

تقييم السلوكات غير المرغوبة لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة- دراسة

إستكشافية بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية بجامعة الجزائر 2

- د. عبد الحميد عشوي-جامعة الجزائر 2

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the most common undesirable behaviors of Algiers 2 University faculty members from the students' point of view. The sample consisted of (217) undergraduate students (178 female, 39 male) from human and social faculty. The results showed that the most common undesirable behaviors among faculty members were: not to accept student excuses for non-attendance, lack of harmony between exam questions and subject content, no concern about students psychosocial problems, difficulty of interacting with professors and the fear of dealing with them. The fields of undesirable behaviors were ordered as follows: Motivations, evaluation, teaching methods, relationship with faculty members, personal characteristics, class management, and academic competence. In light of these finding, some recommendations were suggested.

مقدمة:

تتوقف جدارة التعليم العالي على جودة مستوى العاملين فيه التي تفترض مكانة اجتماعية ومالية لائقة توفر لهم وللتعليم العالي وجوده مستوى البني الأساسية والبيئة الداخلية والخارجية كما تعتمد جودة التعليم العالي اعتمادا وثيقا على إشاعة ثقافتى التقييم والتصحيح داخل المؤسسة بأسرها (رياض عزيز هادي، 2009: 20). لذلك فإنه من الضروري التركيز على التقويم المستمر والموضوعي والواقعي السليم لكل من يعمل بالجامعة.

من هذا المنطلق تسعى كثير من الجامعات ومعاهد التعليم العالي في البلدان المختلفة إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بها، وذلك من خلال متابعة وتقييم ممارستهم التدريسية. هذا التقييم يمكن أن يأخذ أشكالا عديدة تستخدم كلها أو بعضها في الجامعات مثل التقييم الإداري عن طريق عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وزملاء العمل، التقييم الذاتي وذلك بحث الأستاذ على أن يقيم نفسه بنفسه وذلك بتوفير بعض الأدوات العلمية والتربوية اللازمة لذلك، وكذا تقييم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق تقييم الطلاب لأساتذتهم.

وقد أكد وايت (1995) White أن هذه العملية تواجه بعدم الإرتياح والرفض من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وأن بعضهم يقاومها بشدة لإعتقاده بأنها تحد من صلاحياته، وتمثل تدخلا في خصوصياته الأكاديمية، إلا أن هناك من يرى أن هذه العملية قد عملت على تحسين نوعية التدريس ورفع دافعية أعضاء التدريس وزيادة إنتاجيتهم (مثل: Lumsden & Scott, 1995)، حيث تساعد المدرس على تحسين ممارسته التدريسية ومراجعة نفسه وأسلوبه بطريقة حية وحقيقية، وتلبية حاجات طلابه بطريقة منظمة وموضوعية وهادفة (مقابلة وأبو غزال، 2013: 601). وتمثل قضية تقييم الطالب الجامعي لأستاذه إحدى القضايا المحورية المهمة في عملية تقييم الممارسة التدريسية، ولذلك نجدها تستقطب التوجهات الحديثة في قياس وتقييم كفاءة وفاعلية العملية التعليمية في الدول المتقدمة، بل يعتبر هذا الأسلوب من وجهة نظر الكثير من الباحثين أصدق المحكات وأكثرها ثباتا في تقييم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية؛ حيث يشير محمد محمود إبراهيم (1995) أن هناك العديد من الدراسات كدراسة (Marsh & Overall, 1980) ودراسة (Ory, 1980) أكدت أن تقدير وتقييم المتعلمين لمعلميهم ذات مصداقية ومتفقة مع العديد من المحكات الوجدانية والعقلية التي استخدمت للحكم على درجة كفاءة المدرسين (ربوح وستيتي، 2012: 31).

ولأن الطالب هو الطرف المباشر والمحور الرئيس الذي تدور حوله العملية التعليمية فإن وجهة نظره حول خصائص وكفايات أستاذه تمثل مصدرا رئيسا لكشف خبرته التدريسية. وإذا تبيننا الاتجاه الذي يدعو إلى الأخذ بتقديرات الطلاب لمدرسيهم باعتبارهم أكثر الأفراد تعرضا لعناصر المقرر بصورة مباشرة، فإنه من المنطقي أن يكونوا في مقدمة الذين يقومون بتقييم فعالية هذه العناصر ودرجة الرضا عنها، كما أن مشاركة الطلاب في تقييم التدريس توجد نوعا من الإتصال والتفاعل الإجتماعي بين المدرسين والطلاب وتجعلهم أكثر إندماجا في عملية التدريس والتعلم (الأسود وجعفرور، 2012: 228).

ويؤكد السامرثي (1987) أن تقييم الطالب الجامعي للأستاذ لا يهدف إلى إعطاء الأستاذ تقديرا سنويا يحفظ في ملفه لحين الحاجة إليه عندما تدعو الضرورة لذلك، أو مقارنة أداء أستاذ بأداء أستاذ آخر، ولكنه محاولة للتعرف على نواحي القوة والضعف

في عملية التدريس وخاصة ما يرتبط منها بالأستاذ سواء أكان ذلك من ناحية صفاته الشخصية أم المهنية ومحاولة للكشف عن حقيقة التأثير الجزئي للأستاذ في عملية التدريس (ربوح وستيتي، 2012: 32).

ولذلك ركزت العديد من الدراسات والبحوث على الجانب المعني بالصفات المطلوب توفرها في الأستاذ من جانب شخصيته ومن جانب كفاياته وممارسته التدريسية، فقد أكد وولفولك (1998) Woolfolk أن الأساتذة الذين يتصفون بالدفع والود في تعاملهم مع الطلاب يحضون بحب الطلاب واحترامهم، وينعكس ذلك على حب الطلاب للدراسة بوجه عام. كما يشير مور ونيل (2007) Moore & Nyiel أن التعليم الفعال يرتبط عموماً بقدرة الأستاذ الجامعي على التواصل الجيد والذي يرتبط بدوره مباشرة بتقدير الطلبة الجامعيين للمدرس الفعال (مقابلة وأبو غزال، 2013: 601).

كما أجمعت الدراسات على وجود علاقة سلبية بين رفض الطلاب للمدرس وتحصيلهم الدراسي، فالطلاب الأكثر تقبلاً لمدرسهم يكون تحصيلهم أعلى من أولئك الذين يكون تقبلهم لمدرسهم أقل (Kauchak & Eggen, 1998) عن (ربوح وستيتي، 2012: 38). ولذلك **فالحاجة ملحة لتحديد أهم صفات الأستاذ الجامعي**، وبشكل خاص من قبل طلابه، حيث إن تقويم الطالب للأستاذ يشكل أكثر المحددات التقويمية أهمية في الحكم على مدى كفاءته التعليمية، فضلاً عن أن الأحكام التي يصدرها الطلاب على أساتذتهم تزايدت في الوقت الحاضر وبخاصة في المستوى الجامعي.

الإشكالية: إذا كان قد اتفق على أن وظيفة الجامعة هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فإن عضو هيئة التدريس هو المحرك الأساسي لهذه الوظائف الثلاثة. مع ذلك فإن خدمة المجتمع وإنجاز الأبحاث العلمية ضروريان للأستاذ الجامعي إلا أنهما غير كافيين لكي يكون الأستاذ الجامعي ناجحاً في عمله وموضع احترام وتقدير، فالتعليم يبقى الدور المركزي له (Li et al., 2008) عن (مقابلة وأبو غزال، 2013: 601)

وقد أكد وود وهاردنغ (2007) Wood & Harding أن التعليم الفعال ليس من السهل تحقيقه فحسب، بل يصعب قياسه أيضاً مقارنة بخدمة المجتمع وإنجاز البحوث العلمية. ويعزى بار وفالريوس (1999) Parr & Valerius ذلك إلى أن التعليم الفعال

يتضمن دينامية معقدة تحدث بين الطالب والأستاذ الجامعي، وتستند على عدد من العوامل المتفاعلة، منها ما هو متعلق بالمدرس ومنها ما يتعلق بالطالب الجامعي. وأن ما يمارسه الطالب من سلوكيات تؤثر في انطباعات مدرسه عنه، وأن أهم السلوكيات المرغوبة من الأستاذ أن يشعر الطالب بأنه مرغوب فيه لدرجة تسمح له بالإتصال مع أستاذه، وأن يحظى بانتباه مدرسه واهتمامه مما يساعد على إقامة علاقات إيجابية معه والتي قد تؤثر بدورها بطريقة غير مباشرة في تقييم المدرس له. ولذلك يرى لي وآخرون (2008) Li et al. بأن تقييمات الطلبة الجامعيين تعد الأكثر شيوعاً للحكم على فعالية التعليم (مقابلة وأبو غزال، 2013: 601).

ويؤكد مقابلة وأبو غزال (2013) أنه لكي يرتقي الأستاذ بكفاءته التدريسية؛ لا بد له من أن يكون على معرفة ودراية واضحة ودقيقة بالعوامل التي تؤثر في إدراكات طلبته لكفاءته التدريسية، إذ يبدو أنه في كثير من الأحيان أن الأساتذة لا يدركون تصورات طلبتهم لهم أثناء ممارستهم لعملية التدريس، وأن كثير منهم لا يدرك السلبيات التي تتركها بعض السلوكيات التي يمارسونها على طلبتهم فحسب، بل لديهم مفهوم خاطئ حول تصورات الطلبة لعملية التدريس الناجحة، إذ أشارت نتائج العديد من الدراسات (Gorko, Kough, Pignata, Kimmel & Eison, 1994) أن الطلبة بحاجة ماسة إلى إحترام أساتذتهم وتقديرهم لهم، بينما يعتقد أساتذتهم عادة أن الطلبة يتوقعون منهم ضبط الصف الدراسي، وأن هذه المعتقدات الخرافية (mythical) تضعف وتهدد علاقة الأستاذ الجامعي بطلبته.

وفي نفس السياق تؤكد ريوح وستيتي (2012) أن ما قد يركز عليه الأساتذة من صفات قد لا يعطي له الطلبة أهمية وقيمة والعكس صحيح، فكم من أستاذ إعتبرته الإدارة من أقدم الأساتذة وأكفأهم، لكن لا نجده يحظى بنفس المكانة لدى طلبته إما لعدم قدرته على توصيل ما لديه من معلومات لطلابه وتبسيطها لهم رغم سعته العلمية أو لتشدده وعلاقته الجافة معهم، ومن هنا تأتي الشكوى الدائمة من الطلاب وتذمرهم من هذه الوضعية.

