دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 34، العدد 2، 2007

الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية

*غالب صالح الحوراني وسلامة يوسف طناش**

ملخص

سعت الدراسة إلى تحديد السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي في المجال الأكاديمي، كما يراه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، ومعرفة ما إذا كان تقدير السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي يختلف باختلاف جنسهم؛ ورتبهم الأكاديمية؛ وكلياتهم وأعمارهم؛ والجامعة التي حصل فيها على درجة الدكتوراه. تألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ممن هم برتبة أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد والبالغ عددهم (741) عضواً. استجاب منهم (432) عضو هيئة تدريس.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (90) فقرة موزعة على تسعة أبعاد هي: كفاية الأستاذ الجامعي في المحتوى الدراسي، وكفايته في عملية التدريس وطرائقها، وتعامله مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس، وتنمية التفكير العلمي والاستقلالية لدى الطالب، والعلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب، والأمانة والموثوقية، واحترام الزملاء، والتقييم الصحيح لأداء الطالب، واحترام الجامعة وتعليماتها. كما تم التأكد من صدق الأداة وثباتها. واستعمل تدريج خماسي وفق مقياس ليكرت (Likert) لتقدير درجة خُلقية السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي.

توصلت الدراسة إلى وجود (14) سلوكاً تمثل أكثر أنماط السلوك الخُلقية، وتمحورت حول قضايا: عدم احترام الطلبة وتقدير آرائهم ووجهات نظرهم وخلفياتهم؛ وعدم اللياقة أو سوء التصرف أو عدم مراعاة الآداب العامة؛ واستغلال الجامعة أو الطلبة؛ والعلاقات الغرامية مع الطلبة؛ والتعاملات المالية مع الطلبة أو مع ذويهم أو قبول الهدايا منهم؛ وعدم مراعاة خصوصية الطلبة والمحافظة عليها؛ وعدم المحافظة على جو الزمالة أو الإساءة للزملاء؛ وعدم التقييم الصحيح المستند إلى أداء الطالب؛ وعدم احترام تعليمات الجامعة أو إيذاء الطلبة.

توصلت الدراسة فيما يتعلق بأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغيرات الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية. بينما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير العمر أو الجامعة التي حصل فيها عضو هيئة التدريس على درجة الدكتوراه. كما أوصت الدراسة بأن تعمل الجامعة الأردنية على توضيح الأخلاقيات الأكاديمية التي تعد ذات أهمية في الارتقاء بالعمل التعليمي الجامعي. وكذلك إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لما له من أثر في البيئة الجامعية والتعليم العالي بشكل عام.

الكلمات الدالة: الأخلاقيات الأكاديمية، الأستاذ الجامعي، الجامعة الأردنية.

1. المقـدمة

مشكلة الدراسة وأهميتها

تواجه الجامعات الأردنية، ومن بينها الجامعة الأردنية، تحديات مصيرية في هذا القرن، وذلك بفعل التطور الهائل في التكنولوجيـا والاتصالات، وما خلفته العولمة من آثار اجتماعية، وخُلقية، وبخاصة مع بداية تشكل نظام عالمي جديد وتكون إمبراطورية جديدة، مما دفع إلى الخروج على المواثيق والأعراف والقواعد الدولية المستقرة. وتتمثل هذه التحديات في التزايد الملحوظ في أعداد الطلبة الملتحقين بالبرامج الدراسية، ولا سيما مع إقرار برامج خاصة في بعض الجامعات مثل البرنامج الموازي والدولي والمسائي؛ والتوجه المتزايد لاستعمال التكنولوجيا الحديثة في عمليات التدريس، والتواصل، والتقييم؛ وتوجه مجلس التعليم العالي في الأردن نحو تطبيق معايير نوعية للاعتماد، وضبط الجودة؛ وتزايد أعداد الجامعات الرسمية؛ واحتدام المنافسة بين الجامعات الأردنية لاستقطاب أعداد أكبر من الطلبة وذلك لتزايد أعداد الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، إضافة إلى زيادة أعداد الجامعات الأهلية في الدول العربية، ومن بينها الدول التي تفد منها أعداد كبيرة من الطلبة للالتحاق بالجامعات الأردنية؛ وضرورة امتلاك القدرة على التعامل الناجح مع العولمة وآثارها السلبية فيما يتعلق بالهوية

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. تاريخ استـلام البحث 2005/12/5، وتاريخ قبوله 2006/6/1.

الوطنية، والخصوصيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

وتلقي هذه المتطلبات عبئاً على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وتفرض تغيراً في الدور الذي يجب أن يؤدوه. إن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، هم قلبها النابض، وهم ذراعها لتنفيذ مهامها الرئيسة على أكمل وجه، فهي تستند عليهم في تأدية دورها المأمول. ولا شك في أن جودة أداء الأستاذ الجامعي للمهام الملقـاة على عاتقه من أحد العناصر الحاسمة، وبالغة الأثر في تحسين مخرجات الجامعة وجودتها. فالأستاذ الجامعي هو العنصر الأساسي المهيمن في قاعة التدريس، والمحرك لدوافع الطلبة، والمشكّل لاتجاهاتهم، وهو من يقوم بتقديم الاستثارة والبهجة، والحماسة، والتسامح، والألفة، والاحترام. وبهذا فإن استجابات الطلبة هي ردود فعل للسلوك الذي يجسده الأستاذ الجامعي، وبالتالي فإن هذه الاستجابات تتباين بتباين سلوك الأساتذة في الجامعة (شحاته وأبوعميرة، 1994).

وتعد مبادئ الأخلاق وقواعدها من أهم ركائز الحياة، وترتبط بالعملية التربوية ارتباطاً وثيقاً، بغرض تنظيم السلوك الإنساني. فالأخلاق الفاضلة، هي الدعامة الأولى لحفظ المجتمع. ولقد حثت الديانات السماوية، والشرائع، والقوانين الوضعية، على التمسك بالأخلاق الفاضلة؛ لأن إنسانية الإنسان تتحقق من خلالها (يالجن، 1997). واستناد سلوك الأفراد إلى مبادئ الخُلق وقواعده هو ما يؤدي إلى اتصاف هذا السلوك بصفات الثبات، والتماسك، والتوافق، ويشكل أحد عناصر الضبط الاجتماعي عند الفرد، والدافع لتحقيق غاياته، وتحرره من أهوائه، وغرائزه، ويعمق لديه شعور الانتماء لمجتمعه، والتكيف معه (عبد الحميد والحياري، 1985).

وتستند أهمية الأخلاق في العملية التربوية إلى كونها طرفاً في ذلك التفاعل الإنساني، والدينامي بين المعلم والمتعلم، والذي يرمي إلى غرس قيم النظام، والمثابرة، والإخلاص في العمل، والأمانة، والتعاون. وهذه قيم يحرص المجتمع على التزام الأفراد بها، وبخاصة أن التعليم الجامعي مسؤول عن إعداد القيادات الفكرية، والعلمية، والأدبية، والمهنية في مختلف مستوياتها، ولجميع مؤسسات المجتمع ومرافقه، وتطوير المؤسسات التعليمية كافة، والارتقاء بها لمواجهة المسؤوليات المستجدة، والمشكلات الطارئة (السيد، 1978). فالبيئة التعليمية التي تتصف بالبعد الإنساني هي البيئة التي توفر المناخ الخُلقي، والإيجابي الذي يعزز إستمرارية الطلبة في متابعة برامجهم الدراسية الجامعية، وتطورهم الخُلقي، فالطالب في مرحلة الدراسة الجامعية الأولى ينمو خُلقياً خلال سني دراسته، وتتأثر اتجاهات نموه بالمواقف الفكرية، والاجتماعية للمؤسسة الجامعية، والتي تتجسد في ممارسات الأستاذ الجامعي وسلوكه (Robie and Jennings and Nelson, 1996), Kidwell, 2003).

ويتأثر الطلبة أيضاً باتجاهات الأستاذ نحو الموضوع الذي يدرسه، وبمدى اهتمامه بمتابعة المعرفة المتجددة، وحرصه على التحضير المسبق، والمنظم، والمخطط للحصة الصفية. كما يتعلمون مهارات الاتصال التي يستعملها الأستاذ الجامعي، والسلوك الديموقراطي الظاهر في احترامه للطلبة، وتقبله للاختلافات، والتنوع، والانفتاح على الآراء الأخرى. وجميع هذه القضايا تزيد في فاعلية الأستاذ الجامعي، وتقوي علاقاته مع الطلبة (الرشيد، 2004)، (إسماعيل، 2000)، (المضوي، 1985). ومع التسليم بخطورة دور الأستاذ الجامعي وأهميته، يتشكك بعض المربين في توافر الاستقامة والكمال الخُلقي في جميع أساتذة الجامعات. ويذهبون إلى القول بأن هناك ادعاءات تنطلق من داخل أسوار الجامعات، ومن خارجها، تؤكد أن الجامعات والأساتذة فشلوا في ضبط أنماط الحياة الأكاديمية أو إظهار نماذج للسلوك الخُلقي اللائق، والمرضي (Callahan, 1982).

والجدير بالذكر أن الاعتقاد بأن حرية التفكير، والتعبير، مصونة في الحرم الجامعي لا يسوغ اعتقاد أساتذة الجامعة بأنهم أحرار في الابتعاد عن معايير الكياسة والحكمة، فالأستاذ الجامعي الذي يقوم بممارسات تتنافى مع هذه المعايير، يعد طُفيلياً وعالة على المجتمع الأكاديمي (Sharag, 1997). ويعترف أندرسون (Anderson, 1988) بأن بعض هذه الانتقادات قد يكون قاسياً، لكنه يعبر عن واقع بعض الأساتذة في هذا العصر. فالبعض منهم يتصف بالحكمة، والاستقامة، والفكر الناقد، وهم علماء رائعون، يهوون الحقيقة، ويسعون نحوها دائماً، وهم معلمون ذوو ضمير حي، ويحبون عملهم. ولكن، بعضاً منهم في هذه الأيام يخون مهنته، ويسخر من طلبته، ويزدري عملية التدريس ذاتها. ويصف هؤلاء أبحاثهم، ومقالاتهم بأنها مهمة ومبدعة، وذات صلة بالمعرفة الحقيقية، بينما الكثير منها ليس كذلك. إن الذين يهوون الحقيقة العلمية، والآراء المتحررة، والمتجددة التي تسمو على كل ما عداها هم قلة من أساتذة الجامعة، وهي وحدها التي تقيم وزناً لهذه الحقيقة.

كما تبرز خطورة دور الأستاذ الجامعي من خلال الخصوصية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس في الجامعة، وتتمثل هذه الخصوصية في الاستقلالية، والحرية الأكاديمية شبه المطلقة. فالأستاذ الجامعي داخل قاعة المحاضرات، هو صاحب القرار الأول والأخير، ولا يخضع لأي ضوابط

خارجية غير ما يؤمن به من أخلاقيات تؤسس سلوكه في عملية التدريس، والتعامل مع الطلبة (الشيخلي، 1989). ولكل مهنة معاييرها الخُلقية، ويتم استخلاص هذه المعايير في العادة من طبيعة نشاطاتها، وأهدافها. وأخلاق المهنة مجموعة عن المبادئ والقواعد والمعايير والموجهات، والقيم التي تحدد السلوك الذي يجب أن يلتزم به ممارسو المهنة. لذا فإن المهنيين يلتزمون بمراعاة هذه المبادئ، والقواعد، والمعايير، ويتجنبون الخروج على أحكامها. وتتمثل أخلاق المهنة، أي مهنة، في تلك الضوابط، والتوجيهات الخاصة باستعمال الشخص المهني للسلطات والصلاحيات التي تمنحها له مهنته فيما يتصل بتعامله مع الأفراد الآخرين الذين يطلبون خدماته المهنية.

وينطلق التفكير بأهمية الأخلاقيات المهنية من احتمال وجود فرص غير محدودة بإساءة استعمال الصلاحيات، والسلطات التقديرية عند مزاولة المهنة. فالتشريعات التي تنظم المهن عموماً تنص على أهم الواجبات والمسؤوليات التي يجب أن يلتزم بها المهني. وبذلك، فهي تتعلق جزئياً بالمسؤولية الشخصية التقديرية التي تتأسس في قواعد الأخلاق وعمليات التربية والتعليم، والتدريب، والقدوة الحسنة.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في تعرف الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

أهمية الدراسة

تكاد تشريعات الجامعة الأردنية من قانون، وأنظمة، وتعليمات تخلو من تحديد دقيق لمعايير السلوك الخُلقي الأكاديمي الذي يجب أن يتحلى به الأستاذ الجامعي في ممارسته لعمله. وربما يرجع ذلك إلى أن هذه القضية من المسلمات والبدهيات التي يجب أن يراعيها أي أستاذ يعيش في مجتمع له تقاليد وعادات وأعراف راسخة. والحقيقة أن نظام الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية الصادر عام (2003) يتضمن بياناً بحقوق الأستاذ الجامعي وواجباته ويحدد مهامه العامة. كما يتطرق إلى الأمور التي يجب أن يبتعد عن ممارستها، والإجراءات التأديبية في حال عدم قيامه بالمهام والواجبات المنوطة به، أو عند ممارسته بعض المحظورات الواردة في ذلك النظام. وهكذا نرى أن نصوص نظام الهيئة التدريسية قد عالجت واجبات الأستاذ الجامعي بشكل عام، ولم تتطرق إلى تفصيلاتها، وأساليب تنفيذها، أو تحديد المبادئ والمعايير التي يتم الحكم من خلالها على أداء الأستاذ الجامعي أو سلوكه أوممارساته المصاحبة لهذا الأداء.

وتنطلق أهمية هذه الدراسة من أن مهنة الأستاذ الجامعي تنطوي على بعد خُلقي يصاحب سلوكه؛ فمهمة الأستاذ الجامعي الأساسية ليست في ملء عقول طلبته بالعلم والمعرفة فحسب، بل إن المهمة الأكثر أهمية هي كيفية تزويد هؤلاء الطلبة ببوصلة توجههم، وتهديهم، فيستفيدون من العلم والمعرفة، ويتعلمون استعمالها في حياتهم المستقبلية. ويساعد تحديد السلوك الخُلقي الذي يجب أن يلتزم به الأستاذ الجامعي والسلوك اللاخُلقي الذي يجب أن يتجنبه، يساعده في تجسيد السلوك المطلوب والالتزام به أثناء أدائه واجباته، ويمكنه من الابتعاد عن ذلك السلوك اللاخُلقي.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة إلى تعرف السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي في المجال الأكاديمي، كما يراه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. وقد سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقدير السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية تعزى الى متغيرات: الجنس، والكلية، والعمر، والجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه، والرتبة الأكاديمية؟

المصطلحات الإجرائية للدراسة

الأستاذ الجامعي: الشخص الذي يتولى مهمة التدريس في الجامعة الأردنية، ذكراً كان أو أنثى، سواء أكان برتبة أستاذ أم أستاذ مشارك أم أستاذ مساعد.

الأخلاقيات الأكاديمية: الفقرات المدرجة في استبانة الدراسة، والمتعلقة بسلوك الأستاذ الجامعي خلال أداء دوره الأكاديمي.

السلوك الخُلقي: كل فعل أو نشاط يقوم به الأستاذ الجامعي تجاه نفسه أو تجاه الآخرين، مما يتفق مع عادات المجتمع، وتقاليده، وقيمه، ومبادئه، ومع المعايير الخُلقية للأستاذ الجامعي نفسه، ولا يتعارض مع المبادئ الدينية السائدة في المجتمع أو مع أنظمة الجامعة وتعليماتها أو مع واجبات الأستاذ الجامعي، ومسؤولياته الوظيفية، كما هو معبر عنه في الفقرات المدرجة في استبانة الدراسة.

حـ ـدود الدراسة

اقتصر تطبيق الدراسة على الجامعة الأردنية، وقد تم اختيارها لكونها أقدم الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، ولكونها جامعة شاملة تغطي كلياتها جميع التخصصات الإنسانية والعلمية. واقتصرت الدراسة أيضاً على أعضاء هيئة التدريس ذكوراً وإناثاً، ممن هم برتبة: أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد قاموا بالتدريس في الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي 2005/2004.

2. الدراسات السابقة

حظي موضوع أخلاقيات الأستاذ الجامعي باهتمام متزايد عند العديد من الباحثين في السنوات الأخيرة، وبخاصة في الدول الغربية المتقدمة، لأن هذه الأخلاقيات تمثل عنصراً أساسياً وفاعلاً في تحسين مخرجات المؤسسة الجامعية وتطويرها.

