المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى
معهد البحوث العلمية
مركز البحوث التربوية والنفسية
مكة المكرمة

سلسلة البحوث التربوية والنفسية

تقويم واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد كلية التربية

﴿ دراسة استكشافية ﴾

إعداد

د / الحسن محمد المغيدي

رئيس قسم التربية والأستاذ المشارك بالقسم

كلية التربية جامعة الملك خالد بأبها

١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م

ح جامعة أم القرى ، ١٤٢٢ هـ .

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر .

المغيدي ، الحسن محمد

تقويم واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد كلية التربية ، دراسة استكشافية ـ مكة المكرمة .

٨٨ ص ١٧ × ٢٤ سم

ردمك : ٩ ـ ٥٢٣ ـ ٠٣ ـ ٩٩٦٠

١ ـ جامعة الملك خالد ـ كلية التربية أ ـ العنوان

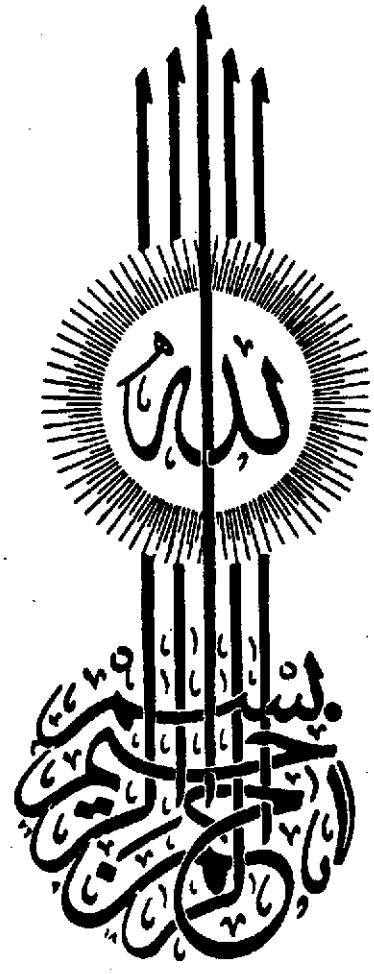
ديوي ٣٧٨,٥٣١٥١ ٢٢ / ١٤٧٨

رقم الايداع : ١٤٧٨ / ٢٢

ردمك : ٩ ـ ٥٢٣ ـ ٠٣ ـ ٩٩٦٠

الطبعـــة الأولـــى

حقوق الطبع محفوظة لجامعة أم القرى


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

Education of The Actual Teaching Practice of Some Teachers At Faculty of Education , King Khalid University

BY : DR. ALHASSAN ALMAGIDI

The present research aims at evaluating teaching practices reality of some staff and their students at faculty of education in King Kalid University in ABHA witch some variables. It also aims at building avalid and stable tool in education proctices.

The sample of the study cinsists of 66 teachers and 350 students chosen haphatherdally.

The problem of the study can be summerised in for questions : First : what is the a ctual reality of teaching proctices asknown by teachers and their students ? three hypothesis are mode to answer the rest of questions, they are :

There are no differences in the realization of the staff day due to their variables towards the fact of actuality of teaching practices. Stuents are the same case.

In addition, there are no differences between students and their teachers in the actuality of teaching practices and its importance.

To collect data of the stuey, ameasurment tool is built (strucured) from the actual reality of teaching practices, its validity and stability is assured.

To make statistical dealings, T. test is used and also uariable analysis & shafie test .

Some of the most important results:

1- Teachers are more active towards the actual reality of teaching practices in contrast with their students who are less active .

2- There are no differences in teachers' realization towards the reality of teaching practices that may due to specialization nationality, scientific standard, source of the certificate, educational or non –educational , there are no differentes duty to experiences.

ملخص عربي

د. الحسن محمد المغيدي
رئيس قسم التربية
جامعة الملك خالد

يهدف البحث إلى تقويم واقع الممارسات التدريسية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في كلية التربية بأبها مع الأخذ ببعض المتغيرات . ويهدف البحث أيضاً إلى بناء أداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات القياسي في الممارسات التدريسية . تكونت عينة الدراسة من ٦٦ معلماً و ٣٥٠ طالباً تم اختيارهم عشوائياً .

تلخصت مشكلة الدراسة في أربعة تساؤلات ، الأول منها : ما هو واقع الممارسات التدريسية كما يدركها المعلمون وطلابهم ؟ وتم صوغ ثلاث فرضيات للإجابة على التساؤلات الأخرى وهي : لا توجد فروق في إدراك أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغيراتهم وكذلك فروق بين الطلاب تعزى إلى متغيراتهم نحو واقع الممارسات التدريسية .

بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين الطلاب وكذلك بين معلميهم في واقع الممارسات التدريسية وكذلك درجة أهميتها .

لجمع بيانات الدراسة ، تم بناء أداة قياس واقع الممارسات التدريسية وتم التأكد من ثباتها وصدقها.

ولإجراء المعالجات الإحصائية تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الآحادي وكذلك اختبار شافيه.

كان من أهم النتائج :

١ – المعلمون هم الأكثر إيجابية نحو واقع الممارسات التدريسية على خلاف طلابهم الأقل إيجابية نحو ذلك في جميع الأبعاد .

٢ – عدم وجود فروق في إدراك المعلمين نحو واقع الممارسات التدريسية تعزى إلى التخصص ، الجنسية ، المرتبة العلمية ، مصدر الشهادة العلمية ، تربوي وغير تربوي مع وجود فروق تعزى إلى الخبرة .

٣ – وجود فروق بين إدراك الطلاب لواقع الممارسات التدريسية في بعد الأداء التدريسي والتحضير الدراسي تعزى إلى المستوى الدراسي مع عدم وجود فروق تعزى إلى المعدل التراكمي والتخصص.

٤ – وجود فروق في إدراك المعلمين وكذلك طلابهم في واقع الممارسات التدريسية ودرجة أهميتها لصالح الأهمية .

قدمت كذلك مجموعة من التوصيات مع الدراسة .

مُقَدِّمَة

يقوم المعلم الكفء ببناء الأجيال وصنع رجال المستقبل ويعتمد ذلك كثيراً على ما يتصف به المعلم من صفات شخصية ومهنية وتربوية متميزة تساعده على تحقيق مهمته بنجاح وإحداث التغيير المنشود في سلوك طلابه ، فهو يقوم بدور المعلم والمربي والقدوة الحسنة والمثل الأعلى لطلابه ، والمعلم الناجح المحب لعمله وطلابه يخلق جوّاً ينمو فيه المتعلم نمواً يتفق مع احتياجاته وميوله وصفاته ، وإن نجاح عملية التدريس يعتمد بالدرجة الأولى على الدور المنشود الذي يقوم به المعلم أثناء العملية التعليمية • وحتى يتمكن المعلم من أداء مهامه بنجاح لابد من توافر الكفايات اللازمة لنجاح العملية التربوية • وعضو هيئة التدريس في الجامعة هو الركيزة الأساسية للعملية التعليمية بل هو المحور الأساسي فيها " وإن من الأمور الرئيسية التي لها بالغ الأثر في تحسين نوعية وجودة أداء مخرجات التعليم الجامعي نوعية وجودة أداء الأستاذ الجامعي لدوره " (علي عبد ربه وآخرون ، ١٩٩٤م) ونظراً لهذه الأهمية فلابد من العناية بعملية تقويم الممارسات التدريسية للمعلم للتعرف على مستوى فاعليتها • وإن عظمة الجامعة وتقدمها ونموها ومكانتها ورفعة شأنها يستمد من رفع شأن أعضاء هيئة التدريس فيها ومن حسن أدائهم وتميزه لهذا فإن تقويم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ذو أهمية بالغة ولابد منه (صلاح جوهر ، ١٩٨٥، ص١٨) حتى نتمكن من التنمية المهنية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها وإن التقويم هو نقطة البداية في بناء وتطوير وتنمية البرامج الأكاديمية والنتاج الأكاديمي في الجامعات •ويعد التدريس الجامعي من أهم الأدوار التي تقوم بها الجامعة على وجه الخصوص • وقد سعت الكثير من الجامعات الغربية بوجه خاص والجامعات العربية بوجه عام إلى البحث عن الوسائل والطرق المختلفة لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس فيها • وعلى الرغم من أن

عملية التقويم من العمليات الضرورية لنجاح العملية التعلمية برمتها فإن إجـراءات تنفيذها في البلدان العربية لم تلق الاهتمام الكافي وقد يعود ذلك إلى عـــدم تقبـــل معظم أعضاء هيئة التدريس لتقويم الطالب للممارســـات التدريسيـــة لهـــم (جاسم الكندري ، ١٩٩٧ ، ص٣١٢) ٠على الرغم من أهمية التغذية الراجعـــة التي يقدمها الطلبة لمعلميهم من خلال تقويمهم والتي تعد من أهم مصادر المعلومـات لهم وتساعدهم على تطوير أهداف ومحتوى المقرر وتحسين طرق التدريـــس وإدارة النقاشات وإدارة الصف بصورة أفضل والذي ينعكس إيجابياً على تحصيل طلابهـم٠ ويعد تقويم الطلاب لمعلميهم من أهم المؤشرات التي توضح مدى فاعلية الممارسات التدريسية من عدمها ٠ ونظراً لأهمية تقويم الطلاب لمعلميهم نجد أن الجامعـــات في الولايات المتحدة على سبيل المثال حرصت على مشاركة الطلاب لمعلميهم فـزادت نسبة الجامعات المستخدمة لنظام تقويم الطلاب لمعلميهم مـــن ٢٩٪ سنة ١٩٧٣م إلى ٨٦٪ في عام ١٩٩٣ م (Spencer & Schmeikin , 1995) ٠ ويعـــد معياراً من المعايير الهامة في ترقية وتثبيت أعضاء هيئة التدريـــس وفي تجويـــد أداء مدرسيهم من خلال اطلاع أعضاء هيئة التدريس فيـــها علـــى تقـــويم الطـــلاب لممارساتهم التدريسية وتعد تغذية راجعة لإثراء العملية التعلمية وتطويرها٠وقد أكد (جميل جربسات ، ١٩٨٩) على أهمية مشاركة الطالب في تقويم أداء أعضاء هيئـة التدريس وأن التقويم لايكتمل بدونه ، وركز(سلامة طنـــاش، ١٩٨٩ Alan) Tucker , 1984– على أهمية شمولية التقويم ٠ وأهمية مشاركة الطلبة والزمـلاء والخريجين في تقويم فعاليات التدريس ٠ وأن الجامعات الغربية تضع وزناً كبيراً مـن الدرجات على تقويم الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس عنـــد التثبيـــت والترقية كما هو الشأن في بعض الجامعات العربيـــة : جامعـــة الملـــك ســـعود ، والكويت ، والبحرين ، والجامعات السورية التي تعطي وزناً أكبر للأداء التدريســي أثناء التثبيت أو الترقية (أنطوني رحمة ، ١٩٩٦،ص٤١) ٠ ونظراً لأهميـــة تقـــويم

الممارسات التدريسية هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعاليات الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية كما يدركها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم كإحدى الطرق والأساليب لتقويم الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس ووضع هذه النتائج وبعض التوصيات أمام أصحاب القرار حتى يتمكنوا من اتخاذ القرار المناسب وهذه النتائج وتوصياتها قد تسهم في زيادة فاعلية الممارسات التدريسية في كلية التربية بجامعة الملك خالد على وجه الخصوص والجامعات بصورة عامة.

مشكلة الدراسة :

تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

س١ : ما هو واقع الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في كلية التربية جامعة الملك خالد بأبها ؟

س٢ : هل هناك اختلاف بين إدراك أعضاء هيئة التدريس نحو واقع الممارسات التدريسية يعزى إلى عامل التخصص ، الجنسية ، الخبرة ، مصدر الشهادة ، تربوي وغير تربوي ، المرتبة العلمية في جميع أبعاد الممارسات التدريسية ؟

س٣: – هل هناك اختلاف بين إدراك أعضاء هيئة التدريس وطلابهم نحو واقع الممارسات التدريسية ودرجة أهميتها ؟

س٤: هل هناك اختلاف في إدراك الطلاب نحو واقع الممارسات التدريسية يعزى إلى عامل المستوى الدراسي ، المعدل التراكمي ، التخصص ؟

هدف الدراسة :-

يهدف البحث إلى تقييم واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأبها كما يدركها أعضاء هيئة التدريس أنفسهم مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات التالية : الخبرة ، الرتبة العلمية، التخصص ، مصدر الشهادة ،

الجنسية • بالإضافة إلى التعرف على واقع فعاليات الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأبها كما يدركها الطلاب مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات التالية: المستوى الدراسي ، المعدل التراكمي ، التخصص •

ويهدف أيضاً إلى بناء أداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات لقياس الممارسات التدريسية .

وتهدف إلى إسهام هذه النتائج وتوصياتها في زيادة فاعلية الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأبها وذلك من خلال تزويد أعضاء هيئة التدريس فيها بالمعلومات التي تعد تغذية راجعة لتحسين وتطوير العملية التعليمية التي تنعكس بصورة إيجابية على مستوى التحصيل الطلابي .

أهمية الدراسة

اهتمت معظم الجامعات بتقييم الممارسات التدريسية لمعلميها لعدة أهداف منها : اتخاذ القرارات من قبل عضو هيئة التدريس بشأن الممارسات التدريسية لتحسينها ، واتخاذ القرار المناسب من قبل المسؤولين في الجامعة نحو ترقية وتثبيت وتجديد العقود لمعلميهم ، والعمل على التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس فيها ، وتطوير أهدافها ومناهجها ورسم الخطط المستقبلية لها ويعد الطالب من أهم المصادر لتقويم عضو هيئة التدريس في الجامعة خاصة وأن الطالب هو المعني مباشرة في عملية التعلم ويتأثر مستوى التحصيل بهذه الممارسات فقد أصبح ضروريا إصغاء عضو هيئة التدريس إلى طلابه وضرورة إتاحة الفرصة لهم ليساعدوا في توضيح فعاليات المواقف التعليمية • وتوضح دراسات (محيي توق ، ١٩٧٩ – محيي توق ، ١٩٧٧ – أحمد عودة ، ١٩٨٨ ، أحمد عودة ، ١٩٨٨ ، أحمد عودة وآخرون ١٩٩٠ ، جميل جرسيات ، ١٩٨٩) إلى أن الكثير من الجامعات اعتمدت على تقديرات الطلاب في تقييم الممارسات التدريسية لمعلميهم ، وأصبح جلياً أن

تقديرات الطلاب للممارسات التدريسية لمعلميهم ذات أهمية بالغة لتحسين عملية التعليم والتعلم ومصدر هام من مصادر المعلومات التي تغذي صاحب القرار باتخاذ القرار المناسب نحو تطوير العملية التعليمية وترقية وتثبيت وتجديد العقود لأعضاء هيئة التدريس. وقد أشار (أحمد عودة وصالح الداهوي ، ١٩٩٢ ص١٤٠) " أن اشتراك الطالب في تقييم الممارسات التدريسية ما زالت مطروحة للبحث وتنتظر المزيد من الإضافات خاصة في الجامعات التي لم تدخلها هذه التجربة " ومنها معظم الجامعات العربية . من هنا تكمن أهمية هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركونها أنفسهم وكذلك طلابهم ونأمل تقديم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في صورة تغذية راجعة لأعضاء هيئة التدريس بهدف تحسين وتطوير ممارساتهم التدريسية والذي ينعكس إيجابياً على مستوى التحصيل الطلابي . بالإضافة إلى أن نتائج هذه الدراسة سوف تشكل مصدراً هاماً للمعلومات لأصحاب القرارا تفيدهم في اتخاذ القرار المناسب في تطوير العملية التعلمية وتحسينها ، إضافة إلى اتخاذ القرار الصائب نحو ترقية وتثبيت وتجديد عقود أعضاء هيئة التدريس فيها . وأخيراً فإن من أهم نتائج هذه الدراسة هو الخروج بأداة مقننة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات تقيس الممارسات التدريسية وتكون نواة لنظام تقويم أفضل في جامعة الملك خالد.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

الممارسات التدريسية :

هي جميع الأساليب والإجراءات المحددة التي يتخذها عضو هيئة التدريس لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة داخل القاعة الدراسية أو خارجها وما يتصل بها من تقويم وتطوير للمقررات التدريسية وما يصحبها من علاقات وتفاعل اجتماعي مع الطلاب.

الرتبة العلمية :-

هي رتبة يحصل عليها عضو هيئة التدريس نتيجة ممارساته التدريسية والبحثية وما يقدمه للجامعة والمجتمع وتتدرج على النحو التالي : أستاذ مساعد ، أستاذ مشارك ، أستاذ .

الخبرة التدريسية : -

هي المدة التي قضاها عضو هيئة التدريس في مهنة التدريس بعد الدكتوراه من فترة التخرج حتى الآن .

التخصص : -

يقصد به المجال التعليمي الذي تخصص فيه عضو هيئة التدريس أثناء دراسته العليا .

مصدر الشهادة : -

أي اسم البلد المانح للدرجة العلمية في الدول العربية ، أوروبا ، الولايات المتحدة .

الجنسية :-

هي تحديد جنسية عضو هيئة التدريس بين سعودي وغير سعودي .

المستوى التحصيلي للطالب :-

ويقصد به المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب أثناء الدراسة لعدة فصول والذي يعد مؤشراً لإنجاز الطالب في عدد من المواد ويعبر عن مدى استيعاب الطالب لمحتوى مقرر أو عدد من المقررات .

المستوى الدراسي :-

يمثل المرحلة التي وصل إليها الطالب من السلم الأكاديمي للدارسين في الكلية والذي قد يعبر عن الفترة التي أمضاها الطالب في الكلية .

