تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم

د. محمد حسن العمايرة
كلية التربية
جامعة الاسراء الخاصة - الأردن

تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم

د. محمد حسن العمايرة
كلية التربية
جامعة الاسراء الخاصة - الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة لمهامهم التعليمية من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم. ولتحقيق ذلك تمَّ توزيع استبانة على عينة الدراسة المكونة من (٥٩) عضو هيئة تدريس و (٢٧١) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١- جاء تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم على مجالات الدراسة الأربعة مرتفعاً، بينما جاء تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية قريباً من درجة الحياد.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم وتقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس ولصالح أعضاء هيئة التدريس.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ونظر الطلبة، وذلك على النحو التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كليتي الآداب وكلية التربية على مجال الدراسة الأول ولصالح كلية التربية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليتي الآداب والحقوق على المجال نفسه لصالح الحقوق.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليتي الآداب والحقوق على مجالي الدراسة الثالث والرابع ولصالح كلية الحقوق.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية مجالات الدراسة الأربعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٤/١٠ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/١٠/٢٣

Estimating Faculty Members Performance for their Duties at Al-Isra University from their Own Point of Views and their Students

Dr. Mohamad H. Al-Amayreh
College of Education
Al-Isra University- Jordan

Abstract

The purpose of this study was to estimate the performance of the faculty members at Al-Isra University for their teaching duties from their own point of view and their students. A questionnaire was distributed to (59) faculty members and (271) students. The results were as follows:

1- Evaluation of the faculty members on the four domains was rather high for themselves; where as the students' evaluation was closer to the neutral.

2- There is the statistically significant difference between the evaluation of the faculty members for themselves and the students' in favor of the faculty members.

3- None statistically significant difference according to gender on the evaluation of the students to the faculty members performance.

4- There is statistical significance on the degree of evaluation of both the faculty members and the students on the performance of the faculty members. Turkey's Test showed that there was statistically significance between the faculty members of Faculty of Arts and Faculty of Education on the first domain of the study in favor of the faculty members of Education. Also there was statistically significance between the Faculty of Law on the same domain in favor of the Faculty of Law.

5- There is statistically significance on the importance of the domains of the study from the viewpoint of both the faculty members and the students.

تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم

د. محمد حسن العمايرة
كلية التربية
جامعة الاسراء الخاصة - الأردن

المقدمة

كانت الجامعات ولا زالت تتبوأ مكان الصدارة، حيث تُعدُّ المنبر الذي تنطلق منه توجهات وآراء وتوصيات المفكرين والعلماء، ورواد الإصلاح والتطور في مجالات الحياة المختلفة، فهي مراكز إشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة. وبمقدار كفاءة التعليم الجامعي يكون تقدم المجتمع ورقيه، من منطلق أن من مهامها الرئيسة إعداد الكوادر المؤهلة لتسلّم مراكز العمل والبناء في مختلف المجالات والأنشطة الاجتماعية .

ويعتمد نجاح أي تعليم جامعي على مدى ما يتوافر له من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس، فلا يوجد كيان للجامعات دون الهيئات التدريسية، حيث يعد عضو هيئة التدريس في الجامعة الطاقة المحركة لمؤسسة الجامعة، والعنصر الأساسي في العملية التعليمية/التعلّمية، وقد أكدّ ماك جونجل وآخرون (Eggers & Shoop, 2002 (Mc Gonigle, Mostrain, Faruas, أن الاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس وتعيين أعضاء جدد على مستوى عالٍ من الجدارة هو المحور الأساس لعمل معظم الأدوار في الجامعة في ظل التنافس للحصوًل على جودة علمية عالية" حيث أصبح من الواضح أن الدور الأكاديمي للجامعات لم يعد يقتصر على التدريس وواجباته، وإنما أصبح يشمل بالإضافة إلى ذلك جميع الجوانب الأكاديمية بما فيها البحث العلمي وخدمة المجتمع المحلي، وقد ذكر راشد (١٩٨٨) "بأنه يمكن تحديد أهداف أساسية عامة تحاول كل جامعة تحقيقها وهي: تطوير العلم، ونشر العلم والمعرفة، والمشترك بين هذه الأهداف هو العلم، وبهذا فإن العلم والجامعة صنوان متلازمان لا يمكن لأحدهما أن يتخلَى عن الآخر، فلا جامعة بدون علم أو بحث علمي".

وقد أشارت نتائج الدراسات التي تناولت صفات المعلم الفعّال، دراسة قاضي، (١٩٨٣)، ودراسة عيسوي (١٩٨٤)، ودراسة عفيفي (١٩٨٥)، ودراسة الزبيدي والدوري، (١٩٨٥) ودراسة بولاك وميلر (Pollack & Miller,1980)، إلى أن المعلم الفعّال يجب أن يمتلك الكفايات التدريسية. ومن هذه الكفايات: الوضوح في عرض الدرس، إيصال المعلومات بسهولة ويسر، استخدام طرق تدريس متنوعة، الطلاقة والجدية

والحماس للتدريس، استثارة استجابات المتعلمين، تنويع الأنشطة التي يقوم بها المعلم، إشراك التلاميذ في الموقف التعليمي/التعلمي، عدم الاستهزاء والسخرية من إجابات الطلبة، التمكن من المادة الدراسية، التنويع في الأسئلة، مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، إدارة الصف، فهم حاجات ورغبات الطلبة، حب المدرس لمهنته، الشخصية الجذابة، العدالة في معاملة الطلبة، تفهّم مشاكل الطلبة والمساعدة في حلها، العطف على الطلبة، احترام شخصية الطالب، تقويم الدرس باستمرار، عدم التحيز والموضوعية عند تقويم الطلبة. مساعدة الطلبة في بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، مساعدة الطلبة في التغلب على مشاكلهم السلوكية والتحصيلية، تشجيع الطلبة على المثابرة والنجاح. الاطلاع على ما يستجد في مجال تخصصه، الإخلاص في العمل، تقبل آراء الطلبة واحترامها، وضوح الأسئلة الصفية، المظهر اللائق، الاتزان في المواقف.

وقد أشارت نتائج بعض هذه الدراسات إلى وجود اقتران إيجابي بين بعض الكفايات التدريسية والتدريس الفعّال وزيادة التحصيل الدراسي للطلبة.

ونظراً لأهمية الدور الملقى على عاتق عضو هيئة التدريس الجامعي يصبح من الضروري مراجعة هذا الدور كما يؤديه عضو هيئة التدريس، وملاحظته وتقويمه سواء من قبل طلبته أو رؤسائه، أو أن يقوم عضو هيئة التدريس بتقويم نفسه ذاتياً سواء من خلال التسجيلات أو التصوير أو الإجابة على استبانات تخدم الهدف، وأشار الشامي (١٩٩٤) إلى أن تقويم عضو هيئة التدريس لنفسه ذو أهمية كبيرة في تطوير أدائه لعمله على الوجه المطلوب. وبالإجمال فإن استعمال أسلوب التقويم مفيد لأعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، وفي تزويدهم بتغذية راجعة نحو تدريسهم" (Marsh, 1984).

