

January 2011

The Developed Behavioral Skills of Faculty members at Al- Quds Open University and their Effect on Practicing the Distance Learning Competencies,

Ziyad Amin Said Barakat Ghanem
Al-Quds Open University/Palestine, zbarakat@qou.edu

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jropenres>

Recommended Citation

Barakat Ghanem, Ziyad Amin Said (2011) "The Developed Behavioral Skills of Faculty members at Al-Quds Open University and their Effect on Practicing the Distance Learning Competencies," *Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning*: Vol. 3 : No. 5 , Article 6.
Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jropenres/vol3/iss5/6>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.



**المهارات السلوكية الخيرة لدى أعضاء
هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة
وأثرها في مستوى ممارستهم للكفايات
اللازمة للتعليم عن بعد**

د. زياد بركات*



* أستاذ علم النفس التربوي المشارك، برنامج التربية، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات السلوكية الخبيرة لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة، ومعرفة تأثير ذلك في ممارستهم للكفايات اللازمة للتعليم عن بعد، والكشف عن الفروق في مستوى المهارات السلوكية الخبيرة لدى أفراد الدراسة في ضوء متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفرغ الوظيفي، وعدد الأبحاث المنشورة، والتخصص. لهذا الغرض طبق مقياس روميسزويسكي (Romiszowski, 1984) لقياس السلوك الخبير والسلوك غير الخبير بعد تطويره على عينة قوامها (197) عضو هيئة تدريس من جامعة القدس المفتوحة. وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات السلوكية الخبيرة لدى أفراد الدراسة كان بمستوى مرتفع (3.17)، وأن المهارات الخبيرة الخمسة الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة كانت على الترتيب الآتي: ملاحظة استجابات الدارسين، وملاحظة الإشارات التي تصدر عن الدارسين، وحب الاستطلاع، واستبصار العلاقات بين عناصر الموقف، وتمييز المثيرات المختلفة. بينما تمثلت المهارات السلوكية الخمسة الخبيرة الأقل شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة على الترتيب في: عزو مصادر الفشل في الحياة إلى عوامل خارجية، والشعور بالأمن والراحة عند مواجهة مواقف ضاغطة في العمل، واستحضار البدائل المرتبطة بمهمة ما، وممارسة العمل باسترخاء، وتخزين الخبرات واسترجاعها بفعالية. وبينت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في ممارسة الكفايات اللازمة للتعليم عن بعد في المجالات: الشخصية والأخلاقية، والعلاقات الاجتماعية، واستخدام التقنيات الالكترونية تبعاً لمستوى المهارات السلوكية الخبيرة لصالح الأفراد ذوي المهارات المرتفعة، وأظهرت في الوقت نفسه عدم وجود فروق في هذه المتوسطات في المجال الأكاديمي. كما دلت النتائج على وجود فروق في مستوى المهارات السلوكية الخبيرة لدى أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، والتفرغ الوظيفي، وعدد الأبحاث، والتخصص، وذلك لصالح حملة الدكتوراة، والمتفرغين وظيفياً، وعدد الأبحاث المنشورة من فئة (8 أبحاث فأكثر)، وذوي تخصصات التربية والخدمة الاجتماعية، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

Abstract:

This study aimed to identify the level of Al- Quds Open University (QOU) expert skills faculty members behavior and it's effect on practicing the distance learning competencies, in light of the vaiarbels: Gender, experience, types of employment, number of published research, educational qulification, and specialization. To achieve the purpose of this study the Romiszowski scale have been applied to measure the novice and expert skills teachers' behavior on a sample which consisted at (197) males and females from QOU faculty members. The results reaveled that the QOU teachers' on expert skills behavior was in a strong level (3.17) , and the most five effective expert skills behavior in arrangement were: Observing the students responses, observing the students motions, curiosity, sight the relationships between the situation elements, and discriminating the various stimuluses. But the less five effective expert skills behavior in arrangement were: Attribution the failure to outside conditions, security sense on facing the profession stress, preparation the alternatives related to the task, practicing the work in relaxation way, and storing the knowledgment and recall it. Also results showed that there were significant differences in study subjects scores in practicing the distance learning competencies in the following domains: Personal, social and E-learning due to the expert skills behavior in favor of the high level teachers' skills, while there were no significant differences in study subjects scores in academic domain. Also results revealed also that there were significant differences in study subjects scores in expert skills behavior due to viarbels in arrangement: Educational qualification, types of employment, number of published research, and specialization in favor of Ph.D grades, full- time teachers, high number of published research, and education and social service specializations, but there were no significant differences in study subjects scores in expert skills behavior due to Gender, and experience variables.

مقدمة:

تُعَدُّ قضية الاهتمام بالمهارات السلوكية المهنية قضية حضارية وثقافية: إذ يتطلب تبني هذه القضية وتحقيقها مستوى من الخبرة والإتقان لمن يسعى إلى تقويمها، وقد لا ترقى أي أمة من الأمم في مستواها الفكري والمهني إلا إذا سعت نحو تحقيق مستويات مهمة ومرتفعة في مهارات أبنائها السلوكية، وأصبحوا يتمتعون بالخبرات التي تؤهلهم لحمل المسؤولية في مجالات الحياة المختلفة سواء كان ذلك في المجالات الأكاديمية أم في المجالات المهنية الأخرى.

ويتطلب تقويم المهارات المكتسبة وممارستها خبرات معرفية، وإماماً كافياً بخصائص التقويم وفلسفته، ومهارة في تنفيذ أدوات التقويم والتخصص بشكل خاص بأنواع التقويم المرتبط بتقويم المهارة المتخصصة التي تختلف إلى حد ما عن الاختبارات المتعلقة بالمجالات المعرفية والانفعالية، وقد عني المتخصصون في قياس المهارات وتقييمها بالاختبارات الأدائية (Performance Tests) التي تتطلب من المفحوص أداء مهمات محددة رئيسية أو فرعية، وتقويم هذا الأداء وفقاً لمعايير معتمدة لهذا الغرض تسمى محكات الإتقان، فإتقان المهارات يعدّ المحك الأساسي لقياس المهارات السلوكية وتقييمها، ويشير (Woolfolk, 1990) إلى عدد من الافتراضات الأساسية التي تعدّ مؤشراً على فعالية وإتقان المهارات الأدائية، وتساعد على تقييمها بدقة وموضوعية وهي: التحليل الدقيق للمهارة المستهدفة إلى مهارات فرعية بسيطة، وتتبعها في خطوات إجرائية مترابطة، والتخطيط الواعي لتنظيمها بشكل متدرج، والتنفيذ المنظم والمتقن لخطواتها، والاهتمام بالتغذية الراجعة الإيجابية الفورية منها والبعدية المؤجلة.

وبذلك، فإن المهارة نشاط هادف ينفذ بكفاءة وسهولة ويسر وسرعة وإتقان، وتتكون من ترتيب منظم متناسق لعمليات جزئية (Subprocesses) تشتمل عليها تلك المهارة، على أن يؤدي الشخص المعني الماهر والخبير (Expert) ذلك بمرونة وسهولة متكيفاً مع الظروف المحيطة، ويميز سميث (Smith) المذكور في (Francis, 1987) بين نوعين من المهارات هما: المهارات المغلقة (Closed Skills)، والمهارات المفتوحة (Open Skills)، ويتميز بذلك سلوك المؤدي الماهر عن السلوك المبتدئ (Novice) بجوانب عديدة أهمها: وضوح أبعاد المشكلة، والقدرة على تمييز المثيرات، والقدرة على الملاحظة الدقيقة، والقدرة على التذكر والاسترجاع للخبرات اللازمة، واستحضار البدائل الفعالة، والقدرة على التخطيط الجيد قبل الأداء، والمبادرة والمثابرة والاستمرار، والشعور بالأمن والاستقرار والراحة في العمل، والقدرة على استشراف المستقبل والتنبؤ المبدع، وانخفاض في مستوى التوتر والاضطراب العضلي والنفسي، والمرونة في الأداء، وحب الاستطلاع والمعرفة

والإنجاز، ومهارة التحدث مع الآخرين، ومهارة اتخاذ القرارات، ومهارة المشاركة، والقيادة المسؤولة، ومهارة الاستخدام الأمثل للوقت (بلكيس، Seymour، 1984: Romiszowski، 1988: 2006).

إن التخطيط للتدريس يتضمن أكثر من مجرد الالتحاق بكلية أو اجتياز المطلوب من المقررات لنيل شهادة معينة مهما كان مستواها أو القيام بالتدريب التأهيلي لها، أو إيجاد وظيفة أكاديمية في معهد أو كلية أو جامعة، بل أنه إضافة إلى ذلك يلزم صاحب مهنة التعليم الجامعي التحقيق الكامل للقيم المتأصلة لهذه المهنة، ويعتمد ذلك على مدى ما يحاوله الفرد من اكتساب المهارات والكفايات اللازمة وممارستها بشكل سليم (Midmer, et al, 2006). فيهتم المدرسون والمهتمون بتدريب المدرسين اليوم بالكفايات اللازمة للنجاح في مهنة التدريس، والاهتمام بالأساليب والطرق الفعالة التي تساعد على أن يصبحوا أكثر كفاءة، وليس هذا بالعملية السهلة، وبخاصة أن المدرس يتعامل مع أعقد كائن في الوجود ألا وهو الإنسان، فالمدرسون الأكفاء والتميزون هم القادرون على التأثير على الطلبة لكي يحدثوا التغيرات المرغوبة في سلوكهم المكتسب، والقادرون على تشجيع طلبتهم على التفكير واتخاذ القرارات الذكية والمبدعة، وعليهم أن يوجهوا سلوك الطلبة بفعالية متزايدة نحو الغايات والأهداف البناءة، إن التعقيد الذي يتسم به التفاعل بين المدرس وطلسته هائل وعظيم لدرجة جعل أحد التربويين القدماء يصف التدريس بأنه من أصعب الفنون وأعمق العلوم، وهو في حالته المثلى يتطلب معرفة تامة بالدارس وبالطريقة الصحيحة في التدريس (ريتشي، 1988).