تخصص الطالب :-

هو المجال العلمي الذي اختاره الطالب حسب ميوله ، وينقسم إلى تخصص علمي و أدبي.

الإطار النظري

ينحصر دور الجامعات في معظم بلدان العالم في ثلاثة أدوار رئيسة هي: التدريس ، والبحث العلمي وخدمة المجتمع • ويعد التدريس من أبرز الأدوار التي تقوم بها الجامعة ويمثل عضو هيئة التدريس المحور الأساسي لهذا الدور ، والذي يسهم في رفع مكانة وسمعة الجامعة على المستوى المحلي والعالمي ، لذا اهتمت الجامعات المتميزة بمتابعة تقييم الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس فيها من خلال التقويم الدائم لإنجازات أعضاء هيئة التدريس وعلى وجه الخصوص فاعلية الممارسات التدريسية لأعضائها • وعملية التقويم عملية شائعة الاستخدام في الكثير من المؤسسات التربوية ولكن نجد صعوبة في تحديد المواصفات في المدرس الناجح والممارسات التدريسية الجيدة ، وكذلك مدى صدق تقويم الطلاب لفعاليات التدريس .

فقد أشارت قوستد (Gustad , 1961) في دراسة مسحية لحوالي ٥٨٤ بحثاً، إلى أن الكثير من الجامعات الأمريكية (بنسبة ٩٥٪ تقريباً) تعد مشاركة الطالب في تقويم الممارسات التدريسية مصدراً هاماً من مصادر التقويم ومصادر المعلومات ، وكشفت دراسة قري وبرندن بورغ (Gray & Brandenburg , 1985) إلى حدوث تحسن في تحصيل الطلبة إلى حوالي ٨٥٪ الذين يدرسون مع أعضاء هيئة التدريس الذين تلقوا تغذية راجعة عن ممارساتهم التدريسية.

وقد كشفت دراسة (محيي توق، ١٩٧٩) في مراجعة عدد من البحوث أن الكثير من الدراسات أوضحت أن تقادير الطلاب لمعلميهم لها درجة مرضية من الثبات بما في ذلك الاتزان والاتساق الداخلي وفي ضوء ذلك يعد الطلاب قادرين على تقييم التعليم والمعلم الجامعي بدرجة كبيرة من الموثوقية . وقد أشارت إلى أن الدراسات تحت مناحي مختلفة لمعالجة مشكل الصدق في أداة القياس التي تقيس

فعاليات الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس • واتضح من خلال التحليل العاملي لها أن هناك عاملين أساسيين لمكوناتها وهما عامل العلاقات الطيبة مع الطلاب وعامل الأثر المهني • فالعامل الأول اشتمل على عدد من الأبعاد هي : التعاطف مع الطلاب ، والعدل في إعطاء الدرجات • أما العامل الثاني فيشتمل على الأبعاد التالية : الاعتماد على الذات والثقة بها والاهتمام بالمواضيع الدراسية وعرض المادة (محيي توق ، ١٩٧٩) ص ٣٨ .

ومن الدراسات الأخرى التي اهتمت بالتكوين العاملي لأدوات تقييم الممارسات التدريسية دراسة دش باند وآخرين , . (Desh Pand. Et .al 1970) حيث حصرت فقرات الأداة في خمسة عوامل هي :- (١) وضوح طريقة التقويم (٢) الاختبارات (٣) علاقة المدرس بالطالب (٤) الدافعية (٥) تنظيم المادة الدراسية والتدريس • وفي دراسة أخرى أجراها مارش وآخرون Marsh) (et.al. 1976 اهتمت بالتكوين العاملي لأدوات تقييم الممارسات التدريسية، حيث حصرت فقرات الأداة في ستة عوامل هي :- (١) الرضا عن نواتج التعلم (٢) الحماس والدافعية (٣) التعامل الفردي (٤) التعامل الجامعي (٥) التنظيم في المحاضرة (٦) التغطية للمحتوى •

وفي دراسة أخرى قام بها (أحمد عودة وآخرون ،١٩٩٠) لخصت ما توصل إليه عدد من البحوث نحو التكوين العاملي لأدوات تقييم الممارسات التدريسية حيث حصرت فقرات الأداة في العوامل التالية : (١) توضيح المفاهيم الأساسية (٢) يثير دافعية الطلبة للاهتمام بالمقرر (٣) يشجع على التفكير (٤) يركز على الجزء الهام من المقرر (٥) يكثر من الأمثلة والإيضاحات (٦) يحث الطلبة على تقديم أقصى جهدهم (٧) يقدر الطلبة ويحترمهم (٨) متمكن من المادة الدراسية

(٩) يحضر جيداً وينظم محاضرته (١٠) متحمس للتدريس (١١) صديق للطلبة ويرغب في مساعدتهم (١٢) خبير في مادته (١٣) منظم في محاضراته .

أيضاً قاموا أنفسهم (أحمد عودة وآخرون ، ١٩٩٠) في بناء أداة لتقييم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي . صنفت فقرات الأداة إلى أربعة أبعاد رئيسة هي : ١- التقبل والجو النفسي (١٦) بنداً ٢- التخطيط (١٢) بنداً ٣- التفاعل الصفي (١٦) بنداً ٤- التقويم الصفي (١٦) بنداً . وفي دراسة قام بها (علي الشخيبي، ١٩٩١) تهدف إلى التعرف على الصفات الشخصية للأستاذ الجامعي على عينة من جامعة عين شمس وقناة السويس حيث بلغ عدد أفراد العينة ٧٤٨طالباً وطالبة وأظهرت النتائج (١٢) مقوماً لشخصية الأستاذ الجامعي مرتبة حسب أهميتها وهي : (١) المهارات في التدريس (٢) قوة الشخصية (٣) الالتزام بالمواعيد (٤) التمسك بالسلوك الإسلامي في تعامله السلوكي (٥) الإثراء في المادة العلمية (٦) التواضع في المعاملة (٧) العدل في التقويم (٨) المشاركة الوجدانية (٩) توفير الجو الديمقراطي (١٠) الاتزان الانفعالي (١١) المهارات في البحث العلمي (١٢) حسن المظهر .

الدراسات السابقة

تحت الدراسات السابقة مناحي متعددة يمكـــن تصنيفـــها كالتـــالي : (١) دراسات اهتمت بالممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس • (٢) دراســـات اهتمت باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلبة لممارســـاتهم التدريســـية ، كان من أوائل هذه الدراسات :

دراسة (محيي توق ،١٩٧٧) في الجامعة الأردنية هدفت إلى معرفة اتجاهـــات مدرسي الجامعة الأردنية نحو الطرق المختلفة المستخدمة في تقييم المدرس الجـــامعي مع التركيز على تقديرات الطلاب النظامية• اشتملت العينة على ٨٥ عضو هيئـــة تدريس من كليات الجامعة المختلفة وكانت أهم النتائج على النحو التالي : حظـــي تقويم رئيس القسم بموافقة ٣٨٪ وتقييم العميد بعدم الموافقـــة ٣٤٪ والأبحـــاث الأكاديمية والنشر بموافقة ٤٥٪ وتقويم الزملاء من أعضاء هيئة التدريس بموافقـــة ٣٦٪ ، وتقديرات الطلاب النظامية بموافقة ٥٤٪ والتقويم الذاتي بموافقـــة ٤٤٪ ومخطط المساق والامتحانات بموافقة ٤٢٪ وآراء الخريجين بموافقة ٥٨٪ • وقـــد وجد بعض الملاحظات نحو تقويم الطلبة من أهمها :(١) أن غالبية الطـــلاب تقيـــم المدرس بناء على علاقاته في المادة ٨١٪ ، (٢) أن غالبية الطلاب تقيم المـــدرس بناء على شعبيته ٢٥٪ ، (٣) أن غالبية الطلاب لا تعـــرف محتـــوى ومضمـــون التدريس الجيد ٢٩٪ ، (٤) أن غالبية الطلاب كثيراً ما تفتقد الموضوعية في التقييم ٤٨٪ ، (٥) أن غالبية الطلاب تقيم المدرس بناء على أمزجة وميول شـــخصيه ، (٦) أن غالبية الطلاب يخشون أن تكشف التقديرات التي يعطوها للمدرس وبالتالي يخشون انتقام المدرس ٢٢٪ • وقد اتضح أيضاً أهداف تقويم الطلاب للمدرســـين حسب أهميتها على النحو التالي: كشفت الدراسة عدم وجود فروق بـــين أفـــراد العينة على اختلاف سنوات الخبرة أي عدم وجود أفضلية لأي نوع مـــن أنـــواع

التقييم يعتمد على سنوات الخبرة ، ٢- الرتبة الأكاديمية والتقويم : اتضح أن هناك فروقا بين المدرسين ورتبة أستاذ لصالح الأستاذ، حيث يفضل الأستاذ تقييم رئيس القسم (٦٦,٧٪) ، بينما نسبة المدرسين بلغت (٣٦٪) • أيضاً وجدت فروق لصالح الأستاذ على المدرسين في البنود المتعلقة بالتقييم الدراسي في آراء الخريجين وكانت النسبة على التوالي (٧٥٪ - ١٠٠٪ -٨٣٪) ، لصالح الأستاذ ، أما المدرسون فكانت (٤٣٪ - ٧٠٪ - ٥٣٪) • ولم تكن هناك فروق بين الأساتذة المساعدين والأستاذ • أما الفئة العمرية وسنوات الخبرة فلم يكن هناك أي فروق تذكر •

وفي دراسة مماثلة (لسامي خصاونة ، ١٩٧٨) في الجامعة الأردنية هدفت إلى تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة الأردنية والتعرف على العناصر الأكثر أهمية في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ، كما يراها أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام والعمداء في الجامعة • أيضاً يهدف إلى التعرف على مصادر المعلومات الأكثر أهمية في تقييم أداء عضو هيئة التدريس ، كما يراها أعضاء هيئة التدريس ، ورؤساء الأقسام والعمداء ، تمثلت عينة الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والبالغ عددهم (٢٤٤) ، وجميع رؤساء الأقسام والبالغ عددهم (٣٧) والعمداء والبالغ عددهم (١٢) • وكان من أهم النتائج :-

(١)اتفاق أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام والعمداء على أن التعليم الصفي والبحثي هما أهم العناصر الرئيسة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ، (٢) واتفق أفراد ألعينة فيما يتعلق بمصادر المعلومات الأكثر أهمية في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس على البحث والتأليف أولاً والتقويم المنظم من قبل الطلبة ثانياً ومحتوى المقرر الذي يدرسه عضو هيئة التدريس ثالثاً ، (٣) اتضح أيضاً أن أعضاء هيئة التدريس يعطون أهمية لتقييم رئيس القسم كمصدر للمعلومات أكثر من رؤساء الأقسام والعمداء •

وفي دراسة أخرى (لهاني صالح ، ١٩٧٨) في الجامعة الأردنية ، هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (١٤٦) والطلاب في الجامعة الأردنية البالغ عددهم (٣٠٨٩) مع الأخذ ببعض المتغيرات مثل مستويات الطلاب والجنس ، وسنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس وأعمارهم وجهة التخرج ، وكان من أهم النتائج :

(١) وجود فروق بين تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلاب لفاعلية الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس ولصالح أعضاء هيئة التدريس ، (٢) وجود فروق بين تقييم الطلاب لفاعلية الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى المستويات الدراسية للطلاب ، حيث إن الطلاب في المستوى الثالث والخامس طب والماجستير كانت تقديراتهم لمعلميهم مرتفعة أكثر من المستوى الأول والثاني والرابع والدبلوم ، (٣) عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس في تقييمهم لفاعلية الممارسات التدريسية تعزى إلى سنوات الخبرة ، بينما كان هناك فروق تعزى إلى سنوات العمر لأعضاء هيئة التدريس ، فالمدرسون ذوو الأعمار من (٣٥-٤٩، وأكثر من ٥٠) كان تقييمهم لأنفسهم أعلى من المدرسين ذوي الأعمار من (٣٤ وأقل) ، (٤) لايوجد فروق بين تقييم أعضاء هيئة التدريس لممارساتهم التدريسية وفاعليتهم تعزى إلى مصدر التخرج .

وفي دراسة مسحية قام بها (محي توق ، ١٩٧٩) ، هدفت إلى تلخيص الدراسات الخاصة بتقييم طلبة الجامعات لمدرسيهم ، كان من أهم نتائج هذه الدراسات :

(١) يتأثر الطلاب بسمعة المدرس فحينما يسمح لهؤلاء الطلاب باختيار المدرس فإنهم يميلون إلى تقييم المدرس بشكل أفضل ،(٢) اتضح أن طلاب المستويات العليا

يعطون تقديرات أفضل لمدرسيهم من الطلاب في المستويات الدنيا ، (٣)اتضح أن الطلاب الأكثر تحصيلاً يعطون تقديرات أفضل لمدرسيهم من الأقل تحصيلاً ، (٤) اتضح أن هناك علاقة مباشرة بين تأثير المعلم الذي يشجع إسهام الطالب من جهة ، وبين اتجاهات الطلاب البناءة نحو المعلم ، وأن المشاركة الصفية تسهم في التحصيل الأفضل والتعليم الأفضل عند الطلاب ، وترتبط ارتباطاً إيجابياً بفاعلية التدريس كما يرى ذلك الطلاب ، وأن الإسهام في النقاش يؤدي إلى الاعتراف والتشجيع ويقوي الدافعية لديهم ، (٥) اتضح أن الطلاب يميلون إلى التدريس الذي يهيئ الفرص لمزيد من الحرية والمشاركة في نشاطات الصف وأن هذا النوع من التدريس يؤدي إلى تعلم أفضل ودافعية أعلى وتقديرات أكثر إيجابية للمدرسين واتضح أيضاً أن الطلاب الذين يسهمون في النشاط الصفي يقدرون مدرسيهم تقديرات أعلى من الطلاب الذين لا يسهمون ، وخلاصة هذه الدراسات تشير بصورة عامة بأن تقييم التدريس الجامعي من قبل الطلاب هو أكثر موضوعية وأن معظم النتائج والدراسات تشير إلى إمكانية الوصول إلى نتائج يمكن الوثوق بها وبصدقها ، ومن ثم يمكن استخدامها من أجل إصدار أحكام على جودة التعلم .

أما في دراسة (أحمد عودة ، ١٩٨٨) التي هدفت إلى التقويم الذاتي لدور عضو هيئة التدريس كمدرس مقارناً بتقويم الطلاب للدور نفسه في الجامعة الأردنية وشملت الدراسة الأبعاد التالية: الخطة الدراسية للمساق والأهداف ، محتوى المساق، المحاضرات والمناقشات ومشاركة الطلاب ، الوظائف والمراجع والمواد التعليمية والتجارب المخبرية ، علاقة المحاضر بالطالب ، وسائل التقويم والعلامات، وكان من أهم النتائج :-

(١) وجود علاقة طردية بين التقديرات الذاتية وتقديرات الطلبة وبذلك تعد التقديرات الذاتية وتقديرات الطلبة مؤشراً مقبولاً لترتيب مدى فاعلية الممارسات

التدريسية وأن هذه التقديرات تتصف بقدر مقبول من الصـــدق التلازمـــي،(٢) وجود فروق ذات دلالة بين تقديرات الطلاب والتقدير الذاتي لصالح لتقديـــرات الذاتية وهذا يشير إلى أهمية الأخذ بتقدير الطلبة والتقدير الذاتي معاً في الحكم علـى مدى فاعلية الممارسات التدريسية ، (٣) اتضح تأثر تقديرات الطلاب بعدد مـــن العوامل من أهمها : العلامات ، ونوع المساق ، (٤) اتضح أن شعور المدرس بأهميـة عملية التقويم واقتناعه بأن تقديرات الطلبة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق خطـوة مهمة في تحقيق تغذية راجعة لعملية التقويم .

وفي دراسة مماثلة في جامعة اليرموك قام بها (أحمد عـــودة ، ١٩٨٨) هدفـت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية في جامعة اليرموك • تم تصميم استبانة من قبل الباحث لتحقيـق هدف الدراسة، بلغت فقرات الاستبانة (٣٠) فقرة ، وبلغـــت عينـــة الدراســـة (١٥٨) ، وكان من أهم النتائج : (١) اتضح أن المدرسين في جامعـــة الـــيرموك لايبدون اتجاهاً سلبياً أو إيجابياً نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية على اختـلاف كياتهم ورتبهم العلمية وخبرتهم التدريسية ، (٢) عدم وجود فروق بين اتجاهـــات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الممارسات التدريسية تعزى إلى تغير الكليـــة ، أو الرتبة الأكاديمية ، بينما وجدت فروق تعزى إلى متغير الخبرة ، حيث إن أعضـــاء هيئة التدريس الأقل خبرة كانوا أكثر إيجابية من الأكثر خبرة ، (٣) يتفق المدرسون بنسبة (٧٢٪) على أن الطلبة يستخدمون عاطفتهم أكثر من عقولهـــم في عمليـــة التقويم ، ويعني ذلك أن عملية التقويم تحتاج إلى نضج انفعالي وعقلي أكثر مما هـــو عليه عند الطلبة • أيضاً اتضح أن نتائج تقييم الطلبة غير ثابتة وبذلك يفضل عـــدم اتخاذ أي قرار يتعلق بالمدرس من خلال تقويم الطلبة إلا بعد تكرار التقييم لخمـــس مرات متتالية ، (٤) يتفق المدرسون على أن الطلبة غير جديين في الإسهام بعمليـــة

التقويم بنسبة (٥٨٪) وأنهم لايدركون أهمية الممارسات التدريسية بنسبة (٦٢٪)، وهم لايعطون التقييم الاهتمام الـــذي يستحقه، (٥) يتفق المدرسون علـــى أن تقييم الطلبة يتأثر بدرجة كبيرة بخصائص المدرس، من حيث تساهله في العلاقـــات بنسبة(٧٧٪) ، وشعبيته بين الطلبة وملاحظته لهم ، حيث تنجم تقديرات الطلبـــة للممارسات التدريسية ، بما لايتناسب مع فعاليته ، (٦) يتفق المدرســـون بنســـبة (٥٣٪) على أن تقييم الطالب للممارسات التدريسية يتأثر بظروف الجامعة ، ومن ثم رضاه عن الجامعة إلا أنه لا يصل إلى مستوى الرضا عن المســـاق، (٧) اتفـــق المدرسون بنسبة (٥٠٪) على أن تقويم الطلاب يساعد في تحســـين الممارســـات التدريسية ، (٨) يتفق المدرسون بنسبة (٤٠٪) على أن أي بديل لتقييم الطلبـــة أفضل من الاعتماد على تقييم الطلبة ، (٩) اتضح أن اقتناع الطلبة بـــأن نتـــائج التقويم لن تؤثر شخصياً على المدرس ولن تستخدم إلا لتشخيص جوانب الضعـــف والقوة للممارسات التدريسية بناءً على رغبة المدرس وبمبادرة منه ينعكس إيجابيـــاً على تقويم الطلبة للممارسات التدريسية .

