المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٢، عدد ٤، ٢٠٠٦، ٢٣١-٢٥٦

تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس: ماله وما عليه في ضوء الدراسات السابقة وتجربة جامعة اليرموك(دراسة حالة)*

احمد عوده**

تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٦/١٥ تاريخ قبوله ٢٠٠٦/١١/٥

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي إيجابيات وسلبيات مشاركة الطلبة في عملية التقييم لعضو هيئة التدريس في ضوء المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة والنتائج التي توصلت اليها هذه الدراسات ، فقد كشفت عن تعقيدات عملية التقييم بمشاركة الطلبة بدءا بإجراءات إعداد استبانة التقييم شكلاً ومضموناً وتطبيقها وتحليل نتائجها، والمتغيرات المؤثرة في صدق التقييم. كما كشفت عن مشكلة تتعلق بتوظيف نتائج التقييم ، وما يتطلبه من تحديد لغرض التقييم، وتوجيه إجراءات التحليل بنوعية التشخيصي والإجمالي من جهة، والتحليل الكمي والنوعي من جهة أخرى؛ وبذلك تكون قد كشفت عن استمرارية الجدل القائم بين أصحاب القرار وأعضاء هيئة التدريس حول هذه المشاركة، وقصور في الربط بين منهجية البحث الكمي والنوعي، ولذلك جاءت دراسة الحالة ضمن إطار تجربة جامعة اليرموك إضافة نوعية للدراسات في هذا المجال، وقد انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات تعمل على تعظيم إيجابيات مشاركة الطلبة في عملية التقييم وتصغير السلبيات والآثار الجانبية المحتملة بدءاً بالقرارات الإدارية وانتهاءً بخصائص العلامات الجامعية. (**الكلمات المفتاحية** : تقييم الطلبة ، عضو هيئة التدريس ، استبانة التقييم ، دراسة الحالة ، تضخم العلامات)

Students' Evaluation of Faculty Members: Pros and Cons Based on Literature Review and Yarmouk University Experience (A case study)

Ahmad Audeh, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract*: This study aimed at investigating the possible positive and negative or side effects of university students' participation in evaluating faculty members derived from the results of related literature . It revealed that this kind of evaluation is a controversial issue ; the variability of perception and attitude toward this participation between and within faculty members , on the one hand, and decision makers on the other, are practically significant due to many significant issues embedded in the complex evaluation process starting by constructing the evaluation questionnaire, passing through the environment of administering it, data collection, analysis, and interpretation of evaluation results in light of the huge numbers of factors or variables which affect the evaluation validity. This reflects the need for holistic and atomistic analysis through quantitative and qualitative approaches for this kind of evaluation. The case study in the frame of Yarmouk University practices is a suggested model and typical addition to the related literature. The conclusions and the suggested recommendations which were derived from the literature and the case study are expected to contribute significantly to maximize positive effects and minimize side effects of this participation on decision making , instructional activities , and grading procedures (****Keywords****: Students' evaluation, Faculty members, evaluation questionnaire, case study, grade inflation).*

خلفية الدراسة ومشكلتها :

يتزايد الحديث محلياً وإقليمياً وعالمياً عن الممارسات والإجراءات ذات الصلة بالديمقراطية وحقوق الإنسان والإصلاح والتطوير وضمان الجودة وضبطها (quality control and assurance) وفق معايير محددة، وتندرج الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بشكل عام ضمن هذا الإطار، ولذلك يتزايد الحديث عن التقويم† لارتباطه الوثيق بمفاهيم الإعتماد (accreditation) والمُساءلة (accountability) في منظومة متكاملة من المعايير الإدارية والأكاديمية، وشبكة من الأدوار والمهام المتقاطعة في منظومة متكاملة، مما يتطلب التزام جميع الأطراف في الجامعة الواحدة بالمساهمة في تحقيق هذه المعايير، ويشكل أعضاء هيئة التدريس محوراً أساسياً في هذه المنظومة، وذلك لتعدد الأدوار والمهام التي يقومون بها، ولذلك يتزايد الاهتمام بتقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في كثير من الجامعات، ضمن إجراءات أوسع تقع ضمن إطار شمولية التقويم لجميع البرامج في الجامعة.

إن تزايد الحديث عن التقويم والجودة الشاملة، يعني ضمناً زيادة الحاجة إلى متخصصين وخبراء في عملية التقويم، وتزايد حاجة كوادر الجامعة ومتخذي القرارات بشكل خاص إلى تمثّل (Characterization) ثقافة التقويم أولاً، والوعي بمعايير الجودة وثقافتها ثانياً، فالتقويم نشاط علمي معقّد، يعرف المختصون متطلباته ومداخله (approaches) ونماذجه (Models)، كما يعرفون ما يتطلبه من خصائص في المقوّم ومتخذ القرار، وانعكاساته السلبية المحتملة على المؤسسة سواء نجم ذلك عن سوء تنفيذ عملية التقويم أم في توظيف نتائجها، مما يعني ضرورة

---

* خص بدعم جزئي من مركز تطوير أداء الهيئة التدريسية بجامعة اليرموك.

** كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن

† التقييم والتقويم مصطلحان مترادفان في هذه الدراسة

الوعي بالظروف التي يتم فيها التقويم، وبثقافة المجتمع وثقافة العاملين والطلبة وإدارة الجامعة على مستوى القسم والعمادة والرئاسة، لأنها مجتمعة تقرر جدوى عملية التقويم. وهي بإختصار تتطلب الوعي بأهمية التكامل في المعايير الإدارية والأكاديمية للجودة الشاملة.

ويتضح في أدبيات البحث والتقويم أن التقويم كنشاط بحثي يقع ضمن أطار البحث النوعي (qualitative)، الذي يتطلب مهارات متميزة ومعقدة مقارناً بالبحث الكمي (Purely quantitative)،إلا أن التعدد في البرامج التي يمكن أن تخضع للتقويم، والتعدد في مداخل التقويم ونماذجه، يتطلب من المقوّم أن يجمع بين مهارات البحث النوعي والبحث الكمي، ويشكل تقويم عضو هيئة التدريس بشكل عام، ومشاركة الطلبة كمصدر للمعلومات في إجراءات تقييم الأداء التدريسي بشكل خاص ضمن إطار تقويم الجامعات، قضية حساسة ومعقدة، تتطلب الكثير من المهارات، وفيها الكثير من المحددات، ويدخل الكثير من المتغيرات الكمية والنوعية في موقف بحثي تقويمي فريد.

وتجد الجامعات نفسها ملزمة بدخول تجربة عملية التقويم ليس لأغراض الاعتماد العام والاعتماد الخاص فقط، بل لإضافة معايير وضوابط لضمان الجودة في مخرجات التعليم الجامعي(Fedwick,2001)،أبرزها ما يتم اتخاذه حالياً من إجراءات واعداد لتطبيق امتحان الكفاءة المعرفية (University Achievement exams) على المستوى المحلي كمؤشر من مؤشرات النواتج التعليمية، أما حركة تقييم الأداء التدريسي التي لا زالت تجربة متواضعة في الجامعات على مستوى الوطن العربي، ومنها الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، شأنها شأن حركة التقويم للبرامج التربوية وبحوث التقويم، فقد جاءت توصيات ورشة العمل الخاصة بالتقويم الذاتي والخارجي التي عقدتها الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية والتجارب الجامعية (٢٠٠٣) المعروضة في تلك الورشة لتؤكد أنها تجربة متواضعة جداً، وأن الحديث عن التقويم أسهل من الدخول فيه، فهو عمل أبداعي، فقد أشار قمبر (١٩٩٦) إلى أن الإمتاع في الحديث عن الإبداع أسهل بكثير من الإبداع نفسه. وبالتالي فإن التقويم من الناحية النسبية لا يزال موضوع مدارسه أكثر من كونه ممارسة، بما في ذلك تقويم الأداء التدريسي في الجامعات الأردنية الذي تتزايد المؤشرات الجامعية على الدخول فيه.

ولتحديد هذا الأداء وتعريفه إجرائياً، فإن الدور الرئيسي لعضو هيئة التدريس كمدرس يتضمن عدة أدوار فرعية، فهو المخطط والمنفّذ والمقوّم للتدريس، وهي أدوار تتطلب مهارات في تحديد المحتوى المناسب للمساق،وتصميم خطة المساق، والتعرّف على أساليب وطرائق التدريس، وتقنيات التعليم، وإدارة الصف والتفاعل الصفي، وإعداد الامتحانات بأنواعها المختلفة وأساليب التقويم الآخرى وطرق التصحيح ونظم العلامات وتحليلها. ويشير هذا التعدد في الأدوار الرئيسية والفرعية، وتعدد المهارات والكفايات اللازمة للقيام بهذه الأدوار إلى أن المدرس الجيد لا يتوفر بسهولة، وأن التطوير والتحسين في العملية التدريسية لا بد وأن يكون شاملاً ومستمراً، وأن عضو هيئة التدريس لا بد وأن يسعى ويعمل على تطوير كفاياته ومهاراته وخبرته، فالقدرة الأكاديمية التخصصية - التي تتطلب التطوير الذاتي أيضاً - لا توفر تلقائياً القدرة التدريسية المتميزة، فهي شرط غير كافٍ لنجاح العملية التدريسية، وأن الزمن وحده وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي لا تضمن تناسباً طردياً مع الكفاية في التدريس الذي تتغير أهدافه وأساليبه تبعاً لتغيرات محلية وإقليمية وعالمية في كثير من المجالات.

من هنا تبرز الحاجة إلى التقويم المستمر لهذه الأدوار بصرف النظر عن أسلوب التقويم وإجراءاته، فالبحث العلمي الذي ينجزه عضو هيئة التدريس يخضع للتقويم، ونتعرف على النشاط البحثي من خلال النشر، ولكن أساليب التعرف على النشاط التدريسي محدودة، فقد أشار ينغ (Young ,2001) إلى أنه غالباً ما ينطلق أعضاء هيئة التدريس من مسلمة خاطئة (False assumption) هي الاعتقاد بأنهم يعرفون تلقائياً كيف يُدرّسون (already know how to teach) ويضيف أن التدريس يتشابه مع البحث بأهميته وتعقيداته، (Teaching like research, is an extremely important and complex activity)، ولكن الاختلاف هو أن أعضاء هيئة التدريس ينشرون بحوثهم ويخبئون تدريسهم (Publish research but mute teaching)، وقد أشار هيرست وكامب (Hurst and Camp,1999) إلى أن قدرة عضو هيئة التدريس على الإعداد للتدريس تعكس قدرته على إعداد البحث.

من جهة أخرى،تؤكد المؤشرات والمعطيات أن الجامعات الأردنية الحكومية ومنها جامعة اليرموك، تنمو نمواً جوهرياً في برامجها وأعداد الطلبة فيها في كافة البرامج والمستويات، فهناك تنوع واضح وكبير في البرامج بمستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراة، وبالتالي تزايد واضح في كمية المساقات وتنوّعها، ويشكل تحقيق النوعية في هذه البرامج والخطط الدراسية والمساقات، وبالتالي نوعية الخريج تحدياً كبيراً يواجه الجامعات بشكل عام. وبالمقابل تنوعت أسس القبول، ورافق ذلك تغيراً في المدخلات من الطلبة كماً ونوعاً، فهناك العوامل الاقتصادية والاجتماعية، وعوامل العرض والطلب، مما يدفع الجامعات إلى النظر للمدخلات المقابلة من أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى المدخلات التعليمية المرافقة الأخرى الفنية منها والإدارية التي تضمن استمرارية الجامعة ومكانتها وسمعتها ومستوى خريجها، ولذلك يُلاحظ تزايداً في الضغوط على أعضاء هيئة التدريس،

متفقاً ذلك مع زيادة التعقيد في معادلة العزو السببي لشبكة المتغيرات الداخلة في المنظومة التعليمية الجامعيــة، مما قد يؤدي، في غياب التقويم الرسمي، إلى تدخل عوامل سياسية واجتماعية واقتصادية وإدارية تعمل على خلط الأوراق التي قد تؤدي في النهاية إلى التقاء الجامعات بمنتصف الطريق بصرف النظر عن التمايز أو الاختلاف في معايير الجودة، وقد يؤدي ذلك إلى تعظيم عناصر الضعف وإبخاس عناصر القوة من خلال التحيز في الأوزان النسبية والتركيز على المقارنات الجزئية المبتورة من نظام متكامل، مما قد يزيد من الضغوط الشكلية بشكل غير مباشر على أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي وصولهم إلى درجة غير سوية من الاحتراق النفسي، مما يشير إلى أن عملية التقويم لأعضاء هيئة التدريس تقع ضمن منظومة معقدة ضمن أطار أخلاقيات العمل الجامعي، مما يعني أن الظروف قد تكون مهيئة إلى إجراء التقويم في مناخ جامعي ملوث إدارياً وأكاديمياً، ويصبح تأثيره السلبي أو الجانبي (Side effect) مؤذياً جداً لعضو هيئة التدريس وللجامعة بشكل عام.

أما الجانب المشرق في التقويم، فيكمن بمدلوله العلمي بصرف النظر عن المناخ الذي يجري فيه، فالتحسين والتطوير هو شعار التقويم، وبالتالي فهو (أي التقويم) مطلوب ومرغوب فيه من حيث المبدأ، وتشير الوقائع كما تعكسه الدراسات والتشريعات ذات الصلة بتقييم اعضاء هيئة التدريس في الجامعات أن القضية المطروحة ليست أن نقيّم أو لا نقيم، ولكن من الذي يقيّم؟، وكيف نقيّم ؟ ولأي غرض ؟ ولذلك قد تتطلب الإجابة عن هذه التساؤلات العامة تحليلاً دقيقاً للدراسات ذات الصلة بتقويم الأداء التدريسي، التي قد تساعد في التوصل إلى الكثير من الأسئلة أو التساؤلات الفرعية المحددة إلى درجة يمكن أن تشكل الإجابة عنها مدخلاً لتعظيم إيجابيات التقويم وتصغير سلبياته، وتعمل على تصويب الوضع غير الصحي، والمناخ غير المناسب، والإجراءات غير المنهجية المحتملة التي قد تشكل بمجملها بيئة غير مناسبة لإنبات التقويم ورعايته.

أما مشاركة الطلبة في تقييم الأداء التدريسي فلا زالت قضية جدلية حتى في الجامعات التي وصلت فيها عملية التقويم ومشاركة الطلبة مرحلة متقدمة ليس بسبب مبدأ المشاركة، بل لكيفية استخدام نتائج التقييم (adams,1997)، وهناك الكثير من الجامعات التي لم تدخل هذه التجربة بعد، أو ربما دخلت في تجربة متواضعة، وتبلورت في بعض الجامعات على شكل صراع من نوع الإقدام – والإحجام، فالطلبة مصدر من مصادر المعلومات ذات الصلة الوثيقة بالتدريس، ومن الصعب تجاهل هذا المصدر، ولكن المعلومة تبقى ضعيفة ومضللة ما لم يتوفر فيها الحد الأدنى من الدقة والصدق والموضوعية، خاصة وأن الأسلوب الشائع في الحصول على المعلومات من الطلبة هو الاستبانة بمزاياها وعيوبها، مما يشكل مشكلة إضافية في قضية تقييم الطلبة للأداء التدريسي، في ضوء هذا التصور وهذه الخلفية جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على تجربة جامعة اليرموك في هذا المجال من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- هل هناك ما يشير إلى تغيّر أو تقدم في مجال مشاركة الطلبة بعملية التقييم للأداء التدريسي في الجامعة منذ إنشائها؟
- ما هي التشريعات الخاصة التي تعكس شرعية مشاركة الطلبة في عملية التقويم ؟
- ماذا عالجت الدراسات المحلية (إن وجدت) من قضايا ذات صلة بمشاركة الطلبة في التقييم ؟ وما موقعها في الدراسات العالمية والأدب النظري الخاص بمشاركة الطلبة في تقييم الأداء التدريسي؟
- ما الواقع الحالي لمشاركة الطلبة في تقييم الأداء التدريسي بجامعة اليرموك ؟
- ما مكونات استبانة التقييم المستخدمة حالياً، وما طبيعة هذه الأداة ؟
- ما حجم مشاركة الطلبة في تقييم الأداء التدريسي ؟
- كيف يتم تحليل تقديرات الطلبة ؟
- ما مجالات استخدام نتائج مشاركة الطلبة في التقويم ؟
- ماذا توفر الاستبانة من معلومات كمية ونوعية ؟
- ما مؤشرات الصدق والثبات المتوفرة أو التي يمكن توفيرها للأداة؟
- ما مؤشرات اهتمام الجامعة بضبط اجراءات عملية مشاركة الطلبة في التقييم ضمن إطار اجراءات تقييم أداء عضو هيئة التدريس؟
- ما الاقتراحات والتوصيات التي يمكن أن تعظّم فعالية هذه المشاركة؟

الطريقة والإجراءات:

يتلخص الهدف الأساسي من هذه الدراسة بإعطاء صورة متكاملة عن تجربة جامعة اليرموك في مجال مشاركة الطلبة في تقييم الأداء التدريسي، مما يتطلب دراسة الممارسات الفعلية لهذه المشاركة على مدار السنوات الماضية من عمر الجامعة، والتشريعات الواردة في القوانين والأنظمة والتعليمات، التي قد تنص بشكل مباشر أو غير مباشر على هذه المشاركة.

وقد تعكس الدراسات والأدبيات ذات الصلة بتقييم الأداء التدريسي بشكل عام ومشاركة الطلبة بشكل خاص صورة عن مدى التفاعل مع هذه القضية، ولذلك، فإن الموضوعات التي تناولتها هذه الدراسات على المستويين المحلي والعالمي، ونتائجها وما تقدمه من استنتاجات وتوصيات يشكل

أهمية خاصة في التطوير المبني على البحث العلمي، ويكشف عن مدى الاهتمام بالدخول في هذه التجربة وفق رؤية واضحة، وخطوات مدروسة.

ولأن قضية مشاركة الطلبة في تقييم الأداء التدريسي لا زالت قضية جدلية بالرغم من تطبيقها في كثير من الجامعات في الدول المتقدمة، فإن الرغبة تكمن في البحث عن المؤشرات الإيجابية، التي تزيد من فرصة تقبّل هذه المشاركة، ولذلك، فإن إجراءات إعداد استبانة التقييم، وإجراءات التطبيق والتحليل وتوظيف النتائج، وما يمكن تقديمه من مؤشرات صدق قد يعكس مدى الجدية في تعظيم دور مشاركة الطلبة في تطوير الأداء التدريسي. وبناء عليه تشكل إجراءات تطوير استبانة التقييم المستخدمة حالياً في الجامعة، وما يمكن توفيره من إرشادات وتعليمات في عملية التطبيق والتحليل ومؤشرات الصدق والثبات، وما يمكن أن توفره المعلومات الناتجة من التطبيق المستمر للاستبانة في ضوء الأغراض الفعلية لهذه المعلومات محوراً من محاور الاهتمام في الدراسة الحالية.