فإذا كان هذا الحال بالنسبة للمدرس الجامعي التقليدي، فإن ما يتطلبه المدرس في نظام التعليم عن بعد أكثر صعوبة وتعقيداً، فهو يحتاج إلى مهارات في استخدام التقنيات التكنولوجية المتطورة، واعتماد أدوات الاتصال والتفاعل الأكثر فعالية، وبخاصة أن نوعية الطلبة الملتحقين في نظام التعليم عن بعد لهم خصائصهم وسماتهم الخاصة، التي يتوجب من المدرس احترام هذه الخاصية، والعمل على تلبية الفروق الفردية المتباينة في بعض الأحيان والشاسعة في معظم الأحيان بين هؤلاء الطلبة، وهذا يحتاج من المدرس إلى مهارات سلوكية تساعد على ممارسة مهنته بشكل فعال، ولا يكون ذلك إلا بالإحساس المستمر بأهمية النمو الشخصي والمهني للمدرس الجامعي الناجح، وامتلاكه مجموعة من المهارات السلوكية تجعل منه قادراً على ممارسة مهنته بكفاءة، وتجعل منه خبيراً في مهنته، ومن هنا انبثقت الدراسة الراهنة بهدف التعرف إلى أهم المهارات السلوكية الخبيرة لدى عينة أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة، وعلاقة ذلك بقدرتهم على ممارسة الكفايات اللازمة للتعليم عن بعد، وهو النظام الذي تتبناه هذه الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

وقد طور ريجيو (Riggio, 1986) إطاراً عاماً لعدد من الأبعاد الأساسية للمهارات السلوكية التي تتسم بالخبرة والمهارة وهي:

1. التعبير الانفعالي الذي يتضمن مهارة الاتصال بالمشاعر والاتجاهات.
2. التعبير الاجتماعي الذي يتضمن مهارة التعبير اللفظي كالطلاقة اللفظية والمبادرة في إجراء المحادثة مع الآخرين.
3. الضبط الانفعالي ويتضمن القدرة على تنظيم المظاهر غير اللفظية.
4. الضبط الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على تنظيم السلوك ولعب الأدوار الاجتماعية.
5. مهارة الحساسية الانفعالية، وتتضمن قراءة انفعالات الآخرين واحترامها.
6. الحساسية الاجتماعية التي تتضمن إدراكاً بقواعد السلوك وآدابه في المواقف المختلفة.
7. مهارة المحاوراة وتتضمن القدرة على إحداث تغيرات مطلوبة في عناصر الموقف التفاعلي للوصول إلى نتائج مقبولة.

مشكلة الدراسة:

في ظل الاهتمام المتزايد بالفروق الفردية والقدرات الذاتية الخاصة لدى الأفراد؛ يبرز موضوع المهارات السلوكية كأحد الموضوعات التي حظيت، وما زال الاهتمام بها ملحوظاً في السنوات الأخيرة من قبل المختصين التربويين والنفسيين، سواء كان ذلك على مستوى التطور الذاتي، أو على المستوى المهني العام. وتشير الدراسات أن الشخص ذا المهارات السلوكية الخبيرة هو الذي يظهر مشاعر إيجابية ويتصرف بشكل عملي في المواقف المختلفة، ويتحدث بصوت واضح، ويستجيب بسرعة وبفعالية للمثيرات المحيطة، ويظهر استجابات وجدانية أكثر من غيره نحو الآخرين، ويحرص على الدخول في علاقات ومحادثات متبادلة، ويظهر انفتاحاً ذهنياً في تعبيراته (Bellack & Hersen, 1990; Riggio, 1996).

إن المهارات السلوكية الخبيرة تتمثل في قدرة صاحبها على التعبير الانفعالي والاجتماعي والمعرفي والحسي بفعالية، واستقبالها من الآخرين، وتأويلها بما يتفق بالمعايير الاجتماعية والتربوية السائدة، وتنظيم تعبيراته اللفظية وغير اللفظية وضبطها لكي يستطيع لعب الدور الذي يقوم به بالصورة المناسبة في المواقف المختلفة (الخطيب، 1993). أما العجز في المهارات السلوكية التي تظهر في حالة الشخص المبتدئ غير الخبير، فتتسبب نتيجة لقصور ومحدودية في إتقان وممارسة الاستجابات الاجتماعية والانفعالية، والفشل في المشاركة الوجدانية، وعدم القدرة في تكوين علاقات أليفة مع الآخرين؛ وبالتالي ضعف التفاعل والتواصل معهم، ويؤثر هذا وبشكل عميق على نوعية الحياة لديه (Hargie, 1989).

إن الدراسة الراهنة تقوم على افتراض أساسي هو أن ضعف المهارات السلوكية لدى المدرس الجامعي، وبخاصة الضعف في مهارات الاتصال الاجتماعي والتفاعل الإيجابي مع الآخرين يؤدي إلى ضعف في القدرة على ممارسة الكفايات الضرورية واللازمة للقيام بعملية التدريس والتعامل مع المواقف التربوية بشكل حسن. وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أهم المهارات السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة؟
2. هل توجد فروق جوهرية بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى ممارستهم للكفايات اللازمة للتعليم عن بعد تبعاً لمستوى المهارات السلوكية الخبيرة لديهم؟
3. هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارات السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغيرات: الجنس والخبرة، والرتبة الوظيفية، والوضع الوظيفي، وعدد الأبحاث، والتخصص؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

1. توفيرها إطاراً نظرياً حول الجوانب الضرورية، والأبعاد الأساسية للمهارات السلوكية، المعتمدة على الخبرة والمهارة في التعليم الجامعي الذي يتبنى نظام التعليم عن بعد.
2. هناك ندرة ملحوظة - على حد علم الباحث - في الدراسات الميدانية والتطبيقية على الصعيد المحلي الفلسطيني على الأقل؛ والتي تتناول المهارات السلوكية لأصحاب المهن المختلفة، وبخاصة مهنة التعليم الجامعي، وبالتحديد في مجال التعليم عن بعد، حيث تشير الدراسات النظرية والميدانية إلى ضرورة توافر بعض المهارات السلوكية للتعليم عن بعد لدى المدرس (Kember, 1997: Andrews & Magnusson, 1996: Dunkin, 1995). ومن هنا يأمل الباحث أن تنبئ نتائج هذه الدراسة المسؤولين والمعنيين بنظام التعليم الجامعي بشكل عام، والقائمين على نظام التعليم عن بعد بشكل خاص إلى أهمية إتقان المدرسين للمهارات اللازمة للتعليم عن بعد، والمهارات السلوكية الماهرة في هذا المجال.
3. توفيرها أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية لقياس المهارات السلوكية الخبيرة والكفايات اللازمة للتعليم عن بعد يمكن استخدامها في دراسات مماثلة.

4. ومن الناحية التطبيقية أيضاً فقد تتمخض هذه الدراسة عن نتائج تفيد إدارات الجامعات بشكل عام وجامعة القدس المفتوحة بشكل خاص في تطبيق بعض الإجراءات الخاصة في العملية التربوية، وقد تسهم في التخطيط لتنظيم عملية التعليم في هذه الجامعات.

أسئلة الدراسة:

انبثقت هذه الدراسة للتحقق من مستوى المهارات السلوكية الخبيرة لدى المدرسين في جامعة القدس المفتوحة، ومعرفة تأثير ذلك في ممارستهم للكفايات اللازمة للتعليم عن بعد الذي تتبناه هذه الجامعة كنظام للتعليم الجامعي، وبالتحديد فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أهم المهارات السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة؟
2. هل توجد فروق جوهرية بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى ممارستهم للكفايات اللازمة للتعليم عن بعد، تبعاً لمستوى المهارات السلوكية الخبيرة لديهم؟
3. هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الجنس؟
4. هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في ممارسة التدريس؟
5. هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الرتبة الوظيفية (ماجستير/ دكتوراة)؟
6. هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الوضع الوظيفي (متفرغ/ غير متفرغ)؟
7. هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير عدد الأبحاث؟
8. هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير البرنامج التعليمي الذي ينتمي إليه (التخصص)؟

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالجوانب الآتية:

1. الحدود المكانية: اقتصر إجراء الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في المناطق التعليمية المختلفة المنتشرة في المحافظات الفلسطينية.

2. الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي (2008 / 2009).

3. الحدود الموضوعية: كما تحدد هذه الدراسة بمتغيراتها المستقلة والتابعة وبالأدوات المستخدمة لجمع البيانات وإجراءاتها المستخدمة لتحليل النتائج وتفسيرها.

الدراسات السابقة:

◀ هدفت دراسة روبو (Ropo, 1987) إلى الكشف عن الفروق بين المدرسين الجامعيين المهرة وغير المهرة في السلوك والتعامل في المواقف التعليمية في غرفة الصف، تكونت عينة الدراسة من (7) مدرسين جامعيين؛ منهم (3) من المهرة الذين تميزوا بالمهارة السلوكية، و (4) من المدرسين غير المهرة، وقد استخدمت المقابلة الإكلينيكية التشخيصية للتمييز بين المدرسين المهرة وغير المهرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المدرسين المهرة أظهروا تفوقاً ملحوظاً في تكوين المفاهيم وتوصيلها للتلاميذ، بينما ركز المدرسون غير المهرة على تعميم هذه المفاهيم وعدم الدخول في تفاصيل مهمة لها. كما دلت النتائج على أن المدرسين المهرة استطاعوا إجراء مناقشات جريئة وسليمة بخصوص مواقف تعليمية مختلفة تتعلق بتعلم الطلبة.

◀ وهدفت دراسة فان دير وفوكلر (Van der & Vogler, 1991) تحديد مستوى الاختلاف والشبه في السلوك التعليمي ونمط التفكير لدى مدرسي التربية الرياضية المهرة وغير المهرة، تكونت عينة الدراسة من (80) مدرساً ومدرسة موزعين تبعاً لتمييزهم المهاري إلى مجموعتين، مجموعة خبيرة والأخرى غير خبيرة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى ممارستهم للأداءات أثناء تدريب الطلبة سواء في المهارات المعرفية الذهنية أم في المهارات الحركية. كما لم تظهر الدراسة فروقاً بين الجنسين في هذا الاتجاه.

◀ هدفت دراسة وسترمان (Westerman, 1991) المقارنة بين السلوك الخبير والسلوك المبتدئ لدى أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات البريطانية في نمط التفكير، والقدرة على اتخاذ القرارات في المناقشة الصفية، وتكونت العينة من (5) من المدرسين الخبراء، و (5) من المدرسين المبتدئين. وقد توصلت النتائج إلى أن المدرسين ذوي المهارات السلوكية المتميزة بالخبرة والمهارة تفوقوا في ممارسة المهارات المطلوبة للتعليم والمتعلقة بتنظيم الدرس وعرضه، وتقديم المعرفة العلمية مقارنة بغيرهم ممن تميزوا بالمهارة السلوكية غير الخبيرة. كما بينت النتائج أن المدرسين المبتدئين قد فشلوا في اتخاذ قرارات إيجابية وجريئة بخصوص المواقف التعليمية، على أنه كانت المهارة السلوكية العامة بمستوى متوسط لدى أفراد الدراسة.

