IUGJEPS
Vol 30, No 4, 2022, pp343-365

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (10-11-2021)، تاريخ قبول النشر (13-2-2022)

رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة ـ التعليم وظيفة)

اسم الباحث الأول: أ. غادة صالح أبو الهيجاء

اسم الباحث الثاني: أ.د. محمود حسن بني خلف

[1] اسم الجامعة والبلد (للأول): قسم المناهج وطرق التدريس-كلية التربية-جامعة اليرموك-الأردن

[2] اسم الجامعة والبلد (للثاني): قسم المناهج وطرق التدريس-كلية التربية-جامعة اليرموك-الأردن

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: ghadasaleh784@yahoo.com

https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.30.4/2022/13

ملخص

هدف هذا البحث استقصاء رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة- التعليم وظيفة) في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة البحث المتيسرة من (234) معلمًا ومعلمةً، ولتحقيق أهداف البحث؛ جرى بناء استبانة مكونة من (40) فقرةً، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج البحث أن (21.80%) من معلمي العلوم رؤيتهم للتعليم (تعليم- مهنة)، بينما (78.20%) منهم رؤيتهم للتعليم (تعليم- وظيفة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم- مهنة) تعزى لمتغير الجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم- وظيفة) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة- التعليم وظيفة) تعزى لمتغيرات (المؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص)، وفي ضوء هذه النتائج، يوصي الباحثان بضرورة تعزيز وترسيخ مفهوم التعليم- مهنة لدى معلمي العلوم.

كلمات مفتاحية: رؤية المعلمين، التعليم مهنة- التعليم وظيفة، معلمو العلوم.

Science Teachers' Vision in the Directorate of Education in Irbid city specially Al- Qasaba District of Education (Teaching as a Career vs. Teaching as a Job)

Abstract

The aim of this research is to investigate the vision of science teachers in the directorate of education in Irbid city specially Al- Qasaba District of Education (Teaching as a Career vs. Teaching as a Job) with existence of some special variables, The available research sample consisted of (234) male and female teachers, To achieve the research objectives; the researchers built a questionnaire consisting of (40) items, and it's validity and reliability were verified, The results showed that (21.80%) of science teachers' vision of education that teaching is a career, while the larger percentage which is (78.20%) indicated it is a job, The results also showed that there were no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the science teachers' vision of education (teaching as a career) due to the gender variable, while the results showed that is statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the science teachers' vision of education (teaching as a job) due to the gender variable in favor of females, And the results also showed that there were no statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in the science teachers' vision of education (Teaching as a Career vs. Teaching as a Job) based on (educational qualification, experience, specialization), Through these results, the researchers recommend the necessity of strengthening and consolidating the concept of teaching as a career among science teachers.

Key Words: Teachers' vision, teaching as a career vs. teaching as a job, science teachers.

مقدمة

يعد التعليم مسؤولية المعلم تجاه مجتمعه ومدرسته وطلبته والأدوار المنوطة به، وإزاء تلك المسؤولية يعتري المعلم نظرة أو رؤية للتعليم خاصة به؛ فقد ينظر للتعليم على أنه مهنة وقد ينظر له نظرة مخالفة تمامًا فقد ينظر له على أنه وظيفة، وترتبط تلك الرؤية بشخصيته ونفسيته وفلسفته وأفكاره ومشاعره واتجاهاته، وكذلك ترتبط بعوامل أخرى، مثل: الدخل الشهري ومتطلبات الحياة المعيشية، وفرص الترقيات والعلاوات والحوافز، والعلاقات مع الإداريين والزملاء والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وبيئة العمل وظروفه وضغوطاته ومتطلباته، وفرص التغيير والتحسين والتجديد والتطوير أو روتينية ونمطية الأداء، والأعمال والمهمات والأدوار، والاهتمام بميول وحاجات وأنماط تعلم الطلبة من عدمه، ومتابعة العلوم والمعارف المستجدة أو الاكتفاء بالكتاب المدرسي المقرر، والسعي نحو التأثير، والتطلع إلى الإبداع وبلوغ الأهداف، وتحدد تلك الرؤية كيفية انتماء المعلم وارتباطه برسالته المقدسة المشرفة.

ويعد أيضًا من أشرف وأنبل وأسمى المهن والرسالات، وإحدى أهم الركائز والدعائم الأساسية التي أولت لها المجتمعات على اختلاف فلسفتها وثقافتها وأهدافها وقيمها وعاداتها وتقاليدها واتجاهاتها وتراثها وإرثها الحضاري، ونظمها: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، جل الاهتمام والرعاية والعناية بالموارد المالية والمادية والكوادر البشرية (الشهري، 2017م).

ويحتاج التعليم إلى معلم كفء ذي مقومات تربط بين سماته الشخصية وكفاءته في الأداء، وتلك المقومات هي: **الاتجاهات المهنية** وتتضمن: الأناقة في ملبسه وهندامه ومظهره الشخصي واهتمامه بميول وحاجات ورغبات وأنماط تعلم الطلبة والالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والمسؤولية المهنية، وأما المقوم الثاني فهو **المرونة والتوافق** وتتضمن: الرغبة والحماسة والحيوية والنشاط والدافعية وحب العمل والعلم والمعرفة، وفيما يتعلق بالمقوم الثالث وهو **الثقة** وتتضمن: ثقة طلبته وزملائه ورؤسائه وأولياء الأمور والمجتمع المحلي (عبد الرحمن، 2019م).

ويستطيع المعلم بما يمتلك من مقومات ومعلومات ومعارف ومهارات وخبرات وقدرات شخصية وتدريسية وتقنية وفنية وإدارية تسخير جميع الإمكانات المتاحة داخل البيئة المدرسية والاستفادة منها لتحقيق النتاجات التربوية المرجوة لدى طلبته (الصالحي والمنذري، 2013م). كما أن امتلاك المعلم معتقدات قوية في قدرته على التدريس على نحو فعال حتى مع خبرته المحدودة سيؤدي إلى تقديم وممارسة نوع من التعليم عالي الجودة في الشكل والمضمون لدى طلبته، وإلى تعزيز تحصيلهم وتطوير أدائهم في الفصل المدرسي (Giles, Byrd and Bendolph, 2016).

ويشكل المعلم دعامة وركيزة أساسية وفاعلة ومؤثرة في مدخلات النظام التربوي؛ بسبب ما يكلف به من مهمات تربوية وتعليمية وتعلمية واجتماعية وتنموية ونهضوية وتطويرية، فلا نهضة لأي مجتمع دون الاهتمام والعناية بواقع المعلم وبحاجاته وبمتطلباته وبمشكلاته، وبمكانته الاجتماعية التي يستحقها وذلك من خلال؛ ثقة الأفراد والمجتمع به واحترامه وتقديره، وحماية أمنه الوظيفي؛ هذا الاهتمام سيؤدي إلى جودة التعليم وارتفاع مستوى الأداء لديه في المجال التدريسي (الأحمر، 2014م).

وزيادةً على دوره كمعلم، فهو يقوم بأدوار مختلفة في البيئة المدرسية؛ تربية وإشراف وتوجيه ومساعدة وإدارة وضبط وحل مشكلات طلبته، وتلك الأدوار لا تتطلب إعدادًا تربويًا وعلميًا وأكاديميًا ومعرفيًا وحسب، بل إن المعلم يحتاج إلى إعداد نفسيّ ومهنيّ؛

يجعله قادرًا على مواجهة ومقاومة وتخطي المشكلات والمعوقات والعقبات والأزمات، مثل: الاجتماعية والإدارية والأسرية والاقتصادية والتعليمية وغيرها من الأزمات، ويحميه من التوتر والقلق والإرهاق والتعب واليأس والإحباط الذي قد يصيبه، ويحافظ على صحته النفسية والجسدية، ويجعله أكثر اندفاعًا نحو العمل، وأكثر إتقانًا في الأداء، وأكثر تأثيرًا في العملية التعليمية التعلمية (الرفوع، 2019م).

وفي هذا المجال، يؤكد جوهاري (2018م) بأنه لا يمكن للعملية التعليمية التعلمية أن ترتقي وأن تكون أكثر فاعلية وكفاءة وجودة؛ إلا من خلال الاهتمام المستمر بتحسين وتجديد وتطوير المعلمين في المجال النظري المعرفي وفي المجال التدريسي الأدائي وفي المجال الانفعالي الوجداني، وصولًا بهم إلى الارتقاء وإلى مرحلة الإبداع، فالمعلمين هم نقطة الانطلاق في عملية الإصلاح والتطوير.

ويشير تشيو وكوريجان (Chiu and Corrigan, 2019) إلى أهمية الدورات التدريبية المصممة بعناية والدعم المستمر للتدريس في تمكين المعلمين من التدريس باحترافية ومواجهة صدمات الواقع. وبدعم مديري المدارس التطوير الوظيفي لدى المعلمين من خلال الإجراءات والسياسات والممارسات المهنية التنظيمية مثل: توفير فرص الاحتراف أو الترقيات أو العلاوات أو الحوافز والمشورة المهنية وتعزيز الرؤية يرفع مستوى الأداء المهني لدى المعلمين ويوجههم نحو هدف التعلم؛ لأن جودة التعلم تحدد بشكل أساس من خلال جودة المعلمين والتعليم (Runhaar, Bouwmans and Vermeulen, 2019).

ويذكر سولو (Solo, 1951/2010) أن امتلاك المعلمين النظرة أو الطاقة الإيجابية والشغف والحماس للتعليم والاستمتاع بأداء الأعمال والمهمات والتغيير والتجديد في الأفكار والأنشطة يعزز الأداء التدريسي على نحو فعال؛ الأمر الذي ينعكس على حماسة ودافعية وكفاءة الأداء لدى الطلبة بشكل إيجابي.

