فحص التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين ضمن متطلبات الاعتماد الأكاديمي
‹‹ تجربة جامعة الملك سعود ››

د. فيصل أحمد عبد الفتاح

فحص التوجهات المهنية لملتحقي برامج إعداد المعلمين ضمن متطلبات الاعتماد الأكاديمي << تجربة جامعة الملك سعود >>

د. فيصل أحمد عبد الفتاح

الملخص:

يُعدّ فحص التوجهات المهنية للملتحقين ببرامج إعداد المعلمين أمراً شاقاً على الجامعات وذلك لصعوبة تحديد المفهوم ومستوى عموميته؛ ومن هنا برزت الحاجة لوجود أدوات تقييم تزوّد الجامعات بمعلومات عن جودة مخرجات التعلّم بما فيها مجموعة القيم والمعتقدات والالتزامات التي يحملها الخريج، والتي يمكن قياسها من خلال مؤشرات سلوكية تدل عليها. ويتناول البحث الحالي وصفاً لأساليب تقييم التوجهات المهنية في عدد من الجامعات العالمية ومجالاتها، وذلك وفق إطار معايير الاعتماد الأكاديمي الدولي. كما ويعرض البحث نتائج تقييم التوجهات المهنية لطلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود باستخدام أداة قياس تم تطويرها والتحقق من خصائصها لهذا الغرض.

كلمات مفتاحية: التوجهات المهنية، برامج إعداد المعلمين، الاعتماد الأكاديمي، الانكيت.

Abstract:

The assessment of professional dispositions for candidates enrolled in teachers' preparation programs is complicated for universities seek accreditation. The difficulty comes from the disagreement on defining the concept and its broad-spectrum; Hence the need for assessment tools take a place to provide universities with information about the quality of learning outcomes, including the set of values , beliefs, and commitments held by graduates, which can be measured through observed indicators. The current research addresses methods for assessing professional dispositions in some universities, according to the framework of academic accreditation standards. The paper also presents results of COE candidates' professional dispositions assessment using a tool that has been developed for this purpose.

مقدمة:

تهـدف برامـج إعـداد المعلمين لتدريـب وتهيئة معلمـي المستقبل، بحيث يتخرجـون وهم يمتلكـون المعرفة والمهارة والتوجهـات المهنيـة المناسبة ليكونوا ناجحين في عملهم، وفاعلين في المجتمع الـذي ينتمون إليه. وقد تحولت برامج إعـداد المعلمين من اهتمامهـا السابق بالمعرفة والمهـارة والاتجاه إلى المعرفة والمهـارة والتوجهات (Villegas، 2007)، فبالإضافـة لتركيزهـا على المؤهلات الأكاديمية؛ فإن المعلم المتخصص والمحترف يجب أن يتصرف بطريقـة أخلاقية معتمداً على معايير محـددة (Kramer، 2003)وهذه التوجهات مهمة لأنها تحكم طريقة المعلم في تقديم المادة العلمية إضافة لنظرة الطالب للمعلم على أنه نموذج يحتذى به ويتمثله. وقد جاء التحول من مفهوم الاتجاه إلى التوجه بوصف أن الاتجاه هو توجه أولي يقود الشخص للتصرف وبدوافع لا شعورية، في حين أن تقييم التوجه يتركز في السلوك الشخصي للمعلم نحو دوره في الصف ومع تلاميذه وسلوكه التدريسي والذي يمكن مشاهدته وملاحظته ((Britten، Wessel، & Clausen، 2011)).

وقد تم تضمين معايير المعارف والمهارات والتوجهات المهنية الاحترافية في قائمة معايير المجلس الوطني لمعايير التعليم (National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) والمجلس الوطني لاعتماد برامج المعلمين National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) وجمعيـة تقييـم ودعم المعلمين الجدد لما بين الولايات Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) إضافـة للهيئات والجمعيات المهنية المتخصصة ((Thornton، 2006).

ونظراً لارتباط التوجهات المهنية لدى المعلمين بالتحصيل الدراسي للطلبة (Attalla، Bryant & Dada، 2010) والاهتمـام المتزايـد لتخريج معلمين مؤهلين يمتلكون قدراً من المعارف والمهارات والتوجهات تمكّنهم من النجـاح في عملهم، كما أن الاهتمـام المتزايد بتحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي قد دفع التربويين والمسؤولين في برامج إعداد المعلمين التابعة للجامعات على العناية بتقييم ما هو أكثر من المعارف والمهارات فقط (NCATE، 2002; Almerico، Johnston، Henriott & Shapiro، 2011) بل صرف الانتباه من قبل أعضـاء هيئة التدريس في الجامعات للاعتناء بتطويـر هذه التوجهات لدى الطلبة من خلال توفير خبرات تفاعلية تدعمهـا وتؤثـر فيها بشكل إيجابي، مع التأكيد على مفهوم التطور والنماء في التوجهات والذي لا يمكن تحقيقه من خـلال مقرر دراسي واحد؛ بل يتعداه ليشمل جميع مقـررات البرنامج الدراسي وانتهاء بخبرات التدريب الميداني. ومـن هنا ظهـرت الحاجة لإيجاد أداة تقييم مناسبة سواء كانت على شكل سلـم تقدير، أو قائمة معايير تصحيح، أو مقياس، أو تقييـم ذاتي، أو قوائم شطب تساعد في كشف التوجهات المهنية التي يتمتع بها الطلبة أثناء دراستهم وتأهيلهـم في المقررات الدراسيـة وأثناء تدريبهم العملي وخبرتهم الإكلينيكيـة في المدارس. وقد بيّن كل من رايك وزميلـه وثورنبـك وزميلـه2009 (Rike & Sharp، 2008; Thornburg & Cargill، 2009) لوجود عـدد قليل مـن الدراسات تناولت طرق مراقبة التوجهـات والسلوكيات المهنية وأساليبهـا وقياسها على الرغم من دورها المهم في العملية التعليمية مما يدعو لضرورة الاهتمام بهذا المجال بشكل أكبر.

