درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية في مدارس محافظة البلقاء

الدكتور إياد أحمد فرهود أحمد
وزارة التربية والتعليم
الأردن

الدكتور منعم عبد الكريم السعايدة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

الملخص

هدف البحث إلى معرفة 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 (70) حصة صفية من خلال قائمة ملاحظة، وتم إجراء مقابلات مع (25) معلماً. تم التأكد من صدق الأدوات بعرضها على مجموعة من المحكمين. كما تم التأكد من ثبات قائمة الملاحظة بإجراء ملاحظة لحصص من قبل ملاحظين والتأكد من التوافق بينهما.

توصل البحث إلى أن نسبة التركيز على المهارة العملية من خلال قائمة الملاحظة هي 74.7%، و76% من خلال المقابلة، كما تبين أن ما نسبته 71.1% من المعلمين يخصصون أقل من 75% من وقت المبحث للمهارة العملية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) 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.

وقد خرج البحث بتوصيات عدة كان من أهمها زيادة تركيز المعلمين على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية، وضرورة عدم تكليف معلم التربية المهنية بمهمات إدارية، وعقد دورات لهؤلاء المعلمين على استخدام الأجهزة الموجودة في مشاغل التربية المهنية، ومتابعة تنفيذ منهاج التربية المهنية متابعة فاعلة، وإعادة النظر في النظام المدرسي في الأردن بحيث يمنح وقتاً أكثر لتدريس المهارات العملية.

الكلمات الدالة: التربية المهنية، المهارات العملية، التدريس العملي.

المقدمة:

تعدُّ التربية المهنية الأساس في تكوين اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو التعليم المهني، وتعايشهم مع البيئة المدرسية والمجتمع بطريقة سليمة. كما تسهم التربية المهنية في توجيه الطلبة لممارسة النشاطات المختلفة والمناسبة لإبراز ميولهم وقدراتهم المهنية، كما تساعد الطلبة على اختيار نوع المهن التي يرغبون فيها في المستقبل ونوع التعليم الثانوي الذي يناسبهم (جرادات وتفاحة، 1995؛ المصري، 1995). وتهدف التربية المهنية إلى إعداد المتعلم كي يساهم مساهمة نافعة في الحياة المنزلية والمدرسة والمجتمع، وتنمية شعوره بكرامة العمل وقيمته 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 (حسن، 1995).

وتتمثل الأهداف الرئيسة للتربية المهنية بإحداث تغير في سلوك الطالب، من خلال إكسابه معارف مناسبة ومهارات عملية أساسية واتجاهات صحيحة، لتحقيق أداء ما بمستوى محدد تؤهله لممارسة مهنة معينة، فضلاً عن تفهمه طبيعة الأداء المرتبط بتلك المهنة.

وتعدّ المهارات الأدائية العملية ركناً أساسياً من أركان عملية التربية المهنية والتعليم المهني، كما تشكل عنصراً جوهرياً من عناصر التربية المهنية والتعليم المهني (العاني والجميلي، 2000).

ويعتبر التعليم المهاري أحد المكونات الأساسية للنواتج التربوية للتعليم المدرسي. وذلك لما للمهارة العملية من أهمية في تكوين شخصية المتعلم، وقدرته على التكيف مع متطلبات الحياة، الأمر الذي يعد الهدف الأساس من التعليم الأساسي. ومن هنا، فقد جعل التربويون المهارات أحد الجوانب الأساسية للأهداف التي تعمل المدارس على

تحقيقها، فكان المجال النفسحركي (المهاري) هو المجال الثالث للتعليم بجانب المجالين المعرفي والانفعالي.

وتفيد المهارات المتعلم بأن تجعله أكثر التصاقاً بالحياة، حيث إن الممارسة الحياتية قوامها الأساسي المهارات، وتساعد المعلومات النظرية الإنسان في الأداء الصحيح المهارات (Psacharopoulos, 1997)، وكما تفيد المهارة العملية في تعريف المتعلم أكثر على عالم المهن التي يتخصص بها الأفراد في المستقبل، مما يجعله أكثر وعياً لمتطلبات تلك المهن من حيث القدرات العقلية والجسمية. يضاف إلى ذلك أن أداء المهارات العملية يعد حلاً للمشكلات حيث إن أداء المهارة يكون ضمن أداء مهمة حياتية متكاملة، ويؤدي التعامل مع المهمات التي تتضمن مشكلات حياتية إلى زيادة القدرات التفكيرية لدى المتعلمين (بدرخان، 2006).

كما أن للمهارة العملية دوراً هاماً في الحفاظ على الدافعية للتعليم، حيث إن أداء المهارات العملية يُشعر المتعلم بوظيفية ما يتعلمه من معلومات، وتبين له انتقال أثر التعلم من المعلومات النظرية إلى المواقف الحياتية الفعلية، ويساعد ذلك على الرغبة في استمرار التعلم في المجال الذي يتضمن المهارة (Morris، 2000).

وتختلف مستويات المهارة العملية من حيث مستويات التناسق العقلي - العضلي المطلوب لها، حيث تتدرج مستويات المهارة من الجانب الإدراكي البسيط، مروراً بالاستجابة التقليدية وصولاً إلى الأصالة في الأداء، الذي تطور الأنظمة المهنية من خلاله، حيث لا يتوقع من المتعلم أن يعدل على التصميمات، أو ينتج منتجات أصيلة، دون إتقان المهارات الأساسية في الأنظمة التي يتعامل معها ويسعى إلى تطويرها (زيتون، 2005).

ومن هنا يتضح أن تعرض الطالب للمهارة العملية بمستوياتها المختلفة، يولد لديه القدرة على تحليل الأنظمة التي تعمل ضمنها، وتفسير العلاقات بين أجزائها، مما يجعله أقدر على تطوير تلك الأنظمة بإجراءاتها وأجهزتها.

ومن فوائد المهارات العملية أيضاً، الفوائد الاجتماعية، حيث أن قدرة الفرد على أداء المهارات اللازمة لبعض الأعمال البيتية تجعله أكثر تكيفاً مع بيئة منزله، وتجعله أكثر قبولاً في أسرته ومجتمعه، كما أن هذه المهارات تساعد على رفع المستوى الاقتصادي للأسرة من خلال الاستغناء عن الحرفيين المتخصصين لأغراض القيام بالأعمال البيتية (Psacharopoulus, 1997).

وبعد استعراض بعض عناصر أهمية المهارات العملية، تبين أهمية تطرق المناهج لها، بحيث تعمل مناهج المواد المختلفة على تطوير المهارات لدى الطلبة في كافة مجالات الحياة. ولكن، قد تتضمن المناهج المكتوبة مهارات عملية كثيرة دون أن يتم تدريب الطلبة على تلك المهارات، أو أن يتم تدريب الطلبة عليها، إلى أن تصل إلى مستويات دون المستويات التي يوصى بها المنهاج المكتوب. ويكون ذلك في العادة نتيجة نقص الإمكانات المادية (من عدد وأجهزة وأدوات) في المدارس التي تنفذ تلك المناهج، أو نتيجة نقص قدرة المعلم على أداء المهارات العملية نتيجة لعدم تدريبه عليها في أثناء إعداده، أو نتيجة قلة الوقت المخصص لتدريس المواد الدراسية التي تتضمن تلك المهارات، مع الأخذ بعين الاعتبار أعداد الطلبة المرتفعة في الصفوف (AL-Saydeh, 2002).

ولا تخلو أية مادة دراسية في التعليم الأساسي في الأردن من مهارات عملية يهدف المنهاج إلى إتقان المتعلمين لها. ولكن منهاج التربية المهنية يعد الأكثر تعرضاً للمهارات العملية، حيث يقسم هذا المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي، إلى خمسة مجالات مهنية (الصناعي، الزراعي، التجاري، العلوم المنزلية، والصحة والسلامة)، وتعرض في معظمها مهارات عملية ينفذها الطلبة، وتخدم المعلومات النظرية التي يحتويها المنهاج الأداء الصحيح لتلك المهارات.

ويعدُّ مبحث التربية المهنية قاعدة أساسية للتعليم المهني في المرحلة الثانوية، حيث أوضحت الخطوط العريضة لمناهج مرحلة التعليم الأساسي اهتمام وزارة التربية

والتعليم بمبحث التربية المهنية حين خصصت لها ما يقارب (600) حصة صفية لجميع صفوف هذه المرحلة (وزارة التربية والتعليم، 1988)، لتمكين الطلبة من اكتساب المهارات العملية والمفاهيم المعرفية المرتبطة بها في جوانب مهنية متعددة تخدم برامج إعداد الطلبة ليكونوا مواطنين منتجين (وزارة التربية والتعليم، 1992) ذلك حتى يكون قرار اختيار مهنة المستقبل حصيلة خبرة تعليمية وتعلمية تعرض لها الطالب في مرحلة الطفولة ومرحلة التعليم الأساسي (جرادات وتفاحة، 1995).

