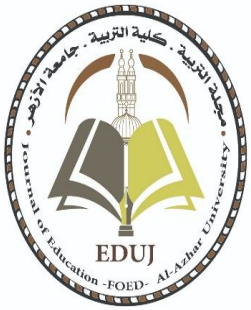


# تقييم جودة الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي

إعداد

د/ خلود بنت فواز بن عبد العزيز التميمي

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# تقييم جودة الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي♦

**خلود بنت فواز بن عبد العزيز التميمي**
**قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.**
**البريد الالكتروني:** khtmaimi@imamu.edu.sa

**المستخلص:**
هدف البحث إلى تقييم جودة الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. واتُّبع البحث المنهج الوصفي المسحي، وأُعدَّت استبانة لاستطلاع آراء الأعضاء حول مستوى أدائهم، ومن ثم تطبيقها على عينة البحث المتمثلة في (460) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440/1439هـ، وقد توصل البحث إلى أنَّ مستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي بشكل عام كان مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط العام للاستبانة ككل (2.52)، فيما كان مستوى الأداء التدريسي في مجال تخطيط التدريس متوسطاً بمتوسط (2.21)، ومرتفعاً في مجالي تنفيذ التدريس وتقويم التدريس وتطويره بمتوسطين حسابيين بلغا (2.74) و (2.56) على التوالي. كما كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ استجابات عينة الدراسة من الذكور والإناث في محور التخطيط للتدريس لصالح الذكور، فيما لم يكن هنالك فرق دال إحصائياً بين المتوسطين في محوري تنفيذ التدريس وتقويم التدريس وفي الاستبانة ككل، كذلك أظهرت نتائج البحث وجود فرق ذا دلالة إحصائية يعزى لمتغير الرتبة في درجة موافقة أفراد العينة على الاستبانة ككل لصالح أستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ، وكذلك وجود فرق دال احصائياً بين رتبة أستاذ مساعد وأستاذ لصالح أستاذ.

*الكلمات الدالة:* المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، جودة الأداء التدريسي، أعضاء هيئة التدريس.

♦ **تشكر الباحثة عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا البحث في عام 1441هـ، برقم (014-06-11-18).**

# Assessing the Quality of Teaching Performance at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the Light of the National Center Standards for Academic Assessment and Accreditation

**Kholoud bint Fawaz bin Abdul-Aziz Al-Tamimi**
**Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, KSA.**
**Email: khtmaimi@imamu.edu.sa**

## ABSTRACT:

The present research sought to assess the quality of teaching performance at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the light of the standards of the National Center for Academic Accreditation and Assessment. The research adopted the descriptive survey method and a questionnaire was prepared to survey the faculty members' opinions concerning their level of performance and it was completed by the research sample (totaling 460) members during the second semester of the academic year 1439/1440 AH. The research revealed that the level of teaching performance at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the light of the standards of the quality of teaching performance in general was high as the overall mean of the questionnaire was (2.52). However, the level of teaching performance in the field of teaching planning was average (2.21), and it was high in the fields of teaching implementation, evaluation and development as the mathematical means reached (2.74) and (2.56) respectively. The results of the research revealed that there is a statistically significant difference between the mean responses of the males and females of the study sample in the dimension of planning teaching in favor of males. Furthermore, there was no statistically significant difference between the two means in the dimensions of teaching implementation and evaluation as well as in the questionnaire as a whole. The results of the research showed that there is a statistically significant difference attributed to the rank variable in the degree of respondents' approval to the questionnaire as a whole in favor of the assistant professor, associate professor and professor respectively. Added to that, There was a statistically significant difference attributed to the rank variable in the degree of the sample's approval of the questionnaire as a whole in favor of the assistant professors, an associate professor, and a professor as well as the existence of a statistically significant difference between the rank of assistant professor and professor in favor of a professor.

*Keywords:* the National Center for Academic Accreditation and Assessment, the quality of teaching performance, faculty members.

**مقدمة:**

يحظى تطوير التعليم الجامعي باهتمام متزايد في أغلب الجامعات المتقدمة والنامية باعتبارها الرافد الاستراتيجي لخطط التنمية ومسيرات التطوير في مجالات الحياة المختلفة. وفي المملكة العربية السعودية تدفع الرؤية السعودية 2030 وأهداف التنمية المستدامة نظام التعليم العالي إلى الأمام بالسير نحو التصنيفات العالمية، وإيجاد تعليم شمولي موائم لمتطلبات سوق العمل.

وفي الآونة الأخيرة تنامى الاهتمام بعمليات الجودة والاعتماد الأكاديمي باعتبارها أحد أهم المداخل المطبقة لتحسين التعلم العالي والارتقاء بمستوى أدائه، ولكونه منحى فاعل لتطوير نوعية التعليم وجودة مخرجاته.

وانطلاقاً من المفهوم الشامل للجودة في مؤسسات التعليم العالي الذي يأخذ مفهوماً متعدد الأبعاد؛ فإن جوانب جودة أداء مؤسسات التعليم العالي تتنوع لتشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته، مثل المناهج والبرامج التعليمية والبحوث العلمية والطلاب والمباني والمرافق وخدمات المجتمع المحلي (نصر ونادية، 2018م، ص 59). وهذا ما يتجه إليه كذلك نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي الوطني في المملكة العربية السعودية الذي يتسع ليغطي جميع أنشطة وممارسات المؤسسة التعليمية من مدخلات ومنشآت وتجهيزات وعمليات إدارية وأكاديمية وعلاقات مع المستفيدين.

وعلى الرغم من أهمية جودة جميع هذه العناصر إلا النصيب الأكبر في المؤسسات التعليمية يتجه لجودة العملية التعليمية باعتبارها المؤشر الأهم على جودة المخرجات التعليمية، ولأهمية العملية التعليمية فقد حظيت جوانب التعليم والتعلم والمناهج وأعضاء هيئة التدريس بمدى واسع من معايير وممارسات جودة الأداء المعتمدة من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA. وتأتي هذه الأهمية متسقة مع ما يترتب على جودة التدريس من نتائج ذات تأثير على بناء رأس المال البشري وتطوير مخرجات الجامعات، إضافة إلى أن التدريس يُعد الوظيفة الأساسية التي تقوم بها الجامعات من منطلق دورها الأساسي.

ويحظى عضو هيئة التدريس بأهمية كبيرة كونه يشكل أحد أهم المدخلات الرئيسة في نظام التعليم الجامعي، والركن الرئيس الذي يعتمد عليه في تحسين وتطوير جانب الأداء التدريسي، وذلك لأهمية الدور الذي يؤديه في عملية التعليم الجامعي، فهو يمثل حلقة الوصل بين المدخلات التعليمية والمتمثلة بالإدارة العليا وما تمثله من فلسفة الجامعة وأهدافها وبرامجها من جانب، والمخرجات المطلوبة المتمثلة بالطالب من جانب آخر (ردمان وتوفيق، 2008م، ص 163).

وقد زاد الاهتمام في ظل التنافسية العالمية بجودة عضو هيئة التدريس بصفته أحد المعايير الأساسية لضبط نوعية التعليم في مختلف مؤسسات التعليم العالي، وأصبحت عملية اختيار أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم والاحتفاظ بهم من القضايا الهامة التي أكدت عليه جميع المعايير العالمية المعتمدة في تقويم الأداء النوعي (برقاوي وأبو الرب، 2016م. ص 220)

وبالرغم من تعدد وظائف عضو هيئة التدريس والمتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فلا يزال التدريس أكثر وظائف عضو هيئة التدريس أهمية. وحول هذا يؤكد الكبيسي وآخرون (2009م، ص 11-12) بأن جزءاً كبيراً من تحقيق أهداف التعليم العالي يقع على عاتق عضو هيئة التدريس من خلال عمله الأساسي المتمثل في التدريس وما يتصل به من لقاء الطلاب في قاعات الدراسة وخارجها وإعداد المحاضرات والاختبارات.

ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية فقد تناولت العديد من الدراسات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعات، وذلك كما جاء في دراسة كلٌ من (العربي، 2017م) و(بسالمة الإمام وبارة، 2017م) و(الجبر، 2014م) و(الشحادة، 2013م)، وربطت دراسة الربيعي ومحمود وعلي (2019م، ص44) بين نجاح العملية التعليمية ومستوى التأهيل التربوي والتخصصي لأعضاء هيئة التدريس، كما أكدت عائدة الزوي (2017م، ص5) على أهمية أن تُطبق الجامعات معايير أداء يلتزم بها عضو هيئة التدريس لضمان امتلاكهم الكفايات اللازمة لتأدية أعمالهم بشكل مناسب، وتؤكد سهام كعكي (2010م، ص ص 126-128) أن من متطلبات تحسين جودة الأداء الجامعي التنمية المهنية المتمثلة في الارتقاء بأداء منسوبي الجامعة والعناية بمؤشرات فعالية الأداء التدريسي المتضمنة إدارة أعضاء هيئة التدريس لعمليات التدريس وتعاملهم في الطلاب.

ومع أهمية دور أعضاء هيئة التدريس فلازال القصور في أدائهم يُعد أحد أبرز التحديات التي تواجه الجامعات (العربي ،2017م، ص 283)، وحول هذا يشير نصر ونادية حماش (2018م) إلى وجود الكثير من الإشكالات التي تعتري النظم التعليمية في المجتمعات المختلفة وخاصة الدول العربية، ومن أهمها قصور طرائق وتقنيات التعليم العالي، وضعف القوى البشرية من الهيئة التدريسية والوظيفية والإدارية وفق معايير الجودة والاعتماد. كما أظهرت دراسة السر (2004م) أن متوسطات التقديرات التقويمية لإجمالي المهارات التدريسية لم تبلغ مستوى الجودة. وعلى المستوى المحلي أظهرت دراسة العتيبي (2011م) أن المهارات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس توافرت بدرجة متوسطة من وجهة نظر طلابهم، كذلك فإن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعظم الاستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول الطالب كانت متدنية باستثناء استراتيجية المناقشة والتطبيق العملي بحسب دارسة (بابية وبابية، 2012م). كما أظهرت دراسة الحراحشة وأحمد (2013م) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية كانت متوسطة في مجالات التواصل والتخطيط والتنفيذ والتقييم. وفي ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي أظهرت دراسة العربي (2017م) وجود قصور يتعلق ببعض الممارسات المتعلقة بجوانب الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء هذه المعايير.

وفي ضوء ما سبق جاء تأكيد المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2008م) باعتبار تقويم الأداء أحد أهم مداخل إصلاح التعليم، وأن أهميته تكمن في كونه وسيلة ضرورية للتعرف على نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها. وتؤكد نظم الجودة على أهمية عمليات تقويم الأداء، مع ضرورة إشراك أصحاب العلاقة من الطلاب والخريجين والأساتذة والموظفين وأرباب الأعمال وأعضاء المجتمع المستفيدون من المؤسسة التعليمية بشكل أساسي في التخطيط وعمليات التقويم مع الحصول على الملاحظات ووجهات النظر المختلفة بشكل مستمر بالإضافة إلى تحليلها والتفاعل معها.

ولذلك فإن لتقويم أداء عضو هيئة التدريس أهمية كبيرة، لما له من دور في تحسين الأداء وزيادة فاعليته، وبالتالي رفع جودة التعليم العالي (قمر، 2015م، ص 55)، كما يُشير (تمام، 2009م، ص 7) إلى أن إصلاح العملية التعليمية وتطويرها في مؤسسات التعليم يقوم على تقويم كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس كونها البداية الجادة لتحسين العملية التعليمية، وتضيف رانيا عبد الحميد (2010م، ص240) إلى أن عملية التدريس الجامعي لا

يمكن إثبات فاعليتها من دون عمليات فحص وتقويم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس تسهم في تحسين مستوى الأداء وزيادة فاعليته.

ولأهمية دور أعضاء هيئة التدريس فإنه من الضروري اشتراكهم في جميع مراحل تقويم الأداء (Peterson,2000,p77) من خلال تطبيق أدوات تقويمية للحصول على المعلومات التي يمكن من خلالها الحكم على كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، ويُعد تقويم العضو لنفسه من أهم المصادر التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم الأداء (عياصرة، 2017م؛ الغامدي، 2009م).

## مشكلة البحث وأسئلته:

يعدُّ التقويم وفق معايير جودة الأداء من أحدث الاتجاهات الحديثة في قياس وتقويم الأداء في المؤسسات التعليمية، ويستمد أهميته من كونه منطلقًا أساسيًا لتعزيز مبادئ المسؤولية والمحاسبية والتحسين المستمر. واستجابة لهذا الاتجاه فقد أوصت العديد من الدراسات كدراسة (عياصرة، 2017م) باستحداث قائمة معايير للارتقاء بالأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتقويم أدائهم. كذلك أوصت دراسة عائدة الزوي (2017م) بأهمية نشر ثقافة جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها داخل مؤسسات التعليم الجامعي، وإشراك جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية في عملية التقويم، واعتماد معايير ومؤشرات لجودة أداء التدريس الجامعي. كما خلصت دراسة سالمة الإمام وبارة (2017م) أنه على الرغم من إدراك الأستاذ الجامعي لأهمية عملية قياس الأداء إلا أن هذه العملية بحاجة إلى تنظيم أكثر من خلال إدخال مؤشرات أخرى أكثر فاعلية في تقييم الأداء وتبتعد عن الشكلية والثبات.