قام شنيك وزملاؤه (Schnake et al., 2004) بدراسة سعت إلى فحص مدركات طلبة تخصصات إدارة الأعمال في مرحلة البكالوريوس في جامعتين أمريكيتين، لدرجة خُلقية سلوك الأستاذ الجامعي، وعلاقة ذلك بدرجة رضاهم عن الجامعة، واتجاهاتهم نحو الاستمرار فيها أو الانتقال منها. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين العلاقات غير الملائمة في مجال تبادل المنافع، والخدمات، والمال، ودرجة رضا الطلبة عن الجامعة. وكذلك بين درجة رضا الطلبة عن الجامعة وتوجهاتهم للانتقال منها. وتبين كذلك وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجة رضا الطلبة عن الجامعة من جهة وتوجهاتهم للاستمرار فيها، وإدراكهم لدرجة خُلقية سلوك الأستاذ الجامعي من جهة أخرى.

وأظهرت دراسة قام بها كُوثر (Kuther, 2003) بغرض تحديد ملامح الأستاذ الجامعي الخُلقي من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (249) طالباً وطالبة في إحدى الجامعات الأمريكية، من خلال تحديد درجة خُلقية (25) سلوكاً يصدر عن أعضاء هيئة التدريس، أن هناك عشر ممارسات تم اعتبارها لاخُلقية، حيث وصف (75%) أو أكثر من الطلبة هذه الممارسات، بأنها لاخُلقية تماماً، وتم تصنيف هذه الممارسات ضمن الفئات التالية:

1- قيام الأستاذ الجامعي بالتدريس تحت تأثير الكحول والمخدرات: لقد وصف (97%) من الطلبة الممارسات التي تندرج تحت هذه الفئة بأنها لاخُلقية تماماً.
2- قيام الأستاذ الجامعي بإظهار قلة الاحترام للطلبة: لقد وصف (97%) من الطلبة سلوك الأستاذ الجامعي الذي يهين طالباً أو يحتقره في أثناء غيابه بأنه سلوك لاخُلقي تماماً.
3- قيام الأستاذ الجامعي بممارسات تعبر عن عدم الأمانة في عملية تقييم الطلبة: لقد وصف (91%) من الطلبة سلوك الأستاذ الجامعي المتمثل في التغاضي عن الدليل المادي القوي في عمليات الغش لدى الطلبة، بأنه سلوك لاخُلقي تماماً. ووصف (89%) من الطلبة سلوك الأستاذ الجامعي المتمثل في انتحال أفكار الطلبة وسرقتها - عند إعداد أوراق العمل والبحث - بأنه سلوك لاخُلقي تماماً. وقد وصف (86%) من الطلبة سلوك الأستاذ الجامعي بأنه لاخُلقي تماماً حين يدع شخصية الطالب المحبوبة تؤثر في تقييمه، ومنحه علامات، لا تعبر عن مستواه الحقيقي.

وقام (إسماعيل، 2000) بدراسة سعت إلى التعرف إلى درجة التزام أعضاء هيئة التدريس - في كليات التربية في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية - بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلبة. وتوصلت الدراسة إلى أن الفقرات التي تعبر عن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بخُلقيات التعليم، والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي، هي: يحرص على مراقبة الطلبة خلال الامتحانات لمنع ظاهرة الغش؛ ويحرص على أداء المحاضرات في مواعيدها بكل جدية؛ ويحرص على عدم إفشاء أسرار زملائه أمام الطلبة؛ ويتعاون في تحديد المادة العلمية بدلالة الأهداف؛ ويحرص على استعمال التعابير والمصطلحات المهذبة واللائقة عند حديثه مع الطلبة. أما الفقرات التي حصلت على أدنى متوسط حسابي فهي: يعالج ظاهرة القصور والإهمال عند الطلبة بحكمة؛ ويحرص على أخذ آراء الطلبة في المادة الدراسية وتطويرها؛ ويتحلى بالرقة واللين في شخصيته؛ ويراعي الموضوعية عند تقييم الطلبة؛ ويراقب أحوال الطلبة ويعمل على توجيههم وإرشادهم فكرياً وسلوكياً؛ ويتعامل مع الطلبة بالعدل والمساواة بغض النظر عن معتقداتهم أو اتجاهاتهم الفكرية.

وقام (عبويني، 1997) بدراسة استهدفت الكشف عن درجة الالتزام بأخلاقيات التعليم في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (267) عضو هيئة تدريس و(1036) طالباً وطالبة. وتكونت أداة الدراسة من استبانتين: الأولى لقياس الأنماط السلوكية الخُلقية التي يمارسها الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والثانية لقياس الأنماط السلوكية الخُلقية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر

الطلبة. وتوزعت مجالات هذه الأنماط على الجوانب التالية: احترام الأنظمة والقوانين، والإخلاص في العمل وطلب العلم، والأمانة في التعامل والتعاون.

وتوصلت الدراسة إلى أن الفقرات التي حصلت على أعلى تقدير من الطلبة لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس هي:

1- **مجال احترام الأنظمة والقوانين:** أي الالتزام بالحضور في مواعيد الامتحانات المقررة، والحرص على حضور المحاضرات التدريسية حسب الوقت المقرر.
2- **الإخلاص في العمل:** أي التحلي بالسلوك الحسن، والأخلاق الحميدة خلال تعامل الأستاذ الجامعي مع الطلبة، ومواصلة تقديم العلم والمعرفة.
3- **الأمانة في التعامل:** أي الحرص على مراقبة الطلبة خلال الامتحانات، والعمل على منع الغش، وكذلك الحرص على عدم إفشاء أسرار زملائهم أمام الطلبة.
4- **التعـاون:** أي مساعدة الطلبة الراغبين في الاستفسار عن المادة الدراسية، والحرص على توفير جو من التفاعل مع الطلبة خلال شرح المادة الدراسية.

وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى الجنس في استجابات الطلبة نحو درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات التعليم. بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الجانب تعزى الى الكلية التي ينتمي إليها الطالب. وقد كانت هذه الفروق موجودة، وعلى الترتيب في كليات: الشريعة، والتربية الرياضية، والتربية والفنون، والعلوم والآداب، والاقتصاد، والحجاوي للهندسة والتكنولوجيا.

وفي دراسـة قامت بها كيـث شبيغـل وزمـلاؤها (Keith-Spiegel et al., 1993)، وسعت إلى الكشف عن السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي، وتحديد وجهة نظر الطلبة في هذا السلوك من (200) طالب وطالبة في مرحلة البكالوريوس في جامعة تقع في منطقة حضرية، و(282) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس في جامعة تقع في منطقة ريفية. وكانت أداة هذه الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من (107) فقرات تتعلق كل واحدة منها بسلوك ذي مضمون خُلقي للأستاذ الجامعي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة تعزى الى الجنس في ست فقرات، وكانت الإناث الأكثر ميلاً في تقديرهن لاعتبار هذه الممارسات بأنها لاخُلقية تماماً، وهي: يتجاهل الدلائل والشواهد في عمليات الغش لدى الطلبة؛ ويصدر تعليقات أو تحرشات جنسية بحق طالب/طالبة من الجنس الآخر والطالب لا يرغب في هذا؛ ويصرح لطالب/طالبة من الجنس الآخر بأنه منجذب نحوها جنسياً؛ ويقوم بعرض فيلم يؤثر على نفسيات بعض الطلبة أو يؤدي بهم للإحباط ولا يشعرهم مسبقاً بمضمون الفيلم؛ ويلزم الطلبة بمشاهدة فيلم عن تقنية زراعة الأدمغة للقرود؛ ويلزم الطلبة خلال النقاش الصفي بالكشف عن معلومات شخصية بحتة؛ ويلزم الطلبة باستعمال تقنية الصدمة الكهربائية على فئران التجارب.

قام روبي وكيبنج (Robie and Keeping, 2004) بدراسة استهدفت فحص درجة إدراك أعضاء هيئة التدريس في تخصصات إدارة الأعمال في الجامعات الكندية، لأكثر ممارسات الأستاذ الجامعي اللاّخُلقية في عملية التدريس الجامعي لمرحلة البكالوريوس؛ وتحديد الفروق التي تعزى الى متغيرات وضع الأستاذ الجامعي (مثبت/غير مثبت في الخدمة الدائمة)، والجنس، والعمر. وقد توصلت الدراسة الى أن السلوك المتضمن في فقرة "يمنح علامات متدنية للطلبة الذين يعارضون رأيه"؛ وكذلك السلوك المتضمن في فقرة " لا يعترف بالمساهمات الجادة التي يقوم بها الطالب والمتعلقة بالأبحاث والمنشورات التي تصدر باسم الأستاذ فقط"على أنها سلوكيات لاخلقية. وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى لجنس بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة خُلقية سلوك الأستاذ الجامعي. وكانت هذه الفروق محصورة في فقرتين هما: يؤسس لعلاقة صداقة مع طالب/طالبة مسجل معه في إحدى مواده الدراسية؛ ويطلب من الطالب تأدية خدمات بسيطة لـه، مثل توصيله إلى البيت بسيارة الطالب. وكانت هذه الفروق في جانب الإناث إذ قيمن هذين السلوكين باعتبارهما لاخُلقيين أكثر من الذكور. وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس غير المثبتين في الخدمة الدائمة قيموا السلوك المتضمن في فقرة "يمنح الطلبة علامات عالية لا تتفق مع تحصيلهم كي يتجنب تقييماتهم السلبية لـه" باعتباره خُلقياً أكثر من أعضاء هيئة التدريس المثبتين في الخدمة الدائمة. بينما قيم أعضاء هيئة التدريس المثبتون في الخدمة الدائمة السلوك المتضمن في فقرة "يستخدم الطالب لأعماله الخاصة خارج الجامعة" باعتباره خُلقياً أكثر من أعضاء هيئة التدريس غير المثبتين. وقد ظهرت الفروق التي تعزى إلى العمر في فقرة واحدة فقط، وهي "يعطي الأولوية لاهتماماته البحثية على حساب الخبرات التربوية للطلبة". فأعضاء هيئة التدريس الأصغر سناً قيموا هذا السلوك باعتباره خُلقياً أكثر من أعضاء هيئة التدريس الأكبر سناً.

وسعت دراسة قام بها روبي وكيدويل (Robie and Kidwell, 2003) إلى فحص تصورات أعضاء هيئة التدريس في كليات إدارة الأعمال للسلوك الخُلقي واللاخُلقي في عملية التدريس الجامعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (830) عضو هيئة تدريس موزعين على (89) كلية إدارة أعمال في الولايات المتحدة الأمريكية. وتم توزيع استبانة الدراسة بالبريد الإلكتروني. وتضمنت الاستبانة (55) فقرة تتناول كل منها سلوكاً للأستاذ الجامعي ذا مضمون خُلقي. وقد طُلب من المشاركين في الدراسة أن يبينوا حكمهم على درجة خُلقية هذه الممارسات. وقد توزعت هذه الممارسات على أبعاد فرعية هي: محتوى المادة الدراسية، وتقييم الطلبة، والبيئة التعليمية، واحترام الآخرين وتقديرهم، والبحث والنشر، والتعاملات ذات الصبغة المالية، والعلاقات الاجتماعية مع الطلبة، وأخيراً العلاقات الغرامية والجنسية مع الطلبة والزملاء. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك سلوكين حصلا على أعلى نسبة مئوية من استجابات المشاركين باعتبارهما لاخُلقيين تماماً. وقد أطلق هذا الحكم (93.1%) من المشاركين على السلوك المتضمن في فقرة "يمنح علامات متدنية للطلبة الذين يعارضون وجهة نظره"، بينما أصدر هذا الحكم (91.7%) من المشاركين على السلوك المتضمن في فقرة "ينغمس في علاقات جنسية مع طالب/طالبة من الجنس الآخر مسجل معه في إحدى مواده الدراسية". وقد توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس واستجابات المشاركين، فالإناث من أعضاء هيئة التدريس أكثر ميلاً للحكم بأن الممارسات المتضمنة في بعض الفقرات كانت لاخُلقية تماماً، وهذه الممارسات هي: لا يحترم أو لا يقدر وجهات نظر الطلبة في قاعة التدريس؛ وينتقد جميع التوجهات الفكرية والنظريات ما عدا تلك التي يفضلها شخصياً؛ ويقلل متطلبات المادة الدراسية للطلبة الرياضيين. ووجدت أيضاً علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر واستجابات المشاركين، فالأكبر سناً من أعضاء هيئة التدريس أكثر ميلاً للحكم بأن الممارسات المتضمنة في بعض الفقرات كانت لاخُلقية تماماً، وهذه الممارسات هي: يقيم الطلبة استناداً إلى معايير غير معلنة في خطة المادة الدراسية؛ ويقوم بالتدريس من غير تحضير سابق ومناسب؛ ويعطي الأولوية لاهتماماته البحثية على حساب الخبرات التربوية للطلبة؛ ويحافظ على تفرغه لأعمال استشارية خارج الأوقات المخصصة لواجباته الأكاديمية؛ ويستعمل مذكرات الفصل الدراسي السابق وتحضيره للمادة الدراسية بلا تحديث.

وقام لابلند وبيتيه (Laband and Piette, 2000) بدراسة هدفها إلقاء الضوء على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في تخصص الاقتصاد في الجامعات الأمريكية إزاء درجة تكرار بعض التصرفات الصادرة عنهم في الحياة الجامعية، ودرجة خطورتها؛ إذ توصلت الدراسة إلى أن الفقرات التي تندرج في مجال عملية التدريس، وحصلت على أعلى متوسط حسابي مركب لبعدي التكرار والخطورة، هي: عدم الاهتمام أو الالتزام بالساعات المكتبية المخصصة للطلبة؛ وقبول الأعذار الخاصة من الطلبة الرياضيين؛ واستعمال قاعة التدريس منتدى لمناقشة موضوعات ليست من صلب المادة الدراسية؛ وطلب عضو هيئة التدريس الحصول على نسخ مجانية من اختبارات مقننة لمواضيع ليست ضمن تخصصه أو مسؤولياته الأكاديمية؛ وإلزام الطلبة بشراء كتب من تأليف عضو هيئة التدريس نفسه مع أنها ليست الأنسب للمادة الدراسية.أما الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي مركب لبعدي التكرار والخطورة في مجال استعمال موارد الجامعة فكانت: استعمال هواتف الجامعة للأغراض الشخصية؛ وعدم التقيد بحقوق الملكية الفكرية عند إنتاج مواد تعليمية تستعمل في قاعة التدريس أو تقديم الاستشارات المتخصصة؛ واستعمال موارد الجامعة من أقلام وأوراق وآلات تصوير للأعمال الشخصية؛ ونسخ برامج حاسوبية مقيدة لاستعمالها في أبحاثه والأعمال الاستشارية الشخصية؛ واستعمال تجهيزات الجامعة الحاسوبية في أعماله الاستشارية من غير دفع كلفة ذلك للجامعة.

وفي دراسة قامت بها بيرش وزملاؤها (Birch et al., 1999)، هدفت إلى تحديد السلوك المتوقع من الأستاذ الجامعي في إحدى الجامعات الأمريكية بغرض رسم إطار أو نموذج للأستاذ الجامعي الخُلقي.. وخلـصت الدراسة إلى أن (90%) فأكثر من الأساتذة المشاركين قيم تسعة أنماط من السلوك باعتبارها لاخُلقية، أي أنها لاخُلقية تماماً أو أنها لاخُلقية بشكل عام. وقد صنفت أربعة أنماط منها ضمن مجال التقييم والاختبارات. وصنفت ثلاثة أنماط أخرى ضمن مجال العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب. وهناك سلوكان صنفا ضمن مجال النشاطات التدريسية. وأظهرت الدراسة أيضاً أن (80%-89%) من الأساتذة المشاركين قيم ثمانية أنماط من السلوك بأنها لاخُلقية، وكانت ضمن مجال التقييم والاختبارات. وتم تصنيف سلوكين باعتبارهما لاخُلقيين ضمن مجال العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب. وهناك سلوك واحد صنف ضمن مجال متنوع، وهو: يستعمل تجهيزات الجامعة ومواردها لمصلحته الشخصية. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

يمكن أن تعزى إلى الجنس بشكل عام، ولكن هناك ثلاث فقرات أظهرت فروقاً تعزى إلى الجنس؛ فالذكور أكثر ميلاً من الإناث لاعتبار سلوك الأستاذ الجامعي المتعلق بتجنب المشاركة في اللجان الجامعية أو عدم دعم مهمة الجامعة ووظيفتها التربوية سلوكاً أكثر خُلقية. بينما كانت الإناث أكثر ميلاً من الذكور لاعتبار السلوك المتمثل في تقليل متطلبات المادة الدراسية للطالب الذي يتحمل مسؤوليات عائلية أو يعمل في أثناء الدراسة، لاخُلقياً.