وفي دراسة أخرى أجراها (علي المصورى وآخرون ، ١٩٩٠) هدفـــت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة على مشاركة الطلاب في المناقشـــات الأكاديميـــة داخل القاعات الدراسية كما يراها طلاب كلية التربية بأنها كان من أهم نتائجـــها أن شخصية المدرس تؤثر على مستوى المشاركة للطلاب حيث حصلت على ٨٢٪ من الموافقة من أفراد العينة ، كما وافق ٧٨٪ بعدم المشاركة إلا مع المعلم الـــذي يشعر بالارتياح له ، كما أشار ٧٥٪ من أفراد العينة على أن ازدحـــام الفصـــول بالطلاب يشكل عائقاً أيضاً ، ٦٤٪ من أفراد العينة أن عدم تقبل بعض المعلمـــين الآراء المخالفة لآرائهم يكون عائقاً في المناقشة ، وأن حـــوالي ٤١٪ يؤكـــدون أن طريقة بعض المواد لا تشجع على المشاركة .

وفي دراسة أخرى (لأحمد عودة وصالح الداهري ، ١٩٩٢) هدفت إلى معرفة مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات لدور الطلبة في تقييم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرهم على القيام بهذا الدور . بلغت عينة الدراسة (٢٥١) عضو هيئة تدريس (١٠٥٨) طالباً وكان من أهم النتائج : (١) توفر درجة مقبولة من التقبل لدى أعضاء هيئة التدريس لمشاركة الطلبة في عملية التقييم للمساقات التدريسية ودرجة مقبولة من الثقة بقدرة الطلبة على القيام بهذه المشاركة. (٢) وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الرتبة الأكاديمية حيث إن المدرسين هم الأكثر تحفظاً في تقبل مشاركة الطلبة في عملية التقويم من باقي فئات أعضاء هيئة التدريس بشكل عام. وربما يعزى ذلك إلى الأهمية التي تعطى لنتائج التقييم في اتخاذ القرارات المتعلقة بعضو هيئة التدريس وخاصة في الترقية بالنسبة للمدرسين ، (٣) اتضح وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مستوى الثقة في تقويمهم حيث أبدى الطلاب ثقة أعلى بقدرهم على المشاركة في عملية التقويم من الطالبات ، (٤) اتضح وجود فروق بين الطلاب في المستويات الدراسية المختلفة لصالح المستويات العليا .

وفي دراسة مماثلة في جامعة الملك سعود قام بها (مليحان الثبيتي وعلي القرني، ١٩٩٣) هدفت الدراسة إلى تحديد الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من خلال معرفة تقويم الأداء التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع والجامعة وما مدى أهمية استخدامها من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وهل هناك اختلاف في وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام نحو الطرق المستخدمة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ومدى أهميتها باختلاف الوظيفة كعميد أو رئيس قسم ، ونوع الكلية أدبية أو علمية واختلاف الجامعة ، اشتملت عينة الدراسة على (٢٢٧) عميداً ورئيس قسم

في أربع جامعات من جامعات المملكة . كان من أهم النتـــائج : (١) اتضـــح أن الالتزام بمواعيد المحاضرات وتطوير وتحديث المقررات الدراسية التي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسها والوجود أثناء الساعات المكتبية هي أكثر أهمية . (٢) وقـــد تم ترتيب درجة الأهمية لتقويم الوظيفة البحثية وأساليبها وكان أهم ثلاث عناصر هي: النشر في المجلات العلمية المتخصصة والمحكمة ، البحوث المشتركة المنشورة والمقبولة للنشر ، والكتب المؤلفة كمؤلف منفرد أو أساسي ، وهذا هو الأسلوب الأمثـــل والأكثر دقة للحكم على نتاج عضو هيئة التدريس البحثي بطريقة علمية ، (٣) إن أهم الفقرات في مجال وظيفة خدمة المجتمع والتي حازت درجة كبـــيرة في الأهميـــة شملت : (١) المشاركة في لجان القسم (٢) المشاركة في الإرشاد الأكـــاديمي (٣) الإشراف على طلبة الدراسات العليا .

وفي دراسة أخرى (للشناوي زيدان ، ١٩٩٤) في المملكة العربية الســـعودية هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس بكليـــة المعلمين بالجوف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب بالإضافة إلى التعـــرف على مدى صلاحية استخدام آراء الطلاب في الحكم على الكفاءة التدريسية لعضـــو هيئة التدريس بالجامعة من خلال ممارساته التربوية وكذلك التعرف إلى الفروق بـــين آراء الطلاب في الحكم على الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس بـــاختلاف معدل تحصيلهم الدراسي، والمستوى الدراسي وكذلك معرفة العلاقـــة بـــين آراء الطلاب وتحصيلهم الدراسي تكونت العينة من (١٩٠) طالباً من كلية المعلمـــين في الجوف منهم (١٠٠) طالب في المستوى الأول و(٩٠) طالباً من المستوى النـــهائي من طلاب الفصل الدراسي الثاني ١٤١٣هـــ . وكان من أبرز النتائج :

(١)وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب نحو الممارسات التدريسية لمعلميهم لصالح المعدلات المرتفعة حيث يرون أن معلميهم أكثر فاعلية من طلاب المعدلات المنخفضة ، (٢) اتفق معظم أفراد العينة على أن معلميهم من ذوي الفاعلية المتوسطة ، (٣) وجود فروق بين آراء الطلاب نحو الممارسات التربوية لمعلميهم لصالح المستوى النهائي الذي يرى معلميهم أكثر فاعلية من طلاب المستوى الأول، (٤) وجود علاقة إيجابية بين آراء الطلاب نحو الممارسات التربوية لمعلميهم ومستوى التحصيل لأفراد العينة،ومن أهم التوصيات ضرورة الأخذ بآراء الطلاب كمؤشرات لمعرفة مدى فاعلية الممارسات التدريسية التربوية لمعلميهم .

وفي دراسة مماثلة أجراها (الشامي ، إبراهيم ، ١٩٩٤) في جامعة الملك فيصل هدفت الدراسة إلى معرفة واقع أداء أستاذ الجامعة لهذه المهام كما يدركها كل من الطلاب والأساتذة بجامعة الملك فيصل . وكانت العينة تمثل ١٢٠ عضو هيئة تدريس و ٢٥٠ طالباً . كان من أهم نتائجها :

١ – عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس نحو توافر الصفات الشخصية والمظهر العام فهم موافقون على أن أعضاء هيئة التدريس لديهم صفات شخصية ومظهر عام حيث يتمتع عضو هيئة التدريس في كلية التربية بالالتزام بمواعيد المحاضرات والعدل بين الطلاب وذلك ما يعتقده أعضاء هيئة التدريس.

٢ – عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في بعد التعاون مع الطلاب وتحفيزهم وعدم توافر خصائص التعاون والتحفيز كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب أنفسهم .

٣ – عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس في بعد الأداء التدريسي فالجميع يعتقدون أن عضو هيئة التدريس لا تتوافر فيه صفات الأداء الجيد إلى المستوى النسبي المطلوب والمحدد بالبحث.

وفي دراسة أخرى قام بها (أنطوني رحمة ، ١٩٩٦) هدفت الدراسة إلى بناء نموذج للتقويم الشامل لعضو هيئة التدريس الجامعي قابل للاستخدام في الجامعات العربية ويتمتع بمستوى من المصداقية والثبات . وقد اشتمل النموذج على الأبعاد التالية : (١) البيانات الشخصية ، (٢) التدريس والمهمات التي تتصل به ، (٣) الإنتاج العلمي من البحوث والمؤلفات ، (٤) خدمة الجامعة ، (٥) خدمة المجتمع، (٦) التنمية الذاتية المهنية ، (٧) علامات التميز ، وكانت أهم المعايير المحددة لفعاليات الممارسات التدريسية تتمثل فيما يلي : (١) تلاؤم أهداف المقرر ومادته العلمية مع مستوى الطلبة وحاجاتهم التعليمية ، (٢) تحديد المراجع والكتاب المقرر ، (٣) توضيح أهداف المقرر ومحتواها وتوزيعه على الفصل الدراسي الواحد، (٤)استخدام طرائق التدريس المناسبة لأهداف الدرس ومادته العلمية ومستوى الطلبة، (٥) استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتحسين التعليم ، (٦) استخدام أساليب التشويق والتفاعل اللفظي والفكري مع الطلبة ، (٧) تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي ، (٨) الاهتمام بمناشط المادة وتصحيحها ومناقشتها مع الطلاب ، (٩) استخدام وقت المحاضرة بكفاية ودقة ، (١٠) إشراك الطالب بفاعليات الدرس ، (١١) تغطية موضوعات المقرر خلال الفصل ، (١٢) الاهتمام بالجانب التطبيقي للمادة ، (١٣) استخدام أساليب التقويم المختلفة بفاعلية ، (١٤) إدخال أنشطة إضافية تثري المقرر ، (١٥) الالتزام بحضور الساعات المكتبية، (١٦) تقبل الحوار مع الطلبة والاستماع إلى آرائهم دون تعال عليهم ، (١٧) القيام بتوجيه الطلاب لمساعدتهم في معالجة الصعوبات والمشكلات الدراسية ، (١٨) مشاركة الطلبة في نشاطاتهم غير الأكاديمية .

وفي دراسة سهير فرحات (١٩٩٧) بجامعة الملك سعود أيضاً التي هدفت إلى تحليل نظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض كان عدد أفراد العينة ٧١٠ وكان من أهم نتائجها :

١ – وجود فروق ترجع إلى الجنس (سعودي – وغير سعودي) :

أ – يوافق السعوديين على أن أهداف التقويم جيدة ومرضية على خلاف غير السعوديين .

ب – يعتقد غير السعوديين أكثر من السعوديين أن تقويم الطلبة لمدرسيهم يتأثر بسهولة وصعوبة الامتحان ومن ثم يفضلون أن يكون التقويم قبل الامتحانات لا بعدها ، والسعوديون يعتقدون أكثر من غيرهم أن نسبة الطلبة المشتركين في الشعبة الواحدة لايقل عن ٨٥٪ .

٢ – وجود فروق تعزى إلى المرتبة العلمية :

أ – يرى الأساتذة أكثر من الأساتذة المشاركين أن تقويم الطلبة يساعد في التعرف على المدرسين المتميزين في أدائهم الوظيفي .

ب – الأستاذ والأستاذ المساعد يعتقدون أكثر من الأساتذة المشاركين أن التقويم يهدف إلى تحقيق المشاركة الإيجابية من قبل الطلبة .

جـ – الأساتذة المساعدون يعتقدون أكثر من غيرهم أن المدرسين ذوي الخبرة ليسوا بحاجة إلى تقويم الطلبة وأن ذلك عائق من عوائق تطبيق النظام .

٣ – الفروق التي تعزى إلى عامل الخبرة :

أ – أن المدرسين ذوي الخبرة من ١ – ١٠ سنوات هم أكثر تقبلاً لبعض الأهداف التي يحققها النظام .

ب – يفضل المدرسون ذوو الخبرة ١١ سنة فأكثر إجراء التقويم قبل بداية الامتحان النهائي.

جـ – المدرسون ذوو الخبرة ٦ سنوات فأكثر لديهم الإحساس القوي بفاعلية عقد ندوات مناقشة مصغرة على مستوى الأقسام ، مجال تقويم المعلمين .

كذلك كشفت دراسة (هند الختلة ، ١٩٩٨) أن أعضاء هيئة التدريس دائما يمارسون بعض المهارات التدريسية كما يراها الطالب على النحو التالي : (١) يعرضون محتوى المقرر بشيء من الفاعلية (٢١,٦٪) ، (٢) يوجهون ويرشدون الطلاب في أثناء الساعات المكتبية (٣٩,٨٪)، (٣) يهتمون بإعطاء الطلبة تغذية راجعة فورية على كل عمل ينجزه الطالب (٣٤٪)، (٤)يعززون القيم المرغوبة كالأمانة العلمية والانتماء والإتقان (٤٣,٥٪) ، (٥) تنمية التعليم الذاتي والاعتماد على النفس (٣٧,٣٪) ، (٦) توفير مناخ صاف تسوده المحبة (٢٩,٦٪) ، (٧)يستخدمون الطريقة الإلقائية (٦٨,٤٪) ، (٨) يصغون لما يقوله الطلاب (٤٢,٤٪) ، (٩)يهتمون بالجانب التطبيقي (٢٠,١٪) ، (١٠) يحرصون على ربط محتوى المحاضرات بأهداف المقرر (٥٢,٣٪)، (١١) يلقون المحاضرات بأسلوب فعال وجيد ومنظم وواضح (٣٢,٦٪) ، (١٢) يهتم بأفكار الطلاب (٢٢,٦٪) ، (١٣) يوجهون النقاش بصورة تساعد على زيادة تفاعل الطلاب(٣٢٪) ، (١٤) يقدمون خطة متكاملة بمفردات المقرر (٧٣,٣٪) (١٥) يؤثرون العدالة في التقويم الإيجابي على نوع ومستوى التعليم (٢٣,٨٪) .

وفي جانب آخر تجلت خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب في نتائج دراسة (محمد آل ناجي ، ١٩٩٨) ، من أهمها تنوع طرائق التدريس وأساليب التقويم ، وتمكنه من المادة العلمية ، وتفاعله مع طلابه بصورة إيجابية ، وبذل الجهد في الإعداد للمحاضرة ، كما يدركه المعلمون وطلابهم، بينما يرى المعلمون خلافاً لطلابهم تكليف الطلاب بأداء واجبات منزلية ومتابعة تقويمهم ، والتزام المعلمين بمواعيد المحاضرات والساعات المكتبية ، وتحفيز

الطلاب على ارتياد المكتبة وإشعارهم بقيمة العلم وأهميته ، بينما يـــرى الطـــلاب خلافاً لمعلميهم أن أبرز خصال الأستاذ الجامعي تكمن في الاهتمـــام بمشـــكلاتهم ، وتقديم يد العون والمساعدة لهم ، والتمتع بشخصية جذابة وصبـــــور وعادلـــة في التعامل معهم ، ثم مراعاة الفروق الفردية.

تعليق على الدراسات السابقة

وقد أشارت مجموعة من الدراسات Leventhal -1979- 1989 ,Jones (et) al . , 1977)، أحمد عودة ، ١٩٨٨) ، إلى أن بعض تقديرات الطلبة تعـــبر عن شعبية عضو هيئة التدريس أكثر مما تعبر عن كفاية الممارسات التدريسية وتفقـد الموضوعية ، أيضاً يتأثر الطالب بشخصية المعلم العامة عند التقييم أكثر من التعبـير عن فعاليات الممارسات التدريسية ذاتها . وقد اتضح أن المعلم المتشدد يحصل علـى تقدير متدنٍ من قبل الطلاب والعكس صحيح . بالإضافة لذلك نجد أن الطـــلاب ذوي التحصيل المرتفع يمنحون معلميهم تقديرات عالية ، ومع ذلك لايزال هنـــاك ثقة محدودة بقدرة الطالب على النقد الإيجابي والصدق الذي تتطلبه عملية التقويم ، وقد أشار (Knapper et. al. 1977) إلى أن الطلاب لهم الأولويـــة في تقييـــم الممارسات التدريسية لمعلميهم فهم المعنيون بذلك ، وهي الوسيلة المعبرة عن واقـع الممارسات التدريسية في الوقت الراهن . وقد اتضح أن تقديرات الطلاب تكـــون أكثر فاعلية وفائدة عند اقتناع المعلمين بموثوقية تقديرات الطلاب ودرجة أهميتـــها كتغذية راجعة لتحسين عملية التعليم والتعلم ، ولايتعدى تقويم الطالب أكثر مـــن هذه الحدود .

فروض الدراسة :-

ومن خلال الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة وللإجابة على السؤال الثاني والثالث والرابع تم صوغ الفرضيات التالية :

الفرضية الأولى :-

لا توجد فروق في إدراك أعضاء هيئة التدريس نحو واقع الممارسات التدريسية تعزى إلى الخبرة، الرتبة العلمية ، التخصص ، مصدر الشهادة ، الجنسية ، تربوي وغير تربوي .

الفرضية الثانية :-

لا توجد فروق في إدراك أعضاء هيئة التدريس وكذلك الطلاب نحو واقع الممارسات التدريسية ودرجة أهميتها .

الفرضية الثالثة :-

لا توجد فروق في إدراك الطلاب نحو واقع الممارسات التدريسية تعزى إلى المستوى الدراسي ، المعدل التراكمي ، التخصص .

