مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٧٩-٢٠٥ (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

مقياس تمهين التعليم

مصطفى محمد متولي

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. إن الاهتمام بالتعليم والوصول به إلى مرحلة المهنية يعد من أهم الخطوات على طريق إصلاح التعليم، فتطوير نوعية التعليم لا تتم إلا من خلال المعلم.

ولم يعد الجدل قائمًا اليوم حول تصنيف الأعمال إلى مهن وأشباه مهن وحرف لأن الأجدى كما يقول هيوز Hughes هو أن نتساءل كيف نجعل من عمل ما مهنة؟ إن تحقيق ذلك يتطلب مقياسًا نقيس في ضوئه جوانب العمل التي تحقق شروط التمهين وتلك التي لم تحققها للعمل على تطويرها. والدراسة الحالية معنية بإعداد مقياس مقنّن لمهنة التعليم يقيس جوانبها المختلفة بقصد التعرف على تلك التي حققت شروط التمهين وتلك التي لم تبلغها بعد.

ولتحقيق هذا الهدف اطلع الباحث على الخلفية النظرية لبحوث ودراسات المهن عامة والتعليم خاصة، وفي ضوء هذه الخلفية حدّد الباحث أبعاد مقياسه في خمسة أبعاد وهي: الاختيار للمهنة، والإعداد للمهنة، ومزاولة المهنة، والإشراف التربوي، والتدريب والتعليم المستمر.

وبعد تحديد الأوزان النسبية لأبعاد المقياس قام الباحث بإعداد الصورة المبدئية للمقياس التي تم عرضها على مجموعة من المحكمين ليتسنى له الصدق المنطقي، وعدِّل المقياس في ضوء آراء المحكمين. وللتأكد من الصدق التجريبي للمقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية من معلمي مدارس التعليم العام ومديريها ومن الموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية، وكانت قيم معامل الارتباط كلها دالة إحصائيًا عند ٠,٠١ . كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس على أبعاد المقياس كافة بطريقة إعادة الاختبار، وكان معامل ثبات المقياس ٠,٨٤٥ وقد تكون المقياس في صورته النهائية من ٦٠ فقرة موزعة على أبعاد المقياس المختلفة.

مقدمـــة

إن تقدم أي أمة من الأمم وتطورها في شتى مجالات الحياة يتأثر إلى حد كبير بمدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي تصل إليه، لكن ما تدركه أي أمة من الأمم من هذا التطور يتأثر بدوره بمدى كفاءة نظامها التعليمي وفاعليته.

وانـطلاقًـا من الدور الفاعل الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيمانًا بفاعلية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل في نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها. ذلك أن توافر المعلم الكفء والارتفاع بمستوى مهنة التعليم سوف يزيد من فاعلية النظام التربوي، ويسهم في تحديد نوعية مستقبل الأجيال.

فالاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع من المجتمعات يشير إلى مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه. إذ إن أي إصلاح مستهدف للأمة — أو تعديل مسارها — بغية تقدمها، إنما ينطلق من البصمات التي يتركهـا المعلم على سلوكيات طلابـه وأخـلاقهم وشعـورهـم وعقولهم وشخصياتهم. «فـالمعلم هو نقـطة الانـطلاق وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير. والعناية بإعداده وتدريبه، والعمل على حل مشكلاته، والارتفاع بمستواه الاقتصادي والعلمي والاجتماعي هي الركائز الأساسية التي ينبغي أن يقوم عليها إصلاح النظام التعليمي بفلسفته وبنيته ومناهجه، وبالتالي إصلاح المجتمع وتطوره» [١، ص٢٧].

لذا يمكن القول إن تطوير نوعية التعليم لا يتم ما لم تتخذ إجراءات محددة لتطوير مستـوى المدرسين، خاصة وأن التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع يضيف مسؤوليات وواجبات جديدة إلى الدور الذي يضطلع به المعلم في المجتمع المعاصر.

ومهنة التعليم تتميز على ما عداها من المهن الأخرى، ذلك أن تلك المهن تعد الأفراد للقيام بمهام محددة في نطاق مهنة بذاتها، بينما تسبق مهنة التدريس المهن الأخرى جميعًا

بالتدخل في تكوين شخصية هؤلاء الأفراد قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أي مهنة [٢، ص١٣]، إذ إن جميع أفراد المجتمع الذين يتولون مسؤولياتهم في شتى الميادين قد تأثروا بشخصيات معلميهم وبالقيم التي غرسوها فيهم. ولعل هذا ما دفع شاندلر Chandler وزملاءه إلى أن يصفوا مهنة التعليم بأنها المهنة الأم mother profession «لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، كما أنها لازمة لها، وبذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علميًا واجتماعيًا وفنيًا وأخلاقيًا» [٣، ص٥٩].

ومع ذلك يدور الجدل ويحتدم النقاش في الأوساط التربوية والأكاديمية حول مهنة التعليم، وتظهر في الأفق مجموعة من الأسئلة الحائرة وعلى رأسها: هل التعليم مهنة أم أنه شبه مهنة؟ وكيف ننتقل بالتعليم ليكتسب خصائص المهنة؟ وهل المعلم مطبوع أم مصنوع؟ أو بمعنى آخر هل المعلم بحاجة إلى إعداد متخصص من قبل مؤسسة متخصصة؟ أم أنه يمكن أن يكتسب مهارات التدريس عن طريق البداهة والتقليد والممارسة؟ وما التصورات المستقبلية لمهنة التعليم؟

ويحاول هيوز Hughes أن يحسم ذلك النقاش من خلال رؤيته للمهنة كمفهوم دينامي يتأثر بالعوامل السياسية والاقتصادية والثقافية التي تؤثر في المهنة وتعمل على نموها أو ذبولها بقوله: «يجب علينا أن نتجنب النقاش عما إذا كانت وظيفة معينة تعد مهنة حقيقية أم لا، والأجدى أن نتساءل كيف نجعل عملاً ما — أو وظيفة ما — يكتسب صفة المهنية؟ أو كيف نعمل على أن تنمو الجوانب الأساسية للعمل — أي عمل — في اتجاه التمهين؟ وكيف يكتسب أي عمل الخصائص التي تجعل منه مهنة في فترة زمنية معينة؟» [٤، ص١٧].

والنظر للمهنة على أنها عملية process يفتح الطريق لتطوير وتنمية خصائص أي وظيفة في اتجاه التمهين professionalization بما يحقق لها في النهاية اكتساب صفة المهنية وهنا تظهر الحاجة إلى وجود مقياس يحدد تحرك خصائص عمل ما ونموها في الاتجاه نحو التمهين واكتساب صفة المهنية.

مشكلة الدراسة

إن تحول أي نشاط أو عمل إنساني إلى مهنة يمر في عدة مراحل تقوم الجماعة المهنية خلالـه ببذل مزيد من الجهد لضبط نوع العمل، وتحديد العلاقة بين الممارس والعميل. «واتخاذ القرارات الخاصة بالأساليب الملائمة لتوفير الخدمات التي يحتاجها المجتمع، وتوفير المعاهد العلمية التي تتولى الإعداد الأكاديمي والمهني للممارسين للمهنة وفق قواعد علمية تدمج بين النظرية والتطبيق، وتحديد الميثاق الخلقي الذي تفرضه الجماعة المهنية على نفسها وتلتزم باتباعه» [٥، ص٣٢].

وانطلاقًا من النظرة إلى المهنة على أنها عملية لها مراحلها، وظاهرة اجتماعية تتأثر بما يحيط بها من تغيرات اقتصادية واجتماعية، وما يطرأ على الرأي العام من قضايا وأحداث تعدل اتجاهه وتغير مواقفه، وما يصل إلى البحث من نتائج في مجال العمل والتمهين، أدرك البـاحث أهمية التـوصل إلى مقياس لتمهين التعليم يحدد عناصر بنية التعليم التي نمت وحققت شروط التمهين وتلك التي لم تحقق شروط التمهين وعليها أن تنمو لتكتسب صفة المهنية.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس موضوعي مقنن لمهنة التعليم في أي نظام تعليمي بالـدول العـربية يحدد عنـاصر بنية التعليم التي نمت وحققت شروط التمهـين واكتسبت صفة المهنية، وتلك التي لم تحقق بعد شروط التمهين بقصد العمل على تنميتها وتطويرها وصولاً بها إلى اكتساب صفة المهنية.

