مجلة العلوم التربوية، المجلد 25، العدد (3)، ص ص 563 – 587، الرياض (2013م/ 1434هـ)

العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس

عبدالله زيد الكيلاني[1]

الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في 14/ 10/ 1430هـ؛ وقبل للنشر في 18/ 1/ 1431هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس فيها، بالإضافة إلى استقصاء مصادر الخطأ وعوامل التحيّز في تقديرات الطلبة، وكم يتحقق لها من دلالات الصدق والثبات، وكيف يمكن تعزيز سبل الاستفادة من نتائجها في تحسين التدريس الجامعي. اعتمدت منهجية البحث على مصدرين للبيانات: الأول نتائج مراجعة دراسات سابقة حول محاور ذات صلة بأسئلة الدراسة، والثاني استجابات 642 من أعضاء هيئة التدريس في ثماني جامعات أردنية لاستطلاع للرأي تضمَّن 13 فقرة، تناولت جوانب محددة في تقويم الطلبة لمدرّسيهم. من العوامل التي كشفت عنها مراجعة الدراسات السابقة ما له علاقة بمتغيرات موقفية في طبيعة المساق، وعضو هيئة التدريس، والطالب، وأداة التقويم، ومن العوامل الأخرى التي أشارت إليها نتائج دراسات أخرى: عدم تحقق أحادية البعد في تقديرات الطلبة، والاختلاف بين الطلبة ومدرسيهم حول معايير فاعلية التدريس، وعدم توفر دلالات كافية عن صدق تقديرات الطلبة وثباتها. وكشفت نتائج استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية عن ثلاثة عوامل رئيسية مشبعة بفقرات تعبّر عن متغيرات تؤثر في تقديرات الطلبة، والحاجة إلى أن يكون تقويم فاعلية التدريس أكثر شمولية، وعن مدى توافر الدقة والموضوعية في تقديرات الطلبة. كما كشفت النتائج عن أساليب يمكن أن تعزز طرق الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة.

الكلمات المفتاحية: عوامل التحيّز، دلالات الصدق، معايير فاعلية التدريس، البنية العاملية، أحادية البعد.

Factors Affecting University Student Ratings of Faculty Teaching Performance

Abdallah H. Z. Kaylani[1]

University of Jordan

(Received 03/10/2009; accepted 18/01/2010)

Abstract: The purpose of this study was to identify factors affecting university student ratings of faculty teaching performance. This purpose also included investigating sources of error and bias in students' ratings, ascertaining evidence of their validity and reliability, and how to enhance their usefulness in improving instruction. The methodology utilized two sources of information. The first consisted of findings from a number of reviewed studies compiled around the major research questions. The second source was the opinions of 642 faculty members in eight Jordanian public universities, who responded to a questionnaire consisting of 13 items related to certain aspects of student evaluation of faculty. The findings from reviewed studies identified a number of contextual variables related to the course, the instructor, the student, and the evaluation tool. Other factors identified in other studies included: dimensionality of student ratings, differences between instructors and students about criteria of teaching efficiency, and the lack of sufficient evidence on the validity and reliability of students' ratings. Still other findings yielded factors related to the effect of class size, course level, and student absenteeism. The results of factor analysis of faculty opinion responses revealed three significant factors that had factor loadings in items related to a number of variables affecting student ratings, the need to reconsider more comprehensive ways of evaluating teaching performance, and the extent to which student ratings could be considered accurate and objective. Based on findings identified in this study, a number of ways were recognized to enhance the usefulness of student ratings in improving instructional performance.

Key words: bias factors, evidence of validity, criteria of teaching efficiency, factor structure, unidimentionality.

---

(1) أستاذ القياس والتقويم النفسي والتربوي، الجامعة الأردنية، وجامعة عمان العربية عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص ب (13311)، الرمز (11942).

(1) *Measurement and Evaluation professor psychological and educational, the University of Jordan, Amman Arab University Amman, Jordan, P.O Box 13311, Postal Code: (11942).*

البريد الإلكتروني: *e-mail: ahzkaylani@yahoo.com*

مقدمة

باستقصاء أدب الموضوع، نلاحظ كيف أن تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات أصبح ممارسة شائعة، يُعمل بها بشكل منتظم في معظم جامعات العالم. ويُرجع موراي (Murray, 2005) شيوعها في أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة وكندا) إلى ما قبل 35 – 40 سنة، ويرجع هزبند وفوش (Husband & Fosh, 1993) شيوعها في جامعات أوروبية، وبخاصة في بريطانيا وفرنسا وألمانيا وهولندا، إلى ما قبل نحو 20 سنة. أما في الجامعات الأردنية، فيمكن تقصي استخدام هذه الممارسة بشكل منتظم إلى ما قبل نحو 20 سنة، في أواخر الثمانينات من القرن الماضي. وهذا لا ينفي أن يكون هناك استخدام غير منظم لتقويم الطلبة للأداء التدريسي يقوم به بعض أعضاء هيئة التدريس بشكل فردي حين يستطلعون آراء طلبتهم عند نهاية فصل دراسي، وبخاصة، في الأمور التي من شأنها تحسين فاعلية تدريس مساق.

وفي الوقت الذي يهتم فيه عضو هيئة التدريس بتحسين أدائه التدريسي، في إطار تقويم تكويني، تستخدم فيه التغذية الراجعة من تقويم الطلبة لأدائه، يكون اهتمام المسؤول الأكاديمي – في الكلية أو الجامعة – بالحصول على بيانات عن فاعلية عضو هيئة التدريس لأغراض اتخاذ قرار بشأنه، يتعلق بالتثبيت أو الترقية، أو المساءلة بشكل عام. ويمكن تصنيف هذا الإجراء – الإداري – في إطار تقويم ختامي، ويندرج هذا النوع من التقويم ضمن إجراءات تقويم أكثر شمولاً، تتناول جميع مكونات العمل الأكاديمي لغايات ما يشار إليه بعمليات ضبط الجودة وتحسين النتاجات.

وبتفحص نماذج الأدوات المستخدمة في تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، نجد أنها في غالبيتها استبانات أو مقاييس تقدير (rating scales)، تتناول فقراتها جوانب محددة في أداء المدرس، مما يمكن أن يلاحظه أو يتأثر به في غرفة الصف، أي أنها تتناول «بعض» جوانب الأداء التدريسي ولا تتناول بعضها الآخر، الذي إما أنه لا يتيسر للطالب ملاحظته، (مثلا: العمق المعرفي عند المدرس)، أو أنه غير مؤهل للحكم عليه، (مثلاً: المحتوى العلمي الخاص في الخطة الدراسية). كذلك، من المعروف أن تقويم عضو هيئة التدريس يشمل تقويم وظائف ثلاث، هي التدريس والبحث وخدمة المجتمع، ومن هنا فإن تقويم أداء عضو هيئة التدريس لأغراض اتخاذ قرار بشأنه، أو لتحسين أدائه، لا بد أن يتم بإعطاء قيم وزنية للوظائف الثلاث، قد تتفاوت حسب اعتبارات خاصة يأخذ بها صاحب القرار. مثلاً: في مرحلة الدراسة الجامعية الأولى، يُتوقع أن يُعطى وزن أكبر للتدريس، بينما في الدراسات العليا قد يُعطى الوزن الأكبر للبحث.

من جهة أخرى، يمكن القول أن هناك معايير واضحة، ومحددة، ومتيسرة للملاحظة – عموماً – عند تقويم وظيفتي البحث وخدمة المجتمع، أما معايير الأداء التدريسي فهي أكثر تعقيداً من حيث أنها تتوزع في عدة جوانب لعملية التدريس (أساليب العرض، المناخ الصفي، الخطة الدراسية، الامتحانات، التفاعل بين المدرس والطلبة، وغيرها)، وهذه لا يستطيع الطالب أن يعطي أحكاماً عليها جميعها، وإنما على بعضها الذي تتيسر له ملاحظته ويتأثر به. ويرى أريكسون وكوليك Arikson Kulik, (المستشهد بهما في Dressel, 1976) أن عملية التدريس أكثر تعقيداً من أن تبنى على مجرد التقديرات الشخصية لمسؤول إداري، أو أحكام الزملاء، أو تقديرات الطلبة، أو تفحص الخطط الدراسية أو المواد التعليمية أو أسئلة الامتحانات؛ «فالتدريس مهنة متعددة الجوانب، ولكل مدرس سماته الخاصة، فنحتاج إلى عدة مقاييس لتقويم كفايته في هذه الجوانب، ولا بد من استخلاص المعايير الملائمة للموقف الخاص، وأن يكون الحكم على المدرس في إطار هذا الموقف». وهذا من شأنه أن يثير التساؤل حول صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، من حيث ما يمكن أن تمثله هذه التقديرات في الأداء التدريسي.

وتشير بعض الدراسات إلى افتقار تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي إلى دلالات مقبولة عن صدق هذه التقديرات وثباتها، وهذه نتيجة متوقعة بفعل عوامل دخيلة ليست ذات صلة بفاعلية التدريس تتأثر بها تقديرات الطلبة، إذ تعمل كمصادر للتحيز والخطأ في تقديرات الطلبة، ويترتب على ذلك أن تنتفي الثقة بتقديرات الطلبة، وتقل فرص الاستفادة من نتائجها، سواء في تحسين الأداء التدريسي، أو في التوصل إلى أحكام وقرارات إدارية تطال عضو هيئة التدريس.

الأسلوب الشائع في تقويم الطلبة للأداء التدريسي يعتمد مقياس تقدير خماسي، وفيه يعطي الطلبة تقديراتهم لخصائص في عملية التدريس من نوع: الوضوح في العرض، الحفز واستثارة الدافعية، الإلمام بمادة التعلم، فاعلية الاتصال، العدالة في وضع العلامات، وغير ذلك. وهنا يتساءل كثير من الباحثين (ممن ستتم مراجعة بعض دراساتهم لاحقاً) ليس فقط عن صدق المحتوى، أو التمثيل للجوانب التي يفترض أن تشملها فقرات المقياس، وإنما – أيضاً – عن العوامل التي يتأثر بها الطالب عند الاستجابة وإعطاء تقديرات لما تمثله فقرات المقياس.