وفي هذا الإطار، يضيف الباحثان إلى أن امتلاك المعلم الكفاية والكفاءة والدافعية العالية، ودعم التعلم المستمر لديه؛ يؤدي إلى ارتقاء الأداء وتجويد التعليم.

وللتعليم وجهان: إما التعليم– مهنة أو التعليم– وظيفة، حيث تؤكد مطير (2016م) بأن: التعليم ليس وظيفة فقط؛ فلا ينبغي للمعلم أن يكون جديًا وشديدًا وصارمًا إلى أقصى درجة وعابسًا ومتجهمًا وفظًا ومتجردًا من العواطف والمشاعر ومصدرًا للرعب والخوف حتى يفرض شخصيته على الطلبة؛ ليترك أثرًا سلبيًا كبيرًا في نفسيتهم، وكما أن حاجة الطلبة لا تقتصر على المادة التعليمية فقط (القراءة، والكتابة، والأرقام)، بل يحتاجون إلى ما هو أبعد من ذلك بكثير؛ إلى بناء شخصيتهم بناءٍ متكاملٍ: نفسيّ واجتماعيّ وعقليّ ومعرفيّ وروحانيّ وجدانيّ وسلوكيّ وقيميّ وأخلاقيّ.

وفي ضوء ذلك، تعرف خليفة (2018م) التعليم– مهنة بأنه: "مجموع الممارسات والأساليب والنشاطات التي يقوم بها المعلم لتخطيط عملية التعلم وتنفيذها وتسهيلها وتقويم نتائجها، هذه العملية التي تهدف إلى إكساب المتعلم/ المتعلمة مجموعة من المعارف والمفاهيم والمبادئ والمهارات والاتجاهات والقيم وتطوير قدراته العقلية من أجل مواصلة التعلم لاحقًا" (ص. 202).

ويتطلب مجال التعليم– مهنة أدوارًا مختلفةً ومتنوعةً، وتتضمن: مساعدة الطلبة في عملية التعلم، ورعايتهم روحيًا ووجدانيًا وعقليًا ومعرفيًا، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتنمية الميول والاتجاهات والقيم لديهم، ومسؤولية مستوى تحصيلهم وتقويمهم، والخبرة والمهارة في المهنة، والضبط وحفظ النظام دون تسلط وقسوة، والمراقبة والملاحظة والتشخيص والمعالجة، والإرشاد والتوجيه، والنموذج والقدوة والتقليد، والمشاركة الفعالة في المهنة والمجتمع، وبناء الوطن (دروزه، 2021م؛ الزهري، 2020م).

وتشير دباب ولطرش (2020م) إلى أن نظرة المعلمين للتعليم– مهنة يترتب عليها جملةً من الآثار تتضمن: المعلم منتج للمعرفة العلمية ومثقف ومطلع على المعارف والعلوم المتجددة، ومطور ممارساته المهنية ومهاراته التدريسية باستمرار؛ السعي نحو التنمية المهنية، ومواكب للانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي والتطورات التربوية التي تتطلبها مهنة التعليم، ومُحسّن لأدائه الوظيفي في الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية طيلة خدمته؛ الكفاءات المهنية، وحريص على مفهوم التعليم والتعلم مدى الحياة، وحضور ملتقيات وندوات علمية والمشاركة في الممارسات البحثية والمشاغل والدورات والورش التدريبية، وامتلاك القدرة والكفاءة والفاعلية في أداء مهامه وواجباته، والالتزام والتحلي بأخلاقيات مهنة التعليم.

وفي هذا المجال، تذكر الخريمي (2020م) بعض الآثار لرؤية المعلمين للتعليم– مهنة، وتشمل: حرص المعلم على تحقيق النتائج والأهداف المنشودة؛ التوجه نحو هدفي الإتقان والإنجاز، والتعاون والعمل بروح الفريق، وتكوين علاقات إنسانية جيدة مع الطلبة والزملاء وأولياء الأمور والجهاز الإداري في المدرسة، وتوفير فرص أكبر للتعلم النشط والتخطيط والإعداد المسبق للدروس، وتبادل المعلومات والمعارف والخبرات التعليمية التعلمية الفعالة، والتمتع بالتفكير الإبداعي، وحرصه على تجويد التعليم والتعلم ونتاجاته التعليمية.

ويؤكد السلمي والحارثي (2020م) حرص المعلم على المبادرات التربوية والعطاء التطوعي للمجتمع المحلي من خلال المنصات التعليمية. أما بولقدام (2020م) فيضيف نقطة أخرى تتمثل في اهتمام المعلم بتلبية حاجات واحتياجات الطلبة واختيار الأفضل والأنسب لهم، إضافة إلى اهتمامه بمتطلبات المجتمع. ويضيف العتيبي (2017م) جوانب أخرى تتمثل في امتلاك المعلم النزعة الإيجابية نحو مهنة التعليم؛ توافر المجال النفسي الانفعالي الوجداني إلى جانب المجالين المعرفي والأدائي، والانفتاح نحو مهنة التعليم، والتأمل الذاتي في أدائه ومواقفة التدريسية، وحب الاستطلاع والبحث والتقصي والاستكشاف، والعدالة الاجتماعية أثناء ممارسة المهنة؛ ما هي إلا انعكاسات لرؤية المعلمين للتعليم على أنه مهنة، إلا أن هذه المهنة لا تخلو من الضغوطات بأنواعها وأشكالها ودرجاتها.

وترى الحسين (2019م) وسوفي (2021م) بأن التعليم يرتبط بمجموعة من الضغوط، وتتضمن: **الضغوط الفيزيقية** وتتمثل بالحرارة، والضوء، والضوضاء، ونقص الموارد، والكوارث الطبيعية، و**الضغوط الاجتماعية** وتتمثل بالخلافات والمشكلات الأسرية، ومتطلبات الحياة المعيشية، و**الضغوط النفسية** وتتمثل بالقلق، والإرهاق، والإحباط، والاكتئاب، والتعب، والإجهاد، ونقص تقدير الذات، والوحدة النفسية، و**الضغوط الاقتصادية** وتتمثل بانخفاض المردود المادي مقارنةً مع الجهد المبذول، و**الضغوط الوظيفية** وتتمثل بالأعباء الكيفية والكمية، وعقوبات وقوانين وتشريعات العمل، وانعدام الرضا الوظيفي، وغموض الدور، وتوتر العلاقات مع

الإداريين والزملاء والطلبة، وضعف مستوى بعض الطلبة، واكتظاظ الفصول المدرسية، و**الضغوط الموقفية** وتتمثل بروتينية ونمطية وتكرار وجمود الأعمال المدرسية.

وبالحديث عن ماهية ومضمون مسار (التعليم– مهنة) وآثاره وانعكاساته فمن الجدير الحديث عن ماهية ومضمون مسار (التعليم– وظيفة) وآثاره وانعكاساته.

وفي ضوء ذلك، يعرف فيلدمان، أدميرال، تارتويجك، مينهارد، ووابلز (Veldman, Admiraal, Tartwijk, Mainhard and Wubbels, 2016) التعليم– وظيفة بأنه: مجموعة المهام والواجبات والأعباء التدريسية التي تتطلب من المعلم بذل جهدٍ نفسيّ ومعرفيّ ووجدانيّ وبدنيّ ومهاريّ واجتماعيّ تجاه الوظيفة والمجتمع المدرسي ككل.

ومن الآثار المترتبة على رؤية المعلمين للتعليم على أنه وظيفة: اهتمام المعلم بالجانب الأكاديمي أو مجال تخصصه والشهادة في التعليم، وتدريس المادة والمقررات العلمية المطلوبة (بولقدام، 2020م). فضلًا عن شعور المعلم بالاغتراب الوظيفي؛ شعوره بالغربة نظرًا لسوء التفاعل الاجتماعي مع الجهاز الإداريّ والزملاء والطلبة في بيئة العمل وضعف انتمائه وولائه وارتباطه بالمكان والأفراد والوظيفة وضعف طاقته ودافعيته وتقدمه بالمنظومة التعليمية نحو الأمام، واتباع إجراءات روتينية ولا مجال للإبداع والتميز في الأداء، وحجب المعلومات والمعارف والخبرات وعدم تبادلها (الشهراني، 2020م).

وفي نفس الصدد، يضيف أبو المعاطي وأحمد (2018م) أن استخدام المعلم طرائق التدريس التقليدية والاعتيادية، وتقديم حلول جاهزة للمشكلات العلمية أو تقديم حل وحيد لها، وإهمال مهارات التفكير العليا في ضوء التقويم مثل: التحليل والتركيب والنقد والإبداع، وانخفاض رأس المال النفسي؛ ضعف الكفاءة الذاتية والدافعية نحو العمل والشعور بالإحباط والتشاؤم والإجهاد والتعب وعدم الاستقرار، وضعف الالتزام المهني لدى المعلمين؛ ما هي إلا انعكاسات لرؤية المعلمين للتعليم على أنه وظيفة.

