

تاريخ الإرسال (2018-12-29)، تاريخ قبول النشر (2019-08-04)

د. تهاني فواز ابو جريبان

اسم الباحث الأول:

قسم المناهج-كلية العلوم التربوية -  
جامعة الزيتونة-الأردن

اسم الجامعة والبلد:

\* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address:

[Aaaa@hotmail.com](mailto:Aaaa@hotmail.com)

## الحاجات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية الاردنيين الجدد في الأردن من وجهة نظرهم الخاصة

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الحاجات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية الاردنيين الجدد في الأردن من وجهة نظرهم. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في بناء أداة الدراسة. ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة اشتملت على (27) فقرة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مباحث اللغة الانجليزية الذين تم تعيينهم في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية في العام الدراسي 2017/2018 م في جميع مديريات التربية والتعليم في لوائي الشونة الجنوبية وعين الباشا، وقد بلغ عددهم (229) معلماً ومعلمة، حيث تم توزيع الاستبانة على (110) منهم في نهاية نفس العام الدراسي عن طريق المشرفين التربويين، استجاب منهم (76) معلماً ومعلمة. وبذلك اعتبر هذا العدد هو عينة الدراسة. وأظهرت النتائج أن تقديرات معلمي اللغة الانجليزية للاحتياجات المهنية اللازمة لهم كانت كبيرة. كما أظهرت وجود درجة احتياج كبيرة لـ (19) فقرة. في حين أظهرت النتائج وجود درجة احتياج متوسطة في (8) فقرات. ولم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي اللغة الانجليزية للاحتياجات المهنية اللازمة لهم تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي. وقدمت الدراسة مجموعة توصيات.

كلمات مفتاحية: الحاجات المهنية، اللغة الانجليزية، المعلمين الجدد.

### The professional Needs of Jordanian Novice English Language Teachers from their Own Perspectives

**Abstract:**

The present study aimed at identifying the professional needs of the new English teachers in Jordan from their point of view in the light of some variables. To achieve this, the study used the descriptive approach in constructing the study tool. The purpose of this study was to define the professional needs of the new English teachers in Jordan from their point of view. The study population consists of all teachers and teachers of English language teachers who were appointed in the schools of the Jordanian Ministry of Education in the academic year 2017/2018 in all the directorates of education in the South Shounah and Ain Albasha region. They numbered 229 teachers, (110) of them at the end of the same academic year through educational supervisors, of whom (76) responded teachers and teachers. Thus, counting this number is the study sample. The results showed that English language teachers' assessment of their professional needs was significant. It also showed a significant degree of need for (19) paragraph; there is a great need for teachers of English language. While the results showed a medium degree of need in (8) paragraphs. The results did not show any statistically significant differences in the estimations of the English language teachers for the professional needs they need due to the gender variables and the scientific qualification. The study presented a set of recommendation.

**Keywords:** professional needs, English language, new teacher.

**المقدمة:**

تعد السنة الأولى في حياة المعلم المهنية الأكثر صعوبة، وبالرغم من أن بعض المعلمين الجدد ينتقلون بسلاسة إلى مهنة التعليم، إلا أن معظمهم يجدون صعوبات ومشكلات على مستويات عديدة وغالباً ما يدخل معلمو اللغة الانجليزية الجدد مجال التدريس بقاعدة معرفية نظرية، ولكن بمهارات وخبرات عملية قليلة أو معدومة.

وكان فيمان (Veeman,1995) من أشار إلى الصدمة الحقيقية (Reality Shock) للتعبير عن المفاجأة التي يكتشفها المعلم الجديد بين ما تلقاه في برامج الإعداد، وحقيقة ما يحدث معه في غرفة الصف، فيشعر بحاجة إلى المساعدة في مجالات متعددة من عمله المهني، وأكثر هذه الحاجات وضوحاً إدارة الصف وفرض النظام، وإثارة دافعية التلاميذ للتعلم، وقلة الدعم الإداري.

بينما يعد بيرى (Berry, 2000) أن أكثر هموم المعلمين الجدد هي تحقيق التكيف مع البيئة الجديدة، للتقليل من شعورهم بالوحدة والانعزال في المدرسة. وأشار واتسون (Watson, 2006) إلى أن حاجات المعلمين الجدد التي يمكن تلبيتها من الاشتراك في برامج التدريب التأسيسية هي التعرف إلى كيفية تقديم تدريس فعال ومنظم للطلبة، واكتساب مهارات ضبط الصف وإدارته، والتخطيط للتدريس. ويلاحظ أن المعلمين الجدد يواجهون صعوبات أخرى مثل حجم المسؤوليات الكثيرة التي تخصص للمعلمين الجدد مقارنة بزملائهم السابقين، والتعامل مع الطلبة حسب فئاتهم العمرية، وعدم معرفتهم الأعراف التي تنظم سير العمل داخل المدرسة.

ومن ذلك فإن إدارة المناهج تعمل على تخطيط وتنظيم وتصميم وتقويم المناهج للخروج بمناهج تحسن تعلم الطلبة ومناهج تحقق الأهداف المرجوة من قبل كافة فئات المجتمع من طلبة ومعلمين وأولياء أمور، فهي عملية تكاملية وشاملة. وبالرغم من الجهود التي تبذلها إدارة المناهج، إلا أنه هناك بعض الملاحظات والاقتراحات حول إدارة المناهج وآلية العمل فيها ومنها: معاناة مناهجنا الأردنية من العديد من جوانب قصور، والدليل على ذلك طلبة كثرة المشاكل في مدارسنا منها: طالب ضعيف أكاديمياً جوانب شخصيته غير متزنة، ارتفاع نسبة الأمية في المدارس خاصة في الصفوف الأساسية العليا بالإضافة لكثرة مشاكل العنف التي انعكست سالباً على المجتمع، لذلك يجب أن يكون هناك إعادة نظر في عمل إدارة المناهج، خاصة في ضوء القضايا التالية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ومنها حسب ما اورد الرباعي (2009) وعبارة والخطابية (2005)

(أ) قضايا تتعلق بعمل إدارة المناهج: أن تقوم إدارة المناهج بالتخطيط للمستقبل في ضوء التغيرات المحلية والعالمية، وتكون على درجة من المرونة لاستيعاب هذه المتغيرات، ومن هذه المتغيرات على سبيل المثال الربيع العربي، مناهجنا الأردنية لأن لم تتطرق لهذا الموضوع الخطير تسليط الضوء على آثاره وأبعاده. وغيرها من القضايا المستجدة، كذلك العمل على إدخال مقررات مستجدة أثبتت جدواها عالمياً، مثل التربية الصحية. وأن يكون هناك إدارة تشاركية في إدارة المناهج والعمل ضمن الفريق، ولا تكون فردية حصراً بشخص أو أشخاص محددين، والاستناد إلى البيانات عند اتخاذ القرارات، وأخذ المعلومات من الميدان (من الناس)، ويكون لهم دور في رسم الرؤية للتطوير التربوية إن المركزية في إدارة المناهج يجعلها بعيدة عن حاجات الطلبة طموح أولياء الأمور والمعلمين.

(ب) قضايا تتعلق بالمناهج والكتب المدرسية (الغاية من إدارة المناهج): حيث يجب أن يكون هناك تغيير في وظيفة الكتاب المدرسي، فهو عاجز بمفرده عن تحقيق الأهداف، ويجب أن يصبح دليلاً للتعليم لا أن يصبح المرجع الوحيد للطالب، وأن تركز الكتب المدرسية على النوع لا على الكم، فقد أصبحت حقيبة الطالب عبئاً ثقيلاً يحمله الطالب على ظهره، خاصة الأطفال، ولا ضير من الاستغناء عنها واستبدالها بكتاب واحد مبني على أسلوب قصصي شيق يجذب الطفل، وهذه القصص تعالج قضايا دينية أو تاريخية أو ظواهر علمية أو قضايا وطنية، أما فيما يتعلق بكتب الكبار يجب أن لا يكون الكتاب هو الوعاء الوحيد بل (الأقراص المدمجة، الحاسوب، السينما، كتاب، كاسيت، جهاز عرض، شفافيات) وغيرها من الأوعية التي تساعد على بناء

المهارات والكفايات وجوانب التفكير المختلفة، لتخفيف على الطالب من الأحمال الثقيلة التي يحملها على ظهره يومياً مسببةً أمراض في الظهر وغيرها . ويجب مراعاة الدراسات السيكولوجية التي تتعلق بنظريات التعلم، تحديد الاتجاه الذي ينادي بالاهتمام بالمعلم، وبناء شخصيته من كافة الجوانب وعدم التركيز على الجانب المعرفي فقط. ومراعاة الفروق الفردية في النمو العقلي والجسدي. والسعي إلى التغيير في أساليب التعلم والتقييم، إن الأساليب الحديثة ومنها طرق التعلم الذاتي والتعليم المبرمج والتعامل مع المكتبة والقراءة الفردية، والاهتمام بالأعمال الميدانية التي تعمل على إزالة الحواجز بين المدرسة والمجتمع.

