البحث الرابع

السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات

د. عبد الناصر ذياب الجراح*
د. نضال كمال الشريفين**

الملخص

تهدف الدراسة إلى تحديد سمات عضو هيئة التدريس الفعال من وجهة نظر الطلبة، وما إذا كانت تقديراتهم تختلف باختلاف جنس الطالب، وكليته، ومستواه التعليمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٢٠) طالباً وطالبة، منهم (٤٤٠) طالباً، و(٥٨٠) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت أداة تكونت من (٤٥) فقرة موزعة في ثلاثة أبعاد هي: التخطيط والتدريس، إدارة الصف، والسمات الشخصية. وقد كشفت النتائج عن أن طلبة الجامعة يولون جميع سمات عضو هيئة التدريس أهمية عالية، وأن أهمها السمات الشخصية، تلتها أدارة الصف، وأخيراً التخطيط والتدريس. كما كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس على الأداة الكلية، وعلى بعد التخطيط والتدريس لصالح الطالبات؛ في حين لم تكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في الأداة الكلية، وفي بعدي إدارة الصف والسمات الشخصية تعزى إلى متغيري الكلية والمستوى التعليمي للطالب.

*كلية التربية– جامعة اليرموك – اربد– الأردن.
**كلية التربية– جامعة اليرموك – اربد– الأردن.

١ – مقدمة

تسعى دول العالم كافة إلى الارتقاء والتقدم في شتى ميادين الحياة، مدركة أن ذلك لن يكون إلا من خلال عناصرها البشرية، فتعمل على تنمية قدراتهم، وتحسين كفاياتهم واستثمارها لمواجهة أعباء الحياة، خاصة في عصر العولمة، والتسارع المعرفي، وثورة الاتصالات.

وتعد الجامعات إحدى أدوات التربية والتغيير والبناء، فمنها يتخرج الأطباء والمهندسون، ورجال السياسة، والقانون، والاقتصاد والأدب، لذا فإن مسؤولياتها عظيمة، وأدوارها بالغة الأهمية؛ فإن أدت رسالاتها بنجاح انعكس ذلك على صلاح المجتمع ونهضته، وإن فشلت اسهمت في تأخره وضياعه.

ويؤكد عكراوي (Akrawi, 1977: 376) في حديثه عن التعليم العالي في الوطن العربي، أن يكون هدفه إنتاج قوىً بشرية فاعلة ومميزة في المجالات المهنية، والتقنية، والبحث العلمي.

ونظرا لقناعة كثير من الجامعات بأهمية دورها في بناء المجتمع، وقدرتها على الإسهام في حل مشكلاته، وسعياً منها إلى الوقوف على نوعية مخرجاتها، فإنها وجدت أن تقييم العملية التعليمية بجميع عناصرها – بما فيها أعضاء هيئة التدريس – يعد أمراً ملحاً وضرورياً، بهدف رفع كفاياتها، من خلال تدعيم الجوانب الايجابية، وتصويب جوانب الخلل إن وجدت. ولكن هذه العملية تواجه بعدم الارتياح والرفض من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات (White, 1995)، وأن بعضهم يقاومها بشدة لاعتقاده أنها تحد من صلاحياته، وتمثل تدخلاً في خصوصياته الأكاديمية (Tinari, 1994)، إلا أن هناك من يرى أن هذه العملية قد عملت على تحسين نوعية التدريس، ورفع دافعية أعضاء هيئة التدريس، وزيادة إنتاجيتهم (Hativa, 1995; Lumsden & Scott, 1995).

والأردن شأنه شأن معظم الدول العربية والعالمية، يهتم بالتعليم الجامعي لأنه ضرورة يفرضها التقدم العلمي، والتطور الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والسياسي، وذلك لمواجهة التحديات، بهدف النهوض بأعباء الحياة على مستوى الفرد والمجتمع، ولتحقيق هذا الهدف يتطلب من الجامعات العمل الدؤوب المستمر لرفع الكفاءة التعليمية والبحثية للوصول إلى تعليم جامعي متميز، ويقع جزء كبير من هذا الجهد على عاتق عضو هيئة التدريس، فهو بإجماع التربويين والمختصين بالتعليم الجامعي نقطة الارتكاز في العملية التعليمية–التعلمية والبحثية في الجامعة.

ويؤكد مرعي (١٩٨٣: ٢٧) ضرورة أن يمتلك عضو هيئة التدريس في الجامعة خصائص وسمات متنوعة، تمكنه من التعامل مع الطلبة الذين جاءوا من بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة، فيقدم لهم المعرفة العلمية الحديثة، ويتفهم خصائصهم وظروفهم بما يحافظ على مستوى العملية التعليمية التعلمية.

وقد بينت نتائج عدد من الدراسات ياقر وبينك (Yager & Penick, 1984)، ودراسة الميثن وولكنسن (AL-Methen & Wilkinson, 1986)، ودراسة سيرلز وكوديكي (Searles & Kudeki. 1987)، أن هناك علاقة بين سمات عضو هيئة التدريس ومخرجات التعليم ونواتجه، خاصة في مجال التحصيل المعرفي، واكتساب مهارات التفكير العلمي الذي يعتبر هدفاً أساسياً في التعليم الجامعي.

كما أشار كاوشاك واجن (Kauchak & Eggen,1998: 127) إلى إجماع الدراسات على أن هناك علاقة عكسية بين رفض الطلاب للمعلم والتحصيل الدراسي لهؤلاء الطلاب؛ فالطلاب الأكثر تقبلاً لمدرسيهم يكون تحصيلهم أعلى من أولئك الذين يكون تقبلهم لمعلمهم أقل.

لذا تأتي هذه الدراسة للوقوف على السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال من وجهة نظر الطلبة في جامعة اليرموك، أملاً في أن تقدم تغذية راجعة لإدارة الجامعة، تمكنهم من اتخاذ قرارات قد تسهم في رفع سوية أعضاء هيئة التدريس فيها، وتهيئتهم بالصورة المثلى.

٢ – الإطار النظري والدراسات السابقة

يؤدي عضو هيئة التدريس دوراً بارزاً في تحديد نوعية التعليم، وجودة المخرجات التعليمية، فهو القادر على إعداد الإثارة العقلية لدى طلابه، وكذلك إيجاد العلاقات الإنسانية البناءة لديهم، التي تتمثل في إعطاء الحرية للطلبة لكي يعبروا عما بأنفسهم، بكثير من الديمقراطية، دون أن يكون هناك تطاول على النظام أو استخفاف به؛ فالمدرس الناجح ينجح ببناء علاقات مع الطلبة مبنية على الاحترام والتقدير المتبادلين، وهو قادر على إيصال أفكاره للآخرين بسهولة ويسر، والمدرس الناجح هو ليس الذي يحضّر المادة الدراسية للطلاب، فيلقيها على مسامعهم وكأنها منظومة، أو سلسلة متصلة من المعلومات؛ بل هو الذي يثير العواطف المرتبطة بالنشاط العقلي، فيثير دافعية الطلبة نحو التعلم، كما يثير دافعية التفكير والتقصي الموضوعي، ويفجر عندهم روح الإبداع، والقدرة على حل المشكلات.

وتشير الخثيلة (٢٠٠٠: ١١٣) إلى أن مهارة الأستاذ الجامعي في تهيئة المناخ التدريسي للتعلم، وقدرته على بناء علاقات ايجابية مع طلبته، وإثارة دافعيتهم، من أجل استغلال أقصى قدراتهم، لزيادة تحصيلهم الأكاديمي هو الذي يحدد فاعلية التعليم الجامعي.

وتؤكد الجفري (٢٠٠٢: ١١١) أن التدريس فن أدائي يبدع الأساتذة في أساليبه، وتوظيف جميع قدراتهم المعرفية والشخصية لاستثارة تركيز الطلاب، وحبهم للتعلم، وجذب انتباههم؛ وتؤكد أن سلوكات أعضاء هيئة التدريس تعد موجهاً ومحركاً رئيساً، ونقطة مباشرة لبناء العلاقات التربوية بين الأساتذة والطلبة، وبالتالي فهي ذات أثر كبير في إحداث التغيير بين الطلبة الجامعيين.

ولو سئل عدد كبير من المتعلمين عن أبرز السمات التي تميز المدرس الناجح، فإنه قد يصعب تحديد ذلك بشكل دقيق، لأن شخصية المتعلم تتفاعل مع شخصية المدرس، فنمط الشخصية الذي يفضله بعض الطلبة، ربما لا يفضله آخرون، وقد تختلف الآراء حول سمات المدرس باختلاف جنس الطالب، أو كليته أو مستواه التعليمي (Stone & Nielson, 1982).

ويعتبر كثير من المدرسين أن تقييم الطلبة لهم غير موضوعي، لأنه لا يعكس نجاح المدرس في التدريس بقدر ما يعكس شعبيته بين الطلبة، ودقته في وضع العلامات؛ ولكن دراسة موراي (Murray, 1972) أشارت إلى أن معامل الارتباط بين تقديرات الطلبة لممارسات أعضاء هيئة التدريس التربوية وتقديرات الأساتذة أنفسهم بلغ (٠.٨٧)؛ في حين أشارت نتائج دراسة بلاكبيرن وكلارك (Blackburn &

(Clark, 1976) إلى أن معامل الارتباط بين تقديرات الطلبة للفاعلية التربوية لأعضاء هيئة التدريس مع تقديرات المدرسين أنفسهم بلغ (٠.٦٢). كما قدم كوهين (Cohen,1981) نتائج راجع خلالها (٤١) دراسة، قدمت دعماً قوياً لتقييمات الطلبة لأداء المدرسين وقياس فاعلية تدريسهم.

ويحدد الأدب التربوي النفسي (King, 1978) عدة مجالات لتقييم عضو التدريس وفاعليته، وتتعلق هذه المجالات بـ : سمات عضو هيئة التدريس، نواتج التعلم (تحصيل الطلبة) ومخرجاته، إدارة الصف، الخطة الدراسية، التدريس الصفي، علاقة المدرس بالطلبة، وعلاقة المدرس بالمجتمع وخدمته؛ وهذه المجالات تساعد على قياس فاعليته في التدريس الجامعي، وتشير البحوث ذات الصلة، إلى أن أكثر الفئات التي يرد ذكرها في الأدب التربوي، والتي يمكن أن تقيم أداء عضو هيئة التدريس هي: الطلبة، المدرسون (الزملاء)، الإداريون.

وعضو هيئة التدريس الجيد لا بد أن يكون مهتماً بثلاثة مجالات هي: المجال الشخصي، والمجال المعرفي، والمجال المهني، وهي مجالات متداخلة ومترابطة من حيث مضمونها؛ فالمدرس الجيد يكون على درجة عالية من التأهيل الأكاديمي، والمسلكي، والإلمام بالمادة الدراسية، كما يتصف بالقدرة على التعامل الناجح مع طلبته، بطريقة تجعله قريباً منهم، ومحبباً إليهم، وكذلك لديه القدرة على الاستخدام الأمثل لأساليب التدريس الجيدة، وطرائق التقويم الموضوعية، وهو الذي يترك آثاراً دائمة في سلوك طلبته.

