مجلـــــة العلـــــوم التربـــــوية والدراســـــات الإنســـــانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

بناء مقياس التقييم الذاتي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في القاعات التدريسية في جامعة شقراء(*)

د/ ثريا عبدالله الجار
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية بشقراء- جامعة شقراء
المملكة العربية السعودية
thaljaar@su.edu.sa

*) تاريخ تسليم البحث 2020/10/2م. تاريخ قبوله للنشر 2020/11/24م.
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

بناء مقياس التقييم الذاتي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في القاعات التدريسية في جامعة شقراء

د/ ثريا عبدالله الجار
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية بشقراء- جامعة شقراء
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس التقييم ذاتي للأداء التدريسي داخل القاعة الدراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء، والتأكد من صدقه وثباته. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة –استبيان– بالممارسات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس داخل القاعة الدراسية احتوت على (50) فقرة موزعة على (12) محور. وتم تطبيقها على عينة عشوائية تكونت من (171) عضوًا من (16) كلية بجامعة شقراء. وبناءً على تحليل الانحدار لاستجابات أفراد العينة توصلت الدراسة إلى بناء مقايس التقييم الذاتي تكون من (36) فقرة، يتمتع بمؤشرات صدق وثبات مناسبة، وفي ضوء النتائج اقترحت الدراسة مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مقياس التقييم الذاتي، الأداء التدريسي، التدريس الجامعي.

Build a Self-assessment Scale of Teaching Performance Practices inside Classroom

Dr. Thuraya Abdullah Al-Jar
Department of Curriculum and Teaching Methods, Shaqra Faculty of Education, Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The present study aimed to build a scale of self-assessment teaching performance practices inside classroom from the point of view off faculty. For the purpose of the study, some teaching performance practices inside the classroom were listed and a 50- item instrument was composed. It was applied on a random sample consisted of 171 faculty members from 16 faculties at Shaqra University. Depending on the equation of regression analysis, the study ended up with a construction of a self-assessment scale consisting of 36 items with good validity and reliability indices. In the light of the results, some recommendation were proposed.

Keywords: self-assessment scale, teaching performance, university teaching, Shqra University.

مقدمة الدراسة:

تزامنًا مع تطورات العالم السريعة والمتلاحقة يشهد الميدان التربوي تطورًا كميًا ونوعيًا متسارعًا في مجال التعليم العالي، واهتمامًا بالغًا بجودة خدمات مؤسساته في ظل الطلب المتزايد من المجتمعات المحلية على إمدادها بالخريجين القادرين على تلبية احتياجاتها بكفاءة وفعالية، وإن أعضاء هيئة التدريس هم الذين يترجمون الخطط والأهداف في مؤسسات التعليم العالي إلى واقع ينعكس في أداء خريجيهم مستقبلاً، وما يرتبط بهذا من سمعة للخريجين والمؤسسة أو الجامعة التي تخرجوا منها.

وعلى الرغم من أن رسالة الجامعة لا تقتصر على التدريس وإعداد المتعلمين فحسب، وإنما اتسع نطاقها لتقوم بالبحث وخدمة المجتمع، وتحقيق التنمية الشاملة في شتى مجالاته المختلفة، إلا أن التركيز على عملية التدريس تأخذ الأهمية القصوى من بين هذه المهام باعتبارها المهمة الأساسية للجامعة ولعضو هيئة التدريس.

ويرى اليوسفي (2012، 305) أن كفاءة التدريس الجامعي تُعد أحد مكونات منظومة الجودة الشاملة التي يتم في ضوئها تقويم التعليم الجامعي، وكذا مهارة الأستاذ الجامعي وبراعته في تهيئة المُناخ التدريسي، وتنمية الإثارة ومهارات التفكير لدى طلبته والتواصل الإيجابي معهم بالإضافة إلى إثارة دافعيتهم وتنمية قدراتهم ومواهبهم المختلفة.

فالتدريس الجامعي مهنة كعلم وفن؛ تحتاج إلى إعداد جيد، وتستلزم معرفة متنوعة، وقدرات ومهارات متعددة، لذا يجب على من يمارس مهنة التدريس أن يمتلك مهارات وأداءات تدريسية تساعده على تنفيذ ما يخطط له من دروس.

والأداء التدريسي يشكل أحد أهم العناصر التي ترقى بالعملية التعليمية وصولاً إلى التميز وجودة المخرجات المطلوبة، وخاصة في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي الذي يشهد ثورة معرفية وتقنية هائلة تغيرت معها أساليب واستراتيجيات التدريس، ولأهمية الدور الملقى على عاتق عضو هيئة التدريس الجامعي يصبح من الضروري مراجعة ذلك في قاعة الدرس بهدف تقييمه ذاتيًا، من أجل عمل تغذية راجعة لتحسين جودت أدائه والعمل على تطوير أداءته التدريسية بشكل مستمر (برقاوي وأبو الرب، 2016، 342؛ وأبو الرب وقدادة، 2008، 70؛ والعمايرة، 2006، 99).

وعلى الرغم من أن معظم الجامعات في الوطن العربي تعتبر تطوير أداء عضو هيئة التدريس الجامعي هدفًا رئيسًا، إلا أن الواقع يشير إلى عكس ذلك؛ فغالبية الجامعات العربية أظهرت تدنٍ واضح في مؤشرات جودة التعليم العالي إلى دون (60%) وفقًا للمعايير

المعمول بها، كما أشار تقرير التنمية العربية حول التعليم الجامعي وأساليب التدريس فيه (المكتب الإقليمي للدول العربية، 2003، 57). ورجح الحراشة وأحمد (2013، 65) سبب هذا الضعف في أن الأداء التدريسي يعتمد في معظم الأحيان على النمط التقليدي، والتركيز على الكم المعرفي وقلة الاهتمام بالجودة والنوعية وبمهارات التفكير والتعلم الذاتي وغيرها.

ويذكر كل من مايترو وموارنجي وشليتي (2002، 29) أن الدراسات الحديثة أوضحت سبب قصور أداء عضو هيئة التدريس وأرجعته إلى عدة عوامل منها: الافتقار إلى إعداد المحاضرة إعدادًا كافيًا كتحديد موضوع المحاضرات وأهدافها ومصادر معلوماتها والصعوبات المتوقعة والوسائل المطلوبة لها، علاوة على ضعف أساليب الإلقاء مثل عدم الحديث بصوت مسموع لجميع الطلبة، أو التحدث بسرعة، أو الكتابة بخط غير مقروء، أو عدم تشجيع المشاركة، وعدم قبول أسلوب الحوار، وعدم النظر إلى جميع الطلبة على حد سواء، وربما عدم استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة، أو قد يكون الذهاب بالمحاضرة إلى مستوى علمي أعلى، أو أدنى من مستوى الطلبة.

ومن ناحية أخرى، لا تزال حركة تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي تجربة متواضعة في الجامعات على مستوى الوطن العربي، وهذا حسب ما أشار إليه (عودة، 2006). فالأساليب المعتمدة في تقويم الأداء التدريسي في الجامعات غامضة فضلاً عن عدم توفر الموضوعية والعدالة في التقويم، وعدم وضوح معايير التقويم بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، علاوة عن اقتصار نتائج عملية التقويم على عملية محدودة، وهي الترقية العلمية ليس إلا، بالإضافة إلى عدم علنية نتائج تقويم الأداء الأمر الذي يفقدها الاستفادة من عملية التغذية الراجعة، وهو مناقشة نتائج التقويم مع أصحاب العلاقة بأعضاء هيئة التدريس من أجل تحديد أسباب الخلل في أدائهم بغرض وضع الحلول المناسبة لمعالجتها (الوطيفي، 2007).

ومن الملاحظ أن عملية التقويم تقتصر على تقييم الأداء البحثي أو نشاط عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع ليس إلا، أما أساليب تقويم الأداء التدريسي الفعلي بقاعة الدرس فتبدو محدودة أو معدومة في معظم الأحيان، ولا تزيد عن مجرد تجميع آراء الطلبة عن العملية التدريسية في مقرر معين، ويتم ذلك عادة في نهاية الفصل الدراسي، أو تقويم رؤساء الأقسام والزملاء في بعض الحالات، وأن مثل هذا الإجراء قد تتأثر بعوامل ذاتية غير موضوعية ليس لها علاقة بالأداء التدريسي الفعلي، وقد لا تعطي عملية تقييم حقيقي لما يدور في غرفة الصف.

فالقائمين على عملية التقييم بهذه الطريقة لا يعرفون حقيقة ما يجري داخل القاعات الدراسية، ولا يقدرون مستوى الأداء التدريسي ولا مدى فعاليته في تحقيق أهدافه، أضف إلى ذلك أن أعضاء هيئة التدريس يعتبرون قاعاتهم الدراسية مكانًا مقدسًا ولا يجوز الاعتداء على حرمته، وهذا حسب ما أشار إليه (إبراهيم والطيب، 2000).

ونادى كثير من التربويين بضرورة تنويع أدوات وأساليب تقييم الأداء التدريسي المتبعة، كتقويم رؤساء الأقسام والعمداء، وتقويم الزملاء والطلبة، وأسلوب التقويم الذاتي، وإعداد استمارات خاصة بكل أسلوب (عزيز، 2012؛ والمزروع، 2007؛ والسر، 2004). كما أثبتت الدراسات أن (81,9%) من أعضاء هيئة التدريس يفضلون أسلوب التقويم الذاتي، ويرون عدم فاعلية جدوى الأساليب التقليدية في التقويم التي تتم من خلال الرئيس المباشر أو الطلبة (أدريس، 2015). وهناك من يعتقد أن التقويم الذاتي على درجة عالية من الأهمية لأنه يعبر عن تصميم المعلم على تحسين الأداء التدريسي بدوافع داخلية دون الخضوع لمعايير تفرض عليه من الخارج (العوضي والقنطار، 2014). لذا ترى الباحثة أن التقويم الذاتي يحقق جملة من أهداف عملية التقويم التي تعزز وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس كونه يربط بين التقويم وأنشطة التطوير.

ويؤكد المختار (2010) أن التقويم الذاتي من طرق تقويم الأداء التدريسي؛ فهو يُمكن عضو هيئة التدريس من رؤية ذاته، ويوفر له فرصة للمراجعة والتفكير في عيوبه وكيفية علاجها، وإن نجاحه في تقويم ذاته يضعه على الطريق الصحيح، ويجعله يخطط لإجراءات علاجية يستطيع من خلالها تطوير ذاته. ويتفق مع هذا ما ذهب إليه ماجزوب (Majzub,2003) الذي يرى أن التقويم الذاتي يعتبر من أساليب تحسين أداء عضو هيئة التدريس أثناء الخدمة ورفع مستوى قدراتهم على حل المشكلات المتعلقة بالتدريس، وإدارة قاعات المحاضرات، ورفع نسبة تقدير الذات لديهم. خاصة وأن الكثير من أعضاء هيئة التدريس تم تعيينهم بعد حصولهم على درجة علمية عليا دون أن ينالوا إعدادًا تربويًا خاصًا بالمناهج وأساليب وطرق التدريس، وكيفية التعامل مع الطلبة (إبراهيم، 2011).

