QUEEN RANIA TEACHER ACADEMY
أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين

ألكسو
ALECSO

سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم
"الحالة الأردنية"

المرصد العربي للتربية

المرصد العربي للتربية

الأردن –2014

سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم

"الحالة الأردنية"

أنجز الدراسة الباحث : أ.د. يوسف محمد السوالمة (الأردن)

جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم– تونس
وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين – الأردن

إن الآراء والأفكار الواردة في هذا المطبوع هي من مسؤولية الخبير ولا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر الألكسو أو أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بالأردن

الأردن –2014

المرصد العربي للتربية

دراسة مرجعية حول "سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم: الحالة الأردنية"

الملخص التنفيذي

تندرج هذه الدراسة حول سياسات المعلمين في الأردن في إطار نشاط المرصد العربي للتربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) وخاصة مشروع مؤشرات التربية في الدول العربية. وتم تنفيذ الدراسة بالتعاون الوثيق مع أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين في الأردن، باعتبارها المؤسسة الحاضنة للبرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيًّا ومهنيًّا، الذي هو ركيزة من ركائز البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم.

وسعت الدراسة إلى تحليل سياسات المعلمين والممارسات القائمة عليها، وكشف مواطن الضعف فيها، وتقديم التوصيات المناسبة لتعديل هذه السياسات بهدف تحسين أداء المعلمين وتعلم الطلبة. وفي إطار هذا المسعى تم تنفيذ الإجراءات والمهام التالية:

- **تحليل القوانين واللوائح** النافذة ذات الصلة بسياسات المعلمين في الأردن **ومراجعة لجل الدراسات** والبحوث ذات الصلة بتلك السياسات.
- **رصد ملامح المعلمين الديموغرافية** من حيث السن والنوع والمستوى العلمي والتوزيع الجغرافي والدرجة المهنية والخبرة والرتبة.
- **تحليل نتائج الطلبة** في الاختبارات الوطنية والدولية والكشف عن العلاقة بين تلك النتائج وخصائص المعلمين.
- **تحليل ملامح تدريب المعلمين ما قبل الخدمة** وتقديم لمحة عن مدى كفايته للدخول إلى المهنة واقتراح الإجراءات المساعدة على إيجاد أفضل السبل لتحقيق النجاح المنشود في إعداد المعلمين. كما يتعلق الأمر ببرامج التهيئة للمعلمين الجدد ومسؤولية مركز التدريب التربوي والجامعات وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين في نجاح هذه البرامج.
- **تحليل الاتجاهات الراهنة في سياسات تعيين المعلمين وتوزيعهم وتحفيزهم** ورصد آراء المعلمين واتجاهاتهم نحوها مقارنة بالممارسات الدولية الجيدة في هذا المجال.
- **تحليل ملامح تدريب المعلمين أثناء الخدمة بما** فيها توجه الأردن لإقامة منظومة وطنية للنمو المهني قائمة على المدرسة من أجل تحسين تعلم الطلبة، ورصد التقدم في هذا المجال واتجاهات المعلمين نحوه.

1. الإطار النظري والدراسات السابقة

تبين القراءة التحليلية الناقدة **لقانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 النافذ** وما تبعه من أنظمة وتعليمات أن التشريعات التربوية الأردنية تواكب التغيرات في النظام التعليمي، وتعد شاهدًا على تطوره. ويلحظ التطور في عدة مجالات:

- **حق الفرد في التعليم ومجانية التعليم الأساسي**: لقد أكدت التشريعات على حق التعليم ومجانية التعليم الأساسي التزاما بنص دستوري. ويلحظ التطور في ذلك، حيث كانت الإلزامية في التعليم حتى الصف السادس في قانون المعارف رقم 20 لسنة 1955، وارتفعت حتى الصف التاسع بمقتضى قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964، وهي الآن حتى الصف العاشر الأساسي. وواكب ذلك زيادات كبيرة جدًا في أعداد المدارس والتلاميذ والمعلمين.

- **المؤهلات المطلوبة من المعلمين للتعليم في المراحل الدراسية**: فقد ارتفعت في رياض الأطفال والمرحلة الإلزامية من شهادة المدرسة الثانوية إلى شهادة دبلوم المعهد ثم إلى درجة البكالوريوس كحد أدنى في الوقت الحالي، وارتفعت في المدرسة الثانوية من شهادة المدرسة الثانوية إلى درجة البكالوريوس ثم إلى درجة البكالوريوس وسنة دراسية بعدها كحد أدنى في الوقت الحالي.
- **تأهيل المعلمين وبرامج إعدادهم:** فبعد أن كان الهدف هو رفع المستوى الثقافي والمسلكي للمعلم إلى مستوى خريج معهد المعلمين، تم رفعه إلى مستوى البكالوريوس والآن إلى مستوى الدبلوم العالي والدراسات العليا. وبعد أن كانت برامج الإعداد تتبع وزارة التربية أصبحت تتبع وزارة التعليم العالي.
- **القيادة المدرسية والإشراف والإرشاد:** فبعد أن كانت النصوص القانونية تفتقر إلى أي إشارات حول وظيفة مدير المدرسة والمشرف التربوي والمرشد التربوي، تحسنت وأصبحت تحدد شروطها ونجدها الآن تعتمد معايير أعلى لهذه الوظائف.
- كما تحسن الحال بالانتقال من الوضع الذي يمنع فيه القانون على المعلم الانتماء للأحزاب وممارسة الأنشطة الحزبية داخل المدرسة وخارجها إلى وضع يؤكد الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها وسن قانون نقابة المعلمين.

وبالرغم من جوانب التحسن المشار إليها، فإن النتائج ما زالت دون مستوى الطموح. ويؤخذ على قانون التربية والتعليم النافذ حاليًّا خلوه من ثقافة المساءلة للمعلم واستخدام الثواب والعقاب في تقييم أدائه. كما أنه لم يتضمن أي نصوص عن استقلالية المعلم والإدارة المدرسية في الأمور المتصلة بالنظام التعليمي، وفي هذا تقييد لإبداعاتهم ونجاحاتهم. وتبدو قضيتا التعيين والحصول على الإجازة للتعليم معكوستين في النصوص القانونية حيث التعيين يسبق الحصول على الإجازة. كما يلاحظ تراجع واضح للقانون عمّا سبقه من قوانين في مسألة الابتعاث؛ فقد خلا القانون النافذ من نصوص خاصة بالابتعاث. وهذا يعكس تناقص الاهتمام لدى وزارة التربية باستقطاب المتفوقين وابتعاثهم وهذا له آثاره السلبية في انتقاء المعلمين وزيادة فاعليتهم خاصة وأن مثل هذه السياسة أثبتت نجاعتها في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي. كما تراجع القانون النافذ في مسألة انتقاء المعلمين، فقد خلا من نصوص خاصة بانتقاء المعلمين وقواعد نقلهم، كما يعكس تخلي الوزارة عن هذا الدور لديوان الخدمة المدنية، فأصبحت قضية الكل متقدم لديوان الخدمة هي مسألة انتظار دوره في التوظيف. كما يلاحظ التراجع الواضح في معايير القبول لبرامج المعلمين إذ يطبق اليوم ما يشبه سياسة الباب المفتوح.

أما الدراسات التي تمت مراجعتها فقد أجمعت على وجود عيوب في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة سواء ما تعلق منها برامج كليات التربية أو ببرامج الكليات الأخرى، وفي برامج التدريب أثناء الخدمة، وفي سياسات تعيين المعلمين وتعيين أماكن عملهم وتحفيزهم على الأداء. وتشكل هذه المآخذ والعيوب التحدي الأبرز الذي يواجه النظام التعليمي الأردني، ولا بد من التصدي له بجدية ووعي، من خلال **مراجعة التشريعات التربوية** وإعادة النظر فيها لتكون أكثر مرونة وأكثر وعيًا بالمستجدات التربوية وبما يساعد على تطوير النظام التعليمي الأردني ويرقى بنتائجه.

ومن الأمور التي يجب التركيز عليها إلزامية نمو المعلمين المهني وربط ذلك بالترقيات والحوافز، واعتماد نظام للمساءلة والمحاسبة وفق مبادئ الثواب والعقاب، وتطوير استقلالية المعلم في اختياره لطرق التدريس وأساليب التقويم وتحديده لحاجاته المهنية، وإعطاء صلاحيات أكثر لمديري المدارس، والاهتمام بتمهين التعليم ومكانة المعلم وحمايته، وسياسات القبول إلى الجامعات وبرامج إعداد المعلمين بشكل خاص. و**مراجعة جميع سياسات المعلمين**، بما يتفق مع أفضل الممارسات الدولية في استقطاب أفضل المعلمين وأكثرهم دافعية، وتحسين برامج إعدادهم ونوعية تدريبهم، والتوزيع العادل لهم على المدارس، وتوفير الحوافز والامتيازات للاحتفاظ بهم.

2. خصائص المعلمين الديموغرافية في الأردن:

لقد تم تحليل بيانات المعلمين في المدارس الأردنية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم والمباشرين لعملهم ويبلغ عددهم 75092 معلماً ومعلمة. وقد خلص التحليل إلى النتائج الآتية:

- **النوع:** من بين كل 10 معلمين يوجد 6 معلمات، فالمعلمات أكثر إقبالا على مهنة التعليم واستقرارًا فيها. ونسبتهن في التجمعات السكانية الكبيرة أعلى من نسبتهن العمومية. وهذا يدلل على أن النوع يؤخذ أحيانًا بالاعتبار عند توزيع المعلمين على المدارس. وهذا الوضع يسمح للوزارة أن تذهب إلى ما هو أبعد من الوضع الراهن في سياسة تأنيث التعليم.
- **العمر:** بالرغم من تأخر التعيين لعدة سنوات لعدد ليس بالقليل من المعلمين، فإن مجتمع المعلمين يتكون في غالبيته من معلمين في سن الشباب، حوالي 70% أعمارهم دون 40 سنة، وحوالي 24% تتراوح أعمارهم بين 40 و50 سنة. هذا يعني أنهم يشكلون أرضا خصبة للاستثمار في تدريبهم وتنميتهم مهنيًّا.
- **سنوات الخدمة:** حوالي 88% من المعلمين تقل سنوات خدمتهم عن 20 سنة، وهذه النتيجة تتناغم مع صفة الشباب التي يتمتع فيها مجتمع المعلمين. ويلاحظ أنه بازدياد سنوات الخدمة تزداد فرص وجود المعلمين في التجمعات السكانية الكبيرة وتقل في التجمعات السكانية الصغيرة. وهذا يؤشر إلى أن عدد سنوات الخدمة هو المعيار الأساسي في حركة تنقل المعلمين بين المدارس.
- **المؤهل العلمي:** حصل ما يزيد على 90% من المعلمين على شهادة البكالوريوس أو أعلى. وأعلى المؤهلات توجد في التجمعات السكانية الكبيرة أكثر من وجودها في التجمعات الصغيرة، ويعكس ذلك نزعة ذوي المؤهلات العالية إلى العمل في المدن. كما يلاحظ أن أدنى المؤهلات (كلية مجتمع فما دون) توجد في المدن أكثر من القرى حيث سنوات خبرتهم العالية أهلتهم للانتقال إلى المدن. وهذا يوفر دليلاً آخر على أن سنوات الخبرة هي المعيار الأساس في تنقلات المعلمين.
- **الدرجات الوظيفية:** يتجمع معظم المعلمين في الدرجات الدنيا والقليل القليل منهم في الدرجات العليا. وهذا يعود إلى أن الترقي يرتبط بسنوات الخدمة أكثر من ارتباطه بجودة العمل والأداء والنمو المهني. وهذا الأمر يستدعي وضع نظام واضح للحوافز والترقيات.

هذه الخصائص مجتمعة تؤشر إلى أن سنوات الخدمة هي المعيار الأساسي وقد يكون الوحيد أحيانًا في تنقلات المعلمين وترقيتهم دون الالتفات إلى عوامل أكثر أهمية، منها حاجات الطلبة وجودة الأداء. وهذا يخلق تفاوتا واضحا بين المدارس في التجمعات السكانية الكبيرة والصغيرة.

3. نتائج الطلبة في التقييمات التربوية

تم تحليل نتائج الطلبة الأردنيين في الاختبار الوطني لاقتصاد المعرفة NAFKE وفي اختباري TIMSS وPISA الدوليين. وقد تبين من التحليل ما يلي:

- هناك اتفاق لا شك فيه بين التقييمات الوطنية والدولية وعلى مستوى **المباحث المختلفة والصفوف المختلفة مفاده أن أداء الطلبة الأردنيين غير مرضي** حيث احتل الأردن مواقع متأخرة عن كثير من دول العالم في الدراسات الدولية، وتراجعت نتائجه عن السنوات السابقة، وتجمعت النسب العالية من الطلبة الأردنيين في مستويات الإتقان الدنيا.
- اتفقت نتائج الدراسة الوطنية والدراسات الدولية في **أنه لا يوجد أثر لخبرة المعلمين** الأردنيين في تحصيل الطلبة. **والانطباع الأولي** لمثل هذه النتيجة يؤشر إلى أن الخبرة لدى المعلمين هي مجرد تراكم سنوات وتدرج في الوظيفة دون أن يرافقها أي نمو مهني ينعكس على أداء المعلمين وأداء طلبتهم
- اتفقت نتائج الدراسة الوطنية ودراسة TIMSS في أنه **لا يوجد أثر لكل من عمر المعلم ومؤهله العلمي** في تحصيل الطلبة إلا ما ندر. وتفسر النتيجة الخاصة بالعمر من خلال وجود علاقة منحنية(تزايد متبوع بانخفاض) بين العمر وفعالية المعلم. أما النتيجة الخاصة بالمؤهل العلمي فقد تعزى إلى تدني نوعية **المؤهل** العلمي، أي تدني نوعية التعليم الذي تلقوه في مؤسسات التعليم العالي. فالحصول على درجة جامعية لا يضمن دائمًا أن من يدخلون إلى سلك التعليم لديهم المعرفة الكافية لتعليم الموضوعات المدرسية الأساسية.
- اتفقت نتائج الدراسة الوطنية والدراسات الدولية TIMSS وPISA في أنه **يوجد أثر للخصائص الوجدانية للمعلم في تحصيل الطلبة في بعض الأحيان.** ويقصد بالخصائص الوجدانية هنا كل من اتجاهات المعلم نحو التعليم ورضاه الوظيفي ومعاناته من الوضع الاجتماعي وحماسته وفرص نجاحه وغيرها من الخصائص التي تؤثر في أدائه وممارساته الصفية. وهذا يستوجب بذل الجهود الضرورية لتوفير ما يلزم لتحسين هذه الخصائص.
- اتفقت نتائج الدراسة الوطنية والدراسات الدولية TIMSS وPISA في أنه **يوجد أثر لخصائص المدرسة المتمثلة في النوع والسلطة المشرفة والموقع الجغرافي في جميع الحالات**. فقد دلّت النتائج بكل وضوح على أن الأداء في مدارس الإناث وفي المدارس المختلطة أفضل من الأداء في مدارس الذكور. وقد دلّت النتائج بكل وضوح على أن أداء الطلبة في المدارس الخاصة وفي مدارس وكالة الغوث أفضل من أداء الطلبة في المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم. وعلى الدوام كان أداء الطلبة في مدارس المدن والتجمعات السكانية الكبيرة أفضل من أداء الطلبة في مدارس القرى والتجمعات السكانية الصغيرة.

4. سياسات إعداد المعلمين قبل الخدمة في الأردن

بالرغم من كثرة برامج إعداد المعلمين في الأردن فإن عملية الإعداد تعاني العديد من أوجه القصور التي تتمثل في:

- **فشل سياسة القبول في برامج إعداد المعلمين** نتيجة إتباع سياسة قبول تقوم على معيار معدل الثانوية العامة. ولم نتوقف عند الضرر الناتج عن هذا المعيار، بل تم تعظيم الضرر من خلال كل **أشكال** الاستثناءات في القبول المعمول بها في الأردن. وزاد الأمر سوءًا أن أبواب هذه البرامج مشرعة لكافة خريجي المدرسة الثانوية بكل فروعها.

- قصور برامج معلم الصف في الأردن عن توفير **درجة عالية** من التأهيل للطلاب المعلمين للتدريس في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. ويتمثل ذلك في **ضعف التركيز** على محتوى المباحث المدرسية وما يتصل بها من معرفة المحتوى البيداغوجي، و**الاعتماد على المنهج التقليدي في إعداد المعلمين** سواء في الخطط الدراسية أو في أساليب التدريس، و**تدني الأهمية النسبية للتربية العملية** وعدم مواكبتها للمكون النظري والسيكولوجي.
- درجة **الرضا المتدنية** عن برامج التدريب التي تقدمها وزارة التربية، فقد كانت أقل من درجة الرضا عن البرامج التي تقدمها أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين ومؤسسة كادر.

في ضوء أهمية عملية إعداد المعلم وما تم كشفه من عيوب ونقائص في تلك العملية، فإنه يمكن تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات المتعلقة بإعداد المعلم الأردني ضمن خطة الإصلاح الشامل:

التوصية الرئيسة: **إقامة تعاون وثيق وبدء مفاوضات جادّة بين الثالوث المتمثل في وزارة التربية والتعليم باعتبارها المستخدم الرئيس للمعلمين ووزارة التعليم العالي وما ينطوي في مظلتها من جامعات وكليات باعتبارها الجهات المنفذة لعملية إعداد المعلمين قبل ممارسة المهنة ونقابة المعلمين باعتبارها الجهة التي يفترض فيها أن تعمل على الارتقاء بمهنة التعليم ورعاية حقوق المعلمين للاتفاق على برنامج إعداد نوعي لأداء نوعي في مهنة نوعية ضمن أهداف واضحة ومحددة.**

وفيما يلي بعض التوصيات والمقترحات الفرعية:

- **أولاً**: **إعادة النظر في سياسات القبول في التعليم الجامعي عامة والقبول في برامج إعداد المعلمين خاصة بعيدًا عن الاستثناءات لتكون معايير القبول أكثر صرامة وبما يضمن تحقيق المساواة والعدالة في النظام التعليمي.** ولضمان مدخلات نوعية لبرامج إعداد المعلمين يجب **قبول طلبة** قادرين مهتمين وخصائصهم تتناغم مع مهنة التعليم(متحمسون، واثقون بأنفسهم، متفوقون، متفتحون، قادرون على اتخاذ القرار، يمتلكون مهارات التواصل مع الآخرين، اتجاهاتهم إيجابية نحو المهنة، يفكرون بطريقة علمية، قادرون على البحث) بالاعتماد على **معايير متعددة** تتضمن معدل امتحان الثانوية العامة، والعلامات الفرعية في بعض المباحث الدراسية، ومقاييس الشخصية والاتجاهات، والمقابلة الشخصية. ولاجتذاب الأفضل من الطلبة المتفوقين، على وزارة التربية أن تعمل على **استقطاب أفضل المرشحين المحتملين من بين الذين حصلوا على أعلى المعدلات في الثانوية العامة(85 فأكثر) من خلال مسابقات وفق معايير محددة للفوز بفرص ابتعاث مجزية** على نفقة الدولة مقابل التزام بالعمل لدى الوزارة بعد التخرج برواتب **مجزية** وفق خطة مدروسة بعناية تراعي حاجات الوزارة من المعلمين الأكفاء في المناطق الجغرافية المختلفة بما فيها المناطق النائية. وهذا يتطلب هيكلة جديدة لرواتب المعلمين الذين يعينون وفق هذه الآلية من الاستقطاب، والاعلان عن مبادرات مجتمعية لرفع مستوى التقدير والاعتبار لمهنة التعليم، واستقدام اشخاص لهم اعتبارية في مبادرة Teach For Jordan .
- **ثانيًا**: **إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بما يضمن التوازن بين النظرية التربوية، والمعرفة البيداغوجية للمحتوى، وفنون التدريس للمباحث المختلفة والممارسة العملية وفق النموذج التلازمي (التكاملي) سواء لمعلم المرحلة الأساسية الدنيا أو لمعلم المبحث في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية** . وينبغي عند بناء خطة البرنامج أخذ المعايير المهنية للمعلم والتي تم إقرارها في سنوات سابقة بالاعتبار، وأن تصمم على أساس الكفايات المرغوبة والمهارات التي ينبغي أن يتمتع بها المعلم كمهارات التفكير البيداغوجية ، والتركيز على أن يكون الجانب التطبيقي ملازماً للجانب النظري، وتجنب التكرار في محتوى المقررات المكونة للخطة، وربط الجوانب النظرية بالممارسات الصفية، وأن يكون البحث

العلمي ومنهجياته حاضراً في المقررات الدراسية، وإعطاء أهمية نسبية أعلى للتدريب الميداني. ولزيادة التركيز على محتوى المباحث المدرسية وما يتصل بها من معرفة بيداغوجية بما يضمن التكامل بين النظرية والبحث والتطبيق فإنه يمكن **زيادة الساعات المعتمدة للبرنامج ومدته ليتكون من 160 ساعة معتمدة تقريبًا ولتصبح مدته خمس سنوات**. فيما يتصل بمعلمي المباحث في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية،ينفذ البرنامج بالتعاون الوثيق بين الأقسام الأكاديمية في الكليات المختلفة وكليات التربية ويمنح شهادتي البكالوريوس والدبلوم العالي في التدريس(بكالوريوس رياضيات + دبلوم عال في تدريس الرياضيات). وفيما يتعلق ببرنامج معلم الصف، ينفذ البرنامج في كليات التربية، **ويقترح إعادة تنظيمه ليتضمن قدرًا مناسبًا من المرونة وليوفر مسارين للدراسة يركز الأول على المواد العلمية(العلوم والرياضيات) ويركز الثاني على المواد الأدبية(اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية)**، وأن يمنح المسار الأول البكالوريوس والدبلوم العالي(بكالوريوس علوم وتربية+ دبلوم عال في تدريس المواد العلمية) ويمنح المسار الثاني البكالوريوس والدبلوم العالي(بكالوريوس آداب وتربية + دبلوم عال في تدريس المواد الأدبية).

- **ثالثًا**: **أن تكون التربية العملية ركيزة أساسية في خطط إعداد المعلم** وأن تتم وفق خطة محددة ودقيقة للتدريب وتحت إشراف فعال في مركز للتدريب(مدرسة للتطبيقات) أو مدارس منتقاة وفق معايير محددة بالتعاون بين الجامعات ومديريات التربية على أن يتم رفد هذه المدارس بمعلمين على درجة عالية من التأهيل والتدريب للاضطلاع بمهام المعلم المتعاون على الوجه الأكمل. ويقترح أن يكون للتربية العملية 24 ساعة معتمدة أي حوالي 15% من البرنامج موزعة على سنوات الدراسة الجامعية المختلفة.

- **رابعًا**: تحميل الجامعات المسؤولية عن فعالية خريجي برامج إعداد المعلمين لديها، وهذا يحتم عليها أن تلعب دورًا أساسيًّا في اختيارهم، وتضمن أن يقوم على تنفيذ هذه البرامج **أفضل أعضاء هيئة التدريس** لديها، الذين يمتلكون أعلى درجات التأهيل في المعرفة العلمية والبيداغوجية، وتضع معايير دقيقة **لاختيارهم** وإعدادهم وتدريبهم وتقويمهم ومساءلتهم؛ ولا بد للجامعات من العناية **باختيار المشرفين** على التربية العملية بحيث تتوافر فيهم الخصائص الشخصية والخبرات الميدانية والأكاديمية اللازمة للقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم. كما توفر التدريب اللازم لهم لاستخدام التقنيات الحديثة في تعليم الطلبة المعلمين وتدريبهم. كما ينبغي أن تكون هناك قنوات متعددة للتواصل بين أعضاء هيئة التدريس في البرنامج والمدارس في المناطق المحيطة بالجامعة. هذا يساعد في تحويل الاهتمام من الكم إلى النوع.

- **خامسًا**: أن **يتم اعتماد البرامج** اعتمادًا عامًّا وخاصًا وفق آليات ومعايير محددة. ويتم التحقق من استيفاء المعايير من خلال زيارات تفتيشية متعددة، ويقترح أن تكون المعايير نتاج حوار وطني بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم وهيئة الاعتماد وأكاديمية الملكة رانيا لإعداد المعلمين ونقابة المعلمين وممثلين عن أولياء أمور الطلبة. ويقترح في هذا الشأن تقليل عدد مؤسسات التعليم العالي التي تعنى بتدريب المعلمين وإعدادهم. كما أنه من الضروري تشكيل "المجلس الوطني لتعليم المعلم" ليقدم النصح والمشورة للحكومة حول كل الأمور التي تتعلق بتعليم المعلمين وتدريبهم ويقوم بعملية تقويم مناهج تعليمهم وينسق برامج التدريب قبل الخدمة وأثناءها لضمان المعايير الملائمة في تعليم المعلمين.

- **سادسًا:** اعتماد الشهادات التي تمنحها برامج إعداد المعلمين المطورة **كإجازات في التعليم** بعد تحقيق متطلبات الاختيار والتعيين.

- **سابعًا:** تقديم العون والمساعدة للمعلمين المبتدئين الذين ينقصهم التدريب العملي من **خلال برامج التهيئة (Induction) قبل التحاقهم بالمدرسة ومن خلال نظام المعلم المساند (Mentor) داخل المدرسة**. وهنا ينبغي وضع خطة تنفيذية لترجمة توجّه وزارة التربية والتعليم نحو نظام متكامل يجمع بين الإعداد قبل الخدمة، وإدماج المستجدين، والتنمية المهنية أثناء الخدمة إلى واقع. ويجب التواصل مع الجامعات الأردنية وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين وغيرها من المؤسسات للاتفاق على محاور التدريب ومدته وكيفية تنفيذه، على أن تكون مهمة مركز التدريب التربوي مراقبة تنفيذ التدريب لضمان درجة عالية من الجودة وفق معايير مهنية متفق عليها وبما يؤدي إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

5. سياسات تعيين المعلمين وتوزيعهم وتحفيزهم في الأردن

إن دور وزارة التربية والتعليم محدود جدًّا في عملية اختيار المعلمين، ويقوم ديوان الخدمة المدنية بترشيح المتقدمين للعمل في التعليم وفق أسس تعظم معايير أقدمية التخرج وأقدمية التسجيل لدى ديوان الخدمة المدنية، على حساب معايير الجدارة والكفاءة. وهذا ساهم إلى حد كبير في تراجع النظام التعليمي بصورة ملحوظة كما تعكسه التقييمات التربوية الوطنية والدولية والدراسات ذات الصلة التي تمت بهذا الخصوص. ونظرًا إلى أن المعلم هو حجر الأساس في التطوير المنشود ولأن جودة النظام التعليمي من نوعية المعلمين فيه، فإنه يمكن تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات المتعلقة بسياسات التعيين والتوزيع العادل ضمن خطة الإصلاح الشاملة.

<u>التوصية الرئيسة</u>: أن يكون لوزارة التربية والتعليم باعتبارها الجهة المؤتمنة على تعليم الطلبة الأردنيين وخلق المواطن الصالح دور أساسي وحاسم في اختيار المعلمين وتعيينهم وتوزيعهم والاحتفاظ بهم وفق معايير العدالة والكفاءة والتميز وأن تكون للدولة كل الإمكانات والظروف التي تمكنها من القيام بهذا الدور بعيدًا عن كل الضغوط والاستثناءات بكل أشكالها.

وفيما يلي بعض التوصيات والمقترحات الفرعية:

- **أولاً: التدخل المبكر** لوزارة التربية في انتقاء أفضل المرشحين للعمل في مهنة التعليم ورعايتهم من خلال حملة وطنية واسعة لاجتذاب المتفوقين من خريجي الثانوية العامة وابتعاثهم على نفقة الدولة مقابل الالتزام بالعمل بعد التخرج في الأماكن التي تحددها لهم الوزارة أو الجهات المفوضة بذلك.

- **ثانيًا: نقل مسؤولية تعيين المدرسين من ديوان الخدمة المدنية إلى وزارة التربية والتعليم** أو مديريات التربية، وأن تتم عملية فرز المعلمين واختيارهم وفق معايير شفافة للعدالة والجدارة، تضمن اختيار ذوي القدرات العالية والمتحمسين لمهنة التعليم والراغبين في مساعدة الطلبة الضعاف على التعلم، وتتضمن بالإضافة إلى التقدير الجامعي الأداء المرتفع على اختبارات جيدة وفي المقابلات الشخصية وخطط تدريسية وتقديم لعروض تظهر مهاراتهم التدريسية. **وأن يخضع المعلم الجديد الذي لم يسبق له الانخراط في التدريب العملي لبرنامج تدريبي مدته فصل دراسي وبمرافقة معلم له خبرة دراسية جيدة.**

- **ثالثًا: الاستثمار الأمثل للمعلمين، وإعادة النظر في كيفية توزيعهم** بعناية. فقد بينت البيانات أن نسبة "الطالب: المعلم" في المتوسط تساوي "1:15.6" وهذه النسبة تتباين بصورة كبيرة جدًا بين المدارس المختلفة مما يؤشر إلى وجود خلل في الاستخدام الأمثل للمعلمين وتوزيعهم. فالبيانات تبين التطرف الكبير في هذا الشأن حيث توجد مدرسة أردنية فيها **طالبان فقط** يقوم برعايتهم **ثلاثة معلمين وإداريّان اثنان**، وهناك ما مجموعه 260 مدرسة أردنية فيها نسبة " الطالب:المعلم" تقل عن "1:5" وهذا يشكل

عبئا اقتصاديا كبيرا على بلد كالأردن تعجز عنه الدول الغنية ويؤشر إلى هدر كبير في الاستفادة من المعلمين. وبالمقابل هناك ما مجموعه 4 مدارس زادت فيها النسبة على "1:36". وتجدر الإشارة إلى أن حجم الصف يختلف عن نسبة "الطالب: المعلم" لكن توجد علاقة بينهما فكلما زادت النسبة يتوقع أن يزداد حجم الصف. ويبلغ الوسط الحسابي لحجم الصف(الشعبة) في المدارس الحكومية 27 طالبا وبتباين كبير من مدرسة إلى أخرى حيث تزدحم الصفوف في التجمعات السكانية الكبيرة ويكون الحجم متدنيا في التجمعات السكانية الصغيرة. هذا يتطلب اتخاذ قرارات شجاعة وجريئة حول:

أ. دمج المدارس الصغيرة في التجمعات السكانية الصغيرة في مدرسة واحدة كبيرة من خلال تبني فكرة "مدرسة كبيرة لعدة تجمعات سكانية متقاربة" ودراسة إمكانية توفير وسائط نقل للطلبة منها وإليها على نفقة الدولة وبالتعاون مع أهل المنطقة. وتوزيع الفائض من المعلمين والإداريين على المدارس حيث الحاجة لهم.

ب. التعيين المشترك للمعلمين بين عدة مدارس لاستكمال أنصبة المعلمين من ناحية ولتغطية التخصصات التي يوجد فيها نقص من ناحية أخرى، وتدفع علاوة نقل إضافية للمعلم في حالة التعيين المشترك.

ج. السماح للمعلمات بتدريس الطلاب الذكور في مدارس الذكور لغاية الصف السادس كمرحلة أولى على أن تقيم التجربة تقييماً موضوعيًّا بعيدًا عن المواقف المسبقة بعد السنة الأولى. وفي ضوء نتائج التقويم يتم اتخاذ القرار المناسب بشأن أنسب البدائل من بين الرجوع عن الفكرة أو الاستمرار فيها أو توسيعها لصفوف أعلى.

د. تشعيب المدارس ذات الصفوف المزدحمة في التجمّعات السكانية الكبيرة يوفر عددًا من المعلمين للشعب الجديدة.

- **رابعًا: إجراء مراجعة عادلة لسلم رواتب المعلمين** جنبًا إلى جنب مع توفير بيئة عمل مشجعة على العمل والعطاء ووضع نظام للحوافز والمساءلة وربط ذلك بأداء المعلم الذي يجب تقييمه بأساليب متعددة من ضمنها التقييم الذاتي وتقييم الزملاء والإدارة والإشراف التربوي والجسم الطلابي. أي لا بد من التفكير والاتفاق مع نقابة المعلمين حول آليات تربط مقدار الأجر والامتيازات الممنوحة للمعلم بجودة أدائه بدلاً من تطبيق سلم ثابت في الأجور والعلاوات على الجميع بدون استثناء.

- **خامسًا: انتداب معلمين متميزين للعمل في المناطق النائية** أو المحرومة أو ذات الظروف الاستثنائية لتحقيق متطلبات التوزيع العادل للمعلمين على المدارس ، ويجب تخصيص علاوة خاصة للمعلمين الذين يعملون في هذه المدارس ومنحهم بعض الامتيازات مثل السكن وغيرها، كما يجب إعادة النظر في علاوة التجيير وأن تكون تصاعدية مع ازدياد سنوات البقاء في المدرسة. **أي يجب** تغيير دور الأقدمية في توزيع المعلمين ونقلهم لتقليل أو تجنب حالات تعيين لمعلمين جدد في المدارس ذات الظروف الصعبة.

6. سياسات النمو المهني المستمر القائم على المدرسة

إن إنشاء مركز التدريب التربوي وتبني برنامج تطوير المدرسة والمديرية يتناغم مع التوجهات التطويرية العالمية. وفي ضوء تواضع الإنجازات، فإنه يمكن تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات المتعلقة بالنمو المهني المستمر ضمن خطة الإصلاح الشاملة.

<u>التوصية الرئيسة</u>: **لكون المدرسة هي مركز التغيير وأداته، فإنه ينبغي على النظام التعليمي الأردني تغيير نظم العمل في المدارس الأردنية وذلك باستبدال أشكال التنظيم الإداري بمعايير مهنية تحدد المركز الوظيفي، والأجور والعلاوات، والاستقلالية المهنية، والمسؤولية المهنية، وتتناسب مع العمل المهني في المدرسة ورسالتها المقدسة، وبما يضمن تقديم تعليم نوعي عالي الجودة.**

وفيما يلي بعض التوصيات والمقترحات الفرعية:

- **أولاً: يجب تطبيق المعايير المهنية لمديري المدارس** بما يضمن جودة أداء المدير. فهناك حاجة ماسة لمدراء جيدين، على درجة عالية من التأهيل والتدريب والدافعية العالية، يقودون المعلمين وجميع العاملين في المدرسة لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة. وبناء على ذلك، فإن هناك حاجة لمراجعة الوصف الوظيفي لمدير المدرسة بما ينسجم مع دوره الجديد وتطبيق ذلك الوصف وتنفيذه.

- **ثانيًا: يجب تطبيق المعايير المهنية للمشرفين التربويين** بما يضمن جودة أداء المشرف. فهناك حاجة ماسة لمشرفين جيدين على درجة عالية من التأهيل والتدريب، يسندون عملية تطوير المدرسة ويدعمون عملية النمو المهني للمعلمين بما يتوافق وحاجاتهم المهنية.

- **ثالثًا: توفير الموارد البشرية والمادية والتعليمية وتوزيعها بصورة عادلة** على المدارس الأردنية بحيث تقل الفوارق بين مدرسة وأخرى ويزداد التجانس في أثر المدرسة وفاعليتها بما يضمن توفير فرص متساوية لكل الطلبة الأردنيين. كما يجب منح المدارس سلطات خاصة للحصول على موارد إضافية من المجتمع المحلي. وهذا يحتاج إلى تشريع خاص.

- **رابعًا: إعداد دليل لمعايير الجودة ومؤشراتها في المدارس الأردنية.** ويفيد ذلك في إجراء دراسات التقويم الذاتي للمدرسة. كما يمكن أن يكون هو الإطار المرجعي لنظام المساءلة في المدرسة حيث يزداد الطلب على المساءلة وفقاً لمعايير الأداء ومؤشراته.

- **خامسًا:** أن **يحظى المعلمون باستقلالية أكبر في التحكم في شؤون عملهم،** ودور أوسع في صنع السياسات التربوية، ومنحهم حقوقهم **المادية والمهنية والمعنوية،** والوثوق بهم كقادة للتغيير نحو الأفضل في ظل وجود نظام للمساءلة من أسفل إلى أعلى.

- **سادسًا: تحديد مسارات وظيفية** للمعلمين واضحة المهام والكفايات والمتطلبات، وربط الترقيات والحوافز بتقييمات التحسن والتقدم في هذه المسارات وما يرافقها من تدريب ونمو مهنيين. وفي هذا الصدد ينبغي تحديد ما لا يقل عن 60 ساعة تدريب في السنة سواء داخل المدرسة أو خارجها كمتطلب إجباري للبقاء في المهنة.

- **سابعًا: دعم وتأييد وتوفير متطلبات نجاح برنامج تطوير المدرسة واستمراره.**

- **ثامنًا: توجيه برامج النمو المهني نحو المعلم** وأن تنبع من حاجاته ورغباته ويشارك في التخطيط لها، وأن تنفذ في المدرسة مكان عمله وفي حجرة الصف بإشراف مدربين على درجة عالية من الخبرة.

7. الخاتمة التوليفية

أكدت التشريعات الأردنية على حق التعليم ومجانية التعليم الأساسي منذ نشأة الدولة، وتطور النظام التعليمي في الأردن في العديد من المجالات، وطغت التطورات الكمية على التطورات النوعية. و سعى الأردن جاهدًا ولا يزال، لتطوير النظام التعليمي بصورة شاملة من خلال العديد من المبادرات الإصلاحية التي نفذت خلال العقد الماضي أو تنفذ حاليًّا ضمن مشروع إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة. وفي الوقت نفسه، هناك مظاهر متعددة للضعف، أبرزها أن مخرجات التعلم دون مستوى الطموح أكاديميًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا. وتدق جوانب الضعف مجتمعة جرس الإنذار بضرورة المراجعة والتدقيق والتمحيص بحثًا عن أفضل السبل التي تساعد في تطوير النظام التعليمي ليكون في مصاف أفضل النظم العالمية. ويعد المعلم حجر الزاوية في كل المبادرات الإصلاحية، فهو رأس المال الحقيقي في عملية التطوير. وبزيادة تنميتنا لرأس المال، نجني المزيد من الأرباح العالية في كل المستويات. هذا المعلم يستحق الرعاية والحماية والتقدير والاحترام من المجتمع فهو صاحب أنبل رسالة وأقدس مهنة.

ولا بد من التأكيد على أنه ليس من سبيل لدولة قليلة الموارد مثل الأردن أن تحقق أجورًا عالية وحياة كريمة لمواطنيها واقتصاداً يقوم على الكفايات العالية في أجواء تنافسية غير الاستثمار في التعليم والتدريب. إنه الطريق الأمثل للبقاء والعيش الكريم والتميز، ويتوجب مواصلته وزيادته، كما يجب أن نجذر في المجتمع وبصورة ديمقراطية ثقافة التعلم مدى الحياة، هذا هو السبيل الوحيد للحصول على اقتصاد متقدم ونظام تعليمي شامخ شموخ طموحات أبناء هذا الوطن وقيادته الرشيدة. وأولى أولويات هذا الاستثمار ينبغي أن توضع في المعلم من خلال استقطاب الأفضل لمهنة التعليم، وتدريبهم أفضل تدريب، وتوزيعهم بصورة عادلة بين المدارس المختلفة بما يزيل الفروق بين المدارس الأردنية ويزيد من تجانسها، وتمهين التعليم ورعاية المعلمين ورفع مكانة المعلم بين طلبته وفي المجتمع.

فقد بينت الدراسة سعي الأردن الدؤوب لإصلاح النظام التعليمي بهدف تجويد التعليم وتحسين مخرجات التعلم والانتقال من التعليم للجميع إلى التعليم الجيد للجميع. وبالرغم من النجاحات الكثيرة، إلا أن الواقع أثبت أن عملية الإصلاح لا تزال تعاني من أوجه قصور عديدة تتجلى في توزيع المعلمين غير العادل على المدارس الأردنية وفي عدم استقطاب الأكفاء إلى مهنة التعليم من خلال استخدام طرق اختيار لا تعظم الجدارة والعدالة، وفي قصور برامج إعداد المعلمين عن توفير درجة عالية من التأهيل للطلاب المعلمين للتدريس، وفي عدم وجود نظام فعال للمساءلة والتقييم يكافئ المجد ويعاقب المقصر، وفي أن المدارس لا تعدو كونها مبان للتعليم والتلقين. وقد أثرت هذه السلبيات على أداء النظام التربوي في الأردن من خلال ضعف جودة التعليم وانخفاض مستوى تحصيل الطلبة في التقييمات الوطنية والدولية وانتشار بعض السلوكيات غير المرغوبة.

كما كشفت الدراسة أن أثر المؤهل العلمي للمعلم في نتائج طلبته وفي جودة ممارساته التعليمية محدود جدًا وعلى عكس المتوقع، وهذا يعني أن رفع المستوى الأكاديمي المطلوب لمزاولة التعليم في المدارس الأردنية لم يحقق الغاية المنشودة وهي تقديم تعليم جيد لكل الطلبة الأردنيين. وهذا يجعلنا نتساءل عن نوعية ومستوى التعليم والتدريب الذي تلقاه المعلمون، سواء قبل الخدمة في برامج الإعداد في الجامعات أو أثناء الخدمة في الورش والدورات التي تنفذها وزارة التربية من خلال مركز التدريب والمؤسسات التعليمية الأخرى. وقد بينت الدراسة عدم وجود أثر لسنوات خبرة المعلم في نتائج طلبته، أي أن زيادة سنوات الخبرة لم يصاحبها تحسّن في نتائج الطلبة. ويعني ذلك أن سنوات الخبرة هي تراكم لسنوات الخدمة في التعليم وتكرار لخبرة السنة الأولى بدون اكتساب معارف وخبرات جديدة. وهذا يجعل المرء يتساءل عن مستوى التعاون بين المعلمين في المدرسة، وعن نوعية التدريب الذي يتلقاه المعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها، وعن فرص النمو المهني المتاحة للمعلمين، وعن نظام الحوافز المتوفر في المدارس.

وقد بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين نتائج الطلبة في المدارس الخاصة والمدارس الحكومية لصالح المدارس الخاصّة، وبين نتائج الطلبة في مدارس البنات ومدارس البنين لصالح مدارس البنات، وبين مدارس المدن ومدارس القرى لصالح مدارس المدن. وهذه الفروق تدعو للتساؤل عن أسباب عدم فعالية نظام المساءلة والتقييم في المدارس الحكومية مقارنة بالمدارس الخاصة، وعن التوزيع غير العادل للموارد البشرية والتعليمية على مدارس المدن والقرى ومدارس البنين والبنات.

وأول ما يحتاج إليه التعليم الجيد هو المعلم الجيد، الذي تتوفّر فيه الصفات الإنسانية والشخصية، والمعتقدات والاتجاهات، والكفايات المهنية والأكاديمية المناسبة لمهنة التعليم. وهذا يتطلب أن نُحسن اختياره وأن نُعدّه أحسن إعداد ونسلّحه بالمعرفة الأكاديمية والبيداغوجية وبالمهارات البحثية واستخدام التقانات الحديثة في العملية التعليمية التعلّمية، وأن نهيئ له الظروف وبيئات التعلم التي تعينه على تقديم أداء عالي الجودة وفق معايير ومؤشرات محددة وتعينه على تنمية ذاته مهنيًّا وأكاديميًّا. ويقترح في هذا الشأن:

أولاً- عملية الاختيار:(1) أن تلتزم وزارة التربية والتعليم سنويًا باستقطاب عدد من خريجي الثانوية العامة المتفوّقين أكاديميًّا وفق معايير مبنية على الجدارة والعدالة، وإيفادهم إلى بعض الجامعات الأردنية ليعودوا بعد التخرج إلى العمل في المناطق الفقيرة التي تخصصها لهم الوزارة تحقيقا لمبدأ التوزيع العادل للمعلمين على المدارس؛ و(2) رفع معايير القبول في برامج إعداد المعلمين؛ و(3) اختيار أفضل المتقدمين للتعيين في وزارة التربية والتعليم من خريجي الجامعات وفق معايير صارمة متعددة مبنيّة على الجدارة والعدالة وأن يوزعوا بعدالة على المدارس التي تكون بأمسّ الحاجة إليهم.

ثانيًا- برامج إعداد المعلمين:(1) أن تلتزم الجامعات الأردنية بإعادة النظر في بُنية برامج إعداد المعلمين ومراجعتها بصورة دورية في ضوء المعايير المهنية للمعلم. ويشمل ذلك زيادة مدة البرنامج إلى خمس سنوات وإحكام التوازن بين مكوناته النظرية والعملية والبحثية سواء ما يتعلق بمحتوى المادة الدراسية أو المعرفة البيداغوجية للمحتوى، وتحسين أساليب التدريس فيه واستخدام التكنولوجيا، وتحسين مستوى التدريب واعتبار التربية العملية ركنًا أساسيًا ومهمًا في البرنامج؛ و(2) أن يتم مراقبة تنفيذ هذه البرامج وضمان جودتها واعتمادها من قبل هيئة مستقلة تتمثل في مجلس ضمان جودة برامج إعداد المعلمين.

ثالثًا- بيئات التعلم: (1) أن تلتزم وزارة التربية والتعليم بتوفير كل ما تحتاجه مختلف المدارس الأردنية من موارد بشرية ومادية وتعليمية وتطوير مرافق البنية التحتية لها، ويتضمن ذلك توسعة المدارس أو بناء مدارس جديدة في التجمعات السكانية الكبيرة ودمج المدارس في التجمعات السكانية الصغيرة، وزيادة موازنة الوزارة لتصبح مثلي ما هي عليه كمرحلة أولى؛ و(2) منح الإدارات المدرسية درجة عالية من الاستقلالية والصلاحيات الكاملة في تحديد ما تحتاجه من موارد والحصول على موارد إضافية من المجتمع المحلي وإدارة تلك الموارد بما يحقق أهداف المدرسة ورسالتها ويدعم تحررها من السلطة المركزية؛ و(3) أن تدعم الهياكل التنظيمية للمدارس التعاون بين المعلمين وتشجعه بما يوفر الأدوات التي يحتاجونها لمواجهة التحديات الصفية بثقة وبناء مجتمعات التعلم المدرسية.

رابعًا- التقييم والنمو المهني: (1) أن تلتزم وزارة التربية والتعليم بتشريع نظام متماسك وشامل للتقييم المدرسي بما يضمن جودة المخرجات ضمن مبدأ الثواب والعقاب ونظام فعّال للمساءلة من أدنى إلى أعلى؛ و(2) أن يكون في كل مدرسة (أو مجموعة مدارس) مجلس محلي وظيفته مراقبة أداء المدرسة وتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتوثيق ذلك والاعتماد عليه كأساس لقياس التقدم الذي يحصل في المدرسة؛ و(3) تحديد ما لا يقل عن 60 ساعة تدريب في السنة سواء داخل المدرسة أو خارجها كمتطلب إجباري لكل معلم للبقاء في المهنة.

خامسًا- الاحتفاظ بالمعلمين: (1) أن يتمتع المعلمون باستقلالية أكبر للتحكم في شؤون عملهم، ودور أوسع في صنع السياسات التربوية، ومنحهم حقوقهم المادية والمهنية والمعنوية، والوثوق بهم كقادة للتغيير نحو الأفضل، وأن يكونوا محل الاحترام والتقدير في المجتمع، وأن تكون لهم الحرية في اختيار المحتوى وطرق التدريس واستقلالية أوسع في صفوفهم؛ و(2) تحسين رواتبهم والعلاوات الممنوحة لهم بما فيها علاوة التجيير، وربط الترقيات والحوافز بتقييمات التحسّن والتقدم في مسارات وظيفية للمعلمين واضحة المهام والكفايات والمتطلبات وما يرافقها من تدريب ونمو مهنيين، ويتضمن ذلك إعادة النظر في نظام الرتب المعمول به الآن بما يعزز التميز والإبداع ويؤكد مبدأ الاستمرارية في النمو المهني.

شكر وتقدير

إن هذا التقرير لم يكن ممكنًا من دون إسهامات عدد من التربويين والمؤسسات. ويود الباحث الاعتراف بفضلهم وتقديم الشكر والتقدير لهم على وقتهم وجهدهم ودعمهم.

شكرٌ خاص لكل من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، على دعم إجراء الدراسة وإعداد التقرير مالياً وفنياً. والشكر موصول إلى وزارة التربية والتعليم في الأردن، ممثلة في إدارات التخطيط والموارد البشرية ومركز التدريب التربوي ومركز تنمية الموارد البشرية، على مساعدتهم الكريمة في توفير البيانات التي احتاجها الباحث في دراسته.

ويقدم الباحث جزيل الشكر والتقدير لكل من الدكتورة منى التاجي على جهودها الكبيرة في توفير المصادر والدراسات الضرورية للدراسة وتسهيل التواصل مع كل الجهات ذات العلاقة بالدراسة، والأستاذة منية الرايس المغيربي منسقة المشروع على جهودها الكبيرة في القراءة الدقيقة والتنسيق الرائع لمسودات التقرير، والدكتور خطاب أبو لبدة على جهوده الطيبة في توفير البيانات الخاصة بنتائج الطلبة في التقييمات الوطنية والدولية، والدكتورة أمل أبو شهاب رئيسة قسم التدريب في وزارة التربية وعمداء كليات التربية ونوابهم والمعلمين والمعلمات الذين تمت مقابلتهم على ما وفروه من معلومات قيمة للدراسة.

ويقدم الباحث شكرا خاصا لمجموعة من الخبراء العلماء الذين وفروا تغذية راجعة رائعة جدا على مسودتي التقرير الأولى والثانية، فساعدت في توجيه التقرير النهائي الوجهة الصحيحة، وقد عرفت منهم معالي الأستاذ الدكتور تيسير النعيمي والأستاذ الدكتور عبدالله عبابنة والأستاذ الدكتور سامي خصاونة، والأستاذ الدكتور نور الدين الساسي، جازاهم الله خير الجزاء.

ولا يفوتني تقديم الشكر لجميع أفراد أسرتي الذين صبروا علي في إجراء هذه الدراسة وتحملوا الساعات والأيام والشهور التي قضيتها في إجرائها على حساب رعايتهم والاعتناء بهم.