وأكثر الدراسات الريادية في هذا الميدان دراسة ريانز (Ryans, 1960) التي أشار فيها إلى سمات المدرسين الجيدين ومنها: أنهم كرماء في الحكم على الآخرين، ويقرؤون باستمرار، وعندهم اهتمامات ثقافية عريضة في الفن والموسيقا والعلوم، وأنهم مشاركون في النشاطات الاجتماعية، ويشعرون بالتمتع في إقامة علاقات مع طلابهم، وأن لديهم القدرة على البراعة في الكلام؛ وبالمقابل فإن سمات المدرس غير الجيد، تمثلت بأنه متسلط، خصوصاً بالإجراءات التي تتعلق بإدارة الصف، وحفظ النظام فيه، ويفضل النشاطات التي لا تتطلب إقامة علاقات، أو تفاعل مع الآخرين، ويوصف بآراء سلبية من قبل المسؤولين والإداريين، وغير متزن انفعالياً.

أما تيلفسون (Tellfson, 1974) فقد وجه سؤالاً مفتوحاً إلى الطلبة ليحددوا أبرز السمات التي تميز المدرس الفعّال من وجهة نظرهم، فأجابوا أن أبرز هذه السمات هي: التسامح، والمرونة في التعامل مع الأخطاء، واحترام الطلبة وتقديرهم، وحماس المعلم لمهنة التعليم، ومستوى مهارته في عرض المادة الدراسية. وتذكر دراسة بروتون وجرَل (Bruton & Grull, 1982) أن ارتياح الطلبة لعضو هيئة التدريس، يسهم بدرجة كبيرة في قيام الطالب بتوصية أصدقائه وزملائه بدراسة ذلك المساق، أو مساقات أخرى مع عضو هيئة التدريس نفسه.

وأجرى عدد من الباحثين مراجعة لبعض الدراسات التي حاولت الكشف عن العلاقة بين سلوك المدرس، والعملية التعليمية داخل الصف الدراسي، وعلاقتها بعملية التعلم عند الطلاب (Good, Biddle & Brophy, 1975; Good, 1979; Brophy. 1981)؛ وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن هناك عدة متغيرات لها علاقة بعملية التعلم عند الطلاب منها: التنوع في طرائق التدريس، واستخدم الوسائل التعليمية،

وحماس المدرس، وقدرته على إدراك ما يجري داخل الغرفة الصفية، والإشراف الفعال على النشاطات داخل الصف، وقدرته على تقديم المساعدة لطلابه، والسلاسة في الانتقال في عملية التعلم من خطوة إلى أخرى، كما يحمّل طلابه مسؤولية ما تعلّموه، وأن يكون واقعياً في توقعاته عن طلابه، لتكون في مستوى قدراتهم العقلية، وسماتهم السلوكية، ويتصف بالواقعية، والمرح مع طلابه، وأن لا يستخدم ذلك في سبيل مصلحة شخصية، وأن يتصف بالجدية في عمله.

وأجرى سيرلز وأن ج (Searles & NG, 1982) دراسة تهدف إلى تحديد الصفات أو السمات المرغوبة الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس المتميز، وأظهرت نتائجها أن الطلبة يرغبون في المدرس سمات تعليمية كثيرة أهمها: تهيئة مناخ صفي ملائم يقوم إلى التعلم (١٠٠٪)، والتمكن من المادة الدراسية، والاهتمام بتعلم الطلبة، والتعامل معهم برحابة صدر، والتنويع في أساليب التدريس، وزيادة الدافعية، وتشجيع التعلم الذاتي لدى الطلبة، والاهتمام في التدريس.

كما أجرى العيسوي (١٩٨٤) دراسة تهدف إلى تحديد أهم سمات الأستاذ الجامعي من وجهة نظر عينة من الطلاب الجامعيين في جامعتي الإسكندرية وبيروت العربية، وقد كشفت نتائجها عن أن قوة شخصية الأستاذ الجامعي، وحسن مظهره، وتمسكه بالأخلاق والفضيلة والصدق والأمانة، وجودة المحاضرة، والسماح للطلاب بالمناقشة، واحترام المواعيد، وحسن المعاملة هي أهم السمات الواجب توافرها في الأستاذ الجامعي؛ كما بّينت النتائج أن الذكور يركزون على ضرورة التزام الأستاذ الجامعي بمواعيد المحاضرات وجودتها، ودوره في حل المشكلات، وأن يكون قدوة حسنة، أما الإناث فقد ركزن في إجاباتهن على ضرورة تمتع الأستاذ الجامعي بالتسامح والعطف.

وفي الدراسة التي أجراها منجس وكوليك (Menges & Kulieke, 1984) قام الباحثان بمقابلة (٥٨) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة، ووجها لهم أسئلة مفتوحة تتعلق بالعوامل التي تجعلهم يشعرون بالرضا أو عدم الرضا عن مادة ما، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة أكدوا أهمية: التغذية الراجعة التي يحصل عليها الطلبة من المدرس، واهتمام المدرس بالمادة الدراسية، وإعطاء الطلبة الفرصة للتعبير عن أنفسهم بحرية، وسهولة فهم المادة الدراسية، والحصول على المعلومات الجديدة، مقابل ذلك، أكد الطلبة في المجال الوجداني، على اهتمام عضو هيئة التدريس بالطلبة، وإظهار مشاعر الود والتقدير والاحترام لهم في التعامل معهم.

وأجرى نبراوي ويحيى (١٩٨٤) دراسة كان من أهدافها التعرف إلى صفات الأستاذ الجامعي، وذلك في جامعة الإمارات العربية المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٦) طالبة من مختلف كليات الجامعة. وقد أظهرت النتائج أن هناك صفتين أساسيتين يعتقد الطلبة بضرورة توافرها في الأستاذ الجامعي هما: الإخلاص في العمل، وتفهم رغبات الطلبة؛ كما طالَبَ الطلبة بضرورة أن لا يكثر الأستاذ الجامعي من التلقين، وأن يركز على مشاركة الطلبة، وأن يعدل أثناء عملية التقييم.

كما بحثت حداد (١٩٨٩) عن أسباب تسجيل طلبة الجامعة في المساقات الاختيارية في نظام الساعات المعتمدة في جامعة اليرموك، وقد كشفت نتائج الدراسة أن عضو هيئة التدريس في الجامعة يعتبر أكثر العوامل أهمية في التأثير في الطلبة للتسجيل في المساقات الاختيارية في الجامعة، خاصة الصفات الأكاديمية (التدريسية) التالية التي يتمتع بها المدرس الجامعي وهي: مرونة المدرس وتعامله الجيد مع الطلبة، أسلوب المدرس وطريقة عرضه للمادة بأسلوب مشوق، العدل في التعامل مع الطلبة، الاهتمام بالعلاقات الإنسانية واحترام مشاعر الطلبة، كفاءة المدرس وسمعته الأكاديمية، شخصية المدرس المرحة وبشاشته مع الطلبة؛ واحتلت التالية مرتبة متدنية نسبياً وهي: سخاء المدرس الجامعي في إعطاء العلامات، ومساعدة المادة في ثبات المعدل التراكمي للطالب أو رفعه، وسهولة الحصول على علامات مرتفعة.

وقد أجرى عبيدات (١٩٩١) دراسة لتحديد صفات الأستاذ الجامعي التي يرى الطلبة أنها ضرورية عند اختيارهم لدراسة مادة معينة، إذا أتيحت لهم حرية الاختيار، وكان من أبرز نتائجها تأكيد الطلبة أهمية أن يتصف الأستاذ الجامعي باحترام الطلبة، وإتقان المادة الدراسية، والقدرة على إيصال المعلومات، والتفاني في العطاء التدريسي.

وقد أكدت نتائج دراسة هوانج (Huang, 1992) أهمية التواصل مع الطلبة، واستخدام الأساليب التدريسية الفعالة، والدافعية للعمل، فضلاً عن العدالة، وعدم التمييز بين الطلبة هي السمات الأبرز من وجهة نظر الطلبة في المعلم الفعال.

وبهدف التعرف إلى سمات الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة الإمارات العربية أجرى محمد (١٩٩٤) دراسة على عينة تكونت من (١٣٠) طالباً وطالبة، في كلية التربية، من المستويين الثالث والرابع؛ وقد كشفت النتائج أن الإناث أكثر تقديراً للسمات الأكاديمية لدى أساتذتهن مقارنة بالذكور سواء أكان في الواقع أم المأمول، في حين لم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في تقدير السمات الانفعالية والاجتماعية في الصورة الواقعية، أما في الصورة المأمولة، فقد كانت الفروق لصالح الإناث في تقدير السمات الاجتماعية والانفعالية.

وفي دراسة أجراها بوردر ودورفمان (Border & Dorfman, 1994) بهدف الكشف عن السمات المفضلة في عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة في جامعة جورجيا الأمريكية؛ وقد كشفت الدراسة عن أن الطلبة يفضلون أن يمتلك الأستاذ الجامعي السمات التالية: تشجيع الطلبة على التفكير والإبداع والدراسة، شرح المادة الدراسية بصورة جيدة، تمكنه من المادة التعليمية، تنظيم المحاضرات، ومراعاة مشاعر الطلبة.

كما أجرى والش ومافي (Walsh & Maffei, 1994) دراسة بهدف الكشف عن السلوكات المعززة للعملية التعليمية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وقد كشفت الدراسة عن عدد من النتائج منها: أن الطلبة يؤكدون ضرورة أن يتمتع الأستاذ الجامعي بعدد من السمات، حضوره قبل موعد المحاضرات (سهولة الالتقاء معه)، العدالة في معاملة الطلبة، بشاشة الوجه، العلاقات الجيدة مع الطلبة؛ أما أعضاء هيئة

التدريس فيركزون على ضرورة أن يهتم الأستاذ الجامعي بالطلبة الذين يعانون مشكلات، واستخدام وسائل تقويم واحدة مع توضيحها للطلبة.

وفي دراسة أجراها عبد الله (١٩٩٧) تهدف إلى معرفة سمات الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة بيت لحم، وذلك على عينة تكونت من (١٤٢) طالباً وطالبة، من تخصصات علمية وأدبية، وتظهر النتائج فروقاً بين الذكور والإناث في تقديرهم لسمات الأستاذ الجامعي الواقعي والمأمول في مجالات الشخصية والاجتماعية والمهنية؛ كما تبين أن ترتيب التفضيل بين هذه السمات كانت السمات الاجتماعية، تليها السمات الشخصية، وأخيراً السمات المهنية والأكاديمية لدى العينة الكلية، ولدى كل من الذكور والإناث.