ويرتبط الأداء في المجال التدريسي لدى المعلمين برؤيتهم للتعليم (مهنة– وظيفة)؛ فمجال التعليم– مهنة يسعى المعلمون من خلاله إلى تحسين الخدمة التي يقدمونها للطلبة، والحصول على تعلم عالي الجودة، وفيه يتطلع المعلمون إلى بلوغ النتائج، وذلك باستخدامهم مستويات عاليةً من الطاقة والمرونة العقلية والرغبة والجهد والمثابرة في مواجهة الصعوبات والتفاني والإخلاص في الأداء التدريسي والارتباط والولاء بالمهنة ارتباطًا وثيقًا، أما مجال التعليم– وظيفة فيربطه المعلمون بمتطلبات العمل وموارد العمل وإشباع الحاجات الأساسية، وفيما يتعلق بمتطلبات العمل فينظر للتعليم على أنه يتطلب مجهودًا أو مهارات بدنية ونفسية مستدامة، أما موارد العمل فتشتمل على: ضغوطات العمل ومهامه وأعبائه ومشكلاته وعلاقاته الإدارية والاجتماعية ويرافقه القلق والإرهاق والانفعالية، في حين تشتمل الحاجات الأساسية على: المأكل والمشرب والملبس والمأوى (Wal, Beemt, Martens and Brok, 2020).

ويخلص الباحثان إلى أن التعليم– مهنة يقوم معناه على التغيير والتجديد والتطور والإبداع والارتقاء في الأفكار والأعمال والمهمات والأنشطة والتطبيقات وكل ما يتعلق بالممارسات والسلوكيات التعليمية والتعلمية واستمرارية ذلك، بينما يقوم معنى التعليم– وظيفة على الروتين والنمطية والتكرار ومقاومة وممانعة التغيير والتجديد؛ ولا يمكن للعلوم والعلوم الأخرى التطور والارتقاء إلا من خلال تبني وانتهاج مسار (التعليم– مهنة) اعتقادًا ووجدانًا وسلوكًا لدى المعلمين.

وفي هذا السياق، فقد تم إبراز مكانة المعلمين الاجتماعية وأدوارهم التربوية في داخل البيئة المدرسية وخارجها، وتوضيح ماهية مسار (التعليم– مهنة) ومسار (التعليم– وظيفة)، وتبيان وتوضيح وإبراز نظرة المعلمين أو رؤيتهم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) وآثار وانعكاسات تلك الرؤية على جودة التعليم ومخرجاته؛ التي تشكل موجهات حقيقية وجوهرية لمسار معلمي العلوم في مهنة/ وظيفة تعليم العلوم؛ والذي قد يؤثر على مستوى الأداء لديهم في مجال تدريس العلوم؛ الأمر الذي قد يؤثر على مستوى الأداء لدى الطلبة في مجال تعلم العلوم وتطبيقاته.

وانطلاقًا من أهمية مسار (التعليم– مهنة) لدى المعلمين في تطوير تعليم وتعلم العلوم واستمرارية ذلك؛ فقد جاء البحث الحالي للتقصي والكشف عن رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة البحث

المعلمون بوجه عام ومعلمو العلوم بوجه خاص تختلف رؤيتهم للتعليم: منهم من ينظر للتعليم على أنه مهنة، وآخرون ينظرون للتعليم على أنه وظيفة؛ وأن اختلاف هذه الرؤية للتعليم يرتبط بعوامل ثقافية وأخلاقية وقيمية ونفسية واجتماعية واقتصادية وسياقية متعلقة بالمعلمين أنفسهم. فالمعلم الذي يتخذ التعليم مهنة فإنه يسعى نحو التأثير والتغيير والتحسين والتجديد والتطوير والتميز والنجاح والإبداع، كما أنه يتطلع إلى النتائج، وإلى تحقيق أهدافٍ بعيدة المدى، أما المعلم الذي يتخذ التعليم وظيفة فإنه يغلب عليه الطابع الروتيني التقليدي النمطي؛ معلم يفتقر إلى عناصر الإبداع، كما أنه يتطلع إلى المردود المادي الذي سيتقاضاه نهاية كل شهر مقابل واجبه نحو وظيفته؛ الواجب الذي يجنبه المساءلة القانونية والتربوية.

وقد جاءت مشكلة هذا البحث بدافع اهتمام شخصي –كون الباحثين من مجال العلوم– يستشعر أهمية تعليم وتعلم العلوم وأهمية تطبيقاته وربطه بالحياة العملية بالنسبة لمعلمي العلوم وللطلبة وللمجتمع؛ الذي ولّد لديهما الفضول والاستطلاع العلمي للبحث في موضوع "رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)" وسبر أغواره؛ بسبب ما قد يحمله من تأثير وآثار وانعكاسات في المنظومة التربوية برمتها؛ فهي تشكل موجهات حقيقية وجوهرية لمسار معلمي العلوم في مهنة/ وظيفة تعليم العلوم؛ والذي بدوره قد يؤثر على مستوى الأداء لديهم في مجال تدريس العلوم؛ والذي قد يؤثر على تعلم العلوم وعلى اتجاهات الطلبة نحوه مما قد ينعكس إيجابًا أو سلبًا على أدائهم في داخل البيئة المدرسية وخارجها.

أسئلة البحث

وبناءً على ما سبق، فقد انبثق السؤالين البحثيين الآتيين:

السؤال الأول: ما رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)؟

السؤال الثاني: هل تختلف رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص)؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التقصي عن المجالات الآتية:

- رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)، وتصنيفهم في ضوء رؤيتهم للتعليم إلى فئتين رئيستين، هما: فئة تنظر للتعليم على أنه مهنة والفئة الأخرى تنظر للتعليم على أنه وظيفة.
- وجود اختلافات أو فروقات في رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) فيما إذا كانت تختلف باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص).

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث الحالي في تناولها جانبين مهمين، هما:

الأهمية النظرية: قد يضيف البحث الحالي معلومات ذات قيمة وأهمية بالنسبة للأدب النظري وللمعرفة الإنسانية وللمكتبة العربية حول موضوع "رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)"، إضافةً إلى أن هذا البحث جاء سدًا للفجوة المعرفية ولجسم الأدب التربوي من جانب رؤية المعلمين للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)، وقد يسهم في توضيح وإبراز أثر وتأثير اختلاف الرؤية للتعليم لدى معلمي العلوم على مستوى الأداء لديهم في مجال تدريس العلوم.

الأهمية العملية فقد يفيد البحث الحالي في توفير مقياس تحديد رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة–التعليم وظيفة) حسب البيئة التعليمية التعلمية الأردنية، وقد يفيد في توجيه أصحاب القرار والمسؤولين التربويين نحو تحسين واقع المعلمين والاهتمام بهم وتطويرهم مهنيًا ووظيفيًا (دباب، ولطرش، والسلمي، والحارثي، 2020م؛ ساسي، 2019م؛ المحيا، 2018م)؛ لأن جودة التعلم تحدد بشكل أساس من خلال جودة المعلمين والتعليم (Runhaar et al., 2019)؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى تغيير وتطوير رؤية معلمي العلوم للتعليم أو تغيير فلسفتهم نحو تعليم العلوم؛ فضلًا عن أن تلك الرؤية تشكل موجهات حقيقية وجوهرية لمسارهم في مهنة/ وظيفة تعليم العلوم؛ والذي بدوره قد يرفع مستوى الأداء لديهم في مجال تدريس العلوم؛ والذي قد يحسن اتجاهات الطلبة نحو تعلم العلوم وينعكس إيجابًا على أدائهم في داخل البيئة المدرسية وخارجها.

حدود البحث ومحدداته

يتوقف تعميم نتائج البحث الحالي جزئيًا على الحدود والمحددات الآتية، والتي اقتصرت على: معلمي مباحث العلوم المختلفة للصفوف من التاسع ولغاية الثاني عشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد والبالغ عددها (63) مدرسةً للعام المدرسي 2021/2020م، إضافةً إلى صدق وثبات استبانة تحديد رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)، ودقة استجابة أفراد العينة على أداة البحث ودرجة تمثيلهم لمجتمعه.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

يشتمل البحث الحالي على مجموعة من المفاهيم والمصطلحات التي تحتاج إلى توضيح، وهي على النحو الآتي:

الرؤية للتعليم وتعرف إجرائيًا بأنها: كيف يرى أو يتخذ معلمو العلوم التعليم اعتقادًا وسلوكًا أو مضمونًا ومظهرًا؛ تلك الرؤية التي تحدد سلوكياتهم وممارساتهم التعليمية نحو تعليم العلوم إما مهنية أو وظيفية، وتقاس إجرائيًا بالعلامة أو الدرجة التي حصل عليها معلم العلوم على استبانة تحديد رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) التي بنيت من قبل الباحثين. ولتصنيف معلمي العلوم إلى فئتين رئيستين، هما: معلمو– مهنة ومعلمو– وظيفة فقد تم اعتبار من وقعت إجابته على فقرات الاستبانة ضمن فئة (الموافقة بدرجة كبيرة) بعد عكس التدريج لفقرات مجال التعليم– وظيفة؛ هم معلمو علوم رؤيتهم للتعليم (تعليم– مهنة).

التعليم– مهنة: "عملية تربوية (وقائية، علاجية) يتم من خلالها تهذيب سلوك الطلبة وتعديل الأفكار الخطأ لديهم من خلال إكسابهم المعارف المشتملة على الحقائق والمفاهيم والتعميمات، وإكسابهم القيم والاتجاهات والمهارات وتشتمل على الكتب المدرسية وإعداد المعلمين والبيئة التعليمية" (عبيدات وعبيدات، 2017، ص. 1081). ويعرف إجرائيًا بأنه: تعليم بمفهومه الواسع يؤدي المعلم فيه مهماته التدريسية وأدواره التربوية بحب وحماسة وحرفية عالية وتطور وتميز وإبداع مستمر، ويدعو طلبته إلى التفكير خارج الصندوق، ويعمل ضمن إطار البيئة المدرسية وخارجها.

