

تحليل أداء معلمي التربية المهنية داخل الغرفة الصفية بمدارس محافظة إربد في ضوء بعض المتغيرات

طارق يوسف جوارنة^١، و أحمد يحيى الجوارنة^٢

١ جامعة اليرموك - كلية التربية، الأردن

٢ جامعة الملك سعود، السنة التحضيرية، السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن أداء معلمي التربية المهنية داخل الغرفة الصفية في ضوء متغيرات جنس طلبة المدرسة، تخصص المعلم، خبرة المعلم، أعداد الطلبة في الصف، تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلماً ومعلمة من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد. واستخدم الباحثين بطاقة ملاحظة مكونة من خمسة وعشرين فقرة لملاحظة أداء المعلمين داخل الغرفة الصفية، كما تم إجراء مقابلة مع عينة عشوائية من المعلمين بعد إجراء كل عملية الملاحظة. حيث أشارت النتائج إلى أن (٥٧%) من أفراد عينة المقابلة كانوا غير راضين عن أدائهم كمعلمين للتربية المهنية، وبلغ المتوسط الحسابي لأداء معلمي التربية المهنية على بطاقة الملاحظة (٣,٨٩) وهي درجة أداء عالية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في أداء معلم التربية المهنية تعزى لجنس طلبة المدرسة لصالح الإناث، وتخصص المعلم لصالح تخصص التربية المهنية، وسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة (١-٣ سنوات). وعدد طلبة الصف لصالح الأعداد (أقل من ٣٠).
الكلمات المفتاحية: أداء معلمي التربية المهنية، التربية المهنية، الفروق الجنسية، الرضا عن الأداء، الجانب العملي.

مقدمة

لقد أصبح الإيمان بأهمية المعلم وبدوره القيادي في العملية التربوية أحد المبادئ والمسلمات الأساسية التي تقوم عليها التربية الحديثة، ويعتمد نجاح المعلم في أداءه لدوره بصورة فعالة اعتماداً كلياً على قدرته على التخطيط وقدرته على تحقيق أهداف المنهج من خلال أداء صفي مميز، وأهتم النظام التعليمي في الأردن بالعمل التعليمي ومنها الغرفة الصفية والبيئة المحيطة بالطالب والتي تلعب الدور الأكبر داخل الغرفة الصفية من خلال التعليم والتعلم ومن حيث الترتيب والنظافة في الغرفة الصفية وإدارتها وإعطائها القدر الأكبر في العملية التعليمية بحيث تكون ناجحة وفعالة في تمكين الطالب من الحصول على المعرفة والاطلاع المناسبين، ويعد تصميم البيئة الصفية بصورة فاعلة إحدى أهم الأدوار التي يضطلع بها المعلم وعليه أن يوليها الاهتمام والعناية الخاصة.

ولقد شغلت قضية إعداد المعلم والاهتمام بنموه المهني حيزاً بارزاً من اهتمام الباحثين والمؤسسات البحثية ولا سيما في العقدين السابقين. وخلصت تلك البحوث إلى حقيقة مفادها أن هذا المجال ما يزال في حاجة ماسة إلى مزيد من البحوث والدراسات لتطويره وتمكينه من مواكبة العصر ومتغيراته المتسارعة، فالكثير من التربويين يربطون بين انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى متعلمي مراحل التعليم وبين مستوى وعطاء المعلم (الكندري وجامع والعبدالغفور، ١٩٩٨). وهناك دراسات حديثة تشير إلى أن المدارس بدأت تخرج طلاباً متعلمين لا يلمون حتى بالمهارات الحياتية الأساسية (Hoppensted, 1991).

ويعدّ المعلم عنصراً أساسياً وحجر الزاوية والحلقة الأقوى في أية عملية تربوية، إنه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساسي، لأنه ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة، ومن خلاله تنتبثق بقية المهن في المجتمع. كما أنه المسؤول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة والمدربة لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة، وهو المسؤول عن صياغة أفكار الناشئة وتشكيل سلوكهم وتكوين قيمهم ومثلهم، وعن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه. وتمتد مسؤولية المعلم أمام المجتمع لتشمل نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه وصيانته، بالإضافة إلى مسؤوليته عن الإسهام

في إصلاح المجتمع والارتقاء به ليتخطى الصعوبات والعقبات التي تحول دون نموه وتقدمه (السيد، ١٩٨٨ ومحافظة، ٢٠٠٠).

وهناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت أداء المعلم في ضوء المعايير المهنية العالمية ومنها ما قدمه (Corcoran, 1995) في بحثه عن مساعدة المعلمين على التدريس الجيد، والذي أوضح فيه أنه يجب تنظيم الجهود لرفع أداء المعلمين ليكتسبوا المهارات، ويتعرفوا على المسؤوليات التي تساعدهم على اكتساب معارف جديدة، وعلى تعلم طرائق التدريس الحديثة.

ويرتبط أداء المعلم التدريسي بمواصفات نوعية وشخصية ينبغي أن تتوفر فيه ليُتسم أدائه بالجودة العالية، ومن أبرز هذه المواصفات: الخبرات التدريسية، والإلمام بالمحتوى المعرفي، والقدرة اللفظية، واجتياز الاختبارات التأهيلية، والتطور المستمر في عملية التدريس، والحماس لعملية التعليم، واكتساب بعض سلوكيات التدريس، والمرونة والإبداع (الخولي، ٢٠٠٩).

إن أهمية الأداء التدريسي لمعلمي التربية المهنية قد تبلورت في مجموعة من المهارات التدريسية التي يفترض أن يمتلكها معلم ليكون قادراً على تلبية حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم، وتتمثل هذه المهارات بإبراز الجوانب التطبيقية الحياتية للمعرفة التي يدرسها الطالب في البيئات الصفية، واستثارة تفكير الطلبة من خلال توفير مواقف تعليمية متنوعة تساعدهم على منحهم الفرصة لإبداء اهتماماتهم وأفكارهم بحيث تنمو لديهم سعة الأفق والإحساس بمشكلات مجتمعاتهم (الجعيان، ٢٠١٢).

تحقيق الأداء التدريسي يعتمد على فاعلية أداء المعلم في التخطيط لتنفيذ الدروس، وأكد (Borasi, 1996; Driver, 1983) أن الأداء التدريسي للمعلم يتطلب منه

التخطيط الفعال للتدريس، الأمر الذي يسهم في إعداد الطلبة ليصبحوا أشخاص فاعلين بالمجتمع.

ويؤكد نصر (٢٠٠٥) أنه لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية، يجب عليه أن يكون قادراً على إعداد الدروس بدفتر التحضير

بدرجة متميزة، وقادراً على تفهم أهداف تدريس المقرر، ومعرفة حقائق ومفاهيم وتعميمات المقرر الدراسي، والتعرف على حاجات الطلاب ومشكلاتهم، ومعرفة طرق التدريس، وإنتاج تكنولوجيا التعلم، ومعرفة أساليب متنوعة للتقويم؛ ونجد أن مستويات الخطط الدراسية تختلف من معلم التربية المهنية لآخر حسب فلسفته ونظريته التربوية، وإعداده، وطريقة تدريسه، وتختلف باختلاف الفترة الزمنية التي يتم في ضوئها تنفيذ الخطة. وعرف اللقاني والجمال (٢٠٠٤) الأداء بأنه كل ما يصدر عن المعلم من سلوك لفظي أو مهاري يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين ويظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما.

وبحثت (Rice, 2003) في سمات المعلم الفعّال ومعايير تأهيله وإعداده وتم التوصل إلى أن هناك خمسة معايير يمكن أن تسهم بجودة المعلم وتحسين أدائه وهي المعايير التالية: الخبرة، وبرامج الإعداد والدرجات العلمية، ونوع الشهادة التي يحصل عليها المعلم، والمواد التي درسها خلال فترة إعداده للمهنة، ومقدار العلامات التي حصل عليها في الامتحانات.

وأوضح (Chapin, 1998) أنه باستخدام استراتيجيات المعايير المهنية العالمية للمجلس القومي للمعلمين يمكن حل المشكلات الخاصة بهم ليقارنوا بين طرائق تدريسه المألوفة، والإستراتيجيات التي يجب تطبيقها في المدارس، وليستطيعوا تقييم الطلبة والعمل على رفع مستواهم التحصيلي. وقد قامت وزارة التربية والتعليم المصرية بتصميم معايير اهتمت بما يلي: المدرسة الفعالة، المعلم، الإدارة المتميزة، المشاركة المجتمعية، المنهج ونواتج التعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

وقد ذكر سليمان (٢٠٠٧) أن تحسين منظومة التعليم بجميع جوانبها يعتمد على تحسين جودة المعلم، وأشار إلى وجود علاقة جوهريه بين جودة المعلم والانجازات الأكاديمية التي يحققها. وقد انعكس ذلك على الاعتراف بأهمية دور المعلم في المجتمع بوجه عام في تحقيق أهداف النظم التعليمية وبوجه خاص في جانبين:

الجانب الأول: يتمثل في الاهتمام بالأدوار المستقبلية للمعلم في عالم سريع التغير في جميع جوانبه، غير أن غالبية مظاهر هذا الاهتمام برزت من جانب الدول المتقدمة في أوروبا وأمريكا وكندا وأستراليا وشرق وجنوب شرق آسيا، واتخذ هذا الاهتمام شكل "سيناريوهات" للأدوار المستقبلية للمعلمين في ضوء التغيرات المتوقعة في بنية المجتمع والتي تؤثر على مهنة التعليم بوجه عام وأدوار المعلم بوجه خاص، حيث عقدت جامعة "ملبورن" باستراليا سنة 2003 مؤتمر حول "تكنولوجيا المعلومات والاتصال ومعلم المستقبل" وذلك لتصور أداء المعلم في بيئات التعلم المستقبلية الواقعية والافتراضية القائمة على التكنولوجيا، وقدمت في هذا المؤتمر أوراق عمل توقع بعضها أن معلم المستقبل سيكون ميسراً وخبيراً في نظم المعلومات وخبيراً استراتيجياً في التعلم، وأن هذا يتطلب توافر ذخيرة من المهارات والكفايات الشخصية والتدريبية والتكنولوجية (كامل، ٢٠٠٧).