ويعد آرثر كومبس Arthur Combs رائد الدراسات في مجال التوجهات المهنية خصوصاً تلك التوجهات التـي يحتاجهـا الأشخاص في مهنهم وتعـد أعماله مرجعاً لكثير من المدارس والكليـات خصوصاً كليات التربية في العديـد مـن دول العـالم. وقد قام أوشـر Usher في العام 2002 بتعديـل بعض الأعمال التـي قدّمها كومبس (Wasicsko، 2007).

وقدمـت الانكيـت (2006) تعريفـا للتوجهات المهنية في قاموس المصطلحات المتوفر علـى موقعها على شبكة الإنترنت يتمثل في القيم والالتزامات والأخلاقيات المهنية التي تؤثر على سلوك المعلم تجاه طلبته وأسرهم، وزملائه في العمل والمجتمع من حوله والتي تؤثر بمجموعها على تعلم الطلبة ودافعيتهم وتطورهم، إضافة للتطور المهني للمعلم

نفسه. وتتأثر التوجهات المهنية بالمعتقدات والاتجاهات المرتبطة بالعناية والاهتمام Caring والعدل Fairness والأمانة Honesty والمسؤولية Responsibility والعدالة الاجتماعية Social Justice. فهي قد تتضمن معتقدات حول أن جميع الطلبة بمقدورهم أن يتعلموا، والالتزام بمعايير مهنية منافسة، أو الالتزام بتوفير بيئة آمنة وداعمة لتعلم الطلبة.

وتتوقع الانكيت(NCATE، 2011) من برامج إعداد المعلمين كجزء من اعتمادها تقييم التوجهات المهنية المتخصصة لطلبتها بناء على مؤشرات سلوكية يمكن ملاحظتها في المواقف التربوية والتعليمية المختلفة، وبشكل أساسي فإن الانكيت تركز على مجالين من التوجهات، هما: العدل والمساواة والإيمان بأن جميع التلاميذ باستطاعتهم أن يتعلموا. وانطلاقاً من أهداف المؤسسة التعليمية وإطارها المفاهيمي فإنه يمكن لفريق عمل متخصص أن يعرّف ويحدد ويصيغ بشكل إجرائي توجهات مهنية احترافية إضافية تتوقعها هذه المؤسسة من طلبتها.

وينص المعيار الأول من معايير الاعتماد الأكاديمي المعمول بها حسب نظام الانكيت على ما يأتي: "يَعْرِف الطلبة المرشحون لمهنة التدريس أو المهن المتخصصة الأخرى المحتوى المعرفي والتدريسي والمهارات والتوجهات المهنية الضرورية لمساعدة تلامذة المدارس على التعلم ويطبقونها". ويتم تقييم تحقق المعيار من خلال مؤشرات تعكس التوجهات المهنية الاحترافية للمعلمين على مستويات متباينة "غير مقبول" و"مقبول" و"مستهدف".

والتحدي الذي يواجه الجهات المهتمة بقياس التوجهات المهنية وتطورها لدى الطلبة الدارسين بكليات التربية يأتي من صعوبة قياس هذه التوجهات، فكثير من الأدوات المتوفرة لقياس التوجهات المهنية هي مرتبطة بالمعلمين في حين أن الطلبة الدارسين في كلية التربية هم ليسوا معلمين بعد، وقد لا تنطبق عليهم بعض المؤشرات الخاصة بإظهار التوجهات المهنية ولم تتح لهم الفرصة الكافية لذلك. فمثلا هناك بعض التوجهات كالآتي: يؤمن المعلم بأن الخطط يجب أن تكون مرنة وتستوعب التعديلات والتكييفات بناء على حاجة التلاميذ وظروفهم المتجددة. فالفرصة التي قد تتاح للطلبة أثناء إعدادهم في برامج إعداد المعلمين وفي كليات التربية بشكل عام تكون غير كافية لإظهار ذلك أو تطبيقه والتأكد من الطالب الذي يعد ليكون معلم المستقبل قد اكتسب هذه المهارة أو التزم بهذه القيمة.

ومثال آخر مرتبط بالمؤشر الخاص بتحمل المعلم المسؤولية لتوفير بيئة آمنة وإيجابية في الغرفة الصفيّة، ويشارك في الحفاظ على مثل هذه البيئة على مستوى المدرسة بأكملها. فمثل هذه المؤشرات يصعب ممارستها أو إظهارها من قبل الطلبة الدارسين في الكلية خصوصاً قبل نزولهم للتدريب الميداني أو تعرضهم لأي خبرات مبكرة في التدريب، وبالتالي صعوبة قياس التوجهات المهنية بشكل دقيق لدى الطلبة. وحتى لو كانت لديهم خبرات تدريبية مبكرة فإنها تكون محدودة ولا تكفي لإظهار السلوكيات محور الاهتمام. ومحطات التقييم فيها تكون محدودة إضافة لزيادة أعباء المتعلم المتعاون وعضو هيئة التدريس الذي يشرف على التدريب الميداني، وبالتالي قد تظهر تناقضات خاصة بالاتساق في تقييم الطلبة الدارسين ونوعية قياس التوجهات المهنية التي يتمتع بها الطلبة ودقتها.

