



Global Affairs
Canada



QUEEN RANIA
FOUNDATION
مؤسسة الملكة رانيا

الهيئة العامة للتعليم
التقني والتدريب المهني



المؤهلات والتطوير المهني للمعلمين في الأردن: النتائج المستقاة من المسح الوطني للمعلمين
لعام 2018

2022

المؤلفون

غالية غاوي - مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية

ميسون مسعود - مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية

الشكر والتقدير

يتقدّم مُعدّو الملخص بجزيل الشكر والتقدير لمدارس المملكة التي ساهمت بإنجاح هذه الدراسة ولمساهمتها في الجهود البحثية، كما يتقدمون بجزيل الشكر لوزارة التربية والتعليم ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين اللتين يسنّتا مهمة الباحثين في جمع البيانات، ولفريق إبسوس الذي عملوا باجتهاد لجمع بيانات الدراسة.

كما يود مُعدّو الملخص توجيه جزيل الشكر إلى لجنة الدراسة من وزارة التربية والتعليم، لا سيما الدكتورة نجوى القبيلات والدكتور يوسف أبو الشعر والدكتور ياسر العمري والدكتور ياسر العتوم والدكتورة غادة العكول والدكتورة خولي حطاب و الدكتور أحمد القواسمة والسيد حفص ملوح، الذين أثروا نتائج الدراسة بمناقشات عديدة تمحورت حول معنى بيانات المسح وتأثيرها على نظام التعليم في الأردن.

ولا يغفل مُعدّو الملخص أن يشكروا منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي سمحت لمؤسسة الملكة رانيا أن تستخدم منهجية وتصميم المسح الدولي للتعليم والتعلّم (TALIS) لإجراء مسح مماثل لمعلمي الأردن، بالإضافة لاستخدام أسئلة البحث. ويخصّون بالشكر السيد جان دوميه، الذي أشرف على تصميم المسح والمنهجية والمعاينة للتأكد من مواعمتهم للمسح الدولي TALIS، بالإضافة إلى السيد جون هيوارد غوه الذي قام بسحب عينة الدراسة وأعدّ ترجيح البيانات.

وجدير بالذكر أن كثيرًا من أعضاء مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية الحاليين والسابقين ساهموا بإنجاح الدراسة، لا سيّما الدكتور روبرت بالمر الذي أشرف على الجهود البحثية ودعمها، وهيلينا بيلفينين التي دعمت إدارة المسح وتصميمه بشكل كبير، وفرح أبو سيف التي دعمت المؤسسة في جمع بيانات المسح. وأخيرًا، لا يفوتنا شكر ممولي المسح الوكالة البريطانية للتنمية الدولية، وقسم الشؤون العالمية الكندية التابع للحكومة الكندية.

إخلاء المسؤولية

الآراء الواردة في هذا الملخص تعبر عن مُعدّيه فقط، ولا تمثل وزارة التربية والتعليم أو ممولي المشروع أو مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية أو المؤسسات التابعة لها. قد يتضمن هذا الملخص وجهات نظر حول السياسات أو توصيات تخص السياسات، ولكن لا تتخذ المؤسسة أي مواقف سياسية.

استشهاد مقترح

Ghawi, G., Massoud, M. (2022). The Qualifications and Professional Development of Jordan's Teachers: *Findings from Jordan's 2018 National Teacher Survey*. Ministry of Education – Queen Rania Foundation: Amman.

المؤهلات والتطوير المهني للمعلمين في الأردن: النتائج المستقاة من المسح الوطني للمعلمين 2018

2022

النتائج الرئيسية

يمتلك المعلم التأثير الأكبر والأكثر فعالية على تعلم الطلبة. ولتعظيم ذلك التأثير الإيجابي، لا بد من (أ) إعداد المعلم قبل الدخول إلى الغرفة الصفية، و(ب) تطوير مهاراته المهنية على أساس مستمر. يُسلط هذا الملخص الضوء على مؤهلات المعلمين وتطويرهم المهني في الأردن استناداً إلى البيانات المستقاة من المسح الوطني للمعلمين لعام 2018، وفيما يلي سرد لأهم النتائج والرؤى المستخلصة في هذا الشأن.

1. 7 من أصل 10 معلمين في الأردن حاصل على درجة البكالوريوس أو أعلى.
2. في حين أنّ غالبية المعلمين حاصل على درجة البكالوريوس، إلا أنّهم في العادة غير متخصصين في التعليم؛ إذ أشار واحد أو أكثر بقليل من بين كل 10 معلمين للصفوف من الرابع إلى السادس والسابع إلى العاشر إلى حصولهم على شهادة في التربية.
3. أشار أقل من واحد من أصل 5 معلمين ممن لم يتخصصوا في التربية في دبلوم كلية المجتمع أو درجة البكالوريوس إلى أنهم أكملوا برنامجاً أو دبلومًا تأهيليًا إضافيًا للمعلمين قبل الخدمة.
4. أشار واحد من 4 معلمين للصفوف من الرابع إلى السادس والسابع إلى العاشر أنّ لديهم مؤهلاً في التربية قبل الخدمة، بالمقارنة مع ما يزيد على 3 من 5 معلمين للصفوف من الأول إلى الثالث.
5. أكمل غالبية المعلمين في مدارس الأونروا برنامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة (أكثر من 55% من معلمي الصفوف من الرابع إلى العاشر)، في حين كانت النسبة الأقل لدى المعلمين في المدارس الخاصة (17% من المعلمين للصفوف من الرابع إلى العاشر).
6. أشار ما يزيد على 9 من 10 معلمين، في جميع الصفوف إلى المشاركة في شكل واحد على الأقل من أشكال التطوير المهني في الـ 12 شهرًا الماضية التي سبقت إجراء المسح.
7. كانت أنشطة التطوير المهني التي تعتمد على التكنولوجيا ظاهرة أكثر في مدارس الأونروا والمدارس الخاصة (ما يزيد على 8 من 10 معلمين)، بالمقارنة مع المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم (7 من 10 معلمين).
8. كانت المعوقات الثلاثة الأولى التي تحول دون مشاركة المعلمين في أنشطة التطوير المهني هي الافتقار إلى الحوافز، وعدم توفر وسائل النقل، وتضارب مواعيد التدريب مع مواعيد العمل للمعلمين في المدارس على اختلاف أنواعها.

أ. المقدمة

ليس ثمة تأثير على نجاح الطلبة أكبر من جودة المعلم^١. إذ أنّ المعلمين يتواصلون بشكل مباشر ومستدام مع الطلبة، فضلاً عن تحكمهم إلى درجة كبيرة بجو التعلم^٢. تشير الأبحاث إلى أنّ تحصيل الطلبة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بدرجة إعداد المعلم ومؤهلاته^٣. لذا تُعد برامج إعداد المعلمين عالية الجودة مطلباً مهماً لتزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات لتطبيق طرق التدريس النوعية داخل الصف. ومن الضروري أيضاً توفير فرص التعلم والتطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة لتحسين معرفتهم ومهاراتهم وتصرفاتهم، وبالتالي تحسين تحصيل الطلبة.

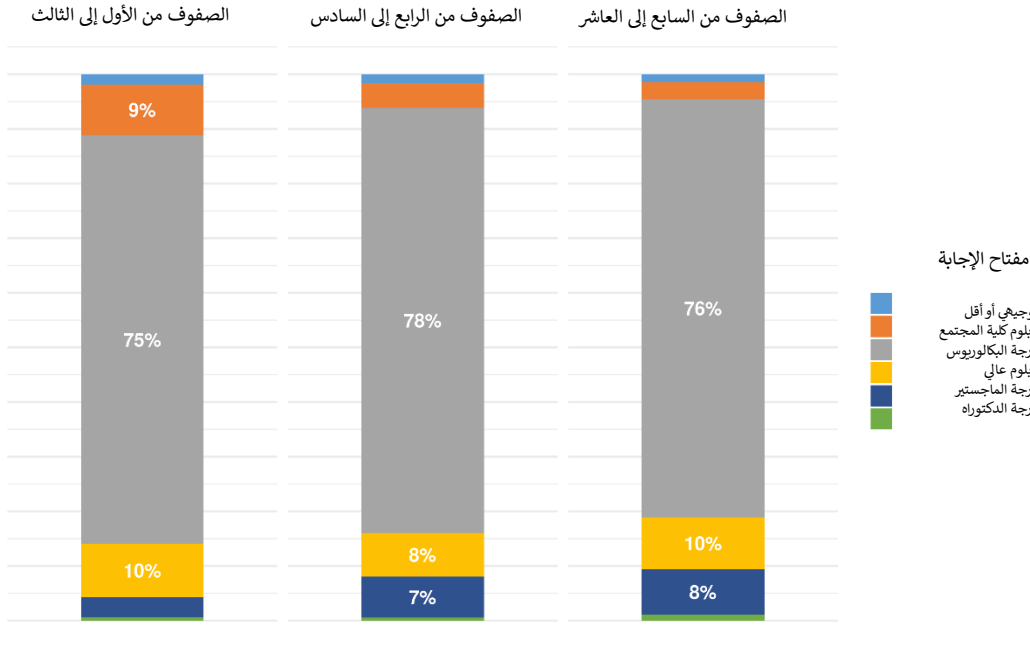
قطعت وزارة التربية والتعليم في الأردن أشواطاً كبيرة لتحسين عملية ترخيص المعلمين، وتوفير فرص التطوير المهني، وتعزيز السياسات ذات الصلة بالمعلمين على مدى العامين الماضيين. إلا أنّ العديد من السياسات المقترحة لم تُنفذ بعد بشكل كامل في 2018، في الوقت الذي جُمعت فيه بيانات المسح القائم بين أيديكم. وعليه، يُقدم هذا الملخص بعنوان **"المؤهلات والتطوير المهني للمعلمين في الأردن"** نتائج الدراسة التي أجريت حول مؤهلات المعلمين ومستويات التطوير المهني والمستقاة من المسح الوطني للمعلمين لعام 2018، قبل تنفيذ سياسات ترخيص المعلمين، والمؤهلات، والمسار الوظيفي والتأهيل/التدريب الخاصة بالوزارة.

II. مؤهلات المعلمين وتدريبهم

غالبية المعلمين في الأردن حاصلون على درجة البكالوريوس.