وتهدف دراسة بطاح والسعود (١٩٩٩) إلى الكشف عن الفاعلية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبتهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١١٩) طالباً وطالبة من مختلف كليات الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن الفاعلية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس كانت بمستوى جيد، وهي بحاجة إلى تطوير، وقد حصلت الفقرة "يلتزم بأوقات محاضراته كما هي في البرنامج الدراسي" على المرتبة الأولى، تلتها الفقرة "يتابع حضور طلبته وغيابهم" في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة "يهتم بشخصية الطالب الكلية"، ولم تظهر أثراً لمتغيرات جنس الطالب، وكليته، ومستواه الدراسي، ونوع المادة التي يدرسها في عملية التقييم.

وفي دراسة أجرتها الخثيلة (٢٠٠٠) بهدف الكشف عن المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي، والمهارات التدريسية المثالية التي يجب أن يمارسها، وذلك من وجهة نظر طالبات جامعة الملك سعود في مدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- لايصل مستوى أداء الأستاذ الجامعي إلى درجة الكفاية المتوقعة منه.
- ضرورة تنظيم المحاضرة وبنائها بطريقة مناسبة من حيث عرض المادة، وتوزيع الوقت، والاهتمام بالتغذية الراجعة.
- أن البيئات التدريسية المساعدة، وتقنيات التعليم، وأساليب التدريس المعتمدة على القراءات والتجارب والخبرات الأخرى، وخروج الأستاذ الجامعي عن الروتين؛ بحيث ينوع في طريقة عرضه للمحاضرة يسهم في رفع دافعية الطلبة لبذل مزيد من الجهد.

وأجرى المحبوب (٢٠٠٠) دراسة تهدف إلى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من خلال تقديرات الطلبة للممارسات التدريسية؛ وذلك على عينة تكونت من (٢٧٣) طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن أول ثلاث كفايات من وجهة نظر الطلاب هي: القدرة على توصيل المعلومات، والتحمس للعمل، والترحيب بمقابلة الطلبة أثناء الساعات المكتبية؛ في حين كانت أول ثلاث كفايات من وجهة نظر الطالبات هي: القدرة على توصيل المادة التعليمية، ووضوح الشرح، والعمق في مجال التخصص؛ ولم تظهر النتائج أثراً لمتغير المستوى الدراسي للطالب، أو الجنس في تقدير الكفايات، في حين

تبين أن طلبة التخصصات الأدبية أكثر تقويماً للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من طلاب التخصصات العلمية وطالباتها.

وفي دراسة أجراها ميلي (Milley, 2003) بهدف التعرف إلى السلوكات المزعجة التي يلاحظها الطلبة على أعضاء هيئة التدريس، وذلك على عينة تكونت من (٨٧٤) طالبة من مرحلة البكالوريوس في ثلاث جامعات أمريكية، وقد أظهرت النتائج أن أكثر السلوكات إزعاجا للطلبة من قبل أساتذتهم هي: عدم التنظيم أثناء التدريس، التحدث بسرعة أثناء شرح المحاضرات، تقديم المحاضرات بصوت منخفض، وانخفاض مستوى علامات الطلبة.

وأجرت الأسمر (٢٠٠٥) دراسة لمعرفة مدى ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء الشخصية، التدريسية، إدارة الصف، والتقويم في جامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣٥) طالبة من مرحلة البكالوريوس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عضوات هيئة التدريس يمارسن كفايات الأداء الشخصية، التدريسية، إدارة الصف، والتقويم بدرجة متوسطة، وأن طالبات كليتي العلوم التطبيقية والشريعة يقدرن ممارسة عضوات هيئة التدريس للكفاية الشخصية وكفاية التقويم أقل من تقديرات طالبات كلية العلوم الاجتماعية. وأن طالبات كلية العلوم الاجتماعية يقدرن ممارسة عضوات هيئة التدريس للكفاية التدريسية تقديراً أعلى من تقديرات طالبات باقي الكليات؛ في حين لم تكن هناك فروق بين الكليات في تقدير ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفاية إدارة الصف.

تعقيب على الدراسات: في ضوء ما توافر للباحثين من دراسات سابقة يلاحظ ما يلي:

- إن موضوع تقييم عضو هيئة التدريس، وتحديد أبرز السمات المميزة له، والتي يرغب الطلبة بتوافرها فيه قد لقي اهتماماً عالمياً وعربياً.
- إن الدراسات التي أجريت في البيئة الأردنية حداد (١٩٨٩)، وعبيدات (١٩٩١) قد مضى عليها أكثر من خمسة عشر عاماً، وأنها تهدف إلى تحديد أسباب تسجيل الطلبة في بعض المساقات الاختيارية للجامعة دون غيرها؛ أما دراسة بطاح والسعود (١٩٩٩) فقد كانت تهدف إلى تقييم عضو هيئة التدريس، وليس إلى تحديد السمات التي يرغب الطلبة بتوافرها فيه.
- إن هناك تبايناً في نتائج الدراسات في تحديد السمات المميزة للأستاذ الجامعي وترتيبها، وإنها في الأغلب تركز على الخصائص الشخصية كالتسامح، والعدالة، وقوة الشخصية، واحترام الطلبة، والتواصل معهم؛ ثم الأكاديمية كتهيئة جو دراسي مناسب، وتقديم التغذية الراجعة، والتمكن من المادة التعليمية، وتنويع أساليب التدريس.
- لم تظهر بعض الدراسات فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في تفضيلاتهم لخصائص الأستاذ الجامعي (عبد الله، ١٩٩٧؛ بطاح والسعود، ١٩٩٩؛ المحبوب، ٢٠٠٠)؛ في حين أظهرت دراسات أخرى تفضيل الإناث لبعض الخصائص أكثر من الذكور، أو العكس، كما في دراسة العيسوي (١٩٨٤)، ودراسة محمد (١٩٩٤).

٣ – مشكلة الدراسة

لا شك أن عضو هيئة التدريس في الجامعة هو العنصر الأساس في العملية التعليمية التعلمية، وهو المفتاح الرئيس في تحقيق أهداف التعليم الجامعي المتمثلة في التدريس المميز، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. فأحسن الخطط، والكتب، والمناهج، والبيانات الجامعية لا تحقق أهدافها ما لم يقم على تنفيذها عضو هيئة تدريس ذو كفايات عالية تدريساً وبحثاً وخدمةً للمجتمع؛ فيبذل قصارى جهده لتحقيق أهداف الجامعة، من خلال تعليمه وممارساته البحثية والتدريسية، ويمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في الإمكانات المادية والفنية في الجامعة سواء بسواء.

ولما كانت الجامعات كما يشير وولفولك (Woolfolk, 1998, 26) تقع تحت ضغوط كبيرة جداً نتيجة تزايد أعداد الطلبة، وتعدد أنماط الأساتذة، ومصادر إعدادهم، ولما كانت أعداد الطلبة في جامعة اليرموك قد تضاعف في السنوات الأخيرة ليزيد على (٣٠) ألف طالب وطالبة؛ كان التعرف سمات عضو هيئة التدريس الفعال، وتحديد السمات التي تميزه عن غيره، ذا قيمة عظيمة في العملية التعليمية التعلمية، ليتسنى للجامعة تقديم البرامج التدريبية في المجالات الأكاديمية والشخصية التي يمكن أن تسهم في بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للمدرس الجامعي. لذا فقد دأبت جامعة اليرموك منذ الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ بإيعاز من إدارة الجامعة على إجراء تقييم فصلي لجميع أعضاء هيئة التدريس ممن هم دون رتبة أستاذ، وذلك من خلال الطلبة المسجلين في إحدى الشعب التي يدرسونها؛ للحصول على تغذية راجعة عن جميع أعضاء هيئة التدريس، وتزويدهم بها بعد نهاية الفصل، لإيمانهم بأهمية هذا الإجراء، بهدف تعزيز الايجابيات وتلافي السلبيات من قبل كل عضو هيئة تدريس في الجامعة. وهنا ترد إلى الذهن بعض التساؤلات عن خصائص المدرس الفعال وسماته من وجهة نظر طلبة الجامعة، وما إذا كانت هذه السمات تختلف من جنس إلى آخر، أو من كلية إلى أخرى.

٤ – أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من جانبين، الجانب الأول: نظري، ويتمثل في الكشف عن السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال في جامعة اليرموك، وكذلك الكشف عما إذا كانت تقديرات الطلبة لهذه السمات تختلف باختلاف جنس الطالب، وكليته، ومستواه الدراسي والتفاعل بين هذه المتغيرات. وأما الجانب الثاني: عملي (تطبيقي)، ويكمن في مساعدة المسؤولين في جامعة اليرموك، وتحديداً مركز تطوير أداء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك على أن يركز على أكثر المحاور أهمية لدى الطلبة، والاستفادة منها أثناء بنائهم لبرامج التهيئة لأعضاء هيئة التدريس الجدد. وكذلك تزويد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بتغذية راجعة، ربما تسهم في جعل الكثيرين منهم يعيدون حساباتهم في نوع السلوك الصفي الذي ينهجون أثناء تدريسهم، وتقديم صورة مثالية لعضو هيئة التدريس التي يجب أن يكون عليها المدرس، وبالتالي يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بشكل عام. كما يمكن الاستفادة من أداة الدراسة من قبل باحثين آخرين في جامعات أخرى في الأردن، أو جامعات عربية أخرى لها خصائص

جامعة اليرموك نفسها.

٥ – أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

تحديد السمات المميزة لعضو هيئة التدريس، من وجهة نظر الطلبة؛ فهم أعرف الناس بالمدرس، وأقدرهم على تحديد السمات التي تجعل منه مدرساً فعالاً متميزاً، وهم المستفيدون من العملية التعليمية التعلمية في الجامعة بشكل مباشر، لذا من الضروري التعرف إلى الخصائص والسمات التي يرغبون بتوافرها في مدرسهم الجامعي، الذي يتفاعل معهم، ويتعاملون معه يومياً فكرياً وتربوياً واجتماعياً وثقافياً وسياسياً.

– الكشف عما إذا كانت هذه السمات المميزة لعضو هيئة التدريس تختلف باختلاف جنس الطالب، وكليته ومستواه الدراسي.

٦ – أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

٦–١– ما الأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات الأداة المصممة لمعرفة سمات عضو هيئة التدريس الفعال؟

٦–٢– هل تختلف آراء طلبة الجامعة حول السمات المميزة لعضو هيئة التدريس باختلاف جنس الطالب، أو نوع الكلية (إنسانية/ علمية)، أو المستوى الدراسي (المستوى الأول/ المستوى الثاني)، أو التفاعل بينها؟

٧ – فرضيات الدراسة

صيغت فرضية الدراسة الرئيسة على النحو التالي:

– ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات الطلبة بمقياس السمات المميزة للمدرس الجامعي الفعّال تعزى إلى جنس الطالب، وكليته (إنسانية، علمية)، ومستواه الدراسي (المستوى الأول، المستوى الثاني)، والتفاعل بينها.

