عدد 18- ديسمبر 2002، ص.ص.7-31

المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا

ملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية الأساسية، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في تخصصات الماجستير، والدبلوم العام ودبلوم الإدارة والإشراف، ولتحديد أهداف هذه الدراسة، تم استخدام أداة مكونة من (38) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي التخطيط، وعرض المادة، وتنظيم الوقت والمكان، والاتصال مع المتعلمين، والتقويم، واستخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج.

أما مجتمع الدراسة فتكون من جميع طلبة الدراسات العليا بالكلية المسجلين عام 2001/2000م، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالبا وطالبة في مراحل الماجستير والدبلوم العام ودبلوم الإشراف والتوجيه. وتم استخدام معامل كرونباخ – ألفا للاتساق الداخلي فوجد 0,968 على مقياس ممارسة المهارات، و 0,981 على مقياس الحاجة للتدريب على المهارة.

وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضا في تقديرات الطلبة على أداء أعضاء هيئة التدريس خاصة في مجال التقويم، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة تعزى لمتغيرات التخصص في الماجستير، والتخصص في مرحلتي الدبلوم والماجستير، وتبعا لمعدلاتهم في مرحلة الماجستير.

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بضرورة عقد ورش عمل مستمرة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، والتدرب على كيفية تطوير أداء فيما يتعلق بتقويم طلبة الدراسات العليا.

د/ بن هويشل الشعيل
د/ عبد الله محمد خطايبة
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

Abstract

This study aimed to investigate teaching skills among the university teaching staff and their needs to improve their performance, as perceived by postgraduate students.

A questionnaire consisting from (38) items, divided into five domains, has been used after verifying its validity and reliability.

خلفية الدراسة وأهميتها:

لقد اهتمت حكومة سلطنة عمان بمبدأ التعليم للجميع على أساس أن التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان وضرورة من ضرورات تكيف الفرد ومشاركته الفاعلة في عملية التنمية المجتمعية، وتنص المادة (13) من (النظام الأساسي للدولة، ص 12) على أن: "التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع ترعاه الدولة وتسعى لنشره وتعميمه، ويهدف التعليم إلى رفع المستوى الثقافي العام وتطويره، وتنمية التفكير العلمي وإذكاء روح

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر2002.

The sample of the study covered (130) postgraduate students enrolled at the Faculty of Education at Sultan Qaboos University.

The results of the study revealed that the students' perception about their faculty staff' teaching skills was low, and no significant differences appeared regarding students' specialization GPA at M.A. level.

Finally, the researchers drew some recommendations such as conducting continuous workshops to train and improve faculty members in how to measure students' performance in the latest appropriate way.

البحث وتلبية متطلبات الخطط الاقتصادية والاجتماعية وإيجاد جيل قوي في بنيته وأخلاقه يعتز بأمته ووطنه وتراثه ويحافظ على منجزاته".

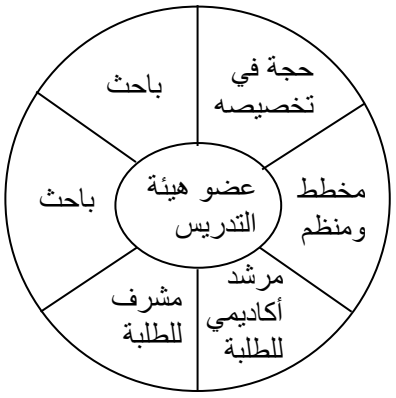
وإذ يشهد النظام التربوي في عمان منذ عقد السبعينيات إصلاحا شاملا لجميع أبعاده المختلفة والهدف الأساسي من هذا الإصلاح هو النهوض بالواقع التربوي بمدخلاته الثلاثة: المناهج والكتب، والأبنية والمرافق والتجهيزات المدرسية، والتأهيل والتدريب، وقد أنيطت مهمة التأهيل والتدريب قبل الخدمة بجامعة السلطان قابوس وكليات التربية الموزعة بجميع أنحاء السلطنة، حيث يعد إعداد المعلم الكفء حجر الزاوية في عملية التطوير التربوي المنشود لما للمعلم من أهمية في تحقيق الأهداف والمقاصد التربوية، فهو الذي يقدم النموذج وهو المحفز إلى السلوك، وهو المقوم للعملية التعليمية. والمعلم الكفء حاضر في مراحل التعليم كلها بدءا بالتخطيط للتعليم ومرورا بالتنفيذ وانتهاء بالتقويم والتغذية الراجعة، ومن هنا توجه العناية إلى عملية إعداد المعلم في المؤسسات التربوية كالجامعات ووزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي وسواها من الجهات ذات الصلة بالعملية التربوية. ومن أجل ذلك تعد كافة القوى البشرية والمادية لإنجاح برامج إعداد المعلم الكفء والقادر على النهوض بالأدوار التقليدية والجديدة المنوطة به.

إن للتعليم العالي أهمية بارزة في عملية التنمية، ويتوجب تدريب القوى البشرية ذات المستوى الأعلى وتبني البحث النوعي إذا ما أريد تبني وتشكيل أساسيات تنموية صحيحة والتخطيط السليم للبرامج وتطبيق المشاريع بصورة فاعلة (World Bank 1988).

وتؤدي الجامعة وظائفها بصورة أكثر فاعلية حين تتوافر لها الموارد البشرية والمادية اللازمة، وهناك مساهمات مهمة يتوجب على الجامعات القيام بها إزاء التنمية المطلوبة، والمطلوب من عضو هيئة التدريس في الجامعة أن يكون عنصرا مهما في التغيير في عملية التنمية، ويمكن تقسيم الوظائف التي تؤديها الجامعات على أنها ثلاثية الأبعاد: التدريب، والبحث، والخدمة العامة (بعارة وخطايبة، 2000: ص 25). فالتدريب هو قيام الجامعات بإعداد الكوادر المطلوبة والتي ستقوم بشغل الوظائف العلمية والمهنية والإدارية ذات المستوى العالي. أما البحث فهو قيام الجامعات بتوليد المعرفة والاختراعات المطلوبة للتنمية، وذلك من خلال البحث العلمي المحلي، والمهارة الفنية بالإضافة على نشر تلك المعلومات والخدمة العامة حيث تقوم الجامعات بتقديم المهارة العالية للمجتمع وذلك عن طريق شمول الكادر نفسه في النشاطات المحلية، بحيث تشكل الجامعات رصيدا من الخبرة يمكن استغلاله من قبل الحكومة والقطاع الخاص.

إن التعليم الفعال يجب أن لا يقتصر على النقل المنظم للمعلومات، بل التأكيد على تعلم الطلبة للمهارات الرئيسية مثل القدرة على التكيف، والمرونة، والقدرة على التعامل مع التغير السريع، والقدرة على نقل الأفكار من مجال لآخر، والنظر في المسائل المترابطة والمتشابكة، والقدرة أيضا على استشراف التغير والاستعداد له والتهيئة للتأثير فيه. (سالم، 1983، الصمادي والنهار، 2001).