إن عدم توفر قائمة موحدة لتقييم التوجهات للدارسين في برامج إعداد المعلمين يفتح مجالاً واسعاً لإيجاد وتوفير أدوات تقييم مناسبة تغطي الخصائص العامة التي تجعل من المعلم لأن يكون فاعلاً، وقد تتفاوت المؤسسات التعليمية في تسميتها أو تعبيرها عن التوجهات المهنية من مثل الحماس، والحساسية، والمسؤولية، والالتزام، والمهنية الاحترافية، والتهيئة الماهرة، والحس بالآخرين واحترامهم، وأساليب التواصل، والمظهر المناسب، والتصرف بشكل ملائم (Callahan، Wasicskil، & Wirtz، 2004). ويمكن أن تستخدم هذه الأدوات في إجراء البحوث والدراسات الخاصة بتقييم التوجهات بمعزل عن ذاتية المقيّم أو الملاحظ لأداء الطلبة.

وقد ظهرت عدة نماذج مبتكرة من قبل المؤسسات الأكاديمية خاصة بتقييم التوجهات المهنية الاحترافية، فالبعض ينفّذ ذلك من خلال استبانة التقييم الذاتي كجزء من طلب الالتحاق بالبرنامج الذي يعبئه الطالب، أما البعض الآخر فيعتمد على الأنشطة الصفيّة، في حين أن برامج أخرى تنتظر حتى نزول الطالب للتدريب الميداني. ونقطة الاشتراك بين وجهات النظر تلك ترتكز إلى أهمية تقويم التوجهات للطلبة الدارسين في برامج إعداد المعلمين والتخصصات الأخرى الداعمة لها(Dale، 2010)).

تجارب عالمية في قياس التوجهات المهنية:

وقامت البرامج التي تعد المعلمين مثلا في جامعة إنديانا بتنفيذ نوع من الالتزام لتطوير التوجهات المهنية لطلبتها من خلال وجود مقررات أساسية خاصة بها، مثل المتطلبات الشخصية للتدريس Personal Demands of Teaching والتي تركز على مساعدة المعلمين في برامج إعدادهم على تطوير التوجهات المهنية المناسبة، معززة ذلك ببعض الخبرات المبكرة، والتعامل مع استراتيجيات حل المشكلات ودراسة الحالة ولعب الأدوار كبديل للمواقف المدرسية الاعتيادية عندما لا تكون متوفرة. وقد تم توظيف عدد من التوجهات المهنية ضمن قائمة أهداف المقررات الدراسة وتشمل هذه التوجهات: مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، ومراعاة التنوع، وإظهار السلوك المهني الملتزم، وإدارة الصف، والتفكر في الممارسات والخبرات التي يتعرض لها الطالب. ومن الأمثلة على الأهداف: يكون الطالب قادراً على ملاحظة المؤشرات غير اللفظية والعوامل الموقفية وتفسيرها ؛ يستقبل أو يزوّد بتغذية راجعة مناسبة للأداء؛ يتعامل مع زملائه..، يظهر السلوك المهني الملتزم والمبادر والذي يعكس احترام الآخرين... (Young & Youngs، 2005).

وقامت عدة جامعات بتطوير أدوات لقياس التوجهات المهنية لدى طلبتها؛ منها جامعة نبراسكا والتي ارتكزت على معايير INTASC وتحويلها إلى مؤشرات وضعت في أداة سميت "مؤشرات التوجهات المهنية للمعلمين" ومن الأمثلة على فقراتها:

- أؤمن أن توقعات المعلم تؤثر على تعلّم التلاميذ.
- من واجبي خلق بيئة تعلم تراعي تطور الطلبة وتزيد من كفاءتهم وثقتهم بأنفسهم.
- أتواصل مع الآخرين بطريقة تراعي مشاعرهم وتأخذ بالاعتبار أسلوب تفكيرهم.
- أتعاون مع الآخرين في تطبيق المنهاج المطلوب في المدرسة.