◀ وهدفت دراسة هاتيفا وسمبي (Hativa & Simbi, 1999) إلى معرفة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس الجامعيين من ذوي الخبرة السلوكية وغيرهم ممن لا يمتلكون هذه

المهارات السلوكية في مستوى امتلاكهم لأساليب التفكير والمعرفة باستراتيجيات التعليم، ومدى ممارستهم لهذه الأساليب والاستراتيجيات، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المدرسين شُخصت المجموعة الأولى والبالغ عددها (32) مدرساً بالمهارة السلوكية الخبيرة، والمجموعة الثانية والبالغ عددها (19) مدرساً ممن شخصت حالتهم بانخفاض المهارة السلوكية. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها أن المدرسين ذوي المهارات السلوكية الخبيرة قد أظهروا تفوقاً في امتلاك أساليب واستراتيجيات التدريس وممارستها، في حين أظهر المدرسون غير المهرة امتلاكاً متوسطاً لهذه الأساليب والاستراتيجيات، ولكنهم أظهروا من جهة أخرى ضعفاً ملحوظاً عند ممارستها في غرفة الصف.

◀ وأجرى ستف وبليمير وشارب (Stough, Palmer & Sharp, 2001) دراسة هدفها التعرف إلى تأثير امتلاك المهارة السلوكية لدى مدرسي التربية الخاصة في استخدام استراتيجيات التربية الخاصة أثناء التدريس، ومعرفة الفرق بين المدرسين في الانتباه والاستجابة للمشكلات التربوية الخاصة أثناء عملية التعلم والتعليم. وتكونت عينة الدراسة من (42) مدرساً ومدرسة نصفهم من المدرسين الذين أظهروا استجابات مرتفعة على اختبار المهارات السلوكية الخاصة، والنصف الآخر ممن كانت درجاتهم على الاختبار نفسه منخفضة. وأظهرت النتائج وجود فروق ملحوظة ودالة إحصائية بين المجموعتين في التعامل بفعالية مع مشكلات التربية الخاصة، وفي استخدام استراتيجيات التربية الخاصة لصالح المجموعة الأولى. كما أظهرت الإنث في كلا المجموعتين مستوى مرتفعاً في القدرة على الاستجابة مع مشكلات التربية الخاصة واستراتيجياتها في أثناء عملية التعليم.

◀ وهدفت دراسة بوركو وليفينكستون (Borko & Livingston, 2004) إلى الكشف عن الفروق في مستوى التفكير والقدرة على التفاعل في أثناء الحصة لدى عينة من مدرسي الرياضيات تبعاً لاستجاباتهم على اختبار المهارات السلوكية والجنس والخبرة والمؤهل العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (96) مدرساً ومدرسة. وبينت النتائج أن المهارات السلوكية لدى أفراد الدراسة كانت بمستوى مرتفع بشكل إجمالي، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في مستوى التفكير تبعاً لمستوى المهارة السلوكية، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في القدرة على التفاعل والمناقشة في أثناء الحصة لصالح المدرسين ذوي المستوى المرتفع للمهارة السلوكية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التفكير والقدرة على التفاعل لدى المدرسين تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

◀ وهدفت دراسة ويب وديانا (Webb & Diana, 2005) إلى المقارنة بين المدرسين الذين يمتلكون المهارة السلوكية وغيرهم ممن لا يملكون هذه المهارة في القدرة على حل المشكلات

التربوية خلال عملية التعليم. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين هما: الأولى وقوامها (19) مدرساً ومدرسة ممن حصلوا على درجات مرتفعة على اختبار المهارة السلوكية، والمجموعة الأخرى وقوامها (32) مدرساً ومدرسة ممن حصلوا على درجات متدنية على الاختبار نفسه. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الأحكام التي أظهرها المدرسون في المشكلات التربوية التي واجهتهم أثناء التدريس لصالح المجموعة الأولى، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق بين الجنسين في كلا المجموعتين في مستوى حل المشكلات التربوية. بينما أظهر المدرسون من التخصصات النظرية تفوقاً ملحوظاً على غيرهم في كلتا المجموعتين في القدرة على حل المشكلات الصفية.

◀ وهدفت دراسة هوسنر وجريفي (Housner & Griffey, 2005) إلى معرفة الفروق في قدرة المدرسين على التخطيط للحصة الدراسية، والقدرة على التفاعل الصفّي لدى عيّنتين من المدرسين في إحدى الكليات الجامعية في أمريكا: عينة من ذوي الخبرة والتجربة في التدريس بلغ حجمها (54) مدرساً، والأخرى من المدرسين المبتدئين بلغ حجمها (62) مدرساً. وقد أظهرت النتائج أن المدرسين يمارسون المهارات السلوكية بمستوى مرتفع، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في القدرة على التخطيط الجيد والفعال للحصة الدراسية والتفاعل الصفّي لصالح المجموعة الأولى من ذوي الخبرة والتجربة في التدريس.

◀ وهدفت دراسة ليون وآخرون (Lynn, et al, 2006) إلى المقارنة بين المدرسين الجامعيين في القدرة على استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي، وتنظيم المحاضرة، وعرض المادة الدراسية في ضوء مستوى المهارة السلوكية، كما أظهرها هؤلاء المدرسون على اختبار أعد لهذا الغرض. تكونت عينة الدراسة من (233) مدرساً ومدرسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المهارات السلوكية كان مرتفعاً بشكل عام، وأظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين المدرسين في استخدام استراتيجيات التدريس وعرض المادة الدراسية، وتنظيم المحاضرة لصالح المدرسين من ذوي المهارة السلوكية المرتفعة. كما دلت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في هذه الاستراتيجيات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وذلك لصالح الإناث والتخصصات النظرية والمؤهلات العلمية العليا والسنوات المتوسطة من الخبرة.

◀ وأجرى كل من برلنير (Berliner, 2006) دراسة بهدف التحقق من مستوى السلوك الماهر وعلاقتها بممارسة الكفايات التعليمية لدى عينة من المدرسين في المرحلة الثانوية قوامها (166) مدرساً ومدرسة. أظهرت النتائج أن متوسط المهارات السلوكية العامة لدى المدرسين كان متوسطاً، وتوصلت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المدرسين في ممارسة الكفايات اللازمة للتعليم تبعاً لدرجاتهم على اختبار المهارة السلوكية لصالح فئة المدرسين ذوي المستوى المرتفع

من المهارة السلوكية. ودلت النتائج أيضاً على وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارة السلوكية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة في التدريس والتخصص العلمي؛ وذلك لصالح المعلمات الإناث، وحملة المؤهلات العليا وفئة الخبرة في التدريس المتوسطة، والمدرسين من التخصصات العلمية على الترتيب.

◀ **وهدف دراسة ألين وكاسبركي (Allen & Casbergue, 2007) إلى المقارنة بين أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الأمريكية من ذوي المهارة السلوكية المرتفعة أو المنخفضة في القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات، وتكونت العينة من (134) مدرساً ومدرسة، موزعين إلى مجموعتين تبعاً لدرجاتهم على اختبار المهارة السلوكية والأولى من ذوي المستوى المرتفع والأخرى من ذوي المستوى المنخفض، وبينت النتائج أن هناك فروقاً في قدرة المدرسين على استرجاع المعلومات تبعاً لدرجاتهم على اختبار المهارة السلوكية لصالح المدرسين ذوي المهارة المرتفعة، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق في المهارة السلوكية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة، بينما وجدت فروق دالة إحصائية بين المدرسين في القدرة على الاسترجاع لصالح الإناث والمدرسين من التخصصات العلمية.**

◀ **وهدف دراسة شيرمان (Sherman, 2008) إلى معرفة العلاقة بين المهارة السلوكية ومستوى أداء المهارات الرياضية لدى معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بولاية نيوجرسي الأمريكية، وتكونت العينة من (62) معلماً ومعلمة للتربية الرياضية. وخلصت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين درجات المعلمين على اختبار المهارات السلوكية ومستوى قدرتهم على إتقان المهارات الرياضية. ووجد فروق بين الجنسين في أداء المهارات الرياضية تبعاً لمستوى المهارات السلوكية لصالح المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق في ممارسة المهارات السلوكية لدى المدرسين تبعاً لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي.**

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة ما يأتي:

1. أن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع هذه الدراسة هي دراسات قليلة بل نادرة -على حد علم الباحث- وبخاصة في المجتمع العربي على وجه العموم، وفي المجتمع الفلسطيني على وجه الخصوص.
2. أظهرت بعض هذه الدراسات: (Borko & Livingston, 2004; Housner & Griffey, 2005; Lynn, et al, 2006) أن المهارات السلوكية لدى المدرسين كانت بمستوى مرتفع، بينما أظهرت دراسات (Westerman, 1991; Hativa & Simbi, 1999; Berliner, 2006) أن مستوى المهارات السلوكية كان بمستوى متوسط.

3. أظهرت الدراسات السابقة أن المدرسين في مراحل التعليم المختلفة، والذين يملكون مستوى مرتفعاً من المهارات السلوكية قد تفوقوا في ممارسة الخبرات التي تتعلق بالعملية التربوية؛ حيث أظهرت دراسات (Westerman, 1991: Berliner, 2006: Sherman, 2008) أن المدرسين ذوي المهارات السلوكية المرتفعة قد تميزوا في ممارسة الكفايات اللازمة للتعليم. كما بينت دراسات أخرى (Hativa & Simbi, 1999: Housner, 2006: Griffey, 2005: Lynn, et al, 2006) تفوق المدرسين الذين تميزوا بالمهارات السلوكية في إتقان أساليب التدريس والتخطيط للحصة الدراسية وتنظيمها. وأظهرت بعض الدراسات الأخرى (Stough, Palmer & Sharp, 2001: Webb & Dian, 2005) تفوق المدرسين ذوي المهارات السلوكية المرتفعة بالقدرة على حل المشكلات ذات العلاقة بالعملية التربوية.
4. أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق بين الجنسين في مستوى المهارة السلوكية؛ حيث أظهرت دراسة (Sherman, 2008) هذه الفروق لصالح الذكور، بينما أظهرت دراسات (Stough, Palmer & Sharp, 2001: Lynn, et al, 2006: Berliner, 2006) هذه الفروق لصالح الإناث، في حين أظهرت دراسات أخرى (Vander & Vogler, 1991: Borko & Livingston, 2004: Webb & Dian, 2005: Allen & Casbergue, 2007) وجود فروق جوهريّة بين الجنسين في مستوى المهارة السلوكية.
5. أما بخصوص الفروق في مستوى المهارات السلوكية لدى أفراد الدراسة تبعاً لمتغيراتها الأخرى؛ فقد بينت نتائج دراسات (Webb & Dian, 2005: Lynn, et al, 2006) وجود فروق في مستوى المهارات السلوكية لصالح التخصصات النظرية، بينما أظهرت دراسة (Berliner, 2006) هذه الفروق لصالح التخصصات العلمية. وبينت دراسات أخرى (Lynn, et al, 2006: Berliner, 2006) فرقاً في مستوى المهارات السلوكية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المدرسين ذوي المؤهلات العليا. وأظهرت بعض الدراسات (Lynn, et al, 2006) وجود فروق في مستوى المهارات السلوكية تبعاً لسنوات الخبرة لصالح الخبرة الطويلة، بينما بينت دراسة (Berliner, 2006) أن هذه الفروق لصالح الخبرة المتوسطة.
6. أظهرت مراجعة الأدب السابق أن هناك ندرة واضحة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المهارات السلوكية لدى المدرسين في نظام التعليم عن بعد، ومن هنا يرى الباحث تسويغاً لإجراء دراسته الحالية.

