

الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين أثناء الخدمة في الأردن في

ضوء الاتجاهات الحديثة للتنمية المهنية

د. أحمد ماضي الكساسبة

باحث رئيسي في إدارة الاشراف والتدريب التربوي

وزارة التربية والتعليم، الأردن

المملكة الأردنية الهاشمية

ملخص

تعرض هذه الدراسة بعض النتائج التي تهدف إلى تحديد تصورات المعلمين في الأردن حول التنمية المهنية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتطوير المهني، وتحليل أثر الجنس وسنوات الخبرة التعليمية ونوع الجهة المشرفة (تعليم حكومي/ تعليم خاص) والموقع الجغرافي للمديرية في احتياجاتهم التدريبية. وتركز الدراسة على المعلمين المبتدئين بشكل خاص، أي من هم في السنة الأولى من حياتهم المهنية في العام الدراسي 2021/2020. أكملت عينة تتكون من 706 معلماً ومعلمة في التعليم الحكومي والخاص في جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن استبياناً إلكترونياً حول الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة. اتبعت الدراسة المنهج الكمي، متمثلاً في تصميم أداة الدراسة حيث اشتملت على 61 فقرة موزعة على (8 محاور) (التربية والتعليم في الأردن، والفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة، والمعرفة الأكاديمية والتربوية، والتعلم والتعليم، وبيئة التعلم، والتنمية المهنية المستدامة، والتعلم للحياة، والمتطلبات الاختيارية للمعايير العامة حسب الحاجة) وتم التحقق من ثباتها وصدقها.

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين) باختلاف متغيرات الدراسة الجنس ونوع الجهة المشرفة والخبرة التعليمية وموقع المديرية (الوسط، الشمال، الجنوب)، حيث تبين وجود فروق تعزى للجنس لصالح الذكور، وفروق تعزى لنوع الجهة المشرفة لصالح التعليم الخاص، وفروق تعزى للخبرة لصالح المعلمين المبتدئين من (1-5) سنوات، وفروق تعزى لموقع المديرية لصالح مديريات الشمال مقابل مديريات الجنوب التي تحتاج إلى أقل تدريب منها. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين الخبراء والجدد على الموضوعات التي كشفت عنها. والاهتمام بالاحتياجات التدريبية العامة إذ تُعد الخطوة الأولى لتخطيط البرامج التدريبية. الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية؛ الاتجاهات الحديثة للتنمية المهنية؛ المعلمين المبتدئين.

ABSTRACT**The General Training Needs of In-Service Teachers in Jordan based on New Trends in Professional Development****Dr. Ahmad Al-kasasbeh****Senior Researcher in the Supervision and Educational Training Department
Ministry of Education, Jordan**

This study presents some results that aim to determine the perceptions of teachers in Jordan about professional development based on new trends in professional development, and analyze the impact of gender, years of educational experience, type of supervisory authority (public education / private education) and the geographical location of the directorate on their training needs. The study focuses on junior teachers in particular, those in the first year of their career in the academic year 2020/2021. A sample of 706 male and female teachers in public and private education in all education directorates in Jordan completed an electronic questionnaire about the training needs of in-service teachers. The study followed the quantitative approach, represented in the design of the study tool, which included 61 paragraphs distributed on (8) pillars (education in Jordan, personal philosophy and professional ethics, academic and educational knowledge, learning and teaching, learning environment, sustainable professional development, learning for life, and requirements electives for general standards as needed) and verified for its reliability and validity.

The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($p \geq 0.05$) in the trends of the study sample's vocabulary about (general training needs for teachers) according to the study variables: gender, type of supervising authority, educational experience and the location of the directorate (center, north, south), where it was found that there are differences attributed to gender in favor of males, differences due to the type of supervisor in favor of private education, differences due to experience in favor of junior teachers from (1-5) years, and differences are attributed to the location of the directorate in favor of the directorates of the north versus the directorates of the south, which require the least training from them. The study recommended the necessity of training junior and expert teachers on the topics revealed. Pay more attention to general training needs, as it is the first step in planning training programs.

Keywords: Training Needs; New Trends of Professional Development; Junior Teachers.

المقدمة

يرفد المعلمون الجدد الطاقة والحماس والالتزام إلى فصولهم الدراسية (Goodwin, 2012; Fernet et al., 2016)، ولكنهم في نفس الوقت يواجهون ما وصفه Fernet وآخرون "تحديات رهيبة". حيث تعد السنوات الأولى للمعلم في حياته الوظيفية الأكثر أهمية لتطوير وتطبيق المعرفة والكفايات العامة والتخصصية والقيم والمعتقدات، كما أنها الأكثر صعوبة في كثير من الأحيان. وكلما تميزت تلك الفترة في اكتساب الخبرات ذات الجودة، كلما ساهمت بشكل ايجابي في تشكيل موقفه من التعليم كمهنة؛ الأمر الذي جعل الأردن يركز على تقديم الكفايات الأساسية للطلبة في ضوء المعايير الدولية للتعليم وتطور النظرة للمدرسة نتيجة للثورة الرقمية والتطور المعرفي، والتركيز على الإبداع وتنمية المهارات اللازمة للمستقبل (الزبيدين وعوده، 2019)