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة :-

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي المسحي وذلك من خلال استطلاع آراء عينة الدراسة عن واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك خالد بأبها ، ففي جانبها الميداني تم إجراء ما يلي :

أداة البحث :-

بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة تم الاطلاع على عدد من استباناتها وإطارها النظري وتم بناء استبانة واقع الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك خالد . وقد اشتملت على ستة أبعاد رئيسية هي : (١) بعد الأداء التدريسي ويشمل البنود من ١ – ٢٨ . (٢) بعد التحفيز الدراسي ويشمل البنود من ٢٩ – ٣٢ . (٣) بعد تقويم التحصيل الطلابي ويشمل من ٣٣ – ٤٢ . (٤) بعد الاتصال التربوي ويشمل ٤٣ – ٤٨ . (٥) بعد محتوى المقرر ويشمل ٤٩ – ٥٧ . (٦) بعد التفاعل الاجتماعي ويشمل ٥٨ – ٦٩ .

وتم وضع قائمة للمعلومات العامة عن عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وشملت : (١) التخصص العلمي . (٢) الجنسية . (٣) تربوي أو غير تربوي . (٤) مصدر الشهادة من دول عربية وأوربية وأمريكية . (٥) المرتبة العلمية : أستاذ مساعد ، أستاذ مشارك ، أستاذ . (٦) سنوات الخبرة : (١–٥) ، من (٤–١٠) ومن ١٠ سنوات فأكثر.

٢– الطلاب كان هناك ثلاثة متغيرات (١) التخصص : علمي وأدبي . (٢) المعدل التراكمي . (٣) من ٢ إلى أقل من ٣ ، من ٣ إلى أقل من ٤ ، أكثر من ٤ .

صدق الأداة :-

بعد الانتهاء من بناء الأداة في صورتها الأولية تم عرضها على عدد من المتخصصين في قسم التربية والمناهج وعلم النفس وشعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الملك خالد بهدف الحكم عليها وتحديد صلاحيتها لقياس واقع الممارسات التدريسية بكلية التربية جامعة الملك خالد بأبها وتم إجراء بعض التعديلات على الأداة في ضوء مقترحات المحكمين فاستبعدت بعض البنود واستحدثت أخرى وتم نقل بعض البنود من بعد إلى آخر أو دمج بعض الأبعاد تمشياً مع آراء المحكمين وأعيدت الأداة في صورتها النهائية إلى المحكمين ولم يكن هناك ملاحظات إضافية حيث يعد هذا الإجراء ممثلاً جانب الصدق لهذه الأداة.

ثبات الأداة :-

وللتحقق من ثبات الأداة فقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية لكل بعد من الأبعاد الستة للأداة واستخدم معامل الارتباط وقد أظهرت النتائج دلالتها في كل بعد عند مستوى (٠,٠٥) ، كما هو موضح في جدول رقم (١)

جدول (١)

بعد الأداء التدريسي	بعد التحفيز	بعد التحصيل الدراسي	بعد الاتصال التربوي	بعد محتوى المقرر	بعد التفاعل الاجتماعي
٧٦,٧٣ *	٦١,١٠ *	٦٢,٥٢ *	٧٠,٠٣ *	٧٦,٩٥ *	٨٤,٣٧ *

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

عينة الدراسة :-

أ ـ عينة أعضاء هيئة التدريس :

تتكون عينة الدراسة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس الذين بلغ مجتمعهم الأصلي ١١٠ عضو تم اختيار ٦٦ عضواً منهم عشوائياً (Rondom Sampling) بنسبة ٦٠% من المجتمع الأصلي . واستخدم الحاسب الآلي في الحصول على هذه العينة بالطريقة العشوائية المذكورة . جدول رقم (٢) يوضح عينة أعضاء هيئة التدريس حسب متغير التخصص ، الجنسية ، تربوي غير تربوي .

جدول (٢)

عينة أعضاء هيئة التدريس حسب التخصص والجنسية وتربوي وغير تربوي

المتغير	التخصص		الجنسية		تربوي وغير تربوي	
	علمي	أدبي	سعودي	غير سعودي	تربوي	غير تربوي
المجموع	٣٣	٣٣	٢٠	٤٦	٣٦	٣٠
	٦٦		٦٦		٦٦	

وجدول رقم (٣) يوضح عينة أعضاء هيئة التدريس حسب الرتبة العلمية ومصدر الشهادة والخبرة.

جدول (٣)

عينة أعضاء هيئة التدريس حسب المرتبة العلمية ومصدر الشهادة والخبرة

المتغير	الرتبة العلمية			مصدر الشهادة			الخبرة		
	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	من دولة عربية	من دول أوروبا	من أمريكا	١ – ٥	٦ – ١٠	أكثر من ١٠
	٥	١٥	٤٦	٢٦	٢١	١٩	١٥	١٧	٣٤
المجموع	٦٦			٦٦			٦٦		

ب – عينة الطلاب :

تكونت عينة الطلاب من أربعة مستويات دراسية من طلاب الكلية حيث تم اختيارهم عن طريق العينة الطبقية العشوائية فكان المجتمع الأصلي للمستوى الخامس ٤٠٠ تم اختيار ١١٩ طالباً بنسبة ٣٠٪ من المجتمع الأصلي ، والمستوى السادس كان عدد المجتمع الأصلي ٢٩٠ طالباً تم اختيار ٦٨ طالباً بنسبة ٢٣٪ والمستوى السابع عدد المجتمع ٢٠٠ طالب تم اختيار ٥٩ طالباً بنسبة ٣٠٪ والمستوى الثامن ١٥٠ طالباً تم اختيار ٧٤ طالباً بنسبة ٤٩٪ . وجدول رقم (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

عينة الطلاب ونسبة العينة من المجتمع الأصلي

درجة المتغير	المستوى الدراسي			
	م ٥	م ٦	م ٧	م ٨
المجتمع الأصلي	٤٠٠	٢٩٠	٢٠٠	١٥٠
العينة	١١٩	٦٨	٥٩	٧٤
النسبة المئوية	٣٠٪	٢٣٪	٣٠٪	٤٩٪

كما أن جدول رقم (٥) يوضح توزيع العينة حسب متغيراتهم : التخصص ، المستوى الدراسي ، المعدل التراكمي .

جدول (٥)

خصائص عينة الطلاب

المتغيرات	التخصص		المستوى الدراسي				المعدل التراكمي		
	علمي	أدبي	م٥	م٦	م٧	م٨	١م	٢م	٣م
	١٩١	١٥٩	١١٩	٩٨	٥٩	٧٤	٢٤١	١٠٢	٧
المجموع	٣٥٠		٣٥٠				٣٥٠		

المعالجات الإحصائية :

ولمعالجة البيانات إحصائيا والتحقق من الفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار (ت) T Test لمعرفة الفروق بين عينة أعضاء هيئة التدريس وكذلك الطلاب في المتغيرات التالية : التخصص ، الجنسية ، تربوي وغير تربوي (Glass

(Hopkins 1984 & . ذات المستويين فقط وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way analysis of variance) لمعرفة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس وكذلك عينة الطلاب في المتغيرات التالية : مصدر الشهادة ، الرتبة العلمية، الخبرة ، المعدل التراكمي ، المستوى الدراسي ، ذات المستويات الثلاثة (Glass & Hopkins, 1984).

وكذلك تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) لإجراء المقارنة البعدية لبيان مصادر الفروق بين المتوسطات في المتغيرات السابقة (Glass & Hoplins, 1984) وقد أجريت المعالجات الإحصائية بعد تغذية الحاسوب بالبيانات وتم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لإجراء التحاليل الإحصائية.

نتائج الدراسة

أولاً : الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على : ما هو واقع الممارسات التدريسية كما يراها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في كلية التربية جامعة الملك خالد بأبها؟

جدول (٦)
المتوسط الحسابي لواقع الممارسات التدريسية
كما يراها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم

أبعاد الممارسات التدريسية	واقع الممارسات كما يدركها الطلاب		واقع الممارسات كما يدركه أعضاء هيئة التدريس	
	م	ع	م	ع
١) الأداء التدريس	٥٧,٧	٩,٥٣	٧١,٩٨	٦,٤٥
٢) التحفيز الدراسي	٨,٠٣	٢,٠٥	١٠,٧٠	١,٦٢
٣) تقويم التحصيل الدراسي	٢٠,٢٢	٤,٠٥	٢٥,٧٦	٣,٣٣
٤) الاتصال التربوي	١٢,٠٥	٢,٦٣	١٦,٠٦	٢,٦٦
٥) محتوى المقرر	١٦,٤٤	٣,٠٠	٢٣,٣٥	٣,٨٧
٦) التفاعل الاجتماعي	٢٥,١٦	٥,٤٤	٣٢,٨٣	٤,٣٠

١ ــ بعد الأداء التدريسي.

بتفحص جدول رقم (٦) نجد أن أعضاء هيئة التدريس حصلوا على متوسط حسابي وقدره ٧١,٩٨ يفوق المتوسط الحسابي للطلاب والذي بلغ ٥٧,١٠ فيتضح أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أنهم يمارسون الأداء التدريسي بشكل أفضل مما يعتقده الطلاب . ففي بند (١٩ ، ٥ ، ٩) جدول رقم (٧) يعتقد المدرسون في المرتبة الأولى بنسبة تتراوح من ٩٤٪ إلى ٩٢٪ بأنهم يؤدون مسؤولياتهم بثقة عالية ويهتمون بتوصيل المعلومة للطلاب ويبذلون مجهوداً لتوضيح المفاهيم الأساسية للمقرر وذلك في غالب الأحيان بينما يعتقد الطلاب أن المدرسين يمارسونها بنسب متفاوتة بين غالباً و أحياناً تمتد ما بين ٦٦٪ إلى ٥١٪ انظر جدول (٧) .

جدول رقم رقم (٧)
التكرارات والنسبة المئوية لواقع الممارسات التدريسية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في بعد الأداء التدريسي

واقع الممارسات كما يدركها اعضاء هيئة التدريس						١ – الأداء التدريسي	واقع الممارسات التدريسية كما يدركها الطلاب					
غالبا		أحيانا		لا يحدث			غالبا		أحيانا		لا يحدث	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٤١	٦٢,٨	٣٦,٤	٣٦	١	١,٥	١- استخدم طرائق التدريس المناسبة لموضوع الدرس.	٨٤	٢٤	١٩٨	٥٦,٦	٦٨	١٩,٤
١٩	٢٨,٨	٤٠	٦٠,٤	٧	١٠,٦	٢ – أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة للدرس .	٥٠	١٤,٣	٤٨	٤٢,٣	١٥٢	٤٣,٤
٥١	٧٧,٣	٧	١٥,٦	٨	١٢.٨	٣ – أثري بعطائي المادة الدراسية	١١٥	٣٢,٩	١٨٠	٥١,٤	٥٥	١٥,٧
٤٠	٦٥,٦	٢٥	٣٧,٦	١	١,٥	٤ – أوجه الطلاب للاعتماد على النفس .	١١٢	٣٢	١٦٣	٤٦,٦	٧٥	٢١,٤
٦١	٩٢,٤	٥	٧,٦	٠	٠	٥ – أبذل مجهوداً لتوضيح المفاهيم الأساسية للمقرر	١٢٤	٣٥,٤	١٧٩	٥١,١	٤٧	١٣,٤

٩	١٣,٦	٤٨	٧٢,٧	٩	٣,٦	٦ – أتيح الفرصة للعمـــل الجمـــاعي وتبـــادل الخبرات بين الطلاب .	٥٠	١٤,٣	١٣٤	٣٨,٣	١٦٦	٤٧,٤
٢٠	٣٠,٣	٣٧	٥٦,١	٩	١٣,٦	٧ – أتيح الفرصة للعمل الفردي بين الطلاب .	٧٢	٢٠,٦	١٦٣	٤٦,٦	١١٥	٣٢,٩
٣١	٤٧	٢٥	٣٧,٩	١٠	١٥,٢	٨ – أعتمد على الطريقة الإلقائية في التدريس .	٢٣٣	٦٦,٦	٩٥	٣٧,١	٢٢	٦,٣
٦١	٩٢,٤	٢	٣	٣	٤,٥	٩ – أهتم بتوصيل المعلومة للطلاب .	١٣٥	٣٨,٦	١٧٤	٤٩,٧	٤١	١٩,٧
٧	١٠,٦	٤١	٦٢,١	١٨	٢٧,٣	١٠– أدير بعض المحاضرات في صـــور نـــدوات وحلقات علمية.	٤٤	١٢,٦	٩٤	٢٦,٩	٢١٢	٦٠,٦
٣٣	٥٠	٣٢	٤٨,٥	١	١,٥	١١– أحاول التعرف على وجهة نظر الطلاب في أثناء المحاضرة.	٥٨	١٦,٦	١٧٦	٥٠,٣	١١٦	٣٣,١
٣٧	٥٦,١	٢٦	٣٩,٤	٣	٤,٥	١٢– أركز على الجانب التطبيقي للمادة ...	٦٧	١٩,٩	١٨١	٥١,٧	١٠٢	٢٩,١
٥٩	٨٩,٤	٥	٧,٦	٢	٣	١٣– أستثمر الزمن المخصص للمحاضرة	١٧٤	٤٩,٧	١٣٥	٣٨,٦	٤١	١١,٧
٣٠	٤٥,٥	٣٤	٥١,٥	٢	٣	١٤– أتابع الواجبات المطلوبة من طلابي .	٨٢	٢٣,٤	١٣٦	٣٨,٩	١٣٢	٣٧,٢
٤٠	٦٧,٦	٢٣	٣٤,٨	٣	٤,٥	١٥– أرشد الطلبة إلى المصادر والمراجع المســـاندة للكتاب المقرر.	١٠٤	٢٩,٧	١٥٨	٤٥,١	٨٨	٢٥,١
٥٠	٧٥,٨	١٥	٣٢,٧	١	١,٥	١٦– أوضح أهداف المقرر	١٠٢	٢٩,١	١٧٨	٥٠,٩	٧٠	٢٠

تابع جدول رقم رقم (٧)

واقع الممارسات كما يدركها أعضاء هيئة التدريس						١ – الأداء التدريسي	واقع الممارسات التدريسية كما يدركها الطلاب					
غالبا		أحيانا		لايحدث			غالبا		أحيانا		لايحدث	
التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
٥٧	٨٦.٤	٧	١٥,٦	٢	٣	١٧– أخطط وأنظم للمحاضرة مسبقا .	١١٥	٣٢,٩	١٤٢	٤٠,٦	٩٣	٢٦,٦
٣٨	٥٧,٦	٢٤	٣٦,٤	٤٠	٠,١	١٨– أمنح الفرصة للطالب للتعبير عن أفكاره ومشاعره بحرية.	٦١	١٧,٤	١٢٥	٣٥,٧	١٦٤	٤٦,٩
٦٢	٩٣,٩	٣	٤,٥	١	١,٥	١٩ - أؤدي مسؤولياتي بثقة عالية .	١٤١	٤٠,٣	١٦٧	٤٧,٧	٤٢	١٢
٥٢	٧٨,٨	١٢	١٨,٢	٢	٣	٢٠– أرحب بالمناقشة الموضوعية .	٩٨	٢٨	١٦٤	٤٦,٩	٨٨	٢٥,١
٥٣	٨٠,٣	١١	١٦,٧	٢	٣	٢١– أتناول موضوعات المقرر بموضوعية تامة وواقعية.	١٠٦	٣.٣	١٨٤	٥٢,٦	٦٠	١٧,١
٤٢	٦٣,٦	٢٢	٣٣,٣	٢	٣	٢٢– أتابع القراءات الخارجية المساندة للمقرر	٥٩	١٦,٩	١٦٧	٤٧,٧	١٢٤	٣٥,٤
٤٨	٧٢,٧	١٦	٢٤,٢	٢	٣	٢٣– أشرح خطة المقرر بوضوح.	٨٩	٢٥,٤	١٦٤	٤٦,٩	٩٧	٢٧,٧
٥٢	٧٨,٨	١٢	١٨,٢	٢	٣	٢٤– أتحمس لتدريس المقرر .	٩٦	٢٧,٤	١٨٥	٥٢,٩	٦٩	١٥,٧
٥٠	٧٥,٨	٨	١٢,١	٨	١٢,١	٢٥– خبير في مادتي .	١٤٨	٤٢,٣	١٦٨	٤٨	٣٤	٩,٧
٤١	٦٢,١	٢٢	٣٣,٣	٣	٤,٥	٢٦– أراعي القدرة الاستيعابية للطالب.	٦٣	١٨	١٦٣	٤٦,٦	٢٤	٣٥,٤
٣١	٤٧	٣٠	٤٥,٥	٥	٧,٦	٢٧– أشجع الطلاب على التعلم الذاتي .	٨٣	٢٣,٧	١٦٠	٤٥,٧	١٠٧	٣٠,٦
٥٣	٨٠,٣	١١	١٦	٢	٣	٢٨– أهتم بحضور الطلبة وغيابهم .	٢٢٦	٦٤,٦	٨٩	٢٥,٤	٣٥	١٠

أيضا وفي المرتبة الثانية يعتقد المدرسون أنهم يمارسون في البنود التالية على التوالي ١٣، ١٧، ٢١، ٢٨، ٢٠ ، ٢٤ ، ٣ ، ١٦ ، ٢٥، ٢٣ ، ١٥ بنسب متفاوتة تتراوح ما بين ٨٩٪ إلى ٧٣ ٪ في غالب الأحيان فهم يعتقدون أنهم يستثمرون الزمن المخصص للمحاضرة بفاعلية ويخططون وينظمون للمحاضرة مسبقاً.

كذلك يعملون على تناول موضوعات الدرس بموضوعية تامة ويهتمون بحضور الطلاب وغيابهم ، ويرحبون بالمناقشة الموضوعية ويشرحون خطة المقرر وأهدافه غالباً وبوضوح ويتحمسون لتدريس المقرر ويقرون المادة الدراسية بعطائهم .