يتضح من خلال ما سبق أن عملية التقويم الذاتي للأداء التدريسي تتطلب من الأستاذ الجامعي شعور بالمسؤولية وموضوعية في الحكم على أدائه التدريسي، ومدى تحقيقه لأهدافه التدريسية، ويمتلك مهارة في تشخيص نقاط الضعف ومعالجتها، كما تتطلب توفر أداة تقويم ذاتي صالحة تُمكنه من جمع معلومات عن أدائه بنفسه طواعية وبشكلٍ مستمر تساعده في تطوير نفسه وتحسين أدائه التدريسي وتجويده.

مفهوم الأداء التدريسي

ويعرّف الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بأنه درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية التعلمية المناطة به وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيرًا سلوكيًا (العمايرة، 2006). كما يعرّف بأنه مجموع السلوكيات التي يصدرها الفرد لإنجاز عمل ما داخل قاعة الدرس أي كل موقف أو نشاط تعليمية يجمع بين الأستاذ وطلبته (الناصر وزهرة، 2016).

ويعرّفه أيضًا المزروع (2007) "بأنه أداء عضو هيئة التدريس داخل حجرة الدراسة ممثلاً الأنشطة المعرفية والوجدانية والمهارية التي تحدد وفق استراتيجيات مبادئ طرق التدريس الحديثة مع الاستعانة بتكنولوجيا التدريس، وإكسابها أكبر قدر من المرونة لتلائم المواقف التعليمية المختلفة بما فيه الفروق الفردية بين الطلبة، بحيث يكون لعضو هيئة التدريس دور فاعل نشط يستثير دوافع المتعلم، ويحفزه إلى استثمار كل طاقاته وقدراته".

والأداء التدريسي الجيد يجعل عضو هيئة التدريس متمكناً من التحضير للمحاضرة وتنفيذها ومن ممارسات الإجراءات والسلوكيات التدريسية التي تظهر عليه بشكل استجابات حركية أو لفظية أو عقلية سريعة ودقيقة داخل القاعة الدراسية وخارجها، علاوة على واختيار أساليب التدريس المناسبة، وكيفية مساعدة الطلبة على اكتساب المعلومة بطريقة مشوقة، والتواصل معهم بطريقة فعالة.

ويشير الأدب التربوي إلى أن هناك عدة مجالات للأداء التدريسي التي يمكن أن تقوّم لدى أساتذة الجامعات داخل القاعة الدراسية بالتخطيط للمحاضرة وتنفيذها، وحددها السر فيها (2007) بالآتي:

أ- التخطيط للمحاضرة:

إن الأستاذ الجامعي بحاجة إلى أن يخطط لكل محاضرة مقدمًا خلال بضعة أيام قبل موعد المحاضرة، وهنا لا بد أن يكون الأستاذ الجامعي قادرًا على أن:

- يختار أهدافًا محددة للمحاضرة، بحيث تتضمن أهدافًا معرفية ووجدانية ومهارية.
- يختار مفردات موضوع المحاضرة في ضوء المخطط العامل للمساق، بحيث تكون ذات دلالة وأهمية بالنسبة للطلاب، وأساسية في مجال التخصص.
- يحدد استراتيجية تدريسية تلائم موضوع المحاضرة، واهتمامات الطلبة وعددهم.
- يحدد بدائل التعيينات والواجبات المطلوب من الطلبة القيام بها، وبدائل أنشطة التعليم المصاحبة لتقديم محتوى المقرر.

- يختار تقنيات التعليم والتعلم الملائمة لموضوع المحاضرة.
- يحدد أسلوب التقويم المناسب لتقويم نتائج التعلم، وتقويم المتطلب السابق.
- يحدد نوعية التغذية الراجعة وكيفية تقديمها للطلبة، وفقاً لنويعة استجابات الطلبة.
- يتنبأ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها.

ب- تنفيذ المحاضرة:

تتعلق هذه المجموعة بقدرة الأستاذ الجامعي على تنفيذ التدريس الجامعي وتنظيم المحاضرة وإدارتها بكفاءة؛ فلا بد أن يكون الأستاذ الجامعي قادرًا على أن:

- يستهل المحاضرة باستثارة حب الاستطلاع لدى الطلبة، وذلك بالبدء بعبارة تثير التحدي، أو حوار لفظي يجذب الطلبة، أو طرح مفهوم مألوف من زاوية جديدة.
- يقدم موضوع المحاضرة منظمًا ومتسلسلاً منطقيًا نحو النقطة الختامية.
- ينوّع في أساليب التدريس المستخدمة.
- يتناول المادة التعليمية وينظمها حول الأفكار الرئيسة دون أن يستغرق في التفاصيل.
- يشجع التفكير المستقل، والتفكير الناقد، من خلال إعطاء الطلبة فرصًا لتوضيح بعض جوانب محتوى المحاضرة، وإبداء آرائهم وتعليقاتهم بشأن بعض قضايا ذات صلة بالمحتوى.
- يقرأ في وجوه الطلبة وتعبيراتها درجة تفاعلهم واندماجهم في المحاضرة.
- يخبر الطلبة بأهداف المحاضرة في بدايته أي يخبرهم بما هو متوقع منهم أداؤه.
- يتأكد من إتقان الطلبة للمتطلبات السابقة لموضوع المحاضرة.
- يربط موضوع محاضرة اليوم بما قبلها بعبارات موجزة تربط موضوع اليوم بما قبله.
- يختم المحاضرة بربط الأفكار بعضها ببعض، والتنبؤ بما سيحدث في المحاضرة القادمة.
- يطرح أسئلة تتطلب معرفة خاصة بمحتوى المحاضرة، من خلال القراءات الفردية.
- يطرح أسئلة ويوجهها بكفاءة عالية، ويبدي سلوكيات إيجابية نحو أسئلة الطلبة بما يشجعهم على طرحها.
- يستخدم الاتصال العيني والإيماءات لتعزيز استجابات الطلبة وتعليقاتهم.
- يستخدم أنشطة متعددة كالتعيينات، والملاحظة، والرحلات، والبحث، وحضور المؤتمرات، بما يساعد على إتقان المحتوى والمراجعة النقدية له، وتطبيق المفاهيم.

يُعدّ الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أحد أهم المدخلات في تحقيق أهداف الجامعة لعلاقته المباشرة والحيوية بالطلاب؛ فالأداء التدريسي للأستاذ الجامعي وما يقوم به

من ممارسات تدريسية أمام طلبته يجعله المسؤول الأول عن الجانب العملي والتطبيقي للوصول إلى المخرجات التعليمية الجيدة، وهو مفتاح الوصول إلى معايير الجودة في التعليم الجامعي (الناصر ومحسن، 2016). فما يتلقاه طلبة الجامعة من معلومات وقيم تربوية وأخلاقية متنوعة تتأثر بعوامل عدة منها: الممارسات والأساليب التدريسية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في القاعة الدراسية (العزاوي والتميمي،2013).

وأصبح ضمان الجودة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي ضرورة ملحة، ومن القضايا الرئيسة على المستوى العالمي، فقد اهتمت الدول في كيفية تطوير وتحسين الأداء التدريسي، وإكساب أعضاء هيئة التدريس لمهارات وكفايات الأداء التدريسي الجيد (الناصر والزهرة، 2016). ولعل جهود الدول في تثمين وتجويد الأداء التدريسي تقوم على فكرة أن تنمية المجتمعات في هذا القرن بما يقدمه عضو هيئة التدريس من أساليب إبداعية في التدريس، أو جوانب فنية في إدارة محاضراته وهذا لن يتأت إلا بوضع نظام متكامل لتقييم أداء الأستاذ من خلال وضع مؤشرات تمس كافة جوانب الأداء (بارة والإمام، 2017).

ويقصد بتقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس إصدار الحكم على سلوكيات المدرس، وما يقوم به داخل القاعة الدراسية من حيث إدارته للصف، واستخدامه لأساليب التقويم، ومهارات الشرح والتنفيذ، وقدرته على طرح الأسئلة والمناقشة داخل القاعة (عبدالهادي، 2002). كما يعرّف بأنه إصدار الحكم على سلوكيات المعلم وما يقوم به داخل الصف من حيث إدارته واستخدامه لأساليب التقويم وكفايات الشرح (عيد، 2005).

وتُعد عملية تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لما لها من أهمية في إثبات فاعلية التدريس الجامعي، وتحسين مستوى الأداء وفاعليته لمعرفة مواطن القوة لتدعيمها، أو مواطن الضعف والخلل ولمعالجته، كما أنها تسهم في الكشف عن إنجازات أعضاء هيئة التدريس وإخفاقهم وتشجيعهم لتطوير كفاءتهم التدريسية (علاونة، 2016؛ والنمر وآخرون، 2016؛ والخرابشة وآخرون، 2012؛ وبارة والإمام، 2017).

وتتجلى أهمية عملية تقييم الأداء التدريسي كما حددها خلف وجامغ ومولى (2014) في الجوانب التالية:

- يعد وسيلة أساسية لمعرفة مدى التقدم الذي حققه عضو هيئة التدريس نحو تحقيق الأهداف التعليمية الجامعية، أي تقييم مستوى الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي ومتابعة مستوى التقدم في ذلك.
- يسهم في تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء التعليمي لعضو هيئة التدريس.
- يسهم في رفع كفاءة عضو هيئة التدريس ومكانته في الجامعة، والتميز في التدريس وتعزيزه والارتقاء به.
- اتخاذ التدابير والقرارات اللازمة لتجنب الانحرافات في أداء ومهام عضو هيئة التدريس.
- استخدام نتائج التقويم في تحديد برامج وخطط التطوير للهيئة التدريسية على مستوى الكلية والجامعة.

وفي ذات السياق يرى العبادي والطائي (2011)، إن عملية تقييم الأداء التدريسي تسعى إلى:

- تحقيق نقلة نوعيّة في العملية التعليمية تقوم على أساس الارتقاء بكل عناصرها، لا سيما العناصر البشرية.
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها، ورفع الثقة في نفوس الأساتذة بشأن مستوى الجودة التي حققتها المؤسسة الجامعية، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة.
- رفع الروح المعنوية للاساتذة، وتوطيد الصلات بينهم وبين مسؤوليهم، ويفيد قي خفض معدل الدوران الوظيفي، والسلبيات في سلوكهم من غياب وإهمال وعدم الحماس في العمل.
- يسهم في الكشف عن الكفاءات الكامنة في التدريس، ويسهم في تعديل معايير ومؤشرات الأداء، وزيادة أداء الأساتذة.
- يسهم في رسم خطة الموارد البشرية للجامعة، وما تتطلبه من تنمية وتدريب وتوفير المكافآت والحوافز للأساتذة.

