

آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى

د. ابتسام حسين عقيل الجفري

قسم المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية - كلية التربية - جامعة أم القرى

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة ضمت ستة محاور رئيسية، وبعد تحقق الصدق والثبات اللازمين، تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة المكونة من (٢٩٨) طالبة من طالبات مرحلة الماجستير في ست كليات في جامعة أم القرى هي: (التربية، العلوم الاجتماعية، العلوم التطبيقية، اللغة العربية، الشريعة، الدعوة). وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمفردات كل محور من محاور أداة الدراسة. كما تم استخدام اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد موقع الدلالة بين الطالبات. بينت نتائج الدراسة أن المستوى العام للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى يقع في مستوى الأداء المتوسط، بمتوسط ووزن نسبي (٢,٠٩، ٠,٧٠)، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في كل من الكليات التالية: (التربية، العلوم الاجتماعية، العلوم التطبيقية، الشريعة)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة كليتي (اللغة العربية والدعوة) حول الأداء التدريسي لكل من الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في هاتين الكليتين.

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الذكور تُعزى لاختلاف الكليات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الإناث تُعزى لاختلاف الكليات. وتم مناقشة النتائج وتقديم بعض التوصيات.

مقدمة :

يعتبر الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مختلف المؤسسات التعليمية، من أهم المدخلات في تحقيق الأهداف التربوية. ولعل أول من يتعرض لهذا الأداء هم طلاب وطالبات الجامعات في معظم أيام سنوات التحاقهم بالدراسة وفي جميع مستوياتها. وهو كذلك العمل الرئيس الذي ينفذ به أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أعمالهم التدريسية. لذا كانت، ولا تزال عملية التعليم تأخذ مساحة واسعة من اهتمامات الجامعة، وهي تسعى بشكل دائم ومستمر إلى تطويره، وتزويده بكل الحاجات الضرورية من بشرية ومادية لإنجاحه، ولأنه في النهاية مؤشر مهم للحكم على نجاح المؤسسة التعليمية (الجامعة) وعامل رئيس لتصنيف قدراتها وللتعرف على إمكانياتها لتحقيق الأهداف المرجوة منها.

والأداء التدريسي الجامعي عادة يشمل سلوكيات عديدة ومتنوعة ومتداخلة. وهو ليس تلك الممارسة التي تتم داخل قاعات المحاضرات فقط، بل يتعداه إلى أبعد من ذلك. والتعليم من الموضوعات ذات الطابع الحساس لأنه يمس صناعة الإنسان وتكوينه. إذ يرى لندسي (Lindsay, 1982) بأن مفهوم الأداء التدريسي الجيد في مؤسسات التعليم العالي هو في الغالب من الصعوبة بمكان أن يتم تحديده أو قياسه أو إصدار الحكم عليه، إذ يعتبر من أكثر الموضوعات التي لا يرغب الأكاديميون في السعي لتحديده والبحث فيه، فهم يرون بأن أهداف التعليم هي أهداف واسعة، وأن لها إضافات قيمة شاسعة لا يمكن معها قياس جودتها لدى الأفراد بشكل دقيق.

ويعرّف الأداء التدريسي الجامعي الجيد على أنه العلاقة بين الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأساتذة الجامعيون (العمليات التدريسية) والتغيير التعليمي الحاصل والذي يظهر على سلوك الطلبة كمظهر لنتائج التدريس (Smart: 1991, 136)، إذ ركزت معظم البحوث التي أجريت على التعليم الجامعي حول العوامل المرتبطة بما قبل العملية التعليمية الجارية داخل قاعة المحاضرة؛ كتمكن عضو هيئة

التدريس من المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، واتجاهاته، وقدراته التخطيطية. كما وأن سلوكيات أعضاء هيئة التدريس داخل قاعة المحاضرة لها أهمية خاصة، والتي يمكن تشخيصها، فتزوده لاحقاً بتغذية راجعة، وذلك لإجراء عمليات التحسين والتطوير للأداء التدريسي. إذ أن سلوكيات أعضاء هيئة التدريس يمكن اعتبارها موجهاً ومحركاً رئيسياً، ونقطة مباشرة لبناء العلاقة التربوية بين الأساتذة وطلبتهم في الجامعة. وهي بالتالي يمكن اعتبارها ذات الأثر الأقوى في تطوير وإحداث التغيير في الطلبة الجامعيين وبدرجة أكثر من غيرها من الخصائص الأخرى لعضو هيئة التدريس.

وأشار سمارت (Smart, 1991) في مجمل حديثه عن الدراسات التي أجريت حول التعليم الجامعي إلى إمكانية التنبؤ بسلوكيات التعليم الجامعي الجيد لعضو هيئة التدريس، وذلك من خلال سلوكياته داخل قاعة المحاضرة. إذ أشار إلى أن سلوكيات كالوضوح والحماس، وتشجيع الطلبة للمشاركة الصفية، وإتاحة فرص النقاش في المحاضرة، لها سلوكيات يمكن من خلالها التنبؤ بفاعلية التعليم أو عدم فاعليته بالنسبة لعضو هيئة التدريس.

وبينت دراسة منتزس (Mintzes, 1979) للسلوكيات التعليمية الصفية، وتقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، إلى وجود مؤشرات قوية للعلاقة بين تقييم الطلبة، وبعض السلوكيات التعليمية لعضو هيئة التدريس، كقدرته على إبقاء الطلبة منتبهين ومتيقظين، وذلك من خلال حديثه إليهم بشكل واضح، ومناداتهم بأسمائهم، والعدالة في تقييمهم. وفي دراسة كراتون وهلفارتنر (Cranton & Hillgartner, 1981)، التي استخدم فيها الفيديو لتسجيل السلوكيات التعليمية الصفية، بينت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين يمتلكون قدرات إدارية، ومنظمين في محاضراتهم، قد حصلوا على أعلى تقديرات من طلبتهم في مجال الوضوح في السلوكيات التعليمية الهادفة، وفي قدرة عضو هيئة التدريس على التفاعل الهادف مع طلبته. وكذلك فإن أعضاء هيئة التدريس الذين يطرحون أسئلة على طلبتهم، ويحاولونهم ويناقشونهم في إجاباتهم، ويشنون على أفكارهم الجيدة، تم تقييمهم

وتصنيفهم من قبل طلبتهم على أنهم مناقشون جيدون، وأنهم قدوة جيدة لطلبته. وخلصت الدراسة إلى أن هنالك مؤشرات قوية بأن السلوكيات التعليمية المتنوعة والهادفة بوعي من عضو هيئة التدريس داخل قاعة المحاضرة لها دور كبير في تحقيق الأهداف المخطط لها وفقاً للأنشطة التعليمية المختلفة.

مشكلة الدراسة:

تؤكد الدراسات التربوية أهمية دور الجامعات في بناء الفرد من خلال التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب مع البيئة التعليمية بمختلف صورها وأساليبها، وذلك من خلال تبادل المعارف، والمشاركة في تنوع أساليب التعليم الجامعي، والعمل على تنمية المهارات التعليمية، وتذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجه مسيرة المتحقيين بالتعليم الجامعي، والراغبين في مواصلة التحصيل العلمي، بأساليب وتقنيات تواكب مستحدثات العصر وحاجاته، وتؤثر في بنائه وتكوينه، لدرجة تؤكد الحاجة إلى توجيه المزيد من قدرات وإمكانات التعليم الجامعي المتوافرة لصقل وتطوير السلوكيات التدريسية الفعلية.

بناءً عليه وردت في خطة التنمية الخامسة بالملكة العربية السعودية قضية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس. فقد أوضحت الخطة أن «هناك تفاوتاً بين مؤسسات التعليم العالي في أسس تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس مما يتطلب وضع معايير دقيقة لتقويم أداء ونوعية أعضاء هيئة التدريس» (وزارة التخطيط، ١٤١٠ - ١٤١٥هـ: ٣١٦).

كما تضمنت الخطة الخامسة لوزارة التعليم العالي (١٤١٠/١٤١٥هـ) هدفاً ينص على «الارتقاء بالمستوى النوعي لبرامج التعليم العالي» (وزارة التعليم العالي، ١٤١٠/١٤١٥هـ: ٢١) ويندرج تحت هذا الهدف عدد من السياسات، منها سياسة «اعتماد قيام الطلاب بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس كمرشد للجدية في التدريس والالتزام بالحد الأدنى من العمل الأكاديمي» (وزارة التعليم العالي، ١٤١٠/١٤١٥هـ: ٢٢).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في أنها سوف تسهم في:

- ١ - معالجة قضية من قضايا التعليم العالي الواردة في خطة التنمية الخمسية، والتي تقضي بأهمية إيجاد معايير دقيقة للحكم على أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (وزارة التعليم العالي، ١٤١٠/١٤١٥هـ).
- ٢ - إمداد وزارة التعليم العالي بنتائج علمية يمكن الاستعانة بها في التعرف على مدى فاعلية وإمكانية تنفيذ سياستها الخاصة باعتماد قيام الطلاب بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في أكبر مؤسسات التعليم العالي بالملكة العربية السعودية وهي جامعة أم القرى.
- ٣ - تلبية حاجة جامعة أم القرى إلى إجراء دراسة علمية تكشف عن أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. ومن المتوقع أن تتوصل هذه الدراسة إلى نتائج وتوصيات يكون لها دور في تمكين جامعة أم القرى من إعداد خطة واضحة، تتضمن قواعد علمية ومنظمة لتطبيق هذا النوع من التقويم خصوصاً وأن هذا النظام قد أُقر منذ عام تقريباً (١٤١٢هـ/٢٠٠٠م)، إلا أن معوقات تطبيقه مازالت في دائرة الغموض حتى يومنا هذا.
- ٤ - الإشارة إلى مشكلات جديرة بالبحث والتقصي؛ والتي قد تظهر من خلال إجراء هذه الدراسة، مما يؤدي إلى تتابع وتكامل المعرفة في هذا المجال.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى والفروق بين آراء الطالبات في الأداء التدريسي وفق جنس عضو هيئة التدريس والكليات التي يدرسون بها.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ - ما آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الآتي:

أ - الإعداد التخطيطي لتدريس المقرر؟

ب - مهام عضو هيئة التدريس في اليوم الأول من الدراسة؟

ج - التعامل مع محتويات المقرر؟

د - إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات؟

هـ - التفاعل مع الطالبات في قاعة المحاضرات؟

و - التعامل مع الطلاب خارج قاعة المحاضرات؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تُعزى لجنس عضو هيئة التدريس؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الذكور تُعزى لاختلاف الكليات التي يدرسون بها؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الإناث تُعزى لاختلاف الكليات التي يدرسون بها؟

حدود الدراسة:

- اقتصرَت هذه الدراسة على عينة من طالبات الدراسات العليا - مرحلة الماجستير - بلغ عددها (٢٩٨) طالبة يمثلن ستة عشر تخصصاً في عدد من الكليات: (كلية التربية، كلية العلوم الاجتماعية، كلية العلوم التطبيقية، كلية اللغة العربية، كلية الشريعة، كلية الدعوة).

- تم تطبيق الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٢١هـ) (٢٠٠٠/٢٠٠١م).

مصطلحات الدراسة:

الأداء التدريسي Teaching Performance:

عرّف اللقاني والجمل (١٩٩٩م) الأداء بأنه «ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما» (اللقاني والجمل، ١٩٩٩: ١٢).

ويُعرف التدريس على أنه «مجموع العمليات والإجراءات والأساليب، التي يقوم بها المعلم في أثناء التدريس، وهي تشكل في مجموعها نمطاً مميزاً لسلوك المعلم في التدريس» (اللقاني والجمل، مرجع سابق، ص ٢٧).

ويقصد بالأداء التدريسي في الدراسة الحالية كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة، وعمليات، وإجراءات، وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل الصف الدراسي أو خارجه.

أعضاء هيئة التدريس Staff Members:

هم الأساتذة، والأساتذة المشاركون، والأساتذة المساعدون بجامعة أم القرى الذين يقومون بالتدريس لطلبة الدراسات العليا.

الإطار النظري للدراسة:

يتطلب التسارع والتفجر المعرفي في القرن الواحد والعشرين تغييرات جذرية في التعليم العالي في الجامعات العربية. وبعض مظاهر هذا التغيير هو الاتجاه نحو مزيد من المسؤولية والفعالية والاتجاه نحو تمهين التدريس الجامعي، والاتجاه نحو نظام الجدارة والاستحقاق في التعيين والترقية والتثبيت وتقديم الحوافز، والاتجاه نحو مزيد من البحث والدراسة حول التعليم الجامعي. كل هذه التغييرات تستوجب استخدام نظام تقويمي، سواء كان ذلك لتقويم المؤسسة الجامعية ككل أو تقويم بعض برامجها أو مدرسيها (توق، ١٩٧٧).

ويسعى ساسة التعليم العالي وعلماء التربية لتحقيق أهداف التعليم الجامعي بالصورة المثلى من خلال العمل الدائم على تقويم المسيرة العلمية والتعليمية، مؤكدة أن الجامعة تسير بخطى ثابتة لتحقيق أهدافها في إعداد جيل متحرر من الجهل والخوف والتخلف، متمسك بمنجزات العصر العلمية والفنية والتكنولوجية، ويعرف كيف يستخدمها (السامرائي، ١٩٨٧ : ٢٣٠-٢٣١). وذلك يتطلب العمل على تقديم المعرفة والاستفادة منها بأساليب وطرق تدريسية تواكب متطلبات العصر، وتناسب قدرة طلاب العلم. وهذا بلاشك يؤثر في إتقان أساليب التعليم المناسبة لإعداد الفرد القادر على مواجهة تحديات المستقبل، وهذا يتطلب دراسة وتقويم عدد من الممارسات التي تؤثر وتتأثر من عملية التعليم الجامعي ونموه وتطوره في مجالات عديدة؛ أهمها أساليب ومهارات التدريس، وذلك من خلال تقويم أدائه التدريسي، مما ينعكس على المستوى الذي وصلت إليه، ومناقشة نوعية التعليم ومستوى تحصيله في ظل تنظيمات الجامعة، بهدف المحافظة على المستوى المنشود من الجودة والكفاءة التي تمكنها من الإسهام في خطط التنمية، بالإضافة إلى كونها أحد مصادر تطوير التعليم مما دفعها إلى تقويم برامجها ومناهجها، ودراسة أوضاعها، رغبة في معرفة الواقع، وعلاج أوجه القصور فيه (ظافر، ١٩٨٩ : ١١-١٢).

ويشير الثبتي (٢٠٠٠ : ٢٤٠) إلى أن التدريس الجامعي الجيد ليس كما يظن البعض أنه مجرد إلقاء المحاضرات في قاعة الدراسة، بل يحتاج إلى كثير من الوقت والجهد في عملية الإعداد للمحاضرات وجمع المادة العلمية المناسبة في كمها ونوعها لمستوى الطلاب وقدراتهم، وتقديم تلك المادة العلمية للطلاب بأسلوب جذاب ومشوق فيه إثارة لحماس الطلاب ودافعيتهم للتعلم، وفيه أيضاً تحدٍ لقدراتهم العقلية بحيث ينمي لديهم القدرة على التفكير والتحليل والنقد والاستنتاج، إضافة إلى إعداد الاختبارات وتصحيحها بدقة وموضوعية، وقراءة أبحاث الطلاب وتقييمها والتعليق عليها، وكذلك إرشاد الطلاب ومساعدتهم في حل مشاكلهم الدراسية قدر الإمكان، ولاشك أن كل ذلك يتطلب من عضو هيئة التدريس قدراً كبيراً من الوقت والجهد أكثر مما قد يتصور البعض.

ويُفترض أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يُتقنون محتوى المواد العلمية ذات العلاقة بتخصصهم بشكل جيد، إلا أن هذا لا يعني أنهم يملكون درجة الإتقان نفسها حين يقفون على المنبر في سبيل عرضها بشكل واضح يفهمه ويستوعبه طلابهم (الختيلة، ٢٠٠٠: ١١٤). والتدريس فن أدائي يبدع الأساتذة في أساليبه، وتوظيف جميع قدراتهم المعرفية والشخصية لاستثارة تركيز الطلاب وحبهم للتعلم وجذب انتباههم. ومستوى هذه القدرة الفنية في الأداء يحدد تميز وإبداع عطاء الأستاذ الجامعي القدير في أدائه.

وتجتهد الدراسات السابقة في بيان الطرق المختلفة والمستويات المتعددة للأداء حصراً وشيوعاً وبياناً للمصادر المتعددة التي يعتمد عليها الأستاذ الجامعي.

ويركز سنتر (Centra, 1987) على أهمية التدريس ويعتبرها من أصعب المهام تقويماً، وتؤكد دراسة تكرر (Tucker, 1988) أن تقويم نوعية الأداء عملية معقدة منذ كان هناك أعضاء هيئة تدريس. وفي معظم الحالات يجد أنه من الأفضل أن تُقاس النوعية في صورة وجهات النظر والقيم والمدرجات الحسية التي يحملها الطلبة والنظراء والخريجون وغيرهم ممن شهدوا الأداء بالفعل أو كانوا من المتفاعلين منه (العريض، ١٩٩٢).

وكانت دراسة موراي (Murray, 1980) من أهم الدراسات التي بحثت في هذا المجال وكان من نتائجها أن هناك اتفاقاً كبيراً بين الطلبة الذين ينتمون إلى خلفيات متباينة، وبين أعضاء الهيئة التدريسية على ماهية خصائص مدرس الجامعة الجيد، ومعظم أنظمة تقويم التدريس تطلب من الطلبة أن يقوموا مدرسيهم بناءً على محكات قد حددت لخصائص المدرس الجيد، وهي كالآتي: «التمكن من المادة العلمية، الاهتمام بالطلبة، إثارة اهتمام الطلبة بالمادة، وضوح الشرح، الحماس لتدريس المادة، تشجيع الطلاب على المشاركة، الحضور للاستشارة والمساعدة، العدالة في الدرجات، التحضير والتنظيم، القدرة على التحدث بطلاقة» (P.8).

ويضيف ميلر (Miller, 1988: 4) محكاً آخر يمكن إضافته للمحكات أعلاه: «القدرة على إثارة الدافعية للتعلم الذاتي». كما يضيف ثيال وفرانكلين

(Theall & Franklin, 1990: 8-9) خصائص أخرى تتمثل في تقبل المدرس لتقويم طلبته له، مهارة المدرس في إعداد الامتحانات، حساسية المدرس واهتمامه بمستوى الطلبة وتقدمهم، تنمية التفكير الإبداعي والاستقلالية لدى الطلبة، تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة وعدم الحرج من المناقشة.