ولذلك تتلخص الإجراءات في هذه الدراسة بما يلي :

- عرض ومناقشة المؤشرات الدالة على دخول جامعة اليرموك تجربة مشاركة الطلبة في تقييم أعضاء هيئة التدريس، من خلال التعليمات والدراسات المحلية والخطوات الإجرائية ذات الصلة.
- عرض ومناقشة الأدبيات والدراسات العالمية ذات الصلة بتقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، وتحديد محاور تلك الدراسات والقضايا التي تطرحها بغرض الاستفادة منها في توجيه عملية التقييم، وتفعيل دورها في تطوير التدريس الجامعي واتخاذ القرارات الإدارية الجامعية.
- إجراء دراسة حالة[1] كنموذج لتحليل نتائج التقييم تحليلاً تفصيلياً وتحليلاً إجمالياً كمياً، بالإضافة إلى ما يمكن تقديمه من مؤشرات على صدق التقييم ومساهمته في التحسين والتطوير واتخاذ القرارات من خلال التحليل للبيانات النوعية إلى جانب البيانات الكمية التي توفرها استبانة التقييم، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:
- هل يوجد فروق في تقديرات الطلبة لمدرس المساق تُعزى لجنس الطالب ؟
- هل يوجد فروق في تقديرات الطلبة لمدرس المساق تُعزى لمستوى الطالب في ضوء عدد الساعات التي درسها ؟
- هل يوجد فروق في تقديرات الطلبة لمدرس المساق تُعزى لشعبة المساق ؟
- هل يوجد فروق في تقديرات الطلبة لمدرس المساق تُعزى لتوقيت المساق(صباحي-مسائي).
- ما طبيعة العلاقة بين تقديرات الطلبة لمدرس المساق والمعدّل التراكمي للطالب ؟
- ما طبيعة العلاقة بين تقديرات الطلبة لمدرس المساق والعلامة المتوقعة في المساق؟
- ما نسبة الطلبة الذين يسجلون المساق في ضوء سمعة المدرس العلمية والتدريسية مقابل النسب في الأسباب المحتملة الأخرى ؟
- ما مدى استقرار معامل ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة التقييم؟
- هل هناك ما يُبرِّر التعامل مع مجالات في استبانة التقييم في ضوء نتائج التحليل العاملي؟ وما مدى التوافق بين نتائج التحليل العاملي المبني على أسس إحصائية (statistical factoring)؟
- كيف يمكن الحكم على الأداء التدريسي على مستوى الفقرة الواحدة في ضوء موقع متوسط التقديرات للفقرة من محك مشتق من تدريج الفقرة نفسها (معيار مطلق خاص بالفقرة) ؟
- كيف يمكن الحكم على الأداء التدريسي على مستوى الفقرة الواحدة في ضوء متوسط التقديرات على مستوى الجامعة (معيار نسبي عام)؟
- ما الفقرات التي تدخل في التحليل ؟ وما علاقتها بسوء استخدام استبانة التقييم؟
- كيف يمكن الحكم على مستوى الأداء التدريسي الإجمالي وفقاً لمعايير مطلقة(خاص بالتدريج) ومعايير نسبية (على مستوى الجامعة)؟
- ما مدى التوافق بين التقديرات على الفقرات العامة والمتوسط العام للتقديرات على الفقرات التشخصية أو التفصيلية؟
- ما مزايا الإجابة المفتوحة الخاصة بالايجابيات والسلبيات والاقتراحات في استبانة التقييم، ودلالاتها بالنسبة لمدرس المساق، وما تضيفه من مؤشرات على صدق الإجابات ؟

أهداف الدراسة :

يتوقع أن تحقق هذه الدراسة الأهداف العريضة التالية :

١. إعطاء صورة غير مباشرة عن جدلية تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس وتعكس ايجابياته وسلبياته أو ماله وما عليه.
٢. تقديم مؤشرات على صدق التقييم من خلال المعلومات الرقمية واللفظية، التي يقدمها

---

١ : أشكر الزميل عضو هيئة التدريس في الجامعة على موافقته واهتمامه وتقبُّله لفكرة التقويم ومشاركته في إجراءات التطبيق نموذجاً يحتذى في هذا الاطار

الطالب والفروق في التقديرات في ضوء بعض المتغيرات ذات الصلة.

٣. تقديم مؤشرات على ثبات استبانة التقييم وصدقها البنائي من خلال البيانات التراكمية، التي توفرها عملية التقييم المستمرة في الأقسام والكليات.
٤. تقديم معايير أو محكات تساعد في تفسير تقديرات الطلبة التفصيلية والإجمالية، على مستوى القسم والكلية والجامعة.
٥. تقديم توصيات يمكن أن يساعد الأخذ بها في تعظيم إيجابيات التقييم وتصغير سلبياته.
٦. تعزيز ثقة الطلبة بقدرتهم على تقديم معلومات يتوفر فيها الحد الأدنى من الدقة والموضوعية، وزيادة تقبل أعضاء هيئة التدريس لهذه المشاركة.
٧. تقديم نموذج يعكس موقفية التقييم (situational specific) من خلال النظر إلى أن التقييم لكل عضو هيئة تدريس يشكل دراسة حالة، وإعطاء صورة غير مباشرة عن أهمية محاكمة الأرقام والمعلومات عندما يترتب عليها اتخاذ قرارات بحق الأفراد بشكل عام وعضو هيئة التدريس بشكل خاص،لأنها عملية حساسة تعكس أخلاقيات العمل الجامعي.

التعليمات والدراسات المحلية والخطوات الإجرائية :

هناك مؤشرات على أن جامعة اليرموك [٢] بدأت دخول تجربة مشاركة الطلبة في تقييم فعالية التدريس، من خلال مركز البحث والتطوير التربوي [٣]، إذ قام المركز بإعداد استبانة خاصة بالتقييم في المساقات العلمية والأدبية والمهنية، إلا أن التعليمات لم تنص على ادخال تقييم الطلبة في اتخاذ القرارات الإدارية، فقد نصت هذه التعليمـــات على أن " يتولى تقويم الكفاءة التدريسية لطالب التعيين أو الترقية العميد ومدير الدائرة الأكاديمية، إذا كان أعلى منه رتبة، وذلك وفق الطريقة المناسبة"[٤] وبالتالي فإن استخدام هذه الاستبانة لم يكن ملزماً، بالرغم من قيام المركز بتطبيقها على عينة من المساقات التي تطرحها الجامعة بشكل دوري، وكان يتم تحليلها داخل المركز والاحتفاظ بها كنشاط من نشاطات المركز، ويتم تزويد عضو هيئة التدريس المعني بنتائج التحليل بناء على رغبته ، وقد فتح ذلك مجالاً للبدء بإجراء دراسات علمية في هذا الموضوع، فقد كانت دراسة عودة (١٩٨٨أ)[٥] أول دراسة يتم إجراؤها في الجامعة بهذا الخصوص، قارن فيها بين تقديرات الطلبة والتقديرات الذاتية لأعضاء هيئة التدريس، وذلك لتأمين مؤشرات متبادلة (Cross-validation) من طرفين أساسيين في عملية التقييم، لأن ذلك قد يعطي مؤشراً على مدى تقبل عملية التقييم أولاً ومشاركة الطلبة ثانياً، إذ تم بحث ذلك في دراسة مستقلة أخرى بغرض التعرّف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية (عودة، ١٩٨٨ب)[٦] ، وكانت النتائج في الدراستين تعكس نوعاً من الحذر والتردد وصراع بين التقبّل والرفض، فقد كانت الفروق بين التقديرات جوهرية في الدراسة الأولى، وكشفت الثانية عن الحياد والانقسام في آن واحد.

وبموازاة ذلك، وانطلاقاً من التوجه المتزايد عالمياً لمشاركة الطلبة في عملية التقييم وأهمية الأساليب التي تتم فيها هذه المشاركة بما في ذلك استبانات التقييم، فقد تم إجراء دراسة ثالثة خُصصت للنظر في مكونات الاستبانة والأوزان النسبية للمجالات والعبارات الواردة فيها، وتقديم معايير نسبية إلى جانب المعايير المطلقة لتسهيل تفسير النتائج والقرارات المترتبة على هذه النتائج (عودة والصباريني، ١٩٩٠).

وفي الوقت الذي يعمل فيه البحث العلمي بمعزل عن القرارات الإدارية، فإن للبحث العلمي عادة رؤية مستقبلية قد تدفع باتجاه يعمل على إعادة صياغة بعض القوانين والأنظمة والتعليمات ذات الصلة أو لتفعيلها في الوقت المناسب، قد تم الإشارة إلى أن الطريقة المناسبة للتقييم متروكة للعميد أو رئيس القسم، إلا أن قرار مجلس العمداء رقم (٩١/٥٠) بتاريخ ١٩٩١/١٢/١٥ المتعلق بشروط نقل المدرس من الفئة(ب) إلى الفئة (أ) أشترط حصوله على تقدير لا يقل عن جيد في أدائه التدريسي بموجب استبانة توزع على الطلبة، ولم يشترط القرار ذلك على نقل عضو هيئة التدريس إلى رتبة أعلى، وكانت الاستبانة المقصودة تلك التي أعدها مركز البحث والتطوير التربوي في حينه، وهي مكونة من (٣٢) فقرة خاصة وثلاث (٣) فقرات عامة، واستمر استخدامها إلى أن طلبت رئاسة الجامعة من مركز تطوير أداء الهيئة التدريسية في السنة الأولى من إنشائه اعادة النظر في تلك الاستبانة، وقد تم ذلك بالفعل من خلال مجموعة خطوات إجرائية أُطلق عليها المرحلة الأولى من أعداد استبانة تقييم نوعية التدريس في جامعة اليرموك – نموذج(أ) تقييم الطلبة للمدرس(الصيغة

---

٢ : تم أنشاء الجامعة سنة ١٩٧٦.

٣ : تم أنشاء المركز سنة ١٩٨٣ وتم تجميده سنة ١٩٩١ وإلغاؤه رسمياً سنة ٢٠٠٢.

٤ : جامعة اليرموك (١٩٨٧) القوانين والأنظمة والتعليمات : تعليمات وأسس تقويم الإنتاج العلمي لأغراض التقيين والترقية.

٥، ٦: التفاصيل في البند الخاص بالدراسات السابقة.

التشخيصية) (Diagnostic form) وتتلخص هذه الخطوات بما يلي :

- دراسة الاستبانة السابقة دراسة تحليلية نقدية وذلك في ورشة خاصة شارك فيها (٣٩) عضو هيئة تدريس من معظم كليات الجامعة ومختلف الرتب الأكاديمية، وذلك في مجموعتين مستقلتين بواقع ٣ ساعات لكل ورشة، مما وفر فرصة للصدق المتبادل في عملية التحكم، وقد تم قراءة كل عبارة أو فقرة ومحاكمتها في نقاش مستفيض يراعي مدلول العبارة وكيف يفهمها الطالب، وقدرته على الاجابة في ضوء المعلومات المتوفرة لديه.
- الإطلاع على الأدبيات المتعلقة بتقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في جامعات عربية وعالمية ومراكز خاصة بتطوير أداء الهيئة التدريسية وأدوات التقييم التي تعتمدها، والبحوث المنشورة في مجلات محلية وعربية وعالمية ذات الصلة بهذا الموضوع، وذلك للتعرف على مضمون هذه الأدوات من حيث طول الاستبانة، ودرجة التحديد في صياغة العبارات والمجالات التي تتناولها، وأية مضامين أخرى ذات صلة بالمتغيرات المؤثرة في تقديرات الطلبة، وما يمكن أن يقدم من مؤشرات للكشف عن صدق التقديرات في ضوء أغراض التقييم، فقد أشارت دراسة ماسون وآخرون (Mason,et.al, 2001) إلى ملخص للأبعاد والمجالات الواردة في عدة دراسات التي يمكن أن تتضمنها استبانات التقييم وهي: المعرفة التخصصية للمدرس، التحضير والإعداد للمساق، ومراعاة المدرس لاهتمامات الطلبة ومشاعرهم، وعدالة الدرجات، وفن ألقاء المحاضرة، وإدارة الصف، وفعالية الوسائل المعينة، ووضوح أهداف المساق، كما أشارت دراسة سلدن (Seldin,1993) إلى أن عدد الفقرات في استبانة التقييم ومضمونها يعتمد على الغرض منها، إذ يمكن أن تكون الفقرات التشخيصية بين ٢٠- ٣٠ فقرة، بينما يمكن أن تكون لأغراض اتخاذ القرارات الوظيفية بين (٤- ٦) فقرات عامة.
- في ضوء ما سبق تم أعداد الصيغة الأولية للاستبانة وتقديمها إلى العمداء بموجب كتاب رسمي طُلب فيه دراسة الاستبانة على مستوى الأقسام من حيث صياغة عنوان الاستبانة، وعدد المجالات الواردة فيها، ومسمياتها، وصياغة الفقرات وشموليتها، وعلاقتها بالمجال وسلم التقدير، وامكانية إضافة أية فقرات، أو إعادة توزيع الفقرات في المجالات، كما تم عرضها على رئيس الجامعة لابداء أية ملاحظات وتوجيهات متعلقة بالشكل والمضمون، وقد تم دراسة كل الردود من العمادات وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء التوافق بين الردود ودقتها.
- وبناء عليه تم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية في المرحلة الأولى، ثم قررت رئاسة الجامعة إعتمادها بصفة رسمية، وهي (أي الاستبانة) بالصيغة الحالية[٧] مكونة من مقدمة وأربعة أقسام بالمواصفات الآتية:
  - مقدمة: موجهة للطالب تشرح له أهمية دوره في تقديم معلومات صادقة ودقيقة ضمن إطار أخلاقيات التقييم، وتعكس البعد النفسي في تقدير الجامعة لمكانة الطالب، وحرصها على سماع رأيه، وجرعة قوية في ممارسة الديمقراطية بمكانها الصحيح. وفيما يلي نص هذه المقدمة " عزيزنا الطالب: تحرص الجامعة على أن ترى صورة نجاحها في تميّز طلبتها وأنشطتها وبرامجها وكوادرها؛ وضمن خطة تقييم شاملة تهدف إلى التحسين والتطوير ورفع مستوى التميُّز، تحرص الجامعة على أن تعتمد المعلومات الدقيقة والصادقة والمتحررة من تأثير أي عوامل شخصية أو خارجية قد تنعكس على نزاهة التقييم وموضوعيته، وتنطلق مشاركة تقييم الطلبة لمدرس المساق من ثقة الجامعة بطلبتها في تقديم معلومات بهذه المواصفات، ونؤكد بأنه لن تتمكن أي جهة كانت من التعرف على أي طالب يشترك في التقييم من خلال إجاباته، لأنه لا علاقة لأهداف التقييم بهوية الطالب، وبناءً عليه نتوقع أن تُحرِّر تقديراتك من أي عوامل (كعلامتك في المساق) قد تُضعف من الشخصية الموضوعية التي تتحلى بها في مثل هذا الموقف النبيل."
  - معلومات عامة: وتشمل بعض المتغيرات التي يمكن أن تساهم في إنشاء قاعدة معلومات لأغراض بحثية، وتقديم مؤشرات صدق منطقية ومتعددة الأبعاد (Triangulation validity) ، والبحث في مدى تأثير بعض المتغيرات على تقديرات الطلبة، مثل: جنس الطالب، وعدد الساعات المعتمدة التي قطعها الطالب بنجاح، والمعدل التراكمي للطالب، والعلامة التي يتوقعها في المساق.
  - الفقرات التشخيصية : وعددها (٤٥) فقرة تمّ الاتفاق عليها بإجماع أو شبه إجماع أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الورش المشار إليها لهذا الغرض وفق اسلوب دلفي (Delphi)، وأكدت ردود الكليات على أنها تقع ضمن أدوار عضو هيئة التدريس في المجالات الرئيسة المُشار إليها؛ وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم، والأدوار الفرعية المنبثقة عنها، والممارسات

٧ : يقوم المركز بتأمين نسخ أصلية من الاستبانة بالأعداد المطلوبة من الأقسام والكليات والمراكز المعنية في كل فصل دراسي.

التدريسية التي تتضمنها، بدءاً بإعداد خطة المساق وانتهاءً برصد العلامات والتفاعل بين الطالب والمُدرِّس داخل الصف وخارجه ضمن إطار العملية التدريسية، مما شكّل مؤشراً قوياً على صدق محتوى الاستبانة، بالإضافة إلى مؤشرات الصدق التي وفرتها دراسة الحالة، مسبوقة بشرح لدلالات فئات التقدير التي تساعد الطلبة أثناء الإجابة، بما في ذلك الحالات التي لا تنطبق، أو في حالة نقص المعرفة اللازمة للإجابة، بشكل يساعد أيضاً على تحديد حجم الإهدار (Missing values-mortality) في المعلومات التفصيلية والإجمالية عند تفريغ البيانات.

- الفقرات العامة : وعددها خمس (٥) فقرات، وتحتمل كل منها إجابة وفق سلم تقدير خاص حسب مضمونها، وهي تعطي انطباعاً سريعاً للأداء العام في الفقرات التشخيصية، كما تؤمّن مؤشرات على الصدق المتبادل في ضوء نتائج البحث من المعلومات التراكمية في قاعدة البيانات، كما يمكن أن توفر معلومات سريعة لقرارات إدارية مدروسة، وهي تشكل صيغة أو نموذجاً من الاستبانات السريعة (Quick Form) مرافقة للصيغة التشخيصية. وفيما يلي نصّ تلك الفقرات وسلم التقدير المقابل لكل منها:

١. مدى رغبتك في دراسة مساقات أخرى مع المُدرّس نفسه.
أ. عالية جداً ب. عالية ج. متوسطة د. قليلة ه. قليلة جداً

٢. تقديرك العام لمدى استفادتك من دراسة هذا المساق بصرف النظر عن العلامة.
أ. ممتاز ب. جيد جداً ج. جيد د. مقبول ه. ضعيف

٣. عند مقارنة كفاية مدرس المساق بغيره من المُدرّسين فإنه.
أ. من أكثرهم كفاية ب. فوق الوسط ج. متوسط الكفاية د. دون الوسط ه. من أقلهم كفاية

٤. تقديرك العام لفاعلية المدرس في تدريسك هذا المساق.
أ. ممتاز ب. جيد جداً ج. جيد د. مقبول ه. ضعيف

٥. علامتك التي تتوقعها أو التي حصلت عليها في هذا المساق مقارنة بالمساقات الأخرى التي درستها.
أ. عالية جداً ب. عالية ج. متوسطة د. منخفضة ه. منخفضة جداً

- الملاحظات والاقتراحات: إذ يقدم الطالب أبرز الجوانب الايجابية والسلبية والاقتراحات، التي يمكن أن تنعكس على تحسين تدريس المساق، وهي صيغة لفظية يمكن أن توفر أيضاً فرصة للكشف عن مؤشرات صدق التقديرات الكمية السابقة.
- فئات التدريج : وهي مُحدَّدة بست فئات رقمية ولفظية على النحو الآتي:

٥: وتقابل (ممتاز) أو أن مضمون الفقرة ينطبق على المدرس بدرجة كبيرة جداً.
٤: وتقابل (جيد جداً) أو أن مضمون الفقرة ينطبق على المدرس بدرجة كبيرة.
٣: وتقابل (جيد) أو أن مضمون الفقرة ينطبق على المدرس بدرجة متوسطة.
٢: وتقابل (مقبول) أو أن مضمون الفقرة ينطبق على المدرس بدرجة أقل من المتوسط.
١: وتقابل (ضعيف) أو أن مضمون الفقرة ينطبق على المدرس بدرجة ضعيفة.
٠: وتقابل (لا أعرف أو لا تنطبق) وتدل على أنك غير قادر على وضع أي تقدير لنقص المعلومات المتوفرة لديك، أو أن مضمون الفقرة لا ينطبق على حالة ذلك المدرس في المساق في ذلك الوقت.

وقد تزامن تطوير استبانة تقييم الطلبة مع برنامج الورش التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وقد تم عقد عدة ورش ضمن هذا الإطار والتعميم على الكليات من خلال نشرات تعريفية توضح إجراءات التطبيق والتحليل الإجمالي والتفصيلي نلخصها بما يلي:

- عقد أربع ورش للراغبين من أعضاء هيئة التدريس، وممثلين للأقسام في الكليات المختلفة في هذه الورشة حول استخدام استبانة التقييم، بمحتوياتها وأبعادها، وإجراءات التحليل الإحصائي للبيانات التي توفرها هذه الاستبانة، ليكونوا مستشارين لأعضاء هيئة التدريس في أقسامهم في هذا الإطار، وقد بلغ عددهم ٨٧ مشاركاً.
- تدريب فني مختبر الحاسوب في المركز على إجراءات عملية التحليل لتقديم هذه الخدمة وبشكل مستمر للأقسام والكليات.
- اجتماع رئيس الجامعة بعمداء الكليات بحضور أعضاء مجلس مركز تطوير أداء الهيئة التدريسية لمناقشة موقع مشاركة الطلبة من خلال الاستبانة المعتمدة في الجامعة ضمن إطار تقييم أداء عضو هيئة التدريس.
- إعداد نشرات[٨] تتضمن ارشادات وتوجيهات ذات صلة بتقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس بشكل عام واستخدام الاستبانة بشكل خاص، وتحديد منطلقات التحليل، وعلاقة التحليل بغرض التقييم.
- تفعيل دور الأستاذ الجامعي وتطوير كفاياته التدريسية وتقديم الخدمات التي تعزز مبادراته

٨: تُطلب النشرات من مركز تطوير أداء الهيئة التدريسية /جامعة اليرموك

لتطوير هذه الكفايات بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وتوضح بعض عناوين الورش والندوات الآتية[٩] مجالات من خطة التطوير الشاملة ضمن اهداف المركز :-

- إعداد خطة المساق.
- أخلاقيات التعليم الجامعي.
- تطوير أسلوب المحاضرة.
- إعداد الامتحانات الجامعية.
- إدارة الصف الجامعي.
- استخدام التقنيات التعليمية.
- تحليل البيانات في البحث العلمي.

