مجلة جامعة الملك سعود، م٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١١٥ - ١٧٩، الرياض (١٤١٦هـ/١٩٩٦م).

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود نحو تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة

عبدالعزيز محمد البواردي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو تقويم فعاليات التدريس بالجامعة من قبل الطلاب. وقد تم في هذه الدراسة استطلاع آراء مجتمع الدراسة الكلي في جميع الأقسام بالكلية من خلال استبانة وزعت وأعيد منها ما مجموعه «٩٥» استبانة. وقد تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن لكل فقرة والنسبة المئوية، والاختبار الإحصائي «ت» وتحليل التباين الأحادي في تحليل تقديرات أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة البالغة ٤٣ فقرة.

وقد تم تحليل نتائج الإجابات للمجيبين في (٤٣) فقرة شملت معظم العوامل التي يمكن أن تؤثر في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أسلوب تقويم الطلبة للممارسات التدريسية بالجامعة. وقد اتضح من التحليل أن معظم أعضاء هيئة التدريس ليس لهم اتجاه محدد أو جهة نظر معينة. كما حللت النتائج لمعرفة الفروق بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي وبعض المتغيرات كالعمر، والرتب الأكاديمية، حيث لوحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى العمر، والخبرة في التدريس الجامعي، والخبرات الإدارية في عمادة الكلية أو رئاسة قسم من الأقسام الأكاديمية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنسية، ومدة الخبرة في التدريس الجامعي، والمرتبة العلمية من حيث أستاذ، أو أستاذ مشارك، أو أستاذ مساعد، أو محاضر، وكذلك مصدر الشهادة، والخبرات في التقويم من قبل الطلاب أثناء الدراسة أو قبل الحصول على الشهادة، وبعد الحصول على الشهادة، وذلك أثناء فترة التدريس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين من يرغب في أن يقوم طلابه بتقويم فعاليات تدريسه وبين من لا يرغب في ذلك.

المقدمـــــة

تعتبر الجامعات في أي عصر من العصور مجسدة للآمال والطموحات التي يتطلع ويسعى إليها المجتمع في ذلك العصر. وقد كان دور الجامعات في الماضي الحفاظ على التراث ونقله من جيل إلى جيل من خلال وظيفتها التعليمية التي تقوم على توصيل المعارف. ثم تطور هذا الـدور إلى أبعد من توصيل المعلومات هذه، حيث أصبحت وظيفتها إلى جانب الوظيفة التعليمية هي خدمة المجتمع، والاستجابة لاحتياجاته بما تقدمه من دراسات، وما تقوم به من بحوث لخدمة المجتمع وتطوير إمكاناته، وذلك بما تضمه من كفاءات مؤهلة ومتخصصة في المجالات العلمية المختلفة، وبما يتوافر لديها من مرافق ومنشآت علمية تستخدم لخدمة العملية التعليمية.

وعلى ذلك أصبحت الجامعات بمفهومها الحديث مؤسسات تعليمية وعلمية وبحثية تتحمل الدور الأكبر والمسؤولية العظمى في القيام بتنشيط الحركة الفكرية والثقافية وريادة البحث العلمي في مختلف المجالات من علمية وأدبية وتقنية، وتشجيع الاكتشافات العلمية الحديثة، وإجراء البحوث العملية، وتنفيذ الدراسات الميدانية ذات العلاقة المباشرة بقضايا المجتمع وطموحاته.

ولكي تستمر الجامعات في تأدية هذا الدور والقيام بهذه المسؤولية، فغالبًا ما نرى كثيرًا من الجامعات المرموقة والمتميزة تحرص على أن تقوم بشكل مستمر بعملية تقويمية لهذا الدور من خلال تقويم الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس، والتأكد من إنجازات أعضاء هيئة التدريس البحثية، وخدمة الجامعة والمجتمع، والعملية التدريسية. ويتفاوت التركيز على هذه الأدوار وفق فلسفة كل جامعة وأهدافها، ويعتبر التدريس من أبرز الأدوار في معظم الجامعات، إذ أن عضو هيئة التدريس يشكل الركن الأساسي في هذا الدور، والذي يسهم من خلاله إسهاما فعالا في سمعة الجامعة وتقدمها ونموها ومكانتها، حيث إن قيمة الجامعة ومكـانتها تتحدد بمدي فعالية أعضاء هيئة التدريس فيها ومدى ما ينتجه الأعضاء فيها وينشرونه من أبحاث ودراسات وابتكارات تسهم في تطور المعرفة وإثراء الفكر الإنساني. وكثيرًا ما تشير لوائح التقويم في الجامعات إلى التدريس كأحد الجوانب التي يتم بناء عليها تقويم أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم وترفيعهم وإعطائهم العلاوات الدورية أو السنوية. وأسلوب التقويم القائم على التدريس قد يتبع أحيانًا الأسلوب الكمي الذي يقوم على تقويم

التدريس كميًا وما يقابله من عدد المحاضرات الأسبوعية وهي العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وقد يتعدى ذلك إلى الأسلوب الكيفي الذي يقوم على تقويم القدرة والكفاءة التدريسية لعضو هيئة التدريس.

وقد عمدت كثير من الجامعات إلى تقويم الممارسات التدريسية كما أشار إلى ذلك عودة وصباريني [١، ص٢٨] لغرضين أساسيين هما: اتخاذ القرارات من قبل المدرس بشأن الممارسات التدريسية لتحسينها، حيث تزود المدرس ببعض المعلومات التي توضح له مكانه ومركزه بالنسبة للعملية التدريسية، ويستطيع من خلالها مراجعة نفسه وأسلوبه بطريقة حية وحقيقية، وتحديد أهدافه ونشاطاته بانتظام، وتساعده على تلبية حاجات طلابه بطريقة منظمة وموضوعية وهادفة، والغرض الثاني اتخاذ القرارات من قبل المسؤولين بشأن المدرس من حيث الترقية والتثبيت والمكافآت أو تحديد المتفوقين في مجال التدريس.

وقد شاع اتباع أسلوب تقويم الممارسات التدريسية، وتحديد الكفاءات التدريسية من قبل الطلاب في كثير من الجامعات، وتعددت الدراسات في كثير من جوانبه. ومع تعدد هذه الدراسات فإنه مازالت مسألة تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة في مرحلة بين مؤيد ومعارض. وقد أعدت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذا الأسلوب وتحديد مدى تقبلهم لتقويم فعاليات التدريس بالمستوى الجامعي من قبل الطلبة.

مشكلة الدراسة

يعتبر الطالب هو الطرف الأول والرئيس المعني بعملية التدريس، وكما يعتبر المصدر الطبيعي في معرفة فعاليات التدريس لمدرسه داخل الصف، وإعطاء وجهة نظر حقيقية وصادقة لما يتم داخل القاعة الدراسية في عملية التدريس، فإنه أنسب من يقوم بعملية التقويم لعضو هيئة التدريس وتحديد كفاءات التدريس التي يرى أنها متوافرة في مدرسه. ولكن هذا الطالب الذي سيقوم بتقويم هذه العملية قد لا تتوافر لديه القدرة والثقة التامة للقيام بهذه العملية، من هنا جاءت مشكلة الدراسة هذه والتي يمكن تحديدها في السؤالين التاليين:

١ ـ هل يعتقد عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود أن الطلاب لديهم المقدرة والثقة التامة في القيام بعملية تقويم الممارسات التدريسية وتحديد كفاءات التدريس لعضو هيئة التدريس؟

٢ ـ مدى تأثر تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمدى تقبلهم مشاركة الطلبة في عملية التقويم بمجموعة من المتغيرات وهي: السن، والجنسية، ومدة الخبرات التدريسية، ومصدرها، والخبرة في تقويم الطلاب لممارساته التدريسية، وتقويمه لممارسات مدرسيه أثناء دراسته، ومدى رغبته في أن يقوم طلابه بتقويم فعاليات تدريسه.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود لمشاركة الطلبة في تقويم المقررات التدريسية، وتقويم ممارسات التدريس لعضو هيئة التدريس، ومدى إمكان تأثير بعض المتغيرات، كالمستوى الوظيفي أو الأكاديمي وسنوات الخبرة في التدريس والجنسية وغيرها من المتغيرات، على تغير وجهات النظر ومدى التقبل، حيث تهدف هذه الدراسة إلى تحديد جانبين أساسيين كالتالي:

١ ـ تحديد اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود نحو أسلوب تقويم الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلبة.

٢ ـ تحديد العلاقة بين هذه الاتجاهات نحو أسلوب تقويم الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلبة وبين متغيرات العمر، والجنسية، والخبرة في التدريس ومصدرها، والمرتبة العلمية ومصدر الشهادة، والخبرات الإدارية، والخبرة في تقويم الأستاذ الجامعي قبل التخرج، والخبرة في تقويم الأستاذ الجامعي بعد التخرج، والرغبة في التقويم من قبل الطلبة ومعرفة ما إذا كان هناك أثر لهذه المتغيرات وتباين في الاتجاهات بين أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على جمع المعلومات الكمية عن مدي تقبل أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية الثمانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود لمشاركة الطلبة في عملية تقويم الممارسات التدريسية. وقد اقتصرت الدراسة على كلية التربية دون الكليات الأخرى نظرا لأن كلية التربية تعتبر من أكبر الكليات حجما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، كما أن وجود بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على تصميم الدراسة ونتائجها، مثل اختلاف نسبة

الرتب الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) من كلية إلى أخرى مما يدعو إلى اختيار عينة متقاربة أو متجانسة في الخصائص أدى إلى قصر هذه الدراسة على عينة كلية التربية دون الكليات الأخرى.

طريقة الدراسة

تحتوي هذه الدراسة على جانبين أساسيين:

الجانب الأول: إطار نظري تحليلي يشمل استعراض الأهمية الكبيرة والاهتمام الواضح بتحديد كفاءة التدريس، والذي أدى إلى تعدد البحوث والدراسات حول مجال تقويم الممارسات التدريسية والنتائج المختلفة حول هذا الموضوع، وذلك تحت أربعة محاور رئيسة هي:

١) أساليب تحديد الكفاءات والممارسات الدالة على فعالية التدريس، وذلك لتعدد وجهاتها وتشعب جوانبها من حيث خصائص التدريس الجيد وصفات المدرس الفعال.

٢) الأساليب والطرق المتبعة والأطراف التي يمكن أن تشترك في عملية التقويم لهذه الكفاءات التدريسية.

٣) العوامل المؤثرة في تقويم الطلبة وأثر ذلك على الممارسات التدريسية.

٤) تجارب بعض الجامعات في استخدام أسلوب تقويم فعاليات التدريس لأعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة.

الجانب الثاني: جانب ميداني يحتوي على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو تقويم الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب.

أساليب تحديد الكفاءات التدريسية

هناك أسلوبان أساسيان للبحث عن معنى التدريس وتحديد كفاءاته هما:

أسلوب التحليل الفلسفي

أشار شفلر [٢، ص ص٤-٥] في تعريفه للتدريس بأنه عملية موجهة يبذل فيها جهد لتحقيق أهداف معينة، وأن هذه العملية تشتمل على ثلاثة أقطاب رئيسة: الأستاذ،

والطالب، والمادة والتي تحكمها مجتمعة علاقة وتفاعل منظم قائم على الهدف والقصد في تزويد الطالب بالمعلومات والاتجاهات. وتتمثل كفاءة التدريس في مدى تحقيق هدف المدرس من حيث توافر المادة العلمية لديه، وتنظيمها تنظيما منطقيا والتخطيط المناسب لطريقة عرضها بالاستعانة بالأجهزة والإمكانات المساعدة لتوصيل المعرفة بسهولة ويسر، وتنمية الصلة مع الطلاب بما يزيد ويعزز ويشجع من اهتمامهم بالمادة، واستخدام أساليب التقويم الملائمة لدفع الطلاب نحو التحصيل المستمر، مع الأخذ في الاعتبار ظروف التعلم، وتوافر السمات الشخصية المناسبة في الأستاذ والطالب التي تنطوي عليها كفاءة التدريس.

وقد ذكر نشوان والشعوان [٣، ص١٠٥] عدة تعريفات للكفاءات التعليمية، حيث أشارا إلى تعريف فريدريك ماكدونالد الذي حدد الكفاءات في مكونين هما: المكون المعرفي cognitive والمكون السلوكي behavioral. فالمكون المعرفي يتألف من مجموعة الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات التي تتصل بالكفاءة. أما المكون السلوكي، فيتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها. ويعتبر إتقان هذين المكونين والمهارات في توظيفها أساسا لإنتاج المعلم الكفء والفعال.

أسلوب التحليل العاملي

أسلوب التحليل العاملي هو الأسلوب الآخر للكشف عن العوامل الخاصة بكفاءة التدريس، وذلك باتباع أسلوب الكشف عن العوامل الخاصة بكفاءة التدريس بتطبيق التحليل العاملي المتبع في بحوث علم النفس التربوي بنوعيه المنطقي والإحصائي، والتي تعتمد على قوة الترابطات الداخلية بين أبعاد مقياس ما لكفاءة التدريس. وتتمثل في اتباع اختيار الفقرات والأبعاد المتضمنة للممارسات التدريسية التي شاع استعمالها منذ ظهور الاهتمام بتقويم التدريس الجامعي، وهي عبارة عن توجيه سؤال مفتوح للطلبة، وفي بعض الحالات للمدرسين، يطلب منهم ذكر ما يرونه ضروريا من أبعاد هذه الممارسات، ومن ثم يتم تفريغ الإجابات بذكر الممارسات وتكرارها ومعرفة قوة الترابطات الداخلية بين الأبعاد، وبالتالي اختيار الأبعاد والفقرات الأكثر تكرارًا.

وقد ذكر توق [٤، ص٣٨٠] أن جريقر Greager وبندنق Bending قد حددا في

مقياس التقدير المتدرج لجامعة بيردو عاملين أساسيين: العامل الأول وهو عامل العلاقات الطيبة مع الطلاب الذي اشتمل على الأبعاد التالية: الاتجاهات المتعاطفة مع الطلاب، والعدل في إعطاء الدرجات. أما العامل الثاني فهو عامل الانطباع والأثر المهني، ويشتمل على الأبعاد التالية: الاعتماد على الذات والثقة بها، وعرض المادة الدراسية، والاهتمام في الموضوع الدراسي.

ومن الدراسات أيضا التي بحثت في التكوين العاملي لتقويم الممارسات التدريسية دراسة دشباندي ورفيقيه [٥، ص ص٣٠٠-٣٠٢]، حيث أشاروا إلى خمسة عوامل هي: عامل التنظيم للمادة التدريسية، وعامل الدافعية، وعامل علاقة المدرس بالطلبة، وعامل القراءات والاختبارات، وعامل وضوح طريقة التقويم. ودراسة مارش ورفيقيه [٦، ص ص ٧٦- ٧٨] حيث أشارا فيها إلى مجموعة من العوامل هي: التغطية للمحتوى، والتنظيم في المحاضرة، والتعامل الجماعي، والتعامل الفردي، والحماس والدافعية، والرضاء عن نواتج التعليم. ودراسة أردل وموري [٧، ص١٠] التي أشارا فيها إلى أربعة عشر (١٤) عاملاً، ثمانية منها أساسية تشمل الممارسات التدريسية التي أشار إليها الطلبة في جامعة غرب أونتاريو والباقي عادية لم تحظ بالاهتمام.

ودراسة عودة وصباريني [١، ص٣١] التي حددا فيها أربعة عوامل أساسية استخرجت من ستين فقرة هي:

١ ـ عامل التقبل والجو النفسي، وهو يمثل بعض الممارسات التي يقوم بها المدرس ومن أمثلته: يثير دافعية الطلبة بالاهتمام بالمقرر، يتعامل مع الطلبة بوضوح، يتفهم حاجات الطلبة ومشاعرهم، ويتابع الحضور والغياب في المحاضرة.