بينما يعتقد طلابهم بأنهم يمارسون البنود السابقة بنسب متفاوته ففي بند ٢٨ يعتقد الطلاب أن مدرسيهم بنسبة ٦٥٪ يهتمون بالحضور والغياب في غالب الأحيان وذلك على غرار ما أكده المدرسون بينما في البنود الأخرى يعتقد الطلاب أن معلميهم يمارسونها أحيانا وليس غالباً وبنسب تمتد من ٥٣٪ إلى ٢٥٪ كحد أدنى.

انظر جدول (٧).

كذلك وفي المرتبة الثالثة يعتقد المدرسون أنهم يمارسون البنود التالية على التوالي : ١٢، ١١، ١٨، ١٤ بنسب متفاوتة تتراوح ما بين ٥٦٪ إلى ٤٦٪ في غالب الأحيان ويعتقد المدرسون أنهم يهتمون بالجانب التطبيقي للمادة ، ويحاولون التعرف على وجهة نظر الطلاب ومنحهم الفرص للتعبير عن آرائهم وأفكارهم ويتابعون واجبات طلابهم باهتمام بينما يعتقد طلابهم بأنهم يمارسون البنود السابقة بنسب متفاوتة ففي بند ١٨ يعتقد الطلاب بنسبة ٤٧٪ بأن مدرسيهم يمنحونهم

الفرص للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بحرية في غالب الأحيان على غـــرار مـــا يعتقده مدرسوهم . وفي البنود الأخرى يعتقدون أن مدرسيهم يمارســـونها أحيانـــاً بنسب تتراوح ما بين ٥١,٧ إلى ٣٥,٧ (انظر جدول رقم ٧).

بالإضافة إلى ذلك يعتقد المدرســـون بأنهم يمارسون البنـــود ٦ ،٢ ، ٧ ، ٢ ، ١ ، ٨ أحياناً وبنسب متفاوتة تتراوح ما بـــين ٧٣٪ إلى ٣٦٪ . انظـــر جدول (٧)

ويعتقد المدرسون بأنهم يمنحون الفرص للعمل الجمـــاعي والفـــردي أحيانـــاً ويستخدمون الوسائل التعليمية وطرق التدريس المناسبة أحياناً ولكنهم يستخدمون الطريقة الإلقائية بنسبة ٤٧% غالباً . بينما طلابهم يؤكدون ذلك ولكن بنســـب متفاوتة أحيانا تمتد من ٥٦٪ إلى ٣٨٪ ماعدا استخدام الطريقة الإلقائية إذ أكـــدّ طلابهم أنهم يمارسونها بنسبة ٦٦٪ فهناك تطابق كبيربين آراء المدرسين وطلابهـــم على درجة الممارسة انظر جدول رقم (٧) . وهذه النتائج تتفق مع نتائج (أحمـــد عودة ، ١٩٨٨ ، هند ختلة ، ١٩٩٨، محمد ناجي ، ١٩٩٨، إبراهيم الشـــامي ، ١٩٩٤، على الشيخي ، ١٩٩١) حيث كانت نتائجهم أن المدرســـين يقومـــون أنفسهم أكثر من طلابهم وأن المدرسين ذوو مهارات أدائية جيدة ويثري كل منـــهم المادة الدراسية ومتمكن من المادة الدراسية يحضـــر جيـــداً للمحـــاضرة وينظـــم المحاضرات ويستثمر زمن المحاضرة ويتابع الواجبات ويتحمس للتدريـــب ويـــهتم بحضور الطالب وغيابه وتتفق معظم بنود هذه الاستبانة مع مـــا توصـــل إليـــه (انطوني رحمه ، ١٩٩٦م) في بناء استبانة في معظم بنودها.

٢ ـ بعد التحفيز الدراسي

بتفحص جدول رقم (٦) نجد أن أعضاء هيئة التدريس حصلوا على متوسط حسابي ١٠,٧٠ يفوق المتوسط الحسابي للطلاب والذي بلغ ٨,٠٣ فيتضح أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أنهم يمارسون التحفيز الدراسي بشكل أفضل مما يعتقد الطلاب فالمدرسون يعتقدون في جميع البنود – انظر جدول (٨) وبنسب متفاوتة تتراوح ما بين ٨٣٪ إلى ٦٥٪ – بأنهم غالباً يعززون القيم الدينية كالصدق والأمانة والانتماء بين طلابهم إذ يحثونهم على المشاركة أثناء الدرس ويعرض كل منهم الدرس بأسلوب شيق ويثير الحماس بين الطلاب بينما يعتقد طلابهم بأنهم يمارسون ذلك أحيانا . انظر جدول (٨) . وهذه النتائج لا تتفق مع نتائج إبراهيم الشامي (١٩٩٤) حيث يرى الطلاب أن مدرسيهم لايحفزونهم بالدرجة المطلوبة وفي الوقت نفسه لا تتفق مع رأي المدرسين أيضاً إذ يعتقدون عدم تحفيزهم للطلاب وهذه النتيجة تتفق مع نتائج على الشخيبي (١٩٩١) في تمسك عضو هيئة التدريس بالسلوك الإسلامي في تعامله السلوكي مع طلابه والعادات والتقاليد .

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسبة المئوية لواقع الممارسات التدريسية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في بعد التحفيز الدراسي

واقع الممارسات كما يدركها أعضاء هيئة التدريس						٢ – بعد التحفيز الدراسي	واقع الممارسات التدريسية كما يدركها الطلاب					
غالبا		أحيانا		لا يحدث			غالبا		أحيانا		لايحدث	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٤٧	٧١,٢	١٨	٢٧,٣	١	١,٥	٢٩- أحث الطلبة على المشاركة والتفـــاعل أثناء الدرس .	٨٧	٢٤,٩	٢٠٢	٥٧,٧	٦١	١٧,٤
٥١	٧٧,٣	١٣	١٩,٧	٢	٣	٣٠- أثير حماس الطلبة للاهتمام بالمقرر .	٨٢	٢٣,٤	١٨٧	٥٣,٤	٨١	٢٣,١
٥٥	٨٣,٣	٥	٧,٦	٦	٩,١	٣١- يرسخ ويعزز القيم الدينيـــة كـــالصدق والأمانة والانتماء.	١١٨	٣٣,٧	١٥٣	٤٣,٧	٧٩	٢٢,٦
٤٣	٦٥,٢	١٤	٢١,٢	٩	٣,٦	٣٢- يعرض الدرس بأسلوب شيق .	٧٤	٢١,١	١٤٧	٤٢	١٢٩	٣٦,٩

٣ ـ بعد تقويم تحصيل التلاميذ :

بتفحص جدول رقم (٦) نجد أن أعضاء هيئة التدريس حصلوا على متوسط حسابي قدره ٢٥,٧٦ يفوق المتوسط الحسابي لطلابهم وقدره ٢٠,٢٢ . فيتضح جلياً أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أنهم يمارسون التقويم الطلابي بشكل أفضل مما يعتقده طلابهم . ففي المرتبة الأولى في البنود التالية وعلى التوالي ، ٣٤ ، ٤١ ، ٣٥ ، ٣٣ ، ٤٠ وبنسب تتراوح ما بين ٩١٪ إلى ٧٦٪ انظر جدول (٩) يعتقد أعضاء هيئة التدريس أنهم يمارسونها غالباً فيعتقدون أنهم يقومون أداء الطلاب بكل عدل ودقة ، ويبذلون مجهوداً كبيراً في إعداد الامتحانات وصياغتها بوضوح وتنوع وأن اختباراتهم تقيس الأهداف المنشودة وتحتوي على معظم المستويات المعرفية من فهم وتطبيق وتحليل.

بينما طلابهم يعتقدون أنهم يمارسون ذلك أحيانا وبنسب متفاوتة تتراوح ما بين ٥٢٪ إلى ٤٢٪ (انظر جدول ٩).

وفي المرتبة الثانية نجد أن المدرسين يعتقدون أنهم يمارسون غالبا استخدام الأسئلة الموضوعية ، ويوضحون أساليب التقويم لطلابهم ويناقشون نتيجة الاختبار مع طلابهم ويعيدون أوراق الامتحان إليهم وبنسب تتراوح ما بين ٥٦٪ ، ٤٩٪ انظر جدول (٩) ويعتمد على الأسئلة المقالية بنسبة ٥٦٪ أحياناً.

بينما يعتقد طلابهم بأنهم يمارسون ذلك أحياناً وبنسب تتراوح ما بين ٦٤ ٪ إلى ٤١٪ على خلاف مدرسيهم انظر جدول (٩) .

وهذه النتائج تتفق مع نتائج (إبراهيم الشامي ، ١٩٩٤، وعلي الشيخي ١٩٩١، أحمد عودة وآخرون ١٩٩٠ ، الثبيتي وعلي القرني ١٩٩٣، هند الختلة ، ١٩٩٨، محمد ناجي ،١٩٩٨) حيث أشارت نتائجهم إلى التزام عضو هيئة التدريس بالمواعيد في المحاضرات والعدل في تقويم الطلاب ، كما أقر أفراد العينة .

جدول (٩)

التكرارات والنسبة المئوية لواقع الممارسات التدريسية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في بعد تقويم التحصيل الطلابي

واقع الممارسات كما يدركها أعضاء هيئة التدريس					٣ – بعد تقويم التحصيل الطلابي	واقع الممارسات التدريسية كما يدركها الطلاب					
غالبا		أحيانا		لا يحدث		غالبا		أحيانا		لا يحدث	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٥٣	٨٠,٣	١١	١٦,٧	٢	٣٣– اختبارك تقيس مدى تحقيق أهداف المقرر المنشودة	١٠٠	٢٨,٦	١٨٢	٥٢	٩٨	١٩,٤
٦٠	٩٠,٩	٤	٦,١	٢	٣٤– أقوم أداء الطلبة بدقة وعدل.	١٠٤	٢٩,٧	١٥٣	٤٣,٧	٩٣	٢٦,٦
٥٨	٨٧,٩	٦	٩,١	٢	٣٥– أضع أسئلة الاختبار واضحة ومتنوعة	١٠٣	٢١,٤	١٦٨	٤٨	٧٩	٢٢,٦
١٦	٢٤,٢	٣٧	٥٦,١	١٣	٣٦– أعتمد على الأسئلة المقالية.	٩٠	٢٥,٧	٢٠٤	٨٥,٣	٥٦	١٦
٣٢	٤٨,٥	٣٠	٤٥,٥	٤	٣٧– أعتمد على الأسئلة الموضوعية.	٨٤	٢٤	٢٢٦	٦٤,٦	٤٠	١١,٤
٣٧	٥٦,١	٢٣	٣٤,٨	٦	٣٨– أوضح أساليب تقويم الطلبة في بداية كل فصل دراسي.	٨٥	٢٤,٣	١٠٨	٣٠,٩	١٥٧	٤٤,٩

تـابع جدول (٩)
التكرارات والنسبة المئوية لواقع الممارسات التدريسية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في بعد تقويم التحصيل الطلابي

واقع الممارسات كما يدركها أعضاء هيئة التدريس						٣ ـ بعد تقويم التحصيل الطلابي	واقع الممارسات التدريسية كما يدركها الطلاب					
غالبا		أحيانا		لا يحدث			غالبا		أحيانا		لايحدث	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٣٧	٥٦,١	٢٦	٣٩,٤	٣	٤,٥	٣٩- أناقش الاختبار مع الطلبة.	٩١	٢٦	١٦٧	٤٧,٧	٩٢	٢٦,٣
٥٠	٧٥,٨	١٢	١٨,٢	٤	٦,١	٤٠- أوجه أسئلة تعتمد على التذكر والفهم والتطبيق لمحتوى المقرر.	٩١	٢٦	١٨٢	٥٢	٧٧	٢٢
٥٩	٨٩,٤	٥	٧,٦	٢	٣	٤١- أبدي عناية واهتماما في إعداد الاختبارات	١١٧	٣٣,٤	١٦٥	٤٧,١	٦٨	١٩,٤
٣٢	٨,٥	٢٥	٣٧,٩	٩	١٣,٦	٤٢- أعيد أوراق الامتحان للطلبة في الوقت المناسب	٧٤	٢١,١	١٤٣	٤٠,٩	١٣٣	٣٨

٤ ــ بعد الاتصال التربوي :

بالنظر إلى جدول (٦) نجد أن أعضاء هيئة التدريس حصلوا على متوسط حسابي وقدره ١٦,٦ يفوق المتوسط الحسابي لطلابهم بمتوسط حسابي قدره ١٢,٥٣. فأصبح جلياً أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أنهم يمارسون مهارات الاتصال أفضل مما يعتقد طلابهم وفي بند ٤٥ ، ٤٦ ، ٤٣، ٤٤ ، ٤٧ ، ٤٨ جدول (١٠) وبنسب تتراوح ما بين ٨٨٪ إلى ٦٢٪ على التوالي يعتقدون أنهم غالبا يشرحون بصوت واضح وجلي ويستخدمون لغة واضحة ومفهومة ولديه القدرة على التخاطب والإقناع ويتميزون بالإصغاء الجيد ويديرون النقاش بأسلوب يزيد من فاعلية النقاش ويمدون الطلاب بتغذية راجعة فورية نحو نشاطاتهم وواجباتهم بينما طلابهم يعتقدون بأن مدرسيهم يمارسونها أحيانا وبنسب تتراوح ما بين (٥١٪ إلى ٤٢٪) . انظر جدول (١٠)

وهذه النتائج تتفق مع نتائج (علي الشيخي ١٩٩٣ ، Garay & Branden -Burg, 1995 ، أنطوني رحمة ١٩٩٦، هند ختلة ١٩٩٨) حيث أشارت نتائجهم إلى توافر الجو الديمقراطي الذي يسمح بالتغذية الراجعة والإصغاء الجيد وتفعيل الاتصال التربوي .

جدول رقم (١٠)
التكرارت والنسبة المئوية لواقع الممارسات التدريسية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في بعد الاتصال التربوي

واقع الممارسات كما يدركها أعضاء هيئة التدريس						٤ – بعد الاتصال التربوي	واقع الممارسات التدريسية كما يدركها الطلاب					
غالبا		أحيانا		لا يحدث			غالبا		أحيانا		لايحدث	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٤٩	٧٤	١١	١٦,٧	٦	٩	٤٣– لدي القدرة على التخاطب والإقناع .	٩١	٢٦	٢١٦	٦١,٧	٤٣	١٢,٣
٤٩	٧٤,٢	١٢	١٨,٢	٥	٧,٦	٤٤ ـ أصغى جيداً للتغذية الراجعة المرتدة من الطلاب .	٧٥	٢١,٤	١٧٠	٤٨,٦	١٠٥	٣٠
٥٨	٨٧,٩	٤	٦,١	٤	٦,١	٤٥– أشرح بصوت واضح ومسموع	١٦٢	٤٦,٣	١٥٧	٤٥	٤٤.٩	٨,٩
٥٨	٨٧,٩	٥	٧,٦	٣	٤,٥	٤٦– أستخدم لغة واضحة ومفهومة	١٦٨	٤٨	١٤٦	٤١,٧	٣٦	١٠,٣
٤١	٦٢,١	١٧	٢٥,٨	٨	١٢,١	٤٧ ـ أقدم تغذية راجعة فورية على كل عمل ينجزه الطالب .	٦٧	١٩,١	١٨٠	٥١,٤	١٠٣	٢٩,٤
٤٣	٦٥,٢	١٩	٢٨,٨	٤	٦,١	٤٨– أدير النقاش بأسلوب يساعد على زيادة تفاعل الطلاب في المحاضرة	٥٧	١٦,٣	١٧٨	٥٠,٩	١١٥	٣٢,٩

٥ – بعد محتوى المقرر :

بالنظر إلى جدول (٦) نجد أن أعضاء هيئة التدريس حصلوا على متوسط حسابي وقدره ٢٣,٣٥ يفوق المتوسط الحسابي لطلابهم بمتوسط حسابي وقدره ١٦,٤٤ فأصبح واضحا كما في جدول (١١) أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أنهم يمارسون متطلبات محتوى المقرر غالباً وبنسب تتراوح ما بين (٨٢٪ إلى ٥٣٪) وعلى التوالي في البند ٥٦ ، ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٥٧ ، ٥٥ ، ٥٤ . فيعتقدون أن محتوى المقرر غالبا يوزع على كامل الفصل الدراسي وغالبا ما تكون موضوعات المقرر مرتبة ومتسلسلة بشكل منطقي وهناك ترابط بين أهداف المقرر ومحتواه وبين محتويات المقرر نفسها وأن محتويات المقرر جميعها يتم شرحها قبل نهاية الفصل الدراسي ويراعى في تنظيم المنهج مستوى قدرات الطلاب وأن المنهج يواكب التطور العلمي لكل تخصص بينما يعتقد طلابهم أن معلميهم يمارسون ماتقدم من نشاطات ولكن أحياناً وليس غالباً كما يعتقده مدرسوهم وبنسب تتراوح ما بين (٥٥٪ إلى ٤٠٪) انظر جدول (١١) وهذه النتائج تتفق مع نتائج (مليجان الثبتي وعلي القرني ،١٩٩٣ – علي الشيخي ،١٩٩١ – أنطوني رحمة ، ١٩٩٦) والتي أشارت نتائجهم إلى أهمية تطوير وتحديث المنهج وإثراء المادة الدراسية وأهمية تلبية المقرر لاحتياجات الطلاب وأهمية تلاؤم المقرر مع قدرات الطلاب.