وحتى يكون التعليم فعالا فإن دور عضو هيئة التدريس لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يتعدى ذلك ليشمل مجالات جديدة ومتطورة، فعضو هيئة التدريس المستقبلي لا بد وأن يكون قادرا على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه: منها دور الخبير أو المستشار التعليمي، والموجه لطلابه، ودور المشرف والمرشد، ودور الباحث والمجال العلمي، ودور المختص والمتمرس بمادته التعليمية، ودور المساعد والقادر على إحداث التأثيرات في التغير والتطوير الاجتماعي، ودور المختص التكنولوجي، ودور المواكب لتطورات العصر الحديث.(يوسف، 1985) وبالتالي فإنه على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة القيام بعدة أدوار سواء كان ذلك بصورة فردية أم بصورة جماعية، مما يجعل عملية الاستثمار في مؤسسات التعليم العالي تحقق أهدافها المرجوة. ويمكن تلخيص هذه الأدوار بالشكل رقم (1) (بعارة وخطايبة، 2000، ص 43):



شكل رقم (1): أدوار عضو هيئة التدريس في الجامعة.

إن نجاح عملية التدريس يتوقف بشكل رئيسي على عضو هيئة التدريس المعد إعدادا جيدا والقادر على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات العلمية، ولديه القدرة على توجيه طلبته كيف يفكرون، أي عضو هيئة التدريس الذي يمتلك المهارات التدريسية (المعرفية والأدائية) التي تمكنه من ممارسة عملية التدريس بكفاية وامتداد. ويعد إعداد عضو هيئة التدريس الكفء حجر الزاوية في عملية التطوير التربوي المنشود استعدادا لما له من أهمية في تحقيق الأهداف والمقاصد التربوية فهو الذي يقدم النموذج وهو المحفز إلى السلوك، وهو المقوم للعملية التعليمية. (خطايبة وعليمات، 1998).

وبالرغم من تعدد العوامل التي يعزى لها نجاح العملية التعليمية كالمنهاج، والوسائل والتسهيلات المختلفة والبيئة المحيطة بالمتعلم وغيرها، إلا أن الممارسات التدريسية الفعلية داخل قاعة المحاضرات – والتي يقوم بها عضو هيئة التدريس – هي التي تحدد مدى نجاح تحقيق الأهداف التدريسية، ومن هذا المنطلق أصبح المحك الأساسي في إعداده يستند على قدرته على تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها وأبعادها المختلفة، لذلك يترتب على عضو هيئة التدريس أن يتمتع بالكفاءة والقدرة على فهم المحتوى، والمهارات العلمية المصاحبة، وأن يكون ملما بفهم العلاقات بين محتوى المادة العلمية التي يدرسها والأهداف والاستراتيجيات المتنوعة للتعليم والتعلم. (العابد، 1991).

تتضمن مهارات التدريس التي ينبغي لعضو هيئة التدريس امتلاكها وممارستها ثلاث مهارات رئيسية هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم (جابر، والشيخ، وزاهر، 1985؛ وزيتون، 1994) ويتطلب إنجاز كل مهارة رئيسية عددا من المهارات التدريسية الفرعية، فالتخطيط يتطلب امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارة تحديد الأهداف التعليمية، وتحليل المحتوى وتحليل خصائص المتعلمين، وتخطيط الدرس، بينما تتطلب مهارة التنفيذ مهارة عرض المادة، وتصنيف الأسئلة وتوجيهها، وإثارة الدافعية، وإدارة قاعة المحاضرات. أما مهارة التقويم فتتطلب امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات التقويم المختلفة كوضع أنواع الأسئلة المختلفة (التشخيصية والتكوينية والختامية). ووضع أنواع الاختبارات المختلفة (الموضوعية والمقالية وغيرها).

لقد أشارت مصادر الأدب التربوي إلى تدني مستوى التعليم، وحيوية اكتساب المعلم لمهارات محددة (النهار، 1996)، كما أظهرت نتائج الدراسات والتقارير وأوراق العمل "أن ثمة تدنيا في أداء العاملين في حقل التربية والتعليم، مرده النقص في الإعداد المهني لهم قبل الخدمة، وعدم تلقيهم تدريبيا كافيا أثناء الخدمة يمكنهم من مواجهة المستجدات الأكاديمية والمهنية"

كما أظهرت بعض الدراسات الأخرى أن أعضاء هيئة التدريس قد يفشلون في أداء ما هو متوخى منهم للقيام به، وذلك لعدة أسباب:

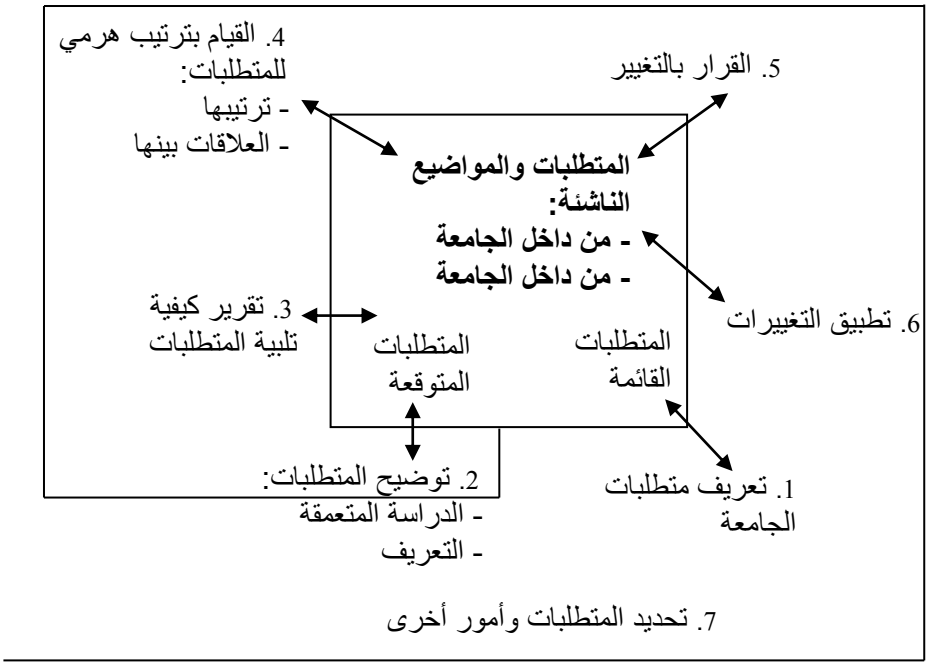
- الافتقار إلى الإعداد الكافي.
- ضعف أساليب التدريس.
- السير بالمحاضرة إلى مستوى أعلى أو أدنى من مستوى المتعلم.
- عدم التحسس لما يتوقعه المتعلم من المادة الدراسية.

ومن هنا يجب أيضا الوقوف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس – وليس المعلمين فحسب – للمهارات الأساسية اللازمة لتدريسهم وإعدادهم لهؤلاء المعلمين، والذي يعد ضرورة ملحة وعلى قدر من الأهمية.

ومن المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس تقدير المتطلبات الدراسية، والتي تعد جزءا ضروريا من التخطيط والإعداد للتعليم الجامعي، وتمثل هذه العملية بفهم الحاجات التعليمية للطلبة وحاجات المجتمع الذي جاءوا منه، وعدم الربط بين حاجة المتعلم ومحتوى التدريس لن يكون ذي نفع على عملية التعليم.

من هنا فإنه من الأهمية بمكان تعريف وتحديد المتطلبات التعليمية، وقد وصف سيزونز (Scissons, 1982) مفهوم المتطلبات التربوية التعليمية في ضوء ثلاثة من المكونات وهي: الكفاية، والملاءمة والدافعية.

ويمكن تلخيص عملية تقدير المتطلبات الجامعية كما هو مبين في الشكل رقم (2).