٨ – التعريفات الإجرائية

– **عضو هيئة التدريس**: هو كل من يحمل رتبة أستاذ، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ مساعد، أو مدرس، أو كان محاضراً متفرغاً يحمل تلك الرتب.

– **السمات المميزة لعضو هيئة التدريس**: هي مجموعة من الخصائص التي يرغب الطلبة بتوافرها في عضو هيئة التدريس وفق مجالات التخطيط والتدريس، إدارة الصف، والسمات الشخصية.

٩ – حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بأنها أجريت على طلبة أربع كليات فقط من كليات جامعة اليرموك هي: كلية العلوم، وكلية الحجاوي للهندسة التطبيقية (كليات علمية)؛ وكلية التربية، وكلية الآداب (كليات إنسانية)، كما أنها اقتصرت على طلبة البكالوريوس فقط.

١٠– مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة كليتي التربية والآداب (كليات إنسانية)، وكليتي العلوم والحجاوي للهندسة التطبيقية (كليات علمية) في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٧، والبالغ عددهم زهاء (١٣٥٧٣) طالباً وطالبة، وفق الإحصائيات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

الجدول (١) يبين خصائص مجتمع الدراسة.

الكلية	الإنسانية		العلمية		
المستوى الدراسي	الأول	الثاني	الأول	الثاني	المجموع
ذكور	١٨٠٢	١٣٣٢	١٦٩٧	٨٦٩	٥٧٠٠
إناث	٣٣٩٧	١٩١١	١٢٦٣	١٣٠٢	٧٨٧٣
المجموع	٥١٩٩	٣٢٤٣	٢٩٦٠	٢١٧١	١٣٥٧٣

١١– عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بطريقة عنقودية عشوائية، من كليات التربية، والآداب، والعلوم والحجاوي للهندسة التطبيقية، وقد بلغ عدد أفرادها (١٠٢٠) طالباً وطالبة؛ بنسبة تمثيل بلغت (٧.٥١٪)، ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة.

الجدول رقم (٢) أفراد عينة الدراسة موزعين وفق الجنس والمستوى الدراسي والكلية

الكلية	الإنسانية		العلمية		
المستوى الدراسي	الأول	الثاني	الأول	الثاني	المجموع
ذكور	٩٠	٩٠	١٦٠	١٠٠	٤٤٠
إناث	٢٦٠	١١٠	١٠٠	١١٠	٥٨٠
المجموع	٣٥٠	٢٠٠	٢٦٠	٢١٠	١٠٢٠

هذا وقد عرِّف أفراد عينة الدراسة بأهداف البحث، وطلب إليهم التعبير بكل صراحة عن آرائهم، وأن استجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

١٢– منهجية الدراسة

لقد لجأ الباحثان إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، لأنه المنهج الأنسب لتحقيق أهدافها.

١٣- متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

١٣-١- متغيرات مستقلة وهي:

- جنس الطالب (ذكر، أنثى).
- كلية الطالب (علمية، إنسانية).
- المستوى الدراسي (المستوى الأول، المستوى الثاني)، ويمثل المستوى الأول طلبة السنتين الأولى والثانية؛ ويمثل المستوى الثاني طلبة السنتين الثالثة والرابعة.

١٣-٢- المتغير التابع

تقديرات الطلبة على الأداة المستخدمة والمعدة من قبل الباحثين لتحديد السمات المميزة للمدرس الجامعي، والمكونة من (٤٥) فقرة موزعة في ثلاثة أبعاد هي: التخطيط والتدريس ، إدارة الصف، والسمات الشخصية.

١٤ – أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة بنيت أداة الدراسة وهي الاستبانة، وذلك في عدة خطوات أهمها: مراجعة الخلفية النظرية اللازمة للسلوك التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة، كما تمت مراجعة أدبيات الموضوعات التربوية ذات الصلة، فضلاً عن الاستعانة ببعض الأدوات البحثية (محمد، ١٩٩٤؛ عبد الله، ١٩٩٧؛ الخثيلة، ٢٠٠٠؛ الشعوان، ٢٠٠١؛ الأسمر،٢٠٠٥)، وكذلك وجه سؤال مفتوح الإجابة لعدد كبير من طلبة الجامعة، طُلب إليهم أن يكتبوا أبرز السمات والخصائص التي تميز عضو هيئة التدريس الناجح والفعال من وجهة نظرهم، وبناء على خبرة الباحثين، وأنهما من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، كتبت فقرات الأداة بصورتها الأولية، وتكونت من (٥٤) فقرة موزعة في ثلاثة أبعاد هي: بعد التخطيط والتدريس، بعد إدارة الصف، وبعد السمات الشخصية.

١٥ – صدق الأداة وثباتها

تحقق الباحثان من الصدق الظاهري للأداة، وذلك بعرضها على لجنة من المحكمين، والبالغة عشرة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، وممن تتوافر فيهم الشروط الأخرى في المحكمين؛ من حيث اهتمامهم واستعدادهم لصرف الوقت الكافي للتحكيم، وذلك لإبداء آرائهم في فقرات الأداة، لتقدير مدى انتمائها للأبعاد التي تندرج تحتها، وما إذا كانت تمثل سمات لعضو هيئة التدريس في الجامعة، فاقترح بعضهم إضافة سمات جديدة، وحذف سمات مكررة، أو متداخلة، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات الأخرى، وقد حظيت الأداة بعد التعديل والحذف والإضافة على موافقة اللجنة، واعتبر ذلك مؤشراً على صدق الأداة، فأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٤٥) فقرة، موزعة إلى ثلاثة أبعاد هي: التخطيط والتدريس (٢٠) فقرة، إدارة الصف(١٤) فقرة، والسمات الشخصية (١١) فقرة.

ولتقدير ثبات الأداة، قدر ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بعد تطبيقه على عينة تكونت من (٧٨) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي (٠.٩٠)؛ وكذلك قدر باستخدام معادلة جثمان للتجزئة النصفية وبلغت (٠.٩١)، وتعتبر هذه الدلالات كافية لتحقيق أغراض البحث.

١٦ – تصحيح الأداة

استخدم تدريج ليكرت الخماسي الأكثر شيوعاً للاستجابة عن كل فقرة من خمسة مستويات بدءاً من الموافقة بشدة حتى المعارضة بشدة (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)؛ بحيث تعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي؛ وعليه تكون أدنى درجة يحصل عليها المستجيب هي (٤٥) على الأداة الكلية، وأعلى درجة (٢٢٥)؛ أما على الأبعاد فتتراوح بين (٢٠ –١٠٠) على بعد التخطيط والتدريس، وبين (١٤ –٧٠) على بعد إدارة الصف، وبين (١١ — ٥٥) على بعد السمات الشخصية.

١٧ – تطبيق إجراءات البحث

١٧–١– قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة في الكليات، وذلك بالتنسيق مع مدرس المساق الذي وزعت الاستبانة في محاضرته، ونوه للطلبة أن الهدف من الدراسة هو تحسين فاعلية التدريس الجامعي، والذي ينعكس بدوره على الطالب لأنه المستفيد المباشر من التعليم الجامعي، وطُلب إليهم أن يولوا الأداة الأهمية التي تستحقها، والإجابة عن فقراته بدقة ومصداقية، وأن اجاباتهم لن يطّلع عليها أحد.

١٧–٢– صححت الاستبانات، واستخرجت درجة لكل طالب عن الأداة الكلية بشكل عام، ودرجة فرعية لكل مجال من مجالات الأداة.

وللإجابة عن أسئلة البحث، استخدمت الرزمة الإحصائية (**SPSS**) لإجراء التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية.

١٨ – نتائج الدراسة ومناقشتها

١٨–١– للإجابة عن السؤال الأول "ما الأهمية النسبية لكل فقرة من فقرات الأداة المصممة لمعرفة سمات عضو هيئة التدريس الفعال؟" استخرجت الأهمية النسبية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ولكل مجال من مجالاتها، وللأداة الكلية فكانت كما في الجدول رقم (٣) وهي مرتبة تنازلياً.

الجدول رقم (٣)

الأهمية النسبية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الرتبة	نص الفقرة	الأهمية النسبية ٪	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٣	١	أن يكون عادلاً في تعامله مع الطلبة، فلا يحابي أحداً على حساب الآخرين.	٩٧.٦٠	٤.٨٨	٠.٨٩
٢٦	٢	أن يلتزم بالمثل والمبادئ والأخلاق الفاضلة.	٩٦.٠٠	٤.٨٢	١.١٣
٢٩	٣	أن يكون بشوشاً ومرحاً بما لا يضر بمصلحة الطلبة.	٩٦.٠٠	٤.٨١	١.١٥
٨	٤	أن يتحمل مسؤولياته بإخلاص وأمانة.	٩٥.٠٠	٤.٧٧	١.٠١
٣٣	٥	أن يتقبل آراء الآخرين.	٩٤.٠٠	٤.٧٢	١.١١
١٢	٦	أن ينظر للأمور من وجهة نظر الطلبة.	٩٤.٠٠	٤.٦٩	١.٠٤
٤١	٧	أن تكون لديه مرونة كافية تمكنه من التعامل الحسن مع الطلبة.	٩٣.٠٠	٤.٦٦	٠.٩٧
١٦	١٠	أن يكون واثقاً من نفسه.	٩١.٢٠	٤.٥٦	١.٢٥
٢٠	١٢	أن يتمتع بالبساطة والتواضع.	٩١.٠٠	٤.٥٣	١.٠٢
٣٧	١٥	أن تنسجم أقواله مع أفعاله.	٩٠.٠٠	٤.٤٨	٠.٨٩
٤	١٦	أن يكون هادئاً ومتزناً ولا ينفعل بسرعة.	٨٩.٠٠	٤.٤٥	١.٠٨
		المجال الكلي (السمات الشخصية)	٩٣.٤٠	٤.٦٧	١.٧٨
٣	٨	أن تكون لديه القدرة على تهيئة بيئة تعليمية مشجعة وودية.	٩٢.٨٠	٤.٦٤	١.٠٣
٤٢	٩	أن يتيح الفرصة لجميع الطلبة للمشاركة الصفية.	٩١.٦٠	٤.٥٨	١.٠٩
٤٤	١٣	أن يهتم بتوفير الجو المناسب عند إجراء الامتحانات.	٩٠.٢٠	٤.٥١	٠.٩٩
٢٨	١٧	أن يستغل زمن المحاضرة في تدريس منتج.	٨٧.٠٠	٤.٣٦	٠.٧٩
٤٥	١٩	أن يلتزم بمواعيده مع الطلبة.	٨٣.٠٠	٤.١٦	١.٠٣
٤٠	٢٣	أن تكونّ لديه القدرة على إدارة الحوار داخل المحاضرة.	٧٧.٦٠	٣.٨٨	١.٠١
٣٦	٢٤	أن يتحدث بصوت واضح ومسموع.	٧٧.٠٠	٣.٨٣	٠.٨٤
١١	٢٨	أن تكونّ لديه القدرة على استخدام أساليب الملاحظة الصفية بفاعلية.	٧٤.٤٠	٣.٧٢	١.٠١
٢٢	٢٥	أن يحرص على الالتزام بموعد بدء المحاضرة وإنهائها.	٧٥.٤٠	٣.٧٧	١.١٧
١٥	٣٠	أن تكون لديه القدرة على تحديد الزمن اللازم لإجراء كل نشاط تعليمي.	٧٣.٠٠	٣.٦٥	٠.٨٧
٣٢	٢٩	أن يستعد لمحاضرته ويجهز مستلزماتها مسبقا.	٧٣.٨٠	٣.٦٩	١.١٦
٧	٣١	أن يتابع حضور الطلبة وغيابهم عن المحاضرات.	٧٢.٢٠	٣.٦١	١.٢٣
٢٥	٣٣	أن يتبع إجراءات الضبط مع الطلبة المخالفين للنظام.	٧١.٤٠	٣.٥٧	١.١٥
١٩	٣٩	أن يحرص على توفير مراقبة جيدة أثناء الامتحانات.	٦٣.٨٠	٣.١٩	١.٣٦
		المجال الكلي (إدارة الصف)	٧٨.٨٠	٣.٩٤	١.٩٧
٥	١١	أن يحدد مواعيد الاختبارات، ويعطى وقتاً كافياً للاستعداد لها.	٩١.٠٠	٤.٥٥	١.١٠
٢١	١٤	أن يتيح للطلبة فرصة التعبير عن آرائهم.	٨٩.٨٠	٤.٤٩	١.٢١

