مجلة جامعة الملك سعود، م١٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١١١٧-١١٤٣ (١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م)

مركز التحكم في مواقف النجاح والفشل لدى المعلمين في سلطنة عمان

علي مهدي كاظم* و هلال زاهر النبهاني**

** أستاذ مساعد، رئيس قسم علم النفس؛ ** أستاذ مساعد، عضو هيئة تدريس*

جامعة السلطان قابوس، عمان

(قدم للنشر في ١٤٢٥/٢/٢٠هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٥/٧/٢٢هـ)

ملخص الدراسة. بهدف معرفة مستوى مركز تحكم المعلمين لمواقف النجاح ومواقف الفشل في سلطنة عمان، وكذلك معرفة طبيعة الفروق العائدة لمتغير جنس المعلم والمدرسة التي يعمل بها ومصدر الشهادة والتخصص وعدد سنوات الخبرة، طُبق مقياس روز وميدواي لمركز تحكم المعلمين ١٩٨١م، تقنين ياسر وكاظم ١٩٩٦م، على ٥٦٦ معلماً ومعلمة. وبعد التحقق من صدق المقياس وثباته وتمييز فقراته؛ أشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى ارتفاع مستوى مركز تحكم المعلمين لمواقف النجاح، وانخفاضه لمواقف الفشل، وهو مؤشر على وجود تحيز في خدمة الذات لدى المعلم العُماني؛ أما المتغيرات الديمغرافية فقد كان متغير التخصص فقط دالا ولصالح معلمي العلوم في مواقف الفشل.

المقدمة

يُعد المعلم* صمام أمان العملية التعليمية ومحورها الأساس. وهو مفتاح الإصلاح في المدرسة بوجه عام [١]، فمهما كانت نوعية المناهج، والكفاءات الإدارية، والتقنيات التعليمية، فإن الذي ينمي ويطوّر تعلم الطلبة داخل حجرة الدراسة وخارجها هو المعلم [٢]. كما أنه

* في هذا البحث استخدام مصطلح المعلم لا يختلف عن المدرس، وكلاهما ترجمة لـ: teacher.

يستطيع أن يطوّر قدرات الطلبة حتى في ظل إدارة تربوية غير جيدة، ومنهج ضعيف، وتقنيات تعليمية شحيحة [٣]؛ والمعلم هو أهم عنصر في منظومة التعليم، وبقدر ما نوليه من اهتمام في الإعداد والتدريب والرعاية، نحصل على عائد مجزٍ من العملية التعليمية [٤]؛ فللمعلم تأثير كبير في الطلبة، فهم يستخدمون أفكاره ومعتقداته وقيمه وعباراته في حياتهم اليومية، ويعتبرونه قدوتهم الذي يقتدون به باستمرار [٥]. كذلك فهو كما جاء في وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج "المعلم مدير للعملية التربوية في حجرة الدراسة، ومشاركاً فاعلاً ورئيساً في نشاطات المدرسة وبرامجها غير الصفية ولجانها...، والتعليم رسالة أكثر منه وظيفة، بحيث يتمثل في القائم بها القدوة الحسنة قولاً وعملاً..." [٦، ص ص ٨٣- ٨٤].

وبما أن التدريس مهنة شاقة ومعقدة وخطيرة في آنٍ واحد، الأمر الذي يتطلب الإعداد الجيد والتدريب المستمر للمعلم، والتثبت من أنه يمتلك من المعارف والمهارات والكفايات ما يضمن له القدرة على أداء أدواره المتعددة والمتجددة، فإن نوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة الدارس، وأعداد الطلبة، وطبيعة البيئة المحيطة، أو أي عامل من العوامل المرتبطة بحياة الطلبة في بيئة التعليم [٧]. أي أن ارتقاء النظام التعليمي يعتمد في الأساس على الارتقاء بمستوى المعلمين [٨].

لذلك شغلت شخصية المعلم الفعّال بال العديد من المهتمين بشؤون التربية والتعليم، لما لها من دور مهم في إعداد وتشكيل أجيال المستقبل، من خلال تحديد سمات الشخصية التي يمكن أن تؤدي دوراً في أداء المعلم [٩]، انطلاقاً من نظرية سميث في التنبؤ الوظيفي، على افتراض أن بعض المهن تتطلب سماتاً شخصيةً معينةً نظراً لطبيعة ضغوط العمل التي تصاحب كل مهنة [١٠]. ومركز التحكم locus of control هو أحد أهم

السمات (المتغيرات) الشخصية الفاعلة في تحديد انتماء المعلم لمهنته، وإخلاصه لها، وتفانيه من أجلها [١١]؛ فضلاً عن ارتباطه بكفاءة المعلم وجودة أداءه [١٢].

يشير مركز التحكم إلى "الدرجة التي يتقبل الفرد بها مسوؤليته الشخصية عما يحصل له، مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته، ومن ثم فإن هناك مصدراً داخلياً لضبط السلوك وآخر خارجياً" [١٣، ص٨]. وبمعنى آخر، مركز التحكم هو إيمان الفرد بأن ما يحدث له ناتج من سلوكه هو، طبقاً لما لديه من ميول وقدرات واستعدادات تجعله قادراً على تفسير جميع الظواهر، معتقداً أنه مسيطر على أفعاله، وأن تأثير التعزيز لديه يعتمد على إدراكه بوجود علاقة سببية بين سلوكه والتعزيز الذي حصل عليه من وراء تفسيره لظاهرة ما، وهو ما يسمى بمركز التحكم الداخلي internal locus of control، مقابل ذلك إيمان الفرد بأن ما يحدث له ناتج من مسببات خارجية أبعد من سيطرته، وأنه مجرد مخلوق تتحكم فيه قوى خارجية لا يستطيع التأثير فيها، وأنه لا يعتقد بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكه وهو ما يسمى بمركز التحكم الخارجي external locus of control [١٤].

لقد ظهر مركز التحكم لأول مرة في الكتابات النفسية عام ١٩٦٦م على يد جوليان روتر J. Rotter. وهو مفهوم مشتق من نظرية التعلم الاجتماعي social learning theory ، وفيها يرتبط سلوك الإنسان بهدف معين، ويتحدد بوساطة العلاقة المتشابكة بين كل من: التوقع expectancy، وقيمة التعزيز reinforcement value، والموقف النفسي psychological situation، وإمكانية السلوك behavioral potential [١٥]. ومركز التحكم يتعلق بتوقع التعزيز reinforcement expectancy، حيث إن الفرد ذا التحكم الداخلي يتوقع أن يحصل على تعزيز (سالب أو موجب) من نواتج سلوكه هو مثل: القدرة أو الجهد أو الحماس، في حين أن الفرد ذا التحكم الخارجي يتوقع أيضاً أن يحصل على تعزيز (سالب أو موجب) من قوى خارجية مثل: الحظ أو القدر أو المصادفة. وبما أن الفرد