الدراسات السابقة

يجد المتتبع لحركة التقويم التربوي كمّاً كبيراً نسبياً من الدراسات ذات الصلة بتقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس أو الأداء التدريسي بشكل عام، وقد عالجت هذه الدراسات الكثير من القضايا ذات الصلة المباشرة او غير المباشرة مثل: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو عملية التقويم بشكل عام ومشاركة الطلبة فيها بشكل خاص، وتطوير أدوات التقويم ومكوناتها وخصائصها السيكومترية، والعوامل التي يحتمل تأثيرها في نتائج عملية التقويم المتعلقة منها بخصائص الطلبة والبيئة الصفية وخصائص المدرسين، وانعكاسات عملية التقييم الإيجابية والسلبية على العملية التعليمية؛ ولذلك أثارت الدراسات الكثير من الأسئلة التي حاولت الإجابة عنها، ويجد المُراجع لهذه الدراسات الكثير من القضايا التفصيلية التي تكشف عن تعقيدات عملية التقييم لأعضاء هيئة التدريس بمشاركة الطلبة، كما تكشف عن استمرارية الجدل القائم حول دعم أو معارضة هذه المشاركة بالرغم من القناعة النسبية بمؤشرات الصدق لهذا المصدر من المعلومات أو البيانات التقويمية مقارناً بمصادر المعلومات الأخرى بالرغم من تجربة الجامعات الطويلة نسبياً في هذا المجال، فقد نشر أول مقياس تقدير للمدرسين سنة ١٩١٥ (Spencer and flyr, 1992)، وكانت أول تجربة بمشاركة الطلبة في جامعة بوردو (Purdue)[١٠] سنة ١٩٢٠ (Mason, Edward and Roach, 2002)، ويشير كاشن (Cashin , 1988) في ورقة منشورة على موقع مركز التطوير في جامعة كنساس أن أكثر من ١٣٠٠ بحث أو كتاب تعالج مسألة تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس للفترة (١٩٧١-١٩٨٨)، وفي مراجعة أخرى لاحقة للدراسات السابقة أشار كاشن نفسه(Cashin,1995) إلى أن عدد الدراسات والمراجع التي عالجت هذا الموضوع زادت عن ١٥٠٠ دراسة ومرجع، أي بزيادة ٢٠٠ دراسة عن المراجعة السابقة، كما أشار سلدن (Seldin, 1993) إلى ارتفاع نسبة الجامعات التي تستخدم تقديرات الطلبة من ٢٩% الى ٩٥% في الفترة من ١٩٧٣ إلى ١٩٩٣. بينما أشار ولسون (Wilson ,1998) إلى أن النسبة وصلت الى ٩٨%في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية.

وقد أشار سنترا (Centra, 1993,P.49) إلى أن تقييم عضو هيئة التدريس بمشاركة الطلبة كانت محدودة جداً قبل سنة ١٩٦٠، وكانت فترة السبعينات تشكل الذروة من حيث كمية البحوث المنشورة في هذا المجال، إلا أن التركيز بعد السبعينات على نوعية البحوث من حيث المنهجية في معالجة القضايا ذات الصلة بصدق المعلومات التي يقدمها الطلبة، فقد شهدت تلك الفترة زخماً بحثياً يتناسب مع الجدل الدائر حول استخدام تقييم الطلبة بأبعاده المختلفة، وعلى رأسها مؤشرات الخصائص السيكومترية لتقديرات الطلبة، والعوامل المؤثرة فيها وسُبل تحييدها أو ضبطها في التصاميم البحثية التي تسعى للكشف عن العلاقات بين المتغيرات ذات الصلة بالطالب والمدرس وبيئة التقييم.

وبالرغم من أن صدق المعلومات هو محور البحث في هذا المجال، ألا أن الصدق لا ينفصل عن أغراض هذا التقييم وآليات التطبيق، فقد كانت البدايات تشير إلى أن عضو هيئة التدريس هو الذي يقرر إجراء التقييم أو عدم إجرائه، وأنه الوحيد الذي يطّلع على النتائج، وبمقاييس لم يتم تطويرها وفق منهجية علمية تفضي إلى خصائص سيكومترية مناسبة، إلا أن فترة ما بعد السبعينات شهدت تحولاً جذرياً يتلخص في صياغة تشريعات تنص على مشاركة الطلبة في التقييم وتطوير أدوات تقويم مناسبة ليأخذ بذلك الصفة الرسمية (Formal evaluation) في كثير من الجامعات (Lersch and Greek, 2001)، كما أشارت دراسة رادماشر ومارتن (Radmacher and Martin , 2001) إلى شيوع استخدام تقديرات الطلبة في القرارات الفردية بحق المدرس من رواتب، وترقية، ونقل، وتثبيت، وأصبح من وجهة نظر ستاك (Stack,2003) عملا مؤسسيا، ويتم وفق اجراءات رسمية.

وبالرغم من تزايد مشاركة الطلبة في عملية التقييم إلا أن وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس لا زالت متباينة، والتحفظ على توظيف نتائجها في اتخاذ القرارات بحق عضو هيئة التدريس ملموساً، ففي الوقت الذي تشير فيه الدراسات إلى أن مؤشرات الصدق والثبات إيجابية وتدعم هذا التوجه، تشير دراسات أخرى إلى أن التحفظ له ما يبرره، وذلك للكثير من العوامل الدخيلة التي تؤثر في

٩: تطلب عناوين الورش(وهي موثقة على أقراص كمبيوتر أو أفلام فيديو) من المركز ايضا.(ملاحظة : يوصي الباحث باستخدام النتائج التراكمية للتقييم في تشخيص جوانب الضعف والقوة لتوجيه ادارة المركز في عقد الورش التدريبية اللازمة لرفع معايير الجودة في الجامعة).

١٠ : تأسست سنة ١٨٦٩ بدأت بستة(٦) مدرسين، وتسع وثلاثين (٣٩) طالباً.

تقديرات الطلبة، وأن فعالية التدريس ليست إلا واحدة منها.

وبما أن التقييم ليس هدفا بحد ذاته، فان السؤال المطروح هو: هل لتقييم الطلبة أثر إيجابي على الممارسات التدريسية أم أن السلبيات تفوق الإيجابيات؟ والإجابة على هذا السؤال ليست سهلة أو واضحة، وربما تَطَلبَّ ذلك اجراء دراسات تتبعية لتقديرات الطلبة في فصول متلاحقة، إذ أشارت بعض الدراسات مثل (Gray & Brandenburg, 1985; Erickson & Erickson, 1979; Hoyt & Howard, 1978; Centra, 1973; Aleamoni, 1978) إلى تحسن تقديرات الطلبة لحوالي ٨٥ بالمئة من أعضاء هيئة التدريس الذين تلقوا تغذية راجعة من تقديراتهم في فصول سابقة، كما اشارت إلى وجود علاقة تميل إلى الخطية بين متوسط التقديرات في الفصول المتعاقبة. ولكن إلى أي حد يمكن الركون إلى هذا المؤشر على أنه يعكس تحسنا فعليا أم تحسنا صوريا في بعض الممارسات؟،وهل يعتمد التحسن الحقيقي على مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لعملية التقييم من حيث المبدأ، ولمشاركة الطلبة في هذه العملية ؟ إذ يؤكد مكون (Mckone,1999) أن تقييم الطلبة يسهم في تطوير فعالية التدريس الجامعي، إلا أن أعضاء هيئة التدريس لا يوظفون نتائج التقييم بالمستوى المطلوب.

وفي هذا الصدد تشير دراسة صافي وميلر (Safi and Miller, 1986) إلى ضرورة مراعاة العناصر الفكرية المكونة لثقافة الطالب، وعضو هيئة التدريس، فقد لا يتقبل عضو هيئة التدريس عملية التقييم من حيث المبدأ باعتباره السلطة التي لا يجوز التفكير بتهديدها، أو كما يقول صلاح الدين (١٩٨٥) فإن الجانب المهم في عملية التقويم هو اقتناع عضو هيئة التدريس بإمكانية الدخول أو التدخل في قاعة المحاضرة التي يعتبرها مملكته الخاصة حتى لو كان الهدف مساعدته في زيادة فرصة نجاحه بعملية التدريس، وبالطبع فإن هذا لا ينفصل عن أنظمة وقوانين الجامعة المتعلقة باعضاء هيئة التدريس، كما لا ينفصل عن فلسفة عضو هيئة التدريس للتعليم الجامعي. كما شككت الدراسات بجدية الطلبة في التقييم (Brandenburg etal, 1979) كما أشارت دراسة ابوت وأخرون (Abbott, Wulff, Nyquist, Ropp and Hess, 1990) إلى شكوى الطلبة وتذمرهم من كثرة الطلب منهم لتعبئة استبانات التقييم خلال الفصل الواحد، ويقول مارلن (Marlin, 1987) إلى أن الطلبة ينظرون إلى التقييم كفرصة لتفريغ توترهم، والتنفيس عن مشاعرهم (Let off steum)، كما يشير جاكوبس (Jacobs , 1987) إلى أن ٤٠% من الطلبة يتآمرون للتأثير سلبياً على المدرس (get back at) وتجميع أكبر ما يمكن من التقديرات المنخفضة، وقد أكد تروت (Trout , 2000) أن عدداً قليلاً من الطلبة يمكن أن يؤدي تطرفهم السلبي في تقييم المدرس إلى التأثير الملموس على القرارات التي قد تتخذ بحقه.

من جانب آخر، وضمن إطار جدلية مشاركة الطلبة في عملية التقييم، أشار عودة (١٩٨٨ ب) إلى أن الاقتناع بأهمية التقييم وشيوع إستخدام تقديرات الطلبة في كثير من الجامعات من جهة، وقلة أو ضعف مؤشرات صدق هذه التقديرات، وإمكانية تأثرها بالكثير من العوامل سواء كانت متعلقة بالطالب أم بعضو هيئة التدريس أم بطبيعة المساقات، أم بالمناخ الجامعي بشكل عام من جهة أخرى، قد يؤدي إلى التوازن أو الحيادية في إبداء اتجاه معين نحو تقبُّل اشتراك الطلبة في تقييم المساقات والممارسات التدريسية،فقد اشار واتل (wachtel, 1998) إلى أن الكثير من المتغيرات في خصائص المساق، وفي الطالب نفسه وفي البيئة التعليمية لا زالت بحاجة إلى دراسات تحدد مدى مساهمة مشاركة الطلبة في التقويم بالتحسين والتطوير على أرض الواقع. كما اشارفادي وباربرا (Fadi and Barbara , 2002) إلى أنه بالرغم من شيوع مشاركة الطلبة في التقييم إلا أنها لا زالت قضية مثيرة للجدل، وأن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي الاسرائيلية ما زالت متباينة.

ولذلك فان هذه القضية لا زالت مطروحة للبحث، وتنتظر المزيد من الإضافات في معظم الجوانب المشار إليها في الدراسات السابقة، وخاصة بالنسبة للجامعات التي لم تدخل بعد هذا التجربة أو لا زالت في بدايتها من الناحية النسبية. فقد أشارت دراسة مارتن ورش (Mcmartin and Rich,1979) إلى أن تقديرات الطلبة تُعبَّر عن شعبية عضو هيئة التدريس اكثر مما تُعبَّر عن الكفايات التعليمية، كما أنها انطباعات عامة ينقصها التحديد والموضوعية، بمعنى أن هناك شكاً بقدرة الطلبة على التفكير الناقد التي تتطلبها عملية التقييم فقد اشار وليام ورفيقاه (William, Dasaratha, and Raghunandan,2001) إلى أن هناك مشكلة أساسية في استخدام إستبانات تقييم الطلبة للأساتذه هي احتوائها على فقرات خارجة عن حدود قدرات الطلبة على تقييم مضمونها، كما أن هذه الاستبانات قد لا تتضمن المتغيرات الديمغرافية الكافية التي يتوقع أن تكون مصدر تحيز في التقييم، او قد لايتم ادخالها في التحليل، مما لايمكّن أصحاب القرار من فحص أثر هذه المتغيرات على نتائج التقييم.

ويقول جونز (Jones,1989) بهذا الصدد إن تقييم الطلبة يتأثر كثيرا بالشخصية العامة لعضو هيئة التدريس أكثر من تأثره بالخصائص ذات الصلة الوثيقة بالعملية التدريسية، ولكن نسبة من عارضوا اشتراك الطلبة في التقييم بشكل قاطع ١٤ بالمئة فقط، وأكد ٧٠ بالمئة منهم أهمية البحث عن أدوات تقييم تتمتع بدرجة مقبولة من الموضوعية، وقد أبدوا تحفظهم على هذه المشاركة إعتقادا منهم

بانعكاس أثره سلبيا على الممارسات التدريسية، كأن يؤدي إلى رفع الدرجات، أو تخفيف أعباء المساق. بمعنى أن عضو هيئة التدريس قد يبحث عن عوامل شكلية ترفع من تقديرات الطلبة في فصول لاحقة، هذا بالاضافة إلى شعور ٦٩ بالمئة بإمكانية استغلال نتائج التقييم بصورة غير موضوعية عند اتخاذ القرارات بحق عضو هيئة التدريس، وأكد ٨٤ بالمئة منهم ضرورة تطوير معايير واضحة وغير متحيزة على مستوى الجامعة أو لفئات جزئية يتم تحديدها منطقياً. وبهذا الصدد أشار نافتولن وآخرون (Naftulin,etal.,1973) إلى أن القدرة التعبيرية للمدرس قد تطغى على المحتوى أو المضمون، وأن تقييم الطلبة للمدرس يتأثر بهذه القدرة كمعيار شكلي، وقد أطلق عليه تأثير الدكتور فوكس(Dr.Fox effect).

من الواضح أن تقييم (تقدير) الطلبة لعضوهيئة التدريس يقع ضمن إطار " القياس التربوي Educational measurement، الذي تشكل فيه صدق الأداة جوهر عملية القياس، والمشكلة الرئيسية هي أنه لا يوجد معنى واحد للصدق، ويتحدد معنى الصدق بالتعريف الإجرائي والاصطلاحي للخاصية التي يتم قياسها، فماذا تقيس تقديرات الطلبة ؟ يشير كاشن (cashin , 1995) إلى أنهم يقدرون فعالية التدريس (teaching effectiveness) التي لا يوجد أتفاق على تعريفها أصلاً،أو على الأقل لا يوجد أتفاق على الأوزان النسبية للأبعاد المحتملة ضمن إطار فعالية التدريس. كما تُشكل بحوث التقويم نوعاً من البحوث النوعية التي تتطلب اهتماماً خاصاً بصدق المعلومات، وتصبح مسألة الصدق أكثر إلحاحا في تقويم أعضاء هيئة التدريس بمشاركة الطلبة، وقد ورد في إشارة ضمنية إلى أن أنواع من مؤشرات الصدق في البحوث النوعية بشكل عام مبنية على التوافق في النتائج عبر متغيرات معينة مثل الزمن والمقّدرين، إذ يقول جون (Jones, 1989) إن المشكلة كانت وما زالت مشكلة صدق تقديرات الطلبة في عملية تقييم المساقات والممارسات التدريسية، وأن القضية المطروحة التي يمكن استنتاجها من الدراسات السابقة أن الصدق لايخضع لمبدأ الكل أو العدم، وأن المسألة ليست صادقاً أو غير صادق، لأن الصدق مفهوم نسبي وموقفي؛ وقياساً عليها يمكن الإشارة إلى الصدق عبر الشعب أو المساقات (Triangulation over sections or courses)، والصدق عبر الجنس (Triangulation over gender)، والصدق عبر الفاحص أو المطبق (Triangulation over examiner) وغيرها من المتغيرات مثل حجم الصف، والمستوى الدراسي للطلبة، ومستوى المساق الذي يدّرسه عضو هيئة التدريس موضع التقييم.

وبالمقابل هناك مؤشرات صدق من نوع آخر تقوم على مدى التوافق في التقديرات وفقاً لتعدد أبعاد التقويم أو مجالاته، وتعدد أساليب الحصول على المعلومات اللازمة للتقويم ومصادرها مثل التقويم الذاتي، والمعلومات من السجلات والملفات كملف التدريس الخاص بالمدرس (portfolio)، وملف المساق، وتقويم الزملاء من أعضاء هيئة التدريس في القسم أو التخصص، وتقويم رئيس القسم والعميد، وغير ذلك من المصادر التي يمكن أن تقدم معلومات إضافية بأوزان نسبية يتم تحديدها في ضوء كم المعلومات ونوعها وخصائصها السيكومترية.

وفي هذا الصدد يعتبر كوستن وآخرون (Constinet.al., 1971) أن الارتباط بين تقديرات الطلبة وتقديرات أعضاء هيئة التدريس من أقوى المؤشرات التي يمكن أن تستخدم كمحكات للصدق المتبادل باعتبار عضو هيئة التدريس مُقيَّما ذاتيا، فقد أشارت دراسة عودة (١٩٨٨ أ) إلى أن العلاقة بين هذه التقديرات ذات دلالة إحصائية، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٠- ٠.٦٨)، ولكن النتائج أشارت ايضا إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تقديرات الطرفين، إذ كان الفرق ١٧ نقطة (٧٩ بالمئة لأعضاء هيئة التدريس مقابل ٦٢ بالمئة للطلبة). وكان السؤال المطروح هو: إلى أي حد يمكن أن يعزى هذا الفرق إلى المبالغة (Overestimation) في التقديرات الذاتية أو /و إلى التبخيس (Underestimation) في تقديرات الطلبة التي قد تؤدي إلى ظهور خطأ منتظم باتجاهين متعاكسين لدى الطرفين؟ وقد أشارت تلك الدراسة أيضا إلى إمكانية الثقة بالمعايير النسبية أكثر من المعايير المطلقة عندما يكون الغرض من التقييم هو اتخاذ قرار ما بحق عضو هيئة التدريس، كما أشارت إلى أن مثل هذا الفرق الواضح في التقديرات ربما أدى إلى شك أعضاء هيئة التدريس بقدرة الطلبة على القيام بدور المقيِّم، لأن مستوى النضج والموضوعية والقدرة على المحاكمة الفكرية لمضمون الفقرات في استبانه التقييم هي لصالح عضو هيئة التدريس، وبالتالي لصالح التقييم الذاتي بصورة عامة، إلا أن غرض التقويم هو الذي يحدد نوع الصدق ودلالاته.

وبالرغم من شيوع كلمة تقويم الطلبة بمعنى student evaluation واستخدامها ككلمة مفتاحيه مناسبة للدخول إلى أكبر وأشهر قاعدة معلومات في البحوث التربوية وهي قاعدة ERIC، ألا أن الانعكاسات السلبية لمصطلح تقييم الطلبة يُرجح تفضيل استخدام تقديرات الطلبة (Student ratings)، لأن في ذلك -كما يشير كاشن (Cashin , 1995)- تلميحاً لأهمية الفصل بين الطلبة كمصدر من مصادر المعلومات (People who provide the information) وأولئك الذين يقدمون شرحاً وتفسيراً لهذه التقديرات. وفي هذا الصدد أشار كاشن (Cashin, 1988) إلى أن تقييم الطلبة بشكل عام أكثر صدقا وثباتا من أساليب التقويم الأخرى المستخدمة في اتخاذ القرارات الادارية، إلا أن تقديرات الطلبة تبقى بيانات تتطلب أو تنتظر التفسير، ويجب عدم الخلط

بين تقديرات الطلبة كبيانات والمقوم الذي يستخدم هذه البيانات لاصدار الأحكام والقرارات الادارية، كما أشار وليام وديان وهوارد (William, Diann, and Howard , 2000) إلى أنه بالرغم من شيوع تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الامريكية، إلا أن الدراسات لم تحاول دراسة كيفية استخدام نتائج التقييم، لأن تحليل تقديرات الطلبة وتوظيف نتائج التحليل أكثر الخطوات تعقيداً.

وهذه إشارة ضمنية إلى الفرق الجوهري بين البيانات (data) والمعلومات (information)، فالطلبة يقدمون بيانات أكثر من كونها معلومات، ويتوقع من أصحاب القرار أن ينقلوا أو يترجموا هذه البيانات إلى معلومات. ويشير كاشن نفسه إلى أن مظاهر مهمة (important aspects) في التعليم الجامعي تقع خارج نطاق قدرة الطلبة على تقديرها لسبب أو آخر، ومن الصعب إدراجها في استبانة التقييم، بالإضافة إلى تعدد الأبعاد (Multidimensions) وتعدد المظاهر (aspects) ضمن هذه الأبعاد، وتفاوت قدرة الطلبة على ادراك مضامينها، وإمكانية توافر مؤشرات أخرى لتأكيد صدقها، وأهميتها النسبية وثباتها، ومدى تأثر صدق هذه التقديرات بتوقيت عملية التقييم خلال الفصل الدراسي. كل هذا قد يجعل من المتوسط العام للتقديرات التي تستخدم عادة في اتخاذ قرارات ادارية بحق عضو هيئة التدريس معلومة ملوثة ومضللة، ولذلك قد توفر المعلومات التفصيلية بعداً هاماً في عملية محاكمة المعلومات والقرارات التي يمكن أن يتم التوصل إليها، مما يعكس بالتالي أفضلية الصيغة التشخيصية (Diagnostic form) لاستبانات التقييم على الصيغة العامة السريعة (general or quick form).