٢ ـ عامل التخطيط للتدريس، ومن أمثلته: يعد خطة للمقرر ويطلع الطلبة عليها، ويتضمن خطة المقرر نشاطات مختلفة تلبي الرغبات والقدرات المختلفة للطلبة، ويتعرف في بداية الفصل على الخلفية السابقة للطلبة.

٣ ـ عامل التدريس والتفاعل الصفي، ومن أمثلته: يستعد المدرس لمحاضرته، ويقدم مادة المحاضرة بطريقة منظمة، ويستغل وقت المحاضرة بفعالية، ويحاول جعل المحاضرة مشوقة.

٤ ـ عامل التقويم الصفي، ومن أمثلته: يضع الأسئلة التي ترتفع بالمستوى العقلي

للطلبة إلى مستوى أعلى من مستوى الحفظ، ويبدي عناية واهتمامًا في إعداد الامتحانات، ويناقش أسئلة الامتحانات مع الطلبة.

وقد أسفرت عن دراسات التحليل العاملي هذه التي جرت في جامعات عديدة من قبل عدد من الباحثين تحديد خمسة عوامل أو أبعاد أساسية بشكل متكرر ومستمر في وصف كفاءة التدريس وهي:

١ ـ عامل التواد والعلاقة الإيجابية المتبادلة مع الطلاب وتوافر جو الصداقة والمحبة.

٢ ـ عامل المهارة والجدارة في التدريس والمتمثل في التنظيم المنطقي للمادة المعروضة وعرضها بصورة مترابطة منسقة.

٣ ـ عامل بناء المادة الدراسية وما تشتمل عليه من تنظيم المادة ووضوحها.

٤ ـ عامل التفاعل بين المعلم والمدرس.

٥ ـ عامل التحمس والعمل المتواصل.

الطرق الشائعة لتقويم كفاءة التدريس

لقد اهتمت معظم الجامعات بالعملية التدريسية لأهميتها واعتبارها من أبرز الأدوار في معظم الجامعات، حيث أصبح التدريس أحد الجوانب التي يتم بناء عليها تقويم أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم وإعطاؤهم العلاوات الدورية والسنوية. وقد اهتمت نتيجة لذلك معظم الجامعات باتباع أساليب مختلفة، وتطوير أدوات متنوعة للكشف عن جوانب الضعف في الممارسات التدريسية، وبالتالي مراجعتها من قبل المدرس لتحديد جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف ومعالجتها.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن استخدام طريقة واحدة في تقويم الأداء التدريسي لا يحقق الموضوعية للحكم على كفاءة عضو هيئة التدريس، حيث استخدمت طرق وأساليب متعددة للتوصل إلى أحكام أكثر مصداقية فيما يتعلق بفعالية عضو هيئة التدريس، مثل آراء الطلبة وآراء زملاء العمل، والتقويم الذاتي، وتقويم رئيس القسم والعميد، بالإضافة إلى عدد الأبحاث الأكاديمية المنجزة والمنشورة وغيرها من الطرق المتبعة لتقويم كفاءات عضو هيئة التدريس بالجامعة [٨، ص ص ٤٧ـ ٤٨؛ ٩، ص٢٢٦].

وقد أجرى بريان [١٠، ص ص٢٠٠ـ٢٠٢] دراسة مسحية شملت (٣٠٧) جامعات

من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، ووجد أن (٤٩٪) منها فقط تلجأ إلى طريقة أو أخرى في تقويم عمل الأستاذ الجامعي. أما أوستن ولي [١١، ص١٠٠] فقد درسا (١٣٥٠) جامعة وكلية أمريكية دراسة مسحية للتعرف على الأساليب المتبعة للتقويم في تلك الجامعات والكليات، وقد توصلا إلى أن أسلوب تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي يحظى باهتمام بالغ قياسًا بالأساليب الأخرى، كتقويم رئيس القسم والعميد وآراء الزملاء من أعضاء هيئة التدريس، والتقويم الذاتي، والأبحاث الأكاديمية، والنشر، وغيرها من الأساليب المتبعة لتقويم كفاءات عضو هيئة التدريس بالجامعة. وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه الطرق والأساليب المتبعة في تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

تقويم الطلاب Students' Rating

يعتبر تقويم الطلبة لمدرسيهم من أكثر أساليب التقويم شيوعا، حيث يرى الكثير أن للطلبة الحق في المشاركة في عملية التقويم لفعالية الممارسات التدريسية لمدرسيهم ماداموا هم المعنيون مباشرة في عملية التعليم. وهذا الأسلوب يمكن أن يتم من خلال آراء الطلاب بناء على استمارة مخصصة لجمع المعلومات قد يكون أعدها القسم أو الكلية أو الجامعة بعناية لهذا الهدف، توزع على الطلاب في نهاية كل فصل دراسي. وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب يعتبر من أكثر الأساليب شيوعًا في تقويم الأستاذ الجامعي، إلا أن هناك بعض التساؤلات التي تثار كثيرًا من قبل الباحثين في هذا الموضوع ولعل من أبرز هذه التساؤلات، التساؤل حول مدى اقتناع أعضاء هيئة التدريس بقدرة طلابهم على إدراك ومشاهدة جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية، وعزلها عن بعضها وعن العوامل الخارجية عند التقويم، ومدى الإسهام الفعلي لتقويم الطلاب في تطوير كفاءات التدريس لدى أستاذ الجامعة وتحسينها.

وقد ذكر توق [١٢، ص٥] أن الدراسات في هذا الموضوع قد أجريت تحت مجالات عدة، وتناولت علاقات عديدة وأبعادا كثيرة ومختلفة، وتعرضت لبعض من العوامل الكثيرة التي تؤثر في عملية تقويم التدريس من قبل الطلاب في الجامعات، حيث أشار إلى أن معظم هذه الدراسات التي أجريت في هذا المجال ركزت على الجوانب الأساسية التالية:

١ ـ دراسة العلاقة بين تقديرات الطلاب لمدرسيهم وخصائص أعضاء هيئة التدريس الديموقرافية، كالجنس وسنوات الخبرة في التدريس، والمستوى الأكاديمي وبعض العوامل الشخصية.

٢ ـ دراسة العلاقة بين تقديرات الطلاب لمدرسيهم وبعض خصائص الطلاب الديموقرافية كالجنس والتخصص في الجامعة والمستوى الأكاديمي.

٣ ـ دراسة العلاقة بين تقديرات الطلاب لمدرسيهم والتفاعل القائم بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

٤ ـ دراسة العلاقة بين تقديرات الطلاب لمدرسيهم وتحصيل الطلاب الدراسي.

٥ ـ دراسات حول اختيار فقرات استمارات التقويم ومعايير صياغة فقراتها.

٦ ـ دراسات حول الكشف عن دلالة الصدق والثبات لاستمارات التقويم وأدواته.

٧ ـ دراسات حول اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو عملية التقويم نفسها.

٨ ـ دراسات حول بعض العوامل ذات العلاقة المباشرة بفعاليات التدريس وتقويم الطلبة لها مثل النضج، والعلامات، والعلاقات، وعوامل أخرى ليست ذات علاقة بفعاليات التدريس كعدد الطلبة في الشعبة، والعبء الدراسي للطالب، ومعدله التراكمي، ومستوى المقرر وغيرها من العوامل ذات العلاقة غير المباشرة بفعاليات التدريس.

وقد قامت كثير من الدراسات بتحديد مشكلات الاتجاهات وبتقصي مشكلات الصدق والثبات لتقديرات الطلاب للممارسات التدريسية بأدوات التقويم المعدة لهذا الغرض وأثر نتائج هذا التقويم على الممارسات التدريسية، حيث أشار كثير منها في هذا المجال إلى عوامل متعددة بعضها ذات علاقة بالممارسات التدريسية، وبعضها الآخر ليست ذات علاقة بفعاليات التدريس. ومن الدراسات التي أشارت إلى بعض العوامل ذات العلاقة بالممارسات التدريسية والتي تؤدي إلى الخفض من دلالة الصدق والثبات، وتؤدي إلى جعل المدرسين لا يتحمسون إلى إشراك طلبتهم في عملية التقويم ما أشار إليه ريتش Ritch [١٣، ص٢٠] وكذلك ماكمارتين وريتش Ritch and Macmartain [١٤، ص١٢٠] إلى أن المعارضين لإشراك الطلبة في عملية التقويم يعتقدون أنه لا يتوافر لدى الطلبة النضج والخبرة للقيام بهذه المهمة، كما أشار كوستن Constin [١٥، ص٥١٩] إلى أن تقويم الطلاب للممارسات التدريسية يتأثر بالعلامات المتوقعة، حيث وجدو أن المدرسين المتشددين في

العلامات يحصلون على تقديرات منخفضة . وقد تبين أن الطلاب الأعلى تحصيلا هم الذين شعروا بفائدة التقويم وقدروا الممارسات التدريسية في المقررات التي قاموا بتقويمها بدرجة أعلى .

وقد أجريت كثير من الدراسات لمعرفة مدى تأثر عملية التقويم من قبل الطلاب بالعوامل التي ليس لها علاقة بفعاليات التدريس مثل : عدد الطلبة في الشعبة ، والعبء الدراسي لمجموعة الطلبة ، والمعدل التراكمي للطالب ، ومستوى المقرر . وبالرغم من الاعتقاد السائد بأن هذه العوامل التي ليس لها علاقة بفعاليات التدريس قد تؤثر على عملية التقويم من قبل الطلاب ، إلا أن بعض الدراسات مثل دراسة مارش [١٦ ، ص٨٧] ودراسة مكيشي Mackeachie [١٧ ، ص٧٠] ، ودراسة مارش March وآخرين [٦ ، ص٧٨] أشارت إلى ضعف العلاقة بين هذه العوامل وتقديرات الطلاب في التقويم للممارسات التدريسية .

وعلى الرغم من التساؤلات العديدة والتحفظات الكثيرة التي أثيرت حول أسلوب تقويم الطلاب للأداء التدريسي لأستاذ الجامعة ، وعدم وجود اتفاق تام على معايير محددة للتدريس يتم بناء عليها أسلوب التقويم ، وعدم توافر مستوى من النضج اللازم الذي يمكن الطالب من النظرة الموضوعية والقدرة على إعطاء الحكم على فعاليات التدريس بشكل دقيق ، إلا أنه لا يزال لهذا النوع من التقويم أهمية وقيمة كبيرة ، نظرًا لأن الطالب الجامعي يعتبر العنصر المباشر للتعامل مع فعاليات التدريس في قاعة الدرس بالجامعة ، حيث إنه يشكل أحد أهم العناصر في العملية التعليمية ، وأنه نتيجة لذلك لا يمكن الاستغناء عن رأيه . وكذلك على الرغم من عدم وجود تعريف محدد للتدريس إلا أنه يوجد له دلائل ومؤشرات مثل طريقة التدريس الجيدة والمتبعة من قبل المدرس ومدى حماس المدرس للمادة ، وطريقة تنظيمه وعرضه لها والتي يمكن أن يكون للطالب حكم محدد على وضعها ومستواها ، ومستوى محدد من الرضى عنها والذي يمكن أن يعتبر من أقرب الطرق للتعرف على هذه الدلائل والمؤشرات لكفاءة التدريس وجودته وفعاليته [٩ ص ، ٢٥٥] .

أسلوب التقويم من قبل رئيس القسم أو العميد

يعتبر تقويم رئيس القسم وعميد الكلية لعضو هيئة التدريس من الأمور المهمة ، وذلك لأن العميد هو المسؤول الأول ، ورئيس القسم هو الرئيس المباشر لأعضاء هيئة

التدريس. ومن المفروض أن يكون عميد الكلية ورئيس القسم على علم ودراية بمستوى عضو هيئة التدريس وكفاءته ونشاطه ومدى تعاونه مع زملائه في العمل ومدى تفانيه في خدمة الجامعة والمجتمع، وذلك من أجل تحقيق موضوعية أفضل تساعد على اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بالوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالترقية، والتثبيت، ومنح العلاوة التشجيعية وغيرها من الأمور ذات العلاقة بالجانب الإداري.

وتعتبر الزيارة داخل قاعة الدرس إحدى الطرق التي يتبعها المسؤولون كرئيس القسم وعميد الكلية، ولو أن هذه الطريقة غير شائعة، إلا أن بعض الجامعات كجامعة مشقن [١٨، ص١٥٤] تتبعها في بعض الأقسام. ويرى بعض الدارسين عدم الاعتماد على تقرير رئيس القسم أو عميد الكلية منفردًا في تقويم عضو هيئة التدريس، لأنه قد يكون في بعض الأحيان مبنيًا على الانطباع الشخصي أو حديث الزملاء عن عضو هيئة التدريس، وقد يستند في أحيان أخرى على القدرة الفعلية للمدرس في إلقاء المحاضرات الدراسية فقط ويرون ضرورة الجمع بين تقويم العميد ورئيس القسم وأنواع وطرق أخرى من التقويم مثل تقويم الطلاب، والزملاء، والتقويم الذاتي وذلك لتحقيق نسبة كبيرة من الموضوعية في التقويم.

وقد أشارت دراسات عديدة إلى طرق تقويم عميد الكلية ورئيس القسم لأعضاء هيئة التدريس، منها دراسة أجريت على تسعين رئيس قسم في بعض الجامعات الأمريكية في الفترة من ١٩٨٤ ـ ١٩٨٧م والتي أظهرت أن رؤساء الأقسام يقوّمون الأداء التدريسي بعدة طرق بما فيها تقويم الطلاب، وتقويم الزملاء، والتقويم الذاتي في بعض الأحيان [١٩، ص ص٥-٦]. ودراسة سلند [٢٠، ص٦٥] التي قام فيها باستطلاع آراء (٤٩١) عميدًا أكاديميًا في جميع الكليات الأدبية المعترف بها في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بهدف التعرف بالتفصيل على تقويمهم للأداء العام لأعضاء هيئات التدريس في كلياتهم وبشكل خاص عملية التدريس. وكذلك دراسة الثبيتي وزميله [٢١، ص٤٢٧] التي درسا فيها وجهات النظر لعمداء ورؤساء الأقسام في أربع جامعات من جامعات المملكة العربية السعودية للطرق والأساليب المستخدمة في تقويم الأداء التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع ومدى أهمية استخدامها من وجهة نظرهم، حيث أشارت نتيجة الدراسة إلى ضرورة تقويم

الأداء التدريسي باستخدام طرق عدة كتقويم الطلاب، والزملاء، والتقويم الذاتي، وتقويم رئيس القسم.

أسلوب التقويم الذاتي وتقويم المدرسين لبعضهم

ومن الأساليب الأقل استعمالاً من أسلوب تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي أسلوب تقويم الزملاء لبعضهم البعض، حيث يتم ذلك من خلال قيام زميل من أعضاء هيئة التدريس له مكانة علمية، ويتميز بخبرة واسعة في حقل التدريس ومهارة جيدة في أخذ الملاحظات بزيارة لزميل آخر في الفصل أثناء المحاضرة.

وعلى الرغم من أن هذه الطريقة قد تكون فعالة ومجدية في بعض الحالات، خصوصًا إذا جاءت البادرة من عضو هيئة التدريس نفسه وكان لديه الاستعداد للتغيير والرغبة في التطوير والتحسين لعملية تدريسه، وتوجد بينه وبين زميله الثقة والصراحة، إلا أن هذا الأسلوب، وكما أشار إلى ذلك سنترا Centra [٢٢، ص١] بعد عدة دراسات يعتبر أقل ثباتًا ودقة من أسلوب تقويم الطلاب، وذلك لما قد يحصل من تبادل تقديم المجاملات والخدمات بعضهم لبعض، ولما قد يسببه من بعض الحساسيات والآثار السلبية في علاقات أعضاء هيئة التدريس ببعضهم البعض. ولذلك يرى بعض الباحثين أن هذا الأسلوب يمكن الاعتماد عليه والاستفادة منه فقط كمصدر للمعلومات بجانب ما يتم في أساليب التقويم الأخرى كأسلوب تقويم الطلاب وتقويم رؤساء الأقسام.