الجانب الثاني: الاهتمام على المستوى النظري بالقضايا المتصلة بإعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه ونموه المهني أثناء الخدمة وقد تجسد هذا الاهتمام في مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر (٢٠٠٣) الذي تضمن إعادة هيكلة كليات التربية بوصفها مؤسسات الإعداد الأول للمعلم قبل الخدمة وتطوير برامجها بحيث تتطابق مع معايير أداء المعلم التي تنص عليها وثيقة المعايير القومية في الجوانب المهنية، كما تضمن مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر إنشاء أكاديمية مهنية للمعلمين تتولى تفعيل هذه المعايير واعتماد برامج إعداد وتدريب المعلمين ومنح الترخيص بمزاولة المهنة (نجيب، ٢٠٠٧).

وفي هذا السياق فقد أنشأت جامعه شمال كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية موقعا للتعلم المعتمد على الشبكة أطلقت عليه INSTRUCT وذلك لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وتسهيل حصولهم على تجديد الترخيص الممنوح لهم بالتدريس وفق المعايير المهنية (Shotsberger, 1997).

كما عقدت العديد من المؤتمرات والندوات في العقود الأخيرة للقرن الماضي وبدايات القرن الحالي كمؤتمر الإصلاح المدرسي: بخدمات وطموحات (٢٠٠٧) بدولة الإمارات العربية المتحدة الذي كان من أبعاده

تطوير نظم إعداد وتدريب المعلم، وكذلك ندوة العلاقات التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي في برامج إعداد وتدريب المعلمين بفلسطين (٢٠٠٧) التي كان أحد محوريها الرئيسيين الاتجاهات الحديثة في التطوير المهني للمعلمين، واللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) حول إعداد المعلم العربي وتطويره في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة (٢٠٠٦) ولعل هذا يؤكد على أهمية الدور الذي يلعبه المعلم ومدى الاهتمام العالمي والمحلي برعايته وإعداده وتطويره في ضوء المتغيرات والمعايير العالمية (الدهش، ٢٠٠٩).

وانطلاقاً من الدور الهام للمعلم وتطور حركة إعداده وتطويره كان لابد أن يواكب ذلك تطوراً في أساليب تقويم أدائه وظهور العديد من المداخل والنماذج التي تهدف إلى رقيه، حيث ذكر عيد (٢٠٠٤) أنه لا يمكن تطوير أداء المعلم دون معايير تحدد بشكل واضح الكفايات التي يفترض توافرها في المعلم حتى يصبح قادراً على أداء مهام عمله بالشكل المطلوب، وكان المجلس القومي للمعلمين من أوائل المؤسسات التي اهتمت بوضع مجموعه من المعايير المهنية المعاصرة وذلك في صيف عام ١٩٨٩م عندما تم تشكيل لجنة من مديري المجلس لوضع مجموعه من المعايير المهنية المعاصرة والتي هدفت إلى النهوض بالتدريس والتطوير المهني للمعلمين ولتكون دليلاً ومرشداً تربوياً يوضح الخطوات الأساسية للتدريس، وتحفز المعلم على إحداث تغيير إيجابي في طرق التدريس التي ينتهجها، كما تحدد للمعلمين ما يحتاجونه لتحقيق أهداف التدريس، وكيفية تقويم طريقة تدريسهم من أجل التحسين ورفع كفاءة الطلبة (السعيد، ٢٠٠٥).

كما أن التعلم يتصل بعمليات اكتساب السلوك والخبرات والتغيرات التي تطرأ عليها، ولذلك فإن نتائج عملية التعلم تظهر في جميع أنماط السلوك والنشاط الإنساني، بحيث تتراكم الخبرات والمعارف الإنسانية ويتم توارثها من جيل إلى آخر، وأنه العملية الحيوية الدينامية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبياً في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية

التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية (الزغول، ٢٠٠٢).

إن التنمية المهنية التي نرجوها لمعلمينا تتطلب منهم أولاً أن يكونوا راغبين في ذلك مقبلين عليه حتى يكونوا قادرين على تنمية أنفسهم بأنفسهم، من خلال فرص تنموية متنوعة، قائمة على التأمل والبحث، يتمكنون من خلالها من إنتاج المعرفة بدلاً من تلقّيها، خاصة وأنا نتحدث عن عملية تنمية مهنية وليس مجرد تدريب حرفي يقتصر على إكساب المعلمين بعض المهارات التي تجعلهم يؤدون عملهم بطريقة آلية. ولما كان من بين أهداف التنمية المهنية، تغيير وتعديل ممارسات المعلم داخل حجرة الدراسة، فإننا نطلب من المعلم أولاً أن يغير مفهومه عن التعليم والتعلم وعن واقعه الذي يراه في كثير من دول العالم النامي واقعاً مظلماً، وأن يبحث في نفسه عن مكامن قوته لكي يعرف جيداً أن دوره ليس أقل من غيره إن لم يكن أكبر منه، خاصة وأن تقدم الأمم الآن أصبح مرهوناً بتنمية المعلم مهنيًا، ولأن العصر الحالي والقادم هو عصر التفكير والإبداع والتميز والانفتاح، فلا بد أن تنطلق التنمية المهنية للمعلم من عدة منطلقات تدعم ذلك، ومن أهم هذه المنطلقات ما يلي: التأمل في مقابل القولية، التعاون مقابل الانعزالية، الوقوف على المعايير والكفايات مقابل التركيز جوانب القصور، اللامركزية في مقابل المركزية، المعلم كباحث

(Bell & Gilbert, 1996).

ونتج عن عدم إعطاء المعلم الاهتمام الكافي من حيث الإعداد والتدريب وخصوصاً الجوانب العملية والتطبيقية، وتركيز المعلمين على النظرية والتلقين في تعليم المباحث الدراسية المختلفة، مما أدى إلى ظهور أجيال تعتمد في حياتها على الجوانب النظرية وعزوفاً وعدم قدرة على القيام بالأنشطة الحياتية العملية، كما نتج عن اعتماد المعلمين في تدريسهم على النظرية والتلقين نشوء جيل يترفع عن القيام بالجوانب العملية والتطبيقية وينظر بازدراء إلى المهن اليدوية وأولئك الذين يقومون بها وانتشار ثقافة العيب بين الشباب (المصري، ١٩٩٤).

ولغرس اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو العمل المهني واحترام العاملين

فيه واكسابهم مهارات حياتية تساعدهم في نشاطاتهم اليومية، فقد أدخل مبحث التربية المهنية الى المدرسة الأردنية من الصف الأول الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي. إن مبحث التربية المهنية من المباحث الدراسية ذات الطابع العملي التطبيقي، ولهذا فإن حصص التربية المهنية يجب أن تنفذ بطريقة عملية تمكن الطلبة من الكشف عن ميولهم ورغباتهم المهنية بعيدا عن النهج النظري الذي لا يزال سائداً في النظام التعليمي الأردني. فالتربية المهنية يجب أن تساعد الطلبة على اكتشاف ذاتهم ومواهبهم، وتساعدهم على التفكير في مستقبلهم بشكل إيجابي. ولهذا يتوجب على المؤسسة التعليمية توجيه الطالب إلى تخصصات يحبها ويعمل على تطوير مهاراته فيها، وبهذا نضمن أن يحقق مبحث التربية المهنية أهدافه في مساعدة الطلبة على التعبير عن أنفسهم، وتحسين وسائل الإتصال فيما بينهم، والإرتقاء بأشكال تفاعلهم (شطناوي، ٢٠١٢).

حيث يعد مفهوم التربية المهنية من المفاهيم الحديثة في التعليم النظامي على المستويين المحلي والعالمي، ويعود نشأته إلى بداية السبعينيات في الولايات المتحدة الأمريكية عندما أشار "سيدني مارلند" إلى أن التربية المهنية مكرسة لإعداد الطالب لوظيفة مفيدة، وهي نتاج الجهد الكلي للتعليم العام والمجتمع، وأنها تهدف إلى مساعدة جميع الأفراد ليصبحوا على ألفة ودراية بقيم العمل وتوظيفها في حياتهم الشخصية بطريق يصبح معها العمل ممكناً ومفيداً وذا معنى (عايش، ٢٠٠٩). وخطا الأردن خطوات رائدة في مجال تضمين برامج التعليم العام بالجوانب المهنية، حيث تم إدخال مبحث التربية المهنية إلى المدارس بدءاً من الصف الأول وحتى الصف العاشر الأساسي، حيث يهدف هذا المبحث وبشكل رئيس إلى غرس اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو العمل المهني والعاملين بالأعمال المهنية، إضافة إلى توجيههم نحو التعليم المهني بفروعه المختلفة (Tweisat, 1998).

وقد قسمت التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن إلى ثلاث مراحل، هي: مرحلة الوعي المهني، وتضم الصفوف (١-٤)، وتهدف هذه المرحلة إلى جعل الطلبة على وعي ودراية بجميع أنواع

المهن، وغرس اتجاهات إيجابية لديهم نحو العمل المهني. كما تهدف هذه المرحلة إلى تمكين الطلبة من التمييز بين اللعب والعمل من حيث الجهد وطبيعة علاقته بالإنتاج، وتعريفهم بأصحاب المهن المختلفة في المجتمع المحلي. ومرحلة التنقيف أو التهيئة المهنية، وتضم الصفوف (٥-٧). وتهدف هذه المرحلة إلى مساعدة الطلبة على تكوين مفهوم الشخصية والتخطيط للمهنة والإعداد لها والاستمتاع بأوقات الفراغ والتخطيط لممارسة الهوايات. ويتم التركيز في هذه المرحلة على المعلومات المهنية الأساسية والمهارات اليدوية. وفي نهاية هذه المرحلة يتوقع أن يتكون لدى الطلبة طموحات مهنية، قد تكون واقعية ومبنية على الخيارات المهنية المتوفرة في المجتمع. ومرحلة الاستكشاف المهني، وتضم الصفوف (٨-١٠)، وتهدف هذه المرحلة إلى تمكين الطلبة من بلورة تفضيلاتهم المهنية وفقا للخيارات المهنية المتاحة، وذلك من خلال الاستكشاف العملي التطبيقي لمهارات تعود للمجموعات المهنية المتوفرة في المجتمع. كما وتهدف هذه المرحلة الى إثارة اهتمام الطالب بالفرص المهنية المتاحة، ويتحرى المعلومات حول طرق الإعداد للمهن المتوفرة في المجتمع. وفي نهاية هذه المرحلة يفترض بالطلبة ان يكونوا قادرين على اتخاذ القرار فيما يتعلق بنوع التعليم أو التدريب الذي سيلتحقون به بعد الصف العاشر، ولذلك تدعى هذه المرحلة بمرحلة صنع القرار (عليجات، 1991).