وتهتم الدراسة الحالية بالتعرف على هذه العوامل، وبعضها – كما ذكرنا سابقاً – يمثل مصادر لتباين الخطأ في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، وسيتم التعرف على هذه العوامل بطريقتين: الأولى، من خلال مراجعة عينة من الدراسات السابقة واستطلاع

نتائجها ذات الصلة بأسئلة الدراسة، والثانية، من خلال تحليل استجابات عينة من أعضاء هيئة التدريس في ثماني جامعات أردنية حكومية لعبارات استبيان تتساءل عن آرائهم في نظام تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس الذي يطبق في الجامعات الأردنية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة الكشف عن العوامل ومصادر الخطأ التي تتأثر بها تقديرات الطلبة لأداء مدرسيهم، كذلك فإن تعرف العوامل ومصادر الخطأ في تقديرات الطلبة يرسم الحدود التي يمكن فيها الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة في تطوير وتحسين عملية التدريس، وفي إجراءات المساءلة واتخاذ قرارات تتعلق بعضو هيئة التدريس.

عندما يستحوذ تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس على ما يزيد عن 2000 بحث منشور خلال بضعة عقود – استناداً إلى موراى (Murray, 2005)، فلا بد أن نجد في هذا الكم من البحث المنشور الكثير من البيانات، والنتائج، والاستنتاجات التي تعالج كثيراً من الأمور التي نتساءل حولها في موضوع تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس.

وقد عمد بعض الباحثين، وبخاصة في السنوات الأخيرة، إلى تناول قضايا تؤلف محور اهتمام في تقويم الطلبة، من خلال تحليل النتائج التي تم التوصل إليها في دراسات سابقة، وهو ما يطلق عليه «meta analysis»، ومن أمثلته: دراسة رايت (Wright, 2006)، ودراسة موراى (Murray, 2005)، ودراسة بابالويس (papalewis, 1990)، وتأخذ الدراسة الحالية – جزئياً – هذا المنحى، بمراجعة عدد من الدراسات السابقة لاستطلاع نتائجها في قضايا محددة، وتستكمل استطلاعها في بيانات امبريقية لآراء أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات الأردنية، وذلك للتعرف على الجوانب التي يرى أعضاء هيئة التدريس أنها تؤلف عوامل محدِدة في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس.

ففي دراسة موراى، ورشتون، وباونونن (Murray, Rushton, & Paunonen, 1990) تم تقصي العلاقة بين الخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس وتقديرات الطلبة لفاعلية تدريسه في مساقات جامعية مختلفة في مجال علم النفس، وكان من أبرز نتائجها أن فاعلية التدريس في كل مساق يمكن التنبؤ بها بدرجة من الدقة من تقديرات الزملاء للخصائص الشخصية، وأن الطلبة يعطون تقديرات مختلفة اختلافاً كبيراً بين مساقات يدرِسها المدرس نفسه، وأن الخصائص الشخصية للمدرس التي لها تأثير على أدائه تختلف بشكل واضح من مساق إلى آخر، أي أن التكوين الشخصي للمدرس يجعله أكثر ملاءمة في مساق معين، وأقل ملاءمة في مساق آخر.

وتنتهج بابالويس (Papalewis, 1990) منهجية

تحليل دراسات سابقة (meta analysis) لتقصِي تأثير متغيرات موقفية (contextual) في تقديرات الطلبة للأداء التدريسي، واستخلصت من مراجعتها لبعض الدراسات عدداً من المتغيرات، صنّفتها في مجالات عامة خمسة، وهي: (1) متغيرات في المساق من حيث كونه إجبارياً أو اختيارياً، نهارياً أو مسائياً، يغلب عليه أسلوب المحاضرة أم أسلوب المناقشة، (2) متغيرات في عضو هيئة التدريس، من حيث رتبته، ونوعه الاجتماعي (gender)، وكونه متفرغاً أم غير متفرغ، ومدى خبرته، وخصائصه الشخصية، (3) متغيرات في الطالب من حيث موضوع تخصصه، ونوعه الاجتماعي، وخصائصه الشخصية، (4) متغيرات في ظروف تطبيق أداة التقويم، من حيث أن يغفل اسم الطالب على استمارة التقويم أم يذكر، وهل يكون المدرس (المقوَّم أداؤه) موجوداً أثناء التطبيق أم مستبعدا، (5) متغيرات في أداة التقويم، من حيث أسلوب صياغة العبارات، وعدد البدائل لكل فقرة، وسلم التقدير المعتمد.

وتناولت دراسة هزبند وفوش (Husband & Fosh, 1993) الأساليب المتبعة في تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في جامعات أربع بلدان أوروبية هي: بريطانيا وفرنسا وألمانيا وهولندا، وذلك من أجل اشتقاق معايير ضبط الجودة لفاعلية التدريس الجامعي، واستقصاء أفضل الأساليب لتقويم فاعلية التدريس وعلاج جوانب القصور فيها. وقد استخلص الباحثان ثلاث قضايا في تقويم الطلبة ليس هناك اتفاق حولها، ويمكن أن تشكل مبررات واقعية لعدم الثقة في نتائج تقويم الطلبة:

القضية الأولى: تتعلق «ببعدية» النشاط التدريسي، وهل يمكن وصفه بأنه أحادي البعد أم أنه متعدد الأبعاد – قد يكون بعضها أبعاداً متعامدة، أي مستقلة –، فإذا كان التدريس متعدد الأبعاد (وهو أمر مرجح)، وكانت استبانات تقويم الطلبة للتدريس تتمثل هذه الأبعاد، عندئذٍ لا تتوفر خاصية مقياس تجميعي (summative scale)، أي لا يمكن حساب علامة كلية من مجموع الاستجابات للفقرات، أي لا يكون هناك مؤشر واحد لفاعلية التدريس، ويستشهد الباحثان بدراسة استخلص فيها (بالتحليل العاملي) 22 عاملاً، يفترض أنها تمثل 22 بعداً لفاعلية التدريس.

القضية الثانية: التي استخلصها «هزبند وفوش» (المرجع السابق)، وتتمثل بمدى الاتفاق – أو الاختلاف – حول المعايير المعتمدة لفاعلية التدريس بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ويشمل ذلك التساؤل حول الدرجة التي يمكن أن يتأثر بها الطلبة بعناصر يهتم بها المدرس أثناء العرض والإلقاء، بغض النظر عن المحتوى، بمعنى أن أحكام الطلبة يمكن أن تبتعد عن العناصر الجوهرية لمحتوى مادة التدريس.

القضية الثالثة: التي يشير إليها الباحثان، وهي أن أدب الموضوع لا يقدم دلالات كافية عن صدق تقديرات الطلبة وثباتها، وحتى عندما يطرح بعضهم دلالات إيجابية عن صدق التقديرات وثباتها يقرّون بأنها دلالات نسبية لها محدداتها.

كذلك يشير الباحثان إلى دراسات ارتبطت فيها تقديرات الطلبة بكل من المتغيرات التالية: حجم الصف، كون المساق إجبارياً أم اختيارياً، الانتماء العرقي والجندري للطالب مقابل الانتماء العرقي والجندري للمدرس، استعداد الطالب من حيث قدراته وكفاياته الشخصية، مدة الخبرة عند المدرس، وتوقيت المحاضرة.

وفي دراسة شلنكر وماكنن (Schlenker & Mckinon, 1994) أُخذت تقديرات الطلبة (ن=743) في جامعة (Atlantic Baptist College) لكفاية التدريس في خمسة جوانب: أسلوب العرض، إدارة الصف، المهارات المهنية، العلاقة مع الطلبة، والخطة الدراسية، وتم استقصاء أثر ثلاثة متغيرات فيها: حجم الصف، ومستوى المساق، ومعدل الغياب. يُمكن إجمال النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي: ترتفع مؤشرات الفاعلية – عموماً –، في الجوانب الخمسة، كلما قلّ حجم الصف، وكلما ارتفع مستوى المساق، وكلما قلّ معدل الغياب.

وفي دراسة رميديوس وليبرمان (Remedios & Lieberman, 2008) كان الهدف التعرف إلى العوامل التي يمكن أن تؤثر في تقويم الطلبة لكفاية التدريس. وبالإضافة إلى أخذ تقديرات الطلبة لكفاية التدريس، أُخذت معلومات في بداية المساق عن توقعاتهم للعلامات التي سيحصلون عليها في نهاية المساق، وكذلك عن تقديراتهم لصعوبة المساق، وقد أشارت النتائج إلى أن لعلامات الطلبة – الفعلية والمتوقعة – ولتقديراتهم لصعوبة المساق بعض التأثير على تقديراتهم لكفاية التدريس، لكن التحليل أظهر أن العامل الرئيس الذي يحدد مستوى التقديرات كان مستوى جودة التدريس كما يدركها الطلبة (Perceived Quality of Teaching).

وفي النتائج التي توصل إليها مايرز (Myers, 2008) ما يعزز التباين في الأهداف المتوقعة للتدريس بين الطلبة والمدرسين، وهذا ما استخلصه الباحث «مايرز» عند استقصاء الفروق بين الطلبة (ن=751) والمدرسين (ن=85) في ترتيب أولوياتهم لأهداف تعليمية. فقد أعطى الطلبة أهمية أكبر لأهداف من نوع: النمو الشخصي، والإعداد للحياة، وجوانب فنية وثقافية، بينما أعطى المدرسون أهمية أكبر للتفكير الناقد وإتقان المحتوى، ولم يكن بينهما فروق جوهرية في المهارات الأكاديمية الأساسية.