التعليم– وظيفة: عمل يربطه المعلمون بإشباع الحاجات الأساسية وبموارد ومتطلبات وظيفية وبدنية ونفسية وعقلية وعلاقاتية Wal (et al., 2020). ويعرف إجرائيًا بأنه: تعليم بمفهومه الضيق (كتاب، وتدريس، وامتحانات) يؤدي المعلم فيه أعباءه وواجباته التدريسية مع الالتزام بساعات العمل ووقت الحصة المقرر؛ تجنبًا للمساءلة وحفاظًا على ديمومة وظيفته وبغيةً في الحصول على مردود مادي نهاية كل شهر.

معلمو العلوم: المعلمون الذين يدرسون مباحث العلوم المختلفة: الكيمياء، والفيزياء، والأحياء، وعلوم الأرض والبيئة.

الدراسات السابقة

وفيما يأتي عرض لبعض الدراسات السابقة التي أجريت في مجال التعليم مرتبةً من الأحدث إلى الأقدم:

أجرت بندتسين وفورسمان وبيوركلوند (Bendtsen, Forsman and Bjorklund, 2021) دراسةً هدفت التحقيق في كيفية تنظيم وتسهيل وتمكين التطوير المهني المستمر المستدام لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (11) معلمًا أثناء الخدمة خضعوا لدورة تدريبية مدتها ستة أشهر، وأجرت الباحثات مقابلات نوعية مع المشاركين بعد اكتمال الدورة ضمن دراسة حالة، وأسفرت النتائج عن أهمية تأسيس وتأثير الدورات التدريبية على ممارسات المعلمين المهنية على المستوى الفردي والمدرسي والمجتمعي وكما أسفرت عن تحديد بعض العوامل ذات الصلة بجعل عملية التطوير المهني المستمر مستدامة، وهي: التعاون، والتفاعل، والدافعية نحو العمل المستمر، والعلاقات الأكاديمية، والتقدير والدعم المعنوي، ودعم الموارد المادية والاقتصادية، وتزويد المعلمين بالفرص، والتبديل بين الاستقلالية والاعتماد المتبادل، وتبادل الخبرات بين المعلمين الزملاء.

وهدفت دراسة قام بها بوستي– أهوكاس وإدريس وحسن وإيسوتالو (Posti– Ahokas, Idriss, Hassan and Isotalo, 2021) البحث في كيفية تعزيز الهويات المهنية من خلال الممارسة المهنية التعاونية في سياق مليء بالتحديات وفي كيفية دعم وتطوير أنشطة بناء القدرات المهنية لدى المعلمين المربين لتحسين جودة عملية التعليم والتعلم، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (10) معلمين من معلمي المدارس المتوسطة والثانوية في إريتيريا، واعتمد الباحثون منهج نوعي قائم على تحليل رسومات وتقييمات المشاركين وبيانات المقابلات الفردية، وأسفرت النتائج عن عدم وجود تطابق بين هويات المعلمين المربين الفعليين والمثاليين وممارساتهم وصفاتهم كما هو معروض في الرسومات والمقابلات وكما أظهرت أنه إذا لم يتم توفير الموارد والمساحات لممارسة الأدوار المتنوعة المتوقعة من المعلمين المربين وتفعيل المشاركة في المناقشات المهنية؛ فقد ينتهي الأمر بهم إلى امتلاك هويات مهنية خاضعة ومعقدة من شأنها أن تعرقل تطورهم المهني بشكل أكبر.

وأجرى الحارثي (2021م) دراسةً هدفت التعرف على درجة ممارسة المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية لأساليب التنمية المهنية المختلفة ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني، وتكونت عينة الدراسة من (844) معلمًا ومعلمةً من الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير، واستخدم الباحث استبانةً مكونةً من محورين كل محور يحوي (22) أسلوبًا للتنمية المهنية ضمن دراسة وصفية مسحية، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لأساليب التنمية المهنية كانت متوسطةً.

وفي الجزائر، قامت سوفي (2021م) بدراسة هدفت البحث عن الضغوط المهنية في مجال التعليم والوقوف على أسبابها ومصادرها وأهم الآثار الناتجة عنها، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (50) معلمًا ومعلمةً من معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ولاية ميلة، واستخدمت الباحثة استبانةً ضمن دراسة وصفية، وأظهرت النتائج أن نسبة معلمي الرياضيات الذين يعانون من الضغوط المهنية وصلت (60%) إضافةً إلى أن عمل المعلم في ظل جو مليء بالمشكلات والصراعات ينعكس سلبيًا على نفسيته وأدائه ورضاه عن وظيفته وحبه لمهنته وعطائه التربوي.

وهدفت دراسة قامت بها دباب ولطرش (2020م) استقصاء مدى إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا منذ تخرجهم والتحاقهم بالمهنة وطوال خدمتهم فيها في جميع جوانب حياتهم من خلال مشروع "تكوين المعلمين"؛ الذي يقوم على مفهوم التعلم مدى الحياة والذي بدأ منذ استقلال الجزائر ولغاية الوقت الحاضر، والذي يهدف إلى جعل المعلم مهنيًا منتجًا للمعرفة ومطورًا باستمرار لممارساته المهنية ومحسنًا لأدائه في الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، وإمداده بكل ما هو جديد في مجال تخصصه وتنمية مهاراته التدريسية، ومواكبة عولمة الاقتصاد واستمرار تقدم العلوم والتكنولوجيا والتغيرات في المجتمع والتطورات التربوية، واستخدمت أساليب الملاحظة والمشاركة والتواصل اليومي مع المعلمين خاصةً معلمي المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج نجاح "مشروع تكوين" في تمهين المعلمين.

وفي هولندا، أجرى وال وآخرون (Wal et al., 2020) دراسةً هدفت البحث عن كيفية تأثير متطلبات وموارد الوظيفة وبيئة العمل على التزام وانخراط المعلمين بالتعلم المهني وإلى تقديم فهم أفضل لدعم تعلم المعلمين في العمل، وطبقت الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية؛ (678) حجم العينة في المرحلة الأولى و(536) حجم العينة في المرحلة الثانية بفارق زمني عام واحد،

واستخدم الباحثون استبيانًا لهذه الغاية، وأظهرت النتائج أن التزام وانخراط المعلمين بالتعلم المهني والحصول على تعليم عالي الجودة مقرون بالرضا الوظيفي لديهم.

وفي ضوء عرض الدراسات السابقة يتضح:

أجريت الدراسات السابقة على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مبحث الرياضيات أو مباحث غير محددة وذلك للمراحل الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية أو المتوسطة والثانوية، أما الدراسة الحالية فقد أجريت على معلمي ومعلمات العلوم الذين يدرسون مباحث الكيمياء أو الفيزياء أو الأحياء أو علوم الأرض والبيئة للصفوف التاسع والعاشر الأساسيين والحادي عشر والثاني عشر الثانويين؛ وبذلك تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المبحث؛ وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Posti– Ahokas, Idriss, Hassan and Isotalo, 2021) بينما تختلف الدراسة الحالية مع بقية الدراسات الأخرى من حيث المرحلة الدراسية.

استخدمت الدراسات السابقة أدوات لجمع البيانات تمثلت ب: استبانات أو أساليب ملاحظة أو مقابلات أو رسومات وتقييمات ومقابلات فردية، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت استبانة تحديد رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) تم تعميمها وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة من خلال رابط إلكتروني على مواقع التواصل الاجتماعي؛ وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع دراسات (Wal et al., 2020) و(سوفي، 2021م) و(الحارثي، 2021م)، بينما تختلف الدراسة الحالية مع دراسات Bendtsen, (Forsman and Bjorklund, 2021) و(Posti– Ahokas, Idriss, Hassan and Isotalo, 2021) و(دباب، ولطرش، 2020م).

استخدمت الدراسات السابقة المنهج النوعي أو المنهج الكمي، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت المنهج الكمي؛ وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع دراسات (Wal et al., 2020) و(سوفي، 2021م) و(الحارثي، 2021م)، بينما تختلف الدراسة الحالية مع دراسات (Bendtsen, Forsman and Bjorklund, 2021) و(Posti– Ahokas, Idriss, Hassan and Isotalo, 2021) و(دباب، ولطرش، 2020م).

أسفرت الدراسات السابقة عن الأمور الآتية: إن إعداد وتدريب وتطوير ودعم التعلم المستمر المستدام للمعلمين والاهتمام بميولهم وحاجاتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم وتعزيز الهويات المهنية وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم يدعم المسار المهني للتعليم. أما الدراسة الحالية فقد أسفرت عن أهمية وضرورة ترسيخ وتعزيز مفهوم "التعليم– مهنة". وتجدر الإشارة هنا إلا أنه لا يوجد تعارض أو اختلاف بين مضامين الدراسات السابقة ومضمون البحث الحالي رغم اختلاف المنهجية فجميعها يصب في بوتقة واحدة؛ حيث أن "التعليم– مهنة" موضوع الدراسة يرتكز أساسًا على "التجديد والتطور والإبداع" لدى المعلمين مواضيع الدراسات السابقة.

