مجلة جامعة الملك سعود، م٢٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٤٧-٢٦١، الرياض (٢٠١٠م/١٤٣١هـ)

صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي

عبدالحافظ قاسم الشايب

كلية العلوم التربوية

جامعة آل البيت، الأردن

(قدم للنشر في ١١/ ٦/ ١٤٢٨هـ؛ وقُبل للنشر في ١٥ / ٣ / ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. استهدفت هذه الدراسة الكشف عن دلالة صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي في جامعة آل البيت من خلال اختبار نموذج توكيدي ثنائي العامل يشتمل على ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى تعكس أبعاد فاعلية التدريس الثلاثة (تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم تحصيل الطلبة) كما تقيسه أداة التقييم المستخدمة في الجامعة، وعامل واحد من الدرجة الثانية يعبّر عن حضور "كاريزما" المدرّس وتقيسه فقرة واحدة أضيفت إلى أداة التقييم. وقد تم استطلاع آراء (١٢١٧) طالباً وطالبة حول (١٣) عضو هيئة تدريس خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وقد كشف التحليل عن ملاءمة النموذج للبيانات، وقد فسّر عامل حضور المدرّس "الكاريزما" (٧٤٪، ٦١٪، ٤١٪) من التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على الأبعاد الثلاثة لأداة التقييم على الترتيب. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لا تعكس فاعلية عملية التدريس الفعلية، وأن عامل حضور المدرّس "الكاريزما" يؤثر بشكل فاعل في تقديرات الطلبة.

خلفية الدراسة وأهميتها

تأتي عملية تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مقدمة سلّم أولويات مؤسسات التعليم العالي في مختلف بلدان العالم عامة، وفي الأردن بشكل خاص في ظل التزايد المطرّد في الإقبال على التعليم العالي واهتمام القائمين عليه بسن التشريعات والقوانين التي تكفل ضبط جودته. وتسعى معظم الجامعات جاهدة إلى البحث عن أكثر الأساليب فاعلية في النهوض بالعملية التدريسية وتجويدها. الأمر الذي يترتب عليه البحث عن تعريف دقيق للتدريس الجامعي الفعّال، والتعرّف على خصائص المدرّس الجامعي الجيد على نحو دقيق.

ويرى البعض أن ما يميّز المدرّس الجيد هو قدرته

على التأثير في شخصيات طلابه وتنميتها، بينما يشير البعض الآخر إلى أن المدرّس الجيد هو المدرّس الذي ييسّر عملية التعلّم لطلابه ويؤثر في تحصيلهم أكاديمياً، فيما يذهب فريق ثالث إلى الاعتقاد بأن المدرّس الجيد هو الذي يحصل على تقديرات مرتفعة نتيجة تقييم الطلبة لفاعلية تدريسه. ولدى إمعان النظر في الآراء الثلاثة السابقة، يمكن القول أن الرأي الأول ينطوي على هدف طويل المدى يصعب قياسه في المدى المنظور. أما بالنسبة للرأي الثاني المتصل بقدرة المدرّس على التأثير في التحصيل الأكاديمي للطلبة، فمع أنه أكثر من سابقه قابلية للقياس إلا أنه ما زال موضع جدل لدى القائمين على التعليم العالي، إذ لا يكفي أن يكون تحصيل الطلبة مرتفعاً حتى يكون المدرّس جيداً، وهذا ما يتناقض مع الأهداف العليا للتربية التي تركّز على خلق المواطن الصالح من جميع النواحي العقلية والانفعالية والجسمية. وفيما يتصل بالرأي الثالث، فيتفق المشتغلون في هذا الميدان على أنه الأسلوب الأسهل قياساً والأكثر استخداماً مقارنة بالأسلوبين الآخرين (Shevlin, Banyard, Davies & Griffiths, 2000). لكن يبقى السؤال، هل الظاهرة التي تنطوي على متغيّرات أكثر قابلية للقياس هي التي تفسّر تلك الظاهرة؟ بمعنى أخر، ما دلالة صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي؟

تعوّل الجامعات كثيراً على مسألة تقييم الطلبة لفاعلية التدريس كأحد الأساليب الأكثر شيوعاً في تقييم فاعلية التدريس الجامعي. كما أن الجامعات تعطي لتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس وزناً كبيراً، وتعتمد عليها لأغراض اتخاذ قرارات غاية في الأهمية تمس الأمن الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس كالتثبيت والترقية وإنهاء الخدمة والرواتب، إلى جانب استخدامها لغايات التطوير. ولتحقيق هذه الأغراض، تقوم الجامعات عادةً بتطوير أدوات تقييم. في مجملها استبيانات، تستهدف قياس فاعلية تدريس مدرسيها. وتشتمل هذه الأدوات على مجموعة من العبارات التي يُعتقد أنها تعكس أبعاد مفهوم فاعلية التدريس الجامعي، مع أن الأدب التربوي يشير إلى عدم وجود اتفاق حول طبيعة مفهوم فاعلية التدريس أو عدد الأبعاد التي ينطوي عليها (Patrick & Smart, 1998). فعلى سبيل المثال لا الحصر، بينما يشير سوارتز ووايت وستك (Swartz, White, & Stuck, 1990) إلى أن مفهوم فاعلية التدريس ينطوي على عاملين اثنين هما وضوح عرض المادة وأسلوب التعامل مع الطلبة، يذهب لومان وماثي (Lowman & Mathie, 1993) إلى القول بأن هذا المفهوم ينطوي على عاملي استثارة التفكير والعلاقات الشخصية. كما يرى براون واتكنز (Brown & Atkins, 1993) أن مفهوم فاعلية التدريس ينطوي على ثلاثة عوامل هي العناية والتنظيم وتحفيز الطلبة، في حين يرى باتريك وسمارت (Patrick & Smart, 1998) أن مفهوم فاعلية التدريس يتضمن ثلاثة أبعاد أخرى هي احترام المدرّس للطلبة ومهارة المدرّس في