ويستخلص جروسنج (Grussing, 1994) عدداً

من مصادر الخطأ في تقديرات الطلبة لأداء مدرسيهم – في مجال العلوم الصيدلانية – ومن أبرزها: (1) أن فقرات أداة التقويم (والتي تطبق بنموذج واحد في جميع كليات الجامعة) لا تُمثّل فيها بعض النشاطات والأوضاع الخاصة بكل مساق، (2) أن المعايير التي تستخدم في تفسير نتائج التقويم ليست واحدة في جميع كليات الجامعة وأقسامها، مما يمكن أن يؤدي إلى تفسيرات مضللة لنفس النتائج بين كلية وأخرى، أو حتى بين مساق وآخر، (3) لا تتوفر دلالات كافية ومقنعة عن ثبات أداة التقويم، إذ إن فقراتها تتناول جوانب متباينة في الأداء التدريسي؛ فلا توفر اتساقاً داخلياً، إلا إذا أمكن التحقق من أحادية البعد في جميع الفقرات (وهو أمر مستبعد)، (4) الالتباس في أغراض التقويم، وهل يكون تكوينياً لتحسين التدريس، أم للمساءلة واتخاذ قرارات تخص عضو هيئة التدريس، (5) هناك خطأ ينشأ من إجراءات التطبيق، إذا حدث في بداية الفصل فالمعلومات عن الأداء التدريسي غير كافية، وإذا تقرر في أواخر الفصل فلا تتاح الفرصة للتغذية الراجعة للاستفادة منها في متابعة برامج تطوير التدريس، وقد ينشأ عن التطبيق خطأ يرتبط بمن يتولى إجراءات التطبيق، هل هو شخص إداري ينفّذ إجراءات ضبط محددة؟ أم هو عضو هيئة تدريس يمكن أن يعمل على توفير جو من الثقة والاطمئنان، كما أن إغفال الطالب تسجيل اسمه على استمارة التقويم يمكن أن يكون مصدر خطأ عندما لا يراعي الطالب الموضوعية في أحكامه، (6) بما أن أداة التقويم هي غالباً من نوع مقاييس التقدير فمن المتوقع أن تتضمن احتمالات «خطأ الهالة» و«أخطاء الميل للتسامح أو التشدد» و«خطأ النزعة لإعطاء تقديرات متوسطة».

ومن الدراسات التي تناولت تقويم الطلبة لفاعلية التدريس في الجامعات الأردنية، واهتمت بشكل خاص بتقصّي تأثير عوامل في تقديرات الطلبة، دراستان للشايب (2007)، ودراسة للعمايرة (2003). ففي الدراسة الأولى للشايب تم تناول أثر متغيري جنس المدرّس وجنس الطالب كمصادر تحيّز في ثلاثة أبعاد لتقديرات الطلبة، استخلصت بالتحليل العاملي لاستجابات الطلبة في جامعة آل البيت (ن = 8929) لفقرات مقياس تقدير فاعلية التدريس. وقد عرِفت الأبعاد الثلاثة كما يلي: تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة. وأشارت النتائج – كما يقررها الباحث – إلى وجود أثر ذي دلالة لمتغير جنس المدرس في جميع الأبعاد الثلاثة، ولم تتحقق الدلالة لأثر جنس الطالب، لكن ظهر أثر ذو دلالة للتفاعل بين جنس المدرس وجنس الطالب؛ فقد كانت متوسطات تقديرات الطلبة الذكور للمدرسين الذكور أعلى من متوسطات تقديراتهم للمدرسات الإناث، في كل من الأبعاد الثلاثة للتقديرات، وكانت متوسطات

تقـديرات الطالبـات الإنـاث للمدرسـات أعـلى مـن متوسـطات تقـديراتهن للمدرسـين الـذكور في بعـد التواصل فقط.

يلاحظ في نتائج دراسة الشايب هذه أن متغيرات من نوع الكلية التي يدرس فيها المـدرس، والتخـصص، وطبيعة المادة الدراسـية، وغيرهـا مـن المتغـيرات لم يـتم ضبطها في الدراسة، وقد عمد الباحث في دراسته الثانيـة (الـشايب، 2007) إلى استقـصاء أثـر ثلاثـة متغـيرات: مستوى المادة (حسب السنة الدراسية: أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، ومجالها الأكاديمي (إنـساني – اجتماعـي مقابـل علمي)، ونوعها (إجباري مقابل اختياري)، مـستخدماً نفس البيانات المستخلصة من عينة دراسته الأولى. وقـد أشارت النتائج إلى أثـر ذي دلالـة لمتغـير مـستوى المـادة الدراسية في بعدي «تنظيم التدريس وأساليبه» و«تقـويم تحصيل الطلبة»، ولمتغير مجال المادة في بعد «تقويم تحصيل الطلبة»، ولم يظهر أثر ذو دلالة لمتغير نوع المـادة. ويـشير الباحث (الشايب) إلى احتمالات وجود عوامـل أخـرى دخيلة تلوّث تقديرات الطلبة، ويوصي متخذي القرار في الجامعات بتوخّي الحذر في تفـسير نتـائج تقـويم الطلبـة لفاعلية التدريس الجامعي

وفي دراسة العمايرة (2003، ص 176) تـمّ تنـاول اتجاهات 75 عضو هيئة تدريس في جامعة الإسراء نحـو تقويم الطلبة لأدائهم التدريـسي، كـما تناولـت الدراسـة تقـديرات أعـضاء هيئـة التـدريس للعوامـل المـؤثرة في تقديرات الطلبة. ويستخلص الباحث من نتـائج تحليـل البيانات أن اتجاهات أعضاء هيئـة التـدريس في جامعـة الإسراء نحو تقويم الطلبة لأدائهم التدريسي هي بشكل عام «محايدة»، لكنهـا جـاءت سـلبية في بعـض الأبعـاد، حيث «يرى أعضاء هيئة التدريس أن تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس مضيعة للوقت، وأن هـذه العمليـة تؤثر سلباً على الممارسـات التدريـسية، كـما أنهـا لا تمتـاز بالصدق الكافي، لذلك يرون أن لا تعتمد إدارة الجامعـة نتائج التقويم لأغراض الترقية الأكاديميـة أو لأغـراض التثبيت في الوظيفة».

وفي استقصاء العوامل التـي يـرى أعـضاء هيئـة التدريس في جامعة الإسراء أنهـا تـؤثر في تقـويم الطلبـة لأدائهـم التدريـسي، فقـد اعتمـد الباحـث المتوسـطات الحسابية لاستجابات أعـضاء هيئـة التـدريس لاسـتبانة تطرح 18 عاملاً يمكـن أن تتـأثر بهـا تقـديرات الطلبـة، واستخلص منها: أن تقويم الطلبة لعضو هيئة التـدريس يتأثر بمركزه الإداري، ومدى ملاطفته للطلبة، والعلامة التي يتوقع الطالب الحصول عليهـا في المـادة، والعلاقـة الشخـصية بـين الطالـب والمـدرس، وصـعوبة المـادة، والمستوى الأكاديمي للطالب. ويشير الباحث (العمايرة) إلى عوامل أخرى لا يتأثر بها تقويم الطلبـة لعـضو هيئـة التـدريس، ومـن أمثلتهـا وقـت المحـاضرة، والرتبـة

الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، وعمره.

وقد توصل فرنش – لازوفيك (French – Lazovik, 1974) في دراسته لتقديرات الطلبة إلى ثلاثة عوامل فقط كانت الأكثر تنبؤاً بفاعلية التدريس، وعُرِفت كما يلي: الوضوح في العرض، استثارة اهتمام الطلبة، وحفز نشاط التفكير.

بينما يستشهد درسل (Dressel, 1976) بدراسات كان من نتائجها أن العلاقة بين تقديرات الطلبة من جهة، وتقديرات البحث العلمي المنشور، وكذلك تقديرات المسؤولين والزملاء لأداء عضو هيئة التدريس، من جهة أخرى. هي علاقة ضعيفة، لأن معظم هذه التقديرات مبنية على استنتاجات انطباعية، ولا علاقة لها بعناصر الفاعلية في التدريس. كذلك يذكر المرجع نفسه أن الدراسات لم تقدم أدلة على أن لتقديرات الطلبة أثر في تحسين أداء المدرس.

وفي دراسة مارش، واوفراول، وكسلر (Marsh, Overall & Kesler, 1979) تم استقصاء صدق تقويم الطلبة للمدرسين بدلالة تقويم المدرسين لأنفسهم، باستخدام استبيان واحد مؤلف من ست فقرات في ستة مجالات تصف فاعلية التدريس. وكان هناك تباين واضح في درجة العلاقة بين تقديرات الطلبة للمدرسين وتقديرات المدرسين لأنفسهم، إذ كانت متدنية في بعضها (0,33)، وفي بعضها الآخر مرتفعة نسبياً (0,67)، وكانت تقديرات المدرسين لأنفسهم – عموماً –، أعلى قليلاً من تقديرات الطلبة لهم.

أما في دراسة فرسكو (Fresko, 2002) فقد طبق استبيان على (101) من أعضاء هيئة التدريس للتحقق من صدق تقديرات الطلبة لأدائهم، ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم التدريسي. وقد تبين أن هناك تبايناً واضحاً في آراء أعضاء هيئة التدريس، لكن عدداً قليلاً منهم أقرّ بأن تقديرات الطلبة ذات صلة بالأداء التدريسي الفعلي، أو أنهم عدّلوا في أساليب تدريسهم استنادا إليها.

وفي مسح لعدد من الدراسات السابقة، يستخلص موراى (Murray, 2005) من نتائجها أن تقديرات الطلبة يمكن أن تكون صادقة في تقويم بعض جوانب التدريس، وليس كلها، وأنه لا بد من وسائل تقويم أخرى تضاف إلى تقويم الطلبة للتوصل إلى تقويم أكثر شمولاً لفاعلية التدريس.