ومع أن معظم الجامعات تستخدم أسلوب التقويم لأعضاء هيئة التدريس فقد ظهرت اختلافات في أسلوب التقويم، فبعض الجامعات تعتمد على الطلبة في تقويم أداء مدرسيها، ومن الدراسات التي اعتمدت على تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس، دراسة الخطيب (١٩٨٨) ودراسة وطفة (١٩٩٣) ودراسة الأغبري (١٩٩٨) ودراسة الجفري (٢٠٠٢) ودراسة العمايرة (٢٠٠٣)، وبعضها يستخدم وسائل متعددة في عملية التقويم، وانعكس ذلك بتفاوت على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، فهناك من عارض أن يقوم الطلبة بتقويم أدائهم، من منطلق أن الطلبة ليس لديهم القدرة للحكم على بعض الممارسات التدريسية، ولأن تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس يتأثر بعوامل كثيرة، وبذلك يكون تقويمهم غير موضوعي، وقد أكدّ ذلك مكمارتن ورتش (Mcmartin & Rich, 1979) حيث ذكرا: "أن الطلبة لا يتوافر لديهم النضج والخبرة للقيام بمهمة تقويم أعضاء هيئة التدريس". وقد قام إلموني وهكسنر (Alemoni & Hexner,1980) بدراسة مسحية شملت الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين تحصيل الطالب الأكاديمي وتقويمه لأداء عضو هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة: "إن (٤٤٪) من الدراسات السابقة أظهرت

نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة وتقديراتهم لأعضاء هيئة التدريس".

وهناك من يعد أن تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس أمراً مقبولاً، فقد ذكر العضايلة والمحارمة (١٩٩٨) أن عضو هيئة التدريس من أكبر الأطراف في العملية التدريسية، إلا أنه ليس المحور الوحيد لنجاحها، والطالب هو المعني المباشر بنتائج عملية التقويم، وإن من حق الطلبة تقويم مهام أعضاء هيئة التدريس؛ لكونهم العملاء المباشرين للجامعة، فالجامعة تستمد شرعيتها ومبررات وجودها من خلال تقديم خدماتها للطلبة.على اعتبار أن سلوكيات أعضاء هيئة التدريس داخل قاعة المحاضرات لها أهمية خاصة والتي يمكن تشجيعها، فتزوده لاحقاً بتغذية راجعة، وذلك لإجراء عمليات التحسين والتطوير للأداء التدريسي، "إذ إن سلوكيات أعضاء هيئة التدريس يمكن اعتبارها موجهاً ومحركاً رئيساً، ونقطة مباشرة لبناء العلاقة التربوية بين الأساتذة وطلبتهم في الجامعة، وهي بالتالي يمكن اعتبارها ذات الأثر الأقوى في تطوير وإحداث التغيير في الطلبة الجامعيين، وبدرجة أكثر من غيرها من الخصائص الأخرى لعضو هيئة التدريس" (الجفري، ٢٠٠٢).

وقد أكّدت هذه النتيجة دراسة ماكيشي (Mc keachie, 1979) حيث أظهرت نتائجها أن الأساتذة يغيرون من سلوكهم التدريسي بشكل إيجابي نتيجة لتقويم الطلبة لهم، ولكن لا يفعل كل الأساتذة ذلك، وإن الأساتذة الذين يتغير سلوكهم إيجابياً هم الذين يكون تقويم تدريسهم حول المعدل تقريباً، أما الذين يكون تقويم تدريسهم متدنياً فلا يغيرون من سلوكهم. ومن الدراسات التي استخدمت أكثر من مصدر لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس دراسة الشامي (١٩٩٤)، دراسة آل ناجي (١٩٩٩).

وهناك دراسات أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين تقويم الطلبة للتدريس وتحصيلهم الأكاديمي ومن هذه الدراسات دراسة كوهن (Cohen,1981) ومارش (Marsh,1980). وهناك اتفاق بين تقويم الطلبة مع تقويم الخبراء، وكذلك مع تقويم أعضاء الهيئة التدريسية لأنفسهم ميري (Murray, 1984)، وقد جاءت نتائج دراسة الشامي متفقة مع نتائج دراسة ميري، حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على درجة توفر الصفات الشخصية في عضو هيئة التدريس، بين آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم، كما أن معظم الكفايات المتعلقة بالتعاون مع الطلبة وحفزهم على الدراسة لم تتوفر في أعضاء هيئة التدريس حسبما يراه كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى قيام أعضاء هيئة التدريس بواجبهم التدريسي، أي أن الكفايات المرتبطة بالأداء التدريسي لا تتوافر في أعضاء هيئة التدريس.

ومع استمرار التوسع في استخدام أسلوب تقويم الطلبة لأداء أعضاء الهيئات التدريسية، لا يزال هذا الموضوع موضع خلاف وجدل بين الباحثين، وجامعة الإسراء الخاصة شأنها شأن الجامعات الأخرى في استخدام أسلوب تقويم الطلبة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية، ومع أن الهدف هو تزويد أعضاء هيئة التدريس بالتغذية الراجعة لممارساتهم التدريسية

والسلوكية، فإن اتجاهاتهم نحو ذلك كانت حيادية (العمايرة، ٢٠٠٣). من منطلق أن نظرة أعضاء الهيئات التدريسية لا تزال تنظر إلى عملية تقويم الطلبة لأدائهم بأنه مرتبط بمبدأ المحاسبة، وهنا يتوجب على إدارة الجامعة أن تبين لأعضاء هيئة التدريس والطلبة، بأن الهدف من عملية التقويم هو عدها أحد المصادر التي يمكن الاستعانة بها عند إصدار الأحكام المتعلقة بعضو هيئة التدريس، وكذا الكشف عن النواحي السلبية لدى عضو هيئة التدريس لتلافيها والنواحي الإيجابية لتعزيزها وتعميمها.

وجاءت الدراسة الحالية مستخدمة أكثر من مصدر لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل عام وفي أربع كليات من كليات الجامعة السبعة، لتزويد أعضاء هيئة التدريس بتغذية راجعة، ولمراجعة أعمالهم وممارساتهم في ضوء ملاحظات وفقرات المقياس الذي أعدّ لهذه الغاية، والذي اشتمل على المجالات التالية: التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي، تنفيذ الموقف التعليمي/ التعلمي، تقويم الموقف التعليمي/ التعلمي، العلاقات الإنسانية مع الطلبة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، وكذلك معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، تبعاً للمتغيرين: النوع، نوع الكلية.

أسئلة الدراسة

سيتم تحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن لأدائهم، للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم؟

٢- ما درجة تقدير طلاب جامعة الإسراء الخاصة بالأردن لأداء أعضاء هيئة التدريس للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم؟

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة كذلك إلى التحقق من الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: وتنص الفرضية الأولى على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظرهم ونظر طلابهم."