وقد جاء في البند الخامس من أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي الشامل والتطبيقي للعام الدراسي 2005 / 2006 (وزارة التربية والتعليم،2005) أن علامة الطالب في مبحث التربية المهنية للمرحلة الأساسية تتكون من معدل علاماته في التقويمات العملية التي تزن 70% ومعدل علاماته في التقويمات النظرية التي تزن 30%.

وبغض النظر عن نوع المنهاج، يفيد الأدب التربوي بضرورة التقويم المستمر للمقاربة بين مايرد في الصيغة المكتوبة للمنهاج والتنفيذ الواقعي في المدارس (الوكيل والمفتي، 2005).

ويزداد الفرق بين ما يرد في الصيغة المكتوبة للمنهاج وبين ما ينفذ فعلاً في المدارس إذ احتوى المنهاج على مواد غير نظرية، ومن هنا فإن منهاج التربية المهنية، كونه منهاجاً ذا صبغة عملية ، مرشح لأن يحدث في تنفيذه مثل هذا الفرق نتيجة عوامل قد تتعلق بإمكانات المدارس أو قدرات المعلمين، أو طبيعة الوقت المخصص لتدريس المادة.

مشكلة البحث وأسئلته:

مر تطبيق منهاج التربية المهنية في الأردن بمراحل مختلفة حتى وصل إلى الصيغة الحالية التي تطبق ذاتها في جميع مدارس التعليم الأساسي في الأردن. ويقوم بتدريس مبحث التربية المهنية معلمون من تخصصات مختلفة، بعضهم في التربية المهنية، وبعضهم من تخصصات مهنية محددة، وبعضهم من تخصصات أكاديمية يدرس

المبحث على سبيل تكملة العبء التدريسي. كما تختلف ظروف المدارس في الأردن. ومن حيث العلاقة بمنهاج التربية المهنية، تحوي بعض المدارس مشاغل خاصة بالتربية المهنية، وبعضها لا يحوي تلك المشاغل، وبعضها يحوي مشاغل ليست كاملة التجهيز، ويدرس المبحث من خلال حصتين أسبوعياً مدة كل منهما (45) دقيقة.

وبالأخذ بعين الاعتبار خصائص منهاج التربية المهنية من حيث تركيزه على المهارة العملية، ومن حيث حاجة تنفيذ المهارات إلى معلم متقن لهذه المهارات، والحاجة إلى مواد وأدوات، والحاجة إلى الوقت الكافي لتنفيذ الطلبة للمهارات والتدرب عليها من أجل الوصول إلى مستويات الإتقان المطلوبة، لا بد أن تبرز مشكلات تعوق التدريب على هذه المهارات.

وقد أوردت بعض الدراسات التي أجريت على التربية المهنية في الأردن وجود مشكلات تعوق تنفيذ المنهاج، وتحد من التركيز على المهارة العملية (AL-Saydeh, 2002; Tweissi, 1998 ; عيادات، 2003; والحديدي، 1994). إلا أن هذه الدراسات كانت تعتمد على الإدراكات الشخصية للمعلمين، ولم تورد أسباباً محددة لقلة التركيز على المهارة العملية. ونظراً لارتكاز تحقيق أهداف منهاج التربية المهنية لأهدافه على تدريب الطلبة على المهارات العملية، جاءت فكرة هذا البحث للكشف عن درجة تركيز المعلمين على المهارة العملية في تدريس مبحث التربية المهنية، والعوامل التي يرتبط بها من حيث خصائص المعلم والمدرسة التي يدرس فيها.

وبالتحديد حاول البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة التركيز على المهارة في تدريس مبحث التربية المهنية كما تظهره ملاحظة تنفيذ المعلمين لدروس هذا المبحث ؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التركيز على المهارة العملية تبعاً لجنس طلبة المدرسة، أو لتخصص المعلم، أو لعدد الطلبة في الصف الواحد، أو لحالة مشغل التربية المهنية في المدرسة؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من أهمية التربية المهنية نفسها، ومن أهمية الكشف عن الواقع الذي يعيشه هذا النوع من التعليم. ثم إن الاهتمام بالتربية المهنية يعني اهتماماً بأنواع مختلفة من التعليم لكون محتوى هذا المبحث يحوي أنواعاً مختلفة من المهن.

وقد جاء هذا البحث للكشف عن درجة التركيز على تدريس المهارة العملية في مبحث التربية المهنية وعلاقته ببعض المتغيرات. ويفيد هذا البحث ونتائجه متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم للعمل على تطوير الكفايات التدريسية للقائمين على تدريس مبحث التربية المهنية للتركيز على المهارة العملية في أثناء التدريس. ويؤمل من ذلك أن ينعكس بالإيجاب على المعلم والطالب، وبالتالي على المجتمع بشكل عام. كما يفيد هذا البحث مطوري منهاج التربية المهنية في معرفة واقع تنفيذ المناهج المعدة ودرجة قربها من تصوراتهم التي أعدت المناهج المنفذة حالياً على أساسها، بحيث يؤخذ هذا الواقع بالاعتبار عند تطوير المناهج من حيث محتوى المناهج المطورة لتكون أكثر قرباً من الواقع المدرسي، بحيث تستطيع المدارس تنفيذها ليكون التنفيذ قريبا من المنهاج الرسمي.

ويقع الأثر الأشمل والأهم لهذه البحث على الطلبة (المتعلمين) الذين ستساهم كل أبعاد أهمية البحث السابقة في تحسين تعلم المهارة العملية التي يتلقونها في المدارس، مما سيسهم في جعل قراراتهم المتعلقة بالمهن المستقبلية أكثر واقعية، وجعلهم أكثر تكيفاً وفائدة في حياتهم.

محددات البحث: يمكن تعميم نتائج البحث في ضوء المحددات التالية:

- اقتصاره على مديريات التربية والتعليم في محافظة البلقاء.
- اقتصاره على الصفوف الخامس و السادس و السابع الأساسية كمجتمع للبحث.
- اقتصاره على ملاحظة عينة من (70) حصة صفية ومقابلة (25) معلما.
- جمع بياناته في الفصل الأول من العام الدراسي 2006/2005.

التعريفات الإجرائية

مصطلحات البحث

التربية المهنية:

اكتساب المهارات العملية والمفاهيم المعرفية المرتبطة بجوانب مهنية متعددة تخدم برامج إعداد الطلبة ليكونوا مواطنين منتجين، لديهم قاعدة عريضة من المهارات تمكنهم من التكيف مع واقع الحياة ومتطلباتها. وفي الأردن، يتم ذلك من خلال مبحث دراسي موجه لطلبة المرحلة الأساسية (من الصف الأول و لغاية الصف العاشر) وهو جزء من البرنامج الدراسي العام الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية اعتباراً من العام الدراسي 1979/78 وقد كانت مناهج التربية المهنية للصفوف (الخامس والسادس والسابع الأساسية) محور هذا البحث.

المهارة العملية:

سلسلة الحركات، أو الإجراءات أو الخطوات الأدائية العملية القابلة للملاحظة، والتي يقوم بها الفرد في أثناء أدائه لمهمة معينة، سعياً لتحقيق هدف أو إنتاج معين. ولأغراض هذا البحث فإن المهارة العملية تعني كل مهمة غير نظرية يقوم الطالب بإنجازها معتمداً على الأدوات والأجهزة المختلفة.

درجة التركيز على المهارة العملية:

الدرجة التي يهتم بها المعلمون بالجانب العملي في أثناء تدريسهم لمبحث التربية المهنية، وقد قيست بقائمة ملاحظة وصحيفة مقابلة أعدتا لهذا الغرض متضمنتين عدة أبعاد. وتقارن مع المعيار التقويمي للتحصيل في التربية المهنية الموصى به من قبل وزارة التربية والتعليم الذي يحدد (70% للمهارة العملية مقابل 30% للمادة النظرية).

الدراسات السابقة

أجرت اللجنة الاقتصادية لغربي آسيا بالتعاون مع الاتحاد العربي للتعليم التقني (الاسكوا، 1991) دراسة هدفت لمعرفة واقع معلمي التقني والمهني ومدربيه في

الدول العربية. استخدمت الدراسة ثلاث استبانات: وزعت الأولى والثانية على معلمي التعليم الفني ومدربيه الإعداد وإمكانات تطويره، في حين وزعت الثالثة على مديري المعاهد والكليات والمدارس المستفيدة من خدمات المعلمين التقنيين والمهنيين، ومثلت عينة الدراسة معلمين من الأردن والكويت والعراق وسورية والمغرب. وقد أظهرت الدراسة محدودية نسبة المدرسين والمدربين الفنيين المؤهلين العاملين في مؤسسات التعليم المهنية، ضعف العلاقة بين جهة الإعداد والجهات المستفيدة من الخريجين، وضعف استجابة جهات الإعداد ومواكبتها للتطورات التكنولوجية، والحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد هذا النمط من المعلمين، من خلال تحسين التدريب العملي وتحسين أسلوب ممارسات المعلمين في التدريب الميداني والتركيز على التطبيقات العملية في المختبرات والمشاغل والاهتمام بالوسائل التعليمية.