ومن ثم تبدو هناك حاجة لبذل المزيد من الجهود لدعم نظم الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات وبرامجها الأكاديمية من خلال توفير معايير لتقويم جودة الأداء التدريسي وفق متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA على وجه الخصوص باعتباره الجهة المختصة في المملكة العربية السعودية بالتقويم والاعتماد في التعليم والتدريب لرفع جودتهما وكفايتهما ومساهمتها في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية بموجب قرار مجلس الوزراء رقم (94) وتاريخ 7/ 2/ 1438هـ وفي ظل نظام الجامعات الجديد الصادر بالمرسوم الملكي م/ 7 وتاريخ 2/ 3/ 1441هـ والذي يهدف إلى تعزيز مكانة التعليم العالي العلمية والبحثية والمجتمعية على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، تلزم الجامعات بالحصول على الاعتماد المؤسسي والعمل على الحصول على الاعتمادات البرامجية، الأمر الذي أدى إلى تشكل توجه عام لدى مؤسسات وبرامج التعليم العالي في المملكة نحو تحقيق الجودة والحصول على الاعتماد ورفع مستوى التصنيفات الدولية، واستجابة لهذه المعطيات تتناول هذه الدراسة أحد مكونات الأداء الجامعي وهو الأداء التدريسي وتقويمه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باعتبارها من العمليات الأساسية التي تهدف إلى الكشف عن نقاط القوة وفرص تحسين الأداء وتجويده، من خلال السعي للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما مستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي ومدى تأثير متغيري الجنس والرتبة العلمية في ذلك؟ وتفرعت عنه الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟
2. ما مستوى الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

3. ما مستوى الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟
4. ما مدى تأثير متغيري الجنس والرتبة العلمية في رؤية عينة الدراسة لمستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

## أهداف البحث:

- تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وفق متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA
- الكشف عن مستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA
- تحديد مدى تأثير متغير الجنس والرتبة العلمية في رؤية عينة الدراسة لمستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديميNCAAA .
- تقديم التوصيات اللازمة لتحسين جودة الأداء التدريسي وفق معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA

**أهمية البحث:** يستمد هذا البحث أهميته من جانبين:

- الجانب النظري، ومن جوانب الأهمية النظرية للدراسة ما يأتي:
- يتناول البحث مجال تنمية الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي وهو من أهم المجالات التي تؤكد عليها هيئات الاعتماد المحلية والإقليمية والدولية.
- يتناول البحث متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي وهي الجهة الوطنية المخولة باعتماد الجامعات السعودية مما يساعد على استيفاء الجامعات لمتطلبات الاعتماد المؤسسي والبرامجي.
- يعرّف البحث أعضاء هيئة التدريس بالممارسات التدريسية الجيدة وفق متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي مما يكون له الأثر الإيجابي في تطوير الأداء التدريسي.
- الجانب التطبيقي، وتبرز الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يأتي:
- يقدم البحث قائمة معايير خاصة بجودة الأداء التدريسي وفق متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- إمداد عمادات تنمية المهارات والتطوير في الجامعات السعودية بقائمة بالموضوعات التدريبية ذات العلاقة بمتطلبات الجودة والاعتماد.
- يقدم البحث للقائمين على عمليات المراجعة الداخلية في الجامعات السعودية أداة لتقويم جودة الأداء التدريسي وفق متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي مما سيكون له أثر في تطوير الأداء التدريسي.

**مصطلحات البحث:** تحدد مصطلحات البحث فيما يلي:

**التقويم:** يعرف طعيمة وآخرون (2004م، ص 71) التقويم بأنه " مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو ظاهرة أو مادة علمية معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة".

**الأداء التدريسي:** عرف قرشم والعراقي والثقفي (2013م، ص56) الأداء التدريسي بأنه "مجموعة السلوكيات التدريسية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس الجامعي في دقة وسهولة وسرعة تتناسب مع الموقف التعليمي لتحقيق مستويات عالية من الجودة في التعليم الجامعي في مجالات التخطيط والإعداد للتعليم، وتنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية التعلمية، وتقويم تعلم الطلاب وتقديم التغذية الراجعة، والسمات الشخصية والمهنية".

**ويقصد بتقويم الأداء التدريسي إجرائياً:** إصدار الحكم على الأداء التدريسي لدى عضو هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بناء على تقديرات كمية لمستوى الممارسات المهنية ذات الصلة بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم وفق متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA.

**أعضاء هيئة التدريس:** هم الأساتذة، والأساتذة المشاركون، والأساتذة المساعدون، والمحاضرون (ذكوراً وإناث) الذين يدّرسون في كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض.

**المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي:** أحد مراكز هيئة تقويم التعليم وهي الجهة المختصة في المملكة العربية السعودية بالتقويم والاعتماد في التعليم والتدريب لرفع جودتهما وكفايتهما ومساهمتهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية، ويتمتع المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي المتأسس بموجب الموافقة السامية الكريمة رقم 7/ب/6024 وتاريخ 1424/2/9هـ بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي وتكون السلطة المسئولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم فوق الثانوي ـ الحكومي والأهلي.

**حدود البحث:** يلتزم البحث بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: يتناول البحث معايير جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA
- الحدود المكانية: كليات وبرامج جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في شطري الطلاب والطالبات في مدينة الرياض.
- الزمانية: طبق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1441/1440هـ

**مجتمع البحث وعينته:** يتمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (4009) عضواً، وقد تم اختيار عينة تمثل ما نسبته (15%) من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد وصل عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل (460) استبانة.

**فروض البحث:**

1. يوجد مستوى مرتفع للأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA.

2. يوجد تأثير لمتغير الجنس في رؤية عينة الدراسة لمستوى جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA.
3. يوجد تأثير لمتغير الرتبة العلمية في رؤية عينة الدراسة لمستوى جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA.

## الإطار النظري:

تتناول الباحثة في الإطار النظري لهذه الدراسة مفهوم ومعايير تقويم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، وذلك بهدف تعميق المعرفة والفهم بهذا الجانب والخروج بقائمة معايير تصف جوانب وممارسات جودة الأداء التدريسي وفق متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

### أولاً: مفهوم تقويم الأداء

يختلف تعريف التقويم باختلاف مراحله التاريخية، ومداخلة النظرية، وكذلك باختلاف الهدف من عملية التقويم، ففي مراحل التطور الأولى في العصر الحديث كان التقويم قريب الارتباط بتقويم الإنجاز في مقابل الأهداف السلوكية، وخلال فترة السبعينات كان التأكيد في التقويم على الحكم المهني، ومنذ ذلك الوقت أصبح هناك تزايد في الاعتقاد بأن التقويم هو تجميع لمعلومات الجودة من أجل صانعي القرار. (الشخيبي وكمال، 2014م، ص 447)

إن تقويم الأداء بشكلٍ عام يعني "الحصول على حقائق وبيانات محددة من شأنها أن تُساعد على تحليل وفهم تقويم أداء العامل لعمله". لذلك فإن تقويم الأداء يُعد وسيلة لقياس قدرة الفرد، ويساعد الإدارة على وضع كل فرد في المكان الذي يلاءم صفاته ومؤهلاته (العبادي والطائي، 2011م).

والتقويم هو "اتخاذ قرار بشأن قيمة شيء". وفي التعليم يُعرف وورثين وساندرز (worthen and sanders) المشار إليه في الشخيبي وكمال (2014م، ص 449) التقويم بأنه: "اتخاذ القرار الرسمي عن جودة أو فاعلية أو قيمة برنامج أو منتج أو مشروع أو عملية أو هدف أو منهج تعليمي".

ويعرف ويرثير ودافيز Werther and Davis تقويم الأداء بأنه "تحديد وتقدير لمستوى الكفاءة على سلم تقدير معين طبقاً لمعايير محددة وموضوعية". في (خطاب، 2006م، ص 564)

والأداء التدريسي بحسب بلسيتو (Belsito, 2016, p. 32) هو "العملية التي يتم من خلالها بناء المعرفة وإنتاجها ونقدها". فيما يذهب التويجي (2016م، ص66) إلى أن الأداء التدريسي يتمثل في "كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة وعمليات وإجراءات وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل قاعة التدريس بما يتلاءم ومؤشرات الجودة المعتمدة". ويعرف العربي (2017م، ص288) الأداء التدريسي بأنه "جملة المجهودات التي يبذلها عضو هيئة التدريس للتعامل مع طلابه داخل قاعات الدراسة وخارجها، والمشاركة في استيفاء توصيف البرامج والمقررات الدراسية والإرشاد الأكاديمي، وأساليب التدريس والتقويم التي يتبعها".

ومن الواضح أن مفهوم التقويم يقوم على عملية تشخيص منظمة للحكم على موضوع معين أو ظاهرة محددة وتحديد قيمتها، والتي يمكن أن تكون بطريقة كمية أو كيفية، وعند ربطه بالأداء التدريسي فهذا يعني الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء عضو هيئة التدريس، وإصدار حكم بناءً على ذلك يُساعد على إصلاح وتطوير العلمية التعليمية.

**ثانياً: أهمية تقويم الأداء التدريسي**

إن لعملية تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي أهمية بالغة، وتتفق الباحثة مع سيلفا ولوبو وبيريرا ودوراو (Silvam Lobo, Periera and Durao, 2017) أن مؤسسات التعليم العالي قد خضعت لغييرات عميقة في السنوات الأربعين الماضية في هذا الجانب؛ والذي يرى أن تقييم أداء الأعضاء جزء مهم وضروري لإحداث أي تغيرات هيكلية ووظيفية تزيد من جودة التعليم العالي والعدالة الاجتماعية في هذا العمل.

وتعزو سالمة الإمام وبارة (2017م، ص 128) نجاح العملية التعليمية إلى أداء الأستاذ الجامعي، ومدى تمكنه من مهارات التدريس. ويشير بيترسون (Peterson,2000,p37) إلى أنه على الرغم من أن الغرض الكلي لتقويم أداء عضو هيئة التدريس هو تقرير قيمة وجدارة أدائه، إلا أن هناك الكثير من الفوائد التي تسفر عنها هذه العملية تتمثل في حماية الطلاب، ورفع مستوى الرضا الذاتي عن الأداء من خلال الشعور بالقيمة الذاتية المهنية، والكفاءة، والاحترام. إضافة إلى طمأنة المراقبين والمستفيدين الخارجيين كأولياء الأمور والمهنيين ومؤسسات المجتمع. وتحسين المهنة من خلال توظيف نتائج التقويم في التحسين المستمر.

ويوضح أسكريك (Aškerc, 2016, p142) أهمية الأداء التدريسي من خلال ربط الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بمستوى جودة الجامعة العاملين بها.

ويتفق بهاتي (Bhatty, 2019, p5) في أن تقويم الأداء الأكاديمي يعمل على دعم وتحسين عملية التعلّم والتدريس وكذلك البحث والتطوير الوظيفي الأكاديمي؛ ذلك أن تقويم الأداء التدريسي يُقدم ملاحظات لأعضاء هيئة التدريس ويوجه تطورهم المهني، كما يُعطيهم نظرة عن كيفية أداء أدوارهم كميسر للعملية التعليمية، والذي يؤثر في تحصيل تعلم الطلاب وتقدمهم نحو المهارات والأهداف والقدرات المتوقعة (Bichi, 2017, p108).

وبتفصيل أكثر يمكن تحديد أهمية عملية تقويم الأداء التدريسي في الجوانب التالية: (ثناء خيري وخلف ومولى، 2013م)

- يُعد وسيلة أساسية لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأستاذ الجامعي نحو تحقيق الأهداف التعليمية الجامعية، وتحديد نقاط القوة والضعف في الأداء التدريسي للأستاذ.
- يسهم في رفع كفاءة الأستاذ ومكانته في الجامعة، والتميّز في التدريس وتعزيزه والارتقاء به.
- اتخاذ التدابير والقرارات اللازمة لتجنب الانحرافات في أداء ومهام الأستاذ.
- استخدام نتائج التقويم في تحديد برامج وخطط التطوير للهيئة التدريسية على مستوى الكلية والجامعة.

ويمكن أن نختم هذا الجانب بمقولة ثيل (Theall, 2017) أن التقويم بدون تطوير عقاب، والتنمية بدون تقويم تخمين.

**ثالثاً: خصائص تقويم الأداء التدريسي:**

يُعد تقويم الأداء التدريسي، من أهم مكونات النظام التعليمي إذ لا يمكن إغفال أهميته وأثره على المؤسسات الجامعية ومخرجاتها. ولكي يُحقق التقويم هدفه لابد أن تتوفر فيه الخصائص التالية: (الأسدي، 2014م)

- أن يكون مرتبطا بأهداف الجامعة ورسالتها التعليمية، وشاملاً لكافة المهام والأدوار.
- أن يكون دقيقاً لمدى فاعلية العلاقات التي تحكم مكونات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.
- أن يكون مستمراً وبعدة طرق وأساليب.
- أن يتسم بالتشخيص والتفسير والعلاج.
- أن يتم في جو يسوده الاحترام والثقة وتقبّل وجهات النظر والنقاش، بما يدعم جودة العملية التعليمية.

وترى الباحثة أن من أهم الخصائص التي ينبغي أن يتسم بها تقويم الأداء التدريسي هي المنهجية العلمية بمعنى أن يتم تقويم الأداء في إطار منهجية تبتدئ بالتخطيط وصولا للتحسين المستمر في دائرة مستمرة لا تنتهي، إضافة إلى أن تقويم الأداء التدريسي يعدُّ جزءا رئيسا من منظومة الأداء المؤسسي، وعليه فلا يمكن النظر إليه بشكل مستقل، وإنما يعالج في ضوء ارتباطه بالمكونات الأخرى، والعلاقات التأثيرية بين هذه المكونات كالمناهج ومصادر التعلم والمرافق والتجهيزات وغيرها.

