

مدى تحقق المهارات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في قسم اللغة العربية / كلية التربية / جامعة ميسان في ضوء مفهوم الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة (دراسة تقويمية)

أ.م.د. صلاح خليفة اللامي

كلية التربية/ جامعة البصرة

أ.م. احمد عبد المحسن كاظم الموسوي

أ.م. سلام ناجي باقر الغضبان

كلية التربية/ جامعة ميسان

ملخص البحث:

هدف هذا البحث التعرف على اهم المهارات التدريسية اللازمة للاستاذ الجامعي في ضوء مفهوم الجودة فضلا عن تعرف مدى تحقق هذه المهارات لدى اساتذة كلية التربية في جامعة ميسان من وجهة نظر الطلبة وقد تحدد هذا البحث بتدريسيي قسم اللغة العربية في كلية التربية وطلبة القسم للعام الدراسي 2011-2012 وقد تم اعتماد طلبة المرحلة الرابعة في القسم المذكور عينة للبحث وبعد سلسلة اجراءات تم خلالها بناء اداة البحث والتحقق من مواصفاتها السايكومترية من صدق وثبات توصل البحث الى جملة من النتائج فضلا عن الاستنتاجات التي رشحت عن البحث مع الإشارة الى اهم التوصيات والمقترحات التي تكمل البحث.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مقدمة

شهد التعليم العالي في الوطن تطورات كبيرة تمثلت في التوسع في إنشاء الجامعات وازدياد عدد الطلاب , وإقبال القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم العالي , وظهور أنماط جديدة للتعليم كالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد . ولهذا استشعرت الحاجة الماسة لضبط جودة التعليم العالي ضمانا لنوعيته في ظل الظروف والنظم التعليمية الجديدة وسياسة العولمة والأسواق المفتوحة,استدعى ذلك التفكير في عملية تقويم ذاتي وخارجي مستمرة لمؤسسات التعليم العالي

وبرامجها في وطننا ، على أن تستند تلك العملية إلى معايير وضوابط محددة يتضح من خلالها مستوى تنظيمها وكفاءة أدائها ومصداقيتها ، مما يمكنها من أداء رسالتها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع وفق هذه المعايير ، ويدعم مكانتها العلمية التنافسية بين الجامعات على المستوى العالمي . و تعد قضية إعداد وتأهيل المعلمين من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم ، وضرورة إعداد معلم يمكنه القيام بأدواره المختلفة في عالم يتسم بالتغير المستمر في عدد من الجوانب الحياتية . ولا يمكن أن يحصل ذلك إلا إذا كان هناك جودة في التعليم . أي عندما تكون عملية التعلم إيجابية ومفيدة، وعندما يكون التعلم حقيقي . ومما لا شك فيه أن موضوع الجودة في التعليم العالي يعتبر من أهم المواضيع التي أولتها الدول المتقدمة منذ فترة أهمية خاصة واستثمرت فيه حتى أصبحت الجودة مؤشراً وعنصراً مهماً في التقدم والتطور والبحث والمنافسة.

مشكلة البحث

يشهد العصر الحالي تطوراً سريعاً ومتلاحقاً في شتى مجالات الحياة ؛ وذلك نتيجة للثورة المعلوماتية والتقنية ولثورة الاتصال ، الأمر الذي يدعو إلى عملية تطوير جميع عناصر منظومة التعليم وتحديثها وتجويدها حتى تستجيب لمقتضى تلك التغيرات . لذلك حازت عمليات إصلاح التعليم على الاهتمام الكبير في جميع أنحاء العالم ، وكان للجودة الشاملة أكبر نصيب من ذلك الاهتمام إلى الحد الذي جعل الباحثين يسمون هذا العصر عصر الجودة حتى أصبح المجتمع الدولي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة ، إذ يستطيع المرء أن يذكر أن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة (كنعان ، 2003 : 9) . وتمثل جودة التعليم الجامعي اليوم أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم الثالث ، لا سيما أن تقارير المنظمات العالمية تؤكد على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي مع التركيز على أهمية وضع معايير أفضل تحقق جودة مخرجات التعليم التي يتوقع أن تؤدي إلى تنمية شخصية الإنسان لخدمة مجتمعة ودعم ثقافته الوطنية . وتؤكد الدراسات الحاجة إلى تبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي .

وقد أكد نصّار (2005 : 93) على أن جودة التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة تعتبر مطلباً أساسياً يجب أن يتحقق في عصر يسوده التعقيد والتغيير والمنافسة ، ولكن على قدر أهمية تحقيق الجودة يأتي المنظور أو المدخل الذي يجب أن نتبناه لتحقيق الجودة ، إذ لا ينبغي أن ينفصل الهدف عن تحقيقه وإلا صار شعاراً خالياً من أي مضمون . وهنالك عدد كبير

من الدراسات التي هدفت إلى تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي ، وأذكر من تلك الدراسات دراسة (Lewis 1997) التي بينت نتائجها ضرورة الارتباط بين النظام التعليمي وحاجات الطلاب ، مع وضع الخطط والإستراتيجيات والأساليب التدريسية للتغلب على مشكلات النظام التعليمي العالي ، كما أشارت الدراسة إلى أن معايير الجودة الشاملة تقوم على الالتزام بتحسين المستمر ، وبث الثقة في نفوس الطلاب ، وتشجيعهم على التعاون .وتتمثل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في المجالات التالية : تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي ، ومتابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها ، وتطوير القوى البشرية ، واتخاذ القرار ، وخدمة المجتمع . (الموسوي : 2003) ويبين (Tann , et al. 1997) لكي يمكن تطبيق نظام الجودة الشاملة في النظم التعليمية الجامعية ينبغي وضع مجموعة من المبادئ والشروط التي تساعد على تطبيق عناصر الجودة الشاملة ومن أهمها: التحديد الدقيق للأهداف، والارتباط الدقيق بين النظم الفرعية داخل مؤسسة التطبيق، ومتطلبات العملاء، ومراعاة النظام، والتعاون، وبناء المقررات الدراسية، والوعي بالأهداف. (جلهوم : 2008 : 77)

وهناك حقيقة ينبغي إدراكها ، فالمعلم وهو أحد عناصر المنظومة التعليمية ، بل هو محور رئيس فيها ، يحتاج بلا ريب إلى التغيير والتطوير، إذ تتحقق عبره أهداف المنظومة ، وأي خلل أو قصور في إعداداته أو عمله يعود عليها بنتائج سلبية تؤثر على مخرجاتها تأثيراً كبيراً.ويلاحظ الإنسان أن الشكوى متكررة من جميع عناصر المنظومة التعليمية مع التأكيد على أن المتعلم صنيعة المعلم ، وأي خلل في ذلك المتعلم أو قصور تعود أسبابه في معظمها إلى عضو هيئة التدريس فإن كان من المفترض على الأستاذ الجامعي ان يتقن محتوى المواد العلمية ذات علاقته بتخصصه بشكل جيد. إلا أن هذا لا يعني أنه يمتلك نفس درجة الإتقان حين يقف أمام طلابه في سبيل عرضه لتلك المواد بشكل واضح يفهمه ويستوعبه طلابه.

ان المعلم يجب أن يكون منظماً في الشرح، لديه القدرة على الإقناع، متخصصاً في المادة التي يدرسها، مرناً في تفكيره وأسلوب تعامله مع الآخرين، متقبلاً لرأي الغير، متحدثاً لبقاً متواضعاً، متحلياً بالصبر، منضبطاً وملتزمًا، متسمًا بالنزاهة والموضوعية. فضلا عن أن دور الأستاذ الجامعي لايقف عند حدود التعليم والتثقيف الإيجابي فحسب، بل يجب أن ينطلق إلى السلبيات فيجعل منها إيجابيات ذات أثر مهم في تشكيل الواقع، بحيث يجعل من الخطأ طريقاً إلى الصواب وذلك بالعدول عنه وتخطيه. مع التركيز على فكرة النقد الذاتي.

ومن ثم فالحاجة ملحة لتحديد معيار للمهارات التدريسية للمعلم الجامعي، وبشكل خاص من قبل طلابه، حيث إن تقويم الطالب للمعلم يشكل أكثر المحددات التقويمية أهمية في الحكم على مدى

مهارة العملية التعليمية، فضلا عن أن الأحكام التي يصدرها الطلاب على المعلمين تزايدت في الوقت الحاضر وبخاصة في المستوى الجامعي، حيث تستخدم لهذا الغرض استفتاءات الرأي التي تطلب من الطلاب أن يصدرُوا أحكامهم عن مدى توافر صفات معينة في معلمهم، وقد تتضمن هذه الاستفتاءات بعض الأسئلة المفتوحة التي تسأل عن الانطباعات التي يتركها المعلمون لدى طلابهم، وبذلك تعتبر إسهاما من الطلاب في تقويم معلمهم، ودورهم في العملية التعليمية، ومن ثم فهي أحد المصادر المهمة في تقويم مدى كفاءتهم التي قد تقيد في تطوير هذه العملية في حد ذاتها.

وقد كثرت شكاوى طلاب كلية التربية ، جامعة ميسان، من أن كثيراً من أعضاء هيئة التدريس لا يكتفون طرائق تدريسهم بما يلائم المستويات الفكرية للطلاب مما انعكس على تدني تحصيل كثير من هؤلاء الطلاب والطالبات، وأدى ذلك إلى تذمر من بعض أعضاء هيئة التدريس، وتشكك في قدراتهم العلمية والتربوية. ولم يعثر الباحثون على أية دراسة تناولت تحديد المهارات التدريسية المطلوبة لدى الأستاذ الجامعي بكلية التربية جامعة ميسان من وجهة نظر الطلاب مما دفعه إلى القيام بهذه الدراسة للوقوف على أنواع تلك المهارات وصولاً إلى معيار للكفاءات ينهل منها الأستاذ الجامعي ويتحلى بها كي يحقق أفضل درجة من الاتساق بينه وبين طلابه.

وعليه فقد باتت الدراسة الحالية ضرورة بحثية تضيف إضافة علمية مهمة للعمل الجامعي. وتتحدد مشكلتها في الأسئلة التالية:

1: ما المهارات التدريسية التي يفضل أن يمارسها الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب في ظل مفهوم الجودة؟.

2: مدى تحقق المهارات التدريسية لدى الاستاذ الجامعي في كلية التربية من وجهة نظر طلابه؟

اهمية البحث

يعد التعليم الجامعي أحد المفاتيح المحركة لعجلة التقدم والتنمية في جميع أنحاء العالم، ومن خلاله يتم التصدي لتحديات العالم المتقدم المعاصر، فهو رسالة خطيرة ومهمة وتقع عليه مسؤولية نشر الثقافة والعلوم المختلفة وتوسيع قاعدتها للقضاء على أسباب التخلف عن ركب الحضارة، وفي ظل التغيرات التي طرأت على المؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة بداية من التعليم قبل الابتدائي وحتى التعليم الجامعي، تعرضت بيئة التعليم الجامعي لبعض التحديات التي دعت بالضرورة إلى التأكيد على جودة العملية التعليمية داخل هذه المؤسسات، من خلال إشباع حاجات العملاء والتركيز على عملية التحسين المستمر، ومع تزايد الاهتمام لتحقيق الجودة في

مؤسسات التعليم الجامعي بشكل كبير منذ التسعينيات من القرن العشرين وحتى الآن بدأت معظم الدول تستخدم نظم وإجراءات لضمان الجودة في التعليم، مقارنة بالنظم والإجراءات المستخدمة في الصناعة، ويرجع الاهتمام بضمان الجودة بالتعليم الجامعي إلي ضعف مستوى المعايير الأكاديمية لمواجهة هذه التحديات. وعليه فقد اهتمت دول العالم بالاعتماد الجامعي، الذي يعتبر مدخل من مداخل ضمان الجودة.