وكأي أداة أو مصدر من مصادر المعلومات، يعتبر الثبات ومؤشراته متلازمة مع الصدق ومؤشراته. فقد حاولت بعض الدراسات المبكرة في هذا المجال التعرف على مستوى الدقة في تقديرات الطلبة من خلال مؤشرات الثبات المختلفة مثل الطريقة النصفية وطريقة الإعادة، ففي دراسة كوستين (Costin, 1968) تراوحت معاملات ثبات الإعادة للتقديرات بين نصف الفصل ونهايته لمساقات مختلفة من ٠.٧٠ إلى ٠.٨٧، وقد استخدم هارفي، وباركر (Harvey and Barker, 1970) الارتباط بين متوسط التقديرات على عبارات تفصيلية وعددها (٢١) عبارة، والتقديرات الإجمالية على عبارة عامة كمؤشر ثبات حيث بلغ ٠.٩٣، كما استخدم سبنسر واليموني (Spencer and Aleamoni, 1970) أسلوب التجانس الداخلي بمعادلة كرونباخ والطريقة النصفية لمقياس يتكون من ٤٤ عبارة حيث كان معامل كرونباخ ألفا ٠.٩٣ والمعامل النصفي المصحح لأثر عدد العبارات ٠.٨٥.

وبما أن الثبات في القياس يعني الدقة، وأن المعنى الاحصائي له يتلخص في نسبة التباين الحقيقي الى التباين الكلي في تقديرات الطلبة، وأن الثبات يتأثر بحجم العينة وخصائصها ومصادر الخطأ المتعددة، حاولت الدراسات تقديم او اقتراح عتبات أو معاملات قطع (cut points) لهذه المعالم الاحصائية في الصدق والثبات، فقد أشار سلدن (Seldin,2005) ضمن استعراضه لمؤشرات سوء استخدام تقييم الطلبة من موقع على الإنترنت إلى أن مصداقية التقييم يمكن أن يُطعن بها إذا قلت نسبة الطلبة المستجيبين عن ٧٥% من المسجلين في المساق، وأنه لا ينصح باستخدام نتائج التقييم لأقل من عشرة مقدرين(طلبة) وبمعامل ثبات أقل من ٠.٧٠.

وبالنسبة للتوافق في التقديرات عبر الزمن (Stability of rating over time) كأن يُقيم المدرس في نهاية المساق، ثم يُعاد تقييمه من الطلبة أنفسهم بعد مرور سنة من التخرج، فقد أشارت دراسة اوفرأول ومارش (Overall & Marsh, 1980) إلى متوسط ثبات = ٠.٨٣ ، أما ثبات التقييم من خلال معامل التعميم (Genralizability) فقد اشارت دراسة مارش (Marsh, 1984) المطبقة على 1364 مساق أنه (0.71) وكان يختلف باختلاف الشعب للمساق نفسه والمدرس نفسه، وبلغ 0.52 باختلاف المساقات للمدرس نفسه،الا أنها كانت متدنية جدا للمساق نفسه باختلاف المدرسين، إذ بلغت 0.14 في المتوسط. وتوصي الدراسة في ضوء هذه الارتباطات أن تؤخذ تقديرات الطلبة في مساقين على_الأقل لكل فصل دراسي على مدار سنتين على الأقل وبمجموع لا يقل عن خمسة مساقات، على أن لا يقل حجم الشعبة في أي منها عن ١٥ طالباً، وفي حالة نقصان هذا العدد ينصح بزيادة عدد المساقات. وفي الوقت الذي ينصح فيه التعامل بحذر مع نتائج التقدير عندما يكون عدد الطلبة أقل من (١٠) أو (١٥) طالباً، لأن ذلك يندرج ضمن ما يسمى بتأثير حجم العينة أو الخطأ العيني، فبالمقابل فإن العدد الكبير من الطلبة في الشعبة قد ينعكس سلبياً على فعالية التدريس، بمعنى أن تأثير العامل الأول يختلف عن تأثير العامل الثاني كمصادر خطأ محتملة، فالخطأ من النوع الأول عشوائي كبير يؤثر على الثبات، بينما في الثاني خطأ منتظم يؤثر على الصدق بمعنى التحيز.

أما بالنسبة لمؤشرات الصدق في تقديرات الطلبة فيقترح كاشن (Cashin,1995) في ورقته رقم (٣٢) التي أصدرها مركز كنساس لتطوير أداء الهيئة التدريسية، أن لا يؤخذ بتقديرات الطلبة بمعاملات صدق تقل عن ٠.٣٠ حتى لو كانت دالة إحصائياً، وأن المعاملات من ٠.٥٠ – ٠.٧٠ تعتبر موثوقة بدرجة عالية، لأن الوصول إلى معاملات صدق أعلى من ٠.٧٠ ليس عادياً في الظواهر الاجتماعية المعقدة نسبياً، كما أعتبر المعاملات ضمن المدى ٠.٣٠-٠.٤٩ مقبولة عملياً. إلا أن الأهم من قيمة المعامل هو خصائص المحك (Criterion) الذي يتم

اعتماده في إيجاد معامل الصدق. وتشير الدراسات (Marsh and Dunkin, 1991; Marsh, overall and kesler, 1979) إلى أهمية اعتماد تقديرات المدرسين أنفسهم (Self – ratings) كمحك، وأن وسيطات معاملات الصدق هذه تراوحت بين ٠.٣٩-٠.٤٥ وهي تدعم صدق تقديرات الطلبة. فالمدرسون يعتبرون قدرة المدرس على خلق أوضاع تتحدى عقول الطلبة، وتثير دافعيتهم، وتحفز الطالب على المبادرة،والارتقاء بمستوى التعليم، أكثر أهمية من مظهر المدرس، ولباقته اللغوية، وغير ذلك مما يرد عادة في استبيانات التقييم. ولذلك تشير الدراسات (Feldman, 1989; Braskamp and ory, 1994) إلى أن التقاطع في وجهات النظر بين الطلبة بعد تخرجهم والمدرسين، والارتباط بين تقديرات الطرفين تكون أعلى مما هي عليه قبل التخرج، لأنه يتوقع أن يكون الخريجون أكثر وعياً بالمعايير الجوهرية في التقييم، بعد أن ينخرطوا في مجال العمل الحقيقي الذي قد يتطلب منهم توظيف التعلم والتخصص، ويحدد بالتالي مستوى نجاحهم في عملهم.

في كثير من الاستبينات التي تستخدمها الجامعات في هذا المجال، هناك بعض العبارات أو الفقرات العامة التي تبنى على انطباع عام، وتعطى تقديرات إجمالية يتوقع أن تنسجم مع مجموع التقديرات التفصيلية، كما يتوقع أن يكون هناك عبارات مفتوحة يسقط الطالب فيها ما لديه من انطباعات ومعلومات موقفية أو متكررة وثابتة نسبياً عن حالة المساق ومدرسه، ويتوقع أن تعكس هذه الانطباعات والمعلومات الايجابيات والسلبيات والمقترحات التي تُمكّن صاحب القرار أو الذي يقوم بتفسير هذه المعلومات من الربط الكمي والنوعي بين أبعاد الاستبانة وإضافة مؤشرات تدعم صدق التقديرات، أو تدحض ما يمكن أن يتوافر من مؤشرات الصدق.فقد أشار كاشن (cashin,1990) في ورقته رقم ٢٢ إلى عدة توصيات ضمن هذا الاطار ابرزها:

- أن تكون الاستبانة تشخيصية لأغراض التحسين في المساق
- أهمية تضمين الاستبانة عبارات مفتوحة ليقدم الطالب مقترحاته وملاحظاته بمفرداته الخاصة.
- أن يكون التدريج بين ٥-٧ درجات
- أن يتم تسجل النتائج (المتوسطات على الفقرة الواحدة) لأقرب رقم عشري واحد فقط.
- أن التوزيع التكراري لكل فقرة يعطي معلومات أكبر وأسهل فهما من الانحراف المعياري

كما أشارت دراسة أوري وأخرون (Ory , Braskamp & Pieper, 1980) ودراسة براسكامب وآخرون (Braskamp , Ory , and pieper , 1981) إلى أهمية الربط بين التقديرات والتعليقات على الفقرات المفتوحة في اتخاذ القرارات الفردية، إذ أشارت الدراسة الأولى إلى ارتباط يساوي ٠.٩٤ في ١٤ شعبة أو مساق وأشارت الثانية إلى ارتباط = ٠.٧٥ في ٦٠ مساق.

فمن العوامل المحتملة للتحيز المشار اليه دافعية الطلبة لدراسة المساق التي يتوقع أن تتشكل بفعل عوامل مختلفة مثل الغرض من دراسة المساق، وخلفية الطلبة السابقة عن مادة المساق التي تتقاطع مع طبيعة المساق كونه اختيارياً أو إجبارياً، ومستوى ذلك المساق، ومضمون أو محتوى ذلك المساق،.. فكلها يمكن أن تشكل عوامل خارجة عن نطاق فعالية التدريس ومسؤولية المدرس، وهي بالتالي تشكل عوامل تحيز في التأثير على تقديرات الطلبة، وخاصة على العبارات التي تقوم على التقدير العام (العبارات العامة ضمن استبانة التقييم التشخيصية (Diagnostic form) أو على الاستبانة السريعة (Quick or short form)، فقد أشارت دراسة ستاك (Stack, 2003) إلى أن العبارات العامة تفسر ما يزيد عن ٥٠% من التباين لأنها تجمع حصيلة التباين في التقديرات التفصيلية للطلبة، ولذلك يشيع استخدام العبارات العامة في التقويم الإجمالي أو الختامي (Summative evaluation)، وهذا ما نلاحظه في الإستبانات القصيرة (Short form) (Cashin and Downey , 1992).

وقد أشارت الدراسات الى التنوع في العوامل التي قد تؤثر في صدق التقديرات ذات العلاقة بالمساق، وذات علاقة بعضو هيئة التدريس، فقد أشارت دراسة بولمان (Pohlman; 1975) إلى وجود أثر لطبيعة المساق (كونه إجبارياً أو اختيارياً) على تقديرات الطلبة المسجلين فيه ولصالح الطلبة الذي يعتبر بالنسبة لهم مساقا إختيارياً، وحول أثر مستوى الطالب الأكاديمي أشارت دراسة اليموني وهكسنر (Aleamoni and Hexner, 1980) إلى عدم وجود أثر لهذا العامل على تقديراتهم في عملية تقييم المساقات. وهناك عوامل أخرى متعلقة بعضو هيئة التدريس مثل الخبرة في التدريس، والرتبة الاكاديمية، إذ أشارت دراسة ريدر (Rayder, 1968) إلى وجود علاقة سلبية ضعيفة بين الخبرة في التدريس الجامعي وتقديرات الطلبة، كما اشارت دراسة مارش وهوفر (Marsh and Hocevar, 1991) إلى عدم وجود تغيّر جوهري في تقديرات الطلبة للمدرسين بزيادة خبرتهم التدريسية.

بينما أشارت دراسات كثيرة إلى وجود علاقات ضعيفة أو علاقات صفرية بالنسبة للرتبة الأكاديمية Gray and Brandenburg, 1985; Elmore and pohlman, 1974, 1978; Marsh, 1980; Aleamoni and Graham , 1974; Aleamoni and Yimer, 1973; Aiken, 1975; Delaney, 1976; Brown, 1976). كما أشارت دراسات أخرى الى متغيرات قد ترتبط بتقديرات الطلبة بالرغم من ضعف صلتها بفعالية التدريس.مثل الجنس والجنسية، فقد أشارت دراستان لفلدمان (Feldman,1992 , 1993) إلى تذبذب الفروق الرقمية، وعدم وجود دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة للمدرسين الذكور والمدرسين الإناث، إلا أن تاثير التفاعل بين جنس الطالب وجنس المدرس كان دالاً

إحصائياً، إذ كانت التقديرات لصالح التماثل في الجنس. بينما أشارت دراسة سنترا (Centra , 1993) إلى أنه من الناحية النظرية يتوقع أن يكون التقييم أو التقدير الأعلى في حالة التماثل في الجنسية أو العرق، الا أن ذلك لم تدعمه نتائج الدراسات.

وكما أن هناك متغيرات في المدرسين، فهناك متغيرات مماثلة في الطلبة مثل عمر الطالب وجنسه ومستواه الدراسي ومعدّله التراكمي والمساقات نفسها مثل، حجم شعبة المساق (Class size) وموعد المساق، بالاضافة الى متغيرات إدارية مثل موعد التقييم،اذ تشير بعض الدراسات إلى أنه بالرغم من أن الفروق الرقمية في متوسطات التقديرات لصالح الصفوف أوالشعب الصغيرة، إلا أن الارتباط بين متوسط التقديرات وحجم الصف كانت ضعيفة جداً (- ٠٩٠. في دراسة فيلدمان Feldman , 1984) (- ١٤.٠ في دراسة سكسبرى وكاشن Sixbury and Cashin, 1995)، كما أشارت دراسة فيلدمان (Feldman,1979) إلى عدم تأثر التقديرات في موعد إجراء عملية التقييم خلال النصف الثاني من الفصل الذي يدرس فيه المساق. وفي دراسة بورز (Bowers,1980) حول علاقة مكان جلوس الطالب على تقديره للمدرس، أشارت إلى أن الطلبة الذين يجلسون في المقاعد الأمامية يعطون تقديرات أعلى للمدرس، ولذلك فإن القاعة المرتبة مقاعدها بالعرض أكثر من العمق تكون في صالح المدرس، ويفسر ذلك بزيادة الفجوة السيكولوجية بين المُدرِّس والطالب وبالتالي الفجوة الاتصالية بين المدرس والطالب في القاعة العميقة. وبهذا الصدد، أشارت دراسة بوسكامب ورفيقاه (Boaskamp, Brandenberg and ory , 1984) إلى أن المساقات العامة تتميز بحجم أكبر من الطلبة وتقديرات أقل من المساقات المتقدمة، لأن حجم الصف يفرض متغيرات أخرى مثل التواصل بين الطالب والمدرس، ويفرض أعباء أخرى مثل ضبط الامتحانات، وتنوعاً كبيراً نسبياً في مستويات الطلبة، كما يتضمن نضج الطلبة وثقتهم بأنفسهم من حيث مشاركتهم في التقييم، ومدى وعيهم بما يترتب عليها من قرارات ودورها في تحسين التدريس الجامعي، إلا أن نتائج دراسة ليسر وفيراند (Lesser and Ferrand ,2000) أشارت إلى أن العلاقة السلبية بين حجم الصف وتقديرات الطلبة غير دالة إحصائيا، كما أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين علامة الطالب وتقديره لفعالية التدريس.

وبهذا الصدد أيضا أشارت دراسة لنسكى وستراوس (Linsky and Straus , 1975) إلى أن تقديرات الطلبة تعتمد على طبيعة المساق سواء في داخل التخصص (intradicipline) أو بين التخصصات (interdiscipline)، وقد يعمل نوع المساق على اتخاذ قرارات بحق المدرس في أوقات حرجه، ولذلك فإن التساؤل المطروح هنا هل يمكن تفصيل علامات قطع (cutscore) لتقديرات الطلبة في المساقات المختلفة، أو ما يمكن أن يشار إليه بخريطة علامات القطع للمساقات (Course cut scores profile of student ratings) كإجراء لموازنة التحيز ولتحسين دقة القرار الإداري. فقد أشارت دراسة فيلدمان (Feldman , 1979) إلى أن تقديرات الطلبة تميل إلى الارتفاع عندما يعرفون أن هناك قرارات ستتخذ بحق المدرس في ضوء هذه التقديرات، كما أشارت دراسة مارش (Marsh, 1984) إلى أن تقديرات الطلبة تميل إلى أن تكون أعلى عندما يكون التقدير بحضور مدرس المساق (كأن يشرف على تطبيق استبانة التقييم) ويشير باردك وفيتس باترك (Pardeck and Fitzpatrick, 1994) إلى أن مجرد وجود عضو هيئة التدريس أثناء إجابات الطلبة على استبانة التقييم مبني على افتراض أن عضو هيئة التدريس لا يتدخل في إجابات الطلبة ولا يؤثر عليهم بأية ضغوطات أو إيحاءات أو تدخلات، الا أن هناك فروقاًشخصية جوهرية بين اعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات تحول دون تحقق هذا الآفتراض.

وبالنظر الى صدق تقديرات الطلبة من زاوية اخرى فقد أكد نيرجر وفيني(Nerger and viney , 1997) أهمية صدق التنبؤ بإعتماد خاصية واقعية (Salient feature of environment) مثل مقدار التعليم، ففي دراسة كولك وكولك (Kulik , Kulik , 1974) المسحية لثمانية دراسات في هذا المجال أشارت إلى ارتباطات سلبية وأخرى إيجابية في التقديرات على عبارات يقيِّم فيها الطالب مقدار ما تعلمه من المساق، مما قد يدل على أن منهجية اختيار المحك قضية جوهرية، ولذلك أوصى نيرجر وفيني باعتماد الصدق المبني على منهجية تعدد الشعب (multisection validity)، ويقوم تصميم هذا النوع من الصدق على تطبيق امتحان مشترك (Common final examination) على جميع شعب المساق، وإجراء مقارنات وارتباطات بين تقديرات الطلبة وعلاماتهم لضبط متغيرات متعلقة بالمدرس والصف والمساق. ويؤكد ستاك (Stack, 2003) أهمية مؤشرات الصدق المرتبط بمحكات واقعية أو حقيقية (صدق التبيؤ ecological validity) فالعلاقة بين الإنتاج البحثي مثلا وفعالية التدريس يتوقع أن تكون إيجابية وجوهرية، والمنطق يقول أن البحث العلمي يثري معرفة عضو هيئة التدريس، وبالتالي ينعكس على تدريس المساق، وبغياب البحث يتوقع عدم تجديد المعرفة، لأن غياب البحث قد يعني غياب متابعة المدرس للمادة العلمية أو جمود المعرفة، ولكن هل هذا يمكن تعميمه طالما أنه مبني على عدة افتراضات أهمها أن:

- البحث يتم في مجال مادة المساق الذي يدرسه
- جميع المساقات تتطلب التحديث المستمر بصرف النظر عن مستواها
- الطلبة يشعرون بحداثة المادة وأنهم قادرون على لمس هذا التحديث

- البحث يعكس صفة المدرس وهي رغبته في المتابعة بشكل عام.

لقد اهتمت عدة دراسات في استخدام الانتاجية البحثية كمؤشر من المؤشرات المتيسرة للتنبؤ بفعالية التدريس، فقد أشار روت (Root, 1987) إلى وجود علاقة إيجابية ضعيفة نسبياً بين الانتاجية البحثية والكفاية التعليمية حيث كانت معاملات الارتباط (١٩.، ٢٠.، ٢٨.) وفق تقديرات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، بينما أشارت دراسة (Linsky and Staus 1975) إلى أن العلاقة الايجابية بين الإنتاجية العلمية والكفاية التعليمية حسب تقديرات الطلبة ليست ذات دلالة احصائية. وأكدت ذلك دراسات لاحقة مثل دراسة سنتر (Centra، 1993) ودراسة فيلدمان (Feldman , 1987) إذ أشارتا إلى ضعف العلاقة بين تقديرات الطلبة والإنتاج البحثي للمدرس، بمعنى أن الإنتاجية البحثية ليست مؤشراً على فعالية التدريس. أما دراسة ستاك (Stack, 2003) فقد أكدت أهمية الفصل بين البحث والتدريس، ومراعاة الأوزان النسبية في اتخاذ القرارات تبعاً لدرجة التركيز على التدريس أو البحث على مستوى الجامعة أو على مستوى المدرس، فقد يُفرَّغ بعض المدرسين كلياً للبحث (Full – time researchers) والعكس صحيح. كما أشارت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الإنتاجية البحثية النوعية وتقديرات الطلبة بعد التصحيح لأثر الإلتواء (Skeweness) في توزيع الإنتاجية البحثية، فقد بينت الدراسة أن أكثر من ٥٠% من البحث العلمي ينتجه حوالي ١٦% من أعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة، ولذلك ارتفع معامل الارتباط من ٩٢ ٠. (غير دال احصائياً) إلى ١٩٢.٠ (دال إحصائياً) بعد التصحيح لأثر الألتواء.