الفرضية الثانية: وتنص الفرضية الثانية على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظر طلابهم تعود لمتغير النوع"

الفرضية الثالثة: وتنص الفرضية الثالثة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظرهم، تعود لمتغير النوع."

الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الرابعة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظر أفراد العينة، تعود لمتغير الكلية."

الفرضية الخامسة: تنص الفرضية الخامسة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أهمية مجالات الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس– الطلاب)."

أهمية الدراسة

يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

١– ستكشف نتائج الدراسة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بعض القصور في أدائهم مما يشكل لهم تغذية راجعة لتلافي هذا القصور تلقائياً، أو من خلال مطالبتهم إدارة الجامعة بعقد ورشات عمل أو ندوات تتعلق بقضايا معينة.

٢– ستفيد نتائج هذه الدراسة في تعزيز الجوانب الإيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس.

٣– إفادة أعضاء هيئة التدريس من بعض المهمات الفرعية المتعلقة بمهامهم، والواردة في فقرات المقياس.

٤– من المتوقع أن تكشف نتائج هذه الدراسة بعض المشكلات الحادة التي تحتاج إلى تعمق في البحث والتقصي، والتي قد تدفع أصحاب القرار التربوي في الجامعة إلى الإيعاز بإجراء دراسات متعمقة وشاملة في الجامعة.

محددات الدراسة

عند تعميم نتائج هذه الدراسة يجب أخذ المحددات التالية بعين الاعتبار:

– تتحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي تناولتها الدراسة والمتمثلة بأعضاء هيئة التدريس، والطلبة في أربع كليات بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن.

– تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة لمهامهم التعليمية/ التعلمية من وجهة نظرهم ونظر طلابهم.

– تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة المستخدمة للكشف عن درجة تقدير أداء أعضاء هيئة

التدريس لمهامهم التعليمية/ التعلمية من وجهة نظرهم ونظر طلابهم.

مصطلحات الدراسة

– **الأداء:** ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرة الفرد أو عدم قدرته على أداء عمل ما (اللقاني والجمل، ١٩٩٩).

ويقصد بالأداء في هذه الدراسة، درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية/ التعلمية المناطة به، وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه، ومدى تقديره وتقدير الطلبة لقيامه بهذه المهام استناداً إلى فقرات أداة الدراسة الحالية.

– **مهام أعضاء هيئة التدريس:** يقصد بمهام عضو هيئة التدريس في هذه الدراسة، قيام عضو هيئة التدريس بالأنشطة والإجراءات والمهارات والسلوكيات اللازمة للمهام التعليمية/ التعلمية التالية: التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي، تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي، تقويم الموقف التعليمي/التعلمي، التواصل الإنساني مع الطلبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة في الكليات الأربعة التالية: العلوم التربوية، الآداب، الحقوق، العلوم الإدارية والمالية، ومن المتفرغين تفرغاً كاملاً في الجامعة خلال الفصل الثاني ٢٠٠٤/٢٠٠٥، والبالغ عددهم (١٣٨) عضو هيئة تدريس، منهم (٢٣) إناث، وكذلك طلبة البرنامج الصباحي في الكليات الأربعة، والبالغ عددهم (٢٦٧١) طالباً وطالبة، منهم (١٩٦٤) طالبة.

وقد تم اختيار العينة عشوائياً على أن تكون نسبة الإناث ممثلة في العينة، وقد تم توزيع الاستبانة على (٧٣) عضو هيئة تدريس و (٣١٠) طالباً وطالبة من مستوى السنة الرابعة وذلك لكونهم أكثر قدرة وخبرة ودراية بتقدير أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية/ التعلمية، واستجاب منهم (٥٩) عضو هيئة تدريس، أي بنسبة استجابة (٨٠,٨ ٪)، واستجاب من الطلبة (٢٧١) طالباً وطالبة، أي بنسبة استجابة (٨٧,٤ ٪) والجدول رقم (١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١)

يبين توزيع أفراد العينة تبعاً للكلية والنوع (أعضاء هيئة التدريس، والطلبة)

النوع	أعضاء هيئة التدريس				الطلبة			
الكلية	أفراد العينة			المجتمع الأصلي	النسبة	أفراد العينة			المجتمع الأصلي	النسبة
	ذكور	إناث	المجموع			ذكور	إناث	المجموع		
العلوم التربوية	٩	٤	١٣	٢١	٦١,٩٪	٣٩	٢٩	٦٨	٤٠٧	١٦,٧٪
الحقوق	٨	١	٩	١٨	٥٠ ٪	٢١	٤٠	٦١	٤٠٥	١٥ ٪
الأداب	١٠	٩	١٩	٤٨	٣٩ ٪	٣٤	٣٣	٦٧	٥٤٧	١٢,٢٪
العلوم الإدارية والمالية	١١	٧	١٨	٥١	٣٥ ٪	٣٩	٣٦	٧٥	١٣١٢	٥,٧ ٪
المجموع	٣٨	٢١	٥٩	١٣٨	٤٢,٧٪	١٣٣	١٣٨	٢٧١	٢٦٧١	١٠,١٪

أداة الدراسة

تم بناء وتطوير استبانة لغايات الدراسة الحالية، بوصفها أداة لقياس "درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة لمهامهم التعليمية/ التعلمية من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم"، وقد اعتمد الباحث في إعداد هذه الاستبانة على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، ومن خلال طرح سؤال مفتوح يتعلق بالمهام التعليمية/ التعلمية لعضو هيئة التدريس، تم طرحه على "٢٥" عضو هيئة تدريس في جامعة الإسراء الخاصة، وكذلك استعان الباحث بالأدوات المستخدمة في دراسة كل من: عودة وصباريني (١٩٩٠) والشامي (١٩٩٤) والجفري (٢٠٠٢)، وقد تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من (٧٢) فقرة، موزعة على أربعة مجالات.

صدق الأداة

وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض الاستبانة على (٥) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، وطلب منهم تحكيمها في ضوء الغرض من الدراسة، وأخذ الباحث بملاحظات المحكمين، وأصبحت الاستبانة تتألف في صورتها النهائية من (٦٧) فقرة موزعة على أربعة مجالات على النحو الآتي:

القسم الأول: تناول المتغيرات المستقلة للدراسة.

القسم الثاني: ويشمل المجالات التالية:

المجال الأول: يتعلق بالتخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي ، ويشتمل على (٩) فقرات.

المجال الثاني: يتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي، ويشتمل على (٣٣) فقرة.

المجال الثالث: يتعلق بتقويم الموقف التعليمي/التعلمي، ويشتمل على (١٣) فقرة.

المجال الرابع: يتعلق بالعلاقات والتواصل الإنساني مع الطلبة، ويشتمل على (١٢) فقرة.

ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها الأداة على عينة استطلاعية قوامها (١٠) من أعضاء هيئة التدريس و (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة البرنامج الصباحي في الكليات الأربع المشمولة في الدراسة، وطلب منهم الإجابة عن فقرات الاستبانة ذات الخمسة تقديرات وأعيد تطبيقها على نفس العينة بعد ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٩٧) وعد هذا المعامل كافياً لأغراض الدراسة الحالية، وللتوصل إلى دلالات ثبات كل مجال من مجالات الدراسة، وثبات الأداة الكلي تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للأداة وبين كل مجال من مجالات الدراسة الأربعة والجدول رقم (٢) يبين معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال على حدة وللأداة ككل.

الجدول رقم (٢)

قيم معاملات ثبات أداة الدراسة ومجالاتها الأربعة محسوبة بطريقة ألفا كرونباخ

المجال	قيم الثبات (ألفا كرونباخ)	عدد الفقرات
- التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي	٠,٨٧	٩
- تنفيذ الموقف التعليمي / التعلمي	٠,٨٠	٣٣
- تقويم الموقف التعليمي / التعلمي	٠,٨٢	١٣
- التواصل الإنساني مع الطلبة	٠,٩٢	١٣
الكلـي	٠,٩٧	٦٧

يتبين من الجدول رقم (٢) أن معامل ثبات الأداة ككل كان مرتفعاً حيث بلغ (٠,٩٧)، وكذلك بالنسبة إلى ثبات مجالات الدراسة الأربعة المكونة لأداة الدراسة، إذ تراوحت معاملات الفا كرونباخ بين (٠,٨٠ -٠,٩٢) وقد أعطيت الأوزان التالية لاستجابات أفراد العينة على الاستبانه على النحو التالي: دائماً (٥)، غالباً (٤)، أحياناً (٣)، نادراً (٢)، مطلقاً (١). وحددت العلامة المحك التي تمثل المستوى المقبول للأداء على كل فقرة أو على المجال ككل بـ (٣,٥) والتي تقابل (٧٥٪) من العلامة الكلية ، فإذا زاد المتوسط المحسوب لاستجابات أفراد العينة عن العلامة المحك (٣,٥) فان ذلك يدل على أن أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية /التعلمية مقبولا، وإذا قل المتوسط المحسوب عن العلامة المحك فإن ذلك يشير إلى تدني الأداء .

الإجراءات الميدانية

تمّ استخدام الإجراءات التالية:

– تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الكليات التالية: الآداب، العلوم التربوية، العلوم الإدارية والمالية، الحقوق. وقد شكلت عينة أعضاء هيئة

التدريس ما نسبته (٤٢,٧٪) من المجتمع الأصلي لأعضاء هيئة التدريس، وشكلت عينة الطلبة ما نسبته (١٠,١٪) من المجتمع الأصلي للطلبة.

– بناء أداة الدراسة التي اشتملت في صورتها الأولية على (٧٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات.

– تمَّ عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على لجنة من المحكمين لتحديد مدى صدقها وتمَّ الأخذ بملاحظات المحكمين، وأصبحت الاستبانة تتألف في صورتها النهائية من (٦٧) فقرة موزعة على أربعة مجالات.

– تمَّ التأكد من ثبات الأداة، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية تتألف من (١٠) من أعضاء هيئة التدريس و(٤٠) طالباً وطالبة، وإعادة الاختبار بعد ثلاثة أسابيع، وتمَّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معامل الثبات ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٩٧,٢١).

– تمَّ توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة الإسراء الخاصة، وتمَّ الاستعانة برؤساء الأقسام في الكليات الأربعة، في جمع الاستبانات وإعادتها للباحث، وقد بلغت نسبة الاستبانات المسترجعة من عينة أعضاء هيئة التدريس (٨٠,٨٪)، وبلغت نسبة استجابة أفراد العينة من الطلبة (٨٧,٤٪).

الأساليب الاحصائية

تم استخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) لتحليل البيانات، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحراف المعياري، واختبار (ت) الإحصائي لمعرفة الفروق بين المتوسطات لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجالات الدراسة الأربعة، من أجل اختبار فرضيات الدراسة: الأولى، والثانية، والثالثة.

وتمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار فرضية الدراسة الرابعة، وتمَّ استخدام اختبار فردمان Friedman Test لمعرفة الفروق بين متوسطات العينات غير المستقلة، من أجل اختبار فرضية الدراسة الخامسة. وقد تمَّ استخدام اختبار توكي Test Tukey للمقارنات البعدية للمتوسطات، للكشف عن الفروق بين المتغيرات وفيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة تبعاً لأسئلتها وفرضياتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

السؤال الأول: ونص السؤال الأول على "ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن لأدائهم للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم؟"

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجالات الدراسة الأربعة، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الدراسة الأربعة

المجالات	عدد الفقرات	أعضاء هيئة التدريس ن (٥٩)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للموقف التعليمي التعلمي	٩	٤,٥٥	٠,٥٢٥
تنفيذ الموقف التعليمي التعلمي	٣٣	٤,٤٦	٠,٤٤٣
تقويم الموقف التعليمي التعلمي	١٣	٤,٦١	٠,٤٢١
التواصل الإنساني	١٢	٤,٤٦	٠,٤٩٦
الكلي	٦٧	٤,٥٢	٠,٣٩١

يتبين من خلال الجدول رقم (٣) ما يلي:

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة لأدائهم للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم على مجالات الدراسة الأربعة [التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي، تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي، تقويم الموقف التعليمي/التعلمي، التواصل الإنساني] (٤,٥٢) من حد أعلى بلغ (٥) درجات، أي بنسبة (٩٠,٥٪) وبانحراف معياري بلغ (٠,٣٩١)، وهذه الدرجة من التقويم تفوق الدرجة المحك (٣,٥) التي اعتمدت في هذه الدراسة للحكم على درجة أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية/ التعلمية.

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الأول (التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي) (٤,٥٥) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٢٥) وهذه الدرجة تفوق كثيراً الدرجة المحك (٣,٥)، وقد جاء تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم على الفقرات التالية مرتفعة: فقرة رقم (١، ٢، ٣، ٧، ٤، ٦).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الثاني [تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي] (٤,٤٦٨) ، بانحراف معياري (٠,٤٤٣) وبذلك جاء تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الثاني يفوق كثيراً الدرجة المحك، وقد

جاء تقويمهم لأدائهم على الفقرات التالية مرتفعاً: فقرة رقم (١٧، ١٢، ٢٦، ١٥، ١٦).
– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الثالث [تقويم الموقف التعليمي/التعلمي] (٤,٦١٠)، بانحراف معياري (٠,٤٢١) وبذلك جاء تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الثالث مرتفعا، ويفوق الدرجة المحك، وجاء تقويمهم لأدائهم على الفقرات التالية مرتفعاً: فقرة رقم (٥٣، ٥٤، ٥٥ ، ٤٦، ٤٥) .
– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الرابع [التواصل الإنساني] (٤.٤٦٨)، بانحراف معياري (٠,٤٩٦) أي أن تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على مجال الدراسة الرابع يفوق الدرجة المحك، وجاء تقويمهم على الفقرات التالية مرتفعاً: فقرة رقم (١ ، ٦٢، ٦١، ٦٣، ٦٤) .