جدول المحتويات

الملخص التنفيذي i
شكر وتقدير 1
قائمة الجداول 4
قائمة الأشكال 8
إطار الدراسة 9
أهداف الدراسة 9
منهج الدراسة 10
المهمات المطلوبة 11
الجزء الأول : الإطار النظري والدراسات السابقة 12
1.1- السياق التاريخي لسياسات المعلمين في التشريعات التربوية الأردنية 12
2.1- الدراسات السابقة ذات الصلة بسياسات المعلمين 19
3.1- الاستنتاجات والدروس من التشريعات والدراسات السابقة 28
الجزء الثاني: خصائص المعلمين الديموغرافية في الأردن 31
1.2- توزيع المعلمين حسب النوع 31
2.2- توزيع المعلمين على الفئات العمرية المختلفة 33
3.2- توزيع المعلمين حسب سنوات الخدمة 34
4.2- توزيع المعلمين حسب الدرجة الوظيفية 35
5.2- توزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي 37
6.2- توزيع المعلمين حسب منطقة المدرسة 38
7.2- توزيع المعلمين حسب النوع والمنطقة الجغرافية 39
8.2- توزيع المعلمين حسب المؤهل والمنطقة الجغرافية 40
9.2- توزيع المعلمين حسب الفئة العمرية والمنطقة الجغرافية 41
10.2- توزيع المعلمين حسب سنوات الخدمة والمنطقة الجغرافية 42
11.2- توزيع رتب المعلمين حسب المنطقة الجغرافية 43
12.2- الخلاصة والاستنتاجات 45

الجزء الثالث: نتائج الطلبة في الاختبارات الوطنية والدولية (PISA, TIMSS, NAFKE) وعلاقتها بخصائص المعلمين الديموغرافية 46

1.3- نتائج الطلبة في الدراسة الوطنية لتقييم مهارات اقتصاد المعرفة 46

1.1.3- نتائج طلبة الصف الخامس في الدراسة الوطنية..... 47

2.1.3- نتائج طلبة الصف التاسع في الدراسة الوطنية..... 56

3.1.3- نتائج طلبة الصف الحادي عشر في الدراسة الوطنية 65

2.3- نتائج الطلبة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2011 74

1.2.3- نتائج اختبار الرياضيات 74

2.2.3- نتائج اختبار العلوم **78**

3.3- نتائج الطلبة في اختباراتPISA لعام2012 81

1.3.3- نتائج اختبار الرياضيات..... 82

2.3.3- نتائج اختبار القراءة 84

3.3.3- نتائج اختبار العلوم 86

4.3- الخلاصة والاستنتاجات 88

الجزء الرابع: سياسات إعداد المعلمين قبل الخدمة في الأردن: الواقع والتوجهات التطويرية. 91

1.4- السياسات الراهنة لإعداد المعلمين في الأردن 91

2.4- سياسات إعداد المعلمين في الدول ذات الأداء الأفضل 93

3.4- التوجهات التطويرية في سياسات إعداد المعلمين في الأردن 96

الجزء الخامس: سياسات تعيين المعلمين وتوزيعهم وتحفيزهم في الأردن: الواقع والتوجهات التطويرية 102

1.5- السياسات الراهنة لتعيين المعلمين وتوزيعهم وتحفيزهم في الأردن 102

2.5- سياسات تعيين المعلمين وتوزيعهم وتحفيزهم في الدول ذات الأداء الأفضل 105

3.5-التوجهات التطويرية في سياسات تعيين المعلمين وتوزيعهم وتحفيزهم في الأردن 105

الجزء السادس: سياسات النمو المهني المستمر القائم على المدرسة..... 110

1.6- السياسات الراهنة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في الأردن 110

2.6- سياسات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الدول ذات الأداء الأفضل 114

3.6- التوجهات التطويرية في سياسات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الأردن..... 115

الخاتمة التوليفية للدراسة..... 119

المراجع العربية..... 122

المراجع الأجنبية..... 123

قائمة الجداول

الجدول 1. التقديرات للسياسات الأساسية للمعلمين في النظام التعليمي الأردني.....22

الجدول 2: توزيع الكادر التدريسي حسب النوع.....31

الجدول 3: توزيع المعلمين حسب العمر.....33

الجدول 4: توزيع المعلمين حسب سنوات الخدمة.....34

الجدول 5: توزيع المعلمين حسب الدرجة الوظيفية.....35

الجدول 6: توزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي.....37

الجدول 7: توزيع المعلمين حسب المنطقة.....38

الجدول 8: توزيع المعلمين حسب النوع والمنطقة.....39

الجدول 9: توزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي والمنطقة.....40

الجدول 10: توزيع المعلمين حسب الفئة العمرية والمنطقة.....41

الجدول 11: توزيع المعلمين حسب سنوات الخدمة والمنطقة.....42

الجدول 12: توزيع رتب المعلمين في المناطق الجغرافية.....44

الجدول 13: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.....47

الجدول 14 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.....48

الجدول 15 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.....49

الجدول 16 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره 50

الجدول 17 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.....51

الجدول 18 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.....52

الجدول 19 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.....53

الجدول 20 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي....54

الجدول 21 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.....55

الجدول 22 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.....56

الجدول 23 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.....57

الجدول 24 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.....58

الجدول 25 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.....59

الجدول 26 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي....60

الجدول 27 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.....61

الجدول 28 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.....62

الجدول 29 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.....63

الجدول 30 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.....64

الجدول 31 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.....65

الجدول 32 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.....66

الجدول 33 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.....67

الجدول 34: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.....68

الجدول 35: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.....69

الجدول 36 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.....70

الجدول 37 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في االعلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.....71

الجدول 38: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.....72

الجدول 39: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.....73

الجدول 40 : توزيع طلبة الصف الثامن حسب مستوى الأداء في الرياضيات.....74

الجدول 41: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات(TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره وجنسه.....75

الجدول 42: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات(TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب فرص نجاح المعلم وحماسته ورضاه الوظيفي.....76

الجدول 43: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات(TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.....77

الجدول 44 : توزيع طلبة الصف الثامن حسب مستوى الأداء في العلوم 78

الجدول 45: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في العلوم (TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره وجنسه.....79

الجدول 46 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في العلوم (TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب فرص نجاح المعلم وحماسته ورضاه الوظيفي.....80

الجدول 47: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في العلوم (TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.....81

الجدول 48 : توزيع الطلبة حسب مستوى الأداء.....82

الجدول 49: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها وجودة ممارسات المعلم.....83

الجدول 50: توزيع الطلبة حسب مستوى الأداء.....84

الجدول 51: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها وجودة ممارسات معلميها.....85

الجدول 52 : توزيع الطلبة حسب مستوى الأداء.....86

الجدول 53: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها وجودة ممارسات المعلم.....87

الجدول 54: توزيع المقررات لخطة معلم الصف في بعض الجامعات الأردنية.....91

الجدول 55: برنامج إعداد المعلمين في فنلندا.....96

الجدول 56: مقترح التربية العملية.....100

الجدول 57: توزيع المدارس الحكومية حسب نسبة "الطالب: المعلم".....107

الجدول 58: مجموعة المدارس والمديريات لبرنامج تطوير المدرسة والمديرية.....112

قائمة الأشكال

الشكل 1: القطاعات الدائرية الممثلة للمعلمين الذكور والمعلمات.....32

الشكل 2: نسب المعلمين في الفئات العمرية المختلفة حسب الجنس.....32

الشكل 3: التوزيع ألبياني للفئات العمرية للمعلمين.....33

الشكل 4: التمثيل البياني لفئات سنوات الخدمة.....34

الشكل 5: التمثيل البياني للدرجات الوظيفية.....36

الشكل 6: التمثيل البياني للمؤهلات العلمية.....37

الشكل 7: توزيع المعلمين حسب المنطقة.....38

الشكل 8: التمثيل البياني للتوزيع حسب النوع والمنطقة.....39

الشكل 9: التمثيل البياني للتوزيع حسب المؤهل العلمي والمنطقة.....40

الشكل 10: التمثيل البياني للتوزيع حسب الفئة العمرية والمنطقة.....42

الشكل 11: التمثيل البياني للتوزيع حسب سنوات الخدمة والمنطقة.....43

الشكل 12: التمثيل البياني للرتب حسب المنطقة.....44

الشكل 13: التحولات الرئيسة التي يتضمنها الإطار العام للسياسات الخاصة بالمعلم.....111

إطار الدراسة

تندرج هذه الدراسة حول سياسات المعلمين في الأردن في إطار نشاط المرصد العربي للتربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) وخاصة مشروع مؤشرات التربية في الدول العربية المموّل جزئياً من طرف البنك الدولي. ونفذت الدراسة بالتعاون الوثيق مع أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين في الأردن، باعتبارها المؤسسة الحاضنة للبرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفيًّا ومهنيًّا، الذي هو ركيزة من ركائز البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم الخمسة.

كما تأتي هذه الدراسة امتدادا لدراسة البنك الدولي (2010) التي اعتمدت منهجية صابر (SABER) التي طورها البنك لتتضمن الأبعاد التالية: (1) وضع توقعات واضحة للمعلمين؛ (2) جذب الأفضل إلى التعليم؛ (3) إعداد المعلمين بالتدريب المفيد والخبرة؛ (4) ملاءمة مهارات المعلمين مع احتياجات الطلاب؛ (5) قيادة قوية لمديري المدارس؛ (6) متابعة التعليم والتعلم؛ (7) دعم المعلمين لتحسين التعليم؛ و(8) تحفيز المعلمين لأداء أفضل.

باستخدام الأدوات سالفة الذكر، شرع البنك الدولي عام 2010 في دراسة إقليمية حول سياسات المعلمين على مرحلتين. ركزت المرحلة الأولى من الدراسة على سبع دول في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا هي جيبوتي ومصر والأردن ولبنان وتونس وفلسطين واليمن. وأشارت نتائج هذه المرحلة التي قدمت إلى مؤتمر إقليمي عقد في عمان في تموز عام 2011 إلى أنه في الوقت الذي يوجد لدى معظم الدول في المنطقة أطر تنظيمية راسخة، فإنه يوجد عدد من الفجوات أو نقاط الضعف المتمثلة في: (أ) أن معظم بلدان المنطقة لا تجتذب الأفضل إلى التعليم؛ (ب) أن بلدان المنطقة متأخرة في كل من التدريب ما قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة؛ (ج) عدم وجود آليات مناسبة لتحقيق التوزيع العادل للمعلمين؛ (د) الاستقلالية لدى مديري المدارس محدودة والدعم المقدم لتعزيز القيادة في تحسين الخدمات المقدمة على مستوى المدرسة غير كاف؛ (ه) ضعف آليات تحفيز المعلمين لأداء أفضل، وعدم استخدام تقييمات أداء المعلم على نحو فعال في المكافأة أو العقاب؛ (و) عدم رسوخ نظم الدعم المستمر، والمسارات الوظيفية الواضحة، والاعتراف القوي بالتعليم كمهنة.

وتهدف المرحلة الثانية من الدراسة إلى توسيع دراسة سياسات المعلمين لتغطي بلدانًا أخرى في المنطقة، وتطوير ثلاث دراسات معمقة لسياسات المعلمين، وتحديد مدى تنفيذ تلك السياسات وأثر ذلك في تعلم الطلاب. وتشمل الدول التي تم اختيارها لإجراء هذه الدراسات المعمقة مصر والأردن وتونس. وتم الانتهاء من دراسات الحالة في كل من تونس (الساسي والنيفر، 2013) ومصر (Dwedar, 2012). **وتأتي الدراسة الحالية حول سياسات المعلمين في الأردن ضمن إطار هذه المرحلة وامتدادًا للمرحلة الأولى من الدراسة حيث سيتم إجراء تحليل معمق لبعض جوانب سياسات المعلمين في الأردن.**

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحليل سياسات المعلمين والممارسات القائمة عليها وكشف مواطن الضعف فيها وتقديم التوصيات المناسبة لتعديل هذه السياسات بهدف تحسين أداء المعلمين وتعلم الطلبة، وذلك من خلال :

- **رصد ملامح المعلمين الديموغرافية**: ويتعلق الأمر هنا بتحديد خصائص المعلمين من حيث السن والنوع والمستوى العلمي والتوزيع الجغرافي والدرجة المهنية وسنوات الخبرة بهدف الكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات ونتائج الطلبة في الاختبارات الوطنية والدولية وضبط العوامل التي يمكن أن تؤثر في تعلم الطلبة.
- **تحليل ملامح تدريب المعلمين ما قبل الخدمة**: ويتعلق الأمر بتقديم لمحة عن الإطار العام لسياسات إعداد المعلمين ومدى كفايته للدخول إلى المهنة واقتراح الإجراءات المساعدة على ايجاد أفضل السبل لتحقيق النجاح المنشود في إعداد المعلمين. كما يتعلق الأمر ببرامج التهيئة للمعلمين الجدد ومسؤولية مركز التدريب التربوي والجامعات وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين في نجاح هذه البرامج.
- **تحليل الاتجاهات الراهنة في سياسات تعيين المعلمين وتوزيعهم وتحفيزهم**: ويتعلق الأمر بتحديد ملامح السياسات الراهنة ورصد آراء المعلمين واتجاهاتهم نحوها ومقارنتها بالممارسات الدولية الجيدة في هذا المجال.
- **تحليل ملامح تدريب المعلمين أثناء الخدمة**: ويتعلق الأمر بتحليل توجه الأردن لإقامة منظومة وطنية للنمو المهني قائمة على المدرسة من أجل تحسين تعلم الطلبة، ورصد التقدم في هذا المجال واتجاهات المعلمين نحوه، وتقييم كفاءة المعلمين البيداغوجية بالنظر إلى تدريبهم البيداغوجي أثناء الخدمة بالاستناد إلى أداء طلبتهم.
- تقديم توصيات من شأنها تعزيز الجهود الرامية إلى تحسين جودة التعليم وتطويرها.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وتقوم على تحاليل نوعية وكمية بهدف وصف الواقع وفهمه. ويتمثل ذلك في:

- عرض النصوص القانونية والتعليمات المتعلقة بالسياسات الخاصة باختيار المعلمين وتأهيلهم ونموهم المهني وتوزيعهم على المدارس ونقلهم وترقيتهم، وتحليل تلك النصوص لتحديد مدى مطابقتها مع الممارسات على أرض الواقع.
- مراجعة الدراسات والتجارب الأردنية والعربية والدولية المتصلة بسياسات المعلمين وتحديد الدروس المستفادة منها في تطوير سياسات المعلمين في الأردن وتحديد سبل النجاح في تطبيق السياسات المطورة.
- دراسة الخصائص الديموغرافية لمجتمع المعلمين في الأردن والمتمثلة في السن والنوع والمؤهل العلمي والدرجة والاستفادة من ذلك في الكشف عن الاختلال في هذه الخصائص وأسبابه، واقتراح إجراءات المعالجة المناسبة.
- تحليل أداء الطلبة الأردنيين على الاختبارات الوطنية والدولية التي يمكن الحصول على ملفات بياناتها مثل الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS، ودراسة PISA، ودراسة NAFKE، وتحديد العوامل المؤثرة في هذا الأداء وانعكاسات ذلك على سياسات اختيار المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وأثناءها.

المهمات المطلوبة

بالنظر إلى إطار الدراسة وأهدافها والدعم الفني واللوجستي المقدم من أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، فإن المهمات الواجب إنجازها تتركز على:

- إجراء مراجعة لجل الدراسات الحديثة والبحوث ذات الصلة بأهداف دراسة الحالة هذه بما في ذلك مسوح SABER للمعلمين في الأردن.
- عرض جميع القوانين واللوائح ذات الصلة.
- عرض الخصائص الديموغرافية للمعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وتحليلها بما في ذلك السن والجنس والمؤهل العلمي، والتوزيع الجغرافي وغيرها من العوامل.
- استخدام نتائج التقييمات الوطنية والدولية الأخيرة (NAFKE، TIMSS، PISA) لتحديد الاختلافات في نتائج التعلم التي يحتمل عزوها إلى العوامل السابقة.
- عرض توجهات السياسة الحالية المتعلقة بتدريب المعلمين قبل الخدمة في الأردن، وتحديد مدى كفاية التدريب قبل الخدمة للدخول إلى مهنة التدريس، والتعليق على الاتجاهات المقترحة مقارنة بممارسات الدول ذات الأداء الأفضل.
- عرض الإطار الحالي والمستهدف للسياسات المتعلقة بتوظيف المعلمين، وتوزيعهم وتحفيزهم، وتحديد أراء المعلمين حول أساليب توظيفهم وتعيينهم ونقلهم وظروف عملهم والحوافز المقدمة للتدريس في المناطق النائية أو المحرومة، والتعليق على الاتجاهات المقترحة مقارنة بممارسات الدول ذات الأداء الأفضل.
- عرض التقدم الحالي نحو تنفيذ توجهات التنمية القائمة على المدرسة من أجل ترسيخ نهج فعال في التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وتحديد آراء المعلمين حول فرص النمو المهني المستمر.

الجزء الأول : الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء سردًا تاريخيًا لمسيرة التعليم في الأردن ذات الصلة بسياسات المعلمين ضمن سياق الإطار القانوني والتعليمات التي تنظم تلك السياسات. كما يتناول الدراسات التي أجريت في الأردن والتي تتعلق بالجوانب المختلفة لتلك السياسات سواء ما يتصل منها بتقييم برامج التأهيل وتطورها أو الواقع الراهن في اختيار المعلمين وتوزيعهم وتحفيزهم وترقيتهم وتأهيلهم وظروف عملهم. وسيتم التعقيب على ذلك واقتراح الدروس المستفادة من ذلك. لذلك تم مراجعة النصوص الرسمية المتعلقة بسياسات المعلمين في التشريعات الأردنية، ومراجعة بعض الدراسات الحديثة ذات الصلة بهذه السياسات.

1.1- **السياق التاريخي لسياسات المعلمين في التشريعات التربوية الأردنية**

بعد الاطلاع على القوانين والأنظمة المتضمنة في التشريعات التربوية التي تتضمن نصوصا تتصل بالسياسات المختلفة للمعلمين في الأردن تبين أن التشريعات التربوية منذ نشأت الأردن حازت على اهتمام المسؤولين والعاملين في جهاز الدولة. فقد صدر **قانون تأليف مجلس المعارف رقم 108 لسنة 1923** بعد سنتين على تأسيس إمارة شرق الأردن. وقد أعطى هذا القانون لمجلس المعارف حق انتخاب المعلمين وموظفي المعارف. وقد حدد **نظام المدارس الابتدائية رقم 816 لسنة 1926** واجبات المعلم ومهامه وأكد على أنه إذا وجد اختصاصيون بين المعلمين فكل معلم يدرس بحسب اختصاصه. ويؤشر هذا إلى البدايات المتواضعة للمسيرة التعليمية في الأردن حيث كان آنذاك عدد قليل من المدارس، لكنه يؤكد على وجود اهتمام بالعملية التعليمية وبانتقاء المعلمين وتحديد وظائفهم. وقد تأكد ذلك بصورة أوضح بعد سنوات قليلة في **قانون تشكيل مجلس المعارف الاستشاري رقم 112 لسنة 1926** الذي بّين أن وظيفة مجلس المعارف الاستشاري تتضمن **تعيين طريقة فحص المعلمين والمعلمات واقتراح الأنظمة التي تؤدي لهذا الغرض.** وهذا يدلل على الاهتمام بقضية اختيار المعلمين، لكن في الوقت نفسه ليس لدينا معلومات حول طرق الفحص المتبعة وجدواها في ظل شح أعداد المؤهلين للتعليم في ذلك الوقت. و في عام 1931 بلغ عدد المعلمين 122 معلماً ومعلمة يقومون على تدريس 5239 طالباً وطالبة في 54 مدرسة.

وقد تحسن الوضع مع مرور الوقت فوضع **نظام المعارف رقم 803 لسنة 1939** شروطًا للتعيين في المدارس:" يعين المعلمون والمعلمات للمدارس الأميرية الأولية والابتدائية ممن تخرجوا من دور المعلمين الأولية والابتدائية وللمدارس الأميرية الثانوية ممن تخرجوا من دور المعلمين العالية". وأجاز النظام تعيين أشخاص ممن لم يبلغوا هذه الدرجة من التحصيل عندما لا يوجد طلاب لائقون حائزون على المستوى المذكور. على أن تعيين هؤلاء يكون مؤقتاً ولا يجوز تثبيتهم في الخدمة الدائمة ما لم يؤدوا امتحان أهلية يعادل مستوى التحصيل المطلوب أو يكونوا قد قضوا مدة لا تقل عن ثلاث سنوات في سلك التعليم في مدرسة أميرية أو مدرسة أخرى مقبولة والتحقوا في خلال تلك المدة بدورات تمرين تعليمية مقررة من قبل إدارة المعارف. وفي هذا اعتراف واضح بان التحسن المنظور في تأهيل المعلمين لم يكن في المستوى المطلوب وكان هناك من بين المعلمين من لم ينهِ دراسة المرحلة الثانوية.

ولم تكن الدراسة بعد المرحلة الثانوية متوافرة في الأردن حتى عام 1951، وكان على الطلبة الأردنيين الراغبين في متابعة الدراسة من خريجي المرحلة الثانوية التوجه للدراسة في الخارج. ويعود إنشاء أول مؤسسة للتعليم العالي في الأردن إلى عام 1951 في أعقاب وحدة الضفتين وتزايد عدد الطلبة والمدارس والحاجة إلى المعلمين المؤهلين، وذلك بافتتاح صف لتأهيل المعلمين في كلية الحسين في عمان وإنشاء دار للمعلمات في مدينة رام الله في الضفة الغربية. واستمر هذا الوضع حتى صدور قانون **المعارف العام رقم(20) لسنة 1955** الذي لم يسمح لأي شخص أن يُدرس في المدارس الحكومية أو الأهلية أو الأجنبية إذا كان غير حائز على شهادة مدرسة ثانوية أو ما يعادلها، إلا إذا اقتضت الضرورة خلاف ذلك.

ولسد النقص في أعداد المعلمين المؤهلين شرعت وزارة المعارف في ابتعاث العديد من الأردنيين للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية وفقاً **لنظام البعثات العلمية رقم 840 لسنة 1957 ونظام البعثات العلمية رقم 15 لسنة 1960** . وقد اشترطت هذه الأنظمة على المرشح للبعثة من الموظفين أن يكون حائزا على شهادة معترف بها وأن يكون أكثر الموظفين والمستخدمين لياقة ومقدرة، وأعلاهم مؤهلات علمية. ويتم اختيار الطلبة للبعثات الدراسية من بين الناجحين الأوائل في نتائج المعاهد الحكومية العالية، أو في نتائج الدراسة الثانوية الأردنية أو ما يعادلها من الشهادات الأخرى حكومية أو غير حكومية على أن يراعى في ذلك توزيعها توزيعًا متناسبًا على الألوية في المملكة، وتعطى الأولوية في كل لواء للطالب الأعلى درجة. وللجنة البعثات الحق في عقد امتحانات تنافسية لاختيار الأصلح ويشترط في جميع الحالات ما يلي :

أ- أن يكون مستوى النجاح في مبحث التخصص ممتازًا أو متفوقًا على الأقل.

ب- أن يكون مستوى الطالب في اللغة الانجليزية عاليًا، إلا إذا كان موضوع التخصص يدرس بلغة أخرى غير اللغة الانجليزية.

ويلاحظ في هذه الأنظمة أن وزارة التربية والتعليم كانت معنية باختيار الأصلح وكانت تعي متطلبات التوزيع العادل للمعلمين على ألوية المملكة المختلفة.

ولم تكتفِ وزارة التربية والتعليم بالابتعاث كسبيل لإعداد المعلمين قبل الخدمة بل اهتمت بالتدريب والتأهيل أثناء الخدمة من خلال عقد دورات تدريبية صيفية في مختلف المباحث والشؤون التربوية. وصدر نظام **الدورات الصيفية رقم 34 لسنة 1960** لينظم كافة الأمور المتعلقة بهذه الدورات. ويشترك في الدورات الصيفية كما جاء في النظام المديرون والمديرات، والمعلمون والمعلمات، وغيرهم من موظفي وزارة التربية والتعليم الذين ترى الوزارة ضرورة تدريبهم من أجل رفع مستواهم التعليمي والمسلكي والفني.

وأناط نظام **المعارف العام رقم(20) لسنة 1955** بوزارة المعارف مهمة تأسيس معاهد للمعلمين والمعلمات، تفي ما أمكن بحاجة البلاد. وقد بلغ عدد معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن عام 1962 ما مجموعه (11) معهداً ثلاثة منها للإناث وثمانية للذكور. ونظرًا إلى الحاجة التعليم العام المتزايدة إلى المعلمين المؤهلين فقد صدر **نظام سياسة التعليم العالي رقم 34 لسنة 1962** الذي أكد على تأمين هذه الحاجة عن طريق:

أ- تأسيس دور جديدة للمعلمين والمعلمات أو فتح شعب جديدة في الدور القائمة.

ب- قبول طلاب نهاريين في هذه الدور والعمل على التوسع في ذلك.

ج- إتاحة فرص الدراسة المسائية في الدور ليستفيد منها المعلمون والمعلمات من الأماكن المجاورة.

د- عقد امتحان عام تشرف عليه الوزارة ويكون مستوى مباحثه معادلا لمستوى المباحث المقررة في دور المعلمين يشترك فيه المعلمون والمعلمات في الخدمة وغيرهم وذلك بقصد رفع مستوياتهم العلمية والمسلكية.

هـ- تقرير حد أدنى لمؤهلات المعلمين والمعلمات من الناحيتين العلمية والمسلكية على ألا يعين في الخدمة الدائمة بعد تقرير هذا الحد الأدنى من تقل مؤهلاته عن هذا الحد، والعمل الدائب لرفع مستوى المعلمين والمعلمات في الخدمة المصنفة لتبلغ الحد الأدنى في اقرب وقت ممكن.

وتنفيذًا للرغبة الملكية وانسجامًا مع نظام سياسة التعليم العالي المشار إليه، فقد بذلت جهود حكومية لإنشاء جامعة أردنية تلبي حاجات التعليم العالي المتزايدة في البلد، وتمنح شهادات جامعية من مستوى تعترف به المؤسسات التعليمية الكبرى الخاصة بالدراسات العليا في العالم. وهكذا تم تأسيس الجامعة الأردنية في عمان عام 1962 لإعداد الطاقات البشرية المؤهلة التي يحتاج إليها المجتمع الأردني في تطوره.

ورافق التطور في المجتمع الأردني تطورٌ في التشريعات التربوية حيث صدر **قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964، وهو** يمثل مقاربة أوسع وأشمل للسياسات الخاصة بتكوين المعلمين من قانون **المعارف العام رقم(20) لسنة 1955**. فعلى صعيد **الإعداد قبل الخدمة** تم التأكيد على أهداف كليات المجتمع التي يرمي التعليم فيها إلى استكمال إعداد الطاقات البشرية إعدادا يهيئ للمجتمع أفرادا على مستوى متوسط من التخصص بين الدراسة الثانوية والدراسة الجامعية، قادرين على القيام بأعمالهم بمهارة ودربة في ميادين التعليم والصناعة والزراعة والتجارة والفنون وغيرها، ويتم ذلك من خلال:

1- تزويد الطلاب بثقافة عامة وثقافة خاصة فنية أو مهنية أو مسلكية أو غيرها تتيح لهم القدرة على النهوض بالمواد التي يتخصصون فيها.
2- تزويد الطلاب بتدريب عملي يتيح لهم الخبرة المباشرة والمران الكافي في ميادين التخصص.

وتميزت هذه الفترة بالفعل بإنشاء عدد من المدارس للتطبيقات المسلكية والتجارب التربوية ارتبطت بالمعاهد فنيا وإداريا الأمر الذي عزز فرص التدريب العملي قبل الالتحاق بالخدمة. كما تميزت بالحرص والتشدد في قبول الطلبة للمعاهد حيث اشترط **نظام المعاهد رقم 151 لسنة 1966** في الطالب الذي يقبل في المعاهد ما يلي:

أ- أن يكون حائزاً على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها.
ب- أن يكون لائقاً من الوجهة الصحية بالمستوى الذي يجب أن يتوفر في موظفي الحكومة المصنفين.
ج- أن يكون حسن السلوك بشهادة مدير آخر مدرسة كان فيها.
د- اجتياز المقابلة التي تجريها لجنة المقابلة التي يؤلفها الوزير لهذه الغاية.

وكان يتم توزيع عدد المقاعد في المعاهد على المحافظات والألوية في ضوء المصلحة العامة. ويراعى في تقرير قبول الطلاب من كل محافظة أو لواء مبدأ الأولوية للحاصلين على أعلى مجموع علامات في امتحان الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها.

وقد ضمنت هذه السياسة مدخلات جيدة لمعاهد المعلمين والمعلمات، كما ساعدت في تلبية بعض حاجات المناطق من المعلمين والمعلمات على مستوى الدبلوم. ولم يقتصر هذا على المعاهد وكليات المجتمع، فقد كانت وزارة التربية والتعليم تتشدد في انتقاء المبعوثين إلى الجامعة الأردنية حيث كان يشترط في إيفاد المبعوثين قبل الخدمة أن يكونوا من بين الأوائل في امتحان الدراسة الثانوية العامة في كل لواء وفقا لتسلسل مجموع علاماتهم. ويراعى في توزيعهم على التخصصات المختلفة حاجات الأردن القائمة والمنتظرة لتلك التخصصات من جهة وقدرتهم وميولهم العلمية من جهة أخرى.

وعلى صعيد **تعيين المعلمين** وابتداء من نفاذ هذا القانون تم منع تعيين أي شخص في أية مؤسسة تعليمية في المملكة حكومية أو خاصة، إلا إذا حصل من وزارة التربية والتعليم على إجازة بممارسة مهنة التعليم، ويستثنى من ذلك من عين قبل نفاذ هذا القانون. وكانت الشروط الدنيا لمنح هذه الإجازة للمعلمين هي:

1- في رياض الأطفال والمرحلة الإلزامية، شهادة الدراسة الثانوية العامة، بالإضافة إلى دراسة سنتين تشمل الثقافة العامة والخاصة والتربية المسلكية أو ما يعادل هذه الدراسة ويجوز عند الضرورة الاكتفاء بشهادة الثانوية العامة وحدها.
2- في المرحلة الثانوية: شهادة جامعية (بكالوريوس أو ليسانس) بالإضافة إلى دراسة التربية المسلكية لمدة سنة واحدة أو ما يعادلها من دورات في التربية المسلكية ويجوز عند الضرورة الاكتفاء بالشهادة الجامعية وحدها.

وبموجب القانون كان على الوزارة أن تضع نظامًا يشتمل على شروط انتقاء المعلمين الجدد وقواعد نقلهم. لكن التوسع الكبير في عدد المدارس وازدياد عدد الطلبة كان أكبر بكثير من قدرة مؤسسات التعليم العالي على سد حاجة المدارس من المعلمين المؤهلين. ونظراً لحجم الاستثناءات وحاجات الضرورة في التعيين بسبب النقص الواضح في أعداد المعلمين من خريجي كليات المجتمع والجامعات، كان هناك الكثير من المعلمين الذين ينقصهم الإعداد والتمكين الكافي للتدريس. وأوجب ذلك على الوزارة - في حدود إمكانيتها- أن تهيىء لمعلمي المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة الذين لا تتوافر فيهم شروط إجازة التعليم الفرص والوسائل لرفع مستواهم العلمي والمسلكي. ولهذه الغاية تم إنشاء معهد التأهيل التربوي بموجب **نظام التأهيل والتدريب التربوي رقم 50 لسنة 1971** بهدف تأهيل معلمي المرحلة الإلزامية في المدارس الحكومية والخاصة للتعليم في تلك المرحلة برفع مستواهم الثقافي والمسلكي إلى مستوى خريج معهد المعلمين. وقد كانت مدة البرنامج الدراسي في المعهد سنتين باستخدام أساليب الدورات بحضور كامل أو الدراسة الذاتية الموجهة أثناء الخدمة. ويشترك في الدورات مديرو ومعلمو المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة وغيرهم من موظفي الوزارة الذين ترى لجنة التأهيل والتدريب ضرورة تدريبهم من أجل رفع مستواهم التعليمي والمسلكي والفني والمهني. وتمنح الوزارة للمشترك الذي ينهي بنجاح برنامج التأهيل للتعليم في المرحلة الإلزامية شهادة تعادل دبلوم معهد المعلمين.

وعلى صعيد **الإدارة المدرسية** اشترط القانون في مدير المدرسة الثانوية الكاملة الذي يعين بعد نفاذ هذا القانون أن يكون جامعيا وذا خبرة في التدريس لا تقل عن ثلاث سنوات ويتم اختياره من بين المعلمين الناجحين ذوي الشخصية القوية بعد تدريبهم مدة شهرين على الأقل في دورات إدارية. واشترط في مدير المدرسة الإلزامية أو الثانوية غير الكاملة الذي يعين بعد نفاذ هذا القانون أن يكون:

أ- من خريجي كليات المجتمع مع خبرة في التدريس لا تقل عن ثلاث سنوات.
ب- أو من حملة شهادة الدراسة الثانوية العامة مع خبرة في التدريس لا تقل عن خمس سنوات. ويفضل أن يكون مدير المدرسة الإلزامية أو الثانوية غير الكاملة جامعيا وذا خبرة في التدريس لا تقل عن ثلاث سنوات.

كل هذه الإجراءات على الصعد المختلفة تكتسي درجة كبيرة من الأهمية للتقدم في رفع مستوى تأهيل المعلمين، لكنها لم تؤتِ ثمارها بشكل سريع، فهي من جهة في حاجة إلى الوقت الكافي، وهي من جهة أخرى ورغم كبر حجمها، غير كافية أمام التزايد السكاني وما يصاحبه من تزايد في الطلب على المدرسين. وبالفعل كان هناك عجز واضح في أعداد المعلمين الجامعيين في التخصصات العلمية واللغة الانجليزية. وهذا يستلزم تحفيز الطلبة على دراسة هذه التخصصات سواء في الجامعة الأردنية أو في غيرها من الجامعات خارج الأردن. واستجابة لضغط الحاجة وضعت وزارة التربية والتعليم **نظام العلاوات الفنية**

لموظفي وزارة التربية والتعليم رقم 98 لسنة 1971 الذي يمنح الموظف الجامعي في الوزارة علاوة قدرها (30%) من راتبه الأساسي كحد أعلى إذا كان تخصصه في الفيزياء أو الأحياء أو الكيمياء أو العلوم أو الرياضيات أو اللغة الانجليزية. وعرفت هذه العلاوة بعلاوة الندرة في حينها وكانت مجزية ومحفزة لدراسة هذه التخصصات وكان لها دور وأثر كبير في التحاق الكثير من خريجي الثانوية العامة المتفوقين بالجامعات في هذه التخصصات والذين عند تخرجهم سدوا جانباً من العجز الذي كانت تعانيه الكثير من المدارس الأردنية.

ونظرًا إلى الدرجة العالية من التأهيل والأداء الجيد لخريجي الجامعة الأردنية والمعاهد الأردنية فقد ازداد الطلب عليهم في الدول العربية. وبدأ قسم ليس بالقليل من المعلمين وبالأخص الذكور التوجه إلى العمل في دول الخليج العربي. وكان لهذا الانتقال عائد اقتصادي كبير على الأردن، لكنه فاقم من مشكلة وزارة التربية في توفير ما تحتاجه من معلمين مؤهلين. وحتم ذلك على الوزارة وبموجب القانون أن تعمل على توفير الإمكانات والوسائل اللازمة لتأمين الحياة الكريمة والاستقرار لجميع العاملين فيها وإيجاد الظروف والعوامل والحوافز التي تساعدهم على تكريس جهودهم وقدراتهم لتحقيق أهداف التربية وغاياتها بما في ذلك إنشاء صناديق الإسكان الخاصة بهم. واستجابة لذلك تم وضع **نظام العلاوات لموظفي وزارة التربية والتعليم رقم 141 لسنة 1973** والذي بموجبه يُمنح معلمو الوزارة علاوة شهرية بنسبة مئوية من الراتب الأساسي على النحو التالي :

د- حامل الشهادة الجامعية الثانية	30%
ب- حامل الدبلوم العالي	25%
ج- حامل الشهادة الجامعية الأولى	20%
د- حامل دبلوم معهد المعلمين/المعلمات أو دبلوم معهد التأهيل التربوي	20%.

ورافق ذلك أحيانًا فرض قيود على المعلمين في بعض التخصصات تمثلت بعدم الموافقة على استقالتهم من سلك التعليم. وهذه الإجراءات لم تحل المشكلة بل زادتها تعقيدًا كونها تتعارض مع أبسط الحقوق للمواطن ومعايير العمل الدولية.

ولتوفير حاجة المؤسسات التعليمية من المعلمين المؤهلين تم التوسع في إنشاء الجامعات ومعاهد المعلمين والمعلمات. فأسست جامعة اليرموك عام 1976 وتلاها جامعة مؤتة عام 1981 وجامعة العلوم والتكنولوجيا عام 1986. وازداد عدد معاهد المعلمين والمعلمات بصورة سريعة من خلال السماح للقطاع الخاص في تأسيس العديد من تلك المعاهد. وفي سنة 1980 تم تحويل معاهد المعلمين والمعلمات إلى كليات مجتمع، لإعداد الأفراد في مجالات المهن التعليمية وغيرها من المجالات التي تلزم قطاعات العمل المختلفة من خلال برامج دراسية لمدة سنتين بعد شهادة الدراسة الثانوية العامة، وقد توزعت كليات المجتمع على مختلف انحاء المملكة ووصل عددها(52) كلية عام 1985. وفي هذا العام انتقلت تبعية كليات المجتمع من وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وكانت خطوة بالاتجاه الصحيح.

وأدت الوفرة في خريجي هذه الكليات إلى دخول الكثير من المعلمين ذوي التحصيل العلمي الأقل من الجامعي إلى سلك التعليم زيادة على ما هو موجود أصلا من معلمين تحصيلهم العلمي هو دبلوم معهد أو أقل. وأدى التساهل في معايير القبول في كليات المجتمع الأهلية إلى دخول معلمين ومعلمات إلى سلك التعليم من غير خبرة مسلكية وتأهيل كاف مما أثر سلبًا على أداء المعلم وتعلم الطلبة. وأدى ذلك إلى الكثير من التذمر وعدم الرضاء في المجتمع عن المدارس برغم التوسع الكمي والتحسن المستمر في نظام التعليم الذي لم يرق إلى مستوى طموح جلالة قائد الوطن. وتضمن خطاب العرش سنة 1985 توجيها ملكيًّا سامي للحكومة بضرورة مراجعة وتقويم الواقع التربوي لتلمس مواقع الضعف والقوة، والعمل على تطويره إلى المستوى المنشود. واستجابت الحكومة بتشكيل لجنة سياسة التعليم في الأردن. وتسلمت وزارة التربية

والتعليم تقرير اللجنة في سنة 1987 وتم مناقشة كل جزئيات التقرير على كل المستويات. ورافق ذلك جولات ميدانية لسمو الأمير الحسن التقى فيها بكل الفعاليات التربوية. وكل هذا الحراك كان يصب في مسار وجوب إصلاح التعليم. وجاء انعقاد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في عام 1987 برعاية ملكية كثمرة من ثمار حركة التصحيح التي رعتها الدولة الأردنية بتوجيه من القيادة الهاشمية. واستجابة إلى توصيات المؤتمر وخطة إصلاح التعليم التي تم اعتمادها فيه، فقد تم وضع **قانون التربية والتعليم المؤقت رقم 27 لسنة 1988** الذي أصبح يعرف **بقانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994** بعد عودة الحياة البرلمانية إلى الأردن وهو القانون النافذ إلى وقتنا الحالي.

وبمقتضى هذا القانون يشترط في المشرف التربوي أن يكون مؤهلا للتعليم في المرحلة التي يعمل فيها وأن يكون ذا خبرة في التعليم أو الإدارة المدرسية لا تقل عن خمس سنوات وأن يكون حاصلا على الدرجة الجامعية الثانية - الماجستير - ويجوز الاكتفاء عند الضرورة بمؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى وبخبرة لا تقل عن عشر سنوات. ويشترط في مدير المدرسة أن يكون حاصلا على مؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) وذا خبرة في التعليم في الوزارة مدة لا تقل عن خمس سنوات. ويشترط في المرشد التربوي الذي يعين بعد نفاذ أحكام هذا القانون أن يكون حاصلا على الدرجة الجامعية الأولى على الأقل في تخصص الإرشاد التربوي أو الإرشاد التربوي والصحة النفسية أو تخصص علم النفس. ويشترط في المعلم في أي مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة أن يكون حاصلا على إجازة مهنة التعليم، وتمنح هذه الإجازة على الوجه التالي:

1- تمنح إجازة مهنة التعليم في رياض الأطفال وفي مرحلة التعليم الأساسي للشخص الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى ويشمل ذلك التأهيل التربوي لمن يمارس مهنة التعليم.
2- تمنح إجازة مهنة التعليم في المرحلة الثانوية للشخص الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى بالإضافة الى مؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى أو للشخص الحاصل على الدرجة الجامعية الثانية - الماجستير - فأعلى.

ويعطى المعلمون الذين لا تتوافر فيهم هذه الشروط إجازة مؤقتة إلى حين إكمال تأهيلهم للحصول على الإجازة المطلوبة. وعلى الوزارة أن تهيئ لهم الفرص والوسائل في حدود إمكانياتها لرفع مستواهم العلمي والتربوي إلى المستوى المطلوب. وضمن هذا الإطار صدر **نظام كلية تأهيل المعلمين العالية رقم 42 لسنة 1989** الذي تم بموجبه إنشاء كلية تأهيل المعلمين العالية لتمنح الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) بهدف رفع المستوى العلمي والمسلكي لمعلمي التعليم الأساسي. ومدة الدراسة في الكلية أربع سنوات أو ما يعادلها بالساعات المعتمدة، ويجوز احتساب الساعات المعتمدة التي درسها الطالب في كليات المجتمع أو ما يعادلها التي لا تقل مدة الدراسة فيها عن سنتين.

وبخصوص التدريب والتأهيل في أثناء الخدمة فقد صدر **نظام التدريب والتأهيل التربوي رقم 59 لسنة 1993** والذي أولى لجنة التدريب والتأهيل مهمة دراسة كل ما له علاقة بالتدريب والتأهيل واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها بما في ذلك ما يلي :

أ - إقرار السياسة العامة للتدريب والتأهيل في أثناء الخدمة.
ب - إقرار خطط التدريب والتأهيل التربوي وبرامجها وتقويمها.
ج- إقرار أسس القبول والدوام والتقويم في برامج التدريب والدورات التدريبية.
د- إقرار أسس وشروط اختيار الدارسين في برامج التأهيل التربوي.

وعلى صعيد التعليم العالي في التسعينات، تم تأسيس جامعات رسمية جديدة هي جامعة آل البيت عام 1994، ثم الجامعة الهاشمية عام 1995، ثم جامعة البلقاء التطبيقية عام 1997 وتم تخويلها بالإشراف على جميع برامج كليات المجتمع، وجامعة الحسين بن طلال عام 1999 . وللإسهام في تأهيل المعلم فقد صممت الجامعات برنامجين على مستوى البكالوريوس في التربية:

1- معلم الصف: لتأهيل الطلبة المعلمين لتدريس جميع المباحث التدريسية عدا اللغة الانجليزية لصفوف المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول وحتى الصف الرابع الأساسي.

2- معلم المجال: لتأهيل الطلبة المعلمين لتدريس مبحث واحد(لغة عربية، لغة انجليزية، رياضيات، علوم، وغيرها) للصفوف من الخامس الأساسي وحتى العاشر الأساسي.

وسمحت هذه البرامج على غرار كلية المعلمين العالية باحتساب الساعات المعتمدة التي درسها الطالب في كليات المجتمع.

وبموجب نظام التدريب والتأهيل قامت وزارة التربية والتعليم وبالتعاون مع الجامعات بتهيئة الفرص لمعلميها من حملة البكالوريوس للالتحاق ببرامج الدبلوم العالي في الجامعات لرفع مستوى مؤهلات المعلمين من الدرجة الجامعية الأولى إلى مستوى الدبلوم العالي في التربية. ونتيجة لكل البرامج السابقة فقد حصل في عقد التسعينات ما يقرب من 50% من المعلمين من حملة دبلوم كلية المجتمع على البكالوريوس، كما حصل حوالي 75% من حملة البكالوريوس على الدبلوم العالي في التربية. وعلاوة على ذلك شرعت الوزارة في سياسة الابتعاث بموجب **نظام البعثات العلمية للحصول على درجة البكالوريوس للعمل في وزارة التربية والتعليم رقم 127 لسنة 2004** وذلك لتغطية الحاجة المتزايدة للمعلمين المؤهلين. ويشترط النظام في الطالب الذي يتقدم للبعثة أن يكون:

1- حاصلاً على شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها أو شهادة الكلية الجامعية المتوسطة (الامتحان الشامل) شريطة أن يكون محققا لشروط نظام التجسير في الجامعات الأردنية الرسمية.
2- حائزًا على أعلى المعدلات من بين المتقدمين للبعثة وفقًا لأسس الاختيار التي تضعها لجنة البعثات ويعتمدها الوزير.

وإدراكا من الوزارة لأهمية التدريب قبل الخدمة وأثناءها فقد وضعت **نظام مركز التدريب التربوي رقم 35 لسنة 2009.** وبمقتضى النظام تم إنشاء مركز التدريب التربوي ضمن هيكل الوزارة، ويهدف المركز إلى تطوير الخبرات والمهارات المهنية والتكنولوجية والتربوية والمعرفة العلمية من خلال تنفيذ برامج تدريبية متخصصة للمعلمين ومديري المدارس ومساعديهم والمرشدين التربويين والعاملين في الشؤون الإدارية والفنية المساندة في المدرسة. وقد توجت التشريعات التربوية بصدور **قانون نقابة المعلمين الأردنيين رقم 14 لسنة 2011** ، ويؤمل من النقابة بموجب المادة 4 من هذا القانون أن تعمل على تحقيق الأهداف التالية :

أ- الارتقاء برسالة المعلم ومهنته وتطويرها والمحافظة على أخلاقياتها وتقاليدها.
ب - الإسهام في رفع المستوى العلمي والثقافي والاجتماعي للمعلم.
ج - المحافظة على حقوق المعلمين وكرامتهم.
د - تأمين الحياة الكريمة للمعلمين وعائلاتهم في حالة التقاعد والعجز والشيخوخة والوفاة.

ويُبيّن السرد التاريخي السابق التشريعات التربوية الأردنية التي لها علاقة بسياسات المعلمين والتي نظمت العمل التربوي طيلة المائة سنة الماضية. ويفترض في التشريعات أن تحفظ الحقوق وتكفل المساواة، وترقى بالنتائج عندما **تتوافق الممارسات والسياسات** معها. كما يفترض فيها أن تكون **الأساس الذي تستند إليه عمليات التطوير** في كل المجالات التعليمية، لذلك ينبغي أن تتسم بالمرونة، والواقعية، وأن تراعي الظروف القائمة، وتعي المستجدات المستقبلية ومتطلبات التطوير، وأن تتطور لمسايرتها بما ينعكس إيجابًا على النظام التعليمي برمته.

2.1- الدراسات السابقة ذات الصلة بسياسات المعلمين

نظرًا إلى لأن المعلم هو العنصر الأساسي في النظام التعليمي حيث يشرف على عملية التعلم ويوجهها، ولأن المشكلات التعليمية غالبًا ما تنتج بسبب افتقار المدارس للمعلم الجيد، فإنه يجب العناية بإعداده وتكوينه، سواء أكان ذلك قبل التحاقه بسلك التعليم أم أثناءه. ويعد الاهتمام بإعداد المعلِّم إعدادًا جيدًا مدخلاً أساسيًّا لإصلاح النظام التعليمي، حيث لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المعلِّمين فيه. وقد كانت سياسات المعلم موضوعًا لكثير من الدراسات والمؤتمرات والمنتديات والتقارير على المستوى الوطني والعربي والدولي. ويتناول هذا الجانب بعضًا من التقارير ذات الصلة بأهداف هذه الدراسة.

على صعيد **برامج إعداد المعلمين**، فقد وصف أبو نبعة وأبو جابر(Abu Naba'h & Abu Jaber, 2006) عملية إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعة الهاشمية بأنها غير ناضجة. وقد حددا بالاعتماد على خبرتيهما بالبرنامج ومن خلال عملهما كمشرفين أكاديميين على الطلبة المعلمين لعدة سنوات العديد من أوجه القصور والثغرات في مكونات برنامج إعداد المعلمين في الجامعة الهاشمية:

- **سياسة القبول** سمحت بدخول الكثير من الطلبة الضعاف أكاديميًّا وغير المناسبين جسميًا ونفسيًا إلى برامج إعداد المعلمين، والبعض دخل البرنامج على غير رغبته فهذا هو التخصص الذي تم قبوله فيه.
- **الخطة الدراسية** فيها الكثير من العيوب:
  1. تركز الكثير من المساقات على الجانب النظري على حساب المهارات والجانب العملي.
  2. لا توجد صلة بين الكثير من المساقات المقدمة للمعلمين وما يحتاجونه فعلاً في غرفة الصف.
  3. لا صلة بين الكثير من المساقات والممارسات الصفية.
  4. قلة المساقات المرتبطة بالإعداد الأكاديمي.
  5. وجود فجوة بين النظرية والتطبيق في المساقات التربوية.
  6. التكرار والتداخل بين الكثير من المساقات التربوية.
- **برنامج التربية العملية (التدريب الميداني)** فيه الكثير من العيوب:
  1. العديد من مديري المدارس المتعاونة لا يعون أهمية لعملية التدريب وغاياتها.
  2. ضعف التواصل بين المشرف الأكاديمي في الجامعة والمعلم المتعاون.
  3. ليس للجامعة أي سلطة في اختيار المعلم المتعاون.

4. معظم المعلمين المتعاونين ليس لديهم تأهيل كاف، ولا يتم تدريبهم لهذه الغاية.

5. بعض المعلمين المتعاونين لا يأخذون على محمل الجد عملية توجيه الطالب المعلم المتدرب.

6. مدة التدريب قصيرة وعدد الزيارات الإشرافية قليل جداً.

7. كثرة الطلبة المعلمين المعينين للمشرف الأكاديمي من الجامعة يجعل الزيارة الإشرافية عديمة الجدوى.

وبسبب التشابه الكبير بين البرامج في الجامعات الأردنية المختلفة فإن هذه العيوب تصدق على معظم برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية.

وبحثت العموش (2009) واقع برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات الأردنية وسبل النهوض بها، وما جاء فيها ينطبق على برامج إعداد المعلمين للمباحث الأخرى للتشابه الكبير فيما بينها. وقد بينت أن **معلم أي مبحث**(لغة عربية مثلاً) هو خريج أحد البرامج التالية:

1. **معلم الصف** وهو تخصص في كليات التربية يمنح درجة البكالوريوس. ويعد الطالب للتدريس في المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف الثلاثة الأولى) المواد الدراسية كلها. ويكون للمبحث المعني عدد محدود جدًا من الساعات المعتمدة في الخطة الدراسية.
2. **بكالوريوس في التخصص**، ويدرس في القسم الأكاديمي بدون أية مواد تربوية أو مهنية. ويستكمل الإعداد التربوي بدراسة الدبلوم في التربية في كليات التربية لمن يدخل إلى مهنة التدريس، ويتكون الدبلوم من 24 ساعة معتمدة من المواد التربوية التي تخلو من أي مساق في التربية العملية (أضافت بعض الجامعات مؤخرًا مساقًا واحدًا في التربية العملية).

وأكدت الدراسة على **ملامح القصور الآتية**:

1. اختيار الطلاب المعلمين في برامج إعداد المعلمين يقوم على معايير متدنية تتمثل في ألا يقل الحد الأدنى لمعدل الطالب في الثانوية العامة عن (65%) في الجامعات الرسمية و55% في الجامعات الخاصة.
2. تدني إقبال الطلبة المتفوقين في الثانوية العامة على الالتحاق بهذه البرامج، خاصة عند الذكور.
3. مكونات البرنامج في معلم الصف فيما يتعلق بأي مبحث مدرسي سطحية ولا تفي بالغرض. في معظم الحالات نتحدث عن **3 مساقات على الأكثر** للمبحث الواحد.
4. برامج التربية العملية بصورتها الحالية ليست مرضية.
5. الأقسام الأكاديمية تعد متخصصين ولا تعد معلمين. وهناك فصل بين الإعداد الأكاديمي والإعداد التربوي.
6. برامج الدبلوم في التربية تخلو من التربية العملية وإن وجدت فهي شكلية.
7. معظم الخطط تركز على الجانب النظري ولا تهتم بالجانب العملي والتطبيقي.
8. عدم امتلاك بعض أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية لسنوات خدمة فعلية في مجال التدريس في المدارس أو الإدارة المدرسية.
9. يوجد الكثير من التكرار في المحتوى بين كثير من المواد التربوية في الخطط الدراسية، واستخدام التقنيات الحديثة محدود أو غائب.