شكل رقم (2): عملية تحديد متطلبات المقررات الجامعية.

لقد قام الباحثان بعمل مسح شامل للدراسات ذات العلاقة بهذه الدراسة مستخدمين قاعدة البيانات ERIC وDAI وشبكة الإنترنت والمجلات والدوريات العربية والأجنبية، وقد أظهر البحث قلة وندرة الدراسات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ولكنها أشارت إلى وجود مراكز التطوير المهني في معظم الجامعات الأمريكية والكندية والأوروبية والأسترالية، وتكاد لا تخلو جامعة من مركز لتطوير أداء العاملين بالجامعات سواء أكانوا إداريين أو أكاديميين. وقد وجدت العديد من الدراسات في الوطن العربي لتشمل تقدير المعلمين للمهارات التدريسية، فقد جاءت دراسة خطايبة وعليمات، 1998 للكشف عن مدى تقدير معلمي العلوم في شمال الأردن لمهارتهم التدريسية في ضوء بعض المتغيرات، حيث أظهرت الدراسة أن المستوى الإجمالي للمهارات التدريسية لمعلمي العلوم كانت أعلى من العلامة المحك، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين تعزى للمؤهل العلمي، ووجدت فروق في

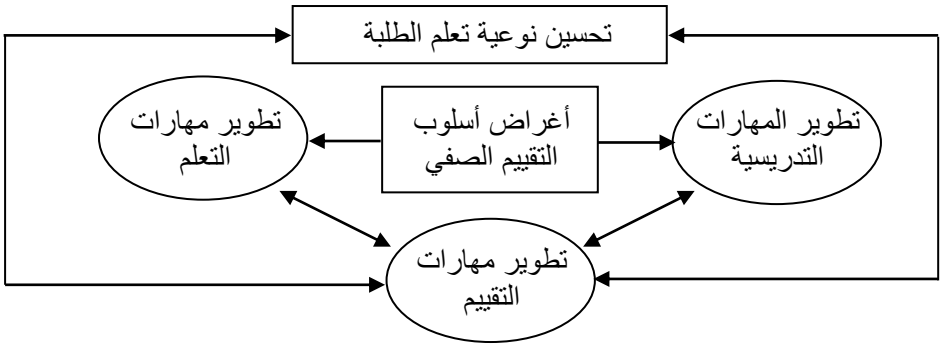
التقديرات تعزى للخبرة التدريسية، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية مستمرة للمعلمين.

كما جاءت دراسة المسلماني 1976 لتحديد مبادئ التعليم الجيد للعلوم ومدى ممارستها عند معلمي العلوم، حيث أظهرت الدراسة عدم وجود اثر للجنس والخبرة، والمؤهل الأكاديمي والمؤهل التربوي في درجة معرفة أفراد عينة الدراسة بمبادئ التعليم العام.

وأظهرت نتائج دراسة العبادي، 1983 تدني في مستوى تحقيق أهداف تدريس العلوم، وجاءت دراسة زيتون 1989 لتحديد المهارات التدريسية وعلاقتها بالمفاهيم الحديثة في تدريس العلوم، وأظهرت الدراسة فروقا واضحة بين المعلمين الذين يحملون مؤهلا تربويا وبين الذين لا يحملون مؤهلا تربويا إضافة إلى العديد من الدراسات التي تتعلق بالمهارات التدريسية للمعلمين كدراسة (العابد، 1991؛ رفاع، 1993).

وقد خلت جميع الدراسات من أية دراسات تتعلق بالمهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وهذا ما حفز الباحثان للقيام بهذه الدراسة للكشف عن تقدير طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس للمهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس وحاجتهم للتدرب على هذه المهارات.

وبالنهاية فإن هذه الدراسة تهدف إلى تقييم الأسلوب التدريسي لأعضاء هيئة التدريسي بالجامعة الذين يقومون بتدريس مقررات الدراسات العليا بكلية التربية وذلك باستخدام نموذج كروس وأنجلو (Cross and Angelo, 1988) المبيّن في الشكل رقم (3)



شكل رقم (3): أعراض تقييم المتطلبات الصفية الجامعية.

وتهدف هذه الدراسة إلى تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مقررات الدراسات العليا بكلية التربية وذلك من أجل تحسين: مهارات التعلم ومهارات التدريس ومهارات التقييم وأخيرا تحسين نوعية المخرجات التربوية على مستوى الدراسات العليا بالكلية.

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى تقدير طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس لمستوى مهارات أعضاء هيئة التدريس وارتباطه بحاجتهم

للتدرب على هذه المهارات. ولما كان هناك ثمة عوامل مؤثرة في تصورهم لممارسة هذه المهارات التدريسية. لذا فإن هذه الدراسة حاولت البحث في أثر كل من التخصص والمؤهل الأكاديمي والمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا، كما حاولت الكشف عن العلاقة بين ممارسة أعضاء هيئة التدريس لهذه المهارات وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا الذين يتلقون هذا النوع من التعليم.

وبناء عليه فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 – ما مستوى المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس كما يراها طلبة الدراسات العليا؟

2 – هل يختلف مستوى تقدير طلبة الدراسات العليا للمهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس باختلاف تخصصاتهم الدراسية (دبلوم عام، ودبلوم إشراف، ودبلوم إدارة، وماجستير)، ومعدلاتهم في مرحلة الماجستير؟

3 – ما تقديرات طلبة الدراسات العليا لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على المهارات التدريسية؟

4 – هل تختلف تقديرات طلبة الدراسات العليا لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على المهارات التدريسية تبعا لتخصصاتهم ومعدلاتهم في الماجستير؟

5 – هل توجد علاقة ارتباطية بين تقديرات طلبة الدراسات العليا للمهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وحاجتهم للتدرب على المهارات التدريسية؟

تعريف مصطلحات الدراسة

- أعضاء هيئة التدريس: أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس والذين يقومون بتدريس مقررات الدراسات العليا من مستوى500، ومستوى 600 ومستوى 700.
- العلامة المحك: النسبة المئوية لتقدير طلبة الدراسات العليا لأداء أعضاء هيئة التدريس وحددت (80%) بحسب رأي الخبراء الذين تم عرض الدراسة عليهم.
- الخبرة التدريسية: الفترة التي قضاها طالب الدراسات العليا بالتدريس خلال حياته العملية.
- المهارات التدريسية: مستوى الكفاية التدريسية التي تمكن عضو هيئة التدريس من تنمية عملية التعليم بدرجة كافية من الإتقان في الأداء (العابد، 1991).

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا المسجلين ببرامج الماجستير والدبلوم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس للعام الدراسي 2001/2000م، أما عينة الدراسة فتكونت من جميع طلبة الدراسات العليا في الماجستير والدبلوم وعددهم (30) طالبا وطالبة في برنامج الدبلوم العام، و (40) طالبا وطالبة في برنامج دبلوم الإشراف والتوجيه، و (60) طالبا وطالبة في برنامج الماجستير.

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء هي:

الجزء الأول: معلومات عامة: كالمؤهل العلمي والتخصص والمعدل في البرنامج الملتحق به.

الجزء الثاني: قائمة بفقرات المهارات التدريسية وعددها 38 فقرة في صورتها النهائية وتقع ضمن خمسة مجالات هي:

المجال الأول: التخطيط وضم أربع فقرات (5،26،34،35).