٦	١٨	أن يقدم المادة التعليمية بشكل متسلسل ومنطقي.	٨٦.٠٠	٤.٢٩	١.١٥
٢٧	٢٠	أن يربط موضوع المحاضرة بالحياة العملية ما أمكن.	٨٠.٨٠	٤.٠٤	١.١٠
٣١	٢١	أن يمهد للمحاضرة بطريقة مشوقة تثير انتباه الطلبة.	٧٩.٤٠	٣.٩٧	١.١٩
١	٢٢	أن يكون متمكنا من المادة التي يدرسها.	٧٩.٠٠	٣.٩٥	١.٢٢
٣٨	٢٦	أن يحدد خطة المساق بوضوح.	٧٥.٢٠	٣.٧٦	١.١٧
١٣	٢٧	أن يزود الطلبة بالتغذية الراجعة باستمرار.	٧٥.٠٠	٣.٧٥	١.٣١
٢	٣٢	أن يستخدم أساليب تعليمية متنوعة وملائمة.	٧٢.٠٠	٣.٥٨	١.٢٢
٤٣	٣٤	أن يهتم بالواجبات الصفية وتقويمها.	٧٠.٠٠	٣.٥١	١.٢٤
٢٤	٣٥	أن يستخدم مواد تعليمية تلائم أهداف المحاضرة.	٦٨.٢٠	٣.٤١	١.٣٠
١٤	٣٦	أن يستخدم التجهيزات والوسائل السمعية والبصرية.	٦٥.٠٠	٣.٢٤	٠.٩٩
٣٥	٣٧	أن يحوّل اجابات الطلبة الخطأ إلى فرص للتعلم.	٦٤.٤٠	٣.٢٢	٠.٨٨
٩	٣٨	أن يراجع الأفكار الرئيسية في نهاية المحاضرة.	٦٤.٢٠	٣.٢١	٠.٨٥
٣٠	٤٠	أن يحب الموضوع العلمي الذي يدرسه.	٦٢.٤٠	٣.١٢	٠.٨١
٣٩	٤١	أن يعي الأهداف التربوية عامة والأهداف التي يدرسها خاصة.	٦٢.٢٠	٣.١١	٠.٨٩
١٠	٤٢	أن يعرف ما يجب عليه عمله خطوة بخطوة.	٦٢.٠٠	٣.٠٩	٠.٨١
٣٤	٤٣	أن يخطط للأنشطة الصفية بشكل سليم.	٥٩.٠٠	٢.٩٦	٠.٩٥
١٧	٤٤	أن يكلف الطلبة بالواجبات والأعمال البيتية.	٥٦.٠٠	٢.٨٢	٠.٧٦
١٨	٤٥	أن يتقن اللغة العربية الفصحى ويستخدمها في التدريس.	٥٤.٠٠	٢.٧١	١.٣٢
		المجال الكلي (التخطيط والتدريس)	٧٠.٨٠	٣.٥٤	١.٦٥
		الأداة الكلية	٧٨.٨١	٣.٩٤	١.٧٤

* الحد الأدنى للوسط الحسابي للفقرة = (١)، والحد الأقصى = (٥).

تبين البيانات الواردة في الجدول رقم (٣) بوضوح مدى الأهمية النسبية التي يوليها الطلبة لجميع السمات التي تميز المدرس الجامعي الفعال، كما أن مجالات الاستبانة الثلاثة قد حظيت باهتمام كبير من جميع الطلبة، فالفقرات ذات الأهمية النسبية ٨٠٪ فأعلى، أو بمتوسط (٤) فأعلى تنتمي إلى المجالات الثلاثة، وليس إلى مجال واحد بعينه؛ كما أن الأهمية النسبية للأداة الكلية بلغت (٧٨.٨١٪) وهي نسبة جيدة.

وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع بعض الدراسات التي بحثت في تقييم عضو هيئة التدريس الجامعي مثل (Ryans, 1960 ؛ عبيدات، ١٩٩١)، ودراسة (حداد، ١٩٨٩) وقد نالت السمات (المعرفية والأكاديمية والإدارية والشخصية مجتمعة اهتماماً كبيراً من قبل الطلبة، وليس مستغرباً أن يركز الطلبة على المجالات الثلاثة، لأنها تعطي صورة متكاملة عن عضو هيئة التدريس الجامعي الفعال، فعضو هيئة التدريس المفضل لدى الطلبة هو الذي يكون موضوعياً في تعامله مع الطلبة، ونموذجا لهم، وملتزما بالمثل والمبادئ والأخلاق الفاضلة، ويحترم طلبته، وقادراً على قيادة صفه وإدارته جيدة، فضلاً عن تمكنه من مادته، وعرضها عرضاً متسلسلاً ومنطقياً.

كما يتبين أن الطلبة قد أولوا السمات الشخصية للأستاذ الجامعي أهمية بالغة، فقد بلغ المتوسط

الحسابي لهذا المجال (٤.٦٧) بأهمية نسبية بلغت (٩٣.٤٠٪)، تلاه بعد إدارة الصف، بمتوسط حسابي مقداره (٣.٩٤) وأهمية نسبية بلغت (٧٨.٨٠٪)، وأخيراً بعد التخطيط والتدريس بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥٤) وأهمية نسبية بلغت (٧٠.٨٠٪)، الأمر الذي يمكن عزوه إلى أن الطلبة بشكل عام يهتمون بالطريقة والأسلوب الذي يعاملهم به الأستاذ الجامعي، وأن يكون ملتزماً بالأخلاق والمبادئ العامة، أكثر من اهتمامهم بإدارة الصف، والتخطيط والتدريس، لأنهم يمكن أن يحصلوا على المعرفة من خلال الكتب، والمجلات العلمية، وعبر وسائل الاتصال المختلفة كالانترنت الذي توفره الجامعة لجميع طلبتها في جميع مختبراتها ومكتبتها.

ويلاحظ من الجدول رقم (٣) أن جميع فقرات الأداة كانت أهميتها النسبية تفوق المستوى الحيادي (٦٠٪)، وقد نالت أوساطاً حسابية أعلى من الوسط الحسابي الحيادي (٣)، باستثناء الفقرة رقم (١٨) "أن يتقن اللغة العربية الفصحى ويستخدمها في التدريس" فقد كانت أهميتها النسبية (٥٤.٠٠٪) ومتوسطها الحسابي (٢.٧١)، تلتها الفقرة رقم (١٧) " أن يكلف الطلبة بالواجبات والأعمال البيتية" فقد كانت أهميتها النسبية (٥٦.٠٠٪)، ومتوسطها الحسابي (٢.٨٢)، فالفقرة رقم (٣٤) "أن يخطط للأنشطة الصفية بشكل سليم " وبلغت أهميتها النسبية (٥٩.٠٠٪) ومتوسطها الحسابي (٢.٩٦).

ويظهر من الجدول رقم (٣) أن الطلبة أكدوا وبشكل ملفت للنظر أهمية الفقرات (أن يكون عادلاً في تعامله مع الطلبة، فلا يحابي أحدا على حساب الآخرين)، وذلك أمر طبيعي؛ فكل طالب يسعى للحصول على حقه من العلامات، ويشعر بالضيق والضجر إذا أحس بغير ذلك، خاصة وأن التعيين في القطاعات الحكومية في الأردن يعتمد اعتماداً أساسياً على المعدل التراكمي للطالب في الجامعة، وكذلك قبوله في برامج الدراسات العليا يعتمد على معدله التراكمي أيضاً. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (Ryans, 1960 ؛ نبراوي ويحيى، ١٩٨٤؛ Huang, 1992 ؛ Walsh & Maffei, 1994).

كما أكد الطلبة ضرورة أن يلتزم عضو هيئة التدريس بالمثل والمبادئ والأخلاق الفاضلة، متفقة مع نتائج دراسة حداد (١٩٨٩)، ويعزو الباحثان ذلك إلى تركيبة المجتمع الأردني، الذي يغلب عليه الطابع الديني والعشائري، واللذان يؤكدان ضرورة تمسك الفرد بالأخلاق وضرورة التعاون والمساعدة بين أفراد المجتمع الواحد.

وأكد الطلبة سمة (بشوشاً ومرحاً بما لا يضر بمصلحة الطلبة)، متفقة مع نتائج (حداد، ١٩٨٩؛)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب يقبل على المادة الدراسية ويهتم بها أكثر إذا كان مرتاحاً نفسياً داخل المحاضرات، وأثناء تعامله مع مدرسها، كما أن مرح عضو هيئة التدريس يخرج الطلبة من الرتابة، فيثير انتباههم إليه وبالتالي إلى المادة التعليمية.

ويرى الطلبة أن من السمات المميزة للأستاذ الجامعي أن يتحمل مسؤولياته بإخلاص وأمانة، كيف لا؟ وهذا الأمر ينعكس بصورة مباشرة على عطائه الأكاديمي، وعلى تقييمه للطلبة داخل المساق، وتوزيع العلامات؛ فعضو هيئة التدريس غير الأمين، والذي لا يتحمل مسؤولياته، يؤثر في العملية التعليمية برمتها،

وبالتالي تكون مخرجاتها غير قادرة على الإسهام في بناء المجتمع ورقيه، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (نبراوي ويحيى، ١٩٨٤؛ عبيدات، ١٩٩١).