**رابعاً: طرق تقويم الأداء التدريسي**

أشار التويجي (2016م، ص 63) إلى أن هنالك عددًا من الأساليب الشائعة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس تستخدم كلها أو بعضها، مثل تقويم الأداء عن طريق الرؤساء من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام، والتقويم عن طريق الزملاء، والتقويم الذاتي القائم على تقويم الأستاذ نفسه، وتقويم الأداء عن طريق الطلاب. ويضيف لايدي وقريشابر وبيرنز Lyde, (Grieshaber & Byrns, 2016) إلى أن هناك ثلاث طرق أساسية لتقويم أداء أساتذة الجامعة، وهي: تقييم الطلاب، والتقويم الذاتي، والتقويم الخارجي التكويني. ويرى بنتون (Benton, 2018) في وجود ثلاثة أنماط لتقويم الأداء التدريسي، وهي: الطالب كعنصر حاسم في النظام التعليمي، والتقويم الذاتي كمكاشفة حقيقية للتأمل، والأطراف ذات الصلة من أقران ومشرفين، وأكد على أن دمج هذه العناصر يُساعد على تقييم تكويني متقن وفعّال. كما حدد ديفيد وماكايان (David, & Macayan, 2010, p71) أربعة طرق، هي الأكثر شيوعاً لتقويم الأداء التدريسي تتمثل في تصنيف المشرفين وتقويمهم، وتقويم الطلاب، والتقويم الذي تمت مراجعته من قبل النظراء (الأقران)، والتقويم الذاتي.

وحيث إن تقويم الطلاب يعد من أكثر أنواع التقويم استخداماً في التعليم العالي؛ فقد أكد هورنستين (Hornstein, 2017) أن تقييمات الطلاب لا يجب استخدامها كأداة وحيدة في التقييم الشامل لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ودعا برقاوي وأبو الرب (2016م) إلى ضرورة اعتماد مبدأ المشاركة في عمليات تقويم الأداء من خلال إشراك عضو هيئة التدريس في تقويم نفسه ذاتياً باعتباره أحد الأساليب الرئيسة والفعّالة في عملية التقويم.

وينظر للتقويم الذاتي على أنه "رؤية ذاتية للأنشطة الوظيفية، يحدد فيها الأستاذ الفلسفة والأهداف وتوظيف المنهج وأساليب التدريس والامتحانات والأنشطة الأكاديمية وجميعها تمثل وصفا انعكاسيا وتقويما لأداء الأستاذ". (سالمة الإمام وبارة،2017م، ص 129)

وقد استخدمته الدراسة الحالية كأسلوب من أساليب تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وترى الباحثة أن طريقة التقويم الذاتي تتيح إمكانية تقويم عدداً من الممارسات

قد لا تتيحها الطرق الأخرى بطريقة مباشرة، على سبيل المثال عمليات تخطيط البرامج الأكاديمية والمقررات وصياغة نواتج التعلم وفق الأسس والمعايير المعتمدة، وعمليات تطوير الأداء المهني بناء على نتائج التقويم، وغيرها من الممارسات التي قد لا تكون محل معرفة مباشرة وعميقة من قبل الرؤساء أو الطلاب. إضافة إلى ذلك فإن ثقافة الجودة الشائعة اليوم في مؤسسات التعليم العالي تدعم موثوقية ومصداقية ممارسات ونتائج التقويم الذاتي لاسيما من قبل أعضاء هيئة التدريس.

**خامسًا: معايير جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس:**

أدت التحديات والمتغيرات التي تواجها لأنظمة التعليمية اليوم إلى تعميق مبدأ المحاسبة والمساءلة في النظام التعليمي، وظهور مفاهيم جديدة كالتربية المستدامة، والتعليم مدى الحياة، والتنمية البشرية المستدامة، والتربية المستقبلية، وحدوث طفرة في طرائق التدريس وأساليبه، والجودة، الأمر الذي أدّى إلى ضرورة تبني معايير تُساعد على الشفافية والحوكمة وتجويد الأداء.

كما أن مفهوم الأداء الذي يركز على المهارات والأنشطة والمهام التي ينبغي على عضو هيئة التدريس القيام بها؛ يجعل من الضرورة وضع بنود دقيقة وكافية لمقابلة تلك المهارات والمهام وإتمام عملية إصدار الحكم، وتحقيق العدل والمصداقية والتكافؤ في ذلك.

وهذه البنود أو المعايير تقدّم لغة مشتركة وهدفاً مشتركاً لمتابعة العمل. كما تؤدي إلى رؤية واضحة للمؤسسة. وقد ذكر كلٌ من الطناوي(2005م)، والضبع (2006م)، وغالب (2007م) أن هناك أسباباً رئيسة وعامة للاتجاه نحو المعايير في العملية التعليمية:

- مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة والتكنولوجيا.
- المنافسة الاقتصادية العالمية وما فرضته من متطلبات، والسعي إلى الجودة الشاملة، وما تقتضي من إعداد أجيال قادرة على التعامل مع معطيات مستقبلية غير محددة المعالم.
- الاهتمام بدور التعليم على المستويات العالمية كافة، والخوف من التراجع في المستوى العام للتعليم عن المستوى العالمي، وضعف أداء المتعلمين عامة وفق التقييمات العالمية.

وقد أصبحت المعايير في السنوات الأخيرة مقوماً رئيساً من مقومات معظم المنظمات المعاصرة؛ حيث تُعد حركة إصلاحية معاصرة مقترنة بالوصول إلى الجودة الشاملة؛ ويذكر عطية (2008م) أن المعايير والجودة الشاملة في التعليم وجهان لعملة واحدة، والجودة الشاملة تتحقق في ضوء تفعيل المعايير بأفضل صورة ممكنة، حيث تعتبر المعايير مدخلاً للحكم على الجودة.كما أشارت إلى ذلك سميرة سعيد (Sameerah Saeed, 2018) في دراستها التي هدفت إلى تحديد دور الجودة في تحسين الأداء الأكاديمي إلى أن لتطبيق عملية ضمان الجودة دور في إحداث تغيير وتحسين جذري في العملية التدريسية في الجامعة، وأنه كلما كان أداء أعضاء هيئة التدريس أعلى، كلما كان ترتيب الجامعة أفضل، وأن دور ضمان الجودة في تعزيز عملية التدريس يؤدي بالتالي إلى تحسين عملية التعلم والنتائج.

ويشير مفهوم جودة عضو هيئة التدريس إلى امتلاكه كفايات تتصل بالمقررات الدراسية، وخصائص الطلبة، وتخطيط وتكييف التعليم، وإدارة الصف، وتقويم الطلبة وغيرها من الكفايات التعليمية التي يرتبط قياسها حسب بعض الباحثين بالمؤشرات التالية: (العمراني وسالم ولايخ، 2011م)

- حجم أعضاء هيئة التدريس وكفايتهم بالشكل الذي يغطي جميع الجوانب المنهجية للمواد التعليمية.
- الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس التي تتضمن معايير للمعارف والمهارات التي يمتلكها الأعضاء ومدى نموهم المهني المستمر في مجال الاختصاص.
- إسهام أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحيط بهم.
- مستوى التدريب والتأهيل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريسية.

وقد ذكر أبو فارة (2004م) أن جودة الهيئة التدريسية، تتضمن معايير إضافية، منها: مستوى وسمعة وشهرة الهيئة التدريسية، ونسبة الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، ومدى احترام أعضاء هيئة التدريس للطلبة، ومدى تفرّغ أعضاء هيئة التدريس، ومدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجمعيات واللجان والمجالس المهنية والعلمية، الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وطبيعة الدراسات والأبحاث التي يقومون بها لخدمة الجامعة والمجتمع المحلي.

وعلى مستوى جودة الأداء التعليمي حدد العديد من الباحثين مثل البصيص (2011م) وخطاب (2007م) والتويجي (2016م) والسراني (2016م) معايير أو مؤشرات جودة الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي في المجالات التالية:

- **جودة التخطيط**: وتتضمن التمكن من المادة العلمية وتحديد خصائص الطلاب وصياغة الأهداف وتحديد طرق التدريس وأساليب التقويم.
- **جودة التنفيذ**: ويقصد به الأداء الفعلي للأستاذ داخل قاعة المحاضرات وخارجها، ويتضمن تنظيم البيئة الصفية، وإثارة الدافعية، وتطبيق طرق التدريس واستخدام التقنية في التعليم.
- **جودة التقويم**: ويقصد به التحقق من مدى تحقق الأهداف ومستوى مخرجات التعلم، ويتضمن تصميم وتطبيق أدوات التقويم المناسبة لقياس المخرجات، وتقديم التغذية الراجعة.
- **جودة المتابعة**: وترتبط بقيام الأستاذ بتطوير أدائه التعليمي، على ضوء معايير التقويم المعتمدة في المؤسسة، والتحقق من جودة المخرجات بالنظر إلى مستويات تحصيل الطلاب، والعمل على تحديد نقاط القوة لتعزيزها والضعف لتلافيها.

وفي دراسة لشحادة (2013م) صنف المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس إلى أربع مجالات تتمثل في تخطيط وتنفيذ المحاضرة، والاتصال الفعال والحوار، والأنشطة وأساليب التقويم، ووسائل التعليم وتقنياته.

واستناداً إلى ما سبق يظهر أن المعايير تقدّم نموذجاً ثابتاً لإعداد تقرير أو إصدار حكم، وتُمكّن المعنيين من خلالها للتخطيط المستقبلي بشكل متقن. وهذا ما أشارت إليه دراسة بورك وريان وأولد (Bourke; Ryan; Ould, 2018)من ضرورة استخدام المعايير لتحسين جودة ممارسات التعليم.

وعلى المستوى الوطني في المملكة العربية السعودية فقد قدم المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي وثيقة معايير جودة الأداء البرامجي في مؤسسات التعليم العالي منذ العام (2009م) وقام بتحديثها في العام (2018)، وتتناول هذه المعايير جوانب الأداء الأكاديمي والإداري

في البرامج الأكاديمية مصنفةً إلى ستة مجالات هي: الرسالة والأهداف، وإدارة البرنامج وضمان جودته، والتعليم والتعلم، والطلاب، وهيئة التدريس، ومصادر التعلم والمرافق والتجهيزات.

ونظراً لأهمية تحديد معايير والتي يمكن الاستناد إليها في الحكم على جودة الأداء التدريسي وبالتالي تحسينه وتطويره فقد عمدت الباحثة إلى استقراء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ومن ثم استخلاص كل ما يمكن أن يمثل جانباً من جوانب الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وفق المراحل التي يتبناها البحث الحالي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم والتطوير؛ هذا التصوّر الذي يهدف إلى الاستخدام الأفضل للموارد البشرية للمؤسسة التعليمية، وأداء العمل الصحيح بالشكل الصحيح، وقياس مستوى الجودة بمعايير محددة تُحقق معنويات أفضل لأعضاء هيئة التدريس، وفي نفس الوقت تقديم العملية التعليمية بصورة تُرضي المستفيدين وتُشبع حاجاتهم.

وقد خرجت الباحثة بالتصور التالي لجوانب جودة الأداء التدريسي استناداً إلى معايير وممارسات المركز الوطني للتقويم والاعتماد، وتتمثل فيما يلي:

**أولاً: التخطيط للتدريس**: وتبرز أهمية هذا المجال من كونه البداية والمنطلق لعملية التدريس، وعلى قدر جودة عمليات التخطيط تكون جودة التنفيذ والمخرجات. واستناداً إلى معايير وممارسات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي فإن هذا المجال يتضمن بناء خطة التدريس وتحديد مخرجات التعلم وفق متطلبات الإطار السعودي للمؤهلات (سقف) ووفق متطلبات الممارسة المهنية مع مراعاة خصائص، وتحديد استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة لمخرجات التعلم ووصف بيئة التعلم بما تتضمن من مرافق وتجهيزات لازمة لتدريس المقررات.

**ثانياً: تنفيذ التدريس**: ويتضمن هذا المجال الممارسات التنفيذية لعضو هيئة لتدريس من حيث تطبيق استراتيجيات تدريس تتمركز حول المتعلم وتشجع التعلم النشط بما يُنمي مهارات التفكير العليا والتعلم الذاتي والمهارات البحثية لدى الطلاب، وبما يتناسب مع مخرجات التعلم المستهدفة، مع إحالة الطلاب إلى مصادر المعرفة والدعم، وتوظيف التقنية، والتعاون مع الزملاء في التدريس، وتقديم الإرشاد المناسب للطلاب.

**ثالثاً: تقويم التدريس وتطويره**: ويتضمن هذا المجال توظيف أدوات تقويم صادقة وموضوعية مناسبة لقياس مخرجات التعلم، مع الاستناد في بناء الاختبارات التحصيلية إلى جدول مواصفات لضمان تغطية كافة مجالات التعلم بشكل متوازن، والاستعانة بآراء مستقلة للتحقق من مستويات تحصيل الطلاب، واتخاذ التدابير الملائمة في حال كانت مستويات تحصيل الطلاب غير ملائمة، مع التحقق من أن الأعمال التي يقدمها الطلاب هي من إنتاج الطلاب أنفسهم، وتقديم تغذية راجعة للطلاب حول أدائهم في وقت يمكنهم من تحسين أدائهم. إضافة إلى توفير الأدلة والبراهين الدالة على مدى تحقق مخرجات التعلم. وإعداد التقارير حول جودة فاعلية المقرر وجودة المخرجات وتقديم التوصيات لتحسين نقاط الضعف، والمشاركة في استطلاعات الرأي، وفي إجراء التعديلات اللازمة على الخطط بناءً على ما تظهره نتائج التقويم.

