أنموذج مطور لتنمية المعلمين مهنياً في ضوء آراء المشرفين والمديرين التربويين *

د. أزهار خضر داغـر **

أ. د. اخليف يوسف الطراونة ***

أ. د. "محمد أمين" حامد القضاة ****

د. فاطمة سميح أبو عليان *****

* تاريخ التسليم: 9/ 11/ 2015م، تاريخ القبول: 30/ 1/ 2016م.

** محاضرة/ الجامعة العربية المفتوحة/ الأردن.

*** أستاذ دكتور/ رئيس الجامعة الأردنية/ الأردن.

**** أستاذ دكتور/ الجامعة الأردنية/ الأردن.

***** محاضرة/ جامعة تبوك/ المملكة العربية السعودية.

ملخّص:

هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج لتنمية المعلمين مهنياً في ضوء آراء المشرفين والمديرين التربويين، من خلال تعرّف واقع التنمية المهنية للمعلمين، من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (482) مديراً ومشرفاً من مدارس إقليم الوسط في الأردن، للعام الدّراسي (2014/ 2015). ولتحليل بيانات الدّراسة، استُخدمت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وأظهرت نتائج الدّراسة أن تقدير أفراد عينة الدّراسة لواقع التنمية المهنية للمعلمين في مدارس إقليم الوسط في الأردن، جاء (مرتفعاً)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائياً في واقع التنمية المهنية للمعلمين في مدارس إقليم الوسط في الأردن، تُعزى لمتغيّر (نوع الوظيفة)، ولصالح (المديرين). ولمتغير (الجنس) ولصالح (المديرات والمشرفات التربويّات)، وتوصّلت الدّراسة إلى تطوير أنموذج لتنمية المعلمين مهنياً.

الكلمات المفتاحية: أنموذج مطوّر، تنمية المعلمين مهنياً، إقليم الوسط.

Developed Model for Teachers Professional Development According to the Views of Supervisors and Managers Educators

Abstract:

The study aimed to know the reality of professional development for teachers in Central Region Schools in Jordan, from the view of managers, and supervisors and design a model to develop teachers professionally. The study sample consisted of (482) as director and supervisor, for the academic year (2015/ 2014). An analysis of the study data was crried out, and averages in addition to standard deviations, and T- test were used. The results showed that the estimate of the study sample to the reality of professional development for teachers of Central Region Schools in Jordan was (high). In addition, results showed a statistically significant difference in the reality of professional development for teachers of Central Region Schools in Jordan, due to the variable (job type) , in favor of (males) , and variable (sex) in favor of (female managers and educational supervisors).

The study concluded «Developed Model for Professional development of Teachers of Central Region Schools in Jordan».

***Key words:** Developed Model, Professional Development of teachers.*

مقدّمة:

يشهد العالم منذ مطلع القرن الحادي والعشرين نقلة معرفية هائلة، شملت أوجه الحياة المختلفة ومجالاتها، فهناك معطيات جديدة تظهر باستمرار تحتاج إلى خبرات ومهارات وفكر جديد للتعامل معها بنجاح، وقد ألقت هذه التحولات بظلالها على بنية النظام التربوي، ومن ثم فهناك حاجة إلى تربية غير تقليدية، وعليه فإنّ إعداد الإنسان القادر على التّصدي لكل هذه التحولات والتّغيرات، يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية، مفهوماً ومحتوى وأسلوباً، وذلك على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية مدروسة، تستوعب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة.

وفي ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وظهور أنماط وطرق تدريسية جديدة، تتضح الحاجة إلى تنمية المعلمين مهنياً، وإعادة النظر في برامج إعداده، م وتدريبهم، وتنميتهم مهنياً على ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة. لكي تكون هذه البرامج فاعلة، فإن ذلك يتطلب إحداث تطوير لها في أهدافها وآلياتها وأساليبها؛ ليتم من خلال هذا التطوير معالجة أوجه القصور فيها، ومواكبة التطورات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً (نصر، 2004؛ المومني، 2007؛ علي، 2008).

فالتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية للمعلم، سواء أكان عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أم باستخدام أساليب التعلم الذاتي. ويعد المعلم أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر بشكل كبير في إعداد أفراد المجتمعوتنشئتهم، وتربيتهم تربية سوية، وتشكيل عقولهم وتكوين شخصياتهم، وغرس القيم وتنميتها، والاتجاهات المرغوبة فيهم؛ كي يصبحوا أفراداً فاعلين يسهمون في تقدم المجتمع وتطوره.

ومن هنا تأتي أهمية تنمية المعلم وتأهيله، وتوفير فرص التنمية المهنية المستمرة له، وخصوصاً في العصر الحالي (عصر المعرفة) الذي يموج بالتطورات والتغيرات السريعة المتلاحقة، وتتناهى فيه المعرفة بصورة غير مسبوقة، والذي يشهد طفرة هائلة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، حتى أصبح العالم قرية صغيرة، فما يحدث في أي مكان في العالم ينتقل في نفس اللحظة إلى جميع الأقطار الأخرى، وزالت الحدود والحواجز السياسية والاجتماعية والثقافية بين الدول، وجَعَلَ ذلك قضية إعداد المعلم وتنميته مهنياً، قضية ملحة وضرورية (المفرج والمطيري وحمادة، 2007).

وقد حققت وزارة التربية والتعليم في الأردن خطوات بارزة في مجال تطوير المناهج، والكتب المدرسية، والامتحانات العامة، والاختبارات الوطنية، وتطوير استراتيجيات التدريس والتقويم، واستدعى ذلك مزيداً من الاهتمام بدرجة وعي المعلم بهذه التطورات، وأهمية رفع وكفاءاتهم ومهاراتهم المهنية، ففي شهر أيار (2006) عُقد في عمان مؤتمر (المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً)، مدة ثلاثة أيام بمشاركة الجامعات الأردنية، وعدد من الخبراء الدوليين، وهدف المؤتمر مناقشة مسودة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، التي أعدتها لجنة مكونة من (12) مشاركاً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والمتخصصين من وزارة التربية والتعليم.

كما اهتمت وزارة التربية والتعليم بموضوع تنمية المعلمين مهنياً، إذ عقدت بالتعاون مع الجامعات الأردنية مؤتمراً بعنوان "مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً"، بمشاركة أكثر من (120) مختصاً من الوزارة والجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، بالإضافة إلى عدد من المختصين في مجال إعداد المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، وهدف إلى المؤتمر رفع وعي المشاركين بالفلسفة التي تستند إليها المعاير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، كما هدف وضع خطة إجرائية لعملية التنفيذ وتطوير الآليات المناسبة لتنمية المعلمين مهنياً، وتنفيذ المعايير من جانب الوزارة والجامعات الأردنية من خلال تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وخلالها، بما يضعها في سياق مسار مهني واضح وصحيح، يسهم في تعزيز خبرات المعلمين المتراكمة، كما شملت محاور المؤتمر عدة جوانب، أبرزها: وضع المعايير الوطنية وتجارب دولية عن كيفية تطبيق المعايير، وتطوير الخطة الإجرائية لهذه الغاية لكل من الوزارة والجامعات الأردنية. إن الهدف الرئيس المنشود من المعايير الوطنية، هو الارتقاء بمستوى مهنية المعلم الأردني، وتعزيز كفاءته، إذ أن هذه المعايير تشكل أساساً علمياً ومؤسسياً؛ لتكون إجازة التعليم وفق أسس واضحة تستند إلى تلك المعايير، وليس مجرد الحصول على الشهادة العلمية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2014).

إن التطوير المهني في التربية والتعليم عملية شاملة تستهدف العاملين في المجال التربوي، (معلمين، ومدراء، ومشرفين، ومسؤولين إداريين ،) ويتم ذلك من خلال خطة شاملة مبنية على دراسة واقعية تستقصي احتياجات التربويين، فتبين جوانب القصور والخلل في العملية التعليمية والمهارات والمعارف الضرورية للعاملين في الميدان التربوي للنهوض بالتعليم والتعلم، فمفهوم التطور المهني للمعلم يتعدى مفهوم التدريب إلى ممارسة عدد من النشاطات المتنوعة، وخاصة في حال كون ذلك مصاحباً لمشروع إصلاحي أو تطويري للتعليم أحدث نقلة نوعية في سياسات التعليم أو المناهج، ويتطلب هذا توسيع مفهوم التطور المهني لدى المعلم، وخلق روح المسؤولية الشخصية لديه ومن ثم تحديد جوانب المحاسبة والتحفيز في آن واحد، كما ينبغي الاهتمام بتوسيع نشاطات التطور المهني المتاحة للمعلم من جهة، وتوسيع إسهام مصادر متعددة في تقديمها سواء أكان ذلك من داخل المؤسسة التعليمية، كالزملاء والقيادات التربوية من إدارة مدرسية، و المشرفين التربويين أم الشراكة مع الجامعات والجمعيات والمنظمات المهنية التخصصية والتربوية (المومني، 2007) . وبالتالي فإن وجود برامج للتنمية المهنية يكسب المعلمين قوة ذاتية، ومرونة في

معالجة الأمور المتعلقة بالعمل اليومي، وضمن مساهمة الجميع في مسؤولية نمو وتطوير وتحسين الأداء، وتطوير أداء المدرسة بشكل كلي .

