

دلالات الصدق والثبات للصورة المعربة من مقياس معتقدات الكفاية الذاتية لعينة من المعلمين بسلطنة عمان

د. سعيد بن سليمان الظفري د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدى

قسم علم النفس

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

سلطنة عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استخراج دلالات الصدق والثبات للنسخة العمانية من مقياس الشعور بالكفاية الذاتية للمعلمين على البيئة العمانية (Tschanen-Moran & Woolfolk, 2001). وتعرف معتقدات الكفاية الذاتية (Teachers Efficacy Beliefs) بأنها معتقدات المعلم حول قدرته على التأثير في طلابه. وتمثل هذه المعتقدات متغيراً مهماً في العملية التعليمية لارتباطها بسلوك المعلم والطالب. وقد تبني الباحثان دليل المنظمة الدولية للاختبارات (International Test Commission) لتكييف المقياس للبيئة العربية الذي تضمن خطوات عديدة من أهمها القيام بدراستين منفصلتين. وتكونت عينة الدراسة الأولى من (٤٦٦) معلماً ومعلمة من ثلاث مناطق تعليمية بسلطنة عمان. أعطت نتائج الدراسة الأولى مؤشرات مبدئية مناسبة للمقياس للبيئة العمانية مع الحاجة لتعديل بعض عباراته؛ مما حدا بالباحثين إلى تعديل المقياس وإعادة اختباره على عينة أخرى قوامها (٦٠٥) معلمة. وأشار التحليل العاملي التوكيدي إلى وجود ثلاثة عوامل رئيسية تضمنت: معتقدات كفاية التدريس، والاندماج، وإدارة الصف، مؤيدة بذلك الدراسات الغربية السابقة. وتمت مناقشة مؤشرات الصدق والثبات للمقياس في الدراستين بالإضافة إلى بعض التطبيقات والاقتراحات لدراسات مستقبلية.

مقدمة

تعرف معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين بأنها معتقدات المعلم حول قدرته على التأثير الإيجابي في طلابه (Bandura, 1997)، وتعد هذه المعتقدات من أهم

العوامل التي تؤثر في سلوك كل من المعلم والطالب؛ حيث تشير كثير من البحوث إلى وجود علاقة بين معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، ومتغيرات كثيرة متصلة بالمعلم كطبيعة ممارساته الصفية (Wahlstrom & Louis, 2008)، ودافعيته، وبقائه في المهنة، ودرجة مثابرتة، وصبره في مواجهة التحديات المرتبطة بالتدريس (Ashton, 1985; Da Costa & Riordan, 1996; Gibbs, 2003; Glickman & Tamashiro, 1982; Lee & Houseal, 2003; Saklofske, Michayluk, & Randhawa, 1988; Smylie, 1988; Soodak & Podell, 1993). إلى جانب ذلك، فإن هناك دراسات أخرى أشارت إلى ارتباط معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين بطريقة مباشرة بالتحصيل الدراسي لطلابهم (Anderson, Greene, & Loewen, 1988)، أو بطريقة غير مباشرة من خلال تأثير هذه المعتقدات في اتجاهات المعلمين (DeForest & Hughes, 1992)، وانفتاحهم على التجديدات التربوية (Mesquita & Drake, 1994)، واستعدادهم للتعاون مع أولياء أمور الطلاب (Hoover-Dempsey, 1987; Bassler, & Brissie, 1987)، ودرجة الرضا ودرجة الانتماء الوظيفي (Chan, Lau, Lim, & Hogan, 2008; Klassen et al., 2009; Lee, Dedrick, & Smith, 1991)، وإدراكهم لفاعلية مدارسهم (Olivier, 2001)، وشعورهم بالاستعداد الأمثل للتدريس (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002).

وبالرغم من أن الاهتمام بهذا المفهوم قد تعدى الأربعين سنة منذ كتابات الباحثين في مؤسسة راند (Armor et al., 1976; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977) وإسهامات العالم باندورا من خلال نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي (Social Cognitive Theory) إلا أن قياس هذا المفهوم لا يزال محاطا بإشكالات مفاهيمية وقياسية مختلفة، وخاصة مع أوسع المقاييس استخداما وهو مقياس جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) والمسمى مقياس الكفاية للمعلمين (Teacher Efficacy Scale)، الذي دار جدل كبير حول بنائه العاملي وقاعدته النظرية، مما دفع ببعض الباحثين (Henson, 2001; Henson, Kogan, & Vacha-Haase, 2001) إلى المناداة بعدم استخدام هذا المقياس لقياس متغير معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين وبصفة خاصة بعد

كفاية التدريس العامة (General Teaching Efficacy). ونتج عن ذلك كتابات حديثة حاولت تطوير نموذج أوضح تعتمد عليه مقاييس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين من مثل نموذج تشانين موران وزملائها (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998) الذي تم على أساسه تطوير مقياس جديد يمتاز بوضوح أكبر في أساسه النظري وفي بنائه العاملي، وفي صياغة عباراته، وهو مقياس الشعور بالكفاية الذاتية (Teacher Sense of Efficacy Scale, TSES).

مشكلة الدراسة

تمثل معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين مكونا مهما من دافعية المعلمين، وتؤثر بشكل كبير في قدرة هؤلاء المعلمين على البذل والعطاء من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية، ولذلك كان لا بد من مساعدة المعلمين للحفاظ على مستويات عالية من هذه المعتقدات طوال فترة بقائهم في المهنة، من أجل ذلك، يعد قياس مستويات هذه المعتقدات في طليعة عناصر الإنماء المهني للمعلم، الأمر الذي يتيح للقائمين على العملية التربوية تقديم أفضل السبل لرفع معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين.

ونظرا لحدثة الإهتمام بهذا المتغير في البيئة العربية (والعمانية على وجه الخصوص)، وبما أن الدراسات العربية القليلة التي تناولت مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية اعتمدت على مقياس جيبسون وديمبو، فإن تفسير نتائجها يتأثر بالجدل القائم حول هذا المقياس في بيئته الأصلية؛ مما يجعل الحاجة ماسة إلى تطوير مقياس أكثر مصداقية يتناسب مع البيئة العربية في الوقت الذي يحافظ فيه على الأسس النظرية لهذا المفهوم، التي قامت على مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية الذي قدمه باندورا في كتاباته المتعددة (Bandura, 1977, 1997). من هنا جاءت الحاجة إلى هذه الدراسة والتي تم فيها تبني مقياس تشانين موران وولفولك هوي؛ المسمى بمقياس الشعور بالكفاية الذاتية للمعلمين (Teachers Sense of Efficacy Scale, TSES)؛ بهدف تكييفه على البيئة العمانية تمهيدا لاستخدامه في الدراسات المتصلة بمستوى معتقدات

الكفاية الذاتية للمعلمين العمانيين وعلاقة ذلك بمختلف المتغيرات المهمة في العملية التعليمية التعليمية.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تكييف مقياس الشعور بالكفاية الذاتية للمعلمين (TSSES) على البيئة العمانية من خلال:

- ١ - التوصل إلى مؤشرات صدق وثبات النسخة العمانية لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين من خلال عملية موسعة لتكييف هذا المقياس ليتناسب مع البيئة المدرسية العمانية.
- ٢ - دراسة البناء العاملي للمقياس بعد تكييفه من خلال دراستين متتاليتين لهذا المقياس في مدارس سلطنة عمان.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، الذي يرتبط بمختلف المتغيرات المهمة في سلوك كل من المعلم والطالب، ونظرا لعدم وجود مقياس مناسب لقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين في البيئة العربية، كان من المهم إيجاد مقياس يتميز بخصائص سيكومترية جيدة. ومن ثم فإن الأهمية النظرية للدراسة الحالية تتمثل في إسهامها في التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة المعربة من مقياس تشانين موران وولفولك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

ومن الناحية العملية، فسوف يساعد المقياس الجديد الباحثين في الوصول إلى نتائج علمية أفضل وأكثر مصداقية عند قياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين. وسوف يساهم وجود هذه النسخة المعربة إلى إمكانية قياس مستويات معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين العمانيين من قبل التربويين العمانيين؛ بغرض التعرف على التغيرات التي قد تحدث في معتقدات هؤلاء

المعلمين، والتي قد تؤثر على دافعتهم وأدائهم، خاصة مع حركة التطوير التربوية المستمرة التي تشهدها الساحة التربوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تميز تاريخ دراسة معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين في الدراسات السابقة بسيطرة مقياسين شاع استخدامهما في كثير من الدراسات الغربية، وهما مقياس بحوث مؤسسة راند (RAND)، ومقياس جيبسون وديمبو لكفاية المعلمين، وقد ترجم الأخير منهما إلى لغات عدة منها العربية، وإلى جانب هذين المقياسين، وجدت مقاييس أخرى اقتصر استخدامها على دراسات قليلة، ولكن كثرة استخدام مقياس جيبسون وديمبو لم يمنع من ظهور انتقادات كثيرة لبنائه النظري والعملي، الأمر الذي ولّد الحاجة إلى مراجعة شاملة للمفهوم وللمقياس، وهي المراجعة التي أسهم فيها علماء عدة وقدموا نماذج جديدة، من أهمها نموذج تشانين موران وزملائها (Tschannen-Moran et al., 1998)، وأدى إلى ظهور مقياس جديد لشعور المعلمين بالكفاية الذاتية. فيما يلي سيتم استعراض هذه المحاور الرئيسية في تاريخ قياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين.

نظرية روتر ومقياس مؤسسة راند (RAND):

تمثل بحوث مؤسسة راند (RAND) باكورة الدراسات التي اهتمت بقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، واعتمدت على نظرية روتر المسماة بنظرية مركز التحكم أو موقع الضبط (Rotter's Locus of Control). وتم تطوير مقياس من فقرتين: الأولى تقيس ما عرف بعد ذلك بمعتقدات التدريس العامة (General Teaching Efficacy, GTE)، والثانية تقيس معتقدات الكفاية الشخصية (Personal Teaching Efficacy, PTE). وتعرف معتقدات التدريس العامة بـ"معتقدات المعلم حول قوة تأثير العوامل الخارجية على تعلم الطلاب مقارنة مع تأثير المعلمين والمدرسة (Tschannen-Moran et al., 1998: 204)، في

حين تشير معتقدات الكفاية الشخصية إلى "معتقدات المعلم حول قدرته على التأثير في طلابه وعلى تجاوز الصعوبات التي قد تجعل التعلم صعباً" (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001: 785). ولحساب درجة المعلم في معتقدات الكفاية يتم جمع الدرجتين من هاتين الفقرتين؛ لتمثل إلى أي مدى يعتقد المعلم بأن نتائج جهده في التدريس تقع تحت تحكمه وأنها ليست موجهة بعوامل خارجية.

وقد استخدمت مجموعة من الدراسات التي بحثت مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية هاتين العبارتين لقياس هذا المتغير في علاقته بمتغيرات مدرسية متعددة، ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة آرمور وآخرين (Armor et al., 1976) التي وجد فيها الباحثون علاقة ارتباطية موجبة بين معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين وبين نجاح هؤلاء المعلمين في تدريس الكتابة لطلاب الأقليات في بيئة حضرية، ودراسة دي مسكيتا ودراك (De Mesquita & Drake, 1994) التي كشفت عن وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين معتقدات الكفاية الذاتية واتجاهات المعلمين نحو تطبيق تطورات مدرسية، ودراسة باركي وجرينوود وولجينك وبرولر (Parkay, Greenwood, Olejnik, & Proller, 1988) التي وجد فيها الباحثون علاقة ارتباطية عكسية بين معتقدات الكفاية الذاتية ومستويات القلق لدى مجموعة من المدرسين.