وأورد الأدب التربوي حاجات مهنية عديدة للمعلمين مثل: تطبيق استراتيجيات التدريس، والتعمق بالمحتوى، وتخطيط النشاطات وإدارتها، وتكامل المنهاج، وفهم محتوى المادة، وتطبيق معايير التدريس الفعال، واستخدام التكنولوجيا في غرفة الصف، والتوفيق بين معتقداتهم حول الممارسات التعليمية الصحيحة وما يستطيعون تطبيقه في صفوفهم (جمال وداود (2005).

وبالرغم من ازدهار حركة الكفايات التعليمية للمعلمين في ثمانينات القرن الماضي؛ إلا إن كفايات معلمي اللغة الانجليزية لم تلق الاهتمام الكافي، ناهيك عن المعلمين الجدد منهم؛ وكانت كلية التربية في جامعة سدني (Faculty of Education, 2000) سبابة بتحديد القدرات والمهارات التي تلزم المعلمين في بداية مشوارهم المهني؛ فأصدرت قائمة بالكفايات التعليمية اللازم توافرها لدى المعلمين من أجل القيام بعملهم بالكفاءة المطلوبة، وهي: التخطيط المتكامل للتدريس (وضع الأهداف ثم وسائل التنفيذ ثم التقييم)، وبناء وتحديث المنهاج الدراسي من الجانبين العلمي والتربوي، وبناء نظرية خاصة بالمعلم حول أهداف تدريس، وتسهيل التعلم الذاتي للطالب، بحيث تتطور لديه مهارات البحث والاستقصاء، ومراعاة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، بحيث يتم إشراك جميع الطلبة في المواقف التعليمية المختلفة، وإدارة الموقف التعليمي، بحيث يراعي إشراك الطلبة في تخطيط النشاطات وتنفيذها بما يلائم اهتماماتهم، والمحافظة على سلامتهم وخصوصاً في المختبر، وتقييم تعلم الطلبة في المجالات المعرفية والمهارية والإبداعية، والتأكد من توافر مصادر التعلم الخاصة باللغة الانجليزية مثل الكتب والمراجع، والوسائل التعليمية، ومواد التكنولوجيا وأجهزته، قبل البدء بتدريس المقرر الدراسي، وتنظيم النشاطات المرافقة للمنهاج ومتابعتها، مثل الرحلات والمعارض، والإلمام بالإجراءات الإدارية والسياسات التربوية المتبعة في المدرسة والمنطقة التعليمية، وأخيراً فهم الاعتبارات الأخلاقية والدينية المرتبطة بالمواضيع المثيرة للجدل.

وينصح الجاسري (2016) المعلم حتى يكون معلماً فعلاً بالصبر والمثابرة على النجاح، والتحضير والتخطيط الجيدين للدرس، وتكوين علاقات مرحة مع الطلبة، والمحافظة على مستوى الحماس للعطاء، وإظهار الاهتمام بالطلبة، وتطبيق نماذج واستراتيجيات التدريس التي تعلمها في الكلية، ومواكبة المستجدات في المادة العلمية واستراتيجيات التدريس، والحرص على حضور المشاغل وورش العمل وقراءة النشرات.

وبناءً على ثورتي المعلوماتية والاتصالات حدث تغير في الدور الذي يلعبه معلم اللغة الانجليزية، من دور الملقى للمعلومات والشرح لها ومستخدم الوسائل التعليمية والمخطط والمنفذ للعملية التعليمية إلى دور جديد مرتبط بأربعة مجالات هي: مصمم للتعليم، وموظف التكنولوجيا، ومشجع تفاعل الطلبة، ومطور التعلم الذاتي للطلبة (قطاونة، 2008).

وفي مرحلة التحول إلى عصر الاقتصاد المعرفي، فإن الأدوار الجديدة للمعلم هي: الصديق الداعم والناقد، والقائد الفذ، والمبدع والمبتكر، والمحاو والمناقش للتعلم، والمراقب والموجه للتعلم، والأنموذج والمستشار (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2003).

نخلص مما سبق إلى أن لمعلم اللغة الانجليزية العديد من الحاجات المهنية التي سيؤدي عدم تلبيتها إلى وجود قصور في أداءه لعمله من جهة، وينعكس سلباً على تحصيل الطلبة من جهة أخرى.

ويتم إعداد معلم اللغة الانجليزية عالمياً، ليكون مؤهلاً للتدريس في المراحل المتوسطة والثانوية، وتستمر دراسة الطالب (المعلم) ما بين أربع وخمس سنوات، يتخرج بعدها ليقوم بعملية التدريس، إما أن يلتحق بالتعليم بعدها مباشرة، أو ينتظم في برنامج تأهيل تربوي تتراوح مدته من سنة واحدة إلى ثلاث سنوات للحصول على مؤهل تربوي، ويعدها يمارس عمله كمدرس للغة الانجليزية. أما

في الأردن فيتم إعداد معلم اللغة الانجليزية في كليات اللغات في الجامعات للحصول على درجة البكالوريوس كحد أدنى، يلتحق بعدها بالتعليم مباشرة، للتدريس في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية، ولا يشترط حصولهم على مؤهل تربوي للتعيين، حتى إن برنامج معلم المجال قد ألغي في الجامعات الأردنية بناءً على توصية من وزارة التربية والتعليم التي لاحظت تدني المستوى العلمي لخريجي هذا البرنامج.

وعلى الرغم من أن ترتيب طلبة الأردن كان الأول عربياً في الدراساتين، إلا إن ترتيبها العالمي متوسطاً، مما يعني أن أداء المنظومة التربوية المتعلقة بتدريس اللغة الانجليزية، والمعلمون طرف أساسي فيها ما زالت دون الطموح، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة الحاجات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية الجدد في الأردن من وجهة نظرهم من أجل معالجة حاجات وهموم ومشكلات وصعوبات خاصة تمهيداً لإدخال هذه الحاجات في برامج تدريب تأسيسية (Induction programs) لهم، وبالتالي رفع المستوى التعليمي لمباحث اللغة الانجليزية في الأردن.

#### مشكلة الدراسة:

يذكر الأحمد (1987) أن الاهتمام ازداد بتأهيل المعلمين في الوقت الحاضر، لأنه يؤدي إلى زيادة الكفاية الانتاجية، ورفع مستوى الأداء لديهم، وأصبح التأهيل عملية مهمة في تنمية المجتمع المعاصر لأنه يزود المعلم بالخبرات والمهارات والاتجاهات اللازمة له في التدريس والتي من شأنها أن تنعكس إيجاباً على المجتمع بكافة مجالاته. ومن أهم الاتجاهات التي برزت خلال الدراسات والأبحاث التربوية توظيف التربية توظيفاً تاماً في بناء الإنسان العربي بناءً متكاملاً ومتوازناً. زيادة الاهتمام بتوجيه محتوى المناهج التربوية والمناشط التعليمية في جميع مراحل التعليم والتركيز على النهوض بكفاية المعلم وتحسين أدائه من خلال التأهيل (جبرائيل، 1989). إن ما يهم الباحثة في هذا الصدد، وتمشياً مع اختصاصها الأكاديمي، هو معلم اللغة الانجليزية بالذات، حيث أشارت الدراسات إلى أنه بحاجة إلى التطوير والرعاية (جودة وعبد الله، 2000). خاصة وأن تحصيل الطالب الأردني في هذه اللغة اتسم بالتدني الواضح في كافة المستويات، واعتبر المعلم أحد الأسباب الرئيسة في هذا الضعف. إذ لا توجد شروط معينة لاختيار المعلم سوى الدرجة العلمية التي يحملها، والتي تتمثل في درجة الدبلوم (كليات المجتمع) والتي تعتبر غير كافية لتأهيل المعلم معرفياً ومسلحياً (عاشور، 1999).