وتكتسب عملية تقييم الأداء التدريسي دقتها من دقة وسائل وأدوات التقييم، ومدى جودتها وقدرتها على توفير البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الأحكام التي تتوقف عليها تحسين الجودة وتطويرها. ولإجراء عملية تقييم الأداء التدريسي لا بد من توفر عدد من المواصفات والشروط، حددها الأسدي (2014) بالتالي:

- أن يكون مرتبطًا بأهداف الجامعة ورسالتها التعليمية.

- أن يكون شاملاً لكافة مهام وأدوار الأستاذ الجامعي.
- أن يوفر قياسًا دقيقًا لمدى فاعلية العلاقات البينية التي تحكم مكونات الأداء التعليمية لعضو هيئة التدريس كالعلاقة بين الأستاذ والطلبة، وعلاقته برئيسه، وعلاقته بالمجتمع المحلي والعالمي.
- أن يجرى التقييم بعدة طرق وأساليب وبشكل تعاوني.
- أن يكون مستمرًا (إما شهريًا أو نصف سنوي، أو سنويًا)، وليس منقطعًا.
- أن يتسم بالتشخيص والتفسير والعلاج.
- ألا يكون مكلفًا.
- أن يتم في جو يسوده الاحترام والثقة وتقبل الآراء ووجهات النظر والنقاش.
- أن يهدف إلى تحقيق جودة الخدمة التعليمية، وليس التركيز على الأخطاء والزلات لأعضاء هيئة التدريس.

ويعّد تقييم الطلبة الأسلوب الأكثر استخدامًا في غالبية الجامعات العربية والسعودية على الرغم من أن العديد من الدراسات قد أثبتت أن الطلبة ليس لديهم الخبرة الكافية والموضوعية اللازمة التي تمكنهم من تقويم الأداء التدريسي بشكل جيد (الجنابي، 2009). فيركز الطلبة عند تقييمهم على السمات والصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس أكثر من النواحي العلمية والمهارات التدريسية، علاوة على أن تقييم الطلاب يتأثر كليًا بعدد من المتغيرات في قاعة المحاضرات منها عدد الطلاب نوع المقرر والتخصص، ودرجات الطلاب المتوقعة في المقرر (عبدالرزاق، 2016). كما أن تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس غالبًا ما يؤدي إلى زعزعة الثقة في عضو هيئة التدريس، والتقليل من مكانته في الجامعة (Raskin, 1979).

أما عن الكيفية التي يتم بها التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس؛ فهي تتم من خلال استخدام نماذج مقننة شبيهة بنماذج تقويم الطلبة، حيث يقوم أعضاء هيئة التدريس بتعبئة النماذج ثم تجمع وتحلل من قبل جهة معينة في الجامعة، أو عن طريق تسجيل فعاليات المحاضرة على شريط فيديو ثم استعراضها لتحديد إيجابياته وسلبياته بصورة أكثر موضوعية (عبدالرزاق، 2016)، ومن ثم التوصل إلى حكم ذاتي عن مدى كفاءته في التدريس. فيتوجب على عضو هيئة التدريس أن يبادر بجمع معلومات عن أدائه ومحاسبة نفسه في ضوء المعايير الموضوعية، ومحاولة اكتشاف الأخطاء في تنفيذ المهام والأنشطة المرتبطة بالتدريس والعمل على تنميتها لتطوير نفسه (شحاتة والمزروع، 1999). ومن المهم للأستاذ الجامعي أن يقوم بين الحين والآخر بإجراء تقييم ذاتي لأدائه التعليمي في المقررات التي

يدرسها إن لم يكن في كل فصل دراسي فعلى الأقل كل سنة دراسية مما يجعله قادرًا على تلافي كل ما شعر أنه غير مناسب (العزاوي والتميمي، 2011).

ويكون عضو هيئة التدريس أحوج ما يكون إلى تغذية مرتدة حول أدائه التدريسي، ليعمل على تطوير أدائه ومعالجة نقاط الضعف لديه، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس إيجابًا على مخرجات العملية التربوية، ومستويات الخريجيين (الخرابشة وآخرون، 2012). وهذه التغذية المرتدة لا يمكن أن تتوفر فوريًا بعد إنتهاء المحاضرة لعضو هيئة التدريس إلا بعملية تقويم ذاتي مستمرة، ويقصد بالتقويم الذاتي أن يتولى عضو هيئة التدريس بنفسه عملية تقويم فعالياته التدريسية أثناء المحاضرات كوقفة مراجعة تكسبه العديد من الخبرات والمعارف المستمرة، وتساعده في تلمس مواضع الخلل واتخاذ اللازم لمعالجته.

ومن خلال ما سبق يتضح أن للتقييم الذاتي للأداء التدريسي مميزات يمكن إجمالها فيما يلي:

- التقييم الذاتي للأستاذ عملية شاملة تشمل سلوكه ونشاطه وإنتاجه وقدرته على حل المشكلات وممارسة العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية (عيسى والناقة، 2009).
- يسهم تقييم أداء عضو هيئة التدريس بشكل مباشر في تحسين مخرجات العملية التعليمية والتدريسية بالجامعة وما تسعى إليه من أهداف علمية وتربوية في ظل توجهها نحو الجودة، وتنمية المجتمع والنهوض به بشكل غير مباشر.
- توفر عملية التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس عدة مؤشرات تساعده على تدارك أخطائه وسلبياته في التدريس، وتدعيم إيجابياته وتعزيزها.
- تعود عضو هيئة التدريس على تفهم دوافع سلوكه، وتساعده على تحسين جوانب ضعفه، مما يولد لديه الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس (ابراهيم، 2006).

وبناءً على هذه المميزات إلا أن كل من شحاته والمزروع (1999) يشرا إلى أنه قد يُعاب على طريقة التقييم الذاتي للأداء التدريسي في أن أعضاء هيئة التدريس قد يميلون لإعطاء أنفسهم تقديرات أعلى من التقديرات التي يعطيها لهم الطلاب، إضافة إلى أن هذه العملية لا تتم إلا بدافعية داخلية ورغبة حقيقية من عضو هيئة التدريس لتحسين أدائه وتطوير مهاراته، وبطريقة اختيارية ودون رقابة بشكل لا يضمن ممارسة عضو هيئة التدريس لها بصفة مستمرة من جهة، واستفادته منها من جهة أخرى.

وبناءً على أهمية معرفة تقييم الأداء التدريسي فقد أهتم عدد من الباحثين في إجراء الدراسات التي تهدف لبناء أدوات ومقاييس لقياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من

وجهات النظر عدة، ويمكن للباحثة أن تستعرض ما توفر لها من دراسات كدراسة الناصر ومحسن (2016) التي هدفت إلى معرفة رؤية تصورية للمهارات والكفايات التدريسية التي لا بد من توفرها في الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بالاستناد إلى معايير جودة الأداء المتمثلة بدورة ديمنع (Deming) للجودة، وشملت هذه الرؤية أربعة مجالات للأداء التدريسي هي: التخطيط، التنفيذ، المتابعة والتقويم، والتطوير والتحسين المستمر.

وطورت دراسة العوضي والقنطار (2014) بناء استبانة لتقييم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت وفق مقترحات أعضاء هيئة التدريس بهدف تطويره ليصبح مؤشرًا موضوعيًا وأداة حقيقية لقياس مستوى الأداء التدريسي عند أعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة وزيادة الكفاءة التقييمية للاستبانة.

وهدفت دراسة عادل (2013) إلى تصميم أداة لقياس الكفايات التدريسية اللازمة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أساتذة جامعة إب، توصلت الدراسة بناءً على عملية التحليل العاملي لاستجابات أفراد العينة إلى مقياس يحوي (26) فقرة يقيس أربعة محاور رئيسة هي: التخطيط للتدريس، والعلاقات الإنسانية، والممارسات التدريسية، والتقويم.

أما دراسة عزيز (2012) فقد سعت إلى بناء أداة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وتقويم أدائهم من خلال تلك الأداة، وخلصت الدراسة إلى أداة ذات صدق وثبات عاليين بلغ عدد فقراتها (43) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: الإعداد والتحضير، وأداء المحاضرة، إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات، والسمات الشخصية، ومهام عضو هيئة التدريس.

في حين هدفت دراسة القريشي (2011) إلى إعداد مقياس للكفاءات المهنية والتدريسية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة من التخصصات المختلفة، وتكون المقياس من (46) فقرة توزعت على أربعة مجالات هي: شخصية الأستاذ الجامعي، والتمكن العلمي والمهني، والعلاقات الإنسانية، والتقويم والأنشطة.

وطورت دراسة كاظم والإيزرجاوي (2010) أداة لقياس فاعلية التدريس في الجامعات العراقية من وجهة نظر الطلبة بثلاث صور، والتحقق من مؤشرات صدقها وثباتها، وتكونت الأداة من (47) فقرة توزعت على أربعة محاور هي: طرائق التدريس، والتغذية الراجعة، وتقويم الطلبة، والتقنيات التعليمية.

وأعدت دراسة الحكمي (2009) معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف، وخرجت الدراسة بمعيار يحوي ست كفاءات رئيسة هي: الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي، والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز.

وطورت دراسة قاسبر وزملاؤه (Gasper, Pinto, da Conceicao & Pereira da Silva, 2008) استبانة لقياس جودة التدريس الجامعي بعد التأكد من صدقها وثباتها، تصلح للتطبيق على جودة التدريس في المحاضرات وتدريس المجموعات الصغيرة، وتكونت الأداة من (12) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: الأهداف، والمحتوى، ومواد التعلم، وطرق التدريس، والتقييم، العرض، والتحضير.

وصممت دراسة الصباطي، ومحمد (2007) أداة تتسم بالخصائص السيكومترية لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة، وتكون المقياس من (69) فقرة توزعت على تسعة أبعاد أساسية هي: الكفاءات التدريسية، والتمكن من المادة العلمية، وضوح الأهداف التعليمية، والتقييم، والعلاقات الإنسانية، والسمات الشخصية، واستخدام الوسائل التعليمية، واستثارة ميول الطلبة، والقدرة على إدارة الصف.

وبنت دراسة المزروع (2007) أداة مقننة لتقدير الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي صالحة للاستخدام من قبل جميع الطلبة في الجامعات السعودية، وقد احتوت الأداة على (46) فقرة موزعة على خمس كفايات هي: تحضير الخطط اليومية للتدريس، والتفاعل البناء مع شخصيات الطلاب وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم، والخصائص القيادية والشخصية في التدريس، وتقييم التحصيل، والساعات المكتبية وأوقات الدوام.

كما قام سبورين وزملاؤه (Spooren, Mortelmans, & Denekens, 2007) ببناء أداة لتقييم مهارات التدريس للأستاذ الجامعي من قبل الطلبة تتمتع بالصدق والثبات، وتكونت من (31) فقرة توزعت على ثمانية مجالات هي: أهداف المقرر، وموضوع المقرر، وبنية المقرر، والأنشطة التعليمية، ومواد التعلم، وجدوى المحتوى، والتدريب، والتقويم.