وقد شهد التعليم الجامعي في مطلع القرن الحادي والعشرين تطوراً ملحوظاً منذ عام 1994 م تمثل في زيادة عدد الجامعات وكليات المجتمع في القطاعين العام والخاص، وزيادة عدد الطلبة الملحقين بالتعليم الجامعي، إلا أن هذا التوسع لم يقابله تحسناً في مستوى الخرجين، وهذا قد ينتج عن ضعف كفاءته الداخلية ، ولأن الجامعات تعاني من بعض المشكلات من أهمها:- غياب نظام فعال لتقويم الأداء، ضعف الاهتمام بتأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم، وضعف التنمية المهنية لهم، ولإداريين، والعاملين، وغياب دور الجامعات في خدمة المجتمع، ضعف الاهتمام بالبحث العلمي، تدني كفاءة الأداء الإداري بالجامعات ودورها في التطوير، تمكن الفساد المالي والإداري في معظم مرافق الجامعات، ومن هنا فإن الأمر يتطلب ضرورة وضع معايير اعتماد مرنة تهدف إلى ضمان تحقيق جودة التعليم الجامعي، والارتقاء بمستوى النوعية إلى الأفضل، وهذا لا يتم إلا بالحرص على تطبيق المعايير تطبيقاً عادلاً على كافة أطراف العملية التعليمية.

وان المؤسسة المتخصصة بالنهوض بالتربية بشكل موجه هي المدرسة ومن ثم الجامعة وهي إحدى المؤسسات الرئيسية في عملية التنشئة الاجتماعية التي يتحول بمقتضاها الفرد إلى كائن فاعل في المجتمع الذي يعيش فيه ، وتوافقاً مع القيم التي يتلقاها خلال عمليات التنشئة الاجتماعية. (الجباس، 2000، ص153)

ان لغة العلاقة وطيدة بالمجتمع الذي يتكلمها ، فهي مظهر من مظاهر نشاطه المختلفة بل هي ضرب من العادات التي بها ، وتكون بمثابة الطابع الذي يتميز أفرادها من غيرهم من أبناء المجتمع البشري (العزاوي ص7)

فاللغة أداة مهمة في تعليم الطلاب المواد التعليمية المختلفة في المراحل الدراسية جميعها سواء كانت مكتوبة أم مسموعة (الاسدي، 2005، ص107) واللغة العربية لغة العروبة والإسلام لمواظف مقومات القومية العربية ،وهي لغة حية قوية ،عاش دهرها في تطور،ونماء، واستوعبت الكثير من الألفاظ الفارسية والهندية وغيرها لهذا تبوأَت اللغة العربية مكانة في نفوس أبنائها لا تشاركها فيها أي لغة أخرى لأنها لغة أجدادنا ولأنها لغة المستقبل ، وأدت دوراً كبيراً قبل الإسلام اتضح في المعلقات ، وأدت الدور الأكبر في ظل الإسلام وبعده ، إذ كتب لها أن تكون لغة آخر

كتاب سماوي يخاطب أهل الأرض ، فقد اختارها جل وعلا اسمه لغة لقرانه الكريم قال تعالى: (إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون) يوسف/2.

إما في الميدان التعليمي فإن الصلة بين فروع اللغة العربية جوهرية وطبيعية إذن اللغة العربية تعمل بفروعها كافة : القراءة، الكتابة، المحادثة، الإملاء، القواعد والأدب على تحقيق الأهداف التي وضعت لها وإن هذه الفروع مرتبطة ببعضها ارتباطا محكما فالقراءة تزود الطالب بالثروة اللغوية ، وتزيد من فهمه، ثقافته، والقواعد الإملائية تجعله يرسم الحروف رسما صحيحا ، والتعبير السليم هو الغاية النهائية من تدريس الفروع . ويقول مهدي المخزومي في اللغة العربية في مدارسنا ((يجب أن تكون اللغة العربية هدفا عاما يستهدفه كل مدرس ولو لم يكن مدرسا في مادة اللغة العربية حتى يتعاون المدرسون على أداء الرسالة التي فرضها علينا تأريخنا وحثمته عليه لغتنا)) (القرز، 1980، ص223) والقواعد تعد الداعمة الأساسية لجميع فروع اللغة العربية فهي وسيلة المتعرب ، وسلاح اللغوي ، وعماد البلاغي ، وأداة المشروع والمجتهد ، والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية جميعا.

ومن هنا تبرز أهمية اللغة العربية إذ تضطلع بتحقيق الكثير من الأهداف التربوية وهذا يتطلب أن يكون مدرس اللغة العربية في هذه المرحلة متقنا للمهارات التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف هذه المواد .

كما يستمد هذا البحث أهميته من أهمية المهارات التدريسية بالنسبة للمعلم الجامعي فالتربية الحديثة تؤكد ضرورة توافر المهارات التدريسية لدى مدرسي الجامعة ليقوموا بدورهم بفعالية في عملية تعليم وتعلم الطلبة، وقد ازداد في السنوات الأخيرة الاهتمام بالمهارات وتعلمها ، وذلك لإيمان التربويين بأهميتها في بناء شخصية الطلبة، وقد شمل هذا الاهتمام جميع المواد الدراسية وفي مقدمتها اللغة العربية التي أصبح من بين أهدافها الرئيسية تنمية بعض المهارات إلى جانب تنمية المعارف والاتجاهات والقيم (القاعود، 1996، ص66) يمتاز بالكفاية والجودة، ويستطيع المتعلم أن يتحسس تطور وأدائه وما يطرأ عليه من تغير نحو الأفضل من خلال التدريب والممارسة ويؤكد احد الباحثين أهمية المهارات بقوله ((إن الأصل في التعليم أن يكتسب المرء مهارات مختلفة ، يستطيع أن يكيف نفسه للبيئة التي يعيش فيها ، وإن يعمل مع غيره لصالح الجماعة)) (هوارد، 1973، ص7)

وان أهمية المهارات ترجع إلى الاعتبارات الآتية:

1- تكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال ببسر وسهولة

2- ترفع مستوى إتقان الأداء .

3- تكسب الفرد ميلاً نحو العلم .

4- تجعل الفرد قادراً على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية.

5- تجعل الفرد قادراً على توسيع نطاق علاقته بالآخرين (الأمين، 1990ص68).

مما تقدم تتضح أهمية البحث فهو:

1- يتناول جزءاً مهماً من العملية التعليمية وهو المهارات التدريسية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب، ويزيد من أهمية تلك العملية أن الأستاذ الجامعي يتسم بحساسية خاصة فيما يعتبره مساساً باستقلاليته الفكرية والمنهجية حتى وإن كانت غير مناسبة من وجهة نظر الآخرين.

2- يسهم في إعداد معيار للمهارات التدريسية المتطلبة للأستاذ الجامعي في تطوير العمل في مجال التدريس الجامعي الذي يمثل أحد الركائز التي تقوم عليها الجامعة في ضوء المقترحات والتوصيات التي تصل إليها الدراسة بناء على نتائجها. حيث إن تطوير أساليب الامتحانات والتقييم من أهم المجالات التي واجهت الانتقادات بالجامعة من الطلاب وسوق العملة، وممارسة الأساليب المتطلبة من وجهة نظر الطلاب.

3- يسهم في تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في أداء الأستاذ الجامعي في تطوير الأداء التدريسي لأساتذة الجامعة فيتجهون نحو استخدام الوسائل المعينة الورقية منها والإلكترونية، وأساليب التقويم الموضوعية لطلابهم والتفاعل معهم على أسس علمية سليمة .

4- الاستجابة للاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى زيادة الاهتمام بموضوع جودة التعليم الجامعي سواءً كان ذلك على المستوى العربي أم العالمي.

5- زيادة الوعي بأهمية الارتقاء بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من خلال تنمية مهاراتهم وتطويرها بغية الوصول بأدائهم إلى مستوى معايير الجودة المهنية .

6- الاستفادة من قائمة معايير تدريس اللغة العربية المقترحة في تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية لاسيما في الجوانب التطبيقية .

7- قد يساهم هذا البحث في إعادة النظر في تطوير الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية التربية .

8- تحديد مدى تحقق معايير الجودة في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية .

9- تقديم إضافة علمية للدراسات المرتبطة بتدريس اللغة العربية.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الآتي:-

- 1: إعداد قائمة بأهم المهارات التدريسية اللازمة للأستاذ الجامعي في ضوء مفهوم الجودة.
- 2: التحقق من مدى توافر تلك المهارات لدى الأستاذ الجامعي في كلية التربية.

حدود البحث

يتحدد هذا البحث ب :-

1: الأساتذة الجامعيين في كلية التربية- جامعة ميسان / قسم اللغة العربية

2: طلبة كلية التربية / قسم اللغة العربية

3: العام الدراسي 2011/2012م

تحديد المصطلحات:

المهارة التدريسية :-

المهارة بالفتح الحذف في الشيء، والمهر ولد الفرس والجمع امهار ومهار ومهر الشيء:فيه وبه مهارة :أحكمه وصاربه حاذق فهو ماهر ويقال مهر بالعلم وفي الصناعة وغيرها (تمهر) سبح فهو متمهر(الرازي) وتعرف المهارة بصفة عامة بأنها: مهارة مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب. (Hall & Jones,1976,67)

كما عرفتھا كي (Kay,1981) بأنها أهداف سلوكية محددة تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم ليصبح أكثر فاعلية مع طلابه (نشوان والشعوان،1990، 104)

ويعرفها حمزاوي (1989،461) بأنها القدرة على ممارسة عمل أو مهنة أو مجموعة من الأعمال نتيجة بعض العناصر مثل: المؤهل، والخبرة العلمية الناتجة عن ممارسة فنية وتطبيقية لمدة تكفي للحصول على هذه الخبرة والقيام ببحوث علمية ونشر نتائجها.

وفي تعريف مكتب التربية العربي لدول الخليج (1989) المهارة: هي القدرة على القيام بالأعمال التي تتطلبها مهمة من المهام، أو هي القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف. (الخياط ودياب، 1996، 30).

ويعرفها بنجر (1993) بأنها قدرة المعلم التي تمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس وتؤدي بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء المعلم.

اما تعريف الباحثين الإجرائي للمهارة: فهي مجموعة القدرات وما ينتج عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي نتجت عن البحث الحالي والتي يجب ان يتصف بها الأستاذ الجامعي في كلية التربية وتمكنه من أداء عمله وأدواره ، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية.

الأستاذ الجامعي: الأستاذ :المعلم والماهر في الصناعة ويعلمها غيره. وهو لقب علمي في الجامعة. أساتذة وأساتيد. (الاستاذية):مصدر صناعي من كلمة أستاذ.(مصطفى وآخرون، 1989، ص17) والمعلم: هو الذي يجعل مايدرسه تلاميذه ذامعنى لهم، ويمكنهم من ان يروا جدوى مايحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات، ويدركون فائدة متجذرة في حياتهم،فضلا عن كونه يهتم برعاية تلاميذه ويجعل تعلمهم ممتعا.(البيلوي، 2006، ص137).

ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه :كل من يقوم بالتدريس للمقررات الأكاديمية أو مقررات الإعداد التربوي. أو هو كل من يقوم بالتدريس في الجامعة من حملة شهادة الدكتوراه أو الماجستير ويساهم في تحقيق أهداف الجامعة.

الجودة الشاملة:-

الجودة في اللغة (ابن منظور ، 1984 : 72) كلمة " أصلها " جود " ، والجيد نقيض الرديء ، وجاد الشيء جودة ، وجوداً أي صار جيداً ، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل " . وتعرفها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (الأيزو - ISO) (دياب ، 2006 : 5) " بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة " .

كما تعرف الجودة الشاملة بأنها " تحقيق ضمان الدقة والإتقان من خلال التحسن المستمر للمؤسسة " (شحاتة , 2005 : 54) كما وتعرف الجودة الشاملة بأنها أسلوب منهجي يعتمد على العمل الجماعي ومشاركة العاملين في التحسين المستمر للعمليات المختلفة للمنشأة والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة وباستخدام أدوات التحليل الكمي لتحقيق رضا العميل

ويعرفها الشهراني (2005) بأنها " أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة " . وعرفها عبد المنعم (1998 : 6) " بأنها تميز المنتج أو الخدمة المقدمة لتكون ذات قابلية , أو هي عملية الإتقان لأي عمل أو إنتاج " . ويعرف الباحثون الجودة الشاملة إجرائياً بأنها : وصول عضو هيئة التدريس في جامعة ميسان /كلية التربية إلى درجة عالية من الإتقان لمهارات التدريس التي سيتم التوصل إليها في البحث الحالي.

التقويم:

تقوم الشيء:تعديل واستوى وتبينت قيمته (استقام) الشيء:اعتدل واستوى و(التقويم):حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام وفي التنزيل العزيز((وكان بين ذلك قواما)) وقد وردت لفظة تقويم أخرى أيضا:((لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم)) والتقويم في هذه الآية اعدل ما يكون .

وهذا يعني إن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير .

أما على مستوى قاعة الدرس أو الأداء التدريسي فالتقويم "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها ويشير هذا المفهوم ضمناً إلى ضرورة صياغة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، كخطوة أولى في عملية التعليم لأنها عملية مقصودة و هادفة" (ألجبي، 2005، 23) تطويرها وتحسينها في ضوء المعايير والاتجاهات العالمية للتدريس . اوهو عملية إصدار حكم نوعي وكمي على مستوى الفعاليات والأنشطة التي تدرج ضمن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة.(الجنابي 2009 ص6) . إما التعريف الإجرائي له فهو: عملية جمع البيانات والمعلومات عن طريق استجابة عينة البحث الحالي للمعيار الذي أعده الباحثون لإصدار حكم عن مدى تحقق المهارات التدريسية لدى الأستاذ الجامعي في كلية التربية جامعة ميسان.

الفصل الثاني

أولاً:- الخلفية النظرية

مما هو جدير بالذكر أن من أحدث برامج واستراتيجيات إعداد المعلم في معاهد وكليات إعداد المعلمين برامج الإعداد على أساس المهارة لتضمن إعداد المعلم الكفاء. وأهم ما يميز تلك البرامج ما يلي:

- إتباعها خطة منهجية في تحديد المهارات ووضع البرامج للتدريب عليها.
- إن معيار سرعة ونمو الطالب المعلم يتضح من ظهور المهارات المطلوبة في سلوكه وليس بالوقت المخصص لها.
- تنمي قدرات وكفاءات خاصة لدى الطالب المعلم مما يؤدي إلى انعكاس معارفه انعكاساً وظيفياً على أدائه.
- تقترب بالطالب المعلم إلى أقصى درجة تمكنه من متطلبات عمله الميداني وذلك من حيث المستوى الأكاديمي والمهارة في الأداء.
- تركز على العديد من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة في مجالات التربية وعلم النفس والتي من أهمها التعلم من أجل الإتقان والتعلم بالتعزيز للسلوك، والتعلم الذاتي.
- تطبق وتستخدم أهم الاتجاهات المعمول بها في مجال تكنولوجيا التعليم والتي من أبرزها أسلوب تحليل النظم، وأسلوب تحليل التفاعل، نماذج الوحدات والرزم التعليمية، نظام التدريس المصغر، نظام العقول الإلكترونية.
- تستفيد هذه البرامج من استراتيجيات التقويم المتطورة مثل التقويم القبلي والتقويم البنائي والتشخيصي (Harison,1977).

تحديد المهارات التدريسية للمعلم وقياسها

استخلص جامع وآخرون (1989، ص 68) من خلال استعراضهم لدراسات سابقة أربعة مداخل لتحديد كفاءات المعلم المهنية وهي :

أ- تحليل عملية التدريس عن طريق اتباع أسلوب تحليل النظم: وهو أسلوب يقوم على أساس تحديد الأهداف العامة والسلوكية للعملية التدريسية، وتحليل أبعاد المهارات التي ينبغي على المعلم اكتسابها، وتوضيح أنواع وأبعاد المهارات والاتجاهات والأنشطة التي تحقق تلك الأهداف. بالإضافة إلى الأخذ بمبدأ التقويم المستمر والمتابعة وإدخال التعديلات اللازمة على الأهداف والأنشطة كلما كان ذلك ممكناً. ومن خلال ذلك يمكن إعداد قوائم المهارات التدريسية

اللازمة لتحقيق تلك الأهداف. ويتفق هذا الأسلوب مع تعريف التقويم التربوي بأنه عملية إصدار أحكام تقييمية على مدى تحقيق الأهداف التربوية وتحديد الآثار التي تحدثها مختلف العوامل والظروف في الوصول إلى هذه الأهداف أو تعويقها .

ب- استخلاص المهارات التدريسية عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء: وذلك في أثناء قيامهم بالتدريس واستخلاص الأنماط السلوكية المميزة لطرقهم في التدريس بهدف إعداد برامج تتضمن هذه الأنماط ليتدرب عليها المعلمون الجدد.

ج- الاعتماد على نتائج البحوث التي أجريت على عمليات التعليم والتعلم: وذلك من خلال استخلاص العوامل التي أشارت إليها الدراسات على أنها تؤثر تأثيراً إيجابياً على تحقيق الأهداف وطرق التفاعل والأنماط السلوكية التي يتعامل بها المعلم مع طلابه وتزيد من إقبالهم على التعلم وتزيد تحصيلهم الدراسي. ومن ثم تضمينها ببرامج إعداد المعلمين.

د- التعرف على آراء المهتمين بالتربية من معلمين وموجهين ومتخصصين: وذلك بهدف التعرف على المهارات التدريسية اللازمة لإعداد المعلم " المعارف والمهارات الضرورية للتدريس". ولقد تم التوصل من خلال ذلك المدخل إلى العديد من القوائم للمهارات التدريسية اللازمة للمعلم.

إلا أن لكل اتجاه مزاياه وعيوبه والأخذ بأي منها منفرداً في تحديد المهارات التدريسية اللازمة للنجاح في عملية التدريس يوقع الباحثين في خطأ واضح.

ويحدد ميدلي (Medily,1987,174) ثلاثة معايير رئيسية لتقدير مهارة المعلم وهي؛ الأول تقدير المهارة بناء على مخرجات التعلم ؛ الثاني هو تقدير المهارة بناء على سلوك المعلم ؛ أما المعيار الثالث فهو تقدير المهارة بناء على سلوك المتعلم. فإذا كان المعيار الأول يهتم بالإنتاجية ويرى في تعلم الطلاب مؤشراً صادقاً لأداء المعلمين ودليلاً على كفاءتهم. إلا أن هذا المعيار يواجه بالعديد من الصعوبات منها ؛ إن نمو التلاميذ في المجالات المختلفة عملية مستمرة وترتبط بعوامل كثيرة قد لا يكون للمعلم تأثير فيها إلا بقدر ضئيل، هذا بالإضافة إلى صعوبة فصلها عن الجوانب المتعلقة بتأثير المعلم، كما أن الأساليب التي يتم بها توزيع الطلاب على الفصول هي في الأغلب الأعم أساليب عشوائية، فمن الممكن أن يتجمع الطلبة الممتازون في فصل واحد والطلبة الضعاف في فصل واحد، ومن ثم يكون الحكم على المعلم استناداً على تحصيل التلاميذ حكماً وتقويماً غير منصف، كما أنه من المعلوم إن جل الأهداف التربوية من المدرسة تنصب على التحصيل الدراسي للمتعلمين، ومن الخطورة وعدم الإنصاف أن نحدد ونقوم مهارة المعلم المهنية بناءً على جانب واحد فقط من جوانب العملية التعليمية، فضلاً عن أن

الاختبارات التحصيلية المستخدمة لقياس الناتج التعليمي لدى المتعلمين يشوبها الكثير من القصور من حيث ثباتها وشموليتها وصدقها . (الشيخ وآخرون، 1989، 93- 97 (Medily,1987,174)

أما المعيار الثاني والخاص بسلوك المعلم فهو يعتبر المعيار السائد في كثير من الأنظمة التربوية، باستخدام التقارير عن كل من يلاحظ المعلم بالفصل المدرسي وخارجه. ويستخدم هذا المعيار عدداً من أساليب التقويم مثل مقاييس التقدير وقوائم ملاحظة المهارات التدريسية للمعلم داخل الفصل المدرسي وتفاعله اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب؛ وقد يحقق هذا المعيار عدداً من الفوائد منها إن التقويم يجري كعملية تشخيصية فإذا كان تقويم المعلم منخفضاً فإن النتائج تشير إلى ما يعرقل أداء المعلم أو إخفاقه في عمله. كما أن نشاطات التقويم تأتي بأسلوب زمني دقيق وملئم لتقويم أداء المعلم، كما أن هذا المعيار يعزز أسلوب التقويم الذاتي للمعلم ويؤكد فلسفة تفريد عملية التعلم في المواقف التعليمية المختلفة، ويقوم المعلم وفق مقتضيات الموقف الذي يمارسه. (حمزاوي، 1989، 461، 175، Medily,1987,175)

ويلاحظ أن المعيار الثالث الخاص بسلوك المتعلم يمثل أكثر الاتجاهات حداثة وقبولا لدى جمهور التربويين والمعلمين. حيث يتم تقويم مهارة المعلم بمدي نجاحه في جعل المتعلم يقضي وقتاً أكبر في ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، والتي يكتسب من خلالها المعارف والمهارات والخبرات التعليمية، أي تطبيق الخبرات التعليمية في حينه، وهو ما يطلق عليه Academic Learning timely، وهذا المعيار يقوم المعلم في ضوء قدرته على تهيئة البيئة التعليمية المحفزة على التعلم. (Medily,1987,175)

ويشير كولت (Kult,1975,11-13) إلى بعض الإجراءات المرتبطة بتقدير الطلاب لكفاءات أساتذتهم والتي من أبرزها:

= مناقشة عملية التقويم مع الطلاب قبل تطبيقها من حيث أهميتها وجدواها للأستاذ والطالب.

إن هذه العملية لابد وأن تتم بطريقة سرية وهذا يعني عدم حضور عضو هيئة التدريس صاحب المقرر المراد تقويمه في أثناء عملية التقويم، كما أن الطلاب يجب أن يدركوا أن تقديراتهم الدراسية لن تتأثر بعملية التقويم.

- ضرورة توفير الوقت الملئم لعملية التقويم.

-الترحيب والتشجيع من قبل أعضاء هيئة التدريس للطلاب بعد الانتهاء من عملية التقويم .

ولا شك أن مثل هذه الإجراءات ستدعم عملية تقويم الطلاب لأسانذتهم مما ينعكس إيجابياً على العملية التعليمية.

التقويم:

توجد كلمتان تدلان أو تفيدان لبيان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم والمصطلح الأول صحيح لغوياً وهو أعم وأشمل يراد منه معاني عدة منها بيان قيمة الشيء (تثمينه) وتعديل أو تصحيح الاعوجاج (ملحم، 2002، 38).

وهذا يعني إن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير.

وعلى المستوى التعليمي فإن التقويم يعني "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".

أما على مستوى قاعة الدرس أو الأداء التدريسي فهي "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها ويشير هذا المفهوم ضمناً إلى ضرورة صياغة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، كخطوة أولى في عملية التعليم لأنها عملية مقصودة و هادفة" (الجلبي، 2005، 23).