**وفي ضوء ما سبق تم** إعداد قائمة معايير جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وفق متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي والمصنفة إلى ثلاث مجالات رئيسة تشتمل على (34) مؤشراً فرعياً، جاءت على النحو التالي:

جدول (1): معايير جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس

| المجال | المؤشرات |
|---|---|
| التخطيط للتدريس | 1. أشارك في بناء خطة (توصيف) البرنامج |
| | 2. أشارك في بناء خطط (توصيف) المقررات في البرنامج. |
| | 3. أشارك في تحديد مخرجات تعلم متسقة مع متطلبات الإطار السعودي للمؤهلات (سقف) |
| | 4. أشارك في تحديد مخرجات تعلم تستوفي متطلبات الممارسة المهنية. |
| | 5. أشارك في تحديد مخرجات تعلم تسهم في تحقيق خصائص الطلاب. |
| | 6. أشارك في تحدد المعارف والمهارات المستهدفة على مستوى البرنامج والمقررات الدراسية. |
| | 7. أشارك في تحديد استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة لمخرجات التعلم. |
| | 8. أشارك في تحديد مصادر التعلم اللازمة لتدريس المقررات. |
| | 9. أشارك في تحديد المرافق والتجهيزات اللازمة لتدريس المقررات. |
| | 10. التزم بتطبيق استراتيجيات التدريس والتقويم كما وردت في توصيف المقرر. |
| | 11. أعْلِم الطلاب بمتطلبات التعليم والتعلم والتقويم قبل البدء في تدريس المقرر. |
| | 12. استخدم استراتيجيات تدريس تتناسب مع مخرجات التعلم المستهدفة. |
| | 13. استخدم استراتيجيات تدريس تتمركز حول المتعلم وتشجع التعلم النشط |
| | 14. استخدم استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير العليا والتعلم الذاتي والمهارات البحثية لدى الطلاب. |
| تنفيذ التدريس | 15. أحيل الطلاب إلى مراجع حديثة تتضمن آخر التطورات في مجال الدراسة. |
| | 16. أحيل الطلاب إلى مصادر الدعم التي توفرها الجامعة عند الحاجة إليها. |
| | 17. أوظف التقنية الحديثة في التدريس. |
| | 18. أظهر تعاونا مع زملائي في تدريس المقرر. |
| | 19. أتابع حضور الطلاب وأراقب مدى التزامهم بذلك. |
| | 20. أخصص ساعات كافية لتقديم المشورة والإرشاد للطلاب. |
| تقويم التدريس | 21. استخدم أدوات تقويم مناسبة لقياس مخرجات التعلم. |
| | 22. أستخدم أدوات قياس صادقة وموضوعية. |
| | 23. استعين بزميل من داخل/ خارج الجامعة للتحقق من مستويات التحصيل. |
| | 24. استند في بناء الاختبارات التحصيلية إلى جدول مواصفات لضمان تغطية كافة مجالات التعلم بشكل متوازن. |
| | 25. اتخذ تدابير ملائمة في حال كانت مستويات تحصيل الطلاب غير ملائمة |
| | 26. أتحقق من أن الأعمال التي يقدمها الطلاب هي من إنتاج الطلاب أنفسهم |
| | 27. أقدم وبصفة فورية تغذية راجعة للطلاب حول أدائهم في وقت يمكنهم من تحسين أدائهم. |
| | 28. أدون ملاحظاتي باستمرار حول فاعلية استراتيجيات التدريس والتقويم |
| | 29. أوفّر الأدلة والبراهين الدالة على مدى تحقق مخرجات التعلم. |
| | 30. أعد تقريرًا في نهاية الفصل الدراسي متضمنا ملحوظات حول فاعلية المقرر وجودة المخرجات وتوصيات لتحسين نقاط الضعف. |

| المجال | المؤشرات |
|---|---|
| | 31. أشارك في تقويم البرنامج والمقررات من خلال استبانات استطلاع الرأي. |
| | 32. أشارك في استطلاعات الرأي حول كفاية وجودة مصادر التعلم واتساقها مع متطلبات التعليم والتعلم |
| | 33. أشارك في استطلاعات الرأي حول كفاية وملاءمة التجهيزات والمرافق. |
| | 34. أشارك في إجراء التعديلات اللازمة على الخطط بناء على تظهره نتائج التقويم. |

## الدراسات السابقة:

خضع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وتقويم جودته للكثير من الجهود البحثية على المستوى المحلي والعربي والعالمي، وقد جاءت هذه الجهود انعكاساً لأهمية أداء أعضاء هيئة التدريس في منظومة جودة التعليم العالي، وقد عمدت الباحثة إلى عرض الدراسات على أساس موضوعي يوظف هذه الدراسات في دعم البحث الحالي من خلال تعزيز الشعور بالمشكلة البحثية، وإثراء الإطار النظري ودعم فهم وتفسير النتائج. وقد تم ترتيبها ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، حيث تشتمل كل دراسة على الهدف، والمنهج، والأداة المستخدمة، وأبرز النتائج.

فعلى المستوى المحلي والعربي وفي مجال تقويم الأداء التدريسي أجرت **رانيا عبد الحميد (2010م)** دراسة هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة تدريس المقررات العلمية في ضوء المعايير القومية للممارسة الأكاديمية للمعلم الجامعي، وتحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء استبيان تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة تدريس المقررات العلمية في ضوء المعايير القومية للممارسة الأكاديمية للمعلم الجامعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عضوات هيئة التدريس يتقن المحتوى العلمي للتخصص وأنهن قادرات على ربط أجزاء محتوى التخصص بسهولة، وأنهن قادرات على التخطيط الجيد لمواقف التعلم والتنويع في استخدام أساليب التدريس وتكنولوجيات التعليم في الأنشطة المختلفة، كما أن لديهن القدرة على توفير المناخ التعليمي الداعم لمبدأ تكافؤ الفرص مع قدرتهم على استخدام أساليب وأدوات متنوعة للتقويم.

وقد نحت بعض الدراسات منحى أكثر تحديداً بالسعي إلى تقويم الأداء التدريسي في ضوء متغيرات خاصة كالدراسة التي أجراها **بابية وبابية (2012م)** وهدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء متطلبات استراتيجيات التدريس المتمركز حول الطالب ومتطلباتها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة أعد الباحثان استبانة وأظهرت نتائج البحث أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعظم الاستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول الطالب كانت متدنية باستثناء استراتيجية المناقشة والتطبيق العملي. وأن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في الجامعة كانت إيجابية ولديهم رغبة في تعلمها.

كذلك أجرى **الصمادي (2013م)** دراسة هدفت إلى تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران من وجهة نظرهم، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أداة استبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأظهرت نتائج وجود فروق ذات دلالة في مجالي تقويم تعلم الطلاب ومهارات الاتصال والتواصل على متغيري النوع الاجتماعي لصالح الإناث والمؤهل الأكاديمي لصالح حملة الدكتوراه، كما وجدت فروق في مجال التخطيط للتدريس والأداة ككل على متغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة المرتفعة (10سنوات

فأكثر). أما بالنسبة لمتغير نوع الكلية فقد ظهرت فروق في مجال مهارات تنفيذ التدريس لصالح الأعضاء في الكليات العلمية.

وقدمت دراسة **العودة (2013م)** تصوراً مقترحاً لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء واجباتهم وبعض الخبرات العالمية، ولبناء التصور اتبع الباحث مدخل التخطيط الاستراتيجي للوصول إلى أهم نتائج التحليل البيئي (SWOT)، كما استخدم استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس، وانتهى البحث إلى تصور يسعى للوصول إلى أفضل الطرق لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء الواجبات المنوطة بهم وكذلك التوجهات العالمية في مجال تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

وفي دراسة هدفت إلى مقارنة أداء هيئة التدريس بالاعتماد على عملية تقويم معايير جودة الأداء استخدمت **هناء سيدهم (2014م)** المنهج المقارن للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف في طرق تقويم أداء جودة هيئة التدريس، ومقارنة المشاكل والصعوبات، والحلول، وكانت الأداة عبارة عن استمارة مقدمة لكل هيئة التدريس في جامعتي باتنة وتبسة. وأثبتت النتائج وجود قصور في تقييم استراتيجيات التعليم والتعلم ومتابعة المخرجات التعليمية للبرامج الأكاديمية، وقلة الاهتمام باستخدام أدوات المقارنة والتي من خلالها تتم مقارنة أداء البرامج الأكاديمية بمثيلاتها، وضعف الحوافز الخاصة بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، مع عدم توفر المعلومات الإرشادية الخاصة بطبيعة البرامج التعليمية، وطرق تدريسها ومسؤوليات عضو هيئة التدريس والطالب حيال البرامج والجامعة.

وجاءت دراسة **صفاء حبيب وشيماء حسين (2016م)** بهدف توضيح العلاقة بين كفايات أعضاء هيئة التدريس وتحقيق مفهوم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. وقد اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين معايير الجودة الشاملة وأداء أعضاء هيئة التدريس، وأن لهذه العلاقة انعكاس على مستوى الأداء المؤسسي في الجامعات التي يعملون بها، الأمر الذي يعزز أهمية بناء اتجاهات إيجابية نحو الجودة ومبادئها.

وفي دراسة لتقييم جودة معايير تقويم الأداء التدريسي في جامعة ورقلة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أجرت **كل من سالمة الإمام وبارة (2017م)** دراسة استخدم فيها الباحثان المنهج الوصفي، من خلال استمارة وزعت على أعضاء هيئة التدريس، وخلصت الدارسة إلى عدد من النتائج أهمها أن الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي منظومة متكاملة لها أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التعليمية على مستوى الجامعة، وأن تقييم أداء عضو هيئة التدريس له دور كبير في تحسين مستوى الأداء التعليمي، وأنه على الرغم من إدراك الأستاذ الجامعي لأهمية عملية قياس الأداء فإن حسب رأي أكثر من نصف العينة بحاجة إلى تطوير من خلال اعتماد مؤشرات أخرى، لأن المؤشرات المعمول بها في تقييم الأداء التعليمي تمتاز بالشكلية والثبات.

وفي دراسة شملت كافة أبعاد أداء أعضاء هيئة التدريس **أجرى العربي (2017م)** دراسة هدفت إلى تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والبحثي والعلمي والبيئي المجتمعي والإداري باستخدام المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وكشفت نتائج الدراسة وجود قصور يتعلق ببعض الممارسات المتعلقة بجوانب الأداء لدى أعضاء هيئة

التدريس، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الدرجة العلمية في محاور الاستبيان.

وفي دراسة مشابهة أجرت **سميرة سعيد Sameerah Saeed (2018م)** دراسة هدفت إلى تحديد دور الجودة في تحسين الأداء الأكاديمي في جامعة إيشيك في إقليم كردستان بأربيل؛ وذلك في مجالات البحوث والإنتاجية والترتيب. واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى النوعي باستخدام أداة الاستبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس. وتوصلت النتائج إلى أن تطبيق عملية ضمان الجودة قد أدى إلى تغيير وتحسين جذري في العملية التدريسية في الجامعة، وأنه كلما كان أداء أعضاء هيئة التدريس أعلى، كلما كان ترتيب الجامعة أفضل، وأن دور ضمان الجودة في تعزيز عملية التدريس يؤدي بالتالي إلى تحسين عملية التعلم والنتائج.

وجاءت دراسة **نيللي العمروسي وإيمان عمّار (2019م)** بهدف تقويم مستوى الأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس التربويات في بعض المقررات التربوية من وجهة نظر طالبات الدبلوم العام التربوي بكلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد في السعودية، وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثتان بإعداد استبانة لتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس التربويين من وجهة نظر طالبات الدبلوم العام التربوي، وتوصلت إلى نتائج منها: أن الأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس كان مرتفعاً على المستوى الكلي لأداة البحث و الأبعاد الثالثة (التخطيط للتدريس و التفاعل الطلابي وأساليب التقويم والتغذية الراجعة) في حين جاء التقدير متوسطاً على بُعد " تنفيذ التدريس". كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعض المقررات التربوية باختلاف العمر والتخصص، بينما يوجد فرق دال إحصائياً في أساليب التقويم والتغذية الراجعة لصالح الأكبر سناً.

أما على المستوى العالمي، نجد دراسة **أسكريك (Aškerc, 2016)** التي هدفت إلى التمييز بين الأداء التدريسي والبحث، والذي يشمل المعرفة المتقدمة للبحوث الأساسية والحالية وتطبيق التعليم الحديث لأعضاء هيئة التدريس والأساليب التي من خلالها يكتسب الطلاب المعرفة والكفاءات والتعلم، وتوضيح أهمية الأداء التدريسي وتدريب المعلمين كعنصرين رئيسيين للجودة في التعليم العالي في جامعة سلوفينيا. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج إلى أن الجامعات تفضل إنتاج المعرفة على التدريس، مما يؤدي حتماً إلى تقدم وتطوير أقل للعملية التدريسية، وأن مفهوم التفوق الأكاديمي للفرد يتجه بصورة أكبر إلى النشاط البحثي والمساهمة في العلوم على حساب التدريس، كما أظهرت النتائج أن طرق الأداء التدريسي لم يتم تحديدها بشكل واضح لا لبس فيه على المستوى الوطني أو المؤسسي.

وجاءت **دراسة لايدي وقريشابر وبيرنز (Lyde, Grieshaber & Byrns, 2016)** بهدف تقييم أداء التدريس بالكلية والجامعة، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال أداة المقابلة؛ لتحديد تصورات أعضاء هيئة التدريس للطريقة متعددة المصادر لتقييم أداء التدريس باستخدام نموذج الطرق المتعددة للتقويم Multi-source Method for Evaluation of teaching (MME)والذي يتكون من ثلاثة مصادر للبيانات: تقييمات الطلاب، التقويم الذاتي، والمراجعة الخارجية. وكانت أبرز النتائج أهمية وجود هيكلة أو نموذج للتفكير في الجوانب المهمة في التدريس، وأنه يُعد أداة عادلة للتقييم، مع ضرورة تحسين بعض بنود ومؤشرات النموذج(MME) المقترح ليصبح أداة أكثر ملاءمة لتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

أما **دراسة سيلفا ولوبو وبيريرا ودوراو (Silvam Lobo, Periera and Durao, 2017)**فقد هدفت إلى تحديد واختيار وتقييم الأدلة المتوفرة حول مؤشرات الجودة في التعليم العالي. هناك تقدم في وضع معايير تقييم الجودة في التعليم العالي. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي عن طريق

استبيان مقدم إلى الطلاب لتحليل أداء أعضاء هيئة تدريس مما يسمح بتحديد المؤشرات المتعلقة بمؤهلات وكفاءات أعضاء هيئة التدريس في المجالات التالية: البحث، التدريس، إدارة الجامعة، نقل ونقد المعرفة. وكانت أبرز النتائج كالتالي: عدم وجود علاقة ارتباط بين عدد الوحدات الدراسية وعدد ساعات التدريس وبين تقدير الطلاب لجودة التدريس، ولا يوجد ارتباط بين عدد سنوات الخدمة والتخصصات العلمية؛ حيث لا يؤثران على متوسط تقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس أو قدرته على التحفيز والاهتمام وتوفير الدعم والتقويم. كما أن جنس عضو هيئة التدريس لا يؤثر على تقدير الطلاب لأداء عضو هيئة التدريس.

