دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس

إبراهيم سالم محمد الصباطي و شحته عبدالمولى عبدالحافظ محمد

قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك فيصل

الأحساء – المملكة العربية السعودية

الملخص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير بعض المتغيرات في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة. تكونت الدراسة من (٤٢٧) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس لأهم العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة. وهو من إعداد الباحثين بعد التحقق من صدقة وثباته. وقد تكون المقياس من (٦٩) فقرة في شكله النهائي تمثل تسعة أبعاد أساسية تؤثر في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، وقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين ذو التصميم العاملي (٢× ٢× ٢) باستخدام النموذج الخطي العام، واختبار (ت)، وتحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)، واختبار توكي، لدراسة تأثير كل من الجنس والتخصص الأكاديمي و المستوى الدراسي والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها – على درجات أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة. وقد دلت النتائج على وجود اختلاف في الأبعاد المكونة لمقياس تقييم الأداء الجامعي باختلاف الجنس و التخصص الأكاديمي و المستوى الدراسي، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد دورة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتبصيرهم بالنواحي الإيجابية من خلال أبعاد المقياس وكيفية تلافي نقاط الضعف، والنواحي السلبية في الأداء، ومحاولة إقناعهم بالدور الإيجابي لمشاركة الطلبة في عملية التقييم، بالإضافة إلى التقييم الذاتي، و تقييم الزملاء، و الإداريين، ومن ثم تحسين الأداء التدريسي الجامعي.

مقدمة:

يعتبر موضوع تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من الموضوعات التي لم تلق الاهتمام الكافي لدى الباحثين في البيئة العربية بالمقارنة بالدراسات والبحوث الأجنبية في هذا المجال، رغم أهمية هذا الموضوع وتأثيره المباشر على أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي، هذا بالإضافة إلى الدور الهام والفعال الذي يؤديه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في توجيه سلوك الطلبة وتعزيز نموهم الشخصي والمعرفي وتشجيعه. ويساعد التفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس بالجامعة على زيادة التكيف والرضا عن الحياة الجامعية مما يؤدي إلى التفوق والإبداع فيها، ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي، فإن الأمر يتطلب تقييم أدائه بصورة حقيقية لينعكس ذلك في النهاية على تحسين العمل الجامعي والارتقاء بمستواه.

ويرى تانج (Tang ,T.L.; (1997 أن موضوع تقييم فاعلية التدريس الجامعي سيظل عاملاً قوياً للأساتذة والطلبة والباحثين لعدة سنوات قادمة، وأنه من الضروري التعرف على آراء ووجهات نظر الطلبة عند تقييم عضو هيئة التدريس بالجامعة لأنهم هم الذين يتعاملون ويتفاعلون مع عضو هيئة التدريس بشكل مباشر. وبالرغم من أنهم قد يتأثرون أحياناً بعوامل شخصية وذاتية أو غير موضوعية في تقييمهم له، إلا أن هناك شبه اتفاق عام بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على حتمية التقييم وذلك بناءً على ما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال (Tang, T.L.; 1997 : 379-389)

ولاتقتصر رسالة الجامعة على تعليم وإعداد المتعلمين فحسب ، إنما اتسع نطاقها ليشمل التعليم والبحث وخدمة المجتمع والسعي إلى تطويره نحو الأمثل في إطار مثله العليا نحو عمليات التنمية الشاملة في شتى المجالات.

وبالرغم من أهمية كافة ما تقوم به الجامعة، إلا أن التركيز على عملية التعليم يأخذ الأهمية القصوى من بين هذه الواجبات والمسؤوليات باعتبارها المهمة الأساسية للجامعة.

ولاشك أن تقويم عملية التعليم من شأنه أن يلقي الضوء على العنصر الأهم في قضية التعليم الجامعي الذي يتمثل في الجودة التعليمية التي ترتبط بشكل مباشر بأعضاء هيئة التدريس وأدائهم. فعضو هيئة التدريس يمثل مركز ثقل للعملية التعليمية مدرساً وباحثاً وعضو تغيير أساسي في المجتمع، وهو الذي يتحمل العبء الأكبر في عملية صناعة العقول وتزكية النفوس وتشكيل الملكات الذهنية المتفتحة المقبلة على التحصيل بإتقان وإبداع.

ولما كانت جودة التعليم الذي تقدمه الجامعة تتأثر بأداء الأساتذة أكثر من تأثرها بأي من العناصر الأخرى، فقد أصبح أداؤهم أساساً لتحديد مدى هذه الجودة، وإن تقييم هذا الأداء أصبح من الضرورات الملحة. ولكن من الذي يقوم بهذا التقييم؟ هل الإداريون أم الطلبة أم الزملاء من أعضاء هيئة التدريس أم المدرسون أنفسهم؟

وحيث أن أستاذ الجامعة يؤدي أدواراً كبيرة ذو أهمية بالغة في المجتمع تتنوع ويتسع نطاقها ليشمل التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع والسعي إلى تطويره نحو الأمثل في ضوء رسالة الجامعة المشار إليها آنفاً والتي ينبثق منها هذه المهام والأدوار المتعددة، فإنه من الضروري بمكان أن يتضح الدور الهام لتطوير أدائه بسبب تعدد مسئولياته، وأن هذا الأداء يجب أن يحتل مساحة أكبر من الدراسة والبحث.

فإذا كان المثقفون يمثلون للأمة عقلها الواعي وفكرها المستنير، فالأستاذ الجامعي يقف على رأس هؤلاء جميعاً، بالإضافة إلى أن المجتمع يعهد إليه تعليم شبابه العلم النافع وإعدادهم تربوياً واجتماعياً ومهنياً.

وترى سهير فرحات (١٩٩٧) أن الطلبة هم المستفيد الأول من هذه العملية وهم حجر الزاوية في العملية التعليمية وفي نفس الوقت هم الأقرب لعضو هيئة التدريس من غيرهم، فإنهم ربما يقدمون صورة تكون أقرب إلى الصواب ممن سواهم عن تقييم أداء عضو هيئة التدريس، ومن ثمّ تطوير هذا الأداء، الأمر الذي يؤدي إلى تمكين الجامعة من أداء رسالتها على الوجه الأمثل وتخليصها من كافة المعوقات التي تعترض مسيرتها.

ويشير سيلدن (1989) ; Seldin,P. إلى أهمية اشتراك الطلبة في تقييم مدرسيهم بسبب أنهم يقومون بملاحظة الأداء الصفي لأساتذتهم بشكل مباشر، وعلى ذلك فالطلبة يعتبرون مصدراً جيداً في الحصول على معلومات عن أداء أساتذتهم. (Seldin , P.,1989 : 89)

ومن جهة أخرى، فبالرغم من الأهمية المتزايدة حول عملية تقييم الطلبة لأداء مدرسيهم، إلا أن بعض البحوث والدراسات تشير إلى شك بعض المدرسين في قدرة الطلبة على القيام بدور المقيم، مما أدى إلى ظهور آراء سلبية نحو نتائج التقييم، فقد وجه اهتمام نحو قضية تأثير الدرجة المتوقعة أو الدرجة الفعلية التي حصل عليها الطالب ومدى تأثيرها على تقييمه لمدرسه مما يشير إلى أن السلوك الذي يتبعه المدرسون في تصحيح الامتحانات يعتبرا عاملاً جوهرياً يؤثر في درجة تقييم الطلبة لهم (Theal,& Franklin, 1990 : 291)

وقد عرض كل من عودة والداهري (١٩٩٢) لمدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات لدور الطلبة في تقييم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور على عينة بلغت حوالي ١٥% من العدد الكلي لطلاب الجامعة من كليات التربية والآداب والعلوم والإدارة والشريعة والزراعة والهندسة والطب وقد طبق عليهم مقياس مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لمشاركة الطلبة في عملية تقييم الممارسات التدريسية بالجامعة ، وتشير النتائج إلى توفر درجة مقبولة

من التقبل لدى أعضاء هيئة التدريس لمشاركة الطلبة في عملية التقييم ودرجة مقبولة من الثقة بقدرة الطلبة على القيام بهذه المشاركة ويوصي الباحثان بضرورة توعية الطلبة إلى أهمية التقويم بالنسبة لهم وللجامعة، وذلك من أجل رفع مستوى الثقة في قدرتهم على التقويم وإعطاء صورة واقعية عن الأستاذ الجامعي.

وقد أشار كل من شير وشير Scherr, F,C.; & Scherr , S . S; (1990) إلى العوامل التي تؤدي إلى تحيز الطالب عند تقييمه لمدرسه ومنها عدم الاهتمام بالموضوع، أعباء المقرر وصعوبته، الدرجة المتوقعة في الامتحان، نوع المقرر (إجباري أو اختياري)، وعلى أية حال فإن تقييم الطلبة لمدرسيهم يعتبر من الأدوات المهمة بالرغم من أنها قد لا تخلو من التحيز، وعلى ذلك فمن الضروري وضع هذه العوامل المشار إليها سابقاً في الاعتبار عند مقارنة العملية التدريسية بين أعضاء هيئة التدريس سواء أكان الغرض من المقارنة هو لتحسين عملية التدريس أو لاتخاذ قرارات إدارية تخص المدرس.

ويرى كوشين Cachin,W.,E, (1999) أن دافعية الطلبة لتسجيل المقرر لمدرس ما تكون مختلفة بين الطلبة بسبب الاختلاف بين خصائصهم أو خصائص المقرر نفسه وليست اختلافات في فعالية التدريس، وأن الطلبة الذين أخذوا المقرر الاختياري يميلوا إلى أن يعطوا تقديرات مرتفعة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس عن الطلبة الذين أخذوا المقرر كمتطلب للتخرج، كما أن تقييمات الطلبة كانت مرتبطة بدرجة عالية بدرجاتهم الكمية على الاختبارات.

وعلى الرغم مما ورد من اعتراضات على عملية تقييم الطلبة لمدرسيهم إلا أن المتخصصين في مجال تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس يقررون استناداً إلى أبحاث علمية، إن التقييم الرسمي المنتظم للأداء

التدريسي هو عملية مهمة وضرورية لزيادة فعالية المدرسين وبالتالي تطوير نوعية التعليم والتعلم في الجامعات، إلا أن عملية التقييم يجب أن تلقي الضوء على بعض النقاط المرتبطة بتقدير الطلبة للممارسات التدريسية وهي:

١. إن بعض أعضاء هيئة التدريس لديهم مخاوف من المعلومات المستقاة من التقييم ، فهم يعتقدون أنه سوف يساء استخدام هذه المعلومات في القرارات الإدارية التي تخصهم.
٢. إن بعض أعضاء هيئة التدريس لديهم اتجاهات سلبية نحو تقييم التدريس، ويتخذون موقفاً دفاعياً من النتائج حتى ولو كانت غير سيئة (Seldin ,P, 1989 : 91:92)

وفي دراسة جونز (1989) , Jones, J . والتي أظهرت ارتباطاً كبيراً بين تقييم الطلبة لشخصية المدرس وبين قدراته التدريسية، وتؤكد الدراسة أن المدرسين المحبوبين من قبل طلبتهم هم في موقع أفضل تقديراً من المدرسين الآخرين وبالتالي يتأثر تقييم الطلبة لكفاءة مدرسيهم بشخصياتهم.

وعلى أية حال، فإن نظام التقييم يجب أن يزود عضو هيئة التدريس بمعلومات تشخيصية عن جوانب القوة والضعف في تدريسه، ثم متابعة هذه الجوانب بواسطة برامج أو مواد تطويرية أو دورات تدريبية للتغلب على مناطق القصور، وتعزيز مواطن القوة، على أن تشمل نتائج التقييم إرشادات مكتوبة توضح مصادر المساعدة وذلك بهدف تحسين أداء عضو هيئة التدريس ومن ثمّ تحسين عملية التعلم، وهذا لايتم على الوجه الأكمل إلا إذا كان لدى عضو هيئة التدريس دافع للتحسين ويعرف كيف يحسن من أدائه.

وفي دراسة أخرى أشار جونز و آخرون Jones.J., *et al,* (1995) إلى أن الطلبة أقروا نوعين من العوامل ذات الاتصال بالمدرسين وهما تقنية

وشخصية، فالعوامل التقنية هي المعرفة بالموضوع، القدرة على الشرح بوضوح، تهيئة مواد تعليمية شيقة وميسرة للتعلم، أما العوامل الشخصية فترتبط بالاستماع إلى الطلبة المساواة بينهم في المعاملة ، عدم سخرية المدرس منهم، عدم انتقاده لهم بأسلوب جارح، وانتهت الدراسة إلى أن الطلبة يحبون المدرسين الذين يتعاونون معهم ويساعدونهم على تحقيق أكبر قدر ممكن من الفهم والدرجات وعلى ذلك فإن تقييم الطلبة لكفاءة مدرسيهم تعتمد على مفهومهم لشخصية المدرس.

ومن جهة أخرى يرى مور (1989) ;. Moore , M أن تفاعل الطالب مع الأستاذ من الأمور الهامة جداً لنجاح العملية التعليمية، ويعتبر هذا التفاعل بمثابة تحدياً كبيراً لعضو هيئة التدريس، لأنه سيكون مسئولاً بشكل مستمر عن تشويق طلابه للمشاركة الفعالة، وعن المحافظة على الاتصال الدافئ بينه وبين طلابه، وعن رفع روح الاهتمام بالمادة العلمية بشكل متواصل، وعن تحفيز الطلاب لبذل مجهود مناسب للتعلم، وعن متابعة الطلاب في مسارهم العلمي، وعن تقديم المساعدة اللازمة السريعة والتشجيع المستمر لهم.

ويضيف مارتين وبرامبل (1996) ;. Martin , B ;. & Bramble, W أن التفاعل يساعد في رفع مستوى التحصيل العلمي للطلبة من خلال الانخراط في أنشطة هادفة لتوفير بيئة تعليمية ثرية، مع توجيه مناسب من خلال التفاعل مع أساتذتهم، وفي العادة فإن الطلاب يفضلون أن يكون دورهم في التعلم مبنياً على التفاعل مع أساتذتهم ومع بعضهم البعض ومع الوسائط التعليمية من خلال طرح الأسئلة والمناقشة والمشاركة في عرض المادة التعليمية بدلاً من الاستماع للمحاضر فقط أو الاقتصار على قدر محدود من المشاركة التفاعلية.

وبناءً على ذلك فإن تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة يحقق الهدف الرئيسي المرتبط بتحسين وتطوير أدائه إذا قامت العملية التدريسية على قدر كبير من التفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس لأن هذا الأمر يزيد من جانب العلاقات الإنسانية الإيجابية بينهما.

ويرى مارش وآخرون (Marsh , H,. & *et al* (1979) تعدد الأطراف التي يمكن اشتراكها في عملية التقييم مثل الطلبة، زملاء المدرس، التقييم الذاتي وبالتالي اختلاف درجة الثقة بنتائج التقييم حسب الطرف المقيّم، وتأثير تقديرات الأطراف المقيمة الثلاثة وبصفة خاصة الطلبة بعوامل مختلفة تقلل من صدق تقديراتهم.

ويرى باولسين Paulsen, M.B.;(2002) أن تقديرات الطلبة للتدريس تلعب دوراً حيوياً في تقييم التدريس الفعال، وأن تحليل تقديرات الطلبة يتضمن ستة أبعاد عامة وهي:

١. الإعداد والمهارة.
٢. تصميم الدرس.
٣. العلاقة بين المدرس والطالب.
٤. التفاعل بين المدرس والطالب.
٥. التغذية الراجعة.
٦. التقييم.

وقد وجد أن الأبعاد كانت مرتبطة بمعدلات الطلبة في الاختبارات ولم تكن مرتبطة بفعالية التدريس. ويرى أن عملية التقنين تؤدي الغرض منها إذا تم استخدام التعليمات بشكل جيد مثل بيان الهدف من التقييم للطلبة، حرية الطلبة في تسجيل أسمائهم على أداة التقييم، ويرى أن يشتمل التقييم على رأي الزملاء من هيئة التدريس والتقييم الذاتي بالإضافة إلى آراء الطلبة، وأن يستخدم التقويم التكويني بشكل دوري أفضل للمدرس من التقويم الختامي.

مشكلة الدراسة :

ويرى كل من عوده، والداهري (١٩٩٢) أن العملية التدريسية مركب معقد من عدة أبعاد ، وعندما تخضع هذه العملية للتقويم تظهر أهمية تحديد هذه الأبعاد ومدى مساهمة كل بعد في نجاحها وتحقيق أهدافها، وكذلك تحديد الممارسات والسلوكيات التي يتم في ضوئها تحديد المعايير والمحكات اللازمة للتقويم ويعتبر عضو هيئة التدريس من المساهمين الرئيسيين في نجاح العملية التدريسية. وربما كان من المنطقي القول بأن الطالب هو المعني المباشر بنتائج عملية التقويم، ولذلك يعتبر الطالب مصدراً هاماً من المصادر اللازمة لعملية التقويم، بالرغم من تعدد مصادر الأخطاء في عملية التقويم وتعدد العوامل المؤثرة في نتائجها، وفي القرارات المترتبة على هذه النتائج. وهناك الكثير من الأسئلة المتعلقة بالغرض من التقويم، مثل التحسين والتطوير أو لأغراض الترقية والتثبيت والمكافآت، وما قد يترتب على ذلك من إجراءات مثل تحديد أدوات التقويم وإعدادها وتطبيقها ومدى شمولها للمتغيرات المختلفة، وإخراج النتائج وتفسيرها واتخاذ القرارات المتعلقة بها. (عوده والداهري، ١٩٩٢)

وخلاصة القول، أن التدريس عملية معقدة ولكن هناك أشياء كثيرة توضح الخصائص الفعالة في المدرسين والتدريس مثل الإلمام والمعرفة في حقل التخصص ومايستجد فيه، التحمس للتدريس، القدرة على إثارة دافعية الطلبة، تحقيق الاتصال الفعال على مستوى الطلبة، العدالة في التقييم، التمتع باتجاهات إيجابية نحو المهنة ونحو الطلبة، الاستعداد للمحاضرة قبل دخولها. وأن هذه الخصائص يمكن قياسها وتقويمها، ولمعرفة مدى وجود أو غياب هذه الخصائص نجد أن الطلبة والزملاء من أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والمدرسين لهم دور مهم في توفير هذه المعلومات، وبالطبع فإن تضافر عدة مصادر خير من مصدر واحد.

وبالرغم من ذلك فإن الطلبة لديهم قدرة عالية على تقويم المقرر المدرسي شريطة أن يسألوا الأسئلة المناسبة من خلال نماذج تقييم قد أعدت وأدير تنفيذها بطريقة صحيحة.