إن تطوير التعليم يعتمد على مستوى النمو المهني للمعلم، وإنّ ما يتحقق من نمو وتطوير لمعلومات المعلم ومهاراته ينعكس بالتطور والنمو على تعليم الطلبة، وتعد التنمية المهنية من الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها، والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات ومتابعة الجديد في مجال التكنولوجيا والمعرفة، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية، كما ينظر للتنمية المهنية بأنها ضرورية لرفع كفايات بعض المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كاف؛ ولمواجهة أوجه القصور في برامج الإعداد بكليات التربية، وبالتالي رفع مستوى الأداء بما يساهم في تطوير العملية التربوية. وقد اتسع مفهوم التنمية المهنية للمعلمين بعد أن كان ينظر إليه كمرادف للتدريب أثناء الخدمة، ليصبح التدريب جانباً واحداً منه (نصر، 2004) .

ومن هنا تهدف تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة لرفع كفاءة المعلم، فيما يتعلق بالممارسات التربوية داخل الصف، وتطوير أداء المدرسة ككل في عمليات التعليم والتعلم . إن تجاه المدرسة الفعالة هو الصورة الكلية للتفاعلات بين مكونات النظام التعليمي المدرسي : المنهج، المعلم، الإدارة، المشاركة المجتمعية، أدى هذا الاتجاه إلى الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس لرفع الكفاءة المهنية للمعلمين، على اعتبار أنها جزء لا يتجزأ من التطور المهني للمدارس، كما أصبح ينظر إلى برامج التدريب أثناء الخدمة في المدارس، كأداة هامة لإحداث التغيير بالمدرسة وجعلها أكثر فاعلية (نصر، 2004).

وبدأ هذا الاتجاه في منتصف السبعينات في الولايات المتحدة وكاستراتيجية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقد طبق هذا الاتجاه على نطاق واسع منذ منتصف الثمانينيات، وغالبًا ما ارتبط ذلك بحركة إعادة تشكيل المدرسة أو بأيديولوجية التطور المهني للمدارس، وقد انضمت إليها بلدان صناعية أخرى مثل اليابان وبلدان عديدة من أوروبا الغربية، وعادة ما تعد برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في الدول الصناعية الغربية جزءاً لا يتجزأ من حركة إعادة التنظيم المدرسي أو التطوير المهني للمدارس؛ ولذلك يرتبط التدريب المهني للمعلمين بالعمليات المدرسية ،مثل: إدارة الذات، والتطور المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتحسين المناهج الدراسية، كما تركز بعض برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس على تطوير المعلمين كممارسين للمهنة لديهم القدرة على تحسين أدائهم وتفاعلهم داخل الفصل، عن طريق اشتراكهم في أبحاث نابعة من مشكلاتهم الحقيقية (المفرج والمطيري وحمادة، 2007).

وفي اليابان، تم إصدار قانون يتعلق بالتدريب لمدة عام في المدرسة في عام (1988)، وأصبح إجبارياً في كل من المدارس الابتدائية والثانوية والمدارس الخاصة عام (1992)، ويستغرق برنامج التدريب يومين أسبوعياً وعلى الأقل ستين يوماً سنوياً، ويقوم بتنفيذه المعلمون مع معلمين ذوي خبرة، ويغطي محتواه كل ما يقوم به المعلم في المدرسة، وتتضمن هذه البرامج اجتماعات يتم فيها مناقشة أساليب التدريس، ومخططات الدروس بين المعلمين ذوي الخبرة وزملائهم حديثي التعيين، ويعتقد أن هذا الاتجاه من أفضل الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين وتدريبهم وتنميتهم مهنياً (المفرج والمطيري وحمادة، 2006).

وانطلاقاً من الإيمان الراسخ بأهمية مهنة التعليم، وأن المعلم صاحب مهنة متميزة، يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها، فهم العنصر الفعّال في عملية تنشئة الطلبة، وتأسيسهم بالمعارف والعلوم والتربوية الصحيحة، وغرس القيم والأخلاق الحميدة في نفوسهم، فإنه لا بد من السعي العلمي الجاد لتطوير هذه المهنة، ويتأتى ذلك من خلال تطوير أنموذج لتنمية المعلمين مهنياً، وهذا يتطلب حواراً علمياً جاداً عن إعداد المعلمين إعداداً جيّداً، من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية قبل الخدمة، وتدريبهم وتنميتهم مهنياً أثناء الخدمة، بحيث تعكس برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها خبرات تربوية، تضمن مستوى أداء رفيع؛ لاكتساب قدرات تمكنهم من تحقيق أهداف التعليم داخل حجرات الدراسة وخارجها، وهذا ما سوّغ للباحثين القيام بهذه الدراسة، والمتمثلة بتطوير أنموذج لتنمية المعلمين مهنياً في اقليم الوسط في الأردن، من خلال تعرّف واقع التنمية المهنية للمعلمين في مدارس إقليم الوسط في الأردن، من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؛ لرفع كفاءات المعلمين وتمكينهم من التفاعل الجاد والخلاق مع مختلف معطيات عصر تقنية المعلومات.

مشكلة الدراسة:

تعد قضية إعداد المعلم وتنميته مهنياً قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة خاصة في هذا العصر، عصر التحديات والتحولات الهامة؛ وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، ولقد ترتبت على التغيرات الحديثة التي باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة، أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد المعلم وتدريبه بشكل خاص، وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية، وإكسابهم المهارات المهنية، وذلك استجابة للعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها؛ دعماً لمكانة هذه المهنة وتمكينًا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع، وفقًا للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع. وبالتالي تظهر الحاجة إلى وجود معلمين قادرين علي إحداث التنمية البشرية والنهوض بالمجتمع، لذلك يتطلب الأمر مراجعة واقع إعداد المعلمين وتدريبهم وتنميتهم مهنياً.

كما لا يمكن إنكار أهمّية التعليم عالي الجودة للطلبة في الأردن، إذ أن الطلبة الذين يتلقّون التعليم الجيد، هم أكثر حظاً الحصول على فرص العمل مستقبلاً، وبالتالي المساهمة في دعم

الثروة الاقتصادية للوطن وازدهاره، وبناءً عليه تتحدّد مشكلة الدّراسة في تطوير أنموذج لتنمية المعلمين مهنياً في مدارس إقليم الوسط في الأردن، **وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- ما واقع التنمية المهنية الحالي لدى المعلمين في مدارس إقليم الوسط في الأردن كما يراه كل من المديرين والمشرفين التربويين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بمستوى ($\alpha \leq 0.05$) في واقع التنمية المهنية لدى المعلمين في مدارس إقليم الوسط في الأردن من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تُعزى لمتغيّري (نوع الوظيفة، والجنس)؟
- ما الأنموذج المناسب لتنمية المعلمين مهنياً في مدارس إقليم الوسط في الأردن؟

أهمية الدراسة:

يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة كلّ من:

- المخططين التربويين: يستطيع المخططون التربويون من خلال تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، أن يأخذوا هذه الحاجات في حسبانهم عند إعدادهم للخطط التربوية المستقبلية؛ لتحسين أداء المعلمين.
- مديريات الإشراف التربوي: قد تفيد مديريات الإشراف التربوي من نتائج هذه الدراسة في تحسين فاعلية التربية والتعليم في المدارس، من خلال مساعدة المعلمين وتدريبهم على المهارات اللازمة لهم لتنميتهم مهنياً، كما ويفيد المشرفين التربويين في متابعة المعلمين وتحديد ما يمتلكونه من كفايات مهنية.
- المعلمين: عند تعرّف واقع التنمية المهنية لدى المعلمين، يتم تدريبهم وفق برنامج تدريبي محدد؛ وذلك لتحسين مهاراتهم التدريسية للمستوى المطلوب وتنميتهم مهنياً.
- البحاثة في هذا المجال: تفيد الدراسة الباحثين في مجال التربية والتعليم، من خلال الاطلاع على نتائج هذه الدراسة، وتعرف المعايير والكفايات المهنية التي يمتلكها المعلمون، وتحديد حاجاتهم التدريبية لتنميتهم مهنياً، وعمل المزيد من البحوث في هذا المجال، التي تساهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى:

- الكشف عن واقع التنمية المهنية الحالية لدى المعلمين في مدارس إقليم الوسط في الأردن، كما يراها كل من المديرين، والمشرفين التربويين.والكشف عن تأثير التنميّة على كل من الوظيفة، والجنس، .
- تطوير أنموذج لتنمية المعلمين مهنياً في مدارس إقليم الوسط في الأردن.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة فيما يلي:

- ♦ الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المديرين والمشرفين التربويين من كلا الجنسين.
- ♦ الحدود المكانية: وهي المدارس (الأساسية والثانوية)، (الرسمية والخاصة) في إقليم الوسط في الأردن: (المدارس التابعة للمحافظات الآتية: عمّان، والبلقاء، والزرقاء، ومادبا).
- ♦ الحدود الزمانية: وهي الفترة التي قام بها الباحثون بتطبيق الدراسة فيها والمتمثلة في الفصل الأول من العام الدراسي (2014/ 2015).