وكذلك جامعة شمالي كاليفورنيا حيث قام فريق متخصص بتطوير 15 معياراً شملت الالتزام بالوقت، والحضور، والمظهر، والاتجاهات، والمبادرات، والمحافظة على السرية، والتنظيم، والمرونة، واللغة، وإدارة الصف، والفاعلية، والحساسية للتنوع، والتعاون، والشعور بالمسؤولية في بناء الألفة وتقديم التغذية الراجعة. فهذه المؤشرات يتم التركيز عليها أثناء تعلّم الطلبة وممارستها ومن ثم يتم تقييمها من قبل المعلم المتعاون. وقد تم استخدام صورة أخرى من أداة قياس التوجهات المهنية قبل نزول الطلبة للتدريب وممارستهم للتعليم بحيث تم حذف بعض المؤشرات التي لن يتمكن الطلبة من إظهارها مثل إدارة الصف. على الرغم من أن جامعات أخرى مثل جامعة سينسيناتي Cincinnati قامت ببناء قائمة خاصة بها للتوجهات المهنية، إلا أنها اعتمدت -وبشكل عامعلى معايير مشابهة تدور حول إدارة الوقت، والمبادرات، وتحمل المسؤولية، وتقبّل التغذية الراجعة، والألفة مع الآخرين، إضافة للمظهر العام أثناء الانخراط في الخبرات الميدانية، ومراعاة أخلاقيات المهنة مثل المحافظة على السرية، والمعرفة بسياسات البرامج الأكاديمية التربوية، والالتزام بممارسة التفكر على المهام المعطاة، والتقييم المستمر للتعلم، والتعاون مع الزملاء والتربويين الآخرين في المحيط، وهذه السلوكيات يجب أن يلتزم بها الطلبة ويتم تقييمهم عليها في الصف وأثناء الخبرة الميدانية وأثناء التعلّم.

وتعتمد جامعة جورج واشنطن George Washington University على مجموعة من التوجهات المهنية التي تم استقاؤها من الإطار المقترح من أعمال كومبس وآشر (Combs، 1999; Usher، 2002; Ihrig and Rice، 2005) وتقوم بتدريسها ضمن مقررات البرامج الأكاديمية. وقد قسمت الجامعة التوجهات إلى خمسة محاور تمثّلت في الآتية:

أولاً: التعاطف، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: يسعى لفهم وجهات نظر الآخرين، يتفهّم شكوى الآخرين وأحزانهم....

ثانيـاً: النظر بإيجابيـة للآخرين، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: يرى الآخريـن بإيجابية، يؤمن بأن الآخرين لديهم الإمكانية والقدرة،...

ثالثـاً: النظـرة الإيجابية للذات، وتم قياسه من خـلال مؤشرات مثل: لديه مفهوم إيجابي عـن نفسه كمعلم، لديه توقعات حقيقية عن ذاته،...

رابعـاً: الأصالـة، وتم قياسه من خـلال مؤشرات مثل: واقعي وشفـاف وغير منغلق على نفسـه، ويستخدم أساليب التدريس التي تتناسب مع حاجات الطلبة.

خامسـاً: وجـود رؤية وهدف ذو معنى، وتم قياسه من خلال مؤشرات مثل: ملتزم بتحقيق تطور لدى الطلبة، يعرف الغرض من التعليم، وملتزم بمساعدة تلامذته.

وفي نفس السياق، قد طـورت كلية التربية والمكتب المتخصص في الأخلاقيات الـذي يتبع جامعة ولاية جاكسونفيل Jacksonville State University أداة لتقييـم التوجهـات المهنيـة التالية لـدى المعلمين المتدربين شملت:

1) الالتزام بقواعد الحضور.
2) تسليم الواجبات بوقتها.
3) المظهر العام.
4) الثقة بالنفس.
5) يتقبل النقد ويظهر سلوك مهني احترافي.
6) مبادر ومشارك.
7) يتحمل المسؤولية ويتقبل الرأي الآخر.
8) العناية والاحترام.

ويتـم قياس التوجهـات المهنية من قبـل البرنامج الذي يتبع لـه الطالـب، وإذا لم يحقق الطالـب المستوى المقبول مـن التوجهـات المهنية فعليه إكمـال برنامج علاجي خاص بتنميـة التوجهات الاحترافية وعـلاج بعض السلوكيات السلبية التي قد أظهرها الطالب أثناء إعداده لمهنة التعليم وقبل نزوله الكامل للميدان أو التدريب العملي (JSU، 2011).

ومـن الخطـوات الرئيسـة الواجب الالتـزام بها عند تقييـم التوجهات المهنيـة الاحترافية للطلبـة وتطويرها، هي تقـديم مفهـوم التوجهات المهنية التي يتوقع إظهارها من المتخصص في أول مقرر يدرسه الطالب من لحظة دخوله البرنامـج. ومن ثم الاستمرار في تقديم المفهوم على شكل جرعات في مقررات المستويات الدراسية المختلفة وبشكل تدريجـي، ومتعمق مما يعـزز اكتساب الطالب للتوجهـات الإيجابية التي يجب أن يبقيها في ذهنـه أثناء ممارسته عمله مستقبلاً.

خطوات بناء أداة تقييم التوجهات:

أولاً: تبنِّـي تعريـف خاص بالتوجهات من خـلال آراء أعضاء هيئة التدريس، والمعلم المتعاون، ومـدراء المدارس، ومتخذي القرار.

ثانياً: ربط التوجهات بالإطار المفاهيمي للبرنامج الأكاديمي أو الوحدة بأجمعها.

ثالثا: بناء مجموعة من المؤشرات ترتبط بالتوجهات وتغطيها ووضعها في أداة تقييم.