عرض وتنظيم المادة وقدرة المدرّس على استثارة التفكير الذاتي عند الطلبة. في المقابل، يشير بعض الباحثين إلى أن عدد العوامل التي ينطوي عليها مفهوم فاعلية التدريس لا يتوقف عند حدود عاملين اثنين أو ثلاثة عوامل فقط، بل يتعدى ذلك بكثير، إذ يصل العدد إلى تسعة عوامل في بعض الأحيان (Ramdsen, 1991; Marsh & Dunkin, 1992).

وبالإضافة إلى عدم وضوح مفهوم فاعلية التدريس، وعدم الاتفاق حول عدد العوامل التي يمكن أن تعبّر عنه، هناك عدد لا بأس به من العوامل الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في قياس مفهوم فاعلية التدريس كالعوامل المتصلة بخصائص الطالب، أو تلك المتعلقة بخصائص المدرّس، أو العوامل المتّصلة بخصائص المادة التي يقيّم فيها الطالب مدرّسه (d' Apollonia & Abrami, 1997; Schienker & Mckinnon, 1994). ففيما يتصل بخصائص الطالب مثلاً: تبيّن وجود علاقة ارتباطية طردية بين العلامة التي يتوقعها الطالب في المادة وتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس (Marsh, 1987; Feldman, 1976). إضافة لذلك، فقد تبيّن وجود علاقة طردية بين اهتمام الطالب الذاتي بالمادة ورغبته في تسجيلها من ناحية وتقديره لفاعلية التدريس من ناحية ثانية (Marsh & Roche, 1997). وفيما يتعلق بخصائص المدرّس، تبيّن أن تساهل المدرّس في منح العلامات يرتبط طردياً بتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، إذ كلما مال المدرّس إلى التساهل تميل التقديرات إلى الارتفاع والعكس أيضاً صحيح (Greenwald & Gillmore, 1997). أما فيما يتصل بخصائص المادة نفسها، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة عكسية بين حجم الصف وتقديرات الطلبة (Fernandez, Mateo & Muiz, 1998). كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تأثر تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس بالمستوى الدراسي للمادة (Cohen, 1981; Sixbury & Cashin, 1995; Clayson & Haly, 1990; Anderson & Siegfied, 1998). كما تبيّن أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس تتأثر بالمجال الأكاديمي للمادة، حيث تميل التقديرات إلى الارتفاع في المواد الإنسانية أو الاجتماعية وإلى الانخفاض في المواد العلمية (Feldman, 1983; Marsh & Dunkin, 1992; Basow, 1995; Sherman & Blackburn, 1975).

في ضوء ما سبق يتبيّن أنه لا يوجد اتفاق حول مفهوم فاعلية التدريس وعدد مكوناته التي تزعم أدوات التقييم المستخدمة أنها تقيسها؛ بمعنى أن هناك شك في صدق قياس هذه الأدوات للمفهوم الذي تزعم أنها تقيسه. وهذا يعني أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي قد تتأثر بعوامل خارجة عن عملية التدريس الفعلي الأمر الذي يُفقد عملية التقييم صدقها ويفرغها من محتواها. ويُعتقد أن مدركات الطلبة أو أحكامهم المسبقة عن المدرّس أو ما يُسمى بأثر الهالة Halo Effect هو واحد من أهم العوامل التي تؤثر في صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. ويتصل عامل أثر الهالة بخاصيّة حضور المدرّس أو

شخصية المدرّس القيادية أو ما يُسمى بـ "الكاريزما" . إذ بالقدر الذي يتمتع به المدرّس بحضور مميّز ويمتلك خصائص القائد الناجح ، بالقدر الذي تتحسن مدركات الطلبة عنه ، مما يترتب عليه ارتفاع تقديرات الطلبة له بصرف النظر عن سلوكه التدريسي الفعلي (Brayman, 1992). وقد تبيّن أن عامل "الكاريزما" يفسّر ما مقداره (69%) من التباين في تقديرات الطلبة لقدرة المدرّس على إيصال المعلومات ؛ ويفسّر ما مقداره (37%) من التباين في تقديرات الطلبة لعامل خصائص المادة نفسها (Shevlin, Banyard, Davies & Griffiths, 2000). ويستند الباحثون في هذه الرؤية إلى نظريات القيادة والعلاقة بين الرئيس والمرؤوس ، حيث تؤكد نظرية هاوس (House, 1976) حول القيادة الآسرة Charismatic Leadership على وجود علاقة طردية بين شخصية القائد ومدى إعجاب المرؤوسين به ؛ فكلما تمكّن القائد من تكوين انطباع إيجابي عن نفسه لدى المرؤوسين ، يزداد إعجابهم وتقديرهم له. ويشير الباحثون في ميادين علم الاجتماع والعلوم السياسية والإدارة إلى أن شخصية القائد هي العامل الرئيس المسؤول عن رضا المرؤوسين أو العاملين (Pillai, Stites Deo, Grewal & Meindel, 1997; Fuller, Patterson, Hester & Stringer, 1996; Kudisch, Poteet, Dobbins & Rush, 1995).

