

معلمو الأردن
الدراسة الوطنية للمعلم
مؤسسة الملكة رانيا
2014

كانون الأول ٢٠١٥



QUEEN RANIA
FOUNDATION
مؤسسة الملكة رانيا

فريق إعداد التقرير

دانة القاروط
هيلينا بيلفينين
سامي دحدح
روبرت بالمر

الشكر والتقدير

يتقدّم فريق إعداد التقرير بالشكر لوزارة التربية والتعليم لتوفيرها بيانات وتقارير قيّمة، ولدعمها المتواصل للبحث في نظام التعليم في الأردن، الذي لم تكن هذه الدراسة مُمكنة لولاه. علماً أنّ مركز الدراسات الإستراتيجية في الجامعة الأردنية قد صمّم الدراسة وجمع بياناتها، كما ساهم سعيد عيّني وحلا حناملة وحسان الكيلاني وعبد الله الخليفة ورؤى سماعيل، في تصميم البحث وتحليل نتائجه.

وبعد، فيودّ القائمون على هذه الدراسة شكر المعلمين الذين شاركوا فيها. وكذلك المعلمين الذين يبذلون جهداً واضحاً في تعليم أطفال الأردن.

إخلاء المسؤولية

الآراء المُعبّر عنها في هذا التقرير هي آراء فريق الإعداد وحدّهم، ولا تُمثّل وجهات نظر مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية والمؤسسات التابعة لها.



الكادر الوطني لتطوير وتحديث التعليم	CADER
ديوان الخدمة المدنيّة	CSB
التّطوير المهنيّ المستدام	CPD
دائرة الإحصاءات العامّة	DoS
وحدة تنسيق التّطوير	DCU
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	ICT
المركز الوطني لتنمية الموارد البشريّة	NCHRD
وزارة التّربية والتّعليم	MoE
مُنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	OECD
برنامج التّقييم الدّولي للطلّبة (بيزا)	PISA
مؤسّسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية	QRF
أكاديميّة الملكة رانيا لتدريب المعلّمين	QRTA
الاستبيان الدّولي للتّعليم والتعلّم (تاليس)	TALIS
الدّراسة الدّوليّة للعلوم والرياضيات (تيمز)	TIMSS
الوكالة الأميركيّة للتنمية الدّولية	USAID
مُنظمة الأمم المتّحدة للطفولة	UNICEF
مُنظمة الأمم المتّحدة للتّربية والعلوم والثّقافة - اليونسكو	UNESCO
وكالة الأمم المتّحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)	UNRWA
المنتدى الاقتصادي العالمي	WEF



3	قائمة المُصطلحات
5	المُلخّص التنفيذي: النّتائج الرئيسيّة لدراسة مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّة للمعلّم
6	المنهجيّة
10	لمحة عن القوى العاملة في التعليم
10	السّلطة الحاكمة
11	المراحل الصّفية المُستفيدة من الخدمة
12	العمر والخبرة
13	المؤهّلات الأكاديميّة
15	الدّافع للتّعليم
17	النوع الاجتماعيّ
19	تعليم المُعلّمين والتطوير المهنيّ المستدام
19	تدريب ما قبل الخدمة والتدريب التعريفي
22	التّدريب خلال الخدمة
23	دعم المديرين
24	مواقف حول التّدريب
25	مستوى الرّضا والتطلّعات المهنيّة
25	السّعادة
26	التّصورات حول مهنة التدريس
26	الظّمومات المهنيّة
27	الفروق بين الجنسين
29	التّحديات المهنيّة
30	الرّاتب
30	إشراك الطّلبة وأولياء الأمور
31	عبء العمل
33	البيئة المدرسيّة
35	الخاتمة
36	المراجع



المُلخَص التنفيذي: النتائج الرئيسية لدراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم

تُعدّ دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم أول دراسة عامة مُتمثلةً بمعلمي المدارس الحكوميّة في الأردنّ على المُستوى الوطنيّ. وقد نجّم عن الدّراسة، التي أُجريت في ربيع عام 2014، وشارك فيها 1314 معلّماً، معلومات مهمّة عن خلفيّة هذه القوى العاملة ودوافعها وخبراتها وتدريبها والمواقف والتحدّيات التي تواجهها. وفي أدناه، ملخّص لنتائج الدّراسة الرئيسيّة:

- مُعظم معلّمي المدارس الحكوميّة في الأردنّ إناث، يقطنون المُدن، وهم – على نحوٍ نسبيّ- شبابٌ. علماً أنّ قرابة 9 من 10 منهم حاصلون على درجة البكالوريوس أو درجة أعلى.
- أشار 9 من كل 10 معلّمين إلى أنّهم سعداء بعملهم، وهم يعتقدون أنّ مهنة التدريس مهنة مُشرفّة.
- كان الشّغف في التدريس أكثر أسباب الالتحاق بمهنة التدريس شيوعاً؛ فقد أشار نحو 4 من كل 10 معلّمين إلى أنّ هذا دافعهم الأساسي، وأشار قرابة 2 من كل 10 أنّ السّبب الرّئيسي لالتحاقهم بالمهنة كان عدم وجود بدائل أو خياراتٍ أخرى، بينما أشار 30% إلى أنّ السّبب كان الظروف الأكاديمية، مثل العجز عن الالتحاق بتخصّصات أخرى في الجامعة، وذكر 10% منهم أنّ العامل الأساس كان قلاءمة ظروف المهنة للنساء.
- بيّن 28% من المعلّمين أنّهم لم يتلقوا التّدريب قبل التحاقهم بالمهنة، وأشار مُعظم الذين تلقّوا التّدريب إلى أنّ مُدّة التّدريب كانت نحو شهرين أو أقل.
- أفاد أقلّ من نصف المعلّمين بتلقّيهم التّدريب خلال السّنتين الماضيتين. وقد يكون الدّعم غير الرّسمي أكثر شيوعاً؛ إذ أشار 9 من 10 مديريّن أنّهم قابلوا معلّميهم لمناقشة الخطط الدّراسية على الأقلّ مرة واحدة شهرياً.
- عبّر المعلّمون في الأردنّ عن طموحات مهنيّة مختلفة، وتمثّل ذلك في الحصول على مؤهلات أكاديميّة إضافيّة بنسبة 26%، والتقدّم في الحياة المهنيّة بنسبة 21%، وإحداث تأثيرٍ إيجابي في جيل المستقبل القادم من الطلبة بنسبة 16%.
- باستثناء الرواتب، فإن أكثر التحدّيات المهنيّة التي أشار إليها المعلّمون كانت انخراط الطلبة وأولياء الأمور في العملية التعليميّة، والتّعامل مع ازدياد كمّيّة العمل والمسؤوليات الموكولة إليهم.
- ثمة اختلافاتٌ عدّة ظهرت في اتجاهات المعلّمين والمعلّمات؛ إذ كانت نسبة إشارة المعلّمين الذّكور إلى اعتبار الشّغف في التدريس سبباً رئيساً لالتحاقهم بمهنة التّعليم أقلّ من الإناث، بينما كانت نسبة احتمال تركهم التّعليم أعلى منها لدى الإناث.



المنهجية

أسلوب المنهجية المختلطة

اعتمدت هذه الدراسة أسلوب المنهجية المختلطة للحصول على معلومات عن المعلمين من مصادر متعددة أبرزها مسحاً ممثلاً على المستوى الوطني، استُكمل بجمع بيانات أولية إضافية عن المديرين ومجموعات التركيز للمعلمين. فضلاً عن الاستفادة من مصادر ثانوية للبيانات؛ فمثلاً قُورنت إحصاءات من وزارة التربية والتعليم بإحصاءات الدراسة للتحقق من صحة النتائج. كما قُورنت النتائج بدراساتٍ دوليةٍ لتقييم القوى العاملة الأردنية في قطاع التدريس مُقارنتاً مع الدول الأخرى. إضافةً إلى مُراجعة البحث العالمي حول السياسات المُتعلّقة بالمُعلّمين؛ بُغية استخلاص الآثار الناجمة عن النتائج؛ بهدف تحسين التعليم والتعلم.

دراسة المُعلّم

كانت أداة جمع البيانات الأولية مسحاً ممثلاً على المستوى الوطني للمعلمين، حُظّظ لها ومُصقّت بالشاركة بين مؤسسة الملكة رانيا (QRF) ومركز الدراسات الإستراتيجية (CSS) في الجامعة الأردنية، أُسْتُخدم فيها أسلوب العينة الطبقية العشوائية للحصول على عينة مُمثلة لمعلمي المدارس الحكومية على المستوى الوطني. ^[1] وقد تمكّن مركز الدراسات من الوصول إلى 1315 معلماً يعملون بـ 429 مدرسة حكومية، وهي تُعدّ عينة مُمثلة للكادر التدريسي في القطاع العام بمستوى ثقة بلغ 95% وهامش خطأ بلغ 2.5%.

وفي هذا السياق، أجرى مركز الدراسات الإستراتيجية العمل الميداني لمسح المُعلّمين خلال شهري أيار وحزيران من عام 2014، كما اشتملت الدراسة إجراء مقابلات شخصية، استمرّت 25-45 دقيقة، بعد الحصول على موافقة المستجيبين قبل إجراء المقابلة. وتضمّنت أداة المسح أسئلة مفتوحة وأسئلة اختيار من مُتعدّد. علماً أنّ مركز الدراسات الإستراتيجية قد سجّل إجابات الأسئلة المفتوحة ثمّ رقزها في فئاتٍ ملائمة لغايات التحليل وكتابة التقرير.

أمّا البيانات الكمية فتضمّن تحليلها الإحصاءات الوصفية والاستدلالية، بحيث تُدّدث الفجوات الناجمة عن الخصائص الاجتماعية-السكانية/ الجغرافية أو غيرها من الخصائص المُهمّة، كما أُخْبِرَت الدلالة الإحصائية باستخدام اختبارات Chi-Square ANOVA t-tests ضمن مستوى ثقة بلغ 95%.

دراسة المديرين

أُجرى مسح لـ 365 مديرٍ مدارس حكومية باستخدام المقابلات الشخصية؛ بُغية توفير تصوّراتٍ إضافية عن نتائج دراسة المُعلّم، وتعرّف تجربة مديري المدارس. وعلى الرغم من أن المديرين لا يشكّلون المحور الأساسي لهذا التقرير، فقد أُدرجت بعض نتائج دراستهم لتوفير السياق وعوامل الثبات الدائمة لنتائج دراسة المُعلّم.

[1] تم استثناء المعلمين الذين شاركوا في البرامج التابعة لمؤسسة الملكة رانيا من تحليل الدراسة الكمية. ويهدف المقارنة، فقد درست عينة تتكوّن من 369 معلماً يعملون في مدارس خاصة ذات رسوم منخفضة. ولما لم تُكن هذه البيانات مُمثلة للنسبة الأكبر من معلمي المدارس الخاصة، فقد استُنييت من التقرير الحالي.

مجموعات التركيز

عقد مركز الدراسات الإستراتيجية سلسلةً من مجموعات التركيز عبر شمال المملكة ووسطها وجنوبها؛ بهدف توفير السياق ودعم تفسير نتائج الدراسة الكيفية، وقد اختير المشاركون في هذه المجموعات من ضمن المشاركين في الدراسة، الذين أبدؤوا استعدادهم للمشاركة في مناقشات مجموعات التركيز، بما في ذلك المعلمين الذين شاركوا في مبادرات المؤسسات التابعة لمؤسسة الملكة رانيا. على نحو إجمالي، فقد شارك 82 معلماً في عشر جلسات مختلفة من جلسات مجموعات التركيز، أجريت ثلاث منها حصراً مع معلمين ليس لهم علاقة بمؤسسة الملكة رانيا. وشجّلت الجلسات بعد موافقة المشاركين وكتابة نصوص مجرباتها لتسهيل تحليلها.

تلا ذلك تحليل مركز الدراسات الإستراتيجية النصوص، وتصنيف ملاحظات المشاركين وفقاً للمحاور الرئيسية المحددة، التي ركّز عليها في الدراسة. ثمّ قُدّم تقريرٌ كتابيٌّ كاملٌ عن النتائج التي توصلت إليها مجموعات التركيز ودمجت مع نتائج هذا التقرير، مع التركيز على النتائج المستخلصة من هذه المجموعات، التي تستثني المعلمين الذين شاركوا في المبادرات التابعة لمؤسسة الملكة رانيا.

لمحة عن المُستجيبين في دراسة المعلم

تُعدّ عيّنة المعلمين التي اختيرت مُمثلةً لمجتمع الدراسة، حسب إشارة الخصائص المعروفة لمجتمع المعلمين الأوسع لعام 2014، التي تمثل خصائص العيّنة على نحو وثيق. وبالرغم من أن عيّنة معلمي المدارس الحكومية كانت أصغر سناً وذات مستوى تعليمي أعلى من الكادر التدريسي حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم، وأن بعض المحافظات ذات الاكتظاظ السكاني الأقل كانت ممثلة على نحو أكبر أو أقل بعض الشيء فقد وُزعت عيّنة معلمي المدارس الحكومية في الدراسة وفقاً للمنطقة ونوع الجنس، مع توزيع الكادر التدريسي في المجتمع الكلي للمملكة على نحو تام تقريباً. (انظر الجدول 1)



الجدول 1: مقارنة خصائص عينة دراسة المعلم بمجتمع المعلمين في الأردن لعام 2013 – 2014

الدراسة الوطنية للمعلم لمؤسسة الملكة رانيا ٢٠١٤	الكادر التدريسي في القطاع العام، ٢٠١٣ - ٢٠١٤			
60%	62%	أنثى	الجنس	
40%	38%	ذكر		
27%	21%	٣٠ سنة فأقل	الفئة العمرية	
46%	48%	٣١ - ٤٠ سنة		
22%	25%	٤١ - ٥٠ سنة		
5%	6%	٥٠ سنة فأكثر		
22%	25%	عمان	المحافظة	
7%	7%	البلقاء		
12%	12%	الزرقاء		
3%	3%	مادبا		
22%	20%	إربد		
9%	10%	المفرق		
4%	4%	جرش		
4%	3%	عجلون		
7%	7%	الكرك		
3%	3%	الطفيلة		
5%	4%	معان		
2%	2%	العقبة		
44%	46%	الوسط		الإقليم
39%	38%	الشمال		
17%	16%	الجنوب		
7%	13%	أقل من بكالوريوس	المؤهل الأكاديمي	
93%	87%	بكالوريوس فأعلى		
1,315	78,706		المجموع	

المصدر:

بيانات حول الجنس والتوزيع الجغرافي من وزارة التربية والتعليم (2014)، توزيع الفئة العمرية من سواكمة (2014)، وبيانات المؤهل الأكاديمي من دائرة الإحصاءات العامة (2015).