رابعـاً: جمع البيانات الخاصة بـأداة التقييم والتي قد تبدأ من لحظة دخول الطالب لبرنامج إعداد المعلمين، والتي تساعـد كثـيراً في توجيه عجلة البرنامج ومقرراتـه وتدريباته نحو بناء التوجهات المهنيـة الاحترافية المطلوبة، كما

تمكّـن الطلبة من معرفة السلوكيات والأخلاقيات المتوقع منهم ممارستها أو إظهارها في تدريسهم مستقبلاً وكيف سيتـم تقييمهـم فيها (Wayda & Lund، 2005) وتتيـح فرصة للبرنامج لوقف الطلبة الذين لم يحققوا المستـوى المطلـوب والمناسب من التوجهات مـن البرنامج بدلاً من الانتظار حتى يتخرجوا مـن البرنامج؛ فالاكتفاء بالمعـارف والمهـارات لوحدها لا يضمن نجاحهم في عملهـم وممارساتهم التدريسيـة المستقبلية (Almerico، Johnston، Henriott & Shapiro، 2011) .

خامساً: التحقق من الخصائص السيكومترية للتأكيد على موثوقية النتائج واتساقها.

ويقع على عاتق عضو هيئة التدريس تطوير التوجهات المهنية لدى طلبته من خلال توفير خبرات وواجبات مرتبطة بها، وأن يمارسها عضو هيئة التدريس نفسه ليكون قدوة أمام طلبته في تحقيق المستوى المنشود.

وقـد استعرضـ برايـتن وويسـل وكلاسـن (Britten، Wessel، & Clausen، 2011) تطـور تقييـم التوجهـات المهنيـة لدى طلبة كلية إعداد المعلمين في 105 برامج حاصلـة على الاعتماد الأكاديمي. وقام الباحثون بمراجعـة الوثائـق وأدوات التقييـم المنشورة علـى المواقع الإلكترونية لهـذه الكليات والخاصـة بالتوجهات المهنية. وأظهـرت نتائج التحليل النوعي أن معظـم البرامج ركّزت على مجالات خاصة بالاتجاهات، والسلوك، والمعتقدات، والقيـم كمكـوّن أساسي للتوجهات المهنية. كما أن معظم هذه البرامج قد اعتمدت إمّا على أدوات صممت بناء على سلـم إجابـة من نوع ليكرت المتدرج أو من خـلال مصفوفة تقييم لفظي مختصرة. وقد لوحظ أن أقل من 5% من العينـة قـد زودوا بمعلومات كافية في وثائقهم حول كيف يتخـذ المقيّمون قرارهم النهائي بناء على هذه الأدوات؟ أو ما المحك المعتمد للقول أن الطالب المرشح قد اجتاز ما يتوقع منه؟ ويتوقع أن يكون هذا المحك معلناً كما هو الحال بالنسبـة لتقييم التوجهات بشكل عام. وقد لوحظ أن معظـم البرامج تفتقد في بناء أدواتها لوجود عناصر وروابط منسجمـة مـع إطارها المفاهيمي، ويغيب عنها كذلك وجود وثيقة تعكس كيفيـة تطور التوجهات لدى الملتحقين فيها وقياسهـا، وما الخطوات العلاجية المتخـذة بشأن الضعف أو التغييرات التي حصلت علـى المناهج الدراسية والتي ستسهم في تعزيز التعلم نحو اكتساب التوجهات المهنية الاحترافية.

ويتمثـل هـدف الدراسة الحالية في تحديد طريقـة تقييم التوجهات المهنية من خلال استبانـة معدّة لهذا الغرض، تتمتـع بخصائص سيكومترية مناسبة بحيث تمكّن المسؤولـين من اتخاذ قرار سليم حول مستوى التوجهات المهنية الـذي حققـه الطلبة الملتحقون ببرامـج إعداد المعلمين من خلال خبرة كلية التربية بجامعـة الملك سعود في الإيفاء بمتطلبات المعيار الأول من معايير الاعتماد الأكاديمي المعمول بها في الإنكيت، علماً بأن هذه الدراسة تعد الأولى في جامعة الملك سعود المتعلقة بتقييم التوجهات المهنية للطلبة وفق معايير الاعتماد الأكاديمي.

الطريقة والإجراءات:

العينة:

طبّقت أداة تقييم التوجهات المهنية التي تم تطويرها في كلية التربية بجامعة الملك سعود على عينة استطلاعية تكونت من 115 طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الأول 1432-1431هـ. ثم طبّقت على العينة النهائية في الفصل الدراسي الثاني من العام 1432-1431هـ المسجلين في مقرر التدريب الميداني حيث تكونت من 1515 طالباً وطالبة من جميع أقسام الكلية التي تطرح برامج لطلبة المرحلة الجامعية الأولى وهي علم النفس، والتربية الخاصة، والتربية الفنية، والثقافة الإسلامية، ورياض الأطفال (إناث فقط) ، والتربية البدنية (ذكور فقط) كما في الجدول 1.

الجدول 1 توزيع عينة الدراسة على البرنامج الدراسي وجنس الطالب.

البرنامج	ذكر	أنثى	المجموع
علم النفس	54	223	277
التربية الخاصة	148	267	415
التربية الفنية	7	72	79
الثقافة الإسلامية	24	123	147
رياض الأطفال	0	582	582
التربية البدنية	15	0	15
المجموع	248	1267	1515

أداة الدراسة:

لقد مرّت أداة تقييم التوجهات المهنية في عدة مراحل لتطويرها تمثّلت في الآتية:

لقد تم بناء عبارات استبانة «تقييم التوجهات المهنية والقيم الإسلامية» اعتماداً على الأخلاقيات والتوجهات المهنية الواجب توافرها لدى خريج كلية التربية المرتبطة بالإطار المفاهيمي للكلية (2011)، وعلى لائحة الأخلاقيات المعتمدة في الجامعة والكفايات المرتبطة بها، واستناداً لمبادئ الإنكيت في تقييم التوجهات المهنية، إضافة لآراء أعضاء هيئة التدريس بالكلية بعد تشكيل لجان متخصصة منهم. وقد تم التوصل للصورة الاستطلاعية لأداة التقييم التي تكونت من 37 عبارة توزعت على التوجهات الآتية: مواصلة التعلم مدى الحياة، والنزاهة والإنصاف، والحرية، والإتقان، والمهنية الاحترافية.