وفي الأردن، بدأ الاهتمام لتطوير التعليم بالتنمية المهنية للمعلمين، وشرع نظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم لسنة 2002، وبدأ العمل به في شهر أيلول من العام نفسه من خلال ثلاث رتب (معلم، معلم أول، معلم خبير) للمسار الأول (المعلم) وثلاث رتب (مساند تربوي، إداري تربوي أول، إداري تربوي خبير) للمسار الثاني (الإداري) وهدف النظام إلى تحسين أداء المعلمين وتشجيعهم على اكتساب المهارات والمعارف والخبرات الجديدة التي تؤهلهم للقيام بمتطلبات العمل، وتأكيد مكانة المعلم ومهنة التعليم في المجتمع، ومنحهم حوافز مادية تُبنى على أساس الكفاءة والإنتاجية. وتوالت التعديلات قُدمًا على النظام ليصبح بشكله النهائي في 2020 خمس رتب بدلاً من ثلاث وذلك بإضافة رتبتي (معلم مساعد/ إداري مساعد، ومعلم قائد/ إداري قائد) للرتب السابقة واعتماد متطلبات إضافية للترقية منها: اعتماد أربع سنوات بين الرتبة والرتبة التي تليها، واجتياز التقييم متعدد الأطراف، وامتحاني الكفايات العامة والتخصصية، ونشر بحث محكم لدرجة (معلم خبير/إداري خبير)، و بحثين محكمين أو تأليف كتاب أو ترجمته من اللغات الأخرى لرتبة (معلم قائد/إداري قائد) على أن يؤلف البحوث والكتب منفرداً، كما قام الأردن ببناء معايير عالمية لمختلف عناصر العملية التعليمية، وتطوير نظام شامل لتقويم التعليم وتحسين مستوى الجودة من خلال استحداث وحدة جودة التعليم والمساءلة في نهاية عام 2015، وإعادة تأهيل المعلمين وتدريبهم، وتهيئتهم لأداء مهامهم التعليمية والتربوية والمساهمة في المسؤولية المجتمعية مما يحقق أهداف المناهج المطورة، بالإضافة

إلى تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين، مثل: المسار المهني الوظائف التعليمية، والمسار الإداري للإداريين في مركز الوزارة ومراكز المديرية التابعة لها. وقد أوصت بعض الدراسات والمؤتمرات العالمية والمحلية بتوفير التدريب والنمو المهني للمعلمين، فعلى المستوى العالمي أوصت تقارير المجلس الأمريكي للتعليم بضرورة أن تكون برامج التدريب جزءاً رئيساً ومهماً في إعداد المعلم باعتباره العنصر الرئيس في العملية التعليمية (الكندري، وفرج، 2001). والمؤتمر العالمي "التنمية المهنية للمعلم" الذي أقيم في مصر 2016 تناول التنمية المهنية للمعلم في ضوء الاتجاهات الحديثة، وقد أوصى المؤتمر بضرورة تطوير أداء المعلم ومسؤولياته في ضوء الاتجاهات الحديثة، والعمل على دمج التكنولوجيا بالتعليم (الخريري، احمد، 2017). وكما أوصى اللقاء السنوي في المملكة العربية السعودية "التربية ومستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية"، (2004)، العمل على استمرار رفع كفاءة النظام التعليمي من خلال إعادة صياغة برامج الإعداد والتدريب للمعلمين، بما ينسجم والتطورات في الفكر التربوي (قستي، 2008). ومن خلال ما سبق تأتي هذه الدراسة للتعرف إلى الاحتياجات التدريبية للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن في ضوء الاتجاهات الحديثة للتطوير المهني.

مشكلة الدراسة

أصبح التدريب وأهميته، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أمراً واضحاً لسائر الدول المعنية بجودة التعليم في نظامها، ويسعى النظام التعليمي في المملكة الأردنية الهاشمية لتوفير كل الجهود والإمكانات من أجل أن يحقق التدريب الهدف المرجو منه في التنمية المهنية المستدامة للتعليم مع ضمان جودة المخرجات، ويؤكد على ذلك شديفات، وأرشيد (2009) بأن تطور التدريب في الأردن مواكباً للتطورات في العالم، حيث استخدم إجراءات مختلفة، من أهمها: إيفاد المعلمين في البعثات الخارجية، والدراسات العليا، والإيفاد الداخلي لدراسة الدبلوم العالي في التربية والدبلوم المهني والتجسير... وغيرها، وتدريبهم في مراكز التدريب التابعة للوزارة وفي الجامعات على أهمية الاختيار المناسب للمعلم وإعداداته إعداداً مناسباً وتدريبه، فهو من يقع على عاتقه نقل المعرفة وتزويد المتعلم بالخبرات والمعرفة وتوظيفها، فتلك المهمات الكبيرة تحتاج لإنجازها إعداداً وتأهيلاً وتطويراً لقدراته حتى يتمكن من أداء مهامه على أكمل وجه.

هناك اتفاق عام لأهمية برامج التهيئة الجيدة للمعلم المبتدئ (European Commission, 2010; Kessels, 2010; OECD, 2011) في بداية حياته المهنية، ولكن كما ذكرت الموضوعية الأوروبية (2010) أن المعلمين الجدد يواجهون تحديات في الوصول إلى معايير الدعم على نطاق المنظومة؛ حيث توجد معايير الدعم المهمة والتي لها أكبر الأثر في تكوين مهاراتهم المهنية؛ إذ أنها موجودة بشكل غير منهجي نسبياً وغير مدمج بالكامل في نظام التعليم. تعد فترة تهيئة المعلمين المبتدئين مهمة جداً أيضاً في ضوء وظائفهم المستقبلية. وتكون خلال السنوات الأولى التي يشكل فيها المعلم هويته المهنية، ويُبنى مهنيًا كما يمارس ويقرر في كثير من الأحيان البقاء في المهنة أو تركها (Feiman-Nemser, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2016)، كما تواجه مهنة التعليم في الأردن مخاوف مماثلة.

ولفهم أوضح للسياق الذي يعمل فيه المعلمون في الأردن تجدر الإشارة إلى دراسة المسح الوطني للمعلمين الأردنيين (2018) والتي أظهرت نتائجها أن تناقص المعلمين في السنوات الأولى يعزى إلى ضغوطات العمل أو عدم الرضا الوظيفي حيث أشار معلم واحد من كل خمسة معلمين في المدارس الحكومية إلى التخطيط لترك المهنة في السنوات الخمس القادمة. حيث نُفذت هذه الدراسة وسط قلق متزايد بأن نماذج التدريب الحالية في الأردن أثناء الخدمة لا تترك الأثر المنشود لتحفيز المعلم وتحصيل طلبته. وإن للاهمال في رشاقة المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة الأثر المباشر في تراجع النمو والأداء بشكل عام (Al-kasasbeh et al., 2016, 2018). في وقت وصفت مهنة التعليم في الأردن "من المهن الشاقة، التي يتطلب القيام بها مجهوداً بدنياً ونفسياً عالياً (الجريدة الرسمية، 2020، ص1940)، وغدا دوران العمل بها مرتفعاً.