يعمم ذلك في مواقف حياتية مختلفة، فإن مركز التحكم سواء أكان داخلياً أم خارجياً يتعلق بالتوقعات المعممة generalized expectancies [١٦ ؛ ١٧]. والدراسات التي تناولت علاقة مركز التحكم (كما يقيسه مقياس روتر لمركز التحكم، أو المقاييس الأخرى المصممة لقياس التوقعات المعممة) بباقي جوانب الشخصية، توصلت إلى تفوق الداخليين مقارنة بالخارجيين في أمور عديدة، من ذلك أنهم أكثر توافقاً، ولديهم دافعٌ أعلى للإنجاز، ويمتازون بقدرة عالية على التخطيط للمستقبل، وانتباههم للمعلومات أفضل من غيرهم، ويتمتعون بقدرة جيدة على حل المسائل، وتحصيلهم الدراسي أفضل من سواهم، ويقاومون المحاولات المغرية للتأثير فيهم، ويمتلكون ميلاً كثيراً للسيطرة، ويبذلون جهداً أكبر في ضبط سلوك الآخرين، ويميلون لتحميل أنفسهم مسوؤلية أكبر، كما أنهم أقل عرضة للإحساس بالتوتر الزائد [١١ ؛ ١٧ ؛ ١٨ ؛ ١٩ ؛ ٢٠].

وعلى صعيد المعلمين، توصلت الدراسات التي أجريت عليهم، إلى ارتباطات ضعيفة وغير دالة بين مركز التحكم والتحصيل الدراسي للطلبة ودافعيتهم للإنجاز، وتم تفسير ذلك بعدم ملاءمة مقياس مركز التحكم الذي صممه (روتر) أساسا للتوقعات المعممة، في حين أن المهن بشكل عام، ومهنة التدريس بشكل خاص ترتبط بالتوقعات المحددة specific expectancies [١٧]. لهذا اقترح روز وميدواي Rose & Medway عام ١٩٨١م مفهوما يتناول التوقعات المحددة للمعلمين، ويسمى مركز تحكم المعلمين Teacher's Locus of Control (TLC) [١٢]. يجمع المفهوم الجديد بين مفهوم (روتر) لمركز التحكم، ومفهوم (هيدر Heider) لعزو السلوك. وعزو السلوك يستند إلى نظرية العزو Attribution Theory التي ترى أن السلوك عندما ينتج من عوامل داخلية كسمات الفرد وخصائصه يسمى عزواً داخلياً internal attribution، وعندما ينتج من عوامل خارجية خاصة بالموقف أو الآخرين يسمى عزواً خارجياً external attribution [٢١]. وقد وجدت

الدراسات أن عزو الفرد للسلوك يتأثر إلى حد كبير بنتائجه الإيجابية والسلبية ؛ فإذا قاد السلوك إلى النجاح يكون العزو للعوامل الداخلية للفرد، أما إذا قاد السلوك إلى الفشل فإن العزو يكون للعوامل الخارجية ؛ وهذا الاتجاه في تفسير السلوك إذا عممه الفرد في مواقف عديدة يسمى (تحيز خدمة الذات) self serving bias [٢٢]. وهكذا فإن الأرضية المشتركة لكلا المفهومين (التحكم والعزو) والمتمثلة بتفسير السلوك، والتحكم الداخلي/ الخارجي، دفعت (روز وميدواي) إلى اقتراح مفهوم مركز تحكم المعلمين.

وعلى أساس ذلك، تم تصميم مقياس لمركز تحكم المعلمين، يهدف إلى قياس توقعات المعلمين للتحكم الداخلي والخارجي بنجاح طلبتهم أو فشلهم. يتكون المقياس من مقياسين فرعيين، أحدهما لمواقف النجاح (مواقف موجبة)، والآخر لمواقف الفشل (مواقف سالبة). وبعد تطبيق المقياس المطّور مع مقياس (روتر) لمركز التحكم على ٨٩ معلمة، أظهرت النتائج أن متوسط مركز تحكم المعلمين للنجاح ٨.٠٧ بانحراف معياري قدره ٢.٨٩، وللفشل ٦.٨٩ بانحراف معياري قدره ٣.٦٦. وتلك النتائج تشير إلى وجود نوع من تحيز خدمة الذات، حيث إن مركز التحكم لمواقف النجاح كان داخلياً أكثر من مركز التحكم لمواقف الفشل ؛ وبعبارة أخرى ترى المعلمات أنهن مسؤولات عن نجاح طلابهن، والطلبة هم المسؤولون عن فشلهم. وأظهرت النتائج أيضاً أن مقياس مركز تحكم المعلمين كان ذا قدرة تنبؤية بسلوك المعلمين والطلبة بدرجة أعلى من مقياس (روتر) لمركز التحكم، حيث إنه كلما كانت النتيجة مرتفعة على مقياس مركز تحكم المعلمين، كان التفاعل مع الطلبة وإثارة دافعيتهم أكبر، بينما لم يظهر هذا الاتجاه في مقياس (روتر). وهذه النتيجة تدعم فكرة عدم الاعتماد على مقياس (روتر) عند الحاجة لقياس توقعات محددة مثل توقعات المعلمين لسلوكهم [١٢]. فضلا عن كونها مؤشراً مهماً لصدق المحك في المقياس الجديد [٢٣].

بعد ذلك، تناول الباحثون مركز تحكم المعلمين (TLC) في دراساتهم من خلال علاقته بعدد كبير من المتغيرات النفسية، مثال ذلك: العزو المهني professional attribution [٢٤]، والمناخ الصفي classroom climate [٢٥]، والاحتراق النفسي burnout [٢٦]، والضغوط النفسية stress [٢٧ ؛ ٢٨]، والكفاية التعليمية للمعلم teacher efficacy [٢٩ ؛ ٣٠]، والرضا الوظيفي job satisfaction [٣١]، ومفهوم الذات [٣٠]، والكفاية الذاتية self-efficacy [٣٢ ؛ ٣٣].

أما في البيئة العربية، فقد ابتدأت حركة البحث في مركز تحكم المعلمين عام ١٩٩٦م، عندما قام ياسر وكاظم بتقنين المقياس. ولعل أبرز ما تم التوصل إليه وجود تحيز في خدمة الذات، حيث كان متوسط النجاح ٧,٣٤ والانحراف ٢,٨٥، أما متوسط الفشل ٤,١٧ والانحراف ٣,٠٦. ومن جهة أخرى لم يكن لجنس المعلم ونوعه (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) دلالة إحصائية في مواقف النجاح والفشل، وتم تفسير النتيجة بوجود نوع من عدم النضج التربوي لدى المعلم في البيئة العربية، وذلك لان التحيز يعمل كالكابح حيث يبقى المعلم يراوح مكانه ولا يتطور وينمو مهنيا [١٧]. وفي عام ١٩٩٨م قام كاظم وياسر بدراسة أخرى استهدفت العلاقة بين مركز تحكم المعلمين واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، على أساس أن كلا المتغيرين يشيران إلى مدى استعداد المعلم لتطوير ذاته وقدراته وطلابه نحو الأفضل. وقد أشارت النتائج إلى عدم دلالة تلك العلاقة، وإلى وجود تحيز في خدمة الذات حيث كان متوسط النجاح ٦,٦٣ والانحراف ٢,٥٩ في حين كان متوسط الفشل ٣,٥٨ والانحراف ٢,٢٨. وقد تم تفسير النتيجة إلى افتقار شخصية المعلمين للنضوج والاتساق في بعض جوانبها، وبالأخص عند التعامل مع المواقف التي فشل فيها الطلبة، وربما يعود هذا إلى خلل ما في إعدادهم [١١].