ولعل من المتغيرات التي تستلزم المزيد من التقصي والبحث جنس الطالب وهل تقديرات الطلبة لمعلميهم تتأثر باختلاف متغير الجنس وذلك لما لهذا الأمر من أهمية حيث يتبادر إلى الذهن السؤال هل الأستاذ يحصل على تقدير مرتفع عندما يقوم بتقييم أدائه طلاب من نفس جنسه عن تقدير الطالبات له؟ أم أنه لا يوجد فرق جوهري بين تقييم الطلاب والطالبات لعضو هيئة التدريس بالجامعة.

ومن جهة أخرى، فإن متغير التخصص الدراسي ربما يؤثر في اختيار الطلبة لبعض المقررات الاختيارية ومدرسي هذه المقررات ، ففي دراسة إبراهيم (١٩٩٧) والتي توصلت إلى وجود عدة متغيرات تؤثر في اختيار طلبة الجامعة للمقررات الاختيارية ومدرس هذه المقررات ومن هذه المتغيرات التخصص الدراسي (علمي/أدبي)، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين طلبة التخصص العلمي والتخصص الأدبي في العامل المرتبط بمدرس المقرر ومجال محتوى المقرر حيث كانت تقديرات طلبة التخصص الأدبي أعلى من تقديرات طلبة التخصص العلمي بالنسبة لنقاط محتوى المقرر وكذلك النقاط المرتبطة بمدرس المقرر.

وتختلف دراسة إبراهيم والطيب (٢٠٠٠) مع النتيجة السابقة حيث أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي والأدبي في تقديرهم لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة، إلا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في الصفوف الرابع والسادس والثامن، بمعنى أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين طلبة الصف الرابع والثامن لصالح طلبة الصف الرابع وكذلك فروقاً دالة إحصائية بين طلبة الصف السادس والثامن لصالح طلبة الصف السادس،

كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس.

أشارت دراسة توق (١٩٧٧) إلى عدم تأثير التخصص في الجامعة على تقييم الطلبة لمدرسيهم، إلا أن تقييم الطلبة لمدرسيهم له درجة معقولة من الثبات والموثوقية.

دراسة صالح (١٩٧٧) أظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستويات الطلبة الدارسين وبين تقديرهم لفاعلية تدريس مدرسيهم. فقد كان تقدير طلبة السنة الخامسة بكلية الطب وطلبة الماجستير لفاعلية العملية التدريسية أعلى من تقدير باقي الطلبة ويعزو الباحث السبب إلى أن طلبة السنة الخامسة بكلية الطب وطلبة الماجستير هم أكثر صلة بمدرسيهم من غيرهم من طلبة الجامعة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلاب وتقديرات الطالبات للفاعلية التربوية لعضو هيئة التدريس.

ومن خلال العرض السابق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.
٢. هل يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها على الدرجة الكلية لمقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة.
٣. هل يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي – والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها –

على درجات أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. تصميم أداة تتسم بدرجة عالية من الثقة والموضوعية لتقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة، للكشف عن أهم العوامل المؤثرة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة.
٢. الكشف عن طبيعة الفروق بين كل من الذكور والإناث ، والتخصصات العلمية والتخصصات الأدبية، والمستوى الأول والمستوى الرابع في تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة.
٣. التعرف على تأثير متغير الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على المكونات الفرعية لمقياس تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة.
٤. الكشف عن طبيعة التفاعلات بين متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي وتأثيرها على درجة تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها :

١. تضيف إلى المكتبة العربية مقياساً لتقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة، يستخدم على نطاق واسع ويمكن تعميمه لأغراض المقارنة بعد تطويره والتحقق من ثباته وصدقه بدرجة كافية.
٢. تساعد هذه الدراسة في تطوير أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة وتحسين أدائه التدريسي من خلال التعرف على جوانب القوة والنقاط

الإيجابية لتعزيزها وتشخيص جوانب الضعف والقصور في أدائه لمعالجتها.

٣. تساعد هذه الدراسة في توفير المعلومات النظرية والإطار العام لفلسفة تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من خلال المسح الشامل للدراسات والبحوث العربية والأجنبية في هذا المجال.

٤. يمكن أن تسهم الدراسة من خلال النتائج التي تسفر عنها إلى التعرف على الكفايات التدريسية الضرورية التي يجب أن يمارسها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة وكذلك أثر متغيرات الجنس والمستوى التعليمي والتخصص الدراسي والتفاعلات بينها في تقييم الأداء التدريسي.

٥. يمكن أن تساعد هذه الدراسة متخذي القرار بالجامعة في وضع برنامج أو تعميم دورة لرفع درجة تأهيل أعضاء هيئة التدريس وتبصيرهم بالمهارات اللازمة والكفايات التدريسية للنجاح في مهنتهم الجامعية وتقييمهم الذاتي.

٦. إن معرفة أهم المتغيرات المؤثرة على الطلبة عند تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة يساعد في تقديم تغذية راجعة لأعضاء هيئة التدريس تؤدي إلى إكسابهم استراتيجيات تعلم فعالة مما ينتج عنه أساتذة قادرون على تحمل تبعاتهم والقيام بأداء متطلباتهم نحو إكساب طلابهم هذه الاستراتيجيات التي يملكونها.

الدراسات السابقة :

تنوعت أنماط الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالي، خاصة في البيئة الأجنبية بالمقارنة بنظريتها في البيئة العربية، وسيقتصر الباحثان في عرضهما هنا على دراسات وثيقة الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية.

فقد أشارات دراسة سلمان (١٩٧٩) إلى قياس علاقة بعض العوامل كجنس المدرس وعمره وتخصصه وجنس الطلاب ومستواهم الدراسي وتخصصهم مع فاعلية المدرس، وقد شملت عينة الدراسة (٦٥٠) طالباً وطالبة من معهد المعلمين وكذلك (٤٨) عضواً، وقد أظهرت النتائج أنه لا أثر لاختلاف جنس الطلبة في تقويمهم لفاعلية مدرسيهم ولا أثر لاختلاف نوع المقرر في تقويم الطلبة لفاعلية مدرسيهم ، فطلبة مقررات التخصص وطلبة المقررات العامة أعطوا تقويماً متقارباً لنفس المدرسين على جميع فقرات المقياس.

وفي دراسة برتن وكرل (Bruton, B, . & Crull, S., (1982 والتي هدفت إلى معرفة مدى تأثر تقييم الطلبة ببعض العوامل وقد حددت سبعة عوامل رئيسية وهي المحاضرة، الكتب المقررة، عرض الأفلام، المشاريع البحثية، بنية المقرر، استخدام التجارب ، السنة الدراسية بالجامعة. وتكونت العينة من (١٣١٤) طالباً وطالبة وقد جمعت البيانات خلال الأسبوع الأخير من نهاية الفصل الدراسي بواسطة استبانه وزعت على الكلية أثناء المحاضرات. وتشير نتائج الدراسة إلى أن رأي الطلبة في مدرسيهم له دور كبير في تقييمهم للمقرر بصفة عامة وأن أكثر الطرق فاعلية لتحسين التدريس لاتحدث بتعديل المناهج ولكن بتحسين الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس وتؤكد نتائج الدراسة على أهمية دعم عملية تطوير أعضاء هيئة التدريس لتحسين أدائهم التدريسي، كما أن فاعلية التدريس التي تم قياسها بواسطة تقييم الطلبة تحدد مدى إقبالهم على التسجيل في مقررات معينة.

وفي دراسة مارش (Marsh (1982 والتي هدفت إلى المقارنة بين تقييم الطلبة وتقييم عضو هيئة التدريس في مدى فاعلية التعليم الجامعي ومعرفة مدى الارتباط بينهما، وقد شملت عينة الطلبة حوالي ٧٦% من طلبة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة جنوب كاليفورنيا بالإضافة

إلى (١٨١) من مدرسي الجامعة، وأوضحت النتائج أن هناك اتفاق بين تقييم الطلبة والمدرسين للفاعلية التعليمية حيث وجد ارتباط مرتفع بين العوامل التسعة الممثلة لفقرات المقياس مما يشجع الاعتماد على تقديرات الطلبة في تقييم الكفاءة التدريسية لعضو هيئة التدريس بالجامعة.

وأوضحت دراسة ديستينفيلد و باسو Distenfeld, M.S, & Basow, S.A., (1983) والتي أشارت إلى الإجابة عن التساؤل الآتي: هل فصاحة أو بلاغة المدرس أكثر أهمية للذكور عن الإناث؟ من خلال عينة بلغت (١٢١) من طلبة الجامعة (ذكور وإناث) وقد توصلت الدراسة إلى تأثير موجب لفصاحة المدرس على تقييمات الطالب لمدرسي الجامعة وقد درست التفاعل بين فصاحة المدرس وجنسه وجنس الطالب على تقييم الأداء الجامعي. وقد أوضحت النتائج أن المدرس الفصيح أو البليغ يحصل على تقييمات من طلابه مرتفعة على درجات الخمسة عوامل الممثلة للمقياس، بينما المدرسون الذكور الأقل بلاغة حصلوا على تقديرات منخفضة على عاملي التنظيم وجاذبية الإثارة أو الاهتمام ولا يوجد فرق واضح بين الذكور والإناث في تقييم عضو هيئة التدريس ماعدا أن الإناث من الطلبة يميلوا أن يوضحوا أن كل المدرسين كانوا أكثر تنظيماً عن الطلبة الذكور.

وفي دراسة مارش (Marsh M.W (1984 والتي هدفت إلى تقصي صدق تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة، تألفت العينة من (٧٢٠) من طلبة جامعة كاليفورنيا ولقد تم تدريس مادة الحاسب الآلي من قبل مدرسين مختلفين على مدى فصلين دراسيين، وأشارت الدراسة إلى أن معامل الارتباط بين تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس وعلاماتهم في الاختبار النهائي يساوي (٠,٤٤) وهو دال على مستوى (٠,٠٥).

وفي دراسة نبراوي ويحيى (١٩٨٤) والتي كشفت عن اتجاهات طلبة الإمارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعة وطبقت الدراسة على (٢٤٦) طالباً وطالبة من مختلف كليات الجامعة وتوصلت الدراسة إلى أن هناك صفتين أساسيتين يجب توافرهما في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة وهما الإخلاص في العمل والتجاوب بتفهم مع رغبات الطلبة، وأوضحت الدراسة أهم اتجاهات الطلبة مثل عدم التركيز على أسلوب التلقين من قبل عضو هيئة التدريس، واشتراك الطلبة في العملية التربوية، العدالة في تقويم أداء الطلبة، تنوع وسائل التقويم، استثارة الامتحانات لذهن الطالب وعدم تركيزها على الحفظ، تدريب الطالب على التفكير والتحليل الناقد. وقد بينت الدراسة عدم وجود اختلاف جوهري بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في نوعية الممارسات التربوية المرغوبة لدى عضو هيئة التدريس، وكذلك عدم وجود اختلاف جوهري بين الطلاب والطالبات في نوعية الممارسات التربوية المرغوبة.

وفي دراسة لبونياكانوك وآخرون Poonyakanok, P., *et al.*,(1986) والتي أشارت إلى تقويم الطالب لأداء المدرس بجامعة تايلاند ، وقد سئل الطلبة لتقدير أداء مدرسيهم من خلال فقرات متنوعة لقياس هذا الأداء وذلك لتحديد أبعاد التقويم المرتبطة بأداة القياس وقد استخدم منهج التحليل العاملي لدراسة هذه العوامل المتعددة وقد حدد أربعة عوامل أساسية وهي :

١. طريقة التدريس ومدى تحديد الأهداف وقدرة المدرس لإعداد الدرس أو المحاضرة ومدى اهتمام ودافعية المدرس نحو الطلبة.
٢. العلاقة القريبة أو الحميمة بين المدرس والطالب ومدى تقديم النصائح ومساعدة الطلبة وتشجيع الأسئلة أثناء المحاضرة.

٣. المواد والوسائل التعليمية والمرتبطة بتقديم المراجع المناسبة من الكتب والمصادر الأخرى للمعلومات.
٤. التقويم والتغذية الراجعة المرتبطة بطريقة الاختبارات والواجبات المطبقة ودرجة المساندة المقدمة من المدرس.

وقد اهتم مارش Marsh, H.W, (1986) بمدى إمكانية استخدام أداة تقويم الطلبة لكفاءة التدريس في أقطار مختلفة، وقد هدفت الدراسة لمراجعة نتائج أربع دراسات لتقويم نواحي القوة والضعف في أداة الدراسة وقد تم فحص جميع المفردات للحكم عليها بواسطة غالبية كبيرة من الطلاب، وكذلك جميع المفردات قد اختيرت بواسطة بعض الطلاب بكونها الأكثر أهمية، وقد وجد اتساق ملاحظ في المقررات التي حكم عليها أنها أقل مناسبة وكذلك الأكثر أهمية، وجميع المفردات تميز بوضوح بين المدرسين الممتازين والضعاف في التدريس. وقد أشارت الدراسة إلى أن الطلبة سوف يتأثرون بأثر الهالة في التقدير لمدرسيهم حينما يسألوا ليختاروا المدرس الممتاز والضعيف والمتوسط، بينما يمكن أن يوجه الطلبة ليختاروا أي ثلاثة مدرسين دون أن يحددوا الممتاز والضعيف والمتوسط لأن هذا الإجراء الخير سوف يخفض من حجم أثر الهالة (Halo effect).

وقد هدفت دراسة واترز وآخرون Waters & *et. al* (1988) إلى التعرف على خصائص أعضاء هيئة التدريس التي تشجع الطلاب إلى إعطائهم تقديراً مرتفعاً أومنخفضاً في التدريس. وقد بلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالب وطالبة وقد طلب منهم أن يكتبوا أهم الخصائص التي كان لها تأثيراً على تقييمهم لهؤلاء المدرسين، وقد كشفت استجابات الطلبة عن أهم هذه الخصائص مثل:

١. خصائص الشخصية (مرتفع بمعنى مستمع بالتدريس، متحمس له، خفيف الظل، اجتماعي في مقابل منخفض بمعنى متباعد، متعالي، منعزل)
٢. خصائص التدريس: (ما يحدث داخل الصف، مرتفع بمعنى متفتح للأسئلة، منظم، جيد في التحضير، عادل في مقابل منخفض بمعنى ممل، يقرأ من الكتاب، غالباً يكون متأخراً أو غائباً).
٣. خصائص العلاقات : (ما يحدث خارج الفصل، مرتفع بمعنى مبادر بالمساعدة، له اهتمام شخصي بالطلبة في مقابل منخفض بمعنى لديه صعوبة في التحدث معه، يجعل الطلبة يشعرون بعدم الارتياح).

وقد أظهرت الدراسة أنه في حالة المدرسين الذين حصلوا على درجة تقييم مرتفعة من طلبتهم كان التركيز على الخصائص الشخصية التي يتحلون بها كالحماس، خفة الظل، والاستمتاع بالتدريس، أما المدرسين الذين حصلوا على درجة تقييم منخفضة من طلبتهم فهذا يعود إلى أسباب تتعلق بالسلوك الصفي كعدم تشجيعه للمشاركة الصفية أو التأخر عن موعد المحاضرات أو عدم حضوره كلية أو يحاضر بطريقة روتينية خالية من التغيير، وفي خصائص العلاقات لمساعدة الطلبة خارج الصف وقد اعتبروها الطلبة أسباباً للتقييم المرتفع ولكن عكس هذه الخصائص لم تذكر كأسباب للتقييم المنخفض. وتشير نتائج الدراسة إلى أن الخصائص التي تؤدي إلى تقييم مرتفع لا تعني بالضرورة أن عكس هذه الخصائص يؤدي إلى تقييم منخفض ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة عندما يحبون مدرسيهم يقيمونهم بطريقة شخصية، أما عندما يعطون درجة تقييم منخفضة لمدرسيهم فإن هذا التقييم لا يتأثر أو يتحدد بعوامل الشخصية.

وفي دراسة كوك Cook, S.S, (1989) والتي أشارت إلى تحسين كفاءة الطالب في تقديراته للتعلم على عينة بلغت (٢٦٩) من طلبة الجامعة، وقد

اهتمت الدراية ببيان أثر عامل التسامح وأثر الهالة في تقديرات الطالب وتأثير هذا على تقييم التعليم وقد استخدمت طريقة القياسات المتكررة Repeated Measures Design لتحليل بيانات الدراسة وقد أشارت النتائج إلى أنه يمكن التقليل من أثر عامل التسامح وأثر الهالة من خلال تدريب الطلبة على إدارة التقييم أو توضيح التعليمات لهم بشكل جيد والاهتمام بالجانب التطبيقي لأداة الدراسة والجدية من قبل الطلبة للاستجابة على بنود الاستبيان، وقد أشارت الدراسة إلى أن الطلبة يحتاجون لزيادة دافعيتهم ليقدموا تقديرات دقيقة على المقياس المرتبط بعملية التقييم وكذلك يجب إنذار أو تحذير الطلبة من التسامح أو أثر الهالة وسؤالهم أن يقدموا تقديرات دقيقة وإخبار الطلبة أن المدرسين أنفسهم يرغبون في تحسين مستواهم التدريسي لأن هذا ربما يرفع من دافعية الطلبة لتقديم تقديرات دقيقة، وهذا هو رأي المدرس الذي يرغب في تحسين مستواه من خلال استجابة الطلبة والتي تقدم له تغذية راجعة، وهذا يفعل دور الطلبة للمشاركة وزيادة دافعيتهم ليكونوا مخلصين في إبداء رأيهم حول تقييمهم.

وهدفت دراسة عودة وصباريني (١٩٩٠) إلى تطوير أداة تقويم الممارسات التدريسية بجامعة اليرموك من خلال عينة قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة من الجامعة في إجابتهم عن سؤال مفتوح حول الخصائص المادية والمعنوية المرغوبة ذات العلاقة بالمدرس والموقف التدريسي، وقد ذكر الطلبة أربعة عوامل هي: التقبل والجو النفسي، التخطيط، التفاعل الصفي، التقويم الصفي. وللكشف عن تأثر صدق تقويم الطلبة للممارسات التدريسية بالعوامل الخارجية التي من أهمها: الدرجة في المقرر، المعدل التراكمي، أعداد الطلبة في الكلية، الرغبة في دراسة المقرر، اللغة التي يدرس بها المقرر، الجنس، الرضا عن التخصص، صعوبة المادة من وجهة نظر الطلبة، اهتمام الطلبة بالمقرر، فقد طبقت أداة التقويم على عينة

بلغت (٩٩٠) طالباً وطالبة من جميع المستويات الدراسية بالجامعة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن حكم الطالب على مفاهيم الممارسات التدريسية لا يتأثر بعامل اللغة التي يدرس بها المقرر، ولابعامل عدد الطلبة في الشعبة، إلا أن هناك أثر للدرجة في المقرر والمعدل التراكمي على تقويم الطلبة للممارسات التدريسية، وقد بلغ معامل الارتباط المتعدد بين جميع المتغيرات مجتمعة والتقويم للممارسات التدريسية (٠,٤٠) وهذا يعني أن (٨٤ %) في تباين تقويم الطلبة للممارسات التدريسية لايمكن التنبؤ به من العوامل الخارجية المقترح تأثيرها على صدق التقويم. وخلصت الدراسة إلى أن هناك أربعة أبعاد وهي التقبل والجو النفسي، التخطيط للتدريس، التدريس والتفاعل الصفي، التقويم الصفي، وأن أداة البحث المشتملة على هذه الأبعاد الأربعة تتمتع بدرجة صدق معقولة في جمع بيانات عن الخصائص التدريسية لعضو هيئة التدريس بالجامعة.