أهمية الدراسة

تعود أهمية هذه الدراسة إلى أهمية مهنة التعليم ذاتها والحاجة إلى نموها واكتساب صفة التمهين لتصبح مهنة جذابة كغيرها من المهن التي تتمتع بتقدير المجتمع، واعتزاز المنتمين إليها.

وتعد هذه الدراسة أول محاولة في المنطقة العربية — على حد علم الباحث — لقياس جوانب مهنة التعليم بقصد التعرف على عناصر بنية التعليم التي نمت في الاتجاه نحو المهنية، وتلك العناصر التي يجب عليها — من خلال خطة محكمة — أن تنمو في ذلك الاتجاه نحو المهنية يعد في حد ذاته مطلبًا أساسيًا للنهوض بمهنة التعليم.

الخلفية النظرية لمقياس تمهين التعليم

تأثرت الدراسة التي تناولت تحليل خصائص المهنة باتجاهين يمثلان مدرستين متميزتين في تحليل سمات المهنة وحصر خصائصها التي تميزها عن غيرها من الأعمال. ويمثل المدرسة الأولى فلكسنر Flexner وتستند في تصنيف تلك السمات إلى مهنتي الطب والقانون للاستفادة منها في التوصل إلى معايير محددة للتمهين. أما المدرسة الثانية فتتزعمها مدرسة شيكاغو وتنظر إلى المهنة على أنها عملية process دينامية ولذلك تهتم بتتبع المراحل والعمليات التي تمر بها وظيفة معنية حتى تكتسب خصائص المهنة [٦، ص ص٢٧-٢٨].

ونجحت المدرسة الأولى في تحديد عدة سمات تميز المهنة عن غيرها من الأعمال. إذ حدد فلكسنر ست خصائص للمهنة هي: الدراسة التخصصية، والممارسة العملية، والأساس العلمي لاكتساب طرائقها، والنشاط الذهني والفكري في ممارستها، والتنظيم الداخلي الذاتي للمهنة الذي يوضح أهدافها وأساليبها وقيمها الأخلاقية إزاء ممارسيها ومن تخدمهم، والدافع الغيري [٧، ص٢٨]. أما مايهيو Mayhew وفورد Ford، فيحددان أربع خواص ضرورية لأي مهنة هي: اكتساب استقلال فكري يساعد الممارس للمهنة على الموضوعية في اتخاذ القرارات، وتحديد ذاتي لمجموعة من القيم الخلقية التي توجه المهنة إلى خدمة المجتمع والحرص على التمسك بها، وتشكيل رابطة مهنية تمكن الممارس للمهنة من الشعور بالانتماء والاستمرار في ممارسة طرائق المهنة، وتحديد كيان معرفي نظري وتطبيقي وثيق الصلة بكل مهنة [٨، ص ص١-٢].

ونجحت المدرسة الثانية من خلال جهود هيوز Hughes، وفولمر Vollmer، وزميله ميلز Milles، وإليوت Elliott وغيرهم من الباحثين الأمريكيين في النظر إلى المهنة باعتبارها

ظاهرة اجتماعية — وليست مفهومًا ثابتًا — يمكن ملاحظتها ووصفها وتحليل عناصرها، وأن المهن تتغير وفقًا لتغير أوضاع اجتماعية [٤، ص١٧]. وأن التمهين professionalization عملية دينامية يمكن من خلالها رصد خصائص عمل ما وهي تتحرك في اتجاه المهنية. ومن هنا أصبح تحليل جوانب العمل — أو الوظيفة — والتعرف على أهم خصائصه ومدى تحركها في اتجاه التمهين خطوة رئيسة في اكتساب عمل ما صفته المهنة [٩، ص٢٣].

ولما كانت خصائص العمل لا تتحرك بالسرعة المطلوبة في طريق التمهين، أو أن بعض هذه الخصائص قد يتحرك بسرعة أكثر من غيره، فقد كان ذلك دافعًا لكل من بروستن Brustien ، وجرينوود Greenwood ، وولنسكي Wilensky إلى دراسة المهنة في إطارها الدينامي لتحديد خصائص هذه العملية الدينامية التي يطلق عليها رحلة التمهين والتي ينبغي على الأعمال المختلفة أن تمر بها لتصبح مهنة. وكشفت دراساتهم أن عملية التمهين ليست وظيفة مجموعة معينة، وإنما يسهم فيها كل فرد من الأفراد المنتسبين إلى العمل الذي يتحرك في اتجاه التمهين. وتوصلت دراساتهم إلى مجموعة من الشروط التي يجب توافرها لاكتساب عمل ما لصفة المهنية وهي: التفرغ للعمل، ووجود مؤسسة متخصصة لتدريب الممارسين للمهنة، وتأسيس رابطة مهنية بقصد تحقيق وعي ذاتي بالأعمال الرئيسة للمهنة، وقدرة على منافسة الوظائف والأعمال القريبة منها، وحماية لحدود المهنة، ونشر دستور أخلاقي يوضح التزامات الممارسين للمهنة ويعمل على إبعاد غير المؤهلين ويطمئن الجمهور بأن المهنة تقوم على خدمتهم [١٠، ص ص١٥٠-١٥٢].

وأوضحت الدراسة الكلاسيكية للمهن التي أجراها سوندرز Sounders وويلسون Wilson ونشراها عام ١٩٣٣م أن المهنة النمطية typical profession تتصف بمركب من الصفات يطلق عليها النزعة المهنية، وأن المهن المختلفة تقترب من المهنة النمطية تبعًا لتطويرها الكامل أو الجزئي لتلك المميزات [١١، ص٢٤٤].

وقد بذل كثير من العلماء جهودًا واضحة في سبيل تحديد معايير يتقرر في ضوئها مدى تحرك عمل من الأعمال — أو وظيفة من الوظائف — في اتجاه التمهين والاقتراب من

خصـائص المهنة النمطية. واختلف الباحثون في تحديد هذه المعايير، فعلى حين يقصرها بلاكنجتون Blackington وباترسون Paterson على معيارين، نجد أن روز Rose يحددها في ستة معايير، ويزيدها ليبرمان Liberman إلى ثمانية معايير، ويرتفع بها هايمان Hayman إلى خمسـة عشر معيارًا [١٢، ص٤٤]. واتجه بعض الباحثين بوصف خصائص المهنة دون تحديد معايير ثابتة لها، ومنهم ميلرسون Millerson الذي حدد ثلاث وعشرين سمة للمهنة، وهيول Houle الذي حدد اثنتي عشرة خاصية مترابطة ومتفاعلة يكتسب من خلالها عمل ما صفة المهنية [١٣، ص٥].

واستفاد الباحث من اطلاعه على هذه الدراسات وعلى غيرها من الحلقات الدراسية والمؤتمرات والندوات وما توصلت إليه من خصائص المهنية في وضعها الثابت والديناميكي ومعايير التمهين في بناء مقياس تمهين التعليم يتحدد من خلاله عناصر بنية التعليم التي حققت شروط التمهين ومعاييره، وتلك التي تسير بخطى وئيدة في طريق التمهين.