إن مما يمكن استنتاجه من الدراسات التي أمكن الحصول عليها في هذا المجال، أنه كلما كان مركز التحكم لدى المعلم داخلياً، فإن ذلك يزيد من دافعيته في التدريس، ويؤدي إلى مستويات عالية من الإنجاز لدى الطلبة، كذلك وجود تحيز واضح في تفسير السلوك وعزوه لصالح المعلم، وأن المتغيرات الديمغرافية التي تمت دراستها - وهي جنس المعلم والمدرسة التي يعمل بها - غير كافية في تفسير ذلك التحيز؛ لذلك لابد من مواصلة البحث في متغيرات أخرى، من أجل إلقاء المزيد من الضوء على هذا المتغير المهم.

وبما أن تجربة إعداد المعلم في سلطنة عُمان لها ما يميزها عن تجارب الدول الخليجية الأخرى، إذ إن هناك ثلاثة مصادر لإعداد أو تأهيل المعلمين من حملة البكالوريوس أو دبلوم التأهيل، وهي: كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وكليات التربية الست التابعة لوزارة التعليم العالي، وكليات تربوية وغير تربوية خارج السلطنة وداخلها؛ فإن دراسة مركز التحكم لدى المعلم العُماني المتنوع الخبرات في مجال الإعداد ربما ستفسر أسباب التحيز المرتفع في سلوك المعلمين، ولاسيما وأن الدراسات التي قارنت بين أنواع المعلمين، دعمت فكرة تباين كفاءتهم المهنية، فمثلاً في دراسة سوزر Sores صنف مديرو المدارس معلميهم من خريجي النظام التتابعي، بأنهم الأفضل في مهارات الاتصال، والتدريس، والعلاقات الإنسانية، والقدرة على إقامة بيئة إيجابية للتعلم، مقارنة بأقرانهم الآخرين [٤]، كما أشار Marchant (1992) إلى أن البرامج البديلة (من غير النظام التتابعي والتكاملي في إعداد المعلم) لا تلبي الاحتياجات التي يتطلبها إعداد الفرد لدخول مهنة تفرض على صاحبها أن يحوز المعارف والمهارات مع الممارسة بنجاح في بيئة تعليمية معقدة وقاسية [٣٤].

تأسيساً على ما تقدم، فإن البحث الحالي يحاول أن يسد ثغرة الدراسات السابقة في مجال المتغيرات الديمغرافية المؤثرة في مركز تحكم المعلمين، من خلال دراسة متغيرات

جديدة تتمثل في مصدر شهادة المعلم وخبرته وتخصصه، فضلاً عن جنس المعلم ونوعه الذين تم تناولهما في الدراسات السابقة؛ وعلى هذا فإن هذا البحث يهدف إلى معرفة:

١- مستوى مركز التحكم لدى المعلمين في سلطنة عُمان لمواقف النجاح ومواقف الفشل.

٢- طبيعة الفروق في مركز تحكم المعلمين العائدة لمتغير:

- جنس المعلم (ذكر/ أنثى).
- نوع المعلم* (إعدادي/ ثانوي/ مختلط).
- مصدر الشهادة (جامعة السلطان قابوس/ كليات التربية/ خارج السلطنة).
- عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم (١-٤/ ٥- ٩/١٠- ١٤/١٥- ١٩/ ٢٠- ٣٣).
- تخصص المعلم (إسلامية ولغة عربية/ اجتماعيات/ علوم/ رياضيات/ لغة إنجليزية).

منهجية البحث وإجراءاته

العينة

اختيرت عينة حجمها (٥٦٦) معلماً ومعلمة من المعلمين العمانيين العاملين في المدارس الحكومية الموزعة على أنحاء السلطنة للعام الدراسي ٢٠٠١- ٢٠٠٢م. والجدول (١) يتضمن توزيعاً لعينة البحث حسب متغير جنس المعلم ونوعه ومصدر الشهادة؛ بينما يتضمن الجدول رقم (٢) توزيعاً آخر لعينة البحث حسب متغير الخبرة في مجال التدريس والتخصص.

* تم استبعاد معلم المرحلة الابتدائية، لاقتصار البحث الحالي على حملة البكالوريوس من المعلمين وعددهم قليل جداً في المدارس الابتدائية طبقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم العُمانية.

الجدول رقم (١). عينة البحث موزعة حسب متغير جنس المعلم ونوعه والجامعة المتخرج منها.

مصدر الشهادة	جنس المعلم	نوع المعلم						الموع	
		إعدادي		ثانوي		مختلط			
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
جامعة السلطان قابوس	ذكر	٥	١	١٢	٢	١	٠	١٨	٣
	أنثى	٣٢	٦	١٠٣	١٨	٢٩	٥	١٦٤	٢٩
كليات التربية	ذكر	٦٠	١١	٤٣	٨	٨	١	١١١	٢٠
	أنثى	٦٥	١١	٩٦	١٧	٢١	٤	١٨٢	٣٢
خارج السلطنة	ذكر	١٤	٢	١١	٢	١٠	٢	٣٥	٦
	أنثى	١٧	٣	٢٤	٤	١٥	٣	٥٦	١٠
المجموع الكلي		١٩٣	٣٤	٢٨٩	٥١	٨٤	١٥	٥٦٦	١٠٠

٥٢	٢٩٣
١٦	٩١
١٠٠	٥٦٦

الجدول رقم (٢). عينة البحث موزعة حسب متغير تخصص المعلم والخبرة في مجال التدريس.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	٪	الموع الكلي العدد	٪
التخصص	إسلامية ولغة عربية	٢٢٣	٣٩	٥٦٦	١٠٠
	اجتماعيات	٨٦	١٥		
	علوم	١٠١	١٨		
	رياضيات	١١٩	٢١		
	لغة إنجليزية	٣٧	٧		
الخبرة في مجال التدريس	١-٤ سنوات	٣٨٦	٦٨	٥٦٦	١٠٠
	٥-٩ سنوات	٩٠	١٦		
	١٠-١٤ سنة	٦٠	١١		
	١٥-١٩ سنة	٢٤	٤		
	٢٠-٣٣ سنة	٦	١		

أداة البحث

يتكون مقياس مركز تحكم المعلمين من ٢٨ فقرة، استمدت من مواقف صفية متنوعة خاصة بالطالب والمعلم مثل: التحصيل الدراسي، وحفظ النظام، وتفاعل الطلبة فيما بينهم ومع المعلم، واستخدام المعلم لوسيلة تعليمية جديدة،... إلخ. ولكل فقرة (موقف) بديلان، أحدهما يقيس التحكم الداخلي، والآخر يقيس التحكم الخارجي. نصف عدد الفقرات (١٤) تتعلق بنجاح المعلم أو الطالب (مواقف موجبة)، والنصف الآخر من الفقرات (١٤) تتعلق بفشل المعلم أو الطالب (مواقف سالبة). وبذلك فإن لكل من مواقف النجاح ومواقف الفشل مركزين للتحكم أحدهما داخلي، والآخر خارجي. يتطلب المقياس من المستجيب (المعلم) أن يقوم بقراءة كل موقف قراءة دقيقة، واختيار أحد البديلين (أ) أو (ب) الذي ينطبق على سلوكه الفعلي خلال أداءه لعمله، أو عند مروره بموقف من هذا النوع [١٢].

