وعي معلمات المرحلة الابتدائية بهوية الدور كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم

د. العنود مبارك الرشيدي
أستاذ مساعد– قسم أصول التربية
كلية التربية– جامعة الكويت

د. علي إسماعيل الهولي
أستاذ مساعد– قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية– جامعة الكويت

الملخص

هدف هذا البحث إلى التعرف على مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم وأثر كل من برنامج الإعداد المهني التربوي وسنوات الخبرة التدريسية في تشكيل هذا الوعي. وقد تم قياس هوية دور المعلم من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي: (1) محور التدريس واحتياجات التلاميذ؛ و(2) محور العمل والعلاقات المدرسية؛ و(3) محور التنمية الشخصية والمهنية. شارك في هذا البحث 1570 معلمة من 24 مدرسة ابتدائية حكومية تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. تم استخدام مقياس معد مسبقاً من قبل أحد الباحثين لقياس هوية دور المعلم والذي تكون من 19 بنداً لقياس الأدوار التي تعكس طبيعة عمل المعلم عالمياً. تم استخدام معادلات الإحصاء الوصفي لقياس مدى وعي المعلمات بهوية دور المعلم، وتم استخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة لقياس العلاقات بين متغيرات الدراسة. توصلت نتائج هذه الدراسة إلى: (1) أن لدى معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وعياً مقبولاً بأدوار المعلم المتعلقة بالتدريس واحتياجات التلاميذ، والعمل والعلاقات المدرسية، والتنمية الشخصية والمهنية؛ (2) أن هناك أثر دال إحصائياً لبرنامج الإعداد المهني التربوي في تشكيل الوعي بهوية دور المعلم؛ و(3) أن هناك علاقة إيجابية متوسطة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ومدى الوعي بهوية دور المعلم. تمت مناقشة النتائج في ضوء الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، وتم تقديم التوصيات بناء على ما توصلت إليه نتائج هذا البحث.

الكلمات المفتاحية: مهنة التدريس، الهوية، الهوية المهنية للمعلم.

Elementary School Teachers' Awareness of Role Identity as a Means to Measure Teacher's Professional Identity

Abstract

This study aimed to identify teachers' level of awareness regarding their role identity as a means to measure teacher's professional identity and the influence of teachers' professional preparation and years of teaching experience on their level of -awareness regarding their professional identity. Teachers' role identity was measured in three main domains: (a) teaching and students' needs, (b) work and school relationships, and (c) personal and professional development. A total of 1570 elementary school teachers participated in this study from 24 elementary public schools. To .measure teachers' level of awareness regarding their role identity, a survey consisting of 19 items was adopted and employed as the major instrument. Statistical methods were used to analyze the data. Results showed that: (1) teachers have an adequate level of awareness of their role identity in all three domains; (2) teachers with degrees in education have significantly higher levels of awareness regarding their role identity than those without such degrees; and (3) a moderate positive relationship exists between level of awareness and years of teaching experience. Discussions, recommendations, and implications for future research were included at the end of study.

Keywords: identity, teacher's professional identity, teaching profession

مقدمة البحث:

يشكل مفهوم الهوية أحد المفاهيم الذي تم التطرف له في عدد من المجالات مثل مجال علم النفس الاجتماعي (Tajfel & Turner, 1986)، ومجال الفلسفة (Noonan, 2007)، ومجال علم الاجتماع (Bernstein 2009) وغيرها من مجالات، إلا أن تداخل وتنوع هذه المجالات أدى إلى عدم التوصل إلى تعريف موحد لهذا المفهوم، وذلك بسبب نظرة كل مجال للهوية من منظور مختلف يعكس النظريات والأسس الفكرية التي يرتكز عليها. ومن التعريفات التي سعت إلى تحديد مفهوم الهوية بشكل عام، ذلك التعريف الذي ورد في معجم "مصطلحات الثقافة والمجتمع" والذي ينظر للهوية على أنها حالة التطابق مع الذات عند شخص ما أو جماعة ما في جميع الأزمنة والأحوال؛ فهي تتعلق بكون شخص ما، أو كون جماعة ما، قادراً أو قادرة على الاستمرار في أن تكون ذاتها وليس شخصاً أو شيئاً آخراً (بينيت، غروسبيرغ، وموريس، 2010). وبهذا المعنى، تأخذ الهوية شكلاً فردياً (نفسياً)، أو شكلاً جمعياً (اجتماعياً).

وكانت بدايات الاهتمام بمفهوم الهوية على يد المفكر الأمريكي (جورج هـ. ميد) George H. Mead –أحد أشهر مؤسسي علم النفس الاجتماعي- الذي استطاع من خلال كتاباته التمييز بين المكونين النفسي والاجتماعي للهوية (Burke & Skowronski, 2013)، حيث ارتكز (ميد) في تفسيراته لمفهوم الهوية على كل من النظرية البراجماتية والمدرسة الرمزية التفاعلية في علم الاجتماع (Cook, The symbolic Interactionist School of Sociology 1993)، فالهوية كما يراها (ميد) تتكون فقط في البيئات الاجتماعية التي يحدث فيها تواصل وتفاعل اجتماعي بين الأفراد. وعلى الرغم من إسهامات (ميد) في تفسير الهوية، إلا أن الاهتمام بهذا المفهوم لم يأخذ شكلاً حيوياً إلا من خلال أعمال المفكر في مجال علم النفس الاجتماعي (إريك هـ. إريكسون) Erik H. Erikson الذي أضاف بعداً اجتماعياً لنظرية عالم النفس (سيجموند فرويد) Sigmund Freud في التحليل النفسي من خلال التركيز على كيفية تشكيل الهوية في السياق الاجتماعي ومراحل تكوينها البيولوجي والنفسي (Erikson, 1994). وأولى

مفكرون آخرون في مجال علم الاجتماع اهتماماً خاصاً بمفهوم الهوية بوصفها جزءاً هاماً من شخصية الفرد، حيث بنيت معظم تفسيراتهم لهذا المفهوم على نظرية الهوية الاجتماعية (SIT) Social Identity Theory للمفكرين في مجال علم النفس الاجتماعي (هنري تاجفيل) Henri Tajfel و(جون تيرنر) John Turner والتي تركز بدورها على المنظور النفسي- الاجتماعي للهوية، وكيفية نشأتها، والعوامل المؤثرة في تشكيلها، كما تمنح سيكولوجية العلاقات بين الجماعات أهمية خاصة في تكوين الهوية الاجتماعية للفرد (Tajfel & Turner, 1986). كما تناولت أيضاً الكتابات الحديثة للمفكرين الاجتماعيين تمييزاً بين أنواع مختلفة من الهويات، فنجد كل من (بيتر بيرك) Peter Burke و(جان ستيتس) Jan Stets في كتابهما "نظرية الهوية" Identity Theory –الذي جمعا من خلاله أعمالهما وكتاباتهما في مجال الهوية- يفرقان بين ثلاثة أشكال مختلفة من الهويات التي يحملها كل فرد وذلك على النحو التالي: (Burke & Stets, 2009)

1- الهوية الشخصية Personal Identity: وهي مجموعة الصفات الفريدة التي تميز كل فرد عن غيره من الأفراد الآخرين كأسلوب الفرد في الحديث، أو طريقة تفكيره في حل المشكلات المختلفة، أو تفضيلاته الشخصية في الملبس والمأكل وغيرها من أمور شخصية.

2- الهوية الاجتماعية Social Identity: وهي تمثل الصفات التي اكتسبها كل فرد بسبب انتمائه لجماعة ما أو مجتمع معين، ومثال على ذلك اللهجة الخاصة بجماعة معينة، أو التقاليد والعادات والأعراف الخاصة بالمجتمع والتي تميزه عن بقية المجتمعات الأخرى.

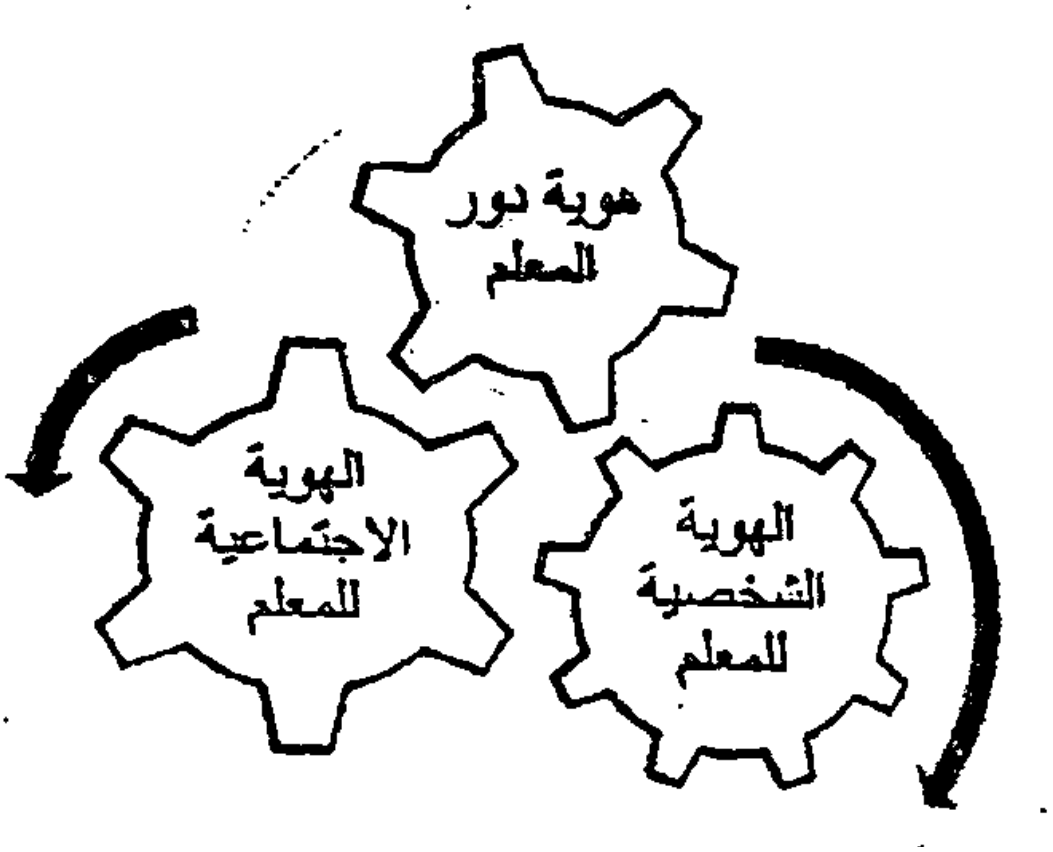
3- هوية الدور Role Identity: وهي مجموعة التوقعات التي ترتبط بمركز اجتماعي معين، والسلوكيات والتوجهات التي يتطلبها القيام بدور محدد في المجتمع، كالتوقعات والمهام التي ترتبط بدور الأبوين، أو دور الطبيب، أو دور المعلم وما شابه ذلك.

