55
المجلد 9 العدد 1 مارس 2008

الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم

د. نعمان محمد صالح الموسوي
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة البحرين

الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم

د. نعمان محمد صالح الموسوي
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة البحرين

الملخص

تستهدف الدراسة الحالية التحقق من الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم الذي أعدّته شيكتمان (Shechtman, 2002)، والذي يقيس درجة الديموقراطية في تصوّرات المعلم بشأن الطلبة والحياة داخل الفصل الدراسي.

قام الباحث بتطوير الصيغة العربية للمقياس المذكور، ثم طبّقه على عينة عشوائية قوامها (١٥٢) طالباً في جامعة البحرين. وقد تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس، حيث تبيّن أنه يقيس ثلاثة عوامل أساسية، وهي: الحرية، والمساواة، والعدالة، وهي ذات العوامل التي تقيسها الأداة الأصلية. وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٧) بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٢٧) و(٠,٦٣)، وهو دليل على صدقه البنائي.

وفي ضوء تلك النتائج، يوصي الباحث بأن يتم توظيف الصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم في مؤسسات التعليم العالي بمملكة البحرين لأغراض الإرشاد التربوي، وترسيخ القيم الديموقراطية الإيجابية في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: مقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم، الصدق البنائي.

* تاريخ تسلم البحث:٢٠٠٧/١/٧ * تاريخ قبوله للنشر:٢٠٠٧/٥/١٠م

المجلد 9 العدد 1 مارس 2008

Construct Validity of the Arabic Version of the Democratic Teacher Beliefs Scale

Dr. Nu'man M. Al-Musawi
Dept of Psychology
College of Education- University of Bahrain

Abstract

The purpose of this study was to examine the construct validity of the Arabic version of the Democratic Teacher Beliefs Scale (DTBS, Shechtman, 2002). DTBS measures the degree of democracy in teachers' beliefs about students and classroom life. The Arabic version of DTBS was administered to a random sample of 152 students enrolled in the University of Bahrain.

Factor Analysis of the Arabic version of DTBS revealed three major factors: Freedom, Equality, and Justice. These are the same factors of the original instrument. The internal consistency of the measure was .87, while the item-total correlation indices ranged between .27 and .63, an evidence of the construct validity of the Arabic version of DTBS.

In the light of these findings, the author recommends to utilize the Arabic version of DTBS in institutions of higher education in the Kingdom of Bahrain in order to enforce positive democratic values at the University.

Key words: Democratic Teacher Beliefs Scale, construct validity.

الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم

د. نعمان محمد صالح الموسوي
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة البحرين

المقدمة

إذا أُريدَ للديمقراطية أن تصبح أسلوباً للحياة في المجتمعات العربية، فإن الحاجة ماسّة لمعلمين ملتزمين بتحقيق التعليم ذي الصبغة الديموقراطية. إن هذا الأمر مهم على وجه التحديد؛ بسبب التنوع المتزايد في المدارس الحكومية، حيث يتوجب على المعلمين فيها أن يتخذوا قرارات بشأن الأساليب الأمثل لتلبية احتياجات جميع الطلبة. وحتى يتحقق هذا الهدف، يجب أن يتسلح المعلمون بالمعارف والمهارات اللازمة لتنمية أساليب ديموقراطية في التدريس، تمنح الطالب الفرصة لإبداء الرأي بحرية تامة، دون توجّس من العواقب المحتملة.

إن الممارسة الديمقراطية في التعليم الجامعي تنهض على أساس الحوار المفتوح والحر الذي ينمي المسئولية الاجتماعية. وفي هذا الصدد يشير سورطي (١٩٩٧) إلى "أن العلاقة بين الأساتذة والطلاب في أغلب الجامعات العربية لا تقوم على الحرية والتفاعل والثقة المتبادلة بل تعتمد على السيطرة والتحكم والتسلط" (ص، ٢٤)، الأمر الذي يحول دون قيام علاقة ديموقراطية متوازنة بين القطبين الأساسيين للعملية التدريسية بالجامعة. ويعزو بعض التربويين والمختصين هذه الظاهرة إلى " غياب التقاليد الديموقراطية، والتقاليد الأكاديمية في المجتمعات العربية" (بستكي و بشارة و الربعي و التميمي والمبارك، ١٩٩٧، ص، ٢٣٩)، وإلى غياب الرؤية النقدية في التعليم، وقلة الاهتمام بتربية الفكر، وتربية الإبداع لدى الطلبة الجامعيين في الدول العربية (محمد، ٢٠٠١).

إن الممارسة الديمقراطية في التعليم هي، على حد تعبير المفكريّن الأمريكيين وليام بيركي وجون نوفاك، "مثلٌ أعلى ذو طبيعة توجيهية، يشير إلى عملية اتصال في حالة إثراء متواصل، ولهذا فإن الالتزام بها هو التزام بالشروط والعمليات التي تخلق الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم، وتجعل الحوار المستمر بين الطرفين أمراً ممكناً وضرورياً وذي قيمة حقيقية لتطوير التعليم في مجتمع تعددي" (Purkey & Novak, 1996, p. 38). ومن هذا المنطلق، صاغ الباحثان مبدأ "الممارسة" ضمن الدعائم الأساسية لنظرية "التربية التشجيعية" (Invitational Education) التي تؤكد على ضرورة التعامل مع الطالب بصفته إنساناً قادراً، ومقدّراً (بفتح الدال وتشديدها)، ومسئولاً عن تعلمه الذاتي، ومشجعاً لزملائه على التعلم.