ومن منظور منهجي إشارت دراسة فلدمان (Feldman , 1993) إلى أن الفروق في تقديرات الطلبة لصالح المدرسين من الإناث (المدرسات)، كما أشارت دراسة كساي وشـــومان (Xie and Shauman, 1998) إلى أن الإنتاج العلمي للمدرسات يشكل ٦٠% من انتاجية المدرسين، وبناء عليه يشير ستاك (Stack , 2003) إلى ضرورة ضبط الجنس عند فحص العلاقة بين الإنتاجية وفعالية التدريس، إذ يعمل الجنس على أنه متغير كابح (Suppressor). ومن منظور آخر أيضا أشارت دراسة (Nerger and viney, 1997) إلى أن الطلبة الذين لديهم خلفية في مهارات البحث العلمي قد يدركون مصادر الأخطاء في المعلومات التي يتم جمعها بأدوات البحث بشكل عام والاستبانات بشكل خاص، كما قد يدركون انعكاسات هذه الاخطاء على نتائج البحث، ولذلك قد يعملون على ضبط تأثير هذه الأخطاء في تقديراتهم، بقدر معرفتهم بمهارات البحث العلمي وبقدر اتجاهاتهم نحو البحث العلمي، ولذلك فإن السؤال المطروح هنا، كيف يمكن توعية الطلبة بأهمية الموضوعية في تقييم المدرسين والمساقات، وتقديم تقديرات صادقة وثابتة تساعد في عملية التحسين والتطوير، وتساهم في دقة القرارات التي يتم اتخاذها،وبالتالي زيادة مدى تقبل المدرسين لتقييم الطلبة وتعزيز ثقة الطلبة بقدرتهم على المساهمة في عملية التقييم. ومن هنا تظهر أهمية مساق مناهج البحث العلمي كمتطلب جامعي.

تعتبر العلامات الجامعية من أبرز الموضوعات التي تعكس جدلية مشاركة الطلبة في تقييم عضو هيئة التدريس، ومن القضايا المطروحة على مستوى التعليم العالي، وقد تناولت الكثير من الدراسات هذا الموضوع وأبرزت خطورة الانعكاسات السلبية لهذه المشاركة من خلال العلامات، وما يرافقها من تزييف الطلبة للتقديرات أولاً، وتزييف معالجة المدرس المحتمل للعلامات وخصائصها ثانياً. وبهذا الصدد فقد أشار جيرمين وسكاندارا (Germain and Scandara, 2005) إلى أن التنافس بين الجامعات بدأ يأخذ شكلاً ينطلق من التأكيد على رضا الطالب واستمراريته بدفع الرسوم من منظور اقتصادي أكثر من التأكيد على العملية التعليمية، كما أشار ادوارد (Edward, 2000) إلى أن تضخم العلامات يؤثر سلبا على علاقة الطالب بالأستاذ، ويُحدثُ تراجعا في متطلبات المساقات وتخفيض مستوى استعداد الطالب لمواجهة متطلبات المساق، وأن لجوء بعض الجامعات إلى امتحان الكفاءة ماهو الا إجراء للحد من تراجع مستوى الطلبة والشهادات التي يحملونها،وبالمقابل فقد أشار جين ورفيقاه (Jane, Ashok, and Dawn, 2002) إلى أن الطلبة لا يعتقدون أن تقييمهم يؤدي إلى زيادة ليونة الأساتذه في رصد العلامات.

كما أشار استن (Astin,1998) إلى أن تضخم العلامات أصبح قضية من القضايا المزعجة في التعليم العالي، وأن هناك زيادة وتيرية (monotonic) في العلامات منذ سنة ١٩٦٠ إذ تشير إحصائيات جامعة هارفارد مثلاً سنة ٢٠٠١ إلى أن ٤٨% من الخريجين حصلوا على A، وقد أشار جيرمن وسكاندورا (Germain & Scandura, 2005) إلى أن كثيراً من الدراسات ربطت هذا التضخم بتقييم الطلبة للأساتذة، فقد اعتبرها كلايتون (Clyton, 1998) نوعاً من المقايضة بين التقديرات "Give me an "A (professor , l'll give you one too). كما أشار والزر (Walzer, 2003) من جامعة فرجينيا في مناظرة على موقع إنترنت إلى آراء أعضاء هيئة التدريس كان أبرزها ما يلي:

- تقييم الطلبة يعاقب المتشددين في العلامات (tough graders)، وأولئك الذين يُحدِّدون قائمة طويلة من القراءات في المساق.
- أن الطلبة يَسعدون بعلاماتهم العالية أكثر من سعادتهم بفعالية التدريس.
- أن التقييم عامل مشجع على تضخيم العلامات (grade inflation).

في ورقة أخرى أعدها شوارز (Schwarz, 1997) منشورة على موقع إنترنت يشير فيها إلى أن عضو هيئة التدريس الذي يتساهل في العلامات يحصل على تقديرات عالية من الطلبة وأبرز ما جاء فيها ما يلي :

- أن مدرسي المساقات العلمية والرياضيات أكثر معاناة من غيرهم جراء عمليـة تقييم الطلبة لهم، وأنهم يحصلون على أقل التقديرات، وتبين أن الطلبة بشكل عام يحصلون فيها على علامات أقل وأن متطلبات هذه المساقات أكبر (tough courses, Lower grades, demand a lot of hard work).
- مع ثبات الظروف الأخرى، يتمكن عضو هيئة التدريس من الحصول على تقديرات أعلـى بإعطاء درجات أعلى.
- الطالب الذي يطلب منه تقدير فعالية التدريس، كالمريض الذي يطلب رأيه في المعاملة التي تلقّاها في المشفى، إذ يُقيِّم الخدمة أكثر مما يقيِّم الطبيب.
- غالباً ما يساء استخدام نتائج تقديرات الطلبة، لأن أصحاب القرار يتعاملون مع الأرقام، وهم غير معنيين بمحاكمة هذه الأرقام في ضوء العوامل المؤثرة فيها.
- هناك اعتراف ضمني وقناعة أن تقديرات الطلبة لا تخلو من الصدق والفائدة، ولكن التحدي يكمن في كيفية تعظيم دلالة الصدق والثبات، وبالتالي تعظيم دور التقديرات في تحسين فعالية التدريس، مع تحجيم فرص سوء استخدام هذه التقديرات في القرارات الادارية والآثار السلبية الجانبية Side effect على العمليـة التدريسيـة
- هناك مخاوف حقيقية من تراجع أعباء المساق وتخفيف المتطلبات، والخاسر بالتالي هو المجتمع، ولذلك يفضَّل تضمين استبانة التقييم بعض العوامل التي قد تكشف عن مؤشرات هامة في تفسير النتائج مثل :

* كم عدد الساعات التي تستغرقها إسبوعياً لدراسة مادة المساق وتجهيز متطلباته
٢ ٤ ٦ ٨ ١٠ ١٢ ١٤ ١٦
١٨ ٢٠ ..... الخ.
* ما علامتك التي حصلت عليها في المساق أو التي تتوقع أن تحصل عليها. مقارنة بالعلامات في المساقات الأخرى.
عالية جداً، عالية، مماثلة، قليلة، قليلة جداً.

في مساهمة له على موقع الانترنت (www.washingtonpost.com) يشير روجستازر (Rojstaczer, 2003) إلى تراجع تقبُّل المدرسين للعلامة C التي أصبحت نادرة الظهـور (لا تزيد عن ١٠%) ويقتصر التدريج على عدد محدود من الدرجات (من A حتى B^-) وأن A هي السائدة. ومن النادر جداً ظهور D أو F (لا تزيد عن ٢%). وتشير الإحصائيات الى زيادة في المعدّل التراكمي تساوي ٠.١٥ على التدريج (١.٠٠ – ٤.٠٠) كل عشر سنوات، وهذا يعني من الناحية الإحصائية أننا سنصل إلى مرحلة تُلغى فيها الفروق بين الطلبة، ويتوقع تراجع أعداد الطلبة في مساقات وشعب المدرسين الذي يخرجون عن هذا الخط ، وربما تصبح الدرجات المتدنية مؤشراً يعكس حالة المدرس أكثر مما يعكس حالة الطالب، وهو مايمكن ملاحظته على مستوى المدرسة وفي الإشراف على الرسائل الجامعية وجلسات المناقشه في بعض الجامعات، وعندها يصبح المدرس في موقع الدفاع عن نفسه، وأنه لا يرغب في التأكيد على الظهور أو في أن يوسم بأنه مدرس غير ناجح، ولن يقتنع المعلم والطالب بأن النواتج التعليمية مرضية إذا لم ترتبط بعلامات عالية. وبالمقابل تظهر أصوات من البعض تقول إن التعليم أصبح أكثر فعالية، والطلبة أكثر حذاقة (Smarter) ويتقبل الطلبة وأولياء الأمور هذه التفسيرات، ويخلص الى نتيجة مفادها أن غياب العدالة في العلامات (absence of fair grading) سيعكس فشلاً ذريعاً للنظام التربوي والانعكاسات السلبية على المجتمع يتوقع أن تكون مروّعة (Tremendous). و ضمن هذا السياق، ومن موقع تضخم العلامات على الإنترنت (www.grade inflation.com) تشير البيانات إلى تصاعد مستمر في المعدّل التراكمي سواء في الجامعات الحكومية أم الجامعات الخاصة الأمريكية، وقد تم ربط هذا التصاعد بتحسن قدرات الطلبة من خلال الزيادة في علاماتهم على امتحان القدرات المدرسي(SAT)، إلا أن قيمة معامل الإرتباط البالغة (٠.١٤) بين المتغيرين لا يدعم هذا التفسير بالرغم من التحسن في الدرجات على المتغيرين.

ومن زاوية اخرى ، فقد أشارت دراسة اليموني وهكسنر (Aleamoni and Hexner,1980) المسحية لخمسين دراسة بحثت في تقديرات الطلبة وعلاقتها بخصائص توزيع العلامات الفعلية او المتوقعة إلى أن (٤٤) بالمئة منها كشفت عن وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين علامات الطلبة في المساقات وتقديراتهم في عملية التقييم للمساقات، إلا أن معاملات الارتباط في هذه الدراسات كانت ضعيفة من الناحية العملية وأكدتها دراسة هوارد وماكسويل(Howard and Maxwell,1982)، بينما كانت معاملات الارتباط في ٥٨ بالمئة منها غير دالة إحصائيا أو أنها علاقات صفرية، ولكن لم تشر هذه الدراسة إلى مشكلة أساسية يمكن أن تؤثر في قيمة الارتباط وهي تجانس العلامات، أو ما يشار إليه إحصائيا بضيق المدى، كما أنه من المعروف أن هناك الكثير من العوامل التي

يمكن أن تؤثر في خصائص التوزيع لعلامات الطلبة في المساقات مثل طبيعة الامتحان، وفلسفة عضو هيئة التدريس الخاصة بالعلامات في الجامعة التي يعمل بها، وطبيعة المساق نفسه، مما يؤدي إلى التساؤل حول مدى صدق العلامات قبل التساؤل حول صدق التقديرات، وفيما إذا كان بالإمكان إعتبار العلامات في المساق الواحد مؤشرا صادقا على حدوث التعلم وتحقيق أهداف المساق (Kulik and Mckeachie, 1975, Kulik and Kulik, 1974)

يتضح مما سبق أن هناك الكثير من المتغيرات المتعلقة بخصائص عضو هيئة التدريس وخصائص الطالب وطبيعة المساق، وخصائص الغرفة الصفية، وفلسفة الجامعة وأهدافها، وإجراءات التقييم نفسها وظروف التطبيق يمكن أن تكون مصادر أخطاء مؤثرة في نتائج عملية التقييم، فهذه المصادر من الأخطاء ذات طبيعة تراكمية ، وقد تكون موقفية Situational (specific) يكشف عنها الاختلاف في نتائج بعض الدراسات؛ مثل جنس الطالب وجنس المدرس ونوع المساق وموعد الشعبة وتصميم الغرفة الصفية وعدد الطلبة ومستوياتهم الدراسية ونوع التخصص ، ولذلك يتوقع أن تشكل دراسة الحالة نقلة نوعية في تجربة جامعة اليرموك بشكل خاص، ومنهجية البحث في هذا المجال بشكل عام.

نتائج دراسة الحالة ومناقشتها:

في ضوء أدبيات التقويم ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بمشاركة الطلبة في عملية تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة، يتضح أن لهذه المشاركة ايجابيات وسلبيات، ولها مثل ما عليها، وأنها عمليه حساسة تتأثر بالكثير من المتغيرات، ويشكل صدق التقديرات والتبصّر بمصادر الأخطاء تحدياً لأصحاب القرار، وأنه من الصعوبة بمكان تعميم النتائج المبنية على العينات وفحص الفرضيات ذات الصلة بالمتغيرات المتعلقة بهذه المشاركة، وتتدرج خصوصية الموقف التقويمي من مستوى الجامعة مروراً بالكلية والقسم ووصولاً إلى عضو هيئة التدريس، الذي قد يشكل حالة فريدة وموقفاً تقويمياً خاصاً.

ولذلك جاء الشق الثاني من هذه الدراسة ليعرض نموذجاً في دراسة الحالة، من خلال تطبيق إستبانة التقييم المشار إليها على جميع الطلبة الذين يدرسّهم عضو هيئة تدريس في فصل دراسي وعددهم (٢٨٩ طالباً) في أربع شعب، بالإضافة إلى ما يتوفر من بيانات مساندة على مستوى الجامعة، والتي تم إدخالها في قاعدة البيانات بالمركز على مدار عام دراسي كامل وعددها (٢١٢٦) حالة، وقد تم استخدام متوسطات التقديرات لهذه الحالات وإعتمادها كنموذج لاشتقاق معايير محلية بغرض المقارنة عند تقييم التقديرات الخاصة بعضو هيئة التدريس الذي يشكل دراسة الحالة.

إن استخدام نتائج تقديرات الطلبة لأغراض تشخيصية بنائية يتطلب التعامل مع المتوسطات على مستوى الفقرات، أو على مستوى العوامل (Factors) وبأوزان نسبية يتم تحديدها منطقياً أو إحصائياً، وللتعرّف على التكوين العاملي للإستبانة تم إجراء التحليل العاملي للبيانات في القاعدة، وأفرزت النتائج عاملاً عاماً بقيمة فارزة (eigenvalue) تساوي ١٩.٥٩ بينما كانت القيم الفارزة الأخرى ٢.٧٠، ٢.٠٧، ١.٩٤، ١.٣٠ على التوالي، وبما أن النسبة بين أعلى قيمتين فارزتين أكبر من ٢.٠٠ حسب معيار هامبلتون وسوامينتان (Hambleton and Swaminathan,1985)، فإنه يمكن النظر إلى مكونات الاستبانة المتعلقة بإعداد خطة المساق، والاستعداد للمحاضرة، وأساليب التدريس المستخدمة، واستخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم أو التعامل مع الطلبة والتفاعل الصفي، والخصائص الشخصية للمدرس، والاختبارات وأساليب التقويم ما هي إلا مظاهر (aspects) أو مكونات لا ترقى إلى مستوى العوامل (Factors)، وبالتالي فإن الصيغة التشخيصية التي تحقق غرضاً تفصيلياً يمكن أن تحقق غرضاً إجمالياً، من خلال التحليل للدرجات على مستوى الممارسة او الفقرة الواحدة،والتحليل للدرجات الكلية. وقد تشبعت جميع الفقرات في العامل العام، وتراوحت بين ٠.٤٨- ٠.٧٨، وبلغ معامل الثبات بطريقة هويت (Hoyt Reliability) على العينة الكلية ٠.٩٢، وأشارت معاملات الثبات المحسوبة على البيانات المتوفرة من الشعب الأربع إلى استقرار معامل الثبات حيث بلغت ٠.٩٣، ٠.٩٥، ٠.٨٨، ٠.٩٠ على التوالي. كما أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة على الفقرات في الشعب الأربع، إذ بلغت قيمة ولكس لمبدا (Wilks Lambda) ٠٣٧. بدلالة = ٠.١٢٧، ودلت معاملات الارتباط الرقمية بين القديرات على الفقرات في الشعب الأربعة على توافق عالي حيث تراوحت هذه الارتباطات بين (٠.٨٨ – ٠.٩٤) مما يعطي مؤشرا على الصدق المتبادل للتقديرات باختلاف الشعب(Triangulation validity over sections).

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات على مستوى الجامعة بين (4.48-3.48) بينما تراوحت المتوسطات المقابلة للحالة قيد الدراسة بين 2.68 – 4.92، وقد تم فحص متوسطات التقديرات للفقرات إحصائياً باعتماد متوسط التقديرات للفقرة الواحدة على مستوى الجامعة معياراً للمقارنة، إذ يمكن تحديد جوانب التميّز وجوانب القصور من الناحية النسبية للممارسات الواردة في الاستبانة، وكان معامل الارتباط بين رتب المتوسطات(.747) مما يعني أن أداء عضو هيئة التدريس منسجم بدرجة عالية(حسب تصنيف هنكل وآخرون (Hinkle, et al. 1976) مع الأداء التدريسي على مستوى الجامعة، ويتعزز ذلك بالفرق غير الدال إحصائياً (t=-

(1.067,p=.292) بين متوسط الأداء التدريسي للحالة (4.09) مقارناً بالمعيار المشار إليه (وهو الأداء على مستوى الجامعة (4.13)، وفيما يلي بعض الأمثلة التي توضح كيفية استخدام هذه المؤشرات الإحصائية في التبصّر بالنتائج، وتعظيم الفائدة منها :

الفقرة رقم (6) : التي احتلت الرتبة الأخيرة بمتوسط 2.68 للحالة مقابل 3.48 للجامعة ونصها "تتضمن خطة المساق معلومات تعرّف بمدرس المساق وتسهل الوصول إليه أو التواصل معه مثل (أسم المدرس، رقم الهاتف، الساعات المكتبية، رقم المكتب، البريد الإلكتروني) ".

الفقرة رقم (29) : التي احتلت الرتبة قبل الأخيرة بمتوسط 2.95 للحالة مقابل 3.71 للجامعة ونصها: " يتقبّل مراجعات الطلبة بعد إعادة أوراق الإجابة في الامتحانات ".

بينما احتلت الفقرة رقم (12) الرتبة الأخيرة على مستوى الجامعة بمتوسط يساوي 3.38 ونصها:" يتعرّف في اللقاءات الأولى من بداية الفصل على خلفية الطلبة المتعلقة بمحتوى المساق بشكل عام والمتطلب السابق إن وجدت بشكل خاص، كما احتلت الفقرة رقم (6) المشار إليها سابقاً الرتبة قبل الأخيرة ".

فإذا كانت الممارسات المتضمنة في مثل هذه الفقرات تمثل جوانب ضعف على مستوى عضو هيئة التدريس أو على مستوى الجامعة من الناحية النسبية، فإن عناصر القوة موجودة أيضاً بعد التحقق من كفاية مؤشرات الصدق المتبادل للتقديرات، فالفقرة رقم (42) حصلت على أعلى متوسط (4.92) بالنسبة للحالة، ونصها " يتابع حضور الطلبة وغيابهم " بينما حصلت الفقرة نفسها على الرتبة الثانية بمتوسط يساوي (4.38) على مستوى الجامعة وانعكست الرتبة للفقرة رقم (16) حيث كانت الأولى على مستوى الجامعة (بمتوسط = 4.48) بينما كانت الثانية للحالة (بمتوسط = 4.87) ونصها " يحرص على عدم تفويت أي محاضرة على الطلبة خلال الفصل الدراسي ".

وبناء عليه فإن المؤشرات الإحصائية الكمية مثل الارتباط الرتبي، وقيمة المتوسط الحسابي للفقرة بالنسبة لعضو هيئة التدريس مقابل المتوسط على مستوى الجامعة (كمعيار) ودلالة الفرق بين المتوسطين، وموقع ذلك الفرق على التدريج المستخدم في الاستبانة والأهمية النسبية للممارسة، يمكن أن تستخدم كمؤشرات للمقارنة بمؤشرات أخرى نوعية للتحقق من صدق التقديرات أولاً، ولاتخاذ قرارات لأغراض التحسين والتطوير على مستوى الحالة ومستوى الجامعة ثانيا، وبهذا الصدد فإن معيار المقارنة قد يكون متحيزاً إذا كانت عينة البيانات المتوفرة في قاعدة المعلومات متحيزة لكلية معينة عندما يكون إدخال مثل هذه البيانات اختيارياً، أو عندما تكون عملية التقويم بمشاركة الطلبة لأغراض ادراية محدودة أو معتمدة على سياسة عميد الكلية، أو معتمدة على المبادرة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس في كلية معينة، وبناء عليه، فإن توفير معايير صادقة خطوة أساسية في منهجية تقييم أداء عضو هيئة التدريس. فقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن تقديرات الطلبة تتأثر بكم كبير من المتغيرات التي يمكن أن تساهم بأخطاء تراكمية، ويختلف تأثير هذه المتغيرات كماً ونوعاً إلى درجة قد تعكس الصبغة الموقفية لتقييم عضو هيئة التدريس، والانتقائية في اختيار المتغيرات، وبالتالي ضرورة اعتماد أسلوب أو منهجية دراسة الحالة التي قد تسمح بالتعمق في قراءة البيانات المتوفرة، وتعزيز مؤشرات الصدق المتبادل، ولذلك، فإن ما تقدمه الدراسة الحالية يمكن أن يشكل إضافة لرصيد الدراسات السابقة في البعدين الكمي والنوعي ضمن هذا الإطار.