أما في سياق علم النفس ، فقد أكد العلماء منذ زمن بعيد على أثر الهالة في إصدار الأحكام والتعميم من موقف لآخر. ويشير عودة (٢٠٠٤) إلى أن أثر الهالة يُعد مصدراً من مصادر أخطاء التقييم ، حيث تتأثر نتيجة التقييم بالصورة الذهنية المسبقة التي يشكّلها المقيّم عن الفرد الذي يخضع لعملية التقييم دون أي اعتبار لعنصر الموضوعية. ففي دراسة للكشف عن أثر الهالة وتعميم المشاعر العامة حول موضوع فاعلية التدريس على بعض المواقف التي لا ترتبط بعملية التدريس الفعلية كالعنصرية والتحيّز للجنس ، تبيّن وجود علاقة طردية بين تقديرات الطلبة على الفقرات التي تقيس فاعلية التدريس وتقديراتهم على ثلاث فقرات أخرى تم إضافتها لأداة التقييم وتناولت جوانب ليست ذات صلة بموضوع التدريس مما يفسّر تأثر التقديرات بأثر الهالة (Coren & Stanly, 1998). وفي محاولة لتطوير أداة لتقييم فاعلية التدريس في إحدى الجامعات في ولاية فلوريدا الأمريكية ، استناداً إلى نموذج كاشن Cashin للتدريس الجامعي الذي يتضمن سبعة أبعاد ، فقد أسفر التحليل العاملي لفقرات الأداة التي اشتملت على (22) فقرة عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين جميع العوامل التي تقيسها الأداة ، الأمر الذي يفسّر وجود عامل آخر فاعل يرتبط بهذه الأبعاد ويحول دون استقلاليتها عن بعضها بعضاً (Hale, Herreld & Waugh, 1996). وفي السياق ذاته ، يؤكد رويالتي (Royalty, 1997) على أن مؤشرات الاتساق الداخلي لأدوات التقييم المستخدمة لا تعكس ثبات هذه الأدوات فقط ، وإنما تعكس أيضاً تأثر التقديرات بعامل الهالة. ويرى جوريرو (Guerrero, 1994) أن أثر الهالة

هو العامل المسؤول عن تضخيم مؤشرات الاتساق الداخلي في المواقف التي تتدخل فيها الذاتية في إصدار الأحكام.

يتّضح مما سبق أن الحاجة ملحّة للبحث في صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، والكشف عن مدى تلوّن هذه التقديرات بعوامل خارجة عن عملية التدريس الفعلية وبخاصة عامل أثر الهالة. وتبرز أهمية الدراسة الحالية من كونها الدراسة الأولى في الأردن وربما في الوطن العربي، في حدود علم الباحث، التي تسلط الضوء على مدى صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي من خلال اختبار نموذج سببي يقوم على افتراض تأثر تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي بعامل الحضور أو "الكاريزما" لدى المدرّس لا بتدريسه الفعلي كما يُعتقد. إضافة إلى ذلك، تأتي هذه الدراسة كمحاولة للإجابة عن بعض التساؤلات التي تدور في أذهان بعض المدرّسين والمتعلقة بمدى صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس. ومن ناحية أخرى، فقد توفّر نتائج الدراسة الحالية لمتخذي القرار مؤشرات إمبريقية حول مدى صدق وقائع تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس في الجامعات الأردنية، الأمر الذي يمكّنهم من تقييم جدوى عملية التقييم باستخدام هذا الأسلوب، وربما البحث عن آلية أخرى لتفسير النتائج المترتبة على هذا الأسلوب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من أهمية عملية تقييم الطلبة لفاعلية التدريس، إلا أن هناك تساؤلات كثيرة تدور حول هذه العملية، لعل من أهمها ما يتّصل بصدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي بسبب عدم الاتفاق حول مفهوم التدريس الفعّال، وحول عدد العوامل التي تندرج تحت هذا المفهوم، بالإضافة إلى العوامل الخارجة عن سياق التدريس الفعلي والتي تؤثر في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس. وتسعى الدراسة الحالية إلى اختبار نموذج سببي مقترح يفترض أن تقديرات الطلبة التي تعبّر عن فاعلية التدريس من خلال ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى تتأثر بعامل آخر من الدرجة الثانية يتصل بتصوراتهم المسبقة عن شخصية المدرس فيما يُسمى بعامل الحضور أو "الكاريزما". وبالتحديد، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى مطابقة النموذج المقترح الذي يفترض أن فاعلية التدريس التي تعبّر عنها أبعاد أداة التقييم تتأثر بعامل الحضور أو "الكاريزما" للبيانات؟ ($\alpha = 0.05$)

٢- ما نسبة التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لبُعد تنظيم التدريس وأساليبه التي تُعزى لعامل الحضور أو "الكاريزما" في النموذج المقترح؟

٣- ما نسبة التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لبُعد التواصل مع الطلبة التي تُعزى لعامل

الحضور أو "الكاريزما" في النموذج المقترح؟

٤- ما نسبة التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لبُعد تقويم تحصيل الطلبة التي تُعزى لعامل الحضور أو "الكاريزما" في النموذج المقترح؟

مصطلحات الدراسة

يُقصد بمصطلح عامل الحضور "الكاريزما" في سياق هذه الدراسة: متوسط استجابات الطلبة للفقرة المضافة للأداة (الفقرة ١٨) والتي تنص على أن المدرّس "يتمتع بحضور آسر".