يدخل المعلمون ميدان التعليم غالباً بمجموعة معارف تلقوها في برامج الإعداد الجامعية ومهارات عملية قليلة أو معدومة، وأفكار وانطباعات يحملونها من مراحل دراستهم السابقة في المدارس، وعند مواجهة المعلم الجديد للظروف الواقعية في المدارس سرعان ما يتجه إلى استخدام استراتيجيات تدريس تقليدية (كالتدريس بها) تتمركز حول المدرس، ويتعد عن الاستراتيجيات الحديثة التي تتمركز حول الطالب، مثل الاستقصاء وحل المشكلات، ليضمن التكيف والاستمرارية في هذا العمل الجديد ( Bianchini & Cavazos, 2007). لذا أصبح من الضروري تحديد الحاجات المهنية الحقيقية التي يشعر بها المعلمون أنفسهم، ومن ثم إدراج هذه الحاجات في برامج تدريب تأسيسية يتلقاها المعلمون في بداية دخولهم ميدان التعليم. وبالتحديد تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- ما الحاجات المهنية الأساسية لمعلمي اللغة الانجليزية الاردنيين الجدد من وجهة نظرهم؟

2- هل تختلف الحاجات المهنية لمعلمي اللغة الانجليزية الاردنيين الجدد باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي؟

#### أهمية الدراسة:

انبثقت أهمية البحث من الهم العام الذي يراه الجميع وهو التدني في مستوى الطالب الأردني في مادة اللغة الانجليزية، ذلك التدني الواضح على كافة المستويات والمتمثل في الرسوب في الثانوية العامة، والتسجيل في مساقات إجبارية لتعلم اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية بعد الرسوب في امتحان المستوى الذي تعقده هذه الجامعات، والرسوب في امتحان التوفل لمن يريد التقدم للجامعات الأمريكية أو الأوروبية، وتأتي أهمية الدراسة من أنها:

- 1- تهدف إلى الكشف عن الحاجات المهنية لفئة محددة من معلمي اللغة الانجليزية في مرحلة حرجة من دخولهم مهنة التدريس، وهي السنة الأولى من عملهم التربوي، لهم حاجات خاصة وفريدة.
- 2- قد تعيد نتائج هذه الدراسة كلاً من المشرفين التربويين لمباحث اللغة الانجليزية ومديري المدارس، وتحثهم على العمل لمساعدة المعلمين الجدد والأخذ بأيديهم نحو مدارج النجاح، وتلبية حاجاتهم المهنية.
- 3- أصبحت قضايا معلمي اللغة الانجليزية (حاجاتهم وبرامج تدريبهم وتأهيلهم) ركناً أساسياً في سياسات التدريس على المستوى الوطني في معظم دول العالم.
- 4- يعد تدريب المعلمين بناءً على حاجاتهم المهنية الحقيقية؛ استثماراً في المستقبل حيث إن دخولهم المهنة بشكل صحيح يضمن أداءً ممتازاً في سنوات الخدمة الدائمة القادمة.
- 5- قد تتيح المجال للباحثين الآخرين لدراسة هذه الفئة من المعلمين، إذا علمنا أن الدراسات العالمية لهه الفئة من المعلمين ما زالت قليلة.

#### حدود الدراسة:

تحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود البشرية والزمانية: وتتمثل بمعلمي اللغة الانجليزية الذين تم تعيينهم في بداية العام الدراسي 2018/2017.
- الحدود المكانية: وتتمثل في لوائي الشونة الجنوبية وعين الباشا حيث تم تطبيق أداة الدراسة على معلمي اللغة الانجليزية الجدد فيها.
- الحدود الموضوعية: وتتمثل باستخدام المنهج الوصفي بطريقته المسحية وبأداة الاستبانة التي تم تطويرها لهذا الغرض.
- الحدود الأكاديمية: واقتصر على الحاجات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية الاردنيين الجدد.

#### تعريف المصطلحات:

**الحاجات المهنية اللازمة للمعلمين:** هي جوانب القصور والنقص في معارف ومهارات واتجاهات المعلمين التي تحول دون قيامهم بعملية التدريس على الوجه المأمول، والاندماج في النظام التربوي (الjasر، 2016). وتعرف الباحثة الحاجات المهنية إجرائياً بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات غير المتوفرة لدى معلمي اللغة الانجليزية الذين تم تعيينهم للعمل في المدارس الأردنية في العام الدراسي 2018/2017 . في شمال الأردن كما عبر عنها المعلمون أنفسهم أثناء استجابتهم لأداة الدراسة، والتي يشعر هؤلاء المعلمون بضرورة امتلاكهم لها حتى يقوموا بعملية التدريس بكفاءة واقتدار .

**معلم اللغة الانجليزية الجديد:** هو الشخص المعين رسمياً في المدارس للقيام بمهمة تعليم أحد مباحث اللغة الانجليزية. وتعرف الباحثة معلم اللغة الانجليزية إجرائياً بأنه كل شخص يحمل درجة البكالوريوس في اللغة الانجليزية كحد أدنى، وتم تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن في العام الدراسي 2018/2017 .

#### الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتطلب الأدوار الجديدة الملقاة على عاتق المعلم أن تكون برامج إعدادهم قبل الخدمة وفي أثنائها برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب التعليمية وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذه الأدوار ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره وأوعيته، وكل ذلك يتطلب النظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من المعهد أو الكلية بل يصبح النمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أمراً لازماً لتجديد خبراته وزيادة فعاليته، لأن المناهج متطورة ومتجددة ويلزم لها معلم متطور متجدد يواكب روح العصر (الjasري، 2016).

من هنا تبرز ضرورة التدريب في جميع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء حتى تستطيع هذه الدول أن تلاحق ما يستجد في مجال إعداد وتدريب المعلمين أكاديمياً وثقافياً وتربوياً. معنى ذلك أن تحديد مفهوم التدريب، يساعد على تحديد أهدافه، ومحتواه،

وطرقه، وأساليب تقييمه، وإذا كان تحديد المفهوم شيئاً ضرورياً، فيجب أن يكون واضحاً لدى جميع أطراف العملية التدريبية، من مخططين ومنفذين ومدربين ومتدربين، لأن الافتقار إلى هذا الوضوح يؤدي إلى انعدام لغة التفاهم فيما بينهم (القطاونة، 2008) . ويسود الأوساط التدريبية العديد من التعريفات لمفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة تقترب وتختلف حسب طبيعة العملية التدريبية وأهدافها وحسب وجهة نظر قائلها، فهناك من يحدد التدريب على أنه اكتساب معلومات ومعارف ومفاهيم فقط، وهناك من يراه تنمية للمهارات فقط، بينما يركز فريق ثالث على أن التدريب يجب أن يعنى بتنمية الاتجاهات وأساليب التفكير. وسوف نستعرض فيما يلي مجموعة من التعريفات التي سادت الأوساط التدريبية بغية الوصول إلى تعريف إجرائي لمفهوم التدريب، باعتباره بداية ونهاية لعمل تربوي.

ويعرف التدريب بأنه: "الأنشطة المنظمة الموجهة أساساً لتحسين الأداء المهني" ويتضمن ذلك مجالاً واسعاً من الأنشطة، فقد يشمل حضور مؤتمر أو سماع محاضرة أو دراسة مقررات معينة لساعات قليلة أو أيام أو شهور أو سنوات على أساس التفرغ الجزئي أو الكامل مع مجموعة من الزملاء، وقد يشتمل التمرين المشترك على حل المشكلات مع مجموعة صغيرة. وقد يشمل مناقشات فريدة مع مسؤول متمرس في التدريب وقد يتضمن برنامجاً للقراءة المنظمة والبحث عن المستوى الشخصي (الرباعي، 2009).