إجراءات الدراسة:

أولاً مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة المتفرغين وغير المتفرغين، الذين يشرفون على تعليم الدارسين وتعلمهم في الجامعة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2008 / 2009) ، والبالغ عددهم (1986) مدرس ومدرسة (تبعاً لإحصائيات الجامعة التي ظهرت على بوابة الجامعة الالكترونية لهذا الفصل) ، وهم موزعون تبعاً لمتغيرات الدراسة كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيراتها

| المتغيرات | المستوى | العدد | النسبة المئوية |
|------------------|-------------------|-------|----------------|
| الجنس | الذكور | 1599 | 81% |
| | الإناث | 387 | 19% |
| المؤهل العلمي | ماجستير | 1507 | 76% |
| | دكتوراة | 479 | 24% |
| نوع الوظيفة | متفرغ | 298 | 15% |
| | غير متفرغ | 1688 | 85% |
| البرنامج الدراسي | التربية | 642 | 32% |
| | الإدارة والريادة | 358 | 18% |
| | الحاسوب | 575 | 29% |
| | الخدمة الاجتماعية | 411 | 21% |

ثانياً عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (197) عضو هيئة تدريس اختيروا بالطريقة العشوائية المتيسرة ممن يدرسون في جامعة القدس المفتوحة في جميع مناطقها التعليمية؛ وهم يمثلون ما نسبته (10%) تقريباً من الحجم الكلي لمجتمع الدراسة الأصلي، حيث أرسلت أدوات الدراسة إلى أعضاء هيئة التدريس باستخدام بوابة الجامعة الالكترونية، وبعد فترة زمنية حددها الباحث بأسبوعين لاستقبال الاستجابات وصل الباحث (199) استمارة، حذفت استمارتان منها لعدم استكمال

البيانات فيها، وقد توزعت عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (2)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

| المتغيرات | المستوى | العدد | النسبة المئوية |
|---------------------|-------------------|-------|----------------|
| الجنس | الذكور | 135 | 69% |
| | الإناث | 62 | 31% |
| المؤهل العلمي | ماجستير | 127 | 64% |
| | دكتورة | 70 | 36% |
| نوع الوظيفة | متفرغ | 86 | 44% |
| | غير متفرغ | 111 | 56% |
| البرنامج الدراسي | التربية | 78 | 40% |
| | الإدارة والريادة | 47 | 24% |
| | الحاسوب | 38 | 19% |
| | الخدمة الاجتماعية | 34 | 17% |
| سنوات الخبرة | 5 سنوات فأقل | 39 | 20% |
| | 6 - 10 سنوات | 71 | 36% |
| | 11 سنة فأكثر | 87 | 44% |
| عدد الأبحاث العلمية | لا يوجد | 66 | 34% |
| | 3 أبحاث فأقل | 50 | 25% |
| | 4 - 7 | 50 | 25% |
| | 8 أبحاث فأكثر | 31 | 16% |

ثالثاً. أدوات الدراسة:

لغرض جمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الأداتان الآتيتان وهما:

أ. مقياس السلوك الخبير (الماهر) والسلوك غير الخبير (المبتدئ) (Expert and Novice Scale):

أعد هذا المقياس في أصله الأجني روميسزويسكي (Romiszowski, 1984) بغرض قياس السلوك الخبير والمبتدئ لدى المدرسين الجامعيين، والمقياس مكون في صورته الأجنبية من (28)

فقرة تتناول كل فقرة منها جانباً من جوانب المهارات السلوكية النفسية أو التربوية أو المعرفية أو الاجتماعية التي يفترض أن يتميز بها المدرس الجامعي الذي يمتلك المهارة في الأداء المهني. ولغرض دراسته الراهنة طوّر الباحث هذا المقياس بترجمته من نصه الأجنبي إلى اللغة العربية؛ كما عُرِضت هذه الترجمة على متخصصين أحدهما متخصص باللغة العربية، والآخر مختص باللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الترجمة، ومدى تطابق المعاني والتعبيرات اللغوية للنص الأصلي، وبعد الأخذ بملاحظات هاذين المتخصصين، عُرِض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين بالتربية وعلم النفس والبالغ عددهم (5) مدرسين للحكم على صلاحية فقرات المقياس ومدى مناسبتها لموضوعها، وقد أُستفيد من ملاحظات المحكمين حيث حذفت الفقرة الرابعة عشرة بناءً على ملاحظات معظم هؤلاء المحكمين بسبب تكرار موضوعها مع الفقرة العاشرة ونص هذه الفقرة هو: لدي القدرة على المبادرة لإجراء المهارات الخاصة بمهنتي. وبذلك أصبح المقياس بصورته المعربة يشتمل على (27) فقرة يُجاب عليها تبعاً لسلم ليكرت (Likert) الرباعي (موافق بشدة وموافق ومعارض ومعارض بشدة)، حيث تمنح استجابة المفحوص درجة تتراوح بين (4) درجات في حالة الموافقة الشديدة، ودرجة واحدة في حالة المعارضة الشديدة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على هذا المقياس بين (27 - 108) درجات؛ تعدّ الدرجة المرتفعة عليه مؤشراً على المستوى المرتفع للمهارة السلوكية الخبيرة بينما تعدّ الدرجة المنخفضة عليه مؤشراً لانخفاض مستوى المهارات السلوكية الخبيرة. ولتفسير الاستجابة على هذا المقياس؛ ولتقويم المهارات السلوكية، أُعتمد المعيار التقويمي النسبي الآتي:

| | |
|-----------------|----------------------------|
| ♦ أقل من (50%) | مهارات سلوكية منخفضة جداً. |
| ♦ (50% - 9.59%) | مهارات سلوكية منخفضة. |
| ♦ (60% - 9.69%) | مهارات سلوكية متوسطة. |
| ♦ (70% - 9.79%) | مهارات سلوكية مرتفعة. |
| ♦ (80%) فما فوق | مهارات سلوكية مرتفعة جداً. |

صدق الأداة وثباتها:

تأكد الباحث من صدق مقياس المهارات السلوكية باستخدام طريقة صدق المحكمين بعرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (5) من الأساتذة في تخصصات مختلفة يدرسون في جامعة القدس المفتوحة يحملون درجة الدكتوراة. وقد أخذ الباحث بالملاحظات التي أبداهها المحكمون وبلغت الموافقة النسبية على فقرات الاستبانة ما بين (94% - 100%). أما عن ثبات

المقياس فقد تأكد الباحث منه بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) على استجابات أفراد العينة الكلي، حيث بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (89.0) وقد اعتبر الباحث معاملات الصدق والثبات هذه كافية لغرض إجراء الدراسة.

ب. قائمة الكفايات اللازمة للتعليم عن بعد:

وهي من إعداد الباحث لقياس الكفايات اللازمة للتعليم عن بعد، اشتملت هذه القائمة على (40) فقرة موزعة بالتساوي على (4) مجالات: المجال الأول ويتعلق بالكفايات الشخصية، والمجال الثاني ويتعلق بالكفايات الأكاديمية والتربوية، والمجال الثالث ويتعلق بالكفايات الاجتماعية، والمجال الرابع ويتعلق باستخدام التقنيات الالكترونية. وقد بنيت هذه الاستبانة بالاستناد إلى بعض الدراسات النظرية والميدانية في هذا المجال (نشوان، 2000؛ عبد الغفور، 2004؛ العسيلي، 2007؛ Wing & Hung, 2004؛ شونفلد، 2008؛ راو، 2008)، ويجب المفحوص عن فقرات هذه القائمة باختيار البديل الذي يراه مناسباً تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة - موافق - إلى حد ما - غير موافق - غير موافق بشدة)، بحيث تمنح استجابته درجة تتراوح بين (5) درجات إذا كانت بالموافقة الشديدة، ودرجة في حالة الاستجابة بعدم الموافقة الشديدة. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على هذه الاستبانة بين (40 - 200) درجة، بينما تتراوح الدرجة الفرعية بين (10 - 50) درجة. وتشير الدرجة المرتفعة على هذه القائمة إلى ارتفاع مستوى ممارسة المدرس للكفايات اللازمة للتدريس، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى هذه الممارسة.

صدق الأداة وثباتها:

تأكد الباحث من صدق القائمة باستخدام طريقة صدق المحكمين بعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (5) من الأساتذة في تخصصات مختلفة يدرسون في جامعة القدس المفتوحة، ويحملون درجة الدكتوراة. وقد أخذ الباحث بالملاحظات التي أبداهها المحكمون، وبلغت الموافقة النسبية على فقرات الاستبانة ما بين (92% - 100%). أما عن ثبات القائمة فقد تأكد الباحث منه بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) على استجابات أفراد العينة الكلي، حيث بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (94.0)، بينما بلغ هذا المعامل على مجالات القائمة الفرعية كالاتي: الشخصي (89.0)، والأكاديمية (93.0)، والاجتماعية (88.0)، وتقنيات التعليم الالكتروني (83.0)، وقد عدَّ الباحث هذه المعاملات كافية لغرض هذه الدراسة.

رابعاً منهج الدراسة:

لتحقيق غرض هذه الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها طبيعة هذه الدراسة باستخدام أداتين هما: الأولى وقد أعدت لقياس المهارات السلوكية الخبيرة، بينما أعدت الثانية لقياس ممارسة المدرس الكفايات اللازمة للتعليم عن بعد.