محدّدات الدراسة

يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة لأغراض جمع البيانات عن متغيّرات الدراسة، وهي الأداة المستخدمة لتقييم فاعلية التدريس في جامعة آل البيت. كما يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بمجتمع الدراسة والعيّنة التي اقتصرت على البيانات التي تم جمعها من الطلبة المسجلين في مجموعة من مواد كلية العلوم التربوية المطروحة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2006/2005، والتي يدرّسها عيّنة من المدرّسين في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

أفراد الدراسة

تكوّنت عيّنة الدراسة من (١٢١٧) طالباً وطالبة (٤٧٩ طالب، ٧٣٨ طالبة) من طلبة المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) المسجلين في إحدى المواد التي تقدّمها كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٥. وقد تم استطلاع آراء أفراد الدراسة في (١٠) مدرّسين و(٣) مدرّسات من المتطوعين في كلية العلوم التربوية باستخدام أداة التقييم المستخدمة لقياس فاعلية التدريس الجامعي في الجامعة. ولم تستبعد استجابة أي فرد من أفراد الدراسة حيث تم اللجوء إلى أسلوب الحذف الزوجي (Pair-wise Deletion)؛ أي استبعاد استجابة الفرد المفقودة على فقرة معيّنة بالنسبة للفقرة المعنية فقط.

أداة الدراسة

تم استخدام أداة التقييم المستخدمة لقياس فاعلية التدريس الجامعي في جامعة آل البيت، والتي تشتمل على (١٧) فقرة تقيس فاعلية التدريس من خلال ثلاثة أبعاد هي تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم تحصيل الطلبة. وقد توزعت الفقرات على الأبعاد الثلاثة بواقع (٩) فقرات لبعد تنظيم التدريس وأساليبه، (٤) فقرات لبعد التواصل مع الطلبة، (٤) فقرات لبعد تقويم تحصيل الطلبة. ويشير الشايب (٢٠٠٧) إلى أنه توفّر للأداة دلالات صدق وثبات مقبولة تبرّر استخدامها لأغراض الدراسة الحالية؛ حيث توفّر للأداة دلالة صدق البناء بالإضافة إلى ارتفاع مؤشرات الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة الثلاثة. وبالإضافة لما سبق، فقد أضيفت فقرة واحدة

تتضمن السؤال عن شخصية المدرّس وهي: "يتمتع بحضور آسر" لقياس متغيّر الحضور "الكاريزما". وقد طُلب من أفراد الدراسة قراءة كل فقرة من فقرات الأداة والتعبير عن آرائهم في مدى انطباقها على مدرّس المادة باستخدام سلّم تدريج رباعي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) يتم ترجمتها كمياً إلى (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

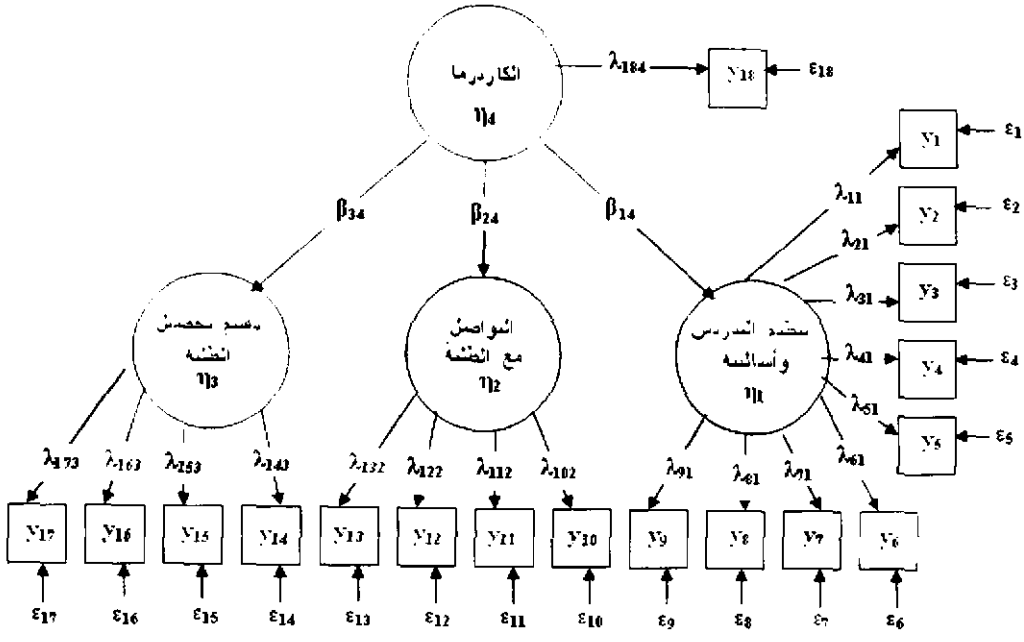
جمع البيانات

تم التنسيق مع مدرسي المواد الذين سمحوا بجمع البيانات من طلبتهم حيث تم اختيار شعبة واحدة بشكل عشوائي من بين الشعب التي يدرسونها في مستوى المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس) وذلك في الأسبوع الثالث عشر من الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ الذي يمتد ستة عشر أسبوعاً حسب التقويم الجامعي. وقد قام الباحث بنفسه بزيارة الشعب التي تم اختيارها في آخر (١٠) دقائق من المحاضرة بعد الاستئذان من مدرّس/ مدرّسة المادة ودون علمه أو علمها مسبقاً بموعد الزيارة. وقد روعي عدم وجود المدرّس أو المدرّسة في القاعة أثناء التطبيق حرصاً على عدم تأثر استجابات الطلبة بوجود مدرّس المادة. وقد استغرقت عملية جمع البيانات أسبوعاً واحداً. وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات، تم تفريغها في ذاكرة الحاسوب وإجراء التحليلات اللازمة.