وبخصوص برامج الدبلوم التربوي بعد البكالوريوس، فقد أجرى عبابنة (2007) دراسة تقويمية لبرنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (كادر)، الذي يهدف إلى تأهيل المعلمين لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس. ويطرح هذا البرنامج في جامعة اليرموك بالتعاون مع جامعة انهولند INHolland وجامعة دلفت Delft University الهولنديتين. وبالاعتماد على المشاهدات الصفية ،والمسوح لرضا المعلمين ،والمقابلات شبه المغلقة مع المعلمين ومديري المدارس، وبضبط متغيرات الجنس، والخبرة في التدريس، والتخصص، ودورات تقانة المعلومات والاتصالات التي تدرب عليها المعلم من خلال المزاوجة بين هذه المتغيرات، فقد بينت الدراسة النتائج التالية:

1- احتمال استخدام الحاسوب وطرائق تدريس حديثة (تعلم تعاوني، تقديم عروض علمية، البحث عن معلومات في المواقع الالكترونية، إعطاء دور أكبر للطالب، استخدام أساليب التقويم البديلة) في تعليم الطلبة لدى معلمي كادر أعلى من الاحتمال لدى نظرائهم من المعلمين.

2- أظهر معلمو كادر اتجاهات إيجابية أكثر نحو التعليم وحماسًا أعلى لمساعدة زملائهم المعلمين من المعلمين النظراء.

3- أعطى معلمو كادر البرنامج تقديرا عاليا، لكنهم يدركون صعوبة تطبيق ما تعلموه لكون المدارس غير مجهزة بأدوات ICT على نحو مناسب، أو أنهم لا يملكون الوقت الكافي لذلك.

وبالرغم من هذه النتائج الإيجابية للبرنامج، فإن تكرار ممارسات التدريس الحديثة ونوعيتها، تظهر أن الطريق لا يزال طويلا للوصول إلى تغير جوهري في الممارسات الصفية.

وفي دراسة تقويمية (عطيات وعطيات، 2010) لبرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة، أشارت النتائج إلى تقييمات متوسطة من الطلبة لأهداف البرنامج ومحتواه ومخرجاته. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقييمات الطلبة تُعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة. وهذا يشير إلى شبه إجماع لدى الطلبة، بضرورة مراجعة الخطط الدراسية، والممارسات التدريسية في برنامج الدبلوم العام في التربية.

وفيما يتعلق ببرامج التدريب أثناء الخدمة، فقد أشارت دراسة حسن(2001) إلى أن التدريب أثناء الخدمة من خلال الدورات التدريبية قد حسن الممارسات التدريسية سواء في أساليب التدريس أو المعرفة الأكاديمية لكن لم يكن التحسن واضحًا في توجهات فلسفة التطوير التربوي المتمثلة في القدرة على تنمية التفكير لدى الطلبة، والتعامل مع الفروق الفردية ومراعاة حاجات الطلبة، وربط التعليم بالحياة. وقد كشفت الدراسة عن ضعف كل من:

- آليات المتابعة الميدانية أثناء التدريب وبعده.
- المدربين وأساليب التدريب.
- الارتباط بين محتوى التدريب وحاجات المتدربين.
- التسهيلات المادية والفنية المقدمة للمتدربين خلال التدريب.
- الارتباط بين محتوى التدريب والمقررات المدرسية.
- التعاون بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية في معالجة المشكلات التربوية.

وقد أجرى البنك الدولي في 2010(The World Bank, 2010) المرحلة الأولى من الدراسة الإقليمية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حول سياسات المعلم التي تقوم على منهجية وأدوات SABER، بغرض المساعدة في توفير المعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات المناسبة حول سياسات المعلم. وتتضمن منهجية SABER التحليلية السياسات الأساسية التالية: (1) وضع توقعات واضحة للمعلمين؛ (2) اجتذاب الأفضل إلى مهنة التعليم؛ (3) إعداد المعلمين بالتدريب المفيد والخبرة؛ (4) مواءمة مهارات المعلمين مع احتياجات الطلاب؛ (5) مدراء أقوياء يقودون المعلمين؛ (6) متابعة التعليم والتعلم؛ (7) دعم المعلمين لتحسين التعليم؛ (8) تحفيز المعلمين على الأداء الأفضل.

وقد تم تنفيذ عشر مسوح محددة لجمع المعلومات تناولت كل من: (1) متطلبات الدخول إلى مهنة التعليم والبقاء فيها؛ (2) إعداد المعلم الأولي؛ (3) التوظيف والتعيين؛ (4) أعباء المعلمين واستقلاليتهم؛ (5) النمو المهني للمعلم؛ (6) التعويضات والعلاوات؛ (7) تعليمات التقاعد والاستحقاقات؛ (8) متابعة المعلمين وتقييمهم؛ (9) صوت المعلم وتمثيله؛ (10) القيادة المدرسية، في 7 دول في المنطقة (جيبوتي ومصر والأردن، لبنان، تونس، فلسطين واليمن). وقد تم استخدام تدريج يتكون من أربع فئات للتقدير. ويبين الجدول 1 التقديرات التي حصل عليها النظام التعليمي الأردني فيما يخص السياسات الأساسية للمعلمين.

الجدول 1. التقديرات للسياسات الأساسية للمعلمين في النظام التعليمي الأردني

السياسات الأساسية للمعلمين	كامن لا يمتلك أي من عناصر المؤشر	ناشئ يمتلك عناصر غير كافية للمؤشر	مؤسَس يمتلك جميع العناصر الضرورية	ناضج يمتلك أكثر مما هو ضروري
وضع توقعات واضحة للمعلمين			X	
اجتذاب الأفضل إلى مهنة التعليم			X	
إعداد المعلمين بالتدريب المفيد			X	
مطابقة مهارات المعلمين مع احتياجات الطلاب		X		
مدراء أقوياء يقودون المعلمين		X		
متابعة التعليم والتعلم			X	
دعم المعلمين لتحسين التعليم			X	
تحفيز المعلمين على الأداء		X		

ويتبين من الجدول 1 أن الأردن لم يصل إلى المستوى الرابع "ناضج" في كل السياسات الأساسية للمعلمين، وأن هناك حاجة لعمل الكثير فيما يتعلق بسياسات مواءمة مهارات المعلمين مع احتياجات الطلاب والقيادة التربوية وتحفيز المعلمين على الأداء.

وقد كشف التحليل التفصيلي لهذه السياسات عن الجوانب الإيجابية والسلبية فيها. فقد تبين فيما يتعلق بالتوقعات، أن هناك توقعات وأهدافا واضحة لكل من المعلمين والطلاب، لكن توزيع ساعات العمل المدرسي يحد من انخراط المعلمين في أنشطة التخطيط للتدريس ومتابعة الطلبة. فعدد ساعات العمل في المدرسة الأردنية قليل نسبيًّا وحوالي ثلثي الوقت للتدريس بينما في الدول ذات الأداء العالي ساعات العمل أكثر وحوالي 50% منها للتدريس. وفيما يتعلق باجتذاب الأفضل للتدريس، فإنه توجد شروط ومتطلبات لمهنة التعليم والفرص متاحة للمعلمين للترقي وبداية الراتب منافسة ونسبة الطالب:المعلم منخفضة، لكن الزيادة السنوية في الراتب غير عادلة وشروط الالتحاق ببرامج المعلمين لا تنافسية وكذلك شروط التعيين.

وبخصوص إعداد المعلمين، لا توجد ضمانات كافية لنوعية برامج الإعداد، ومدة التدريب قبل الخدمة وفي برنامج التهيئة قصيرة وكل ذلك ينعكس سلباً على الممارسات الصفية. وفيما يتعلق بمواءمة مهارات المعلم مع احتياجات التلاميذ فإن وزارة التربية توفر حوافز للعمل في المناطق النائية والمحرومة، لكنها لا توفر حوافز للمعلمين الذين يدرسون مباحث تعاني من نقص في المعلمين، كما أنها تعتمد على معيار سنوات الخبرة في نقل المعلمين وهذا يضر بالمناطق المحرومة. وبخصوص القيادة الجيدة للمدرسة، توجد شروط للمدير ويقدم له أجور تنافسية وله دور في تقييم المعلم، لكن، في معظم الحالات، لم تقدم له حوافز قوية للعمل الجيد وليس بيده الكثير من الصلاحيات لتحسين التعليم في المدرسة و ليس له دور في انتقاء المعلم ومكافأته وفصله.

وفيما يتعلق بمراقبة التعليم والتعلم فإن الأردن يشارك في التقييمات الدولية وينفذ تقييمات وطنية وهناك تقييم للمعلم، لكن وسائل التقييم غير متنوعة ولا يوجد توظيف ومتابعة لنتائج التقويم. وفيما يتعلق بدعم المعلمين وتحفيزهم، توجد معايير مهنية للأداء، لكن ساعات النمو المهني منخفضة والنمو المهني غير إلزامي ويفتقر للحوافز ولا يرتبط بتقييم الأداء واتخاذ قرارات حوله.

وتؤكد نتائج هذه الدراسة على ضرورة:

- إعطاء الأولوية الأولى للتوزيع العادل للمعلمين.
- استقطاب الأفضل لمهنة التعليم.
- توفير معايير للتدريب قبل الخدمة و أثناءها.
- إعطاء استقلالية أكبر لمديري المدارس.
- تحفيز المعلمين على الأداء الأفضل.
- الدعم المستمر والاعتراف القوي بالتعليم كمهنة.
- وضع إطار شامل لسياسات المعلم.

وأجرى بيرسون (Pearson, 2012) دراسة حول توظيف المعلمين وتدريبهم وتوزيعهم ومعاييرهم المهنية باستخدام مجموعات تركيز من المعلمين، ومديري المدارس، ومديري التربية والمشرفين في محافظات عمان، الزرقاء، اربد والكرك. وقد كشفت الدراسة عن دخول أكثر من 70% من المشاركين إلى مهنة التعليم بدون اختيار منهم لظروف اجتماعية أو أكاديمية أو اقتصادية، وأن كثيرا من المعلمين الذكور سيتركون مهنة التدريس إذا توفرت لهم فرص عمل أخرى، وأن درجة الرضا عن مهنة التدريس لدى المعلمات أعلى منها لدى الذكور والعديد من المعلمات ترى بأن المهنة "آمنة ومناسبة". وبينت الدراسة أن فهم المشرفين ومديري المدارس **لمفهوم اقتصاد المعرفة** وعلاقته بالتغيير التربوي أعمق بكثير من المعلمين. فقد كان فهم المعلمين له محدودا وبعضهم يراه مخالفا لأولويات المجتمع الأخلاقية. وقد كان فهم معظم المشاركين لرسالة الوزارة والسياسات والاستراتيجيات المتعلقة بالتغييرات محدودا بسبب انعدام مشاركتهم فيها وعدم ثباتها وانخفاض مستوى ممارستها على أرض الواقع، ولكون الاتصالات غير متسقة وعمل المشرفين يفوق طاقاتهم.

وفيما يتعلق بالبرامج التدريبية والحوافز والتطوير الوظيفي، أكّد المشاركون على الحاجة إلى أن يكون التدريب عمليًّا، متصلاً بالتطبيقات الصفية، ومرتبطًا بالنمو المهني والحوافز المالية، وضرورة أن يكون المدربون على درجة عالية من الكفاءة وتوفير متطلبات نجاح التدريب. وقد بينوا أن بنية التدريب ونوعيته تختلف باختلاف مقدم البرنامج التدريبي، إذ أعطوا برامج أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين QRTA الرتبة الأعلى، تلتها برامج مؤسسة كادر، وآخرها برامج الوزارة.

وفيما يتعلق بالتنمية القائمة على المدرسة ودور المشرفين ومديري المدارس، أكد 80٪ من المشاركين معرفتهم بها وأنهم يدعمونها بشدة، لكنهم يرون أن نجاحها مرهون بزيادة مستوى استقلالية المدرسة ووجود مدراء على درجة عالية من التدريب والدافعية. كما أكدوا على ضرورة تغيير دور مدير المدرسة من مسؤول إداري إلى قائد تربوي، وتغيير دور المشرف من مفتش إلى موجه وداعم، وزيادة فرص النمو المهني على جميع المستويات.

وقد أوصى المشاركون في الدراسة بما يلي:

- نقل مسؤولية تعيين المعلمين من ديوان الخدمة المدنية إلى وزارة التربية والتعليم.
- إصلاح عملية فرز المعلمين واختيارهم.
- إضافة برنامج تعريفي للمعلم قبل البدء بالعمل.
- السماح للمعلمات بتدريس الطلاب الذكور.
- مراجعة سلم رواتب المعلمين.
- مراجعة ممارسات توزيع المعلمين على المدارس والمديريات.
- مراجعة العلاقات بين المدراء والمعلمين.
- اعتماد نماذج أفضل الممارسات الدولية لتوظيف المعلمين وتنميتهم المهنية.
- معالجة الانخفاض في دور المعلم ومكانته واحترامه في المجتمع.
- زيادة مشاركة المعلمين ومديري المدارس في رسم السياسات.

ومن ناحية أخرى، أكد تقرير البعثة الإشرافية لممولي المرحلة الثانية من برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (The Hashemite Kingdom of Jordan, 2013) على تبني الوزارة **لبرنامج التحسين والتطوير القائم على المدرسة،** وعلى أن هناك تقدما جيدًا جدًّا في برنامج تطوير المدرسة والمديرية SDDP وتشمل الانجازات مشاركة 60% من المديريات وحوالي 70% من المدارس في البرنامج، وهناك أنشطة جارية للتنمية المهنية للموظفين المعينين حديثا كما تمت الموافقة على اللوائح الخاصة بدور المجالس التعليمية ومجالس التطوير التربوي ويجري تنفيذها. وترى البعثة في مجال **إصلاح سياسات المعلم** أنه تم إنجاز الأعمال التحضيرية لتمهين اختيار المعلم وتوظيفه، وأنه ما زال هناك تحديات في التدريب قبل الخدمة، وفي اختيار المعلمين وتعيينهم. وتثني البعثة على قرار التحرك أخيرًا نحو اختيار المعلمين وتعيينهم على أساس الجدارة وتراه خطوة في الاتجاه الصحيح لنوعية التعليم في الأردن.

وقد بينت وثيقة صادرة عن مؤسسة USAID في عام 2012 تتعلق بالنظام التعليمي في الأردن أن تدني رواتب المعلمين والقيود على الإنفاق على التعليم والاستخدام غير الكفء للمعلمين معًا تقوض جودة التعليم المقدم للجيل القادم في الأردن. فرواتب المعلمين في الأردن تشكل حوالي 90% من الميزانية المتكررة لوزارة التربية، وهذا يضغط الإنفاق على بنود أساسية غير الرواتب مثل المواد التعليمية وتدريب المعلمين وصيانة المدارس. وفي الوقت نفسه تعادل الرواتب المدفوعة للمعلم الأردني 25% فقط من الرواتب المدفوعة للمعلمين في دول منظمة التعاون الاقتصادي مقاسة بالقوة الشرائية. وتقترح الوثيقة زيادة نسبة الطالب/المعلم ودراسة توزيع المعلمين بعناية وتقليص عدد الشواغر ووضع إستراتيجية كفؤة مالياً لاجتذاب أفضل العناصر إلى مهنة التعليم، وبالتحديد تقترح الدراسة:

- السعي للوصول إلى نسب الطالب: المعلم المتمثلة في النسب 1:29 في رياض الأطفال و 1:25 في التعليم الأساسي و 1:20 في التعليم الثانوي.
- أخذ هذه النسب بالاعتبار عند تعيين معلمين جدد. وبتقاعد عدد من كبار السن يتم تعيين عدد أقل من المعلمين الجدد. وهذا يسهم في إزالة الاختلال ويوفر حوافز للوزارة لانتقاء الأفضل.
- التعيين المشترك في أكثر من مدرسة وخاصة المدارس الصغيرة والمتجاورة.

- تطوير استراتيجية للتوظيف بالتزامن مع إستراتيجية لاستغلال المدارس بصورة أفضل وهذا يقلل عدد المعلمين دون أن يؤثر في جودة التعليم.

ويعد تحصيل الطلبة مقياسًا دقيقًا لفعالية المعلم(Braun, 2005)، وقد شارك الأردن في العديد من التقييمات الوطنية والدولية لتحصيل الطلبة. فقد نفذ المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2011) الدراسة الوطنية التقويمية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة بهدف التعرف على مستويات أداء طلبة الصفوف الخامس والتاسع والحادي عشر في مهارات اقتصاد المعرفة ضمن محاور الرياضيات والعلوم واللغة العربية. وبينت النتائج أن أداء الطلبة في **الرياضيات** متدن جدًّا حيث 6% فقط من طلبة الصف الخامس و12% من طلبة الصف التاسع وأقل من 5% من طلبة الصف الحادي عشر أجابوا على 50% أو أكثر من الأسئلة إجابة صحيحة. وكانت قيم الأوساط الحسابية تساوي 27 للخامس و 33 للتاسع و23 للحادي عشر وجميعها لم تصل إلى مستوى النجاح 50. وقد كانت هناك فروق لصالح المدارس الاستكشافية ولصالح الإناث ولصالح المدينة ولصالح التعليم الخاص أو الوكالة. وفي **العلوم،** كان الأداء أفضل من الرياضيات لكنه متدن كذلك؛ إذ أجاب 39% من طلبة الصف الخامس و23% من طلبة الصف التاسع وأقل من 14% من طلبة الصف الحادي عشر عن 50% أو أكثر من الأسئلة إجابة صحيحة. وكانت قيم الأوساط الحسابية تساوي 44 للخامس و 36 للتاسع و28 للحادي عشر وجميعها لم تصل إلى مستوى النجاح 50. وقد كانت هناك فروق لصالح المدارس الاستكشافية ولصالح الإناث ولصالح المدينة ولصالح التعليم الخاص. وفي **اللغة العربية** كان الأداء متدنيا كذلك؛ إذ أجاب 30% من طلبة الصف الخامس و22% من طلبة الصف التاسع و 40% من طلبة الصف الحادي عشر عن 50% أو أكثر من الأسئلة إجابة صحيحة. وكانت قيم الأوساط الحسابية تساوي 39 للخامس و 40 للتاسع و46 للحادي عشر وجميعها لم تصل إلى مستوى النجاح 50. وقد كانت هناك فروق لصالح المدارس الاستكشافية ولصالح الإناث ولصالح المدينة ولصالح التعليم الخاص أو الوكالة.

وتؤكد هذه النتائج بوضوح على:

1. الحاجة إلى إجراء مراجعة حقيقية لبرامج تدريب المعلمين وتطويرها بحيث تمكن المعلمين من امتلاك مهارات التدريس الفعال الذي يركز على التفكير الناقد وحل المشكلات.
2. ضرورة توفير نظام للمتابعة والمساءلة والحوافز من قبل وزارة التربية والتعليم حيث تجلى ذلك في تفوق طلبة المدارس الخاصة على طلبة وزارة التربية والتعليم.
3. العمل على جعل الذكور أكثر انتباهًا وجدية ومثابرة.
4. توفير موارد لمدارس الريف مماثلة لما يتوفر لمدارس المدن.

وقد وفّرت دراسة حديثة (RTI International,2012) تقييما للقراءة (EGRA) وللرياضيات (EGMA) في الصفوف المبكرة. وبينت النتائج ضعف مستوى القراءة والمهارات الأساسية في الرياضيات لدى طلبة الصفين الثاني والثالث، فقد كان هناك ضعف شديد في القراءة لدى حوالي 26% من طلبة الصف الثاني و22% من طلبة الصف الثالث. وكان هناك تراجع واضح في عمليتي الجمع والطرح عند الانتقال من المستوى الأول إلى المستوى الثاني؛ إذ انخفضت نسبة الإجابات الصحيحة للجمع بمقدار 31% في الصف الثاني وبمقدار 27% في الصف الثالث، وانخفضت للطرح بمقدار 47% في الصف الثاني وبمقدار 41% في الصف الثالث. وقد ربطت الدراسة تدني أداء الطلبة في القراءة والمهارات الحسابية بجملة من الأسباب:

(1) تقيد المعلمين الصارم بالمنهاج، والسعي لاستكماله، بغض النظر عن قدرات الطلاب.
(2) عدم استخدام المعلمين لنتائج طلابهم في إعادة تخطيط الأنشطة التدريسية لتلبي احتياجاتهم.
(3) عدم اهتمام معظم المعلمين بالطلبة الضعاف.
(4)عدم تلقي المعلمين التدريب المناسب قبل الخدمة في كيفية تدريس القراءة والرياضيات.
(5) قلة الزيارات الإشرافية للمعلمين في العديد من المدارس أو انعدامها أحيانًا.

وقد أوصى مؤتمر **الاختبارات الوطنية والدولية: مؤشرات نحو الارتقاء بجودة التعليم** الذي عقدته أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين بتاريخ 8 حزيران 2013 حيث نوقشت تقييمات الطلبة الأردنيين في الدراسات الوطنية والدولية بالتوصيات الآتية ذات الصلة بسياسات المعلم:

(1) تدريب المعلمين على تعليم القراءة والرياضيات لما لذلك من ارتباط مع أداء الطلبة.
(2) البدء بتنفيذ سياسة اختيار المعلمين وتعيينهم بناءً على أسس اختيار المعلمين. وإعطاء وزارة التربية والتعليم الدور الرئيسي في عملية انتقاء المعلمين وتعيينهم.
(3) وضع معايير لقبول الطلبة في الكليات التي تخرج معلمين ورفع معدلات قبول الطلبة في كليات التربية في الجامعات الأردنية أسوة بالكليات الأخرى.
(4) تأهيل طلبة الجامعات بالكليات المختلفة من خلال إعطاء مساقات في التربية.
(5) إعادة النظر في إعداد المعلمين وتدريبهم على كيفية بناء أدوات التقويم.
(6) وضع إطار عام لمأسسة برامج إعداد المعلمين، بما في ذلك السياسات المتعلقة بكل من:
- **رخصة التعليم:** إعادة النظر في رخصة ممارسة المهنة بحيث تأخذ بالاعتبار التدريب المهني قبل الخدمة.
- **برامج الجامعات:** تضمين برامج الإعداد التربوي والتدريب العملي في متطلبات الشهادة الجامعية الأولى للتخصصات غير التربوية.
- **برامج تهيئة المعلمين أثناء الخدمة:** مراجعة برامج تهيئة المعلمين ومعايير تقييم الأداء.

(7) وضع خطة وطنية لمواجهة مشكلة العدالة في الخدمة التربوية بين المدينة والريف، والذكور والإناث، وإعطاء الطلبة المتفوقين من المناطق النائية والأقل حظا منحا دراسية شريطة العمل في مدارس وزارة التربية والتعليم في تلك المناطق.
(8) تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام التقنيات الحديثة والتركيز على الجانب التطبيقي.
(9) التركيز على تدريب القيادات التربوية.

وتسهم أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين (QRTA, 2012) في دعم سياسات المعلم من خلال العمل التعاوني المستمر مع وزارة التربية في وضع إطار نظام لبرامج التدريب قبل الخدمة وأثناءها، وتطوير برامج تدريب المعلمين الجدد ومراجعتها، والمشاركة في الحوارات الخاصة بسياسات المعلمين والإجازة لمهنة التعليم. كما تدعم السياسات الخاصة بمدير المدرسة، وتسهم في برامج تدريب القيادة التي تنفذ في سياق المشروع الثاني لإصلاح التعليم نحو اقتصاد المعرفة وفي تطوير **معايير المدير.**

ويتناغم ما خرجت به الدراسات على المستوى الوطني مع ما أكدت عليه الكثير من الدراسات والتقارير الإقليمية والدولية. فقد أكدت دراسة خصاونة(2013) حول سياسات إعداد المعلمين وبرامج تطويرهم المهني في البلدان العربية على الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبرامج التطوير المهني لهم أثناء الخدمة . وقدمت الدراسة مقترحات وتوصيات بشكل دعوات موجهة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والحكومات العربية ووزارات التربية والتعليم في البلدان العربية تمثلت في:

1. إنشاء جامعة عربية للعلوم التربوية تكون نموذجًا لكليات التربية في البلدان العربية.
2. إنشاء هيئة عربية لضمان جودة إعداد المعلمين في برامج إعداد المعلمين.
3. إنشاء وحدة تنظيمية جديدة وظيفتها تسهيل انتقال المعلمين في البلدان العربية وتنظيمه.
4. زيادة موازنات وزارات التربية والتعليم.
5. الاعتراف الرسمي بنقابات /جمعيات المعلمين ودعمها في مشاركة لوزارات التربية والتعليم في تطوير المهنة التربوية وزيادة فعاليتها.
6. تبنى سياسات الإصلاح التربوي كأولوية في خططها التنموية للسنوات الخمس القادمة وذلك من منطلق أن التعليم هو أساس النهوض التنموي الشامل.
7. إصدار التشريعات اللازمة لضمان استقرار السياسات التعليمية الجديدة وتوفير موارد الإنفاق المطلوبة.
8. الاعتراف الرسمي والفعلي بالتعليم كمهنة تتكامل مع غيرها من المهن كالطب والهندسة فيما يستدعي ذلك من إجراءات تشريعية وإعلامية تغير النظرة المجتمعية للمعلم وترقى به مادياً واجتماعياً وإنسانيا.
9. تأسيس هيئات برامج إعداد لضمان جودة برامج إعداد المعلمين.
10. إعادة النظر جملةً وتفصيلاً، في سياسات إعداد المعلمين وبرامج تطويرهم المهني.

وفيما يتعلق بمشروع تطوير إطار مرجعي عربي للمعايير المهنية للمعلمين، قدمت حمود (2013) قائمة معايير عامة تتضمن 16 معيارًا مقترحًا يتبع كل منها توصيف للمعيار، ثم نماذج من مؤشرات المعارف ومؤشرات الأداء ومؤشرات الاتجاهات المرتبطة به. وبينت أن مهنة التعليم في الوطن العربي تتراجع أمام المهن الأخرى، ومكانتها الاجتماعية والاقتصادية في انخفاض بشكل لا يتناسب مع الأدوار الجسيمة التي يؤديها المعلمون. ولإعطاء صورة شاملة عن مستوى أداء المعلم في المعايير المختلفة، أكدت على ضرورة تنويع وسائل وأساليب تقييم المعلم لتتضمن نتائج تعلم طلبته، وممارساته التعليمية، وملف أنشطته وإنجازاته، وأدائه في اختبارات معينة، وتقييم طلبته وأولياء أمورهم له، بالإضافة إلى تقييمه الذاتي. وحتى يحقق خريجو برامج إعداد المعلمين في مؤسسات التعليم العالي العربية المعايير المهنية المستهدفة، ينبغي على هذه المؤسسات:

- العناية **باختيار الطلبة المعلمين** من خلال عدم الاكتفاء بالاعتماد على المعدلات التي حصلوا عليها في الثانوية العامة.
- مراجعة **برامج إعداد المعلمين** وتطويرها، سواء منها المخصصة للنظام التكاملي أو للنظام التتابعي، من حيث أهدافها ومحتوياتها وطرائقها وأساليبها ووسائل التقويم فيها.
- تحديث **طرائق التدريس** وتنويعها واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في التعليم والتعلم.
- تنويع **أساليب التقويم** كجزء لا يتجزأ من إجراءات إعداد المعلمين لاتخاذ القرارات بشان منحهم الشهادة التي تثبت كفاءتهم، ويمكن بالتالي تعيينهم.
- وضع معايير دقيقة **لاختيار معلمي المعلمين** وإعدادهم وتدريبهم وتقويمهم؛ والعناية **باختيار المشرفين** على التربية العملية بحيث تتوافر فيهم الخصائص الشخصية والخبرات الميدانية والأكاديمية اللازمة للقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم.
- توفير الظروف المناسبة والموارد الكافية لمعلمي المعلمين لتمكينهم من القيام بمهامهم بكفاءة تساعدهم على إعداد المعلمين للمستوى المطلوب وفقا للمعايير.

وقد أوصت وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي بما يلي:

- وضع سلم وظيفي لمهنة التعليم من عدة مستويات مثل: معلم مبتدئ، معلم متمرس، معلم متمكن، معلم خبير.
- اعتماد نظام للترقي ضمن المهنة لا يعتمد على الترقية الآلية تبعا لسنوات الخبرة في العمل، بل يأخذ بعين الاعتبار تميز المعلم وابتكاره.
- العمل على اجتذاب العناصر المتميزة والموهوبة لمهنة التعليم واستبقائهم فيها
- تقديم التوجيه والتشجيع للمعلمين، وتوفر لهم فرص التنمية المهنية المتنوعة والمستمرة أثناء الخدمة، وجعل التدريب أثناء الخدمة إلزاميا.
- إنشاء شبكات اتصالات بين المدارس لإفساح المجال أمام المعلمين للتحاور وتبادل الخبرات والمبادرات الناجحة بشكل منتظم.
- إعداد معايير مهنية لسائر العاملين في الحقل التربوي.

3.1- الاستنتاجات والدروس من التشريعات والدراسات السابقة

تبين المراجعة السابقة سواء ما يتعلق منها بالتشريعات التربوية أو الدراسات والتقارير أن هناك نجاحات وإخفاقات في النظام التعليمي الأردني على مر السنوات فيما يخص سياسات المعلمين. فهناك تحول واضح من تعليم النخب إلى التعليم للجميع. وهذا أدى إلى تطور كمي هائل تمثل في زيادات كبيرة في أعداد الطلبة والمدارس والمعلمين ومؤسسات التعليم العالي. ويعد الأردن من أعلى الدول في عدد المدارس نسبة إلى عدد السكان، ومن أعلى الدول العربية في محو الأمية. هذا التطور الكمي الهائل لم يواكبه تطور نوعي مماثل في المستوى والاتساع. فقد أكدت الدراسات التقييمية، بلا أدنى شك، أن هناك جوانب قصور في انتقاء المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها وفي سياسات القبول، وفي الحوافز والترقيات. كما أكدت تقييمات الطلبة المستوى المتردي للطلبة الأردنيين في القراءة والرياضيات والعلوم. كل هذا يدق ناقوس الخطر ويحتم مراجعة النظام التعليمي برمته مع إعطاء أولوية قصوى لسياسات المعلمين، لأن جودة النظام من نوعية المعلمين فيه. وهذه المراجعة حتمية للأردن الذي بنى نفسه ليكون رائدًا إقليميًّا في مجال إصلاح سياسة التعليم نحو اقتصاد المعرفة، وهو مؤهل لهذه المراجعة وما يتبعها من إصلاح، خاصة وأن لدى كوادر التدريس مستوى عاليا في مهارات تقانة المعلومات والاتصالات باعتبارها الأرضية الصلبة لتعلم اقتصاد المعرفة. والدولة تعي الإخفاقات ولا تغمض العين عنها، فالبرغم من القيود المالية وقلة الموارد، فقد تبنت إطارًا لسياسات المعلم يركز على النمو المهني المستمر، والاعتزاز بمهنة التعليم، وتوفير الحوافز للتقدم المهني. وهناك حماس لبرامج النمو القائم على المدرسة من قبل كافة مستويات المهنة وتقدم واضح فيها.

لقد واكبت التشريعات التربوية الأردنية التغيرات في النظام التعليمي، وتعد شاهدًا على تطوره. ويلحظ التطور في النصوص القانونية في عدة مجالات:

- **حق الفرد في التعليم ومجانية التعليم**: لقد أكدت التشريعات على حق التعليم ومجانية التعليم الأساسي التزاما بنص دستوري. ويلحظ التطور في ذلك، حيث كانت الإلزامية في التعليم حتى الصف السادس في قانون المعارف رقم 20 لسنة 1955 ، وارتفعت حتى الصف التاسع بمقتضى قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964، وهي الآن حتى الصف العاشر الأساسي بمقتضى قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 . وواكب ذلك زيادات كبيرة جداً في أعداد المدارس والتلاميذ والمعلمين.

- **المؤهلات المطلوبة من المعلمين للتعليم في المراحل الدراسية**: فقد ارتفعت في رياض الأطفال والمرحلة الإلزامية من شهادة المدرسة الثانوية إلى شهادة دبلوم المعهد ثم إلى درجة البكالوريوس كحد أدنى في الوقت الحالي، وارتفعت في المدرسة الثانوية من شهادة المدرسة الثانوية إلى درجة البكالوريوس ثم إلى درجة البكالوريوس وسنة دراسية بعدها كحد أدنى في الوقت الحالي.
- **تأهيل المعلمين وبرامج الإعداد لهم:** فبعد أن كان الهدف هو رفع المستوى الثقافي والمسلكي للمعلم إلى مستوى خريج معهد المعلمين فقد تم رفعه إلى مستوى البكالوريوس والآن إلى مستوى الدبلوم العالي والدراسات العليا. وبعد أن كانت برامج الإعداد تتبع وزارة التربية أصبحت تتبع وزارة التعليم العالي.
- **القيادة المدرسية والإشراف والإرشاد:** فبعد أن كانت النصوص القانونية تفتقر إلى أي إشارات حول وظيفة مدير المدرسة والمشرف التربوي والمرشد التربوي فقد تحسنت لتحدد الشروط لكل منها ونجدها الآن تعتمد معايير أعلى لهذه الوظائف.
- كما تحسن الحال بالانتقال من الوضع الذي يمنع القانون على المعلم الانتماء إلى الأحزاب وممارسة الأنشطة الحزبية داخل المدرسة وخارجها إلى وضع يؤكد الالتزام بأخلاقيات المهنة ومعاييرها وسن قانون نقابة المعلمين.

وبالرغم من جوانب التحسن المشار إليها، فإن النتائج ما زالت دون مستوى الطموح، وهذا يؤشر إلى عيب في الممارسات أو قصور في جانب التشريعات التي تنظم تلك الممارسات وتضبطها. ويؤخذ على قانون التربية والتعليم النافذ حالياً خلوه من ثقافة المساءلة للمعلم واستخدام الثواب والعقاب في تقييم أدائه، ويبدو أن التعويل هنا على النصوص المتضمنة في قانون الخدمة المدنية، وهذا لا يكفي. كما أنه لم يتضمن أي نصوص عن استقلالية المعلم والإدارة المدرسية في الأمور المتصلة بالنظام التعليمي، وفي هذا تقييد لإبداعاتهم ونجاحاتهم، وينبغي أن تُدعم استقلالية المعلم ومسألة إعطاء المزيد من الصلاحيات للمدارس بأطر قانونية. وتبدو قضيتا التعيين والحصول على الإجازة للتعليم معكوستين في النصوص القانونية حيث التعيين يسبق الحصول على الإجازة. كما يلاحظ تراجع واضح للقانون عمّا سبقه من قوانين في مسألة الابتعاث؛ فقد خلا القانون النافذ من نصوص خاصة بالابتعاث، بينما أفرد القانون السابق له فصلاً كاملاً لتنظيم الابتعاث وقواعده. وهذا يعكس تناقص الاهتمام لدى وزارة التربية باستقطاب المتفوقين وابتعاثهم وهذا له آثاره السلبية في انتقاء المعلمين وزيادة فاعليتهم خاصة وأن مثل هذه السياسة أثبتت نجاعتها في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي.

كما تراجع القانون النافذ في مسألة انتقاء المعلمين؛ فقد خلا من نصوص خاصة بانتقاء المعلمين وقواعد نقلهم، بينما أفرد القانون السابق له مادة تتعلق بوضع نظام يشتمل على شروط انتقاء المعلمين وقواعد نقلهم. وهذا يعكس تخلي الوزارة عن هذا الدور لديوان الخدمة المدنية، فأصبحت القضية لكل متقدم لديوان الخدمة هي مسألة انتظار دوره في التوظيف، وهذا يجعل مطالب الشرائح المختلفة بنقل مسؤولية التعيين إلى وزارة التربية مطالب محقة. كما يلاحظ التراجع الواضح في معايير القبول لبرامج المعلمين إذ يطبق اليوم ما يشبه سياسة الباب المفتوح.

وقد أجمعت كافة الدراسات على وجود عيوب في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة سواء ما تعلق منها ببرامج كليات التربية أو برامج الكليات الأخرى، وفي برامج التدريب أثناء الخدمة، وفي سياسات تعيين المعلمين وتحديد أماكن عملهم وتحفيزهم على الأداء. وتشكل هذه المآخذ والعيوب التحدي الأبرز الذي يواجه النظام التعليمي الأردني، ولا بد من التصدي له بجدية ووعي، وتقود مواجهته إلى حتمية :

- **مراجعة التشريعات التربوية** مراجعة دقيقة وإعادة النظر فيها لتكون أكثر مرونة وأكثر وعيًا بالمستجدات التربوية وبما يساعد على تطوير النظام التعليمي الأردني ويرقى بنتائجه. ومن الأمور التي يجب التركيز عليها إلزامية نمو المعلمين المهني وربط ذلك بالترقيات والحوافز، واعتماد نظام للمساءلة والمحاسبة وفق مبادئ الثواب والعقاب، وتطوير استقلالية المعلم في اختياره لطرق التدريس وأساليب التقويم وتحديده لحاجاته المهنية، وإعطاء صلاحيات أكثر لمديري المدارس، والاهتمام بتمهين التعليم ومكانة المعلم وحمايته، وسياسات القبول إلى الجامعات وبرامج إعداد المعلمين بشكل خاص.
- **مراجعة جميع سياسات المعلمين**، ووضع خطط تنفيذية لذلك، ومتابعة تنفيذ تلك الخطط، بما يتفق مع أفضل الممارسات الدولية (UNESCO, 2014) في استقطاب أفضل المعلمين وأكثرهم دافعية، وتحسين برامج إعدادهم ونوعية تدريبهم، والتوزيع العادل لهم على المدارس، وتوفير الحوافز والامتيازات للاحتفاظ بهم.

الجزء الثاني: خصائص المعلمين الديموغرافية في الأردن

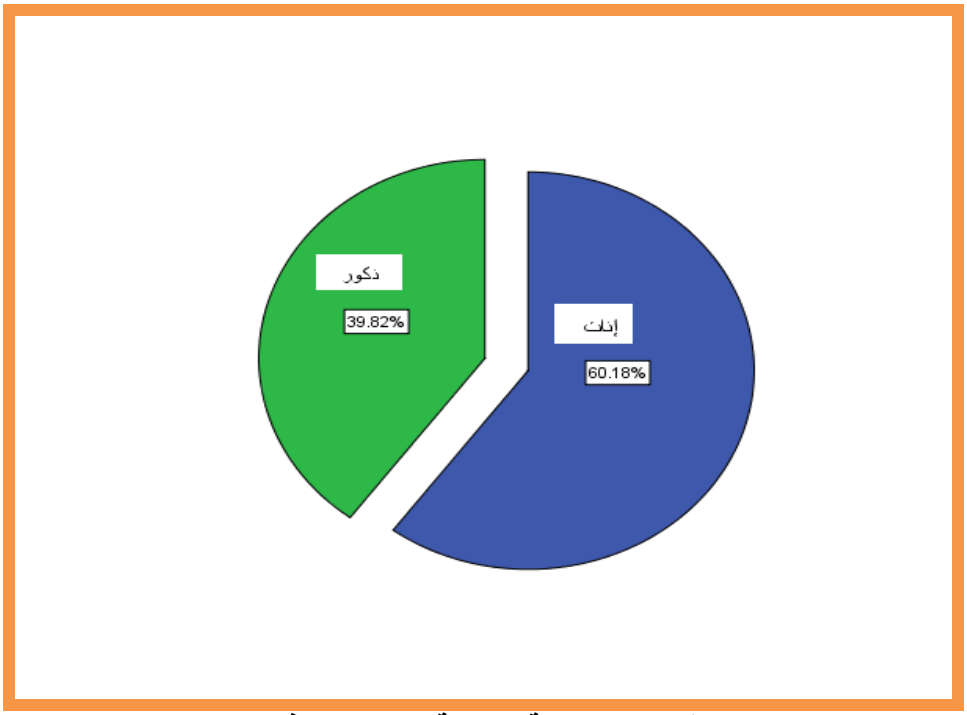
يتناول هذا الجزء توزيع المعلمين في الأردن حسب النوع والفئة العمرية وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي ومنطقة المدرسة. ويتوقع أن توفر هذه الخصائص معلومات مفيدة حول قضايا تعيين المعلمين وتوزيعهم بصورة عادلة على كافة المدارس الحكومية من جهة وحول مدى تحقق مبد تكافؤ الفرص للطلاب في المدارس الحكومية في الاستفادة من الخبرات التعليمية المقدمة من المعلمين. ولتحقيق أكبر فائدة مرجوة في هذا الصدد، فقد تم الاستعانة بوزارة التربية والتعليم للحصول على أحدث البيانات الخاصة بالمعلمين. وقد تم الحصول على ملفين للبيانات الديمغرافية: الأول من قسم الكادر والمعلومات بوزارة التربية والتعليم وفيه بيانات حول أعلى مؤهل والدرجة وصفة التعيين والتخصص وحالة الموظف والعمر وسنوات الخدمة. والثاني من مديرية التخطيط وفيه بيانات حول المدارس التي يعمل المعلمون فيها من مثل مكان المدرسة وحجمها وعدد طلبتها وشعبها والصفوف وأعداد المعلمين فيها. وبعد فحص البيانات والتحقّق من سلامتها وغربلتها من البيانات المغلوطة تم دمج الملفين في ملف واحد للحصول على أكبر كمية من المعلومات حول المعلمين. واقتصرت التحليلات على بيانات المعلمين في المدارس الأردنية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الذين على رأس عملهم ويبلغ عددهم 75092 معلمًا ومعلمة. وهذا العدد لا يتضمن المعلمين الذين يعملون على حساب التعليم الإضافي ولا أي وظيفة إدارية مهما كانت، كما لا يتضمن المجازين والمعارين والمنتدبين والمبتعثين.

1.2– توزيع المعلمين حسب النوع

يبين الجدول 2 توزيع معلمي المدارس الحكومية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم في الأردن. وقد تم تمثيل التوزيع من خلال القطاعات الدائرية كما في الشكل 1. ويتضح من الجدول والشكل أن نسبة المعلمات تصل إلى حوالي 60% من مجموع أعداد المعلمين. وهذه النسبة مستقرة للسنوات العشر الماضية، وتعكس سياسة الوزارة في تأنيث التعليم في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات أكثر استقرارًا في مهنة التعليم وأقل استنكافًا من التعيين. كل هذه الأسباب تدفع إلى أن تكون نسبة المعلمات أعلى من نسب المعلمين الذكور. وهذا الوضع يصدق على الكثير من دول العالم في أوروبا وكندا والولايات المتحدة وسنغافورة وبعض الدول العربية حول نسب المعلمات في التعليم الثانوي كما تبينه بعض البيانات الدولية (World Bank, 2014). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات المماثلة حول سياسات المعلمين في كل من مصر (Dewidar, 2012) وتونس(الساسي والنيفر، 2013).

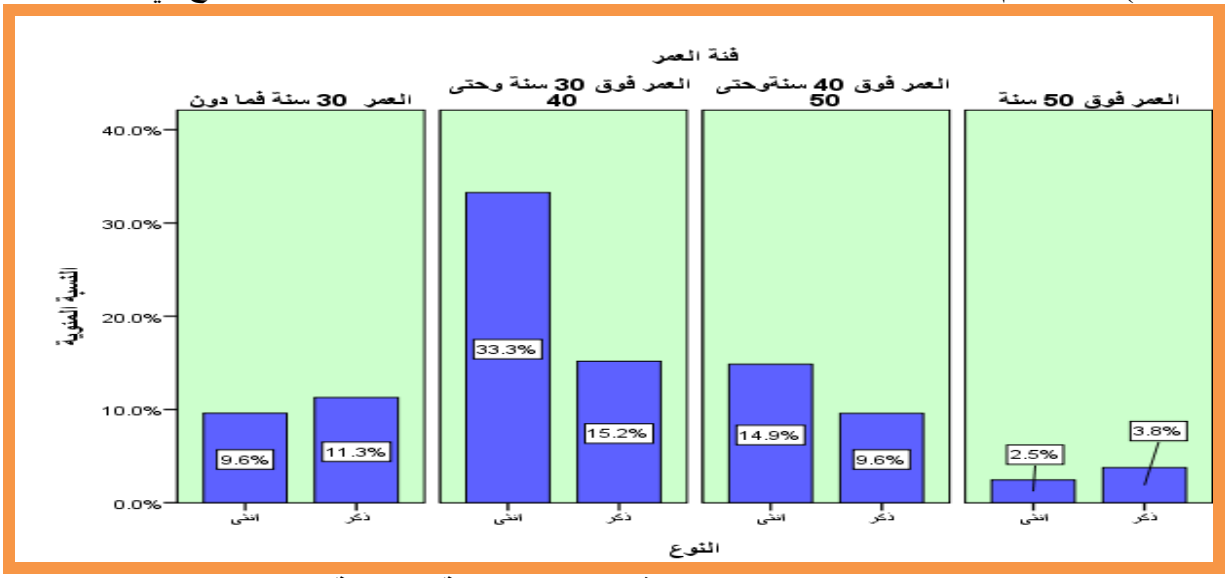
الجدول 2: توزيع الكادر التدريسي حسب النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
إناث	45187	60.2
ذكور	29905	39.8
المجموع	**75092**	**100.0**



الشكل 1: القطاعات الدائرية الممثلة للمعلمين الذكور والمعلمات

وتجدر الإشارة إلى أن الفرق بين النسبتين باستخدام اختبار مربع كاي دال إحصائيًّا (بالمناسبة الدلالة الإحصائية تتأثر بالحجم)، ويدلل ذلك على وجود علاقة بين النوع ومزاولة مهنة التعليم. ويعد مؤشرًا على أن الإناث أكثر إقبالاً على مهنة التعليم والاستقرار فيها من الذكور. ومن المرجح أن يستمر هذا الوضع في السنوات القادمة لأسباب متعددة تتمثل بازدياد نسب الإناث في التعليم الجامعي وازدياد طالبي الوظيفة لدى ديوان الخدمة المدنية من الإناث ولكون نسبة المعلمين الذكور في الفئة العمرية العالية (فوق 50 سنة) والذين هم على عتبة التقاعد أو قريبين منها أعلى من نسبة الإناث كما هو موضح في الشكل 2.



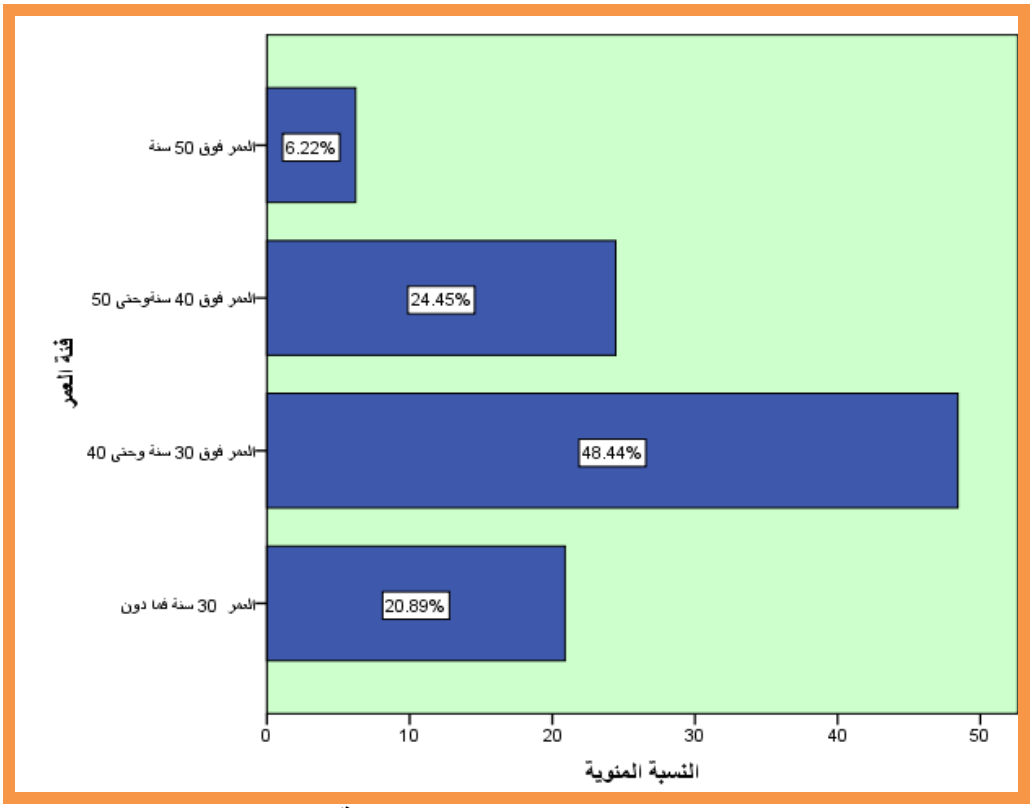
الشكل 2: نسب المعلمين في الفئات العمرية المختلفة حسب الجنس

2.2- توزيع المعلمين على الفئات العمرية المختلفة:

تفيد معرفة توزيع أعمار المعلمين في التخطيط المبكر لاستقطاب معلمين جدد . كما تفيد في تحديد فئات المعلمين التي يعود الاستثمار في التنمية المهنية لها بأكبر مردود على العملية التعليمية التعلمية. ويمكن اعتبار ذلك مؤشرًا أوليا لكل من الخبرة والدرجة والمؤهل. فالمعلمون، مع تقدم العمر، يراكمون سنوات خدمة ويتدرجون في السلم الوظيفي. كما أن فرص الإعداد قبل الخدمة التي كانت متاحة للمعلمين كبار السن لم تكن بمستوى الفرص المتوفرة لصغار السن الآن. ويبين الجدول 3 توزيع المعلمين حسب العمر. وقد تم تمثيل الفئات العمرية بطريقة الأعمدة الأفقية كما في الشكل 3.

