البحث الرابع

فعالية التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها

د. إبراهيم فيصل رواشدة*
د. إبراهيم محمد يعقوب**

الملخص

تهدف الدراسة إلى استقصاء فعالية التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها، فجمعت بياناتها بأداة محكمة وبمعامل ثبات للاختبار وإعادته مقداره ٠.٧٩ وبمعامل اتساق داخلي (الفالكرونباخ) مقداره ٠.٩١.

جمعت الدراسة بياناتها من عينتها المختارة من طلبة كلية التربية للفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، التي اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية الترتيبية على حسب ترتيب شعبهم في الجدول الدراسي للفصل الأول، فبلغ عددها النهائي ٥٣١ طالبا وطالبة من ٤٦٨١ طالباً وطالبة في الكلية، وحللت البيانات بالحاسوب باستخدام برنامج SPSS، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

بلغ مدى تقدير مستوى فعالية التدريس ومستويات فعالية مجالاته ومن مختلف فئات طلبة عينة الدراسة من ٢.٥٧ إلى ٢.٨٠ حداً أقصى مقداره ٤ أي بنسبة تراوحت من ٦٤٪ إلى ٧٠٪. ويمكن وصف هذا المستوى بالمقبول إلى الجيد، وفق تدريج الأداة فإنه يعني: أن ملامح فعالية التدريس تراوح ظهورها في قليل المحاضرات إلى أكثر المحاضرات.

هذا وإن تقديرات مستويات فعالية التدريس ومجالاته لم تختلف بدلالة إحصائية باختلاف جنس الطلبة أو مستوى برنامجهم الدراسي، لكنه اختلف للتدريس الكلي ولبعض مجالاته باختلاف المعدل التراكمي ولصالح

"جيد فما دون" مقارنة بجيد جداً فما فوق، وباختلاف القسم الأكاديمي لصالح طلبة الإرشاد وعلم النفس مقارنة بقسم المناهج والتدريب وبقسم الإدارة والأصول.

---

*كلية التربية – جامعة اليرموك – الأردن.

**كلية التربية – جامعة اليرموك – الأردن.

هذا وأن هناك ٣٣.٣٪ من ملامح التدريس، أقر أغلب الطلبة أنها تظهر في قليل من المحاضرات، بينما هناك ٦٥.١٪ من هذه الملامح تظهر في أغلب المحاضرات، في حين يظهر ١.٦٥٪ من هذه الملامح في كل المحاضرات.

وفسرت النتائج في ضوء خصائص الأفراد من ميول واهتمامات واستعدادات وقدرات وأقترحت الدراسة القيام بمزيد من البحوث لتحديد العوامل المؤثرة في ملامح فعالية التدريس وتحديد ارتباطاتها مع فعالية التدريس.

الكلمات المفتاحية: فعالية التدريس، تربية، جامعة اليرموك.

١ – المقدمة

التدريس عملية منهجية، وهي إحدى وظائف الجامعة الثلاث؛ تدريس وبحث علمي وخدمة المجتمع. وبتكامل هذه الوظائف الثلاث في الجامعة، يجعلها مصدراً من مصادر ثقافة الأمة وثمرة من ثمرات تاريخها وتطورها وتطور فلسفتها. وبمثل هذا التكامل في الجامعة يمكن أن يكون خريجوها جديرين بحمل الدعوة في رسالاتهم الحياتية بوفاء وأمانة، ويكون منهم العلماء والأطباء والمهندسون والأكاديميون والتربويون والفنيون.

وقد يتأطر التدريس الجامعي بنموذج سلوكي، وفيه يشخص التعلم السابق وتحدد الأهداف وتعرض المادة عرضاً جيداً ويمارس التدريب الموجه ويجري التصحيح والتغذية الراجعة ثم التدريب المستقل وبعد ذلك تكون المراجعة الدورية. كما وقد يتأطر التدريس الجامعي بنموذج بنائي، وفيه يكون التعلم نشطاً وتتكامل خلاله المعرفة التقريرية والطرائقية، وتستثار فيه دافعية المتعلم، ويكون فيه التعلم تقدماً وعودة فلا يكون خطياً باتجاه واحد ولا تراكمياً أو إضافة بل نمواً وتفكيراً ومن ثم يكون تطورياً (الشيخ وعدس، ١٩٩٨).

ويتأثر التدريس الجامعي كأحد عمليات النظام الجامعي بمدخلات هذا النظام من ثقافة المجتمع وحضارته وقيمه وقضاياه ومؤثرات عالمية ومن النظريات الفلسفية والنفسية والتربوية والمعرفية. وتتولد في ضوء هذه المدخلات قوانين وأنظمة وتعليمات الجامعة التي تتحدد بها قدرات الطلبة واستعداداتهم وبرامج التدريس؛ وكفايات أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم؛ وتصميم البيئة الجامعية والمواد والتجهيزات والمختبرات وجميع أشكال التقنيات. وتشكل هذه المدخلات بطبيعتها ونوعيتها ومستوياتها التدريس الجامعي وتتحدد فعاليته.

ويكون التدريس الجامعي الفعال بجانبين، فالأول هو مهارة المدرس وبراعته في الإثارة الفكرية والتواصل الإيجابي مع الطلبة، والجانب الثاني هو أنماط تعلم الطلبة ومستويات مشاعرهم وانفعالاتهم وتفاعلاتهم وبالتالي دافعياتهم، فإن احتوى التدريس الجامعي على جانب واحد كان فعالاً لبعض الطلبة، وإن اتصف بالجانبين كان التدريس فعالاً لكل الطلبة (لومان، ١٩٨٩).

ومما وصفت به براعة المدرس الجامعي؛ أنه متحمس ويسعى إلى تحقيق أهداف تعلم عالية

المستوى و يلتزم بواجبه ويثق بقدرات طلبته،وتتأسس سلوكاته المهنية على أخلاقيات المهنة، ويهتم بطلبته داخل قاعات المحاضرات وخارجها ويحترمهم ويستجيب لحاجاتهم، ويمتلك معرفة جيدة ويجددها ويعرضها على طلبته بوضوح، ويعي أساليب تعلم طلبته وأنماط هذا التعلم، وأداؤه في عمله منظم، ويشجع على التفكير المستقل ويثير حب الاستطلاع ويكون ملهما، ويوظف الفرص للتعاون بين طلبته في تعلمهم، ويقوّم تعلم طلبته تقويماً متميزاً، كما أنه يقف عند حدود معرفته (مرسي، ١٩٩٢).

وتتعدد الطرائق والأساليب في التدريس الجامعي، فتغلب عليه المحاضرات والمناقشات والسيمينارات Seminar والعمل المخبري والمختبرات اللغوية والمشروعات، وإلى جانب ذلك يلاحظ أحيانا ورش العمل ولعب الأدوار وتوظيف الحاسوب والتعليم المفرد "طريقة كلير"،(مايترو وموانجي،٢٠٠٠؛ الشيخ وعدس، ١٩٩٨؛ لومان، ١٩٨٩؛ مرس، ٢٠٠٠).

وتتصف البيئة الفعالة في مسارح التدريس الجامعي والمتنوعة من قاعات المحاضرات والمختبرات العلمية واللغوية والمدرجات وقاعات المشروعات وفي أحضان الطبيعة؛ بالأمن والطمأنينة والرضا والتفاعلية النشطة وبالنظام والانتظام والانشغال بواجبات التعليم والتعلم واستثمار الوقت والتشاركية واحترام الرأي والرأي الآخر، وكذلك بالعقلانية والموضوعية وتكافؤ الفرص وعدم التميز والتعاونية، وبممارسة اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وبتفاعلات إيجابية ومتابعة للأعمال مع التشجيع والتعزيز والتغذية الراجعة، وتتصف بالتقويم الشامل والصادق والثابت والعادل (الأسد، ١٩٩٣؛ سنقر، ٢٠٠٠؛ الشيخ وعدس، ١٩٩٨؛ لومان، ١٩٨٩؛ مرسي، ١٩٩٢).

ولكي يكون التدريس الجامعي في الجامعة فعالاً ويستمر كذلك، وهذا مما تفخر به الجامعات بين بعضها بعضاً ومما تتنافس به، فإن الجامعات تلجأ إلى عمليات تقويم ومتابعة لعمليات التدريس فيها. وهذا ما مارسته الجامعات الأمريكية منذ السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين. وكذلك جامعة اليرموك فإنها مارست مثل هذا التقويم في الثمانينيات من القرن العشرين، وكان هذا التقويم من مهام مركز البحث والتطوير التربوي، وكان يجري التقويم بنماذج ثلاثة من الاستبانات المعدة لهذا الغرض . إلا أن التقويم في جامعة اليرموك في الوقت الحالي وقف عند حد التقويم الفردي لعضو هيئة التدريس لأغراض النقل من فئة إلى أخرى في المرتبة أو إلى الترقية من مرتبة إلى أخرى.

وقد تمارس أساليب أخرى في التقويم الجامعي، كأن يقوم المدرس الجامعي بتسجيل فعالياته ونشاطاته خلال محاضراته على شريط فيديو، ثم يشاهد الشريط فيحلل محتوى فعالياته وتشخص الإيجابيات والسلبيات في هذه الفعاليات، ثم يصدر حكما ذاتيا على مدى كفايته، فيعزز الإيجابيات ويحافظ عليها ويتحاشى السلبيات.

وهناك أسلوب آخر في تقويم فعالية التدريس في الجامعات، وهو تقويم عضو هيئة التدريس من قبل زملائه أو من قبل القسم الذي ينتمي إليه في كليته، لكن يؤخذ على هذا التقويم أنه لا يخلو من التحيز وأنه يحتاج إلى وقت وجهد كبير (Feldman,1989). وقد يجري تقويم فعالية التدريس الجامعي من قبل الطلبة من خلال استبانات تعد لهذا الغرض، وتتناول جوانب التخطيط والأهداف والأساليب والتقويم.

ويذكر مارش (Marsh,1987) أن تقويم فعالية التدريس الجامعي من قبل طلبة الجامعات، بدأ في الجامعات الأمريكية مع بداية القرن العشرين وفي منتصف العشرينيات فيه، وذلك في جامعة هارفرد وواشنطن وبوردو وتكساس وفي جامعات ومؤسسات أخرى.

ويذكر مارش (March,1987)، أن الدراسة الرائدة في تقويم فعالية التدريس الجامعي من قبل الطلبة، هي تلك التي أجراها ريمرز Remmers في العشرينيات من القرن العشرين، ولعبت هذه الدراسة دور المثير لدراسات تالية بلغت أوجها في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، ومع أن هذه الدراسات التالية كانت بقصد تحدي صدق استنتاجات دراسة ريمرز، إلا أن نتائجها جاءت مدعمة لنتائج دراسة ريمرز.

يعدّ تقويم فعالية التدريس من قبل الطلبة في الجامعات مهماً؛ لأنه قد يحقق الأغراض الآتية:

- يقدم تغذية راجعة تشخيصية لأعضاء هيئة التدريس حول فعالية تدريسهم، وقد يفيد ذلك في تحسين عملية التدريس.
- يمد الطلبة بمعلومات عن كفايات وقدرات أعضاء هيئة التدريس وعن المقررات مما يمكن الطلبة من اتخاذ قرارات حول دراستهم.
- يوفر معلومات وبيانات عن عمليات التدريس الجامعي قد تفيد في البحث

العلمي حول التدريس.

- توفير قياس لنوعية المقررات وقد تستخدم نتائج هذا القياس في تحسين نوعية المقررات وتطوير خططها.
- يمكّن من قياس فعالية التدريس ويمكّن المجالس الإدارية من اتخاذ قرارات مناسبة لعمليات النقل والتثبيت والترقية لأعضاء هيئة التدريس.