مُحدِّدات الدِّراسة

تعدُّ هذه الدِّراسة الأولى من نوعها من حيث إنها مُمثلة على المستوى الوطني، ولما كانت مُتاحة للعامة حول معلّمي المدارس الحكوميّة في الأردن فإنها تُعدُّ مساهمة كبيرة في أبحاث التعليم وسياساته في الأردن. مع ذلك، فإن هناك العديد من المُحدِّدات التي يتعيّن ذكرها؛ إذ لم يُنح للمعلّمين حُرّيّة كاملة في الرّد على الأسئلة؛ بسبب اتّباع أسلوب المقابلات الشخصية في إجراء الدِّراسة، فضلاً عن أنّ النتائج قد تعكّس ما ظلّوا بأنّه مرغوب فيه اجتماعياً عوضاً عن معتقداتهم الحقيقيّة، كما أنّ خيارات الإجابة على نحو شامل ومُغلق لم تكن مُمكنة في العديد من الأسئلة؛ بسبب قلة توقُّر الأبحاث السابقة حول دوافع المعلّم وخبرات التّدريب ومجالات أخرى. وعليه، فقد اعتمدت الدِّراسة على الأسئلة المفتوحة للحصول على مدّى واسع من الرّدود غير المصنفة، ممّا نجم عنه مجموعة كبيرة من البيانات كان يصعب تفسيرها على نحو كليّ أحياناً. فعلى سبيل المثال، بسبب سؤال المعلّمين عن أسباب التحاقهم بمهنة التّعليم ضمن سؤالٍ مفتوح، كان من المُمكن الإبلاغ عن العوامل التي ذكروها، ولكن لم يكن من الممكن استثناء أهمية العوامل التي لم يذكروها على نحو تلقائي. وبالمثل، تبين أنّ بعض الأسئلة تُسفر عن نتائج مبهمّة؛ من مثل السؤال الذي يتعلّق بما إذا كان المعلّمون قد تلقّوا التّدريب قبل دخولهم الغرفة الصفّيّة للتّدرّيس، الذي لم يُميّز برامج تعليم المعلّمين في الجامعة من البرامج التّعريفية الأقصر وتدريب المستجدين ما قبل الخدمة في المدرسة. أمّا المُحدِّدات الأخرى المرتبطة بأسئلة محددة من الدِّراسة، فقد تطرّقت إليها الأقسام المختلفة من التقرير. علماً أنّه يجب أخذ هذه المُحدِّدات بالحسبان عند الاطلاع على النتائج، التي سيُنظر إليها حسب الأصول خلال الجولة التالية من دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنيّة للمعلّم.



لمحة عن القوى العاملة في التعليم

في عام 2014 كان هناك ما يُقارب 117,000 معلماً يعملون في الأردن، وقد كانوا مسؤولين عن تعليم 1.9 مليون طفل (وزارة التربية والتعليم، 2015). من ضمن هؤلاء المعلمين كان هناك نحو 79,000 يعملون في مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية، مُشكّلين 68% من القوى العاملة. هذا الكادر الكبير كان مسؤولاً عن تعليم 1.3 مليون طفل مُسجّلين في مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية آنذاك (وزارة التربية والتعليم، 2015). وعليه فيمكن استخدام بيانات الحكومة وأسئلة الخلفية الأساسية من دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم لبناء فهم أساسي لخصائص القوى العاملة في التعليم في الأردن.

السلطة الحاكمة

في عام 2014 وظّفت وزارة التربية والتعليم 7 من كل 10 مُعلّمين في الأردن، وانقسم الباقون بين المدارس الخاصة ومدارس الأونروا (وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين) ومدارس حكومية أخرى (وزارة التربية والتعليم، 2015؛ انظر الجدول 2).

الجدول 2: توزيع المعلمين حسب السلطة الحاكمة للفترة 2014-2015

توزيع المعلمين	عدد المعلمين	
68%	78,746	وزارة التربية
27%	31,837	المدارس الخاصة
1%	1,723	المدارس الحكومية الأخرى
4%	4,436	الأونروا
100%	116,742	المجموع

المصدر:

وزارة التربية والتعليم، 2015

انخفضت نسبة المعلمين الذين وظّفَتْهم وزارة التربية والتعليم على نحو محدود خلال العقد الأخير، كما أن توسّع القوى العاملة في الأردن على نحو عام، خلال عامي 2004-2005 أدى إلى عميل 71% من المعلمين في مدارس وزارة التربية والتعليم مقارنةً بـ 68% خلال السنة الدراسية 2014/2015 (وزارة التربية والتعليم، 2015).



المراحل الصفية المُستفيدة من الخدمة

يعمل مُعظم مُعلّمي المدارس الحكوميّة في الأردن (73%) في مدارس تُصنّف ضمن مرحلة (التّعليم الأساسي)، وهي تضمّ الصفوف من الأوّل إلى العاشر، ويخدم 25% آخرون منهم في مدارس ثانويّة (الصفوف الحادي عشر والتّوجيهي)، في حين يعمل أقل من 2% في مدارس تُصنّف كالسنة الثانية من رياض الأطفال (KG2^[2]). على الرّغم من انخفاض نسبة معلمي المدارس الحكومية الذين يعملون في المرحلة ما قبل الابتدائية، فإن أكثر من 20% من معلمي القطاع الخاص يعملون في هذه المرحلة^[3] (وزارة التّربية والتّعليم، 2015).

وقد أسفر سؤال بسيط في دراسة مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّة للمعلّم عن نتائج مُثيرة للاهتمام حول توزيع معلمي المدارس الحكوميّة^[4] وفق المرحلة الصفية: فلدى سؤالهم عن المرحلة الصفية التي يُعلّمونها أشار مُعظم المعلمين إلى تعليمهم مراحل صفية متعدّدة (انظر الجدول 3)؛ حيث ذكر 62% منهم أنّهم يعلّمون صفوفاً تمتدّ على ثلاث مراحل صفية أو أكثر؛ كما أفاد 22% منهم تعليمهم طلبة يفصل بينهم خمس مراحل صفية أو أكثر في الوقت نفسه؛ فعلى سبيل المثال، قالت إحدى المعلمّات إنّها علّمت الصفوف الثالث إلى الخامس، والسابع إلى التاسع.

الجدول 3: توزيع معلمي وزارة التّربية والتّعليم الذين شملتهم الدّراسة حسب الصفوف التي علّموها*، 2014

نسبة المعلمين الذين شملتهم الدّراسة	
37%	صف إلى صفّين
40%	٣ - ٤ صفوف
18%	٥ - ٦ صفوف
4%	٧ صفوف فأكثر
100% ^[5] (1,315)	المجموع

* على سبيل المثال، المعلم الذي يُدرّس أربعة مستويات صفية قد يُدرّس الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن.^[5]

المصدر:

دراسة مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّة للمعلم 2014

[2] لم تقدّم وزارة التّربية والتّعليم منذ 2014 الخدمات لمرحلة السنة الأولى من رياض الأطفال (KG1) على نحو عام.

[3] يُعدّ ذلك مثلاً على هيمنة القطاع الخاص في توفير الخدمات للمرحلة ما قبل الابتدائية، وخاصّةً السنة الأولى من رياض الأطفال (KG1) حيث إنّ جميع مقدّمي الخدمة تقريباً من القطاع الخاص (وزارة التّربية والتّعليم، 2015).

[4] تضمّنت دراسة مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّة للمعلّم (2014) 1315 معلّماً من المدارس الحكوميّة (وزارة التّربية والتّعليم) لم يُشاركوا في مُبادرات تابعة لمؤسّسة الملكة رانيا. ويُمثّل المستجيبون خلال هذا التقرير «الدّراسة الوطنيّة للمعلّم» عيّنة ممثلة لمعلمي المدارس الحكومية غير التابعة لمؤسّسة الملكة رانيا.

[5] قد لا تتطابق بعض النسب والمجاميع في التقرير؛ بسبب تقريب الأرقام.



العمر والخبرة

يُعدُّ المعلمون في الأردن صغاراً في السن نسبياً؛ فخلال السنة الدراسية 2013/2014 كان عُمرُ 70% من معلمي المدارس الحكومية أقل من سن الأربعين (سوالمة، 2014)، في حين بلغ متوسط العمر بين المعلمين في الدول المشاركة في الاستبيان الدولي للتعليم والتعلم^[6] (TALIS تاليس) في عام 2013 نحو 43 سنة (مُنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014)، مما يُشير إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين في الأردن أقل سنّاً من نظرائهم في الدول المشاركة في دراسة تاليس.

الجدول 4: توزيع الفئات العمرية لمعلمي وزارة التربية والتعليم، 2013-2014

نسبة معلمي وزارة التربية	عدد معلمي وزارة التربية	
21%	15,687	٣٠ سنة فأقل
48%	36,373	٣١ - ٤٠ سنة
25%	18,361	٤١ - ٥٠ سنة
6%	4,671	٥٠ سنة فأكثر
100%	75,092	المجموع

المصدر:
وزارة التربية والتعليم (2014)، كما ورد في سوالمة (2014)

الجدول 5: توزيع الخبرة لمعلمي وزارة التربية والتعليم، 2013-2014

نسبة معلمي وزارة التربية	عدد معلمي وزارة التربية	
29%	21,674	0 سنوات فأقل
32%	23,950	بين 0 - ١٠ سنوات
27%	20,399	بين ١١ - ٢٠ سنة
12%	9,069	٢٠ سنة فأكثر
100%	75,092	المجموع

المصدر:
وزارة التربية والتعليم (2014)، كما ورد في سوالمة (2014)

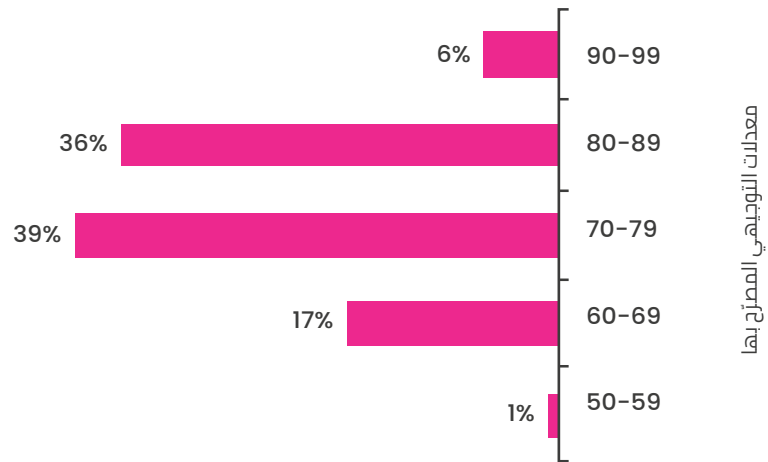
[6] تُجري منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الاستبيان الدولي للتعليم والتعلم (دراسة تاليس) كل ثلاث سنوات. لمعرفة المزيد حول كيف يمكن للدول إعداد المعلمين على نحو أفضل للاضطلاع بعملهم نظراً إلى التحديات التي يواجهونها في الغرفة الصفية، فقد شاركت في تاليس في عام 2013 34 دولة، فُعظمتها في أوروبا.

على الرّغم من أنّ القوى العاملة في الأردن أصغر سنّاً من تلك الدّول المُشاركة في دراسة تاليس، فيبدو أنّ مهنة التّعليم في الأردن قد نُضجت قليلاً خلال السّنوات الأخيرة؛ إذ كان عدد المُعلّمين الذين لديهم خبرة تُقلّ عن خمس سنوات 42% في عام 2009 مُقارنةً بنسبة 29% فقط خلال 2013-2014 (وزارة التّربية والتّعليم، 2015؛ سوالمة، 2014). وبالمُقارنة؛ بلغ معدّل عدد سنوات الخبرة 16 سنة لدى مُعلّمين في دراسة تاليس في عام 2013 (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014).

المؤهلات الأكاديميّة

عند إكمال الطلبة المرحلة الثانوية، فإنّ نتائج امتحاناتهم (التوجيهي) تُؤدّي دوراً رئيساً في تحديد مستقبلهم المهني. ويُعدّ الحصول على درجة البكالوريوس من متطلبات استيفاء معايير التأهيل الرّسمية الخاصّة بوزارة التّربية والتّعليم لمهنة التّعليم، بحيث يجب على الطلبة النجاح في امتحان التوجيهي لدخول الجامعات الأردنيّة. في حين أنّ مُتطلّب النجاح في امتحان التوجيهي يضيف بعض الانتقائيّة على آلية تعيين المُعلّمين؛ إذ تميل الدّرجات المطلوبة من المُعلّمين لتكون أقلّ من تلك الخاصّة بالأطباء أو الصّيادلة أو المهندسين. علاوةً على ذلك، فإنّ التخصّصات الدّراسية التي ينشُدّها مُعظم المُعلّمين تتطلّب درجاتٍ في امتحان التوجيهي أقلّ من العديد من المهن الأخرى. ففي دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنيّة للمعلّم، أشار مُعظم المُعلّمين إلى أنّ درجاتهم في امتحان التوجيهي كانت بين 70 – 79% (انظر الشكل 1)؛ يتجاوز ذلك أقلّ نتيجة للقبول في الجامعات الخاصّة (60%)، والقبول في نظام الجامعات الحكوميّة (65%)، ولكنه لا يتجاوز الدّرجات المطلوبة للقبول التنافسي في تخصصات مثل الصيدلة والهندسة والطب وطب الأسنان (80 – 85%) (مجلس التّعليم العالي، 2015^[7]). مع ذلك، من الضّعب وضع الاستنتاجات من نتائج الدّراسة هذا بسبب الحصول على هذه المعلومات من المُعلّمين مباشرة، وبسبب تطوّر تقييم امتحان التوجيهي ومتطلّبات الجامعات مع مرور الزّمن.

الشكل 1: نتائج المُعلّمين في امتحان التوجيهي كما وضحها المُعلّمون أنفسهم، 2014



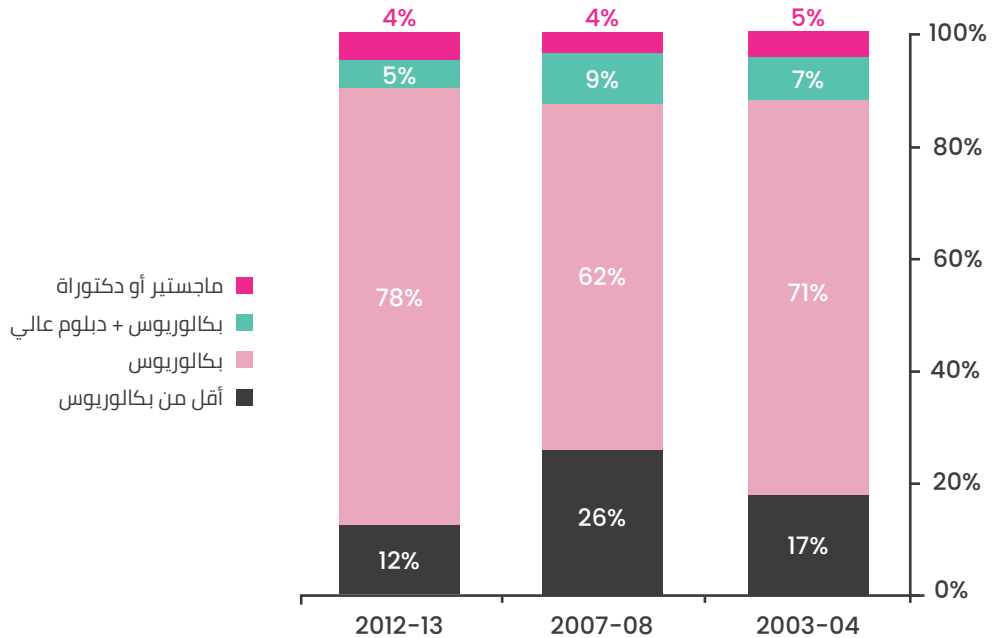
المصدر:

دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنيّة للمعلّم 2014

[7] تُحدّث سياسة القبول الموحد سنوياً، بحيث تتضمّن الحد الأدنى من المُتطلّبات لكلّ من التخصّصات.