المجال الثاني: عرض المادة التعليمية واستخدام طرائق تعليمية مختلفة وضم تسع فقرات (1،2،4،6،7،17،18،29،38)

المجال الثالث: تنظيم الوقت والمكان والمادة التعليمية وضع سبع فقرات (25،33،37،7،22،23،24).

المجال الرابع: الاتصال مع المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية وضم 13 فقرة (11،12،13،14،15،16،30،31،32،36،3،9،10).

المجال الخامس: التقويم وضم خمس فقرات (19،2،21،27،28).

واستخدام مقياس ليكرت الخماسي حيث تقع الإجابة ما بين درجة كبيرة جدا (تعطي خمس درجات عند التصحيح) ومعدومة (تعطي درجة واحدة عند التصحيح)، بحيث تكون الدرجة الكلية للأداة على الاستبانة 38 x 5 = 190 في حدها الأعلى، والدرجة الدنيا 38 x 1 = 38 في حدها الأدنى.

وقد تم إعداد فقرات الاستبانة بالاستعانة بالأدوات التي تم تطويرها في جامعة جورجيا الأمريكية من قبل مركز إعداد المعلمين في نفس الجامعة، والتي تم تطبيقها في ولاية جورجيا الأمريكية عام (1989) Teachers Performance Assessment Instruments والمستخدمة من قبل خطايبة وعليمات (1998).

أما العلامة المحك فقد تم تحديدها بنسبة (80%) من قبل الخبراء على أساس أنه الحد الأدنى للأداء في مستوى الجيد جدا، والمتبع في وزارة التربية والتعليم في تقييم المعلمين، حيث يعد الكثير من المعلمين على أنه الحد الأدنى للأداء المقبول تربويا كممارسة فعلية.

صدق الأداة وثباتها

تم التحقق من الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للأداة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس وطلب منهم إبداء الرأي في مدى ملائمة الفقرات للمجالات، وقد أخذت جميع ملاحظاتهم عند بناء المقياس بصورته النهائية. كما تم حساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس حيث تم حذف جميع الفقرات التي قل تمييزها عن 0,25 وعددها خمس فقرات حيث أصبح المقياس بصورته النهائية مكونا من 38 فقرة (ملحق رقم2).

أما ثبات الأداة: فقد تم استخراج معامل الثبات باستعمال معادلة كرونباخ – ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم 1.

جدول رقم (1): *معاملات الثبات للنموذجين ممارسة عضو هيئة التدريس للمهارة وحاجته للتدرب على المهارة.*

المجال	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي a	
		الممارسة A	الحاجة للتدريب B
التخطيط	4	0,48	0,83
عرض المادة التعليمية واستخدام طرائق تدريسية مختلفة	9	0,87	0,91
التنظيم للوقت والمكان والمادة التعليمية	7	0,82	0,91
الاتصال مع المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية	13	0,94	0,95
التقويم	5	0,81	0,86
الأداة كاملة (مجمل الفقرات)	38	0,968	0,981

يشير الجدول رقم (1) على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات مما شجع على استخدامه بثقة وإلى الاطمئنان إلى نتائج هذه الأداة.

المعالجة الإحصائية

صححت استجابات طلبة الدراسات العليا على كل فقرة من فقرات الأداة وعلى كل مجال من مجالاتها الخمسة ثم على الأداة بجميع فقراتها، وحسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية بالمقارنة مع الحد الأقصى للأداء، ثم أجري تحليل التباين الأحادي والمتعدد والمقارنات البعدية حيثما لزم.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها مرتبة حسب تسلسل أسئلتها وعلى النحو التالي:

الجزء الأول

الأسئلة المتعلقة بمدى ممارسة عضو هيئة التدريس للمهارات التدريسية.

السؤال الأول: **"ما مدى ممارسة عضو هيئة التدريس للمهارات التدريسية في وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟"**

يبين جدول رقم (2أ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات تقدير طلبة الدراسات العليا لأهمية الفقرات لأعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (2أ): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل فقرة لتقديرات طلبة الدراسات العليا لممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية.*

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	3,9432	0,6671	1
2	3,1932	0,9692	31
3	3,3523	0,8310	20

19	0,9665	3,4091	4
18	0,9177	3,4091	5
17	0,7875	3,4773	6
8	0,8822	3,5568	7
2	0,8975	3,8977	8
5	0,7862	3,6591	9
4	0,9040	3,8182	10
2	0,7147	3,9205	11
22	0,8191	3,3636	12
7	0,9245	3,6364	13
3	0,7941	3,8864	14
11	0,9676	3,7273	15
12	0,8887	3,3068	16
8	0,8404	3,6705	17
16	1,0227	3,2614	18
25	1,0845	3,2045	19
24	0,9499	3,2500	20
33	1,1663	3,1364	21
34	1,0062	3,1023	22
32	1,0005	3,1818	23
21	0,9963	3,3636	24
37	1,0119	2,8523	25
36	1,1445	2,9773	26
30	1,1733	3,1591	27
38	1,2151	2,8295	28
35	1,2299	2,9318	29
26	1,0338	3,2614	30
5	1,0158	3,6591	31
10	1,1546	3,4886	32
15	0,9878	3,2159	33
28	0,9911	3,2273	34
27	1,0905	3,2727	35
13	1,1332	3,4432	36
29	1,0267	3,1932	37
14	1,0016	3,4091	38
67,709%	**25,3010**	**128,648**	**مجمل الفقرات**

يظهر الجدول رقم (2أ) أن الفقرات (1،8،14،10،9،31) جاءت في المراتب الأولى إلى الخامس على الترتيب حيث تشير الفقرة الأولى إلى توضيح عضو هيئة التدريس لأهداف المقرر، أما الفقرة الثامنة فتشير إلى محافظة عضو هيئة التدريس على إعطاء المحاضرة بالوقت المحدد، وتشير الفقرة (14) إلى قدرة عضو هيئة التدريس إلى قيادة المناقشة الصيفية بشكل جيد، وتشير الفقرة العاشرة إلى مهارة المحادثة بين عضو هيئة التدريس والطلبة، وقدرة عضو هيئة التدريس على توضيح المادة العلمية حيث تشير الفقرة (25) إلى قدرة عضو هيئة التدريس على استعمال تقنيات تعليمية متنوعة وهذا مؤشر واضح على ضعف أعضاء هيئة التدريس باستخدام التقنيات التعليمية المتنوعة،

أما الفقرة رقم (26) فتشير إلى قدرة عضو هيئة التدريس على تقسيم محتوى المادة الدراسية إلى وحدات تعليمية خلاقة وحيوية وهنا يظهر أعضاء هيئة التدريس ضعفا واضحا حسب تقديرات طلبة الدراسات العليا، درجات الفقرة (29) والمتعلقة بقدرة عضو هيئة التدريس على استثارة الطلبة خلال إعطاء المحاضرات، وجاءت الفقرة (22) المتعلقة باختيار عضو هيئة التدريس للموارد والنشاطات المثيرة للتفكير. وهذا يشير على أن تقديرات طلبة الدراسات العليا جاءت متدنية على الفقرات ذات العلاقة بالموقف الصفي واستثارة تفكير الطلبة وحفزهم أثناء إعطاء المحاضرات.

بينما جاءت الفقرات (25،26،29،30،32) في المراتب الدنيا على الترتيب.

