

بناء أداة لقياس التدريس الجامعي الفعال

د. نعمان محمد الموسوي

قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة البحرين

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم أداة لقياس درجة فاعلية التدريس الجامعي. ولتحقيق هذا الغرض، اطلع الباحث على الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، وأعد قائمة أولية بالكفايات التدريسية الهامة، ثم صنف تلك الكفايات ضمن أربعة أبعاد رئيسة للتدريس الجامعي الفعال، واختار سلم التقدير المناسب للمقياس. وبعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة، وتطبيقها على عينة عشوائية تتألف من (٢٠٨) أستاذاً و (٢١٦) طالباً في جامعة البحرين، تم تحديد العدد النهائي لفقرات المقياس بناءً على التحليل العاملي لاستجابات أفراد العينة. وبنسبة ذلك، أصبحت الأداة تتألف من (٢٤) فقرة، وتقاس أربعة محاور أساسية للتدريس الجامعي الفعال، وهي: تخطيط التدريس وتنفيذه؛ العلاقات الإنسانية؛ التقويم الصفّي؛ إدارة بيئة التعلم. وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها، حيث بلغ معامل ثبات ألفا (٠,٧٨)، وهي قيمة تدل على الاتساق الداخلي للمقياس. وفي ضوء هذه النتائج، يوصي الباحث باستخدام الأداة في تقويم أداء المعلم الجامعي، وتوظيف نتائج التقويم في تحسين أدائه وتجويده.

المقدمة

يشهد التعليم الجامعي اهتماماً كبيراً على مختلف الأصعدة العربية والعالمية، وتنشط هيئات عالمية عديدة على غرار هيئات الاعتماد الأكاديمي، ومنظمات توكيد الجودة، في البحث عن أنجح الأساليب الممكنة لتطوير التعليم الجامعي باتجاه يواكب حاجات الأفراد والمجتمع، ويتمشى مع متطلبات العولمة في القرن الحادي والعشرين، ويساهم في تحقيق الأهداف الأساسية للجامعة: التدريس الجامعي الفعال، والبحث العلمي الرصين، وخدمة المجتمع وتنميته (شحاتة، ٢٠٠١).

ويعتبر الأستاذ الجامعي الركيزة الأساسية للتدريس الجامعي الفعال، ولهذا الغرض تركز أدبيات التعليم الجامعي (بدران والدهشان، ٢٠٠١؛ ماتيرو و موانجي و شليتي، ٢٠٠٢) على ضرورة إعداد الأستاذ الجامعي إعداداً مهنيّاً جيداً، وتمكينه من امتلاك مهارات التدريس وفنونه، وتدريبه على استثارة التفكير لدى الطالب عوضاً عن تلقينه المعلومات الجاهزة، وتحفيز الطالب على التفكير والاستفسار والاستقصاء والبحث العلمي الذي يولّد أفكاراً جديدةً جديدةً بالالتقريب والبحث، وهنا تكمن أهمية التركيز على التعلم الفعال كأحد دعائم التدريس الجامعي الفعال.

غير أن الحكم على درجة تحقق التدريس الفعال في الموقف التعليمي - التعليمي الملموس، يتطلب أولاً تحديد مفهوم " التدريس الفعال " بصورة أكثر وضوحاً ودقّة، ومن ثم اختيار الأدوات الأكثر مناسبةً لتبيان مدى انعكاس مكونات هذا المفهوم في الممارسات التدريسية الفعلية للأستاذ الجامعي، ودرجة توافره قياساً لمعايير إحصائية معتمدة (عثمان، ٢٠٠٥).

ولقيت مسألة قياس فاعلية التدريس الجامعي اهتماماً متزايداً في أوساط التربويين والمشتغلين في القياس والتقييم التربوي في البلدان العربية، خصوصاً في السنوات الأخيرة، حيث زاد الاهتمام مع اشتداد الرغبة لدى صناع القرار في وزارات التربية والتعليم، في تجويد أداء أعضاء هيئة التدريس، وتحسين مخرجات التعليم الجامعي في بلدانهم، استناداً إلى معايير الاعتماد الأكاديمي المعتمدة في عدد كبير من الجامعات الأمريكية (NCATE, 2002).

وضمن هذا التوجه، اتجهت بعض الجامعات العربية في السنوات الأخيرة نحو بناء أدوات موضوعية مقننة لقياس فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس فيها ضمن توجهاتها العامة نحو تطوير برامجها ومقرراتها وأنشطتها الأكاديمية، ورفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها.

ففي جامعة البحرين، يجري في نهاية كل فصل دراسي تطبيق استبانة تقييم جودة التدريس والمقررات الدراسية في جميع الكليات. وتتضمن الاستبانة

- التي بدأ تطبيقها منذ العام الدراسي ١٩٩٩ / ٢٠٠٠م - (٣٢) فقرة تقيس محاور التقويم الآتية: المعرفة العلمية والاختبارات الجامعية (وزنها التفاضلي ٣٦٪)؛ طريقة التدريس (٣٢٪)؛ علاقة الأستاذ بالطلبة (٣٢٪). كما تشتمل على (٨) فقرات لتحديد درجة جودة المقرر الدراسي، وفقرتين للتقويم الإجمالي لكل من الأستاذ والمقرر ومع أن الاستبانة المذكورة تُستخدم لأغراض الترقية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، إلا أنه يؤخذ عليها تركيزها على الصفات الشخصية للأستاذ الجامعي؛ وتضمن فقرات لا تمت بصلة لفاعلية التدريس الجامعي؛ وإغفالها لجوانب هامة في جودة التدريس كقدرة الأستاذ على العرض المترابط للمادة؛ وإعطاء الطالب تقديراً يتوافق مع مستوى تحصيله الفعلي في المقرر؛ والتجاوب مع مقترحات الطلبة الخاصة بالمقرر وغيرها (جامعة البحرين، ٢٠٠٥).

وفي جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، تم تصميم نموذج شامل لتقويم أداء الأستاذ الجامعي. ويتضمن النموذج (٥) مفردات أساسية تقيس إمكانيات الأستاذ في تدريس المقرر والإعداد له؛ وعلاقة الأستاذ بالطلبة؛ ومساهمة المقرر في التحصيل العلمي للطلاب؛ وتقويم المقرر؛ وتقويم الأمور الخاصة بالمعمل (إن وُجد)؛ أما المفردة السادسة فتطلب من الطالب إبداء مقترحاته الخاصة بتحسين أداء الأستاذ في المقرر (رحال ورمضان، ٢٠٠٥).

وفي المقابل، درجت الجامعات الأمريكية منذ عشرينات القرن الماضي على وضع أداء الأستاذ الجامعي تحت مجهر التقويم البنائي (Marsh, 1987)، وتم استحداث نماذج عديدة لقياس درجة جودة هذا الأداء من منظور الطلبة الجامعيين. وتعتمد مؤسسات التعليم العالي الأمريكية نماذج التقويم المناسبة لها بحسب الكليات، وفي ضوء احتياجات المؤسسة وخططها التطويرية.

واستخدمت جامعة كاليفورنيا (California State University San Marcos, 2003)، على سبيل المثال، نموذجاً شاملاً لتقويم تدريس المقرر من قبل الطلبة. ويتضمن النموذج ثلاثة أقسام رئيسة تضم (٢٧) سؤالاً. ويشتمل

النموذج على أسئلة تقيس جودة المقرر، وأسئلة اختيارية، ومعلومات عن الطالب، وأسئلة مفتوحة لتحديد مواطن القوة والضعف في أداء الأستاذ. وفي هذا المقام، تجدر الإشارة إلى أنه في عام ٢٠٠٢م، شُكلت لجنة فرعية من ثلاثة أساتذة في الجامعة المذكورة، وقامت بمراجعة نموذج التقويم، وصياغة تعليمات جديدة لتطبيقه وتحليل نتائجه، وتطويره شكلاً ومضموناً (Norman, Huber, Sonntag, & Thomas, 2002).

وتستخدم جامعة جنوب شرق لويزيانا (Southeastern Louisiana University) أداة أُطلق عليها (رأي الطالب في التدريس) (Student Opinion of Teaching Questionnaire). وتقيس الاستبانة - التي تضم (٦٢) مفردة - الأبعاد الآتية للتدريس الفعال: التخطيط والإدارة (١١ فقرة)؛ البيئة الصفية (٨)؛ تعزيز التعلم (١٨)؛ تقويم تقدم الطالب (١٠)؛ أنماط التعلم (١٠)؛ ورأي الطالب (٥). ودخلت هذه الاستبانة حيز التنفيذ منذ عام ١٩٩٥م. وبعد عامين أُسندت مهمة تطبيقها إلى مكتب خارجي مستقل؛ ضماناً لجودة الأداة (Hall & Baldwin, 1998).

ومنذ عام ١٩٩٨م تقوم جامعة ولاية كنساس (Kansas State University) بتوظيف الصيغة المعدلة لمقياس تشخيصي يستهدف تقويم عمليات التدريس ومخرجاته من قبل طلبة الجامعة، تحت مسمى "النمو الفردي والتقييم التربوي" (IDEA). ويحتوي المقياس على (٤٧) مفردة موزعة على خمسة محاور أساسية، وهي: تقديرات الطالب لأساليب التدريس (٢٤ مفردة)؛ تقديرات الطالب لتقدمه الذاتي بعد دراسة المقرر (١٢ مفردة)؛ تقديرات الطالب للمقرر (٣ مفردة)؛ تقديرات الطالب لمجهوده (٥ مفردة)؛ التقديرات الشاملة لمخرجات التعلم (٣ مفردة) (Hoyt & Lee, 2002).