وتركز نظرية " التربية التشجيعية "على ماهية ومضمون الرسائل التي يبعث بها المعلم إلى

الطالب. فالمعلم المشجِّع على التعلم، هو ذلك الذي يبعث برسائل تزرع في الطالب الرغبة، وتنمي لديه دافعية التعلم، وتفتح الطريق أمامه للمزيد من المعرفة والتحصيل العلمي. إن هذا النمط من المعلمين "لا يمتلك وعياً إيجابياً بنفسه وبالآخرين فحسب، وإنما يتوافر لديه إلمام واسع بالمادة التي يرغب في تدريسها. وفي المقابل، فإن المعلم الذي يرسل رسائل سلبية، وإن كانت غير مقصودة، لطلبته، يدفعهم باتجاه الإحباط، والتعثر الدراسي، والتسرب من المدرسة" (Novak, Rocca, & DiBiase, 2006, p. 15).

إن عملية توجيه رسائل التشجيع للطلبة، والترحيب بهم في غرفة التعلم، تحمل في طياتها رؤية المعلم الشخصية لمضمون وجوهر ما يدرِّسه؛ فالمعلم الذي يدرك المعنى، والوضوح، والأهمية، والمتعة في ما يدرِّسه هو أكثر قدرةً على تشجيع طلبته لأن يدركوا مغزى ما يتعلمونه وأهميته. ويتعاظم احتمال قبول الطلبة للدعوة للتعلم كلما أدركوا أن المعلم يمتلك الخبرة المهنية، والحماس، والقدرة على إصدار الأحكام السليمة، ناهيك عن كونه إنساناً مهتماً بهم، وبوسعهم أن يثقوا به. ويمكن أن يتحقق ذلك على أرض الواقع حينما يطوِّر المعلم لدى طلبته مواقف واتجاهات إيجابية نحو التدريس والتعلم تشكل أساساً للممارسات التدريسية اللاحقة (الموسوي، ٢٠٠٣).

ويحدد كيلي (Kelly, 1994) ثلاثة مفاهيم أو قيم تلخص المبادئ الأخلاقية للممارسة الديموقراطية، وهي: الحرية، والمساواة، والعدالة. وتشكِّل هذه المبادئ أساساً وطيداً لمعظم برامج إعداد المعلم الذي ينشد ترسيخ الممارسات الديموقراطية في التدريس والتعلم (Novak, 1994).

ويصنف وبلز وليفي (Wubbels & Levy, 1993) السلوك إلى فئتين مرتبطتين بالدوافع، وهما: التأثير الذي يمكن أن يتراوح بين الهيمنة والخضوع، والقرابة (Proximity) التي يمكن أن تتفاوت بين المودة والعداء. وعلى هذا الأساس، يستطيع المعلم أن يكون ودوداً مع طلبته بمنحهم الحرية والمسئولية، ويكون متفهماً لتصرفاتهم؛ ويستطيع أيضاً أن يقود الصف عن طريق إعطاء الأوامر، ويكون صارماً في التعامل معهم، ويعاتبهم، ويبدي امتعاضه منهم.

إن استجابة المعلم للمواقف الصفية تتوقف على مجموعة القيم المفضلة لديه، فالمعلمون الديموقراطيون الذين يقدرون قيم الحرية والمساواة والعدالة يميلون إلى الانفتاح على التغيير، وليس إلى التشدد في التعامل مع طلبتهم. فهؤلاء المعلِّمون يكونون أكثر تعاوناً مع الطلبة، ويغمرونهم بمشاعر المودة، ويشاطرونهم التأثير، فيؤثرون فيهم ويتأثرون بهم، ولا ينزعون نحو إخضاعهم لسلطتهم الذاتية، ولا ينحازون لأي طالب كان على أساس الجنس أو العرق أو الأصل.

وينزع الطلبة إلى إلصاق السمات الديموقراطية بالمعلم الجيد الذي يعدونه متميزاً في التدريس. فالطلبة يصفون المعلم الكفء بأنه إنسان ديموقراطي، ومتفهم، ومعين، وودود، ونادراً ما يستخدم التعبيرات السلبية المصاحبة لمشاعر الغضب والامتعاض. وقد وجد بعض التربويين (Beyer, 1996; Novak, 1994) ثمة علاقة وثيقة بين التوجهات الديموقراطية

لدى المعلم، من جهة، والمناخ الصفي الإيجابي، وسلوكيات الطالب في المدرسة والصف، من جهة أخرى.

وبمعنى آخر، فإن هناك صلة وطيدة بين ممارسات التدريس الفعال من جهة، وتصورات الطالب بشأن المعلم الديموقراطي، من جهة أخرى. فمن خلال استيعاب ما يفصح به المعلم من آراء وأفكار، وما يمارسه من سلوكيات وأفعال في غرفة الصف يومياً، يستطيع الطالب أن يقرر مدى اقتراب سلوك المعلم أو ابتعاده عن الممارسات الديموقراطية المأمولة في التدريس.

ويعتقد باتريك (Patrick, 1995) أن جهود المعلم الديموقراطي ينبغي أن تتوجه نحو تعميق أسس التربية المدنية (Civic Education) في الموقف الصفي، وذلك عن طريق تربية القيم المدنية كالانضباط الذاتي، والمواطنة، والتسامح، واحترام كرامة الفرد، وكذلك من خلال صيانة حرية الكلمة، وتطبيق القواعد الأكاديمية بصورة عادلة، وخلق جو من الاحترام المتبادل في الصف. ولتحقيق ذلك، يدعو وايزينباخ وستيفل (Weisenbach & Steffel, 1995) في دراستهما إلى بناء تحالف للتعلم الديموقراطي يتحد فيه الأساتذة والطلبة من أجل دمج المثل الديموقراطية في برامج التطوير المهني، وإعادة صياغة تلك البرامج لغرض زيادة اللحمة بين المنهج والبيئة، وحفز الطالب على توظيف خبراته المكتسبة في الجامعة في حياته العملية.