كما قام **العناتي وعبيد** (1995) بدراسة نظرية قدمت لمؤتمر رفع كفاية مشرفي ومعلمي التربية المهنية حول إدارة المشاغل في التربية المهنية. وتناولت الدراسة مفهوم الإدارة بشكل عام وترتيب التجهيزات وأماكن العمل وتوفير المواد الأولية وصيانة التجهيزات، وكيفية التعامل مع سجلات مشغل التربية المهنية وتأمين مستلزمات التدريب والأدوات المتوقع أن يستخدمها الطالب في تنفيذ المهارات العملية، كون ترتيب المشغل وتوفير المواد والأجهزة والعدد له دور كبير في تنفيذ المهارة العملية، وإلا سيصبح ذلك معوقاً في تنفيذ المهارات العملية.

وقام عليمات (1997) بدراسة هدفت إلى تعرف الكفايات الضرورية لمعلمي التعليم المهني في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مجال التعليم المهني في الأردن، واستخدمت الدراسة استبانة اشتملت على سبعة مجالات هي (الدور المهني، العلاقات العامة، التخطيط، التنفيذ، التقويم، التوجيه والإرشاد، والإدارة)، وتكونت عينة الدراسة من (180) معلما و(38) مديرا للمدارس المهنية

الحكومية في محافظتي إربد والمفرق. وتوصلت الدراسة إلى أن مجال الدور المهني يحتل المرتبة الأولى، أما بقية المجالات فقد رتبت حسب الأهمية على النحو التالي: التخطيط، العلاقات العامة، التنفيذ، التقويم، التوجيه والإرشاد، والإدارة. بناءً على نتائج الدراسة أوصى الباحث بالاهتمام بمعلمي التعليم المهني من حيث الإعداد والتدريب والتأهيل، وبالمهارات العملية، كون المعلمين ضعيفين في أداء تلك المهارات وفي التدريب عليها.

وحول عناصر الكفاية والفاعلية في تدريس مبحث التربية المهنية في الأردن، أجرى **الطويسي** (Tweissi, 1998) دراسة هدفت إلى معرفة عناصر الكفاية والفاعلية في مبحث التربية المهنية في الأردن. تم توظيف أساليب متنوعة في جمع البيانات هي: استبانة أعدها الباحث وزعت على عينة من مدارس مديريات التربية في معان، المزار الجنوبي، عمان، الزرقاء، البلقاء، إربد، جرش، عجلون، ومقابلة شبه منتظمة أجريت مع عينة من مديري المدارس، والمشرفين والمعلمين، والطلبة، بالإضافة إلى تحليل الوثائق. وأظهرت الدراسة أنه لا توجد عناصر فعالة تساعد الطلبة على الانخراط على التعليم المهني، لأن المهارة العملية لا تلاقي التركيز الكافي في التدريب عليها.

وعلى نطاق التعليم المهني، أجرى المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2002) دراسة هدفت إلى تقويم أداء خريجي التعليم والتدريب المهني في كل من وزارة التربية والتعليم بمنطقة عمان، ومؤسسة التدريب المهني عام (2002) لكافة مناطق الأردن في ثلاثة تخصصات مهنية (إنتاج الملابس، كهرباء سيارات، وميكانيك السيارات) 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.

وهدفت **دراسة عيادات** (2003) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهارية لمعلمي التربية المهنية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة إربد. وتكونت عينة الدراسة من (180) معلماً ومعلمة، و(12) مشرفاً ومشرفة للتربية المهنية. وتم استخدام استبانة اشتملت على خمسة مجالات، هي (الصناعي، الزراعي، التجاري، الصحة والسلامة العامة، والعلوم المنزلية). وأظهرت النتائج أن المجال التجاري جاء في المرتبة الأولى، وجاء في المرتبة الثانية المجال الصناعي، وجاء في المرتبة الثالثة مجال العلوم المنزلية وجاء في المرتبة الرابعة مجال الصحة والسلامة العامة، وجاء في المرتبة الخامسة المجال الزراعي. وقد كانت الحاجة التدريبية على المهارة العملية في جميع المجالات عالية.

وفيما يتعلق بواقع تدريس منهاج التربية المهنية في الأردن، قامت **دغلس** (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تنفيذ المعلمين للمنهاج الرسمي المقرر في التربية المهنية لصفوف التعليم الأساسي العليا. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التربية المهنية في المرحلة الأساسية في مدارس مديرية تربية عمان الأولى. أما عينة الدراسة فتكونت 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 التدريبية للصفوف الثامن

والتاسع والعاشر، ومشاهدات صفية (35 مشاهدة صفية)، وملاحظات، واستبانات (استجاب لها عشرة معلمين)، ومقابلات (أجريت مع 10 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 والمختصون الإداريون، في المقابلات التي أجريت معهم حول خصائص (سمات) منهاج التربية المهنية، وبين ما ينفذه المعلمون فعلياً في الميدان من هذه الخصائص.

يلاحظ أن الدراسات السابقة التي تمت على التربية المهنية في الأردن استخدمت أحكاماً عامة اعتمدت على التصورات ووجهات النظر، وأنها لم تستخدم تحليلاً حقيقياً مبنياً على ملاحظة ما يتم داخل البيئة التعليمية التعلمية (الصف والمشغل والحديقة). وكذلك ركزت معظم هذه الدراسات على الحديث الإجمالي عن التربية المهنية كدراسة، ولم تركز على المهارة العملية كعنصر تدريسي رئيسي يشكل الجزء الأكبر (70%) من المهمات. ويتميز هذا البحث عن مجمل الدراسات السابقة أنه اعتمد على تحليل الدروس الصفية (بطريقة نظامية) لمعرفة ما إذا كان المكون العملي للتربية المهنية يدرس حقيقة أم أنه يستبدل بمكون آخر نظري أو غيره وفيما إذا كان كل عنصر من عناصر تدريسه يعطى حقه في التركيز المطلوب. كما حاول البحث معرفة الأسباب الكامنة وراء حدوث الحيود عن روح التربية المهنية (التدريس العملي) في حال ثبوت وقوع هذا الحيود.

منهجية البحث

استخدم في البحث المنهج المسحي الوصفي لمعرفة درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية في مدارس محافظة البلقاء وعلاقته ببعض المتغيرات؛ حيث

تم استخدام قائمة ملاحظة لمعرفة درجة التركيز على المهارة العملية، واستبانة ومقابلات للكشف عن درجة التركيزمن وجهة نظر المعلمين.

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي التربية المهنية في مدارس التعليم الأساسي التي تضم الصفوف (الخامس والسادس والسابع) في مديريات التربية والتعليم لمحافظة البلقاء وهي: (منطقة السلط، الشونة الجنوبية، لواء ديرعلا، ولواء عين الباشا).

عينة البحث

تمت ملاحظة (70) حصة صفية لدى (70) معلماً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وحسب متغيرات البحث المختلفة، والجدول (1) يبين توزيع عينة المعلمين حسب هذه المتغيرات. أما المقابلات فقد تم إجراؤها على عينة مكونة من خمسة وعشرين معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً.

الجدول (1)

توزيع عينة البحث حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	مستوياته	العدد	النسبة
جنس المدرسة	**ذكور**	32	% 45.7
	إناث	38	% 54.3
تخصص المعلم	تربية مهنية	34	% 48.6
	منهي آخر	22	% 31.4
	أكاديمي	14	% 20.0
خبرة المعلم	1-3 سنوات	31	% 44.3
	4-9 سنوات	24	% 34.3
	10 سنوات فأكثر	15	% 21.4
حالة المشغل	مشغل مجهز	28	% 40.0
	مشغل ناقص التجهيز	21	% 30.0
	لا يوجد مشغل	21	% 30.0
عدد الطلبة في الصف	أقل من 25	31	% 44.3
	من 25-35	24	% 34.3
	أكثر من 35	15	% 21.4

أدوات البحث:

تم تطوير أدوات البحث لمعرفة درجة التركيز على المهارات العملية في تدريس مبحث التربية المهنية، وكانت على النحو الآتي:

1. **قائمة الملاحظة**: تم تطويرها لملاحظة درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس مبحث التربية المهنية في أثناء الحصص الصفية. وقد تم الاطلاع على محتوى كتب التربية المهنية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية، وعلى أدلة المعلمين، وتقارير الزيارة الصفية لمشرفي التعليم المهني. وتم بناء هذه القائمة وفق مقياس متدرج على النحو الآتي: عالية جداً (5)، عالية (4) متوسطة (3)، ضعيفة (2)، معدومة (1). وقد تضمنت قائمة الملاحظة جزءين: الجزء الأول يتعلق بمعلومات حول المتغيرات المستقلة للدراسة وهي (تخصص المعلم، خبرة المعلم، عدد الطلبة في الصف، جنس طلبة المدرسة، وحالة المشغل). وتضمن الجزء الثاني فقرات قائمة الملاحظة، حيث تمت صياغة الفقرات الأربع عشرة في القائمة التي تصف التركيز على المهارة المرغوب في قياسها. وتمت أيضاً وضع علامات (أوزان مختلفة) لهذه الفقرات حسب أهميتها كما يبين الشكل (1).