ويكشف الأدب النظري في هذا الإطار تنوع الدراسات السابقة التي أجريت في مجال التعليم، إلا أنه وفي حدود علم الباحثين لا توجد دراسات سابقة تناولت موضوع رؤية المعلمين للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)؛ وهذا ما ينفرد به البحث الحالي عن غيره من البحوث؛ وهذا يستدعي ضرورة تطبيقه.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث: جرى استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ وذلك لمناسبته وطبيعة هذا البحث وأهدافه.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات العلوم الذين يدرسون مباحث العلوم المختلفة للصفوف من التاسع ولغاية الثاني عشر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، حيث تم حصر الأعداد من خلال سجلات قسم التخطيط التربوي في المديرية، والذين بلغ عددهم (360) بواقع (163) معلمًا و(197) معلمةً من معلمي العلوم للعام المدرسي 2021/2020م. أما عينة البحث فقد تكونت من (234) معلمًا ومعلمةً من معلمي العلوم والذين تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	76	32.50
	أنثى	158	67.50
المؤهل التربوي	لا يحمل	128	54.70
	يحمل	106	45.30
الخبرة التدريسية	5 سنوات فأقل	47	20.10
	من 6 الى 10 سنوات	63	26.90
	11 سنة فأكثر	124	53.00
التخصص	أحياء	44	18.80
	فيزياء	81	34.60
	معلم مجال علوم	25	10.70
	علوم أرض وبيئة	26	11.10
	كيمياء	58	24.80
المجموع		**234**	**%100**

أداة البحث

تحقيقًا لأهداف البحث؛ قام الباحثان ببناء استبانة تحديد رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) وصياغة فقراتها في ضوء فهمهما واستيعابهما لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) موضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (81) فقرةً موزعةً إلى مجالين رئيسين، هما: التعليم– مهنة، والتعليم– وظيفة؛ حيث تكون المجال الأول: التعليم– مهنة من (35) فقرةً في حين تكون المجال الثاني: التعليم– وظيفة من (46) فقرةً.

دلالات الصدق والثبات للاستبانة

دلالات الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس في الجامعات الأردنية والبالغ عددهم (6) محكمين؛ بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الاستبانة من حيث: وضوح الفقرات والصياغة اللغوية والصحة العلمية ومناسبتها لقياس ما أعدت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا من فقرات.

وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على فقرات الاستبانة، والتي تتعلق بحذف ودمج وإعادة صياغة بعض الفقرات؛ حيث تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (40) فقرةً موزعةً بالتساوي إلى مجالين رئيسين، هما: التعليم– مهنة والتعليم– وظيفة.

مؤشرات صدق البناء

بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء للاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونةٍ من (30) معلمًا ومعلمةً من مجتمع البحث ومن خارج عينته، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person– Correlation)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين فقرات استبانة تحديد رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) من جهة وبين الدرجة على المجال التي تتبع له من جهة أخرى

مجال التعليم مهنة				مجال التعليم وظيفة			
الرقم	الارتباط مع الدرجة على المجال	الرقم	الارتباط مع الدرجة على المجال	الرقم	الارتباط مع الدرجة على المجال	الرقم	الارتباط مع الدرجة على المجال
1	0.71	11	0.74	1	0.65	11	0.74
2	0.79	12	0.71	2	0.77	12	0.67
3	0.73	13	0.74	3	0.73	13	0.77
4	0.75	14	0.79	4	0.62	14	0.70
5	0.70	15	0.73	5	0.76	15	0.75
6	0.71	16	0.75	6	0.78	16	0.76
7	0.77	17	0.68	7	0.77	17	0.66
8	0.75	18	0.76	8	0.77	18	0.68
9	0.79	19	0.73	9	0.72	19	0.77
10	0.77	20	0.75	10	0.77	20	0.76

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال التعليم مهنة مع مجالها قد تراوحت بين (0.68-0.79)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات مجال التعليم وظيفة مع مجالها بين (0.62-0.78)، ويلاحظ أن جميع الفقرات كان معامل ارتباطها مع الدرجة على المجال أعلى من (0.20)، وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار (عودة، 2010م)، الذي يشير إلى الإبقاء على الفقرات التي يزيد معامل ارتباطها مع البُعد عن (0.20)، وبذلك قبلت جميع فقرات الاستبانة وأصبحت بصورتها النهائية تتألف من (20) فقرةً لمجال التعليم مهنة و(20) فقرةً لمجال التعليم وظيفة.

ثبات الاستبانة

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة ومجاليها؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) معلمًا ومعلمةً من مجتمع البحث ومن خارج عينته، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للاستبانة ومجاليها؛ من خلال إعادة تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية السابقة بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين على العينة الاستطلاعية، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمجالات استبانة تحديد رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)

المجال	ثبات الاعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
التعليم مهنة	0.84	0.82	20
التعليم وظيفة	0.85	0.80	20

يتضح من الجدول (3) أن قيم ثبات الاتساق الداخلي لمجالات استبانة تحديد رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) قد تراوحت بين (0.80 - 0.82)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لمجالات الاستبانة بين (0.84 - 0.85).

تصحيح الاستبانة

تكونت الاستبانة من (40) فقرةً يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (كبيرة جدًا وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، كبيرة وتعطى 4 درجات، متوسطة وتعطى 3 درجات، قليلة وتعطى درجتين، قليلة جدًا وتعطى درجة واحدة)، حيث كانت جميع الفقرات ذات اتجاه موجب في مجال التعليم مهنة، وذات اتجاه سالب في مجال التعليم وظيفة، وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة البحث؛ تم حساب مدى كل فئة بطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى (5 – 1 = 4)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذ الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات كما يلي: كبيرة جدًا بين (4.21–5.00)، كبيرة بين (3.41– 4.20)، متوسطة بين (2.61–3.40)، قليلة بين (1.81–2.60)، قليلة جدًا بين (1.00–1.80)، وقد تم استخدام طول المدى للوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة البحث بعد معالجتها إحصائيًا.

إجراءات تنفيذ البحث

تحقيقًا لأهداف البحث وللإجابة على أسئلته، جرى اتباع الخطوات المنهجية الآتية:

- تحديد عدد أفراد مجتمع البحث وعينته.
- بناء استبانة تحديد رؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)، وإعدادها بصورتها النهائية والتحقق من دلالات صدقها وثباتها.
- تصميم وإعداد الاستبانة إلكترونيًا وذلك بالاستعانة ب Google Drive، وتعميمها وتوزيعها على معلمي العلوم من خلال رابط إلكتروني على مواقع التواصل الاجتماعي.

- جمع البيانات الكمية ومن ثم تم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب، ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لاستخراج النتائج من أجل وصفها وتفسيرها والخروج منها بتوصيات ومقترحات.

متغيرات البحث

اشتمل البحث الحالي على المتغيرات الآتية:

- **الجنس**، وله مستويان: (ذكر، أنثى).
- **المؤهل التربوي**، وله مستويان: (لا يحمل، يحمل).
- **الخبرة التدريسية**، ولها ثلاثة مستويات: (5 سنوات فأقل، 6 إلى 10 سنوات، 11 سنة فأكثر).
- **التخصص**، وله خمسة مستويات: (كيمياء، فيزياء، أحياء، علوم أرض وبيئة، معلم مجال علوم).

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذا البحث باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول للبحث؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي العلوم على فقرات استبانة تحديد رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)، مع مراعاة ترتيب فقرات الاستبانة تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية.
- للإجابة عن السؤال الثاني للبحث؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) تبعًا لاختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص)، كما تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد (4– Way MANOVA) لدراسة أثر هذه المتغيرات على رويتهم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة).

نتائج البحث ومناقشتها

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للبحث والذي نصه: "ما رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)"؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي العلوم على فقرات استبانة تحديد رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة)، مع مراعاة ترتيب فقرات الاستبانة تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجداول (4،5).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) لمجال التعليم– مهنة مرتبةً تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

الرقم	مضمون فقرات مجال التعليم- مهنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	أرى بأن التعليم عبادةً وأمانةً ومسؤوليةً أمام الله تعالى حتى الممات.	4.75	0.56	بدرجة كبيرة جداً
2	أرى بأن التعليم عملاً يحكمه قانون الضمير وليس قانون المدرسة.	4.66	0.66	بدرجة كبيرة جداً
3	أرى بأن التعليم يحتاج دوماً إلى الإصلاح والرعاية والتطوير والتحديث.	4.64	0.61	بدرجة كبيرة جداً
4	أرى بأن التعليم هدىً ومشعلاً ينير الظلمات.	4.52	0.69	بدرجة كبيرة جداً
5	أرى بأن التعليم هندسةً للعقول وصقلاً للسلوك.	4.49	0.62	بدرجة كبيرة جداً

6	أرى بأن التعليم يوفر متعةً ومنفعةً حقيقيةً للطلبة.	4.47	0.71	بدرجة كبيرة جداً
7	أرى بأن التعليم عملاً أرجو فيه النجاح والفلاح كل صباح.	4.44	0.75	بدرجة كبيرة جداً
8	أرى بأن التعليم ليس غرفة صف وكتاب وطلبة.	4.37	0.89	بدرجة كبيرة جداً
9	أرى بأن التعليم حياةً لا خسارة فيها ولا ندم ولا حسرة.	4.35	0.93	بدرجة كبيرة جداً
10	أرى بأن التعليم عيناً ساهرةً ويداً حانيةً وأذناً صاغيةً.	4.31	0.74	بدرجة كبيرة جداً
11	أرى بأن التعليم يسعى إلى إزالة التشوهات وتحسين الإخراج.	4.28	0.73	بدرجة كبيرة جداً
12	أرى بأن التعليم حرفةً لا ترتبط بزمن ولا تنتهي بقرار.	4.23	0.92	بدرجة كبيرة جداً
13	أرى بأن التعليم إبداعاً في تجسيد جميع الأدوار.	4.22	0.76	بدرجة كبيرة جداً
14	أرى بأن التعليم عيادةً تربويةً ونفسيةً.	4.11	0.85	بدرجة كبيرة
15	أرى بأن التعليم يتصدى للأمواج العاتية بعزم وإصرار.	4.07	0.89	بدرجة كبيرة
16	أرى بأن التعليم يعرض كل يوم نكهةً جديدةً وإثارةً فريدةً.	3.96	0.91	بدرجة كبيرة
17	أرى بأن التعليم يوفر فرصةً للتفكير والتأمل والترفيه.	3.94	0.92	بدرجة كبيرة
18	أرى بأن التعليم يراعي ميول وحاجات وقدرات الطلبة.	3.81	0.98	بدرجة كبيرة
19	أرى بأن التعليم ليس دخلاً مالياً ومكانةً اجتماعيةً.	3.73	1.10	بدرجة كبيرة
20	أرى بأن التعليم يقدم غذاءً صحياً متوازناً للطلبة.	3.68	1.12	بدرجة كبيرة
	مجال التعليم مهنة	**4.25**	**0.48**	**بدرجة كبيرة جداً**