وبناء على ذلك حظيت تقييمات الطلبة الجامعيين للسلوكيات غير المرغوبة لمدرسيهم باهتمام العديد من الباحثين، إذ أجريت دراسات متعددة في البيئة الأجنبية، ومن بينها ما أشار إليه مقابلة وأبو غزال (2013: 602-603) :

فقد أجرى والش ومافي (1994) Walch & Maffei دراسة مسحية في جامعة ميامي هدفت إلى التعرف على دور سلوكيات الأستاذ في تحسين العلاقة بين الطالب والأستاذ. أظهرت نتائج الدراسة أن السلوكيات التي يرغب الطلبة أن يمارسها أعضاء هيئة التدريس هي: معاملة الطلبة بعدالة، ومعاملتهم كأصدقاء، وإمكانية التواصل مع أعضاء هيئة التدريس قبل وبعد المحاضرة، وإلقاء التحية على الطلبة أثناء مقابلتهم أو رؤيتهم خارج الصف الدراسي.

وأجرى موراي (2000) Murray دراسة هدفت إلى التعرف على السلوكيات التي تززع الطلبة من عضو هيئة التدريس في جامعة وسكونسن (Wisconsin) في الولايات المتحدة. كشفت نتائج الدراسة أن أكثر عشرة سلوكيات تززع الطلبة من مدرسهم كانت على النحو التالي: إفتقار المسار للتخطيط والتنظيم، وضعف طريقة التدريس (عدم استخدام السبورة، التكلم بسرعة أو ببطء)، والنمطية في إلقاء المحاضرة (تشعر الطلبة بطول المحاضرة والملل منها)، وضعف الإمتحانات وإجراءاتها، والحديث بوتيرة صوت واحدة أثناء المحاضرة، وعدم استغلال وقت المحاضرة (يأتي متأخرا للمحاضرة أو يخرج مبكرا منها)، والتكبر (يتحدث بصوت منخفض ولا يحترم الطلبة)، ومن الصعب الوصول إليه، وعدم العدالة في إعطاء العلامات للطلبة.

وفي محاولة للكشف عن أفضل وأسوأ أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة الجامعيين أجرى تام وهنج وجانغ (2000) Tam, Heng & Jiang دراستهم على عينة من الطلبة الجامعيين في جنوب شرق الصين. كشفت نتائج الدراسة عن أن أفضل أعضاء هيئة التدريس تم وصفهم بأنهم ذوو معرفة متعمقة بالمقررات التي يدرسونها وطرق التدريس، وعدم التقيد بالكتاب المقرر للمادة الدراسية، والعمل على ربط ما يتعلمه الطلبة بالواقع، وتوظيف إستراتيجيات تدريسية تركز على مشاركة الطلبة في التعلم واستثارة دافعيتهم، وأن أعضاء هيئة التدريس الذين ينظر إليهم كنماذج وقدوة للطلبة هم الذين يظهرون الاهتمام والعطف في تعاملهم مع الطلبة. علاوة على ذلك كشفت نتائج الدراسة أن أسوأ أعضاء هيئة التدريس هم الذين يتصفون بالبحث أكثر من التعليم، ولا يهتمون كثيرا بتطوير كفاياتهم التدريسية، واللامبالاة، ويصعب التحدث معهم، ويلقون المواعظ والإرشادات المتعلقة بالإمتحانات.

كما هدفت دراسة مورجان وكورس كاجن (2001) Morgan & Korschgen إلى الكشف عن تصورات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للسلوكات غير المقبولة من جانب كل منهما من جامعة في الوسط الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؛ إذ أشار الطلبة إلى أن أهم السلوكات غير المقبولة لدى عضو هيئة التدريس هي: الفشل في تحديث وتطوير المادة الدراسية التي يدرسها بشكل متكرر، وإفشاء معلومات سرية متعلقة بالطلبة لزملاءهم، وعدم معرفته لبعض المواد التي يدرسها. وأجرى ماليكو (2007) Malikow دراسة هدفت إلى التعرف على سلوكات المدرس التي تغضب الطلبة في كلية موني (Moynes) في ولاية نيويورك. كشفت نتائج الدراسة أن أكثر السلوكات التي يمارسها المدرس وتغضب الطلبة كانت كالاتي: كتاب مقرر يفشل في استخدامه، ويحدد واجباته وكأن صفة هو الصف الوحيد أو أهم صف، ويستمر في إعطاء المحاضرة بعد انتهاء وقتها المحدد، ويشعر الطلبة بالنقص عندما يوجه إليهم أسئلة أثناء المحاضرة، ولا يحدد بدقة المادة المطلوبة للإمتحان، ويعطي إمتحانات لا تتسجم مع محاضراته، ويجعل الطلبة يقضون أوقات طويلة غير ضرورية في المحاضرة، ولا يتحدث الإنجليزية بشكل مناسب، ولا يقدم محاضرات منظمة، ويعطي معلومات خاطئة عن الوظائف.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي أجريت في البيئة العربية فنجد منها من إهتمت بالكفايات التعليمية للأستاذ الجامعي كدراسة الشخبي (1991) التي تناولت الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، وتوصلت إلى أنه من بين أهم الكفايات التعليمية المرغوبة في الأستاذ الجامعي هي: المهارة في التدريس، الثراء في المادة العلمية، العدالة في التقويم، توفير الجو الديمقراطي، والمهارة في البحث العلمي. كما توصل كل من الغامدي (2003) ويعقوب (2005) إلى أن الكفايات التعليمية المفضلة في عضو هيئة التدريس هي القدرة على توصيل المادة العلمية للطلبة، والإعداد الجيد للمحاضرات، سعة الإطلاع والإحاطة بالمادة ومتابعة المستجد منها، وربط المادة العلمية بواقع الحياة (الأسود وجعفر، 2012: 232).

كما ركزت بعض الدراسات الأخرى على الخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي، ومنها دراسة عبيدات (1991) التي توصلت إلى أن أبرز الصفات التي يرى الطلبة

وجوب توفرها في الأستاذ "الجيد" تتمثل في: إحترام الطلبة، القدرة على توصيل المعلومات، الإخلاص في التدريس، عدم التحيز، إثارة الدافعية، التواضع، الإلتزان الإنفعالي، إعطاء الطالب الحرية في التعبير، المرح والبشاشة، ضبط الصف، السمعة الأكاديمية الجيدة بين الطلبة (الأسود و جعفر، 2012: 229-230). كما إتفقت دراسة كل من أحمد (1991)، ودراسة السهلاوي (1992)، ودراسة زيتون (1995)، ودراسة الشامي (1995)، على أن من بين الخصائص التي يجب توافرها في الأستاذ وتساعد في تقويمه من قبل طلابه مدى احترامه للطلاب بتوجيههم وإرشادهم أكاديميا، ومدى تواصله الفعال مع طلابه، مدى بشاشته ومرحه وثقته بنفسه (ربوح وستيتي، 2012: 37).

وأجرى أبو حمدان وسواق (2008) دراسة هدفت إلى إستقصاء الصفات التي يرغب طلبة جامعة مؤتة توافرها في عضو هيئة التدريس لتكون مرجعا لبناء أداة يمكن استخدامها لتقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس. أظهر التحليل العاملي لاستبانة الصفات وجود ثلاث عوامل تمحورت حول الصفات هي: العامل الشخصي، الكفاءة التربوية، والعلاقة مع الطلبة (مقابلة وأبو غزال، 2013: 604).

أما الدراسات الجزائرية حول موضوع تقييم السلوكات غير المرغوب فيها لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة فتكاد تكون منعدمة (في حدود علم الباحث)، باستثناء تلك الدراسات التي ركزت على سمات وخصائص الأستاذ الجامعي (في حدود ما أمكن الإطلاع عليه) كدراسة ماحي ومعمرية (2003) كما وردت في (الأسود وجعفر، 2012: 230) والتي توصلت إلى أن أهم عشر خصائص للأستاذ الجامعي الكفو هي: الإعتناء بالمظهر الشخصي، السماح للطلبة بطرح الأسئلة وبوقت كافي، تشجيع الطلاب على العمل، الصرامة في القضايا العلمية والبيداغوجية مع الطلبة، مدح الطلاب الذين يقدمون أعمالا جيدة، ضبط سلوك الطلاب أثناء المحاضرة، وضع الأسئلة في مستوى مقبول من معظم الطلبة، إحترام مشاعر الطلاب، الإلتزام بمواعيد المحاضرة، ووضع أسئلة تغطي جميع محتويات المقرر الدراسي.

كما أجرت ربوح وستيتي (2012) دراسة هدفت إلى إستقصاء صفات الأستاذ من وجهة نظر طلبة المدرسة العليا ببوزريعة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الصفات الأكثر أهمية بالنسبة للطلبة جاءت مرتبة على الشكل التالي: بعد الوسائل التعليمية،

بعد القيم، بعد التقويم، الإدارة الصفية ونمط القيادة، طرق التدريس، وأخيرا شخصية الأستاذ. وفي محاولة للكشف عن خصائص وكفايات الأستاذ الجامعي المكوّن من وجهة نظر المتكويّن توصلت الأسود وجعفرور (2012) إلى أن أبرز الخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي المكون من وجهة نظر المتكويّن هي: الأمانة العلمية، الأخلاق العالية، التواضع، القدوة، والمسؤولية. أما أبرز الكفايات التعليمية فتمثلت في: الثراء العلمي، التمكن من المحتوى العلمي، التمكن من إستخدام التقنيات التعليمية، التمكن من تقديم المادة التدريسية، وإدراك جوانب النمو لدى المتعلم.