وفي محاولة لتطبيق تلك الأفكار، وصفت سميث (Smith, 2002) في دراستها الخطوات العملية التي يمكن أن يتخذها عضو هيئة التدريس في الجامعة في سبيل أن يصبح معلماً ديموقراطياً. وعدت سميث أن الطريق لتجسيد ذلك على أرض الواقع يمر عبر إعادة فحص أستاذ الجامعة لممارساته التدريسية، ورفع سقف تعلم الطالب من خلال تشجيعه على الاهتمام ببناء المعنى في المقررات الدراسية، والانضمام إلى الحلقات الأدبية التي تجسد الارتباط الوثيق بين الثقافة والديموقراطية، والمشاركة في أنشطة الصف الجامعي التي يفترض أن تسوده أجواء تعليمية أكثر ديموقراطية، مما يجعل الطالب يشعر بمشاركته في العملية الديموقراطية بالجامعة.

وتأسيساً على ذلك الفهم، قامت شيكتمان (Shechtman, 2002) ببناء مقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم (Democratic Teacher Beliefs Scale)، وذلك بهدف تحديد درجة أو مستوى الديموقراطية في معتقدات (تصوّرات) المعلم بشأن القضايا المتعلقة بالطلبة والحياة الصفية. وقد انطلقت شيكتمان من ثلاث قيم ديموقراطية أساسية كبرى، وهي: الحرية، والمساواة، والعدالة، حيث تم ترجمة كل واحدة من تلك القيم إلى مجموعة من الممارسات (السلوكيات) العملية المتوقعة من المعلم في غرفة الصف.

إن الدراسات العربية في موضوع البحث تكاد تكون نادرة، وذلك في حدود علم الباحث واطلاعه. فقد تناولت العديد من الدراسات العربية – المتصلة نسبياً بموضوع الدراسة الحالية – خصائص الأستاذ الجامعي التي يمكن أن تؤدي إلى تدريس فعال من منظور الطلبة، ومن ضمنها دراسات: آدم (٢٠٠٢)، والأغبري (١٩٩٨)، والحكمي (٢٠٠٤). ومع أن هذه الدراسات قد أسهبت في تعداد صفات المعلم الناجح، إلا أنها ركزت بالدرجة الأولى على قدرة الأستاذ الجامعي على تخطيط التدريس، وتقديم المادة الدراسية، وتنظيم الصف وإدارته، وعدالة

التقييم؛ وبدرجة أقل على أساليب التعزيز والتحفيز، والتفاعل الاجتماعي والعلاقات الإنسانية بين المعلم والطالب، ولم تول موضوع حرية الرأي اهتماما كافيا، وتربية القيم الديموقراطية، ناهيك أنها لم تدرس العلاقة بين التوجهات الفكرية للمعلم وممارساته التدريسية.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتبين أن تحديد تصورات المعلم الفكرية بشأن التدريس، وبيان ارتباطها بسلوكياته الصفية لا يزال بحاجة إلى المزيد من الاستقصاء، وقد أفاد الباحث من الأدبيات التربوية في مجال التعليم الجامعي بوجه عام، وخصائص الأستاذ الجامعي بوجه خاص، في صياغة مشكلة الدراسة، لاسيما أن موضوعَ الممارسات الديموقراطية في التدريس الصفي لا يزال موضوعاً حديثاً نسبياً في البحث التربوي المعاصر.

هدف الدراسة

يتلخص الهدف من هذه الدراسة في التحقق من الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم – الذي أعدته شيكتمان (Shechtman, 2002)، والذي تم تطبيقه على عينة من طلبة جامعة البحرين.

أهمية الدراسة

إن الدراسة الحالية تكتسب أهميتها من الحاجة إلى وجود مقياس موثوق به يمكن توظيفه في تحديد درجة المعتقدات الديموقراطية لدى المعلم، وتبيان مدى انعكاسها على ممارساته الصفية، وعلى فاعلية التدريس الجامعي، كما تبرز أهميتها في الحاجة إلى استجلاء الارتباط القائم بين التدريس الفعال والممارسات الديموقراطية للمعلم في غرفة الصف. وتنبع الحاجة المُلِّحة إلى ذلك على خلفية عدم توجه البحوث العربية سالفة الذكر إلى ربط ممارسات التدريس الفعال بالتصورات الفكرية لدى المعلم بشأن العملية التعليمية – التعلمية، وهو ما شكل قصوراً واضحاً في المنهج البحثي المستخدم فيها حاولت هذه الدراسة أن تتغلب عليه.

حدود الدراسة

١– يقتصر البحث على عينة من طلبة جامعة البحرين المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤م.

٢– تم استخلاص نتائج البحث من واقع تطبيق المقياس على عينة عشوائية من الطلبة الجامعيين في ظروف مملكة البحرين، وعليه يجب اتخاذ الحيطة والاحتراز عند تعميم النتائج المستخلصة من تطبيق المقياس على عينات أخرى في الدول الخليجية أو العربية.

مصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات، وفيما يلي تعريف لكل منها:

الصدق البنائي: مدى تمثيل فقرات الأداة لنظرية أو افتراضات أو تصورات فكرية محددة.

المعتقدات الديموقراطية: مجمل الأفكار والآراء التي يتبناها المعلم عن عمليات التدريس والتعلم، والتي تعكس توجهاته الفكرية الداعية لترسيخ قيم الحرية والمساواة والعدالة في التعليم والتدريس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

اشترك في الدراسة الحالية ١٥٢ طالباً (٢٩ طالباً و١٢٣ طالبةً) تم اختيارهم بصورة عشوائية من بين طلبة البكالوريوس المنتظمين في كلية التربية بجامعة البحرين، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤. ويشكل أفراد العينة البحثية حوالي ٥٪ من مجموع الطلبة المسجلين في الكلية في ذلك الفصل، وعددهم الإجمالي ٣٠٣٣ طالباً، بحسب الإحصائيات المستقاة من التقرير السنوي للجامعة في ذلك العام (جامعة البحرين، ٢٠٠٤، ص، ١٧).