الجدول 3: توزيع المعلمين حسب العمر

فئة العمر	التكرار	النسبة المئوية
العمر 30 سنة فما دون	15687	20.9
العمر من 31 إلى 40	36373	48.4
العمر من 41 إلى 50	18361	24.5
العمر فوق 50 سنة	4671	6.2
المجموع	**75092**	**100.0**



الشكل 3: التمثيل البياني للفئات العمرية للمعلمين

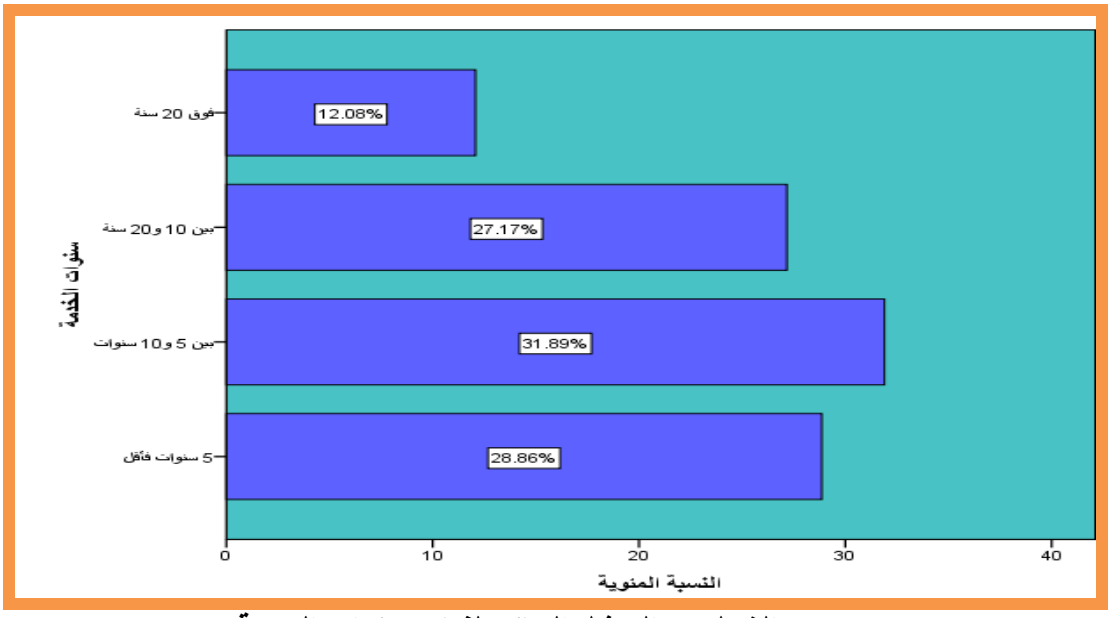
يتبين من التوزيع أن مجتمع المعلمين هو مجتمع شاب، فحوالي 70% منهم دون 40 سنة، وحوالي 24% منهم تتراوح أعمارهم ما بين 40 و50 سنة. أما من تزيد أعمارهم على 50 سنة فيشكلون حوالي 6% فقط. هذه التركيبة العمرية للمعلمين تفسح المجال أمام **الاستثمار الحقيقي** فيهم من خلال توفير فرص التدريب الذي يلبي حاجاتهم المهنية ويطور كفاياتهم التعليمية من أجل **الاستفادة المثلى** من هذا الاستثمار. وسيكون للتوزيع العادل لفرص التدريب أثر كبير في تحسين أداء كل من المعلم والطالب.

3.2- توزيع المعلمين حسب سنوات الخدمة

إذا كان هناك تنمية مهنية فعلية وتطور وظيفي فإن سنوات الخدمة تعد مؤشرًا على الخبرة التعليمية. ويبين الجدول 4 توزيع المعلمين حسب سنوات الخدمة. وقد تم تمثيل فئات سنوات الخدمة بطريقة الأعمدة الأفقية كما في الشكل 4.

الجدول 4: توزيع المعلمين حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
5 سنوات فأقل	21674	28.9
سنوات الخدمة بين 5 و10	23950	31.9
سنوات الخدمة بين 11 و20	20399	27.2
سنوات الخدمة فوق 20	9069	12.1
المجموع	**75092**	**100.0**



الشكل 4: التمثيل البياني لفئات سنوات الخدمة

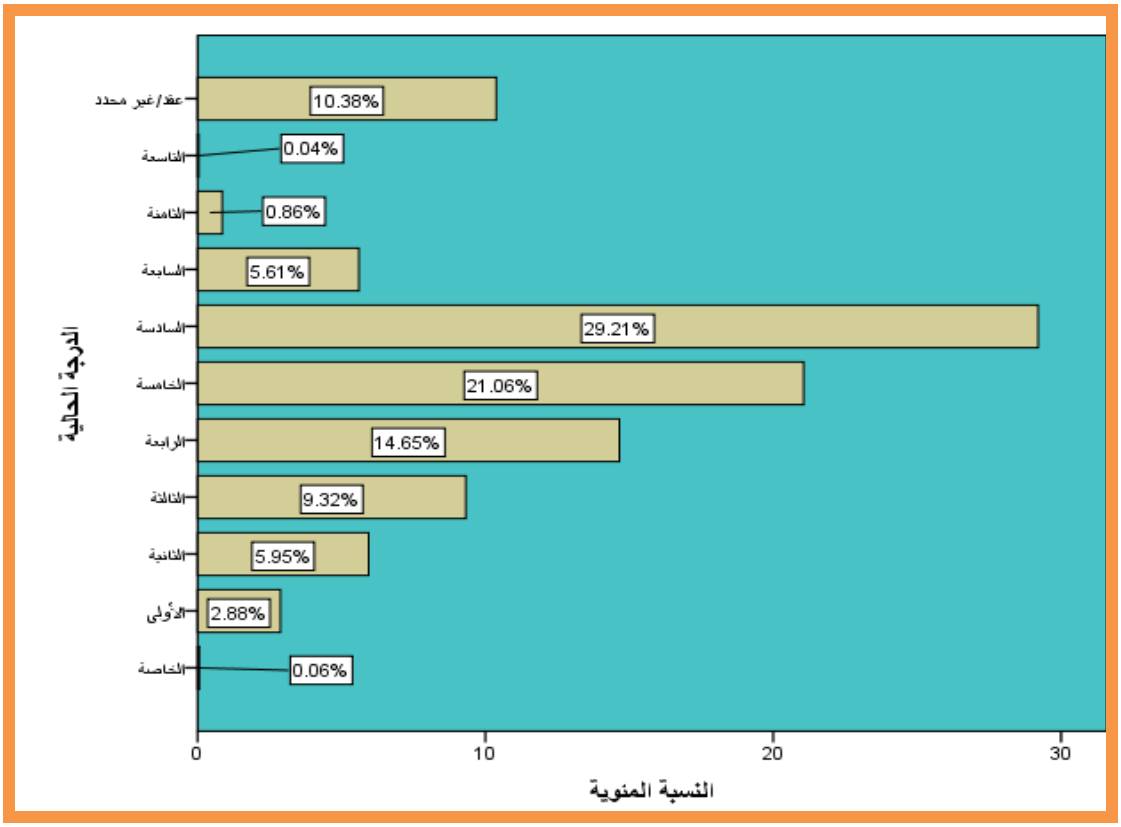
يلاحظ أن عدد سنوات الخدمة يقل عن 10 سنوات لدى حوالي 60% من المعلمين. وأن الذين تزيد خدمتهم على 20 سنة يشكلون 12% من مجتمع المعلمين. ويتناغم توزيع سنوات الخدمة مع توزيع متغير العمر من حيث الاتجاه. إلا أنه من خلال النظرة الفاحصة للتوزيعين معاً يمكن ملاحظة أن هناك نسبة من المعلمين يتم تعيينها بعد مضي عدة سنوات على التخرج من برامج الإعداد قبل الخدمة في مؤسسات التعليم العالي. وهذا التأخير في التعيين قد يقلل من فائدة الإعداد قبل الخدمة. وهذه النقطة تستحق أن تدرس بعناية عند الحديث عن سياسات الاختيار والتعيين فيما بعد، خاصة وأن البيانات المتوفرة عن هذه النقطة بالذات تشير إلى أن حوالي 12% من مجتمع المعلمين تم تعيينهم بعد ما يزيد على 10 سنوات من تخرجهم.

4.2- توزيع المعلمين حسب الدرجة الوظيفية

يمكن النظر للدرجة في سلم مهنة التعليم باعتبارها وجها آخر لسنوات الخدمة وهي مهمة لإعطاء تصور عن عدد السنوات المطلوبة حتى يتضاعف راتب المعلم حسب جدول الرواتب في الوظائف المدنية التي يخضع لها المعلم. ويبين الجدول 5 توزيع المعلمين حسب درجاتهم الوظيفية. وقد تم تمثيل الدرجات الوظيفية بطريقة الأعمدة الأفقية كما في الشكل 5.

الجدول 5: توزيع المعلمين حسب الدرجة الوظيفية

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
الخاصة	43	0.1
الأولى	2160	2.9
الثانية	4465	5.9
الثالثة	7000	9.3
الرابعة	11004	14.7
الخامسة	15813	21.1
السادسة	21931	29.2
السابعة	4210	5.6
الثامنة	644	0.9
التاسعة	30	0.0
عقد/غير محدد	7792	10.4
المجموع	**75092**	**100.0**



الشكل 5: التمثيل البياني للدرجات الوظيفية

وأبرز ما يلاحظ في النتائج أعلاه أن نسبة من يصلون إلى الدرجة الخاصة تكاد تكون شبه معدومة(0.06%). وهذا مؤشر على أن معظم المعلمين يمضون الكثير من سنين عمرهم في مهنة التعليم، ويتم إحالتهم على التقاعد قبل الوصول إلى هذه الدرجة وامتيازاتها. وهذا يثبط من عزيمة المعلم ويؤثر سلبًا على دافعيته وعطائه، فالحصول على الدرجة الخاصة حلم صعب المنال. كما أن نسبة الحاصلين على الدرجة الأولى قليلة لا تزيد على 3%. وهذه أدلة على أن فرص تحسن الراتب وقيمة التحسن فيه ضعيفة مقارنة بوظائف أخرى وبمتطلبات أقل. ويلاحظ تناقص أعداد المعلمين عند التدرج في الدرجات العالية ابتداء من الدرجة السادسة وقد يعزى ذلك إلى جملة من الأسباب التي من بينها الاستقالة من العمل أو الحصول على إجازة بدون راتب أو التقاعد. فالنسبة الكبرى من المعلمين (65%) تتجمع في الدرجات السادسة والخامسة والرابعة.

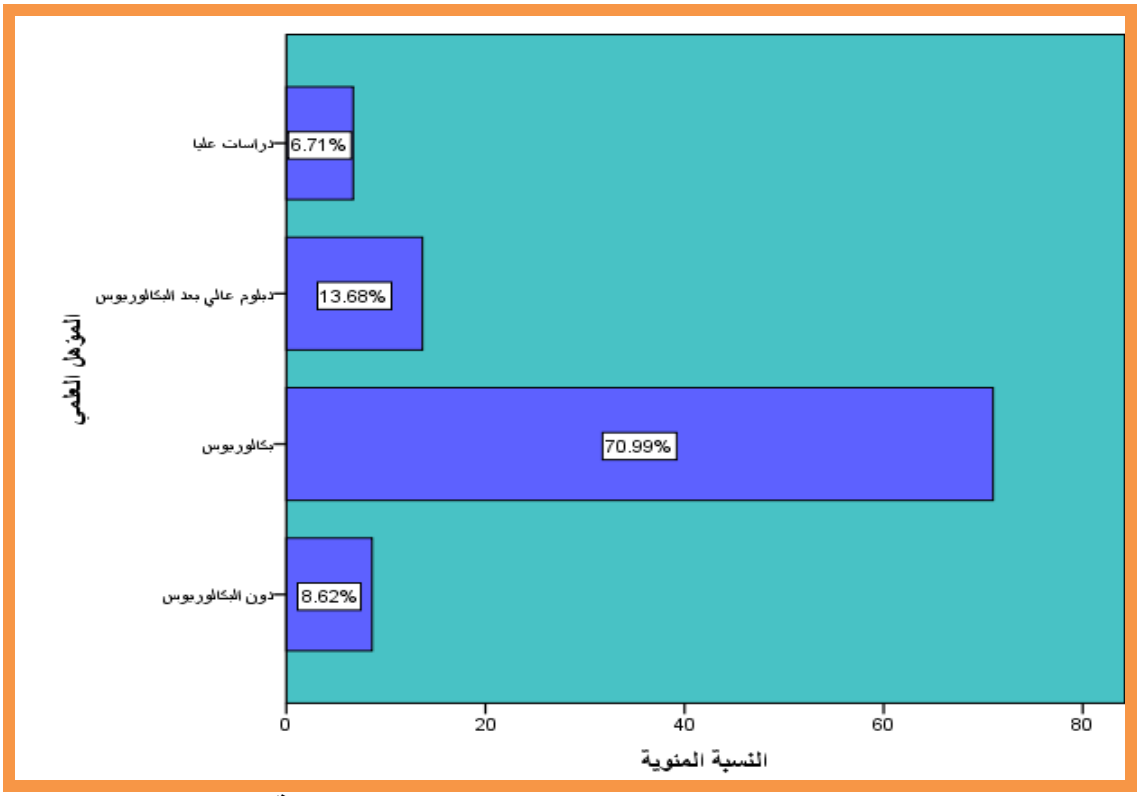
ونظرًا إلى أن الحاصل على درجة البكالوريوس يعين في الدرجة السابعة، فإن وجود معلمين في الدرجات التاسعة والثامنة يشير إلى وجود معلمين لا يحققون شروط الحصول على إجازة التعليم. وهذا يعني وجود استثناءات في تعيين المعلمين تحت تأثير ضغوط اجتماعية مختلفة. وهناك خطر مضاعف من هذه الاستثناءات عندما يتم التعيين بعد سنوات طويلة على التخرج من الجامعة حيث يفتقد التأهيل قيمته مع الوقت، وعندما يتم تخصيصهم للمدارس المحرومة أو الأقل حظًا مما يخل بمبدإ تكافؤ الفرص بين الطلاب.

5.2- توزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي

يعد المؤهل العلمي أهم المعايير في اختيار المعلمين وتعيينهم بمقتضى قانون التربية والتعليم النافذ الآن. ويتطلب الحصول على إجازة التعليم الحصول على الشهادة الجامعية الأولى. ويبين الجدول 6 توزيع المعلمين حسب مؤهلاتهم العلمية. وقد تم تمثيل المؤهلات العلمية بطريقة الأعمدة الأفقية كما في الشكل 6.

الجدول 6: توزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
أقل من البكالوريوس	7164	8.6
بكالوريوس	53309	71.0
دبلوم عال بعد البكالوريوس	10271	13.7
دراسات عليا	5041	6.7
المجموع	**75092**	**100.0**



الشكل 6: التمثيل البياني للمؤهلات العلمية

ويلاحظ أن المؤهلات العلمية لدى حوالي 91% من مجتمع المعلمين هي الدرجة الجامعية الأولى أو أعلى. وهذا يعد أمرا إيجابيا ونتفوق فيه على مصر (71%) وتونس(النسبة في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية 85%، وبالتأكيد ستكون أقل من ذلك عند ضم معلمي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي). لكن هذه النسبة ستكون متواضعة عند مقارنتها - بالطبع المقارنة غير عادلة- مع فنلندا.

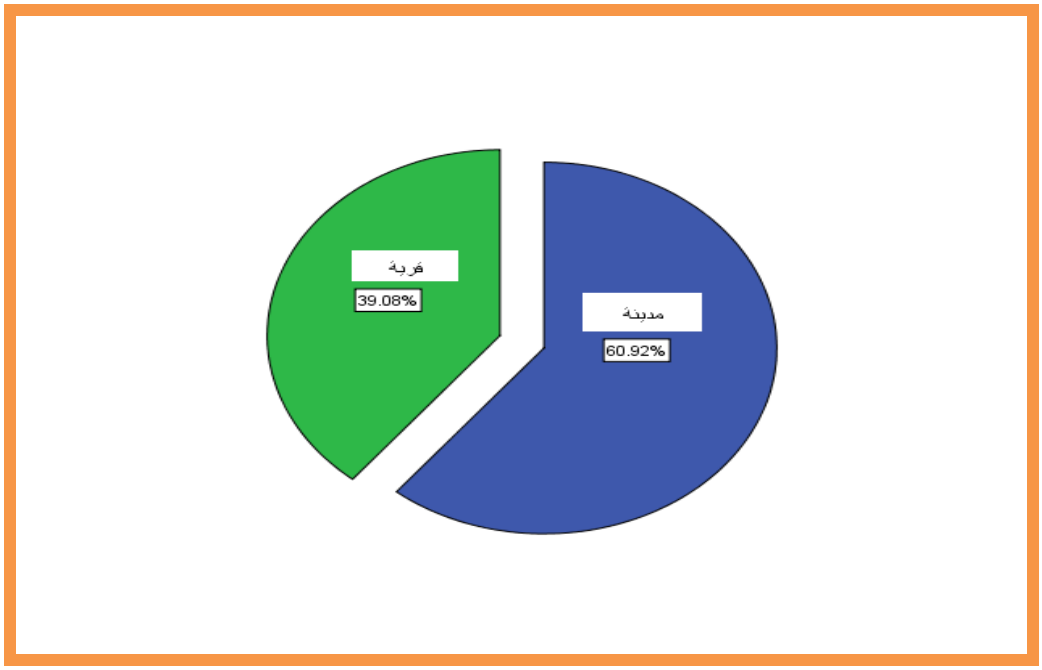
وبالرغم من حجم الإنجاز الذي تم في رفع المؤهلات العلمية للمعلمين في الأردن إلى هذا المستوى، فإن عدم تحقيق 9% من المعلمين لغاية الآن متطلبات إجازة التعليم هو أمر مقلق. ومن بين هؤلاء هناك 54 معلمًا مؤهلهم العلمي هو شهادة الثانوية العامة فقط. ويأتي القلق من وجود حوالي 6500 معلم ومعلمة فيهم شواهد بارزة على التقصير المتمثل في عدم تهيئة الفرص المناسبة لهم ليحققوا متطلبات الإجازة للتعليم أو أنه تم تعيينهم في السنوات الأخيرة استثنائيًّا دون مراعاة لمتطلبات الإجازة أو أنه ليس لديهم الرغبة في رفع مؤهلاتهم.

6.2- توزيع المعلمين حسب منطقة المدرسة

يبين الجدول 7 توزيع المعلمين حسب منطقة المدرسة (مدينة ، قرية) كما حددتها وزارة التربية والتعليم في بياناتها. وقد تم تمثيل التوزيع بطريقة القطاعات الدائرية كما في الشكل 7.

الجدول 7: توزيع المعلمين حسب المنطقة

المنطقة	التكرار	النسبة المئوية
مدينة	42058	60.9
قرية	26983	39.1
المجموع	**69041**	**100.0**



الشكل 7: توزيع المعلمين حسب المنطقة

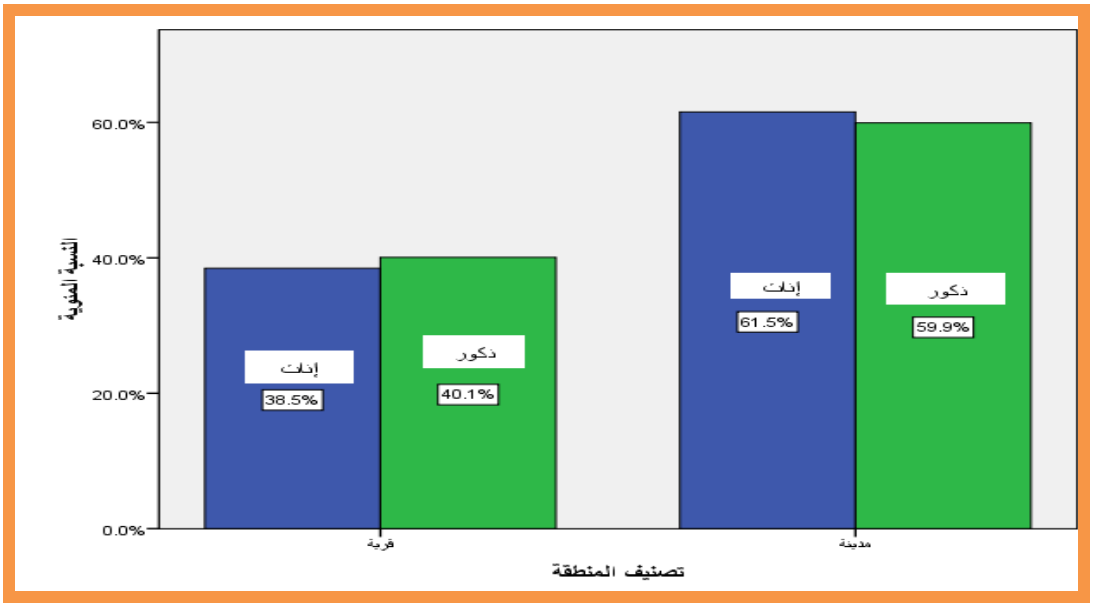
يتبين من الجدول والشكل أعلاه أن المعلمين أكثر تواجدًا في المناطق المدنية منها في المناطق القروية، إذ يعمل حوالي 61% من المعلمين في المدن، وهذا أمر طبيعي ونتيجة محتملة للهجرة من الريف إلى المدن. إذ أن 70% من الطلبة الملتحقين بالمدارس الحكومية هم من المدن. وهذا يجعل أعداد الشعب الصفية في المدن أكثر منها في القرى وتكون الشعب في القرى أقل اكتظاظا بالطلاب مما يؤدي إلى اختلال في نسبة الطالب:المعلم في المدارس الأردنية. وبالفعل هناك تباين كبير في هذه النسبة على مستوى المدارس، إذ تتراوح بين 3:2 (طالبين : 3 معلمين وإداريين وهذا قمة التطرف والهدر) و1:42.8 بمتوسط حسابي 1:14. وعلى مستوى المملكة تبلغ هذه النسبة 1:15.57.

7.2- توزيع المعلمين حسب النوع والمنطقة الجغرافية

يبين الجدول 8 توزيع المعلمين حسب النوع ومنطقة المدرسة (مدينة ، قرية). وقد تم تمثيل التوزيع بطريقة الأعمدة كما في الشكل 8.

الجدول 8: توزيع المعلمين حسب النوع والمنطقة

المنطقة		إناث	ذكور	المجموع
مدن	تكرار	26009	16049	42058
	%	**61.5**	**59.9**	**60.9**
قرى	تكرار	16252	10731	26983
	%	**38.5**	**40.1**	**39.1**
المجموع	تكرار	42261	26780	69041



الشكل 8: التمثيل البياني للمعلمين حسب النوع والمنطقة

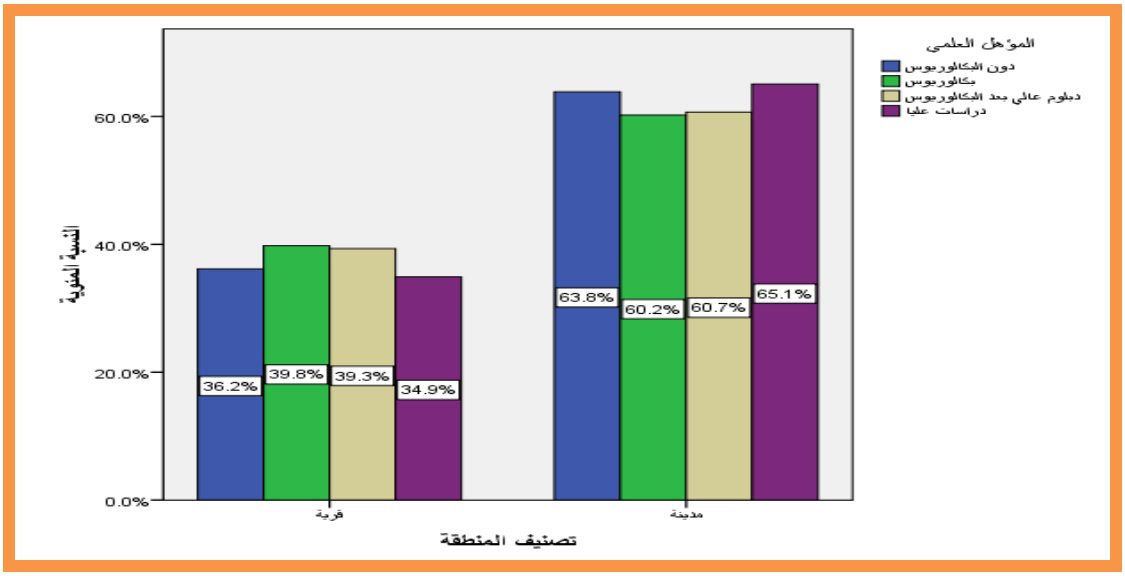
يبدو واضحًا من الشكل أن نسبة المعلمات في المدن أعلى من نسبة الذكور بينما نسبة الذكور في القرى أعلى من نسبة الإناث. وهذا الوضع مبرر في مجتمعاتنا العربية حيث ظروف المعلمات قد لا تسمح لهن بالتدريس في المناطق القروية البعيدة وعادة يؤخذ هذا الأمر بالاعتبار عند تخصيص المعلمين للمدارس النائية. وهذا يعني أن تأنيث التعليم في المرحلة الأساسية الأولى سيكون أكثر نجاحًا في المدن من القرى. وسيساعد في معالجة بعض الاختلالات التي تعاني منها بعض المدارس الحكومية.

8.2- توزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي والمنطقة الجغرافية

يبين الجدول 9 توزيع المعلمين حسب النوع ومنطقة المدرسة (مدينة ، قرية). وقد تم تمثيل التوزيع بطريقة الأعمدة كما في الشكل 9.

الجدول 9: توزيع المعلمين حسب المؤهل العلمي والمنطقة

المنطقة		دون البكالوريوس	بكالوريوس	دبلوم عالي بعد البكالوريوس	دراسات عليا	المجموع
مدن	تكرار	3857	29475	5771	2955	42058
	%	**63.8**	**60.2**	**60.7**	**65.1**	**60.9**
قرى	تكرار	2184	19471	3742	1586	26983
	%	**36.2**	**39.8**	**39.3**	**34.9**	**39.1**
المجموع	تكرار	6041	48946	9513	4541	69041



الشكل 9: التمثيل البياني للمعلمين حسب المؤهل العلمي والمنطقة

يلاحظ من الشكل، بعد استثناء المؤهلات دون البكالوريوس، أن نسب المؤهلات في المدينة تتزايد بازدياد مستوى المؤهل، بينما في القرية تتناقص نسب المؤهلات بازدياد مستوى المؤهل. هذا يدلل على أن ذوي المؤهلات العالية أكثر حضورا في المدن منهم في القرى. ويعكس هذا رغبة ذوي المؤهلات العالية في الانتقال من القرى إلى المدن. كما يلاحظ أن الذين مؤهلاتهم دون البكالوريوس أكثر حضورا في المدن وذلك بسبب خدماتهم الطويلة التي أهلتهم للانتقال إلى المدن.

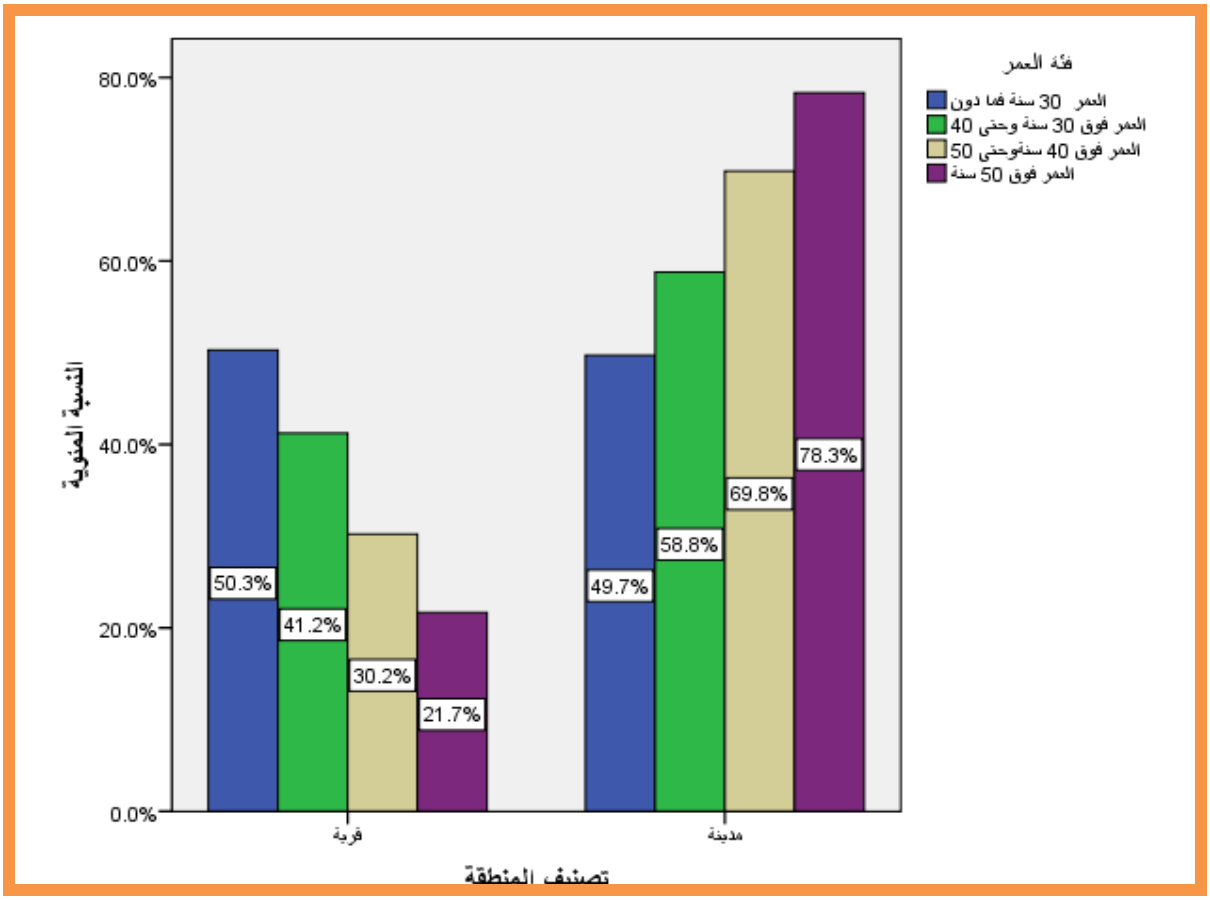
9.2- توزيع المعلمين حسب الفئة العمرية والمنطقة الجغرافية

يبين الجدول 10 توزيع المعلمين حسب الفئة العمرية ومنطقة المدرسة (مدينة ، قرية). وقد تم تمثيل التوزيع بطريقة الأعمدة كما في الشكل 10.

الجدول 10: توزيع المعلمين حسب الفئة العمرية والمنطقة

المنطقة		العمر 30 سنة فما دون	العمر فوق 30 سنة وحتى 40	العمر فوق 40 سنةوحتى 50	العمر فوق 50 سنة	المجموع
مدن	تكرار	6910	19783	11957	3408	42058
	%	**49.7**	**58.8**	**69.8**	**78.3**	**60.9**
قرى	تكرار	6990	13871	5179	943	26983
	%	**50.3**	**41.2**	**30.2**	**21.7**	**39.1**
المجموع	تكرار	13900	33654	17136	1354	69041

يلاحظ من الشكل 10 أن نسب الفئات العمرية في المدينة تتزايد بازدياد الفئة العمرية، بينما في القرية تتناقص نسب الفئات العمرية بازدياد الفئة العمرية. ويلاحظ أن نسبة الفئة العمرية الدنيا (30 سنة فما دون) تكون متساوية تقريبًا في المدن والقرى، أي يتوزع المعلمون صغار السن بالتساوي على المدن والقرى، ومع التقدم في العمر تبدأ عملية الانتقال بصورة ممنهجة من القرى إلى المدن. إن نسب الفئات العمرية تشكل مدرجا صاعدًا باطّراد في المدن، بمعنى أنه توجد علاقة طردية قوية فيما بين النسب ومستوى العمر. أما في القرى فهي تشكل مدرجًا نازلاً باطّراد، بمعنى أنه توجد علاقة عكسية قوية فيما بين النسب ومستوى العمر. مثل هذا التحول يمكن تفسيره بدلالة بعض الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية.



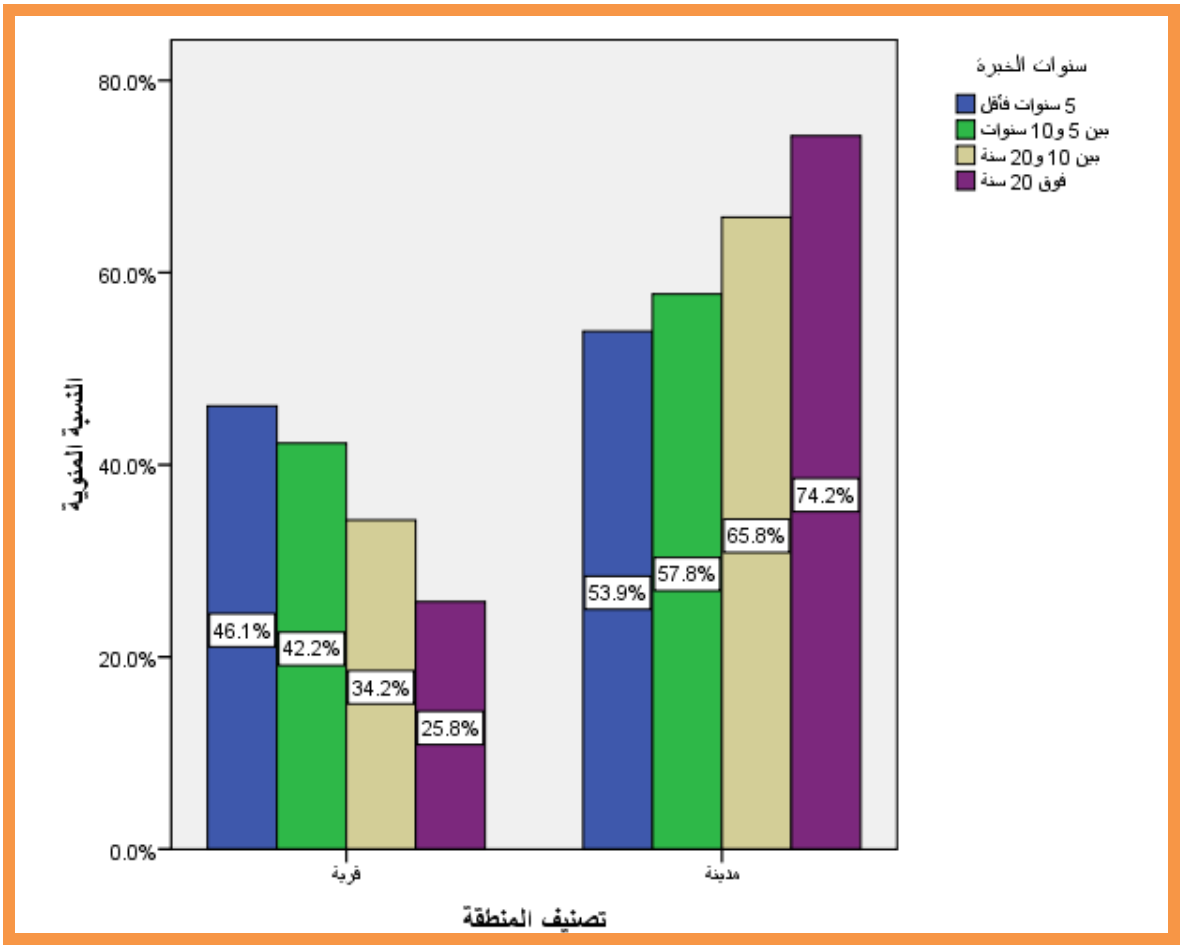
الشكل 10: التمثيل البياني للمعلمين حسب الفئة العمرية والمنطقة

10.2- توزيع المعلمين حسب سنوات الخدمة والمنطقة الجغرافية

يبين الجدول 11 توزيع المعلمين حسب سنوات الخدمة ومنطقة المدرسة (مدينة، قرية). وقد تم تمثيل التوزيع بطريقة الأعمدة كما في الشكل 11.

الجدول 11: توزيع المعلمين حسب سنوات الخدمة والمنطقة

المنطقة		5 سنوات فأقل	بين 5 و10 سنوات	بين 10 و20 سنة	فوق 20 سنة	المجموع
مدن	تكرار	10289	12934	12560	6275	42058
	%	**53.9**	**57.8**	**65.8**	**74.2**	**60.9**
قرى	تكرار	8805	9459	6542	2177	26983
	%	**46.1**	**42.2**	**34.2**	**25.8**	**39.1**
المجموع	تكرار	19094	22393	19102	8452	69041



الشكل 11: التمثيل البياني للمعلمين حسب سنوات الخدمة والمنطقة

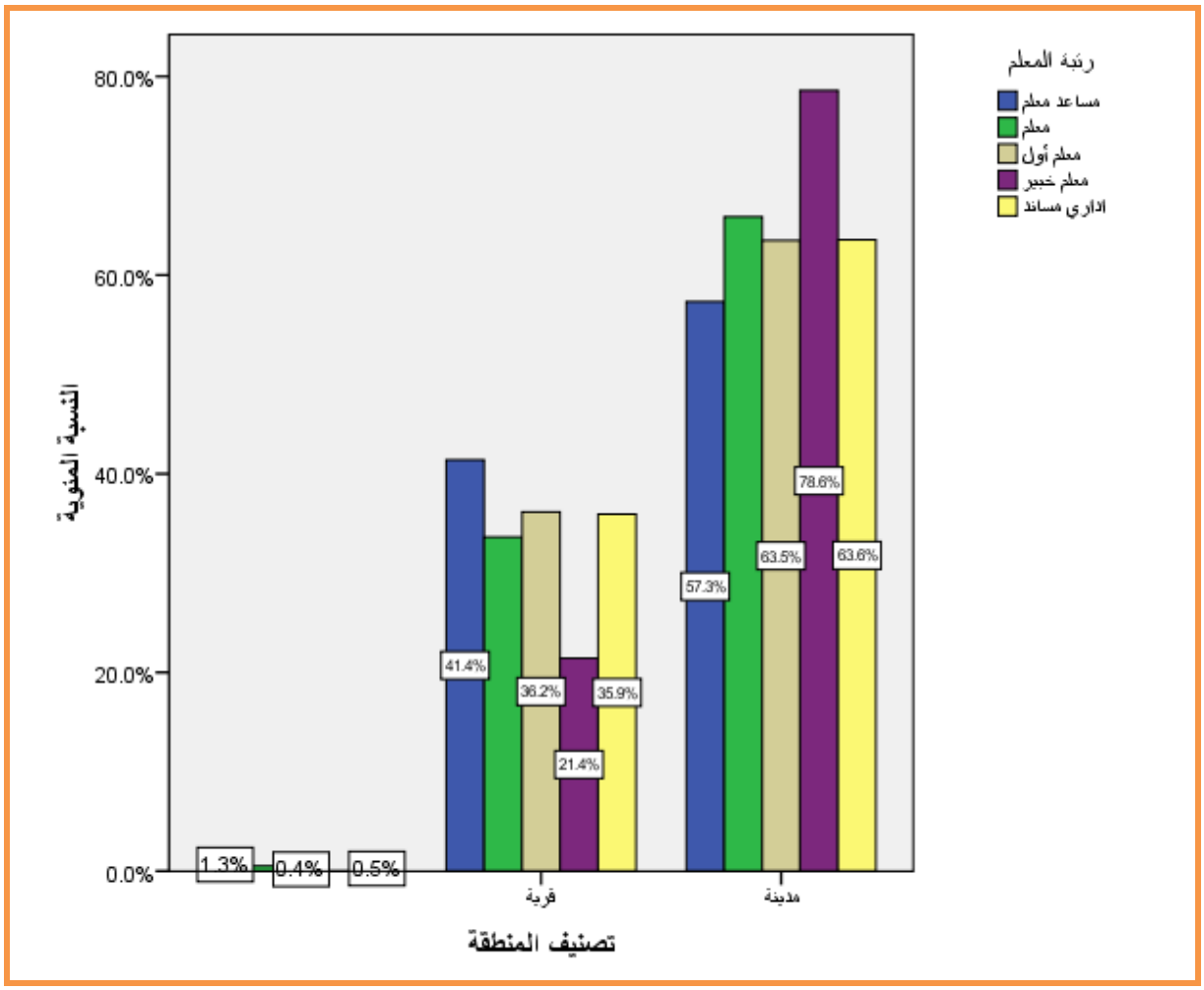
يُلاحظ من الشكل أن نسب فئات الخبرة في المدينة تتزايد بازدياد سنوات الخبرة، بينما في القرية تتناقص بازدياد سنوات الخبرة. لاحظ أن نسبة المستوى الأدنى لسنوات الخبرة (5 سنوات فما دون) أعلى في المدن منها في القرى. وهذا يؤشر على أن التعيينات في المدن قد تكون أعلى منها في القرى بسبب الكثافة السكانية أو أن حركة الانتقال من القرى نحو المدن تبدأ مبكرة في السنوات الأولى من التعيين. مع ازدياد سنوات الخبرة تبدأ حركة الانتقال بصورة ممنهجة وواضحة من القرى إلى المدن. يدلل على ذلك التدرج الصاعد للنسب في المدن والتدرج النازل في القرى. أي أن العلاقة بين قيم النسب ومستوى الخبرة هي علاقة طردية قوية في المدن وعلاقة عكسية قوية في القرى. مثل هذا التحول الكبير تفسره الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع الأردني.

11.2- توزيع رتب المعلمين حسب المنطقة الجغرافية

يبين الجدول 12 توزيع رتب المعلمين حسب منطقة المدرسة (مدينة ، قرية). وقد تم تمثيل التوزيع بطريقة الأعمدة كما في الشكل 12.

الجدول 12: توزيع رتب المعلمين في المناطق الجغرافية

المنطقة		مساعد معلم	معلم	معلم أول	معلم خبير	إداري مساند	المجموع
غير مبينة	تكرار	518	113	14	0	15	660
	%	1.3	.5	.4	.0	.5	1.0
قرى	تكرار	16778	7306	1372	3	1072	26531
	%	41.4	33.6	36.2	21.4	35.9	38.4
مدن	تكرار	23224	14310	2409	11	1896	41850
	%	57.3	65.9	63.5	78.6	63.6	60.6
المجموع	تكرار	40520	21729	3795	14	2983	69041



الشكل 12: التمثيل البياني للرتب حسب المنطقة

ويلاحظ من الشكل أن توزيع نسب رتب المعلمين في المدن يختلف عن توزيعها في القرى. واحتمال الحصول على رتبة في سلم الرتب أعلى في المدن منه في القرى.

12.2- الخلاصة والاستنتاجات

- **النوع:** من بين كل 10 معلمين يوجد 6 معلمات، فالمعلمات أكثر إقبالا على مهنة التعليم واستقرارًا فيها. ونسبتهن في التجمعات السكانية الكبيرة أعلى من نسبتهن العمومية. وهذا يدلّ على أن النوع يؤخذ أحيانًا بالاعتبار عند توزيع المعلمين على المدارس. وهذا الوضع يسمح للوزارة بأن تذهب إلى ما هو أبعد من الوضع الراهن في سياسة تأنيث التعليم.
- **العمر:** بالرغم من تأخر التعيين لعدة سنوات لعدد ليس بالقليل من المعلمين، فإن مجتمع المعلمين يتكون في غالبيته من معلمين في سن الشباب، حوالي 70% أعمارهم دون 40 سنة، وحوالي 24% تتراوح أعمارهم بين 40 و50 سنة. هذا يعني أنهم أرض خصبة إذا أحسن الاستثمار في تدريبهم وتنميتهم مهنيًّا.
- **سنوات الخدمة:** حوالي 88% من المعلمين تقل سنوات خدمتهم عن 20 سنة، وهذه النتيجة تتناغم مع صفة الشباب التي يتمتع بها مجتمع المعلمين. ويلاحظ أنه بازدياد سنوات الخدمة تزداد فرص التعيين في التجمعات السكانية الكبيرة وتقل في التجمعات السكانية الصغيرة. وهذا يؤشر إلى أن عدد سنوات الخدمة هو المعيار الأساسي في حركة تنقل المعلمين بين المدارس.
- **المؤهل العلمي:** حصل ما يزيد عن 90% من المعلمين على شهادة البكالوريوس أو شهادة أعلى. وأعلى المؤهلات توجد في التجمعات السكانية الكبيرة أكثر من وجودها في التجمعات الصغيرة، ويعكس ذلك النزعة لدى ذوي المؤهلات العالية إلى العمل في المدن. كما يلاحظ أن أدنى المؤهلات (كلية مجتمع فما دون) توجد في المدن أكثر من وجودها في القرى حيث سنوات خبرتهم العالية أهلتهم للانتقال إلى المدن. وهذا يوفر دليلاً آخر على أن سنوات الخبرة هي المعيار الأساس في تنقلات المعلمين.
- **الدرجات الوظيفية:** يتجمع معظم المعلمين في الدرجات الدنيا والقليل القليل منهم في الدرجات العليا. وهذا يعود إلى أن الترقي يرتبط بسنوات الخدمة أكثر من ارتباطه بجودة العمل والأداء والنمو المهني. وهذا الأمر يستدعي وضع نظام واضح للحوافز والترقيات.

هذه الخصائص مجتمعة تؤشر إلى أن سنوات الخدمة هي المعيار الأساسي وقد يكون المعيار الوحيد أحيانًا في تنقلات المعلمين وترقياتهم دون الالتفات إلى عوامل أكثر أهمية، منها حاجات الطلبة وجودة الأداء. وهذا يخلق تفاوتا واضحا بين المدارس في التجمعات السكانية الكبيرة والصغيرة.

الجزء الثالث: نتائج الطلبة في الاختبارات الوطنية والدولية (PISA, TIMSS, NAFKE) وعلاقتها بخصائص المعلمين الديموغرافية

من أجل معرفة أثر خصائص المعلمين في أداء النظام التعليمي مقاسًا بأداء الطلبة في الاختبارات الوطنية والدولية، تم الحصول على ملفات بيانات آخر دورة عن أداء الطلاب الأردنيين في الاختبار الوطني لاقتصاد المعرفة من مركز تنمية الموارد البشرية في الأردن باعتباره الجهة الرسمية التي تجري الاختبار وتشرف على تطبيقه وتحليل نتائجه، كما تم الحصول على ملفات بيانات آخر دورة لاختباري TIMSS وPISA الدوليين من مركز تنمية الموارد البشرية باعتباره الجهة المسؤولة عن إجراءات تطبيقهما في الأردن، وتم تحليل هذه البيانات وتحديد درجة ارتباطها بخصائص المعلمين، والخروج بالاستنتاجات المناسبة ذات الصلة بالتوجهات التطويرية لسياسات المعلمين.

1.3- نتائج الطلبة في الدراسة الوطنية لتقييم مهارات اقتصاد المعرفة
National Assessment for Knowledge Economy "NAfKE"

ينفذ هذه الدراسة الوطنية المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، وقد نفذت المرحلة الأولى منها في عام 2006، ونفذت المرحلة الثانية في عام 2008، ونفذت المرحلة الثالثة في عام 2011. وتعد المرحلة الثالثة هي الأقرب للواقع التربوي الآن، لذلك سيتم الاعتماد على بياناتها لأغراض الدراسة الحالية. وقد وفرت إدارة المركز والعاملون فيه كل التسهيلات الممكنة للباحث للحصول على بيانات الدراسة كاملة، كما وفروا نسخة من التقرير المفصل حول النتائج التي تم التوصل إليها من تحليل تلك البيانات. وقد شارك في الدراسة 13879 طالب وطالبة في الصف الخامس أو التاسع أو الحادي عشر في 400 مدرسة مختارة عشوائيًا لتمثل مجتمع مدارس المملكة.

وقد طبقت على الطلبة اختبارات تقيس مهارات اقتصاد المعرفة في مباحث الرياضيات والعلوم واللغة العربية، بالإضافة إلى استبانة حول الخلفية الأسرية للطالب وممارساته واتجاهاته. وطبقت على مديري المدارس المختارة استبانة حول الإدارة المدرسية وموارد المدرسة. وطبقت عل المعلمين استبانة حول الممارسات التدريسية للمعلمين واتجاهاتهم وطموحاتهم ومؤهلاتهم. وتجدر الإشارة إلى أن وحدة الاختيار في الدراسة كانت مجموعة ممثلة للمدرسة. وفي هذه الحالة عند إجراء مقارنات النتائج في ضوء مستويات أي متغير مستقل فإن التصميم الإحصائي الذي يمثل البيانات هو تصميم المجموعات ضمن المستويات. في مثل هذا التصميم يكون الفرد (الطالب) هو وحدة التحليل عندما لا يكون هناك أثر للمجموعة، وعندما يوجد أثر للمجموعة فإنه **ينبغي أن تكون المجموعة هي وحدة التحليل لأن الاعتماد على الفرد كوحدة للتحليل يضخم دلالات الفروق بصورة كبيرة ومبالغ فيها** (Feldt,1993).

ويتطلب مثل هذا الوضع إجراء تحليل أولي لمعرفة ما إذا كان هناك أثر للمجموعة التي ينتمي إليها الطالب أم لا. وفي البيانات المتوفرة أشارت نتائج التحليلات الأولية إلى وجود أثر للمجموعة. لذلك ستكون المجموعة (المدرسة) وحدة للتحليل أي سيتم التعامل مع الأوساط الحسابية للمدارس في كل التحليلات اللاحقة. وهذا يوفر أدلة إضافية لما وفرته الدراسة الوطنية حول العوامل المؤثرة في الأداء. وفيما يلي عرض لنتائج الطلبة حسب الصف والمبحث وعلاقتها ببعض المتغيرات وخصائص المعلمين.

1.1.3- نتائج طلبة الصف الخامس في الدراسة الوطنية

محور اللغة العربية:

أشار تقرير الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011) إلى أن أداء طلبة الصف الخامس في مهارات اقتصاد المعرفة في محور القرائية وكفاياته الفرعية وأبعاده المعرفية هو أداء ضعيف؛ إذ بلغ الوسط الحسابي 38.5 من 100 للأداء الكلي و38.9 لكفاية الاسترجاع و37.9 لكفاية الفهم والاستيعاب و34.37 لبعد التواصل و51.48 لبعد إدارة المعلومات و24.36 لبعد حل المشكلات. وكان حوالي 45% من أفراد العينة في مستوى الأداء الأول(المبتدئ) أو دونه وفقط 1% من الطلبة في المستوى الخامس (المتقدم).

وفيما يلي ربط لأداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية ببعض المتغيرات وخصائص المعلمين.

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره:**

يبين الجدول 13 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.

الجدول 13: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
خبرة المعلم	خمس سنوات فأقل	52	37.79	9.98	.164	.920
	بين 6 و 10 سنوات	34	36.52	10.12		
	بين 11 و20 سنة	43	37.22	10.76		
	أكثر من 20 سنة	40	36.44	11.20		
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	31	35.71	10.50	.315	.868
	بكالوريوس	113	37.09	10.78		
	بكالوريوس+دبلوم	15	38.18	7.18		
	ماجستير	9	39.07	11.63		
	دكتوراه	1	42.31	.		
عمر المعلم	30 سنة فأقل	68	36.05	10.80	.653	.582
	بين 30 و40 سنة	50	38.21	9.95		
	بين 40 و50 سنة	45	36.87	10.87		
	فوق 50 سنة	6	40.67	6.27		

*الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الأوساط متقاربة في كل فئات الخبرة، والفروق فيما بينها غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط يزداد بازدياد مستوى المؤهل العلمي. والفروق بين الأوساط غير دالة إحصائياً (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي لأداء الطلبة يتحقق لدى مجموعات المعلمين كبار السن فوق 50 سنة، وأدنى وسط لدى مجموعات المعلمين صغار السن دون 30 سنة. لكن الفروق بين الأوساط غير دالة إحصائيًا (α=0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية حسب خصائص المعلمين الوجدانية:**

يبين الجدول 14 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.