وبسبب كون هذا المقياس مبنياً على فقرتين فقط فقد تم انتقاد درجة ثباته وصدقه في القياس؛ لذا تم تطوير مقاييس أخرى مبنية على نظرية روتر، وتم تعريف الكفاية الذاتية على أنها معتقدات المعلمين بأن تأثير العوامل التي تخضع لسيطرتهم في تعلم الطلاب أقوى من تأثير العوامل الخارجية في البيئة أو الطالب (Tschannen-Moran et al., 1998). ومن بين هذه المقاييس: مقياس مركز التحكم للمعلمين (Teacher Locus of Control, TLC) الذي أعده روس وميدواي (Rose & Medway, 1981)، ومقياس مسؤولية تحصيل الطلاب (Responsibility for Student Achievement, RSA) (Guskey, 1981)، ومقياس

ويب للكفاية (Webb Efficacy Scale, WES)، كما تم اقتباسه في Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية عند باندورا

وفي الوقت نفسه تقريبا، كان هناك خط آخر من البحوث العلمية التي تناولت مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين مبنيا على نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية. وبينما تشير نظرية مركز التحكم إلى "معتقدات الفرد حول مدى تأثير أفعاله في النتائج"، يشير مفهوم باندورا للشعور بالكفاية الذاتية إلى "معتقدات الفرد حول قدرته على أداء السلوك (Bandura, 1997: 3)". ومن خلال استقراء الدراسات التي تمت حول هذا المفهوم تبين أن مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية المبني على الإطار المعرفي لباندورا هو أكثر قدرة على التنبؤ بسلوكيات كل من المعلم والطالب، من المفهوم الذي قدمته نظرية روتر (كما تم اقتباسه في Tschannen-Moran et al., 1998)؛ ولذلك فإن الغالبية العظمى من الدراسات حول هذا المفهوم اعتمدت في أطرها النظرية على نظرية باندورا وهو ما تبنته الدراسة الحالية.

مقياس جيبسون وديمبو لكفاية المعلمين:

يعد مقياس كفاية المعلمين لجيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) من أوائل المقاييس التي استخدمت لقياس كفاية المعلم على أساس نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي. ففي الدراسة التطويرية لهذا المقياس وباستخدام التحليل العاملي لعبارات المقياس وجد جيبسون وديمبو عاملين رئيسيين فسّرا ٢٨,٨٪ من التباين في مفهوم معتقدات الكفاية للمعلمين؛ وسمّيا كفاية التدريس الشخصية، وكفاية التدريس العامة. ويشير البعد الأول إلى معتقدات المعلم حول قدرته على التأثير على الطلاب بمن فيهم الأكثر صعوبة في التعامل. ووجد الباحثان أن معامل الثبات لهذا المقياس كان (٠,٧٨) باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي، وفسّر هذا البعد ١٨,٢٪ من التباين في المفهوم

العام. أما البعد الثاني وهو بعد كفاية التدريس العامة فيشير إلى معتقدات المعلم حول إمكانية تحكمه في تعلم الطلاب بغض النظر عن العوامل الخارجية كتأثير الوالدين والبيئة المنزلية والمدرسية، وبلغ معامل الثبات لهذا البعد (٠,٧٥)، وفسر ١٠,٦٪ من التباين الكلي للمفهوم. وبدأ هذا المقياس ب ٣٠ عبارة خفضت فيما بعد إلى ١٦ عبارة. وبناء على رأي جيبسون وديمبو، فإن البعد الأول للمقياس يمثل مفهوم باندورا للكفاية الذاتية المدركة (Perceived self-efficacy) بينما يمثل البعد الثاني مفهوم توقعات المخرجات (Outcome Expectancy).

وشاع استخدام مقياس جيبسون وديمبو في أغلب الدراسات التي تناولت مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، حيث تمت دراسة تأثير هذه المعتقدات في سلوك كل من المعلم والطالب (تم عرض أمثلة عليها في المقدمة)، وخلصت هذه الدراسات إلى أهمية هذه المعتقدات في تشكيل السلوك التدريسي للمعلمين وفي زيادة التحصيل الدراسي للطلاب، كما ظهرت مجموعة من برامج المعالجة التي استهدفت رفع مستوى أداء المعلمين عن طريق معتقداتهم حول كفايتهم الذاتية (انظر أمثلة لهذه الدراسات في Ross, 1994). وفي مراجعة للدراسات السابقة، خلصت تشانين موران وزملاؤها (Tschannen-Moran et al., 1998) إلى أن معاملات ثبات مقياس جيبسون وديمبو في بعد معتقدات كفاية التدريس الشخصية تراوحت بين ٠,٧٥ و ٠,٨١، بينما تراوحت هذه المعاملات بين ٠,٦٤ و ٠,٧٧ لبعده معتقدات كفاية التدريس العامة.

إلى جانب هذه الدراسات، ظهرت دراسات أخرى كيّفت هذا المقياس لقياس أنواع مخصصة من معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، وكان أشهر هذه المقاييس مقياس إنوكس وريجز (Enochs & Riggs, 1990) الذي يمثل نسخة معدلة من مقياس جيبسون وديمبو مع التركيز على معتقدات الكفاية الذاتية لمعلمي العلوم حول قدرتهم لتدريس مادة العلوم، وقد تم استخدام هذا المقياس في دراسات كثيرة (انظر أمثلة في Tschannen-Moran et al., 1998)، كما أن

هذا المقياس تم تخصيص عباراته بصورة أكبر ليقاس معتقدات المعلمين لتدريس الكيمياء. وأوجد التحليل العاملي لمقياس إنوكس وريجز بناء عامليا مماثلا لما تم الحصول عليه للمقياس الأصلي لجيبسون وديمبو، بالإضافة إلى ذلك فقد تم تعديل مقياس جيبسون وديمبو من أجل قياس الضبط الصفّي (Tschanen-Moran et al., 1998)، وقام باحثون آخرون بتعديله لدراسة معتقدات الفاعلية الذاتية لمعلمي التربية الخاصة (Coladarci & Breton, 1997).

ونظرا لشيوخ مقياس جيبسون وديمبو في الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية فقد كان من أكثر المقاييس (سواء في صورته الأصلية أو المعدلة) استخداما في الثقافات الأخرى حيث قام مجموعة من الباحثين بدراسة معتقدات الكفاية الذاتية لدى معلمين من الصين (Yuen, Shek, Lam, Lau, & Chan, 2003)، وتايوان (Lin & Gorrell, 2001; Lin, Gorrell, & Taylor, 2002)، والهند (Desouza, Boone, & Yilmaz, 2004)، وغيرها من الدول.

مقاييس أخرى لمعتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين:

إلى جانب مقياس جيبسون وديمبو للكفاية الذاتية، فقد وجدت محاولات أخرى مثل محاولة أشتون وويب (Ashton & Webb, 1986) لقياس معتقدات الكفاية الذاتية من خلال استخدام مواقف صفية، قد يتعرض لها المعلمون في عملهم اليومي، ويطلب من المعلمين المشاركين في الدراسة الحكم على الأسباب المتضمنة في كل موقف سلوكي؛ بهدف اختبار الإطار المفاهيمي الذي يتبناه المعلمون كمعيار في الحكم وطبيعة السلوك الذي سيقومون به ومدى فاعليته بالنسبة لهم، أو مقارنة بمعلمين آخرين، ولكن هذا النوع من القياس لم يلق قبولا من قبل الباحثين (Tschanen-Moran et al., 1998).

بالإضافة إلى ذلك، فقد استخدم بعض الباحثين مقاييس قصيرة تم استخراج عباراتها من خلال مقاييس متعددة، من مثل دراسة ميدجلي وفيلدلوfer وايكلز (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989)، التي استخدم فيها الباحثون خمس عبارات استمدت من مقاييس متعددة، ودراستي لي وديريك

وسميث (Lee, Dedrick, & Smith, 1991) ودراسة نيومان وروتر وسميث (Newmann, Rutter, & Smith, 1989)، اللتين استخدمتا عبارتين تقيسان معتقدات الكفاية الذاتية وعبارتين أخرتين تقيسان الرضا الوظيفي وتم احتساب الدرجة الكلية للعبارات الأربع للدلالة على معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين. ومثل هذه المقاييس لا يمكن أن تعطي نتائج واضحة خاصة أن مفهوم الرضا الوظيفي هو مفهوم مستقل ومختلف عن مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية (Tschannen-Moran et al., 1998).

من خلال هذا الاستعراض لمقاييس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، يتبين أن مقياس جيبسون وديمبو هو أكثر المقاييس التي تم استخدامها، وأن هذا المقياس أسهم في قياس أثر معتقدات الكفاية الذاتية في مختلف المتغيرات كتحصيل الطلاب ودافعتهم (Moore & Esselman, 1992; Anderson et al., 1988)، أو في سلوك المعلمين واتجاهاتهم (Allinder, 1994; Gibson & Dembo, 1984)، وبالرغم من شيوعه، فقد تعرض مقياس جيبسون وديمبو لكثير من النقد والتساؤلات حول صدقه وثباته وحول تمثيله لمفهوم معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين المبني على نظرية باندورا؛ ذلك لأنه من الناحية النظرية فإن بعدي مقياس جيبسون وديمبو ليسا بدرجة كافية من الوضوح في مدلولاتهما وقاعدتهما النظرية. ومن الناحية الإحصائية فإن البناء العاملي ومعاملات الثبات لهذين البعدين ليست ثابتة وعالية عبر الدراسات المتعددة (Henson et al., 2001). ويمكن القول بأن انتقاد هذا المقياس تركز أكثر ما يكون في بعد معتقدات كفاية التدريس العامة؛ فبينما يرى بعض الباحثين (ومنهم جيبسون وديمبو) أن هذا البعد يمثل مفهوم باندورا المعروف بتوقعات المخرجات (outcome expectancy)، نجد فريقا من الباحثين يؤكدون تمثيل هذا البعد للعوامل الخارجية المتمثلة في نظرية مركز التحكم لروتر (انظر الدراسات في Tschannen-Moran et al., 1998)، في الوقت الذي ينفي آخرون تمثيل هذا المقياس تمثيلا جيدا لأي من النظريتين (Hoy & Woolfolk, 1993).