الرقم	الفعالية	الوزن	درجة التركيز				
			عالية جداً(5)	عالية (4)	متوسطة (3)	ضعيفة (2)	معدومة (1)
1	تهيئة مكان عمل المهارة العملية	30					
2	إعداد المهارة بشكل مناسب	15					
3	توضيح المصطلحات الفنية الخاصة بالمهارة	10					
4	عرض خطوات العمل أمام الطلبة	25					
5	تحديد النقاط الحاكمة في المهارة العملية	20					
6	تكرار عرض خطوات المهارة أمام الطلبة بسرعات مختلفة	10					
7	إتاحة فرصة لجميع الطلبة لمشاهدة عرض المهارة	15					
8	متابعة المعلم أداء الطلبة للمهارة	15					
9	اختيار مواد بديلة لتنفيذ المهارة إذا لم تتوافر المواد اللازمة	10					
10	مراعاة الجوانب الاقتصادية للمهارة	10					
11	معرفة المستوى العام للاتقان لدى الطلبة الذين نفذوا المهارة	15					
12	مراعاة المعلم قواعد السلامة العامة عند تنفيذ المهارة	25					
13	تنقل المعلم في المشغل لملاحظة الطلبة خلال التطبيق العملي	25					

14) نسبة عدد الطلبة الذين نفذوا المهارة إلى العدد الكلي للطلبة (25):

1) 75 % -100% (5) 2) 50 % - أقل من 75% (4) 3) 25% - أقل من 50% (3) 4) أقل من 25% (2) 5) لا أحد (1)

الشكل (1): الجزء الثاني من قائمة الملاحظة المستخدمة في البحث

2. صحيفة المقابلة: تم تطوير صحيفة مقابلة موجهة لمعلمي المبحث، لمعرفة مقدار العلامة المخصصة للمهارة العملية وله أربعة مستويات (العلامة كاملة 100%، من75%- أقل من 100%، من 50%- أقل من 75%، أقل من 50%). ونسبة الوقت المعطى في تدريس المهارة العملية وله أربعة مستويات (كامل الحصص، من75%- أقل من 100%، من 50%- أقل من 75%، من 25% - أقل من 50%، وأقل من 25%). إضافة إلى ذلك، تم سؤال المعلمين عن رأيهم فيما إذا كانوا يركزون على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية. وفيما يلي صحيفة المقابلة

السؤال الأول: ما مقدار العلامة التي تخصصها للمهارة العملية في علامة المادة؟

1	العلامة كاملة (100%)	2	من75%-أقل من 100%
3	من 50% - أقل من 75%	4	اقل من 50%

السؤال الثاني: ما نسبة الوقت الذي تعطيه في تدريس المهارة العملية من حصص التربية المهنية؟

1	كامل الحصص	2	من 50% - أقل من 75%
3	من 25% - أقل من 50%	4	أقل من 25%

السؤال الثالث: هل تشعر أنك (كمعلم للتربية المهنية) تركز على المهارة العملية بما يكفي؟

السؤال الرابع: ما أهم الأسباب التي تحول دون قيام معلم التربية المهنية بالتركيز على إجراء المهارات العملية المقررة بما يكفي ؟

السؤال الخامس: هل ترى أن حالة مشغل التربية المهنية الموجود في المدرسة تساعد في الوصول إلى درجة التركيز المطلوبة على المهارة العملية؟

صدق الأداتين وثباتهما:

تم الاعتماد على صدق المحكمين للتأكد من صدق أداتي البحث، حيث قام الباحث بعرض الأداتين على عشرة من أصحاب الاختصاص (أساتذة في البحث التربوي والتربية المهنية، ومشرفين تربويين، ومعلمي تربية مهنية). وقد طلب إليهم بيان آرائهم في مناسبة كل أداة وكل فقرة من حيث لغتها ومناسبتها للمجال الذي وضعت فيه وإضافة ما يرونه مناسباً. وفيما يتعلق بقائمة الملاحظة، طلب إلى المحكمين إبداء آرائهم بمدى مناسبة الأوزان التي أعطيت لكل فقرة من فقراتها.

وللتأكد من ثبات الملاحظة، تم إجراء الملاحظة لثلاث حصص من قبل شخصين بعد عرضها على المحكمين. وتم حساب نسبة العناصر التي يتفق الشخصان في حكمهما على ملاحظتهما حيث يكون ذلك مؤشراً على ثبات قائمة الملاحظة وصدقها في آن معاً، وقد تجاوزت نسبة الاتفاق 90% من الفقرات الواردة في القائمة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) لاستخراج الإحصائيات اللازمة للإجابة على أسئلة البحث. فلقياس درجة التركيز على المهارة في تدريس مبحث التربية المهنية كما تظهره ملاحظة تنفيذ المعلمين للدروس، تم استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الملاحظة، وكذلك تم استخراج درجة التركيزالكلية، حيث تم حساب وزن العبارة بتحويل متوسطها ليكون محسوباً من وزنها، ومثال ذلك العبارة رقم (1) "تهيئة مكان عمل المهارة العملية" والتي وزنها (30)، ضرب متوسطها في (6) لأنها كانت مدرجة من (5) أصلا، والعبارة رقم (2) "إعداد المهارة بشكل مناسب" والتي وزنها (15)، ضرب متوسطها في (3).... وهكذا.

وللحكم على درجة التركيزعلى كل فقرة فيما إذا كانت عالية أو متوسطة أو منخفضة، تمت قسمة الطول الكلي للفترة (5-1=4)على عدد الفترات الجديد وهو(3)، ليكون الناتج (4 /3 = 1.33)، وبإضافة 1.33 إلى الحد الأدنى للفترة يكون طول الفترة الجديد، ومن هنا تكون (1 - 2.33) درجة التركيز منخفضة، (2.34- 3.67) درجة التركيز متوسطة، و(3.68- 5) درجة التركيز عالية.

ولإجابة الأسئلة المتعلقة بالفروق في درجات التركيز على المهارة العملية، استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار(ت) كما تم استخدام اختبار شيفيه(Scheffe- Test) للمقارنات البعدية.

نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة التركيز على المهارة في تدريس مبحث التربية المهنية كما تظهره ملاحظة تنفيذ المعلمين لدروس هذا المبحث ؟

نتائج المقابلة: لأغراض الإجابة عن السؤال المتعلق بدرجة تركيز المعلم على تدريس المهارة العملية من خلال نسبة العلامة التي يخصصها لها، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للمستجيبين عن تدريجات هذه الفقرة في المقابلة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)

توزيع مقدار العلامة التي يخصصها المعلم للمهارة العملية في علامة المادة من وجهة نظر المعلمين

مقدار العلامة المخصصة	التكرارات	النسبة المئوية
العلامة كاملة 100%	2	% 1.7
من75 % -أقل من 100%	32	% 26.7
من 50% -اقل من 75%	72	%60.0
أقل من 50%	14	% 11.7
المجموع الكلي	**120**	**%100**

يلاحظ أن ما نسبته 1.7% من المعلمين أفراد العينة تعطي العلامة كاملة 100%، وأن مانسبته 60% من أفراد العينة يخصصون من العلامة الكلية ما مقداره (من 50%-أقل من 75%)، وأن ما نسبته 11.7% من أفراد العينة يخصصون من العلامة الكلية ما مقداره (أقل من 50%). أي أن النسبة العظمى (71.7%) من أفراد العينة تخصص نصف العلامة المقررة أو أقل. وأن ما نسبته (28.4%) تخصص ما يزيد عن (75%) من العلامة المخصصة لمبحث التربية المهنية للمهارة العملية.

وفضلاً عن ذلك، تم اعتماد الوقت الذي يخصصه المعلم لتدريس المهارة العملية (حسب تقديره) مؤشراً على مقدار التركيز على المهارة العملية. والجدول (3) يبين النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

الجدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين حول الوقت المخصص لتدريس المهارة العملية

نسبة الوقت المعطى في تدريس المهارة	التكرارات	النسبة المئوية
كامل الحصص	16	%13.3
من 50% -اقل من 75%	76	%63.3
من 25% -اقل من 50%	25	%20.8
أقل من 25%	3	%2.5
المجموع الكلي	**120**	**%100**

ويلاحظ أن ما نسبته 76.6% تخصص نسبة من الوقت أقل من أو تساوي الوقت الموصى به وهو 70% من وزارة التربية والتعليم الأردنية.

أما ما تم الحصول عليه من خلال سؤال المعلمين عما إذا كانوا يركزون على المهارة العملية في تدريس مبحث التربية المهنية بدرجة كافية، فقد أشار تسعة من أفراد العينة التي يبلغ عددها خمسة وعشرين معلماً إلى أن تركيزهم كان كافياً أي أنهم أجابوا بنعم. بينما أشار ستة من العينة إلى أنهم لا يركزون على المهارة العملية (أي أنهم

أجابوا بلا). وأشار عشرة معلمين إلى أن تركيزهم لم يكن كافياً. لذا يتضح أن مجمل من لا يركزون بشكلٍ كافٍ أو لا يركزون على تدريس المهارة العملية هو(16 معلماً من بين 25 معلماً تمت مقابلتهم)، وهو ما يشكل نسبة مقدارها 64%.