٢ – مشكلة الدراسة وأسئلتها

لما كانت فعالية التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك غير مؤكدة ببحث تربوي علمي، وتبقى صورة هذه الفعالية مستندة إلى آراء شخصية من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ومن رؤساء الأقسام والعمداء، فحينا توصف بالعالية وحينا آخر توصف بالمتدنية، وأحيانا يشاع هذا وأحيانا يشاع ذاك؛ وما ذلك إلا لأن عمليات المتابعة والمراقبة تكون فردية لبعض أعضاء هيئة التدريس حين حاجاتهم إلى النقل والترقية، وإذا ما أضيف إلى هذا عمليات المجاملة والتحيز التي قد تشوه الصورة الحقيقية لفعالية التدريس في كلية التربية؛ كان من الضروري القيام بمثل هذه الدراسة في استقصاء فعالية التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها وبالصورة التي توجهت بها، إذ لا يقصد عضو هيئة تدريس ولا قسم على انفراد.

وقد تبدو مثل هذه الدراسة مفيدة؛ لأن عملية التدريس عملية تطورية وتطويرية، وإن استمرت هكذا؛ كان بالإمكان المحافظة على مستوى أداء كلية التربية في جامعة اليرموك يليق بما يحظى به التعليم الجامعي في الأردن من إقبال وتطور عبر العقود الزمنية الأربعة السابقة.

وفي ضوء تبرير هذه الدراسة، كانت محاولة هذه الدراسة وعلى أساس إمكانية اعتبار وجهات نظر طلبة كلية التربية في تدريسهم الذي يتلقونه في الكلية، محكا من المحكات التي قد تستخدم في تحقيق غرضها، في استقصاء فعالية التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها ، وبالتالي فسؤالها الرئيس ، ما فعالية التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك؟

وتفرع عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١ – ما تقدير مستوى فعالية التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها؟

٢ – ما مدى اختلاف تقديرات مستوى فعالية التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها باختلاف جنسهم (ذكوراً، إناثاً) أو باختلاف أقسامهم (مناهج وتدريس، وعلم نفس وإدارة) أو باختلاف برنامجهم الدراسي (بكالوريوس ودراسات عليا) أو باختلاف فئات تقدير معدلاتهم التراكمية (جيد فما دون، جيد جدا فما فوق)؟ والفرضية الصفرية المقابلة لهذا السؤال، هي: لا تختلف تقديرات طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك لمستويات فعالية التدريس في الكلية بدلالة إحصائية في مستوى دلالة $\alpha = ٠.٠٥$ باختلاف جنس الطلبة أو باختلاف أقسامهم أو باختلاف برامجهم الدراسية أو باختلاف فئات تقدير معدلاتهم التراكمية.

٣ – ما تقديرات مستويات فعالية مجالات التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك والتي شملتها أداة الدراسة من وجهة نظر طلبتها؟

٤ – هل تختلف تقديرات مستويات فعالية مجالات التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها باختلاف جنسهم (ذكوراً، إناثاً) أو باختلاف أقسامهم (مناهج وتدريس، وعلم نفس وإدارة) أو باختلاف برنامجهم الدراسي (بكالوريوس ودراسات عليا) أو باختلاف فئات تقدير معدلاتهم التراكمية (جيد فما دون، جيد جدا فما فوق)؟ والفرضية الصفرية المقابلة لهذا السؤال، هي: لا تختلف تقديرات طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك لمستويات فعالية مجالات التدريس بدلالة إحصائية في مستوى دلالة $\alpha = ٠.٠٥$ باختلاف جنس الطلبة أو باختلاف أقسامهم أو اختلاف برامجهم أو باختلاف فئات تقدير معدلاتهم التراكمية.

٥ – ما المستوى الأعلى للتقدير من أكثر الطلبة لفعالية ملامح التدريس في كلية التربية وما النسب المئوية لعدد ملامح التدريس في كل من هذه المستويات الأعلى للتقدير؟

٣ – أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الوقوف على وجهة نظر طلبة كلية التربية في تقدير فعالية التدريس في كلية التربية من حيث التخطيط للتدريس وأهدافه ومحتواه وتنفيذ الدروس وكفايات المدرسين

وإثارة الدافعية للتعليم والإجراءات التعليمية وطبيعة الأعمال والواجبات التعلمية التي يكلفون بها ومتابعتها من حيث امتحاناتهم. وذلك لتوفير تغذية راجعة لدى كل المعنيين في كلية التربية وبمستوياتهم المختلفة عن مستوى هذه الفعالية؛ بغرض التشخيص والتطوير، وبغرض المقارنة بين هذه الفعالية في التدريس في الكلية باختلاف أقسامها؛ مناهج وتدريس وإرشاد وعلم نفس وإدارة وأصول... وبغرض تشكيل القيمة لهذه الفعالية من جميع المعنيين في كلية التربية، لا أن تبقى محصورة بيد الجانب الإداري (العميد ورؤساء الأقسام) وبيد الجانب الأكاديمي (أعضاء هيئة التدريس)، بل ليشارك بهذه القيمة الطلبة الذين هم محور العملية التعليمية التعلمية في الكلية.

٤ – حدود الدراسة وافتراضاتها

لا إطلاق في صحة أي معرفة وصدقها فصحة المعرفة نسبية، فهي مرتبطة بذات العارف وموضوعها وسياقها والطريقة التي توصل بها إلى هذه المعرفة؛ لذا فنتائج هذه الدراسة هي نسبية ومقيدة بأدواتها من حيث محتواها: صحة وشمولية واكتمالاً، ومن حيث السياقات التي جمعت بها بيانات الدراسة ومعلوماتها وبمدى الدقة والموضوعية في الاستجابة إلى استبانتها.

وفي ظل هذه الحدود، تفترض الدراسة أن استبانتها ذات صدق وثبات ملائمين لأغراض الدراسة، وكذلك فإن إجراءاتها كانت مناسبة وملائمة، وكذلك تحليلاتها، وكذلك فإن الطلبة استجابوا إلى استبانة الدراسة بموضوعية واهتمام.

٥ – أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى الآتي:

– كشفت وجهة نظر عامة لطلبة كلية التربية في جامعة اليرموك حول فعالية التدريس في كليتهم، وأعطتهم فرصة لأن يمارسوا التقويم والتفكير التأملي في ملامح فعالية التدريس، ولأن يمارسوا عمليات اتخاذ قرار حول تقديرهم لمستوى فعاليات ملامح التدريس.

– ما وفرته من إجابات لأسئلتها، قد تكون تغذية راجعة مفيدة لطلبة الكلية ولأعضاء هيئة التدريس فيها ولأقسام الكلية وعمادتها، وقد تسهم في اتخاذ قرارات حول تطوير عمليات

التدريس في الكلية تشمل التخطيط والأهداف والأساليب والتقويم والتفاعلات الدينامية الصفية.

- وفرت أداة لقياس فاعلية التدريس، ويمكن الاستفادة منها وتوظيفها في تقويم التدريس على مستوى المساق الواحد أو المساقات كلها، في كلية التربية أو في باقي كليات الجامعة.

- أشبعت رغبة أعضاء هيئة التدريس وعميد الكلية ورؤساء الأقسام وكل الطلبة، في أنها حاولت الإجابة عن سؤال يتردد باستمرار ويثار كثيراً، ألا وهو ما فعالية التدريس في كلية التربية بشكل عام وفي أقسامها بشكل خاص، وذلك من وجهة نظر مجموعات تصنيفية مختلفة من الطلبة، طلاباً وطالبات، طلبة بكالوريوس ودبلوم، وطلبة دراسات عليا، طلبة بتقديرات مختلفة تتراوح من المقبول وإلى الممتاز.

٦ – مصطلحات الدراسة

٦ – ١– فعالية التدريس: هو الأثر الشامل لإيجابيات مهارات التدريس ومزاياه وعملياته في مجالات التخطيط والأهداف وأساليب التدريس والتقويم وطرائقهما التي تؤشر بها مبادئ وأفكار ونظريات فلسفية ونفسية واجتماعية وتربوية، ويكون الحكم على عملية التدريس في ضوء هذا الأثر بأنها جيدة ومتميزة وفعالة وفي هذه الدراسة، فقد صيغت ملامح لفعاليات مهارات التدريس وعملياته في مجالات ثمانية، وقدر مستوى فعاليتها بواحدة من أربع درجات؛ ٤ (تعني أن الملمح يظهر في كل المحاضرات التدريسية) ٣ (تعني أن الملمح يظهر في أكثر المحاضرات التدريسية) ٢ (تعني أن الملمح يظهر في عدد قليل من المحاضرات) ١ (تعني أن الملمح لا يحس في أي من المحاضرات).

٦ – ٢– الملمح: قصد به الوصف لظاهرة جزئية في عملية التدريس في كلية التربية وبمجالات مختلفة تشمل التخطيط والأهداف والمحتوى وتنفيذ الدروس وكفايات المدرسين والدافعية والأجواء التعليمية والأعمال والواجبات والامتحانات، واستند الوصف لهذه الظاهرة

إلى مبادئ وأفكار طرائقية ومهنية تربوية ونفسية وتقنية واجتماعية. وشكل هذا الوصف فقرات أداة الدراسة التي أعدت لأغراضها.

٦ – ٣– المستوى الأعلى للتقدير: قصد بالتقدير هو التخمين الذي يعطيه الطالب للملمح الواحد (الموصوف في الفقرة الواحدة) على أساس إحساس الطالب وانطباعاته المتشكلة لديه من خبرته لسياقات التدريس في الطلبة خلال دراسته في برنامج تخصصه، وذلك بواحدة من الحالات الآتية؛ جرى في كل المحاضرات أو جرى في أكثر المحاضرات أو جرى في عدد قليل من المحاضرات أو إنه لم يظهر في أي من المحاضرات، ودرج ذلك بـ ٤، ٣، ٢، ١ وبالترتيب السابق، وبالتالي فإن المستوى الأعلى للتقدير سيكون هو المتوسط لمجموع تقديرات الطلبة للملمح الواحد أو لمجموع ملامح المجال الواحد أو لكل ملامح الأداة، وقد يكون وفق إجابات الطلبة بواحد من الأرقام المشار إليها أعلاه (٤، ٣، ٢، ١).

٦ – ٤ – مجالات التدريس: قصد بها مكونات أو عناصر السياق التدريسي التي هي نفسها عناصر مفهوم المنهج التربوي، وهذه العناصر هي؛ التخطيط والأهداف والمحتوى وتنفيذ الدروس وكفايات المدرسين والدافعية والأجواء التعليمية والأعمال والواجبات والامتحانات، وهي أبعاد أداة الدراسة.

٧ – الدراسات السابقة

هناك مجموعة من الدراسات التي تناولت التقويم للتدريس الجامعي، وهي بمجموعها قليلة نسبيا إذا ما قورنت بموضوعات وقضايا تربوية أخرى تناولها البحث التربوي، وبعض هذه الدراسات كان في البلدان العربية، وبعضها الآخر كان في البلدان الأجنبية. وبتصنيف آخر كان بعض هذه الدراسات في استقصاء الكفايات التدريسية لدى بعض أعضاء هيئات التدريس و ذات الأثر الفاعل وكان بعضها الآخر في استقصاء بعض خصائص الطلبة ذوي العلاقة في تقدير كفايات مدرسيهم بالفعالية.

وفيما يلي عرض لهاتين المجموعتين وبتتابع زمني من الأقدم إلى الأحدث.

٧ – ١ – مجموعة الدراسات التي تناولت كفايات أعضاء هيئات التدريس ذات الأثر الفاعل

أجرى نخلة (١٩٨٩) دراسة تهدف إلى قياس المقومات الأساسية التي تميز المدرس الجامعي من وجهة نظر طلبته، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٨) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة المنيا في مصر، وتوصلت الدراسة إلى أن السمات التي يجب توافرها في المدرس الجامعي هي أن يشرح المادة باستخدام أمثلة من الواقع، ويقدم أفكاره بمنطق وتسلسل، وينظم المواقف التعليمية بما يتفق وحاجات طلبته، وأن ينوع في طرائق تدريسه.