لقد أشرت إلى أن عدد الطلبة في دراسة الحالة (٢٨٩ طالباً)، وقد وفرت عملية تطبيق الاستبانة على الطلبة دراسة تأثير عدة متغيرات أساسية هي : جنس الطالب (طلاب، طالبات)، وتوقيت الشعبة (صباحي، مسائي)، ومطبق الاستبانة (الباحث – خارجي، المدرس نفسه- داخلي)، والمستوى الدراسي(مستجد، قدامى)، والعلامة المتوقعة في المساق (في عشر فئات على متصل العلامات بالجامعة)، والمعدّل التراكمي(في تسع فئات على متصل المعدّلات التراكمية في الجامعة)، والسبب الرئيسي الذي دفع الطالب لتسجيل المساق مع المدرس. وبالرغم من أهمية فحص تأثير مثل هذه المتغيرات، إلا أن هناك متغيرات طرحتها الدراسات السابقة وتنتظر المزيد من الدراسات في مواقف على نمط دراسة الحالة، إذ يتوقع أن يقدم التوافق في التقديرات بين الفئات المختلة من الطلبة مؤشرات على الصدق المتبادل المشار إليه، وأن وجود مثل هذه الفروق الرقمية وبدلالات عملية أو إحصائية قد يقلل من مستوى الثقة بمشاركة الطلبة في عملية التقييم لأعضاء هيئة التدريس، وفيما يلي عرض لطبيعة الفروق وتوزيع الطلبة حسب المتغيرات المشار إليها.

أولاً: النتائج وفق متغير موعد الشعبة والجهة المطبقة للاستبانة في الجدولين (١، ٢).

جدول (١): توزيع أعداد الطلبة (ن) حسب الشعبة والجهة المطبقة للإستبانة والمتوسطات (س) والانحرافات المعيارية (ع) لتقديرات الطلبة.

الشعبة	الجهة المطبقة للاستبانة	ن	س	ع

صباحية	الباحث	٧٧	٤.٠٨	.٥٨
	المدرس	٦٩	٤.٠٦	.٦٣
	الكلي	١٤٦	٤.٠٧	.٦١
مسائية	الباحث	٧٣	٤.١٠	.٥٢
	المدرس	٧٠	٤.٠٦	.٥٤
	الكلي	١٤٣	٤.١١	.٥٣

جدول (٢): نتائج تحليل التباين لفحص الفروق الرقمية بين المتوسطات في الجدول رقم (١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
موعد الشعبة	.١٣٥	١	.١٣٥	.٤١٧	.٥١٩
الجهة	.٠٠١	١	.٠٠١	.٠٠١	.٩٩٨
المطبقة	.٠٣٥	١	.٠٣٥	.١٠٧	.٧٤٤
التفاعل	٩٢.٥٣	٢٨٥	.٣٢٥		
الخطأ					

- تشير النتائج إلى أن الفروق الرقمية بين متوسطات تقديرات الطلبة حسب توقيت الشعبة أو الجهة المطبقة، لا قيمة لها، ولا يتوقع تأثر القرار الذي يتم اتخاذه بحق المدرس بوجود هذين المتغيرين، علماً أن الباحث حدد للمدرس دوره في عملية التطبيق التي تمت قبل إنتهاء الفصل بأسبوعين، وعدم التحدث مع الطلبة أثناء الإجابة، وما على المدرس أن لا يقوم بجمعها بنفسه، وأن يضعها بعد تجميعها في مغلف وتسليمها للباحث مباشرة.

ثانياً: لم يكن الفرق بين تقديرات الطلبة موزعين حسب المستوى الدراسي(طلبة جدد- سنة أولى، وقدامى- سنة ثانية فأكثر) دال إحصائياً، إلا أن الفرق بين تقديراتهم عند التوزيع حسب الجنس دال إحصائياً، ويبين الجدول رقم (٣) نتائج التحليل.

جدول (٣): نتائج فحص الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة موزعين حسب المستوى الدراسي والجنس.

المتغير	الفئة	ن	$\overline{س}$	ع	ت	الدلالة
المستوى الدراسي	جدد	١١٨	٤.١٢	.٥٤	١.٠٤٩	.٢٩٦
	قدامى	٣٧	٤.٠٠	.٦٥		
الجنس	طلاب	١١٢	٣.٩٧	.٩٥	٢.٦٩	.٠٠٨
	طالبات	١٧٤	٤.١٦	.٤٩		

- أشارت نتائج اختبار ليفين (Levene) إلى تجانس التباين بالنسبة للمستوى الدراسي، وعدم تجانس التباين لمتغير الجنس، إذ كانت تقديرات الطالبات أكثر تجانساً، مما يعكس اتفاقاً في الرأي ويضيف مؤشراً على مصداقية تقديرات الطالبات.

ثالثاً: عكست الأدبيات والدراسات السابقة قضية متعلقة بتضخم العلامات، وعلاقتها بمصداقية الطالب في تقييمه للأداء التدريسي، وقد أشرنا إلى أن التضخم مسألة نسبية، وتأثيره قد يكون موقفياً، وقد تعكس المعدّلات التراكمية، والعلامات التي يتوقعونها في المساق مستوى طموحهم، إذ يشير الجدول رقم (٤) إلى أن توقعات الطلبة لتحصيلهم في المساق ممثلاً بالعلامات المتوقعة أعلى من قدراتهم العامة الممثلة بمعدلاتهم التراكمية، فقد قدّر ٧٢% من الطلبة أن علاماتهم المتوقعة في المساق ستكون أعلى من (٨٠ بالمئة) مقابل ٣٥% بالنسبة لمعدلاتهم التراكمية حسب إفادتهم، مما يعكس أكثر من دلالة لها علاقة بالنسبة لسبب تسجيلهم في المساق كما هو مبين في الجدول رقم (٥)، حيث تعكس النسب توزيعاً متوازناً على معظم الأسباب المقترحة، مع أن هناك إمكانية لطرح بعض الدلالات ذات الصلة برغبة الطالب في تنظيم برنامجه الدراسي خلال الفصل، جنباً إلى جنب مع الرغبة في الحصول على علامة النجاح أو العلامة التي ترفع المعدّل (بنسبة ٣٤%) مقابل سمعة المدرس وقدرته (بنسبة ١٩%)؛ ولذلك فإن السؤال المطروح هو مدى استقرار التقديرات بعد الامتحان النهائي والتوزيع النهائي للعلامات في ضوء فلسفة التقويم الخاصة بالمدرس، وتفسيره للعلامات وفق أسس معيارية أو محكية.

جدول (٤): متوسطات تقديرات الطلبة ونسب الطلبة حسب فئات المعدّل التراكمي والعلامة التي يتوقعها في المساق.

الفئة	$\overline{س}$ حسب المعدّل	النسبة %	$\overline{س}$ حسب العلامة	النسبة
١٠٠-٩٠	٣.٣٠	١	٤.٢٥	١٥
٨٩-٨٥	٤.١١	١١	٤.١١	٢٧
٨٤-٨٠	٤.٢١	٢٣	٤.٠٤	٣٠
٧٩-٧٥	٤.٠٨	٢٨	٤.٠٠	١٨
٧٤-٧٠	٣.٩٨	٢٤	٤.١٨	٨
٦٩-٦٥	٣.٩٥	١٠	٤.٢٨	٢
٦٤-٦٠	٤.٢٦	٢	٣.١٩	١
٥٩-٥٥	٤.٧٨	١	٣.٤٢	٠

جدول (٥): متوسطات تقديرات الطلبة ونسب توزيعهم حسب أهم سبب دفع الطالب لتسجيل المساق مع المدرس.

السبب	$\overline{س}$	النسبة
لأن وقته يناسبني	٤.٠٧	٢٥
سمعة المدرس العلمية والتدريسية	٤.٣٧	١٩
لا مجال لتدريسيه مع مدرس آخر	٣.٨٧	٩
لا مجال لاختيار مساق بديل	٣.٩١	١٢
الرغبة في البقاء قريباً من الزملاء	٣.٥٨	١
لأتمكن من النجاح في المساق	٤.١٩	١٢
لرفع معدّلي التراكمي المتدني نسبياً	٣.٩٦	١٢
للحصول على علامة عالية بالرغم من ارتفاع المعدّل	٤.٢٥	١٠

رابعاً: تضمنت الاستبانة خمس عبارات عامة يمكن أن تُزوِّد أصحاب القرار ببيانات كمية يمكن الاستفادة منها في تعزيز مؤشرات الصدق، خاصة وأن استبانات التقويم المعتمدة في كثير من الجامعات تخضع لعدة عوامل محددة لعدد الفقرات الداخلة فيها، ومن مزايا الاستبانة الحالية أنها تجمع بين النموذج التشخيصي (Diagnostic) والنموذج السريع (Quick Form)، ويبين الجدول رقم (٥) مضمون الفقرات العامة وتوزيع الطلبة حسب التقديرات في سلم التدريج الخاص بكل فقرة.

جدول (٥): توزيع الطلبة حسب نسبة اختيار كل فئة من فئات التدريج المقابل لكل فقرة من الفقرات ذات الصلة بالانطباعات العامة.

مضمون الفقرة	فئات التدريج ونسبة الاختيار لكل فئة
1. مدى رغبتك في دراسة مساقات أخرى مع المدرس نفسه.	عالية جداً(١٤) عالية(٢٥) متوسطة(٢٩) قليلة(١١) قليلة جداً(٢١)
2. تقديرك العام لمدى استفادتك من دراسة المساق بصرف النظر عن العلامة.	ممتاز(٣٨) جيد جداً(٤٧) جيد(١٩) مقبول(٣) ضعيف(٣)
3. عند مقارنة كفاية مدرس المساق بغيره من المدرسين فإنه.	من أكثرهم كفاية (٤٨) فوق الوسط (٣٠) متوسط الكفاية (١٩) دون الوسط (١) من أقلهم كفاية (٢)
4. تقديرك العام لفاعلية المدرس في تدريس هذا المساق.	ممتاز (٤٣) جيد جداً (٤٠) جيد (١٢) مقبول (٢) ضعيف (٣)
5. علامتك التي تتوقعها أو التي حصلت عليها في هذا المساق مقارنة بالمساقات الأخرى التي درستها.	عالية جداً(١٢) عالية (٤٦) متوسطة(٣٨) منخفضة(٤) منخفضة جداً (١)

إذ تشير هذه النسب إلى أن التقدير العام (على الفقرة رقم ٤ من الجدول رقم ٥) ينسجم مع متوسط التقديرات التفصيلية على الاستبانة(٤.٠٩ المشار إليه سابقاً) مقابل (٤.١٨) للتقدير الكمي العام المقابل للتقدير اللفظي، مما يعطي مؤشراً على الصدق المتبادل داخل الاستبانة نفسها، كما تشير الفقرات الأخرى إلى أن الطلبة يعتقدون بأنهم استفادوا من المساق وبنسبة ٧٥% بمستوى جيد جداً، كما أن ٨٣% منهم يقدّرون فعالية تدريس المساق بدرجة ≤ جيد جداً، وأن ٤٨% من الطلبة يعتبرون المدرس بأنه من أكثر أعضاء هيئة التدريس كفاية، وأن توزيع النسب على الفئات الخمسة في كل من الفقرات الثلاث توزيعاً ملتوياً التواء سالباً، ألا أنهم في الوقت نفسه يتوقعون علامات عالية نسبياً، إذ يتوقع ٥٨% من الطلبة حصولهم على علامات أعلى مما حصلوا في المساقات الأخرى، ولذلك فإن أعادة تقييم عضو هيئة التدريس بعد ظهور العلامات قد يعطي مؤشراً على صدق التقديرات، ويصبح توقيت عملية التقييم متغيراً من المتغيرات التي لا بد من دراسة تأثيرها عندما تستخدم نتائج التقييم في اتخاذ قرارات حاسمة بحق عضو هيئة التدريس. وبالرغم من الاتجاه الايجابي العالي نسبياً نحو المدرس كما عكسها توزيع النسب على الفقرات السابقة، إلا أن توزيع النسب على الفقرة التي تشير إلى مدى رغبتهم بدراسة مساقات أخرى مع المدرس نفسه يميل إلى الانتظام (Rectangular) مقابل التوزيعات الملتوية السابقة، مما يعكس اتجاهاً سلبياً ناجماً عن بعض الممارسات التي قد يفصح عنها الطلبة في الملاحظات اللفظية على القسم الأخير من الاستبانة وتحديداً ما يقدمه الطلبة من ملاحظات سلبية، واقتراحات للتطوير(في البند التالي مباشرة).

خامساً: بعد تفريغ الملاحظات اللفظية التي حددها الطلبة والمصنفة إلى ايجابيات وسلبيات واقتراحات بواسطة أحد مساعدي البحث، تم إعادة التفريغ بواسطة مساعد بحث آخر، وقام الباحث بتدقيق قوائم التفريغ، والتدقيق بين القوائم المتقابلة وتلخيصها في القوائم الثلاث الآتية.

الايجابيات كما يراها الطلبة

- المامه بمادة المساق (42)
- أسئلة الامتحان موزعة جيداً على المادة (7)
- يربط المادة بالواقع (15)
- لا يوجد عنده محسوبية أو واسطة (2)
- لا يميز بين الطلاب والطالبات (17)
- مخلص في التدريس وحازم (120)
- يلتزم بأخذ الحضور والغياب (14)
- الدقة في المواعيد (44)
- يهتم بالهدوء في الصف (5)
- يحرص على النظام والحيوية بنفس الوقت

- يعطي الطالب العلامة التي يستحقها
- يوصل المعلومات بدقة
- يعرف جيداً كيف يتعامل مع الحاسوب في المادة
- تحفيز الطالب على التحضير والمشاركة والتفكير
- يراجع المادة السابقة
- يستثمر وقت المحاضرة
- قوي الشخصية ويهابه الطلبة
- جاد في المحاضرة
- التركيز على الحضور الذهني للطلبة أثناء المحاضرة
- ربط أجزاء المادة مع بعضها
- قدرته على جعل المادة سهلة وسلسة
- خلق جو من المرح لوقت قصير
- يتقيد بالخطة التي يضعها لكل محاضرة
- شعور الطلاب بقربهم من المدرس
- تشجيع الطلبة على الاستفسار وطرح الأسئلة دون تردد
- لا يقبل أي مقاطعة أثناء المحاضرة
- أعطاء المحاضرة بصوت واضح وجيد
- أعطاء تعليمات الامتحان بدقة
- توفير الهدوء أثناء الامتحان
- إنهاء المحاضرة في الوقت المحدد
- عدم التغيب عن أي محاضرة
- اهتمامه باللغة العربية
- احترام الطالب المجتهد
- قدرته على تنظيم الأفكار
- التحضير المسبق للمحاضرة
- وجود خطة مفصلة تتضمن مواعيد الامتحانات
- حبه للفكاهة والضحك وجعل جو المحاضرة ممتعاً
- مواعيد الامتحانات مناسبة
- أسئلته في الامتحانات واضحة
- يحرص على أعطاء المادة كاملة
- أسئلته موضوعية
- يوضح النقاط الصعبة ويعطي أمثلة
- يهتم بترتيب الطالب لدفتر ملاحظات المادة
- يحترم الجميع بالرغم من عصبيته في بعض الأحيان
- إعطاء خطة لكل وحدة من وحدات المساق
- لا يسمح لأي طالب بالتشويش وعمل الفوضى
- ضبط المحاضرة وتدريس المادة بجدية

السلبيات كما يراها الطلبة

- في بعض الأحيان لا يتفهم ظروف الطالب قبل اتخاذ أي أجراء كسبب للغياب والتأخير (35)
- يقوم في بعض الأحيان بإحراج الطالب (49)
- يعلق كثيراً على الأخطاء (12)
- يأخذ وقتاً زيادة عن وقت المحاضرة (2)
- جميع أسئلته ضع دائرة (3)
- يلقّن المادة (2)
- لا يتحمل أية مراجعة للامتحان (5).
- أسلوبه غير مشوق في أعطاء المحاضرة (6).
- لا يعطي وقتاً كافياً للامتحان (11).
- الصوت المرتفع (6).
- لا يسمح بالراحة النفسية داخل المحاضرة (3).
- لا يخرج الطلبة من المحاضرة في الوقت المناسب (12).
- يظهر للطلبة أنه فوق العادة في المعرفة، ويظهر تفوقه علينا بشكل واضح وكبير (8).
- عدم قبول الطالب أثناء مراجعته في مكتبه (2).
- استخدام ألفاظ سوقية (1).
- عدم التزام الصمت وقت الامتحان بشكل كافٍ (1).
- يحاول إثارة الطلبة وقت الامتحان (2).
- عدم إتاحة الفرصة للطلاب على الإطلاع على أوراق الامتحانات ومراجعتها (3).
- أنه يعطي خطة لكل فصل من المادة على حدة ولا يعرف الطالب كل المطلوب منه مسبقاً(2).
- قلة اهتمامه بآراء الطلبة (3).
- كثرة النقد والملاحظات التي يلقيها في المحاضرة (8).
- خروجه عن موضوع المحاضرة (23).
- يُعصب على الطلبة ويسخر منهم وينفعل (14).
- تعليمات الامتحانات سيئة جداً.
- كثرة الكلام الذي لا طعم له، وخلق جو ممل، ويركز على الأمور التافهة.
- تصوير أوراق المادة قبل الامتحان بوقت قصير يضر الطالب.
- لا يخرج الطلبة من المحاضرة في الوقت المناسب.
- يكرر المعلومة أكثر من مرة.
- يحدّد مكاناً واحداً لتصوير الأوراق.
- تزمته لعدم تغيير الإجابة في الامتحان لاعتباره الأجابة المغيّرة غشاً.
- أعطاء المادة أكثر من وزنها الفعلي.
- يتقبل مراجعة بعض الطلبة دون غيرهم .
- الإطالة في الحديث عن جوانب غير مهمة.
- وضع أوراق المادة بشكل منفصل وليس كحزمة واحدة.
- تثبيط معنوية الطالب.
- كثرة الكتابة خلال المحاضرة.
- لا يعطي الفرصة للتفكير ويريد إجابة سريعة تشجع البصم. .

اقتراحات الطلبة لتحسين تدريس المساق من وجهة نظرهم

- إعداد دوسية للمادة المقررة (13)
- التفاهم والود مع الطلبة أثناء تعامله معهم (18)

- أن يتفهم ظروف الطلبة عندما يتأخرون عن المحاضرة (60)
- عدم الخروج عن المحاضرة (4)
- أن يخفف من حدة انفعالية وعصبيته (15)
- أن يخفف من الشرح أثناء المحاضرة (11)
- تقليل الطلب على الأوراق المصورة من الطلبة (3)
- عدم الإطالة في شرح الموضوع الواحد للتقليل من الملل والضجر
- إخراج الطلبة من المحاضرة في الوقت المناسب وعدم تأخيرهم (7)
- أن يتقبل أعذار الطلبة الذين يستحقون ذلك (10)
- أن يحد من كبريائه، وأن يبين ولو مجرد تظاهر أنه ما زال يلتمس العلم والمعرفة (5)
- الترفّع عن الألفاظ السوقية
- التعامل مع الطلبة بتواضع
- زيادة وقت الامتحان ولو لدقائق معدودة
- احتساب الجوانب الذي قام الطالب بتعديله
- أن يعطي خطة المساق كاملة قبل التدريس
- أن يبطيء في الكلام ويخفض صوته
- أن لا يعطي المساق لمدرس غيره
- إضفاء جو المرح وعدم الكبت
- عدم احتكار المادة، وأن يكون هناك مدرس آخر لنفس المادة (3)
- أن يتقبّل النقد البناء
- عدم ارغام الطلاب بالجلوس حسب الرقم طوال الفصل
- تخفيف النقد في المحاضرات
- لا يضغط على الطلاب كثيراً لأنه يؤدي إلى كراهيته
- إعطاء فرصة كافية للطالب للتفكير في الإجابة عن أسئلته
- الاطلاع على أساليب التدريس والتعامل مع الطلبة

وعند التبصّر بمضمون العبارات الواردة في القوائم الثلاث السابقة يمكن استخلاص بعض الملاحظات العامة، والملاحظات الخاصة بالحالة قيد الدراسة كنموذج لقراءة ما توفره استبانة التقييم:

١. أن الطلبة لديهم ما يقولونه، وأن التغطية الشاملة للقضايا ذات الصلة بالعملية التدريسية يمكن أن يقدمها الطلبة بمجموعهم، وأن كل طالب يمكن أن يقدم ملاحظة أو أكثر قد تعني شيئاً بالنسبة للمدرس، فقد تعكس حقيقة قائمة، أو قد تكون ناتجة عن سوء فهم، أو ضعف القدرة على التعبير.