يلاحظ من خلال إستعراض مختلف نتائج الدراسات السابقة وجود مشكلات يواجهها الطلبة خلال حياتهم الجامعية، ومن ضمن هذه المشكلات ما يتعلق ببعض السلوكات غير المرغوب فيها لدى المدرسين، كما يتبين لنا أن نتائج الدراسات الأجنبية جاءت متباينة ومتناقضة في بعض الأحيان وهذا يدل على إختلاف هذه السلوكات باختلاف الثقافات والجامعات وخصائص وسمات المدرسين، ورغم ذلك فإن هناك بعض أوجه الشبه وبعض أوجه التقاطع بين كل تلك الدراسات التي لا تخرج عن أعراف وتقاليد مهنة التدريس مهما اختلفت البيئة الثقافية. كما يلاحظ أن بعض الدراسات العربية تناولت مشكلات الطلبة بشكل عام، كما ركزت أغلب الدراسات العربية والجزائرية على صفات وسمات الأستاذ المرغوبة لدى الطلبة أو تلك الخصائص التي لا بد من توافرها في المدرس الفعال، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحديد السلوكات غير المرغوب فيها لدى الأستاذ من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

ما أبرز السلوكات غير المرغوبة لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟
ما هي أهم أبعاد السلوكات غير المرغوبة لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟
أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد أهم السلوكات غير المرغوبة لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، كما تهدف أيضا إلى الكشف عن أبرز أبعاد السلوكات المزعجة التي من شأنها عرقلة سير العملية التعليمية التعلمية على النحو الصحيح، وهذا من خلال التعرف أكثر على تصورات الطلبة وما ينتظرونه من أساتذتهم، وبالتالي سد الفجوة الموجودة بينهم من خلال دعم تفاعلهم الإيجابي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (217) طالبا وطالبة تم إختيارهم بطريقة عشوائية غير احتمالية على مستوى أقسام السنة الثانية والثالثة لقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، وقسم علم الإجتماع بجامعة الجزائر 2، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، المستوى الدراسي، والتخصص.

الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والقسم.

المتغيرات	الجنس		المستوى الدراسي		القسم	
	ذكر	أنثى	سنة ثانية	سنة ثالثة	ع النفس	ع الاجتماع
التكرار	39	178	144	73	136	81
النسبة المئوية	%17.97	%82.02	%66.35	%33.64	%62.67	%37.32

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتوزيع مقياس السلوكيات غير المرغوب فيها لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة لنصر مقابلة ومعاوية أبو غزال (2013)، والذي يتضمن (86) فقرة موزعة على (7) مجالات على عينة إستطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة مكونة من (42) طالب وطالبة، وهذا من أجل التأكد من مدى إستيعاب الفقرات ووضوحها، واستبعاد تلك الفقرات غير المتوافقة مع البيئة التدريسية للجامعة الجزائرية (مثل: عدم الإلتزام بساعات المكتب، التمييز بين الطلاب وتفضيل بعضهم على بعض وفقا للإسم أو العرق أو الديانة، الجلوس داخل الصف حسب الأرقام...). كما تم إضافة سؤال مفتوح في آخر الإستمارة يتعلق بالسلوكيات غير المرغوبة التي يمكن إضافتها ولم يتضمنها المقياس.

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة الإستطلاعية، تم إضافة الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها التي لم يرد ذكرها في المقياس وتوزيعها على المجالات السبع المكونة له. ليضم الإستبيان المستخدم في صورته النهائية (92) فقرة موزعة على المحاور التالية: طريقة التدريس (13 فقرة)، الخصائص الشخصية للمدرسين (19 فقرة)، العلاقة مع المدرسين (16 فقرة)، كفاءة المدرسين (10 فقرات)، إثارة الدافعية (11 فقرات)، التقويم (17 فقرة)، إدارة الصف وتنظيمه (6 فقرات)

يتم الإستجابة على فقرات الإستبيان وفق مدى الإنزعاج من ممارسة الأساتذة للسلوكيات غير المرغوب فيها (كثيرا جدا، كثيرا، إلى حد ما، قليلا، قليلا جدا)، وعند

تفريغ الإجابات تمنح الدرجات وفق السلم التدريجي، حيث تمنح الدرجة (5) للإجابة كثيرا جدا،... والدرجة (1) للإجابة قليلا جدا. كما تمّ استخدام المجالات التالية للحكم على المتوسط الحسابي:

- متوسط حسابي أقل من (2.33) : درجة تقييم منخفضة.
- متوسط حسابي من (2.34 - 3.66) : درجة تقييم متوسطة.
- متوسط حسابي من (3.67 فما فوق) : درجة تقييم مرتفعة.

عرض النتائج:

1- عرض نتائج التساؤل الأول: ما أبرز السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الإستبيان وكل محور من محاوره، وقد تمّ تحديد أبرز خمس سلوكيات غير مرغوب فيها من ضمن فقرات الإستبيان ككل، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى خمس فقرات ضمن السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الأساتذة.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	سلوك التشدد في الحضور وعدم قبول أذار الطلبة.	3.59	1,12	1	متوسطة
2	عدم إنسجام أسئلة الإمتحان مع محتوى المادة الدراسية.	3.57	1.29	2	متوسطة
3	عدم الإهتمام بالمشاكل الإجتماعية والنفسية للطلبة.	3.54	1.28	3	متوسطة
4	عدم الدقة في تحديد المادة المطلوبة للإمتحان.	3,51	1,29	4	متوسطة
5	صعوبة التفاعل مع الأساتذة والخوف من التعامل معهم.	3.48	1.23	5	متوسطة

يتبين من خلال الجدول رقم (2) أن المتوسطات الحسابية لأعلى خمس فقرات تراوحت بين (3.48 - 3.59)، حيث تنص الفقرة في المرتبة الأولى على:

(سلوك التشدد في الحضور وعدم قبول أذكار الطلبة)، وتنص الفقرة في المرتبة الخامسة على: (صعوبة التفاعل مع الأساتذة والخوف من التعامل معهم).

2- عرض نتائج التساؤل الثاني: ما أبرز أبعاد السلوكيات غير المرغوبة لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الإستبيان، والجدول (3) يوضح ذلك.

يظهر من الجدول (3) أدناه أن أعلى متوسط حسابي في محاور الإستبيان بلغ (3.25) وكان لمحور (إثارة الدافعية)، ثم جاء المتوسط الحسابي (3.07) وكان لمحور (التقويم)، ثم جاء المتوسط الحسابي (2.99) وكان لمحور (طريقة التدريس)، ثم جاء المتوسط الحسابي (2.89) وكان لمحور (العلاقة مع الأساتذة)، ثم جاء المتوسط الحسابي (2.73) وكان لمحور (الخصائص الشخصية للأساتذة)، ثم جاء المتوسط الحسابي (2.63) وكان لمحور (إدارة الصف وتنظيمه)، وجاء في المرتبة الأخيرة محور (كفاءة الأساتذة) بمتوسط حسابي بلغ (2.46)، وقد بلغ المتوسط الكلي للمجالات (2.86).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الإستبيان وللمحاور ككل.

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	طريقة التدريس	2,99	0.69	3	متوسطة
2	الخصائص الشخصية للأساتذة	2.73	0,89	5	متوسطة
3	كفاءة الأساتذة	2.46	0.84	7	متوسطة
4	إدارة الصف وتنظيمه	2.63	0.83	6	متوسطة
5	العلاقة مع الأساتذة	2.89	083	4	متوسطة
6	التقويم	3.07	0,86	2	متوسطة
7	إثارة الدافعية	3.25	0,87	1	متوسطة
	المجموع	2.86	0.75	/	متوسطة

وفيما يلي عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات كل محور على حدى:

2-1- محور طريقة التدريس: يظهر من خلال الجدول (4) أدناه أن أعلى متوسط حسابي في محور طريقة التدريس بلغ (3,43) وكان للفقرة (11) وتتنص على (عدم استخدام أساليب وطرق متنوعة في التدريس) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ (2.57) وكان للفقرة (10) وتتنص (عدم القدرة على استخدام اللغة الفصحى أثناء الشرح) وبدرجة تقييم متوسطة. وبلغ المتوسط الكلي لهذا المحور (2,99) وبدرجة تقييم ضعيفة.

الجدول (4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات محور طريقة التدريس وللمحور ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	عدم القدرة على إيصال المعلومات بشكل ملائم.	3.19	1.28	5	متوسطة
2	عدم ملائمة طريقة التدريس للموضوع الذي يدرسه.	2,89	1.34	8	متوسطة
3	عدم القدرة على استخدام اللغة الفصحى أثناء الشرح.	2.57	1,29	13	متوسطة
4	تكليف الطلبة فوق طاقاتهم فيما يتعلق بمتطلبات المساق.	2.76	1.22	10	متوسطة
5	الطلبات التعجيزية وكثرة الواجبات.	2,97	1.28	7	متوسطة
6	إلقاء المحاضرة بأسلوب التلقين.	3.11	1.27	6	متوسطة
7	عدم الإهتمام بالجانب العملي للمواد.	3.31	1.23	3	متوسطة
8	عدم التقيد بالخطة الدراسية.	2.69	1.22	11	متوسطة
9	عدم استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع المحاضرة.	2.81	1.22	9	متوسطة
10	التكلم بوتيرة واحدة وبصوت منخفض أثناء إلقاء المحاضرة	2.62	1.16	12	متوسطة
11	عدم استخدام أساليب وطرق متنوعة في التدريس.	3,43	1.25	1	متوسطة
12	غياب الدافعية والتحمس للموضوع الذي يدرسه.	3.24	1,23	4	متوسطة

متوسطة	2	1.19	3.38	لا يترك مساحة من الوقت للحوار وطرح الأسئلة في المحاضرة.	13
متوسطة	/	0.69	2,99	المجموع	