خامساً خطوات الدراسة:

لقد أجريت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية والتحقق من خصائصها السيكمترية (الصدق والثبات) بالطرق العلمية المتعارف عليها، وهذه الأدوات هي: مقياس المهارات السلوكية الخبيرة، وقائمة الكفايات اللازمة للتعليم عن بعد.
2. تحديد مجتمع الدراسة واختيار أفراد العينة من خلال المراسلة عبر البوابة الالكترونية لجامعة القدس المفتوحة، والطلب منهم الإجابة عن أدوات الدراسة وقد استغرقت هذه العملية أربعة أسابيع منذ البدء بالمراسلة وحتى وصول الاستمارات.
3. تفرغ إجابات أفراد العينة وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).
4. اختيار مجموعتين متطرفتين من أفراد الدراسة قوام كل منها (53) مدرساً ومدرسة، وهم يمثلون ما نسبته (27%) من حجم العينة الكلي؛ تمثل المجموعة الأولى الأفراد الأكثر استجابة على مقياس المهارات السلوكية، أي الأفراد الذين تميزت استجاباتهم بالخبرة والمهارة السلوكية، وتمثل المجموعة الثانية من الأفراد الأقل استجابة على المقياس نفسه والذين تميزت استجاباتهم بالخبرة والمهارة المنخفضة.
5. كما رُصدت استجابات أفراد الدراسة على قائمة الكفايات اللازمة للتعليم عن بعد.
6. استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

سادساً المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:
1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
 2. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t samples test).
 3. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول وهو:

ما أهم المهارات السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس المهارات السلوكية الخبيرة، كما اعتمد المعيار التقويمي النسبي المذكور سابقاً لمعرفة مستوى المهارات السلوكية الخبيرة لكل فقرة من فقرات المقياس والمبينة في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3)

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات
مقياس المهارات السلوكية الخبيرة والتقييم لهذه الفقرات

| الرقم الترتيبي | الرقم التسلسلي | البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | التقييم |
|----------------|----------------|--|-----------------|-------------------|----------------|-------------|
| 1 | 4 | أستطيع ملاحظة استجابات الدارسين ومتابعتها بدقة | 3.36 | 0.59 | 840.0 | مرتفعة جداً |
| 2 | 3 | أمتلك قدرة على إدراك وملاحظة الإشارات التي تصدر عن الدارسين | 3.36 | 0.62 | 840.0 | مرتفعة جداً |
| 3 | 24 | أميل إلى حب الاستطلاع وفحص الأشياء بدقة عند أداء مهمة معينة | 3.34 | 0.65 | 835.0 | مرتفعة جداً |
| 4 | 25 | أمتلك قدرة على استبصار العلاقات بين عناصر الموقف من حولي وإدراكها | 3.33 | 0.57 | 833.0 | مرتفعة جداً |
| 5 | 2 | لدي قدرة ووعي واضح لتمييز المثيرات المختلفة بشكل مناسب من مثل اللون والصوت والدرجة | 3.32 | 0.64 | 830.0 | مرتفعة جداً |
| 6 | 10 | أمتلك زمام المبادرة لتنفيذ المهمات الخاصة بعملتي | 3.31 | 0.58 | 828.0 | مرتفعة جداً |
| 7 | 11 | لدي قدرة على الاستمرار والمثابرة لتأدية المهمات حتى تكتمل | 3.30 | 0.73 | 825.0 | مرتفعة جداً |

| الرقم الترتيبي | الرقم التسلسلي | البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | التقييم |
|----------------|----------------|--|-----------------|-------------------|----------------|-------------|
| 8 | 5 | قادر على التنبه للحركات التي تصاحب استجابات الدارسين في اللقاء الوجيه الصفي | 3.27 | 0.59 | 818.0 | مرتفعة جداً |
| 9 | 6 | أمتلك قدرة عالية في تذكر الخبرات السابقة الضرورية للنجاح واستحضارها لممارسة مهارات التدريس | 3.27 | 0.61 | 818.0 | مرتفعة جداً |
| 10 | 27 | أنجح عادة في بناء علاقات طيبة مع زملائي وتلاميذي | 3.26 | 0.58 | 815.0 | مرتفعة جداً |
| 11 | 1 | عادة ما تكون المشكلة واضحة في ذهني قبل أن أقوم معالجتها أمام الدارسين | 3.25 | 0.79 | 813.0 | مرتفعة جداً |
| 12 | 26 | قدرتي عالية على تنظيم أدائي بانتظام واستمرار | 3.24 | 0.61 | 810.0 | مرتفعة جداً |
| 13 | 23 | أشعر بالثقة بالنفس والفخر بمهنتي | 3.19 | 0.59 | 798.0 | مرتفعة |
| 14 | 17 | قادر على وضع خطة مناسبة ومرنة تناسب المهمة التي أقوم بها | 3.18 | 0.61 | 795.0 | مرتفعة |
| 15 | 7 | لدي فنانة بإمكانية تجاوز حالات التراجع والفسل في المرات القادمة | 3.17 | 0.73 | 793.0 | مرتفعة |
| 16 | 18 | أستطيع وضع تنبؤات مبدعة لمواقف صعبة ومعقدة | 3.16 | 0.62 | 790.0 | مرتفعة |
| 17 | 19 | أراقب نتائج أدائي وأعمل على تقييمه لأخذ العبر منه | 3.16 | 0.64 | 790.0 | مرتفعة |
| 18 | 15 | أستطيع وضع حلول ناجعة للمشكلات التي تواجهني في مهني كمدرس | 3.13 | 0.68 | 783.0 | مرتفعة |
| 19 | 22 | أستطيع التعامل بمرونة مع التغيرات الطارئة عند القيام بمهمة معينة | 3.12 | 0.68 | 780.0 | مرتفعة |
| 20 | 16 | أنجح في تحليل المهمات إلى عناصرها الجزئية ليسهل التعامل معها | 3.11 | 0.68 | 778.0 | مرتفعة |
| 21 | 12 | أتقن المهمات بنجاح في وقت قصير | 3.08 | 0.69 | 770.0 | مرتفعة |
| 22 | 21 | لا توجد لدي حركات زائدة تصاحب سلوكي أثناء التدريس | 2.98 | 0.74 | 745.0 | مرتفعة |

| الرقم الترتيبي | الرقم التسلسلي | البنود | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | التقييم |
|----------------|----------------|---|-----------------|-------------------|----------------|---------|
| 23 | 14 | قدرتي على تخزين الخبرات واسترجاعها مرتفعة | 2.94 | 0.75 | 735.0 | مرتفعة |
| 24 | 20 | أمارس عملي باسترخاء وبعيداً عن التوتر النفسي والجسمي | 2.91 | 0.72 | 728.0 | مرتفعة |
| 25 | 9 | لدي قدرة لاستحضار البدائل المرتبطة بمهمة ما والاختيار الأفضل من بينها | 2.90 | 0.82 | 725.0 | مرتفعة |
| 26 | 13 | أشعر بالأمن والراحة عند مواجهة مواقف ضاغطة في عملي | 2.89 | 0.82 | 723.0 | مرتفعة |
| 27 | 8 | أعزو مصادر الفشل في حياتي إلى عوامل خارجية يمكن ضبطها والسيطرة عليها | 2.85 | 0.87 | 713.0 | مرتفعة |
| | | المجموع الكلي | 3.17 | 0.31 | 793.0 | مرتفعة |

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن أفراد الدراسة قدروا المهارات السلوكية المتوفرة لديهم بمستوى قوي على الفقرات (4, 3, 24, 25, 2, 10, 11, 5, 6, 27, 1, 26, 23, 17, 7, 18, 19, 15, 22, 16, 12) على الترتيب؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (3.08 – 3.36). بينما كانت تقديرات أفراد الدراسة بمستوى متوسط للمهارات السلوكية المتمثلة في الفقرات (21: 14: 20: 9: 13: 8) على الترتيب؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (2.85 – 2.98). وكانت هذه التقديرات قوية على المجموع الكلي للمقياس؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.17).

ولدى مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق جزئياً أو كلياً مع دراسات (Borko & Livingston, 2004; Housner & Griffey, 2005; Lynn, et al, 2006) التي أشارت نتائجها إلى أن المهارات السلوكية لدى المدرسين كانت بمستوى مرتفع، بينما تعارضت مع دراسات (Westerman, 1991; Hativa & Simbi, 1999; Berliner, 2006) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى المهارات السلوكية كان بمستوى متوسط.

وتوضح النتائج السابقة أن المهارات السلوكية الخبيرة الخمسة الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة قد تمثلت على الترتيب في الجوانب الآتية: ملاحظة

استجابات الدارسين، وملاحظة الإشارات التي تصدر عن الدارسين، وحب الاستطلاع، واستبصار العلاقات بين عناصر الموقف، وتمييز المثيرات المختلفة. بينما المهارات السلوكية الخمسة الأقل شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة فقد تمثلت على الترتيب في: عزو مصادر الفشل في الحياة إلى عوامل خارجية، والشعور بالأمن والراحة عند مواجهة مواقف ضاغطة في العمل، واستحضار البدائل المرتبطة بمهمة ما، وممارسة العمل باسترخاء، وتخزين الخبرات واسترجاعها بفعالية.

وتفسر هذه النتيجة على أساس الافتراض بوجود عدد من المدرسين في جامعة القدس المفتوحة يمتلكون المهارات السلوكية في مجال التدريس الجامعي بشكل عام، وفي التعليم عن بعد بشكل خاص؛ ولعل سنوات الخبرة الطويلة التي قضاها أغلب هؤلاء المدرسون في التدريس في الجامعة أكسبهم المهارات السلوكية الخاصة بهذا المجال. وقد يعود ذلك أيضاً إلى حرص الجامعة الدائم على تنظيم الدورات التدريبية اللازمة للمدرسين لرفع مستوى الكفاءة المهنية في مجالات مختلفة ذات علاقة بالتعليم عن بعد، كالتعليم الإلكتروني، واستخدام الحاسوب التعليمي، والتعليم الافتراضي، وغيرها من المجالات التي تعمل على دعم مهارات المدرس، وتجعله مواكباً للتطورات الحاصلة في هذا الاتجاه.

ولعل مرد ذلك قد يكون ناتجاً عن ارتفاع في مستوى الانتماء والولاء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، حيث تشير دراسات عديدة (ياسين، 2003؛ سلامة، 2004؛ غنام، 2005؛ علاونة، 2006؛ السلوس، 2008) إلى توافر مستوى مرتفع من الولاء المهني لدى المدرسين في مراحل التعليم المختلفة في فلسطين بشكل عام، وفي جامعة القدس المفتوحة بشكل خاص، وقد يكون مبعث ذلك إحساس هؤلاء المدرسين بمدى أهمية دورهم الوطني، وتحمل المسؤولية في دفع المجتمع الفلسطيني إلى مواجهة الصعاب تحت وطأة الاحتلال.