ويتضمن منهاج التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي ستة مجالات، هي الصحة والسلامة العامة، شؤون المنزل والحياة العامة، المهارات الهندسية والصيانة الخفيفة، الزراعة والبيئة، الاقتصاد والتكنولوجيا، والفندقة والسياحة. ويهدف منهاج التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي والذي تم تطويره في ضوء توجهات وزارة التربية والتعليم في تطوير مناهج التعليم نحو اقتصاد المعرفة، الى مساعدة الطلبة في بناء شخصياتهم بشكل متوازن متمتعين بصحة سليمة وهوية وطنية راسخة والانفتاح على العالم وفق مفهوم التربية العالمية وذلك من خلال بناء علاقات انسانية في إطار من التعاون والانفتاح على العالم ضمن بيئة آمنة، موظفين المعرفة والاقتصاد والتكنولوجيا من خلال

ممارسات تطبيقية تسهم في تحسين نوعية الحياة بما يعود بالفائدة على أنفسهم ومجتمعهم والعالم. كما يهدف منهاج التربية المهنية في هذه المرحلة الى تزويد الطلبة بمهارات وقيم تساعد في اختيار المهنة أو الوظيفة المناسبة لحاجاتهم وقدراتهم والاستقرار فيها، وتمكينهم من إدراك الأساليب المتاحة لهم لتغيير وتطوير اختياراتهم لوظيفة أو مهنة المستقبل، اضافة الى مساعدتهم على ممارسة مهارات التفكير النقدي التي تساعد في فهم ما يحيط بهم من تقنيات العصر وكيفية التعامل مع الأجهزة والأدوات البسيطة المستخدمة في الحياة اليومية (وزارة التربية والتعليم، 2008).

ويشتمل المنهاج على ثلاثة مناحي هي: المنحى المستقل وتكون فيه التربية المهنية مادة منفصلة عن المواد الأخرى ويكون لها مقررا دراسيا شأنها شأن المواد الدراسية الأخرى، يقوم المعلم بتدريسه في حصص خاصة يكتسب فيها المتعلم مهارات لا تتوفر في المواد الدراسية كأعمال الأخشاب والمعادن والزراعة. والمنحى التكاملي ويتم تزويد المتعلم في سنوات دراسته الأولى بمجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المتكاملة والمتراصة، ووفقا لهذا المنحى تكون جميع المواد الدراسية مسرحة لنشاطات التربية المهنية. ومنحى النشاطات اللاصفية الذي يتم تنفيذ برامج التربية المهنية من خلال النوادي العلمية والمؤسسات الإنتاجية والأعمال المنزلية.

ومن أساليب تدريس التربية المهنية، أولاً: الاستقصاء ويهدف هذا الأسلوب إلى جعل المتعلم يفكر وينتج مستخدماً معلوماته في عمليات عقلية وعملية تنتهي بالوصول إلى نتائج من خلال استخدام حواسه وعقله في تكامل وانسجام. وثانياً: التعلم التعاوني وهي إحدى تقنيات التدريس التي تقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معاً من أجل أهداف تعلمهم الصفي. ثالثاً: العروض العملية وهي الطريقة التي يقوم المعلم من خلالها بعملية عرض المهارة أمام الطلاب وهي أسلوب تعليمي تعليمي يعرض المعلم حقيقة علمية أو مفهوم علمي أو مبدأ بهدف تحقيق أهداف تعليمية تعليمية معينة. رابعاً: الرحلات الميدانية وهو أسلوب يركز على التعلم في مواقع العمل وهو نشاط تعليمي تعليمي منظم

ومخطط خارج غرفة الصف، يقوم به الطلبة تحت رعاية المعلم. خامساً: حل المشكلات وهو أسلوب تعليمي تعليمي يستخدم طرائق التفكير في مواجهة المشكلات ومحاولة حلها. سادساً: المناقشة وهو أسلوب تعليمي تعليمي قائم على الحوار الشفوي بين المعلم وطلّبه ويضمن اشتراكهم الفعال في العملية التعليمية التعلمية (عايش، ٢٠٠٩).

كما ان النجاح في تنفيذ محتوى برنامج التربية المهنية لمرحلة التعليم الأساسي يعتمد على المعلم الذي يعد عنصراً أساسياً في العملية التربوية. لذا فقد أوصت العديد من الدراسات والأبحاث، بمراجعة شاملة لبرامج إعداد معلمي التربية المهنية قبل الخدمة وأثناءها وذلك من أجل تنميتهم مهنيّاً بما ينسجم مع المتطلبات النوعية لإعداد معلم التربية المهنية (Al-Saydeh, 2002; Twaisat, 1998; Burden, 1995; Atsumbe, Raymond, Idris & Mele, 2012) وليكون قادراً على القيام بأدواره التدريسية، والإدارية المتعلقة بإدارة وتنظيم مشاغل التربية المهنية لما تحويه من المئات من العدد اليدوية والأدوات والمواد والمعدات (Hill & Wicklein, 2000) ; رواقه، ١٩٩٤).

وتهدف التربية المهنية إلى إعداد المتعلم كي يساهم مساهمة نافعة في الحياة المنزلية والمدرسة والمجتمع، وتنمية شعوره بكرامة العمل وقيّمته في مجالات مختلفة، واكتشاف ميوله وقدراته الفنية والمهنية، وتنمية ذوقه الفني وقدرته على التصميم والابتكار، وتعزيز مبدأ الربط بين النظرية والتطبيق في المجال التربوي، وتعريفه ببعض المهن وفرص العمل المتاحة أمامه في البيئة المحلية، واتباعه لوسائل السلامة المهنية التي تتطلبها ممارسة العمل، وتعزيز روح التعاون والعمل الجماعي في الممارسات التطبيقية، وغرس حب العمل الجماعي بين الطلبة (Tweissi, 1998; Jawarneh, 2002, 2013; Al-sa'aideh, 2008, 2010).

كما تتمثل الأهداف الرئيسة للتربية المهنية بإحداث تغيير في سلوك الطالب، من خلال إكسابه معارف مناسبة ومهارات عملية أساسية واتجاهات صحيحة، لتحقيق أداء ما بمستوى محدد يؤهله لممارسة مهنة معينة، فضلاً عن تفهمه طبيعة الأداء المرتبط بتلك المهنة. وتعد المهارات العملية ركناً أساسياً من أركان عملية التربية المهنية، كما تشكل عنصراً جوهرياً من عناصرها (العاني والجميلي، ٢٠٠٠).

مشكلة الدراسة

نشأة فكرة الدراسة الحالية من الضغوطات الهائلة والتغييرات الحياتية التي تؤثر على المعلم وعلى أدائه داخل الغرفة الصفية، مما يؤدي إلى خلل في الموقف التعليمي التعلمي الذي يحتاج لحدوث تفاعل بين المعلم والمتعلم؛ بهدف الارتقاء بشخصية المتعلم، وإكسابه معارف وقيم واتجاهات ومهارات تمكنه من مسامرة عصره ليكون نافعا لنفسه ولمجتمعه في المستقبل. بالإضافة إلى أن معلم التربية المهنية يتطلب منه إعطاء جانب عملي لهذه المادة، هذا يترتب عليه أعباء إضافية في ظل شح الموارد والإمكانيات المتاحة وأعداد الطلبة المتزايد في بعض المدارس، ومن هنا نبع الاهتمام بتحليل أداء المعلم باستخدام أساليب غير تلك التي تعتمد على تحصيل طلابه، ومنها استخدام الملاحظة أو المشاهدة المباشرة، وذلك انطلاقاً من خبرة الباحثين الميدانية وإشرافهم على الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أداء معلمي التربية المهنية داخل الغرفة الصفية وذلك لتقييم قدرته على أداء الأدوار المنوطة به في تدريس مبحث التربية المهنية ذي الطبيعة العملية والذي يتصف بالتغير السريع في محتويات مناهجه، وذلك من خلال أداة ملاحظة لتحليل أداء معلمي التربية المهنية داخل الغرفة الصفية تم تصميمها من قبل الباحثين، إضافة إلى إجراء مقابلات مع عينة من معلمي التربية المهنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية التربية المهنية في حياتنا اليومية وذلك من خلال ما تدعو إليه من أهداف سامية تتمثل في تلبية

احتياجات المجتمع من القوى البشرية في مختلف التخصصات المهنية؛ لتحقيق الاكتفاء الذاتي، وتسيير مؤسساته بفعالية وجدارة، وتحقيق النمو الصناعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي فيه، بالإضافة إلى سد احتياجات الأفراد بتوفير مجالات مهنية متنوعة ومتعددة، تشبع طموحات الأفراد وحاجاتهم، وتهيئ لهم فرص الاختيار الأفضل المناسب للقدرات والاستعدادات الشخصية، والتي تمكنهم من مواجهة متطلبات الحياة بنجاح. وأنها تعمل على إضفاء معنى إيجابي لمختلف المعارف من خلال ربطها للأمور النظرية بالتطبيقية والدراسة بالحياة.

محددات الدراسة

- ١- اختيرت عينة الدراسة الحالية من معلمي التربية المهنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد، وبالتالي فإن تعميم النتائج يجب أن يقتصر على هذه الفئة من المعلمين.
- ٢- اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي التربية المهنية ولم تشمل معلمي المواد الأخرى.

مصطلحات البحث

الأداء: يقصد به أداء المعلم للمهام والواجبات في شكل أنشطة أو سلوكيات آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح.