كما أشارت دراسة عبيدات (١٩٩١) إلى معرفة العوامل التي تجذب الطلبة لاختيار بعض المقررات الدراسية عند بعض أعضاء هيئة التدريس دون الآخرين إذا ما أعطوا حرية الاختيار بناءً على الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة على عينة بلغت (٤٤٤) من طلبة جامعة الأردن بكلية التربية وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية وكلية الزراعة وكلية العلوم بالفرقة الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والثانية وبين طلبة السنة الثالثة والرابعة في عوامل الجذب، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عوامل الجذب ترجع إلى عامل الجنس، بينما لم توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الكليات المختلفة من حيث عوامل الجذب لديهم، وأخيراً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التحصيل المتدني والطلبة ذوي التحصيل المرتفع.

وفي دراسة مارش Marsh, H.W, (1991) والتي هدفت إلى الكشف عن العوامل المتعددة لتقويم الطلبة لفعالية التدريس من خلال مقياس تقويمات الطلبة للكفاءة التربوية، وقد بينت الدراسة أن هناك عامل رئيسي يؤثر في هذه التقويمات وهو معدلات الطلبة في الاختبارات والتي قد تؤثر بشكل جوهري على هذه التقديرات ، وهناك عوامل أظهرها التحليل العاملي وهي العلاقات الشخصية بين عضو هيئة التدريس والطالب وفعالية الدرس أو المحاضرة ومشاركة الطالب في الأعمال الصفية ويرى أن معظم الدراسات تفتقر إلى الأساس النظري لمدى عدالة هذه التقييمات من قبل الطلبة وأن بعض الدراسات تتجاهل العامل الذي يرتبط بعلامة الطالب في المقررات المختلفة.

وفي دراسة الشناوي (١٩٩٢) والتي هدفت إلى معرفة مدى اختلاف آراء الطلبة نحو الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس باختلاف معدل التحصيل الدراسي والمستوى الدراسي لديهم ، على عينة بلغت (١٩٠) من طلبة كلية المعلمين بالجوف منهم (١٠٠) طالب بالمستوى الدراسي الأول، (٩٠) طالب بالمستوى الدراسي الأخير، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي المستوى التحصيلي العالي والمتوسط والمنخفض وذلك بناءً على آرائهم نحو الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس، كما أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المستوى الأول والأخير في آراء الطلبة نحو الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس.

وقد أشارت دراسة وتكنز Watkins , D , (1994) إلى تقويمات الطلبة للتدريس الجامعي من منظور عبر ثقافي من خلال ستة جامعات من أقطار مختلفة تمثل مستويات اقتصادية وثقافية مختلفة جداً من الأقطار الآتية : (الهند – نيبال – نيجيريا– الفلبين – هونج كونج – نيوزيلندا). وقد

ركزت أداة الدراسة على بعض خصائص العملية التدريسية مثل تنظيم العرض والتفاعل مع الطلبة ومدى إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في النقاش أثناء المحاضرة، وتم تحديد الفقرات الواضحة والمميزة بشكل جيد بين المدرسين الممتازين والضعاف وقد تم التحقق من تقديرات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معاملات ألفا كرونباك وباستخدام الصدق التمييزي والصدق التقاربي وقد خلصت الدراسة بتحديد وتطوير نموذج لتقييم فعالية التدريس لاستخدامه في أقطار مختلفة وبالرغم من هذا فإن درجة تعميم هذه النتائج على جامعات أخرى مختلفة أو طلبة آخرين تمثل عينات لمناطق مختلفة يكون فيها نوع من الشك أو عدم الثقة، وعلى أية حال فإن هذه النتائج يمكن تعميمها إلى حد ما على أقطار عينة الدراسة الممثلة للاستبيان والتي حددت نموذج تقييم فعالية التدريس الجامعي لهذه الأقطار الستة المتضمنة بالدراسة وأن هذا ربما يكون مناسباً.

ويوضح سكريفن Scriven, M, (1995) في دراسة بعنوان تقديرات الطلبة كمدخل لتقويمات المدرس الجامعي بالرغم من الأسئلة الكثيرة المرتبطة بصدق مثل هذه التقديرات حتى تحت شروط محددة وأن هذه التقديرات من قبل الطلبة ترجع إلى استجابة هؤلاء الطلبة لنموذج أو استمارة بحيث يؤدي جميع الاستجابات التي تطلب منهم من خلال هذه الاستمارة أو النموذج أو يكتب استجابة قصيرة حرة كناحية تقيميه أخرى، وهذا يتم إما أثناء تدريس المقرر في المحاضرة أو بعد الانتهاء مباشرة من تدريسه، وقد توصلت النتائج إلى صدق تقديرات الطلبة واعتبارها كمؤشر جيد لتقدير كفاءة المدرس الجامعي.

أما دراسة يحيى (١٩٩٦) والتي هدفت إلى الوقوف على أثر جنس كل من الطالب والمعلم الجامعي على تقديرات الطلبة للكفاءة التدريسية بكليتي التربية والعلوم الإسلامية ، والآداب بجامعة السلطان قابوس على

عينة قوامها (٧٩٧) طالباً و(٩٠٠) طالبة ، أما عينة أعضاء هيئة التدريس فقد تألفت من (٧٦) مدرساً منهم (٦٨) ذكور، و (٨) إناث، وقد استخدم استبيان تقويم المعلم الجامعي والمقررات الدراسية، وقد توصلت الدراسة إلى أن تقديرات الطالبات لأعضاء هيئة التدريس من الجنسين أعلى من تقديرات الذكور لهم، بينما لم يصل متغير جنس المعلم إلى مستوى الدلالة الإحصائية، كما توصل التحليل العامل إلى تشابه لكل من الذكور والإناث في العوامل التي تم التوصل إليها، وتوصلت النتائج كذلك إلى أن تقديرات الطلاب لمعلميهم بالجامعة تتأثر بفعالية المعلم وقدراته التدريسية أكثر من تأثرها بنوعه (ذكر/أنثى).

وفي دراسة نيجرون وآخرون Negron, P .& *et al* . , (1996) والتي فحصت الممارسات التدريسية لطلبة الجامعة من خلال (١٨٠) طالباً وطالبة بكلية التربية و (٢٩) عضو من هيئة التدريس وقد اهتمت ببيان العلاقة لكل من جنس الطالب والتخصص ومستوى الدراسة مع الدرجة الكلية لتقدير الممارسات التدريسية وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس والدرجة الكلية لتقدير الممارسات التدريسية بينما لم تكشف الدراسة عن هذه الفروق وفقاً لاختلاف التخصص أو مستوى الدراسة.

كما أشارت دراسة جرينولد Greenwald, A.G. , (1995) إلى أن تقييمات الطلبة أقرب إلى أن تقلل في بعض الحالات من فاعلية تدريس الأساتذة الذين يتشددون في وضع العلامات وعلى العكس فإنهم يعطون تقديرات عالية للأساتذة الذين يتساهلون في وضع العلامات، أي أن التضخم في العلامات بالنسبة للطلبة يؤدي إلى تضخم في التقييم بالنسبة للأساتذة.

أما دراسة نايت Knight, C. , (1996) فقد تناولت أثر التدريب الميداني في تقييم الطلبة للأساتذة وقد ركزت على المقررات المرتبطة بالتطبيق الميداني تحظى بتقييمات أكثر إيجابية من المقررات التي تشتمل على مادة نظرية بدرجة أكبر.

وتوصلت دراسة فورمان Forman, D.W., (1997) إلى أثر استخدام التقنية في التدريس على تقييمات الطلبة لعضو هيئة التدريس وأن متغير التقنية ربما يعتبر متغيراً هاماً في تقييمات الطلبة لعضو هيئة التدريس بشكل إيجابي وأن إدخال هذا الجانب في التدريس ينمي إدراك الطلبة نحو المجهود والاهتمام الذي يبذله عضو هيئة التدريس في المحاضرة.

وفي دراسة سالور وآخرون Sailor , P. , *& et al.* , (1997) والتي أوضحت العلاقة بين علامات الطلبة وتقييمهم لعضو هيئة التدريس وكذلك معرفة أثر متغير المستوى الدراسي (جامعي، فوق جامعي) على هذا التقييم لعضو هيئة التدريس وتوصلت الدراسة إلى أنه في كل المقررات الدراسية على المستوى الجامعي كانت هناك علاقة إيجابية بين تقييمات الطلبة والعلامات التي حصلوا عليها ولكن لم تظهر نفس النتائج في مقررات الدراسات العليا.

وتوصلت دراسة إبراهيم (١٩٩٧) إلى بيان أثر متغير الجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي على اختيار المقررات الاختيارية بجامعة السلطان قابوس وكشفت الدراسة عن فروق بين الجنسين في تقديرهم للعوامل التي أدت لاختيارهم بعض المقررات، وأن هناك فروقاً في هذه التقديرات لصالح التخصص الأدبي.

وفي دراسة أندرسون وميلر Anderson ,K., & Miller, E,D (1997) والتي اهتمت بدراسة أثر متغير جنس الطالب على تقييمات الطالب للتدريس ومدى تحيز عامل الجنس على هذه التقديرات بصفة خاصة نحو توقعات

الطالب وقد أشارات النتائج إلى اختلاف وتضارب بين تقييمات الذكور والإناث على مقياس تقويم الطالب للعملية التعليمية لصالح الإناث.

وقد هدفت دراسة كل من فيرناندز وماتيو Fernandez .J.,& Mateo,M.A., (1997) إلى دراسة أثر كل من جنس الطالب والمدرس والتفاعل بينهما على تقديرات التدريس الجامعي من خلال عينة بلغت (١٣٠٤) من طلبة الجامعة الأسبان وأشارت النتائج إلى ان ثمة تأثيرات ضعيفة أو غير حقيقية لتفاعل جنس الطالب والمدرس على تقديرات الطلبة لكفاءة التدريس الجامعي.

وأشارت دراسة تشانج Chang, T .,S., (1997) إلى بيان تأثيرات مستوى المقرر وحجم الفصل (حجرة الدراسة) وجنس المدرس على تقديرات الطالب لأداء المدرس الجامعي في تايوان، واشتملت أداة التقويم على (١٣) سؤال ركزت على أربعة أبعاد لأداء المدرس وهي الإعداد والتخطيط، المواد والوسائل والمحتوى ، والطريقة أو المهارة، الواجبات والامتحانات. وأشارت النتائج إلى أن حجم الفصل ليس له تأثير دال إحصائياً على تقديرات الطلبة للتعلم بالرغم من أن المتوسط العالي للتقويمات قد جاء من الفصول التي تشمل على أقل من (١٠) طلاب، وجنس المعلم ليس له دلالة إحصائية تؤثر في تقديرات الطلبة للتعلم بالرغم من أن المدرسين الذكور كانوا مرتبطين بدلالة مرتفعة مع بعد المحتوى والمواد التعليمية.

كما أوضحت دراسة بيبلو Peplow,P. , (1998) والتي فحصت اتجاهات طلبة العلوم الطبيعية لكل من الذكور والإناث حول مدى كفاءة التعلم لبرنامج محدد في علم التشريح، وقد اهتمت بقياس الفروق بين الذكور والإناث في المدارك والمناقشات والأسئلة الأولية المرتبطة بعمق

مهارات التعلم. وقد أشارت النتائج إلى أن استجابات الإناث كانت أكثر إيجابية من الذكور.

وفي دراسة باتشين وآخرون Bachen,C,M., *et al* ., (1999) والتي أشارت إلى تقييم دور الجنس لتقييمات طلبة الجامعة لعضو هيئة التدريس، وتوصلت النتائج إلى أن الطالبات الإناث ارتبط تقييمهن بعضوات هيئات التدريس الإناث ارتباطاً عالياً من خلال خمسة أبعاد تدريسية، إلا أن أعضاء هيئة التدريس الذكور على العكس من ذلك كان الارتباط أقل، بينما الطلبة الذكور لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويمهم لأداء أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث.

وفي دراسة كروتمان وويليم Krautmann, A.C .,&Sander,W.,(1999) والتي هدفت إلى بيان العلاقة بين ممارسات إعطاء الدرجات وتقويمات الطالبات للأداء التدريسي، إذا كانت التقويمات مرتفعة بواسطة إعطاء معدلات مرتفعة هل يؤدي هذا إلى زيادة مستوى الأداء التقييمي من قبل الطلبة في مرحلة التعليم العالي وقد وجدت الدراسة أن هذه المعدلات تؤثر بالفعل في تقويم المعلم وهذه النتيجة تكون متسقة مع افتراض أن المدرسين ربما يحسنوا التقويمات من خلال الكرم المتزايد في إعطاء المعدلات أو التقديرات لطلابهم.

وهدفت دراسة كل من إبراهيم و الطيب (٢٠٠٠) إلى التعرف على علاقة بعض المتغيرات في تقييم الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة لدى (٥٨٨) طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة السلطان قابوس من الصفوف الرابع والسادس والثامن. وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي والأدبي في تقديرهم لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة، وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقديرهم لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة ترجع إلى متغير الصف الدراسي (رابع، سادس، ثامن) من خلال تحليل التباين

الأحادي واختبار شفيه Scheffe للمقارنات المتعددة حيث تبين وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الصفين الرابع والثامن لصالح الصف الرابع، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي الصفين السادس والثامن لصالح الصف السادس، وكذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة.

وفي دراسة درودي وتشاثلين Drudy,S. & Chathlin, M.U., (2002) والتي هدفت إلى دراسة أنماط التفاعلات الصفية لكل من الذكور والإناث الذي تعلموا بواسطة المدرسين في (١٣٦) فصل دراسي والنتائج التي درست تفاعلات الفصل الدراسي دفعت مدرسين الطلاب لأخذ رد فعل علاجي لتحسين الأداء.

وفي دراسة بيرد Beard, V., (2002) والتي أوضحت أن أساليب تقييم الفصل الدراسي تعتبر أدوات لتحسين تعلم المحاسبة وقد استخدمت أساليب مصغرة للتقييم والتعلم، وأنها تقدم تغذية راجعة للكفاءة التدريسية، وقدمت الدراسة أمثلة لهذه الأساليب والتي تتوافق مع مبادئ المحاسبة، واهتمت بقياس مدى التفاعل بين الطلبة والمدرسين وكذلك تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض. وأوصت بأن هذه الأساليب فعالة لقياس مدى تحسن العملية التعليمية.

وفي دراسة كسكليتر Kicklighter, J.R., (2003) والتي أشارت إلى تقييم الكفاءة التدريسية والتعليمية من خلال الربط بين الأداء التعليمي ومخرجات أو نتائج الطلبة وتقديراتهم وذلك بهدف تحسين العملية التربوية وقد بينت النتائج أن تقديرات الطلبة لفعالية التدريس دليل جيد على قياس الكفاءة التعليمية.

وفي دراسة أوليفر Oliver , R .L (2004) والتي أوضحت تقويم الطالب لأداء المدرس وقد حدد الطلبة الصفات الفعالة وغير الفعالة لمدرسي الجامعة، وقد استخدمت (٢٠) فقرة من قبل الطلبة لتقويم أعضاء هيئة التدريس والتي تقيس سمات المدرس الفردية والخصائص التعليمية وأنشطة وخدمة المجتمع التي يقدمها مدرس الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى صدق فقرات أداة الدراسة في تقويم السمات والخصائص التعليمية المتعلقة بعضو هيئة التدريس بالجامعة.

وفي دراسة فريز وآخرون Freeze , C.R., & *et al* .,(2004) والتي أوضحت تقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة وطبقت أداة الدراسة على (١١٢) من طلبة الجامعة بولاية جنوب كارولينا والتي تمثل تقييم الأداء التدريس والتي تقيس خمسة أبعاد وهي: التخطيط، التعليم، الإدارة، التواصل والاجتماعية، الاتجاه وقد وجدت الدراسة أن تقييم الطلبة يؤدي إلى تحسين مهارات المدرس التعليمية وأدائه وهذا يعتبر أداة مفيدة للعملية التدريسية.

وفي دراسة رونان Ronan, W.W., (2004) والتي أوضحت أهم العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لفعالية تدريس الفصل الدراسي، بمعنى تقييم الطالب لأداء المدرس، وتوصلت إلى ستة عوامل رئيسية في التقييم وهي:

١. العلاقات الشخصية مع الطلبة.
٢. إدارة الفصل الدراسي.
٣. مشاركة الطلبة في الفصل.
٤. الحضور إلى الفصل والالتزام بالمواعيد.
٥. التنظيم وعرض المادة.
٦. تقويم أداء الطالب.

وكذلك أشارت دراسة ميرتلر (Mertler,C.A . , 2004) إلى تقويم الطالب للتدريس وأساليب التدريس والأداة المصممة لهذه الدراسة لقياس تقويم الطالب لأداء المدرس قد طبقت مرتين على طلاب في سبعة كليات في شمال فلوريدا وقدمت تغذية راجعة لكل مدرس أو مدرسة فقد تسلم تقديراته (تقديراتها) والتعليقات عليها مشتملة على نقاط القوة والضعف وهذه العملية تكون مفيدة لو الطلبة كانوا أمناء أو صادقين في تقديراتهم وتعليقاتهم، وتشير نتائج الدراسة بعد تحديد نقاط الضعف في أداء المدرس بواسطة الطلبة إلى أن عملية تقديم تغذية راجعة للمدرس عن أدائه الصفي تكون مفيدة جداً لتطوير وتحسين الكفاءة التدريسية.

وفي دراسة عبدالحق و بوبشيت Abdul Hack, I.M & Bubshait, A.I (2004) والتي أوضحت العلاقات الإنسانية بين الأستاذ والطالب كما تدركها طالبات جامعة الملك فيصل وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٧) طالبة طبقت عليهن استبيان مكون من (٣٨) فقرة تمثل ستة محاور لسلوك الأستاذ الجامعي وقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين واختبار توكي لتقدير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو مجالات الاستبيان وتبعاً لمتغيرات الدراسة. وقد دلت النتائج على وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الأدبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة بين التحصيل الأكاديمي العالي والتحصيل الأكاديمي المنخفض. وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق دورة العلاقات الإنسانية لكل أستاذ جامعي مستجد.