ويستخلص رايت (Wright, 2006) من مراجعته لعدد من الدراسات مجموعة من المآخذ على صدق أدوات تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، ومن أبرزها: (1) أن لا علاقة بين ما يتعلمه الطلبة وتقديراتهم لمدرسيهم، (2) أن الارتباط ضعيف بين العلامات التي يحصل عليها الطلبة من مدرسيهم وتقديراتهم لمدرسيهم، (3) أن العبء الدراسي المطلوب يؤثر على تقديرات

الطلبة لمدرسيهم. (4) أن الطلبة ليس لديهم المعرفة الأساسية اللازمة لتقويم مدرسيهم. (في دراسة محاكاة قام فيها «ممثل» بإلقاء محاضرة بشيء من الحماس، ولكنها كانت خالية من أي محتوى، فحصل على تقديرات عالية من الطلبة)، (5) إغفال اسم الطالب على نموذج التقويم يعفي الطالب من تقصي حقائق موضوعية يستند إليها في إعطاء حكم موضوعي عن أداء مدرسه.

وتضمنت دراسة زباليطا (Zabaleta, 2007) بيانات عن 18175 طالباً شملت تقديراتهم لمدرسيهم وعلامات التحصيل التي حصلوا عليها من مدرسيهم. وقد وجد أن هناك ارتباطاً ضعيفاً بين علامات التحصيل المتدنية وتقديرات الطلبة لمدرسيهم، وارتباطاً غير ذي دلالة بين علامات التحصيل المرتفعة وتقديرات أصحابها لمدرسيهم، وفي ضوء انتفاء العلاقة بين تقديرات الطلبة ومستوى الأداء الحقيقي للمدرسين، يرى زباليطا أن لا تستخدم نتائج تقويم الطلبة لمدرسيهم في قرارات مهمة من نوع التثبيت في الخدمة أو الترقية أو غيرها من قرارات المساءلة، إلا إذا أمكن تفسيرها في ضوء بيانات تقويم أخرى. لكن الدراسات التي يستشهد بها موراى (Murray, 2005) تقدم نتائج مغايرة بعض الشيء؛ فالطلبة الذين حصلوا على علامات تحصيل مرتفعة كانت تقديراتهم لمدرسيهم مرتفعة، والطلبة الذين حصلوا على علامات تحصيل متدنية أعطوا تقديرات متدنية لمدرسيهم، وكان متوسط الارتباط بين علامات التحصيل وتقديرات الطلبة لمدرسيهم حوالي 0,50، وهذا يعني أن بعض الذين حصلوا على علامات مرتفعة أعطوا تقديرات متدنية لمدرسيهم، وبعض الذين حصلوا على علامات متدنية أعطوا تقديرات مرتفعة لمدرسيهم.

أما دراسة أديسون وبست ووارنجتون (Addison, Best & Warrington, 2006) فقد بينت نتائجها أن الطلبة الذين حصلوا على علامات تحصيل مرتفعة قدّروا مدرسيهم عالياً أكثر من الطلبة الذين حصلوا على علامات تحصيل متدنية. وعند ضبط متغير التحصيل، بيّنت النتائج أن الطلبة الذين قدّروا أن المساق كان أسهل مما توقعوا قدروا مدرسيهم عالياً أكثر مما فعل الذين قدروا أن المساق كان أصعب مما توقعوا. ويفسر الباحثون في هذه الدراسة الارتباط الموجب الذي تكرر في دراسات أخرى بين علامات التحصيل وتقديرات التدريس على أساس مبدأ التضخم – التساهل (inflation – leniency): أي التضخم في العلامات باللجوء إلى رفعها من جانب المدرس، ليقابله تساهل الطلبة في تقدير أداء المدرس.

لقد أجريت العديد من الدراسات حول النتائج المترتبة على تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة باكستر (Baxter, 1991) التي تم

فيها تتبع نظام خاص في تقويم الطلبة لفاعلية التدريس، يتم تطبيق هذا النظام طوعياً، باختيار عضو هيئة التدريس، ويمكنه الامتناع عن تطبيقه. تم تطبيق النظام على 306 من أعضاء هيئة التدريس – باختيارهم – في جامعات في استراليا، ولمدة ست سنوات بين 1983 و1988. وباستطلاع آرائهم عن الآثار الناتجة عن تطبيق النظام بينت النتائج أنه كان للنظام تأثير إيجابي على الرضا عن العمل لدى 55% منهم، وتأثير سلبي لدى 5%، ولا أثر له لدى 39%، وكان للنظام تأثير إيجابي على معنوياتهم لدى 62% منهم، وتأثير سلبي لدى 9%، ولا تأثير لدى 28%، ولم يكن له أي تأثير على علاقات أعضاء هيئة التدريس ببعضهم البعض، كذلك لم يكن للنظام أثر يذكر على الترقية إلى رتب أعلى، إذ ذكر 61% منهم أنهم لم يقدموا نتائج تقويم طلبتهم مع طلبات الترقية، بينما قدمها 39% منهم، ومن بين هؤلاء حصل على الترقية 13%، ولم يحصل عليها 20%، وبقي 6% منها معلقة.

وتقصّى موراي (Murray, 2005) نتائج آراء المدرسين في سبع دراسات مسحية في استجاباتهم لسؤالين: الأول: هل يقدم تقويم الطلبة معلومات يُستفاد منها في تحسين التدريس؟ والثاني: هل حدث لديك تحسن في التدريس بتأثير نتائج تقويم الطلبة؟ كانت الاستجابات في دراستين (حسب تقرير الباحث) سلبية جداً، أما في الدراسات المسحية الأخرى فقد أبدى 73% من المدرسين أن تقويم الطلبة يقدم تغذية راجعة مفيدة، وأبدى 68% منهم أن تقويم الطلبة يمكن أن يحسن الأداء التدريسي. ويشير موراي إلى أثر (محتمل) لتقويم الطلبة على المعايير (standards) الأكاديمية، من حيث أن تقويم الطلبة يمكن أن يؤدي إلى «تضخم» (inflation) في علامات الطلبة، وإلى تدني المستوى الأكاديمي، وبخاصة عندما تُعتمد نتائج التقويم في قرارات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، إذ يخشى المدرسون أن يؤدي إعطاء علامات متدنية إلى رد فعل انتقامي من جانب الطلبة فيلجأون إلى رفع علاماتهم.

ويتساءل كامبل وبوزمان (Campbell, Bozeman, 2008) عن جدوى المعلومات التي نحصل عليها من تقويم الطلبة؛ فهي تقتصر على جوانب محدودة جداً في عملية التدريس، ربما لا تكون جديرة بالجهد والكلفة المُستثمرين فيها، وبذلك تصبح عملية تقويم الطلبة للتدريس مجرد روتين إداري لا أثر له في تحسين عملية التدريس.

وتناول بعض الباحثين أسباب عدم رغبة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نظام تقويم عليهم، ويمكن تلخيص أبرز تلك الأسباب فيما يلي (Dressel, 1976; Baxter, 1991):

– استخدام نماذج موحدة في التقويم – في جميع

كليات وأقسام الجامعة – وهذه النماذج تكون في الغالب مبنية على مفاهيم ضيقة، ولا تكون واضحة تماماً عند الطلبة، وليست ممثلة لجميع جوانب العملية التدريسية، كما أنه لا يتمثل فيها أداء كل فرد على حدة، ولا تتمثل فيها الطبيعة الخاصة للمساق.

– عندما تستخدم نماذج التقويم لأغراض التقويم الختامي من قبل الإداريين فإنها غالباً ما تغفل تشخيص جوانب القوة والضعف في عملية التدريس، فلا تكون لها جدوى في تحسين عملية التدريس، وتفقد أهميتها إذا لم تكن هناك متابعة من خلال برامج لتطوير الأداء التدريسي.

– هناك ما يبرر الاستنتاج بأن تقديرات الطلبة تفتقر إلى الصدق (validity)؛ بمعنى أن الأبعاد والمعايير الممثلة في فقرات النموذج ليست ذات صلة واضحة بمعايير التدريس الفعّال، وكذلك تفتقر إلى الثبات (reliability) مما يجعلها غير موثوق بنتائجها. قد تكون هناك مبررات لدى المخطط والإداري لاستخدام تقويم الطلبة لأغراض المساءلة وضمان الجودة (quality assurance)، ولكن الطلبة ليس لديهم وعي كاف بمعايير المساءلة وضبط الجودة.

– يمكن أن تختلف أهداف التدريس من منظور كل من المدرس والطالب، فقد يركز الطالب على حفظ المعلومات، بينما يركز المدرس على أسلوب التفكير، فينعكس ذلك في تقويم الطالب للمدرس.

– قد يعكس تقويم الطالب مدركاته الشخصية للمدرس، من حيث درجة تقبله له، وارتياحه لسماته الشخصية، وليس لمستوى الكفاية والأداء التدريسي.

– يختلف الطلبة في درجة جديتهم وموضوعيتهم في تقدير الأداء التدريسي، مما يؤثر على ثبات التقديرات، وبخاصة عندما يتحرر الطالب من مسؤولية تقديراته بعدم تسجيل اسمه على نموذج التقويم.