نتائج السؤال الثاني وهو:

هل توجد فروق جوهرية بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى ممارستهم للكفايات اللازمة للتعليم عن بعد تبعاً لمستوى المهارات السلوكية الخبيرة لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين في مجالات الكفايات المختلفة تبعاً للمستوى المرتفع والمستوى المنخفض في المهارة السلوكية الخبيرة، وبعد استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات فكانت كما هو مبين في الجدول (4) الآتي:

الجدول (4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين في مجالات الكفايات المختلفة تبعاً لمستوى المهارات السلوكية الخبيرة المرتفع المنخفض

| مستوى الدلالة | قيمة (ت) الحسوبة | المنخفض (ن=53) | | المرتفعة (ن=53) | | المهارات السلوكية مجالات الكفايات |
|------------------|---------------------|----------------|---------|-----------------|---------|--------------------------------------|
| | | الانحراف | المتوسط | الانحراف | المتوسط | |
| *029.0 | 219.2 | 713.0 | 575.3 | 672.0 | 873.3 | الشخصية والأخلاقية |
| 098.0 | 670.1 | 603.0 | 667.3 | 672.0 | 874.3 | الأكاديمية والتربوية |
| *043.0 | 050.2 | 739.0 | 581.3 | 649.0 | 857.3 | العلاقات الاجتماعية |
| *003.0 | 046.3 | 751.0 | 522.3 | 719.0 | 958.3 | استخدام التقنيات الالكترونية |
| **000.0 | 013.4 | 415.0 | 586.3 | 364.0 | 891.3 | المجموع الكلي |

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

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في مجالات الكفايات اللازمة للتعليم عن بعد: الشخصية والأخلاقية، والعلاقات الاجتماعية، واستخدام تقنيات التعليم الالكترونية، والمجموع الكلي تبعاً للمستوى المرتفع أو المنخفض للمهارات السلوكية، وذلك لصالح فئة المدرسين ذوي مستوى المهارات السلوكية المرتفع، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في هذه المتوسطات في مجال الكفايات الأكاديمية والتربوية.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً أو كلياً مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها أن المدرسين في مراحل التعليم المختلفة، والذين يملكون مستوى مرتفعاً من المهارات السلوكية قد تفوقوا في ممارسة الخبرات التي تتعلق بالعملية التربوية؛ حيث أظهرت دراسات (Westerman, 1991: 2006: Berliner, Sherman, 2008) أن المدرسين ذوي المهارات السلوكية المرتفعة قد تميزوا في ممارسة الكفايات اللازمة للتعليم. كما بينت دراسات أخرى (Housner: Hativa & Simbi, 1999) أن المدرسين الذين تميزوا بالمهارات السلوكية في إتقان أساليب التدريس والتخطيط للحصة الدراسية وتنظيمها. وأظهرت بعض الدراسات الأخرى (Webb & Dian, 2005: Stough, Palmer & Sharp, 2001) تفوق المدرسين ذوي المهارات السلوكية المرتفعة بالقدرة على حل المشكلات ذات العلاقة بالعملية التربوية.

وتبدو هذه النتيجة مقنعة ومنطقية، إذ ليس من المستبعد أن يتفوق المدرسون الذين يمتلكون مهارات سلوكية وخبرات في التعليم الجامعي في ممارسة الكفايات اللازمة للتعليم عن بعد، ولعل ذلك يعود إلى أن المدرس الجامعي لم يعد دوره مجرد ناقل للمعرفة فقط؛ وإنما لا بد له من امتلاك المهارات السلوكية اللازمة للتعامل مع الحياة الجامعية سواء من حيث العلاقات الشخصية والإنسانية مع الإدارة والزلاء أو الطلبة. فالمدرس في نظام التعليم عن بعد يقوم إضافة إلى دوره التقليدي كمدرس بمجموعة من الأعمال التي تُعدُّ مهمات أساسية ورئيسة في عمله المهني في الجامعة، وعلى رأس هذه المهمات: إرشاد الطلبة وتوجيههم نحو استخدام الوسائط والتقنيات الضرورية للتعلم عن بعد، والإشراف على حصول الطلبة على المعلومة بالأساليب المختلفة، وتنمية مهارات الطلبة البحثية، وتنظيم عملية التعلم والتعليم، واستثمار المستحدثات التربوية والتقنية في التعليم، والموجه والناقد والميسر والقائد لعملية التعليم، وغيرها من المهمات التي يلزم توافرها لدى المدرس في نظام التعليم الجامعي بشكل عام والتعليم عن بعد بشكل خاص.

نتائج السؤال الثالث وهو:

هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال السابق حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء الخبير والأداء المبتدئ تبعاً لمتغير الجنس، كما استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (5):

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين

في المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير الجنس

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|--------|-------|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|
| الذكور | 135 | 205.3 | 309.0 | 156.1 | 332.0 |
| الإناث | 62 | 102.3 | 315.0 | | |

* دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير الجنس؛ بمعنى أنه لا يوجد فرق جوهري بين

المدرسين الذكور والإناث في مستوى الأداء الخبير. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Vander, 1991; Vogler, 2004; Borko & Livingston, 2005; Webb & Dian, 2007; Allen & Casbergue, 2007) التي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مستوى المهارة السلوكية. بينما تعارضت مع دراسة (Sherman, 2008) التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في المهارات السلوكية لصالح الذكور، وتعارضت أيضاً مع نتائج دراسات (Lynn, et al, 2006; Stough, Palmer & Sharp, 2001; Berliner, 2006) التي أظهرت هذه الفروق لصالح الإناث. ولعل تفسير هذه النتيجة الداعية إلى تميز المدرسين الذكور والإناث في مستوى المهارات السلوكية دونما فروق جوهرية بينهما يعود إلى الخبرات الطويلة لدى المدرسين الذكور والإناث في التعليم الجامعي، حيث يعزز ذلك قدرتهم على التفاعل مع المواقف التربوية بشكل أكبر، هذا إضافة إلى انخراط كلا الجنسين في ممارسة تقنيات التعليم الجامعي عن بعد، واستخدام أساليبه وتقنياته بغض النظر عن تأثير متغير الجنس. وقد يكون مرد ذلك إلى مشاركة المدرسات الإناث الذكور في الاهتمام بالتطور المهني وحضور الندوات والدورات التدريبية المختلفة، مما ينمي لديهم مهارات إيجابية نحو استخدام التقنيات التي توفرها الجامعة لممارسة التعليم عن بعد.

نتائج السؤال الرابع وهو:

هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء الخبير والأداء المبتدئ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس، فكانت كما هو مبين في الجدول (6):

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين في المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

| متغير الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------------|-------|-----------------|-------------------|
| 5 سنوات فأقل | 39 | 131.3 | 298.0 |
| 6 - 10 | 71 | 206.3 | 316.0 |
| 11 فأكثر | 87 | 164.3 | 321.0 |
| المجموع الكلي | 197 | 173.3 | 314.0 |

تظهر معطيات الجدول السابق وجود فروقات بين المتوسطات الحسابية في المهارات السلوكية الخبيرة لدى المدرسين هدف هذه الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس، ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والمبينة نتائجها في الجدول (7) الآتي:

الجدول (7)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|-------------------|---------------|
| بين المجموعات | 153.0 | 2 | 076.0 | 770.0 | 464.0 |
| داخل المجموعات | 227.19 | 194 | 099.0 | | |
| المجموع | 380.19 | 196 | | | |

يظهر الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة في مستوى المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Westerman, 1991; Allen & Simbi, 1999; Casbergue, 2007) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى المهارات السلوكية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. بينما تعارضت مع دراسة (Lynn, et al, 2006) التي أظهرت وجود فروق في مستوى المهارات السلوكية تبعاً لسنوات الخبرة لصالح الخبرة الطويلة، وكذلك تعارضت مع دراسة (Berliner, 2006) التي أظهرت هذه الفروق لصالح الخبرة المتوسطة. وقد تفسر هذه النتيجة بأن أغلبية المدرسين أفراد هذه الدراسة هم ممن خبراتهم من الفئات الطويلة، وأن نسبة المدرسين ذوي الخبرات القليلة هي نسبة بسيطة، وقد لا يكون لها تأثير في مستوى المهارات السلوكية.

نتائج السؤال الخامس وهو:

هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ماجستير/ دكتوراة) ؟
للإجابة عن السؤال السابق حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء الخبير والأداء المبتدئ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (8) :

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة
في المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| متغير المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---------------------|-------|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|
| ماجستير | 127 | 101.3 | 287.0 | 331.4 | *000.0 |
| دكتوراة | 70 | 303.3 | 322.0 | | |

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

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمدرس؛ وذلك لصالح المدرسين الذين يحملون درجة الدكتوراة، بمعنى أن المدرسين من حملة درجة الدكتوراة قد أظهروا مستوى أعلى في المهارات السلوكية الخبيرة. وهذه النتيجة مقنعة ومبررة من خلال ما يمتلكه المدرسون من حملة الدكتوراة من خبرات ومهارات من حيث البحث العلمي وأساليب استخدام التقنيات المتطورة في التعليم الجامعي، وهذا لا يقلل من أهمية دور المدرسين من حملة الماجستير والذين أظهروا أيضاً مستوى مرتفعاً من المهارات السلوكية، ويظهر ذلك جلياً في المتوسط الحسابي لهذه المهارات لديهم وهو (101.3) وهو متوسط يشير إلى قوة مستوى المهارة السلوكية لديهم، ولكن قد يكون إحساس المدرسين من حملة الدكتوراة بالطموح نحو الترقية والتطور المهني أكثر من المدرسين من حملة الماجستير، ويكون ذلك مبعثاً للاهتمام لديهم لتطوير الذات من البحث العلمي والتأليف وحضور الندوات والمؤتمرات العلمية، كل ذلك يساعد على رفع مستوى المهارات السلوكية ذات العلاقة بالعملية التربوية لدى المدرسين من حملة الدكتوراة.

نتائج السؤال السادس وهو:

هل توجد فروق جوهرية في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الوضع الوظيفي (متفرغ/ غير متفرغ)؟
للإجابة عن السؤال السابق حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء الخبير والأداء المبتدئ تبعاً لمتغير الوضع الوظيفي، كما استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (9):

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين
في المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير الوضع الوظيفي

| متغير الوضع الوظيفي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---------------------|-------|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|
| متفرغ | 86 | 302.3 | 291.0 | 429.5 | *000.0 |
| غير متفرغ | 111 | 073.3 | 294.0 | | |

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

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة في المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير الوضع الوظيفي للمدرس؛ وذلك لصالح المدرسين المتفرغين، بمعنى أن المدرسين المتفرغين أظهروا مستوى أعلى في الأداء الخبير. وبالرغم أن كلا الفئتين من المدرسين أفراد الدراسة الحالية أظهرتا مستوى مرتفعاً لممارسة المهارات السلوكية في التعليم الجامعي، إلا أن المدرسين المتفرغين قد أظهروا تميزاً جوهرياً في هذا الاتجاه، وقد يكون مرد ذلك الفرص التدريبية التي يتلقاها المدرس المتفرغ في أثناء الخدمة، والتي توفر له مستوى أفضل في اكتساب المهارات السلوكية فيما يتعلق بالتعليم عن بعد.