وفقاً لقانون التعليم رقم 3 لعام 1994، يجب على معلّمي المدارس الحكوميّة حمل درجة البكالوريوس أو درجة أعلى، ولكن يمكن توظيف معلّمين لم يحصلوا على درجة البكالوريوس (مؤقتاً) إذا دعت الحاجة إلى ذلك ولحين حصول المعلّم على شهادته. وقد طُبِّقت هذه الاستثناءات تاريخياً للوظائف التي يصعب ملؤها، مثل وظائف تعليم مادّة الرياضيات في مدارس البنين. ومع مرور الوقت، قلّلت الحكومة الاستثناءات في المتطلبات الرسميّة، مما أدّى إلى زيادة نسبة المعلّمين الحاصلين على المؤهلات العلميّة؛ ففي عام 2014 بلغت نسبة معلّمي وزارة التّربية والتعليم الذين يحملون شهادات جامعيّة أولى أو عليا 87%، مقارنةً بنسبة 70% فقط خلال الأعوام 2007-2008 (سوالمة، 2014): انظر الشكل 2. وارتفعت نسبة معلّمي وزارة التّربية والتعليم الحاصلين على درجة البكالوريوس في عام 2014 بمقدار ثماني نقاط مئوية عفا كانت عليه في عام 2009، في حين انخفضت نسبة المعلّمين الذين يحملون شهادة دبلوم كآية مُجتمع خلال السنوات الخمس الماضية (من 11% في 2009 إلى 7% في 2014) (وزارة التّربية والتعليم، 2015).

الشكل 2: توزيع معلّمي وزارة التّربية والتعليم حسب المستوى الأكاديمي للسنوات 2003 - 2013



المصدر:

راولنسون وأليك، 2008، دائرة الإحصاءات العامة، 2013

إنّ دراسة العلاقة بين السنّ والمستوى التعليمي لمستجيبِي دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنيّة للمعلّم يدعم التوجّه لزيادة إلزام تطبيق مؤهلات التعليم، الذي غير من طبيعة المهنة؛ فمعظم المستجيبين الذين لم يحملوا درجة البكالوريوس كانوا فوق 45 سنة، وكان لديهم أكثر من 15 سنة خبرة. مع ذلك، من المهم ملاحظة أن نحو 15% من المستجيبين الذين لا يحملون درجة البكالوريوس كان لديهم 5 سنوات خبرة أو أقل، مما يُشير إلى أنّ بعض الاستثناءات استمرّت خلال السنوات الأخيرة.

ويوضّح الجدول 6 على نحو أكبر العلاقة بين السلطة التعليمية (وزارة التّربية والتعليم، القطاع الخاص، الأونروا، الخ) ومؤهلات المعلّمين؛ فمعلّمو المدارس الخاصّة أقل احتمالاً لحمل درجة البكالوريوس مقارنةً بنظر أنّهم في المدارس الحكوميّة، في حين أنّ قرابة 98% من معلّمي مدارس الأونروا يحملون درجة البكالوريوس.



الجدول 6: نسبة المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس حسب قطاع العمل، 2012 - 2013

نسبة المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس فما فوق	
88%	وزارة التربية والتعليم
81%	المدارس الخاصة
93%	المدارس الحكومية أخرى
98%	الأونروا
86%	كافة القطاعات

المصدر:

دائرة الإحصاءات العامة، 2013

تشير نتائج دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم إلى أن المستوى التعليمي للمعلمين يختلف بعض الشيء باختلاف المرحلة الصفية التي يعملون بها؛ فاحتمال أن يحمل معلمو المدارس الثانوية الحكومية الدرجات العليا كان أكثر قليلاً (26%) من الذين درّسوا الصفوف الثانوية فقط وأكملوا تعليمهم بعد درجة البكالوريوس مقارنة بـ 19% فقط من الذين درّسوا طلبة المراحل الابتدائية حصراً.

الدافع وراء الالتحاق بمهنة التعليم

سُئِلَ المُسْتَجِيبُونَ لِدِرَاسَةِ مَوْسَسَةِ الْمَلِكَةِ رَانِيَا الْوَطْنِيَّةِ لِلْمُعَلِّمِ عَنِ الدَّافِعِ وَرَاءَ اخْتِيَارِهِمْ مِهْنَةَ التَّعْلِيمِ، فَأُثِيرَ مَدَى وَاسِعٌ مِنَ الْإِجَابَاتِ، الَّتِي اخْتَلَفَتْ بِاخْتِلَافِ السَّنِ وَالخَبْرَةِ، وَبِالْأَخْصِ النُّوعِ الْإِجْتِمَاعِيِّ. كَانَ السُّؤَالُ مَفْتُوحاً وَأُتِيحَ لِلْمُعَلِّمِينَ حُرِّيَّةٌ إِعْطَاءَ ثَلَاثَةِ أَسْبَابٍ مِنْ اخْتِيَارِهِمْ، وَصُنِّفَتْ رَدُودُهُمْ فِيمَا بَعْدَ فِي قِضَايَا مَحْوَرِيَّةٍ أَشْمَلِ. وَكَانَ السَّبَبُ الْأَكْثَرُ شِيوعاً هُوَ الرِّغْبَةُ فِي التَّعْلِيمِ؛ إِذْ أَشَارَ 37% مِنْ مُعَلِّمِي الْمَدَارِسِ الْحُكُومِيَّةِ الَّتِي شَارَكُوا فِي الدِّرَاسَةِ إِلَى أَنَّ الْجَاذِبِيَّةَ الَّتِي تَحْمِلُهَا الْمِهْنَةُ كَانَتْ دَافِعَهُمُ الْأَسَاسَ.^[8] وَمِنْ نَاحِيَةٍ أُخْرَى؛ أَشَارَتْ نِسْبَةٌ كَبِيرَةٌ مِنْهُمْ إِلَى أَنَّ التَّعْلِيمَ لَمْ يَكُنْ خِيَارَهُمُ الْمِهْنِيِّ الْأَوَّلَ، وَلَكِنْ الطَّرُوفُ اضْطَرَّتْهُمْ إِلَى اتِّخَاذِ هَذِهِ الْمِهْنَةِ. بَيْنَمَا ذَكَرَ 29% أَنَّ السَّبَبَ الرَّئِيسَ لِالْتِحَاقِهِمْ بِهَذِهِ الْمِهْنَةِ هُوَ أَنَّهَا الْخِيَارُ الْأَفْضَلُ نَظراً إِلَى طُرُوفِهِمُ الْأَكاديمِيَّةِ^[9]، مِمَّا يُشِيرُ إِلَى الدَّورِ الْمُهْمِ الَّذِي تُؤَدِّيهِ مَتَطَلِّبَاتِ الْجَامِعَةِ لِمَرَحَلَةِ التَّوْجِيهِ فِي تَشْكِيلِ الْمَسَارَاتِ الْوِظِيفِيَّةِ. وَقَدْ وَضَّحَ مُعْظَمُ الْمُسْتَجِيبِينَ لِلدِّرَاسَةِ، الَّتِي ذَكَرُوا طُرُوفَهُمُ الْأَكاديمِيَّةِ، أَنَّ التَّعْلِيمَ كَانَ الْمِهْنَةَ الْوَحِيدَةَ الَّتِي تَحْمِلُ تَوَقُّعَاتٍ مُسْتَقْبَلِيَّةً جَيِّدَةً؛ نَظراً إِلَى دَرَجَاتِهِمُ الْمُنخَفِضَةَ فِي امْتِحَانِ التَّوْجِيهِ. وَفِي هَذَا السِّيَاقِ، فَقَدْ ذَكَرَ نَحْوَ وَاحِدٍ مِنْ كُلِّ خَمْسَةِ مُعَلِّمِينَ (18%) أَنَّهُمْ اخْتَارُوا التَّعْلِيمَ بِسَبَبِ عَدَمِ وُجُودِ بَدَائِلٍ مِهْنِيَّةٍ أُخْرَى^[10]. بَيْنَمَا قَالَتْ أُخْرِيَّاتٌ (11%) إِنَّهُنَّ اخْتَرْنَ الْمِهْنَةَ لِأَنَّ طُرُوفَ الْعَمَلِ مُنَاسِبَةٌ لِلنِّسَاءِ^[11]؛ إِذْ كَانَ بِإِمْكَانِهِنَّ اخْتِيَارَ مِهْنَةٍ أُخْرَى لَوْلَا أَنَّهُنَّ إِنَاثٌ. وَمِنْ الْجَدِيرِ بِالْمَلَاخِظَةِ، أَنَّ هَذَا التَّحْلِيلَ مُسْتَنْدٌ إِلَى السَّبَبِ الْأَوَّلِ الَّذِي ذَكَرَهُ الْمُسْتَجِيبُونَ، عِلْماً أَنَّ الْإِفْصَاحَ عَنِ سَبَبِ يَخْتَلِفُ عَنِ الرِّغْبَةِ فِي التَّعْلِيمِ لَا يَعْنِي أَنَّ حُبَّ التَّعْلِيمِ لَمْ يَكُنْ عَامِلاً مُؤَثِّراً فِي هَوْلَاءِ الْمُعَلِّمِينَ.

[8] تتضمّن فئة «الرغبة في التعليم» رداً مثل: «أنا أحبّ التعليم» و«التعليم كان مُلمأً لي منذ الصّغر» و«لبناء أجيال المستقبل» و«أبتدع خطوات معلّمي السابقين» و«لأنني أقوم بتوصيل رسالة الأنبياء» و«بسبب حبي للمادة التي أعلّمها».

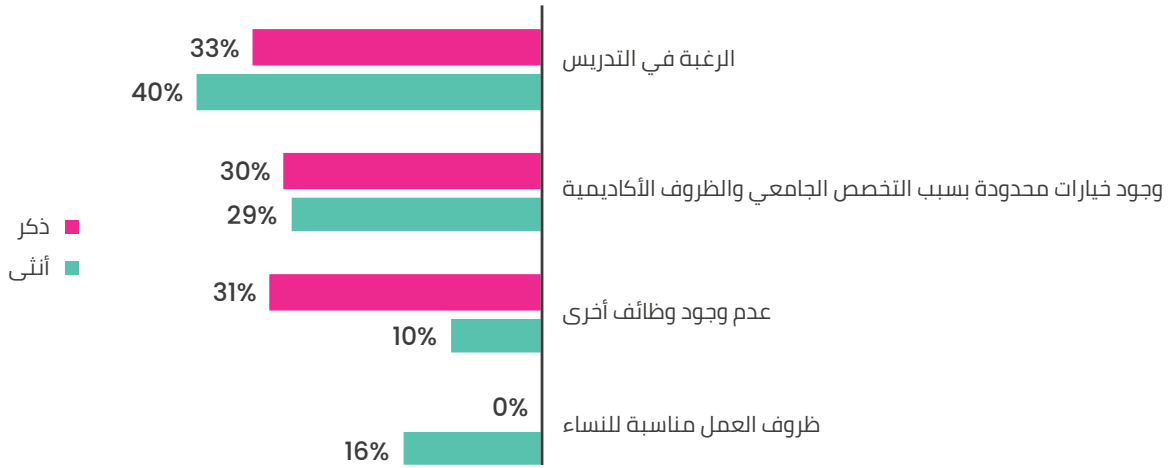
[9] تتضمّن فئة «الظروف الأكاديمية» رداً مثل: «الدرجات» و«قيود بسبب التخصص الجامعي».

[10] تتضمّن هذه الفئة رداً مثل: «لا يوجد مُرص عملٍ أُخرى» و«لا يوجد لدي خيارات أُخرى».

[11] اشتملت هذه الفئة على رداً مثل: «وافق أهلي وزوجي على هذه المهنة» و«الفصل بين الجنسين في مكان العمل» و«العادات والتقاليد» بالإضافة إلى رغبة الأب».

ولم تختلف الردود على السؤال المتعلق بدوافع التعليم باختلاف القطاع والسّن وسنوات الخبرة فقط، ولكنها تعكس فجوة في المواقف والاتجاهات حسب النوع الاجتماعي أيضاً. فكما يوضح الشكل 3، أشار عدد أكبر من الذكور إلى أنّ نقض البدائل كان سبباً رئيساً لعملهم في مهنة التعليم مقارنةً بالمستجيبين من الإناث (31% مقارنةً بـ10%)، في حين أنّ 16% من الإناث أشرن على نحو صريح إلى عامل «دافع» مرتبط بالنوع الاجتماعي، فصرّحات أنّهن اخترن المهنة لأنّهن، أو أحد أفراد أسرهن أو آخرين، يعدّون التعليم المهنة الأكثر قبولاً ثقافياً للنساء. ومن المهم ذكره في هذا المقام أنه من المرجح اختيار المُعلّمت الإناث لهذه المهنة «لرغبتهن في التعليم» كسبب رئيس (40% مقارنةً بـ33% من المعلمين الذكور)، وكان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية ($p < .01$).

الشكل 3: أكثر أربعة أسباب تكراراً لاختيار معلّمي وزارة التربية والتعليم مهنة التعليم^[12] حسب الجنس، 2014



المصدر:

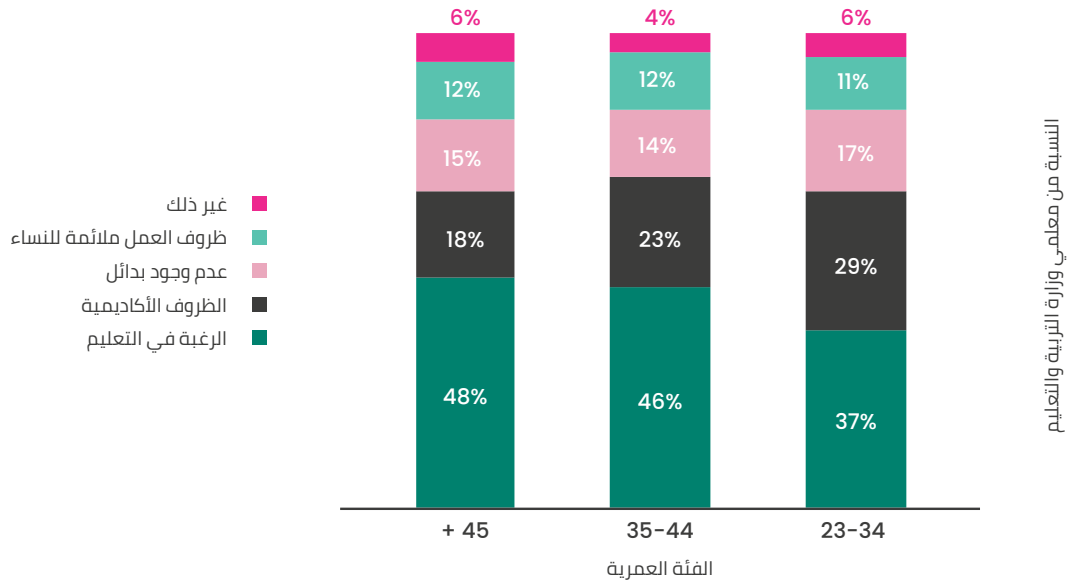
دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم 2014

قد تُفسّر هذه الفروقات حسب النوع الاجتماعي في الدافع وراء اختيار مهنة التعليم أحد أكثر تحديات سياسات التعليم صعوبةً في الأردن على نحو جزئي، بالفجوة «العكسية» بين النوعين؛ حيث تتفوق الإناث على الذكور بفارق كبير. على سبيل المثال، في برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) عام 2012، حقّق 31% فقط من الطلبة الذكور في سنّ 15 عاماً الكفاءة في القراءة مقارنةً بـ68% من الإناث، ويوجد هذا النمط في جميع التقييمات الدولية والوطنية الموحّدة التي طُبقت في الأردن (اليونسكو، 2015). وبما أنّ الغالبية العظمى من الذكور فوق الصّف الثالث يُعلّمهم ذكوراً، بينما الغالبية العظمى من الفتيات يتمّ تعلّمهنّ إناثاً، فإنّ مستوياتٍ مختلفةً من الشّغف للعمل قد تؤثر في نوعيّة التعليم الذي يتلقاه الطلبة من كلا النوعين، وبذلك يكون أحد العوامل التي تساهم في الاختلافات في مُخرجات التعلّم بينهم.