ورغم أهمية المقاييس السابقة، إلا أنه يؤخذ عليها احتواؤها على فقرات كثيرة مما قد يؤدي إلى صعوبة توظيفها بكفاءة في المواقف العملية، ناهيك عن غموض بعض هذه الفقرات، وتضارب مضامينها مع محتوى التدريس

الجامعي. كما أن هذه المقاييس لم تتوخ ربط تصورات الطلبة للتدريس الجامعي الفعال مع تصورات الطلبة لهذا المفهوم، وهو ما يجعل المفهوم أحاديّ التوجه، ويهدد موضوعيته وصدقته. إن مجمل هذه الأسباب حفزت على صياغة مشكلة الدراسة.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في بناء أداة لقياس فاعلية التدريس الجامعي.

أهداف البحث

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في بناء أداة موضوعية لقياس التدريس الجامعي الفعال استناداً إلى كفايات الأداء التدريسي الجيد، والتحقق من صدقها وثباتها.

أهمية البحث

تتبع أهمية الدراسة الحالية من الحاجة إلى تزويد مؤسسات التعليم العالي العربية بأداة صادقة يمكن استثمارها لقياس درجة فاعلية التدريس لدى أساتذة الجامعات والمعاهد، واتخاذ القرارات اللازمة لتحسين أداء عضو هيئة التدريس، وتطويره إلى الأفضل.

حدود البحث

١ - يقتصر هذا البحث على عينة عشوائية من أساتذة جامعة البحرين وطلبتها.

٢ - تم تصميم أداة القياس في ضوء كفايات التدريس الفعال التي تجسد تصورات أساتذة جامعة البحرين وطلبتها للتدريس الجيد، علماً بأن موضوع تقويم أداء الأستاذ في جامعة البحرين كان محط اهتمام إدارة الجامعة قبل فترة طويلة نسبياً، ودراسة سارة (١٩٩٢) دليل على ذلك

الاهتمام. وعليه يجب أخذ تلك الملاحظة بالحسبان في الجامعات الخليجية والعربية الأخرى.

مصطلحات البحث

التدريس الفعال: مجمل السلوكيات والإجراءات والأنشطة التي ينفذها المعلم الجامعي بصورة منظمة ومتكاملة - سواءً في قاعة المحاضرة أو خارجها - بهدف تسهيل تعلم الطالب، والوصول به إلى مستويات التعلم المنشودة.

كفايات التدريس الفعال: مجموع المعارف والمعلومات والمهارات الأدائية والقيم المهنية التي يمتلكها الأستاذ الجامعي، ويكون قادراً على استغلالها في قاعة المحاضرة وخارجها بقصد إيصال الطالب إلى مستويات التعلم المرسومة سلفاً. وهذه الكفايات هي: تخطيط التدريس وتنفيذه؛ العلاقات الإنسانية؛ التقويم الصفّي؛ إدارة بيئة التعلم.

تخطيط التدريس وتنفيذه: استعداد الأستاذ مسبقاً لتقديم المحاضرة، وقدرته على عرض المادة الدراسية بصورة متسلسلة ومنطقية، وربطها بخبرات الطالب، وتوجيه الأسئلة المثيرة لتفكير الطلبة، وتشجيعهم على المشاركة الصفية الفاعلة، وتوظيف تقنيات التعليم بفاعلية في أثناء عرض الدرس، وتنويع طرائق التدريس المختلفة بحسب الموقف الصفّي.

العلاقات الإنسانية: تمكّن الأستاذ من الإجابة عن استفسارات الطلبة، والتعامل معهم بمرونة، وإشاعة أجواء الألفة مع الطلبة، وتقبل آرائهم بصدق، والتجاوب مع مقترحاتهم الخاصة بالمقرر، ومراعاة ظروفهم عند تحديد مهام المقرر، ومواعيد الاختبارات، وحفزهم على رفع مستوى تحصيلهم في المقرر، وإعانتته على حل مشكلاتهم الدراسية، واستعداده لقبول أعذارهم.

التقويم الصفّي: قدرة الأستاذ على صياغة أسئلة الاختبار بوضوح، وربطها بالمادة قيد الفحص، وتنويع أشكال الأسئلة ووسائل التقويم الصفّي،

وتوخي الدقة في التصحيح ووضع الدرجات، ومنح تقدير للطالب بناءً على مستوى تحصيله الفعلي في المقرر، وشرح أخطاء الطلبة بعد الاختبار.

إدارة بيئة التعلم: التزام الأستاذ بخطة المقرر، وبدء المحاضرة وإنهائها في الموعد المحدد، والاستغلال الجيد لوقت المحاضرة، والوجود في المكتب أثناء الساعات الإرشادية، وتسلم الأنشطة، وإرجاع أوراق الاختبار المصححة، في المواعيد المحددة.

الدراسات السابقة

جرت محاولات عديدة لتصميم أدوات مقننة لقياس فاعلية التدريس في الموقف التعليمي - التعليمي الجامعي. وفي الغالب، يتم إعداد الأدوات المذكورة إما في إطار بناء منظومة متكاملة لتنمية المعلم الجامعي، أو استناداً إلى تحليل محتوى الدراسات السابقة، كما هو الحال مع مقياس فيلدمان (Feldman, 1976)، أو على أساس تجريبي يجسده مقياس (SEEQ) الشهير الذي صمّمه مارش (Marsh, 1982)، أو على خلفية نماذج التدريس الفعال، كالمقياس الذي طوّره هيل وزملاؤه (Hale, Herreid, & Waugh, 1996) بناءً على نموذج كاشين (Cashin, 1989)، وأداة بنجامين (Benjamin, 2002) التي بُنيت وفقاً لإطار دانيلسون (Danielson, 1996).

ويوظف تقويم الطلبة للتدريس (Student Evaluations of Teaching) ("SET") لغرض قياس أداء الأستاذ الجامعي في ميدان التدريس. ويعتبر الباحث الأمريكي ريميرز (Remmers) من الرواد الأوائل في هذا المجال، ففي عام ١٩٢٧م، اقترح ثلاثة مبادئ يجب الالتزام بها عند بناء مقاييس تقويم التدريس من قبل الطلبة، هي: (١) أن يكون عدد السمات قليلاً لتفادي أثر الهالة واللامبالاة؛ و(٢) أن تكون السمات المقاسة هي الأكثر أهميةً من منظور المختصين، و(٣) أن يستطيع الطالب ملاحظة هذه السمات وتقديرها (Remmers & Brandenburg, 1927).

ولا تزال تقديرات الطلبة للممارسات التدريسية لأساتذتهم تتعرض لانتقادات كثيرة من قبل أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية (العضايلة و محارمة، ١٩٩٨؛ العميرة، ٢٠٠٣؛ المخلافي، ٢٠٠١)، على أساس أن الطلبة غير قادرين على تقويم الممارسات التدريسية لأساتذتهم بسبب مزاجيتهم وسرعة تغير آرائهم في الأستاذ من فصل دراسي لآخر، وأن هذه التقديرات لا تتمتع بالصدق والثبات الكافيين، ومن ثم فإن استخدامها لأغراض الترقية والتثبيت يفضي إلى تدني المعايير الأكاديمية، ويؤدي إلى تضخم درجات الطلبة (عليان، ١٩٩٨).

ومع ذلك، فإن تقويم الطلبة لأداء الأستاذ التدريسي لا يزال يسود في كثير من الجامعات العربية والأجنبية بفضل مزاياه من حيث الصدق، والثبات، وتوفير الوقت (Bastick, 2001)، ناهيك عن إمكانية تدريب الطلبة على تقديم استجابات موضوعية (الموسوي وشهاب، ١٩٩٤)، وتقليل عناصر التحيز في تقديراتهم بطرق إحصائية (Gillmore & Greenwald, 1999)، واستخدام استراتيجيات تضمن عدم تأثرها بدرجاتهم المتوقعة في المقرر (Russell & Gadberry, 2000)، وتعين الأستاذ على الاستفادة من التغذية المرتدة في تطوير أدائه المهني (Penny & Coe, 2004).

ومن الدراسات العربية المرتبطة بموضوع البحث الحالي تلك التي أعدها حسن (٢٠٠١) بهدف تطوير نموذج لتقويم التدريس الجامعي الفعال يشتمل على المكونات الآتية: الالتزام المهني؛ التخطيط للتدريس؛ العلاقات مع الطلاب والزملاء؛ التدريس الفعال؛ المادة العلمية؛ التقنيات الموظفة؛ تقويم الطلاب. وبعد أن طرح الباحث خمسة معايير لتقويم التدريس في المجالات السبعة المذكورة، أطر المعايير المستخرجة في قائمة عرضها على مجموعة مختارة من أساتذة جامعة البحرين، وأفاد من آرائهم في تعديل النموذج ليصبح عدد بنوده بنتيجة التحكيم (٣٤) بنداً. وعلى الرغم من أهمية هذا النموذج، إلا أنه يؤخذ عليه التداخل بين مجالات التدريس السبعة، وعدم انسجام بعض فقراته مع

مكونات التدريس. كما أن النموذج المطور يضم فقرات لا تمت بصلة للتدريس الجامعي، مثل: " يؤدي المهام الموكلة إليه على أحسن وجه "؛ وثمة فقرات يشوبها الغموض، ويصعب قياسها، مثل: " يقدم آراء جديدة تُضاف للعلم "؛ (حسن، ٢٠٠١، ١٤٧).

وضمن الاتجاه نفسه، صاغ السيد (٢٠٠٢) أربعة محددات معرفية للكفاءة التدريسية للمعلم الجامعي، وهي: الخصائص الشخصية؛ المعرفة المهنية؛ المعرفة الأكاديمية؛ المعرفة الثقافية العامة. ومع أن هذا النموذج هام ومفيد في استيعاب المحددات المعرفية لأداء الأستاذ الجامعي، إلا أن الباحث لم يوضح كيفية توظيف نموذجه في قياس هذا الأداء وتقويمه.