وتم صياغة تعليمات التطبيق لتكون موجهة للمعلمين المتعاونين في المدارس، ومشرفي التدريب العملي من المحاضرين أو أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، اعتماداً على سلم إجابة ثلاثي:

أقل من مقبول (1): يظهر الطالب سلوكاً غير مهني احترافي ويحتاج لحضور برنامج علاجي وعناية من قبل المسؤول عن تطوير هذه التوجهات لدى الطلبة بالتعاون مع الطالب نفسه.

مقبـول (2): يظهـر الطالب سلوكاً مقبولاً في أكثر من 80% مـن المواقف الصفيّة وغير الصفيّة ولكنه قد يحتاج لبعض التطوير والنمو في ذلك.

مستهدف (3): يحقق الطالب المستوى المنشود من التوجهات المهنية الاحترافية.

وقـد أظهرت نتائج التطبيق الاستطلاعي أن هناك بعض العبـارات تحتاج لإعادة صياغة من حيث عدم وضوحها، وأن بعض السلوكيـات لا تنطبق على الطلبة الدارسين في الكلية ويصعـب ملاحظتها لدى الطلبة المتدربين، كما تم دمج مجالي المهنية والإتقان معاً. وبعد تعديل أداة التقييم وفق الملاحظات ونتائج التطبيق الاستطلاعي تم الخروج بالصـورة النهائيـة لتغطي التوجهات المهنية الاحترافية الآتية: مواصلـة التعلم مدى الحياة (6 عبارات)، والمهنية والإتقان (7 عبارات)، والنزاهة والإنصاف (6 عبارات)، والحرية (6 عبارات).

ويشـير لانج وويلكرسـون (Lang & Wilkerson، 2006) إلى أن التوجهـات لا يجب قياسها فقط بل أن نتائجهـا يجـب أن تتمتع بالصـدق والثبات. فإذا تم تبنّي مبـادئ مؤسسة مهنية معينة مثـل الإنكيت أو انتاسك في تصميـم أداة التقييـم فإن الأدلة على تحقـق صدق المفهوم تكون واضحة، كمـا أن استخدام خرائط تفحص مدى تغطيـة عبـارات الأداة الواحدة لمؤشـرات التوجهات المهنية يمثل نوعـا آخر من الأدلة على تحقـق صدق المحتوى؛ وبالتالي فإن القرارات المتخذة بناء على النتائج والحكم على امتلاك الطالب المرشح للقيم المهنية المطلوبة ستكون متاحة وبمستوى أعلى من الدقة.

الإجراءات:

طبقت النسخة النهائية لأداة تقييم التوجهات المهنية على الملتحقين بالتدريب الميداني لبرامج البكالوريوس في كلية التربيـة بنهايـة الفصل الدراسي الثـاني 1432-1431 هـ، حيث قام كل مشرف تدريـب ميداني أو عضو هيئة تدريس مسؤول عن الطالب المتدرّب باستيفاء الجزء الخاص بالتوجهات المهنية، والسلوكيات المرتبطة بها بواسطة استمارة التقييم النهائية المستخدمة في تقييم أداء الملتحق بالتدريب وفق الفرص المتاحة لمشاهدة الطالب المتدرب أثناء ممارسته لخطة الدرس والفعاليات التدريسية في الميدان.

النتائج:

للتعرف على الخصائص السيكومترية لأداة تقييم التوجهات المهنية تم استخراج مؤشرات عن ثبات الأداة بطريقة الاتسـاق الداخلـي بدلالـة الفقرةمعادلة ألفـا لكرونباخ كما في الجـدول 2 لمجال مواصلة التعلـم مدى الحياة (6 عبارات).

جدول 2 معامل الارتباط الثنائي المصحح بين العبارة والدرجة الكلية لمجالات التوجهات المهنية ومعامل الثبات

المجال	رقم العبارة	معامل ارتباط بوينت بايسيريال
مواصلة التعلم مدى الحياة	1	.738
	2	.716
	3	.771
	4	.663
	5	.777
	6	.763
معامل الثبات (ألفا)		0.905
المهنية والإتقان	7	.708
	8	.728
	9	.713
	10	.690
	11	.720
	12	.661
	13	.660
معامل الثبات (ألفا)		0.894
النزاهة والإنصاف	14	.730
	15	.795
	16	.639
	17	.831
	18	.789
	19	.807
معامل الثبات (ألفا)		0.913
الحرية	20	.815
	21	.809
	22	.742

المجال	رقم العبارة	معامل ارتباط بوينت بايسيريال
مواصلة التعلم مدى الحياة	1	.738
	2	.716
	3	.771
	4	.663
	5	.777
	23	.748
	24	.789
	25	.817
معامل الثبات (ألفا)		0.925

يتبــين مــن الجدول 2 أن قيم الثبات تراوحت بين أقل قيمة 0.89 لمجال المهنية والإتقان إلى 0.92 لمجال الحرية وهي قيم مرتفعة تزود بمؤشر عن مدى اتساق العبارات في قياس المجال الذي تنتمي له.