#### أهمية التدريب أثناء الخدمة:

التدريب أثناء الخدمة هو عبارة عن: "نشاط مقصود ومخطط ومستمر يتعرض له المعلم طيلة حياته الوظيفية؛ بقصد تنميته من الناحية العلمية والمهنية عن طريق مخاطبة العقل لإكسابه المعارف والمعلومات والأفكار الحديثة ذات الصلة بتخصصه، وعن طريق مخاطبة الحواس لإكساب المعلم المهارات لتحسين مستوى أدائه كمعلم، وعن طريق مخاطبة الوجدان لإكسابه الاتجاهات والسلوكيات المرغوبة، وذلك بطريقة متكاملة تجعله شخصية عصرية متوازنة متفاعلة مع متغيرات المجتمع والنهوض بمستوى الطلبة" (الشديفات وارشيد، 2010).

وترى الباحثة من هذه المفاهيم السابقة أن التدريب في مفهومه المعاصر لم يعد مقصوراً على مجرد العمل على استكمال تأهيل المعلمين ممن دخلوا المهنة، كما لم تعد برامج تعليمية تستهدف معالجة عيوب الإعداد السابق للمعلم، بل أصبح يؤكد طبيعة النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة. كما أصبح يهدف إلى تنمية المعلم مهنيًا وعلميًا وثقافيًا. ويعد العنصر البشري أهم الموارد وأثمنها على الإطلاق لا سيما إذا كان هذا العنصر مسلحاً بالمعرفة ومؤهلاً تأهيلاً سليماً ينمي قدراته وإمكاناته وطاقته مما جعل تقدم الأمم وتطورها يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمقدار ما تملكه من ثروة بشرية قادرة على العمل والإنتاج ويدل ذلك على أهمية إتقان الإنسان للعمل الذي يقوم به (الجاسر، 2016).

وإذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة وحقيقية واقعة في جميع الوظائف والمهن فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحاً، ذلك لأن المعلم وهو يواجه مطالب المتغيرات المجتمعية الاقتصادية والثقافية وغيرها أضحت في حاجة ماسة لمواصلة إعداده عن طريق التدريب المستمر أثناء الخدمة، حتى لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل تلاميذه. حيث إن التجديد وإعادة التأهيل أمران ضروريان كي يستطيع المعلمون مواجهة التحديات ومتابعة التطورات الجديدة بسبب الانفجار المعرفي الذي نعيشه، وسهولة تدفق المعلومات، وتطور مفهوم التربية، وتغير دور المعلم في العملية التعليمية. كما أن التدريب التربوي أثناء الخدمة مهم في عملية التنمية الفردية والمجتمعية والقومية (العاجز، 2004).

وهذا ما يؤكد عليه كل من شديفات وارشيد (2010): من أن الإعداد قبل الخدمة نادراً ما يكون مثالياً، بل يصح أن يكون مقدمة للإعداد. وإن التغيير الاجتماعي يجعل الممارسات المهنية غير فعالة نسبياً بعد وقت قصير من التخرج. وهذا ينطبق على الطرق والوسائل والمعدات والمعرفة نفسها. وإن عوامل متنوعة أخرى تحث على نشاطات التدريب التربوي مثل الروح المعنوية والحوافز

التشجيعية التي يمكن إثارتها وإبقائها من خلالها. وإن التنسيق والتتابع في الممارسات التعليمية يتطلب تغييرات مهنية وشخصية في الأفراد القائمين بالعملية التربوية.

لكل هذه الأسباب يجب العناية بتأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتمكينهم من مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها عالمنا المعاصر.

#### أهداف التدريب أثناء الخدمة:

إن لأي عمل من الأعمال أهدافاً محددة، وللتدريب أثناء الخدمة أهدافاً كثيرة تتبلور في رفع مستوى أداء المعلم عن طريق اكتساب المهارات المعرفية والجديد في حقله العلمي وزيادة قدرة المعلم على التفكير المبدع والخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله من جهة ومواجهة الصعوبات التي تقابله من جهة أخرى. وتنمية وتطوير الاتجاهات الطبيعية السليمة للمعلم نحو تقديره لمهنته وقيمه وعمله والآثار الاجتماعية المتعلقة به، كذلك من أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة متابعة التقدم العلمي والتكنولوجي في جميع مراحل المعرفة الذي يتطلب باستمرار متابعة الجديد من العلوم وعلاقتها بالتخصص التربوي (القطاونة، 2008).

ويجب أن تكون تلك الأهداف واضحة ومحددة ومعروفة وقابلة للتحقيق وتؤدي نتائج مرجوة. ومن أهداف التدريب أثناء الخدمة أيضاً تحسين الإنتاجية التربوية للمعلمين وهو ما يطلق عليه في التربية "التربية نحو المهنة". ويهدف تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى التدريب على أساس تحليلي مباشر شبيه بتدريب الأطباء المقيمين داخل المستشفيات والوعي الكامل والمسئول لأخلاقية وأيديولوجية ممارسة التعليم. وكذا فهو يشجع العاملين ويرفع الروح المعنوية، ويربيهم روحياً وإيمانياً، ويمنح المسؤولين مجالاً أرحب لتقييم أداء مرؤوسهم من خلال حرصهم على النمو المهني (عطية، 2008).

#### وظائف التدريب أثناء الخدمة:

للتدريب أثناء الخدمة وظائف وأدوار عديدة فالبرامج والأنشطة التي يقدمها التدريب تساعد المعلم والمهتم بالعملية التعليمية على التنمية الشاملة في جميع الجوانب الشخصية والمهنية والمعرفية. ولقد تحددت وظيفة التدريب وتعدد دورها وتنوعها في العناصر التالية: الانتقال من الإعداد قبل الخدمة إلى مرحلة الخدمة. والنمو الشخصي والذاتي. واستمرارية التربية. والتنمية المهنية المستدامة. والتقييم في الوظيفة (الجاسر، 2016).

#### أسس التدريب أثناء الخدمة:

أكد ريموند (Raymond, 2013) إن للتدريب التربوي أثناء الخدمة أسساً عامة ينبغي مراعاتها ومن أهم هذه الأسس ما يلي:

- 1) **الفرضية:** أن يكون التدريب التربوي أثناء الخدمة هادفاً وملياً للاحتياجات التدريبية وتحديد الاحتياجات ينطلق منه ويعتمد على تحديد احتياجات المتدربين.
- 2) **الاستمرارية:** أن يكون التدريب مستمراً من بداية استلام المعلم لمقاييد مهنته حتى نهاية خدمته القانونية انطلاقاً من القاعدة التربوية "اطلب العلم من المهد إلى اللحد".
- 3) **الشمولية:** يجب أن يشمل التدريب جميع الجوانب الشخصية للمعلم وكذلك أمور مهنية كما يجب أن يكون التدريب شاملاً لجميع جوانب فئات العاملين بحقل التعليم ومن له علاقة بالعملية التعليمية.
- 4) **الواقعية:** يجب أن ينطلق التدريب من المشكلات الواقعية التي تواجه المعلم في فصله ومدرسته وثقافته وأموره المعيشية.
- 5) **الملاءمة:** أن يلائم التدريب حاجات وقدرات المعلمين من ناحية، وحاجات وإمكانات المجتمع من ناحية أخرى.
- 6) **الديناميكية:** إن يكون التدريب مرناً بحيث يتيح الفرصة أمام جميع المعلمين لإشباع حاجاتهم وبطرق مختلفة. كما يجب أن يكون التدريب ديناميكياً وحيوياً مفتوحاً والحذف والتعديل إن لزم الأمر.

**أنواع التدريب أثناء الخدمة:**

أشار الأدب التربوي للعديد من أنواع التدريب أثناء الخدمة؛ ويلخص كانغ (Kang, 2012) أنواع برامج التدريب التربوي أثناء الخدمة في النقاط التالية:

1. برامج التدريب المبدئي للمعلمين الجدد.
2. برامج تدريبية بقصد تجديد وتطوير وتحسين العمل وزيادة المعرفة.
3. برامج تدريبية وتوجيهية للأعمال الجديدة التي تسند إليهم قبل الانتقال من مستوى وظيفي إلى آخر.
4. برامج التأهيل والحصول على المؤهلات الأعلى.