وصمم طناش (١٩٩٩) استبانة لغرض تعرف الأداء التعليمي الجامعي الفعال من منظور أساتذة الجامعات الأردنية، وتضمنت الاستبانة (١٠٦) فقرات تتدرج ضمن (٨) مجالات رئيسة، وهي: التخطيط المسبق للمساق (١٤ فقرة)؛ اليوم الدراسي الأول (١٥)؛ السلوكيات الصفية (١٨)؛ التعامل مع محتويات المساق (٧)؛ ممارسات الامتحانات والعلامات (٢٠)؛ التفاعل الصفّي بين الأستاذ والطالب (٩)؛ العلاقات مع الزملاء (١٢)؛ الممارسات خارج قاعة المحاضرة (١١).

وأبرز تطبيق الاستبانة على (٢٨٨) أستاذًا عن وجود (٧٩) سلوكية تعليمية يرى أعضاء هيئة التدريس أنها تشير إلى الأداء الفعال، وأهمها: بدء المحاضرة وإنهاؤها في الموعد المحدد؛ ربط المادة العلمية بالمواد السابقة؛ منح الطلبة فرصة لطرح الأسئلة وإبداء الملاحظات؛ شرح متطلبات المساق؛ تقيّد الأستاذ بخطة المساق. أما السلوكيات غير الفاعلة فقد تم ترتيبها على النحو الآتي: استخدام الدعابة لكسر الجمود في المحاضرة؛ إنهاء المحاضرة بتلخيص لأهم نقاطها؛ طلب الأستاذ من الطالب الإجابة عن الأسئلة في المحاضرة؛ السماح لطالب بإدارة النقاش فيها.

وهدفت الدراسة التي أعدها المخلافي (٢٠٠١ب) إلى بناء أداة لتقييم

الكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء. ولتحقيق ذلك، وجه سؤالاً مفتوحاً لنحو (١٠٠٠) طالب في كلية التربية بالجامعة، ولمجموعة من الأساتذة، طُلب فيه كتابة (٤) كفايات تدريسية هامة. وبعد تجريب الأداة، أصبحت تتألف من (٦٧) فقرة تقيس الأبعاد الآتية: العلاقات مع الطلبة (٩ فقرات)؛ المعرفة العلمية (٦)؛ التخطيط للتدريس (٥)؛ التنظيم للتدريس (٨)؛ تنفيذ التدريس (١٩)؛ التقييم (١٠)؛ أحكام التدريس الجامعي الفعال (١٠). ورغم شمولية الأداء، إلا أن كثرة فقراتها قد يعيق تطبيقها بفاعلية في الموقف التعليمي الصفي.

وضمن التوجه ذاته، أعدّت الجفري (٢٠٠٢) استبانةً لتعرف آراء طالبات الماجستير في جامعة أم القرى السعودية في الأداء التدريسي لأساتذتهم. وتحتوي الاستبانة على (٥٦) فقرة تقيس المحاور الآتية: الإعداد والتخطيط للتدريس (٩)؛ اليوم الدراسي الأول (١٢)؛ التعامل مع محتوى المقرر (٧)؛ إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات (١٣)؛ التفاعل مع الطالبات في المحاضرة (٧)؛ التفاعل مع الطالبات خارج المحاضرة (٨). وتنطبق الملاحظات السابقة على الاستبانة المذكورة رغم جودتها وشمولها لمختلف عناصر الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

وثمة مدخل آخر لبناء مقاييس التدريس الفعال يركز على تحديد خصائص الأستاذ الناجح التي يمكن أن تؤدي إلى التدريس الجيد. وفي هذا السياق ذاته، حاول الأغبري (١٩٩٨) تعرف هذه الصفات من منظور (٣٠٠) طالب يدرسون في جامعة ناصر في ليبيا. وأبرزت الدراسة (٥) خصائص أساسية هي: العدالة بين الطلبة في التقييم؛ التمتع بأخلاق عالية؛ احترام الطالب؛ القدرة على توصيل المعلومات إلى الطلبة؛ عدم التركيز على الكم في إعطاء المادة.

وفي دراسة حديثة، حاول الحكمي (٢٠٠٤) تمييز الكفايات المهنية المطلوبة من الأستاذ الجامعي من وجهة نظر (٢١٠) طلاب يدرسون في جامعة

أم القرى بالسعودية. ولتحقيق هذا الهدف، أعد الباحث قائمةً تضمنت (٦) كفايات رئيسة هي: الشخصية؛ الإعداد للمحاضرة؛ وتنفيذها؛ العلاقات الإنسانية؛ الأنشطة والتقييم؛ التمكن العلمي والنمو المهني؛ أساليب التعزيز.

ويحفل الأدب التربوي الأجنبي بالعديد من مقاييس التدريس الفعال التي صممت على أساس تجريبي، وتم اختبار مكوناتها باستخدام التحليل العاملي. ومن بين هذه المقاييس:

- ١ - (SDT) (The Student Description of Teaching)، وهو من إعداد هلدبراند و ويلسون و داينست (Hildebrand, Wilson, & Dienst, 1971)، و يقيس الأبعاد الآتية: التنظيم والوضوح؛ تفاعل الأستاذ مع الصف؛ تفاعل الأستاذ مع كل طالب؛ الدينامية والحماس.
- ٢ - (The Michigan State SIRS Instrument)، من إعداد وارينجتون (Warrington, 1973)، و يقيس المكونات الآتية: مشاركة الأستاذ؛ اهتمام الطالب وأدائه؛ تفاعل الأستاذ مع الطلبة؛ متطلبات المقرر؛ تنظيم المقرر.
- ٣ - (Frey's Endeavor Instrument)، وهي أداة مقننة من إعداد فراي وليونارد وبيتي (Frey, Leonard, & Beatty, 1975)، و تقيس الأبعاد الآتية: وضوح العرض؛ العبء؛ اهتمام الطالب؛ المناقشات الصفية؛ التنظيم والتخطيط؛ وضع الدرجات؛ إنجازات الطالب.
- ٤ - (SEEQ) (The Student's Evaluations of Educational Quality)، وهو من إعداد مارش (Marsh, 1982). ويمثل هذا المقياس نموذجاً حياً للطريقة التجريبية في إعداد أدوات قياس التدريس الفعال. فعلى أثر المقابلات التي أجريت مع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، تم تطوير عدد هائل من الفقرات تراوح بين (٥٠-٧٥) فقرة، وجرى تطبيقها على عينات كبيرة من الطلبة في مختلف الأقسام الأكاديمية، وطلب من الطلبة والأساتذة إبداء رأيهم فيها. وُحدت أربعة معايير لاختيار بنود الصيغة النهائية للأداة، وهي: تقديرات الطلبة لأهمية الفقرة؛ تقديرات الأساتذة لدى فائدة الفقرة؛ التحليل العاملي لاستجابات (تقديرات) الطلبة؛ معاملات ثبات الفقرات.

وبناءً على ما تقدم، صار المقياس يتألف في شكله النهائي من (٤١) فقرة، منها (٣١) فقرة تقيس الأبعاد الآتية لأداء الأستاذ: التعلم (٤ فقرات)؛ الحماس (٤ فقرات)؛ التنظيم (٤ فقرات)؛ التفاعل مع الطلبة (٤ فقرات)؛ الألفة مع الطلبة (٤ فقرات)؛ العمق (٤ فقرات)؛ الامتحانات (٣ فقرات)؛ الأنشطة (٢ فقرات)؛ التقييم العام (٢ فقرة)، ومدى فائدة المقرر (١٠ فقرات). وقد أفاد الأساتذة من تطبيق المقياس في تحسين أدائهم.

وأبرزت دراسة كرميلي ورفاقه (Crumbley, Henry, & Kratchman, 2001) بعض السمات الشخصية للأستاذ المؤثرة إيجابياً في تقييم الطلبة لأدائه، وهي: أسلوب التدريس؛ مهارات عرض الدرس؛ الحماس؛ التحضير والتنظيم؛ العدالة في وضع الدرجات. أما الصفات المؤثرة سلباً فهي: عدم تمكن الأستاذ من تغطية محتوى المادة؛ طرح أسئلة محرجة على الطلبة؛ عدم كفاءة الأستاذ؛ تطبيقه اختبارات قصيرة مفاجئة؛ التشدد في وضع العلامات؛ كثرة الواجبات المنزلية.

وأُسفرت نتائج المقابلات التي أجراها جريميل- فوهرمان وجيير (Greimel-Fuhrmann & Geyer, 2003) مع الطلبة الجامعيين عن الكفايات الآتية: الشرح الواضح للمادة؛ التجاوب مع أسئلة الطلبة؛ استخدام الأساليب الإبداعية في التدريس؛ امتلاك حس الفكاهة؛ الضبط العادل للصف. كما أظهرت دراسة ويتشر وزملائه (Witcher, Onwuegbuzie, Collins, Filler, Wiedmaier, & Moore, 2003) أن الطلبة يتصورون أن التدريس الجيد يقترن بالسمات التسع الآتية للأستاذ مرتبةً بحسب الأهمية: مهتم بالطالب؛ مُلمّ بالمادة الدراسية؛ محترف؛ متحمس للتدريس؛ متفاعل مع الطلبة؛ حاضر لمساعدة الطلبة؛ كفؤ في مجال التدريس؛ عادل ويحترم الطالب؛ يقدم التغذية الراجعة المناسبة.

تعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء العرض السابق للدراسات السابقة يمكننا الخروج بالملاحظات الآتية:

أولاً- أن النماذج العربية المقترحة لتقويم التدريس الجامعي الفعال

(حسن، ٢٠٠١)، وتعيين المحددات المعرفية لكفاءة التدريس (السيد، ٢٠٠١) للمعلم الجامعي، جيدة بشكل عام في رصد بعض مكونات التدريس الفعال، لكنها لا تصلح لبناء أدوات لقياس فاعلية التدريس بسبب التداخل بين مكوناتها، والخلط الصريح بين الكفايات التدريسية والمتطلبات الأكاديمية للأستاذ الجامعي.