هدف الدراسة:

التعرُف على العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

ويتم تحقيق هدف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 – ما العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات لأداء أعضاء هيئة التدريس، وما مصادر الخطأ وعوامل التحيُز في هذه التقديرات ؟

2 – ما دلالات الصدق والثبات المتحققة لمقاييس التقدير المستخدمة في تقويم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات؟

3 – ما النتائج المترتبة على تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس؟

4 – كيف نعزز سبل الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة في تحسين التدريس الجامعي؟

حدود الدراسة:

بالرغم من تواتر نتائج معينة في عدد كبير من الدراسات التي تمّت مراجعتها، إلا أن الصيغ الخاصة التي تأخذها هذه النتائج تظل محدودة بالعينات الخاصة التي أجريت فيها كل دراسة، وكذلك بطبيعة المادة الدراسية والمستوى الدراسي، وما إلى ذلك من متغيرات موقفية قد لا تبرر احتمالات التعميم إلا بالقدر الذي تتواتر فيه النتائج لتعبر عن اتجاهات عامة يمكن للممارس والباحث أن يسترشدا بها – دون إعطائها صفة القطعية – مما يترتب عليه استطلاع أساليب تقويم أخرى مساندة. وإذ تقتصر المعالجة والإجراءات في هذه الدراسة على تعرّف العوامل المؤثرة ومصادر التحيز والخطأ في تقديرات الطلبة، عموماً، وكم يتحقق فيها من دلالات الصدق والثبات، فليس من أهداف الدراسة المقارنة بين الجامعات أو المناطق المختلفة في النتائج التي تصف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس عموماً.

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، اتبعت منهجية تعتمد منحيين: الأول، مراجعة واستطلاع نتائج دراسات سابقة حول محاور ذات صلة بأسئلة الدراسة، وقد تمت مراجعة مجموعة من الدراسات في الصفحات السابقة، وتم تلخيص أبرز نتائجها في الجزء الخاص بالنتائج. أما المنحى الثاني فيتمثل في استطلاع آراء مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في ثماني جامعات أردنية – حكومية –، حول ممارسة هذه الجامعات لتقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس فيها. حيث أمكن استرجاع 642 من النماذج التي تم توزيعها في هذه الجامعات، واستجاب لها أعضاء هيئة التدريس فيها بالأعداد المبينة في الجدول (1).

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

الجامعة الأردنية	جامعة اليرموك	جامعة مؤتة	جامعة العلوم والتكنولوجيا	الجامعة الهاشمية	جامعة آل البيت	جامعة البلقاء التطبيقية	جامعة الحسين بن طلال	المجموع
28	51	84	109	156	31	122	61	642

لقد تم توزيع نماذج استبانات الرأي من خلال مراكز تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، إذ إن هذه المراكز هي التي تتولى عملية تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، ولذلك فإن أعداد المشاركين في الدراسة اعتمدت بشكل رئيس على الإمكانات اللوجستية والإدارية المتيسرة لكل مركز في الاتصال بأعضاء هيئة التدريس أكثر من اعتمادها على الاهتمامات الفردية في الاستجابة، من جهة أخرى، ليس من اهتمام هذه الدراسة المقارنة بين الجامعات في اتجاهات الرأي نحو تقويم الطلبة لأداء مدرسيهم، إذ إن المتتبع للإجراءات المتبعة في تقويم

الطلبة والأدوات المستخدمة فيها يجد تشابهاً كبيراً بين الجامعات الثمان، وفي كثير من الحالات تقتبس الجامعات عن بعضها البعض، ولذلك كان اهتمام الدراسة الحالية استطلاع آراء هيئات التدريس في الجامعات الأردنية – الحكومية منها – بعامة، في تقويم الطلبة لمدرسيهم.

أداة البحث: تألفت أداة البحث من قائمة رصد (check list) من (13) عبارة تعبر عن نتائج محتملة لتطبيق نظام تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، ويطلب فيها من عضو هيئة التدريس أن يؤشر على كل عبارة تمثل تقديره أو رأيه الشخصي للنتائج المتحققة في هذا النشاط. تناولت عبارات القائمة ثلاثة جوانب رئيسة، يعتبر أولها أن تقويم الطلبة يتضمن هامشاً كبيراً من الخطأ، ويفتقر إلى الصدق والثبات، ويجب أن لا تبنى على نتائجه قرارات إدارية، ويجب إعادة النظر في الأسلوب المتبع، أما الجانب الثاني فيصف تقويم الطلبة للأداء التدريسي بالدقة والموضوعية، ويشير الجانب الثالث إلى بعض مصادر التحيز في تقديرات الطلبة. وتم التحقق من صدق أداة البحث بطريقتين: في الطريقة الأولى عرضت قائمة استطلاع الرأي على مديري مراكز تطوير الهيئات التدريسية في الجامعات الثمان، باعتبارهم المشرفين، كل في جامعته، على عمليات تقويم الطلبة للهيئات التدريسية، وكان لهم بعض الملاحظات الشكلية، وقد تم الأخذ بها في الصورة النهائية. وفي الطريقة الثانية تم التحقق من الصدق العاملي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس للفقرات الثلاث عشرة في القائمة، وقد أفرز التحليل ثلاثة عوامل تحققت لها الدلالة الإحصائية (قيمة الجذر الكامن لكل منها أكثر من 1.0) وكانت تشبعاتها أكبر ما يمكن في الفقرات التي تعبر عن الجوانب الثلاثة آنفة الذكر، وستُعرض نتائجها التفصيلية في الجزء الخاص بالنتائج، باعتبار أنها تمثل نوعا من الإجابة عن السؤال الرئيس المطروح في الدراسة، والمتعلق بالعوامل المؤثرة في تقديرات الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس.

أما ما يتعلق بثبات أداة البحث فقد حُسب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان – براون بلغت قيمته 67,، وعند حساب قيمة كرونباخ الفا للفقرات التي تشبعت بالعامل الأول وعددها تسع فقرات بلغت قيمتها المعيارية 74,، وفقرات العامل الثاني وعددها ثلاثة بلغت قيمتها المعيارية 62,، وتعتبر هذه القيم مقبولة في ضوء صغر عدد الفقرات، ولكونها تمثل خصائص غير اختبارية، فلا نتوقع الحصول على قيم مرتفعة للثبات. وجدير بالذكر أن قيم الثبات هذه تم حسابها في عينة الدراسة المؤلفة من 642 عضو هيئة تدريس الذين استجابوا إلى قائمة استطلاع الرأي.

الإجراءات: تألفت البيانات في هذه الدراسة من استجابات أعضاء هيئات التدريس في ثماني جامعات إلى

قائمة استطلاع الرأي، وقد تم جمع البيانات في العام 2006 من خلال متابعة مراكز تطوير الهيئات التدريسية في الجامعات، وأُدخلت البيانات في الحاسوب، وأُجري التحليل الإحصائي عليها، وقد اشتمل على التحليل العاملي بحساب المكونات الرئيسية (principal components) متبوعاً بالتدوير المائل للمحاور من نوع promax وذلك من أجل التعرف إلى أبسط بنية عاملية تتمثل في آراء أعضاء هيئة التدريس، في محاولة الإجابة – جزئياً – عن السؤال الأول المطروح في هذه الدراسة. كذلك تم حساب التكرار والتكرار النسبي للاستجابة لكل عبارة في القائمة، في محاولة لتحديد الجوانب التي يعطيها أعضاء هيئة التدريس درجات متفاوتة من الأهمية بدلالة تكرار رصد كل عبارة.

النتائج: يتناول هذا الجزء نتائج استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، يليه عرض لأبرز النتائج المستخلصة من دراسات سابقة.

أولاً: نتائج استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية:

تم تحليل الاستجابات لقائمة استطلاع الرأي بطريقتين، اعتمدت الأولى على التحليل العاملي للاستجابة لفقرات القائمة لاستخلاص البنية العاملية المتضمنة في استجابات أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الثانية على تحليل نوعي لتكرارات الاستجابة لكل فقرة في القائمة.

نتائج التحليل العاملي:

تم استخلاص المكونات الرئيسية، وأتبعت بالتدوير المائل للمحاور من نوع promax للحصول على أبسط بنية عاملية (simple structure)، وقد نتج عن هذا التحليل ثلاثة عوامل كان الجذر الكامن لكل منها أكثر من 1.0، ويبين الجدول (2) قيم الجذر الكامن، والتباين المفسر لكل من هذه العوامل، وقد فسرت ما مجموعه 48,03% من التباين في استجابات أفراد الدراسة لفقرات القائمة.

الجدول (2): الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل في تحليل المكونات الرئيسية.

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمية
1	3.08	23.70	23.70
2	2.09	16.06	39.76
3	1.08	8.27	48.03

وبالرجوع إلى تشبعات الفقرات في العوامل الناتجة بالتدوير المائل، كما يبينها الجدول (3)، نلاحظ أن تسع فقرات (من 13) كانت تشبعاتها أكبر ما يمكن في العامل الأول، الذي يفسر أكبر نسبة من التباين (23,70%)، وبتفحص منطوق هذه الفقرات نجد أنها تركز على وجوب إعادة النظر في الأسلوب المتبع في تقويم عضو هيئة التدريس، وأن يشمل تقويم الطلبة للتدريس جميع مكونات المساق، وأن لا تبنى على نتائجه أحكام وقرارات إدارية، وأن عوامل مثل مستوى

العلامة التي يحصل عليها الطالب يمكن أن تؤثر في مستوى تقديره للأداء التدريسي. وبتفحّص هذه الفقرات من حيث محتواها اللفظي نلاحظ أنها تعبّر عن أبعاد تبدو متباينة، لكن استجابات الرأي لأعضاء هيئة التدريس لهذه الفقرات جاءت مترابطة مما جعلها تنتظم في عامل واحد.

الجدول (3): تشبعات الفقرات بالعوامل الناتجة في التدوير المائل.