ركزت الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في الأردن فضلاً عن تأثير المتغيرات مثل الجنس ونوع الجهة المشرفة والخبرة في التعليم والمناطق الجغرافية التي يعمل بها المعلمون في احتياجاته التدريبية، ولتحقيق هذه الاهداف تم صياغة أسئلة الدراسة الآتية:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين في الأردن مقارنة بالمعايير المهنية استناداً إلى البرامج الواردة في منهاج التنمية المهنية، والمبنية على الكفايات المهنية العامة.

2- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة، ويمكن أن تعزى لمتغيرات (الجنس، والجهة المشرفة (التعليم الحكومي/ الخاص) وسنوات الخبرة في التعليم، والمنطقة الجغرافية)

من الأمور التي تحظى بأهمية كبيرة موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، حيث تبدأ بتحديد الاحتياجات التدريبية كخطوة أولى من خطوات التخطيط السليم نحو تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، كما تساعد في الكشف عن المشكلات والتحديات التي لا يمكن علاجها بالتدريب (العنزي، 2009). وتكشف عن معيقات ومحددات الأداء (موسى، 2007).

وقام رحمان وآخرون (Rahman et al., 2011) بدراسة في ماليزيا هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي تؤدي إلى زيادة كفاءة المعلم التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (80) معلمة و(180) طالبة، استجبن لاستبانة تم إعدادها خصيصاً لغايات الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن تحديد المعلمة لاحتياجاتها التدريبية يمكنها من ممارسة التعليم، والتقييم، والاختبار بكفاءة، وأن التدريب المتخصص يساعدها في إدارة الصف بشكل سليم، وهذا يؤكد أن زيادة كفاءة الأداء للمعلم مما ينعكس إيجاباً على تحصيل طلبته.

جاءت دراسة الحديدي ودهمش (2012) للتعرف إلى الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس العليا الأردنية والفروق في الحاجات وفقاً للخبرة والجهة المشرفة حيث كانت عينة الدراسة (300) معلمة؛ إذ أظهرت النتائج أن الحاجات التدريبية للمعلمات جاءت متوسطة بالإضافة لوجود فروق إحصائية للخبرة والجهة المشرفة لصالح المعلمات الأقل من خمس سنوات، وبين التعليم الخاص والحكومي لصالح المدارس الخاصة.

وقام الخوالدة (2018) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الصف وفقاً لأدوارهن المستقبلية في ظل اقتصاد المعرفة في المملكة الأردنية الهاشمية، وتألفت العينة من (200) معلمة ممن يدرسن في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية لواء الجامعة والتعليم الخاص. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، متمثلاً في تصميم أداة الدراسة الاستبانة (والتي بلغ عدد فقراتها 94 فقرة موزعة على (9) مجالات، وبيّنت النتائج أن تقديرات معلمات الصف للاحتياجات التدريبية وفقاً لأدوارهن المستقبلية في ظل اقتصاد المعرفة جاءت مرتفعة، وهناك فروق سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة 5-

10 سنوات، وتختلف باختلاف نوع المدرسة لصالح معلمات المدارس الحكومية؛ في حين لا توجد فروق باختلاف المؤهل العلمي.

وبناءً على ما تم الإطلاع عليه من دراسات، وإشارة للعديد من الدراسات السابقة اتضح حاجة المعلمين في المدارس إلى التدريب والتطوير، ومن خلال عمل وخبرة الباحث في هذا المجال يؤكد على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفقاً للفروق في الجنس والعمر والجهة المشرفة على التعليم والخبرة التعليمية والمنطقة الجغرافية والتخصص والمؤهل العلمي... الخ.

لقد تعددت مداخل ونماذج تحديد الاحتياجات التدريبية، بصورة تحول دون تصنيفها ضمن مجموعات متجانسة أو منسجمة، إلا أنه وبشكل عام يمكن حصرها في المداخل التقليدية؛ وتشمل أسلوب المسح الشامل واسلوب التحديد والتحليل الجزئي، والمداخل الحديثة كنموذج روبرت ماجر Ropert Mager ونموذج دوجان ليرد Dugan Laird ونموذج ميلان كوبر Mila Kubr وجوزيف بروكوبنكو Josep Prokopenko (عساف، 2000)؛ حيث اعتمدت الدراسة الحالية الاسلوب الأول وهو أسلوب التحليل والمسح الشامل باعتباره الأنسب إذ من خلاله يتم التركيز على الموارد البشرية (المعلمين) والأهداف والسياسات والبرامج التدريبية، ويضيف الطعاني (2003) انه في هذا الاسلوب يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: أين نحتاج التدريب في المنظمة؟ ورأى من الضروري مشاركة المعلمين في تخطيط وتصميم برامجهم التدريبية (المحارمة، 2017)؛ الأمر الذي يجعلهم قادرين على التعرف إلى احتياجاتهم التدريبية وتقويم نتائج البرامج التدريبية التي يلتحقون بها بثقة أكبر، وخبرة أوسع، كما وذكر العتيبي (2014) أن المعلم يعتبر مصدراً مهماً لتحديد الاحتياجات التدريبية؛ فهو من يحس بجوانب القصور لديه أكثر من غيره. كما يمكن لرئيسه المباشر أو الإدارة العليا تحديد احتياجاته من خلال ممارسة دوره الإشرافي عليه واحتفاظه بالتقارير الدورية عن أدائه طول فترة عمله. وكون البرامج التدريبية المطروحة يغلب عليها الحداثة استجابةً لمتطلبات العصر والأزمة الراهنة Coronavirus فقد ركزت الدراسة على أن يكون المعلم هو مصدر تحديد احتياجاته التدريبية؛ الأمر الذي سيزيد من مستوى الالتزام أثناء تنفيذهم البرامج التدريبية، وتحقيق نتائج تدريبية بمستوى عال جداً، ويحقق درجة عليا لانتقال أثر التدريب.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين في القطاعين الحكومي والخاص في الأردن التي انبثقت عن المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في الأردن (ميثاق مهنة التعليم في الأردن، 2020) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020-2021.