يظهر الجدول رقم (2ب) أن تقدير طلبة الدراسات العليا للممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس جاءت متدنية وأقل من العلامة المحك (80%) بشكل ملحوظ في جميع المجالات دون استثناء، وقد جاء مجال الاتصال مع المتعلمين في المرتبة الأولى تلاه عرض المادة التعليمية، ثم تنظيم المادة التعليمية ثم التخطيط وأخيرا مجال التقويم.

جدول رقم (2ب): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة ومجمل الفقرات لتقديرات الطلبة على ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية*

المجال	موضوع المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
الأول	التخطيط	4	12,8864	3,3646	64,430	4
الثاني	عرض المادة التعليمية واستخدام طرق تعليمية مختلفة	9	30,8523	6,0163	68,560	2
الثالث	تنظيم المادة التعليمية والوقت والمكان	7	22,8068	5,0054	65,163	3
الرابع	الاتصال مع المتعلمين	13	46,5227	8,5433	71,574	1
الخامس	التقويم	5	15,5795	4,3038	62,320	5
المجموع	مجمل الفقرات	38	128,6477	25,3010	67,709	

وقد أظهر الجدولان (أ2، ب2) تدني تقديرات طلبة الدراسات العليا للمهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، حيث بلغت (67,71%) حيث تقل بشكل واضح عن العلامة المحك (80%) سواء أكان ذلك على الفقرات أم على المجالات، وهذا مؤشر واضح على أن طلبة الدراسات العليا بكلية التربية يشعرون بأن الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لم تصل إلى الحد الذي يتوقعونه، بل وأنها جاءت متدنية وهذا مؤشر إلى عدم الرضا عن هذه الممارسات، وبالتالي يجب التأكيد على أعضاء هيئة التدريس إلى ضرورة التأكيد على مثل هذه المهارات التدريسية أثناء قيامهم بعملية التدريس، والتأكيد على مهارات التقويم التي جاءت في مرتبة متدنية مما يعد مؤشرا على عدم رضا الطلبة عن آلية تقدير علاماتهم في مقررات الماجستير.

السؤال الثاني: ما مستوى تقدير طلبة الدراسات العليا للمهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تبعا للبرنامج الملتحقين به وتبعا لتخصصاتهم بالماجستير وتبعا لمعدلاتهم بمرحلة الماجستير؟

أولا: تخصصاتهم الدراسية (البرنامج الملتحقين به)

يبين الجدول رقم (3) نتائج تحليل التباين لتقديرات طلبة الدراسات العليا للمارسات التدريسية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس تبعا للبرنامج الملتحقين به.

يبين الجدول رقم (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمجال عرض المادة التعليمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بقية المجالات الأخرى، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مجمل فقرات الاستبانة، وللتأكد من اتجاهات الفروق تم استخدام المقارنات البعدية (Post-Hoc) باستخدام طريقة توكي لمعرفة اتجاه الفروق وجاءت كما هي مبينة في الجدولين رقم (3أ) ورقم (3ب).

***جدول رقم (3)**: تحليل التباين المتعدد على المجالات الخمسة لتقديرات طلبة الدراسات العليا للمارسات التدريسية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس تبعا لتخصصاتهم (ماجستير، ودبلوم عام، ودبلوم إدارة وإشراف)*

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	17,661	2	8,830	0,849	0,430
	داخل المجموعات	1164,304	112	10,396		
	الكلي	1181,965	114			
عرض المادة التعليمية	بين المجموعات	315,277	2	157,638	4,722	*0,011
	داخل المجموعات	3471,789	104	33,383		
	الكلي	3787,065	106			
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تنظيم الوقت والمكان	بين المجموعات	75,279	2	37,640	1,624	0,202
	داخل المجموعات	2371,789	100	23,173		
	الكلي	3787,065	102			
الاتصال	بين المجموعات	368,137	2	148,068	2,633	0,077
	داخل المجموعات	6990,970	100	69,910		
	الكلي	7359,107	102			
التقويم	بين المجموعات	99,489	2	49,744	2,713	0,071
	داخل المجموعات	2016,830	110	18,335		

	الكلي	2116,319	112			
مجمل الفقرات	بين المجموعات	4850,997	2	2425,499	3,850	*0,025
	داخل المجموعات	50393,509	80	629,919		
	الكلي	55244,506	82			

دال على مستوى الدلالة (a = 0,05)

جدول رقم (3أ): *نتائج المقانات البعدية باستخدام طريقة توكي على مجال عرض المادة التعليمية تبعا لتخصص الطلبة.*

التخصص	دبلوم عام (29,850)	دبلوم إشراف (33,359)	ماجستير (29,714)
دبلوم عام (29,850)	-	*3,509	-
دبلوم إشراف(33,359)	*3,509	-	-
ماجستير (29,714)	-	-	-

ويظهر من الجدول أن اتجاهات الفروق لصالح طلبة دبلوم الإشراف على طلبة الدبلوم العام وطلبة الماجستير، وهذا مؤشر على أن طلبة برنامج دبلوم الإشراف يشعرون الطلبة بارتياح نحوه أكثر من البرامج الأخرى.

أما اتجاهات الفروق على مجمل الفقرات كما هو مبين في الجدول (3ب).

جدول (3ب): *نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة توكي على مجمل فقرات الدراسة تبعا لمتغير تخصص الطلبة*

التخصص	دبلوم عام (117,75)	دبلوم إشراف (135,868)	ماجستير (127,687)
دبلوم عام (117,751)	-	*	*
دبلوم إشراف (135,868)	*	-	*
ماجستير (127,687)	*	*	-

حيث يظهر الجدول رقم (3ب) وجود فروق واضحة بين متوسطات أداء لصالح طلبة دبلوم الإشراف على طلبة الدبلوم، ولصالح طلبة دبلوم الإشراف على طلبة الماجستير، ولصالح طلبة الماجستير على طلبة الدبلوم العام، وهذا مؤشر على أن تقدير طلبة دبلوم الإشراف العام جاءت في المرتبة الأولى تلاها طلبة الماجستير، وأخيرا جاءت تقديرات طلبة الدبلوم العام، ويعزى الباحثان نتيجة هذه الدراسة إلى أن طلبة الدبلوم العام لا توجد لديهم أية معلومات متعلقة بالمقررات التربوية سابقا، فقد جاؤا من الكليات الأخرى ولم يدرسوا أى مقرر تربوي وهذا يؤدي إلى عدم قدرتهم على التكيف السريع، ومتابعة محتوى المقررات التربوية.

ثانيا: تخصصاتهم ببرنامج الماجستير الملتحقين به

يبين الجدول (4) نتائج تحليل التباين لتقديرات طلبة الدراسات للمهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير البرنامج الملتحقين به.

يظهر الجدول رقم (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجمل الفقرات وعلى جميع المجالات لتقدير طلبة الدراسات العليا للممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تبعا لتخصصاتهم في برنامج الماجستير، وهذا يعود إلى أن الطلبة يدرسون العديد من المقررات المشتركة خاصة مقرر الإحصاء التربوي، ومقرر مناهج البحث في التربية، كما أن الخلفية الدراسية لعدد كبير من أعضاء هيئة التدريس متشابهة، ويعد هذا مؤشرا مهما يجب التأكيد عليه في المستقبل في ضرورة وجود خلفيات مختلفة لأعضاء هيئة التدريس، مما قد ينعكس بالإيجاب على الطلبة.