وقامت ليولين (Lewellyn, 1996) بدراسة غرضها فحص تصورات أعضاء هيئة التدريس في تخصص نظم المعلومات لدرجة خُلقية سلوكهم وممارسته. وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر من (75%) من المشاركين قدر أن أكثر أنماط السلوك لاخُلقية هي: تزييف البيانات البحثية؛ وقبول المال أو الهدايا من الطلبة مقابل منحهم علامات أعلى؛ وانتحال الأبحاث أو سرقتها؛ وتزييف الوثائق المقدمة للحصول على دعم مالي لأبحاثهم؛ وتدمير البيانات الحاسوبية في نظام الجامعة؛ وقبول المال أو إقامة علاقة جنسية مع ناشر لتبني كتاب مقرر؛وتعطيل أو إتلاف الشبكة أو النظام الحاسوبي للجامعة؛ وتعريض النظام الأمني لاستعمال الحاسوب للخطر؛ وهدر موارد الجامعة وتجهيزاتها البشرية والمادية؛ وإهمال مسؤوليات العمل الجامعي لصالح العمل خارج الجامعة؛ وعدم منح الطالب حقه في توثيق اسمه على البحث الذي يساهم فيه بشكل جوهري.

وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أعضاء هيئة التدريس إزاء درجة خُلقية سلوك الأستاذ الجامعي تعزى إلى لمتغيرات المستقلة. يعد الذكور من أعضاء هيئة التدريس أنماط السلوك التالية لاخُلقية أكثر مما تعدها الإناث، وهي: السماح لمساعدي التدريس بتصحيح امتحانات تستعمل أسلوب المقالة التي تحتاج تقييماً دقيقاً؛ وإلغاء المحاضرة والأستاذ الجامعي ليس مريضاً. بينما تعد الإناث السلوك التالي لاخُلقياً أكثر مما يعده الذكور، وهو: السماح لزميله بنشر اسمه معه على بحث لم يقدم فيه جهداً واضحاً. إذ يعد أعضاء هيئة التدريس الحاصلون على رتبة أستاذ مساعد أنماط السلوك التالية لاخُلقية أكثر مما يعدها الحاصلون على رتبة أستاذ أو أستاذ مشارك أو محاضر متفرغ، وهي: قبول خدمات خاصة من الطلبة؛ وتعطيل أو إتلاف الشبكة أو النظام الحاسوبي للجامعة؛ وهدر موارد الجامعة وتجهيزاتها البشرية والمادية؛ وتدمير البيانات الحاسوبية في نظام الجامعة. بينما يعد المحاضرون المتفرغون السلوك التالي لاخُلقياً أكثر مما يعده الحاصلون على الرتب الأكاديمية الأخرى، وهو: إلغاء المحاضرة والأستاذ الجامعي ليس مريضاً. بينما يعد أعضاء هيئة التدريس المثبتون في الخدمة الدائمة أنماط السلوك التالية لاخُلقية أكثر مما يعدها غير المثبتين، وهي: انتحال الأبحاث أو سرقتها؛ وتقديم البحث نفسه لأكثر من مؤتمر علمي واحد مخالفاً بذلك تعليماته؛ ونسخ برامج حاسوبية مقيدة لاستعمالها في أعمال شخصية لا علاقة لها بالبحث أو التدريس.

وقامت تاباشنيك وزملاؤها (Tabachnick et al., 1991) بدراسة سعت إلى تجميع بيانات تجريبية خاصة بمظاهر عملية التدريس التي تتضمن معضلات خُلقية لعلماء النفس العاملين في المجال التربوي، وكذلك تجميع بيانات عن الاتجاهات وأنماط السلوك الخُلقية للعاملين منهم في التدريس الجامعي. وأظهرت الدراسة أن أكثر من (70%) من المشاركين قدر أن أكثر أنماط السلوك لاخُلقية هي: التحرش الجنسي؛ والقيام بالتدريس تحت تأثير المخدرات؛ وقبول نشر اسمه على عمل بحثي للطالب بلا تقديم جهد حقيقي في هذا العمل؛ وتضمين معلومات خاطئة أو مضللة في رسائل التوصية بالطلبة؛ وقبول هدايا شخصية من دار نشر لغايات تبني كتب مقررة صادرة عنها؛ والقيام بالتدريس تحت تأثير المشروبات الكحولية؛ واحتقار الطالب أو إهانته بحضوره؛ والتصريح عند تدريسه بأن بعض الأجناس البشرية متخلف حضارياً؛ وقبول هدايا مادية للقسم الأكاديمي من دار نشر بسبب تبني كتب مقررة صادرة عنها، والتورط في علاقات جنسية مع الطلبة؛ وتجاهل الدلائل المؤكدة لعمليات الغش عند الطلبة؛ والسماح لشخصية الطالب المحببة بالتأثير في تقييمه؛ واحتقار الطالب أو إهانته وهو غير موجود.

قامت شلتي وزملاؤها (Schulte et al., 2001) بدراسة سعت إلى الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة للمناخ الخُلقي في كلية التربية، في إحدى الجامعات الأمريكية، وأثر المناخ الخُلقي في استمرار الطلبة في دراستهم في هذه الكلية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة للمناخ الخُلقي في مجال سلوك الأستاذ الجامعي تجاه الطلبة. وكان تقييم أعضاء هيئة التدريس في هذا الجانب أكثر إيجابية من الطلبة. وتبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذه التصورات في هذا المجال قد تعزى إلى التفاعل بين دور المستجيب (أستاذ/طالب) وتخصصه أو للتخصص الأكاديمي. وتبين أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن أكثر أنماط سلوك الأستاذ الجامعي تأثيراً في المناخ الخُلقي هي: يعترف بالمساهمات الجادة المتميزة للطلبة، يقدم للطلبة

فرصاً حقيقية لتوظيف ما تعلموه في المادة الدراسية؛ ويبدي اهتماماً بتطور الطلبة مهنياً؛ ويقيم الطلبة وفقاً لأدائهم في المادة الدراسية؛ ويستعمل أساليب تقييم تغطي مضمون ما تعلمه الطلبة؛ ويقبل استلام الواجبات الدراسية المتأخرة عن موعد تسليمها في حال وجود أعذار حقيقية عند الطلبة؛ ويقدم الدعم والتشجيع الضروريين للطلبة؛ ويظهر استعداداً لإعادة النظر في علامات الطلبة في الحالات المسوغة والصحيحة؛ ويحافظ على أسرار الطلبة؛ ويجامل الطلبة ويعاملهم بلطف عند استقبالهم في الساعات المكتبية المخصصة لمراجعاتهم.

وقام مورجان وكورشجين (Morgan and Korschgen, 2001) بدراسة سعت إلى فحص الفروق بين تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة لدرجة خُلقية سلوك أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الأمريكية العامة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة لدرجة خُلقية أنماط السلوك التالية: يسعى للشعبية من خلال عقد امتحانات سهلة؛ ويقبل عمولة مالية عند طباعة كتاب جامعي مقرر؛ ويستعمل أسلوب الإهانة خلال المحاضرات؛ وينغمس في علاقة جنسية مع أحد طلبته. فأعضاء هيئة التدريس ينظرون لهذه الأنماط من السلوك بأنها لاخُلقية أكثر مما ينظر إليها الطلبة. بينما يرى الطلبة أن بعض أنماط السلوك لاخُلقية أكثر مما يراه أعضاء هيئة التدريس، وهي: يستعمل مذكرات وملاحظات قديمة في محاضراته؛ وينتهك الثقة التي يرنو إليها الطلبة؛ ويقوم بتدريس مادة غير متمكن علمياً منها بشكل تام.

قام كابوني وزملاؤه (Caboni et al., 2002) بدراسة استهدفت فحص معايير طلبة مرحلة البكالوريوس في إحدى الجامعات الأمريكية البحثية، لدعم ممارسات الأساتذة للتدريس الجيد وذلك بمحاكمتها وتقييمها تبعاً لسبعة مبادئ تحكم هذه العملية. والمبادئ التي تنحصر مسؤوليتها بالأستاذ الجامعي هي: تشجيع عملية التعلم النشط، وتقديم التغذية الراجعة التشجيعية، واحترام تباين طرق حصول الطلبة على المعرفة. أما المبادئ التي يشارك الطلبة في تحمل مسؤولية تطبيقها وتفعيلها فهي: تشجيع عملية الاتصال بين الأستاذ الجامعي والطالب، وتشجيع التعاون بين الطلبة، وتأكيد أهمية ضبط الوقت المحدد لإنجاز المهام، والتواصل مع مفهوم التوقعات العالية للإنجاز. وتوصلت الدراسة بعد حساب المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة، إلى أن معاييرهم تدعم ممارسات التدريس الجيد التي لا تنحصر مسؤولية تطبيقها وتفعيلها بالأستاذ الجامعي فقط، وهي: التواصل مع مفهوم التوقعات العالية للإنجاز، وتشجيع التعاون بين الطلبة؛ وتشجيع عملية التواصل بين الأستاذ الجامعي والطالب. أما المبدأ المتعلق بالسلوك الممارس لتأكيد أهمية ضبط الوقت المحدد لإنجاز المهام فلم يحصل على دعم من الطلبة المشاركين في الدراسة. وخلصت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة لدعم ممارسات التدريس الجيد في مجال تشجيع عملية التواصل بين الأستاذ الجامعي والطالب، وكذلك في مجال تشجيع التعاون بين الطلبة، وهي فروق يمكن أن تعزى إلى العِرق (الطلبة البيض والطلبة الملونون)؛ فالطلبة الملونون كانوا في استجاباتهم لهذه المعايير أقل موافقة من الطلبة البيض. وتبين كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة لدعم ممارسات التدريس الجيد تعزى إلى الجنس أو إلى المستوى الدراسي في المجالات الثلاثة المتفق على أهميتها بين الطلبة.

أما الدراسة التي قام بها (طناش، 1999) فقد استهدفت التعرف إلى الأداء التعليمي الجامعي الفعال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية. وتكونت عينة الدراسة من (288) عضو هيئة تدريس. وتكونت أداة الدراسة من (106) فقرات موزعة في ثمانية مجالات هي: التخطيط المسبق للمادة الدراسية، واليوم الدراسي الأول، والسلوك داخل قاعة الصف، والتعامل مع محتويات المادة الدراسية، والممارسات المتعلقة بالامتحانات والعلامات، والتفاعل الصفي بين الأستاذ الجامعي والطلبة، وعلاقات الأستاذ الجامعي مع طلبته، والممارسات خارج قاعة الصف. وتوصلت الدراسة إلى أن الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي من تقديرات الأساتذة لمستوى فاعلية الأداء التعليمي - كما هو معبر عنها في سلوك الأستاذ الجامعي- هي: يحرص على تطوير نفسه علمياً ومهنياً في مجال تدريسه؛ ويأخذ بالاعتبار نسبة حضور الطالب عند وضع العلامة النهائية؛ وتتخلل المحاضرة النُكات الموجهة لاستثارة الدافعية وتبديد الملل؛ ويحرص على أن يعامل الطلبة جميعهم وفق المعايير والمتطلبات نفسها؛ ولا يمانع أن يكتب رسائل توصية لطلبته؛ ويتم إعلام الطلبة عن ساعات وجوده في مكتبه؛ ويتم تجهيز خطة المادة الدراسية قبل اليوم الدراسي الأول؛ ويتجنب نقد زميل لـه أو إعطاء ملاحظات سلبية عنه أمام الطلبة؛ ويقدم نصائح مهنية أو أكاديمية للطلبة الذين يسألون عنها؛ ويعبر عن مواقف إيجابية تجاه عملية التدريس؛ ويحرص على القيام بأبحاث تتعلق بمجال تدريسه. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر الأساتذة تعزى إلى

الجنس، وفي جانب الذكور من جهة، وفي مجالات: التخطيط المسبق للمادة الدراسية، واليوم الدراسي الأول، والممارسات المتعلقة بالامتحانات والعلامات. وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر الأساتذة تعزى إلى طبيعة الكلية التي يدرس فيها الأساتذة، وفي جانب الكليات الإنسانية من جهة وفي مجالات: السلوك داخل قاعة الصف، والتفاعل الصفي بين الأستاذ الجامعي والطلبة. وتبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظر الأساتذة في جميع المجالات تعزى إلى الرتبة الأكاديمية أو طبيعة عمل الأستاذ الجامعي (التدريس/الإدارة الأكاديمية).

وبشكل عام تشير نتائج الدراسات إلى أن سلوك الأستاذ الجامعي الأكثر ممارسة وخطورة، هو: تدريس مواد غير متمكن منها علمياً بشكل تام؛ والتدريس من غير تحضير مسبق ومناسب؛ وتدريس الطلبة مفاهيم القيم والأخلاق؛ وعدم الالتزام أو الاهتمام بالساعات المكتبية المخصصة لمراجعة الطلبة؛ وقبول الأعذار من الطلبة الرياضيين؛ واستعمال قاعة التدريس منتدى لمناقشات ليست من صلب المادة الدراسية؛ وإلزام الطلبة بشراء كتب من تأليف الأستاذ نفسه؛ واستعمال موارد الجامعة ومصادرها للأغراض الشخصية؛ والابتعاد عن مخطط المادة الدراسية؛ ورفض مناقشة نتائج الامتحانات مع الطلبة؛ وانتقاد الزملاء أمام الطلبة؛ والقيام بأعمال خارج الجامعة تتطلب جهداً إضافة إلى المهام الأكاديمية؛ والتورط في علاقات جنسية مع الطلبة؛ واستعمال أبحاث الطلبة منطلقاً لأبحاثه الشخصية بلا توثيقها. وبشكل عام فإن الدراسات السابقة قد تعرضت لدراسة السلوكيات الأخلاقية لأعضاء هيئة التدريس من جوانب عديدة؛ فقد شملت: السلوكيات التدريسية؛ والسلوكيات المرتبطة بالتعامل مع الطلبة؛ والسلوكيات المرتبطة بالبحث العلمي؛ والسلوكيات المرتبطة بتقييم الطلبة؛ والسلوكيات الشخصية؛ والسلوكيات المرتبطة بالتعامل مع الزملاء؛ والسلوكيات المرتبطة بالجامعة وقوانينها والمحافظة عليها.

الطريقة والإجراءات

سعت الدراسة إلى تعرف الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي في الجامعة الأردنية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) لتحقيق هذا الغرض. وفيما يلي عرض للطريقة والإجراءات التي تم اتباعها لتحقيق أهدافها، ومجتمع الدراسة، وعينتها، ومراحل تطوير الأداة المستعملة فيها.

3. مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ممن هم برتبة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد والبالغ عددهم (741) عضواً، قاموا بالتدريس خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2005/2004.

وقد استجاب منهم (432) عضو هيئة تدريس.

أداة الدراسة

نظراً لطبيعة هذه الدراسة في كونها وصفية (مسحية) فقد تم بناء استبانة بالارتكاز على الاستبانة التي تم تطويرها من قبل كيث شبيغل وزملائها (Keith-Spiegel et al., 1993) في دراستهم بعنوان "الأخلاق في المجال الأكاديمي: وجهة نظر الطلبة في ممارسات أعضاء هيئة التدريس". وتكونت هذه الاستبانة من (107) فقرات. وتم الاعتماد أيضاً، في تطوير أداة الدراسة، على الأدب النظري، والاستبانات المستعملة في الدراسات السابقة التالية: (Kuther, 2003)، (Caboni et al., 2002)، (Shulte et al., 2001)، (Morgan and Korschgen, 2001)، (Birch et al., 1999)، (Belvins-Knabe, 1992).