أداة الدراسة

مقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم

مقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم هو أداة لقياس درجة الديموقراطية في تصورات المعلم بشأن القضايا ذات الصلة بالطلبة، والحياة داخل الصف الدراسي. وتعكس فقرات المقياس ثلاث قيم ديموقراطية أساسية، وهي: الحرية والمساواة والعدالة، وذلك بالصورة التي تتبلور فيها هذه القيم من خلال سلوكيات المعلم في إطار الموقف التعليمي– التعلمي في غرفة الصف.

ولغرض تصميم المقياس، طلبت شيكتمان (Shechtman, 2002) من ثلاثة معلمين مختصين بترجمة القيم الثلاث المذكورة أعلاه إلى صيغ إجرائية تصف سلوك المعلم في الصف. فمثلاً، حين طُلب منهم أن يفكروا في كيفية تجسيد قيمة " الحرية " في سلوك المعلم، تضمنت استجاباتهم الممارسات الآتية: مشاطرة السلطة مع الطلبة، ومنح الطلبة فرصة اختيار أنشطة التعلم، وحرية الطالب في الخروج من غرفة الصف. وعلى هذا المنوال صُممت بقية الفقرات.

ونتيجة لذلك، تم بناء (٥٦) عبارة بصورة أولية، وعُرضت لاحقاً على (٤) مشرفين تولى كل واحد منهم تصنيفها إلى ثلاث فئات (أبعاد)، وحيث إن (٣٤) عبارة من تلك العبارات نالت نسبة اتفاق بين المشرفين بلغت (٧٥٪)، فقد أُدرجت هذه الفقرات في الصورة النهائية للمقياس. كما وظّفت الباحثة أسلوب التحليل العامل التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) وقامت بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بهدف التيقّن من إمكانية استخدام الدرجة الكلية إلى جانب الدرجات الفرعية للأبعاد الثلاثة للأداة قيد البناء.

ويُطلب من المستجيب أن يضع تقديراته لكل فقرة على مقياس خماسي يتدرج مـــن

"معارض جداً" (وتُمنح درجة ١) وحتى "موافق جداً" (وتُمنح درجة ٥). أي أن درجة المفحوص الكلية على المقياس تتراوح بين (٣٤) حداً أدنى، و (١٧٠) حداً أقصى.

وتم تطبيق المقياس المعّد على عينات متباينة من المفحوصين شملت سبع مجموعات مستقلة تمثل الفئات التالية: الطلبة الجامعيين، والطلبة المعلمين، والمشرفين، والمعلمين قيد الخدمة. وبلغ مجموع أفراد العينة (٥١٢) فرداً. كما تحققت الباحثة من صدق المقياس بطريقتين:

١- الصدق التنبؤي للأداة

وتم التأكد منه عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة المعلمين من جهة، ودرجاتهم النهائية في مساق " التربية الميدانية "، من جهة أخرى، حيث وجدت الباحثة ارتباطاً عالياً بين درجات الطلبة في المقياس، ودرجاتهم في مقرر التربية الميدانية.

٢- الصدق التمييزي للأداة

تم مقارنة متوسطات أداء الطلبة المعلمين في المجموعة الفاعلة مع متوسطات أداء نظرائهم في المجموعة غير الفاعلة، وذلك في كل مقياس فرعي من مقاييس القيم الثلاث ذات الصلة (أي الحرية والمساواة والعدالة)، ومن ثم احتساب قيم الإحصائي " ف". ووجدت الباحثة فروقاً ذات دلالة إحصائية عالية بين أداء المجموعات الفاعلة وأداء نظرائهم في المجموعات غير الفاعلة مما أكد الصدق التمييزي للمقياس.

إعداد الصورة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم

تولّى الباحث ترجمة عبارات مقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم من اللغة الإنجليزية إلى العربية بمساعدة أحد الزملاء من قسم علم النفس في كلية التربية بعد أن تم تكييف بعضها للبيئة العربية باستخدام صيغ لغوية واضحة ومفهومة للطلبة الجامعيين، وعرضت الصيغة المعربة على أحد أساتذة اللغة العربية بالجامعة للتحقق من سلامتها اللغوية.

وللتأكد من صدق الترجمة ومطابقتها للأصل الإنجليزي، طلب الباحث من أستاذ بقسم اللغات الأجنبية في كلية الآداب بجامعة البحرين إعادة ترجمة الفقرات المعرّبة إلى اللغة الإنجليزية. وعلى أثر ذلك، قام الباحث بمقارنة محتوى النسختين العربية والإنجليزية، وتأكد بنفسه من أن الترجمتين متماثلتين تماماً، مما جعله يطمأن إلى أن النسختين متكافئتان.

تطبيق المقياس

تم تطبيق الصورة المعرّبة للمقياس على عينة تجريبية عشوائية من (٤٢) طالباً يدرسون في كلية التربية بجامعة البحرين لغرض التحقق من مدى وضوح فقرات الأداة، ومدى استيعاب المفحوصين للعبارات المتضمنة في الأداة، والاستجابة لها بالصورة المطلوبة، وتحديد الزمن التقريبي لتطبيقها. وتبيّن أن تعليمات التطبيق واضحة بالنسبة للطلبة، وأن العبارات مصاغة

على نحو يساعد الطالب على فهم الهدف من المقياس، والمهمة المطلوبة منه أثناء الإجابة، وأن زمن تطبيق الأداة يساوي (٥٠) دقيقة أي ما يعادل حصة دراسية كاملة.