ونظراً لحداثة مفهوم هوية الدور نسبة إلى مفهومي الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية، ظهرت دراسات ونظريات مستقلة تحاول تفسير هوية الدور في نطاق علم الاجتماع كنظرية هوية

الدور Role Identity Theory (RIT) للمفكرين الأمريكيين (جورج ماكول) George McCall و(جي سيمونز) J. Simmons والتي ترى بأن كل فعل يقوم به الفرد يقع في إطار الدور الذي يكون فيه هذا الفرد في ذلك الوقت تحديداً (McCall & Simmons, 1978)، كما أن لكل دور اجتماعي عدد من الحقوق، والواجبات، والتوقعات، والمعايير، والسلوكيات التي يجب على الفرد أن يؤديها ويحققها كجزء من هوية الدور الخاصة به (Turner, et al., 1987)، وتؤكد نظرية هوية الدور كذلك على أنه يمكن التنبؤ بسلوك الفرد الذي يحتل مركزاً محدداً في المجتمع من خلال محددات الدور الاجتماعي الذي يقوم المجتمع بتحديده لهذا الفرد (Stryker & Burke, 2000). وكرس بعض الاجتماعيين أمثال (بيتر بيرك) Peter Burke و(جودي تولي) Judy Tully أعمالهم في تفسير مفهوم هوية الدور لإيمانهم بأهمية هذا المفهوم في فهم الأفراد والتنبؤ بسلوكياتهم، فالهوية والسلوك مرتبطان ببعضهما؛ ولكي يتم التنبؤ بسلوك فرد ما يشغل مكاناً ومركزاً محدداً في مجتمع ما، يجب أن يتم التعرف على محددات هوية الدور الذي يقوم به هذا الفرد في ذلك المجتمع (Burke & Tully, 1977)، كما يذكر (بيرك) أيضاً أن الفرد يتعلم محددات هوية الدور الخاصة به من خلال التفاعل الذي يحدث بينه وبين أفراد المجتمع الذي يعيش فيه (Burke, 1980)؛ فالمجتمع هو المسؤول عن تحديد الأدوار الاجتماعية (وطفة، 2013). وبناء على نظرية هوية الدور (RIT)، نجد أن المجتمعات الإنسانية تقوم بتحديد الأدوار المتوقعة للأفراد الذين ينتمون إليها من خلال معايير محددة؛ فهناك توقعات محددة للأدوار بناء على الجنس، والعمر، والمركز الاجتماعي، والمهنة.

وبالرغم من تعدد الهويات التي يحملها الفرد (Burke & Stets, 2009)، إلا أنها متكاملة وتتفاعل فيما بينها بشكل تلقائي، فالمعلم كفرد على سبيل المثال يحمل عدة هويات تشكل مجتمعة الهوية العامة له، بحيث يعكس انتماء المعلم إلى مدرسة محددة "الهوية الاجتماعية" له لكونه ينتمي إلى مجتمع مدرسي خاص له قوانينه وأعرافه وأفراده؛ في حين يشكل العمل في هذه المدرسة وأداء مهام المعلم "هوية الدور" له، أما أسلوبه الخاص في التدريس والذي يميزه عن غيره من المعلمين

الآخرين فيمثل "الهوية الشخصية" له، ويوضح شكل (1) الهويات المختلفة التي يحملها المعلم والتي تشكل مجتمعة الهوية العامة للمعلم:



شكل (1)

الهويات المختلفة التي يحملها المعلم والتي تشكل الهوية العامة للمعلم

وفي السنوات الأخيرة، أدى انتشار المنظمات المهنية التي تسعى كل منها نحو تحديد المعايير الخاصة بالمهن المختلفة كالطب والمحاماة والهندسة إلى اهتمام الباحثين بنوع جديد من أنواع الهوية وهو "الهوية المهنية" Professional Identity والتي يمكن تعريفها بأنها العملية المستمرة في محاولة دمج هويتي الذات والمهنة لكي يصل الفرد إلى تكوين فهم عميق بهويته المرتبطة بمهنة معينة (Goodson & Cole, 1994)، ووجد الباحثون المهتمون في هذا المجال أن الهوية المهنية ترتبط بالرضا المهني؛ فكلما زاد وعي الفرد بهويته المهنية، كلما زاد لديه مستوى الرضا المهني (Bloor & Brook, 1993)، كما توصل باحثون آخرون إلى عدد من الخصائص النفسية التي يشترك بها

جميع من لديه وعي جيد بهويته المهنية مثل وضوح الأهداف الحياتية، وتدني مستوى القلق، وارتفاع التقدير للذات (Cohen, Kessler, Gordon, 1995). وانضم مؤخراً المهتمون في المجال التربوي –خاصة التربويون الاجتماعيون– إلى هذا المجال من خلال التركيز على دراسة مفهوم الهوية المهنية للمعلم في سياق الإطار الاجتماعي المدرسي، وجاء اهتمام الباحثين التربويين في دراسة الهوية المهنية للمعلم بسبب ما تتميز به طبيعة عملية التدريس المعقدة والمركبة (Darling- Hammond & Snyder, 2000)، وإيمان التربويين في دور المعرفة الذاتية والخبرة السابقة للمعلم في عملية التدريس في تشكيل الهوية المهنية للمعلم (Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000)، وحقيقة تواجد وعمل المعلم الدائم في نطاق اجتماعي مدرسي مهني محدد يؤثر بشكل مباشر في عملية تكوين الهوية المهنية للمعلم (Clandinin & Connelly, 1995)، فالمدرسة –حيث المكان الدائم لعمل المعلم– كما يراها التربويون الاجتماعيون –هي عبارة عن مجتمع مصغر، يحمل ثقافة مميزة تختلف من مدرسة إلى أخرى، حيث تشمل المدرسة مجموعة من الأفراد الذين تجمع بينهم روابط مشتركة، ويؤدي كل منهم أدواراً خاصة به تبعاً لمركزه الوظيفي في تلك المدرسة، كما يتمتع كل فرد فيها بحقوق وواجبات، وتحكم كل مدرسة قوانين وأعراف خاصة بها، وفي كل مدرسة هناك مناهج معلنة ومناهج خفية، كما يشكل أولياء أمور التلاميذ جزءاً من ثقافة كل مدرسة، ويوضح جدول (1) العناصر المكونة للمدرسة كنظام اجتماعي: (Ballantine & Spade, 2011)

جدول (1)

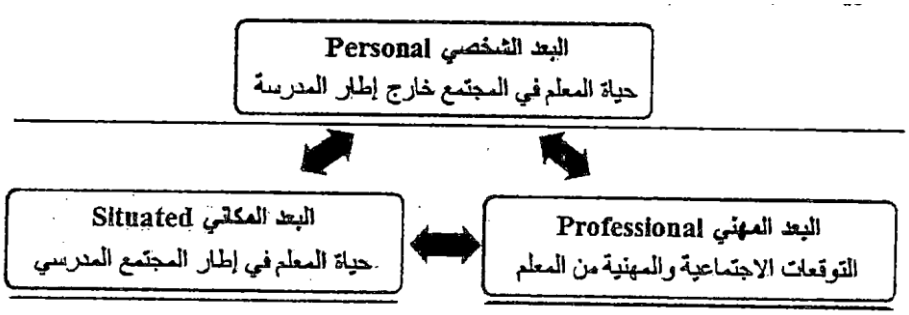
العناصر المكونة للمدرسة كنظام اجتماعي

مكونات المدرسة كنظام اجتماعي	
• سياسة المدرسة وقوانينها.	• المناهج الرسمية المستخدمة.
• ثقافة المدرسة ومناهجها الخفية.	• أساليب وطرق التدريس المستخدمة.
• أساليب التعلم المستخدمة في المدرسة.	• أساليب وطرق التقييم المستخدمة.
• اللغة السائدة وأساليب الحوار المستخدمة.	• المعلمون وأفكارهم وتوجهاتهم.

• أولياء الأمور وتأثيرهم في المدرسة. • برنامج الإرشاد النفسي والاجتماعي.	• الإداريون وأفكارهم وتوجهاتهم. • التلاميذ وخصائصهم واحتياجاتهم.

وكما اختلف المفكرون في تفسير مفهوم الهوية بشكل عام، تنوعت كذلك آراء الباحثين التربويين في تفسيرهم لمفهوم الهوية المهنية للمعلم، وماذا تشكل هذه الهوية، فيرى أغلب التربويين بأن الهوية المهنية للمعلم تعكس كيفية رؤية المعلمين لأنفسهم كمعلمين، وتفسيراتهم حول تفاعلهم المستمر مع السياق الاجتماعي والتربوي الذي يمارسون فيه عملهم، ومدى معرفتهم بالأدوار والممارسات التربوية المطلوبة منهم كمعلمين (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). واختلف أيضاً الباحثون في تحديد المرحلة الزمنية التي تبدأ فيها الهوية المهنية للمعلم في التشكل، فيرى (قريت كلتشرمانز) Greet Kelchtermans أن المعلم يقوم بخلق إطار تفسيري لمهنته كمعلم – هوية خاصة به– خلال فترة عمله كمعلم، وهذا الإطار يتشكل وتتم إعادة تشكيله بشكل مستمر من خلال الظروف الاجتماعية والثقافية والتنظيمية لبيئة المدرسة التي يعمل بها (Kelchtermans, 2009)، في حين يجد كل من (دينيس أتكنسون) Dennis Atkinson و(جاكي والتينغتون) Jackie Waltington أن الهوية المهنية للمعلم تبدأ بالتشكل خلال فترة إعداده في كليات إعداد المعلمين من خلال المفاهيم والمعارف التي يتلقاها عن عملية التربية والتدريس، وخبراته التي يتعرض لها في أسوار الجامعة، وممارساته الميدانية المبكرة في المدارس والمرتبطة بكليات إعداد المعلمين، ومن هنا يبدأ المعلم في بناء هويته الخاصة به والتي تساعده على فهم دوره كمعلم (Atkinson, 2004; Walkington, 2005). وأدى الاختلاف في آراء الباحثين حول طبيعة الهوية المهنية للمعلم إلى إعلان بعضهم أن الهوية المهنية للمعلم هي مفهوم غير واضح من ناحية ماذا تشكل هذه الهوية، وإلى أي مدى يمكن إيجاد التكامل بينها وبين ما يؤثر بها (Knowles, 1991). ويقرر (كرستوفر دي) Christopher Day وآخرون بأن الهوية المهنية مفهوم مركب ومعقد من حيث ماذا يمثل تحديداً؛ فالمعلم يوازن بين ثلاثة أبعاد في عمله: البعد الشخصي؛ والبعد المهني؛ والبعد المكاني، وهذه الأبعاد مجتمعة هي التي تشكل الهوية المهنية للمعلم