السؤال الثاني: ونص السؤال الثاني على "ما درجة تقدير طلاب جامعة الإسراء الخاصة بالأردن لأداء أعضاء هيئة التدريس للمهام التعليمية/التعلمية المناطة بهم؟ "

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على فقرات مجالات الدراسة الأربعة، والجدول رقم (٤) يبين ذلك:

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مجالات الدراسة الأربعة

المجالات	عدد الفقرات	الطلبة ن (٢٧١)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط الموقف التعليمي/التعلمي	٩	٤,٠٧	٠,٥٨٨
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	٣٣	٣,٧٠	٠,٦١٥
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	١٣	٣,٧٥	٠,٦٥١
التواصل الإنساني	١٢	٣,٧٠	٠,٨٢٦
الكلي	٦٧	٣,٨١	٠,٥٧٢

يتبين من الجدول رقم (٤) ما يلي:

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية على مجالات الدراسة الأربعة [المقياس الكلي] (٣,٨١٠) من حد أعلى بلغ (٥) درجات، أي بنسبة (٧٦,٢٪)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٧٢) وهذه الدرجة من التقويم تفوق قليلاً الدرجة المحك (٣,٥).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على المجال الدراسي الأول [التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي] (٤,٠٧) بانحراف معياري (٠,٥٨٨)، وقد جاء تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على الفقرات التالية يفوق العلامة المحك: فقرة (١، ٢، ٧، ٣، ٥)، أما الفقرات التي تقل عن العلامة المحك: فهي فقرة رقم (٦).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على مجال الدراسة الثاني [تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي] (٣,٧٠) بانحراف معياري (٠,٦١٥)، وقد جاء تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على الفقرات التالية مرتفعاً ويفوق العلامة المحك: فقرة رقم (١، ١٦، ١٥، ١٧، ١٢)، أما الفقرات التي تقل عن العلامة المحك فهي: فقرة رقم (٢٨ ، ٤٢ ، ٢٠ ، ٤٠ ، ١٩).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على مجال الدراسة الثالث [تقويم الموقف التعليمي/التعلمي] (٣,٧٥٠) بانحراف معياري (٠,٦٥١)، أي أن تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على هذا المجال جاء محايداً، وجاء تقويمهم على الفقرات التالية يفوق الدرجة المحك: فقرة رقم (٥٤، ٥٣، ٥٥، ٥٠) ، وجاء تقويمهم منخفضاً على الفقرات التالية: فقرة رقم (٤٤، ٤٩، ٤٥ ، ٤٧، ٤٨).

– بلغ المتوسط الحسابي لدرجة تقدير الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على مجال الدراسة الرابع [التواصل الإنساني] (٣,٧٠) بانحراف معياري (٠,٨٢٦)، أي أن تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على هذا المجال جاء قريباً من الدرجة المقبولة (المحك). وجاء تقويمهم لأداء أعضاء هيئة التدريس مرتفعاً على الفقرات التالية: فقرة رقم (٥٦، ٥٧، ٥٩، ٥٨)، ومنخفضاً على الفقرات التالية: فقرة رقم (٦٠ ، ٦٢ ، ٦٦ ، ٦٧).

ثانياً النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: ونصت الفرضية الأولى على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظرهم ونظر طلابهم."

ولاختبار الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة، تم استخدام الإحصائي (ت) للفروق بين المتوسطات لاستجابات أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس والطلبة) على فقرات مجالات الدراسة، والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)لاستجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة الأربعة

المجالات	أعضاء التدريس ن(٥٩)		الطلبة ن (٢٧١)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي	٤,٥٥	٠,٥٢٥	٤,٠٧	٠,٥٨٨	٥,٧٤	٠,٠٠٠
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	٤,٤٦	٠,٤٤٣	٣,٧٠	٠,٦١٥	٩,٠٢	٠,٠٠٠
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	٤,٦١	٠,٤٢١	٣,٧٥	٠,٦٥١	٩,٦٩	٠,٠٠٠
التواصل الإنساني	٤,٤٦	٠,٤٩٦	٣,٧٠	٠,٨٢٦	٦,٨٠	٠,٠٠٠
الكلي	٤,٥٢	٠,٣٩١	٣,٨١	٠,٥٧٢	٩,١٢	٠,٠٠٠

يتبين من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت) المحسوبة على مجال التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي (٥,٧٤٢) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = (٠,٠٠١)، ويدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة على هذا المجال ولصالح أعضاء هيئة التدريس، حيث كان تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم أعلى من تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على هذا المجال.

ويظهر من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١) على مجال الدراسة الثاني (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي) ولصالح تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٩,٠٢)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١).

وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١) على مجال الدراسة الثالث (تقويم الموقف التعليمي/التعلمي) ولصالح تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٩,٦٩)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١).

وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة على مجال الدراسة الرابع (التواصل الإنساني) (٦,٨٠١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١)، ويدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة على هذا المجال ولصالح تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم على هذا المجال.

وكذلك بلغت قيمة (ت) المحسوبة على المقياس ككل (٩,١٢) وهي قيمة ذات دلالة

إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١)، ويدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس والطلبة من وجهة نظرهم ونظر طلابهم على مجالات الدراسة الأربعة ولصالح تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم. وهذا يعني رفض فرضية الدراسة الأولى، التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظرهم ونظر طلابهم.

يلاحظ من النتائج السابقة أن درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم وتقدير الطلبة لهم جاءت متقاربة على مجال الدراسة الأول (التخطيط) وذلك لأن الخطط الدراسية يتم إعدادها وإقرارها وإعادة النظر فيها سنوياً، ولكون بنودها موحدة في جميع الكليات، أما على بقية المجالات فهناك عدم اتفاق بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، فنجد أن أعضاء هيئة التدريس قد أعطوا لأنفسهم تقديراً عالياً على مجالات الدراسة وعلى الكلي، حيث جاء تقويمهم لأدائهم يفوق كثيراً الدرجة المحك، بينما جاء تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس على المجال الأول يفوق العلامة المحك، وجاء محايداً على المجال الثالث، وجاء أقل من الدرجة المحك على المجالين الثاني والرابع.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشامي (١٩٩٤) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في مدى قيام أعضاء هيئة التدريس بواجبهم التدريسي.

الفرضية الثانية: ونصت الفرضية الثانية على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم ، من وجهة نظر طلابهم تعود لمتغير النوع."