منهجية الدراسة

تم تطبيق الدراسة الحالية على مجتمع الدراسة والمتمثل بجميع معلمي المدارس الحكومية والخاصة في الأردن وعددهم حسب إحصائيات إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات لعام 2021 (135846) معلماً ومعلمة يتوزعون حسب الجهة المشرفة بواقع (92322) معلماً ومعلمة في مدارس وزارة التربية والتعليم، وبما نسبته 65.2%، و(37361) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة وبما نسبته 30%، منهم (4115) ذكر و(33201) أنثى، و(4362) معلماً ومعلمة في مدارس وكالة الغوث منهم (2187) ذكر و(2175) أنثى. تم تحديد عينة الدراسة من خلال جدول Krejcie and Morgan (1970) لاحتساب العينة، كما تم تحديدها إلكترونياً من خلال موقع Raosoft بـ (384) إلا أن الدراسة الحالية اعتمدت على بعض الآراء الأكاديمية التي تركز على احتساب العينة من خلال نسبة مئوية من مجتمع الدراسة بحيث لا يكون كبيراً إلى الحد الذي يؤدي إلى تبديد الموارد وزيادة تكلفة الدراسة، أو صغيراً مما يؤدي إلى إضعاف قيمة النتائج وصعوبة تعميمها (الخياط، 2011). في الدراسة الحالية تم احتساب نسبة 10% كعينة للدراسة حيث تم تقسيها حسب مديريات التربية والتعليم في المدارس الحكومية والخاصة لضمان الحصول على الاستجابات من جميع المناطق الجغرافية لما تتميز به من اختلاف في الثقافات واختلاف الأجهزة المتوافرة لديها.

تم استخدام العينة العشوائية الطبقية Stratified random sampling ونظراً لأهمية هذا النوع من العينات فإنه تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية التناسبية، Proportional Sampling وفي هذه الحالة تم اختيار العينة وفقاً للغرض من الدراسة. واستخدمت هذه الدراسة منهجاً كمياً غير تجريبي، ومنهجية وصفية واستنتاجية (Hernandez et al., 2014). الذي يعرف بأنه المنهج الذي يصف الظاهرة كما توجد في الواقع، فمن خلال بناء أداة المسح يمكن وصف الظاهرة التي نهتم بها، وهي

درجة الاحتياج التدريبي وأولويتها، بالإضافة إلى تقييم مدى الاستفادة من الدورات المنفذة، من أجل ذلك فإن المنهج الوصفي هو المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

الأداة المستخدمة لجمع البيانات

تم بناء وتطوير أداة المسح المستخدمة في هذه الدراسة استناداً إلى البرامج الواردة في منهاج التنمية المهنية والمبني على الكفايات والمعايير المهنية في وزارة التربية والتعليم الأردنية. تم عمل مسودة تتضمن جميع العناصر التي تعد ضرورية لإجراء البحث. كما تم تحليل صلاحية الأداة من منظورين: صلاحية المحتوى، من خلال التحليل العقلاني من قبل لجنة من المحكمين في وزارة التربية والتعليم، والصلاحية التجريبية، من خلال تحليل عاملي استكشافي. بالتعاون مع خبراء في مجال منهجية البحث والتعليم، تم فحص الخصائص والصلاحية الخارجية. لإنهاء هذه المرحلة، تم تحليل مساهمات الخبراء وإجراء تغييرات على الأداة.

تم قياس ألفا كرونباخ لمعرفة الاتساق الداخلي للمسوحات. حيث كان للاستبانة تناسق داخلي (0.951). والذي يشير أن معامل ألفا ذو اتساق داخلي مرتفع نسبياً. وشملت الاستبانة على عشر محاور رئيسية: التعريف (بيانات المستجيبين)، وتصور المعلمين الذاتي للتربية والتعليم في الأردن، والفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة، والمعرفة الأكاديمية والتربوية (البدagogية)، والتعلم والتعليم، وبيئة التعلم، والتنمية المهنية المستدامة، والتعلم للحياة، والمتطلبات الاختيارية للمعايير العامة، والبرامج المقترحة للمتطلبات الاختيارية. تتكون العناصر من أسئلة المقياس الترتيبي ذات النهايات المغلقة والخيارات المتعددة والمفتوحة وفقاً لمقياس ليكرت. واستناداً لـ (ميثاق المعلم، 2020) الجزء الأول- المعايير العامة فقد فقد تم تطوير أدوات الدراسة حسب المجالات الآتية:

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن (EJOR) : يقيس هذا المجال ثلاثة أبعاد رئيسية وهي: النظام التربوي في الأردن من خلال (رؤية ورسالة وزارة التربية والتعليم، وتاريخ التعليم في الأردن، وأنظمة التعليم في الدول الأخرى)، والنظام المدرسي من خلال (رؤية المدرسة ورسالتها، وأدوار ومسؤوليات فريق العاملين في المدرسة، والخطة التطويرية والمراجعة الذاتية للمدرسة...)، والتطوير التربوي من خلال (أهداف التنمية المستدامة، الكفايات العالمية...) .

المجال الثاني: الفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة (PH) : وذلك من خلال خمسة أبعاد رئيسية: مهارات الاتصال والتواصل (بناء الرؤية والرسالة والأهداف الشخصية، وربط الفلسفة الشخصية بالسلوك المهني وتعلم الطلبة). قيادة الفريق (التعريف بالقيادة، والفرق بين القيادة والإدارة....) الرفاه المدرسي (التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع، والتشجيع على السلوك الأخلاقي المدرسي). قيادة التغيير من خلال خطوات واستراتيجيات إدارة التغيير، ومقاومة التغيير). والبعد الخامس وهو القيادة التكيفية وذلك من خلال (الإدارة القائمة على الأدلة، سمات الإدارة التكيفية).