وأجرى الشخيبي (١٩٩١) دراسة تهدف إلى معرفة الصورة المفضلة للمدرس الجامعي من وجهة نظر طلبته، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤٨) طالباً وطالبة من كليات التربية بجامعتي عين شمس وقناة السويس والطلبة هم طلبة السنوات النهائية في دراستهم، وأظهرت نتائج الدراسة الترتيب التنازلي التالي لصفات المدرس الجامعي على حسب أهميتها من وجهة نظر الطلبة، وهي: المهارة في التدريس، وقوة الشخصية، والالتزام بمواعيد المحاضرات، والتمسك بالقيم الدينية في السلوك، والتمكن من المادة العلمية، والتواضع في التعامل مع الطلبة، والعدالة في تقويم الطلبة، وتوفير الجو الديمقراطي، والتوازن الانفعالي، والمهارة في البحث العلمي، وحسن المظهر.

وأجرى خليفة ومحمود (١٩٩٢) دراسة تهدف إلى تعرف تصورات الطلبة لسمات المدرس الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالباً وطالبة، وبمعالجة بيانات الدراسة أشارت النتائج إلى أن سمات المدرس الجامعي تترتب وفق الأهمية على النحو الآتي: أن يكون منظماً في شرح المادة الدراسية، ويتقبل آراء طلبته، ولبقاً في الحديث، ومتواضعاً، وصبوراً وطويل البال، وأن يتسم بالنزاهة والموضوعية. وكانت هناك سمات أخرى بدرجات من أهمية أقل من السابقة وهي؛ البشاشة والاهتمام بالجوانب الثقافية والفكرية، ولديه معرفة تامة بالمواد التي يدرسها، وأن يكون ذا خبرة في التدريس، ويكون حازماً وصريحاً. واتفق الطلاب و الطالبات بدرجة كبيرة على أهمية معظم الخصائص التي يتصف بها المدرس الجامعي ليكون مقدّراً.

وأجرى هوج (Houg,1988) دراسة في تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة Bowling Green State University من حيث خصائص شخصية ومهنية ذات أثر في سمعتهم وذات أثر في إقبال الطلبة على التسجيل في مقررات يدرسونها أو ذات أثر في أحجامهم عن التسجيل في هذه المقررات. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالباً وطالبة في ولاية أوهايو، واستخدمت الدراسة استبانة ذات فقرات بمستوى خصائص شخصية ومهنية، ومثلها: الصداقة مع المدرس ودفء علاقته مع الطلبة وعدالة تقويمه وجديته في العمل واهتمامه بالطلبة وحسن مظهره وشخصيته الجذابة. وبينت النتائج أن حصول الطلبة على علامات عالية في مقررات الدراسة يؤدي دوراً كبيراً في تقدير الطلبة للمدرس، وتعدّ العلامة العالية دافعاً أساسياً وراء تسجيل الطلبة في المقررات الدراسية مع المدرسين.

٧ – ٢ – مجموعة الدراسات التي تناولت العلاقة بين بعض خصائص الطلبة وتقديرهم لمهارات تدريس مدرسيهم.

أجرى كوهين (Cohen,1981) تحليلاً بعدياً Meta - anaysis لتقديرات الطلبة في أداء التدريس لمدرسي (٦٨) مقرراً متعدد الشعب، فوجد أن هناك ارتباطاً بين تقديرات الطلبة لمهارة المدرس وتحصيلهم الدراسي وبمقدار ٠.٥ في حين كان الارتباط بين صعوبة المقرر الدراسي وتحصيلهم الدراسي قريبا من الصفر أو سالباً.

وأجرى بري وليفنتال (Perry; Leventhal,1980) دراسة لمعرفة أثر درجات الطلبة في تقديراتهم لفعالية التدريس، فشاهدت مجموعات من الطلبة محاضرة على الفيديو ثم قوموا فعالية أداء المدرس. وبعد أسبوعين أعطي الطلبة درجاتهم في الامتحان السابق وبعدها شاهدوا محاضرة ثانية للمدرس نفسه وبموضوع آخر وطُلب إليهم تقدير فعالية أداء المدرس وأُجريَ لهم امتحان آخر بمحتوى المحاضرة الثانية. فلم يظهر آثر لدرجات الطلبة في الامتحان الأول في درجاتهم في الامتحان الثاني.

وأجرى بروان (Brown,1976) دراسة في قياس فعالية المدرسين باستخدام مقياس يستخدم في جامعة أمريكية "Connecticut" وتكون من ثماني فقرات، والفقرة الواحدة مدرجة بعشرة مستويات، على عدد كبير من الطلبة ولعدد كبير من المساقات، فتبين أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً بمستوى دلالة (α = ٠.٠٠١) ومقداره (٠.٨٥) بين درجات الطلبة في كل شعبة من شعب المقررات ومعدلات تقديرهم لفعالية مدرسيهم. وتبين أن هذه التقديرات لفعالية

المدرسين من قبل الطلبة تختلف بدلالة إحصائية باختلاف مستويات المقررات (سهلة أو صعبة) وجنسهم وباختلاف سنوات استمرار المدرس في عمله.

وأجرى سنايدر وكلير (Snyder, Clair,1976) دراسة على (٧٢) طالباً وطالبة بغرض معرفة العلاقة بين الدرجات المتوقعة والفعلية للطلبة في أحد المقررات التي يدرسونها وتقديراتهم لأداء أعضاء هيئة التدريس، وبينت النتائج أن هناك أثرا للدرجات المتوقعة والفعلية في تقدير الطلبة لأداء مدرسيهم.

وأشارت دراسة أبرامي وديكنز وبري وليفنتال (Abrami; Dickens; Perry; Levental,1980) إلى أن معايير المعلم في تدريجه لواجبات طلبته تؤثر في تقديراتهم لتدريسه.

يبدو من الدراسات السابقة ذات العلاقة إلى حد ما بالدراسة الحالية؛ أنها قليلة ومتفرقة، فمنها ما كان في جامعات عربية (نخلة، ١٩٨٩؛ الشخيبي، ١٩٩١؛ خليفة ومحمود، ١٩٩٢) ومنها ما كان في جامعات أجنبية (Houge, 1986; Cohen, 1981; Perry, Leventhal, 1980; Brown, 1976; Synder, Clair, 1976)

وحاولت الدراسات استخلاص ملامح تدريس فعالية يمارسها المدرسون التي يقول بها الطلبة، ومثل هذه الملامح، هي؛ القدرة على الشرح وإثارة الأسئلة وتسلسل الأفكار وتنظيم الوقت وقوة الشخصية والالتزام بمواعيد المحاضرات والالتزام بالقيم الدينية والتمكن من المادة والثقافة والتواضع والعدالة والموضوعية والديمقراطية وحسن المظهر والشخصية والتوازن الانفعالي وقدرة التواصل والود والتعاطف والعدالة والخبرة في التدريس.

ومن جانب آخر حاولت دراسات أخرى استقصاء العوامل التي تؤثر في تقدير الطالب الجامعي للمدرس، فأشار بعضها إلى مدى التحصيل وصعوبة المساق وجنس المدرس والتقارب بين القيمة المتوقعة والفعلية لعلامة الطالب في المساق وكذلك معايير تدريج المدرس لأعمال طلبته.

والدراسة الحالية (من خلال النظر في مجالاتها وفقراتها) لم تقف وقوفاً مباشراً عند استخلاص سمات فعالية المدرس استخلاصاً محدداً، بل تساءلت عن أجواء التدريس وبشكل شمولي والتي يكون للمدرس فيها دور، فمجالات استبانة الدراسة ٨ ثمانية مجالات وعدد

فقراتها ٦٣ ثلاث وستون فقرة، وقد طلبت إلى طلبة عينة الدراسة الحكم من خلال نظرة شمولية لفعالية التدريس في الطلبة من خلال كل المحاضرات حاولت أن تقف على الإحساس العام لدى الطالب عن التدريس وليس عن مدرس واحد بعينة أو مدرسين اثنين.

هذا ولم يقم أحد بمثل هذه الدراسة بهذه الطبيعة في كلية التربية في جامعة اليرموك، ومثل هذه الدراسة قد يكون ضرورياً في وقت يكثر فيه الحديث عن التطوير في التدريس الجامعي.

٨ – الطريقة والإجراءات

اتبعت الدراسة منهجية مسحية وصفية في جمع بياناتها بأداتها من عينة دراستها، وتحليلها، وأقدم فيما يلي وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها.

٩ – مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ في مختلف أقسام الكلية والتخصصات فيها، وبلغ عددهم (٤٦٨١) طالباً وطالبة، وهم موزعون إلى (٣٠١٤) طالبة، (١٦٦٧) طالباً، وإلى (٥٣٩) طالباً وطالبة في قسم الإدارة وأصول التربية (٦٩٣) طالباً وطالبة في قسم علم النفس والإرشاد التربوي، (٣٤٤٩) طالباً وطالبة في قسم المناهج والتدريس، وإلى (٣٩٠٥) طلاب في البكالوريوس، (٨٧٤) طالباً وطالبة في الدبلوم والماجستير والدكتوراه (دراسات عليا).

١٠ – عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٥٣١) طالباً وطالبة ، وهم موزعون إلى (٣٧٧) طالبة، (١٥٤) طالباً، وإلى (٣٩)، في قسم الإدارة وأصول التربية، (١٤٥) طالباً وطالبة في قسم علم النفس والإرشاد التربوي، (٣٤٧) طالباً وطالبة في قسم المناهج والتدريس، وإلى (٣١٧) طالباً وطالبة في البكالوريوس، (٢١٤) طالباً وطالبة في الدبلوم والماجستير والدكتوراه. وقد تم اختيار شعب مساقات طلبة عينة الدراسة على أساس الجدول الدراسي لكل من الأقسام الثلاثة في الكلية، وشعب المساقات مرتبة في هذا الجدول تصاعدياً واختيرت شعب

المساقات؛ اختياراً تناوبياً لتمثل مختلف المساقات في الجدول، وبهذا كان عدد طلبة الشعب المختارة (٨٠٠) طالب وطالبة، ولكن في ضوء تعاون أعضاء هيئة التدريس وفي ضوء الاسترجاع من الاستبانات التي وزعت، كان عدد الطلبة الذين شاركوا في الدراسة (٥٣١) طالباً وطالبة، وهم الذين شكلوا عينة الدراسة.

١١ – أداة الدراسة (إجراءات بنائها وصدقها وثباتها)

قام الباحثان ببناء استبانة لتقدير فعالية التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها في ضوء الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة وفي ضوء عدد من المقاييس المتعلقة بتقويم الطلبة لفعالية التدريس والمستخدمة في بعض الدراسات السابقة؛ كدراسة نخلة (١٩٨٩)، والشخيبي (١٩٩١) وخلف ومحمود (١٩٩٢) واستبانة تقويم التلاميذ للتعليم Students Evaluation teaching (SEEQ) (Marsh,1954)؛ ونماذج التقويم التي ذكرها مارش (Marsh,1987) ، وهي: Effectivenes Questionaire, (SIRS) Students Instructional Rating; System form, (EIRE) Endeaver Instructional Rating Form كما استفاد الباحثان من استبانات تقويم فعالية التدريس في جامعة اليرموك التي تستخدم لتقويم أعضاء هيئة التدريس لأغراض الترقية.

وفي ضوء هذا الإطلاع على الأدب النظري ونماذج تقويم فعالية التدريس، حددت ثمانية مجالات في استبانة الدراسة، وهي: التخطيط والأهداف والمحتوى وتنفيذ التدريس وكفايات المدرسين وإثارة الدافعية نحو التعلم والأجواء التعليمية والأعمال والواجبات والامتحانات، وكتبت الفقرات التي تغطي هذه المجالات فكانت ٦٣ ثلاثاً وستين فقرة، ثم عرضت على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بمرتبة أستاذ مشارك وأستاذ وبتخصصات مناهج وعلم نفس وقياس، وطلب إليهم إبداء آرائهم بفقرات الاستبانة من حيث الصياغة اللغوية ووضوحها، و مدى ملاءمتها لقياس محتوى المجال المنتمية إليه، ومن حيث ملاءمة تدريجها السباعي.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين وتوصياتهم أبقي على فقرات الاستبانة الثلاث والستين إذ إنهم حكموا بجودة محتويات الفقرات وشمولها لعملية التدريس في الجامعة، وعدل صوغ بعض

الفقرات، وعدل تدريج الفقرات ليصبح رباعياً بدلاً من السباعي، وهي (٤) للملمح التدريس الذي يظهر في محاضرات كل المدرسين، (٣) للملمح الذي يظهر في محاضرات أكثر المدرسين، (٢) للملمح الذي يظهر عند قليل من المدرسين، (١) لملمح التدريس الذي لم يظهر في محاضرات المدرسين.