نتائج السؤال السابع وهو:

هل توجد فروق جوهريّة في مستوى المهارة السلوكية الخبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير عدد الأبحاث؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء الخبير والأداء المبتدئ تبعاً لمتغير عدد الأبحاث العلمية للمدرس، فكانت كما هو مبين في الجدول (10):

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين
في المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير عدد الأبحاث العلمية للمدرس

| متغير عدد الأبحاث | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|-------------------|-------|-----------------|-------------------|
| لا يوجد | 66 | 075.3 | 283.0 |

| متغير عدد الأبحاث | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|-------------------|-------|-----------------|-------------------|
| 3 فأقل | 50 | 091.3 | 281.0 |
| 4 - 7 | 50 | 219.3 | 325.0 |
| 8 فأكثر | 31 | 369.3 | 267.0 |
| المجموع الكلي | 197 | 173.3 | 314.0 |

تظهر معطيات الجدول السابق وجود فروقات بين المتوسطات الحسابية في المهارات السلوكية الخبيرة لدى المدرسين هدف هذه الدراسة تبعاً لمتغير عدد الأبحاث، ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والمبينة نتائج في الجدول (11) الآتي:

الجدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية لدرجات المدرسين في المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير عدد الأبحاث

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|-------------------|---------------|
| بين المجموعات | 016.3 | 3 | 005.1 | 867.11 | *000.0 |
| داخل المجموعات | 365.16 | 193 | 085.0 | | |
| المجموع | 380.19 | 196 | | | |

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

يظهر الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة في مستوى المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير عدد الأبحاث. بمعنى أن هناك فروقاً جوهرية بين مستوى الأداء الخبير والأداء المبتدئ لدى المدرسين في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لنشاطهم البحثي؛ ولمعرفة اتجاه هذه الفروق أُستخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائج في الجدول (12) الآتي:

الجدول (12)

نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) بين متوسطات درجات المهارات السلوكية الخبيرة لدى المدرسين تبعاً لمتغير عدد الأبحاث

| لا يوجد | 3 فأقل | 4 - 7 | 8 فأكثر |
|---------|--------|-------|---------|
| لا يوجد | - | 657.0 | *024.0 |
| 3 فأقل | - | - | *012.0 |
| 4 - 7 | - | - | *002.0 |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

تشير النتائج في الجدول السابق إلى:

1. وجود فروق في متوسطات درجات المهارات السلوكية الخبيرة بين فئة المدرسين الذين لم يقوموا بأي بحث، والذين قاموا بعدد من الأبحاث يتراوح بين (4-7)، وذلك لصالح المدرسين من الفئة الأخيرة.
2. وجود فروق في متوسطات درجات المهارات السلوكية الخبيرة بين فئة المدرسين الذين لم يقوموا بأي بحث، والذين قاموا بـ (8) أبحاث فأكثر، وذلك لصالح المدرسين من الفئة الأخيرة.
3. وجود فروق في متوسطات درجات المهارات السلوكية الخبيرة بين فئة المدرسين الذين قاموا بـ (3) أبحاث فأقل، والذين قاموا بعدد من الأبحاث يتراوح بين (4-7)، وذلك لصالح المدرسين من الفئة الأخيرة.
4. وجود فروق في متوسطات درجات المهارات السلوكية الخبيرة بين فئة المدرسين الذين قاموا بـ (3) أبحاث فأقل، والذين قاموا بـ (8) أبحاث فأكثر، وذلك لصالح المدرسين من الفئة الأخيرة.
5. وجود فروق في متوسطات درجات المهارات السلوكية الخبيرة بين فئة المدرسين الذين بعدد من الأبحاث يتراوح بين (4-7)، والذين قاموا بـ (8) أبحاث فأكثر وذلك لصالح المدرسين من الفئة الأخيرة.

وهذا يعني أنه كلما زاد النشاط البحثي للمدرس المتمثل بعدد الأبحاث المنشورة له، كلما ارتفع مستوى المهارات السلوكية لديه والمتمثل بمستوى الأداء الخبير، والعكس كلما قلت الأبحاث

الجدول (14)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة في المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير البرنامج الأكاديمي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|-------------------|---------------|
| بين المجموعات | 013.1 | 3 | 338.0 | 550.3 | *016.0 |
| داخل المجموعات | 366.18 | 193 | 095.0 | | |
| المجموع | 380.19 | 196 | | | |

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

يظهر الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة في مستوى المهارات السلوكية الخبيرة تبعاً لمتغير البرنامج الأكاديمي. بمعنى أن هناك فروقاً جوهرية في مستوى الأداء الخبير، والأداء المبتدئ لدى المدرسين في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي؛ ولمعرفة اتجاه هذه الفروق أُستخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية والمبينة نتائج في الجدول (15) الآتي:

الجدول (15)

نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) بين متوسطات درجات المهارات السلوكية الخبيرة لدى المدرسين تبعاً لمتغير البرنامج الأكاديمي

| الخدمة | الحاسوب | الإدارة | التربية |
|---------|---------|---------|---------|
| التربية | *03.0 | *047.0 | - |
| الإدارة | 598.0 | - | - |
| الحاسوب | - | - | - |

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

تشير النتائج في الجدول السابق إلى:

- وجود فروق في متوسطات درجات المهارات السلوكية الخبيرة بين فئة المدرسين الذين ينتمون لبرنامج الإدارة وفئة المدرسين الذين ينتمون لبرنامج التربية، وذلك لصالح المدرسين من الفئة الأخيرة.
- وجود فروق في متوسطات درجات المهارات السلوكية الخبيرة بين فئة المدرسين الذين ينتمون لبرنامج الحاسوب، وفئة المدرسين الذين ينتمون لبرنامج التربية، وذلك لصالح المدرسين من الفئة الأخيرة.

3. وجود فروق في متوسطات درجات المهارات السلوكية الخبيرة بين فئة المدرسين الذين ينتمون لبرنامج الخدمة وفئة المدرسين الذين ينتمون لبرنامجي الإدارة والحاسوب، وذلك لصالح المدرسين من فئة المدرسين في برنامج الخدمة.

وهذا يعني أن المدرسين الذين يعملون في برنامجي التربية والخدمة أظهروا ميلاً مرتفعاً نحو ممارسة المهارات السلوكية الخبيرة مقارنة بالمدرسين في برنامجي الإدارة والحاسوب. ولعل ذلك مرده طبيعة هذه التخصصات ذات العلاقة المباشرة بقضايا الإنسان ومشكلاته الاجتماعية والنفسية والتربوية، وهذا يؤدي بالمدرس الجامعي الممارس في هذه التخصصات إلى بناء علاقات اجتماعية وإنسانية ناجحة ومميزة مع الطلبة والزملاء، وقد تفيد هذه الخبرات في تطوير منظومة من المهارات السلوكية الفعالة يحتاجها في ممارسة مهنة التعليم الجامعي. وبالرغم من هذه النتيجة، فإنه لا يعني فشل المدرسين في التخصصات العلمية الأخرى في ممارسة المهارات السلوكية، حيث أشارت هذه الدراسة إلى ارتفاع مستوى المهارات السلوكية الخبيرة.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. توفير الدعم المعنوي والمادي اللازم للمدرسين في الجامعة، لتعزيز مستوى المهارات السلوكية وتطويرها.
2. أظهرت النتائج أن المهارات السلوكية المتعلقة بالأمن والاستقرار الوظيفي ومواجهة ضغوط العمل، قد جاءت في مستوى أقل من باقي المهارات، وهنا يوصي الباحث إدارة الجامعة توفير نظام يدعم الاستقرار الوظيفي لدى المدرسين ويعزز المكانة الوظيفية لديهم.
3. وضع نظام للتفرغ الوظيفي في الجامعة، وزيادة الكادر الأكاديمي المتفرغ لما له من أثر على استقرار المدرس ورفع مستواه العلمي والمهني.
4. توفير نظام البعثات للمدرسين من حملة الماجستير ووضع نظام للتفرغ العلمي لإجراء الأبحاث العلمية لما لذلك من تأثير إيجابي في مستوى ممارسة المدرسين للمهارات والكفايات اللازمة للتعليم.
5. نتيجة ندرة الدراسات السابقة في هذا المجال، يوصي الباحث الباحثين الآخرين إجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال، للتوصل إلى نتائج معمقة ومستقرة في هذا الخصوص، وتناول متغيرات أخرى ذات علاقة.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. بلقيس، أحمد. (1988) . تحليل الأداء الماهر. تعيين رقم 11/ 21، V، الأنروا، اليونسكو، عمان.
2. الخطيب، جمال. (1993) . تعديل السلوك. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
3. راو، براكاسا (ترجمة إبراهيم الشاعر) . (2008) . «تقنيات وسائط الاتصال في التربية عن بعد». المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 1 (2) ، 298 - 279.
4. ريتشي، روبرت (ترجمة محمد المفتي وزينب النجار) . (1982) . التخطيط للتدريس. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
5. سلامة، انتصار. (2004) . مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
6. السلوس، رنا. (2008) . «مستوى الولاء المهني عند المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة». المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 1 (2) ، 114 - 83.
7. شونفلد، ريغينا (ترجمة نادر أبو خلف) . (2008) . «الكفايات والمهارات اللازمة للمربين عن بعد في العصر التكنولوجي». المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 1 (2) ، 278 - 259.
8. عبد الغفور، نضال. (2004) . الكفايات التعليمية الأساسية الواجب توافرها في المشرف الأكاديمي في جامعة القدس المفتوحة ودرجة امتلاكه لها. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
9. العسيلي، رجاء. (2007) . «الكفايات التي ينبغي توافرها في المشرف الأكاديمي الفعال في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات». المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 1 (1) ، 187 - 139.
10. علاونة، معزوز. (2006) . الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي والعلاقة بينهما عند معلمي المدارس الخاصة في نابلس. بحث مقدم إلى مؤتمر المعلم في الألفية الثالثة بجامعة الإسرائء، عمان، الأردن.

11. غنام، ختام. (2005). السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
12. نشوان، يعقوب. (2000). «استخدام التعلم عن بعد في تعليم العلوم بجامعة القدس المفتوحة». مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، (3)، 30 - 28.
13. ياسين، إيمان. (2003). الالتزام التنظيمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس في محافظة رام الله. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، بير زيت، فلسطين.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. Allen, R. & Casbergue, R. (2007). «Evolution of novic through expert teachers' recall". ERIC, ED383681.
2. Andrews, J & Magnusson, K. (1996). «The teaching and learning transaction in higher education: A study of promoting excellent teaching». *Teaching in Higher Education*, 1 (1), 81- 103.
3. Bellack, A & Hersen, M. (1990). *Research and practice in social skills*. New York: Plenum Press.
4. Berliner, D. (2006). «Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers». *Bulletin of Science Technology and Society*, 24 (3), 200- 212.
5. Borko, H & Livingston, C. (2004). «Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers». *American Educational Research Journal*, 68 (4), 473- 498.
6. Dunkin, M. (1995). «Concepts of teaching and teaching excellence in higher education». *Higher Education Research & Development*, 14 (1), 21- 33.
7. Francis, H. (1987). *Learning to teach*. London: The Falmer, Press.
8. Hargie, O. (1989). *Social skills training and psychiatric nursing*. London: Croon Helm.
9. Hativa, N & Simbi, E. (1999). «Expert university teachers: Thinking, knowledge and practice regarding effective teaching behaviors». ERIC, ED430961.