كما أجرى **أقسالود** (Agsalud, 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة ولاية بانجاسينان، وأُستخدم المنهج الوصفي من خلال الاستبيان؛ حيث تم اعتماد أداة تقييم أعضاء هيئة التدريس واختبار العلاقة بين مستوى فعالية أعضاء هيئة التدريس وخلفيتهم المهنية. ومن أبرز النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يملكون الحد الأقصى من المؤهلات التعلمية، وأن عدد قليل منهم تخرج مع مرتبة الشرف، وحضر تدريبات ومؤتمرات تطويرية. وكان مستوى الأداء التدريسي للجميع مرضياً ولا يوجد تأثير للمستوى التعليمي لأعضاء هيئة التدريس على الإنتاجية والكفاءة في العمل.

وفي دراسة أبرزت دور الأداء التدريسي الجامعي في تحقيق الأهداف قام كلٌ من **ي وبيلينق** (Yi-Ling and Wei, 2018)بتقويم التدريس الجامعي الذي يتناول ثلاث أبعاد رئيسية هي: التعليم والتعلم ومساعدة التعلم. واعتمد الباحث المسح الكمي من خلال تقويم الطلاب من مكاسب التعلم (SALG) جنبًا إلى جنب مع تقويم الطالب للأداء التدريسي(SET). وقد أظهرت النتائج أن الأداء التدريسي للمحاضر أو الأكاديمي ذو أهمية كبيرة في المعرفة العملية أو النظرية، وأن نتائج التدريس في التعليم العالي تشمل أكثر من إتقان المعرفة والمحتوى، وأن هناك أشكال مختلفة من أنشطة التدريس الموجهة لها القدرة على خدمة الأهداف الأخرى للعملية التدريسية.

## التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات تنوعها فمنها من تناول الأداء التدريسي وعلاقته بجودة الأداء المؤسسي، ومنها ما تناول تقويم الأداء التدريسي في ضوء معايير متنوعة، كما يُلاحظ على هذه الدراسات اختلافها من حيث مجتمعها ومنهجها وأدواتها، وبشكل عام فقد أكدت الدراسات السابقة بشكلٍ أو بآخر أهمية الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس وضرورة وجود نموذج أو معايير تُحقق الحوكمة والشفافية في التقويم، وارتباط ذلك بالجودة.

وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب، أهمها: دعم الشعور بالمشكلة البحثية، وصياغتها، وإثراء الإطار النظري بالإفادة من المفاهيم والقضايا التي تناولتها الدراسات السابقة والنتائج التي توصلت إليها، إضافة إلى دعم تفسير النتائج ومناقشتها من خلال الربط والمقارنة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

ويأتي هذا البحث مكملاً لهذه الدراسات، ومتفرداً عنها من حيث التركيز على استخلاص قائمة بمؤشرات جودة الأداء التدريسي في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA، ومن ثم تقويم مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء هذه المعايير، كما يركز هذا البحث على جوانب الأداء التدريسي بمفهومه الإجرائي الخاص الذي

ينص على الممارسات المهنية ذات الصلة بعمليات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه بحسب التعريف الذي يتبناه البحث الحالي.

**منهجية البحث وإجراءاته:**

**منهج البحث:** استخدم البحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي وذلك باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف البحث حيث تم بناء قائمة لمعايير جودة الأداء التدريس وفق متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديميNCAAA واستطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس حول مستوى أدائهم في ضوء هذه المعايير.

**وصف عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (350) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وفيما يلي وصف لعينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس والتخصص والرتبة العلمية

جدول (2) توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس

| الجنس | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| ذكر | 172 | %49.1 |
| أنثى | 178 | %50.9 |
| المجموع | 350 | %100 |

جدول (3) توزيع عينة الدراسة وفق متغيرا لكلية

| الكلية | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| الشريعة | 56 | %16 |
| اللغة العربية | 36 | %10.3 |
| اللغات والترجمة | 54 | %15.4 |
| الإعلام والاتصال | 8 | %2.3 |
| الاقتصاد والعلوم الإدارية | 11 | %3.1 |
| علوم الحاسب والمعلومات | 18 | %5.1 |
| العلوم | 85 | %24.3 |
| العلوم الاجتماعية | 82 | %23.4 |
| المجموع | 350 | %100 |

جدول (4) توزيع عينة الدراسة وفق الرتبة العلمية

| الرتبة العلمية | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| معيد | 30 | %8.6 |
| محاضر | 83 | %23.7 |
| أستاذ مساعد | 140 | %40 |
| أستاذ مشارك | 57 | %16.3 |
| أستاذ | 40 | %11.4 |
| المجموع | 350 | %100 |

## أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة لاستطلاع آراء الأعضاء حول مستوى أدائهم، وقد تكوَّنت أداة الدارسة بصورتها النهائية من ثلاثة مجالات رئيسة يندرج تحتها (34) مؤشرًا تعكس جودة الأداء التدريسي تم استخلاصها من تحليل لمعايير الجودة المعتمدة من قبل NCAAA ومن ثم تطبيقها على عينة البحث المتمثلة، وتكون المحور الأول الخاص بالتخطيط للتدريس من (9) مؤشرات، بينما تكون المحور الثاني الخاص بتنفيذ التدريس من (11) مؤشراً، وتكون المحور الثالث الخاص بتقويم التدريس من (14) مؤشراً، وفيما يلي الخصائص السيكومترية للأداة.

**حساب ثبات الاستبانة:** لحساب ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات وكانت النتائج كالتالي:

جدول (5): معاملات الثبات للاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

| المحور | معامل الثبات |
|---|---|
| التخطيط للتدريس | 0.92 |
| تنفيذ التدريس | 0.79 |
| تقويم التدريس | 0.88 |
| الاستبانة ككل | 0.90 |

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات حيث بلغ الثبات العام للاستبانة ككل (0.90) وهو معامل ثبات مناسب.

**حساب صدق الاستبانة:**

تم حساب الصدق الذاتي لعبارات الاستبانة من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ.

جدول (6) معاملات الصدق الذاتي للاستبانة

| المحور | معامل الثبات | معامل الصدق |
|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | 0.92 | 0.96 |
| تنفيذ التدريس | 0.79 | 0.89 |
| تقويم التدريس | 0.88 | 0.94 |
| الاستبانة ككل | 0.90 | 0.95 |

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة على درجة عالية من الصدق الذاتي حيث بلغ الصدق العام للاستبانة ككل (0.95) وهو معامل صدق مرتفع.

كذلك تم حساب معامل صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة كما في الجدولين التاليين:

جدول (7): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل محور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

| المحور | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | 1 | **0.74 | 6 | **0.79 |
| | 2 | **0.80 | 7 | **0.59 |
| | 3 | **0.81 | 8 | **0.79 |
| | 4 | **0.88 | 9 | **0.78 |
| | 5 | **0.77 | | |
| تنفيذ التدريس | 1 | **0.48 | 7 | **0.75 |
| | 2 | *0.39 | 8 | **0.52 |
| | 3 | *0.40 | 9 | **0.65 |
| | 4 | *0.39 | 10 | **0.61 |
| | 5 | **0.72 | 11 | **0.70 |
| | 6 | **0.56 | | |
| تقويم التدريس وتطويره | 1 | **0.73 | 8 | **0.65 |
| | 2 | **0.62 | 9 | **0.80 |
| | 3 | **0.46 | 10 | **0.53 |
| | 4 | **0.53 | 11 | **0.82 |
| | 5 | **0.65 | 12 | **0.76 |
| | 6 | **0.52 | 13 | **0.66 |
| | 7 | *0.37 | 14 | **0.70 |

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات هذه المحاور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصالحة للتطبيق الميداني.

جدول (8): معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون

| المحور | معامل الارتباط |
|---|---|
| التخطيط للتدريس | 0.62** |
| تنفيذ التدريس | 0.79** |
| تقويم التدريس وتطويره | 0.82** |

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط الدرجة الكلية للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، وذلك يؤكد تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصالحة للتطبيق الميداني

## الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). حيث أُعطيت الإجابة (أداء مرتفع) 3 درجات، و(أداء متوسط) درجتان، و(أداء ضعيف) درجة واحدة، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد مجتمع الدراسة. ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى من خلال تحديد طول خلايا المقياس الثلاثي المستخدم في الدراسة، من خلال المعادلة التالية: (الحد الأقصى للفئة – الحد الأدنى للفئة) / عدد الفئات، وتم حساب المدى كما يلي: (3-1=2)، تم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (3/2=0.66) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

جدول (9) درجة الاحتياج ومدى الموافقة

| أداء ضعيف | أداء متوسط | أداء مرتفع |
|---|---|---|
| **1.66-1** | **2.33 -1.67** | **3 –2.34** |

ولتحليل البيانات؛ تم استخدام عدداً من الأساليب الإحصائية لتحديد درجة مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة وذلك باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون (PearsonCorrelation Coefficient) للتأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach'salpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية لتحديد استجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات الاستبانة وترتيب العبارات حسب المتوسط ترتيباً تنازلياً.
- التكرارات والنسب المئوية لتحديد استجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات الاستبانة.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) لمعرفة مدى التشتت في استجابة أفراد مجتمع الدراسة عن العبارات المتضمنة في المحاور ككل، وكذلك يستخدم في ترتيب العبارات في حال تساوي العبارات في المتوسط الحسابي حيث تكون العبارة التي انحرافها المعياري أقل تسبق تلك التي يكون انحرافها المعياري أكبر.
- اختبار "ت" للعينات المستقلة، لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير الرتبة.
- اختبارLSD للمقارنات البعدية للتعرف على اتجاه الفروق.

## نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

**الإجابة على السؤال الرئيس:** ما مستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي ومدى تأثير متغيري الجنس والرتبة العلمية في ذلك؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض الأول والتحقق منه، حيث نص السؤال الأول على ما يلي: يوجد مستوى مرتفع للأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة والاستبانة ككل، ثم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية للمحاور الثلاثة

| المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الأداء | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | 2.21 | 0.81 | متوسط | 3 |
| تنفيذ التدريس | 2.74 | 0.52 | مرتفع | 1 |
| تقويم التدريس | 2.56 | 0.68 | مرتفع | 2 |
| الاستبانة ككل | 2.52 | 0.70 | مرتفع | |

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي مرتفع حيث بلغ المتوسط العام للاستبانة ككل

(2.52) بدرجة مرتفعة، وجاء معيار تنفيذ التدريس بمتوسط (2.74) بدرجة مرتفعة في المرتبة الأولى، ومعيار تقويم التدريس بمتوسط (2.56) بدرجة مرتفعة في المرتبة الثانية، أما معيار التخطيط جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.21) بدرجة متوسطة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تدريب أعضاء هيئة التدريس على الممارسات التنفيذية والتقويمية للتدريس يحظى بقدر جيد من العناية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويقدم مركز تطوير المهارات في الجامعة دورات عامة وتخصصية في مجال مهارات التدريس واستراتيجياته، إضافة إلى ذلك فإن الجامعة عمدت في السنوات الأخيرة تزامناً مع مشروع الاعتماد المؤسسي للجامعة إلى تطوير الكثير من السياسات والإجراءات ذات العلاقة بعمليات التدريس والتقويم، على سبيل المثال: تلزم عمادة التقويم والجودة أعضاء هيئة التدريس بالالتزام بالتوصيفات المعتمدة للمقررات، ويمنع إجراء أية تعديلات على التوصيف دون الرجوع إلى القسم العلمي واعتماد التعديلات وفق التنظيمات المعتمدة في الجامعة، كما إن إعداد ملف للمقرر المتضمن رصداً لاستراتيجيات التدريس والتقويم المستخدمة في الميدان الفعلي للتدريس، وتقريرًا لنتائج تحصيل الطلاب يعدُّ أمرًا يلزم به الأعضاء قبل رصد وترحيل الدرجات النهائية. إضافة إلى ذلك فإن تدريس المقررات للشُعب المتعددة يتم من خلال تشكيل فريق يرأسه منسق المقرر الذي يتولى مسؤولية تعزيز التعاون بين أعضاء فريق تدريس المقرر، ويضمن اتساق عمليات التدريس والتقويم وفي مختلف الشُعب. أما من حيث مجال تخطيط التدريس فيمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسات مجال التخطيط هي ممارسات تشاركية وتتطلب من الأقسام العلمية والوحدات المختصة تشكيل اللجان ورسم الخطط والآليات للقيام بتخطيط البرامج الأكاديمية والمقررات وفق المواصفات والمعايير المعتمدة من جهة الاعتماد الوطنية. إضافة إلى ذلك فإن ممارسات مجال التخطيط تتطلب من الأعضاء العاملين في لجان التخطيط قدراً كافيا من المعارف والمهارات بأسس ومنهجيات بناء البرامج والمقررات وصياغة مخرجات التعلم، الأمر الذي قد لا يتهيأ لكافة الأعضاء بمستوى كافٍ.

وفي ضوء هذه النتيجة يتم قبول الفرض الأول للبحث.