صدق أداة الدراسة

تم توزيع أداة الدراسة بصورتها الأولية على (13) عضو هيئة تدريس في الجامعة الأردنية من ذوي الخبرة، والاختصاص، والاهتمامات البحثية في مجالات: الإدارة التربوية، والإدارة الجامعية، والقياس والتقويم، والفلسفة الخُلقية، للإفادة من آرائهم وأفكارهم وملاحظاتهم من حيث درجة ملاءمة الفقرات، وصياغتها، بنائياً ولغوياً، ودرجة انتماء كل فقرة للمبدأ الخُلقي الذي صنفت ضمنه. وفي ضوء ملاحظات هؤلاء المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات، ودمج بعضها معاً، وحذفت بعض الفقرات، وعدل تصنيف بعض الفقرات ضمن مبادئ خُلقية أخرى، غير تلك المحددة لها سابقاً. ولغايات التوصل إلى دلالات صدق بناء الأداة تم حساب معاملات الارتباط (طريقة بيرسون) لكل فقرة من فقرات الأداة مع الأبعاد الفرعية التسعة، في كل من عينة أعضاء هيئة التدريس. بينما وجد أن (17) فقرة كان معامل ارتباطها الأعلى مع بعد آخر غير ذلك الذي تنتمي إليه في عينة أعضاء هيئة التدريس. وتم كذلك حساب مصفوفة معاملات الارتباط (طريقة بيرسون) لكل بعد من أبعاد المقياس مع الأبعاد الفرعية الأخرى في كل من العينة التجريبية والعينة النهائية. ومن خلال الدلائل المتحققة، من

الجـدول رقم (1)

معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الأداة في عينة أعضاء هيئة التدريس

البعـــد	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي	
		التجريبية	النهائية
كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي	8	0.82	0.76
كفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها	12	0.88	0.85
تعامل الأستاذ الجامعي مع القضايا ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس	7	0.72	0.72
تنمية التفكير العلمي والاستقلالية لدى الطالب	13	0.84	0.82
العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب	7	0.63	0.67
الأمانة والموثوقية	5	0.59	0.62
احترام الزملاء	6	0.68	0.68
التقييم الصحيح لأداء الطالب	18	0.87	0.86
احترام الجامعة وتعليماتها	14	0.86	0.83

الجـدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) ودرجة الاتفاق لكل فقرة في بعد كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي وفقاً لأداء أعضاء هيئة التدريس

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(الرتبة)
30	يقلل من متطلبات المادة الدراسية لأسباب ليست أكاديمية (مثل تحقيق شـعبية عند الطلبة أو مراعاة ظروف بعض الطلبة المشاركين في نشاطات رياضية).	4.46	0.69	1
1	يهمل التحديث المستمر لمحاضراته التدريسية.	4.22	0.68	2
61	يقوم بتدريس مواد غير متمكن علمياً منها.	4.21	0.72	3
38	لا يطلع على نتائج البحوث العلمية الحديثة التي تتعلق بالمواد التي يدرسها.	4.08	0.70	4
10	ينتقد معظم النظريات العلمية عدا تلك التي تتفق مع وجهة نظره الشخصية.	4.07	0.80	**5**
54	يقدم محتوى المادة الدراسية بشكل مغاير لما هو محدد في خطتها الدراسية.	4.03	0.79	6
20	يكلّف الطلبة بقراءات للمادة الدراسية وهي حقيقة ليست بذات قيمة أو فائـدة في موضوع المادة نفسها.	3.96	0.80	7
47	يقوم بتدريس مواد ليست ذات صلة بتخصصه العلمي.	3.77	0.88	8

آراء المحكمين وملاحظاتهم، وحساب معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الأداة مع البعد الذي تنتمي إليه، وحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الأداة مع الأبعاد الأخرى، يمكن أن تعد هذه الدلائل كافية ومناسبة لغايات صدق أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

للتوصل إلى دلالات ثبات الأداة تم حساب معاملات الاتساق الداخلي بطريقة (كرونباخ ألفا) لكل بعد من أبعاد الأداة التسعة، في كل من العينة التجريبية والعينة النهائية، من عينة أعضاء هيئة التدريس. ويبين الجدول رقم (1) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة التسعة.

إجراءات الدراسة

بعد استكمال إجراءات صدق أداة الدراسة وثباتها وإخراجها في صورتها النهائية قامت عمادة كلية العلوم

التربوية بمخاطبة رئاسة الجامعة الأردنية، التي قامت بدورها بمخاطبة الأساتذة عمداء الكليات، ومديري المراكز، والوحدات الإدارية، لتسهيل مهمة الحصول على الإحصاءات الضرورية، واستكمال إجراءات الدراسة الميدانية. وبعد التأكد من وصول كتاب رئاسة الجامعة إلى الأساتذة عمداء الكليات، وتعميمه على الأقسام الأكاديمية المختلفة، تم توزيع الاستبانة على جميع أعضاء هيئة التدريس من خلال ديوان الكلية المعنية. وبعد مرور ثلاثة أسابيع على توزيع الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس، استعملت أساليب تذكير متنوعة، ومستمرة، عن طريق الأساتذة عمداء الكليات، ورؤساء الدواوين، وسكرتيرات الأقسام، والاتصالات الشخصية، بهدف الحصول على أكبر قدر من مشاركة أعضاء هيئة التدريس. وبعد مرور هذه المدة تم إعداد رسالة تذكيرية خطية لأعضاء هيئة التدريس تم توزيعها عن طريق الأساتذة عمداء الكليات، وتضمنت هذه الرسالة الشكر والتقدير لمن استجاب منهم، ورجاء الباحث ممن لم يستجب المشاركة في تعبئة الاستبانة، سعياً للوصول إلى أكبر قدر من مشاركتهم.

متغيرات الدراسة

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً- المتغيرات المستقلة المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، وشملت ما يلي:

أ-مجموعة الكليات التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس. ولهذا المتغير ثلاثة مستويات هي:
الكليات الإنسانية، والكليات العلمية، والكليات الطبية.

ب-الجنس وله فئتان: ذكر، أنثى.

ج - العمر: وله أربعة مستويات:
1-(40) عاماً فأصغر.
2-(41-50) عاماً.
3-(51-60) عاماً.
4- أكبر من (60) عاماً.

د- الجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه، ولها أربع فئات:
1-أمريكية أو كندية.
2-أوروبية.
3- عربيـة.
4- جامعات أخرى.

هـ - الرتبة الأكاديمية، ولها ثلاثة مستويات:
1- أستاذ.
2- أستاذ مشارك.
3- أستاذ مساعد.

ثانياً- المتغير التابع: تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة خُلقية السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي في الأبعاد التالية:
1- كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي.
2- كفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها.
3- تعامل الأستاذ الجامعي مع القضايا ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس.
4- تنمية التفكير العلمي والاستقلالية لدى الطالب.
5- العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب.
6- الأمانة والموثوقية.
7- احترام الزملاء.
8- التقييم الصحيح لأداء الطالب.
9- احترام الجامعة وتعليماتها.

المعالجة الإحصائية

تم لغايات المعالجة الإحصائية استعمال بعض الأساليب التي تتناسب مع طبيعة أسئلة الدراسة، وذلك من خلال استعمال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ إذ تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وتم استعمال اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (t-test for two Independant Sample)، لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية تعزى إلى متغير الجنس، ومن ثم تم تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من أبعاد الاستبانة التسعة، وعلى البعد الكلي، تعزى إلى المتغيرات المستقلة الأخرى.

4. نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، في الجامعة الأردنية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس، في الجامعة الأردنية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة)، لكل فقرة من فقرات

الأبعاد الفرعية المكونة لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي، وفقاً لأداء أعضاء هيئة التدريس. ولغايات الحكم على درجة خُلقية سلوك الأستاذ الجامعي تم اعتماد تحويل قيم التقديرات من تقدير منفصل إلى تقدير متصل حسب المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	خُلقية السلوك
4.5 - 5	سلوك لاخُلقي بلا نقاش.
3.5 - أقل من 4.5	سلوك لاخُلقي على الأغلب.
2.5- أقل من 3.5	غير متأكد من درجة الخُلقية.
1.5-أقل من 2.5	سلوك خُلقي على الأغلب.
1- أقل من 1.5	سلوك خُلقي بلا نقاش.

وتبين الجداول من رقم (2) إلى رقم (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة)، ودرجة الاتفاق، لكل فقرة من الفقرات المدرجة في أبعاد أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي، وفقاً لأداء أعضاء هيئة التدريس. ويمكن توضيح النتائج التي تضمنتها هذه الجداول على النحو التالي:

1-كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي: يبين الجدول رقم (2) أن متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد تراوحت بين (3.77) و(4.46). كما يبين الجدول أن أعلى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: يقلل من متطلبات المادة الدراسية لأسباب ليست أكاديمية؛ ويهمل التحديث المستمر لمحاضراته التدريسية؛ ويقوم بتدريس مواد غير متمكن علمياً منها. ويظهر أيضاً أن أدنى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: يقوم بتدريس مواد ليست ذات صلة بتخصصه العلمي؛ ويكلف الطلبة بقراءات للمادة الدراسية وهي ليست بذات قيمة أو فائدة في موضوع المادة نفسه؛ ويقدم محتوى المادة الدراسية بشكل مغاير لما هو محدد في خطتها الدراسية. ويتضح مما سبق أن جميع فقرات هذا البعد، حسب متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس يمكن تصنيفها على أنها ممارسات لاخُلقية على الأغلب.

2-كفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها: يبين الجدول رقم (3) أن متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد، تراوحت بين (3.12) و(4.39).

ويتبين من الجدول رقم (3) أن أعلى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: يقوم بالتدريس من غير تحضير مناسب للمادة الدراسية؛ ولا يتكيف مع بعض مطالب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في عملية التدريس؛ ولا يوضح للطلبة الطريقة الملائمة للتعامل مع المادة الدراسية ليتمكنوا من استيعابها.

ويتبين أيضاً أن أدنى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: يستعمل أسلوباً واحداً فقط من الامتحانات أساساً لتقييم الطلبة في المادة الدراسية؛ وتتضمن امتحاناته أسئلة تتناول مواضيع مذكورة في خطة المادة الدراسية لم يقم بشرحها للطلبة؛ ويستعمل أساليب تدريس وطرائق لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة. ويتضح كذلك أن جميع فقرات هذا البعد، حسب متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس ، يمكن تصنيفها على أنها ممارسات لاخُلقية على الأغلب، عدا الفقرة (21) إذ يمكن تصنيفها في منطقة عدم التأكد للحكم على درجة خُلقيتها.

3- تعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس: يبين الجدول رقم (4) أن متوسطات الأداء على فقرات هذا البعد تراوحت بين (3.43) و (4.88). ويظهر من الجدول رقم (4) أن أعلى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: يطرح موضوعات لا تحترم الخلفيات الثقافية أو الاجتماعية أو الدينية للطلبة في المادة الدراسية؛ ويطرح موضوعات تتطلب توضيحاً خاصاً في المادة الدراسية، فيقوم بسرد قصص أو إلقاء نُكت تتضمن عبارات نابية أو بذيئة؛ ولا يسمح بطرح الأفكار والآراء المعارضة لرأيه إزاء بعض الموضوعات الخلافية في المادة الدراسية.

ويتبين كذلك أن أدنى ثلاث فقرات لاخُلقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي: لا يقدم تمهيداً موضوعياً لأهمية تضمين موضوعات خلافية في المادة الدراسية؛ ولا يقدم تفسيرات ووجهات نظر متباينة حول الموضوعات الخلافية في المادة الدراسية ولا يفسر أسباب هذا الاختلاف؛ ويتبنى موقفاً متشدداً إزاء بعض الموضوعات الخلافية في المادة الدراسية ولا يقدم الآراء المعارضة لوجهة نظره.

ويتبين من متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد أنه يمكن تصنيف الفقرتين (12، 3) ضمن الممارسات اللاخُلقية بلا نقاش. أما الفقرة (22) فيمكن تصنيفها ضمن منطقة عدم التأكد للحكم على درجة خُلقيتها. ويمكن تصنيف باقي الفقرات على أنها تتضمن ممارسات لاخُلقية على الأغلب.

4- تنمية التفكير العلمي والاستقلالية لدى الطالب: يبين الجدول رقم (5) أن متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد تراوحت بين (3.10) و(4.80).

ويتبين من الجدول رقم (5) أن أعلى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي:

الجـدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) ودرجة الاتفاق لكل فقرة في بعد كفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها وفقاً لأداء أعضاء هيئة التدريس

الرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (الرتبة)
70	يقوم بالتدريس من غير تحضير مناسب للمادة الدراسية.	4.39	0.61	1
63	لا يتكيف مع بعض مطالب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في عملية التدريس.	4.04	0.71	2
55	لا يوضح للطلبة الطريقة الملائمة للتعامل مع المادة الدراسية ليتمكنوا من استيعابها.	3.94	0.70	3
75	يعيد أوراق الامتحانات أو الواجبات الدراسية للطلبة بلا تعليقات أو تكون تعليقاته غير واضحة، مع أن أداءهم فيها يستدعي غير ذلك.	3.90	0.75	4
48	لا يمتلك مهارات الضبط الصفي وبذلك لا يتمكن من السيطرة على الصف (فالطلبة يثرثرون، ويشيعون الفوضى في الصف، ولا يتمكن من ضبطهم).	3.89	0.81	5
79	يقوم باستعمال نماذج امتحاناته السابقة في المواد الدراسية بلا تعديلات.	3.89	0.81	5
2	الأساليب التي يستعملها في تقييم تحصيل الطلبة لا تقيس تعلّمهم بشكل مناسب (كأن يستعمل أسئلة لقياس القدرة على التذكر بدلاً من قياس القدرة على التحليل والتركيب).	3.87	0.78	7
31	لا يعيد أوراق الامتحان بعد تصحيحها إلا بعد مضي فترة زمنية طويلة (أكثر من 3 أسابيع) على عقد الامتحان.	3.84	0.78	8
66	لا يقدم أثناء الفصل الدراسي مواقف ملائمة يبين فيها كيفية توظيف ما تعلمه الطلبة في المادة الدراسية.	3.80	0.72	9
62	يستعمل أساليب تدريس وطرائق لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.71	0.73	10
39	تتضمن امتحاناته أسئلة تتناول مواضيع مذكورة في خطة المادة الدراسية لم يقم بشرحها للطلبة.	3.59	0.99	11
21	يستعمل أسلوباً واحداً فقط من الامتحانات أساساً لتقييم الطلبة في المادة الدراسية (مثل أسلوب الأسئلة الموضوعية أو أسلوب امتحانات المقالة أو أسلوب الامتحانات الشفوية).	3.12	0.87	12

يتحيز في تعامله مع الطلبة انطلاقاً من أبعاد معينة؛ ويهين طالباً أو يستهزئ به بوجود آخرين؛ ويستغل طلبته في أبحاثه ودراساته من غير مقابل مادي، على اعتبار أنها جزء من متطلبات المادة الدراسية وهي حقيقة ليست كذلك. ويظهر الجدول أيضاً أن أدنى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: لا يسمح لأي طالب بدخول قاعة التدريس بعد بدء المحاضرة بغض النظر عن مدة تأخره أو سبب ذلك؛ ولا يقيم تواصلا مع الطلبة، فلا يحفظ اسم أي من الطلبة المسجلين معه في المادة الدراسية بالرغم من قلة عددهم؛ ويبالغ كثيراً في تحديد متطلبات المادة الدراسية.

ويظهر من متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد أنه يمكن تصنيف الفقرات (57، 87، 84) ضمن الممارسات اللاخُلقية بلا نقاش. أما الفقرة (23) فيمكن تصنيفها ضمن منطقة عدم التأكد للحكم على درجة خُلقيتها. ويمكن تصنيف باقي الفقرات ضمن الممارسات اللاخُلقية على الأغلب.

5- العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب: يبين الجدول رقم (6) أن متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد تراوحت بين (4.01) و(4.88). ويظهر من الجدول أن أعلى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: يتورط في علاقات غرامية مع طالب/طالبة من الجنس الآخر مسجل معه في إحدى مواده الدراسية؛ ويتعامل مع طلبته في أمور ذات صبغة مالية؛ ويقوم بالتدريس الخصوصي لطلبته لقاء أجر مادي.

ويتبين كذلك أن أدنى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: يقبل الدعوة من طلبته لحضور حفلات خاصة بهم؛ ويظهر مودته وألفته نحو بعض طلبته بصورة أكبر مما يظهره نحو الطلبة الآخرين الذين يدرسون معه بعض المواد؛ ويطلب من أحد الطلبة أن يوصله إلى البيت بسيارته. ويتبين من متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد أنه يمكن تصنيف الفقرات (25، 50، 42، 58) ضمن الممارسات اللاخُلقية بلا نقاش، وأنه يمكن تصنيف باقي الفقرات ضمن الممارسات اللاخُلقية على الأغلب.

الجـدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) ودرجة الاتفاق لكل فقرة في بعد تعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس وفقاً لأداء أعضاء هيئة التدريس

الرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(الرتبة)
12	يطرح موضوعات لا تحترم الخلفيات الثقافية أو الاجتماعية أو الدينية للطلبة في المادة الدراسية.	4.88	0.34	1
3	يطرح موضوعات تتطلب توضيحاً خاصاً في المادة الدراسية، فيقوم بسرد قصص أو إلقاء نُكت تتضمن عبارات نابية أو بذيئة .	4.87	0.38	2
56	لا يسمح بطرح الأفكار والآراء المعارضة لرأيه إزاء بعض الموضوعات الخلافية في المادة الدراسية (مثل موضوع الاختلاط بين الجنسين أو غير ذلك).	4.22	0.69	3
49	يؤيد بشدة بعض النظريات الخلافية في المادة الدراسية (مثل نظرية التطور التي تنص على أن أصل الإنسان والقرد مشترك) ولا يسمح بمناقشة هذه النظرية أو تقديم نظريات مناقضة لها.	4.15	0.80	4
40	يتبنى موقفاً متشدداً إزاء بعض الموضوعات الخلافية في المادة الدراسية (مثل موضوع الاختلاط بين الجنسين أو غير ذلك)، ولا يقدم الآراء المعارضة لوجهة نظره.	3.85	0.77	5
32	لا يقدم تفسيرات ووجهات نظر متباينة حول الموضوعات الخلافية في المادة الدراسية (مثل موضوع تحديد النسل أو غير ذلك) ولا يفسر أسباب هذا الاختلاف.	3.62	0.70	6
22	لا يقدم تمهيداً موضوعياً لأهمية تضمين موضوعات خلافية في المادة الدراسية (مثل موضوع الإجهاض أو تحديد النسل أو غير ذلك).	3.43	0.69	7

6- الأمانة والموثوقية: يبين الجدول رقم (7) أن متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد تراوحت بين (4.13) و(4.57). ويتبين من الجدول رقم (7) أن أعلى فقرتين لاخُلقيتين، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هما: يفتح مع الطلبة في جلسات خاصة أحاديث وعلى غير رغبة منهم أو طلب يجرهم فيها إلى الحديث عن مشكلاتهم الخصوصية؛ ويدير النقاش داخل قاعة التدريس بحيث يلزم الطلبة بالإفصاح عن معلومات شخصية بحتة.