على المستوى الوطني، ذكر أكثر من 75% من المعلمين درجة البكالوريوس بصفقتها أعلى درجة علمية حصلوا عليها (الشكل 1). وأشار واحد من 10 معلمين تقريباً إلى حصوله على الدبلوم العالي، وأقل من واحد من كل 10 معلمين إلى حصوله على درجة الماجستير. ففي الفترة التي أُجري فيها المسح، كان غالبية المعلمين قد اجتازوا متطلبات اللائحة الداخلية لدخول مهنة التدريس من خلال الحصول على درجة البكالوريوس على الأقل.

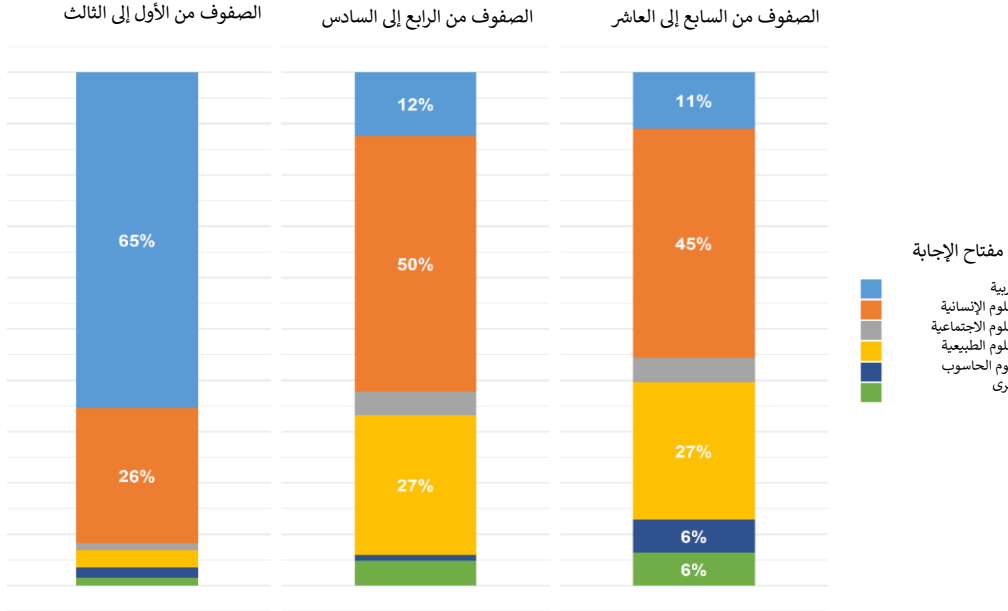
الشكل 1: أعلى مستوى تعليم رسمي حصل عليه المعلمون



في حين أنَّ غالبية المعلمين قد حصلوا على درجة البكالوريوس، إلّا أنَّ غالبيتهم ليس متخصصاً في التربية.

لا يحمل غالبية معلمي الصفوف من الرابع إلى السادس ومن السابع إلى العاشر شهادة في التربية (الشكل 2)، إذ أشار فقط أكثر من 10% بقليل إلى حصولهم على شهادة في التربية. إضافة إلى ذلك، أشار أقل من واحد من 5 معلمين ممن لم يتخصصوا في التربية في دبلوم كلية المجتمع أو درجة البكالوريوس، أنهم أكملوا برنامجاً أو دبلوماً تأهلياً إضافياً للمعلمين قبل الخدمة (14% من معلمي الصفوف من الأول إلى الثالث، و18% من معلمي الصفوف من الرابع إلى السادس، و19% من معلمي الصفوف من السابع إلى العاشر). وقد أظهر تحليل بيانات الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام 2019 الخاصة بالأردن أنَّ الطلبة الذين يُدرّسهم معلمون حاصلون على شهادة في التربية لمادة معينة، قد حصلوا على أعلى متوسط للدجات^{١٧}. وذلك بالمقارنة مع أقرانهم الذين درّسهم معلمون لديهم درجة علمية في المادة فقط، أو بدون أي تعليم رسمي بعد المرحلة الثانوية (التوجيهي)، أو لديهم تخصصات أخرى، أو حتى المعلمون الحاصلون على شهادة تربوية ودرجة علمية في المادة.

الشكل 2: مجال الدراسة فيما يتعلق بدبلوم كلية المجتمع أو درجة البكالوريوس وفق ما أشار إليه المعلمون.

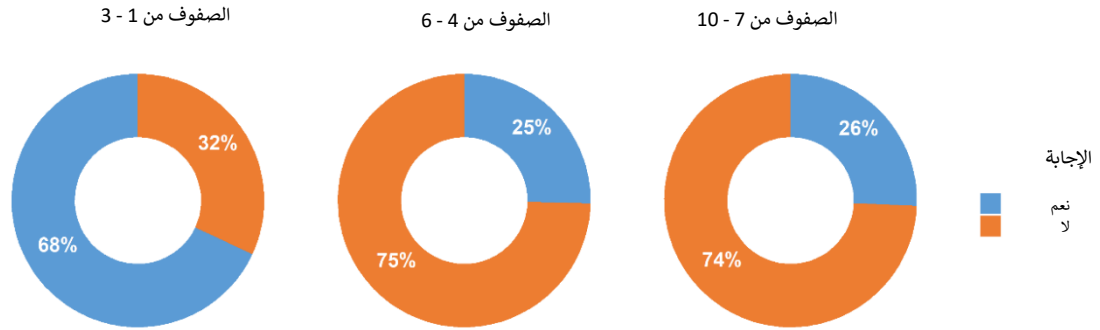


قد يدخل المعلمون المهنة دون أن يكون لديهم المعرفة والمهارات الكافية لتأدية وظيفتهم وفقاً لأعلى المعايير.

ذكر واحد من 4 معلمين فقط للصفوف من الرابع إلى السادس والسابع إلى العاشر أنهم أكملوا برنامجاً تأهلياً رسمياً معتمداً للمعلمين قبل الخدمة، بالمقارنة مع ما يزيد على 3 من 5 معلمين للصفوف من الأول إلى الثالث (الشكل 3). ولأغراض هذا التحليل، تضمنت البرامج التأهيلية للمعلمين قبل الخدمة درجة البكالوريوس أو دبلومات كلية المجتمع في التربية، أو برنامج معهد التربية التابع للأونروا، أو برنامج تأهيل المعلمين بعد التخرج، أو أي برنامج آخر لتأهيل المعلمين.

بالنظر إلى عدم توفر مسارات شاملة لتأهيل المعلمين في مواد معينة ضمن البرامج التأهيلية للمعلمين، فليس من المستغرب أن غالبية معلمي الصفوف من الرابع إلى السادس والسابع إلى العاشر على المستوى الوطني لم يكملوا أي برنامج تأهيلي أو تدريبي للمعلمين قبل الخدمة. تقدم الجامعات الأردنية برامج التعليم الجامعي لمعلمي الصفوف المبكرة - أي حتى الصف الثالث - لتأهيلهم كمعلم صف. إلا أنه لا يوجد برامج تمنح شهادة التربية لمعلمي الصفوف العليا. وفي ضوء أهمية إعداد المعلم ومهاراته لتحسين نتائج الطلبة، فمن الضروري للجامعات أن تبدأ بتقديم برامج تعليمية لمعلمي الصفوف العليا. وتكمن أهمية ذلك بشكل خاص في أن اللائحة الداخلية لترخيص المعلم ستلزم المعلمين بإكمال شهادة تأهيل المعلمين قبل الخدمة لدخول المهنة. يُشكل ذلك أيضاً ضرورة ملحة لتوسيع البرامج الجامعية والدبلومات الممنوحة قبل الخدمة. ثمة أدلة فعلية على نشوء مبادرات لسد هذه الفجوة. إذ تدعم الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية الحكومة الأردنية من خلال مبادراتها لتأهيل المعلمين قبل الخدمة في الأردن ومدتها 5 سنوات، والتي تعمل بالشراكة مع الجامعات الأردنية لتطوير وتنفيذ برامج التأهيل ما قبل الخدمة للمعلمين في الصفوف من الرابع إلى العاشر.^٧

الشكل 3: إكمال المعلمين لبرامج التأهيل قبل الخدمة على المستوى الوطني، حسب الصف.



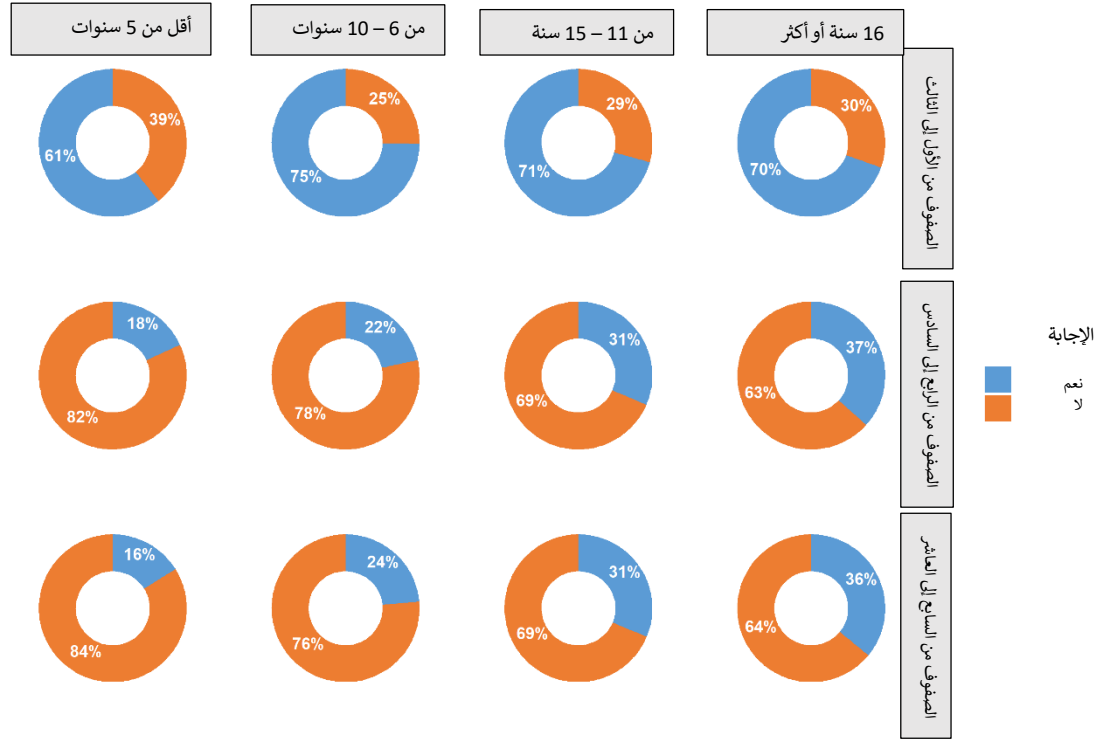
أشار معلمو الصفوف من الرابع إلى السادس والسابع إلى العاشر ممن لديهم سنوات خبرة أكثر في الغالب إلى إكمال برنامج التأهيل ما قبل الخدمة مقارنة بنظرائهم ممن لديهم عدد أقل من سنوات الخبرة.