معلم التربية المهنية: هو أحد أعضاء الهيئة التدريسية المتواجدة داخل المدرسة، والذي يقوم بتدريس مبحث التربية المهنية لطلبة المرحلة الأساسية في المدرسة بغض النظر عن تخصصه.

الغرفة الصفية: هي عبارة عن حيز مكاني يتم فيه تعليم مجموعة من الطلبة مختلف العلوم النظرية والعملية، من قبل معلم لديه الخبرة والمهارة والمعلومات اللازمة لتحقيق أهداف المنهاج.

البحوث السابقة

فقد أجرى المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تقويم أداء خريجي التعليم والتدريب المهني في كل من وزارة التربية والتعليم بمنطقة عمان، ومؤسسة التدريب المهني مقارنة بمستويات الأداء في سوق العمل لفئة مستوى العامل المهني، وقد أجريت الدراسة على جميع الخريجين في ذلك العام، وتم فيها استخدام اختبارات نظرية وأدائية في التخصصات المشمولة في الدراسة للمستويين الماهر والمهني، وارتكزت هذه الاختبارات إلى التحليل المهني من قبل لجنة فنية متخصصة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى طلبة وزارة التربية في جانب العلوم المهنية وتوظيفها متوسط، بينما الجانب الأدائي ضعيف، وهذا يرجع إلى: ضعف المتقدمين في توظيف المعلومة المهنية من الكفايات النظرية، ولكون الوقت غير كاف لتغطية المهارات العملية وتحقيق مستوى الأداء المطلوب.

وقامت دغلس (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تنفيذ المعلمين للمنهاج الرسمي المقرر في التربية المهنية لصفوف التعليم الأساسي العليا. وتكونت عينة الدراسة من: خمس مدارس اختيرت اختياراً قصدياً؛ حيث تم اختيار مدرستين للإناث، وثلاث مدارس للذكور؛ تعكس المدرسة الأولى من مدارس الإناث، والمدرستان الأولى والثانية من مدارس الذكور إمكانات المدرسة البسيطة، من حيث البنية التحتية والمواد والأجهزة والأدوات (مشغل التربية المهنية) أيضاً، وكان المعلم الواحد والمعلمة الواحدة هما وحدة التحليل في المدرسة الواحدة، وتكونت أدوات الدراسة من: دراسة تحليلية لوثيقة المنهاج والوحدات التدريسية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر، ومشاهدات صفية (٣٥ مشاهدة صفية)، وملاحظات، واستبانات (استجاب لها عشرة معلمين)، ومقابلات (أجريت مع ١٠ معلمين)، وتم جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها نوعياً. وخرجت بنتائج للحصص المشاهدة عند المعلمين الخمسة على تباين واضح في تنفيذهم للمنهاج خصوصاً في مدى تركيزهم على تدريس المهارة العملية، ولم يكن هناك توافق بين ما أبداه المعلمون ومديرو مدارسهم ومساعدوهم والمشرفون

التربويون والمتخصصون الإداريون في المقابلات التي أجريت معهم حول خصائص (سمات) مناهج التربية المهنية، وبين ما ينفذه المعلمون فعلياً في الميدان من هذه الخصائص.

وأجرى (Roberts & Dyre, 2004) دراسة هدفت لمعرفة خصائص المعلم الفعال وتطوير قائمة خصائص يستطيع المربون من خلالها تصميم برامج إعداد خريجهم، ومن تحليل نتائج الاستبانة التي استخدمها الباحثان والتي تضمنت (٤٢) ميزة للمعلم الفعال، تبين أن أبرز هذه الخصائص تمثل في تشجيع الطلبة- خاصة الجدد منهم- وإرشادهم والاهتمام بهم، وتحسين سلوكياتهم، وتلبية حاجاتهم، والمعرفة الجيدة بمادة التدريس، وعلاقات التواصل الحسنة مع الطلبة وأولياء الأمور والإدارة والزملاء المعلمين، وإظهار الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم والحماس لها، والالتزام بأخلاقياتها، وإثارة دافعية الطلبة، وتحسين ثقتهم بأنفسهم، وإدارة الصف وضبطه، واستثمار الوقت، والإبداع، والانفتاح. وكان من أبرز الخصائص في جانب التنفيذ، التخطيط الجيد للدرس لتنفيذه بأحسن صورة، ثم تقويم تحصيل الطلبة، وإتاحة الفرص للتعلم المستمر.

وتناول (Açıkgöz, 2005) خصائص المعلمين وتأثيراتهم على اتجاهات الطلبة واستخدم فيها الأسلوب المسحي مستعيناً باستبانة مفتوحة أعدها لغرض الدراسة، وطبقها على عينة من الطلبة من أعمار ٩-١١ سنة، من أربع مدارس مختلفة في محافظتين في تركيا، بهدف تقييم اتجاهاتهم نحو تصوراتهم وإدراكاتهم لخصائص المعلمين (المهنية، والتربوية، والشخصية)، وقد بينت النتائج وجود فروق في تفضيلات الخصائص تعزى لعامل الجنس، حيث كانت الطالبات أكثر حساسية نحو الخصائص الالين شخصية لمعلميهم، بينما اهتم الذكور بمعارف معلميهم وسعة اطلاعهم، وأخلاقهم وطبائعهم اللطيفة، ومن النتائج أن أبرز صفات المعلم المكروهة لدى الطلبة: التحيز في التعامل، ودوام العبوس، واستخدام الأساليب المملة، والقسوة وقلة الرحمة، وعدم الاهتمام بالملابس والهندام والشكل، والصراخ الدائم إذا أخطأ الطالب، وفقدان السيطرة على الصف. أما الصفات المرغوبة في المعلم فهي: العدل

والمساواة، والرحمة والود واللفظ، والمرح، والهدوء، والصدقة، وحسن الاستماع للطلبة، والتشويق في عرض الدروس، والحرص على إيجاد بيئة صافية مريحة وأمنة ومتعاونة، ودوام النشاط، والاستمتاع بالعمل.

وقام (Violla & Quigley, 2007) بدراسة لمعرفة وجهات نظر طلبة مختارين للخصائص الضرورية للمعلمين، وقد طبقها على عينة مكونة من (٣٨٧) طالباً في إحدى مدارس نيوزاوث ويلز في أستراليا، حيث بينت النتائج أن الخصائص المفضلة لدى عينة الدراسة هي: المعلم الصديق المتفتح والمتقبل للطلبة، والمستمع لهم، والمتفهم لحاجاتهم وقدراتهم، والمشجع لهم، الذي يحرص على إيجاد بيئة صافية مريحة، وتعليم ممتع بلطفه، واستخدامه للطرق والأساليب المتنوعة والمثيرة للتفكير، وامتلاكه لمهارات التواصل، وإلمامه بمادة درسه، وحزمه في عمله، واستثماره لوقت التعلم.

وأما دراسة أبو عواد (٢٠٠٨) التي هدفت للكشف عن خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية، هدفت الكشف عن خصائص المعلم المتميز أو المعلم الذي نريده في المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة ما إذا كانت هذه الخصائص تتباين تبعاً لعدد من المتغيرات مثل: جنس المعلم ومؤهله وتخصصه وعدد سنوات خبرته. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٤) معلماً ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص المعلم المتميز تعزى لكل من الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، في حين وجدت فروق ذات دلالة تعزى للتخصص ولصالح المعلمين من تخصص معلم الصف.

وقام السعيدة والدعجة (٢٠١٠) بدراسة هدفت لمعرفة درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن، وتأثرها بخصائص المعلم وخصائص المدرسة، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٤) معلماً اختيروا عشوائياً. وقد تبين أن درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية

المهنية في الأردن كانت متوسطة، حيث كانت عالية فقط في مجال الاتجاه نحو المدرسة والعمل فيها ومتوسطة في المجالات الأخرى. كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الروح المعنوية للمعلمين تعزى للتخصص، والمؤهل العلمي، ولطبيعة المنطقة التي يعمل فيها المعلم، وكذلك لأعداد الطلبة في المدرسة.

وفي دراسة أحمد والسعيدة (٢٠١٢) التي هدفت لمعرفة درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية في مدارس محافظة البلقاء وعلاقته ببعض المتغيرات مثل تخصص المعلم، وجنس المدرسة، وحالة المشغل، وعدد الطلبة في الصفوف، للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية. لوحظت (٧٠) حصة صفية من خلال قائمة ملاحظة، وتم إجراء مقابلات مع (٢٥) معلماً. توصل البحث إلى أن نسبة التركيز على المهارة العملية من خلال قائمة الملاحظة هي ٧٤,٧%، و ٧٦% من خلال المقابلة، كما تبين أن ما نسبته ٧١,١% من المعلمين يخصصون أقل من ٧٥% من وقت المبحث للمهارة العملية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس مبحث التربية المهنية تعزى لجنس طلبة المدرسة، (لصالح الإناث مقابل الذكور) وتخصص المعلم (لصالح التربية المهنية والمهني الآخر مقابل التخصص الأكاديمي)، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد الطلبة في الصف أو لحالة المشغل.

أسئلة البحث

- ١- ما درجة أداء معلمو التربية المهنية في تدريس مبحث التربية المهنية كما تظهره ملاحظة تنفيذ المعلمين لدروس هذه المادة؟
- ٢- ما هي الفروق ذات الدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في أداء معلمي التربية المهنية تبعاً لمتغيرات: جنس طلبة المدرسة، تخصص المعلم، خبرة المعلم، ومتغير عدد الطلبة في الصف الواحد؟.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث

استخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة درجة أداء معلم التربية المهنية داخل الغرفة الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قسبة إربد وعلاقته ببعض المتغيرات؛ حيث تم استخدام بطاقة ملاحظة مصممة من قبل الباحثان لمعرفة درجة أداء معلم التربية المهنية، ومقابلات للكشف عن درجة أداء معلم التربية المهنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

مجتمع البحث

تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمي التربية المهنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه إربد خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م والبالغ عددهم ١٧٢ معلماً ومعلمة (٩٢ معلمة و٨٠ معلماً).

عينة البحث

تألفت عينة الدراسة من (١٠٥) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية وحسب متغيرات الدراسة المختلفة، وجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة (المعلمين) حسب هذه المتغيرات. أما المقابلات فقد تم إجراؤها على عينة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً.

جدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
جنس المدرسة	ذكور	٤٤	٤١,٩ %
	إناث	٦١	٥٨,١ %
تخصص المعلم	تربية مهنية	٧٢	٦٨,٥ %
	مهني آخر	٢٦	٢٤,٨ %
	أكاديمي	٧	٦,٧ %
خبرة المعلم	١-٣ سنوات	٣٧	٣٥,٣ %
	٤-٩ سنوات	٤٦	٤٣,٧ %
	١٠ سنوات فأكثر	٢٢	٢١ %
عدد طلبة الصف	أقل من ٣٠	٢٦	٢٤,٨ %
	٣٠-٤٠	٢١	٢٠ %
	أكثر من ٤٠	٥٨	٥٥,٢ %

أدوات البحث

تم بناء أدوات الدراسة الحالية لمعرفة أداء معلم التربية المهنية في تدريس مادة التربية المهنية داخل الغرفة الصفية، وكانت على النحو التالي:

١- بطاقة الملاحظة: تم بناؤها لملاحظة أداء معلم التربية المهنية في تدريس مادة التربية المهنية داخل الصف، وقد تم الإطلاع على محتوى كتب الصفين (التاسع، والعاشر) الأساسيين، وعلى أدلة المعلمين، وقائمة تقييم أداء المعلمين من قبل المشرف التربوي. وتم بناء هذه القائمة وفق مقياس متدرج على النحو التالي: تنطبق بدرجة كبيرة (٣)، تنطبق بدرجة متوسطة (٢)، تنطبق بدرجة منخفضة (١). وقد تضمنت بطاقة الملاحظة جزأين: الجزء الأول، يتعلق بمعلومات حول المتغيرات المستقلة للدراسة وهي (جنس طلبة المدرسة، تخصص المعلم، خبرة المعلم، عدد الطلبة في الصف). وتضمن الجزء الثاني فقرات بطاقة الملاحظة، حيث تمت صياغة (٢٥) فقرة تصف أداء المعلم داخل الغرفة الصفية المرغوب قياسه.

٢- المقابلة: تم وضع مقابلة موجهة لمعلمي التربية المهنية لمعرفة مقدار رضاهم عن أدائهم داخل الغرفة الصفية، وما هي أهم الأسباب التي تحول دون قيام معلم التربية المهنية بأداء أدواره داخل الغرفة الصفية بصورة فاعلة؟.

صدق الأداتين وثباتهما:

قام الباحثان بعرض أداتي الدراسة على مجموعة من المحكمين أصحاب الأختصاص من حملة الدكتوراه في البحث التربوي والتربية المهنية والمشرفين التربويين للتأكد من صدقهما، وقد طلب منهم إعطاء آرائهم في مناسبة كل أداة للجوانب التي صممت لقياسها، وإضافة ما يرونه مناسباً، وقد طلب منهم إبداء آرائهم في الآتي: مدى ارتباط كل فقرة بالمجال الخاص بها، ومدى وضوح الفقرة، ومدى إمكانية ملاحظة الفقرة داخل الغرفة الصفية، ومدى توافر أهمية الفقرة لأداء المعلمين. وتم حذف وإضافة بعض الفقرات بناءً على رأي المحكمين، وقد أخذت في الاعتبار عند الصياغة النهائية لبطاقة الملاحظة، وبذلك تحقق الصدق الداخلي لهذه البطاقة.

كما قام الباحثان بحساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل كرونباخ الفأ، حيث تم تقسيم البطاقة إلى مجالات وحساب الثبات لكل مجال على حده، ثم حساب النسب المئوية للثبات الكلي لجميع المجالات الموجودة بالبطاقة كما هو موضح في جدول (٢).

جدول رقم (٢). نتائج تحليل ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل كرونباخ الفأ

المجالات	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفأ
١ التخطيط	٧	٠,٨٦
٢ التنفيذ	١٣	٠,٨١
٣ التقويم	٥	٠,٨٤
البطاقة ككل	٢٥	٠,٨٤

يتضح من جدول (٢) أن أعلى معامل ثبات كان (٠,٨٦) وأقل معامل ثبات كان (٠,٨١)، وكان معامل الثبات الكلي لجميع المجالات (٠,٨٤) وهو معامل جيد للثبات.

تحليل البيانات

بعد جمع بيانات الدراسة، تم فحص أسئلة الدراسة من خلال الاختبارات الإحصائية الآتية:

- ١- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة، واستخراج درجة الأداء الكلية.
- ٢- للإجابة على الفروق في درجات أداء معلمي التربية المهنية، تم استخدام تحليل التباين الرباعي، كما استخدم اختبار (Scheffe-Test) للمقارنات البعدية.

٣- تم تصحيح فقرات بطاقة الملاحظة من خلال أعطى استجابات الفقرات الدرجات التالية: (٣= تنطبق بدرجة كبيرة)، (٢= تنطبق بدرجة متوسطة)،

(١= تنطبق بدرجة ضعيفة)، حيث تزداد الدرجة بزيادة الوسط الحسابي وتقل الدرجة كلما قل الوسط الحسابي، وللحكم على الدرجة التي تم في ضوئها عرض النتائج وتفسيرها، تم اعتماد ثلاثة مستويات على النحو الآتي: الوسط الحسابي (٣,٧٥ فأكثر) يشير إلى درجة عالية. الوسط الحسابي (٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٧٤) يشير إلى درجة متوسطة. الوسط الحسابي (٢,٤٩ فأقل) يشير إلى درجة ضعيفة.

نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة أداء معلم التربية المهنية في تدريس مادة التربية المهنية كما تظهره ملاحظة تنفيذ المعلمين لدروس هذه المادة؟، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقييم الفقرات التي تقيس درجة أداء معلم التربية المهنية أثناء التدريس، ويوضح جدول (٣) هذه النتائج.

جدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة أداء معلم التربية المهنية من خلال فقرات البطاقة.

الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأداء
١	يقوم بتجهيز وتحضير المواد والأدوات قبل بدء الحصة.	٤,٣٣	١,٠٢	عالية
٢	يضع أهدافاً سلوكية إجرائية للأنشطة الصفية.	٤,٢٨	٠,٩٩	عالية
٣	يقوم المعلم بتفاعل مع الطلبة أثناء الحصة الصفية.	٤,٢٣	٠,٧٩	عالية
٤	يستخدم التقييم التمهيدي للوقوف على مستوى الطلبة.	٤,١٨	٠,٧٨	عالية
٥	يخطط لتوزيع الطلبة في مجموعات في وقت سابق للحصة الصفية.	٤,١٢	١,٠٣	عالية
٦	يقوم بطرح الأسئلة باستمرار حول الدرس لإثارة التفكير.	٤,٠٩	١,٠٠	عالية
٧	يعمل على تخصيص جزءاً للمهارات العملية في حصته.	٤,٠٨	٠,٨١	عالية
٨	يستخدم الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة للحصة.	٤,٠٥	١,٠١	عالية
٩	يربط مادة التربية المهنية بالواقع الذي يعيشه الطالب.	٤,٠٤	١,٠٤	عالية
١٠	يعمل على تحديد المكان المناسب لتنفيذ الحصة.	٤,٠١	٠,٩٨	عالية
١١	يراعي العوامل النفسية والاجتماعية والبيئية عند التخطيط للحصة الصفية.	٤,٠٠	٠,٦٣	عالية
١٢	يعمل على تنظيم عملية التعلم النشط داخل الحصة الصفية.	٤,٠٠	٠,٦٥	عالية
١٣	يعرض المادة التعليمية بطريقة متسلسلة تناسب الموضوع.	٣,٩٩	١,٢٤	عالية
١٤	يشخص صعوبات التعلم لدى الطلبة أثناء الدرس.	٣,٩٥	٠,٨٢	عالية
١٥	يصمم أنشطة صفية تعمل على إثارة الدافعية للطلبة.	٣,٩١	١,٠٩	عالية
١٦	يقوم بتوزيع المسؤوليات بين الطلبة للقيام بالأنشطة الصفية ضمن وقت محدد.	٣,٨٩	٠,٩١	عالية
١٧	يخطط لمناقشة الإنجازات المتوقعة مع الطلبة.	٣,٨٧	١,٠١	عالية
١٨	يراعي مستويات الطلبة في تصميم الأنشطة وتوزيع الأدوار التعليمية.	٣,٨٥	٠,٩٨	عالية
١٩	يقوم بتوضيح الأهداف التعليمية في بداية الدرس.	٣,٨٤	١,٢٦	عالية
٢٠	يعالج صعوبات التعلم لدى الطلبة.	٣,٨٢	٠,٩٣	عالية
٢١	يتأكد من تحقيق أهداف الدرس.	٣,٧٩	٠,٨٤	عالية
٢٢	يعمل على تقديم ملاحظات وإرشادات لأداء الطلبة وكيفية تحسينها.	٣,٧٧	١,١٢	عالية
٢٣	يحاول تطبيق أسلوب تربوي حديث يتناسب مع الفئة العمرية.	٣,٧٤	٠,٧٩	متوسطة
٢٤	يستخدم استراتيجيات التقييم البنائي أثناء الدرس.	٣,٧٣	٠,٨٧	متوسطة
٢٥	يعمل على استخدام الأدوات التكنولوجية لتعزيز تطبيق الأساليب الحديثة.	٣,٧١	٠,٩٤	متوسطة
	البطاقة ككل	٣,٨٩	٠,٩١	عالية

* الدرجة القصوى من (٥).

يظهر جدول (٣) أن درجة أداء معلمي التربية المهنية كانت عالية، حيث حصلت اثنان وعشرون فقرة على استجابات تشير الى درجة أداء عالية، وهي الفقرات من (١-٢٢)، مقارنة بثلاثة فقرات حصلت على درجة متوسطة وهي الفقرات من (٢٣-٢٥).