ويتم تنفيذ عملية تقويم الطلبة للممارسات التدريسية من خلال إصدار أو طبع الاستبانات بواسطة مجموعة من المتخصصين في هذا المجال، ثم يزود بها عضو هيئة التدريس ليوزعها على طلبته في الفصل للإجابة عليها ثم تجمع الاستبانات المعبأة وتحلل نتائجها. ويرى ميلر (Miller, 1988) أن الطلبة قد لا يثقون في طريقة التنفيذ هذه ويخشون من إمكانية تعرف المدرس على استجاباتهم وهوياتهم ربما يتخذ منهم موقفاً عدائياً نتيجة لاستجاباتهم السلبية.

ويقترح عودة وصباريني (١٩٩٠) أن تجرى عملية التقويم في نهاية الفصل الدراسي وتقدم النتائج بعد انتهائه، وقبل بداية الفصل الذي يليه حتى يشعر الطلبة بالاطمئنان والحصول على أعلى درجة من الموضوعية في تقديراتهم، كما أن المدرس يمكنه أن يخطط ويرسم نموذجاً تدريسي في بداية الفصل مستفيداً من نتائج التقويم للفصل أو الفصول السابقة. وحيث أن عملية تقويم الطلبة للممارسات التدريسية تستهلك جهداً ووقتاً من عضو هيئة التدريس إذا قام بها بمفرده، وخاصة أنها عملية مستمرة لذلك فإن على الجامعة أن توفر لعضو هيئة التدريس كل ما من شأنه أن يسهل عليه القيام بهذه المهمة ويشجعه على الاستمرار فيها (عودة وصباريني، ١٩٩٠).

ويتفق علماء التربية وذوو الخبرة في هذا المجال أن على الجامعات الاهتمام بأساليب التعليم الجامعي، والحرص على تنمية المهارات التدريسية في مناخ أكاديمي تسوده القدرة على التفكير العلمي والتعبير المنطقي، وتمكنه من التفاعل الإيجابي في مجتمعه في ضوء قدراته واستعداداته واهتماماته «بعيداً عن الأنماط التقليدية في التعليم كالحفظ والتلقين والاهتمام بالتفصيلات» (العمرى، ١٩٩٥: ٣).

الدراسات السابقة :

أجريت دراسات عديدة حول تقويم الأداء التدريسي في جميع مراحل التعليم من وجهة نظر الطلاب ونعرض فيما يلي لبعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع بحثنا.

جمع يوسف نبرايوي وعلي يحيى (١٩٨٤) بيانات عن اتجاهات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو المنهج الدراسي، طرق التدريس، صفات الأستاذ الجامعي، المكتبة، وسائل التقويم، بغرض رصد آراء الطلبة وهم المستفيدون المباشرون من العملية التربوية الجامعية، حيث إن آراءهم تمهد الطريق لتلمس الحقائق المهمة في العمل الجامعي. وطبقت الدراسة على (٢٤٦) طالباً وطالبة من مختلف كليات الجامعة. وكشفت الدراسة عن أن هناك صفتين أساسيتين يعتقد طلبة جامعة الإمارات بوجود توافرها في الأستاذ الجامعي وهما: الإخلاص في العمل، والتجاوب بتفهم مع رغبات الطلبة. كما أنهم يطالبون بإدخال تحسينات على أداء أساتذة الجامعة بحيث لا يكثر من التركيز على أسلوب التلقين، وأن يشركوا الطلبة في العملية التربوية، وأن يتمسكوا بالعدالة في تقويم أداء الطلبة. فالطلبة يعانون من كثرة الامتحانات ويصفونها بأنها تركز على الحفظ ولا تستثير الذهن، ولا تدرب الطالب على التفكير والتحليل الناقد ويفضلون أن تأخذ الجامعة بفكرة تنوع وسائل التقويم.

وسعت سناء منصور (١٩٨٨) إلى التعرف على طرق تقويم عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية ومستوى فاعليتها، ثم تطوير برنامج تقويمي يعزز القيم الدينية والاجتماعية وتحسين عملية التدريس والتعلم في جامعات المملكة العربية السعودية. أجريت هذه الدراسة في جامعة الملك عبدالعزيز، قسم الطالبات بجدة، على عينة عشوائية تكونت من (٢٢٤) طالبة و(٥٥) عضو هيئة تدريس، وعميدات لأربع كليات في الجامعة نفسها. وقامت الباحثة بمقابلة الإداريات والأكاديميات، وإجراء مسح لآراء أعضاء هيئة التدريس لاستقاء معلومات عن الأهمية التي يحظى بها تقويم التدريس ومدى فاعلية نظام التقويم الحالي ثم التعرف على معايير التقويم الفعال بالجامعة. كما أجرت الباحثة مسحاً

لآراء الطالبات بنفس الجامعة بغرض التعرف على وجهة نظرهن نحو أهمية وجود برنامج تقويمي لتحسين عملية التعليم، وعن مدى فاعلية المنهجية الحالية المستخدمة في تقويم أعضاء هيئة التدريس.

أوضحت نتائج المقابلة تأييد الإداريات من أعضاء هيئة التدريس لمشروع إنشاء نظام رسمي لتقويم أعضاء هيئة التدريس. وأثبتت نتائج المسح فشل الأساليب الحالية المتبعة لتقويم التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما اتضح من النتائج أن الطالبات يلمسن الحاجة إلى تحسين الأداء التدريسي في الجامعة، ولديهن رغبة شديدة في تحسين علاقاتهن مع مدرساتهن ويدعمن بشدة نظام تقويم الطالبة لعضو هيئة التدريس.

وقام أحمد عودة ومحمد صباريني (١٩٩٠) بإجراء دراسة تهدف إلى تطوير أداة تقويم للممارسات التدريسية بجامعة اليرموك. وتم تطوير معايير الأداة من خلال الممارسات التي ذكرها (٤٠٠) طالب من الجامعة في إجاباتهم عن سؤال مفتوح حول الخصائص المادية والمعنوية المرغوبة، ذات العلاقة بالمدرس والموقف التدريسي. بعدها صُنِّفَت المعايير التي ذكرها الطلبة في أربعة عوامل هي: التقبل والجو النفسي، التخطيط، التفاعل الصفي، التقويم الصفي. وقد وضعت هذه العوامل وفقراتها في صورة استبانة، وزعت على (١٠٠) عضو هيئة تدريس بنفس الجامعة، وطلب منهم تحديد أهمية وجود كل فقرة، وتحديد النسبة المئوية لأهمية (وزن) كل بُعد من الأبعاد الأربعة. وأظهرت النتائج أن هناك ارتفاعاً في الأوزان لجميع الممارسات، وهذا يعطي مؤشراً على اهتمام المدرسين بجميع الممارسات، وأن كلاً منها يعزز الموقف التعليمي، مما ينعكس في النهاية على نتائج عملية التعليم.

وبهدف معرفة مهام أستاذ الجامعة بالملكة العربية السعودية، وواقع أدائها من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالأحساء كما يدركه كل من الطلاب والطالبات والأساتذة، قام إبراهيم الشامي (١٩٩٤) ببناء استبانة اشتملت على بعض المهام الموكولة لأستاذ الجامعة شملت ثلاثة جوانب رئيسية

تتعلق بالمظهر الشخصي والصفات الشخصية، والتعاون مع الطلاب والطالبات وحفزهم على الدراسة وتوجيههم، والأداء التدريسي. وتم تطبيق الاستبانة على عينة مجموعها (٣٧٠) منهم (١٢٠) عضو هيئة تدريس (٢٥٠) طالباً وطالبة بأربع كليات بجامعة الملك فيصل بالأحساء. واستخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة التي أسفرت عن عدة نتائج مجملها أن الأدوار المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالأحساء لم تؤد بشكل كامل في معظمها كما بين ذلك أعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات بالجامعة.

وأجرت سهير فرحات (١٩٩٧) دراسة سعت إلى التعرف على الكيفية المتبعة حالياً في تقويم الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود كمدخل لغرض أساسي هدف إلى التعرف على واقع نظام «تقويم الطلبة لكفاءة التدريس» بجامعة الملك سعود، وما يحتويه من أهداف، وأدوات، وإجراءات تنفيذية، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، والمقابلة والاستبانة وطبقت أدواتها على عيّنتها المؤلفة من (٧١٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس، الإداريين الأكاديميين وغير الإداريين بجامعة الملك سعود، المركز الرئيسي بالرياض، بنين وبنات. وأظهرت نتائج البحث أن (٩٠٪) من أعضاء هيئة تدريس جامعة الملك سعود من منسوبي كليات عملية وكليات إنسانية، يرحبون بنظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس كوسيلة تقويم مساندة لوسائل التقويم الأخرى، ويحبذون أن يعمل طلبتهم على تقويم أدائهم التدريسي وفق نظام رسمي منتظم، ويوافقون على الأهداف التي يحققها تقويم الطلبة وخاصة فيما يرتبط بهم من أمور ذات علاقة بتحسين أدائهم التدريسي. كما دلت النتائج على أن جميع إجراءات التنفيذ التي طرحت في المسح يعتبرها أعضاء هيئة التدريس قابلة للتطبيق، وعليه فإنه يمكن أن تُزود كليات الجامعة بمزيج من إجراءات التنفيذ، هذه وتلك، ويترك لكل كلية اختيار ما يناسبها عند التطبيق.