**طرق ترغيب المعلمين في التدريب أثناء الخدمة:**

توجد طرق عديدة لترغيب المعلمين للاشتراك في برامج التدريب أثناء الخدمة منها ما أشار لها سيلزر (Sulzer, 2011):

- (1) ألا يكون هناك إلزامية في الحضور وترك ذلك للمعلمين.
- (2) أن تكون غير منتهية باختبارات أو شهادات بل تكون عملية حضور ومشاركة في البرامج فقط.
- (3) تمكين المعلمين من منح إجازة دراسية بمرتب كامل للقيام بمشروع تدريبي.
- (4) أن يكون لها اعتبار في الترقية وزيادة الراتب.
- (5) أن يكون لها أثر في مجال عمل المعلم ومعدل أدائه وترشيحه إلى وظائف أعلى.
- (6) أن يعطى المشارك الفرصة في السفر للخارج على نفقة الدولة لزيارة بعض المؤسسات التربوية وحضور المؤتمرات ودروس العمل الخاصة بالتأهيل والتدريب.
- (7) تعميم نظام الحوافز المالية والجوائز للمتفوقين.
- (8) حضور مدير المدرسة وبعض المشرفين التربويين والمسؤولين ومشاركتهم كأفراد في التدريب.

ويرى الباحث أن أهمية التدريب تزداد أثناء الخدمة وتتعاظم على نحو خاص في مراحل الإصلاحات والتحويلات الكبرى التي يشهدها أي مجتمع من المجتمعات لما تفرضه هذه التحويلات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغييرات كيفية ونوعية تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية. والمعلم أحد الدعائم الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف هذا التغيير وبلوغ غاياته التي ترمي في المقام الأول إلى تمكين النظام التعليمي من ترسيخ مقومات ثقافته التربوية الجديدة التي تتناسب ومقتضيات نمطه الحضاري الجديد.

**ثانياً: الدراسات السابقة:**

لقد حظي موضوع تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة اهتمام بالغ من قبل الباحثين لما له من أهمية في رفع مستوى أداء المعلمين في أثناء الخدمة، لذا حرصت الباحثة إلى التعرض لبعض الدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية. علماً بأن الدراسات التي تناولت تدريب معلمي اللغة الانجليزية تحديداً تعد قليلة حسب علم الباحثة مما اضطره لتناول برامج تدريب المعلمين بشكل عام، وفيما يلي استعراض لها متسلسلة زمنياً من الأحدث للأقدم.

هدفت دراسة الجاسري (2016) الكشف عن درجة امتلاك معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لكفايات تكنولوجيا التعليم، وتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء المعايير المعتمدة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ولقد تم تطوير استبانة لهذا الغرض مكونة من (46) كفاية موزعة على ستة مجالات وتكونت عينة الدراسة من (142) معلماً من معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وأظهرت النتائج: أن درجة امتلاك معلمي اللغة الانجليزية لكفايات تكنولوجيا التعليم

جاءت بدرجة متوسطة ككل، حيث جاء مجال العمليات التكنولوجية والمفاهيم في المرتبة الأولى تلاه في المرتبة الثانية مجال القضايا الاجتماعية والإنسانية والأخلاقية والقانونية وتلاها في المرتبة الثالثة مجالات تخطيط وتصميم خبرات التعلم والتعليم والتعلم والمنهج، بينما جاء مجال التقييم في المرتبة الأخيرة. أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية في كفايات تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة متوسطة ككل. وقد جاء مجال التقييم في المرتبة الأولى للاحتياجات التدريبية، تلاه في المرتبة الثانية مجال تخطيط وتصميم خبرات التعلم، تلاه في المرتبة الثالثة مجال التعليم والتعلم والمنهج، بينما جاء مجال العمليات التكنولوجية والمفاهيم في المرتبة الأخيرة.

وهدفت دراسة ريموند (Raymond, 2013) إلى التعرف على تقدير المعلمين لحاجاتهم التعليمية أثناء الخدمة في مدارس ولاية كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (444) معلماً ومعلمة و(36) مديراً ومديرة، اتبعت المنهج الوصفي المسحي، واشتملت استبانة الدراسة المكونة من (58) فقرة على سبعة مجالات هي: التخطيط، والاتصال، ووسائل التعليم، وإدارة الصف، والتفاعل الصفّي، وتحسين المهارات، الضرورية، والتقييم. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية وبين تقدير مديري المدارس في مجالات أربعة هي: التخطيط، والتفاعل الصفّي، وإدارة الصف، وتحسين المهارات الضرورية لصالح المعلمين.

وهدفت دراسة كانغ (Kang, 2012) إلى التعرف إلى الحاجة الملحة للبرامج التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية كونها لغة أجنبية في المدارس الإعدادية في كوريا الجنوبية، بحيث تم مناقشة كيفية تطوير الورش التعليمية لمعلمي المدارس. تكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (36) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، ومقابلة شخصية لأفراد عينة الدراسة المشتركين في الورش التعليمية، واتبعت المنهج الوصفي، وأظهرت الدراسة حاجة كبيرة إلى التخطيط للورش التدريبية وتنفيذها، وضرورة الانتقال إلى البلاد الناطقة باللغة الإنجليزية، وكذلك الحاجة للتدريب في مجال الازدواج الثقافي.

وأجرى تشاد (Atchade, 2012) دراسة استطلاعية هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وكيفية تطوير أداء المعلمين في جامعة غرب أفريقيا من خلال الأنشطة التطويرية للمعلم. استخدمت الباحثة المنهج النوعي كالمقابلات الشخصية وتسجيل المحاضرات كأسلوب لجمع المعلومات، حيث تم إعداد استبانة مقابلة مكونة من (10) أسئلة وتم مقابلة (15) مختصاً. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى خبرة المعلم فيما يتعلق بدور نشاطات الطلبة ومشاركتهم في العملية التعليمية، وبينت الدراسة أن أسلوب العمل الجماعي من أفضل الأساليب التعليمية المستخدمة، وكذلك للورش التعليمية أثر واضح في عملية النمو المهني للمعلمين.

وقام سيلزر (Sulzer, 2011) بدراسة هدفت إلى تحديد الوسائل والحاجات التدريبية التي تؤدي إلى تطوير الفاعلية الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية الجدد في سنتهم الأولى في مدينة فلوريدا. استخدم الباحث استبانة مكونة من (47) فقرة وتم توزيعها على عينة مكونة من (142) معلماً ومعلمة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وبينت الدراسة وجود حاجة ملحة لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بإدارة الصف والتقييم، والتفاعل الصفّي وأظهرت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الخبرة فيما يتعلق بمجال النمو المهني للمعلم في حين لم تظهر النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير المؤهل العلمي في تقديرات أفراد الدراسة للحاجات التدريبية التي تؤدي إلى تطوير الفاعلية الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية الجدد في سنتهم الأولى في مدينة فلوريدا.

وهدفت دراسة الشديفات وارشيد (2010) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. وتألفت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات وعددهم (327)، ولجمع المعلومات تم تطوير استبانة للاحتياجات التدريبية تكونت من (30) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية كانت كالآتي: مجال مهارة المحادثة أكثر

المجالات أهمية وأقلها مجال مهارة القراءة، وكان ترتيب الاحتياجات التدريبية كالتالي: مجال مهارة المحادثة ثم مهارة الكتابة ثم مهارة الاستماع ثم التخطيط ثم التقييم ثم مهارة القراءة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وقد أجرى القطاونة (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة أهمية الكفايات التدريبية اللازمة لتحسين التدريس الصفّي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية، ومعرفة درجة ممارستهم لهذه الكفايات، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة مكونة من (31) فقرة تم توزيعها على عينة بلغت (189) معلم ومعلمة. وقد بينت نتائج الدراسة ما يأتي: حصلت جميع الكفايات على تقديرات مرتفعة مما يدل أنها مهمة لتحسين التدريس الصفّي لمبحث اللغة العربية، وكذلك بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لدرجة أهمية الكفايات التدريسية ودرجة الممارسة في كل من التخطيط، والوسائل، والأساليب، وإدارة الصف، والتقييم.