ولذلك وجدت محاولات مبكرة لتعديل عبارات هذا المقياس بما يناسب قياس معتقدات المعلم الذاتية، ومن هذه المحاولات ما قام به هوي وولفوك (Hoy & Woolfolk, 1993) من اختصار لعبارات المقياس ليتكون من عشر عبارات فقط، تقيس خمس منها بعد كفاية التدريس الشخصية وخمس عبارات أخرى تقيس بعد كفاية التدريس العامة. إلا أن هذا الاختصار لم يعدل كثيرا من النتائج الإحصائية المحصلة، فقد حصل الباحثان على معامل اتساق داخلي (ألفا = ٠,٧٧، وألفا = ٠,٧٢) للعاملين بالتوالي؛ مما حدا بجيسكي وباسارو (Guskey & Passaro, 1994) أن يعدلا في صياغة العبارات بمقياس جيبسون وديمبو، ونتج عن هذا التعديل البسيط تغيير كامل في معنى البعدين الرئيسين بالمقياس، فبعد أن كانا يمثلان بعدي كفاية التدريس الشخصية وكفاية التدريس العامة، أصبحا يعكسان بعدي الضبط الداخلي والضبط الخارجي (internal-external dichotomy)، حتى وإن اختلفا عن بعدي نظرية روتر الخاصة بمركز التحكم بسبب وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين البعدين.

ونتيجة لهذا التضارب الواسع في الخصائص السيكمترية والنظرية لهذا المقياس، نادى مجموعة من الباحثين في هذا المجال إلى استبعاد بعد كفاية التدريس العامة من الأدبيات والبحوث المتعلقة بمفهوم معتقدات الكفاية الذاتية، ومن أمثال هؤلاء ديمر وماينك (Deemer & Minke, 1999) وهنسون وآخرون (Henson, 2001; Henson et al., 2001). وخلص ديمر وماينك إلى أن مقياس كفاية المعلم (TES) ونتائجه لا يمثل بالضرورة فهما جيدا وكافيا لمفهوم معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين.

أضف إلى ذلك، فإن استخدام مقياس جيبسون وديمبو أوجد جدلا بين الباحثين حول قضيتين في قياس مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية:

- ١ - البناء العاملي للمفهوم: فالبناء العاملي للمفهوم تأثر ببُعدي مقياس جيبسون وديمبو؛ حيث أصبح كثير من الباحثين يؤيدون أن مفهوم الكفاية الذاتية هو متعدد الأبعاد (multidimensional construct)، وأن هذين

البعدين يتمثلان في بعدي كفاية التدريس الشخصية وكفاية التدريس العامة.

٢ - الدرجة المثالية لعمومية العبارات المستخدمة في قياس معتقدات الكفاية الذاتية؛ حيث إن وجود مقياس جيبسون وديمبو دفع الباحثين إلى استخدام عبارات عامة مثل "إن ما يمكن تحقيقه من قبل المعلم محدود بسبب التأثير الكبير لبيئة الطالب الأسرية في التحصيل" دون تخصيص قياس هذه المعتقدات لمادة معينة، أو موقف صفى محدد من مثل العبارات التي استخدمها تشانين موران وولفوك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) في مقياسهما الذي قمنا بتبنيه في دراستنا الحالية (مثل: إلى أي مدى تستطيع استخدام أنواع متعددة من التقويم) (انظر أمثلة أخرى في المقياس الملحق بهذه الدراسة).

والخلاصة من هذا كله أنه بالرغم من إسهام مقياس جيبسون وديمبو في قياس مفهوم المعتقدات الذاتية للمعلمين عبر الثقافات المختلفة إلا أن الجدل الواسع حول بعده الثاني حدا ببعض الباحثين إلى الدعوة إلى استبعاده وإلى مراجعة نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت عليه (Dellinger, Bobbett, Olivier, & Ellett, 2008). كما أن المحاولات الأخرى لقياس هذا المفهوم من خلال مقاييس قصيرة أو مواقف صفية لم تكن بدائل جيدة لقياس هذا المفهوم، وهذه الصعوبة في قياس المفهوم قد تكون راجعة إلى غموض المفهوم وعدم وضوح أبعاده (Tschannen-Moran et al., 1998)؛ ولذلك تعددت النداءات للبحث عن بدائل لقياس هذا المفهوم أفضل مما وفره مقياس جيبسون وديمبو (Bandura, 1997; Hebert, Lee, & Williamson, 1998; Guskey & Passaro, 1996; Pajares, 1994)، وهو ما أدى إلى ظهور محاولات أكثر شمولية في فهم البناء النظري للمفهوم، ومكوناته، والعوامل المؤثرة في تطوره. ولعل دراسة تشانين موران وزملائها (Tschannen-Moran et al., 1998) من أهم الإسهامات في فهم معتقدات الكفاية الذاتية وشكلت أساساً لظهور مقاييس جديدة مهدت للباحثين فهم متغير معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين.

نموذج تشانين موران وزملائها وظهور مقياس جديد:

قدمت تشانين موران وزملائها (Tschannen-Moran et al., 1998)، في مراجعة شاملة لما تم تحقيقه في قياس معتقدات الكفاية الذاتية منذ نهاية السبعينيات إلى نهاية التسعينيات من القرن الماضي، نموذجاً مبنيًا على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ومفهوم باندورا لمعتقدات الكفاية الذاتية (Bandura, 1997؛ ففي رأي هؤلاء الباحثين، يتطلب فهم هذا المفهوم تحليل بعدين مهمين: (١) المهمة التدريسية وسياقها (teaching task and its context)، (٢) إدراك المعلمين لكفاءتهم التدريسية الشخصية (self-perceptions of teaching competence). ويشير البعد الأول إلى الأهمية النسبية للعوامل التي تجعل التدريس صعباً أو تمثل عقبات له مقارنة مع مدى توافر مصادر التعلم التي تسهل عملية التدريس. أما البعد الثاني ففيه يقيم المعلم قدراته الذاتية كالمعلومات والمهارات والاستراتيجيات وخصائص شخصيته مقارنة مع جوانب الضعف في شخصيته التدريسية (Tschannen-Moran et al., 1998: 854). ونتيجة لتفاعل أحكام المعلمين للبعدين أعلاه تتشكل معتقدات المعلمين حول كفاءتهم الشخصية في تحقيق مهمات تدريسية معينة.

بهذا التصور الذي قدمته تشانين موران وزملائها، يتعين على الباحثين وواضعي مقاييس الكفاية الذاتية ألا يحدوا قياس المعتقدات المتصلة بالعقبات الخارجية للمهمات التدريسية (كما هو مقاس في بعد كفاية التدريس العامة في مقياس جيبسون وديمبو). إذ لا بد من وزن هذه العقبات الخارجية مع مدى توفر المصادر التي تسهل عملية التدريس، مع مراعاة تفاعل هذا التقييم مع تقييم المعلم لقدراته الذاتية وجوانب ضعف مهاراته. ومثال ذلك عبارة رقم (١٤) في مقياس تشانين موران وولفوك هوي والمغرب في الدراسة الحالية وهي "ما مقدار ما يمكنك القيام به لتعدل من مستوى دروسك (مهارات التدريس) لتتناسب مع مستوى كل طالب في الصف؟" بالإضافة إلى ذلك، فإن النموذج المقترح يركز على أهمية قياس المعتقدات في سياق تدريسي معين، بدلاً من

استخدام عبارات عامة (كما هو موجود في العبارتين المستخدمتين في بحوث مؤسسة راند). ومثال ذلك إحدى عبارات المقياس المعرب في الدراسة الحالية، فالعبارة العشرون مثلا نصها "إلى أي مدى يمكنك أن تقدم توضيحا بديلا أو مثلا آخر عندما لا يفهم طلبتك نقطة ما؟"

وبناء على هذا النموذج، وباستخدام عبارات تم تعديلها من مقياس أخرى كمقياس باندورا لمعتقدات الكفاية الذاتية، قامت تشانين موران وولفوك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) بإعداد مقياس جديد لمعتقدات المعلمين للكفاية الذاتية (Teacher Sense of Efficacy Scale, TSES) مكون من ٢٤ عبارة وبتسعة تدرجات.

ويتميز هذا المقياس الجديد عن غيره من المقاييس السابقة لمعتقدات الكفاية الذاتية، بأنه:

١ - يتصف بوضوح الأبعاد وارتكازها على أساس نظري من مفهوم باندورا لمعتقدات الكفاية الذاتية، بعيدا عن الخلط النظري الذي أثاره مقياس جيبسون وديمبو بسبب صياغة عباراته وبصفة خاصة بعد كفاية التدريس العامة؛ مما ولّد جدلا بين الباحثين حول معنى هذا المقياس وما إذا كان يعكس نظرية باندورا كما أشار إلى ذلك واضعا المقياس جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984)، أم أنه يعكس نظرية مركز التحكم لروتر، أم أنه لا يمثل أيًا من النظريتين، كما تم الإشارة إلى ذلك سابقا.

٢ - تشتمل عبارات هذا المقياس على مواقف متعددة من موقف التدريس تغطي البعدين اللذين اقترحهما تشانين موران وزملاؤها (Tschannen-Moran et al., 1998) في نموذجهم الذي قدموه وتم الإشارة إليه أعلاه، حيث لم تكن عبارات المقياس الجديد مركزة على السياق الخارجي للمهمة التدريسية فحسب (كما هو الحال في مقياس جيبسون وديمبو وعبارتي مؤسسة راند)، بل اشتمل المقياس على جوانب الصعوبات الداخلية والخارجية والمصادر الميسرة لعملية التدريس، بحيث يكون تقييم

المعلم لمعتقداته بناء على موازنته بين العقبات والمصادر المتوافرة في السياق التدريسي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

٣ - ينسجم مع رأي أكثر الباحثين الذين يعدّون مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية متعدد الأبعاد؛ حيث أظهر التحليل العاملي لهذا المقياس في دراسات سابقة وجود ثلاثة أبعاد لمعتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، وهي معتقدات كفاية التدريس (Instruction efficacy beliefs)، ومثاله "ما مقدار استطاعتك استخدام أنواع مختلفة من التقويم؟" ومعتقدات كفاية إدارة الصف (Management efficacy beliefs)، ومثاله "ما مقدار ما يمكنك عمله لتهدئة الطالب الفوضوي أو المزعج؟" ومعتقدات كفاية الاندماج (Engagement efficacy beliefs)، ومثاله "ما مقدار ما يمكنك القيام به لمساعدة طلابك على التفكير الناقد؟".