يشار إلى إن البروفسور (Elton, 1987) اتخذ خطوة أكثر تقدماً ولكن بحذر ليفصل بين مفهومي التقييم والتقويم المتداخلين حيث كتب قائلاً "أن التقييم يختص بالأفراد وأن التقويم يختص بالعمليات التدريسية" فيما يشير آخرون إلى أن التقييم هو التثمين من أجل إصدار أحكام ذات سمة كمية، أي إجراء قياس موضوعي منضبط ومنظم للمدخلات والمخرجات بشكل ارقام ونسب فيما يستهدف التقويم التحسين عبر عملية نوعية تهتم بتعديل وتنمية المكونات المختلفة للعملية التدريسية.

ويكون التقويم على عدة انواع منها :-

التقويم التمهيدي :- ويتم قبل البدء في برنامج ما لتقويم المحتوى والوسائل ولاهداف والظروف الاخرى المتصلة بالمدخلات والعمليات والمخرجات

التقويم البنائي التكويني :- ويتم اثناء تطبيق البرنامج لعدة مرات يهدف تطوير البرنامج وتحسينه وذلك للحصول على بيانات تساعد في المراجعة والتعديل والتعزيز من خلال التغذية الراجعة

التقويم النهائي الجمعي :- ويتم في نهاية تطبيق البرنامج للحكم عليه ومن ثم اتخاذ القرار المناسب بخصوص الاستمرار فيه او ايقافه او التعديل فيه اذ يجيب التقويم النهائي عن السؤال ما مدى تحقيق الاهداف المنشودة ؟
4_التقويم

التتبعي :- ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على اثار البرنامج البعيد المدى ويأتي هذا التقويم اجابة على السؤال هل مادة البرنامج والتكنولوجيا المستخدمة فيه ملائمة في ضوء المستجدات والمتغيرات (العزاوي 2009 ص263)

مفهوم التقويم لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة

إن المشاريع التي تستهدف تحسين وتطوير الأداء التدريسي تستخدم مجموعة عريضة وواسعة من مقاييس الأداء منها ما هو موضوعي وقابل للعد والقياس مثل نسبة الطلبة إلى التدريسيين ومنها ما يكون ذاتياً (Subjective) مثل (هل هو محاضر جيد؟ أم لا) (ksu.edu.sa/sites/colleges/Arabic)

لقد أصبح تقويم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أمراً مألوفاً في العديد من الجامعات المتقدمة ولكنه قلما يؤخذ بنظر الاعتبار في مؤسسات التعليم العالي في جامعاتنا (ما عدا في حالة السنة التجريبية أو عند الترقيات العلمية) وأن حصل في بعض هذه الجامعات فإنه يأخذ بعداً كلياً، ويعتقد أن هذا العزوف أو الأحجام عن تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس مرده إلى موروث قديم مفاده إن الأستاذ الجامعي الأكاديمي ينبغي أن لا يتعرض أو يخضع إلى التقييم والتقويم، فله الحرية المطلقة بان يقوم بأداء واجبه التدريسي بالطريقة والكيفية التي يعتقد بأنها مناسبة.

ويبدو ان هذا الوضع المتوارث في طريقه إلى التغيير سواء أراد الأكاديميون أم لم يريدوا خاصة في إطار تنامي ثقافة الجودة والسعي إلى امتلاكها في مؤسسات التعليم العالي كافة.

والتقييم والتقويم أدوات تمكن من جمع المعلومات وتحليلها من اجل استخدام لاحق واستبدلت عبارة من اجل استخدام لاحق بعبارة لإجراء أحكام أو إصدار أحكام.

ان نوعية الأداء التدريسي ونوعية المخرجات تتأثر ضمناً بمستوى أعضاء هيئة التدريس من تطوير وتحسين لأساليبهم التدريسية، وقد يستهدف التقويم عضو هيئة التدريس وبرنامجهم التدريسي على حد سواء، وربما يستهدف أنماط وأساليب التدريس المعتمدة وتهيئة البيئة التعليمية ومعايير التدريس واحتياجاته ونواتجه.

وهذا يتطلب معلومات تشخيصية دقيقة وذات مستوى عال لوصف نقاط القوة والضعف للقائمين على العملية التدريسية وبرامجهم المختلفة في هذا الميدان. (الجنابي 2009ص10,9)

أهمية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس

يفيد تقويم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي في معرفة مدى الوصول أو تجاوز المستوى أو المعيار للتدريس الجيد أو الإخفاق في تحقيقه. ويعد تقويم الأداء ضروري لتعزيز مواقف المدرسين المتميزين من جهة وتشخيص ضعيفي الأداء من جهة أخرى لتحقيق احد أهم الأهداف الرئيسة للجامعة ألا وهو التدريس وما يحققه هذا الهدف من نتائج لتحقيق الأهداف الأخرى كذلك تسهم عملية التقويم في الكشف عن انجازات أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم وتشجيعهم في تطوير كفاءاتهم وكفاياتهم التدريسية وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس فضلاً عن استخدام وسائل مختلفة في تقويم طلبتهم.

كذلك تكشف عملية التقويم عن انجازات التدريسي من بحوث ودراسات وأنشطة علمية وتوضيح مدى مساهمته في أنشطة وفعاليات الجامعة المختلفة على مستوى الجامعة أو البيئة المحلية. (الجنابي 2009ص10).

أهداف عملية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس المصدر

تهدف وتسعى عمليات التقويم لأداء أعضاء هيئة التدريس إلى مساعدتهم في تنمية مهاراتهم المختلفة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وعلى إمكانية التطور الذاتي المستمر الذي لا بد منه لمواكبة التطورات والمستجدات العلمية ويمكن ان تحقق عملية التقويم الآتي:

- تقييم مستوى الأداء لعضو هيئة التدريس ومتابعة مستوى التقدم في ذلك.
- الكشف عن نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين عبر وسائل متعددة، وتحديد نقاط الضعف لتلافيها ووضع الحلول لتحقيق ذلك.
- التأشير والإشادة بالأداء المتميز لعضو هيئة التدريس، واستثمار ذلك في جوانب متعددة لخدمة المجتمع عبر بوابة البحث العلمي والأنشطة العلمية والمجتمعية الأخرى.
- عملية التقويم تساعد في توفير مؤشرات وبيانات عن مستوى الانجاز وضعفه في جوانب عديدة تسعى الجامعة إلى تحقيقها.
- تساعد في توفير قاعدة بيانات عن برامج الجامعة بكل تفصيلاتها تزود صانعي القرار بتغذية راجعة عن كل ما يريدون من معلومات تعتمد في ترشيد القرارات الجامعية.

- تعطي فكرة عن الإمكانيات والكفاءات المتاحة للاستفادة القصوى من طاقاتها وجهودها في تحقيق مهام الجامعة. (الجنابي، ، 2009 ص، 22)

تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء مهام الجامعة

تنبثق مهام عضو هيئة التدريس من المهام والوظائف الرئيسة التي تسعى الجامعات إلى تحقيقها وهي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، تختلف إمكانيات وقدرات عضو هيئة التدريس في مساهمته من نشاط إلى آخر ولكن محصلة هذه الأنشطة تتمثل في فاعلية عضو هيئة التدريس في المجتمع الجامعي والمحلي، وسيركز الباحث على المهمة الرئيسة الأولى التي تتعلق بموضوع بحثه إلا وهي التدريس أو الأداء التدريسي والفعاليات الأكاديمية المرتبطة به على الرغم من ارتباط هذه المهمة بالمهام الأخرى . تعد عملية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من العوامل الرئيسة في تقويم نشاطه وتمثل المكانة الأولى في سلم الأولويات ويشمل ذلك الخطط الدراسية السنوية أو الفصلية والخطط اليومية وبما تتضمنه من محتوى دراسي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسه مع جوانب الإضافة والإثراء والتطوير للمقررات أو المحتوى الدراسي الذي بعهدته، كذلك الفعاليات والأنشطة التعليمية والتربوية التي تسهم بتحسين طرائق التدريس وزيادة فاعليتها وإمكانية استخدامه للوسائط المتعددة والتقنيات الحديثة التي تزيد من كفاءة العملية التدريسية. <http://www.facuty.ksu.edu.sa/aljarf>

العوامل التي تعضد من فلسفة عدم القبول أو الاهتمام بتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعات .

في ظل تطور مفهوم استخدام الجودة في التعليم العالي طفت على السطح مجموعة من العوامل التي تعمل بالصد من ذلك أو لا ترغب في التطورات الحالية لتحقيق ضمان الجودة في التعليم والتي لا يتفق الكثيرين معها ومن هذه العوامل الآتي:

أولاً: طبيعة وخصوصية التدريس في الجامعات، إذ يعتقد البعض إن عضو هيئة التدريس بما حصل عليه من مؤهلات علمية فهو يتسم بالكفاءة المهنية في الأنشطة الأكاديمية والتدريسية والإدارية التي تقع على عاتقه بما في ذلك المعرفة الضرورية والمهارات المطلوبة التي تمكنه من ملاحظة وتقييم وتعديل ما يؤديه من مهام، ولا يتفق الباحث مع هذه النظرة، إذ إن الكثير من أعضاء هيئة التدريس هم بحاجة إلى تدريب وتأهيل مستمر، وهم بحاجة إلى التطوير والتعلم الذاتي، وإن الدرجة العلمية هي ليست مقياس للقدرة والكفاءة في الأداء التدريسي.

ثانياً: يتم التعيين والترقية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة بناءً على تحصيلهم الأكاديمي دن النظر لكفاءتهم التدريسية وإبداعهم داخل قاعة الدرس وما يحققونه من تأثير في طلبتهم.

ثالثاً: إن الغرض الرئيس من التدريس الجامعي ينصب على إحداث نوع من التغيير المستمر في معارف وسلوكيات الطلبة.

رابعاً: يرى البعض إن الاعتقاد بوجود علاقة بين البحث العلمي والقدرة في الأداء التدريسي كثيراً ما يستخدم للالتفاف وحماية أعضاء هيئة التدريس من تقييم أدائهم التدريسي وكثيراً ما يستغل ذلك كوسيلة دفاعية ضد المقترحات والتوجهات التي تؤكد وتؤمن بأهمية تقييم الأداء التدريسي وتوظيف ما يترتب على ذلك من تقييمات أو ترقيات ويؤكد الباحث بأن هناك ضرورة ملحة باعتماد الجامعات للأداء التدريسي معياراً مستقلاً في تقييم أعضاء هيئة التدريس بعيداً عن المهام الأخرى التي يؤديها المدرس.

وبالرغم من كل ذلك فإن الجامعات تعرف جيداً أهمية التقييم المنتظم للأداء التدريسي اعتباراً إن التدريس مهنة مثله مثل أي مهنة أخرى وأن هناك ضرورة لإجرائه والاستفادة من نتائجه لضمان الفاعلية القصوى في العملية التدريسية كوظيفة رئيسة من وظائف الجامعة. (الجنابي، 2009، ص15)

الأساليب المعتمدة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي

تشير العديد من الدراسات والاستطلاعات إلى أهمية استخدام عدد من الوسائل والأساليب العملية لتقييم أداء عضو هيئة التدريس مع التأكيد على عدم الاعتماد على وسيلة واحدة في ذلك مثل الاكتفاء بتقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس إذ ينبغي أن تتم عملية التقييم السنوي الجمعي للتدريس متعددة الأوجه، كما ينبغي أن يدرك أعضاء هيئة التدريس جوانب القوة وعناصر التميز من خلال التقييم الذاتي، والنقاش البناء، والتغذية الراجعة من الطلاب. وفيما يلي عدد من الأدوات المعتمدة في عملية التقييم:

التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس:

يمكن أن يقوم عضو هيئة التدريس بنفسه لجمع معلومات عن أدائه التدريسي ومحاولة الاستفادة منها في تطوير نفسه وقد يصمم التدريسي أنموذجاً (استمارة) موجهاً لهذا الغرض يتضمن عدد من المجالات والعناصر الرئيسة توضع في الاعتبار عند إجراء عملية التقييم الذاتي لأدائه.

تقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس:

يمكن أن يتم في الأسبوع الأخير من الكورس أو الفصل الدراسي أي قبل بدء الاختبارات النهائية، إذ يقوم كل قسم بتنظيم عملية التقويم وتوفير الاستمارات الخاصة بها، وتحديد مواعيد التنفيذ ومن ثم جمع هذه الاستمارات بعد إملائها وتسليمها إلى الكلية التي تتولى عملية التحليل لاستخراج نتائج التقويم، وهذا النوع هو الذي اعتمده الباحثون لتقويم المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.

تقويم الزملاء لعضو هيئة التدريس:

يتم من خلال تشكيل لجنة أو فريق عمل من ثلاثة أعضاء، يختار فيها عضو هيئة تدريس في القسم ورئيس القسم ويختار الثالث بالاتفاق بين هذين العضوين، ويفضل أن يكون من خارج القسم ويتولى الفريق فحص الجوانب الآتية:

- كفاية المادة العلمية المقدمة ومدى ملاءمتها للطلاب.
- فاعلية الطرائق والأساليب المستخدمة في التدريس.
- ويعتمد الفريق في فحص هذه الجوانب على ما يقدمه عضو هيئة التدريس لهم وعلى ملاحظاتهم له أثناء أدائه التدريسي بالاتفاق معه.
- الملاحظة المباشرة أو تصوير الفيديو لعضو هيئة التدريس:

يتولى ذلك رئيس القسم، أو الخبير المرشح من القسم، وتتم مرة واحدة على الأقل في السنة لكل عضو هيئة تدريس، ويستخدم أنموذج خاص بها يتضمن النقاط الأساسية التي يجب التركيز عليها والتأكد منها خلال عملية الملاحظة. (الجنابي، 2009، ص: 17، 19)

الجودة Quality:

تعد الجودة Quality هدفاً جوهرياً تسعى إلى تحقيقه جميع الهيئات سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم تربوية أم مؤسسات التعليم بشكل عام ، حيث يلاحظ أن التعليم فيها يعتمد على المهارات الأدائية في جميع مراحلها، الأمر الذي جعل الجودة مطلباً أساسياً في تدريس العلوم. وعليه ، فإن الجودة ليست ترفاً ترنو إليه المؤسسات التعليمية، أو بديلاً تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبحت الجودة ضرورة ملحة تملئها حركة الحياة المعاصرة، وهو دليل علمي على بقاء الروح وروح البقاء لدى المنظمة أو المؤسسة التعليمية. (هيئة الجودة التربوية، 2005 :4). وترتكز الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في تطبيق

مشروع الجودة داخل أية مؤسسة تعليمية، و يمكن حصرها في التالي (مصطفى و الأنصاري، 2002: 51) :

- الجودة عملية تراكمية متواصلة.
- الجودة عمل جماعي يشارك فيه جميع العاملين في المؤسسة.
- تقرير المستفيدين لفاعلية الجودة.
- زيادة الجودة تحسناً مع ازدياد منح العاملين الصلاحيات التي تمكنهم من تحديد المشكلات وحلها.
- عدم جواز عمل الأكفاء تحت قيادة من هم أقل كفاءة منهم .
- بقاء الجودة الشاملة في مستوى أقل من الطموح المأمول مادام العاملون (العلميون والإداريون) يفكرون بمعيشتهم.
- اعتبار الإدارة الجامعية بجميع مستوياتها الفاعلة لتحقيق الجودة الشاملة.
- ويضيف الببلاوي (1996: 6) أن من مبادئ الجودة أيضاً التركيز على منع الفشل بدلا من دراسة الفشل بعد وقوعه . ويشير Deming إلى أن مجموعة من الاقتراحات يمكن أن تساعد القيادات الإدارية في تحسين جودة أداء مؤسساتها منها (علام، 2003: 106) :
- الاتفاق على الأهداف وكذلك الظروف والعقبات التي تعوق تنفيذ نظام إدارة الجودة الشاملة.
- تبني فلسفة جديدة في عصرنا الاقتصادي التنافسي الجديد الذي تتزعمه اليابان ، وحفز الجهود لكسر جمود الأساليب التقليدية .
- التخلص من الفحص والتدقيق أو الاعتماد على الآخرين في التحقق من الجودة.
- التوجه نحو تطوير جميع العمليات بانتظام واستمرار سواء أكان ذلك في التخطيط أم التنفيذ أم الإنتاج أم الخدمات.
- جعل التدريب المتطور أثناء الخدمة جزءا لا يتجزأ من أداء المؤسسة.
- الاهتمام بالقيادات التي تساعد الأفراد على إدارة الجودة بكفاءة واقتدار.
- تشجيع العمل باعتباره قيمة .
- تشجيع العمل الجماعي النشط في صورة فرص عمل ومجموعات تجويد .

- تحديد المسؤوليات وتعيين مسؤول يعنى بتحسين الجودة، ويكون مستشارا للقيادات الإدارية العليا.

ثانياً:- الدراسات السابقة: دراسة الخثيلة (2000) : وهدفها تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي والمثالية التي ينبغي أن يمارسها ، وذلك من خلال وجهة نظر طالبات جامعة الملك سعود . وجاءت النتائج مؤكدة على أن الأستاذ الجامعي لا يصل في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه ، ويرجع ذلك إلى حاجة الأساليب الأكاديمية إلى التطوير في كثير من المهارات التي تؤدي إلى تحسين العطاء الأكاديمي ، وزيادة درجة التحصيل العلمي في سبيل رفع مستوى الأداء .

دراسة الشعيبة وخطابية (2002) : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية الأساسية ، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في تخصصات الماجستير والدبلوم العام ودبلوم الإدارة والإشراف . وأظهرت نتائج الدراسة أن تقدير طلبة الدراسات العليا للممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس جاءت متدنية وأقل من العلامة المحك (80 %) ، بشكل ملحوظ في جميع المجالات دون استثناء ، وقد جاء مجالا الاتصال مع المعلمين في المرتبة الأولى ، تلاه عرض المادة التعليمية ، ثم تنظيم المادة التعليمية ، ثم التخطيط ، وأخيراً مجال التقويم.

دراسة القرني (2005) : وهذه هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور ، وتحديد مستوى الأداء وموازنته بمعياري الأداء (70 %) ، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط تقديرات الطلبة للأداء العام لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية يقل عن معيار الأداء الذي نسبته (70 %) بفرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05). كما جاء في النتائج أن التقويم واستخدام الوسائل أخذ المراتب الأخيرة من وجهة نظر الطلبة . دراسة راشد (2007) : وعنوانها معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم ، وتهدف إلى وضع معايير للأدوات التدريسية التي تساعد المعلم في نقل صورة واقعية عن العلم باعتباره متعدد الأبعاد. وجاءت النتائج موضحة بأن هنالك تدنياً عاماً في الممارسات والأداءات التدريسية لمعلمي العلوم وفقاً لمعايير التدريس المقترحة في ضوء أبعاد العلم .

دراسة Join M. (2007) : وهذه هدفت إلى استخدام معايير الجودة التعليمية في تحسين أداء كل العاملين بالعملية التعليمية من خلال تحديد معايير استخدام التقنية في التعليم بولاية ميتشجن الأمريكية، وأسفرت النتائج عن تدني مستوى أداء المعلمين في ضوء معايير الجودة

لاستخدام أدوات تقنية التعليم ، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على متطلبات المواقف التعليمية المناسبة لاستخدام تقنيات التعليم . (حسين وغادة ، 2007 : 504) . دراسة أبو زيد (2008) : وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الثانوي في ضوء معايير الجودة . وكان من نتائج الدراسة أن الممارسات التدريسية التي تم الاتفاق عليها تتمثل في : صياغة الأهداف صياغة سلوكية ، والتنويع في صياغة الأهداف ، واستخدام التقنيات الحديثة ، واستخدام الاختبارات المتنوعة ، وإظهار الحيوية والنشاط والبشاشة أمام الطلبة والاهتمام باحتياجات الطلبة .

و دراسة عفانة (1998) استهدفت تحديد المهارات التدريسية التي يمارسها أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبة الجامعة. وبلغت عينة الدراسة (321) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج قصوراً في الكفايات التي يمارسونها، حيث وصلت إلى (36) كفاية من أصل (100) كفاية. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الكفايات التدريسية ترجع إلى الجنس ونوع الكلية التي ينتمي إليها الطلاب.

مناقشة الدراسات السابقة :-

أكدت معظم الدراسات على أن هنالك تندياً في أداء التدريسيين سواء ارتبطت الدراسات بمعايير الجودة أم تمت بدونها ، أو كان تطبيقها في التعليم العام أو العالي .

تناولت إحدى الدراسات وهي دراسة (Join M. (2007) إحدى المهارات التدريسية بالدراسة وهي مهارة استخدام تقنيات التعليم ، وجاءت النتيجة مثل نتائج بقية الدراسات مؤكدة تدني مستوى أداء المعلمين في استخدام تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة الخاصة بتقنيات التعليم .

من خلال الاطلاع الكامل على الدراسات السابقة خاصة العربية منها التي ناقشت مدى توافر مهارات التدريس لدى التدريسيين ، نجد أن معظمها تناول مهارات التدريس في إطارها التقليدي (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، بينما عمدت الباحثون إلى التركيز على المهارات التنفيذية والتقويمية التي تمت ممارستها مع المتعلمين ، كما أضافت بعدين آخرين تمثلان في مهارات التفاعل والاتصال ووسائل التعليم وتقنياته ؛ وذلك للجوانب الكثيرة التي يعول عليها في هذين البعدين في إنجاح عملية التعليم والتعلم ، ونقل دور المعلم من ملقن أو ناقل للمعرفة إلى ميسر

ومسهل لعملية التعليم والتعلم ، كما تدعو إلى ذلك التوجهات التربوية الحديثة ومعايير الجودة الشاملة .

ضرورة وجود معايير يستند إليها في التدريس لتحقيق الجودة الشاملة ولمعرفة مدى تحقق تلك الجودة .

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة (الاستبانة) ، وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات .

الفصل الثالث

الإجراءات الميدانية للبحث :

منهج البحث: استخدم الباحثون منهج البحث الوصفي لأنه يتسم مع طبيعة البحث وأهدافه ، ولأنه يعد الأكثر شيوعاً وانتشاراً إذ لا يمكن الاستغناء عنه ، إذ أن هذا المنهج يهتم بوصف ماهو كائن من أجل التغيير نحو الأفضل (داود،1990،ص159)

مجتمع البحث : ويقصد به هو جميع الأفراد والأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث ، وقد شمل مجتمع البحث جميع طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية/جامعة ميسان في العام الدراسي 2011_2012

عينة البحث: هي جزء من المجتمع يجري اختيارها على وفق قواعد وأسس علمية لتمثيل المجتمع تمثيلاً صحيحاً ، تمثلت عينة البحث في عينة قصدية تمثلت بطلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية في كلية التربية وقد اختارها الباحثون كون مجال عملها ضمن هذه المرحلة فضلاً عن اقتناع الباحثين بأن طلبة المرحلة المنتهية يمتلكون القدرة والكفاءة لإصدار أحكام موضوعية لتقويم المهارات التدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية وقد بلغ قوامها (35) طالبا وطالبة .

أداة البحث : ان طبيعة البحث وأهدافه هي التي تحدد الاداة المناسبة ، ويشير فان دالين الى ان لكل اداة ميزتها في جمع بيانات معينة (فان دالين،ص423) لذلك استخدم الباحثون الاستبانة اداة للبحث0 وتعرف الاستبانة على انها احدى الوسائل لجمع المعلومات عن مشكلة البحث وتكون على شكل سؤال او اسئلة مختارة لتجيب عليها العينة المختارة.(محجوب 2002ص171).