2-2- محور الخصائص الشخصية للأساتذة: يظهر من الجدول (5) أدناه أن أعلى متوسط حسابي في محور الخصائص الشخصية للأساتذة بلغ (3.30) وكان للفقرة (10) وتتص على (عدم مطابقة القول مع الفعل حول ما اتفق عليه مع الطلبة) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ (2.03) وكان للفقرة (12) وتتص على (الحقد وعدم التسامح مع الطلبة) وبدرجة تقييم منخفضة. وبلغ المتوسط الكلي لهذا المحور (2.73) وبدرجة تقييم متوسطة.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات محور الخصائص الشخصية للأساتذة وللمحور ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	كثرة غياب بعض الأساتذة وعدم إعلام الطلبة بذلك.	2.99	1.34	8	متوسطة
2	الحديث بأمر خارج إطار المحاضرة.	2.46	1.29	14	متوسطة
3	عدم تقيد بعض الأساتذة بوقت المحاضرة.	2.31	1.22	16	منخفضة
4	عدم المرونة والجمود في التعامل مع الطلبة.	3.03	1.28	6	متوسطة
5	الإفتخار بنفسه والحديث عن حياته الشخصية أثناء الدرس.	3.02	1.27	7	متوسطة
6	تعميم الغضب على الطلبة عندما يغضب على طالب معين.	3.09	1.23	5	متوسطة
7	استغلال الطلبة لقضاء مصالحهم الشخصية.	2.39	1.28	15	متوسطة
8	الحكم على المجتمع بأنه فاسد وميؤس منه بشكل مطلق.	2.19	1.12	17	منخفضة
9	عدم الإعتراف بالخطأ وعدم التراجع عنه.	2.09	1.24	18	منخفضة
10	عدم مطابقة القول مع الفعل حول ما اتفق عليه مع الطلبة.	3.30	1.25	1	متوسطة

متوسطة	2	1.23	3.19	مزاجية المدرس في التعامل مع الطلبة.	11
منخفضة	19	1.19	2.03	الحقد وعدم التسامح مع الطلبة.	12
متوسطة	12	1.22	2.67	عدم التوازن في الردود الإنفعالية والحساسية الزائدة لأنفه الأمور.	13
متوسطة	10	1.18	2.80	عدم تقبل النقد والملاحظات البناءة من طرف طلبته.	14
متوسطة	9	1.13	2.91	الشح في تقديم المعارف رغم ثراه العلمي وسعة إطلاعه.	15
متوسطة	11	1.17	2.79	عدم الإعتناء بحسن المظهر (الهندام).	16
متوسطة	4	1.34	3.11	سوك الإستهانة والإستخفاف بالطلبة.	17
متوسطة	13	1.23	2.51	اللامبالاة وعدم التأكد من إستيعاب الطلبة للمادة العلمية.	18
متوسطة	3	1.21	3.17	المبالغة في إلقاء المواعظ والنصائح بأهمية الإمتحان.	19
متوسطة	/	0,89	2.73	المجموع	

2-3- محور كفاءة الأساتذة:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور كفاءة الأساتذة وللمحور ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	غير متمكن من المادة التي يدرسها.	2.57	1,18	3	متوسطة
2	عدم إعطاء المحاضرة حقها في الشرح.	2.45	1,13	5	متوسطة
3	إهمال أسئلة الطلبة بحجة عدم كفاية الوقت.	2.32	1,17	7	منخفضة
4	التركيز على كم المعرفة في المادة الدراسية.	3.03	1.34	1	متوسطة
5	الإسراع في إعطاء المحاضرات بغض النظر عن فهم الطلبة.	2.49	1,23	4	متوسطة
6	الإنزجاج من الأسئلة أثناء المحاضرة.	2.03	1.18	10	منخفضة
7	التهرب من أسئلة الطلبة واستفساراتهم.	2.41	1.23	6	متوسطة
8	عدم السماح للطلبة بالمناقشة.	2.28	1.18	9	منخفضة
9	الفشل في تحديث وتطوير المادة العلمية التي يدرسها.	2.68	1.18	2	متوسطة

متوسطة	8	1.13	2.35	عدم التمكن من تقديم الدروس وإلقائها شفويا بعيدا عن الإملاء المباشر.	10
متوسطة	/	0.84	2.46	المجموع	

يظهر من خلال الجدول رقم (6) أن أعلى متوسط حسابي في محور كفاءة الأساتذة بلغ (3.03) وكان للفقرة (4) وتتص على (التركيز على كم المعرفة في المادة الدراسية) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ (2.03) وكان للفقرة (6) وتتص على (الإنزعاج من الأسئلة أثناء المحاضرة) وبدرجة تقييم منخفضة. وبلغ المتوسط الكلي لهذا المحور (2.46) وبدرجة تقييم متوسطة.

2- 4- محور إدارة الصف: يظهر من خلال الجدول رقم (7) أدناه أن أعلى متوسط حسابي في محور إدارة الصف بلغ (3.59) وكان للفقرة (3) وتتص على (التشدد في الحضور والغياب وعدم قبول أعذار الطلبة) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ (2.03) وكان للفقرة (5) وتتص على (إبراز أسلوب السيطرة داخل القاعة والشدة الزائدة) وبدرجة تقييم منخفضة. وبلغ المتوسط الكلي لهذا المحور (2.63) وبدرجة تقييم متوسطة.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات محور إدارة الصف وللمحور ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	عدم القدرة على الضبط والمحافظة على الهدوء في المحاضرة.	2.47	1.25	3	متوسطة
2	عدم سماح المدرس للطلبة بدخول المحاضرة بعد دخوله.	3.12	1.28	2	متوسطة
3	التشدد في الحضور والغياب وعدم قبول أعذار الطلبة.	3.59	1.12	1	متوسطة
4	عدم الإلتزام بمواعيد المحاضرات.	2.23	1.43	5	منخفضة
5	إبراز أسلوب السيطرة داخل القاعة والشدة الزائدة.	2.03	1.25	6	منخفضة
6	عدم توفير المناخ المريح للطلبة.	2.39	1.23	4	متوسطة
المجموع		2.63	0.83		متوسطة

2-5- محور العلاقة مع الأساتذة:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور العلاقة مع الأساتذة وللمحور ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	التعالي أو التكبر في التعامل مع الطلبة.	2.50	1.26	14	متوسطة
2	عدم السماح بمناقشة العلامة أو مراجعة الغياب.	2,70	1.34	10	متوسطة
3	عدم إستقبال الطلاب خارج أوقات الدراسة بسرور.	3.18	1,29	6	متوسطة
4	التلفظ بكلمات جارحة مع الطلبة.	2,26	1.22	16	منخفضة
5	عدم الإهتمام بالمشاكل الإجتماعية والنفسية للطلبة.	3.54	1.28	1	متوسطة
6	التمييز في التعامل بين الطلاب والطالبات.	2.61	1.27	12	متوسطة
7	صعوبة التفاعل مع المدرس والخوف من التعامل معه.	3.48	1.23	2	متوسطة
8	عدم إقامة علاقة طيبة مع الطلبة واحترامهم.	2,66	1.36	11	متوسطة
9	عدم مراعاة مشاعر الطلبة.	3.25	1.25	5	متوسطة
10	النقد الجارح لبعض الطلبة عند قيام الطالب بسلوك ما.	3.29	1.23	4	متوسطة
11	التعامل أحيانا بقسوة مع الطلاب.	2.83	1.28	9	متوسطة
12	عدم مراعاة ظروف الطلبة.	3.01	1.34	7	متوسطة
13	معاملة الطلبة بطريقة غير لائقة.	2,27	1,29	15	منخفضة
14	التعامل مع الطلبة باستعلاء وفوقية.	2.51	1.22	13	متوسطة
15	عدم الاستماع لشكوى الطلبة.	2.89	1.28	8	متوسطة
16	إشعار الطلبة بالنقص عندما يوجه إليهم أسئلة أثناء المحاضرة.	3.31	1.27	3	متوسطة
المجموع					متوسطة
		2.89	083	/	

يظهر من الجدول رقم (8) أن أعلى متوسط حسابي في محور العلاقة مع الأساتذة بلغ (3.54) وكان للفقرة (5) وتتص على (عدم الإهتمام بالمشاكل الإجتماعية والنفسية للطلبة) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ

(2,26) وكان للفقرة (4) وتنص على (التلفظ بكلمات جارحة مع الطلبة) وبدرجة تقييم منخفضة. وبلغ المتوسط الكلي لهذا المحور (2.89) وبدرجة تقييم متوسطة.

2- 6- محور التقويم: يظهر من الجدول رقم (9) أدناه أن أعلى متوسط حسابي في محور التقويم بلغ (3.57) وكان للفقرة (16) وتنص على (عدم إنجاء أسئلة الإمتحانات مع محتوى المادة الدراسية) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ (2.65) وكان للفقرة (10) وتنص على (عدم إعطاء الوقت الكافي للإمتحان) وبدرجة تقييم متوسطة. وبلغ المتوسط الكلي لهذا المحور (3.07) وبدرجة تقييم متوسطة.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات محور التقويم وللمحور ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	التأخر في تصحيح الإمتحانات.	2.71	1.36	16	متوسطة
2	عدم السماح للطلبة بمراجعة الإمتحانات.	3.07	1.25	9	متوسطة
3	إدخال الجانب الشخصي في التقدير الأكاديمي.	2.89	1.23	12	متوسطة
4	عدم عدالة التصحيح للإمتحانات.	2.95	1.22	11	متوسطة
5	تدخل المحسوبية والوساطة في العلامات.	2.79	1.27	13	متوسطة
6	عدم العدالة في وضع أسئلة الإمتحان.	3.36	1.36	4	متوسطة
7	قسوة التعامل مع الطلبة أثناء الإمتحان.	3.23	1.47	6	متوسطة
8	المغالاة في وضع العلامات عند بعض المدرسين من أجل الشهرة.	3.31	1.38	5	متوسطة
9	عدم تقديم معلومات كافية عن نوع الإمتحان وطريقة التقويم.	3.01	1,35	10	متوسطة
10	عدم إعطاء الوقت الكافي للإمتحان.	2.65	1.21	17	متوسطة
11	التركيز على الإمتحانات في تقييم الطلبة.	3.19	1,34	7	متوسطة
12	تصعيب أسئلة الإمتحان بقصد التعجيز.	2.75	1.37	15	متوسطة
13	عدم الدقة في تحديد المادة المطلوبة للإمتحان.	3.51	1,29	2	متوسطة
14	التركيز على طريقة واحدة في أسئلة	3.08	1.36	8	متوسطة

				الإمتحانات.	
متوسطة	3	1.31	3.44	عدم وضوح الإجراءات والمعايير المستخدمة في تقويم الطلبة.	15
متوسطة	1	1.29	3.57	عدم إنجاء أسئلة الإمتحانات مع محتوى المادة الدراسية.	16
متوسطة	14	1.23	2.78	عدم توفير البيئة المريحة للطلبة عند إجراء الإمتحانات.	17
متوسطة	/	0,86	3.07		المجموع

2- 7- محور إثارة الدافعية:

يظهر من خلال الجدول رقم (10) أدناه أن أعلى متوسط حسابي في محور إثارة الدافعية بلغ (3.47) وكان للفقرة (9) وتتص على (عدم القدرة على شد انتباه الطلبة وتشويقهم) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ (2.93) وكان للفقرة (10) وتتص على (عدم الاهتمام بالطلبة المتفوقين وإشعارهم بتمييزهم) وبدرجة تقييم متوسطة. وبلغ المتوسط الكلي للمحور (3.25) وبدرجة تقييم متوسطة.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات محور إثارة الدافعية وللمحور ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	عدم طرح أسئلة تستثير فهم الطلبة وتفكيرهم.	3.21	1,19	8	متوسطة
2	عدم القدرة على جعل جو المحاضرة ممتعا ومشوقا.	3.44	1.14	2	متوسطة
3	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.16	1.22	9	متوسطة
4	عدم الإهتمام بمشاركة الطلبة في المحاضرة.	3.41	1.35	3	متوسطة
5	قلة إستخدام المعززات (الحوافز) مع الطلبة.	3.36	1.22	4	متوسطة
6	الإستهزاء بقدرات الطلبة وأرائهم.	2.99	1.18	10	متوسطة
7	إشعارنا بعدم تحمل المسؤولية وعدم الإكتراث.	3.26	1.23	7	متوسطة

متوسطة	5	1.17	3.31	عدم تشجيع الطالب على المثابرة لتحسين وضعه الدراسي.	8
متوسطة	1	1.18	3.47	عدم القدرة على شد انتباه الطلبة وتشويقهم.	9
متوسطة	11	1.13	2.93	عدم الاهتمام بالطلبة المتفوقين وإشعارهم بتميزهم.	10
متوسطة	6	1.23	3.27	عدم الإهتمام بتنمية روح المبادرة والإبداع لدى الطلبة.	11
متوسطة	/	0,87	3.25	المجموع	

مناقشة النتائج:

1- النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: ما أبرز السلوكات غير المرغوب فيها لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة؟

كشفت نتائج الدراسة أن أبرز خمس سلوكات غير مرغوب فيها لدى الأساتذة كما يدركها الطلبة تمثلت في: سلوك التشدد في الحضور وعدم قبول أعذار الطلبة، عدم إنسجام أسئلة الإمتحان مع محتوى المادة الدراسية، عدم الإهتمام بالمشاكل الإجتماعية والنفسية للطلبة، عدم الدقة في تحديد المادة المطلوبة للإمتحان، صعوبة التفاعل مع الأساتذة والخوف من التعامل معهم.

فيما يتعلق بالسلوك الأول: سلوك التشدد في الحضور وعدم قبول أعذار الطلبة.

تعكس هذه النتيجة إدراك الأستاذ الجامعي لدور أساسي من أدواره الوظيفية وهو ضبط الصف وتنظيمه، إذ يعد هذا الدور فعلا محكا أساسيا من محكات الحكم على فعالية الأستاذ الجامعي، فالتعليم الفعال لا يمكن أن يتم في فصل تسوده الفوضى والإضطراب أو تسيطر عليه أجواء القلق والتوتر، وإنما يحتاج إلى الجدية والإهتمام وحسن التفاعل بين أطراف الموقف التعليمي.

وقد يعزى سلوك التشدد في الحضور والغياب إلى أهمية الشعور بالمسؤولية في تطبيق القوانين والتعليمات، أو لإعتقاد بعض الأساتذة أن عدم ممارسة هذه السلوكات قد يؤدي إلى الإخلال بالنظام، مما قد يعيق العملية التدريسية والإنتقاص من قدرتهم في إدارة الصف، كما أن الحرص على تطبيق هذه التعليمات والقوانين قد يدفع بالطلبة على أن يكونوا أكثر جدية والتزاما بها. وقد يعزى هذا السلوك أيضا إلى زيادة

عدد الطلبة في الأقسام الدراسية وما يترتب عليه من عبء وجهد إضافي يبذله الأستاذ للحفاظ على الهدوء والنظام في القسم. ومع ذلك يبدو أن المبالغة في ممارسة هذا الدور قد تشكل عاملا حاسما يهدد علاقة الأستاذ الجامعي بطلبته، فقد أكدت دراسة ميلاي وجونسالفس (2003) Miley & Gonsalves أن من أكثر السلوكات التي تضايق الطلبة من المدرسين سياسة الحضور والغياب، كما تشير دراسة موراي (2000) Murray إلى أن المدرسين لديهم تصور خاطيء حول تصورات الطلبة للمدرس الفعال، فالطلبة بحاجة إلى الإحترام والعدالة من مدرسيهم، بينما يتوقع المدرسون أن الطلبة يتوقعون منهم المحافظة على النظام داخل قاعة التدريس.

فيما يتعلق بالسلوك الثاني: عدم إنسجام أسئلة الإمتحان مع محتوى المادة الدراسية، والسلوك الرابع: عدم الدقة في تحديد المادة المطلوبة للإمتحان.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ماليكو (2007) Malikow التي بينت أن أكثر السلوكات التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس وتغضب الطلبة عدم الدقة في تحديد مادة الإمتحان، وعدم إنسجام أسئلة الإمتحانات مع محتوى المادة الدراسية. وقد يرجع ذلك ربما لكون هذا النوع من السلوكات يثير مستويات عالية من قلق الإمتحان لدى الطلبة، والذي قد يزيد من حدته هو معايشة تجارب سابقة لامتحانات كانت فيه المفاجأة سيدة الموقف، فقد يصاب الطالب أحيانا بالدهشة والحيرة من طبيعة بعض الأسئلة التي يبعد فحواها كل البعد عن ما تلقاه خلال السداسي.

كما أن بعض الطلبة قد يشعرون بالإنزعاج وعدم الرضا من الممارسات التقييمية لبعض مدرسيهم، خاصة وأن عملية تقويم الطلبة غالبا ما تركز وبنسبة عالية على الإختبارات التحصيلية التي تتحدد على أساسها درجة الطالب (العلامة)، ولذلك فقد إستقر في ذهن الطالب اليوم بأن العلامة هي المعيار الوحيد لتحديد مستواه التحصيلي وقدراته التي تؤهله لمهنة الغد. أضف إلى ذلك شعور بعض الطلبة في كثير من الأحيان أن أسئلة الإمتحانات غير عادلة من حيث تغطيتها للمنهج المقرر، ومن حيث مستوى صعوبة الأسئلة، وعدم تهيئة البيئة الصفية المريحة للطلبة أثناء إجراء الإمتحانات.

من هنا يتوجب على الأستاذ الجامعي أن ينوع في أساليب تقويم الطلبة، بحيث لا يقتصر تقييمه للطلبة على نتائج الإختبارات التحصيلية، وذلك من خلال التركيز على

المشاركة الإيجابية وتكليف الطلبة بأنشطة تطبيقية ووظائف متنوعة، كما يتعين على الأستاذ التحكم في الجوانب الإجرائية للعملية التقويمية المبنية على أسس علمية تتوفر فيها شروط الصدق والثبات والملاحظة الموضوعية.

فيما يتعلق بالسلوك الرابع: عدم الإهتمام بالمشاكل الإجتماعية والنفسية للطلبة.

تنفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه دراسة معاوية وأبو غزال (2013) التي أشارت إلى أن من بين أهم عشر سلوكيات غير مرغوب فيها لدى الأساتذة من قبل الطلبة عدم الإهتمام بالمشاكل الإجتماعية والنفسية، وعدم مراعاة ظروف الطلبة. وقد يتضح من خلال هذه النتائج أن الدور الذي ينتظره الطالب من أستاذه لا يقتصر على نقل المعارف وإيصالها إليه، وإنما يتوقع منه أيضا النزول إلى عالمه الوجداني لفهم مشاكله ومعاناته. ومن جهة أخرى يبدو أن الأستاذ الجامعي يهتم في المقام الأول بدوره التقليدي الذي يجب عليه أن يؤديه كمدرس، فالإهتمام بالمهام الأكاديمية والتدريسية أكثر أهمية على ما يبدو بالنسبة لبعض الأساتذة من الإهتمام بمشاكل الطلبة وهمومهم وبناء علاقات معهم.

كما أن بعض الأساتذة الجامعيين يعتقدون بأن فتح قنوات الإتصال الإنساني مع الطالب قد تؤثر سلبا على موضوعية ومصداقية تقييمه للطالب، أو أن هذه القنوات قد تقلل من هيبة المدرس وتضعف من دوره القيادي، وتجعل العلاقة الإنسانية تغطي على هذا الدور. غير أن ما يجب التنبيه إليه هو أنه يتوجب على الأستاذ أن يحقق توازنا مقبولا قدر المستطاع من خلال أخذه بعين الإعتبار لأهمية علاقة المدرس بالطالب، فهي مسألة حيوية وحساسة تؤثر في الموقف التعليمي إلى حد بعيد، وتزيد من إحتتمالات تبني الطلبة لإتجاهات إيجابية نحو الموقف التعليمي والأستاذ الجامعي بشكل كبير.

وما يمكن قوله في هذا الإطار أن العملية التعليمية ليست مجرد سرد للمعلومات وتعليم الطالب مهارات ما، بل موقف إنساني تتفاعل فيه شخصيتين بكل ما تحمل كل واحدة من مكونات خاصة. كما أن نجاح العملية التعليمية يتوقف على قدرة الأستاذ على تكوين وبناء علاقة ثقة مع المتعلمين أخذا بعين الإعتبار فضاءهم الوجداني...، فعملية التدريس هي عملية تواصلية في المقام الأول، وهي عملية تتفاعل دائم متبادل ومثمر بين الأستاذ من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى، مما

يستدعي ضرورة وجود علاقة إنسانية إيجابية بين أطراف العملية التعليمية لما تنطوي عليه هذه العلاقة من نتائج إيجابية تساهم في خلق جو الود والإحترام والتفاعل النشط بين الأستاذ والطالب (يخلف، 2013: 56).