وبالنسبة لاستجابات المعلمين على السؤال المتعلق بدرجة رضاهم عن أدائهم كمعلمين للتربية المهنية، فقد أشار (١٣) معلماً من أفراد العينة التي بلغت عددها (٣٠) معلماً ومعلمة إلى أن أدائهم كان بشكل مرضي جداً، أي أنهم أجابوا (بنعم). بينما أشار (١١) معلماً إلى أنهم راضون بشكل متوسط عن أدائهم، أي أنهم أجابوا (ليس جيداً)، وأشار (٦) معلمين إلى أنهم غير راضون عن أدائهم، أي أنهم أجابوا (لا). ويتضح مما سبق أن مجمل المعلمين الذين كانوا غير راضين عن أدائهم في تدريس مادة التربية المهنية هو (١٧) معلماً من أصل (٣٠) معلماً تمت مقابلتهم، وهو يشكل ما نسبته ٥٧% من أفراد عينة المقابلة.

وفيما يلي بعض الجمل والعبارات التي ذكرها المعلمون للدلالة على أنهم غير راضين عن أدائهم كمعلمين للتربية المهنية وذلك من خلال أجابتهم على السؤال التالي: هل أنت راضي عن أدائك كمعلم للتربية المهنية؟

ذكر أحد المعلمين " أنه لا يوجد اهتمام بحصة التربية المهنية من قبل الإدارة، بحيث يلجئون إلى تعويضها في أغلب الأحيان".

وعلق معلم آخر " أن حصة التربية المهنية هي عبارة عن إخراج الطلبة إلى الساحة وعمل ما يريدونه".

وفي إجابة معلم آخر " أن بعض حصص التربية المهنية تعطى لمعلم التربية الرياضية، حيث أنه لا يقوم بإعطائها للطلبة في أغلب الأوقات".

وأضاف معلم آخر " أنني غير راضي عن أدائي كمعلم للتربية المهنية، لأن مادة التربية المهنية مادة عملية أكثر منها نظرية، وأن أعداد الطلبة الهائل في الصف الواحد لا يسمح بإعطائها بالشكل الصحيح".

وقال معلم آخر: " أن مشغل التربية المهنية يستخدم كمستودع للمدرسة، بحيث لا نستطيع استخدامه في تدريب الطلبة على المهارات العملية، وأن مساحته صغيرة".

أما الأشخاص الراضون عن أدائهم كمعلمين للتربية المهنية، فقد كانت اجابتهم على السؤال كالتالي: يذكر أحد أفراد العينة بأن التربية المهنية "مهمة جداً لأنها تتيح للطلبة التدرّب على الجانب العملي كزراعة والصناعة وغيرها من أنواع المهن".

بينما ذكر أحدهم بأن "التربية المهنية تعمل على تغيير الجو العام لسير الحصص الدراسية ونقل الطلبة من جو التدريس المباشر إلى التدريس العملي".

وعلق أحد المعلمين "توفر التربية المهنية على المدرسة مبالغ مالية كبيرة وذلك من خلال صيانة أثاث المدرسة وملحقاتها".

ويشير معلم آخر بأن التربية المهنية "تعطي الطلبة الشعور بالسعادة من خلال تنفيذ مهارات حياتية عملية داخل المدرسة وخارجها".

ويستنتج الباحثان من هذه الإجابات أن بعض المعلمين غير راضون عن أدائهم كمعلمين لمادة التربية المهنية، وقد يعزى ذلك إلى ما ذكره المعلمون في اجابتهم على سؤال المقابلة، إلى أعداد الطلبة الهائلة في الصف، أو عدم اهتمام المدرسة بحصة التربية المهنية، أو عدم توفر الإمكانيات المطلوبة، أو عدم إعطاء المشغل حقه في تدريب الطلبة مهنيًا، إضافة إلى عدم فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة والتي تعقدتها وزارة التربية والتعليم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في مجال التربية المهنية محلياً مثل دراسة السعيدة (Al-Sa'aideh, 2010, 2002) ودراسة دغلس (2004)، ومما يفاقم من حدة المشكلات التي تعيق التدريس الفعال للتربية المهنية في المدارس الأردنية عدم توفر المشرفين التربويين لتوجيه وإرشاد معلمي التربية المهنية وتدريبهم حول آليات تنفيذ برامج التربية المهنية بصورة فعالة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما هي الفروق ذات الدلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في أداء معلم التربية المهنية تبعاً لجنس

طلبة المدرسة، أو تخصص المعلم، أو لخبرة المعلم، أو لعدد الطلبة في الصف الواحد؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أداء المعلمين على فقرات أداة الدراسة ككل وحسب متغيرات (جنس طلبة المدرسة، وتخصص المعلم، وسنوات الخبرة، وعدد الطلبة في الصف)، وجدول (٤) يبين ذلك. جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أداء المعلمين على فقرات أداة الدراسة ككل وحسب متغيرات (جنس طلبة المدرسة، وتخصص المعلم، وسنوات الخبرة، وعدد الطلبة في الصف).

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جنس طلبة المدرسة	ذكر	٤٤	٣,٣٦	١,٠٦
	أنثى	٦١	٣,٧٣	٠,٩٣
تخصص المعلم	تربية مهنية	٧٢	٣,٨٢	٠,٨٢
	مهني آخر	٢٦	٣,٥٤	١,٠٣
	أكاديمي	٠٧	٣,٤٧	١,٠٢
سنوات الخبرة	١-٣ سنوات	٣٧	٣,٦٧	١,٠١
	٤-٩ سنوات	٤٦	٣,٦١	٠,٩٨
	١٠ سنوات فأكثر	٢٢	٣,٥١	١,٠٠
عدد الطلبة في الصف	أقل من ٣٠	٢٦	٣,٧٥	١,٠٢
	من ٣٠-٤٠	٥١	٣,٥٠	١,٠٠
	أكثر من ٤٠	٥٨	٣,٧٢	١,٠٣

يتبين من الجدول رقم (٤) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات المعلمين على فقرات أداة الدراسة ككل وحسب متغيرات (جنس طلبة المدرسة، وتخصص المعلم، وسنوات الخبرة، وعدد الطلبة في الصف)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الرباعي (Four Way ANOVA)، وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين الرباعي لتقديرات أداء المعلمين على فقرات أداة الدراسة ككل وحسب متغيرات.

(جنس طلبة المدرسة، وتخصص المعلم، وسنوات الخبرة، وعدد الطلبة في الصف)

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
* ٠,٠٠٠	٣٩,٧٠٠	٣٦,٩٨١	١	٣٦,٩٨١	جنس طلبة المدرسة
* ٠,٠٠٠	١٣,٩٨٠	١٣,٠٢٢	٢	٢٦,٠٤٥	تخصص المعلم
* ٠,٠٠٠	١٢,٨٦٤	١٢,٥٨٧	٢	٢٥,١٧٤	سنوات الخبرة
* ٠,٠٠٠	١٠,٥٤٢	٩,٤٢١	٢	١٨,٨٤٢	عدد الطلبة في الصف
		٠,٩٣٢	٩٧	٩٠,٤٠٤	الخطأ
			١٠٤	١٩٧,٤٤٦	المجموع

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)

يتبين من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في متوسطات تقديرات أداء المعلمين على فقرات أداة الدراسة ككل تعزى لمتغير جنس طلبة المدرسة، ولصالح الإناث بمتوسط حسابي (٣,٧٣)، مقابل متوسط حسابي (٣,٣٦) للذكور، حيث بلغت قيمة (ف=٣٩,٧٠٠) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠).

وأظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في متوسطات تقديرات أداء المعلمين على فقرات أداة الدراسة ككل تعزى لمتغير تخصص المعلم، حيث بلغت قيمة (ف=١٣,٩٨٠) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

جدول رقم (٦) نتائج اختبار شيفه (Scheffe) للمقارنات البعدية لتقديرات.

أداء المعلمين على فقرات أداة الدراسة ككل وحسب متغير تخصص المعلم

تخصص المعلم		

أكاديمي	مهني آخر	تربية مهنية		
٣,٤٧	٣,٥٤	٣,٨٢	المتوسط الحسابي	تخصص المعلم
			٣,٨٢	تربية مهنية
		*٠,٢٨	٣,٥٤	مهني آخر
	٠,٠٧	*٠,٣٥	٣,٤٧	أكاديمي

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha = 0.05)$

يتبين من الجدول رقم (٦) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات تقديرات أداء المعلمين ذوي تخصص (التربية المهنية) من جهة وذوي التخصصات (أكاديمي، مهني آخر) من جهة أخرى، ولصالح المعلمين ذوي تخصص (التربية المهنية).

وأظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$ في متوسطات تقديرات المعلمين على فقرات أداة الدراسة ككل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة $(F=12,864)$ وبدلالة إحصائية $(0,000)$. ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، وجدول (٧) يبين ذلك.

جدول رقم (٧) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية لتقديرات أداء المعلمين على فقرات.

أداة الدراسة ككل وحسب متغير عدد الطلبة في الصف

عدد الطلبة في الصف				
١٠ سنوات فأكثر	٩-٤ سنوات	٣-١ سنوات		عدد الطلبة في الصف
٣,٥١	٣,٦١	٣,٦٧	المتوسط الحسابي	
			٣,٦٧	٣-١ سنوات
		*٠,٢٩	٣,٦١	٩-٤ سنوات
	٠,٠٩	*٠,٣١	٣,٥١	١٠ سنوات فأكثر

يتبين من الجدول رقم (٧) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات تقديرات أداء المعلمين ذوي سنوات الخبرة (١-٣ سنوات) من جهة وذوي سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر، من ٤-٩ سنوات) من جهة أخرى، ولصالح ذوي سنوات الخبرة (١-٣ سنوات).

كما أظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha = 0,05$) في متوسطات تقديرات المعلمين على فقرات أداة الدراسة ككل تعزى لمتغير عدد الطلبة في الصف، حيث بلغت قيمة (ف=١٠,٥٤٢) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية، وجدول (٨) يبين ذلك.

جدول رقم (٨). نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية لتقديرات أداء المعلمين على فقرات.