**الإجابة عن السؤال الفرعي الأول** الذي نص على ما يلي: ما مستوى الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات محور مجال التخطيط للتدريس والمحور ككل، ثم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(11): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمحور مجال التخطيط للتدريس

| م | الفقرات | التكرار النسبة | مستوى الأداء مرتفع | متوسط | منخفض | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الأداء | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أشارك في بناء خطة (توصيف) البرنامج | ك | 130 | 103 | 117 | 2.04 | 0.84 | متوسط | 9 |
| | | % | 37.1 | 29.4 | 33.4 | | | | |
| 2 | أشارك في بناء خطط (توصيف) المقررات في البرنامج. | ك | 143 | 130 | 77 | 2.19 | 0.77 | متوسط | 5 |
| | | % | 40.9 | 37.1 | 22.0 | | | | |
| 3 | أشارك في تحديد مخرجات تعلم متسقة مع متطلبات الإطار السعودي للمؤهلات (سقف) | ك | 150 | 94 | 106 | 2.13 | 0.85 | متوسط | 7 |
| | | % | 42.9 | 26.9 | 30.3 | | | | |
| 4 | أشارك في تحديد مخرجات تعلم تستوفي متطلبات الممارسة المهنية. | ك | 141 | 115 | 94 | 2.13 | 0.81 | متوسط | 6 |
| | | % | 40.3 | 32.9 | 26.9 | | | | |
| 5 | أشارك في تحديد مخرجات تعلم تسهم في تحقيق خصائص الطلاب. | ك | 173 | 96 | 81 | 2.26 | 0.81 | متوسط | 4 |
| | | % | 49.4 | 27.4 | 23.1 | | | | |
| 6 | أشارك في تحدد المعارف والمهارات المستهدفة على مستوى البرنامج والمقررات الدراسية. | ك | 192 | 86 | 72 | 2.34 | 0.80 | مرتفع | 3 |
| | | % | 54.9 | 24.6 | 20.6 | | | | |
| 7 | أشارك في تحديد استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة لمخرجات التعلم. | ك | 190 | 97 | 63 | 2.36 | 0.77 | مرتفع | 2 |
| | | % | 54.3 | 27.7 | 18.0 | | | | |
| 8 | أشارك في تحديد مصادر التعلم اللازمة لتدريس المقررات. | ك | 185 | 114 | 51 | 2.38 | 0.73 | مرتفع | 1 |
| | | % | 52.9 | 32.6 | 14.6 | | | | |
| 9 | أشارك في تحديد المرافق والتجهيزات اللازمة لتدريس المقررات. | ك | 129 | 113 | 108 | 2.06 | 0.82 | متوسط | 8 |
| | | % | 36.9 | 32.3 | 30.9 | | | | |
| | **المتوسط العام للمحور ككل** | | | | | 2.21 | 0.81 | متوسط | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك تقارباً في درجة موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور (مستوى الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي) حيث يشمل المحور (9) فقرات، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور بدرجات تتفاوت بين (أداء متوسط/ أداء مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة، حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (2.04 الى 2.38) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تشير إلى درجة (أداء متوسط/ أداء مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة. وبشكل عام فإن استجابات أفراد الدراسة

على عبارات المحور كانت بدرجة متوسطة حيث أن المتوسط العام للمحور بلغ (2.21) ويشير إلى درجة (أداء متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة، وهذا يعني أن مستوى الأداء التدريسي لأفراد الدراسة في مجال التخطيط للتدريس في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة الصمادي (2013م) التي أثبتت تفوّق أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في عملية التخطيط، ولكنها تختلف كليةً عن دراسة رانيا عبد الحميد (2010م) والتي توصلت إلى إتقان أعضاء هيئة التدريس للتخطيط الجيد، ولعل ذلك يعود إلى اختلاف السياسات الداخلية للجامعات، والمقصود بمفهوم التخطيط. كما كشفت متوسطات المحور عن مستويات إجابات المبحوثين من أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس أن الممارسة رقم (8) والتي نصها" أشارك في تحديد مصادر التعلم اللازمة لتدريس المقررات "جاءت بدرجة (أداء مرتفع) وبالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمستوى الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس بمتوسط حسابي(2.38) وانحراف معياري (0.73)، تلتها الممارسة رقم (7) والتي نصها" أشارك في تحديد استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة لمخرجات التعلم "بدرجة (أداء مرتفع) وبالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي(2.36) وانحراف معياري (0.77)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الممارسة رقم (6) والتي نصها" أشارك في تحدد المعارف والمهارات المستهدفة على مستوى البرنامج والمقررات الدراسية "بدرجة (أداء مرتفع) ومتوسط حسابي(2.34) وانحراف معياري (0.80)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مصادر التعلم واستراتيجيات التدريس والتقويم من الأمور التي أُعطي فيها عضو هيئة التدريس الحرية في الاختيار، وبالتالي فلديه القدرة والصلاحية في تحديدها وفقاً لقدرات الطلاب أو احتياجات المقرر.

كما كشفت متوسطات المحور عن مستويات إجابات المبحوثين من أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس أن أقل الممارسات تقديراً من وجهة نظر أفراد الدراسة كانت الممارستين رقم (4) والتي نصها" أشارك في تحديد مخرجات تعلم تستوفي متطلبات الممارسة المهنية" ورقم (3) والتي نصها" أشارك في تحديد مخرجات تعلم متسقة مع متطلبات الإطار السعودي للمؤهلات (سقف)" بمتوسطين حسابين بلغا (2.13)، تلتهما الممارسة رقم (1) والتي نصها "أشارك في بناء خطة (توصيف) البرنامج" حيث جاءت كأقل العبارات بمتوسط حسابي بلغ (2.04). وقد يعزى ذلك إلى أن عملية تحديد وصياغة مخرجات التعلم في ضوء اعتبارات الجودة كاستيفاء متطلبات الممارسة المهنية، والاتساق مع الإطار السعودي للمؤهلات من الممارسات التي تتطلب مستوى معرفي ومهاري لدى القائمين بهذه الممارسات، وغالبا ما يتم إسنادها إلى فئة معينة من الأعضاء من ذوي المعرفة والخبرة، الأمر الذي قد يؤثر سلبا على كفاية وجودة مشاركة كافة أعضاء هيئة التدريس في هذه الممارسات.

**الإجابة على السؤال الفرعي الثاني** الذي نص على ما يلي: ما مستوى الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات محور مجال تنفيذ للتدريس والمحور ككل، ثم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي. كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (12): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمحور مجال تنفيذ للتدريس

| م | الفقرات | التكرار / النسبة | مستوى الأداء: مرتفع | متوسط | منخفض | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الأداء | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | التـــــزم بتطبيـــــق اســتراتيجيات التــدريس والتقـويم كمـا وردت في توصيف المقرر. | ك | 275 | 67 | 8 | 2.76 | 0.48 | مرتفع | 6 |
| | | % | 78.6 | 19.1 | 2.3 | | | | |
| 2 | أعْلِم الطلاب بمتطلبات التعليم والتعلم والتقويم قبـل البـدء في تـدريس المقرر. | ك | 315 | 29 | 6 | 2.88 | 0.37 | مرتفع | 1 |
| | | % | 90.0 | 8.3 | 1.7 | | | | |
| 3 | اســتخدم اســتراتيجيات تــدريس تتناســب مــع مخرجـــات الـــتعلم المستهدفة. | ك | 293 | 55 | 2 | 2.83 | 0.39 | مرتفع | 3 |
| | | % | 83.7 | 15.7 | 0.6 | | | | |
| 4 | اســتخدم اســتراتيجيات تــدريس تتمركــز حــول المـتعلم وتـشجع الـتعلم النشط | ك | 267 | 76 | 7 | 2.74 | 0.48 | مرتفع | 7 |
| | | % | 76.3 | 21.7 | 2.0 | | | | |
| 5 | اســتخدم اســتراتيجيات تــدريس تنمـي مهــارات التفكيـر العليـا والــتعلم الـذاتي والمهـارات البحثيـة لدى الطلاب. | ك | 249 | 95 | 6 | 2.69 | 0.50 | مرتفع | 8 |
| | | % | 71.1 | 27.1 | 1.7 | | | | |
| 6 | أحيل الطلاب إلى مراجع حديثــة تتــضمن آخــر التطــورات فــي مجــال الدراسة. | ك | 226 | 96 | 28 | 2.57 | 0.64 | مرتفع | 10 |
| | | % | 64.6 | 27.4 | 8.0 | | | | |
| 7 | أحيل الطلاب إلى مصادر الــدعم التــي توفرهــا الجامعــة عنــد الحاجــة إليها. | ك | 231 | 87 | 32 | 2.57 | 0.66 | مرتفع | 11 |
| | | % | 66.0 | 24.9 | 9.1 | | | | |
| 8 | أوظـف التقنيـة الحديثـة في التدريس. | ك | 253 | 83 | 14 | 2.68 | 0.55 | مرتفع | 9 |
| | | % | 72.3 | 23.7 | 4.0 | | | | |
| 9 | أظهر تعاونا مع زملائي في تدريس المقرر. | ك | 288 | 49 | 13 | 2.79 | 0.49 | مرتفع | 4 |
| | | % | 82.3 | 14.0 | 3.7 | | | | |
| 10 | أتــابع حــضور الطــلاب | ك | 315 | 22 | 13 | 2.86 | 0.44 | مرتفع | 2 |

| م | الفقرات | التكرار النسبة | مستوى الأداء مرتفع | متوسط | منخفض | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الأداء | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | وأراقب مدى التزامهم بذلك. | % | 90.0 | 6.3 | 3.7 | | | | |
| 11 | أخصص ساعات كافية لتقديم المشورة والإرشاد للطلاب. | ك | 290 | 43 | 17 | 2.78 | 0.52 | مرتفع | 5 |
| | | % | 82.9 | 12.3 | 4.9 | | | | |
| | المتوسط العام للمحور ككل | | | | | 2.74 | 0.52 | مرتفع | |

يتضح من الجدول السابق وجود تقارب في درجة موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور (مستوى الأداء التدريسي في مجال تنفيذ للتدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي) حيث يشمل المحور (11) فقرة، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على جميع فقرات المحور بدرجة (أداء مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة، حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (2.57 إلى 2.88) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تشير إلى درجة (مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة. وبشكل عام فإن استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور كانت ايجابية بدرجة مرتفعة حيث إن المتوسط العام للمحور (مستوى الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي) بلغ (2.74) وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تتراوح متوسطاتها بين (2.33 إلى 3.00) وتشير إلى درجة (مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة. وقد جاء مستوى الأداء التدريسي لأفراد الدراسة في مجال تنفيذ التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي بدرجة (أداء مرتفع) من وجهة نظر أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نيللي العمروسي وإيمان عمّار (2019م)؛ حيث كان الأداء التدريسي مرتفعاً في بُعد تنفيذ التدريس، ولكنها تختلف مع نتيجة دراسة بابية وبابية (2012م)، والتي تُقر بوجود تدني في استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة، وقد يعود هذا الاختلاف في النتيجة إلى حجم الجامعة، وقدرتها على تدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات التدريس المختلفة، وتطويرهم مهنياً.

كما كشفت متوسطات المحور عن مستويات إجابات المبحوثين من أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس أن الممارسة قم (2) والتي نصها: "أعْلِم الطلاب بمتطلبات التعليم والتعلم والتقويم قبل البدء في تدريس المقرر" بدرجة (مرتفع) جاءت بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمستوى الأداء التدريسي في مجال تنفيذ للتدريس بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.37). تلتها بالمرتبة الثانية الممارسة رقم (10) والتي نصها" أتابع حضور الطلاب وأراقب مدى التزامهم بذلك" بدرجة (مرتفع) بمتوسط حسابي (2.86) وانحراف معياري (0.44). فالممارسة رقم (3) بالمرتبة الثالثة والتي نصها "استخدم استراتيجيات تدريس تتناسب مع مخرجات التعلم المستهدفة" بدرجة (مرتفع) بمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (0.39). وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الممارسات تُعد من أساسيات العملية التدريسية؛ فإن اللقاء الأول لعضو هيئة التدريس يعني مناقشة توصيف المقرر مع الطلاب والطالبات، كما أن

هناك تقييم للحضور والذي يجعل عضو هيئة التدريس حريصاً على متابعته، أما جانب اختيار الاستراتيجيات فهو في الغالب يعود إلى الاتجاه الإيجابي لعضو هيئة التدريس نحو العملية التدريسية، والذي أثبتته دراسة بابية وبابية (2012م) أنه على الرغم من تدني استخدام استراتيجيات التدريس إلا أن الأعضاء لديهم رغبة ودافع للتعلّم والتطبيق.

أما أقل الممارسات تقديراً من وجهة نظر أفراد الدراسة الممارسة رقم (8) والتي نصها: "أوظف التقنية الحديثة في التدريس" بمتوسط حسابي (2.68) وانحراف معياري (0.55)، وقد يعزى ذلك إلى الإشكالات العامة التي عادة ما تعتري الجوانب التقنية في المؤسسات، بما يؤثر على استدامة وجودة توظيفها في التدريس من قبل عضو هيئة التدريس. تليها الممارستين رقم (6) ورقم (7) والتي نصهما: "أحيل الطلاب إلى مراجع حديثة تتضمن آخر التطورات في مجال الدراسة"، و"أحيل الطلاب إلى مصادر الدعم التي توفرها الجامعة عند الحاجة إليها" بمتوسط حسابي (2.57)، قد يكون السبب في ذلك هو أن طبيعة مرحلة التعليم العالي قد تجعل عضو هيئة التدريس يعتقد أن على الطالب أن يعتمد على نفسه في عملية البحث، وهو بذلك يرى أنه يساعد على تنمية التعلم الذاتي لدى الطلاب والطالبات.