وفي عام ١٩٩٦م قام ياسر وكاظم بتقنين المقياس على ١٦٤ معلماً ومعلمة في البيئة الليبية من خلال ترجمته إلى اللغة العربية، والتحقق من صدقه الظاهري بعرضه على المحكمين، وصدق المحك (علاقة الفقرة مع المجموع الكلي وهو محك داخلي)، وحساب ثباته بطريقة كودر- ريتشاردسون (بلغ ثبات مواقف النجاح ٠,٦١، وثبات مواقف الفشل ٠,٧٥). كما قام الباحثان باشتقاق المعايير المئينيه للدرجات الخام للمقياس. وقد أشارت الخصائص السيكومترية التي تم التوصل إليها إلى أن المقياس صالح للاستخدام في البيئة العربية [١٧].

إجراءات البحث

١- عرض الباحثان المقياس على خمسة* من المتخصصين في قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، بهدف التحقق من مدى ملاءمة فقراته وتعليماته للبيئة العُمانية. واتفق المحكمون على أن التعليمات والفقرات واضحة ومناسبة للمعلم العُماني؛ وهذه النتيجة مؤشر على صدق المقياس للبيئة العُمانية.

٢- طبق الباحثان المقياس على أفراد عينة البحث، من خلال الاستعانة بطلبة❖* دبلوم الإدارة بجامعة السلطان قابوس للعام الجامعي ٢٠٠١- ٢٠٠٢م، خلال الفصل الدراسي الثاني.

٣- تم حساب القوة التمييزية للفقرات من خلال حساب الارتباط بين الدرجة على الفقرة والمجموع الكلي الذي تنتمي إليه سواء كان لمواقف النجاح أو الفشل. وطبقا لمعيار إيبل R. Ebel وهو قبول الارتباط البالغ ٠,١٩ فأكثر [٣٥]، اتضح وجود سبعة ارتباطات غير مقبولة في مواقف النجاح (أرقامها ٧، ٨، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٤، ٢٨)، وستة ارتباطات غير مقبولة في مواقف الفشل (أرقامها ٣، ٥، ١٥، ١٨، ٢٢، ٢٥). ولغرض تساوي عدد الفقرات في مواقف النجاح والفشل تم حذف الفقرة التي تحمل أدنى معامل ارتباط في مواقف الفشل وهي الفقرة (٢). وبذلك تم الإبقاء على سبع فقرات في مواقف النجاح ومثلها في مواقف الفشل.

---

* الأساتذة الأفاضل الذين حكموا المقياس مشكورين هم: ١/ أ.د. عبد القوي سالم الزُبيدي، ٢/ د. أسامة أبو سريع، ٣/ د. عبد الحميد سعيد حسن، ٤/ د. فوزية الجمالي، ٥/ أ. سعيد الظفري.

* * يتوجه الباحثان بخالص شكرهما لكل من مد يد العون من الإخوة والأخوات طلبة دبلوم الإدارة في مجال تطبيق المقياس على المعلمين.

٤- بلغ معامل ألفا- كرونباخ لمواقف النجاح السبعة ٠,٥٦ ؛ ولمواقف الفشل ٠,٥٨ ، وهي معاملات ثبات مقبولة مقارنة بالدراسات السابقة في مجال مركز التحكم.

الوسائل الإحصائية

استخدمت الوسائل الإحصائية المتوافرة في الـ SPSS وهي: معامل الارتباط، ومعامل ألفا- كرونباخ، واختبار (ت) لعينة واحدة، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثلاثي.

نتائج البحث

عرض النتائج

فيما يتعلق بالهدف الأول وهو معرفة مستوى مركز تحكم أفراد العينة في مواقف النجاح ومواقف الفشل، بلغ متوسط مواقف النجاح ٣,٩٧ بانحراف معياري قدره ١,٧٥ ؛ في حين بلغ متوسط مواقف الفشل ٢,٣٢ بانحراف معياري قدره ١,٧١. ومن أجل معرفة دلالتهما الإحصائية، فقد تمت مقارنتهما بالمتوسط النظري البالغ ٣,٥ باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، وكانت قيم (ت) المحسوبة دالة عند مستوى ≤٠,٠٠٠ ، وهذه الدلالة تعني أن مستوى مركز التحكم لمواقف النجاح أعلى من المتوسط النظري، وأن مستوى مركز التحكم لمواقف الفشل أدنى من المتوسط النظري. والجدول (٣) يتضمن نتائج الهدف الأول.

الجدول رقم (٣). نتائج اختبار(ت) لمواقف النجاح ومواقف الفشل في مركز تحكم المعلمين (ن= ٥٦٦).

نوع الموقف	المتوسط *النظري	مؤشرات العينة		قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
		المتوسط	الانحراف		
نجاح	٣.٥	٣.٩٧	١.٧٥	٦.٣٨١	≤٠.٠٠٠
فشل	٣.٥	٢.٣٣	١.٧١	١٦.٣٣٣	≤٠.٠٠٠

* المتوسط النظري هو حاصل قسمة مجموع الدرجات على ٢ ، (٧ ÷ ٢ = ٣.٥).

أما نتائج الهدف الثاني المتعلقة بمعرفة طبيعة الفروق العائدة للمتغيرات الديمغرافية الخمسة، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي three-way ANOVA لمعرفة أثر متغير الجنس ومصدر الشهادة ونوع المعلم. وتم استخدام تحليل التباين الأحادي one-way ANOVA لكل من متغير الخبرة والتخصص كلاً على حدة، سواء لمواقف النجاح أو لمواقف الفشل. ولقد أشارت نتائج تحليل التباين الثلاثي لمواقف النجاح ومواقف الفشل إلى عدم دلالة التأثيرات الرئيسة main effects (المتغيرات الديمغرافية الثلاثة). وكذلك عدم دلالة التأثيرات الثانوية secondary effects (التفاعلات ثنائية والتفاعل الثلاثي). والجدول رقم (٤) يتضمن نتائج تحليل التباين الثلاثي.