(Day et. Al., 2006)، ويوضح شكل (2) الأبعاد المشكلة للهوية المهنية للمعلم بحسب ما يراه (دي) وآخرون:

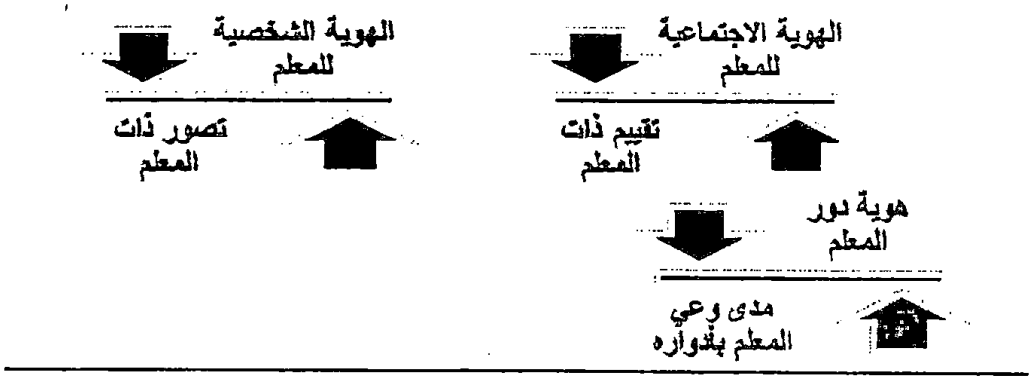


شكل 2

الأبعاد المشكلة للهوية المهنية للمعلم كما يراها (دي) وآخرون.

وكما اختلف الباحثون في تفسير مفهوم الهوية المهنية للمعلم، تعددت كذلك الآراء فيما بينهم في كيفية قياس هذا المفهوم عند الرغبة في إجراء الدراسات البحثية، فعلى سبيل المثال، يقوم بعض الباحثين التربويين بربط مفهوم الهوية المهنية للمعلم بمفهوم تصور الذات (Knowles, Self- Image, 1992)، والذي يعني بأن مفهوم المعلم عن ذاته يحدد بشكل كبير الطريقة التي يقوم فيها المعلم بالتدريس، والطريقة التي يستعين بها لتنمية أدائه المهني، وتوجهاته تجاه التعليم والإصلاح التربوي، وهذا التوجه البحثي في قياس الهوية المهنية للمعلم من خلال تصوره الذاتي عن نفسه يعكس "الهوية الشخصية" للمعلم كما ذكرها كل من (بيرك) و(ستيتس) (Burke & Stets, 2009). ويقوم باحثون آخرون بربط الهوية المهنية للمعلم عند الرغبة في دراستها بعملية تقييم الذات Self- Evaluation عند المعلم نسبة إلى التوقعات التي ينتظرها منه المجتمع ونظرة المجتمع له كمعلم (Cooper & Olson, 1996)، وهذا التوجه البحثي في قياس الهوية المهنية للمعلم من خلاله تقييمه الذاتي لنفسه نسبة إلى نظرة المجتمع العام والمجتمع المدرسي الذي ينتمي إليه يعكس "الهوية الاجتماعية" للمعلم كما ذكرها كل من (بيرك) و(ستيتس) (Burke & Stets, 2009). واهتم اتجاه ثالث لبعض الباحثين بدراسة الهوية المهنية للمعلم من خلال قياس مدى وعيه بالأدوار المطلوبة من المعلم Teacher's Roles، ودعموا هذا التوجه بقولهم أن مفهوم الهوية المهنية

للمعلم يرتبط بشكل خاص بمدى وعي المعلم بالأدوار المهنية المطلوبة منه والتي تميزه عن المهن الأخرى (Goodson & Cole, 1994; Volkmann & Anderson, 1998)، فعلى سبيل المثال، يرى كل من (نويل إنيدي) Noel Enydey و(جينيفر قولدبيرغ) Jennifer Goldberg و(كيت ويلش) Kate Welsh –وهم من أشهر المنادين بأهمية دراسة الهوية المهنية للمعلم من خلال قياس مدى وعي المعلم بالأدوار المرتبطة بمهنته كمعلم –أن الأدوار المهنية للمعلم تشمل أدواراً تتعلق بتعامل المعلم مع التلاميذ وتعلمهم، والزملاء في المجتمع المدرسي، وأولياء الأمور، وأدواراً تتعلق بالتنمية المهنية للمعلم (Enyedy, Goldberg, & Welsh, 2006)، كما تدعم (ميشل ويلموند) Michel Welmond هذا الاتجاه البحثي الخاص بقياس الهوية المهنية للمعلم من خلال مدى وعيه بالأدوار المطلوبة منه، فترى أن هوية المعلم تشمل رؤية المعلم لنفسه ومدى وعيه بالأدوار المتوقعة منه، وهي أفكار غير ثابتة تتغير بتعرض المعلم للمواقف والخبرات الجديدة، وتؤثر بها الأفكار الأيدولوجية السائدة عن مهنة المعلم في المجتمع الذي يعيش فيه، وكذلك مدى وعي المعلم بحقوقه وواجباته في إطار المؤسسة التربوية التي يعمل بها، وأخيراً مفهوم المعلم ذاته عن صفات المعلم الفعال والناجح (Welmond, 2002)، وهذا التوجه البحثي في دراسة الهوية المهنية للمعلم من خلال قياس مدى وعي المعلم بالأدوار المطلوبة منه يعكس "هوية الدور" كما ذكرها كل من (بيرك) و(ستيتس) (Burke Stets, 2009)، ويوضح شكل (3) أوجه التطابق بين مكونات الهوية كما ذكرها (بيرك) و(ستيتس) ومجالات الإسهامات البحثية في دراسة الهوية المهنية للمعلم:



شكل (3)

أوجه التطابق بين المجالات البحثية لدراسة الهوية المهنية للمعلم وما جاء في تفسير (بيرك) و (ستيتس) لمفهوم الهوية.

وبالرغم من تعدد الآراء حول طبيعة مفهوم الهوية المهنية للمعلم والاختلاف في كيفية قياسه، إلا أن عدداً من الدراسات قد أشارت إلى أهمية الاستمرار في دراسة هذا المفهوم لتأثيره الواضح في عمل المعلم، فيربط كل من (جون هوفمان) John Hofman و(ليا كريمر) Liya Kremer بين وضوح الهوية المهنية للمعلم ورغبته في ترك مهنة التدريس (Kremer & Hofman, 1985)، كما أثبتت هذه العلاقة دراسة للباحث (جي هونغ) Ji Hong والتي أشارت إلى أن مدى فهم المعلم لهويته المهنية قد يساعد في التنبؤ في مدى استعداد المعلم لترك مهنة التدريس من خلال العلاقة العكسية بينهما (Hong, 2010). وتوصلت الدراسات أيضاً إلى العلاقة الإيجابية بين وضوح الهوية المهنية للمعلم ورغبته في عملية الإصلاح التربوي؛ فالمعلمون الذين لديهم هوية مهنية واضحة، تكون رغبتهم في الإسهام بمجالات الإصلاح التربوي أكثر قوة (Drake, Spillane Hufferd- Ackles, 2001)). كما يرى (أنتونيت ميتشيل Antoinette Mitchell أن الهوية المهنية تخلق جواً من التعاون والتآلف بين الزملاء المعلمين، (Mitchell, 1997). ويساهم الوعي الجيد بالهوية المهنية المعلم في عملية تعلم التلاميذ من خلال معرفة المعلم بالأدوار المطلوبة منه والخاصة بتيسير ودعم تعلم التلاميذ (Korthagen, 2004).

مشكلة البحث

بناء على ما تم عرضه حول أهمية دراسة الهوية المهنية للمعلم، وعلاقتها المباشرة في مدى الرضا المهني للمعلمين ورغبتهم في الإصلاح التربوي، وتأثيرها على تعلم التلاميذ، ودورها في تعزيز جو التآلف والتعاون بين المعلمين، جاءت فكرة هذا البحث لقياس مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم وذلك في إطار علم الاجتماع ونظرياته وتفسيراته لمفهوم الهوية والدور الاجتماعي، وكذلك التعرف على أثر برنامج الإعداد المهني التربوي والخبرة التدريسية في وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم. ويتبنى هذا البحث الاتجاه البحثي الذي أشار إليه كل من (إنيدي) و(قولدبيرغ) و(ويلش) في دراسة الهوية المهنية للمعلم من خلال قياس مدى وعي المعلم بالأدوار المطلوبة منه كمعلم .(Enyedy. Goldberg.& Welsh. 2006)

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث من خلال ندرة الدراسات والأبحاث العربية التي تطرقت إلى مفهوم الهوية المهنية بشكل عام، والهوية المهنية للمعلم بشكل خاص، فالمجال البحثي العربي يكاد يخلو – بحسب علم الباحثين– من الدراسات المتعلقة بقياس الهوية المهنية للمعلم من جميع جوانبها، حيث لم يتوصل الباحثان إلى أي دراسة ميدانية تتناول مفهوم الهوية المهنية للمعلم بشكل مباشر، كما أن المجال البحثي في العالم العربي والمتعلق بمهنة التدريس لا يزال يفتقر إلى الدراسات الميدانية التي تتناول مفهوم التدريس كمهنة، وهذا بدوره يعزز من أهمية البدء في إجراء دراسات ميدانية تتناول مهنة التدريس بأبعادها المختلفة. وبالرغم من وجود بعض الدراسات الأجنبية المتعلقة بدراسة الهوية المهنية للمعلم إلا أنها محدودة أيضاً، وتناولت في غالبها مفهوم الهوية المهنية للمعلم من خلال المنهج النوعي الذي تم تطبيقه بإجراء المقابلات مع عدد محدود من المعلمين وتحليل الوثائق الخاصة بهم كالمذكرات التأملية والملفات الإنجازية، كما ركزت معظم الدراسات الأجنبية التي توصل إليها الباحثان على دراسة الهوية المهنية من منظوري تصور وتقييم الذات، لذلك فإن هذا البحث يمهد الطريق أمام

المجال البحثي الخاص بدراسة الهوية المهنية للمعلم من زاوية هوية دور المعلم. وتتجلى أهمية خاصة لهذا البحث في استخدامه لمعطيات علم الاجتماع وارتكازه على النظرية الرمزية التفاعلية The Symbolic Interactionist Theory في تفسيره مفهومي الهوية والدور من خلال النظر إلى المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية تشمل أدواراً ومراكزا مختلفة، وأن الهوية تنشأ في الوسط الاجتماعي ومن خلال التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين الأفراد في ذلك الوسط. لذلك، فهذا البحث ينظر إلى هوية دور المعلم من زاوية تربوية- اجتماعية.

