

السلوكات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك:
دراسة مسحية

The Undesirable Behaviors Practiced by Faculty Members from the Points of View of Yarmouk University Students: A Survey Study

نصر مقابلة، ومعاوية أبو غزال

Naser Magableh & Muawiah Abu-Ghazal

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن

بريد الكتروني: magableh@yu.edu.jo

تاريخ التسليم: (٢٠١٢/٧/٢٩)، تاريخ القبول: (٢٠١٢/١٢/٢)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز السلوكات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت مجالات هذه السلوكات تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي ومستواه الدراسي. تألفت عينة الدراسة من (١٢٧٨) طالباً وطالبة (٤٧٥ ذكوراً و٨٠٣ إناثاً)، من جميع كليات جامعة اليرموك. كشفت النتائج أن أكثر السلوكات غير المرغوبة كانت: التركيز على طريقة واحدة في أسئلة الامتحانات، وإعطاء قدر كبير من المعلومات في المحاضرة الواحدة، والتركيز على المادة الدراسية والتقليل من الأنشطة، والتشدد في الحضور والغياب وعدم قبول أذكار الطلاب، وعدم الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية والنفسية للطلبة، وعدم مراعاة ظروف الطلبة، وقسوة التعامل مع الطلبة أثناء الامتحان، وتدخّل المحسوبيّة والواسطة في العلامات، ومزاجية المدرس في التعامل مع الطلبة. كما بينت النتائج أن الترتيب التنزلي لمجالات السلوكات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس جاء على النحو التالي: التقويم، فالعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، فمجال إثارة الدافعية، ثم إدارة الصف وتنظيمه، ثم طريقة التدريس، فالخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس، وأخيراً الكفاءة الأكاديمية. كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مجال طريقة التدريس والكلية لصالح الكليات العلمية، ومتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الرابعة والسنة الثالثة. أما في مجال الخصائص الشخصية والعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس فقد وجدت فروق لصالح الذكور، لكنها لصالح الإناث في مجال إدارة الصف. أما في مجال كفاءة أعضاء هيئة التدريس، فقد كانت الفروق لصالح السنة الرابعة والثالثة. وفي مجال إثارة الدافعية والتقويم كانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية.

الكلمات المفتاحية: السلوكات غير المرغوبة، طلبة جامعة اليرموك، هيئة التدريس.

Abstract

This study aimed at investigating the most common undesirable behaviors of Yarmouk University faculty members. and The Possible differences due to student gender, academic level or faculty. The sample consisted of (1278) undergraduate students (803 female, 475 male), covering all the faculties of Yarmouk university. The results showed that the most common undesirable behaviors among faculty members were: focusing on one method in examinations, presenting much information during one lecture, focusing on subject matter and neglecting practical activates, not to accept student excuses for nonattendance, no concern about students psychosocial problems, not to consider students conditions, tough monitoring students during examinations, bias in students grades, and being moody. The fields of undesirable behaviors were ordered as follows: Evaluation, relationship with faculty members, motivation, class management, teaching methods, personal characteristics, and academic competence. Moreover the results revealed significant differences in the field of teaching methods and faculty, in favor of scientific faculties. Significant differences were found in the field of relationship with faculty members in favor of male students. But in class management, the differences were in favor of female students. Regarding the competence faculty members, significant differences were found due to academic level, and faculty in favor of scientific faculties. Regarding motivation and evaluation, significant differences were founded in favor of humanistic college.

Key words: Undesirable Behaviors, Yarmouk University Students, Faculty members.

مقدمة

تعد الجامعات من أهم المؤسسات التربوية التي تحتضن الشباب، لما تؤديه من أدوار هامة تتمثل في ترسيخ المعرفة في أذهان الطلبة، وإكسابهم خبرات علمية متخصصة متعمقة، والارتقاء بأساليب تفكيرهم وصقل شخصياتهم وإثراء خبراتهم الاجتماعية، بما توفره الجامعة من أنشطة طلابية متنوعة يختبر من خلالها الطالب قدراته ومستوى إمكاناته واستقلاليتة وتميزه وتأكيد له ذاته؛ مما سينعكس إيجابياً على فهمه الأفضل والواقعي لذاته، وسهولة اندماجه في المجتمع وتكيفه الأمثل في كافة مواقف حياته المختلفة.

وإذا 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, Prichard, & MacDonald, 2008).

وبناء على ذلك يوصف المدرس الفعال بأنه حسن الإطلاع ومتحمس، ومهتم بطلبته، ومخلص في عمله (Lowman, 1995) وذو علاقة جيدة بطلبته، وعادل وذو معرفة عميقة بمادته الدراسية، ويتمتع بدرجات عالية من المصداقية، ومنظم ويحضر مادته الدراسية باستمرار (Faranda & Clark, 2003)، ومتابع للموضوعات الجديدة في مجال تخصصه، وقادر على إثارة اهتمام الطلبة، (MacDonald & Behling, 1990). ومن جهة أخرى يبدو أن التعليم الفعال يرتبط عموماً بقدرة الأستاذ الجامعي على التواصل الجيد والذي يرتبط بدوره مباشرة بتقدير الطلبة الجامعيين للمدرس الفعال (Moore & Nyiel, 2007).

وقد أكد وود وهاردنغ (Wood & Harding, 2007) أن التعليم الفعال ليس من السهل تحقيقه فحسب، بل يصعب قياسه أيضاً مقارنة بخدمة المجتمع وإنجاز الأبحاث العلمية. ويعزى 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 عضو هيئة التدريس أن يشعر الطالب بأنه مرغوب فيه لدرجة تسمح له بالاتصال مع عضو هيئة التدريس، وأن يحظى بانتباه مدرسه واهتمامه مما يساعد على إقامة علاقات إيجابية معه مما قد يؤثر بطريقة غير مباشرة في تقييم المدرس له (Parr, & Valerius, 1999). لذلك تعد تقييمات الطلبة الجامعيين الطريقة الأكثر شيوعاً للحكم على فعالية التعليم (Li, et al., 2008).

وقد أدى إدراك الأهمية الخاصة لدور عضو هيئة التدريس في الجامعة إلى الاهتمام بتقييم أدائه، وأن هذا التقييم يمكن أن يأخذ أشكالاً عديدة كالتقييم الذاتي، وتقييم الطلبة، وتقييم الزملاء، والتقييم الإداري. وقد أكد وايت (White, 1995) أن هذه العملية تواجه بعدم الارتياح والرفض من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وأن بعضهم يقاومها بشدة لاعتقاده بأنها تحد من صلاحياته، وتمثل تدخلاً في خصوصياته الأكاديمية (Tinari, 1994)، إلا أن هناك من يرى أن هذه العملية قد عملت على تحسين نوعية التدريس ورفع دافعية أعضاء هيئة التدريس وزيادة إنتاجيتهم (Lumsden & Scott, 1995)، حيث تساعد المدرس على تحسين ممارساته التدريسية ومراجعة نفسه وأسلوبه بطريقة حية وحقيقية، وتلبية حاجات طلابه بطريقة منظمة وموضوعية وهادفة (عودة والصابريني، ١٩٩٠).

وتجدر الإشارة إلى أنه لكي يرتقي الأستاذ الجامعي 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 أعضاء هيئة التدريس لا يدركون تصورات طلبتهم لهم أثناء ممارستهم لعملية التدريس (Appleby, 1990; Perlman & McCann, 1998) وأن كثير منهم لا يدرك السلبيات التي تتركها بعض السلوكات التي يمارسونها على طلبتهم فحسب (Murray, 2000)، بل لديهم مفهوم خاطئ حول تصورات الطلبة لعملية التدريس الناجحة، إذ أشارت نتائج الدراسات أن الطلبة بحاجة ماسة إلى احترام 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 (Gorko, kough, Pignata, kimmel, & Eison, 1994).

وبناءً على ذلك حظيت تقييمات الطلبة الجامعيين للسلوكات غير المرغوبة لمدرستهم باهتمام العديد من الباحثين، إذ أجريت دراسات متعددة منها دراسة ما يلي وقوزنفس (Miley, & Gonsalves, 2003) التي هدفت إلى الحصول على تغذية راجعة من قبل الطلبة عن سلوكات أعضاء هيئة التدريس التي تضايق الطلبة في ثلاث جامعات أمريكية. تكونت عينة الدراسة من (٨٧٤) طالباً وطالبة. وقد قام الباحثان بإعطاء بطاقة للطلبة ليكتبوا عليها أكثر خمسة سلوكات تضايقهم من أعضاء هيئة التدريس. أشارت نتائج الدراسة أن أكثر السلوكات التي تضايق الطلبة كانت كالاتي: عدم التخطيط والتنظيم لعملية التدريس، والتحدث بسرعة أثناء شرح المحاضرة، واللغة أثناء الشرح تكون على وتيرة واحدة، وعدم عدالة المدرس في إعطاء العلامات للطلبة، وسياسة الحضور والغياب.

كما هدفت دراسة مورجان وكورس كاجن (Morgan & Korschgen, 2001) إلى الكشف عن تصورات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للسلوكات غير المقبولة من جانب كل منهما. تكونت عينة الدراسة من (١١٥) عضو هيئة تدريس و(١٧٥) طالباً وطالبة 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 لزملائهم، وعدم معرفته لبعض المواد التي يدرسها.

وأجرى والش ومافي (Walsh, & Maffei, 1994) دراسة مسحية هدفت إلى التعرف على دور سلوكات عضو هيئة التدريس في تحسين العلاقة بين الطلبة وعضو هيئة التدريس. تألفت عينة الدراسة من (٢٩٥) طالباً وطالبة و(١١٦) عضو هيئة تدريس في جامعة ميامي في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن السلوكات 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.

أما ماليكو (Malikow, 2007) فقد هدفت دراسته التعرف إلى سلوكيات عضو هيئة التدريس التي تغضب الطلبة منه. تألفت عينة الدراسة من (٢٣٢) طالباً وطالبة في كلية موني (Moyné) في ولاية نيويورك. كشفت نتائج الدراسة أن أكثر السلوكيات التي يمارسها عضو هيئة التدريس 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 للامتحان، ويعطي امتحانات لا تتسجم مع محاضراته، ويجعل الطلبة يقضون أوقاتاً طويلة غير ضرورية في المحاضرة، ولا يتحدث اللغة الانجليزية بشكل مناسب، ولا يقدم محاضرات منظمة، ويعطي معلومات خاطئة عن الوظائف.

وأجرى موراي (Murray, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على السلوكيات التي تزجج الطلبة من عضو هيئة التدريس أثناء تعليمهم لهم. تألفت عينة الدراسة من (٧٠٠) طالب في جامعة وسكونسن (Wisconsin) في الولايات المتحدة. كشفت نتائج الدراسة أن أكثر عشرة سلوكيات تزجج الطلبة من مدرسهم كانت على النحو التالي: افتقار المساق للتخطيط والتنظيم، وضعف طريقة التدريس (عدم استخدام السبورة، يتكلم بسرعة أو ببطء)، والنمطية في ألقاء المحاضرة بحيث تشعر الطلبة بطول المحاضرة والملل منها، وضعف الامتحانات وإجراءاتها، والحديث بوتيرة صوت واحدة أثناء المحاضرة، وعدم استغلال وقت المحاضرة (يأتي متأخراً للمحاضرة أو يخرج مبكراً 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 الجامعين أجرى تام وهنج وجانغ (Tam Heng, & Jiang 2000) دراستهم على عينة من طلبة جامعيين في جنوب شرق الصين بلغ عددهم (٢١٠) طالباً وطالبة (٧٤ إناثاً و١٣٦ ذكوراً). 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 استراتيجيات تدريسية تركز على مشاركة الطلبة في التعلم واستثارة دافعيتهم، وأن أعضاء هيئة التدريس الذين ينظر إليهم كنماذج وقوة للطلبة هم الذين يظهرون الاهتمام والعطف في تعاملهم مع الطلبة. علاوة على ذلك كشفت نتائج الدراسة أن أسوأ أعضاء هيئة التدريس هم الذين يتصفون بالاهتمام بالبحث أكثر من التعليم، ولا يهتمون كثيراً بتطوير كفاياتهم التدريسية، واللامبالاة، ويصعب التحدث معهم، ويلقون المواعظ والإرشادات المتعلقة بالامتحانات.