الجدول 14 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم	سلبية جداً	5	36.47	8.55	1.188	.316
	سلبية	10	34.08	4.62		
	ايجابية	88	36.10	10.64		
	ايجابية جداً	66	38.86	10.77		
درجة معاناة المعلم من الوضع الاجتماعي	لا يعاني أبداً	28	39.87	11.33	2.776	.043
	بدرجة ضعيفة	9	42.03	9.50		
	بدرجة متوسطة	45	38.31	10.45		
	بدرجة كبيرة	87	35.02	9.88		
الرضى الوظيفي	متدني	74	35.47	9.62	-1.776	.039
	عالي	95	38.32	10.90		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لذوي الاتجاهات الإيجابية جدًّا وأدنى وسط لذوي الاتجاهات السلبية. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائياً(α= 0.05).
- الأوساط الحسابية في الفئات التي لا تعاني من الوضع الاجتماعي أكبر من الأوساط الحسابية في الفئات التي تعاني منه. والفروق بين الأوساط الحسابية لها دلالة إحصائية(α= 0.05).
- الوسط الحسابي لدى طلبة المعلمين في فئة الرض الوظيفي العالي يزيد على الوسط الحسابي في فئة الرضى الوظيفي المتدني. والفرق بين الوسطين الحسابيين دال إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 15 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

الجدول 15 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء طلبة الصف الخامس في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	إناث	69	39.76	8.57	13.198	.000
	ذكور	61	31.96	9.64		
	مختلطة	39	40.32	11.69		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة التربية	101	35.55	9.65	10.981	.000
	وزارة الدفاع	13	29.43	12.14		
	القطاع الخاص	35	44.70	9.25		
	الأونروا	20	36.40	8.05		
منطقة المدرسة	قرية	55	33.05	9.96	-3.608	.000
	مدينة	114	39.01	10.13		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط لأداء الطلبة في المدارس المختلطة ومدارس الإناث أكبر من الوسط لمدارس الذكور. والفروق بين الأوساط دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- أعلى وسط يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة الدفاع. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي للمجموعات في القرى، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًا (α= 0.01).

محور الرياضيات:

أشار تقرير الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011) إلى أن أداء طلبة الصف الخامس على مهارات اقتصاد المعرفة في محور الرياضيات وكفاياته الفرعية وأبعاده المعرفية هو أداء ضعيف جدًا؛ إذ بلغ الوسط الحسابي 26.9 من 100 للأداء الكلي و43.9 لكفاية المعرفة و31.15 لكفاية التطبيق و18.3 لكفاية التفكير و39.0 لبعد التواصل و23.05 لبعد إدارة المعلومات و19.49 لبعد حل المشكلات و18.57 لبعد الرموز. وكان حوالي 75% من أفراد العينة في مستوى الأداء الأول(المبتدئ) وفقط 1% من الطلبة في المستوى الخامس (المتقدم).

وفيما يلي ربط لأداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات ببعض المتغيرات وخصائص المعلمين.

- ✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره:**

يبين الجدول 16 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله العلمي وعمره.

الجدول 16 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
خبرة المعلم	خمس سنوات فأقل	47	27.90	6.33	1.296	.277
	بين 6 و 10 سنوات	39	31.74	13.06		
	بين 11 و20 سنة	40	28.41	10.15		
	أكثر من 20 سنة	43	29.11	8.12		
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	27	29.11	6.65	.877	.479
	بكالوريوس	110	28.77	9.77		
	بكالوريوس+دبلوم	19	29.74	9.86		
	ماجستير	10	34.36	13.83		
	دكتوراه	3	25.92	7.92		
عمر المعلم	30 سنة فأقل	83	29.35	9.38	.340	.796
	بين 30 و40 سنة	43	28.10	8.26		
	بين 40 و50 سنة	30	29.76	10.96		
	فوق 50 سنة	13	30.77	12.28		

*الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لفئة الخبرة بين 6 و10 سنوات، وأدنى وسط لفئة الخبرة خمس سنوات فأقل. والفروق بين الأوساط غير دالة إحصائيًا (α= 0.05).

- أعلى وسط حسابي يتحقق للمجموعات التي يدرسها معلمون من حملة شهادة الماجستير وأدنى وسط للمجموعات من حملة الدكتوراه. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًا (α= 0.05).
- أعلى وسط يتحقق لدى مجموعات المعلمين كبار السن فوق 50 سنة، وأدنى وسط لدى مجموعات المعلمين صغار السن بين 30 و40 سنة. والفروق بين الأوساط غير دالة إحصائيًا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات حسب خصائص المعلمين الوجدانية:**

يبين الجدول 17 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين الوجدانية المتمثلة في اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.

الجدول 17 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم	سلبية جداً	5	23.59	8.27	.715	.544
	سلبية	11	29.06	8.71		
	ايجابية	103	29.74	9.50		
	ايجابية جداً	50	28.73	10.14		
درجة معاناة المعلم من الوضع الاجتماعي	لا يعاني أبداً	31	32.78	10.56	2.372	.072
	بدرجة ضعيفة	18	28.09	5.71		
	بدرجة متوسطة	48	29.85	10.41		
	بدرجة كبيرة	72	27.53	9.07		
الرضى الوظيفي	متدني	68	27.64	7.58	-1.760	.040
	عالي	101	30.27	10.65		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لذوي الاتجاهات الإيجابية وأدنى وسط لذوي الاتجاهات السلبية جداً. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًا (α= 0.05).
- تحقق أعلى وسط حسابي في الفئة التي لا تعاني من الوضع الاجتماعي أبداً، وتحقق أدنى وسط في الفئة التي تعاني منه بدرجة كبيرة. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي لدى طلبة المعلمين في فئة الرضى الوظيفي العالي يزيد على الوسط الحسابي في فئة الرضى الوظيفي المتدني. والفرق بين الوسطين الحسابيين دال إحصائيًا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 18 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

الجدول 18 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	إناث	69	30.34	9.11	1.223	.297
	ذكور	61	27.74	10.72		
	مختلطة	39	29.53	8.44		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة التربية	101	28.17	9.72	4.858	.003
	وزارة الدفاع	13	25.07	9.58		
	القطاع الخاص	35	34.30	9.16		
	الأونروا	20	28.31	6.54		
منطقة المدرسة	قرية	55	26.56	7.89	-2.537	.012
	مدينة	114	30.49	10.10		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي لمدارس الإناث والمدارس المختلطة أكبر من الوسط الحسابي لمدارس الذكور. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة الدفاع. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي والتباين للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي والتباين للمجموعات في القرى، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.05).

محور العلوم:

أشار تقرير الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011) إلى أن أداء طلبة الصف الخامس في مهارات اقتصاد المعرفة في محور العلوم وكفاياته الفرعية وأبعاده المعرفية هو أداء ضعيف؛ إذ بلغ الوسط الحسابي 43.7 من 100 للأداء الكلي و49.4 لكفاية المعرفة و33.3 لكفاية التطبيق و37.1 لكفاية التفكير و37.87 لبعد التواصل و47.75 لبعد إدارة المعلومات و43.91 لبعد حل المشكلات. وكان حوالي 30% من أفراد العينة في مستوى الأداء الأول(المبتدئ) أو دونه، وفقط 1% من الطلبة في المستوى الخامس (المتقدم).

وفيما يلي ربط لأداء طلبة الصف الخامس في العلوم ببعض المتغيرات وخصائص المعلمين.

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الخامس في العلوم حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره:**

يبين الجدول 19 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.

الجدول 19 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
خبرة المعلم	خمس سنوات فأقل	52	42.66	9.82	1.244	.296
	بين 6 و 10 سنوات	40	43.58	12.44		
	بين 11 و20 سنة	33	40.39	10.36		
	أكثر من 20 سنة	44	45.50	13.95		
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	19	41.38	10.00	1.285	.278
	بكالوريوس	121	43.14	11.95		
	بكالوريوس+دبلوم	16	41.72	9.57		
	ماجستير	12	49.37	14.27		
	دكتوراه	1	30.90	.		
عمر المعلم	30 سنة فأقل	85	44.31	12.92	.700	.553
	بين 30 و40 سنة	52	42.68	9.89		
	بين 40 و50 سنة	23	41.30	10.34		
	فوق 50 سنة	9	40.04	14.23		

*الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لفئة الخبرة فوق 20 سنة وأدنى وسط لفئة الخبرة بين 11 و20 سنة. والفروق بين الأوساط غير دالة إحصائيًّا ($\alpha = 0.05$).

- أعلى وسط حسابي يتحقق للمجموعات التي يدرسها معلمون من حملة شهادة الماجستير وأدنى وسط للمجموعات من حملة الدكتوراه. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مجموعات المعلمين صغار السن دون 30 سنة، وأدنى وسط حسابي لدى مجموعات المعلمين كبار السن فوق 50 سنة. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الخامس في العلوم حسب** اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.

يبين الجدول 20 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.

الجدول 20 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم	سلبية جداً	4	34.75	14.72	.821	.484
	سلبية	10	43.38	12.76		
	ايجابية	103	43.79	11.61		
	ايجابية جداً	52	42.56	11.76		
درجة معاناة المعلم من الوضع الاجتماعي	لا يعاني أبداً	31	47.60	11.48	4.045	.008
	بدرجة ضعيفة	17	45.36	14.06		
	بدرجة متوسطة	55	39.18	11.88		
	بدرجة كبيرة	66	43.86	10.33		
الرضى الوظيفي	متدني	71	40.81	10.65	-2.251	.026
	عالي	98	44.89	12.28		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

ويلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لذوي الاتجاهات الإيجابية وأدنى وسط لذوي الاتجاهات السلبية جدًا، ولا يعول عليها لقلة الأعداد فيها. والفروق بين الأوساط غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي الأكبر تحقق في الفئة التي لا تعاني من الوضع الاجتماعي أبدًا، وتحقق أدنى وسط حسابي في الفئة التي تعاني منه بدرجة متوسطة. والفروق بين الأوساط الحسابية لها دلالة إحصائية (α= 0.01).
- الوسط الحسابي لدى مجموعات المعلمين في فئة الرضا الوظيفي العالي يزيد على الوسط الحسابي في فئة الرضى الوظيفي المتدني. والفرق بين الوسطين الحسابيين دال إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الخامس في العلوم حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 21 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

الجدول 21 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الخامس في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	إناث	69	43.92	10.15	5.599	.004
	ذكور	61	39.66	12.35		
	مختلطة	39	47.35	12.18		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة التربية	101	40.75	10.95	12.383	.000
	وزارة الدفاع	13	37.07	13.85		
	القطاع الخاص	35	52.72	10.22		
	الأونروا	20	42.68	7.76		
منطقة المدرسة	قرية	55	38.59	12.26	-3.642	.000
	مدينة	114	45.38	10.90		

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي للمدارس المختلطة ولمدارس الإناث أكبر من الوسط الحسابي لمدارس الذكور. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة الدفاع. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي للمجموعات في القرى، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).

2.1.3- نتائج طلبة الصف التاسع في الدراسة الوطنية

محور اللغة العربية:

أشار تقرير الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011) إلى أن أداء طلبة الصف التاسع على مهارات اقتصاد المعرفة في محور القرائية وكفاياته الفرعية وأبعاده المعرفية هو أداء ضعيف؛ إذ بلغ الوسط الحسابي 39.9% للأداء الكلي و44.8% لكفاية الاسترجاع و42.3% لكفاية الفهم والاستيعاب و21.9% لكفاية التقييم و43.9 لبعد التواصل و39.56% لبعد إدارة المعلومات و34.64% لبعد حل المشكلات. وكان حوالي 40% من أفراد العينة في مستوى الأداء الأول(المبتدئ) أو دونه وفقط 0.3% من الطلبة في المستوى الخامس (المتقدم).

وفيما يلي ربط لأداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية ببعض المتغيرات وخصائص المعلمين.

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية حسب خبرة المعلم ومؤهله العلمي وعمره:**

يبين الجدول 22 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين المتمثلة في الخبرة والمؤهل العلمي والعمر.

الجدول 22 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
خبرة المعلم	خمس سنوات فأقل	45	38.80	9.22	.771	.512
	بين 6 و 10 سنوات	36	36.77	10.57		
	بين 11 و20 سنة	26	40.81	11.62		
	أكثر من 20 سنة	23	39.31	11.87		
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	2	40.50	7.35	.473	.702
	بكالوريوس	95	39.28	10.80		
	بكالوريوس+دبلوم	22	37.75	10.21		
	ماجستير	11	35.65	10.15		
عمر المعلم	30 سنة فأقل	56	37.07	9.77	1.326	.269
	بين 30 و40 سنة	43	41.20	11.67		
	بين 40 و50 سنة	24	38.74	9.85		
	فوق 50 سنة	7	36.83	11.20		

*الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لفئة الخبرة بين 11 و20 سنة وأدنى وسط لفئة الخبرة بين 6 و10 سنوات. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لطلبة حملة دبلوم كلية المجتمع وأدنى وسط لطلبة حملة الماجستير. وبصورة عامة يقل الوسط الحسابي بازدياد مستوى المؤهل العلمي. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مجموعات المعلمين في الفئة العمرية بين 30 و40 سنة، وأدنى وسط لدى مجموعات المعلمين كبار السن فوق 50 سنة. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية حسب خصائص المعلمين الوجدانية:**

يبين الجدول 23 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين الوجدانية المتمثلة في اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.

الجدول 23 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم	سلبية جدًا	3	23.45	2.87	3.180	.026
	سلبية	9	37.28	8.11		
	ايجابية	78	38.16	10.43		
	ايجابية جدًا	40	41.32	10.69		
درجة معاناة المعلم من الوضع الاجتماعي	لا يعاني أبدًا	16	39.78	11.89	1.759	.158
	بدرجة ضعيفة	14	39.52	12.09		
	بدرجة متوسطة	40	41.31	10.23		
	بدرجة كبيرة	60	36.55	9.83		
الرضى الوظيفي للمعلم	متدني جدًا	9	38.02	12.33	1.270	.288
	متدني	50	36.62	10.20		
	عالي	62	40.51	10.21		
	عالي جدًا	9	38.95	12.69		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لذوي الاتجاهات الايجابية جداً وأدنى وسط لذوي الاتجاهات السلبية جداً. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أقل الأوساط الحسابية يتحقق للفئة التي تعاني بدرجة كبيرة من الوضع الاجتماعي، والفروق بين الأوساط الحسابية ليس لها دلالة إحصائية (α= 0.05).
- الوسط الحسابي لدى مجموعات المعلمين في فئات الرضى الوظيفي العالي يزيد على الوسط الحسابي في فئات الرضى الوظيفي المتدني. والفروق بين الأوساط غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 24 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

الجدول 24 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	إناث	60	44.41	8.49	29.936	.000
	ذكور	49	31.37	8.17		
	مختلطة	21	39.70	10.77		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة التربية	88	36.75	9.54	11.182	.000
	وزارة الدفاع	11	31.51	9.44		
	القطاع الخاص	18	46.04	8.45		
	الأونروا	13	48.12	10.59		
منطقة المدرسة	قرية	33	33.16	8.35	-3.675	.000
	مدينة	97	40.63	10.60		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي لمدارس الإناث والمدارس المختلطة أكبر من الوسط الحسابي لمدارس الذكور. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس الأونروا والقطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة الدفاع. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).

- الوسط الحسابي للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي للمجموعات في القرى والتباين أعلى، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).

محور الرياضيات:

أشار تقرير الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011) إلى أن أداء طلبة الصف التاسع في مهارات اقتصاد المعرفة في محور الرياضيات وكفاياته الفرعية وأبعاده المعرفية هو أداء ضعيف جدًا؛ إذ بلغ الوسط الحسابي 33.3 من 100 للأداء الكلي و51.7 لكفاية المعرفة و30.6 لكفاية التطبيق و26.4 لكفاية التفكير و36.33 لبعد التواصل و31.97 لبعد إدارة المعلومات و24.74 لبعد حل المشكلات و37.57 لبعد الرموز. وكان حوالي 62% من أفراد العينة في مستوى الأداء الأول (المبتدئ) أو دونه وفقط 0.3% من الطلبة في المستوى الخامس (المتقدم).

وفيما يلي ربط لأداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات ببعض المتغيرات وخصائص المعلمين.

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات حسب خبرة المعلم ومؤهله العلمي وعمره:**

يبين الجدول 25 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين المتمثلة في الخبرة والمؤهل العلمي والعمر.

الجدول 25 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
خبرة المعلم	خمس سنوات فأقل	37	31.98	9.13	1.082	.359
	بين 6 و 10 سنوات	38	35.84	9.52		
	بين 11 و20 سنة	34	33.94	6.93		
	أكثر من 20 سنة	21	34.77	13.01		
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	12	36.09	11.68	.817	.487
	بكالوريوس	88	33.38	8.85		
	بكالوريوس+دبلوم	24	36.13	10.41		
	ماجستير	6	31.87	10.83		
عمر المعلم	30 سنة فأقل	55	33.10	10.11	.737	.532
	بين 30 و40 سنة	43	33.97	7.25		
	بين 40 و50 سنة	21	35.01	9.23		
	فوق 50 سنة	11	37.50	14.07		

*الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لفئة الخبرة بين 6 و10 سنوات، وأدنى وسط لفئة الخبرة خمس سنوات فأقل. والفروق بين الأوساط غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى حملة شهادتي البكالوريوس والدبلوم وأدنى وسط لدى حملة الماجستير. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى كبار السن فوق 50 سنة، وأدنى وسط لدى صغار السن 30 سنة فأقل. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات حسب خصائص المعلمين الوجدانية:**

يبين الجدول 26 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين الوجدانية المتمثلة في اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.

الجدول 26 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة الاختبار*	الاحتمال
اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم	سلبية جدًا	5	32.00	9.02	1.976	.121
	سلبية	14	29.18	10.40		
	ايجابية	72	34.05	9.10		
	ايجابية جداً	39	36.13	9.57		
درجة معاناة المعلم من الوضع الاجتماعي	لا يعاني أبدا	14	35.52	11.85	4.050	.009
	بدرجة ضعيفة	16	39.04	10.56		
	بدرجة متوسطة	34	36.18	9.63		
	بدرجة كبيرة	66	31.47	7.88		
الرضى الوظيفي للمعلم	متدني جدا	17	31.15	9.42	1.283	.283
	متدني	48	33.06	7.61		
	عالي	54	35.67	10.80		
	عالي جدًّا	11	35.14	9.75		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لذوي الاتجاهات الإيجابية جدًّا وأدنى وسط لذوي الاتجاهات السلبية. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي الأكبر تحقق في الفئة التي تعاني من الوضع الاجتماعي بدرجة ضعيفة، وتحقق أدنى وسط حسابي في الفئة التي تعاني منه بدرجة كبيرة. والفروق بين الأوساط الحسابية لها دلالة إحصائية (α= 0.01).
- الوسط الحسابي لدى مجموعات المعلمين في فئة الرضى الوظيفي العالي يزيد على الوسط الحسابي في فئة الرضى الوظيفي المتدني. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 27 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

الجدول 27 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	إناث	60	35.78	8.78	4.206	.017
	ذكور	49	31.05	9.10		
	مختلطة	21	36.24	10.90		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة التربية	88	31.34	7.35	18.902	.000
	وزارة الدفاع	11	29.48	8.76		
	القطاع الخاص	18	43.13	7.53		
	الأونروا	13	43.85	11.45		
منطقة المدرسة	قرية	33	29.15	6.68	-3.604	.000
	مدينة	97	35.74	9.75		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي للمدارس المختلطة ومدارس الإناث أكبر من الوسط الحسابي لمدارس الذكور. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس الأونروا والقطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة الدفاع. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي والتباين للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي والتباين للمجموعات في القرى، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).

محور العلوم:

أشار تقرير الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011) إلى أن أداء طلبة الصف التاسع في مهارات اقتصاد المعرفة في محور العلوم وكفاياته الفرعية وأبعاده المعرفية هو أداء ضعيف؛ إذ بلغ الوسط الحسابي 36.3 من 100 للأداء الكلي و46.8 لكفاية المعرفة و18.2 لكفاية التطبيق و33.7 لكفاية التفكير و36.26 لبعد التواصل و40.26 لبعد إدارة المعلومات و45.19 لبعد حل المشكلات. وكان حوالي 49.5% من أفراد العينة في مستوى الأداء الأول(المبتدئ)أو دونه وفقط 0.6% من الطلبة في المستوى الخامس (المتقدم).

وفيما يلي ربط لأداء طلبة الصف التاسع في العلوم ببعض المتغيرات وخصائص المعلمين.

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف التاسع في العلوم حسب خبرة المعلم ومؤهله العلمي وعمره:**

يبين الجدول 28 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين المتمثلة في الخبرة والمؤهل العلمي والعمر.

الجدول 28 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
خبرة المعلم	خمس سنوات فأقل	45	36.82	11.16	.143	.934
	بين 6 و 10 سنوات	30	37.70	13.40		
	بين 11 و20 سنة	34	36.01	10.19		
	أكثر من 20 سنة	21	37.49	9.05		
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	3	42.57	10.69	.220	.927
	بكالوريوس	103	36.72	11.39		
	بكالوريوس+دبلوم	17	37.27	10.63		
	ماجستير	6	37.02	9.15		
	دكتوراه	1	34.03	.		
عمر المعلم	30 سنة فأقل	56	37.11	12.33	.174	.914
	بين 30 و40 سنة	46	36.98	9.13		
	بين 40 و50 سنة	19	37.42	12.80		
	فوق 50 سنة	9	34.38	9.22		

يلاحظ أن:

- الأوساط الحسابية متقاربة لكل فئات الخبرة. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α=0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق للمجموعات التي يدرسها معلمون من حملة شهادة دبلوم كلية المجتمع وأدنى وسط للمجموعات من حملة الدكتوراه، ولا يعول على هذه الأوساط لقلة الأعداد. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دال إحصائيًّا (α= 0.05).
- أدنى وسط حسابي يتحقق لدى مجموعات المعلمين كبار السن فوق 50 سنة، وبقية الأوساط متقاربة. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف التاسع في العلوم حسب خصائص المعلمين الوجدانية:**

يبين الجدول 29 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين الوجدانية المتمثلة في اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.

الجدول 29 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم	سلبية جداً	3	37.10	13.25	.749	.525
	سلبية	14	33.57	14.20		
	ايجابية	86	36.80	10.57		
	ايجابية جداً	27	39.01	10.83		
درجة معاناة المعلم من الوضع الاجتماعي	لا يعاني أبداً	21	42.32	13.43	3.393	.020
	بدرجة ضعيفة	16	35.42	10.10		
	بدرجة متوسطة	29	39.21	9.32		
	بدرجة كبيرة	64	34.48	10.58		
الرضى الوظيفي للمعلم	متدني جداً	14	33.64	9.28	.588	.624
	متدني	47	37.23	10.49		
	عالي	61	37.68	11.68		
	عالي جداً	8	35.06	13.18		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لذوي الاتجاهات الإيجابية جدًا وأدنى وسط لذوي الاتجاهات السلبية. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

- الوسط الحسابي الأكبر تحقق في الفئة التي لا تعاني من الوضع الاجتماعي أبدًا، وتحقق أدنى وسط في الفئة التي تعاني منه بدرجة كبيرة. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي لدى مجموعات المعلمين في فئة الرضا الوظيفي المتدني جداً هو الأقل. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف التاسع في العلوم حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 30 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

الجدول 30 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	إناث	60	41.28	9.91	15.590	.000
	ذكور	49	30.71	9.69		
	مختلطة	21	38.96	10.92		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة التربية	88	34.60	9.28	12.096	.000
	وزارة الدفاع	11	30.67	7.88		
	القطاع الخاص	18	48.02	11.33		
	الأونروا	13	42.55	12.80		
منطقة المدرسة	قرية	33	30.56	7.97	-4.040	.000
	مدينة	97	39.08	11.17		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي لمدارس الإناث والمدارس المختلطة أكبر من الوسط الحسابي لمدارس الذكور. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة الدفاع. وقد كان التباين في الأداء لدى مدارس الأونروا هو الأعلى مقارنة مع الفئات الأخرى. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي للمجموعات في القرى، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).

3.1.3- نتائج طلبة الصف الحادي عشر في الدراسة الوطنية

محور اللغة العربية:

أشار تقرير الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011) إلى أن أداء طلبة الصف الحادي عشر في مهارات اقتصاد المعرفة في محور القرائية وكفاياته الفرعية وأبعاده المعرفية هو أداء ضعيف؛ إذ بلغ الوسط الحسابي 45.8 من 100 للأداء الكلي و45.0 لكفاية الاسترجاع و54.2 لكفاية الفهم والاستيعاب و27.84 لكفاية التقييم و45.78 لبعد التواصل و51.9 لبعد إدارة المعلومات و56.15 لبعد حل المشكلات. وكان حوالي 24.5% من أفراد العينة في مستوى الأداء الأول(المبتدئ) أو دونه وفقط 1.8% من الطلبة في المستوى الخامس (المتقدم).

وفيما يلي ربط لأداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية ببعض المتغيرات وخصائص المعلمين.

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية حسب خبرة المعلم ومؤهله العلمي وعمره:**

يبين الجدول 31 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين المتمثلة في الخبرة والمؤهل العلمي والعمر.

الجدول 31 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
خبرة المعلم	خمس سنوات فأقل	14	38.17	11.08	.910	.439
	بين 6 و 10 سنوات	23	39.69	12.42		
	بين 11 و20 سنة	38	40.15	9.19		
	أكثر من 20 سنة	24	43.73	12.98		
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	3	35.53	15.21	1.681	.161
	بكالوريوس	69	42.39	10.62		
	بكالوريوس+دبلوم	13	37.70	13.20		
	ماجستير	12	36.84	10.74		
	دكتوراه	2	29.49	2.93		
عمر المعلم	30 سنة فأقل	29	38.07	10.71	2.202	.093
	بين 30 و40 سنة	45	39.85	11.24		
	بين 40 و50 سنة	17	43.65	8.51		
	فوق 50 سنة	8	47.95	15.12		

*الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لفئة الخبرة أكثر من 20 سنة وأدنى وسط لفئة الخبرة خمس سنوات فأقل. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق في فئة البكالوريوس وأدنى وسط في فئة الدكتوراه. وقد كان التباين في فئة الدكتوراه هو الأقل مقارنة مع الفئات الأخرى. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α=0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق في الفئة العمرية فوق 50 سنة، وأدنى وسط في فئة صغار السن تحت 30 سنة. وقد كان التباين لدى مجموعات كبار السن فوق 50 سنة كبيرا مقارنة مع الفئات الأخرى. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية حسب خصائص المعلمين الوجدانية:**

يبين الجدول 32 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين الوجدانية المتمثلة في اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.

الجدول 32 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم	سلبية جداً	4	38.90	11.59	2.056	.111
	سلبية	6	36.25	8.76		
	ايجابية	51	38.74	10.59		
	ايجابية جداً	38	44.04	11.84		
درجة معاناة المعلم من الوضع الاجتماعي	لا يعاني أبداً	20	46.5581	8.90615	2.738	.048
	بدرجة ضعيفة	7	37.6178	9.36379		
	بدرجة متوسطة	31	38.0410	10.66532		
	بدرجة كبيرة	41	40.2160	12.14640		
الرضى الوظيفي للمعلم	متدني جداً	11	32.85	10.77	2.294	.083
	متدني	45	40.72	12.61		
	عالي	41	42.43	9.013		
	عالي جداً	2	44.64	9.70		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لذوي الاتجاهات الإيجابية جدًا وأدنى وسط لذوي الاتجاهات السلبيةً. والتباين في الفئة السلبية هو الأقل مقارنة مع الفئات الأخرى. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى الأوساط الحسابية يتحقق للفئة التي لا تعاني أبدًا من الوضع الاجتماعي، والتباين فيها أقل كذلك من الفئات الأخرى. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي لدى مجموعات المعلمين في فئات الرضى الوظيفي العالي يزيد على الوسط الحسابي في فئات الرضا الوظيفي المتدني. والفروق بين الأوساط غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 33 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

الجدول 33 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء طلبة الصف الحادي عشر في اللغة العربية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	إناث	43	44.71	11.03	11.047	.000
	ذكور	41	34.89	9.76		
	مختلطة	15	44.63	8.88		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة التربية والتعليم	74	39.52	10.68	4.399	.015
	وزارة الدفاع	10	37.60	9.64		
	القطاع الخاص	15	48.16	12.35		
منطقة المدرسة	قرية	33	35.45	8.14	-3.424	.001
	مدينة	66	43.22	11.69		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي لمدارس الإناث والمدارس المختلطة أكبر من الوسط الحسابي لمدارس الذكور. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة الدفاع. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي للمجموعات في القرى والتباين أعلى، والفرق بين الوسطين دال إحصائياً(α= 0.01).

محور الرياضيات:

أشار تقرير الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011) إلى أن أداء طلبة الصف الحادي عشر في مهارات اقتصاد المعرفة في محور الرياضيات وكفاياته الفرعية وأبعاده المعرفية هو أداء ضعيف جدًّا؛ إذ بلغ الوسط الحسابي 22.8 من 100 للأداء الكلي و43.5 لكفاية المعرفة و25.9 لكفاية التطبيق و19.1 لكفاية التفكير و15.93 لبعد إدارة المعلومات و18.74 لبعد حل المشكلات و25.87 لبعد الرموز. وكان حوالي 84.3% من أفراد العينة في مستوى الأداء الأول(المبتدئ) أو دونه وفقط 1.2% من الطلبة في المستوى الخامس (المتقدم).

وفيما يلي ربط لأداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات ببعض المتغيرات وخصائص المعلمين.

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره:**

يبين الجدول 34 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله العلمي وعمره.

الجدول 34: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره.

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
خبرة المعلم	خمس سنوات فأقل	17	20.66	4.70	2.196	.094
	بين 6 و 10 سنوات	22	19.80	8.99		
	بين 11 و20 سنة	36	22.09	7.10		
	أكثر من 20 سنة	24	26.35	14.04		
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	4	22.87	6.99	2.902	.026
	بكالوريوس	70	20.68	7.30		
	بكالوريوس+دبلوم	16	29.16	15.94		
	ماجستير	8	22.87	6.62		
	دكتوراه	1	28.88	.		
عمر المعلم	30 سنة فأقل	42	18.77	5.80	4.268	.007
	بين 30 و40 سنة	32	23.79	7.91		
	بين 40 و50 سنة	19	26.70	15.47		
	فوق 50 سنة	6	26.30	6.90		

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لفئة الخبرة أكثر من 20 سنة وأدنى وسط لفئة الخبرة بين 6 و10 سنوات. والفروق بين الأوساط غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق للمجموعات من حملة شهادتي البكالوريوس والدبلوم وأدنى وسط للمجموعات من حملة البكالوريوس. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى كبار السن فوق 40 سنة، وأدنى وسط لدى صغار السن 30 سنة فأقل. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات حسب خصائص المعلمين الوجدانية:**

يبين الجدول 35 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين الوجدانية المتمثلة في اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.

الجدول 35: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم	سلبية جدا	4	19.37	4.27	.322	.809
	سلبية	10	20.54	6.46		
	ايجابية	60	22.51	11.21		
	ايجابية جدًا	25	23.24	6.41		
درجة معاناة المعلم من الوضع الاجتماعي	لا يعاني أبدًا	14	27.40	18.28	1.571	.202
	بدرجة ضعيفة	8	21.60	7.03		
	بدرجة متوسطة	25	21.04	6.47		
	بدرجة كبيرة	52	21.77	7.42		
الرضى الوظيفي للمعلم	متدني جدًا	6	20.72	14.85	.536	.659
	متدنى	60	21.82	6.61		
	عالى	29	24.16	13.49		
	عالى جدًا	4	20.09	1.32		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط تحقق لذوي الاتجاهات الايجابية جداً وأدنى وسط لذوي الاتجاهات السلبية جدًا. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

- الوسط الحسابي الأكبر تحقق في الفئة التي لا تعاني من الوضع الاجتماعي أبدًا، والأوساط الأخرى متقاربة. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي لدى مجموعات المعلمين في فئة الرضى الوظيفي العالي يزيد على الوسط الحسابي في فئة الرضا الوظيفي الأخرى. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 36 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

الجدول 36 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في الرياضيات ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	إناث	43	23.10	11.44	3.720	.028
	ذكور	41	19.83	7.20		
	مختلطة	15	27.23	7.13		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة التربية	74	20.52	6.47	11.494	.000
	وزارة الدفاع	10	21.26	6.61		
	القطاع الخاص	15	32.23	16.36		
منطقة المدرسة	قرية	33	18.82	4.67	-2.703	.008
	مدينة	66	24.15	10.81		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي للمدارس المختلطة ومدارس الإناث أكبر من الوسط الحسابي لمدارس الذكور. وأن مدارس الإناث أكثر تباينًا من المدارس الأخرى. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة التربية والتعليم. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي والتباين للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي والتباين للمجموعات في القرى، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).

محور العلوم:

أشار تقرير الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2011) إلى أن أداء طلبة الصف الحادي عشر في مهارات اقتصاد المعرفة في محور العلوم وكفاياته الفرعية وأبعاده المعرفية هو أداء ضعيف جدًّا؛ إذ بلغ الوسط الحسابي 28.2 من 100 للأداء الكلي و30.1 لكفاية المعرفة و32.8 لكفاية التطبيق و20.9 لكفاية التفكير و28.22 لبعد التواصل و32.49 لبعد إدارة المعلومات و24.72 لبعد حل المشكلات و44.71 لبعد الرموز. وكان حوالي 68.4% من أفراد العينة في مستوى الأداء الأول (المبتدئ) أو دونه وفقط 0.1% من الطلبة في المستوى الخامس (المتقدم).

وفيما يلي ربط لأداء طلبة الصف الحادي عشر في العلوم ببعض المتغيرات وخصائص المعلمين.

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الحادي عشر في العلوم حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره:**

يبين الجدول 37 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين المتمثلة في الخبرة والمؤهل العلمي والعمر.

الجدول 37 : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
خبرة المعلم	خمس سنوات فأقل	22	29.48	10.49	1.046	.376
	بين 6 و 10 سنوات	15	34.19	14.32		
	بين 11 و20 سنة	38	28.50	11.20		
	أكثر من 20 سنة	24	28.32	10.08		
المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	4	29.93	10.95	1.851	.126
	بكالوريوس	73	29.48	11.18		
	بكالوريوس+دبلوم	16	25.77	8.67		
	ماجستير	5	39.06	17.01		
	دكتوراه	1	44.92	.		
عمر المعلم	30 سنة فأقل	44	28.89	10.65	.991	.400
	بين 30 و40 سنة	32	32.19	13.48		
	بين 40 و50 سنة	16	27.11	9.12		
	فوق 50 سنة	7	27.06	8.37		

*الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي الأعلى يتحقق لفئة الخبرة بين 6 و10 سنوات، وبقية الأوساط الحسابية متقاربة. والفروق بين الأوساط غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

- أعلى وسط حسابي يتحقق للمجموعات التي يدرسها معلمون من حملة شهادة الدكتوراه وأدنى وسط للمجموعات التي يدرسها معلمون من حملة البكالوريوس + دبلوم. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى فئة صغار المعلمين، وبقية الأوساط متقاربة. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الحادي عشر في العلوم حسب خصائص المعلمين الوجدانية:**

يبين الجدول 38 الأوساط الحسابية والانحرافات لأداء طلبة الصف الحادي عشر في العلوم المعيارية ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين الوجدانية المتمثلة في اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي.

الجدول 38: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الحادي عشر في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ومعاناته الاجتماعية ورضاه الوظيفي

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم	سلبية جداً	7	21.34	10.98	1.716	.169
	سلبية	17	27.59	10.22		
	ايجابية	48	30.67	10.97		
	ايجابية جداً	27	30.89	12.19		
درجة معاناة المعلم من الوضع الاجتماعي	لا يعاني أبداً	12	31.69	10.04	.296	.828
	بدرجة ضعيفة	11	30.46	9.90		
	بدرجة متوسطة	23	28.04	14.08		
	بدرجة كبيرة	53	29.51	10.74		
الرضى الوظيفي للمعلم	متدني جداً	13	24.26	8.57	1.145	.335
	متدني	42	29.96	12.32		
	عالي	33	30.43	10.85		
	عالي جداً	11	31.48	11.18		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- أعلى وسط حسابي يتحقق لذوي الاتجاهات الايجابية جداً وأدنى وسط لذوي الاتجاهات السلبية جدًا. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي الأكبر تحقق في الفئة التي لا تعاني من الوضع الاجتماعي أبداً، وتحقق أدنى وسط حسابي في الفئة التي تعاني منه بدرجة متوسطة. والفروق بين الأوساط الحسابية ليس لها دلالة إحصائية (α= 0.05).

- الوسط الحسابي لدى فئة الرضا الوظيفي المتدني جدًّا هو الأقل ولدى فئة الرضا العالي جدًّا هو الأعلى. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الحادي عشر في العلوم حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 39 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الحادي عشر في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

الجدول 39: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الحادي عشر في العلوم ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	إناث	43	31.55	10.52	6.232	.003
	ذكور	41	25.27	10.81		
	مختلطة	15	35.44	11.33		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة التربية	74	28.23	10.43	8.427	.000
	وزارة الدفاع	10	24.36	9.03		
	القطاع الخاص	15	39.47	11.98		
منطقة المدرسة	قرية	33	25.64	7.78	-2.486	.015
	مدينة	66	31.49	12.32		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي للمدارس المختلطة ومدارس الإناث أعلى من الوسط الحسابي لمدارس الذكور. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة الدفاع. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي للمجموعات في القرى، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.05).

2.3- نتائج الطلبة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2011

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)

تعد الدراسة الدولية TIMSS التي نفذت في عام 2011 هي الأحدث. وقد شارك الأردن في الدراسة في الأعوام 1999، 2003، 2007، 2011 على مستوى الصف الثامن. وتعد نتائج عام 2011 هي الأقرب للواقع التربوي الآن، لذلك سيتم الاعتماد على بياناتها لأغراض الدراسة الحالية. وقد تم الحصول على البيانات من مركز تنمية الموارد البشرية. وقد شارك في الدراسة 7694 طالبًا وطالبة في الصف الثامن في 230 مدرسة مختارة عشوائيًّا لتمثل مجتمع مدارس المملكة. وقد طبقت على الطلبة اختبارات في الرياضيات والعلوم، بالإضافة إلى استبانة حول خلفية الطالب وممارساته واتجاهاته. وطبقت على مديري المدارس المختارة استبانة حول بيئة المدرسة ومواردها وعلاقتها بالمجتمع المحلي. وطبقت على المعلمين استبانة حول ممارسات المعلمين التدريسية واتجاهاتهم ومؤهلاتهم. ولأغراض الدراسة الحالية تم الاعتماد على الأوساط الحسابية للمدارس في كل التحليلات اللاحقة.

1.2.3- نتائج اختبار الرياضيات

أشار تقرير دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS, 2011) إلى أن أداء طلبة الأردن على اختبار الرياضيات ككل وكل مجال من مجالات المحتوى ومجالات المعرفة أدنى من النقطة المركزية لتدريج TIMSS الذي يساوي **500**؛ إذ بلغ الوسط الحسابي لأداء طلبة الأردن في الاختبار الكلي 406 نقاط **متراجعًا** بمقدار 21 نقطة عن عام 2007 وبمقدار 18 نقطة عن عام 2003 وبمقدار 22 نقطة عن عام 1999. وهذه نتيجة تبعث القلق وعدم الاطمئنان على ما يجري في الغرف التدريسية، وتعكس واقعا تعليميا لا يستجيب بصورة فاعلة لعمليات الإصلاح والتطوير أو أن الإصلاح يسير في الاتجاه الخطإ. وبخصوص مجالات المحتوى، فقد كان الوسط الحسابي 390 لمجال الأعداد و432 لمجال الجبر و407 لمجال الهندسة و379 لمجال البيانات والاحتمالات. وبخصوص مجالات المعرفة، كان الوسط الحسابي 405 لمجال المعرفة و397 لمجال التطبيق و416 لمجال التفكير. وهذا يؤكد أن الضعف عام وعبر جميع المجالات سواء المتعلقة ببعد المحتوى أو ببعد المعرفة. ويبين الجدول 40 توزيع الطلبة الأردنيين حسب المستويات(المعايير) الدولية.

الجدول 40: توزيع طلبة الصف الثامن حسب مستوى الأداء في الرياضيات

المستوى	درجة القطع	% الأردنية	% الدولية(الوسيط)	%سنغافورة
المتقدم	625	0	3	48
العالي	550	6	17	78
المتوسط	475	26	46	92
المنخفض	400	55	75	99

ويلاحظ عدم وصول أي طالب أردني إلى المستوى المتقدم وفقط 6% وصلوا إلى المستوى العالي. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المستويات تراكمية. ويلاحظ أن 45% من الطلبة الأردنيين خارج التصنيف الدولي في الرياضيات. أي إنهم لم يصلوا إلى درجة القطع الخاصة بالمستوى المنخفض. وهذا بحاجة للتوقف عنده ومعرفة العوامل المؤثرة فيه والعمل على تداركه مستقبلاً. لاحظ الفجوة الكبيرة بين الأردن وسنغافورة. أي نحتاج لبذل جهود كبيرة للحاق بالدول ذات التحصيل العالي.

وفيما يلي ربط لأداء الطلبة في الرياضيات ببعض المتغيرات وخصائص المعلمين.

- ✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات حسب خصائص خبرة المعلم ومؤهله وعمره وجنسه:**

يبين الجدول 41 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات (TIMSS)ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين المتمثلة في الخبرة والمؤهل العلمي والعمر والجنس.

الجدول 41: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات(TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره وجنسه

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
خبرة المعلم	خمس سنوات فأقل	70	410.18	49.08	.504	.680
	بين 6 و 10 سنوات	56	405.93	56.23		
	بين 11 و20 سنة	63	417.72	56.50		
	أكثر من 20 سنة	41	409.59	55.07		
المؤهل العلمي	ثانوي	3	418.82	72.67	.522	.668
	دبلوم كلية مجتمع	22	405.47	50.74		
	بكالوريوس	170	412.90	52.13		
	دراسات عليا	30	400.80	64.41		
عمر المعلم	25 سنة فاقل	27	407.74	55.19	.886	.473
	بين 25 و30 سنة	54	406.59	57.40		
	بين 30 و40 سنة	67	417.16	52.36		
	بين 40 و50 سنة	56	416.06	52.94		
	فوق 50 سنة	25	396.82	51.85		
جنس المعلم	إناث	115	430.73	42.21	6.051	.000
	ذكور	112	390.53	56.97		

*الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي الأعلى يتحقق لفئة الخبرة بين 11 و20 سنة والأدنى يتحقق لفئة الخبرة بين 6 و10 سنوات. والأوساط الحسابية متقاربة، والفروق بينها غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

- أعلى وسط حسابي يتحقق للمجموعات التي يدرسها معلمون من حملة الثانوية العامة وأدنى وسط للمجموعات التي يدرسها معلمون من حملة الشهادات العليا. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مجموعات السن بين 30 و40 سنة وأدنى وسط حسابي يتحقق لدى مجموعات المعلمين كبار السن فوق 50 سنة. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α=0.05).
- الوسط الحسابي لدى فئة المعلمات أعلى من وسط فئة الذكور بمقدار 40 نقطة. والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات حسب خصائص المعلمين الوجدانية:**

يبين الجدول 42 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات(TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين الوجدانية المتمثلة في فرص نجاح المعلم وحماسته ورضاه الوظيفي.

الجدول 42: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات (TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب فرص نجاح المعلم وحماسته ورضاه الوظيفي

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
فرص نجاح المعلم	عالى جدا	44	424.79	65.22	2.738	.044
	عالى	144	411.75	50.17		
	متوسط	40	393.64	49.24		
	متدني	1	358.26	.		
درجة حماس المعلم	قليلة جدًا	96	402.25	50.45	2.226	.086
	قليلة	61	411.06	54.41		
	كبيرة	40	421.15	51.86		
	كبيرة جداً	32	426.44	61.92		
الرضى الوظيفي للمعلم	عالي جدا	42	410.16	63.55	.856	.491
	عالى	92	417.45	48.84		
	متوسط	76	408.05	49.84		
	منخفض	17	393.05	70.81		
	منخفض جدًا	2	412.55	67.53		

* **الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين**

- الوسط الحسابي يزداد بازدياد تقدير المعلم لفرص نجاحه، والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي يزداد بازدياد حماس المعلم، والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α=0.05).

- الوسط الحسابي لدى مجموعات المعلمين في فئة الرضى الوظيفي العالي هو الأكبر، يليه الوسط الحسابي في فئة الرضا الوظيفي المتدني جدًّا، لكن هذا الوسط لا يعول عليه لقلة الأفراد. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 43 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات (TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

الجدول 43: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات (TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	ذكور	101	389.53	57.76	16.422	.000
	إناث	71	427.20	36.00		
	مختلطة	58	428.97	52.24		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة التربية	179	398.47	48.83	22.062	.000
	وزارة الدفاع	1	434.09	.		
	الأونروا	25	435.39	34.83		
	القطاع الخاص	25	476.38	49.95		
منطقة المدرسة	مدينة	180	418.89	52.88	4.317	.000
	قرية	50	383.08	48.05		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي للمدارس المختلطة ومدارس الإناث أعلى من الوسط الحسابي لمدارس الذكور. والأداء أكثر تجانسًا في مدارس الإناث، والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة التربية والتعليم. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي للمجموعات في القرى بمقدار 35 نقطة، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).

2.2.3- نتائج اختبار العلوم

أشار تقرير دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS, 2011) إلى أن أداء طلبة الأردن على اختبار العلوم ككل وكل مجال من مجالات المحتوى ومجالات المعرفة أدنى من النقطة المركزية لتدريج TIMSS الذي يساوي **500**؛ إذ بلغ الوسط الحسابي لأداء طلبة الأردن على الاختبار الكلي 449 نقطة **متراجعًا** بمقدار 33 نقطة عن عام 2007 وبمقدار 26 نقطة عن عام 2003 وبمقدار نقطة واحدة عن عام 1999. وهذه نتيجة تبعث القلق وعدم الاطمئنان على ما يجري في الغرف التدريسية، وتعكس واقعا تعليميا لا يستجيب بصورة فاعلة لعمليات الإصلاح والتطوير أو أن الإصلاح يسير في الاتجاه الخطإ. وبخصوص مجالات المحتوى، فقد كان الوسط الحسابي 447 لمجال علم الأحياء و463 لمجال الكيمياء و446 لمجال الفيزياء و436 لمجال علوم الأرض. وبخصوص مجالات المعرفة، فقد كان الوسط الحسابي 453 لمجال المعرفة و451 لمجال التطبيق و441 لمجال التفكير. وهذا يؤكد أن الضعف عام ويتجلى عبر جميع المجالات سواء المتعلقة منها ببعد المحتوى أو ببعد المعرفة. ويبين الجدول 44 توزيع الطلبة الأردنيين حسب المستويات(المعايير) الدولية.

الجدول 44 : توزيع طلبة الصف الثامن حسب مستوى الأداء في العلوم

المستوى	درجة القطع	% الأردنية	% الدولية(الوسيط)	%سنغافورة
المتقدم	625	2	4	40
العالي	550	15	21	69
المتوسط	475	45	52	87
المنخفض	400	72	79	96

ويلاحظ وصول 2% من الطلبة للمستوى المتقدم و 15% وصلوا المستوى العالي. ويلاحظ أن 28% من الطلبة الأردنيين خارج التصنيف الدولي في العلوم. أي إنهم لم يصلوا إلى درجة القطع الخاصة بالمستوى المنخفض. وهذا يدلّ على أن الوضع أحسن حالاً في العلوم منه في الرياضيات لكنه ما زال في منطقة الخطر وبحاجة إلى التوقف والمراجعة من أجل التحسين. ويبدو أننا بحاجة لجهود كبيرة جدًا للحاق بسنغافورة.

وفيما يلي ربط لأداء الطلبة في العلوم ببعض المتغيرات وبخصائص المعلمين.

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الثامن في العلوم حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره:**

يبين الجدول 45 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في العلوم (TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين المتمثلة في الخبرة والمؤهل العلمي والعمر والجنس.

الجدول 45: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في العلوم(TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خبرة المعلم ومؤهله وعمره وجنسه

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
خبرة المعلم	خمس سنوات فأقل	99	442.88	61.72	2.377	.071
	بين 6 و 10 سنوات	59	460.17	54.89		
	بين 11 و20 سنة	50	467.15	52.14		
	أكثر من 20 سنة	16	454.25	45.84		
المؤهل العلمي	ثانوي	1	439.38	.	.938	.423
	دبلوم كلية مجتمع	10	424.77	58.04		
	بكالوريوس	183	455.72	57.13		
	دراسات عليا	29	452.81	60.41		
عمر المعلم	25 سنة فأقل	26	437.08	51.43	2.736	.030
	بين 25 و30 سنة	68	442.98	59.83		
	بين 30 و40 سنة	92	466.11	55.70		
	بين 40 و50 سنة	25	464.84	50.94		
	فوق 50 سنة	18	441.85	60.04		
جنس المعلم	إناث	130	476.28	43.48	7.667	.000
	ذكور	99	424.08	59.55		

*الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي الأعلى يتحقق لفئة الخبرة بين 11 و20 سنة والأدنى يتحقق لفئة الخبرة 5 سنوات فأقل. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي للمجموعات التي يدرسها معلمون من حملة البكالوريوس أو أعلى، أكبر من الوسط الحسابي للمجموعات التي يدرسها معلمون من حملة شهادة الدبلوم. والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي للفئات العمرية دالة إحصائيًّا أن الوسط الحسابي للفئات العمرية الأخرى. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي لدى فئة المعلمات أعلى من وسط فئة المعلمين الذكور بمقدار 50 نقطة. والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الثامن في العلوم حسب خصائص المعلمين الوجدانية**

يبين الجدول 46 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في العلوم(TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المعلمين الوجدانية المتمثلة في فرص نجاح المعلم وحماسته ورضاه الوظيفي.

الجدول 46: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في العلوم (TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب فرص نجاح المعلم وحماسته ورضاه الوظيفي

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	الاحتمال
فرص نجاح المعلم	عالى جدا	40	462.32	65.78	2.366	.072
	عالى	144	457.21	55.91		
	متوسط	45	434.89	49.58		
	متدني	1	499.19	.		
درجة حماس المعلم	قليلة جدًا	110	445.49	55.13	1.613	.187
	قليلة	53	458.76	55.52		
	كبيرة	42	463.51	60.10		
	كبيرة جدا	24	464.71	62.96		
الرضى الوظيفي للمعلم	عالي جدًا	26	467.78	58.28	5.313	.000
	عالي	106	466.53	55.28		
	متوسط	87	440.69	53.68		
	منخفض	7	401.84	55.90		
	منخفض جدًا	4	408.16	57.57		

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي يزداد بازدياد تقدير المعلم لفرص نجاحه لكن الفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α= 0.05).
- الوسط الحسابي يزداد بازدياد حماس المعلم، والفروق بين الأوساط الحسابية غير دالة إحصائيًّا (α=0.05).
- الأوساط الحسابية في فئات الرضا الوظيفي العالي أعلى من الوسط الحسابي في فئات الرضا الوظيفي المنخفض. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).

✓ **الفروق في أداء طلبة الصف الثامن في العلوم حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 47 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في العلوم (TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

الجدول 47: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الثامن في العلوم(TIMSS) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها.