رقم الفقرة	رقم العامل		
	1	2	3
9	0.725		
5	0.639		
7	0.627		
10	0.622		
13	0.613		
3	0.544	- 0.408	
12	0.465	0.452	
8	0.446		0.464
11	0.427		
2		0.737	
1		0.615	
6		0.657	
4			0.859

وظهرت تشبعات العامل الثاني في ثلاث فقرات: ذات الأرقام 2، 1، 6 (انظر الجدول 3)، وبتفحص منطوق هذه الفقرات نجد أنها، بشكل أساسي، تصف تقويم الطلبة بالموضوعية والدقة، وقد فسر هذا العامل 16.06% من التباين في استجابات أعضاء هيئة التدريس، لكن يلفت الانتباه إلى أن نسب استجابات أعضاء هيئة التدريس لهذه الفقرات كانت من أدنى النسب مقارنة بغيرها. أما العامل الثالث فقد كانت الفقرة (4) الأكثر تشبعاً به، وكأنها انفردت بقياس عامل يعبر عن أثر «تشدد المدرس أو تساهله في متطلبات المساق» على تقويم الطلبة لأدائه.

نتائج التحليل النوعي للاستجابة لفقرات القائمة:

تم حساب التكرار، والتكرار النسبي لاستجابات أفراد الدراسة لفقرات القائمة، ويعرض الجدول 4 نتائج هذا التحليل. وبتفحص النتائج في الجدول 4، ومحاولة ربطها بأسئلة الدراسة نلاحظ ما يلي:

1. فيما يتعلق بالسؤال الأول عن العوامل المحدِدة لتقديرات الطلبة، نجد أن العبارات 4، 5، 7 تتناول عوامل من نوع: تساهل المدرس أو تشدده في متطلبات المساق، ومستوى العلامات التي يحصل عليها الطلبة، واستخدام نتائج التقويم في التوصل إلى أحكام وقرارات إدارية.

الجدول (4): التكرار والتكرار النسبي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لفقرات قائمة استطلاع الرأي.

محتوى الفقرة	التكرار	التكرار النسبي
1. تعكس نتائج تقويم الطلبة جوانب التميز والقصور الحقيقية في تدريسي	232	٪36
2. تتحقق في نتائج تقويم طلبتي درجة معقولة من الدقة والموضوعية	249	٪39
3. هامش الخطأ في تقويم طلبتي لأدائي التدريسي كبير	210	٪33
4. يعكس تقويم الطلبة لمدرسيهم تحيّز الطلبة المرتبط بتساهل المدرس أو تشدده في متطلبات المساق	370	٪58

تابع الجدول (4).

محتوى الفقرة	التكرار	التكرار النسبي
5. الطلبة الذين يحصلون على علامات عالية يقومون مدرسيهم عاليا، والعكس صحيح	321	٪50
6. معظم الطلبة حياديون وموضوعيون في إعطاء تقديرات لأداء مدرسيهم	123	٪19
7. يجب أن لا تبنى أحكام وقرارات إدارية على نتائج تقويم الطلبة لمدرسيهم	379	٪59
8. يمكن أن تكون نتائج تقويم الطلبة لمدرسيهم أكثر موضوعية إذا عرفوا أنها لن تصل إلى مسؤولين تتأثر بها أحكامهم على المدرسين	272	٪42
9. أعتقد أنه يجب إعادة النظر في الأسلوب المتبع في تقويم أعضاء هيئة التدريس	379	٪59
10. يجب أن يكون تقويم الطلبة للمساق بجميع مكوّناته بما في ذلك دور الطالب ودور المدرس وخطة المساق، ولا يقتصر على دور المدرس فقط	373	٪58
11. يبدو أنه لا تتيسر لأصحاب القرار طرق أخرى لتقويم الأداء الصفي للمدرس سوى الاعتماد على ملاحظة الطلبة لمدرسهم في غرفة الصف	222	٪35
12. يفترض في كل مدرس أن يطلع على نتائج تقويم الطلبة له ويعدل أساليبه بناء على نتائج التقويم	388	٪60
13. يجب أن يكون هناك تقويم الطلبة لمدرسيهم، ولكن ليس بالأسلوب المتبع حاليا	274	٪43

ونلاحظ أن نسب الاستجابة لهذه العبارات كانت عالية، وتراوحت بين 59% – 50%، وأما ما يتعلق بمصادر الخطأ وعوامل التحيز، فنلاحظ أن العبارات 1، 2، 6 تصف تقديرات الطلبة بالدقة والموضوعية، لكنها حصلت على أصغر نسب للاستجابة (36%، 39%، 19%) مقارنة بغيرها، وهذه النتيجة تعكس إجابة غير مباشرة عن السؤال الثاني الخاص بمدى توفر دلالات الصدق والثبات في تقديرات الطلبة، وتشير إلى أن نسبة كبيرة من أفراد الدراسة (أعضاء هيئة التدريس في ثماني جامعات أردنية) لا يرون أن تقديرات الطلبة موضوعية، ودقيقة، وحيادية.

2. أما ما يتعلق بالسؤال الثالث عن النتائج المترتبة على تقويم الطلبة، فإن نسبة كبيرة من أفراد الدراسة (59٪) يرون أنه يجب أن لا تبنى أحكام وقرارات إدارية على نتائج التقويم (الفقرة 7)، ويتفق ما لا يقل عن 60% منهم (في الفقرة 12) على أنه يفترض في عضو هيئة التدريس أن يطلع على نتائج تقويم الطلبة له، وأن يعدل أساليبه بناءً على هذه النتائج. (واقع الحال في الجامعات التي ينتمي إليها أفراد الدراسة لا توجد متابعة لتطوير عملية التدريس من خلال نتائج تقويم الطلبة).

3. واستجابة للسؤال الرابع حول كيف يمكن تحسين سبل الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة، نلاحظ أن عدداً من الفقرات في قائمة استطلاع الرأي (9، 10، 12) تؤكد على وجوب إعادة النظر في الأسلوب المتبع في تقويم الطلبة، وأن يكون للمساق بجميع مكوّناته، وقد كانت نسب الاستجابة لهذه الفقرات عالية، تراوحت بين 58% و60%.

ثانياً: النتائج المستخلصة من مراجعة دراسات سابقة:

فيما يلي تلخيص لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسات التي تمت مراجعتها، حول محاور ذات صلة بأسئلة الدراسة.

1. ما يتعلق بالسؤال الأول حول العوامل المؤثرة في تقديرات الطلبة، ومصادر الخطأ وعوامل التحيّز فيها:

– يمكن التنبؤ بتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، بدرجة من الدقة، من تقديرات الزملاء للخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس، ويختلف تأثير الخصائص الشخصية على أداء المدرس من مساق إلى آخر، أي أن التكوين الشخصي للمدرس يجعله أكثر ملاءمة في مساق وغير ملائم في مساق آخر (Murray, et al., 1990).

– هناك متغيرات موقفية تبيّن أثرها في تقديرات الطلبة يمكن تصنيفها في مجالات خمسة: متغيرات في المساق، وفي مدرس المساق، وفي الطالب، وفي تطبيق أداة التقويم،وفي الأداة نفسها (Papalewis, 1990؛ الشايب، 2007).

– يمكن إرجاع عدم الثقة في نتائج تقويم الطلبة إلى ثلاث قضايا أساسية: عدم تحقق أحادية البعد في تقديرات الطلبة للأداء التدريسي، والاختلاف حول المعايير المعتمدة لفاعلية التدريس، وعدم توفر دلالات كافية ومقنعة عن الصدق والثبات لأدوات التقويم (Husband & Fosh, 1993; Myers, 2008).

– ترتفع مؤشرات فاعلية التدريس في خمسة جوانب: أسلوب العرض، إدارة الصف، المهارات المهنية، العلاقة بين المدرس والطالب، والخطة الدراسية، كلما قلّ حجم الصف، وارتفع مستوى المساق، وقلّ حجم الغياب عند الطلبة (Schlenker & Mckinon, 1994). لمستوى العلامات التي يعطيها المدرس لطلبته، ولتقديراتهم لصعوبة المساق بعض التأثير على تقديراتهم للمدرس، لكن العامل الرئيسي هو مستوى جودة التدريس كما يدركها الطلبة (perceived quality of teaching)، (الشايب، 2007؛ Remedios & Lieberman, 2008).

2. ما يتعلق بالسؤال الثاني حول مدى توفر دلالات الصدق والثبات لتقديرات الطلبة: تبيّن من مراجعة الدراسات السابقة وجود علاقة ضعيفة بين تقديرات الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس وبين مؤشرات أخرى للأداء من نوع: البحث العلمي، وتقديرات الزملاء والإداريين، ومدى التحسن في التدريس (Dressel, 1976; Murray, 2005).

ومن العوامل المرتبطة بتقديرات الطلبة التي أفرزها التحليل العاملي وكانت الأكثر تنبؤاً بفاعلية التدريس: الوضوح في العرض، استثارة اهتمام الطلبة، وحفز نشاط التفكير، ومن العوامل التي لم تتنبأ بالفاعلية في التدريس: العلاقة بين المدرس والطلبة، والعدالة في

إعطاء العلامات (French – Lazovik, 1974)، وتفاوتت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين علامات التحصيل للطلبة وتقديراتهم لمدرسيهم بين ارتباط ضعيف ومتوسط، لكن، عموماً، يتكرر في عدد من الدراسات أن الطلبة الذين يحصلون على علامات تحصيل مرتفعة تكون تقديراتهم لمدرسيهم مرتفعة، والطلبة الذين يحصلون على علامات تحصيل منخفضة تكون تقديراتهم لمدرسيهم منخفضة أيضاً. لكن الارتباط ليس عالياً، مما يشير إلى أن هناك بعض الطلبة الذين حصلوا على علامات مرتفعة كانت تقديراتهم لمدرسيهم منخفضة (أو متوسطة)، وبعض الذين حصلوا على علامات منخفضة أعطوا لمدرسيهم تقديرات لم تكن منخفضة (Marsh & Overall, 1980; Zabaleta, 2007; Murray, 2005)، وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن الطلبة الذين قدروا أن المساق كان أسهل مما توقعوا قدّروا مدرسيهم عالياً أكثر مما فعل الطلبة الذين قدروا أن المساق كان أصعب مما توقعوا (Addiss et al., 2006)، ويرى باحثون أن تقديرات الطلبة يمكن أن تكون صادقة في تقويم بعض جوانب التدريس وليس كلها، ولا بد من وسائل تقويم أخرى تضاف إلى تقويم الطلبة للتوصل إلى تقويم أكثر شمولاً لأداء عضو هيئة التدريس (Murray, 2005).