أشار ما يزيد على واحد من 3 معلمين للصفوف من الرابع إلى العاشر ممن بلغت خبرتهم حوالي 16 سنة أو يزيد، بالإضافة إلى 3 من 10 معلمين ممن لديهم خبرة تتراوح بين 11 – 15 سنة أنهم أكملوا برنامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة. في الوقت نفسه، أشار أقل من اثنين من 10 معلمين في الصفوف من الرابع إلى العاشر ممن تقل خبرتهم عن 5 سنوات أنهم أكملوا برنامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة (الشكل 4). قد يعزى هذا التفاوت إلى التغيير في مدى توافر برامج تأهيل المعلمين في المملكة. إذ أن تلك البرامج كانت تُقدّم لمعلمي الصفوف من الرابع إلى السادس حتى عام 2002، غير أنه تم إيقافها بعد ذلك.^{vi} وعليه، فإنّ توفّر أو نقص مثل تلك البرامج قد يحد من فرصة المعلمين المحتملين للحصول على تلك الشهادة التربوية واكتساب المهارات اللازمة لإحداث التأثير المطلوب داخل الصف.

لكن، وبالرغم من أنّ معلمي الصف الرابع فما فوق ممن لديهم خبرة تصل إلى 11 سنة أو أكثر أشاروا بنسبة أعلى لحضور برنامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة بالمقارنة مع المعلمين ذوي الخبرة الأقل، إلّا أنّ نسبة المعلمين الذين أتموا ذلك البرنامج لا تزال منخفضة. وقد يشير ذلك إلى أنّ مدى توفّر برامج التأهيل للمعلمين ليس فقط السبب الذي يحد من متابعتهم لتلك البرامج.

ومن المثير للاهتمام، أنّ نسبة معلمي الصفوف من الأول إلى الثالث ممن تقل خبرتهم عن 5 سنوات وأتموا برنامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة كانت الأقل، بالمقارنة مع معلمي نفس الصفوف ممن تزيد خبرتهم عن 5 سنوات. وهذا بالرغم من ثبات البرنامج الذي يمنح درجة البكالوريوس في تخصص معلم الصف في الجامعات. وقد يُضيف ذلك أيضًا إلى أنّ توفّر البرامج التأهيلية للمعلمين ليس فقط السبب الذي يحد من متابعتهم لتلك البرامج. هذا وأظهرت دراسة حديثة أجرتها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية أنّ عامة الشعب الأردني لا ينظرون إلى مهنة التدريس على أنّها مهنة ذات مكانة عالية أو مرموقة. فهم ينظرون إليها في الواقع على أنّها أقل مرتبة بالمقارنة مع الكثير من المهن الأخرى^{vii}. كما أشار العامة أيضًا إلى أنّ فرص التقدم الوظيفي وأجور المعلمين لم تكن ميزات جذابة لتلك المهنة. وعليه فقد تحد هذه العوامل مجتمعة من رغبة الأفراد في متابعة الدرجات العلمية في تخصص التربية والحصول بالتالي على وظيفة في مجال التدريس.

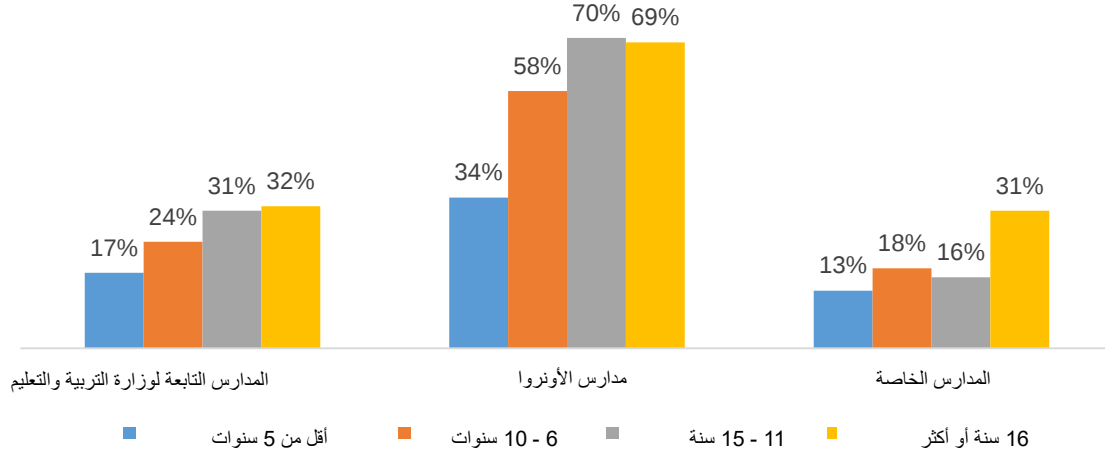
الشكل 4: النسبة المئوية للمعلمين الذين أتموا برنامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة، حسب سنوات الخبرة



كان التباين في نسبة المعلمين الذين أكملوا برامج التأهيل قبل الخدمة حسب سنوات الخبرة أكبر بكثير لدى معلمي مدارس الأونروا.

في حين كان هذا التباين جلياً بين المعلمين في جميع أنواع المدارس، إلا أنّ الفروقات في إكمال برامج التأهيل قبل الخدمة حسب سنوات الخبرة كانت أكبر بكثير بين المعلمين في مدارس الأونروا (الشكل 5). إذ أشار أكثر من ضعف المعلمين ممن تصل خبرتهم إلى 11 سنة فأكثر أنهم أكملوا برنامج التأهيل قبل الخدمة، بالمقارنة مع أقرانهم ممن تصل خبرتهم إلى 5 سنوات أو أقل. قد يكون هذه الاختلاف الكبير نتيجة لعملية إصلاح النظام التعليمي التي نفذتها الأونروا في الأردن في الفترة ما بين 2011 - 2015^{viii}، بالإضافة إلى سياسة المعلمين التي تم تطبيقها في 2013. وقد أدت هذه الجهود إلى تطبيق برامج التطوير المهني القائم على التعلم الذاتي والتعلم المدمج في المدرسة أثناء الخدمة من خلال برنامج التطوير المهني للمعلمين في المدرسة^{ix}. وعلى الرغم من ذلك، لا يزال من غير الواضح مدى ارتباط تلك الإصلاحات بمعهد الأونروا اللذان يقدمان البرامج التأهيلية للمعلمين قبل الخدمة.

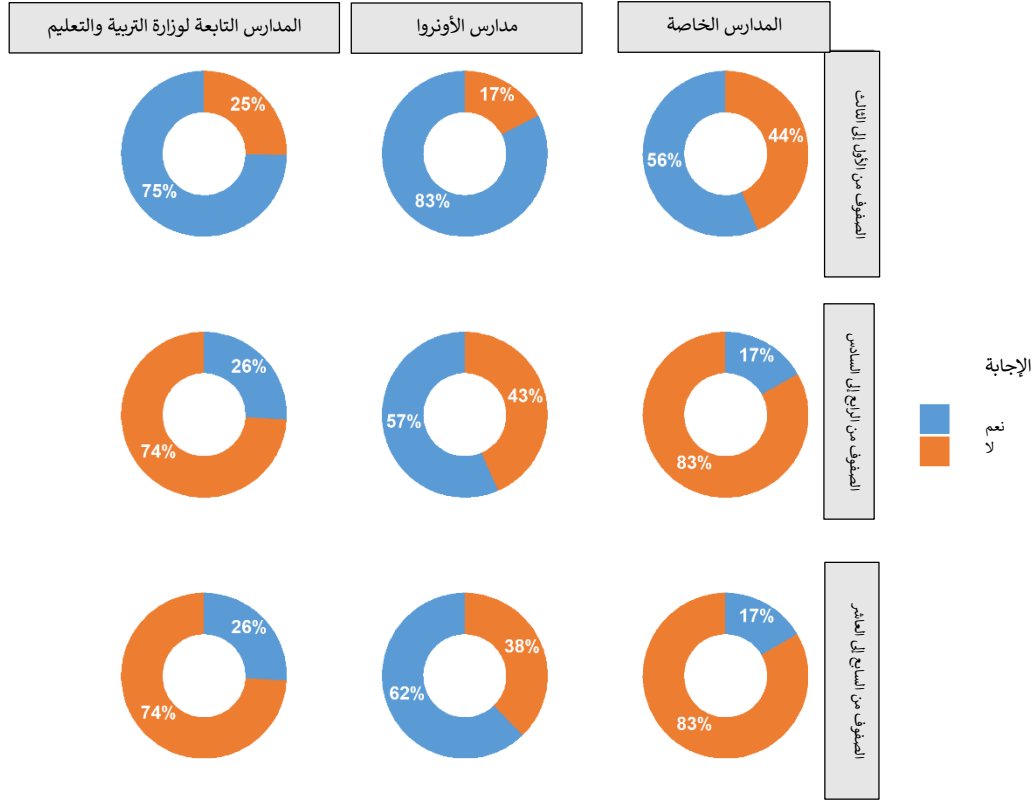
الشكل 5: نسبة معلمي الصفوف من السابع إلى العاشر الذين أكملوا برنامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة، حسب سنوات الخبرة ونوع المدرسة*



أعلى نسبة للمعلمين الذين أكملوا برامج التأهيل قبل الخدمة كانت في مدارس الأونروا، وكانت أقل نسبة في المدارس الخاصة.