النتائج

تم استخدام البرمجية الإحصائية (EQS/Windows) (Bentler & Wu, 1993) لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، وهي إحدى البرمجيات التي تعالج موضوع نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modeling (SEM). وتقوم هذه البرمجية على توظيف أسلوب تحليل الانحدار لاختبار الفرضية حول البناء النظري للمفهوم الذي تنطوي علية الظاهرة من خلال تقدير معالم سلسلة من معادلات الانحدار للنموذج المقترح، واختبار مدى إمكانية نمذجتها صورياً بحيث تفسّر البناء النظري لهذا المفهوم (Byrne, 1994).

ويوضّح الشكل (١) النموذج المقترح في هذه الدراسة والذي يشتمل على أربعة عوامل: عامل واحد من الدرجة الثانية وهو عامل الحضور "الكاريزما" (η_4)، وثلاثة عوامل من الدرجة الأولى تعبّر عن فاعلية التدريس كما تقيسها أداة التقييم: تنظيم التدريس وأساليبه (η_1)، التواصل مع الطلبة (η_2)، تقييم تحصيل الطلبة (η_3).



الشكل (١). نموذج فاعلية التدريس وعامل الحضور أو القيادة "الكاريزما".

ولدى إخضاع النموذج المقترح لاختبار مدى ملاءمته للبيانات. فقد تم التحقق من مدى تحديد النموذج (Model Identification) من خلال مقارنة عدد المعالم المجهولة بعدد عناصر البيانات (التباينات والتباينات المشتركة للمتغيرات المقاسة) في النموذج المقترح. وقد بلغ عدد المعالم المجهولة في النموذج المقترح (٣٩) معلمة؛ منها (١٨) معامل انحدار أو تشبعات العوامل والمشار لها بالرموز ($\lambda_{184}, \ldots, \lambda_{11}$) والتي تمثّلها الأسهم الخارجة من العوامل أو المتغيّرات الكامنة($\eta_4, \eta_3, \eta_2, \eta_1$) إلى المتغيّرات المقاسة أو فقرات الأداة ($y_{18}, \ldots, y_1$)، وثلاثة معالم أو مسارات انحدار والمشار لها بالرموز ($\beta_{34}, \beta_{24}, \beta_{14}$) والتي تمثّلها الأسهم الخارجة من عامل "الكاريزما" إلى عومل فاعلية التدريس الثلاثة؛ تنظيم التدريس وأساليبه η_1، التواصل مع الطلبة η_2، تقويم التحصيل η_3 على الترتيب، و(١٨) معلم تمثّل تباينات الخطأ التي تدلّ عليها الأسهم الخارجة من أخطاء القياس ($\varepsilon_{18}, \ldots, \varepsilon_1$) إلى المتغيّرات المقاسة أو فقرات الأداة ($y_{18}, \ldots, y_1$). أما بالنسبة لعدد عناصر البيانات (التباينات والتباينات المشتركة للمتغيّرات المقاسة) في النموذج المقترح فقد بلغ (١٧١) عنصراً وهي عبارة عن نصف حاصل ضرب عدد المتغيرات المقاسة في عدد المتغيرات المقاسة زائداً

واحد (Byrne, 1994). ولدى مقارنة عدد المعالم المجهولة بعدد عناصر البيانات في النموذج المقترح، فقد تبيّن أن النموذج المقترح محدّد بشكل جيد بدرجات حرية مقدارها (١٣٢) وهي مقدار زيادة عدد عناصر البيانات عن عدد المعالم المجهولة في النموذج المقترح، مما يعني إمكانية اختبار النموذج ورفض الفرضية الصفرية والتوصل إلى حل محدّد لتقدير المعالم.

ولمّا كان التحقق من مدى تحديد النموذج شرطاً أساسياً يسبق عملية إخضاع النموذج للاختبار وتقدير معالمه المجهولة، إلا أنه ليس شرطاً كافياً للتغلّب على مشكلة التحديد (Byrne, 1994). وللتوصل إلى نموذج محدّد بشكل أكثر دقة، فقد جرت العادة فرض بعض القيود على بعض معالم النموذج كأن نقيّد معاملات المسار الممثّلة لأخطاء القياس التي تمثّلها الأسهم الخارجة من ($\varepsilon_{18}, \ldots, \varepsilon_1$) إلى المتغيّرات المقاسة ($y_{18}, \ldots, y_1$) ونسمح لتباينات الخطأ بالتغيّر، أو العكس من خلال تثبيت تباينات أخطاء القياس عند قيمة معيّنة وتقدير معاملات المسار الممثلة لأخطاء القياس (Byrne, 1994). وفي هذه الدراسة، تم تثبيت تباينات أخطاء القياس عند (١,٠).