المجال الثالث: المعرفة الأكاديمية والتربوية – البيداغوجية (KNO)، وذلك من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية: نظريات التعلم والتعليم (نماذج التعلم الصفي، التعليم الدامج...)، والإطار العام للمنهج (فلسفة التربية والتعليم، والنتائج العامة للنظام التربوي الأردني)، ومنهج كفايات نظريات التعلم والتعليم المستوى الثاني (تطبيق نظريات تعلم متنوعة في ممارسة التعليم والتعلم).

المجال الرابع: التعلم والتعليم (TnL)، وذلك من خلال ثمانية أبعاد رئيسية: الإدارة الصفية المستوى الأول (اليوم الأول في المدرسة، والتعلم والتعليم المدرسي، والرفاه، والسياسات الأخلاقية...)، والتخطيط للتعلم (تحليل المحتوى الدراسي، وبناء نتائج التعلم ومستوياتها -المعرفية، والمهارية، والقيم والاتجاهات-، واستراتيجيات التعلم والتعليم (استراتيجيات التدريس وفعاليتها، ومراعاة الفروق الفردية...) والقياس والتقويم المستوى الأول (مفاهيم أساسية في القياس والتقويم، وأهداف القياس والتقويم وأنواعه، واستراتيجية التقويم وأدواته...) والتعلم عن بُعد (إدارة التعلم عن بُعد، وأدوات التعلم عن بُعد...)، والتخطيط لأجل التعلم (خلق بيئة تعلم دامج، وتصميم الأنشطة الإثرائية...)، التقويم لأجل التعلم (استراتيجيات التقويم لأجل التعلم، التحليل النوعي للنتائج...) والتعليم المتميز ويتضمن (مفهوم التعليم المتميز، وتحليل التقدم في التعلم...).

المجال الخامس: بيئة التعلم (EN)، وذلك من خلال سبعة أبعاد رئيسية: مصادر التعلم (استخدام التكنولوجيا لدعم التعلم، ومهارات البحث الإلكتروني...)، والدعم النفسي اجتماعي (المراحل النمائية، وإدارة السلوك...)، ومهارات التفكير (تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وتنمية الإبداع والابتكار في التعليم والتعلم)، والرفاه

الاجتماعي للطلبة (بناء تقدير الذات لدى الطلبة، وبيئة التعلم المحفزة...)، ومحكات التفكير (مهارات النقاش والاستدلال، والمناظرات)، وتفعيل مصادر التعلم (زيادة وتفعيل استخدام مصادر التعلم لزيادة فرص التعلم للطلبة)، وتطوير الكفايات القيادية (تطوير مهارات القيادة، وبناء قادة في الغرفة الصفية...).

المجال السادس: التنمية المهنية المستدامة (DS)، وذلك من خلال خمسة أبعاد رئيسية: نموذج النمو المهني (معايير وكفايات المعلم، المسار الوظيفي للمعلم، مهارات التأمل الذاتي...)، ومجتمعات التعلم المهني (مفهوم مجتمعات التعلم المهني، دعائم مجتمع التعلم...)، وبناء سياسات مدرسية للتنمية المهنية (استخدام الأسلوب التشاركي من أجل تطوير سياسة تنمية مهنية على مستوى المدرسة تهدف إلى دعم المعلمين وتحسين التعلم والتعليم)، والإسناد التربوي (مفهوم ومهارات الإسناد التربوي، دور المعلم المساند)، وبناء وتأسيس مجتمعات تعلم (دعائم مجتمعات التعلم، شبكات المدارس...).

المجال السابع: التعلم للحياة (L2L)، وذلك من خلال أربعة أبعاد رئيسية تشمل التعلم للحياة (منهج التدريس العلمي القائم على الاستقصاء، والمهارات والأساليب والأدوات، وتعليم المهارات الحياتية...)، ومهارات القرن الحادي والعشرين، والبحث الإجرائي (مفهوم البحث الإجرائي، وأهمية واستخداماته...)، وإدارة الوقت (مفهوم إدارة الوقت وأهميته، واستراتيجيات إدارة الوقت وتقنياته...).

المجال الثامن: المتطلبات الاختيارية للمعايير العامة حسب الحاجة (SR)، وذلك من خلال ست وعشرين بُعد رئيسي تشمل: التنمية المهنية على مستوى المدرسة من خلال التخطيط قصير ومتوسط وطويل الأمد، والتنمية المهنية في مجال البحث التخصصي...، والتطوير التربوي (أهداف التنمية المستدامة، والكفايات العالمية...)، ومجتمعات التعلم المهني (تبادل الزيارات، واجتماعات معلمي البحث)، والتدريس التأملي (مفهوم وخصائص وطرق التدريس التأملي...)، والتدريس بطريقة التفكير التصميمي (مفهوم وخطوات التفكير التصميمي...)، والتعلم الذاتي (مفهوم التعلم الذاتي، نموذج التعلم الذاتي...)، والتعلم القائم على المشاريع (مفهومه وأهميته، وتوظيفه في العملية التعليمية)، التعلم باللعب (الألعاب التربوية، وخطوات ومبادئ استخدام التعلم باللعب والتلعيب...)، والتعلم النشط من خلال (مفهوم التعلم النشط وأساليبه...)، ورعاية الموهوبين والمتفوقين (استراتيجيات الكشف عن الموهوبين واحتياجاتهم، واستراتيجيات دعم الموهبة).