مصطلحات الدراسة:

تالياً تعريف بمصطلحات الدراسة:

◄ **الأنموذج**: يعرّفه كرون (Krone)، كما ورد في الخواجا (2008: 7) بأنّه «تصّورٌ مخطّطٌ ومنّظمٌ ودقيقٌ للواقع، وجزءٌ مبسّطٌ للحقيقة، ويشمل الجوانب المهمّة التي تساعد في فهم وضبط الظّاهرة المدروسة، وهو تقريبٌ رمزيّ للموقف الفعليّ، وهو أداة تفكير وتحليل، يحتاج في بنائه إلى مقدرة ذهنيّة خلاّقة ومبتكرة».

ويعرّف الأنموذج إجرائيًّا بأنّه: مخطّطٌ تتّضح من خلاله الخطوات الرّئيسة لتنمية المعلمين مهنياً في مدارس إقليم الوسط في الأردن.

◄ **التنمية المهنية**: هي "عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، يحتاجها المعلمون للقيام بمسؤولياتهم اليومية بشكل فعال، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها؛ لتحسين فعالية أداء المعلمين وزيادة كفاءتهم" (نصر، 2004: 10).

وتعرف التنمية المهنية للمعلّمين بأنّها: «تلك العملية التي تستهدف تحقيق أربعة أهداف هي: إضافة معارف مهنية جديدة إلى المعلّمين.وتنمية المهارات المهنية لديهم.وتنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة للسلوك، وتمكينهم من تحقيق تربية فاعلة للطلبة" (مدبولي، 2002: 27).

التنمية المهنية إجرائياً: كل الطرق والإجراءات التي تعمل على الارتقاء وتحسين أداء المعلم في الأردن، من خلال مساعدته على اكتساب مهارات التخطيط السليم للدروس، وإدارة الصف الدراسي، واختيار طرق التدريس المناسبة واستخدامها، وتوظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمة، والأساليب المناسبة لتقويم التلاميذ والمتنوعة، وذلك كي يقوم بأداء واجبات المهنة بفعالية وكفاءة عالية.

الدّراسات السّابقة:

قام الباحثون بمراجعة مجموعة من الدراسات ذات علاقة

بتنمية المعلمين مهنياً، واستعراض لهذه الدراسات مرتّبة زمنيّاً من الأقدم للأحدث.

قام زاهنر (**Zahner, 2002**) بإجراء دراسة بعنوان» إدارة المعرفة والتعلم الإلكتروني كنموذج للتنمية المهنية للمعلم «هدفت تحديد العلاقة بين التنمية المهنية عبر الإنترنت وإدارة المعرفة، والتعلم الإلكتروني بالاعتماد على المناقشة عبر الإنترنت، واستخدمت الدراسة مجموعة مناقشة عبر الإنترنت تكونت من (46) معلّمًا ومعلّمة لتقديم برنامج للتنمية المهنية. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية تقديم برامج التنمية المهنية عبر الإنترنت، ووجود علاقة طردية بين إدارة المعرفة وتقديم البرنامج عبر الإنترنت.

كما أجرى شن (**Chen, 2003**) دراسة بعنوان "التعلم عن بعد كطريقة لتشجيع التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات في المدارس الثانوية في تايوان من خلال استخدام التكنولوجيا" هدفت إلى فحص أثر التقارير الذاتية على مشروع التعليم عن بعد في برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية بتايوان في استخدام التكنولوجيا بواسطة اسطوانات الليزر، وقد ركزت الدراسة على زيادة كفايات المعلمين والدافعية والإبداع وتطبيق برامج الجداول الحسابية، وقد استكشفت الدراسة الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا، وتحديد العوائق التي تمنعهم من التدريب على الحاسوب.واستخدمت الدراسة تصميم المجموعة الضابطة باختبار بعدي فقط، وتم تقسيم (100) معلم من معلمي الرياضيات بإحدى مناطق الضواحي بتايوان، إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تدربت المجموعة التجريبية من خلال اسطوانات الليزر المجموعة الضابطة بدون الأسطوانات ولم تستلم الأسطوانات حتى بعد انتهاء التدريب، وبعد مضي أسبوعين طلب من كل معلم في المجموعتين أن يكمل استبانة تقييم ذاتي.وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين في المجموعة التجريبية استخدموا برامج تنسيق النصوص والجداول الحسابية، وتصفح الإنترنت، وبرامج التواصل بحرية، وبصورة رئيسة لكتابة المواد التعليمية وحساب درجات الطلاب والبحث عن المواد التعليمية على الإنترنت والتواصل والدردشة مع الزملاء والطلبة.ومعظم المعلمين كانوا شغوفين ومتشوقين لتعلم كيفية التعليم بالكمبيوتر، فلقد كانوا محرومين من ذلك بسبب قلة الوقت والموارد المالية في المدارس، والمقاطعات وبعض الموضوعات ذات العلاقة.كما أن مشروع اسطوانات الليزر طوّر كفايات المعلمين، واهتماماتهم، ودافعيتهم، قدرتهم على استخدام الجداول الحسابية في تدريس (الاحتمال، والإحصاء، والدوال الرياضية) وفي حساب النتائج.

أجرى كامبل (**Campbell, 2003**) دراسة بعنوان "أثر التخطيط الاستراتيجي على النمو المهني في المدارس العامة لمنطقتي بيركس وتشيستر في ولاية بنسلفانيا"، هدفت إلى تحديد درجة فهم المعلمين والإداريين وفهمهم في بيركس وتشيستر في ولاية بنسلفانيا لفاعلية عملية التخطيط الاستراتيجي كأداة لتنفيذ أنشطة النمو المهني، وتوضح هذه الدراسة ما إذا كان النمو المهني الناتج بصورة خاصة من تطوير خطط إستراتيجية، ينفذ في مدارس منطقتي بيركس وتشيستر في ولاية بنسلفانيا، وشملت عينة الدراسة (162) معلماً وإدارياً في مدارس المنطقتين.وتوصلت الدراسة إلى انحياز المعلمين والإداريين في مدارس المنطقتين وتأييدهم للخطة الإستراتيجية، وأن مدارس المنطقتين بذلتا جهوداً مركزة لدعم النمو المهني في حالة توضح أن الأدب التربوي يرى أن تحسين ممارسات التعليم أدت إلى تحسين تعلم الطلبة، كما أن مدارس المنطقتين في ولاية بنسلفانيا حاولت تدعيم التعليم التراكمي الضروري لتحقيق وتنفيذ التغير لمدارسهم.

أجرى كوفمان (**Coffman, 2004**) دراسة بعنوان "التنمية المهنية عبر الانترنت: نقل المهارات المستفادة إلى غرفة الصف" هدفت تحديد درجة نقل المعلمين المهارات المستفادة من برنامج للتنمية المهنية في المجتمع التخيلي عبر الإنترنت إلى ممارسات صفية داخل الفصول.أجريت الدراسة في مدارس مدينة منيسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية.واستخدم الباحث المقابلات الشخصية والاختبارات والملاحظة المباشرة لجمع البيانات من المعلمين لتحديد مدى فهم الخبرات ومستوى مشاركة المعلمين، ومدى نقلهم المعرفة المتعلمة إلى فصولهم الدراسية، إلى جانب تحديد كيفية إبداع المعلمين فهمهم الخاص لما يتضمنه البرنامج التدريبي من خبرات وممارسات مثل تنظيم بيئة التعلم.وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين استخدموا التكنولوجيا والاستراتيجيات التي تعلموها من برنامج التدريب عبر الإنترنت داخل فصولهم الدراسية بدرجة كبيرة، وأن برنامج التنمية المهنية المقدم عبر الانترنت يدعم الاعتماد على مداخل التعلم المتمركزة عن المتعلم والتي تشجع الاكتشاف الذاتي والمشاركة الفعالة والتعاون بين الأقران والخبراء، وأن برنامج التنمية المهنية المقدم عبر الإنترنت يعد بديلا مهماً في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

وقام كل من **العاجز ونشوان** (**2005**) بإجراء دراسة هدفت تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز للتطوير، تكونت عينة الدراسة من (223) معلماً ومعلمة العاملين في البرنامج من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (800) معلم ومعلمة من معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة في فلسطين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز للتطوير، لصالح الخبرة الأطول وحملة الدراسات العليا والمعلمات، وعدم وجود فروق بالنسبة لنوع المرحلة التعليمية أو تخصص المعلمين والمعلمات، كما أن البرنامج يسهم في تطوير أداء المعلمين في العديد من الممارسات، أهمها: تحديد رسالة ورؤية المدرسة وأهدافها بشكل واضح، بناء علاقة وديّة بين المعلمين والطلبة أثناء العملية التعليمية، تحديد نشاطات المعلمين والطلبة بشكل واضح، زيادة عمليات التواصل بين المعلمين أنفسهم ومع الطلبة وبين المعلمين ومديري المدارس، تحسين القيم لدى المعلمين لتصبح معياراً ومرجعية لتعديل الممارسات والسلوك، بينما لم يسهم البرنامج في تطوير أداء المعلمين في العديد من الممارسات، كاستخدام وسائل تعليمية مرتبطة بتكنولوجيا

التعلم الحديثة، ومواءمته الإمكانات المادية المتوفرة مع حاجات الطلبة والمنهاج والأهداف، ووضع خطط إجرائية بديلة لمواجهة المعوقات غير المتوقعة للخطة، وإعطاء الطلبة دوراً أساسياً في عملية التعلم، وتدعيم المنحى الديمقراطي للمعلمين نحو الإدارة والقيادة، وتوفير مناخ تعليمي مادي ومعنوي ملائم لعملية التعلم.