وفيما يلي بعض العبارات التي ذكرها المعلمون للدلالة على أن تركيزهم على المهارة العملية ليس كافياً عندما سئلوا: "هل تشعر أنك (كمعلم للتربية المهنية) تركز على المهارة العملية بما يكفي؟". أورد أحد المعلمين:

"لا يتم التركيز على المهارة العملية بشكلٍ كافٍ في معظم الأحيان، في حالة توفر الإمكانيات يتم التركيز، وبسبب عدم توفر الإمكانيات لا أشعر بتطبيق الناحية العملية بشكلٍ كافٍ".

وأضاف معلم آخر في إجابته على نفس السؤال

"أحياناً وليس دائماً".

وفي جواب لمعلم آخر:

"التركيز بالنسبة للمهارة العملية في التربية غير كافٍ لأن المادة تحتوي على مهارة تضم نجارة وحدادة وكيفية عمل البناء والقصارة والدهان ..الخ.".

وفي إجابة لمعلم آخر:

"في الواقع لا أشعر بالتركيز على المهارة العملية بما يكفي"

وأضاف معلم آخر:

"طبعاً بالنسبة لمنهاج التربية المهنية لا بد من التركيز على الجانب العملي بشكل 50% ولكن حقيقة الأمر تجهيزات مشاغل التربية المهنية في ظل أعداد تزيد عن 25 طالباً في الصف الواحد تجعل من الصعب التركيز بهذا القدر على المهارة العملية بالتالي نسبة التركيز أقل من ذلك وتصل إلى 30%- 40%".

ويستنتج الباحث من هذه الإجابات أن بعض المعلمين لا يركزون بشكل كافٍ على المهارة العملية، وقد يعزى ذلك إلى عدم توفر الإمكانات، أو عدد الطلبة في الصف، كما بينت مقابلات بعض المعلمين.

نتائج قائمة الملاحظة:

وللإجابة عن هذا السؤال من خلال نتائج قائمة الملاحظة، تم استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التركيز للفقرات التي تقيس درجة تركيز المعلم على المهارة العملية في أثناء تدريسه للتربية المهنية، ويوضح الجدول (4) هذه النتائج:

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التركيز على المهارة العملية من خلال فقرات قائمة الملاحظة

الرقم	الفعالية، والعلامة المخصصة (الوزن)	المتوسط الحسابي من (5)	الانحراف المعياري	درجة التركيز
1	مراعاة المعلم لقواعد السلامة عند تنفيذ المهارة(25).	4.11	1.18	عالية
2	عرض خطوات العمل أمام الطلبة (25).	4.01	1.20	عالية
3	تنقل المعلم في المشغل لملاحظة الطلبة خلال الأعمال التطبيقية (25).	3.97	1.31	عالية
4	إتاحة فرصة لجميع الطلبة لمشاهدة عرض المهارة (15).	3.84	0.87	عالية
5	توضيح المصطلحات الفنية الخاصة بالتمرين (10).	3.82	0.48	عالية
6	متابعة المعلم أداء الطلبة للمهارة (15).	3.81	0.82	عالية
7	اختيار مواد بديلة لتنفيذ التمرين إذا لم تتوافر المواد اللازمة (10).	3.65	0.58	متوسطة
8	تحديد النقاط الحاكمة في التمرين (20).	3.6	1.04	متوسطة
9	تهيئة مكان العمل للمهارة (30).	2.58	1.85	متوسطة
10	إعداد المهارة بشكل مناسب (15).	1.57	0.75	متوسطة
10	مراعاة الجوانب الاقتصادية للتمرين (10).	3.75	0.54	متوسطة
12	تكرار عرض خطوات التمرين أمام الطلبة بسرعات مختلفة (10).	3.55	0.55	متوسطة
13	معرفة المستوى العام للإتقان لدى الطلبة الذين نفذوا المهارة (15).	3.42	0.79	متوسطة
14	نسبة عدد الطلبة الذين نفذوا المهارة إلى العدد الكلي للطلبة (25).	3.41	1.54	متوسطة
	مجموع الفقرات الكلي من (250).	**186.68**	**39.81**	**عالية**

يتبين أن درجة التركيز الكلية على المهارة العملية عالية، وأن ست فقرات حصلت على درجة تركيز عالية، وثماني فقرات حصلت على درجة تركيز متوسطة، ولم تحصل أي فقرة على درجة تركيز منخفضة. أما الفقرات التي حصلت على درجة تركيز عالية فكان أعلاها "مراعاة المعلم لقواعد السلامة عند تنفيذ المهارة" وحصلت على أعلى متوسط حسابي، بينما الفقرة "متابعة المعلم أداء الطلبة للمهارة" حصلت على أقل متوسط حسابي في هذه الفقرات.

ومن الفقرات التي حصلت على درجة تركيز متوسطة "اختيار مواد بديلة لتنفيذ المهارة إذا لم تتوافر المواد اللازمة"، وقد حصلت على أعلى متوسط حسابي من بين تلك الفقرات، بينما نالت الفقرة" نسبة عدد الطلبة الذين نفذوا المهارة إلى العدد الكلي للطلبة" على أقل متوسط حسابي من بين الفقرات متوسطة التركيز.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة التركيز على المهارة العملية تبعاً لجنس طلبة المدرسة، أو لتخصص المعلم، أو لخبرة المعلم، أو لحالة المشغل، أو عدد الطلبة في الصف؟

أولا: متغير جنس طلبة المدرسة

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الملاحظة والنسبة المئوية للتركيز كما هو موضح في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التركيز على المهارة العملية تبعاً لمتغير جنس المدرسة

جنس المدرسة	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	32	173.22	48.35
إناث	38	198.54	26.80

والمتوسط الحسابي محسوب على أساس أن العلامة الكلية للتركيز (250).

ولفحص دلالات الفروق في المتوسطات الحسابية بين مدارس الذكور ومدارس الإناث تم إجراء اختبار(ت)، الذي يوضح الجدول (6) نتائجه.

الجدول (6)

نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطات درجة التركيز على المهارة العملية تبعاً لمتغير جنس طلبة المدرسة

مصدرالتباين	جنس الطلبة	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مجموع الفقرات لدرجة التركيز على المهارة العملية	ذكور	-2.738	68	*0.008
	إناث			*0.011

* قيمة دالة إحصائياً

يظهر أنه عند مستوى الدلالة (α = 0.05) توجد فروق ذات دلالة إحصائية. وهذا يظهر عندما تم إجراء اختبار (ت) إذ كان مستوى الدلالة المحسوبة = 008.، ويظهر من الجدول (5) أن المعلمات الإناث في العينة كن أكثر تركيزاً على المهارة العملية في تدريس مبحث التربية المهنية.

ثانيا: متغير تخصص المعلم

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات الملاحظة كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التركيز على المهارة العملية تبعاً لتخصص المعلم

تخصص المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تربية مهنية	34	194.35	27.15
مهني آخر	22	193.68	48.84
أكاديمي	14	157.07	38.85
المجموع الكلي	**70**	**186.69**	**39.61**

وللتأكد من دلالة المتوسطات الحسابية بين التخصصات المختلفة تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمتوسطات هذه التخصصات، والجدول (8) يبين نتائج هذا التحليل

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجة التركيز على المهارة تبعاً لمتغير تخصص المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	15353.620	2	7676.810	5.470	*0.006
داخل المجموعات	94033.466	67	1403.485		
المجموع الكلي	**109387.086**	**69**			

ويظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، لذلك تم إجراء اختبار التباين المتعدد لفحص دلالات الفروق بين المستويات المختلفة لمتغير (تخصص المعلم). والجدول (9) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (9)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدرجة التركيز على المهارة العملية تبعاً لمتغير تخصص المعلم

التخصص		فروق المتوسطات	مستوى الدلالة المحسوب
تربية مهنية	مهني آخر	0.6711	0.998
	أكاديمي	37.2815	*0.007
مهني آخر	أكاديمي	36.6104	*0.015

* قيمة دالة إحصائياً

يظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص التربية المهنية والمهني الآخر، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تخصص التربية المهنية بالمقارنة مع التخصص الأكاديمي، وأن هناك فروقاً أيضاً لصالح التخصصات المهنية الأخرى (غير التربية المهنية) بالمقارنة مع التخصص الأكاديمي. مما يدل على أن

المعلمين ذوي تخصص التربية المهنية والتخصصات المهنية الأخرى كانوا أكثر تركيزاً على تدريس المهارة العملية من المعلمين ذوي التخصصات الأكاديمية.