أما دراسة الموسوي (2007) فقد سعت إلى تصميم أداة لقياس درجة فعالية التدريس الجامعي بجامعة البحرين والتحقق من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة لأداة تتألف من (24) فقرة، وتقيس أربعة محاور أساسية للتدريس الجامعي الفعال، وهي تخطيط التدريس وتنفيذه، والعلاقات الإنسانية، والتقويم الصفي، وإدارة بيئة التعلم.

كما هدفت دراسة المخلافي (2001) إلى بناء أداة لتقييم الكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتطويرها والتحقق من صدقها وثباتها، وخرجت الدارسة بأداة شملت (64) كفاية موزعة على سبعة أبعاد هي: العلاقات مع الطلاب، والمعرفة في مجال التخصص، والمعرفة في مجال التخصص، والتخطيط للتدريس، والتنظيم للتدريس، وتنفيذ التدريس، والتقييم، وأحكام التدريس الجامعي.

ويتضح من خلال مراجعة الأدب التربوي الذي تناول تطوير أدوات ومقاييس لقياس الأداء التدريسي للأستاذ أهمية قياس أداء أساتذة الجامعة وأن الأداء التدريسي ظاهرة قابلة للقياس، كما يتضح أن معظم تلك الأدوات تضمنت مجموعة من الأبعاد والمحاور العامة تحتوي على فقرات لا يتصل معظمها بالأداء التدريسي للأستاذ الجامعي داخل القاعة الدراسية، وغموض بعض فقراتها، وصعوبة تطبيق بعضها الآخر.

وخلاصة القول: فقد أفادت الباحثة من تلك الدراسات في استخلاص مشكلة الدراسة وكتابة أسئلتها وفي كتابة خلفية الدراسة وفي إجراءاتها وفي كتابة نتائجها.

ومجمل القول: يتضح أن التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس في داخل القاعة الدراسية من خلال بناء مقاييس خاصة بذلك تهتم بقياس الاداءات التدريسية للهيئة التدريسية، وتأسيسًا على ذلك تأتي أهمية إجراء هذه الدراسة لتسهم لسد النقص في الأدبيات المتعلقة بالتقويم الذاتي للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من خلال اقتراح مقياس تقييم ذاتي للأداء التدريسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس شامل ومتضمن كل سلوك يجب أداؤه من قبل عضو هيئة التدريس أثناء تواجده في قاعة التدريس.

مشكلة الدراسة

بناءً على ما سبق ذكره، وبناءً على نتائج وتوصيات الدراسات السابقة كدراسة عادل (2013؛ وعزيز، 2012؛ والقريشي،2011؛ وكاظم والإيزرجاوي، 2010؛ والصباطي، ومحمد ، 2007؛ والمخلافي، 2001) التي أشارت إلى بناء مقاييس التقويم الذاتي، واوصت باستخدامه في عملية التقييم؛ وكاستجابة للاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى زيادة الاهتمام بموضوع الارتقاء بالأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي، علاوة على خبرة الباحثة في هذا المجال وكمدرسة ومحاضرة بالجامعة وما تعرفه عن الواقعي التدريسي جاء الاساس بالقيام ببناء مقياسًا لتقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في قاعة

الدراسة لمعرفة مدى ممارسته للاداءات التدريسية التي يقوم بها لذا جاءت مشكلة هذه الدراسة والتي تتمثل بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1-ما الأداءات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس داخل القاعات التدريسية بجامعة شقراء من وجهة نظرهم في ضوئها يتم بناء مقياس التقييم الذاتي؟

2-ما صورة مقياس التقييم الذاتي؟

3-ما مدى التحقق من صدق وثبات المقياس؟

4-ما وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أداة التقييم المقترحة؟

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1-معرفة الأداءات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس داخل القاعات التدريسية بجامعة شقراء.

2-الكشف عن بناء مقياس التقييم الذاتي.

3-معرفة مدى التحقق من صدق وثبات المقياس.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- تقدم هذه الدراسة اطار نضري يتعلق بمتغيرات الدراسة، باعتبارها من الدراسات النادرة – حسب علم الباحثة– التي تناولت الأداء التدريسي، أو بناء أدوات التقييم الذاتي للأداء التدريسي لأعضاء هيئة في قاعة الدرس قد تفيد المكتبة المحلية أو العربية.
- تزويد الجامعات بأداة صادقة وموضوعية يمكن استخدامها لقياس الأداء التدريسي لأداء لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المساعدة داخل القاعات الدراسية للارتقاء بأدائهم التدريسي، والوصول بهم إلى مستويات متقدمة من الممارسات التدريسية والكفاءة المهنية.
- تقدم أداة من اعداد الباحثة يمكن أن يستفيد منها باحثين آخرين في ذات المجال.

حدود الدارسة: تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: الأداء التدريسي داخل القاعة الدراسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وكليات العلوم والدراسات الإنسانية، وكليات المجتمع، وكلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 1440/1439هـ.

مصطلحات الدراسة: ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات يمكن تعريفها كما يلي:

التقييم: يعرفها درندري وهوك (2007) بأنه "عملية منظمة يتم فيها إصدار حكم على منظومة تعليمية أو أحد مكوناتها أو عناصرها، بغية إصدار قرارات تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككل، أو على بعض مكوناتها أو عناصرها، بما يحقق أهدافها".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنه عملية منظمة لجمع المعلومات والبيانات عن ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء المتعلقة بداخل القاعة الدراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المقياس.

التقييم الذاتي: يعرفه الهويد (1434هـ) بأنه "أسلوب يتميز بالسرية والخصوصية يقوم به عضو هيئة التدريس عملية التقييم بنفسه، معتمداً على عملية النقد الذاتي، والتالي التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف.

ويعرف التقييم الذاتي إجرائياً بأنه عملية تقييم عضو هيئة التدريس لأدائه التدريسي بعد قيامه بالتدريس، ليرى مدى ما حققه من أهداف التدريس المعدّة سلفاً، ومدى فعالية الأساليب والطرق التي يمارسها، وتحديد الصعوبات والمشكلات التي تواجهه في التدريس داخل القاعة الدراسية، وفق أداة التقييم المعدة لهذا الغرض.

الأداء التدريسي: يعرفه العمايرة (2006) "بأنه درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية التعلمية المناطة به وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً".

ويعرفه الجنابي (2009) بأنه كل أنواع السلوك الصادر عن المدرس والمعبر عنه بأنشطة وممارسات والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمة والتربوية بما يحقق أهداف معدة سلفاً.

ويقصد بالأداء التدريسي في هذه الدراسة بأنه كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس بجامعة شقراء من أنشطة وعمليات وإجراءات وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل القاعة الدراسية.

مقياس التقييم الذاتي: هي عبارة عن استبانة صممت على أساس تجريبي في إعداد أدوات التقييم الذاتي لقياس الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس داخل القاعة الدراسية، ويقيس الممارسات التالية: (الإعداد والتحضير، التهيئة، عرض المحتوى، دعم مشاركة الطلبة، إدارة المحاضرة، تنمية تفكير الطلبة، توجيه الأسئلة، تعزيز الفهم، المحافظة على الانتباه، استثارة دافعية التعلم، الاتصال والتواصل مع الطلبة، غلق المحاضرة وتحديد التكليفات والتعيينات البيتية).

منهج الدارسة:

استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي التحليلي، وهو المنهج الأكثر ملائمة لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

بلغ عدد مجتمع الدراسة في بجامعة شقراء للعام الجامعي 1440/1439هـ (1793) عضو هيئة تدريس موزعين على (27) كلية بمختلف رتبهم العلمية. وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية الطبقية، حيث بلغ عددها (171) فرداً، من مجتمع الدراسة الأصلي (برتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)، موزعين على (16) كلية. والجدول (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب الكلية.

جدول (2): توزيع أفراد العينة حسب الكلية

م	الكلية	العدد	م	الكلية	العدد
1	كلية التربية بالمزاحمية	3	9	كلية العلوم والآداب بساجر	12
2	كلية التربية بشقراء	16	10	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية	13
3	كلية التربية بالدوادمي	19	11	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي	23
4	كلية التربية بعفيف	21	12	كليةالمجتمع بحريملاء	1
5	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء	3	13	كلية المجتمع بشقراء	2
6	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء	16	14	كلية المجتمع بالدوادمي	1
7	كلية العلوم والدراسات الإنسانية بثادق	2	15	كلية المجتمع بالقويعية	1
8	كلية العلوم والآداب بشقراء	22	16	كلية إدارة الأعمال بعفيف	16
المجموع الكلي					171

العينة الاستطلاعية

تكونت العينة الاستطلاعية من (49) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من الخبراء في المناهج وطرق التدريس وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة شقراء بلغ عددهم (49) عضواً (1 أستاذ، 10 أستاذ مشارك، 28 أستاذ مساعد، 10 محاضر) لتحديد فقرات الأداة، وللإجابة عن سؤال البحث الأول، وتم استبعادهم من عينة الدراسة التي تم تطبيق الأداة بصورتها النهائية عليهم.

أداة الدراسة:

تم استخدام استبانة كأداة قياس تشمل قائمة أولية بممارسات الأداء التدريسي داخل القاعات الدراسية، مرت عملية بنائها بالخطوات التالية:

1- المسح الشامل للدراسات السابقة التي تناولت موضوع بناء أدوات قياس الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

2-حصر الممارسات ضمن 12 محور أساسية كما يبينها جدول (3).

جدول (3) محاور وعدد فقرات استبانة البحث

المحور	عـــدد الفقرات	المحور	عـــدد الفقرات
1- الإعداد والتحضير للمحاضرة	4	7- تنمية تفكير الطلبة أثناء المحاضرة	4
2- إدارة المحاضرة	7	8- توجيه الأسئلة أثناء المحاضرة	5
3- التهيئة الحافزة	3	9- تعزيز الفهم لدى الطلبة أثناء المحاضرة	4
4- استثارة دافعية الطلبة للتعلم	3	10- تعزيز انتباه الطلبة أثناء المحاضرة	5
5- عرض محتوى المحاضرة	3	11- المحافظة على الاتصال والتواصل مع الطلبة أثناء المحاضرة	5
6- دعم مشاركة الطلبة أثناء المحاضرة	4	12- غلق المحاضرة وتحديد التكليفات البيتية	3

1-اختيار سلم التقدير، وتم الاعتماد على المستويات التالية لتقدير الأداء التدريسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، واعطيت الدرجات حسب مقياس ليكرت الخماسي، بحيث تأخذ (أوافق بشدة خمس درجات، وأوافق أربع درجات، ومحايد ثلاث درجات، ولا أوافق درجتان، ولا أوافق بشدة درجة واحدة). وتعتمد الفقرة إذا حظيت بوسط حسابي يبلغ (2) فأكثر، وتستبعد إذا حظيت بمتوسط أقل من (2)، وتم تحديد معيار قبول العبارة بحصول المتوسط الحسابي على درجة مرتفعة أو متوسط حسب الجدول (4).