وبعد التجريب الأولي، تم تطبيق الصورة العربية للمقياس على جميع أفراد العينة، وعددهم (١٥٢) طالباً، حيث طلب من كل طالب أن يستجيب بصدق لكل عبارة من عبارات الأداة، وأن يعبر عن رأيه بحرية وتلقائية، وتم تصحيح الأداة، بإعطاء كل بند الدرجات التالية على المقياس الخماسي: (١) "معارض جداً"، (٢) معارض، (٣) لا أدري، (٤) موافق، (٥) موافق جداً، ثم استُخرجت متوسطات الدرجات وانحرافاتها المعيارية لكل بند، وتم تفريغ البيانات ومعالجتها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ويوضح الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مقياس فرعي وكل بند في الأداة. كما أرفقت بالجدول معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس. ويتبين من الجدول رقم (١) أن المتوسط الحسابي الكلي يساوي (٨٩,٣٩) أي ما يعادل ٥٢,٥٨٪ من الدرجة الكلية، وهو ما يؤكد على وجود تصورات لدى الطلبة تدعم التوجهات الديموقراطية في التعليم، كما أن قيمة الانحراف المعياري تدلّ على الطابع المتجانس نسبياً لتلك التصورات.

الجدول رقم (١)
المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومعاملات الارتباط (ر)
بين البند والدرجة الكلية

البند	م	ع	ر	البند	م	ع	ر
××١	٢,٥٤	١,١٧	٠,٢٩	×××١٣	١,٩٦	٠,٩٢	٠,٤٦
××٢	٣,١١	١,٣٤	٠,٣١	×١٤	٢,٢٥	١,٠٠	٠,٢٧
××٣	٣,٩٨	٠,٧٢	٠,٢٨	×××١٥	٣,٧٥	١,٣٢	٠,٢٧
××٤	٣,٧١	١,٠٨	٠,٢٧	×١٦	١,٧٥	١,٤٢	٠,٤١
××٥	٢,٦١	١,٢٠	٠,٤٠	××١٧	٢,٠٤	١,٠٠	٠,٢٩
×٦	١,٧١	٠,٩٨	٠,٣٣	××١٨	٣,٣٩	٠,٨٨	٠,٣٨
×٧	٢,٦٤	١,١٠	٠,٤٨	×١٩	٣,١٧	١,١٢	٠,٤٧
×××٨	٢,٣٢	١,١٦	٠,٤٩	××٢٠	٢,٢٥	٠,٩٣	٠,٢٨
×٩	٢,٧١	١,١٨	٠,٥٢	×٢١	١,٢٥	٠,٧٥	٠,٢٩
×××١٠	١,٩٣	٠,٧٧	٠,٢٩	×٢٢	١,٩٦	١,٠٧	٠,٤٤
×١١	٢,٥٤	١,٠٠	٠,٤٤	×٢٣	٣,٤٣	٠,٩٢	٠,٣٦
×١٢	٣,٧١	٠,٩٨	٠,٢٨	×××٢٤	٢,٠٧	٠,٩٤	٠,٣٢
××٢٥	٢,٦١	١,٢٦	٠,٦٣	×٣٠	٣,٥٣	١,٠٠	٠,٢٧
×××٢٦	٣,٠٧	١,١٥	٠,٢٨	×××٣١	٢,٧١	١,٠٢	٠,٢٨

تابع الجدول رقم (١)

البند	م	ع	ر	البند	م	ع	ر
××٢٧	١,٩٣	١,١٣	٠,٣٤	×٣٢	٤,٠٧	١,١٩	٠,٣١
×××٢٨	٢,٥١	١,٠٣	٠,٢٨	×٣٣	٢,٥٤	١,٢٦	٠,٢٧
××٢٩	٣,٦١	٠,٨٣	٠,٥٩	×٣٤	٢,٩٣	١,٢٤	٠,٢٩
المتوسط الكلي لدرجات المقياس					٨٩,٣٩	٩,٧٧	-

ملاحظة ١: الفقرات المشار إليها بنجمة واحدة تمثل معتقدات المعلم المرتبطة بقيمة الحرية.
ملاحظة ٢: الفقرات المشار إليها بنجمتين تمثل معتقدات المعلم المرتبطة بقيمة المساواة.
ملاحظة ٣: الفقرات المشار إليها بثلاث نجمات تمثل معتقدات المعلم المرتبطة بقيمة العدالة.
ملاحظة ٤: جميع قيم معاملات الارتباط المدونة في الجدول دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١.

استخراج دلالات صدق المقياس وثباته

١- الصدق البنائي

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس بطريقة التحليل العاملي (Factor Analysis). والتحليل العاملي هو " أسلوب رياضي يمثل عدداً كبيراً من العمليات والمعالجات الرياضية في تحليل الارتباطات بين المتغيرات (فقرات المقياس أو الاختبار)، ومن ثم تفسير هذه الارتباطات، واختزالها في عدد أقل من المتغيرات تدعى عوامل (Factors). ويساعد التحليل العاملي في الحكم على أن السمة التي يقيسها الاختبار ذات بعد واحد أو متعددة الأبعاد، وذلك من خلال مطالعة قيم الجذر الكامن (Eigenvalue) للعوامل الناتجة " (النبهان، ٢٠٠٤، ص، ٣٠٠).

وقد تم تحليل استجابات أفراد العينة لفقرات الأداة بغية الكشف عن أبعاد المقياس الرئيسة، حيث أظهرت نتائج التحليل الأولي (١٢) عاملاً تزيد قيمة الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح. ولفرز العوامل الأساسية المعبرّة عن أبعاد المقياس الفعلية تم استخدام محك غورستش (Gorsuch, 1997) القاضي بحصر الفقرات التي لا تقل قيم تشبعاتها على العامل الواحد عن ٠,٤، ولا تتشبع بهذه القيمة أو بأعلى منها على أكثر من عامل واحد في نفس الوقت. وبالنتيجة، تم استخراج ثلاثة عوامل أساسية ذات معنى، أي قابلة للتأويل المنطقي. وقد مُيزت قيم تشبعات تلك العوامل لكل فقرة في المقياس بخطوط غامقة اللون في الجدول رقم (٢).