**الإجابة على السؤال الفرعي الثالث** الذي نص على ما يلي: ما مستوى الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لعبارات محور مجال تنفيذ للتدريس والمحور ككل، ثم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (13) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمحور مجال تقويم التدريس.

| م | الفقرات | التكرار النسبة | مستوى الأداء مرتفع | متوسط | منخفض | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الأداء | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | استخدم أدوات تقويم مناسبة لقياس مخرجات التعلم | ك | 276 | 68 | 6 | 2.77 | 0.46 | مرتفع | 2 |
| | | % | 78.9 | 19.4 | 1.7 | | | | |
| 2 | أستخدم أدوات قياس صادقة وموضوعية. | ك | 269 | 75 | 6 | 2.75 | 0.47 | مرتفع | 4 |
| | | % | 76.9 | 21.4 | 1.7 | | | | |
| 3 | استعين بزميل من داخل/ خارج الجامعة للتحقق من مستويات تحصيل الطلاب. | ك | 114 | 121 | 115 | 2.00 | 0.81 | متوسط | 14 |
| | | % | 32.6 | 34.6 | 32.9 | | | | |
| 4 | استند في بناء الاختبارات التحصيلية إلى جدول مواصفات لضمان تغطية كافة مجالات التعلم بشكل متوازن. | ك | 231 | 81 | 38 | 2.55 | 0.68 | مرتفع | 8 |
| | | % | 66.0 | 23.1 | 10.9 | | | | |
| 5 | اتخذ تدابير ملائمة في حال كانت مستويات تحصيل الطلاب غير ملائمة | ك | 231 | 101 | 18 | 2.61 | 0.58 | مرتفع | 6 |
| | | % | 66.0 | 28.9 | 5.1 | | | | |

| م | الفقرات | التكرار النسبة | مستوى الأداء مرتفع | متوسط | منخفض | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الأداء | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | أتحقق من أن الأعمال التي يقدمها الطلاب هي من إنتاج الطلاب أنفسهم | ك | 269 | 66 | 15 | 2.73 | 0.53 | مرتفع | 5 |
| | | % | 76.9 | 18.9 | 4.3 | | | | |
| 7 | أقدم وبصفة فورية تغذية راجعة للطلاب حول أدائهم في وقت يمكنهم من تحسين أدائهم. | ك | 280 | 56 | 14 | 2.76 | 0.51 | مرتفع | 3 |
| | | % | 80.0 | 16.0 | 4.0 | | | | |
| 8 | أدون ملاحظاتي باستمرار حول فاعلية استراتيجيات التدريس والتقويم | ك | 214 | 110 | 26 | 2.54 | 0.63 | مرتفع | 9 |
| | | % | 61.1 | 31.4 | 7.4 | | | | |
| 9 | أوفّر الأدلة والبراهين الدالة على مدى تحقق مخرجات التعلم. | ك | 232 | 96 | 22 | 2.60 | 0.61 | مرتفع | 7 |
| | | % | 66.3 | 27.4 | 6.3 | | | | |
| 10 | أعد تقريرًا في نهاية الفصل الدراسي متضمنا ملحوظات حول فاعلية المقرر وجودة المخرجات وتوصيات لتحسين نقاط الضعف. | ك | 292 | 43 | 15 | 2.79 | 0.50 | مرتفع | 1 |
| | | % | 83.4 | 12.3 | 4.3 | | | | |
| 11 | أشارك في تقويم البرنامج والمقررات من خلال استبانات استطلاع الرأي. | ك | 230 | 55 | 65 | 2.47 | 0.79 | مرتفع | 10 |
| | | % | 65.7 | 15.7 | 18.6 | | | | |
| 12 | أشارك في استطلاعات الرأي حول كفاية وجودة مصادر التعلم واتساقها مع متطلبات التعليم والتعلم | ك | 204 | 87 | 59 | 2.41 | 0.76 | مرتفع | 11 |
| | | % | 58.3 | 24.9 | 16.9 | | | | |
| 13 | أشارك في استطلاعات الرأي حول كفاية وملاءمة التجهيزات والمرافق. | ك | 205 | 79 | 66 | 2.40 | 0.79 | مرتفع | 13 |
| | | % | 58.6 | 22.6 | 18.9 | | | | |
| 14 | أشارك في إجراء التعديلات اللازمة على الخطط بناء على تظهره نتائج التقويم. | ك | 194 | 103 | 53 | 2.40 | 0.74 | مرتفع | 12 |
| | | % | 55.4 | 29.4 | 15.1 | | | | |
| | المتوسط العام للمحور ككل | | | | | 2.56 | 0.68 | مرتفع | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك تقارباً في درجة موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور (مستوى الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي) حيث يشمل المحور (14) فقرة، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على جميع فقرات المحور بدرجة (أداء مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة

فيما عدا فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية من (2.40 إلى 2.79) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تشير إلى درجة (مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة، بينما جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (3) بدرجة (متوسط)،حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.00) الذي يشير إلى درجة (متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة. وبشكل عام فإن استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور كانت ايجابية بدرجة مرتفعة حيث أن المتوسط العام للمحور (مستوى الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس للتدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي) بلغ (2.56) ويشير إلى درجة (مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة، وهو ما يتفق مع دراسة رانيا عبدالحميد (2010م) أن أعضاء هيئة التدريس يتميزون بتعدد وتنوّع أدوات التقويم.

وقد كشفت متوسطات المحور عن مستويات إجابات المبحوثين من أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس أن الممارسة رقم (10) والتي نصها: "أعد تقريرًا في نهاية الفصل الدراسي متضمناً ملحوظات حول فاعلية المقرر وجودة المخرجات وتوصيات لتحسين نقاط الضعف" جاءت بدرجة (أداء مرتفع) وبالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بمستوى الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي بمتوسط حسابي(2.79) وانحراف معياري (0.50).تلتها الممارسة رقم (1) والتي نصها "استخدم أدوات تقويم مناسبة لقياس مخرجات التعلم" بمتوسط حسابي(2.77) وانحراف معياري (0.46)، فالممارسة رقم (7) والتي نصها" أقدم وبصفة فورية تغذية راجعة للطلاب حول أدائهم في وقت يمكنهم من تحسين أدائهم" بمتوسط حسابي(2.76) وانحراف معياري (0.51).

فيما كانت أقل الممارسات تقديراً من وجهة نظر أفراد الدراسة الممارسة رقم (12) والتي نصها: "أشارك في استطلاعات الرأي حول كفاية وجودة مصادر التعلم واتساقها مع متطلبات التعليم والتعلم" بمتوسط حسابي (2.41) وانحراف معياري (0.76)، يأتي بعدها الممارسة رقم (14) والتي نصها "أشارك في إجراء التعديلات اللازمة على الخطط بناء على ما تظهره نتائج التقويم" بمتوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري (0.74)، فالممارسة رقم (13) والتي نصها: "أشارك في استطلاعات الرأي حول كفاية وملاءمة التجهيزات والمرافق" بمتوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري (0.79). وأخيرًا الممارسة رقم (3) والتي نصها: "استعين بزميل من داخل/ خارج الجامعة للتحقق من مستويات تحصيل الطلاب" بدرجة (متوسط) بمتوسط حسابي(2.00) وانحراف معياري (0.81).ويمكن عزو هذه التقديرات إلى أن عمليات استطلاع الآراء في الجامعات غالبا ما تكون بصفة مؤسسية، الأمر الذي يكتفى معه باستطلاع رأي عينة ممثلة لأعضاء هيئة التدريس، مما قد يؤثر على كفاية وجودة استطلاع آراء كافة المعنيين، إضافة إلى أنه قد يوجد لدى بعض أعضاء هيئة التدريس تصور بأن الكثير من المهام التي تسند إليها في ضوء متطلبات الجودة، ليست من مهامه الرئيسة، وشعوره بأن ذلك ليس أمرا ملزما، الأمر الذي يضعف مستوى مشاركته في هذه الممارسات لاسيما مع الانشغال بمهامه الأكاديمية والبحثية.

**الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع الذي نص على ما يلي:** ما مدى تأثير متغيري الجنس والرتبة العلمية في رؤية عينة الدراسة لمستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضين الثاني والثالث للبحث والتحقق منهما وذلك على النحو التالي:

**نص الفرض الثاني على ما يلي:** يوجد تأثير لمتغير الجنس في رؤية عينة الدراسة لمستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

**وللتحقق من** هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة والاستبانة ككل باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، كما هو في الجدول التالي:

جدول (14) دلالة الفرق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مستوى الأداء التدريسي في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي وفقاً لمتغير الجنس

| المستوى | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" الجدولية | قيمة "ت" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | ذكر | 172 | 20.8 | 5.51 | 348 | 1.98 | 2.86 | 0.004 |
| | أنثى | 178 | 19.0 | 5.81 | | | | |
| تنفيذ التدريس | ذكر | 172 | 30.1 | 3.72 | | | 0.39 | 0.70 |
| | أنثى | 178 | 30.2 | 3.12 | | | | |
| تقويم التدريس | ذكر | 172 | 36.2 | 5.55 | | | 1.35 | 0.18 |
| | أنثى | 178 | 35.4 | 5.82 | | | | |
| الاستبانة ككل | ذكر | 172 | 87.1 | 12.70 | | | 1.79 | 0.07 |
| | أنثى | 178 | 84.7 | 12.47 | | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ استجابات عينة الدراسة في محور التخطيط للتدريس حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (2.86) وهي قيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية وبلغ مستوى الدلالة (0.01) وهي اقل من مستوى (0.05) وقد اتضح أن هذه الفروق لصالح الذكور، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنه في الأغلب يتم تشكيل اللجان المختصة بالتخطيط للبرامج والمقررات بأغلبية من الأعضاء في شطر الطلاب، الأمر الذي قد يضعف مشاركة العضوات في شطر الطالبات في ممارسات هذا المجال. في حين اتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ استجابات عينة الدراسة في محوري (تنفيذ التدريس وتقويم التدريس والاستبانة ككل) حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة على الترتيب (0.39 – 1.35 – 1.79) وهي قيم أقل من قيمة "ت" الجدولية وغير دالة عند مستوى (0.05)، وهذا لا يتفق مع ما جاءت به دراسة الصمادي (2013م) التي أكدت على تفوّق الإناث في التقويم ومهارات الاتصال والتواصل، ولعل هذا الاختلاف يعزى إلى حجم الجامعتين واختلاف أعداد الطالبات بين الجامعتين.

**نص الفرض الثالث على ما يلي**: يوجد تأثير لمتغير الرتبة العلمية في رؤية عينة الدراسة لمستوى الأداء التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

**وللتحقق من هذا الفرض** تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الرتبة على محاور الاستبانة والاستبانة ككل، باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وعن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS تم الحصول على النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (15) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير الرتبة

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | بين المجموعات | **753.4** | **4** | **188.34** | **6.08** | **0.00** |
| | داخل لمجموعات | **10683** | **345** | **30.97** | | |
| | المجموع الكلي | **11436.3** | **349** | | | |
| تنفيذ التدريس | بين المجموعات | **651** | **4** | **162.71** | **16.34** | **0.00** |
| | داخل لمجموعات | **3436.2** | **345** | **9.96** | | |
| | المجموع الكلي | **4087** | **349** | | | |
| تقويم التدريس | بين المجموعات | **697.3** | **4** | **174.33** | **5.66** | **0.00** |
| | داخل لمجموعات | **10631** | **345** | **30.81** | | |
| | المجموع الكلي | **11328.1** | **349** | | | |
| الاستبانة ككل | بين المجموعات | **5810** | **4** | **1452.52** | **10.07** | **0.00** |
| | داخل لمجموعات | **49779.6** | **345** | 144.29 | | |
| | المجموع الكلي | **55590** | **349** | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذا دلالة إحصائية يعزى لمتغير الرتبة في درجة موافقة أفراد العينة على محاور الاستبانة والاستبانة ككل حيث بلغت قيمة "ف" لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل على الترتيب (6.08-16.34-5.66-10.07) وهي قيم دالة عند مستوى (0.05).

وللتعرف على اتجاه الفروق لصالح أي من الرتب تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (16) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين عينة الدراسة في محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير الرتبة

| المحور | الرتبة | المتوسط الحسابي | اتجاه الفروق | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | معيد | محاضر | استاذ مساعد | استاذ مشارك | استاذ |
| التخطيط للتدريس | معيد | 18.07 | | | *2.23 | *3.47 | *3.66 |
| | محاضر | 17.87 | | | *2.43 | *3.37 | *3.86 |
| | أستاذ مساعد | 20.30 | | | | | |
| | أستاذ مشارك | 21.54 | | | | | |
| | أستاذ | 21.73 | | | | | |
| تنفيذ التدريس | معيد | 27.07 | | *1.78 | *3.78 | *3.65 | *4.93 |
| | محاضر | 28.84 | | | *2 | *1.88 | *3.16 |
| | أستاذ مساعد | 30.85 | | | | | *1.15 |
| | أستاذ مشارك | 30.72 | | | | | *1.28 |
| | أستاذ | 32.00 | | | | | |
| تقويم التدريس | معيد | 33.63 | | | *2.23 | *2.79 | *5.27 |
| | محاضر | 34.46 | | | | *1.96 | *4.44 |
| | أستاذ مساعد | 35.87 | | | | | *3.03 |
| | أستاذ مشارك | 36.42 | | | | | *2.48 |
| | أستاذ | 38.90 | | | | | |
| الاستبانة ككل | معيد | 78.77 | | | *8.25 | *9.92 | *13.86 |
| | محاضر | 81.17 | | | *5.85 | *7.52 | *11.46 |
| | أستاذ مساعد | 87.02 | | | | | *5.60 |
| | أستاذ مشارك | 88.68 | | | | | |
| | أستاذ | 92.63 | | | | | |

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً في محور التخطيط للتدريس بين رتبة معيد ومحاضر وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ لصالح أستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصمادي (2013م) التي أكدت تفوّق ذوي الخبرة المرتفعة في التخطيط للعملية التدريسية. أما في مجال تنفيذ التدريس فيوجد فرق دال إحصائياً بين رتبة معيد ومحاضر لصالح محاضر، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين رتبة معيد ومحاضر وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ لصالح أستاذ مساعد وأستاذ مشارك

وأستاذ، ووجود فرق دال إحصائياً بين رتبة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ لصالح أستاذ. وفي مجال تقويم التدريس فيتضح وجود فرق دال إحصائياً بين رتبة معيد ومحاضر وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ لصالح أستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ. وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين رتبة محاضر وأستاذ مشارك وأستاذ لصالح أستاذ مشارك وأستاذ، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين رتبة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ لصالح أستاذ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سالمة الإمام وبارة(2017م) في اختلاف وتفاوت الممارسات التدريسية وفقاً لمتغيّر الدرجة العلمية، وقد أكدت دراسة نيللي العمروسي وإيمان عمّار (2019م) على تفوّق أساليب التقويم والتغذية الراجعة لصالح ذوي الخبرة.