أما ليفي وبيترز (Levy & Peters, 2002) فقد هدفت دراستهما إلى الكشف عن تصورات طلبة مرحلة البكالوريوس لأفضل المساقات التي درسوها لدى عينة تألفت من (١٠٥) طالباً وطالبة. كشفت نتائج الدراسة عن أن أفضل المساقات التي درسها الطلبة كانت فيها البيئة الصفية مريحة ومحتواها ممتعة، ويتم مراجعته قبل الامتحان، وأن الطلبة فضلوا المدرس الذي يتصف بحس الدعابة، ولديه الدافعية والتحمس للموضوع الذي يدرسه، ويظهر الاهتمام بالطلبة،

ويستخدم طرق تدريسية متنوعة، ويمتلك مهارات اتصال جيدة مع طلبته، وغير متكبر على الطلبة، ويتعامل مع طلبته بعدالة، ويمكن الوصول إليه عند الحاجة، ويشعر طلبته بالذكاء وقدرتهم على التعلم.

أما على الصعيد المحلي فقد أجريت دراسات تناولت مشكلات الطلبة الجامعيين إلا أنها قد تناولتها بشكل عام منها دراسة الجلاد والزعبي (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تقصي المشكلات التي تواجه طلبة كليات الشريعة في الجامعات الرسمية الأردنية، تألفت عينة الدراسة من (٤٧٠) طالباً وطالبة. كشفت نتائج الدراسة أن الترتيب التنازلي لمجالات المشكلات كان على النحو الآتي: مجال الجانب الإداري، فمجال الخطة الدراسية، يليه مجال الطالب وأخيراً مجال المدرس. وأظهرت نتائج الدراسة فروق دالة إحصائية بين متوسطات مشكلات الطلبة تعزى للجنس ولصالح الذكور.

وأجرى أبو عليا والمحافظ (١٩٩٧) دراسة هدفت التعرف إلى مشكلات طلبة الجامعة الهاشمية لدى عينة تألفت من (٣٢٥) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يعانون من المشكلات التالية مرتبة تنازلياً: مجال الخدمات الجامعية، ومجال العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، ومجال مهارات الدراسة، ومجال التكيف الجامعي، وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن فروق في مستوى المشكلات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وللتعرف على المشكلات التي عانى أو ما يزال يعاني منها طلبة جامعة اليرموك ومدى خطورتها، أجرى النتل ولبيل (١٩٨٨) دراسة على عينة تألفت من (٧٢١) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات الخمس الأكثر خطورة هي: الكتب المقررة غالية الثمن، الرسوم الجامعية للساعة المعتمدة مرتفعة، لا يسمح للطلبة بالاطلاع على أوراق الامتحانات، تدخل الوساطة في حل معظم المشكلات، ولا يسمح للطلبة باستعارة أكثر من ثلاثة كتب في الوقت الواحد.

وأجرى الجراح والشرفين (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحديد سمات عضو هيئة التدريس الفعال من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك، وما إذا كانت تقديراتهم تختلف باختلاف جنس الطالب وكنيته، ومستواه الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (١٠٢٠) طالباً وطالبة، فهم (٤٤٠) طالباً، و(٥٨٠) طالبة. كشفت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يولون جميع سمات عضو هيئة التدريس أهمية عالية، وأن أهمها السمات الشخصية، تلتها إدارة الصف، وأخيراً التخطيط والتدريس. كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس على الأداة الكلية، وعلى بعد التخطيط والتدريس لصالح الطالبات، في حين لم تكشف عن فروق دالة في الأداة الكلية، وفي بعدي إدارة الصف والسمات الشخصية تعزى إلى متغير الكلية والمستوى التعليمي للطالب.

وأجرى أبو حميدان وسواقد (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى استقصاء الصفات التي يرغب طلبة جامعة مؤتة توافرها في عضو هيئة التدريس، لتكون مرجعاً لبناء أداة يمكن استخدامها لتقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس. تكونت عينة الدراسة من (٧٠٠) طالباً وطالبة اختيروا بشكل

عشوائي وعنفودي. أظهر التحليل العملي لاستبانة الصفات عن وجود ثلاثة عوامل تمحورت حول الصفات هي: العامل الشخصي، والكفاءة التربوية والعلاقة مع الطلبة، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب فقرات كل عامل حسب درجة أهميتها بالنسبة للطلبة، ولا في درجات رغبات الطلبة في توافر الصفات أو العوامل تعزى إلى كل من الجنس والمستوى الدراسي والكلية يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة محلياً وعالمياً وجود مشكلات يواجهها الطلبة خلال حياتهم الجامعية، وأن نتائج الدراسات الأجنبية التي تناولت السلوكيات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس كانت متناقضة، وهذا يدل على اختلاف هذه السلوكيات باختلاف الجامعة وعضو هيئة التدريس. كما يلاحظ مما سبق أن بعض الدراسات المحلية تناولت مشكلات الطلبة بشكل عام، إذ استخدمت أدوات ومقاييس لمسح جميع المشكلات التي يعاني منها الطلبة (الجلاد والزعبي، ٢٠٠٤؛ التل وبلبل، ١٩٩٨؛ أبو عليا والمحافظة، ١٩٩٧) وبعضها الآخر تناول الخصائص التي لا بد من توافرها في المدرس الفعال (الجراح والشريفين، ٢٠١٠؛ أبو حميدان وسواقد، ٢٠٠٨)، كما أنها لم تتناول بشكل مركز مشكلات الطلبة مع أعضاء الهيئة التدريسية، لذا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذه المشكلات المتمثلة بالسلوكيات غير المرغوبة لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثان أثناء عملهم كعضوي هيئة تدريس تدمير وشكوى العديد من الطلبة حول قضايا تتعلق بمدرسيتهم، فهذا المدرس يتعامل مع الطلبة باستعلاء وفوقية، وذاك عصبي، والآخر تدريسه ممل وغير قادر على إدارة الصف وضبطه... إلخ. كما لاحظ الباحثان سعي العديد من الطلبة للمساعدة وطلب يد العون للتدخل في حل مشاكله مع مدرسيه ليتسنى له متابعة دراسته دون منغصات؛ وبناءً على ذلك شعر الباحثان بضرورة إجراء دراسة تهدف إلى تحديد سلوكيات المدرسين غير المرغوب فيها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، والتعرف عليها للعمل على وضع حلول مناسبة لها، سيما وأن الباحثين لم يجدوا دراسة عربية واحدة تبحث في هذا الموضوع بشكل معمق، وبالتحديد فإن الدراسة جاءت للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أبرز السلوكيات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟.
٢. ما أبرز مجالات السلوكيات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟.
٣. هل تختلف مجالات السلوكيات غير المرغوبة باختلاف جنس الطالب، وتخصصه الأكاديمي، ومستواه الدراسي؟.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من جانبين، الجانب الأول نظري يتمثل في تسليط الضوء على السلوكات غير المرغوب فيها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وتعد هذه الدراسة أولى الدراسات العربية التي تحاول التعرف على هذه السلوكات بشكل معمق في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، سيما وأن إدراكات الطلبة للسلوكات غير المرغوبة قد تتباين وفقاً لهذه المتغيرات الثلاثة. والثاني عملي (تطبيقي) يكمن في تقديم مقترحات لإدارة الجامعة وأصحاب القرار من أجل المساهمة في تطوير العملية التعليمية - التعليمية. وذلك ليتسنى للقائمين والمسؤولين في الجامعة من وضع حلول مناسبة - تأخذ في اعتبارها جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي ومستواه الدراسي- لتخفيض مستوى السلوكات غير المرغوب فيها لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال عقد الدورات التدريبية والندوات ودورات تهيئة أعضاء هيئة التدريس الجدد التي تستهدف الارتقاء بالأداء الأكاديمي والكفاية التدريسية لعضو هيئة التدريس، وبالتالي تذليل الصعوبات التي تواجه الطلبة مع مدرسيهم، وضمان سير العملية التعليمية -التعليمية- بشكل أفضل مما ينعكس إيجابياً على التكيف النفسي للطلبة الجامعيين.

وللدراسة أهمية عملية أخرى تتمثل في كونها ستبصر المدرس وتزيد من إدراكه بما يصدر عنه من سلوكات غير مرغوب فيها، قد تنعكس سلباً على أدائه التدريسي وتفاعله السليم مع طلبته وتهدد علاقته السوية بهم من خلال تزويده بتغذية راجعة قد تسهم في حثه على مراجعة سلوكاته التي يمارسها أثناء تدريسه مما ينعكس إيجابياً في تقديم صورة مثالية لعضو هيئة التدريس.

وتبرز أهمية أخرى للدراسة تنبثق من المقياس المستخدم بها، إذ قام الباحثان ببناء مقياس للتعرف إلى السلوكات غير المرغوب فيها لدى أعضاء هيئة التدريس استناداً إلى وجهة نظر الطلبة والذي سيمكن المسؤولين في الجامعات من صناع قرار وعمداء ورؤساء أقسام من التعرف إلى مشكلات طلبة الجامعات مع مدرسيهم، وكذلك تقييم فعالية البرامج والخطط والسياسات التربوية التي تستهدف تحسين العملية - التعليمية التعليمية داخل الفصول الدراسية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد السلوكات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك، فهم أكثر الناس مساساً بالمدرسين ومعرفة بهم وبما يصدر عنهم من سلوكات مزعجة قد تعرقل سير العملية التعليمية- التعليمية على النحو الصحيح، لذا من الضروري التعرف على هذه السلوكات لوضع الحلول المناسبة لها، كما تهدف الدراسة الكشف عما إذا كانت هذه السلوكات تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي ومستواه الدراسي.

التعريفات الإجرائية

السلوكات غير المرغوب فيها: وهي سلوكات أعضاء هيئة التدريس التي تزجج الطلبة وتضايقهم أثناء تفاعلهم مع مدرسيهم داخل الغرفة الصفية وخارجها، وتقاس بالدرجة التي يحصل الطالب على مقياس السلوكات غير المرغوبة والذي تم بناؤه من قبل الباحثين.

طلبة جامعة اليرموك: هم الطلبة الملتحقون ببرنامج البكالوريوس من جميع كليات جامعة اليرموك للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١.

متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية:

١. المتغيرات المستقلة:

- الجنس (ذكور، إناث).
- الكلية (إنسانية، علمية).
- المستوى الدراسي (سنة أولى، وسنة ثانية وسنة ثالثة وسنة رابعة).
- ٢. المتغيرات التابعة: السلوكات غير المرغوب فيها لدى أعضاء هيئة التدريس.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من كافة كليات الجامعة (الإنسانية والعلمية) للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ والمسجلين في الفصل الدراسي الأول وعددهم (٢٥٨٥٩) * طالباً وطالبة (١٠٦٢٨) ذكوراً و (١٥٢٣١) إناثاً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٢٧٨) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية على مستوى الشعبة، بعد أن رصدت شعب مواد متطلبات الجامعة التي يسجل فيها الطلبة من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية، ثم جرى اختيار الشعب بشكل عشوائي. والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

*

/

جدول (١): توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية.

المتغير الديمغرافية	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٤٧٥
	أنثى	٨٠٣
	المجموع	١٢٧٨
المستوى الدراسي	سنة أولى	١٦١
	سنة ثانية	٢٧٢
	سنة ثالثة	٤٣٢
	سنة رابعة	٤١٣
	المجموع	١٢٧٨
الكلية	علمية	٥٠٤
	إنسانية	٧٧٤
	المجموع	١٢٧٨

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان ببناء مقياس السلوكات غير المرغوب فيها لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة وفقاً للخطوات التالية:

١. توجيه سؤال استطلاعي إلى عينة مكونة من (٦٥٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي من جميع كليات الجامعة وكان نصه: "ما أبرز خمسة سلوكات تزعجك من أعضاء هيئة التدريس في الكلية التي تدرس بها؟".
٢. تفريغ إجابات أفراد العينة الاستطلاعية وتصنيف الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ضمن المجالات التالية: طريقة التدريس، العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، التقويم، إثارة الدافعية، الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، كفاءة أعضاء هيئة التدريس، إدارة الصف وتنظيمه.
٣. تكونت الأداة بصورتها الأولية من (٩٧) فقرة. وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والمقياس والتقويم في جامعة اليرموك، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، وإضافة أية اقتراحات أخرى يرونها مناسبة، واعتمد الباحثان نسبة اتفاق (٠.٨٠) كمعيار لقبول الفقرة وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين تم حذف (١١) فقرة ليصبح المقياس مكوناً من (٨٦) فقرة.
٤. تم تطبيق مقياس الدراسة بعد حذف الفقرات وفقاً لآراء المحكمين على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة مكونة من (٤٥٠) طالباً وطالبة (٢٥٠ ذكر و٢٠٠ أنثى) بهدف

تقدير ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ (٠.٩٧) للمقياس ككل، وهو مؤشر مقبول للثبات، كما تم استخراج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٩٣) وهذا يدل على درجة مرتفعة للثبات، وللأبعاد الفرعية كما يظهر في الجدول (٢):

جدول (٢): نتائج تطبيق معادلة (كرونباخ ألفا) والتجزئة النصفية على مجالات أداة الدراسة.