ويتبين أيضاً أن أدنى فقرتين لاخُلقيتين، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هما: يتيح لجميع الطلبة معرفة علامات زملائهم على غير رغبتهم جميعاً؛ ويعاقب الطالب الذي لا يشارك في النقاش الصفي الذي يتطلب منه الكشف عن خصوصياته، ويحسم جزءاً من العلامة المخصصة للمشاركة الصفية. ويظهر من متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد أنه يمكن تصنيف الفقرتين (6، 34) ضمن الممارسات اللاخُلقية بلا نقاش، أما باقي الفقرات فيمكن تصنيفها ضمن الممارسات اللاخُلقية على الأغلب.

7- احترام الزملاء: يبين الجدول رقم (8) أن متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعـد تراوحت بين (3.75) و (4.80).

ويتبين من الجدول رقم (8) أن أعلى فقرتين لاخُلقيتين، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هما: يساعد طالباً في رفع شكوى ضد أستاذ آخر سواء أكان معه في القسم الأكاديمي نفسه أم في قسم أو كلية أخرى من غير معرفة تفاصيل الشكوى أو مضمونها؛ ويقدم نصيحة لطالب ما بأن لا يدرس مادة ما مع أستاذ معين بغض النظر عن كفاءته وخبرته. ويظهر كذلك أن أدنى فقرتين لاخُلقيتين، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هما: يتجاهل كلياً السلوك اللاخُلقي الذي قد يصدر عن بعض زملائه الأساتذة، ولا يحاول تصويب هذا السلوك بأي أسلوب مناسب؛ ويقلل من قدر مساعدي التدريس في القسم الأكاديمي الذي يعمل فيه ومكانتهم. ويظهر من متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد أنه يمكن تصنيفها ضمن الممارسات اللاخُلقية بلا نقاش، ما عدا الفقرتين (17، 27) إذ يمكن تصنيفهما ضمن الممارسات اللاخُلقية على الأغلب.

8- التقييم الصحيح لأداء الطالب: يبين الجدول رقم (9) أن متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد تراوحت بين (3.56) و(4.79). ويتبين من الجدول رقم (9) أن أعلى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: يتساهل في عمليات الغش عند الطلبة؛ ويمنح الطلبة علامات عالية لا تتفق مع تحصيلهم كي يتجنب

الجـدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) ودرجة الاتفاق لكل فقرة في بعد تنمية التفكير العلمي والاستقلالية لدى الطالب وفقاً لأداء أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرة	نص الفقـــرة	أعضاء هيئة التدريس (ن= 432)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (الرتبة)
57	يتحيز في تعامله مع الطلبة انطلاقاً من أبعاد معينة (مثل الجنس أو الدين أو المنطقة الجغرافية أو غير ذلك).	4.80	0.46	1
87	يهين طالباً أو يستهزئ به بوجود آخرين (كأن يقول للطالب: عليك مراجعة مركز الإرشاد فـي الجامعة أو عيادة نفسية أو لقد كانت فكرتك غبية على موضوع النقاش).	4.73	0.51	2
84	يستغل طلبته في أبحاثه ودراساته من غير مقابل مادي، على اعتبار أنها جزء من متطلبات المادة الدراسية وهي حقيقة ليست كذلك.	4.50	0.68	3
80	لا يتيح جواً يتسم بالحرية الفكرية للطلبة(مثلاً لا يسمح لهم بإبداء آرائهم ووجهات نظـرهم، أو يمنعهم من طرح وجهات نظر تغاير آراءه ومعتقداته، أو لا يسمح لهم بطرح أسئلة حول محتوى المادة الدراسية أو يقلل من شأن ملاحظاتهم في قاعة التدريس).	4.37	0.67	4
76	لا يعترف بالمساهمات الجادة التي يقوم بها الطالب المتعلقة بالأبحاث والمنشورات التي تـصدر باسم الأستاذ فقط.	4.34	0.69	5
71	لا يسمح لجميع الطلبة وعلى قدم المساواة بالاتصال السهل معه خارج قاعة التدريس.	4.16	0.86	6
4	لا يهتم بإبراز أهمية أخلاقيات المهن التي ترتبط بالمادة العلمية التي يدرسها.	4.05	0.70	7
67	لا يوفر جواً يتسم بالفاعلية والنشاط في عملية التدريس (مثل عدم تشجيع الطلبة علـى التنـافس السليم فيما بينهم أو عدم تشجيعهم على تنمية روح التعاون والمـشاركة عنـد تأديـة واجبـاتهم الدراسية أو عدم تقديم التعزيز والتشجيع عندما يكون ذلك ملائماً).	3.96	0.72	8
13	لا يعلن الإجابات النموذجية للأسئلة عند إعادة أوراق الامتحان للطلبة.	3.92	0.78	9
33	يقدم النصح لطالب ما في مواضيع أو مجالات لا يكون فيها مؤهلاً أو ذا خبرة .	3.77	0.78	10
14	يبالغ كثيراً في تحديد متطلبات المادة الدراسية (مثل تحديد ثلاثة كتب أو أكثر مقررات أساسية أو إعطاء واجبات دراسية كثيرة تحتاج من الطالب أسبوعياً خمسة أضعاف ساعات تدريس المادة أو تحديد قراءات يصعب الحصول عليها من مكتبة الجامعة).	3.53	0.91	11
41	لا يقيم تواصلاً مع الطلبة، فلا يحفظ اسم أي من الطلبة المسجلين معه في المادة الدراسية بالرغم من قلة عددهم.	3.53	0.79	11
23	لا يسمح لأي طالب بدخول قاعة التدريس بعد بدء المحاضرة بغض النظر عن مـدة تـأخره أو سبب ذلك.	3.10	1.05	13

تقييماتهم السلبية له؛ ويضع علامات متدنية للطلبة الذين يعارضون رأيه. ويتبين أيضاً أن أدنى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: يمنح بعض الطلبة علامة النجاح في المادة الدراسية بالرغم من عدم حصولهم على هذه العلامة، على أساس أنهم يظهرون نشاطاً ملحوظاً في قاعة التدريس لتحقيق متطلبات المادة الدراسية؛ ولا يعطي الطلبة أي فرص إضافية لتحسين علاماتهم في المادة الدراسية؛ ويمنح تقدير (أ) لعدد محدود جداً من الطلبة في مواده الدراسية بغض النظر عن عدد الطلبة في كل مـادة.

يمكن من خلال النظر إلى متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد تصنيف الفقرات (52، 36، 28، 83) ضمن الممارسات اللاخُلقية بلا نقاش، ويمكن تصنيف باقي الفقرات ضمن الممارسات اللاخُلقية على الأغلب.

9- احترام الجامعة وتعليماتها: يبين الجدول رقم (10) أن متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد تراوحت بين (3.17) و(4.68).

ويتبين من الجدول رقم (10) أن أعلى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: يستعمل أموال الجامعة لغايات شخصية؛ ويطرح مواضيع شكلية لا تقدم معلومات ذات قيمة للطلبة وذلك بهدف استهلاك وقت المحاضرة؛ ويحدد كتاباً معيناً مقرراً للمادة الدراسية لأسباب ليست ذات صلة بمحتواه.

الجـدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) ودرجة الاتفاق لكل فقرة في بعد العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب وفقاً لأداء أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرة	نص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(الرتبة)
25	يتورط في علاقات غرامية مع طالب/طالبة من الجنس الآخر مسجل معه فـي إحـدى مـواده الدراسية.	4.88	0.43	1
50	يتعامل مع طلبته في أمور ذات صبغة مالية (مثل تقبل الهدايا منهم أو اقتراض المال من أحـدهم أو بيع بعض ممتلكاته الشخصية لهم أو الاستفادة من خصومات مالية عند شراء بضائع من محل أو وكالة تجارية تملكها عائلة الطالب أو أقاربه أو إلزام الطلبة بشراء كتب من تأليفه).	4.76	0.51	2
42	يقوم بالتدريس الخصوصي لطلبته لقاء أجر مادي.	4.74	0.59	3
58	يقيم علاقة غرامية مع طالب/طالبة من الجنس الآخر بعد نهايـة الفـصل الدراسـي وإعـلان العلامات.	4.53	0.81	4
15	يطلب من أحد الطلبة أن يوصله إلى البيت بسيارته.	4.39	0.78	5
5	يظهر مودته وألفته نحو بعض طلبته بصورة أكبر مما يظهره نحو الطلبة الآخرين الذين يدرسون معه بعض المواد.	4.22	0.78	6
90	يقبل دعوة من طلبته لحضور حفلات خاصة بهم (مثل حضور حفل عيد ميلاد الطالب أو حفـل خاص بعائلة الطالب).	4.01	1.00	7

الجـدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) ودرجة الاتفاق لكل فقرة في بعد الأمانة والموثوقية وفقاً لأداء أعضاء هيئة التدريس

الرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(الرتبة)
6	يفتح مع الطلبة في جلسات خاصة أحاديث وعلى غير رغبة منهم أو طلب يجرهم فيها إلى الحديث عن مشكلاتهم الخصوصية.	4.57	0.62	1
34	يدير النقاش داخل قاعة التدريس بحيث يلزم الطلبة بالإفصاح عن معلومات شخصية بحتة.	4.50	0.59	2
16	يطلع زملاءه الأساتذة على أسرار الطالب (التي اطلع عليها مسبقاً بصورة قانونية).	4.48	0.70	3
26	يعاقب الطالب الذي لا يشارك في النقاش الصفي الذي يتطلب منه الكشف عن خصوصياته، ويحسم جزءاً من العلامة المخصصة للمشاركة الصفية.	4.34	0.72	4
43	يتيح لجميع الطلبة معرفة علامات زملائهم على غير رغبتهم جميعاً (كأن يترك أوراق الامتحانات أو الواجبات الدراسية بعد تصحيحها لدى سكرتيرة القسم .....)	4.13	0.90	5

ويتبين أيضاً أن أدنى ثلاث فقرات لاخُلقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هي: يقوم بالتدريس وهو مرتدٍ ملابس غير رسمية؛ ولا يعلن رأيه الصريح في سياسات الجامعة وإجراءاتها التي لا يؤيدها أو لا يوصلها إلى المسؤولين في الجامعة؛ ويتجنب العمل في اللجان الجامعية التي تشكل على مستوى الأقسام الأكاديمية أو الكليات أو الجامعة ككل.

ويظهر من متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على فقرات هذا البعد أنه يمكن تصنيف الفقرات (9، 11، 19، 37) ضمن الممارسات اللاخُلقية بلا نقاش، وتصنيف الفقرة (46) ضمن منطقة عدم التأكد للحكم على درجة خُلقيتها، أما باقي الفقرات فيمكن تصنيفها ضمن الممارسات اللاخُلقية على الأغلب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقدير السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، بحيث تعزى إلى متغيرات: الجنس، والكلية، والعمر، والجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه، والرتبة الأكاديمية؟

الجـدول رقم (8)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) ودرجة الاتفاق لكل فقرة في بعد احترام الزملاء وفقاً لأداء أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرة	نص الفقـــرة	أعضاء هيئة التدريس (ن= 432)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(الرتبة)
7	يساعد طالباً في رفع شكوى ضد أستاذ آخر سواء أكان معه في القسم الأكاديمي نفسه أم في قسم أو كلية أخرى من غير معرفة تفاصيل الشكوى أو مضمونها.	4.80	0.48	1
35	يقدم نصيحة لطالب ما بأن لا يدرس مادة ما مع أستاذ معين بغض النظر عن كفاءته وخبرته.	4.57	0.65	2
51	يسمح للطلبة بانتقاد أداء أستاذ آخر أو شخصيته في قسمه الأكاديمي.	4.54	0.65	3
44	لا يحافظ على جو يتسم بالزمالة مع الأساتذة الآخرين في قسمه الأكاديمي (مثل تجاهله لآراء الأساتذة الآخرين أو سخريته منها أو إبداء ملاحظات سلبية حول أدائهم أو شخصياتهم أمام الطلبة).	4.53	0.63	4
17	يقلل من قدر مساعدي التدريس في القسم الأكاديمي الذي يعمل فيه ومكانتهم.	4.45	0.60	5
27	يتجاهل كلياً السلوك اللاخُلقي الذي قد يصدر عن بعض زملائه الأساتذة، ولا يحاول تصويب هذا السلوك بأي أسلوب مناسب.	3.75	0.81	6

وللإجابة عن هذا السؤال تم ما يلي:

أ- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق بين أداء أعضاء هيئة التدريس، على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، المتعلقة باستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير الجنس. ويبين الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس - على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير الجنس.

ويتبين من الجدول رقم (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على أبعاد: كفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها، وتعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس، وتنمية التفكير العلمي والاستقلالية لدى الطالب، والأمانة والموثوقية، واحترام الزملاء، والتقييم الصحيح لأداء الطالب، واحترام الجامعة، وتعليماتها، والبعد الكلي لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي، وقد بلغت قيمة (ت) بدرجات حرية (430) (-3.39، -3.59، -3.93، -4.18، -2.24، -3.47، -2.24، -3.29) على التوالي. وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05). وبالنظر إلى المتوسطات الواردة في الجدول رقم (6) فإن هذه الفروق هي في جانب الإناث من أعضاء هيئة التدريس. ويبين الجدول رقم (11) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على بعدي كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي، والعلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب.

ب- متغير الكلية:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، المتعلقة باستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير الكلية. ويبين الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء أعضاء هيئة التدريس - على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير الكلية.

ويلاحظ من الجدول رقم (12) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات على هذه الأبعاد، وفقاً لمتغير الكلية، ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) فقد تم حساب تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس - على الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي- وفقاً لمتغير الكلية. ويبين الجدول رقم (13) نتائج

الجـدول رقم (9)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) ودرجة الاتفاق لكل فقرة في بعد التقييم الصحيح لأداء الطالب وفقاً لأداء أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرة	نص الفقـــرة	أعضاء هيئة التدريس(ن= 432)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(الرتبة)
52	يتساهل في عمليات الغش عند الطلبة.	4.79	0.48	1
36	يمنح الطلبة علامات عالية لا تتفق مع تحصيلهم كي يتجنب تقييماتهم السلبية له.	4.73	0.49	2
28	يضع علامات متدنية للطلبة الذين يعارضون رأيه.	4.71	0.51	3
83	يمنح علامات عالية لمعظم الطلبة في المادة الدراسية بغض النظر عن تباين مستوى أدائهم وتميزه.	4.53	0.59	4
72	لا يعترف بالأداء المتميز الذي يقدمه الطالب.	4.46	0.62	5
89	يتعامل بمزاجية عندما يطلب منه كتابة رسالة توصية للطالب (مثل رفضه كتابة رسالة توصية أو عـدم إنجاز الرسالة في وقت يناسب الموعد النهائي لتسليمها للجهة المعنية).	4.46	0.65	5
64	يتساهل مع الطالب ذي الشخصية المحببة لديه عند تحديد علامته النهائية في المادة الدراسية.	4.38	0.69	7
59	يكافئ الطلبة الذين يعملون في مشاريعه البحثية بزيادة علاماتهم في المواد التي يدرسها لهم نظراً لعـدم توافر مخصصات مالية لدعم هذه المشاريع.	4.35	0.82	8
24	لا يسمح للطلبة بمراجعة أوراق الامتحان.	4.10	0.79	9
68	لا يظهر جدية عند كتابة رسالة توصية للطالب (مثل عدم ذكر الجوانب السلبية لأداء الطالب أو كتابـة رسائل لمن يطلبها من الطلبة حتى لو لم يقم بتدريسه أو لا يعرف قدرته الأكاديمية بشكل جيد).	4.06	0.72	10
77	لا يلتزم بخطة التقييم المحددة في خطة المادة الدراسية (كأن يغير الشكل المعلن لأسئلة الامتحـان يـوم عقده أو عقد امتحانات فجائية غير معلن عنها في خطة المادة الدراسية).	4.03	0.82	11
85	يعاقب الطالب الذي يتأخر عن تسليم أوراق العمل أو الواجبات الدراسية في الوقت المحدد بحسم بعـض العلامات مع عدم إعلان ذلك مسبقاً.	3.89	0.95	12
18	يغير معايير النجاح في المادة الدراسية في منتصف الفصل الدراسي (مثل إضافة متطلبات جديدة للمـادة أو تعديل الأوزان المخصصة لبعض الواجبات الدراسية).	3.84	0.88	13
88	يعطي أهمية أو وزناً للجانب الشكلي من أوراق العمل أو الواجبات الدراسية المقدمة من الطالب (كـأن يمنح علامات أعلى لتلك الأوراق أو الواجبات الدراسية المطبوعة باستعمال الحاسوب أو المغلفة في ملف بلاستيكي ثمين من تلك المكتوبة بخط اليد أو المغلفة بملف ورقي زهيد الثمن).	3.77	0.97	14
73	يلتزم بتوزيع ثابت لعلامات الطلبة حسب منحنى إحصائي ثابت بغض النظر عن مستوى أداء الطلبة في المادة الدراسية.	3.75	0.97	15
8	يمنح تقدير (أ) لعدد محدود جداً من الطلبة في مواده الدراسية بغض النظر عن عدد الطلبة في كل مادة.	3.62	0.99	16
81	لا يعطي الطلبة أي فرص إضافية لتحسين علاماتهم في المادة الدراسية.	3.60	0.97	17
45	يمنح بعض الطلبة علامة النجاح في المادة الدراسية بالرغم من عدم حصولهم على هذه العلامة، علـى أساس أنهم يظهرون نشاطاً ملحوظاً في قاعة التدريس لتحقيق متطلبات المادة الدراسية.	3.56	1.04	18

تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس - على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير الكلية.