جدول (١١)

التكرارات والنسبة المئوية لواقع الممارسات التدريسية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في بعد محتوى المقرر الدراسي

واقع الممارسات كما يدركها أعضاء هيئة التدريس						٥ ـ بعد محتوى المقرر	واقع الممارسات التدريسيةكما يدركها الطلاب					
غالبا		أحيانا		لا يحدث			غالبا		أحيانا		لايحدث	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٣٥	٥٣	٢٧	٤٠,٩	٤	٦,١	٤٩- يلبي المقرر احتياجات الطالب	٧٦	٢١,٧	١٨٤	٥٢,٦	٩٠	٢٥,٧
٢٩	٤٣,٩	٣٣	٥٠	٤	٦,١	٥٠- يثير محتوى المقرر اهتمامات الطالب	٦٥	١٨,٦	١٩٢	٥٤,٩	٩٣	٢٦,٦
٥١	٧٧,٣	١٣	١٩,٧	٢	٣	٥١- تبدو موضوعات المقرر مرتبة ومتسلسلة منطقيا	١٠٧	٣٠,٦	١٧,٧	٥٥,٦	٦٦	١٨,٩
٤٧	٧١,٢	١٥	٢٢,٧	٤	٦,١	٥٢- توجد علاقة قوية بين أهداف المقرر ومحتواه	١٠٢	٢٩,١	١٧٣	٤٩,٤	٧٥	٢١,٤
٤٧	٧١,٢	١٥	٢٢,٧	٤	٦,١	٥٣- يوجد ترابط منطقي بين محتويات المقرر	١٠٦	٣٠,٣	١٨٧	٥٣,٤	٥٧	١٦,٣
٤٥	٦٨,٢	١٦	٢٤,٢	٥	٧,٦	٥٤- يعمل على تطوير محتوى المقرر	٨١	٢٣,١	١٨٧	٤٣,١	١١٨	٣٣,٧
٣٨	٥٧,٦	٢٤	٣٦,٤	٤	٦.١	٥٥- يتناسب محتوى المقرر مع مستوى قدرات الطلاب	١٠٧	٣٠,٦	١٦٥	٤٧,١	٧٨	٢٢,٣
٥٤	٨١,٨	٧	١٥,٦	٥	٧,٦	٥٦- يوزع محتويات المقرر على كامل الفصل الدراسي	١٤٠	٤٠	١٤٥	٤١,٤	٦٥	١٨,٦
٤٤	٦٦,٧	١٧	٢٥,٨	٥	٧,٦	٥٧- يغطي موضوعات المقرر مع نهاية الفصل الدراسي	١٤٧	٤٢	١٤٢	٤٠,٦	٦١	١٧,٤

٦ ـ بعد التفاعل الاجتماعي :

بتفحص جدول رقم (٦) يتضح أن أعضاء هيئة التدريس أحرزوا متوسطا حسابيا قدره ٣٢,٨٣ يفوق متوسط الطلاب بمتوسط حسابي ٢٥,١٦ . بالنظر إلى جدول ١٢ ، يتكشف إدراك أعضاء هيئة التدريس أنهم غالبا وفي المرتبة الأولى يلتزمون بمواعيد المحاضرات وبنسبة ٩٤٪ ويحافظ كل منهم على سرية أسرار الطلاب وبنسبة ٩٢٪ ولا يميز بين الطلاب في التفاعل وبنسبة ٩١٪ ولا يتهاون مع الطلاب الذين يمارسون الغش وبنسبة ٩٢٪ ويتعامل مع طلابه بوضوح وبنسبة ٨٨٪ . بينما طلابهم يعتقدون أن أعضاء هيئة التدريس يتعاملون مع الطلاب في البنود السابقة غالبا ولكن بنسب تمتد من ٦٦٪ إلى ٤٠٪ ماعدا بند ٥٨ حيث يتعامل مع الطلاب أحيانا بوضوح وبنسبة ٤٧٪ .

وفي المرتبة الثانية يعتقد أعضاء هيئة التدريس أنهم يتفاعلون مع طلابهم غالباً ولكن بنسب أقل من السابقة حيث إنهم يعتقدون أن بالإمكان مراجعته غالبا وبسهولة خلال ساعاته المكتبية بنسبة ٧٩٪ وأنه يتفهم ظروف الطلاب غالباً وبنسبة ٧٧٪ ويتصف بالصبر عند التعامل مع طلابه وبنسبة ٧١٪ غالباً. وغالباً ما يسهم بالنصح والإرشاد لهم عند مواجهة مشكلة أكاديمية أو خاصة وبنسبة ٦٩٪ .

ويتعامل مع الطلاب بود واحترام متبادل وبنسبة ٦٢٪ ولكن أحياناً وبنسبة ٥٦٪ يشارك في نشاطات طلابه. ويعتقد طلابهم أن مدرسيهم يقومون بذلك ولكن أحياناً وبنسبة تمتد من ٥١٪ إلى ٤٤٪ خلافاً عما يعتقد مدرسوهم بأنهم يقومون بذلك غالباً. انظر جدول (١٢).

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة كل من (إبراهيم الشامي ، ١٩٩٤، علي الشيخي ١٩٩٣، مليجان الثبتي وعلي القرني ١٩٩٣، أنطوني رحمة ١٩٩٦ ، هند الختلة ،١٩٩٨، محمد ناجي ،١٩٩٨،) التي أشارت نتائجهم إلى أهمية الالتزام بمواعيد المحاضرات والساعات المكتبية وعدم التمييز بين الطلاب وأهمية التعامل معهم بوضوح واحترام العادات والتقاليد الإسلامية وأن يكون جذابا في تعامله السلوكي مع التلاميذ ومشاركتهم في حل مشكلاتهم الأكاديمية .

جدول (١٢)

التكرارت والنسبة المئوية لواقع الممارسات التدريسية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في بعد التفاعل الاجتماعي

واقع الممارسات كما يدركها أعضاء هيئة التدريس						٦ ـ بعد التفاعل الاجتماعي	واقع الممارسات التدريسية كما يدركها الطلاب					
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٥٨	٨٧,٩	٦	٩,١	٢	٣	٥٨- أتعامل مع الطلبة بوضوح	١٠٧	٣٠,٦	١٦٥	٤٧,١	٧٨	٢٢,٣
٤٦	٦٩,٧	١٦	٢٤,٢	٤	٦,١	٥٩- أسهم بالنصح والإرشاد للطلاب عند مواجهة مشكلات أكاديمية خاصة	٨٥	٣٤,٣	١٣٤	٣٨,٣	١٣١	٣٧,٤
٦١	٩٢,٤	٣	٤,٥	٢	٣	٦٠- أحترم قيم وعادات المجتمع السعودي	١٩٥	٥٥,٧	١١٥	٣٢,٩	٤٠	١١,٤
٦١	٩٢,٤	٢	٣	٣	٤,٥	٦١-لا أفشي أسرار الطلبة التي أطلعوني عليها.	١٧٥	٥٠	١١٦	٣٣,١	٥٩	١٦,٩

تابــع جدول (١٢)
التكرارت والنسبة المئوية لواقع الممارسات التدريسية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في بعد التفاعل الاجتماعي

واقع الممارسات كما يدركها أعضاء هيئة التدريس						٦ – بعد التفاعل الاجتماعي	واقع الممارسات التدريسية كما يدركها الطلاب					
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
٢٠	٣.٣	٣٧	٥٦,١	٩	١٣,٦	٦٢– أشارك الطلاب في أنشطتهم	٤٦	١٣,١	١٥٦	٤٤,٦	١٤٨	٤٢,٣
٤١	٦٢,١	٢٠	٣٠.٣	٥	٧,٦	٦٣– أحاول بناء علاقات مع الطلاب يسودها الود والاحترام المتبادل.	٧٨	٢٤,٩	١٥٣	٤٣,٧	١١٠	٣١,٤
٤٧	٧١,٢	١٧	٢٥,٨	٢	٣	٦٤– أتصف بالصبر في تعاملي مع الطلاب	٧٥	٢١,٤	١٧٧	٥٥,٦	٩٨	٢٨
٦٢	٩٣,٩	٢	٣	٢	٣	٦٥– ألتزم بمواعيد محاضراتي.	١٥٥	٤٤,٣	١٤٧	٤٢	٤٨	١٣,٧
٥٢	٧٨.٨	١٢	١٨,٢	٢	٣	٦٦ - يمكن مراجعتي بسهولة خلال ساعاتي المكتبية .	١٠٣	٢٩,٤	١٥٨	٤٥,١	٨٩	٢٥,٤
٦٠	٩٥,٩	٤	٦,١	٢	٣	٦٧– لا أمير بين الطلبة في أثناء التعامل معهم .	١٤١	٤٠,٣	١٢٩	٣٦,٩	٨٠	٢٢,٩
٥١	٧٧,٣	١٣	١٩,٧	٢	٣	٦٨– أتفهم بتأن ظروف الطلاب قبل اتخاذ أي قرار ضدهم.	٥٨	١٦,٦	١٦٣	٤٦,٦	١٢٩	٣٦,٩
٦١	٩٢,٤	٣	٤,٥	٢	٣	٦٩ - لا أتهاون مع الطلاب الذين يغشون في الاختبار .	٢٣٢	٦٦,٣	٧٤	٢١,١	٤٤	١٢,٦

ثانياً : الإجابة على فرضيات البحث .

أ _ للإجابة على سؤال البحث الثاني تم :

اختبار الفرضية الأولى والتي تنص على : لا يوجد فروق بين إدراك أعضاء هيئة التدريس نحو واقع الممارسات التربوية تعزى إلى التخصص ، الجنسية ، الخبرة ، مصدر الشهادة ، تربوي وغير تربوي ، المرتبة العلمية في جميع الممارسات التربوية .

١ ـ التخصص العلمي :

بتفحص جدول رقم (١٣) اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص العلمي والأدبي في جميع أبعاد الاستبانة الستة وتم قبول الفرضية الأولى جزئياً وهذا يدل على توافق إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية وفي جميع أبعادها على اختلاف تخصصهم علمي وأدبي .

جدول (١٣)

قيمة (ت) للفروق في إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية تعزى إلى التخصص

أبعاد الممارسات التدريسية	علمي			أدبي			د ح	ت للطرفين
	ن	م	ع	ن	م	ع		
١) الأداء التدريسي	٣٣	٧٢,١٢	٧,٦٣	٣٣	٧١,٨٥	٥,١١	٦٤	٠,١٧
٢) التحفيز الدراسي	٣٣	١٠,٣٨	١,٨٦	٣٣	١٠,٦٠	١٥,٣٤	٦٤	٠,٤٥
٣) تقويم التحصيل الدراسي	٣٣	٢٥,٩٣	٣,٣٨	٣٣	١٥,٧٩	٣,٣٢	٦٤	٠,١٨
٤) الاتصال التربوي	٣٣	١٦,٤٢	٢,٤٧	٣٣	١٥,٨٠	٢,٨٢	٦٤	١,١١
٥) محتوى المقرر	٣٣	٢٣,٨٦	٤,١٩	٣٣	١٢,٩٣	٣,٥١	٦٤	٠,٨٦
٦) التفاعل الاجتماعي	٣٣	٣٣,٣	٤,٣٩	٣٣	١١,٦٣		٦٤	٠,٣٧

* جميع (ت) غير دالة إحصائيا د.ح (٦٥,١)

٢ ـ الجنسية :

بتفحص جدول (١٤) اتضح عدم وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أعضاء هيئة التدريس (سعودي وغير سعودي) في جميع أبعاد الممارسات التدريسية وتم قبول الفرضية الأولىجزئياً وهذا يدل على توافق إدراك أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين على واقع الممارسات التدريسية دون اعتبار لمتغير الجنسية وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج (سهير فرحات ١٩٩٧) التي وجدت فروقاً بين السعوديين وغير السعوديين لصالح السعوديين في مجال أهداف التقويم للممارسات التدريسية .

جدول (١٤)

قيمة (ت) للفروق في إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية تعزى إلى الجنسية

أبعاد الممارسات التدريسية	سعودي			غير سعودي			د ٠ح	ت للطرفين
	ن	م	ع	ن	م	ع		
١) الأداء التدريسي	٢٠	٧١,٤٠	٥,٦٦	٤٦	٧٢,٢٣	٦,٨٠	٦٤	٠,٨٤
٢) التحفيز الدراسي	٢٠	١٠,٦٠	١,٢٧	٤٦	١٠,٧٣	١,٧٥	٦٤	٠,٣٢
٣) تقويم التحصيل الدراسي	٢٠	٢٥,٥٠	٢,٣٠	٤٦	٢٦,٠٠	٣,٧٦	٦٤	٠,٥٠
٤) الاتصال التربوي	٢٠	١٥,٦٠	١,٤٩	٤٦	١٦,٢٣	٣,٠٢	٦٤	٠,٨٣
٥) محتوى المقرر	٢٠	٣٣,٣٥	٢,٣٦	٤٦	٢٣,٣٤	٤,٣٨	٦٤	٠,٠٠
٦) التفاعل الاجتماعي	٢٠	٢٣,٩٠	٢,٥٣	٤٦	٣٢,٣٠	٤,٨٩	٦٤	٠,٠٨٠

جميع (ت) غير دالة إحصائيا

٣ - الخـــبرة :

بالنظر إلى جدول (١٥) نلاحظ وجود فروق ذات دلالـــة إحصائيـــة عنـــد مستوى (٠,٠٥) تعزى إلى متغير الخبرة على واقع الممارسات التدريسية في بعـــد الأداء التدريسي حيث كانت نسبة ف (٣,٤١) د.ح (٦٣,٢) مع عدم وجـــود فروق في أبعاد واقع الممارسات التدريسية الأخرى وبذلك تم رفض الفرضية جزئيـاً في بعد الأداء التدريسي .وبإجراء اختبار شافي (Scheffe) بهدف المقارنة البعديـــة لبيان مصادر الفروق بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس في واقـــع الممارســـات التدريسية على اختلاف خبراتهم. اتضح أن المتوسطات الحسابية لأعضـــاء هيئـــة التدريس ذوي الخبرات (١-٥) و (أكثر من عشر سنوات) تفـــوق متوســـطات غيرهم ذوي الخبرات ٦ - ١٠.

جدول (١٥)

نسبة (ف) للفروق في أدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية ودرجة ممارستها - تعزى إلى الخبرة

أبعاد الممارسات التدريسية	واقع الممارسات التدريسية		
	متوسط التباين بين المجموعات	متوسط التباين داخل المجموعات	النسبة الفائية
١) الأداء التدريسي	١٣٢,٠٩	٣٨,٨٤	٣,٤١
٢) التحفيز الدراسي	٣,١٣	٢,٥٩	١,٢٠
٣) تقويم التحصيل الدراسي	٧,٠٧	١١,٢٠	٠,٦٣
٤) الاتصال التربوي	٨,٩٦	٧,٠١	١,٧٣
٥) محتوى المقرر	٢٥,٠٠	١٤,٦٢	١,٧١
٦) التفاعل الاجتماعي	٢١,٣٦	١٨,٣٩	١,١٦

* قيم (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) د.ح للبســـط = ٢ ، للمقام = ٦٣ للبسط لصـــالح خـــبرة (١-٥) وأكثر من ١٠ سنوات .

ومن الواضح أن الخبرة لها دورها فالأكثر خبرة يكتسب الكثير من المهارات التدريسية طوال سنوات الخبرة والتي تساعده على تقويم الممارسات التدريسية بشكل أكبر . ونجد أيضاً أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة (١- ٥) هم من أعضاء هيئة التدريس الجدد على مهنة التدريس والذين لديهم الحماس والدافعية نحو التدريس الجيد ، وهذه النتائج لا تتفق مع نتائج (هاني صالح ، ١٩٧٨) والتي تشير إلى عدم وجود فروق بين إدراك أعضاء هيئة التدريس نحو الممارسات التدريسية تعزى إلى الخبرة .

٤ – المرتبة العلمية :

بتفحص جدول رقم (١٦) يتضح عدم وجود فروق بين إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في جميع أبعادها وبذلك تم قبول الفرضية الأولى جزئياً، وذلك يدل على توافق إدراك أعضاء هيئة التدريس على واقع الممارسات التدريسية في جميع أبعادها على اختلاف مراتبهم العلمية : أستاذ مساعد ، أستاذ مشارك ، أستاذ.

جدول (١٦)

نسبة (ف) للفروق في إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية تعزى إلى المرتبة العلمية

أبعاد الممارسات التدريسية	واقع الممارسات التدريسية		
	متوسط التباين بين المجموعات	متوسط التباين داخل المجموعات	النسبة الفائية
١) الاداء التدريسي	١٢,٢٢	٤٢,٥٤	٠,٢٩
٢) التحفيز الدراسي	٠,٦٦	٢,٦٧	٠,٢٥
٣) تقويم التحصيل الدراسي	٦,٥٩	١١,٢١	٠,٥٩
٤) الاتصال التربوي	٠,٨٦	٧,٢٩	٠,٣٢
٥) محتوى المقرر	٣,٧٢	١٥,٢٩	٠,٢٤
٦) التفاعل الاجتماعي	١٦,٢٩	١٨,٥٤	٠,٨٨

دالة عند مستوى ٠,٠٥

(د.ح = ٢ البسط ، ٦٣ للمقام)

٥ ــ مصدر الشهادة العلمية :

بالنظر إلى جدول (١٧) يتضح عدم وجود فروق بين إدراك أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى مصدر الشهادة العلمية في جميع أبعاد الممارسات التدريسية . وهذا يدفعنا إلى قبول الفرضية جزئياً . وهذا يدل على توافق آراء أعضاء هيئة التدريس على واقع الممارسات التدريسية في جميع أبعادها على اختلاف جهات الحصول على الشهادة . وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (هاني صالح ، ١٩٧٨) والتي تشير إلى عدم وجود فروق في إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية في الجامعة الأردنية على اختلاف جهات الحصول على الدرجة.