وفي دراسة حديثة أجرتها هند الخثيلة (٢٠٠٠)، حاولت الباحثة تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي، ثم المثالية التي ينبغي أن

يمارسها، وذلك من خلال وجهة نظر الطالبة الجامعية. وتحدد مجتمع الدراسة بطالبات جامعة الملك سعود المتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٨/١٤١٩هـ في مدينة الرياض، وبلغ عدد العينة (٢١٨) طالبة يمثلن أربعة عشر تخصصاً في عدد من الكليات (كلية الآداب، كلية التربية، كلية الأقسام العلمية، كلية العلوم الإدارية). واستخدم الباحثة استمارة من (٦٠) فقرة تتناول ستة محاور هي: نماذج التدريس - أنماط المحاضرات - تطوير مهارات التدريس - تنظيم وبناء المحاضرة - مستوى الأداء والإلقاء - التقويم.

كان من نتائج عرض المحاور أن الأنماط المختلفة للمحاضرة - التقليدي والمتنوع والفعال أو الميداني منها - لا يصل إلى مستوى تحصيل المعرفة المنشودة. وتتسق المحاور في بيان ضرورة تنظيم المحاضرة بناء على العمق المناسب للمادة المعطاة من حيث العرض والشرح والوقت والاهتمام بالتغذية الراجعة.

هدفت دراسة ووترز وآخرين (Waters and Others, 1988) إلى التعرف على خصائص أعضاء هيئة التدريس التي تدفع الطلبة إلى إعطائهم تقديراً مرتفعاً في التدريس، وتلك التي تدفعهم إلى إعطائهم تقديراً منخفضاً. بلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالباً وطالبة من جامعة راد فورد (Rad Ford)، وكان عليهم أن يفكروا في اثنين أو ثلاثة من مدرسيهم الذين سبق وأن أعطوهم تقديرات مرتفعة وتقديرات منخفضة في التقويم، وأن يدونوا الخصائص التي كان لها تأثير على تقويمهم لهؤلاء المدرسين. ومن هذه الخصائص يوضح الباحث أنه في حال المدرسين الذين حصلوا على درجة تقويم مرتفعة من طلبتهم كان التركيز على الخصائص الشخصية التي يتحلون بها كالحماس، وخفة الظل، والاستمتاع بالتدريس. أما في حال المدرسين الذين حصلوا على درجة تقويم منخفضة من طلبتهم لم يلاموا لعدم امتلاكهم لهذه الخصائص الشخصية، وإنما أرجعوا في تقويمهم المنخفض إلى أسباب تتعلق بالسلوك الصفّي، كعدم تشجيعه للمشاركة الصفية، أو التأخر عن موعد المحاضرات، أو عدم حضوره إطلاقاً، أو أنه يحاضر بطريقة روتينية خالية من التنوع.

تناولت دراسة جونز (Jones, 1989) موضوع صلاحية تقويم الطلبة للتدريس من خلال التأثير الممكن أن تحدثه شخصية المدرس على الطالب عند تقويمه لمدرسه. وبناءً على ذلك طرحت الدراسة السؤال: هل الطلبة محكمون جيدون؟، وهل يمكنهم بالفعل تقويم التدريس، أم أن هناك متغيرات خارجية تؤثر على صدق هذا التقويم؟ واستخدمت الدراسة استبانات وزعت على جميع طلبة مقرر علم الأحياء في السنة الدراسية الأولى، ويدرس هذا المقرر لمدة عام دراسي بواسطة فريق من المدرسين، يدرس كل منهم جميع طلبة المقرر خلال العام الدراسي. وكانت الاستبانات توزع على جميع الطلبة عندما ينتهي كل مدرس من تدريس المواضيع الخاصة به من المقرر. وتم تطبيق الاستبانات على سنتين متتاليتين.

أظهرت نتائج الدراسة ارتباطاً كبيراً بين تقويم الطلبة لشخصية المدرس وبين قدراته التدريسية، كما وجدت علاقة ارتباطية بين متوسط تقويم الشخصية، والمتوسط العام لتقويم التدريس لكل مدرس من المدرسين الخمسة عشر في السنتين الأولى والثانية. كما أكدت الدراسة أن هؤلاء المدرسين المحبوبين من قبل طلبتهم هم في موقع أفضل لإحداث مخرجات تعلم مرغوب فيها.

وقام شير وشير (Scherr & Scherr, 1990) بإجراء دراسة في جامعة شرق فرجينيا على عينة بلغ حجمها (٧٠) من الطلبة (ذكوراً وإناثاً)، بغرض توفير نتائج للإداريين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة عن العوامل التي تؤدي إلى تحيز الطالب عند تقويمه لمدرسه. وجاء في هذه الدراسة أن نتائج بعض الدراسات تظهر أن أعضاء هيئة التدريس بصفة عامة يعتقدون أن هناك عوامل عديدة لا علاقة لها بفاعلية التدريس، تؤثر في تقويم الطالب لمدرسه، إلا أن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن تقويم الطلبة لمدرسيهم يعتبر أداة مهمة، على الرغم من أنها قد لا تخلو من التحيز، حيث أن عدداً محدوداً جداً من العوامل هو الذي يمكن أن يؤثر على تقويم الطلبة، وهذه العوامل هي: مدى الاهتمام بالموضوع، وأعباء المقرر وصعوبته، والدرجة المتوقعة في الامتحان، ونوع المقرر (متطلب أو اختياري). ويوصي الباحثان بأهمية وضع هذه العوامل في الاعتبار عند مقارنة الفاعلية التدريسية بين أعضاء هيئة التدريس، سواء أكان الغرض من المقارنة هو لتحسين عملية التدريس، أو لاتخاذ قرارات إدارية تخص المدرس.

التعليق على الدراسات السابقة :

بعد هذا العرض لنتائج بعض الدراسات في تقويم الطلبة للممارسات التدريسية يمكن استخلاص ما يلي :

١ - لدى طلاب الجامعة (بغض النظر عن مستواهم الدراسي) القدرة على بلورة اتجاهاتهم وتحديدتها نحو الممارسات التربوية، التي يتعايشون معها. وبما أن الطلاب هم المعنيون بالتربية والتعليم، فإن التعرف على آرائهم عن مدرسيهم، واستراتيجياتهم التدريسية، يمكن أن تفسح مجالات أكبر لتطوير أو إدخال تعديلات في ممارساتهم التدريسية وبالتالي يمكن توظيفها لقياس مدى جودة التعليم الجامعي.

٢ - ركزت الدراسات السابقة على جوانب عدة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة فبحث كثير منها في الأداء ومهارات التدريس ومهام عضو هيئة التدريس وصفاته ومهاراته في التدريس والتقييم، وركزت أخرى على إعداد أدوات تقويم الأداء وبحثت غيرها في مدى صلاحية تقويم الطلبة للأساتذة والعوامل التي تؤثر على آراء الطلبة حول أداء أعضاء هيئة التدريس.

٣ - لانتزال الحاجة قائمة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول آراء الطلبة في أداء أعضاء هيئة التدريس في البلاد العربية بعامة والمملكة العربية بخاصة حتى نستطيع تحديد السلبيات والإيجابيات في التدريس الجامعي واتخاذ إجراءات زيادة الإيجابيات وتقليل السلبيات وتحسين العملية التربوية في الجامعة.

٤ - معظم الدراسات السابقة أجريت على طلبة الجامعة وقليل منها أجري على طلبة الدراسات العليا مما يجعل للدراسة الحالية أهمية في تغطية النقص في هذا الجانب.

٥ - استفادت الباحثة من مراجعة الدراسات السابقة في تكوين مفهوم واضح حول جوانب تقويم الطلبة للممارسات التدريسية في المحيط الجامعي، كما كان لمضمون هذه الدراسات أثر في بناء الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة.

منهج الدراسة:

تطلبت هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يُعنى بمعرفة الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة قيد الدراسة، وتحديد مشكلاتها، وإصدار أحكام تقويمية على واقعها، (العساف، ١٤٠٩هـ) «ثم استخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة» (فان دالين، ١٩٨٥ : ٣١٣).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الماجستير بجامعة أم القرى، والبالغ عددهن ٤٢٦ طالبة ممن درسن في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢١هـ، (٢٠٠٠/٢٠٠١) وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، ويمثلن ستة عشر تخصصاً في عدد من الكليات (كلية التربية، كلية العلوم الاجتماعية، كلية العلوم التطبيقية، كلية اللغة العربية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، كلية الدعوة)، حيث وزعت استبانة الدراسة على العينة وتم استعادتها واستبعاد الاستبانات غير المكتملة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة حسب الكليات

النسبة المئوية	العدد	الكلية
٤٦٪	١٣٧	١ - التربية
١٧,٨٪	٥٣	٢ - العلوم الاجتماعية
٧,٥٪	٢٢	٣ - العلوم التطبيقية
١٠,٠٦٪	٣٠	٤ - اللغة العربية
١١,٠٧٪	٣٣	٥ - الشريعة والدراسات الإسلامية
٧,٧٪	٢٣	٦ - الدعوة وأصول الدين
١٠٠٪	٢٩٨	المجموع

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة «الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس» من (٥٦) فقرة تتناول ستة محاور هي:

- ١ - محور الإعداد والتخطيط لتدريس المقرر ويضم (٩) فقرات.
 - ٢ - محور مهام عضو هيئة التدريس في اليوم الدراسي الأول ويضم (١٢) فقرة.
 - ٣ - محور التعامل مع محتويات المقرر ويضم (٧) فقرات.
 - ٤ - محور إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات ويضم (١٣) فقرة.
 - ٥ - محور التفاعل مع الطالبات في قاعة المحاضرات ويضم (٧) فقرات.
 - ٦ - محور التعامل مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات ويضم (٨) فقرات.
- تحددت الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة وفق سلم تم تحديده بما يأتي:

- دائماً: سلوك يمارس دائماً ويأخذ (٣) درجات.
 - أحياناً: سلوك يمارس أحياناً ويأخذ درجتين (٢).
 - نادراً: سلوك نادراً ما يمارس ويأخذ درجة واحدة (١).
- تم استخدام المعايير التالية للحكم على الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس:

- حيث أنه تم حساب الوزن النسبي لكل أداء تدريسي (الفقرة) ولكل محور من محاور الأداء التدريسي.
- يُعطى التقدير (جيد) لمستوى الأداء الذي يحصل على وزن نسبي يساوي (٠,٨٠) وما فوق.
 - يُعطى التقدير (متوسط) لمستوى الأداء الذي يحصل على وزن نسبي يتراوح ما بين (٠,٧٠) إلى أقل من (٠,٨٠).