فيما يتعلق بالسلوك الخامس: صعوبة التفاعل مع الأساتذة والخوف من التعامل معهم. يؤكد إبراهيم حسب الله (2005) كما ورد في (مشري و لشهب، 2013: 65) أن إدارة الموقف التعليمي تستوجب تحسين عملية التفاعل داخل القسم مما يؤثر بدوره على دافعية الطالب وتحصيله، و يساهم في زيادة حيوية الطلاب من خلال تحريرهم من حالة الصمت السلبية والإنسحابية إلى حالة المناقشة، وتبادل وجهات النظر، والمساعدة على إكتساب اتجاهات إيجابية نحو المدرس والمادة الدراسية، حيث تنمي مهارات الإستماع والتعبير والمناقشة بما يوفره المدرس لطلابه من أمن وعدالة وديمقراطية، كما أنها تساعد المدرس في تطوير طريقته في التدريس عن طريق إمداده بمعلومات حول كل من سلوكه التدريسي داخل الفصل ومعايير السلوك المرغوب فيه،

وبهذا الصدد تشير إيقارب (2013) أن أهمية الإتصال والتفاعل الصفي تبرز كأحد مجالات التدريس التي ينبغي على الأستاذ أداءها بمستوى عال من الإتقان باعتبار أن هدف عملية التدريس هو محاولة نقل المتعلم من وضعية إلى وضعية أخرى، غير أن هذا النقل اللامادي (المعرفي، أو الإنفعالي أو السلوكي) لن يكون مجديا ما لم يتم في إطار تواصل، أي أن درجة التأثير والتغيير في سلوك المتعلم تتأثر بطبيعة الإتصال وبدرجة التفاعل الصفي معيارا لكفاية الأستاذ في عمله، والتي يمكن تحديدها في قدرة الأستاذ على: مخاطبة الطلاب بأسمائهم أثناء عملية التعليم والتعلم، التعبير عن المشاعر الإيجابية نحو الطلاب وأعمالهم الصفية، التحلي بروح الفكاهة وتوظيفها بالشكل المناسب، مراعاة إستخدام نبرات الصوت بإنفعالات متنوعة...، القدرة على ضبط النفس إذا تعمد بعض طلابه إستفزازه، إستعمال التعبيرات والألفاظ الودية أثناء تفاعله مع الطلاب، والرد على أسئلة الطلاب بصدق ورحب.

2- النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني: ما أبرز أبعاد السلوكات غير المرغوبة لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن أبرز أبعاد السلوكات غير المرغوب فيها لدى الأساتذة كما يدركها الطلبة كانت في بعد إثارة الدافعية، بعد التقويم، طريقة التدريس، العلاقة مع الأساتذة، بعد الخصائص الشخصية، إدارة الصف، وأخيرا بعد الكفاءة.

ففي مجال إثارة الدافعية أظهرت نتائج الدراسة أن السلوكات غير المرغوبة لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة مرتبة على النحو التالي: عدم القدرة على شد انتباه الطلبة وتشويقهم للدرس، عدم القدرة على جعل جو المحاضرة ممتعا ومشوقا، عدم الإهتمام بمشاركة الطلبة في المحاضرة، قلة استخدام المعززات مع الطلبة، عدم تشجيع الطالب على المثابرة لتحسين وضعه الدراسي، عدم الإهتمام بتتمية روح المبادرة والإبداع لدى الطلبة، إشعار الطلبة بعدم تحمل المسؤولية وعدم الاكتراث.

إن إهتمام الطلبة بكفايات الأستاذ في مجال إثارة الدافعية ينم على معرفتهم وإدراكهم لأهمية هذه السمة وعلاقتها الإيجابية بعملية تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي، مما ينعكس على تصوراتهم وتقييمهم لمدرسيهم وقدرتهم على تمييز السلوكات غير المرغوبة فيها، فهناك من الأساتذة من يركز على نمط التعليم المباشر، فيدخل إلى القاعة ويبدأ في الدرس دون تمهيد أو تقديم أو تهيئة نفسية للطلاب...، وهذا ما ينتج عنه الملل وعدم الإنتباه (شرود الذهن)، فيشعر الطلاب بصعوبة متابعة الدرس؛ كما أن المبالغة في هذا الأسلوب يجعلهم ينفرون من هذه المادة. وهذا لا يعني بالضرورة أن الأساتذة لا يمتلكون الكفايات التعليمية في هذا المجال، بل قد يرجع ذلك إلى أنهم لا يقومون بتوظيفها في سلوكات عملية فاعلة تسهم في إحداث التغيرات المطلوبة، بسبب تعاملهم مع أعداد كبيرة من الطلبة داخل قاعة المحاضرة.

فأستاذ الجامعة اليوم - كما تشير إلى ذلك الباحثة سعاد سالم السبع من كلية التربية بصنعاء- يدرك تماما أن طالب الجامعة لم يعد ذلك الطالب الذي يدخل القاعة وكله أذان صاغية لما يملأ عليه من الأفكار والمعلومات .. فطالب الجامعة اليوم صار نتاج العولمة في كل شيء من حوله، ولذلك يجد أستاذ الجامعة نوعيات جديدة من الطلبة لم يكونوا معروفين في التعليم الجامعي، فمعظمهم إما أن يكون مطلعاً وصديقاً لمواقع الإنترنت فيأتي متصيداً لأخطاء الأستاذ ونشرها، أو يكون محبطاً غير مبالي بما يقول الأستاذ، وحضوره يكون جسداً فقط من أجل الشهادة، أو لمأرب أخرى..

فالتدريس الجامعي لم يعد مجرد معلومات يلقونها الأستاذ في القاعة، ويسجلها الطلبة، إنه تدريس نوعي ينشط الأفكار والرؤى والمهارات التي يمتلكها الطلبة، ويعمل على تحفيزها للظهور، وتحفيزهم لاستثمارها في عملية التعلم الذاتي والمستمر .. لذلك لا بد أن يكون الأستاذ الجامعي قادراً على إحداث صدمة معرفية وفكرية ومهارية جديدة للطالب الجامعي حتى يشعر الطالب بقيمة الوقت الذي يقضيه في القاعة ويستثمره في

تنمية مهاراته... لا يقبل طالب الجامعة اليوم أن يقعد أمام الأستاذ ساعتين إلى ثلاث ساعات يستمع إليه كما يستمع إلى نشرة الأخبار، ولذلك فأبي أستاذ لا يستحوذ على حواس الطالب المختلفة ويفعلها أثناء التدريس لا شك سوف يجد مشقة في استبقاء طلبته وغرس مفهوم القدوة لديهم... فالتدريس الجامعي عملية حيوية تفاعلية، الغرض منها تحريك الحواس المختلفة لتقوم بدورها في ملاحظة الواقع ورصد ما يحيط بالطالب بدقة وموضوعية، وممارسة الانتقاء والتقييم والإضافة الإبداعية في ضوء معايير محددة.

وقد يرجع تركيز بعض الأساتذة على نمط التعليم المباشر إلى قناعتهم بضرورة التركيز على تعليم محتوى المادة الدراسية في المحاضرة، وأن البعض منهم يعتقد بأن روح الدعابة والمرح الموجهة لإستثارة الدافعية والتقليل من الملل ليس لها علاقة بفعاليتهم التدريسية، وبهذا الصدد تشير نتائج دراسة مورجان وكورس كاجن (2001) Morgan & Korschgen كما وردت في (معاوية وأبو غزال، 2013: 630) أن 81 % من النشاطات التدريسية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس تركز على محتوى المادة التعليمية. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ليفي وباتس (2002) Levy, Petes التي بينت أن أفضل المساقات التي درسها الطلبة حسب تصوراتهم كانت فيها البيئة الصفية مريحة ومحتواها ممتعا، ويتصف فيها عضو هيئة التدريس بالدفاء والدعابة، والحماس للموضوع الذي يدرسه، ويستخدم طرق تدريس متنوعة.

ويؤكد بن بريكة (2013 : 125) بأن مجال إستثارة دافعية الطلبة للتعلم من المميزات التي يجب أن يتصف بها الأستاذ الفعال. كما أن التشويق للدرس يزيد من انتباه الطالب وتركيزه، ويتحقق هذا باستخدام الطرفة العلمية الهادفة، وهذه الأخيرة ليست وليدة المصادفة بل تحتاج إلى بحث ومطالعة واهتمام من قبل الأستاذ... فالأستاذ الجامعي بحاجة إلى روح الدعابة والمرح أثناء الدرس... (دون المس بكرامة الطالب أو تعطيل للدرس أو تضييع للوقت) مع تنمية روح التفاؤل والنظر للأمور من زاويتها الإيجابية، والناس بصورة عامة والمتعلمون بصورة خاصة يميلون للشخص الاجتماعي المتفائل المرح... و ينفرون من الشخص المتهمج (تقيل الظل) وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالأستاذ.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة تام وآخرون (2009) Tam et al, التي أظهرت أن أفضل أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة يقومون بتوظيف إستراتيجيات تدريسية تركز على مشاركة الطلبة في التعلم واستثارة دافعتهم. وقد يعزى

غياب توظيف إستراتيجيات المشاركة التي يعتبرها الطلبة من السلوكيات غير المرغوبة فيها إلى خشية بعض الأساتذة من حدوث الفوضى في حالة إتاحة الفرصة للطلاب للمناقشة والمشاركة في العمل، لكن في الواقع تتم العملية التعليمية بفاعلية إذا أتيحت فيها فرص التعاون والمناقشة... ويتمثل دور الأستاذ هنا في تدريب الطلاب على تبادل الخبرات بشكل منظم، وتعليمهم أساليب التواصل دون مضايقة بعضهم بعضاً، وتدريبهم على الإستماع والإصغاء للآخرين وتقبل الرأي الآخر ومناقشته بموضوعية. فالأستاذ المحنك هو الذي يفكر دائماً في الطريقة التي تشد انتباه الطلاب للدرس، وتنمي فيهم الرغبة في التعلم وحب المادة الدراسية من خلال أنشطة وأعمال تستثير دافعيتهم وتدريبهم على التعلم الفعال المرتكز على المناقشة وفرص إبداء الرأي والإستنتاج واكتساب ملكة النقد والتقويم لديهم، لتصبح الرغبة في التعلم نابعة من المتعلم نفسه.