لاختبار الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة، تمَّ استخدام الإحصائي (ت) للفروق بين المتوسطات لاستجابات أفراد العينة (الطلبة) على فقرات مجالات الدراسة، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لاستجابات الطلبة على فقرات الاستبانة تبعاً لمتغير النوع

المجالات	الطلاب ذكور ن(١٣٨)		الطالبات ن (١٣٣)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي	٤,٠٢٧	٠,٦٢٨	٤,١٣٢	٠,٥٤١	١,٤٦٦	٠,١٤٤
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	٣,٧٧٦	٠,٦٣٠	٣,٦٣١	٠,٥٩٢	١,٩٦٦	٠,٠٥
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	٣,٨٥٣	٠,٦٣٢	٣,٦٤٤	٠,٦٥٧	٢,٦٦٢	٠,٠٠٨
التواصل الإنساني	٣,٨٤٩	٠,٧٦٤	٣,٥٦٣	٠,٨٦٤	٢,٨٨٥	٠,٠٠٤
الكلي	٣,٨٧٦	٠,٥٨٧	٣,٧٤٢	٠,٥٥١	١,٩٣٢	٠,٠٥٤

يتبين من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة على مجال التخطيط (١,٤٦٦) وهي قيمة غير دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة α = (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α = (٠,٠٥) على مجال التخطيط بين الطلاب والطالبات؛ وذلك لتقارب المتوسطين الحسابيين، وكذلك يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) على المقياس الكلي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (١,٩٣٢) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى α = (٠,٠٥).

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) على مجال الدراسة الثاني (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي) ولصالح تقويم الطلاب (الذكور) لأداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (١,٩٦٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مقبولة عند مستوى α = (٠,٠٥).

وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) على مجال الدراسة الثالث (تقويم الموقف التعليمي/التعلمي) ولصالح تقويم الطلاب (الذكور) لأداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٢,٦٦٢) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥).

وكذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) على مجال الدراسة الرابع (التواصل الإنساني) ولصالح تقويم الطلاب (الذكور) لأداء أعضاء هيئة

التدريس على هذا المجال، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٢,٨٨٥)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α= (٠,٠٥).

وكذلك بلغت قيمة ت المحسوبة على المقياس ككل (١,٩٣٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى α = (٠,٠٥) ويدل ذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية، من وجهة نظر طلابهم تعود لمتغير النوع، وهذا يعني قبول فرضية الدراسة الثانية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظر طلابهم تعود لمتغير النوع.

ما سبق يشير إلى أن تقويم الطلبة (ذكور– إناث) جاء متقارباً على المقياس الكلي للدراسة وذلك لكون الطلبة من مستوى السنة الرابعة لديهم الخبرة والدراية والقدرة على تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية/التعلمية.

الفرضية الثالثة: ونصت الفرضية الثالثة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظرهم ، تعود لمتغير النوع."

لاختبار الفرضية الثالثة تم استخدام الإحصائي (ت) للفروق بين المتوسطات لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة تبعاً لمتغير النوع

المجالات	أعضاء هيئة التدريس (ذكور)		أعضاء هيئة التدريس (إناث)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للموقف التعليمي/ التعلمي	٤,٦٧٥	٠,٣٨٧	٤,٣٣٨	٠,٦٦٩	٢,٤٥٧	٠,٠١٧
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	٤,٤٩٣	٠,٤٣٢	٤,٤٢٤	٠,٤٦٩	٠,٥٧٣	٠,٥٦٩
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	٤,٦١٠	٠,٤٥٩	٤,٦٠٨	٠,٣٥٣	٠,٠١٨	٠,٩٨٦
التواصل الإنساني	٤,٤٠٧	٠,٥٤٤	٤,٥٧٩	٠,٣٨٣	١,٢٧٧	٠,٢٠٧
الكلي	٤,٥٤٧	٠,٣٩٧	٤,٤٨٧	٠,٣٨٨	٠,٥٥٢	٠,٥٨٣

يتبين من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

(α = ٠,٠٥) في متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس ، تبعاً لمتغير النوع على المقياس الكلي والمجالات : الثاني والثالث والرابع (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي، تقويم الموقف التعليمي/التعلمي، التواصل الإنساني) وذلك لتقارب المتوسطات الحسابية لاستجابات الذكور والإناث على كل من هذه المجالات ، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) على مجال الدراسة الأول (التخطيط) ولصالح أعضاء هيئة التدريس (ذكور)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٤٥٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥).

الفرضية الرابعة: نصت الفرضية الرابعة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية /التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظر أفراد العينة، تعود لمتغير الكلية."

لاختبار الفرضية الرابعة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA، لمعرفة دلالة الفروق في درجة أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية/التعلمية من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، تبعاً لمتغير الكلية ، والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الكلية على درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم

المجـال	مصدر التباين	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الحرجة
التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي	بين المجموعات	٣	٢,٠٠٥	٥,٧٠٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٢٦	٠,٣٥١		
	الكلي	٣٢٩			
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	بين المجموعات	٣	٠,٩٧٩	٢,٢٩٨	٠,٠٧٧
	داخل المجموعات	٣٢٦	٠,٤٢٦		
	الكلي	٣٢٩			
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	بين المجموعات	٣	١,٣٧١	٢,٨٥١	٠,٠٣٧
	داخل المجموعات	٣٢٦	٠,٤٨١		
	الكلي	٣٢٩			
التواصل الإنساني	بين المجموعات	٣	١,٨١٩	٢,٦٨٣	٠,٠٤٧
	داخل المجموعات	٣٢٦	٠,٦٧٨		
	الكلي	٣٢٩			
الكلي	بين المجموعات	٣	١,٣٢٩	٣,٦٦٣	٠,٠١٣
	داخل المجموعات	٣٢٦	٠,٣٦٣		
	الكلي	٣٢٩			

يتبين من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α

=(٠,٠٠١) على مجال الدراسة الأول (التخطيط)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٥,٧٠٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى α= (٠,٠٠١).

وقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على مجال الدراسة الثاني (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي) (٢,٢٩٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى α = (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥)، على مجال (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على هذا المجال تبعاً لمتغير الكلية.

وتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α= (٠,٠٥)، على مجال الدراسة الثالث (تقويم الموقف التعليمي/التعلمي)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٨٥١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى α = (٠,٠٥).

أما بالنسبة لمجال الدراسة الرابع (التواصل الإنساني) فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على هذا المجال (٢,٦٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوىα = (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىα = (٠,٠٥)، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة الشامي (١٩٩٤) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين هيئة التدريس والطلاب والطالبات، ولا بين الكليات الأربعة فيما يتعلق بصفات التعاون مع الطلاب .

وتبين من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥)، على الدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٣,٦٦٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى α = (٠,٠٥). وهذا يعني رفض فرضية الدراسة الرابعة، والتي تنص على أنه :لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة للمهام التعليمية / التعلمية المناطة بهم، من وجهة نظر أفراد العينة، تعود لمتغير الكلية.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الجفري (٢٠٠٢) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الذكور تعزى إلى اختلاف الكليات. وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة الشامي (١٩٩٤) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ما يراه الطلاب والطالبات في الكليات الأربع من قيام أعضاء هيئة التدريس بأداء مهام التدريس.