- يُعطى التقدير (مقبول) لمستوى الأداء الذي يحصل على وزن نسبي يتراوح ما بين (٠,٦٠ إلى أقل من ٠,٧٠).
- يُعطى التقدير (ضعيف) لمستوى الأداء الذي يحصل على وزن نسبي يساوي أقل من (٠,٦٠).

صدق أداة الدراسة :

عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٦) من أعضاء هيئة التدريس وذلك للتأكد من صدق محتوى الأداء، وطلب منهم الحكم على مدى قدرة الأداة على قياس ما صممت من أجله ومدى ملائمة الفقرات لمجالاتها، وكذلك مدى وضوحها وسلامة لغتها. وتم الاستفادة من الملاحظات التي أمكن الحصول عليها من خلال التحكيم. وعلى هذا الأساس تم استبعاد عدد من العبارات التي اقترح المحكمون حذفها، وإضافة بعض العبارات التي رأى المحكمون إضافتها وبذلك أصبح عدد العبارات (٥٦) عبارة موزعة على محاور الاستبانة، ثم تم بعد ذلك توزيع الاستبانة على (١٢) اثنى عشر عضو هيئة تدريس في مختلف الكليات في الجامعة، وحسبت النسب المئوية المناسبة الفقرات، فكانت ٨٠٪ أو أكثر، وتقدم هذه النتيجة دلالة على صدق الأداة المنطقي.

ثبات أداة الدراسة :

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) طالبة، وبعد ذلك تم حساب الثبات باستخدام الاتساق الداخلي حسب معامل «ألفا كرونباخ» لكل مجال من مجالات أداة الدراسة الستة، بالإضافة للدرجة الكلية، وبلغت قيمة هذا المعامل للدرجة الكلية (٠,٩٤) مما يشير إلى معامل ثبات مرتفع. وفيما يتعلق بثبات كل مجال من مجالات أداة الدراسة فإن الجدول رقم (٢) كما بلغت معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال منها بين ٠,٦٩ - ٠,٨٢ (جدول رقم ٢).

جدول رقم (٢)

قيم معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة ثم لجميعها وعدد فقرات كل محور

رقم المجال	اسم المجال	قيم ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
١ -	الإعداد والتخطيط لتدريس المقرر.	٠,٧٤	٩
٢ -	مهام عضو هيئة التدريس في اليوم الدراسي الأول.	٠,٦٩	١٢
٣ -	التعامل مع محتويات المقرر.	٠,٧٥	٧
٤ -	إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات.	٠,٨٠	١٣
٥ -	التفاعل مع الطالبات في قاعة المحاضرات.	٠,٨٢	٧
٦ -	التعامل مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات.	٠,٨٠	٨
	المجموع الكلي	٠,٩٤	٥٦

تحليل النتائج وتفسيرها:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على آراء طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى في أداء أعضاء هيئة التدريس بها. وكان السؤال الأول عن آراء الطالبات في أداء أعضاء هيئة التدريس في الإعداد والتخطيط لتدريس المقرر، وأعمال عضو هيئة التدريس في اليوم الأول من الدراسة، والتعامل مع محتويات المقرر، وإعداد الامتحانات، والتعامل مع الطالبات داخل حجرات الدراسة وخارجها. وتتناول آراء الطالبات على النحو التالي.

١ - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

- ما آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الإعداد والتخطيط لتدريس المقرر؟

جدول رقم (٣)
المقسطات والأوزان النسبية لآراء الطلاب في محور الإعداد والتخطيط لتدريس المقرر

الترتيب الفقرات تنازليات	مستسل	أ - محور الأداء التدريسي : الإعداد والتخطيط لتدريس المقرر	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	التقدير
١	٥	يحدد المراجع والكتب المقررة والمناسبة للمادة العلمية.	٢,٥٣	٠,٨٤	جيد
٢	٢	يقوم بتجهيز خطة المقرر مسبقاً قبل اليوم الدراسي الأول.	٢,٤٧	٠,٨٢	جيد
٣	١	يعمل على توفير الكتب ومتطلبات المقرر لتكون جاهزة للطالبات منذ المحاضرة الأولى	٢,٢٤	٠,٧٤	متوسط
٤	٤	يحدد أهداف المقرر الذي يدرسه ضمن خطة المقرر.	٢,١٨	٠,٧٣	متوسط
٥	٣	تحتوي خطة المقرر على جدولة زمنية للنشاطات والامتحانات.	٢,١٧	٠,٧٢	متوسط
٦	٨	يتم التحضير للأنشطة الصفية مسبقاً.	١,٧٧	٠,٥٩	ضعيف
٧	٦	يأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الطالبات المادية عند وضع وتحديد متطلبات المقرر.	١,٧٣	٠,٥٧	ضعيف
٨	٧	يتم تطوير المحاضرات السابقة بحيث تعكس التطوير للمقرر من فصل دراسي لآخر.	١,٧١	٠,٥٦	ضعيف
٩	٩	يوفر الوسائل التعليمية المساعدة والمناسبة في قاعة المحاضرة.	١,٤١	٠,٤٦	ضعيف
		المستوى العام لأداء أعضاء هيئة التدريس لجميع فقرات المحور	٢,٠٢	٠,٦٧	مقبول

نجد في الجدول رقم (٣) أن متوسطات تقييم الطالبات على فقرات هذا المحور تراوحت بين ١,٤١ و ٢,٥٣ بمتوسط قدره ٢,٠٢، مما يعني أن الطالبات يرون أن أداء أعضاء هيئة التدريس في الإعداد والتخطيط لتدريس المقرر مقبول بشكل عام.

وبتحليل آراء الطالبات حول فقرات هذا المحور في الجدول السابق نجد أن أداء أعضاء هيئة التدريس «جيد» في تحديد المراجع (فقرة رقم ٥) وتجهيز خطة المقرر (فقرة رقم ٢) فقد كانت متوسطات الطالبات عليها ٢,٥٢ و ٢,٤٧ على التوالي وكانت أوزانها النسبية ٠,٨٤ و ٠,٨٢ على التوالي.

أما أداء أعضاء هيئة التدريس على الفقرات الأخرى في المحور فكانت «متوسطة» على ثلاث فقرات (١ و ٤ و ٣) وضعيفة على أربع فقرات (٨ و ٦ و ٧ و ٩) حيث تراوحت متوسطات الدرجات عليها بين ١,٤١ و ١,٧٧ والأوزان النسبية بين ٠,٤٦ و ٠,٥٩، مما يشير إلى أن الطالبات يرون عدم اهتمام عضو هيئة التدريس بتحديد أهداف المقرر وجدولة خطة المقرر زمنياً في التدريس والامتحانات، وإغفاله لعملية التحضير للأنشطة الصفية مسبقاً، هذا بالإضافة إلى إهماله لجانبين هامين في العملية التعليمية وهما: تطوير المقررات من فصل دراسي لآخر، وتوفير الوسائل التعليمية المساعدة في قاعة المحاضرة.

٢ - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

- ما آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في اليوم الدراسي الأول؟

جدول رقم (٤)
المتوسطات والأوزان النسبية لأراء الطلاب في محور مهام عضو هيئة التدريس في اليوم الدراسي الأول

الترتيب الفرق تنازليا	مسل	ب - محور الأداء التدريسي : مهام عضو هيئة التدريس في اليوم الدراسي الأول	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	التقدير
١	١٠	يأخذ عضو هيئة التدريس الحضور والغياب.	٢,٧٠	٠,٩٠	جيد
٢	١٥	يبلغ الطلاب مسبقاً بتغيير أوقات المحاضرة.	٢,٦٦	٠,٨٩	جيد
٣	١٣	يبلغ الطلاب مسبقاً بتغيير مكان المحاضرة.	٢,٥٦	٠,٨٥	جيد
٤	١٨	يبدأ بإعطاء الطلاب مقدمة عن موضوع المقرر الذي يدرسه.	٢,٥٢	٠,٨٤	جيد
٥	١٤	يستشير الطلاب مسبقاً قبل تغيير أوقات المحاضرة.	٢,٤٤	٠,٨١	جيد
٦	١١	يُعرف عن نفسه للطلاب.	٢,٤٢	٠,٨٠	جيد
٧	٢١	يسأل الطلاب عما إذا كانت أسئلة عن المقرر.	٢,٢٨	٠,٧٦	متوسط
٨	١٦	يتم إعلام الطلاب عن سياسة عضو هيئة التدريس بالنسبة للغياب عن الامتحانات أو فيما يتعلق بإعادة الإمتحانات.	٢,٢٦	٠,٧٥	متوسط
٩	١٩	تنتهي المحاضرة الأولى للمقرر في موعدها المحدد.	٢,١٣	٠,٧١	متوسط