وفي الاستبانة ككل يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين رتبة معيد ومحاضر وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ لصالح أستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ، وكذلك وجود فرق دالإحصائياً بين رتبة أستاذ مساعد وأستاذ لصالح أستاذ، وتختلف عن نتائج دراسة ودراسة سيلفا ولوبو وبيريرا ودوراو (Silvam Lobo, Periera and Durao, 2017) التي ذكرت أن عدد سنوات الخبرة لا يرتبط بجودة التدريس بشكلٍ عام، وكذلك دراسة أقسالود (Agsalud, 2017) التي أكدت على أن الدرجة العلمية لا تؤثر على كفاءة وإنتاجية عضو هيئة التدريس، وقد يعود ذلك الاختلاف إلى عدم وجود تطوير وظيفي وتنمية مهنية من داخل تلك المؤسسات لأعضاء هيئة التدريس مما يتسبب بثبات مستويات أصحاب السنوات الطويلة مع الأقل. أما فيما يتعلق بالدرجة العلمية فقد يكون اهتمام أعضاء هيئة التدريس في هذه المؤسسة بالجانب البحثي وإنتاج المعرفة أكثر من اهتمامهم بتطوير وتقدّم العملية التدريسية، وهو ما أوضحته دراسة أسكريك (Aškerc, 2016)؛ حيث خلصت إلى أن بعض الجامعات تُفضّل إنتاج المعرفة على التدريس، وبالتالي فإن التفوّق الأكاديمي يتجه نحو النشاط البحثي على حساب التدريس.

أما في جانب التفوق في الرُتب العلمية الأعلى في هذه الدراسة فقد يعزى إلى عامل الخبرة المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى أنه عادة ما تحرص الكليات والأقسام على الاستفادة من خبرات الأعضاء من ذوي الرتب العلمية العليا من خلال تمكين رئاستهم أو عضويتهم في لجان تخطيط البرامج والمقررات.

## توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج البحث تُوصي الباحثة بأن تولي الجامعات مزيداً من الاهتمام لعمليات تطوير الأداء التدريسي في ضوء معايير الجودة وممارساتها المعتمدة من قبل هيئات الاعتماد الوطنية والدولية، مع التأكيد على عمليات تخطيط البرامج الأكاديمية والمقررات على وجه الخصوص، وتعزيز مبدأ التشاركية والتحسين المستمر، كما توصي الجامعات بتحديث وتطوير سياساتها وإجراءاتها ذات الصلة بالتعليم والتعلم وبناء البرامج والمقررات، وتقترح الباحثة إجراء دراسات للتحقق من مدى استيفاء ممارسات الجودة في هياكل ومحتوى الخطط الدراسية في الجامعات السعودية. وإجراء دراسة تجريبية قائمة على ممارسات الجودة لرفع مستوى الأداء التدريسي للأعضاء في الجامعات السعودية.

## المراجع:

أبو فارة، يوسف أحمد. (2004م - يوليو). دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس. ورقة علمية مقدمة إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس، رام الله، 3-5 يوليو 2004م.

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

بابية، برهان؛ بابية، محمد. (2012م). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ومتطلباتها. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (25)، 13-40.

بارة، سميرة؛ الإمام، سالمة. (2017م). مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي في جامعة ورقلة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، 10 (31)، 121-143.

برقاوي، باسم؛ أبو الرب، عماد. (2016م - فبراير). إطار نموذج لتقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي السادس: لضمان جودة التعليم العالي 2016، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 9-11فبراير، 2016م.

البصيص، حاتم. (2011م - مايو). ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي " تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة". ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، 10-12مايو، 2011م.

التويجي، أحمد عبد السلام. (2016م). مستوى الأداء التدريسي لهيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية فرع عدن من وجهة نظر الطلاب. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 9 (25)، 59-91.

الجبر، جبر بن محمد (2014م). تقييم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 14(2)، 2-14.

حبيب، صفاء طارق، حسين، شيماء صلاح. (2016م). تطوير كفايات أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي وانعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي. مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 27 (6)، 1874 – 1885.

الحراحشة، محمد عبود؛ أحمد، ياسين عبد الوهاب. (2013م). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 6(13)، 55-80.

خيري، ثناء؛ خلف، جامع؛ مولى، لمياء. (2013م - أبريل). التقويم وأثره في تحسين جودة أداء الأستاذ الجامعي: دراسة تطبيقية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن، من 2-4 أبريل، 2013م.

الربيعي، محمود؛ محمود، آمنة؛ علي، نعمان. (2010م). تقويم كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية بجامعة بابل وفق منظور إدارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم. مجلة علوم التربية الرياضية، 3(4)، 816-824.

ردمان، محمد سعيد؛ توفيق، على غالم. (2008م). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي.المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 1 (1)، 160-188.

الزوي، عائدة. (2017م). تقويم جودة الأداء التدريسي الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية. كلية الآداب والعلوم بالمرج. جامعة بنغازي. ليبيا، (34)، 1- 26.

السر، خالد خميس. (2004م). تقويم جودة قدرات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة. مجلة جامعة الأقصى- سلسلة العلوم الإنسانية، 8 (2)، 277-315.

السراني، نواف مقبل. (2016م). تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة طيبة من وجهة نظر طلبتهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 2 (37)، 101-125.

سيدهم، هناء خالدة. (2014م). تقويم معايير جودة الأداء بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية من أجل ضمان جودة أكاديمية مستقبلية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الخامس والعشرين: جودة الأداء في المكتبات ومراكز المعلومات والأرشيف، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات "اعلم"، تونس، 28-30 أكتوبر، 2004م.

الشحادة، عبد الرزاق قاسم (2013م) تقييم مهارات أداء الهيئة التدريسية بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الزيتونة الأردنية على ضوء معايير ضمان الجودة، ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، الأردن، 804-822، 2-4 إبريل، 2013م.

الشخيبي، علي؛ كمال، سناء. (2014م). تقويم منظومة أداء عضو هيئة التدريس الجامعة: دراسة نظرية تحليلية. بحث مقدم إلى المؤتمر القومي السنوي الثامن عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس بعنوان: تطوير منظومة الأداء في الجامعات العربية في ضوء المتغيرات المعاصرة، مصر، 10-11 أغسطس، 2014م.

الصمادي، مروان. (2013م). تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 2(8)، 732 -753.

الضبع، محمود. (2006م). المناهج التعليمية: صناعتها وتقويمها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

طعيمة، رشدي؛ البندري، محمد. (2004م).التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. القاهرة: دار الكتاب العربي.

الطناوي، عفت مصطفى. (2005م– يوليو/أغسطس). معايير محتوى مناهج العلوم: مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع "معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول"، مصر، (1)، 31 يوليو-3 أغسطس، 2005م.

العبادي، هاشم والطائي، يوسف. (2011م). التعليم الجامعي من منظور إداري: قراءات وبحوث. عمّان: دار اليازوري العلمية.

عبد الحميد، رانيا عزت. (2010م). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة تدريس المقررات العملية في ضوء المعايير القومية للممارسة الأكاديمية للمعلم الجامعي. بحوث التربية الرياضية، 44(82)، 239- 276.

العتيبي، منصور نايف. (2011م). تقويم بعض الجوانب الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة، المجلة التربوية، (36)، جامعة عين شمس.

العربي، هشام يوسف. (2017م). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. المجلة التربوية، (49)، 280-319.

عزيز، إلهام حسن؛ جاسم، وفاء محمود. (2014م). فاعلية تقييم الأداء التدريسي لتدريسي هيئة التعليم التقني كركوك، الحويجة.تنمية الرافدين، 36، (115)، 237-250.

العزيزي. محمود؛ المحزري، عبد الله (2018م). جودة الأداء التدريسي بكلية التربية جامعة صنعاء. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (19)، 7-38.

عطية، محسن علي. (2008م). الجودة الشاملة والمنهج. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العمراني، عبدالكريم وسالم، مضر ولايخ، خالد. (2011م - مايو). التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في ضوء نظام إدارة الجودة الشاملة، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول بعنوان "ضمان جودة التعليم العالي"، جامعة الزرقاء، الأردن، 10 – 12 مايو 2011م.

العمروسي، نيللي وعمّار، إيمان. (2019م). تقويم الطالبات للأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس بكلية التربية للبنات في جامعة الملك خالد بالسعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 43 (3)، 100 – 126.

العودة، إبراهيم سليمان. (2013م). تصور مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء واجباتهم وبعض الخبرات العالمية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية. (17)، 119-158.

عياصرة، عطاف منصور. (2017م). تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. (2)، 413-429.

غالب، أحمد حسان. (2007م). توظيف المعايير الدولية للجودة (الأيزو). مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، اليمن، 4 (2)، 6 - 39.

الغامدي، علي محمد. (2009م). تعدد الأساليب لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات طريقنا نحو تحسين جودة الأداء المؤسسي. ندوة الاتجاهات الحديثة في التطوير الإداري وتحسين جودة الأداء المؤسسي -المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المغرب، 1 – 48.

قرشم، أحمد؛ العراقي، السعيد؛ الثقفي، أحمد. (2013م). تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2(27) 48-90.

قمر، أحمد مجذوب؛ محمد، محجوب الصديق، حامد؛ موسى مكي؛ داؤود، محمد عبد الله. (2017م). الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية جامعتي دنقلا والقضارف كما يدركها الطلبة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 10(29)، 3-18.

الكبيسي، عبد الواحد وآخرون. (2009م). المتطلبات التربوية للتدريس الجامعي. جامعة الأنبار: إصدارات مركز طرائق التدريس.

كعكي، سهام محمد. (2010م - ديسمبر). متطلبات تحسين جودة الأداء الجامعي. ورقة مقدمة إلىالمؤتمر العربي الثالث (الجامعات العربية: التحديات والآفاق- المنظمة العربية للتنمية الإدارية)، مصر، 15-17ديسمبر، 2010م.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2008م). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (الجزء الأول). الرياض: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

نصر، رحال؛ نادية، حماش. (2018م). إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي. مجلة اقتصاديات المال والأعمال JFBE،(7)، 56 – 73.

Agsalud, Priscilla. (2017). Teaching Effectiveness of the Teacher Education Faculty Members in Pangasinan State University Asingan Campus, Philippines. Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 5 (1), 16 – 22.

Aškerc, Katarina. (2016). Teaching excellence and qualifications of academic staff in the context of quality in higher education, CEPS journal: Centre for Educational Policy Studies Journal, vol. 6, no. 4, str. 141- 161. Katarina.

Belsito, Courtney. (2016). The importance of 'teacher quality' and 'quality teaching' on academic performance. Journal of Student Engagement: Education Matters, University of Wollongong, Australia, pp. 28-38.

Bhatty, Tim McIntyre. (2019). Continuous Development of Teaching Competences. learning & teaching paper, European University Association, Thematic Peer Group Report, 3-12.

Bichi, Ado Abdu (2017). Evaluation of Teacher Performance in Schools: Implication for Sustainable Development Goals. Northwest Journal of Educational Studies, Volume 2, No.1, 103 – 113.

David, A. P. & Macayan, J. V. (2010). Assessment of teacher performance. The Assessment Handbook, Vol. 3. 65-76.

Lu, Yi-Ling and Wu, Chih-Wei. (2018). An Integrated Evaluation Model of Teaching and Learning, Journal of University Teaching & Learning Practice, Vol. 15, Iss. 3, Art. 8.

Lyde, Adrian; Grieshaber, David; Byrns, George. (2016). Faculty Teaching Performance: Perceptions of a Multi-Source Method for Evaluation (MME). Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 16, pp. 82-94.

Peterson. D, Keneth. (2000), Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices, 2nd ed, California, Thousand Oakes, Growin Press Inc, pp. 36- 39.

Saeed, Sameerah T. (2018). Impact of Quality Assurance on Academic Performance.International Journal of Social Sciences & Educational Studies, ISSN 2520-0968 (Online), ISSN 2409-1294 (Print), Vol.5, No.1. Pp 178 – 190.

Silva, Jesu; Lobo, Costa; Periera, Santos; Durao, Seabra. (2017). evaluation of teaching performance in higher education: students perspectives and teaching management indicators. Working paper submitted to International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, 6 – 8 March 2017.

Bourke, Terri; Ryan; Mary; Ould, Paul. (2018). How do teacher educators use professional standards in their practice? Teaching and Teacher Education (teach teach educ), Australia, pp. 1-35.

Benton, Stephen& Young, Suzzane. (2018). Best Practices in the Evaluation of Teaching. IDEAedu, pp. 1-18.

Theall, M. (2017). MVP and Faculty Evaluation. New Directions for Teaching and Learning, pp. 91–98. doi: 10.1002/tl.20271.

Hornstein, Henry. (2018). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. Cogent Education, 4, pp. 1-8.