وأجرى عطية (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على الحاجات التدريبية الضرورية غير التقليدية للمعلم في مصر. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة لقياس الحاجات التدريبية للمعلمين في مصر وتكونت من (47) فقرة وتم توزيعها على عينة مكونة من (220) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود حاجة ملحة لمشاركة المعلم في اتخاذ القرارات والحوافز والترقيات وتنظيم الأنشطة والبحث والابتكار، في حين أنها لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات الدراسة تعزى إلى كل من جنس المعلم ومؤهله العلمي.

وأجرى سلاجر (Slaughter, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على الحاجات التدريبية للمعلمين الجدد في المدارس الأساسية في منطقة ميرلاند الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (165) معلماً ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين الجدد شجعوا الحاجة للتدريب لمجال المنهاج التعليمي وطرق التقييم وإدارة الموقف التعليمي، وكذلك بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التدريبية للمعلمين الجدد تعزى إلى الجنس أو المؤهل العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال تحليل الدراسات السابقة نستخلص الأمور الآتية:

- وجود اهتمام كبير بدراسة الاحتياجات التدريبية من حيث المعلومات والكفايات والمهارات التي لا بد من امتلاكها من قبل المعلم لتحسين تنفيذ المواقف التعليمية داخل الغرفة الصفية وخاصة لمعلمي المرحلة الأساسية.
- عمدت الدراسات السابقة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي مدارس المرحلة الأساسية والتي تتطلب تطوير برامج تعليمية يتلقاها معلمي تلك المرحلة.
- جاءت هذه الدراسات لتوضح وجود علاقة بين الحاجة التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية وبتغيري الخبرة والجنس.
- أكدت دراسة (سيلزر، 2011) على الحاجة التدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المهارات الأربعة: الاستماع والمحادثة والكتابة والقراءة.
- وأكدت دراسة (القطاونة، 2008) على ضرورة إشراك المعلمين في عمليتي التخطيط والتقييم.
- توصلت دراسة كل من (سلاجر، 2008) إلى وجود حاجة ملحة للتدريب في مجال التقييم.
- كما توصلت دراسة كل من (كانغ، 2012) و(ريموند، 2013) إلى وجود حاجة ملحة للتدريب في مجال التخطيط.
- وبينت دراسة كل من: (تشاد، 2012) و(سيلزر، 2011) وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الخبرة.
- أظهرت دراسة كل من (سلاجر، 2008) و(عطية، 2008) عدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير الجنس.
- كما يلاحظ تنوع المنهجيات المستخدمة في الدراسات السابقة ما بين الاستبانة كما في معظم الدراسات والمقابلات الشخصية كما في دراسة كانغ (Kang, 2012) ودراسة تشاد (Atchade, 2012).

**منهجية الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وبالطريقة المسحية، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

**مجتمع الدراسة وعينتها**

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي اللغة الانجليزية الذين تم تعيينهم في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية في العام الدراسي 2018/2017 م في جميع مديريات التربية والتعليم في لوائي الشونة الجنوبية وعين الباشا، وقد بلغ عددهم (229) معلماً ومعلمة، حيث تم توزيع الاستبانة على (110) منهم في نهاية نفس العام الدراسي عن طريق المشرفين التربويين، استجاب منهم (76) معلماً ومعلمة والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

**الجدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة**

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	معلم	40	53%
	معلمة	36	47%
المجموع الكلي		76	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	54	71%
	مؤهل تربوي	22	29%
المجموع الكلي		76	100%

**أداة الدراسة:**

طورت الباحثة استبانة (Questionnaire) خاصة لتحديد الاحتياجات لمعلمي اللغة الانجليزية في الأردن، بعد الاطلاع والاستفادة من: برامج تدريب المعلمين الجدد التي تقيمها مديريات التربية الأردنية في بداية العام الدراسي، والأدب التربوي في مجال تدريب معلمي اللغة الانجليزية وخصوصا الدراسات السابقة. وتكونت الاستبانة بشكلها الأولي من (42) فقرة، كل فقرة تمثل حاجة مهنية محتملة للمعلم الجديد.

**صدق الأداة:**

حيث تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على (12) من أساتذة الجامعات المتخصصين بالتربية والإدارة التربوية ومشرفي مباحث اللغة الانجليزية، حيث تم حذف (5) فقرات كانت تمثل استراتيجيات التقويم بالتفصيل، وإضافة فقرة واحدة، وإعادة صياغة ودمج العديد من الفقرات لتستقر عند (27) فقرة.

**ثبات الأداة:**

وتم التحقق من ثبات الأداة بالاختبار وإعادة الاختبار (Test and retest) على عينة عشوائية من معلمي اللغة الانجليزية الجدد بلغ عددهم (25) معلماً من خارج عينة الدراسة، بفارق زمني قدره أسبوعان بين الاختبارين، حيث كان معامل ارتباط بيرسون بين الاختبارين (0.90)، وهذه القيمة تطمئن الباحثة لمناسبة الأداة لهذه الدراسة. وبذلك تكونت الاستبانة بشكلها النهائي من قسمين: الأول تضمن متغيرات الدراسة، بينما تضمن الثاني فقرات الاستبانة، التي أعطي لكل منها وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجة الاحتياج المهني (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً) وتمثل رقمياً: (1, 2, 3, 4, 5) على الترتيب. ولتحديد درجة الحاجة المهنية اعتمدت الباحثة المعيار التالي: من (1.00) إلى أقل من (1.80) درجة قليلة جداً، ومن (1.80)

إلى أقل من (2.60) درجة قليلة، ومن (2.60) إلى أقل من (3.40) درجة متوسطة، ومن (3.40) إلى أقل من (4.20) درجة كبيرة، ومن (4.20) إلى (5.00) درجة كبيرة جداً.

#### إجراءات تطبيق الدراسة:

لتنفيذ هذه الدراسة تم اتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع والمتخصصة بالتدريب أثناء الخدمة وذلك للاستفادة من الإطار النظري لهذه الدراسات.
- وتم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد مجتمع الدراسة.
- أخذ الموافقة الرسمية لتطبيق الأدوات.
- توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة والطلب منهم تعبئتها وارسالها إلكترونياً. ومن ثم تم التعامل مع الاستبانة وتحليلها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

#### متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة المتغيرات التالية:

أ. المتغيرات المستقلة وتشمل:

- الجنس: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي (بكالوريوس، مؤهل تربوي).

ب. المتغيرات التابعة:

الاحتياجات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية الجدد

#### المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤالي الدراسة تم إجراء التحليلات الإحصائية على النحو الآتي: للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرة. وفي الإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بالكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة لدور ادارة المناهج في تدريب معلمي اللغة الانجليزية الجدد وتمييزهم مهنيًا في الأردن تبعاً لمتغيري الدراسة، تم استخدام الإحصائي t-tes.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج والمناقشة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما الحاجات المهنية لمعلمي اللغة الانجليزية الجدد في الأردن من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع فقرات الاستبانة، والجدول (2) يوضح الترتيب التنازلي لهذه الحاجات حسب أوساطها الحسابية:

الجدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الاستبانة مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة المهنية
1	7	إجراء مناقشات ومسرحيات تجسد الموضوع	4.08	0.87	كبيرة
2	2	استخدام استراتيجيات التقويم وأدواته	4.03	0.85	كبيرة
3	1	التخطيط اليومي للحصص	3.95	1.06	كبيرة