جدول رقم (١٧)

نسبة (ف) للفروق في إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية التي تعزى إلى مصدر الشهادة العلمية

أبعاد الممارسات التدريسية	واقع الممارسات التدريسية		
	متوسط التباين بين المجموعات	متوسط التباين داخل المجموعات	النسبة الفائية
١) الأداء التدريسي	٤٤,٧٩	٤١,٥١	١,٠٨
٢) التحفيز الدراسي	١,١٣	٢,٦٦	٠,٤٢
٣) تقويم التحصيل الدراسي	١٧,٤٥	١٠,٨٧	١,٦١
٤) الاتصال التربوي	٥,٦٧	٧,١١	٠,٨٣
٥) محتوى المقرر	١٦,٥١	١٤,٨٩	١,١١
٦) التفاعل الاجتماعي	١٣,١٥	١٨,٦٤	٠,٧١

*جميع قيم (ف) غير دالة إحصائيا – د.ج للبسط = ٢ وللمقام = ٦٣ تحول الفرضية جزئياً .

٦ – تربوي وغير تربوي :

بتفحص جدول رقم (١٨) اتضح عدم وجود فروق بين إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية في جميع أبعادها عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك تم قبول الفرضية الأولىجزئياً . وهذا يدل على توافق إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية في جميع أبعادها على اختلافهم بين تربوي وغير تربوي .

جدول (١٨)

قيمة (ت) للفروق في إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية – تعزى إلى تربوي ، غير تربوي

أبعاد الممارسات التدريسية	تربوي			غير تربوي			د ح٠	ت للطرفين
	ن	م	ع	ن	م	ع		
١) الأداء التدريسي	٣٦	٧٢.٧٢	٥,٠٠	٣٠	٧١,١٠	٧,٨٤	٦٤	١,٠٢
٢) التحفيز الدراسي	٣٦	١٠,٩١	١,١٣	٣٠	١٠,٤٢	٢,٠٥	٦٤	١,٢١
٣) تقويم التحصيل الدراسي	٣٦	٢٥,٨٩	٢,١٥	٣٠	٣٥,٨٣	٤,٣٩	٦٤	٠,٠٧
٤) الاتصال التربوي	٣٦	١٦,٤٢	١,٥٦	٣٠	١٥,٦٣	٣,٥٤	٦٤	١,٢٠
٥) محتوى المقرر	٣٦	٢٣,٦١	٢,٧٧	٣٠	٢٣,٠٣	٤,٩٠	٦٤	٠,٦٠
٦) التفاعل الاجتماعي	٣٦	٣٣,٥٣	٢,٢٧	٣٠	٣٢,٠٠	٥,٨١	٦٤	١,٤٥

*جميع قيمة (ت) غير دالة إحصائيا د . ح (١ – ٦٥)

ب ـ للاجابة على سؤال البحث الثالث تم :

اختبار الفرضية الثانية والتي تنص على : لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) بين إدراك أعضاء هيئة التدريس وكذلك طلابهم لواقع الممارسات التدريسية وأهميتها في جميع أبعادها .

بتفحص جدول رقم (١٩) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية ودرجة أهميتها وفي جميع أبعادها لصالح الأهمية . وبذلك تم رفض الفرضية الثانية من الدراسة .

جدول (١٩)

قيمة (ت) للفروق في إدراك أعضاء هيئة التدريس لواقع الممارسات التدريسية ـودرجة أهميتها

أبعاد الممارسات التدريسية	درجة الأهمية			واقع الممارسات التدريسية			د ح٠	ت للطرفين
	ن	م	ع	ن	م	ع		
١) الأداء التدريسي	٦٦	٧٥,٩٥	٥,١٨	٦٦	٧١,٩٨	٦,٤٥	٦٥	*٧,١٣
٢) التحفيز الدراسي	٦٦	١١,٩٣	٠,٩٣	٦٦	١٠,٦٩	١,٦١	٦٥	*٤,٠٠
٣) تقويم التحصيل الدراسي	٦٦	٢٦,٦٥	٢,١٩	٦٦	٢٥,٨٦	٣,٣٣	٦٥	*٢,٧٩
٤) الاتصال التربوي	٦٦	١٦,٨٦	١,٥٩	٦٦	١٦,٠٧	٢,٦٦	٦٥	*٢,٨٩
٥) محتوى المقرر	٦٦	٢٥,٣٦	٢,١٨	٦٦	٢٣,٣٥	٣,٨٧	٦٥	*٤,٧٥
٦) التفاعل الاجتماعي	٦٦	٣٣,٩٧	٢,٥٦	٦٦	٣٢,٨٣	٤,٢٩	٦٥	*٣,٠٨

* جميع قيم (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥) د.ج (١-٦٥)

وبتفحص جدول رقم (٢٠) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين إدراك الطلاب لواقع الممارسات التدريسية ودرجة أهميتها لصالح الأهمية وفي جميع أبعادها وبذلك تم رفض الفرضية الثانية من الدراسة.

جدول (٢٠)

قيمة (ت) للفروق في إدراك الطلاب وواقع الممارسة التدريسية ودرجة أهميتها

أبعاد الممارسات التدريسية	درجة الأهمية			واقع الممارسات التدريسية			د ح٠	ت للطرفين
	ن	م	ع	ن	م	ع		
١) الاداء التدريسي	٣٥٠	٦٧,٣٥	٩,٨٠	٣٥٠	٥٧,٠٠	٩,٥٣	٣٤٩	*١٦,٨٤
٢) التحفيز الدراسي	٣٥٠	١٠,٤٠	١,٨٧	٣٥٠	٨,٠٣	٢,٠٥	٣٤٩	*١٧,٦٧
٣) تقويم التحصيل الدراسي	٣٥٠	٢٣,٨٤	٣,٩٤	٣٥٠	٢٠,٢١	٤,٠٣	٣٤٩	*١٤,١٠
٤) الاتصال التربوي	٣٥٠	١٤,٩٣	٢,٨٧	٣٥٠	١٢,٥٣	٢,٦٢	٣٤٩	*١٣,٥٧
٥) محتوى المقرر	٣٥٠	٢٢,٢١	٤,٢٣	٣٥٠	١٦,٤٣	٣,٦٦	٣٤٩	*٢٣,٣٩
٦) التفاعل الاجتماعي	٣٥٠	٣٠,٤٣	٥,٩٤	٣٥٠	٢٥,١٥	٥,٤٤	٣٤٩	*١٤,٩٣

*جميع قيم (ت) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ د.ح (١ – ٣٤٩)

هاتان النتيجتان توضحان مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس وطلابهم لأهمية أبعاد واقع الممارسات التدريسية الستة وأنها ذات أهمية بالغة وتوضح أيضاً أن الممارسات التدريسية رغم أهميتها لا تطبق على أرض الواقع في كلية التربية في أبها جامعة الملك خالد إلى مستوى أهميتها فهناك فرق بين الممارسة ودرجة الأهمية وهذا يدعو إلى التساؤل عن : ما هي المعوقات التي تحول دون ممارسة هذه الأبعاد التي أكد أفراد العينة مجتمعة على أهميتها ؟ ومن خلال معايشة الباحث لهذا الواقع فقد تنحصر هذه المعوقات في الأسباب التالية :

أن واقع الفصول الدراسية في الكلية لايفي بالحد الأدنى من التجهيزات التربوية من وسائل تعليمية ومقاعد دراسية تساعد في تنوع الأساليب التدريسية بين حلقات نقاش وحوار أو تنظيم المقاعد بصورة تلائم طبيعة المادة التدريسية بين علمية وأدبية وعدم القدرة على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع المحاضرة مما يرغم عضو هيئة التدريس باختيار طريقة تدريس تتلاءم مع واقع الفصل لا واقع المحاضرة . ناهيك عن اكتظاظ الطلاب في الفصول الدراسية التي تشكل عائقاً كبيرا في إثراء التفاعل اللفظي والتغذية الراجعة واستخدام الأسلوب الديمقراطي في التدريس الذي له الدور الأكبر في إثراء المحاضرات وتحفيز الطلاب بالإضافة إلى ذلك فإن أعداد الطلاب تسهم بشكل مباشر في إعاقة تنوع التقويم الدراسي وتحد من فعالياته مما يملي على عضو هيئة التدريس في غالب الأحيان – كما أشارت إليه نتائج هذه الدراسة في جدول (٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢) – اتباع أسلوب واحد في التقويم ، أيضاً محدودية الاتصال التربوي ، والاعتماد على أسلوب الإلقاء في المحاضرات في غالب الأحيان وكذلك عدم التجديد والتنوع في المصادر والمراجع الدراسية لمحدودية المكتبة ذات الدور الواحد وكثرة الكتب تحت عناوين محدودة ، بالإضافة إلى ذلك نجد أن التفاعل الاجتماعي أيضاً محدود ويعزى

ذلك إلى قلة المرافق الترفيهية والتي لا تسمح في معظم الأحيان بالالتقاء بالطالب أو التعامل معه والتي تعود بالدرجة الأولى إلى محدودية المباني التي هـــي مســـتأجرة ، إضافة إلى الافتقار إلى النشاطات اللاصفية التي تجمع بـــين الطـــلاب ومعلميـــهم فالفروق المشار إليها في جدول (١٩) و (٢٠) فروق مدعومة بالإمكانات المحدودة التي تحد من ممارسة التدريس الفعال والتي تعود إلى معظم الأسباب السابقة وهـــذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (علي المصوري ،وآخرون ، ١٩٩٠) والتي أشـارت إلى وجود عوائق تعوق مشاركة الطالب الجامعي في كلية التربية بأنها من أهمها واقع الفصول الدراسية المستأجرة والتي هي ذاتها البيئة التدريسية لأفراد العينة في هـــذه الدراسة .

جـ – للاجابة على سؤال البحث الرابع تم :

اختبار الفرضية الثالثة والتي تنص على : لا توجد فروق بين إدراك الطـــلاب لواقع الممارسات التدريسية في جميع أبعادها عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعـزى إلى عامل المستوى الدراسي ، المعدل التراكمي ، التخصص.

١ – المستوى الدراسي :

بتفحص جدول (٢١) يتضح وجود فـــروق بـــين إدراك الطـــلاب لواقـــع الممارسات التدريسية في بعد الأداء التدريسي وبعد التحفيز الدراسي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعدم وجود فروق في أبعاد واقع الممارسات التدريسية الأخـــرى بذلك تم قبول الفرضية الثالثة وتم استخدام اختبار Scheffe بهدف المقارنة البعدية لبيان مصادر الفروق بين متوسطات الطلاب في متغير المستوى الدراســـي اتضـــح تفوق المستوى السابع والثامن على المستوى الرابع والخامس عند مستوى دلالـــة (٠,٠٥) وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (أحمد عودة والدهري ، ١٩٩٢– محيى توق ، ١٩٧٩ – هاني صالح ، ١٩٧٨ ، الشناوي زيدان ، ١٩٩٤) والـــتي أشارت إلى أن طلاب المستويات العليا هم أكثر ايجابية نحو الممارسات التدريســـة لمعلميهم من المستويات الدنيا.

جدول (٢١)

قيم (ف) للفروق في إدراك الطلاب لواقع الممارسات التدريسية تعزى إلى المستوى الدراسي

أبعاد الممارسات التدريسية	واقع الممارسات التدريسية		
	متوسط التباين بين المجموعات	متوسط التباين داخل المجموعات	النسبة الفائية
١) الأداء التدريسي	٢٨٦,٦٠	٨٩,١٣	*٣,٢١
٢) التحفيز الدراسي	١٢,٧٨	٤,١٣	*٣,٠٩
٣) تقويم التحصيل الدراسي	٢٥,٩٢	١٦,٢٠	١,٥٥
٤) الاتصال التربوي	٥,٤٩	٦,٩٩	٠,٧٩
٥) محتوى المقرر	١٤,٩٨	١٣,٤١	١,١٢
٦) التفاعل الاجتماعي	٦١,٧٧	٢٩,٣٤	٢,١١

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

٢ ـ المعدل التراكمي :

بتفحص جدول (٢٢) اتضح عدم وجود فروق بين إدراك الطلاب لواقع الممارسات التدريسية في جميع أبعادها على اختلاف معدلاتهم التراكمية ، وهذا يدل على توافق إدراك الطلاب ذوي المعدلات المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة على واقع الممارسات التدريسية لمدرسيهم في جميع أبعادها وبذلك تم قبول الفرضية جزئياً . وهذه النتائج لا تتفق مع نتائج دراسة (الشناوي زيدان ، ١٩٩٤ ـ محيي توق ، ١٩٧٩) حيث أشارت نتائجهم بأن الطلاب ذوي المعدلات المرتفعة هم أكثر إيجابية نحو الممارسات التدريسية لمعلميهم على خلاف الطلاب ذوي المعدلات المنخفضة .

جدول (٢٢)

قيمة (ف) للفروق في إدراك الطلاب لواقع الممارسات التدريسية تعزى إلى المعدل التراكمي

أبعاد الممارسات التدريسية	واقع الممارسات التدريسية		
	متوسط التباين بين المجموعات	متوسط التباين داخل المجموعات	النسبة الفائية
١) الأداء التدريسي	٨٠,٧٤	٩٨٩	٠,٨٨
٢) التحفيز الدراسي	٣,٥٩	٤,٢١	٠,٨٥
٣) تقويم التحصيل الدراسي	٢٩,٨٩	١٦,٢٠	١,٨٣
٤) الاتصال التربوي	٣,٤٣	٦,٩١	٠,٤٩
٥) محتوى المقرر	١١,٢٥	١٣,٤٣	٠,٨٣
٦) التفاعل الاجتماعي	٤,٣٨	٢٩,٧٦	٠,١٥

جميع قيم (ف) غير دالة إحصائيا د.ح للبسط = ٢ وللمقام = ٣٤٧

٣ ـ التخصص :

يتضح من خلال جدول رقم (٢٣) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين إدراك الطلاب لواقع الممارسات التدريسية في جميع أبعادها تعزى إلى التخصص الدراسي. فطلاب القسم الأدبي أكثر إيجابية نحو واقع الممارسات التدريسية على اختلاف أبعادها أكثر من طلاب القسم العلمي.

جدول (٢٣)

قيمة (ت) في رؤية الطلاب لواقع الممارسات التدريسية تعزى إلى التخصص الدراسي

أبعاد الممارسات التدريسية	واقع الممارسات التدريسية			د ٠ ح	ت للطرفين
	ن	م	ع		
١) الأداء التدريسي	١٥٩	٥٨,٦٦	١٠,٦٦	٣٤٨	٣.٠١*
٢) التحفيز الدراسي	١٥٩	٨,٤٩	٢,٠١	٣٤٨	٣,٩٠*
٣) تقويم التحصيل الدراسي	١٥٩	٢١,٠٦	٤,٣٣	٣٤٨	٣,٦٧*
٤) الاتصال التربوي	١٥٩	١٢,٨٣	٢,٧٢	٣٤٨	١,٩٣*
٥) محتوى المقرر	١٥٩	١٧,٥٩	٣,٧٩	٣٤٨	٣,١٠*
٦) التفاعل الاجتماعي	١٥٩	٢٥,٨٣	٦,٠٢	٣٤٨	٢,١٢*

• دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) د.ح (١-٣٤٨)

التوصيـــــــات

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة نقدم التوصيات التالية :

١ – إن تقويم فعاليات التدريس ذو مردود إيجابي في تحسين الأداء التدريسي حيث إن هذا التقويم يقدم في صورة تغذية راجعة إيجابية لعضو هيئة التدريس تكون عونا له في تحسين أدائه التدريسي والذي ينعكس على تحسين التحصيل الطلابي .

من هنا يجب على الجامعات بصورة عامة أخذ عملية التقويم في بؤرة الاهتمام بهدف تقديم معلومات مرتدة ذات قيمة إيجابية إلى المعلم تهدف إلى تحسين أدائه التدريسي أكثر من أهميتها كتقويم للمعلم .

٢ – إن أداة هذا البحث في صيغتها النهائية تشكل نواة انطلاقة لتقويم الممارسات التدريسية ولبنة أساسية يمكن الاعتماد عليها في البدء بتقويم الممارسات التدريسية في الجامعات ونواة خاصة لجامعة الملك خالد في برنامج تقويم فعاليات التدريس .

٣ – يجب على جامعة الملك خالد خاصة العمل على تحسين البيئة التعليمية والحد من المعوقات التي تحد من فعاليات الممارسات التدريسية كالفصول المستأجرة والشروع في بناء فصول دراسية ذات إمكانات تعليمية لازمة للممارسة التدريسية بفاعلية .

المراجـــع العربية والأجنبية

المراجـــع العربيـــة

١ – آل ناجي ، محمد عبد الله (١٩٩٨) " خصال الأستاذ الجامعي المرتبطـــة بدعـــم التحصيـــل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب الجامعيون " ، نـــدوة التعليـــم العالي في المملكة العربية السعودية، رؤى مستقبلية من ٢٢ – ٢٥ فبراير ، الجـزء ٤ ، **وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية** ، الرياض .

٢ – الشبيتي مليحان معيض ، القرني ، علي سعد ، (١٩٩٣) ، " طرق وأساليب تقويم أداء أعضـــاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ، **مجلـــــة جامعة الملك سعود**، م٥ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ٤٢٧ – ٤٦٢.

٣ – الشخيبي ، علي السيد (١٩٩١) " الصور المفضلة والواقعة للأستاذ الجامعي كما يراها طلابـــه المعلمون " **دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني بكلية التربية** – جامعة البحرين ، بعـــض قضايا التعليم الجامعي وتحديات العصر من ٧ – ٩ مايو ص ١– ٢١ .

٤ – الشامي ، إبراهيم عبد الله ، (١٩٨٤) بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائـــها كمـــا يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالاحساء ، **مجلة مركز البحوث التربويـــة** ، بجامعة قطر ، السنة الثالثة ، العدد ٦ يوليو ، ١٠١ – ١٣٥.

٥ – الكندري ، جاسم يوسف (١٩٩٧) ، تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجـــامعي ، دراســـة تقويمية لتجربة جامعة الكويت ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط ، عدد (١٣) ، الجـــزء الأول ، يناير ، ص ٣١٢ – ٣٤٦.