الرقم	مجالات أداة الدراسة	قيمة معامل كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
١	طريقة التدريس	٠.٧٨	٠.٨١
٢	الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس	٠.٩١	٠.٨٨
٣	العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس	٠.٩٤	٠.٧٩
٤	كفاءة أعضاء هيئة التدريس	٠.٩٠	٠.٨٥
٥	إثارة الدافعية	٠.٩٠	٠.٩١
٦	التقويم	٠.٨٨	٠.٨٢
٧	إدارة الصف وتنظيمه	٠.٨٩	٠.٨١
	المجموع	٠.٩٧	٠.٩٣

الصدق العاملي

بغرض التأكد من صدق مقياس الدراسة تم تطبيق التحليل العاملي (Factor analysis) على جميع أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (١٢٧٨) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج التحليل وجود سبع مجالات تشبعت عليها فقرات المقياس، حيث وصلت نسبة التباين المفسر التراكمي بعد إعادة التدوير (Rotation Sums of Squared Loadings) إلى (٦٠.٤٠)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): التباين المفسر التراكمي بعد إعادة التدوير (Rotation Sums of Squared Loadings) لمجالات مقياس الدراسة.

المجال	الجذر الكامن Eigenvalue	نسبة التباين المفسر بعد التدوير	نسبة التباين التراكمي
١	١١.١١٩	١٢,٥٣٤	١٢,٥٣٤
٢	٨.٥٥١	٩,٣١٣	٢١,٨٤٧
٣	٧.٠٥٨	٨,٧٣٨	٣٠,٥٨٤
٤	٦.٣٤٠	٨,٦٨٩	٣٩,٢٧٣
٥	٥.٨٩٧	٧,٤٢٥	٤٦,٦٩٨
٦	٥.٥٣٦	٧,٤١٢	٥٤,١١٠
٧	٥.٠٣١	٦,٢٩٩	٦٠,٤٠٩

كما تم استخراج قيم التشبعات (Loadings) لفقرات المقياس على كل مجال من المجالات، وأظهرت النتائج أن الفقرات لكل مجال حصلت على درجة تشبع أكثر من (٠.٤٠) وهو مؤشر واضح على صدق المقياس وانتماء الفقرات إلى مجالاتها، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): نتائج التحليل العاملي (التشبعات Loadings) لفقرات كل مجال من مجالات المقياس.

إدارة الصف وتنظيمه		التقويم		إثارة الدافعية		كفاءة أعضاء هيئة التدريس		العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس		الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس		طريقة التدريس	
الرقم	القيمة	الرقم	القيمة	الرقم	القيمة	الرقم	القيمة	الرقم	القيمة	الرقم	القيمة	الرقم	القيمة
١	٠.٦٠	١	٠.٦٦	١	٠.٧١	١	٠.٦٣	١	٠.٥٩	١	٠.٥٦	١	٠.٤٤
٢	٠.٥٥	٢	٠.٧٠	٢	٠.٥٩	٢	٠.٦٧	٢	٠.٦٢	٢	٠.٨٢	٢	٠.٦٥
٣	٠.٨١	٣	٠.٥٦	٣	٠.٤٧	٣	٠.٥٩	٣	٠.٦٦	٣	٠.٤٤	٣	٠.٧٥
٤	٠.٧٩	٤	٠.٥٩	٤	٠.٥٠	٤	٠.٧١	٤	٠.٤٨	٤	٠.٦٣	٤	٠.٨١
٥	٠.٦٣	٥	٠.٤٧	٥	٠.٦١	٥	٠.٤٤	٥	٠.٧٠	٥	٠.٥١	٥	٠.٥٥
٦	٠.٤٥	٦	٠.٤٣	٦	٠.٦٨	٦	٠.٥٣	٦	٠.٦٣	٦	٠.٧٤	٦	٠.٤٩
٧	٠.٦١	٧	٠.٧٢	٧	٠.٥٥	٧	٠.٤٩	٧	٠.٥٨	٧	٠.٧١	٧	٠.٦٨
٨	٠.٤٩	٨	٠.٦١	٨	٠.٧٣	٨	٠.٧٦	٨	٠.٨١	٨	٠.٦٢	٨	٠.٥١
		٩	٠.٦٧	٩	٠.٥٨	٩	٠.٦٨	٩	٠.٨٠	٩	٠.٦٩	٩	٠.٤٨
		١٠	٠.٧٣	١٠	٠.٦٧	١٠	٠.٦٦	١٠	٠.٧٥	١٠	٠.٥٤	١٠	٠.٦١
		١١	٠.٧٧					١١	٠.٦٧	١١	٠.٥٣	١١	٠.٧٣
		١٢	٠.٦٥					١٢	٠.٧٨	١٢	٠.٧٢	١٢	٠.٦٤
		١٣	٠.٥٨					١٣	٠.٧٩	١٣	٠.٧٣	١٣	
								١٤	٠.٥٥	١٤	٠.٤٦	١٤	
								١٥	٠.٤٧	١٥	٠.٥٧	١٥	
								١٦	٠.٨٠	١٦	٠.٥٩	١٦	
								١٧	٠.٦٤				

المعالجات الإحصائية

بغرض استخراج نتائج الدراسة للإجابة عن أسئلتها، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية، واستخدم تحليل التباين الثلاثي (3-way-ANOVA)، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe).

كما تم استخدام التدرج التالي للحكم على المتوسط الحسابي:

- متوسط حسابي أقل من ٢.٣٣ درجة تقييم مرتفعة.
- متوسط حسابي من (٢.٣٤ - ٣.٦٦) درجة تقييم متوسطة.
- متوسط حسابي من (٣.٦٧ فما فوق) درجة تقييم مرتفعة.

محددات الدراسة

١. اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٠.
٢. تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة لأغراض هذه الدراسة والاستجابة على فقراتها من قبل عينة الدراسة.

منهج الدراسة

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي في البحث، إذ حاولت الدراسة التعرف إلى السلوكيات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس وفيما إذا كانت هذه السلوكيات تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه ومستواه الدراسي.

عرض النتائج

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا لأسئلتها:

- السؤال الأول: ما أبرز السلوكيات غير المرغوب فيها لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟**
- للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس وكل مجال من مجالاته. وقد تم تحديد أبرز عشر فقرات على المقياس ككل، والجدول التالية توضح ذلك:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى عشر فقرات على مقياس (السلوكات غير المرغوبة لدى بعض الهيئة التدريسية في الجامعة).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	التركيز على طريقة واحدة في أسئلة الامتحانات.	٣.٦١	١.٢٦	١	متوسطة
٢	إعطاء قدر كبير من المعلومات في المحاضرة الواحدة.	٣.٠٠	١.١٥	٢	متوسطة
٣	التركيز على المادة الدراسية و التقليل من الأنشطة.	٣.٥٧	١.٢٢	٣	متوسطة
٤	التشدد في الحضور والغياب وعدم قبول أذار الطلبة.	٣.٤١	١.٢٩	٤	متوسطة
٥	عدم الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية والنفسية للطلبة.	٣.٣٨	١.٣٧	٥	متوسطة
٦	عدم مراعاة ظروف الطلبة.	٣.٣٧	١.٢٨	٦	متوسطة
٧	قسوة التعامل مع الطلبة أثناء الامتحان.	٣.٣١	١.٢٧	٧	متوسطة
٨	تدخل المحسوبة والواسطة في العلامات.	٣.٣٠	١.٤٢	٨	متوسطة
٩	عدم سماح المدرس للطلبة بدخول المحاضرة بعد دخوله.	٣.٢٩	١.٣١	٩	متوسطة
١٠	مزاجية المدرس في التعامل مع الطلبة.	٣.٢٨	١.٣١	١٠	متوسطة

يظهر من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لأعلى عشر فقرات تراوحت بين (٣.٦١- ٣.٢٨) وتنصان على: (التركيز على طريقة واحدة في أسئلة الامتحانات) و(مزاجية المدرس في التعامل مع الطلبة) ودرجة تقييم متوسطة.

السؤال الثاني: ما أبرز مجالات السلوكات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟.

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المقياس، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المقياس وللمجالات ككل.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات	الرقم
متوسطة	١	٠.٨٣	٣.١٤	التقويم	١
متوسطة	٢	٠.٩٣	٣.٠٠	العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس	٢
متوسطة	٣	٠.٨٨	٢.٩٩	إثارة الدافعية	٣
متوسطة	٤	٠.٨٤	٢.٩٢	إدارة الصف وتنظيمه	٤
متوسطة	٥	٠.٦٦	٢.٩٠	طريقة التدريس	٥
متوسطة	٦	٠.٨٧	٢.٧٦	الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس	٦
متوسطة	٧	٠.٨٨	٢.٥٤	كفاءة أعضاء هيئة التدريس	٧
متوسطة		٠.٧٢	٢.٩٠	المجموع	

يظهر من الجدول (٦) أن أعلى متوسط حسابي في مجالات المقياس بلغ (٣.١٤) وكان لمجال (التقويم) وبدرجة تقييم متوسطة، ثم جاء المتوسط الحسابي (٣.٠٠) وكان لمجال (العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس)، ثم جاء المتوسط الحسابي (٢.٩٩) وكان لمجال (إثارة الدافعية)، ثم جاء المتوسط الحسابي (٢.٩٢) لمجال (إدارة الصف وتنظيمه)، ثم جاء المتوسط الحسابي (٢.٩٠) لمجال (طريقة التدريس)، ثم جاء المتوسط الحسابي (٢.٧٦) لمجال (الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس)، وأخيراً مجال (كفاءة أعضاء هيئة التدريس) بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٤)، وبلغ المتوسط الكلي للمجالات (٢.٩٠) وجميعها بدرجة تقييم متوسطة.

وفيما يلي عرض للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال طريقة التدريس

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال طريقة التدريس وللمجال ككل.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
متوسطة	٧	١.٠٣	٢.٧٦	عدم القدرة على إيصال المعلومات بشكل ملائم.	١
متوسطة	٨	١.٠٨	٢.٦٨	عدم ملائمة طريقة التدريس للموضوع الذي يدرسه.	٢

...تابع جدول رقم (٧)

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
متوسطة	٤	١.٣٤	٣.٠٦	عدم القدرة على استخدام اللغة الفصحى اثناء الشرح.	٣
متوسطة	٦	١.٢٨	٢.٩١	تكليف الطلبة فوق طاقتهم فيما يتعلق بمتطلبات المساق.	٤
متوسطة	٢	١.٢٢	٣.٥٧	التركيز على المادة الدراسية و التقليل من الأنشطة.	٥
متوسطة	٩	١.٢٩	٢.٦٣	الطلبات التعجيزية وكثرة الواجبات.	٦
متوسطة	٣	١.٢٩	٣.٢١	إلقاء المحاضرة بأسلوب التلقين.	٧
متوسطة	١٠	١.٢٢	٢.٣٩	استخدام كثير من المراجع في المادة.	٨
متوسطة	٦	١.٣٣	٢.٩١	عدم الاهتمام بالجانب العملي للمواد الدراسية.	٩
ضعيفة	١١	١.٢٢	٢.٢٣	عدم التقيد بالخطة الدراسية.	١٠
متوسطة	٥	١.٢٦	٢.٩٢	عدم استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع المحاضرة.	١١
متوسطة	١	١.١٥	٣.٦٠	إعطاء قدر كبير من المعلومات في المحاضرة الواحدة.	١٢
متوسطة		٠.٦٦	٢.٩٠	المجموع	