كبيرة	0.89	3.94	إتقان استراتيجية التعليم التعاوني	5	4
كبيرة	0.82	3.90	توفير الوقت اللازم لتحضير الحصص	27	5
كبيرة	0.93	3.89	فهم أسس المنهاج الدراسي	3	6
كبيرة	1.22	3.89	استخدام خامات البيئة لإنتاج الوسائل التعليمية	18	7
كبيرة	0.96	3.81	التعامل مع الطلبة حسب قدراتهم ونموهم الجسمي والعقلي	9	8
كبيرة	0.90	3.76	الاندماج في الجو الاجتماعي للمدرسة	25	9
كبيرة	0.77	3.74	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	4	10
كبيرة	0.77	3.68	التواصل مع الزملاء مدرسي اللغة الانجليزية في المدارس الأخرى	26	12
كبيرة	0.93	3.65	التعرف إلى الأنظمة والتعليمات التربوية	24	13
كبيرة	1.12	3.63	ضبط الصف والنظام أثناء الحصة	8	14
كبيرة	0.99	3.50	بناء اختبارات تقيس المهارات العقلية العليا	15	15
كبيرة	1.17	3.47	التعاون مع أولياء الأمور	10	16
كبيرة	1.14	3.47	فهم المحتوى لبعض موضوعات الكتاب	13	17
كبيرة	1.05	3.47	تقييم الكتاب المدرسي وتطويره وتعديله	19	18
كبيرة	1.36	3.42	إثارة دافعية الطلبة للتعلم	20	19
متوسطة	0.95	3.37	استخدام الحاسوب والانترنت في التدريس	11	20
متوسطة	0.65	3.34	إتقان إستراتيجية الاستقصاء وحل المشكلات في التدريس	6	21
متوسطة	1.19	3.34	إعداد الخطط العلاجية للطلبة قليلي التحصيل	14	22
متوسطة	0.70	3.34	التدريس وفق منحى العلم التكنولوجي والمجتمع	22	23
متوسطة	0.97	3.15	استخدام التغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم	12	24
متوسطة	0.59	2.95	توليد اتجاهات علمية ايجابية لدى الطلبة نحو العلم	23	25
متوسطة	1.16	2.94	تنفيذ الأنشطة الواردة في الكتاب	21	26
متوسطة	1.06	2.89	الكشف عن القدرات الإبداعية لدى الطلبة	17	27
كبيرة	0.94	3.42	الدرجة الكلية للاحتياج		

نلاحظ من الجدول (2) ما يلي: تراوحت متوسطات درجة الحاجة المهنية بين (4.08) للفقرة 7 " إجراء مناقشات ومسرحيات تجسد الموضوع "، و(2.89) للفقرة 17 " الكشف عن القدرات الإبداعية لدى الطلبة". ووجود درجة احتياج كبيرة لـ (19) فقرة؛ أي وجود حاجات كبيرة لمعلمي اللغة الانجليزية الجدد لكل من: استخدام استراتيجيات التقويم وأدواته، التخطيط اليومي للحصص، إتقان إستراتيجية التعليم التعاوني، وتوفير الوقت اللازم لتحضير الحصص، وفهم أسس المنهاج الدراسي، واستخدام خامات البيئة لإنتاج الوسائل التعليمية، والتعامل مع الطلبة حسب قدراتهم ونموهم الجسمي والعقلي، والاندماج في الجو الاجتماعي للمدرسة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والتواصل مع الزملاء مدرسي اللغة الانجليزية في المدارس الأخرى، والتعرف إلى الأنظمة والتعليمات التربوية، وضبط الصف والنظام أثناء الحصة، وبناء اختبارات تقيس المهارات العقلية العليا، والتعاون مع أولياء الأمور، وفهم

المحتوى العلمي لبعض موضوعات الكتاب، وتقييم الكتاب المدرسي وتطويره وتعديله، وإثارة دافعية الطلبة للتعلم. ووجود درجة احتياج متوسطة لباقي الفقرات.

وترى الباحثة أن وجود درجة احتياج مهني كبيرة لأكثر من (70%) من فقرات الاستبانة ودرجة احتياج متوسطة لباقي الفقرات، يعني وجود خلل مهني كبير لدى هؤلاء المعلمين، قد يعود إلى العوامل الآتية:

- وجود نسبة كبيرة منهم (87%) غير مؤهلين تربوياً، أي خريجي كليات الآداب، وليس كليات تربية، حيث لا تشترط الوزارة الحصول على الدبلوم التربوي أو الماجستير في التربية بعد بكالوريوس اللغة الانجليزية للتعين.
- ضعف فاعلية برامج التدريب التأسيسية التي شاركوا فيها خلال العام الدراسي.
- قلة الدعم الذي يوفره مشرفو اللغة الانجليزية ومديري المدارس والزملاء.
- ارتفاع العبء التدريسي، وكثرة الواجبات والمسؤوليات التي تطلب من المعلمين وخصوصاً الجدد.
- تعدد برامج الإعداد الجامعية التي جاءوا منها، حيث بلغت (12) جامعة، منها (5) خارج الأردن.

نلاحظ من الجدول (2) أن الفقرة (7) إجراء مناقشات ومسرحيات تجسد الموضوع، قد حصلت على أعلى وسط حسابي (4,08) مما يعني أن معلمي اللغة الانجليزية الجدد بحاجة كبيرة لإجراء مناقشات ومسرحيات تجسد الموضوع بشكل مناسب لتدريس الطلبة، ويشعرون بأهمية الجانب العملي في تدريس اللغة الانجليزية، بالإضافة إلى أن مناهج اللغة الانجليزية الجديدة تعتمد في التعليم الاستراتيجيات المرتكزة حول الطالب للحصول على المعرفة مثل الاستقصاء. ثم جاءت الفقرة (2) استخدام استراتيجيات التقويم وأدواته، بوسط حسابي (4.04) مما يعني وجود صعوبات كبيرة لدى معلمي اللغة الانجليزية الجدد في بناء الاختبارات التقويمية، وحاجتهم الكبيرة لمعرفة استراتيجيات التقويم وأدواته، بالرغم من تركيز وزارة التربية والتعليم على ضرورة إتقان المعلمين هذه المهارة، لتتناسب مع المناهج الجديدة المبنية على الاقتصاد المعرفي، إلا أن حاجات المعلمين الجدد كبيرة لهذه الكفاية، مما سيؤثر بشكل سلبي في تدريسهم وتحصيل طلبتهم، وبالتالي ضعف المستوى التعليمي بشكل عام، وقد يعود ذلك إلى قلة التدريب العملي على استخدام استراتيجيات التقويم، واقتصار التدريب على الجانب النظري، وكذلك الأمر في أثناء الدراسة الجامعية لمن حصل على مؤهل تربوي. ثم جاءت الفقرة (1) التخطيط اليومي للحصص بوسط حسابي (3,95) مما يعني وجود حاجة كبيرة لدى معلمي اللغة الانجليزية الجدد لإتقان مهارة التخطيط اليومي للحصص، فبالرغم من أهمية التخطيط اليومي فما زال المعلم بعد نهاية عامه المهني الأول بحاجة كبيرة إلى تعلم هذه المهارة وإتقانها، مما يشير إلى تدني الدعم الذي تلقاه المعلمون الجدد من الأطراف التربوية التي تتعامل معه، وجاءت الفقرة (17) الكشف عن القدرات الإبداعية لدى الطلبة في المرتبة الأخيرة من حاجاتهم المهنية، مما يعني أن الكشف عن القدرات الإبداعية لا يشكل حاجة ملحة لدى المعلمين الجدد، ربما يعود ذلك إلى أن مثل هذه الاختبارات غير مطلوب إجراؤها من قبل المعلمين، فلم يحس المعلمون الجدد بحاجتهم لمثل هذه المهارة.

وهذا يشير إلى أن الاحتياجات التدريبية التي اشتملت عليها الدراسة بمجالاتها إنما تشكل احتياجات حقيقية للمعلمين، وهذا ما أكدت عليه وزارة التربية والتعليم في توجيهها لعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة والتي تشمل جميع مدخلات العملية التربوية، وهذه النتيجة اتفقت مع معظم الدراسات المشابهة مثل دراسة: (القطاونة، 2008)، و(كانغ، 2012). كما تتفق مع نتائج دراسة الجاسري (2016) التي أظهرت أن درجة امتلاك معلمي اللغة الانجليزية لكفايات تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة متوسطة ككل، وأن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية في كفايات تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة متوسطة ككل. كما وتتفق مع نتائج دراسة سيلزر (Sulzer, 2011) التي بينت وجود حاجة ملحة لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بإدارة الصف والتقويم، والتفاعل الصفّي.

ثانياً: النتائج والمناقشة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف الحاجات المهنية لمعلمي اللغة الانجليزية باختلاف الجنس، ومؤهلهم العلمي؟

## أ. متغير الجنس

وللإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بمتغير الجنس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة من في ضوء متغير الجنس، والجدول (3) يوضح ذلك.

**الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات أفراد الدراسة للحاجات المهنية لمعلمي اللغة الانجليزية تعزى لمتغير الجنس**

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
معلم	40	3.090	0.160	-0.042	148	0.967
معلمة	36	3.091	0.154			

يشير الجدول (3) إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة حسابية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة للحاجات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية الجدد في الأردن تعزى لمتغير الجنس. وتفسر الباحثة ذلك إلى عزوف عدد كبير من المعلمين عن حضور الدورات التدريبية؛ التي تهدف لرفع قدرات المعلمين في هذه المجالات، كما تعزو الباحثة السبب إلى أن المعلمين لا يعطون أهمية في إتباع الاستراتيجيات التعليمية عند تنفيذ الموقف التعليمي مما ينعكس سلباً على أدائهم وبالتالي فإن تقديرات أفراد الدراسة لدور إدارة المناهج في تحقيق الحاجات المهنية لمعلمي اللغة الانجليزية لم يتغير أو يختلف باختلاف النوع الاجتماعي (معلم، معلمة). بمعنى أن حاجة المعلمين من كلا الجنسين (ذكور/ إناث) وبنفس الدرجة إلى البرامج التدريبية أثناء الخدمة في جميع التخصصات، مما قد يشير إلى أن البرامج الحالية لم تشبع تماماً حاجة المتدربين من كلا الجنسين إلى معرفة الجديد في المجالات التي تناولتها، ومن ثم فإنهم يحتاجون إلى مزيد من التدريب في شتى ميادين التدريب. و تتفق نتائج هذه الدراسة مع كل من مع نتائج دراسة سلاجر (Slaughter, 2008) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للحاجات التدريبية للمعلمين الجدد تعزى إلى الجنس. كما تتفق مع نتائج عطية (2008) التي لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات الدراسة تعزى إلى كل من جنس المعلم.

## ب. متغير المؤهل العلمي:

وللإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بمتغير المؤهل العلمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة من في ضوء متغير المؤهل العلمي، والجدول (4) يوضح ذلك.

**الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لتقديرات معلمي اللغة الانجليزية الجدد في**

**الأردن للحاجات المهنية اللازمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي**

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس	54	3.093	0.153	0.231	148	0.817
مؤهل تربوي	22	3.086	0.168			

يشير الجدول (4) إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة حسابية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لدور دور ادارة المناهج في تدريب معلمي اللغة الانجليزية الجدد وتتميزهم مهنيًا في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معلمي اللغة الانجليزية وبصرف النظر عن مؤهلاتهم العلمية فإنهم يتعاملون بواقعية وموضوعية، فهم يقدرن حجم التحديات والمعوقات التي يواجهونها في المجال التربوي، وتحديداً في برامج التدريب التربوي، فالاحتياجات المهنية لمعلمي اللغة الانجليزية بطبيعتها واسعة وممتدة ومتباينة، وإدراك معلمي اللغة الانجليزية لأبعاد هذه الاحتياجات يجعلهم يتعاملون بموضوعية أكثر تجاه الأدوار العملية التي يمارسونها. وبالتالي قدرة أكبر على تحديد الاحتياجات

المهنية اللازمة لهم ويغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية. وتتفق مع نتائج دراسة سيلزر (Sulzer, 2011) التي أكدت عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير المؤهل العلمي في تقديرات أفراد الدراسة للحاجات التدريبية التي تؤدي إلى تطوير الفاعلية الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية الجدد في سنتهم الأولى في مدينة فلوريدا.

في حين تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الشديفات وارشيد (2010) التي أظهرت وجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في تقديرات أفراد الدراسة للاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق.

#### التوصيات والمقترحات

وبناءً على نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1. تقديم الدعم الفوري لمعلمي اللغة الانجليزية الجدد من جميع أطراف المنظومة التربوية (مشرفي اللغة الانجليزية، مديري المدارس، الزملاء، الإداريين)، واعتبار حاجاتهم حالة طوارئ، والعمل فوراً على تلبية حاجاتهم التي كشفت عنها الدراسة وخصوصاً التي وصلت إلى درجة احتياج كبيرة مثل إجراء مناقشات ومسرحيات تجسد الموضوع، استخدام استراتيجيات التقويم وأدواته، التخطيط اليومي للحصص، إتقان استراتيجيات التعليم التعاوني، توفير الوقت اللازم لتحضير الحصص. وتقليل العبء التدريسي، وتقليل المسؤوليات الإدارية، وتعريفهم بإمكانيات المدرسة والأعراف التي تسير عليها، والإسراع في دمجهم بالجو الاجتماعي المدرسة، واختيار أفضل الصفوف لهم، وبناء صداقات سريعة معهم، وحل مشكلاتهم أولاً فأولاً، ومنع تراكمها، وتكرار زيارتهم في صفوفهم بروح التعاون الحريص على نجاحهم في العمل، وليس المتصيد لأخطائهم.
2. تطوير برامج إعداد معلمي اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية بحيث تأخذ في الاعتبار حاجات هؤلاء المعلمين.
3. تطوير أسس انتقاء معلمي اللغة الانجليزية الجدد، بحيث يتم اشتراط التأهيل التربوي للتعين في الخدمة.
4. إنشاء مؤسسة وطنية مستقلة مهمتها تقديم التدريب النظري والعملية للمعلمين الجدد لمدة سنة مثلاً، وإجازة الجديرين منهم لمهنة التعليم.

#### المصادر والمراجع

- الأحمد، خالد (1987). تقويم برنامج التدريب المستمر لمعلمي المدارس الابتدائية في القطر العربي السوري في الفترة من عام (1981-1985). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- بعارة، حسين والخطابية، ماجد (2005). الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، دار الشروق. عمان.
- الjasري، محمد (2016). درجة امتلاك معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لكفايات تكنولوجيا التعليم، وتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء المعايير المعتمدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.
- جبرائيل، بشارة (1989). التطور التربوي اسسه ومستلزماته. المجلة العربية للبحوث التربوية. (1)9. ص 10-20.
- جمال مزعل، داود محمد (2005). تقييم أداء مؤسسات إعداد المعلمين في عملية إعداد المعلم، المجلة التربوية، (2)5، 28-52.
- جودة سعادة، عبد الله محمد (2000)، المنهج المدرسي لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، (2)4، 6-32.
- الرباعي، علي (2009). برنامج تأهيل معلمي اللغة الانجليزية لدرجة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ورقة عمل مقدمة لندوة التأهيل التربوي، واقع وطموحات، اريد: الاردن.

- الشديفات، يحيى وارشيد؛ عبير (2010). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. *مجلة المنارة*. 15(3)، 62-99.
- العاجز، فؤاد (2004). تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم) المنعقد بالقاهرة في الفترة من 21 - 22 يوليو 2004 .
- عاشور، محمد (1999). *المرتكزات الجديدة في برامج إعداد المعلمين لمواجهة احتياجات القرن الحادي والعشرين*. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التأهيل التربوي واقع وطموحات. المنعقدة في جامعة اليرموك، كلية التربية، اربد: الاردن.
- عطية، عماد (2008). بعض المهام المقترحة للتوجيه الفني لتحقيق الحاجات غير التقليدية للمعلم، *مجلة كلية التربية*، 15 (1)، 89-120.
- القطاونة، فلاح (2008). درجة أهمية الكفايات التدريبية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الاردن.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (2003). *نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن*، عمان.

- Berry, D. (2002). **Beginning Teacher Induction Programs: Saving Our Teachers**. Washington, DC: World Bank
- Bianchini, J. & Cavazos, L. (2007). Learning from students, inquiry into practice, and participation in professional communities: Beginning teachers' uneven progress toward equitable science teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, 44(4), 581-612.
- Faculty of Education (2000). **Competencies for beginning science teachers**, University of Sydney, Australia. Retrieved on 22-10-2018, from [URL:http://alex.edfac.usyd.edu.au/methods/science/competencies\\_for\\_science](http://alex.edfac.usyd.edu.au/methods/science/competencies_for_science).
- Watson, S. (2006). Novice Science Teachers: Expectations and Experiences. **Journal of Science Teacher Education** 17(3)pp. 279-290
- Veeman, S. (1995). Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research** 54 (2),141- 178.