(والإبداع...)، وعادات العقل ومهارات التفكير (التعريف بعادات العقل، وتطوير مهارات التفكير ودمجها بالتدريس...)، وعادات العقل ومهارات التفكير (التعريف بعادات العقل، وتطوير مهارات التفكير ودمجها بالتدريس)، وبناء الثقة بالنفس لدى الطلبة من خلال (مظاهر الثقة والمشاعر السلوكية، وأسباب نقص الثقة...)، والذكاء الانفعالي (القدرات المكونة للذكاء الانفعالي، وتطبيقات الذكاء الانفعالي في التدريس...)، والذكاءات المتعددة (نظرية الذكاءات المتعددة، وتطبيقات الذكاءات في التعلم والتعليم)، المناظرات والمحاجة من خلال (فهم المناظرات وأهميتها، واستخدام المناظرات في التعليم)، تعلم وتعليم القيم (مفهوم القيم والاتجاهات، وطرق تدريس القيم...)، والأقصى كل السور (قضايا الأمة في فلسفة التربية والتعليم، والوصاية الهاشمية والدور الهاشمي في رعاية المقدسات)، والاستجابة لحاجات النوع الاجتماعي (التمييز القائم على النوع الاجتماعي، والاستجابة لحاجات الذكور والإناث...)، والتقويم الواقعي (مفهوم التقويم الواقعي، وأدوات واستراتيجيات التقويم الواقعي)، وتشنت الانتباه والحركة الزائدة (مظاهر وأسباب التشنت، وطرق التعامل ودعم الطلبة الذين يظهرون هذه المظاهر)، والمراهقة مشكلات وحلول (مظاهر اضطرابات السلوك المرافقة للمراهقة، وطرق التعامل مع المراهقين واستثمار طاقاتهم) وتعديل السلوك من خلال (مفهوم السلوك الانساني وتفسيره، والحاجات الانسانية...)، والعنف المدرسي مشكلات وحلول (مفهوم العنف وأسبابه وعلاجه، والتجارب العالمية)، وتخضير التعلم (دمج المفاهيم البيئية في التعليم، والمشكلات البيئية والمواطنة العالمية)، والثورة الصناعية الرابعة ومستقبل التعليم (الثورة الصناعية الرابعة وأدواتها، وتطبيقات الذكاء الصناعي والريوت...)، وتطوير النظام التربوي الأردني (نشر أوراق علمية والمشاركة في المؤتمرات العلمية حول تطوير النظام التربوي الأردني...).

نتائج الدراسة

تم استعادة 706 استجابة لمعلم ومعلمة من 43 مديرية تربية وتعليم في ثلاثة أقاليم رئيسة، والتي كانت عينة تمثيلية. بواقع (494) مستجيباً من الإناث وبما نسبته 69.1% من المستجيبين و(212) من الذكور وبما نسبته 30.9% من المستجيبين. وفيما يأتي نتائج الدراسة:

أولاً: تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على "ما الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين أثناء الخدمة في الاردن استناداً إلى البرامج

الواردة في منهاج التنمية المهنية والمبينة على الكفايات المهنية" وللتعرف إلى الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين والمعلمات تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة (التعليم الحكومي/ التعليم الخاص)، وجاءت النتائج كما في الجدول (1):

الجدول (1) الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين الجدد أثناء الخدمة (التعليم

الحكومي/ الخاص) في الأردن

الترتيب	مستوى الأهمية النسبية	المتوسط الحسابي	المجال
8	متوسط	2.69	الأول التربية والتعليم في الأردن
7	متوسط	2.74	الثاني الفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة
6	متوسط	2.76	الثالث المعرفة الأكاديمية والتربوية (البيداغوجية)
2	متوسط	2.88	الرابع التعلم والتعليم
1	متوسط	3.02	الخامس بيئة التعلم
4	متوسط	2.81	السادس التنمية المهنية المستدامة
3	متوسط	2.85	السابع التعلم للحياة
5	متوسط	2.77	الثامن المتطلبات الاختيارية للمعايير العامة (حسب الحاجة)
9	متوسط	2.66	التاسع البرامج المقترحة للمتطلبات الاختيارية
متوسط		2.8	المتوسط الحسابي الكلي

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (1) أن محور بيئة التعلم هي أكثر المحاور حاجة للتدريب؛ إذ حصل على متوسط حسابي (3.02)، ويليه محور التعلم والتعليم بمتوسط حسابي (2.88)، ومن ثم محور التعلم للحياة بمتوسط حسابي (2.85)، ويليه محور التنمية المهنية المستدامة بمتوسط حسابي (2.81)، ويليه محور المتطلبات الاختيارية للمعايير العامة (حسب الحاجة) بمتوسط حسابي (2.77)، ويأتي بعدها محور المعرفة الأكاديمية والتربوية (البيداغوجية) بمتوسط حسابي (2.76)، ومن ثم محور الفلسفة الشخصية وأخلاقيات المهنة بمتوسط حسابي (2.74)، ويليه محور التربية والتعليم في الأردن بمتوسط حسابي (2.69)، ومحور البرامج المقترحة للمتطلبات الاختيارية هو الأقل حاجة في التدريب وذلك بمتوسط حسابي (2.66).

ثانياً: تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي والذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الاحتياجات التدريبية للمعلمين في الأردن

تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية (الجنس، الجهة المشرفة، الخبرة، المنطقة الجغرافية).

أولاً: الفروق باختلاف الجنس: للتعرف إلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين في الأردن باختلاف الجنس تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample t-test)، كما في الجدول (2):

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين في الأردن	ذكر	212	2.868	1.1115	7.041	8.840	0.003
	أنثى	494	2.643	5.3342			

(♦♦) دالة عند مستوى دلالة $(a \leq 0.01)$.

(♦) دالة عند مستوى $(a \leq 0.05)$.

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات مضردات عينة البحث حول الاحتياجات التدريبية للمعلمين، باختلاف متغير الجنس، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول يتبين أن الفروق لصالح (الذكور)، وذلك لأنهم حازوا على متوسط حسابي (2.868) وهو الأعلى من متوسط مضردات الإناث (2.643) وبالتالي كانت الفروق لصالحهم.

ثانياً: الفروق باختلاف مقدم الخدمة: للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين في الأردن باختلاف الجهة التي تزود الخدمة (التعليم الحكومي، والتعليم الخاص) تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample t-test)، كما في الجدول (3):

الجدول (3) اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد العينة باختلاف الجهة المشرفة على التعليم

المحور	مزود الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين في الأردن	التعليم الحكومي	2.617	1.071	7.258	7243	0.00 دالة
	التعليم الخاص	3.233	1.509			

(♦♦) دالة عند مستوى دلالة $(a \leq 0.01)$.