ولدى إخضاع النموذج المقترح للاختبار، فقد كشف التحليل عن ملاءمة النموذج للبيانات ($\chi^2_{132} = 594, p < 0.01$). كما بلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index CFI) (٠,٩٣٧) وهي أكبر من الحد الأدنى المقبول لهذا المؤشر وهي (٠.٩٠) الأمر الذي يعزّز الاعتقاد بمطابقة النموذج المقترح للبيانات.

بالإضافة لهذا، فقد بلغ عدد المحاولات التي احتاجها التحليل لتقدير المعالم خمس محاولات فقط، ومالت قيم المعالم بعد المحاولة الثانية إلى الاستقرار. وهذا مؤشر آخر على ملاءمة البيانات للنموذج، إذ كلما قلّ عدد محاولات البرمجية في التوصل إلى تقديرات للمعالم المجهولة في النموذج المقترح، وقلّ عدد المحاولات التي تستقر فيها قيم هذه المعالم، دلّ ذلك على حسن مطابقة البيانات للنموذج.

أما فيما يتعلق بتقدير معالم النموذج، فيشير الجدول (١) إلى ارتفاع قيم معاملات الانحدار المعيارية (β) لدى انحدار العوامل الثلاثة المتّصلة بفاعلية التدريس على متغيّر الحضور "الكاريزما" حيث بلغ معامل الانحدار لعامل تنظيم التدريس وأساليبه (٠.٨٦)، ولعامل التواصل مع الطلبة (٠.٧٨)، ولعامل تقويم التحصيل (٠.٦٤). وهذا يعني أن عامل الحضور "الكاريزما" يفسّر حوالي (٧٤٪) من التباين بالنسبة لعامل تنظيم التدريس وأساليبه، و (٦١٪) من التباين بالنسبة لعامل التواصل مع الطلبة، و(٤١٪) من التباين بالنسبة لعامل تقويم التحصيل. كما أسفر التحليل عن تشبع العوامل الثلاثة التي تشتمل عليها الأداة (تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم التحصيل) تشبعاً إيجابياً ومرتفعاً وذو دلالة إحصائية ($p < 0.05$) بالفقرات التي تقيس كل عامل من العوامل الثلاثة، مما يشير إلى أن الفقرات الخاصة بكل عامل تعبّر تعبيراً صادقاً عن ذلك العامل.

الجدول (١). معاملات الانحدار المعيارية (β) لمعالم نموذج فاعلية التدريس المقترح.

المعلم	معامل الانحدار (β)
β_{14}	٠,٨٦*
β_{24}	٠,٧٨*
β_{34}	٠,٦٤*
λ_{11}	٠,٥٣*
λ_{21}	٠,٦٤*
λ_{31}	٠,٨٠*
λ_{41}	٠,٧٩*
λ_{51}	٠,٦٦*
λ_{61}	٠,٨٥*
λ_{71}	٠,٧٨*
λ_{81}	٠,٦٧*
λ_{91}	٠,٧٧*
λ_{102}	٠,٥٩*
λ_{112}	٠,٦٤*
λ_{122}	٠,٨١*
λ_{132}	٠,٨٤*
λ_{143}	٠,٦٢*
λ_{153}	٠,٥٤*
λ_{163}	٠,٧٣*
λ_{173}	٠,٨٠*

*$p < ٠,٠٥$

مناقشة النتائج

لقد سعت الدراسة إلى الكشف عن دلالة صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي في جامعة آل البيت من خلال اختبار نموذج سببي يقوم على افتراض أن هذه التقديرات تتأثر بشكل مباشر بأحكام مسبقة عن شخصية المدرّس فيما يُسمى بعامل الحضور أو "الكاريزما". وبالتحديد، فقد حاولت الدراسة الكشف عما إذا كان عامل أثر الهالة يتدخل في أحكام الطلبة لدى تقييمهم لفاعلية التدريس الجامعي من جهة، وتقدير حجم هذا الأثر إن وجد من جهة ثانية.

وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر فاعل لعامل الهالة لدى تقدير الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، والذي انعكس بوضوح من خلال العلاقة بين عامل "الكاريزما" في النموذج والعوامل الثلاثة التي تقيسها أداة التقييم (تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقييم التحصيل)، إذ تبيّن أن عامل الحضور أو "الكاريزما" مسؤول عن (٧٤٪، ٦١٪، ٤١٪) من التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على أبعادها الثلاثة السابقة على الترتيب. وهذا يعني أن نسبة مرتفعة من التباين في التقديرات تعكس آراء شخصية للطلبة عن مدرسيهم، ولا تمت لفاعلية التدريس بصلة وإنما تعود لحضور المدرّس، مما يبرّر الشك في صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، ويثير عدداً من التساؤلات حول جدوى عملية التقييم هذه. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع

النتائج التي توصل لها كل من بريمان (Brayman, 1992) وشيفلن ورفاقه (Shevlin et al., 2000) وكورين وستانلي (Coren & Stanley, 1998) الذين بيّنت نتائج دراساتهم وجود أثر لعامل حضور المدرّس "الكاريزما" في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. من ناحية أخرى تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما ذهب إليه باتريك وسمارت (Patrick, & Smart, 1998) حين أشارا إلى التباين في نتائج الدراسات التي تصدت لمفهوم فاعلية التدريس وعدد أبعاده مثل النتائج التي توصل لها كل من سوارتز ورفاقه (Swartz et al., 1990) ولومان وماثي (Lowman & Mathie, 1993) وبراون وأتكنس (Brown & Atkins, 1993) ورامسدن (Ramdsen, 1991) ومارش وروشي (Marsh & Roche, 1997). وهذا يشير بوضوح إلى أن مفهوم فاعلية التدريس ما زال غامضاً غير محدّد الأبعاد.