ثانياً- أن النماذج الأجنبية لوصف التدريس الفعال (Cashin, 1989; Danielson, 1996) مفيدة في بناء أدوات لقياس التدريس الجامعي الفعال، بيد أنها لا تولي أهمية كافية للربط بين كفاءة أداء المعلم الجامعي من جهة، ومستوى تعلم الطالب، من جهة أخرى، على اعتبار أن التدريس نشاط يستهدف تسهيل تعلم الطالب (Ho, Watkins, & Kelly, 2001). كما أن الأدوات المبنية على خلفية النماذج سالف الذكر (Benjamin, 2002; Hale, Herreid, & Waugh, 1996) تستند إلى توصيف النشاط المهني والأكاديمي للأستاذ الجامعي، ولا ترتبط مباشرة بالتدريس الفعال.

ثالثاً- رغم وفرة المقاييس العربية المعدة لغرض قياس الأداء التدريسي للمعلم الجامعي (الجبوري، ٢٠٠٢؛ المحبوب، ٢٠٠٠؛ المخلافي، ٢٠٠١ب)، إلا أنها تفتقر إلى الإطار النظري المؤسس لها، وبالتالي يعوزها التحديد الواضح لمفهوم التدريس الفعال. وربما كان هذا هو السبب في محاولتها لتغطية هذا المفهوم بأكبر عدد ممكن من الفقرات، الأمر الذي يجعل هذه الأدوات عصية على التطبيق في الموقف التعليمي - التعليمي الجامعي. وعلاوة على ذلك، فإن جل هذه الأدوات يشتمل على فقرات غامضة يصعب قياسها بموضوعية ودقة، ناهيك عن عدم تحديد الحد الأدنى للأداء الفعال لعضو هيئة التدريس في بعضها، والتضارب في بعضها الآخر بين مهارات التدريس والواجبات الأكاديمية ذات الصلة بالعمل المهني للمعلم الجامعي.

رابعاً- أظهرت العديد من الدراسات العربية (آدم، ٢٠٠٢؛ الأغبري، ١٩٩٧؛ الحكمي، ٢٠٠٤) والأجنبية (Crumbley, Henry, & Kratchman, 2001) أن بعض

سمات الأستاذ الجامعي يمكن أن تؤثر إيجابياً في أدائه التدريسي، وتنعكس إيجابياً على مستوى تعلم طلبته. بيد أن هذه الدراسات اكتفت بسرد خصائص المعلم الجامعي الجيد من منظور الطلبة، ولم تسع إلى بلورة مفهوم "التدريس الفعال" بشكل يتيح الفرصة لبناء أدوات لقياسه وتقويمه في المواقف العملية.

إجراءات البحث

منهج البحث:

استخدم الباحث منهج البحث الوصفي، وهو المنهج الأكثر ملاءمة للدراسة الحالية، حيث اطلع على أدوات قياس التدريس الفعال المبينة في الدراسات العربية الأجنبية، ثم حدد في ضوئها الكفايات التدريسية التي رسمت الإطار العام لمقياس التدريس الجامعي الفعال.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) أعضاء هيئة تدريس، و (٢١٦) طالباً منتظماً في كلية التربية، تم اختيارهم جميعاً بطريقة عشوائية من بين أساتذة جامعة البحرين وطلبتها. ويمثل الأساتذة المشتركون في الدراسة زهاء (٣٠٪) من إجمالي أساتذة الجامعة البالغ عددهم (٦٩٠) أستاذاً، فيما يشكل الطلبة نحو (٧٪) من مجمل طلبة الكلية البالغ عددهم (٣٠٣٣)، وذلك بحسب إحصاءات الجامعة الخاصة بالفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ م.

مراحل بناء الأداة:

مرّت عملية بناء أداة القياس بخمس مراحل أساسية هي:

المرحلة الأولى: إعداد قائمة أولية بكفايات التدريس الجامعي

اتبع الباحث الخطوات التالية في إعداد قائمة الكفايات التدريسية الأولية لأداة القياس:

أولاً- أجرى الباحث مسحاً شاملاً للدراسات التربوية وقواعد المعلومات التي تناولت موضوع التدريس الجامعي الفعال، والتركيز خصوصاً على الدراسات الحديثة سواءً العربية منها (الحكمي، ٢٠٠٤؛ الخثيلة، ٢٠٠٠؛ المخلافي، ٢٠٠١ب) أو الأجنبية (Benjamin, 2002; Witcher, 2003)، التي تناولت بناء أدوات لقياس الأداء التعليمي الجامعي الفعال. وبنتيجة ذلك تم حصر (٣٠) كفاية من مجمل الكفايات المهنية الهامة المتطلبة للأستاذ الجامعي في ميدان التدريس الصفي.

ثانياً- صُنفت الكفايات التدريسية التي تم حصرها ضمن أربعة محاور أساسية كما يأتي:

- تخطيط التدريس وتنفيذه (٧ فقرات): الاستعداد المسبق للمحاضرة؛ عرض المادة الدراسية؛ ربط المقرر بخبرات الطالب؛ توجيه الأسئلة المثيرة لتفكير الطلبة؛ استخدام تكنولوجيا التعليم في المحاضرة؛ تنويع طرائق التدريس الصفي؛ تشجيع الطالب على المشاركة الصفية الفاعلة.
- العلاقات الإنسانية (١٠ فقرات): الإجابة عن استفسارات الطلبة؛ التعامل بمرونة ولباقة مع الطلبة؛ إشاعة أجواء الألفة مع الطلبة، تقبل الآراء الأخرى؛ التجاوب مع مقترحات الطلبة الخاصة بالمقرر؛ مراعاة ظروف الطلبة عند تحديد مهام المقرر؛ أخذ ظروف الطلبة في الحسبان عند تعيين مواعيد الاختبارات؛ حفز الطالب على رفع مستوى تحصيله في المقرر؛ إعانة الطالب على حل مشكلاته الدراسية والأكاديمية؛ الاستعداد لقبول اعتذارات الطلبة عن الغياب والتأخير.
- التقويم (٧ فقرات): صياغة أسئلة الاختبار بوضوح؛ تأمين ارتباط الأسئلة بالمادة؛ تنويع أشكال الأسئلة بحسب المادة؛ الدقة في التصحيح ووضع الدرجات؛ شرح أخطاء الطلبة بعد الاختبار؛ منح تقدير للطالب بناءً على مستوى تحصيله الفعلي في المقرر؛ تنويع وسائل التقويم الصفي.

- إدارة بيئة التعلم (٦ فقرات): الالتزام بخطة المقرر؛ بدء المحاضرة وإنهاؤها في الموعد المحدد؛ الاستغلال الجيد لوقت المحاضرة؛ التواجد في المكتب في أثناء الساعات الإرشادية؛ الالتزام بإرجاع أوراق الاختبار المصححة في المواعيد المحددة؛ استلام الأنشطة في موعدها المحدد.

ثالثاً- اختيار سلم التقدير: تم اعتماد المستويات الآتية لتقدير أداء المعلم من قبل الطالب:

- ١ - ممتاز: ويعبر هذا المستوى عن السلوك المناسب تماماً (السلوك الفاعل) لعضو هيئة التدريس، ويُرصد له (٣) درجات عند التصحيح.
- ٢ - جيد: ويعبر هذا المستوى عن السلوك المناسب إلى حد ما للأستاذ، ويُرصد له درجتان.
- ٣ - ضعيف: ويعبر هذا المستوى عن السلوك غير المناسب للأستاذ، أي السلوك الذي بحاجة إلى متابعة وتعديل أو علاج، ويُرصد له درجة واحدة عند التصحيح.

رابعاً- صياغة فقرات الأدوة: صيغت فقرات الأدوة بحيث يتوافق مضمون الفقرة مع محتوى الكفاية التدريسية المراد قياسها، ورُوعي في صياغة الفقرة وضوح المعنى، ودقة المطلب.

المرحلة الثانية: التأكد من الصدق الظاهري للأدوة

عُرضت قائمة الكفايات الأساسية والفرعية المتضمنة في الأدوة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ارتباط كل عبارة في المقياس بالتدريس الجامعي الفعال، ومدى شمولية الأدوة لكفايات التدريس الجيد. وأُخذت ملاحظات المحكمين وآراؤهم بعين الحسبان، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وإبدال البعض الآخر فقرات لا تحتل التأويل المزدوج. وعلى هذا الأساس، تم بناء

الصورة الأولية للأداة المقترحة لقياس فاعلية التدريس الجامعي، وأُرفقت الأداة في الملحق رقم (١).

المرحلة الثالثة: تطبيق الأداة

في هذه المرحلة تم تحديد درجة أهمية الممارسات التدريسية المدرجة في الأداة، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من جهة، وطلبة الجامعة، من جهة أخرى.

ولتحقيق هذا الهدف، تم تطبيق الأداة - في صيغتها الأولية - على جميع أفراد عينة البحث، وقد وُضع أمام كل عبارة في المقياس (٣) خانات (بدرجة كبيرة: إلى حد ما، بدرجة ضعيفة) تعبر كل منها عن مدى مساهمة الكفاية الأدائية في تجسيد التدريس أو التعلم الفعال، وطلب من كل أستاذ أن يضع علامة (x) على الخانة التي تعبر عن رأيه في مدى إسهام الممارسة التدريسية المعطاة في تحقيق التدريس الفعال في المحاضرة الصفية.

وبالمثل، طلب من كل طالب أن يضع علامة (x) على الخانة التي تتوافق مع رأيه في مدى إسهام الممارسة في تحقيق التعلم الفعال في الموقف التعليمي الجامعي. وأبدى جميع الأساتذة والطلبة المشتركين في الدراسة حماساً واضحاً في إبداء آرائهم في كل فقرة من فقرات المقياس، وبدرجة عالية من المسؤولية والموضوعية، إيماناً منهم بأهمية الأداة، والحاجة إليها.

واستُخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إدخال البيانات، واستخراج النسب المئوية لاستجابات الأساتذة والطلبة لبنود المقياس (الجدول رقم ١)، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وكذلك معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية (الجدول رقم ٢).