ويتبين من الجدول رقم (13) وجود فروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على أبعاد: كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي، وكفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها، وتعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس، وذلك وفقاً لمتغير الكلية، فقد بلغت قيمة (ف) بدرجات حرية (2، 429) (3.88، 4.38، 6.19) على التوالي. وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

ولمعرفة مصادر هذه الفروق تـم إجراء اختبار (L S D) للمقارنات البعدية المتعددة. وقد أشارت نتائج هذا الاختبار إلى وجود الفروق التالية:

1- بعد كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي، وبعد كفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أداء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية وأعضاء هيئة التدريس في الكليات الطبية،

الجـدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) ودرجة الاتفاق لكل فقرة في بعد احترام الجامعة وتعليماتها وفقاً لأداء أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرة	نص الفقـــرة	أعضاء هيئة التدريس (ن= 432)		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(الرتبة)
9	يستعمل أموال الجامعة لغايات شخصية (مثل تأليف كتاب في موضوع لا صلة له بتخصصه العلمي).	4.68	0.63	1
11	يطرح مواضيع شكلية لا تقدم معلومات ذات قيمة للطلبة بهدف استهلاك وقت المحاضرة.	4.59	0.55	2
19	يحدد كتاباً معيناً مقرراً للمادة الدراسية لأسباب ليست ذات صلة بمحتواه (مثل قيام الناشر بمنح القسم الأكاديمي مطبوعات مجانية أو لأن الكتاب من تأليف الأستاذ نفسه).	4.58	0.57	3
37	يعقد امتحاناً صعباً في الفترة التي يسمح فيها بالانسحاب لدفع بعض الطلبة للانسحاب من المادة الدراسية.	4.53	0.69	4
29	يتغيب كثيراً عن المحاضرات التدريسية لأسباب متنوعة (مثل مرضه المزمن أو حضور ورشـات عمل ومؤتمرات علمية) ولا يقوم بتعويضها.	4.48	0.69	5
65	يتساهل في تطبيق تعليمات الجامعة حتى يحبه الطلبة (كأن لا يرصد غيابات الطلبة .....).	4.40	0.68	6
53	ينهي المحاضرة التدريسية دائماً قبل موعدها الرسمي.	4.34	0.72	7
74	يفشل في تعزيز مهمة الجامعة التربوية الأساسية ودعمها والمتمثلة بتنمية عقـول الطلبـة وفكـرهم وإثراء معلوماتهم العلمية في أثناء عملية التدريس.	4.11	0.74	8
60	لا يكون في مكتبه ضمن الساعات المكتبية المعلنة.	4.09	0.70	9
82	يقوم بتقديم استشارات فنيـة متخصصة أو إلقـــاء محاضرات تدريسية خـارج الجامعـة مقابل مكافآت مالية من غير حصوله علـــى موافقة الجامعة المسبقة.	4.02	0.89	10
86	يرفض قبول الأعذار مهما كانت شرعية أو قانونية لغايات عقد امتحانات تعويضية أو تسليم واجبات المادة الدراسية في وقت يتجاوز الموعد النهائي لذلك.	3.96	0.91	11
69	يتجنب العمل في اللجان الجامعية التي تشكل على مستوى الأقسام الأكاديمية أو الكليات أو الجامعة ككل.	3.82	0.76	12
78	لا يعلن رأيه الصريح في سياسات الجامعة وإجراءاتها التي لا يؤيدها أو لا يوصلها إلى المـسؤولين في الجامعة.	3.51	0.84	13
46	يقوم بالتدريس وهو مرتدٍ ملابس غير رسمية (مثل بنطلون جينز أو بلوزة صيفية خفيفة أو ما شابه ذلك).	3.17	1.04	14

الجـدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير الجنس

الجنس / البعـــد	ذكور (ن=373)		إناث (ن=59)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي	4.09	0.45	4.19	0.52	1.55-	0.12
كفاية الأستاذ الجامعي في جانب عمليـة التدريس وطرائقها	3.80	0.49	4.03	0.49	3.39-	0.00
تعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس	4.12	0.39	4.31	0.41	3.59-	0.00
تنمية التفكير العلمي والاستقلالية لـــدى الطالب	4.03	0.42	4.25	0.36	3.93-	0.00
العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعـــي والطالب	4.51	0.41	4.48	0.47	0.54	0.59
الأمانة والموثوقية	4.37	0.43	4.63	0.49	4.18-	0.00
احترام الزملاء	4.42	0.41	4.55	0.35	2.24-	0.03
التقييم الصحيح لأداء الطالب	4.12	0.42	4.32	0.45	3.47-	0.00
احترام الجامعة وتعليماتها	4.15	0.43	4.28	0.43	2.24-	0.03
الكلي	4.13	0.37	4.30	0.38	3.29-	0.00

الجـدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير الكلية

الكلية / البعـد		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	الكلي
الكليـــات الإنسانيـــة (ن=214)	متوسط حسابي	4.16	3.89	4.21	4.08	4.52	4.42	4.46	4.17	4.20	4.19
	انحراف معياري	0.44	0.48	0.40	0.41	0.42	0.46	0.39	0.42	0.42	0.37
الكليات العلمية (ن= 135)	متوسط حسابي	4.06	3.82	4.06	4.05	4.53	4.40	4.41	4.11	4.13	4.13
	انحراف معياري	0.48	0.50	0.37	0.42	0.41	0.43	0.42	0.42	0.43	0.37
الكليات الطبية (ن=83)	متوسط حسابي	4.01	3.70	4.14	4.03	4.43	4.37	4.44	4.13	4.13	4.10
	انحراف معياري	0.48	0.50	0.39	0.43	0.42	0.46	0.39	0.46	0.45	0.39
الكلي (ن=432)	متوسط حسابي	4.10	3.83	4.14	4.06	4.50	4.40	4.44	4.15	4.16	4.15
	انحراف معياري	0.46	0.50	0.40	0.42	0.42	0.45	0.40	0.43	0.43	0.37

ولصالح أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية وأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية أو في الكليات الطبية.

2- بعد تعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين أداء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية وأعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية، وذلك في جانب أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الطبية وأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية أو في الكليات العلمية.

جـ- متغير العمر:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، المتعلقة باستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير العمر. ويبين الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء أعضاء هيئة التدريس - على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير العمر. ويلاحظ من الجدول رقم (14) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أعضاء هيئة التدريس على كل من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات على هذه الأبعاد، وفقاً لمتغيـر العمر، ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) فقد تم استخدام تحليل التباين الأحـادي لمعرفة الفروق بين متوسطات أداء أعضـاء هيئة التدريس - على الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير العمر.

ويبين الجدول رقم (15) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس - على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير العمر

ويتبين من الجدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء أعضاء هيئة التدريس - على الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير العمر.

الجـدول رقم (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير الكلية

البعـد	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
كفاية الأستاذ الجامعي فـي جانب المحتوى الدراسي.	بين المجموعات	1.64	2	0.82	3.88	0.02
	داخل المجموعات	90.63	429	0.21		
	الكلي	92.27	431			
كفاية الأستاذ الجامعي فـي جانب عملية التدريـــس وطرائقها.	بين المجموعات	2.11	2	1.05	4.38	0.01
	داخل المجموعات	103.27	429	0.24		
	الكلي	105.38	431			
تعامل الأستاذ الجامعي مـع المواضيع ذات الحساسيـة الخاصة في قاعة التدريـس.	بين المجموعات	1.88	2	0.94	6.19	0.00
	داخل المجموعات	65.24	429	0.15		
	الكلي	67.12	431			
تنمية التفكير العلمـــي والاستقلالية لدى الطالب.	بين المجموعات	0.19	2	0.09	0.54	0.58
	داخل المجموعات	74.67	429	0.17		
	الكلي	74.86	431			
العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب.	بين المجموعات	0.65	2	0.33	1.87	0.16
	داخل المجموعات	74.61	429	0.17		
	الكلي	75.26	431			
الأمانة والموثوقية.	بين المجموعات	0.19	2	0.10	0.48	0.62
	داخل المجموعات	86.80	429	0.20		
	الكلي	86.99	431			
احترام الزملاء.	بين المجموعات	0.19	2	0.10	0.61	0.55
	داخل المجموعات	68.90	429	0.16		
	الكلي	69.09	431			
التقييم الصحيح لأداء الطالب.	بين المجموعات	0.33	2	0.16	0.89	0.41
	داخل المجموعات	78.95	429	0.18		
	الكلي	79.28	431			
احترام الجامعة وتعليماتها.	بين المجموعات	0.51	2	0.25	1.39	0.25
	داخل المجموعات	78.33	429	0.18		
	الكلي	78.83	431			
الكلـي	بين المجموعات	0.53	2	0.27	1.92	0.15
	داخل المجموعات	59.41	429	0.14		
	الكلي	59.94	431			

د- متغير الجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، المتعلقة باستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي، وفقاً لمتغير الجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه. ويبين الجدول رقم (16) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء أعضاء هيئة التدريس - على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير الجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه. ويلاحظ من الجدول رقم (16) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أعضاء هيئة التدريس على الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات على هذه الأبعاد، وفقاً لمتغير الجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه، ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) فقد تم استخدام تحليل التباين الأحـادي لمعـرفة الفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس –

الجـدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير العمر

البعـد / العمر		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	الكلي
(40)عاماً فما دون (ن=83)	م	4.11	3.94	4.23	4.07	4.51	4.42	4.43	4.19	4.17	4.19
	ع	0.49	0.53	0.37	0.42	0.52	0.53	0.47	0.45	0.46	0.40
41-50 عاماً (ن=136)	م	4.08	3.83	4.12	4.06	4.45	4.42	4.43	4.14	4.14	4.14
	ع	0.44	0.47	0.40	0.42	0.42	0.42	0.37	0.43	0.42	0.37
51-60 عاماً (ن=145)	م	4.12	3.81	4.13	4.04	4.54	4.40	4.46	4.13	4.16	4.15
	ع	0.47	0.47	0.39	0.41	0.34	0.45	0.39	0.42	0.43	0.36
أكبر من 60عاماً (ن=68)	م	4.10	3.76	4.12	4.06	4.55	4.37	4.43	4.15	4.19	4.15
	ع	0.47	0.56	0.42	0.41	0.43	0.40	0.41	0.42	0.40	0.38

الجـدول رقم (15)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير العمر

البعـد	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي.	بين المجموعات	0.15	3	0.051	0.24	0.87
	داخل المجموعات	92.12	428	0.22		
	الكلي	92.27	431			
كفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها.	بين المجموعات	1.36	3	0.45	1.86	0.14
	داخل المجموعات	104.03	428	0.24		
	الكلي	105.38	431			
تعامل الأستاذ الجامعي مـع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس.	بين المجموعات	0.71	3	0.24	1.53	0.21
	داخل المجموعات	66.41	428	0.16		
	الكلي	67.12	431			
تنمية التفكير العلمـي والاستقلالية لدى الطالب.	بين المجموعات	0.05	3	0.02	0.09	0.96
	داخل المجموعات	74.81	428	0.18		
	الكلي	74.86	431			
العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب.	بين المجموعات	0.77	3	0.26	1.47	0.22
	داخل المجموعات	74.49	428	0.17		
	الكلي	75.26	431			
الأمانة والموثوقية.	بين المجموعات	0.16	3	0.05	0.25	0.86
	داخل المجموعات	86.84	428	0.20		
	الكلي	86.99	431			
احترام الزملاء.	بين المجموعات	0.07	3	0.02	0.14	0.94
	داخل المجموعات	69.03	428	0.16		
	الكلي	69.09	431			
التقييم الصحيح لأداء الطالب.	بين المجموعات	0.19	3	0.06	0.34	0.80
	داخل المجموعات	79.09	428	0.19		
	الكلي	79.28	431			
احترام الجامعة وتعليماتها.	بين المجموعات	0.13	3	0.04	0.23	0.88
	داخل المجموعات	78.71	428	0.18		
	الكلي	78.83	431			
الكلـي	بين المجموعات	0.11	3	0.04	0.27	0.85
	داخل المجموعات	59.83	428	0.14		
	الكلي	59.94	431			

الجـدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير الجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه

الجامعة / البعـد		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	الكلي
أمريكية أو كندية (ن=154)	متوسط حسابي	4.05	3.77	4.10	4.04	4.49	4.42	4.42	4.12	4.14	4.12
	انحراف معياري	0.47	0.50	0.39	0.44	0.40	0.45	0.41	0.44	0.42	0.38
أوروبية (ن=202)	متوسط حسابي	4.11	3.84	4.16	4.06	4.48	4.40	4.43	4.16	4.15	4.15
	انحراف معياري	0.47	0.49	0.39	0.41	0.44	0.44	0.40	0.43	0.43	0.37
عربية (ن=68)	متوسط حسابي	4.18	3.94	4.23	4.11	4.58	4.37	4.49	4.16	4.25	4.21
	انحراف معياري	0.42	0.48	0.41	0.39	0.39	0.50	0.40	0.41	0.43	0.37
جامعة أخرى (ن=8)	متوسط حسابي	4.28	3.95	4.10	4.14	4.73	4.50	4.63	4.13	4.34	4.29
	انحراف معياري	0.31	0.44	0.43	0.40	0.32	0.33	0.21	0.43	0.34	0.30
الكلي (ن=432)	متوسط حسابي	4.10	3.83	4.15	4.06	4.50	4.40	4.44	4.15	4.16	4.15
	انحراف معياري	0.46	0.50	0.40	0.42	0.42	0.45	0.40	0.43	0.43	0.37

على الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير الجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه. ويبين الجدول رقم (17) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس - على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير الجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه. ويتبين من الجدول رقم (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء أعضاء هيئة التدريس - على الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير الجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه.