وقـد تم تلخيص استجابات الطلبة على عبــارات التوجهات المهنية حسب مجالاتها، وأظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في جدول 3 ارتفاعا في تحقق المؤشرات الدالة على التوجهات المهنية.

جدول 3 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات ومجالات تقييم التوجهات المهنية

المجال	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مواصلة التعلم مدى الحياة	1	2.678	.542
	2	2.738	.503
	3	2.713	.528
	4	2.794	.485
	5	2.747	.511
	6	2.705	.535
المجموع		2.729	.426
المهنية والإتقان	7	2.806	.458
	8	2.749	.511
	9	2.768	.492
	10	2.623	.560
	11	2.712	.522
	12	2.700	.545
	13	2.645	.570
المجموع		2.715	.410
النزاهة والإنصاف	14	2.824	.4506
	15	2.880	.390
	16	2.766	.523
	17	2.872	.423
	18	2.843	.449
	19	2.855	.428
المجموع		2.840	.372
الحرية	20	2.866	.403
	21	2.868	.400
	22	2.796	.466
	23	2.809	.464
	24	2.872	.396
	25	2.866	.410
المجموع		2.846	.361

ويلاحظ من المتوسطات الحسابية لمجالات أداة التقييم ارتفاعاً في تحققها وبقيم تراوحت بين 2.715 من 3.0 لمجال المهنية والإتقان إلى 2.846 من 3.0 لمجال الحرية. ولمعرفة التباين في أداء الطلبة الملتحقين حسب البرنامج فإن الجدول 4 يعرض النتائج على مجالات أداة التقييم.

لجدول 4 نتائج الطلبة الملتحقين ببرامج الكلية حسب مجالات أداة التقييم

المجال	البرنامج	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مواصلة التعلم مدى الحياة	علم النفس	277	2.766	0.354
	التربية الخاصة	415	2.686	0.522
	التربية الفنية	79	2.894	0.185
	الثقافة الإسلامية	147	2.766	0.392
	رياض الأطفال	582	2.717	0.409
	التربية البدنية	15	2.522	0.308
المهنية والإتقان	علم النفس	277	2.762	0.363
	التربية الخاصة	415	2.701	0.493
	التربية الفنية	79	2.905	0.164
	الثقافة الإسلامية	147	2.690	0.385
	رياض الأطفال	582	2.688	0.389
	التربية البدنية	15	2.533	0.372
النزاهة والإنصاف	علم النفس	277	2.861	0.300
	التربية الخاصة	415	2.773	0.515
	التربية الفنية	79	2.947	0.109
	الثقافة الإسلامية	147	2.874	0.354
	رياض الأطفال	582	2.856	0.301
	التربية البدنية	15	2.800	0.191
الحرية	علم النفس	277	2.873	0.292
	التربية الخاصة	415	2.793	0.482
	التربية الفنية	79	2.985	0.050
	الثقافة الإسلامية	147	2.812	0.383
	رياض الأطفال	582	2.866	0.301
	التربية البدنية	15	2.689	0.226

يلاحظ من الجدول 4 أن تقييم أعضاء هيئة التدريس والمعلم المتعاون لأداء الطلبة المسجلين بالتدريب العملي كان مرتفعاً على جميع مجالات أداة التقييم. وبشكل عام لم يظهر تفاوت بين طلبة البرامج المختلفة في تحقيق التوجهات المهنية المتوقعة منهم.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أشارت نتائج الدراسة بشكل عام لتمتع أغلبية الملتحقين ببرامج كلية التربية بالتوجهات المهنية بمستوى لا يقل عن مقبـول في مجـالات: مواصلة التعلم مدى الحياة، والمهنيـة والإتقان، والنزاهة والإنصـاف، والحرية. وقد أظهرت النتائـج بـروز بعض الحاجة لتحسـين مستوى التوجهـات المهنية في مجـالي والنزاهة والإنصـاف، والحرية لدى الملتحقين ببرنامج التربية البدنية.

وقـد قـادت الدراسة الحالية لتطويـر أداة لتقييم التوجهـات المهنية للملتحقين بكلية التربيـة (المشرف الأكاديمي والمعلـم المتعاون)، ويمكن استخدامهـا لتقييم أداء الطلبة الدارسين قبل النزول للتدريـب الميداني وأثناء التدريب الميـداني. وتعد هذه الدراسة استمراراً للجهود المبذولة في توفير أدوات تقييم تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة وتـزوّد بمؤشرات تـدل على التوجهات المهنية لدى الطلبة؛ بهدف ضمان أكبر قـدر من الموضوعية بين المقيّمين من داخل المؤسسة التعليمية أو من خارجها وتقليل التحيز.

ويمكن استخدام أداة الدراسة في مؤسسات تعليمية أخرى بعد الأخذ بالاعتبار محددات بنائها والمتمثلة في تعريف التوجهات المهنية وعدم الاتفاق عليه بين الباحثين، وكذلك تَعدُّد الأدوات المستخدمة في التقييم سواء المعتمدة على الاستبانـة كأداة للتقييـم أو من خلال الملاحظـة لسلوك الملتحق ببرامج كلية التربيـة في الجامعة أو أثناء التدريب الميداني.