جدول (4) المعيار الإحصائي لتقدير درجة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي

الفترة	الدرجة
5 -3.68	مرتفعة
3.67 – 2.34	متوسطة
2.33 – 1	منخفضة

2-صياغة فقرات الأداة، وتمت صياغة فقرات الأداة بحيث يتوافق مضمون الفقرة مع محتوى ممارسة الأداء التدريسي المراد قياسها، مع وضوح المعنى ودقة المطلب.

3-التأكد من الصدق الظاهر للأداة: اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين، حيث عُرضت الاستبانة بصيغتها الأولية قبل التحكيم على مجموعة من المحكمين من تخصص المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس والقياس والتقويم، وذلك لأبداء آرائهم عن مدى ارتباط كل فقرة بممارسات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس. وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم، تم تعديل صياغة بعض الفقرات وإبدال البعض الآخر بفقرات واضحة ومحددة. وبهذا أصبح عدد الفقرات بصيغتها الأوليّة بعد التحكيم (50) فقرة تمثل ممارسات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

وللتأكد من ثبات الأداة تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي، وفق معادلة كرونباخ ألفا (Alpha-cronbach)، على عينة استطلاعية حجمها (30) فرداً من خارج عينة الدراسة. ووجد أن معامل الثبات للأداة بلغ (0,94)، وهي قيمة عالية جدًا ومناسبة لهذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على "ما أهم ممارسات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس داخل القاعة الدراسية، واللازمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عنه طبقت الأداة بصيغتها الأوليّة على عينة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة شقراء بلغ عددهم (49) عضوًا، وتم واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وتحديد الدرجة لجميع فقرات الاستبانة لتحديد السلوكيات التدريسية الجيّدة والتي تكوّن عبارات الأداة، وبينت نتائج تحليل البيانات أن جميع فقرات الأداة حصلت على درجة متوسطة، وهذا يعني استبقاء جميع فقرات الأداة دون حذف أي منها لصلاحيتها للقياس، وعددها (50) فقرة.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الاستبانة

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2.85	1.35	متوسط
2	3.20	1.35	متوسط
3	2.97	1.46	متوسط
4	3.18	1.47	متوسط
5	3.32	1.46	متوسط
6	2.93	1.23	متوسط
7	3.14	1.45	متوسط
8	3.12	1.21	متوسط
9	3.26	1.36	متوسط
10	3.59	1.28	متوسط
11	3.61	1.20	متوسط
12	3.28	1.47	متوسط
13	3.26	1.33	متوسط
14	3.12	1.48	متوسط
15	3.32	1.41	متوسط
16	3.28	1.42	متوسط
17	3.59	1.36	متوسط
18	3.48	1.35	متوسط
19	3.38	1.35	متوسط
20	3.42	1.42	متوسط
21	3.28	1.36	متوسط
22	3.44	1.44	متوسط
23	3.12	1.37	متوسط
24	3.16	1.31	متوسط
25	3.44	1.42	متوسط
26	3.28	1.44	متوسط
27	3.20	1.54	متوسط
28	3.34	1.45	متوسط
29	3.02	1.47	متوسط
30	3.44	1.45	متوسط
31	3.34	1.42	متوسط
32	3.48	1.45	متوسط
33	3.57	1.29	متوسط
34	3.36	1.39	متوسط
35	3.53	1.25	متوسط
36	3.40	1.38	متوسط
37	3.46	1.43	متوسط
38	3.44	1.37	متوسط
39	3.61	1.27	متوسط
40	3.59	1.33	متوسط
41	3.44	1.32	متوسط
42	3.63	1.31	متوسط
43	3.53	1.30	متوسط
44	3.61	1.33	متوسط
45	3.53	1.35	متوسط
46	3.53	1.44	متوسط
47	3.38	1.38	متوسط
48	3.65	1.26	متوسط
49	3.61	1.26	متوسط
50	3.61	1.31	متوسط

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على "ما صورة مقياس التقييم الذاتي"؟ وللإجابة عنه تم تطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة الدراسة الكلية، وعددهم (171) فرداً، ولتحديد العدد النهائي لفقرات المقياس تم استخدام تحليل الانحدار Regression Analysis لتحديد أكثر عبارات المحور تأثيراً فيه، ولأي منها تأثير معنوي، كما تم تحديد معامل الارتباط واختبار (F) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) تحليل التباين المصاحب لمعامل الانحدار

م	المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	F الجدولية
1	الإعداد والتحضير للمحاضرة	69.64	4	17.41	9.69	0.000
2	إدارة المحاضرة	225.33	7	32.19	24.43	0.000
3	التهيئة الحافزة	31.35	3	10.45	23.20	0.000
4	استثارة دافعية الطلبة للتعلم	31.87	3	10.62	13.17	0.000
5	عرض محتوى المحاضرة	119.64	3	39.88	87.25	0.000
6	دعم مشاركة الطلبة أثناء المحاضرة	157.42	4	39.35	47.03	0.000
7	تنمية تفكير الطلبة أثناء المحاضرة	63.77	4	15.94	19.61	0.000
8	توجيه الأسئلة أثناء المحاضرة	116.02	5	23.20	23.18	0.000
9	تعزيز الفهم لدى الطلبة أثناء المحاضرة	175.71	4	43.92	27.46	0.000
10	المحافظة على انتباه الطلبة أثناء المحاضرة	62.41	5	12.48	5.94	0.000
11	المحافظة على الاتصال والتواصل مع الطلبة	113.98	5	22.79	83.64	0.000
12	غلق المحاضرة وتحديد التكليفات البيتية	106.12	3	35.37	27.11	0.000

يتضح من الجدول (6) نتائج تحليل التباين المعنوية العالية لاختبار F، مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار، ويبين هذا أن جميع المحاور ذات تأثير دال إحصائيًا على المقياس، وبحساب نتائج تحلي التباين ANOVA لاختبار معنوية الانحدار كشفت النتائج أن قيم مستوى الدلالة هي داله لجميع المحاور، وأقل من مستوى المعنوية (0.05) لذا فإن جميع المحاور ذات تأثير على المقياس، وأن هناك علاقة بين كل محور وعناصره. والجدول (6) يبين تحليل التباين المصاحب لمعامل الانحدار. وفيما يلي مناقشة نتائج التحليل لجميع محاور المقياس:

1- المحور الأول: الإعداد والتحضير للمحاضرة

من خلال نتائج عملية التحليل يتضح من الجدول (7) ما يلي:

جدول (7): جدول معاملات الارتباط واختبار t- للمحور الأول

م	العناصر	المعاملات	قيمة t-	القيمة الاحتمالية
1	أجمع المادة العلمية حول موضوع المحاضرة من مراجع متعددة.	0.62	13.81	0.00
2	اعد خطة مكتوبة للمحاضرة أحدد بها الأهداف السلوكية للمحاضرة، مصادر التعلم، طرق التدريس، الوسائل التعليم وتقنية التعليم والاتصال، الأنشطة، أسئلة التقويم، التكليفات والتعيينات).	0.41	5.00	0.04
3	اتأكد من جاهزية التقنيات والمصادر التعليمية للاستخدام قبل بدء المحاضرة.	0.03-	2.07	0.90
4	أنظم مقاعد الطلبة بما يتوافق مع طريقة التدريس.	0.39-	2.20-	0.02

يتضح من جدول (7) أن العبارة رقم (1) في المحور الأول أكثر العناصر تأثيرًا، حيث بلغت قيمة المعامل (0.62)، وأن أقلها تأثيراً هو العنصر رقم (3)، حيث بلغت قيمة المعامل (−0.03)، كما يبين الجدول أن العبارة رقم (3) ليست ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار −t، حيث بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,90)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (0.05). وعليه تحذف العبارة من المقياس.

2- المحور الثاني: إدارة المحاضرة: من خلال نتائج عملية التحليل يتضح من الجدول (8) ما يلي:

جدول (8): جدول معاملات الارتباط واختبار −t للمحور الثاني

م	العناصر	المعاملات	قيمة t-	القيمة الاحتمالية
5	التزم بزمن بدء وإنهاء المحاضرة.	0.21	0.85	0.39
6	استغل كامل وقت المحاضرة في التدريس.	1.24	7.22	0.00
7	ادون حضور وغياب الطلبة.	1.22-	3.63-	0.00
8	اوجه الطلبة إلى الاستئذان قبل الإجابة أو توجيه الأسئلة.	0.71	5.03	0.00
9	امنع الثرثرة والفوضى في الصف.	0.54	2.07	0.04
10	أوجه الطلبة وأرشدهم أثناء التدريبات العملية.	0.34-	1.33-	0.18
11	اعطي جميع الطلبة فرصاً متساوية في الحوار والمناقشة.	0.74-	2.81-	0.00

يتضح من جدول (8) أن العبارة رقم (6) في المحور الثاني أكثر العناصر تأثيرًا، حيث بلغت قيمة المعامل (1,24)، وأن أقلها تأثيرًا هو العنصر رقم (5)، حيث بلغت قيمة المعامل (0,21). كما يبين الجدول أن كلاً من العبارتين رقم (5)، و(10) ليست ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار −t، حيث بلغت القيمة الاحتمالية للأولى لها (0,39)، والثانية (0,18)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (0,05). وعليه تحذف العبارتين من المقياس.

3- المحور الثالث: التهيئة الحافزة: من خلال نتائج عملية التحليل يتضح من الجدول (9) ما يلي:

جدول (9): جدول معاملات الارتباط واختبار-t للمحور الثالث

م	العناصر	المعاملات	قيمة -t	القيمة الاحتمالية
12	اتابع التعيينات والمهام التي كلفت الطلبة بها في المحاضرة السابقة.	0.30-	2.80-	0.00
13	اراجع الأفكار العامة في المحاضرة السابقة عند بداية المحاضرة.	0.25-	1.89-	0.06
14	أمهد للمحاضرة بعبارة مثيرة أو بحوار لفظي، أو طرح فكرة أو مفهوم مألوف من زاوية جديدة.	0.80	7.63	0.00

يتضح من جدول (9) أن العبارة رقم (14) في المحور الثالث أكثر العناصر تأثيرًا، حيث بلغت قيمة المعامل (0,80)، وأن أقلها تأثيرًا هو العنصر رقم (13)، حيث بلغت قيمة المعامل (-0,25). كما يبين الجدول أن العبارة رقم (13) ليست ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار-t، حيث بلغت القيمة الاحتمالية للأولى لها (0,06)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (0,05). وعليه تحذف العبارة من المقياس.

4- المحور الرابع: استثارة دافعية الطلبة للتعلم: من خلال نتائج عملية التحليل يتضح من الجدول (10) ما يلي:

جدول (10) جدول معاملات الارتباط واختبار-t للمحور الرابع

م	العناصر	المعاملات	قيمة -t	القيمة الاحتمالية
15	اطرح مشكلة بحاجة إلى حل، والبحث عن حل لها في ثنايا الموضوع الدراسي.	0.43	3.60	0.00
16	اربط المادة العلمية للمحاضرة بالواقع وسوق العمل وبخبرات الحياة.	0.31-	2.54-	0.01
17	أعرف الطلبة بالأهداف المتوقعة منهم بعد الدرس.	0.24	1.67	0.96

يتضح من جدول (10) أن العبارة رقم (15) في المحور الرابع أكثر العناصر تأثيرًا، حيث بلغت قيمة المعامل (0.43)، وأن أقلها تأثيرًا هو العنصر رقم (17)، حيث بلغت قيمة المعامل (0,24). كما يبين الجدول أن العبارة رقم (17) ليست ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار-t، حيث بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,96)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (0,05)، وعليه تحذف العبارة من المقياس.