(♦) دالة عند مستوى دلالة $(a \leq 0.05)$.

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات مفردات عينة البحث حول الاحتياجات التدريبية للمعلمين، باختلاف متغير مصدر مزود الخدمة، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول يتبين أن الفروق لصالح (التعليم الخاص)، وذلك لأنهم حازوا على متوسط حسابي (3.233) وهو الأعلى من متوسط مفردات التعليم الحكومي (2.617) وبالتالي كانت الفروق لصالحهم.

ثانياً: الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة: للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية العامة لمعلمي ومعلمات المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (4):

الجدول (4) تحليل التباين الأحادي (One way Anova) للفروق في متوسطات إجابات

أفراد الدراسة طبقاً إلى عدد سنوات الخبرة

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين في الأردن	بين المجموعات	184.624	3	54.911	55.421	0.001 دالة
	داخل المجموعات	7831.233	7078	1.133		
	المجموع	7215.876	7081			

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة البحث حول (الاحتياجات التدريبية العامة

للمعلمين في الأردن (55.421) وبلغت دلالتها (0.001). مما يعني وجود فروق بين المتوسطات لدرجات تقدير الاحتياجات ككل وفقاً للخبرة، ولتحديد اتجاه تلك الفروق في كل فئة من فئات الخبرة نحو الاتجاه حول الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين، تم استخدام اختبار "LSD" للمقارنات البعدية كما تبين النتائج في الجدول (5):

الجدول (5) نتائج اختبار "Hochberg's GT"

عدد سنوات الخبرة	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	5-1	10-6	15-11	أكثر من 15
5-1	1	144	2.810		0.0640	.2254*	.4451*
10-6	2	181	2.750	-.0632		.1542*	.3727*
15-11	3	195	2.682	-.2170*	-.1611*		.2274*
أكثر من 15	4	186	2.464	-.4441*	-.3699*	-.2273*	

يوضح الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة البحث، باختلاف سنوات الخبرة، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة من 5-1، أي أن تقديرهم كان أعلى. ويفسر سبب هذه النتائج إلى أن الاحتياجات تقل كلما تقدموا بالخبرة بل وتصبح المهارات التي يتطلب اكتسابها قد اكتملت ويتحول دورهم في كثير من الأحيان إلى دور الموجّه للموظفين المبتدئين أو ذوي الخبرة الأقل التي تقع عليه مسئولية تدريبهم وتمكينهم للوظائف الأعلى.

ثالثاً: الفروق باختلاف المنطقة الجغرافية: للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية العامة لمعلمي ومعلمات المدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم تبعاً لاختلاف المنطقة الجغرافية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way Anova)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (6):

الجدول (6) نتائج "تحليل التباين الأحادي (One way Anova) للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقاً للمنطقة الجغرافية"

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاحتياجات التدريبية	بين المجموعات	7.37	2	3.973	3.415	.012
العامة للمعلمين في الأردن	داخل المجموعات	7127.62	6081	1.235		
	المجموع	7226.76	6091			

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في اتجاهات أفراد عينة البحث حول (الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين في الأردن) تعزى للمنطقة الجغرافية التي تتواجد فيها المديرية حيث بلغت قيم (ف) (3.415) وبلغت دلالتها (0.012). مما يعني وجود فروق بين المتوسطات لدرجات تقدير الاحتياجات ككل وفقاً للخبرة، ولتحديد اتجاه تلك الفروق في كل إقليم تقع فيه المديرية (أقليم مديريات الوسط، إقليم مديريات الشمال، إقليم مديريات الجنوب) نحو الاتجاه حول الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات، تم استخدام اختبار "Hochberg's GT" للمقارنات البعدية كما تبين النتائج في الجدول (7):

الجدول (7) اختبار "Hochberg's GT" لتوضيح الفروق بين المديرية حسب الإقليم

عدد سنوات الخبرة	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	مديريات الوسط	مديريات الشمال	مديريات الجنوب
مديريات الوسط	1	327	2.71		-0.05486	0.06054
مديريات الشمال	2	237	2.86	0.05486		0.07557*
مديريات الجنوب	3	142	2.66	-0.06074	-0.08458*	

يتضح من خلال نتائج الاختبارات البعدية "Hochberg's GT" الموضحة بالجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في اتجاهات أفراد عينة البحث حول (الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين الجدد في الأردن)، باختلاف توزيع المديرية في المناطق الجغرافية، حيث أظهرت النتائج بأن مديريات الشمال التي متوسطها الحسابي (2.86) تحتاج إلى تدريب أكثر من مديريات الجنوب ذات المتوسط الحسابي (2.66)، كما هو موضح بالجدول السابق أعلاه، أي أن مديريات الشمال كان تقديرهم كان أعلى. ويفسر سبب هذه النتائج إلى أن الاحتياجات التدريبية العامة تقل كلما تقدموا نحو مديريات الوسط. ولكنها بشكل عام أعلى من احتياجات المعلمين الخبراء.

كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (الاحتياجات التدريبية العامة للمعلمين والمعلمات الخبراء باختلاف متغيرات الدراسة (الخبرة والجنس وموقع المديرية (الوسط، الشمال، الجنوب) حيث تبين وجود فروق تعزى للجنس لصالح الذكور، وفروق

تعزى للخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة من (1-5) سنوات، وفروق تعزى لموقع المديرية لصالح مديريات الشمال مقابل مديريات الجنوب التي تحتاج إلى أقل تدريب منها.