وأما متغير عدد سنوات الخبرة، فقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي لمواقف النجاح ولمواقف الفشل إلى عدم دلالتها. والجدول رقم (٥) يتضمن خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم (٤). خلاصة نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن اثر جنس المعلم ونوعه ومصدر شهادته في مركز التحكم لمواقف النجاح والفشل.

مصدر التباين	نوع المواقف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم (أ)	نجاح	٠,٢٥٨	١	٠,٢٥٨	٠,٠٨٥	غير دالة
	فشل	٢,٠٤٤	١	٢,٠٤٤	٠,٧٠٨	غير دالة
مصدر الشهادة (ب)	نجاح	٠,٧٠٨	٢	٠,٣٥٤	٠,١١٦	غير دالة
	فشل	١٥,٠٣٤	٢	٧,٥١٧	٢,٦٠٤	غير دالة
نوع المعلم (ج)	نجاح	٦,٧٠٩	٢	٣,٣٥٥	١,١٠٣	غير دالة
	فشل	٢,٠٧١	٢	١,٠٣٦	٠,٣٥٩	غير دالة
(أ × ب)	نجاح	٦,٩٧٨	٢	٣,٤٨٩	١,١٤٧	غير دالة
	فشل	٣,٨٢٩	٢	١,٩١٥	٠,٦٦٣	غير دالة
(أ × ج)	نجاح	٤,٤٨٥	٢	٢,٢٤٢	٠,٧٣٧	غير دالة
	فشل	٤,٣٢٨	٢	٢,١٦٤	٠,٧٥٠	غير دالة
(ب × ج)	نجاح	١٣,٢١٨	٤	٣,٣٠٥	١,٠٨٦	غير دالة
	فشل	٥,٢١٣	٤	١,٣٠٣	٠,٤٥١	غير دالة
(أ × ب × ج)	نجاح	٢٦,٩٧٨	٤	٦,٧٤٥	٢,٢١٧	غير دالة
	فشل	١٨,٣٩٥	٤	٤,٥٩٩	١,٥٩٣	غير دالة
الخطأ	نجاح	١٦٦٦,٨٣٧	٥٤٨	٣,٠٤٢	-	-
	فشل	١٥٨١,٧٧٨	٥٤٨	٢,٨٨٦	-	-

الجدول رقم (٥). خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن أثر خبرة المعلم في مركز الـتحكم لمواقف النجاح ومواقف الفشل.

نوع المواقف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	فيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
نجـاح	بين المجموعات	٩.٦٣٦	٤	٢.٤٠٩	٠.٧٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٢٤.٨٥٤	٥٦١	٣.٠٧٥		
فشـل	بين المجموعات	١١.٧٧٣	٤	٢.٩٤٣	١.٠١١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٣٣.١٠٣	٥٦١	٢.٩١١		

من جانب آخر، أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي الخاصة بمتغير التخصص إلى دلالة الفروق في مواقف الفشل عند مستوى ≤٠.٠٠٣ وعدم دلالتها في مواقف النجاح. والجدول رقم (٦) يتضمن خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم (٦). خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن أثر تخصص المعلم في مركز التحكم لمواقف النجاح والفشل.

نوع المواقف	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	فيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
نجـاح	بين المجموعات	١٥.٠٤٨	٤	٣.٧٦٢	١.٢٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧١٩.٤٤١	٥٦١	٣.٠٦٥		
فشـل	بين المجموعات	٤٦.٨٩٦	٤	١١.٧٢٤	٤.١١٦	≤٠.٠٠٣
	داخل المجموعات	١٥٩٧.٩٨٠	٥٦١	٢.٨٤٨		

هذا ومن أجل الوقوف على التخصصات التي يرتفع فيها مستوى مركز التحكم لمواقف الفشل، تم اللجوء إلى اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة، واتضحت دلالة مقارنة واحدة فقط من أصل ١٠ مقارنات، وهي المقارنة بين تخصص الإسلامية واللغة العربية من جهة، وتخصص العلوم من جهة أخرى لصالح العلوم. والجدول رقم (٧) يتضمن نتائج اختبار توكي.

الجدول (٧). نتائج اختبار توكي للمقارنات الثنائية المتعددة في متغير تخصص المعلم.

التخصصات ومتوسطاتها		فرق الأوساط	الدلالة الإحصائية
(أ)	(ب)		
إسلامية ولغة عربية (٢,٠٢٢)	اجتماعيات (٢,٣١)	٠,٢٩٢	غير دالة
	العلوم (٢,٧٤)	٠,٧٢٠	≤٠,٠٠٤
	الرياضيات (٢,٤٢)	٠,٣٩٨	غير دالة
	لغة إنجليزية (٢,٧٨)	٠,٧٦١	غير دالة
اجتماعيات (٢,٣١)	العلوم (٢,٧٤)	٠,٤٢٩	غير دالة
	الرياضيات (٢,٤٢)	٠,١٠٦	غير دالة
	لغة إنجليزية (٢,٧٨)	٠,٤٧٠	غير دالة
العلوم (٢,٧٤)	الرياضيات (٢,٤٢)	٠,٣٢٢	غير دالة
	لغة إنجليزية (٢,٧٨)	٠,٠٤١	غير دالة
الرياضيات (٢,٤٢)	لغة إنجليزية (٢,٧٨)	٠,٣٦٤	غير دالة

منافشة النتائج

أظهرت نتائج الهدف الأول، ارتفاع مستوى مواقف النجاح بشكل دال إحصائيا مقارنة بمستوى مواقف الفشل، وهذه النتيجة مؤشر لوجود تحيز قوي جداً لخدمة الذات

لدى أفراد العينة ؛ فالمعلمون العُمانيون يعزون لأنفسهم (بما لديهم من قدرات وسمات) نجاح طلبتهم، في حين يعزون فشل الطلبة لعوامل تتعلق بالطلبة أنفسهم، مثل عدم الاكتراث والإهمال. وهذا يعني أن المعلمين لديهم عزو داخلي للنجاح، وخارجي للفشل. إن هذا التحيز ليس بالمستغرب مقارنة بالدراسات السابقة، فقد ظهر في دراسة Rose & Medway (1981) لدى المعلمات الأمريكيات [١٢]، وفي دراستي ياسر وكاظم ١٩٩٦م، وكاظم وياسر ١٩٩٨م لدى المعلمين الليبيين، مما يشير إلى أنه تحيز ملاصق لشخصية المعلم، وربما سمة شخصية مميزة له جراء مزاولته مهنة التدريس [١١ ؛ ١٧].