ويمكـن توجيـه الأبحاث المستقبلية في تقييم التوجهـات المهنية للطلبة الدارسين ببرامـج إعداد المعلمين من خلال دراسات التحليل العاملي للأداة على عينات مختلفة، والتأكد من أن البناء العاملي للأداة مستقر وتتشبع العبارات على الأبعاد الخاصة بها، وكذلك فحص فيما إذا كان مفهوم التوجهات المهنية هو مفهوم عام ويمكن قياسه مباشرة أم أنه مفهوم ذو أبعاد متعددة ويتم قياسها بعدة مؤشرات دالة عليها. ويمكن الاستفادة من أداة التقييم المستخدمة في الدراسـة الحاليـة لأغراض تعديلهـا وتكييفها حسـب حاجة برامج إعـداد المعلمين، وذلك بتعديـل السلوكيات والمؤشـرات التي تـدل على التوجهات محـور الاهتمام بالبرنامج. ويمكـن إجراء دراسات لمعرفـة الاتساق في آراء المحكمـين في تقييم الطلبة عند استخدام نفس المؤشرات وربط مستوى تحقيق الطلبة للتوجهات المهنية بالتحصيل الأكاديمي الخاص بالمحتوى المعرفي وانعكاس ذلك على مستوى تحصيل التلاميذ الذين يتعاملون معهم.

المراجع:

1 - كلية التربية (2011). الإطار المفاهيمي لكلية التربية. جامعة الملك سعود، الرياض.

[2] Almerico , G., Johnston, P., Henriott, D. & Shapiro, M. (2011). Dispositions assessment in teacher education: developing an assessment instrument for the college classroom and the field. Research in Higher Education Journal, 11(1), 1-19.

[3] Atallah, F., Bryant, S. & Dada, R. (2010). A research framework for studying conceptions and dispositions of mathematics: A dialogue to help students learn. Research in Higher Education Journal, 7(1), 1-8.

[4] Britten, J., Wessel, R., & Clausen, J. (2011). Finding the Connection: College Student Development and Dispositions Assessment in Teacher Education. Journal of Research in Education 21(1), 35-51.

[5] Callahan, C., Wasicsko, M., & Wirtz, P. (2004). Integrating dispositions into the conceptual framework: Four a priori questions. Retrieved June 17, 2007, from http://www.nku.edu/~education/educatordispositions

[6] Combs, A. W. (1999). Being and Becoming: A Field Approach to Psychology.

New York, Springer.

[7] Dale, C. (2010). Dispositions in Pre-Service Teacher Preparation. Eastern Education Journal, 39(1), 3-12.

[8] Ihrigh, K. & Rice, E. (Nov. 17, 2005). A model of disposition modification: the results of pre-service teachers' perceptions of their dispositions in a yearlong graduate teacher training program. Presentation at the fourth annual symposium on educator dispositions, Northern Kentucky University.

[9] JSU. (2011). Evaluating Candidate Dispositions. Retrieved Nov. 4, 2011, from https://c1.livetext.com/misk5/formz/public/25868/73QSf32TPg

[10] Kramer, P. A. (2003). The ABC's of Professionalism. Kappa Delta Pi Record, 40(1), 22-25.

[11] Lang, W. & Wilkerson, J. (2006). Measuring Teacher Dispositions Systematically Using INTASC Principles: Building Progressive Measures of Dispositions.

[12] NCATE. (2011). NCATE Glossary. Retrieved Dec. 2, 2011, from http://www.ncate.org/Standards/NCATEUnitStandards/NCATEGlossary

[13] Rike, C., & Sharp, L. K. (2008). Assessing Preservice Teachers' Dispositions: A Critical Dimension of Professional Preparation. Childhood Education, 84(3), 150-153.

[14] Rose, S. (July 2006). A Literature Review Regarding Behavioral/Descriptive Indicators of Pre-Service Teachers' Dispositions for Coaching and Assessment. Teacher Quality Enhancement Disposition Team and Simpson College.

[15] Thornton, H. (2006). Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice? Teacher Education Quarterly. Retrieved June 19, 2007. From http://findarticles.com/p/articles/mi

[16] Thornburg, R. & Cargill, R. (2009). Dispositions: Ability and Assessment, International Journal of Education, 1(1), 1-14.

[17] Usher, D. (2002). Arthur Combs' five dimensions of helper belief reformulated as five dispositions of teacher effectiveness. Paper presented at the First Annual Symposium on Educator Dispositions: Effective Teacher – Effective Person, Richmond, KY.

[18] Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education. Journal of Teacher Education, 58(5), 370-380.

[19] Wasicsko, M. M. (2007). The perceptual approach to teacher dispositions: The effective teacher as an effective person. In M. E. Diez & J. Raths (Eds.), Dispositions in teacher education (pp. 53-90). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

[20] Wayda, V. & Lund, J. (2005). Assessing disposition: An unresolved challenge in teacher education. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 76, 345-361.

[21] Young, L. & Youngs, D. (2005) "Exploring Dispositions in Student Teaching and Field Experience." In The passion for teaching: dispositions in the schools, edited by Robert E. Smith, Denise Skarbeck, & James Hurst. Scarecrow education: Lanham, MD (2005), p. 135-152.