أهداف البحث

هدف هذا البحث بصفة عامة إلى التعرف على مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم، وذلك بالاستغاثة بالاتجاه البحثي الذي أشار إليه كل من (إنيدي) و(قولدبيرغ) و(ويلش) (Enyedy, Goldberg, & Welsh, 2006) والمتعلق بقياس الهوية المهنية للمعلم من خلال هوية دور المعلم، وتتبلور أهداف هذا البحث بصفة خاصة على النحو التالي:

1- التعرف على مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم في مجال التدريس واحتياجات التلاميذ، ومجال العمل والعلاقات المدرسية، ومجال التنمية الشخصية والمهنية.

2- التعرف على أثر برنامج الإعداد المهني التربوي قبل الخدمة في مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم.

3- التعرف على أثر الخبرة التدريسية في مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم.

أسئلة وفروض البحث

سعى هذا البحث إلى الإجابة على ثلاثة أسئلة رئيسة على النحو التالي:

– **السؤال الأول:** ما مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم؟ وانبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

أ. ما مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم في مجال التدريس واحتياجات التلاميذ؟

ب. ما مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم في مجال العمل والعلاقات المدرسية؟

ج. ما مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم في مجال التنمية الشخصية والمهنية؟

– **السؤال الثاني:** هل يؤثر برنامج الإعداد المهني التربوي قبل الخدمة في مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم؟ وللإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرض التالي: هناك فروق في متوسط رتب وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم تعزي لمتغير المؤهل الدراسي (تربوي– غير تربوي).

– **السؤال الثالث:** هل هناك علاقة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ومدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم؟ وللإجابة على هذا السؤال تم اختبار الفرض التالي: هناك علاقة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ومدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم $r_s \neq 0$.

حدود البحث

هدف هذا البحث إلى التعرف على مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم، لذلك هذا البحث لا يشمل المفاهيم الأخرى التي يمكن من خلالها دراسة الهوية المهنية للمعلم كمفهومي تصور وتقييم الذات، إنما البحث يقتصر

على كيفية فهم المعلم لهويته المهنية من خلال مدى وعيه بالأدوار والممارسات التربوية المطلوبة منه كمعلم. كما اقتصر هذا البحث على معلمات المرحلة الابتدائية في التعليم الحكومي بدولة الكويت، وهو بذلك لا يمثل جميع المعلمين في المراحل التعليمية الأخرى من التعليم الحكومي كالمرحلة المتوسطة أو الثانوية، ولا يشمل أيضاً المعلمين في التعليم الخاص بدولة الكويت. وتعكس نتائج هذا البحث آراء المعلمات في المرحلة الابتدائية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014- 2015، وبذلك فهو لا يمثل آراء المعلمات في الأعوام السابقة أو اللاحقة.

الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات العربية التي تناولت مفهوم الهوية المهنية للمعلمين نادرة إلى حد كبير، حيث لم يتوصل الباحثان إلا لدراسة واحدة فقط هدفت إلى التعرف على العلاقة التي تربط بين التوافق المهني كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم وبين الاحتراق النفسي (عيسى، 1995)، حيث قام الباحث من خلالها بتطبيق أداتين، الأولى هدفت إلى قياس التوافق المهني وفق بعدي إدراك الفرد لملاءمة ذاته لمتطلبات المهنة وإدراك الفرد لملاءمة المهنة لاحتياجاته، والثانية هدفت إلى قياس الاحتراق النفسي كمؤشر للكشف عن الضغوط النفسية في مجال العمل، تكونت عينة ذلك البحث من (105) معلمة في مرحلة رياض الأطفال من مختلف المناطق التعليمية، وتوصلت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق في مستوى التوافق المهني بين المعلمات تعزي للعمر الزمني، أو الخبرة التدريسية، أو المؤهل الدراسي، أو المنطقة التعليمية، كما توصل الباحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التوافق المهني والاحتراق النفسي لدى المعلمات مما يشير إلى أن مدى وعي المعلمات بالهوية المهنية –ممثلة هنا بدرجة التوافق المهني– ليست له علاقة بدرجة الاحتراق النفسي.

أما ما يتعلق بالدراسات الأجنبية، فقد تم التوصل إلى عدد من الدراسات التي تناولت مفهوم الهوية المهنية للمعلم من عدة جوانب، فعلى سبيل المثال هناك دراسات تناولت العوامل المؤثرة في تشكيل الهوية المهنية للمعلم كدراسة كل من (بيريوس) و(هوفساس) التي تناولت مفهوم الهوية المهنية للمعلمين الذين يقومون بتدريس التلاميذ الذين لديهم احتياجات خاصة في مدارس الدمج

Inclusive Education، حيث وجد الباحثان أن الدمج الاجتماعي للتلاميذ الذين لديهم احتياجات خاصة يتطلب من المعلم إعادة تشكيل هوية مهنية خاصة به تختلف عن تلك التي يحملها المعلم الذي يعمل في المدارس التي لا تشمل تلاميذ لديهم احتياجات خاصة، وخلص الباحثان في تلك الدراسة إلى أن الهوية المهنية تتأثر بالسياق الاجتماعي الذي تحدث فيه عملية التدريس (Preuss & Hofsass, 1991). كما قام كل من (قودسن) و(كول) بدراسة هدفت إلى التعرف على الكيفية التي يتم من خلالها تشكيل الهوية المهنية للمعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً تربوياً من خلال إجراء مقابلات فردية أسبوعية مع سبعة معلمين ثم عقدا نقاشات جماعية معهم، وتوصلا إلى أن الهوية المهنية تتشكل من خلال تواجد المعلمين في المجتمع المدرسي، وخلصا إلى أن السياق الاجتماعي المدرسي وما يحدث به من تفاعل اجتماعي يؤثر بشكل كبير في تشكيل وتحديد الهوية المهنية للمعلمين (Goodson & Cole, 1994). وفي دراسة أخرى، قام (بيجارد) بتتبع أثر الخبرات السابقة في تشكيل مفهوم الهوية المهنية للمعلم من خلال مقابلة ثلاثين معلماً قاموا بسرد قصصهم على الباحث حول مفهومهم للهوية المهنية، وكيف اختلف هذا المفهوم خلال سنوات عملهم في مهنة التدريس، ثم قام الباحث بتحليل هذه القصص وتوصل إلى أن الهوية المهنية هي مفهوم غير ثابت، يتغير مع مرور الزمن بسبب ما يتعرض له المعلم من خبرات، حيث وجد الباحث أن التوجهات نحو الهوية المهنية كانت سلبية لدى المعلمين المشاركين في بداية عملهم نظراً لحداثة عهدهم بمهنة التدريس، ثم أصبحت هذه التوجهات أكثر إيجابية مع مرور الزمن (Beijaard, 1995). وفي دراسة لكل من (أنتونك) و(ماكورميك) و(دوناتو) هدفت إلى التعرف على مدى إسهام الملف الإنجازي في تشكيل الهوية المهنية للطالب المعلم، حيث قام الباحثون بتحليل الملفات الإنجازية لطالبين معلمين، ووجدوا من خلال هذا التحليل أن عملية تشكيل الهوية المهنية هي عملية فردية معقدة، تبدأ عند الطالب المعلم في مرحلة الإعداد المهني في كليات إعداد المعلمين، وتتشكل عن طريق مصادر معرفية مختلفة، كما توصلوا إلى أن الملف الإنجازي يساعد في تشكيل الهوية المهنية للمعلم من خلال ما يشتمل عليه من تأملات وانعكاسات خاصة يقوم

الطالب المعلم بكتابتها وتتعلق بآرائه وتوجهاته نحو الممارسات التدريسية والتربوية التي يقوم بأدائها أو مشاهدتها (Antonek, McCormick, & Donato, 1997).

وأجريت كذلك أبحاث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الهوية المهنية وبعض المتغيرات، كدراسة (غازيل) التي هدفت إلى قياس العلاقة بين مدى وعي المعلمين بهويتهم المهنية ودرجة الاحتراق الوظيفي لديهم، من خلال تطبيق استبانة على (269) معلماً، حيث وجد الباحث أن للهوية المهنية علاقة عكسية بدرجة الاحتراق الوظيفي؛ فكلما زاد وعي المعلمين بهويتهم المهنية، كلما قل لديهم الشعور بالاحتراق الوظيفي، كما وجد الباحث بأن احتمالية ترك مهنة التدريس ترتبط بالمعلمين الذين ليس لديهم وعي كاف بهويتهم المهنية (Gaziel, 1995). كما أجرى كل من (بيجارد) و(فيرلوب) و(فيرمنت) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر المادة العلمية في تشكيل الهوية المهنية للمعلم، ووجد الباحثون بعد تطبيق استبانة على ثمانين معلماً في المرحلة الثانوية، أن هناك اختلافات بين المعلمين في مفهومهم حول هويتهم المهنية تعزي لمتغير المادة العلمية التي يقومون بتدريسها، كما وجد الباحثون أيضاً أن الهوية المهنية للمعلمين في نفس المجال الدراسي تختلف بين معلم وآخر، وهذا ما أدى إلى استنتاج أن الهوية المهنية للمعلم هي عملية معقدة تتأثر بعدة عوامل قد تكون واضحة أو غامضة عند تكوينها (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000).

وهدفت دراسة قام بها (شيونغ) إلى بناء أداة لقياس الهوية المهنية للمعلم من خلال اعتبار الهوية المهنية تمثل ما يقوم به المعلم من أدوار وممارسات مهنية ترتبط بمهنة المعلم، كما هدف الباحث في دراسته إلى قياس مدى التزام المعلمين بهوية دور المعلم كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم بعد استخدام الأداة التي قام ببنائها، وتوصل الباحث إلى أن المعلمين المشاركين لديهم وعي والتزام جيدين تجاه الأدوار المطلوبة منهم والتي تعكسها الهوية المهنية للمعلم، ولكن أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذكور أكثر التزاماً بالأدوار التي تتطلبها الهوية المهنية للمعلم، وأنهى الباحث دراسته باقتراح أن تتم الاستعانة بالمقياس الذي قام بإعداده لتطبيقه على المعلمين في مختلف دول العالم وذلك عند الحاجة للتعرف على هوية الدور المرتبطة بالهوية المهنية للمعلم (Cheung, 2008).