بناء أداة البحث : أن البحث الحالي يرمي إلى معرفة مدى تحقق المهارات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية/جامعة ميسان في ضوء مفهوم الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة، ولمعرفة ذلك اعتمد الباحثون الإجراءات الآتية:-

أ_ الدراسة الاستطلاعية :- ان الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو حصول المعرفة بمدى تحقق المهارات التدريسية للتدريسيين ولتحقيق ذلك صمم الباحثون استبانة استطلاعية مفتوحة تتضمن ثلاث اسئلة لكل فقرة تحتوي على عدة مجالات لغرض توزيعها على التدريسيين وقد وزعت الاستبانة على 25 تدريسي ممن يقومون بالتدريس بقسم اللغة العربية .

ب_ الصدق :- هو القدرة على قياس السمة التي وضع من أجلها ، أو هو الدرجة التي يقيس بها الأداة ما صممت لأجل قياسه في مجتمع معين ، وهذا ما يقرره المختصون الاكفاء من خلال تفحص الاداة وملاحظة مواصفاتها ، ولاستخدم الإحصاء في العبارات التي تتحدث عن صدق المحتوى للأداة فيما عدا حساب النسبة المئوية للاتفاق بين المختصين .(دوران 1985ص129)

ويشير الصدق الى مدى صلاحية فقرات الاستبانة في القيام بتفسيرات معينة (ابوعلام 1989ص144) و من اجل ان تحقق الباحثون من صلاحية الفقرات من حيث الصياغة والوضوح والشمولية لاهداف الدراسة ، اعتمدت على الصدق اذ عرضت اداة البحث على مجموعة من الخبراء المختصين بطرائق التدريس، بصيغتها الاولى لبيان مدى صلاحية الاداة مع اهداف البحث الحالي ، ملحق (2)، وقد تم توزيع الاستبانة على مجموعة من الخبراء وقد اجري التعديل والتغيير اللازم على الاستبانة حسبما اشار الية السادة الخبراء من تغيير او حذف أو دمج أو ما شاكل على ذلك .

ج_ الثبات :-

يعني أتساق نتائج الاداة مع نفسها اذا اعيد تطبيقها مرة اخرى او عدة مرات على الافراد انفسهم (سمارة وآخرون 1989ص653) ان كلمة الثبات تعني الاستقرار بمعنى لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لظهرت درجته شيئاً من الاستقرار(عبد الحفيظ وباهي 2002ص178) .

وللثبات طرائق متعددة استعمل الباحث طريقة (الاختبار واعادة الاختبار) . وقد طبق الباحثون هذه الطريقة من خلال توزيع الاستبانة على عينة من المجتمع الاصلي للبحث اذ تم عرض الاستبانة على (15) طالب وطالبة كعينة استطلاعية ، وبعد اسبوعين تم اعادة عرض الاستبانة على المجموعة نفسها وباستعمال معادلة ارتباط بيرسون كانت قيمة معامل الارتباط (82%) وتشير هذه القيمة الى ان قيمة الارتباط عالية وهذا يعني وجود ثبات في الاستبانة .

د: اجراءات التطبيق النهائي:

بعد سلسلة الاجراءات آنفة الذكر وبعد التأكد من صدق الاداة وثباتها تم توزيع الاداة على عينة البحث وهم طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية لغرض اجراءات التطبيق النهائي حيث تم

وضع مقياس ثلاثي لتحديد إجابات المستجيبين وكانت كالآتي: (متحققة بشدة - متحققة لحد ما - غير متحققة) وقام الباحثون بتوزيع الاستمارات على العينة مشفوعة بتعليمات الإجابة وبعد استلامها تم استبعاد الإجابات غير المنسجمة مع شروط الإجابة الصحيحة

وتم اخضاعها لسلسلة من المعالجات الإحصائية ومن ثم التوصل الى النتائج التي سيتم استعراضها في الفصل اللاحق.

المعالجات الإحصائية :-

النسبة المئوية : استعملت لإيجاد نسبة العينة لمجتمع البحث ونسبة متغيرات العينة الى العينة كلها .

العدد الجزئي

$$\text{النسبة المئوية} = x \frac{\text{العدد الجزئي}}{100}$$

المجموع الكلي

معامل ارتباط بيرسون : لحساب معامل الثبات

أُستخدم في حساب معامل ثبات الإختبار بطريقة (إعادة الإختبار) .

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}} \quad \text{إذ تمثل :-}$$

(ر) معامل ارتباط بيرسون .

(ن) عدد أفراد العينة .

(س) قيم المتغير الأول .

(ص) قيم المتغير الثاني . (المشهداني ، 1985 ص 161) .

معادلة الوسط المرجح:

لوصف كل فقرة من فقرات الاستبانة لتحديد أهميتها والمعادلة هي :-

$$1x_3 + 2x_2 + 3x_1$$

حيث: الوسط المرجح = ت ك

- ت₁ = تكرار الاستجابة على البديل الاول لكل فقرة من فقرات الاستبانة مضروبة في وزنها (3).
 ت₂ = تكرار الاستجابة على البديل الثاني لكل فقرة من فقرات الاستبانة مضروبة في وزنها (2).
 ت₃ = تكرار الاستجابة على البديل الثالث لكل فقرة من فقرات الاستبانة مضروبة في وزنها (1).
 ت ك = عدد الاستمارات المستلمة المستوفية للشروط (Yach, 1995, p:328)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها :

ويتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحثون في بحثهم لتحقيق هدف البحث، وسيقوم الباحثون بعرض النتائج ومناقشة عدد من الفقرات التي احتلت الترتيب المتقدم في اختيارات عينة البحث وقد رتبت فقرات الأداة بحسب وسطها المرجح وفيما يأتي عرض النتائج ثم تفسيرها:

لقد رتبت هذه الفقرات على وفق تسلسلها الجديد حسب الوسط المرجح لكل منها وبلغ مجموعها (48) فقرة وكان اعلى وسط مرجح فيها (2،84) وكان عدد الفقرات التي بلغ وسطها المرجح (2) فأكثر (21) بنسبة 42,750% اما عدد الفقرات التي بلغ وسطها المرجح اقل من (2) فكان (27) بنسبة 56,25% وهذا يدل على ان المهارات التدريسية التي لم تكن متحققة او متحققة لحد ما لدى الأستاذ الجامعي اكثر من المهارات المتحققة بشدة وهذا له من الدلالات المهمة التي تستدعي التوقف عندها عند مناقشة النتائج .

اولاً :- المهارات المرتبطة بطرائق التدريس واستراتيجياته و الجدول التالي يوضح ترتيب الفقرات حسب الوسط المرجح وكالاتي:

الوسط المرجح	الفقرة	ت القديم	ت الجديد
-----------------	--------	-------------	-------------

1	1	استخدامه اللغة العربية الفصحى أثناء الشرح	2،84
2	14	دعمه للتعلم الذاتي لدى طلبته	2،74
3	6	قدرته على قيادة الموقف التعليمي بنجاح .	2،70
4	18	تركيزه على الجوانب التطبيقية للمادة أثناء شرحه	2،67
5	2	قدرته على تحديد أهداف المقرر في اللقاء الأول	2،61
6	19	قدرته على التنويع في مصادر التعلم : الكتب ، والانترنت ، والمشاريع ، والمعامل ، والمكتبة ... الخ .	2،59
7	9	قدرته على إدارة القاعة الدراسية	2،55
8	10	ضبطه القاعة الدراسية بأساليب متعددة .	2،55
9	15	قدرته على توزيع زمن المحاضرة بدقة وفاعلية	2،45
10	4	ربطه للخبرات الجديدة بالخبرات السابقة .	2،32
11	20	قدرته على تنمية الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو العلم والعلماء والإبداع من خلال مواقف تعليمية مختلفة .	2،25
12	5	تمكنه من مفاهيم مقررات المادة التي يقوم بتدريسها	2،20
13	8	ربطه بين المواقف التعليمية المختلفة	2،10
14	24	استخدامه أساليب متنوعة لتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة	1،68
15	21	قدرته على توجيه الأسئلة لجميع الطلبة .	1،48
16	16	مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة أثناء شرحه .	1،44
17	17	استخدامه لطرائق وإستراتيجيات تدريسية مناسبة لطبيعة المادة	1،44
18	11	تنويعه في أساليبه التدريسية ولا يركز على نوع واحد	1،42
19	22	تنويعه في طبيعة الأسئلة التي يلقها على الطلبة.	1،42

20	23	قدرته على طرح الأسئلة التي من شأنه أن تحفز الطلبة على التفكير والبحث والاستقصاء .	1،42
21	7	اعتماده على الطرائق التدريسية التي تحقق فعالية الطلبة (مشاركتهم) في الموقف التعليمي .	1،39
22	3	قدرته على التنوع في أساليب التهيئة للمحاضرة بطرائق مختلفة تحفز دافعية الطلبة للتعلم (القصة / المشكلات الواقعية / الأحداث الجارية / بوربوينت / عرض عملي ...)	1،30
23	13	دعّمه لمهارات التفكير (العلمي / الناقد / الابتكاري)	1،28
24	12	تنويعه في طرائق التدريس (المناقشة / الاستقراء / القياس / العصف الذهني / التعلم التعاوني / حل المشكلات / الاستقصاء / خرائط المفاهيم .. الخ) حسب الموقف التعليمي .	1،20

من استعراضنا للجدول السابق نجد ان الفقرة (1) حصلت على اعلى وسط مرجح (2،84) والتي تنص على ((استخدام الاستاذ الجامعي اللغة العربية الفصحى اثناء الدرس)) وهي مهارة يجب ان يتقنها كل تدريسي وذلك لاهمية اللغة في تعليم الطلاب المواد التعليمية المختلفة في المراحل الدراسية جميعها سواء كانت مكتوبة ام مسموعة (الاسدي، 2005، ص107) وللغة علاقة وطيدة بلمجتمع الذي يتكلمها ، فهي مظهر من مظاهر نشاطاته المختلفة بل هي ضرب من العادات وتكون بمثابة الطابع الذي تميز افراده من غيرهم من ابناء المجتمع البشري (العزاوي د-ت) ص(7)

ويقول الدكتور مهدي المخزومي في اللغة العربية في مدارسنا ((يجب ان تكون اللغة العربية هدفاً عاماً يستهدفه كل مدرس ولو لم يكن مدرساً في نلدة اللغة العربية حتى يتعاون المدرسون على اداء الرسالة التي فرضها علينا تاريخنا وحتمته علينا لغتنا)) (القزاز ،1980، ص223) . اما الفقرة (2) فقد حصلت على وسط مرجح (2،74) والتي تنص على ((دعمه التعلم الذاتي لدى طلبته)) وهذا امر مهم جداً بلنسبة لتعليم الطلبة فمن الضروري ان يدعم كل تدريسي التعلم الذاتي لطلبته فيسهم بذلك في تحفيزهم على التعلم وتشجيعهم على التقدم اكثر في المادة الدراسية وهذا يعد دافعاً نحو التعلم . وافقرة (3) حصلت على وسط مرجح (2،70) والتي تنص على ((قدرته على قيادة الموقف التعليمي بنجاح .)) وهي فقرة مهمة لنجاح العملية التعليمية فهي خطوة تسهم في اقبال المادة العلمية بالصورة المطلوبة. واما الفقرة (24) والتي حصلت على

اقل وسط مرجح (1،20) والتي تنص على ((تنويعه في طرائق التدريس (المناقشة / الاستقراء / القياس / العصف الذهني / التعلم التعاوني / حل المشكلات / الاستقصاء / خرائط المفاهيم .. الخ) حسب الموقف التعليمي .)) يجب على التدريسي ان يناسب بين المادة الدراسية أي الموقف التعليمي مع طريقة التدريس وذلك لان بعض المواقف التعليمية لا تتناسب مع جميع طرائق التدريس لذلك يجب اختيار الطريقة المناسبة لها حتى يتم ايصال اكبر قدر ممكن من الافكار العلمية في الحصة الدراسية ، وهذا امر يجب ان نلفت انظار التدريسيين له اذ ان بعضهم يستخدم طريقة تدريس واحدة وهي لاتناسب جميع المواقف التعليمية . فيجب التوفيق ما بين الموقف التعليمي وطريقة التدريس المناسبة حتى تصل المادة العلمية بنجاح الى الطلبة وهو هدف كل تدريسي من خلال الحصة الدراسية وكذلك الفقرة (23) والتي حصلت على وسط مرجح قليل ايضا (1،28) وتنص على ((دعمه لمهارات التفكير العلمي / الناقد / الابتكاري)) كما ان هذه الفقرة مهمة جدا نجد اغلب التدريسيين غير داعمين لمهارات التفكير لدى الطلبة ويرى بان ليس بمقدور الطالب ان يكون تفكيره علمي او ابتكاري او ناقد فينظر الى الطلبة بانهم اقل من ان يصلوا الى هكذا مستوى من التفكير ولكن نحن نقول العكس يجب على التدريسي ان يحترم رأي الطلبة ولا يقلل من شأنهم اذا ماجاءوه بفكرة جديدة لم تخطر بباله هو نفسه فبدلا من ان يقوم بتشجيع الطالب ودعم افكاره يعمل على تسفيها لانه لا يرى في الطالب ان يصل الى هكذا مستوى ويستبد برأيه هو فقط.