ولتحديد أي من الكليات كانت الفروق للمجالات الدالة إحصائياً وللدرجة الكلية، تم استخدام اختبار توكي Tukey Test للمقارنات البعدية بين المتوسطات، والجداول (٩) و(١٠) و(١١) و(١٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال الدراسة الأول (التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي) تبعاً لمتغير الكلية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	كلية التربية	العلوم الإدارية	الحقوق	الآداب
كلية التربية	٤,٢٢٩	-			
العلوم الإدارية	٤,١٦٨		-		
كلية الحقوق	٤,٣٣٤			-	
كلية الآداب	٣,٩٥٠	x		x	-

يتبين من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) بين كليتي الآداب والتربية على مجال الدراسة الأول (التخطيط)، ولصالح كلية التربية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخطيب (١٩٩٨) والتي أشارت نتائجها إلى أن المتوسطات الحسابية التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية هي أعلى من المتوسطات الحسابية التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٠١) بين كليتي الآداب والحقوق على نفس المجال ولصالح كلية الحقوق.

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال الدراسة الثالث (تقويم الموقف التعليمي/التعلمي) تبعاً لمتغير الكلية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	كلية التربية	العلوم الإدارية	الحقوق	الآداب
كلية التربية	٣,٨٥	-			
العلوم الإدارية	٣,٩٥		-		
كلية الحقوق	٤,٠٧			-	
كلية الآداب	٣,٧٦			X	-

يتبين من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) بين كليتي الآداب والحقوق على مجال الدراسة الثالث، ولصالح كلية الحقوق

الجدول رقم (١١)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال الدراسة الرابع (التواصل الإنساني) تبعاً لمتغير الكلية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	لكلية التربية	العلوم الإدارية	الحقوق	الآداب
كلية التربية	٣,٧٥	-			
العلوم الإدارية	٣,٩٣		-		
كلية الحقوق	٤,٠١			-	
كلية الآداب	٣,٦٩			X	-

يتبين من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليتي الآداب والحقوق على مجال الدراسة الرابع، ولصالح كلية الحقوق.

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على المقياس الكلي تبعاً لمتغير الكلية

المتغيرات	المتوسط الحسابي	لكلية التربية	العلوم الإدارية	الحقوق	الآداب
كلية التربية	٣,٩١٢	-			
العلوم الإدارية	٣,٩٦٥		-		
كلية الحقوق	٤,١١٠			-	
كلية الآداب	٣,٧٩٤			X	-

يتبين من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليتي الآداب والحقوق على الدرجة الكلية، ولصالح كلية الحقوق.

الفرضية الخامسة: نصت الفرضية الخامسة على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أهمية مجالات الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس– الطلاب)."

لاختبار فرضية الدراسة الخامسة، تمَّ استخدم اختبار فردمان Friedman Test للمقارنة بين متوسطات عينات غير مستقلة، والجدول رقم (١٣) يبين ذلك:

الجدول رقم (١٣)

نتائج اختبار (فردمان) للفروق بين متوسطات العينات غير المستقلة

المتغيرات	المتوسط الترتيبي الكلي	المتوسط الترتيبي لأعضاء هيئة التدريس	المتوسط الترتيبي للطلبة
التخطيط للموقف التعليمي/التعلمي	٣,٠٩	٢,٨٥	٣,١٤
تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي	٢,١٤	٢,٠٦	٢,١٦
تقويم الموقف التعليمي/التعلمي	٢,١٥	٢,٨٩	٢,٣٦
التواصل الإنساني	٢,٣٢	٢,٢٠	٢,٣٥
كاي٢	١٠٣,٥٦	٢٠,٩٩٥	٩٤,٤٤٧
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

يظهر اختبار (فردمان) في الجدول رقم (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α = (٠,٠٥) في درجة تقدير أهمية مجالات الدراسة الأربعة من وجهة نظر أفراد العينة ككل (أعضاء هيئة التدريس، الطلبة)، ومن خلال المتوسط الترتيبي الكلي يتضح أن المجال الأول (التخطيط) أكثر أهمية لدى أفراد العينة من باقي مجالات الدراسة، وكذلك كان

المجال الأول أكثر أهمية لدى الطلبة من باقي المجالات، بينما كان المجال الأول والثالث (التخطيط والتقويم) أكثر أهمية من باقي المجالات لدى أعضاء هيئة التدريس، وهذا يعني رفض فرضية الدراسة الخامسة، والتي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة تقدير أهمية مجالات الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس– الطلاب).

نتائج الدراسة وتوصياتها

يمكن إجمال نتائج الدراسة بالآتي:

١– بالنسبة لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لأدائهم للمهام التعليمية/ التعلمية المناطة بهم، جاء تقويمهم لأدائهم على المقياس الكلي لهذه الدراسة مرتفعاً ، ويفوق المتوسط الفرضي (المحك) المعتمد في هذه الدراسة. أما بالنسبة لدرجة تقدير الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم ، فقد أظهرت النتائج تقارباً نوعاً ما في درجة تقويم أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس– الطلبة) على مجال الدراسة الأول (التخطيط).

أما المجالات الأخرى فقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم وبين تقويم الطلبة لهم ولصالح أعضاء هيئة التدريس، حيث جاءت تقديرات أعضاء هيئة التدريس لأدائهم مرتفعة على المجالات (الثاني، الثالث، الرابع، الكلي).

٢– بالنسبة لأثر متغير النوع على درجة تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجال الأول (التخطيط للتدريس) وعلى المقياس الكلي، حيث جاءت استجابات أفراد العينة (ذكور– إناث) متقاربة.

أما على مجالات الدراسة (الثاني، الثالث، الرابع) فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة ولصالح الذكور.

٣– وجاءت نتائج الدراسة المتعلقة بأثر متغير النوع على درجة تقويم أعضاء هيئة التدريس لأدائهم، غير دالة إحصائياً على مجالات الدراسة (الثاني، الثالث، الرابع، الكلي) حيث جاء متوسط استجاباتهم على هذه المجالات متقارباً.

أما على مجال الدراسة الأول (التخطيط) فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات أفراد العينة أعضاء هيئة التدريس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور.

٤– أما بالنسبة لأثر متغير الكلية على درجة أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم، أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA واختبار توكي Tukey للمقارنات البعدية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال الدراسة الأول

(التخطيط) بين كليتي الآداب والتربية ولصالح كلية التربية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كليتي الآداب والحقوق ولصالح كلية الحقوق.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال الدراسة الثاني (تنفيذ الموقف التعليمي/التعلمي) تبعاً لمتغير الكلية. أما على مجال الدراسة الثالث (تقويم الموقف التعليمي/التعلمي) فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين كليتي الآداب والحقوق ولصالح كلية الحقوق، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً على مجال الدراسة الرابع (التواصل الإنساني) بين كليتي الآداب والحقوق ولصالح كلية الحقوق.