تابع/ جدول رقم (٤)

التقدير	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	ب - محور الأداء التدريسي : مهام عضو هيئة التدريس في اليوم الدراسي الأول	ترتيب الفقرات تنازليا	مسلسل
مقبول	٠,٦٦	١,٩٩	يتم توزيع خطة المقرر على الطالبات في اليوم الدراسي الأول.	١٠	٢٠
مقبول	٠,٦١	١,٨٣	يتم إعلام الطالبات عن ساعات تواجده عضو هيئة التدريس في مكتبه بالتقسيم.	١١	١٢
ضعيف	٠,٤٣	١,٣١	يطلب من الطالبات تسجيل خلفياتهن العلمية وخبرائهن واهتماماتهن لتكون مرجعاً لهن.	١٢	١٧
متوسط	٠,٧٥	٢,٢٧	المستوى العام لأداء عضو هيئة التدريس لجميع فقرات المحور		

نجد في الجدول رقم (٤) أن متوسطات درجات الطالبات على فقرات محور الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في اليوم الأول تراوحت بين ١,٣١ و ٢,٧٠ بمتوسط قدره ٢,٢٧ وبأوزان نسبية تراوحت بين ٠,٤٣ و ٠,٩٠ ومتوسط قدره ٠,٧٥ مما يعني أن الطالبات يرون أن أداء أعضاء هيئة التدريس في اليوم الأول من الدراسة «مقبول» بشكل عام.

وبتحليل آراء الطالبات حول فقرات هذا المحور نجد أن أداء أعضاء هيئة التدريس «جيد» في ست فقرات (١٠ و ١٥ و ١٣ و ١٨ و ١٤ و ١١) و«متوسط» على ثلاث فقرات (٢١ و ١٦ و ١٩) و«مقبول» على فقرتين (٢٠ و ١٢) و«ضعيف» على فقرة واحدة (١٧).

٣ - النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

- ما آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في التعامل مع محتويات المقرر؟

يتبين من الجدول رقم (٥) أن متوسطات الطالبات على محور التعامل مع محتويات المقرر تراوحت بين ١,٣٧ ، ٢,٥٣ ومتوسط عام ١,٩٩ وبأوزان نسبية تراوحت بين ٠,٤٦ و ٠,٨٤ ومتوسط عام ٠,٦٦ مما يعني أن الطالبات يرون أن أداء أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع محتويات المقرر «مقبول» بشكل عام.

وبتحليل آراء الطالبات على فقرات هذا المحور نجد أن أداء أعضاء هيئة التدريس «جيد» على فقرة واحدة (٢٢) و«متوسط» على فقرتين (٢٣ و ٢٤) و«مقبول» على فقرة واحدة (٢٧) و«ضعيف» على ثلاث فقرات (٢٦ و ٢٨ و ٢٥).

٤ - النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

- ما آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات؟

(٥) جدول رقم
التوسّطات والأوزان النسبية لأراء الطالبات في محور التعامل مع محتويات المقرر

الترتيب الفقرات	مسلسل	ج - محور الأداء التدريسي : التعامل مع محتويات المقرر	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	التقدير
١	٢٢	يعرض المادة العلمية في محاضراته بشكل متسلسل ومنظم.	٢,٥٣	٠,٨٤	جيد
٢	٢٣	يربط أجزاء المنهج الدراسي للمادة خلال الفصل بشكل تكاملي.	٢,٣٦	٠,٧٩	متوسط
٣	٢٤	يُبدى عضو هيئة التدريس تمكناً في تدريسه للمادة.	٢,٣٥	٠,٧٨	متوسط
٤	٢٧	يتجنب دعوة طالباته إلى التركيز على حفظ المعلومات على حساب التطبيق والتفكير الناقد.	١,٩٩	٠,٦٦	مقبول
٥	٢٦	يشجع طالباته على تكوين أكثر من منظور واحد لمحتوى المقرر.	١,٧٠	٠,٥٧	ضعيف
٦	٢٨	يوضح العلاقة بين المقرر الذي يدرسه وغيره من المقررات.	١,٦٦	٠,٥٥	ضعيف
٧	٢٥	يعطى من طالباته تقييم المقرر في نهاية الفصل الدراسي.	١,٣٧	٠,٤٦	ضعيف
		المستوى العام لأداء أعضاء هيئة التدريس لجميع فقرات المحور	١,٩٩	٠,٦٦	مقبول

جدول رقم (٦)
المتوسّطات والأوزان النسبية لآراء الطالبات في محور إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات

الترتيب الفقرات	مسلّس	د - محور الأداء التدريسي : إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	التقدير
١	٣٩	يتّخذ بمواعيد الامتحانات النهائية المحددة من قبل الجامعة.	٢,٦١	٠,٨٧	جيد
٢	٣٣	يحافظ على مستوى المقرر دون أن يتأثر أو يهتم بالوصول على شعبية عند الطالبات.	٢,٤٦	٠,٨٢	جيد
٣	٤٠	يبنى علامة كل طالبة وفقاً لأدائها في متطلبات محددة وجميع الطالبات على حد سواء.	٢,٣٢	٠,٧٧	متوسط
٤	٢٩	يعطى في الاختبارات والامتحانات المنهاج المقرر للمادة.	٢,٢٩	٠,٧٦	متوسط
٥	٣٨	لا يأخذ بعين الاعتبار أموراً غير أكاديمية عند وضع علامات الطالبات.	٢,٢٨	٠,٧٦	متوسط
٦	٣٧	لا يترك مجالاً للعلاقات الشخصية مع الطالبات بالاندخل في إعطاء العلامات.	٢,١٩	٠,٧٣	متوسط
٧	٣٢	أسئلة الامتحانات التي يعطيها عضو هيئة التدريس متدرجة أو متفاوتة في درجة صعوبتها.	٢,١٢	٠,٧١	متوسط
٨	٣٤	يحرص على أن يعامل الطالبات جميعهن بنفس المعايير.	٢,١٢	٠,٧١	متوسط
٩	٤١	تكون أسئلة الامتحانات متنوعة بحيث تشمل الأهداف التعليمية الممتدة بين تذكر الحقائق والتطبيق والتفكير الناقد.	٢,١٠	٠,٧٠	متوسط

تابع/ جدول رقم (٦)

الترتيب	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	د - محور الأداء التدريسي : أعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات	ترتيب الفقرات تنازلياً	مسلسل
مقبول	٠,٦٠	١,٧٩	يترك مجالاً للطالبات لمناقشته في الإجابة عن أسئلة الامتحانات.	١٠	٣٠
ضعيف	٠,٥٦	١,٦٨	يبين عضو هيئة التدريس أسس تصحيح الامتحانات للطالبات.	١١	٣٥
ضعيف	٠,٥٢	١,٥٧	يكتب ملاحظات على أوراق امتحانات الطالبات أو واجباتهن الكتابية.	١٢	٣٦
ضعيف	٠,٥١	١,٥٤	يُعيد الامتحانات والواجبات المصححة للطالبات.	١٣	٣١
مقبول	٠,٦٩	٢,٠٨	المستوى العام لأداء أعضاء هيئة التدريس لجميع فقرات المحور		

ونجد في الجدول رقم (٦) أن متوسطات آراء الطالبات في محور إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات تراوحت بين ١,٥٤ و ٢,٦١ وبمتوسط عام ٢,٠٨ وتراوحت متوسطات الأوزان النسبية بين ٠,٥١ و ٠,٨٧ بمتوسط عام ٠,٦٩ مما يعني أن الطالبات يرون أن أداء أعضاء هيئة التدريس في هذا المحور «مقبول» بشكل عام.

ومن تحليل آراء الطالبات في الجدول السابق نجد أن أداء أعضاء هيئة التدريس «جيد» على فقرتين (٣٩ و ٣٣) و«متوسط» على سبع فقرات (٤٠ و ٢٩ و ٣٨ و ٣٧ و ٣٢ و ٣٤ و ٤١) و«مقبول» على فقرة واحدة (٣٠) و«ضعيف» على ثلاث فقرات (٣٥ و ٣٦ و ٣١).

٥ - النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

- ما آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في التفاعل مع الطالبات في قاعة المحاضرات؟

نجد في الجدول السابق رقم (٧) أن متوسطات درجات الطالبات في محور تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع الطالبات في قاعة المحاضرات تراوحت بين ١,٦٢ و ٢,٣٨ بمتوسط عام قدره ٢,١٤ وتراوحت الأوزان النسبية بين ٠,٥٤ و ٠,٧٩ بمتوسط قدره ٠,٧١ مما يعني أن الطالبات يرون أن أداء أعضاء هيئة التدريس في التفاعل معهن في قاعة المحاضرات «متوسط» بشكل عام.

ومن تحليل آراء الطالبات على فقرات هذا المحور نجد أن أداء أعضاء هيئة التدريس «متوسط» على أربع فقرات (٤٧ و ٤٦ و ٤٢ و ٤٥) و«مقبول» على فقرتين (٤٣ و ٤٨) و«ضعيف» على فقرة واحدة (٤٤).