هـ - متغير الرتبة الأكاديمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، المتعلقة باستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي، وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية. ويبين الجدول رقم (18) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء أعضاء هيئة التدريس - على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

ويلاحظ من الجدول رقم (18) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أعضاء هيئة التدريس على الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات على هذه الأبعاد، وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس - على الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لاستبانة أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعـي – وفقـاً لمتغيـر الرتبـة الأكاديميـة. ويبيـن

الجـدول رقم (17)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير الجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه

البعـد	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
كفاية الأستاذ الجامعي فـي جانب المحتوى الدراسي.	بين المجموعات	1.05	3	0.35	1.65	0.18
	داخل المجموعات	91.22	428	0.21		
	الكلي	92.27	431			
كفاية الأستاذ الجامعي فـي جانب عملية التدريـ ـ ـس وطرائقها.	بين المجموعات	1.49	3	0.50	2.04	0.11
	داخل المجموعات	103.90	428	0.24		
	الكلي	105.38	431			
تعامل الأستاذ الجامعي مـع المواضيع ذات الحساسيـة الخاصة في قاعة التدريس.	بين المجموعات	0.88	3	0.29	1.89	0.13
	داخل المجموعات	66.24	428	0.16		
	الكلي	67.12	431			
تنمية التفكير العلمـ ـ ـي والاستقلالية لدى الطالب.	بين المجموعات	0.31	3	0.10	0.59	0.62
	داخل المجموعات	74.55	428	0.17		
	الكلي	74.86	431			
العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب.	بين المجموعات	0.89	3	0.30	1.71	0.16
	داخل المجموعات	74.37	428	0.17		
	الكلي	75.26	431			
الأمانة والموثوقية.	بين المجموعات	0.22	3	0.07	0.36	0.79
	داخل المجموعات	86.78	428	0.20		
	الكلي	86.99	431			
احترام الزملاء.	بين المجموعات	0.50	3	0.17	1.03	0.38
	داخل المجموعات	68.60	428	0.16		
	الكلي	69.09	431			
التقييم الصحيح لأداء الطالب.	بين المجموعات	0.35	3	0.12	0.64	0.59
	داخل المجموعات	78.93	428	0.18		
	الكلي	79.28	431			
احترام الجامعة وتعليماتها.	بين المجموعات	0.90	3	0.30	1.65	0.18
	داخل المجموعات	77.93	428	0.18		
	الكلي	78.83	431			
الكلـي	بين المجموعات	0.50	3	0.17	1.20	0.31
	داخل المجموعات	59.44	428	0.14		
	الكلي	59.94	431			

الجـدول رقم (19) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس - على كل بعد من الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي - وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

ويتبين من الجدول رقم (19) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على بعد العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب، وذلك وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية. ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم إجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية المتعددة. وقد أشارت نتائج هذا الاختبار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أداء أعضاء هيئة التدريس، وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية على هذا البعد، بين الحاصلين على رتبة أستاذ مساعد، والحاصلين على رتبة أستاذ وأستاذ مشارك، وذلك في جانب الحاصلين على هاتين الرتبتين.

الجـدول رقم (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية / البعـد		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	الكلي
أستاذ (ن=152)	متوسط حسابي	4.14	3.77	4.11	4.04	4.59	4.36	4.44	4.11	4.18	4.14
	انحراف معياري	0.42	0.49	0.37	0.39	0.33	0.37	0.37	0.40	0.39	0.34
أستاذ مشارك (ن=101)	متوسط حسابي	4.13	3.88	4.14	4.09	4.54	4.48	4.49	4.22	4.19	4.19
	انحراف معياري	0.46	0.43	0.39	0.37	0.36	0.43	0.36	0.38	0.39	0.34
أستاذ مساعد (ن=179)	متوسط حسابي	4.05	3.86	4.18	4.05	4.41	4.40	4.41	4.14	4.14	4.14
	انحراف معياري	0.50	0.53	0.42	0.46	0.49	0.52	0.45	0.47	0.48	0.42
الكلي (ن=432)	متوسط حسابي	4.10	3.83	4.15	4.06	4.50	4.40	4.44	4.15	4.16	4.15
	انحراف معياري	0.46	0.50	0.40	0.42	0.42	0.45	0.40	0.43	0.43	0.37

5. مناقشة النتائج

فيما يلي مناقشة لنتائج الدراسة التي سعت إلى تعرف الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم، والتعرف إلى الفروق بين المتوسطات الحسابية لوجهات نظرهم حول هذه الأخلاقيات التي تعزى إلى متغيرات خاصة بهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟

يمكن مناقشة النتائج المتعلقة بهذا السؤال من منظورين هما: الممارسات الأكثر لاخُلقية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ودرجة اتفاقهم على الأهمية النسبية (الرتبة) لهذه الممارسات. يلاحظ من خلال النظر في مضمون الجداول رقم (2) إلى رقم (10) أن أكثر الممارسات لاخُلقية في نظر أعضاء هيئة التدريس تراوحت متوسطات الأداء فيها بين (4.5) و(4.88).

ويلاحظ أيضاً أن الممارسات الأكثر لاخُلقية قد اندرجت في المجالات التالية: عدم احترام آراء الطلبة وتقدير وجهات نظرهم وخلفياتهم؛ والتحيز في التعامل مع الطلبة؛ وعدم اللياقة وسوء التصرف وعدم مراعاة الآداب العامة؛ واستغلال المؤسسة الجامعية أو الطلبة؛ والعلاقات الغرامية مع الطلبة؛ والتعاملات المالية مع الطلبة أو ذويهم وقبول الهدايا منهم؛ وعدم مراعاة خصوصية الطلبة والمحافظة عليها؛ وعدم المحافظة على جو الزمالة أو الإساءة للزملاء؛ وعدم التقييم الصحيح المستند إلى أداء الطالب؛ وعدم احترام تعليمات الجامعة وإيذاء الطلبة. أما الممارسات الأخرى الأكثر لاخُلقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والمعبر عنها في (9) فقرات فقد تركزت حول قضايا خاصة بعدم احترام سمعتهم أو كرامتهم أو مهنيتهم. ويلاحظ أخيراً أن الممارسات، التي صنفت ضمن بعدي كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي أو جانب عملية التدريس وطرائقها، لم تحتل موقعاً ضمن الممارسات الأكثر لاخُلقية. وربما تعود هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى ممارساتهم المصنفة في هذين البعدين على أنها فوق مستوى الشبهة أو النقد، وأنهم قد لا يقبلون الحكم باللاخُلقية على ممارسات تمثل كفاياتهم المهنية، وربما تعود النتيجة أيضاً إلى شعورهم بالاعتزاز الكبير بكفاياتهم المهنية.

لقد تناولت الدراسات السابقة التي تم استعراضها تصنيف سلـوك الأستاذ الجامعي تبعاً لجوانب عمله المختلفة أو تناولته من غير تصنيف. وبذلك فإن جوانب الاتفاق بين نتائج

الجـدول رقم (19)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس على كل بعد من الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

البعـد	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
كفاية الأستاذ الجامعي فـي جانب المحتوى الدراسي.	بين المجموعات	0.74	2	0.37	1.74	0.18
	داخل المجموعات	91.53	429	0.21		
	الكلي	92.27	431			
كفاية الأستاذ الجامعي فـي جانب عملية التدريـ ـ ـس وطرائقها.	بين المجموعات	0.95	2	0.48	1.96	0.14
	داخل المجموعات	104.43	429	0.24		
	الكلي	105.38	431			
تعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس.	بين المجموعات	0.47	2	0.23	1.50	0.23
	داخل المجموعات	66.65	429	0.16		
	الكلي	67.12	431			
تنمية التفكير العلمي والاستقلالية لدى الطالب.	بين المجموعات	0.17	2	0.08	0.48	0.62
	داخل المجموعات	74.69	429	0.17		
	الكلي	74.86	431			
العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب.	بين المجموعات	2.83	2	1.41	8.37	0.00
	داخل المجموعات	72.43	429	0.17		
	الكلي	75.26	431			
الأمانة والموثوقية.	بين المجموعات	0.80	2	0.40	2.00	0.14
	داخل المجموعات	86.19	429	0.20		
	الكلي	86.99	431			
احترام الزملاء.	بين المجموعات	0.42	2	0.21	1.30	0.27
	داخل المجموعات	68.68	429	0.16		
	الكلي	69.09	431			
التقييم الصحيح لأداء الطالب.	بين المجموعات	0.82	2	0.41	2.23	0.11
	داخل المجموعات	78.46	429	0.18		
	الكلي	79.28	431			
احترام الجامعة وتعليماتها.	بين المجموعات	0.24	2	0.12	0.65	0.52
	داخل المجموعات	78.60	429	0.18		
	الكلي	78.83	431			
الكلـ ـي	بين المجموعات	0.23	2	0.12	0.84	0.43
	داخل المجموعات	59.71	429	0.14		
	الكلي	59.94	431			

الدراسات السابقة ونتائج هذه الدراسة، التي اعتمدت تصنيف سلوك الأستاذ الجامعي تبعاً للمبادئ الخُلقية للتدريس الجامعي، لا يمكن أن تظهر بشكل كامل. فالاتفاق في النتائج كان جزئياً؛ لأن الدراسات السابقة تناولت ممارسات الأستاذ الجامعي بصورة فردية بينما تناولتها هذه الدراسة ضمن مجموعة من الأبعاد الفرعية التي يتضمن كل منها عدداً من الممارسات. ومن هنا سيستخدم مصطلح " اتفاق بشكل جزئي" في حال تطابق ممارسة واحدة على الأقل في دراسة سابقة والممارسات المصنفة ضمن بعد فرعي معين في هذه الدراسة، وستتم مناقشة نتائج هذا السؤال تبعاً لأبعاد أخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي، على النحو التالي:

1- كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي:

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن أعضاء هيئة التدريس يقدرون أن أكثر الممارسات اللاّخلقية تتمثل في إهمال التحديث المستمر للمحاضرات التدريسية؛ وعدم الاطلاع على المستجدات البحثية في تخصصاتهم. ويمكن تفسير ذلك بأن

هذه الممارسات تشكل صلب عمل الأستاذ الجامعي وأولويات عمله. ويضيف أعضاء هيئة التدريس السلوك المتمثل في تقليل متطلبات المادة الدراسية لأسباب غير منطقية وغير أكاديمية. وقد يعود ذلك من وجهة نظرهم إلى أن متطلبات المادة الدراسية حددت لتحقيق أهداف البرنامج الدراسي الذي يجب تغطيته بشكل تام. واتفقت هذه النتائج بشكل جزئي مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من كُوثر (Kuther, 2003)، وبيرش وزملائها (Birch et al., 1999)، و(طناش، 1999).

2- كفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها: يظهر الجدول رقم (3) اتفاق أعضاء هيئة التدريس والطلبة على أن أكثر الممارسات لاخُلقية تتمثل في عدم التكيف مع مطالب الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. وقد يعود ذلك، في تقديرهم، إلى أهمية هذه الممارسات في عملية التدريس الناجح لهذه الفئة من الطلبة. ويضيف أعضاء هيئة التدريس السلوك المتمثل في القيام بالتدريس من غير تحضير مناسب للمادة الدراسية؛ وعدم توضيح الطريقة الملائمة للتعامل مع المادة الدراسية، ليتمكن الطلبة من استيعابها. ويمكن تفسير ذلك بأن الأستاذ الجامعي يفترض أن مهنته الأساسية تتطلب تحضيراً مناسباً للمادة الدراسية، ليعطي الطلبة حقهم المشروع في الحصول على معارف حديثة، ومساعدة الطلبة في كيفية التعامل مع المادة الدراسية بهدف هضمها واستيعابها. واتفقت هذه النتائج، بشكل جزئي، مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من شلتي وزملائها (Shulte et al., 2001)، ومورجان وكورشجين (Morgan and Korschgen, 2001)، و(طناش، 1999)، و(إنجيل وسميث، Engle and Smith 1990).

3- تعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس: يتبين من الجدول رقم (4) أن أعضاء هيئة التدريس يقدرون أن أكثر الممارسات لاخُلقية تتمثل في طرح موضوعات لا تحترم الخلفيات الثقافية أو الاجتماعية أو الدينية للطلبة في المادة الدراسية؛ وطرح موضوعات تتطلب توضيحاً خاصاً للمادة الدراسية، فيقوم بسرد قصص أو إلقاء نُكت تتضمن عبارات نابية أو بذيئة. ويضيف أعضاء هيئة التدريس السلوك المتمثل في عدم السماح بطرح الأفكار والآراء المعارضة لرأيه إزاء بعض الموضوعات الخلافية في المادة الدراسية. ولم تتفق هذه النتائج بأي شكل من الأشكال مع نتائج الدراسات السابقة. وقد يعود هذا إلى أن مضامين هذا البعد، والفقرات التي تغطيه، تختلف جذرياً في المجتمع الأردني عنها في المجتمع الغربي، وكذلك عدم تركيز معظم هذه الدراسات أصلاً على هذا البعد.

4- تنمية التفكير العلمي والاستقلالية لدى الطالب: يلاحظ من الجدول رقم (5) أن أعضاء هيئة التدريس يقدرون أن أكثر الممارسات لاخُلقية تتمثل في التحيز في التعامل مع الطلبة انطلاقاً من أبعاد أو خصائص معينة؛ وإهانة الطلبة والاستهزاء بهم أمام زملائهم. ويضيف أعضاء هيئة التدريس السلوك المتمثل في استغلال الأستاذ الجامعي للطلبة في أبحاثه ودراساته من غير مقابل مادي على اعتبار أنها جزء من متطلبات المادة الدراسية وهي حقيقة ليست كذلك. ويمكن تفسير هذا بأن أعضاء هيئة التدريس يرون أن هذا السلوك نوعاً من التدليس على الطلبة، ومن ثم فإنه يؤثر على سمعتهم وكرامتهم. واتفقت هذه النتائج، بشكل جزئي، مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من كُوثر (Kuther, 2003)، وشلتي وزملائها (Shulte et al., 2001)، ومورجان وكورشجين (Morgan and Korschgen, 2001)، وبرانستيتر وهاندلزمان (Branstetter and Handelsman, 2000)، و(إسماعيل، 2000)، و(طناش، 1999)، و(عبويني، 1997)، وتاباشنيك وزملائها (Tabachnick, 1991).

5- العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب: يظهر الجدول رقم (6) أن أعضاء هيئة التدريس يقدرون أن أكثر الممارسات لاخُلقية تتمثل في التورط في علاقات غرامية مع الطلبة؛ والتعامل مع الطلبة في أمور ذات صبغة مالية. ويضيف أعضاء هيئة التدريس السلوك المتمثل في القيام بالتدريس الخصوصي للطلبة لقاء أجر مادي. وربما يكون تفسير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى هذا السلوك على أنه قد يفضي إلى مواقف مشبوهة أو تضارب في المصالح ومما قد يمس أمانتهم أو حياديتهم أو موضوعيتهم. واتفقت هذه النتائج، بشكل جزئي، مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من روبي وكيبنج (Robie and keeping, 2004)، وشنيك وزملائه (Schnake et al., 2004)، وروبي وكيدويل (Robie and. Kidwell, 2003)، ومورجان وكورشجين (Morgan and Korschgen, 2001)، وبيرش وزملائها (Birch et al., 1999)، وليولين (Lewellen, 1996)، وكيث شبيغل وزملائها (Keith-Spiegel et al., 1993)، وتاباشنيك وزملائها (Tabachnick et al., 1991).

6- الأمانة والموثوقية: يتبين من الجدول رقم (7) أن أعضاء هيئة التدريس يقدرون أن أكثر الممارسات لاخُلقية تتمثل في إدارة النقاش داخل قاعة التدريس بحيث يلزم الطلبة بالإفصاح عن معلومات شخصية بحتة؛ وإطلاع زملائه الأساتذة على أسرار الطلبة. ويضيف أعضاء هيئة التدريس

أن هذا السلوك المتمثل في جر الطلبة على غير رغبتهم إلى الحديث عن مشكلاتهم الخصوصية في جلسات خاصة. وقد يكون تفسير هذا بأن أعضاء هيئة التدريس يرون فيه استغلالا للسلطة التي منحت لهم لممارستها فقط في المواقف التدريسية. واتفقت هذه النتائج، بشكل جزئي، مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من كُوثر (Kuther, 2003)، وشلتي وزملائها (Shulte et al., 2001)، ومورجان وكورشجين (Morgan and Korschgen, 2001)، وبيرش وزملائها (Birch et al., 1999)، وكيث شبيغل وزملائها (Keith-Spiegel et al., 1993).

7- احترام الزملاء: يلاحظ من الجدول رقم (8) أن أعضاء هيئة التدريس يقدرون أن أكثر الممارسات لاخُلقية يتمثل في مساعدة الطلبة على رفع شكوى ضد أستاذ آخر من غير معرفة تفاصيل الشكوى أو مضمونها. ويضيف أعضاء هيئة التدريس السلوك المتمثل في تقديم نصائح للطلبة بعدم دراسة مادة ما مع أستاذ معين بغض النظر عن كفاءته وخبرته؛ والسماح للطلبة بانتقاد أداء أستاذ آخر أو شخصيته. وربما يرجع تفسير هذا إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون في هذين السلوكين تعارضاً مع الموضوعية، والأمانة العلمية، والمحافظة على الزمالة المهنية، التي تشكل جوهر العمل الأكاديمي. واتفقت هذه النتائج، بشكل جزئي، مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من لاباند وبيتيه (Laband and Piette, 2000)، و(طناش، 1999).