٤ - تتميز عبارات المقياس بدرجة متوسطة من تحديد المهام التي يقاس فيها معتقدات المعلمين، وهو أمر مهم يتفق عليه الباحثون من حيث ضرورة استخدام عبارات مرتبطة بسلوكيات المعلمين المباشرة، بدلا من استخدام أسئلة عامة كما هو الحال في العبارتين المستخدمتين في دراسات مؤسسة راند. ويشير باجارس (Pajares, 1996: 547) إلى أن "المقاييس التي تقيس معتقدات الكفاية الذاتية العامة تعطي درجات عامة يضيع معها السياق الذي تنشأ على أساسه هذه المعتقدات، كما أن مثل هذه المقاييس تحول هذه المعتقدات إلى سمات شخصية عامة بدلا من أن تكون تقييمات مخصصة بسياق كما هو مقترح في نظرية باندورا،" كما أن استخدام عبارات عامة يجعل المستجيبين يضعون تقييمات لمعتقداتهم دون أن يكون في أذهانهم نشاط أو مهمة تدريسية بعينها، وهو ما يقلل من مصداقية تقييمهم لمعتقداتهم. ويؤكد باندورا (Bandura, 1997: 243) عدم مناسبة كثير من المقاييس السابقة لمعتقدات الكفاية الذاتية بما فيها مقياس جيبسون وديمبو؛ وذلك بسبب "أن معظم هذه المقاييس ما زالت تتناول الكفاية الذاتية بصورة عامة بدلا من ربطها بجوانب محددة من الوظائف

التدريسية". وفي مقابل هذا التحذير من استخدام عبارات عامة فإن باجارس وتشانين موران وولفوك هوي (Pajares, 1996; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) وغيرهم أكدوا عدم صلاحية العبارات المخصصة تخصيصا بالغاً من مثل "إلى أي مدى تعتقد بقدرتك على إيصال معلومة عن التمثيل الضوئي للنباتات الاستوائية لطلاب الصف الثاني الأساسي الذين ينتمون لأسر متوسطة الدخل ويعيشون في قرية ريفية ولا يعانون من صعوبات التعلم بشرط ألا يتعدى صفهم الدراسي عن ٣٠ طالبا في بيئة صفية غنية بالموارد؛ وذلك لأن مثل هذه العبارات تضيق التطبيقات التي يمكن أن تستخلص من أي دراسة، كما تؤثر سلباً على إمكانية التعميم لمواقف أخرى في مهمة التدريس وهو ما يكون على حساب الصدق الخارجي والتطبيقات ذات العلاقة (external validity and practical relevance). أما مقياس تشانين موران وولفوك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)، فقد حاولت الباحثتان فيه استخدام عبارات تصف سلوكيات محددة نسبياً (مع المحافظة على عموميتها) بحيث يسهل على المعلمين من خلالها إعطاء تقييم صادق، فيقيم المعلمون في هذا المقياس معتقدات كفاءتهم الشخصية في مواضيع إدارة الصف واستخدام أنواع التقويم المختلفة، وتنمية التفكير الناقد، وتحفيز الطلبة لإظهار اهتمامهم بالعمل الصفّي، وغيره مما يتصل بقضايا التدريس (انظر المقياس المرفق).

٥ - تم صياغة عبارات المقياس بناء على الصيغة المقترحة من باندورا في دليله لكيفية إعداد مقاييس معتقدات الكفاية الذاتية (Bandura, 2001)، فجاءت العبارات على شكل أسئلة يستجيب لها المشاركون بالدراسة، من مثل "إلى أي مدى تعتقد بكذا وكذا" وهو أمر يجعل العبارات أكثر وضوحاً في هذا المقياس منه عن مقياس جيبسون وديمبو الذي تغير بناؤه العاملي بمجرد تغيير بسيط في صياغة عباراته (Guskey & Passaro, 1994).

خلاصة الدراسات السابقة:

نخلص مما تقدم إلى ما يلي:

١ - تعدد مقاييس معتقدات الكفاية الذاتية، وأشهر هذه المقاييس مقياس مؤسسة راند، ومقياس جيبسون وديمبو بأشكاله المتعددة، ومقياس تشانين موران وولفولك هوي.

٢ - وجود جدل بين الباحثين حول درجة التعميم اللازم توافرها في عبارات مقاييس معتقدات الكفاية الذاتية، ومدى ضرورة ربط العبارات بسياق تدريسي مخصص، وأثر ذلك على الصدق الخارجي للمقاييس.

٣ - تعدد وجهات النظر حول عدد أبعاد هذا المفهوم، مع قول أكثرية الباحثين بتعدد أبعاده، وإن لم يتفقوا على عددها وماهيتها، وتأثرت معظم الدراسات ببعدي مقياس جيبسون وديمبو وهما بعد كفاية التدريس العامة وبعد كفاية التدريس الشخصية.

٤ - يمكن اعتبار أحدث هذه المقاييس وهو مقياس تشانين موران وولفولك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)، بأنه أنسب هذه المقاييس لتمييزه بوضوح أبعاده النظرية التي تأكدت بالتحليل العاملي، فضلاً عن توسط درجة عمومية عباراته، ومناسبته لمفهوم باندورا حول معتقدات الكفاية الذاتية، وضوابطه لكيفية كتابة عبارات المقياس، ولشموليته لمختلف المواقف التدريسية.

لذا، نظراً لاقتصار الدراسات العربية المتوافرة على استخدام مقياس جيبسون وديمبو، ورغم عيوبه النظرية والقياسية ولما تميز به مقياس معتقدات الكفاية الذاتية المعد من قبل تشانين موران وولفولك هوي من خصائص نظرية وسيكومترية، فقد جاءت هذه الدراسة لتسهم في تكييف هذا المقياس على البيئة العمانية ليكون في متناول الباحثين العمانيين في مجال معتقدات الكفاية الذاتية، ويسهل على مديريات التربية والتعليم قياس معتقدات المعلمين في

المدارس التابعة لها، لما لهذه المعتقدات من ارتباط بدافعية المعلمين وأدائهم التدريسي.

إجراءات تكييف المقياس:

نظرا لأهمية عملية تكييف المقياس قبل استخدامه في البيئة العمانية، فقد اتبع الباحثان خطوات تكييف المقاييس والتي أعدتها المنظمة الدولية للاختبارات (International Test Commission, ITC) وتبنتها مجموعة من المنظمات الدولية والنفسية كالمنظمة الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association). وتم إعداد هذه الخطوات من أجل تقنين عملية التكييف وإيجاد معايير علمية يتم من خلالها تقييم عمليات التكييف اللازمة في البحوث النفسية عبر الثقافات، حيث تساعد هذه الإجراءات على التقليل من المشاكل التي عادة ما تصاحب عملية تكييف المقاييس وبصفة خاصة في حال تطلب الدراسة ترجمة هذه المقاييس إلى لغات أخرى (Hambleton & de Jong, 2003).

ففي الخطوة الأولى تأكد الباحثان من مدى إمكانية وجود مفهوم "معتقدات الكفاية الذاتية" في البيئة العربية كما هو معروف في الأدبيات التربوية السابقة، وتبين وجود هذا المفهوم من خلال استقراء مجموعة الدراسات العربية التي أجريت على هذا المفهوم في دول عربية مختلفة كالأردن (النهار والربابعة، ١٩٩٢) وسلطنة عمان (البلوشي، ٢٠٠٢) ولبنان (Ghaith & Yaghi, 1997; Shaaban, 1999) وغيرها؛ مما أعطى مؤشرا على مناسبة هذا المفهوم للمعلم العماني.

وفي الخطوة الثانية قرر الباحثان تكييف مقياس الشعور بالكفاية الذاتية والمعد سلفا من تشانين موران وولفوك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) بدلا من تطوير مقياس جديد، وذلك لما يتميز به المقياس المقنن من دلائل متعددة للصدق والثبات، في الوقت الذي لا يوجد مقياس عربي (حسب علم الباحثين) لقياس معتقدات الكفاية الذاتية باستثناء النسخة المعربة من

مقياس جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984, TES) الذي لقي انتقادا واسعا في الدراسات الغربية منذ التسعينات (Deemer & Minke, 1999; Woolfolk & Hoy, 1990).

وفي الخطوة الثالثة قام الباحثان باختيار مجموعة من المترجمين المؤهلين مع استخدام طريقتي الترجمة وإعادة الترجمة لتعريب المقياس. ففي البداية قام ثلاثة مترجمين بترجمة المقياس كلا على حدة، وروعي في المترجمين أن يكونوا مؤهلين فقد كان جميعهم أنهموا دراستهم العليا باللغة الإنجليزية ولهم بحوث باللغة الإنجليزية ولديهم معرفة في إعداد المقاييس. وكانت التعليمات للمترجمين بمراعاة الجوانب الثقافية للبيئة العمانية مع محاولة المحافظة على النص الأصلي. وبناء عليه، تمت مقارنة النسخ الثلاث للوصول إلى نسخة واحدة نهائية. ولاحظ الباحثان نوعا من عدم الاتفاق بين المترجمين في ترجمة بعض الكلمات بسبب تعدد المفردات العربية لبعض المصطلحات الأجنبية أو عدم وجود مصطلح عربي مباشر للمصطلح الإنجليزي؛ ومن الأمثلة على ذلك عدم الاتفاق على ترجمة واحدة لرأس السؤال المستخدم في بعض عبارات المقياس مثل (How well) و (How much) مقارنة مع (To what extent) التي كانت أسهل المقاطع الثلاثة ترجمة. وقام الباحثان بتوثيق جميع التغييرات المحدثة على الترجمة العربية للمقياس عملا بمتطلبات الخطوات المعدة من قبل المنظمة الدولية للاختبارات (Hambleton, 2005) ويمكن طلبها من الباحثين. وبناء على هذه الإجراءات تم إعداد نسخة واحدة روعي فيها أن تكون عباراتها سهلة للعينة العربية المستهدفة ومناسبتها للثقافة العربية مع المحافظة على المعنى الأصلي للعبارات.

وفي الخطوة الرابعة تمت إعادة ترجمة المقياس من قبل متخصص في اللغة الإنجليزية لم يكن على إطلاع بالنسخة الإنجليزية الأصل. ثم تمت مقارنة النسختين الإنجليزيتين ولم يتبين وجود فروق في معنى عبارات المقياس.

وفي الخطوة الخامسة، قام الباحثان بعرض المقياس على عينة صغيرة

تكونت من عشر معلمين عمانيين كلا على حدة. وتم تشجيع المعلمين على إبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح عبارات المقياس وملاءمة التعليمات ووضوح الموضوعات التي تحتويها العبارات. وأسهم هذا العرض في تقييم المقياس باستخدام مجموعة مماثلة للعينة المستهدفة لاحقا في الدراستين الفعليتين. واقترح المعلمون بعضا من التغييرات في شكل ومحتوى المقياس؛ مثال ذلك تم تغيير نوع الاستجابة من تسع خيارات كانت مستخدمة في المقياس الأصلي إلى ست خيارات اعتبرت أكثر وضوحا للمستجيبين العرب لشيوع هذا النوع في الدراسات العربية وهو ما يتناسب وتعليمات المنظمة الدولية للاختبارات والتي تؤكد أهمية التأكد من مدى ألفة (familiarity) العينة المستهدفة لشكل المقياس لما له من تأثير في صدق نتائج المقاييس في الدراسات عبر الثقافات (Byrne & Watkins, 2003; Hambleton, 2005).

وفي الخطوة السادسة، أرسل الباحثان المقياس إلى متخصص في اللغة العربية للتأكد من سلامة اللغة المستخدمة في عبارات المقياس مما قد يؤثر على فهم المستجيبين للعبارات (Hambleton, 2005). وتم استرجاع المقياس دون أي تعديل من قبل هذا المتخصص؛ مما أعطى الباحثين مؤشرا على جاهزية المقياس للتطبيق الفعلي في الدراسة الفعلية الأولى؛ التي تمثل خطوة تالية من الخطوات التي اقترحتها المنظمة الدولية للاختبارات في عملية تقنين المقاييس عبر الثقافات (Hambleton, 2005).