يتضح من الجدول (4) أن درجة الموافقة على اعتبار التعليم مهنة (ككل) لدى معلمي العلوم قد جاءت ضمن فئة (الموافقة بدرجة كبيرة جدًا) بمتوسط حسابي بلغ (4.25)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم على فقرات المجال بين (4.75) لفقرة (أرى بأن التعليم عبادةً وأمانةً ومسؤوليةً أمام الله تعالى حتى الممات) و(3.68) لفقرة (أرى بأن التعليم يقدم غذاءً صحيًا متوازنًا للطلبة)، وجاءت (13) فقرةً منه ضمن فئة (الموافقة بدرجة كبيرة جدًا) وجاءت (7) فقرات ضمن فئة (الموافقة بدرجة كبيرة). وهذه النتيجة تعني أن أغلبية معلمي العلوم الذين رؤيتهم للتعليم (تعليم– مهنة) يمارسون مظاهرها ومضامينها بدرجة تتراوح بين الكبيرة جدًا والكبيرة. وهذه النتيجة أصيلة؛ وذلك لعدم وجود ما يبرر مقارنتها (اتفاقها/ اختلافها) مع نتائج الدراسات السابقة في حدود علم الباحثين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الذين ينتهجون التعليم– مهنة يمتلكون مستويات عاليةً من القدرات المعرفية العقلية والقدرات الوجدانية الانفعالية والقدرات المهارية الأدائية إضافةً إلى القدرات الإبداعية، وأنهم يمتلكون إيمانًا جازمًا واعتقادًا راسخًا برسالة التعليم وقدسيته؛ الأمر الذي يدفع بهم إلى الإخلاص والتفاني لأقصى درجة ممكنة فهم لا يرضون بالأداءات المتواضعة ويلاحقون أهدافهم وطموحاتهم دون وضع سقف محدد لها.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) لمجال التعليم– وظيفة مرتبةً تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

الرقم	مضمون فقرات مجال التعليم- وظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	أرى بأن التعليم مكاناً غريباً عني لا أنتمي إليه.	4.03	1.10	بدرجة كبيرة
2	أرى بأن التعليم عملاً غير مسؤول فيه عن النتائج.	3.93	1.11	بدرجة كبيرة
3	أرى بأن التعليم النظري أفضل بكثير من التعليم العملي.	3.92	1.08	بدرجة كبيرة
4	أرى بأن التعليم عملاً داخل أسوار المدرسة فقط.	3.87	1.09	بدرجة كبيرة
5	أرى بأن التعليم مشكلاتٍ معقدةً لا حلول لها.	3.85	1.11	بدرجة كبيرة
6	أرى بأن التعليم تأدية واجبات تجنباً للمساءلة.	3.82	1.15	بدرجة كبيرة
7	أرى بأن التعليم سيطرة المعلم وسيادته وسلطته.	3.71	1.11	بدرجة كبيرة
8	أرى بأن التعليم محطة انتظار للهروب إلى عمل آخر.	3.52	1.19	بدرجة كبيرة
9	أرى بأن التعليم لائحة قوانين وتعليمات تلقيتها منذ البداية.	3.47	1.12	بدرجة كبيرة
10	أرى بأن التعليم كتاباً وتدريساً وامتحانات.	3.45	1.21	بدرجة كبيرة
11	أرى بأن التعليم عملاً لا يقلقني بعد ساعات الدوام.	3.42	1.24	بدرجة كبيرة
12	أرى بأن التعليم عملاً يسد الجوع ويوفر الاحتياجات.	3.38	1.17	بدرجة متوسطة
13	أرى بأن التعليم أياماً طويلةً وكأنها لا تنتهي.	3.35	1.15	بدرجة متوسطة
14	أرى بأن التعليم معركةُ الخاسر فيها المعلم دائماً.	3.20	1.34	بدرجة متوسطة
15	أرى بأن التعليم قدرةً على اجتياز الاختبارات بنجاح.	3.15	1.17	بدرجة متوسطة
16	أرى بأن التعليم عملاً أنتظر العطل فيه بفارغ الصبر.	3.15	1.24	بدرجة متوسطة

الرقم	مضمون فقرات مجال التعليم- وظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
17	أرى بأن التعليم عملاً إبداعاتي فيه محدودةً.	2.92	1.15	بدرجة متوسطة
18	أرى بأن التعليم أعمالاً روتينيةً تقليديةً داخل المدرسة.	2.87	1.16	بدرجة متوسطة
19	أرى بأن التعليم ما أؤمن به لا تعليم مستورد أو مفروض.	2.80	1.24	بدرجة متوسطة
20	أرى بأن التعليم عملاً مجهداً وعوائده محدودةً.	1.97	1.01	بدرجة قليلة
	مجال التعليم وظيفة	**3.39**	**0.76**	**بدرجة متوسطة**

يتضح من الجدول (5) أن درجة الموافقة على اعتبار التعليم وظيفة (ككل) لدى معلمي العلوم قد جاءت ضمن فئة (الموافقة بدرجة متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (3.39)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم على فقرات المجال بين (4.03) لفقرة (أرى بأن التعليم مكانًا غريبًا عني لا أنتمي إليه) و(1.97) لفقرة (أرى بأن التعليم عملًا مجهدًا وعوائده محدودةً)، وجاءت (11) فقرةً منه ضمن فئة (الموافقة بدرجة كبيرة) و(8) فقرات ضمن فئة (الموافقة بدرجة متوسطة) وفقرةً واحدةً ضمن فئة (الموافقة بدرجة قليلة). وهذه النتيجة تعني أن أغلبية معلمي العلوم الذين رؤيتهم للتعليم (تعليم– وظيفة) يمارسون مظاهرها ومضامينها بدرجة تتراوح بين الكبيرة والمتوسطة باستثناء فقرة واحدة كانت بدرجة قليلة. وهذه النتيجة أصيلة؛ وذلك لعدم وجود ما يبرر مقارنتها (اتفاقها/ اختلافها) مع نتائج الدراسات السابقة في حدود علم الباحثين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الذين ينتهجون التعليم– وظيفة يمتلكون مستويات عاديةً من القدرات المعرفية العقلية والقدرات الوجدانية الانفعالية والقدرات المهارية الأدائية تمكنهم من أداء واجبهم نحو الوظيفة؛ الحد المطلوب من الأداء الذي يجنبهم المساءلة ويحافظ على ديمومة الوظيفة، وهؤلاء ربما يتقاعسون عن القيام بأي مهمة؛ لأنها باعتقادهم ليست من الوظائف الرسمية المنوطة بهم أو ربما خوفًا من كشف عيوبهم وثغراتهم؛ الأمر الذي قد يؤثر نفسيًا فيهم على الأقل، ومثال ذلك تذمرهم وتقاعسهم في الاستجابة على أدوات البحوث والدراسات التي تشملهم في مدارسهم، وهذا ما يشكو منه أغلب الباحثين.

ولتحديد نسبة معلمي العلوم الذين يعتبرون التعليم– مهنة مقابل معلمي العلوم الذين يعتبرون التعليم– وظيفة فقد تم اعتبار من وقعت إجابته على فقرات استبانة (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) ضمن فئة (الموافقة بدرجة كبيرة) بعد عكس التدريج لفقرات مجال التعليم– وظيفة؛ هم معلمو علوم رؤيتهم للتعليم (تعليم– مهنة)؛ وذلك بالاعتماد على معتقدات وسلوكات وممارسات المعلم وفق إجابته التي دلت عليها الفقرات؛ فالمعلم الذي كانت إجابته (بدرجة كبيرة) فإن ممارسته تميل نحو اعتبار التعليم مهنة، والعكس صحيح بالنسبة لمن كانت إجابته بدرجة كبيرة على الفقرات المتعلقة بالتعليم وظيفة فإنه يميل للاعتقاد بأن التعليم وظيفة؛ إذن المعيار هو (بدرجة كبيرة) سواء للفقرات المتعلقة بالتعليم– وظيفة أو المتعلقة بالتعليم– مهنة، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): نسبة معلمي العلوم الذين يعتبرون التعليم مهنة مقابل معلمي العلوم الذين يعتبرون التعليم وظيفة تبعًا لاختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص) (بعد عكس التدريج)

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	رؤية التعليم	
			التعليم مهنة	التعليم وظيفة
الجنس	ذكر	التكرار	9	67
		النسبة المئوية%	17.60	36.60
	أنثى	التكرار	42	116
		النسبة المئوية%	82.40	63.40
المؤهل التربوي	لا يحمل	التكرار	31	97
		النسبة المئوية%	60.80	53.00
	يحمل	التكرار	20	86