والسبب في اختيار محك غورستش يكمن في أن هذا المحك أكثر صرامةً من الحد الأدنى التقليدي لقيم التشبّع، والبالغ ٠,٣ (Bryant & Yarnold, 1995)، كما أن رفع قيمة المحك إلى ٠,٤ يزيد من احتمال تكرار ظهور العوامل المستخرجة في التحليل في دراسات تالية ذات صلة (Floyd & Widaman, 1995). كما رُوعي عند تفسير العوامل " أن تكون هناك ثلاثة تشبّعاتً على الأقل لكل عامل، وهو ما يتوافق مع رأي جيلفورد بخصوص التفسير الأمثل للعوامل المستخرجة على أساس قيم تشبعاتها " (عبد الحفيظ و باهي والنشار، ٢٠٠٤، ص، ٣٤٥).

وعلى أثر تطبيق المحكات المعتمدة، أصبحت مصفوفة العوامل المستخرجة تتكون من

ثلاثة عوامل رئيسة فقط. وهذه العوامل ذات معنى، أي قابلة للتفسير، ويزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، وتحقق محك غورستش. وتشكل هذه العوامل مجتمعةً نسبة إجمالية قدرها ٣٤,٨٥٪ من التباين الكلي لبنود المقياس. ويبين الجدول رقم (٢) أعلاه مصفوفة العوامل الثلاثة المستخرجة بصورة نهائية من التحليل العاملي، وقيم تشبعات كل عامل على كل فقرة من فقرات المقياس، علماً بأن قيم التشبع التي تحقق محك غورستش موضحة بخطوط غامقة اللون.

وبفحص العامل الأول الذي يمثِّل ١٣,٨٠٪ من التباين الكلي، وُجد أن قيم تشبّعات العامل الأساسية التي تزيد على ٠,٤٠ تعكسها الفقرات رقم: ٦، ٧، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤. وهذا يعني أن هذا العامل يستهدف تحديد درجة الحرية في معتقدات المعلم. أي أنه يمكن القول إن العامل الأول يقيس مدى قدرة الطالب على إبداء رأيه الشخصي في المسائل المتعلقة بإدارة الصف، والإدارة المدرسية، والعلاقة بالمعلم وسواها.

وبالمثل، فإن العامل الثاني الذي يشكِّل ١٠,٧١٪ من التباين الكلي يتشبع أساساً على الفقرات رقم: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٥، ٢٧، ٢٩. أي أنه يتشبع على الفقرات التي تدل على نزوع المعلم إلى المساواة بين كافة أطراف العملية التعليمية بالمدرسة: المعلمون، والطلبة، والإدارة المدرسية، ومن ثم فإن العامل الثاني يقيس درجة المساواة في تصورات المعلم.

الجدول رقم (٢)
مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لاستجابات الطلبة لفقرات الصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم بعد تدويرها المتعامد بطريقة الفاريماكس

	نص الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل		
		١	٢	٣
العامل الأول: الحرية				
٩	إذا لم يتفق المعلم مع المدير، فمن الأفضل أن يحتفظ برأيه	٠,٦٦		
٧	لتفادي مشكلات الانضباط، لا ينبغي أن يسمح المعلم للطالب برفض المشاركة في النشاط الصفي	٠,٦٢		
١٤	إفشاء درجات أي طالب في الاختبار أمر مرغوب كوسيلة تحفيز، حتى لو تضرر من هذا الإجراء بعض الطلبة الضعاف	٠,٦١		
١١	ينبغي استهجان انتقاد المدرسة طالما أن المرء يجب ألا يبصق في البئر الذي يشرب منه	٠,٥١		
٣٤	النظام والطاعة أهم من الإبداع على المدى البعيد	٠,٤٦		
٦	طالما أن من واجب الطلبة احترام الإدارات التعليمية فمن واجب المعلمين المصادقة على هذا الحل	٠,٤٥	٠,٣٣	
٣٠	الاستقلالية الزائدة أمر غير مرغوب فيه	٠,٤٥		
٣٢	يجب أن يُدار الصف بقواعد واضحة لا تتغير	٠,٤٤		
١٩	الطلبة الذين يغالون في انفعالاتهم الشخصية في أثناء المناقشات الصفية ينبغي فوراً إيقافهم عند حدودهم	٠,٤٣		

تابع الجدول رقم (٢)