لا تقتصر الفروقات في إكمال برامج تأهيل المعلمين قبل الخدمة على الصفوف التي يتم تدريسها وسنوات الخبرة فحسب، بل تشمل أيضًا نوع المدرسة التي يعمل فيها المعلمون (الشكل 6). كان الفرق في نسبة المعلمين الذين أكملوا برنامج التأهيل قبل الخدمة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ومدارس الأونروا قليلًا للصفوف من الأول إلى الثالث، لكنه اتسع عند مقارنة تلك المدارس مع المدارس الخاصة. إذ أشار أكثر بقليل من نصف معلمي الصفوف من الأول إلى الثالث في المدارس الخاصة إلى إكمال برنامج التأهيل قبل الخدمة، بالمقارنة مع ما يزيد على 3 من 4 معلمين في مدارس الأونروا والمدارس التابعة للوزارة. هذا وكانت الفجوة أوسع حتى بين أنواع المدارس في الصفوف العليا. إذ أشار أكثر من نصف معلمي الصفوف من الرابع إلى السادس والسابع إلى العاشر في مدارس الأونروا إلى إكمال برنامج التأهيل قبل الخدمة، بالمقارنة مع 26% و 17% فقط من أقرانهم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، على التوالي.

الشكل 6: عدد المعلمين الذين أكملوا برنامج التأهيل قبل الخدمة، حسب الصف ونوع المدرسة

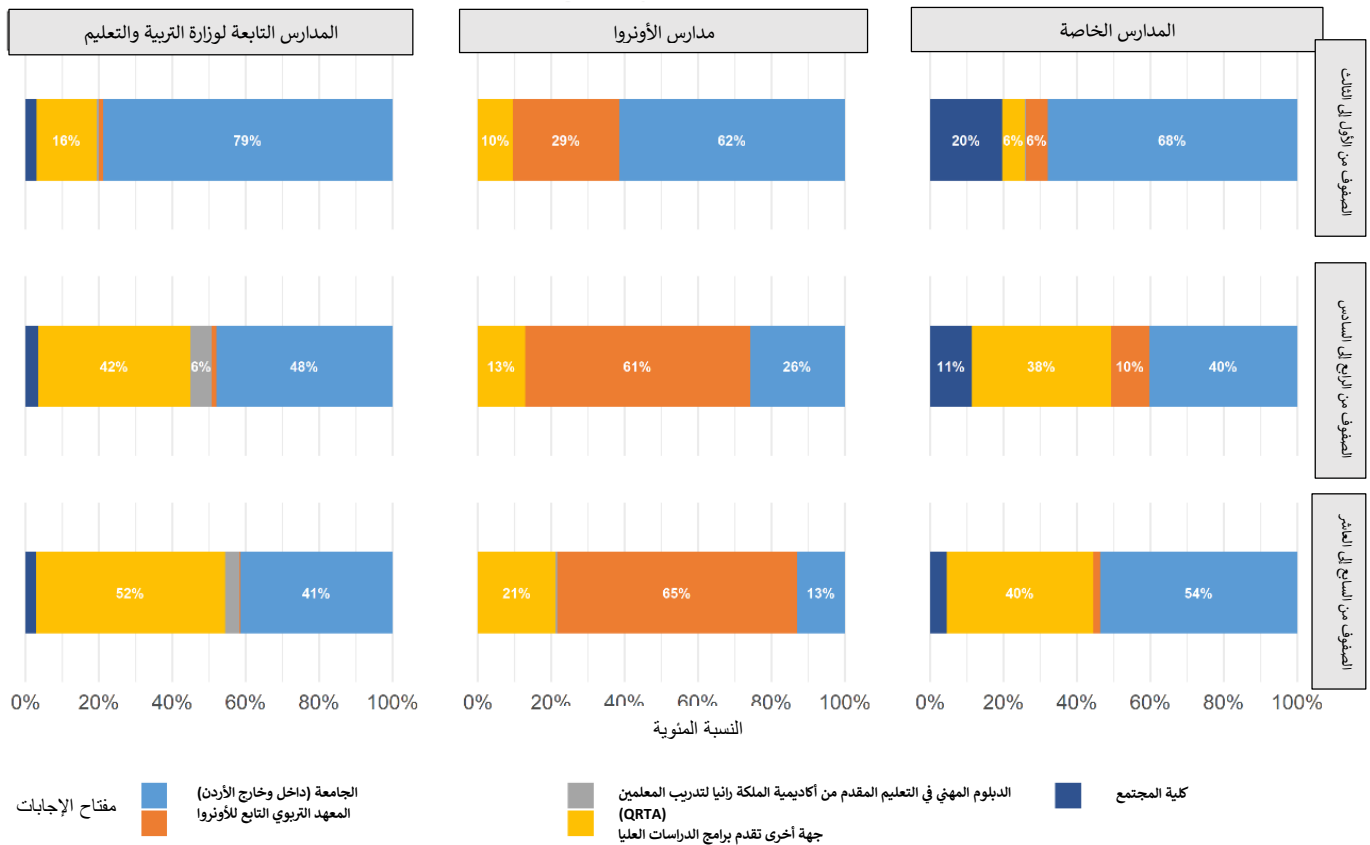


اختلفت الجهات التي تقدم برامج التأهيل قبل الخدمة للمعلمين باختلاف نوع المدرسة التي يعملون فيها.

تقدم الجامعات نسبة كبيرة من برامج التأهيل قبل الخدمة التي يُكملها المعلمون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة في مختلف الصفوف الدراسية (الشكل 7). ينطبق ذلك أيضًا على معلمي الصفوف من الأول إلى الثالث في مدارس الأونروا (بنسبة 63%). هذا وذكر المعلمون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة أنَّ برامج الدراسات العليا كانت المصدر الثاني الأكثر شيوعًا لتقديم تلك البرامج للمعلمين قبل الخدمة. وذكر التأهيل من خلال برامج الدراسات العليا بنسبة أقل بكثير لدى المعلمين في مدارس الأونروا عبر مختلف الصفوف والمراحل الدراسية. إلا أنَّ ذلك لم يكن مفاجئًا، إذ أنَّ المعلمين في مدارس الأونروا للصفوف من الرابع إلى السادس والسابع إلى العاشر كانوا يتلقون برامج التأهيل قبل الخدمة في الغالب من المعهد التربوي التابع للأونروا.

أظهرت نتائج المسح للمعلمين أنَّ أقل من 1 من 10 معلمين للصفوف من الرابع إلى السادس والسابع إلى العاشر في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم تم تأهيلهم عبر الدبلوم المهني في التعليم (TEPD) المقدم من أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين (QRTA). وقد يُعزى سبب ذلك إلى تأسيس الدبلوم في 2016، وتخريج دفعتين فقط من المعلمين حتى تاريخ إجراء المسح. يتم الآن دمج TEPD ضمن ما تقدمه أربع جامعات عامة، كبرنامج أولي لتعليم المعلمين.

الشكل 7: الجهات التي تقدم برامج التأهيل قبل الخدمة للمعلمين وفق ما أشار إليه المعلمون، حسب الصف ونوع المدرسة



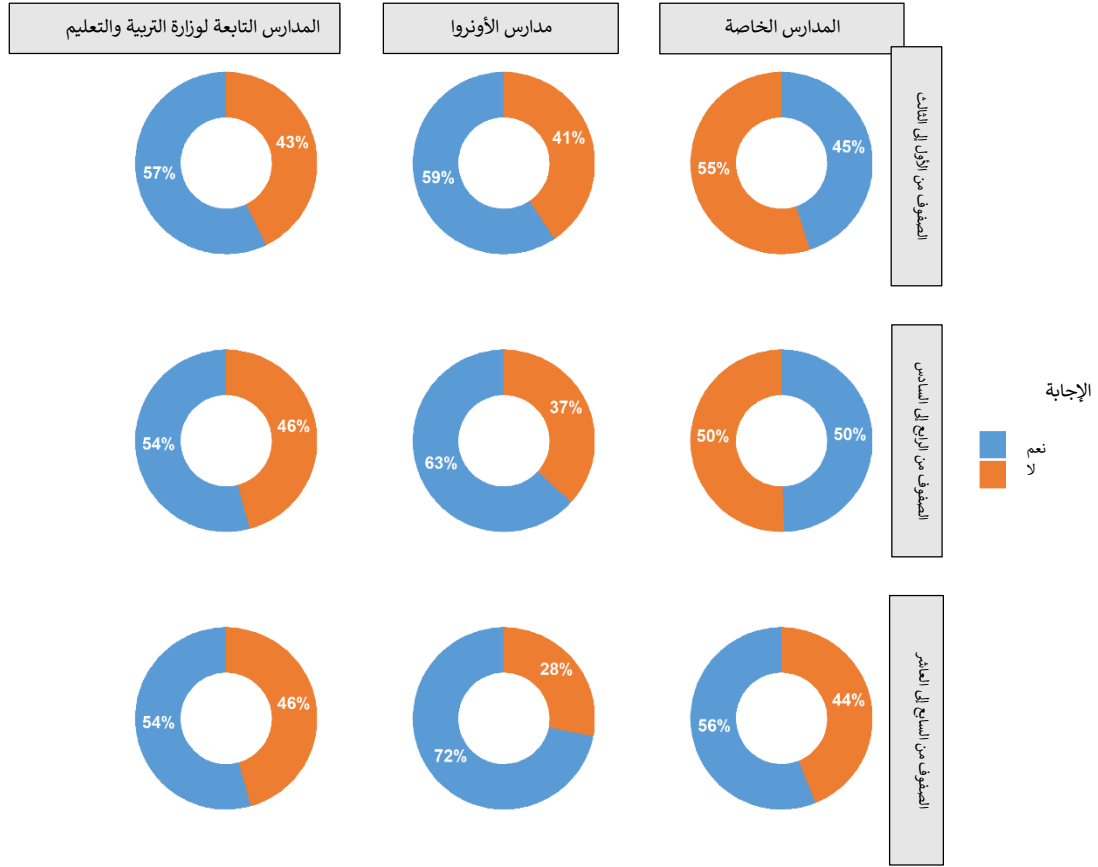
III. البرامج التوجيهية

قد يبدأ الكثير من المعلمين بعملهم دون دعم كافٍ من داخل المدرسة.