إنّ تصنيف هذه النتائج حسب الفئة العمرية وسنوات الخبرة يوحي باحتمال وجود فروقات بين الأجيال في دوافع التعليم. ويوضح الشكل 4 كيف أنّ احتمال ذكر المعلمين الأصغر سنّاً لرغبتهم في التعليم كسبب رئيس لاختيارهم المهنة أقلّ من المعلمين الأكبر سنّاً على نحو ملحوظ ($p < .001$). وقد نتج هذا النمط نفسه عند النّظر إلى السؤال نفسه من ناحية سنوات الخبرة في التعليم؛ إذ إنّ 40% من المُعلّمين الذين لديهم سنوات خبرة أقلّ من 5 سنوات أشاروا إلى شغفهم بالتعليم، مُقابل 48% من الذين لديهم سنوات خبرة تزيد على 20 سنة ($p < .01$).

[12] طرّح السؤال على النحو الآتي: «ما السبب الرئيس الذي جعلك تصبح معلماً؟»

الشكل 4: الأسباب الأساسية لاختيار معلّمي وزارة التربية والتعليم مهنة التعليم حسب الفئة العمرية، 2014



النسبة من معلّمي وزارة التربية والتعليم

المصدر:

دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم 2014

قد تؤدي الأبحاث المستقبلية إلى البحث في أسباب هذه التغيرات مع مرور الزمن، وتتبع ما إذا كانت التغييرات الراهنة في السياسات قد أحدثت فرقاً في دوافع المعلمين القادمين. قد ينتج هذا النمط من التغييرات في اختيار المعلمين مع مرور الزمن أو قد ينتج من الاستنزاف؛ حيث إن احتمال بقاء المعلمين الذين كانوا أكثر شغفاً بالتعليم مدّة أطول في المهنة تكون أكبر. وقد أعطت معايير ديوان الخدمة المدنية خلال وقت الدراسة لفرشحي التعليم العام الأولوية، الذين انتظروا مدّة طويلة ليصبحوا معلّمين. ومع ذلك، وضعت وزارة التربية والتعليم، بعد مدّة وجيزة من إجراء الدراسة في عام 2014، خطة لإجراء مقابلات مع المرشحين بعد فحص ديوان الخدمة المدنية؛ لقياس مستوى حماسهم للمهنة وشغفهم بها، وجعل العملية أكثر انتقائية.

النوع الاجتماعي

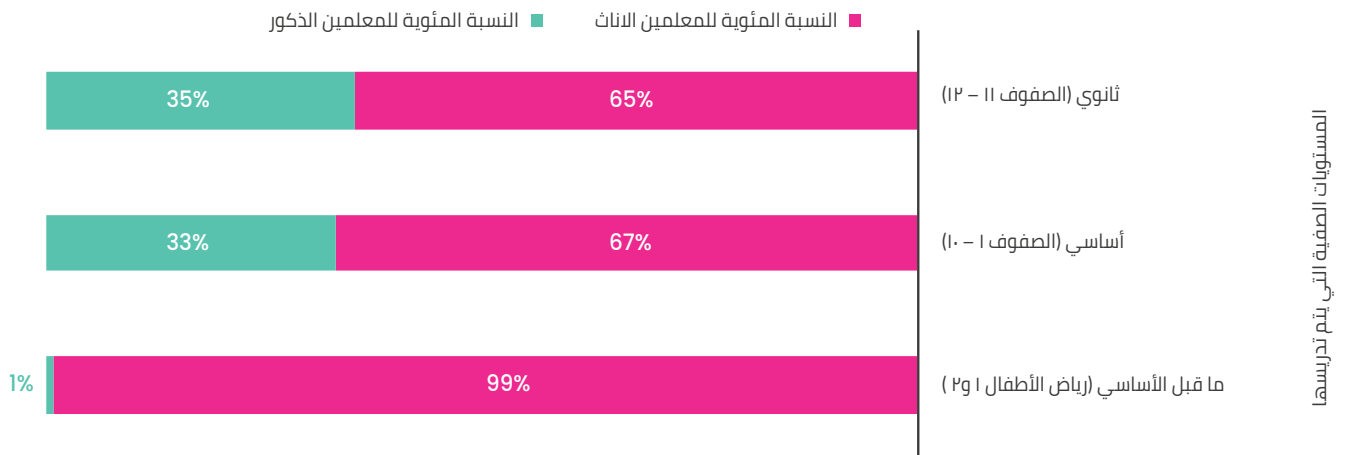
تشكّل المعلّمت نسبة 68% من مجموع القوى العاملة في التعليم، وينسب أكبر في المدارس الخاصة مقارنة بالقطاعات الأخرى. وقد ازدادت نسبة المعلّمت على نحو مضطرب خلال العقد الماضي؛ حيث نمت من 59% إلى 62% في مدارس وزارة التربية والتعليم ومن 85% إلى 89% في المدارس الخاصة. يعكس ذلك التوجّه على كلا الصعيدين الإقليمي والعالمية؛ فقد ارتفعت نسبة الإناث اللاتي يعملن معلّمت في المدارس الابتدائية من 55% إلى 58% في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ومن 60% إلى 63% عالمياً (اليونسكو، 2015). إن التغيّر الذي طرأ على الجنس لكادر المعلمين الأردنيين خلال عام 2014 كان هو نفسه المعدّل المتوسط للبلدان الأربعة والثلاثين المشاركة في دراسة تاليس (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014).



لا ينطبق هذا التوجه على مدارس الأونروا والمدارس الحكوميّة غير التابعة لوزارة التربية والتعليم؛ حيث إنّ نسبة المعلّمت فيهما ما زالت 51 و 18% على الترتيب (وزارة التربية والتعليم، 2015). ومع ذلك، فإن اختيار الإناث قوياً عاملاً في التعليم أصبح توجّهاً واضحاً لمعظم المدارس، ويُعدّ قطاع التعليم المُوظف الرئيس للمرأة في المملكة. وبما أنّ نسبة مشاركة الإناث في القوى العاملة لا تتجاوز 16%، فإنّ المناصب التعليميّة تُشكّل نسبةً عاليةً من الوظائف التي تشغلها الإناث في الأردن (المنتدى الاقتصادي العالمي، 2015).

يميل المعلّمون الذكور إلى التدريس في المراحل الثانويّة أكثر من المراحل الأساسيّة (35% مقابل 33% على الترتيب)، في حين أنّ جميع معلّمي رياض الأطفال تقريباً في المملكة هم من الإناث (انظر الشكل 5). ففي دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنيّة للمعلّم لم يُسز إلى أيّ معلّم من الذكور في مرحلة التعليم ما قبل الابتدائيّ.

الشكل 5: توزيع المعلّمين الذكور والإناث حسب الصفوف التي علّموها، لجميع قطاعات العمل، 2014



المصدر:
وزارة التربية والتعليم، 2015



تعليم المُعلِّمين والتطوير المهني المُستدام

يُعدّ تدريب ما قبل الخدمة^[13] والتطوير المهني المُستدام أمرين جوهريين للتعليم الجيد. وبغض النظر عن الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية للطالبة، توصلت الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن المعلمين هم العامل الأهم والأكثر تأثيراً في أداء الطلبة (هانوشك وريفكين، 2006). وبما أنّ سياسات التعليم عادةً ما يكون لها تأثيرٌ مباشرٌ محدود في خلفيات عائلات الطلبة والمُجتمع، فإنّ السياسات التي تستهدف تحسين أداء المعلم وفعاليته إلزامية لتحسين نتائج الطلبة. وقد وُجِدَ الخبراء في مجال التعليم أنّ تدريب ما قبل الخدمة ذو جودة عالية، مع التركيز على نحو كبير على إستراتيجيات التدريس في المباحث المختلفة، إضافةً إلى أنّ الخبرة العملية في المدارس تُحقّق نتائج مُثلى في استعداد المعلمين وفعاليتهم، خاصةً عند ربط ذلك بالتطوير المهني والمسار الوظيفي في أثناء سنوات خدمة المعلمين (دارلنغ-هاقوند، 2006).

وعليه فينبغي لمديري المدارس تزويد معلّميهم بورشات العمل المُحدّثة، ومنحهم الفرصة لإجراء أبحاث علمية في مجال التعليم والمشاركة في المؤتمرات والتدريب حول أساليب التعليم، إضافةً إلى تقديم التغذية الراجعة على تقدّمهم على نحو مُنظم؛ وذلك من أجل الحفاظ على جودة الهيئة التدريسية. وتؤكّد تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عن نتائج تاليس أنّ التدريب المنظم على مستوى المدرسة من معلّميها ومديريها في أثناء الخدمة لا يُحسّن من أدائهم حَسَبَ، بل يضمن بقاء المُعلِّمين ومهنة التعليم في المدارس (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2010). ووفقاً لدارلنغ-هاقوند (2012)، فإنّ التدريب في أثناء الخدمة يُنظّم التحسّن في التعليم بحيث تعكس جودة المُعلِّمين ومحتوى الخطط الدراسية باستمرار المطالب المُتغيّرة لسوق العمل العالمي والتقدّم التكنولوجي للجيل الحالي. وتتضمّن دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنيّة للمُعلِّم مجموعةً من الأسئلة التي تدور حول تدريب المعلمين، مُقدّمةً رؤى مهمةً حول تكرار تحضير المُعلِّمين وطبيعته وخبراتهم مع البرامج التدريبية المتوفرة لهم.

تدريب ما قبل الخدمة وتدريب المستجدين

في عام 2014 كان هناك مساران للتدريب ما قبل الخدمة للمُعلِّمين في قطاع التعليم الحكومي؛ الأول عبر برنامج درجة البكالوريوس في العلوم التربوية المُقدّم من الجامعات، والثانية عبر تدريب وزارة التربية والتعليم للمعلمين الجُدد خلال الصيف قبل بداية الفصل الدراسي. لقد كان المسار الأول -وما زال- يقتصرُ على المعلمين الذين يهدفون إلى تعليم طلبة الصفوف من الرّوضة إلى الثالث؛ وذلك بسبب عدم تقديم الجامعات تخصص «معلّم مجال»^[14]. وعادةً ما يتلقّى المعلمون الذين يحملون شهادات جامعيّة بتخصّصات أخرى تدريب المستجدين فقط الذي تقدّمه وزارة التربية والتعليم كتدريب على إستراتيجيات التدريس المختلفة.

[13] يُشير «تدريب المستجدين» إلى الفترة التي تسبق بدء المعلم في المهنة، في حين أنّ «تدريب ما قبل الخدمة» يُشير إلى البرنامج المُكافئ لشهادة البكالوريوس في مجال التعليم، وفي بعض الحالات إلى برنامج الماجستير أيضاً. ويمكن لمدة تدريب المستجدين أن تكون قصيرة جداً بعكس برنامج التدريب قبل الخدمة؛ حيث يمتدّ إلى مدة طويلة من التعلم النظري وتطبيق إستراتيجيات تعليمية.

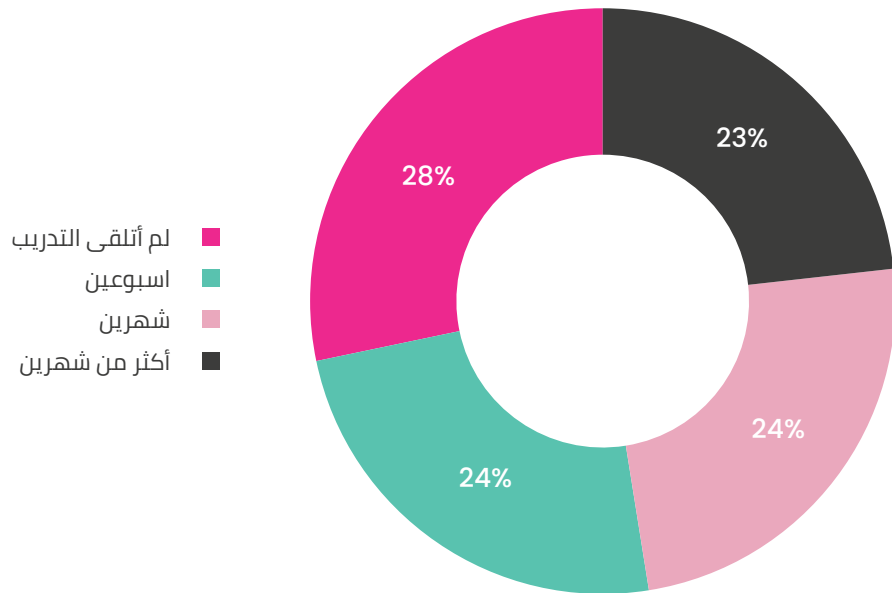
[14] يُشير «معلّم مجال» إلى المعلمين الذين يُعلّمون موادّ معيّنة (مثل: الرياضيات، الأحياء، إلخ) لطلبة الصفوف 4-10.

إنّ طريقة صياغة السؤال الذي يتعلّق بالتدريب^[15] «قبل البدء بالوظيفة الخاص بك» في دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلّم تُتيح للمُستجيبين فرصة التحدّث إمّا عن التعليم قبل الخدمة (مثلاً: برامج درجة البكالوريوس في التعليم) أو تدريب المُستجدين الذي تُنظّمه وزارة التربية والتعليم أو المدرسة التي عُيّنوا فيها. وهناك سبب يدعو إلى الاعتقاد أنّ المعلمين، على الأغلب، كانوا يُشيرون إلى التدريب الذي تلقّوه قبل بدئهم بوظيفتهم في المدرسة (مثل: تدريب المُستجدين). ونظراً إلى أنّ البرامج الرسمية لتعليم المعلمين لم تنشأ على نحو واسع خارج برامج درجة البكالوريوس لمعلّمي صفوف رياض الأطفال وحتى الثالث، وبسبب طريقة صياغة السؤال، فقد تُشير إجابات المعلمين إلى أي نوع من أنواع التعليم أو التدريب قبل الخدمة.

وكما يوضّح الشّكل رقم 6، فإنّ 28% من المعلمين أشاروا إلى أنّهم لم يتلقّوا أي تدريب قبل بدئهم بعملهم كمعلمين، بينما أشار ربع المُستجيبين إلى أنّ التدريب الذي تلقّوه قبل الخدمة استمرّ مدة أسبوعين تقريباً، في حين قال ربع آخر إنّ التدريب استمرّ مُدّة شهرين تقريباً. وبالمُقارنة، فإنّ متوسط مُدّة تدريب المُستجدين وفقاً لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام 2008 كان 10.6 شهراً (2012).

في فنلندا، يستمرّ تدريب المعلمين عملياً مُدّة عام كامل، ويُشكّل 20-15% من كامل التدريب الذي يتلقاه الطالب المُلتحق ببرنامج البكالوريوس التربوي (سالبيرغ، 2012). من المُهم في هذا السياق ملاحظة أنّ رُودّ المعلمين الأردنيين سابقة الذكر قد تتضمّن رُوداً لمعلمين يصفون تعليمهم الجامعي، علماً أنّ مُعدّل طول مُدّة تدريب المُستجدين الرّسمي في الأردن قد يكون أقل من عدّة أشهر. ويمكن للدراسات المُستقبلية أن تعمل على تمييز التحضير الجامعيّ من التدريب التعريفي الرّسمي وغير الرّسمي؛ لتوفير فهم أدقّ لتدريب المعلمين قبل الخدمة، إضافة إلى مُقارنةٍ أدقّ مع الدّول المشاركة في تاليس.