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

يتضح من الدراسات السابقة ما يلي :

١. تنوع الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة الحالي بالمقارنة بالدراسات العربية التي أجريت في هذا المجال، كما أن معظم الدراسات العربية قد ركزت على دراسة أثر بعض المتغيرات في علاقتها بتقييم أداء الأستاذ الجامعي ولم تهتم بشكل رئيسي بأهم العوامل المؤثرة على الطلبة عند طلبهم تقييم أساتذة الجامعة ولم تهتم بالبنية العاملية لدى الذكور والإناث في هذا التقييم.

٢. اهتمام بعض الدارسات السابقة بدراسة الفروق بين المتغيرات التصنيفية كالجنس والتخصص في تقييم الأستاذ الجامعي ولم تهتم بالبنية العاملية بشكل عام لأداة القياس المستخدمة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس.

٣. غالبية الدراسات السابقة ركزت على استخدام أساليب إحصائية بسيطة والقليل منها استخدم أساليب إحصائية أكثر تقدماً، وسوف تستخدم هذه الدراسة الأساليب الإحصائية الحديثة مثل:

٤. لم تتفق نتائج الدراسات السابقة حول أثر درجات الطلاب في تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس، فبعضها أشار إلى وجود علاقة إيجابية، والأخرى أشارت إلى علاقة ضعيفة أو انعدام العلاقة، وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة الفروق بين المتغيرات في تأثيرها على تقييم الأداء نجد أنها متناقضة ولم تتفق بشكل كامل يفصل النتيجة والبحث.

٥. إن أغلب الدراسات السابقة تشير إلى إمكانية الوصول إلى نتائج على درجة كبيرة من الموثوقية والصدق والثبات عند تقييم الطلبة للعملية التدريسية، وبالتالي فهي من أهم الوسائل التي يجب توظيفها لقياس نوعية وكفاءة التعليم الجامعي.

٦. تباينت نتائج الدراسات التي استخدمت أداة التقييم. حيث ترى بعض الدراسات أن الأدوات المستخدمة جيدة وأن الطلبة يمكن أن يستجيبوا

لهذه الأدوات بفعالية وترى دراسات أخرى أن الأدوات الحالية غير صادقة وغير ثابتة بشكل كافي لأنها في الغالب تقيس سمات شخصية الأستاذ ولا تعبر عن تقييم العملية التعليمية.

٧. أشارت كثير من الدراسات الأجنبية والعربية إلى بعض المتغيرات المؤثرة في تقييم الطلبة للأداء التدريسي منها إدارة الصف، وضوح عرض المادة ، التمكن من المادة الدراسية، والبعض الآخر من الدراسات ركزت على عوامل أخرى مثل العدل في تقييم الطلبة، التفاعل مع الطلبة داخل وخارج الصف، العلاقات الشخصية مع الطلبة واحترام آرائهم ، ولم توجد دراسة تتناول جميع المتغيرات المعروضة وغيرها بهذه الدراسة، تم دراستها وتحليلها بشكل كلي لمعرفة البنية العاملية بشكل عام. كما ترى بعض الدراسات موضوعية التقييم والبعض الآخر يرى أنها ذاتية وأنها تعكس شعبية الأستاذ أكثر مما تعكس أداءه التدريسي وعرضه للمادة الدراسية.

٨. اكتفت بعض الدراسات بوضع سؤال مفتوح، بينما الدراسة الحالية اعتمدت بالإضافة إلى هذا على اقتراح أبعاد متعددة أخرى وقد تم تحكيمها من قبل متخصصين في القياس والتقويم التربوي، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية المتعمقة تم التوصل إلى إعداد أداة تشمل جوانب متعددة يتناول كل جانب منها مجموعة من الفقرات التي لم تتعرض لها الدراسات السابقة بالتفصيل من أجل الوصول إلى أداة أكثر ثباتاً وصدقاً في تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة.

ويلاحظ الباحثان على الدراسات السابقة وجود اختلاف بينها حول الفروق بين الذكور والإناث في تقييم أداء عضة هيئة التدريس حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث، في حين

توصلت دراسات أخرى إلى أن الفروق بين الذكور والإناث غير دالة إحصائياً.

كما وجد خلاف من جهة أخرى حول تقييم طلبة الشعب العلمية والأدبية لأداء عضو هيئة التدريس فتارة نجد أن هناك فروقاً بينهما، في حين تنعدم هذه الفروق في دراسات أخرى أو أنها غير دالة إحصائياً، وكذلك الأمر بالنسبة للمستوى التعليمي (المستوى الأول والمستوى الأخير).

وتحاول هذه الدراسة حل الخلاف حول بعض المتغيرات التي اختلفت الدراسات السابقة أو تباينت نتائجها، وكذلك التحقق من بعض النتائج التي اتفقت عليها الدراسات السابقة في ضوء العينة والأدوات الممثلة للدراسة الحالية.

كما تنوعت العينات التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة سواء من حيث العدد أو من حيث الأفراد المشاركين، فقد اعتمدت بعض الدراسات على تقييم الأساتذة لأنفسهم في حين اعتمدت دراسات أخرى على تقييم عميد الكلية أو رئيس القسم، ومنها من اعتمدت على آراء أعضاء هيئة التدريس، لكن أغلب الدراسات اعتمدت على الطلبة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس، كما أن هناك العديد من الأطر النظرية تشير إلى صدق الأداة المستخدمة من قبل الطلاب في تقييم أداء عضو هيئة التدريس، باعتبارهم أكثر وأقرب الأشخاص من عضو هيئة التدريس وأكثر تفاعلاً معه ورؤية له من زملائه الآخرين، إلا أنه ينبغي أن يتم التقييم تحت ضوابط محددة.

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المرشدة في هذا المجال يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.
٢. لايوجد تأثير دال إحصائياً لكل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها على الدرجة الكلية لمقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة.
٣. لايوجد تأثير دال إحصائياً لكل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي – والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها – على درجات أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة الطلبة.

العينة والطريقة والإجراءات :

العينة :

تم اختيار عينتي الدراسة الحالية – الاستطلاعية والنهائية – عرضياً من طلاب وطالبات المستويين الأول والرابع من عدة كليات مختلفة تابعة لجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية موزعة على الأقسام العلمية والأقسام الأدبية كما يلي :

العينة الاستطلاعية : تكونت من (٧٤) طالباً وطالبة منهم ٢٣ طالباً (١١ بالأقسام العلمية ، ١٢ بالأقسام الأدبية) ، ٥١ طالبة (٣٣ بالأقسام العلمية، ١٨ بالأقسام الأدبية)، بمتوسط عمر ٢٠ سنة و ١ شهر، (بالنسبة لطلاب وطالبات المستوى الأول) بانحراف معياري (١,٢٧)، و ٢٣سنة و ٢ شهر (بالنسبة لطلاب وطالبات المستوى الرابع) بانحراف معياري (١,٤١)، وقد استخدمت درجات هذه العينة في تقنين مقياس العوامل المؤثرة على طلبة الجامعة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس.

وقد بلغ متوسط أعمار العينة الاستطلاعية بشكل كلي هو (٢٢,٧٥سنة) وانحراف معياري قدره (٢,٠٤ سنة)، موزعين كالتالي: مستوى أول = ٢٣ بنسبة (٣١,١%)، مستوى رابع = ٥١ بنسبة (٦٨,٩%).

العينة النهائية : تكونت من ٤٢٧ طالباً وطالبة (١٧٤ بالمستوى الأول ، ٢٥٣ بالمستوى الرابع)، منهم ١٧١ طالباً (١١٥ بالأقسام العلمية، ٥٦ بالأقسام الأدبية)، ٢٥٦ طالبة (١٥٩ بالأقسام العلمية، ٩٧ بالأقسام الأدبية)، بمتوسط عمر ١٩ سنة و٣ شهور (بالنسبة لطلاب وطالبات المستوى الأول) بانحراف معياري (١,١٩)، ٢٢سنة و١١ شهر (بالنسبة لطلاب وطالبات المستوى الرابع) بانحراف معياري (١,٣٧).

وقد بلغ متوسط أعمار العينة النهائية بشكل كلي هو (٢١,٠٩) وانحراف معياري قدره (٢,٠٣).

أداة الدراسة :

أعد الباحثان مقياس العوامل المؤثرة على طلبة الجامعة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس ولهذا الغرض قاما الباحثان بدراسة استطلاعية من خلال طرح سؤال مفتوح للطلبة من الجنسيين (ذكور وإناث) بالأقسام الأدبية والعلمية وكذلك للطلبة الجدد بالكلية والطلبة على وشك التخرج وسؤالهم عن أهم العوامل التي يضعونها في الاعتبار عند تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة أو ماهي العوامل المؤثرة على تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، وقد كشفت نتائج هذا السؤال المفتوح عن بعض العوامل الهامة الأكثر تكراراً مثل طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، التقييم والعدالة في تقدير درجة الطالب، وكذلك بعض سمات عضو هيئة التدريس الشخصية ومدى علاقاته الإنسانية مع الطلبة.

وبمراجعة الأدبيات المرتبطة بالبحث والأبعاد الممثلة للمقياس من خلال الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية في هذا المجال. وفي ضوء

الدراسة الاستطلاعية تم استخلاص أهم الأبعاد الأكثر تأثيراً على طلبة الجامعة عند تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس وقد صنفت في تسعة عوامل رئيسية وهي: الكفاءات التدريسية، التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص، وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى، التقييم، العلاقات الإنسانية، السمات الشخصية، استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم، استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة، القدرة على إدارة الصف.

أما الخطوة التالية فقد تم صياغة مجموعة من الفقرات المحددة لكل بعد من خلال خبرة الباحثين وعملهما بمهنة التدريس بالإضافة إلى آراء المتخصصين في القياس والتقويم وبمساعدة الأدبيات المرتبطة بالمقاييس في هذا المجال، وقد وضعت هذه الفقرات مصنفة في العوامل التسعة للمقياس ووزعت على عشرة من أساتذة كلية التربية جامعة الملك فيصل بالإحساء بأقسام التربية وعلم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس والإدارة التعليمية، وطلب منهم المساعدة في تحكيم الأداة لتقييم عضو هيئة التدريس بالجامعة وذلك من خلال شمولية الأبعاد لأداة القياس وما تمثله من جوانب متعددة كعملية التدريس بالإضافة إلى العبارات التي تمثل كل بعد وهل هي واضحة أم تحتاج إلى حذف أو تعديل وإضافة مايرونه مناسباً لتعديل وتنقيح الأداة، وذلك بهدف تصميم وتطوير أداة لقياس أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة.

ولقد استفاد الباحثان من آراء المحكمين بتعديل بعض الصياغات لتناسب استعداد الطلبة للاستجابة على فقرات المقياس ، ومن هنا يتكون المقياس في صورته الأولية من (٨٧) عبارة موزعة على أبعاد المقياس وفقاً لأهمية وثقل كل بعد وبناءً على آراء الأساتذة وخبراء القياس

والتقويم التربوي، ويتم الاستجابة على جميع عبارات المقياس من خلال تدرج من خمسة نقاط من (١) إلى (٥) حيث يشير الرقم (١) إلى عدم الموافقة تماماً بالنسبة للمعنى المتضمن في العبارة للفرد المستجيب، بينما يشير الرقم (٥) إلى الموافقة تماماً بالنسبة للمعنى المتضمن في العبارة وذلك في جميع عبارات المقياس.

أولاً : الصدق

١) صدق المحكمين :

عرضت الصورة الأولية للمقياس وكان عددها (٨٧) عبارة على ١٠ محكمين من الأساتذة والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين بأقسام التربية وعلم النفس والتربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس ورياض الأطفال والإدارة التعليمية* وطلب منهم تحديد إنتماء أو عدم انتماء العبارة على المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه ومدى وضوحها، وإضافة ما يرونه من تعديلات مناسبة، وقد استفاد الباحثان من آراء هؤلاء المحكمين في إعادة صياغة بعض العبارات وحذف بعض العبارات الأخرى، وقد أسفر صدق المحكمين بعد عرضها عليهم مرة ثانية بعد التعديلات على أن كل عبارة تنتمي إلى المقياس الذي تقيسه وأن جميعها واضحة. وبعد التحقق من صدق المحكمين تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (٧٤) طالباً وطالبة بالأقسام العلمية والأدبية وبالمستويين الأول والرابع بكليات العلوم والتربية والاقتصاد المنزلي والعلوم الإدارية والعلوم الزراعية بجامعة الملك فيصل، وذلك تمهيداً لحساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية.

---

* يشكر الباحثان الإخوة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل لمشاركتهم في تحكيم أداة الدراسة

٢) صدق العبارات :

لحساب صدق العبارات استخدم معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه بافتراض أن بقية درجات المقياس الفرعي محكاً لتلك العبارة، وقد تم استبعاد بعض العبارات غير الدالة احصائيا والإبقاء فقط على جميع العبارات الصادقة ويبن جدول رقم (١) معاملات الارتباط الدالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) والتي تم إبقاؤها في صورتها النهائية والبالغ عددها (٦٩) عبارة.

إضافة على ذلك تم حساب معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول التالي رقم (٢) يوضح أن معاملات الارتباط الخاصة بعبارات مقياس العوامل المؤثرة على طلبة الجامعة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقد تم استبعاد بعض العبارات غير الدالة أو التي لم تصل إلى مستوى الدلالة (٠,٠٥) على الأقل ويبلغ عدد العبارات المستبعدة (١٨) عبارة ويوضح نفس الجدول رقم (١) جميع معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ودلالتها الإحصائية، وذلك بالنسبة لكل العبارات التي تم الإبقاء عليها لوصولها لمستوى الدلالة المطلوب.

جدول رقم (١)

معاملات ثبات وصدق مقياس العوامل المؤثرة على طلبة الجامعة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس (لجميع العبارات الدالة إحصائياً)

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبعد عند حذف درجة العبارة من البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبعد عند حذف درجة العبارة من البعد
١	٠,٥١٧**	٠,٨٩٠	٠,٤٤٥**	٣٦	٠,٦٣١**	٠,٩٢١	٠,٥٤٦**
٢	٠,٦٦٧**	٠,٨٨٤	٠,٦٠٥**	٣٧	٠,٧٦١**	٠,٩١٣	٠,٧٠٨**
٣	٠,٦٨٤**	٠,٨٨٤	٠,٦٠٦**	٣٨	٠,٨١٤**	٠,٩١١	٠,٧٧٣**
٤	٠,٧٣٥**	٠,٨٨١	٠,٦٧٥**	٣٩	٠,٧٠٩**	٠,٩١٦	٠,٦٤٥**
٥	٠,٧٤٤**	٠,٨٨٠	٠,٦٧٦**	٤٠	٠,٧٠٣**	٠,٩١٠	٠,٦٣٥**
٦	٠,٦٣٣**	٠,٨٨٦	٠,٥٦٨**	٤١	٠,٦٤٣**	٠,٩١٣	٠,٥٧٨**
٧	٠,٦١١**	٠,٨٨٧	٠,٥٣٦**	٤٢	٠,٧٦٩**	٠,٩٠٦	٠,٧١٦**
٨	٠,٨٠٠**	٠,٨٧٧	٠,٧٤٩**	٤٣	٠,٨٣٧**	٠,٩٠١	٠,٧٨٥**
٩	٠,٨٢٠**	٠,٨٧٦	٠,٧٨٠**	٤٤	٠,٧٦٧**	٠,٩٠٦	٠,٧٠٥**
١٠	٠,٧٦٩**	٠,٨٧٩	٠,٧١٣**	٤٥	٠,٨٠٩**	٠,٩٠٣	٠,٧٤٦**
١١	٠,٦٣٨**	٠,٨٨٦	٠,٥٦٧**	٤٦	٠,٧٤١**	٠,٩٠٧	٠,٦٧٨**
١٢	٠,٦١١**	٠,٦٤٥	٠,٤٦٤**	٤٧	٠,٧٦٧**	٠,٩٠٦	٠,٦٩٩**
١٣	٠,٦٩٤**	٠,٦٢٢	٠,٥٣٨**	٤٨	٠,٨٤٣**	٠,٩٠١	٠,٧٨٤**
١٤	٠,٧٣٣**	٠,٦١٠	٠,٥٦٦**	٤٩	٠,٦٥٦**	٠,٩١٣	٠,٥٧١**
١٥	٠,٧٠١**	٠,٦٢٠	٠,٥٥١**	٥٠	٠,٨٣٩**	٠,٨٩٧	٠,٧٦٥**
١٦	٠,٦٣٩**	٠,٦٨٩	٠,٤٨١**	٥١	٠,٨٦٩**	٠,٨٩١	٠,٨١٣**
١٧	٠,٦٧١**	٠,٦٨١	٠,٥١٥**	٥٢	٠,٨٤٥**	٠,٨٩٥	٠,٧٧٨**
١٨	٠,٦٥٧**	٠,٦٨٨	٠,٤٨١**	٥٣	٠,٨٦٦**	٠,٨٩٢	٠,٨٠٨**
١٩	٠,٦٧٩**	٠,٦٨٢	٠,٥٠٤**	٥٤	٠,٨٦٦**	٠,٨٩٢	٠,٨١١**
٢٠	٠,٦٢٧**	٠,٨٢٣	٠,٥٢٣**	٥٥	٠,٨١٥**	٠,٨٩٩	٠,٧٤٢**
٢١	٠,٦٩٩**	٠,٨١٦	٠,٦٢١**	٥٦	٠,٦٥٩**	٠,٩٠٢	٠,٥٧٣**
٢٢	٠,٤٧٧**	٠,٨٣٣	٠,٣٨٢**	٥٧	٠,٦٢٧**	٠,٩٠٢	٠,٥٥٨**
٢٣	٠,٧٠٩**	٠,٨١٤	٠,٦٢٢**	٥٨	٠,٦٩٦**	٠,٨٩٨	٠,٦٢٧**
٢٤	٠,٧٠٩**	٠,٨١٤	٠,٦١٤**	٥٩	٠,٧٩٣**	٠,٨٩٣	٠,٧٤٩**
٢٥	٠,٧٥٤**	٠,٨١٠	٠,٦٨١**	٦٠	٠,٧٧٧**	٠,٨٩٤	٠,٧٢٦**
٢٦	٠,٧٥١**	٠,٨٠٩	٠,٦٧١**	٦١	٠,٥٣٨**	٠,٩٠٤	٠,٤٥٣**
٢٧	٠,٥٥٢**	٠,٨٣١	٠,٤٣٢**	٦٢	٠,٧٣١**	٠,٨٩٧	٠,٦٥٧**