5- المحور الخامس: عرض محتوى المحاضرة: من خلال نتائج عملية التحليل يتضح من الجدول (11) ما يلي:

جدول (11) جدول معاملات الارتباط واختبار-t للمحور الخامس

م	العناصر	المعاملات	قيمة -t	القيمة الاحتمالية
18	أقدم محتوى المحاضرة في محاور منهجية متسلسلة الخطوات.	13.35	9.88	0.00
19	أوضح المفاهيم الأساسية للمحاضرة.	2.83-	13.79-	0.00
20	أبرز النقاط الرئيسة في المحاضرة بكتابتها أو عرضها.	1.68	10.94	0.00

يتضح من جدول (11) أن العبارة رقم (18) في المحور الخامس أكثر العناصر تأثيرًا، حيث بلغت قيمة المعامل (13.35)، وأن أقلها تأثيرًا هو العنصر رقم (20)، حيث بلغت قيمة المعامل (1,68). كما يبين الجدول أن جميع العبارات في هذا المحور ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار–t، حيث بلغت القيمة الاحتمالية لجميعها (0,00).

6– المحور السادس: دعم مشاركة الطلبة: من خلال نتائج عملية التحليل يتضح من الجدول (12) ما يلي:

جدول (12) جدول معاملات الارتباط واختبار-t للمحور السادس

م	العناصر	المعاملات	قيمة -t	القيمة الاحتمالية
21	اطلب من الطلبة عرض آرائهم بشأن القضايا والمشكلات ذات الصلة بمحتوى المحاضرة (فردي، أو جماعي، أو بمجموعات نقاش أو حلقات دراسية صغيرة).	1.98	6.56	0.00
22	أقدم عبارات الاعجاب والتقدير لآراء ومقترحات الطلبة أثناء المحاضرة واطالبهم بالمزيد منها.	2.47-	5.10-	0.00
23	أطرح اسئلة مبنية على إجابات وآراء الطلبة.	1.33	4.35	0.00
24	استمع باهتمام إلى أسئلة الطلبة واستفساراتهم واجيب عنها.	0.58-	1.20-	0.22

يتضح من جدول (12) أن العبارة رقم (22) في المحور السادس أكثر العناصر تأثيرًا، حيث بلغت قيمة المعامل (–2,47)، وأن أقلها تأثيرًا هو العنصر رقم (24)، حيث بلغت قيمة المعامل (–0,58). كما يبين الجدول أن العبارة (24) ليس ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار–t، حيث بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,22)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (0,05)، وعليه تحذف العبارة من المقياس.

7–المحور السابع: دعم مشاركة الطلبة:

من خلال نتائج عملية التحليل يتضح من الجدول (13) ما يلي:

جدول (13) جدول معاملات الارتباط واختبار-t للمحور السابع

م	العناصر	المعاملات	قيمة -t	القيمة الاحتمالية
25	اطرح أسئلة متسلسلة ومتدرجة، حرة وسابرة.	1.01	5.64	0.00
26	أحفز الطلبة إلى تقديم إجابات متعددة للسؤال نفسه.	0.00-	0.01-	0.98
27	اعزز الطالب الذي يقدم إجابة غير مألوفة أو تحمل فكرة مميزة.	0.90-	5.89-	0.00
28	اطلب من الطلبة تقديم أكبر عدد بين الأمثلة التوضيحية.	0.12	0.77	0.43

يتضح من جدول (13) أن العبارة رقم (25) في المحور السابع أكثر العناصر تأثيرًا، حيث بلغت قيمة المعامل (1,01)، وأن أقلها تأثيرًا هو العنصر رقم (24)، حيث بلغت قيمة المعامل (−0,58). كما يبين الجدول أن كلاً من العبارتين (26) و(28) ليس ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار−t، حيث بلغت القيمة الاحتمالية للأولى (0,98)، وللثانية (0,43)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (0,05)، وعليه تحذف العبارتين من المقياس.

8- المحور الثامن: توجيه الأسئلة أثناء المحاضرة:

من خلال نتائج عملية التحليل يتضح من الجدول (14) ما يلي:

جدول (14) جدول معاملات الارتباط واختبار-t للمحور الثامن

م	العناصر	المعاملات	قيمة -t	القيمة الاحتمالية
29	أعطي وقتاً للطلاب للتفكير قبل الإجابة.	0.92	2.61	0.01
30	أطرح الأسئلة على جميع الطلبة بشكل عادل.	2.81-	8.21-	0.00
31	اعمل على أن تكون الإجابات فردية لا جماعية.	1.00	6.67	0.00
32	أوزع طرح الأسئلة على مراحل المحاضرة.	0.76	2.40	0.01
33	أوجه أسئلة خاصة لمن لا يشاركون في المحاضرة.	0.26	2.15	0.03

يتضح من جدول (14) أن العبارة رقم (30) في المحور الثامن أكثر العناصر تأثيرًا، حيث بلغت قيمة المعامل (−2,81)، وأن أقلها تأثيرًا هو العنصر رقم (33)، حيث بلغت قيمة المعامل (0.26). كما يبين الجدول أن الجميع العبارات ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار−t، حيث تراوحت قيمة القيم الاحتمالية لها بين (0,00) و(0,03).

9- المحور التاسع: تعزيز الفهم لدى الطلبة أثناء المحاضرة:

من خلال نتائج عملية التحليل يتضح من الجدول (15) ما يلي:

جدول (15) جدول معاملات الارتباط واختبار-t للمحور التاسع

م	العناصر	المعاملات	قيمة -t	القيمة الاحتمالية
34	اتعامل مع إجابات الطلبة الخاطئة واصححها وأناقشها.	1.85	3.76	0.00
35	استخدم أكثر من طريقة تدريس مراعاة للطلاب من المستويات المختلفة.	1.51	4.43	0.00
36	أقدم أمثلة وتشبيهات وأدلة وبراهين واضحة.	2.80-	5.79-	0.00
37	أعيد شرح المفاهيم للطلاب الذين لم يتمكنوا منها.	0.12	0.63	0.52

يتضح من جدول (15) أن العبارة رقم (36) في المحور التاسع أكثر العناصر تأثيرًا، حيث بلغت قيمة المعامل (−2,80)، وأن أقلها تأثيرًا هو العنصر رقم (37)، حيث بلغت قيمة المعامل (0,12). كما يبين الجدول أن العبارة رقم (37) ليست ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار−t، حيث بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,52)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (0,05)، وعليه تحذف العبارة من المقياس.

10- المحور العاشر: تعزيز انتباه الطلبة أثناء المحاضرة:

من خلال نتائج عملية التحليل يتضح من الجدول (16) ما يلي:

جدول (16) جدول معاملات الارتباط واختبار-t للمحور العاشر

م	العناصر	المعاملات	قيمة -t	القيمة الاحتمالية
38	أنوّع في نغمة صوتي ونبراتي.	0.86	2.83	0.00
39	استخدم إشارات اليد وحركات البدن.	0.58-	1.29-	0.19
40	استخدم المواجهة أثناء التدريس والمسافة والقرب بيني وبين الطلبة.	0.32	0.93	0.35
41	استخدم أسلوب السكوت المفاجئ.	0.31	1.41	0.16
42	أوجه أسئلة بشكل عشوائي غير متوقع.	0.37-	1.45-	0.14

يتضح من جدول (16) أن العبارة رقم (38) في المحور العاشر أكثر العناصر تأثيرًا، حيث بلغت قيمة المعامل (0,86)، وأن أقلها تأثيرًا هو العنصر رقم (41)، حيث بلغت قيمة المعامل (0,31). كما يبين الجدول أن العبارة رقم (38) وحدها من بين جميع عناصر المحور، ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار−t، حيث بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,00)، في حين جاءت القيمة الاحتمالية لبقية العناصر أعلى من مستوى الدلالة (0,05)، وعليه تحذف العبارات (39)، (40)، (41)، (42) من المقياس.

11- المحور الحادي عشر: المحافظة على الاتصال والتواصل مع الطلبة أثناء المحاضرة:

من خلال نتائج عملية التحليل يتضح من الجدول (16) ما يلي:

جدول (17) جدول معاملات الارتباط واختبار-t للمحور الحادي عشر

م	العناصر	المعاملات	قيمة -t	القيمة الاحتمالية
43	احافظ على الاتصال البصري مع كل الطلبة خلال المحاضرة.	0.24	1.58	0.11
44	اعرف أسماء الطلبة واحرص على حفظها ومناداتهم بها.	1.24	14.34	0.00
45	اتحدث بصوت واضح ومسموع.	0.74	10.45	0.00
46	استخدم لغة ومصطلحات علمية سهلة الفهم.	2.43-	14.95-	0.00
47	اتيح الفرصة للطلاب لإبداء آرائهم العلمية وانتقاداتهم بحرية تامة.	0.30	2.07	0.03

يتضح من جدول (17) أن العبارة رقم (46) في المحور الحادي عشر أكثر العناصر تأثيرًا في المحور، حيث بلغت قيمة المعامل (−2,43)، وأن أقلها تأثيرًا هو العنصر رقم (43)، حيث بلغت قيمة المعامل (0,24). كما يبين الجدول أن العبارة رقم (43) ليست ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار−t، حيث بلغت القيمة الاحتمالية لها (0,11)، وهي قيمة أعلى من مستوى الدلالة (0,05)، وعليه تحذف العبارة من المقياس.

12- المحور الثاني عشر: غلق المحاضرة وتحديد التكليفات البيتيّة:

جدول (18) جدول معاملات الارتباط واختبار-t للمحور الحادي عشر

م	العناصر	المعاملات	قيمة -t	القيمة الاحتمالية
48	اطلب آراء الطلبة بشأن محتوى المحاضرة.	0.79	3.78	0.00
49	اختم المحاضرة بقضية مثيرة تتعلق بموضوع المحاضرة القادمة.	0.55	2.46	0.01
50	اكلف الطلبة بأداء مهام كتابية أو عملية أو قراءات إضافية متعلقة بالمحاضرة الحالية أو القادمة.	0.70-	3.99-	0.00

يتضح من جدول (18) أن العبارة رقم (48) في المحور الحادي عشر أكثر العناصر تأثيرًا، حيث بلغت قيمة المعامل (−2,43)، وأن أقلها تأثيرًا هو العنصر رقم (49)، حيث بلغت قيمة المعامل (0,55). كما يبين الجدول أن جميع العبارات في هذا المحور ذات تأثير معنوي في نموذج الانحدار وحسب اختبار−t، حيث تراوحت القيمة الاحتمالية لها بين (0,00)، و(0,01).