الشّكل 6: مُدّة التدريب الذي طُبّق قبل البدء بوظيفة التّعليم الحاليّة حسب إجابات معلّمي وزارة التربية والتعليم، 2014



المصدر:
دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم 2014

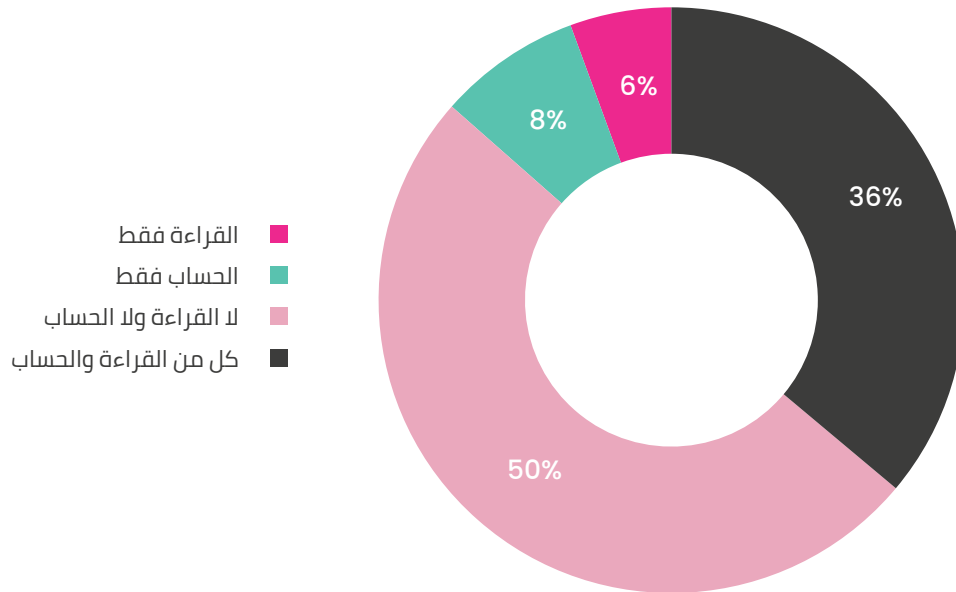
[15] كم من الوقت استغرق التدريب قبل العمل الخاص بك؟

سُئِلَ المُعلِّمون إذا ما كان التَّدريب الذي تلقَّوه ما قبل الخدمة قد أكسبهم مهارات التَّعليم، والمعرفة في المباحث المختلفة، ومهارات الإدارة الصَّفيَّة، والمنهاج الدَّراسي، ومدوِّنة قواعد أخلاقيَّات العمل؛ حيث قال أكثر من 70% منهم إنَّ تدريب ما قبل الخدمة قد أكسبهم النواحي الخمس جميعها. ولكنهم لم يُسألوا عن التَّدريب في مجالات أخرى، مثل: دمج التكنولوجيا التعليميَّة في التدريس، أو تزويد الطلبة بالدَّعم النفسي والاجتماعي.

وقد رأى مُعظم المُدرِّسين أيضاً أنَّ تدريب المُعلِّمين ما قبل الخدمة كافٍ؛ ففي دراسة المُدرِّسين التي أُجريت بالتزامن مع دراسة مؤسَّسة الملكة رانيا الوطنيَّة للمُعَلِّم، أفاد مُرَابة 8 من 10 منهم أنَّ التَّدريب الذي تلقَّاه المُعلِّمون قبل بدئهم بمسيرتهم التعليميَّة قد أكسبهم على نحوٍ كافٍ مهارات التَّعليم العمليَّة والإدارة الصَّفيَّة وإكمال المنهاج الدَّراسي وقواعد أخلاقيَّات العمل.

توفَّر مصادر البيانات الأخرى معلوماتٍ حول تدريب المُعلِّمين في مجالاتٍ أكثر تحديداً مثل مبادرة القراءة والحساب، وكما يوضِّح الشَّكل رقم 7، فقد أفاد نحو ثلث المُعلِّمين الأردنيين (36%) أنَّهم تلقَّوا تدريباً حول تعليم الطلبة القراءة والحساب قبل البدء بالمهنة، في حين أفاد نصفهم عدم تلقيهم أي تدريبٍ في أيٍّ من مهارتي القراءة والحساب (برومباتشر وآخرون، 2012). ويمكن بالمزيد من البحث استكشاف مصدر الفجوة بين ردود المُعلِّمين في دراسة مؤسَّسة الملكة رانيا الوطنيَّة للمُعَلِّم وأسئلة من دراساتٍ أخرى حول مجالات تدريبٍ أكثر تحديداً.

الشَّكل 7: نسبة المُعلِّمين الذين أفادوا تلقيهم التدريب في القراءة والحساب، في جميع القطاعات، 2011



المصدر:
برومباتشر وآخرون، 2012

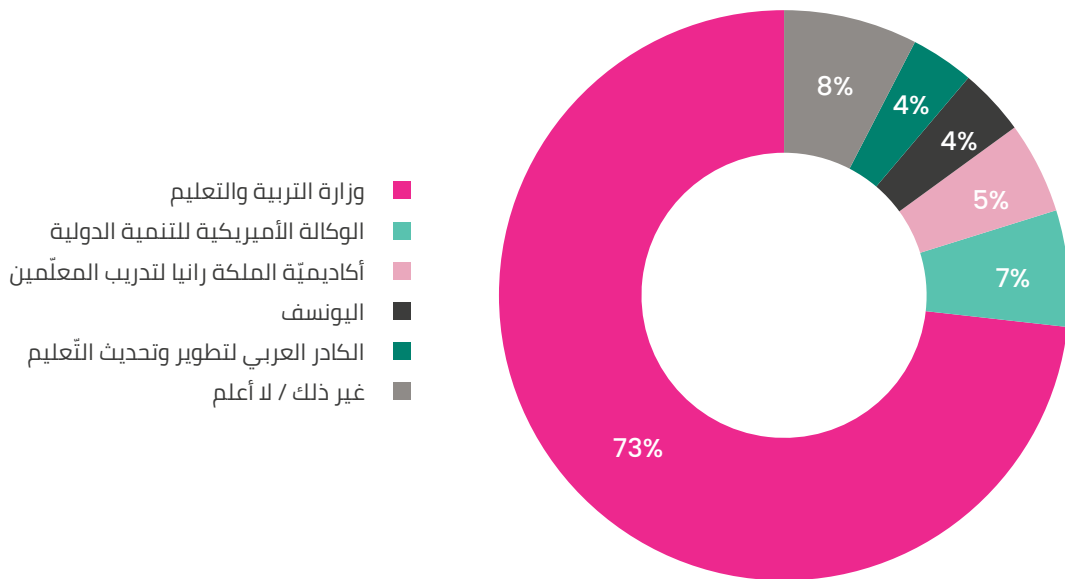
التدريب خلال الخدمة

في حين أن تدريب المستجدين مهم في إعداد المعلمين قبل دخولهم الغرفة الصفية، فقد ثبت أن فرص التطوير المهني في أثناء الخدمة أساسية لتطوير التعليم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014). وقد أشارت دراسة حول تدريب المعلمين الجدد وبقاتهم في المهنة إلى أن أداء الطلبة الأكاديمي يكون أضعف على نحو ملحوظ في الصفوف التي يُعلّم فيها معلّم للسنة الأولى من الصفوف التي يُعلّم فيها معلّمون لديهم سنوات أكثر من الخبرة، والتدريب في أثناء العمل أمرٌ إيجابي لتعزيز مهارات المعلمين الجدد (جودوين، 2012). وفي هذا السياق، تُشير تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول دراسة تاليس إلى أن التطوير المهني للمعلمين وفرص التدريب في أثناء الخدمة هما أهم عاملين يساهمان في تحقيق الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي، ومن ثم تحقيق نتائج أفضل للطلاب (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2010).

يتلقى معظم المعلمين العاملين في أنظمة تعليمية عالية الأداء التدريب في أثناء الخدمة أو التطوير المهني المُستمر على نحو سنوي. ففي دراسة تاليس التي أُجريت عام 2013 لـ 34 دولة، تلقى 91% من معلمي الصفوف الثانوية العليا التدريب أو فرص التطوير المهني خلال السنة السابقة للدراسة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014). وفي دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم صرّح أقل من نصف المعلمين (42%) بتلقيهم التدريب في أثناء الخدمة خلال العامين السابقين.

وقد أشار معظم المعلمين الذين تلقوا تدريباً خلال السنتين السابقتين إلى أن وزارة التربية والتعليم كانت الجهة المنظمة للتدريب. وكما يوضح الشكل 8، فإن قرابة ثلاثة أرباع معلمي المدارس الحكومية تلقوا تدريبهم الأخير من الوزارة، ونسب صغيرة تلقوه من الوكالة الأميركية للتنمية الدولية (7%) وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين (5%) واليونسف (4%) والكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم (4% (CADER). علماً أن العديد من برامج التدريب تُطوّر بالشراكة بين عدد من الجهات المعنية، وقد يتذكر المعلمون المنظمات الأكثر بروزاً، مثل وزارة التربية والتعليم، بسهولة أكثر من تذكرهم الشركاء المحليين الأصغر حجماً.

الشكل 8: مزودو التدريبات في أثناء الخدمة التي تلقاها المعلمون مؤخراً، كما أشار معلّمو وزارة التربية والتعليم، 2014



المصدر:

دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم 2014

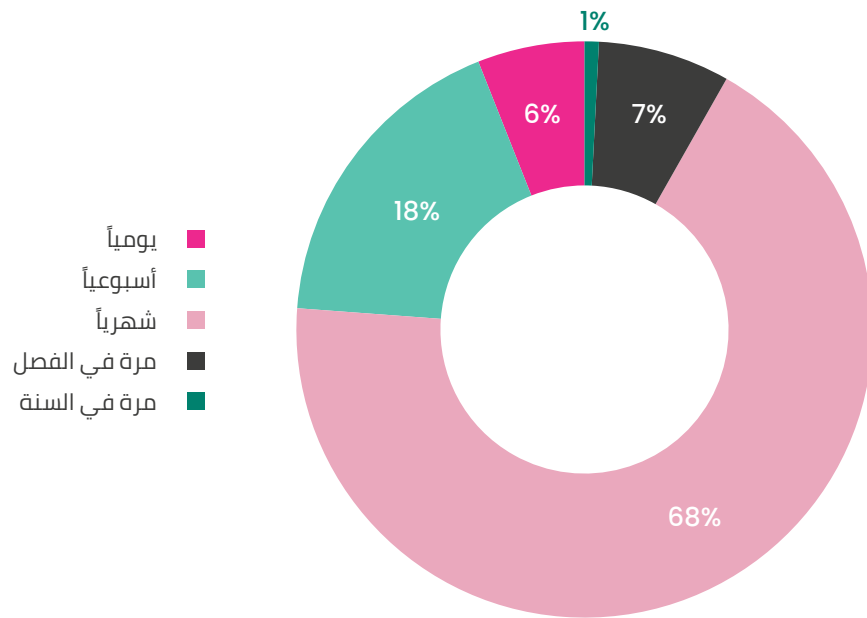
سُئِلَ المُعلِّمون سؤالاً مفتوحاً عن مُحتوى أحدث تدريبٍ تلقَّوه، فكانت الموضوعات الأكثر تكراراً: الإدارة الصّفية، ومهارات تكنولوجيا المعلومات، والاتّصالات، وأساليب التّدريس.

دعم المُديرين

في بعض الحالات التي يُفكر فيها لبرامج تدريبية ذات جودة عالية يمكن للتدريب غير الرّسمي أن يكون بناءً بقدر التدريب الرّسمي نفسه، إن لم يكن أكثر. ويمكن للتدريبات غير الرّسمية والذّاخلية أن تشمل الإسناد التربوي والعمل التّعاوني في وضع الخطط الدّراسية بين أعضاء الهيئة التّدرسيّة والتّغذية الرّاجعة لأداء المُعلّم والأبحاث المُستقلّة حول أساليب التّدريس والقضايا الحديثة في التّعليم، إضافةً إلى الاجتماعات المنتظمة مع قادة المدرسة. وتُشير الأبحاث المتعلّقة بتعليم المُعلّمين إلى أن أنشطة التطوير المهني المدمجة في العمليات المدرسيّة هي في الحقيقة أكثر فاعليّة في إنتاج مُعلّمين ذوي جودة عالية (دارلنغ-هاموند، 2006).

ولمّا سُئِلَ المُعلِّمون عن التدريب الذي تلقَّوه في أثناء الخدمة، لم تُمَيِّز دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنيّة للمُعلّم بين أنماط التّدريب المُختلفة، ولكن دراسة المُديرين المُرافقة تضمّنت بعض الأسئلة المرتبطة بدعمهم لمُعلّميهم؛ حيث أشار 92% من المُديرين إلى اجتماعهم بهيئتهم التّدرسيّة لمناقشة الخطط الصّفية مرّةً أو أكثر خلال الشّهر، في حين أن 8% منهم فعلوا ذلك مرّةً واحدةً أو مرّتين في السّنة (يوضّح الشّكل 9 تفصيلاً أكبر للردود). وقد أفاد 80% أنّ هذه الاجتماعات استمرّت مُدّة نصف ساعة إلى ساعة.

الشّكل 9: نسب تكرار اجتماعات المُديرين بالمُعلّمين لمناقشة الخطط الدّراسية، وزارة التّربية والتعليم، 2014



المصدر:

دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنيّة للمُعلّمين – جزء دراسة المُديرين، 2014

إنّ جمع المزيد من البيانات المُفضّلة حول أنواع التدريب في أثناء الخدمة ودّعم المُديرين على مستوى المدرسة الذي يتلقاه المُعلّمون في الدّراسات المُستقبليّة من شأنه أن يُوقّر صورة أدقّ للتطوير المهني المُستدام الذي يتلقّاه المُعلّمون الأردنيون.

اتجاهات نحو التّدريب

في حين أنّ مُعظم المُعلّمين أبلغوا عن الفوائد الإيجابيّة للتّدريب^[16]، صرّح أقلّ من نصفهم (48%) بحاجتهم إلى المزيد من فرص التّدريب والتّطوير المهنيّ لتحسين كفاءاتهم. غير أنّ المُديرين لم يُشاركوا الباقي الذين لم يصرحوا بهذه الحاجة الرّأي نفسه في الدّراسة؛ إذ قال 88% منهم إنّ مُعلّميهم بحاجة إلى المزيد من التّدريب والتّطوير المهنيّ.

سُئل المُعلّمون الّذين أفادوا بحاجتهم إلى المزيد من التّدريب عن أنواع دورات التّدريب التي يريدونها، فكانت أكثر الرّدود شيوعاً (مُرتّبة حسب تكرارها): تكنولوجيا التّعليم وأساليب التّدريس والموادّ المنهجية ومهارات الإدارة الصّفية، ودورات لغة سلوك الطّفل، والمهارات المهنيّة والوظيفيّة، والتواصل مع أولياء الأمور والمُجتمع.

[16] قيّم أكثر من ثلاثة أرباع المُعلّمين تدريباتهم بين 4 و 5 نقاط على مقياس من 5 نقاط في حين أن أحد التقييمات كان واحد «سيء» وخمسة «ممتاز».