10. Housner, L & Griffey, D. (2005) . «Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision- making between experienced and inexperienced teachers». *Research Quarterly Journal*, 95, 45- 53.
11. Lynn, S; French, K; Rink, J; Lee, A & Solman, M. (2006) . «Comparison of pedagogical knowledge structures of expert and novice physical education». *Journal of Teaching in Physical Education*, 48, 87- 103.
12. Midmer, D; Kahan, M & Marlow, B. (2006) . «Effects of a distance learning program on physicians' opioid- and Benzodiazepine- prescribing skills». *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26 (4) , 294- 301.
13. Kember, D. (1997) . «A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching». *Learning & Instruction*, 7 (3) , 255- 275.
14. Riggio, R. (1986) . «Assessment of basic skills». *Journal of Personality & Social Psychology*, 51 (3) , 649- 660.
15. Romiszowski, R. (1984) . *Producing instructional systems*. London: Kogan Page, Nichols Publishing.
16. Ropo, E. (1987) . «Teachers' conceptions of teaching and teaching behavior: Some differences between expert and novice». ERIC, ED287824.
17. Seymour, W. (2006) . *Skill analysis training*. London: Pitman.
18. Sherman, M. (2008) . «A study of expert and novice gymnastics teachers». *Journal of Educational Psychology*, 98, 75- 95
19. Stough, L; Palmer, D. & Sharp, A. (2001) . «Teachers' reflections on special education students' cognitions: An expert- novice comparison». ERIC, ED452626.
20. Webb, J. & Diana, E. (2005) . «Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehension from nonverbal». *Journal of Educational Research*, 91 (2) , 89- 97.
21. Westerman, D. (1991) . «A study of expert and novice teacher decision making: An intergrated approach». ERIC, ED322128.
22. Wing, S & Hung, M. (2004) . «An impact of teaching practice: Perception of teacher competence among student- teachers». *Journal of Primary Education*, 6 (1) , 49- 56.
23. Woolfolk, A. (1990) . *Educational psychology*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
24. Van der, H, & Vogler, W. (1991) . «Novice and expert physical education teachers: They may think and decide differently, but do they behave differently?» ERIC, ED586954.

الملاحق

مقياس السلوك الماهر الخبير والسلوك غير الخبير

ترجمة وتطوير الدكتور زياد بركات

جامعة القدس المفتوحة

عزيزي الزميل:

يقوم الباحث بدراسة حول مستوى الأداء الماهر الخبير لممارسة كفايات التعليم عن بعد لدى المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة. وهو إذ يشترك اهتمامك وتعاونك يأمل أن تجيب عن فقرات المقياس الآتي وإعادته للباحث على عنوانه الإلكتروني الظاهر على المقياس أو على حسابه الخاص على البوابة.

وشكراً

◀ بيانات شخصية:

- ◆ الجنس: ذكر..... أنثى.....
- ◆ التخصص:
- ◆ الخبرة بالسنوات: (5 سنوات فأقل) (10-6) (11 فأكثر)
- ◆ الرتبة:
- مدرس (ماجستير) أستاذ مساعد أستاذ مشارك أستاذ
- ◆ عدد الأبحاث العلمية المنشورة:
- ◆ غير موجود (3 فأقل) (4-7) (8 فأكثر)
- ◆ الوضع الوظيفي: متفرغ غير متفرغ

224 **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**

| الرقم | الفئة | موافق بشدة | موافق | معارض | معارض بشدة |
|-------|--|---------------|-------|-------|---------------|
| 15 | أستطيع وضع حلول ناجعة للمشكلات التي تواجهني في مهني كمدرس | | | | |
| 16 | أجّح في تحليل المهمات إلى عناصرها الجزئية ليسهل التعامل معها | | | | |
| 17 | قادر على وضع خطة مناسبة ومرنة تناسب المهمة التي أقوم بها | | | | |
| 18 | أستطيع وضع تنبؤات مبدعة لمواقف صعبة ومعقدة | | | | |
| 19 | أراقب نتائج أدائي وأعمل على تقييمه لأخذ العبر منه | | | | |
| 20 | أمارس عملي باسترخاء وبعيداً عن التوتر النفسي والجسمي | | | | |
| 21 | لا توجد لدي حركات زائدة تصاحب سلوكي أثناء التدريس | | | | |
| 22 | أستطيع التعامل بمرونة مع التغيرات الطارئة عند القيام بمهمة معينة | | | | |
| 23 | أشعر بالثقة بالنفس والفخر بمهنتي | | | | |
| 24 | أميل إلى حب الاستطلاع وفحص الأشياء بدقة عند أداء مهمة معينة | | | | |
| 25 | أمتلك قدرة على استبصار وإدراك العلاقات بين عناصر الموقف من حولي | | | | |
| 26 | قدرتي عالية على تنظيم أدائي بانتظام واستمرار | | | | |
| 27 | أجّح عادة في بناء علاقات طيبة مع زملائي وتلاميذي | | | | |

قائمة الكفايات اللازمة للتعليم عن بعد

إعداد الدكتور زياد بركات

منطقة طولكرم التعليمية

جامعة القدس المفتوحة

عزيزي الزميل:

يقوم الباحث بدراسة حول مستوى الأداء الماهر الخبير لممارسة كفايات التعليم عن بعد لدى المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة. وهو إذ يشكر لك اهتمامك وتعاونك يأمل أن تجيب عن فقرات قائمة الكفايات اللازمة للتعليم عن بعد الآتية وإعادته للباحث على عنوانه الالكتروني على حسابه الخاص على بوابة الجامعة.

وشكراً

◀ بيانات شخصية:

♦ الجنس:

ذكر..... أنثى.....

♦ التخصص:

♦ الخبرة بالسنوات:

(5 سنوات فأقل)..... (6-10)..... (11 فأكثر).....

♦ الرتبة:

مدرس (ماجستير)..... أستاذ مساعد..... أستاذ مشارك..... أستاذ.....

♦ عدد الأبحاث العلمية المنشورة:

غير موجود..... (3 فأقل)..... (4-7)..... (8 فأكثر).....

♦ الوضع الوظيفي:

متفرغ..... غير متفرغ.....

| الرقم | الفقرات | موافق بشدة | موافق | إلى حد ما | غير موافق | غير موافق جدا |
|--|---|---------------|-------|--------------|--------------|---------------------|
| أولاً: مجال الكفايات الشخصية والأخلاقية | | | | | | |
| 1 | أحافظ على نمط سلوكي ملتزم مع الدارسين | | | | | |
| 2 | أتعامل مع الدارسين بتواضع ودون تمييز | | | | | |
| 3 | أوفر هامشاً من المرونة في تعاملي مع الدارسين | | | | | |
| 4 | أكون حازماً في المواقف التي تحتاج لذلك | | | | | |
| 5 | قادر على جذب انتباه الدارسين نحو ما أتكلم عنه | | | | | |
| 6 | ألتزم بأخلاقيات المهنة التي أقتنع بها | | | | | |
| 7 | أتقبل آراء الدارسين ووجهات نظرهم المختلفة | | | | | |
| 8 | أحاول كسب ثقة الدارسين | | | | | |
| 9 | ألتزم بالمواعيد التي أحددتها للدارسين | | | | | |
| 10 | أحاول أن أظهر بمظهر لائق أمام الدارسين | | | | | |
| ثانياً: مجال الكفايات الأكاديمية والتربوية | | | | | | |
| 11 | أراعي الفروق الفردية بين الدارسين | | | | | |
| 12 | أسعى باستمرار إلى تطوير أدواتي المهنية | | | | | |
| 13 | أواظب على إجراء الأبحاث في مجال تخصصي | | | | | |
| 14 | أشجع الدارسين باستمرار على التفكير العلمي | | | | | |
| 15 | أمتلك خبرات علمية وتربوية لممارسة مهنتي | | | | | |
| 16 | أخطط عادة لعملتي المهني وأنظمه | | | | | |

| الرقم | الفقرات | موافق بشدة | موافق | إلى حد ما | غير موافق | غير موافق جداً |
|----------------------------------|--|---------------|-------|--------------|--------------|-------------------|
| 17 | أحافظ على إدارة اللقاءات الوجيهة بشكل سليم | | | | | |
| 18 | استخدم الأنشطة وأساليب التواصل الفعالة | | | | | |
| 19 | أستخدم أساليب التغذية الراجعة لتعزيز الدارسين | | | | | |
| 20 | ألتزم بمواعيد اللقاءات الوجيهة والساعات المكتبية | | | | | |
| ثالثاً: مجال الكفايات الاجتماعية | | | | | | |
| 21 | أبني علاقات طيبة مع الدارسين تقوم على الاحترام | | | | | |
| 22 | أخاطب الدارسين بلغة لائقة بعيدة عن الزجر | | | | | |
| 23 | أهتم بآراء الدارسين ووجهات نظرهم المتباينة | | | | | |
| 24 | أتعامل مع زملائي بثقة واحترام | | | | | |
| 25 | أبتعد ما أمكن عن التعامل برد الفعل المتسرع | | | | | |
| 26 | أشجع الدارسين على التعاون والمشاركة الفاعلة | | | | | |
| 27 | أسهم بفعالية لحل مشكلات الدارسين | | | | | |
| 28 | أرغب بالمشاركة بالاحتفالات والأنشطة الاجتماعية التي تتم في الجامعة وخارجها | | | | | |
| 29 | أشجع لغة الحوار والنقاش البناء | | | | | |
| 30 | التزام بالتقاليد والقيم السائدة في مجتمعي | | | | | |

| الرقم | الفقرات | موافق بشدة | موافق | إلى حد ما | غير موافق | غير موافق جداً |
|--|---|---------------|-------|--------------|--------------|-------------------|
| رابعاً: مجال كفايات استخدام التقنيات الالكترونية | | | | | | |
| 31 | استخدم تقنيات التعليم بالبحث المباشر (سترننج) | | | | | |
| 32 | أستخدم بوابة الجامعة في تعاملتي مع الدارسين | | | | | |
| 33 | أتقن عملية المراسلة عبر البريد الالكتروني | | | | | |
| 34 | قادر على استخدام أساليب التعليم من خلال الصفوف الافتراضية | | | | | |
| 35 | عادة ما أنشأ حلقات نقاش الكترونية حول المقررات التي أشرف عليها | | | | | |
| 36 | أشجع الدارسين على أساليب التعلم الذاتي الالكتروني | | | | | |
| 37 | أتقن استخدام وحدة إدارة المقررات بفعالية | | | | | |
| 38 | قادر على اختيار واستخدام التقنيات والوسائط التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة | | | | | |
| 39 | أفضل استخدام التعليم الالكتروني على التعليم التقليدي | | | | | |
| 40 | أستطيع تشغيل واستخدام الوسائط المساندة الالكترونية | | | | | |