وفيما يتعلق بتشجيع الطلبة على المثابرة لتحسين وضعهم الدراسي، والإهتمام بتنمية روح المبادرة والإبداع لديهم، واستخدام المعززات معهم، يقدم قطامي يوسف وقطامي نايفة (1998) كما ورد في (بن ربيعة، 2013: 151 - 152) مجموعة من الإقتراحات التي يمكن أن تكون ذات فائدة للمدرسين في جهودهم الرامية لتحقيق الإتصال الناجح وإذكاء الدافعية لديهم، ومن بينها: إستخدام الألفاظ التي تشعر الطلاب بالإقدام، تقبل آراء ومشاعر الطلاب وأفكارهم سواء كانت سلبية أم إيجابية، تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والإستفسار والإهتمام بهذه الأسئلة، تقديم تغذية راجعة ودون الإعتماد على إصدار الأحكام، إستخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع على المشاركة من غير إسراف أو تقتير وفي الوقت المناسب. وعن أهمية التعزيز يشير بن بريكة (2013) أن الدراسات دلت على أن التعزيز أقدر على إحداث تعديل السلوك وتحقيق الإستمرار أو الديمومة المرغوب فيها.

أما فيما يتعلق بمجال التقويم فقد أظهرت نتائج الدراسة أن السلوكيات غير المرغوبة لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة كانت مرتبة على النحو التالي: عدم إنسجام أسئلة الإمتحان مع محتوى المادة الدراسية، عدم الدقة في تحديد المادة المطلوبة في الإمتحان، عدم وضوح الإجراءات والمعايير المستخدمة في تقويم الطلبة، عدم العدالة في وضع أسئلة الإمتحان (أسئلة الإمتحان لا تتوزع بشكل جيد على محتويات المقرر الدراسي)، المغالاة في وضع العلامات عند بعض المدرسين من أجل الشهرة، القسوة في التعامل مع الطلبة أثناء الإمتحان، التركيز على الإمتحانات في تقييم الطلبة،...

إن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة تدل على أن الطلبة يولون أهمية بالغة لعملية التقويم، وهذا ربما يرجع لإعتقادهم بأن العلامات التي يتحصلون عليها تعتبر في الأخير هي المعيار الأول والأساسي في الانتقال إلى الأقسام العليا وتمكينهم من الحصول على الشهادة؛ غير أن هذا لا ينقص من درجة وعيهم بأوجه القصور التي قد تتخلل عملية التقويم عند البعض من مدرسيهم، إذ أنهم يشعرون بعدم الرضا والإنزعاج من عدم وضوح الإجراءات والمعايير المستخدمة في عملية تقويمهم، كما أنهم يشعرون أحيانا بعدم الإنسجام بين أسئلة الإمتحان ومحتوى المادة الدراسية، بالإضافة إلى مغالاة بعض الأساتذة في وضع العلامات، والتعامل بقسوة مع الطلبة أثناء الإمتحان، حتى لا تجد أن بعض الأساتذة يعملون على تسقيف العلامات بحيث لا تتجاوز درجة محددة، مما قد يجعل البعض من الطلبة يخبرون حالة من العجز المكتسب، فتجدهم يكتفون بالعمل من أجل نقادي العلامة الإقصائية على أحسن تقدير لأنهم يعلمون مسبقا بأنه مهما اجتهدوا فلن يصلوا إلى الإجابة التي ترضي أستاذهم. الشيء الذي يؤدي بهذه الممارسات وغيرها من الممارسات السلبية في العملية التقويمية إلى أن تصبح بالنسبة لكثير من الطلبة خبرة تعليمية غير سارة، مما ينتج عنه زيادة القلق والتوتر المرتبطتين بعملية التقويم والإمتحانات.

إن نتائج الدراسة الحالية تتفق إلى حد بعيد مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة ماليكو (2007) Malikow التي بينت أن أكثر السلوكات التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس وتغضب الطلبة عدم الدقة في تحديد مادة الإمتحان، وعدم إنسجام أسئلة الإمتحانات مع محتوى المادة الدراسية. كما أظهرت نتائج دراسة موراي (2000) Murray أن عدم وضوح الإجراءات والمعايير المستخدمة في تقويم الطلبة، وغياب العدالة في إعطاء العلامات تعد من بين السلوكات التي تسبب إزعاجا للطلبة.

كما تتفق نتائج الدراسة أيضا مع دراسة معاوية وأبو غزال (2013) التي توصلت نتائجها إلى أن أكثر السلوكات غير المرغوبة التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة هي: التركيز على طريقة واحدة في أسئلة الإمتحانات، قسوة التعامل مع الطلبة أثناء الإمتحان، تدخل المحسوبية والوساطة في العلامات، عدم العدالة في وضع أسئلة الإمتحان، صعوبة أسئلة الإمتحان بقصد التعجيز، وعدم تقديم معلومات كافية عن الإمتحان. وقد أعزى الباحثان هذه النتيجة إلى افتقار أعضاء هيئة التدريس للمهارات والكفايات اللازمة للتقويم التربوي، وعدم التأهيل المناسب لأعضاء الهيئة

التدريسية، إذ يشكل موضوع التقويم التربوي عنصرا هاما وأساسيا في العملية التدريسية. كما أعزى الباحثان سبب بعض الممارسات السلبية في عملية التقويم إلى اعتقاد عضو هيئة التدريس أن مسؤولية الإمتحانات وما يترتب عليها من نتائج ترتبط به، وليست من مسؤولية الطلبة إبداء أية وجهة نظر في طريقة إعداد الإختبارات أو تحديد العلامات وتفسيرها.

والواقع أنه ما يجب التنبيه إليه في هذا المجال هو التأكيد على أهمية التقويم المستمر والتكويني (أو ما نسميه اليوم بجامعاتنا المراقبة المستمرة)، وعلى ضرورة أن يكون التقويم موضوعيا وعلى أساس المستوى الفعلي للطلبة بعيدا كل البعد عن الإعتبارات الشخصية، فحقيقة التقويم هو أنه عملية تشخيصية وقائية وعلاجية الهدف منه التعرف على مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة.

أما فيما يتعلق بمجال **طريقة التدريس** فقد أظهرت نتائج الدراسة أن السلوكات غير المرغوبة لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة كانت مرتبة على النحو التالي: عدم إستخدام أساليب وطرق متنوعة، غياب مساحة من الوقت للحوار وطرح أسئلة من جانب الطلبة أثناء المحاضرة، عدم الإهتمام بالجانب العملي للمادة الدراسية، غياب الدافعية والتحمس للموضوع الذي يدرسه، عدم القدرة على إيصال المعلومات بشكل ملائم، وإلقاء المحاضرة بأسلوب التلقين.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أشار إليها مقابلة وأبو غزال (2013) كدراسة ليفي وبيترس (1998) Levy & Peters التي أظهرت نتائجها أن أفضل المساقات التي درسها الطلبة حسب وجهة نظرهم إستخدم فيها أعضاء هيئة التدريس أساليب وطرق تدريس متنوعة؛ كما تتفق مع ما أشارت إليه دراسة كسياو وتسهو (2003) Xiao & Zhu التي بينت نتائجها أن أهم خصائص المدرسين التي يفضلها الطلبة، إستخدامهم عدد كبير من الأمثلة ذات العلاقة بمحتوى الموضوع الذي يدرسه، وطريقة المناقشة أثناء المحاضرة مما يساعد على الفهم والإستيعاب وتوضيح العلاقة بين الجانب النظري والجانب العملي للمادة. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه العمامرة (2006) كما ورد في (مشري ولشهب، 2013: 62) بأن نتائج العديد من الدراسات تشير إلى أن المدرس الفعّال يجب أن يمتلك القدرة على إيصال المعلومات ببسر، واستخدام طرق تدريس متنوعة، الطلاقة والجدية والحماس

للتدريس، وإستثارة إستجابات المتعلمين...، التنوع في الأسئلة ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وفهم حاجاتهم ورغباتهم ومنطلقاتهم.

وبناء على ما سبق يتبين لنا مدى حاجة الأستاذ الجامعي إلى كفاءة بيداغوجية تمكنه من تكوين الطلبة على التفكير الناقد، وحل المشكلات القائمة وإتقان محتوى الدراسة، وقد إتفق الباحثون على أن فعالية التدريس تتوقف بدرجة عالية على البيداغوجيا المعتمدة من قبل الأستاذ، حيث توصل بورتر (1988) إلى أن معرفة المادة الدراسية في فعالية التدريس غير كافية لتحقيق التدريس الفعال الذي يضمن الفهم الجيد لأغلبية المتعلمين على إختلافهم وتباين قدراتهم على التحصيل، فينبغي على الأستاذ الجمع بين معرفة المادة والبيداغوجيا ومعرفة خصائص المتعلمين. وتتمثل هذه المعرفة البيداغوجية في طرائق ومناهج التدريس، وكذا الأطروحات التربوية حول التدريس الفعال وتقنيات البحث العلمي. ولذلك تؤكد بعض الدراسات (مثل: المطوع، 1988؛ الخليجي، 1990) على حاجة الأستاذ الجامعي للتأهيل والإعداد التربوي، كما أن الدول المتقدمة ألحقت بالجامعات كليات التربية والتعليم هدفها الأساسي الإعداد التربوي البيداغوجي لهيئة التدريس للرفع من مستواه وكفاءته (الصاوي، 1999: 52).

أما فيما يتعلق بمجال **العلاقة مع الأساتذة** فقد بينت نتائج الدراسة أن السلوكات غير المرغوبة لدى الأساتذة من وجهة نظر الطلبة كانت مرتبة على النحو التالي: عدم الإهتمام بالمشاكل الإجتماعية والنفسية للطلبة، صعوبة التفاعل مع المدرس والخوف من التعامل معه، إشعار الطلبة بالنقص عندما يوجه إليهم الأسئلة أثناء المحاضرة، النقد الجارح لبعض الطلبة عند قيامهم بسلوك ما، عدم مراعاة مشاعر الطلبة، عدم إستقبال الطلاب خارج أوقات الدراسة بسرور.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أوردتها مقابلة وأبو غزال (2013) كدراسة ليفي وبيترس (1998) Levy & Peters التي أظهرت أن مهارات التواصل هي أكثر السمات أهمية بالنسبة للمدرس الفعّال من وجهة نظر الطلبة، ودراسة موراي (2000) Murray التي أظهرت أن من بين السلوكات التي تزجح الطلبة من عضو هيئة التدريس صعوبة الوصول إليه والتعامل معه، وذهبت نتائج دراسة ولش ومافيني (1994) Walsh & Maffie إلى أبعد من ذلك، حيث تشير إلى أن من بين السلوكات التي يرغبها الطلبة في أساتذتهم تكمن في معاملتهم كأصدقاء، وإمكانية

التواصل معهم قبل وبعد المحاضرة، واللقاء التحية على الطلبة أثناء مقابلتهم خارج الصف الدراسي.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية إلى حد بعيد مع نتائج دراسة مقابلة وأبو غزال (2013) التي توصلت إلى أن من بين أهم السلوكيات غير المرغوبة لدى هيئة أعضاء التدريس تمثلت في عدم الإهتمام بالمشاكل الإجتماعية والنفسية للطلبة، والتعامل أحيانا بقسوة مع الطلبة، والنقد الجارح لبعض الطلبة عند قيامهم بسلوك ما، وصعوبة التعامل مع المدرس والخوف من التعامل معه، وعدم سماع المدرس للطلبة عند مراجعته بشأن العلامات أو الغياب.