ثالثا: متغير عدد الطلبة في الصف

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الملاحظة والنسبة المئوية للتركيز كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التركيز على المهارة العملية حسب متغير عدد الطلبة في الصف

عدد الطلبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 25	31	191.81	34.22
من 25-35	24	177.83	44.83
أكثر من 35	15	190.27	42.73
المجموع الكلي	**70**	**186.69**	**39.81**

وللتأكد من دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية بين المستويات المختلفة لعدد الطلبة في الصف، تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمتوسطات هذه التخصصات، والجدول (11) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجة التركيز على المهارة العملية تبعاً لمتغير عدد الطلبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2885.980	2	1442.990	0.908	0.408
داخل المجموعات	106501.105	67	1589.569		
المجموع الكلي	**109387.085**	**69**			

يظهر أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة الركيز على المهارة العملية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لعدد الطلبة في الصف.

رابعا: حالة مشغل التربية المهنية

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الملاحظة والنسبة المئوية للتركيز كما هو موضح في الجدول (12).

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التركيز على المهارة العملية تبعاً لمتغير حالة المشغل

تخصص المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يوجد مشغل مجهز	28	194.90	38.56
يوجد مشغل ناقص التجهيز	21	181.95	41.81
لا يوجد مشغل	21	180.48	39.45
المجموع	**70**	**186.69**	39.81

وللتأكد من دلالة الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجة التركيز على المهارة العملية تبعاً لمتغير حالة المشغل. والجدول (13) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين لمتوسطات درجة التركيز على المهارة العملية تبعاً لمتغير حالة المشغل

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3166.217	2	1583.108	0.999	0.347
داخل المجموعات	106220.87	67	1585.386		
المجموع الكلي	**109387.086**	**69**			

يظهر أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة الركيز على المهارة العملية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لحالة المشغل.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة التركيز على المهارة في تدريس مبحث التربية المهنية كما تظهره ملاحظة تنفيذ المعلمين لدروس هذا المبحث ؟

يلاحظ أن النسبة المئوية العامة للتركيز على المهارة في قائمة الملاحظة (74.7%)، وكانت النسبة المئوية العامة التي تم الحصول عليها من خلال المقابلة (76%)، وهي نسبة قريبة مماتم الحصول عليه من قائمة الملاحظة، وهي نسبة أقل من المستوى المطلوب، ويعزى السبب في ذلك، إلى قلة الوقت لتنفيذ المهارة، بالإضافة إلى ضيق المشغل وقلة مساحته، أو عدم توفر الأدوات والمواد لقيام جميع الطلبة بتنفيذ المهارة، وهذا ما أكدته بعض العبارات الواردة في المقابلات، أنه لا يتم التركيز على المهارة العملية بشكل كافٍ في معظم الأحيان، بينما إذا توفرت الإمكانات فإنه يتم التركيز على المهارة العملية، وكذلك عدم وجود مشغل في المدرسة، حيث يقوم المعلم بتنفيذ المهارة في الغرفة الصفية.

ويلاحظ أيضاً من خلال ملاحظة الحصص الصفية أن ست فقرات حصلت على درجة تركيز عالية، وثماني فقرات حصلت على درجة تركيز متوسطة، وسوف تتم أولا **مناقشة نتائج الفقرات التي حصلت على درجة تركيز عالية، وهي:**

- "**مراعاة المعلم لقواعد السلامة عند تنفيذ المهارة**"، وقد نالت الترتيب الأول، بدرجة تركيز عالية، وبوسط حسابي مقداره(4.11)، ويعزى ذلك إلى أن المشرفين عند زياراتهم الصفية للمعلمين يركزون على هذه المهمة كونها مذكورة في تقرير الزيارة الصفية، كذلك الحال بعض الأقسام في المديريات والوزارة تهتم بهذه المهمة عندما يقومون بزيارات للمشاغل ويركزون على وضع اللوحات الإرشادية حول قواعد السلامة للأجهزة والأدوات في المشغل. ويفيد أبو سل (1998) أن مراعاة قواعد السلامة في تدريس التربية المهنية تعد من مقومات التدريس الناجح لها، حيث إن حدوث أية مشكلات متعلقة بالأمن والسلامة للطلبة

قد يزيد من قوة الحواجز بينهم وبين ممارسة المهارات العملية، ويضعف من دافعية المعلم نحو هذه الممارسة وهذا ما أكد عليه أيضاً الدليل الإرشادي لإدخال وتطوير التربية التكنولوجية في التعليم العام (اليونسكو، 2002).

- " **عرض خطوات العمل أمام الطلبة**"، وقد نالت الترتيب الثاني، بدرجة تركيز عالية، وبوسط حسابي مقداره (4.01)، ويعزى ذلك إلى أن هذه المرحلة من أهم المراحل في تدريس المهارات العملية، فهي المرحلة الثالثة التي تلي مرحلة الإعداد وهي مرحلة عرض المهارة، حيث تشتمل هذه المرحلة على ترتيب وقوف الطلبة أو جلوسهم على نحو يسمح بمشاهدة وسماع المعلم في أثناء عرض المهارة، ثم يقوم المعلم بأداء المهارة موضحاً في أثناء العمل خطوات عمل المهارة العملية. ويعتبر تحليل المهارة العملية إلى خطوات بسيطة يقوم المعلم بعرضها أمام الطلبة مجزأة ثم يقوم بعرضها (مجمعة)، وتكرار ذلك أمام الطلبة من أنجح الطرائق لتدريس المهارة العملية، إلا أن الوقت المتاح قد يعوق ذلك (الحيلة، 1998؛ الطويسي، 2003)
- " **تنقل المعلم في المشغل لملاحظة الطلبة خلال الأعمال التطبيقية**"، وقد نالت الترتيب الثالث، بدرجة تركيز عالية، وبوسط حسابي مقداره (3.97)، ويعزى ذلك إلى أن المعلم أثناء تنقله يسهل عليه متابعة أداء الطلبة للمهارة، في أثناء تنقله بينهم والوقوف على مدى تقدم فهمهم للمهارة في أثناء التطبيق العملي. وتعد ملاحظة أداء الطلبة في أثناء قيامهم بأداء المهارات فرصة للمعلم للقيام بالتقويم التكويني لتحقيق الأهداف واكتساب المهارات (عودة، 2004). ولكي يتم ذلك بفاعلية، لا بد من أن يكون عدد الطلبة ضمن المجموعة الواحدة معقولاً (لا يزيد على 6 طلاب)، وأن يكون عدد المجموعات أيضاً معقولاً (مسلم والمحمود، 1995).

- " **إتاحة فرصة لجميع الطلبة لمشاهدة عرض المهارة**"، وقد احتلت الترتيب الرابع، بدرجة تركيز عالية، وبوسط حسابي مقداره (3.84)، ويعزى ذلك إلى أن من أبرز أساليب تدريس التربية المهنية والمهارات العملية بشكل خاص، أسلوب المشاهدة العملية، ومن أهم شروطه أن يكون عرض المهارة منظوراً وواضحاً لجميع الطلبة، بالإضافة إلى أنها تمتاز بأنها من الطرائق التعليمية والتدريبية التشاركية والممتعة، والتي تعتمد على إيجاد مشاركة نشطة من المتعلمين في مختلف فعاليات التعليم. وتعد مشاهدة الطلبة للعرض الذي يجريه المعلم للمهارة وخطوات تنفيذها عاملاً أساسياً في نجاح مرحلة (التقليد) التي يقوم بها المتعلم للمهارة عند بداية التدريب (Simpson, 1966). ويعد القرب المكاني من المدرب والمعلم أو عدم وجود حواجز تحول بين الطالب والعرض الذي يقدمه المعلم، مثل وجود طلبة آخرين عاملاً لنجاح هذه المرحلة، كما يجب ألا يشغل الطالب بالكتابة في أثناء مشاهدة العرض (العمر، 1990).
- " **توضيح المصطلحات الفنية الخاصة بالتمرين**"، وقد نالت الترتيب الخامس، بدرجة تركيز عالية، وبوسط حسابي مقداره (3.82)، ويعزى ذلك إلى أنه من أساليب تدريس المهارة العملية شرح المهارة، وتوضيح المصطلحات الفنية المتعلقة بالمهارة، مثل توصيل دارة كهربائية، فبعد أن يتم شرح توصيل الدارة الكهربائية، يتم إعطاء بعض المصطلحات الفنية الخاصة بالدارة الكهربائية، كالجهد الكهربائي المطلوب توصيله، أو نوع التوصيل هل هو فاز واحد أو ثلاثة فازات. وتعد المعرفة بالمصطلحات الفنية للمهارة موضوع التدريب، عاملاً أساسياً في الوصول إلى المستويات العليا في إتقان المهارة (الأصالة والتكيف) ويشير زيتون (2005) إلى أن المعرفة بالمصطلحات والألفاظ الدالة على المفاهيم تعد أساساً من أساسات القدرة على تطوير الموضوعات التكنولوجية ذات الأساس العلمي.