أشار أقل من 3 من أصل 5 معلمين في مدارس وزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة إلى مشاركتهم في أحد البرامج التعريفية الرسمية في أول عمل منتظم لهم كمعلمين. غير أنَّ غالبية المعلمين في مدارس الأونروا أشاروا إلى المشاركة في ذلك النوع من البرامج (الشكل 8). هذا ويترتب على عدم المشاركة في البرامج التعريفية الرسمية العديد من التبعات. إذ يمكن لذلك أن يؤثر على قدرة المعلم على التكيف مع نظام وثقافة المدرسة في عامه الأول، أو على قدرته لإتقان طرق التدريس الأساسية. يمكن أن يؤثر ذلك بشكل سلبي أيضًا على الاحتفاظ بالمعلمين، إذ تكشف الأبحاث أنَّ احتمالية بقاء المعلمين الجدد الذين يُشاركون في البرامج التعريفية تصل تقريبًا إلى ضعف أولئك الذين لم يحضروها.^{xi}

في حين كشفت هذه النتائج عن فروقات طفيفة في نسب المعلمين الذين تلقوا تدريبًا تعريفياً في المدارس بمختلف أنواعها، يجدر التنويه إلى أنَّ الاستبيان سجل نوع المدرسة التي يعمل فيها المعلم حاليًا. لذا فإنَّ سؤال المعلمين عن تلقّيهم للتدريب التعريفي في أول عمل منتظم لهم قد يُظهر نوعًا مختلفًا من المدارس. وعليه قد لا تعكس هذه النتائج بشكل كامل المدى الذي تُوفّر فيه أنواع المدارس المختلفة أنشطة التدريب التعريفية، بل تعكس مدى جاهزية وجودة إعداد المعلمين ضمن المدارس باختلاف أنواعها.

الشكل 8: مشاركة المعلمين في برنامج تعريفهم ضمن أول عمل منتظم لهم كمعلمين، حسب الصف



هذا وأشار القليل من المعلمين إلى مشاركتهم في أنشطة التعريف غير الرسمية. ذكر أقل من 40% من المعلمين في المدارس التابعة لوزارة التربية في جميع الصفوف مشاركتهم في أحد الأنشطة التعريفية غير الرسمية ضمن أول عمل منتظم لهم كمعلمين، في حين شارك أكثر من 40% من معلمي المدارس الخاصة والأوتروا في مثل تلك الأنشطة.

ذكر ما يزيد عن 9 من 10 معلمين، في جميع الصفوف، مشاركتهم في شكل واحد على الأقل من أشكال التطوير المهني في الـ 12 شهرًا الماضية قبل إجراء المسح.

أظهرت إجابات المعلمين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والأوتروا أنّ التطوير المهني الذي شاركوا فيه كان في الغالب على شكل دورات أو ورش عمل (الجدول 1). من ناحية أخرى، كان توجيه الأقران وقراءة المواد هي الأشكال الأكثر شيوعًا للتطوير المهني للمعلمين في المدارس الخاصة، كما كانت مستخدمةً أيضًا بشكل كبير بين معلمي المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ومدارس الأوتروا.

عمومًا، شارك المعلمون من جميع أنواع المدارس على الأغلب في أنشطة التطوير المهني الداخلية أكثر من تلك المنعقدة خارج مدارسهم. على سبيل المثال، ذكر 65% - 84% من المعلمين أنّهم شاركوا في توجيه الأقران ومرافقة/ملاحظة المعلمين الآخرين داخل مدارسهم خلال الـ 12 شهرًا الماضية. في حين، ذكر 31% - 45% من المعلمين أنّهم شاركوا في زيارات الملاحظة إلى المدارس الأخرى. تُعتبر هذه النتائج إيجابية بالنظر إلى أنشطة التطوير المهني عالية الجودة في المدرسة، ولا سيما تلك التعاونية بطبيعتها، والتي أظهرت أنّها أكثر فعالية في تطوير طرق التدريس المُتبعة وتحسين مخرجات الطلبة.^{xii}

الجدول 1: نسبة المعلمين الذين شاركوا في أنشطة التطوير المهني التالية في الـ 12 شهرًا الماضية التي سبقت إجراء المسح، حسب الصف ونوع المدرسة

المدارس الخاصة			المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم						
G7-10	G4-6	G1-3	G7-10	G4-6	G1-3	G7-10	G4-6	G1-3	
68%	59%	62%	87%	82%	86%	70%	69%	82%	الدورات التدريبية/ورش العمل
72%	68%	70%	84%	81%	82%	67%	65%	73%	التعلم من خلال توجيه الأقران ومرافقة/ملاحظة المعلمين الآخرين
75%	69%	64%	71%	71%	69%	63%	63%	60%	قراءة الأبحاث والكتب والمقالات الأكاديمية ذات الصلة بالتدريس، واستراتيجيات التدريس، وتعليم الدريس، إلخ
67%	65%	64%	73%	67%	71%	60%	56%	62%	التوجيه و/أو ملاحظة وتدريب الأقران، كجزء من الترتيبات الرسمية للمدرسة
48%	39%	41%	49%	40%	46%	46%	42%	50%	المشاركة في شبكة من المعلمين التي تم تشكيلها خصيصًا للتطوير المهني للمعلمين
58%	51%	51%	52%	55%	52%	40%	42%	43%	البحث الفردي أو التعاوني حول موضوع يهتمك من الناحية المهنية
49%	42%	43%	52%	50%	47%	39%	39%	48%	مؤتمرات أو ندوات تعليمية
37%	31%	38%	42%	39%	42%	36%	35%	45%	زيارات الملاحظة للمدارس الأخرى

كانت أنشطة التطوير المهني القائمة على التكنولوجيا ظاهرةً بشكل أكبر في مدارس الأونروا والمدارس الخاصة بالمقارنة مع تلك التابعة لوزارة التربية والتعليم.

كشفت النتائج أن 7 من 10 معلمين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم شاركوا في نوع واحد على الأقل من التدريبات التي تعتمد على التكنولوجيا، بالمقارنة مع ما يزيد على 8 من 10 معلمين في المدارس الخاصة ومدارس الأونروا. يحقق التطوير المهني الذي يستخدم التكنولوجيا العديد من الفوائد، بما في ذلك المرونة، وإتاحة الفرصة للمعلمين للتواصل فيما بينهم، وإمكانية توسيع نطاق التدريب والمتابعة.^{xiii}

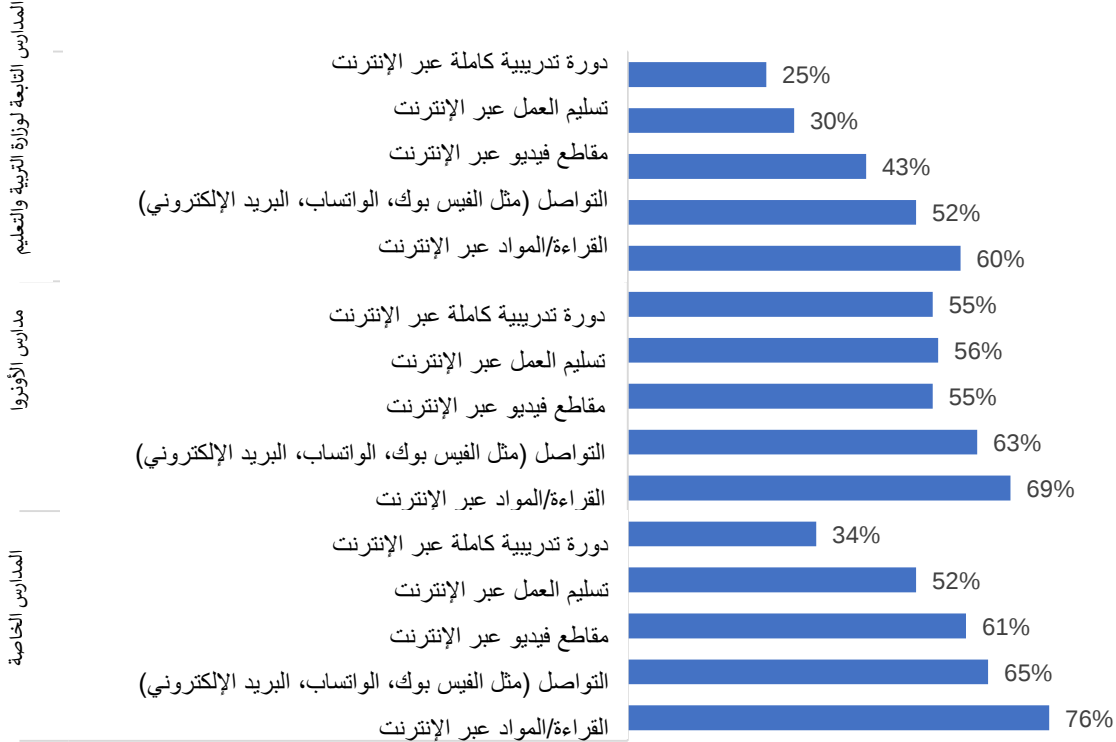
تمحور استخدام التكنولوجيا في أنشطة التطوير المهني بشكل رئيسي حول قراءة المواد عبر الإنترنت، وذلك في جميع أنواع المدارس (الشكل 9). هذا وأشار غالبية المعلمين إلى المشاركة في تدريب تضمن قراءة مواد عبر الإنترنت؛ إذ أنَّ معلمي الصفوف من السابع إلى العاشر في المدارس الخاصة كانوا هم الأكثر مشاركة في هذا النوع من التدريب (76%)، يليهم المعلمون في مدارس الأونروا (69%)، والمعلمون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم (60%).

كان التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك أو الواتساب) أو البريد الإلكتروني ثاني الأشكال الأكثر شيوعًا لاستخدام التكنولوجيا في التطوير المهني. يمكن لهذا النوع من التواصل أن يدعم المعلمين في تطوير مجتمع خاص بهم يضم معلمين آخرين لتبادل الأفكار أو المشاكل والتحديات أو التعلم. فضلًا عن إمكانية استخدام التواصل أيضًا كأداة للمتابعة، أو المناقشات أو التفكير، والتي يمكن أن تدعم المعلمين ليجني فوائد التطوير المهني بشكل أكثر فعالية.^{xiv} وبما أنَّ المسح لم يستكشف طبيعة ذلك التواصل، سيكون من المثير للاهتمام أن تقوم البحوث المستقبلية باستكشاف الغرض من إنشاء قنوات التواصل هذه ضمن الدورات التدريبية، ومدى فعاليتها في تحقيق تلك الأغراض.