وقد أعزى الباحثان (مقابلة وأبو غزال، 2013: 632) هذه النتيجة إلى أن العلاقة بين الأستاذ والطالب لا تقوم بطريقة عفوية، بل لا بد لها من تخطيط مقصود بين أقطابها، ويتوقف نجاح هذه العلاقة على ما يتمتع به الأستاذ من سمات وخصائص شخصية، وعلى ما يتمتع به الطالب من خصائص إيجابية، والتزامه بمعايير السلوك المرغوب فيه وقواعده. وقد تعزى إلى ما يتوقعه كل منهما من الآخر؛ فقد أشارت دراسة شيكرن وجامسن (Chickering & Gamson (1991) إلى اختلاف التوقعات المترتبة على العلاقة بين الطلبة والأساتذة، فالطلبة يتوقعون أن تقوم العلاقة على الإحترام والتعاطف مع مشاكلهم، بينما يسعى الأساتذة إلى أن يكون الهدف من العلاقة واضحا ومحددا، وأن تكون في خدمة العملية التعليمية. كما أظهرت دراسة بار وفالوريوس (Parr & Valerius (1999 أن ما يمارسه الطلبة من سلوكيات تؤثر في انطباعات مدرسيهم عنهم، فقد يكون الهدف من محاولة الطلبة إقامة علاقات مع مدرسيهم الحصول على انتباههم والشعور بالتقدير والإحترام أو للتأثير على عملية تقييم المدرسين لهم بطريقة غير مباشرة.

وفي ذات السياق يشير بن بريكة (2013) أن "العديد من الأساتذة يعتقدون أن التواصل مع الطالب ومعاملته بطريقة حسنة تقلل مكانة وهيبة الأستاذ...، والواقع أن هؤلاء الأساتذة يخلطون بين (التواضع والمعاملة الحسنة) من جهة و (احتقار شخصيتهم والتسيب) من جهة أخرى؛ فالقائد المحنك هو الذي نجده متواضعا دون استهانة أو تقليل من شخصيته (بن بريكة، 2013: 122). كما أن المدرس الواعي يتفهم أخطاء طلابه ويعالجها بسعة صدر رحب بعد إدراك دوافعها، واتخاذ منها موقفا متعتقلا، فالنقد البناء ليس الإنتقاد الساخر الجارح...، لكن على المدرس تزويد المخطئ بتغذية راجعة هادفة

بناءة تعينه على الوعي بسلوكه وتعديل الجانب السلبي فيه دون إكراه (بن بريكة، 2013 : 116).

إن إستعداد المدرس لبذل الجهد من أجل بناء علاقات إجتماعية إيجابية مع طلابه وإتقان مهارة الإصغاء لما يقوله الطلاب، وتشجيعهم على المناقشة المقترحة والتفكير بعمق تعد من بين المهارات الإجتماعية التي تساعده على تحسين تفاعله مع طلابه وكسب ثقتهم مما يدفعهم للإلتزام بتعليماته، فيهيئ لهم فرص التوافق والإنسجام وتكامل الجهود ويساعدهم على تطوير أنفسهم والإرتقاء بمستوياتهم المعرفية والنفسية. وفي هذا السياق يؤكد التل وآخرون كما ورد في (مشري ولشهب، 2013 : 65): "أن هناك دراسات متعددة أظهرت أن المدرسين الذين يتصفون بالأصالة والتعاطف والإهتمام بالعمل والحس بالمسؤولية يتميز طلابهم بالثقة في الذات، ويصلون إلى مستوى أعلى في التفكير وحل المشكلات، كما يكونون أكثر إبداعا وتلقائية ومبادرة في النشاط والمناقشة، ويستمتعون بالتعلم أكثر".

كما يشير رياض عزيز هادي (2009: 51) أن " شعور الطلبة باهتمام أستاذهم بمشكلاتهم يزيد من محبتهم واقترابهم منه وذلك من شأنه أن يخلق أجواء مريحة أثناء الدرس وخارجه...ولكي يكسب الأستاذ الجامعي احترام ومحبة طلبته عليه أن يعاملهم جميعا بالعدالة والإنصاف وأن لا يميز بينهم إلا على أساس علمي... إذ أن أسوأ ما يشعر به الطلبة تجاه أستاذهم هو شعورهم بأنه يميز بينهم على أسس غير موضوعية. فهذا التمييز إذا ما حدث سوف يكون من شأنه تشويه صورة الأستاذ الجامعي بوصفه قدوة وراع لطلبته وهذا بدوره يفقد الطلبة الشعور بالأمان وبالاطمئنان لديهم... ، فعلى الأستاذ الجامعي أن يتعامل مع طلبته كما يتعامل الأب مع أبنائه داخل أسرته، وعليه أن يدرك أن الإخلال بذلك يرتب عليه مسؤوليات أخلاقية وعلمية خطيرة "

الإقتراحات:

- ضرورة تنظيم دورات تكوينية في إطار أيام دراسية أو ملتقيات علمية لتدريب الأساتذة على الجوانب الإجرائية للعملية التقييمية المبنية على أسس علمية تتوفر فيها شروط الصدق والثبات والملاحظة الموضوعية.
- الإهتمام بأراء الأساتذة ومواقفهم وتصوراتهم فيما يخص القضايا والمسائل المتعلقة بالتقييم، وهذا من أجل تدارك النقائص وتعزيز مواطن القوة.

- ضمان وجود نظام تقويم فعال ومناسب يركز على توظيف أدوات قياس ملائمة ويهدف إلى رفع أداء المتعلمين الأكاديمي ومساعدتهم على الإنجاز والتحصيل وليس الهدف منه زرع التوتر والقلق لدى الطالب والإنتقام منه.

- إدراج التكوين البيداغوجي ضمن سياسة التكوين الدائم للأستاذ الجامعي بغرض تحسين مستوى التعليم في الجامعة والرفع من كفاءة الأداء وتحقيق فعالية أكبر. مع التأكيد على أن تكوين الأستاذ الجامعي وتأهيله ينبغي أن لا يقتصر على المدرسين الجدد. إذ من المفيد جدا أن يدخل أعضاء هيئة التدريس كافة في دورات يتم عن طريقها اطلاعهم على الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم التي تتطور اليوم بوتيرة سريعة.

- إهتمام المدرسين بإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية وكذلك استخدام طرق تدريسية متنوعة لزيادة فعالية التدريس وشد إنتباه الطلاب.

- ضرورة العمل على تنمية السمات الشخصية والمقومات المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي وذلك من أجل تحسين أدائهم والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمهني.

- ضرورة الأخذ بمبدأ التكوين المهني للمدرس الجامعي، حيث إن التغيير هو سمة العصر وأن سرعة هذا التغيير لمواكبة التطور المتسارع يقضي بأن ينظر باهتمام إلى عملية إعداد المدرس الجامعي وإدخال الثقافة التكنولوجية في برامج الإعداد لتزويده بالمعرفة التقنية وأساليب توظيفها.

- إجراء دراسات أخرى حول موضوع تقويم الأستاذ من وجهة نظر الطالب لأن هذا الأخير هو محور العملية التعليمية، ومن تم يتحتم علينا أخذ وجهة نظره حول الموضوع.

المراجع:

يقارب، فريدة (2013). مدى التزام الأستاذ بقواعد التدريب الفعال، مجلة البحوث التربوية والتعليمية (مخبر تعليم- تكوين- تعليمية)، المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة، العدد 4، الجزائر.

الأسود، الزهرة وجعفرور، ربيعة (2012). الأستاذ الجامعي المكون: خصائصه وكفاياته - دراسة ميدانية من وجهة نظر المتكويين بالمدرسة العليا للأساتذة- مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة، العدد الأول.

-السبع، سعاد سالم. التدريس الجامعي وانتقاء عضو هيئة التدريس، كلية التربية، جامعة الصنعا. الموقع الإلكتروني للبوابة العربية.

الصاوي، محمد وجيه البستان (1999). دراسات في التعليم العالي المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الكويت.

بن بركة، عبد الرحمان (2013). مدى ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لمهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ "دراسة ميدانية"، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة، العدد 3، الجزائر.

بن ربيعة، يوسف (2013). إستراتيجية الإبداع التعليمي على ضوء الإدارة الصفية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة، العدد4، الجزائر.

ربوح، لطيفة وسنتيني، مليكة (2012). صفات الأستاذ من وجهة نظر الطلبة (المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة - أنموذجا)، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة، العدد 2.

مشري، سلاف ولشهب، أسماء (2013). التدريس الفعال وعلاقته بالتفاعل النفسي الإجتماعي داخل الفصل الدراسي، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة، العدد4، الجزائر.

مقابلة، نصر وأبو غزال، معاوية (2013). السلوكات غير المرغوبة لدى أعضاء التدريس من وجهة نظر طلبة اليرموك: دراسة مسحية، مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 27 (3): 599-638.

- هادي، رياض عزيز (2009). أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي، مركز التطوير والتعليم المستمر، سلسلة ثقافة جامعية، بغداد، المجلد الأول، العدد الأول.

يخلف، بلقاسم (2013). الإنزياح النفسي وتداعياته على الإدارة الصفية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة، العدد 3، الجزائر.