٦ - النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

- ما آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات؟

جدول رقم (٧)
المتوسطات والأوزان النسبية لآراء الطالبات في محور التفاعل مع الطالبة في قاعة المحاضرات

الترتيب	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	هـ - محور الأداء التدريسي: التفاعل مع الطالبات في قاعة المحاضرات	ترتيب الفقرات تنازليا	مسلسل
متوسط	٠,٧٩	٢,٣٨	يعمل عضو هيئة التدريس على فهم الطالبات لمحتويات المقرر.	١	٤٧
متوسط	٠,٧٩	٢,٣٧	يجارول أن يتعرف على أسماء طالباته وينادين بها أثناء المحاضرة.	٢	٤٦
متوسط	٠,٧٨	٢,٣٥	يطبق سياسة محددة بالنسبة للأعمال المتأخرة والناقصة بشكل شامل على جميع الطالبات.	٣	٤٢
متوسط	٠,٧٥	٢,٢٥	يشجع طالباته على طرح أسئلة في المحاضرة.	٤	٤٥
مقبول	٠,٧٤	٢,٢١	يسمح للطالبات بالتعبير عن آرائهن التي تختلف عن رأيه العلمي أو الشخصي.	٥	٤٣
مقبول	٠,٦٠	١,٨٠	يشجع الطالبات الخجولات للتحدث والمشاركة في المحاضرة.	٦	٤٨
ضعيف	٠,٥٤	١,٦٢	يتقضى الأساليب المناسبة للتعامل مع الطالبة بطيئة التعلم ومساعدتها في التغلب على صعوباتها.	٧	٤٤
متوسط	٠,٧١	٢,١٤	المستوى العام لأداء أعضاء هيئة التدريس لجميع فقرات المحور.		

(٨) جدول رقم
المتوسّطات والأوزان النسبية لآراء الطالبات مع التّعامل خارج قاعة المحاضرات

الترتيب الفرقات	المتوسّط الحسابي	الوزن النسبي	التقدير
١	٢,٣٤	٠,٧٨	متوسّط
٢	٢,٣٢	٠,٧٧	متوسّط
٣	٢,١٣	٠,٧١	متوسّط
٤	٢,٠١	٠,٦٧	مقبول
٥	١,٩٦	٠,٦٥	مقبول
٦	١,٨٣	٠,٦١	مقبول
٧	١,٧٩	٠,٦٠	مقبول
٨	١,٦٩	٠,٥٦	ضعيف
٩	١,٥١	٠,٤٧	مقبول

ويتبين من الجدول أن متوسطات درجات الطالبات على محور تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات تراوحت بين ١,٦٩ و ٢,٣٤ بمتوسط عام ٢,٠١ وتراوحت الأوزان النسبية بين ٠,٥٦ و ٠,٧٨ وبمتوسط قدره ٠,٦٧ مما يعني أن الطالبات يرون أن تعامل أعضاء هيئة التدريس معهن خارج قاعة المحاضرات «مقبول» بشكل عام.

ومن تحليل درجات الطالبات على فقرات هذا المحور نجد أن أداء أعضاء هيئة التدريس على هذا المحور «متوسط» على ثلاث فقرات (٥٦ و ٥٥ و ٥٤) و«مقبول» على أربع فقرات (٥٢ و ٥١ و ٥٣ و ٤٩) و«ضعيف» على فقرة واحدة (٥٠).

٧ - النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تعزى لجنس أعضاء هيئة التدريس في كل كلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم جمع درجات الطالبات على الاستبانة وحساب المتوسطات لأداء أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث لكل كلية وتمت المقارنة بين متوسطات آراء الطالبات في أداء أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في كل كلية، وحساب دلالة الفروق بين المتوسطات باختبار (ت) الإحصائية والجدول رقم (٩) يبين نتائج هذه المقارنات.

ونجد في الجدول رقم (٩) أن الفروق بين المتوسطات لم تكن دالة إحصائياً بين آراء الطالبات في أداء هيئة التدريس من الذكور وأداء هيئة التدريس من الإناث في أربع كليات (التربية، والعلوم الاجتماعية والعلوم التطبيقية والشرعية) ودالة إحصائياً في كليتين (اللغة العربية والدعوة)، مما يعني أن آراء الطالبات لا تختلف كثيراً حول أداء أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث بجامعة أم القرى حيث كانت الفروق غير دالة إحصائياً في معظم كليات جامعة أم القرى.

جدول رقم (٩)
الفروق بين متوسطات درجات الطالبات حول الأداء التدريسي
وفق جنس عضو هيئة التدريس ودلالة الفروق

			إناث				ذكور				اسم الكلية
مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة			
٠,٤٥٤	٠,٧٥٠	١٣٥	٢٢,١	١٤٣,٩	٦٥	٢١,٠	١٤٦,٧	٧٢	التربية		
٠,٣٢٨	١,٢	٥١	١٧,٩	١٥٢,٥	٢٠	١٩,٩	١٤٥,٨	٣٣	العلوم الاجتماعية		
٠,٥٢	٠,٦٦	٢٠	٢٢,٨	١٤١,١	٥	٣٠,٤	١٥١,١	١٧	العلوم التطبيقية		
٠,٠٠١	٣,٥٦	٢٨	٢٣,٣	١٣٩,١	١٥	١٣,٥	١٦٣,٨	١٥	اللغة العربية		
٠,٥٥	٠,٦١٠	٣١	٢٢,٤	١٣٩,٨	١٨	١٧,١	١٤٤,١	١٥	الشريعة		
٠,٠٠١	-٣,٩١	٢١	١٤,٥	١٥٣	١٠	١٠,١٤	١٣٢,٩	١٣	الدعوة		

٨ - النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الذكور تعزى لاختلاف الكليات التي يدرسون بها؟

للإجابة عن السؤال الثامن تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الذكور وفق الكلية التي يدرس بها ويوضح الجدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين.

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين الأحادي لدرجات الطالبات

حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الذكور وفقاً لكلياتهم

مصدر التباين	مجموعات المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧٢٦٥,٥	١٤٥٣,١	٥	٣,٤٦	٠,٠٠٥
داخل المجموعات	٦٦٨١٠,٠	٤٢٠,٢	١٥٩		
المجموع	٧٤٠٧٦,١		١٦٤		

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ف) تساوي (٣,٤٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٠٥) مما يشير إلى وجود فروق بين آراء الطالبات في أداء أعضاء هيئة التدريس الذكور تعزى إلى اختلاف الكليات.

ولتحديد موقع دلالة الفروق بين الكليات تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية والجدول رقم (١١) يوضح نتائج المقارنات.

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) ومتوسط كل كلية والدلالة الإحصائية

٦	٥	٤	٣	٢	١	اسم الكلية
١٣٢,٩	١٤٤,١	١٤٥,٨	١٤٦,٧	١٥١,١	١٦٣,٨	
-	-	-	-	-	-	١ - اللغة العربية
-	-	-	-	-	-	٢ - العلوم التطبيقية
-	-	-	-	-	-	٣ - التربية
-	-	-	-	-	-	٤ - العلوم الاجتماعية
-	-	-	-	-	-	٥ - الشريعة
-	-	-	-	-	*	٦ - الدعوة

يتضح من المقارنات البعدية لاختبار شيفيه وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح كلية اللغة العربية ذات المتوسط الأكبر ويساوي (١٦٣,٨) في مقابل كلية الدعوة ذات المتوسط الأصغر ويساوي (١٣٢,٩).

٩ - النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء الطالبات على مقياس الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الإناث تُعزى لاختلاف الكليات التي يدرسون بها؟

للإجابة عن السؤال التاسع تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (١٢) يبين النتائج.

جدول رقم (١٢)
تحليل التباين الأحادي لدرجات الطالبات حول الأداء التدريسي
لأعضاء هيئة التدريس الإناث وفقاً لكلياتهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٨٨٤,٦	٥٧٦,٩	٥	١,٢٧٣	٠,٢٨٠
داخل المجموعات	٥٧٥٤٩,٤	٤٥٣,١	١٢٧		
المجموع	٦٠٤٣٣,٩٧		١٣٢		

تبين من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ف) تساوي (١,٢٧) وهي غير دالة إحصائياً، وذلك يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات حول الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس الإناث وفقاً لكلياتهن.

خلاصة النتائج ومناقشتها:

أجريت هذه الدراسة من أجل التعرف على آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، وحددت الباحثة محاور الأداء في ستة محاور وسئلت الطالبات عن أداء أعضاء هيئة التدريس على هذه المحاور. وأشارت النتائج في الجداول من ٣-٨ إلى أن الطالبات يرون أن أداء أعضاء هيئة التدريس متوسط بشكل عام على محوري مهام وواجبات اليوم الأول من الدراسة والتعامل مع الطالبات في حجات الدراسة مما يعني أن أداء أعضاء هيئة التدريس عادي وفق معايير الأداء التي وضعت الباحثة على هذين المحورين.

أما المحاور الأربعة الأخرى فترى الطالبات أن أداء أعضاء هيئة التدريس عليها «مقبول» أي أقل من المتوسط أو أقل من العادي وفق معايير الباحثة للأداء

مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لا يحرصون كثيراً على الإعداد والتخطيط لتدريس المقررات ولا يتعاملون بشكل جيد مع محتويات المقررات ولا يبذلون جهداً كبيراً في إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات ولا يتعاملون مع الطالبات خارج قاعات المحاضرات كما ينبغي مما يعني ضعفاً في الأداء في هذه المحاور الأربعة بشكل عام.