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	ذكور	101	424.69	58.54	29.443	0.000
	إناث	71	476.88	34.52		
	مختلطة	58	476.70	54.08		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة التربية	179	442.02	53.80	15.420	.000
	وزارة الدفاع	1	484.47	.		
	الأونروا	25	480.10	38.62		
	القطاع الخاص	25	511.69	53.56		
منطقة المدرسة	مدينة	180	461.40	56.01	3.886	.000
	قرية	50	426.97	53.23		

* الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي للمدارس المختلطة ومدارس الإناث أعلى من الوسط الحسابي لمدارس الذكور بمقدار 50 نقطة. والأداء أكثر تجانسًا في مدارس الإناث، والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α=0.01).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة التربية والتعليم. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي للمجموعات في القرى بمقدار 35 نقطة، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).

3.3- نتائج الطلبة في اختبارات PISA لعام 2012

Program for International Student Assessment(PISA)

تسعى دراسة PISA إلى فحص مدى جاهزية الطلاب المقبلين على إنهاء مرحلة التعليم الإلزامي للاندماج والإسهام في بناء المجتمع، وتنفذ كل ثلاث سنوات منذ عام 2000. وقد شارك الأردن في الدراسة في الأعوام 2006 و2009 و2012. وتعد نتائج عام 2012 الأقرب للواقع التربوي الآن، لذلك سيتم الاعتماد على بياناتها لأغراض الدراسة الحالية. وقد تم الحصول على البيانات من مركز تنمية الموارد البشرية. وقد شارك في الدراسة 7038 طالبًا وطالبة في عمر 15 سنة في 233 مدرسة مختارة عشوائيًا لتمثل مجتمع مدارس المملكة. وقد طبقت على الطلبة اختبارات في الرياضيات بصورة مركزة والقراءة والعلوم بصورة ثانوية، بالإضافة إلى استبانة حول خلفية الطالب وممارساته واتجاهاته. وطبقت على مديري المدارس المختارة استبانة حول بيئة المدرسة ومواردها وعلاقتها بالمجتمع المحلي. ولأغراض الدراسة الحالية تم الاعتماد على الأوساط الحسابية للمدارس في كل التحليلات اللاحقة.

وتجدر الإشارة إلى أنه لم يكن بالإمكان ربط البيانات مع خصائص المعلمين، لذلك تم دراسة الفروق في أداء الطلبة بحسب بعض المتغيرات الخاصة بالمدرسة وبمؤشر عن الممارسات التدريسية للمعلمين تم اشتقاقه من استبانة الطلبة.

1.3.3- نتائج اختبار الرياضيات

أشار تقرير البرنامج الدولي لتقييم الطالب (PISA, 2012) إلى تدني أداء طلبة الأردن على اختبار الرياضيات الكلي و كل اختبار من اختباراته الفرعية المتعلقة بالمحتوى أو العمليات ؛ إذ بلغ الوسط الحسابي لأداء طلبة الأردن في الاختبار الكلي 386 نقطة محتلاً الترتيب 61 بين 65 دولة مشاركة، أي في ذيل القائمة ودون الوسط الحسابي(494) لدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) بمقدار 108 نقاط، ودون أعلى وسط حسابي (613) لشنغهاي بمقدار 227 نقطة. وهذه نتيجة تتفق مع ما أشارت إليه التقييمات الوطنية وتقييمات TIMSS، وهي نتيجة غير سارة تحتم المزيد من المراقبة لما يجري في المدارس الأردنية. وبخصوص مجالات المحتوى، فقد كان الوسط الحسابي 387 لمجال التغير والعلاقات و385 للأشكال والفضاء و367 لمجال الكميات والمقادير و394 لمجال البيانات والاحتمالات. وبخصوص العمليات المعرفية، كان الوسط الحسابي 390 لمجال الصياغة والبناء و383 لمجال التطبيق و383 لمجال التفكير والتفسير. وهذا يؤكد أن الضعف عام وعبر جميع المجالات سواء المتعلقة ببعد المحتوى أو بعد العمليات. ويبين الجدول 48 توزيع الطلبة الأردنيين حسب المستويات(المعايير) الدولية.

الجدول 48: توزيع الطلبة حسب مستوى الأداء

المستوى	درجة القطع	% الأردنية	% الدولية(OECD)	%شنغهاي
6	669	0.1	3.3	30.8
5	607	0.6	12.6	55.4
4	545	2.4	30.8	75.6
3	482	10.5	54.5	88.8
2	420	31.5	77.0	96.3
1	358	63.5	92.0	99.2
دون الأول		**36.5**	**8.0**	**0.8**

ويلاحظ أن نسبة الأردنيين الذين تخطوا عتبة المستوى السادس هي 0.1% وهي نسبة ضئيلة مقارنة مع الوسط الحسابي لنسب دول OECD ونسبة شنغهاي. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المستويات تراكمية. ويلاحظ أن 36.5% من الطلبة الأردنيين خارج التصنيف الدولي في الرياضيات. أي إنهم لم يصلوا إلى درجة القطع الخاصة بالمستوى المنخفض الأول. أي إن حوالي 68.5% من الأردنيين في المستوى المنخفض جدًّا ودونه، وهذا بحاجة للتوقف عنده ومعرفة العوامل المؤثرة فيه والعمل على تداركه مستقبلاً. لاحظ الفجوة الكبيرة بين الأردن وشنغهاي. نحتاج لبذل جهود كبيرة للحاق بالدول ذات التحصيل العالي.

✓ **الفروق في أداء الطلبة في الرياضيات حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 49 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في الرياضيات (PISA) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها وجودة ممارسات معلميها.

الجدول 49: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في الرياضيات(PISA) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها وجودة ممارسات المعلم

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	ذكور	108	364.14	46.76	23.459	.000
	إناث	115	391.04	33.05		
	مختلطة	8	454.75	91.32		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة (استكشافية)	24	400.32	25.21	15.691	.000
	وزارة (مدرستي)	27	365.35	38.44		
	وزارة التربيةERSP	26	381.70	33.29		
	وزارة التربيةCIDA	31	347.91	45.65		
	وزارة التربية(الأخرى)	93	375.15	35.69		
	القطاع الخاص	17	455.30	69.30		
	الأونروا	13	394.12	37.22		
منطقة المدرسة	مدينة	176	388.17	47.56	4.549	.000
	قرية	55	356.64	34.73		
ممارسات المعلم	جيدة	33	386.89	51.62	3.340	.037
	مقبولة	164	383.29	44.94		
	غير مقبولة	34	361.96	47.33		

ويلاحظ من الجدول أن:

- الوسط الحسابي للمدارس المختلطة ومدارس الإناث أعلى من الوسط الحسابي لمدارس الذكور بمقدار 91 نقطة و27 نقطة على الترتيب. والأداء أكثر تجانسًا في مدارس الإناث، والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة التربية والتعليم(CIDA). والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي للمجموعات في القرى بمقدار 32 نقطة، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي يتأثر بصورة إيجابية بجودة الممارسات التعليمية (α= 0.05).

2.3.3- نتائج اختبار القراءة

أشار تقرير البرنامج الدولي لتقييم الطالب (PISA, 2012) إلى تدني أداء طلبة الأردن على اختبار القراءة؛ إذ بلغ الوسط الحسابي لأداء طلبة الأردن على الاختبار الكلي 399 نقطة محتلاً الترتيب 58 بين 65 دولة مشاركة، أي أفضل قليلاً من الرياضيات لكنه في ذيل القائمة ودون الوسط الحسابي(496) لدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية(OECD) بمقدار 97 نقطة، ودون أعلى وسط حسابي (570) لشنغهاي بمقدار 171 نقطة. وهذه نتيجة تتفق مع ما أشارت إليه التقييمات الوطنية وتقييمات TIMSS. ويبين الجدول 50 توزيع الطلبة الأردنيين حسب المستويات(المعايير) الدولية.

الجدول 50: توزيع الطلبة حسب مستوى الأداء

المستوى	درجة القطع	% الأردنية	% الدولية(OECD)	%شنغهاي
6	698	0.0	1.1	3.8
5	626	0.1	8.4	25.1
4	553	3.0	29.5	60.8
3	480	18.5	58.6	86.1
2	407	49.3	82.0	97.1
1أ	335	77.6	94.3	99.6
1ب	262	92.5	98.7	99.9
دون الأول		**7.5**	**1.3**	**0.1**

ويلاحظ من الجدول أنه لم يتخط أي طالب عتبة المستوى السادس، ونسبة الأردنيين الذين تخطوا عتبة المستوى الخامس هي 0.1% وهي نسبة ضئيلة مقارنة مع الوسط الحسابي لنسب دول OECD ونسبة شنغهاي. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المستويات تراكمية. ويلاحظ أن 7.5% من الطلبة الأردنيين خارج التصنيف الدولي في القراءة. أي أنهم لم يصلوا إلى درجة القطع الخاصة بالمستوى المنخفض الأول الأدنى. لاحظ الفجوة الكبيرة بين الأردن وشنغهاي في القراءة. أي نحتاج لبذل جهود كبيرة للحاق بالدول ذات التحصيل العالي.

- ✓ **الفروق في أداء الطلبة في القراءة حسب بعض المتغيرات:**

يبين الجدول 51 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في القراءة(PISA) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها وجودة ممارسات معلميها من وجهة نظر الطلبة.

الجدول 51: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في القراءة(PISA) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها وجودة ممارسات معلميها

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	ذكور	108	349.55	54.41	91.889	.000
	إناث	115	431.08	33.22		
	مختلطة	8	449.70	83.72		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة(استكشافية)	24	429.0	33.35	9.605	.000
	وزارة(مدرستي)	27	373.12	54.40		
	وزارة التربيةERSP	26	405.71	53.63		
	وزارة التربيةCIDA	31	346.38	79.14		
	وزارة التربية(الأخرى)	93	389.05	51.86		
	القطاع الخاص	17	452.93	63.32		
	الأونروا	13	414.32	51.87		
منطقة المدرسة	مدينة	176	403.23	58.65	4.370	.000
	قرية	55	362.84	63.47		
ممارسات المعلمين	جيدة	33	397.95	60.54	4.027	.019
	مقبولة	164	398.45	58.12		
	غير مقبولة	34	366.05	75.84		

يلاحظ من هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين

يلاحظ من الجدول أن:

- الوسط الحسابي للمدارس المختلطة ومدارس الإناث أعلى من الوسط لمدارس الذكور بمقدار 100 نقطة و81 نقطة على الترتيب. والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة التربية والتعليم(CIDA). والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي للمجموعات في القرى بمقدار 40 نقطة، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي يتأثر بصورة ايجابية بجودة الممارسات التعليمية (α= 0.05).

3.3.3- نتائج اختبار العلوم

أشار تقرير البرنامج الدولي لتقييم الطالب (PISA, 2012) إلى تدني أداء طلبة الأردن على اختبار العلوم؛ إذ بلغ الوسط الحسابي لأداء طلبة الأردن على الاختبار الكلي 409 نقاط، محتلاً الترتيب 57 بين 65 دولة مشاركة، أي في ذيل القائمة ودون الوسط الحسابي(501) لدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) بمقدار 92 نقطة، ودون أعلى وسط حسابي (580) لشنغهاي بمقدار 171 نقطة. وهذه نتيجة تتفق مع ما أشارت له التقييمات الوطنية وتقييمات TIMSS. ويبين الجدول 52 توزيع الطلبة الأردنيين حسب المستويات(المعايير) الدولية.

الجدول 52 : توزيع الطلبة حسب مستوى الأداء

المستوى	درجة القطع	% الأردنية	% الدولية(OECD)	%شنغهاي
6	708	0.0	1.2	4.2
5	633	0.2	8.4	27.2
4	559	3.2	28.9	62.7
3	484	18.2	57.7	87.3
2	409	50.4	82.2	97.3
1	335	81.8	95.2	99.7
دون الأول		18.2	4.8	0.3

ويلاحظ أنه لم يتخط أي طالب أردني عتبة المستوى السادس، ونسبة الأردنيين الذين تخطوا عتبة المستوى الخامس هي 0.2%، وهي نسبة ضئيلة مقارنة مع الوسط الحسابي لنسب دول OECD ونسبة شنغهاي. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المستويات تراكمية. ويلاحظ أن 18.2% من الطلبة الأردنيين خارج التصنيف الدولي في الرياضيات. أي أنهم لم يصلوا إلى درجة القطع الخاصة بالمستوى المنخفض الأول. أي أن حوالي 49.6% من الأردنيين في المستوى المنخفض جدًّا ودونه، وهذا بحاجة للتوقف عنده ومعرفة العوامل المؤثرة فيه والعمل على تداركه مستقبلاً. لاحظ الفجوة الكبيرة بين الأردن وشنغهاي. نحتاج لبذل جهود كبيرة للحاق بالدول ذات التحصيل العالي.

✓ **الفروق في أداء الطلبة في العلوم حسب بعض خصائص المدرسة:**

يبين الجدول 53 الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في العلوم(PISA) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب خصائص المدرسة المتمثلة في جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها وممارسات معلميها.

الجدول 53: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في العلوم(PISA) ودلالة الفروق بين الأوساط حسب جنس المدرسة والسلطة المشرفة عليها ومنطقتها وجودة ممارسات المعلم

المتغير	المستويات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار*	الاحتمال
جنس المدرسة	ذكور	108	375.76	51.76	39.195	.000
	إناث	115	424.79	33.18		
	مختلطة	8	455.21	78.513		
السلطة المشرفة على المدرسة	وزارة(استكشافية)	24	428.06	31.49	12.408	.000
	وزارة(مدرستي)	27	377.06	43.40		
	وزارة التربيةERSP	26	403.03	38.95		
	وزارة التربيةCIDA	31	364.36	62.57		
	وزارة التربية(الأخرى)	93	402.67	40.60		
	القطاع الخاص	17	466.83	63.20		
	الأونروا	13	420.14	37.12		
منطقة المدرسة	مدينة	176	410.71	50.78	4.255	.000
	قرية	55	378.0	46.31		
ممارسات المعلم	جيدة	33	413.50	51.25	5.053	.007
	مقبولة	164	405.92	47.77		
	غير مقبولة	34	378.18	62.76		

*** الاختبار هو F عند تعدد المستويات و t في حالة المستويين**

يلاحظ أن:

- الوسط الحسابي للمدارس المختلطة ومدارس الإناث أعلى من الوسط الحسابي لمدارس الذكور بمقدار 79 نقطة و49 نقطة على الترتيب. والأداء أكثر تجانسًا في مدارس الإناث، والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- أعلى وسط حسابي يتحقق لدى مدارس القطاع الخاص، وأدنى وسط لدى مدارس وزارة التربية والتعليم(CIDA). والفروق بين الأوساط الحسابية دالة إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي للمجموعات في المدن أعلى من الوسط الحسابي للمجموعات في القرى بمقدار 33 نقطة، والفرق بين الوسطين دال إحصائيًّا (α= 0.01).
- الوسط الحسابي يتأثر بصورة إيجابية بجودة الممارسات التعليمية (α= 0.01).

4.3- الخلاصة والاستنتاجات

- هناك اتفاق لا شك فيه بين التقييمات الوطنية والدولية وعلى مستوى **المباحث المختلفة والصفوف المختلفة مفاده أن أداء الطلبة الأردنيين غير مرضي،** ويبعث على القلق وعدم الارتياح سواء في إطار التفسير المعياري للنتائج حيث احتل الأردن مواقع متأخرة عن كثير من دول العالم في الدراسات الدولية، و تراجعت نتائجه عن السنوات السابقة، أو التفسير المحكي للنتائج حيث تجمعت النسب العالية من الطلبة الأردنيين في مستويات الإتقان الدنيا. وهذا يؤشر إلى **وجود اختلال في النظام التعليمي الأردني** يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، وتستوجب التدقيق والمراجعة لمعرفة مواقع الخلل. كما يؤشر إلى أن الإصلاحات التربوية المنفذة في السنوات السابقة وإن كانت حققت بعض أغراضها لكنها لم تؤد إلى تحسين تحصيل أداء الطلبة في الاختبارات المختلفة.
- مما لا شك فيه أن تحصيل الطلبة في الاختبارات الوطنية والدولية هو دالة لكثير من العوامل والخصائص التي تتعلق بالطالب والمعلم والبيئة المدرسية والمنهاج والاختبارات نفسها. ويرى كروس(Cross, 2009) أن عدم توفر الاستعدادات لدى الطلبة وعدم استخدام المعلمين لأساليب تدريس حديثة ومشوقة من أهم الأسباب وراء تدني التحصيل. كما أن التفاعل الصفي من أهم المتنبئات بتحصيل الطلبة(Gazely & Dunne, 2008). وهذا يجعل مهمة تحديد الأسباب الكامنة وراء تدني تحصيل الطلبة الأردنيين في هذه الاختبارات مهمة صعبة المنال، وفي الوقت نفسه يتطلب تفسير هذا التدني الحذر الشديد في ظل عدم القدرة على ضبط الكثير من المتغيرات والعوامل المرشحة للتأثير في التحصيل. فعدم القدرة على تناول **كل** المتغيرات من جهة والتناول الفردي لبعضها من جهة أخرى، يجعل محاولات تفسير تدني التحصيل ناقصة وعاجزة.
- اتفقت نتائج الدراسة الوطنية والدراسات الدولية في **أنه لا يوجد أثر لخبرة المعلمين** الأردنيين في تحصيل الطلبة. فقد كان هناك بعض التحسن في التحصيل مع ازدياد خبرة المعلم في بعض الحالات، لكن هذا التحسن لا يرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وبصورة عامة فإن اتجاه العلاقة بين الخبرة وتحصيل الطلبة متذبذب وغير واضح. **والانطباع الأولي** لمثل هذه النتيجة يؤشر إلى أن الخبرة لدى المعلمين هي مجرد تراكم سنوات وتدرج في الوظيفة دون أن يرافقها أي نمو مهني ينعكس على أداء المعلمين وبالتالي على أداء طلبتهم. إنها مجرد سنوات خدمة تتكرر فيها الخبرات الأولية في السنين المتعاقبة دون أي تطوير. إن صح مثل هذا الاستنتاج فإنه يتطلب المزيد من المتابعة للمعلمين من قبل المديرين والمشرفين. كما يتطلب إعادة النظر في نظام الرتب والترقيات للمعلمين بحيث يكون لكل من الممارسات التدريسية والنموّ المهني دور واضح فيها. ويجب أن لا يغيب عن البال أن الدراسات السابقة لم تحسم العلاقة بين خبرة المعلم وتحصيل الطلبة. وقد ذهبت بعض الدراسات إلى أن فوائد الخبرة تتلاشى بعد سنوات قليلة (Rivkin,Hanushek,& Kain,2000). كما أن تفسير العلاقة بين خبرة المعلم وتحصيل الطالب أمر غاية في الصعوبة لأن ذلك يتأثر بظروف السوق من عرض وطلب للقوى البشرية من جهة وبدافعية المعلمين من جهة أخرى. فإذا كان المعلمون الأقل فاعلية أكثر احتمالاً لترك مهنة التعليم فإن ذلك يقود إلى استنتاج خاطئ مفاده أن الخبرة تزيد فعالية المعلم. وإذا كان المعلمون الأكثر فاعلية أكثر احتمالاً لترك مهنة التعليم فإن ذلك يظهر أن الخبرة تقلل فعالية المعلم. ومما لا شك فيه أن الوضع الأخير أكثر انطباقًا على وضع المعلمين في الأردن وبالأخص الذكور.

- اتفقت نتائج الدراسة الوطنية ودراسة TIMSS في أنه **لا يوجد أثر لكل من عمر المعلم ومؤهله العلمي** في تحصيل الطلبة إلا ما ندر. وتأتي النتيجة الخاصة بالعمر ضمن سياق النمو والارتداد. وتفسر من خلال وجود علاقة منحنية (تزايد متبوع بانخفاض) بين العمر وفعالية المعلم. وفي ظل وجود مثل هذه العلاقة تكون قيم الفروق بين الأوساط الحسابية لمؤشرات الفاعلية(تحصيل الطلبة) بحسب الفئات العمرية صغيرة.

أما النتيجة الخاصة بالمؤهل العلمي فقد تعزى إلى نوعية الإعداد أو التفاوت الكبير في أعداد المعلمين في فئات المؤهل المختلفة حيث يتجمع الغالبية العظمى في فئة البكالوريوس ويتوزع الباقون على الفئات الأخرى. وإذا أمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم كفاية عملية الإعداد فإنها عندئذ تبعث على القلق وعدم الاطمئنان، وقد يترتب عليها الكثير لما ينبغي عمله. فهذه النتيجة وما يصاحبها من تدن عام في أداء الطلبة على كل المستويات يشير إلى تدني نوعية النظام التعليمي الأردني، وأنه لم يعد بالجودة التي يطمح ويسعى إليها صناع القرار وواضعو السياسات التعليمية. ولكون نوعية (جودة) النظام التعليمي من نوعية المعلمين، فإن نوعية المعلمين العاملين في وزارة التربية والتعليم على المحك. وتجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بأثر المؤهلات الأكاديمية لم تكن حاسمة، فبعضها أشار إلى أثر إيجابي للمؤهلات العليا (Betts, Zau, & Rice, 2003) وبعضها أشار إلى أثر سلبي (Ehrenberg & Brewer, 1994). ووجود علاقة سلبية أو عدم وجود علاقة بين مؤهلات المعلمين وأداء طلبتهم، يعني أن رفع المؤهلات العلمية للمعلمين لا يضمن بالضرورة الحصول على نوعية أفضل من المعلمين. **فنوعية المؤهل** العلمي مهمة جدًا للحصول على أفضل المعلمين. فقد عزى فهرلر وآخرون (Fehrler, et al., 2009) عدم وجود علاقة بين المؤهلات الأكاديمية للمعلمين وأداء طلبتهم إلى تدني نوعية التعليم الذي تلقوه في مؤسسات التعليم العالي. وتجدر الإشارة إلى أن تحسين شروط القبول في هذه المؤسسات دون تحسين نوعية التعليم الذي تقدمه لن يسهم في تحسين مجموعة المرشحين للعمل في مهنة التدريس. وتشير الأدلة المتوفرة من 45 دولة (UNESCO, 2014) إلى أنه بازدياد نوعية المعلمين وتحسنها تقل فرص الحصول على مستويات إنجاز متدنية.

فحتى الحصول على درجة جامعية لا يضمن دائمًا توفر المعرفة الكافية بالموضوع لمن يدخل إلى سلك التعليم لتعليم الموضوعات المدرسية الأساسية. فقد بين التينوك (Altinok, 2013) معتمدًا على البيانات المتوفرة من دول كثيرة أن معرفة المعلمين من حملة الدرجة الجامعية الأولى للأساسيات في القراءة والرياضيات ليست أفضل حالاً من معرفة ذوي المؤهلات الأدنى الذين طوروا فهمًا عمليًا قويًّا للموضوعات التي يدرسونها.

- اتفقت نتائج الدراسة الوطنية والدراسات الدولية TIMSS وPISA في أنه **يوجد أثر للخصائص الوجدانية للمعلم في تحصيل الطلبة في بعض الأحيان**. وهي تتفوق في ذلك على المؤهل الأكاديمي للمعلم وخبرته وسنه. هذه النتائج لها تبعات على الطريقة التي ينبغي بها تقييم جودة وفعالية المعلم. فلم يعد هناك أي معنى لأن تقتصر عملية قياس نوعية المعلم وكفايته بسنوات الخدمة والمؤهل والسن **فأداء المعلمين وممارساتهم أكثر اتصالاً بأداء طلبتهم وتحصيلهم.** ويقصد بالخصائص الوجدانية هنا كل من اتجاهات المعلم نحو التعليم ورضاه الوظيفي ومعاناته من الوضع الاجتماعي وحماسته وفرص نجاحه وغيرها من الخصائص التي تؤثر في أدائه وممارساته الصفية. وهذا يستوجب بذل الجهود الضرورية لتوفير ما يلزم لتحسين هذه الخصائص.

- اتفقت نتائج الدراسة الوطنية والدراسات الدولية TIMSS وPISA في أنه **يوجد أثر لخصائص المدرسة المتمثلة في النوع والسلطة المشرفة والموقع الجغرافي في جميع الحالات**. فقد دلّت النتائج بكل وضوح على أن الأداء في مدارس الإناث وفي المدارس المختلطة أفضل من الأداء في مدارس الذكور. وفي ضوء المعلومات التي وفرها بعض المعلمين والمعلمات الذين استطلعت أراؤُهم، فإن هذه النتيجة تعزى لجملة من العوامل، منها: الطالبات أكثر التزامًا من الذكور في المواظبة والجدية، والمعلمات أكثر التزامًا وتقيدًا بالتعليمات المدرسية من المعلمين الذكور، والتنشئة الاجتماعية للإناث مختلفة عن الذكور، وتسرب الكثير من الكفاءات العالية من المعلمين الذكور للخارج، ومديريات التربية والمشرفين أكثر اهتمامًا بمدارس الإناث من مدارس الذكور. كما قد يعزى ذلك إلى الاختلاف الخصائص السيكومترية المرتبطة بمرحلة المراهقة. وقد دلّت النتائج بكل وضوح على أن أداء الطلبة في المدارس الخاصة وفي مدارس وكالة الغوث أفضل من أداء الطلبة في المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم. وتعزى هذه النتيجة كما يرى عدد من المعلمين والمعلمات إلى أن متابعة أداء المعلم ومساءلته في حالة التقصير تتوافر في مدارس القطاع الخاص ومدارس وكالة الغوث بصورة أكبر من توافرها في مدارس وزارة التربية. وعلى الدوام كان أداء الطلبة في مدارس المدن والتجمعات السكانية الكبيرة أفضل من أداء الطلبة في مدارس القرى والتجمعات السكانية الصغيرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى التوزيع غير العادل للموارد والمعلمين والمعلمات على المدارس المختلفة. ويستدل على ذلك باختلاف توزيع كل من الخبرة والمؤهل العلمي للمعلم في مدارس المدن عن مدارس القرى حيث تستحوذ مدارس المدن على نسب أعلى من الخبرات العالية والمؤهلات العالية. كما تؤكد البيانات المتوفرة عن رتب المعلمين أن حوالي 45% من المعلمين في مدارس المدن قد حصلوا في الحد الأدنى على رتبة "معلم" مقابل 37% في مدارس الريف. كما أن الفرص المتاحة للطلبة في المدن أفضل من تلك المتاحة للطلبة في القرى بسبب اختلاف الوضع الاقتصادي بين المدن والقرى.

- وأخيرا، تُفيد النتائج مجتمعة أن قياس فعالية المعلم بالاعتماد على معايير تأهيل المعلم التقليدية من خبرة وتعليم المعمول بها في الأردن الآن لم يعد ذا جدوى بعد أن أوضحت نتائج التحليلات السابقة ضعفها في التأثير في تحصيل الطلبة. وهذا **يستوجب التفكير والبحث عن معايير وأنواع من أنظمة المكافأة والتحفيز قد تكون أكثر فعالية في تحسين نوعية المعلم. كما يستوجب التفكير الجدي في إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين سواء على مستوى معلم الصف أو معلم المبحث.**

الجزء الرابع: سياسات إعداد المعلمين قبل الخدمة في الأردن: الواقع والتوجهات التطويرية

1.4- السياسات الراهنة لإعداد المعلمين في الأردن

يتم الإعداد لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا وما قبل المدرسة في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية ضمن برنامجي معلم الصف أو تربية الطفل(رياض أطفال) على مستوى البكالوريوس. ويحقق ذلك شروط منح إجازة التعليم في رياض الأطفال ومرحلة التعليم الأساسي التي حددها قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994 النافذ لغاية الآن. وتستقبل كليات العلوم التربوية سنوياً عدداً من خريجي المرحلة الثانوية الناجحين في امتحان الثانوية العامة بمقتضى معيار **وحيد للقبول** وهو معدل الثانوية العامة. وقد حددت أسس القبول الموحد المعمول بها في الأردن المعدل 65% كحد أدنى للقبول في الجامعات الرسمية و60% كحد أدنى في الجامعات الخاصة. وتؤدي سياسة القبول هذه كما تؤكده الحقائق على الأرض إلى أن قسما كبيرا من الدارسين لهذه التخصصات لا نجدها ضمن تفضيلاتهم وخياراتهم الأولى، أي إن التحاقهم بها لم يكن عن **رغبة حقيقية** بها. وقد تبين من مجموعات التركيز المتضمنة في الدراسة النوعية الأردنية (Pearson, 2012) أن أكثر من 70% من المعلمين دخلوا مهنة التعليم عن غير رغبة منهم بسبب ظروف اجتماعية وأكاديمية واقتصادية.

كما تؤدي سياسة القبول هذه إلى تسرّب عدد كبير من ذوي **المعدلات المتدنية** نسبيًّا إلى التخصصات التربوية مقارنة مع التخصصات الأخرى. ويضاف إلى ذلك أن أبواب هذه التخصصات **مشرعة لخريجي المرحلة الثانوية من كل فروع الثانوية العامة** (العلمي، الأدبي، إدارة المعلومات، الفروع المهنية المختلفة). وفي الوقت الذي يفيد ذلك في تحقيق مبدإ التنوع فإنه يسمح **بدخول عناصر ضعيفة** خاصة إذا ما علمنا أن تفريع الطلبة على فروع الثانوية العامة يتم وفق تحصيلهم الأكاديمي. وحركة تغيير التخصصات في الجامعات تؤشر إلى أن الكفة تميل نحو الانتقال لهذه التخصصات لا منها بسبب تدني معدلات القبول فيها من جهة ولسهولة هذه التخصصات في نظر الطلبة وأولياء أمورهم من جهة أخرى.

وبخصوص المقررات (المساقات) الدراسية في برنامج معلم الصف الذي يؤهل المعلم لتدريس المواد الدراسية كلها باستثناء اللغة الانجليزية في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى فإنه يوجد تشابه كبير فيما بين الكليات المختلفة. وهي تتوزع على متطلبات الجامعة والكلية والتخصص والتربية العملية(التدريب الميداني) كما في الجدول 54. وتغطي في مجملها مكونات الثقافة العامة، والتخصص الأكاديمي، والجانب التربوي المهني، والتربية العملية.

الجدول 54: توزيع المقررات لخطة معلم الصف في بعض الجامعات الأردنية

الجامعة	متطلبات الجامعة		متطلبات الكلية		متطلبات التخصص		التربية العملية		المجموع
	الساعات المعتمدة	%	الساعات المعتمدة	%	الساعات المعتمدة	%	الساعات المعتمدة	%	
الأردنية	27	**20**	27	**20**	63	**48**	15	**11**	132
الهاشمية	27	**20**	21	**16**	72	**55**	9	**7**	132
اليرموك	27	**20**	18	**14**	75	**57**	12	**9**	132
مؤتة	27	**20**	24	**18**	72	**55**	9	**7**	132
الإسراء	27	**20**	21	**16**	69	**52**	12	**9**	132

وتبين الخطط الدراسية أن التغطية لمحتوى المواد الدراسية المختلفة(رياضيات، علوم، لغة عربية، دراسات اجتماعية، تربية إسلامية وغيرها) محدودة وسطحية. فعدد المساقات المخصصة لأي مادة دراسية أساسية مع أساليب تدريسها يتراوح بين مساقين وثلاثة مساقات. وهذا بالطبع لا يكفي لتأهيل المعلم لتدريس تلك المادة ولا يوفر له المعرفة الكافية بمحتواها وأساليب تدريسها. ويحق لنا أن نتساءل مثلاً عن مدى كفاية تضمين الخطة الدراسية للمساقين "مفاهيم أساسية في الرياضيات وأساليب تدريسها/1 ومفاهيم أساسية في الرياضيات وأساليب تدريسها/2 "لتأهيل دارس من الفرع الأدبي وبمعدل متوسط في الثانوية العامة لتدريس الرياضيات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى والذين يعتمد تعلمهم اللاحق على تعلمهم في هذه المرحلة. إن هذا العدد المحدود من المساقات للمادة الدراسية الواحدة تحتمه السياسات المتبعة حاليًا بخصوص هذه البرامج بسبب كثرة المواد الدراسية المطلوب من معلم الصف تعليمها من جهة وعدم كفاية عدد المقررات (21-25 مقرر على الأكثر) التخصصية والتربوية من جهة أخرى. ويضاف إلى ذلك أنه لا توجد ضمانات حول التنفيذ السليم لهذه المقررات سواء فيما يتعلق باستخدام أساليب تعليم حديثة أو ربط الجانب النظري بالجانب العملي. فقد بينت العموش(2009) عدم امتلاك بعض أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات لسنوات خدمة فعلية في مجال التدريس في المدارس أو الإدارة المدرسية. كما يوجد الكثير من التكرار في المحتوى بين كثير من المواد التربوية في الخطط الدراسية، واستخدام التقنيات الحديثة محدود أو غائب.

ويلاحظ أن نصيب التربية العملية في خطط برامج معلم الصف متدن (7-11%). وقد بينت العموش(2009) أن برامج التربية العملية بصورتها الحالية ليست مرضية. ويؤدي كثرة الطلبة المعلمين في برامج معلم الصف إلى توزيعهم على جميع المدارس الموجودة في المنطقة الجغرافية التي توجد فيها الجامعة دون مراعاة لأسس اختيار المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين. وهذا يؤدي إلى قيام الكثير من المعلمين **غير المؤهلين** ومن نوعية غير جيدة بالإشراف على الطالب المعلم. ويزداد الأمر خطورة مع تناقص عدد الزيارات الإشرافية للطالب المعلم من قبل المشرف الأكاديمي. وقد أورد أبو نبعة وأبو جابر (Abu Naba'h & Abu Jaber, 2006) الكثير من العيوب في التربية العملية لا زالت قائمة لغاية الآن بدون معالجة:

1. العديد من المدارس المتعاونة لا تفهم عملية التدريب. ومعظم المعلمين المتعاونين ليس لديهم تأهيل كاف. ولا يتم تدريبهم لهذه الغاية. و ليس للجامعة أي سلطة في اختيار المعلم المتعاون.
2. ضعف التواصل بين المشرف الأكاديمي في الجامعة والمعلم المتعاون.
3. بعض المعلمين المتعاونين لا يأخذون على محمل الجد عملية توجيه الطالب المعلم المتدرب.
4. مدة التدريب قصيرة وعدد الزيارات الإشرافية قليل جدًّا.

وفيما يتعلق بإعداد معلمي المرحلتين الأساسية العليا والثانوية فإنه يتم في الكليات الأكاديمية في الجامعات الأردنية؛ وقد يلتحق الخريجون الذين ينضمون لمهنة التدريس أو لديهم النية بذلك بكليات التربية في دراسات مسائية تقود إما إلى درجة الدبلوم العالي في التربية أو إلى درجة الماجستير أو إلى درجة الدكتوراه من خلال ما يعرف بالمنحى ألتتابعي في الإعداد. ويؤخذ على الأقسام الأكاديمية بأنها تعد متخصصين ولا تعد معلمين. أي إن الأقسام الأكاديمية تجذر الفصل بين الإعداد الأكاديمي والإعداد التربوي. ويتضح ذلك في الخطط الدراسية للتخصصات الأكاديمية المختلفة حيث تفتقر لأي مساق تربوي، كما تفتقر لأي تدريب ميداني. ودراسة دبلوم التربية أثناء الخدمة أو قبلها ليس بالحل الناجع لأنه يخلو من التربية العملية، وإن وجدت فهي شكلية. وقد بينت الدراسة التقويمية (عبابنة، 2007) لبرنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (كادر) في جامعة اليرموك الذي يهدف إلى تأهيل المعلمين لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس أن الطريق لا يزال طويلا للوصول إلى تغير ذي دلالة في الممارسات الصفية.

كما بينت الدراسة التقويمية (عطيات وعطيات، 2010) لبرنامج دبلوم التربية في جامعة الحسين أن تقييم الطلبة لأهداف البرنامج ومحتواه ومخرجاته على درجة متوسطة. وبناء على النتائج أوصت الدراسة بضرورة مراجعة الخطط الدراسية، والممارسات التدريسية في برنامج الدبلوم العام في التربية.

ويتفق هذا مع وصف أبو نبعة وأبو جابر(Abu Naba'h & Abu Jaber, 2006) لعملية إعداد وتأهيل المعلمين بأنها غير ناضجة. وفي استطلاع آراء بعض عمداء كليات التربية أو نوابهم ألمحوا إلى أنه لا توجد أي سلطة لكليات العلوم التربوية في اختيار طلبتها في برامج البكالوريوس، ولا سلطة لها في اختيار المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين، وأن تزايد أعداد الطلبة المقبولين في هذه التخصصات يؤدي إلى تزايد الاهتمام بالكم على حساب الكيف. كما ألمح بعضهم إلى التراجع في نوعية أعضاء هيئة التدريس في هذه البرامج بفعل الضغوط الاجتماعية. هذه الأمور تدفع باتجاه الحاجة الماسة للتطوير والتحسين والتعاون بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العالي لخلق المعلم الجيد الذي نريد.

وإدراكا منها لأهمية التدريب قبل الخدمة وأثناءها، عملت الوزارة في السنوات القليلة الماضية على إنشاء مركز التدريب التربوي ضمن هيكل الوزارة، بهدف تنفيذ برامج تدريبية متخصصة لتطوير الخبرات والمهارات المهنية والتكنولوجية والتربوية والمعرفة العلمية للمعلمين ومديري المدارس ومساعديهم والمرشدين التربويين والعاملين في الشؤون الإدارية والفنية المساندة في المدرسة. وتتولى لجنة إدارة المركز المهام التالية: 1-رسم السياسة العامة للتدريب؛ 2-اعتماد خطة التدريب السنوية؛ 3-تحديد مدة التدريب للمعلمين المعينين حديثاً؛ 4- إقرار أسس ومعايير اختيار المتدربين والمدربين؛ 5-إقرار محاور التدريب والبرامج التدريبية التي يعقدها المركز وفق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًّا. وقد تم تدريب 625 معلمًا جديدًا في عام 2012 و923 معلمًا جديدًا في 2013 ويتوقع تدريب حوالي 1000 معلم جديد في العام الحالي 2014.

ولم يقتصر تدريب المعلمين على مركز التدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم. فقد قدمت مؤسسة كادر وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين العديد من البرامج التدريبية. وقد بين المشاركون في مجموعات النقاش المركزة (Pearson, 2012) أن بنية التدريب ونوعيته تختلف باختلاف مقدم البرنامج التدريبي. وقد أعطوا برامج أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين QRTA الرتبة الأعلى، تلتها برامج مؤسسة كادر، وآخرها برامج الوزارة. وقد أشارت النتائج إلى أن توقيت التدريب ومدته وكفاءة المدربين وتوفير الموارد التعليمية والتسهيلات المادية والفنية عوامل حاسمة لنجاح التدريب وتحقيق غاياته. وأكدت النتائج على ضرورة أن يكون التدريب عمليًّا وذا صلة بالممارسات والتطبيقات الصفية وأن تمنح للمتدرب شهادة بذلك وأن يرتبط التدريب بالتطوير الوظيفي، والحوافز المالية.

2.4- سياسات إعداد المعلمين في الدول ذات الأداء الأفضل

في هذا الجزء سيتم تناول سياسات إعداد المعلمين في كل من سنغافورة وفنلندا باعتبارهما من الدول ذات الأداء المرتفع على اختبارات TIMSS في الرياضيات والعلوم واختبارات PISA في الرياضيات والعلوم والقراءة لدورات عديدة. والسجل الباهر للنجاحات التعليمية في هاتين الدولتين يجعلهما مثالاً يحتذى في إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين، باعتباره المحرك الأساسي الكامن وراء تلك النجاحات. وحتى نبعث الحياة والنفس الجديد في مهنة التعليم بالأردن، فإنه ينبغي التوقف عند من يقبلون في برامج إعداد المعلمين في هاتين الدولتين وما نوع التدريب الذي يقدم لهم.

في سنغافورة يتم تحديد المواهب التعليمية ورعايتها وعدم ترك ذلك للصدفة. ومشهود لسنغافورة منحاها الشامل في تحديد المواهب التعليمية ورعايتها. فالحكومة تختار بعناية الشباب الذين تود جذبهم للتعليم من بين الثلث الأعلى لخريجي المدارس الثانوية في ضوء معايير عالية جدًا، والحصول على تلك المعايير لا يضمن أن يخصص للطالب المقعد الذي يريد، إذ يتم ترتيب المرشحين في ضوء مؤهلاتهم ونتائجهم لتعبئة الشواغر المتوفرة. وتدفع الحكومة لهم راتبا شهريًّا منافسا للرواتب التي تدفع للمعينين الجدد في المجالات الأخرى وهم على مقاعد الدراسة مقابل التزام في العمل في مهنة التعليم على الأقل ثلاث سنوات. وتعد القدرة الأكاديمية القوية أساسية كما الالتزام بالمهنة وتقديم الخدمة المطلوبة للتلاميذ. فالاهتمام بالتعليم يزرع مبكراً لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال التدريب على التعليم. والحكومة تراقب عن قرب رواتب المعينين حديثاً في الوظائف المهنية وتعدل رواتب المعلمين في ضوئها. فالحكومة تسعى إلى أن تكون مهنة التعليم جاذبة للمرشحين الأكثر تأهيلاً كما المهن الأخرى.

ويتم إعداد المعلمين في سنغافورة في المعهد الوطني للتربية والتعليم التابع لجامعة Nanyang Technological University (NTU, 2013). ويتكون برنامج البكالوريوس في التربية من 138 ساعة معتمدة يتم دراستها في أربع سنوات. وتتوزع مساقات الخطة الدراسية على المجالات التالية :

أ. الدراسات التربوية (المستوى الأول) ولها 10 ساعات معتمدة.

ب. الدراسات التربوية(المستوى الثاني) ولها 12 ساعة معتمدة.

ج. الدراسات المتعلقة بالمناهج الدراسية ولها 24 ساعة معتمدة موزعة بالتساوي على ثلاثة موضوعات يختارها الطالب من بين:اللغة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية.

د. محتوى الموضوع الدراسي وله 12 ساعة موزعة بالتساوي على الموضوعات الثلاثة.

ه. معرفة المحتوى البيداغوجية. (تركيب من ثلاثة مجالات: لغة، رياضيات،علوم. يجوز استبدال احدها بالدراسات الاجتماعية أو الحاجات الخاصة أو تربية المبدعين والموهوبين). ولها 45 ساعة معتمدة موزعة بالتساوي على المجالات الثلاثة.

و. المساقات الأساسية. ولها 9 ساعات(منهج الفن التكاملي، البحث الإجرائي، مشروع البحث الإجرائي أو المنحى متعدد التخصصات)

ز. تعزيز اللغة ومهارات التحدث الأكاديمي ولها 5 ساعات.

ح. التدريب الميداني وله 21 ساعة على أربع مراحل: خبرة مدرسية ولها 0 ساعة في السنة الأولى، أستاذ مساعد ولها 3 ساعات في السنة الثانية، أستاذ متدرب1 ولها 6 ساعات في السنة الرابعة، وأستاذ متدرب 2 ولها 12 ساعة في السنة الرابعة.

ويلاحظ الاهتمام الواضح بكل من محتوى الموضوعات المدرسية ومعرفة المحتوى البيداغوجي والجمع بين النظرية والبحث والتطبيق. وحصة التدريب الميداني في الخطة 15.2% وهي متدرجة على سنوات الدراسة الأربع.

أما فنلندا فقد جعلت التعليم مهنة يسعى إليها الكثير من خلال رفع معايير الدخول إليها، وإعطاء المعلمين درجة عالية من المسؤولية بما فيها القيام بالبحوث الإجرائية لإيجاد حلول تربوية فعالة. وقد رفعت الوضع الاجتماعي لمعلميها إلى مستوى عال حيث العدد القليل جدًا من المهن التي لها مكانة أعلى. ومكانة المعلم الاجتماعية لا تقل عن مكانة المدرسين الاجتماعية في الجامعات فكلاهما يقوم بأداء مهنة مقدسة. لذلك هناك درجة عالية جدًا من الانتقائية للملتحقين ببرامج إعداد المعلمين في الجامعات الفنلندية.

ففي سنة 2010 تنافس في فنلندا ما يزيد على 6000 متقدم على 660 فرصة قبول. وتتم عملية الاختيار على مرحلتين (Sahlberg, 2010)، في المرحلة الأولى يتم اختيار مجموعة من المرشحين بالاعتماد على نتائجهم في امتحان الثانوية العامة، وشهادة الدبلوم التي تمنحها المدرسة، وسجل الإنجازات خارج المدرسة. وفي المرحلة الثانية:

1- يكمل المرشحون امتحانًا كتابيًّا حول كتب معينة في البيداغوجيا.

2- ينخرط المرشحون في نشاط "إكلينيكي" ملاحظ يستعيدون من خلاله مواقف مدرسية يلعب التفاعل الاجتماعي ومهارات الاتصال دورًا فيها.

3- يتم مقابلة أفضل المرشحين والطلب منهم شرح لماذا قرروا أن يصبحوا معلمين.

هؤلاء المرشحون الذين لديهم مقدرة عالية يخضعون لبرنامج صارم في تعليم المعلمين على نفقة الدولة. ونتيجة لهذا المناخ التنافسي، فإن مهنة التعليم في فنلندا على درجة كبيرة من الانتقائية، وينتشر المعلمون ذوو المهارات العالية والمدربون جيداً في كل ربوع فنلندا.

جميع المعلمين في فنلندا يحملون درجة الماجستير. يتخصص معلمو المرحلة الابتدائية في التربية بينما يركز معلمو الصفوف العليا دراستهم حول موضوع معين وأساليب تدريسه بما فيها معرفة المحتوى البيداغوجي الخاص به. وتشكل الشهادة الجامعية الإجازة لممارسة التعليم. وتتركز دراسة المرشحين لبرنامج معلمي المرحلة الابتدائية في ثلاثة مجالات رئيسة: النظرية التربوية، معرفة المحتوى البيداغوجية، فنيات التدريس والممارسة العملية. وكل مرشح ينجز رسالة الماجستير في التربية. وتوفر الجامعات الفنلندية برنامجاً من الدراسة فيه مستويان من الدرجات: مستوى إجباري للبكالوريوس مدته ثلاث سنوات ويتكون من 180 ساعة معتمدة أوروبيا متبوعًا بمستوى الماجستير ومدته سنتان ويتكون من 120 ساعة معتمدة أوروبية. وتضمن هذه البرامج إعدادًا قويًّا في المحتوى وطرق التدريس من خلال اكتساب المعلمين الجدد المعرفة والمهارات المتوازنة في كل من الجانبين النظري والتطبيقي. كما تضمن أن يكون لهم تصورات مهنية عميقة للتعليم من جوانب متعددة من ضمنها علم النفس التربوي وعلم الاجتماع، ونظرية المنهاج، والتقييم، والتربية الخاصة، ومعرفة المحتوى البيداغوجي في موضوعات مختارة. ويتم إعداد معلمي المباحث وفق نفس المبادئ لكن بتنظيم مختلف، ليكونوا علماء ولتكون الفصول الدراسية مختبراتهم.

غالبًا، ما يدرس معلم المبحث 90 ساعة معتمدة في موضوعات متقدمة حول المبحث الذي يرغب بتدريسه في القسم الأكاديمي بالإضافة إلى دراسة 60 ساعة معتمدة في موضوع مدرسي آخر. وينظم قسم إعداد المعلمين بالتعاون مع الأقسام الأكاديمية مجموعة من المساقات في الدراسات البيداغوجية. وهناك طريقتان ليصبح الطالب معلم مبحث. في الطريقة الأولى يحصل الطالب أولاً على درجة الماجستير في تخصص رئيسي وتخصص فرعي واحد على الأقل ثم يدرس سنة كاملة في برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية(نموذج تتابعي). وفي الطريقة الأخرى، بعد إكمال السنة الثانية، يبدأ الطالب في البرنامج الأكاديمي بدراسة مساقات في برنامج إعداد المعلمين بالتزامن مع ما يدرسه في القسم الأكاديمي. والمنهاج متطابق في الطريقتين، لكنه منظم بصورة مختلفة حيث يتوزع في الطريقة الثانية على أربعة فصول في برنامجي البكالوريوس والماجستير كما في الجدول 55.

الجدول 55: برنامج إعداد المعلمين في فنلندا

الفصل	البرنامج	مجالات الدراسة	الساعات
الأول	البكالوريوس	- علم النفس التطوري والتعلم	4
		- التربية الخاصة	4
		- مقدمة في طرق تدريس الموضوع	10
الثاني	- أساليبوس الماجستير	– تربية عملية أساسية في مدرسة تدريب المعلمين	7
		- أساليب البحث	6
الثالث	الماجستير	– الأسس الاجتماعية والتاريخية والفلسفية للتربية	5
		– التقويم وتطوير التعليم	7
		– تربية عملية متقدمة في مدرسة تدريب المعلمين أو الميدان	5
الرابع	الماجستير	– حلقة بحث	4
		– تربية عملية نهائية في مدرسة تدريب المعلمين أو الميدان	8

هذه البرامج تحقق التكامل بين النظرية والبحث والتطبيق. والتربية العملية فيها متدرجة وحصتها ثلث البرنامج في حالة معلم المبحث وحوالي 15% من البرنامج الكلي لمعلم الصف. وتتم التربية العملية في مدارس تدريب المعلمين أو في شبكة من المدارس المنتقاة والمخصصة للتدريب. وعادة ما يتمتع معلمو هذه المدارس بتأهيل عال ويقدمون الإثباتات عن مقدراتهم للتعامل مع الطلبة المعلمين. وتوفر هذه المدارس في العادة عينات لحصص دراسية نموذجية توظف في برامج إعداد المعلمين.

3.4- التوجهات التطويرية في سياسات إعداد المعلمين في الأردن

لقد بين تحليل سياسات إعداد المعلمين في البند الأول من هذا الجزء من الدراسة أن إعداد المعلمين في الأردن يعاني العديد من أوجه القصور نتيجة اتباع سياسات تسير في الاتجاه المعاكس لتوجهات وسياسات الدول ذات الأداء الجيد على صعيد نظمها التعليمية. كما أنه يوجد لدى وزارة التربية توجهات إيجابية تتمثل في تبني نظام متكامل يجمع بين التأهيل قبل الخدمة وبرامج المعينين حديثاً والنمو المهني المستمر، والانفتاح الواعي على تعددية مقدمي برامج التدريب. لكن هذه التوجهات لم تنضج بعد لنرى ثمارها. وقد تبين بوضوح:

- **فشل سياسة القبول في برامج إعداد المعلمين** نتيجة اتباع سياسة قبول تقوم على معيار **وحيد** وهو معدل الثانوية العامة. ولم نتوقف عند الضرر الناتج عن وحدانية هذا المعيار، بل تم تعظيم الضرر من خلال كل أشكال الاستثناءات في القبول المعمول بها في الأردن. هذا أدى إلى قبول طلبة في برامج إعداد المعلمين تنقصهم القدرة الأكاديمية والاستعداد والرغبة في دراسة هذه البرامج. وزاد الأمر سوءًا أن أبواب هذه البرامج مشرعة لكافة خريجي المدرسة الثانوية بكل فروعها. وبذلك **تتميز دولتا سنغافورة وفنلندا على الأردن** في:

1. **عدم وجود استثناءات في القبول:** وهذا يحقق مبدأ المساواة في النظام التعليمي وهو عامل مهم لأي نظام تعليمي لديه أدنى توجه نحو التطور. ففلندا قوة عظمى في التعليم لأنها تثمن المساواة أكثر من التميز(Partanen, 2011). لقد اهتموا بالمساواة فضمنوها وضمنوا التميز معها. في الأردن جذرنا عدم المساواة فتراجعنا على سلم التميز وإن بقيت الأمور سائرة في هذا الاتجاه فإنه ينتظرنا المزيد من التراجع.