وبعد تحكيم الاستبانة، طبقت على عينة استطلاعية من طلبة الكلية، بلغ عدد هم (٥٠) خمسين طالباً وطالبة لمرتين بفاصل زمني مقداره ١٤ أربعة عشر يوماً وحللت نتائج استجابات طلبة العينة الاستطلاعية وباستخدام الرزمة الإحصائية SPSS واستخلصت من التحليل الخصائص الإحصائية الآتية للاستبانة:

– معدل معاملات الارتباط بين علامات الإجابات عن الفقرة الواحدة والعلامة الكلية للاستبانة، بلغ (٣) وموجبا، وهذا مؤشر على قدرة الفقرات على التمييز. ومدى معاملات الارتباط بين علامات فقرات المجال وعلامات إعادتها ٠.٢٧–٠.٧٨، وبلغ معامل الارتباط بين العلامة الكلية وإعادتها ٠.٧٩.

– تراوح مدى معاملات ألفا لكرونباخ (α) بين فقرات كل من مجالات الاستبانة ٠.٧١–٠.٩٢، وبلغت قيمة معادلة ألفا لكرونباخ (α) لكل فقرات الاستبانة ٠.٩١ ويبين الجدول رقم (١) معاملات بمعادلة ألفا لكرونباخ (α)، ومعاملات الارتباط بطريقة بيرسون لمجالات فقرات الأداة ولكل الأداة.

الجدول رقم (١)

معاملات ثبات فقرات مجالات وفقرات كل الأداة محسوبة بمعادلة ألفا لكرونباخ وبطريقة الاختبار وإعادته (معامل ارتباط بيرسون)

مجالات الاستبانة	قيم معاملات الفا لكرونباخ	معامل ارتباط بيرسون
التخطيط	٠.٩٢	٠.٢٧
الأهداف	٠.٧١	٠.٥٧
المحتوى	٠.٨٥	٠.٦٢
تنفيذ الدروس	٠.٨٠	٠.٧٨
كفايات المدرسين	٠.٧٤	٠.٧٢
مجالات الاستبانة	**قيم معاملات الفا لكرونباخ**	**معامل ارتباط بيرسون**
إثارة الدافعية للتعليم	٠.٨٩	٠.٦٩

الإجراءات التعليمية	٠.٩٢	٠.٥١
الأعمال والواجبات والامتحانات	٠.٨١	٠.٦٦
الكلي	٠.٩١	٠.٧٩

وبعد الإجراءات السابقة في بناء استبانة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، أعدت الاستبانة بشكلها النهائي وهي؛ الجزء الأول للتعريف بالاستبانة وتوضيح كيفية الاستجابة عنها، والجزء الثاني بيانات ومعلومات عن المستجيب، والجزء الثالث فقرات الاستبانة ومجالاتها ويبين الملحق رقم (١)، هذه الاستبانة بصورتها النهائية.

١٢ – إجراءات الدراسة

حددت مشكلة الدراسة وأعدت كما وصف سابقا. طبقت الاستبانة على عينة الدراسة بالتعاون مع أعضاء هيئات التدريس في أقسام كلية التربية وبعد استئذان عمادة الكلية بذلك، وساعد في التوزيع كذلك عدد من طلبة "الجرايات" في قسم المناهج والتدريس، وعند توزيع الاستبانات على طلبة الشعبة الواحدة في إحدى محاضرات المساق من الأسبوع، كان يوضح لهم هدف الدراسة وطريقة الإجابة عن فقراتها، وكان يطلب إليهم الإجابة عن فقرات الاستبانة بشكل مستقل وفردي وبشكل تأملي وبعد العودة إلى المنزل، وإحضارها بعد الإجابة عنها في المحاضرة التالية للمساق لإرجاعها إلى من وزعها عليهم، هذا وقد استمر هذا الإجراء زهاء أسبوعين، وكان عدد الاستبانات المسترجعة (٥٣١) استبانة وبنسبة ٦٦٪ من عدد الاستبانات الموزعة، واعتبر هذا العدد هو عينة الدراسة.

وبعد جمع الاستبانات، أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسوب وعولجت إحصائيا باستخدام SPSS وحصل على إجابات أسئلة الدراسة لاستدلال إجابات أسئلة الدراسة.

١٢–١– إجابة السؤال الأول

كان السؤال الأول: ما تقدير مستوى فعالية التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها؟ وللإجابة عن السؤال حسب متوسط تقدير طلبة الكلية لفعالية التدريس لكل طلبة أقسام الكلية ولكل طلابها وطالباتها في كل برامجها (دراسات عليا،

وبكالوريوس) ولكل فئات المعدلات التراكمية (جيد جداً فما فوق وجيد فما دون)، وكذلك الانحراف المعياري لهذه التقديرات، فكان هذا المتوسط ٢.٦٨ من الحد الأقصى ٤ (حسب أداة الدراسة) أي بنسبة ٦٧٪ وكان الانحراف المعياري ٠.٥٢ وحدة. وتعني هذه النسبة لتقدير فعالية التدريس في كلية التربية، أن فعالية التدريس في الكلية هي بمستوى المقبول من وجهة نظر الطلبة، هذا وأن التباين في هذا التقدير بين الطلبة قليل.

هذا وقد استقصيت تقديرات فئات طلبة عينة الدراسة لفعالية التدريس في الكلية على حسب مستويات متغيرات الدراسة، الجنس، والبرنامج، والمعدل التراكمي، والقسم، بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه التقديرات ، و يبين الجدول رقم (٢) هذه الإحصائيات.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فعالية التدريس من فئات طلبة عينة الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	١٥٤	٢.٧٠	٠.٥٦
	أنثى	٣٧٧	٢.٦٧	٠.٥٠
البرنامج	دراسات عليا	٢١٤	٢.٦٩	٠.٥٥
	بكالوريوس	٣١٧	٢.٦٨	٠.٤٩
المعدل التراكمي	جيد جدا فأكثر	٣٩٠	٢.٦٤	٠.٥١
	جيد فما دون	١٤١	٢.٧٩	٠.٥٢
القسم	مناهج وتدريس	٣٤٧	٢.٦٥	٠.٥٣
	إرشاد وعلم نفس	١٤٥	٢.٨٠	٠.٤٩
	إدارة وأصول	٣٩	٢.٥٧	٠.٤٨
الكلية	الكل	٥٣١	٢.٦٨	٠.٥٢

ويلاحظ من الجدول أن موسطات تقديرات فعالية التدريس في كلية التربية تراوح مداها من ٢.٥٧ إلى ٢.٨٠ وبنسبة ٦٤٪ وإلى ٧٠٪ وبمستوى المقبول إلى الجيد. وكان التقدير الأدنى من الطالبات ومن طلبة البكالوريوس ومن الطلبة بمعدل جيد جداً فأعلى ومن طلبة الإدارة والأصول، في حين كان التقدير الأعلى من الطلاب ومن طلبة الدراسات العليا بمستوى الجيد فما دون ومن طلبة الإرشاد وعلم النفس، هذا وأن مدى الانحراف المعياري لتقديرات فعالية

التدريس تراوح من ٠.٤٨ إلى ٠.٥٥، وهذا يدل على أن التباين بين تقديرات فئات طلبة عينة الدراسة قليل ومتقارب، فلا يزيد الفرق بين قيم الانحرافات المعيارية لتقديرات فئات طلبة عينة الدراسة على ٠.٠٧.

١٢-٢- إجابة السؤال الثاني

كان السؤال الثاني: ما مدى اختلاف تقديرات مستوى فعالية التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها باختلاف جنسهم (ذكوراً، إناثاً) أو باختلاف برنامجهم الدراسي (بكالوريوس ودراسات عليا) أو باختلاف فئات معدلاتهم التراكمية (جيد فما دون، وجيد جداً فما فوق)؟

للإجابة عن الفرضية المتعقلة بهذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فئات طلبة عينة الدراسة على حسب جنسهم وبرامجهم وفئات معدلاتهم التراكمية وأقسامهم في الكلية، ويتضمن الجدول رقم (٢) هذه الإحصائيات، وفحصت دلالات الفروق الحسابية بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لفئات الجنس وفئات المعدلات التراكمية وبرامجهم، ولحساب دلالة الفروق بين تقديرات فئات الطلبة وفق أقسامهم، فقد أجرى تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدولان رقم ٣ ورقم٤ هذه النتائج.

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لتقديرات فعالية التدريس لفئات طلبة عينة الدراسة وفق الجنس والبرنامج والمعدل التراكمي

المتغير	المستوى	المتوسط	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٢.٧٠	٥٢٩	٠.٥٠٤	٠.٦١٤
	أنثى	٢.٦٧			
البرنامج	دراسات عليا	٢٠.٦٩	٥٢٩	٠.٠٦١	٠.٩٥٢
	البكالوريوس	٢.٦٨			
المتغير	المستوى	المتوسط	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	جيد جدا فأكثر	٢.٦٤	٥٢٩	٢.٨٠٩	٠.٠٠٥
	جيد فما دون	٢.٧٩			

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي بين تقديرات طلبة أقسام الكلية لفعالية التدريس في الكلية

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات "الأقسام"	٢.٨٠٨	٢	١.٤٠٤	٥.٣٣١	٠.٠٠٥
داخل المجموعات "الأقسام"	١٣٩.٠٤٧	٥٢٨	٢٠٣		
الكلي	١٤١.٨٥٥	٥٣٠			

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن الفروق بين متوسطات تقديرات فعالية التدريس في كلية التربية، كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٠٥) فقط بين متوسطي طلبة فئات المعدل التراكمي "جيد جدا" فأعلى ٢.٦٤ وطلبة جيد فما دون ٢.٧٩ ولصالح طلبة المعدل التراكمي جيد فما دون، وليس هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلاب والطالبات ولا بين متوسطات الدراسات العليا وطلبة البكالوريوس وذلك لفعالية التدريس في كلية التربية.

ويلاحظ من الجدول رقم (٤) أن الفروق بين تقديرات طلبة أقسام كلية التربية لفعالية التدريس في الكلية كانت دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٠٥) ولاختبار الاتجاه في صالح هذه الفروق فقد أجرى اختبار توكي– كرامير للمجموعات غير المتساوية (Hinkle, Wiersma& Jusr, 1994) ويبين الجدول رقم (٥) نتائج هذا الاختبار

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار توكي– كرامير للمقارنات البعدية بين متوسطات تقديرات طلبة أقسام الكلية

	القسم	الإرشاد وعلم النفس	المناهج والتدريس	الإدارة والأصول
القسم		٢.٨٠	٢.٦٥	٢.٥٧
الإرشاد وعلم النفس	٢.٨٠	–	٠.٠١*	٠.٠٣٨*
المناهج والتدريس	٢.٦٥	٠.٠١*	–	.٦٣١
الإدارة والأصول	٢.٥٧	٠.٠٣٨*	.٦٣١	–

يلاحظ من الجدول أن الفروق الدالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= ٠.٠٠٥) بين تقديرات طلبة أقسام الكلية لفعالية التدريس كانت لصالح طلبة قسم الإرشاد وعلم النفس

مقارنة بكل من طلبة المناهج والتدريس والإدارة والأصول، في حين لا فروق دالة إحصائيا بين تقديرات طلبة المناهج والتدريس وتقديرات طلبة الإدارة وأصول التربية.