يظهر من الجدول (٧) أن أعلى متوسط حسابي في مجال طريقة التدريس بلغ (٣.٦٠) وكان للفقرة (١٢) والتي تنص (إعطاء قدر كبير من المعلومات في المحاضرة الواحدة) وبدرجة تقييم متوسطة، ثم جاءت الفقرة (٥) وتنص (التركيز على المادة الدراسية و التقليل من الأنشطة) بمتوسط حسابي (٣.٥٧) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ (٢.٢٣) وكان للفقرة (١٠) وتنص (عدم التقيد بالخطة الدراسية) وبدرجة تقييم منخفضة، وبلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (٢.٩٠) وبدرجة تقييم متوسطة.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس وللمجال ككل.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
متوسطة	١٠	١.٣٣	٢.٧٢	عدم الالتزام بساعات المكتب.	١
ضعيفة	١٥	١.٢٥	٢.١٧	كثرة غياب بعض الأساتذة وعدم إعلام الطلبة بذلك.	٢
متوسطة	١٢	١.٢٣	٢.٥٢	الحديث بأمر خارج إطار المحاضرة.	٣
ضعيفة	١٣	١.٢٢	٢.٣٠	الانشغال بأعمال غير رسمية في المكتب.	٤
ضعيفة	١٤	١.٢٥	٢.٢٦	عدم تقييد بعض أعضاء هيئة التدريس بوقت المحاضرة.	٥
متوسطة	٢	١.٣٦	٣.٢٢	عدم المرونة و الجمود في التعامل مع الطلبة.	٦
متوسطة	٨	١.٤٧	٢.٨٨	التمييز بين الطلاب وتفضيل بعضهم على بعض وفقاً للاسم أو العرق أو الديانة.	٧
متوسطة	٦	١.٣٦	٢.٩٤	الافتخار بنفسه و الحديث عن حياته الشخصية في الصف.	٨
متوسطة	٥	١.٣٥	٣.١١	تعميم الغضب على كل الطلبة عندما يغضب من طالب معين.	٩
متوسطة	١٦	١.٢٣	٢.١٦	استغلال الطلبة لقضاء مصالحهم الشخصية.	١٠
متوسطة	١١	١.٣٨	٢.٧٢٣	الحكم على المجتمع بأنه فاسد وميؤس منه بشكل مطلق.	١١
متوسطة	٣	١.٤٤	٣.١٤	مدح الجامعة التي تخرج منها و الدولة التي حصل منها على الشهادة.	١٢
متوسطة	٤	١.٣٧	٣.١٢	عدم الاعتراف بالخطأ و أنهم لا يخطئون.	١٣
متوسطة	٧	١.٢٩	٢.٩٣	عدم مطابقة القول مع الفعل.	١٤
متوسطة	١	١.٣١	٣.٢٨	مزاجية المدرس في التعامل مع الطلبة.	١٥
متوسطة	٩	١.٣٦	٢.٧٦	الحقد و عدم التسامح مع الطلبة.	١٦
متوسطة		٠.٨٧	٢.٧٦	المجموع	

يظهر من الجدول (٨) أن أعلى متوسط حسابي في مجال الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس بلغ (٣.٢٨) وكان للفقرة (١٥) والتي تنص (مزاجية المدرس في التعامل مع

الطلبة) وبدرجة تقييم متوسطة، ثم جاء المتوسط الحسابي (٣.٢٢) وكان للفقرة (٦) وتنص (عدم المرونة و الجمود في التعامل مع الطلبة) وبدرجة تقييم متوسطة ، وأدنى متوسط حسابي بلغ (٢.١٦) وكان للفقرة (١٠) وتنص (استغلال الطلبة لقضاء مصالحهم الشخصية) وبدرجة تقييم منخفضة ، وبلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (٢.٧٦) وبدرجة تقييم متوسطة.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس وللمجال ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	التعالي أو التكبر في التعامل مع الطلبة.	٢.٩٥	١.٣٣	١١	متوسطة
٢	عدم سماح المدرس للطلبة عند مراجعته بشأن العلامة أو الغياب.	٣.١٤	١.٢٥	٥	متوسطة
٣	عدم ممارسة الديمقراطية في التعامل مع الطلبة.	٢.٩٤	١.٢٣	١٢	متوسطة
٤	عدم استقبال الطلاب في المكتب بسرور.	٢.٧٩	١.٢٢	١٤	متوسطة
٥	التلفظ بكلمات جارحة مع الطلبة.	٢.٤٩	١.٢٥	١٧	متوسطة
٦	عدم الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية و النفسية للطلبة.	٣.٣٨	١.٣٦	١	متوسطة
٧	التمييز في التعامل بين الطلاب و الطالبات.	٣.٠٦٤	١.٤٧	٨	متوسطة
٨	صعوبة التعامل مع المدرس و الخوف من التعامل معه.	٣.١٥	١.٣٦	٤	متوسطة
٩	عدم إقامة علاقة طيبة مع الطلبة و احترامهم.	٢.٨٣	١.٣٥	١٣	متوسطة
١٠	عدم مراعاة مشاعر الطلبة.	٣.٠٩	١.٢٣	٧	متوسطة
١١	النقد الجارح لبعض الطلبة عند قيام الطالب بساوك ما.	٣.١٨	١.٣٨	٣	متوسطة
١٢	التعامل أحيانا بقسوة مع الطلاب.	٣.١٠	١.٤٤	٦	متوسطة
١٣	عدم مراعاة ظروف الطلبة.	٣.٣٧	١.٣٧	٢	متوسطة
١٤	معاملة الطلبة بطريقة غير لائقة.	٢.٦٩	١.٢٩	١٦	متوسطة
١٥	عدم القدرة على التفاهم مع المدرسين.	٢.٩٨	١.٣١	١٠	متوسطة
١٦	التعامل مع الطلبة باستعلاء و فوقية.	٢.٧٨	١.٣٦	١٥	متوسطة
١٧	عدم الاستماع لشكوى الطلبة.	٣.٠٦	٠.٨٧	٩	متوسطة
	المجموع	٣.٠٠	٠.٩٣		متوسطة

يظهر من الجدول (٩) أن أعلى متوسط حسابي في مجال العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس بلغ (٣.٣٨) وكان للفقرة (٦) وتنص (عدم الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية و النفسية للطلبة) وبدرجة تقييم متوسطة، ثم جاء المتوسط الحسابي (٣.٣٧) وكان للفقرة (١٣) وتنص (عدم مراعاة ظروف الطلبة) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ (٢.٩٤) وكان للفقرة (٥) وتنص (التلفظ بكلمات جارحة مع الطلبة) وبدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المجموع الكلي (٣.٠٠) وبدرجة تقييم متوسطة.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال كفاءة أعضاء الهيئة التدريسية وللمجال ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	عدم الإجابة على أسئلة الطالب.	٢.٢٠	١.١٣	١٠	ضعيفة
٢	غير متمكن من المادة التي يدرسها.	٢.٣٨	١.١٨	٧	متوسطة
٣	عدم إعطاء المحاضرة حقها في الشرح.	٢.٤١	١.١٨	٥	متوسطة
٤	إهمال أسئلة الطلبة بحجة عدم كفاية الوقت.	٢.٤١٥	١.٢٣	٦	متوسطة
٥	التركيز على كم المعرفة في المادة.	٢.٩٩	١.١٩	٢	متوسطة
٦	عدم تقديم المعلومات الكافية عن المادة وربطها بالحياة.	٢.٧٣	١.٢٣	٣	متوسطة
٧	الإسراع في إعطاء المحاضرات بحجة أن الوقت غير كاف بغض النظر عن فهم الطلبة.	٣.٠١	١.٣٦	١	متوسطة
٨	الانزعاج من الأسئلة أثناء المحاضرة.	٢.٥٧	١.١٩	٤	متوسطة
٩	التهرب من أسئلة الطلبة و استفساراتهم.	٢.٣٤	١.١٤	٩	متوسطة
١٠	عدم السماح للطلبة بالمناقشة.	٢.٣٧	١.١٩	٨	متوسطة
المجموع		٢.٥٤	٠.٨٨		متوسطة

يظهر من الجدول (١٠) أن أعلى متوسط حسابي في مجال كفاءة أعضاء الهيئة التدريسية بلغ (٣.٠١) وكان للفقرة (٧) وتنص (الإسراع في إعطاء المحاضرات بحجة أن الوقت غير كاف بغض النظر عن فهم الطلبة) وبدرجة تقييم متوسطة، ثم جاء المتوسط الحسابي (٢.٩٩) وكان للفقرة (٥) وتنص (التركيز على كم المعرفة في المادة) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ (٢.٢٠) وكان للفقرة (١) وتنص (عدم الإجابة على أسئلة الطالب) وبدرجة تقييم منخفضة، وبلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (٢.٥٤) وبدرجة تقييم متوسطة.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال إثارة الدافعية وللمجال ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	عدم طرح أسئلة تستثير فهم الطلبة وتفكيرهم.	٢.٩٧	١.١٩	٦	متوسطة
٢	عدم القدرة على جعل جو المحاضرة ممتعاً ومشوقاً.	٣.٢٤	١.٢٤	١	متوسطة
٣	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	٣.١٠	١.١٩	٣	متوسطة
٤	عدم الاهتمام بمشاركة الطلبة في المحاضرة.	٢.٨٣	١.٢١	٨	متوسطة
٥	قلة استخدام المعززات مع الطلبة.	٣.٠٩	١.٢٣	٥	متوسطة
٦	الاستهزاء بقدرات الطلبة وآرائهم.	٢.٧٦	١.٢٧	١٠	متوسطة
٧	اشعارنا بعدم تحمل المسؤولية وعدم الاكتراث.	٣.١٠٢	١.٣١	٤	متوسطة
٨	عدم تشجيع الطالب على المثابرة لتحسين وضعه الدراسي.	٢.٩٣	١.٣٠	٧	متوسطة
٩	عدم القدرة على شد انتباه الطلاب وتشويقهم للدرس.	٣.١٦	١.٢٧	٢	متوسطة
١٠	عدم الاهتمام بالطلبة المتفوقين وإشعارهم بتميزهم وتقديم المساعدة لهم.	٢.٧٧	١.٢٧	٩	متوسطة
	المجموع	٢.٩٩	٠.٨٨		متوسطة

يظهر من الجدول (١١) أن أعلى متوسط حسابي في مجال إثارة الدافعية بلغ (٣.٢٤) وكان للفقرة (٢) وتنص (عدم القدرة على جعل جو المحاضرة ممتعاً ومشوقاً) وبدرجة تقييم متوسطة، ثم جاء المتوسط الحسابي (٣.١٦) وكان للفقرة (٩) وتنص (عدم القدرة على شد انتباه الطلاب وتشويقهم للدرس) وبدرجة تقييم متوسطة، وادني متوسط حسابي بلغ (٢.٧٦) وكان للفقرة (٦) وتنص (الاستهزاء بقدرات الطلبة وآرائهم) وبدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (٢.٩٩) وبدرجة تقييم متوسطة.

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال التقييم وللمجال ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	التأخر في تصحيح الامتحانات.	٢.٩٥	١.١٨	١٠	متوسطة
٢	عدم السماح للطلبة بمراجعة الامتحانات.	٢.٩٨	١.٢٧	٩	متوسطة
٣	إدخال الجانب الشخصي في التقدير الأكاديمي.	٢.٧٩	١.٢٩	١٢	متوسطة
٤	عدم عدالة التصحيح للامتحانات.	٢.٧٩	١.٣٠	١٣	متوسطة
٥	تدخل المحسوبة والواسطة في العلامات.	٣.٣٠	١.٤٢	٣	متوسطة
٦	عدم العدالة في وضع أسئلة الامتحان.	٣.٢٧	١.٢٧	٤	متوسطة
٧	تكرار أسئلة الامتحان لسنوات سابقة.	٣.٠٦	١.٣٢	٨	متوسطة
٨	قسوة التعامل مع الطلبة أثناء الامتحان.	٣.٣١	١.٢٧	٢	متوسطة
٩	المغالاة في وضع العلامات عند بعض المدرسين من أجل الشهرة.	٢.٩٣	١.٣١	١١	متوسطة
١٠	عدم تقديم معلومات كافية عن نوع الامتحان وطريقة الدراسة.	٣.١٤	١.٢٨	٦	متوسطة
١١	عدم إعطاء الوقت الكافي للامتحان.	٣.١٤٠	١.٢٩	٧	متوسطة
١٢	التركيز على الامتحانات في تقييم الطلبة.	٣.٦١	١.٢٦	١	متوسطة
١٣	تصعيب أسئلة الامتحان بقصد التعجيز.	٣.١٥	١.٢٧	٥	متوسطة
	المجموع	٣.١٤	٠.٨٣		متوسطة

يظهر من الجدول (١٢) أن أعلى متوسط حسابي في مجال التقييم بلغ (٣.٦١) وكان للفقرة (١٢) وتنص (التركيز على الامتحانات في تقديم الطلبة) وبدرجة تقييم متوسطة، ثم جاء المتوسط الحسابي بلغ (٣.٣١) وكان للفقرة (٨) وتنص (قسوة التعامل مع الطلبة أثناء الامتحان) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ (٢.٧٩) وكان للفقرة (٤) وتنص (عدم عدالة التصحيح للامتحانات) وبدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (٣.١٤) وبدرجة تقييم متوسطة.