تابع جدول رقم (١)

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبعد عند حذف درجة العبارة من البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبعد عند حذف درجة العبارة من البعد
٢٨	**٠,٦٣١	٠,٨٢٥	**٠,٥١١	.٦٣	**٠,٧٧٠	٠,٨٩٤	**٠,٧١٥
٢٩	**٠,٨٢٧	٠,٩١١	**٠,٧٧٢	٦٤	**٠,٧٤٩	٠,٨٩٦	**٠,٦٩٤
٣٠	**٠,٧٤٣	٠,٩١٤	**٠,٦٨٤	٦٥	**٠,٨٠٩	٠,٧٦٦	**٠,٧٢٠
٣١	**٠,٧٩٠	٠,٩١٢	**٠,٧٣٩	٦٦	**٠,٨٢٣	٠,٧٧١	**٠,٧١٤
٣٢	**٠,٧٣٩	٠,٩١٥	**٦٨٢	٦٧	**٠,٧٢٩	٠,٨٠٢	**٠,٥٨٠
٣٣	**٠,٧٩٣	٠,٩١٢	**٠,٧٥٢	٦٨	**٠,٧٤٨	٠,٧٩٦	**٠,٦٠٩
٣٤	**٠,٧٠٣	٠,٩١٦	**٠,٦٥٢	٦٩	**٠,٧٤٧	٠,٧٩٢	**٠,٦٣٩
٣٥	**٠,٨٥٤	٠,٩٠٩	**٠,٨٢٢				

(**) معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) دلالة الطرفين

جدول رقم (٢)

يبين الاتساق الداخلي لعبارات المقياس في إرتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس ككل

رقم العبـــارة	معامل الارتباط	رقـم العبـــارة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٤١	٣٦	**٠,٥١٣
٢	**٠,٤٢٤	٣٧	**٠,٦٤٥
٣	**٠,٤٣٩	٣٨	**٠,٧٣٠
٤	**٠,٥٩٢	٣٩	**٠,٥٢٢
٥	**٠,٥٤٩	٤٠	**٠,٥٩٧
٦	**٠,٤٥٧	٤١	**٠,٥٣٧
٧	**٠,٤٨٧	٤٢	**٠,٦٥٦
٨	**٠,٦٨٠	٤٣	**٠,٧٣٢
٩	**٠,٦٦٨	٤٤	**٠,٦٧٠
١٠	**٠,٧١٠	٤٥	**٠,٦٦١

تابع جدول رقم (٢)

رقم العبـــارة	معامل الارتباط	رقـم العبـــارة	معامل الارتباط
١١	**٠,٦٤١	٤٦	**٠,٦٦٢
١٢	**٠,٥٥٩	٤٧	**٠,٦٦٣
١٣	**٠,٦١٢	٤٨	**٠,٧٨٥
١٤	**٠,٦٧٦	٤٩	**٠,٥٥٧
١٥	**٠,٥٧٦	٥٠	**٠,٦٠٠
١٦	**٠,٤٦٦	٥١	**٠,٦٨٨
١٧	**٠,٥٤١	٥٢	**٠,٦٢٧
١٨	**٠,٣٥٨	٥٣	**٠,٦٧١
١٩	**٠,٣٨٤	٥٤	**٠,٦٨٢
٢٠	**٠,٥٨٤	٥٥	**٠,٥٥٣
٢١	**٠,٥٩٦	٥٦	**٠,٥٤٣
٢٢	**٠,٤٣٨	٥٧	**٠,٥٧٩
٢٣	**٠,٥٩٢	٥٨	**٠,٦١١
٢٤	**٠,٦٠٥	٥٩	**٠,٦٩٣
٢٥	**٠,٦٨١	٦٠	**٠,٧٢٧
٢٦	**٠,٧٤٣	٦١	**٠,٥٢٢
٢٧	**٠,٤٤٧	٦٢	**٠,٦٠٩
٢٨	**٠,٤٥٣	٦٣	**٠,٦٨٥
٢٩	**٠,٧٧٥	٦٤	**٠,٧٢٣
٣٠	**٠,٦٤٦	٦٥	**٠,٤٧٩
٣١	**٠,٦٩٧	٦٦	**٠,٥٦٩
٣٢	**٠,٦٥٠	٦٧	**٠,٦٦٨
٣٣	**٠,٦٨٦	٦٨	**٠,٣٨٨
٣٤	**٠,٥٣١	٦٩	**٠,٥٧٩
٣٥	**٠,٧١٥		

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) (دلالة الطرفين) .

صدق الأبعاد :

تم التحقق من صدق الأبعاد الممثلة للمقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency بواسطة تقدير معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد التسعة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس.

والجدول رقم (٣) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس التسعة والدرجة الكلية لمقياس العوامل المؤثرة على طلبة الجامعة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس

أبعاد المقياس	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١	--								
٢	**٠,٦٤٢	--							
٣	**٠,٤٩٦	**٠,٤٩٦							
٤	**٠,٦٥٣	**٠,٦١٥	**٠,٥٤٠	--					
٥	٠,٦٣٤	**٠٥٨٦	**٠,٤٩٩	**٠,٦٥٠	--				
٦	**٠,٦٢٢	**٠,٥٥٥	**٠,٥٩٦	**٠,٦٩٣	**٠,٧٥٠	--			
٧	**٠,٤١٤	**٠,٥٧٨	**٠,٦٠١	**٠,٦٥٣	**٠,٦٠٦	**٠,٥٥٢	--		
٨	**٠,٥٤٠	**٠,٦٦٨	**٠,٥٨٥	**٠,٦٠٤	**٠,٦٧٨	**٠,٧٢٦	**٠,٧٥٦	--	
٩	**٠,٣٩٩	**٠,٥٠٤	*٠,٢٤٥	**٠,٤٧١	**٠,٤٨٠	**٠,٦٣٠	**٠,٤٠٥	**٠,٦٤٨	--
الدرجة الكلية	**٠,٧٨٧	**٠,٧٧٤	**٠,٦٨٨	**٠,٨٣٣	**٠,٨٥٢	**٠,٨٦٧	**٠,٧٧٠	**٠,٨٦٦	**٠,٦٤٨

** دال عند مستوى (٠,٠١)

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

من الجدول السابق رقم (٣) يتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) ماعدا الارتباط بين البعد الثالث والتاسع فهو دال عند مستوى (٠,٠٥) ومن هذا الجدول يتبين أن الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس يتحقق بدرجة كافية مما يبرهن على صدق أبعاد المقياس.

الصدق العاملي :

لفحص الصدق العاملي للمقياس، استخدم الباحثان طريقة المكونات الأساسية باستخدام أسلوب (Varimax Rotation) مع محك كايزر Kaiser Normalization والتي تقبل العامل الذي يزيد جذوره الكامن Eigen Value من الواحد الصحيح وهو عندئذٍ يمثل العامل الدال إحصائياً. والجدول التالي رقم (٤) يبين أن هناك عامل واحد فقط تتشبع حوله جميع جوانب المقياس مع قيمة الجذر الكامن الذي يساوي (٥,٦٥٤) ونسبة تباين (٦٢,٨١٨) وهذا يبين أن جميع عبارات المقياس تتشبع حول عامل واحد فقط والذي يسمى "تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة".

جدول رقم (٤)

يوضح مدى تشبع أبعاد المقياس بالعامل العام

أبعاد المقياس	تشبع الأبعاد بالعامل العام	قيم الشيوع
١- الكفاءات التدريسية	٠,٧٥٩	٠,٥٧٥
٢- التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص	٠,٧٩٢	٠,٦٢٨
٣- وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى	٠,٧٠٨	٠,٥٠١
٤- التقييم	٠,٨٢٩	٠,٦٨٧
٥- العلاقات الإنسانية	٠,٨٣٢	٠,٦٩٣
٦- السمات الشخصية	٠,٨٦٤	٠,٧٤٦
٧- استخدام الوسائل التعليمية المواد المعينة على التعلم	٠,٧٨٥	٠,٦١٦
٨- استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة	٠,٨٧٥	٠,٧٦٥
٩- القدرة على إدارة الصف	٠,٦٦٥	٠,٤٤٢
الجذر الكامن	٥,٦٥٤	
نسبة التباين العاملية	٦٢,٨١٨	

ثبات العبارات: تم حساب ثبات العبارات بطريقتين هما:

الطريقة الأولى : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة على كل عبارة ودرجاتهم الكلية على البعد الفرعي الذي تقيسه العبارة ، فوجد أن معظم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥) وقد تم حذف المفردات الأخرى التي لم تصل إلى مستوى الدلالة (٠,٠٥)،

والطريقة الثانية : كانت باستخدام معامل ألفا بعدد عبارات كل بعد فرعي –كل على حده- وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تقيسه العبارة فوجد أن معاملات ألفا لأي عبارة أقل من معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، واستبعاد أو حذف أي عبارة يكون معامل ألفا بالنسبة لها أكبر من معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه، وهذا يعني أن تدخل العبارة لايؤدي إلى خفض معامل ألفا للبعد الفرعي، وبالتالي تم التحقق من العبارات الثابتة والإبقاء عليها وحذف جميع العبارات غير الثابتة ويوضح الجدول رقم (١) معاملات ثبات وصدق جميع عبارات المقياس والتي بلغت مستوى الدلالة المناسب.

ثبات الأبعاد الفرعية : تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد على حده فكانت قيم معاملات ألفا للأبعاد التسعة الممثلة للمقياس والتي تتضح في الجدول رقم (٥) التالي:

جدول رقم (٥)

يبين معاملات ثبات ألفا للأبعاد التسعة للمقياس

البعـــــــد	قيمة معامل الثبات ألفا
١- الكفاءات التدريسية	٠,٨٩٣
٢- التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص .	٠,٧٩١
٣- وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى .	٠,٧٧٦
٤- التقييم .	٠,٨٥٧
٥- العلاقات الإنسانية .	٠,٩٣١
٦- السمات الشخصية .	٠,٩١٥
٧- استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم .	٠,٩١٧
٨- استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة .	٠,٩٠٦
٩- القدرة على إدارة الصف .	٠,٨٢٧

الثبات الكلي للمقياس : حُسب الثبات الكلي للمقياس بعدة طرق وهي:

طريقة معامل ألفا : وقد بلغ قيمته (٠,٩٧٣) للمقياس ككل باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS .

طريقة سبيرمان / براون للتجزئة النصفية فكانت قيمة معامل الثبات (٠,٨٩٨٢) للمقياس ككل.

طريقة مقياس جتمان بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٩٥٢) .

ومن هنا تأكد للباحثين صدق وثبات المقياس للكشف عن أهم العوامل المؤثرة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس لدى طلاب الجامعة.

وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٦٩) عبارة، بعد استبعاد (١٨) عبارة لم تصل أيا منها إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوبة ويوضح الجدول التالي العبارات الخاصة بكل بعد فرعي:

جدول رقم (٦)

يوضح العبارات الخاصة بكل بعد فرعي لمقياس العوامل المؤثرة على طلبة الجامعة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس

البعد الفرعي	أرقام العبارات التي تقيسه
١- الكفاءات التدريسية	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١
٢- التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص	١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥
٣- وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى	١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩
٤- التقييم	٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨
٥- العلاقات الإنسانية	٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩
٦- السمات الشخصية	٤٠ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٤٩
٧- استخدام الوسائل التعليمية المواد المعينة على التعلم	٥٠ ، ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٥
٨- استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة	٥٦ ، ٥٧ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠ ، ٦١ ، ٦٢ ، ٦٣ ، ٦٤
٩- القدرة على إدارة الصف	٦٥ ، ٦٦ ، ٦٧ ، ٦٨ ، ٦٩

ومما هو جدير بالذكر أن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (٣٤٥) درجة، بينما (٦٩) درجة هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس وتشير الدرجة العالية إلى تقييم مرتفع من قبل الطالب لأداء عضو هيئة التدريس وأن هذا الأداء فعال وجيد، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى انخفاض تقييمه لأداء عضو هيئة التدريس وأن هذا الأداء ضعيف أو غير فعال وفقاً

للأبعاد الممثلة للمقياس. مع الإشارة إلى أن جميع عبارات المقياس موجبة وقد وجد الباحثان أن الزمن الذي يستغرقه الطالب للإستجابة على جميع عبارات المقياس يتراوح بين ٣٥ _ ٤٥ دقيقة تقريبا.

الإجراءات :

١. بعد تقنين المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، تم تطبيقه على عينة الدراسة النهائية، وتم تصحيحه وفقاً لمفتاح التصحيح الخاص به، ورصدت الدرجات في قوائم وأصبح لكل طالب وطالبة بالشعب العلمية والأدبية، ومن المستوى الأول والرابع الجامعي درجات تعبر عن استجابته لكل عبارة من عبارات المقياس الذي يشتمل على (٦٩) عبارة في صورته النهائية ومجموعها يعطي الدرجة الكلية للمقياس ثم يوضع رقم يوضح نوع الطالب. (ذكر/أنثى) وآخر يوضح تخصص الطالب (علمي/أدبي) وثالث يوضح المستوى الدراسي للطالب (المستوى الأول/المستوى الرابع)؛ هذا بالإضافة إلى رصد درجة توضح معدل التحصيل الأكاديمي لكل طالب وطالبة في عينة البحث.

٢. بناءً على فروض الدراسة الحالية استخدمت الأساليب الإحصائية التالية من خلال البرنامج الإحصائي للحاسب الآلي SPSS 10، 0 لاختبار صحة هذه الفروض:

(أ) اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين درجات تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي كل على حده.

(ب) أسلوب تحليل التباين ذو التصميم العاملي (٢×٢×٢) باستخدام النموذج الخطي العام (GLM) لدراسة تأثير الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي -والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها- على الدرجة الكلية لمقياس عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة.

(ج) تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA) Multivariate Analysis of Covariance ذي التصميم العاملي (٢×٢×٢) لدراسة تأثير كل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي -والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها- على درجات أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة وذلك عند عزل اثر متغير معدل التحصيل الأكاديمي باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS 10.0 .

النتائج:

أولاً : نتائج الفرض الأول مناقشتها وتفسيرها

لاختبار صحة الفرض الأول ونصه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي).

وقد تم استخدام اختبار "ت" للتحقق من صحة هذا الفرض وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي كل مجموعتين مستقلتين والجدول التالي رقم (٧) يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول السابق رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة وذلك لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات الشعب العلمية ومتوسط درجات الشعب الأدبية في تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة وذلك لصالح الشعب العلمية ، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسط درجات المستوى الأول

ومتوسط درجات المستوى الرابع في تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة وذلك لصالح طلبة المستوى الأول.

جدول (٧)

يبين المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية وذلك لدرجات تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة بين متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي كل على حده

المتغير المستقل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	الذكور	١٧١	٢٧٥,٣٧٤٣	٤٤,٥٨٧٥	٣,٥٢٥	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	الإناث	٢٥٦	٢٥٧,٣٠٤٧	٥٦,٢٦٣٥		
التخصص الأكاديمي	العلمي	٢٧٤	٢٦٩,٢٣٣٦	٥٠,٤٥٣٥	٢,٤٨٢	دال عند مستوى ٠,٠١
	الأدبي	١٥٣	٢٥٦,١٣٧٣	٥٥,٤٢٢٢		
المستوى الدراسي	المستوى الأول	١٧٤	٢٧٥٠٤٨٢٨	٤٩,٥١٦٩	٣,٦٢٠	دال عند مستوى ٠,٠٠١
	المستوى الرابع	٢٥٢	٢٥٦,٩٥٢٤	٥٣,٥٢٣٩		

ويتضح من إجمالي النتائج المعروضة بالجدول السابق رقم (٧) أن الفرض الأول لم يتحقق أي تم رفض الفرض الصفري ، حيث أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث في تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة وذلك لصالح الذكور.

وتتفق نتائج هذه الجزئية من الفرض الأول مع دراسة كل من نيجرون وآخرون Negron P. & *et al* .; (1996) ، والشناوي (١٩٩٢)، وعبيدات (١٩٩١) .

وتتناقض هذه النتيجة مع دراسة مارش (1984) , Marsh ، ودراسة ديستنيفلد وباسو (1983) ;. Distenfeld, M.S; & Bassow,S,A ، ودراسة أندرسون وميلر (1997) ;Anderson, K .; & Miller, E,D.

ويمكن عزو هذه النتيجة الحالية إلى صعوبة أو ضعف مشاركة الطالبة في الأعمال الصفية مقارنةً بالطالب، وعليه فإن هذا يكون في غير صالح الطالبة لأن هذا يؤثر في تقييم عضو هيئة التدريس بالجامعة لأداء الطالبة والذي ينعكس سلباً في تقييمها لعضو هيئة التدريس، وأن نقص المشاركة من قبل الطالبات يكون من المحتمل راجعاً إلى خجل بعض الطالبات أثناء المشاركة في الدرس أو نقص دافعية بعض الطالبات الأخريات للتعلم وعدم اهتمامهن، هذا بالإضافة إلى نقص التفاعل المباشر بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والطالبات، حيث يتم التعلم من خلال قاعات الدائرة التليفزيونية المغلقة وخاصة في المجتمع الخليجي عامة والمجتمع السعودي خاصة، الأمر الذي يؤدي إلى أن الطلبة الذكور أكثر تفاعلاً ومشاركة واستفساراً وحصولهم على علامات تقييمه مرتفعة مما ينعكس إيجابياً في تقييمهم لأداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

ومن جهة أخرى، فإن رغبة الإناث في تحقيق ذواتهن ورغبتهن في منافسة الذكور والتفوق عليهم في التعلم لاعتقادهن في أهمية هذا التفوق بالنسبة لهن، فيجد الإناث متنفسا لهن في التعلم للحصول على الإشباع والاهتمام، ويشعرن بمزيد من الثقة في مقدرتهن على التقييم لأداء المدرس الجامعي، وأن هذا يشعرهن إنهن أكثر اندماجاً في مهام التقييم وفائدته بالنسبة لهن، وينظرن للأمور بصورة أكثر واقعية من الذكور وذلك بإعطاء درجات غير مرتفعة جداً لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة يختلف إلى حد ما عن الذكور، وهذا التقييم من قبل الطالبات للأداء التدريسي بالجامعة يختلف إلى حد ما عن الذكور، وهذا التقييم من

قبل الطالبات للأداء التدريسي يرتبط بمدى إدراكهن للمشاركة الجادة في مواقف التقييم ويعتبرن أن هذه المشاركة في التقييم هي غاية في حد ذاتها أكثر من كونها وسيلة، والذي يجعل الطالبات أكثر ذاتية وحساسية في تقييمهن لعضو هيئة التدريس بالجامعة.