المرحلة الرابعة: تحديد العدد النهائي لفقرات الأداة

لتحديد العدد النهائي لفقرات المقياس قيد الإعداد، تم اعتماد طريقة التحليل العاملي (Factor Analysis) لاستجابات أفراد العينة. وعلى هذا

الأساس، تم إخضاع استجابات الأساتذة والطلبة للتحليل العاملي، وذلك بهدف تعرّف العوامل الرئيسة التي تشكل أبعاد التدريس، وتحديد الفقرات المرتبطة بها باستخدام طريقة (المكونات الأساسية) (Principal Components)، وتدوير العوامل المستخلصة بأسلوب (فاريماكس) (Varimax). ودُونت نتائج التحليل في الجدول رقم (٣).

ولفرض العوامل الجوهرية التي تشكل محاور محتملة للتدريس الفعال، تم استخدام محك جيلفورد (Guilford & Hoepfner, 1969) الذي يقضي بأن يقتصر اختيار البنود الداخلة في العوامل على الفقرات التي لا تقل قيمة تشبع كل واحدة منها على العامل الواحد عن (٠,٣)، ولا تشبع بهذه القيمة أو بقيمة أعلى منها على أكثر من عامل واحد في نفس الوقت، ومن شأن ذلك أن يزيد احتمال بروز العوامل المستخرجة مرةً أخرى في الأبحاث اللاحقة (Gorsuch, 1997). وبناءً على ذلك المحك، تم حذف الفقرة ٩ (تشبع على العاملين ٣، ٤ في الوقت نفسه)، والفقرة ١٠ (تشبع على العاملين ٢، ٣ في آن واحد). كما حُذفت الفقرات ذوات الأرقام: ١، ١٣، ١٥، ٢٦، لأن قيمة تشبع كل واحدة منها على العوامل المستخرجة أقل من (٠,٣).

جدول رقم (١)

النسب المئوية لاستجابات الأساتذة والطلبة لفقرات مقياس التدريس الجامعي الفعال

المدى إسهام الممارسة في التدريس الجامعي الفعال			الممارسات التدريسية
بدرجة كبيرة	إلى حد ما	بدرجة ضعيفة	
٧٩,٨	١٨,٣	١,٩	١ - يستطيع الأستاذ ربط المقرر بالواقع العملي
٨٠,٦	١٩,٠	٠,٤	
٨٤,٦	١٣,٩	١,٥	٢ - تتصف أسئلة اختباره الصفية بالوضوح والدقة
٦٧,١	٣١,٩	٠,٩	
٩٢,٨	٦,٧	٠,٥	٣ - يعرض الأستاذ المادة بأسلوب يُسهّل على الطالب استيعابها
٧٦,٩	٢١,٣	١,٨	
٧٦,٤	٢٢,٦	١,٠	٤ - ترتبط أسئلة اختباره الصفية بالمادة الدراسية
٧٣,٦	٢٥,٠	١,٤	
٨٨,٩	٩,١	٢,٠	٥ - يعد الأستاذ نفسه إعداداً تاماً لتقديم المحاضرة
٦٩,٠	٣٠,١	٠,٩	
٦٣,٥	٣٤,١	٢,٤	٦ - يقوم الأستاذ أداء الطالب في المقرر بوسائل متعددة
٤٦,٨	٤٦,٣	٦,٩	
٧٠,٧	٢٦,٩	٢,٤	٧ - يطرح الأستاذ الأسئلة المثيرة للتفكير في المحاضرة
٥٣,٢	٣٦,١	١٠,٧	
٥٧,٧	٣٦,٥	٥,٨	٨ - يلتزم الأستاذ بخطة المقرر المتفق عليها في بداية الفصل
٣٥,٦	٥٠,٩	١٣,٥	
٥٦,٧	٣٧,٥	٥,٨	٩ - يستخدم الأسئلة الموضوعية والمقالية في اختباره
٤٨,١	٤٢,٦	٩,٣	
٦٧,٣	٢٨,٤	٤,٣	١٠ - يشرح للطلبة أخطائهم ويوضحها لهم بعد الاختبار
٦٦,٢	٢٨,٧	٥,١	
٢٢,١	٥٧,٢	٢٠,٧	١١ - يبدي استعداداً لقبول اعتذار الطالب عن التأخير والغياب
٤٢,١	٣٨,٠	١٩,٩	

جدول رقم (١) - يتبع

النسب المئوية لاستجابات الأساتذة والطلبة لفقرات مقياس التدريس الجامعي الفعال

المدى إسهام الممارسة في التدريس الجامعي الفعال			الممارسات التدريسية
بدرجة ضعيفة	إلى حد ما	بدرجة كبيرة	
٠,٩	١٥,٩	٨٣,٢	١٢ - يتوخى الدقة في تصحيح أوراق الاختبار ووضع الدرجات
٤,١	٣٤,٣	٦١,٦	
٠,٥	١٢,٠	٨٧,٥	١٣ - يجب بوضوح عن استفسارات الطلبة في المحاضرة
٢,٨	٢٣,٦	٧٣,٦	
٣,٨	٣٣,٢	٦٣,٠	١٤ - يتواجد في أثناء الساعات الإرشادية المعلنة لطلبه
١٨,٥	٤٦,٨	٣٤,٧	
١,٩	٢٥,٠	٧٣,١	١٥ - يحرص على إشاعة جو من الإلفة والمودة مع طلبته
٤,٧	٢٨,٢	٦٧,١	
١٣,٥	٤٤,٧	٤١,٨	١٦ - يستخدم تكنولوجيا الحاسوب والانترنت في التدريس
٢٤,٦	٥٨,٣	١٧,١	
٧,٣	٤١,٣	٥١,٤	١٧ - يعيد أوراق الامتحان المصححة في الموعد المحدد
١٣,٠	٤٩,٥	٣٧,٥	
٢,٤	٢٦,٠	٧١,٦	١٨ - يتقبل برحابة صدر آراء الطلبة المخالفة لرأيه
٦,١	٣٣,٣	٦٠,٦	
٢,٤	٢٤,٠	٧٣,٦	١٩ - يحرص على بدء المحاضرة وإنهائها في موعدها
٨,٨	٥٣,٢	٣٨,٠	
٢,٤	١٧,٨	٧٩,٨	٢٠ - يمنح الطالب تقديراً يتوافق مع مستوى تحصيله الفعلي في المادة
٣,٧	٢٥,٥	٧٠,٨	
٣,٨	٤٠,٤	٥٥,٨	٢١ - يعين الطالب على حل مشكلاته الدراسية والأكاديمية
٦,٥	٣٧,٥	٥٦,٠	
٤,٨	٣٢,٧	٦٢,٥	٢٢ - يمنح الطالب الفرصة كي يرفع مستوى تحصيله في المقرر
٣,٧	٣١,٠	٦٥,٣	

جدول رقم (١) - يتبع

النسب المئوية لاستجابات الأساتذة والطلبة لفقرات مقياس التدريس الجامعي الفعال

الجامعي الفعال			المدى إسهام الممارسة في التدريس
بدرجة كبيرة	إلى حد ما	بدرجة ضعيفة	
٢٣,٢	٥٣,٨	١٣,٠	٢٣- يراعي ظروف طلبته عند تحديد متطلبات المقرر
٥٧,٩	٣٥,٦	٦,٥	
٦٩,٢	٢٧,٩	٢,٩	٢٤- يتعامل بلباقة ومرونة مع طلبته داخل الصف وخارجه
٧٥,٥	٢١,٣	٣,٢	
٧٩,٣	١٩,٢	١,٥	٢٥- يستغل وقت المحاضرة في تحقيق أهداف الدرس
٣٨,٠	٥٤,٦	٧,٤	
٧٠,٢	٢٧,٤	٢,٤	٢٦- يستخدم طرائق تدريس متنوعة في تدريس المقرر
٦٠,٦	٣٣,٣	٦,١	
٧٦,٩	٢٠,٧	٢,٤	٢٧- يشجع الطالب على المشاركة الفعالة في الصف
٥٦,٥	٣٨,٩	٤,٦	
٤٣,٣	٥١,٠	٥,٧	٢٨- يحرص على استلام أنشطة الطلبة في مواعيدها المحددة
٢٤,١	٥٥,٦	٢٠,٣	
٣٨,٩	٥٠,٥	١٠,٦	٢٩- يراعي ظروف طلبته عند تحديد مواعيد الاختبارات
٦٦,٢	٣١,٩	١,٩	
٥٩,١	٣٧,٠	٣,٩	٣٠- يتجاوب مع مقترحات الطلبة وأفكارهم الخاصة بالمقرر
٦١,٦	٣٦,٦	١,٨	

ملحوظة: تم تدوين النسب المئوية لاستجابات الأساتذة باللون الغامق، والطلبة باللون الفاتح.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية (م) و الانحرافات المعيارية (ع) ومعاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية (ر) في مقياس التدريس الجامعي الفعال