ويتضح من خلال ما تم عرضه أن الدراسات المتعلقة بالهوية المهنية للمعلم في العالمين العربي والغربي محدودة، مما يؤكد على ضرورة إجراء دراسات تتناول هذا المفهوم لأهميته في تعميق وعي المعلم بهوية مهنة التدريس وتأثير هذا الوعي في درجة التزامه بمتطلبات المهنة. ويأتي البحث الحالي ليضيف إلى الأدبيات الخاصة بمفهوم مهنة التدريس بشكل عام، والهوية المهنية للمعلم بشكل خاص، ويتميز هذا البحث عن سابقيه في تناوله لمفهوم الهوية المهنية للمعلم من زاوية تربوية-اجتماعية حيث يفترض بأن الهوية تتشكل فقط في السياق الاجتماعي الذي يتعرض من خلاله المعلم لمفاهيم وممارسات مهنة التدريس سواء في مرحلة الإعداد المهني في كليات إعداد المعلمين، أو في المدرسة كمنظومة اجتماعية، فهو بذلك يسعى إلى البحث عن أثر السياق الاجتماعي المتمثل بمتغيري المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة التدريسية في مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم، وتتجلى أهمية خاصة لهذا البحث في كونه الأول –بحسب علم الباحثين- الذي يستعين بأداة خاصة تم تصميمها والتحقق من صدقها وثباتها لتتناسب مع متطلبات دور المعلم عالمياً والتي يمكن من خلالها قياس مدى وعي المعلم بالأدوار المرتبطة بمهنة التدريس (Cheung, 2008).

منهج البحث

لتحقيق أهداف هذا البحث، تم استخدام المنهج الوصفي وذلك لكونه أكثر الأساليب ملاءمة للإجابة على أسئلة البحث والتعرف على العلاقات بين المتغيرات المختلفة، حيث يهدف المنهج الوصفي إلى دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويصفها وصفاً دقيقاً من خلال توضيح خصائصها باستخدام الأرقام والجداول والعمليات الإحصائية المختلفة (Stangor, 2014). وقد وقع اختيار الباحثين للمنهج الوصفي لما يتميز به من خصائص تساهم في التعرف على استجابات عينة كبيرة من أفراد المجتمع وذلك بهدف فهم وتشخيص الواقع من أجل السعي لتحقيق التطوير في مجال إعداد وتدريب المعلمين.

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم الحكومي بدولة الكويت خلال الفصل الدراسي الأول 2014- 2015 في جميع التخصصات الدراسية والبالغ عددهن (20713) معلمة، يوضح جدول (3) عدد المدارس الابتدائية، وتوزيع المعلمات عليها تبعاً للمنطقة التعليمية (وزارة التربية، 2014):

جدول (3)

إحصائية بعدد المدارس موزعين بحسب المنطقة التعليمية وعدد المعلمات

المنطقة التعليمية	الأحمدي	الجهراء	حولي	العاصمة	الفروانية	مبارك البير	المجموع
عدد المدارس	48	41	33	41	46	31	240
عدد المعلمات	4465	3572	3025	2906	4210	2535	20713

عينة البحث

تم اختيار عدد (24) مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة بواقع أربع مدارس من كل منطقة تعليمية وبمجموع (2106) معلمة، ثم قام الباحثان بتوزيع الاستبانات على جميع أفراد العينة وشرحاً لمديرات المدارس أهداف البحث وطلباً منهن تشجيع المعلمات على المشاركة. تم استرجاع عدد (1627) استبانة وبمعدل استجابة بلغ (77.3%). بلغ عدد الاستبانات الصالحة (1570) تمثل استجابات معلمات من مختلف المناطق التعليمية، وعدد سنوات الخبرة التدريسية، وكذلك المؤهل الدراسي، ويوضح جدول 4 توزيع المعلمات المشاركات في البحث بحسب المنطقة التعليمية، وعدد الاستبانات المسترجعة والصالحة:

جدول (4)

توزيع المعلمات المشاركات في البحث بحسب المنطقة التعليمية،

وعدد الاستبانات المسترجعة والصالحة

المنطقة التعليمية	الأحمدي	الجهراء	حولي	العاصمة	الفروانية	مبارك الكبير	المجموع
عدد المستهدفين	360	356	352	348	364	326	2106
الاستبانات المسترجعة	293	270	268	259	271	266	1627
الاستبانات الصالحة	281	267	257	247	266	252	1570

وبعد فرز الاستبانات الصالحة، بلغ عدد المعلمات المشاركات ممن يحملن مؤهلاً تربوياً (1232) معلمة بنسبة بلغت (78.5%)، وعدد المعلمات المشاركات اللاتي لا يحملن مؤهلاً تربوياً (338) معلمة بنسبة بلغت (21.5%). وقام الباحثان بتصنيف الاستبانات بحسب عدد سنوات الخبرة التدريسية، ويوضح جدول 5 توزيع المعلمات المشاركات في البحث بحسب عدد سنوات الخبرة التدريسية:

جدول (5)

توزيع المعلمات المشاركات في البحث بحسب عدد سنوات الخبرة التدريسية

عدد سنوات الخبرة التدريسية	عدد المعلمات	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
5 سنوات أو أقل	484	%30.8	%30.8
من 6 إلى 10 سنوات	316	%20.2	%51
من 11 إلى 15 سنة	357	%22.7	%73.7
من 16 إلى 20 سنة	261	%16.6	%90.3

عدد سنوات الخبرة التدريسية	عدد المعلمات	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
21 سنة أو أكثر	152	%9.7	%100

أداة البحث

تمت الاستعانة باستبانة خاصة أعدها الباحث (شيونغ) لقياس مدى التزام المعلمين بهوية دور المعلم كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم (Cheung, 2008) حيث قام ببناء أداة تعكس الأدوار والممارسات المطلوبة من المعلم عالياً والتي تشكل هوية دور المعلم مستخدماً مقياساً خماسياً للإجابة على بنود الأداة التي تكونت من (19) بنداً موزعين على ثلاثة محاور رئيسة كالتالي:

1- محور التدريس واحتياجات التلاميذ، ويتمثل في سبعة بنود.

2- محور العمل والعلاقات المدرسية، ويتمثل في ستة بنود.

3- محور التنمية الشخصية والمهنية، ويتمثل في ستة بنود.

قام الباحثان في الدراسة الحالية بالاستعانة بالاستبانة كما أوردها الباحث (شيونغ) بجميع محاورها وبنودها، إلا أنهما قاما بتقليص مقياس الإجابة المستخدم ليصبح مقياساً ثلاثياً بدلاً من المقياس الخماسي الذي استخدمه (شيونغ)، ويوضح جدول 6 المقياس الثلاثي المستخدم في البحث الحالي والتفسير اللفظي لما يعنيه كل اختيار:

جدول (6)

المقياس الثلاثي المستخدم للإجابة على بنود أداة البحث

الاختيار	1	2	3
	لا أتفق مع هذه العبارة	أتفق إلى حد ما مع هذه العبارة	أتفق مع هذه العبارة
التفسير اللفظي	أرفض القيام بهذا الدور لأنه ليس من	أقوم بهذا الدور عند الحاجة لكنه ليس من	أقوم بهذا الدور دائماً لأنه من أدواري كمعلم

الاختيار	1	2	3
	لا أتفق مع هذه العبارة	أتفق إلى حد ما مع هذه العبارة	أتفق مع هذه العبارة
	أدواري كمعلم	أدوري كمعلم	
الدلالة	هوية دور/ مهنية غامضة	هوية دور/ مهنية غير واضحة	هوية دور/ مهنية واضحة

ثبات أداة البحث

قام الباحث (شيونغ) الذي أعد مقياس هوية دور المعلم والمستخدم في البحث الحالي بقياس ثبات أداة البحث باستخدام معامل الارتباط كرونباخ –ألفا، حيث بلغ مستوى ثبات محور التدريس واحتياجات التلاميذ (α = 0.89)، وثبات محور العمل والعلاقات المدرسية (α = 0.86)، وثبات محور التنمية الشخصية والمهنية (α = 0.83) (Cheung, 2008) مما يعد ثباتاً مناسباً للأداة. ونظراً لقيام الباحثين في الدراسة الحالية بتقليص المقياس المستخدم للإجابة على بنود البحث من خمسة إلى ثلاثة، تمت إعادة حساب معاملات ثبات أداة البحث بعد تطبيقها وذلك وفق كل محور باستخدام معامل الارتباط كرونباخ- ألفا، حيث بلغ ثبات محور التدريس واحتياجات التلاميذ (α = 0.83)، وبلغ ثبات محور العمل والعلاقات المدرسية (α = .81)، وبلغ ثبات محور التنمية الشخصية والمهنية (a = .84)، وهذه النتائج تعكس ثباتاً جيداً لأداة البحث بعد تقليص المقياس المستخدم (DeVellis, 2003).

صدق أداة البحث

قام الباحثان بترجمة أداة البحث من اللغة الإنجليزية، ثم عرضاها على أستاذين متخصصين في اللغة الإنجليزية للتحقق من دقة الترجمة حيث أبدى الأستاذان بعض الملاحظات المتعلقة باللغة المستخدمة، واقترحا تعديل صياغة بعض البنود لكي تعكس ما جاء في الأداة الأصلية، واستخدم الباحثان تلك المقترحات لتعديل بنود أداة البحث. قام الباحثان بعد ذلك بعرض أداة البحث باللغة

العربية على أستاذ متخصص بتدريس اللغة الإنجليزية في المجال التربوي، وطلباً منه ترجمة بنود البحث إلى اللغة الإنجليزية، قام الباحثان بعد ذلك بمطابقة الترجمة الإنجليزية بأداة البحث الأصلية ووجدا تطابقاً جيداً في معاني البنود والمفردات المستخدمة مما يعزز من صدق النسخة المترجمة من أداة البحث الأصلية.