2. **وجود معايير متعددة للقبول**: ففي سنغافورة ينبغي النجاح في خمسة موضوعات في المستوى O من اختبارات GCE والنجاح في الرياضيات سواء في المستوى O أو المستوى المتقدم A بغض النظر عن فرع الدراسة في الثانوية العامة. وفي فنلندا يقبل الطلبة خريجو المدرسة الثانوية من البرنامج الأكاديمي العام (لا وجود للتفريعات في البرنامج الأكاديمي) بالاعتماد على نتائجهم في امتحان الثانوية العامة، وشهادة الدبلوم التي تمنحها المدرسة، وسجل الإنجازات خارج المدرسة، ونتائج امتحان في البيداغوجيا، وتقييمهم في نشاطات تدريبية تتناول مواقف مدرسية، والمقابلة الشخصية. في الأردن نعتمد فقط على معدل الثانوية العامة بغض النظر عن فرع الدراسة فيها.

3. **تنافس جميع خريجي الثانوية وفق معايير موحدة بغض النظر عن فرع الثانوية العامة**: فالتفريع غير قائم في فنلندا، وفي سنغافورة حيث يوجد تفريع، يتقدم الجميع لاختبارات GCE والمطلوب تحقيق متطلبات معينة في هذه الامتحانات منها النجاح في امتحان الرياضيات. وهذا يضمن قبول الطلبة ذوي القدرات العالية من بين خريجي الثانوية العامة. في الأردن، بالرغم من وحدانية المعيار، لا نعتمد **معيارًا موحدًا للقبول.** وذلك لأن مدلول المعدل في امتحان الثانوية العامة يختلف باختلاف فرع الثانوية العامة. ويلاحظ أن معظم المقبولين في تخصصات برامج معلم الصف هي من خارج التخصص العلمي الذي يضم أفضل القدرات الأكاديمية. ففرصة قبول معدل 85 من الفرع الأدبي في برامج إعداد المعلمين أعلى من فرصة قبول معدل 85 من الفرع العلمي. ونظرًا لتأثر القدرات الأكاديمية للطلبة بفرع الثانوية العامة فهذا يعني أنه لا توجد ضمانات لقبول ذوي القدرات العالية في برامج إعداد المعلمين في الأردن.

4. **اقتصار برامج إعداد المعلمين على جامعات أو معاهد رسمية**: في سنغافورة يتم الإعداد في المعهد الوطني للتربية وفي فنلندا في أي جامعة من بين ثماني جامعات رسمية منتشرة في البلاد حيث لا وجود للجامعات الخاصة. في الأردن يتم إعداد المعلمين في الجامعات الرسمية وفي الجامعات الخاصة. ولكون معايير القبول في الجامعات الخاصة أدنى منها في الجامعات الرسمية فإن ذلك يزيد من فرص دخول ذوي القدرات الأكاديمية المتدنية لبرامج إعداد المعلمين.

5. **الدور البارز للحكومة في اختيار أفضل المرشحين والإنفاق عليهم بسخاء**. في الأردن هذا الدور محدود جدًا وخجول وليس بالصورة المرجوة.

- قصور برامج معلم الصف في الأردن عن توفير **درجة عالية** من التأهيل للطلاب المعلمين للتدريس في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى بالمقارنة مع البرامج المناظرة في سنغافورة وفنلندا، ويتمثل ذلك في:

1. **ضعف التركيز** على محتوى المباحث المدرسية وما يتصل بها من معرفة المحتوى البيداغوجي بسبب كثرة الموضوعات المضمنة للخطط الدراسية أو قصر المدة الزمنية للبرنامج. فمدة البرنامج في الأردن أربع سنوات، وهي تماثل مدة البرنامج في سنغافورة، وكلاهما يمنح درجة البكالوريوس، لكن يتميز البرنامج في سنغافورة بأنه يوفر خيارين للطلبة المعلمين هما بكالوريوس الآداب (التربية) أو بكالوريوس العلوم (التربية). وهذا يجعل البرنامج السنغافوري أكثر تركيزًا على محتوى المباحث المدرسية وما يتصل بها من معرفة المحتوى البيداغوجي. ومدة البرنامج في فنلندا تزيد بمقدار سنة كاملة على مدة البرنامج في الأردن ويمنح درجة الماجستير، وهذه الزيادة كفيلة بزيادة التركيز على محتوى المباحث المدرسية وما يتصل بها من معرفة المحتوى البيداغوجي.

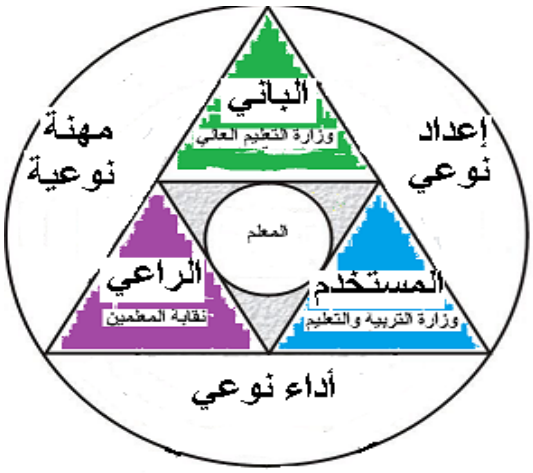
2. **الاعتماد في الأردن على المنهج التقليدي في إعداد المعلمين** سواء في الخطط الدراسية وما تتضمنه من مقررات أو في أساليب التدريس المتبعة حيث يؤشر لذلك التشابه الكبير فيما بين البرامج في الجامعات الأردنية المختلفة وعدم وجود صلة بين مؤهل المعلم العلمي وتحصيل الطلبة في التقييمات الدولية والوطنية. إذ يلاحظ غياب الروابط بين الجوانب النظرية والممارسات الصفية الفعلية وإن وجدت فهي عشوائية وغير واضحة. كما أن هناك غيابا أو ضعفا بارزا لدور البحث العلمي ومنهجياته في المقررات الدراسية والممارسات التعليمية. فأساليب التعليم المعتمدة لا تستند إلى نتائج البحوث ولا زال أسلوب المحاضرة هو السائد. والخريج لا يمتلك مهارات التفكير البيداغوجية. وهذه المهارات هي التي تمكن المعلم من إدارة عملية التعليم وفقا للمعارف والممارسات التربوية المعاصرة (Sahlberg, 2010).

3. **تدني الأهمية النسبية للتربية العملية** وعدم مواكبتها للمكون النظري والسيكولوجي.

- درجة الرضا عن برامج التدريب التي تقدمها وزارة التربية تقل عن درجة الرضا عن البرامج التي تقدمها أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين وغيرها من المؤسسات.

في ضوء أهمية عملية إعداد المعلم وما تم كشفه من عيوب ونقائص في تلك العملية، فإنه ينبغي وضع إستراتيجية شاملة للإصلاح تأخذ بالاعتبار الاتجاهات الدولية بهذا الخصوص من جهة، وتراعي خصوصية البلد وقيمه وإمكاناته من جهة أخرى. وفي ضوء التحليل المقدم في البند الأول من هذا الجزء وبالاستئناس بالتوجهات والسياسات العالمية التي تم عرضها في البند الثاني فإنه يمكن تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات المتعلقة بإعداد المعلم الأردني ضمن خطة الإصلاح الشاملة:

<u>التوصية الرئيسة</u>: إقامة تعاون وثيق وبدء مفاوضات جادة بين الثالوث المتمثل في وزارة التربية والتعليم باعتبارها المستخدم الرئيس للمعلمين ووزارة التعليم العالي وما ينطوي في مظلتها من جامعات وكليات باعتبارها الجهات المنفذة لعملية إعداد المعلمين قبل ممارسة المهنة ونقابة المعلمين باعتبارها الجهة التي يفترض فيها أن تعمل على الارتقاء بمهنة التعليم ورعاية حقوق المعلمين للاتفاق على برنامج إعداد نوعي لأداء نوعي في مهنة نوعية ضمن أهداف واضحة ومحددة.



وفيما يلي بعض التوصيات والمقترحات الفرعية:

- **أولاً: إعادة النظر في سياسات القبول في التعليم الجامعي عامة والقبول في برامج إعداد المعلمين خاصة بعيدًا عن الاستثناءات لتكون <u>معايير القبول أكثر صرامة</u> وبما يضمن تحقيق المساواة والعدالة في النظام التعليمي**، وهذا يشكل الخطوة الأولى في إصلاح النظام التعليمي وتميزه. ولضمان مدخلات نوعية لبرامج إعداد المعلمين يجب **قبول طلبة** قادرين مهتمين وخصائصهم تتناغم مع مهنة التعليم(متحمسون، واثقون بأنفسهم، متفوقون، متفتحون، قادرون على اتخاذ القرار، يمتلكون مهارات التواصل مع الآخرين، اتجاهاتهم إيجابية نحو المهنة، يفكرون بطريقة علمية، قادرون على البحث) بالاعتماد على **معايير متعددة** تتضمن معدل امتحان الثانوية العامة، والعلامات الفرعية في بعض المباحث الدراسية، ومقاييس الشخصية والاتجاهات، والمقابلة الشخصية. ولاجتذاب الأفضل من الطلبة المتفوقين، على وزارة التربية أن تعمل على **استقطاب أفضل المرشحين المحتملين من بين الذين حصلوا على أعلى المعدلات في الثانوية العامة(85 فأكثر) من خلال مسابقات وفق معايير محددة للفوز بفرص ابتعاث مجزية** على نفقة الدولة مقابل التزام بالعمل لدى الوزارة بعد التخرج برواتب **مجزية** وفق خطة مدروسة بعناية تراعي حاجات الوزارة من المعلمين الأكفاء في المناطق الجغرافية المختلفة بما فيها المناطق النائية. وهذا يتطلب هيكلة جديدة لرواتب المعلمين الذين يعينون وفق هذه الآلية من الاستقطاب، والاعلان عن مبادرات مجتمعية لرفع مستوى التقدير والاعتبار لمهنة التعليم، واستقدام اشخاص لهم اعتبارية في مبادرة Teach For Jordan . ويمكن البدء بتخصصات معلم الصف والرياضيات واللغة العربية والعلوم كمرحلة أولى. وتجدر الإشارة إلى أن رفع متطلبات الدخول للمهنة إذا لم يصاحبه تحسين **نوعية التعليم الذي يتلقونه في برامج إعداد المعلمين** له أثر ضعيف في تحسين نوعية المرشحين سواء من حيث المعرفة التخصصية أو المهارات الضرورية ليكونوا من أفضل المعلمين.

- **ثانيًا**: **إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بما يضمن التوازن بين النظرية التربوية، والمعرفة البيداغوجية للمحتوى، وفنون التدريس للمباحث المختلفة والممارسة العملية وفق النموذج التلازمي (التكاملي) سواء لمعلم المرحلة الأساسية الدنيا أو لمعلم المبحث في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية**. وينبغي عند بناء خطة البرنامج الأخذ بعين الاعتبار المعايير المهنية للمعلم التي تم إقرارها في سنوات سابقة، وأن تصمم على أساس الكفايات المرغوبة والمهارات التي ينبغي أن يتمتع بها المعلم كمهارات التفكير البيداغوجية، والتركيز على أن يكون الجانب التطبيقي ملازمًا للجانب النظري، وتجنب التكرار في محتوى المقررات المكونة للخطة، وربط الجوانب النظرية بالممارسات الصفية، وأن يكون البحث العلمي ومنهجياته حاضرًا في المقررات الدراسية، وإعطاء أهمية نسبية أعلى للتدريب الميداني. ولزيادة التركيز على محتوى المباحث المدرسية وما يتصل بها من معرفة بيداغوجية بما يضمن التكامل بين النظرية والبحث والتطبيق فإنه يمكن **زيادة الساعات المعتمدة للبرنامج ومدته ليتكون من 160 ساعة معتمدة تقريبًا ولتصبح مدته خمس سنوات**. فيما يتصل بمعلمي المباحث في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية،ينفذ البرنامج بالتعاون الوثيق بين الأقسام الأكاديمية في الكليات المختلفة وكليات التربية ويمنح شهادتي البكالوريوس والدبلوم العالي في التدريس (بكالوريوس رياضيات + دبلوم عال في تدريس الرياضيات). وفيما يتعلق ببرنامج معلم الصف، ينفذ البرنامج في كليات التربية، و**يقترح إعادة تنظيمه ليتضمن قدرًا مناسبًا من المرونة وليوفر مسارين للدراسة يركز الأول على المواد العلمية (العلوم والرياضيات) ويركز الثاني على المواد الأدبية (اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والتربية الإسلامية)**، وأن يمنح المسار الأول البكالوريوس والدبلوم العالي(بكالوريوس علوم وتربية+ دبلوم عال في تدريس المواد العلمية) ويمنح المسار الثاني البكالوريوس والدبلوم العالي(بكالوريوس آداب وتربية + دبلوم عال في تدريس المواد الأدبية).
- **ثالثًا**: **أن تكون التربية العملية ركيزة أساسية في خطط إعداد المعلم** وأن تتم وفق خطة محددة ودقيقة للتدريب وتحت إشراف فعال في مركز للتدريب (مدرسة للتطبيقات) أو مدارس منتقاة وفق معايير محددة بالتعاون بين الجامعات ومديريات التربية على أن يتم رفد هذه المدارس بمعلمين على درجة عالية من التأهيل والتدريب للاضطلاع بمهام المعلم المتعاون على الوجه الأكمل. فلا معنى ولا فائدة لتدريب الطالب المعلم لدى معلم متعاون غير فعال. ويقترح أن يكون للتربية العملية 24 ساعة معتمدة أي حوالي 15% من البرنامج موزعة على سنوات الدراسة كما في الجدول 56:

الجدول 56: مقترح التربية العملية

السنة الدراسية	طبيعة التدريب	مدة التدريب	الساعات المعتمدة
الثانية	خبرات مدرسية	20-30 ساعة	0
الثالثة	مساعد معلم	يوم في الأسبوع لمدة فصل	3
الرابعة	معلم متدرب1	يومين في الأسبوع لمدة فصل	6
الخامسة	معلم متدرب2	فصل دراسي كامل	15

- **رابعًا**: تحميل الجامعات المسؤولية عن فعالية خريجي برامج إعداد المعلمين لديها، فعليها الالتزام بتحقيق المعايير المهنية للمعلم وهذا يحتم عليها القيام بالعديد من الأدوار لإكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات بمواصفات عالية الجودة ليتمكنوا بعد التخرج من تقديم تعليم من نوعية عالية الجودة لطلبتهم. فعلى الجامعات العناية باختيار الطلبة المعلمين وأن تلعب دورًا أساسيًّا في اختيارهم ضمن رؤية واضحة لاجتذاب طلبة معلمين يتميزون بالقدرة والدافعية والإلتزام وتحمل المسؤولية اعتمادًا على وسائل متعددة وعدم الاقتصار على معدل الثانوية العامة.

وعلى الجامعات ضمان أن يقوم على تنفيذ هذه البرامج **أفضل أعضاء هيئة التدريس** لديها، الذين يمتلكون أعلى درجات التأهيل في المعرفة العلمية والبيداغوجية، وتضع معايير دقيقة **لاختيارهم** وإعدادهم وتدريبهم وتقويمهم ومساءلتهم بما يضمن استخدام أساليب تدريس حديثة متنوعة وأساليب تقويم متنوعة وتكنولوجيا المعلومات الحديثة. ولا بد للجامعات من العناية **باختيار المشرفين** على التربية العملية بحيث تتوافر فيهم الخصائص الشخصية والخبرات الميدانية والأكاديمية اللازمة للقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم. كما توفر التدريب اللازم لهم لاستخدام التقنيات الحديثة في تعليم الطلبة المعلمين وتدريبهم. كما ينبغي أن تكون هناك قنوات متعددة للتواصل بين أعضاء هيئة التدريس في البرنامج والمدارس في المناطق المحيطة بالجامعة. هذا يساعد في تحويل الاهتمام من الكم إلى النوع.

- **خامسًا**: أن **يتم اعتماد البرامج** اعتمادًا عامًّا وخاصًّا وفق آليات ومعايير محددة. ويتم التحقق من استيفاء المعايير من خلال زيارات تفتيشية متعددة، ويقترح أن تكون المعايير نتاج حوار وطني بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم وهيئة الاعتماد وأكاديمية الملكة رانيا لإعداد المعلمين ونقابة المعلمين وممثلين عن أولياء أمور الطلبة. ويقترح في هذا الشأن تقليل عدد مؤسسات التعليم العالي التي تعنى بتدريب المعلمين وإعدادهم. كما أنه من الضروري تشكيل "المجلس الوطني لتعليم المعلم" ليقدم النصح والمشورة للحكومة حول كل الأمور التي تتعلق بتعليم المعلمين وتدريبهم ويقوم بعملية تقويم مناهج تعليمهم وينسق برامج التدريب قبل الخدمة وأثناءها لضمان المعايير الملائمة في تعليم المعلمين.

- **سادسًا:** اعتماد الشهادات التي تمنحها برامج إعداد المعلمين المطورة **كإجازات في التعليم** بعد تحقيق متطلبات الاختيار والتعيين.

- **سابعًا:** تقديم العون والمساعدة للمعلمين المبتدئين الذين ينقصهم التدريب العملي من خلال برامج التهيئة(Induction) قبل التحاقهم بالمدرسة ومن خلال نظام المعلم المساند (Mentor) داخل المدرسة. وفيما يتعلق بالمعلم المساند فهو غير معمول به بصورة رسمية، وهذا يحتم الحاجة إلى وضع أطر وسياسات خاصة به. وفيما يتعلق ببرامج التهيئة، فقد تم تطبيقها في السنوات القليلة الماضية لكنها بحاجة إلى مراجعة جادة ومأسسة لتحقق الغايات المقصودة منها. وهنا ينبغي وضع خطة تنفيذية لترجمة توجه وزارة التربية والتعليم نحو نظام متكامل يجمع بين الإعداد قبل الخدمة، وإدماج المستجدين، والتنمية المهنية أثناء الخدمة إلى واقع معيش. ولا بد من مباركة وتشجيع توجه وزارة التربية وانفتاحها على تعددية مقدمي برامج التدريب في أجواء تنافسية تؤدي إلى تحسين نوعية المحتوى والخدمة. ولترجمة هذا الانفتاح إلى إجراءات عملية، فإنه ينبغي التواصل مع الجامعات الأردنية وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين وغيرها من المؤسسات للاتفاق على محاور التدريب ومدته وكيفية تنفيذه، على أن تكون مهمة مركز التدريب التربوي هي مراقبة تنفيذ التدريب لضمان درجة عالية من الجودة وفق معايير مهنية متفق عليها وبما يؤدي إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

الجزء الخامس: سياسات تعيين المعلمين في الأردن وتوزيعهم وتحفيزهم، الواقع والتوجهات التطويرية

1.5- السياسات الراهنة لتعيين المعلمين وتوزيعهم وتحفيزهم في الأردن

بمقتضى نظام الخدمة المدنية رقم 82 لسنة 2013، يتم تعيين المعلمين في الأردن من خلال ديوان الخدمة المدنية. ويتم التعيين وفق الاحتياجات التي يتم إقرارها في جداول تشكيلات الوظائف بما يحقق استخدام أفضل الكفاءات وفق أسس الاستحقاق والجدارة وتحقيق مبادئ الشفافية والعدالة وتكافؤ الفرص. ويتم إعداد الكشوف التنافسية لطالبي التعيين لغايات الترشيح للتعيين بناء على مقياس تنافسي يقوم على الكفاءة (20 نقطة)، وأقدمية التخرج (30 نقطة)، وأقدمية تقديم الطلب(20 نقطة)، وامتحان تنافسي(20 نقطة)، والمقابلة الشخصية(10 نقاط). ويضاف لذلك نقطة واحدة للدبلوم العالي ونقطتان للماجستير وأربع نقاط للدكتوراه.

ويلاحظ أن عملية تعيين المعلمين في السنوات السابقة لم تتضمن أي امتحانات تنافسية، كما لم تتضمن مقابلات شخصية، وكان يتخللها بعض الاستثناءات. والأخطر من ذلك، أن **أسس التعيين المطبقة لا تجتذب ذوي القدرات العالية**، بل هي طاردة لهم. وهناك توجه جديد حسب تصريح لرئيس ديوان الخدمة المدنية(2014/4/28) لإخضاع طالبي التعيين في وزارة التربية والتعليم للأعوام 2014-2016 للاختبارات التنافسية والمقابلات الشخصية. وهذه خطوة في الاتجاه الصحيح لكنها ليست كافية لاجتذاب الأفضل لمهنة التعليم. ويعود ذلك إلى أن **الأهمية النسبية لعناصر الجدارة والكفاءة، في المقياس التنافسي، متدنية نسبيًّا** وتأتي متأخرة على معايير وعناصر لا صلة لها بالتميز والقدرات العالية التي تتطلبها مهنة التعليم. فالمقياس التنافسي المطبق يتكون من:

1. التقدير أو المعدل العام في المؤهل العلمي الأعلى من الثانوية العامة(10 نقاط):

التقدير	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
المعدل من 100	84 فما فوق	76- أقل من 84	68- أقل من 76	أقل من 68
المعدل من (4)	3.7 فما فوق	3- أقل من 3.7	2.5- أقل من 3	أقل من 2.5
النقاط المستحقة	10	7	4	2

2. معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها (10 نقاط):

المعدل	100-95	95 -90	90 -85	85 -80	80 -75	75 -70	70 -65	65 -60	60 -55	55 -50
النقاط	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

3. أقدمية التخرج (30 نقطة):

سنة التخرج	1999 فما قبل	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
النقاط	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2

4. أقدمية تقديم الطلب (20 نقطة):

سنة تقديم الطلب	2000 فما قبل	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
النقاط	20	18	16	14	12	10	8	7	6	5	4	3	2	1

5. الحصول على مؤهل عال (4 نقاط إضافية):

الشهادة	الدبلوم العالي	الماجستير	الدكتوراه
النقاط	1	2	4

6. اختبار تنافسي (20 نقطة) (بدأت الوزارة بتنفيذه في 2014 ولم يطبق في السنوات السابقة).

7. المقابلة الشخصية (10 نقاط) (لم تطبق في السنوات السابقة في تعيينات المعلمين).

وبناء على ذلك يكون مجموع النقاط التي يستحقها طالب الوظيفة **المتفوق** المتخرج في 2013 من برنامج البكالوريوس في الرياضيات بتقدير ممتاز والذي معدله فوق 95 في الثانوية العامة **هو 23 نقطة،** بينما يكون مجموع النقاط التي يستحقها طالب الوظيفة غير المتفوق المتخرج في 1999 من برنامج البكالوريوس في الرياضيات بتقدير مقبول متدنيًا، والذي معدله في الثانوية العامة 74 وتقدم بطلبه لديوان الخدمة المدنية في عام 2000 **هو 57 نقطة**. وهذا يعني أن الثاني سيحتل الشاغر على حساب الأول المتفوق بقوة النظام المطبق. وحتى في ظل التوجه الجديد لتطبيق الاختبار التنافسي والمقابلات الشخصية، فإن حصول الأول على جميع نقاط الاختبار والمقابلة بصورة كاملة لا يمكنه من تخطي نقاط الثاني. في هذه الحالة ستكون **القيمة العظمى لمجموع نقاطه 53 نقطة،** بينما تكون **القيمة الصغرى لمجموع نقاط الثاني 57 نقطة**. أي إن هذا النظام في التعيين يعاقب المتفوق على تفوقه، ويدفعه للعمل في القطاع الخاص أو الهجرة للخارج، وفي نفس الوقت يفتح الباب على مصراعيه لغير المتفوقين لتعبئة الشواغر المتوفرة.

وقد يكون المحرك الأساسي وراء هذا المقياس التنافسي هو الضغط الكبير لحجم البطالة، مما يدفع باتجاه إعطاء وزن مضاعف لأقدمية التخرج من خلال احتسابها وإعطائها 30 نقطة بصورة مباشرة وإعطائها 20 نقطة أخرى بصورة غير مباشرة من خلال أقدمية تقديم طلب التعيين لدى ديوان الخدمة. وهذا يسهم في حل مشكلة العاطلين عن العمل لسنوات كثيرة لكن على حساب جودة التعليم.

وبالفعل، فقد بين تحليل البيانات الخاصة بالمعلمين أن المعلم في المتوسط يتأخر تعيينه بمقدار 5 سنوات بعد التخرج وهو وقت كاف لينسى ما تعلمه إذا لم يعمل خلال تلك السنين في عمل له علاقة بتخصصه. ففي سنة 2013 تم تعيين 635 معلم رياضيات منهم 200 معلم و435 معلمة، وقد بلغت نسبة المعينين من حديثي التخرج 25% للمعلمين و7% للمعلمات. كما تبين البيانات كذلك، أن مدة انتظار التعيين تزيد على 5 سنوات لدى 5% من الذكور ولدى ما يزيد على 50% من الإناث. **ويستنتج من ذلك أن هناك وفرة في طالبات التعيين في تخصص الرياضيات من الخريجات لسنوات ماضية بينما هناك نقص في الذكور. وهذا** الاستنتاج، يصدق على مباحث أخرى ولكن بتوزيعات متفاوتة. كما يلاحظ أن عدد المعينات يفوق عدد المعينين من الذكور ويعزى ذلك في جانب منه إلى أن نسبة الاستنكاف عن التعيين لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث. **وفي الختام ينبغي التأكيد على أن تطبيق هذا النظام بصورته الحالية جنبا إلى جنب مع بعض الاستثناءات في التعيين لحالات إنسانية أو بفعل الضغوط الاجتماعية يؤثر سلبا في نوعية المعلمين في وزارة التربية والتعليم**. وقد أشارت نتائج الدراسة النوعية المعتمدة على مجموعات التركيز(Focus groups) من المعلمين والمديرين والمشرفين إلى النتائج السلبية التي أفرزتها هذه السياسات في التوظيف(Pearson, 2012). ومن أبرزها دخول عناصر ضعيفة إلى مهنة التعليم وعن غير رغبة؛ إذ دخل أكثر من 70٪ من المشاركين المهنة بسبب الظروف الاجتماعية والأكاديمية والاقتصادية بدون اختيار منهم ولكونها الاختيار المتاح، كما أن كثيرا من المعلمين الذكور أبدوا عدم الرضى عن مهنة التعليم وأبدوا رغبتهم بتركها إذا ما توفرت لهم فرص عمل أخرى.

ويتم من خلال التعيينات الجديدة تعبئة الشواغر المتاحة. وتنتج هذه الشواغر بسبب حالات التقاعد أو الاستقالة أو الحصول على الإجازات المختلفة أو حالات نقل المعلمين إلى مواقع أخرى أو استحداث مدارس جديدة. وعادة ما يتم التنافس على الشواغر المتوفرة في ضوء الأقدمية في التعيين وهذا يؤدي بالنتيجة إلى تعيين الجدد في الشواغر المتوفرة في مدارس القرى والمدارس المحرومة ليحلوا محل معلمين تم نقلهم إلى مدارس أفضل سواء من حيث قربها من مراكز المدن الرئيسية أو ظروف العمل. ولضمان تعبئة الشواغر في المناطق التي لا يتوفر فيها متنافسون على تلك الشواغر من أبناء تلك المناطق، فقد وفرت وزارة التربية حوافز للعاملين في تلك الشواغر. **وهذا يتم بمقتضى ما يسمى علاوة التجيير للمعلمين المجيرين.** كما يمكن لمديريات التربية تعبئة الشواغر المتبقية على حساب التعليم الإضافي.

وقد قرر مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة بتاريخ 2010/5/11 الموافقة على التعليمات المعدلة لتعليمات صرف علاوة التجيير للمعلمين المجيرين. وتصرف علاوة تجيير مقدارها خمسون دينارا شهريا للمعلم المجير من لواء لآخر ضمن المحافظة نفسها، ومائة دينار شهريا للمعلم المجير من محافظة لأخرى ضمن الإقليم، ومائة وخمسون دينارا شهريا للمعلم المجير من إقليم إلى آخر. وتصرف في الوقت الحالي علاوة تجيير لما مجموعه 3520 معلمًا ومعلمة. وقد أسهمت هذه العلاوة في استقرار كثير من المعلمين في أماكن عملهم. وهذه الحوافز على أهميتها تعتبر محدودة.

وتتم عملية النقل الخارجي بين مديريات التربية والتعليم مرة واحدة في السنة وفق تعليمات وأسس خاصة بالنقل الخارجي وبناء على طلب المعلم. ففي العام الدراسي 2013/2012 تم الاعتماد على مبدإ الشغور والأقدمية في التعيين لتعبئة الشواغر بالنقل الخارجي بين مديريات التربية والتعليم وحسب التخصص. واشترطت الأسس خدمة 3 سنوات على الأقل للذكور وخدمة سنتين للإناث. وأعطي طالبوا النقل في المناطق النائية أقدمية سنة على غيرهم كما أعطيت المعلمة المتزوجة أقدمية سنة على المعلمة العزباء. أما النقل الداخلي فتحكمه اعتبارات الأقدمية في التعيين وتوفر الشاغر وقد تكون هناك تنقلات تقتضيها الحاجة الفنية. بالطبع الاعتماد على معيار الأقدمية له أثار سلبية على المناطق المحرومة حيث يكون استقرار المعلمين فيها أقل من غيرها. ويعد اشتراط خدمة 3 سنوات للذكور وسنتين للإناث قبل النقل أمر إيجابي.

2.5- سياسات تعيين المعلمين وتوزيعهم وتحفيزهم في الدول ذات الأداء الأفضل

في كل من سنغافورة وفنلندا تبدأ عملية اختيار المرشحين للعمل في التعليم مبكرة ومنذ التخرج من الثانوية العامة. وهناك التزام حقيقي باختيار المعلمين المحتملين على أساس العدالة والجدارة وبالاعتماد على معايير متعددة. ويتم إلحاق الذين يتم اختيارهم في سنغافورة بالمعهد الوطني للتربية والتعليم وهو الجهة الوحيدة المكلفة بتأهيل المرشحين لمهنة التعليم. أما في فنلندا فيتم إلحاق الذين يتم اختيارهم ببرامج إعداد المعلمين في الجامعات الفنلندية. وفي كلا البلدين يتم تعيين الخريجين في سلك التعليم في المدارس حيث الحاجة الماسة لهم.

ولأن معايير العدالة والجدارة هي المعتمدة دون غيرها نجد أن الذكور يشكلون حوالي 30% من الكادر التعليمي في سنغافورة . ففي المدارس الابتدائية يشكل الذكور 20% من مجتمع المعلمين وفي المدارس الثانوية ترتفع نسبتهم إلى 40% تقريبًا. وحتى في مدارس البنين سواء الابتدائية أو الثانوية فإن هناك تواجدا للمعلمات ولكن بنسب أقل من المعلمين الذكور. وجاء في معرض ردود وزارة التربية على سؤال في البرلمان حول انخفاض نسبة المعلمين الذكور ما يلي :"في الوقت الذي نرحب فيه بانضمام المزيد من الذكور إلى مهنة التعليم، فإن الجنس ليس له اعتبار في عملية اختيار المعلمين وتوزيعهم. نحن نوظف المعلمين بالاعتماد على قدراتهم ومشاعرهم نحو التعليم، بالإضافة إلى شخصيتهم وقيمهم ضمن عوامل أخرى. وعند توزيعهم على مدارسنا، نأخذ بالاعتبار الموضوعات التي تدربوا على تعليمها بالإضافة إلى الحاجات التعلمية لطلبة مدارسنا"(Ministry of Education, Singapore, 2014).

وفي كلا البلدين تعد مهنة التعليم من المهن التي يسعى لها الكثير من المتنافسين لمكانتها الاجتماعية العالية، ولكون الرواتب مجزية ومرتفعة نسبياً مقارنة بالوظائف الأخرى، وبيئة العمل جاذبة يمارس فيها المعلمون درجة عالية من الاستقلالية في ظل نظام من المساءلة من الأسفل إلى الأعلى.

3.5-التوجهات التطويرية في سياسات تعيين المعلمين وتوزيعهم وتحفيزهم في الأردن

إن دور وزارة التربية والتعليم محدود جدًّا في عملية اختيار المعلمين، وبالتالي كان عليها أن تقبل بترشيحات ديوان الخدمة المدنية وفق أسس تثمن معايير أقدمية التخرج وأقدمية التسجيل لدى ديوان الخدمة المدنية، على حساب معايير الجدارة والكفاءة. وهذا أسهم إلى حدّ كبير في تراجع النظام التعليمي بصورة ملحوظة كما تعكسه التقييمات التربوية الوطنية والدولية والدراسات ذات الصلة التي تمت بهذا الخصوص. ونظرًا إلى أن المعلم هو حجر الأساس في التطوير المنشود وإلى أن جودة النظام التعليمي من نوعية المعلمين فيه، فإنه ينبغي زيادة الاهتمام بعملية فرز المعلمين واختيارهم.

وفي ضوء التحليل المقدم في البند الأول من هذا الجزء وبالاستئناس بالتوجهات والسياسات العالمية التي تم عرضها في البند الثاني وما أوصت به الدراسات السابقة فإنه يمكن تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات المتعلقة بسياسات التعيين والتوزيع العادل ضمن خطة الإصلاح الشاملة.

التوصية الرئيسة: **أن يكون لوزارة التربية والتعليم باعتبارها الجهة المؤتمنة على تعليم الطلبة الأردنيين وخلق المواطن الصالح دور أساسي وحاسم في اختيار المعلمين وتعيينهم وتوزيعهم والاحتفاظ بهم وفق معايير العدالة والكفاءة والتميز وأن توفر الدولة لها كل الإمكانات والظروف التي تمكنها من القيام بهذا الدور بعيداً عن كل الضغوط والاستثناءات بكل أشكالها.**

وفيما يلي بعض التوصيات والمقترحات الفرعية:

- **أولاً: التدخل المبكر** لوزارة التربية في انتقاء أفضل المرشحين للعمل في مهنة التعليم ورعايتهم من خلال حملة وطنية واسعة لاجتذاب المتميزين من خريجي الثانوية العامة وابتعاثهم على نفقة الدولة مقابل الالتزام بالعمل بعد التخرج في الأماكن التي تحددها لهم الوزارة أو الجهات المفوضة بذلك. ويقترح في هذا الشأن:

أ) الشروع في حملة وطنية إعلامية واسعة مدعومة سياسيًّا وماليًّا عن قدسية التعليم ومكانة المعلمين ودورهم في بناء الأردن الذي نريد، تستهدف المتميزين في كل المحافظات والألوية للذين يعزفون تقليديا عن الدخول إلى مهنة التعليم ويفضلون عليها مهناً أخرى، للتنافس على الفوز بفرص ثمينة للابتعاث في تخصصات تعليمية مختلفة تحتاجها الوزارة إلى برامج إعداد المعلمين المعتمدة.

ب) فرز المتنافسين واختيار الأفضل بالاعتماد على معايير شفافة للعدالة والجدارة، وأن تستخدم معايير متعددة للكفاءة والجدارة مثل معدل الثانوية العامة والدرجات في المواد ذات العلاقة بالتخصص والدرجات في اختبارات الاستعداد والجوانب الشخصية وغيرها.

ت) توفير راتب ومصروف شهري مجز للمبتعث وهو على مقاعد الدراسة يحفظ كرامته ويشجعه على مزيد من التميز.

ث) وضع سلم خاص للرواتب والامتيازات للمعلمين الذين يتم تعيينهم من خلال هذا المسار بحيث تكون الرواتب منافسة للمهن التي كان بإمكان هؤلاء الالتحاق بها وأن يراعى في العلاوات الممنوحة مكان وظروف المدرسة التي يعمل فيها المعلم. أي تعطى علاوة لمن يعمل مع طلبة ضعاف وفي مدرسة ذات ظروف صعبة. هذه الرواتب والعلاوات المنافسة تحفظ الحياة الكريمة للمعلم ويتفرغ لعمله المقدس ويبدع فيه ويرضى عنه ولا يتخلى عنه بسهولة.

ج) توفير الموازنة والموارد المالية الضرورية ووضع التشريعات اللازمة لنجاح تنفيذ هذا المسار في اختيار المعلم الأردني وإعداده.

- **ثانيًا: نقل مسؤولية تعيين المدرسين من ديوان الخدمة المدنية إلى وزارة التربية والتعليم** أو مديريات التربية، وأن تتم عملية فرز المعلمين واختيارهم وفق معايير شفافة للعدالة والجدارة، تضمن اختيار ذوي القدرات العالية والمتحمسين لمهنة التعليم والراغبين في مساعدة الطلبة الضعاف على التعلم، وتتضمن بالإضافة إلى التقدير الجامعي الأداء المرتفع على اختبارات جيدة وفي المقابلات الشخصية وخطط تدريسية وتقديم لعروض تظهر مهاراتهم التدريسية. وهذا ضروري بعد أن بينت البيانات المتوفرة للدراسة أن خصائص المعلمين الوجدانية ترتبط بأداء طلبتهم في التقييمات التربوية. فاختيار المعلم لا

يتماثل مع اختيار موظفي الدولة في القطاعات الأخرى. وهذا يتطلب تشريعًا يستثني المعلمين من نظام ديوان الخدمة المدنية، على الأقل فيما يتعلق بمعايير الاختيار والتعيين. **وأن يخضع المعلم الجديد الذي لم يسبق له الانخراط في التدريب العملي لبرنامج تدريبي مدته فصل دراسي وبمرافقة معلم له خبرة دراسية جيدة.**

- **ثالثًا: الاستثمار الأمثل للمعلمين، وإعادة النظر في كيفية توزيعهم** بعناية، وتحديد الشواغر التي يمكن تقليصها، يجعل الوزارة قادرة على زيادة الرواتب وزيادة الإنفاق على بنود رئيسية أخرى. فتشير البيانات التي وفرتها وزارة التربية والتعليم للدراسة إلى أن عدد الطلبة في المدارس الحكومية حاليا يساوي 1173976 في 3545 مدرسة ويقوم على تدريسهم 75401معلمًا ومعلمة على رأس عملهم من غير معلمي التعليم الإضافي في 43655 شعبة صفية. أي أن نسبة "الطالب: المعلم" في المتوسط تساوي "1:15.6" وهذه النسبة تتباين بصورة كبيرة جدًّا بين المدارس المختلفة مما يؤشر إلى وجود خلل في الاستخدام الأمثل للمعلمين وتوزيعهم. فالبيانات تبين التطرف الكبير في هذا الشأن حيث توجد مدرسة أردنية فيها **طالبان فقط** يقوم برعايتهم **ثلاثة معلمين وإداريان إثنان**. وبصورة عامة تتوزع المدارس الحكومية حسب نسبة "الطالب: المعلم" كما في الجدول 57.

الجدول 57: توزيع المدارس الحكومية حسب نسبة "الطالب: المعلم"

عدد الطلبة لكل معلم	عدد المدارس
2 أو أقل	21
أكثر من 2 ولغاية 5	239
أكثر من 5 ولغاية 8	407
أكثر من 8 ولغاية 12	806
أكثر من 12 ولغاية 16	841
أكثر من 16 ولغاية 24	991
أكثر من 24 ولغاية 28	151
أكثر من 28 ولغاية 32	71
أكثر من 32 ولغاية 36	14
أكثر من 36 ولغاية 40	2
أكثر من 40	2

يلاحظ من الجدول أعلاه أنه يوجد ما مجموعه 260 مدرسة أردنية فيها نسبة " الطالب:المعلم" تقل عن "1:5" وهذا يشكل عبءًا اقتصاديا كبيرا على بلد كالأردن تعجز عنه الدول الغنية ويؤشر إلى هدر كبير في الاستفادة من المعلمين. وفي المقابل هناك ما مجموعه 4 مدارس زادت فيها النسبة على "1:36". المنطقة الخضراء في الجدول هي ضمن الحدود المعقولة وكلما ابتعدنا عنها تزداد خطورة الوضع لكن باتجاهين مختلفين، يؤشر أحدهما على صعوبة أن يعطي المعلم في ظل الازدحام الشديد ويؤشر الآخر إلى هدر كثير من الإمكانات واستغلالها بصورة بعيدة عن الصورة المثلى مقابل مردود قليل. وتجدر الإشارة إلى أن حجم الصف يختلف عن نسبة "الطالب: المعلم" لكن توجد علاقة بينهما فكلما زادت النسبة يتوقع أن يزداد حجم الصف. ويبلغ الوسط الحسابي لحجم الصف(الشعبة) في المدارس الحكومية 27 طالبا وبتباين كبير من مدرسة إلى أخرى حيث تزدحم الصفوف في التجمعات السكانية الكبيرة ويكون الحجم متدنيا في التجمعات السكانية الصغيرة.

وتتفق هذه البيانات مع نتائج الدراسة القاعدية لترشيد المدارس: وضعية المدارس المكتظة والمدارس غير المستغلة في الأردن(مذكرة السياسات2، 2012). فقد بينت تلك الدراسة أن 37% من مدارس وزارة التربية مكتظة وتتركز معظمها في المدن، و55% من مدارس وزارة التربية غير مستغلة وتتركز معظمها في الريف. وتشير الدراسات الدولية إلى أن الاكتظاظ المدرسي يساهم في تقليل قدرة المعلمين على ممارسة اساليب التدريس المتقدمة، كما قد يكون لها أثر سلبي على التحصيل الأكاديمي للطلبة. و توجد أدلة على أن المدارس غير المستغلة تضع عبئا غير ضروري على مصادر التعلم والتسهيلات التربوية مقابل أثر محدود (إن وجد) على تحصيل الطلبة. كما تقل فرص استخدام المعلمين لأساليب التعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب في المدارس غير المستغلة. هذا يتطلب اتخاذ قرارات شجاعة وجريئة حول:

أ. دمج المدارس الصغيرة في التجمعات السكانية الصغيرة في مدرسة واحدة كبيرة من خلال تبني فكرة "مدرسة كبيرة لعدة تجمعات سكانية متقاربة" ودراسة إمكانية توفير وسائط نقل للطلبة منها وإليها على نفقة الدولة وبالتعاون مع أهل المنطقة. وتوزيع الفائض من المعلمين والإداريين على المدارس حيث الحاجة لهم.

ب. التعيين المشترك للمعلمين بين عدة مدارس لاستكمال أنصبة المعلمين من ناحية ولتغطية التخصصات التي يوجد فيها نقص من ناحية أخرى، وتدفع علاوة نقل إضافية للمعلم في حالة التعيين المشترك.

ج. السماح للمعلمات بتدريس الطلاب الذكور في مدارس الذكور لغاية الصف السادس كمرحلة أولى على أن تقيم التجربة تقييمًا موضوعيًا بعيدًا عن المواقف المسبقة بعد السنة الأولى. وفي ضوء نتائج التقويم يتم اتخاذ القرار المناسب بشأن أنسب البدائل من بين الرجوع عن الفكرة أو الاستمرار فيها أو توسيعها لصفوف أعلى.

د. تشعيب المدارس ذات الصفوف المزدحمة في التجمعات السكانية الكبيرة يوفر المعلمين للشعب الجديدة من الفائض من المعلمين الناتج عن الإجراءات السابقة.

ه. عدم نقل المعلم من مدرسته إلا بعد خدمة ثلاث سنوات على الأقل.

- **رابعًا: إجراء مراجعة عادلة لسلم رواتب المعلمين** جنبًا إلى جنب مع توفير بيئة عمل مشجعة على العمل والعطاء ووضع نظام للحوافز والمساءلة وربط ذلك بأداء المعلم الذي يجب تقييمه بأساليب متعددة من ضمنها التقييم الذاتي وتقييم الزملاء والإدارة والإشراف التربوي والجسم الطلابي. أي لا بد من التفكير والاتفاق مع نقابة المعلمين حول آليات تربط مقدار الأجر والامتيازات الممنوحة للمعلم بجودة أدائه بدلاً من تطبيق سلم ثابت في الأجور والعلاوات على الجميع بدون استثناء. هذا يسهم في تحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية ويساعد على الاحتفاظ بهم ويجعلهم أكثر ثقة ودافعية للعمل ورضا عن مهنة التعليم.

- **خامسًا: انتداب معلمين أكفاء للعمل في المناطق النائية** أو المحرومة أو ذات الظروف الاستثنائية لتحقيق متطلبات التوزيع العادل للمعلمين على المدارس ، ويجب تخصيص علاوة خاصة للمعلمين الذين يعملون في هذه المدارس ومنحهم بعض الامتيازات مثل السكن وغيرها، كما يجب إعادة النظر في علاوة التجيير وأن تكون تصاعدية مع ازدياد سنوات البقاء في المدرسة. **أي يجب** تغيير دور الأقدمية في توزيع المعلمين ونقلهم لتقليل أو تجنب حالات تعيين لمعلمين جدد في المدارس ذات الظروف الصعبة.

الجزء السادس: سياسات النمو المهني المستمر القائم على المدرسة

1.6- السياسات الراهنة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في الأردن

يعد توفير معلمين ذوي كفاءات عالية من أهم أولويات النظم التربوية لما للمعلمين من دور بالغ الأهمية في تقدم الطلبة أكاديميًا وفي تنشئتهم الاجتماعية، وهذا يتطلب درجة عالية من التدريب قبل الخدمة وأثناءها. وقد سعت وزارة التربية والتعليم في الأردن باستمرار إلى تطوير نوعية المعلمين والعمل على مهنية المعلم من خلال برامج التدريب المستمر والنمو المهني التي تلزم لتجديد الخبرات التربوية وزيادة الفاعلية لدى المعلمين.

وبهدف تحسين نوعية التعليم تم في عام 2010 اطلاق برنامج تأهيل المعلمين وإجازتهم قبل الخدمة (وزارة التربية والتعليم،2010). ويتم من خلال البرنامج توفير الفرصة للمتدربين لاكتساب المعارف والمهارات الأساسية، والاتجاهات والقيم الايجابية التي تمكنهم من الدخول إلى النظام المدرسي بسلاسة والقيام بالأدوار الجديدة للمعلم في عالم ثورة المعلومات. ويعد البرنامج باكورة نتاجات التوجه الاستراتيجي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في الأردن وهو برنامج متكامل مدته 6 أشهر ويعادل 28 ساعة معتمدة.

ويهدف نظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم إلى تحسين أداء المعلم وتشجيعه على اكتساب معارف ومهارات وخبرات جديدة، وتأكيد مكانة مهنة التعليم والمعلم في المجتمع، وتشجيع الإقبال على مهنة التعليم وضمان عدم تسرب ذوي الكفاءات منها، ومنح المعلم حوافز مادية تبنى على أساس الكفاءة والإنتاجية. ويتم تصنيف المعلمين في رتب "معلم" و"معلم أول" و"معلم خبير" اعتمادًا على المؤهلات الأكاديمية والتربوية وسنوات الخبرة في التعليم أو أي خدمة تربوية في الوزارة والبرامج التدريبية التربوية والكفاءة في الأداء وفي الإنتاج المتميز واجتياز الاختبارات المقررة لهذه الغاية.

ويشترط في من يشغل رتبة "معلم" أن يكون حاصلا على الدرجة الجامعية الأولى، وأمضى خدمة فعلية في التعليم في المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة للوزارة مدة لا تقل عن خمس سنوات، وحاصلاً على شهادة "الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب" (ICDL) أو أي برنامج تدريبي مكافئ تعتمده الوزارة، وأن لا يقل تقديره في السنتين الأخيرتين عن جيد. ويشترط في من يشغل رتبة "معلم أول" أن يكون حاصلا على مؤهل أكاديمي أو تربوي لا تقل المدة اللازمة للحصول على أي منهما عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى، وأمضى خدمة فعلية في التعليم في المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة للوزارة مدة لا تقل عن عشر سنوات، وأكمل برنامجا تدريبيا تعتمده الوزارة لا يقل عدد الساعات التدريبية المطلوبة له عن (160) ساعة تدريبية لها علاقة بمهنة التعليم أو في مجال تخصصه أو أن يكون حاصلا على شهادة معتمدة دوليا في استخدام الحاسوب في العملية التربوية أو تكنولوجيا المعلومات لا يقل عدد الساعات التدريبية المطلوبة لها عن (160) ساعة، وأن لا يقل تقديره في الثلاث سنوات الأخيرة عن جيد. ويشترط فيمن يشغل رتبة "معلم خبير" أن يكون حاصلا على الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير)، وأمضى خدمة فعلية في التعليم أو الإشراف التربوي في المؤسسات التعليمية الحكومية التابعة للوزارة مدة لا تقل عن خمس عشرة سنة، وأن لا يقل تقديره في الثلاث سنوات الأخيرة عن جيد، وأن يكون قد ألف كتابين على الأقل في مجالات أكاديمية تعليمية أو تربوية أو أعد بحثين أو قام بعملين إبداعيين مهنيين متخصصين أصيلين أو اختراعين على الأقل في مجال تخصصه وبما يخدم العملية التربوية.

وتشير البيانات لدى وزارة التربية والتعليم أن 21729 معلمًا ومعلمة يشغلون رتبة "معلم" و3705 معلمًا ومعلمة يشغلون رتبة "معلم أول" وفقط 14 معلماً ومعلمة يشغلون رتبة "معلم خبير". وهذا يدلل على أن النسبة العظمى من المعلمين لم يحققوا متطلبات الدخول إلى نظام الرتب. وقد يعزى ذلك إلى عدة أسباب منها عدم الحصول على المؤهل العلمي المطلوب أو قلة سنوات الخدمة أو أن الحوافز المقدمة للمعلمين قليلة وغير مشجعة وهي عبارة عن 6% من الراتب الأساسي لرتبة معلم و16% من الراتب الأساسي لرتبة معلم أول و32% من الراتب الأساسي لرتبة المعلم الخبير(تشريع رقم 3 لسنة 2012 نظام معدل لنظام رتب المعلمين).