وهناك تباين في مستوى العلاقة بين تقويم الطلبة لمدرسيهم وتقويم المدرسين لأنفسهم، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 33, و67,، وعلى العموم: تقديرات المدرسين لأنفسهم أعلى من تقديرات طلبتهم لهم (Marsh et al., 1979)، ويرى غالبية المدرسين الذين استطلعت آراؤهم أن تقديرات الطلبة لهم ليست ذات صلة بأدائهم التدريسي الفعلي، وأنهم لم يعدلوا في أساليبهم استناداً إليها (Fresko, 2002).

3. ما يتعلق بالسؤال الثالث حول النتائج المترتبة على تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس:

يقرّ مشاركون من أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام «طوعي» في تقويم الطلبة لأدائهم أنه كان للنظام أثر إيجابي على «الرضا عن العمل» لدى 55٪ منهم، وعلى تحسين معنوياتهم لدى 62% منهم، لكن لم يكن له أثر على العلاقة مع الزملاء، ولم يقدِم 61% منهم نتائج تقويم طلبتهم مع طلبات الترقية، وبعد ست سنوات من تطبيق النظام عليهم – طوعاً – أبدى معظمهم عدم رغبته في الاستمرار في تطبيقه (Baxter, 1991).

ويقرّ معظم المشاركين في دراسات من أعضاء هيئة التدريس أنهم لم يعدلوا في أساليب تدريسهم استناداً إلى نتائج تقويم طلبتهم، وأنهم لا يؤيدون إرسال نتائج التقويم إلى المراجع الإدارية (Fresko, 2002)، ويرى موراي (Murray, 2005) أن لتقويم الطلبة تأثيراً سلبياً على المعايير الأكاديمية، من حيث أنه يؤدي إلى تضخم

(inflation) في علامات التحصيل التي يحصل عليها الطلبة، وإلى خفض المستوى الأكاديمي، وبخاصة عندما تستخدم نتائج التقويم في قرارات إدارية تتعلق بعضو هيئة التدريس.

4. وفيما يتعلق بالسؤال الرابع حول تعزيز سبل الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة لتحسين التدريس، فقد خلص باحثون إلى أنه إذا كنا سنستخدم تقديرات الطلبة في تقويم التدريس فلا بد من أن تبنى فقرات أداة التقويم؛ بحيث تكون ذات صلة بطبيعة مادة التدريس الخاصة، ومعايير الأداء التدريسي الجيد، وأن تتناول أهدافاً محددة يتفق عليها الطالب والمدرس على حد سواء، وأن تتضمن تعديلات مقترحة لتحسين التدريس (Dressel, 1976; Freidman – Erikson & Walker, 1995; Myers, 2008).

كذلك يستخلص الباحثون من نتائج دراساتهم أن تقويم فاعلية التدريس يجب أن يتم بشمولية تتجاوز مجرد استخدام تقويم الطلبة لمدرسيهم، كما أن تفسير نتائج تقويم الطلبة يجب أن يتم في ضوء بيانات أخرى تشمل بيانات عن تعلمهم، وبيانات عن نشاطات أخرى لعضو هيئة التدريس، يتم جمعها بشكل منظم بمتابعة رؤساء الأقسام والعمداء في مجالات البحث والتأليف وخدمة المجتمع (Cochran & Gravely, 1987; Zabaleta, 2007; Stark – wroblewski, 2007).

ومن العوامل التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار في تفسير نتائج تقويم الطلبة حجم الصف، ومستوى المساق، ومعدلات غياب الطلبة (Schlenker & Mckinon, 1994). ومن البدائل المقترحة لتقويم التدريس ودعمه: (1) استخدام نتائج تقويم تعلم الطلبة في نوع من التصميم التجريبي يتم فيه قياس قبلي وقياس بعدي ويتخللهما نشاط تدريسي، بافتراض أن التدريس الجيّد ينتج تعلماً جيّداً يستدل عليه من التغير الملاحظ بين القياسين القبلي والبعدي، ويمكن أن تستخدم فيهما اختبارات تحصيل مقننة لضبط أي متغيرات دخيلة، (2) استخلاص مؤشرات الأداء الفعّال، ويمكن أن تستمد من البحوث المنشورة، والخبرات السابقة، ونشاطات خدمة المجتمع، ومدى الإحكام في الخطط الدراسية وشمول وحداثة مراجعها، ونوعية أسئلة الامتحانات، وطبيعة العمليات العقلية التي يخاطبها المدرس، سواء في تدريسه أم في أسئلته، (3) تنظيم تقويم الزملاء للمدرس، باعتبار أن الطلبة غير مؤهلين للحكم على جوانب أساسية في عملية التدريس، تشمل: طبيعة المحتوى العلمي للمساق، درجة العمق المعرفي عند المدرس، معايير الأداء الخاص المستهدف في المساق، وغيرها، ويمكن أن يكون الزملاء أفضل أهليةً في الحكم على هذه الجوانب، وبخاصة إذا كانوا يشاركون المدرس نفس التخصص، (4) استخدام أدوات مسح خاصة من نوع الاستبيان أو مقاييس

التقدير، يعطي فيها الطالب تقديراته عن مدى مشاركته وانشغاله في عملية التعلم، من خلال تفاعله أثناء المحاضرة، وعمل مشاريع فردية، والمشاركة في نشاطات المساق (Murray, 2005)، ويؤكد باحثون أنه لا معنى لتقويم المدرس في جوانب يتأثر فيها أداؤه بعوامل لا يتحكم فيها، مثل: وجود أعداد كبيرة في الصفوف، أو عدم توفر المراجع ومواد تعليمية أساسية، أو عدم توفر خدمات وظروف بيئية مريحة، وغير ذلك (Dressel, 1976).

وإذا كان لا بد من استخدام تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، فيجب التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة التقويم قبل تطبيقها لأغراض الحصول على تغذية راجعة، تستخدم في إصدار أحكام وقرارات إدارية تتعلق بعضو هيئة التدريس، ويشمل ذلك:

أولاً: تمثيلها لمعايير الفاعلية في التدريس، والتي يمكن أن يكون الطالب مؤهلاً للحكم عليها، وصياغتها بطريقة تبين للطالب جوانب خبرته ومعرفته التي يستند إليها في الحكم أو التقدير.

ثانياً: التحقق من بنيتها العاملية، أي تحديد الأبعاد أو الخصائص التي تكشف عنها الاستجابة للأداة، وهل تتحقق فيها أحادية البعد، أم هناك تعدد في الأبعاد، وما يترتب على ذلك من قيم وزنية تحدد لكل بعد.

ثالثاً: التأكد من توفر دلالات مقبولة عن صدق الأداة وثباتها.

رابعاً: ضبط إجراءات التطبيق والمتابعة للنتائج، من ذلك عدم إغفال تسجيل الطالب لاسمه على استمارة التقويم، وتجنب التطبيق في ظروف تعسفية وأجواء قسرية، من نوع أن يعهد لموظف إداري بالإشراف على التطبيق، واستبعاد عضو هيئة التدريس، وعدم اطلاعه على النتائج وما تفضي إليه من تغذية راجعة يمكن أن تفيده في تحسين تدريسه (Dressel, 1976).

المناقشة:

نلاحظ درجة كبيرة من الاتساق بين النتائج المتحققة في استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية حول نظام تقويم الطلبة لأدائهم التدريسي، وبين النتائج التي أسفرت عنها دراسات سابقة في تناولها لفاعلية تقويم الطلبة والعوامل المؤثرة فيه. لقد كشفت نتائج التحليل العاملي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية عن ثلاثة عوامل؛ تشبع أوّلها في 9 فقرات، من 13 فقرة، تناولت عدة جوانب في تقويم الطلبة، من أبرزها: عوامل تؤثر في تقديرات الطلبة، مثل «مستوى علامات التحصيل التي يحصلون عليها»، و«اعتماد النتائج في قرارات إدارية»، وتناولت فقرات أخرى الحاجة إلى أن يكون تقويم الطلبة للمساق بجميع مكوناته، وأن يعاد النظر في

الأساليب المتبعة بحيث تتيح للمدرس الاستفادة من النتائج في تحسين أدائه، وليس فقط لغايات إصدار أحكام وقرارات إدارية، وقد تكررت مثل هذه النتائج في الدراسات التي تقصاها درسل (Dressel, 1976) ومواري (Murray, 2005)، وغيرهم وتم فيها تقصي العوامل التي تؤثر في تقويم الطلبة، والحاجة إلى تقويم أكثر شمولاً لأداء عضو هيئة التدريس. وتشبّع العامل الثاني في استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بثلاث فقرات تصف تقديرات الطلبة بالدقة والموضوعية، وقد فسر هذا العامل حوالي 16% من التباين في استجابات أعضاء هيئة التدريس، لكن نسب الاستجابة للفقرات الثلاث كانت متدنية نسبياً، مقارنة بنسب الاستجابة الأعلى للفقرات الأخرى، ويستخلص من هذه النتيجة أن عناصر الدقة والموضوعية، وهي من متطلبات الصدق والثبات، ليست متوفرة في تقديرات الطلبة، حسب آراء نسبة كبيرة (أقصاها 81%) من أعضاء هيئة التدريس. وبالرجوع إلى الدراسات التي تم فيها استقصاء الصدق والثبات في تقديرات الطلبة نجد أن الدلالات المتحققة في بعضها اعتبرت جزئية ونسبية، بمعنى أن تقديرات الطلبة قد تكون صادقة في تقويم بعض جوانب التدريس وليس كلها (Murray, 2005)، كما أشارت دراسات أخرى إلى عدم ارتباط تقديرات الطلبة بمحكات صدق أخرى تصف معايير التدريس الجيد (مثلا: Wright, 2006)

أما ما يتعلق بثبات تقديرات الطلبة، تشير البيانات الامبريقية إلى عدم تحقق أحادية البعد في فقرات أداة التقويم، وبذلك ينتفي الأساس في حساب تقدير الثبات للأداة بجميع فقراتها، إلاّ إذا أمكن إثبات أحاديّة البعد في فقرات الأداة، أو استخلاص الأبعاد (كعوامل مستقلة) وحساب تقدير لثبات كل بعد.