٢. تعكس الملاحظات اهتمامات الطلبة، وقدرتهم على التمييز بين الممارسات التدريسية الجوهرية والشكلية، وبالتالي إمكانية أعطاء أوزان نسبية مختلفة عندما تتجه النية لإعادة النظر في استبانة التقييم وتطويرها.

٣. إن التوافق في الملاحظات، والتعارض المحتمل في ملاحظات أخرى يعكس احتمالية أن تكون بعض التقديرات شاذة (Extremes or outliers)، وقد تكون نسبة المساهمات الشاذة عالية إلى درجة يمكن أن تؤدي إلى زيادة الشك بقدرة الطلبة على المساهمة بتقييم عضو هيئة التدريس، وقد تعطي فرصة لأصحاب القرار لتقدير حجم الخطأ المحتمل في تقديرات الطلبة عندما لا تتوافق التقديرات الكمية مع الملاحظات اللفظية، وبالتالي إمكانية تعديل متوسط التقديرات (adjusted mean) قبل اتخاذ قرار بحق المدرس.

٤. إن إطلاع المدرس على الملاحظات الايجابية والسلبية والاقتراحات، يشكل فرصة جيدة للربط بين التقديرات الكمية على الفقرات التفصيلية وهذه الملاحظات، وبالتالي إعادة النظر في ممارساته، فقد ينظر مدرس إلى ممارسة معينة على انها إيجابية في الوقت الذي ينظر إليها الطلبة على أنها سلبية، وهذا قد يفرض على المدرس التفكير بآلية للوصول إلى نوع من التوافق، وإزالة سوء الفهم.

٥. أن معرفة الطلبة بالتفاصيل الدقيقة يجعلهم قادرين على حصر بعض الممارسات السلبية، وأن مجموع مساهمات الطلبة في عملية الحصر لهذه الممارسات يعمل على إعطاء فكرة أو صورة أكثر شمولية قد لا يراها أصحاب القرار بأي وسيلة أو أي أسلوب آخر لتقييم عضو هيئة التدريس.

٦. يختلف الطلبة في تجربتهم خلال الفصل من حيث المواقف التي يتعرضون لها، مما قد يفسر التباين في التقديرات تبايناً جوهرياً على بعض الفقرات في الاستبانة، فقد يتعرض بعضهم للتأخير عن موعد المحاضرة، أو التعرض للإحراجات، أو غير ذلك من الممارسات التي يعكسها مضمون الممارسات السلبية، وعدد الطلبة الذين أفصحوا عن هذه الممارسات، وقد تم رصد التكرارات لبعض الفقرات كنماذج توضيحية.

٧. أنه لا يوجد مشكلة لدى المدرس في المكوِّن التخصصي، فهو متمكن من مادته وهو جاد ومخلص ومحب لمادته بالرغم من وجود بعض الممارسات التي قد تفسد تقدير الطلبة وإعجابهم بقدرة المدرس مثل الشعور بالفوقية كما يدركونها، فهناك خصائص في شخصية المدرس لاتنفصل عن الخصائص الأكاديمية التخصصية.

٨. وضوح بعض جوانب الضعف في المكون المسلكي، وهي متفاوتة من حيث شعور الطلبة بها، كما تعكس حاجة المدرس إلى ضرورة تقييمه لنفسه، وأن يأخذ ما يقوله الطلبة بعين الاعتبار حتى لا تطغى بعض الممارسات المسلكية (التي قد يراها شكلية، أو قد يراها إيجابية مع أنها ليست كذلك) على الممارسات الإيجابية فعلاً وينتقل تأثيرها بصورة سلبية على تلك الممارسات.

٩. إن تقديرات الطلبة الكمية بمتوسط (4.09) وملاحظاتهم واقتراحاتهم اللفظية تعطي انطباعاً بأنهم طرف يمكن الوثوق به، وقد يقدم المدرس بعض التفسيرات والمبررات للتقديرات المنخفضة أو الممارسات التي اعتبروها سلبية، مثل عدم وعي الطلبة، وقدرتهم على إصدار الإحكام، ونضجهم، ومعرفتهم بمتطلبات التدريس الجيد، ومتطلبات الموقف الصفي، ومن هنا تأتي أهمية تقييم المدرس لممارساته تقييماً ذاتياً، والنظر بموضوعية إلى تقديرات الطلبة وملاحظاتهم، والاحتكام إلى معايير تحددها أخلاقيات التعليم الجامعي.

١٠. يعبِّر الطلبة بمفرداتهم وثقافتهم عن الممارسات السلبية والإيجابية، وبعبارات تحمل شحنات انفعالية تعكس فروقاً فردية في التعامل مع سلوكيات المدرس، واختلافاً في ردود الأفعال تجاه المدرس، وبالتالي اختلاف درجة تأثر تقديرات الطلبة على الفقرات المرتبطة بهذه السلوكيات، ومن هنا تأتي أهمية تهيئة أرضية مناسبة لتأمين الفهم المشترك لسلوكيات المدرس، من خلال شرح المدرس لفلسفته التعليمية، وتطوير الممارسات التي تحد من تأثير الفروق الفردية على تقديرات الطلبة، وإجراء دراسات تبحث في العوامل التي تدفع عضو هيئة التدريس للتصرف بطريقة ما تؤدي إلى ظهور ممارسات تبدو سلبية أو أنها سلبية فعلاً، وتبحث أيضاً في السلوكيات المقابلة للطلبة والظروف التعليمية سواء أكانت متعلقة بالغرف الصفية أم بالتجهيزات أم بالأنماط الإدارية في الجامعة وتفاعلاتها مع الخصائص الشخصية للمدرس، وأي ضغوطات أو معيقات تنعكس على نوعية الأداء التدريسي. وفيما يلي بعض ما أشارت إليه التقديرات الكمية وما قد يعززها أو يناقضها ويفسرها من الملاحظات اللفظية كنموذج للربط بين النوعين من البيانات الكمية والنوعية التي يقدمها الطلبة في الاستبانة نفسها.

مجموعة فقرات كانت تقديراتها أعلى من المتوسط (محددة بالرقم المتسلسل في الاستبانة أو مضمون الفقرة والمتوسط الحسابي للتقديرات).[١١]

(42): يتابع حضور الطلبة وغيابهم عن المحاضرات(4.92)

(16): يحرص على عدم تفويت أي محاضرة خلال الفصل الدراسي(4.87)

(14): يظهر تمكنه من مادة المساق والمامه بعناصرها وموضوعاتها(4.74)

(13): يستعد لمحاضرته ويجهِّز مستلزماتها مسبقاً(4.72)

(23): يحرص على تحديد تعليمات الامتحان والتأكد من وصولها إلى الطلبة(4.77)

(33): يلتزم بمواعيده مع الطلبة(4.57)

مجموعة فقرات كانت تقديراتها أقل من المتوسط

(6): تتضمن خطة المساق معلومات تعرِّف بمدرس المساق وتسهل الوصول إليه (2.68)

(29): يتقبَّل مراجعات الطلبة بعد أعادة أوراق الامتحان(2.95)

(40): يتقبل اقتراحات الطلبة ويحترم آرائهم ووجهات نظرهم ويشجعهم على النقد البناء(3.24)

(4): تتضمن الخطة المراجع الأساسية والقراءات المساندة(3.34)

(35): يوفر للطلبة فرصاً كافيه للالتقاء به ومراجعته (3.42)

(39): يحاول جعل المحاضرة مشوقة(3.60)

يكاد يجمع الطلبة على مضمون بعض الفقرات كما هو ملاحظ في الفقرتين(16)،(42)، ولكن التعبير عن الاهتمام بالحضور من خلال مواقف طارئة مع بعض الطلبة المتأخرين عن بداية المحاضرة، وعدم تفهمه لظروفهم والاستماع إلى أعذارهم قد يخفِّض من مستوى النظرة الايجابية، فهم يدركون أن المدرس لا يتصرف بحكمه، وأنه يختار الأسهل من خلال التقيد الحرفي ببعض الإجراءات ذات الصلة بالموقف الصفي، كما بين الطلبة في ملاحظاتهم أن المدرس بحاجة إلى إعادة النظر في تصميم خطة المساق، وتقديمها دفعة واحدة، وقدم الطلبة بعض الاقتراحات التي تحسن من مواصفات الخطة، كما أنصف الطلبة مدرسهم بما يتعلق في تمكُّنه من المادة وقدرته التخصيصة، واهتمامه بإيصال تعليمات الامتحان، إلا أنهم أيضاً يدركون الممارسات السلبية المتضمنة في عملية التنفيذ، فهم يدركون الخلل الناجم عن إهدار وقت الامتحان بالمبالغة في شرح التعليمات ومقاطعة الطلبة، كما أنهم يدركون أن التمكن من المادة لا يعني تبرير وقوع المدرس حتى عن غير قصد بالشعور بالفوقية كما تعكسه مفرداتهم في هذا الأطار، وهنا تأتي أهمية تقييم المدرس للسياق (context) الذي تحدث فيه الممارسة داخل الصف وخارجه، واعتماد ما يقدمه الطلبة من ملاحظات كمؤشرات لبلورة محكات ومعايير في نموذج التقييم الذاتي أو الخارجي.

إن ما يعكسه هذا النموذج من دراسة الحالة يشير إلى أن عملية التقييم بمشاركة الطلبة عملية نوعية بكافة أبعادها، وأنه يمكن توظيف هذه العملية في رسم الخريطة (Profile) التدريسية (بمكوناتها الأكاديمية، والمسلكية) على مستوى المدرس الواحد، ثم على مستوى القسم أو الكلية بتقديم نماذج مماثلة لتأمين قائمة صادقة من المعايير والمحكات، كما يعزز النموذج ما أشارت إليه الدراسات السابقة في ضوء المتغيرات التي تناولتها من أن المشكلة ليست أن نقيم أو لا نقيم، ولكن المشكلة تتلخص في آلية التقييم، وقراءة النتائج، وتوفير مؤشرات كافية على صدق التقديرات، وكيفية

[١١] يمكن للمهتم مخاطبة مركز تطوير اداء الهيئة التدريسية للحصول على نسخة أوأكثر من الاستبانة الأصلية

توظيف هذه النتائج في اتخاذ القرارات الإدارية، وكيفية استثمارها في تحسين وتطوير العملية التدريسية. وبالمقابل، فإنه من حق المدرس على الجامعة العمل على الحد من مخاوفه أو تفهُّم تَحَفُّظه تجاه مشاركة الطلبة في تقييم أدائه التدريسي، وذلك بأن يتم هذا التقييم وفق خطة مدروسه، وأن يعمل على تطوير تجربة الجامعة بالاستفادة من الاستنتاجات والتوصيات المنبثقة عن هذه الدراسة، وما قدمته الدراسات السابقة التي أفصحت عن الكثير مما لها وما عليها، وعندها يمكن أن تكون المساهمة في الحد من الجدليّة القائمة حول هذا الموضوع مساهمة جوهرية، وعندها أيضاً يمكن أن ينتقل التقييم من ممارسة شكلية تترعرع في ظلها الآثار الجانبية إلى ممارسة تُعظِّم الإيجابيات وتسهم في تحقيق المعايير النوعية للتميز في الأداء الجامعي.

الاستنتاجات والتوصيات

* إن تجربة جامعة اليرموك في مجال مشاركة الطلبة في تقييم المساقات وأعضاء هيئة التدريس قديمة نسبياً إذا قورنت بعمر الجامعة، ولكنها تخطو خطوات بطيئة وحذرة، ولعل أبرز هذه الخطوات متمثلة في إجراءات تطوير استبانة التقييم ، وأن دراسة الحالة تشكل نقلة نوعية في هذه التجربة.
* أن عضو هيئة التدريس بحاجة إلى تقويم الأدوار والمهام والمهارات والكفايات اللازمة للقيام بهذه الأدوار، فالتقويم يعني التحسين والتطوير، كما قد يعني التهديد للذات، وبالتالي قد يعني الالتزام والمساءلة والحرية المسؤولة، فهو باختصار كحب الدواء المر، ولا يتوقع تناول الدواء الذي تصبح فيه الآثار الجانبية أكبر من العلاجية إلا في حالات نادرة ومدروسة.
* لا شك أن مشاركة الطلبة في التقييم مرغوبة ومقبولة من حيث المبدأ، فهو (أي الطالب) طرف أساسي في العملية التدريسية والحياة الجامعية بشكل عام، وهي فرصة لمشاركته في صورة من صور الحياة الديمقراطية، وتعزيز مكانته واحترام تفكيره وأرائه، وبالتالي، فإن المزيد من الجرعات الديمقراطية قد تؤدي إلى تقدير الذات، وأدراك لدوره في التحسين والتطوير، وتفهمه لأهمية المعلومة الصادقة التي يقدمها من خلال مشاركته في التقييم.
* تتطلب عملية تقييم عضو هيئة التدريس دعماً معنوياً وغطاءً قانونياً من الجهات العليا أو الإدارة العليا في المؤسسة، ومن هنا تأتي خصوصية التشريعات ذات الصلة بتطوير أداء الهيئة التدريسية وتقييم هذا الأداء. مما يعني ضرورة وضوح أهداف المؤسسة ورسالتها (goals or mission)؛ لأن التقييم يحتاج إلى محكات Criteria وهذه المحكات تتضح ضمن إطار (Context) تحدده أهداف الجامعة ورسالتها، مع الإشارة إلى إمكانية تباين أو تمايز هذه الأهداف من كلية إلى أخرى، ومن قسم إلى آخر.فقد تتجه كلية معينة (أو قسم من اقسامها) في برامجها نحو الدراسات العليا، مما يشير إلى اهمية تمايز الأوزان النسبية لأدوار عضو هيئة التدريس في التدريس والبحث والأشراف والإرشاد عند تقييم هذه الأدوار.
* وبالرغم من صعوبة تحديد المحكات (Criteria) كمرحلة أولى في عملية التقييم في ضوء رسالة الجامعة أو الوحدة (كلية او قسم)، ألا أن الخطوة التالية الأكثر صعوبة هي المعايير أو المستويات (Standards) ضمن كل محك، وللتوضيح هل يطلب أن يكون تقييم الطلبة للأداء التدريسي (كأحد المعايير) لاتخاذ قرار معين بحق المدرس في المتوسط لأربع شعب (٢) مثلاً بصرف النظر عن نتائج التقييم لكل شعبة، و يشير كاشن (Cashin,1989) إلى أن معيار الحكم على مستوى الأداء التدريسي يمكن أن يحدد على مستوى القسم الواحد سواء على مستوى الفقرة الواحدة (كأن يكون الحد الأدنى ٣ في تدريج خماسي) أو على المستوى الإجمالي (كأن يكون ٣.٥ مثلاً)، وباختصار فإن غياب محكات ومعايير واضحة سيعني بالنسبة لعضو هيئة التدريس تقييم لايكتفي بوصفه على أنه ذاتي أو غير موضوعي (Subjective) فقط، بل على الأغلب تقييم استبدادي (arbitrary) أو نَزْوي (Capricious) على حد قول كاشن (Cashin, 1996)
* ضرورة تحديد غرض أو اغراض التقييم مسبقاً (أي قبل أن يتم جمع البيانات)، لأن تحديد الغرض يحدد الكثير من إجراءات عملية التقويم، ومصادر الأخطاء المحتملة، ومدى خطورة تلك الأخطاء، والأوزان النسبية للمعلومات من مصادر مختلفة، وآلية تركيبها، وتحديد الجهة التي تقوم بعملية التقييم، وتحليل المعلومات، وآليات تخزينها، وسريتها، وطبيعة التحليل المطلوب. وكيف يتم توظيف النتائج ؟ ومن يطلّع على النتائج ؟ وهل يطلّع المدّرس ؟ وعلى ماذا يطلّع ؟ وكيف يتم التأكد من صدق المعلومات مما توفره الاستبانة نفسها ؟ إنها بإختصار فلسفة متكاملة في التقويم تحتاج إلى استراتيجية واضحة، وبالتالي رؤية واضحة، في غيابها قد تصبح عملية التقييم شكلية وربما مؤذية. وتنعكس سلبياً على المؤسسة، وبهذا الصدد يشير كاشن (Cashin, 1996) إلى أنه من غير العدل (Unfair) أن يتم جمع المعلومات دون معرفة الجهات التي ستستخدم هذه المعلومات ولأي غرض. فلأغراض التحسين والتطوير يمكن أن يقوم عضو هيئة التدريس بإجراء التقويم الذاتي، أوأن يبادر للأخذ بأراء

الطلبة، وأن يحللها بنفسه، ويشخِّص نقاط الضعف والقوة في ضوء مؤشرات الصدق المتبادل، ويحدد في ضوئها حاجاته التدريبية. ولأغراض اتخاذ القرارات بحق المدرس يتوقع أن تصبح عملية التقييم بمشاركة الطلبة أكثر تعقيدا، لأن الضرر الذي يمكن أن يقع على عضو هيئة التدريس، أو الضرر الذي يلحق بالمؤسسة نتيجة لاستراتيجية تفاعل عضو هيئة التدريس مع آلية التقييم والمتغيرات المؤثرة فيها قد يصعب إصلاحه كما هو متوقع في علاقة العلامات بالتقييم. إذ تعتبر العلامات مرآة تعكس مستوى تحصيل الطالب وهي تلخيص لكل الجهود في الجامعة (عودة والحوامدة، ١٩٩٦)، وهي أيضاً خط أحمر في أخلاقيات التعليم الجامعي (عودة،٢٠٠٥)[١٢] وبالتالي، فإن الانعكاس السلبي لمشاركة الطلبة في التقييم من هذا المنظور قد لا يوازيه أي انعكاس ايجابي.

* ولأن نتائج تقييم الطلبة يمكن أن يُساء استخدامها سواء من خلال المبالغة في الوزن النسبي الذي يمكن أن يُعطى للتقدير الاجمالي (متوسط التقديرات) في اتخاذ قرار بحق المدرس، أم من خلال التأثير التراكمي لعدة مصادر أو متغيرات على صدق التفسير لنتائج التقييم، فإن من الحكمة الإدارية أن يتم فحص تأثير المتغيرات المتوفرة في استبانة التقييم على الصدق، ولذلك ينصح بإدخال المتغيرات ذات الصلة في هذه الاستبانة، لأن محاكمة النتائج والتبصر بها على نمط الحالة المأخوذة كنموذج في هذه الدراسة يضيف مؤشرات داعمة لصدق تقديرات الطلبة، ويعكس مدى الجدِّية في الدفاع عن القرار الإداري بحق عضو هيئة التدريس.
* أشرنا سابقاً إلى أن الغرض من تقييم الطلبة ينعكس على استبانة التقييم من حيث طبيعة المتغيرات ذات الصلة بالطالب والمدرس والبيئة التدريسية والجامعية، ومكونات الاستبانة من حيث درجة التفصيل أوالتحديد في صياغة الفقرات وعددها، فالاستبانة التشخيصية (Diagnostic form) يمكن أن تحقق الغرض الذي تحققه الاستبانة السريعة (quick form)، إلا أن المشكلة الرئيسة متمثلة في زمن الإجابة، فالسؤال المطروح هو كيف يمكن إجراء عملية التقييم دون إضاعة الوقت على الطالب، خاصة إذا تكرر إجراء التقييم خلال الفصل الدراسي، فالصيغة التشخيصية (المعتمدة في جامعة اليرموك مثلا) التي تستغرق حوالي ثلث المحاضرة كحد أدنى يمكن أن تكون أقل تقبُّلاً (من بعض الادارات الجامعية) من الصيغة السريعة بالرغم من فقدان المزايا التي تتمتع بها الصيغة التشخيصية، فهي توفر فرصة البحث عن مؤشرات صدق متبادل (Cross-validation) لتقديرات الطلبة، ولذلك فإن المحافظة على مزايا الصيغة التشخيصية التي تحقق هدفاً تطويرياً وهدفاً أدارياً في زمن قياسي يحافظ على وقت الحصص الدراسية أو المحاضرات قد يتطلب استراتيجية خاصة في التطبيق كاستراتيجية مصفوفة العينات(Matrix sampling) التي قد تضمن التوازن في الحد الأدنى من العدد المقبول من الطلبة في كل عينة جزئية من المصفوفة، والحد الأعلى من زمن الإجابة الذي لا ينعكس اقتطاعه سلباً على المحاضرة.
* وكما يُطلب من عضو هيئة التدريس أن يقدِّر تحصيل الطالب بأعلى درجات الدقة ليصبح الفرق بين العلامة الحقيقية والعلامة الظاهرية أقل ما يمكن، وأن يتم التنويع في أساليب التقويم وأدواته لتتناسب مع تعقيدات خريطة التحصيل الأكاديمي، فإن المطلوب من إدارة الجامعة أيضا تقديم نموذج مماثل في تقييم عضو هيئة التدريس ومشاركة الطلبة في هذه العملية.
* إن الخطأ التراكمي في تقديرات الطلبة يمكن أن يبرر التحفُّظ على عملية التقويم بمشاركة الطلبة لأغراض اتخاذ القرارات بحق عضو هيئة التدريس، وأن التعامل معها كأرقام جافة يقع ضمن إطار سوء الاستخدام للبيانات، إذ يشير ورثن وساندرز (Worthen and Sanders, 1987, P.331) إلى أن من يتعامل مع الأرقام على أنها تشرح نفسها إما أن يكون ساذجاً أو مشبوهاً (Anyone who claims that numbers speak for themselves is either naïve or shyster)، مما يعني أهمية تحليل الموقف التقويمي على نمط دراسة الحالة وتطوير آلية التقويم نفسها من خلال :

- تحديد موعد عملية التقييم (في النصف الثاني من الفصل مثلا) أو قبل بدء الامتحانات النهائية
- تحديد نوعية الطلبة المشاركين في التقييم وعددهم
- تحديد عدد مرات التقييم وعدد المساقات وعدد الفصول
- تحديد خصائص التوزيع مثل :
  - صفر التدريج أو المقياس
  - عدد فئات التقدير ومسمياتها
  - درجات القطع ودلالاتها

[١٢] :محاضرة عامة في اخلاقيات التعليم الجامعي، مقدمة في الورش التدريبية لأعضاء هيئة التدريس التي يعقدها مركز تطوير اداء الهيئة التدريسية (محاضرة مسجلة على شريط في المركز).