كان الشكل الأقل شيوعًا لاستخدام التكنولوجيا في التطوير المهني هو إكمال دورة تدريبية كاملة عبر الإنترنت. إلَّا أنَّه ثمة تباين في نسبة إكمال مثل تلك الدورات التدريبية بين المعلمين حسب نوع المدرسة. إذ أشار 1 من 4 معلمين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم للصفوف من السابع إلى العاشر إلى إكمال دورة تدريبية عبر الإنترنت في الـ 12 شهرًا التي سبقت إجراء المسح (الشكل 9)، في حين وصل عدد المعلمين الذين خاضوا نفس التجربة في مدارس الأونروا إلى الضعف. تُعد الدورات التدريبية عبر الإنترنت مفيدة لأنها تقلل من تكاليف التنقل، فضلًا عن مرونتها من حيث جداول المعلمين، وأعباء العمل

الملقاء عاتقهم واحتياجاتهم^{xv}. تجدر الملاحظة بأنه تم جمع هذه البيانات قبل جائحة فيروس كورونا (كوفيد - 19)، لذا قد تكون هذه النسبة أقل مما هي في الواقع، باعتبار استخدام منصات التدريب عبر الإنترنت خلال الجائحة.

الشكل 9: نسبة معلمي الصفوف من السابع إلى العاشر الذين شاركوا في التدريب المهني الذي تضمن استخدام التكنولوجيا في الـ 12 شهرًا التي سبقت إجراء المسح، حسب نوع المدرسة^{xvi xvii}



كشفت نتائج المسح أنّ المعلمين في مدارس الأونروا تدريبوا على عدد أكبر من الموضوعات بالمقارنة مع نظرائهم في المدارس الخاصة والمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم

أشار ضعف عدد معلمي الصفوف من السابع إلى العاشر في مدارس الأونروا تقريبًا إلى مشاركتهم في التدريبات حول الوقاية من التنمر، وتقديم الدعم التصحيحي للطلبة المتأخرين دراسيًا، وإدماج الطلبة ذوي الإعاقات خلال السنوات الخمسة التي سبقت إجراء المسح، بالمقارنة مع معلمي نفس الصفوف في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم (الجدول 2). ركزت الأونروا بشكل كبير على إصلاح التطوير المهني للمعلمين في السنوات الثمانية الماضية في إطار استراتيجيتها لإصلاح نظام التعليم. وفي حين ركزت وزارة التربية والتعليم على سياسات المعلمين باعتبارها أحد أهم محاور جهود الإصلاح، كما هو مذكور في الاستراتيجية الوطنية لتطوير الموارد البشرية^{xviii}، والخطة الاستراتيجية للتعليم^{xix}، إلا أنه لم تنفذ تدخلات السياسة الخاصة بالوزارة بشكل كامل في الوقت الذي تم فيه جمع بيانات المسح. وقد يُفسّر ذلك بعض الفروقات في حجم التدريبات التي تلقاها المعلمون، والمحتوى الذي تم تدريبهم عليه. هذا وسيكون من المثير للاهتمام استكشاف اتجاهات إعداد المعلمين والتطوير المهني ضمن المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بعد تنفيذ السياسات وأنظمة ترخيص المعلمين المخطط لها.

كان موضوع التدريب الأكثر تكرارًا الذي تلقاه المعلمون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة في السنوات الـ 5 التي سبقت إجراء هذا المسح هو استخدام التكنولوجيا داخل الصف. إذ أشار ما يزيد على 5 من 10 معلمين في المدارس التابعة للوزارة وحوالي 7 من 10 معلمين في المدارس الخاصة إلى تلقي تدريب في هذا الموضوع (الجدول 2). وعلى الرغم من أنّ هذا الموضوع هو في الغالب الوحيد الذي تم تدريب المعلمين عليه في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، إلا أن نسبتهم ما زالت هي الأقل بالمقارنة مع نظرائهم من المدارس الخاصة ومدارس الأونروا الذين تلقوا تدريبًا في نفس الموضوع. من ناحية أخرى، كان موضوع التدريب الأكثر تكرارًا الذي تلقاه المعلمون في مدارس الأونروا هو الوقاية من التنمر.

وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة (أشار ما يزيد على 3 من 4 معلمين إلى تلقيهم لتلك التدريبات في السنوات الـ 5 التي سبقت إجراء هذا المسح)، في حين كانت الاحتمالية لدى المعلمين في المدارس التابعة للوزارة والمدارس الخاصة لتلقي التدريب في مثل تلك الموضوعات منخفضة جدًا.

من بين الموضوعات التي قلّما أشار معلمو الصفوف من الرابع إلى السادس والسابع إلى العاشر في المدارس التابعة للوزارة إلى تلقي تدريب فيها هي إدماج الطلبة ذوي الإعاقة أو احتياجات التعلم الخاصة، بنسبة 29% لمعلمي الصفوف من الرابع إلى السادس، و26% لمعلمي الصفوف من السابع إلى العاشر. هذا وأشارت نسبة أعلى بقليل من معلمي نفس الصفوف في المدارس الخاصة إلى تلقيهم لتدريب في مثل هذا الموضوع (37% و40% على التوالي). في حين، أشار غالبية المعلمين في مدارس الأونروا إلى المشاركة في مثل تلك التدريبات (68% و76% على التوالي). كما أظهر مسح المدرّاء أنّ معلمي مدارس الأونروا عملوا على الأغلب في مدارس تضم طلبة من ذوي الإعاقات أو احتياجات التعلم الخاصة^{xx}. نفذت الأونروا أيضًا سياسة التعليم الشامل في 2013^{xxi}، والتي تهدف إلى إنشاء إطار واستراتيجية شاملة لضمان الشمول. وتضمن ذلك زيادة الوعي وتحسين القدرة من خلال تضمين نهج شامل في العديد من المجالات ضمن النظام التعليمي لمدارس الأونروا، بما في ذلك تدريب المعلمين^{xxii}. وعلى نحو مماثل، أطلقت وزارة التربية والتعليم استراتيجية التعليم الشامل في 2019، التي يتمثل أحد أهدافها بتعزيز المهارات والمعرفة للمهنيين العاملين في مجال التعليم لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقات أو احتياجات التعلم الخاصة^{xxiii}. تُعد هذه الخطوة واعدة، كما تُشير إلى أنّ تخصيص المزيد من الموارد لضمان التعليم الشامل وبناء القدرات في هذا الصدد يعدّان أولوية ضمن المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.

الجدول 2: نسبة المعلمين الذين أشاروا إلى تلقي تدريب في المواضيع التالية في السنوات الـ 5 التي سبقت إجراء المسح، حسب الصف ونوع المدرسة

المدارس الخاصة			مدارس الأونروا			المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم			
G7-10	G4-6	G1-3	G7-10	G4-6	G1-3	G7-10	G4-6	G1-3	
73%	68%	73%	75%	71%	77%	52%	53%	58%	استخدام التكنولوجيا داخل الصفوف
52%	47%	52%	65%	62%	67%	49%	47%	54%	التدريب على استخدام الحاسوب، بما في ذلك الرخصة الدولية لتشغيل الحاسوب (ICDL)
60%	56%	58%	80%	78%	78%	41%	42%	63%	الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة
55%	51%	54%	79%	78%	77%	37%	39%	37%	الوقاية من التنمر
54%	50%	51%	53%	47%	50%	36%	37%	46%	التدريس في البيئات متعددة الثقافات
43%	40%	45%	56%	52%	57%	29%	31%	43%	دعم الطلبة الذين عانوا من الصدمات
43%	55%	60%	56%	62%	64%	29%	37%	49%	تقديم الدعم التصحيحي للطلبة المتأخرين دراسيًا
40%	37%	37%	76%	68%	68%	26%	29%	52%	دمج الطلبة ذوي الإعاقات أو احتياجات التعلم الخاصة

لم يُذكر أيضًا التدريب على تقديم الدعم التصحيحي للطلبة المتأخرين دراسيًا بشكل عام بين المعلمين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم (الجدول 2). وأظهرت البيانات المستقاة من البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) عام 2018 أنّ 1 من 10 طلبة في الأردن أعادوا مرحلة صفية واحدة على الأقل، وأنّ الطلبة الذين أعادوا مرحلة صفية كان أدائهم أقل بكثير من نظرائهم^{xxiv}. كما أشارت الأبحاث إلى أنّ تقديم الدعم التصحيحي أو الدروس الفردية للطلبة ذوي التحصيل الضعيف يمكنه تحسين أدائهم، وأنّه أكثر فعالية من إعادة المرحلة الصفية^{xxv xxvi}. لذا كان من المهم النظر في إمكانية استبدال إعادة المرحلة الصفية بتقديم الدعم التصحيحي والدروس الفردية، لما له من تأثير على مدى إعطاء الوزارة الأولوية لهذا الموضوع ضمن المواضيع التي يتم تدريب المعلمين عليها.

كانت نسبة معلمي الصفوف من الأول إلى الثالث في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الذين تلقوا تدريبًا في موضوعات مختلفة أعلى بالمقارنة مع نظرائهم في الصفوف الرابع إلى العاشر. على سبيل المثال، وصل عدد المعلمين في الصفوف من الأول إلى الثالث في مدارس الوزارة الذين شاركوا في التدريب على إدماج الطلبة ذوي الإعاقات أو احتياجات التعلم الخاصة في

السنوات الـ 5 التي سبقت إجراء المسح إلى الضعف بالمقارنة مع نظرائهم في الصفوف السابع إلى العاشر. كما أشاروا بنسبة أعلى إلى المشاركة في التدريبات التي تتناول تقديم الدعم التصحيحي للطلبة المتأخرين دراسيًا وكذلك الدعم النفسي والاجتماعي لهم.

أبرز المعوقات التي تحول دون المشاركة في أنشطة التدريب المهني هي الافتقار إلى الحوافز، وعدم توفر وسائل النقل، وتضارب أوقات التدريب مع جداول العمل.