ويعتبر أسلوب التقويم الذاتي أيضًا مشابها لأسلوب التقويم من قبل الزملاء من حيث الفعالية والجودة. وتتمثل طريقة تطبيق هذا الأسلوب في أن يقوم عضو هيئة التدريس نفسه وبمبادرة منه في تقويم فعاليات تدريسه بذاته داخل الفصل، وذلك باستخدام نموذج خاص لهذا الغرض قد يكون شبيها أو مطابقا أحيانًا لنماذج تقويم الطلاب. وقد تكون هذه الطريقة ناجحة إلى حد ما في تطوير أستاذ الجامعة ومن أكثر أساليب التقويم قبولاً في الأوساط الجامعية، وذلك نظرًا لما تتميز به من السرية والخصوصية التي جعلتها تستخدم بشكل كبير كمؤشر يستعين به عضو هيئة التدريس لتطوير نفسه في مجال التدريس، إلا أن هذا الأسلوب في بعض الحالات قد يكون له جوانب سلبية، كأن يعتقد من يستخدم هذا الأسلوب في بعض الأحيان أنه وصل في تدريسه إلى الكمال، وبذلك يفسد هدف التقويم ويعوق تحسين عملية التدريس.

العوامل المؤثرة في تقويم الطلبة للممارسات التدريسية

تتعدد المصادر التي يمكن أن تؤثر في تقويم الطلاب للممارسات التدريسية لأستاذ الجامعة وتتداخل، ولا يمكن معالجة هذه العوامل ومناقشتها بسهولة نظرًا لترابطها وتداخلها وذلك لأن بعضها يتعلق بعضو هيئة التدريس، وبعضها بالطالب والبعض الآخر بإدارة العمل بالجامعة أو بقضية التقويم ذاتها بجميع جوانبها.

وقد أشارت بعض الدراسات ومنها دراسة أليموني وهكسنر Alemoni and Hexner [٢٣، ص٦٩] المسحية التي شملت خمسين دراسة بحثت في العلاقة بين العلامات وتقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس، حيث أشارا فيها إلى أن نسبة ٤٤٪ من الدراسات كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العلامات التي عليها الطلبة في المقررات وتقويمهم لمدرسيهم في هذه المقررات، كما أشارت هذه الدراسة إلى عدم وجود أثر لمستوى الطالب الأكاديمي على تقويم المدرسين في هذه المقررات.

وقد وجد مكيشي Mckeachie [١٧، ص٧٢] في دراسته أن الطلاب الذين تفوقوا في امتحان التفكير النقدي قد قوَّموا مدرسيهم بشكل أحسن من أولئك الطلاب الذين حصلوا على علامات منخفضة في امتحان التفكير النقدي، كما أشار توق [٤، ص٤٣] إلى أن جونز ورفاقه Jones, Nini and Perry قد وجدوا في دراستهم أن توقعات الطلاب لسلوك المدرس تؤثر في تقويم الطلاب له، حيث أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين لديهم توقعات إيجابية يقومون مدرسيهم أعلى من تقويم الطلاب الذين لديهم توقعات سلبية لمدرسيهم. كما يرى توق أن تقويم الطلاب لمدرسيهم يتأثر بعدد من العوامل الشخصية لديهم، إلا أنه يمكن الوصول إلى نتائج قاطعة في هذا الخصوص في هذه المرحلة من الدراسات [٤، ص٤٣]. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن تقويم الطلبة للممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس بالجامعة يتأثر ببعض العوامل الشخصية، ولكن بعض الدراسات الأخرى أشارت إلى أن تقويم الطلاب للممارسات التدريسية يتميز بدرجة معقولة من الثبات وعدم تأثره بالعوامل الشخصية [١٥، ص٥٢٠].

وقد أجريت دراسات عديدة حول القضايا المتعلقة بعضو هيئة التدريس وأثرها في تقويم الطلاب لمدرسيهم، فقد بينت بعض الدراسات أن شعبية المعلم الجامعي ومقدار إنتاجه العلمي ليس بينها علاقة وتقديرات الطلاب لفعاليات مدرسيهم الذين يقومون

بتقويمهم . ومن العوامل ذات العلاقة بعضو هيئة التدريس والمؤثرة في تقويم الطلبة لهم الخبرة في التدريس والمرتبة الأكاديمية ، حيث أشارت دراسة ريدر Rayder [٢٤ ، ص١١٠] إلى وجود علاقة سلبية ضعيفة بين الخبرة في التدريس الجامعي وتقديرات الطلبة لهم ، كما أشارت دراسة Elmore and Pohlman [٢٥ ، ص١٩٥] ودراسة Gray and Brandenburg [٢٦ ، ص١٦٠] إلى وجود علاقة ضعيفة بين المرتبة العلمية لأعضاء هيئة التدريس وتقويم الطلبة لهم في المقررات التي يقومون بتدريسها .

أثر تقويم الطلاب على الممارسات التدريسية

تشير بعض الدراسات إلى أن تقويم الطلاب للممارسات التدريسية ليس هدفًا بحد ذاتـه ، فقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة جري ورفيقه Gray and Brandenburg [٢٦ ، ص١٦٢] ودراسة إركسون ورفيقه Erickson and Erickson [٢٧ ، ص٦٧٥] إلى أن تقويم الطلبة لمدرسيهم ينعكس إيجابًا على الممارسات التدريسية ، وأن هذا التقويم أدى إلى تحسين تقديرات الطلبة لحوالي ٨٥٪ من أعضاء هيئة التدريس الذين أعطوا تغذية راجعة من تقويم الطلبة لهم في فصول سابقة ، كما أشارت إلى وجود علاقة خطية في تقديرات الطلبة لممارساتهم التدريسية في فصول متعاقبة ، ولكن بعض الدراسات مثل دراسة مكمارتن ورش Mcmartin [٢٨ ، ص١٤١] أشـارت إلى أن تقديرات الطلبة تعبر عن شعبية عضو هيئة التدريس أكثر مما تعبر عن الكفاءات التعليمية ، كما أنها انطباعات عامة ينقصها التحديد والمـوضوعية بمعنى أن هناك شكًا في قدرة الطلبة على التفكير الناقد التي تتطلبها عملية التقويم ، كما أشارت دراسة جونز Gones [٢٩ ، ص٥٥٦] إلى أن تقويم الطلبة يتأثر كثيراً بالشخصية العامة ذات الصلة الوثيقة بالعملية التدريسية .

وعـلى الـرغم من التذبذب في القبول أو الرفض لأسلوب وعملية تقويم ممارسات وكفاءات التدريس لعضو هيئة التدريس بالجامعات من قبل الطلاب ، إلا أنه كما أشار إلى ذلك توق [٤ ، ص٤٠] يتم بشكل واسع الانتشار في الجامعات العالمية ، وأنه على الرغم من معـارضـة البعض له إلا أنه قد أدى إلى بعض التحسن لاسيما من قبل أعضاء هيئة التدريس الذين يطبقون هذا النوع من التقويم لأول مرة وأعطى بعض الفوائد الأساسية ، سواء كان ذلك على المستوى الإداري أو المستوى الأكاديمي [٣٠ ، ص ص٩٦-١٠٠] .

اهتمام الجامعات بإشراك الطلبة في عملية التقويم

تتميز تجارب الجامعات وخصوصًا الجامعات العربية في استخدام أسلوب تقويم فعاليات التدريس لأعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة بالتفاوت. ففي مراجعة الدراسات حول اهتمام الجامعات العربية والعالمية بعملية تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس، لوحظت محاولات ودراسات عديدة في بعض الجامعات العربية والعالمية لدراسة وتطبيق نظام تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس. فتعتبر البداية الحقيقية الأولى لأسلوب تقويم الطلاب للأستاذ في مؤسسات التعليم العالي في حدود عام ١٩٢٤م في كل من جامعة هارفرد وجامعة واشنطن [٣١، ص٣٦]. وقد أشار عودة [٣٢، ص١٣٧] إلى أن بعض الدراسات حاولت متابعة مدى اهتمام الجامعات بإشراك الطلبة في عملية التقويم لأعضاء هيئة التدريس، حيث ذكر أن دراسة أجريت على (٥٨٤) كلية وجامعة أظهرت أن أعضاء هيئة التدريس فيها يبدون اهتمامًا عاليا بتقديرات الطلبة. وأن دراسة أخرى أشارت إلى أن (٩٥) بالمئة من الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم تقديرات الطلبة في تقويم المقررات الدراسية، وتعزو ذلك إلى تزايد القناعات بتوفير درجات مقبولة من الصدق في هذه التقديرات.

وقد أشار خصاونة إلى أن الجامعات الأمريكية شهدت منذ منتصف الستينات حركة طلابية نشيطة أدت إلى الاهتمام بآراء الطلاب كأحد العناصر الرئيسة وكمصدر رئيس للمعلومات في تقويم الأداء العام والأداء التعليمي لعضو هيئة التدريس، كما أشار إلى أن عملية التقويم لأعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة بدأت حديثا في الجامعة الأردنية، حيث قام بدراسة عام ١٩٧٧م لمعرفة اتجاهات مدرسي الجامعة الأردنية نحو الطرق المختلفة المستخدمة في تقويم المدرس الجامعي مع التركيز على تقويم الطلاب المنظم، حيث توصل إلى أن مدرسي الجامعة الأردنية يفضلون أن يتبع معهم أكثر من مصدر لجمع المعلومات عن نشاطهم في الجامعة وقد فضلوا على التوالي: الأبحاث الأكاديمية والنشر، وآراء الخريجين، وتقديرات الطلبة النظامية، وسجل خدمة المجتمع [٣٣، ص٤٩].

وقد أقر في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية عام ١٤٠٣هـ نظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس لأعضاء هيئة التدريس في جميع الكليات والمعاهد التابعة لها، ولكن هذه المحاولة لم تكتمل، ولم تلق الحماس الكافي، خصوصًا وأن هذا النظام قد أقر منذ عشر

سنوات تقريبًا إلا أن الأسباب ومعوقات التطبيق مازالت غير معروفة وواضحة. وقد قامت فرحات [٣٤، ص٤] بدراسة تحليلية لهذا النظام لتقصي سبب إخفاقه، والصعوبات، والعقبات التي اعترت تطبيق هذا النظام، والذي يعتبر إحدى القضايا المهمة في التعليم العالي والواردة في خطة التنمية الخمسية والتي تقضي بأهمية إيجاد معايير دقيقة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.

وقد بدأت محاولة مشابهة لتلك في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة بالمملكة العربية السعودية لتقصي نظام تقويم الكفاءات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بدراسة تم فيها أخذ آراء كبار المسؤولات في قسم الطالبات وآراء بعض المسؤولين في قسم الطلاب بتقويم هيئة التدريس من قبل الطلبة نتج عنها مراجعة معايير أداة قياس لتقويم هيئة التدريس. وقد تم عن هذه المراجعة تطوير أداة قياس الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بما يناسب رسالة وأهداف جامعة الملك عبدالعزيز [٣٥، ص٢٠٣].

وقد قام صافي وميلر بدراسة لتقويم الطلبة للمدرسين والمقررات الأكاديمية في جامعة الكويت، حيث قاما بتطوير نظام تقويم الطلاب للممارسات التدريسية، وذلك بمساعدة لجنة تتكون من ستة مندوبين من الأساتذة المهتمين بالتقويم من الكليات الست بالجامعة لتطوير استمارة تقويم تتكون من إحدى وعشرين فقرة. وقاما بتطبيقها على مجموعة من الطلاب في عدد من المقررات الدراسية في أربعة فصول دراسية متتالية خلال عامين دراسيين ١٩٨٣ ـ ١٩٨٥م. وقد قاما بمقارنة نتائج التقويم هذا في ست كليات من كليات جامعة الكويت، حيث أظهرت النتائج أن أحسن نتائج التقويم كان في كلية التربية وأن نتائج التقويم في كلية الطب جاءت في المؤخرة؛ وقد عزى الباحثون هذا الاختلاف إلى عوامل منها طبيعة المقررات الدراسية بكلية الطب واللغة المستعملة في التدريس حيث في كلية الطب معظم المحاضرات تقدم باللغة الإنجليزية، بينما في كلية التربية جميع المحاضرات تقدم باللغة العربية، وقد استنتجو من دراستهم هذه ضرورة إقناع ومشاركة كل من الطالب وعضو هيئة التدريس في عملية التقويم حتى يسهل عملية تقبلهم لأسلوب التقويم [٣٦، ص ص١٩-٢٣].

أما في الإمارات العربية المتحدة، فقد قام نبراوي ويحيى بدراسة ميدانية لاتجاهات طلبة الجامعة وأساتذتها نحو طرق التدريس للمقررات الدراسية، حيث أشارت نتائج

دراستهم إلى ضرورة الإخلاص في العمل والحماس في تأدية العمل، والتجاوب مع رغبات الطلاب [٣٧، ص ص٦٤-٦٦].

وأخيراً يمكن الإشارة هنا إلى أن هذه الجامعات التي أشير إليها في الدراسات السابقة ليست هي فقط الجامعات التي أجريت فيها بعض الدراسات ذات العلاقة بتقويم الطلاب للممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي أو أظهرت وأبدت اهتمامًا بإشراك الطلبة في عملية التقويم، وإنما هناك جامعات أخرى لم يرد ذكرها مع هذه الدراسات ولم يتعرض لها الباحث ولكن هذا ما أتيح للباحث الاطلاع عليه وما استطاع الباحث معرفته والتوصل إليه من الجامعات من خلال مراجعة بعض المراجع.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين الذين وزعت عليهم الاستبانة (١٩٧) عضو هيئة تدريس ومحاضرا، موزعين حسب الأقسام الثمانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث أمكن إعادة (٩٥) من الاستبانات بنسبة إعادة تعادل (٤٨٪). يتضح من جدول رقم ١ أن أعلى قسم هو قسم الوسائل في نسبة الإعادة للاستبانات، وأن أقل نسبة في إعادة الاستبانات كانت من قسم الدراسات الإسلامية، على الرغم من أن نسبة كبيرة من الاستبانات وزعت على أعضاء هذا القسم. ويبين جدول رقم ١ الاستبانات الموزعة والمعادة حسب الأقسام الأكاديمية الثمانية بالكلية ونسبة الإعادة للاستبانات في كل قسم.

أداة الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة احتوت على ثلاث وأربعين فقرة، كل فقرة تقيس جانبا من الجوانب المحتملة التي تؤدي إلى جعل معظم أعضاء هيئة التدريس لا يتحمسون إلى إشراك طلبتهم في عملية التقويم لكفاءات التدريس، بالاعتماد على ما أشارت إليه البحوث من أسباب معارضة بعض المدرسين لأسلوب تقويم الطلبة للممارسات التدريسية في المرحلة الجامعية.

جدول رقم ١ . عدد الاستبانات الموزعة والمعادة لكل قسم من أقسام الكلية .

الأقسام الأكاديمية / الاستبانات الموزعة والمعادة	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
عدد الاستبانات الموزعة	٤٠	٢٣	٢٦	٦١	١٠	٩	١٠	١٨	١٩٧
عدد الاستبانات المعادة	٣٤	١٤	٧	١٠	٦	٦	٩	٩	٩٥
نسبة الإعادة	٨٥٪	٦١٪	٢٧٪	١٦٪	٦٠٪	٦٧٪	٩٠٪	٥٠٪	٤٨٪

وقد اعتمد الباحث في تصميم هذه الاستبانة على مجموعة من الفقرات والأفكار التي استعملت في استبانة عودة [٣٨، ص ص١١٠-١٣٢] التي استخدمها في دراسته لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، حيث استعمل (٢٢) فقرة كما جاءت في استبانة عودة بدون تغيير، بينما استعمل (١٦) فقرة من الفقرات التي وردت في الاستبانة نفسها مع بعض التعديلات في الصياغة لتلائم الوضع الاجتماعي ونظام الدراسة، كما أضيف (٥) فقرات بالاستفادة من المقاييس المماثلة والمنشورة في دراسات سابقة، والتي رأي الباحث أنها تتلاءم مع الدراسة، وأن لها أهمية وتأثيرًا كبيرًا في اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو أسلوب تقويم الطلبة للممارسات التدريسية في المرحلة الجامعية.