أما العامل الثالث في نتائج التحليل العاملي فقد تشبعت به فقرة واحدة، تعبر عن أثر تحيز الطلبة المرتبط بتساهل أو تشدد المدرس في متطلبات المساق، وقد حظيت هذه الفقرة بنسبة استجابة عالية، نسبياً، (58%)، وقد أشار إلى هذا العامل درسل (Dressel, 1976) في مراجعته لبعض الدراسات.

ونستخلص من النتائج التي تم التوصل إليها، سواء في استطلاع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، أو في مراجعة دراسات سابقة، بعض التوجّهات المهمة في تقويم عضو هيئة التدريس:

أولاً: في الدراسات التي تم فيها استخلاص عوامل بالتحليل العاملي، ظهرت عوامل أكثر تنبؤاً بفاعلية التدريس من أخرى، وقد تشبعت بها بعض الفقرات، ولم يكن للفقرات الأخرى قيمة تنبؤية تذكر. هذا يعني أن علينا أن نتقصى عوامل تثبت قدرتها على التنبؤ بفاعلية التدريس قبل أن تعتمد في أداة التقويم.

ثانياً: بيّنت النتائج في هذه الدراسة أن هناك عدداً من المتغيرات التي تشكل محدّدات لتقويم الطلبة لفاعلية التدريس، وكيف تختلف هذه المتغيرات من مدرس إلى آخر، ومن مساق إلى آخر. فكل مدرّس له طابعه، وأسلوبه، وتقديراته الخاصة، وتجري عمليات الاتصال في الصف باتجاهات وأبعاد متميّزة بين مساق وآخر، وبين مدرّس وآخر، فهل يمكن فرض نمطية واحدة على تقويم كل مدرّس، في أي مساق، وفي أي موقف ؟ لعل البديل الذي توحي به الدراسات أن يكون لكل مدرّس نموذجه الخاص، ينبع من تصوراته الخاصة، ومن طبيعة المادة التي يدرّسها، ويقوّم أداؤه بها، ويستهدي بنتائجها في تحسين تدريسه.

ثالثاً: في تصميم أدوات تقويم الطلبة للمدرّسين نحتاج أن نلاحظ أمرين: الأول: أن تعبر كل عبارة في أداة التقويم عن جانب محدد يصف فاعلية التدريس بدلالة نتائج في تعلم الطالب، وبمفردات لها معنى واضح عند الطالب، والثاني: أن طريقة تدريج الاستجابة تتسق مع طبيعة المفهوم الذي تحمله العبارة واحتمالات وقوعه في عدة مستويات للفاعلية. فلو أخذنا عبارة شائعة في نماذج تقويم الطلبة مثل «يستخدم أساليب متنوعة في التدريس» نجد أنها تفتقر إلى المعيارين آنفي الذكر، فهل المقصود أنّ التنوّع في الأساليب يساعد في زيادة الوضوح والفهم... أو في زيادة الانتباه والاهتمام (كنتاجات للتنوّع في الأسلوب)؟ إذا كان هذا هو المقصود فلماذا لا تبنى هذه النتاجات في العبارة. ومن ناحية أخرى، هل التدريج «دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً،...» ملائم لجميع العبارات، من مثل «يوجّه المدرّس الطلبة إلى إعداد أوراق بحثية» هنا الأوراق البحثية إما أن تكون جزءاً من متطلبات المساق أو لا تكون، ولا معنى لتدريج هذه المتطلبات في عدة مستويات.

إذا كانت هذه الدراسة قد قاربت نتائج يمكن الاسترشاد بها والركون إليها في تنظيم عملية تقويم طلبة الجامعة لأداء أعضاء هيئة التدريس. وملاحظة العوامل التي يمكن أن تؤثر فيها، وكيف يمكن تعزيز طرق الاستفادة من نتائجها، يظل الموضوع بحاجة إلى متابعة الباحثين لجوانب مهمة فيه، من نوع: تعرّف البنية العاملية لتقديرات الطلبة من حيث مكوّناتها ومدى استقرارها، وتحديد معايير الفاعلية في أداء عضو هيئة التدريس، والقيم التنبؤية للمتغيرات الموقفية بدلالة محكات الفاعلية للأداء التدريسي.

* * *

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الشايب، عبدالحافظ. (2007أ). تفاعل متغيري جنس المدرس وجنس الطالب كمصدر تحيز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،

جامعة اليرموك، 3(1)، 33 – 40.

الشايب، عبدالحافظ. (2007ب). مدى اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي باختلاف مستوى المادة الدراسية ومجالها ونوعها. *مجلة كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة*، (24)، 81 – 99.

العمايرة، محمد حسن. (2003). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء الأهلية نحو تقييم الطلبة لأدائهم التدريسي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (41)، 159 – 191.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Addison, W. E., Best, J., & Warrington, J. D. (2006). Students' Perceptions of Course Difficulty and Their Ratings of the Instructor. *College Student Journal,* 40 (2).

Alamaira, M.H. (2003). Faculty attitudes toward students' evaluation of faculty performance in National Israa University. *Journal of Arab University Union, (41),* 159 – 191.

Alshaieb, A. (20007a). Interaction between sex variable of teacher and students as a bias source in students' evaluation for effective university teaching. *Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmulke University, 3(1),* 33 – 40.

Alshaieb, A. (2007b). Differences of students' evaluation for effective university teaching according to course subject and level. *College of Education Journal, United Arab Emirates University, (24),* 81 – 99.

Baxter, P. E. (1991). The TEVAL Experience, 1983 – 1988: The Impact of a Student Evaluation of Teaching Scheme on University Teachers. *Studies in Higher Education,* 16 (2), 151 – 178

Campbell, J. P., & Bozeman, W. C. (2008). The Value of Student Ratings, Perceptions of Students, Teachers, and Administrators. *Community College Journal of Research and Practice*, 32 (1), 13 – 24

Cochran, T. R., & Gravely, A. (1987). Measurement Issues in Student Evaluations of Instruction and Their Impact on Decision Making. *Annual Conference of the Southern Association for Institutional Research,* ERIC Document, Ed 290 395.

Dressel, P. L. (1976). *Handbook of Academic Evaluation.* San Francisco: Jossey – Bass Publishers

Freidman – Erikson, S. and Walker, M. P. (1995) *Enhancing the Usefulness of Student Evaluation of Instruction.* Paper Presented at the Annual meeting of the APS Institute on the Teaching of Psychology. New York, Data base: ERIC ED 386 632.

French – Lazovik, G. (1974). Predictability of Students' Evaluations of College Teachers from Component Ratings. *Journal of Educational Psychology,* 66 (3), 373 – 385.

Fresko, B. (2002). Faculty Views of Student Evaluations of College Teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education.* 27(2).

Grussing, P. G. (1994). Sources of Error in Student Evaluation of teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education, (58),* 316 – 318

Husband, C. T., & Fosh, P. (1993). Student Evaluation of Teaching in Higher Education *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (2).

Marsh, H. W., & Overall, J. U. (1980). Validity of Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: Cognitive and Affective Criteria. *Journal of Educational Psychology,* 72*(4),* 468 – 475.

Marsh, H. W., Overall, J. U., & Kessler, S. P. (1979). Validity of Student Evaluations of Instructional Effectiveness: A Comparison of Faculty Self – Evaluation and Evaluations by their Students. *Journal of Educational Psychology,* 71*(2),* 149 – 160.

Murray, H. G. (2005). *Student Evaluation of Teaching: Has It Made a Difference*? Paper Presented at the Annual Meeting of the Society for Teaching and Learning in Higher Education. [On – line], http://mcmaster.stlheca/documents.

Murray, H. G., Rushton, J. P., & Paunonen, S.V. (1990). Teacher Personality Traits and Student Instructional Ratings in Six Types of University Courses. *Journal of Educational Psychology, 42(2),* 250 – 261.

Myers, Carrie B. (2008). Divergence in Learning Goals between College Students and Their Faculty: Implications for Teaching and Learning. *College Teaching, 56,* 53 – 58.

Papalewis, R. (1990). *Interpretation of Student Data: Contextual Variables and Cultural Implications.*Paper Presented at the National Conference of Professors of Educational Administration (Los Angeles, CA): ED 328 166.

Remedios, R., & Lieberman, D. A. (2008). I Liked Your Course Because You Taught Well: The Influence of Grades, Work load Expectations, and Goals on Students' Evaluations of Teaching. *British Educational Research Journal, 34(1),* 91 – 115.

Schlenker, D. E., & Mckinon, Norma Cole (1994). *Assessing Faculty Performance Using the Student Evaluation of Instruction*. EDRS Research/Technical Report, ED 371 667.

Stark – Wroblewski, K., Ahlering, R. F., & Brill, F. M. (2007). Toward a More Comprehensive Approach to Evaluating Teaching Effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education. 32(4),* 403 – 415.

Wright, R. E. (2006). Student Evaluations of Faculty: Concerns Raised in the Literature, and Possible Solutions. *College Student Journal, 40(2)*.

Zabaleta, F. (2007). The Use and Misuse of Student Evaluation of Teaching. *Teaching in Higher Education, 12(1),* 55 – 76.

❊ ❊ ❊