	نص الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل		
		١	٢	٣
	العامل الأول: الحرية			
٢١	ينبغي تخصيص جزء من الحصة للتعبير عن الذات، فهو أمر جوهري يصب في مصلحة الطالب	٠,٤٣		٠,٣١
١٦	ينبغي منع الطلبة من التعبير بصراحة عن آرائهم لأن ذلك سوف يؤثر سلباً على مكانتهم الاجتماعية	٠,٤٢		٠,٣٣
٣٣	يجب أن تترك للطالب حرية مغادرة الصف بدون استئذان المعلم حينما يضطر لذلك	٠,٤٢		
١٢	ينبغي بصورة نهائية وقف انتقاد الطلبة العلني بعضهم بعضا لأنه يهدد الانسجام في الصف	٠,٤١		
٢٢	ينبغي أن يكف المعلمون عن توظيف طرق التدريس الحديثة لأنها تحقق استغلالاً غير فاعل لوقت الدرس	٠,٤١		
٢٣	يجب تدريس مهارات الاتصال في الصف حتى لو أثر ذلك في اكتساب الطالب للمهارات الذهنية	٠,٤٠		٠,٣٥
	العامل الثاني: المساواة			
١٧	مسئولية المعلم هي التدريس، ومسئولية الطالب هي التعلم، ومن هنا فإنه لا ينبغي أن يسمح للطلبة بتدريس زملائهم		٠,٦٣	
٢٠	السماح للطلبة بالجلوس في الصف على شكل دائرة أمر غير محبب لأنه يتيح الفرصة للشرثرة والفوضى		٠,٥٩	
٥	المنهج المدرسي يجب أن يحدده المعلمون لا الطلبة		٠,٥٨	
١٨	أعضاء اللجان الصفية يجب أن يختارهم المعلمون طالما أنهم في نهاية المطاف أفضل من يستطيع تقييم قدرات الطلبة		٠,٥٦	
٤	حينما ينشأ نزاع في الصف فمن واجب المعلم أن يحله بنجاح، وعلى المعلمين الموافقة على هذا الحل		٠,٥٤	
٢٧	التميز في التعليم يعني تركيز الجهود التربوية على الطلبة اللامعين لا على أقرانهم الضعاف		٠,٥٢	
٣	حينما ينشأ نزاع في الصف فإن من واجب المعلم أن يحله بنجاح، وعلى الطلبة أن يوافقوا على هذا الحل		٠,٥١	
٢	القواعد المدرسية يجب أن يضعها المعلمون لا الطلبة		٠,٤٤	
٢٥	تقويم الطالب لنفسه هو استراتيجية غير مناسبة لأن المعلم وحده قادر على إصدار أحكام دقيقة	٠,٣٤	٠,٤٢	
١	أهم سمتين يتميز بهما المعلم الفاعل هما السلطة في الصف، ومنح الطلبة الفرصة لممارستها		٠,٤١	
٢٩	يجب أن يتعلم الطالب كيف يحقق متطلبات المعلم الصفية لأن عليه أن يتعلم احترام الكبار	٠,٣١	٠,٤٠	
	العامل الثالث: العدالة			
٨	لا شك على الإطلاق في أمانة المعلم			٠,٦٦
٢٤	الطلبة المنتمون لعائلات مقتدرة مادياً أقل تصميماً على المثابرة والعمل الجاد			٠,٦٦
٢٦	الطلبة المنتمون لعائلات ملتزمة يلتزمون بالنظام والقانون أكثر من غيرهم			٠,٥٩
١٥	يجب أن يُحرم المعلمون غير الأسوياء من التدريس بسبب الضرر الذي قد يلحقونه بالطلبة			٠,٥٠
٣١	الطلبة أبناء العائلات الغنية أكثر تحصيلاً في المواد التجارية من أقرانهم الطلبة من ذوي الدخل المحدود			٠,٤٤

تابع الجدول رقم (٢)

	نص الفقرة	درجة تشبع الفقرة على العامل		
		١	٢	٣
	العامل الثالث: العدالة			
١٠	الطلبة الذين يركزون على مظهرهم الخارجي لا يمكن أن يكونوا جادين فعلاً في التحصيل			٠,٤٢
١٣	المعلمون الذكور أكثر قدرةً على ضبط الطلبة قياساً للمعلمات بفضل قوتهم الجسدية			٠,٤١
٢٨	الطلبة أبناء العائلات الفقيرة أكثر تحصيلاً في المواد العلمية من أقرانهم الطلبة من ذوي الدخل العالي			٠,٤١

وعلى المنوال نفسه، يمكن القول إن العامل الثالث الذي يمثِّل ١٠,٣٤٪ من التباين الكلي، ويتشبع على الفقرات رقم: ٨، ١٠، ١٣، ١٥، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣١ يقيس درجة العدالة في تصورات المعلم، حيث تركز هذه الفقرات على ضرورة تحقيق العدالة عند التعامل مع كافة الطلبة، وذلك بصرف النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسر التي ينحدرون منها.

وبتحليل مضمون العوامل المستخرجة، تبين أنها تقيس قيم الحرية والمساواة والعدالة التي بُني على أساسها مقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم (Shechtman, 2002)، وهذا مؤشر هام على الصدق العاملي للأداة، وهو أحد أهم مؤشرات صدقها البنائي.

٢- ثبات المقياس

تم احتساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ، وبلغ معامل ثبات الأداة ٠,٨٧، وهي قيمة عالية تؤكد ثبات درجات المقياس. أما قيم الثبات الخاصة بالمقاييس الفرعية للأداة فبلغت على التوالي: ٠,٨٢ (الحرية)، ٠,٧٥ (المساواة)، ٠,٧٢ (العدالة)، وهي قيم مقبولة بالنسبة لمقاييس الاتجاهات، وتدل على ثبات المقاييس الفرعية للقائمة. وتعزز هذه النتيجة معاملات الارتباط العالية بين تقدير كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، حيث وقعت قيمها في المدى ٠,٢٧ إلى ٠,٦٣، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي للأداة المصممة في هذه الدراسة (راجع الجدول رقم ١).

الخلاصة والتوصيات

في ضوء دلالات الصدق والثبات يمكن القول إن الصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديموقراطية للمعلم تتسم بخصائص سيكومترية جيدة تجعلها أداة موثوقة يمكن استخدامها لقياس درجة الديموقراطية في ممارسات المعلم الصفية، ومن ثم تعرف آرائه الخاصة بالتدريس والتعلم، ومساعدته على نسج علاقات متينة مع طلبته على أساس المساواة، وتشجيعهم على التعلم.

إن تعزيز قيم الحرية والمساواة والعدالة في الصف الدراسي يفترض أن يدفع الطالب إلى تحقيق المزيد من الإنجازات على صعيد التحصيل الجامعي، وينمي صفات هامة لديه كالثقة بالنفس، والقدرة على الاتصال الفعال، وإبداء الرأي بحرية في مختلف جوانب الحياة الجامعية.