8- التقييم الصحيح لأداء الطالب: يظهر الجدول رقم (9) أن أعضاء هيئة التدريس يقدرون أن أكثر الممارسات لاخُلقية يتمثل في وضع الأستاذ الجامعي علامات متدنية للطلبة الذين يعارضون رأيه. ويضيف أعضاء هيئة التدريس السلوك المتمثل في التساهل في عمليات الغش عند الطلبة؛ ومنح الطلبة علامات عالية لا تتفق مع تحصيلهم كي يتجنب تقييماتهم السلبية له. ويمكن تفسير هذا الأمر بأن أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى هذين السلوكين على أنهما سلوكان يتعارضان تماماً مع مفاهيم العدالة، والدقة، والأمانة العلمية، وأن هذا قد يطعن المهنة الأكاديمية في الصميم. واتفقت هذه النتائج، بشكل جزئي، مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من روبي وكيبنج (Robie and Keeping, 2004)، وشنيك وزملائه (Schnake et al., 2004)، وروبي وكيدويل (Robie and. Kidwell, 2003)، وكُوثر (Kuther, 2003)، وشلتي وزملائها (Shulte et al., 2001)، ومورجان وكورشجين (Morgan and Korschgen, 2001)، وبيرش وزملائها (Birch et al., 1999)، وتاباشنيك وزملائها (Tabachnick et al., 1991).

9- احترام الجامعة وتعليماتها: يتبين من الجدول رقم (10) أن أعضاء هيئة التدريس يقدرون أن أكثر الممارسات لاخُلقية تتمثل في استعمال الأستاذ الجامعي موارد الجامعة، وتجهيزاتها، لغايات شخصية. ويضيف أعضاء هيئة التدريس السلوك المتمثل في طرح مواضيع شكلية لا تقدم معلومات ذات قيمة للطلبة بهدف استهلاك وقت المحاضرة؛ وتحديد كتاب معين مقرراً للمادة الدراسية لأسباب ليست ذات صلة بمحتواه. ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس لا يقبلون الممارسات التي تتضمن إساءة لأمانتهم العلمية، ودقتهم، وحرصهم الأكاديمي، أو التي تبحث عن مصالح شخصية ضيقة قد تطعن مهنيتهم في الصميم. ويضيف الطلبة السلوك المتمثل في عقد امتحان صعب جداً في الفترة التي يسمح فيها بالانسحاب لدفع بعض الطلبة للانسحاب من المادة الدراسية؛ ورفض قبول الأعذار مهما كانت شرعية أو قانونية لغايات عقد امتحانات تعويضية للطلبة أو تسليم واجبات المادة الدراسية في وقت يتجاوز الموعد النهائي. واتفقت هذه النتائج، بشكل جزئي، مع تلك التي توصلت إليها دراسات كل من لاباند وبيتيه (Laband and Piette, 2000)، وبيرش وزملائها (Birch et al., 1999)، وتاباشنيك وزملائها (Tabachnick et al., 1991).

ثانياً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقدير السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، بحيث تعزى إلى متغيرات: الجنس، والكلية، والجامعة التي حصل منها على درجة الدكتوراه، والرتبة الأكاديمية؟ ستتم مناقشة نتائج الإجابة عن هذا السؤال تبعاً للمتغيرات المستقلة لأعضاء هيئة التدريس، على النحو التالي:

أ- متغير الجنس:

يتبين من الجدول رقم (11) أن الإناث من أعضاء هيئة التدريس يقدرن أكثر من الذكور خُلقية الممارسات المتضمنة في الفقرات المدرجة ضمن أبعاد: كفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها، وتعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس، وتنمية التفكير العلمي والاستقلالية لدى الطالب، والأمانة، والموثوقية، واحترام الزملاء، والتقييم الصحيح لأداء الطالب، واحترام الجامعة وتعليماتها، والبعد الكلي. ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث بطبيعتهن الإنسانية أكثر حماساً واندفاعاً وتشدداً

عند الحكم على المواضيع ذات المضمون الخُلقي، وهن أكثر اهتماماً، وإحساساً، بمفاهيم الرعاية، والعلاقات الإنسانية مع الآخرين، والواجب، والمسؤولية. وتتفق هذه النتائج، بشكل جزئي، مع النتائج التي توصلت إليها دراستا روبي وكيدويل (Robie and Kidwell, 2003)، وبيرش وزملائها (Birch et al., 1999).

ويتبين من الجدول رقم (11) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في تقدير درجة خُلقية الممارسات المتضمنة في الفقرات المدرجة ضمن بعدي كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي، والعلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب. وقد يعود هذا إلى اتفاق أعضاء هيئة التدريس - بغض النظر عن الجنس - على درجة خُلقية الممارسات المدرجة في بعد كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي، لأنها تعبر عن كفايات الأستاذ الجامعي بشكل عام. أما الفقرات الواردة في بعد العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب فهي غير مقبولة أيضاً بالدرجة نفسها من الجنسين، وبخاصة في مجتمع لا يزال محافظاً على التقاليد، والعادات، والأحكام الدينية.

ب- متغير الكلية:

يتبين من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس، تعزى إلى متغير الكلية على أبعاد: كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي، وكفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها، وتعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس. إن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية ينظرون للممارسات المتضمنة في بعدي: كفاية الأستاذ الجامعي في جانب المحتوى الدراسي، وكفاية الأستاذ الجامعي في جانب عملية التدريس وطرائقها على أنها أكثر لاخُلقية من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الطبية. ويبين الجدول رقم (13) أيضاً أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية ينظرون للممارسات المتضمنة في بعد تعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس على أنها أكثر لاخُلقية من أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الطبية ينظرون إلى ممارساتهم المتعلقة بكفاياتهم المهنية على أنها فوق مستوى الانتقاد أو الشبهة، وينطلقون في هذا من شعورهم بالاعتزاز والتقدير للأهمية التي لا يزال يعطيها المجتمع للمهن التي ينتسبون إليها. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً من منظور أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية؛ فهم ينظرون إلى ممارساتهم المتعلقة بكفاياتهم المهنية على أنها تشكل عنصراً حاسماً في تعلم الطلبة وإعدادهم للمستقبل، وبالتالي فإن هذه الممارسات تؤثر سلباً في تحقيقهم للمهام المطلوبة منهم. ويمكن تفسير الفروق في الأداء بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية وأعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية، في بعد تعامل الأستاذ الجامعي مع المواضيع ذات الحساسية الخاصة في قاعة التدريس، بأن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية ينظرون إلى الممارسات المتضمنة في هذا البعد من منظور طبيعة تخصصاتهم العلمية البحتة أو التطبيقية التي لا تقيم وزناً كبيراً للجانب الإنساني أو مراعاة وجهات النظر المتباينة أو احترام خلفيات الطلبة ومعتقداتهم، بينما يعطي أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية لهذه الممارسات أهمية أكبر من منطلق طبيعة تخصصاتهم الإنسانية.

جـ - متغير العمر:

يتبين من الجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أعضاء هيئة التدريس لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي تعزى إلى متغير العمر على جميع الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي. ويمكن تفسير هذا بأن أعضاء هيئة التدريس بلغوا جميعاً مرحلة النضج والاستقرار والثبات في أحكامهم الخُلقية.

د- متغير الجامعة التي حصل منها الأستاذ الجامعي على درجة الدكتوراه:

يبين الجدول رقم (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجامعة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على درجة الدكتوراة على جميع الأبعاد الفرعية، والبعد الكلي، لأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس عند التحاقهم ببرامج الدكتوراة يكونون، في الغالب، قد وصلوا إلى مرحلة عمرية يصعب فيها تعديل الأحكام الخُلقية التي يؤمن بها كل منهم، وبالتالي فإنه قد لا يوجد تأثير للجامعة - التي حصل منها عضو هيئة التدريس في درجة الدكتوراه - في أحكامه الخُلقية.

هـ - الرتبة الأكاديمية:

يتبين من الجدول رقم (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أعضاء هيئة التدريس، تعزى

لمتغير الرتبة الأكاديمية على بعد العلاقات الثنائية بين الأستاذ الجامعي والطالب. إن أعضاء هيئة التدريس، من رتبة أستاذ وأستاذ مشارك، ينظرون إلى الممارسات المتضمنة في هذا البعد على أنها أكثر لاخُلقية من أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ مساعد. ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مساعد أقل تحفظاً، وأكثر انفتاحاً، في علاقاتهم مع الطلبة خارج قاعة التدريس، وقد يرجع هذا أيضاً إلى تقارب أعمارهم مع الطلبة نوعاً ما أو من قلة خبرتهم في شتى مجالات الحياة الأكاديمية، وتعقدها. وتتفق هذه النتيجة، بشكل جزئي، مع دراسة روبي وكيبنج (Robie and Keeping, 2004).

6. التوصيـ ـات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنه يوصى بما يلي:

أ- ضرورة عقد ورشات عمل في الجامعات الأردنية عموماً، وفي الجامعة الأردنية خصوصاً، على مستوى الأقسام الأكاديمية، وعلى مستوى الكليات، لمناقشة الأبعاد الخُلقية لسلوك الأستاذ الجامعي، وتأثير هذا السلوك في أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، بهدف خلق وعي عام بالأبعاد الخُلقية لسلوك الأستاذ الجامعي.

ب- ضرورة تبني الجامعات الأردنية عموماً، والجامعة الأردنية خصوصاً، دراسة الأخلاقيات أكاديمية للأستاذ الجامعي. وتضمينها في التشريعات القانونية حتى يمكن الانطلاق منها لمساءلة الأستاذ الجامعي في حال تجاوزه القواعد المعتمدة فيها.

ج- ضرورة تضمين درجة التزام الأستاذ الجامعي بالسلوك الخُلقي في معايير الترقية أو التثبيت في الخدمة الدائمة؛ لأن هذا السلوك يحمل في مضامينه خطورة كبيرة على سمعة المؤسسة الجامعية، ودرجة تحقيق أهدافها.

د- يوصي الباحث بإجراء دراسات تتناول الجانب الخُلقي للممارسات في المؤسسة الأكاديمية تغطي الجوانب التالية:

1- الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي في مجال تدريس طلبة الدراسات العليا.

2- الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي.

3- الأخلاقيات الأكاديمية للطالب الجامعي في مستوى البكالوريوس أو الدراسات العليا.

4- تأثير التخصص الأكاديمي في أخلاقيات سلوك الأستاذ الجامعي.

5- كيفية تناول الأستاذ الجامعي للمعضلات الخُلقية التي يواجهها في الحياة الأكاديمية.

6- درجة التزام الأستاذ الجامعي بالسلوك الخُلقي الأكاديمي.

7- درجة التزام الطالب الجامعي بالسلوك الخُلقي الأكاديمي.

المراجع

إسماعيل، محمد صبحي، 2000، أخلاقيات مهنة التعليم ومدى التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في جامعات أردنية من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الجامعة الأردنية، 2003، نظام الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية رقم (48) لسنة 2003، عمان، الأردن.

الرشيد، محمد بن أحمد، 2004، ورقة عمل مقدمة لندوة القضايا التربوية الكبرى الواجب التعامل معها، الملتقى العربي للتربية والتعليم، بيروت، 17-20 شباط 2004.

السيد، محمود أحمد، 1978، معجزة الإسلام التربوية، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع، الكويت.

شحاته، حسن ومحبات أبو عميرة، 1994، المعلمون والمتعلمون: أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

الشيخلي، عبد القادر، 1989، أخلاقيات الأستاذ الجامعي، ندوة تحديث الإدارة الجامعية، اتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع منظمة اليونسكو وجامعة اليرموك، جامعة اليرموك، إربد، 18-20 آذار 1989.

طناش، سلامة، 1999، الأداء التعليمي الجامعي الفعال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، أبحاث اليرموك، 15 (14)، 171-200.

عبد الحميد، رشيد، ومحمود الحياري، 1985، أخلاقيات المهنة، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

عبويني، عماد أحمد، 1997، أخلاقيات التعليم في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المضوي، علي خالد، 1985، أخلاقيات مهنة التربية والتعليم، دراسات تربوية، 2 (1).

يالجن، مقداد، 1977، التربية الأخلاقية الإسلامية، مكتبة الخانجي، القاهرة.

Anderson, S.K. and Kitchener, K.S. 1998. Nonsexual

the Information System Discipline. *Journal of Business Ethics,* 15(5): 559-569.

Morgan, B.L. and Korschgen, A.J. 2001. The Ethics of Faculty Behavior: Students' and Professors' Views (Electronic Version). *College Student Journal,* 35(3): 418-422.

Robie, C. and Keeping, L.M. 2004. Perceptions of Ethical Behavior among Business Faculty in Canada (Electronic Version). *Journal of Academic Ethics,* 2 (3): 221-247.

Robie, C. and Kidwell, JR. R.E. 2003. the Ethical Professor and Undergraduate Student: Current Perceptions of Moral Behavior among Business School Faculty (Electronic Version). *Journal of Academic Ethics,* 1 (2):153-173.

Schnake, M., Fredenberger, B. and Dumler, M. P. 2004. Dimensions of Student Perceptions of Faculty Ethical Behavior: Refining A Measure and Relationships with Selected Outcome Variables. *Academy of Educational Leadership Journal,* 8 (2): 1-16.

Schulte, L. E., Thompson, F., Hayes, K., Noble, J. and Jacobs, E. 2001. Undergraduate Faculty and Student Perceptions of the Ethical Climate and its Importance in Retention (Electronic Version). *College Student Journal,* 35 (4): 565-576.

Sharag, B. 1997. Civility in the Academy. Paper presented at *The Second Annual Summer workshop of The Ass0ciation for Practical and Professional Ethics,* Missoula, MT, August, 1997.

Tabachnick, B. G., Keith-Spiegel, p. and Pope, K. S. 1991. Ethics of Teaching: Beliefs and Behaviors of Psychologist as Educators. *American Psychologist,* 46 (5): 506-515.

Postherapy Relationships: A Conceptual Framwork to Assess Ethical Risks, *Professional Psychology: Research and Practice,* 12 (3), 43-55.

Belvins-Knabe, B. 1992. The Ethics of Dual Relationships in Higher Education (Electronic Version). *Ethics and Behavior,* 2 (3): 151-163.

Birch, M., Elliott, D. and Trankel, M. A. 1999. Black and White and Shades of Gray: A Portrait of the Ethical Professor (Electronic Version). *Ethics and Behavior,* 9 (3): 243-261.

Caboni, T.C., Mundy, M.E. and Duesterhaus, M.B. 2002. The Implications of the Norms of Undergraduate College Students for Faculty Enactment of Principles of Good Practice in Undergraduate Education (Electronic Version). PJE. *Peabody Journal of Education,* 77 (3): 125-137.

Callahan, D. 1982. Should There be an Academic Code of Ethics? *Journal of Higher Education,* 53 (3): 335-344.

Jennings, B. and Nelson, J.L. 1996. Values on Campus (Electronic Version). *Liberal Education,* 82 (1): 26-31.

Keith-Spiegel, P., Tabachnick, B.G. and Allen, M. 1993. Ethics in Academia: Students' Views of Professors' Actions (Electronic Version). *Ethics and Behavior,* 3 (2): 149-162.

Kuther, T.L. 2003. A Profile of the Ethical Professor (Electronic Version). *College Teaching,* 51 (4): 153-160.

Laband, D. N. and Piette, M.J. 2000. Perceived Conduct and Professional Ethics among College Economics Faculty (Electronic Version). *American Economist,* 44 (1): 24-33.

Lewellyn, P.A.G. 1996. Academic Perceptions: Ethics in

Professor Academic Ethics as Perceived by Faculty Members at The University of Jordan

*Ghaleb S. Horani and Salameh Y. Tanash**

ABSTRACT

This study aimed to explore moral behaviors of the university professor in the academic field as perceived by faculty members of the University of Jordan. The data of the study was collected from a valid sample of (432) faculty members, whose ranks were either professors, associate professors or assistant professors. The main instrument of data collection was a survey questionnaire developed by the researcher. The questionnaire had (90) closed items, distributed in (9) dimensions: the professor's content competence, pedagogical competence, dealing with sensitive topics, developing students' critical thinking and self-reliance, relationship with students, confidentiality, respect for colleagues, valid assessment of students and respect for institution.

The findings of the study showed an agreement in the faculty members with respect to (14) behaviors, viewed as the most immoral. Such behaviors are disrespect students, underestimating their ideas and viewpoints, and invalid assessment of students.

The findings revealed that there were statistically significant differences in the faculty members' responses regarding the morality of professor academic behavior; such differences were attributed to gender, academic rank and faculty. However, no statistically significant differences existed in the faculty members' responses regarding the morality of professor academic behavior, which could be ascribed to age and the university from which the faculty member finished his Ph.D. To conclude, the study strongly emphasizes the importance of the professor academic ethics at the university. Also the study recommended to do more studies on this subject.

* Faculty of Educational Sciences, University of Jordan. Received on 5/12/2005 and Accepted for Publication on 1/6/2006.