الدراسة الأولى

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الصدق والثبات للنسخة العربية من مقياس الشعور بالكفاية الذاتية تمهيدا للوصول إلى استنتاجات صحيحة حول المجتمع الأكبر المستهدف من هذه الدراسة وهو جميع معلمي ومعلمات المراحل التعليمية الثلاث في سلطنة عمان والبالغ عددهم (٣٩٩٩٣)، مثلت الإناث ما نسبته (٥٨٪) من المجموع الكلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧). وتكونت عينة الدراسة من (٤٧١) معلما ومعلمة موزعين على ثلاث مناطق تعليمية تعد ممثلة

لباقى مناطق السلطنة هي: مسقط والداخلية والباطنة-جنوب، تم استبعاد خمسة استبيانات لوجود نقص فيها، ليكون العدد الإجمالي للعينة المستخدمة في الدراسة ٤٦٦ معلما ومعلمة، وقام المعلمون بالاستجابة لمقياس الدراسة خارج وقت الدوام الرسمي؛ نظرا لازدحام جدول المعلمين داخل المدرسة ولضمان إعطاء المقياس اهتماما أثناء الاستجابة لعباراته.

ومثلت نسبة الإناث ٥٠٪ من المجموع الكلي للعينة، وتخصص هؤلاء المعلمين في مواد العلوم (٢٥٪) والرياضيات (٢٨٪) واللغة العربية (٢٧٪) والدراسات الاجتماعية (٢٠٪) في المستويات المدرسية الثلاثة (الابتدائية والإعدادية والثانوية) ويدرسون في مدارس التعليم العام ومدارس التعليم الأساسي. ومثلت نسبة حملة البكالوريوس غالبية العينة (٩٢٪) كما مثل المعلمون ذوو الخبرة الأقل (١-٥ سنوات) ٧٩٪ من العينة الكلية وذوو الخبرة المتوسطة (٥-١٠ سنوات) ١٥٪، بينما كان ٦٪ من العينة ممن قضوا أكثر من ١٠ سنوات في التدريس. ويشير الجدول رقم (١) إلى توزيع عينة الدراسة على المناطق التعليمية الثلاث بالسلطنة.

وتحدد الدراسة الحالية بمحددات مرتبطة بطبيعة العينة الحالية، واقتصرت على عينة من المعلمين العمانيين دون غيرهم من المعلمين العرب في الأقطار العربية الأخرى، كما تتحدد بطبيعة المقياس المستخدم الذي اقتصر على قياس مفهوم معتقدات المعلمين العمانيين في ثلاثة أبعاد من أبعاد التدريس وهي معتقدات كفاية التدريس وإدارة الصف والاندماج.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة الأولى على المناطق التعليمية الثلاث بالسلطنة

المنطقة	ذكور	إناث	الإجمالي
مسقط	١١٧	١١٤	٢٣١ (٥٠٪)
الداخلية	٧٩	٧٠	١٤٩ (٣٢٪)
الباطنة جنوب	٣٥	٥١	٨٦ (١٨٪)
الإجمالي	٢٣١ (٤٩,٦٪)	٢٣٥ (٥٠,٤٪)	٤٦٦ (١٠٠٪)

نتائج الدراسة الأولى

بعد استرجاع (٤٧١) استبياناً من المشاركين، تم استبعاد ٥ استبيانات لعدم اكتمال البيانات فيها، وبناء عليه؛ فإن التحليلات الإحصائية الخاصة بهذه الدراسة تم استخراجها باستخدام ٤٦٦ استبياناً مكتملاً.

دلالات الثبات. تبني الباحثان معيارين لقبول المقياس تمثلاً في اتساق داخلي $0.07 \leq$ بناء على معامل ألفا كرونباخ ومعاملات ارتباط لعبارات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس $0.20 \leq$ (Nunnally, 1978). وأشارت النتائج إلى تحقق كلا المعيارين للنسخة العمانية من مقياس الشعور بالكفاية الذاتية للمعلمين العمانيين (المكون من ٢٤ عبارة)، حيث كان معامل الاتساق الداخلي لدرجات هذه العينة بدلالة إحصائيات الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا يعادل ٠,٩٠، كما تراوحت معاملات الارتباط لكل العبارات مع الدرجة الكلية بين ٠,٣٩ و ٠,٦٠. كما تم استخراج معاملات اتساق داخلي (ألفا كرونباخ) للأبعاد النظرية الثلاثة التي تكون المقياس وهي معتقدات كفاية التدريس وبلغت ٠,٨١، ومعتقدات كفاية إدارة الصف وبلغت ٠,٧٩، ومعتقدات كفاية الاندماج وبلغت ٠,٧٦.

دلالات الصدق. تم التحقق من صدق المقياس التلازمي من خلال معاملات بيرسون للارتباطات الثنائية حيث أشارت النتائج إلى علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمعتقدات الكفاية الذاتية وكل من مقياس راند (٢) لمعتقدات الكفاية الشخصية ($P \leq 0.001$ $r = 0.33$) ونسخة

عمانية مصغرة لمقياس جيبسون وديمبو لمعتقدات الكفاية الشخصية ($P \leq 0.001$ $r = 0.52$) كما أن الدرجة الكلية في مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين (TSES) ارتبطت ارتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً مع مقياس قلق التدريس تم إعداده من قبل الباحثين ($P \leq 0.001$ $r = 0.21$) ويوضح الجزء الأسفل من الجدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين عدد من المتغيرات الديمغرافية ومقياس معتقدات الكفاية الشخصية بأبعاده الثلاثة.

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراساتين

٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
									المتغيرات
--	--	٠,١٠-	--	--	--	٠,٢٤-	--	--	١. المنطقة
--	--	--	--	--	--	--	--	--	٢. الجنس
٠,٢٥	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,٢٤	-٠,٧٠	٠,١٧	--	٠,١٢-	--	٣. الخبرة
--	--	--	--	--	--	--	٠,٠٢	--	٤. المادة
٠,١٨-	٠,١٥-	٠,١٥-	٠,١٨-	--	--	٠,٢٤-	٠,١٣	--	٥. المؤهل
٠,٨٨	٠,٦٩	٠,٦٧	--	--	--	--	٠,١٢-	--	٦. كفاية الاندماج
٠,٨٩	٠,٨٠	--	٠,٥١	--	--	٠,١٠	--	٠,٢٤	٧. كفاية إدارة الصف
٠,٨٩	--	٠,٦٢	٠,٥٢	--	--	٠,١١	--	٠,١٥	٨. كفاية التدريس
--	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٧٨	--	--	٠,١١	--	٠,١٤	٩. الدرجة الكلية لمعتقدات الكفاية

ملاحظات:

- ١ - معاملات الارتباط في الجزء الأسفل من الجدول خاصة بالدراسة الأولى، وفي الجزء الأعلى خاصة بالدراسة الثانية.
- ٢ - تم تثبيت معاملات الارتباط الدالة إحصائياً فقط بالجدول أعلاه، فالقيم $0.01 \leq$ دالة إحصائياً في مستوى 0.05 والقيم $0.13 \leq$ دالة إحصائياً في مستوى 0.01 .

٣ - نظرا لان عينة الدراسة الثانية كانت من الإناث فقط، لم نورد قيم معاملات ارتباطا لمتغير الجنس في الجزء الأعلى من الجدول.

إلى جانب ذلك، قام الباحثان بالتحقق من الصدق البنائي من خلال تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis, EFA) لدرجات العينة الحالية في مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين (TSES) وقد تم استخدام طريقة (Principal Components) مع تدوير العوامل بطريقتي الفاريمكس (Varimax) والبروماكس (Promax)، وتم استخدام كلتا الطريقتين للتأكد من مدى ثبات تشبعات العبارات نظرا لإمكانية تأثير كل من طريقتي التدوير في التأكد من مدى ارتباط العبارات بالأبعاد النظرية (Finch, 2006)، وتبين إمكانية اختصار المقياس إلى أبعاده الثلاثة النظرية وهي التدريس وإدارة الصف والاندماج والتي فسرت ٤٤٪ من التباين في معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، كما تبين تشبع خمسة عشر عبارة في البعد النظري المتوقع لكل منها (من الأبعاد النظرية الثلاثة) بينما لم تصل عبارة رقم ١٢ (في حالة تدوير الفاريمكس) وعبارة رقم ١٢ و ١٤ (في حالة تدوير البروماكس) إلى الحد الأدنى ($0.40 \leq$) الذي تم تبنيه في هذه الدراسة لنسبة العبارة لبعد معين. كما تشبعت سبع عبارات في أكثر من بعد أو في غير البعد النظري المتوقع لها. وبناء على هذه النتائج تمت مراجعة العبارات غير الجيدة، ووجد أن هذه العبارات كانت من أكثر العبارات التي تم تسجيل ملاحظات وتعديلات عليها في عملية التكيف التي سبقت هذه الدراسة (وهي عبارات ٥ و ٧ و ٨ و ١٠ و ١١ و ٢١ و ٢٢)؛ مما حدا بالباحثين إلى إعادة النظر فيها ومراجعة دقة الترجمة ووضوح الكلمات المستخدمة.

ونتيجة لذلك تم إدخال تغييرات في معظم هذه العبارات، كما تم تغيير الاستجابة على عبارات المقياس من ستة خيارات إلى خمسة خيارات، بحيث يعطى المستجيب درجة (١) في حال اختياره للخيار "لا شيء" و (٢) عند اختياره "شيء قليل" و (٣) عند اختياره "متوسط" و (٤) عند اختياره "كبير" و (٥) في حال اختياره "كبير جدا"، وبذلك يمكن أن تتراوح الدرجات بين ٢٤ كأقل درجة يمكن الحصول عليها، ودرجة ١٢٠ كأعلى درجة ممكنة. وتم عرض المقياس على

ثلاثة معلمين كل على حدة ولم يبد المعلمون ملاحظات إضافية مما مهد لإعادة اختبار المقياس بصورته المعدلة في الدراسة التالية. ويمكن الاطلاع على أسئلة النسخة الأخيرة من المقياس في ملحق رقم (١).

الدراسة الثانية

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مزيد من التحليل الإحصائي للنسخة المعربة من مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين وذلك بعد التعديلات التي تم إدخالها في المقياس بناء على نتائج الدراسة الأولى وذلك بهدف الوصول إلى نسخة عربية أكثر صدقا وثباتا لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين؛ مما يمهد لمقياس هذا المتغير في علاقته مع متغيرات أخرى ذات أهمية في العملية التعليمية.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحلقة الأولى (الحلقة الأولى: الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى) بسلطنة عمان البالغ عددهن (٦١٠٠) معلمة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧)، واقتصرت الدراسة على الإناث فقط نظرا لقيام السلطنة بتأنيث الكادر التدريسي في مدارس الحلقة الأولى، وهو ما انعكس على عينة الدراسة الثانية التي اشتملت على ٦١٧ معلمة من معلمات التعليم الأساسي بسلطنة عمان موزعة على أربع مناطق تعليمية هي الأكثر تمثيلا لمناطق السلطنة وهي: مسقط، والداخلية، والباطنة-جنوب، والباطنة-شمال (جدول رقم ٣)، وهي تمثل أكبر المناطق التعليمية في السلطنة، وقد تم اختيار العينة عشوائيا (من خلال اختيار عشوائي للمدارس من خلال قائمة معدة سابقا) بغض النظر عن المدرسة أو المنطقة أو التخصص الذي تدرسه المعلمة؛ وذلك من أجل الحصول على عينة ممثلة لمعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وقام الباحث الأول بزيارات للمدارس لتطبيق المقياس وتم تسليم المعلمين المقياس واسترجاعه بعد أسبوع حتى يتسنى للمعلمين الاستجابة بحرية لعبارات المقياس بعيدا عن ضغط العمل المدرسي. وتم استبعاد ١٢ استبياناً بسبب نقص في الاستجابات لبعض أسئلة مقياس الكفاية الذاتية، لتصبح العينة المستخدمة في التحليلات اللاحقة ٦٠٥ استبياناً.