إن وجود تحيز لخدمة الذات في شخصية المعلم يدل على عدم نضج في الشخصية، وعدم القدرة على التغيير الإيجابي [١١]؛ فعدم تحمل المعلم لمسؤولية فشل طلبته، وإلقاء اللوم على الطلبة أنفسهم يدل على أن المعلم غير قادر على أداء رسالته بالشكل المطلوب، ويدل أيضاً على تذبذب وعدم اتساق في سلوك المعلم، مما ينعكس سلباً على دوره كأنموذج وقدوة ومثال يَحتذي به الطلبة. إن لهذا التحيز أسباب عديدة لعل من أبرزها وجود خلل أو ضعف في محكات اختياره معلماً، أو في برامج إعداده الأكاديمي والتربوي، أو في تأهيله أثناء الخدمة، ويتضح ذلك على النحو التالي :

١- في مجال اختياره كمعلم، تشير الأدبيات إلى أن أهم إستراتيجية لتحقيق أهداف التربية، هي وضع خطة عمل لاختيار المعلمين الممتازين، حيث إن المهن تتطلب سمات شخصية معينة، تساعد صاحبها على أداء عمله بنجاح، نظراً لطبيعة ضغوط العمل التي تصاحب كل مهنة [١٠]؛ وتشير استطلاعات الرأي – على سبيل المثال - إلى أن اختيار المعلم الجيد وانتقاءه بدقة هو الحل الأمثل للمشكلات الأكاديمية في المدرسة [٧].

٢- وفي مجال الإعداد الأكاديمي والتربوي، فإن نقص الإعداد له تأثيراته السلبية. فإذا كان إعداد المعلم غير وافٍ، مع تمتعه بخبرات ثرية، فإنه سوف ينحو إلى اتباع أسلوب

يمكنه من أن يُعلِّم ولكنه لن يساعد التلاميذ على أن يتعلموا [٤]، ومن ثَم فإن كفاءة المعلم تتوقف على نوعية ما حصل عليه من إعداد وتدريب، كما تتوقف فاعلية التعليم على فاعلية المعلمين، ومن ثَم على إعدادهم [٣٦].

٣- أما في مجال التدريب أثناء الخدمة، فإن الإعداد أثناء الخدمة له أهمية خاصة تتمثل في تحديث معارف المعلمين، وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية، بهدف تمهين التعليم، وتحسين فاعلية العملية التعليمية [٤]، فكلما زاد التدريب الذي يتلقاه المعلم، فإنه سوف يتطور ، وبذلك يستمر في مهنة التدريس لمدة أطول [٣٧].

أما الهدف الثاني، فقد أوضحت النتائج دلالة متغير واحد فقط، وهو التخصص لصالح معلمي العلوم في مواقف الفشل، وعدم دلالة المتغيرات الديمغرافية الأخرى. وما تجدر الإشارة إليه، هو أن تخصص المعلم هو أول متغير ديمغرافي تتضح دلالته على صعيد الدراسات السابقة والدراسة الحالية. ودلالته تعني وجود نوع من النضج – ليس فعلياً - في شخصية معلمي العلوم في سلطنة عمان مقارنة بباقي معلمي التخصصات الأخرى؛ حيث إن الفجوة بين مستوى عزو مواقف النجاح والفشل ما زال دالاً، ولصالح مواقف النجاح.

وأما مصدر شهادة المعلم، الذي تمت الإشارة إليه في مقدمة البحث، فإن عدم دلالته يشير إلى أن اختلاف الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم ليس له تأثير في مركز تحكم المعلمين، إلى جانب خبرة المعلم ونوعه وجنسه. وبذلك فإن الحاجة مازالت ماسة لإجراء المزيد من الدراسات اللاحقة، لمعرفة أثر متغيرات ديمغرافية ونفسية أخرى تؤثر في مركز تحكم المعلمين لم تتم دراستها من قبل، مثل الحالة الاجتماعية للمعلم، وأثر برنامج تدريبي معين، والمؤهل العلمي.

الملحق (١)

مقياس مركز تحكم المعلمين

١. عندما تتحسن درجات طلابك فالاحتمال الأكبر في سبب ذلك هو :

أ - لأنك وجدت طرقاً فعالة لزيادة دافعيتهم. أو

ب - لأن الطلاب بذلوا جهداً كبيراً في الدراسة.

٢ - لنفترض أنك واجهت صعوبات في تهيئة الوسائل التعليمية لفصلك، فهل حدث هذا بسبب :

أ - عدم توفر المواد المطلوبة لعمل الوسيلة؟ أم

ب - لأنك لم تبذل جهداً في تهيئة وإعداد الوسيلة؟

٣ - لنفترض أن طلابك لم يستفيدوا (يتعلموا) من اتباعك طريقة تدريس جديدة فهل السبب في هذا على الأرجح :

أ - لأنك واجهت صعوبات في الإعداد للطريقة الجديدة؟ أم

ب - لأن طلابك غير مهيئين بالأساس لتلك الطريقة؟

٤ - عندما يحصل أحد طلابك في واجباته على درجة أفضل من درجاته السابقة فهل السبب في هذا :

أ - لأن الطالب بذل جهداً كبيراً في واجباته؟ أم

ب - لأنك وجدت طرقاً أفضل في تدريس ذلك الطالب؟

٥ - إذا تركت غرفة الصف خمس دقائق، وأصبح طلابك مشاغبين ويصدرون أصواتاً عالية، فهل حدث هذا :

أ - لأنك لم تترك عملاً مشوقاً يعملونه خلال تركك لهم؟ أم

ب - لأن الطلبة كانوا أكثر شغباً في ذلك اليوم عما هم عليه عادة؟

٦ - عندما يرسب بعض طلابك فعلى الأرجح أن السبب في ذلك هو :

أ - لأنهم لم يكونوا منتبهين للدرس جيداً. أو

ب - لأنك لم تستخدم أمثلة كافية عند تدريسك لهم.

٧ - لنفترض أن أحد طلبتك كان يجد صعوبة في التركيز على الدرس، أي أنه شارد الذهن ثم بدأ يهتم وينتبه إليه، فهل السبب :

أ - لأنك بذلت جهداً واتبعت طرقاً فعالة ومشوقة لجذب انتباهه؟ أم

ب - لأن الطالب أخذ يهتم بالدروس نتيجة لمتابعة أسرته له؟

٨ - لنفترض أنك نجحت في استخدام وسائل تعليمية جيدة في تدريسك فهل حدث هذا :

أ - لأنك عملت جاهداً لأجل ذلك؟ أم

ب - لأن مستوى الطلاب كان جيداً بحيث استجابوا بسهولة للوسائل التعليمية؟

٩ - إذا تحسنت درجات أحد طلابك من متوسط إلى جيد، فهل حدث هذا :

أ - لأنك اتبعت طرقاً وأساليب فعالة لزيادة الدافعية لديه؟ أم

ب - لأن الطالب بذل جهداً استثنائياً حتى يحسن أداءه؟

١٠ - لنفترض انك درّست الطلبة موضوعاً معيناً، وواجه الطلبة صعوبة في تعلم الموضوع فهل حدث هذا :

أ - لأن الطلبة لم يتمكنوا من فهم الموضوع؟ أم

ب - لأنك لم تستطع أن تشرحه لهم بشكل جيد؟

١١- إذا كان أداء طلابك بشكل عام جيد، فهل السبب في هذا :