كما قامت **سهير الشبول (2006)** بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى السلوك القيادي التعليمي لدى مديري المدارس الثانوية وأهميته في النمو المهني للمعلمين، تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعليمن والمعلمات، في المدارس الثانوية في محافظة إربد وعجلون وجرش والمفرق، والبالغ عددهم (5426)، وتكونت عينة الدراسة من (814) معلماً ومعلمة.وأظهرت نتائج الدراسة أن أهمية السلوكات القيادية التعليمية في النمو المهني للمعلمين جاءت بدرجة كبيرة، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر المؤهل العلمي على درجة أهمية السلوكات القيادية التعليمية في مجالات الإشراف على التعليم، ومعاييره الأكاديمية وتوفير حوافز للمعلمين والمتعلمين، وتنسيق المنهاج ومتابعة تحصيل الطلبة، والمحافظة على انتظام التعليم والالتزام بالنظام المدرسي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائياً بين درجة ممارسة السلوكات القيادية، ودرجة أهميتها في النمو المهني للمعلمين.

وجاءت دراسة **الدوسري (2007)** بعنوان "دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية» هدفت تعرّف وجهات نظر المعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية تجاه مشرفيهم التربويين، ودرجة الإفادة من خبراتهم، والدور الذي يلعبونه لتطوير كفاياتهم، تكونت عينة الدراسة من (280) معلماً، بنسبة (54.26%) من المجتمع الأصلي في القطاعات الآتية: الخماسين، والنويعمة، والجوبة.وأظهرت النتائج أن المشرفين التربويين في إدارة التربية والتعليم بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية يمارسون دورهم في تطوير النمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمتغير الخبرة في المجالات جميعها، باستثناء مجال إدارة الصف، إذ جاءت الفروق لصالح فئة الخبرة أقل من خمس سنوات، ولمتغير القطاع التعليمي في المجالات جميعها، باستثناء مجال التخطيط والإعداد ومجال طرق التدريس، إذ جاءت الفروق لصالح قطاع الجوبة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في المجالات جميعها لصالح التخصص العلمي.

كما أجرى **جرجيس (2010)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة تحقيق معلم المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في مجال تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (523) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج ارتفاع تقديرات معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء لدرجة تحقيقهم للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في مجال تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس من وجهة نظرهم، كما دلت النتائج المتعلقة بأثر المبحث الذي يدرسه المعلم إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تحقيق المعلمين لمعيارين اثنين فقط من المعايير الثمانية (التواصل مع أولياء أمور الطلبة عن تعلم أبنائهم، وتحليل أداء الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم، عن تعلمهم وتقدمهم فيه)، بينما لم يظهر أثر لكل من المؤهل العلمي والدورات التي حضرها المعلم.

كما أجرى **الشايع (2013)** دراسة هدفت معرفة واقع التطور المهني للمعلمين والمعلمات المصاحب لمشروع» تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية»، وذلك باستطلاع رأي (202) من مقدمي ومقدمات برامج التطور المهني، المشرفين والمشرفات على تنفيذ المشروع، وتقديم الدعم والمساندة للمعلمين والمعلمات.وتمثلت أداة البحث في استبانة تكونت من محورين: (المحور الأول: خصائص العينة (و (المحور الثاني: واقع التطور المهني للمعلمين والمعلمات من حيث: الحاجات، والنشاطات الممارسة، ومصادر التطور المهني). وأظهرت نتائج الدراسة تنوعاً جيداً في خصائص مقدمي ومقدمات البرامج من حيث: (التخصص، والجنس، وامتلاك الخبرة والمعرفة بالمشروع، أو العمل التربوي عموماً).في حين كانت خطة التطوير المهني المصاحب للمشروع غير واضحة بدرجة كافية.وقدّرت العينة حاجات المعلمين والمعلمات إلى برامج التطور المهني في جميع المجالات» بدرجة عالية»، وكان أكثرها حاجة "استخدام المعامل واليدويات في التدريس»، و»تنمية التفكير والإبداع لدى المتعلمين»، و»استخدام أساليب التقويم الحقيقي»، و»استخدام إستراتيجيات ومداخل تدريسية تتفق مع فلسفة المشروع»، و»دمج التقنية في التدريس» في حين كانت أقلها حاجة: "مهارة إدارة الصف".

ملخص الدراسات السابقة:

لعل الاستنتاج الأولي الذي يمكن استخلاصه من الدراسات السابقة، هو أن تدريب المعلمين وإثراء إعدادهم وتنميتهم مهنياً، يحظى بالأولوية لمعظم الدول، وخصوصاً من حيث ارتباطه بالفاعلية النوعية للنظم التربوية، وهذه النظرة تؤكدها كثرة الدراسات والبحوث لهذه المجالات.كما أظهرت الدراسات السابقة مجموعة من الاتجاهات الحديثة، في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنياً، وركزت على برامج إعداد المعلم، واعتبار كلية التربية المصدر الأساسي لإعداد المعلم، ومواكبة برامج إعداد المعلم للمتغيرات المتسارعة في كافة الاتجاهات، واستثمار نتائج البحوث التربوية في تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبهم، وأن الخلل الأساسي في إعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنياً، يتمثل في عدم وجود سياسة تعليمية واضحة، وغلبة الطابع النظري علي المناهج التعليمية، وضعف الكفاية الكمية والكيفية لنظام إعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنياً، وضعف الكفاية الإدارية في مجال التعليم.كما أكدت على ذلك بعض الدراسات، كدراسة

كل من العاجز ونشوان (2006)، والشايع (2013) وغيرهم، إذ أكدوا على أهمية وجود معايير علمية سليمة لاختيار المعلمين للالتحاق بمهنة التعليم، وضرورة الاهتمام بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم وتنميتهم مهنياً، في الدول العربية في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة تركيزها على العوامل المؤثرة في كفاية التنمية المهنية، مثل التعليم الإلكتروني والتخطيط الاستراتيجي والتعلم عن بعد، كدراسة كل من العاجز ونشوان (2006)، والشايع (2013).وبعض الدراسات ركزت على أثر المشرف والبرامج التطويرية على تنمية المعلمين مهنياً، كدراسة كل من العاجز ونشوان (2005) والدوسري (2007). أما هذه الدراسة فتتميز بتطويرها أنموذجاً قد يسهم في تنمية المعلمين مهنياً في مدارس إقليم الوسط في الأردن، للعمل على تنميتهم وتطوير كفاياتهم، وتحسين نوعية التعليم المقدم للطلبة.

الطّريقة والإجراءات:

تنتهج هذه الدراسة منهج البحث المسحي التطويري، ولتحقيق هدف الدراسة المتمثل بتطوير أنموذج لتنمية المعلمين مهنيا في مدارس إقليم الوسط في الأردن من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في الإقليم، ويتناول هذا الجزء منهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأداتها (صدق الأداة وثباتها)، ومتغيراتها، كالتالي:

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع المديرين والمشرفين التربويين في مدارس إقليم الوسط (الرّسميّة والخاصّة) في الأردن، للعام (2014/2015)، والبالغ عددهم (1886) فرداً، ويبيّن الجدول (1) توزُّع أفراد مجتمع الدّراسة وفقاً لمتغيري (نوع الوظيفة والجنس)، وذلك بالرّجوع لإحصائيات (وزارة التربية والتعليم الأردنية)، (2013/ 2014).

الجدول (1):

توزّع أفراد مجتمع الدّراسة حسب (نوع الوظيفة والجنس)

المتغير	المستوى	ذكور	إناث	المجموع	المجموع الكلي
نوع الوظيفة	المديرون	543	904	1447	1886
	المشرفون التربويّون	136	303	439	
المجموع		679	1207	1886	

عيّنة الدّراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (482) مديراً ومشرفاً تربوياً من مدارس إقليم الوسط (الرّسميّة والخاصّة) في الأردن، اختيروا وفق الجداول الإحصائية، والجدول (2) يُبيّن توزيع أفراد عيّنة الدّراسة.

الجدول (2):

توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب نوع الوظيفة والجنس

المتغير	المستوى	ذكور	إناث	المجموع	النّسبة المئوية من مجتمع الدراسة	المجموع الكليّ	النّسبة المئوية الكلية
الوظيفة	المديرون	141	235	376	25.9 %	482	25 %
	المشرفون التربويّون	33	73	106	24 %		
المجموع		174	308	482	25 %	482	25 %

أداة الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تصميم أداة الدّراسة، بالرّجوع للأدب التّربويّ المتعلّق بموضوع الدّراسة، وكذلك الاستفادة من استبانات الدّراسات السّابقة، ذات الصّلة بموضوع التنمية المهنية للمعلمين، كدراسة كل من العاجز ونشوان (2005)، وجرجيس (2010)، والشايع (2013)، واشتملت الإستبانة في صورتها الأولية على (88) فقرة، شملت محورين وهما: المحور الأوّل (المعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة) (32) فقرة، أما المحور الثّاني (كفايات التعليم الخاصة بالمادة الدراسية لدى المعلم) (56) فقرة.