وقد قام الباحث بتصنيف الاستبانة بصورتها النهائية في أربعة محاور رئيسة تتداخل في بعض الحالات هي: قضايا تتعلق بالطالب وقضايا تتعلق بالمدرس، وقضايا تتعلق بالجامعة، وقضايا تتعلق بعملية التقويم نفسها، وذلك تسهيلاً للمجيب عن هذه الاستبانة. وبالإضافة إلى ذلك أجرى الباحث بعض الاستشارات والمناقشات حول الصياغة النهائية للاستبانة مع بعض زملائه من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم، حيث تمكن الباحث من عرض هذه الصياغات على بعض الزملاء بغرض الكشف عن وضوح الصياغة ومدى ملاءمة الفقرات للكشف عن الاتجاهات لأعضاء هيئة التدريس نحو أسلوب تقويم الطلبة للكفاءات التدرسية في المرحلة الجامعية، وبهدف إضافة أي فقرة يمكن أن تحسن من شمولية الفقرات. هذا وقد تم على ضوء ما أشار به بعض الأساتذة إجراء بعض التعديلات على بعض فقرات الاستبانة، حيث انصبت أغلب التعديلات التي أجريت على صياغة بعض الفقرات.

صدق الأداة وثباتها

لقد تم تحكيم الاستبانة وذلك لإعطائها نوعًا من الصدق، حيث كان الغرض من التحكيم هو الكشف عن وضوح الصياغة وانسجامها مع معايير صياغة فقرات الاتجاه والمعنى لكل فقرة وإضافة أي فقرة يمكن أن تزيد في صدق الاستبانة، كما وجد أن قيم ارتباط عبارات الاستبانة بالمحاور ذات دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. كما وجد أن

معامل الثبات لجميع المحاور ٠,٩٥ وهي قيمة مرتفعة يمكن أن يعتمد عليها في الحكم على ثبات الاستبانة، إلى جانب أن الثبات للمحاور الأربعة للاستبانة وهي الجوانب التي تتعلق بالطالب، وبمدرس المقرر، وبإدارة العمل بالجامعة، وبالجوانب التي تتعلق بقضية التقويم نفسها، كانت معقولة حيث كانت قيم الثبات لهذه الأبعاد هي: (٠,٩٤)، (٠,٩٢)، (٠,٦٩)، (٠,٨٧) على التوالي.

تحليل النتائج ومناقشتها

لقد أدخلت البيانات بالحاسب الآلي وحللت على مستوى الفقرة الواحدة وعلى مستوى الوزن لكل فقرة باستخدام برنامج SPSS الإحصائي، حيث حللت الإجابات لكل فقرة من فقرات الاستبانة على سلم (٥) درجات تشكل فيه الدرجة (٥) أوافق تماما، ودرجة (٤) أوافق، و (٣) غير متأكد، ودرجة (٢) لا أوافق، ودرجة (١) لا أوافق إطلاقًا. وقد حددت أوزان الفقرات بناء على هذه الدرجات، وذلك بضرب عدد الإجابات لكل اختيار في القيمة المعطاة له، وتم إخراج متوسط الوزن لكل فقرة وذلك بقسمة مجموع الأوزان للاختيارات الخمسة على عدد المجيبين عن الفقرة. ويبين ملحق رقم ١ التكرار والنسبة المئوية والقيمة الوزنية للإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة.

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة

لتسهيل عملية تحليل وتفسير الإجابات من حيث الموافقة أو عدمها، حددت قيمة قدرها (٣,٥) كقيمة وسطية فاصلة بين الإجابات السلبية والإجابات الإيجابية في قيمة الأوزان، حيث اعتبر أن قيمة (١,٥-٠) أقل من القيمة الوسطية، وأن (٥-٣,٥) أكثر من القيمة الوسطية. واعتبرت القيمة الوزنية التي أكثر من (٣,٥) قيمة تشير إلى إجابة إيجابية أو إجابة بالموافقة، والقيمة الوزنية التي أقل من (١,٥) قيمة تشير إلى إجابة سلبية أو عدم الموافقة، وقد قسمت الإجابات على الفقرات إلى ثلاث فئات، يبين جدول رقم ٢ هذه الفئات للإجابات السلبية والإجابات الإيجابية حيث تشمل:

١ ـ الاتجاه الإيجابي ويعبر عنه بنسبة من وافقوا ومن وافقوا تماما على مضمون الفقرة، وقد جاءت الإجابات عن (١٠) من الفقرات في هذا المستوى حيث تجاوزت قيمة الوزن

جدول رقم ٢ . الفقرات التي حصلت على وزن في مجال أوافق تماما «الإجابات الإيجابية» والتي حصلت على وزن في مجال لا أوافق ولا أوافق إطلاقًا «إجابات سلبية» والتي حصلت على وزن في مجال الحياد من مجموع الإجابة عن فقرات الاستبانة .

الرقم	الفقـــــرات	الموافقة	الحياد	عدم الموافقة
	جوانب تتعلق بالطالب			
١	معظم الطلاب عاطفيين في تقويمهم للممارسات التدريسية .	٣,٧٦	—	—
٢	يبني معظم الطلاب تقويمهم على انطباعات عامة غير محددة .	—	٣,٤٤	—
٣	لا يدرك معظم الطلاب أهمية التقويم للممارسات التدريسية .	٣,٧١	—	—
٤	معظم الطلاب غير جادين في الإسهام بتقويمهم للممارسات التدريسية .	—	٣,٢٢	—
٥	يتطلب التقويم مستوى من النضج العقلي أعلى مما هو عليه لدى معظم الطلبة .	—	٣,١٣	—
٦	يتطلب التقويم مستوى من النضج الانفعالي أعلى مما هو عليه لدى معظم الطلبة .	—	٣,١٨	—
٧	يتطلب التقويم مستوى من النضج الاجتماعي أعلى مما هو عليه لدى الطلبة .	—	٣,١٣	—
٨	تقويم معظم الطلاب للممارسات التدريسية في الجامعة لن يكون صادقا حتى لو كان من ذوي التحصيل العالي في المقرر.	—	٢,٨٦	—
٩	معظم الطلاب يقومون المدرس بناء على مظهره الخارجي .	—	٢,٢٦	—
١٠	معظم الطلاب لا يعرفون مفهوم وخصائص التدريس الجيد .	—	٢,٧٩	—
١١	معظم الطلاب يخشون من تأثير تقويمهم السلبي لمدرسيهم على مستوى درجاتهم .	٤,٤٩	—	—
١٢	معظم الطلاب غير جادين في الإجابة عن الأداة المخصصة للتقويم في الجامعات .	—	٢,٧١	—

تابع جدول رقم ٢ .

الرقم	الفقـــــرات	الموافقة	الحياد	عدم الموافقة
	جوانب تتعلق بمدرس المقرر			
١٣	المدرس المتساهل في إعطاء العلامات يحصل على تقويم عال من الطلبة .	٣,٧٩	—	—
١٤	يعتمد تقويم الطلاب على ملاطفة ومجاملة المدرس لهم إلى حد كبير.	٣,٦٤	—	—
١٥	لا أثق بتقويم الطلاب للممارسات التدريسية .	—	٢,٧٣	—
١٦	نتائج تقويم الطلاب لا تساعد في تحسين الممارسات التدريسية .	—	٢,٥١	—
١٧	غالبًا المدرس الذي يحصل على تقويم عال هو الذي يخفف على الطلاب من أعباء المقرر.	—	٣,٣٦	—
١٨	تقويم الطلاب لمدرسيهم ينعكس إيجابيًا على الممارسات التدريسية إذا تم بناء على رغبة المدرس وبمبادرة منه، وليس بتنظيم من الكلية أو الجامعة .	—	٣,٩٨	—
١٩	إشراك الطلاب في التقويم يقلل من مكانة المدرس وهيبته .	—	٢,٠٢	—
٢٠	ليس من الضروري إشراك الطلاب في التقويم .	—	٢,١١	—
٢١	لا أبالي بنتائج تقويم الطلاب ولا أكترث بها .	٤,٢٥	—	—
	جوانب تتعلق بإدارة العمل بالجامعة			
٢٢	يعتمد تقويم الطلاب على رضاهم العام عن الجامعة أكثر من رضاهم عن تدريس المقرر نفسه .	—	٢,٥٣	—
٢٣	يجب أن لا يتخذ أي قرار بحق المدرس اعتمادًا على تقويم الطلاب له .	—	٣,٤٤	—
٢٤	تقويم الطلاب لمدرسيهم يشعرهم بأن كل المسؤولية ملقاة على عاتق المدرس .	—	٣,١	—
٢٥	القرارات المبنية على نتائج تقويم الطلاب لمدرسيهم قرارات خاطئة .	—	٢,٧٩	—
٢٦	يمكن أن يكون لتقويم الطلاب فائدة إذا اقتنع الطلاب بأنه لن يتخذ أي قرار بحق المدرس (مثل الترقية أو العلاوة) مهما كانت نتائج التقويم .	—	٣,٣٧	—
٢٧	إجراء عملية التقويم من قبل الطلاب مضيعة للوقت .	—	٢,١	—
٢٨	السلبيات في الجامعة (إن وجدت) تنعكس على تقويم الطلاب للممارسات التدريسية .	—	٣,٢٣	—

تابع جدول رقم ٢ .

الرقم	الفقـــــرات	الموافقة	الحياد	عدم الموافقة
٢٩	تقويم الطلاب لمدرسيهم يقلل من هيبة ومكانة التدريس الجامعي .	—	٣,١٩	—
٣٠	لتقويم الطلاب فائدة إذا اقتصر غرض التقويم على تشخيص جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية .	٤,٠	—	—
	جوانب تتعلق بقضية التقويم نفسها			
٣١	تقويم الطلاب سريع التغير في نتائجه عند تكراره في فصول متعاقبة أو خلال الفصل .	—	٣,٣٢	—
٣٢	من الخطورة بمكان إشراك الطلاب في عملية التقويم .	—	٢,١١	—
٣٣	يؤثر تقويم الطلاب سلبا على الممارسات التدريسية .	—	٢,١٥	—
٣٤	أي بديل لتقويم الطلاب يمكن أن يكون أفضل «كتقويم المدرس نفسه بنفسه» أو تقويم رئيس القسم أو العميد .	—	٢,٧٣	—
٣٥	يؤدي تقويم الطلاب للمدرس إلى المجاملة في العلاقة بين الطلاب والمدرس .	—	٢,٩٨	—
٣٦	يعكس تقويم الطلاب مدى معرفة المدرس وشعبيته أكثر مما يعكس مستوى فعالية الممارسات التدريسية .	—	٣,٢٢	—
٣٧	لن يكون تقويم الطلاب صادقًا مهما كان الغرض من التقويم .	—	٢,٥٧	—
٣٨	يتأثر تقويم الطلاب لمدرسهم بميولهم واتجاهاتهم «اتجاه ديني ، اتجاه اجتماعي ، اتجاه سياسي . . . إلخ» .	٤,٠	—	—
٣٩	يتأثر تقويم الطلاب لمدرسهم بميول واتجاه المدرس «اتجاه ديني ، اتجاه اجتماعي ، اتجاه سياسي . . . إلخ» .	٣,٩٣	—	—
٤٠	يسيء تقويم الطلاب لمدرسيهم إلى علاقة المدرس الشخصية مع الطلبة .	—	٢,٦	—
٤١	يتأثر تقويم معظم الطلاب لمدرسيهم بالعلامات التي يحصلون عليها	٣,٦٠	—	—
٤٢	يتأثر تقويم معظم الطلاب لمدرسيهم بجنسية الطالب «سعودي / غير سعودي» .	—	٢,٨	—
٤٣	يؤدي أسلوب تقويم الطلاب لمدرسيهم إلى تضخم تدريجي في العلامات .	—	٣,٣٣	—

فيها (٣,٥) وهي الفقرات (١ ، ٣ ، ١١ ، ١٣ ، ١٤ ، ٢١ ، ٣٠ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤١) .

٢ ـ الاتجاه السلبي ويعبر عنه بنسبة من لم يوافق ومن لم يوافق إطلاقا على الفقرة وتجاوزت نسبة الوزن فيه أقل من (١,٥).وقد جاء في هذا المستوى إجابة واحدة عن فقرة واحدة فقط، وهي الفقرة رقم (٢١)، حيث جاءت الفقرة بصياغة عكسية في حالة النفي وقد عكست نتيجة الوزن فيها.

٣ ـ الاتجاه غير المحدد ويعبر عنه بنسبة من أجاب عن اختيار «غير متأكد،» حيث تقع إجاباتهم في مستوى نقطة الانعكاس أو النقطة المتوسطة فوق قيمة (١,٥) وأقل من (٣,٥) أي القيمة فوق ١,٥ وأقل من ٣,٥ وتقع الإجابات لباقي الفقرات في هذا المستوى.

ومن خلال هذا التصنيف يمكن ملاحظة ما يلي:

١ ـ أن نسبة الحياديين «من أجابو في نقطة الانعكاس» لأي فقرة هي النسبة الأكثر بين النسب الثلاث، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ليس لهم اتجاه واضح على معظم الفقرات من حيث كونها تمثل أو لا تمثل عوامل ذات تأثير على عملية إشراك الطلبة في عملية التقويم للممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس. وقد أشارت الإجابة في معظم الفقرات إلى أن المدرسين في الكلية لا يظهرون اتجاهًا محددًا نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي حيث تمثلت معظم الاختيارات في اختيار غير متأكد (جدول رقم ٢).

٢ ـ يتفق معظم المجيبين عن الفقرة الأولى «قيمة الوزن ٣,٧٦» على أن معظم الطلاب عاطفيون في تقويمهم للممارسات التدريسية لمدرسيهم، وأنهم قد لا يدركون أهمية التقويم لهذه الممارسات كما في فقرة «٣» بقيمة الوزن «٣,٧١» وأن هذه الحالة قد تؤثر في نتائج التقويم الذي يقومون به لعضو هيئة التدريس وأن هذا التقويم قد يتأثر بالعلامات التي يحصلون عليها.

٣ ـ كما تشير الإجابات عن الفقرتين (١١ ، ٤١) بوزن مقداره (٤,٤٩) وقيمة (٣,٦٠) على التوالي إلى أن الدرجات قد يكون لها تأثير كبير على نتائج تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي، حيث يرى المجيبون أن معظم الطلاب يخشون من تأثير تقويمهم

السلبي لمدرسيهم على مستوى الدرجات التي قد يحصلون عليها، وأن نتائج التقويم هذا قد تتأثر بالعلامات التي يحصلون عليها. كما يرى معظم المجيبين أن معظم الطلاب غير جادين في عملية التقويم، وأن المدرس المتساهل في إعطاء العلامات قد يحصل على تقويم عال من الطلاب، وأن نتائج التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب قد يعتمد على ملاطفة ومجاملة المدرس لهم إلى حد كبير، كما يتضح في الإجابات عن فقرة (١٣)، وفقرة (١٤) بوزن مقداره (٣,٧٩، ٣,٦٤) على التوالي.

٤ ـ تشير الإجابات في فقرة (٢١) بقيمة وزن (٤,٢٥) إلى أن معظم المجيبين لديهم اهتمام كبير بنتائج تقويم الطلاب، حيث إن الفقرة مصاغة بصورة النفي وقد عوملت بشكل معكوس في إيجاد الوزن، حيث إن معظم المجيبين لا يوافقون على مضمون العبارة وعدم الموافقة يعتبر جانبًا إيجابيًا في الفقرة.

٥ ـ كما تشير الإجابات في فقرة (٣٠) بقيمة الوزن (٤,٠٠) إلى أن معظم المجيبين يرون أن الفائدة الكبيرة لتقويم الطلاب لمدرسيهم قد تكون في محدودية الغرض من التقويم وقصره على تشخيص جوانب الضعف والقوة للمدرس وليس في استخدام نتائجه في جوانب إدارية مثل الترقية والتثبيت وغير ذلك.