أ - لأن الطلاب بذلوا جهداً استثنائياً؟ أم

ب - لأنك حاولت أن تشجعهم على أن يتحسنوا؟

١٢- لنفترض أنك في إحدى المرات لم تتمكن من ضبط الصف، فهل حدث هذا :

أ - لأن الطلبة بالأساس هم مشاكسون؟ أم

ب - لأنك كنت محبطاً إلى درجة لم تكن قادراً على تهدئتهم؟

١٣- لنفترض أن طلابك قدموا نشاطاً صفياً مميزاً في المدرسة، فهل حدث هذا :

أ - لأنك بذلت جهدا كبيراً في توجيههم؟ أم

ب - لأن الطلبة كانوا متعاونين وجيدين؟

١٤- لنفترض أن عطلة عيد الأضحى على وشك أن تبدأ بعد أيام وواجهت صعوبة في ضبط النظام داخل الصف، فهل السبب :

أ - لأنك لم تبذل جهداً إضافيا لضبط الطلبة؟ أم

ب - لأن الطلبة كانوا غير منضبطين أكثر مما هم عليه؟

١٥- إذا لم يقم أحد طلابك بكتابة الواجب البيتي، فهل حدث هذا :

أ - لأن الطالب لم يكن منتبهاً أثناء شرح الدرس؟ أم

ب - لأنك أعطيت الطالب واجباً فوق مستواه؟

١٦- لنفترض أنك أعطيت عدداً من الدروس تتعلق بموضوع معين، ولم تكن تلك الدروس بالجودة التي تتوقعها، فهل السبب :

أ - لأن الطلبة لم يكونوا مهتمين بتعلم تلك الدروس؟ أم

ب - لأنك لم تبذل جهداً إضافياً في إعدادك لتلك الدروس بالشكل المطلوب؟

١٧- لنفترض أن أحد طلابك لا يشارك عادة في الصف، وبدأ بالمشاركة الفعالة، فهل حدث هذا :

أ - لأن الطالب أخيراً واجه موضوعاً ضمن مجال اهتماماته وميوله؟ أم

ب - لأنك حاولت جهدك أن تشجعه وتحثه على المشاركة؟

١٨- لنفترض أن أحد طلبتك لم يؤد واجباً معيناً، فهل السبب :

أ - لأنك أعطيت الطالب واجباً كان أقل تشويقاً من الواجبات الأخرى؟ أم

ب - لأن الطالب لم يستطع التركيز على واجباته في ذلك اليوم؟

١٩- لنفترض أن مدير المدرسة طلب منك أن تصمم برنامجاً إرشاديا لفصلك و(أن تكون مرشداً نفسياً وتربوياً) ولم تتمكن من ذلك، فهل السبب :

أ - لأن عدد الطلبة كان كبيراً جداً في فصلك؟ أم

ب - لأنك لا تمتلك المعرفة أو الخبرة الكافية لهذا العمل؟

٢٠- إذا كان أداء طلابك في امتحان معين أفضل مما هو معروف عنهم، فهل السبب :

أ - لأن الطلبة درسوا جيداً؟ أم

ب - لأن تدريسك كان جيداً في موضوعات الامتحان؟

٢١- لنفترض أن أحد طلبتك أخذ يهتم بنظافة مكتبه ودفاتره بعد أن كان مهملاً وغير مهتمٍ بها، فهل السبب يعود :

أ - لأنك أوليته اهتماماً خاصاً وشجعته على الاهتمام بالنظافة والترتيب؟ أم

ب - لأن الطالب أخذ يهتم لتلك الأمور لوجود طلبة ممتازين في الصف يتنافس معهم.

٢٢- إذا انخفض أداء أحد الطلاب في فصلك بشكل تدريجي، فهل يعود ذلك :

أ - لأنك لم تحاول بما فيه الكفاية أن تزيد من دافعيته نحو الدراسة؟ أم

ب - لأن الطالب كان يبذل جهداً قليلاً في أداء واجباته المدرسية؟

٢٣- لنفترض أن أحد الطلبة الجدد قد نسب إلى فصلك وواجه هذا الطالب صعوبة في تكوين أصدقاء له من زملائه في الصف، فهل السبب في هذا :

أ - أن معظم الطلبة الآخرين لم يحاولوا أن يكونوا أصدقاء للطالب الجديد؟ أم

ب - لأنك لم تحاول ما فيه الكفاية لتشجيع الطلبة الآخرين أن يكونوا ودودين مع الطالب الجديد؟

٢٤- إذا كان أداء طلابك في السنة الماضية في امتحان نهاية العام أفضل من أداء طلبتك في السنة قبل الماضية، فهل يعود ذلك :

أ - لأنك بذلت جهداً أكثر في التدريس من السنة قبل الماضية؟ أم

ب - لأن طلاب السنة الماضية كانوا أذكى من طلاب ما قبل السنة الماضية؟

٢٥- لنفترض أنك في أحد الأيام وبخت أحد طلبتك توبيخاً شديداً زائداً عن اللزوم فهل حدث هذا :

أ - لأن الطالب كان يسيء التصرف أكثر من المعتاد؟ أم

ب - لأنك كنت أقل تحملاً في ذلك اليوم مما أنت عليه عادة؟

٢٦- لنفترض أن أحد الطلبة الكسالى (ذوي التحصيل المنخفض) أدى واجبه البيتي بشكل جيد (أفضل من المعتاد)، فهل السبب يعود :

أ - لأن الطالب حاول جهده في أداء ذلك الواجب؟ أم

ب - لأنك حاولت جاهداً أن تشرح له كيفية عمل الواجب.

٢٧- لنفترض أن أحد طلبتك بدأ يتحسن في أداء واجباته المدرسية بصورة أفضل مما كان عليه في العادة، فهل السبب :

أ - لأنك بذلت جهداً كبيراً في مساعدة الطالب حتى يكون أداءه أفضل؟ أم

ب - لأن الطالب حاول أن يحسن أداءه المدرسي؟

٢٨- إذا كان أحد طلبتك كثير الغياب ثم بدأ ينتظم في الحضور بشكل جيد، فالاحتمال الأكبر أن هذا حدث :

أ - بسبب تحسن أحوال الطالب وتكيفه مع ظروف المدرسة؟أم

ب - لأنك قمت بمتابعة الطالب بشكل مستمر؟

المراجـــع

[١] كارتر، جانيه. "نوعية المعلم: تطبيقات عملية اكثر منها نظرية"، ترجمة عبد الله المطوع، التربية- البحرين، ع٣ (٢٠٠١م)، ٢٩.

[٢] Klausmier, J. H. "*Educational psychology*", NY: Harper & Row, 1985.

[٣] الخليلي، خليل يوسف، ومقابلة، نصر." دراسة تطويرية لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس"، *أبحاث اليرموك*، ع٦ (١٩٩٠م)، ٥٩- ٨٠.