وفي تحليل آراء الطالبات على فقرات الاستبانة وصلت الباحثة إلى تشخيص جوانب القوة والضعف في أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في الآتي:

أولاً جوانب القوة: أشارت النتائج في الجداول من ٣-٨ إلى أن الطالبات يرون أن أداء أعضاء هيئة التدريس جيد في أخذ الغياب والحضور وإبلاغ الطالبات مسبقاً بتغيير مواعيت المحاضرات ومكانها والالتزام بمواعيد الامتحانات النهائية المحددة من قبل الجامعة والمحافظة على مستوى المقرر وتحديد المراجع المناسبة للمقررات وتجهيز خطة دراسة المقرر وعرض المادة العلمية بشكل منظم ومتسلسل.

ثانياً جوانب الضعف: أشارت النتائج أيضاً إلى أن أهم جوانب الضعف في أداء هيئة التدريس هي عدم حرصهم بدرجة كافية على توفير الإرشاد الفردي للطالبات، الالتزام بالساعات المكتبية، تشجيع الطالبات على الرجوع إلى مواقع الخدمات الجامعية، إعطاء الفرصة لمراجعة عضو هيئة التدريس خارج قاعة المحاضرات، توفير الوسائل التعليمية المناسبة، تطوير المحاضرات من فصل دراسي إلى آخر، مراعاة ظروف الطالبة عند تحديد متطلبات المقررات، التحضير للأنشطة الصفية مسبقاً، إعادة الامتحانات والواجبات إلى الطالبات بعد تصحيحها، كتابة الملاحظات على أوراق الامتحانات التي تفيد الطالبات، إعطاء الطالبات الفرصة في مناقشة عضو هيئة التدريس في درجات الامتحان ومناقشة الإجابات، مساعدة الطالبات المتعثرات دراسياً أو الخجولات، معرفة خلفية الطالبات العلمية والاجتماعية، إعلام الطالبات بالساعات المكتبية، توزيع خطة المقرر في اليوم الأول من الدراسة.

وعند مقارنة آراء الطالبات في أداء أعضاء هيئة التدريس الذكور بآرائهن في أداء أعضاء هيئة التدريس الإناث تبين من الجدول رقم (٩) أن الفروق غير دالة إحصائياً في معظم الكليات الجامعية، كما تبين من الجداول أرقام ١٠ و ١١ و ١٢ أن الفروق بين آراء الطالبات في أداء أعضاء هيئة التدريس وفق الكليات التي يدرسون بها دالة بالنسبة للذكور وغير دالة بالنسبة للإناث، وكانت الفروق دالة إحصائياً بين آراء الطالبات في أداء أعضاء هيئة التدريس الذكور في كليتي اللغة العربية والدعوة لصالح أعضاء هيئة التدريس الذكور في كلية اللغة العربية. ونخلص من هذه المقارنات إلى أن آراء طالبات الدراسات العليا لا تختلف كثيراً في أداء أعضاء هيئة التدريس وفق جنس عضو هيئة التدريس ووفق الكلية؛ مما يعني أن طالبات الدراسات العليا يرون أن أداء أعضاء هيئة التدريس ذكوراً وإنثاً متواضع إلى حد كبير في جميع الكليات بجامعة أم القرى، مما يدعو إلى ضرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة لرفع مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بدرجة تسهم في إنجاح العملية الأكاديمية بالجامعة بعامه وفي الدراسات العليا بخاصة.

التوصيات :

- ١ - في ضوء التحليل الذي قدمته هذه الدراسة، تُوصي الباحثة بما يأتي:
- ١ - أن يتم تطوير معايير للأداء التدريسي الجامعي الفعال للكليات النظرية وأخرى للكليات العلمية بما يتناسب مع طبيعة العمليات والممارسات التعليمية لكل منها.
- ٢ - أن تشجع إدارات الجامعات الأقسام الأكاديمية على إقامة ورش عمل أو حلقات لمناقشة الخطط الدراسية، وكيفية تطويرها والتخطيط لها، وأن تشجع أعضاء هيئة التدريس على حضور المؤتمرات داخل وخارج المملكة بهدف تبادل الخبرات فيما بينهم، إذ ينعكس ذلك إيجابياً على رفع مستوى أدائهم التدريسي.
- ٣ - توفير مساحة كافية من الحرية الفكرية المنضبطة في الأوساط الأكاديمية

بحيث تسمح لطلاب الجامعات بالإبداع العلمي والمعرفي والفكري، والتعبير عن آرائهم وأفكارهم بصراحة وموضوعية وأمانة تجاه المقررات الدراسية وأساتذة الجامعات، والتركيز على أهمية تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس لتقويم التغذية الراجعة لهم من ناحية، وإعطاء الأستاذ الجامعي وقفة تأمل من تطوير أساليبه وإتقان أدائه التدريسي من ناحية أخرى.

- ٤ - إجراء دراسة تحليلية لنظم تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية.
- ٥ - إجراء دراسة تبحث في التغيير الذي أحدثته نتائج تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس على أستاذ الجامعة وعلى أدائه التدريسي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الشبتي، مليحان معيض (٢٠٠٠). الجامعات: نشأتها، مفهوماها، وظائفها (دراسة وصفية تحليلية). المجلة التربوية، ١٥ (٥٤).
- الخثيلة، هند بنت ماجد (٢٠٠٠). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٢ (٢).
- السامرائي، مهدي صالح (١٩٨٧). وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء. مكتب التربية العربي لدول الخليج: مركز البحوث التربوية والنفسية.
- الشامي، إبراهيم عبدالله (١٩٩٤). بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالأحساء. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الثالثة، العدد السادس.
- العريض، جليل إبراهيم (١٩٩٢). تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس بجامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. ندوة تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس الجامعي، البحرين، ١٨ - ٢٠.
- العساف، صالح بن أحمد (١٤٠٩هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.
- العمري (١٩٩٥). آفاق وتطلعات حديثة للتعليم الجامعي: منظور تربوي. كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، ط ٢. القاهرة: عالم الكتب.

- توق، محيي الدين (١٩٧٧). الأساليب المختلفة لتقييم التدريس والمدرس الجامعي وآراء مدرسي الجامعة الأردنية فيها. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (١٢).
- ظافر، محمد إسماعيل (١٩٨٩). برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج، مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- عودة، أحمد وصباريني، محمد (١٩٩٠). تطوير ومعايرة فقرات أداة لتقويم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (١٩).
- ثان دالين، ديوبولد (١٩٨٣). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- فرحات، سهير فهمي (١٩٩٧). تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس - دراسة تحليلية. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- نبراي، يوسف إبراهيم وعلي، محمد يحيى (١٩٨٤). اتجاهات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعة. المجلة العربية للبحوث التربوية، ٤ (٢).
- وزارة التخطيط (١٤١٠/١٤١٥هـ). خطة التنمية الخامسة. المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم العالي (١٤١٠/١٤١٥هـ). خطة وزارة التعليم العالي الخامسة. الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Carnton, P. and Hillgartner, W. (1981). The relationship between student rating and instructor behavior: Implications for improving teaching. **Canadian Journal of Higher Education**, 11, 73-81.

- Centra, J. A. (1987). Formative and Summative Evaluation: Parody or Paradox. **New Directions for Teaching and Learning**, No. 31, San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, J. (1987). "Student Ratings of Teacher Personality and Teaching Competence". **Higher education**, Vol. 18. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lindsay, Alan W. (1982). Institutional Performance in Higher Education: **The Efficiency Dimension Review of Educational Research**, 52, 175-199.
- Miller, A. (1988), Student assessment of teaching. **Higher Education**, Vol. 17, Netherlands: (Kluwer Academic Publishers).
- Mintzes, J. (1979). Teaching behaviors and student ratings of instructors. **Journal of Experimental Education**, 48, 145-153.
- Murray, H. G. (1980). A Comprehensive Plan for the Evaluation of Teaching in the University of Queensland. Tertiary Education Institute, Brisbane.
- Scherr Frederick, C., and Susan, S. (1990). Bias in Student Evaluations of Teacher Effectiveness. **Journal of Education for Business**.
- Smart, J. C. (1991). **Higher Education Handbook of Theory and Research**, Vol. VII. New York: Agathon Press.
- Waters, M. et al. (1988). "High and Low Faculty Evaluations: Descriptions by Student". **Teaching of Psychology**, 15(4).

**POST-GRADUATE STUDENTS VIEWS
OF THE TEACHING PERFORMANCE OF UMM AL QURA
UNIVERSITY FACULTY MEMBERS**

Ibtesam H. Al-Jiffri

*Dept. Curriculum and Teaching Methods
(English), College of Education
Umm Al-Qura University*

Abstract

The study aimed at identifying the teaching performance of Umm Al Qura University faculty members as perceived by post graduate female students. The sample consisted of (298) female students in the M.A. Programme at six colleges, (Education, Social Science, Applied Science, Arabic Language, Shareeah, Daawah).

The results indicated that the grand mean for the teaching performance was rated average (2.09, 70%). The study also revealed no significant differences in the means of responses of the sample in relation to the teaching performance of both male and female staff members in the following colleges (Education, Social Science, Applied Science, and Shareeah). However, Significant differences were shown in the other two colleges: (Arabic Language and Daawah). The study also revealed significant differences in the means of the responses of the sample in relation to teaching performance of the male staff members in different colleges. However no significant differences were shown in the means of the responses of the sample in relation to the teaching performance of female staff members due to differences among colleges.