٦ ـ يرى المجيبون في فقرة (٣٨) بقيمة وزن (٤,٠٠) وفقرة (٣٩) بقيمة وزن (٣,٩٣) أن نتائج تقويم الطلاب لمدرسيهم تتأثر بميول واتجاهات المدرس الذي يقوم الطلاب بتقويمه، وميول واتجاهات الطلاب الذين يقومون بعملية التقويم لمدرسيهم كالاتجاه الديني، والسياسي، والاجتماعي.

العلاقة بين إجابة أعضاء هيئة التدريس وبعض المتغيرات الشخصية

لقد اشتملت عينة الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود من أساتذة وأساتذة مشاركين وأساتذة مساعدين ومحاضرين في جميع أقسام الكلية الأكاديمية الثمانية. ويبين جدول رقم ٣ مجتمع الدراسة موزعة على أقسام الكلية حسب العمر، والجنسية من حيث السعوديين وغير السعوديين، ومدة الخبرة في التدريس الجامعي، والمرتبة العلمية، ومصدر الشهادة، ومصدر الخبرة في التدريس الجامعي، والخبرات الإدارية، والخبرة في التقويم من قبل الطلاب أثناء الدراسة، والخبرة أثناء القيام

جدول رقم ٣. توزيع أفراد العينة حسب العمر ومدة الخبرة في التدريس الجامعي والمرتبة العلمية ومصدر الشهادة الدراسية.

الأقسام الأكاديمية	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
الفئات العمرية :									
٢٦ـ٣٥ سنة	٨	١	١	٢	٢	—	١	٣	١٨
٣٦ـ٤٥ سنة	١٤	٤	٥	٤	٤	٥	٣	٤	٤٣
٤٦ـ٥٥ سنة	٧	٨	—	٣	—	—	٥	١	٢٤
٥٦ سنة فأكثر	٥	١	١	١	—	١	—	—	٩
بدون إجابة	—	—	—	—	—	—	—	١	١
									٩٥
سنوات الخبرة :									
أقل من خمس سنوات	١٠	١	١	٢	٢	١	٣	٣	٢٣
٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٨	٥	٤	٣	٢	٢	١	٣	٢٨
١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	١٠	٤	١	٣	١	٢	—	٢	٢٣
١٥ سنة فأكثر	٥	٤	١	١	—	١	٥	١	١٨
بدون إجابة	١			١	١				٣
									٩٥

تابع جدول رقم ٣.

الأقسام الأكاديمية	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
المرتبة العلمية :									
أستاذ	٢	٤	١	١	—	٢	٢	—	١٢
أستاذ مشارك	٦	٢	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢١
أستاذ مساعد	١٥	٨	٢	٥	٢	٢	٤	٥	٤٣
محاضـــر	١١	—	١	٢	٢	—	١	١	١٨
بدون إجابـة	—	—	—	—	—	—	—	١	١
									٩٥
مصدر الشهادة :									
جامعة سعودية	٨	١	١	٧	—	—	—	—	١٧
جامعة عربية	٧	—	٣	٢	١	—	٣	٢	١٨
جامعة أجنبية	١٥	١٣	٣	١	٣	٦	٥	٦	٥٢
بدون إجابـــة	٤	—	—	—	٢		١	١	٨
									٩٥

تابع جدول رقم ٣ .

الأقسام الأكاديمية	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
الخبرة في التقويم :									
لديهم خبرة في التقويم									
من قبل الطلاب	١٥	١١	٣	١	٢	٤	٤	٧	٤٧
ليس لديهم خبرة في									
التقويم من قبل الطلاب	١٩	٢	٤	٩	٤	٢	٤	٢	٤٦
بدون إجابة	ـ	١	ـ	ـ	ـ	ـ	١		٢
									٩٥
الخبرة في التقويم :									
سبق لهم التدريس في جامعة									
استعملت عملية التقويم	١٠	٤	٢	١	١	٢	٤	٤	٢٨
لم يسبق لهم التدريس في جامعة									
استعملت عملية تقويم الطلبة	٢١	٩	٥	٨	٥	٤	٥	٥	٦٢
بدون إجابة	٣	١	ـ	١	ـ	ـ	ـ	ـ	٥
									٩٥

تابع جدول رقم ٣.

الأقسام الأكاديمية	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
الرغبة في التقويم :									
عدد الراغبين في التقويم من قبل الطلبة	٣٠	١٣	٦	٧	٦	٥	٦	٩	٨٢
عدد عدم الراغبين في التقويم من قبل الطلبة	٣	١	١	٣	—	١	٣	—	١٢
بدون إجابة	١	—	—	—	—	—	—	—	١
									٩٥
الجنسية :									
سعودي	٢٠	١٣	٤	٥	٤	٦	٤	٦	٦٢
غير سعودي	١٣	١	٣	٥	٢	—	٥	٣	٣٢
بدون إجابة	١	—	—	—	—	—	—	—	١
									٩٥
مصدر الخبرة :									
جامعة أو كلية سعودية	٢٤	١٢	٤	٧	٣	٥	٢	٤	٦١

تابع جدول رقم ٣ .

الأقسام الأكاديمية	قسم المناهج	قسم التربية	قسم علم النفس	قسم الدراسات الإسلامية	قسم التربية الخاصة	قسم الوسائل	قسم التربية الفنية	قسم التربية الرياضية	المجموع
جامعة أو كلية عربية	٤	—	—	—	٢	—	٣	—	٩
جامعة أو كلية أجنبية	—	—	—	—	—	—	١	١	٢
أكثر من مصدر	٦	٢	٣	٣	١	١	٣	٤	٢٣
									٩٥
الخبرة الادارية :									
عمادة أو وكالة كلية	٣	١	—	١	—	٢	—	—	٧
رئاسة أو وكالة قسم	٥	٤	١	٢	١	٢	٢	٢	١٩
عمادة ورئاسة	٢	-	٦	—	١	١	—	—	١٠
بدون خبرة	٢٤	٩	—	٧	٤	١	٧	٧	٥٩
									٩٥

بعملية التدريس، والرغبة أو عدم الرغبة في التقويم للممارسات التدريسية من قبل الطلاب.

وقد حللت الإجابات لأعضاء هيئة التدريس حسب هذا التوزيع في هذه المتغيرات وأغفل إيجاد الفروق والتباين في الإجابات بين أعضاء هيئة التدريس من قسم إلى آخر نظرًا لصغر العينة المجيبة عن الاستبانة من كل قسم من الأقسام الثمانية بالكلية حيث عوملت الأقسام كمتغير مستقل من متغيرات الدراسة ولم يتم اعتبارها متغيرات رئيسة وإيجاد الفروق بينها في تحليل الإجابات، بل تم ضبطه من خلال التمثيل في العينة فقط. وفيما يلي استعراض للعوامل التي اشتملت عليها الدراسة والفروق والتباين في الإجابات وعلاقتها بهذه العوامل المختلفة.

عامل العمر

لقد حددت أعمار عينة الدراسة في أربع فئات عمرية. يبين جدول رقم ٣ التوزيع لعينة الدراسة على هذه الفئات الأربع. وقد حللت إجابات أعضاء هيئة التدريس في هذه الفئات العمرية على فقرات الاستبانة باستخدام تحليل التباين لقياس دلالة الفرق بين الإجابات في كل فئة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة، حيث لم تشر نتائج التحليل إلى وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر على فقرات الاستبانة، ما عدا الفقرة الأولى، حيث أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس الأصغر سنًا فئة «أقل من ٣٥» سنة يرون أن الطلاب عاطفيون في تقويمهم للممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي، فيما يرى أعضاء هيئة التدريس الأكبر سنا فئة (٤٦-٥٥) أن ليس للعاطفة أي تأثير على تقويم الطلاب للممارسات التدريسية، وأن الطلاب غالبا يتميزون بالموضوعية في تقويمهم للأستاذ الجامعي.

عامل الجنسية

تنقسم عينة الدراسة إلى فئتين، إما سعودي أو غير سعودي، كما هو مبين في جدول رقم ٣. وقد أشارت نتائج التحليل لإجابات أفراد العينة في هاتين الفئتين إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين. يبين جدول رقم ٤ الفقرات التي يوجد تباين إحصائي بينها وبين الجنسية من حيث كون عضو هيئة التدريس

جدول رقم ٤ . نتائج اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق في المتوسط حسب الجنسية .

الفقرات	المتوسط الحسابي		قيمة
	أ	ب*	اختبار «ت»
فقرة (٨)	٢,٤٥	٣,٠٩	٠,٢٨
فقرة (١١)	٣,٩٠	٣,٤١	٠,٣٦
فقرة (١٩)	١,٨٠	٢,٤٣	٠,٠٩
فقرة (٢٤)	٢,٨٩	٣,٣٩	٠,٣٩
فقرة (٢٦)	٣,١٦	٣,٨١	٠,٠٢
فقرة (٢٧)	١,٩٠	٢,٤٥	٠,١٦
فقرة (٢٩)	١,٩٨	٢,٥٩	٠,١٠
فقرة (٣٣)	٢,٠٢	٢,٤٣	٠,٢٩
فقرة (٣٥)	٢,٧٩	٣,٣١	٠,٢٦
فقرة (٣٧)	٢,٣٢	٣,٠٦	٠,٠٥
فقرة (٤٠)	٢,٤٥	٢,٩١	٠,٣٩
فقرة (٤٣)	٢,٧٢	٣,٢٦	٠,٣٥

* ا) سعودي .

ب) غير سعودي .

سعوديا أو غير سعودي ووجهة النظر نحو التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب ، حيث يلاحظ أن هناك تباينًا في الإجابات ، حيث يميل السعوديون أكثر إلى أن تقويم الطلاب للممارسات التدريسية في الجامعة لن يكون صادقًا حتى ولو كان من قبل طلاب تحصيلهم ونشاطهم الدراسي في المقرر عال ، كما يشير التباين في الإجابات في فقرة رقم ٨ كما أن أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين يرون أكثر مما يرى غير السعوديين أن معظم الطلاب يخشون من تأثير تقويمهم السلبي لمدرسيهم على مستوى درجاتهم كما تشير إليه فقرة رقم (١١) .

كما يرى أعضاء هيئة التدريس السعوديين أكثر مما يرى أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين أن إشراك الطلاب في عملية التقويم يقلل من مكانة المدرس وهيبته ومن مكانة

التدريس الجامعي وهيبته (فقرة رقم ١٩، ٢٩)، وأن قيام الطلاب بعملية التقويم يشعر الطلاب بأن كل المسؤولية ملقاة على عاتق المدرس (فقرة ٢٤). كما تشير الإجابات إلى أن السعوديين يميلون بشكل أكبر إلى أن قيام الطلاب بعملية التقويم يمكن أن يكون مضيعة للوقت، ويمكن أن يؤثر سلبًا على الممارسات التدريسية، وأنه يمكن أن يكون له فائدة إذا اقتنع الطلاب بأنه لن يستخدم ويعتمد في عملية اتخاذ قرار بحق المدرس، وأنه لن يكون صادقًا مهما كان الغرض منه وأنه قد يؤدي إلى المجاملة في العلاقة بين الطلاب والمدرس (فقرة ٢٦، ٢٧، ٣٣، ٣٥، ٣٧). كما يشير التباين في الإجابات في فقرة (٤٠، ٤٣) إلى أن السعوديين يميلون إلى أن تقويم الطلاب لمدرسيهم يسيء إلى علاقة المدرس الشخصية مع الطلبة وأن أسلوب تقويم الطلاب لمدرسيهم قد يؤدي إلى تضخم تدريجي في إعطاء العلامات.

ويمكن أن يعزى ذلك التباين في الإجابات بين السعوديين وغير السعوديين إلى عامل الاستمرارية والثبات، من حيث إن أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين يشعرون بأنهم غير مثبتين ومستقرين وقد يؤثر تقويم الطلاب لممارساتهم التدريسية على وجودهم واستقرارهم.

مدة الخبرة في التدريس الجامعي

تختلف عينة الدراسة في مدة الخبرة في التدريس الجامعي وتتفاوت في عدد السنوات التي أمضيت في التدريس الجامعي. يبين جدول رقم ٣ التوزيع للفئات حسب مدة الخبرة في التدريس الجامعي. وقد أظهرت نتائج تحليل التباين للإجابة عن جميع الفقرات أنه لا يوجد هناك علاقة تعزى لسنوات الخبرة في التدريس، حيث لم يوجد أي علاقة أو فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أعضاء هيئة التدريس القدامى والمعينين. وبناء على ذلك يمكن القول إن عامل الخبرة في التدريس ليس له تأثير واضح في وجهة النظر نحو تقويم الطلاب للممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي، وقد يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى صغر حجم عينة الدراسة.

المرتبة العلمية

تتوزع عينة الدراسة وفق المرتبة العلمية في أربع فئات: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد ومحاضر؛ يبين جدول رقم ٣ توزيع المجيبين عن هذه الفئات. وقد أظهرت النتائج أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الإجابة لهذه الفئات الأربع: فئة الأستاذ، والأستاذ المشارك، والأستاذ المساعد، والمحاضر ماعدا في خمس فقرات هي (١٦، ١٩، ٢٢، ٣٢، ٣٧). يبين جدول رقم ٥ هذه الفقرات التي يوجد تباين إحصائي بينها وبين الرتب العلمية، حيث يرى أعضاء التدريس ذوي الرتب الدنيا، الأساتذة المساعدون والمحاضرون في الفقرة (١٦)، أن نتائج تقويم الطلاب لا تساعد على تحسين العملية التدريسية، بينما يرى الأساتذة والأساتذة المشاركون أن نتائج تقويم الطلاب قد تساعد على تحسين العملية التدريسية. وفي فقرة (١٩) التي ترجع إلى أن إشراك الطلاب في التقويم يقلل من مكانة المدرس، يرى الأساتذة والأساتذة المشاركون أن إشراك الطلاب في التقويم ليس بالضرورة أن يقلل من مكانة المدرس وهيبته بل قد يزيد من كفاءته وفعاليته.

جدول رقم ٥ . نتائج تحليل التباين بين متغير المرتبة العلمية «أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر» والإجابة عن فقرات الاستبانة.

الفقرات	المتوسط الحسابي				قيمة
	ا	ب	جـ	د*	«ف»
فقرة (١٦)	٢,٩١	٣,٠٠	٢,١٦	٢,٤٧	٣,٥٦
فقرة (١٩)	٢,٢٥	٢,٥٥	١,٨١	١,٨٣	٤,٢٨
فقرة (٢٢)	٣,٢٧	٢,١٤	٢,٤٧	٢,٧٠	٤,٢٨
فقرة (٣٢)	٢,٣٣	٢,٥٢	١,٨٨	٢,٠٠	٢,٧٤
فقرة (٣٧)	٢,٦٦	٣,١٤	٢,١٤	٢,٨٨	٤,٦٦

* ا) أستاذ.

ب) أستاذ مشارك.

جـ) أستاذ مساعد.

د) محاضر.

وفي فقـرة (٢٢) التي ترجـع إلى أن تقويم الطلاب يعتمد على رضاهم العام عن الجامعة أكثر من رضاهم عن تدريس المقرر نفسه، نجد أن هناك تباينًا واضحًا بين إجابة الأساتذة والأساتذة المشاركين، حيث يميل الأساتذة أكثر من الأساتذة المشاركين إلى أن تقويم الطلاب قد يعتمد على رضاهم العام عن الجامعة أكثر من رضاهم عن تدريس المقرر نفسه. وفي الفقرة رقم (٣٢) يرى الأساتذة المشاركون أكثر مما يرى الأساتذة المساعدون أن إشراك الطلاب في عملية التقويم ليس أسلوبًا صحيحًا. أما في فقرة رقم (٣٧) التي تعود إلى أن تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي قد لا يكون له فائدة بغض النظر عن الهدف من التقويم سواء كان لتحسين العملية التدريسية أو لناحية إدارية كالترفيع والتثبيت، فنلاحظ أن الأساتذة المشاركين في إجاباتهم أكثر اتفاقًا من إجابات الأساتذة المساعدين في أن تقويم الطلاب لن يكون صادقًا مهما كان الغرض من التقويم من إجابات الأساتذة المساعدين.