[٤] الكندري، جاسم يوسف، وفرج، هاني عبد الستار." الترخيص لمهنة التعليم: رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي"، *المجلة التربوية*، ع٥٨ (٢٠٠١م)، ١٣- ٥٤.

[٥] الجمل، شادية محمد. "أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم"، *مجلة كلية التربية*، ع٥ (١٩٨٣م)، ١- ٢٦.

[٦] مكتب التربية العربي لدول الخليج. *"وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج"*، الرياض: مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠م.

[٧] Cooper, K. J.. "College urged to improve teacher training", *The Washington Post*, (25 October 1999), Monday, A2.

[٨] Higginson, F. L.. "Teacher role and global change", *The 45th Session of the International Conference on Education.* (UNESCO-Geneva, 30 September to 5 October), 1996.

[٩] الراشد، علي حمد. "بعض سمات الشخصية وأثرها على أداء المعلم في المرحلة الابتدائية"، *المجلة التربوية*، ع٥٨ (٢٠٠١م)، ٥٥- ٧٩.

[١٠] Smith, M.. "A theory of validity of predictors in selection", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, No. 67 (1994), 13-31.

[١١] كاظم، علي مهدي؛ وياسر، عامر حسن. "مركز التحكم لدى المعلمين وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم"، *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية- طرابلس*، ع٤ (١٩٩٨م)، ٢٠٧-٢٤٠.

[١٢] Rose, J. S. & Medway, F. J. "Measurement of teachers beliefs in their control over student outcome", *Journal of Educational Research*, 74, No. 3 (1981), 185-190.

[١٣] الديويكات، انتظار عبد الرحيم. "العلاقة بين مركز الضبط والأفكار اللاعقلانية- اللاعقلانية ومدى تأثرهما ببعض المتغيرات الديمغرافية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٨م.

[١٤] الحلو، بثينة منصور. "مركز التحكم والتعامل مع الضغوط النفسية"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة بغداد، العراق، ١٩٨٩م.

[١٥] اليعقوب، إبراهيم؛ ومقابلة، نصر. "مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين"، *علم النفس*، ع٣٢ (١٩٩٤م)، ١١٩- ١٢٨.

[١٦] البيلي، محمد عبد الله، والعمادي، عبد القادر عبد الله، والصمادي، أحمد عبد المجيد. *"علم النفس التربوي وتطبيقاته (ط٣)"*، الكويت: مكتبة الفلاح، ٢٠٠١م.

[١٧] ياسر، عامر حسن؛ وكاظم، علي مهدي. "مقياس مركز تحكم المدرسين: تعريبه وتحليل خصائصه السيكومترية"، *التربية المعاصرة- القاهرة*، ع٤١ (١٩٩٦م)، ٢٤١- ٢٦٢.

[١٨] الجابري، عبد الكريم. *"العلاقة بين مركز الضبط والجنس والنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك"*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٣م.

[١٩] الرشدان، ليلى. "موقع التحكم المدرك وعلاقته بالتكيف النفسي وقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

[٢٠] غنام، وسيم. "أثر ممارسة مهارة تعديل السلوك الذاتي في مركز الضبط عند طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، ١٩٩٥م.

[٢١] Gage, N. L., & Berliner. D. C.. *"Educational psychology (6th ed.)"*, Boston: Houghton Mifflin Company, 1998.

[٢٢] Miller, D. T., & Ross, M.. "Self serving bias in the attribution of causality: Fact or fiction?", *Psychological Bulletin*, No. 82 (1975), 313-325.

[٢٣] Murphy, K. R.. *"Psychological testing: principles and applications (5th ed.)"*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 2001.

[٢٤] Kremer, L., & Lifmann, M.. "Locus of control and its reflection in teachers' professions", *College Student Journal*, No.16 (1982), 209-215.

[٢٥] Sadowski, C. J., & Woodward, H. R.. "Teacher locus of control and classroom climate: A cross-lagged correlational study", *Psychology in the Schools*, No. 20 (1983)**,** 506-509.

[٢٦] Mclntyre, T. C.. "The relationship between locus of control and teacher burnout*"*, *British Journal of Special Education*, No. 54 (1984), 235-238.

[٢٧] Soh, K.. "Locus of control as a moderator of teacher stress in Singapore", *Journal of Social Psychology*, No. 126 (1986), 257-258.

[٢٨] Greenwood, G. E.. "Relationship between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics", Journal of Research and Development in Education, 23, No. 2 (1990), 102-106, Retrieved March 16 2003 *http://ericae.net/ericdb/ EJ407865.htm*

[٢٩] Soh, K.. "Attitude toward responsibility and teacher locus of control: Predicting teacher stress and attitudes", *Research PaoerERU*-2-88, 1988.

[٣٠] Thomson, J. R., & Handley, H. M.. "Relationship between teacher self-concept and teacher efficacy", Paper presented at the Annual Meeting of the Mid- South Educational Research Association, New Orleans. November 13-16, (1990). Retrieved March 16 2003 *http://ericae.net/ ericdb/ED327508.htm*

[٣١] Bein, J., Anderson, D. E., & Maes, W. R.. "Teacher locus of control and job satisfaction", *Educational Research Quarterly*, 14, No. 3 (1990), 7-10.

[٣٢] Tschannen-Moran, M., Woolfolk hoy, A., & Hoy, W. K.. "Teacher efficacy: Its meaning and measure", *Review of Educational Research*, No. 68 (1998), 202-248.

[٣٣] Sisson G.. "Self-fulfilling prophecies in the classroom", 2003. *Retrieved March 16 2003 http://www.apa.org/ed/topss/gsisson.html.*

[٣٤] Marchant, G. J.. "Knowledge, expertise, and alternative teacher certification", *Teacher Education and Practice*, No. 8 (1992), 37-43.

[٣٥] كاظم، علي مهدي. *"القياس والتقويم في التعلم والتعليم"* . إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

[٣٦] حمود، رفيقة سليم. "الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم"، *ورقة مقدمة إلى اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، الدوحة- قطر*، ٢٧- ٣٠ سبتمبر، ١٩٩٨م.

[٣٧] Anderson, M. D.. "Differences between graduates of 4 year and 5 year teacher preparation programs*"*, *Journal of Teacher Education***,** 41, No. 2 (1990), 45-51.

Locus of Control in Success and Failure Situations of Omani Teachers

Ali Mahdi Kadhim **Hilal Zaher Al-Nabhani**

Assistance Professor, HoD Assistance Professor
www.amkazem.com h.nabhani@squ.edu.om
Dept. of Psychology, College of Education, Sultan Qaboos University, Oman

Abstract . The aim of the study was to recognize the level of Omani teacher's locus of control (TLC) of success and failure situations and to identity whether there is a difference according to sex, school, specialization, experience, source of certificate. The Rose & Medway scale of TLC was given to 566 teachers, after checking the scale's validity and reliability. The results indicate that the level of TLC of success situations is higher, while the level for failure situations is lower. Furthermore, only the specialization variable was significant in favor of science teachers .