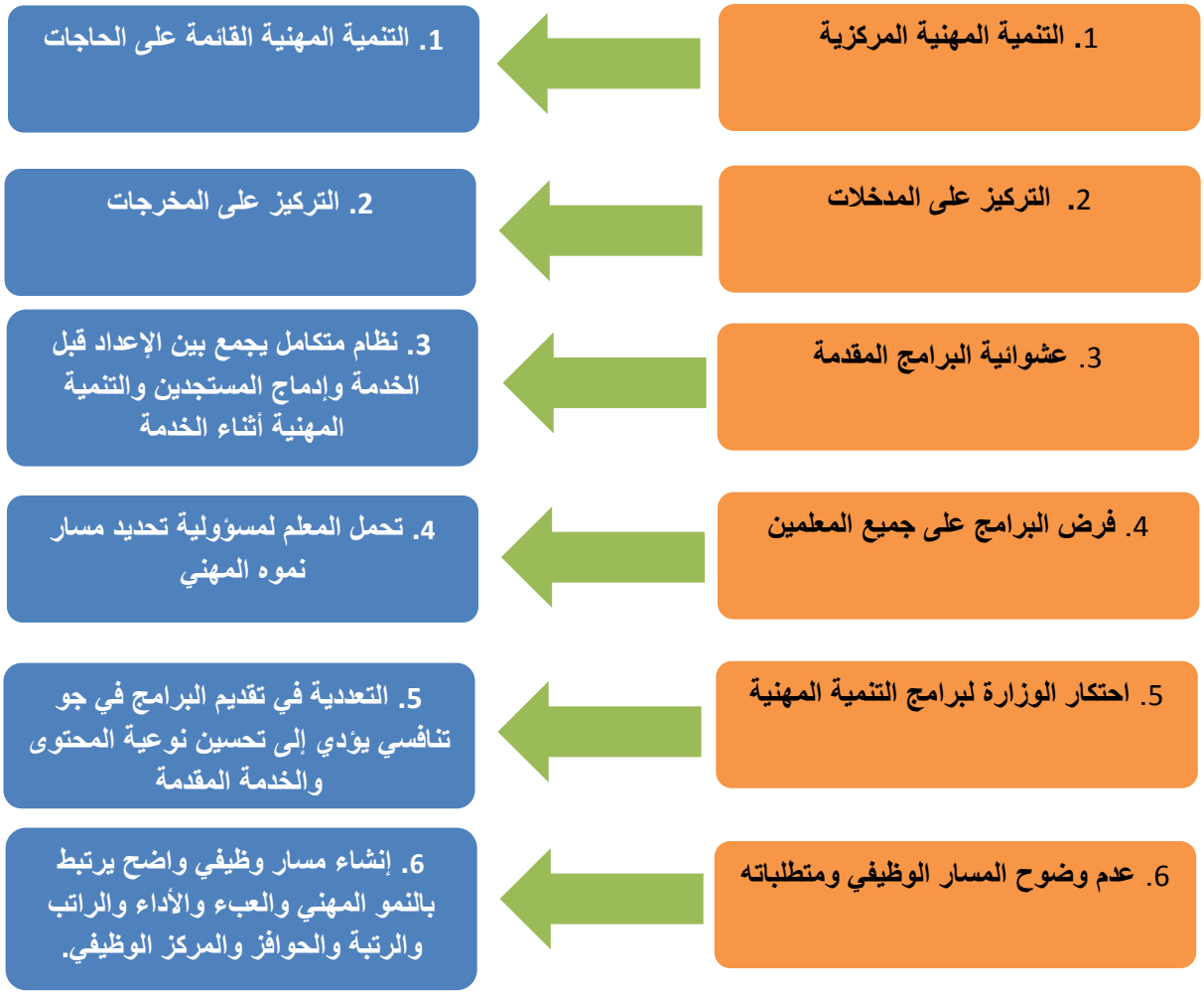
وقد أشارت الدراسات التقويمية لبرامج التدريب التي نفذتها وزارة التربية في تسعينات القرن الماضي(حسن، 2001) إلى تحسن الممارسات التدريسية للمعلمين من حيث أساليب التدريس والمادة الأكاديمية **وعدم وضوح التحسن** في تنمية التفكير لدى الطلبة وربط التعليم بالحياة ومراعاة الفروق الفردية. كما أشارت إلى عدم ارتباط التدريب بحاجات المتدربين وضعف المدربين وأساليب التدريب والتسهيلات المادية والفنية المرتبطة بالتدريب.

وأنجز مركز التدريب في العام الدراسي 2012 الكثير من الإنجازات التي تمثلت بتدريب 3000 معلمًا على برنامج محو الأمية الحاسوبية (ICDL) وتدريب 2850 معلمًا على برنامج إنتل للتعليم (INTEL) وتدريب 621 معلماً في برامج المعلمين المستجدين وتدريب 2986 (معلم، مشرف، مدير مدرسة) في برنامج التنمية المهنية للمعلمين والقادة ضمن برنامج دعم التطوير التربوي ERSP وتدريب 1000 معلم على توظيف المناهج المحوسبة وتدريب 39 معلم ومعلمة ضمن برنامج تدريب معلمي اللغة الفرنسية وتدريب 39 معلم ومعلمة ضمن برنامج تدريب معلمي اللغة الانجليزية وتدريب 504 معلم ومشرف تربوي على برنامج تدريب "الرياضة في حياتنا" وتدريب 102 مدربًا على برنامج IC3 (انجازات إدارة مركز التدريب التربوي لعام 2012).

وقد تبنت وزارة التربية والتعليم (MOE, 2010- مقابلة شخصية مع الدكتورة أمل أبو شهاب رئيسة قسم التدريب في مركز التدريب التربوي) الإطار العام للسياسات الخاصة بالمعلم وقوامه التنمية المهنية والمسار الوظيفي والاستثمار الأمثل لجهود المعلمين وضبط نوعية التعليم. وتتضمن المكونات الرئيسة لمنهاج التنمية المهنية كلا من برامج التدريب أثناء الخدمة والتنمية المهنية القائمة على المدرسة. ويتضمن المسار الوظيفي ستة مستويات متدرجة للنمو المهني مرتبطة بسلم الرواتب ويمكن بلوغها من خلال ثلاثة مسارات متفاوتة في السرعة لبلوغ المستويات العليا هي المسار البطيء والعادي والسريع. ويتضمن الاستثمار الأمثل لجهود المعلمين إعادة النظر في تعريف نصاب المعلم ليتضمن الوقت المخصص للتعليم الفعلي والوقت اللازم لكل من التخطيط والتحضير ومتابعة أعمال الطلبة والنمو المهني ومقابلة أولياء الأمور على أن لا تزيد على 35 ساعة أسبوعياً. ويتضمن ضبط نوعية التعليم تشكيل مجلس في المدرسة مسؤول عن التقييم النهائي للمعلم بمشاركة ممثلين عن أولياء الأمور والطلبة في ضوء المعايير المهنية للمعلم، كما أن للإشراف التربوي دورا واضحا في ضبط مخرجات التعليم وتقديم الإسناد التربوي وبناء القدرات التي تحتاجها المدرسة.

ويؤدي الالتزام بهذا الإطار إلى تحولات جذرية مهمة تنقلنا إلى وضع مستقبلي أفضل. وهذا التوجه هو خطوة مهمة على طريق الإصلاح المنشود ينبغي دعمه وتوفير متطلبات نجاحه. ويلخص الشكل 13 أبرز تلك التحولات التي يتضمنها الإطار لتحسين نوعية التعليم.

وبخصوص التنمية القائمة على المدرسة، شرعت وزارة التربية منذ عام 2010 في تنفيذ المرحلة الثانية لمشروع إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة (ERfKEII). وتركز هذه المرحلة في جانب منها على المدرسة باعتبارها مركز التغيير. ويتمثل المكون الأول في هذا المشروع بإنشاء **نظام وطني للتنمية قائم على المدرسة** بهدف خلق عملية فعالة للتنمية القائمة على المدرسة، باعتبارها أداة رئيسة لتقديم تعليم نوعي يركز على تطوير القدرات والمهارات والاتجاهات والقيم المرتبطة بالاقتصاد القائم على المعرفة لجميع التلاميذ في المملكة. ولتحقيق هذا الهدف فقد تبنت وزارة التربية **برنامج تطوير المديرية والمدرسة** School and Directorate Development Program (SDDP) ومدته خمس سنوات. ويهدف هذا البرنامج إلى (1) زيادة فاعلية المدرسة من خلال بناء ثقافة المبادرة الذاتية للتطوير بمشاركة المجتمع المحلي و(2) زيادة فاعلية مديرية التربية كي تكون قادرة على تحقيق أهدافها والقيام بدورها في دعم قدرات المدرسة وتنميتها. ويسعى البرنامج إلى إرساء عدة مفاهيم نوعية فيما يتعلق بمستقبل التربية والتعليم في الأردن(وزارة التربية والتعليم، 2013) مثل: التعليم التفاعلي، التطوير من الأسفل إلى الأعلى، التمكين، اللامركزية، نشر المعرفة، المشاركة المجتمعية، وأخذ قضايا النوع الاجتماعي بالاعتبار. وكل هذه المفاهيم تساير التوجهات العالمية وتوفر البيئة الحاضنة للإبداع والتميز.



الشكل 13: التحولات الرئيسة التي يتضمنها الإطار العام للسياسات الخاصة بالمعلم

(المصدر: مركز التدريب التربوي، 2014)

وتبدأ عملية التطوير في كل مدرسة بإجراء مراجعة ذاتية يشترك فيها جميع العاملين في المدرسة باستخدام أداة وطنية للتقييم الذاتي. وبالاعتماد على نتائج التقييم الذاتي وبالاستفادة من المدخلات التي يوفرها الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي لعملية التقييم تتحدد نقاط القوة والضعف في المدرسة وتتحدد الاحتياجات الضرورية للمدرسة. بناء على ذلك، تقوم المدرسة بإعداد خطط التطوير الخاصة بها وتحدد الأولويات وخطوات التنفيذ التي تعتزم القيام بها لتحقيق أهدافها وتضع الآليات لمتابعة التنفيذ. وتتركز الجهود الرئيسة في البرنامج على توفير التدريب الأولي، والدعم المستمر الذي يمكن المعلمين ومديري المدارس وينمي مهاراتهم واتجاهاتهم للانخراط الفاعل في عملية تطوير المدرسة وضمان نجاحها. وبذلك فإن البرنامج يساهم في تطوير السياسات التربوية والتخطيط الاستراتيجي القائم على الاحتياجات الفعلية للمدارس. ولتنفيذ البرنامج تم تجميع المدارس والمديريات في ست مجموعات وحددت لكل مجموعة سنة التنفيذ كما في الجدول 58 (MOE, 2013).

الجدول 58: مجموعة المدارس والمديريات لبرنامج تطوير المدرسة والمديرية.

المجموعة	عدد المديريات	عدد المدارس	سنة التنفيذ
الأولى	7	789	2010/2009
الثانية	4	244	2011/2010
الثالثة	6	503	2013/2011
الرابعة	6	508	2014/2012
الخامسة	5	425	2015/2013
السادسة	14	1000	2016/2014

وقد بين التقرير السنوي (MOE, 2013) الذي أعدته وحدة التنسيق التنموي أن هناك تقدمًا ملحوظًا في برنامج تطوير المدرسة والمديرية. وتشمل الإنجازات مشاركة 60% من المديريات وحوالي 70% من المدارس في البرنامج، فقد تم تشكيل 23 مجلس تطوير تربوي في 23 مديرية تربية و202 مجلس تربوي على مستوى شبكات(تجمعات) المدارس. وبلغ عدد المتدربين على برنامج تطوير المدرسة 1851متدرباً و2180 متدربة، وعلى برنامج الشراكة المجتمعية 2182 متدرباً و3620 متدربة، وعلى برنامج القيادة الموجهة بالنتائج 2080 متدربًا و2153 متدربة. وهناك أنشطة جارية للتنمية المهنية للموظفين المعينين حديثا في المدارس المشاركة في البرنامج، وتمت الموافقة على اللوائح الخاصة بدور المجالس التعليمية ومجالس التطوير التربوي ويجري تنفيذها، كما تم تحديد أدوار جديدة للمشرفين التربويين. وقد بين المشاركون في مجموعات النقاش المركزة (Pearson, 2012) أن نجاح البرنامج يعتمد على وجود مديرين ذوي تدريب عال ودافعية عالية، ويتطلب تغيير دور مدير المدرسة من مسؤول إداري إلى قائد تربوي، وتغيير دور المشرف التربوي من التفتيش إلى التوجيه وتوفير الدعم للمعلمين، ومراجعة المعايير واللوائح من أجل إعطاء المدرسة المزيد من الاستقلالية والصلاحيات في تعيين المعلمين وفصلهم وتحديد الرواتب والعلاوات ووضع ميزانية المدرسة وتحديد المنهاج وتقييم التعليم.

ويعد الأردن من أقل الدول في إعطاء استقلالية للمدارس في اختيار المحتوى وطريقة تقييم الطلبة (OECD, 2013). وهذا أهم عامل في نجاح النمو المهني القائم على المدرسة. كما أن نظام المعلم المساند (Mentor) غير شائع في المدارس الأردنية. وعدد الساعات التدريبية المطلوبة من المعلم ليست كافية وهي قليلة إذا ما تم تقسيمها على سنوات الخدمة.

ويُعنى المكون الثالث في المرحلة الثانية لمشروع إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة (ERfKEII) بتطوير التعليم والتعلم. وضمن هذا السياق تم إنشاء مركز التدريب التربوي وتقديم برنامج التهيئة للمعلمين الجدد وبرامج التدريب أثناء الخدمة. وخلال عام 2013 تم تقديم برنامجين للتهيئة هما برنامج وزارة التربية وبرنامج ERSP/USAID. وضمن برنامج الوزارة المطور تم تدريب 923 معلما متخصصا في الرياضيات والعلوم والعربي والدراسات الاجتماعية خلال الفترة بين 2013/7/22 و2013/10/25 بمساعدة 670 معلم متعاون. وضمن برنامج ERSP فقد اختتم 472 معلما جديدا برنامج التهيئة المتخصص للسنة الرابعة في 2013/4/25، كما اختتم 691 معلما جديدا الجانب العام من المرحلة الخامسة للبرنامج في 2013/8/30 والجانب المتخصص في 2013/11/30.

وبخصوص برامج التدريب أثناء الخدمة فقد تدرب 5667 معلمًا على برنامج INTEL وتدرب 5980 معلمًا على برنامج Cambridge. وبلغ عدد المشاركين في برنامج النمو المهني للقادة 274 مشاركا، وفي برنامج تدريب المدربين 144 مشاركًا، وفي برنامج المعلم المتعاون 1000 مشارك. كما أنهى 1800 معلما التدريب على أساسيات "خلق مجموعات التعلم" و1800 معلما أنهو التدريب العام "نحو مدارس جديدة".

2.6- سياسات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الدول ذات الأداء الأفضل

تطلب النمو في الاقتصاد العالمي القائم على المعرفة من سنغافورة التحول في نظام التعليم نحو التركيز على الابتكار والإبداع والبحث. وتوفر **وكالة العلوم والتكنولوجيا والبحث** في سنغافورة تمويلاً سخيًا للبحوث العلمية وعملت على جذب كبار العلماء والشركات العلمية العالمية. وتكرس سنغافورة الكثير من مواردها للارتقاء بالتعليم حيث منحت المعلم حقوقه المادية والمهنية والمعنوية وهيأت الظروف المناسبة لعطاء تربوي متميز. وتتمثل حقوق المعلم المهنية بتلبية حاجاته التدريبية من خلال الكثير من البرامج والدورات التدريبية تحت إشراف خبراء من وزارة التربية في التوجيه المهني والرعاية التربوية والتعليم الجمعي والفردي والتقنيات الحديثة. ويتلقى المعلّم في سنغافورة ما يزيد على 100ساعة تدريب سنويـًّا تـسهم في رفع كفاءته، ومواكبته لأحدث التطوّرات في المجال التربوي والتعليمي. ونتيجة لذلك فقد زاد عطاء المعلّم وإخلاصه في العمل، وأصبح أكثر ولاء لمهنته والتزاماً بقواعدها، وصار دوره أكثر فاعلية في الاهتمام بنمو طلاّبه وتوجيههم والمساهمة في حل المشكلات التربوية والتعليمية.

وقد أنشأت سنغافورة نظاما متماسكا وشاملا لتقييم المعلم وتقدمه. وتوفر التقييمات السنوية للمعلمين الفرص لتقديم مكافأت للأداء تتراوح بين 10-30% من الراتب الأساسي. وتتضمن التقييمات إسهام المعلمين في تطوير طلبتهم أكاديميًا وتعاونهم مع أولياء الأمور والمجموعات المجتمعية وكلك في تطوير زملائهم من المعلمين والمدرسة ككل. ويحصل المعلم الذي يعمل عملاً رائعًا على مكافأة إضافية من المدرسة. وتفيد التقييمات في تحديد المجالات التي تحتاج إلى التحسين وتشكل تلك المجالات الأساس لخطة التنمية المهنية الشخصية للسنة القادمة. ويتم تقديم المساعدة للمعلمين ذوي الأداء الضعيف من أجل التحسن وإذا لم يتحسنوا يتم فصلهم.

بالإضافة إلى ذلك، يتلقى المدرسون تعويضات سنوية لما أنفقوه على تحسين معارفهم ومهاراتهم من خلال التنمية المهنية، والاشتراكات في المجلات المهنية، والتدريب على التكنولوجيا. ويتحرك المعلمون على طول سلسلة من الخطوات المهنية التي تشمل تعويضاً أكبر بازدياد المسؤوليات ودرجة الإسهام في تطوير المهنة والمدرسة. وللاحتفاظ بالمعلمين المتميزين، توجد مكافآت تقاعدية جذابة.

وعلى مستوى المدرسة تبنت سنغافورة رؤية جديدة للتعليم تتمحور حول"مدارس التفكير وأمة متعلمة". وتمثل مدارس التفكير رؤية لنظام مدرسي يطور مهارات التفكير الإبداعي، التعلم مدى الحياة والتزام الشباب بقوميتهم. وتمثل الأمة المتعلمة رؤية التعلم كثقافة وطنية، حيث يزدهر الإبداع والابتكار في كل مستوى من مستويات المجتمع "(Lee, et al., 2008). لقد صممت هذه المبادرات على مدى عدد من السنوات لتكييف التعليم لقدرات الطلاب ورغباتهم ، ولتوفير المزيد من المرونة وحرية الاختيار للطلاب.

أما في فنلندا، فقد تطور قطاع التعليم خلال العقود الثلاثة الماضية بصورة كبيرة جدًّا في كل مستويات التعليم. وقد رفعت فنلندا شعار "تعليم بلا نهاية" وأدى ذلك إلى توجه المجتمع الفنلندي نحو مواصلة التعليم واتخاذه غاية بحد ذاته لا وسيلة للحصول على وظيفة. وهذا ساعد على التجانس في مستويات الطلاب والمدارس والمناطق، فالمستويات المتقدمة تشمل الجميع حيث الفرق بسيط بين أحسن المدارس وأقلها أداء ولا فروق دالة بين الذكور والإناث. وتثبت التجربة الفنلندية أن العبرة ليست بمقدار ما يصرف على التعليم ولكن بمدى كفاية وفاعلية نظام المساءلة وعملية التعليم ومشاركة الأهل فيها. فالطالب الفنلندي يتعلم القراءة والكتابة ليس من المدرسة فقط بل من أهله. ولذلك أصبح التعلم في فنلندا فضيلة ومزية والعمل في التعليم أمل وأمنية. وتتبني فنلندا نظاما في المساءلة من أسفل إلى أعلى.

يشكل المعلمون في فنلندا نخبة النخبة في المجتمع وهم محل احترام أولياء أمور الطلبة والمجتمع، ولديهم حرية اختيار المحتوى وطرق التدريس ولديهم استقلالية في صفوفهم أكثر مما هو متاح لنظرائهم في كثير من الدول. إنهم يستمتعون بالاختيار ويستمتعون بالحرية في التعليم طالما أنهم يحافظون على تحقق المعيار الحكومي فيما يختارونه. إنهم يفضلون العمق والشمولية ويفضلون التجريب العملي وتوفير المواد اللازمة للدراسة من البيئة المحلية. وهناك مجال واسع للطلاب والمدرسين للتجريب والاستكشاف وجمع النتائج والبحث والاستعانة بالموسوعات الورقية والإلكترونية وكل السبل المعاصرة. وبذلك يخرج الطلاب والمدرسون بخبرة هم أنتجوها كاملة عن موضوع درسوه بكل متعة وعناية. لقد أسهم هذا الجو من اللعب والتعلم بطرق جديدة ومبتكرة إلى تحويل المدارس إلى أماكن للتعلم والاهتمام العلمي بدلاً عن كونها مباني للتعليم والتلقين والنجاح والرسوب.

3.6- التوجهات التطويرية في سياسات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الأردن

يعد تحسين كفاءة النظام المدرسي وفعاليته أحد التحديات الرئيسة التي تواجه المعلمين في الأردن. ويتوقع من المعلمين أن يعملوا على تحسين تعلم طلابهم لتحقيق أداء أفضل. وهذا يؤكد حاجة المدارس الأردنية إلى معلمين قديرين ومؤهلين بالمعرفة والمهارات الضرورية لإدارة عملية التعليم والتعلم وتنمية الطلبة فيها. وهذه المهارات والقدرات لا يمكن أن تتوفر لدى المعلمين بدون مشاركتهم المستمرة في برامج التدريب أثناء الخدمة. وتصنف برامج التدريب أثناء الخدمة بصورة عامة في أربع فئات(Boadou, 2010):

- **برامج قائمة على المدرسة:** لمساعدة المعلمين على تحسين نوعية التعليم في المدرسة.
- **برامج ذات صلة بالوظيفة:** لمساعدتهم ليكونوا أكثر فاعلية في وظيفتهم وأكثر رضى عنها.
- **برامج موجهة للمهنة:** لمساعدتهم على الترقية.
- **برامج موجهة للتأهيل:** لمساعدتهم في الحصول على مؤهلات أعلى.

ومن الواضح أن الفئات الأربع لها صلة بالنمو المهني المستمر للمعلم. وفيما يتعلق بالبرامج التدريبية القائمة على المدرسة، فإنه من الضروري لكل مدرسة أن تحدد الحاجات التدريبية والتعليمية للمعلمين أثناء الخدمة. فقط عندئذ تضمن المدرسة ترجمة خططها للنمو المهني المستمر إلى فعل تشاركي إيجابي. ويشير التدريب أثناء الخدمة القائم على المدرسة إلى النشاطات التي تتم في المدرسة من قبل فريق من المعلمين لتناول المشكلات التي تظهر في المدرسة. وهو مكمل للبرامج الاخرى وليس بديلاً عنها وأفضل مكان لتنفيذه هو المدرسة.

إن ما قامت به وزارة التربية والتعليم في هذا الخصوص، والمتمثل في إنشاء مركز التدريب التربوي وتبني برنامج تطوير المدرسة والمديرية، يتناغم مع التوجهات التطويرية العالمية. فهي خطوات مقدرة بالرغم من أن الإنجازات ما زالت متواضعة. ويتوقع أن التجربة ستسهم في زيادة فاعلية المدرسة إذا ما توفرت لها أسباب النجاح. لذلك في ضوء التحليل المقدم في البند الأول من هذا الجزء وبالاستئناس بالتوجهات والسياسات العالمية التي تم عرضها في البند الثاني وما أوصت به الدراسات السابقة فإنه يمكن تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات المتعلقة بالنمو المهني المستمر ضمن خطة الإصلاح الشاملة.

<u>التوصية الرئيسة</u>: لكون المدرسة هي مركز التغيير وأداته، فإنه ينبغي على النظام التعليمي الأردني تغيير نظم العمل في المدارس الأردنية وذلك باستبدال أشكال التنظيم الإداري بمعايير مهنية تحدد المركز الوظيفي، والأجور والعلاوات، والاستقلالية المهنية، والمسؤولية المهنية، وتتناسب مع العمل المهني في المدرسة ورسالتها المقدسة، وبما يضمن تقديم تعليم نوعي عالي الجودة.

وفيما يلي بعض التوصيات والمقترحات الفرعية:

- **أولاً: يجب تطبيق المعايير المهنية لمديري المدارس والمتضمنة في وثيقة معايير القيادة التربوية التي تم إقرارها في العام الحالي بتعاون بين وزارة التربية وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين** بما يضمن جودة أداء مدير المدرسة. فهناك حاجة ماسة لمديرين جيدين، على درجة عالية من التأهيل والتدريب والدافعية العالية، يقودون المعلمين وجميع العاملين في المدرسة لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة. وهذا يتطلب إعادة تعريف دور مدير المدرسة وتغييره من مسؤول إداري إلى قائد تربوي، ومنحه صلاحيات أكثر في كل الأمور التي تتعلق بمدرسته، وأن يكون له دور واضح في تقويم أداء المعلمين في مدرسته وانتقائهم ومكافأتهم ومتابعة نموهم المهني ومساءلتهم على التقصير. وهذا يحتم على المدير أن يتمتع بقوة القيادة والقدرة على العمل التعاوني التشاركي وجعل مدرسته "مدرسة متعلمة"، وتمكينها من تطوير ملكيتها. وأن يكون لديه إيمان راسخ بأن كل تلاميذ مدرسته يمكنهم تحقيق مستويات أداء عالية. إن خلق مثل هذه المجتمعات المتعلمة يملي أن تكون هناك معايير صارمة وشفافة في انتقاء القيادات التعليمية وأن يتم إشراكهم في برامج متقدمة لتدريب القيادات يقوم عليها مدربين ذوي كفاءة وخبرة عالية. وبناء على ذلك، فإن هناك حاجة لمراجعة الوصف الوظيفي لمدير المدرسة بما ينسجم مع دوره الجديد وتطبيق ذلك الوصف وتنفيذه.

- **ثانيًا: يجب تطبيق المعايير المهنية للمشرفين التربويين والمتظمنة في وثيقة معايير القيادة التربوية التي تم إقرارها في العام الحالي بتعاون بين وزارة التربية وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين** بما يضمن جودة أداء المشرف التربوي. فهناك حاجة ماسة لمشرفين جيدين على درجة عالية من التأهيل والتدريب، يسندون عملية تطوير المدرسة ويدعمون عملية النمو المهني للمعلمين بما يتوافق وحاجاتهم المهنية. يساعدون المعلمين في التعلم وتطبيق المعرفة الجديدة واكتساب المهارات الضرورية لتحسين الأداء الأكاديمي للطلبة، ويقضون جزءًا كبيرا من وقتهم مع المعلمين في مدارسهم وصفوفهم بعيدًا عن

الرسميات وفي أجواء من المحبة والصداقة. وهذا يتطلب إعادة تعريف دور المشرف التربوي وتغييره من التفتيش على المعلمين إلى توجيههم وتدريبهم بما يضمن ضبط مخرجات التعليم وتقديم الإسناد التربوي الذي تحتاج له المدرسة. إن هذه الأدوار للإشراف التربوي تملي أن تكون هناك معايير صارمة وشفافة في انتقاء المشرفين وان يتم إشراكهم في برامج متقدمة للتدريب تحت إشراف مدربين ذوي كفاءة وخبرة عالية. ولا بد من إعادة النظر في الوصف الوظيفي للمشرف لينسجم مع هذا الدور الجديد وتطبيق هذا الوصف وتنفيذه، وزيادة أعداد المشرفين وأن يتناسب ذلك مع أعداد المعلمين.

- **ثالثًا: توفير الموارد البشرية والمادية والتعليمية وتوزيعها بصورة عادلة** على المدارس الأردنية بحيث تقل الفوارق بين مدرسة وأخرى ويزداد التجانس في أثر المدرسة وفاعليتها بما يضمن توفير فرص متساوية لكل الطلبة الأردنيين. ولا بد من توفير قدر كاف من البنى التحتية والمصادر التربوية في المدارس الأردنية. فالواقع يشير إلى أن مستوى البنى التحتية والموارد التربوية في المدارس الأردنية هو دون الوسط الدولي، ويزداد الأمر سوءًا في المدارس المحرومة حيث تعاني من نقص في المعلمين المؤهلين، والمواد التعليمية، والبنى التحتية. وبالتوازي مع توفير هذه الموارد، يجب منح المدرسة سلطات كافية في إدارتها وتوزيعها بما يحقق رسالة المدرسة وأهدافها. إذ بينت دراسة PISA أن مستوى مسؤولية المدرسة الأردنية في تخصيص الموارد وفي المناهج وسياسات التقييم متدنّ. كما يجب منح المدارس سلطات خاصة للحصول على موارد إضافية من المجتمع المحلي من خلال نظم الحوار المجتمعي والانفتاح على المجتمع المحلي وإشراكه في تطوير المدرسة وتحسين فعاليتها. وهذا يحتاج إلى تشريع خاص.
- **رابعًا: إعداد دليل لمعايير الجودة ومؤشراتها في المدارس الأردنية.** ويفيد ذلك في إجراء دراسات التقويم الذاتي للمدرسة وتحديد جوانب القوة والضعف وتحديد الحاجات والجوانب التي تحتاج إلى تحسين، وتحديد حجم التقدم الذي تحرزه المدرسة من سنة إلى أخرى على كل مؤشر من هذه المؤشرات. كما يمكن أن يكون هو الإطار المرجعي لنظام المساءلة في المدرسة حيث يزداد الطلب على المساءلة وفقًا لمعايير الأداء ومؤشراته. وهنا ينبغي انخراط جميع العاملين في المدرسة في الخبرات التقويمية المتنوعة التي تستهدف المدرسة والإدارة والمعلمين ولم تعد تقتصر فقط على تقييمات الطلبة. ولا بد من التأكيد على أن التغذية الراجعة من الطلبة هي مسهم مهم في هذه التقييمات وما يتبعها من عمليات بنائية. وهذا يستلزم تكوين دوائر للجودة على مستوى المدرسة والمديرية. كما يجب أن يكون هناك نظام واضح للتوثيق والمعلومات في المدرسة.
- **خامسًا:** أن **يحظى المعلمون باستقلالية أكبر في التحكم بشؤون عملهم،** ودور أوسع في صنع السياسات التربوية، ومنحهم حقوقهم **المادية والمهنية والمعنوية،** والوثوق بهم كقادة للتغيير نحو الأفضل في ظل وجود نظام للمساءلة من أسفل إلى أعلى. وأن يكون هناك قدرة أكبر على تمييز المعلمين الأكفاء، وان تعالج خطط الأجور حسب الاستحقاق والجدارة ضمن نظام متماسك وشامل لتقييم المعلم وتقدمه. وتتضمن التقييمات إسهام المعلم في تطوير طلبته ودرجة تعاونه مع أولياء أمورهم والمجتمع المحلي وإسهامه في تطوير زملائه من المعلمين والأنشطة المدرسية. ولا بد من السهر على أن يكون المعلمون نخبة النخبة في المجتمع وأن يكونوا محل الاحترام والتقدير فيه، وأن تكون لهم الحرية في اختيار المحتوى وطرق التدريس واستقلالية أوسع في صفوفهم. عندها سيسعون مع طلبتهم إلى التجريب والاستكشاف وسيميلون للتعمق والإبداع في جو مفعم بالمشاركة والنشاط. هذه التغييرات سيكون لها مردود إيجابي على معنوية المعلمين ورضاهم عن مهنتهم وهذا ينعكس إيجابًا على المناخ المدرسي ومستوى أداء الطلبة. فالبيانات المتوفرة من عدة مصادر تبين أن مؤشرات الروح المعنوية والحماس لمهنة التعليم وتقديرها متدنية لدى المعلمين في المدارس الأردنية.

- **سادسًا: تحديد مسارات وظيفية** للمعلمين واضحة المهام والكفايات والمتطلبات، وربط الترقيات والحوافز بتقييمات التحسن والتقدم في هذه المسارات وما يرافقها من تدريب ونمو مهنيين. وفي هذا الصدد ينبغي إعادة النظر في نظام الرتب المعمول به الآن ليعزز التميز والابداع من جهة ويؤكد مبدأ الاستمرارية في النمو من جهة أخرى. كما ينبغي تحديد ما لا يقل عن 60 ساعة تدريب في السنة سواء داخل المدرسة أو خارجها كمتطلب إجباري للبقاء في المهنة. وهذا يتطلب تنظيم الحياة المدرسية بشكل يسمح لكل معلم الانخراط في عملية النمو المهني برعاية من الوزارة وتحت إشرافها. ويجدد المعلمون المشاركون في نشاطات النمو المهني معرفتهم بالمحتوى التعليمي ومعرفتهم البيداغوجية، ويواكبون متطلبات المناهج الجديدة وحاجات الطلبة المستجدة والمستجدات في نتائج البحوث المتصلة بالتعليم والتعلم. إذ أكدت البيانات المتوفرة من دراسة PISA وغيرها على أن الأردن لا يشترط التدريب للبقاء في مهنة التعليم وأن ساعات التدريب المهني للمعلم في الأردن قليلة مقارنة مع كثير من دول العالم. ويقترح بخصوص المعلمين الجدد، تقليل نصابهم التدريسي في السنة الأولى من أجل توفير مزيد من الوقت للمشاركة في أنشطة النمو المهني.

- **سابعًا: دعم وتأييد وتوفير متطلبات نجاح برنامج تطوير المدرسة واستمراريته،** ويتطلب ذلك تحسين ظروف العمل المدرسية وتوفير ميزانية خاصة بها، وإيجاد آلية مستدامة لتوفير الدعم للمديريات والمدارس لتنفيذ خططها التطويرية وبناء القدرات، والعمل على استقرار العناصر المدربة في المدرسة، ودعم قطاعات واسعة من المجتمعات المحلية وإسهامها في الترتيبات الخاصة بخطط تطوير المدرسة بأشكال مختلفة، وتسهيل إجراءات الحصول على الهبات والتبرعات العينية والمالية من تلك المجتمعات، وأن يقوم الإعلام الرسمي بدور بارز في الحديث عن قصص النجاح في المدارس وتعميمها، والعمل على تغيير اتجاهات العاملين في المجال التربوي نحو تطوير المدرسة، وتوعية المعنيين بأدوارهم ومسؤولياتهم. ويجب تعزيز قدرة المدرسة على تحديد القصور في تعلم طلبتها وقياس التغير في ذلك التعلم وتحديد حاجات معلميها، وتفويض الكثير من السلطات لها، ودعم تحررها من السلطة المركزية، وتفعيل آليات المساءلة المهنية للقائمين على تطبيق البرنامج من كافة المستويات الإدارية.

- **ثامنًا: توجيه برامج النمو المهني نحو المعلم** وأن تنبع من حاجاته ورغباته ويشارك في التخطيط لها، وأن تنفذ في المدرسة مكان عمله وفي حجرة الصف بإشراف مدربين على درجة عالية من الخبرة. هذا يجعل البرامج أكثر حساسية بالسياقات والمواقف التي يعمل فيها المعلمون ويجعلها أكثر تجذرًا في تعلم المعلمين ومهنيتهم، وتساعدهم على مواجهات التحديات التي تواجههم بثقة عالية. هذا يفيد في تحسين نمو المعلم مهنيا على المستوى الفردي و لمجموعة المعلمين للمبحث الواحد ولمجموعة المعلمين في المدرسة وللمدرسة ككل. في هذه البرامج، ينخرط المعلمون في نفس المدرسة بعمل تعاوني، يعملون بالتشارك ويدعمون بعضهم البعض ويتعلمون من بعض، ويركزون معًا على تحسين التعلم وتحسين التعليم وخلق معرفة مهنية جديدة، ويكونون بذلك مجتمعات التعلم المهني.

الخاتمة التوليفية للدراسة

أكدت التشريعات الأردنية على حق التعليم ومجانية التعليم الأساسي منذ نشأة الدولة، وتطور النظام التعليمي في الأردن في العديد من المجالات، وطغت التطورات الكمية على التطورات النوعية. وسعى الأردن جاهدًا ولا يزال، إلى لتطوير النظام التعليمي بصورة شاملة من خلال العديد من المبادرات الإصلاحية التي نفذت خلال العقد الماضي أو تنفذ حاليًا ضمن مشروع إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة. وفي الوقت نفسه، هناك مظاهر متعددة للضعف، أبرزها أن مخرجات التعلم دون مستوى الطموح أكاديميًا واجتماعيًا واقتصاديًا. وتدق جوانب الضعف مجتمعة جرس الإنذار بضرورة المراجعة والتدقيق والتمحيص بحثًا عن أفضل السبل التي تساعد في تطوير نظامنا التعليمي ليكون في مصاف أفضل النظم العالمية. ويعد المعلم حجر الزاوية في كل المبادرات الإصلاحية، فهو أداة التغيير ورأس المال الحقيقي في عملية التطوير. وينعكس الاستثمار في نمو المعلمين والمعلمات وتحسين مكانتهم الاجتماعية وتحسين رضاهم الوظيفي على نمو الأجيال التي يربونها. فالمعلم يستحق الرعاية والحماية والتقدير والاحترام من المجتمع فهو صاحب أنبل رسالة وأقدس مهنة.

ولا بد من التأكيد على أنه ليس من سبيل لدولة قليلة الموارد مثل الأردن أن تحقق أجورًا عالية وحياة كريمة لمواطنيها واقتصادًا يقوم على الكفايات العالية في أجواء تنافسية غير الاستثمار في التعليم والتدريب والإنفاق بسخاء عليه. إنه الطريق الأمثل للبقاء والعيش الكريم والتميز، ويتوجب مواصلته وزيادته، كما يجب أن نجذر في المجتمع وبصورة ديمقراطية ثقافة التعلم مدى الحياة، هذا هو سبيلنا الوحيد للحصول على اقتصاد متقدم ونظام تعليمي يرقى إلى مستوى طموحات أبناء هذا الوطن وقيادته الرشيدة. وأولى أولويات هذا الاستثمار ينبغي أن توضع في المعلم من خلال استقطاب الأفضل لمهنة التعليم، وتدريبهم أفضل تدريب، وتوزيعهم بصورة عادلة بين المدارس المختلفة بما يزيل الفروق بين المدارس الأردنية ويزيد من تجانسها، وتمهين التعليم ورعاية المعلمين ورفع مكانة المعلم بين طلبته وفي المجتمع.

فقد بينت الدراسة سعي الأردن الدؤوب لإصلاح النظام التعليمي بهدف تجويد التعليم وتحسين مخرجات التعلم والانتقال من التعليم للجميع إلى التعليم الجيد للجميع. وبالرغم من النجاحات الكثيرة، لكن الواقع أثبت أن عملية الإصلاح لا تزال تعاني من أوجه قصور عديدة تتجلى في توزيع المعلمين غير العادل على المدارس الأردنية وفي عدم استقطاب المتميزين إلى مهنة التعليم من خلال استخدام طرق اختيار لا تعظم الجدارة والعدالة، وفي قصور برامج إعداد المعلمين عن توفير درجة عالية من التأهيل للطلاب المعلمين للتدريس ، وفي عدم وجود نظام فعال للمساءلة والتقييم يكافئ المجد ويعاقب المقصر، وفي أن المدارس لا تعدو كونها مباني للتعليم والتلقين. وقد أثرت هذه السلبيات في أداء النظام التربوي في الأردن من خلال ضعف جودة التعليم وانخفاض مستوى تحصيل الطلبة في التقييمات الوطنية والدولية وانتشار بعض مظاهر السلوكات غير المرغوبة.

وكشفت الدراسة أن أثر المؤهل العلمي للمعلم في نتائج طلبته وفي جودة ممارساته التعليمية محدود جدًّا وعلى عكس المتوقع، وهذا يعني أن رفع المستوى الأكاديمي المطلوب لمزاولة التعليم في المدارس الأردنية لم يحقق الغاية المنشودة وهي تقديم تعليم جيد لكل الطلبة الأردنيين. وهذا يجعلنا نتساءل عن نوعية ومستوى التعليم والتدريب الذي تلقاه المعلمون سواء قبل الخدمة في برامج الإعداد في الجامعات أو أثناء الخدمة في الورش والدورات التي تنفذها وزارة التربية من خلال مركز التدريب والمؤسسات التعليمية الأخرى.

وقد بينت الدراسة عدم وجود أثر لسنوات خبرة المعلم في نتائج طلبته، أي إن زيادة سنوات الخبرة لم يصاحبها تحسن في نتائج الطلبة. ويعني ذلك، أن سنوات الخبرة هي تراكم لسنوات الخدمة في التعليم وتكرار لخبرات السنة الأولى بدون اكتساب معارف وخبرات جديدة. وهذا يجعل المرء يتساءل عن أسباب غياب التدريب والتعاون بين المعلمين في المدرسة وعن نوعية التدريب الذي يتلقاه المعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها، كما يحق لنا التساؤل عن فرص النمو المهني المتاحة للمعلمين وعن نظام الحوافز المتوفر في المدارس. وقد بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين نتائج الطلبة في المدارس الخاصة والمدارس الحكومية لصالح المدارس الخاصة وبين نتائج الطلبة في مدارس البنات ومدارس البنين لصالح مدارس البنات وبين مدارس المدن ومدارس القرى لصالح مدارس المدن. وهذه الفروق تدعو للتساؤل عن أسباب عدم فعالية نظام المساءلة والتقييم في المدارس الحكومية مقارنة بالمدارس الخاصة، وعن أسباب التوزيع غير العادل للموارد البشرية والتعليمية على مدارس المدن والقرى ومدارس البنين والبنات.

وأول ما يحتاج إليه التعليم الجيد هو المعلم الجيد، الذي تتوافر فيه الصفات الانسانية والشخصية، والمعتقدات والاتجاهات، والكفايات المهنية والأكاديمية المناسبة لمهنة التعليم. وهذا يتطلب أن نُحسن اختياره وأن نُعده أحسن إعداد ونسلحه بالمعرفة الأكاديمية والبيداغوجية وبالمهارات البحثية واستخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، وأن نهيئ له الظروف وبيئات التعلم التي تعينه على تقديم أداء عالي الجودة وفق معايير ومؤشرات محددة وتعينه على تنمية ذاته مهنياً وأكاديميًّا. ويقترح في هذا الشأن:

أولاً: في مجال الاختيار:(1) أن تلتزم وزارة التربية والتعليم سنويًّا باستقطاب عدد من خريجي الثانوية العامة المتميزين وفق معاييرصارمة متعددة للجدارة والعدالة، وإيفادهم إلى بعض الجامعات الأردنية ليعودوا بعد التخرج إلى العمل في المناطق الفقيرة التي تخصصها لهم الوزارة تحقيقا لمبدأ التوزيع العادل للمعلمين على المدارس؛ و(2) رفع معايير القبول في برامج إعداد المعلمين؛ و(3) اختيار أفضل المتقدمين للتعيين في وزارة التربية والتعليم من خريجي الجامعات وفق معايير صارمة متعددة تعظم الجدارة والعدالة وأن يوزعوا بعدالة على المدارس التي تكون بأمس الحاجة لهم.

ثانيًا: في مجال برامج إعداد المعلمين:(1) أن تلتزم الجامعات بإعادة النظر في بنية برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية ومراجعتها بصورة دورية في ضوء المعايير المهنية للمعلم. ويشمل ذلك زيادة مدة البرنامج إلى خمس سنوات وزيادة التوازن بين مكوناته النظرية والعملية والبحثية سواء ما يتعلق بمحتوى المادة الدراسية أو المعرفة البيداغوجية للمحتوى، وتحسين أساليب التدريس فيه واستخدام التكنولوجيا، وتحسين مستوى التدريب واعتبار التربية العملية ركناً أساسياً ومهماً في البرنامج؛ و(2) أن يتم مراقبة تنفيذ هذه البرامج وضمان جودتها واعتمادها من قبل هيئة مستقلة تتمثل في مجلس ضمان جودة برامج إعداد المعلمين.

ثالثًا: في مجال بيئات التعلم: (1) أن تلتزم وزارة التربية والتعليم بتوفير كل ما تحتاجه مختلف المدارس الأردنية من موارد بشرية ومادية وتعليمية وتطوير مرافق البنية التحتية لها، ويتضمن ذلك توسعة المدارس أو بناء مدارس جديدة في التجمعات السكانية الكبيرة ودمج المدارس في التجمعات السكانية الصغيرة، وزيادة موازنة وزارة التربية لتصبح مثلي ما هي عليه كمرحلة أولى؛ و(2) منح الإدارات المدرسية درجة عالية من الاستقلالية والصلاحيات الكاملة في تحديد ما تحتاجه من موارد والحصول على موارد إضافية من المجتمع المحلي وإدارة تلك الموارد بما يحقق أهداف المدرسة ورسالتها ويدعم تحررها من السلطة المركزية؛ و(3) أن تدعم الهياكل التنظيمية للمدارس التعاون بين المعلمين بما يوفر الأدوات التي يحتاجونها لمواجهة التحديات الصفية بثقة والوصول إلى مجتمعات التعلم المدرسية.

رابعًا: في مجال التقييم والنمو المهني: (1) أن تلتزم وزارة التربية والتعليم في تشريع نظام متماسك وشامل للتقييم المدرسي بما يضمن جودة المخرجات ضمن نظام فعال للمساءلة من أدنى إلى أعلى؛ و(2) أن يكون في كل مدرسة (أو مجموعة مدارس) مجلس محلي وظيفته مراقبة أداء المدرسة وتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتوثيق ذلك والاعتماد عليه كأساس لقياس التقدم الذي يحصل في المدرسة؛ و(3) تحديد ما لا يقل عن 60 ساعة تدريب في السنة سواء داخل المدرسة أو خارجها كمتطلب إجباري لكل معلم للبقاء في المهنة.

خامسًا: في مجال الاحتفاظ بالمعلمين: (1) أن يتمتع المعلمون باستقلالية أكبر في التحكم في شؤون عملهم، ودور أوسع في صنع السياسات التربوية، ومنحهم حقوقهم المادية والمهنية والمعنوية، والوثوق بهم كقادة للتغيير نحو الأفضل، وأن يكونوا محل الاحترام والتقدير في المجتمع، وأن تكون لهم الحرية في اختيار المحتوى وطرق التدريس واستقلالية أوسع في صفوفهم.؛ و(2) تحسين رواتبهم والعلاوات الممنوحة لهم بما فيها علاوة التجيير، وربط الترقيات والحوافز بتقييمات التحسن والتقدم في مسارات وظيفية للمعلمين واضحة المهام والكفايات والمتطلبات وما يرافقها من تدريب ونمو مهنيين، ويتضمن ذلك إعادة النظر في نظام الرتب المعمول به الآن بما يعزز التميز والإبداع ويؤكد مبدأ الاستمرارية في النمو المهني.

المراجع العربية

ابراهم، كمال. (2014). دراسة حول السياسات المتعلقة بالمعلمين في منطقة الشرق الأوسط وشمال افريقيا. عرض تقديمي. وفرته أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين.

أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين. (2013). وقائع مؤتمر المعلمين السنوي الثالث حول الاختبارات الوطنية والدولية: مؤشرات نحو الارتقاء بجودة التعليم.

حسن، محمد. (2001). إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم .تقرير رقم 4. مركز تنمية الموارد البشرية، عمان الأردن.

حمود، رفيقة. (2013). مشروع تطوير إطار مرجعي عربي للمعايير المهنية للمعلمين. مقدَّم إلى أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين-عمَّان .

خصاونة، سامي. (2013). سياسات إعداد المعلمين وبرامج تطويرهم المهني في البلدان العربية. أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، عمان.

الساسي، نورالدين والنيفر، مصطفى.(2013). سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم :الحالة التونسية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 2014.

عطيات، مظهر وعطيات، خالد.(2010). تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(3)، 219- 235 .

عبابنة، عماد. (2007). دراسة تقويمية لبرنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (كادر). المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية

العموش ، خلود.(2009). برامج إعداد معلِّمي اللغة العربيّة في الجامعات الأردنية: واقعها وسبل النهوض بها. بحث منشور في وقائع مؤتمر مجمع اللغة العربية الأردني" اللغة العربية في المؤسسات الأردنية: واقعها وسبل النهوض بها". عمان، 27-2009/10/28.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2011). الدراسة الوطنية التقويمية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة. سلسلة منشورات المركز.

مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي/المرحلة الثانية/ مذكرة السياسات (2). (2012).الدراسة القاعدية لترشيد المدارس: وضعية المدارس المكتظة والمدارس غير المستغلة في الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2012). مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي-المرحلة الثانية، برنامج تطوير المدرسة والمديرية، تقرير المتابعة الأول. قسم المتابعة والتقييم.

وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية. (2010). برنامج تأهيل المعلمين وإجازتهم قبل الخدمة. المملكة الأردنية الهاشمية. التشريعات الأردنية.

المراجع الأجنبية

Abu Naba'h A. & Abu Jaber, M. (2006). *Reshaping Teacher Education Programs in Jordan.* Retrieved February, 20, 2014 from http://icet4u.org/download.aspx?file=YearbookFiles/2006/01-AbuNabah, et.al.doc.

Altinok, N. (2013). The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 sub-Saharan African countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.

Betts, J., Zau, A., & Rice, L. (2003). Determinants of Students Achievements: New Evidence from Sandiego. CA: Public Policy Institute of California.

Braun, H. J. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Available online at: http://www.ets.org/research/pic.

Cross, Dionne. (2009). "Creating optimal mathematics learning environments: Combining argumentation and writing". *International Journal of Scince and Mathematics Education*, 7(5), 905-930.

Dewidar , A. (2012) . *Regional Study on Teacher Policies – Phase II Egypt Case Study* . The World Bank.

Ehrenberg, R. and Brewer, D. (1994). Do School and Teacher Characteristics matter? Evidence from high School and Beyond. *Economics of Education Review*, 13, 1-17.

Fehrler, S., Michaelowa, K. and Wechtler, A. 2009. The effectiveness of inputs in primary education: insights from recent student surveys for sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies,* Vol.45, No. 9, pp. 1545–78.

Feldt, L. (1993). *Design and Analysis of Experiments in the Behavioral Sciences.* The University of Iowa.

Gazeley, Louise & Dunne, Mairead .(2008). "Teachers, Social Class and Underachievement". *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), p451-463

The Hashemite *Kingdom* of Jordan. (2013). *Second Education Reform for the Knowledge Economy Project.* Supervision Mission, May 14-23, 2013, Aide-Memoire.

Lee, S., et al.(2008). *Toward a Better Future: Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965*. The World Bank.

Ministry of Education, Singapore. (2014). Parliamentary Replies. Retrieved May, 1, 2014 from http://www.moe.gov.sg/media/ parliamentary-replies/3013/05 /proportion-of-male-teachers.php.

Ministry of Education, Jordan. (2010). Policy and Strategic Framework for Teacher Preparation, Utilization, and Career Development.

Nanyang Technological University. (2013).Handbook of the National Institute of Education. Retrieved April, 25, 2014 from http://www.nie.edu.sg/files/ote/ Handbooks/BABSC_2013-2014.pdf

OECD. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from A round the World***.** Retrieved April, 25, 2014 from

Partanen, A. (2011). What Americans keep ignoring a bout Finland's school success? Retrieved April, 25, 2014 from http://www.theatlantic. com/national/ archive/2011/12/what-americans-keep-ignoring-about-finlands-school-success/250564/.

Pearson, R. (2012). *Focus Group Research on Teacher Recruitment, Training, Allocation, and Professional Standards*. QRTA

QRTA Annual Report. (2012). *Promoting Excellence in Teacher Education*.

Rivkin, S., Hanushek, E., and Kain, J. (2005) . Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2): 417-458.

RTI International. (2012). Executive Summary: Student Performance in Reading and Mathematics, Pedagogic Practice, and School Management in Jordan. Prepared for USAID/Jordan.

Sahlberg, P. (2010). *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education* .Research Brief.

UNESCO. (2014).*Teaching and Learning: Achieving quality for all*. EFA Global Report. 2013/4. Retrieved February, 15, 2014 from unesdoc.unesco.org/ images/ 0022/002256/225660e.pdf.

USAID. (2012). *Improve Teacher Utilization*. POLICY BRIEF NO. 10, EDUCATION, MARCH 2012.

The World Bank. (2010). *MENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Survey: Key Findings from Phase I*, the World Bank, Washington D.C. 2010. Retrieved on Friday, March, 2014 from http://wbgfiles.worldbank.org/documents/n/ed/saber/supporting_doc/Background/TCH/MENA_Teacher_Policies_Study_Regional_Synthesis.pdf

World Bank. (2014). *Secondary education, teachers (% female)*.Retrieved on March, 29, 2014 from data.worldbank.org/indicator /SE.SEC.TCHR.FE.ZS.

./.