أداة الدراسة ككل وحسب متغير عدد الطلبة في الصف

عدد الطلبة في الصف			المتوسط الحسابي	عدد الطلبة في الصف
أقل من ٣٠	من ٣٠-٤٠	أكثر من ٤٠		
٣,٧٥	٣,٥٠	٣,٧٢	٣,٧٥	أقل من ٣٠
*	٠,٢٢		٣,٥٠	من ٣٠-٤٠
*	٠,٢٥	٠,٠٣	٣,٧٢	أكثر من ٤٠

يتبين من الجدول رقم (٨) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات تقديرات أداء المعلمين الذين يدرسون في غرف صفية تقل أعداد الطلبة فيها عن ٣٠ من جهة والغرف الصفية التي يكون عدد الطلبة فيها (أكثر من ٤٠، من ٣٠-٤٠) من جهة أخرى، ولصالح المعلمين الذين يدرسون في غرف صفية يكون عدد الطلبة فيها (أقل من ٣٠).

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لبطاقة الملاحظة بلغ (٣,٨٩) وهي نسبة عالية تقريباً، حيث يعزو الباحثان ذلك أن بعض معلمي التربية المهنية يحاولون جاهدين إلى إبراز حصة التربية المهنية إلى حيز الوجود، وأن إخلاص بعض معلمي التربية المهنية والمعلمات بشكل خاص في إعطاء حصة التربية المهنية جعل الوسط الحسابي يرتفع إلى هذه النسبة. كما أن المعلمين الذين في بداية خدمتهم لديهم طاقات وحب لإعطاء هذه الحصة على أكمل وجه، وأن المعلمين في بداية الخدمة لم يتعرفوا بعد على ثقافة المدرسة المعادية لمبحث التربية المهنية.

وفيما يتعلق بالرضا عن أداء معلمي التربية المهنية فإن ما نسبته (٥٧%) من معلمي عينة المقابلة كانوا غير راضين عن أدائهم، ويرجع

السبب في ذلك إلى أن حصص التربية المهنية نادرا ما يتم تنفيذها في المدرسة أسوة بغيرها من المواد الدراسية واعتبارها حصة ثانوية من قبل كثير من المدراء والمعلمين، كما أن استبدال حصة التربية المهنية أو إشغالها من قبل معلمين آخرين، يؤدي بمعلم التربية المهنية الى عدم الاهتمام بهذا المبحث وعزوفه عن تنفيذ حصصه. ويشير (Al-Sa'aideh, 2010) إلى أن مدراء المدارس يوكلون الأدوار والمهام غير التدريسية إلى معلمي التربية المهنية مما يؤدي الى ضعف في تدريس هذا المبحث، واقتصار عملية تنفيذه على بعض الحصص النظرية. كما أن عدم الاهتمام بالمشغل المهني وتوفير الإمكانيات المادية والمواد الخاصة بحصة التربية المهنية من قبل الإدارة يقود إلى فتور في قدرة المعلم على تدريس هذا المبحث، ويؤدي الى ضعف ثقة المعلم بنفسه مما يؤدي بالنتيجة الى اتجاهات سلبية نحو هذا المبحث من قبل المعلم والطالب على حد سواء، ويجعل من معلم التربية المهنية شخص غير راضٍ عن عمله وتخصه بنفس الوقت.

وأظهرت النتائج فروق دالة إحصائياً في درجة أداء المعلمين لتدريس مبحث التربية المهنية داخل الغرفة الصفية تعزى إلى جنس طلبة المدرسة لصالح مدارس الإناث، ويعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المعلمات أكثر انضباطاً وتقيداً في إعطاء الحصص وتطبيق المادة العلمية والعملية بشكل أكبر كما هو مخصص لها، هذا بالإضافة إلى أن المجال الرئيسي الذي يتم تنفيذه بشكل أساسي في مدارس الإناث بين مجالات التربية المهنية الخمسة هو مجال العلوم المنزلية، وهو المجال الذي يحتوي على أنشطة تعد اجتماعياً من الأنشطة اليومية للإناث ومما يمارسونه في حياتهن اليومية، أما في مدارس الذكور فيحاول المعلمون تنفيذ أنشطة المجال الصناعي في التربية المهنية، إلا أنهم عادة ما يواجهون صعوبات في التنفيذ العملي لأنشطة هذا المجال وذلك لعدم توفر المشغل المناسب، مما يضطرهم إلى تنفيذ حصص التربية المهنية بصورة

(Al-Sa'aideh, 2010). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Açıkgöz, 2005) ودراسة أحمد والسعايدة (٢٠١٢) اللتان أشارتا إلى وجود فروق

بين الجنسين في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي مبحث التربية المهنية لصالح المعلمات الإناث.

وأشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المعلمين تعزى لتخصص المعلم وذلك لصالح المعلمين ذوي تخصص التربية المهنية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين المختصين بتدريس مبحث التربية المهنية والذين يدرسون مبحث التربية المهنية، يمتلكون المعرفة والمهارة العملية في تدريسها أكثر من غيرهم من المعلمين الذين لم يتم إعدادهم قبل الخدمة لتدريس مبحث التربية المهنية، مما يجعل المعلم ذو تخصص التربية المهنية أكثر عطاءً وقدرةً وتميزاً في تنفيذ حصص التربية المهنية حتى ولو غلب عليها الطابع النظري، وذلك لأنه أعد أصلاً لتدريس هذا المبحث، كما أن المعلمين ذوي تخصص التربية المهنية أكثر حرصاً من غيرهم على تنفيذ حصص هذا المبحث ويحاولون إيجاد مكانة متميزة لهذا المبحث بين المباحث المدرسية الأخرى. أما المعلمين ذوي التخصصات الأخرى الذين يدرسون مبحث التربية المهنية سواء كان معلم تربية رياضية أو معلم تربية فنية أو غير ذلك، لا يهتمون إلى تطبيق أنشطة هذا المبحث، إذ أنهم لا يمتلكون المعرفة النظرية ولا العملية للتعامل مع محتويات منهاج هذا المبحث أو كيفية التعامل مع المواد والعدد والأدوات الخاصة بهذا المبحث إن وجدت، كما أنهم أقرب إلى التخلي عن حصص التربية المهنية في حال طلبت للإستبدال أو التعويض. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من (أبو عواد، ٢٠٠٨؛ السعيدة والدعجة، ٢٠١٠) اللتان أشارتا إلى وجود فروق في مستوى أداء المعلمين تعزى الى تخصص المعلم، ودراسة (أحمد والسعيدة، ٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود فروق في مستويات أداء المعلمين تعزى لتخصص المعلم لصالح المعلمين ذوي تخصص التربية المهنية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خبرة المعلم وذلك لصالح المعلم ذوي الخبرة من (١-٣ سنوات)، حيث يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين في بداية مشوارهم المهني يكونون أكثر عطاءً واهتماماً ودافعية لتطبيق الحصة على أكمل وجه، وهم

معلمون متحمسون وذوي أفكار إبداعية وابتكارية، يحاولون جاهدين لتطبيق ما تعلموه في الجامعات أثناء فترة إعدادهم، كما أنهم في شوق إلى تنفيذ ما قاموا بالتدرب عليه من عمليات تدريب وتدريب من خلال برامج التربية العملية التي تعتبر الجزء الأهم في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة. كما أن معلمي التربية المهنية من ذوي الخبرة التدريسية الأقل لم ينتشعوا بعد بالثقافة المدرسية التي تناسب العدا لمبحث التربية المهنية وأنشطته، على عكس المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية الأطول الذين اعتادوا هذه الثقافة المدرسية وأصبحوا لا يهتمون بتنفيذ حصص التربية المهنية ويتنازلون عن الوقت المخصص لها إلى معلمي المباحث المدرسية الأخرى لإكمال محتويات مناهج المباحث المدرسية التي يقومون بتدريسها وعزوفهم، أو في أحياناً أخرى، عدم مقدرتهم على إعطائها بشكلها العملي التطبيقي الذي توصي به وزارة التربية والتعليم الأردنية. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة من (أبو عواد، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستويات أداء المعلمين تعزى لسنوات الخبرة في التدريس.

أما فيما يتعلق بأعداد الطلبة في الصف الواحد فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات أداء المعلمين لصالح الصفوف التي تقل أعدادها عن (٣٠) طالباً، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الصفوف التي تقل عن (٣٠) طالباً هي صفوف نموذجية ومثالية لإعطاء أي حصة دراسية، خصوصاً وأن حصص التربية المهنية تحتاج إلى تطبيق عملي لبعض المهارات العملية داخل الصف من قبل الطلبة، وأن العدد القليل من الطلبة داخل الغرفة الصفية يتيح للمعلم والطلبة الفرصة للقيام بالتطبيق العملي لبعض الأنشطة المهنية التي يتضمنها المنهاج بشكل يتناسب مع قدراتهم الجسدية والعقلية والانفعالية مما يتيح للطلبة فرصة الكشف عن ميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم المهنية ويمكنهم من الاختيار السليم لمهنة المستقبل، وبالتالي يحقق هذا المبحث واحداً من أهم أهدافه، وعلى النقيض من ذلك، فإن العدد الكبير للطلبة داخل الغرفة الصفية لا يعطي المعلم القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة،

كما أنه لا يمكن المعلم من تدريس مبحث التربية المهني بصورة عملية، وبالتالي حرمانهم من فرص الكشف عن رغباتهم وميولهم واتجاهاتهم، مما يؤدي إلى إضاعة الفرصة في اختيار سليم لمهنة المستقبل، وفقاً لقرار مبني على وعي بالقدرات والميول والرغبات لدى الطلبة. وغني عن القول إن وجود عدد كبير من الطلبة في الغرفة الصفية الواحدة يقلل من فرص المعلم في الضبط الصفّي. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أحمد والسعيدة، ٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لعدد الطلبة في الصف، فيما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السعيدة (Al-Sa'aideh, 2008, 2010) في أن العدد الكبير للطلبة داخل الغرف الصفية يعد من أكبر الصعوبات التي تعيق التطبيق الفعال لمبحث التربية المهنية في المدارس الأردنية.