وكذلك يتضح من الجدول السابق رقم (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة لصالح طلبة التخصصات العلمية.

وتتناقص هذه النتيجة مع دراسة توق (١٩٧٧)، ودراسة عبيدات (١٩٩١) ودراسة نيجرون وآخرون Negron P. & *et al* .; (1996) ودراسة إبراهيم و الطيب (٢٠٠٠) ودراسة إبراهيم (١٩٩٧) ، ودراسة Abdul Hack, I.M., & Bubshait, A.I., (2004) .

ويرجع هذا التناقض إلى تباين عينة الدراسة الحالية والمقياس المستخدم فيها عن عينات ومقاييس الدراسات الأخرى، ويعزو الباحثان الفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس لصالح طلبة التخصصات العلمية إلى إدراك طلبة التخصصات العلمية أن مجالات الدراسة العلمية أكثر صعوبة وتتحدى قدراتهم وتتطلب درجة عالية من الدافعية للتعلم، مما يؤدي إلى تفاعل الطلبة مع مدرسيهم بدرجة أكبر ومشاركتهم في الأعمال الصفية تكون كذلك بشكل إيجابي وبخاصة في المواد ذات الطبيعة العملية بخلاف طلبة التخصصات الأدبية.

وقد يرجع ذلك أيضاً إلى ثقة طلبة التخصصات العلمية في مقدرتهم على تقييم أداء عضو هيئة التدريس وحرصهم على تكوين علاقات طيبة إيجابية مع مدرسيهم نتيجة قربهم منهم بصفة عامة وبدرجة كبيرة

أثناء الدراسات العملية أو إشراف هيئة التدريس على المعامل المرتبطة بهم ويدركون الأهمية الحقيقية بالنسبة لهم ومدى فائدة العملية التقييمية على زيادة معدلاتهم الأكاديمية.

هذا بالإضافة إلى اهتمام وزيادة دافعية طلبة التخصصات العلمية في مجال التحصيل الدراسي مما يؤدي إلى ارتفاع معدلاتهم ودرجاتهم التحصيلية بالمقارنة بذويهم من طلبة التخصصات الأدبية الذين يعانون كثيراً من درجاتهم الذين يحصلون عليها بسبب طبيعة المواد الدراسية الأدبية وعدم ثقة الطالب في الدرجة أو العلامة التي يحصل عليها حيث أنها في الغالب تكون أسئلة مقاليه إنشائية وبالتالي يصعب التقييم أو تقدير الدرجة بشكل موضوعي كامل على الأسئلة المرتبطة بطبيعة المواد الأدبية، مما يؤدي إلى ارتفاع تقييم طلبة الشعب العلمية بصورة إيجابية عن طلبة الشعب الأدبية.

وكذلك يتضح من الجدول السابق (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين طلبة المستوى الأول وطلبة المستوى الرابع في تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة لصالح طلبة المستوى الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبيدات (١٩٩١)، ودراسة إبراهيم والطيب (٢٠٠٠)، في حين تتناقض هذه النتيجة مع دراسة نيجرون وآخرون Negron P. & *et al* . ; (1996) ، ودراسة صالح (١٩٧٧)، ودراسة نبراوي يحيى (١٩٨٤).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن طلبة المستوى الأول يكون لديهم اتجاهاً إيجابياً نحو أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بدرجة أكبر من طلبة المستوى الرابع، وذلك لأن طلبة المستوى الأول يكونوا بمثابة طلاب

مستجدين بالجامعة وتكون صورة إدراكهم للأستاذ الجامعي إيجابية مرتفعة.

ومن جهة أخرى، فإن هؤلاء الطلبة ذوي المستوى الأول لا يزالون في مجال دراستهم الجامعية ومع أساتذتهم الذين يحاولون جاهدين أن يكونوا علاقات إيجابية معهم، في حين يشعر طلبة المستوى الرابع أنهم على وشك التخرج وعند اقتراب حياتهم الجامعية، فقد يؤثر هذا في استقلالية التقييم وعدم تأثره ببعض المتغيرات وأن هذا ربما يؤدي إلى تدني تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس. هذا بالإضافة إلى إحساس طلبة المستوى الرابع أنهم أكثر نضجاً وخبرة من طلبة المستوى الأول، وأنهم أي طلبة المستوى الرابع يميلون إلى إبراز نواحي الضعف في الأداء التدريسي والنقد الشديد مما يؤدي إلى التقييم السلبي للجوانب التي يرونها في عضو هيئة التدريس.

وقد يرجع ذلك أيضاً إلى أن طلبة المستوى الأول لم يمروا بخبرات تقييمية متعددة كما هو الحال بالنسبة لطلبة المستوى الرابع من حيث العلامات المتدنية أحياناً في بعض المواد الدراسية مما يؤدي إلى تراكم بعض الآثار السلبية عند بعض الطلبة الذين عاشوا تلك الخبرات المؤلمة بالنسبة لهم مما يؤثر على التقييم المتدني لأداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر هؤلاء الطلبة.

ثانياً : نتائج الفرض الثاني مناقشتها و تفسيرها

لاختبار صحة الفرض الثاني ونصه (لايوجد تأثير ذال إحصائياً لكل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي – والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها- على الدرجة الكلي لمقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة).

تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حيث يوجد لدينا متغير تابع واحد One Dependent Variable وعدد من المتغيرات المستقلة ، ولتحقيق ذلك تم استخدام النموذج الخطي العام General Linear Model (GLM) من خلال طريقة تحليل التباين ذي التصميم العاملي GLM- General Factorial والمرتبطة بتحليل التباين ذي المتغير الوحيد Univariate Analysis Variance

وذلك لدراسة تأثير كل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي- والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها - على الدرجة الكلية لمقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS 10.0 ويوضح الجدول رقم (٨) نتائج هذا الفرض.

جدول رقم (٨)

يبين تحليل التباين ذو التصميم العاملي (٢×٢×٢) لدراسة تأثير الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي - والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها- على الدرجة الكلية لمقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F (ف)	الدلالة الإحصائية
(أ) الجنس	٢٦٥٢٣,١٨٨	١	٢٦٥٢٣,١٨٨	١٠,٣٢٦	٠,٠٠١
(ب) التخصص الأكاديمي	٢١٦١٠,٧٥٨	١	٢١٦١٠,٧٥٨	٨,٤١٣	٠,٠١
(ج) المستوى الدراسي	٣٥٩٥٦,٣٤١	١	٣٥٩٥٦,٣٤١	١٣,٩٨٨	٠,٠٠١
(أ) × (ب) الجنس × التخصص الدراسي	٢٤٥١,١٧٦	١	٢٤٥١,١٧٦	٠,٩٥٤	غير دالة
(أ) × (ج) الجنس × المستوى الدراسي	٩٠٦٧,٠٥٦	١	٩٠٦٧,٠٥٦	٣,٥٣٠	غير دالة
(ب) × (ج) التخصص الدراسي × المستوى الدراسي	٩٩٤,٣٤٥	١	٩٩٤,٣٤٥	٠,٣٨٧	غير دالة
(أ) × (ب) × (ج) الجنس × التخصص الأكاديمي × المستوى الدراسي	٧٠٥٢,٩٠٠	١	٧٠٥٢,٩٠٠	٢,٧٤٦	غير دالة
الخطـــأ	١٠٧٦٢٤٩,٤٨٢	٤١٩	٢٥٦٨,٦١٥		

جدول رقم (٩)

يبين أعداد ومتوسطات والإنحرافات المعيارية لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي بالنسبة لتقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة

المتغير		العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	١٧١	٢٧٥,٣٧٤٣	٤٤,٥٨٧٥
	إناث	٢٥٦	٢٥٧,٣٠٤٧	٥٦,٢٦٣٥
التخصص الأكاديمي	علمي	٢٧٤	٢٦٩,٢٣٣٦	٥٠,٤٥٣٧
	أدبي	١٥٣	٢٥٦,١٣٧٣	٥٥,٤٢٢٢
المستوى الدراسي	مستوى أول	١٧٤	٢٧٥,٤٨٢٨	٤٩,٥١٦٩
	مستوى رابع	٢٥٣	٢٥٧,٠١٥٨	٥٣,٤٢٧١

ويتضح من الجدول السابق رقم (٩) وجود تأثير لكل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على الدرجة الكلية لمقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، بينما لا يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها على الدرجة الكلية لمقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة. وعلى ذلك، فإن الفرض الثاني لم يتحقق بشكل كامل، أو أنه قد تحقق بصورة جزئية، حيث أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود تأثير لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك وجود تأثير لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي، وكذلك وجود تأثير لمتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الأول وذلك في ضوء تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة بشكل عام، بينما لايوجد تأثير للتفاعلات الثنائية – والتفاعل الثلاثي بينها على هذا التقييم. وهذا ما كشفت عنه نتائج التحليل الواردة بالجدول رقم (٨) والجدول رقم (٩)، حيث يتبن أن متوسطات درجات عينة الذكور أعلى من نظيرتها عند الإناث، وكذلك متوسط درجات التخصصات العلمية

أعلى من نظيرتها في التخصصات الأدبية، وكذلك متوسط درجات المستوى الأول أعلى من نظيرتها في المستوى الرابع وجميع هذه التأثيرات الثلاثة بالجدول رقم (٨) دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، ٠,٠١ ، ٠,٠٠١ على الترتيب.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة نيجرون وآخرون Negron P. & *et al.*, (1996) ودراسة إبراهيم والطيب (٢٠٠٠)، وتتعارض مع دراسة توق (١٩٧٧)، ودراسة إبراهيم (١٩٩٧)، ودراسة يحيى (١٩٧٦)، ودراسة نبراوي ويحيى (١٩٨٤)، ودراسة باتشين وآخرون Bachen, C.M., *et al* ., (1999) ، ودراسة بيبلو Peplow,P .; (1998).

ويمكن تفسير هذه النتيجة المرتبطة بالبحث الحالي في أن الطلبة الذكور يملكون دافعية بدرجة عالية مما يؤدي إلى تقييم أساتذتهم لهؤلاء الطلاب بشكل جيد مما ينعكس في النهاية بشكل إيجابي على تقييم الطلاب لمعلميهم، وكذلك بالنسبة للتخصص العلمي حيث يجد الطلبة صعوبات متعددة في برامج إعدادهم خاصة في كلية العلوم والكليات العملية الأخرى المرتبطة بالدراسة المعملية بشكل أكبر مما يجعلهم أكثر قرباً من أساتذتهم مما يؤدي إلى تفاعلات إيجابية بصورة مرضية، بحيث ينعكس إيجابياً على تقييم الأداء من قبل الطلبة لهؤلاء الأساتذة.

أما بالنسبة للمستوى الدراسي الأول فيجد الطلبة مجالاً خصباً لتكوين علاقات طيبة مع أساتذتهم منذ بداية حياتهم الجامعية مما ينعكس إيجابياً على تقييم الطلبة لأداء الأساتذة، وجميع هذه النتائج تؤكد وتدعم نتائج الفرض الأول.

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث مناقشتها وتفسيرها

لاختبار صحة الفرض الثالث ونصه (لايوجد تأثير دال إحصائياً لكل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي - والتفاعلات

الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها- على درجات أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة) تم استخدام أسلوب تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة Multivariate Analysis of Variance (MANCOVA) ذي التصميم العاملي (٢×٢×٢) لدراسة تأثير كل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي -والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها- على درجات أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة، وذلك عند عزل اثر متغير معدل التحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS 10.0 ويوضح الجدولان رقما (١٠)، (١١) نتائج الفرض. حيث يتضح من الجدول رقم (١٠) أن الاختبارات الأربعة غير دالة إحصائياً في جميع الحالات ماعدا أثر كل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وكذلك التفاعل الثنائي بين الجنس والمستوى الدراسي. أما الجدول رقم (١١) فيوضح نتائج تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة.

جدول (١٠)

يوضح نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على أبعاد مقياس تقييم أداء عضو التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة عند عزل أثر متغير معدل التحصيل الأكاديمي (ن = ٤٢٧)

المتغير المستقل	اسم الاختبار	القيمة	F "ف"	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
(أ) الجنس	بيلاي Pillai	٠,٠٥٦	٢,٧١٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠١
	ويلكس Wilks	٠,٩٤٤	٢,٧١٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠١
	هوتلنج Hotelling	٠,٠٥٩	٢,٧١٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠١
	روي Roy	٠,٠٥٩	٢,٧١٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠١
(ب) التخصص الأكاديمي	بيلاي Pillai	٠,٠٨١	٤,٠٢٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠٠١
	ويلكس Wilks	٠,٩١٩	٤,٠٢٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠٠١
	هوتلنج Hotelling	٠,٠٨٨	٤,٠٢٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠٠١
	روي Roy	٠,٠٨٨	٤,٠٢٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠٠١
(ج) المستوى الدراسي	بيلاي Pillai	٠,٠٥١	٢,٤٤٤	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠١
	ويلكس Wilks	٠,٩٤٩	٢,٤٤٤	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠١
	هوتلنج Hotelling	٠,٠٥٤	٢,٤٤٤	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠١
	روي Roy	٠,٠٥٤	٢,٤٤٤	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠١
(أ)×(ب) الجنس× التخصص الأكاديمي	بيلاي Pillai	٠,٠٤٤	٢,٠٨٢	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة
	ويلكس Wilks	٠,٩٥٦	٢,٠٨٢	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة
	هوتلنج Hotelling	٠,٠٤٦	٢,٠٨٢	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة
	روي Roy	٠,٠٤٦	٢,٠٨٢	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة
(أ) × (ج) الجنس× المستوى الدراسي	بيلاي Pillai	٠,٠١٩	٠,٨٨٧	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠٥
	ويلكس Wilks	٠,٩٨١	٠,٨٧٧	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠٥
	هوتلنج Hotelling	٠,٠١٩	٠,٨٧٧	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠٥
	روي Roy	٠,٠١٩	٠,٨٧٧	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	٠,٠٥
(ب) × (ج) التخصص الأكاديمي ×المستوى الدراسي	بيلاي Pillai	٠,٠٥٤	٢,٥٨٢	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة
	ويلكس Wilks	٠,٩٥٤	٢,٥٨٢	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة
	هوتلنج Hotelling	٠,٠٥٧	٢,٥٨٢	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة
	روي Roy	٠,٠٥٧	٢,٥٨٢	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة
(أ)×(ب) ×(ج) الجنس× التخصص الأكاديمي ×المستوى الدراسي	بيلاي Pillai	٠,٠٣٦	١,٧١٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة
	ويلكس Wilks	٠,٩٦٤	١,٧١٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة
	هوتلنج Hotelling	٠,٠٣٧	١,٧١٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة
	روي Roy	٠,٠٣٧	١,٧١٠	٩,٠٠٠	٤١١,٠٠٠	غير دالة

جدول (١١)

يوضح نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة عند عزل أثر متغير معدل التحصيل الأكاديمي (ن = ٤٢٧)

المتغير التابع	اسم الاختبار	مجموع المربعات	د.ج	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس (أ)	- الكفايات التدريسية	٢٨٤,٦٨٢	١	٢٨٤,٦٨٢	٣,٨٢٠	٠,٠٥
	- التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص	٢٠,٣٩٤	١	٢٠,٣٩٤	١,٥٨٩	غير دالة
	- وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى	٠,٣٢١	١	٠,٣٢١	٠,٠٢٩	غير دالة
	- التقييم	٥٥٩,٧٣٤	١	٥٥٩,٧٣٤	٨,٨٥١	٠,٠٠١
	- العلاقات الإنسانية	١٢٤٩,٣٥٧	١	١٢٤٩,٣٥	١١,٨٥٣	٠,٠٠١
	- السمات الشخصية	٦٤٨,٨٢٧	١	٧	١٠,١٦٠	٠,٠٠١
	- استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم	٣٦٥,٠٠٦	١	٦٤٨,٨٢٧	١٠,٦٠٥	٠,٠٠١
	- استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة	٥٤٥,٥٣٢	١	٣٦٥,٠٠٦	٨,٨٧٦	٠,٠٠١
	- القدرة على إدارة الصف	٤١,٤٢٢	١	٥٤٥,٥٣٢ ٤١,٤٢٢	٢,٧٩٥	غير دالة
التخصص الأكاديمي (ب)	- الكفايات التدريسية	١٣٥,٦٠٩	١	١٣٥,٦٠٩	١,٨٢٠	غير دالة
	- التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص	٦٧,٥٣١	١	٦٧,٥٣١	٥,٢٦٣	٠,٠١
	- وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى	٤,٦٦٣	١	٤,٦٦٣	٠,٤٢٥	غير دالة
	- التقييم	٣٠٩,٨٩٥	١	٣٠٩,٨٩٥	٤,٩٠٠	٠,٠١
	- العلاقات الإنسانية	٦٦٤,٤٠٤	١	٦٦٤,٤٠٤	٦,٣٠٣	٠,٠١
	- السمات الشخصية	١١٤,٠٦٦	١	١١٤,٠٦٦	١,٧٨٦	غير دالة
	- استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم	٧٥٨,٠٤٤	١	٧٥٨,٠٤٤	٢٢,٠٢٥	٠,٠٠١
	- استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة	٢٩٩,٣٩٩	١	٢٩٩,٣٩٩	٤,٨٧١	٠,٠١
	- القدرة على إدارة الصف	٢٧,٠٢٥	١	٢٧,٠٢٥	١,٨٢٤	غير دالة

تابع الجدول رقم (١١)