- صدق أداة الدّراسة: تمّ عرض الأداة بصورتها الأوليّة على (11) محكّماً، من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الأردنيّة، للتّأكد من أنّ الأداة تقيس الهدف المراد قياسه، وللحكم على أداة الدّراسة من حيث: درجة تناغم الفقرات مع المحور المعنيّ، ودرجة ملاءمتها للدّراسة، ووضوح الفقرات، وصحّة الصّياغة اللّغويّة، وتمّ ترك مجال لأيّة إضافات أو تعديلات مقترحة يجدونها مناسبةً وضروريّةً لاستكمال الاستبانة، وتمّ اعتماد معيار اتّفاق (9) من المحكّمين لإجراء أيّ تعديل على أداة الدّراسة، بعد إجراء التّعديلات التي أوصى بها المحكّمون، من حذف وتعديل بعض الفقرات وصياغتها، فقد تمّ إلغاء (8) فقرات من المحور الأوّل، وفقرتين من المحور الثّاني، فأصبحت في صورتها النهائية مكونة من (78) فقرة.إذ شمل المحور الأول (المعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة) على (24) فقرة، والمحور الثاني (كفايات التعليم الخاصة بالمادة الدراسية لدى المعلم) على (54) فقرة.
- ثبات أداة الدّراسة: تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً لاستخراج ثبات الأداة، وتم حساب معامل الاتّساق الدّاخلي لها، من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) لمحاور أداة الدراسة، والجدول (2) يبيّن قيم معاملات الثّبات كالتّالي:

جدول (3):

قيم معاملات الثّبات

الرقم	المحور	معامل الثبات
1	المعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة.	0.86

الرقم	المحور	معامل الثبات
2	الكفايات التعليمية لدى المعلم.	0.84

يتبيّن من الجدول (3) أنّ قيم معاملات الثّبات، مقبولة ومناسبة لأغراض الدّراسة.كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات فقرات محور (المعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة) والدرجة الكلية للمحور، وكانت الفقرات جميعها دالة إحصائياً، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.35 – 0.65)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات فقرات محور (الكفايات التعليمية لدى المعلم) والدرجة الكلية للمحور، وكانت جميعها دالة إحصائياً، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.38 – 0.62).

المعيار المعتمد للحكم على درجة التّقدير:

تمّ اعتماد المعادلة (5 – 1) ÷ 3 = 1.3، **وعليه**:

- إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابي من (1 – 2.33) ، فإنّ التّقدير يكون منخفضاً.
- إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابي من (2.34 – 3.67) ، فإنّ التّقدير يكون متوسّطاً.
- إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابي من (3.68 – 5) ، فإنّ التّقدير يكون مرتفعاً.

متغيّرات الدّراسة: شملت الدّراسة المتغيّرات التّالية:

- المتغيّر المستقلّ: متغيّري الجنس (ذكور وإناث)، ونوع الوظيفة (المديرين والمشرفين التربويين).
- المتغيّر التّابع: استجابات المديرين والمشرفين التربويين، في مدارس إقليم الوسط (الرسمية، والخاصة) في الأردن، لمحوري أداة الدّراسة.

المعالجات الإحصائيّة: بعد تطوير الاستبانة واستخراج الصّدق والثّبات، تمّ توزيعها على أفراد عيّنة الدّراسة، وبعد الانتهاء من عمليّة جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن متغيّرات هذه الدراسة، تمّ ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لاستخراج النّتائج الإحصائيّة، إذ تمّت الاستعانة بالأساليب الإحصائيّة ضمن برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، ومن ثمّ معالجة البيانات التي تمّ الحصول عليها، وتمّ استخدام الأساليب الإحصائيّة التّالية:

- المتوسّطات الحسابية لتحديد أهميّة الفقرات الواردة في الاستبانة، وكذلك الانحراف المعياري لبيان درجة تشتّت الإجابات عن وسطها الحسابي.واختبار ت (T- test) وذلك لاختبار درجة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في إجابات عيّنة الدّراسة التي تُعزى لمتغيري (الجنس، ونوع الوظيفة).

نتائج الدّراسة ومناقشتها: هدفت الدّراسة إلى التعرّف إلى واقع التنمية المهنية الحالي لدى المعلمين في مدارس إقليم الوسط في الأردن، وتعرُّف الأنموذج المناسب لتنمية المعلمين مهنياً.وتسهيلاً لعرض نتائج هذه الدّراسة تمّ تقسيمها وفقًا لأسئلة الدّراسة، وقد توصّلت هذه الدّراسة إلى النّتائج الآتية:

◄ أوّلاً: نتائج السّؤال الأوّل ومناقشتها، والذي ينصّ على ما يلي: "**ما واقع التنمية المهنية الحالي لدى المعلمين في مدارس إقليم الوسط في الأردن كما يراه كل من المديرين والمشرفين التربويين**"؟ .

للإجابة عن السّؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لواقع التنمية المهنية الحالي لدى المعلمين في مدارس إقليم الوسط في الأردن، كما يراه كل من المديرين والمشرفين التربويين على كلّ الفقرات لكل محور، والجدولان (4،5) يبيّنان نتائج ذلك:

- **محور المعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة**: ويعرضها الجدول (4):

جدول (4)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمحور (المعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته	4.03	0.168	1	مرتفع
23	يلتزم برسالة المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها	4.03	0.174	2	مرتفع
2	يمثل القدوة الحسنة في السلوك	4.03	0.179	3	مرتفع
18	يُلِمُّ بثقافة البيئة المحلية	4.02	0.128	4	مرتفع
4	يَعدِلُ بين الطلبة في تعامله معهم	4.02	0.143	5	مرتفع
3	يؤدي واجباته المهنية بإخلاص	4.02	0.149	6	مرتفع
24	يستخدم مصادر المعلومات بمنهجية علمية سليمة	4.02	0.156	7	مرتفع
21	يستخدم الأساليب المناسبة لتعديل السلوك غير المرغوب فيه	4.01	0.091	8	مرتفع
14	يُلِمُّ بأساليب تقويم التحصيل الدراسي للطلبة	4	0	9	مرتفع
15	يمتلك المهارة في بناء الاختبارات	4	0	9	مرتفع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
17	يُلِمُّ بقدر مناسب من المعلومات العامة	3.31	0.621	11	متوسط
20	يُلِمُّ بالتحديات السياسية العالمية	3.25	0.531	12	متوسط
22	لديه مهارة في استخدام الوسائل التعليمية	3.21	0.534	13	متوسط
19	يُلِمُّ بالموضوعات التربوية ذات العلاقة بتخصصه	3.2	0.45	14	متوسط
10	يُلِمُّ بالمستجدات التربوية	3.08	0.27	15	متوسط
5	يشارك في الدورات التربوية بفاعلية	3.07	0.253	16	متوسط
8	يُظهِرُ اهتماماً في رفع مستواه الأكاديمي	3.06	0.246	17	متوسط
9	يستخدم المصادر المتوافرة لتطوير نفسه	3.06	0.246	17	متوسط
11	يُلِمُّ بتصميم المناهج الدراسية	3.04	0.2	19	متوسط
12	يُلِمُّ باستراتيجيات التدريس الحديثة	3.04	0.2	19	متوسط
13	يُلِمُّ باحتياجات نمو الطلبة	3.04	0.2	19	متوسط
16	يستفيد من نتائج التقويم في تطوير تعليمه	3.04	0.2	19	متوسط
6	يطالع المجلات التربوية ذات العلاقة باستمرار	2.15	0.509	23	منخفض
7	يتواصل مع زملائه المعلمين من خارج المدرسة لتطوير نفسه مهنيا	2.14	0.493	24	منخفض
المحور ككل		3.89	0.348	مرتفع	

يتضح من الجدول (4) أن (10) فقرات من محور (المعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة) قد جاءت بدرجة (مرتفعة)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عليها بين (3.67 – 5)، ونسبتها إلى مجموع فقرات المحور (42%)، وأن (12) فقرة جاءت بدرجة (متوسطة)، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.33 – 3.67)، ونسبتها إلى مجموع فقرات المحور (50%)، وأن فقرتين جاءتا بدرجة (منخفضة)، وكانت متوسطاتهما الحسابية أقل من (2.33)، ونسبتها إلى مجموع فقرات المحور (0.8%).وكانت أعلى فقرة في (محور المعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة)، الفقرة رقم (1) والتي نصّت على: "يحافظ على مظهر عام يليق بمهنته"، بمتوسط حسابي قدره (4.03)، وانحراف معياري قدره (0.168)، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم يعد من ركائز العملية التعلمية، ومن أهم أعمدتها إلى جانب كل من المتعلم والمحتوى والمناهج، فالمعلم والمتعلم هما قطبا العملية التعليمية، ويرتبطان فيما بينهما ارتباطاً عضوياً، إذ إن المربين المسلمين اعتبروا المعلم بمثابة الوالد للمتعلم، فرسالته التربوية تعادل رسالته التعليمية، فالكثير من الطلبة يرون فيه القدوة الحسنه، والمظهر الخارجي للمعلم هو الذي يقاس به.فلا بد من أن يهتم به ويحرص على أناقة هندامه وحسن مظهره الخارجي، فالمظهر العام هو أول رسالة يوجهها المعلم لطلبته، ويفترض أن تكون هذه الرسالة إيجابية.ويمكن تفسير كون هذه الفقرة جاءت في المرتبة الأولى أيضاً، أن المعلم يمثل قدوة لطلبته ولزملائه أيضاً، كذلك في هيئته ومظهره ولباسه، لذا وجب عليه أن يكون دائماً نظيف الثياب، مرتب الهندام، يبتعد عن الثياب التي لا تليق به.فالمعلم عنوان نهضة الأمة وتقدمها، من هنا كان لا بد للمعلم من أن يتصف بصفات تليق بهذه المهمة العظيمة والأمانة الثقيلة؛ ليقوم بدوره المنوط به حق القيام.