كما يؤكد الطلبة ضرورة أن يتقبل عضو هيئة التدريس آراء الآخرين، وأن ينظر للأمور من وجهة نظر الطلبة، وذلك يتفق مع نتائج دراسة منجس وكوليك(Menges & Kulieke, 1984)، كما لا بد أن تكون لديه مرونة كافية تمكنه من التعامل الحسن مع الطلبة، متفقة مع نتائج (Ryans, 1960 ؛ حداد، ١٩٨٩)، وتفسر هذه النتائج في ضوء خصائص أفراد العينة، فهم في نهايات مرحلة المراهقة، وتتراوح أعمارهم بين ١٨–٢١ عام، والتي من خصائصها شعور المراهق بذاته، وسعيه إلى الاستقلال عن الآخرين، وأن يجد لنفسه مكاناً بين الكبار، وأن يتقبلوا آراءه وأفكاره، وأن لا يقللوا من شأنه.

ويلاحظ أيضاً أن الطلبة يؤكدون أهمية أن تكون لدى المدرس الجامعي القدرة على إيجاد بيئة تعليمية مشجعة وودية، وهذا يتفق مع نتائج دراسات (Searles & NG, 1982; Border & Dorfman, 1994) ، وأن يتيح الفرصة لجميع الطلبة للمشاركة الصفية، وهي جميعها سمات تركز على إظهار قدرات الطلبة الحقيقية، لرفع مستوياتهم، والوصول بهم إلى تحقيق أهدافهم من التحاقهم بالجامعات، ليخرجوا إلى سوق العمل بكفاءة واقتدار. وتتأكد هذه النتيجة من خلال تركيز الطلبة على سمات (يحدد مواعيد الاختبارات، ويعطى وقتاً كافياً للاستعداد لها)، و(يهتم بتوفير الجو المناسب عند إجراء الامتحانات) لدى الأستاذ الجامعي واللتان تنعكسان بصورة مباشرة على التحصيل الأكاديمي للطلبة.

كما يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن الطلبة لا يهتمون بما إذا كان الأستاذ الجامعي يتقن اللغة العربية الفصحى أم لا، ولعل ذلك يعود إلى أن الطلبة في الجامعة، وداخل المحاضرات يستخدمون اللغة العامية، وهي الأكثر تداولاً فيما بينهم، فيهتمون بالطريقة التي يقدم بها الأستاذ الجامعي المعلومة أو المعرفة بسهولة ويسر، لتكون قابلة للفهم، أكثر من اهتمامهم باللغة التي تقدم بها. كما يبدو أن الطلبة لا يفضلون تكليفهم بالواجبات البيتية والأعمال الأخرى، الذي قد يعزى إلى عدم إدراكهم لأهمية الواجبات البيتية، وأنها نوع من التدريب على موضوعات المساق، وما تناولوه داخل المحاضرات، أو بسبب زيادة الأعباء الدراسية الأخرى كالتحضير والاستعداد للامتحانات.

١٨–٢– للإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف آراء طلبة الجامعة حول السمات المميزة لعضو هيئة التدريس باختلاف جنس الطالب، أو نوع الكلية (إنسانية/ علمية)، أو المستوى الدراسي (المستوى الأول/ المستوى الثاني)، أو التفاعل بينها؟ تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة الكلية، وأبعادها الفرعية وفق متغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي، ويبين الجدول رقم (٤) هذه البيانات.

جدول رقم (٤)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على الأداة الكلية والأبعاد الثلاثة وفق متغيرات الجنس والكلية والمستوى التعليمي

الجنس	الكلية	المستوى التعليمي	العدد	الأبعاد						الأداة ككل	
				التخطيط والتدريس		إدارة الصف		السمات الشخصية			
				س	ع	س	ع	س	ع	س	ع
ذكور	إنسانية	الأول	٩٠	٧٣.٦٦	٨.٥٦	٥٧.١٠	٥.٤٦	٤٧.٥٥	٤.٣٣	١٧٨.٣١	١٥.٢٣
		الثاني	٩٠	٦٦.٠٠	٩.٠٦	٥٢.٣٣	٣.٢٦	٤٤.٨٩	٥.٨٤	١٦٣.٢٢	١٨.٢٥
		الكلي	١٨٠	٦٩.٨٣	٨.٨١	٥٤.٧٢	٤.٥٠	٤٦.٢٢	٥.١٤	١٧٠.٧٧	١٦.٨١
	علمية	الأول	١٦٠	٦٩.٤٠	١٢.٢١	٥٤.٣٠	٦.٢٥	٤٦.٢٠	٥.٩٦	١٦٩.٩٠	٢٣.١٧
		الثاني	١٠٠	٦٧.٧٦	١٣.٠٦	٥٣.٢٣	٩.٦١	٤٥.٩٢	٧.٧٦	١٦٦.٩١	٢٦.٦٥
		الكلي	٢٦٠	٦٨.٧٧	١٢.٥٤	٥٣.٨٨	٧.٧١	٤٦.٠٩	٦.٧١	١٦٨.٧٥	٢٤.٥٦
إناث	إنسانية	الأول	٢٦٠	٧١.٣٠	١٠.٣٤	٥٥.٣٨	٨.١٧	٤٨.٤٢	٥.٩٢	١٧٥.١٠	٢١.٠٢
		الثاني	١١٠	٧٣.٠٩	٧.٠٦	٥٥.١٨	٥.٨٣	٤٦.٨١	٤.٦٢	١٧٥.٠٨	١٤.٤١
		الكلي	٣٧٠	٧١.٨٣	٩.٤٩	٥٥.٣٢	٧.٥٥	٤٧.٩٤	٥.٥٥	١٧٥.٠٩	١٩.٢٩
	علمية	الأول	١٠٠	٧٢.٩٠	٨.٢٩	٥٧.٨٠	٤.٦١	٤٥.٠٠	٥.١٩	١٧٨.٧٠	١٥.٠٥
		الثاني	١١٠	٧١.٠٠	١٢.٤١	٥٥.٩٠	٦.٩٣	٤٦.٧٢	٤.٥٠	١٧٣.٦٢	٢١.٦١
		الكلي	٢١٠	٧١.٩٠	١٠.٤٣	٥٦.٨٠	٥.٩٤	٤٥.٩٠	٤.٧٥	١٧٤.٦٠	١٨.٣٥
الكلية	إنسانية	الأول	٣٥٠	٧١.٩١	١١.٠٢	٥٥.٨٢	٦.١٦	٤٨.٢٠	٥.٨٣	١٧٥.٩٢	١٩.٥٨
		الثاني	٢٠٠	٧٠.٣٤	٩.٧٣	٥٣.٩٠	٤.٩٨	٤٥.٩٥	٦.٠٧	١٦٩.٧٤	١٨.١١
		كلي	٥٥٠	٧١.١٨	١١.٠٢	٥٤.٨٥	٦.٤٣	٤٧.٣٨	٦.١١	١٧٣.٧٨	١٩.٢٧
	علمية	الأول	٢٦٠	٧٠.٧٥	٩.٣٤	٥٥.٦٥	٥.٢٦	٤٥.٧٤	٥.٩٧	١٧٣.٢٨	٢١.٦٥
		الثاني	٢١٠	٦٩.٤٦	١٠.٠٨	٥٤.٦٣	٦.١٩	٤٦.٣٤	٥.٧٣	١٧٠.٤٢	١٧.٤٤
		كلي	٤٧٠	٧٠.١٧	٩.٩٨	٥٥.١٨	٨.٠٣	٤٦.٠١	٧.٣٦	١٧١.٣٦	١٨.٩٦
ذكور		كلي	٤٤٠	٦٩.٢٠	١١.١٧	٥٤.٢٢	٦.٥٩	٤٦.١٤	٦.١٢	١٦٩.٥٦	٢١.٧٢
إناث		كلي	٥٨٠	٧١.٨٥	١٠.١٦	٥٥.٨٦	٧.٠١	٤٧.٢٠	٥.٢٧	١٧٤.٩١	١٨.٩٦
المستوى الأول		كلي	٦١٠	٧١.٤١	١٢.٤١	٥٥.٧٥	٧.٦٧	٤٧.١٥	٧.٢٤	١٧٤.٨٠	٢٠.٠٧
المستوى الثاني		كلي	٤١٠	٦٩.٦٧	١٠.٢٢	٥٤.٢٧	٦.٨٣	٤٦.١٥	٤.٧٣	١٧٠.٠٩	١٩.١١

* (س) ترمز إلى المتوسط الحسابي * (ع) ترمز إلى الانحراف المعياري

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٤) أن الإناث قد حصلن على درجات أعلى من زملائهن الذكور وذلك في الأداة الكلية، وقد بلغ متوسط درجات الإناث (١٧٤.٩١) مقابل (١٦٩.٥٦) للذكور، وكذلك في المجالات الثلاثة؛ وبلغ متوسط درجات الإناث في مجال التخطيط والتدريس (٧١.٨٥) مقابل (٦٩.٢) للذكور، وفي مجال إدارة الصف بلغ متوسط درجات الإناث (٥٥.٨٦) مقابل (٥٤.٢٢) للذكور، وفي مجال السمات الشخصية بلغ متوسط درجات الإناث (٤٧.٢) مقابل (٤٦.١٤) للذكور.

وتشير البيانات الواردة في الجدول (٤) أيضاً، إلى أن طلبة الكلية الإنسانية قد حصلوا على درجات أعلى من زملائهم في الكلية العلمية في الأداة الكلية، فقد بلغ متوسط درجات الذكور في الكلية الإنسانية

(١٧٣.٧٨) مقابل (١٧١.٣٦) للكلية العلمية، أما في المجالات الثلاثة فقد بلغ متوسط درجات الكلية الإنسانية في مجال التخطيط والتدريس (٧١.١٨) مقابل (٧٠.١٧) للكلية العلمية، وفي مجال إدارة الصف بلغ متوسط درجات الكلية الإنسانية (٥٤.٨٥) مقابل (٥٥.١٨) للكلية العلمية، وفي مجال السمات الشخصية بلغ متوسط درجات الكلية الإنسانية (٤٧.٣٨) مقابل (٤٦.٠١) للكلية العلمية.

وتُلاحظ أيضا من الجدول رقم (٤) فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة الكليات الإنسانية والكليات العلمية في الأداة الكلية، وقد بلغ متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية (١٧٣.٧٨)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة الكليات العلمية (١٧١.٣٦). وفي المجالات يتبين أن متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية بلغ (٧١.٣٦) في مجال التخطيط والتدريس، و(٧٠.١٧) لطلبة الكليات العلمية، وفي مجال إدارة الصف، بلغ متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية (٥٤.٨٥)، و(٥٥.١٨) لطلبة الكليات العلمية، أما مجال السمات الشخصية فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الكليات الإنسانية (٤٧.٣٨)، و(٤٦.٠١) لطلبة الكليات العلمية.