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال إدارة الصف وتنظيمه وللمجال ككل.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	عدم القدرة على الضبط والمحافظة على الهدوء في المحاضرة.	٢.٣٦	١.٢٣	٨	متوسطة
٢	عدم ملائمة الساعات المكتبية للمدرس مع أوقات الطلبة.	٣.٠٩	١.٢٨	٣	متوسطة
٣	عدم سماح المدرس للطلبة بدخول المحاضرة بعد دخوله.	٣.٢٩	١.٣١	٢	متوسطة
٤	الجلوس داخل الصف حسب الأرقام.	٢.٩٢	١.٤٣	٦	متوسطة
٥	التشدد في الحضور والغياب وعدم قبول أعذار الطلبة.	٣.٤١	١.٢٩	١	متوسطة
٦	عدم الالتزام بمواعيد المحاضرات.	٢.٣٧	١.٢٣	٧	متوسطة
٧	إبراز أسلوب السيطرة داخل القاعة والشدة الزائدة.	٢.٩٣	١.٢٥	٥	متوسطة
٨	عدم توفير المناخ التعليمي المريح للطلبة.	٣.٠٢	١.٣٦	٤	متوسطة
	المجموع	٢.٩٢	٠.٨٤		متوسطة

يظهر من الجدول (١٣) أن أعلى متوسط حسابي في مجال إدارة الصف بلغ (٣.٤١) وكان للفقرة (٥) وتنص (التشدد في الحضور والغياب وعدم قبول أعذار الطلبة) وبدرجة تقييم متوسطة، ثم جاء المتوسط الحسابي (٣.٢٩) وكان للفقرة (٣) وتنص (عدم سماح المدرس للطلبة بدخول المحاضرة بعد دخوله) وبدرجة تقييم متوسطة، وأدنى متوسط حسابي بلغ (٢.٣٦) وكان للفقرة (١) وتنص (عدم القدرة على الضبط والمحافظة على الهدوء في المحاضرة) وبدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لهذا المجال (٢.٩٢) وبدرجة تقييم متوسطة.

السؤال الثالث : هل تختلف مجالات السلوكات غير المرغوبة باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي ومستواه الدراسي؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والجدول (١٤) يوضح ذلك. وتطبيق تحليل التباين الثلاثي (3-Way-ANOVA) للكشف عن الفروق للسلوكات غير المرغوبة لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة لجميع المجالات والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة تبعا للمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير		المجال	
٠.٨٧	٢.٨٢	ذكر	الجنس	طريقة التدريس	
٠.٩١	٢.٩٤	أنثى			
٠.٨٢	٢.٧١	أولى	المستوى الدراسي		
٠.٩٧	٢.٨٢	ثانية			
٠.٨٨	٣.٠٥	ثالثة			
٠.٩٣	٣.١٢	رابعة			
٠.٩٥	٣.٠٧	علمية	الكلية		
٠.٨٧	٢.٨٣	إنسانية			
١.٠٦	٢.٩١	ذكر	الجنس		الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس
٠.٩٥	٢.٦٨	أنثى			
٠.٩٣	٢.٧١	أولى	المستوى الدراسي		
٠.٨٨	٢.٧٧	ثانية			
١.٠٣	٢.٧٣	ثالثة			
٠.٩٦	٢.٨٢	رابعة			
١.٠٩	٢.٧٩	علمية	الكلية		
٠.٩٨	٢.٧١	إنسانية			
٠.٩٦	٣.٢٠	ذكر	الجنس	العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس	
١.١٢	٢.٩١	أنثى			
٠.٨٩	٣.٠٥	أولى	المستوى الدراسي		
٠.٩٢	٢.٩٨	ثانية			
١.٠٨	٣.١٢	ثالثة			
٠.٧٧	٢.٩٣	رابعة			
١.١٧	٣.٢٢	علمية	الكلية		
٠.٩٨	٢.٩٠	إنسانية			
٠.٨٨	٢.٤٨	ذكر	الجنس		كفاءة أعضاء هيئة التدريس
٠.٩١	٢.٦١	أنثى			
٠.٩٦	٢.٥١	أولى	المستوى الدراسي		
١.١٦	٢.٤٩	ثانية			
٠.٩١	٢.٧٩	ثالثة			
١.٠٧	٢.٨٦	رابعة			

...تابع جدول رقم (١٤)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير		المجال	
٠.٩٨	٢.٧٦	علمية	الكلية	إثارة الدافعية	
٠.٧١	٢.٣٣	إنسانية			
١.٠٢	٣.٠٩	ذكر	الجنس		
٠.٨٩	٢.٩٦	أنثى			
٠.٩٥	٢.٨٩	أولى	المستوى الدراسي		
١.١١	٢.٩٣	ثانية			
٠.٩٣	٢.٩٧	ثالثة			
١.٠٧	٣.٠٧	رابعة			
٠.٩٧	٢.٨٨	علمية	الكلية		
١.١٣	٣.١٧	إنسانية			
١.٢٠	٣.١١	ذكر	الجنس	التقويم	
١.١٧	٣.١٦	أنثى			
٠.٩٨	٣.٠٩	أولى	المستوى الدراسي		
١.١٢	٣.١٥	ثانية			
١.١٧	٣.١٦	ثالثة			
١.٢٢	٣.٢٠	رابعة			
١.٠٨	٢.٩٨	علمية	الكلية		
١.٢٣	٣.٣٤	إنسانية			
٠.٩١	٢.٨٨	ذكر	الجنس		إدارة الصف وتنظيمه
١.٠٦	٣.٠٩	أنثى			
١.٠٢	٢.٨٤	أولى	المستوى الدراسي		
٠.٩٤	٢.٩٠	ثانية			
١.١٠	٢.٩٤	ثالثة			
١.١٤	٢.٩٧	رابعة			
٠.٨٦	٢.٨٦	علمية	الكلية		
٠.٩٢	٢.٩٧	إنسانية			

يظهر من الجدول (١٤) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3-Way-ANOVA) والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥): نتائج تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) للكشف عن الفروق للسلوكيات غير المرغوبة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة لجميع المجالات.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة الإحصائية
طريقة التدريس	الجنس	٠.٣٢	١	٠.٣٢	٠.٧٢	٠.٣٩
	المستوى الدراسي	٦.٠٣	٣	٢.١٢	٤.٨٣	*٠.٠٠
	الكلية	١.٧٧	١	١.٧٧	٤.٠٤	*٠.٠٤
	الخطأ	٥٥٥٩.٢	١٢٧٢	٠.٤٤		
	الكلية	٥٦٩.٩	١٢٧٧			
الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس	الجنس	٥.٧٢	١	٥.٧٢	٧.٤٨	*٠.٠٠
	المستوى الدراسي	٥.٩٢	٣	١.٩٧	٢.٥٨	٠.٠٥٢
	الكلية	٠.٣٧	١	٠.٣٧	٠.٤٨	٠.٤٨
	الخطأ	٩٧٢.٧	١٢٧٢	٠.٧٦		
	الكلية	٩٨٦.٨	١٢٧٧			
العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس	الجنس	٤.٧٦	١	٤.٧٦	٥.٤٨	*٠.٠١
	المستوى الدراسي	٣.٨٤	٣	١.٢٨	١.٤٧	٠.٢١
	الكلية	٥.٦٥	١	٥.٦٥	٦.٥١	*٠.٠١
	الخطأ	١١١٠٤.٧	١٢٧٢	٠.٨٦		
	الكلية	١١١٢٢.٢	١٢٧٧			
كفاءة أعضاء هيئة التدريس	الجنس	٢.١١	١	٢.١١	٢.٧٩	٠.٠٩
	المستوى الدراسي	٧.٤٠	٣	٢.٤٦	٣.٢٦	*٠.٠٢
	الكلية	١٢.٥	١	١٢.٥	١٦.٥	*٠.٠٠
	الخطأ	٩٦١.٩	١٢٧٢	٠.٧٥		
	الكلية	٩٨٩.٨	١٢٧٧			
إثارة الدافعية	الجنس	٠.٢٨	١	٠.٢٨	٠.٣٧	٠.٥٤
	المستوى الدراسي	٣.٠٩	٣	١.٠٣	١.٣٧	٠.٢٥
	الكلية	٢٣.٥٧	١	٢٣.٥٧	٣٠.٦	*٠.٠٠
	الخطأ	٩٧٧.٣	١٢٧٢	٠.٧٦		
	الكلية	١٠٠٨.٤	١٢٧٧			

...تابع جدول رقم (١٥)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة الإحصائية
التقويم	الجنس	٠.٠٦	١	٠.٠٦	٠.٠٩	٠.٧٥
	المستوى الدراسي	٢.٩٨	٣	٠.٩٩	١.٤٣	٠.٢٣
	الكلية	٩.٢٦	١	٩.٢٦	١٣.٣	٠.٠٠*
	الخطأ	٨٨٠.٩	١٢٧٢	٠.٦٩		
	الكلية	٨٩٥.٦	١٢٧٧			
إدارة الصف وتنظيمه	الجنس	٣.٣١	١	٣.٣١	٤.٦٨	*٠.٠٣
	المستوى الدراسي	١.٥٣	٣	٠.٥١	٠.٧٢	٠.٥٣
	الكلية	١.٣٨	١	١.٣٨	١.٩٥	٠.١٦
	الخطأ	٩٠٠.٩	١٢٧٢	٠.٧٠		
	الكلية	٩٠.٧	١٢٧٧			

* دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

يظهر من الجدول (١٥) ما يلي:

- بالنسبة لمجال طريقة التدريس: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث أظهرت نتائج اختبار (شيفيه، جدول ١٦) أن مواقع الفروق كانت بين كل من (السنة الأولى والثانية والثالثة مع السنة الرابعة) لصالح (السنة الرابعة)، وبين (السنة الثانية، والسنة الثالثة) لصالح (السنة الثالثة)، أما بالنسبة لمتغير الكلية فكانت الفروق لصالح الكليات العلمية ($f = 4.04$)، ولم تظهر فروق على متغير الجنس ($f = 0.72$).
- أما مجال الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس فقد أظهرت النتائج وجود فروق على متغير الجنس ($f = 7.48$) وكانت هذه الفروق لصالح الذكور، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لمتغيري المستوى الدراسي ($f = 0.48$)، والكلية ($f = 2.08$).
- أما مجال العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لمتغير الجنس ($f = 5.48$) وكانت الفروق لصالح الذكور، وعلى متغير الكلية ($f = 6.51$) ولصالح الكليات العلمية، ولم تظهر فروق على متغير المستوى الدراسي ($f = 1.47$).
- وبالنسبة لمجال كفاءة أعضاء هيئة التدريس، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) على متغير المستوى الدراسي ($f = 3.26$) وأظهرت نتائج اختبار (شيفيه جدول ١٥) أن مواقع الفروق كانت بين (السنة الأولى والثانية

والتالثة مع السنة الرابعة) لصالح (السنة الرابعة)، وبين (السنة الثانية والسنة الثالثة) لصالح الثالثة. كما أظهرت النتائج وجود فروق على متغير الكلية ($f = 16.5$) ولصالح الكليات العلمية، ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على متغير الجنس ($f = 2.79$).

- أما فيما يتعلق بمجال إثارة الدافعية فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تبعاً لمتغير الكلية ($f = 30.6$) وكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، ولم تظهر فروق على متغير الجنس ($f = 0.37$) وعلى متغير المستوى الدراسي ($f = 1.37$).

- وفيما يخص مجال التقويم فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على متغير الكلية ($f = 13.3$) وكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، ولم تظهر فروق على متغيري المستوى الدراسي ($f = 1.43$) والتقويم ($f = 0.09$).

- أما مجال إدارة الصف وتنظيمه فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تبعاً لمتغير الجنس ($f = 4.68$) وكانت الفروق لصالح الإناث، ولم تظهر فروق على متغير المستوى الدراسي ($f = 0.72$) والكلية ($f = 0.16$).

جدول (١٦): نتائج تطبيق اختبار شيفية للكشف عن مواقع الفروق على مجال (طريقة التدريس) تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
السنة الأولى	٢.٨٤	-	٠.٠٦	٠.١-	٠.١٥-
السنة الثانية	٢.٧٨		-	٠.١٦-	٠.٢١-
السنة الثالثة	٢.٩٤			-	٠.٠٥-
السنة الرابعة	٢.٩٩				-

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

جدول (١٧): نتائج تطبيق اختبار شيفية للكشف عن مواقع الفروق على مجال (كفاءة أعضاء هيئة التدريس) تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
السنة الأولى	٢.٣٩	-	٠.٠١-	٠.٣١	٠.٢٤-
السنة الثانية	٢.٤٠		-	٠.١٩-	٠.٢٣-
السنة الثالثة	٢.٥٩			-	٠.٠٤-

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

مناقشة النتائج والتوصيات

فيما يلي مناقشة نتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أبرز السلوكات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟ كشفت نتائج الدراسة أن أبرز عشرة سلوكات غير مرغوب فيها لدى أعضاء هيئة التدريس هي: التركيز على طريقة واحدة في أسئلة الامتحانات، وإعطاء قدر كبير من المعلومات في المحاضرة الواحدة، والتركيز على المادة الدراسية والتقليل من الأنشطة، والتشدد في الحضور والغياب وعدم قبول أذكار الطلبة، وعدم الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية والنفسية للطلبة، وعدم مراعاة ظروف الطلبة، وقسوة التعامل مع الطلبة أثناء الامتحان، وتدخّل المحسوبيّة والواسطة في العلامات، وعدم سماح المدرس للطلبة بدخول المحاضرة بعد دخوله، ومزاجية المدرس في التعامل مع الطلبة".