أمّا الفقرة الأدنى في (محور المعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة)، فكانت الفقرة (43) والتي نصّت على: "يتواصل مع زملائه المعلمين من خارج المدرسة لتطوير نفسه مهنياً"، بمتوسّط حسابي قدره (2.14)، وانحراف معياري قدره (0.49).إن التعاون والمشاركة بين الزملاء، يمثل تفاعل فكرى بين أفكار وخبرات وتطلعات المعلمين؛ لتحسين أدائهم أو دعم الأفكار الجديدة لديهم وتجريبها بشكل فاعل، فالمعلمون أكثر إقبالاً على طلب المساعدة والدعم بطلب الأفكار وحل المشكلات من زملائهم أكثر من أي جهة أخرى.بالتالي قد يعزو الباحثون حصول هذه الفقرة على أدنى ترتيب في هذا المحور، إلى أن المعلمين يواجهون مجموعة كبيرة من المطالب والمهام والواجبات والمسؤوليات المهنية، التي قد تفوق قدرتهم على التكيف معها، وكذلك ضيق الوقت لأداء هذه المهام والواجبات المنوطة بهم، فقد يؤدي ذلك إلى حدوث قصور في العلاقة التفاعلية فيما بينهم، والتواصل الفعال مع زملائهم من المعلمين من خارج المدرسة؛ بهدف تطوير أنفسهم مهنياً، حتى وإن توفرت لديهم الرغبة في التواصل مع زملائهم المعلمين من خارج المدرسة.

- **محور الكفايات التعليمية لدى المعلم**: ويعرضها الجدول (5):

جدول (5)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمحور (الكفايات التعليمية لدى المعلم) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
78	يُلِمُّ بمصادر المعلومات المرتبطة بالمادة	4.76	0.46	1	مرتفع
73	يُلِمُّ بالمعرفة العلمية التخصصية للمادة التي يدرسها	4.07	0.27	2	مرتفع
72	يخاطب الطلبة بأسمائهم	4.06	0.24	3	مرتفع
26	يقدم التغذية الراجعة للطلبة عن تعلمهم	4.02	0.15	4	مرتفع
71	يتصف بحسن الاستماع للآخرين	4.02	0.18	5	مرتفع
74	يتيح الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم بحرية	4.02	0.31	6	مرتفع
28	يظهر فهماً لأساليب تقييم تعلم الطلبة	4.01	0.12	7	مرتفع
29	يظهر فهماً للعلاقات بين (النتاجات التعلمية والتعليم)	4.00	0.00	8	مرتفع
30	ينظم بيئة صفية تفاعلية آمنة	4.00	0.00	8	مرتفع
33	يستخدم مصادر تعلمية في ضوء النواتج التعلمية المقصودة	4.00	0.00	8	مرتفع
34	يمتلك المهارة في المناقشة	4.00	0.00	8	مرتفع
35	يمتلك مهارة التأثير في الآخرين (الطلبة)	4.00	0.00	8	مرتفع
36	يُلِمُّ بالأهداف العامة لمادته	4.00	0.00	8	مرتفع
37	يحدد المهارات التي ينبغي تحقيقها من خلال الدرس	4.00	0.00	8	مرتفع
38	يقوم بصياغة الأهداف السلوكية بشكل صحيح	4.00	0.00	8	مرتفع
39	يختار أفضل تنظيم لتتابع عرض الدرس	4.00	0.00	8	مرتفع
40	يحدد أنسب أساليب التدريس التي تحقق أهداف الدرس	4.00	0.00	8	مرتفع
41	يجهز الأدوات المطلوبة للدرس مسبقاً	4.00	0.00	8	مرتفع
42	يحدد إجراءات تهيئة بيئة الصف للدرس	4.00	0.00	8	مرتفع
43	يستخدم أنواع التقويم المختلفة	4.00	0.00	8	مرتفع
46	لديه مهارة في ربط الدرس بالدروس السابقة	4.00	0.00	8	مرتفع
47	لديه مهارة في استخدام التعزيز المناسب	4.00	0.00	8	مرتفع
49	لديه مهارة في تذليل صعوبات التعلم	4.00	0.00	8	مرتفع
50	يتيح الفرصة للطلبة للمناقشة في المادة الدراسية	4.00	0.00	8	مرتفع
51	يهيئ المواقف التي تمكن الطلبة من التعلم	4.00	0.00	8	مرتفع
52	لديه مهارة في ربط الدرس بحياة الطلبة	4.00	0.00	8	مرتفع
55	يتحقق من فهم الطلبة للدرس بأساليب التقويم المناسبة	4.00	0.00	8	مرتفع
56	يوظف الوقت المخصص للدرس بفاعلية	4.00	0.00	8	مرتفع
57	يحلل تدريسه في ضوء نتائج تعلم طلبته	4.00	0.00	8	مرتفع
59	يختار استراتيجيات التدريس الملائمة لتعلم الطلبة	4.00	0.00	8	مرتفع
60	يصمم نشاطات تعلمية تحفز الطلبة على التعلم	4.00	0.00	8	مرتفع
61	يظهر فهماً للمبحث أو المباحث التي يعلمها	4.00	0.00	8	مرتفع

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
62	يبني بيئة تعلم جيدة	4.00	0.00	8	مرتفع
63	يشرح درسه بطريقة مناسبة للطلبة	4.00	0.00	8	مرتفع
64	يشرك المتعلمين بفعالية بالدرس	4.00	0.00	8	مرتفع
65	يختبر فهم الطلبة لجزئيات الدرس	4.00	0.00	8	مرتفع
67	يستخدم السبورة بالشكل الأمثل	4.00	0.00	8	مرتفع
68	يربط الأنشطة التعليمية بأهداف التعلم بصورة مباشرة	4.00	0.00	8	مرتفع
70	يتصف بحسن التحدث	4.00	0.00	8	مرتفع
27	يتواصل مع إدارة المدرسة عن تعلم طلبته	4.00	0.06	40	مرتفع
77	يتعامل بإيجابية مع المجتمع المحلي لتطوير تعلم أبنائهم	3.98	0.24	41	مرتفع
75	يشجع الطلبة الضعفاء في المادة على إحراز التقدم	3.98	0.25	42	مرتفع
25	يصمم نشاطات تعلمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم	3.25	0.58	43	متوسط
76	ينمي حس المسؤولية لدى الطلبة	3.21	0.42	44	متوسط
31	يتعامل بإيجابية واضحة مع المشكلات السلوكية للطلبة	3.10	0.29	45	متوسط
32	يكيف خططه التدريسية وفق مستجدات المواقف التعلمية	3.10	0.31	46	متوسط
44	يثير دافعية الطلبة للتعليم	3.08	0.27	47	متوسط
45	يستخدم التقنيات الحديثة في التعليم	3.08	0.27	47	متوسط
48	لديه مهارة في إبراز الجوانب التطبيقية للدرس	3.08	0.27	47	متوسط
53	يمنح الطلبة فرصة حل المشكلات المرتبطة بالدرس	3.08	0.27	47	متوسط
54	يوجه الطلبة إلى مصادر المعرفة المرتبطة بالدرس	3.08	0.27	47	متوسط
58	يصمم خططاً تدريسية مترابطة في ضوء النتاجات التعلمية	3.08	0.27	47	متوسط
66	يرشد الطلبة إلى مصادر تعلم مناسبة	3.08	0.27	47	متوسط
69	يقوم بالتعبير السليم باللغة العربية الفصحى مشافهةً	3.08	0.27	47	متوسط
	المحور ككل	3.87	0.340	مرتفع	

يتضح من الجدول (5) أن (42) فقرة قد جاءت بدرجة عالية إذ تراوحت متوسطات الحسابية بين (3.67 5–)، ونسبتها إلى مجموع فقرات المحور (78%)، بينما جاءت (12) فقرة بدرجة متوسطة إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية، بين (2.33 – وأقل من 3.67) ونسبتها إلى مجموع فقرات المحور (22%). وكانت أعلى فقرة في (محور الكفايات التعليمية لدى المعلم)، الفقرة رقم (78) والتي نصّت على: "يُلِمُّ بمصادر المعلومات المرتبطة بالمادة"، بمتوسط حسابي قدره (4.76)، وانحراف معياري قدره (0.46)، وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلم حتى يكون عنصراً فعالاً ورئيساً في العملية التعليمية، فلا بد من أن يكون ملماً بمصادر المعلومات المرتبطة بمادته التي يدرسها للطلبة؛ ليسهم في رفع مستوى طلبته التعليمي ويعمل على تحسين جودة العملية التعليمية برمتها.فاهتمام المعلم وإلمامه بمصادر المعلومات، يمكنه من الربط بين مادته الدراسية وباقي المواد الدراسية، وهذا يزيد من معرفته بالمواطن التي يمكنه القيام بالربط بينها وبين المادة التي يقوم بتدريسها.أمّا الفقرة الأدنى في (محور كفايات التعليم الخاصة بالمادة الدراسية لدى المعلم)، فكانت الفقرة (43) والتي نصّت على: "يقوم بالتعبير السليم باللغة العربية الفصحى مشافهةً"، بمتوسّط حسابي قدره (3.08)، وانحراف معياري قدره (0.27)، وقد يعزى ذلك إلى عدم مقدرة المعلمين أنفسهم من التحدث باللغة العربية الفصحى بطلاقة وبالشكل السليم.وقد يعزى السبب في ذلك أيضاً إلى كثرة استعمال اللغة العامية في فضائيات الإعلام المرئية والمسموعة، باعتبار أن وسائل الإعلام هي المسؤولة بالدرجة الأولى عن تفشي اللغة العامية، وميل المتعلمين إلى التحدث باللغة الأجنبية؛ بسبب تزايد نسبة قضاء معظم أوقات الفراغ،