وفيما يتعلق بمتغير الكلية أيضا، تُلاحظ في الجدول رقم (٤) فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المستويين التعليميين الأول والثاني في الكليات الإنسانية في الأداة الكلية، وقد بلغ متوسط درجات طلبة المستوى الأول (١٧٥.٩٢)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المستوى الثاني (١٦٩.٧٤). وفي المجالات تبين أن متوسط درجات طلبة المستوى الأول بلغ (٧١.٩١) في مجال التخطيط والتدريس ، و(٧٠.٣٤) لطلبة المستوى الثاني، وفي مجال إدارة الصف، فقد بلغ متوسط درجات طلبة المستوى الأول (٥٥.٨٢)، و(٥٣.٩٠) لطلبة المستوى الثاني، أما مجال السمات الشخصية فبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المستوى الأول (٤٨.٢٠)، و(٤٥.٩٥) لطلبة المستوى الثاني.

وكذلك تُلاحظ في الجدول رقم (٤) فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المستويين التعليميين الأول والثاني في الكليات العلمية في الأداة الكلية، وقد بلغ متوسط درجات طلبة المستوى الأول (١٧٣.٢٨)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة المستوى الثاني (١٧٠.٤٢). وفي المجالات تبين أن متوسط درجات طلبة المستوى الأول بلغ (٧٠.٧٥) في مجال التخطيط والتدريس، و(٦٩.٤٦) لطلبة المستوى الثاني، وفي مجال إدارة الصف، فقد بلغ متوسط درجات طلبة المستوى الأول (٥٥.٦٥)، و(٥٤.٦٣) لطلبة المستوى الثاني، أما مجال السمات الشخصية فبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المستوى الأول (٤٥.٧٤)، و(٤٦.٣٤) لطلبة المستوى الثاني.

كما تباينت المتوسطات الحسابية بين الكليتين الإنسانية والعلمية في المجالات عند الإناث، وقد بلغ متوسط درجات الإناث في الكلية الإنسانية في مجال التخطيط والتدريس (٧١.٨٣) مقابل (٧١.٩٠) للإناث في الكلية العلمية، وفي مجال إدارة الصف بلغ متوسط درجات الإناث في الكلية الإنسانية (٥٥.٣٢) مقابل (٥٦.٨٠) للإناث في الكلية العلمية، في حين بلغ متوسط درجات مجال السمات الشخصية في الكلية الإنسانية (٤٧.٩٤) مقابل (٤٥.٩٠) في الكلية العلمية.

وتشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٤) إلى فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المستوى الأول (أولى/ ثانية) وطلبة المستوى الثاني (ثالثة/ رابعة) في الأداة الكلية، وقد بلغ متوسط درجات طلبة المستوى الأول (١٧٤.٨٠)، و(١٧٠.٠٩) لطلبة المستوى الثاني. وفي المجالات كانت هناك فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المستويين أيضا، ففي مجال التخطيط والتدريس بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المستوى الأول (٧١.٤١)، و(٦٩.٦٧) لطلبة المستوى الثاني، وفي مجال إدارة الصف، بلغ متوسط درجات طلبة المستوى الأول (٥٥.٧٥)، و(٥٤.٢٧) لطلبة المستوى الثاني، أما مجال السمات الشخصية، فبلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المستوى الأول (٤٧.١٥)، و(٤٦.١٥) لطلبة المستوى الثاني.

وتشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٤) إلى تباين الدرجات بين طلبة المستويات التعليمية؛ فمثلاً لدى الذكور في الكلية الإنسانية بلغ متوسط درجات طلبة المستوى الأول (١٧٨.٣١)، مقابل (١٦٣.٢٢) للذكور في المستوى الثاني في الكلية نفسها؛ وكذلك الحال لدى الإناث في الكلية الإنسانية، وقد بلغ متوسط درجات المستوى الأول (١٧٥.١)، مقابل (١٧٥.٠٨) للإناث في المستوى الثاني.

أما في الكلية العلمية فقد تفاوتت المتوسطات لدى الذكور والإناث، وقد كان هناك اختلاف في متوسط الدرجات في الأداة الكلي، وكذلك في المجالات الثلاثة، فمثلاً بلغ متوسط درجات الذكور في الكلية العلمية للمستوى الأول (١٦٩.٩) وكان أعلى منه للمستوى الثاني الذي بلغ (١٦٦.٩١)؛ في حين بلغ متوسط درجات طالبات المستوى الأول (١٧٨.٧) مقابل (١٧٣.٦٢) لطالبات المستوى الثاني.

وللتأكد من دلالة هذه الفروق، أجري تحليل التباين الثلاثي (3Way ANOVA) على الأداة الكلية، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) باستخدام اختبار هوتلنج (Hotelling) باعتبار المجالات الثلاثة هي متغيرات تابعة، ويبين الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين الثلاثي على الأداة الكلية.

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لدرجات أفراد عينة الدراسة في الأداة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	١٠١٩.٢٨	١	١٠١٩.٢٨	٩	٠.٠٢٦٤
الكلية	٢٩١.٠٥٣	١	٢٩١.٠٥٣	٢.٥٧	٠.٠٩٤٥
المستوى التعليمي	٤٢٥.٨٢	١	٤٢٥.٨٢	٣.٧٦	٠.٠٧٥١
الجنس x الكلية	٣٣٧.٤٨٥	١	٣٣٧.٤٨٥	٢.٩٨	٠.٠٩٦٤
الجنس x المستوى التعليمي	٣٥٣.٣٤	١	٣٥٣.٣٤	٣.١٢	٠.٠٨٠٢
الكلية x المستوى التعليمي	٣٨٢.٧٨٥	١	٣٨٢.٧٨٥	٣.٣٨	٠.٠٧٦٩
الجنس x الكلية x المستوى التعليمي	٣٢٦.١٦	١	٣٢٦.١٦	٢.٨٨	٠.٠٨٩٩
الخطأ	١١٤٦١٢.١٨	١٠١٢	١١٣.٢٥		
الكلي المصحح	١١٧٧٤٨.١٠٣	١٠١٩			

يظهر في الجدول رقم (٥) فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٢٦٤) بين متوسطي التقديرات بمقياس السمات المميزة للمدرس الجامعي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث؛ فقد بلغت قيمة ف (٩.٠٠).

ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات التقديرات تعزى إلى متغيري الكلية والمستوى التعليمي، فقد بلغت قيم ف (٢.٥٧) و(٣.٧٦) على التوالي؛ وكذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعلات الثنائية بين المتغيرات، وقد بلغت قيمة (ف) للتفاعل بين متغيري الجنس والكلية (٢.٩٨)، وللتفاعل بين متغيري الجنس والمستوى (٣.١٢)، وللتفاعل بين الكلية والمستوى (٣.٣٨)، وكذلك بلغت قيمة (ف) للتفاعل بين المتغيرات الثلاثة: الجنس والكلية والمستوى التعليمي (٢.٨٨) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وبالنظر إلى النتائج السابقة يمكن القول إن هناك إجماعاً أو اتفاقاً بين طلبة الكليتين في أهمية السمات المميزة للمدرس الجامعي الفعال، رغم الاختلافات الظاهرية، التي تكن جوهرية، وكذلك الحال بالنسبة للمستوى التعليمي، كان هناك اتفاق على سمات المدرس الجامعي الفعال بين طلبة المستويين الأول والثاني. وربما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بطاح والسعود (١٩٩٩) التي لم تشر إلى أثر لمتغير كلية الطالب ومستواه الأكاديمي في تقديره لفاعلية عضو هيئة التدريس، وكذلك دراسة المحبوب (٢٠٠٠) التي لم تظهر أثراً للمستوى الدراسي للطلبة في تقديراتهم لسمات عضو هيئة التدريس؛ في حين تتعارض معها في متغير الكلية، وقد أظهرت نتائجها أن تقويم طلبة الكليات الأدبية كانت أفضل من تقديرات طلبة الكليات العلمية. كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة محمد (١٩٩٤) التي لم تظهر فروقاً بين الذكور والإناث في السمات الاجتماعية والانفعالية في الواقع، في حين كانت هذه السمات لصالح الإناث في المأمول.

ويمكن القول في ضوء نتيجة الدراسة الحالية أن سمات عضو هيئة التدريس الجامعي الفعال تتمتع بنوع من الثبات النسبي والموضوعية بوجه عام بين طلبة الجامعة، ولا تختلف باختلاف كليتهم أو مستواهم التعليمي، وقد يعزى عدم الاختلاف إلى عوامل عدة منها: أن الطلبة في الجامعة يعيشون بشكل عام تحت ظروف تعليمية تعلمية جامعية واحدة، وبالتالي يقعون تحت التأثير العام نفسه، كما أنهم يخضعون إلى الإعداد الأكاديمي نفسه، هذا فضلاً عن النضج العقلي الذي يتوقع أن يتمتع به طالب/ طالبة الجامعة، مما يعني عدم التردد في التعبير عن آرائه تجاه السمات التي يرغبها في أستاذه الذي يتفاعل معه يومياً. كما لا ننسى أن جميع السمات الواردة في الأداة كانت ايجابية، الأمر الذي دعا جميع الطلبة إلى تفضيلها في المدرس الجامعي. أما فيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد تبين أن الإناث يفضلن امتلاك عضو هيئة التدريس لهذه السمات أكثر من الطلبة الذكور، الأمر الذي قد يعود لطبيعة الإناث واهتمامهن بالعملية التعليمية بجميع عناصرها، لأن ذلك ينعكس إيجابياً على تحصيلهن.

وللإجابة عن الجزء الثاني أجري تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، باستخدام اختبار هوتلنج (Hotelling) لمعرفة أثر كل من الجنس، والكلية، والمستوى التعليمي في مجالات الأداة الثلاثة (التخطيط والتدريس، إدارة الصف، والسمات الشخصية)، والجدول رقم (٦) يوضح هذه النتائج.

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات الجنس، الكلية، المستوى التعليمي، في مجالات الأداة الثلاثة، بطريقة هوتلنج (Hotellings)

المصدر	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
الجنس	التخطيط والتدريس	٥٢٨.٠٣	١	٥٢٨.٠٣	٤.٢٣٦	٠.٠٤٦٥*
قيمة هوتلنج	إدارة الصف	٢٠٤.١١٦	١	٢٠٤.١١٦	١.٧٦١	٠.١٦٨
(٠.٠٣٦٤)	السمات الشخصية	٦٧.٦٥٠	١	٦٧.٦٥٠	٠.٩٣٩	٠.٢٤٦
الكلية	التخطيط والتدريس	٣٢.٣٦٧	١	٣٢.٣٦٧	٠.٢٥٩	٠.٥٣٢
قيمة هوتلنج	إدارة الصف	١.٦٨٨	١	١.٦٨٨	٠.٠١٤٥	٠.٧٢٦
(٠.٠٢٩٨)	السمات الشخصية	٧٦.٩٥١	١	٧٦.٩٥١	١.٠٦٨٧	٠.٦٥٣
المستوى	التخطيط والتدريس	٩٦.٨٢٠	١	٩٦.٨٢٠	٠.٧٧٧	٠.٢٣٨
التعليمي	إدارة الصف	٢٠.٦١٧	١	٢٠.٦١٧	٠.١٧٦	٠.٤٦٨
قيمة هوتلنج	السمات الشخصية	٢٤.٨٣٧	١	٢٤.٨٣٧	٠.٣٤٥	٠.٩٢١
(٠.٠٢٧٨)						

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية (α=0.05) يعزى إلى متغير الجنس في مجال التخطيط والتدريس، وقد بلغت قيمة ف (٤.٢٣٦)، وجاءت هذه النتيجة لصالح الإناث، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهن (١٧٤.٩١)، و(١٦٩.٥٦) للذكور، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (١٩٩٤) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر تقديراً للسمات الأكاديمية من الذكور. ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر اهتماما بالنواحي الأكاديمية من الذكور، وهذا ما لاحظه الباحثان خلال تدريسهما للمساقات الجامعية؛ فالإناث بشكل عام أكثر تحصيلا من الذكور، وأكثر مشاركة ودافعية نحو التعلم، كما أن نسبة غيابهن عن المحاضرات أقل من الذكور، وغيرها من الأمور التي تدلل على اهتمامهن بالسمات المرتبطة بالتدريس للأستاذ الجامعي.