تحديد أبعاد المقياس

انطلاقًا من تعريف إيريك هويل Eric Hoyle للمهنة بأنها «الفرد المتخصص والعمل المتخصص» [١٤، ص٤٣]، تظهر ثلاث ركائز رئيسة للمهنة: أولها يتمثل في وجود جملة من المعارف المنظمة التي تستند إليها الممارسات المهنية، وثانيها يتمثل في درجة امتلاك الفرد لهذه المعارف ودرجة تمكنه من المهارات المطلوبة لقيامه بالممارسات المهنية، وثالثها يتمثل في درجة المسؤولية التي يتمتع بها المتخصص والتي تلقى على عاتقه [١٥، ص ص٣٥-٤٠]. وواضح أن الركيزتين الأولى والثانية تتصلان بالإعداد للمهنة؛ أما الركيزة الثالثة، فتتصل بممارسة المهنة.

وانطلاقًا من مراحل التكوين المهني للمعلم يمكن رصد ثلاث مراحل متداخلة في حياة المعلم هي: مرحلة ما قبل الإعداد للمهنة، ومرحلة الإعداد للمهنة، ومرحلة مزاولة المهنـة واستمـرار النمـو فيهـا. وواضح أن المرحلة الأولى تتصل باختيار أفضل العناصر الـطلابية وانتقائها للالتحاق بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، وأن المرحلة الثانية

تتصل بإعداد المعلمين إعدادًا ثقافيًا وأكاديميًا ومهنيًا في مؤسسات جامعية متخصصة. أما المرحلة الثالثة، فتتصل بممارسة المهنة والترقي فيها من خلال جهود المشرفين التربويين لتحسين العملية التعليمية وتحقيق النمو المهني للمعلمين في إطار التدريب والتعليم المستمر. وفي ضوء ذلك قام الباحث بتحديد خمسة أبعاد لمقياس تمهين التعليم هي :

البعد الأول: الاختيار للمهنة

ترتقي المهنة بأبنائها فعلى عاتقهم تقع مسؤولية تنميتها، ويتوقف نمو مهنة التعليم على اختيار أفضل العناصر الطلابية للالتحاق بمعاهد إعداد المعلمين وكلياته. فعملية الاختيار خطوة يتوقف على نجاحها احتمال كبير لنجاح الخطوات التي تليها، وفشلها يعني بكل تأكيد فشل جميع الخطوات التي تليها. لذلك يجب أن تحرص معاهد إعداد المعلمين وكلياته على اختيار طلابها من بين الذين تتوافر لديهم خصائص وصفات معينة تنبىء بنجاحهم في ممارسة مهنة التعليم فيما بعد.

البعد الثاني: الإعداد للمهنة

كشفت دراسات المهن أن الإعداد للمهن «ينبغي أن يتم في إطار الجامعات» [٤، ص١٩؛ ٩، ص٣٤؛ ١٤، ص٤٣]، خاصة بعد أن نمت الجامعات وتخلت عن عزلتها، وانغمست في مشكلات مجتمعاتها، وتحولت إلى مراكز لإعداد المهنيين وتدريبهم وتطوير مهنهم. وأصبح ذلك شرطًا أساسيًا من شروط التمهين في أي عمل من الأعمال.

ويتنازع إعداد المعلمين اتجاهان هما الإعداد التتابعي والإعداد التكاملي، ولكل اتجاه مزاياه وعيوبه، وكلاهما يدعو إلى زيادة سنوات إعداد المعلم ليتمكن من القيام بواجباته الحالية والمستقبلية، وكلاهما يركز بدرجات على الإعداد الثقافي والأكاديمي والمهني للمعلم حتى يضمن «حدا من المعارف المتخصصة التي تمكنه (المعلم) من مادة تخصصه، وحدا من الثقافة العامة التي تمكنه من التعرف على مجتمعه والوعي بأهدافه واتجاهاته، وحدًا من المعارف والمهارات المهنية التي تمكنه من أداء مهنته بكفاية ودقة» [١٦، ص١٠]. وتشير الدراسات إلى أنه «كلما ارتفع مستوى الإعداد، وزادت قدرة المعلم على ممارسة دوره،

وتحسنت بصفة منتظمة درجة تأهيله التربوي، نمت المهنة وارتفع مستواها بين المهن الأخرى» [١٧، ص٢٨٩].

البعد الثالث: مزاولة المهنة

يتمثل هذا البعد فيما يتحمله المعلم من مسؤولية أثناء ممارسته المهنة، ومعيار المسؤولية في تكوين المهنة يقوم على شرطين: أولهما حرية مهنية، والآخر تقنين ظروف العمل نفسها. والشرط الأول يتطلب تمتع المعلم بحرية أكاديمية تكفل له استقلالاً مهنيًا في إطار مبادىء المجتمع وقيمه، وهذا الاستقلال المهني يتجسد في حق المعلم في المشاركة في التخطيط والإدارة واختيار الأساليب والطرق والكتب الدراسية وفقًا لظروف الموقف التعليمي. والشرط الثاني يتطلب إصدار تشريعات تحدد مسؤولية المعلم وتوفر السياج القانوني الذي يضمن الاعتراف بالمهنة وتحريم ممارستها على غير المؤهلين لها [١٧، ص ص ٢٩٠-٢٩١].

ولاشك في أن تحسين ظروف العمل، وإتاحة فرص الترقي أمام المعلمين، ومساواتهم بنظائرهم في المرتبات والمكافآت، والإشادة بجهود المعلم إعلاميًا، يؤثر في صياغة وتشكيل اتجاهات موجبة لدى أعضاء المجتمع نحو مهنة التعليم ويساعد بدوره في رفع مستوى المهنة.

ولما كان أي عمل ينمو في الاتجاه نحو التمهين يتطلب أن تتولى هيئة مهنية إصدار ترخيص يعطي الحق بمزاولته وفق شروط معينة، وتنمية أخلاقيات وسلوكيات خاصة بأبناء المهنة، ورعاية حقوقهم المهنية، ومعاقبة من يخالف شروطها، فإن المعلمين في أي نظام تعليمي بحاجة إلى تأسيس رابطة مهنية يقع على عاتقها الارتقاء بمستوى مهنة التعليم. وفي غياب الرابطة المهنية تصبح عملية التمهين مجرد حركة بدائية وتخضع إلى حد كبير لضغوط القوى الخارجية [١٨، ص ص١٥-١٨].

البعد الرابع: الإشراف والتوجيه المهني

ينمو أي عمل في اتجاه التمهين إذا ما توافر لهذا العمل إشراف وتوجيه ممن اكتسبوا

خبرة واسعة في مجال هذا العمل، لتلقين هذه الخبرة إلى الممارسين الجدد، ومتابعتهم بقصد تحسين أدائهم المهني.

وبذلك يصبح الإشراف التربوي خدمة تربوية تستهدف توجيه المعلمين وإرشادهم والعمل على تهيئة الظروف الملائمة لنموهم المهني ومساعدتهم في اكتساب الكفاية الذاتية والمهارة الفنية التي تمكنهم من تقديم أحسن الخدمات التعليمية [١٩، ص ص٢٣-٢٥].

البعد الخامس: التدريب والتعليم المستمر

في عصر تتجدد فيه المعلومات وتتطور فيه الإنجازات العلمية، وتقصر فيه الفترة الزمنية بين القانون العلمي والتطبيق التكنولوجي يصبح لزامًا على جميع أبناء المهن أن يربطوا أنفسهم ببرامج التعليم المستمر التي تقدمها الجامعات والروابط المهنية ومراكز البحوث والمراكز الإنتاجية، وذلك بقصد أن يظل أبناء كل مهنة على اتصال بما يستجد في مهنتهم من تطور علمي وتقني.

وفي مجال التعليم تتقادم المناهج والمقررات الدراسية بسرعة، كما تتوالى التجديدات التربوية لتغطي جميع جوانب العملية التعليمية، وهذا يفرض حتمية التربية المستمرة للمعلمين بحيث لا يترك الأمر كلية للمعلم ذاته ليطور نفسه بنفسه، وإنما تقوم السلطات التربوية والروابط المهنية بدورها في توفير فرص منتظمة من التعليم المستمر تسهم في تحقيق النمو المهني للغالبية العظمى من المعلمين [٢٠، ص٢١٤].