وتثير نتائج هذه الدراسة عدداً من التساؤلات لعل من أهمها تلك المتّصلة بتفسير القائمين على إدارات الجامعات لنتائج تقييم الطلبة لفاعلية أعضاء هيئة التدريس فيها، وتوظيفها لغايات الترقية والتثبيت والراتب. من ناحية أخرى، فإن النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة تثير تساؤلات تدور حول البحث عن آليات يمكن من خلالها الحدّ من أثر المتغيّرات الدخيلة التي يمكن أن تلوّن أحكام الطلبة لدى تقييمهم لفاعلية التدريس الجامعي.

ومع أن هذه الدراسة اقتصرت على الكشف عن تأثر تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي بعامل الحضور "الكاريزما" للمدرّس في جامعة واحدة وفي إطار نموذج تقييم معيّن، إلا أنه يمكن القول بأن النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة قد تنطبق على جامعات أخرى وأدوات أخرى تدور في فلك العوامل الثلاثة التي اشتملت عليها أداة الدراسة الحالية.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات حول عامل حضور المدرّس "الكاريزما" من خلال إجراء تعديلات على النموذج المستخدم في هذه الدراسة تستند إلى أساس نظري كأن تكون العوامل الثلاثة التي تقيسها أداة التقييم مثلاً هي العوامل المستقلة أو المؤثرة وعامل الحضور "الكاريزما" هو المتغيّر التابع؛ أي بمعنى أن يكون اتجاه الأثر من العوامل التي تعبّر عن فاعلية التدريس إلى عامل الحضور أو "الكاريزما". ويفترض هذا النموذج أن حضور أو "كاريزما" المدرّس يعتمد على قدرته على تنظيم المادة وأساليب تدريسه، وقدرته على التواصل مع طلبته، وأسلوب تقويمه لتحصيلهم. وهذا يعني أنه كلما تمكّن المدرّس من المادة ونظّمها وعرضها بشكل جيد، وتمكّن من التواصل مع طلبته بشكل فاعل، واستخدم أساليب تقويم فاعلة وشفافة وعادلة، كلما انعكس ذلك ايجابياً على آراء طلبته في حضوره. من ناحية أخرى، يمكن أيضاً اختبار نموذج تبادلي يقوم على افتراض وجود علاقة تبادلية (منعكسة) بين العوامل التي تعبّر عن فاعلية التدريس وعامل الحضور "الكاريزما".

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية

الشايب، عبدالحافظ. "تفاعل متغيّري جنس المدرّس وجنس الطالب كمصدر تحيّز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك*، م ١، ع ٣، (٢٠٠٧ م)، ٣٣- ٤٠.

عودة، أحمد. القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل، إربد، الأردن، ٢٠٠٤ م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Anderson, K. H., and Siegfried, J. J. "Gender differences in rating the teaching ofeconomics." *Eastern Economics Journal*, 15, (1997), 134-146.

Basow, S. A. "Student evaluation of college professor: when gender matters." *Journal of Educational Psychology*, 87(4), (1995), 656-665.

Bentler, P. M., and Wu, E. J. C. EQS/Windows User's Guide: Version 4. Los Angeles:BMDP Statistical Software, 1993.

Brown, G., and Atkins, M. *Effective Teaching in Higher Education.* London,Routledge, 1993.

Bryman, A. *Charisma and Leadership in Organizations*, London, Sage Publications,Inc., 1992.

Byrne, B. M. *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows*, California, Sage Publications, Inc., 1994.

Clayson, D. E., and Haley, D. A. "Student evaluations in marketing: What is actually being measured?" *Journal of Marketing Education*, 12, (1990), 9-17.

Cohen, P. A. "Student ratings of instruction and student achievement, a meta analysis of multi-section validity students." *Review of Educational Research*, 51, (1981), 281-309.

Coren, A., and Stanley, D. "Student evaluation of an instructor's racism and sexism: truth or expedience?" *Ethics & Bahavior*, 8(3), (1998), 201-213.

d'Apollonia, S., and Abrami, P. C. "Navigating student ratings of instruction." *American Psychologist*, 52(11), (1997), 1198-1208.

Feldman, K. A. "Grade and college students' evaluation of their courses and teachers. *Research in Higher Education*, 18(1), (1976), 3-124.

Feldman, K. A. "Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from students." *Research in Higher Education*, 18(1), (1983), 3-124.

Fernandez, J., Mateo, M. A., and Muiz, J. "Is there a relationship between class size and student ratings of teaching quality?" *Educational and Psychological Measurement*, 58(4), (1998), 596-604.

Fuller, J. B., Patterson, C. E. P., Hester, K., and Stringer, D. Y. "A quantitative review of research on charismatic leadership." *Psychological Report*, 78(1), (1996), 271-287.

Greenwald, A. G., and Gillmore, G. M. *"Grading leniency is a removable contaminant of student ratings." American Psychologist.* 52(11), (1997), 1209-1217.

Guerrero, M. D. "*A critical analysis of the validity of the four skills exam.*" (ERIC Document Reproduction Service No. ED413733), 1994.

Hale, C. D., Herelled, C., and Waugh, G. "Assessing teaching effectiveness in a liberal Arts college: the student perspective." *Paper presented at AIR annual forum*, May 5-8, 1996.