فيما يتعلق بالسلوك الأول "التركيز على طريقة واحدة في أسئلة الامتحانات"

فقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة موراي (Murray, 2000) ودراسة تام ورفاقه (Tam et al., 2000) إذ أكدتا أن الضعف في إجراءات تقييم الطلبة من خلال الامتحانات، ومبالغة الأستاذ الجامعي في إعطاء النصائح والمواعظ المتعلقة بأهمية علامات الامتحان، هما من أبرز السلوكات غير المرغوبة لدى الأستاذ الجامعي. وربما لأنها قد تثير مستويات مرتفعة من قلق الاختبار لدى الطلبة. وبناءً على ذلك لا بد للأستاذ الجامعي أن ينوع في أساليب تقويم الطلبة ولا يقتصر في تقييمه للطلبة على نتائج الاختبارات، وذلك من خلال التركيز على أهمية المشاركة الصفية وتكليف الطلبة بنشاطات ووظائف أكاديمية متنوعة.

أما السلوك الثاني "إعطاء قدر كبير من المعلومات في المحاضرة الواحدة".

إن لهذا السلوك تضمينات تربوية هامة جداً لا بد للأستاذ الجامعي أخذها بالاعتبار، وأبرزها ضرورة مراعاة الفروق الفردية لطلّبه، وإن كان لا بد من إعطاء هذه المعلومات المكثفة فيجب عليه أن يلفت انتباه الطلبة إلى أهمية التحضير المسبق للمادة الدراسية، وتشجيعهم على استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة بما تتضمنه من استراتيجيات لتحسين الذاكرة وبمعنى آخر تحفيزهم على أن يكونوا متعلمين استراتيجيين. وربما تعكس هذه النتيجة أيضاً عدم تمكن الأستاذ من المادة الدراسية، لذا يجب عليه التحضير الجيد لمادته الدراسية.

السلوك الثالث: "التركيز على المادة الدراسية والتقليل من الأنشطة"

بناءً على هذه النتيجة لا بد للأستاذ الجامعي أن يشجع الطلبة على رؤية أهمية المواد الدراسية وقيمتها العلمية، ويبين لهم أن نجاحهم في المواد الدراسية سيكون ذا أثر بالغ في مهنتهم ووظائفهم المستقبلية ونجاحهم فيها، وأن يربط المواد الدراسية باهتمامات الطلبة وميولهم وبحاجاتهم الحالية والمستقبلية، وأن ينوع في أساليب تدريسه ولا يقتصر على أسلوب التلقين،

وذلك بتكاليف الطلبة القيام بالعديد من الأنشطة التطبيقية والتعلم الذاتي تجنباً لشعور الطالب بالملل وإثارة مزيد من دافعية التعلم لديهم.

وفيما يخص السلوك الرابع "التشدد في الحضور والغياب وعدم قبول أعذار الطلبة والسلوك التاسع "عدم سماع المدرس للطلبة بدخول المحاضرة بعد دخوله"

تعكس هذه النتيجة إدراك الأستاذ الجامعي لدور أساسي من أدوار الوظيفة وهو ضبط الصف وتنظيمه، ويُعد هذا الدور فعلاً محكاً أساسياً من محكات الحكم على فعالية الأستاذ الجامعي. مع ذلك يبدو أن المبالغة في ممارسة هذا الدور قد تشكل عاملاً حاسماً يهدد علاقة الأستاذ الجامعي بطلبته، فالكثير من أعضاء هيئة التدريس لديهم مفهوم خاطئ حول تصورات الطلبة لعملية التدريس الناجحة، إذ يعتقد بعض الأساتذة أن الطلبة يتوقعون منهم ضبط الصف الدراسي، في حين أن الطلبة بحاجة ماسة إلى الاحترام والتقدير والتفهم. (Groko et al., 1994).

أما بالنسبة للسلوك الخامس "عدم الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية والنفسية للطلبة"، والسلوك السادس "عدم مراعاة ظروف الطلبة"

يتضح من خلال هذه النتائج ما يتوقعه الطالب من أساتذته الجامعي من خصائص وسمات، إذ يبدو أنه يجذب الأستاذ الجامعي الذي لا يقتصر في عمله على نقل المعارف وإيصالها إليه، وإنما يتوقع منه أيضاً 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، فالاهتمام بمهامه الأكاديمية والتدريس أكثر أهمية على ما يبدو من الاهتمام بتحسس مشاكل الطلبة وهمومهم وبناء علاقات معهم، سيما وأن بعض الأساتذة الجامعيين يعتقدون بأن فتح قنوات الاتصال الإنساني مع الطالب قد تؤثر سلباً على موضوعية ومصداقية تقييمه للطلاب، أو أن قنوات الاتصال هذه قد تقلل من هيبة المدرس وتضعف من دوره القيادي وتجعل العلاقة الإنسانية تغطي على هذا الدور. وبناءً على ذلك يجب على الأستاذ الجامعي أن يحقق توازناً مقبولاً قدر المستطاع من خلال أخذه بعين الاعتبار أهمية علاقة المدرس بالطلاب، فهي مسألة حيوية وحساسة وضرورية تؤثر في الموقف التعليمي بشكل كبير، وتزيد من احتمالات تبني الطلبة لاتجاهات إيجابية نحو الموقف التعليمي ونحو الأستاذ الجامعي والمؤسسة الأكاديمية بشكل عام.

أما السلوك السابع "قسوة التعامل مع الطلبة أثناء الامتحان"

إن قسوة المدرس هذه ربما تنبثق من إدراكه لأخلاقيات مهنته، إذ تتطلب منه الحرص والتشدد على مراقبة الطلبة أثناء الامتحانات لمنع ظاهرة الغش، ومن جهة أخرى تنبثق وجهة نظر الطالب هذه من إدراكه لأهمية حصوله على علامة مرتفعة، إذ تركز في ذهن الطالب اليوم أن العلامة هي المعيار الوحيد لتحديد مستواه التحصيلي وتحديد قدرات الذكاء لديه، ويتوقف عليها حصوله على مهنة بعد التخرج.

السلوك الثامن: "تدخل المحسوبة والواسطة في العلامات"

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ما يلي وقونزالفس (Miley & Gonsalves, 2003)، ودراسة (Murray, 2000)، واللتين أشارتا إلى أن عدم عدالة المدرس في إعطاء العلامات للطلبة هي من أهم السلوكات غير المرغوب فيها لدى أعضاء هيئة التدريس. فعلى ما يبدو أن هذا السلوك لا يعاني منه الطلبة في الجامعات العربية فحسب، بل في الجامعات الأجنبية أيضاً. ومن هنا تبرز الحاجة إلى توعية أعضاء هيئة التدريس الجدد من خلال برامج تهيئة أعضاء هيئة التدريس إلى الآثار الوخيمة التي تتركها المحاباة والتمييز في إعطاء العلامات على الفعالية الذاتية للطلبة، وربما في دوافع الغش، وفي علاقة الطالب بالأستاذ الجامعي واتجاهاته نحوه ونحو المقررات الدراسية والجامعة بشكل عام.

أخيراً السلوك العاشر: "مزاجية المدرس في التعامل مع الطلبة"

إن لهذه النتيجة تطبيقات تربوية هامة تقع على عاتق الأستاذ الجامعي يمكن اشتقاقها من نظرية ماسلو في الحاجات، إذ تعد مزاجية المدرس في التعامل مع طلبته من أكثر السلوكات التي تهدد شعور الطالب بالأمن؛ لذا يجب على الأستاذ الجامعي أن يكون على معرفة ودراية بالآثار السلبية لعدم اتساق ردود أفعاله تجاه سلوكات الطلبة وتجاه التعليمات التي يفرضها على الطلبة وآداب السلوك وقضايا الانضباط الصفي بشكل عام. فالطلبة يحبون عادة البيئة الصفية التي تتصف بالقابلية للتنبؤ وبالتنظيم. وعلى العكس من ذلك فإن المواقف غير المنظمة وغير القابلة للتنبؤ تزيد من مستوى القلق عند الطلبة.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني: ما أبرز مجالات السلوكات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟ فقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز مجالات السلوكات غير المرغوب فيها لدى أعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلبة كانت في مجال التقويم، ومجال علاقة الطلبة مع أعضاء هيئة التدريس، ومجال إثارة الدافعية ومجال إدارة الصف وتنظيمه على التوالي.

أما في مجال التقويم فقد كانت أكثر السلوكات غير المرغوبة التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة هي: التركيز على طريقة واحدة في أسئلة الامتحانات، قسوة التعامل مع الطلبة أثناء الامتحان، تدخل المحسوبة والواسطة في العلامات، عدم العدالة في وضع أسئلة الامتحان، صعوبة أسئلة الامتحان بقصد التعجيز وعدم تقديم معلومات كافية عن الامتحان مرتبة ترتيباً تنازلياً، ويعزو الباحثان ذلك إلى افتقار أعضاء هيئة التدريس للمهارات والكفايات اللازمة للتقويم التربوي، وعدم التأهيل المناسب لأعضاء الهيئة التدريسية، إذ يشكل موضوع التقويم التربوي عنصراً هاماً وأساسياً في العملية التدريسية.

وقد تعزى إلى اعتقاد عضو هيئة التدريس أن مسؤولية الامتحانات وما يترتب عليها من نتائج ترتبط به وليست من مسؤولية الطلبة إبداء أية وجهة النظر في طريقة إعداد الاختبارات أو تحديد العلامات وتفسيرها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج وبحوث

ودراسات سابقة مثل دراسة (Miley, Gonsalves, 2003) التي كشفت نتائجها أن أكثر السلوكيات التي تضايق الطلبة من أعضاء هيئة التدريس غياب العدالة في إعطاء العلامات، ودراسة (Malikow, 2007) التي بينت أن أكثر السلوكيات التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس وتغضب الطلبة عدم الدقة في تحديد المادة للامتحان، وعدم انسجام أسئلة الامتحانات مع محتوى المادة الدراسية. ودراسة (Murray, 2000) التي أظهرت نتائجها أن عدم وضوح الإجراءات والمعايير المستخدمة في تقييم الطلبة، وغياب العدالة في إعطاء العلامات، من بين السلوكيات التي يمارسها عضو هيئة التدريس وتسبب إزعاجاً للطلبة.

وفي مجال العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز السلوكيات غير المرغوب فيها لدى أعضاء هيئة التدريس كانت كالتالي مرتبة على النحو الآتي: عدم الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية والنفسية للطلبة، والتعامل أحياناً 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 يعزى ذلك إلى أن العلاقة بين عضو هيئة التدريس والطالب لا تقوم بطريقة عفوية، بل لا بد لها من تخطيط مقصود بين أقطابها، ويتوقف نجاح هذه العلاقة على ما يتمتع به عضو هيئة التدريس 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، فعضو هيئة التدريس يتوقع من الطالب يقوم بسلوكيات ناضجة ومرغوب فيها وأن يظهر ميلاً واهتماماً بالتعلم، والطلبة يتوقعون أن عضو هيئة التدريس يجب عليه أن يعاملهم باحترام، ويبدئ تعاطفاً مع مشاكلهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (MacDonald & Behling, 1990; Levy & Peters, 2002) التي أظهرت أن مهارات التواصل هي أكثر السمات أهمية بالنسبة للمدرس الفعال من وجهة نظر الطلبة، ودراسة (Malikow, 2007) التي أشارت نتائجها أن من أكثر السلوكيات التي يمارسها عضو هيئة التدريس وتغضب الطلبة إشعار الطلبة بالنقص عندما يوجه إليهم أسئلة أثناء المحاضرة، ودراسة (Murray, 2000) التي أظهرت أن من بين السلوكيات التي تزعج الطلبة من عضو هيئة التدريس صعوبة الوصول إليه والتعامل معه. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Walsh & Maffie, 1994) أن من بين السلوكيات التي يرغب الطلبة أن يمارسها أعضاء هيئة التدريس تكمن في معاملتهم بعدالة وكأصدقاء، وإمكانية التواصل معهم قبل وبعد المحاضرة، وإلقاء التحية على الطلبة أثناء مقابلتهم خارج الصف الدراسي.