١٢- ٣ - إجابة السؤال الثالث

كان السؤال الثالث: ما تقديرات مستويات فعالية مجالات التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك التي شملتها أداة الدراسة من وجهة نظر طلبتها؟ وللإجابة عن السؤال حسبت المتوسطات الحسابية لتقديرات فعالية مجالات التدريس التي شملتها أداة الدراسة، وهي: التخطيط والأهداف والمحتوى وتنفيذ التدريس وكفايات المدرسين وإثارة الدافعية نحو التعلم والأجواء التعليمية والأعمال والواجبات والامتحانات، لطلبة عينة الدراسة، وكذلك الانحرافات المعيارية لهذه التقديرات.ويبين الجدول رقم (٦) هذه الإحصائيات.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات فعالية مجالات التدريس من الطلبة عينة الدراسة

المجال	عدد الطلبة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	٥٣١	٦	٢.٧٠	٠.٥٩
الأهداف	٥٣١	٧	٢.٨٠	٠.٧٠
المحتوى	٥٣١	٥	٢.٦٣	٠.٦٦
تنفيذ الدروس	٥٣١	٨	٢.٥٧	٠.٦٠
كفايات المدرسين	٥٣١	١٣	٢.٦٩	٠.٦٢
إثارة الدافعية نحو التعليم	٥٣١	٨	٢.٦٣	٠.٧٤
المجال	عدد الطلبة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأجواء التعليمية	٥٣١	٧	٢.٧٠	٠.٦٧
الأعمال والواجبات والامتحانات	٥٣١	٩	٢.٧٢	٠.٧٢

ويلاحظ من الجدول أن مدى متوسطات تقديرات فعالية مجالات التدريس في كلية التربية من وجهة نظر طلبتها تراوح من ٢.٥٧ إلى ٢.٨٠ أي بنسبة ٦٥٪ إلى ٧٠ أي من المقبول وإلى الجيد، وكان التقدير الأدنى لمجال تنفيذ الدروس، وكان التقدير الأعلى لمجال

الأهداف.وكان مدى الانحراف المعياري لهذه التقديرات من ٠.٥٩ إلى ٠.٧٤، وفي ضوء دلالة أرقام تدريج مستويات الأداة، هذا المدى يؤشر بالميل لأن تكون هذه الملامح ظاهرة في عدد كثير من محاضرات التدريس.

١٢-٤- إجابة السؤال الرابع

كان السؤال الرابع في الدراسة: ما مدى اختلاف تقديرات مستويات فعالية مجالات التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها باختلاف جنسهم (ذكوراً، إناثاً) أو باختلاف برنامجهم الدراسي (بكالوريوس، ودراسات عليا) أو باختلاف فئات معدلاتهم التراكمية (جيد فما دون وجيد جداً فما فوق)؟

للإجابة عن الفرضية المتعلقة بهذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية لتقديرات مستويات فعالية مجالات التدريس من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك ومختلف فئاتهم وفق الجنس والقسم والبرنامج والمعدل التراكمي، والانحرافات المعيارية لهذه التقديرات، واختيرت دلالات الفروق بين المتوسطات لفئات الطلبة عينة الدراسة وفق الجنس والبرنامج والمعدل التراكمي باختبار "ت" واختبرت الفروق بين تقديرات طلبة الأقسام في عينة الدراسة بتحليل التباين الأحادي، وأجريت المقارنات البعدية بين متوسطات تقديرات طلبة الأقسام باختبار توكي كرامر البعدي، وتبين الجداول ذوات الأرقام ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١ هذه الإحصائيات.

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مستويات فعالية مجالات التدريس من فئات طلبة عينة الدراسة على حسب جنسهم

المجال	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	الذكور	١٥٤	٢.٧	٠.٦٢			
	الاناث	٣٧٧	٢.٧	٠.٥٧	٥٢٩	٠.٠٠٦	٠.٩٥
المجال	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأهداف	الذكور	١٥٤	٢.٧٧	٠.٧١			
	الاناث	٣٧٧	٢.٨١	٠.٧٠	٥٢٩	٠.٠٠٦	٠.٥٥
المحتوى	الذكور	١٥٤	٢.٦٤	٠.٧٤			
	الاناث	٣٧٧	٢.٦٢	٠.٧٣	٥٢٩	٠.٢٣	٠.٨٢

تنفيذ الدروس	الذكور	١٥٤	٢.٦٢	٠.٦٣			
	الاناث	٣٧٧	٢.٥٥	٠.٥٨	٥٢٩	١.١٥	٠.٢٥
كفايات المدرسين	الذكور	١٥٤	٢.٧٣	٠.٦٧			
	الاناث	٣٧٧	٢.٦٨	٠.٦٠	٥٢٩	٠.٧٧	٠.٤٤
إثارة الدافعية نحو التعلم	الذكور	١٥٤	٢.٦٩	٠.٧٩			
	الاناث	٣٧٧	٢.٦١	٠.٧١	٥٢٩	١.٠٢	٠.٣١
الأجواء التعليمية	الذكور	١٥٤	٢.٧١	٠.٧٠			
	الاناث	٣٧٧	٢.٦٩	٠.٦٦	٥٢٩	٠.٢٧	٠.٧٨
الإعمـــال والواجبـــات والامتحانات	الذكور	١٥٤	٢.٧١	٠.٧٣			
	الاناث	٣٧٧	٢.٧٢	٠.٧٢	٥٢٩	٠.٠٩	٠.٩٣

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مستوى فعالية مجالات التدريس من فئات الطلبة عينة الدراسة وفق البرنامج

المجال	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	دراسات عليا	٢١٤	٢.٧٤	٠.٦٠			
	بكالوريوس	٣١٧	٢.٦٧	٠.٥٨	٥٢٩	١.٣٨	(٠.١٧)
الأهداف	دراسات عليا	٢١٤	٢.٧٥	٠.٧٠			
	بكالوريوس	٣١٧	٢.٨٣	٠.٧٠	٥٢٩	١.٣٧	(٠.١٧)
المحتوى	دراسات عليا	٢١٤	٢.٥٩	٠.٦٩			
	بكالوريوس	٣١٧	٢.٦٥	٠.٦٥	٥٢٩	٠.٩	(٠.٣٧)
تنفيذ الدروس	دراسات عليا	٢١٤	٢.٥٩	٠.٦٢			
	بكالوريوس	٣١٧	٢.٥٦	٠.٥٨	٥٢٩	٠.٦٧	(٠.٥٠)
المجال	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
كفايات المدرسين	دراسات عليا	٢١٤	٢.٦٩	٠.٦٠			
	بكالوريوس	٣١٧	٢.٦٨	٠.٧٧	٥٢٩	٠.٠١	(٠.٩٩)
إثارة الدافعية نحو التعلم	دراسات عليا	٢١٤	٢.٦٨	٠.٧٧			
	بكالوريوس	٣١٧	٢.٦١	٠.٧١	٥٢٩	١.٠٦	(٠.٢٩)

الأجواء التعليمية	دراسات عليا	٢١٤	٢.٧٤	٠.٦٧			
	بكالوريوس	٣١٧	٢.٦٧	٠.٦٧	٥٢٩	١.٢٨	(٠.٢٠)
الأعمـــال والواجبـــات والامتحانات	دراسات عليا	٢١٤	٢.٦٧	٠.٧٣			
	بكالوريوس	٣١٧	٢.٧٥	٠.٧١	٥٢٩	١.٣١	(٠.١٩)

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مستويات فعالية مجالات التدريس من فئات الطلبة عينة الدراسة المعدل التراكمي

المجال	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخطيط	جيد جدا فما فوق	٣٩٠	٢.٦٩	٠.٥٩			
	جيد فما دون	١٤١	٢.٧٣	٠.٦٠	٥٢٩	٠.٦٢	(٠.٥٤)
الأهداف	جيد جدا فما فوق	٣٩٠	٢.٧٦	٠.٧٠			
	جيد فما دون	١٤١	٢.٩٠	٠.٦٩	٥٢٩	٢.٠٦	(٠.٠٤)*
المحتوى	جيد جدا فما فوق	٣٩٠	٢.٧٥	٠.٦٦			
	جيد فما دون	١٤١	٢.٧٤	٠.٦٥	٥٢٩	٣.٣٧	(٠.٠٠١)*
تنفيذ المحتوى	جيد جدا فما فوق	٣٩٠	٢.٥٢	٠.٦٩			
	جيد فما دون	١٤١	٢.٧٢	٠.٦٠	٥٢٩	٣.٣	(٠.٠٠٠١)*
كفايات المدرسين	جيد جدا فما فوق	٣٩٠	٢.٦٦	٠.٦٠			
	جيد فما دون	١٤١	٢.٧٢	٠.٦٨	٥٢٩	١.٥٩	(٠.٠٢)*
إثارة الدافعية نحو التعليم	جيد جدا فما فوق	٣٩٠	٢.٦١	٠.٧٢			
	جيد فما دون	٤١٤	٢.٧٢	٠.٦٨	٥٢٩	١.٥٩	(٠.١٢)

المجال	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأجواء التعليمية	جيد جدا فما فوق	٣٩٠	٢.٦٧	٠.٦٦			
	جيد فما دون	١٤١	٢.٧٧	٠.٧٠	٥٢٩	١.٤٧	(٠.١٤)
الأعمال والواجبات	جيد جدا فما فوق	٣٩٠	٢.٦٧	٠.٧٢			
	جيد فما دون	١٤١	٢.٨٥	٠.٧٠	٥٢٩	٢.٦٠	(٠.٠١)*

والامتحانات							

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مستويات فعالية مجالات التدريس من فئات عينة الدراسة وفق القسم

المجال	القسم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	مناهج وتدريس	٣٤٧	٢.٦٧	٠.٥٩
	إرشاد وعلم نفس	١٤٥	٢.٧٨	٠.٥٧
	إدارة وأصول	٣٩	٢.٦١	٠.٦٠
الأهداف	مناهج وتدريس	٣٤٧	٢.٧٨	٠.٦٩
	إرشاد وعلم نفس	١٤٥	٢.٨٧	٠.٧٣
	إدارة وأصول	٣٩	٢.٧٣	٠.٦٦
المحتوى	مناهج وتدريس	٣٤٧	٢.٦٠	٠.٦٧
	إرشاد وعلم نفس	١٤٥	٢.٧٢	٠.٦٥
	إدارة وأصول	٣٩	٢.٤٨	٠.٦٣
تنفيذ الدروس	مناهج وتدريس	٣٤٧	٢.٥٤	٠.٦١
	إرشاد وعلم نفس	١٤٥	٢.٦٨	٠.٥٦
	إدارة وأصول	٣٩	٢.٤٥	٠.٥٨
كفايات المدرسين	مناهج وتدريس	٣٤٧	٢.٦٥	٠.٦١
	إرشاد وعلم نفس	١٤٥	٢.٨٢	٠.٦١
	إدارة وأصول	٣٩	٢.٨٤	٠.٧٢
إثارة الدافعية نحو التعلم	مناهج وتدريس	٣٤٧	٢.٥٧	٠.٧٤
	إرشاد وعلم نفس	١٤٥	٢.٨٠	٠.٧١
	إدارة وأصول	٣٩	٢.٥٩	٠.٧١
المجال	القسم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأجواء التعليمية	مناهج وتدريس	٣٤٧	٢.٦٧	٠.٦٨
	إرشاد وعلم نفس	١٤٥	٢.٧٧	٠.٦٧
	إدارة وأصول	٣٩	٢.٦٨	٠.٦٧
الأعمال والواجبات	مناهج وتدريس	٣٤٧	٢.٧٠	٠.٧١

والامتحانات	إرشاد وعلم نفس	١٤٥	٢.٨٧	٠.٧١
	إدارة وأصول	٣٩	٢.٣٦	٠.٧٢

يلاحظ من الجداول ذوات الأرقام ٧، ٨، ٩، ١٠ أن تقديرات مستويات فعالية مجالات التدريس تراوح مداها لكل من فئات الطلبة وفق الجنس والبرنامج والمعدل التراكمي والقسم من ٢.٥٢ إلى ٢.٩٠. وهذا المدى يمكن وصفه بأنه يتراوح من مقبول لمجال التنفيذ إلى جيد لمجال الأهداف ولمعظم فئات عينة الدراسة في حين كان لطلبة الدراسات العليا بمستوى مقبول لكل من مجال تنفيذ الدروس ومقبول لمجال الأهداف، وكان بمستوى جيد لكل من مجال تنفيذ الدروس ومجال الأهداف وذلك من طلبة المعدل التراكمي "جيد فما دون" وكان بمستوى مقبول لمجال الأعمال والواجبات والامتحانات إلى مستوى جيد لمجال كفايات المدرسين وذلك من طلبة الأصول والإدارة.