إن إحدى ميزات المقياس المطوّر في الدراسة الحالية بالمقارنة مع المقاييس العربية المماثلة التي تتوخى الكشف عن انطباعات المعلمين واتجاهاتهم عن العملية التعليمية (حبيب، ١٩٩٦)، أو المقاييس الأجنبية التي استهدفت الوقوف على تصورات الطلبة بشأن خصائص المعلم الفعال (Witcher, Onwuegbuzie, Collins, Filler, Wiedmaier, & Moore, 2003) تكمن في قدرة بنوده على تحديد تصورات الطالب بشأن القيم التربوية الأساسية التي يفترض أن تسود في الصف الجامعي، وتوجه دفّة العلاقة بين المعلم والطالب باتجاه التعاون، والتسامح، والاحترام المتبادل، وتشجيع النقد البناء (Al-Musawi, Al-Hashem, & Karam, 2003).

وضمن هذه الرؤية يوصي الباحث بأن تقوم مؤسسات التعليم العالي في مملكة البحرين بتطبيق المقياس، والإفادة من نتائج التطبيق في أغراض الإرشاد التربوي لأجل مساعدة المعلمين على تشخيص نواحي القوة والضعف في علاقاتهم مع الطلبة، وترسيخ القيم الإيجابية التي تشجع الطلبة على الانطلاق بروح الأمل والتفاؤل لتحقيق أهدافهم المرحلية، وتجسيد طموحاتهم وأحلامهم المستقبلية، وصولاً إلى تحقيق الغايات المأمولة من التعليم الجامعي. كما يقترح الباحث إجراء دراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المذكور في الجامعات الخليجية، ودراسة أخرى لكشف العلاقة بين التوجهات الديموقراطية للمعلم وممارساته الفعلية في الموقف التعليمي– التعلّمي الصفي.

المراجع

آدم، مبارك (٢٠٠٢). التدريس الفعال كما يراه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية المدنية بجامعة الملك سعود. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، **٢١**، ٩٩–١٢٧.

الأغبري، بدر (١٩٩٨). تصورات الطلبة لشخصية الأستاذ الجامعي الكفء في التدريس الجامعي بجامعة ناصر / ليبيا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٤**، ١١٠–١٣٨.

بستكي، شفيقة و بشارة، أحمد و الربعي، أحمد و التميمي، عبد المالك و المبارك، معصومة (١٩٩٧). الحرية الجامعية والهوية الثقافية (ندوة خاصة للمجلة العربية للعلوم الإنسانية بمناسبة الذكري الثلاثين لتأسيسها). **المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ١٥**(٥٨)، ٢٢٢–٢٥٨.

جامعة البحرين (٢٠٠٤). **التقرير السنوي للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤م**. الصخير، مملكة البحرين: مطبعة جامعة البحرين.

حبيب، مجدي (١٩٩٦). **اختبار الاتجاهات نحو العملية التعليمية: كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة النهضة.

الحكمي، إبراهيم (٢٠٠٤). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات. **رسالة الخليج العربي، ٩٠**، ١٣–٥٦.

سورطي، يزيد (١٩٩٧). الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية: الواقع وأسبابه وانعكاساته. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، **١٢**(١٤)، ١–٤٧.

عبد الحفيظ، إخلاص و باهي، مصطفى و النشار، عادل (٢٠٠٤). **التحليل الإحصائي في العلوم التربوية: نظريات – تطبيقات – تدريبات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، محمد (٢٠٠١). **التربية والتحديات التي تواجه الثقافة العربية: رؤية تحليلية نقدية**. بحث منشور في وثائق المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة القاهرة – فرع الفيوم (الفيوم، ٢٧– ٢٨ أكتوبر ٢٠٠١)، المجلد الثاني، ص ص: ٣٦٧–٣٩٩.

الموسوي، نعمان (٢٠٠٣). **أثر برامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة البحرين في تغيير معتقدات الطلبة بشأن عمليات التدريس والتعلم**. مملكة البحرين: مطبعة جامعة البحرين.

النبهان، موسى (٢٠٠٤). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. عمّان: دار الشروق.

Al-Musawi, N., Al-Hashem, A., & Karam, E. (2003). The role of colleges of education in developing human values among university students in Bahrain and Kuwait. **Journal of the International Society for Teacher Education, 7**(1), 39-47.

Beyer, L. E. (Ed.) (1996). **Creating democratic classrooms: The struggle to integrate theory and practice.** New York: Teachers College Press.

Bryant, F. B., & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In: L. Grimm & P. Yarnold (Eds.), **Reading and understanding multivariate statistics** (pp. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.

Floyd, F., & Widaman, K. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. **Psychological Assessment, 7**, 286-299.

Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. **Journal of Personality Assessment, 68,** 532-560.

Kelly, T. E. (1994). Democratic empowerment and secondary teaching education, In: J. M. Novak (Ed.), **Democratic teacher education: Programs, processes, problems, and prospects.** Albany, NY: SUNY.

Novak, J. M. (Ed.) (1994). **Democratic teacher education: Programs, processes, problems, and prospects.** Albany, NY: SUNY Press.

Novak, J. M., Rocca, W., & DiBiase, A. (Ed.) (2006). **Creating inviting schools.** San Francisco, CA: Caddo Gap Press.

Patrick, J. J. (1995). **Civic education for constitutional democracy: An international perspective.** ERIC Document No. ED390781.

Purkey, W. W., & Novak, J. M. (1996). **Inviting school success: Concept approach to teaching, learning, and democratic practice** (3rd ed.)**.** Canada: Wadsworth.

Shechtman, Z. (2002). Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). **Assessment in Education, 9**(3), 363-377.

Smith, C. R. (2002). **We are just like teachers: Preservice teachers immersed in literacy as democracy.** ERIC Document No. ED 466446.

Weisenbach, E. L., & Steffel, N. (1995). **Creating a learning alliance: A Democratic Teacher Preparation Program.** Paper presented at the Extended Annual Meeting of the Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education (Washington D.C, February 1995).

Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., Filler, J. D., Wiedmaier, C. D., & Moore, C. (2003). **Students' perceptions of characteristics of effective college teachers.** ERIC Document No. ED482517.

Wubbels, T. & Levy, J. (1993). **Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education.** London: Palmer Press.