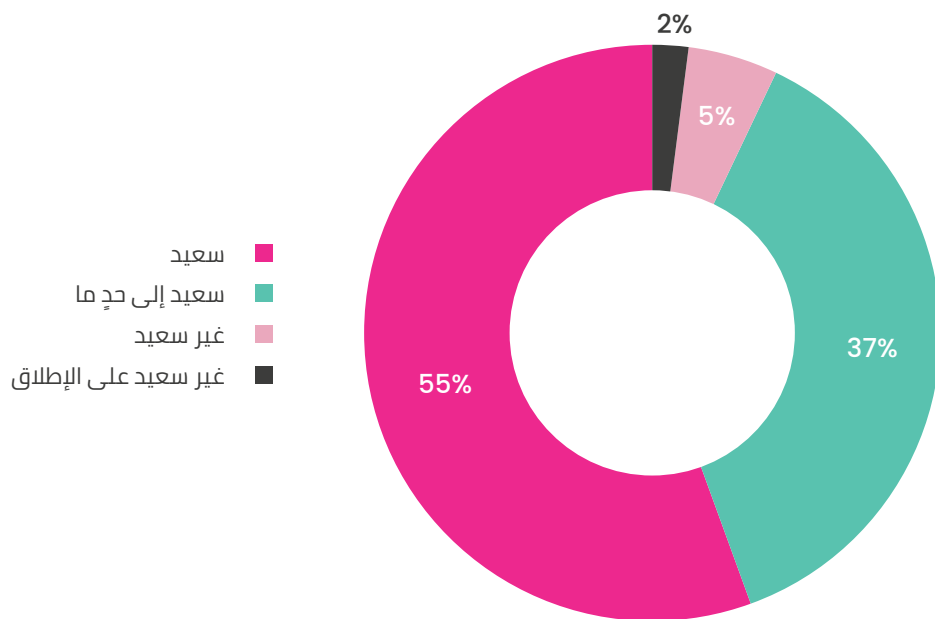
مستوى الرضا والتطلعات المهنية

لقد وجدت الدراسات العالمية الخاصة بالمعلمين أن هناك عدّة عوامل متعلّقة بمستوى الرضا الوظيفي لديهم، بما في ذلك الإعداد ما قبل الخدمة وفُرض التطوير المهني المُستدام والتعويضات والحالة العاطفيّة والدّافع وراء الإلتحاق بالمهنة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2005). وتُعدُّ بيئة العمل الإيجابية أمراً رئيساً لمستوى رضا المعلمين؛ فال تعاون بين المُعلّمين والتّغذية الرّاجعة والتقدير من قادة المدرسة، إضافةً إلى التشجيع المُستمر على التّطوّر الوظيفي جميعها عناصر أساسية تُؤدّي إلى مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي. (جونسون وكرافت وباباي، 2011).

السّعادة

صرّح مُعظم المعلمين في الدّراسة الوطنيّة للمعلّم - مؤسّسة الملكة رانيا، أنّهم سُعداء عامّةً وأنّ مستوى الرضا الوظيفي عاملٌ مهمٌّ في سعادتهم؛ حيثُ وصفت الغالبية العظمى من المعلمين (92%) أنفسهم بأنهم سُعداء أو سُعداء إلى حدٍّ ما (انظر الشكل 10). ومن أكثر أسباب السّعادة التي ذُكرت كانت الحياة المنزليّة (أفاد بذلك ثلثا المعلمين)، تبعها مستوى الرضا الوظيفي (كما أفاد نصف المعلمين). ويمكن أن يكون هذان العاملان متصلين ببعضهما بعضاً؛ ففي دراسة تاليس للمعلمين ارتبطت العوامل العاطفيّة خارج المدرسة بدرجة رضا المعلمين عن مهنتهم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014 أ). ومن الصّور في هذا السياق مُلاحظة أنّه لم يُطرَح سؤالٌ مباشر عن مُستوى الرضا الوظيفي في الدّراسة، وإلّا أشار إليه نصف المعلمين ضمن سؤالٍ مفتوحٍ على نحوٍ تلقائيٍّ، كسبب لسعادتهم.

الشّكل 10: مستوى السّعادة الذي أشار إليه معلّمو وزارة التربية والتعليم، 2014



المصدر:

دراسة مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّة للمعلمين - جزء دراسة المديرين، 2014



آراء حول مهنة التدريس

عدّ 9 من كل 10 مُستجيبين للدراسة أن التّعليم مهنة مُشرفّة، وعند سؤالهم عن سبب شعورهم بذلك أشار أكثر من ثلثهم (38%) إلى دورهم في تنشئة أجيال المُستقبل. وتضّقت الرّجود الشائعة الأخرى اعتقاد المعلمين أنّ التّعليم مهنة مُقدّسة (21%)، ودور المُعلّمين في نشر رسائل أخلاقيّة في المُجتمع (18%).

وقد أظهر تحليل نتائج الدراسة علاقةً إيجابيةً بين السّعادة وآراء حول المهنة والبقاء فيها مستقبلاً؛ فالمعلّمون الذين صرّحوا باعتقادهم أن مهنة التّعليم مُشرفّة كان احتمال الإبلاغ عن عدم سعادتهم قليلاً (6% مقارنةً بـ 24% منهم لم يعتقدوا أنّ مهنة التّعليم مهنة مُشرفّة، $p < .001$). ينطبق الأمر نفسه على المعلمين الذين ينوون الاستمرار في العمل في المدارس التي يعملون فيها حالياً؛ إذ أفاد 94% منهم أنّهم سعداء مقارنةً بـ 83% من الذين ينوون تغيير مكان عملهم^[17] ($p < .001$).

ومما يحسن ذكّره أنّ دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنيّة للمعلّم لم تجمع المعلومات حول آراء عاقبة الشّعب عن مهنة التّعليم، ولكن بعض المعلمين ذكّروا نظرة المجتمع لمهنة التّعليم كأحد تحديات المهنة، وقد تُطرّق لذلك خلال مجموعات التركيز. وكان الإجماع العام بين المُستجيبين أن المعلمين فقدوا جزءاً من الاحترام الذي كانوا يتمتعون به في الماضي، ويشترك بهذا الرّأي مُعظم المعلمين في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وتُشير دراسة تاليس إلى أنّ 31% فقط من المعلمين يعتقدون أنّ مهنتهم تنال التقدير من المُجتمع بالرّغم من استمتاعهم بمهنتهم، وهي حقيقة يمكن أن تؤثر على نحو سلبي في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014أ). الأمر الذي يُبرز الحاجة إلى المزيد من الأبحاث لفهم اتجاهات المجتمع الأردني حول مهنة التّعليم، وكيف تؤثر هذه التّصورات في المعلمين أنفسهم.

الظّموات المهنية

ذكر ثلاثة من كل أربعة معلمين (76%) أنّهم يُخطّطون للبقاء في وظيفتهم في مدرستهم في المستقبل القريب. وقد أظهر سؤال مفتوح حول أهم الأهداف المهنية للمعلمين نتائج مثيرة للاهتمام، بالرّغم من أن تفسيرها يُشكّل تحدياً نوعاً ما^[18]. ويوضّح الجدول 7 الأهداف المهنية الأكثر ذكراً، التي كان أكثرها شيوعاً الحصول على المزيد من المؤهلات الأكاديميّة. ففي الأردن ترتبط المؤهلات العلميّة بزيادات الرواتب؛ حيث ترتفع الرواتب بارتفاع التّحصيل العلمي (ديوان الخدمة المدنيّة 2014). وقد سعى ما يُقارب 20% من المعلمين إلى تطوير في مسيرتهم الوظيفيّة في مدارسهم، في حين قدّم آخرون أسباباً إنسانيّة (مثل: تطوير الجيل القادم من الأردنيين) أو أهدافاً عامّة (مثل: تحقيق التميّز في حياتهم المهنيّة). في حين لم يُعبّر 10% تقريباً عن المُستجيبين عن طموحهم في النّمو الوظيفي؛ فقال 8% منهم إنّ هدفهم كان الحفاظ على وضعهم الحالي، وقال 3% إنّ هدفهم هو التّقاعد، بينما رفض 7% آخرون الإجابة عن السؤال.

[17] كانت هذه الفروقات ذات دلالة إحصائية ($p < .001$)

[18] مُنّقت ردود البيانات الأولى ثمّ أُجري ترميزها في فئات تظهر في الجدول 7؛ فئة "بناء جيل واعد" تتضمّن ردوداً مثل: "التأكيد على التحاق طلبتي بالجامعة" و"رفع مستوى أداء الطلبة" و"تعزيز السلوك الإيجابي والتّصرف كنموذج يُحتذى به" و"تربية جيل واعد". أما فئة "الصعود على السلم الوظيفي" فتتضمّن ردوداً مثل: "أن أصبح مديراً للمدرسة" و"الانضمام إلى الطاقم الإداري" و"أن أصبح مُحاضراً في الجامعة" و"الترقي لمنصب مسؤول في وزارة التّربية والتّعليم" و"الحصول على ترقّيات". وأما فئة "التطوّر المهني والتميّز" فتتضمّن ردوداً مثل: "التفوّق في مهنتي وتحقيق شمعة طيبة"، و"تقديم رسالتي" و"العمل في الخارج"، و"تلقي تدريب مُفيد أثناء خدمة المعلّم".

الجدول 7: الضّموحات المهنية للمعلّمين التي أشار إليها معلّمو وزارة التربية والتعليم، 2014

نسبة المعلمين	
26%	الحصول على مؤهلات أكاديمية
21%	الارتقاء في الرتب الوظيفية / المسار المهني
16%	بناء جيل واعد
15%	التطور المهني / تميز في المهنة
8%	الاحتفاظ بالوضع القائم
3%	التقاعد
3%	غير ذلك
7%	الامتناع عن الإجابة
100%	المجموع

المصدر:

دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم 2014

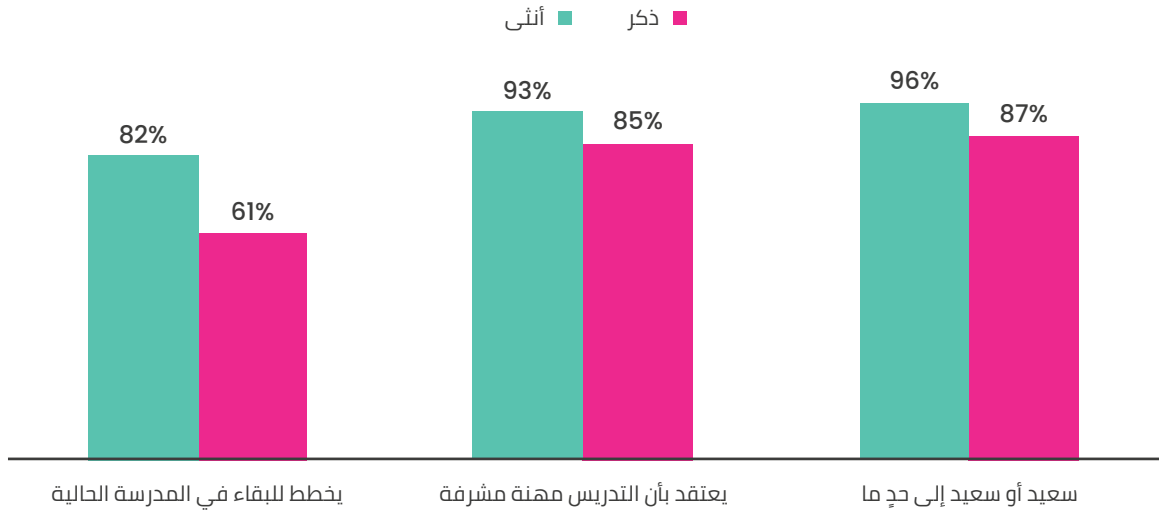
قد تتضمّن الأسئلة حول ظموحات المعلمين في دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم القادمة مجموعة من الاختيارات الموضوعية مسبقاً؛ لإفساح المجال للمقارنة عبر المجموعات الفرعية.

الفروق في الردود حسب النوع الاجتماعي

عبّرت المُعلّمات الإناث باتجاهات إيجابية نحو المهنة أكثر من نظرائهنّ من الذّكور. ويوضّح الشّكل 11 الاختلافات في الرّدود المُتعلّقة بالسّعادة ونيّة الاستمرار في المهنة ونظرة المعلم للمهنة؛ حيث أشارت المعلّمات إلى مستوى أعلى من السّعادة مقارنةً بالمعلّمين الذّكور، وكُنّ أكثر استعداداً للعمل في مهنة مُشرفة. وكانت الفجوة الأكبر وضوحاً مُتعلّقة بالخطط المُستقبلية؛ حيث كان المعلّمون الذّكور الذين يميلون إلى التخطيط لترك وظيفتهم الحالية ضعف المعلّمات ($p < .001$).



الشكل 11: مواقف المعلّمين وفقاً للنوع الاجتماعي، وزارة التربية والتعليم 2014



المصدر:

دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم 2014

لم تُكُن الأبحاث الدّولية حول الفروقات حسب النوع الاجتماعي في مستوى الرّضا بمهنة التّعليم حاسمة؛ ففي حين أنّ بعض التّقارير تُشير إلى أنّ النساء في القوى العاملة يميلن إلى الإفصاح عن مستويات أعلى من الرّضا الوظيفي بغضّ النّظر عن المهنة، أظهرت دراسات في بعض الدّول أنّ الفروقات بين الجنسين في مُستوى الرّضا الوظيفي لم تكن ذات دلالة إحصائية (آيدن وآخرون، 2012، موندال، 2014)؛ فقد أظهرت دراسة حول مستوى رضا النساء المهني في سوق العمل الأوروبي أنّ المُعلّمات الإناث يملن إلى أنّهنّ أكثر رضاً بوظيفتهنّ بالرّغم من أنّهنّ دائماً ما يُكنّ في وضع غير مُوَّاتٍ فيما يخصّ الدّخل والترقيات والتّوقّعات والتّعيينات (كيسر، 2005). وقد وُجد نمطٌ مُشابه لهذا في سياقاتٍ أخرى، مثل الباكستان (غازي ومارينج، 2011). ويُمكن لعاملين أن يُفسّرا جزءاً من تلك الفجوة بين الجنسين في مقاييس الرّضا، هما: قلة البدائل الوظيفية للنساء، وبيئات العمل الأكثر تحدياً للمعلّمين الذّكور. علماً أنّ الأردن يُقتل أحد أقلّ معدّلات مُشاركة القوّة العاملة النسائية في العالم؛ حيث تبلغ 14% (مُنظمة العمل الدّولية، 2013). وقد وضح العديد من المُستجيبين أنّ التّعليم أحدّ الوظائف القليلة المقبولة ثقافياً للنساء في العديد من المناطق. وعليه، تُعدّ المُعلّمات أنفسهنّ محظوظاتٍ بالحصول على وظيفة. من ناحية أخرى، فإنّ اتساع الفجوة بين إنجازات الطلبة البنات والبنين، التي تميل لصالح البنات بشدّة، والظروف المدرسية المختلفة مثل ارتفاع معدل التّنمّر بين البنين في الأردن (40% بين البنين مقابل 30% بين البنات) قد يجعل وظيفة التّعليم أصعب على الرّجال الذين يعملون في مدارس الذّكور (وزارة التّربية والتّعليم، 2015؛ مبادرة الأمم المتّحدة لتعليم البنات، 2015؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015).

مع ذلك، فإنّ البيانات المتوفّرة لا تسمح بتفحص هذه الفرضيات، كما يمكن للفجوات في مستوى الرّضا الوظيفي بين الجنسين أن تعكس أنماط ردود للدّراسة مُتعلّقة بنوع الجنس مع وجود صلة ربط ضعيفة بفروقات الخبرات. وتتطلب الفجوة بين الجنسين في مستوى الرّضا الوظيفي بين المعلّمين الأردنيين المزيد من التّفحص والمزيد من التفاصيل حول كل من العناصر التي تُؤدّي إلى الرّضا، وهي: الراتب والترقية والإدارة والبيئة المهنيّة وطبيعة العمل؛ لذا ينبغي أن تتفحص الأبحاث أيضاً أثر مواقف المعلّمين ومُستوى رضاهم عن الطّلبة، بما في ذلك احتمالية أن يُسهم المعلّمون الأقلّ سعادةً ودافعيةً ورضاً في تأخّر إنجازات الطّلبة الأردنيين الذّكور مقارنةً بنظيراتهم من الإناث.