وكانت نسبة المعلمات من حملة الدبلوم ٥٨٪ ومن حملة البكالوريوس ٤٠٪.

مع بيانات مفقودة ل ٢٪ من العينة. وبلغت نسبة معلمات مجال أول (تربية إسلامية ولغة عربية ودراسات اجتماعية) ٤٣٪، بينما كانت ٢٨٪ بالنسبة لمعلمات مجال ثاني (رياضيات وعلوم)، ومثلت معلمات اللغة الانجليزية ١٠٪ من العينة، وبقية المواد ١٧٪ مع نسبة ٢٪ بيانات مفقودة. وبلغ متوسط الخبرة للمعلمات في العينة الحالية تسع سنوات (الانحراف المعياري = ٥,٤٦) وتراوح سنوات التدريس بين حد تدريسي أدنى لسنة واحدة، وحد تدريسي أعلى لـ ٢٧ سنة.

وتتحدد الدراسة الحالية بطبيعة العينة التي اقتصرت على المعلمات العمانيات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولم تشمل بقية المراحل التعليمية، كما أنها لم تشمل أحدا من المعلمين الذكور بالسلطنة، كما تتحدد الدراسة الحالية بطبيعة المقياس المستخدم بأبعاده الثلاثة التي تم تبنيها من خلال مقياس تشانين موران وولفولك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)، الذي اقتصر على أبعاد ثلاثة هي معتقدات كفاية التدريس، وإدارة الصف، والاندماج.

جدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة الثانية على المناطق التعليمية بالسلطنة

المنطقة	إناث	النسبة
مسقط	١٧٢	٢٨٪
الداخلية	١٠٨	١٨٪
الباطنة - جنوب	١٢٠	٢٠٪
الباطنة - شمال	٢٠٥	٣٤٪
الإجمالي	٦٠٥	١٠٠٪

نتائج الدراسة الثانية

تم استخدام جميع الاستبيانات المسترجعة من المشاركات في هذه الدراسة، وكانت نسبة الاسترجاع ١٠٠٪ مع اكتمال جميع البيانات المتصلة بمقياس معتقدات الكفاية الذاتية، وفيما يلي استعراض لنتائج التحليل الإحصائي باستخدام ٦٠٥ استبياناً.

دلالات الثبات. أشارت النتائج إلى معامل اتساق داخلي عال للدرجة الكلية من مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين في هذه العينة (كرونباخ ألفا = ٠,٩٢)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية بين ٠,٤٥ و ٠,٦٣. كما تم حساب معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأبعاد النظرية الثلاثة التي يتكون منها المقياس وهي معتقدات كفاية التدريس وبلغت ٠,٨٤، ومعتقدات كفاية إدارة الصف وبلغت ٠,٨٣، ومعتقدات كفاية الاندماج وبلغت ٠,٨٠. ويتضح من هذه النتائج أن معاملات الاتساق الداخلي للمقياس في الدراسة الثانية تحسنت جميعها مقارنة مع المعاملات التي تم الحصول عليها في الدراسة الأولى. ويوضح الجدول رقم (٤) مقارنة بين معاملات الاتساق الداخلي للدرجة الكلية للمقياس وللأبعاد النظرية الثلاثة في الدراستين الحاليتين وبعض الدراسات الغربية السابقة.

جدول رقم (٤)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الشعور بالكفاية الذاتية وأبعاده الثلاثة:
مقارنة بين نتائج الدراستين الحاليتين ودراسات سابقة

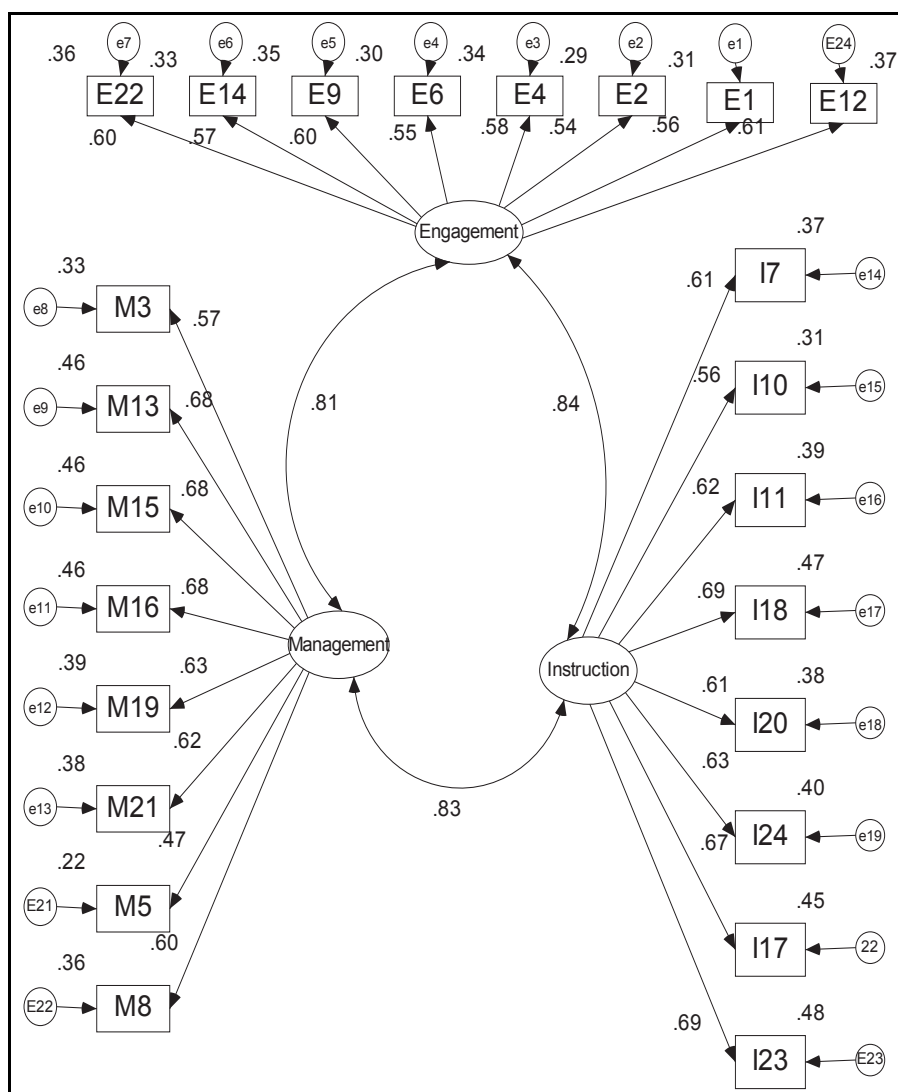
الدرجة الكلية	بعد الاندماج	بعد التدريس	بعد إدارة الصف	الدراسة
٠,٩٤	٠,٨٧	٠,٩١	٠,٩٠	Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)
-	٠,٨٤	٠,٨٧	٠,٨٨	Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2002)
٠,٩٣	٠,٨٧	٠,٨٧	٠,٩١	Looney (2004)
-	٠,٧٨	٠,٧٨	٠,٨٢	Poulou (2007)
٠,٩٣	٠,٨٤	٠,٨٧	٠,٨٨	Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007)
٠,٩٠	٠,٨٦	٠,٨١	٠,٧٩	الدراسة الحالية الأولى
٠,٩٢	٠,٨٠	٠,٨٤		الدراسة الحالية الثانية

دلالات الصدق. للتحقق من الصدق التلازمي، استخرج الباحثان معاملات الارتباط الثنائي باستخدام معامل بيرسون ودلت النتائج على وجود

علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين ومقاييس أخرى استجاب لها أفراد العينة كمقياس معتقدات الكفاية الجماعية للمعلمين ($P \leq 0.001$ $r = 0.60$) والمقنن من قبل الظفري (Aldhafri, 2006) ومقياس ممارسة التطوير التربوي ($P \leq 0.001$ $r = 0.59$) والمعد من قبل الظفري وبيري (Aldhafri & Perry, 2007) ومع سنوات الخبرة التدريسية ($P \leq 0.001$ $r = 0.25$).

التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis, CFA).

نظراً لقصور التحليل العاملي الاستكشافي في قياس الصدق البنائي للمقاييس فقد طبق الباحثان طريقة التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج أموس (Analysis of Moments Structure, AMOS) والمعد خصيصاً للتحليلات البنائية المتطورة. ووجد الباحثان أن النموذج البنائي المكون من ثلاثة أبعاد كان نموذجاً مناسباً بدليل قيم خمس اختبارات إحصائية يقدمها برنامج أموس للتأكد من ملاءمة النموذج البنائي النظري بالنموذج البنائي المتحصّل من عينة الدراسة وكانت كالتالي: مؤشر النسبة بين مربع كاي إلى حجم العينة $CMIN/DF = 2.170$ ، مؤشر المطابقة المعياري $NFI = 0.983$ ، ومؤشر المطابقة المتزايد $IFI = 0.940$ ، ومؤشر توكر لويس $TLI = 0.933$ ، ومؤشر المطابقة المقارن $CFI = 0.939$ ، وجذر متوسط مربع الخطأ التقريبي $RMSEA = 0.044$ ، وكل قيم هذه الاختبارات تعد بمثابة دليل إحصائي كاف لوجود ثلاثة أبعاد في التحليل العاملي للدرجات المحصلة لعينة الدراسة الحالية (Tabachnick & Fidell, 2001) وهذه النتيجة تؤكد النتائج الأولية التي تم الحصول عليها في الدراسة الأولى باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، كما أنها تؤيد الدراسات الأجنبية السابقة التي وجدت نفس العوامل الثلاثة (Looney, 2003; Tschannen-Moran, 2001; Woolfolk Hoy, 2001). ويوضح الشكل رقم (١) نتيجة تفصيلية للتحليل العاملي التوكيدي لبرنامج أموس.



الشكل (١)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشعور بالكفاية الذاتية

مناقشة النتائج

هدفت الدراستان الحاليتان إلى استخراج دلالات الصدق والثبات للنسخة العمانية من مقياس معتقدات الكفاية الذاتية من خلال:

(١) عملية تكييف تم فيها استخدام الخطوات المتضمنة في دليل تكييف المقاييس؛ الذي تم إعداده من قبل المنظمة الدولية للاختبارات.

(٢) اختبار ميداني للنسخة العمانية لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية للتأكد من معاملات الثبات، وصدق المحتوى، ومعاملات الصدق التلازمي، ومعاملات التحليل البنائي، من خلال دراستين ميدانيتين بعينيتين مختلفتين تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي في الدراسة الأولى، والتحليل العاملي التوكيدي (برنامج أموس) في الدراسة الثانية.