المتغير التابع	اسم الاختبار	مجموع المربعات	د.ج	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المستوى الدراسي (ج)	- الكفايات التدريسية	٥٤٧,٣٢٣	١	٥٤٧,٣٢٣	٧,٣٤٤	٠,٠١
	- التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص	٥٤,٢٤١	١	٥٤,٢٤١	٤,٢٢٧	٠,٠٥
	- وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى	٧,١٦٨	١	٧,١٦٨	٠,٦٥٤	غير دالة
	- التقييم	٧٢٨,١٥٥	١	٧٢٨,١٥٥	١١,٥١٥	٠,٠٠١
	- العلاقات الإنسانية	١١٣٧,٣٢٧	١	١١٣٧,٣٢	١٠,٧٩٠	٠,٠٠١
	- السمات الشخصية	٢٣٤,٥٣١	١	٧	٣,٦٧٣	٠,٠٥
	- استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم	٣١٩,٦٦٢	١	٢٣٤,٥٣١	٩,٢٨٨	٠,٠٠١
	- استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة	٦٠٩,٠١٢	١	٣١٩,٦٦٢	٩,٩٠٩	٠,٠٠١
	- القدرة على إدارة الصف	٧١,٠٣٢	١	٦٠٩٠١٢ ٧١,٠٣٢	٤,٧٩٣	٠,٠٥
الجنس × التخصص الأكاديمي (أ) × (ب)	- الكفايات التدريسية	٧٠,٩١٢	١	٧٠,٩١٢	٠,٩٥٢	غير دالة
	- التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص	٦,٢٥٣	١	٦,٢٥٣	٠,٤٨٧	غير دالة
	- وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى	١٦,٥٨٩	١	١٦,٥٨٩	١,٥١٣	غير دالة
	- التقييم	٩٨,٥٩٦	١	٩٨,٥٩٦	١,٥٥٩	غير دالة
	- العلاقات الإنسانية	١٦٤,٨٦٣	١	١٦٤,٨٦٣	١,٥٦٤	غير دالة
	- السمات الشخصية	٣٠,٢٥٢	١	٣٠,٢٥٢	٠,٤٧٤	غير دالة
	- استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم	٧,٨١٤	١	٧,٨١٤	٠,٢٢٧	غير دالة
	- استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة	٣٦,٨٢٥	١	٣٦,٨٢٥	٠,٥٩٩	غير دالة
	- القدرة على إدارة الصف	١١,٠٨٣	١	١١,٠٨٣	٠,٧٤٨	غير دالة

تابع الجدول رقم (١١)

المتغير التابع	اسم الاختبار	مجموع المربعات	د.ج	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس × المستوى الدراسي (أ) × (ج)	- الكفايات التدريسية	١٨٧,٨٥٢	١	١٨٧,٨٥٢	٢,٥٢١	غير دالة
	- التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص	٢٣,٢١٢	١	٢٣,٢١٢	١,٨٠٩	غير دالة
	- وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى	١٣,٢٧١	١	١٣,٢٧١	١,٢١١	غير دالة
	- التقييم	٢٩٨,٥٨٠	١	٢٩٨,٥٨٠	٤,٧٢٢	غير دالة
	- العلاقات الإنسانية	٣٧٠,٦٧٧	١	٣٧٠,٦٧٧	٣,٥١٧	٠,٠٥
	- السمات الشخصية	٣٩٠,٧٥٠	١	٣٩٠,٧٥٠	٦,١١٩	٠,٠١
	- استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم	١٣٥,٤١٥	١	١٣٥,٤١٥	٣,٩٣٤	٠,٠٥
	- استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة	٣٣٣,٣١١	١	٣٣٣,٣١١	٥,٤٢٣	٠,٠١
	- القدرة على إدارة الصف	٣٩,٨١٧	١	٣٩,٨١٧	٢,٦٨٧	غير دالة
التخصص الأكاديمي × المستوى الدراسي (ب) × (ج)	- الكفايات التدريسية	٢,٧٧٩	١	٢,٧٧٩		غير دالة
	- التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص	١٢,٣٣٨	١	١٢,٣٣٨		غير دالة
	- وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى	٠,٢٤١	١	٠,٢٤١		غير دالة
	- التقييم	٠,٢٢٠	١	٠,٢٢٠		غير دالة
	- العلاقات الإنسانية	١,٧٦٨	١	١,٧٦٨		غير دالة
	- السمات الشخصية	٦٣,٧٩٤	١	٦٣,٧٩٤		غير دالة
	- استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم	٩٢,٣٣٤	١	٩٢,٣٣٤		غير دالة
	- استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة	٢١١,٢٠٠	١	٢١١,٢٠٠		غير دالة
	- القدرة على إدارة الصف	٤,٢٢٢	١	٤,٢٢٢		غير دالة

تابع الجدول رقم (١١)

المتغير التابع	اسم الاختبار	مجموع المربعات	د.ج	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس×التخصص الأكاديمي×المستوى الدراسي (أ) × (ب) × (ج)	- الكفايات التدريسية	٥٢,٠٥٠	١	٥٢,٠٥٠	٠,٦٩٨	غير دالة
	- التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص	١,١٢٣	١	١,١٢٣	٠,٠٨٨	غير دالة
	- وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى	٢٩,٠٩١	١	٢٩,٠٩١	٢,٦٥٤	غير دالة
	- التقييم	٢٤٨,٦٣٦	١	٢٤٨,٦٣٦	٣,٩٣٢	غير دالة
	- العلاقات الإنسانية	٣٧٦,٥٤١	١	٣٧٦,٥٤١	٣,٥٧٢	غير دالة
	- السمات الشخصية	١١٦,٦٧١	١	١١٦,٦٧١	١,٨٢٧	غير دالة
	- استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم	٥٦,٥٦٨	١	٥٦,٥٦٨	١,٦٤٤	غير دالة
	- استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة	١٣٣,٣٤٢	١	١٣٣,٣٤٢	٢,١٧٠	غير دالة
	- القدرة على إدارة الصف	٥٤,٦١٦	١	٥٤,٦١٦	٣,٦٨٥	غير دالة
الخطأ	- الكفايات التدريسية	٣١٢٢٥,٤٥٠	٤١٩	٧٤,٥٢٤		
	- التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص	٥٣٧٦,٢٩١	٤١٩	١٢,٨٣١		
	- وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى	٤٥٩٢,٩٧٦	٤١٩	١٠,٩٦٢		
	- التقييم	٢٦٤٩٦,٧٥٣	٤١٩	٦٣,٢٣٨		
	- العلاقات الإنسانية	٤٤١٦٣,٨٨٠	٤١٩	١٠٥,٤٠٣		
	- السمات الشخصية	٢٦٧٥٦,٩٤٦	٤١٩	٦٣,٨٥٩		
	- استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم	١٤٤٢١,٠١٩	٤١٩	٣٤,٤١٨		
	- استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة	٢٥٧٥١,٤٦٩	٤١٩	٦١,٤٥٩		
	- القدرة على إدارة الصف	٦٢٠٩,٣٧٢	٤١٩	١٤,٨٢٠		

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلي :

١. وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الأبعاد التالية: الكفايات التدريسية، التقييم، العلاقات الإنسانية، السمات الشخصية، استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم، استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة، وذلك لصالح الذكور في جميع الحالات، حيث كانت متوسطات الذكور في كل هذه الأبعاد أعلى من نظيرتها لدى الإناث . ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الثلاثة أبعاد التالية: التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص، وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى، القدرة على إدارة الصف.

٢. وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في كل من الأبعاد التالية: التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص، التقييم، العلاقات الإنسانية، استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم، استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة، وذلك لصالح التخصصات العلمية حيث كانت متوسطات طلاب وطالبات التخصصات العلمية أعلى من نظيرتها لدى طلاب وطالبات التخصصات الأدبية. ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في الأربعة أبعاد التالية: الكفايات التدريسية، وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى، السمات الشخصية، القدرة على إدارة الصف.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المستوى الأول وطلبة المستوى الرابع في جميع أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة - ماعدا بعد واحد فقط وهو وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى - وذلك لصالح طلبة المستوى الأول،

حيث كانت متوسطات طلاب وطالبات المستوى الأول في جميع أبعاد المقياس ماعدا البعد المذكور آنفاً أعلى من نظيرتها لدى طلاب وطالبات المستوى الرابع.

٤. لايوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي (الجنس×التخصص الأكاديمي) على درجات جميع أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة.

٥. يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي (الجنس×المستوى الدراسي) على درجات أبعاد كل من: العلاقات الإنسانية، السمات الشخصية، استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم، استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة، وباستخدام معادلة شفيه وجد أن أكثر الفروق دلالة هو الفرق بين مجموعة ذكور مستوى أول ومجموعة إناث مستوى رابع وذلك في الأربعة أبعاد المذكورة آنفاً لصالح مجموعة ذكور مستوى أول. في حين لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين الجنس والمستوى الدراسي على بقية أبعاد مقياس تقييم أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة.

٦. لايوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي (التخصص الأكاديمي× المستوى الدراسي) على درجات جميع أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة.

٧. لايوجد تأثير للتفاعل الثلاثي (الجنس×التخصص الأكاديمي× المستوى الدراسي) على درجات جميع أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة.

ويتضح من إجمالي النتائج المعروضة بالجدولين رقمي (١٠)، (١١) أن الفرض الثالث لم يتحقق بشكل كلي ، وإنما قد تحقق بصورة جزئية، حيث أشارت نتائج الفرض الثالث إلى وجود تأثير لمتغير الجنس في كل من: الكفايات التدريسية، التقييم، العلاقات الإنسانية، السمات الشخصية،

استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم، استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة، وذلك لصالح الطلبة الذكور، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في كل من: التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص، التقييم، العلاقات الإنسانية، استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم، استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة، وذلك لصالح طلبة التخصصات العلمية، ووجود فروق بين طلبة المستوى الأول وطلبة المستوى الرابع في جميع أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة - ماعدا بعد واحد فقط وهو وضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى - وذلك لصالح طلبة المستوى الأول. وبالنسبة للتفاعلات الثنائية فقد وجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين الجنس والمستوى الدراسي على درجات كل من: العلاقات الإنسانية، السمات الشخصية ، استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم، استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة، وذلك لصالح ذكور مستوى أول، في حين لايوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين الجنس والتخصص الأكاديمي على جميع درجات أبعاد المقياس، وكذلك لايوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على جميع درجات أبعاد المقياس، وكذلك لا يوجد تأثير للتفاعل الثلاثي بين الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على درجات جميع أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة.

وتتفق نتائج الفرض الثالث بوجه عام مع ما توصل إليه كل من: عوده، و صباريني (١٩٩٠)، كوك Cook, S.S.;(1989) ، مارش Marsh,H.W.;(1997) فيما يتعلق بوجود فروق بين الجنسين على بعض أبعاد مقياس تقييم الأداء الجامعي.

وتتناقض نتائج هذا الفرض مع دراسة يحيى (١٩٩٦) التي توصلت إلى أن تقديرات الطالبات لأعضاء هيئة التدريس من الجنسين أعلى من تقديرات الذكور بالنسبة لهم، وتتعارض كذلك مع دراسة أندرسون وميلر Anderson,K.; & Miller ,E,D.; (1997) والتي أظهرت فروقاً لصالح الإناث، وكذلك دراسة باتشين Bachen , C.M.; et al.; (1999) لصالح الإناث أيضاً.

ويرجع هذا التناقض إلى التباين بين عينة الدراسة الحالية والعينات المستخدمة بتلك الدراسات، هذا إلى جانب اختلاف المقياس المستخدم بهذه الدراسة عن المقاييس المستخدمة بالدراسات الأخرى.

ويمكن عزو الفروق بين الذكور والإناث في بعض أبعاد المقياس (الكفايات التدريسية، التقييم، العلاقات الإنسانية، السمات الشخصية، استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم، استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة) لصالح الذكور في جميع الحالات إلى ثقة الطلبة الذكور بدرجة كبيرة في تقييم الكفايات التدريسية وتفاعلهم بدرجة أكبر من الإناث مع عضو هيئة التدريس وحرصهم على تكوين علاقات إنسانية بدرجة أكبر من الإناث اللائي يزداد لديهن جانب الخجل الاجتماعي.

وبالنسبة للفروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في بعض أبعاد المقياس (التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص، التقييم، العلاقات الإنسانية، استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم، استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة) لصالح طلبة التخصصات العلمية في جميع الحالات ، فهذا يبين اختلاف الدافعية لدى كل منهما، حيث نجد أن طلبة التخصصات العلمية يواجهون صعوبات كثيرة في برامج إعدادهم وأنهم يحتاجون لبذل مزيد من الجهد للتحصيل الدراسي وقضاء ساعات عديدة بالمعامل الدراسية ،

فهذا يجعلهم حريصين على تقييم عضو هيئة التدريس من حيث مدى تمكنه من المادة العلمية ومدى استخدامه للوسائل التعليمية، وحرصهم كذلك على تكوين علاقات إنسانية جيدة مع أساتذتهم نتيجة قربهم المباشر معهم.

وبالنسبة للفروق بين طلبة المستوى الأول وطلبة المستوى الرابع في جميع أبعاد مقياس التقييم الخاص بهذه الدراسة ماعدا البعد الخاص بوضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى، لصالح طلبة المستوى الأول في جميع الحالات ، ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة المستوى الأول لديهم اتجاهاً إيجابياً نحو تقييم عضو هيئة التدريس بصورة عامة على معظم أبعاد مقياس التقييم، أو عدم قدرتهم على إصدار أحكاماً تقييمه واقعية بشكل دقيق مثل طلبة المستوى الرابع والذين مروا بخبرات متعددة مع أساتذتهم خلال المرحلة الجامعية وربما يكون لديهم خبرات سلبية مع بعض الأساتذة قد تنعكس في النهاية على تقييمهم لمدرسيهم.

وبالنسبة للتأثير الدال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين كل من الجنس والمستوى الدراسي على بعض أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس، (العلاقات الإنسانية، السمات الشخصية، استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم، استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة) لصالح الطلبة الذكور من المستوى الأول ، وقد يرجع ذلك إلى التأثير المشترك بين هذين المتغيرين. فقد يرجع ذلك إلى التأثير المشترك بين هذين المتغيرين.

خاتمة :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن إبداء بعض الملاحظات والتوصيات التربوية التالية:

١. نظراً لأن الدراسة الحالية أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في تقييم الأداء الجامعي وفي غالبية الأبعاد المكونة له لصالح الذكور، لذا يجب تشجيع الطالبات على الاهتمام والمشاركة في هذا التقييم لما له من أهمية إيجابية تعود عليهم ومن ثمّ تحسين العملية التعليمية في الجامعة، وينطبق هذا الأمر على الطلبة ذوي التخصصات الأدبية ومن ذوي المستوى المتقدم بالجامعة.

٢. كشفت النتائج عن وجود اختلاف في الأبعاد المكونة لمقياس تقييم الأداء الجامعي باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي مما يشير إلى التوصية بضرورة القيام بالآتي:

- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية لدى عينات مختلفة من عدة جامعات أخرى وذلك للتحقق من هذه النتائج قبل تعميمها.
- إجراء دراسة للكشف عن أهم العوامل المؤثرة على الطلبة في تقييم الأداء الجامعي بشكل عام.
- إجراء دراسة للكشف عن أهم العوامل المسببة في خفض التقييم لدى الإناث ولدى الشعب الأدبية ولدى المستوى الرابع بالجامعة.

٣. إعداد برنامج توعوي للطلبة يساعد على زيادة فاعليتهم ومشاركتهم في عملية تقييم الأداء الجامعي مما يؤدي إلى زيادة تحسين العملية التقييمية بالجامعة.

٤. إعداد دورة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتبصيرهم بالنواحي الإيجابية من خلال أبعاد المقياس وكيفية تلافي نقاط الضعف والنواحي السلبية في الأداء ومحاولة إقناعهم بالدور الإيجابي لمشاركة الطلبة في عملية التقييم بالإضافة إلى التقييم الذاتي وتقييم الزملاء والإداريين، ومن ثم تحسين الأداء التدريس الجامعي.

ملحق
مقياس العوامل المؤثرة على طلبة الجامعة
في تقييم أداء عضو هيئة التدريس

إعداد

إبراهيم سالم محمد الصباطي و شحته عبدالمولى عبدالحافظ

أولا : البيانات الشخصية

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى التخصص: ☐ علمي ☐ أدبي

المستوى الدراسي : ☐ أول ☐ رابع العمر :

ثانيا: التعليمات

أخي الطالب .. أختي الطالبة

العبارات التالية تسأل عن اهم العوامل التي تؤثر في تقييمك لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من خلال مجموعة من الجوانب

وكل ما نريده منك أن تجيب على فقرات هذا المقياس بمنتهى الصدق والدقة بطريقة تعكس وجهة نظرك الفعلية ومشاركتك الإيجابية في التقييم وذلك من اجل تحسين وتطوير الكفاءة التعليمية في الجامعة علماً بانه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ في هذا المقياس، فهو ليس اختباراً.

وكما تلاحظ يوجد أمام كل عبارة الأرقام من (١) إلى (٥) والمطلوب منك وضع إشارة صح (✓) في الخانة المناسبة التي تحدد مدى موافقتك على كل عبارة حيث:

- الرقم (٥) يشير إلى أنك (موافق بشدة) على المعنى الذي تتضمنه العبارة.
- الرقم (٤) يشير إلى أنك (موافق) على المعنى الذي تتضمنه العبارة.
- الرقم (٣) يشير إلى أنك (غير متاكد) على المعنى الذي تتضمنه العبارة.
- الرقم (٢) يشير إلى أنك (غير موافق) على المعنى الذي تتضمنه العبارة.
- الرقم (١) يشير إلى أنك (غير موافق بشدة) على المعنى الذي تتضمنه العبارة.

وستظل استجابتك في سرية تامة، ولن يطلع عليها احد غير الباحثين، ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي ..

وشكرا لتعاونك الصادق مع الباحثين .