٥- أما بالنسبة لنتائج الدراسة المتعلقة بأهمية مجالات الدراسة من وجهة نظر أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس، الطلبة)، فقد أظهرت نتائج اختبار فردمان Friedman Test وجود فروق دالة إحصائياً في أهمية مجالات الدراسة الأربعة من وجهة نظر أفراد العينة ككل، وجاء المجالان الأول والثالث (التخطيط والتقويم) أكثر أهمية من باقي المجالات لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما جاء المجال الأول (التخطيط) أكثر أهمية لدى الطلبة من باقي المجالات. وأظهر المتوسط الترتيبي الكلي أن المجال الأول كان أكثر أهمية من باقي المجالات لدى أفراد العينة ككل.

٦- أظهرت نتائج تحليل استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة قصوراً في أداء أعضاء هيئة التدريس في بعض مهامهم، في المجالين: الثاني والرابع. وقد جاء أداؤهم أقل من المستوى المطلوب على الفقرات التالية (مرتبة تصاعدياً):

يساعد الطلبة في التغلب على المشاكل التي تواجههم، ينوع المثيرات أثناء التدريس، يعرض المادة بأسلوب جذاب، ينوع في استخدام الوسائل والوسائط التعليمية ، يوفر الأجواء النفسية المناسبة للطلبة للتعبير عن آرائهم بحرية، يطرح أسئلة تناسب الطلبة الضعفاء تحصيلياً، ينوع في طرق التدريس أثناء الموقف التعليمي، يطرح أسئلة مفتوحة تدفع الطلبة على البحث والرجوع إلى المكتبة، يطرح أسئلة تناسب الطلبة المتفوقين، يستخدم أسئلة تثير تفكير الطلبة ، يظهر عضو هيئة التدريس تجديداً مستمراً في المعرفة الأكاديمية لمادة الدرس، ينمي الروح التعاونية بين الطلبة.

واستناداً على ما تقدم من نتائج، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١- أن تقوم إدارة الجامعة بعقد ورشات عمل متخصصة في مجال استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية.

٢- أن تتبنى إدارة الجامعة فكرة بنك الأسئلة على أن يراعى في نوعية الأسئلة التنوع من حيث المستوى المعرفي ومستويات الطلبة.

٣- أن لا تقتصر أسئلة الامتحانات على الأسئلة المباشرة، وإنما تتعداها إلى الأسئلة التي تتحدى الطلبة وتثير تفكيرهم وتدفعهم للبحث والاستقصاء.

٤- أن يقوم عضو هيئة التدريس بتجديد محتويات المادة الدراسية بما يتناسب مع

المستجدات

٥- عقد ورشة عمل على مستوى الجامعة تتناول طرق التدريس الجامعي لرفع كفاية أعضاء هيئة التدريس في الطرق التدريسية، ولتشجيع المدرسين على استخدام الطرق الجماعية (التعاونية) في التدريس .

٦- إطلاع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء على نتائج هذه الدراسة .

٧- أن تعمل إدارة الجامعة على عقد ندوات تشتمل على مواصفات التدريس الجامعي الجيد .

المراجع

الأغبري، بدر سعيد (١٩٩٨). تصور الطلبة لشخصية الأستاذ الجامعي الكفء في التدريس الجامعي بجامعة ناصر- ليبيا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٣٤) ، ١١١- ١٢٩.

الجفري، ابتسام حسين (٢٠٠٢). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، (٦٤) ١٠٩-١٥٠ .

الخطيب، رداح (١٩٨٨). تطوير التدريس الجامعي في مركز الدراسات الجامعية للبنات، جامعة الملك سعود في الرياض. **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- دمشق، (٧)، ٣١-٤٦ .

راشد، محمد (١٩٨٨). **الجامعة والتدريس الجامعي**، (ط١)، جدة: دار الكتاب.

الزبيدي، كامل علوان والدوري، سعاد معروف (١٩٨٥). **الخصائص الشخصية التي يفضلها طلبة الجامعة بأساتذتهم**. كلية الآداب، جامعة بغداد .

الشامي، إبراهيم عبد الله (١٩٩٤). بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالإحساء. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (٦) ، ١٠-١٥.

العضايلة، علي والمحارمة، ثامر (١٩٩٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو عملية تقويم الطلبة لهم، **مجلة أبحاث اليرموك، ١٤**(٣)، ١٥١-١٦٣.

عفيفي، محمد عادل. (١٩٨٥). **تقويم بعض برامج المواد التربوية بكليات التربية من خلال أداء طلاب التربية العملية لمهارات مهنة التدريس**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٣). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة نحو تقويم الطلبة لأدائهم التدريسي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٤١)، ١٥٩-١٨٨.

عودة، أحمد وصباريني، محمد (١٩٩٠). تطوير ومعايرة فقرات أداة التقويم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٢٨)، ٢٨-٥٠.

عيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٤). **تطوير التعليم الجامعي الفردي (دراسة حقلية)**، دار بيروت: دار النهضة.

قاضي، صبحي عبد الحفيظ (١٩٨٣). **عضو هيئة التدريس الجامعي : إعداده ومسؤولياته ومشكلاته**: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس** (ط٢)، القاهرة، عالم المكتب.

آل ناجي، محمد بن عبد الله (١٩٩٩). خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب والجامعيون، **المجلة العربية للتربية، ١٩**(١)، ٥٢-٧٧.

وطفة، علي (١٩٩٣). التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، موازنة بين آراء طلاب جامعتي دمشق والكويت، **اتحاد الجامعات العربية**، (٢٨)، ٩٥-١٤٥.

Alemoni L. & Hexner, P. (1980). A review of the research on student evaluation and a report on the effect of different sets of instructions on student course and instruction evaluation. **Instruction Science**, **3**(9) , 67-84.

Cohen, P.A. (1981). Student ratings of instructional student achievement, **Review of Educational Research**, **4**(51), 281-309.

Marsh, H., W. (1980). Students evaluation of university teaching, dimensionally reliability, validity. **Journal of Education Psychology**, (76), 707-754.

McGonigle, D., Mastrain, K., Farcus, N., Eggers, R.M., & Shoop, L.(2000). Nurturing faculty an old concept. **Jornal of Academic Leadership**, **2**(1), 1-20.

McKeachie, W.J. (1979). Student ratings of faculty: **Arepise, Academy,** (65), 384-397.

Mcmarting J. & Rich, M. (1979). Faculty attitudes toward student evaluation of teaching. **Research in Higher Education**, **2,** 137-152.

Murray, H., G. (1984). "The impact of formative and summative evaluation of teaching in North America Universities, **Assessment and Evaluation in Higher Education**, (9).1127-1132.

Pollack, M. & Miller, D. (1980). **Teacher make the difference. An introduction to education**. New York: Harper