وكشفت نتائج الدراسة الأولى إلى وجود ثلاثة عوامل للنسخة العمانية من مقياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين العمانيين، وهذه العوامل تمثل العوامل النظرية الثلاثة التي وجدها باحثون أجانب قاموا بتطبيق هذا المقياس على عينات مختلفة (مثل: Looney, 2003; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). وشملت بعد معتقدات كفاية التدريس ومعتقدات كفاية إدارة الصف ومعتقدات كفاية الاندماج. ويدل الارتباط الإحصائي بين درجات المعلمين في هذا المقياس الجديد ودرجاتهم في المقاييس السابقة لمعتقدات الكفاية الذاتية على أن هناك تماثل بين هذه المقاييس في تركيزها على معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين، مع وجود اختلاف بين المقياس الحالي والمقاييس السابقة نظرا لشمولية الأول على مواقف متعددة من معتقدات المعلمين، شملت البعدين الرئيسيين في نموذج تشانين موران وزملائها والمتمثل في تحليل المهمات التدريسية وسياقها (Teaching Task Characteristics)، وتحليل معتقد القدرة الشخصية (Personal Competence) على القيام بهذه المهمات في وسط تقييم للمعوقات وللمصادر المتوافرة في البيئة المدرسية، وهذا ما يجعل المقياس المستخدم في الدراستين الحاليين أكثر مناسبة لاستخدامه في قياس معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

ورغم اختلاف العينة، فقد جاءت نتائج الدراسة الثانية مؤكدة لنتائج الدراسة الأولى، حيث أكد التحليل العاملي التوكيدي وجود هذه العوامل الثلاثة

لمقياس معتقدات الكفاية الذاتية، وتضمن كل عامل من العوامل ثمان عبارات تشبعت هذه العبارات في البعد النظري الذي تنتمي إليه، كما حصل الباحثان على معاملات ثبات عالية لدرجات العينتين في الدراسة الأولى والثانية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة على حدة، وللمقياس الكلي المكون من ٢٤ عبارة.

ويتبين من خلال معاملات الارتباط التي تم احتسابها لدرجات المعلمين في معتقدات الكفاية الذاتية ودرجاتهم في متغيرات أخرى إلى تأثير وتأثر هذا المفهوم بمتغيرات أخرى مهمة، فقد أكدت الدراسة الحالية نتائج دراسات سابقة حول العلاقة السالبة بين معتقدات الكفاية الذاتية ومستوى قلق التدريس (El-Okda & Al-Humaidi, 2003)، حيث أشار باندورا (Bandura, 1997) إلى أن الأشخاص الذين لديهم مستويات منخفضة من معتقدات الكفاية الذاتية هم أكثر عرضة للقلق وأقل قدرة على مواجهة التحديات التي قد تتجم من طبيعة بيئات العمل، كالبينة المدرسية. وهو أمر تم التأكد منه في الدراسة الثانية والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستويات معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين ومدى ممارسة المعلمين للتطبيقات التربوية والإصلاحات المدرسية التي أدخلتها الوزارة في نظام التعليم الحالي.

ودلت نتائج الدراستين الحاليتين إلى ارتباط معتقدات الكفاية الذاتية بسنوات الخبرة، حيث ترتفع مستويات الشعور بالكفاية الذاتية كلما زادت سنوات الخبرة، ويمكن تفسير ذلك من خلال نظرية باندورا المتصلة بمصادر معتقدات الكفاية الذاتية؛ حيث يشير باندورا إلى أن الخبرات المباشرة أو المتقنة التي يتعرض لها الأفراد هي التي تشكل بصورة كبيرة معتقداتهم حول كفايتهم الشخصية، ولا شك أن المعلمين الذين قضوا سنوات طوال في التدريس يكونون أكثر خبرة بشتى مواقف التدريس ويكونون أكثر كفاءة في التعامل مع التحديات التي تتصف بها عملية التدريس، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات السابقة (مثل Chan, 2008; Paraskeva, Bouta, 2008; Papagianni, 2008).

ويمكن القول أن أهمية نتائج الدراستين الحاليتين تتبع من كون هذه الدراسة من أوائل الدراسات العربية التي تستخدم مقياس تشانين موران وولفولك هوي والذي يعد أفضل مقاييس معتقدات الكفاية الذاتية المتوافرة حالياً، وقد جاءت نتائج الدراستين مدعمة لآراء باحثين آخرين حول تعدد أبعاد مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين وشموله لجوانب متعددة من مهنة التدريس. وهو أمر يؤيد النموذج الذي قدمه تشانين موران وزملاؤها (الذي تمت مناقشته في صدر هذا البحث (Tschannen-Moran et al., 1998) من أهمية مراعاة تقييم المعلمين الشخصي لكفاءتهم في تحقيق التأثير في طلابهم، مع مراعاة طبيعة التحدي الناتج عن خصائص المهمة التدريسية التي يقومون بها.

ولعل اعتماد الباحثين على التقرير الذاتي للمعلمين حول معتقدات كفايتهم الذاتية يمثل أحد جوانب القصور في الدراستين الحاليتين، حيث يحتمل أن يتأثر المدرسون في استجاباتهم لما يسمى بـ"المرغوبة الاجتماعية المدركة (perceived social desirability)". وهو أمر شائع في هذا النوع من الدراسات، ويعنى برصد الشعور الفردي للمشاركين وتقييمهم لمعتقداتهم وإدراكهم لهذه المعتقدات (Tschannen-Moran & Johnson, 2005). كما أن الاعتماد على قياس مفهوم معتقدات المعلمين على عبارات معدة سبقا لا يجعل للمعلمين فرصة إظهار جوانب أخرى قد تكون مهمة في بناء هذه المعتقدات، وهو أمر يلزم الدراسات الكمية (Tschannen-Moran & Johnson, 2005)؛ لذا يقترح الباحثان أن تتضمن الدراسات المستقبلية لهذا المفهوم طرقا بحثية نوعية تتيح للمعلمين التحدث عن ماهية المكونات الخاصة بمعتقدات الكفاية الذاتية، وتعدد هذه الطرق لتشمل المقابلات أو الأسئلة المفتوحة.

وفي الختام، يمكن القول أن مفهوم معتقدات الكفاية الذاتية يبقى من المفاهيم المهمة في الميدان التربوي التي رغم كثرة الدراسات التي أجريت حولها، يبقى أمر قياسها ميدانا خصبا لبحوث مستقبلية تركز على التأكد من مناسبة المقاييس الحالية لفهم هذا المفهوم، والبحث عن جوانب أخرى في القياس يمكن

أن تسهم إلى فهم أكبر لهذا المفهوم؛ بالإضافة إلى أهمية التركيز على سياقات أكثر تخصيصاً مما هو عليه الحال في المقياس الحالي: مثل قياس معتقدات الكفاية الذاتية لمعلمي العلوم مثلاً في تدريبهم لمعلمي اللغة العربية في تدريس جوانب خاصة بمادتهم وهكذا (انظر Rubeck & Enochs, 1991)، وكذلك قياس التباين الذي قد يظهر في هذه المعتقدات من صف لآخر لنفس المعلم ومن فترة لأخرى كما أكدته بعض الدراسات السابقة (Ross, Cousins, & Gadalla, 1996).

إن مثل هذا التطوير في قياس معتقدات الكفاية الذاتية يتيح للباحثين أن يخطوا خطوة أخرى أكثر أهمية تتمثل في التعرف على المتغيرات التي يمكن أن تسهم في تشكيل هذه المعتقدات، خاصة مع قلة الدراسات التي درست ميدانياً مصادر معتقدات الكفاية الذاتية الأربعة التي تحدثت عنها نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1997) والمتمثلة في الخبرات المباشرة أو المتقنة، وملاحظة الآخرين أو النمذجة، وإقناع الآخرين، والحالة النفسية والفسولوجية، وهي عوامل جديرة بالعناية من قبل الدراسات العربية المستقبلية.

إن التعرف على مصادر معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين يمكن أن يؤثر في طبيعة برامج إعداد المعلمين ويمكن أن تسهم في تشكيل هذه المعتقدات مبكراً قبل خروج المعلم إلى الميدان التربوي، ومثل هذا الإسهام لا يمكن أن يتم التعرف عليه إلا من خلال دراسة معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين في فترة دراستهم الجامعية أي أثناء وجودهم في برامج إعدادهم في الجامعات أو كليات التربية، وتأتي الدراسات الطولية كمنهج أفضل يهيئاً تتبعا لكيفية تطور هذه المعتقدات لدى هؤلاء المعلمين قبل الخدمة وأثناءها بعد تخرجهم ومزاولةهم للتدريس.

وبالنظر إلى قلة الدراسات العربية لهذا المفهوم، فإن جوانب كثيرة من علاقة هذا المفهوم بمتغيرات أخرى في البيئة العربية المدرسية تبقى في حاجة

للبحث والتقصي، ومن أهمها: علاقة معتقدات الكفاية الذاتية للمعلمين بالتحصيل الدراسي لطلابهم، ودافعية الطلاب، والرضا الوظيفي، والانتماء الوظيفي، ومدى تقبل المعلمين لتطبيق التحديثات التربوية، وأثر المناخ التنظيمي للمدرسة، والعلاقة بمعتقدات الكفاية الجماعية للمعلمين، وقلق التدريس، والاحترق النفسي، وغيرها من المتغيرات التي قد تسهم في فهم هذا المفهوم وتتيح إدخال تطبيقات عملية في برامج إعداد المعلمين بما يخدم العملية التعليمية، بالإضافة إلى الحاجة الماسة إلى مزيد من الدراسات حول الخصائص السيكومترية لهذا المقياس عند استخدامه مع عينات من المعلمين في بيئات عربية أخرى، وكذلك تطوير نسخة مصغرة من المقياس على غرار النسخة الإنجليزية المصغرة التي تختصر وقت التطبيق إلى النصف، مع احتفاظها بمؤشرات عالية من الصدق والثبات.

Validation of Teachers Efficacy Belief Scale to Omani Environment

Dr. Said S. Aldhafri

Dr. Abdullah Kh. Ambusaidi

College of Education
Sultan Qabous University
Sultanate of Oman

Abstract

This study aims at validating the use of the Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Teachers efficacy beliefs are defined as teacher beliefs about his ability to influence student learning. Previous research shows that these beliefs influence teachers and students behavior and motivation.

The researchers followed the International Test Commissions guidelines for test adaptation. The adaptation process involved many steps including two actual studies. The first study consisted of (466) Omani teachers. The results gave preliminary evidence of the appropriateness of the measure for the Arab school context with a need for some modification. Therefore, the researchers ran a second study (N = 605).

Consistent with previous western research, the Confirmatory Factor Analysis (CFA) supported the existence of three factors: Teaching Efficacy, Engagement Efficacy, and Management Efficacy.

The researchers provided discussion of many validity and reliability indicators and implications and suggestions for future researches.

المراجع

- ١ - البلوشي، عائشة (٢٠٠٢). الكفاية الذاتية للمعلم وعلاقتها بالجنس والخبرة والمرحلة التي يدرس فيها المعلم في منطقة شمال الباطنة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- ٢ - النهار، تيسير والربابعة، محمد (١٩٩٢). كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهله وخبرته والمرحلة التي يدرس فيها، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٧ (٣)، ٦٨-٤١.
- ٣ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). الكتاب السنوي للإحصاءات السنوية. مسقط، سلطنة عمان.
- 4 - Aldhafri, S. S. (2006, July). Validation of the Collective Efficacy Scale: Three studies of Arabic teachers. Paper presented at the 4th International Test Commission conference, Brussels, Belgium.
- 5 - Aldhafri, S. S., & Perry, N. (2007, April). Educational reform and teacher efficacy beliefs: What can we learn from the Omani school context?. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- 6 - Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and instructional practices of special education teachers and consultants. **Teacher Education and Special Education**, 17, 86-95.
- 7 - Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. **Alberta Journal of Educational Research**, 34, 148-165.
- 8 - Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). **Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools**, REPORT NO. R-2007- LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).