- " **متابعة المعلم أداء الطلبة للمهارة** "، وقد نالت الترتيب السادس والأخير في درجات التركيز العالية، وبوسط حسابي مقداره (3.81)، ويعزى ذلك إلى أنه من واجب المعلم ومهامه الأساسية في نهاية تطبيق المهارة، متابعته لكل طالب للوقوف على تقدمه في تعلم المهارة، ومساعدة وتوجيه الطالب بطيء التعلم ورفع معنوياته، وتشجيع الطالب سريع التعلم، وتقويم حصيلة التعلم وذلك بتحديد عناصر التقويم ومستوى الأداء المطلوب كماً ونوعاً، ومن ثم تقويم حصيلة التعلم من التمرين في مجالاتها المختلفة (المعرفية والأدائية والوجدانية) للوقوف على فاعلية العملية التدريبية. وتعد هذه الخطوة مهمة في التأكد من وصول الطلبة إلى المستويات المطلوبة في الأهداف التدريسية المحددة.

وكما ذكر آنفاً، فقد نالت ثماني فقرات درجة تركيز متوسطة، وسوف تناقش نتائجها فيما يأتي، وهي:

- "**اختيار مواد بديلة لتنفيذ التمرين إذا لم تتوافر المواد اللازمة**"، "**وتهيئة مكان العمل للمهارة**"، "**وإعداد المهارة بشكل مناسب**"، "**ومراعاة الجوانب الاقتصادية للتمرين**"، وقد نالت الترتيب السابع والتاسع والعاشر والعاشر مكرر على الترتيب بالنسبة لفقرات الملاحظة، والترتيب الأول والثالث والرابع والخامس بالنسبة للفقرات التي حصلت على درجة تركيز متوسطة، وبوسط حسابي مقداره (3.65)، (3.58)، (3.57)، (3.57) على الترتيب، ويعزى ذلك إلى تدني التركيز على هذه الجوانب إلى توفر أو غياب المواد والأدوات اللازمة لتأدية المهارة، فإذا كانت المواد غير متوفرة فهذا يؤدي إلى ضعف في تهيئة مكان عمل المهارة وإعداد المهارة بالشكل المناسب، أما في حال توفر الأدوات والمواد فالأمر لا يستوجب اختيار واستخدام أدوات ومواد بديلة لتنفيذ المهارة، إضافة إلى أن عدم اهتمام المعلمين بالتركيز على مراعاة الجوانب الاقتصادية، لأن ذلك يتطلب وقتاً وجهداً كبيرين في التخطيط لإعداد المهارة العملية، والمعلم بحاجة أيضاً إلى مهارات

أخرى كالقياس مثلاً، كون غالبية المعلمين غير متخصصين في التربية المهنية، فهم إما من التخصصات المهنية الأخرى أو التخصصات الأكاديمية، لهذا السبب، ونظراً لاختلاف إمكانات المدارس ومشاغلها واختلاف تخصصات المعلمين، جاءت هذه الفقرات بدرجات متوسطة للتركيز على المهارة العملية. ويفيد عطوان (1995) أن استخدام المواد البديلة التي يتم الحصول عليها من البيئة في التدريب على مهارات التربية المهنية، قد يحل مشكلة عدم توفر الميزانيات الكافية للمبحث في المدارس، كما أنه قد يجعل التدريب على المهارات أكثر قرباً من حياة المتعلمين الواقعية.

- "**تحديد النقاط الحاكمة في التمرين**"، وقد نالت الترتيب الثامن بالنسبة لفقرات الملاحظة، والترتيب الثاني بالنسبة للفقرات التي حصلت على درجة تركيز متوسطة، وبوسط حسابي مقداره (3.60)، ويعزى ذلك إلى الضعف لدى المعلمين في تحديد النقاط الحاكمة في المهارة العملية، وتركيزهم على الأداء بشكل عام أياً كان نوعه. والنقاط الحاكمة في المهارات العملية أبعاد تفصيلية تحدد الأداء الناجح من غيره في تنفيذ المهارة، ولذا فإن المعلم الناجح هو الذي يحدد تلك النقاط ويركز عليها وعلى الأداء الصحيح لها في أثناء عرض المهارة أمام الطلبة (Revak, 1995).
- "**تكرار عرض المعلم لخطوات التمرين أمام الطلبة بسرعات مختلفة**"، وقد نالت الترتيب الثاني عشر بالنسبة لفقرات الملاحظة، والترتيب السادس بالنسبة للفقرات التي حصلت على درجة تركيز متوسطة، وبوسط حسابي مقداره (3.55)، ويعزى ذلك إلى ضعف قدرة المعلم على التمييز بين التعليم الجمعي والتعليم الفردي (مراعاة الفروق الفردية)، الأمر الذي انعكس على أسلوبه في تدريس المهارات العملية، فيتعامل مع الصف كمجموعة واحدة دون مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة.

- "**معرفة المستوى العام للإتقان لدى الطلبة الذين نفذوا المهارة**"، وقد نالت الترتيب الثالث عشر بالنسبة لفقرات الملاحظة، والترتيب الثامن والأخير بالنسبة للفقرات التي حصلت على درجة تركيز متوسطة، وبوسط حسابي مقداره (3.41)، ويعزى ذلك إلى ضعف قدرة المعلم في تحديد معايير الأداء، وعدم وجود معايير دقيقة لتقويم الجانب العملي، وصعوبة إعداد امتحانات تقيس المهارات العملية، وطول المدة اللازمة لتقويم المهارات العملية، وهذا ينعكس مباشرة على أسلوب تقويم المهارات العملية، حيث إن التقويم الختامي للتعلم يعتبر الوسيلة المباشرة للتأكد من فاعلية أساليب التدريس، وبدونه فإن جهود المعلم لا تعد ذات مردود مؤكد، وفي المهارة العملية لا يتحقق الهدف في الممارسة الناجحة منها إلا إذا حقق الطلبة الأهداف بمستويات الإتقان المتلائمة مع النضج لديهم (Wrag, 2001).

بينما نسبة عدد الطلبة الذين نفذوا المهارة إلى العدد الكلي للطلبة نالت المرتبة الأخيرة، وبدرجة تركيز متوسطة، ويعزو الباحث السبب إلى أن المعلم لا يملك الوقت الكافي – أحياناً للقيام بالمهارة بشكل تام، لذلك لا يستطيع إشراك جميع الطلبة في التدرب على المهارة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التركيز على المهارة العملية تبعاً لجنس طلاب المدرسة، أو تخصص المعلم، أو خبرة المعلم، أو حالة المشغل، أو عدد الطلبة في الصف؟

دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية تبعا لمتغير جنس طلبة المدرسة ولصالح المعلمات (الإناث)، ويعزى ذلك إلى المعلمات الإناث يدرسن موضوعات تعتبر من أدوارهن اليومية في الحياة التقليدية، أو أن المعلمات الإناث يركزن في تدريسهن على موضوعات محددة وقريبة من تخصصاتهن الأصلية.

كما دلت النتائج على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية تبعا لمتغير تخصص المعلم ولصالح تخصص التربية المهنية ضد التخصص الأكاديمي، ولصالح التخصص المهني الآخر ضد التخصص الأكاديمي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح تخصص التربية المهنية ضد التخصص المهني الآخر. ويعزى ذلك إلى أن المعلمين من تخصص التربية المهنية والتخصصات المهنية الأخرى يملكون المهارة العملية لتدريس المبحث أكثر من غيرهم، مما يجعل المعلم أكثر جرأة وقدرة على إعطاء الحصص العملية، وكون المشرف الذي يقوم بزيارات للمدارس يسأل عن المعلم المتخصص في تدريس مبحث التربية المهنية للإشراف عليه وعقد لقاء تربوي معه، أما في المدرسة التي يدرس فيها مبحث التربية المهنية من قبل معلم متخصص أكاديمي، فترى الحصص موزعة بين أكثر من معلم ، فمعلم اللغة العربية يدرس صفاً، ومعلم العلوم يدرس صفاً آخر وهكذا، بالإضافة إلى أن معلم التخصص الأكاديمي لا يهمه إذا تم تحويل حصص التربية المهنية من الإدارة إلى حصص للرياضيات أو أية مباحث أخرى، بل ترى أن هؤلاء المعلمين يشجعون على تحويل حصص التربية المهنية إلى حصص تقوية في مادة أخرى وللتقليل من هذه المشكلة يجب أن يتم تعيين معلمين متخصصين في التربية المهنية وإعطاؤهم الأولوية على التخصصات الأخرى.