ولتحديد الأوزان النسبية لأبعاد مقياس تمهين التعليم قام الباحث بعرض هذه الأبعاد على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس لتقدير النسبة المئوية لكل بعد من أبعاد المقياس، ثم حساب المتوسط الهندسي لكل بعد كما هو مبين بجدول رقم ١.

جدول رقم ١ . الأوزان النسبية لأبعاد مقياس تمهين التعليم .

مسلسل	أبعاد مقياس تمهين التعليم	الوزن النسبي للأبعاد الفرعية	الوزن النسبي للأبعاد الرئيسة
١	الاختيار للمهنة	-	٨,٣٪
٢	الإعداد للمهنة	-	٤١,٧٪
	ا) مؤسسات إعداد المعلم	٨,٣٪	
	ب) الإعداد الثقافي	١٠,٠٪	
	جـ) الإعداد الأكاديمي	١٣,٤٪	
	د) الإعداد المهني	١٠,٠٪	
٣	مزاولة المهنة والترقية فيها	-	٢٥,٠٪
	ا) مزاولة المهنة	١٦,٧٪	
	ب) الترقية بالمهنة	٨,٣٪	
٤	الإشراف التربوي	-	٨,٣٪
٥	التدريب والتعليم المستمر	-	١٦,٧٪

ويلاحظ من جدول رقم ١ أن بعد الإعداد للمهنة هو أكثر الأبعاد وزنًا نظرًا لأهمية مكونات هذا البعد، واستشعار المحكمين لتأثير الإعداد في الارتقاء بمستوى مهنة التعليم. ويحتل بعد مزاولة المهنة والترقي فيها المكانة الثانية في الأهمية، وذلك لأن ممارسة المهنة وتحمل مسؤولياتها في خدمة الجماهير، والتزام المعلمين بالميثاق الخلقي لمهنة التعليم، وتوافر فرص الترقية أمامهم مما يؤدي إلى تقدير المجتمع لمهنة التعليم ويرتفع بالمكانة الاجتماعية للمعلمين. ثم تلي ذلك بعد التدريب والتعليم المستمر لدوره في تنمية مهارات المعلمين وتحسين أدائهم والارتقاء بمستوى المهنة. وجاء بعد الاختيار للمهنة على القدر نفسه من الأهمية النسبية مع بعد الإشراف التربوي، ذلك أن اختيار أفضل العناصر الطلابية

للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، والتنبؤ بمدى نجاحهم في ممارسة مهنة التعليم لا يعد أمرًا سهلاً ويحتاج إلى مدى طويل لاكتشاف تأثيره، كما أن الممارسات الإشرافية والعلاقات بين المشرفين والمعلمين لا تتضح آثارها في وقت قريب.

الصورة المبدئية للمقياس

بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة الخاصة بالمهن، والوقوف على خصائص المهنة، ورحلة التمهين ومراحل التكوين المهني للمعلم [٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢] قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لمقياس تمهين التعليم التي تكونت من ٩٠ عبارة صيغت وفقًا لطريقة ليكرت ذات المستويات الخمسة لتحديد مدى الانطباق على مهنة التعليم في أي نظام تعليمي وهي: ينطبق تمامًا — ينطبق — لا أدري — لا ينطبق — لا ينطبق إطلاقًا — وقد راعى الباحث أن تكون عبارات كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس مهنة التعليم متناسبة مع وزنه النسبي تقريبًا.

ثم عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على المحكمين لتحديد صلاحية كل عبارة، والبعد الذي تنتمي إليه، وإيجابية العبارة أو سلبيتها. وقد اتفق معظم المحكمين على صلاحية عدد كبير من العبارات، وحذفت العبارات التي قلّت نسبة اتفاق المحكمين عليها عن ٧٥٪، وعدلت العبارات التي رأى المحكمون إعادة صياغتها. ومن ثم أصبح عدد عبارات المقياس ٦٠ عبارة موزعة حسب الأوزان النسبية للأبعاد.

تجريب المقياس وتقنينه

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من ٣٩١ فردًا تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية من معلمي المدارس ومديريها بمدارس التعليم العام المختلفة، ومن الموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية، وجدول رقم ٢ يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمستوى العلمي.

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمستوى العلمي .

المؤهل الدراسي / فئات عينة الدراسة	دبلوم الكلية المتوسطة		بكالوريوس في التربية		بكالوريوس غير تربوي		ماجستير		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪ من العينة
المعلمون	٦١	٢٩,٣	١٢٣	٥٩,١	٢٤	١١,٦	-	-	٢٠٨	٥٣,٢
المديرون	١٧	١١,١	١١٩	٧٧,٣	١٥	٩,٧	٣	١,٩	١٥٤	٣٩,٤
الموجهون التربويون	-	-	١٨	٦٢,١	٦	٢٠,٧	٥	١٧,٢	٢٩	٧,٤
المجموع	٧٨	١٩,٩	٢٦٠	٦٦,٥	٤٥	١١,٥	٨	٢,١	٣٩١	١٠٠

ثم قام الباحث بتصحيح استجابات أفراد العينة على المقياس حيث أعطيت الاستجابات الخمس (ينطبق تمامًا — ينطبق — لا أدري — لا ينطبق — لا ينطبق إطلاقًا) الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) بالنسبة للعبارات الموجبة والدرجات (١-٢-٣-٤-٥) بالنسبة للعبارات السالبة وبذلك حصل الباحث على مجموع من الدرجات الخام استخدمها في حساب صدق الاستبانة .

صدق المقياس

قام الباحث بحساب نوعين من أنواع الصدق وهما الصدق المنطقي logical validity والصدق التجريبي empirical validity.

ويقصد بالصدق المنطقي مدى تمثيل المقياس للمجال الذي يقيسه [٣٣، ص٥٥٢] . وقد راعى الباحث عند إعداده للعبارات أن تغطي عناصر ومكونات أبعاد بنية التعليم ومراحل التكوين المهني للمعلم . كما ساعد عرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم على زيادة الصدق المنطقي للمقياس بحيث يمكن القول بأن فقرات هذا المقياس تقيس ما وضعت لأجله وأن مقياس تمهين التعليم صادق منطقيًا .

كما استخدم الباحث طريقة التجانس الداخلي internal consistency لحساب الصدق التجريبي للمقياس خاصة وأن طريقة التجانس الداخلي تعد كافية بالنسبة للمقاييس الجديدة [٣٤، ص٤٤٨]. وقد قام الباحث بحساب التجانس الداخلي باستخدام معامل ارتباط التوافق coefficient of correlation consistency بين درجة العبارة الواحدة والدرجة الكلية للمقياس من ناحية، وبين درجة العبارة الواحدة والدرجة الكلية للبعد الذي تدخل في إطاره هذه العبارة من ناحية أخرى، من خلال قيم مربع كاي نظرًا لصلاحية هذه الطريقة في حالة وجود أكثر من احتمال اختياري للسؤال [٣٣، ص ص٢٨٥-٢٨٧]. ثم قام الباحث بإعداد مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس. وجدول رقم ٣ يوضح قيم معامل ارتباط التوافق بين كل عبارة وعبارات المقياس جميعها، ويوضح جدول رقم ٤ قيم معامل ارتباط التوافق بين كل عبارة ودرجة عبارات المحور الذي يتضمنها، ويوضح جدول رقم ٥ مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس.

ومن الجدولين رقمي ٣، ٤ يتضح أن جميع قيم كا٢ دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ من الثقة، كما يلاحظ أن قيم معامل ارتباط التوافق كلها دالة عند مستوى ٠,٠١ من الثقة. ومن جدول رقم ٥ يتضح أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ من الثقة. وبذلك يتحقق للمقياس التجانس الداخلي ويعد المقياس صادقًا في قياس تمهين التعليم.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من ٧٣ فردًا تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من معلمي المدارس ومديريها بمختلف مراحل التعليم العام ومن الموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية، ثم أعيد تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين. ويوضح جدول رقم ٦ معامل ثبات المقياس لفقرات أبعاده الخمسة الرئيسة والمقياس كله بمعادلة بيرسون.