وللتحقق من مناسبة بنود أداة البحث لطبيعة عمل المعلم في دولة الكويت، تم عرض أداة البحث النهائية على خمسة أساتذة من كلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي من المهتمين في برامج إعداد المعلم وذلك لإبداء آرائهم حول ما إذا كانت هذه الأدوار تعكس طبيعة عمل المعلم في دولة الكويت أم لا، وتم طرح السؤال التالي عليهم: هل تعكس الأدوار التربوية التالية طبيعة عمل المعلم في دولة الكويت؟ وتم وضع مقياس ثلاثي للإجابة على كل سؤال على النحو التالي: (لا- إلى حد ما- نعم)، وباستخدام طريقة حساب نسبة الاتفاق Percent Agreement كما أوردها كل من (نوندروف) و(لومبارد) و(سنيدر- دتش) و(بريكين) والذين يرون أن الحد الأدنى المطلوب من نسبة اتفاق المحكمين يجب ألا يقل عن (70%)، في حين تشكل نسبة الاتفاق التي تتجاوز (90%) بين المحكمين أفضل أنواع الاتفاق المرغوبة (Neuendorf, 2002; Lombard, Snyder- Duch, & Barcken , 2002)، أشارت النتائج إلى اتفاق المحكمين بنسبة (100%) على (17) بنداً من بنود أداة البحث مما يعني أن المحكمين يرون بأن الأدوار المذكورة هي من طبيعة عمل المعلم في دولة الكويت، في حين بلغت نسبة الاتفاق على البند (12) (93.3%)، حيث يجد المحكم (ج) أن البند رقم (12) والذي يتعلق بالتعاون مع أولياء أمور التلاميذ يشكل إلى حد ما جزء من عمل المعلم في دولة الكويت، كما بلغت نسبة الاتفاق على البند (13) أيضاً (93.3%)، حيث يرى المحكم (أ) أن البند رقم (13) والمتعلق بدور المعلم في التعرف على الأوضاع العائلية والاجتماعية التي تؤثر في تعلم التلاميذ هو إلى حد ما جزء من عمل المعلم في دولة الكويت. وإجمالاً، فإن نتائج هذا التحليل توضح مدى اتفاق المحكمين في أن البنود التي احتوت عليها أداة الدراسة تعكس طبيعة عمل المعلم والأدوار

المتوقعة منه في دولة الكويت حيث حصلت جميع البنود على نسبة اتفاق أكبر من (90%) بين المحكمين، وبالتالي يمكن الاستعانة بهذه الأداة وتطبيقها محلياً للتعرف على مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم.

طريقة تفسر النتائج

لتفسير نتائج البحث، قام الباحثان بوضع آلية مخصصة يمكن من خلالها تفسير مدى الوعي بهوية دور المعلم، والذي يقود بدوره إلى تفسير مدى وضوح الهوية المهنية لدى المعلمات المشاركات، ويوضح جدول (7) الآلية المستخدمة لتفسير نتائج البحث:

جدول (7)

طريقة تفسير نتائج الدراسة

النسبة	تفسير مدى الوعي بهوية دور المعلم	مدى وضوح الهوية المهنية للمعلم
49% أو أقل	ليس هناك وعي بهوية دور المعلم	هوية مهنية غامضة
من 50% إلى 69%	هناك وعي ضعيف بهوية دور المعلم	هوية مهنية غامضة إلى حد ما
من 70% إلى 89%	هناك وعي مقبول بهوية دور المعلم	هوية مهنية واضحة إلى حد ما
90% أو أكثر	هناك وعي جيد بهوية دور المعلم	هوية مهنية واضحة

المعالجة الإحصائية

استعان الباحثان بالإحصاء الوصفي المتمثل بالتكرارات والنسب المئوية للإجابة على السؤال الأول الرئيس من أسئلة البحث والمتعلق بالتعرف على مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم، وللإجابة على السؤالين الرئيسيين الثاني والثالث واختبار الفرضين المنبثقين منهما، تمت الاستعانة بالاختبارات الإحصائية التالية: (1) اختبار (مان- ويتني) Mann-Whitney U للتعرف على الفروق في متوسط رتب وعي المعلمات بهوية دور المعلم بين المجموعتين (مؤهل دراسي تربوي- مؤهل دراسي غير تربوي)، و(2) اختبار معامل الارتباط (سبيرمان)

Spearman rs للتعرف على العلاقة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ومدى وعي المعلمات بهوية دور المعلمات.

عرض ومناقشة نتائج البحث

أولاً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول الرئيس من أسئلة البحث: ما مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم؟ للإجابة على هذا السؤال، تم تحليل نتائج الأسئلة الفرعية المنبثقة منه على النحو التالي:

أ- ما مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم في مجال التدريس واحتياجات التلاميذ؟

أشارت نتائج البنود رقم (1) و(3) و(6) أن لدى المعلمات وعي جيد بهوية دور المعلم في مجال التدريس واحتياجات التلاميذ، حيث ترى نسبة كبيرة من المعلمات تقدر بأكثر من (90%) منهن بأن من الأدوار المطلوبة من المعلم أن يقوم بتعزيز دافعية التلاميذ، ويهتم بالعوامل المؤثرة في تعلم التلاميذ، ويسعى أيضاً لتحسين فهم التلاميذ من خلال استخدام أساليب التعلم المختلفة، وهذا بدوره يشير إلى أن المعلمات لديهن هوية دور واضحة فيما يتعلق بالبنود التي تم ذكرها. ولكن يتضح من نتائج هذا المحور أن المعلمات لديهن وعي مقبول فيما يتعلق بدور المعلم في تحليل نتائج التقييم كالاختبارات وذلك للكشف عن مواطن الضعف ومعالجتها عند الحاجة، حيث رأت نسبة غير قليلة من المعلمات تقدر بـ(23.1%) بأن تحليل نتائج التقييم ليست دائماً من الأدوار المطلوبة من المعلم، وبناء على ذلك يمكن القول بأن عدد ليس بقليل من المعلمات يقمن بتطبيق أدوات التقييم بهدف قياس معرفة أو مهارة معينة للتوصل إلى حكم يتعلق بمستوى التلاميذ دون السعي إلى تحليل هذه النتائج أو استكشاف مواضع الضعف لدى التلاميذ ومعالجتها، على الرغم من اعتبار تحليل نتائج أدوات تقييم التلاميذ كالاختبارات وغيرها من المهارات الأساسية المطلوبة من المعلم لتقديم تخطيط أفضل لتدريسه ولتحسين تعلم التلاميذ (الكبيسي وربيع، 2008). كما أظهرت النتائج أن هناك وعي مقبول بدور المعلم المتعلق بالمرونة في تصميم الخبرات

التعلمية، حيث أجابت (333) معلمة بأن المرونة في تصميم الخبرات التعلمية تبعاً لاحتياجات التلاميذ ليست من أدوار المعلم دائماً، وبالتالي يرى الباحثان أن هذا التوجه في رأي المعلمات قد يؤدي إلى تعطيل تعلم بعض التلاميذ الذين يحملون احتياجات خاصة وذلك يشمل احتياجات التلاميذ بطئي التعلم أو من يحملون إعاقات تحول دون تعلمهم بمستوى التلاميذ الآخرين. أما ما يتعلق بدور المعلم في مساعدة التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في الحياة اليومية، أشارت ما نسبته (78.4%) من المعلمات بأن هذا الدور هو من الأدوار المطلوبة من المعلم مما يشير إلى درجة وعي مقبولة لهذا الدور، ولكن نجد أيضاً بأن عدد ليس بقليل من المعلمات يقدر بـ(335) معلمة يرين بأن هذا الدور ليس من أدوار المعلم دائماً، وهذا التوجه في رأي المعلمات يطرح لدى الباحثان تساؤلاً حول مدى ارتباط عملية التعلم في التعليم الابتدائي بالحياة الواقعية للتلاميذ؛ فعملية التعلم الفعال هي التي يكون فيها المتعلم نشطاً وواعياً بالخبرات الجديدة من خلال تحويلها لمفاهيم مرتبطة بالواقع، خاصة عملية التعليم المرتبطة بالمتعلمين الصغار في مراحل التعليم المبكرة (Mooney, 2000). وبصورة إجمالية، فإن نتائج هذا المحور تبين بأن لدى معلمات المرحلة الابتدائية في دولة الكويت وعياً مقبولاً بهوية دور المعلم في مجال التدريس واحتياجات التلاميذ تبعاً للمقياس المستخدم في هذا البحث (85.2%) وبالتالي فإن لدى المعلمات هوية مهنية واضحة إلى حد ما فيما يتعلق بدور المعلم في مجال التدريس واحتياجات التلاميذ. ويوضح جدول (8) النتائج التفصيلية لهذا المحور:

جدول (8)

نتائج المحور الأول المتعلق بوعي المعلمات بهوية دور المعلم في مجال التدريس واحتياجات التلاميذ

البند	أرى أنه من أدواري التربوية كمعلم:	لا أتفق مع هذه العبارة		أتفق إلى حد ما مع هذه العبارة		أتفق مع هذه العبارة		الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
1	القيام بتعزيز دافعية التلاميذ نحو عملية التعلم.	4	%0.3	98	%6.2	1468	%93.5	1
2	مساعدة التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية.	4	%0.3	335	%21.3	1231	%78.4	7
3	السعي لتحسين فهم التلاميذ من خلال استخدامي لأساليب تعلم مختلفة.	5	%0.3	106	%6.8	1459	%92.9	3
4	إظهار مرونة وتجاوب مع احتياجات التلاميذ عند تصميمي للخبرات التعلمية.	4	%0.3	333	%21.2	1233	%78.6	5
5	تحليل نتائج التقييم كالاختبارات للكشف	6	%0.4	363	%23.1	1201	%76.5	6

البند	أرى أنه من أدواري التربوية كمعلم:	لا أتفق مع هذه العبارة		أتفق إلى حد ما مع هذه العبارة		أتفق مع هذه العبارة		الترتيب
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
	عن مواطن ضعف التلاميذ ومعالجتها.							
6	السعي لمعرفة العوامل المختلفة التي تؤثر على تعلم التلاميذ والتجاوب معها.	6	%0.4	104	%6.6	1460	%93	2
7	دعم احتياجات التعلم المختلفة للتلاميذ من خلال أساليب تدريسي.	5	%0.3	246	%15.7	1319	%84	4
	ملخص المحور الأول	34	%0.3	1728	%15.7	9228	%85.2	

ب– ما مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم في مجال العمل والعلاقات المدرسية؟

أظهرت النتاج في هذا المحور إلى أن المعلمات يمتلكن وعياً جيداً بهوية دور المعلم المتعلقة بالالتزام بقوانين المدرسة وتشكيل القدوة للتلاميذ أثناء العمل المدرسي، حيث أشارت النتائج إلى أن ما نسبته (92.6%) من مجموع المعلمات يرين بأن من أدوار المعلم الالتزام بتعليمات وقوانين المدرسة، كما ترى (1462) معلمة بأن من أدوار المعلم أن يظهر القدوة الجيدة للتلاميذ في التزامه بالقيم الأخلاقية أثناء العمل المدرسي، وهذا الوعي الجيد بدوره يؤدي إلى تعميق انتماء المعلم للمدرسة التي ينتسب إليها من خلال احترامه والتزامه بقوانينها الخاصة، فالهوية المهنية الواضحة تساعد في زيادة التآلف بين الزملاء المعلمين من خلال معرفتهم بما يحكم المدرسة من قوانين وأعراف