ويبين الجدول رقم (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي بين تقديرات مستوى فعالية مجالات التدريس من طلبة الأقسام في عينة الدراسة.

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي بين تقديرات مستوى فعالية مجالات التدريس من طلبة الأقسام في عينة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	١.٥٢	٢	٠.٧٦	٢.٢١	٠.١١
	داخل المجموعات	١٨١.٨٨	٥٢٨	٠.٣٤		
	الكلي	١٨٣.٤٠	٥٣٠			
الأهداف	بين المجموعات	١.٠٤	٢	٠.٥٢	١.٠٦	٠.٣٥
	داخل المجموعات	٢٥٩.٤٣	٥٢٨	٠.٤٩		
	الكلي	٢٦٠.٤٧	٥٣٠			
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المحتوى	بين المجموعات	٢.٤٢	٢	١.٢١	٢.٧٦	٠.٠٦٥
	داخل المجموعات	٢٣١.٨٢	٥٢٨	٠.٤٤		
	الكلي	٢٣٤.٢٤	٥٣٠			

تنفيذ الدروس	بين المجموعات	٢.٨٠	٢	١.٤٠	٣.٩٨	٠.٠١٩*
	داخل المجموعات	١٨٥.٥٣١	٥٢٨	٠.٣٨		
	الكلي	٢٠٤.٥٩	٥٣٠			
كفايات المدرسين	بين المجموعات	٣.١٥	٢	١.٥٨	٤.١٣	٠.٠١٧*
	داخل المجموعات	٢٠١.٤٤	٥٢٨	٠.٣٨		
	الكلي	٢٠٤.٥٩	٥٣٠			
إثارة الدافعية نحو التعليم	بين المجموعات	٥.٥٩	٢	٢.٧٩	٥.٢٢	٠.٠٠٦*
	داخل المجموعات	٢٨٢.٣٨	٥٢٨	٠.٥٤		
	الكلي	٢٨٧.٩٧	٥٣٠			
الأجواء التعليمية	بين المجموعات	٠.٩٧	٢	٠.٤٩	١.٠٧	٠.٣٤
	داخل المجموعات	٢٣٩.٥٤	٥٢٨	٠.٥٥		
	الكلي	٥٤٠.٥١	٥٣٠			
الأعمال والواجبات والامتحانات	بين المجموعات	٨.٥٥	٢	٤.٢٣	٨.٤٥	٠.٠٠١*
	داخل المجموعات	٢٦٧.٣٥	٥٢٨	٠.٥٠٦		
	الكلي	٢٧٥.٩	٥٣٠			

ويلاحظ من الجداول ذوات الأرقام ٧، ٨، ٩ أن الفروق بين تقديرات فئات طلبة عينة الدراسة وفق الجنس، والبرنامج لمستوى فعالية مجالات التدريس؛ لم تكن دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٠٥).

بينما كانت الفروق بين تقديرات فئات طلبة المعدل التراكمي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٠٥) ولمجالات؛ الأهداف والمحتوى وتنفيذ الدروس وكفايات المدرسين والأعمال والواجبات والامتحانات، وفي كل منها، كانت الفروق لصالح طلبة عينة الدراسة من ذوي المعدل التراكمي الجيد فما دون مقارنة بمن هم من ذوي المعدل التراكمي الجيد جداً فما فوق. أما في بقية المجالات؛ التخطيط وإثارة الدافعية نحو التعلم والأجواء التعليمية فلم تكن الفروق بين تقديرات فئات طلبة المعدل التراكمي لمستويات فعالية تدريسها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٠٥).

ويلاحظ من الجدول رقم (١١) أن الفروق بين تقديرات فئات طلبة عينة الدراسة وفق القسم لمستوى فعالية مجالات التدريس، كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) لمجالات؛ تنفيذ الدروس وكفايات المدرسين وإثارة الدافعية نحو التعليم والأعمال و الواجبات و الامتحانات، لكنها لم تكن دالة إحصائيا في مجالات التخطيط والأهداف والمحتوى والأجواء التعليمية.

ولمعرفة اتجاهات صالح الفروق الدالة إحصائيا بين تقديرات فئات الطلبة عينة الدراسة وفق القسم لمستويات فعالية مجالات تنفيذ الدروس وكفايات المدرسين وإثارة الدافعية نحو التعليم والأعمال والواجبات والامتحانات؛ فقد أجرى اختبار توكي، كرامر البعدي بين متوسطات تقديرات فعالية التدريس لهذه المجالات، فكانت هذه الفروق لصالح طلبة الإرشاد وعلم النفس التربوي مقارنة بكل من طلبة المناهج والتدريس في مجال تنفيذ الدروس (كان الفرق الحسابي ٠.١٤ ومستوى الدلالة ٠.٠٠٤) وفي مجال كفايات المدرسين (كان الفرق الحسابي ٠.١٧ ومستوى الدلالة ٠.٠٠١) وفي مجال إثارة الدافعية نحو التعلم (كان الفرق الحسابي ٠.٢٣ ومستوى الدلالة ٠.٠٠٠٤) وفي مجال الأعمال والواجبات (كان الفرق الحسابي ٠.١٧ ومستوى الدلالة ٠.٠٠٤).

وأشار اختبار توكي / كرامر إلى أن الدلالة الإحصائية للفروق بين تقديرات طلبة الإرشاد وعلم النفس وطلبة الإدارة وأصول التربية في مجال الأعمال والواجبات لصالح طلبة الإرشاد وعلم النفس مقارنة بطلبة الإدارة وأصول التربية (كان الفرق الحسابي ٠.٠٠١ ومستوى الدلالة أقل من ٠.٠٠٠١) وكذلك لصالح طلبة المناهج والتدريس مقارنة بطلبة الإدارة وأصول التربية (كان الفرق الحسابي ٠.٣٤ ومستوى الدلالة ٠.٠٠١).

١٢ – ٥ – إجابات السؤال الخامس

كان السؤال الخامس:"ما المستوى الأعلى للتقدير من أكثر الطلبة لفاعلية ملامح التدريس في كلية التربية،وما النسب المئوية لعدد ملامح التدريس في كل من هذه المستويات الأعلى للتقدير"؟

للإجابة عن هذا السؤال، حصرت أعداد الطلبة في كل من مستويات تقديرهم لفاعلية التدريس الأربعة (٤، ٣، ٢، ١) وحسبت النسب المئوية لهذه الأعداد، وفي ضوء هذه

الإحصائيات تحدد المستوى الأعلى في التقدير من أكثر طلبة عينة الدراسة، ويبين الجدول رقم (١٢) هذه الإحصائيات.

الجدول رقم (١٢)
المستويات الأعلى في التقدير من أكثر طلبة عينة الدراسة من مستويات التقدير الأربعة، وأرقام الفقرات (الملامح) المقدرة مستوياتها فيها وأعدادها ونسبها

مستوى التقدير الأعلى ودلالته (وفق أداة الدراسة)	أرقام الفقرات	العدد والنسبة المئوية
١. (لا يظهر في أي محاضرة)	–	–
٢. (يظهر في عدد قليل من المحاضرات)	٢، ٣ (تخطيط) ١٤، ١٦ (محتوى) ٢١-٢٦ (تنفيذ الدروس) ٢٩، ٣١، ٣٤، ٣٦ (كفايات المدرسين) ٤٣، ٤٥-٤٧ (الدافعية) ٥٢، ٥٣ (الأجواء التعليمية)	٢١ (٣٣.٣٪)
٣. (يظهر في أكثر المحاضرات	١، ٤-٦ (التخطيط) ٧-١٣ (الأهداف) ١٥، ١٧-١٨ (المحتوى) ١٩-٢٠ (تنفيذ الدروس) ٢٧، ٢٨، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٧-٣٩ (كفايات المدرسين) ٤٠-٤٢، ٤٤ (الدافعية) ٤٨-٥١ (الأجواء التعليمية) ٥٥-٦٣ (الأعمال والواجبات)	٤١ (٦٥.١٪)
٤. (يظهر في كل المحاضرات)	٥٤ (إجراء تعليمية)	١ (١.٦٪)

١٣ – مناقشة الإجابات

١٣-١- مناقشة إجابة السؤالين الأول والثاني

كانت الإجابة عن السؤالين بشكل إجمالي: قدر الطلبة عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة اليرموك مستوى فاعلية التدريس بمتوسط مقداره ٢.٦٨ حداً أقصى ٤، لم يختلف هذا التقدير باختلاف جنس الطلبة (ذكوراً/ إناثاً) ولا باختلاف برامجهم الدراسية (بكالوريوس/ دارسات عليا)، وبينما اختلفت مستويات تقديرهم باختلاف فئات معدلاتهم التراكمية (جيد فما دون/ جيد جداً فما فوق) لصالح جيد فما دون، وباختلاف أقسامهم الأكاديمية (مناهج وتدريس/ إرشاد وعلم نفس تربوي/ إدارة وأصول تربوية) لصالح الإرشاد وعلم النفس التربوي.

ويعني مستوى تقدير فعالية التدريس بمقدار ٢.٦٨ حداً أقصى ٤ على أنه يمثل مستوى ٦٧٪، وبهذا المعنى النسبي فإنه مقبول، وينحصر هذا المقدار بين حدين من التقدير في أداة الدراسة وهما ٢ (ويعني أن ملامح فعالية التدريس المشتملة في الإدارة تظهر في قليل من المحاضرات) ٣ (وتعني أن الملامح تظهر في كثير من المحاضرات).

وتفسير هذا المستوى لفعالية التدريس ربما لا يكون سهلاً، لأنه يترتب على تفاعل بين عناصر تعلم وأخرى للتعلم وهي متنوعة ومتعددة والتفاعل بينها بجوانب متعددة، وتناولت فقرات مجالات أداة الدراسة بعضاً من هذه العناصر وأشكال تفاعلها، هذا ولم يعثر في البحث التربوي لفعالية التدريس الجامعي على تحديد مستوى معياري لفعالية التدريس الجامعي العام وليس للتدريس في كليات التربية خاصة. هذا وقد عثر في الدراسات على ما يرغبه الطلبة من مقومات لدى مدرسيهم (خليفة ومحمود، ١٩٩٢؛ الشخيبي، ١٩٩١، نخله؛ ١٩٨٩ Houg,1988)، وعلى أثر خصائص الطلبة في تقويم المدرسين (Brown, 1976; Cohen, 1981; Perry Levethal, 1980).

وعلى مستوى المفاضلة بين الجامعات، ربما لا تكون المفاضلة في ضوء عمليات منهجية تقويمية شاملة، بل قد تكون في حصر أبحاث أعضاء هيئات التدريس لأغراض الترقية وفي حصر مشاركاتهم المجتمعة، أو في حصر أعدادهم ومراتبهم وجامعاتهم التي تخرجوا فيها، وأعداد أبحاثهم، ومع أن هذه مؤشرات ترتبط بجودة أداء الكليات الجامعية لوظائفها، وربما لا تكفى للتدليل على واقع التدريس في قاعات المحاضرات والمختبرات والمشاغل.