جدول رقم ٣ . معاملات ارتباط التوافق باستخدام كا٢ بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة العبارة الكلية للمقياس .

مسلسل	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة	مسلسل	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة	مسلسل	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة
١	١٥١,١	٠,٧٨	٠,٨٧	٢١	١٨٩,٤	٠,٨١	٠,٩٠	٤١	١٠٥,٢	٠,٧٢	٠,٨١
٢	١٦٩,٢	٠,٧٩	٠,٨٨	٢٢	١٠٧	٠,٧٢	٠,٨٠	٤٢	١٢٧,٦	٠,٧٥	٠,٨٤
٣	١٧٥,٨	٠,٨٠	٠,٨٩	٢٣	١٥٦,٤	٠,٧٨	٠,٨٧	٤٣	١٠٠,٥	٠,٧١	٠,٧٩
٤	١٣٩,٦	٠,٧٦	٠,٨٥	٢٤	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٤٤	١٥١,٤	٠,٧٨	٠,٨٧
٥	١٤٤,٩	٠,٧٧	٠,٨٦	٢٥	١٥١,٧	٠,٧٨	٠,٨٧	٤٥	٩٢,٣	٠,٦٩	٠,٧٧
٦	١٨٢,٥	٠,٨٠	٠,٨٩	٢٦	٩٧,٣	٠,٧٠	٠,٧٨	٤٦	١٢٦,٨	٠,٧٥	٠,٨٤
٧	١٥٧,٥	٠,٧٨	٠,٨٧	٢٧	١٦٢,٩	٠,٧٩	٠,٨٨	٤٧	١٦٢,٨	٠,٧٩	٠,٨٨
٨	١٤٧,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٢٨	١٢٦,٩	٠,٧٥	٠,٨٤	٤٨	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨
٩	١١٠,٤	٠,٧٢	٠,٨١	٢٩	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٤٩	١١٦,٩	٠,٧٣	٠,٨٢
١٠	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٣٠	٩٦,١	٠,٧٠	٠,٧٨	٥٠	١٦٩,٣	٠,٧٩	٠,٨٨
١١	١٢٣,٧	٠,٧٤	٠,٨٣	٣١	٩١,٣	٠,٦٩	٠,٧٧	٥١	١٣٩,٨	٠,٧٦	٠,٨٥
١٢	١٢١,٥	٠,٧٤	٠,٨٣	٣٢	١١٠,٥	٠,٧٢	٠,٨١	٥٢	١٢٩,١	٠,٧٥	٠,٨٤
١٣	١١٦,٢	٠,٧٣	٠,٨٢	٣٣	١٤٧,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٥٣	١٠٢,٥	٠,٧١	٠,٧٩
١٤	١٥٦,٣	٠,١٨	٠,٨٧	٣٤	١٢٢,١	٠,٧٤	٠,٨٣	٥٤	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨
١٥	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٣٥	١٢٧,٥	٠,٧٥	٠,٨٤	٥٥	١٨٩,٤	٠,٨١	٠,٩٠
١٦	٩٦,٣	٠,٧٠	٠,٧٨	٣٦	١٥١,١	٠,٧٨	٠,٨٧	٥٦	١٦٣	٠,٧٩	٠,٨٩
١٧	١٦٣	٠,٧٩	٠,٨٩	٣٧	١٢١,٩	٠,٧٤	٠,٨٣	٥٧	١٠٧,٢	٠,٧٢	٠,٨٠
١٨	١٨٢,٤	٠,٨٠	٠,٨٩	٣٨	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧	٥٨	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧
١٩	٩١,٢	٠,٦٩	٠,٧٧	٣٩	١٥٠,٧	٠,٧٨	٠,٨٧	٥٩	١١١,٤	٠,٧٣	٠,٨٢
٢٠	١٦٣,٣	٠,٧٩	٠,٨٩	٤٠	١٠٥,٤	٠,٧٢	٠,٨٠	٦٠	١٣٧,٩	٠,٧٦	٠,٨٥

درجات الحرية = ٨

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢٠,٠٩٠

$$\text{قيمة ر ت} = \sqrt{\frac{\text{كا}^2}{\text{كا}^2 + \text{ن}}}$$

$$\text{قيمة ر ت المصححة} = \frac{\text{س ت}}{\text{الحد الأعلى لمعامل التوافق}}$$

جدول رقم ٤ . معاملات ارتباط التوافق باستخدام كا٢ بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة العبارات التي يتضمنها المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة .

رقم العبارة في المقياس	قيمة كا٢	قيمة رت	قيمة رت المصححة	رقم العبارة في المقياس	قيمة كا٢	قيمة رت	قيمة رت المصححة	رقم العبارة في المقياس	قيمة كا٢	قيمة رت	قيمة رت المصححة
البعد الأول											
١٣	١١٠,٢	٠,٧٢	٠,٨١	٤٠	١١٠,٤	٠,٧٢	٠,٨١	٤٣	١٠٥,٨	٠,٧٢	٠,٨١
٢١	١٨٣,٣	٠,٨٠	٠,٨٩	٤٥	٩٢,٣	٠,٦٩	٠,٧٧	٤٩	١٠٧,٤	٠,٧٢	٠,٨٠
٣٠	٩١,١	٠,٧٠	٠,٧٨	٤٦	١٢١,٩	٠,٧٤	٠,٨٣	٥٤	١٦٢,٤	٠,٧٩	٠,٨٨
٤١	١٠٥,٤	٠,٧٢	٠,٨١	٤٨	١٦٤,١	٠,٧٩	٠,٨٩	٦٠	١٢٩,١	٠,٧٥	٠,٨٤
٥٢	١٢٣,٢	٠,٧٤	٠,٨٣	٥٠	١٦٣,٣	٠,٧٩	٠,٨٩	البعد الرابع			
البعد الثاني				٥٦	١٠٢,٥	٠,٧١	٠,٧٩	٤	١٢١,٥	٠,٧٤	٠,٨٣
١	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٥٧	١٠٠,٢	٠,٧١	٠,٧٩	١٧	١٥٧,٥	٠,٧٨	٠,٨٧
٥	١٣٩,٦	٠,٧٦	٠,٧٥	٥٨	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧	٢٨	١٢٢,١	٠,٧٤	٠,٨٣
٨	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٥٩	١٠٥,٨	٠,٧٢	٠,٨١	٣٩	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦
١٠	١١٠,٢	٠,٧٢	٠,٨١	البعد الثالث				٥٣	٩٦,٢	٠,٧٠	٠,٧٨
١٢	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٢	١٦٣,٣	٠,٧٨	٠,٨٧	البعد الخامس			
١٤	١٥١,٤	٠,٧٨	٠,٨٧	٦	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨	٣	١٦٩,٣	٠,٧٩	٠,٨٨
١٨	١٧٦,٣	٠,٧٩	٠,٨٨	٩	١١٥,٦	٠,٧٣	٠,٨٢	٧	١٥٠,٩	٠,٧٨	٠,٨٧
١٩	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧	١٥	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	١١	١١٧,٢	٠,٧٣	٠,٨٢
٢٠	١٥٦,٣	٠,٧٨	٠,٨٧	١٦	٩٢,٣	٠,٦٩	٠,٧٧	٢٧	١٥٧,١	٠,٧٨	٠,٨٧
٢٣	١٥١,٧	٠,٧٨	٠,٨٧	٢٢	١٠٠,٢	٠,٧١	٠,٧٩	٣١	١٠١,٩	٠,٧١	٠,٧٩
٢٤	١٠٢,٥	٠,٧١	٠,٧٩	٢٦	٨٦,١	٠,٧٠	٠,٧٨	٣٧	١٢١,٩	٠,٧٤	٠,٨٣
٢٥	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٢٩	١٣٩,٨	٠,٧٦	٠,٨٥	٤٤	١٦٩,٣	٠,٧٩	٠,٨٨
٣٢	١٠٥,٢	٠,٧٢	٠,٨١	٣٥	١١٢,٣	٠,٧٣	٠,٨٢	٤٧	١٥١,٨	٠,٧٨	٠,٨٧
٣٣	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٣٦	١٤٧,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٥١	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦
٣٤	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٤٢	١٢٦,٨	٠,٧٥	٠,٨٤	٥٥	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨

درجات الحرية = ٨

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٠,٠٩٠ ٢٠

جدول رقم ٥ . مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس .

أبعاد المقياس	الاختيار للمهنة	الإعداد للمهنة	مزاولة المهنة	الإشراف التربوي	التدريب والتعليم المستمر	مجموع أبعاد المقياس
الاختيار للمهنة	١,٠٠٠	٠,٥٧٩٧	٠,٧٢١٢	٠,٦٢٨٢	٠,٥٩٠٨	٠,٦٣٦٥
الإعداد للمهنة	٠ر٥٧٩٧	١,٠٠٠	٠,٦٦٤٨	٠,٧٣٨٩	٠,٦٥٤٣	٠,٧١٠٦
مزاولة المهنة	٠,٧٢١٢	٠,٦٦٤٨	١,٠٠٠	٠,٦٤٥٩	٠,٧٢٣٥	٠,٦٧٠٩
الإشراف التربوي	٠,٦٢٨٢	٠,٧٣٨٩	٠,٦٤٥٩	١,٠٠٠	٠,٥٧٤٩	٠,٦٠٨٤
التدريب والتعليم المستمر	٠,٥٩٠٩	٠,٦٥٤٣	٠,٧٢٣٥	٠,٥٧٤٩	١,٠٠٠	٠,٦٤١٧
مجموع أبعاد المقياس	٠,٦٣٦٥	٠,٧١٠٦	٠,٦٧٠٩	٠,٦٠٨٤	٠,٦٤١٧	١,٠٠٠

القيمة الجدولية لدلالة معامل الارتباط عند مستوى ٠,٠١ = ٠,١٨ .

جدول رقم ٦ . معامل ثبات المقياس .

الأبعاد الرئيسة للمقياس	معامل الثبات
١ ـ الاختيار للمهنة	٠,٨٥
٢ ـ الإعداد للمهنة	٠,٨٧
٣ ـ مزاولة المهنة	٠,٩٢
٤ ـ الإشراف التربوي	٠,٧٥
٥ ـ التدريب والتعليم المستمر	٠,٨٤
المقياس	٠,٨٥

كما استخدم الباحث أيضًا طريقة ألفا كرنباك alpha coefficient وذلك لأن الثبات بهذه الطريقة يمثل الحد الأدنى للثبات الحقيقي للمقياس [٣٥، ص ص٤٧ـ٤٨] . وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة ٠,٨٤٥ وهو دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ من الثقة، وبذلك يمكن الوثوق معه في النتائج التي تستخلص من هذا المقياس .

الصورة النهائية للمقياس

تكـون المقياس في صورتـه النهـائية من ٦٠ عبـارة تقيس الأبعاد الخمسة الرئيسة للمقياس وهي : الاختيار للمهنة، والإعداد للمهنة، ومزاولة المهنة، والإشراف التربوي، والتـدريب والتعليم المستمر. والعبارات تحدد في مجموعها عناصر بنية التعليم التي نمت وحققت شروط التمهين واكتسبت صفة المهنية والعناصر التي تخطو في الاتجاه نحو التمهين. وجـدول رقم ٧ يوضح توزيع عبارات مقياس تمهين التعليم على أبعاده الرئيسة والفرعية وعدد عبارات كل بعد والنسبة المئوية للبعد من جملة المقياس كله.

جدول رقم ٧. توزيع عبارات المقياس على أبعاده الرئيسة والفرعية.

مسلسل	أبعاد مقياس تمهين التعليم	أرقـام العبـارات	عـدد العبـارات		النسبـة المئويـة	
			فرعي	جملة	فرعي	جملة
١	الاختيـار للمهنـة	١٣-٢١-٣٠-٤١-٥٢		٥		٨,٣٪
٢	الإعـداد للمهنـة			٢٥		٤١,٣٪
	ا) مؤسسـات الإعـداد	١-١٢-٢٣-٣٣-٥٨	٥		٨,٣٪	
	ب) الإعـداد الثقافي	٨-١٨-٢٥-٣٨-٤٨-٥٧	٦		١٠٪	
	جـ) الإعـداد الأكاديمـي	٥-١٤-٢٠-٣٢-٤٠-٤٦ ٥٠-٥٩	٨		١٣,٤٪	
	د) الإعـداد المهنـي	١٠-١٩-٣٤-٤٥-٥٦	٦		١٠٪	
٣	مزاولـة المهنـة			١٥		٢٥٪
	ا) ممارسـة المهنـة	٢-٩-١٥-٢٢-٢٩-٣٥- ٤٢-٥٤-٦٠	١٠		١٦,٧٪	
	ب) الترقي في المهنة	٦-١٦-٢٦-٣٦-٤٣	٥		٨,٣٪	
٤	الإشـراف التربـوي	٤-١٧-٢٨-٣٩-٥٣		٥		٨,٣٪
٥	التدريب والتعليم المستمر	٣-٧-١١-٢٧-٣١-٣٧-				
		٤٤-٤٧-٥١-٥٥	١٠		١٦,٧٪	
	مجموع عبارات المقياس			٦٠		١٠٠٪

ومن الجدير بالذكر أن الغالبية العظمى من عبارات المقياس موجبة، وأن العبارات ذات الأرقام ١، ٦، ٢٤، ٢٦، ٣٥ فقط هي العبارات السالبة، وينبغي عند تصحيحها إعطاء الاستجابات التي ترى أنها تنطبق تمامًا على مهنة التعليم درجة واحدة، والاستجابات التي ترى أنها لا تنطبق إطلاقًا على مهنة التعليم خمس درجات.

وفي نهاية البحث توجد كراسة الأسئلة التي تحتوي على فقرات المقياس مع ورقة منفصلة للإجابة يكتب فيها الفرد المفحوص استجابته في مدى انطباق العبارة على مهنة التعليم في النظام التعليمي بمجتمعه.

الخلاصة

توصلت هذه الدراسة إلى إعداد مقياس لتمهين التعليم يتصف بالصدق والثبات. وقد تكون المقياس من ٦٠ عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة هي: الاختيار للمهنة، والإعداد للمهنة، ومزاولة المهنة، والإشراف التربوي، والتدريب والتعليم المستمر. واشتمل بعد الإعداد للمهنة على أربعة أبعاد فرعية، هي مؤسسات الإعداد للمهنة، والإعداد الثقافي، والإعداد الأكاديمي، والإعداد المهني، كما تضمن البعد الثالث بعدين فرعيين، هما ممارسة المهنة والترقي فيها. وقد تحقق للمقياس الصدق المنطقي والصدق التجريبي، كما بلغ معامل ثبات هذا المقياس ٠,٨٤٥ وبالتالي يمكن الثقة فيما يستمد منه من نتائج.

مقياس تمهين التعليم

تعليمات

يعد التعليم من أقدم الأعمال التي مارسها الإنسان بأساليب مختلفة عبر العصور، وسار خطوات تختلف سرعة وعمقًا من مجتمع لآخر على طريق التمهين.

وفيما يلي مجموعة من العبارات التي تحدد تحرك عناصر بنية التعليم في الاتجاه نحو التمهين، واكتساب صفة المهنة. والمطلوب منك قراءتها بدقة وإبداء رأيك بصراحة في مدى انطباقها على واقع مهنة التعليم من خلال رحلة التكوين المهني للمعلم.