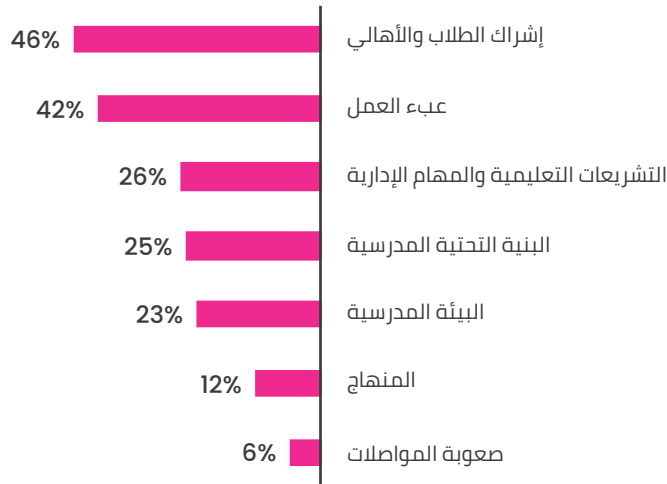


التحديات المهنية

إنَّ فُدرَة المَعلمين على مواجهة التَّحديات بنجاح والتخفيف من آثارها السلبية أمرٌ بالغ الأهمية لتمكين البيئات المدرسية المُنتجة (تريندال، 2006). وبما أنَّ التَّحديات التي تواجه المَعلمين ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى الرضا الوظيفي، فمن الضروري فهم هذه التَّحديات وضمان توافر الأدوات اللازمة للتصدي لها؛ وذلك للحفاظ على دافعيتهم للعمل وفعالية أدائهم، فإذا كان المَعلمون يُعانون في عملهم فسيفعل الطلبة الأمر نفسه في دراستهم.

وقد سألت دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمُعَلِّم عن أهم التَّحديات التي يواجهها المَعلمون باستثناء الراتب.^[19] ويظهر الشكل 12 التَّحديات المهنية التي ذكرها المَعلمون الأردنيون، فبالإضافة إلى التعويض، كان أكثر تحدّيين مهنيّين شائعين إشراك الطلبة وأولياء الأمور في العملية التعليمية وعبء العمل.

الشكل 12: القضايا التي ذكرها مُعَلِّمو وزارة التربية والتعليم ضمن أكثر ثلاثة تحدّيات مهنيّة شائعة باستثناء الراتب، 2014^[20]



المصدر:

دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم 2014

[19] كان السؤال المُتعلّق بالتَّحديات التي تواجه المَعلمين سؤالاً مفتوحاً؛ لذلك جفّع مركز الدراسات الاستراتيجية عدّة إجابات في موضوعات شاملة. تضمّن عبء العمل عدد الحصص التي تُدرّس خلال اليوم وعدد الأطفال في الغرفة الصّغيرة.

[20] طُلب من المُستجيبين تقديم أكبر ثلاثة تحدّيات تواجههم. يُشير هذه الرّسم البياني إلى نسبة المَعلمين الذين ذكروا الفئات المدرجة ضمن أي من التَّحديات الثلاثة التي تواجههم على نحوٍ كبير.

الراتب

في حين أن سؤال دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمُعَلِّم حول التّحدّيات المهنية استثنى الرّاتب، تجدر الإشارة إلى أن هذه المسألة كانت من المسائل الرئيسيّة التي أبلغ عنها المُعلِّمون. وعندما سُئلوا عمّا إذا كانوا راضين عن رواتبهم الحاليّة، أعرب أقل من نصفهم بقليل (46%) عن درجة معتدلة أو كبيرة من الرضا، في حين أن 48% كانوا راضين «قليلاً فقط»، و6% كانوا «غير راضين على الإطلاق» عن رواتبهم.

قد يعكس عدم الرّضا عن الرّواتب تحديّات اقتصاديّة واسعة النّطاق، أبلغ عنها البنك الدّولي [21] وغيره في الأردن؛ حيث كان نصيب الفرد ينخفض من النّاتج الإجماليّ المحليّ من حيث تعادل القوّة الشرائيّة كل عام من 2009 إلى 2013 (البنك الدّولي، 2015). وفي العام الدراسي 2014-2015، بلغ راتب تعيين معلّم وزارة التّربية والتّعليم الذي يحملون درجة البكالوريوس 447 ديناراً أردنياً شهرياً (وزارة التّربية والتّعليم، 2013)؛ أي أعلى من متوسط الأجر الشهري الذي سجلته العمالات الإناث على الصعيد الوطني (406 دينار أردني)، وهو ما يعادل تقريباً أجر العقّال الذكور (448 دينار أردني) (دائرة الإحصاءات العامّة، 2013). ومع ذلك، ومع ارتفاع كلفة المعيشة، صُنّفت عمّان كأكثر المُدن تكلفة في المنطقة في عام 2015 (كابور، 2015). حتّى الرّواتب التي تُعدّ فوق المتوسط قد لا تُشير إلى مستوى معيشة مُريح؛ فعند سؤال المُعلِّمين عن التّحدّيات التي تواجههم في حياتهم الشخصية، ذُكر 23% منهم أنّ الوضع الاقتصاديّ في الأردن هو الرّد الأكثر شيوعاً، بينما أفاد 8% منهم أنّ لديهم وظيفةً إضافيّة، علماً أنّ تلك النسبة تصل بين المُعلِّمين الذّكور إلى نحو 17%، ولعل ذلك مُرتبط بهذه التّحدّيات. ومع ذلك، تبرز الحاجة إلى مزيد من الأبحاث لتحديد ما إذا كانت تحديّات المُعلِّمين مع الرّواتب محدّدة لمهنتهم أو أنها تعكس التّحدّيات الاقتصاديّة التي تتقاسمها الأسر في جميع أنحاء المملكة.

انخراط الطّلبة وأولياء الأمور في العمليّة التعليميّة

من أكثر التّحدّيات التي ذكرها المُعلِّمون، باستثناء الرّواتب، كان انخراط الطّلبة وأولياء الأمور في العمليّة التعليميّة؛ حيث أشار 64% منهم إلى هذا كأحد أكثر الصّعوبات المهنية التي تواجههم إلحاحاً، في حين ذكر 25% من المُستجيبين أنّ هذا الانخراط كان التّحديّ الأوّل الذي يواجههم. وعلى نحو أدقّ، تضمّنت تحديّات «المشاركة» هذه سلوكيات الطّلبة التّخريبية وعدم مُدرة الطّلبة على قراءة المادّة أو إكمال الواجبات وقنوات التّواصل المقطوعة مع أولياء الأمور. وبالرّغم من أنّ الدّراسة لم تسأل على نحو مباشر عن الإستراتيجيّات التي يستخدمها المُعلِّمون لإشراك الطّلبة في الحصة، فقد سألت المُعلِّمين عن كيفيّة تعاملهم مع المسائل التّأديبية في عُرفهم الصّفيّة؛ حيث أجاب أكثر من نصفهم أنّ الأساليب التّأديبية الرئيسيّة التي يلجأون إليها هي خصم العلامات وإعطاء التّنبهات و/أو تأديب الطّلبة جسدياً (على سبيل المثال: الضّرب)، وقال ربعهم تقريباً (26%) إنّهم استخدموا الحوار أو النقاش لتحفيز الطّلبة، بينما أفاد 12% إضافيون بإشراك المرشدين أو أولياء الأمور.

وقد أشارت نسبة أعلى قليلاً من المُعلِّمين الذّكور (29%) إلى أن إشراك الطّلبة وأولياء الأمور هو التّحديّ المهنيّ الأوّل الذي يواجهونه مُقارنةً مع نظرائهم من الإناث (23%). ووُجدت الاختلافات أيضاً في الرّدود عبر المراحل الصّفيّة المُختلفة التي تُعلّم؛ فكان احتمال ذكر هذا التّحديّ من معلّم المرحلة ما قبل الابتدائية أقلّ بكثير من معلّم المراحل الأساسيّة والثّانويّة، ففي حين أن أولياء الأمور يهتمون بمتابعة تعليم أطفالهم في أعمار صغيرة، قد لا يدركون أهميّة استخدام هذه المُشاركة في أثناء نموّ أطفالهم (باتريكاكو، 2004).

[21] تضمّنت الصّعوبات طويلة المدى الأخرى قلة مشاركة القوى العاملة والتعطل بسبب النزاع الإقليمي والاعتماد على الواردات للطاقة وغيرها من السلع (البنك الدّولي، 2015)

بالرغم من أن الدراسة لم تسأل المُعلّمين عن أساليبهم في التدريس، وقد تُساعد المزيد من الأبحاث حول كيفية تفاعل المُعلّمين مع الطلبة في أثناء التدريس في تسليط الضوء على الطرائق التي يمكن للمُعلّمين من خلالها تحسين إشراك الطلبة، فقد وجدت الدراسات العالمية علاقةً بين سلوك الطلبة والممارسات التعليمية. وفي هذا السياق، كشف أحد تقارير دراسة تاليس أن المُعلّمين الذين يحملون موقفاً «بنّاءاً» تجاه التعليم (على سبيل المثال: المعلمون الذين يتبعون نهجاً شاملاً وتشاركياً في تطبيق الخطط الدراسية) يميلون إلى الإبلاغ عن عدد أقل من القضايا التأديبية في غرفهم الصفية؛ وعلى النقيض من ذلك، فإن المُعلّمين الذين يؤمنون بأن التعليم ينطوي على إيصال المعلومات من المُعلّم إلى الطالب مباشرةً يميلون إلى مواجهة تحديات أكبر مع السلوكيات العابثة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2010). وقد خلصت دراسة رصدية أجريت في الأردن إلى أن المُعلّمين في الأردن يتبنّون أسلوب المحاضرة في غرفهم الصفية بدلاً من التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2012). وعليه، يجب على الدراسات المُستقبلية استكشاف تطوير ممارسات التعليم في المدارس الأردنية، وفيما إذا كانت هذه الممارسات مرتبطة بإشراك الطلبة وأدائهم الأكاديمي.

إنّ تحدي عدم اندماج الطلبة في دراستهم أمرٌ ذو أهمية؛ نظراً للتحديات التي يواجهها المُعلّمون الأردنيون في حضور الطلبة. فوفقاً لنتائج برنامج التقييم الدولي للطلبة (بيزا) 2012، بُلغ عن أنّ قرابة واحد من كل ثلاثة طلبة في الأردن تغيبوا عن حضور الحصص الصفية خلال الأسبوعين السابقين للدراسة، مقارنةً بأقل من واحد من كل خمسة طلبة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014). إنّ مسألة انخراط الطلبة في العملية التعليمية تُشكّل تحدياً مهنيّاً ومؤشراً مثيراً للقلق حول مخرجات تعلّم الطلبة، وهي تستحق مزيداً من التخصّص من الآن فصاعداً.

عبء العمل

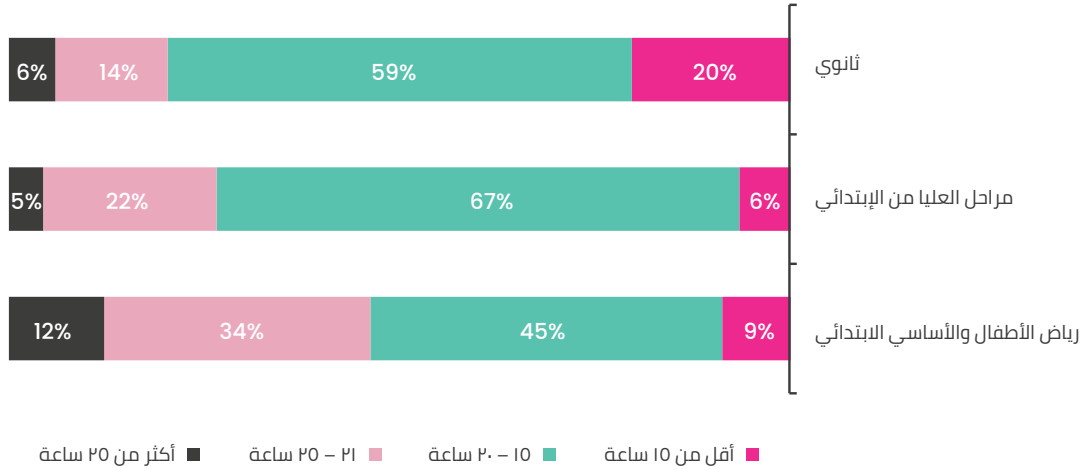
أفاد قرابة نصف المُعلّمين (49%) أنّ القضايا المتعلقة بعبء العمل هي إحدى أكبر ثلاثة تحديات مهنية تواجههم، وكان قرابة نصف هذه التحديات (47%) مرتبطاً بوجود عدد كبير جداً من الطلبة، في حين عبّر 41% آخرون عن تحديات عبء العمل بوجود نصاب مُرهق من الحصص الصفية لتعليمها. كما أن 13% إضافية من تحديات عبء العمل تتضمن كمية محتوى المناهج الدراسية التي يُطلب إلى المُعلّمين تقديمها في كل عام.

تُشير الأدلة إلى أن متوسط عبء العمل للمُعلّمين الأردنيين مُماثلٌ لآعباء المُعلّمين في دول أخرى. ففي دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمُعلّم، أفاد المُستجيبون بقضائهم 19 ساعة في التعليم و4 ساعات لتحضير دروسهم في كل أسبوع، وفي مقابل ذلك يقضي مُعلّمو منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الوقت نفسه تقريباً في التعليم في كل أسبوع (بمعدّل 19.2 ساعة في الأسبوع) ووقتاً أكبر على نحو ملحوظ في التخطيط والتّحضير للدروس (6.7 ساعة في الأسبوع) (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2014). وعلى نحو مُماثل، فقد بلغت نسبة «الطالب إلى المُعلّم» خلال الفترة 2013-2014 في الأردن 16:1، وهي أقل من المتوسط العالمي الذي يبلغ 18:1 لكل من مراحل التعليم الابتدائية والثانوية في العام نفسه (اليونسكو، 2015).

بالرغم من أنّ متوسط أعباء عمل المُعلّمين في الأردن قد يكون مشابهاً لدول أخرى، فإنّ نتائج دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمُعلّم تشير إلى أن عبء العمل يختلف باختلاف المحافظات والمرحلة الصفية ونوع المدرسة من حيث الجنس؛ إذ يبدو أن المُعلّمين في المنطقة الوسطى يعملون لساعات أطول؛ حيث أفاد 40% بتعليم أكثر من 20 ساعة من الحصص في الأسبوع، مقابل 30% في الجنوب و33% في الشمال ($p < .05$). وكانت الفجوة على مستوى الصف أوسع، كما يُبيّن الشكل 13؛ إذ إنّ أقل من نصف المُعلّمين (46%) من مُعلّمي المرحلة الابتدائية وما قبل الابتدائية أفادوا بأنهم يقضون أكثر من 20 ساعة في التعليم في الأسبوع، مقابل 11% فقط من مُعلّمي المرحلة الثانوية ($p < .001$).