م	العبارات	موافق بشده (٥)	موافق (٤)	غير متاكد (٣)	غير موافق (٢)	غير موافق بشدة (١)
١	توضيح هدف الدرس في بداية المحاضرة					
٢	تنظيم موضوع المحاضرة تنظيما جيداً مراعياً في ذلك الوقت والتسلسل المنطقي					
٣	ربط موضوع الدرس بحياة الطالب وبيئته					
٤	توضيح الصوت ويغير من نبراته بفاعلية ليستثير التفكير					
٥	مراعاة مبدأ الفروق الفردية أثناء التدريس					
٦	توجيه أسئلة واضحة للطلاب مرتبطة بأهداف الدرس					
٧	إبداء اهتماما وحماساً شديدين للتدريس					
٨	توجيه أفكار وسلوك الطلاب نحو الدرس بطريقة مشوقة					
٩	الاهتمام بالمرونة في طريقة التدريس					
١٠	القدرة على إجادة عملية التواصل مع الطلاب					
١١	امتلاك المهارة والقدرة في تدريس المادة والرد على استفسارات الطلاب وتوصيل المعلومات					
١٢	القدرة على شرح وتلخيص المحاضرة بكفاءة عالية					
١٣	مساعدة الطلاب على كيفية الاستفادة من المعلومات والمهارات المرتبطة بالمقرر					
١٤	تشجيع الطلاب على الابتكار واستلهام الأفكار الجيدة					
١٥	القدرة على مواكبة ومتابعة ما يستجد في مجال التخصص العلمي					
١٦	تحقيق الأهداف السلوكية للمقرر من خلال تدريس موضوعاته					
١٧	مراعاة الترتيب والترابط والوضوح عند تدريس موضوعات المقرر					
١٨	يربط موضوعات المقرر بالأهداف التربوية					
١٩	ربط أهداف المحتوى بالواقع ومشكلات الحياة الحقيقية					

م	العبارات	موافق بشده (٥)	موافق (٤)	غير متاكد (٣)	غير موافق (٢)	غير موافق بشدة (١)
٢٠	وضوح أسئلة الاختبارات وتغطيتها لموضوعات المقرر					
٢١	توضيح طريقة التقييم التي يستخدمها منذ بداية الفصل الدراسي					
٢٢	ربط التقييم بالأهداف المحددة للمقرر					
٢٣	استخدام أساليب متنوعة للتقييم تناسب قدرات الطلاب					
٢٤	مناقشة الأخطاء بعد كل عملية تقييم					
٢٥	توزيع الدرجات على جوانب التقييم المختلفة بشكل مناسب					
٢٦	عدالة وموضوعية نتائج التقييم					
٢٧	الاهتمام بشرح أجوبة الاختبارات بعد الانتهاء منها					
٢٨	تقديم تغذية راجعة للطلاب من خلال إعادة أوراق الإجابة إليهم بعد تصحيحها					
٢٩	الاهتمام بالاستماع إلى مشكلات الطلاب الدراسية وإرشادهم					
٣٠	المحافظة على روح الود والعلاقة الإنسانية الإيجابية داخل وخارج المحاضرة					
٣١	تقديم العون والمساعدة للطلاب عند الحاجة					
٣٢	الاهتمام بمساعدة الطلاب في الساعات المكتبية					
٣٣	الاستماع إلى آراء الطلاب وتشجيعهم على الأسئلة والمناقشة أو التعليق					
٣٤	احترام آراء الطلاب وعدم السخرية منهم					
٣٥	الاهتمام بتشجيع الطلاب ورعايتهم					
٣٦	الاهتمام بتعديل آراء وأفكار الطلاب عندما تكون غير صحيحة					
٣٧	مشاركة الطلاب في حل مشكلاتهم المختلفة					
٣٨	تفهم خصائص طلاب الجامعة والتعاون معهم بصورة إيجابية					
٣٩	القيام بدور فاعل في تعزيز العلاقات الطيبة مع الطلاب					

م	العبارات	موافق بشده (٥)	موافق (٤)	غير متاكد (٣)	غير موافق (٢)	غير موافق بشدة (١)
٤٠	الاتزان الانفعالي والنضج في التعامل مع الطلاب					
٤١	المحافظة على المظهر العام والأناقة الشخصية والهندام					
٤٢	الثقة العالية بالنفس وعدم التذبذب					
٤٣	التحلي بالصبر والتحمل وقوة السيطرة على النفس					
٤٤	الالتزام بالسلوك الحسن قولا وعملا (القدوة الحسنة)					
٤٥	المرونة في التعامل مع الطلاب					
٤٦	توجيه الطلاب لاكتساب الاتجاهات الإيجابية					
٤٧	رحابة الصدر والدعابة وتقبل الرأي الآخر بطريقة سلسة					
٤٨	المرونة في تقبل النقد والاستفادة من وجهات نظر الآخرين					
٤٩	الالتزام بمواعيد المحاضرات وإعطاء أولوية للنظام والدقة والترتيب					
٥٠	استخدام الوسيلة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف					
٥١	استخدام أنشطة تعليمية مناسبة تحقق أهداف وموضوع الدرس					
٥٢	استخدام الأدوات والخرائط أو الرسومات واللوحات التعليمية في تدريس موضوعات المقرر					
٥٣	تشجيع إنتاج واستخدام تكنولوجيا العملية التعليمية					
٥٤	تنويع أساليب استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المختلفة لمراعاة مستوى قدرات الطلاب					
٥٥	الربط بين أداة التقييم والوسائل والأنشطة المستخدمة في العملية التعليمية					
٥٦	إثارة التنافس بين الطلاب					

م	العبارات	موافق بشده (٥)	موافق (٤)	غير متأكد (٣)	غير موافق (٢)	غير موافق بشدة (١)
٥٧	تشجيع العمل الجماعي وتوجيه اهتمامات وتفكير الطلاب نحو المادة					
٥٨	استخدام ألوان متعددة من التعزيز مع الطلاب وتشجيعهم					
٥٩	القدرة على جذب انتباه الطلاب للمادة وتحسين عملية التعلم					
٦٠	القدرة على استثارة اهتمام الطلاب والتفاعل بإيجابية وتهيئتهم للمحاضرة					
٦١	تشجيع الإجابة الصحيحة وتعديل الإجابة الخطأ لدى الطلاب					
٦٢	تهيئة الطلاب قبل الدخول في الدرس بعرض سؤال لعمل عصف ذهني لهم					
٦٣	تشجيع ميول وقدرات الطلاب المختلفة ومحاولة تعزيزها					
٦٤	مساعدة الطلاب في الاستفادة من المعلومات والمهارات التي يكتسبونها من دراسة المقرر					
٦٥	المحافظة على النظام والهدوء في المحاضرة					
٦٦	الاهتمام بتنظيم وتفاعل الطلاب داخل المحاضرة					
٦٧	التصرف بحكمة في المواقف الطارئة					
٦٨	تشجيع الطلاب على الاستئذان قبل الإجابة أو توجيه الأسئلة					
٦٩	القدرة على أدارة المناقشة والحوار في المحاضرة بطريقة توفر مناخاً تعليمياً فعالاً					

نشكركم على تعاونكم مع الباحثين

وجزاكم الله خيرا،،،

الباحثان

المراجع :

أولاً : المراجع العربية

١ إبراهيم، رضا رزق؛ والطيب، يوسف حسن (٢٠٠٠): علاقة بعض المتغيرات في تقييم الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة. المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد السابع، العدد الأول، ص ص : ٣٩ - ٦١ .

٢ إبراهيم، علي محمد (١٩٩٧): المقررات الاختيارية: دراسة في العوامل المؤثرة على الاختيار عند طلبة جامعة السلطان قابوس، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلد ١١، العدد ٤٢، ص ص: ١٨٥ – ٢٢٤.

٣ توق، محي الدين (١٩٩٧): الأساليب المختلفة لتقييم التدريس والمدرس الجامعي وآراء مدرسي الجامعة الأردنية فيها. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ١٥، عمّان، ص ص : ٣- ١١.

٤ خضر، عادل سعد (٢٠٠٢): مهارات البحث النفسي والتربوي والاجتماعي في عصر العولمة، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

النجار، عبدالله عمر (٢٠٠٣) : استخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات، الطبة الأولى، مؤسسة شبكة البيانات، الرياض.

٥ سلمان، محمد سلمان (١٩٧٩): تقييم فاعلية مدرسي معهد المعلمين من قبل طلابه. رسالة ماجستير غير منشورة، عمّان، ص ص: ١ - ٣٧ .

٦ الشناوي، عبدالمنعم الشناوي (١٩٩٢): الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالجوف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (١٨)، ص ص : ٥٠٧ - ٥٣٤ .

٧ الشناوي، عبدالمنعم الشناوي (١٩٩٣): تقديرات الطلاب لدى معلم الجامعة وعلاقتها بسماتهم الشخصية، المجلة التربوية لجامعة الكويت، المجلد الرابع، العدد ٢٧ ، ص ص : ٥٥ - ٧١ .

٨ صالح، هاني عبدالرحمن (١٩٧٧): فاعلية الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، الإدارة التربوية لبحوث ودراسات الجامعة الأردنية، ص ص : ١٢٩-١٦٢.

٩ عبيدات، سليمان أحمد (١٩٩١): الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يدركها الطلبة في المواقف الحرة، دراسات سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأردن، المجلد (١٨)، العدد (٢)، ص ص : ١٣٤ - ١٥٦.

١٠ عوده، أحمد؛ والداهري، صالح (١٩٩٢): مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة

الإمارات لدور الطلبة في تقييم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٧ ،عمّان، ص ص: ١٣٤-١٦٢.

١١ عوده، أحمد؛ وصباريني، محمد (١٩٩٠): تطوير ومعايرة فقرات أداة لتقييم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٥، عمّان، ص ص : ٢٨ - ٥٠.

١٢ فرحات، سهير فهمي (١٩٩٧): تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس – دراسة تحليلية لنظلم تقويم الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

١٣ نبراوي، يوسف إبراهيم؛ و يحيى، علي محمد (١٩٨٤): اتجاهات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعة. المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الرابع، العدد الثاني، ص ص : ٦٣- ٧٩ .

١٤ النجار، عبدالله عمر (٢٠٠٣) : استخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات ، الطبة الأولى، مؤسسة شبكة البيانات، الرياض.

١٥ يحيى، علي محمد (١٩٩٦): أثر متغير الجنس على تقديرات الطلاب للكفاءة التدريسية للمعلم الجامعي. سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، جامعة السلطان قابوس، مركز البحوث التربوية، المجلد الأول، ص ص: ١٣٠-١٥٣ .

ثانياً : المراجع الأجنبية

1. Abdul Hack, I.M.; & Bubshait, A., I .; (2004): Student- teacher human relations as perceived by university female students . Scientific Journal of King Faisal University , Humanities and Management Sciences , Vol. 5 , No.1 , PP. 171-196 .
2. Andersen, K; & Miller, E.D. (1997) : Gender and student Evaluations of teaching. Journal of Political Science and Politics. V. 30, No. 2 PP, 216-219 .
3. Bachen, C. M.; & Mcloughlin. M.M.& Garcia .S.S. (1999) Assessing Role of gender in college students evaluations of faculty . Journal of communication Education. V. 48, No. 3. PP, 193-210.
4. Bakker, J. T. & vander , D.G. (1995): Teacher evaluation of academic performance with third graders in regular education. Education Resource information center (ERIC), ED 388418 .

5. Bauer, C.C., & Baltes, B.B. (2002): Reducing the effects of gender stereotypes on performance evaluations. Journal of six Roles: A Journal of Research. V . 47, No. 9-10, PP. 465-476 .
6. Beard, V . (1993): Classroom assessment techniques (CATS) : Tools for improving accounting education. Journal of Accounting Education, V . 11, issue. 2,PP. 293-300 .
7. Brauchle, P.E.; *et. al*. (1987) : Developing and evaluating a method of using student performance and attitude data as a measure of teacher effectiveness. Education Resource Information Center (ERIC), ED 306311.
8. Brder, J. & Dorfman. (1994) " Determinants of Teaching Quality : what's Important to students ? Resesrch in Higher Education Vol. 35, No. 5 , PP. 235-249 .
9. Bruton , B., & Crull, S.; (1982) : Causes and consequences of student evaluation instruction. Research in Higher Education, Vol. 17 , No. 3 , PP. 195-206 .
10. Cashin , W . E . (1999) : " Student Ratings of Teaching : Uses and Misuses current practices in evaluating Teaching : A practical Guide to improved faculty performance and promotion / Tenure Decisions . Bolton , Mass : Anker .
11. Chang, T., S.; (1997): Student ratings of instruction at teachers college in Taiwan. Education Resource Information Center (ERIC), ED 414798.
12. Cook, S.S. (1989) "Improving the Quality of students Ratings of Instruction : A Look at Two Strategies" Research in Higher Education, Vol.30 , No.1 , PP. 31-45.
13. Distenfeld, M. S; & Basow, S.A. (1983) : Teacher expressiveness: more important for males than females? Education Resource Information center (ERIC), ED 237885
14. Drudy, S.; & Chathlin, M,U. (2002): Gender effects in classroom interaction: Data Collection, self-journal of Evaluation & Research in Education. Analysis and reflection. V. 16, No. 1, PP. 34-50 .
15. Feldman , K.A. (1989): Instructional effectiveness of College teachers as Judged by Teachers Them selves, Carrent and Formet students administrators, and external (Neutral) observers . Research in Higher Education , Vol. 30 , No.2 , P. 137 .
16. Fernandez, J.; & Mateo, M.A. (1997): Student and Faculty gender in ratings of university teaching quality. Journal of Sex Roles: A Journal of Research. V . 37, No. 11,PP. 997-1003 .
17. Freeze, C.R.; & others (2004): The length of time spent in student teaching as a factor in teacher performance evaluation at Clemson University. Education Resource information Center (ERIC), ED 238881 .

18. -Forman, D.W.; (1997) : Hoe\w dose using technology affect student attitudes about teachers; Computers in the Schools, Vol. 13, No.2 , PP. 53-57 .
19. Gilman, R.A.; & (1984): An adaptation of the teacher performance assessment instruments (TPAI) in a teacher preparation program in Northern Nevada. Education Resource Information Center (ERIC), ED 254532.
20. Greenwald, A.G.; (1995) : Applying social psychology to reveal a major flow in student evaluation of teaching . Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New York City.
21. Grunlund , N., (1976): Measurement and Evaluation in teaching New York . Macmillan .
22. Johnston, P.; Guice . s . Baker . Malone . J&Micheheison. N. (1995): Assessment of teaching and Learning in " Literature – based " Classroom . Teaching and Teacher Education, Vol.11, Issue.4 ,PP.359-371.n
23. Jones, J. (1989): Students' ratings of teacher personality and teaching competence. Higher Education, kluwer Academic publishers, Vol. 18 , Nether Lands ,PP:551-554.
24. Kicklighter, J:R, (2003): Use of a course portfolio for assessment of teaching and learning. Journal of the American Dietetic Association, V.99, Issue 9,P. A75.
25. Knight,C . (1996) : A study of MSW and BSW students perceptions, Journal of social Work Education. Vol. 32, No.3 PP. 399- 414 .
26. Krautmann, A.C.; & Sander, W. (1999) : Grades and student evaluations of teachers. Economics of Education Review, V. 18, Issue. 1 , pp. 59-63.
27. Kuh, G.D. & Meacham, J,A. (1997): Teaching controversial Courses: student evaluations of instructors and content. Journal of Educational Research Quarterly., V.21, No.1, pp.27-38 .
28. Marsh, H.W. (1991) : Multidimensional students evaluations of teaching effectiveness : a test of alternative higher –order structures. Journal of Educational psychology , Vol, 83, No.2 PP. 285-296 .
29. Marsh, H. W. (1986) : Applicability Paradigm : Students' evaluations of teaching effectiveness in different countries. Journal of Educational Psychology, Vol. 78 , No.6 , PP. 465-473 .
30. Marsh, H.W. (1984): Students evaluations of university teaching : Dimensionality, reliability, validity potential biases and utility. Journal of Educational psychology , 76, pp: 707-732 .
31. Marsh, H.W (1982): Validity of students evaluation of college teaseling a multigrain method analysis, Journal of Educational psychology, vol. 74, No. 2. PP:264-279 .

32. Marsh, H. W., and Dunkin, M.J. (1997): Students Evaluations of University Teaching: A Multidimensional Perspective. Effective teaching in Higher Education: Research and Practice. New York : Agathon Press .
33. Martin , B .; & Bramble, W .; (1996) : Designing effective video training instruction : The Florida tele – training project . Educational technology Research and Development , Vol . 44, No.1 . PP. 85-99 .
34. Mertler, C.A. (2004): Students as stakeholders in teacher evaluation: teacher perceptions of a formative feedback model. Education Resource Information Center (ERIC), ED 413328 .
35. Miller, A.H. (1988): Student assessment of teaching in higher education. Higher Education, Kluwer Academic Publishers, Vol. 17 , Nether Lands, pp. 10-11 .
36. Moore , M .; (1989) : Editorial: Three Types of interaction. American Journal of Distance education , vol . 3 No.2 PP. 1-6
37. Negron- Morales, P.;Patricia . & others : (1996) : Good practices in undergraduate Education form the students' and Faculty's View: consensus or disagreement Air 1996 Annual forum paper. Education Resource Information Center (ERIC), ED 397729.
38. Norusis, M.J. (1999) : SPSS 10.01 : Guide to data analysis. Prentice- Hall, New Jersey .
39. Oliver, R.L. (2004): Evaluating university teaching: instructions for departmental chairs. Education Resource information Center (ERIC), ED 243359 .
40. Paulsen, M.B., (2002) : Evaluating teaching Performance . New Directions Institutional Research, N.114 Wiky Periodicals In C .
41. Peplow, P. (1998): Attitudes and examination Performance of female and male medical students in am active case- based learning programme in anatomy . Journal of Medical Teaching, V. 20 , No.4 , PP. 349-355 .
42. Poonyakanok, p.;Thisayakorn . N &dijby. P.W . (1986): student evaluation of teacher performance: some initial research findings from Thailand. Teaching and Teacher Education, V. 2, Issue. 2, PP . 145-154.
43. Ronan, W.W. (2004): Evaluating college classroom teaching effectiveness. Education Resource in formation center (ERIC), ED 063518.
44. Sailor, P. et al., (1997): Class level as a possible mediator of the relationship between grands and students ratings of teaching . Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 22, No.3, PP. 261-269.
45. Scherr, F.C. & Scheer, S.s., (1990) : Bias in student evaluations of teacher effectiveness. Journal of Education for Business,PP. 356-379.

46. Seldin, P. (1989) : Using student feedback to improve teaching, New directions for teaching and learning. The Department Chair Person's Role in Enhancing College Teaching. No.37 , PP. 89-97 .
47. Tang, T.L. (1997) : Teaching evaluation at a public institution of higher education : Factors related to the overall teaching effectiveness, Public Personal Management, Vol. 26 , No. 3 , pp. 379-389 .
48. Theal, M.; & Franklin, J. (1990): Student ratings of instruction: Issues for improving practice . Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco,P.291 .
49. Trout. P.A.; (1997) Waat is the numbers mean: Providing a context for numerical student evaluations of courses : Change, September / October .
50. Waters, M., et al. (1988): High and low faculty evaluations: Descriptions by student. Teaching of Psychology, Vol. 15 , No. 4 , PP. 203-204.
51. Watkins, D. (1994) : Student Evaluation of University Teaching: A cross-Cultural perceptive. Research in Higher Education, Vol. 35 , No.2 , PP. 251-265.
52. Scriven, M. (1995): Student rating offer useful input to teacher evaluations. Practical Assessment, Research & Evaluation, V . 4, No. 7 .

The Effect of Some Variables on University Students' Assessment of Teachers' Performance

Ibrahim S. Al-Sabaty & Shehta A. Mohamed

College of Education, King Faisal University
Al-Hassa, Saudi Arabia

Abstract:

The present study aimed at investigating the effects of some variables on the students' assessment of University teachers' performance. The study sample consisted of (427) male and female college students who responded to a scale containing (69) items representing nine factors about the teaching practices at the university colleges. By using T-test, factorial Design (MANCOVA), (GLM), and Tucky test. The study indicated that the factors that consisted of the university teachers' performance assessment scale differed according to the sex, academic specialization and scholastic level. The study recommends that the university should provide teaching practice programs for training teachers based on the results of this study.