فإذا كنت ترى أن العبارة تنطبق تمامًا على مهنة التعليم في مجتمعك، فضع علامة (√) في ورقة الإجابة أمام رقم العبارة وتحت الاستجابة (ينطبق تمامًا). أما إذا كنت تعتقد أن العبارة لا تنطبق إطلاقًا على مهنة التعليم في مجتمعك، فضع علامة (√) أمام الاستجابة (لا ينطبق إطلاقًا).

الرجاء عدم ترك أي عبارة بدون إبداء رأيك فيها. مع العلم بأنه لا توجد استجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن استجابتك على هذا المقياس لن يطلع عليها سوى الباحث فقط، ولن تُستخدم في غير الدراسة العلمية. وإذا كانت لك أي مقترحات فاكتبها خلف ورقة الإجابة.

مع قبول وافر الشكر على ما سوف تقدِّمه للباحث من عون في هذا المجال.

١ ـ يتخرج المعلمون لدينا من مؤسسات تربوية مختلفة المستويات.
٢ ـ يشترط المسؤولون في مجتمعنا ممارسة التدريس لمدة عام كامل قبل التعيين الرسمي.
٣ ـ التدريب أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي شرط أساسي للترقية في مهنة التعليم.
٤ ـ يستخدم المشرف التربوي لدينا أساليب إشرافية تساعد المعلم على تحسين العملية التعليمية.
٥ ـ يركز الإعداد الأكاديمي للمعلم في مجتمعنا على إعداد الطالب في تخصص واحد.
٦ ـ مهنة التعليم في بلدنا تتيح فرصًا محدودة للترقية الوظيفية أمام المعلمين.
٧ ـ برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لدينا تدرب المعلم على أساليب التعليم الذاتي.
٨ ـ برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يركز على إلمام الطالب بأبرز الأحداث التاريخية لأمته.
٩ـ المعلمون في نظامنا التعليمي يطبقون المعرفة العلمية في المواقف المهنية.
١٠ـ يستند الإعداد التربوي للمعلم لدينا إلى نظرية شاملة لتمهين التعليم.
١١ـ برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في بلدنا تركز على تكوين اتجاهات موجبة نحو مهنة التعليم.
١٢ـ تركز مؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا على الإعداد الثقافي والأكاديمي والمهني بدرجات متوازنة.
١٣ـ تتأكد مؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي من توافر القدرات التي يتطلبها التدريس لدى الطلاب المتقدمين للالتحاق بها.
١٤ـ برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم لدينا يواكب المتغيرات المستحدثة في مجال التخصص.
١٥ـ المعلمون في مجتمعنا لديهم ميثاق خاص يحدد أخلاقيات المهنة وقيمها.
١٦ـ تحرص القوى المؤثرة في تكوين الرأي العام في مجتمعنا على تعزيز المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم.
١٧ـ يتم تقويم المعلم في مدارسنا موضوعيًا باعتباره أحد عناصر الموقف التعليمي.
١٨ـ برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يركز على إكساب الطالب القدرة على التفكير السليم.

١٩- يتدرج التدريب الميداني بمؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا مع تقدم الطالب في دراسته.
٢٠- برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم في نظامنا التعليمي يساعد في تنمية الكفايات المطلوبة للمعلم.
٢١- تهتم مؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا بتوافر الاتزان الانفعالي في المرشحين للقبول بها.
٢٢- يزاول المعلمون مهنة التعليم في مجتمعنا بعد الحصول على إذن من هيئة (رابطة) مهنية.
٢٣- مؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي تكسب طلابها المهارات والتطبيقات العملية.
٢٤- تقل الروابط بين المقررات التربوية التي تقدمها مؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي.
٢٥- برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يؤكد على الهوية والانتماء للمجتمع.
٢٦- التقدير الاجتماعي لمهنة التعليم في مجتمعنا أقل من غيره للمهن الأخرى.
٢٧- تخطط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجتمعنا في ضوء نتائج البحوث التربوية.
٢٨- الإشراف التربوي لدينا يساعد المعلم في التغلب على مشكلاته المهنية.
٢٩- توجد رابطة مهنية للمعلمين في بلدنا تسعى للمحافظة على حقوقهم المهنية.
٣٠- تتأكد مؤسسات إعداد المعلم لدينا من قدرة الطلاب المتقدمين إليها على التفكير السليم.
٣١- برامج التدريب أثناء الخدمة في مجتمعنا تركز على مواكبة المعلمين للجديد في مجال تخصصهم الأكاديمي.
٣٢- برنامج الإعداد الأكاديمي بمؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي يكسب الطلاب المفاهيم العلمية اللازمة لمهنة التعليم.
٣٣- مؤسسات إعداد المعلم في بلدنا تدرب طلابها على إجراء البحوث الميدانية في المجالات التربوية المختلفة.
٣٤- تستخدم أساليب التعليم المصغر في مؤسسات إعداد المعلم بمجتمعنا لتدريب الطلاب على مهارات التدريس.
٣٥- لا يسمح بالدخول في مهنة التعليم بمجتمعنا إلا للحاصلين على مؤهل جامعي وتأهيل تربوي.
٣٦- يساوي نظام الرواتب والمكافآت لدينا بين مهنة التعليم وغيرها من المهن الأخرى.
٣٧- برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي تركز على المهارات العملية.
٣٨- برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يساعد الطلاب على الإلمام بخصائص العصر ومتغيراته.
٣٩- الإشراف التربوي في نظامنا التعليمي يتم بطريقة ديمقراطية تعاونية.
٤٠- برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم لدينا يواكب المتغيرات المستحدثة في المناهج الدراسية بالتعليم العام.
٤١- تتعرف مؤسسات إعداد المعلم لدينا على رغبة المتقدمين إليها في ممارسة مهنة التعليم.
٤٢- يشترك المعلمون في نظامنا التعليمي في اتخاذ القرارات التي تؤثر في مهنتهم.

٤٣- يوفر نظامنا التعليمي فرص التنمية المهنية الكافية للمعلم.
٤٤- تشترط مهنة التعليم لدينا استمرار التنمية المهنية من خلال برنامج التعليم المستمر.
٤٥- تستخدم مؤسسات إعداد المعلم بنظامنا التعليمي التقنيات الحديثة في اكتساب طلابها مهارات التدريس.
٤٦- يركز الإعداد الأكاديمي للمعلم لدينا على المعرفة التي تخدم المهنة.
٤٧- تشترط مهنة التعليم في مجتمعنا أن يكون التدريب أثناء الخدمة إلزاميًا لاستمرار المعلمين في وظائفهم.
٤٨- برنامج الإعداد الثقافي في مؤسسات إعداد المعلم لدينا يكسب الطالب القدرة على التعبير السليم.
٤٩- تتاح للمعلمين في مجتمعنا حرية أكاديمية في اختيار الكتب الدراسية وأساليب طرق التدريس.
٥٠- برنامج الإعداد الأكاديمي بمؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا ذات صلة وثيقة بمناهج التعليم العام.
٥١- تخطط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
٥٢- ترفض مؤسسات إعداد المعلم لدينا قبول من لديهم عيوب خلقية.
٥٣- يشجع الإشراف التربوي في نظامنا التعليمي تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين والموجهين التربويين.
٥٤- مهنة التعليم في بلدنا تربطها بغيرها من المهن الأخرى علاقة وثيقة.
٥٥- برامج تعليم المعلمين أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي تركز على مواكبة المعلم للجديد في طرق التدريس بمجال تخصصه.
٥٦- يتولى الإشراف على التربية الميدانية لطلابنا مختصون مارسوا التدريس في التعليم العام.
٥٧- برنامج الإعداد الثقافي للمعلم في نظامنا التعليمي يكسب الطالب معرفة بأخلاقيات مهنة التعليم.
٥٨- تستخدم مؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا نتائج البحوث التربوية في تطوير برامجها.
٥٩- برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم في نظامنا التعليمي يساعد في استثارة التفكير لدى الطلاب.
٦٠- لدى المعلمين في مجتمعنا هيئة (رابطة) مهنية تتولى تنمية المعلمين مهنيًا.