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	روية التعليم	
			التعليم مهنة	التعليم وظيفة
		النسبة المئوية%	39.20	47.00
الخبرة التدريسية	5 سنوات فأقل	التكرار	14	33
		النسبة المئوية%	27.50	18.00
	من 6 إلى 10 سنوات	التكرار	13	50
		النسبة المئوية%	25.50	27.30
	11 سنة فأكثر	التكرار	24	100
		النسبة المئوية%	47.10	54.60
التخصص	أحياء	التكرار	8	36
		النسبة المئوية%	15.70	19.70
	فيزياء	التكرار	14	67
		النسبة المئوية%	27.50	36.60
	معلم مجال علوم	التكرار	9	16
		النسبة المئوية%	17.60	8.70
	علوم أرض وبيئة	التكرار	4	22
		النسبة المئوية%	7.80	12.00
	كيمياء	التكرار	16	42
		النسبة المئوية%	31.40	23.00
الكلي		**التكرار**	**51**	**183**
		النسبة المئوية%	**21.80**	**78.20**

يتضح من الجدول (6) أن (21.80%) من معلمي العلوم رؤيتهم للتعليم (تعليم– مهنة) وأن (78.20%) منهم رؤيتهم للتعليم (تعليم– وظيفة). وهذه النتيجة تعني أن أغلبية معلمي العلوم رؤيتهم للتعليم (تعليم– وظيفة) ويمارسون مظاهرها ومضامينها بغض النظر عن متغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص). وهذه النتيجة أصيلة؛ وذلك لعدم وجود ما يبرر مقارنتها (اتفاقها/ اختلافها) مع نتائج الدراسات السابقة في حدود علم الباحثين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التعليم– وظيفة لا يحتاج إلى مؤهلات تربوية وخبرة تدريسية نوعية ذكورية أو أنثوية؛ فوظيفة التعليم وظيفة بسيطة مناسبة لكلا الجنسين على غرار الوظائف الأخرى، إضافةً إلى أن التعليم– وظيفة هو فلسفة خاصة بشخص معلم/ معلمة العلوم. وفيما يتعلق بأن نسبة الذين رؤيتهم للتعليم (تعليم– وظيفة) أعلى من الذين رؤيتهم للتعليم (تعليم– مهنة)، فقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التعليم– وظيفة بمثابة استقرار وظيفي الذي بدوره يمثل استقرارًا اجتماعيًا ونفسيًا وصحيًا لمنتهجيه، بينما يرى كثير من المبدعين والمتميزين من الأفراد ومن المعلمين على وجه الخصوص دائمي التنقل والترحال بحثًا عن طموحاتهم واستقرارهم الوظيفي بعيدًا عن مجتمع إمكاناته الاقتصادية ضعيفة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للبحث والذي نصه: "هل تختلف رؤية معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص)"؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) تبعًا لاختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص)، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص)

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	روية التعليم	
			التعليم مهنة	التعليم وظيفة
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.18	3.13
		الانحراف المعياري	0.55	0.84
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.29	3.51

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	روية التعليم	
			التعليم مهنة	التعليم وظيفة
		الانحراف المعياري	0.44	0.69
المؤهل التربوي	لا يحمل	المتوسط الحسابي	4.27	3.42
		الانحراف المعياري	0.45	0.73
	يحمل	المتوسط الحسابي	4.23	3.35
		الانحراف المعياري	0.52	0.79
الخبرة التدريسية	5 سنوات فأقل	المتوسط الحسابي	4.30	3.61
		الانحراف المعياري	0.43	0.75
	من 6 إلى 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.26	3.34
		الانحراف المعياري	0.52	0.82
	11 سنة فأكثر	المتوسط الحسابي	4.23	3.33
		الانحراف المعياري	0.48	0.73
التخصص	أحياء	المتوسط الحسابي	4.32	3.40
		الانحراف المعياري	0.33	0.61
	فيزياء	المتوسط الحسابي	4.20	3.39
		الانحراف المعياري	0.55	0.78
	معلم مجال علوم	المتوسط الحسابي	4.30	3.48
		الانحراف المعياري	0.40	0.89
	علوم أرض وبيئة	المتوسط الحسابي	4.19	3.26
		الانحراف المعياري	0.39	0.57
	كيمياء	المتوسط الحسابي	4.29	3.39
		الانحراف المعياري	0.54	0.87

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص) وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد (4– Way MANOVA)، كما هو مبين في الجدول (8) .

جدول (8): نتائج تحليل التباين الرباعي المتعدد لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة إحصائية
الجنس Hotelling's Trace=0.095 Sig=0.002*	التعليم مهنة	0.549	1	0.549	2.353	0.126
	التعليم وظيفة	7.084	1	7.084	12.920	*0.000
المؤهل التربوي Hotelling's Trace =0.002 Sig=0.778	التعليم مهنة	0.058	1	0.058	0.250	0.617
	التعليم وظيفة	0.216	1	0.216	0.394	0.531
الخبرة التدريسية Wilks' Lambda=0.976 Sig=0.239	التعليم مهنة	0.177	2	0.089	0.379	0.685
	التعليم وظيفة	3.000	2	1.500	2.736	0.067
التخصص Wilks' Lambda=0.984 Sig=0.879	التعليم مهنة	0.639	4	0.160	0.684	0.604
	التعليم وظيفة	0.652	4	0.163	0.297	0.880
الخطأ	التعليم مهنة	52.514	225	0.233		
	التعليم وظيفة	123.372	225	0.548		
الكلي	التعليم مهنة	53.997	233			
	التعليم وظيفة	134.566	233			

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتضح من الجدول (8) الآتي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم– مهنة) تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم– وظيفة) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. وهذا يعني أن المعلمين والمعلمات ممن يرون التعليم– مهنة لا اختلاف بينهم في نظرتهم للتعليم، وبالتالي يمارسون سلوكيات تعليمية متشابهة ومتقاربة. وهذه النتيجة أصيلة؛ وذلك لعدم وجود ما يبرر مقارنتها (اتفاقها/ اختلافها) مع نتائج الدراسات السابقة في حدود علم الباحثين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الإبداع والتطور والتميز وقانون الضمير والإخلاص والتفاني في الأداء غير محكوم بالجنس وإن كانت الفرص في المجتمع الأردني بحكم ثقافته وعاداته وتقاليده أكبر للذكور منها للإناث. وأما المعلمين والمعلمات ممن يرون التعليم– وظيفة فقد اختلفت نظرتهم للتعليم، وقد بدى الاختلاف واضحًا لدى المعلمات الإناث أكثر منه لدى المعلمين الذكور، وبالتالي تمارس المعلمات سلوكيات تعليمية وظيفية أكثر من المعلمين الذكور. وهذه النتيجة أصيلة؛ وذلك لعدم وجود ما يبرر مقارنتها (اتفاقها/ اختلافها) مع نتائج الدراسات السابقة في حدود علم الباحثين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مجال (التعليم– وظيفة) يعد الأنسب والأريح والأفضل للمعلمات؛ لأنه يمنح الإناث امتيازات وظروف أفضل على غرار الوظائف الأخرى من حيث: محدودية ساعات العمل وأيام العطل والإجازات السنوية وإجازات الأمومة والأمان الوظيفي والأمان المجتمعي والاجتماعي والأسري لعدم الاختلاط بالذكور.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لرؤية معلمي العلوم للتعليم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) تعزى لمتغيرات (المؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص). وهذه النتيجة تعني أن رؤية المعلمين والمعلمات للتعليم على اختلاف متغيرات (المؤهل التربوي، والخبرة التدريسية، والتخصص) لا اختلاف بينهم في النظرة، بل يتشابهون ويتقاربون في نظرتهم للتعليم ولا فرق بينهم. وهذه النتيجة أصيلة؛ وذلك لعدم وجود ما يبرر مقارنتها (اتفاقها/ اختلافها) مع نتائج الدراسات السابقة في حدود علم الباحثين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن نظرة المعلمين والمعلمات للتعليم هي نظرة كلية واحدة لا اختلاف عليها بوجود بعض الفروقات الفردية أو الجنسية؛ نظرة احترام وتقديس ورقي من قبل المجتمعات في جميع أنحاء العالم دون استثناء.

توصيات البحث

وفي ضوء نتائج البحث الحالي، فإن الباحثين يقدمان التوصيات الآتية:

- ضرورة تعزيز وترسيخ مفهوم التعليم– مهنة لدى معلمي العلوم بوجه خاص والمعلمين بوجه عام؛ وذلك للارتقاء بتعليم وتعلم العلوم بوجه خاص والعلوم الأخرى بوجه عام؛ وللارتقاء بنوعية المخرجات، خاصّة وأنهم يطالبون بتمهين التعليم والحصول على امتيازاته دون ممارستهم لمضامينه وسلوكياته التعليمية والتربوية.
- ضرورة تدريب وتطوير معلمات العلوم الإناث واستمرارية ذلك؛ وذلك من خلال عقد ندوات علمية ودورات تدريبية وورش عمل تتبناها وزارة التربية والتعليم الأردنية؛ وصولًا إلى التخلي عن نظرتهن الضيقة للتعليم بأنه مجرد وظيفة.

مقترحات البحث

وفي ضوء نتائج البحث الحالي، فإن الباحثين يقدمان المقترحات الآتية:

- البحث في رؤية معلمي العلوم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) في ضوء التعليم والتعلم الافتراضي من قبل الباحثين.
- البحث في رؤية معلمي العلوم (التعليم مهنة– التعليم وظيفة) وذلك بتناول متغيرات أخرى غير المذكورة في البحث من قبل الباحثين.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

الأحمر، جمعة. (2014م). المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع الليبي. *مجلة جامعة الزيتونة*، (10)، 1-3.