الشكل 13: ساعات التدريس خلال الأسبوع وفقاً للمرحلة الصفية^[22], حسب إجابات مُعلّمي وزارة التربية والتعليم، 2014



المصدر:

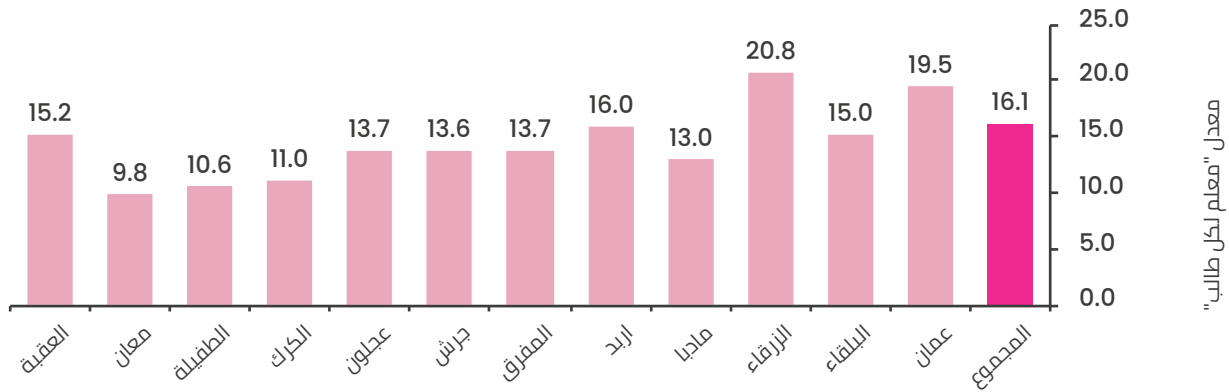
دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم 2014

أفاد المعلمون العاملون في المدارس المختلطة (ذكور وإناث) بقضاء وقتٍ أكثر في التدريس من المدارس التي يتعلّم فيها الذكور فقط والمدارس التي يتعلّم فيها الإناث فقط. كما أفاد 47% من المعلمين في المدارس المختلطة عن قضاءهم أكثر من 20 ساعة في الأسبوع في التدريس، مقارنةً بـ 27% في مدارس الإناث و35% في مدارس الذكور ($p < .001$). وقد يعود السبب في ذلك جزئياً إلى المدى الأوسع من الصفوف التي تُدرّس في المدارس المختلطة؛ حيث إنّ العديد من المدارس المختلطة تخدم الإناث في الغالب ولكنها تُصنّف كمدارس مُختلطة بسبب الفصول المختلطة في مرحلة ما قبل الابتدائي والمرحلة الابتدائية الدنيا. وعلى خلاف الفجوات الواسعة بين الجنسين في العديد من الأسئلة الأخرى في الدراسة، فإن الفجوة بين المعلمين من الذكور والإناث كانت صغيرة نسبياً وليس لها دلالة إحصائية؛ حيث أفاد 34% من المعلمين الذكور بتدريس أكثر من 20 ساعة في الأسبوع مقارنةً بـ 37% من المعلمات الإناث ($p = 0.27$).

وتدعم البيانات الحكومية حول نسب «الطالب إلى المعلم» هذا الدليل المُتعلّق باختلاف أعباء العمل التي اختبرها المعلمون. وكما يوضح الشكل رقم 14، تختلف نسب «الطالب إلى المعلم» على نحو كبير وفقاً للمحافظة ولدى 42% من مدارس وزارة التربية والتعليم أقل من 12 طالباً في الصف الواحد (وزارة التربية والتعليم، 2015).

[22] صُنّف المعلمون وفق غالبية المراحل الصفية التي يعلمونها. علّم 33 من المعلمين مجموعة واسعة من الصفوف، بحيث لم يمكن تصنيفها، وحُذفت من الشكل 13.

الشكل 14: نسب الطالب إلى المعلم في مدارس وزارة التربية والتعليم وفقاً للمحافظة، 2014



المصدر:

وزارة التربية والتعليم، 2015.

لم تشمل دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلم آية أسئلة عن الوقت الذي يقضيه المعلمون في تنفيذ مهام لا علاقة لها بالتدريس والتخطيط للحصص. قد تتضمن مثل هذه المهام التعاون مع الزملاء أو ترتيب أنشطة لا منهجية للطلبة أو التواصل مع أولياء أمور الطلبة أو الواجبات الإدارية، مثل الأعمال الورقية وإدارة مقصف المدرسة... وبما أن عبء العمل الثقيل يُعدّ أحد أكثر التحديات المهنية التي أفصح عنها المعلمون الأردنيون، فهناك حاجة إلى المزيد من الأبحاث لتكوين صورة كاملة حول هذه القضية.

البيئة المدرسية

على الرغم من أنه لم تُذكر البيئة المدرسية كأحد التحديات الطارئة، فإنّ المشكلات التي تكون على مستوى المدرسة تستحق ذكرها لما قد يكون لها من تأثير كبير على نحو غير متناسب في المدارس المتضررة؛ فمثلاً، 9% من المعلمين أفادوا بأن بيئة المدرسة كانت من أكثر التحديات المهنية تأثيراً فيهم، بينما أشار 8% آخرون إلى أنّ البيئة التحديّة للمدرسة كانت من أكثر تلك التحديات المهنية تأثيراً فيهم. وبما أن 92% من ميزانية وزارة التربية والتعليم مخصصة لتعويض الموظفين (شابمان، 2011)، فإنّ القليل من التمويل يبقى لصيانة المدرسة. ووفقاً لتقرير صدر مؤخراً فقد أدى تزايد عدد المدارس التي تعمل بنظام الفترتين لاستيعاب الأطفال اللاجئين السوريين إلى تفاقم هذه الضغوطات على جودة المدرسة (كريستوفورسون، 2015).

أما بالنسبة إلى الجوانب الاجتماعية لبيئة المدرسة، فقد أفاد عددٌ قليلٌ من المعلمين بأن العنف المدرسي يُعدّ أحد أصعب التحديات المهنية التي يواجهونها، مما يُشير إلى وجود مشكلاتٍ أخرى تعدّ أكثر تأثيراً في معظم المعلمين. وفي سؤال منفصل، طُلب إلى المعلمين تقييم درجة العنف في مدارسهم على مقياس من 1 إلى 5، بحيث يكون 1 هو الأسوأ و5 الأفضل، في أربع فئات مختلفة، هي: العنف بين الطلبة، والعنف بين الطالب والمعلم، والعنف بين المعلم والطالب والعنف بين أولياء الأمور والمعلم^[23]. وعند سؤال المعلمين عن مستويات العنف في مدارسهم، وعن العنف بين الطلاب، أبلغ 18% من المعلمين في مدارس الذكور عن أسوأ تقييم للعنف مقارنةً بـ 5% بين المعلمين في مدارس

[23] لكل من الفئات، شُيّل المعلمون، على مقياس من 1 إلى 5، بحيث كان 1 الأسوأ و5 الأفضل؛ «ما مدى سوء مشاكل العنف الجسدي في مدرستك؟»

الفتيات و15% في المدارس المختلطة ($p < .001$). وأظهرت تقارير أخرى حول العنف في المدارس الأردنية أنّ معدّل التنقّر بين الذكور أعلى بنسبة 10 نقاط مئوية من معدّل التنقّر بين الفتيات (مبادرة الأمم المتّحدة لتعليم البنات, 2015).

لا تشكّل المشكلات السلوكية بين الطلاب تحدياً لمعلّمي الأردن فقط, بل لجميع المعلّمين حول العالم. وقد كشفت نتائج دراسة المعلّمين العالميّة بأنّ واحد من ثلاثة معلّمين, في المتوسط, بلّغوا عن إضاعة الكثير من الوقت في الصف بسبب اضطرابات ناجمة عن سوء سلوك الطالب (مُنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية, 2014أ).



معلّمو الأردن: الخاتمة

لما كانت دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلّم تُعدّ أول دراسة وطنية مُمثلة لمعلّمي المدارس الحكوميّة في الأردن، فإنّها تُقدّم معلوماتٍ مهمّةً للغاية حول كادر من المُحترفين المسؤولين عن إعداد شباب الأردن لعالم دائم التغيّر؛ فهي تُوضّح على نحوٍ خاصّ المواقف الإيجابية للمعلّمين عن حياتهم ومهنتهم على الرّغم من التّحديات العديدة التي تواجههم. كما تُقدّم الدّراسة بياناتٍ أساسيةً عن الاحتياجات المهنية للمعلّمين، التي تشمل تدريب ما قبل الخدمة وفي أثناء الخدمة، وتدعم معالجة التّحديات، مثل تحسين انخراط الطلاب والأهل في العملية التعليمية وإدارة أعباء العمل.

كما تكشف دراسة مؤسسة الملكة رانيا الوطنية للمعلّم نواحيّ مهمّة للأبحاث المستقبلية، إذ تُساعد المزيد من المعلومات المُفضّلة حول تعليم المعلّمين الجامعي وخبرتهم التدريبية ما قبل الخدمة في تحديد الفجوات في إعداد المعلمين وتدعم استهداف الموارد على نحوٍ أفضل. علماً أنّ إجراء الأبحاث حول أنواع الدعم المهني غير الرسمي الذي يتلقاه المعلّمون في مدارسهم، فضلاً عن فائدة هذا الدعم مقارنة مع الأشكال الأخرى من التطور المهني، قد يساهم في تصميم برامج التدريب وتطبيقها في أثناء الخدمة في المستقبل. ويُمكن لدراساتٍ وطنيةٍ مستقبلية أن تُحسّن الأسئلة المطروحة في هذه الدّراسة من أجل إجراء مقارنات أفضل للدوافع والاتجاهات بين المجموعات الفرعية المختلفة من المعلّمين. وأخيراً، يُمكن تطوير استخدام نتائج الدّراسة حول التّحديات الأساسية التي أشار إليها المعلّمون؛ لتحسّن الدعم المتاح للمعلّمين في سعيهم إلى تعليم أطفال الأردن.



المراجع

Aydin, A., Uysal S., Sarier, Y. (2012).

The Effect of Gender on Job Satisfaction of Teachers: A Meta-analysis Study. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, Vol 46, 356-362. Retrieved from:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812012517>.

Brombacher, A., Collins, P., Cummiskey, C., Kochetkova, E., Mulcahy-Dunn, A. (2012).

Student Performance in Reading and Mathematics, Pedagogic Practice, and School Management in Jordan. USAID.

http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JBNH.pdf.

Chapman, R. (2011).

Education Public Expenditures Working Paper. Retrieved from USAID Jordan: <https://jordankmportal.com/resources/education-public-expenditures-working-paper-2011>.

Christophersen, M. (2015). Securing Education for Syrian Refugees in Jordan. International Peace Institute. Retrieved from:

<https://www.ipinst.org/wp-content/uploads/2015/05/IPI-E-pub-Securing-Education-for-Syrian-Refugees.pdf>

Civil Service Bureau (CSB). (2013).

2013 آلية احتساب النقاط التنافسية للكشف

Retrieved from: <http://www.csb.gov.jo/csb/JobSeeker/newcompetitionPoints>.

Darling-Hammond, L. (2006).

Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey Bass: A Wiley Imprint.

Darling-Hammond, L. (2012).

Teacher Preparation and Development in the United States: A Changing Policy Landscape. In L. Darling-Hammond, & A. Lieberman, *Teacher Education Around the World* (pp. 130-151). New York: Routledge: Taylor and Francis Group.

Department of Statistics (DOS). (2013).

Statistical Year Book 2013. Retrieved from:

http://www.dos.gov.jo/dos_home_a/main/yearbook_2013.pdf.

Ghazi, S. & Maringe, F. (2011).

Age, Gender, and Job Satisfaction Among Elementary School Head Teachers in Pakistan. *Education, Knowledge, and Economy*, Vol. 5, No. 1, 17-27. Retrieved from:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17496896.2011.628856?journalCode=reke20>.

Goodwin, B. (2012).

Research Says: New Teachers face Three Common Challenges. *Supporting Beginning Teachers*, Vol. 69, No. 8, 84-85. Retrieved from:

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may12/vol69/num08/New-Teachers-Face-Three-Common-Challenges.aspx>.



Hanushek, G. & Rivkin S. (2004).

Teacher Quality. Retrieved from:

<http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BRivkin%202006%20HbEEdu%202.pdf>.

Higher Education Council (HEC). (2015).

Unified Admission Policy. Retrieved from:

<http://www.admhec.gov.jo/Files/PublicUniversitiesRules.pdf>.

ILO. (2013).

A Study on the Gender Gap in Private Education in Jordan. Retrieved from:

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro-beirut/documents/publication/wcms_230673.pdf.

Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2011).

How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.

Kaiser, L. (2005).

Gender-Job Satisfaction Differences Across Europe: An Indicator for Labor Market Modernization. Retrieved from:

<http://ftp.iza.org/dp1876.pdf>.

Kapur, V. (2015, March).

Revealed: Most Expensive Cities to Live in. Emirates 24/7. Retrieved from

<http://www.emirates247.com/news/emirates/revealed-most-expensive-cities-to-live-in-dubai-not-in-top-3-in-mea-2015-03-12-1.583909>

Ministry of Education (MoE). (2013).

CSB Bylaw Number 82 for the Year 2013 and its Amendments. Retrieved from:

<http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentsMenuDetails.aspx?MenuID=196&DepartmentID=2>.

Ministry of Education (MoE). (2014-2015).

Statistical Yearbook. Retrieved from:

[http://moe.gov.jo/Files/\(2-2-2017\)\(8-43-24%20AM\).pdf](http://moe.gov.jo/Files/(2-2-2017)(8-43-24%20AM).pdf).

Mondal, B. (2014).

Job Satisfaction of Secondary School Teachers in Relation to Gender Educational Level and Residence. *American International Journal of Research in Humanities, Art, and Social Sciences*, Vol. 8, No. 2, 211-216. Retrieved from:

https://www.academia.edu/9710713/Job_Satisfaction_of_Secondary_School_Teachers_in_Relation_to_Gender_Educational_Level_and_Residence.



NCHRD. (2012).

ERfKE II Classroom Observation Baseline Report: Monitoring and Evaluation Project. Retrieved from:

[http://www.nchrd.gov.jo/assets/PDF/Studies/En/Class%20Observation%20Baseline%20Report%20Final%2003-11-12%20\(3\)%20\(2\).pdf](http://www.nchrd.gov.jo/assets/PDF/Studies/En/Class%20Observation%20Baseline%20Report%20Final%2003-11-12%20(3)%20(2).pdf).

OECD. (2005).

Teachers Matter. Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers. Retrieved from:

<http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>.

OECD. (2009).

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results of TALIS. Retrieved from:

<http://www.oecd.org/berlin/43541664.pdf>.

OECD. (2014a).

TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Retrieved from:

<http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>.

OECD. (2014b).

Indicator D4: How Much Time Do Teachers Spend Teaching? Education at a Glance 2014: OECD Indicators. Retrieved from:

[http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20D4%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20D4%20(eng).pdf).

OECD. (2014c).

PISA 2012 Results in Focus: What 15 year olds Know and what they can do with what they know. Retrieved from:

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.

OECD. (2015).

PISA dataset. [Stata].

Patrikakou, E. (2004).

Adolescence: Are Parents Relevant to Students' High School Achievement and Post-Secondary Attainment? Retrieved from: Harvard Family Research Project:

<http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/adolescence-are-parents-relevant-to-students-high-school-achievement-and-post-secondary-attainment>.

Rawlinson, R. & Allak, M. (2008).

Teacher Utilization Study. Ministry of Education: Amman, Jordan.

Sahlberg, P. (2012).

The Most Wanted: Teachers and Teacher Education in Finland. In L. Darling-Hammond, & A. Lieberman, *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices* (pp. 1-21). London: Routledge.



Sawalmeh, Y. (2014).

Teacher education and recruitment policies: the case of Jordan. ALECSO: Amman.

Trendall, C. (2006).

Stress in teaching and teacher effectiveness: a study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research*, 52-58.

UNESCO. (2015a).

Global Monitoring Report. Retrieved from:

<http://www.education-inequalities.org/countries/jordan#?dimension=community&group=all&year=latest>. Last accessed 9th February, 2016

UNESCO. (2015b).

Dataset. Retrieved from:

<http://data.uis.unesco.org/?queryid=180>.

UNGEI. (2015).

School-Related Gender-Based Violence is Preventing the Achievement of Quality Education for All. (Policy Paper 17). Retrieved from:

<http://www.ungei.org/resources/files/232107E.pdf>.

UNICEF. (2015).

Every Child Reaching their Potential through Learning.

World Bank. (2015, September).

GDP per capita, PPP (current international \$). Retrieved from World Bank International Comparison Program database:

<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?locations=JO&order>.

World Bank. (2015, June).

Jordan Economic Monitor. Persisting Forward Despite Challenges. Retrieved from:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/981891468180877845/pdf/96822-ENGLISH-ARABIC-WP-JEM-Spring-2015-for-Web-PUBLIC-set-disclosure-date-for-June-1st-1am-DC-time-Box391467B.pdf> .