- 9 - Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), **Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu** (pp.141-174). Orlando, FL: Academic Press.
- 10 - Ashton, P., & Webb, R. (1986). **Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement**. New York: Longman Inc.
- 11 - Bandura, A. (1977). **Social learning theory**. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- 12 - Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman.
- 13 - Bandura, A. (2001). **Guide for constructing self-efficacy scales** [Monograph]. Stanford, CA: Stanford University.
- 14 - Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). **Federal programs supporting educational change**. Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- 15 - Byrne, B. M., & Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 34, 155-175.
- 16 - Chan, D. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**, 24, 1057-1069.
- 17 - Chan, W., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. **American Educational Research Journal**, 45(3), 597-630.
- 18 - Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. **Journal of Educational Research**, 90, 230-239.
- 19 - Da Costa, J., & Riordan, G. (1996, April). Teacher efficacy and the capacity to trust. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York. (ERIC Document Reproductive Service No. ED397010). Retrieved May 21, 2005, from

- http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/e4/3b/pdf
- 20 - Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? **Journal of Teacher Education**, 53, 286-302.
 - 21 - Deemer, S. A., & Minke, K. M. (1999). An investigation of the factor structure of the Teacher Efficacy Scale. **Journal of Educational Research**, 93, 3-10.
 - 22 - DeForest, P. A., & Hughes, J. N. (1992). Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability. **Journal of Educational & Psychological Consultation**, 3, 301-316.
 - 23 - Dellinger, A., Bobbett, J. Olivier, D., & Ellett, C. (2008). Measuring teachers self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. **Teaching and Teacher Education**, 24, 751-766.
 - 24 - Desouza, J. M. S., Boone, W. J., & Yilmaz, O. (2004). A Study of Science Teaching Self-Efficacy and Outcome Expectancy Beliefs of Teachers in India. **Science Education**, 88(6), 837-854.
 - 25 - El-Okda, M., & Al-Humaidi, S. (2003). Language teaching anxiety and self-efficacy beliefs of student teachers of English. Paper presented at the second English Teacher Conference, Muscat, Oman.
 - 26 - Enochs, L., & Riggs, I. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. **School Science and Mathematics**, 90, 694-706.
 - 27 - Finch, H. (2006). Comparison of the performance of varimax and promax rotations: Factor structure recovery for dichotomous items. **Journal of Educational Measurement**, 43, 39-52.
 - 28 - Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. **Teaching and Teacher Education**, 15, 487-496.
 - 29 - Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. **Teaching and Teacher Education**, 13, 451-458.

- 30 - Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought control of action. **Journal of Educational Enquiry**, 4, 1-14.
- 31 - Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, 76, 569-582.
- 32 - Glickman, C., & Tamashiro, R. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. **Psychology in the Schools**, 19, 558-562.
- 33 - Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic success and failures in the classroom. **Journal of Teacher Education**, 32, 44-51.
- 34 - Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. **American Educational Research Journal**, 31(3), 627-643.
- 35 - Hambleton, R. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. Hambleton, P. Merenda & C. Spielberger (Eds.), **Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment** (pp.3-38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- 36 - Hambleton, R., & de Jong, J. (2003). Advances in translating and adapting educational and psychological tests. **Language Testing**, 20, 127-134.
- 37 - Hebert, E., Lee, A., & Williamson, L. (1998). Teachers' and teacher education students' sense of efficacy: Quantitative and qualitative comparisons. **Journal of Research & Development in Education**, 31, 214-225.
- 38 - Henson, R. (2001, January). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange (Invited keynote), Texas A&M University, College Station, Texas. Retrieved April 15, 2004, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/HensonEtAl.pdf>.
- 39 - Henson, R., Kogan, L., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. **Educational and Psychological Measurement**, 61, 404-420.

- 40 - Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., Brissie, J. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. **American Educational Research Journal**, 24, 417-435.
- 41 - Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. **Elementary School Journal**, 93, 355-372.
- 42 - Klassen, R., Bong, M., Usher, E., Chong, W., Huan, V., Wong, I., Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers self-efficacy scale in five countries. **Contemporary Educational Psychology**, 34, 67-76.
- 43 - Lee, C. A., & Houseal, A. (2003). Self-efficacy, standards, and benchmarks as factors in teaching elementary school science. **Journal of Elementary Science Education**, 15, 37-56.
- 44 - Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. **Sociology of Education**, 64, 190-208.
- 45 - Lin, H., & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. **Teaching & Teacher Education**, 17, 623-635.
- 46 - Lin, H., Gorrell, J., & Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on U. S. and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. **Journal of Educational Research**, 96, 37-46.
- 47 - Looney, L. (2004). Understanding teachers' efficacy beliefs: The role of professional community. Unpublished dissertation thesis, University of Maryland, College Park.
- 48 - Mesquita, P., & Drake, J. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. **Teaching & Teacher Education**, 10, 291-302.
- 49 - Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. **Journal of Educational Psychology**, 81(2), 247-258.
- 50 - Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1992, April). **Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achieve-**

- ment benefit?** Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Francisco, CA. (ERIC Document Reproductive Service No. ED350252). Retrieved March 7, 2003, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/22/db/cd.pdf
- 51 - Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. **Sociology of Education**, 62, 221-238.
 - 52 - Nunnally, J. C. (1978). **Psychometric Theory**. New York, NY: McGraw-Hill.
 - 53 - Olivier, D. (2001). Teacher personal and school culture characteristics in effective schools: Toward a model of a professional learning community. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University.
 - 54 - Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, 66, 543-578.
 - 55 - Paraskeva, F., Bouta, H., Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. **Computers & Education**, 50, 1084-1091.
 - 56 - Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. **Journal of Research & Development in Education**, 21, 13-22.
 - 57 - Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers perceptions. **Educational Psychology**, 27(2), 191-218.
 - 58 - Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. **Journal of Educational Research**, 74(3), 185-190.
 - 59 - Ross, J. A. (1994, June). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Alberta. (ERIC Document Reproductive Service No. ED379216). Retrieved February 24, 2003, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/0a/04.pdf

- 60 - Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. **Teaching & Teacher Education**, 12, 385-400.
- 61 - Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. **Leadership and Policy in Schools**, 3, 163-188.
- 62 - Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs: General & Applied**, 80, 1-28.
- 63 - Saklofske, D. H., Michayluk, J. O., & Randhawa, B. S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. **Psychological Reports**, 63, 407-414.
- 64 - Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. **American Educational Research Journal**, 25, 1-30.
- 65 - Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- 66 - Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2005). **Fired up: Igniting reading teachers' self efficacy beliefs**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- 67 - Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching & Teacher Education**, 17, 783-805.
- 68 - Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Retrieved May 30, 2004, from <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/AERA%202002%20megan.pdf>.
- 69 - Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, 23, 944-956.
- 70 - Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998).

- Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, 68, 202-248.
- 71 - Wahlstrom, K., & Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. **Educational Administration Quarterly**, 44(4), 458-495.
- 72 - Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Educational Psychology**, 82, 81-91.
- 73 - Yuen, M., Shek, D. T., Lam, M.-P., Lau, P. S., & Chan, R. M. (2003). Confirmatory factor analysis and reliability of the Chinese version of a revised Teacher Efficacy Scale among guidance teachers in Hong Kong. **Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient**, 46 (1), 67-78.

ملحق رقم (١)

مقياس الكفاية الذاتية

التعليمات: يهدف هذا المقياس إلى قياس الكفاية التدريسية الذاتية (الفردية) لك كمعلم. المطلوب منك قراءة الفقرات التالية ووضع دائرة حول التقدير الذي ينطبق عليك فعليا (وليس كما ترغب أنت أن يكون عليه هذا السلوك). وفقا للتدرج التالي:

لا شيء	شيء قليل	متوسط	كبير	كبير جدا
١	٢	٣	٤	٥

إدماج الطلبة (Efficacy for Engagement):

- ١ - ما مقدار ما يمكنك عمله للتأثير في أكثر الطلبة صعوبة في التعامل؟
- ٢ - ما مقدار ما يمكنك القيام به لمساعدة طلابك على التفكير الناقد؟
- ٤ - ما مقدار ما يمكنك عمله لتحفيز الطلبة الذين يظهرون اهتماما أقل بالعمل المدرسي (الأنشطة الصفية واللاصفية)؟
- ٦ - ما مقدار ما يمكنك القيام به لجعل الطلبة يقتنعون بأنهم قادرين على القيام بالأعمال المدرسية بشكل جيد؟
- ٩ - ما مقدار ما يمكنك عمله لمساعدة طلابك في تقدير أهمية التعلم؟
- ١٢ - ما مقدار ما يمكنك القيام به لتنمية إبداع طلبتك؟
- ١٤ - ما مقدار ما يمكنك عمله لتحسين فهم الطالب الضعيف جدا؟
- ٢٢ - ما مقدار استطاعتك مساندة الأسر لمساعدة أبنائهم على الأداء الجيد في المدرسة؟

التدريس (Efficacy for Instruction):

- ٧ - إلى أي مدى تتقن الرد على الأسئلة الصعبة لطلابك؟
- ١٠ - ما مقدار استطاعتك الحكم على مدى استيعاب الطلبة لما قمت بتدريسه؟

- ١١ - إلى أي مدى يمكنك صياغة أسئلة جيدة لطلبتك؟
- ١٧ - ما مقدار ما يمكنك القيام به لتعدل من مستوى دروسك (مهارات التدريس) لتتناسب مع مستوى كل طالب في الصف؟
- ١٨ - ما مقدار استطاعتك استخدام أنواع مختلفة من التقويم؟
- ٢٠ - إلى أي مدى يمكنك أن تقدم توضيحا بديلا أو مثالا آخر عندما لا يفهم طلبتك نقطة ما؟
- ٢٣ - إلى أي مدى تتقن تطبيق استراتيجيات بديلة (تقويم، تدريس،...) في صفك؟
- ٢٤ - إلى أي مدى تتقن تقديم تحديات مناسبة (أنشطة، أسئلة....) لمستوى الطلاب ذوي القدرات العالية؟

إدارة الصف (Efficacy for Management):

- ٣ - ما مقدار ما يمكنك عمله للسيطرة على السلوك الفوضوي في غرفة الصف؟
- ٥ - إلى أي مدى تستطيع أن تجعل توقعاتك واضحة عن سلوكيات طلبتك؟
- ٨ - ما مدى دقتك في تأسيس نظام مستمر في غرفة الصف للقيام بالأنشطة بسهولة؟
- ١٣ - ما مقدار ما يمكنك القيام به لجعل الطلبة يلتزمون بقوانين الصف؟
- ١٥ - ما مقدار ما يمكنك عمله لتهدة الطالب الفوضوي أو المزعج؟
- ١٦ - ما مدى دقتك في وضع نظام لإدارة الصف مع كل نوعية من نوعيات الطلبة داخله؟
- ١٩ - ما مدى دقتك في منع قلة من الطلبة المشاغبين من إضاعة الدرس بأكمله؟
- ٢١ - إلى أي مدى تتقن التعامل مع الطلبة العدوانيين؟