وقد يستنتج من هذا التباين في الإجابات حول وجهة النظر نحو التقويم للممارسات التدريسية من قبل الطلاب المبني على أساس الرتب الوظيفية أن هناك اختلافًا في الآراء والاتجاهات بين فئات الرتب الوظيفية، ولكنه يبدو واضحًا من هذه النتائج أنه كلما تقدمت المرتبة الوظيفية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس كان ذا اقتناع بأهمية التقويم في العملية التدريسية.

مصدر الشهادة

يبين جدول رقم ٣ توزيع مصدر الشهادات لعينة الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك (٨) فقرات يوجد فيها تباين إحصائي في الإجابات من حيث مصدر الشهادة، ووجهة النظر في بعض العبارات التي تحدد تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي. ويبين جدول رقم ٦ هذه الفقرات، حيث لوحظ أن حملة الشهادات من جامعة سعودية يميلون أكثر من حملة الشهادة من جامعة أجنبية في أن معظم الطلاب لا يدركون أهمية التقويم للممارسات التدريسية، فقرة (٣). كما تشير نتائج التباين في الإجابات بين من تخرج من جامعة سعودية أو عربية أو أجنبية أن هناك تباينًا ذا دلالة إحصائية بين الذين حصلوا على الشهادات من جامعات أو كليات عربية والذين حصلوا على شهاداتهم من جامعات أجنبية، حيث يميل خريجو الجامعات العربية أكثر من خريجي الجامعات الأجنبية إلى الرأي القائل إن تقويم

جدول رقم ٦ . تحليل التباين بين متغير مصدر الشهادة والإجابة عن فقرات الاستبانة .

الفقرات	المتوسط الحسابي			قيمة
	ا	ب	جـ*	«ف»
فقرة (٣)	٤,١٨	٤,١١	٣,٤٢	٤,٩٥
فقرة (٨)	٢,٩٤	٣,٦١	٢,٣٤	٧,٥٢
فقرة (١٧)	٣,٨٠	٤,٠٠	٣,٠٣	٥,٦٩
فقرة (٢٩)	٢,٠٥	٢,٨٣	١,٩٨	٥,٣٥
فقرة (٣٢)	٢,٠٠	٢,٦٦	١,٩٦	٤,١٦
فقرة (٣٥)	٢,٨٨	٣,٥٥	٢,٨٠	٣,٦٥
فقرة (٣٦)	٣,٥٢	٣,٨٨	٢,٩٢	٥,٩٣
فقرة (٣٧)	٢,٧٠	٣,٢٧	٢,٢٨	٥,٧٧

* ا) جامعة أو كلية سعودية .
ب) جامعة أو كلية عربية .
جـ) جامعة أو كلية أجنبية .

معظم الطلاب للممارسات التدريسية في الجامعة لن يكون صادقًا حتى لو كان من ذوي التحصيل العالي في المقرر. كما يميلون أكثر إلى الرأي القائل إن المدرس الذي يحصل على تقويم عال من قبل الطلاب هو الذي يخفف على الطلاب من أعباء المقرر، فقرة (١٧)، وأن تقويم الطلاب لأساتذتهم قد يقلل من هيبة التدريس الجامعي ومكانته، فقرة (٢٩)، وأن من الخطورة بمكان إشراك الطلاب في عملية التقويم، فقرة (٣٢)، وأن تقويم الطلاب للمدرس قد يؤدي إلى المجاملة في العلاقات بين الطلاب والمدرس، فقرة (٣٥)، وأن تقويم الطلاب للمدرس يعكس مدى معرفة المدرس وشعبيته أكثر مما يعكس مستوى فعاليات الممارسات التدريسية، فقرة (٣٦، ٣٧)، وأن تقويم الطلاب لن يكون صادقًا مهما كان الغرض من التقويم .

مصدر الخبرة في التدريس الجامعي

تشير المعلومات في جدول رقم ٣ إلى أن عدد أعضاء هيئة التدريس السعوديين (٦٢) وغير السعوديين (٣٢) من أفراد العينة. ويبين جدول رقم ٥ توزيع مصدر الخبرة للتدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية، حيث حللت الإجابات لأعضاء هيئة التدريس بناء على مصدر الخبرة في التدريس الجامعي والعلاقة بينها وبين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلاب للممارسات التدريسية، ووجد أن هناك تباينًا في الإجابات بين أفراد العينة حسب مصدر خبراتهم التدريسية في مجموعة من الفقرات هي (٨، ١٠، ١٦، ١٩، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٤٠». يبين جدول رقم ٧ هذه الفقرات التي يوجد تباين في الإجابة عنها وبين مصدر الخبرة في التدريس الجامعي مع المتوسط الحسابي لكل فقرة.

ويتضح من جدول رقم ٧ التباين في بعض الفقرات بين إجابات أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في التدريس الجامعي من جامعة أو كلية سعودية وبين ذوي الخبرة في التدريس من جامعة أو كلية عربية، حيث تشير النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة من جامعة سعودية يميلون أكثر من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة من جامعة عربية إلى أن تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي لن يكون صادقا مهما كان حتى لو كان الطلاب من ذوي التحصيل العالي، فقرة رقم (٨)، وأن نتائج تقويم الطلاب لا تساعد في تحسين الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، فقرة (١٦) وأن إشراك الطلاب في عملية التقويم يقلل من مكانة المدرس وهيبته، فقرة (١٩)، وأنه من الخطورة بمكان إشراك الطلاب في عملية تقويم مدرسيهم، فقرة (٣٢)، حيث إنه قد يؤثر سلبًا على الممارسات التدريسية، فقرة (٣٣)، وقد يؤدي إلى المجاملة في العلاقات بين الطلاب والمدرسين، فقرة (٣٥).

كما تشير نتائج التباين في الإجابات أيضًا إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في التدريس في جامعة أو كلية سعودية يميلون أكثر من ذوي الخبرة في التدريس من جامعة عربية إلى أن إجراء عملية التقويم من قبل الطلاب مضيعة للوقت، فقرة (٢٧)، وأن تقويم الطلاب لمدرسيهم قد يقلل من هيبة التدريس الجامعي ومكانته، فقرة (٢٩)، وأن تقويم الطلاب لن يكون صادقًا مهما كان الغرض من التقويم، فقرة (٣٧).

جدول رقم ٧ . نتائج تحليل التباين بين متغير مصدر الخبرة في التدريس الجامعي والإجابة عن فقرات الاستبانة.

الفقرات	المتوسط الحسابي				قيمة
	ا	ب	جـ	د*	«ف»
فقرة (٨)	٢,٥٢	٣,٨٨	٢,٠٠	٢,٦٩	٣,٣٠
فقرة (١٠)	٣,٠١	٣,٧٧	٤,٥٠	٢,٦٨	٢,٧٨
فقرة (١٦)	٢,٣٧	٣,٥٥	٣,٠٠	٢,٣٩	٣,٥٠
فقرة (١٩)	١,٨١	٣,٠٠	١,٠٠	٢,٢٦	٥,١٠
فقرة (٢٤)	٢,٨٥	٣,٣٣	٤,٠٠	٣,٤٥	٢,٧١
فقرة (٢٦)	٣,٢٥	٣,٧٧	٢,٠٠	٣,٦٥	٢,٨٣
فقرة (٢٧)	١,٨٦	٢,٦٦	٢,٥٠	٢,٣٩	٣,٢٧
فقرة (٢٩)	١,٩٣	٢,٨٨	٢,٥٠	٢,٥٦	٤,٢٢
فقرة (٣٢)	١,٩١	٣,٣٣	٢,٥٠	٢,٠٨	٧,٧٢
فقرة (٣٣)	١,٩٨	٢,٨٧	٢,٥٠	٢,٣٠	٣,٢٢
فقرة (٣٥)	٢,٨٥	٤,١١	٣,٠٠	٢,٨٦	٤,٤٥
فقرة (٣٧)	٢,٣٦	٣,٤٤	٣,٠٠	٢,٧٣	٢,٧٩
فقرة (٤٠)	٢,٤٠	٣,٢٢	٢,٠٠	٢,٩١	٣,٣٦

* ا) جامعة أو كلية سعودية.

ب) جامعة أو كلية عربية.

جـ) جامعة أو كلية أجنبية.

د) أكثر من مصدر.

وقد أشارت النتائج أيضًا إلى أن هناك تباينًا في الإجابات بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في التدريس من جامعة أو كلية عربية وبين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في التدريس الجامعي في عدة جامعات، حيث يميل ذوو الخبرة في التدريس في الجامعات العربية أكثر ممن درسوا في جامعات مختلفة إلى أنه ليس من الضروري إشراك الطلاب في عملية تقويم مدرسيهم، فقرة (٣٢)، كما أنهم أيضًا يميلون أكثر إلى أن تقويم الطلاب قد

يؤدي إلى المجاملة في العلاقات بين الطلاب والمدرس، فقرة (٣٥)، وأن الطلاب لا يعرفون مفهوم التدريس الجيد وخصائصه.

كما تشير النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة من جامعة عربية يميلون أكثر من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة من جامعة أجنبية إلى أنه يمكن أن يكون لتقويم الطلاب فائدة إذا اقتنع الطلاب بأنه لن يتخذ أي قرار بحق المدرس كالترقية والعلاوة مهما كانت نتائج التقويم، فقرة (٣٧)، وأن تقويم الطلاب لمدرسيهم يسيء إلى علاقة المدرس الشخصية مع الطلاب، فقرة (٤٠).

الخبرات الإدارية والتقويم

نظرًا للعلاقة المباشرة بين عميد الكلية أو وكيلها، ورئيس القسم أو الوكيل وبين أعضاء هيئة التدريس في أي كلية فيما يتعلق بتقويم العمل الأكاديمي وعمل التقارير التقويمية الدورية عن أعضاء هيئة التدريس، ولوجود بعض الأفراد من مجتمع الدراسة ممن هم قد تقلدوا مناصب قيادية في الكلية كعميد أو وكيل كلية أو رئيس قسم، فقد طلب من المجيبين تحديد تلك الخبرات. يبين جدول رقم ٣ عدد الأفراد في الكلية ممن سبق لهم تقلد هذه المناصب في كلية التربية أو في كلية أو جامعة أخرى.

بعد تحليل إجابات العينة وجد بأنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين من تولى منصبًا قياديًا وبين من لم يتول منصبًا قياديًا في الإجابة عن جميع الفقرات التي تضمنتها الدراسة. وكان من المفروض أن تنعكس هذه الخبرة في رئاسة القسم وفي العمادة والوكالة على اتجاهاتهم نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية، كما أنها قد تعكس عدم رضا من لديهم خبرات إدارية على نوعية التقويم الذي يمارسونه. ويمكن أيضًا أن يكون لهذا العمل الإداري الذي قام به بعض أفراد العينة في رئاسة أو عمادة الكلية بالإضافة إلى العمل الأكاديمي له، تأثر سلبي أو إيجابي ولكن نتائج التحليل لم تبين أي دلالات إحصائية تعزى إلى ذلك العامل، وقد يفسر ذلك أيضًا كما في السابق إلى صغر حجم عينة الدراسة.

الخبرة في تقويم الطلاب قبل التخرج

من ضمن الأسئلة التي احتوت عليها الاستبانة سؤال حول تحديد أعضاء هيئة التدريس الذين مروا بتجربة تقويم مدرسيهم أثناء فترة دراستهم في الجامعة أو الكلية،

حيث ذكر (٤٧) من أفراد العينة أنهم سبق أن تلقوا دراستهم في جامعة أشركت الطلاب في تقويم فعاليات تدريس المدرس الجامعي ، وأن (٤٦) من أفراد العينة لم يمروا بمثل تلك التجربة ، كما هو مبين في جدول رقم ٣ .

وقد حللت إجابات أعضاء هيئة التدريس لمعرفة مدى العلاقة بين من لديهم خبرة في التقويم للمدرس الجامعي من قبل الطلاب أثناء الدراسة وممن ليس لديهم خبرة في ذلك ومدى تأثير ذلك على وجهة النظر نحو تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي . وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق إحصائية في متوسطات الإجابات ؛ يبين جدول رقم ٨ جميع الفقرات التي يوجد فيها هذه الفروق .

وتشير النتائج في جدول رقم ٨ إلى أن أفراد العينة الذين لديهم تجربة وخبرة في تقويم الطلاب لمدرسيهم ، وذلك أثناء دراستهم ، يميلون أكثر إلى الموافقة على مضمون العبارة التي وردت في الجدول أكثر من أفراد العينة ممن ليس لديهم خبرة وتجربة في التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب أثناء الدراسة .

الخبرة في تقويم الطلاب بعد التخرج

لقد سئل أفراد العينة أيضًا عن مدى تجاربهم في أسلوب تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي بعد تخرجهم ، حيث يبين جدول رقم ٣ أفراد العينة ممن لديهم تجارب وخبرات في التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب ، وذلك خلال تدريسهم في الجامعة أو الكلية ومن ليس لديهم مثل هذه التجربة ولم يسبق لهم أن درسوا في جامعة تطبق أسلوب تقويم الأستاذ الجامعي من قبل الطلاب .

وقد أشارت نتائج اختبارات «ت» إلى أنه ليس هناك تباين ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين ما عدا في فقرتين فقط هما فقرة (٣٤) بمتوسط حسابي (٢,٨٤ مقابل ٢,٤٦)، وفقرة (٣٥) بمتوسط حسابي (٣,١١ مقابل ٢,٦٤) . يبين جدول رقم ٩ ذلك ، حيث يتضح أن من لديهم خبرات في التقويم من قبل الطلاب يميلون أكثر إلى الموافقة على مضمون العبارتين ممن ليس لديهم خبرات في التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب أثناء الدراسة ، حيث ترجع العبارة رقم (٣٤) إلى أن أي بديل لتقويم الطلاب يمكن أن يكون أفضل كتقويم الأستاذ نفسه بنفسه وتقويم رئيس القسم أو العميد ، وتعود العبارة رقم

جدول رقم ٨ . اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق في المتوسطات حسب الخبرة في التقويم أثناء الدراسة .

الفقرات	المتوسط الحسابي		قيمة
	أ	ب*	اختبار «ت»
فقرة (٤)	٣,٥٦	٢,٨٧	٠,٠٥
فقرة (٨)	٣,٠٢	٢,٣٨	٠,١٦
فقرة (١٥)	٣,٠٩	٢,٥٣	٠,١٧
فقرة (١٧)	٣,٦٦	٢,٩٥	٠,٠٥
فقرة (١٩)	٢,٣٠	١,٧٣	٠,٠٩
فقرة (٢٢)	٢,٥٩	٢,٤٥	٠,٥٣
فقرة (٢٦)	٣,٦٠	٣,١٤	٠,٣٠
فقرة (٢٧)	٢,٢٨	١,٨٧	٠,٣٨
فقرة (٢٩)	٢,٤٧	١,٨٩	٠,٠٥
فقرة (٣٢)	٢,٣٦	١,٧٨	٠,١
فقرة (٣٦)	٣,٥١	٢,٩١	٠,١
فقرة (٣٧)	٢,٩٥	٢,١٩	٠,١
فقرة (٤٣)	٣,١٥	٢,٦٥	٠,١

* ا) سبق أن قاموا بعملية التقويم لمدرسيهم أثناء دراستهم .

ب) لم يسبق لهم أن قاموا بعملية تقويم مدرسيهم أثناء دراستهم .

جدول رقم ٩ . نتائج اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق في المتوسطات حسب الخبرة في التقويم بعد التخرج .

الفقرات	المتوسط الحسابي		قيمة
	أ	ب*	اختبار «ت»
فقرة (٣٤)	٢,٨٤	٢,٤٦	٠,٥٣١
فقرة (٣٥)	٣,١١	٢,٦٤	٠,٢٠٢

* ا) من سبق أن قاموا بعملية التدريس في جامعة أشركت الطلاب في عملية التقويم للأستاذ الجامعي .

ب) من لم يسبق لهم التدريس في جامعة أشركت الطلاب في عملية التقويم للأستاذ الجامعي .