- فحص الافتراضات التي تقوم عليها عملية التقييم بمشاركة الطلبة، أو تقديم الأدلة على صحة الافتراضات
- تصفية استبانات التقييم وتحديد حجم الأهدار في الإجابة ومصادر الإهدار مثل غياب الطالب، وغموض الفقرة، وعدم انطباق مضمون الفقرة، والإجابات النمطية، والتزييف، والإجابات الفارغة.
- فحص مصداقية التقييم في ضوء المتغيرات ذات الصلة بالاستبانة مثل العلامة المتوقعة، وموقع الجلوس في القاعة، ونوع المساق (إجباري، اختياري)، وربط التقدير الكمي التفصيلي بالتقديرات على العبارات العامة والملاحظات المصاغة بلغة الطالب ومفرداته.
- متابعة الانعكاسات السلبية المحتملة الناجمة عن تكرار عملية التقييم أو الإفراط في التطبيق الذي قد يؤدي إلى ملل الطلبة وإهدار وقت المحاضرة أواعتماد المعايير الشكلية في التقدير لسهولة التعامل معها، فقد يساء استخدام الحاسوب ووسائط العرض المتعدد والبرمجيات ويصبح استخدامها هدفا بحد ذاته. وقد يلجأعضو هيئة التدريس إلى تلبية رغبات الطلبة مثل ارتياح الطالب للكتابة معظم وقت المحاضرة. وقد يخلط الطلبة بين من يتفهم ظروفهم ويحاول مساعدتهم ويحثهم أو يشجعهم في التغلب عليها مقابل من يقسو عليهم أو يهملهم.

* لكل جامعة خصوصيات، وأن تعميم نتائج الدراسات من جامعة إلى أخرى قد يدل على سوء الاستخدام لنتائج البحث العلمي، بالرغم من إمكانية وجود قواسم مشتركة، فهناك خصوصيات متعلقة بالطلبة والاساتذة وإدارة الجامعة وتجهيزات الجامعة وموقعها وبيئتها الجغرافية والسكانية والاجتماعية والاقتصادية، مما يسوِّغ أهمية توفير معايير ومحكات على مستوى الكلية والقسم، بالإضافة إلى المعايير على مستوى الجامعة ليصبح القرار أكثر نضجاً وواقعياً، كما يسوغ اجراء دراسات متعمقة بمنهجية متميزة تمكن أصحاب القرار من تعظيم إيجابيات التقييم والتغلب على سلبياته المحتملة وتجيب عن كثير من الأسئلة مثل:

- كيف يكون تقدير الطلبة عادلا وصادقا في الوقت الذي لا يتنازل فيه المدرس عن متطلبات المساق ؟ أو يعمل على تضخيم العلامات ؟
- هل يمكن أن يكون هناك تبخيس للعلامات مقابل التضخيم ؟ وما الانعكاسات السلبية للتبخيس أو التضخيم؟ وما هي الخصائص أو العوامل التي أدت إلى التبخيس او التضخيم ؟
- ما مدى ثقة الطلبة بقدراتهم ومفهومهم لذاتهم وطموحاتهم ؟ وما هي اتجاهاتهم نحو العلم والمعرفة واتجاهاتهم نحو الجامعة ؟ وما مدى معرفتهم بالممارسات التدريسية الجيدة ومدى نضجهم العقلي والعاطفي وامتلاكهم لثقافة التقويم ؟

* وقياساً على صفر الجامعة الخاص بعلامة المساق وإجراءات التحويل الممكنة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في تقويم التحصيل الأكاديمي للطلبة وفقا لنظم العلامات الجامعية، فما هي الأسس والمعايير المقابلة في تقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس، فهل يعتمد الطلبة معياراً نسبياً أم معياراً مطلقاً في تقديراتهم ؟ ووفق أي معيار يتم تفسيرها ؟ وهل تتمتع التقديرات بصدق تمييزي باعتماد مجموعات متمايزة فعلا وفق محكات صادقة وموثوق بها ؟ وما متوسطات تقديرات الطلبة لهذه المجموعات المتمايزة ؟ وكيف يمكن توظيفها في تحديد صفر التوزيع ودرجات القطع ؟ كل هذا يمكن أن يكون من الموضوعات المطروحة في دراسات لاحقة آخذين بالاعتبار أن التعامل مع عينات ومعالم إحصائية ومتغيرات مبتورة ومتيسرة أحياناً من موقف معقد فريد يعني تبسيطاً مفرطاً وقصوراً في منهجيات البحث المتبعة في هذه الدراسات، ولذلك فإن الدراسة الحالية بشقيها النظري والتطبيقي تشكل موقفا تحليليا ونموذجا يجمع بين متطلبات البحث الكمي و النوعي في آن واحد.

المصادر والمراجع

اتحاد الجامعات العربية(٢٠٠٣). دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، مكتب تنسيق التقويم والاعتماد، الأمانة العامة، عمان.

جوهر، صلاح الدين(١٩٨٥). التقييم الذاتي في مجال العمل الأكاديمي، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر (٤).

عودة، أحمد (١٩٨٨ أ). التقويم الذاتي لدور عضو هيئة التدريس كمدرس مقارنا بتقويم الطلاب للدور نفسه، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٥ (١٦)، ٢١١ -٢٣٤.

عودة، أحمد (١٩٨٨ ب). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، تونس، ٨ (١)، ١١١- ١٣٢.

عودة، أحمد و الصباريني، محمد (١٩٩٠). تطوير ومعايرة فقرات أداة لتقييم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٢٥)، ٢٨-٥٠

عودة، أحمد و حوامدة، مفيد (١٩٩٦). خصائص توزيع الدرجات في المقررات الجامعية في ضوء نظام الدرجات والتقدير المعتمد بجامعة اليرموك، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر (١٣) ٤٣٣ – ٤٥٦.

قمبر، محمود (١٩٩٦). الإبداع والإمتاع، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، (١٣)، ١٣-١٤.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٥). **امتحان الكفاءة المعرفية**، نشرة صادرة بموجب قرار مجلس التعليم العالي رقم ٩٢٦ تاريخ ٢٠٠٥/١/٦، المملكة الأردنية الهاشمية، ٧-٣٣.

Abbott, R., Wulff, D., Nyquist, J., Ropp, V., and Hess, C. (1990). Satisfaction with processes of collecting student opinions about instruction: the student perspective. *Journal of Educational Psychology*, 82, 201-206.

Adams, J. (1997). Student Evaluations: The Ratings Game, *Inquiry*, 1 (2), 10-16.

Aiken, L. (1975). Producers and problems in designing a college *course* evaluation questionnaire, *College and University*, 50, 247-253

Aleamoni, H., and Hexner, P. (1980). A review of the research on student evaluation and a report on the effect at different sets of instructions on student course and instructor evaluation. *Instructional Science*, (9), 67- 84

Aleamoni, L., and Graham, M. (1974). The relationship between CEQ ratings and instructor's rank class size course level. *Journal of Educational Measurement*, 11,189-202.

Aleamoni, L., Yimer, M. (1973). An investigation of the relationship between colleague rating, student rating, research productivity, and academic rank in rating instructional effectiveness. *Journal of Educational Psychology.* 64, 274-277

Astin, A. (1998). The changing American college student: thirty-year trends, 1966 – 1996. *The Review of Higher Education,* 21, 115-135.

Bowers, J. (1980). A Longitudinal study in academic evaluation. Teaching of Psychology. 7, 99-102.

Brandenburg, D., Braskamp, L. and Ory, J. (1979). Considerations for an evaluation program of instructional quality. *CEDR Quarterly* 12,8-12.

Braskamp, H., Brandenburg, D., and Ory, J. (1984). Evaluating teaching effectiveness: A practical guide. Beverly Hills, sage publications.

Braskamp, L., and ory, J. (1994). assessing faculty work. Enhancing individual and instructional performance. San Francisco: Jossy-base

Braskamp, L., Ory, J., and Pieper, D. (1981). Student written comments: dimensions of instructional quality. *Journal of Educational Psychology*, 73, 65-70

Brown, D. (1976). Faculty ratings and student grades: a university wide multiple regression analysis. *Journal of Educational Psychology*, 68, 573-578.

Cashin, W. (1988). Student ratings of teaching: a summery of the research, IDEA paper no.20.

Cashin, W. (1989). Defining and evaluating college teaching, IDEA paper no.21.

Cashin, W. (1990). Student ratings of teaching: recommendations for use. IDEA paper no.22.

Cashin, W. (1995). Student ratings of teaching: the research revisited. IDEA paper no.32.

Cashin, W. (1996). Developing an effective faculty evaluation system. IDEA papers no 33.

Cashin, W., and Downey, R. (1992). Using global student rating items for summative evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 563-572.

Centra, j. (1973). Effectiveness of student feedback in modifying college instruction, *Journal of Educational Psychology*, 65, 395-401.

Centra, J. (1993). Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco: Jossy-base

Clyton, M. (1998). Give me an "A" Professor, I'll give you one too. Christian Science Monitor, 90 (76).

Costin, F., Greenough, W., and Menges, R. (1971). Student ratings of college teaching: reliability validity, and usefulness. *Review of Educational Research*, 41(5), 511-535.

Delaney, E. (1976). The relationship of student rating of instruction to student, instructors and course characteristics. Paper presented at the annual meeting of AERA, ERIC document reproduction service ED 128-365

Edwards, C. (2000). Grade inflation: the effect on educational quality and personal well being, *Education*, 120(3) 538-547.

Elmore, P., and Pohlman, L. (1974). Effects of teacher sex and student sex on the Evaluation of college instructors, *Journal of Educational Psychology*, 66, 386-389.

Elmore, P., and Pohlman, J. (1978). Effect of teacher, student and class characteristics on the evaluation of college instructors. *Journal of Educational Psychology*, 70, 187-192.

Erickson, G., and Erickson, B. (1979). Improving college teaching: an evaluation of college consultation procedure. *Journal of Higher Education*, 50, 670-683.

Fadia, N., and Barbara, F. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(2) 187-198.

Feldman, K. (1979). The significance of circumstances for college students' ratings of their teachers and courses. *Research in Higher Education*, 10 , 149-172.

Feldman, K. (1984). class size and college students' evaluations of teachers and courses: A closer look. *Research in Higher Education*, 21, 45-116.

Kulik, J., and kulik, C. (1974). Stuents rating of instruction, *Teaching of Psychology*, 12, 51-57.

Kulik, J., and Mckeachie, W. (1975). The evaluation of teachers in higher education. In Kernlinger(Ed). *Review of Research in Education*.3,.210-240.

Lersch, k., and Greek, C. (2001). Exploring of beliefs surrounding student evaluations of instruction in criminology and criminal justice undergraduate courses, *Journal of Criminal Justice Education*,12(2), 283-299.

Lesser, D., and Ferrand, J. (2000). Effect at class size, grades given and academic field on student opinion of instruction, *Community College Journal of Research and Practice*, 24(4), 269-278.

Linsky, A., and Straus, M. (1975). student evaluations, research productivity and eminence of college faculty, *Journal of Higher Education*, 56, 89-102.

Lyndan, T. (1994). Reflecting on teaching: the benefit of self-evaluation. *Assessment and evaluation in higher education*, 19(2), 109-121.

March, H. (1980). The influence of student, course and instructor characteristics in evaluations of university teaching, *American Educational Research Journal,* 17, 219- 237.

March, h. (1984). Students evaluations of university teaching, dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility, *Journal of Educational Psychology* , 76, 707-754.

March, H., and Dunkin, D. (1991). Students' evaluations of teaching effectiveness: the stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period. *Teaching and Teacher Education*. 7, 303-314.

Marie-line, G., and Terri, A. (2005). Grade inflation and student individual differences as systemic bias in faculty evaluations, *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 58-67.

Marlin, j. (1987). Student perception of end-of course evaluations, *Journal of Higher Education*, 58, 704-716.

Marsh, H., and Hocevar, D. (1991). Students' evaluations of teaching effectiveness: the stability of mean ratings of the same teachers over a 13-years period. Teaching and Teacher Education 7, 303-314.

Marsh, H., Overall, J., and kesler, S. (1979). Validity of student evaluation of instructional effectiveness: a comparison of faculty self- evaluations and evaluations by their students. *Journal of Educational Psychology,*17(2),149-160.

Mason, K., Edward, R., and Roach, D. (2001). student evaluation of instructors: A measure of teaching effectiveness on of something else? *Journal of Business Administration*, online, 1 (2), 8p ,(from: http: // jbao.atu.edu/ mason_ edwards_ Yoach_ htm, retrieved: 16/05/2005).

Feldman, K. (1987). research productivity and scholarly accomplishment at a college teachers as related to their instructional effectiveness: a review and exploration. *Research in Higher Education*, 26,227-298.

Feldman, K. (1989). The association between student rating of specific instructional dimensions and student achievement: refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies*, Research in Higher Education*, 33,317-375

Feldman, K. (1992). College students' views of male and female college teachers, *Research in Higher Education*, 33, 317-375.

Feldman, K. (1993). College students' views of male and female college teachers: evidence from student' evaluations of their classroom teachers, *Research in Higher Education*, 34, 151-191

Fenwick, T. (2001). Using Student outcomes to evaluate teaching: A Cautious exploration*. New directions for Teaching and Learning*.(88), 63-74.

Germain, M., and Scandura, T. (2005). Grade inflation and student individual differences as systematic bias in faculty evaluations*. Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 58-67.

Gray, D., and brendenburg, D. (1985). following student ratings over time with a catalog -based system. *Research in Higher Education*, 22(2), 155-168.

Hambelton, R., and Swaminathan, H. (1985). Item Response Theory: Principles and applications. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.

Harvey, J., and Barker, D. (1970). Student evaluation of teaching effectiveness. *Improving college and university teaching* , 18, 275-278.

Hinkle, D., Wiersma, W., and Jurs, S. (1979). Applied Statistics for the behavioral sciences, Chicago: Rand – McNally.

Howard, G., and Maxwell, S. (1982). Do grades Contaminate Student evaluations of instruction? *Research in Higher Education*. 16,175-188.

Hoyt, D., and Howard, G. (1978). The evaluation of faculty development programs. *Research in Higher Education* , 8, 25-38.

Hurst, B., and Camp, D. (1999). if you can write a lesson plan you can write an article, *Reading Teacher*, 53 (1) (from: ebsco database: academic search elite, retrieved.27,11,99).

Jacobs, L. (1987). University Faculty and students' opinions of student ratings. *Indiana studies in Higher Education,* Report No.55 Bureau of Evaluation and Testing, Indiana University.

Jane, S., Ashok, K., and Dawn, R. (2002). Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching: a study of similarities and differences, *College Teaching*, 50(2), 44-49.

Jones, J. (1989). Student's rating of teacher personality and teaching competence, *Higher Education*, 18, 551-558.

Seldin, p. (1993). The use and abuse of student ratings of instruction. The *Chronicle of Higher Education*, 39,p.40, July 21, From Yahoo: trc.ucdavis.edu. retrieved: 30,5, 2005.

Sixbury, G., and Cashin, W. (1995). Description of database for the IDEA diagnostic, from IDEA paper no.9.

Spencer, P., and Flyer, M. (1992). The formal evaluation as an impetus to classroom change, Myth or reality? (Research Technical Report, Riverside, Ca.).

Spencer, R., and Aleamoni; L. (1970). A student course evaluation questionnaire. Journal of Educational Measurement, 7, 209-210.

Stack, S. (2003). Research productivity and student evaluation of teaching in social classes: A research note.

Trout, P. (2003). teacher evaluations, *Commonweal*, 127(8), 10-11.

Wachtel, H. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: a brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2) 191-212.

Walzer, P. (2003). Professors debate value of student evaluation, (from http:// home. humptonroads.com , retrieved: 25/12/2005).

William, J., Darasatha, V., and Raghanandan, K. (2001). The relationship between evaluations of teaching and faculty evaluations, *Journal of Education and Business*, 76(4),189-278.

William, J., Diann, M., and Howard, E. (2000). How faculty evaluations are used in Texas community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 24, 169-179.

Wilson, R. (1998). new research casts doubt on value of student evaluation of professors, *Chronicle of Higher Education* , 16 , A12-A14.

Worthen, B., and Sanders, J. (1987). educational evaluation: alternative approaches and practical guidance, new York: Longman.

Xie, Y., and Shauman, K. (1998). Sex differences in research productivity. *Am. Social .Rev*, 63, 847-870.

Young, J. (2001). Professors publish teaching portfolios online, *chronicle of Higher Education*, l47(49) (from ebsco database: Academic Search premier , retrieved : 20/12/ 2005).

Mason, k., Edwards, R., and Roach, D. (2002). Student evaluation of instruction: a measure of teaching effectiveness or of something else? *Journal of Business Administration,* online,1(2) (from: http://jbao.atu.edu/mason_edwards_roach.htm.)

Mckon, K. (1999). Analysis of student feedback improves instructor effectiveness. *Journal of Management Education*, 23(4), 396-416.

Mcmartin, J., and Rich, M. (1979). Faculty attitudes toward student evaluation of teaching, *Research of Higher Education*, 11(2), 137-152.

Naftulin, D., Ware, J., and Donnelly, F. (1973). The Doctor Fox Lecture: A Paradigm of educational seduction. *Journal of medical Education*. 48, 630-635.

Nerger, J., and Viney, W. (1997). Student ratings of teaching effectiveness, use and abuse, *Midwest Quarterly*, 38(2) from ebsco: academic search premier.

Ory, J., Braskamp, L., and Pieper, D. (1980). Congruency of student evaluative information and collected by three methods *Journal of Educational Psychology*, 72, 181-185.

Overall, J., and Marsh, W. (1980). Student's evaluation of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology* ,72,321-325.

Pardeck, J., and Fitzpatric, S. (1994). The effect of instructor involvement on student evaluation of college courses, *Education*, 115(2), 226-230.

Pohlman, J. (1975). A multivariate analysis of selected class characteristics and student ratings of instructions, *Multivariate Behavioral Research*,10(1), 81-91.

Radmscher, S., and Martin, D. (2001). Identifying significant predictors of student evaluations of faculty through hierarchical regression analysis. *Journal of psychology*, 135, 259-268.

Rayder, N. (1968). college student ratings of instructors. *Journal of Experimental Education* , 37, 107-116.

Rojstaczer, S. (2003). Where all grades are above average, (from: www.washingtonpost.com, retrieved: 30, feb, 2006).

Root, L. (1987). faculty evaluation: reliability of peer assessments of research, teaching and service. *Research in Higher Education*, 26(1), 71-82.

Safi, A., and miller, R. (1986). student evaluations of courses and instructors at Kuwait university, *Higher Education Review*, 18(3), 17-25.

Schwarz, J. (1997). Student evaluation don't get a passing grade: easy- grading professors get too-high marks.(from www. Washington.com , retrieved: 2/1/2006) .

Seldin, P. (2005). The use and abuse of student ratings of professors, from (*www.tre.ucdavis.edu*,retrieved: 20/3/2006).