وفي مجال الدافعية أظهرت نتائج الدراسة أن السلوكيات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلبة كانت مرتبة على النحو الآتي: عدم القدرة على جعل جو المحاضرة ممتعاً وشائقاً، وعدم القدرة على شد انتباه الطلبة وتشويقهم للدرس، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وإشعار الطلبة بعدم تحمل المسؤولية وعدم الاكتراث، وقلة استخدام المعززات مع الطلبة.

وقد يعزى ذلك لعدم إدراك كثير من أعضاء هيئة التدريس وخصوصاً في الكليات العلمية حول دور هذه السمة في عملية التعليم وتنمية التفكير لدى الطلبة، وقناعة أعضاء هيئة التدريس بضرورة التركيز على تعليم محتوى المادة الدراسية في المحاضرة، بالإضافة إلى اعتقاد بعض أعضاء هيئة التدريس أن ممارسة مثل هذه السلوكات ليس له علاقة بفاعليته التدريسية، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (Cranton and Hillgartner, 1981) من أن كثيراً من أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أن طرح النكات الموجهه لاستثارة الدافعية والتقليل من الملل داخل الصف الدراسي سلوكاً ليس لها علاقة بفعاليتهم التدريسية، كما أشارت نتائج دراسة (Morgann, & Korschgen, 2001) أن ٨١% من النشاطات التدريسية التي يقوم عضو هيئة التدريس تركز على محتوى المادة التعليمية، كما تتفق مع نتائج دراسة (Tam et al., 2009) التي أظهرت نتائجها أن أفضل أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة يقومون بتوظيف استراتيجيات تدريسية تركز على مشاركة الطلبة في التعلم واستثارة دافعيته، ودراسة (Levy, Petes, 2002) التي بينت أن أفضل المساقات التي درسها الطلبة حسب تصوراتهم كانت فيها البيئة الصفية مريحة ومحتواها ممتعاً، وعضو هيئة التدريس يتصف بالدفء والدعابة، والحماس للموضوع الذي يدرسه، ويستخدم طرق تدريس متنوعة، كما أشارت نتائج دراسة (Witcher, Onwuegbuzi, Minor, 2001) أن مجال استثارة دافعية الطلبة للتعلم من الكفايات التي يتصف بها عضو هيئة التدريس الفعال حسب تصورات الطلبة.

أما مجال إدارة الصف وتنظيمه، فقد أشارت نتائج الدراسة أن أكثر السلوكات غير المرغوبة التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس وعلى الترتيب هي: سلوك التشدد في الحضور والغياب وعدم قبول أعذار الطلبة، وعدم سماح المدرس للطلبة بدخول المحاضرة بعد دخوله، وعدم ملائمة الساعات المكتبية للمدرس مع أوقات الطلبة، وعدم توفير المناخ التعليمي المريح للطلبة، وإبراز أسلوب السيطرة داخل القاعة والشدة الزائدة، والجلوس داخل الصف حسب الأرقام.

وقد عزى الباحثان ذلك إلى جدية أعضاء هيئة التدريس، وشعورهم بالمسؤولية بتطبيق القوانين والتعليمات على الطلبة الذين يخالفون تلك التعليمات، وقد يعود لاعتقادهم أن عدم ممارسة مثل هذه السلوكات، قد تؤدي إلى الإخلال بالنظام داخل قاعة المحاضرة مما قد يعيق تنفيذ العملية التدريسية والانتقاص من قدرتهم في ضبط الصف وإدارته، كما قد يساعد الطلبة على أن يكونوا أكثر جدية والتزاماً بالقوانين والتعليمات، كما قد يعزى ذلك إلى زيادة عدد الطلبة داخل قاعة المحاضرة وما يترتب عليه من عبء وجهدي إضافي يبذله أعضاء هيئة التدريس للحفاظ على الهدوء والنظام داخل القاعة الدراسية. فقد توصلت دراسة (Murray, 2002) أن أعضاء هيئة التدريس لديهم تصور خاطئ حول تصورات الطلبة لعضو هيئة التدريس والتعليم الفعال، فالطلبة بحاجة إلى الاحترام والعدالة من مدرسيهم، بينما يتوقع أعضاء هيئة التدريس أن الطلبة يتوقعون منهم المحافظة على النظام داخل قاعة المحاضرة. وأكدت دراسة (Miley & Gonsalves, 2003) أن من أكثر السلوكات التي تضايق الطلبة من أعضاء هيئة التدريس سياسة الحضور والغياب.

أما نتائج السؤال الثالث: هل تختلف مجالات السلوكيات غير المرغوبة باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي ومستواه الدراسي؟ فقد بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مجال طريقة التدريس تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات العلمية، ومتغير المستوى الدراسي ولصالح السنة الرابعة، وبين السنة الأولى والثانية ولصالح السنة الثالثة، وقد يعزى ذلك إلى افتقار أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية إلى معرفة طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة وأثرها على عملية التعلم لدى الطلبة، وذلك لضعف تأهيلهم التربوي في هذا المجال بالمقارنة مع أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية. كما جاءت لصالح الطلبة في مستوى السنة الثالثة والرابعة، بسبب تنمية معارفهم وخبراتهم التعليمية واكتشافهم للآثار الإيجابية لطرق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تسهيل عملية التعلم لدى الطلبة، بالإضافة إلى أنهم أصبحوا أكثر معرفة بخصائص أعضاء هيئة التدريس وكفاياتهم التدريسية في كلياتهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Levy and Peters, 2002) التي أظهرت نتائجها أن أفضل المساقات التي درسها الطلبة حسب وجهة نظرهم استخدم فيها أعضاء هيئة التدريس أساليب وطرق تدريس متنوعة ودراسة (Perlman & McCann, 1998) التي أشارت أن أكثر السلوكيات التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس وتزعج الطلبة تكمن في عدم تنظيمهم وتخطيطهم للمحاضرة، ويتكلمون بسرعة أثناء المحاضرة، ويكون كلامهم على وتيرة واحدة، كما تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Xiao & zhu, 2003) التي بينت نتائجها أن أهم خصائص أعضاء هيئة التدريس التي يفضلها الطلبة، استخدامهم عدداً كبيراً من الأمثلة ذات العلاقة بمحتوى الموضوع الذي يدرسه، وطريقة المناقشة أثناء المحاضرة مما يساعد على الفهم والاستيعاب وتوضيح العلاقة بين الجانب النظري والجانب العملي للمادة.

أما في مجال الخصائص الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، فقد أظهرت النتائج وجود فروق على متغير الجنس لصالح الذكور، وقد يعزى ذلك إلى أن كثيراً من الطلبة الجامعيين ينظرون إلى عضو هيئة التدريس كنموذج وعلى درجة عالية من النضج السلوكي بما يتمتع به من خصائص شخصية فالطلبة يتوقعون من عضو هيئة التدريس أن يكون مترناً انفعالياً وغير متكبر ومفتخر بنفسه، والانسجام بين أقواله وأفعاله، ويتصف بالمرونة، وتفتح الذهن، وأن هذه الممارسات التي يقوم بها تنعكس إيجابياً على تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Miley & Gonsalves, 2003) التي أظهرت أن أكثر السلوكيات التي تزعج الطلبة من أعضاء هيئة التدريس سلوك الاستهانة والاستخفاف بالطلبة، ودراسة (Morrill, 1980; Singer, 1996) اللتين أشارت نتائجهما أن الخصائص الشخصية للمدرس من أهم العوامل التي تؤثر على تقييم الطلبة لفاعلية أعضاء هيئة التدريس.

كما توصلت دراسة (Murray, 2000) أن السلوكيات التي تزعج الطلبة ويمارسها أعضاء هيئة التدريس سلوك التكبر وعدم احترام الطلبة، وكذلك أظهرت نتائج دراسة (Tam et al., 2009) أن أسوأ أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة هم الذين يلقون المواعظ والإرشادات على الطلبة بشكل متكرر.

وفي مجال العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الجنس لصالح الذكور، وعلى متغير الكلية، ولصالح الكليات العلمية، وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الكليات العلمية لديهم اهتمام وميل أكثر لإقامة علاقات مع أعضاء هيئة التدريس بسبب طبيعة محتوى المساقات ومتطلباتها من واجبات وأنشطة تعليمية، ومعايير التقييم المتعدد لعملية التعلم لدى الطلبة في الكليات العلمية، مما يستدعي من الطالب أن يكون على اتصال مستمر مع مدرسيه، مما يحتم عليه التفاعل وإقامة علاقة معهم بهدف شرح وتفسير بعض الموضوعات الغامضة، والحصول على تغذية راجعة عن بعض المهمات والنشاطات المطلوبة منه. وقد يكون الطلبة الذكور أكثر جرأة وثقة بأنفسهم من الطالبات في التفاعل وإقامة علاقات مع مدرسيهم استناداً إلى منظومة القيم والعادات التي يمتلكونها نتيجة لعملية التنشئة الاجتماعية والخبرة وخصائصهم الشخصية مما يجعلهم أكثر فاعلية في إدراك الممارسات السلوكية لأعضاء هيئة التدريس في هذا المجال أكثر من الطالبات. فقد أشارت نتائج دراسة (Morrill, 1980; Singer, 1996) أن عملية تقييم أعضاء هيئة التدريس في إقامتهم علاقات مع الطلبة تعتمد على جنس الطالب، والمنظومة القيمية لديه وخبراته التعليمية كما توصلت دراسة (Chickering, & Gamson, 1991) إلى اختلاف التوقعات المترتبة على العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، فالطلبة يتوقعون أن تقوم العلاقة على الاحترام والتعاطف مع مشاكلهم، بينما أعضاء هيئة التدريس يسعون إلى أن يكون الهدف من العلاقة واضحاً ومحددًا، وأن تكون في خدمة العملية التعليمية. كما أظهرت دراسة (Parr & Valerius, 1999) أن ما يمارسه الطلبة من سلوكيات تؤثر في انطباعات مدرسيهم عنهما، فقد يكون الهدف من محاولة الطلبة إقامة علاقات مع مدرسيهم الحصول على انتباههم والشعور بالتقدير والاحترام أو للتأثير على عملية تقييم المدرسين لهم (العلامات) بطريقة غير مباشرة.

وفي مجال إثارة الدافعية، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الكلية وكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المساقات والموضوعات التي تقدمها الكليات الإنسانية التي تجعل من الطلبة أكثر معرفة وإدراكاً بأهمية هذه السمة وعلاقتها الإيجابية بعملية تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي، مما ينعكس على تصوراتهم وتقييمهم لأعضاء هيئة التدريس وقدرتهم على تمييز السلوكيات غير مرغوب فيها أكثر من الطلبة في الكليات العلمية. كما قد تعود إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون الكفايات التدريسية في هذا المجال إلا أنهم لا يقومون على توظيفها في سلوكيات عملية فاعلة تسهم في إحداث التغييرات المطلوبة، بسبب تعاملهم مع أعداد كبيرة من الطلبة داخل قاعة المحاضرة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (Tam, et al., 2009; Witcher & Onwuegbuzie & Minor, 2001) حيث أشارت إلى أن من خصائص المدرس الفعال توظيف استراتيجيات تدريسية تعمل على استثارة دافعية الطلبة للتعلم. كما كشفت نتائج دراسة (Levy & Peters, 2002) أن أفضل المساقات التي درسها الطلبة كانت فيها البيئة الصفية مريحة ومحتواها ممتعاً، ويظهر عضو هيئة التدريس الاهتمام بالطلبة، ويظهر ميلاً واهتماماً

بالموضوع الذي يدرسه. كما أشار (حمدي، وعثمانه، ١٩٩٩) أن ممارسات التدريس كما يدركها طلبة الجامعة يمكن أن تؤثر في درجة رضا الطالب عن الحياة الجامعية من خلال تأثيرها في دافعية الطالب للتعلم، وتحديد مستوى التحصيل الذي يحققه في الجامعة وتأثيرها في مجمل المناخ الصفّي.

وفي مجال كفاءة أعضاء هيئة التدريس، فقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير المستوى الدراسي لصالح السنة الثالثة والرابعة، ووجود فروق على متغير الكلية لصالح الكليات العلمية.