التوصات

أكدت الدراسة على ضرورة تدريب المعلمين الخبراء والجدد والتركيز على المناطق الجغرافية الأكثر حاجة والتعليم الخاص الذي يساهم مساهمة كبيرة في العملية التعليمية التعليمية والتركيز على المعلمين الذكور واشراكهم في برامج تدريبية تتوافق مع إهتماماتهم وحاجاتهم التربوية العامة والتخصصية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتطور المهني. بالإضافة إلى تسليط الضوء على توفير احتياجات المديريات لإعداد معلمها وتدريبهم والتركيز على دعم المعلمين الجدد بشكل خاص. إلى جانب الاستثمار في المزيد من المشاريع التعاونية لضمان الدعم المستمر لهم. وجذبهم إلى مهنة التعليم وتوفير متطلبات الاستقرار والرفاه المهني لهم. وعلاوة على ذلك توصي الدراسة بضرورة الالتزام بالتقييم القبلي وأثناء وما بعد التدريب وتقويم الاتجاهات السلبية وتعزيز الإيجابي والتركيز على تحديد الاحتياجات التدريبية باستخدام الأساليب المتقدمة والتخطيط لتغطية هذه الاحتياجات كل حسب حاجاته التدريبية والابتماد عن تنسيب الموظفين في الإلتحاق بالدورات المتوافره إلّا إذا كانت تلبي احتياجاتهم التدريبية. كما وتوصي الدراسة بتفعيل دور القائمين على إدارة التدريب فهم اساس العملية التدريبية. وإجراء تقييم لقياس أثر المدرّبين وأماكن التدريب واتخاذ التدابير اللازمة بمهنية عالية وبعيدا عن العواطف حال ظهور أي شيء يؤثر سلباً في مخرجات التدريب. وتقترح الدراسة تنفيذ عدد من الدراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية التخصصية للمعلمين كل تخصص على حدة. ودراسات للداريين في مركز الوزارة ومراكز المديريات. ودراسات للمشرفين التربويين وأي وظائف فنية أو إدارية أخرى. وتنفيذ دراسات لتحليل التكلفة والعائد من تدريب الموظفين.

المراجع

المراجع باللغة العربية

- الأردن، الجريدة الرسمية. (2020). نظام رقم (35) لسنة 2020 نظام معدل لنظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم <https://elibrary.medu.edu.my/books/2016/MEDIU4681.pdf>.
- الحديدي ودهمش (2013) الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن، مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الإنسانية) 27(3).
- الخريبي، محمد محمود احمد (217) فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD1) وعلاقته بمهارة ادارة الوقت لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، (رسالة ماجستير) الجامعة الإسلامية - غزة
- الخياط، ماجد (2011). أساليب البحث العلمي.. دار الراجية للنشر والتوزيع.
- الزبيدي، ه. خ. ع &، هشام خليل عوده. (2019). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأجنبية في مدينة عمان. مجلة كلية التربية بالمنصورة. (3) 106، 3-19
- عساف، عبد المعطي وحمدان، يعقوب (2000). التدريب وتنمية الموارد البشرية - الأسس والعمليات. دار زهران، عمان، الأردن.
- العنزي، قاط (2009) الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية، (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة، الأردن.
- موسى، أسامة (2007) واقع عملية التدريب من وجهة نظر المتدربين، دراسة حالة بنك فلسطين في قطاع غزة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- وزارة التربية والتعليم (2020). ميثاق مهنة التعليم في الأردن- المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا الجزء الثاني، https://moe.gov.jo/sites/default/files/almaeer_alwatanea.pdf
- وزارة التربية والتعليم (2020) ميثاق مهنة التعليم في الأردن- مدونة قواعد السلوك وأخلاقيات المهنة - الجزء الأول، https://moe.gov.jo/sites/default/files/modaonat_qwaed_0.pdf

ياسين علي المحارمة. (2017). مدى معرفة معلمي التربية الرياضية المشاركين بجائزة الملك عبد الله الثاني للياقة البدنية بمتطلبات الجودة الشاملة من وجهة نظر مديريهم.

المراجع باللغة الانجليزية

- Al-Kasasbeh, A. M., Halim, M. A. S. A., & Omar, K. (2018) "Influence of Electronic Human Resource Management on Workforce Agility in Jordanian Mobile Telecommunications Firms". 20th Colloquium of the Malaysia and Singapore Society Australia "MASSA 2018", 8-9 February 2018 University Malaysia Terengganu, Kuala Terengganu, Malaysia.
- Al-Kasasbeh, A. M., Halim, M. A. S. A., & Omar, K. (2018) "Influence of Workforce Agility on Organizational Effectiveness and Efficiency". 20th Colloquium of the Malaysia and Singapore Society Australia "MASSA 2018", 8-9 February 2018 University Malaysia Terengganu, Kuala Terengganu, Malaysia.
- Al-kasasbeh, A. M., Halim, M. A. S. A., & Omar, K. (2016). E-HRM, workforce agility and organizational performance: A review paper toward theoretical framework. International Journal of Applied Business and Economic Research, 14(15), 10671-10685.
- European Commission, (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. Brussels: European Commission. factors facilitate optimal functioning at career start? Teaching and teacher education, 59, 481–491. doi:10.1016/j. tate.2016.07.019.
- Feiman-Nemser, S., (2003). What new teachers need to learn. Educational Leadership, 60 (8), 25–29.
- Fernet, C., et al., (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: how do school environment and motivational.
- Goodwin, B., (2012). New teachers face three common challenges. Educational leadership, 69 (8), 84–85.
- Hernandez, R.; Fernandez, C.; Baptista, P. (2014) Metodología de la Investigacion; McGraw Hill: Santa Fe, Mexico.

- Kessels, C.C., (2010). The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development (Doctoral dissertation). Netherlands Organization for Scientific Research and the Dutch Interuniversity Center for Educational Research. Leiden University.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and psychological measurement, 30(3), 607-610.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U.K., 2016. Already elsewhere – A study of (skilled) teachers' choice to leave. Teaching and teacher education, 54, 88–97. doi:10.1016/j.tate.2015.11.010.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), (2011). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers: pointers for policy development. Paris: OECD Publishing.
- Rahman, F., Jumani, N. B., Akhter, Y., Chisthi, S. U. H., & Ajmal, M. (2011). Relationship between training of teachers and effectiveness teaching. International Journal of Business and Social Science, 2(4).
- The Queen Rania Foundation (2020). Jordan's 2018 National Teacher Survey: the methodology. Amman, Jordan.