بولقدام، سميرة. (2020م). احترافية وكفاءة المعلم من خلال التكوين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *4*(18).

جوهاري، سمير. (2018م). فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *6*(2)، 471-497.

الحارثي، محمد. (2021م). درجة ممارسة المعلمين لأساليب التنمية المهنية ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم المهني. *مجلة العلوم التربوية*، (27)، 401-474.

الحسين، أسماء. (2019م). الضغوط المهنية وعلاقتها بالشعور بالرضا لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (20).

الخريمي، بيان. (2020م). درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (21).

خليفة، ماجدة. (2018م). نمط الشخصية السائد (A-B) وعلاقته بالاتجاه نحو التدريس لدى الطلاب المعلمين بدولة الكويت (دراسة فارقة تنبؤية). *مجلة العلوم التربوية*، (4).

دباب، زهية ولطرش، وفاء. (2020م). إعداد المعلمين في الجزائر وتنميتهم مهنيًا وفقًا لمفهوم التعلم مدى الحياة –قراءة لواقع تكوين المعلمين في الجزائر-. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *4*(16).

دروزه، أفنان. (2021م). مدى ممارسة معلمي مدارس مدينة نابلس الحكومية دورهم بصفتهم مربين من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية*، *35*(139)، 255-285.

الرفوع، محمد. (2019م). درجة الصلابة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي المدارس الأساسية الحكومية في محافظة الطفيلة في جنوب الأردن. *دراسات، العلوم التربوية*، *46*(3).

الزهري، إيمان. (2020). دور المعلم وأخلاقيات مهنته. *مجلة الدراسات المستدامة*، *2*(2)، 1-18.

ساسي، رضا. (2019م). إعداد المعلمين وتأهليهم لمهنة التدريس بالمدارس الابتدائية بتونس: "قراءة في ملامح هوية مهنية". *مجلة الألكسو التربوية*.

السلمي، سلطان والحارثي، عبد الرحمن. (2020م). الاحتياجات التدريبية للمعلمين من مركز التطوير المهني التعليمي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *17*(66).

سوفي، نعيمة. (2021م). الضغوط المهنية للمدرسين والعملية التعليمية. *مجلة العلوم الإنسانية*، *32*(1)، 317-333.

سولو، بوب. (2010م). *تعزيز دافعية الطالب: الكشف عن الحماس للتعلم*، (ترجمة سعيد الخواجة). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نشر في عام 1951م).

الشهراني، أسماء. (2020م). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في منطقة عسير. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، *10*(3).

الشهري، ظافر. (2017م). اتجاهات معلمي الرياضيات والحاسوب غير المؤهلين تربويًا الملتحقين بالدبلوم التربوي نحو مهنة التدريس. *مجلة العلوم التربوية*، (19).

الصالحي، فاطمة والمنذري، ريا. (2013م). أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالًا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (35)، 73-96.

عبد الرحمن، أسامة. (2019م). *المعلم الكفء*. القاهرة: N/A آسك زاد.

عبيدات، هاني وعبيدات، هبة. (2017م). واقع مهنة التدريس وتقديم مقترحات لتجويدها. *مجلة العلوم الإنسانية*، (7).

العتيبي، نايف. (2017م). العلاقة بين النزعات نحو التدريس وتوجهات الهدف لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *16*(1).

عودة، أحمد. (2010م). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المحيا، مشعل. (2018م). التنمية المهنية للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتجديد التربوي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (19).

مطير، رانية. (2016م). التعليم ليس مهنة فقط. *رؤى تربوية: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي*، (52).

أبو المعاطي، وليد وأحمد، منار. (2018م). رأس المال النفسي وعلاقته بالالتزام المهني لدى معلمي التعليم العام. *مجلة العلوم التربوية*، (3).

Abdel Rahman, O. (2019). *Competent teacher* (In Arabic). Cairo: N/A Ask Zad.

Al- Ahmar, J. (2014). The social status of the teacher in Libyan society (In Arabic). *Al- Zytoonah University Journal,* (10), 1-3.

Bolqadam, S. (2020). Professionalism and efficiency of the teacher through training (In Arabic). *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(18).

Dabbab, Z., & Ltrush, W. (2020). Preparing teachers in Algeria and developing them professionally according the concept of lifelong learning-a reading of the reality of teacher training in Algeria- (In Arabic). *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(16).

Darwazeh, A. (2021). The extent to which the teachers of Nablus City public school practice their roles as educators form their point of view (In Arabic). *Educational Journal, 35*(139), 255-285.

Al- Harthy, M. (2021). The degree to which teachers practice for the professional development methods and the extent to which they benefit from them in improving their professional performance (In Arabic). *Journal of Educational Sciences,* (27), 401-474.

Al- Hussein, A. (2019). Occupational pressures and their relationship to satisfaction's feeling among faculty members at Princess Nourah bint Abdulrahman University (In Arabic). *Journal of Scientific Research in Education,* (20).

Johari, S. (2018). The effectiveness of a proposed training program for primary education teachers to develop their teaching competencies according to the competency approach (In Arabic). *Journal of Psychological and Educational Sciences, 6*(2), 471-497.

Khalifa, M. (2018). The domain personality style (A-B) and its relationship to the attitude towards teaching among student teachers in the state of Kuwait (a predictive difference study) (In Arabic). *Journal of Educational Sciences,* (4).

Al- Khuraimi, B. (2020). The degree of readiness for implementing professional learning societies in public secondary schools in Jeddah (In Arabic). *Journal of Scientific Research in Education,* (21).

Abu Al- Maati, W., & Ahmad, M. (2018). Psychological capital and it's relationship to the professional commitment of general education teachers (In Arabic). *Journal of Educational Sciences,* (3).

Al- Mahya, M. (2018). Professional development for the teacher in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of contemporary trends of educational renewal (In Arabic). *Journal of Scientific Research in Education,* (19).

Mutter, R. (2016). Teaching is not just a job (In Arabic). *Educational visions*: *Al- Qattan Center for Research and Educational Development,* (52).

Obeidat, H., & Obeidat, H. (2017). The reality of the teaching career and making proposals to improve it (In Arabic). *Journal of Human Sciences,* (7).

Odeh, A. (2010). *Measurement and evaluation in the teaching process* (In Arabic). Irbid: Dar Al-Amal for publishing and distribution.

Al- Otaibi, N. (2017). The relationship between tendencies towards teaching and goal orientations among Islamic education teachers at the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, 16*(1).

Al- Rufou', M. (2019). The degree of psychological hardness and its relationship to perceived self- efficacy among public primary school teachers in Tafileh Governorate in Southern Jordan (In Arabic). *Studies, Educational Sciences, 46*(3).

Al- Salihi, F., & Al- Mountheri, R. (2013). The reasons for the weak professional motivation of teachers of the eleventh and twelfth grades from the point of view of the teachers themselves in the Al- Batinah Governorate it the North (In Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology,* (35), 73-96.

Al- Salmi, S., & Al- Harthy, A. (2020). Training needs of teachers from the Educational Professional Development Center (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research, 17*(66).

Sassi, R. (2019). Preparing and qualifying teachers for the teaching career in primary school in Tunisia: "Reading in the features of a professional identity" (In Arabic). *ALECSO Educational Journal*.

Al- Shahrani, A. (2020). Job alienation and its relationship to the job performance of kindergarten teachers in the Asir Region (In Arabic). *Palestine University Journal of Researches and studies, 10*(3).

Al- Shehri, D. (2017). Attitudes of educationally unqualified mathematics and computer teachers enrolled in educational diplomas towards the teaching career (In Arabic). *Journal of Educational Sciences,* (19).

Solo, B. (2010). *Enhancing student's motivation: Uncovering enthusiasm for learning*, (Translated by Saeed Al- Khawaja) (In Arabic). Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States. (The original work was published in 1951).

Sophie, N. (2021). Professional pressures for teachers and the educational process (In Arabic). *Journal of Human Sciences, 32*(1), 317-333.

Al- Zahri, E. (2020). The role of the teacher and the ethics of his career (In Arabic). *Journal of Sustainable Studies, 2*(2), 1-18.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Bendtsen, M., Forsman, L., & Bjorklund, M. (2021). Exploring empowering practices for teachers' sustainable continuing professional development. *Educational Research*. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2000338

Chiu, P., & Corrigan, P. (2019). A Study of graduate teaching assistants' self-efficacy in teaching: Fits and starts in the first triennium of teaching. *Cogent Education, 6*(1). doi: 10.1080/2331186X.2019.1579964.

Giles, R., Byrd, K., & Bendolph, A. (2016). An investigation of elementary preservice teachers' self-efficacy for teaching mathematics. *Cogent Education, 3*(1). doi: 10.1080/2331186X.2016.1160523.

Posti- Ahokas, H., Idriss, K., Hassan, M., & Isotalo, S. (2021). Collaborative professional practice for strengthening teacher educator identities in Eritrea. *Journal of Education for Teaching*. https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1994838

Runhaar, P., Bouwmans, M., & Vermeulen, M. (2019). Exploring teachers' career self-management. Considering the roles of organizational career management, occupational self-efficacy, and learning goal orientation. *Human Resource Development International*, *22*(4), 364-384. doi: 10.1080/13678868.2019.1607675.

Veldman, L., Admiraal, W., Tartwijk, J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, *22*(8), 913-926. doi: 10.1080/13540602.2016.1200546.

Wal, J., Beemt, A., Martens, R., & Brok, P. (2020). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: is it explained by self- determination theory? *Studies in Continuing Education, 42*(1), 17-39. doi: 10.1080/0158037X.2018.1520697.