ولعدم توافر معايير للحكم على المستوى تقدير فعالية التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك، وفي ضوء دلالة هذا المقدار للمستوى وفق تدريج الأداة، وهو أن ملامح طالبات التدريس في كلية التربية تظهر في أكثر المحاضرات: فإنه يمكن النظر إلى مستوى التقدير هذا بأنه مرضٍ، ولكن قد يستحسن أن يكون هناك طموح للارتقاء بهذه الملامح لأن تسود على كل المحاضرات.

أما عن تفسير اختلاف مستوى التقدير لفعالية التدريس في كلية التربية، فقد انحصر حيثما أدى معيار تصنيفهم إلى تجميع لهم تجميعاً تتمايز فيه القدرات والاستعدادات والميول والاهتمامات، ولذا كانت فئات الطلبة وفق معدلاتهم التراكمية ذات أثر دال إحصائيا في تقدير هذه الفئات لمستوى فعالية التدريس ولمن هم بمستوى جيد فما دون مقارنة بمن هم

جيد جدا فما فوق، وقد يكون هذا العامل هو ما يكمن وراء اختلاف مستوى التقدير لفعالية التدريس من طلبة قسم الإرشاد وعلم النفس مقارنة بكل من طلبة المناهج والتدريس والإدارة والأصول.

ويعزز التفسير السابق ما وجدته بعض الدراسات بأن تحصيل الطلبة يؤدي دوراً في تقدير الطلبة لمهارات مدرسيهم ويرتبط بهذا التقدير، وهذا ما أشارت إليه دراسات (Snyder, Clair, 1976; Brown, 1976).

ولذا وفي ضوء الاعتبار السابق، يمكن تفسير عدم اختلاف مستوى التقدير لفعالية التدريس في كلية التربية، باختلاف جنس الطلبة أو باختلاف برنامجهم، وهي أن هذه المتغيرات هي مدخلات عامة في التدريس لم يؤد تصنيف الطلبة وفقها إلى فئات تتركز فيها العوامل الخاصة بالطلبة من قدرات وميول واهتمامات وتحصيل وهي التي قد يكون لها الأثر في اختلاف تقويم مستويات فعالية التدريس، علما أن هناك دراسة براون (Brown, 1976) أشارت إلى أن جنس الطلبة يؤثر في تقدير الطلبة لمهارات مدرسيهم.

هذا والملفت للنظر أن تقدير فعالية التدريس في كلية التربية من طلبة فئات المعدل التراكمي، اختلف وبدلالة إحصائية ولصالح طلبة (جيد فما دون) وقد يفسر هذا منطقيا بأن الطلبة الذين هم بمستوى أعلى من التحصيل يطمحون (وحسب مستوى تحصيلهم) إلى مستوى أعلى الملامح في فعالية التدريس، وبالتالي كان تقدير مستوى ملامح فعالية التدريس أدنى منه لطلبة فئات التحصيل (جيد فما دون) الذي كانت قناعاتهم بملامح فعالية التدريس أكبر وبالتالي فإن التقدير كان نسبيا على حسب المعدل التراكمي.

١٣-٢- مناقشة إجابة السؤالين الثالث والرابع

كانت (إجابة السؤالين) تراوح تقدير طلبة كلية التربية لمستويات فعالية مجالات التدريس من ٢.٥٧ إلى ٢.٨٠ حداً أقصى ٤، ولم يختلف التقدير لمستويات فعالية التدريس باختلاف جنس الطلبة أو باختلاف برامجهم الدراسية، ولكن اختلف تقدير مستويات فعالية بعض المجالات (الأهداف والمحتوى وتنفيذ الدروس وكفايات المدرسين والأعمال والواجبات والامتحانات) باختلاف فئات المعدل التراكمي ولصالح (جيد فما دون) مقارنة بجيد جداً فما

فوق، وكذلك اختلفت لبعض المجالات (تنفيذ الدروس، وكفايات المدرسين وإثارة الدافعية والأعمال والواجبات والامتحانات) باختلاف الأقسام الأكاديمية لصالح طلبة علم الإرشاد وعلم النفس التربوي مقارنة بكل من طلبة المناهج والتدريس والإدارة وأصول التربية.

ويلاحظ أن تقدير مستويات فعالية مجالات التدريس، تماثل مع التقدير لمستوى التدريس كلياً وبقي بنسبة ٦٤٪- ٧٠٪ أي إن ملامح فعالية مجالات التدريس تظهر في قليل من المحاضرات حداً أدنى وفي كثير من المحاضرات حداً أعلى (على حسب تدريج أداة الدراسة)، وتعني أنها تراوحت من مستوى المقبول إلى مستوى الجيد.

لم يختلف تقدير مستويات فعالية مجالات التدريس باختلاف جنس الطلبة ولا باختلاف برامجهم الدراسية (بكالوريوس/ دراسات عليا)، بينما كان هناك اختلاف في هذا التقدير لبعض المجالات باختلاف فئات المعدل التراكمي لصالح (جيد فما دون) وقسم الإرشاد وعلم النفس مقارنة بجيد جداً فما فوق وكل من قسمين المناهج والتدريس والإدارة والأصول.وهذه النتيجة تماثل ما كان عليه التقدير لمستوى فعالية التدريس كلياً.

و ربما لا يختلف التفسير لإجابة هذين السؤالين عما كانت عليه إجابة السؤالين الأول والثاني، فليس هناك أدلة بحثية لمعايير الحكم على فعالية التدريس الجامعي ولا على مجالاته، في حين هناك نماذج تقييم على مستوى فردي لأعضاء هيئات التدريس لأغراض الترقية، وهناك أفكار تربوية مرشدة عامة وهناك تقييم نوعي لمدخلات التدريس الجامعي (أعداد أعضاء هيئات التدريس مراتبهم الأكاديمية، جامعاتهم التي تخرجوا فيها، إنتاجهم البحثي، النفقات....الخ)، وفي ضوء هذا فإن تقدير مستويات فعالية مجالات التدريس الذي تراوح من مقبول إلى جيد أو أن يتراوح ظهور ملامح فعالية التدريس في قاعة المحاضرات من عدد قليل من المحاضرات إلى أكثر المحاضرات، قد تكون مرضية، لكنها الطموح الذي يفضل لأن يكون في كل المحاضرات.

أما اختلاف تقدير مستويات فعالية مجالات التدريس فكان لاختلاف فئات المعدل التراكمي ولاختلاف القسم ولبعض مجالات التدريس، فيمكن أن يفسر بأن فئات الطلبة وفق هذين المعيارين دون الباقي (الجنس، البرنامج) تمايزت عن بعضها وفق ميولهم واهتماماتهم وقدراتهم مما أثر في اختلاف تقديرهم، أما لباقي معايير تصنيفهم، فلم يكن مثل هذا التمايز،

وبالتالي لم يختلف تقدير مستويات فعالية مجالات التدريس بين الطلاب والطالبات أو بين طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا.

وأما اختلاف تقدير طلبة الإرشاد وعلم النفس لمستويات فعالية مجالات التدريس عن طلبة المناهج والتدريس وعن طلبة الإدارة والأصول، فقد يعزى إلى خصائص طلبة هذا القسم، وقد يحتاج هذا إلى دراسة وبحث هل كانت هذه الخصائص هي التي الحقتهم بهذا القسم؟ أم أن المدخلات العامة للتدريس في هذا القسم هي التي ركزت فيهم هذه الخصائص؟

وكذلك، لم يكن الاختلاف في تقدير مستويات فعالية بعض المجالات للتدريس دون الأخرى؟ فهذا بحاجة إلى بحث واستقصاء؟

١٣-٣- مناقشة إجابة السؤال الخامس

قدّر أكثر الطلبة (٢١) ملمحاً من ملامح فعالية التدريس (بنسبة ٣٣.٣٪ من الملامح) بمستوى أعلى من ٢ (تظهر في كل من المحاضرات) في حين قدّر أكثرهم ٤١ ملمحا (بنسبة ٦٥.١٪ من الملامح) بمستوى أعلى من ٣ (تظهر في أكثر المحاضرات) وقدّر أكثرهم ملمحا (بنسبة ١.٥٪ من الملامح) بمستوى أعلى ٤ (يظهر في كل المحاضرات) وتوزعت كل من هذه الملامح على أكثر المجالات في الأداة.

تشير هذه النتيجة إلى أن ملامح فعالية التدريس لم تنعدم في المحاضرات، لكنها إما أن تكون في القليل وإما في أكثرها (وهي بالنسبة الأعلى).

ومن الملفت للنظر أن هناك ملمحاً (وهو أن الأجواء التعليمية في كلية التربية تخلو من مظاهر التمييز الجنسي أو العرقي وغير ذلك) قد قال عنه أكثر الطلبة أنه يظهر كل المحاضرات، وهذا ما يخالف دعوى كثير من الطلبة الذين يعللون علاماتهم أو تقديراتهم بسبب هذا.

١٤- المقترحات

لما أشار تقدير طلبة كلية التربية لفعالية التدريس في كلية التربية إلى أن ملامح هذه الفعالية كانت تسود أكثر المحاضرات داخل الكلية، وكان التقدير ذاته لملامح فعالية مختلف المجالات من تخطيط وأهداف وتنفيذ الدروس وكفايات المدرسين وإثارة الدافعية والأجواء

التعليمية والأعمال والواجبات؛ كان هذا يعني أن يلتفت المعنيون بالتدريس في كلية التربية من أعضاء هيئات التدريس ورؤساء الأقسام وعمادة الكلية وبالتالي رئاسة الجامعة، إذا ما أرادوا الرقي بمستويات التدريس في الكلية إلى أعلى ما هي عليه وفق تقدير الطلبة؛ أن يهيئوا الأسباب والعوامل المختلفة التي تشكل مدخلات لعملية التدريس للارتقاء إلى مستوى أفضل في التدريس، ولأن تسود ملامح الفعالية على المحاضرات جميعها لا على أكثرها فحسب.

ولما كان اختلاف تقدير مستوى الفعالية للتدريس في كلية التربية من الطلبة فقط باختلاف القسم دون الجنس أو اختلاف فئات المعدل التراكمي أو اختلاف البرامج، كان التقدير الأعلى للفعالية من طلبة قسم الإرشاد وعلم النفس؛ ولما كان اختلاف تقدير مستويات مجالات الفعالية للتدريس باختلاف فئات المعدلات التراكمية للطلبة وكان التقدير الأكبر من فئة طلبة الجيد فما دون، وذلك دون جنس الطلبة أو برامجهم؛ كان هذا بحاجة إلى مزيد من البحث للوقوف على الأسباب الكافية وراء ذلك؛ فهل يرجع ذلك إلى أن مدخلات قسم علم الإرشاد والتدريس هو أفضل من باقي الأقسام من حيث كفايات أعضاء هيئة التدريس فيه أم هل يرجع إلى نوعية المقبولين من طلبته، أم من طلبة فئة الجيد فما فوق هم بحاجات تعلمية أعلى لا تلبيها مدخلات التدريس في أقسامهم.

ولما كان هناك ملامح في التدريس في الكلية لا تسود في المحاضرات إلا في عدد قليل منها، وقد بلغت نسبة هذه الملامح ٣٣.٣٪ (من عدد الملامح في أداة الدراسة) وكانت في مجالات مختلفة (تخطيط وكفايات ومدرسين وتنفيذ الدروس وإثارة الدافعية والأجواء التعليمية)؛ كان على المعنيين في التدريس وبمختلف مستوياتهم إعادة فحص ملامح التدريس لتجاوز الأسباب التي تجعل هذه الملامح لا تسود إلا في قليل من المحاضرات.

ولما كان الباحثان قد صمما أداة شاملة لهذه الدراسة تناولت جوانب التدريس، كان بالامكان العمل على تبني هذه الأداة وتطويرها لمتابعة التدريس في الكلية وتقويمه، وكذلك في سائر أقسام الجامعة، وبإمكان مركز تطوير التدريس في الجامعة أن يتبنى مثل هذه الأداة أيضاً.