كان عدم توفر وسائل النقل السبب الأبرز الذي تحول دون حضور التدريب لدى المعلمين في وزارة التربية والتعليم (الجدول 3). فقد ذكره حوالي 7 من 10 معلمين للصفوف من السابع إلى العاشر في المدارس التابعة للوزارة باعتباره عائقًا، بالمقارنة مع 53% من معلمي مدارس الأونروا و55% من معلمي المدارس الخاصة لنفس الصفوف. تعتبر هذه النتائج مفاجئة نوعًا ما فيما يتعلق بالمعلمين في مدارس الوزارة، على اعتبار أن الوزارة عادة ما تغطي جزءًا من تكلفة النقل المترتبة على المعلم. قد يرجع الأمر إلى أن التكاليف في الواقع أعلى مما هو متوقع، الأمر الذي يُشير إلى أن الوزارة بحاجة إلى إعادة النظر في المبالغ المقدمة لتغطية تكاليف النقل للمعلمين لحضور التدريب. قد يكون التفسير الآخر لذلك أيضًا هو أن المعلمين في مدارس الوزارة كانوا هم الأقل حضورًا للدورات التدريبية عبر الإنترنت (الشكل 9). يُبين التحليل الإضافي لنتائج المسح أن المعلمين الذين أشاروا في الغالب إلى عدم حضور الدورات التدريبية عبر الإنترنت، هم الذين اعتبروا أن عدم توفر وسائل النقل هو العائق الأكبر. تعتمد الأونروا أيضًا التطوير المهني "في موقع العمل" والذي يتم داخل المدرسة^{xxvii}، الأمر الذي قد يُفسر عدم ذكر المعلمين هذا السبب كعائق لحضور التدريب بالمقارنة نظرائهم في مدارس الوزارة. قد يكون اعتماد التطوير المهني في الموقع والترويج للدورات التدريبية عبر الإنترنت والدورات المُدمجة من الطرق التي يُمكنها التخفيف من هذا العائق. ومما يُثير الاستغراب، أن مثل تلك الأنواع من التدريب معتمدة وقائمة حاليًا لدى مدارس الأونروا، إلا أن عدم توفر وسائل النقل لا يزال يشكل عائقًا لأكثر من نصف المعلمين في مدارس الأونروا للصفوف من الرابع إلى العاشر. لذا سيكون من الضروري استكشاف الحلول الأخرى المحتملة في هذا الصدد.

هذا وأشار المعلمون في مدارس وزارة التربية والتعليم بنسبة أعلى إلى الافتقار إلى الحوافز باعتباره عائقًا يقف أمام المشاركة في أنشطة التدريب بالمقارنة مع أقرانهم في مدارس الأونروا والمدارس الخاصة. قد يرتبط ذلك بطبيعة فرص التقدم الوظيفي للمعلمين ضمن نظام وزارة التربية والتعليم في الوقت الذي تم فيه جمع بيانات المسح. إذ أن الوقت الذي يقضيه المعلم في الخدمة هو العامل الرئيسي الذي يؤثر على إمكانية وفرص التقدم الوظيفي الخاصة به^{xxviii}. وقد لا يُحفز هذا التنظيم المعلمين للمشاركة في التدريبات وزيادة معرفتهم ومهاراتهم، باعتبار أنه لن يؤدي إلى تطوّرهم على الصعيد الوظيفي.

تجدر الإشارة إلى أن نسبة أقل من المعلمين في مدارس الأونروا ذكروا أن الافتقار إلى التطوير المهني المتخصص أو ذي الصلة شكّل عائقًا أمام مشاركتهم في الأنشطة التدريبية، بالمقارنة مع المعلمين في مدارس الوزارة والمدارس الخاصة. وذلك ليس مفاجئًا بالنظر إلى أن معلمي مدارس الأونروا قد تلقوا عددًا أكبر من الموضوعات التدريبية (الجدول 2).

كشفت النتائج أيضًا أن أكثر من نصف المعلمين بقليل في مختلف أنواع المدارس والمراحل الصفية اعتبروا أن التطوير المهني مكلف جدًّا/لا يمكن تحمُّله. وهذا مفاجئ نوعًا ما باعتبار أن أنشطة التطوير المهني التي يحضرها المعلمون في مدارس الوزارة والأونروا مُمولة عادة من قبل السلطة أو الوكالات الشريكة. كما أن تكاليف النقل والوجبات أيضًا عادة ما تكون مغطاة من قبل السلطة. ربما يُشير المعلمون هنا إلى التكاليف غير المباشرة المرتبطة بالتدريبات، مثل أي تكاليف نقل إضافية أو تكلفة فقدان وظيفة أخرى. لذا يجب إجراء المزيد من الأبحاث لفهم طبيعة هذه العوائق.

الجدول 3: نسبة المعلمين الذين وافقوا أو وافقوا بشدة على العبارات التالية فيما يتعلق بالمعوقات التي تحول دون المشاركة في أنشطة التطوير المهني، حسب الصف وحسب نوع المدرسة

المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم			مدارس الأونروا			المدارس الخاصة		
G7-10	G4-6	G1-3	G7-10	G4-6	G1-3	G7-10	G4-6	G1-3
68%	70%	69%	43%	53%	53%	55%	45%	57%
64%	67%	69%	48%	53%	57%	54%	49%	58%
63%	63%	63%	33%	51%	46%	54%	50%	57%
55%	63%	64%	38%	43%	42%	52%	44%	54%
66%	57%	57%	34%	42%	47%	45%	40%	41%
54%	58%	59%	34%	33%	30%	48%	37%	50%
52%	53%	54%	37%	36%	37%	55%	43%	53%
15%	14%	13%	13%	10%	5%	13%	10%	15%

IV. أسئلة إضافية

1. ما هي جودة التدريبات أثناء الخدمة التي يتلقاها المعلمون؟

أعطى المسح صورة عامة حول كم وحجم التدريب المقدم للمعلمين أثناء الخدمة، إلا أنه لم يستكشف جودة تلك التدريبات، ومدى ملاءمتها لاحتياجات التطوير المهني للمعلمين وأولويات تحسين مخرجات تعلم الطلبة في الأردن. في المحصلة، تعتبر جودة التدريب المقدمة للمعلمين هي الأهم. لذا تظهر الحاجة هنا لإجراء المزيد من الدراسات لمعرفة مدى جودة وكفاية موضوعات التدريب التي يتلقاها المعلمون، وما إن كانت تلبي احتياجاتهم وأهداف التطور الخاصة بهم – والأهم من ذلك، الاحتياجات الخاصة بطلبتهم.

2. ما هي المعوقات التي تواجه المعلمين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم من حيث تكلفة التدريبات؟

أشارت نسبة كبيرة من المعلمين إلى أن تكلفة التدريبات شكّلت عائقاً أمام المشاركة في أنشطة التطوير المهني. وكانت هذه النتائج مثيرة للاستغراب، باعتبار أن وزارة التربية والتعليم تقدم تدريبات مجانية لمعلميها، وتغطي تكلفة الوجبات ووسائل النقل المستخدمة. وقد يُشير المعلمون إلى تكلفة فقدان وظيفة أخرى بدوام جزئي. وقد يُشيرون أيضاً إلى التدريبات التي لا تقدمها الوزارة، والتي قد تكون محط اهتمامهم لمواصلتها تطوّرهم المهني. لذا تظهر الحاجة لإجراء دراسات مستقبلية لفهم أنواع التكاليف التي يتكبدها المعلمون لدى المشاركة في التدريبات على نحو أفضل، ولدعم وزارة التربية والتعليم في اتخاذ القرارات والإجراءات الضرورية للتخفيف من تلك المعوقات.

3. ما هو تأثير إعداد معلمي الأونروا والتطوير المهني المستمر لهم على طلبتهم؟

أظهرت البيانات التي تقدّمها في هذا الملخص أن معلمي مدارس الأونروا كانوا الأكثر استعداداً وجاهزية لممارسة مهنة التدريس، والذين سيُطورون مهاراتهم في إطار المهنة من خلال التطوير المهني المقدم لهم أثناء الخدمة. هذا وكشفت بيانات تحصيل الطلبة المستقاة من التقييمات الوطنية والدولية أن طلبة الأونروا يتفوقون في الأداء على أقرانهم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة^{xxx xxxi}. لذا كان من الضروري إجراء المزيد من الأبحاث لمعرفة ما إذا كان إعداد المعلمين ومهاراتهم يُساهم في أداء الطلبة في مدارس الأونروا، وإلى أي مدى، بالإضافة إلى ما يمكن تعلمه وتكييفه من أنظمة الأونروا.

٧. توصيات السياسة

بموجب التوصيات المنصوص عليها في الاستراتيجية الوطنية لتطوير الموارد البشرية لعام 2016 – 2025، تقوم وزارة التربية والتعليم حاليًا بتطوير نظام ترخيص المعلمين لتضمن بأن معايير التدريس ومتطلبات التأهيل تساهم في تحسين جودة التدريس في المدارس.

التوصيات:

1. النظر لنظام الترخيص – بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي – في تنشيط وتطوير برامج عالية الجودة لتعليم المعلمين بحيث تجمع بين محتوى المادة، والنهج التربوية، والخبرة العملية.
2. تضمين مقرر يتناول طرق التدريس ضمن برنامج الشهادة الجامعية ويكون له محتوى خاص بمعلم المادة الطموح. بحيث يستطيع المعلم الذي يكمل درجة البكالوريوس في مجالات أخرى غير التربية أن يكمل هذا المقرر ليتأهل لممارسة مهنة التدريس ويصبح معلمًا.
3. أن يكون تعزيز التطوير المهني أثناء الخدمة والتقدم الوظيفي والعلاوات متوافقًا بشكل وثيق وقوي مع خطط وأنشطة التطوير المهني. سيُحفز هذا النهج بدوره المعلمين للمشاركة في التطوير المهني.
4. أن تنشئ وزارة التربية والتعليم نظامًا لتقييم احتياجات التطور المهني للمعلمين بشكل منتظم، للتأكد من ملاءمة التدريبات المقدمة لهم في هذا المجال، ولضمان تطوير وتحسين مهارات المعلمين اللازمة داخل الصف.
5. زيادة التدريب المقدم أثناء الخدمة فيما يتعلق بدعم الطلبة ذوي الإعاقات أو احتياجات التعلم الخاصة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.
6. تهدف استراتيجية إصلاح نظام التعليم المُتبعة في الأونروا إلى مواءمة التأهيل قبل الخدمة مع التدريب أثناء الخدمة. يمكن اعتماد هذا النهج أيضًا من قبل وزارة التربية والتعليم لضمان التكامل والاستمرارية في التدريبات التي يتلقاها المعلمون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.
7. يمكن أن يكون برنامج التطوير المهني في المدرسة، كما هو مطبق من قبل الأونروا، نموذجًا أساسيًا تعتمده وزارة التربية والتعليم في المدارس التابعة لها.