بنود المقياس	م	ع	ر
١ - يستطيع الأستاذ ربط المقرر بالواقع العملي	٢,٧٨	٠,٤٦	٠,٣١
	٢,٨٠	٠,٤١	٠,٢٤
٢ - تتصف أسئلة اختباره الصفية بالوضوح والدقة	٢,٨٣	٠,٤١	٠,٣٦
	٢,٦٦	٠,٤٩	٠,٣٨
٣ - يعرض الأستاذ المادة بأسلوب يُسهّل على الطالب استيعابها	٢,٩٢	٠,٢٩	٠,٣٣
	٢,٧٥	٠,٤٨	٠,٣٨
٤ - ترتبط أسئلة اختباره الصفية بالمادة الدراسية	٢,٧٥	٠,٤٥	٠,٣٥
	٢,٧٢	٠,٤٨	٠,٢٦
٥ - يعد الأستاذ نفسه إعداداً تاماً لتقديم المحاضرة	٢,٨٧	٠,٣٩	٠,٤٣
	٢,٦٨	٠,٤٩	٠,٤٢
٦ - يقوم الأستاذ أداء الطالب في المقرر بوسائل متعددة	٢,٦١	٠,٥٤	٠,٦٥
	٢,٥٠	٠,٦٢	٠,٥٠
٧ - يطرح الأستاذ الأسئلة المثيرة للتفكير في المحاضرة	٢,٦٨	٠,٥٢	٠,٤٩
	٢,٥٣	٠,٦٨	٠,٤٤
٨ - يلتزم الأستاذ بخطة المقرر المتفق عليها في بداية الفصل	٢,٤٩	٠,٦١	٠,٥٥
	٢,٢٢	٠,٦٧	٠,٣٥
٩ - يستخدم الأستاذ الأسئلة الموضوعية والمقالية في اختباره	٢,٤٨	٠,٦١	٠,٥٦
	٢,٣٩	٠,٦٥	٠,٤٨
١٠ - يشرح للطلبة أخطائهم ويوضحها لهم بعد الاختبار	٢,٦٣	٠,٥٧	٠,٥٨
	٢,٦١	٠,٥٨	٠,٤٣
١١ - يبدي استعداداً لقبول اعتذار الطالب عن التأخير والغياب	٢,٠١	٠,٦٦	٠,٥١
	٢,٢٢	٠,٧٦	٠,٤١
١٢ - يتوخى الدقة في تصحيح أوراق الاختبار ووضع الدرجات	٢,٨٢	٠,٤١	٠,٥٥
	٢,٥٧	٠,٥٧	٠,٣٧

جدول رقم (٢) - يتبع
المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومعاملات ارتباط الفقرات
بالدرجة الكلية (ر) في مقياس التدريس الجامعي الفعال

بنود المقياس	م	ع	ر
١٣-يجيب بوضوح عن استفسارات الطلبة في المحاضرة	٢,٨٧	٠,٣٥	٠,٣٧
	٢,٧١	٠,٥١	٠,٤٩
١٤-يتواجد في أثناء الساعات الإرشادية المعلنة لطلبته	٢,٥٩	٠,٥٧	٠,٥٩
	٢,٥٦	٠,٧١	٠,٤٨
١٥-يحرص على إشاعة جو من الإلفة والمودة مع طلبته	٢,٧١	٠,٥٠	٠,٥٥
	٢,٦٣	٠,٥٧	٠,٥٠
١٦-يستخدم تكنولوجيا الحاسوب والانترنت في التدريس	٢,٢٨	٠,٦٩	٠,٤٨
	١,٩٣	٠,٦٤	٠,٣٦
١٧-يعيد أوراق الامتحان المصححة في الموعد المحدد	٢,٤٤	٠,٦٢	٠,٦٢
	٢,٢٥	٠,٦٧	٠,٤٢
١٨-يتقبل برحابة صدر آراء الطلبة المخالفة لرأيه	٢,٦٩	٠,٥١	٠,٥٦
	٢,٥٥	٠,٦١	٠,٦٣
١٩-يحرص على بدء المحاضرة وإنائها في موعدها	٢,٧١	٠,٥١	٠,٦١
	٢,٦٩	٠,٦٢	٠,٣٨
٢٠-يمنح الطالب تقديرًا يتوافق مع مستوى تحصيله الفعلي في المادة	٢,٧٧	٠,٤٧	٠,٥١
	٢,٦٧	٠,٥٤	٠,٣٨
٢١-يعين الطالب على حل مشكلاته الدراسية والأكاديمية	٢,٥٢	٠,٥٧	٠,٥٩
	٢,٥٤	٠,٦٢	٠,٤٥
٢٢-يمنح الطالب الفرصة كي يرفع مستوى تحصيله في المقرر	٢,٥٨	٠,٥٩	٠,٥٩
	٢,٦٢	٠,٥٦	٠,٤٦
٢٣-يراعي ظروف طلبته عند تحديد متطلبات المقرر	٢,٢٠	٠,٦٥	٠,٥٢
	٢,٤٨	٠,٦٢	٠,٤٣
٢٤-يتعامل بلباقة ومرونة مع طلبته داخل الصف وخارجه	٢,٦٦	٠,٥٣	٠,٥٢
	٢,٧٢	٠,٥٢	٠,٤٧

جدول رقم (٢) - يتبع

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومعاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية (ر) في مقياس التدريس الجامعي الفعال

بنود المقياس	م	ع	ر
٢٥ - يستغل وقت المحاضرة في تحقيق أهداف الدرس	٢,٧٨	٠,٤٥	٠,٥١
	٢,٥٤	٠,٦١	٠,٣٦
٢٦ - يستخدم طرائق تدريس متنوعة في تدريس المقرر	٢,٦٨	٠,٥٢	٠,٥٥
	٢,٥٥	٠,٦١	٠,٤٤
٢٧ - يشجع الطالب على المشاركة الفعالة في الصف	٢,٧٥	٠,٤٩	٠,٥٢
	٢,٥٢	٠,٥٩	٠,٤٧
٢٨ - يحرص على استلام أنشطة الطلبة في مواعيدها المحددة	٢,٣٧	٠,٥٩	٠,٥٤
	٢,٠٤	٠,٦٧	٠,٢٧
٢٩ - يراعي ظروف طلبته عند تحديد مواعيد الاختبارات	٢,٥٨	٠,٦٥	٠,٥١
	٢,٦٤	٠,٥٢	٠,٤٠
٣٠ - يتجاوب مع مقترحات الطلبة وأفكارهم الخاصة بالمقرر	٢,٥٥	٠,٥٧	٠,٥٤
	٢,٦٠	٠,٥٣	٠,٥١

ملحوظة ١: تم تدوين القيم الخاصة بالأساتذة باللون الغامق، والطلبة باللون الفاتح.
ملحوظة ٢: جميع معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠١.

وبموجب تلك الاعتبارات، أصبحت مصفوفة العوامل المستخرجة تضم (٢٤) بنداً تحقق المحك المعتمد، وتدرج ضمن (٤) عوامل رئيسية يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح. وتشكل هذه العوامل نسبةً إجمالية قدرها ٨٥,٤١٪ من التباين الكلي لبنود المقياس.

جدول رقم (٣)

مصفوفة العوامل الناتجة بعد التدوير وقيم تشبع بنود المقياس على كل منها

البند	قيمة التشبع على العامل				البند	قيمة التشبع على العامل				البند
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
*١	٠,١١	٠,٠٧	٠,١١	٠,٠٣	١٦	٠,٢٦	٠,٠٢	٠,٣٥	٠,٠٧	
٢	٠,١٢	٠,١١	٠,١٤	٠,٥٩	١٧	٠,٥٤	٠,٢٧	٠,٢٢	٠,١٤	
٣	٠,١٠	٠,٠٩	٠,٣٢	٠,٢٩	١٨	٠,١٩	٠,٣١	٠,١٧	٠,٠٥	
٤	٠,١٠	٠,١٣	٠,٢٠	٠,٦٩	١٩	٠,٧٦	٠,٠٦	٠,٠٥	٠,١٣	
٥	٠,١٥	٠,١١	٠,٦٥	٠,٠٥	٢٠	٠,١٠	٠,١٣	٠,٠٦	٠,٣٣	
٦	٠,٢٥	٠,٠٢	٠,٤٢	٠,٣٨	٢١	٠,٠٩	٠,٣٨	٠,٠١	٠,٠٢	
٧	٠,٠٤	٠,٠٥	٠,٦٦	٠,٠٢	٢٢	٠,٠١	٠,٣٧	٠,١٢	٠,١٢	
٨	٠,٥٨	٠,١٨	٠,١٤	٠,٢٩	٢٣	٠,٠٢	٠,٦٣	٠,١١	٠,١٨	
*٩	٠,٢٥	٠,١٦	٠,٣٧	٠,٤٤	٢٤	٠,١٧	٠,٥٧	٠,٢٧	٠,٠١	
*١٠	٠,٠٦	٠,٤٠	٠,٥٢	٠,٠٢	٢٥	٠,٧٠	٠,٠٨	٠,٠٤	٠,٠٣	
١١	٠,١٨	٠,٦٠	٠,٠٨	٠,١٧	*٢٦	٠,٢٣	٠,٠١	٠,٢١	٠,٠٦	
١٢	٠,١٩	٠,٠٤	٠,١٥	٠,٥١	٢٧	٠,٢٣	٠,٠٣	٠,٤١	٠,٠١	
*١٣	٠,١٤	٠,٠٥	٠,٢٤	٠,١٣	٢٨	٠,٥٩	٠,٠٤	٠,١١	٠,٠٨	
١٤	٠,٥٨	٠,١٣	٠,٠٧	٠,٠٦	٢٩	٠,٠٣	٠,٦٩	٠,٠٦	٠,٢٨	
*١٥	٠,٢٢	٠,٢٤	٠,١٦	٠,١٥	٣٠	٠,١٥	٠,٦١	٠,١٦	٠,١٠	
التباين	٢٢,٢٩	٧,٦٤	٧,٠٦	٤,٨٦	الجذر الكامن	٦,٦٩	٢,٢٩	٢,١١	١,٤٦	

ملاحظة ١: الأرقام المغمقة في الجدول تمثل قيم التشبع التي تزيد قيمتها عن (٠,٣)، والتي لا تشبع على أكثر من عامل للفقرة نفسها.

ملاحظة ٢: الأرقام المشددة بخط في الأسفل تمثل قيم التشبع السالبة على العوامل المستخرجة.

ملاحظة ٣: الأرقام المعلمة بنجمة تشير إلى أرقام الفقرات التي تم حذفها من المقياس بعد التحليل.