ولم تظهر النتائج في الجدول رقم (٦) فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات الأداة الثلاثة تعزى إلى الكلية أو المستوى التعليمي للطالب، فقد بلغت دلالة (ف) في مجال التخطيط والتدريس (٠.٥٣٢)، وفي مجال إدارة الصف (٠.٧٢٦) وفي مجال السمات الشخصية (٠.٦٥٣)، لمتغير الكلية. أما فيما يتعلق بمتغير المستوى التعليمي، فقد بلغت قيمة دلالة (ف) في مجال التخطيط (٠.٢٣٨)، وفي مجال إدارة الصف (٠.٤٦٨)، وفي مجال السمات الشخصية (٠.٩٢١)، ولم تكن جميعها ذات دلالة عند مستوى(α =٠.٠٥)، وهذه النتيجة تؤكد نتيجة الدراسة على الأداة الكلية،

الأمر الذي يعني أن طلبة الكليات الإنسانية والعلمية، وطلبة المستويين الأول والثاني لديهم تقديرات مرتفعة من التفضيل لسمات عضو هيئة التدريس الجامعي في مجالات السمات الشخصية، وإدارة الصف، والتخطيط والتدريس.

١٩ – **الخلاصة:** حققت هذه الدراسة هدفين أساسين، تمثل الأول في تطوير أداة للسمات التي تميز عضو هيئة التدريس الجامعي الفعال، وتمثل الثاني في تحديد أبرز السمات التي يفضلها الطلبة في عضو هيئة التدريس؛ وتحديد الفروق في تقديرات الطلبة تبعاً لجنسهم وكليتهم ومستواهم التعليمي. وكشفت نتائج الدراسة عن فرق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على الأداة الكلية، وفي بعد التخطيط والتدريس لصالح الإناث، وليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في الأداة الكلية، أو في أبعاد الأداة تبعا لمتغيري الكلية والمستوى التعليمي؛ وكذلك كشف عن أبرز السمات التي يرغب الطلبة بتوافرها في المدرس الجامعي الفعال، والتي قد تساعد المدرس الجامعي، وترشده لسد الثغرات والهفوات في عمله الجامعي، وذلك للارتفاع بمستوى التعليم الجامعي وتحسين نوعيته.

٢٠– مقترحات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يقترح الباحثان ضرورة ايلاء الجامعة لتقديرات الطلبة لسمات عضو هيئة التدريس الفعال أهمية قصوى، لما لذلك من انعكاس على المسيرة التعليمية في الجامعة، مع تزويد أساتذة الجامعة بتغذية راجعة تمكنهم من تلافي نقاط الضعف، وتدعيم جوانب القوة في تعاملهم مع الطلبة، أو إدارتهم للصف، أو تدريسهم الجامعي. وتزويد إدارة الجامعة، ومركز تطوير أداء عضو هيئة التدريس بمعلومات علمية تمكنهم من اتخاذ قرارات تسهم بارتقاء مستوى أساتذة الجامعة.

المراجع

المراجع العربية

– الأسمر، منى حسن. (٢٠٠٥). "كفايات أداء عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات". **مجلة العلوم التربوية، ٧**، ١٣١– ١٧٦.

– بطاح، احمد والسعود، راتب. (١٩٩١). "تقييم الفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبتهم". **دراسات، العلوم التربوية، ٢ (٢٦)**، ٤٧٢–٤٨٢.

– الجفري، ابتسام حسين. (٢٠٠٢). "آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى". **المجلة التربوية، ١٦ (٦٤)**، ١٠٩–١٥١.

– حداد، عفاف شكري .(١٩٨٩). "أسباب التسجيل في المساقات الاختيارية في نظام الساعات المعتمدة (دراسة ميدانية)"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد٢٤، كانون الثاني، ١٢٩– ١٤٣.

– الختيلة، هند ماجد .(٢٠٠٠). "المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود". **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٢، ٢**، ١٠٧– ١٢٣.

– الشعوان، عبد الرحمن محمد .(٢٠٠١). "معايير اختيار المعلم المتعاون". **رسالة الخليج العربي، عدد ٨٠، السنة الثالثة والعشرون.**

– عبد الله، تيسير. (١٩٩٧). "بعض سمات الأستاذ الجامعي الجيد كما يدركها طلبة جامعة بيت لحم". **علم النفس**، يوليو، ١٢٠–١٣٢.

– عبيدات، سليمان. (١٩٩١). "الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة". **دراسات، العلوم الإنسانية**، ١٨، ٢، ١٣٤–١٥٦.

– العيسوي، عبد الرحمن. (١٩٨٤). **تطوير التعليم الجامعي العربي: دراسة حقلية**. بيروت: دار النهضة العربية.

– المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم. (٢٠٠٠). "تقويم الأداء التدريس لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة". **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٢ (٢)**، ٢٤١–٢٦٦.

– محمد، يوسف عبد الفتاح. (١٩٩٤). "بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي بجامعة الإمارات". **علم النفس**، ٣١، السنة ٨، ٣٦–٤٧.

– مرعي، توفيق. (١٩٨٣). **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**. عمان: دار الفرقان.

– نبراوي، يوسف، ويحيى، علي .(١٩٨٤). "اتجاهات طلبة الإمارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعة (دراسة ميدانية)". **المجلة العربية للبحوث التربوية**، ٤(٢)، ٦٣–٧٩.

المراجع الأجنبية

- Akrawi, M. (1977). **Arab world: regional analysis**. The international encyclopedia of higher education, Vol 1, Washington, D.C.: Jossey-bass publishers.

- Al- Methen, A. & Wilkinson, W. J. (1986). What Student in Kuwait Consider to be the characteristics of a "good" Science teacher, **Research in Science and Technological Education, 4(2),** 171- 181.

- Blackburn, R. & Clarck, M. (1976). An Assessment of Faculty Performance: Some Correlates between Administrators, Colleagues, Students and Self Rating. **Sociology of Education. 48**, 242-256.

- Border, J. & Dorfman, J. (1994). Determinants of Teaching Quality: What's Important to Students? **Research in Higher Education, 35, 5,** 235-249.

- Brophy, J.E. (1981). Teacher Praise: A functional Analysis. **Review of Educational Research, Spring,** 5-32.

- Bruton, B. & Grull, S. (1982). Causes and Consequences of Student evaluation of instruction. **Research in Higher Education, 17,** 195- 206.

- Cohen, P. A. (1981). Student Ratings of Instruction and Student Achievement: Metaanalysis of Multisection Validity Studies. **Review of Educational Research, 51,** 281- 309.

- Good, T. L. (1979). Teachers Effectiveness in the Elementary School. **Journal of Teacher Education, March\April,** 52- 64.

- Good. T. L., Biddle, B. & Brophy, T. (1975). **Teacher Makes Difference.** New York: HoH, Rinehart and Winston (59-61).

-Hativa, N. (1995). The development wide approach to improving faculty instruction in higher education: a qualitative evaluation. **Research in higher education, 36, 4,** 377-413.

-Huang, Y. (1992). Early Childhood Education Students Perception of the most Important Attributes of Effective College Teachers in Taiwan. **DAI, JA, 2/II.**

-Kauchak, D.P.& Eggen, P.D. (1998). **Learning and Teaching: Research Based Methods**. Needham Heights, M A: Allyn and Bacon.

King, R. A. (1978). Reliable Rating Sheets: A key To Effective Teacher Evaluation. **National Association of Secondary Principals Bulletin, 62,** 21-26.

-Lumsden, K. & Scott, A. (1995). Evaluating faculty performance on executive programs. **Education – economics, 3, 1**, 19-31.

-Menges, R .& Kulieke, M. (1984). Satisfaction and Dissatisfaction in the College Classroom. **Higher Education, B:** 255- 264.

-Milley, W. (2003). What You don't Know can Hurt You Students' Perceptions of Professors Annoying Teaching Habits. **College Students' Journal, 37, 3** 447-455.

-Murray, H. (1972). The Validity of Student Ratings of Teaching Ability. **Paper Presented at the Canadian Psychological Association Meeting, Montreal. "How Deans Evaluate Teachers"**. November 1972.

-Ryans, D. G. (1960). **Characteristic of Teachers.** Washington, D. C.: American Council on Education.

-Searles, W. E. & NG, W.M. (1982). A Comparison of Teacher and Principal Perception of an outstanding Biology Teachers. **Journal of Research in Science Teaching, 19 (6),** 487- 495.

-Searles, W. E. & Kudeki, N. (1987). A comparison of Teacher and Principal Perception of an outstanding Science Teacher. **Journal of Research in Science Teaching, 24(1),** 1-13.

-Stone, D.& Nielson, E. (1982), **Educational Psychology, The Development of Teaching Skill.** New York, Harper and Row, Publishers.

-Tellefson, N. (1974). Selected Students Variables and Perceived Teacher Effectiveness, **Education, 94,** 30-35.

-Tinari, F. (1994). A Foundation for faculty evaluation: the annual development plan. **Paper presented at the conference on current collegiate faculty evaluation practices and procedures of the center for educational development and assessment San Juan, pr**.

-Walsh, D. & Maffei, M. (1994). Never in A Class By Themselves: An Examination of Behaviors Affecting the Students- Professor Relationship, **Journal on Excellence in College Teaching, 5,** 23-4

-White L. (1995). Efforts by departments of economics to asses teaching effectiveness: results of an informal survey. **Journal of economic education, 26,** 1.

-Woolfolk, A.E.(1998). **Teaching for learning. Needham Heights,** MA: Allyn & Bacon.

-Yager, R. E. & Penick, J. E. (1984). What Student Say about Science, **Education, 68(2),** 143- 152.

«وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠٠٨/٥/٢٢ وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠٠٨/٨/٣٠»