وعليه فإن العدد النهائي لفقرات المقياس هو (36) فقرة، كما في الجدول (19).

1. أجمع المادة العلمية حول موضوع المحاضرة من مراجع متعددة.		19. اطرح أسئلة متسلسلة ومتدرجة، حرة وسابرة.
2. اعد خطة مكتوبة للمحاضرة.		20. أطرح اسئلة مبنية على إجابات وآراء الطلبة.
3. أنظم مقاعد الطلبة بما يتوافق مع طريقة التدريس.		21. أعطي وقتاً للطلاب للتفكير قبل الإجابة.
4. استغل كامل وقت المحاضرة في التدريس.		22. أطرح الأسئلة على جميع الطلبة بشكل عادل.
5. ادون حضور وغياب الطلبة.		23. اعمل على أن تكون الإجابات فردية لا جماعية.
6. اوجه الطلبة إلى الاستئذان قبل الإجابة أو توجيه الأسئلة.		24. أوزع طرح الأسئلة على مراحل المحاضرة.
7. امنع الثرثرة والفوضى في الصف.		25. أوجه أسئلة خاصة لمن لا يشاركون في المحاضرة.
8. اعطي جميع الطلبة فرصاً متساوية في الحوار والمناقشة.		26. اتعامل مع إجابات الطلبة الخاطئة واصححها وأناقشها.
9. اتابع التعيينات والمهام التي كلفت الطلبة بها في المحاضرة السابقة.		27. استخدم أكثر من طريقة تدريس مراعاة للطلاب من المستويات المختلفة.
10. أمهد للمحاضرة بعبارة مثيرة أو بحوار لفظي، أو طرح فكرة أو مفهوم مألوف من زاوية جديدة.		28. أقدم أمثلة وتشبيهات وأدلة وبراهين واضحة.
11. اطرح مشكلة بحاجة إلى حل، والبحث عن حل لها في ثنايا الموضوع الدراسي.		29. أنوّع في نغمة صوتي ونبراتي.
12. اربط المادة العلمية للمحاضرة بالواقع وسوق العمل وبخبرات الحياة.		30. اعرف أسماء الطلبة واحرص على حفظها ومناداتهم بها.
13. أقدم محتوى المحاضرة في محاور منهجية متسلسلة الخطوات.		31. اتحدث بصوت واضح ومسموع.
14. أوضح المفاهيم الأساسية للمحاضرة.		32. استخدم لغة ومصطلحات علمية سهلة الفهم.
15. أبرز النقاط الرئيسة في المحاضرة بكتابتها أو عرضها.		33. اتيح الفرصة للطلاب لإبداء آرائهم العلمية وانتقاداتهم بحرية تامة.
16. اطلب من الطلبة عرض آرائهم بشأن القضايا والمشكلات ذات الصلة بمحتوى المحاضرة.		34. اطلب آراء الطلبة بشأن محتوى المحاضرة.
17. أقدم عبارات الاعجاب والتقدير لآراء ومقترحات الطلبة أثناء المحاضرة واطالبهم بالمزيد منها.		35. اختم المحاضرة بقضية مثيرة تتعلق بموضوع المحاضرة القادمة.
18. اعزز الطالب الذي يقدم إجابة غير مألوفة أو تحمل فكرة مميزة.		36.اكلف الطلبة بأداء مهام كتابية أو عملية أو قراءات إضافية متعلقة بالمحاضرة الحالية أو القادمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على "ما مدى التحقق من صدق وثبات المقياس"؟

1-**التحقق من الصدق:** نظرًا لأنه تم استبعاد العبارات التي ليس لها تأثير معنوي على المقياس في معادلة الانحدار السابقة؛ فإن هناك ارتباط بين فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، وللتأكد من ذلك تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان، ووجد أن جميع عبارات المقياس ذات ارتباط موجب، كما هو موضح في جدول (20).

جدول (20) نتائج حساب صدق المقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.51	0.00	13	0.65	0.00	25	0.53	0.00
2	0.55	0.00	14	0.87	0.00	26	0.30	0.00
3	0.63	0.00	15	0.43	0.00	27	0.52	0.00
4	0.45	0.00	16	0.83	0.00	28	0.37	0.00
5	0.60	0.00	17	0.50	0.00	29	0.66	0.00
6	0.42	0.00	18	0.70	0.00	30	0.48	0.00
7	0.64	0.00	19	0.61	0.00	31	0.67	0.00
8	0.46	0.00	20	0.36	0.00	32	0.35	0.00
9	0.59	0.00	21	0.61	0.00	33	0.81	0.00
10	0.50	0.00	22	0.33	0.00	34	0.38	0.00
11	0.54	0.00	23	0.41	0.00	35	0.59	0.00
12	0.56	0.00	24	0.38	0.00	36	0.37	0.00

2-**التحقق من الثبات:**

للتحقق من ثبات المقياس بصورته النهائية تم استخراج معامل الثبات كرونباخ ألفاCronbach's Alpha، حيث وجد أن معامل الثبات يساوي (0,92) وهي قيمة مرتفعة جداً وتدل على وجود مصداقية كبيرة للمقياس.

كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية كما هو مبين بالجدول (21)، ونظرًا لاختلاف معامل كرونباخ ألفا في الفقرات الفردية عن الزوجية، يؤخذ بمعالم جتمان الذي يقدر بـ(0,91) وهي قيمة عالية جدًا، وتدل على أن المقياس ثابت بقوة.

جدول (21) نتائج معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

	معامل كرونباخ ألفا	معامل التباين	معامل جتمان
الفقرات الفردية	0.91	153.21	0.91
الفقرات الزوجية	0.81	125.950	
مجموع الفقرات	0.85	515.52	

ويمكن لعضو هيئة التدريس استخدام المقياس وفقًا الإجراءات التالية:

- يقيم عضو هيئة التدريس بتقدير درجة تأديته للسلوك لكل عبارة من عبارات المقياس بوضع (4) إذا كانت ممارسته للسوك بدرجة عالية، و(3) إذا كانت ممارسته جيدة، و(2) إذا كانت ممارسته مقبولة، و(1) إذا كانت ممارسته ضعيفة أو معدومة.
- يحسب النسبة المئوية التي حصل عليها وذلك حسب المعادلة التالية:

(مجموع الدرجات التي حصل عليها/ 144) X100

- يحول النسبة المئوية التي حصل عليها إلى معدل باستخدام المعادلة التالية:

(النسبة المئوية/20) -1

- يحدد تقدير أدائه التدريسي حسب الآتي:

3.5 – 4.00 = ممتاز

2.75 إلى أقل من 3.5 = جيد جداً

1.75 إلى أقل من 2.75 = جيد

1.00 إلى أقل من 1.75 = مقبول

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على "ما وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام مقياس التقييم الذاتي المقترح"؟ وللإجابة عنه قامت الباحثة بإجراء ثلاث جلسات مقابلة مع ثلاث مجموعات بؤرية مجموع المشاركين فيها (14) عضو هيئة تدريس (إناث)، بعد اتفاق الباحثة معهن على تجربة المقياس لمدة ثلاثة أسابيع تدريسية قبل المشاركة في جلسات النقاش.

وقد اختارت الباحثة أسلوب مقابلات المجموعات البؤرية لتقييم المقياس المقترح، وجمع آراء المستخدمين لها للحصول على تغذية راجعة؛ فالمجموعات البؤرية مفيدة قبل وأثناء وبعد الانتهاء من البرنامج أو الحدث أو التجربة، وهي تعتبر عامل مساعد لاحتياجات التقييم، وفي تطوير الخطط، وفي اختبار الأفكار والبرامج الجديدة، وفي تحسين البرامج الموجودة وتطويرها، وفي تقييم الأداء (شماسنة، 2003).

قامت الباحثة بإدارة الجلسات الحوارية واعتمدت فيه على الأسئلة المفتوحة، تمهيدية، ورئيسة وختامية، وقد كشفت نتائج جلسات المجموعات البؤرية عن الآتي:

مميزات استخدام المقياس المقترح:

- يوفر مقياس التقييم الذاتي المقترح منظومة تعليمية متكاملة للأداء التدريسي أثناء المحاضرة والإعداد لها بغية إدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككل أو

بعض مكوناتها بما يحقق أهدافها، كما توفر مؤشرات للحكم على مدى ممارسة عضو هيئة التدريس لمكونات هذه المنظومة، بناءً على تقديرات كمية محددة لهذا الأداء.

- يمكن المقياس المقترح عضو هيئة التدريس من جمع معلومات عن أدائه التدريسي بنفسه طواعية وبدوافع داخلية دون الخضوع لمعايير تفرض عليه من الآخرين بعيدًا عن أي أشكال المراقبة أو التقييم المستند إلى الثواب والعقاب، وبشكل مستمر خلال الفصل الدراسي، ومن محاولة الاستفادة منها في تطوير نفسه وتحسين أدائه.
- يتعامل المقياس المقترح مع الأداء التدريسي كمعيار مستقل في تقييم أعضاء هيئة التدريس بعيدًا عن مهامه الأخرى تركز على الأداء الفعلي لعضو هيئة التدريس وسلوكياته في القاعة الدراسية، وتفاعله اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب أثناء تنفيذ المحاضرات والإعداد المسبق لها.
- يمثل المقياس المقترح أداة تقييم ذاتي جاهزة وسهلة الاستخدام لمساعدتهم على تطوير كفاءاتهم التدريسية، وإبداعهم داخل قاعة الدراسة، وتحقيق أثر إيجابي في طلبتهم.
- يعتبر المقياس المقترح أداة تقييم موضوعية في متناول يد أعضاء هيئة التدريس تدفع عضو هيئة التدريس للتفكير في ممارساته التدريسية اليومية بهدف المتابعة والتطوير الدائم ورفع كفاءة الأداء التدريسي وتجويده.

صعوبات استخدام المقياس:

- صعوبة إجراء العمليات الحسابية المتعلقة باستخراج درجات تقييم الأداء التدريسي يدويًا.
- صعوبة استخدام المقياس لتقييم الأداء التدريسي فور الانتهاء من المحاضرة لمن لديه محاضرات متتالية بنفس اليوم.
- عدم قدرة المقياس على رصد التطور الحاصل في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بعد عدة استخدامات.

مقترحات لتطوير المقياس:

- تحويل المقياس المقترح إلى تطبيق الكتروني قابل للتحميل على أجهزة الهاتف المحمول أو أجهزة الحاسب، وتزويده بخاصية رصد التحسن بالدرجات وإمكانية مقارنة النتائج بعد كل فترة زمنية.
- إخراج نسخة للمقياس باللغة الإنجليزية ليتمكن غير الناطقين باللغة العربية من الاستفادة من المقياس.

وبهذا الإجراء تكون الباحثة قد أجابت عن أسئلة الدراسة.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1- استخدام المقياس المقترح في تقييم الأساتذة الجامعيين، وتحديد المتميزين منهم في الأداء التدريسي داخل القاعة الدراسية، وإخراج نسخة منه باللغة الإنجليزية.