المراجع

المراجع العربية

– الأسد، ناصر الدين. (١٩٩٣). **تصورات إسلامية في التعليم الجامعي والبحث العلمي** عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

– خليفة، عبد اللطيف ومحمود، عبد المنعم. (١٩٩٢). "تصورات الطلبة لخصائص الأستاذ الجامعي الكفؤ في العملية التربوية". **المجلة العربية للتربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (٢)، ٢١٥– ٢٤٢.

– سنقر، صالحه (٢٠٠٠) **تطور التعليم العالي في سورية من عام ١٩٧٠ حتى عام ٢٠٠٠ وتوجهاته المستقبلية**.دمشق: وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية.

– الشخيبي، علي السيد (١٩٩١). الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي كما يراها طلابه المعلمون.**دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية:** جامعة البحرين.

– الشيخ، عمر وعدس، عبد الرحمن.(١٩٩٨).**دليل مرجعي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والعالي**.تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة للعلوم.

– لومان، جوزيف. (١٩٨٩). **إتقان أساليب التدريس** (عبد الفتاح، حسين، مترجم). عمان، الأردن: مركز الكتاب الأردني.(الكتاب الأصلي منشور ١٩٨٤).

– ماتيرو، بربارا وموانجي أناسليتي.(٢٠٠٠). **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، ترجمة: بعارة، حسين عبد اللطيف والخطايبه، ماجد محمد.عمان: دار الشروق.

– مرسي، محمد منير. (١٩٩٢). **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه**. القاهرة: دار النهضة العربية.

– نخله، صموئيل أديب (١٩٨٩). كفاءة الأستاذ الجامعي، دراسة مقارنة.**مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد ٤٤** .جامعة ألمانيا.

المراجع الأجنبية

- Abrami, P. C. Dickens, W.J., Perry, R.R& Leventhal, D.L. (1980) .Do Teacher Standers for Assigning Grades Affect Student Evaluation of instruction? **Journal of educational Psychology**. 72, 107- 118.

- Brown, D.L. (1976) Faculty Ratings and Students grades: A University-Wide Multiple Regression Analysis. **Journal of Educational Psychology**, 68 (5), 573- 578.

- Cochen, P.A (1981) . Students Rating of Instruction and Students Achievement, A Meta Analysis of Multi Validity Studies. **Review of Educational Research,** 51, 281- 309.

- Feldman, K.A (1989) Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themselves, Current and Former Students, Colleagues, Administrator and exter Observers. **Research in Higher Education** 30, 137- 194.

- Hinkl, D. E; Wiersm, W& Jures. S. G (1994). **Applied Statistics for The Behavioral Sciences** (3d ed). Princeton: Houghton Mifflin Co.

- Houg, J. (1988) Does a Professors Reputation Affect Course Selection? Paper Presented at the Missouri Ualley Economics Association Convention.

- Marsh H.W (1954) Students Evaluation & University Teaching Dimensionality, Reliability, Validity Potential Biases, and Vtility. **Journal of Educational Psychology**, 76, 707- 754.

- Marsh. H. W (1987) Students Educations of University Teaching; Research Findings, Methodological Issues and Directions for Future Research. **International Journal of Educational** Research, vol (11) N (3) 257- 259.

- Perry, R.P; Leventhal, L. (1980) The Effect of Instructor Experssivenes and Lecuture Content on Students Rating and Achievement. **Journal of Educational Psychology,** 71, 776- 787.

- Snyder, C. R; Clair, M. (1976). Effects of Expected and Obtained Grades on Teachers Evaluation and Atdtibutution of Performance. **Journal of Educational Psychology,** 68 (1), 75- 82.

استبانة لتقدير فاعلية التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك

من وجهة نظر الطلبة

أولاً: التعريف بالاستبانة :

❖ **عزيزي الطالب:**

تهدف هذه الاستبانة إلى استقصاء تقدير طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك لفاعلية التدريس في الكلية يشمل؛ التخطيط و الأهداف و المحتوى المعرفي وطرائق التدريس وكفايات المدرسين ودافعية الطلبة والأجواء التعليمية كما يشمل الأعمال و الواجبات والامتحانات.

ويمثل محتوى الفقرة الواحدة كل من الأبعاد المذكورة أعلاه لفاعلية التدريس ملمحاً فاعلاً في ضوء الأدب التربوي، ولذا يرجى قراءة الفقرة الواحدة باهتمام وتمعّن، ثم تقدير مدى ظهور هذا الملمح في محاضرات المدرسين، وذلك كما تحس بذلك حقيقةً، بواحدة من الدرجات الآتية: (٤) وتعني أن الملمح ظهر في محاضرات كل المدرسين

(٣) وتعني أن الملمح ظهر في محاضرات أكثر المدرسين

(٢) وتعني أن الملمح ظهر في محاضرات عدد قليل من المدرسين

(١) وتعني أن الملمح لم يظهر في محاضرات أيّ من المدرسين

ويرجى العلم أن هدف الاستبانة : هو البحث التربوي، ولذا فإن الاجابات عنها ستبقى في حدود الغرض التربوي ، ولن تطلع أي جهة ، غير الباحث ، على الاجابات المباشرة ، فهوية الطالب الشخصية أو أيّ شخصية أخرى ؛ليست هي المقصودة ، بل الصورة الشاملة الكلية لفاعلية التدريس هي المقصودة؛ لأنها قد تكون تغذية راجعة لأي جهة مسؤولة في الكلية أو في الجامعة، و قد تكون مصدراً للاعتزاز أو داعياً للتطوير و التعديل؛ ليبقى التدريس في الكلية بمستوى الطموح من التميّز .

ُوشكراً

الباحثان

ثانياً :المعلومات و البيانات:

ضع إشارة(X) في المربع، أو اكتب في الفراغ المحدد، المعلومة المطلوبة لكل من المتغيرات التالية والخاصة بك.

١-الجنس: ❑ ذكر ❑ أنثى.

٢-قسم الطالب في الكلية:

❑ مناهج وتدريس ❑ قياس وعلم نفس ❑ إدارة وأصول

٣. مستوى برنامج تخصص الطالب:

❑ دكتوراه ❑ ماجستير ❑ دبلوم

❑ بكالوريوس ❑ أولى ❑ ثانية

❑ ثالثة ❑ رابعة

٤. مستوى المعدل التراكمي للطالب:

❑ ممتاز ❑ جيد جدا ❑ جيد

❑ مقبول

ثالثاً: فقرات استبانة تقدير فاعلية التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة.

الفقرات	التدرج			
	٤	٣	٢	١
مجال التخطيط: ما درسته من مساقات في كلية التربية، تم من خلال: ١. خطة مبرمجة بدقة (أهداف ومحتوى ومراجع وتقويم). ٢. تنوع مصادر التعلم (مراجع، كتب ودوريات وانترنت). ٣. مصادر تعلم ذات أصالة وحداثة. ٤. توافر مصادر التعلم المحددة المختلفة. ٥. مصادر تعلم ذات تكلفة مناسبة. ٦. متطلبات أعمال وواجبات مناسبة من حيث الكم والزمن والجهد.				
مجال الأهداف: أحسست أن المساقات التي درستها في الكلية تهدفت إلى: ٧. تنمية مختلف الجوانب المعرفية والنفسية والانفعالية والاجتماعية لدي. ٨. تنمية ثقتي بنفسي وفهمي لذاتي وقدراتي. ٩. تنمية قدراتي التفكيرية في حل المشكلات واتخاذ القرارات. ١٠. إكسابي قدرات في التكيف المجتمعي. ١١. تشكيل قناعة لدي بمهنة التعليم وإثارة حبي لها. ١٢. تنمية قدراتي لممارسة مهنتي في التعليم. ١٣. إحداث وعي لدي بقيمة المعرفة واستثمارها.				
مجال المحتوى: كان المحتوى المعرفي للمساق الواحد ولكل المساقات التي درستها: ١٤. أصيلا ومتجددا وغير متكرر في ذاتة ومتكامل مع غيره. ١٥. يشكل بنية مفاهيمية واضحة. ١٦. معرفيا وأدائيا وانفعاليا. ١٧. يتناول قضايا ومشكلات معرفية واجتماعية. ١٨. دقيقا وممتعا ومفيدا.				

مجال تنفيذ التدريس: تم التدريس في محاضرات المساقات التي درستها بـ: ١٩. لغة سليمة وواضحة ومفهومة. ٢٠. ترابط واضح بين عناصر المحتوى التعليمي. ٢١. تكامل بين جوانب التعلم المختلفة (المعرفي والأدائي والانفعالي). ٢٢. تركيز على الجانب التطبيقي في التعليم. ٢٣. أساليب وطرائق تدريسية فاعلة ومتنوعة. ٢٤. إثارة القدرات التفكيرية والبحثية. ٢٥. توظيف لمصادر تعلم ووسائل معينة فاعلة ومتنوعة. ٢٦. إتاحة فرص كافية أمامي لتحمل مسؤليتي في التعليم.				
مجال كفايات المدرسين: كان مدرسو المساقات التي درستها على قدرة في: ٢٧. التعبير والتنظيم والعرض. ٢٨. تبسيط الأفكار والمعارف وربطها بالواقع. ٢٩. تنفيذ المحاضرات بحماسة عالية وبشكل ديناميكي فاعل. ٣٠. تحسس مشاعر ورغبات الطلبة ورغباتهم الخفية. ٣١. تقبل مشاعر الطلبة تجاه الواجبات التعليمية والتعليمة. ٣٢. إثارة تساؤلات الطلبة للتعلم. ٣٤. دعم استقلالية الطلبة في دراسة المساقات. ٣٥. إشباع رغبات طلبتهم في الاتصال بهم داخل المحضارة وخارجها. ٣٦. تقديم تغذية راجعة لطلبتهم حول تعليمهم. ٣٧. ضبط انفعالاتهم على سلوكات طلبتهم. ٣٨. الالتزام بأخلاقية المهنة والقيم المجتمعية الأصيلة. ٣٩. القيام بالدور الملائم لكل موقف أو سياق في المحاضرة.				
مجال إثارة الدافعية نحو التعلم: كانت محاضرات المساقات التي درستها: ٤٠. تشدني إلى الانتباه والتركيز فيها. ٤١. تثير متعتي وشعوري بالطمأنينة بها. ٤٢. تثير رغبتي في الاستمرار بالتعلم. ٤٣. تولد الرغبة لدي في أن لا يفوتني شيء من محتواها.				

٤٤. تثير حرصي على أن لا أتغيب عنها بعذر غير قاهر. ٤٥. تفاعلية وديناميكية مثيرة. ٤٦. تحببني باستثمار وقتها. ٤٧. تثير حرصي على تسجيل الملاحظات فيها.				
مجال الأجواء التعليمية: كانت الأجواء التعليمية للمساقات التي درستها: ٤٨. تتوازن فيها حقوق وواجبات كل من الطالب والمدرس. ٤٩. خالية من التهديد والوعيد والخوف. ٥٠. جادة لا استهزاء ولا لهو فيها. ٥١. تعاونية وتشاركية من الطالب والمدرس. ٥٢. مريحة ونظيفة وبإضاءة كافية وغير مكتظة بالطلبة. ٥٣. مكيفة في الصيف والشتاء. ٥٤. خالية من مظاهر التمييز الجنسي والعرقي، وغير ذلك.				
مجال الأعمال والواجبات والامتحانات: كانت الأعمال والواجبات والامتحانات في المساقات التي درستها: ٥٥. تتحرى الصدق والثبات. ٥٦. تدار بآليات وإجراءات صحيحة غير مخيفة ولا متهاونة. ٥٧. تصحح بموضوعية ويوفر تصحيحها تغذية راجعة مناسبة. ٥٨. تدرج بعدالة ودقة. ٥٩. ذات علامات تعكس قدرتي وجهدي في أدائها. ٦٠. تبقى الأمل مفتوحا للطالب للارتقاء والتقدم. ٦١. ذات إخراج جيد ومريح. ٦٢. ذات أوزان ملائمة في النتيجة النهائية للمساق. ٦٣. ذات أثر في معرفتي بقدراتي واستعداداتي.				

«وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ٢٠٠٧/٢/٦، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠٠٧/١١/١١»