House, R. J. A theory of charismatic leadership, in: Hunt, J. G., and Larson, L. L. (Eds.). *Leadership the cutting edge*, Carbondale, IL, Southern Illinois University Press, (1977), 189-207.

Sherman, B. R., and Blackburn, R. T. "Personal characteristics and teaching effectiveness of college faculty." *Journal of Educational Psychology*, 67, (1975),124-131.

Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M., and Griffiths, M. "The validity of student evaluation of teaching in higher education: love me, love my lectures? *"Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (4), (2000), 398-405.

Sixbury, G. R., and Cashin, W. E. *"Idea Technical Report No. 9: Description of the_IDEA Diagnostic Form."* Publication of the Center for Faculty Evaluation and Development, Division of Counting Education, Kansas State University, 1995.

Swartz, C. W., White, K. P., and Stuck, G. B. "The factorial structure of the North Carolina Teacher Performance Appraisal Instrument." *Educational and Psychological Measurement*, 50(1), (1990), 175-185.

Kudisch, J. D., Poteet, M. L., Dobbins, G. H., and Rush, M. C. "Expert power, referent power, and charisma toward the resolution of a theoretical debate." *Journal of Business and Psychology*, 10(2), (1995), 177-195.

Lowman, J., and Mathie, V. A. "What should graduate teaching assistant know about teaching? "*Teaching of Psychology*, 20(2), (1993), 84-88.

Marsh, H. W. "Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research." *International Journal of Educational Research*, 11(3), (1987), 253-388.

Marsh, H. W., and Dunkin, M. "Students' evaluation of university teaching: a multi - dimensional perspective", in: Smart, J. C. (Ed.). *Higher_Education: handbook on theory and research*. New York, Agathon Press, Vol. 8, 1992. 143-234.

Marsh H. W., and Roche, L. A. "Making students' evaluation of teaching effectiveness ffective." *American Psychologist*, 52(11), (1997), 1187-1197.

Patrick, J., and Smart, R. M. "An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of three critical factors. *"Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), (1998), 165-178.

Pillai, R., Stites Deo, S., Grewal, D., and Meindel, J. R. "Winning charisma and losing the presidential election." *Journal of Applied Social Psychology*, 27(19), (1997),1716-1726.

Ramdsen, P. "A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. *"Studies in Higher Education*, 16(2), (1991),129-150.

Royalty, J. "The halo effect and student evaluations of instructors." *Perceptual and Motor Skills*, 84(1), (1997), 345-347.

Schienker, D, E., and Mckinnon, N. C. "Assessing Faculty performance using the student evaluation of instruction." *(ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 667)*. (1994).

الملحق (١). أداة تقييم الطلبة لفاعلية التدريس

م	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
١	يعرض المادة العلمية في المحاضرات بشكل واضح ومترابط ومنظّم				
٢	يستغل وقت المحاضرة بشكل جيد ومثمر				
٣	هناك توافق بين خطة المادة وما تم تدريسه فعلاً				
٤	يلتزم بمواعيد محاضراته وأوقاتها				
٥	يتيح فرصاً لتلقي النصح والمشورة منه خارج أوقات المحاضرة				
٦	يشجع الطلبة على إبداء وجهات نظرهم				
٧	يحترم الطلبة ضمن المعايير التعليمية وآداب المهنة				
٨	يستخدم أساليب تدريسية تستثير حب الاستطلاع أو التفكير المستقل				
٩	يثري المادة بالأمثلة التوضيحية أو التطبيقية				
١٠	يُنوع في طرائق التدريس بما يلائم موضوع المادة وحاجات الطلبة				
١١	يستخدم تعابير واضحة ومفهومة				
١٢	محتوى الامتحانات متوافق مع ما تم تناوله وشرحه أثناء المحاضرات ولما هو موجود في قراءات المادة				
١٣	يناقش مع الطلبة الاجابات النموذجية للأسئلة التي تضمنتها الامتحانات				
١٤	يُنوع من أساليب تقييم الطالب				
١٥	يتوخى العدالة في تقييمه للطلبة				
١٦	يوصل الطلبة المفاهيم الأساسية للمادة				
١٧	يُكسب الطلبة السلوكيات لممارسة دورهم مستقبلاً				
١٨*	يتمتع بحضور آسر				

* الفقرة المضافة إلى الأداة لأغراض الدراسة

The Validity of Students' Ratings of College Teaching Effectiveness

Abdelhafez Q. Al-Shayeb
Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 15/3/1429H.)

Abstract. The study aimed at determining the validity of students' ratings of college teaching effectiveness in Al al-Bayt university in Jordan through specifying and estimating the parameters of a two-factor confirmatory factor model which includes three first-order factors reflect the teaching effectiveness components (i.e., instruction organization and teaching techniques, communication with students, and evaluation of students) as measured by the teaching effectiveness instrument being used in the university, and one second-order factor (i.e., lecturer's charisma)as measured by one item added to the instrument. Data for this study were collected from (1217) male and female undergraduate college students as they evaluated teaching effectiveness of (13) instructors in the second semester of 2005/2006 academic year. The results revealed an acceptable model fit to the data. However, the charisma factor explained 74%, 61%, and 41% of the variation in the three aforementioned components of teaching effectiveness instrument respectively. The findings suggest that students' ratings of teaching effectiveness do not reflect actual teaching effectiveness. It is argued that a central factor "charisma" exists and influences the students' ratings.