2- برمجة المقياس المقترح في هذه الدراسة وتحويله إلى تطبيق الكتروني قابل للتحميل على أجهزة الهاتف المحمول أو أجهزة الحاسب المكتبية وتعميمه على أعضاء هيئة التدريس بكافة كليات الجامعة.

3- استخدام المهارات الواردة في المقياس من قبل عمادة التطوير والجودة لتطوير برامج تدريبية مناسبة لجميع أعضاء هيئة التدريس.

مقترحات الدراسة: في ضوء النتائج تقترح الدراسة إجراء الدراسات التالية:

1- دراسة مسحيّة تكشف عن مدى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى تطوير أدائهم التدريسي داخل القاعة الدراسية.

2- دراسة أثر استخدام مقياس التقييم الذاتي للأداء التدريسي المقترح في هذه الدراسة على الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس التربويين وغير التربويين بالجامعة.

المراجع

إبراهيم، رضا رزق والطيب، يوسف حسن (2000). علاقة بعض المتغيرات في تقييم الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة. **المجلة المصرية للتقويم التربوي**، 7(1)، ص39-61.

ابراهيم، عبدالرحمن علي (2006). **تقويم الطلاب لمدرس المرحلة الثانوية**. مكتبة أنجلو المصرية: القاهرة.

إبراهيم، ليث حمودي (2011). مدى ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره التربوية والبحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد(30)، ص193-220.

اتحاد الجامعات العربية (2003). **دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**. اتحاد الجامعات العربية: عمان.

أبو الرب، عماد؛ قدادة، عيسى (2008). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، 1(1)، ص69-107.

أدريس، جعفر عبدالله موسى (2015). أثر فلسفة المعيب الصفري لكروسبي على تطوير وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس وجودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات السعودية. **أمارابك**، 6(17)، ص121-138.

الأسدي، سعيد جاسم (2014). **فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي**. دار الصفاء: عمان.

بارة، سمير والإمام، سالمة (2017). مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي في جامعة ورقلة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، 10(31)، ص121-143.

برقاوي، باسم وأبو الرب، عماد (2016، فبراير). إطار نموذج لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس. **المجلة العربية للجودة والتميز**، 3(2)، ص173-12(2).

جبر، صلاح فاخر (2017). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية التربية في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. **مجلة آداب المستنصرية**، العدد(76)، ص1-28.

الجنابي، عبدالرزاق شنين (2009، نوفمبر). **تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي**. المؤتمر الأول للجودة والاعتماد الأكاديمي، جامعة الكوفة. تم استرجاعه من الانترنت بتاريخ 2018/8/20 على الرابط:

uokufa.edu.iq › conf › quality1 › conferences › conf1 › qac_1_2 › razak

الحراشة، محمد عبود؛ أحمد، ياسين عبدالوهاب (2013). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 6(14)، ص55-80.

الحكمي، إبراهيم بن الحسن مهدي (2004). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات. **رسالة الخليج العربي**، 24(90)، ص13-56.

الخثيلة، هند ماجد (2000). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 2**(12)، ص107-123.

الخرابشة، عمر؛ الجعافرة، أسمى؛ الهباه، عبدالله؛ والسعايدة، ناجي (2012). العوامل المؤثرة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من وجهة نظر الطالبات. **المجلة الدولية للأبحاث التربوي**، العدد(31)، ص61- 88.

خلف، ثناء عبدالجبار؛ جامغ، حسن ومولى، لمياء حسين (2014). التقويم وأثره في تحسين جودة أداء الأستاذ الجامعي: دراسة تطبيقية. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 7(18)، ص3-22.

درندري، إقبال زين العابدين؛ هوك، طاهرة (2007، مايو). **دراسة استطلاعية لآراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقييم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية**. دراسة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر: الجودة في التعليم العام، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

السر، خالد خميس (2004)، تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة، جامعة الأقصى. **مجلة جامعة الأقصى – سلسلة العلوم الإنسانية**، 8(2)، ص274-315.

شحاته، حسن سيد حسن والمزروع، هيا بنت محمد (1999، نوفمبر). **التقويم الذاتي لأعضاء وقيادات كليات البنات بالمملكة العربية السعودية**. دراسة مقدمة إلى ندوة تطوير المعلم الجامعي، مركز البحوث، بجامعة الملك سعود، الرياض.

شماسنة، رائد (2003). نظرة على المجموعات البؤرية. **رؤى تربوية**، العدد(10)، ص45-46.

الصباطي، إبراهيم سالم محمد ومحمد، شحته عبدالمولى عبدالحافظ (2007). دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية**، 8(1)، ص97-176.

عادل، محمد فايز محمد (2013). تطوير أداة لقياس الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي. **مجلة جامعة الناصر**، العدد(2)، ص25-52.

العبادي، هاشك فوزي؛ الطائي، يوسف حجيم (2011). التعليم الجامعي من منظور إداري: قراءات وبحوث. دار اليازوري: عمان.

عبدالرزاق، وفاء محمود نصار (2016). **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق تقويم أدائهم**. اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية – إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة. ص202–256.

عبدالهادي، نبيل (2002). **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**. دار الصفا للنشر: عمان.

العزاوي، حسن علي فرحان والتميمي، ميسون علي جواد (2013). مدى توافر مهارات التدريس لدى تدريسي اللغة العربية وطرائق تدريسها بجامعتي بغداد والمستنصرية في ضوء معايير الجودة. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، العدد(13)، ص3–21.

عزيز، حاتم جاسم (2012). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة: دراسة ميدانية في جامعة ديالي. **مجلة الفتح**، 8(50)، ص103–123.

علاونة، مروان عادل (2016). تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلبة. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 5(3)، ص216 – 240.

العمايرة، محمد حسن (2006). تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعلمية المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 7(3)، ص96–122.

عودة، احمد (2006). تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس: ماله وما عليه في ضوء الدراسات السابقة وتجربة جامعة اليرموك (دراسة حالة). **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2(4)، ص231–256.

العوضي، محمد والقنطار، فايز(2014). تطوير استبانة تقييم الأداء التدريسي في المستوى الجامعي من قبل الطلبة: الاستبانة المطبقة في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب– دولة الكويت. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، 30(2)، ص17–49.

عياصرة، عطاف منصور (2017). تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات. **المجلة العالمية للدراسات التربوية والنفسية**، 2(3)، ص413-429.

عيسى، حازم زكي والناقة، صلاح أحمد (2009). **تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهن وفق معايير الجودة**. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثاني – دور التعليم في التنمية الشاملة، جامعة الأزهر. تم استرجاعه في 2018/7/15 من الموقع: http://site.iugaza.edu.ps/snaqa/researches/

عيد، غادة خالد (2005). تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة مقارنة للتقويم الذاتي، وتقويم الطلاب، وتقويم رئيس القسم العلمي". **المجلة التربوية، الكويت**، 19(76)، ص79-150.

القريشي، محمد جبر دريب (2011). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية. **آداب الكوفة**، 4(9)، ص171-186.

كاظم، علي مهدي؛ الازيرجاوى، فاضل محسن (2010). تطوير أداة لقياس فعالية التدريس في الجامعات العراقية من وجهة نظر الطلبة. **مجلة القادسية للعلوم الإنسانية**، 13(2)، ص183-210.

الكبيسي، عبدالواحد حميد ثامر (2011، مايو). **واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به.** دراسة مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء – الأردن.

مايترو، باربارا وشليتي وموارنجي، آنا، وشليتي، رث (2002). **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي** (حسين عبداللطيف بعارة وماجد محمد خطايبة، مترجمان). دار الشروق: عمان.

المختار، رائدة نزار (2010). تدريب الطالبات/ المعلمات في معاهد إعداد المعلمات على التقويم الذاتي وفقاً لكفايات معلم الرياضيات ومقارنته بتقويم مشرفيهن. **مجلة التربية والعلم**، 17(1)، ص270 –288.

المخلافي، محمد سرحان خالد (2001). بناء أداة لتقييم كفايات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء. **مجلة الدراسات الاجتماعية**، العدد(12)، ص13-64.

المزروع، ليلى بنت عبدالله بن السليمان (2007). إعداد وتقنين مقياس تقدير أداء معلم الجامعة. **مجلة جامعة الملك عبدالعزيز- الآداب والعلوم الإنسانية (السعودية)**، العدد(15)، ص335-383.

المناصير، حسين جدوع مظلوم والدايني، جبار رشك شناوة (2008). تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ في كلية التربية. **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**، 7(1-2)، ص177- 203.

منسي، محمود عبدالحليم (2000). تقويم أداء عضو هيئة التدريس منم وجهة نظر الطلاب كمدخل لتحقيق جودة التعليم الجامعي. **مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية**، العدد(41)، ص37-44.

المكتب الإقليمي للدول العربية (2003). **تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003 "نحو إقامة مجتمع المعرفة"**. برنامج الأمم المتحدة الألماني والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، عمان.

الموسوي، نعمان محمد صالح (2007). بناء أداة لقياس التدريس الجامعي الفعال. **المجلة التربوية**، 21(83)، ص61-98.

الناصر، علاء حاكم ومحسن، منتهى عبد الزهرة (2016). تطوير الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي في ضوء معايير دورة ديمنغ للجودة (PCDA). **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد(50)، ص63-87.

النمر، محمد عبدالقادر؛ الدهمش، عبدالله بن أحمد؛ بدير، المتولي اسماعيل (2016). دراسة تقويمية لأداء أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة المجمعة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)**، العدد(90)، ص297- 376.

الهويد، ندى علي سالم (1434هـ). **مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. تم استرجاعها من الانترنت بتاريخ 2018/8/20:
http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/15087.pdf

الوطيفي، كامل شكير (2007). أثر عدالة نظام تقويم الأداء في تحسين فاعلية الأداء التدريسي بحث ميداني في كلية التربية جامعة بابل. **مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية**، 14(2)، ص49-63.

اليوسفي، علي عباس (2012). الكفاءة المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طالباته. **مجلة مركز دراسات الكوفية**، 7(26)، ص347-304.

Gaspar, M.F., Pinto, A.M., da Conceicao, H.C.F., & Pereira da Silva, J.A. (2008). A questionnaire for listening to students' voices in the assessment of teaching quality in a classical medical school. **Assessment and Evaluation in Higher Education,** 33(4), p445-453.

Majzub, R. M. (2012). Teacher trainees' Self Evaluation during Teaching Practicum. **Procedia-Social and Behavioral Sciences** ,No(102), p195-203.

Raskin, B. L. & Plante, P. R. (1979). The Student Devaluation of Teachers. Academe, 65(6), p381-383.

Ronan, W.W. (2004). Evaluating College Classroom Teaching Effectiveness. **Education Resource in Information Center** (ERIC), ED 063518.

Spooren, P., Mortelmans, D., & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 32(6), p667-679.