أمام وسائل الإعلام ووسائل التكنولوجيا المتنوعة، بالقياس إلى ما يحصله كلّ متعلم من رصيد لغوي في المجتمع المدرسي، فبالتالي قد لا يشعر المعلم بأهمية التواصل مع الطلبة بالتعبير السليم باللغة العربية الفصحى.

وتتّفق هذه النتائج مع مضمون دراسة البهواشي (2004) والتي بينت أن التعليم في ظل القرية العالمية الصغيرة بات طريقة النهضة والتنمية الوطنية، ويعد النمو المهني والتجديد المعرفي والمعلوماتي، عناصر أساسية لتحقيق جودة التعليم التي تعتمد إلى حدٍّ كبير على جودة المعلمين.كما تتفق ودراسة العاجز ونشوان (2005) والتي بينت ضرورة تحديد رسالة المدرسة، ورؤيتها، وأهدافها، بشكل واضح، وبناء علاقة ودية بين المعلمين والطلبة أثناء العملية التعليمية، وتحديد نشاطات المعلمين والطلبة بشكل واضح، وزيادة عمليات التواصل بين المعلمين أنفسهم والطلبة، وبين المعلمين ومديري المدارس، وتحسين القيم لدي المعلمين لتصبح معياراً ومرجعية لتعديل الممارسات والسلوكات في المجتمع المدرسي.كما وتتفق كذلك ودراسة جرجيس (2010) والتي أكدت ضرورة تواصل المعلمين مع أولياء أمور الطلبة عن تعلم أبنائهم، وتحليل أداء الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقدمهم فيه.

◄ ثانياً: نتائج السّؤال الثّاني ومناقشتها، والذي ينصّ على ما يلي: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بمستوى** ($\alpha \leq 0.05$) **في واقع التنمية المهنية لدى المعلمين في مدارس إقليم الوسط في الأردن من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تُعزى لمتغيّري (نوع الوظيفة، والجنس)**؟ " للإجابة عن السّؤال، تمّ استخدام ما يلي:

- بالنّسبة لمتغيّر (نوع الوظيفة)، تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع التنمية المهنية لدى المعلمين، كما يراها كل من المديرين والمشرفين التربويين، لكلّ محورٍ حسب متغيّر (نوع الوظيفة)، والجدول (6) يبيّن نتائج ذلك.

جدول (6)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات لواقع التنمية المهنية لدى المعلمين، كما يراها كل من المديرين والمشرفين التربويين، لكلّ محورٍ حسب متغيّر (نوع الوظيفة)

الرقم	المحور	نوع الوظيفة	المتوسّط الحسابي	العدد	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
1	المعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة	مدير مدرسة	3.63	376	480	3.17**	0.00
		مشرف تربوي	3.42	106			
2	الكفايات التعليمية لدى المعلم	مدير مدرسة	3.82	376	480	0.44	0.62
		مشرف تربوي	3.81	106			
	الكلي	مدير مدرسة	3.70	376	480	2.30*	0.02
	مشرف تربوي		3.68	106			

*القيمة دالة على مستوى 0.05

** القيمة دالة على مستوى 0.01

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً في محوري الدراسة والكلي تعزى لمتغير (نوع الوظيفة) ولصالح (المديرين)، وقد يعزى ذلك كونهم الأقرب للمعلمين من خلال تعاملهم اليومي والمباشر مع المعلمين في الميدان، ومعرفتهم للتغذية الراجعة من المعلمين عن أداء طلبتهم، والمشكلات التي تواجههم، ولأنهم يُعَدُّون مشرفين تربويين مقيمين في المدارس، فربما يكونون الأكثر دراية بواقع المعلمين المهني، من خلال متابعتهم في المجتمع المدرسي.

أما بالنّسبة لمتغيّر (الجنس)، فتمّ تم حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع التنمية المهنية لدى المعلمين، كما يراها كل من المديرين والمشرفين التربويين، لكلّ محورٍ حسب متغيّر (الجنس)، والجدول (7) يبيّن نتائج ذلك.

جدول (7)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات لواقع التنمية المهنية لدى المعلمين، كما يراها كل من المديرين والمشرفين التربويين، لكلّ محورٍ حسب متغيّر الجنس (ذكور، إناث)

الرقم	المحور	المستوى	المتوسّط الحسابي	العدد	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
1	المعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة	إناث	82.30	307	480	3.17*	0.00
		ذكور	81.19	175			
2	الكفايات التعليمية لدى المعلم	إناث	206.93	307	480	6.45**	0.00
		ذكور	205.06	175			
	الكلي	إناث	289.22	307	480	5.12**	0.00
	ذكور		286.25	175			

*القيمة دالة على مستوى 0.05

** القيمة دالة على مستوى 0.01

يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً في محوري الدراسة والكلي تعزى لمتغير (نوع الجنس) ولصالح (المديرات والمشرفات التربويّات).وقد يعزى ذلك إلى أن مدارس الذكور تكون مشكلاتها غالباً أكثر من مشكلات مدارس الإناث، وبالتالي فقد يكون تركيز المعلم فيها منصب على حل مشكلات الطلبة السلوكية، وهذا يأخذ من وقته وجهده وعطائه، وينعكس بذلك على العملية التعليمية والتربوية فيها، وهذا الأمر قد يكون أقل تواجداً في مدارس الإناث منها في مدارس الذكور.ربما يعود ذلك أيضاً إلى التزام المعلمات واهتمامهن بالتنمية المهنية من خلال المجهود الذاتي، والمبادرة لحضور ورش العمل والدورات التدريبية أكثرمن زملائهن الذكور، ويدلل على ذلك أن أكثر الفائزين بجائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز – والذي يعد محور التنمية المهنية المستدامة من معاييرها– هن من الإناث.

◄ ثالثاً: نتائج السّؤال الثّالث ومناقشتها، والذي ينصّ على ما يلي: "**ما الأنموذج المناسب لتنمية المعلمين مهنياً في مدارس إقليم الوسط في الأردن؟** " وفي ضوء نتائج الدراسة التي أظهرت وجود عدد من الفقرات تقديرها (متوسط ومنخفض)، تمّ تطوير أنموذج لتنمية المعلمين مهنيًّا تبعاً لهذه الفقرات ذات التقدير (المتوسط والمنخفض)، على النّحو التّالي:

- تطوير الأنموذج اعتماداً على الأدب ذي العلاقة، والمتضمّن في المراجع والمصادر والمقالات والدّراسات المحكّمة.
- الخلفيّة الأدبيّة للأنموذج المطور.
- الشكل العام للأنموذج المطور والمراحل التي يمرّ بها.
- توضيح كيفيّة استخدام الأنموذج المطور ضمن خطوات واضحة.وفيما يلي شرح مفصّل عن الأنموذج، وأهميته وأهدافه:

▪ **أنموذج التنمية المهنية للمعلمين**: يعد هذا الأنموذج جزءاً من مفهوم التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، فهناك ارتباط مباشر بين التعليم وحركة الإنتاج في المجتمع من جهة، وبين التعليم والتقدم العلمي والتقني من جهة أخرى.ويوضح الأنموذج أن تنمية المعلم مهنياً عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة، والتدريب في أثناء الخدمة، وعليه فإن التنمية المهنية للمعلم تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج المعلم من الكلية.

وينبثق من هذا كله ضرورة الاهتمام بالمعرفة الأكاديمية لدى المعلم وأخلاقيات المهنة لديه، من خلال تنمية الالتزام بالأخلاق والقيم الإسلامية، واتساع الثقافة الإسلامية، وتنمية مهارة في التعبير باللغة العربية، والرغبة في العمل بمهنة التعليم، والثقافة العامة واتساع الأفق، ومهارة الحوار، وتنمية الاستعداد للقيادة وخدمة المجتمع، والحس الاجتماعي والثبات الانفعالي، وكذلك الانضباط وتحمل المسؤولية.وفيما يتعلق بالمادة الدراسية، فهناك ضرورة للاهتمام بكفايات التعليم الخاصة بالمادة الدراسية لدى المعلم، كتنمية مهارة حسن الاستماع للآخرين لدى المعلم، وإتاحته الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم بحرية، وفهمه أساليب تقييم تعلم الطلبة، وتواصله مع إدارة المدرسة عن تعلم طلبته، واستخدامه مصادر تعلمية في ضوء النواتج التعلمية المقصودة، وتنظيمه بيئة صفية تفاعلية آمنة، وتعامله الإيجابي مع المجتمع المحلي، وتحققه من فهم الطلبة للمادة الدراسية، وتنميته لمهارة التعزيز المناسب للطلبة، واستخدامه التقنيات الحديثة في العملية التعلمية، وتوظيفه لوقت الدرس بفاعلية.