- وبفحص مضمون بنود العوامل بعد حذف الفقرات المذكورة أعلاه، اتضح أن العوامل الرئيسية التي تجسّد التدريس الفعال هي (أنظر الجدول رقم ٣):
- العامل الأول: إدارة بيئة التعلم، وتعكسه الفقرات ذوات الأرقام: ٨، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٥، ٢٨.
 - العامل الثاني: العلاقات الإنسانية، وتمثله الفقرات المرقومة: ١١، ١٨، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٩، ٣٠.
 - العامل الثالث: تخطيط التدريس وتنفيذه، ويضم الفقرات ذوات الأرقام: ٣، ٥، ٧، ١٦، ٢٧.
 - العامل الرابع: التقويم الصفي، وتعكسه الفقرات ذوات الأرقام: ٢، ٤، ٦، ١٢، ٢٠.

وعليه، أصبحت الصورة النهائية لمقياس التدريس الجامعي الفعال تضم (٢٤) فقرة تقيس (٤) محاور هي: تخطيط التدريس وتنفيذه؛ العلاقات الإنسانية؛ التقويم الصفي؛ إدارة بيئة التعلم؛ (الملحق رقم ٢).

التحقق من صدق الأداة وثباتها:

أولاً- الصدق البنائي للأداة:

حُسب الصدق البنائي للأداة من خلال تطبيقها في صيغتها النهائية على جميع أفراد العينة، وإيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين المحور والدرجة الكلية للمقياس. وسُجلت النتائج في الجدولين المرقومين (٤) و (٥) على التوالي.

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين ٠,٥٤ - ٠,٧٥، وأن جميعها دال إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول رقم (٤)

معاملات الارتباط (ر) بين فقرات المقياس والمحاور المقابلة لها

المحور	الفقرة	ر	المحور	الفقرة	ر
تخطيط التدريس وتنفيذه	٣	٠,٥٤	التقويم الصفّي	٢	٠,٦٠
	٥	٠,٦١		٤	٠,٥٧
	٧	٠,٧٥		٦	٠,٦٤
	١٦	٠,٦٥		١٢	٠,٦٦
	٢٧	٠,٦٨		٢٠	٠,٦٤
العلاقات الإنسانية	١١	٠,٥٨	إدارة بيئة التعلم	٨	٠,٦٧
	١٨	٠,٥٩		١٤	٠,٦٨
	٢١	٠,٦٠		١٧	٠,٦٩
	٢٢	٠,٥٩		١٩	٠,٧٤
	٢٣	٠,٦٥		٢٥	٠,٦٧
	٢٤	٠,٥٨		٢٨	٠,٦٦
	٢٩	٠,٦٣			
	٣٠	٠,٦٤			

ملحوظة: جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠١ (ن=٤٢٤)

ويبرز الجدول رقم (٥) المبين أدناه معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية لمقياس التدريس الفعال، والتي تتراوح قيمها بين ٠,٧١ - ٠,٨٢، وجميعها دال إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠١. وقد حاز بُعد (العلاقات الإنسانية) أعلى ارتباط بالدرجة الكلية (٠,٨٢)، فيما نال بُعد (تخطيط التدريس وتنفيذه) أدنى ارتباط (٠,٧١). وهذه القيم مجتمعة تبين أن المقياس يتمتع بمستوى عال من الصدق، ويقيس التدريس الفعال بدقة.

جدول رقم (٥)

معاملات الارتباط (ر) بين المحاور والدرجة الكلية ومعاملات ثباتها

معاملات الثبات				
ألفا	الإعادة	ر	عدد البنود	المحور
٠,٧٤	٠,٧٢	٠,٧١	٥	تخطيط التدريس وتنفيذه
٠,٧٥	٠,٦٩	٠,٨٢	٨	العلاقات الإنسانية
٠,٧٠	٠,٧١	٠,٧٢	٥	التقويم الصفي
٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٧٩	٦	إدارة بيئة التعلم
٠,٧٤	٠,٧١	-	١٥	المقياس ككل

ملحوظة: جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند ٠,٠١.

ثانياً - ثبات الأداة:

لتحديد درجة ثبات الأداة، طلب الباحث من كل طالب مشترك في الدراسة أن يختار مقررًا من المقررات الدراسية التي درسها في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥م، وأن يمنح درجةً للممارسات التدريسية لأستاذ ذلك المقرر وفقاً للسلم المعتمد في الأداة. وبعد مرور (٣) أسابيع، طُلب من أولئك الطلبة، وعددهم الإجمالي (٢١٦) طالباً، إعادة تقييم أداء الأستاذ نفسه وباستخدام الأداة ذاتها، وتم احتساب معامل الثبات بطريقتين: طريقة الإعادة، وباستخدام معادلة ألفا - كرونباخ، وتسجيل النتائج في الجدول رقم (٥)، ومن واقع البيانات المدونة فيه يتبين أن جميع قيم معاملات الثبات مقبولة، وأن قيم ثبات المحاور بطريقة الإعادة وطريقة ألفا متقاربة، مثلما أن معامل الثبات الكلي للأداة باستخدام معادلة ألفا يساوي ٠,٧٤، وهي قيمة تؤكد مجدداً الاتساق الداخلي للمقياس المطور.

الخلاصة والتوصيات

استهدف البحث الحالي بناء أداة لقياس فاعلية التدريس الجامعي. وتختلف هذه الأداة عن مقاييس التدريس الفعال السابقة في أنها تضم عدداً

محدوداً من الفقرات المصاغة بوضوح ومن غير تداخل بينها، وبالتالي يمكن استخدامها بسهولة وسرعة في المحاضرة الصفية. كما أنها تتمتع بالخصائص السيكومترية المأمولة في المقاييس التربوية والنفسية، ومن ثم يمكن التعويل عليها في تقدير مستوى الكفايات التدريسية للمعلم الجامعي. وهذه الكفايات تجسد مدى الارتباط الوثيق بين ممارسات الأستاذ وتوقعات الطالب، أي بين التدريس الفعال والتعلم الجيد.

وتأسيساً على ما تقدم، يوصي الباحث باستخدام الأداة المصممة في هذه الدراسة بقصد تقويم أداء المعلم الجامعي من قبل طلبته في المجموعة الصفية، وتوظيف نتائج التقويم في تحسين أدائه وتجويده. ويمكن أيضاً توظيف الأداة لأغراض ترقية عضو هيئة التدريس أو تثبيته، مثلما يمكن الاستفادة منها في تحديد الأساتذة المتميزين في مجال التدريس، وكذلك في تصميم منظومة شاملة ومتكاملة لتقويم أداء الأستاذ الجامعي بوجه عام في مؤسسات التعليم العالي العربية.

ويوصي الباحث أيضاً ببناء أدوات مقننة أخرى يمكن أن تُستخدم لتعرف درجة فاعلية الأساليب الأخرى لتقويم الأداء الجامعي مثل: تقويم الزملاء، وتقويم رئيس القسم والعميد، والتقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس في الجامعة، بالإضافة إلى الحقيقية التدريسية، وبرمجيات تقييم أداء الأستاذ الجامعي من خلال المحاضرة الصفية.

Developing an Instrument to Measure Effective University Teaching

Nu'man M. Al-Musawi

College of Education, University of Bahrain

Abstract

The aim of this study is to develop an instrument to measure effective university teaching. The researcher prepared a preliminary list of salient teaching competencies, and classified them into four dimensions of effective college teaching. The instrument was validated on a random sample of 208 faculty members and 216 students enrolled at the University of Bahrain. Factor analysis was used for determining the final number of items. Consequently, the final version of the instrument contained 24 items measuring four aspects of effective college teaching: Planning and Implementation, Human Relations, Classroom Assessment, and Managing Learning Environment. The current instrument displayed acceptable degrees of validity and internal consistency ($\alpha = .78$). In the light of these findings, the author recommends to use the instrument for evaluating the performance of University staff members for the purposes of its enhancement and improvement.

المراجع

- ١ - آدم، مبارك (٢٠٠٢). التدريس الفعال كما يراه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود. مجلة مركز البحوث التربوية (جامعة قطر)، ٢١، ٩٩-١٢٧.
- ٢ - الأغبري، بدر (١٩٩٨). تصورات الطلبة لشخصية الأستاذ الجامعي الكفو في التدريس الجامعي بجامعة ناصر - ليبيا. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٤، ١١٠-١٢٨.
- ٣ - بدران، شبل و الدهشان، جمال (٢٠٠١). التجديد في التعليم الجامعي. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٤ - جامعة البحرين (٢٠٠٥). استبانة تقييم جودة التدريس والمقررات الدراسية (نموذج يستخدم لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين من قبل الطلبة). مملكة البحرين، جامعة البحرين: مركز القياس والتقييم والتطوير الأكاديمي.
- ٥ - الجفري، ابتسام (٢٠٠٢). آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. المجلة التربوية (جامعة الكويت)، ١٦ (٦٤)، ١٠٩-١٥٠.
- ٦ - حسن، عبد علي (٢٠٠١). تقييم التدريس الجامعي. مجلة العلوم الإنسانية، ٤، ١١٢-١٤٨.
- ٧ - الحكمي، إبراهيم (٢٠٠٤). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة الخليج العربي، ٩٠، ١٣-٥٦.
- ٨ - الخثيلة، هند (٢٠٠٠). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٢ (٢)، ١٠٨-١٢٣.