استمارة الإجابة

رقم العبارة	مدى الانطباق على مهنة التعليم في مجتمعنا					رقم العبارة	مدى الانطباق على مهنة التعليم في مجتمعنا					رقم العبارة	مدى الانطباق على مهنة التعليم في مجتمعنا				
	ينطبق تماما	ينطبق	لا أدري	لا ينطبق	لا ينطبق إطلاقا		ينطبق تماما	ينطبق	لا أدري	لا ينطبق	لا ينطبق إطلاقا		ينطبق تماما	ينطبق	لا أدري	لا ينطبق	لا ينطبق إطلاقا
١						٢١						٤١					
٢						٢٢						٤٢					
٣						٢٣						٤٣					
٤						٢٤						٤٤					
٥						٢٥						٤٥					
٦						٢٦						٤٦					
٧						٢٧						٤٧					
٨						٢٨						٤٨					
٩						٢٩						٤٩					
١٠						٣٠						٥٠					
١١						٣١						٥١					
١٢						٣٢						٥٢					
١٣						٣٣						٥٣					
١٤						٣٤						٥٤					
١٥						٣٥						٥٥					
١٦						٣٦						٥٦					
١٧						٣٧						٥٧					
١٨						٣٨						٥٨					
١٩						٣٩						٥٩					
٢٠						٤٠						٦٠					

المراجـــع

[١] مكتب التربية العربي لدول الخليج، إدارة التربية. «واقع إعداد المعلم بدول الخليج العربي،» *وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي*، الدوحة، ٤-٦ ربيع الآخر ١٤٠٤هـ (٧-٩ يناير ١٩٨٤م). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤م.

[٢] مرسي، محمد عبدالعليم. «أثر التغيرات والعوامل الاجتماعية والاقتصادية في تحديد مكانة المعلم في دول الخليج العربي،» *وقائع ندوة المعلم قيمة وأثر*، الكويت ٧-١٠ رجب ١٤٠٦هـ (١٧-٢٠ مارس ١٩٨٦م). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦م.

[٣] Chandler, B.J. et al. *Education and the New Teacher*. Toronto: Dodd Mead, 1971.

[٤] Elliott, P. *The Sociology of Professions*. London: Macmillan, 1972.

[٥] Gartener, A. *The Preparation of Services Professionals*. New York: Human Sciences Press, 1976.

[٦] عبدالمعطي، يوسف، وآخرون. *رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي*. دراسة مقدمة إلى اللقاء السنوي التاسع عشر لجمعية المعلمين الكويتية، الكويت، مارس ١٩٨٩م.

[٧] Flexner, A. "Is Social Work a Profession?" *Proceedings of National Conference of Charities and Correction, Basslm, (1915)*. New York: Macmilan, 1915.

[٨] Mayhew, L.B., and P. J. Ford. *Reform in Graduate and Professional Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

[٩] Jarvis, P. *Professional Education*. London: Croom Helm, 1973.

[١٠] Wilensky, H.L. "The Professionalization of Everyone." *American Journal of Sociology*, 70 (1964), 12-26.

[١١] الجوهري، عبدالهادي. *معجم علم الاجتماع*. القاهرة: مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي، ١٩٨٠م.

[١٢] علي، سعيد إسماعيل. «التعليم كمهنة،» في سعد مرسي وآخرين، *المدخل إلى العلوم التربوية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٠م.

[١٣] Millerson, G. *The Qualifying Association: A Study of Professionalization*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.

[١٤] Hoyle, E. A. "Professionalization and Deprofessionalization in Education." In E. Hoyle and J. Meggarry, eds., *Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page, 1980, pp. 126-79.

[١٥] Joyce, P. A. "The Ecology of Professional Development." In E. Holye and J. Meggarry, eds.

Professional Development of Teachers. London: Kogan Page, 1980, pp. 46-78.

[١٦] حجاج، عبدالفتاح أحمد، وسليمان الخضري. «دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر.» الدوحة: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٩٨٤م.

[١٧] البيلاوي، حسن حسين، وعبدالله محمد الحمادي. «المكانة الاجتماعية للمعلم: تحليل نظري مع إلقاء الضوء على مكانة المعلم في دولة قطر.» *وقائع ندوة المعلم قيمة وأثر*، الكويت، ٧-١٠ رجب ١٤٠٦هـ (١٧-٢٠ مارس ١٩٨٦م). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦م.

[١٨] Strauss, G. "Professionalism and Occupational Association." *Industrial Relations*, 2 (1963), 67-85.

[١٩] متولي، مصطفى محمد. *الإشراف الفني في التعليم: دراسة مقارنة*. الإسكندرية: دار المطبوعات الحديثة، ١٩٨٣م.

[٢٠] Unesco. *The School and Continuing Education*. Paris: Unesco, 1972.

[٢١] جمعية المعلمين الكويتية، المؤتمر التربوي التاسع عشر. *المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي*، التوصيات. الكويت، ١٩٨٩م.

[٢٢] الغامدي، محمد عبدالله وآخرون. *الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢م.

[٢٣] فخرو، علي، وأحمد صيداوي. «اتجاهات لإصلاح تربية المعلمين.» *رسالة الخليج العربي*، ع ٣٠ (١٤٠٩هـ)، ص ص ١٢٣-١٤٠.

[٢٤] قمبر، محمود. «مهنة التعليم في التراث العربي وانعكاساتها في التعليم المعاصر.» *المجلة العربية للتربية*، م ٣، ع ١ (مارس ١٩٨٣م)، ص ص ٨٣-١١٩.

[٢٥] مجموعة هولمز. *معلمو الغد*. ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧م.

[٢٦] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *استراتيجية تطوير التربية العربية*. طرابلس: المنشأة العامة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٧٩م.

[٢٧] Alexander, R. et al. *Change in Teacher Education: Context and Provision Since Robins*. London: Longman, 1984.

[٢٨] Andrews, J. D. W. "The Growth of Teacher Profession." *Journal of Higher Education*, 49 (1974), 51-72.

[٢٩] Argyris, C., and D. A. Schon. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey - Bass, 1974.

[٣٠] Hammond, H. "The Future of Teaching." *Educational Leadership*, 46, No. 3 (Nov. 1988), 89-107.

[٣١] Owey, K., and W. Gardener. *The Education of Teachers*. New York: Longman, 1983.

[٣٢] Rushton, J. "The Education of Teachers." In J. Turner, *Education for Professions*. Manchester: Manchester Press, 1976.

[٣٣] السيد، فؤاد البهي. *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

[٣٤] فان دالين، ديو بولد ب. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

[٣٥] غنيم، أحمد الرفاعي. *تطبيقات على ثبات الاختبار*. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق، ١٩٨٥م.

Education Professionalization Measurement

Mostafa M. Metwally
Associate Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Debates on classifying work into professions, semi-professions and vocations have stimulated sociologists to define the conditions of professionalization and the characteristics of the typical profession. This study aims at developing a standard measurement that enables educationists to determine which aspects of education have developed in the direction of professionalization. Therefore, the researcher has consulted the profession literature in general and reviewed the studies of the education profession in particular, in order to formulate such a measurement. It was then tested by some experts in education to determine its logical validity. The consistency coefficient of correlation was calculated to ensure its empirical validity. Test and re-test methods were used to ensure the reliability. These calculations proved that "Education Professionalization Measurement" is both valid and reliable.

The Education Professionalization Measurement in its final form consists of sixty items covering five dimensions that composed the stages of teacher education, namely: selection of students for teachers training institutions, pre-service training in university colleges, practicing education profession, supervision, and continuing education.