▪ **أهداف الأنموذج المطوّر**: يهدف الأنموذج المطوّرإلى الارتقاء بالعمليّة التعليميّة والمعلّم معاً، والأخذ بزمام المبادرة في اتخاذ قرار الإصلاح والتطوير في المدارس، من خلال تحقيق النمو المستمر للمعلمين لرفع مستوى أدائهم المهني، وتحسين اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم التعليمية وزيادة معارفهم، ومستوى مقدرتهم على الإبداع والتجديد، وتجديد معلومات المعلمين وتنميتها، وإيقافهم على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم وطرق التدريس.وتعميق الأصول المهنية عن طريق زيادة فعالية المعلم، ورفع كفايته الإنتاجية إلى حدّها الأقصى، والاطلاع على أحداث النظريات التربوية والنفسية، والطرق الفعالة وتقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الأساليب الجديدة مثل التعليم المبرمج والتعليم الذاتي.وكذلك معالجة أوجه النقص في إعداد المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة؛ بهدف رفع المستوى النوعي لإعداد المعلم، وتبصير المعلمين ببرامج الدولة وخططها لتطوير التعليم، ودراسة أهداف المجتمع ومشكلاته المعاصرة، وتعريفهم بدور المعلم حيالهم.كما يهدف الأنموذج كسب المعلمين المقدرة على متابعة تطوّر المعارف العلمية، والتكنولوجية والإفادة منها في تجديد وتطوير المهارات التعليمية والتربوية، ويهدف الأنموذج من وراء كل ذلك تحسين جودة المنتج التعليمي، والعملية التعليمية والنظام التربوي برمّته.

▪ **أهميّة الأنموذج المطوّر**: إن تطبيق (أنموذج التنمية المهنية للمعلمين) يحقق فوائد كثيرة؛ وذلك لأن مهنة التعليم قد تكون من أخطر المهن، وأكثرها أهمية ومسؤولية؛ لأن المعلم هو من يعد للأمة أجيالها، القادرين على القيام بأعباء العمل والبناء والتنمية، في جميع المجالات التي تحتاجها، وهذا يتطلب أن تتوفر فيه كفايات معينة تجعله قادراً على تحمل هذه المسؤوليات، والوفاء بمتطلباتها.

من هنا تبرز أهمية هذا الأنموذج المطوّر، ودوره في تحسين نوعية المنتج التعليمي في المدارس، من خلال الاهتمام بتنمية الجانب المعرفي للمعلم، والسلوكي (المهاري)، والالتزام بأخلاقيات المهنة، وتعرف طرق التدريس المختلفة، والتطورات العلمية التربوية، وتوظيف الوسائل التعليمية المناسبة بكفاءة، والتفاعل مع البيئة المحلية بشكل إيجابي وفاعل، وإشاعة روح التعاون مع زملائه المعلمين؛ لتبادل الخبرات المفيدة لتحسين الأداء فيما بينهم.وبالتالي فإن أهمية هذا الأنموذج تكمن في هدفه الأساس وهو الاستفادة القصوى من إمكانيات المعلم، ومنالها الأبعد هو رفع المستوى التربوي والتعليمي للطلبة الذين هم عماد الأمة.

وللتأكد من صلاحية الأنموذج للتطبيق، تم تحكيمه من (6) محكمين ذوي خبرات إدارية وتربوية.وأجمع المحكمون على صلاحية الأنموذج المطوّر للتطبيق.

الشّكل (1):

أنموذج التنمية المهنية للمعلمين

التوصيات:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن هنالك فروقاً دالة إحصائياً في واقع التنمية المهنية للمعلمين في مدارس إقليم الوسط الأردني من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، تُعزى لمتغيّر (نوع الوظيفة)، ولصالح (المديرين).ولمتغير (الجنس) ولصالح (المديرات والمشرفات التربويّات)، **وعليه توصي الدراسة بناء على النتائج السابقة بضرورة:**

1. الاهتمام بأخلاقيات مهنة التعليم فيما يتعلق بالمحافظة على مظهر عام يليق بالمهنة، والالتزام برسالة المؤسسة التعليمية.
2. اختيار استراتيجيات تعليمية ملائمة لتعلم الطلبة، والاستفادة من نتائج التقويم في تطوير التعليم.
3. الاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة لتطوير التعليم، والاهتمام برفع مستوى المعلمين الأكاديمي والمهني.
4. الاهتمام بعناصر التنمية المهنية في مؤسسات التعليم العالي وتطويرها لتتلاءم مع احتياجات المعلمين المستقبلية.– عقد دورات للمعلمين خلال الخدمة تتناول الجوانب المهنية والشخصية وأساليب التعليم، والمهارات الشخصية الخاصة في التعليم.
5. إجراء المزيد من الدراسات التي تربط بين التنمية المهنية ومؤشرات الأداء.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى تطوير أنموذج لتنمية المعلمين مهنيا في مدارس إقليم الوسط الأردني من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في الإقليم، **وعليه توصي الدراسة بـ:**

1. تبني الأنموذج المطور التي توصلت إليها الدراسة.
2. العمل على نشر هذا الأنموذج وتدريب المعلمين عليه.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر العربية

1. جرجيس، بسام (2010) درجة تحقيق معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في مجال تقيم تعلم الطلبة وتقييم التدريس من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
2. حمود، رفيقة (2002) الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين، أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، يريروت، من الموقع الالكتروني: (www. laes. org/ _publica-tions=78)، تاريخ الرجوع له: (2/ 9/ 2014).
3. الخواجا، ماجد (2008) تطوير أنموذج لإعادة هندسة العمليات الإدارية في مؤسسة التدريب المهني في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
4. الدوسري، شارع (2007) دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
5. الشايع، فهد (2013) واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع «تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية» من وجهة نظر مقدمي البرامج، المجلس العلمي لجامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
6. الشبول، سهير (2006) السلوك القيادي التعليمي لدى مديري المدارس الثانوية وأهميته في النمو المهني للمعلمين من وجهة نظرهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
7. الضحيّان، سعود (1999) دليل اختيار العينة، القاهرة، مصر: الثقافة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.
8. العاجز، فؤاد؛ ونشوان، جميل (2005) تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة، كمركز التطوير التابع لوكالة الغوث الدولية بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية، 17 (1)، 23 – 43.
9. . علي، سكينة (2008) أساليب التنمية المهنية للمعلمين، دورة تدريبية للوظائف الإشرافية، وزارة التربية والتعليم، الكويت، من الموقع الالكتروني: (www. transparency. org. kw. au- ti. org)، تاريخ الرجوع له: (20/ 4/ 2014).
10. مدبولي، محمد (2002) التنمية المهنية للمعلمين، العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
11. . المفرج، بدرية؛ والمطيرى، عفاف؛ وحمادة، محمد (2007) الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، دراسة مقدمة إلى وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة البحوث والتطوير التربوي، وحدة بحوث التجديد التربوي، الكويت.
12. المومني، خالد (2007) التخطيط للنمو المهني للمعلمين، مجلة المعلم، من الموقع الالكتروني: (www. almualem. net)، تاريخ الرجوع له: . (21/ 4/ 2014)

13. نصر، نجم الدين (2004) دور برنـامج المدرسـة كوحـدة تطـوير فـي التنميـة المهنيـة لمعلمـي المرحلـة الأساسية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، من الموقع الالكتروني: (www. alazhar. edu. ps/ library)، تاريخ الرجوع له: . (7/ 9/ 2014)

14. نصر، نجم الدين (2004) رؤى مستقبلية لتطوير برامج تكوين المعلم في الوطن العربي في مواجهة بعض قضايا العولمة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 1 (46)، (121 – 129).

15. وزارة التربية والتعليم الأردنية (2014) قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، من الموقع الإلكتروني: (:http) www. moe. gov. jo/ Directoratees/ Mnu // تاريخ الرجوع له: (2/ 5/ 2015) .

ثانياً: المصادر الاجنبية

1. *Campbell, Valencia (2003) «The Perceived Impact of Strategic planning on Professional Development in Berks County and Chester County Public Schools», Widener University Vo1. 64- 12A, of Dissertation Abstracts International, PP. 4280. Chen, Yi- wen.*
2. *Chen, Y. (2003). Distance Education as a Method of Promoting the Professional Development of Taiwanese Junior High School Mathematics Teachers in Using Technology, Ed. D. University of Illinois at Urbana- Champaign.*
3. *Coffman, T. (2004). Online Professional Development: Transferring Skills Learned to the Classroom. Capella University , (DAI- A 65/ 03, p. 895, Sep 2004).*
4. *Zahner, J. (2002). Teacher Explore Knowledge Management and ELearning as Models for Professional Development, (Tech Trends;V46, N3, p. 11- 16).*