ثانياً:- المهارات المرتبطة بالتفاعل والاتصال الصفّي

الوسط المرجح	الفرقة	ت القديم	ت الجديد
2،56	تشجيعه الطلبة على تحمل المسؤولية	11	1
2،48	اهتمامه بتحفيز الحس الوطني لدى طلبته	15	2
2،40	احترامه لوقت المحاضرة	3	3
2،30	اهتمامه بتنمية الوازع الديني والأخلاقي لدى الطلبة	14	4
2،10	توفيره لمناخ تعليمي يتيح تكافؤ الفرص بين الطلبة .	7	5
1،97	تعبيره عن مشاعره الإيجابية نحو طلبته .	13	6

7	10	اهتمامه بالكشف عن القدرات الابتكارية لدى الطلبة وتنميته .	1,80
8	4	تشجيعه على التعاون والعمل كفريق بين الطلبة .	1,75
9	1	قدرته على إدارة الحوار والمناقشة مع طلبته بنجاح داخل القاعة الدراسية وخارجها .	1,66
10	12	عدم استخدامه للعبارات الساخرة أو المحبطة للطلبة	1,60
11	2	قدرته على إتاحة الفرصة للطلبة لإبداء آرائهم العلمية والنقد بحرية تامة	1,50
12	6	معالجته للمواقف الصعبة الطارئة أو الممرجة بأسلوب تربوي مناسب	1,24
13	5	اهتمامه بحاجات الطلبة النفسية والاجتماعية .	1,20
14	9	قدرته على تزويد طلبته بمهارات صنع القرار واتخاذها .	1,20
15	8	دعمه مفهوم الذات الإيجابي لدى الطلبة .	1,15

وبالنظر الى الفقرة (1) والتي حصلت على وسط مرجح أعلى (2,56) والتي تنص على ((تشجيعه الطلبة على تحمل المسؤولية)) وهذا يدل على ان الأستاذ الجامعي ماهر فعلا كونه يعمل على تحفيز الطلبة على الاعتماد على أنفسهم والتعزيز من ثقتهم بنفسم وكيفية ضبط النفس والتعامل الصحيح مع المواقف دون وجود الأستاذ او دون توجيهه . والفقرة (2) والتي حصلت على وسط مرجح (2,48) والتي تنص على ((اهتمامه بتحفيز الحس الوطني لدى طلبته)) وهي ترتبط نوعا ما بالفقرة السابقة فحب الوطن واجب على كل مواطن يحترم مواطنيته وأرضه وشعبه فيعمل كل منهم في مجاله الذي يبذل به هو على تقدم وطنه وازدهاره وهو امر لابد من تحقيقه لدى كل فرد منا وهذا شيء مطلوب لدى الاستاذ الجامعي وغير الاستاذ الجامعي فالوطن للجميع .

اما الفقرة (3) والتي حصلت على وسط مرجح (2,40) والتي تنص على ((احترامه لوقت المحاضرة)) فاحترام وقت المحاضرة هو جزء من الاخلاص في العمل وهو امر مطلوب في كل عمل فلا يكون الاستاذ غير مبالي حتى لو مضى نصف وقت المحاضرة اذ انه في موقع لا

يمكن لاحد محاسبته على مايصنع من اهدار وقت تعلم الطلبة او بالعكس يستهلك وقت المحاضرة وايضا وقت استراحة الطلبة فلا يتيح لهم القدرة في التركيز على المحاضرة اللاحقة. بل يجب ان يكون وسطا بين الأمرين فلا هذا ولا ذاك بل يعمل على توزيع زمن المحاضرة بانتظام واختيار طريقة التدريس مناسبة للموقف التعليمي تسهم في توزيع زمن المحاضرة بدقة وفاعلية وانتظام .

وإما الفقرات التي تكون على العكس من ذلك تماما فقد حصلت الفقرة (15) على وسط مرجح متدن (1,10) والتي تنص على ((دعمه مفهوم الذات الإيجابي لدى الطلبة .)) ان الدعم الذي يلقيه الطلبة من قبل أستاذ المادة هو ضروري لزيادة ثقتهم بأنفسهم فهو بمثابة غذاء روحي للطلبة وخاصة اذا كان هذا الدعم موجهاً نحو تعزيز الثقة بالنفس وبالتالي يؤدي الى فهم ذاتهم والذي بدوره ينعكس على ادائهم المهني والتعليمي اذ ان عدم توفر هذه الفقرة يؤدي الى تكوين عادات سيئة عند الطلبة فيصبحون مجرد أداة استقبال فقط ليس لديهم القدرة على الابداع والتطور لعدم فهم ذاتهم وميولهم .

وكذلك الفقرة (14) والتي حصلت على وسط مرجح (1.15) والتي تنص على ((قدرته على تزويد طلبته بمهارات صنع القرار واتخاذ)) القرار الذي يتخذه الطلبة متأتي من ثقتهم بأنفسهم وهذه القدرة تمكنهم من تقرير مستقبلهم وعلى العكس من ذلك نجد الكثير من التدريسيين ليس لديهم القدرة على تزويد طلبتهم بمهارات صنع القرار واتخاذ فالبعض منهم يلزم الطلبة بقراره فقط حتى لو كان القرار خاطيء بدون الرجوع الى الطلبة واستثنائهم في القرار المتخذ .

والفقرة (13) والتي حصلت على وسط مرجح (1.24) والتي تنص على ((معالجته للمواقف الصعبة الطارئة أو المخرجة بأسلوب تربوي مناسب)) الكثير من المشاكل تتطلب التدخل من قبل أستاذ المادة من اجل حلها او تقديم العون في حل المشكلة العالقة في الجو الدراسي حيث يكون الأستاذ بمثابة الاب للطلبة فهم ينظرون اليه بأنه المثل الأعلى لهم , فترك المشاكل والمواقف الصعبة عالقة بدون حل يؤدي الى تكوين فجوة كبيرة بين المدرس والطالب .

ثالثاً:- المهارات المرتبطة بالتقويم

الوسط المرجح	الفقرة	ت القديم	ت الجديد
2.75	إعلامه للطلبة بأساليب التقويم التي سوف يستخدمها في المقرر وذلك في اللقاء الأول معهم	1	1

			.
2.45	9	2	حرصه على تقديم تغذية راجعة في ضوء نتائج التقويم
2.20	2	3	إعلامه للطلبة بمعايير التقويم التي سوف يستخدمها .
1.95	3	4	مراعاته للموضوعية أثناء تقويم الطلبة
1.70	4	5	قدرته على التنوع في أساليب التقويم وأداته ما بين المشاريع / الاختبارات / التقارير / وبطاقات الملاحظة ... الخ .
1.50	5	6	. تشجيعه للطلبة على التقويم الذاتي .
1.25	7	7	تركيزه في التقويم على قياس الجانب المهاري والوجداني فضلا عن الجانب المعرفي .
1.22	8	8	استخدامه أنواعاً متعددة من التقويم (القبلي / البنائي / النهائي) .
1.120	6	9	تركيزه في التقويم قياس المستويات العقلية العليا : التحليل / التركيب / التقويم .

من الجدول (3) نجد ان الفقرة (1) حصلت على وسط مرجح عال (2.75) والتي تنص على ((إعلامه للطلبة بأساليب التقويم التي سوف يستخدمها في المقرر وذلك في اللقاء الأول معهم .)) فيجب على عضو هيئة التدريس ان يعلم الطلبة بأساليب التقويم ليكون الطلبة على علم بذلك لما له من اهمية ليعرف الطلبة كيف سيتم تقويمهم وبأي أساليب تقويمية وهو جز مهم في سير العملية التعليمية بنجاح .

اما الفقرة (2) فقد حصلت على وسط مرجح (2.45) والتي تنص على ((حرصه على تقديم تغذية راجعة في ضوء نتائج التقويم)) اذ يتوجب على الأستاذ الذي يريد ان يكون ناجحاً في عمله ان يتقن جميع مهارات التدريس وبضمنها هذه المهارة المهمة بالنسبة للطلاب ، فأكثر الفائدة التي يحصل عليها الطالب من الحصة الدراسية تكون في التغذية الراجعة .

اما الفقرات التي تكون على العكس من ذلك تماماً وهي الفقرة (9) و (8) فقد حصلت الفقرة (9) على وسط مرجح (1.20) وهو وسط منخفض جداً والتي تنص على ((تركيزه في التقويم قياس المستويات العقلية العليا : التحليل / التركيب / التقويم .)) وهذا يدل على ان عضو هيئة

التدريس يركز على مستويات عقلية منخفضة ومحدودة ومعينة لا يتم من خلالها قياس المستويات العقلية العليا .

والفقرة (8) والتي تنص على ((استخدامه أنواعاً متعددة من التقويم (القبلي / البنائي / النهائي) .)) وذلك لاقتصاره على التقويم النهائي وعدم الاهتمام بأنواع التقويم الأخرى كالتقويم البنائي والقبلي وهما من الأهمية بمكان تستدعي من الأستاذ الجامعي ان يراعي ذلك فالتقويم عملية مستمرة تبدأ قبل الموقف التعليمي وتستمر خلاله وتمتد الى نهايته .

الفصل الخامس

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم الاستنتاجات التي توصل إليها الباحثون وعدد من المقترحات والتوصيات.

الاستنتاجات:

توصل الباحثون إلى عدد من الاستنتاجات هي الآتي:

- 1 - هناك قصور واضح في مهارات التدريسيين وكفاياتهم في مجالات التقويم وإدارة الصف وطرائق التدريس
- 2 - أهمية الدور الذي يقوم به الطلبة في تقويم كفايات التدريسيين ومهاراتهم كواحدة من أساليب تقويم الأستاذ الجامعي .
- 3 - أهمية مفهوم الجودة الشاملة في وضع معايير مقبولة يمكن الاحتكام إليها في قياس مدى توافر المهارات التدريسية من عدمها لدى أساتذة الجامعات .
- 4 - ان تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس أصبح ضرورة ملحة تؤديه الجامعات لتحقيق جودة التعليم العالي وللوقوف على نقاط القوة والتميز ونقاط الضعف والاسترخاء في الأداء .
- 5 - أن فاعلية التدريس الجامعي لا يمكن أن تحدد من دون عمليات تقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس .
- 6 - إن عمليات التقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس توفر عمليات تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس لإعادة النظر بمستوى الأداء وكيفية تحسينه بالوسائل والأساليب المعتمدة لتحقيق الجودة في الأداء .