جدول رقم (4): *تحليل التباين المتعدد على المجالات الخمسة لتقديرات طلبة الدراسات العليا للممارسات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس تبعا لتخصصاتهم الدقيقة في برنامج الماجستير (مناهج، وإدارة، وعلم نفس تربوي)*

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	7,614	2	3,807	0,458	0,636
	داخل المجموعات	299,310	36	8,314		
	الكلي	306,923	38			
عرض المادة التعليمية	بين المجموعات	89,987	2	44,993	1,662	0,205
	داخل المجموعات	920,283	34	27,067		
	الكلي	1010,270	36			
تنظيم الوقت والمكان	بين المجموعات	54,664	2	27,332	1,954	0,158
	داخل المجموعات	447,508	32	13,985		
	الكلي	502,171	34			
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاتصال	بين المجموعات	271,626	2	135,813	2,691	0,084
	داخل المجموعات	1564,492	31	50,467		
	الكلي	1836,118	33			
التقويم	بين المجموعات	34,309	2	17,155	1,034	0,366
	داخل المجموعات	614,091	37	16,597		
	الكلي	648,400	39			
مجمل الفقرات	بين المجموعات	1744,910	2	872,455	1,915	0,168

	داخل المجموعات	11844,400	26	455,554		
	الكلي	13589,310	28			

ثالثا: معدلاتهم التراكمية في مرحلة الماجستير

حيث يبين الجدول رقم (5) نتائج تحليل التباين لتقديرات طلبة الدراسات العليا للممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تبعا لمعدلاتهم في مرحلة الماجستير.

يظهر الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات طلبة الدراسات العليا تعزى لمعدلاتهم في مرحلة الماجستير، وهذا يعد أمرا غير عادي حيث أنه من المتوقع أن تكون تقديرات الطلبة ذوي المعدلات العالية أفضل من الطلبة ذوي التقديرات المنخفضة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى تراوح علامات طلبة الدراسات العليا بين الفئتين (أ،وب) وتقع الغالبية العظمى من الطلبة في مستوى العلامتين أ -، وب +.

جدول رقم (5): *تحليل التباين المتعدد على المجالات الخمسة لتقديرات طلبة الدراسات العليا للممارسات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس تبعا لمعدلاتهم في مقررات الماجستير (GPA)*

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	41,872	2	20,936	1,153	0,319
	داخل المجموعات	2088,747	115	18,163		
	الكلي	2130,619	117			
عرض المادة التعليمية	بين المجموعات	0,154	2	02-E7,704	0,002	0998
	داخل المجموعات	3836,400	107	35,854		
	الكلي	3836,555	109			
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تنظيم الوقت والمكان	بين المجموعات	4,888	2	2,444	0,104	0902
	داخل المجموعات	2449,879	104	23,557		
	الكلي	2454,766	106			
الاتصال	بين المجموعات	2,206	2	1,103	0,015	0,985
	داخل المجموعات	7392,737	103	71,774		
	الكلي	7394,943	105			
التقويم	بين المجموعات	29,902	2	14,951	0,799	0,452
	داخل المجموعات	2096,219	112	18,716		

	الكلي	2126,122	114			
مجمل الفقرات	بين المجموعات	234,797	2	117,398	0,117	0,838
	داخل المجموعات	55096,219	83	663,811		
	الكلي	55331,081	85			

الجزء الثاني

تقديرات طلبة الدراسات العليا لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على بعض المهارات في ضوء بعض المتغيرات.

السؤال الثالث: ما تقديرات طلبة الدراسات العليا لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدريب على المهارات التدريسية؟.

يبين الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة الدراسات لكل فقرة من فقرات الأداة وعلى مجمل الفقرات.

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الدراسة المتعلقة بحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على الفقرة.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	2,7647	1,2473	32
2	3,1618	1,2768	10
3	3,1176	1,3330	11
4	2,8971	1,3729	31
5	3,0441	1,3431	12
6	2,8235	1,1963	30
7	2,7059	1,2466	33
8	2,4265	1,3856	38
9	2,8235	1,3264	27
10	2,5588	1,4182	34
رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
11	2,5294	1,2515	37
12	3,0588	1,3809	13
13	2,8529	1,2960	29
14	2,5441	1,2979	35
15	2,9612	1,3957	14
16	2,8382	1,2532	26
17	2,5588	1,2741	36
18	2,8382	1,3227	28
19	2,7906	1,3693	24
20	3,1176	1,2990	9
21	3,1471	1,3742	8
22	3,1912	1,2726	7
23	3,1176	1,2402	16

17	1,2459	3,0000	24
2	1,3211	3,4706	25
15	1,3509	3,1029	26
23	1,2682	3,0588	27
1	1,2868	3,5294	28
3	1,4907	3,3235	29
6	1,2959	3,1912	30
25	1,3366	2,7206	31
22	1,4403	3,0147	32
4	1,2795	3,2206	33
21	1,2412	3,1618	34
20	1,3620	3,1029	35
19	1,3370	3,0588	36
4	1,2440	3,2206	37
18	1,2402	3,1176	38

حيث يظهر الجدول رقم (6) أن الفقرات 28،25،29،33،37 جاءت تقديرات الطلبة عالية وهي تشير على حاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب عليها وهذه الفقرات هي مرونة عضو هيئة التدريس بإعطاء الاختبارات، وقدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات التعليمية المناسبة، وأخذ ألا المناسب لعدم شعور الطلبة بالملل اثناء عملية التدريس، وقدرة عضو هيئة التدريس على خلق الإثارة والتعمق في محتوى المادة العلمية وقدرة عضو هيئة التدريس مساعدة الطالب لربط إعادة الدراسة مع قيمهم الشخصية ومحتوى المنهاج الدراسي. وقد جاءت هذه الفقرات متفقة مع إجابة الطلبة على السؤال الأول وهو تقديرات الطلبة أعضاء هيئة التدريس لهذه المهارات. أما الفقرات 8،11،17،14،20 فجاءت في المراتب الأخيرة لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدريس عليها وهي المتعلقة بإعطاء المحاضرات في الوقت المحدد، وقدرة عضو هيئة التدريس على طرح أسئلة وقدرة عضو هيئة التدريس على إنهاء الفقرة قبل الانتقال إلى فقرة جديدة، وقدرة عضو هيئة التدريس على إنهاء الفقرة قبل الانتقال إلى فقرة جديدة، وقدرة عضو هيئة التدريس على قيادة النقاش، ومهارة المحادثة ومعظم هذه الفقرات تقد ضمن مهارة الاتصال مع الطلبة والذي يظهر الطلبة أن أعضاء هيئة التدريس يمارسونها بشكل جيد ولا حاجة لتدريبهم عليها.

يبين جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة ومجمل الفقرات لحاجة أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (7): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال ومجمل المجالات*

المجال	موضوع المجال	المتوسط الحسابي	عدد الفقرات	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الأول	التخطيط	12,4118	4	4,3955	%62,06
الثاني	عرض المادة التعليمية واستخدام طرق تعليمية مختلفة	26,1912	9	9,1444	%58,20

الثالث	تنظيم المادة التعليمية والوقت والمكان	21,6471	7	7,2354	%61,85
الرابع	الاتصال مع المتعلمين	37,0000	13	13,8790	%56,92
الخامس	التقويم	15,8235	5	5,2942	%63,28
المجموع	مجمل الفقرات	113,0735	38	38,2218	%59,51

وعلى مستوى المجالات جاء مجال التقويم في المرتبة الأولى لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب عليه تبعا لتقديرات الطلبة، تلاه مجال التخطيط، ثم مجال تنظيم الوقت، ثم مجال عرض المادة العلمية، وأخيرا جاء مجال الاتصال مع المتعلمين.

السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات طلبة الدراسات العليا لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدريب على المهارات التدريسية تبعا لتخصصاتهم ومعدلاتهم في الماجستير؟.

أولا: تبعا للبرنامج الملتحقين به

تحليل التباين المتعدد على مجالات الدراسة الخمسة لتقديرات طلبة الدراسات العليا لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على المهارات التدريسية تبعا لتخصصاتهم (ماجستير، دبلوم عام، دبلوم إشراف).

جدول رقم (8): *نتائج تحليل التباين لتقديرات طلبة الدراسات العليا لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على المهارات التدريسية.*

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	198,718	2	99,359	5,668	*0,005
	داخل المجموعات	1735,605	99	17,531		
	الكلي	1934,324	101			
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
عرض المادة التعليمية	بين المجموعات	586,237	2	293,119	4,049	*0,021
	داخل المجموعات	6153,717	85	72,397		
	الكلي	6739,955	87			
تنظيم الوقت والمكان	بين المجموعات	568,108	2	284,054	5,722	*0,005
	داخل المجموعات	4219,790	85	49,645		
	الكلي	4787,898	87			
الاتصال	بين المجموعات	1604,639	2	802,320	4,296	*0,017
	داخل المجموعات	15873,316	85	186,745		
	الكلي	17477,955	87			
التقو	بين المجموعات	352,984	2	176,492	6,821	*0,002

	داخل المجموعات	2458,006	95	25,874		
	الكلي	2810,990	97			
مجمل الفقرات	بين المجموعات	12154,206	2	6077,103	4,035	*0,015
	داخل المجموعات	81748,029	61	1340,132		
	الكلي	93902,234	63			

*دال على مستوى الدلالة (a = 0,05)

يظهر الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة وعلى مجمل الفقرات، ولمعرفة اتجاهات الفروق تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة توكي كما هو مبين في الجدول (8أ – 8ب).

جدول رقم (8أ): *المقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية باستخدام طريقة توكي على مجال التخطيط*

	ماجستير (13،465)	دبلوم عام (10،625)	دبلوم إشراف (13،852)
ماجستير (13,465)		*	
دبلوم عام (10,625)	*		*
دبلوم إشراف (13,852)		-	

حيث يظهر الجدول وجود فروق بين طلبة الماجستير والدبلوم العام ولصالح طلبة الدبلوم العام، كما توجد فروق بين طلبة دبلوم الإشراف، وطلبة الدبلوم العام ولصالح طلبة الإشراف وهذا مؤشر على أن تقديرات طلبة الدبلوم العام جاءت متدنية وهذا مؤشر إلى عدم رضاهم عن هذا البرنامج.

جدول رقم (8ب): *المقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية باستخدام* طريقة توكي على مجال عرض المادة التعليمية

	ماجستير (27,364)	دبلوم عام (22,966)	دبلوم إشراف (29,269)
ماجستير (27,364)		*	
دبلوم عام (22,966)	*		*
دبلوم إشراف (29,269)		-	

جاءت نتائج الجدول رقم (8ب) لتؤكد نتائج الجدول رقم (8أ) وجاءت الفروق لصالح طلبة الإشراف وطلبة الماجستير على طلبة الدبلوم العام.

جدول رقم (8ج): *المقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية باستخدام* طريقة توكي على مجال تنظيم الوقت والمكان

	ماجستير (23,333)	دبلوم عام (18,375)	دبلوم إشراف (24,044)
ماجستير (23,333)			

دبلوم عام (18,375)	*	-	*
دبلوم إشراف (24,044)	-	-	-

جاءت تقديرات طلبة دبلوم الإشراف بحاجة أعضاء هيئة التدريس على التدرب بمهارة تنظيم الوقت والمكان أكثر من طلبة الماجستير وأكثر من طلبة الدبلوم العام.

جدول رقم (8د): *المقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية باستخدام طريقة توكي على مجال الاتصال*

	ماجستير (42,156)	دبلوم عام (39,600)	دبلوم إشراف (32,355)
ماجستير (42,156)			
دبلوم عام (39,600)	*	-	*
دبلوم إشراف (32,355)	*	*	-

حيث يشعر طلبة الماجستير بحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على مهارة الاتصال أكثر من طلبة دبلوم الإشراف وطلاب الدبلوم العام.

جدول رقم (8هـ): *المقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية باستخدام طريقة توكي على مجمل الفقرات*

	ماجستير (16,487)	دبلوم عام (13,419)	دبلوم إشراف (18,214)
ماجستير (16,487)			
دبلوم عام (13,419)	*	-	*
دبلوم إشراف (18,214)	*	*	-

جدول رقم (8و): *المقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية باستخدام طريقة توكي على مجال التقويم*

	ماجستير (122,667)	دبلوم عام (95,125)	دبلوم إشراف (124,526)
ماجستير (122,667)			
دبلوم عام (95,125)	*	-	*
دبلوم إشراف (124,526)	-	*	-

تقديرات طلبة دبلوم الإشراف أكثر من طلبة الماجستير وأخيرا الدبلوم العام.

ثانيا: تبعا لتخصصاتهم ببرنامج الماجستير

يبين الجدول رقم (9) نتائج تحليل التباين لتقديرات طلبة الدراسات العليا لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على المهارات التدريسية تبعا لتخصصاتهم في برنامج الماجستير.

جدول رقم (9): *تحليل التباين المتعدد على مجالات الدراسة الخمسة لتقديرات طلبة الدراسات العليا لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على المهارات التدريسية تبعا لتخصصاتهم في الماجستير (مناهج، إدارة، علم نفس)*

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	18,600	2	9,300	0,711	0,498
	داخل المجموعات	444,697	34	13,079		
	الكلي	463,297	36			
عرض المادة التعليمية	بين المجموعات	90,084	2	45,042	0,728	0,491
	داخل المجموعات	1916,857	31	61,834		
	الكلي	2006,941	33			
تنظيم الوقت والمكان	بين المجموعات	118,601	2	59,300	2,193	0,129
	داخل المجموعات	811,399	30	27,047		
	الكلي	930,000	32			
الاتصال	بين المجموعات	576,340	2	288,170	2,277	0,120
	داخل المجموعات	3923,778	31	126,573		
	الكلي	4500,118	33			
التقويم	بين المجموعات	54,853	2	27,426	1,359	0,270
	داخل المجموعات	706,200	35	20,177		
	الكلي	761,053	37			
المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجمل الفقرات	بين المجموعات	5075,119	2	2537,559	2,685	0,090
	داخل المجموعات	21734,727	23	944,988		
	الكلي	26809,846	25			

ثالثا: تبعا لمعدلاتهم بمرحلة الماجستير.

يبين الجدول رقم (10) نتائج تحليل التباين لتقديرات طلبة الدراسات لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على المهارات التدريسية تبعا لمعدلاتهم بمرحلة الماجستير.