٦ – المصوري ، على محمد وبوشوار ، عبد الغني ، (١٩٩٠) " العوامل المؤثرة علـــى مشـــاركة الطلاب في المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية كما يراها طلاب كلية التربيـــة في ابها – فرع جامعة الملك سعود " **مجلة جامعة الملك سعود** ، م٢ العلوم التربويـــة (٢) ، ص ص ٤٧٧ – ٤٩٧ .

٧ – توق محيى الدين (١٩٧٧) ، " الأساليب المختلفة لتقييم التدريس والمدرس الجامعي وأراء مدرسي الجامعة الأردنية فيها " ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، عدد (١٢) سبتمبر ، ص١١–٣٠.

٨ – توق ، محيى الدين ، (١٩٧٩) ، " تقويم طلبة الجامعات لمدرسيهم مراجعة للدسات " **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، عدد (١٥) ، مارس (١٩٩٧) ، ص ٣٦ – ٤٨ .

٩ – جريسات جميل (١٩٨٩) " تقويم الهيئات الأكاديمية في الجامعات الحديثة " في ندوة تحديث الإدارة الجامعية ، بحوث مختارة ، الوقائع والتوصيات ، جامعة اليرموك أربد ١٨– ٢٠ مارس، **اتحاد الجامعات العربية** والأمانة العامة ، عمان ، ص ص ٢٥٥– ٢٧٠ .

١٠– جوهر ، صلاح الدين (١٩٨٥) " التقويم الذاتي في مجال العمل الأكاديمي الجامعي " **حولية كلية التربية** ، جامعة قطر ، السنة الرابعة ، العدد (٤) ، ص ١٧ – ٣٣ .

١١– الختلة ، هند ماجد (١٩٩٨) " المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود ط ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، رؤى مستقبلية ، من ٢٥ – ٢٨ فبراير ، الجزء ٤ ، **وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية** ، الرياض ، ص ص ٩٨٩ – ١٠٠٧ .

١٢– خصاونة ، سامي (١٩٧٨) ، " تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة الأردنية " ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، عدد (١٤) ، ص ٤٨ – ٦٦ .

١٣ – رحمة أنطوني ، (١٩٩٦) " بناء أنموذج للتقويم الشامل لعضو هيئة التدريس الجامعية " **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، عدد (٣١) يناير – ص ٢٤ – ٥٤ .

١٤– زيدان ، الشناوي عبد المنعم ، (١٩٩٤) ، " الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالجوف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب " ، **رسالة العلوم التربوية والنفسية** ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، ع٤ ، الرياض ، ص ٥٥– ٧٤ .

١٥– صالح ، هاني عبد الرحمن (١٩٨٧) " فعاليات الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية " **مجلة دراسات** الجامعة الأدرنية ، عدد (٢) كانون الأول ، ص ١١٣ ، ١٧٣.

١٦- طناش سلامة " تقويم أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي " في نـــدوة الإدارة الجامعية ، بحوث مختارة ، الوقائع والتوصيات ، جامعة اليرموك ، اربد ١٨ — ٢٠ مـــارس **اتحاد الجامعات العربية** والأمانة العامة ، عمان ، ص ص ٣٠٦ —٣٠٧.

١٧- عبد ربه ، علي علي وعباس أديبي (١٩٩٤) " المقومات الشـــخصية والمهنيـــة للأســـتاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب " **مجلة رسالة الخليج** ، عدد (٤٩) مكتب التربيـــة لـــدول الخليج العربي ، الرياض ، ص ٩٧ — ١٣١ .

١٨- عودة ، أحمد سليمان ، (١٩٨٨) ، " التقويم الذاتي لدور عضو هيئة التدريـــس كمـــدرس مقارنا بتقويم الطلاب للدور نفسه " ، **المجلة التربوية** ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، عـدد (١٦) ، المجلد الخامس ، ربيع ، ص ٢٢١ — ٢٣٤ .

١٩- عودة ، أحمد سليمان ، (١٩٨٨) ، " اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحـــو تقييـــم الطلبـــة للممارسات التدريسية الجامعية ، **المجلة العربية للبحوث التربوية** ، المجلد (٨) ، العدد الأول ، يناير ، ص ١١١ — ١٣٢ .

٢٠- عودة ، أحمد سليمان ، صبا ربيع ، محمد سعيد ، (١٩٩٠) ، " تطوير ومعايرة فقـــرات أداة لتقييم الممارسات التدريسية للمستوى الجامعي " ، **مجلة اتحاد الجامعات العربـــية** ، عـــدد (٢٥) ، ص ٢٨ — ٥٠ .

٢١- عودة ، أحمد سليمان والداهري ، صالح حسن ، (١٩٩٢) ، مدى تقبل هيئة التدريـــس في جامعة الإمارات لدورة الطلبة في تقييم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، عدد (٢٧) ، يناير ، ص ١٣٤- ١٦١.

٢٢- فرحات ، سهير فهمي ، **تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس دراسة تحليليـــة لنظـــام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود** ، مكتب التربية العربي لدول الخليـــج ، الرياض .

المراجـــع الأجنبية

1- Desh pande, A.; Webb, S.; and Marks, e (1970) Student Perceptions of Engineering Instructor Behaviors and Their Relationships to The Evaluation of Instructors and Course **American Educational Research Journal,** 7, 289-305.

2- Glass, G. and Hopkins, K (1984). Statistical Methods In Education and Psychology. 2, ed. Prentice – Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.

3- Gray, D. and Brandenburg, D. (1985) Following Student Ratings Over Time With a Catalogbased System. **Research in Higher Education,** 22 (2), 155- 168.

4- Gustad, J. (1961) Policies, and Practitce in Faculty Evalution, **Educational research,** 42, PP. 194 – 211.

5- Jones , J. (1989) Students, Ratings of Teacher Personality and Teaching competence, **Higher Education ,** 18, 551-558.

6- Knapper, C. Geis, G.C Pascal, C. and Shore , B. (1977). "**If Teaching is imporatnt . The Evaluation of Instruction in Higher Education**". Toronto : Clarck, Irwin and Company.

7- Leventhal, L., Abrami , P. and Perry, r. (1977) , "Bogus Evidence for The Validity of Student Ratings". Paper Presented at **The American psychological Association Meeting.** San Francisco, August.

8- Marsh, H., Overall, J.; and Thomas, C. (1976) the Relationship Between Students Evaluation of Instruction and Expected Grade. Paper Presented at the annual Meeting of The **American Educational Research Association,** San Francisco, April

9- Spence, K, J. Schmeikin , L.P. (1995) Perspective of Teaching and Its Evaluation . Paper Presented At the Annual Meeting of **The American Educational Research .**

10-Tucker, A., (1984) **Chairing The Academic Department. Leadership Among Peer"** Second Edition New York. London Macmillan, 167-169.

ملحق رقم (١) أعضاء هيئة التدريس

استبانة تقويم فعاليات الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك خالد

إعداد

د. الحسن محمد المغيدي

الأستاذ المشارك بقسم التربية

كلية التربية - جامعة الملك خالد

سعادة عضو هيئة التدريس المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد

تهدف هذه الاستبانة التي بين يديك إلى جمع البيانات عن واقع الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك خالد كما يدركها عضو هيئة التدريس وطلابه وذلك في الجانب الأيسر من الاستبانة ، ويأمل الباحث إلى التوصل إلى وصف فعلي للممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس لتعم الفائدة ونتوصل إلى الجوانب الإيجابية لندعمها والجوانب السلبية لمعالجتها ويود الباحث أن تشكل هذه النتائج تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس لتعينه على تخطيط وتطوير ممارساته التدريسية التي تنعكس إيجابياً على مستوى التحصيل الطلابي وهو الهدف المنشود.

وحيث ان هذه الدراسة لا يمكن أن تتم بدون تعاونكم ، فإنني أطمع في الحصول على بعض وقتكم الثمين للإجابة عن فقرات هذه الاستبانة.

فضلا ابدأ الاجابة ، وفضلاً ، أعدها إلى قسم التربية أو إلى العنوان التالي : كلية التربية بأبها – ص. ب ١٥٧ – د/ الحسن محمد المغيدي – قسم التربية .

وتقبلوا خالص تحياتي

د. الحسن محمد المغيدي

كلية التربية قسم التربية
جامعة الملك خالد – أبها

ملحق رقم (٢) لعضو هيئة التدريس

فضلا أكمل البيانات التالية :

١ – التخصص : علمي ☐ أدبـــــي ☐

٢ – الجنسية (سعودي) ☐ غير سعودي ☐

٣ – الرتبة العلمية : أستاذ مساعد ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ ☐

٤ – سنوات الخبرة : ١ – ☐ ٦ – ١٠ ☐ أكثر من ١٠ ☐

٥ – جهة الحصول على الدرجة العلمية :

١- من الدول العربية ☐

٢- من الدول الأوربية ☐

٣- من الولايات المتحدة الأمريكية ☐

٦ – تربوي ☐ غير تربوي ☐

تعليمـــات

فيما يلي مجموعة من الدرجات تصف الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريـــس ودرجـة أهميتها فضلا ضع علامة (√) أمام أحد الخيارات التي تمثل رأيك في الممارسات التدريســية الفعلية لعضو هيئة التدريس في كليتك ، ثم ضع علامة (√) أمام الخيارات التي تمثل درجـــة أهمية كل بند من هذه الممارسات ، كما هو موضح في المثال التالي :

درجة الأهمية			بعد التعامل والتفاعل الاجتماعي	الممارسات التدريسية الفعلية		
مهم جدا (٣)	متوسط الاهمية (٢)	غير مهم (١)		غالبا (٣)	أحيانا (٢)	لا يحدث (١)
√			ألتزم بمواعيد المحاضرة			

درجة الأهمية			١ – بعد طرائق التدريس	واقع الممارسات التدريسية		
مهم جدا (٣)	متوسط الاهمية (٢)	غير مهم (١)		غالبا (٣)	أحيانا (٢)	لا يحدث (١)
			١ – أستخدم طرائق التدريس المناسبة لموضوع الدرس .			
			٢ – أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة للدرس			
			٣ – أثري بعطائي المادة الدراسية.			
			٤ – أوجه الطلاب للاعتماد على النفس .			
			٥ – أبذل مجهودا لتوضيح المفاهيم الأساسية للمقرر .			
			٦ – أتيح الفرصة للعمل الجماعي وتبادل الخبرات بين الطلاب .			
			٧ – أتيح الفرصة للعمل الفردي بين الطلاب .			
			٨ – أعتمد على الطريقة الإلقائية في التدريس .			
			٩ – اهتم بتوصيل المعلومة للطلاب.			
			١٠ – أدير بعض المحاضرات في صور ندوات وحلقـات علمية .			

واقع الممارسات التدريسية			تابع ١ -بعد طرائق التدريس	رجة الأهمية		
لا يحدث (١)	أحيانا (٢)	غالبا (٣)		غير مهم (١)	متوسط الاهمية (٢)	مهم جدا (٣)
			١١- أحاول التعرف على وجهة نظر الطلاب في أثناء المحاضرة .			
			١٢- أركز على الجانب التطبيقي للمادة .			
			١٣- أستثمر الزمن المخصص للمحاضرة .			
			١٤- أتابع الواجبات المطلوبة من طلابي .			
			١٥- أرشد الطلبة إلى المصادر والمراجع المساندة للكتاب المقرر .			
			١٦- أوضح أهداف المقرر .			
			١٧- أخطط وأنظم للمحاضرة مسبقا .			
			١٨- أمنح الفرصة للطالب للتعبير عن أفكاره ومشاعره بحرية .			
			١٩- أؤدي مسئولياتي بثقة عالية .			
			٢٠- أرحب بالمناقشة الموضوعية .			
			٢١- أتناول موضوعات المقرر بموضوعية تامة وواقعية			
			٢٢- أتابع القراءات الخارجية المساندة للمقرر			
			٢٣- أشرح خطة المقرر بوضوح .			
			٢٤- أتحمس لتدريس المقرر .			
			٢٥- خبير في مادتي.			
			٢٦- أراعي القدرة الاستيعابية للطالب .			
			٢٧- أشجع الطلاب على التعلم الذاتي .			
			٢٨- أهتم بحضور الطلبة وغيابهم .			

درجة الأهمية			٢ – بعد التحفيز الدراسي	واقع الممارسات التدريسية		
مهم جدا (٣)	متوسط الاهمية (٢)	غير مهم (١)		غالبا (٣)	أحيانا (٢)	لا يحدث (١)
			٢٩– أحث الطلبة على المشاركة والتفاعل أثناء الدرس .			
			٣٠– أثير حماس الطلبة للاهتمام بالمقرر .			

درجة الأهمية			تابع ٢ – بعد التحفيز الدراسي	واقع الممارسات التدريسية		
مهم جدا (٣)	متوسط الاهمية (٢)	غير مهم (١)		غالبا (٣)	أحيانا (٢)	لا يحدث (١)
			٣١– أرسخ وأعزز القيم الدينية كالصدق والامانة والانتماء .			
			٣٢ ـ أعرض الدرس بأسلوب شيق			

درجة الأهمية			٣ ـ بعد تقويم التحصيل الطلابي	واقع الممارسات التدريسية		
مهم جدا (٣)	متوسط الاهمية (٢)	غير مهم (١)		غالبا (٣)	أحيانا (٢)	لا يحدث (١)
			٣٣ ـ اختباراتي تقيس مدى تحقق أهداف المقرر المنشودة			
			٣٤– أقوم أداء الطلبة بدقة وعدل .			
			٣٥– أضع أسئلة الاختبار واضحة ومتنوعة .			
			٣٦– أعتمد على الأسئلة المقالية .			
			٣٧– أعتمد على الأسئلة الموضوعية .			
			٣٨– أوضح أساليب تقويم الطلبة في بداية كل فصل دراسي .			
			٣٩– أناقش الاختبار مع الطلبة .			
			٤٠– أوجه أسئلة تعتمد على التذكر والفهم والتطبيق لمحتوى المقرر.			

			٤١- أبدي عناية واهتمام في اعداد الاختبارات		
			٤٢- أعيد أوراق الامتحان للطلبة في الوقت المناسب .		

درجة الأهمية			٤ - بعد الاتصال التربوي	واقع الممارسات التدريسية		
مهم جدا (٣)	متوسط الاهمية (٢)	غير مهم (١)		غالبا (٣)	أحيانا (٢)	لا يحدث (١)
			٤٣- لدي القدرة على التخاطب والاقناع ..			
			٤٤- اصغي جيدا للتغذية الراجعة المرتدة من الطلاب .			
			٤٥- اشرح بصوت واضح ومسموع .			
			٤٦- استخدم لغة واضحة ومفهومة .			

درجة الأهمية			تابع ٤ - بعد الاتصال التربوي	واقع الممارسات التدريسية		
مهم جدا (٣)	متوسط الاهمية (٢)	غير مهم (١)		غالبا (٣)	أحيانا (٢)	لا يحدث (١)
			٤٧- أقدم تغذية راجعة فورية على كل عمل ينجزه الطالب .			
			٤٨- أدير النقاش بأسلوب يساعد على زيادة تفاعل الطلاب في المحاضرة .			

درجة الأهمية			٥ - بعد محتوى المقـــرر	واقع الممارسات التدريسية		
مهم جدا (٣)	متوسط الاهمية (٢)	غير مهم (١)		غالبا (٣)	أحيانا (٢)	لا يحدث (١)
			٤٩- يلبي المقرر احتياجات الطالب .			
			٥٠- يثير محتوى المقرر اهتمامات الطالب .			
			٥١- أرتب موضوعات المقرر ترتيبا منطقيا .			
			٥٢- أعمل على اختيار محتويات المقرر الـــتي تحقق أهدافه .			

			٥٣- أعمل على التجانس المنطقي بين محتويات المقرر .			
			٥٤- أعمل على تطوير محتوى المقرر .			
			٥٥- أجعل محتوى المقرر يتناسب مع مستوى قدرات الطلاب .			
			٥٦- أوزع محتويات المقرر على كامل الفصل الدراسي .			
			٥٧- أغطي موضوعات المقرر مع نهاية الفصل الدراسي.			

درجة الأهمية			٦ - التعامل والتفاعل الاجتماعي	واقع الممارسات التدريسية		
مهم جدا (٣)	متوسط الاهمية (٢)	غير مهم (١)		غالبا (٣)	أحيانا (٢)	لا يحدث (١)
			٥٨- اتعامل مع الطلبة بوضوح .			
			٥٩- أسهم بالنصح والارشاد للطلاب عند مواجهة مشكلات اكاديمية خاصة .			
			٦٠- احترم قيم وعادات المجتمع السعودي .			
			٦١-لا أفشي اسرار الطلبة التي أطلعوني عليها.			

درجة الأهمية			تابع ٦ - بعد التعامل والتفاعل الاجتماعي	واقع الممارسات التدريسية		
مهم جدا (٣)	متوسط الاهمية (٢)	غير مهم (١)		غالبا (٣)	أحيانا (٢)	لا يحدث (١)
			٦٢- اشارك الطلاب في انشطتهم .			
			٦٣- احاول بناء علاقات مع الطلاب يسودها الود والاحترام المتبادل .			
			٦٤- أتصف بالصبر في تعاملي مع الطلاب .			
			٦٥- التزم بمواعيد محاضراتي .			
			٦٦ - يمكن مراجعتي بسهولة خلال ساعاتي المكتبية .			

			٦٧- لا أميز بين الطلبة في أثناء التعامل معهم .			
			٦٨- أتفهم بتأن ظروف الطلاب قبل اتخـاذ أي قرار ضدهم .			
			٦٩- لا أتهاون مع الطلاب الذين يغشـــون في الاختبار .			