(Mitchell, 1997). أما فيما يتعلق بدور المعلم في التعامل مع أولياء الأمور ومتابعة الأوضاع العائلية والاجتماعية للتلاميذ، أشارت النتائج أن هناك وعي ضعيف بدور المعلم في البندين الثاني عشر والثالث عشر؛ حيث أشارت النتائج إلى أن (60.8%) فقط من المعلمات يجدن أن التعاون مع أولياء أمور التلاميذ هو من أداور المعلم، كما أن نسبة غير قليلة تقدر بـ(17.6%) من المعلمات يجدن أن التعرف على الأوضاع العائلية والاجتماعية التي تؤثر في تعلم التلاميذ ليست من أدوار المعلم. ويلاحظ بأن اثنين من المحكمين لأداة البحث الحالي قد أشارا إلى أن هذين البندين يعكسان إلى حد ما عمل المعلم في دولة الكويت، وقد يعود هذا التوجه في رأي المحكمين والمعلمات أيضاً إلى حقيقة إسناد هذا الدور إلى الاختصاصي النفسي أو الاجتماعي في بعض المدارس بالرغم من أن دور المعلم يمكنه بشكل مباشر من التعرف على كل ما يؤثر في تعلم التلاميذ، كما يعتقد الباحثان بأن المعلم هو الأكثر قدرة على التواصل والتعاون مع أولياء الأمور لمصلحة التلميذ التعلمية لكونه الأقرب تعاملاً وفهماً لطبيعة تلاميذه. أما ما يتعلق بدور المعلم الخاص بالتعاون مع الأقسام والإدارات الأخرى وزملاء العمل، أظهرت النتائج أيضاً ضعفاً في وعي المعلمات لهذا الدور حيث أجابت ما نسبته (21.7%) من المعلمات بأن التعاون مع الأقسام والإدارات الأخرى وزملاء العمل لا يشكل دائماً الدور المطلوب من المعلم، وهذا التوجه في رأي المعلمات يستدعي أن يتم البحث في الأسباب التي تدعو المعلمات إلى عدم اعتبار هذا الدور جزءاً أساسياً لعمل المعلم، فالمدرسة هي شبكة من العلاقات التربوية التي تجمع بين المعلمين، والإداريين، وأصحاب المراكز كرؤساء الأقسام ومن في حكمهم، ولكي يتم تحقيق المصلحة التربوية يستدعي ذلك الحفاظ على العلاقات الاجتماعية والمهنية بين المنتمين إلى المدرسة. وبصورة إجمالية، نجد أن لدى معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وعياً مقبولاً بهوية دور المعلم في مجال العمل والعلاقات المدرسية تبعاً للمقياس المستخدم في هذا البحث (76.5%) وبالتالي فإن لدى المعلمات هوية مهنية واضحة إلى حد ما فيما يتعلق بدور المعلم في مجال العمل والعلاقات المدرسية، ويوضح جدول (9) النتائج التفصيلية على سؤال المحور الثاني:

جدول (9)

نتائج المحور الثاني المتعلق بوعي المعلمات بهوية دور المعلم في مجال العمل والعلاقات المدرسية

البند	أرى أنه من أدواري التربوية كمعلم:	لا أتفق مع هذه العبارة		أتفق إلى حد ما مع هذه العبارة		أتفق مع هذه العبارة		الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	
8	الالتزام بتعليمات وقوانين المدرسية أثناء أدائي لمهامي اليومية.	5	%0.3	111	%7.1	14545	%92.6	2
9	السعي لفهم أهداف المدرسة وسياستها وقوانينها.	9	%0.6	329	%21	1232	%78.5	3
10	التعاون مع الأقسام والإدارات المختلفة وزملائي في المدرسة لمصلحة العمل	5	%0.3	341	%21.7	1224	%78	4
11	تشكيل قدوة للتلاميذ من خلال إلتزامي بالقيم الأخلاقية أثناء عملي في المدرسة.	4	%0.3	104	%6.6	1462	%93.1	1
12	التعاون مع أولياء الأمور التلاميذ عند الحاجة	269	%17.1	347	%22.1	954	%60.8	5

البند	أرى أنه من أدواري التربوية كمعلم:	لا أتفق مع هذه العبارة		أتفق إلى حد ما مع هذه العبارة		أتفق مع هذه العبارة		الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	
	لتحقيق المصلحة التعليمية.							
13	السعي للتعرف على الأوضاع العائلية والاجتماعية التي تؤثر في تعلم تلاميذي.	276	%17.6	411	%26.2	883	%56.2	6
ملخص المحور الثاني		568	%6	1643	%17.4	7209	%76.5	

ج- ما مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم في مجال التنمية الشخصية والمهنية؟

أشارت نتائج هذا المحور إلى أن المعلمات لديهن وعي جيد بهوية دور المعلم وخاصة فيما يتعلق بدور المعلم في احترام الاختلافات بين التلاميذ، وإظهار الإخلاص والالتزام بالعمل، والإيمان بقدرة كل تلميذ على التعلم، وإظهار المحبة والرعاية تجاه التلاميذ، حيث تجاوزت نسبة المعلمات اللاتي يؤمن بأن هذه الأدوار هي من طبيعة أدوار المعلم (90%) وما فوق. ولكن تشير النتائج إلى أن هناك وعي ضعيف بهوية دور المعلم في البند رقم (19)، حيث أشارت ما نسبته (68.4%) فقط من المعلمات أن من الأدوار المطلوبة من المعلم أن يتعاون بروح الفريق في المدرسة لتطوير مهاراته، ويلاحظ بأن هذه النتيجة تتوافق مع ما جاء في البند رقم (10) في المحور الثاني حيث تكررت التوجهات السلبية لدى المعلمات عند الحديث عن التعاون بين الأفراد في المجتمع المدرسي مما يطرح لدى الباحثان تساؤلاً حول الأسباب التي تدعو المعلمات إلى عدم الرغبة في التعاون مع أفراد المجتمع المدرسي. كما تظهر النتائج أن نسبة ليست قليلة من المعلمات تقدر بـ (22%) يجدن

بأن التعلم المستمر ليس من الأدوار المطلوبة دائماً من المعلم، وهذا يدعو إلى تقصي الأسباب التي تؤدي بالمعلمات إلى عدم أخذ التعليم والتدريب المستمر بشكل جاد، فمهنة التدريس تتمتع بوضع اجتماعي راقي، واحترام من قبل المجتمع، والمهنيون يتصفون بأنهم متعلمون ماهرون، ويؤدون مهامهم بشكل متقن وجيد، ويساهمون في تقديم الخدمات القيمة للمجتمع، وهذه الميزات التي ترتبط بمهنة التدريس تتطلب أن يكون المعلم ملماً بالمستحدثات والمستجدات التربوية، وحريصاً على اكتساب المهارات والمعارف الجديدة المرتبطة بمهنة التدريس من خلال الاندماج والالتحاق بفرص التعليم المستمر (Pugach, 2009)، كما تتطلب هذه الاستجابة من المعلمات أن يتم البحث عن مدى ربط التدريب والتعليم المستمر بالترقيات الوظيفية للمعلمين، أو مدى الأخذ بها كمتطلبات أساسية لتولي المعلم مراكزاً وظيفية في المدرسة كرئيس قسم، أو كمساعد مدير، أو كمدير، فمهنة التدريس كما يراها زيتون (2003) لا تعني فقط نقل المعلومات، بل أنها مهنة تحتاج من يقوم بها إلى إعداد جيد، وهذا الإعداد يجب ألا يقف عند حدود الإعداد المهني الأساسي في كليات إعداد المعلمين، بل يجب أن يتجاوز هذه الحدود ليصبح إعداداً مهنياً مستمراً من خلال التدريب والتعليم المستمر. وبصورة إجمالية، نجد أن لدى معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وعياً مقبولاً بهوية دور المعلم في مجال التنمية الشخصية والمهنية وذلك تبعاً للمقياس المستخدم في هذا البحث (86.9%) وبالتالي فإن لدى المعلمات هوية مهنية واضحة إلى حد ما فيما يتعلق بدور المعلم في مجال التنمية الشخصية والمهنية، ويوضح جدول (10) النتائج التفصيلية على سؤال المحور الثالث:

جدول (10)

نتائج المحور الثالث المتعلق بوعي المعلمات بهوية دور المعلم في مجال التنمية الشخصية والمهنية

البند	أرى أنه من أدواري التربوية كمعلم:	لا أتفق مع هذه العبارة		أتفق إلى حد ما مع هذه العبارة		أتفق مع هذه العبارة		الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	
14	احترام الاختلافات بين التلاميذ في قدراتهم وثقافاتهم واستعداداتهم.	6	%0.4	95	%6.1	1469	%93.6	4
15	إظهار إخلاصي والتزامي بمتطلبات مهنة التدريس.	4	%0.3	92	%5.9	1474	%93.9	3
16	الإيمان بقدرة كل تلميذ على التعلم من خلال السعي لتطوير مهاراتي وقدراتي.	2	%0.1	90	%5.7	1478	%94.1	2
17	إظهار رغبتي في التعلم المستمر من خلال التحاقي ببرامج ودورات متخصصة.	23	%1.5	345	%22	1202	%76.6	5
18	إظهار محبتي ورعايتي تجاه تلاميذي من خلال حرصي على تعليمهم.	2	%0.1	79	%5	1489	%94.8	1

البند	أرى أنه من أدواري التربوية كمعلم:	لا أتفق مع هذه العبارة		أتفق إلى حد ما مع هذه العبارة		أتفق مع هذه العبارة		الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	
19	إظهار قدرتي على التعاون بروح الفريق في المدرسة لتطوير مهارتي.	21	%1.3	475	%30.3	1074	%68.4	6
ملخص المحور الثالث		58	%0.6	1176	%12.5	8186	%86.9	

ثانياً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الرئيس الثاني من أسئلة البحث:

هل يؤثر برنامج الإعداد المهني التربوي قبل الخدمة في مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم؟ للإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرض التالي: هناك فروق في متوسط رتب وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم تعزي لمتغير المؤهل الدراسي (تربوي- غير تربوي). أظهرت نتيجة اختبار (مان- ويتني) Mann- Whitney U أن وعي المعلمات اللاتي يحملن مؤهلاً تربوياً بهوية دور المعلم (متوسط الرتب = 853.53) أعلى إحصائياً من وعي المعلمات اللاتي لا يحملن مؤهلاً تربوياً (متوسط الرتب = 537.53)، U = 124393, z = -11.428, p < .001، وبالتالي يتم قبول الفرض. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (أنتونك) و(ماكورميك) و(دوناتو) والذين أشاروا إلى أن الهوية المهنية تبدأ في التشكل عند الطالب المعلم في مرحلة الإعداد المهني، مما يعرض الطالب المعلم إلى مفهوم الهوية المهنية بصورة مبكرة قبل دخوله لميدان العمل مقارنة بالمعلم الذي لم يتلق تأهيلاً تربوياً (Antonek, McCormick, & Donato, 1997). كما تؤكد هذه النتيجة ما ذكره كل من (أتكنسون و(والتينغتون) في أن الهوية المهنية للمعلم تبدأ في التشكل خلال فترة إعداده المهني في كليات إعداد المعلمين (Atkinson, 2004; Walkington, 2005)، وبالتالي فمن المتوقع أن يتكون لدى المعلم الذي يحمل مؤهلاً تربوياً تصوراً أكثر تحديداً ووضوحاً حول مهنة التدريس ومتطلباتها والأدوار

المتعلقة بها. ويرى الباحثان –ونظراً لعملهما في مجال برامج إعداد المعلمين –أن المتعلمين في كليات إعداد المعلمين يبدؤون ببلورة مفهوم هوية المعلم المهنية بشكلها العام أثناء تواجدهم في كليات إعداد المعلمين من خلال المعارف التي يتلقونها عن طبيعة التلاميذ وعملية التدريس، والمهارات المتعلقة بأساليب التدريس والتقييم المختلفة، والاتجاهات التي يقومون بتكوينها نحو بيئة عمل المعلم المستقبلية.