(٣٥) إلى أن تقويم الطلاب للمدرس يؤدي إلى المجاملة في العلاقات بين الطلاب والمدرس .

الرغبة في أن يقوم الطلاب بتقويم ممارساته التدريسية

لقد كان أيضًا من ضمن الأسئلة معرفة من يرغب من أعضاء هيئة التدريس في أن يقوم طلابه بتقويم فعاليات تدريسه في المقررات ومن لا يرغب في تطبيق هذا الأسلوب . ويبين جدول رقم ٣ أفراد العينة الذين لديهم الرغبة في أن يقوم طلابهم بتقويم فعاليات تدريسهم في المقررات ، حيث أجاب (٨٢) عضوا بالموافقة ، وأجاب (١٢) عضوا بعدم الموافقة وعدم الرغبة في تقويم فعاليات التدريس من قبل الطلاب .

وقد حللت الإجابات لكلا المجموعتين واتضح أن هناك اختلافًا كبيرًا وفروقًا ذات دلالة إحصائية بين إجابات المجموعتين في (٣٠) فقرة من أصل (٤٣) كما هو مبين في جدول رقم ١٠ .

جدول رقم ١٠ . نتائج اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق في المتوسطات حسب الرغبة في أن يقوم الطلبة بتقويم مدرسهم .

الفقرات	المتوسط الحسابي		قيمة
	أ	ب*	اختبار «ت»
فقرة (٢)	٤,١٦	٣,٥٢	٠,٦٧٠
فقرة (٤)	٤,٠٠	٣,١٢	٠,٠٦٩
فقرة (٥)	٤,٢٥	٢,٩٧	٠,١١١
فقرة (٧)	٤,٠٠	٣,١٣	٠,٣٧٧
فقرة (٨)	٣,٩١	٢,٥١	٠,٩٠٦
فقرة (٩)	٢,٩١	٢,١٦	٠,٣٨٣
فقرة (١٠)	٣,٩١	٢,٩٢	٠,٤٧٠
فقرة (١٣)	٤,٥٤	٣,٦٩	٠,١١٦
فقرة (١٤)	٤,١٦	٣,٥٧	٠,٥٤٠
فقرة (١٥)	٤,٢٥	٢,٥٩	٠,٢٧٠

تابع جدول رقم ١٠.

الفقرات	المتوسط الحسابي		قيمة
	أ	ب*	اختبار «ت»
فقرة (١٦)	٣,٨٣	٢,٣١	٠,٧٢٣
فقرة (١٧)	٤,٧٢	٣,١٣	٠,٣
فقرة (١٩)	٣,٥٠	١,٠٠	٠,١٠
فقرة (٢٠)	٣,٨١	١,٨٧	٠,٢٤٠
فقرة (٢١)	٢,٦٠	١,٦٣	٠,٣
فقرة (٢٢)	٣,٤١	٢,٣٩	٠,٣٦٩
فقرة (٢٣)	٤,٢٥	٣,٣١	٠,١٤٧
فقرة (٢٤)	٣,٨٣	٢,٩٥	٠,٧٧٦
فقرة (٢٥)	٣,٦٦	٢,٥٠	١,٠٠
فقرة (٢٧)	٣,٣٣	١,٩٠	٠,١٣٦
فقرة (٢٩)	٣,٤١	٢,٠١	٠,٢٨٨
فقرة (٣٠)	٣,٤١	٤,٠٣	١,٠٠
فقرة (٣٢)	٣,٤١	١,٩١	٠,٠٣٩
فقرة (٣٣)	٣,٣٣	١,٩٧	٠,١
فقرة (٣٤)	٣,٧٢	٢,٥٨	٠,٢٤٢
فقرة (٣٥)	٤,٠٠	٢,٨١	١,٠٠
فقرة (٣٦)	٤,١٦	٣,٠٧	٠,٢٩٦
فقرة (٣٧)	٤,٠٨	٢,٣٤	٠,٣٣٥
فقرة (٤٠)	٣,٢٥	٢,٤٧	٠,٩٣٨
فقرة (٤٣)	٣,٨٣	٢,٧٣	٠,٣٦٧

* ا) لديهم الرغبة في أن يقوم طلابهم بتقويمهم في المقررات الدراسية.

ب) ليس لديهم الرغبة في أن يقوم طلابهم بتقويم فعاليات تدريسهم.

بالنظر إلى النتائج السابقة نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين بالكلية ممن شملتهم الدراسة نحو تقويم

الطلاب للممارسات التدريسية تعزى إلى العمر ومدة الخبرة في التدريس الجامعي والخبرات الإدارية من حيث تولي منصب عميد كلية أو رئيس قسم من الأقسام الأكاديمية . إلا أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا يعزى إلى الجنسية ، والمرتبة العلمية ، ومصدر الشهادة ومصدر الخبرة في التدريس الجامعي ، والخبرة في تقويم الطلاب للأستاذ الجامعي ، سواء أثناء الدراسة أو بعد التخرج أثناء التدريس ، ومدى الرغبة أو عدمها في أن يقوم الطلاب بتقويم فعاليات التدريس .

وقد بينت النتائج أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين من تخرجوا حديثًا وبين من لديهم خبرة طويلة في التدريس الجامعي في وجهة النظر نحو تقويم الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب ، حيث بينت النتائج أن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة القصيرة نسبيا أو حديثي العهد بالتدريس الجامعي لا تختلف كثيرًا عن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الطويلة نسبيًا . حيث كان من المتوقع أن تحمس المدرسين الجدد للعملية التدريسية وما شاهده المدرسون ذوو الخبرة القصيرة نسبيًا في جامعاتهم التي تخرجوا منها ، وخاصة الأجنبية ، يمكن أن يؤثر في وجهة النظر نحو عملية التقويم .

كذلك تشير النتائج إلى تباين ذي دلالة إحصائية في الإجابات بين من تخرجوا من جامعات عربية ومن تخرجوا من جامعات أجنبية ، وقد يعزى هذا التباين الواضح إلى أن اهتمام هذه الجامعات التي تخرجوا منها بعملية التقويم أثر في تطوير اتجاه إيجابي أو اتجاه أقل سلبية مقارنا باتجاه أعضاء هيئة التدريس من حملة الشهادات من جامعات أجنبية .

بالنظر إلى النتائج السابقة ، نلاحظ أنه لا يوجد اتجاه واضح لأعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب ، بينما يتضح هذا الاتجاه عند النظر إلى بعض المتغيرات ، حيث وجد أن هناك تباينًا إحصائيًا بين مجموعات المجيبين ووجهة النظر نحو تقويم الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب يعزى إلى بعض المتغيرات ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدرسين نحو تقويم الطلاب للممارسات التدريسية تعزى إلى العمر أو مدة الخبرة في التدريس الجامعي أو الخبرات الإدارية ذات العلاقة بالجانب الأكاديمي ، بينما أشارت بعض الدراسات إلى تأثير تلك المتغيرات في وجهة النظر نحو إشراك الطلاب في عملية تقويم فعاليات تدريس الأستاذ

الجامعي في الجامعة. ولهذا الاختلاف في النتائج فإنه يمكن أن يقال إن هذه الدراسات غير كافية وإن هذا المجال يحتاج إلى دراسات عديدة ومتنوعة حتى يمكن الوصول إلى نتائج ثابتة وموضوعية.

التوصيـــــات

لاشك أن قيام الطلاب بتقويم الأستاذ الجامعي يعتبر من الأساليب المباشرة في عملية تقويم فعاليات التدريس وتقدير الكفاءات لأعضاء هيئة التدريس، وكما قيل كتبرير لأهمية الطلاب في عملية تقويم الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس «إن أنسب من يمكن أن يسأل عن مذاق طعام معين هو من أكل هذا الطعام، وكذلك الطلاب هم أنسب من يمكن أن يسألوا عن مجريات مقرر معين داخل القاعة الدراسية وتقويم عضو هيئة التدريس الذي يقوم بتدريس هذا المقرر.» ولكن مع هذا التبرير والاقتناع بأهمية هذا الأسلوب إلا أنه لا يمكن الاعتماد على هذا الأسلوب منفردًا، بل يلزم النظر والاعتماد على أساليب وطرق أخرى مثل تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس وتقويم الزملاء وتقويم العميد ورئيس القسم، وأن يكون هذا التقويم مستمرًا وليس لمرة واحدة ليمكن أن يعطى معلومات تساعد على إعطاء حكم موضوعي على مستوى عضو هيئة التدريس وكفاءته.

لا شك أن تقويم الأداء التدريسي لأعضاء التدريس بالجامعة يعد أحد أساليب رفع المستوى الأكاديمي للكلية أو الجامعة، إذ إنه يعطي صورة للواقع التدريسي، والتي يمكن على ضوئها اتخاذ بعض الإجراءات في عملية الترفيع، ومنح العلاوات، والتثبيت والتطوير للمؤسسة التعليمية بشكل عام.

ولعل أفضل طريقة في تنفيذ التقويم هي تعدد مصادر هذا التقويم واستخدام أنواع مختلفة منه كتقويم الطلبة، والزملاء، وتقويم العميد ورئيس القسم بحيث تدعم نتائج كل نوع من أنواع التقويم هذه بعضها البعض وتؤدي إلى إيجاد معلومات أكيدة تمكن من إعطاء حكم موضوعي على الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.

وإن نجاح عملية التقويم يتوقف على مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لفكرة تقويم أدائهم، فبدون علم وأخذ رأي أعضاء هيئة التدريس ستنمو مقاومته وقد لا يحقق أهدافه المرجوة. فلابد عند العزم على تطبيق ذلك النظام من نهج خطة واضحة للتقويم، تقوم أولاً بتحديد أهداف هذا التقويم، وتبنى على نتائج الدراسات العملية المحلية والعالمية في هذا

المجال، ووضع الخطط بما يكفل نجاحه، وإشراك أعضاء هيئة التدريس في إعداده وتطويره، وتحديد نظامه وأسلوب تنفيذه. فالتطبيق الخاطىء لنظام تقويم الطلاب لأساتذتهم واستخدامه بصورة غامضة يؤدي إلى احتمال الوقوع في أخطاء، فنجاح هذا الأسلوب يعتمد على مدى النجاح في إعداد برنامج للتعريف والتوعية وتهيئة الطلاب لعمله بصورة موضوعية وتهيئة الأساتذة لتقبل نتائجه والمسؤولين لتنفيذه والإفادة منه. وبهذا يمكن التوصية بمجموعة من الإجراءات التي يلزم توافرها لإدخال أسلوب تقويم الطلاب لمدرسيهم في الجامعات، هذه الإجراءات يمكن تصنيفها في أربعة محاور أساسية هي :

١ ـ الطلاب لتمكينهم من هذا التقويم بصورة موضوعية.
٢ ـ المدرسون لتقبل هذا التقويم والاستفادة منه.
٣ ـ الإداريون والمسئولون لتمكينهم من تطبيق هذا التقويم والإفادة منه.
٤ ـ أداة التقويم نفسها والصورة التي يجب أن تكون عليه.

الطـــلاب

لضمان نجاح عملية التقويم لأعضاء هيئة التدريس من قبل الطلاب يلزم تهيئة الطلاب بكل وسائل الإعلام المتوافرة على صعيد الجامعة، وتوعيتهم بمسؤولياتهم تجاه هذا الدور ليلمسوا بالتالي أن نتائج تقويمهم تنعكس على نوعية التدريس بالجامعة، وبأن الارتقاء بمستوى التدريس في الجامعة يعود عليهم بالفائدة، ويرفع مكانة جامعتهم بين الجامعات، وأن عليهم لتأدية هذا الدور على أكمل وجه أن تكون أحكامهم في التقويم أمينة وصادقة وخالية من التحيز، وأن يكون تقويمهم لمدرسيهم تقويما موضوعيا قائمًا على ما يتم فعلاً في القاعة الدراسية، ويعكس كفاءة مدرسيهم الحقيقية، وليس نتيجة لتأثير بعض العوامل الشخصية والمؤثرات الجانبية. كما أنه يمكن لضمان موضوعية هذا الأسلوب في التقويم للأستاذ الجامعي من قبل الطلاب أن يقتصر على الطلاب في المستوى الرابع فما فوق، وذلك لمعرفتهم بنظام الجامعة وتأقلمهم مع الجو الأكاديمي ووصولهم إلى مستوى من النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي قد يمكنهم من القيام بعملية التقويم بشكل موضوعي.

المدرسون

يمكن إقناع أعضاء هيئة التدريس بأهمية التقويم وبضرورته عن طريق النقاش البناء وإعداد الحلقات الفردية والجماعية لمناقشة الإجراءات والنتائج حسب الأحوال والظروف، وإقامة نقاش بين الأقسام لتوضيح مصادر الغموض والشك، والكشف عن جدواه وأهميته والتعريف بالأهداف والأغراض الخاصة من تطبيقه، والتعريف بأدوات التقويم وبنودها وتزويد الأقسام بالجامعة بنسخ منها حتى ولو لم تشترك في تطبيقه، بل لمجرد دراسته والتعليق عليه.

كما يلزم إعطاء حق التجربة وقتًا كافيًا قد يكون لعدة فصول دراسية متتابعة قبل الحكم عليه، تُدرس خلالها العوامل التي يمكن أن تؤثر في نتائجه وانعكاسها على الأهداف المحددة له. ولعله من المناسب هنا الإشارة إلى ضرورة الاستفادة من القضايا أو العناصر التي تضمنتها الفقرات الواردة في أداة هذه الدراسة، وخاصة تلك التي حصلت على نسبة عالية من الموافقة أو المعارضة أو عدم وضوح الرؤية، ولا مانع أن تختار بعض الأقسام في البداية تطوعا لتطبيق الاستبانة على طلابهم، وألا يفرض على عضو هيئة التدريس الذي قد يصر على الرفض البات له، وعدم الاقتناع به، بل يلزم التعرف على مدى استعداد الطرف المقوم وتقبله لعملية التقويم وتشجيع المبادرة للقيام بالتقويم الذاتي، وخاصة بالنسبة لأولئك الذين يتحفظون على مشاركة الطلبة في التقويم. كما أن تطبيق هذا النظام يجب أن يكون متبوعًا بالإجراءات اللاحقة باطلاع وتزويد المشتركين في نظام التقويم بنتيجته.

الإداريون والمسؤولون

كذلك يعتمد نجاح أسلوب التقويم هذا على مدى تنفيذه بطريقة صحيحة، وقيام المسؤولين عن عملية التقويم هذه بتوفير الظروف التي تحفز المدرس مهما كانت خبرته أو رتبته أو مجال تخصصه إلى أن يبادر بنفسه لإجراء عملية التقويم، وذلك باتخاذ القرارات الموضوعية لتطبيق أداة التقويم بتحديد عدد المرات التي سيتم فيها القيام بعملية التقويم وتطبيق أداته، والمقررات التي يمكن أن يطبق عليها التقويم، والطريقة التي يمكن أن يتم بها التطبيق مالم يتم قيام الأساتذة بتطبيقه بأنفسهم، والطريقة المناسبة التي يمكن أن يزود بها عضو هيئة التدريس بنتائج التقويم سواء بصفة شخصية، بسرية تامة أو عن طريق رئيس القسم أو

العميد، وتوافر إمكان تحليله على مستوى الجامعة والأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وكيف يمكن مناقشتها وما يترتب عليها من إجراءات وقرارات وما مدى أحقية العضو المقيم في مراجعتها ومناقشتها لتعتمد نهائيًا.

كما أن المحافظة على سرية النتائج وحصرها في الإطار الذي يخدم الغرض، وإطلاع المدرس عليها في الوقت المناسب وذلك قد يكون بعد رصد الدرجات حتى يعطى بعض الراحة ،والاطمئنان للطلاب الذين قاموا بعملية التقويم ولمدرسهم الذي قاموا بتقويمه، وليتيح للمدرس فرصة لمراجعتها والاستفادة منها في الفصل الذي يليه، ويجعل الطلاب أكثر موضوعية في تقويمهم لمدرسهم وذلك بعد علمهم أن مدرسهم لن يطلع على نتيجة التقويم إلا بعد رصد الدرجات، وأنها لن تؤثر على مستوى درجاتهم في حالة تقويمهم السلبي لمدرسهم.