- ٩ - الخطيب، لطفي (١٩٩٥). تقويم الطلبة لفاعلية تدريس عضو هيئة التدريس في الجامعة. التربية (قطر)، ٢٤(١١٣)، ٨٢-٩٣.
- ١٠ - رّحال، صلاح و رمضان، حسام (٢٠٠٥). تقويم الأداء التعليمي بكلية علوم الحاسوب والمعلومات في جامعة الملك سعود. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس في كلية التربية بجامعة البحرين (البحرين، ١٢ - ١٤ أبريل ٢٠٠٥).
- ١١ - سارة، ناثر (١٩٩٢). تقويم وتطوير أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين. ورقة مقدمة إلى ندوة تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس بجامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (١٨-٢٠ أكتوبر ١٩٩٢). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ١٢ - السيد، أحمد (٢٠٠٢). المحددات المعرفية للكفاءة التدريسية للمعلم الجامعي. مجلة كلية التربية (جامعة المنصورة)، ٤٩، ١-٣٦.
- ١٣ - شحاتة، حسن (٢٠٠١). التعليم الجامعي والتقويم الجامعي. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- ١٤ - طنّاش، سلامة (١٩٩٩). الأداء التعليمي الجامعي الفعال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية. أبحاث اليرموك، ١٥(٤)، ١٧١-٢٠٠.
- ١٥ - عثمان، محمد (٢٠٠٥). أساليب التقويم التربوي. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- ١٦ - العضايّة، علي و محارمة، ثامر (١٩٩٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو عملية تقييم الطلبة لهم: دراسة ميدانية. أبحاث اليرموك، ١٤(٣)، ١٥١-١٦٣.
- ١٧ - عليان، خليل (١٩٩٨). إدراك الطلبة لقيمة تقويمهم العملية التدريسية في الجامعة الأردنية. دراسات (الجامعة الأردنية)، ٢٥(١)، ٢٢-٣١.
- ١٨ - العمّايرة، محمد (٢٠٠٣). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة

- الإسراء الأهلية نحو تقييم الطلبة لأدائهم التدريسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٤١، ١٥٩-١٩١.
- ١٩ - ماتيرو، بربارا و موانجي، آنا و شليتي، ورث (٢٠٠٢). الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ترجمة: حسين عبد اللطيف بعارة و ماجد محمد الخطابية. عمان: دار الشروق.
- ٢٠ - المحبوب، عبد الرحمن (٢٠٠٠). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة. مجلة جامعة الملك سعود، ١٢(٢)، ٢٤١-٢٦٦.
- ٢١ - المخلافي، محمد (٢٠٠١). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية - صنعاء وعمران - جامعة صنعاء نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. تهامة، ٣، ٢٠٣-٢٤٨.
- ٢٢ - المخلافي، محمد (٢٠٠١). بناء أداة لتقييم كفايات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء. مجلة الدراسات الاجتماعية، ١٢، ١٣-٦٤.
- ٢٣ - الموسوي، نعمان و شهاب، فيصل (١٩٩٤). تقديرات الطلبة الجامعيين لأداء أساتذتهم في بعض المقررات التربوية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١٠ (٣)، ١٢٥-١٨١.
- 24 - Bastick, T. (2001). Relationships between in-course alignment indicators and post-course criteria of quality teaching and learning in higher education. Paper presented at the Biennial Meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction (Fribourg, Switzerland, August 28-September 1, 2001). (ERIC Document Reproduction Service No. ED458863).
- 25 - Benjamin, W. (2002). Development and validation of student teaching performance assessment based on Danielson's framework for teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5, 2002). (ERIC Document Reproduction Service No. ED471552).

- 26 - California State University San Marcos (2003). **Student Evaluation of Course Instruction** (An official form used to collect student evaluations of faculty and courses). Approved by CSUSM Academic Senate 5/7/2003. CA: California State University San Marcos.
- 27 - Cashin, W. E. (1989). **Defining and evaluating college teaching**. IDEA paper No. 21, Center for Faculty Evaluation and Development. Manhattan, KA: Kansas State University.
- 28 - Crumbley, L., Henry, B. K.; & Kratchman, S. H. (2001). Students' perceptions of the evaluation of college teaching. **Quality Assurance in Education**, 9(4), 197-207.
- 29 - Danielson, C. (1996). **Enhancing professional practice: A framework for teaching**. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 30 - Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the student's view. **Research in Higher Education**, 5, 243-288.
- 31 - Frey, P. W.; Leonard, D. W.; & Beatty, W. W. (1975). Student ratings of instruction: Validation research. **American Educational Research Journal**, 12, 327-336.
- 32 - Gillmore, G. M., & Greenwald, A. G. (1999). Using statistical adjustment to reduce biases in student ratings. **American Psychologist**, 54(7), 518-519.
- 33 - Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. **Journal of Personality Assessment**, 68, 532-560.
- 34 - Greimel-Fuhrmann, B.; & Geyer, A. (2003). Students' evaluation of teachers and instructional quality: Analysis of relevant factors based on empirical evaluation. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 28(3), 229-238.
- 35 - Guilford, J. P.; & Hoepfner, R. (1969). Comparisons of varimax rotations with rotations to theoretical targets. **Educational and Psychological Measurement**, 29(1), 3-23.
- 36 - Hale, C. D.; Herreid, C.; & Waugh, G. (1996). Assessing teaching effectiveness in a Liberal Arts College: The student perspective. Paper

- presented at the AIR Annual Forum (Albuquerque, NM, May 5-8, 1996). (ERIC Document Reproduction Service No. ED414776).
- 37 - Hall, M.; & Baldwin, B. (1998). The role of institutional research in student evaluations of teaching. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research (38th, Minneapolis, MN, May 17-20, 1998). (ERIC Document Reproduction Service No. ED422818).
- 38 - Hildebrand, M.; Wilson, R. C.; & Dienst, E. R. (1971). **Evaluating university teaching**. Berkeley: Center for Research and Development in Higher Education, University of California, Berkeley.
- 39 - Ho, A.; Watkins, D.; & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. **Higher Education**, **42**, 143-169.
- 40 - Hoyt, D. P.; & Lee, E. (2002). Basic data for the revised IDEA system: Technical report (Kansas State University Report, IDEA Center). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED469477).
- 41 - Marsh, H. W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. **British Journal of Educational Psychology**, **52**, 77-95.
- 42 - Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. **International Journal of Educational Research**, **11**(3), 253-388.
- 43 - National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2002). **Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education**. Washington, DC: NCATE.
- 44 - Norman, K.; Huber, B.; Sonntag, G.; & Thomas, M. (2002). **Student Evaluation of Instruction: Overview of Subcommittee Process and the New Evaluation Form**. CA: University of California San Marcos.
- 45 - Penny, A. R.; & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultations on student ratings feedback: A meta-analysis. **Review of Educational Research**, **74**(2), 215-253.

- 46 - Remmers, H. H.; & Brandenburg, G. C. (1927). Experimental data on the Purdue Rating Scale for instructors. **Educational Administration and Supervision**, 13, 519-527.
- 47 - Russell, A.; & Gadberry, L. (2000). Student opinion of faculty evaluations, spring 2000, and Student opinion of faculty evaluations: A five year comparison, fall 1994 and spring 2000. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED446706).
- 48 - Warrington, W. G. (1973). Student evaluation of instruction in Michigan State University. In: A. L. Sockloff (Ed.), **Proceedings: The first invitational conference on faculty effectiveness as evaluated by students** (pp. 164-182). Philadelphia: Measurement and Research Center, Temple University.
- 49 - Witcher, A. E.; Onwuegbuzie, A. J.; Collins, K. M. T.; Filler, J. D.; Wiedmaier, C. D.; & Moore, C. (2003). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers. (ERIC Document Reproduction Service No. ED482517).

الملحق رقم (١)

مقياس التدريس الجامعي الفعال (الصورة النهائية)

بنود المقياس			مستوى الأداء		
			ضعيف	جيد	ممتاز
١-	تتصف أسئلة اختباره الصفية بالوضوح والدقة				
٢-	يعرض الأستاذ المادة بأسلوب يُسهّل على الطالب استيعابها				
٣-	ترتبط أسئلة اختباره الصفية بالمادة الدراسية				
٤-	يعد الأستاذ نفسه إعداداً تاماً لتقديم المحاضرة				
٥-	يقوم الأستاذ أداء الطالب في المقرر بوسائل متعددة				
٦-	يطرح الأستاذ الأسئلة المثيرة للتفكير في المحاضرة				
٧-	يلتزم الأستاذ بخطة المقرر المتفق عليها في بداية الفصل				
٨-	يبدى استعداداً لقبول اعتذار الطالب عن التأخير والغياب				
٩-	يتوخى الدقة في تصحيح أوراق الاختبار ووضع الدرجات				
١٠-	يتواجد في أثناء الساعات الإرشادية المعلنة لطلبته				
١١-	يستخدم تكنولوجيا الحاسوب والانترنت في التدريس				
١٢-	يعيد أوراق الامتحان المصححة في الموعد المحدد				
١٣-	يتقبل برحابة صدر آراء الطلبة المخالفة لرأيه				
١٤-	يحرص على بدء المحاضرة وإنائها في موعدها				
١٥-	يمنح الطالب تقديراً يتوافق مع مستوى تحصيله الفعلي في المادة				
١٦-	يعين الطالب على حل مشكلاته الدراسية والأكاديمية				
١٧-	يمنح الطالب الفرصة كي يرفع مستوى تحصيله في المقرر				
١٨-	يراعي ظروف طلبته عند تحديد مهام المقرر				
١٩-	يتعامل بلباقة ومرونة مع طلبته داخل الصف وخارجه				
٢٠-	يستغل وقت المحاضرة في تحقيق أهداف الدرس				
٢١-	يشجع الطالب على المشاركة الفعالة في الصف				
٢٢-	يحرص على استلام أنشطة الطلبة في مواعيدها المحددة				
٢٣-	يراعي ظروف طلبته عند تحديد مواعيد الاختبارات				
٢٤-	يتجاوب مع مقترحات الطلبة وأفكارهم الخاصة بالمقرر				

الملحق رقم (٢)
مهاور (أبعاد) التدريس الفعال والفقرات
المقابلة لها في المقياس

المحور (البعد)	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١ - تخطيط التدريس وتنفيذه	٥	٢ - ٤ - ٦ - ١١ - ٢١
٢ - العلاقات الإنسانية	٨	٨ - ١٣ - ١٦ - ١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٣ - ٢٤
٣ - التقويم الصفّي	٥	١ - ٣ - ٥ - ٩ - ١٥
٤ - إدارة بيئة التعلم	٦	٧ - ١٠ - ١٢ - ١٤ - ٢٠ - ٢٢