ثالثاً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الرئيس الثالث من أسئلة البحث:

هل هناك علاقة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ومدى وعي المعلمات بهوية دور المعلم؟ للإجابة على هذا السؤال، تم اختبار الفرض التالي: هناك علاقة بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ومدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم، $rs \neq 0$. أظهرت نتيجة معامل الارتباط (سبيرمان) Spearman rs وجود ارتباط إيجابي متوسط بين عدد سنوات الخبرة التدريسية ومدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة لكويت بهوية دور المعلم، $rs\ (1586) = .535,\ p < .001$، مما يعني أن (53.5%) من الاختلاف في مدى وعي المعلمات بهوية دور المعلم يعود لأثر الخبرة التدريسية، وبالتالي يتم قبول الفرض. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (بيجارد) في دراسته والتي أشارت إلى أن للخبرة التدريسية أثر إيجابي في تعزيز مفهوم الهوية المهنية لدى المعلمين (Beijaard, 1995). ويرى الباحثان أن وجود المعلم في سياق المدرسة الاجتماعي حيث التفاعل بين المعلم والمعلم الآخر، والمعلم والتلاميذ، والمعلم وأولياء الأمور وإداريي المدرسة، يساعد في تعريف المعلم بهوية الأدوار المطلوبة منه بصورة أكثر وضوحاً. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما ذكره (كلتشرمانز) في أن المعلم يقوم بخلق إطار تفسيري لهويته المهنية أثناء فترة عمله كمعلم (Klechtermans, 2009)، فمهام ومسؤوليات المعلم تبدو أكثر وضوحاً عندما يبدأ المعلم في ممارستها. وعلى الرغم من وجود هذا الارتباط الإيجابي المتوسط، إلا أن هناك عواملاً أخرى لم تظهرها نتيجة هذه الدراسة قد تؤثر بشكل مباشر في مفهوم الهوية المهنية للمعلم مما يفتح مجالاً لمزيد من الدراسات حول العوامل المؤثرة في مدى وعي المعلم بهويته المهنية بشكلها العام.

توصيات البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف على مدى وعي معلمات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بهوية دور المعلم كمدخل لقياس الهوية المهنية للمعلم، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تضمين مفهوم الهوية المهنية للمعلم بصورة مباشرة في مقررات الإعداد المهني في كلية التربية وذلك لتمكين المتعلمين من التعرف على هذا المفهوم وما يمثله من متطلبات وأدوار وتوقعات ترتبط بدوره كمعلم.
- عقد لقاءات دورية مع المعلمين لتبصيرهم بالأدوار والممارسات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس.
- عقد جلسات نقاشية مع المعلمين للتعرف على التحديات التي تواجههم أثناء قيامهم بأداء مهام دور المعلم، وخاصة ما يتعلق بالتعاون وتعزيز العلاقات المهنية والاجتماعية بين المعلمين والزملاء في المجتمع المدرسي.
- تعريف المعلمين بأهمية السعي نحو التطوير المستمر للذات من خلال الانضمام إلى فرص تدريبية في مجال التنمية الشخصية والمهنية، وربط نظام ترقيات المعلمين بمدى اجتيازهم للفرص التدريبية المتعلقة بتنميتهم الشخصية والمهنية.
- إرشاد المعلمين على أهمية دورهم المتعلق بالتواصل والتعاون مع أولياء أمور التلاميذ عندما تستدعي المصلحة التعليمية ذلك، وتفعيل دور مجالس الآباء في المدارس لتوفير الفرص للقاءات أولياء الأمور بالمعلمين.
- إجراء دراسات تتبعية للتعرف على مفهوم الهوية المهنية للمعلم من زاويتي تصور وتقييم الذات، وكذلك للتعرف على المتغيرات التي تؤثر في مفهوم الهوية المهنية مثل الجنس، وعدد الدورات التدريبية المجتازة، والرضا المهني، والمادة العلمية، والمستوى الدراسي للمعلمين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

بينيت، ط.، غروسبيرغ، ل.، وموريس، م. (محررون). (2010). مفاتيح اصطلاحية جديدة: معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع. (سعيد الغانمي، مترجم). بيروت، لبنان: المنظمة العربية للترجمة.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التدريس: نماذجه ومهاراته. القاهرة، جمهورية مصر العربية: عالم الكتب.

عيسى، محمد رفقي. (1995). التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض. المجلة التربوية، 9 (34)، 117- 161.

الكبيسي، بعد الواحد حميد، وربيع، هادي مشعان. (2008). الاختبارات التحصيلية المدرسية: أسس بناء وتحليل أسئلتها. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

وزارة التربية. (2014). المجموعة الإحصائية للتعليم 2012- 2013. الكويت: المؤلف.

وطفة، علي أسعد. (2013). سوسيولوجيا التربية: إضاءات معاصرة في علم الاجتماع التربوي. الكويت: المؤلف.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Antonek, J. L., McCormick, D. E., E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. Modern Language Journal, 81 (1), 15- 27.

Atkinson, D. (2004). Theorizing how student teachers from their identities in initial teacher education. British Educational Research Journal, 30 (3), 379- 394.

Ballantine, J. H., & Spade, J. Z. (2011). Schools and society: A sociological approach to education (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity Teachers and Teaching: Theory and Practice, 7(2), 281-294.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. Teaching and Teacher Education, 16, 749-764.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20, 107-128.

Bernstein, M., & Oslen, K. A. (2009). Identity deployment and social change: Understanding identity as a social movement and organizational strategy. Sociology Compass, 3(6), 871-883.

Bloor, D., & Brook, J. (1993). Career development of students pursuing higher education. New Zealand Journal of Educational Studies, 28, 57-68.

Burke, P. J. (1980). The self: Measurement implications from a symbolic interactionist. perspective. Social Psychology Quarterly, 43, 18-29.

Burke, F. T., & Skowronski, K. P. (Eds.). (2013). George Herbert Mead in the twenty-first century. Lanham, MD: Lexington Books.

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). Identity theory. Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Burke, P. J., & Tully, J. (197.7). The measurement of role identity. Social Forces, 55(8), 81-97.

Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in service teachers. Journal of In-Service Education, 34(3), 375-390.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes. New York, NY: Teachers College Press.

Cohen, S., Kessler, R. C., & Gordon, L. U. (1995). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. In S. Cohen, R. C. Kessler, & L. U. Gordon (Eds.), Measuring stress: A guide for health and social scientists (pp. 3-28). Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Cook, E. P. (1993). The gendered context of life. Career Development Quarterly, 41(3), 227-237.

Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), Changing research and practice: Teachers professionalism, identities and knowledge (pp. 78-89). London, U.K.: Falmer Press.

Darling- Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. Teaching and Teacher Education, 16(5/6), 523-545.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness (The VITAE project). ICSEI Network Newsletter, 3(2), 1-8.

DeVellis, R. F. (2003). Scale development: Theory and applications (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Drake, C., Spillane, J. P., & Hufferd- Ackles, K. (2001). Storied identities: Teacher learning and subject-matter context Journal of Curriculum Studies, 33(1), 1-23.

Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. Science Education, 90(1), 68-93.

Erikson, E. H. (1994). Identity and the life cycle. New York, NY: W. W. Norton & Company.

Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave,, job burnout and turnover intentions among teachers. International Journal of Lifelong Education, 14(4), 331-338.

Goodson, I. F., & Cole, A, L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. Teacher Education Quarterly, 27(1), 85-105.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional Identity and its relation to dropping out of the profession. Teaching and Teacher Education, 26, 1530-1543.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self understanding, vulnerability and reflection. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15(2), 257-272.

Knowles, G. J. (1992) Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), Studying teachers' lives (pp. 99-152). London, U.K.: Routledge.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education, 20, 77-97.

Kremer, L., & Hofman, J. E. (1985). Teachers' professional identity and burn-out. Research in Education, 34, 89-95.

Lombard, M., Snyder -Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. Human Communication Research 28(4) 587-604.

McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1978). Identities and interactions: An examination of human associations in everyday life. New York, NY: Free Press.

Mitchell, A. (1997). Teacher identity: A key to increased collaboration. Action in Teacher Education, 19(3), 1-14.

Mooney, C. G. (2000). Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, & Vygotsky. St. Paul MN: Redleaf Press.

Neuendorf, K. A. (2002). The content analysis guidebook. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Noonan, H. W. (2007). Identity eliminated. Analysis, 57(294), 122-127.

Preuss, E., & Hofsass, T. (1991). Integration in the Federal Republic of Germany: Experiences related to professional identity and strategies of teacher training in Berlin. European Journal of Teacher Education, 14(1), 131—137

Pugach, M. C. (2009). Because teaching matters: An introduction to the profession (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Stangor, C. (2014). Research methods for the behavioral sciences (5th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.

Stryker S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. Social Psychology Quarterly, 63(4), 284-297.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, & L. W. Austin (Eds.), Psychology of intergroup relations (2nd ed., pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.

Turner, J. C., Michael, A. H., Penelople, J. O., Stephen, D. R., & Margaret, S. W. (1987). Rediscovering the social group: A self-categorization theory. New York, NY: Basil Blackwell.

Volkmann, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional Identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. Science Education, 82(3), 293-310.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33(1), 53-64.

Welmond, M. (2002). Globalization viewed from the periphery: The dynamics of teacher identity in the Republic of Benin. Comparative Education Review, 46(1), 37-65.