وقد دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية تبعا لمتغير عدد الطلبة في الصف. ويعزى لك إلى طبيعة الأداة النوعية القائمة على الملاحظة، مما جعل بياناتها غير قادرة على إظهار الفروق بين المعلمين تبعاً لعدد الطلبة في الصف، حيث تناقضت نتائجها في ذلك مع ما أبداه بعض المعلمين في المقابلات عندما أكدوا أن المعلم لا يشعر أنه يركز على المهارة العملية بدرجة كافية في الصفوف التي تكثر فيها أعداد الطلبة

ودلت النتائج كذلك على عدم وجود فروق ذات دلالةً إحصائية في درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية تبعاً لمتغير حالة المشغل ويمكن عزو ذلك إلى أن قائمة الملاحظة كانت تقيس التركيز على مهارات محددة داخل الحصص المخصصة لها، وليس لمقارنة التركيز على الأداء العملي بالتركيز على المعلومات النظرية، ولذا تناقضت نتيجة دلالات الفروق في درجة التركيز على المهارة العملية تبعا لحالة المشغل مع ما أبداه المعلمون من أنهم لا يستطيعون التركيز أحيانا على المهارة العملية لعدم وجود تجهيزات كافية في مشاغل مدارسهم

التوصيات:

كانت درجة التركيز العامة على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية عالية، إلا أن بعض الاعتبارات الفرعية لدرجة التركيز كانت متوسطة. ومن هنا فإن هناك توصيات توجه للمعلمين وهي:

- زيادة الاهتمام باختيار مواد بديلة لتنفيذ التمرين إذا لم تتوافر المواد اللازمة
- زيادة الاهتمام بتحديد النقاط الحاكمة عند شرح المهارات العملية
- زيادة الاهتمام بتهيئة مكان العمل للمهارة والإعداد المناسب لشرحها
- زيادة الاهتمام بمراعاة الجوانب الاقتصادية للتدريب على المهارات العملية
- تكرار عرض خطوات المهارة أمام الطلبة بسرعات مختلفة
- معرفة المستوى العام للإتقان لدى الطلبة الذين نفذوا المهارة
- رفع نسبة الطلبة الذين ينفذون المهارة العملية أثناء الحصص التدريسية

كذلك، تبين وجود فروق في درجة التركيز على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية تبعا لمتغير جنس طلبة المدرسة لصالح المعلمات (الإناث)، وتبعا لمتغير تخصص المعلم ولصالح تخصص التربية المهنية ضد التخصص الأكاديمي، ولصالح التخصص المهني الآخر ضد التخصص الأكاديمي. ولذا يوصى وزارة التربية والتعليم بما يأتي:

- العمل على تعيين المعلمين المتخصصين لتدريس التربية المهنية
- العمل على حث المعلمين الذكور على زيادة تركيزهم على المهارة العملية في تدريس التربية المهنية.

كما أن هناك توصيات عامة يمكن استنتاجها من نتائج الدراسة عامة، وهي:

- عقد دورات لمعلمي التربية المهنية على الأجهزة الموجودة في مشاغل التربية المهنية، وتشجيعهم على أن يتم استخدامها من الطلبة، بحيث تزداد قدرة المعلم على التدريب العملي.
- العمل على زيادة أعداد الغرف الصفية في المدارس لتقليل أعداد الطلبة في الصف الواحد.
- إعادة النظر في نظام عدد الحصص الصفية، بحيث يمنح وقت أكثر لتدريس المهارات العملية.
- إجراء المزيد من الدراسات النوعية في مجال التركيز على المهارة العملية في تدريس مبحث التربية المهنية، باستخدام أدوات بحثية أخرى.

ويتبين من خلال نتائج البحث عموماً أن مجالات التربية المهنية واسعة ومتعددة، وتدريسها من معلم واحد، مهما كان تخصصه لن يفي بالغرض، لذا فإن المطلوب إعادة النظر في شكل المنهاج المدرسي في الأردن، لكي تكون التربية المهنية من الأبعاد متعددة المناهج.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

1- أبو سل، محمد عبد الكريم، (1998). **مدخل إلى التربية المهنية** (الطبعة الأولى). عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

2- ألاسكوا والاتحاد العربي للتعليم التقني، (1991). **مدرسو ومدربو التعليم التقني في الوطن العربي**،" مسح ميداني"، سلسلة دراسات الإعداد المهني والتقني، عمان: الأردن.

3- بدرخان، سوسن، (2006). **التربية المهنية مناهج وطرائق تدريس**، (الطبعة الأولى)، عمان الأردن: جرير للنشر والتوزيع.

4- جرادات، عزت وتفاحة، غالب، (1995). **التوجيه المهني من خلال التربية المهنية**. الحلقة الإقليمية عن رفع كفاية مشرفي ومعلمي التربية المهنية. الأردن، عمان: من 27 أيار - 1 حزيران/ 1995.

5- الحديدي، ضحى، (1994). **المشكلات الإدارية والفنية التي تعانيها معلمات التربية المهنية للمرحلة الأساسية في مدارس العاصمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

6- حسن، بلاسم، (1995).**التربية العملية في التعليم الأساسي في الجمهورية العراقية**، الحلقة الإقليمية عن رفع كفاية مشرفي التربية المهنية. الأردن، عمان: من 27 أيار- 1 حزيران 1995.

7- الحيلة، محمد، (1998). **التربية المهنية وأساليب تدريسها**. عمان الأردن: دار المسيرة.

8- دغلس، عائشة، (2004). **واقع تنفيذ منهاج التربية المهنية للصفوف العليا في التعليم الأساسي في المدارس الأردني**. أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

9- زيتون، عايش. (2005). **أساليب تدريس العلوم**. الطبعة العربية الأولى، الإصدار الرابع، عمان الأردن: دار الشروق.
10- الطويسي، أحمد، (2003). **أساسيات التربية المهنية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
11- العاني، طارق علي، والجميلي، أكرم جاسم، (2000). طرائق التدريس والتدريب المهني، الطبعة الأولى، المركز العربي لإعداد المدربين، طرابلس: ليبيا
12- عطوان، أحمد، (1995). **الإفادة في مصادر البيئة المحلية في دعم مبحث التربية المهنية**. الحلقة الإقليمية عن رفع كفاية مشرفي ومعلمي التربية المهنية. الأردن، عمان: من 27 أيار - 1 حزيران/ 1995.
13- عليمات، محمد،(1991). **أساليب تدريس التربية المهنية**.ط1،إربد:دار الملاحي.
14- عليمات، محمد، (1997). الكفايات الضرورية لمعلمي التعليم المهني في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمديرين في مجال التعليم المهني في الأردن. **مجلة جامعة دمشق للأداب والعلوم**، 3 (13)، 85-128.
15- العمر، بدر، (1990). **المتعلم في علم النفس التربوي**. الكويت، جامعة الكويت، كلية التربية.
16- عودة، أحمد، (2004). **القياس والتقويم في العملية التدريسية (الطبعة الثالثة)**. إربد: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
17- عيادات، هيثم، (2003). **الاحتياجات التدريبية المهارية لمعلمي التربية المهنية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة إربد**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

18- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، (2002). **تقويم أداء خريجي التعليم والتدريب المهني في وزارة التربية ومؤسسة التدريب المهني**، المركز الوطني لتنمية **الموارد البشرية، عمان**: **الأردن**.

19- مسلم، إبراهيم والمحمود، سعود، (1995). **أساليب التدريب الفعال في التربية المهنية**. الحلقة الإقليمية عن رفع كفاية مشرفي ومعلمي التربية المهنية.الأردن، عمان: من 27 أيار - 1 حزيران/ 1995.

20- المصري، منذر، (1995). **أهداف التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي وطموحاتها**. الحلقة الإقليمية عن رفع كفاية مشرفي ومعلمي التربية المهنية، عمان: من 27 أيار - 1 حزيران/ 1995.

21- وزارة التربية والتعليم، (1988). **الخطوط العريضة لمناهج مرحلة التعليم الأساسي**. عمان، الأردن.

22- وزارة التربية والتعليم، (1992). **منهاج التربية المهنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**. عمان، الأردن.

23- وزارة التربية والتعليم، (2005). **أسس النجاح والإكمال والرسوب**. عمان، الأردن.

24- الوكيل، حلمي، والمفتي، محمد، (2005). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**. (الطبعة الأولى)، عمان الأردن: دار المسيرة.

25- اليونسكو، (2002). **الدليل الإرشادي لإدخال وتطوير التربية التكنولوجية في التعليم العام**. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان.

المراجع باللغة الإنجليزية:

1- Morris, M. (2000). **School Improvement Contrbution of Careers Education and Guidance**. National Foundation for Education of Research, U.K

2- Psacharopoulos, G.(1997). Vocational Education and Training Today: Challenges and Responses. **Journal of Vocational Education and Training**, 49 (3), 385-394

3- Revak, M. (1995). A Call for Improved Teacher Assessment Training**. Florida Journal of Educational Research**, 35(1), 93-71).
4- AL-Saydeh, M. (2002). **Pre-Vocational Education in Jordan: Implications for Teacher preparation and In–Service Training**. Un-Published Ph.D dissertation, the university of Huddersfield ,UK.
5- Simpson, R.H. (1966). The Classification Of Educational Objectives: psychomotor Domain. **Illinios Teacher of Home Economics**, No.(10),110-144.
6- Tweissi, A. (1998). **Effectiveness and Efficiency in Jordan Prevocational**. **Education Provision**, Un-Published Ph.D dissertation, the university of Huddersfield, UK.
7- Wrag. E. (2001). **Assessment and learning in the secondary school**. N.Y; Routledge,Palmer.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2007/9/25