وقد يعزى ذلك إلى افتقار معظم أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية للمهارات والكفايات اللازمة لبناء الخطط الدراسية، وعدم معرفتهم بأساليب التدريس الحديثة، وهذا ينسجم مع ما توصلت إليه دراسة حمدي وعثمانه (١٩٩٩)، إذ أشارت إلى أن متغير أساليب التدريس كان أقوى المتغيرات المستخدمة لتفسير التباين في الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلبة الكليات العلمية، وقد يترتب على ذلك الممارسات التدريسية الخاطئة، مثل الإسراع في إعطاء المحاضرات وخصوصاً مع اقتراب نهاية الفصل بحجة أن الوقت غير كافي، وتقديم محتوى المادة الدراسية بغض النظر عن مدى فهم الطلبة واستيعابهم لها وتطبيقاتها العملية، والانزعاج من أسئلة الطلبة أثناء المحاضرة، مما ينعكس على دافعية الطالب للتعلم وتحصيله الدراسي وتحقيق الأهداف المخطط لها. والطلبة في مستوى السنة الثالثة والرابعة أكثر معرفة بأعضاء هيئة التدريس في كلياتهم نتيجة خبراتهم التعليمية وتفاعلهم معهم داخل المحاضرة أو خارجها مما قد يؤهلهم لتحديد مدى فاعليتهم في ممارسة الكفايات التدريسية في هذا المجال أكثر من الطلبة في مستوى السنة الأولى والثانية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشار إليه (MacDonald & Behling, 1990) أن أكثر السمات أهمية للمدرس الفعال قدرة المدرس على إثارة اهتمام الطلبة بمادته وتقديمها بشكل منظم، كما كشفت دراسة (Miley & Gonsalves, 2003) أن عدم التخطيط والتنظيم لعملية التدريس من بين أكثر خمسة سلوكيات تضايق الطلبة من أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت دراسة (Malikow, 2007) أن أكثر السلوكيات التي يمارسها عضو هيئة التدريس وتغضب الطلبة كثرة الواجبات والمتطلبات للمادة، وعدم استثمار وقت المحاضرة في الشرح والتفسير للمادة الدراسية.

وفي مجال التقويم توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الكلية لصالح الكليات الإنسانية، وقد يعزى ذلك إلى شعور الطلبة في الكليات الإنسانية بالانزعاج وعدم الشعور بالرضا من الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في هذا المجال. فعملية التقويم للطلبة تركز وبنسبة عالية على استخدام الاختبارات التحصيلية، بالإضافة إلى شعور الطلبة في كثير من الأحيان أن أسئلة الامتحانات غير عادلة من حيث تغطيتها للمنهج المقرر، ومن حيث مستوى صعوبة الأسئلة، وعدم تهيئة البيئة الصفية المريحة للطلبة عند تطبيق الامتحانات، وشعور الطلبة أن عملية تقييمهم غير عادلة بسبب نقشي المحسوبة والواسطة، ولذا

فإن عملية التقييم تصبح بالنسبة للطلبة خبرة تعليمية غير سارة، مما يزيد من القلق والتوتر المرتبطين بعملية التقويم والامتحانات. أن نتائج الدراسة الحالية تؤكد ما أشارت إليه نتائج دراسات سابقة في هذا المجال، فقد أشار (Murray, 2000; Miley & Gonsalves, 2003; Walsh & Maffei, 1994) أن من الممارسات التدريسية إلى تضايق الطلبة عدم عدالة المدرس في إعطاء العلامات للطلبة، ودراسة (Malikow, 2007; Murray, 2000) التي بينت نتائجها أن من أكثر السلوكات التي يمارسها عضو هيئة التدريس وتغضب الطلبة، عدم الدقة في تحديد المادة المطلوبة للامتحان، وإعطاء امتحانات لا تتسجم مع محتوى المادة ودراسة (Tam et al., 2009) التي أشارت أن أسوأ أعضاء هيئة التدريس تتصف امتحاناتهم بالصعوبة.

أما مجال إدارة الصف وتنظيمه فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبات أكثر التزاماً وانضباطاً من الطلاب بتعليمات وقواعد السلوك ودافعية للتعلم، مما يجعلهن أكثر حساسية للممارسات التدريسية الخاطئة لأعضاء هيئة التدريس. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Smith et al., 1994) التي أشارت إلى أن الطالبات أكثر حساسية لعملية إدارة الصف وضبطه من الطلاب، كما أكدت نتائج بعض الدراسات والأبحاث (Murray, 2000; Perlman & McCann, 1998) أن إدارة الصف وتنظيمه من أبرز الممارسات التدريسية المرغوبة لدى الطلبة.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات التي لا بد لإدارة الجامعة، ومركز تطوير أعضاء هيئة التدريس الجدد، والأساتذ الجامعي من إيلائها الأهمية القصوى، ومن هذه التوصيات:

١. ينبغي على الأساتذ الجامعي أن ينوع في أساليب تقويمه للطلبة، وينوع كذلك في أساليب تدريسه، ويركز على أهمية المشاركة الصفية، وتكليف الطلبة بوظائف أكاديمية متنوعة والتحضير المسبق والجيد لمادته الدراسية، والسير استناداً إلى الخطة الدراسية التي يجب عليه إعدادها مسبقاً في بداية الفصل الدراسي.
٢. ضرورة تحقيق الأساتذ الجامعي توازناً معقولاً قدر المستطاع، بين أداء دوره التقليدي كناقل للمعرفة ومديراً للصف الدراسي ومنظماً له من جهة، وفتح قنوات الاتصال الإنساني مع طلبته، والنزول إلى عالمهم الوجداني والاجتماعي من جهة أخرى.
٣. ضرورة عقد ندوات ومحاضرات في الجامعة تعرّف الأساتذ الجامعي والطالب على حدٍ سواء بتوقعات كل منهما لدور الآخر، مما ينعكس إيجابياً على العلاقة التربوية بينهما.
٤. أهمية لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية إلى أهمية العلاقة التربوية بين الأساتذ الجامعي والطالب، وانعكاساتها الإيجابية على سير العملية التعليمية - التعلمية.

٥. ضرورة أن تعمل إدارة الجامعة على توفير بيئة صفية مريحة للأستاذ الجامعي، وخصوصاً في الكليات الإنسانية، فيما يتعلق بأعداد الطلبة الكبيرة داخل الصف الدراسي، وذلك ليتسنى له القيام بمسؤولياته بشكل أمثل في مجالي الدافعية والتقييم.
٦. ضرورة إجراء دراسات تبحث في السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلبة الجامعيين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك لتحقيق فهم متعمق لمشكلات العملية التعليمية-التعليمية.
٧. ضرورة إجراء دراسات تبحث في السلوكيات غير المرغوبة لدى عينات مشابهة لمجتمع الدراسة كطلبة المدارس مثلاً.

المراجع العربية والأجنبية

- أبو حميدان، يوسف. وسواق، ساري. (٢٠٠٨). "الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة". مجلة جامعة دمشق. ٢٤ (١). ١٧٥-١٠١.
- أبو عليا، محمد. ومحافظه، سامح. (١٩٩٧). "مشكلات طلبة الجامعة الهاشمية كما يراها الطلبة أنفسهم". دراسات العلوم التربوية. ٤. ٣٢٩-٣٤٠.
- النتل، شادية. وبلبل، رمزي. (١٩٨٨). "مشكلات طلبة جامعة اليرموك. دراسة امبريقية". أبحاث اليرموك. سلسلة العلوم الإنسانية. ٤. ١٣٧-١٦٢.
- الجراح، عبد الناصر. والشريفين، نضال. (٢٠١٠). "السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ٨. (٣). ٨٧-١١٢.
- الجلاد، ماجد. والزعبي، إبراهيم. (٢٠٠٤). "مشكلات طلبة كليات الشريعة في الجامعات الأردنية الرسمية". دراسات العلوم التربوية. ٣١. ١٠٥-١٢٤.
- حمدي، نزيه. وعثمانه، صلاح. (١٩٩٩). "علاقة ممارسات التدريس وبعض العوامل المتعلقة برضا طلبة الكليات العلمية عن الحياة الجامعية". أبحاث اليرموك. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ١٥. ١٣٥-١٥١.
- طنائش، سلامة. (١٩٩٩). "الأداء التعليمي الجامعي الفعال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية". أبحاث اليرموك. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ١٥. ١٧١-٢٠٠.
- عودة، أحمد. وصباريني، محمد. (١٩٩٠). "تطوير معايير فقرات أداء لتقويم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي". مجلة اتحاد الجامعات العربية. ١٩. ٢٨-٤٩.

- Appleby, D. C. (1990). "Faculty and student perceptions of irritating behaviors in the college classroom". The Journal of Staff, Program and Organizational Development. 8. 41-46.
- Carnton, P. & Hillgarther, W. (1981). "The relationship between student rating and instructor behavior: Implication for improving teaching". Canadian Journal of Higher Education. 11. 73-81.
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1991). Applying the seven Principles for good practice in undergraduate education. (47th ed.) San Francisco: Jossey Bass.
- Faranda, W. T. & Clarke, I. (2004). "Student observations of outstanding teaching: Implications for marketing education". Journal of Marketing Education. 26. 271-281.
- Gorko, M. G. Kough, C. Pignata, G. Kimmel, E. B. & Eison, J. (1994). "Myths about student- Faculty relationships. What do students really want?". Journal on Excellence in college Teaching. 5. 51-65
- Levy, G. D. & Peters, W. W. (2002). "Undergraduates views of best college courses". Teaching of Psychology. 29. 46-48.
- Li, S. & Prichard, J. & MacDonald, L. (2008). "Student perceptions of an effective Professor: A comparison of American and Chinese student". The International Journal of Learning. 15. 95-107.
- Lowman, J. (1995). Mastering the techniques of teaching. San Francisco: Jossey- Bass.
- Lumsden, K. & Scott, A. (1995). "Evaluating faculty performance on exuative programs". Education- economics. 3. 19-31.
- MacDonald, L. & Behling, R. (1990). "Characteristics of good professor". Interface: The Computer Education Quarterly. Vol. 12 Issue 2. Summer 1990.
- Malikow, M. (2007). "Professors' irritating behaviors study". College Student Journal. 41. 25-33.

- Miley, W. M. & Gonsalves, S. (2003). "What you don't know can hurt you: Students perceptions of professors' annoying teaching habits". College Student Journal. 37. 447-456.
- Moore, S. & Nyiel, K. (2007). "Retrospective insights on teaching: Exploring teaching excellence through the eyes of alumni". Journal of further and Higher Education. 31. 133-143.
- Morgan, B. L. & Korschgen, A. J. (2001). "The ethics of faculty behavior: Student and professors' views statistical data included". College Student Journal. 35. 418-422.
- Morill, R. L. (1980). Teaching values in college: Facilitating development of ethical. Moral and values awareness in students. San Francisco. CA: Jossey- Bass.
- Murray, B. (2000). "Professors most grating habits". Monitor on Psychology. 31. 65-57.
- Parr, M. G. & Valerius, L. (1999). "Professor's perceptions of student behaviors". College Student Journal. 33. 414-423.
- Perlman, B. & McCann, L. I. (1998). "Stuelents petpeeves about teaching". Teaching of Psychology. 25. 201-202.
- Singer, E. R. (1996). "Espoused teaching paradigms of college Faculty". Research in Higher Education. 37. 569-579.
- Smith, S. W. Medendrop, C. Rank, S. Morrison, K. & Kopfman, J. (1994). "The prototypical features of the ideal professor form the femal and male undergraduate perspective: The role of verbal and nonverbal communication". Journal on Excellence in college Teaching. 5. 5-22.
- Tam, K. Y. Heng, M. A. & Jiang, G. H. (2009). "What undergraduate student in China say about their professors' teaching". Teaching in Higher Education. 14. 147-159.

- Tinari, F. (1994). "A Foundation for faculty evaluation: The annual development plan". Paper presented at the conference on current collegiate Faculty evaluation Practices and procedures for educational development and assessment San Juan. Pr.
- Walsh, D. J. & Maffei, M. J. (1994). "Never in a class by themselves: An examination of behaviors affecting the student- professor relationship". Journal on Excellence in college Teaching. 5. 23-49.
- Whitcher, A. Onwuegbuzi, A. & Minor, L. (2001). "Characteristics of effective teachers: Perception of preservice teacher". Research in the School. 8. 45-57.
- White, L. (1995). "Efforts by departments of economics to asses teaching effectiveness: Result of an informal survey". Journal of Economic Education. 26. 1.
- Wood, L. Harding, A. (2007). "Can you show you are a good Lecturer?". International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. 38. 939-947.
- Xiao, L. & zhu, J. (2003). "Teachers qualities: mutual coordination between teachers and students". Journal of jiangnan Petroleum Institute (social science Ed) 5. 102-103.