جدول رقم (10): *تحليل التباين المتعدد على مجالات الدراسة الخمسة لتقديرات طلبة الدراسات العليا لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على المهارات التدريسية تبعا لمعدلاتهم بمرحلة الماجستير.*

المجال	مصدر التباين	مجموع	درجة	متوسط	قيمة ف	مستوى

		المربعات	الحرية	المربعات		الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	16,426	2	8,213	0,434	0,649
	داخل المجموعات	1911,689	101	18,928		
	الكلي	1928,115	103			
عرض المادة التعليمية	بين المجموعات	22,395	2	11,198	0,145	0,866
	داخل المجموعات	6810,901	88	77,397		
	الكلي	6833,297	90			
تنظيم الوقت والمكان	بين المجموعات	65,920	2	32,960	0,596	0,553
	داخل المجموعات	4810,080	87	55,288		
	الكلي	4876,000	89			
الاتصال	بين المجموعات	195,618	2	97,809	0,476	0,623
	داخل المجموعات	17893,671	87	205,674		
	الكلي	18089,289	89			
التقويم	بين المجموعات	60,907	2	30,453	1,064	0,349
	داخل المجموعات	2776,083	97	28,619		
	الكلي	2836,990	99			
مجمل الفقرات	بين المجموعات	862,040	2	431,020	0,288	0,751
	داخل المجموعات	95708,617	64	1495,447		
	الكلي	96570,657	66			

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين تقديرات طلبة الدراسات العليا للمهارات التدريسية وحاجتهم للتدرب عليها؟.

يبين الجدول رقم (2ب) النسب المئوية لتقدير طلبة الدراسات العليا للمهارات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس ومدى حاجتهم للتدرب على هذه المهارات لكل مجال من مجالات الدراسة وعلى مجمل الفقرات. كما يبين الجدول رقم (11) معاملات الارتباط بين المهارات الأساسية اللازمة لعضو هيئة التدريس وحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على هذه المهارات.

كما يبين الجدول رقم (11) معاملات الارتباط بين المهارات اللازمة لعضو هيئة التدريس وحاجته للتدرب على هذه المهارات. (معامل ارتباط بيرسون).

جدول رقم (11): *معامل ارتباط بيرسون لحاجة أعضاء هيئة التدريس للتدرب على المهارات التدريسية ومدى ممارستها.*

ممارسة المهارة	

	المجال	التخطيط	عرض المادة التعليمية	تنظيم الوقت والمكان	الاتصال	التقويم	مجمل الفقرات
الحاجة للتدرب على المهارة	التخطيط	*0,640-	*0,632-	*0,599-	*0,648-	*0,558-	*0,732
	عرض المادة التعليمية	*0,616-	*0,502-	*0,535-	*0,510-	*0,600-	*0,463-
	تنظيم الوقت والمكان	*0,755-	*0,571-	*0,677-	*0,690-	*0,681-	*0,594-
	الاتصال	*0,663-	*0,414-	*0,654-	*0,531-	*0,567-	*0,486-
	التقويم	*0,684-	*0,630-	*0,627-	*0,582-	*0,594-	*0,549-
	مجمل الفقرات	*0,742-	*0,645-	*0,711-	*0,653-	*0,738-	*0,636-

*دال على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)

ويظهر الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ممارسة عضو هيئة التدريس للمهارة وحاجته للتدرب عليها حسب تقدير طلبة الدراسات العليا بالكلية.

وكما هو معلوم فإن الارتباط هو تعبير إحصائي يطلق على العلاقة بين متغيرين أو أكثر سواء كانت هذه العلاقة طردية أو عكسية، مع التأكيد أن هذه العلاقة ليس بالضرورة أن تكون سببية أو يكون أحدهما سببا أو نتيجة للآخر، بمعنى أنه ليس بالضرورة أن التغير في أحد المتغيرين يكون سببا للتغير في المتغير الآخر، وهذا ما حدث هنا بالفعل، فقد وجد أن هناك ارتباطا عاليا سالبا، وهذا قد يكون سببه أن انخفاض تقدير طلبة الدراسات العليا لممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية وحاجتهم للتدرب عليها وعدم وجود علاقة ارتباطية بينهما قد يكون سببه كونهما مرتبطين بعامل آخر أو بسبب هذا العامل. وهنا تبرز الحاجة إلى القيام بدراسة منفردة لدراسة هذه العلاقة وسبب التقدير السلبي لطلبة الدراسات العليا.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- عقد ورش عمل مستمرة لأعضاء هيئة التدريس لإطلاعهم على كيفية استخدام التقانة الحديثة في الحصول على المعلومات، وكيفية استخدام التقانة الحديثة في عملية التدريس.
- التدرب على كيفية تقديم أداء طلبة الدراسات العليا، حيث أنه توجد فروق واضحة بين تقديم أداء طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا، وضرورة وضع تعليمات محددة لذلك.
- أخذ آراء طلبة الدراسات العليا عند وضع الخطط التفصيلية للمقررات الدراسية، والتأكيد على الجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

- التأكيد على مهارة الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس حيث أن عملية التواصل المستمر تؤدي على المزيد من الفائدة والتحسين في العملية التدريسية.
- إعادة النظر بالخطة الدراسية لبرنامج الدبلوم، بحيث يتناسب وحاجة الطلبة الملتحقين به.

المراجع

1. سالم، نادية، (1983). التنشئة السياسية للطفل العربي، دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية، المستقبل العربي، مايو، ص ص 54-68.
2. الصمادي، جميل والنهار، تيسير، (2001). مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (19) السنة العاشرة ص ص 193-216.
3. يوسف، عبد الواحد، (1985). إعداد وتدريب المعلم المجدد، التربية الجديدة، العJدد (36)، السنة (12)، ص ص 21-28.
4. بعارة حسين وخطايبة، ماجد، (2000). الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، دار الشروق عمان: الأردن – كتاب مترجم.
5. خطايبة، عبد الله وعليمات، علي،(1998). تقدير معلمي العلوم في شمال الأردن لمستوى مهاراتهم التدريسية في ضوء بعض المتغيرات، بحث مقبول للنشر، مجلة جامعة دمشق.
6. النهار، تيسير، (1996). واقع الممارسات التعليمية في المدارس الأردنية وعلاقتها بمستويات تحصيلهم. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، منشور رقم (58)، عمان – الأردن.
7. زيتون، عايش، (1994). أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، عمان – الأردن.
8. جابر، عبد الحميد والشيخ، سليمان وزاهر، فوزي، (1985). مهارات التدريس، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
9. العابد، عدنان، (1991). المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في الأردن وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الرياضيات وطرق تدريسها، التربية والعلم، العدد (10)، ص ص 359-.380
10. رفاع، سعد (1993). تحديد الاحتياجات التعليمية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، العدد (45).
11. زيتون، عايش (1989). السلوك التعليمي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في جنوب الأردن، المجلة التربوية، 6 (21): 15 –.34
12. المسلماني، إبراهيم (1976). مبادئ التعليم الجيد ومدى ممارستها عند معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية العليا والإعدادية في وكالة البحوث الدولية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
13. العبادي، عبد الرحمن (1983). تقويم مستوى تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي لأهداف وتدريس مناهج العلوم العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
14. World Bank (1994), "Higher Education : The lessons of Experience", Washington. D.C: The World Bank.
15. Scissons E.H. (1982), "A Typology of Needs and Assessment Definitions in Adult Education", Journal of Adult Education, Vol. 33.
16. Cross P. and Angelo T. (1988), "Classroom Assessment Techniques: A Handbook for Faculty, National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning. Ann Arbor, Michigan, University of Michigan.

17. Teacher Performance Assessment Instruments, (1989). Technical Manual: Performance Assessment Laboratory, The University of Georgia, College of Education. Athènes, U.S.A. □