المسح الوطني للمعلمين للعام 2018 مسح شامل مُمثل على المستوى الوطني، أُجري من خلال شراكة بين وزارة التربية والتعليم الأردنية ومؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية بتمويل من وزارة التنمية الدولية والشؤون العالمية الكندية التابعة للحكومة الكندية. وقد جرت مواءمة تصميم المسح وأدواته لتناسب مع الاستبيان الدولي للتعليم والتعلم الخاص بمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، مما أتاح الفرصة لإجراء مقارنات مع الدول الأخرى المشاركة في هذا الاستبيان. كما استُعيِرَ أربعة نصف أسئلة الاستبيان وصُمِّمَت بفقّة الأسئلة لتناسب السياق الأردني من قبل فريق من المؤسسة وغيرهم من الأطراف المعنية.^{xxxiii}

وقد بحث المسح عن خلفيات معلمي الأردن التعليمية وخبراتهم وتدريبهم وتوجهاتهم والممارسات التربوية والتحديات والخبرات التي تخدم الطلبة اللاجئين في سياقات مختلفة، كما بحث المسح البيئة المدرسية وبيئة الغرف الصفية. وللإجابة عن أسئلة البحث، مُسِحَ 5722 معلمًا في المرحلة الأساسية (أي الصفوف من 1 إلى 10)، بالإضافة إلى مديريهم من 361 مدرسة من مدارس وزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة والمدارس التابعة لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا). أما العينة فقد جرى اختيارها بشكل خاص ليتناسب مع التصنيف الدولي الموحد للتعليم - المستوى 2 لإتاحة الفرصة للمقارنة مع الاستبيان الدولي. ونُفِذَ المسح من خلال تقسيم المدارس إلى مجموعتين: مدارس تخدم الصفوف من الأول إلى السادس (التصنيف الدولي - المستوى 1)، ومدارس تخدم الصفوف من السابع إلى العاشر (التصنيف الدولي - المستوى 2). وسمحت العينة أيضًا بمسح المعلمين العاملين في بيئات اللاجئين المختلفة، بما في ذلك مخيمات اللاجئين السوريين والمدارس التي تقدّم فترة ثانية للطلبة السوريين والمدارس الدامجة للاجئين السوريين في المجتمعات المضيفة ومدارس الأونروا التي تخدم أطفال اللاجئين الفلسطينيين.

- Strong, James. *Effective Teachers=Student Achievement: What the Research Says*. Routledge, 2017.ⁱ
(المعلمون الفعالون = تحصيل الطلبة: ما تخبرنا به الأبحاث)
- King, B., and Newman, F.M. 2000. "Will Teacher Learning Advance School Goals?" *Phi Delta Kappan* 81(8): 576.
("هل سيؤثر تعلّم المعلمين على أهداف المدرسة؟")ⁱⁱ
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence Previous Research. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
(جودة المعلم وتحصيل الطلبة: مراجعة البحوث السابقة حول أدلة سياسة الدولة)ⁱⁱⁱ
- تم إجراء تحليل وصفي للبيانات فقط. ثمة حاجة لإجراء تحليل استنتاجي لتحديد ما إذا كانت هذه الفروقات مهمة.^{iv}
- USAID (2020). Fact sheet: Pre-service Teacher Education in Jordan. Retrieved from: <https://www.irex.org/sites/default/files/PRESTIJ%20FactSheet-%20July%202020.pdf>
(صحيفة وقائع: تعليم المعلمين قبل الخدمة في الأردن)^v
- يتضمن ذلك برامج التعليم للمعلمين الميدانيين وبرامج العلوم التربوية في الجامعات الأردنية
USAID (2020). USAID pre-service teacher education in Jordan: National survey on public perceptions of the teaching profession.
(الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية - تعليم المعلمين قبل الخدمة في الأردن: المسح الوطني للتصورات حول مهنة التدريس)^{vi}
- UNRWA (2016). Education Strategy Reform Report. Retrieved from: https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/2016_education_reform_report_final.pdf
(تقرير استراتيجية إصلاح النظام التعليمي)^{vii}
- UNRWA (2015). UNRWA launches School Based Teacher Development (SBTD) II programme schools – press release. Retrieved from: <https://www.unrwa.org/newsroom/press-releases/unrwa-launches-school-based-teacher-development-sbtd-ii-programme-schools>
(الأونروا تطلق البرنامج الثاني للتطوير المهني للمعلمين في المدارس)^{viii}
- UNRWA (2016). Education Strategy Reform Report. Retrieved from: https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/2016_education_reform_report_final.pdf
(تقرير استراتيجية إصلاح النظام التعليمي)^{ix}
- ظهرت اتجاهات مماثلة بين معلمي الصفوف من الرابع إلى السادس. للاطلاع على المزيد من التفاصيل حول البيانات، ارجع إلى [هذه الأداة عبر الإنترنت](#).^x
- Attracting and Keeping Quality Teachers, Teacher Shortage. National Education Association (NEA). <http://www.nea.org/teachershortage/index.html> in Kaufmann, Jeanne (2007). Teaching Quality/Induction Programs for New Teachers. Education Commission of the States (ECS) Retrieved from: <https://www.ecs.org/clearinghouse/76/65/7665.pdf>
(استقطاب المعلمين الجيدين والمحافظة عليهم، ونقص المعلمين).^{xi}
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. et al. Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7(4), 221–258 (2006). <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
(مجتمعات التعلم المهني: مراجعة للمؤلفات الأدبية)^{xii}
- National Research Council 2007. *Enhancing Professional Development for Teachers: Potential Uses of Information Technology: Report of a Workshop*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11995>.
(تعزيز التطور المهني لدى المعلمين: الاستخدامات الممكنة لتكنولوجيا المعلومات: تقرير ورشة العمل)^{xiii}

Margo C. O'Sullivan (2002) Effective follow-up strategies for professional^{xiv}
development for primary teachers in Namibia, Teacher Development, 6:2, 181-203, DOI:
10.1080/13664530200200164
(استراتيجيات المتابعة الفعالة للتطور المهني لمعلمين المراحل الابتدائية في ناميبيا)

Ibid xi.^{xv}

^{xvi} كان السؤال الموجه للمعلمين "خلال الـ 12 شهرًا السابقة، هل شاركت في أي برنامج للتطوير المهني الذي يستخدم التكنولوجيا؟" مع تقديم الخيارات التي تظهر في الشكل 9 كبنود مدرجة تحت السؤال.

^{xvii} لا توجد فروقات رئيسية في تقارير معلمي الصفوف من الأول إلى السادس حول أنشطة التطوير المهني التي تعتمد على التكنولوجيا. للاطلاع على كامل البيانات، ارجع [إلى هذه الأداة عبر الإنترنت](#).

Ministry of Education (2018). Education Strategic Plan 2018-2022. Amman. Retrieved from: ^{xviii}
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Amman/pdf/ESP_English.pdf
(الخطة الاستراتيجية للتعليم 2018 - 2022)

Ministry of Education (2018). Education Strategic Plan 2018-2022. Amman. Retrieved from: ^{xix}
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Amman/pdf/ESP_English.pdf
(الخطة الاستراتيجية للتعليم 2018 - 2022)

^{xx} عمل 65% من معلمي مدارس الأونروا للصفوف من السابع إلى العاشر في مدارس تضم بين 1 - 10% من الطلبة ذوي الإعاقات أو احتياجات التعلم الخاصة، بالمقارنة مع 53% من المعلمين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم و55% من المعلمين في المدارس الخاصة. إضافة إلى ذلك، عمل 11% من معلمي مدارس الأونروا للصفوف من السابع إلى العاشر في مدارس تضم 11% على الأقل من الطلبة الذين لديهم احتياجات تعلم خاصة، بالمقارنة مع 8% من المعلمين في المدارس التابعة للوزارة، و3% من معلمي المدارس الخاصة.

UNRWA (2013). Inclusive education strategy. Retrieved from: ^{xxi}
https://www.unrwa.org/sites/default/files/unrwa_inclusive_education_strategy_2013.pdf
(استراتيجية التعليم الشامل)

UNRWA (2013). Inclusive Education Policy in Brief. Retrieved from: ^{xxii}
<https://www.unrwa.org/sites/default/files/2013052933931.pdf>
(ملخص استراتيجية التعليم الشامل)

Ministry of Education & the Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities (2019). The 10-^{xxiii}
year strategy for inclusive education. Amman, Jordan. Retrieved from:
https://www.moe.gov.jo/sites/default/files/the_10-year_strategy_for_inclusive_education.pdf
(استراتيجية العشر سنوات للتعليم الشامل)

Ghawi, G., Dahdah, S. (2020). PISA 2018: Exploring Jordan's performance. Queen Rania Foundation. ^{xxiv}
(البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) عام 2018: استكشاف أداء الأردن)

Education Endowment Foundation. (2018). Repeating a year: teaching and learning toolkit. Retrieved ^{xxv}
from: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf>
(إعادة الصف الدراسي: مجموعة أدوات التدريس والتعلم)

Education Endowment Foundation. (2018). One to one tuition: teaching and learning toolkit. ^{xxvi}
Retrieved from: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf>
(الدروس الفردية: مجموعة أدوات التدريس والتعلم)

UNRWA (2015). UNRWA launches School Based Teacher Development (SBTD) II programme schools – ^{xxvii}
press release. Retrieved from: <https://www.unrwa.org/newsroom/press-releases/unrwa-launches-school-based-teacher-development-sbtd-ii-programme-schools>
(الأونروا تطلق البرنامج الثاني للتطوير المهني للمعلمين في المدارس)

Ibid xvii. ^{xxviii}

^{xxix} (لم يتم تعريف مصطلح "رب العمل" في المسح. وعلى هذا النحو، ربما اعتبر المشاركون في المسح أنّ رب العمل هو مدرستهم التي يعملون فيها، أو مدرائهم، أو السلطة الحاكمة التي يعملون في ظلها أثناء الإجابة على الأسئلة)

Universal Management Group. (2010). The Quality of Education in UNRWA. Retrieved from ^{xxx}
https://www.unrwa.org/sites/default/files/universalia_report_on_quality_of_education.pdf
(جودة التعليم في الأونروا)

Abdul-Hamid, Husein, Harry Anthony Patrinos, Joel Reyes, Jo Kelcey, and Andrea Diaz Varela. 2016. ^{xxxi}
Learning in the Face of Adversity: The UNRWA Education Program for Palestine Refugees. World Bank
Studies. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-0706-0. License: Creative Commons
Attribution CC BY 3.0 IGO.

(التعلم في مواجهة المحنة: برنامج الأونروا التعليمي للاجئين الفلسطينيين)
^{xxxii} يمكن الاطلاع على صفحة مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية للحصول على المعلومات المتعلقة [بمنهجية المسح بالكامل](#).