7- إن عملية تقويم الأداء التدريسي يجب أن لا تعتمد وسيلة واحدة في ذلك مثل الأسلوب الإداري المعتمد في تقويم عضو هيئة التدريس بل إن هناك أساليب عدة تستخدم لإجراء مثل هذا التقويم ومنها أسلوب الدراسة الحالية في اعتماد تقويم الطلبة لأداء التدريسيين الجامعيين في ضوء مفهوم الجودة .

التوصيات:

يضع الباحثون في ضوء بحثهم عددا من المقترحات هي الآتي:

1- ضرورة عقد دورات تدريبية لاساتذة جامعة ميسان تتضمن اهدافها تدريب التدريسيين على المهارات التدريسية اللازمة لاداء ادوارهم بفاعلية .

1 -تزويد اساتذة الجامعة بدليل يحتوي على قائمة المهارات التدريسية تكون مساعداً له في عمله التدريسي.

2 -ضرورة اقناع الاستاذ الجامعي باهمية تطوير مهاراته بمختلف انواعها عن طريق التعلم الذاتي المستمر .

3 -اتخاذ المعايير والمهارات في الدراسة الحالية وسيلة لتقويم الاساتذة الجامعيين .

4 -ان تعتمد الجامعة وسائل وأساليب تقويم متنوعة لا أسلوباً واحداً في تقييم وتقويم عضو هيئة التدريس لأن الأسلوب الإداري الوحيد المعتمد لا يحقق متطلبات الجودة في التعليم العالي.

5 -اعتماد معايير جودة الأداء التدريسي محور أساسي في منح الترقيات العلمية وعدم اعتماد البحث العلمي محوراً وحيداً لذلك.

6 - - تنمية طرائق وأساليب الأداء التدريسي بصفة مستمرة بغية تحسينها وتجويدها كونها الوظيفة الرئيسة التي تحدد بموجبها سمعة الجامعة العلمية والأكاديمية إذ إن الإتيان بأساليب تدريس جديدة ومتنوعة وفاعلة يمكن أن يقدر من ملكة الإبداع لدى الطلبة وتثير فيهم دواعي التفكير وهذا ما تطمح له العديد من الجامعات المتقدمة في العالم.

المقترحات:

يقترح الباحثون إجراء عدد من البحوث والدراسات تعد مكملة لموضوع الدراسة الحالية هي الآتي:

- 1 - اجراء دراسة مماثلة لتقويم مهارات التدريسيين الجامعيين من وجهة نظرهم
- 2 - اجراء دراسة تهتم بحصر المهارات التدريسية اللازمة للاستاذ الجامعي وتضمينها ضمن دليل مقدم للاستاذ اثناء ادائه لمهامه.
- 3 - اجراء دراسة مماثلة تتناول مهارات اخرى غير ما ذكر في هذه الدراسة مثل الجوانب الاكاديمية العلمية، التخطيط , وغيرها من المهارات .
- 4 - تقويم الاداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر المختصين في طرائق التدريس

مراجع البحث

- 1 - ابن منظور، لسان العرب، الجزء الثاني ، القاهرة : دار المعارف . 1984م
- 2 - أبو زيد ، أمة الكريم طه "الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة" ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجزء الثاني ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، (العدد) (135) . (2008) .
- 3 - ابوعلام ، رجاء محمود: الاحصاء الاستدلالي، محاضرات في الاحصاء التربوي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الكويت، 1983
- 4 - الاسدي ، زينة جبار غني، المهارات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الاعدادية من وجهة نظرهم ، بحث، كلية التربية الاساسية طرائق تدريس اللغة العربية ، 2009م .
- 5 - الامين ، شاكر وآخرون : اصول تدريس المواد للصفوف الثانية معاهد اعداد المعلمين ، ط1 ، 1989م .
- 6 - البيلاوي ، حسن " إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر " ، مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين ، جامعة المنوفية ، 20 - 21 مايو . (1996 م) .
- 7 - بنجر ، فوزي صالح (1993) : الإشراف التربوي ودوره في تنمية الكفايات لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

8 - جامع، حسن، والشاهين، حصة، والهادي، فوزية (1984) : المهارات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. المجلة التربوية، السنة الأولى، العدد الثاني، ص ص 59- 90.

9 - الجباس، أمجد خليل ، التعليم وصناعة القهر، مجلة المستقبل العربي، دار ميرين للنشر والمعلومات، القاهرة 2000م.

10 -الجلبي، سوسن شاكر (2005)، أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق - سوريا.

11 -الجنابي ، عبد الرزاق شنين (2009) محاضرات في موقع مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي . جامعة الكوفة .

12 -الجنابي، عبد الرزاق شنين(2009)تقويم الاداء التدريسي لاعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي. بحث منشور ، جامعة الكوفة بغداد

13 حسين ، حسين عباس وغادة زكي محمد "تقويم أداء معلمي الصحة المهنية والإسعافات الأولية بقسم الكيمياء والفيزياء ، ومعلمي أساسيات الصحة العامة بالتعليم الثانوي الفني في ضوء بعض مؤشرات الجودة الشاملة للعمل الصحي المهني" ، المؤتمر العلمي التاسع عشر : تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، 25 - 26 يوليو ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الثاني . (2007)

14 حمزاوي، رياض أمين (1989): تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص 455-475.

15 -الختيلة، هند ماجد (2000) : المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود.

16 -الخياط، عبد الكريم، ذياب، وعبد الرحيم (1996): نظام تقويم مهارة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت" دراسة تقويمية". المجلة التربوية، العدد الثامن والثلاثون، المجلد العاشر، ص ص 26-78

17 -دوران ،رودني :اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم ترجمة محمد سعيد واخرون دار الامد عمان 1985

- 18 -دياب ، سهيل رزق "مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني"، مجلة الجودة ، الجامعة الإسلامية بغزة . (2006) .
- 19 -شحاتة، حسن سيد "ثقافة المعايير والتعليم الجامعي" ، المؤتمر العلمي السابع عشر ، مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، 26 - 27 يوليو ، مجلد (1) ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (2005) .
- 20 -الشعوان، عبد الرحمن محمد (2001) : معايير اختيار المعلم المتعاون. رسالة الخليج العربي، العدد الثمانون، السنة الثالثة والعشرون.
- 21 -الشعيل ، بن هويشل وعبد الله خطابية "المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدريب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا"، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد (18) ، الجزائر . (2002) .
- 22 -الشهراني ، عامر عبد الله "الجودة في التعليم" ، صحيفة الوطن ، العدد 1814 ، السنة الخامسة ، المملكة العربية السعودية (2005).
- 23 -الشيخ، عبد الله محمد، وعبد الموجود، محمد عزت و رمضان، كافية (1989): إعداد المعلم وتدريبه في الكويت. الكويت: مطابع كويت تايمز.
- 24 -عبد الحافظ عبد الحبيب، تقويم وتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء أهداف المؤسسة
- <http://www.ksu.edu.sa/sites/colleges/Arabic>
- 25 -العزاوي ،رحيم يونس كرو: المنهل في العلوم التربوية والقياس ،ترجمة عبدالله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب،الأردن،1989م.
- 26 -العزاوي، نعمة رحيم ، من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة ،كلية التربية ، جامعة بغداد ، مطبعة وزارة التربية _بغداد
- 27 -علام ، صلاح الدين محمود "التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس" ، القاهرة : دار الكتاب العربي (2003) .
- 28 -القاعود،ابراهيم وآخرون، مناهج التربية الاجتماعية واساليب تدريسها ،وزارة التربية والتعليم (الجمهورية اليمنية 1996م).
- 29 -القرني ، ناصر صالح "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة مؤتة المملكة الأردنية

- الهاشمية (1426 هـ) .كنعان ، أحمد علي "آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي" ، كلية التربية ، جامعة دمشق (2003) .
- 30 -القزاز،. عبد الجبار جعفر ،الدراسات اللغوية في العراق، دار الرشيد منشورات وزارة الثقافة والإعلام-الجمهورية العراقية،1980م.
- 31 كنعان ، أحمد علي "آفاق تطوير كليات التربية وفق مؤشرات الجودة وتطبيقاته في ميدان التعليم العالي" ، كلية التربية ، جامعة دمشق (2003) .
- 32 محجوب وجيه:البحث العلمي ومناهجه ،دار الكتب للطباعة والنشر بغداد 2002
- 33 مصطفى ، أحمد سيد و محمد الأنصاري "برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي" ، الدوحة ، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج (2002) .
- 34 ملحم، سامي محمد (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- 35 خصار ، سامي محمد "قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة" ، سلسلة آفاق تربوية متجددة" ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية (2005).
- 36 خشان، يعقوب والشعوان، عبد الرحمن (1990): الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود، العدد الثاني والعشرون. ص ص 101-125
- 37 هوارد، ذف، تدريس الرياضيات في المدرسة الثانوية، ترجمة لبيب جورجى (القاهرة،1973م)
- 38 هيئة الجودة التربوية "مراحل تطبيق الجودة" ، المؤتمر الوطني الأول / السعي نحو الإتقان والتميز الواقع والطموح" ، المملكة العربية السعودية ، 26 - 28 ربيع الأول (2005)
- المراجع الأجنبية
- Hall E. & Jones L. (1976): competency Based Education. A - 39 Process for improving of education. Englwood Cliffs, N.J. : Prentice-hall.
- John, K. "Standards in the classroom, how teachers and students - 40 negotiate learning", Teachers college press, New york , copyright by teachers college , Colombia university (2000) .

Kult, L. (1975): Using teacher evaluation by students . Learning - 41
house,4,11-13

Lewis, R. G. and Smith, D.H. “Why Quality Improved in Higher - 42
Education? “ International Journal, V. (1) N. (2) (1997).

Medily, D.M. (1987) : Criteria for evaluation teaching. Oxford, - 43
Pergamon press.

Yach w. a. aul othrs – the begin ing teacher new York – - 44
aamerican book- 1995

الملاحق

الملحق (2)

اسماء الخبراء والمختصين الذين عرضت عليهم الاستبانة لغرض اجراء صدق المحتوى

ت	الاسم	اللقب العلمي	موقع العمل	التخصص
1	د محمد كاظم الجيزاني	أستاذ مساعد	كلية التربية الاساسية _جامعة ميسان	القياس والتقويم
2	د علي عبد الحسين بريسم	أستاذ مساعد	كلية التربية _جامعة ميسان	علم النفس التربوي
3	د.عمار طعمة جاسم	استاذ مساعد	كلية التربية - جامعة ميسان	مناهج وطرائق تدريس
4	د عباس علي الاوسي	استاذ مساعد	كلية التربية - جامعة ميسان	النحو
5	نجم عبد الله غالي	استاذ مساعد	كلية التربية _جامعة ميسان	مناهج وطرائق تدريس
6	د مولود محمد زايد	استاذ مساعد	كلية التربية - جامعة ميسان	الادب

7	د. محمد الغراوي	مهدي	مدرس	كلية التربية ميسان	جامعة	مناهج وطرائق تدريس
---	--------------------	------	------	-----------------------	-------	--------------------

Abstract

This research aimed to identify the most important teaching skills necessary for the professor of the university in light of the concept of quality as well as know the extent to which these skills to the professors in the Faculty of Education at the University of Maysan from the viewpoint of the students has been determined by this research with teachers of Arabic Language Department at the Faculty of Education and students of the Department for the academic year 2011 - 2012 has been the adoption of the students the fourth stage in the section mentioned sample of research and after a series of measures during which building the search tool and verification of specifications Alsekoumtria of validity and reliability of research found a number of results as well as the conclusions which have nominated for the search with reference to the most important recommendations and proposals that complement the research.