توصيات وبحوث مقترحة

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:
- ١- يجب على وزارة التربية والتعليم تعيين معلمين ذوي تخصص التربية المهنية في تدريس مادة التربية المهنية.
 - ٢- يجب على وزارة التربية والتعليم العمل على تغيير الثقافة المدرسية التي تناصب مبحث التربية المهنية العداء وتوجيه الإدارة المدرسية والمعلمين إلى الاهتمام بحصص التربية المهنية كغيرها من الحصص.
 - ٣- يجب على وزارة التربية والتعليم توفير الإمكانات والمواد اللازمة لتدريب الطلبة على مادة التربية المهنية سواء داخل الغرفة الصفية أو المشاغل المهنية.
 - ٤- العمل على متابعة معلمي التربية المهنية من قبل المشرفين التربويين المتخصصين وحثهم على التركيز على الجانب العملي في تنفيذ مبحث التربية المهنية.
 - ٥- العمل على تقليل أعداد الطلبة في حصص التربية المهنية بحيث تقل عن ٣٠ طالباً، لما له من أثر بالغ في تعليم وتدريب الطلبة واكتسابهم للمهارات العملية التي يتضمنها منهاج التربية المهنية.

- ٦- عقد دورات متخصصة وبرامج تأهيلية لمعلمي التربية المهنية وخاصة من هم من تخصصات أخرى.
- ٧- إجراء المزيد من الدراسات الكمية والنوعية حول طرق وأساليب تدريس هذا المبحث.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو عواد، فريال (٢٠٠٨). خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية، التربية العملية: رؤى مستقبلية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أحمد، إياد والسعيدة، منعم (٢٠١٢). درجة التركيز على المهارة العملية

في تدريس التربية المهنية في مدارس محافظة البلقاء. مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (٤)، ٤٤٧-٤٨٥.

الخولي، عبادة (٢٠٠٩). رؤى مستقبلية لمؤشرات أداء معلم المدارس الثانوية الصناعية في ضوء معايير الجودة. المؤتمر العلمي الثاني لجامعة جرش الخاصة - كلية العلوم التربوية " دور المعلم في عصر التدفق المعرفي"، الأردن.

الجيمان، عبدالله (٢٠١٢). الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١-٢٣.

دغلس، عائشة (٢٠٠٤). واقع تنفيذ منهاج التربية المهنية للصفوف العليا في التعليم الأساسي في المدارس الأردني. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الدهش، عبدالله (٢٠٠٩). تقويم أداء معلمي الرياضيات بمدارس منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. مجلة الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٢، ٢٢٥-٢٧٤.

رواقه، غازي (١٩٩٤). آراء الطلبة المعلمين في مدى تلبية مساقات التربية

المهنية ببرنامج التأهيل التربوي لحاجاتهم المهنية في المرحلة

الأساسية الأولى
مجلة أبحاث اليرموك-سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠
(٣)، ٥٤٩-٥٧١.

الزغول، عماد (٢٠٠٢). مبادئ علم النفس التربوي. العين: دار الكتاب الجامعي.

السعيدة، منعم والدعجة، هشام (٢٠١٠). درجة الروح المعنوية لمعلمي التربية المهنية في الأردن وتأثيرها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ٦٥-٩٥.

السعيد، رضا (٢٠٠٥). تقويم أداء معلم الرياضيات. تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٣/٧/٢٢ من الموقع التالي:

<http://www.mbadr.net/articles/view.aspx?id:39>

سليمان، رمضان (٢٠٠٧). برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة. الجمعية المصرية لتطوير المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر حول المناهج في ضوء معايير الجودة، المجلد الرابع، دار الضيافة، جامعة عين شمس ٢٥-٢٦ يوليو.

السيد، محمود (١٩٨٨). نموذج منهاج لإعداد معلم المدرسة الابتدائية ليؤدي وظيفة مزدوجة في تعليم الصغار والكبار. التربية الجديدة، ١٥ (٤٤)، اليونسكو.

شطناوي، محمد (٢٠١٢). حصة التربية المهنية في الإنعاش. تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٣/٧/٢٠ من الموقع التالي:

www.tarbeahnews.net/MediaDetails.aspx?Id=181&Type=7

العاني، طارق والجميل، أكرم (٢٠٠٠). طرائق التدريس والتدريب المهني. طرابلس: المركز العربي لإعداد المدربين.

عايش، احمد (٢٠٠٩). التربية المهنية ماهيتها وأساليب تدريسها وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عليقات، محمد (١٩٩١). *أساليب تدريس التربية المهنية*. إربد: دار الملاحى.

عيد، غادة (٢٠٠٤). قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت: دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٥)، ٨٥-١٢٠.

كامل، مصطفى (٢٠٠٧). *تصور مستقبلي لأدوار المعلم في ضوء التغييرات المتوقعة في المجتمع ومنظومة التعليم والمعايير القومية للتعليم*. الجمعية المصرية لتطوير المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر حول المناهج في ضوء معايير الجودة، المجلد الثالث، دار الضيافة، جامعة عين شمس ٢٥-٢٦ يوليو.

الكندري، عبدالله وجامع، حسن والعبدالغفور، فوزيه (١٩٩٨). *تقويم برنامج معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت*. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٥٠، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

اللقاني، احمد والجمال، علي (٢٠٠٤). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

محافظة، سامح (٢٠٠٠). *أسباب التوتر النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين العاملين في محافظات الجنوب (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة) دراسة ميدانية تحليلية*. المؤتمر التربوي الأول- التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠٢). *تقويم أداء خريجي التعليم والتدريب المهني في وزارة التربية ومؤسسة التدريب المهني*. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

المصري، منذر واصف وزملائه (١٩٩٤). *المرجع في مبادئ التربية*. عمان: دار الشروق.

نجيب، كمال (٢٠٠٧). المعايير التربوية في مصر: دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة. الجمعية المصرية لتطوير المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر حول المناهج في ضوء معايير الجودة، المجلد الثاني، دار الضيافة، جامعة عين شمس ٢٥-٢٦ يوليو.

نصر، محمد (٢٠٠٥). رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة. المؤتمر العلمي السابع عشر " مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٥-٢١٢.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمبحث التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي. إدارة المناهج والكتب المدرسية، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). مشروع المعايير القومية في مصر. المجلد الأول: القاهرة: قطاع الكتب.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Açıkgöz, F. (2005). A Study on Teacher Characteristics and Their Effects on Students Attitudes. *The Reading Matrix*, 5 (2), 103-115.
- Al-Sa'aideh, M. (2008). Actions Proposed by Teachers to Improve the Delivery of Pre-Vocational Education in Jordan. *Journal of Instructional Psychology*, 35(4), 317-335.
- Al-Sa'aideh, M. (2010). A Rationale to Adopt Team Teaching in Prevocational Education in Jordan. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 269-285.
- Al-Saydeh, M. (2002). *Pre-vocational education in Jordan: Implications for teacher education and in-service preparation*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Huddersfield, England.
- Atsumbe, B., Raymond E, Idris A., Mele E. (2012). Retraining Needs of Technical Educators for the Implementation of the Junior Secondary School Basic Technology Programme in Nigeria. *Journal of Mechanical and Civil Engineering*, 1(4), 7-13.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: A model from science education*. London: Falmer Press.
- Borasi, R. (1996). *Preconceiving Mathematics Instruction: a Focus on Errors*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline*. White Plains, NY: Longman.
- Chapin, S. (1998). Focusing on worthwhile mathematics tasks in professional development. *Mathematics Teacher*, 91, 156 – 161.
- Corcoran, T. (1995). *Helping teachers teach well: Transforming professional development*. Retrieved May, 17, 2013 from: <http://www.ed.gov/pubs/CPRE/t61/>.
- Driver, R. (1983). *The Pupil as Scientist*. Milton Keynes: Open University.
- Hill, R. & Wicklein, R. (2000). Great expectations: Preparing technology education teachers for new roles and responsibilities. *Journal of Industrial Teacher Education*, 37 (3), 6-21.
- Hoppensted. E. (1991). *A teacher's guide to classroom management*. Charles C. Thomas publishers spring field, Illinois, U.S.A.
- Jawarneh, T. (2013). Life Skills teachers' readiness for their role: implications for Higher Education. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 10(1), 42-58.
- Jawarneh, T. (2002). *The Delivery of Pre-Vocational Education in Jordan in Relation to the United Kingdom's Part One General National Vocational Qualification*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Huddersfield, England.
- Rice, J. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- Roberts, T. & Dyer, J. (2004). Characteristics of Effective Agriculture Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45 (4), 82-95.
- Rohaani, E., Taconis, R., and Jochems, W. (2010). Reviewing the relations between teachers' knowledge and pupils' attitude in the field of primary technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(1), 15–26.
- Shotsberger, P. (1997). *Emerging roles for instructors and learners in the web-based instruction classroom*. In B. Khan (Ed.) *Web-based instruction* (pp. 101-105.). Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Tweissi, A. (1998). *Effectiveness and efficiency in Jordan prevocational education provision*. Un-Published Ph.D. dissertation, the University of Huddersfield, UK.
- Vialla, W. & Quigley, S. (2007). *Selective students' views of the essential characteristics*. University of Wollongong, Australia.

Analysis Pre-Vocational Teachers' Performance in the Classroom for Schools Irbid Governorate in the light of some Variables

Dr. Tariq Yousef Jawarneh¹, and Mr. Ahmad Yahya Aljawarneh²

¹ Dep. Elementary Education, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan

² Dep. Self Development Skills, Preparatory Year Deanship, King Saud University, Saudi Arabia

Abstract. The study aimed at analysis pre-vocational teachers performance in the classroom in light of gender of students at school, teachers specialty, teachers' experience and number of students in the class. The population of the study consisted of all pre-vocational teachers in 'Qasabat Irbid' educational directorate . A sample of 105 teachers was drawn. An observation check-list containing twenty five items was used to explore teachers' performance in the classroom. After each observation, teachers were then interviewed to further explore issues related to their classroom performance. The results revealed that 57% of teachers were not satisfied with their teaching performance. The average mean of teachers' performance on the observation was 3.89, indicating a high performance level. Furthermore, the results revealed significant statistical differences regarding teachers' performance in the classroom attributed to teachers' gender, speciality and teaching experience in favour of female teachers, vocational related speciality and 1-3 years' experience respectively. In addition, the results showed significant statistical differences attributed to class size in favour of less than thirty students classes. Based on the results, the researchers put forward several related recommendations.

Key Words: Pre-Vocational Teachers' Performance, Pre-Vocational Education, Gender Differences, Performance Satisfaction, Practical Dimension.