أداة التقويم

يعتمد نجاح التقويم أيضًا على الإعداد الفني الخاص لأداة التقويم الذي يبدأ من تجهيز وبناء الأداة المستعملة في التقويم وما تشتمل عليه من بنود تتعلق بالأهداف العامة للمقرر، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية، والمتطلبات، ووسائل التقويم، والصعوبات التي تقابل التلاميذ في دراسة المقرر واقتراحات للتغلب عليها. والاستفادة من خبرات وتوجيهات وتوصيات المسؤولين والمتخصصين في مجالات التربية والتعليم والتقويم والقياس حتى يمكن تطوير أدوات تقويم تتميز بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

كما أن تطوير أداة التقويم وبناءها وملاءمتها لطبيعة المقررات الدراسية التي تقدم في كل كلية وفي كل قسم من أقسام الجامعة جانب مهم وضروري، مما يدعو إلى التوصية بأن تتولى مراكز البحوث في الكليات بالجامعة عملية التقويم والمتابعة وتكون حلقة وصل بين الكلية المعنية والجانب الإداري المسؤول عن إجراء عملية التقويم وتنفيذها.

الخاتمـــــــة

لاشك أن تطبيق نظام تقويم تدريس الأساتذة في الجامعة من الأهمية بمكان إذا استغل استغلالاً جيدًا، ونجح المسؤولون في تطبيقه وتنفيذه والاستفادة من نتائجه باستمرار

وموضوعية، وعملوا على الاستمرار في السعي لبث الاهتمام به بين الأساتذة والطلاب، وتجنبوا الدخول إلى طريق مسدود في متاهات الروتين، حيث بمضي الوقت بعد قد يفقد قيمته، فلا شك أن هذا سيعود على المؤسسة التعليمية وطلابها بالنفع والفائدة، سواء كان ذلك على المستوى الإداري أو المستوى الأكاديمي، فلا يخفى على أحد أن الغرض من التقويم هو التحسين والتطوير وليس تصيد الأخطاء والتجريح والتشهير.

ملحق رقم ١ . التكرار والنسب المئوية والقيم الوزنية لإجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
	جوانب تتعلق بالطالب								
١	معظم الطلاب عاطفيون في تقويمهم للممارسات التدريسية .	الإجابات	٣٣	٤٢	١٤	١٦	—	—	٩٥
		النسبة	٢٤,٢	٤٤,٢	١٤,٧	١٦,٨	—	—	١٠٠٪
		الوزن	١١٥	١٦٨	٤٢	٣٢	—	—	٣,٧٦
٢	يبني معظم الطلاب تقويمهم على انطباعات عامة غير محددة .	الإجابات	١٩	٣٧	١٥	١٩	١	—	٩٥
		النسبة	٢٠,٠	٣٨,٩	١٥,٨	٢٠,٠	١,١	—	١٠٠٪
		الوزن	٩٥	١٤٨	٤٥	٣٨	١	—	٣,٤٤
ط٣	لا يدرك معظم الطلاب أهمية التقويم للممارسات التدريسية .	الإجابات	٢٠	٤٥	٨	١٦	٢	٤	٩٥
		النسبة	٢١,١	٤٧,٤	٨,٤	١٦,٨	٢,١	٤,٢	١٠٠٪
		الوزن	١٠٠	١٨٠	٢٤	٣٢	٢	—	٣,٧١
٤	معظم الطلاب غير جادين في الإسهام بتقويمهم للممارسات التدريسية .	الإجابات	١٧	٢٥	٢٠	٢٨	٥	—	٩٥
		النسبة	١٧,٩	٢٦,٣	٢١,١	٢٩,٥	٥,٣	—	١٠٠٪
		الوزن	٨٥	١٠٠	٦٠	٥٦	٥	—	٣,٢٢

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
	جوانب تتعلق بالطالب								
٥	يتطلب التقويم مستوى من النضج العقلي أعلى مما هو عليه لدى معظم الطلبة حتى لو كان من ذوي التحصيل العالي في المقرر.	الإجابات	١٩	٢٥	٩	٣١	١٠	١	٩٥
		النسبة	٢٠,٠	٢٦,٣	٩,٥	٣٢,٦	١٠,٥	—	٪١٠٠
		الوزن	٩٥	١٠٠	٢٧	٦٢	١٠	—	٣,١٣
٦	يتطلب التقويم مستوى من النضج الانفعالي أعلى مما هو عليه لدى معظم الطلبة.	الإجابات	١٦	٢٨	١٦	٢٨	٦	١	٩٥
		النسبة	١٦,٨	٢٩,٥	١٦,٨	٢٩,٥	٦,٣	—	٪١٠٠
		الوزن	٨٠	١١٢	٤٨	٥٦	٦	—	٣,١٨
٧	يتطلب التقويم مستوى من النضج الاجتماعي أعلى مما هو علي لدى الطلبـة.	الإجابات	١٥	٣٠	١٥	٢٦	٦	٣	٩٥
		النسبة	١٥,٨	٣١,٦	١٥,٨	٢٧,٤	٦,٣	—	٪١٠٠
		الوزن	٧٥	١٢٠	٤٥	٤٢	٦	—	٣,١٣
٨	تقويم معظم الطلاب للممارسات التدريسية في الجامعة لن يكون صادقـا.	الإجابات	٩	٢٣	١١	٣٣	١٩	—	٩٥
		النسبة	٩,٥	٢٤,٢	١١,٦	٣٤,٧	٢٠,٠	—	٪١٠٠
		الوزن	٤٥	٩٢	٣٣	٦٦	١٩	—	٢,٨٦

تابع ملحق رقم ١ . التكرار والنسب المئوية والقيم الوزنية لاجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٩	معظم الطلاب يقوّمون المدرس بناء على مظهره الخارجي .	الإجابات	٣	٥	١٩	٥٣	١٤	١	٩٥
		النسبة	٣,٢	٥,٣	٢٠,٠	٥٥,٨	١٤,٧	—	٪١٠٠
		الوزن	١٥	٢٠	٥٧	١٠٦	١٤	—	٢,٢٦
١٠	معظم الطلاب لا يعرفون مفهوم التدريس الجيد وخصائصه .	الإجابات	١٢	٢٨	١٣	٣٢	٨	٢	٩٥
		النسبة	١٢,٦	٢٩,٥	١٣,٧	٣٣,٧	٨,٤	—	٪١٠٠
		الوزن	٦٠	١١٢	٣٩	٤٦	٨	—	٢,٧٩
١١	معظم الطلاب يخشون من تأثير تقويمهم السلبي لمدرسيهم على مستوى درجاتهم .	الإجابات	٢٥	٣٦	٣٢	٨	٤	—	٩٥
		النسبة	٢٦,٣	٣٧,٩	٢٣,٢	٨,٤	٤,٢	—	٪١٠٠
		الوزن	١٢٥	٢١٦	٦٦	١٦	٤	—	٤,٤٩
١٢	معظم الطلاب غير جادين في الإجابة عن الأداة المخصصة للتقويم في الجامعات .	الإجابات	٩	٣٦	٣١	١٤	٥	—	٩٥
		النسبة	٩,٥	٣٧,٩	٣٢,٦	١٤,٧	٥,٣	—	٪١٠٠
		الوزن	٤٥	١٤٤	٣٩	٢٤	٥	—	٢,٧١

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
	جوانب تتعلق بمدرس المقـرر								
١٣	المدرس المتساهل في إعطاء العلامات يحصل على تقويم عال من الطلبة .	الإجابات	٢٧	٣٢	١٧	١١	٢	٦	٩٥
		النسبة	٢٨,٤	٣٣,٧	١٧,٩	١١,٦	٢,١	—	٪١٠٠
		الوزن	١٣٥	١٢٨	٥١	٢٢	٢	—	٣,٧٩
١٤	يعتمد تقويم الطلاب على ملاطفة ومجاملة المدرس لهم إلى حد كبير.	الإجابات	١٩	٣٩	٢١	١٦	—	—	٩٥
		النسبة	٢٠,٠	٤١,١	٢٢,١	١٦,٨	—	—	٪١٠٠
		الوزن	٩٥	١٥٦	٦٣	٣٢	—	—	٣,٦٤
١٥	لا أثق بتقويم الطلاب للممارسات التدريسية .	الإجابات	٧	٢٤	١٢	٤٣	٦	٣	٩٥
		النسبة	٧,٤	٢٥,٣	١٢,٦	٤٥,٣	٦,٣	—	٪١٠٠
		الوزن	٣٥	٩٦	٣٦	٨٦	٦	—	٢,٧٣
١٦	نتائج تقويم الطلاب لا تساعد في تحسين الممارسات التدريسية .	الإجابات	٨	٨	١٩	٤٦	١٢	٢	٩٥
		النسبة	٨,٤	٨,٤	٢٠,٠	٤٨,٤	١٢,٦	—	٪١٠٠
		الوزن	٤٠	٣٢	٥٧	٩٢	١٢	—	٢,٥١

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
١٧	غالبًا المدرس الذي يحصل على تقويم عال هو الذي يخفف على الطلاب من أعباء المقرر،	الإجابات	١٩	٢٤	٢٣	٢٠	٦	٣	٩٥
		النسبة	٢٠,٠	٢٥,٣	٢٤,٢	٢١,١	٦,٣	—	٪١٠٠
		الوزن	٩٥	٩٦	٦٩	٤٠	٦	—	٣,٣٦
١٨	تقويم الطلاب لمدرسيهم ينعكس إيجابيًا على الممارسات التدريسية إذا تم بناءً على رغبة المدرس وبمبادرة منه ، وليس بتنظيم من الكلية أو الجامعة .	الإجابات	٢١	٥٥	١٣	٢	٢	٢	٩٥
		النسبة	٢٢,١	٥٧,٩	١٣,٧	٢,١	٢,١	—	٪١٠٠
		الوزن	١٠٥	٢٢٠	٣٩	٤	٢	—	٣,٩٨
١٩	إشراك الطلاب في التقويم يقلل من مكانة المدرس وهيبته .	الإجابات	٤	٦	٩	٤٤	٣١	١	٩٥
		النسبة	٤,٢	٦,٣	٩,٥	٤٦,٣	٣٢,٦	—	٪١٠٠
		الوزن	٢٠	٢٤	٢٧	٨٨	٣١	—	٢,٠٢
٢٠	ليس من الضروري إشراك الطلاب في التقويم .	الإجابات	٣	١٠	٤	٥١	٢٣	٤	٩٥
		النسبة	٣,٢	١٠,٥	٤,٢	٥٣,٧	٢٤,٢	—	٪١٠٠
		الوزن	١٥	٤٠	١٢	١٠٢	٢٣	—	٢,١١

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٢١	لا أبالي بنتائج تقويم الطلاب ولا أكترث بها .	الإجابات	٢	٢	٢	٤٣	٣٢	١٤	٩٥
		النسبة	٢,١	٢,١	٢,١	٤٥,٣	٣٣,٧	—	٪١٠٠
		الوزن(*)	٢	٤	٦	١٧٢	١٦٠	—	٤,٢٥
	جوانب تتعلق بإدارة العمل بالجامعة								
٢٢	يعتمد تقويم الطلاب على رضاهم العام عن الجامعة أكثر من رضاهم عن تدريس المقرر نفسه .	الإجابات	٤	٧	٣١	٤٢	٨	٣	٩٥
		النسبة	٤,٢	٧,٤	٣٢,٦	٤٤,٢	٨,٤	—	٪١٠٠
		الوزن	٢٠	٢٨	٩٣	٨٤	٨	—	٢,٥٣
٢٣	يجب أن لا يتخذ أي قرار بحق المدرس اعتمادًا على تقويم الطلاب له .	الإجابات	١٧	٣٥	١٩	٢١	٣	—	٩٥
		النسبة	١٧,٩	٦٣,٨	٢٠,٠	٢٢,١	٣,٢	—	٪١٠٠
		الوزن	٨٥	١٤٠	٥٧	٤٢	٣	—	٣,٤٤
٢٤	تقويم الطلاب لمدرسيهم يشعرهم بأن كل المسؤولية ملقاة على عاتق المدرس .	الإجابات	٩	٣٢	٣٣	٢٤	٥	٢	٩٥
		النسبة	٩,٥	٢٣,٢	٣٤,٧	٢٥,٣	٥,٣	—	٪١٠٠
		الوزن	٤٥	٨٨	٩٩	٤٨	٥	—	٣,١

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٢٥	القرارات المبنية على نتائج تقويم الطلاب لمدرسيهم قرارات خاطئة .	الإجابات	٧	١٤	٢٥	٤١	٧	١	٩٥
		النسبة	٧,٤	١٤,٧	٢٦,٣	٤٣,٢	٧,٤	—	٪١٠٠
		الوزن	٣٥	٥٦	٧٥	٨٢	١٤	—	٢,٧٩
٢٦	يمكن أن يكون لتقويم الطلاب فائدة إذا اقتنع الطلاب بأنه لن يتخذ أي قرار بحق المدرس (مثل الترقية أو العلاوة) مهما كانت نتائج التقويم .	الإجابات	١٢	٣١	٣٤	١٤	٣	١	٩٥
		النسبة	١٢,٦	٣٢,٦	٣٥,٨	١٤,٧	٣,٢	—	٪١٠٠
		الوزن	٦٠	١٢٤	١٠٢	٢٨	٣	—	٣,٣٧
٢٧	إجراء عملية التقويم من قبل الطلاب مضيعة للوقت .	الإجابات	٣	٦	١١	٥٠	٢٤	١	٩٥
		النسبة	٣,٢	٦,٣	١١,٦	٥٢,٦	٢٥,٣	—	٪١٠٠
		الوزن	١٥	٢٤	٣٣	١٠٠	٢٤	—	٢,١
٢٨	السلبيات في الجامعة (إن وجدت) تنعكس على تقويم الطلاب للممارسات التدريسية .	الإجابات	٦	٣٤	٢٩	٢٣	٢	١	٩٥
		النسبة	٦,٣	٣٥,٨	٣٠,٥	٢٤,٢	٢,١	—	٪١٠٠
		الوزن	٣٠	١٣٦	٨٧	٤٦	٢	—	٣,٢٣

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٢٩	تقويم الطلاب لمدرسيهم يقلل من هيبة ومكانة التدريس الجامعي .	الإجابات	٤	٩	٨	٥٤	٢٠	—	٩٥
		النسبة	٤,٢	٩,٥	٨,٤	٥٦,٨	٢١,١	—	٪١٠٠
		الوزن	٢٠	٣٦	٢٤	١٠٨	٢٠	—	٢,١٩
٣٠	لتقويم اطلاب فائدة إذا اقتصر غرض التقويم على تشخيص جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية .	الإجابات	٢٨	٤١	١٧	٦	١	٢	٩٥
		النسبة	٢٩,٥	٤٣,٢	١٧,٩	٦,٣	١,١	—	٪١٠٠
		الوزن	١٤٠	١٦٤	٥١	١٢	١	—	٤,٠
	جوانب تتعلق بقضية التقويم نفسها								
٣١	تقويم الطلاب سريع التغير في نتائجه عند تكراره في فصول متعاقبة أو خلال الفصل .	الإجابات	٩	٢٦	٤٧	١٠	٢	١	٩٥
		النسبة	٩,٥	٢٧,٤	٤٩,٥	١٠,٥	٢,١	—	٪١٠٠
		الوزن	٤٥	١٠٤	١٤١	٢٠	٢	—	٣,٣٢
٣٢	من الخطورة بمكان إشراك الطلاب في عملية التقويم .	الإجابات	٤	٥	٦	٦٢	١٨	—	٩٥
		النسبة	٤,٢	٥,٣	٦,٣	٦٥,٣	١٨,٩	—	٪١٠٠
		الوزن	٢٠	٢٠	١٨	١٢٤	١٨	—	٢,١١

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٣٣	تقويم الطلاب يؤثر سلبا على الممارسات التدريسية .	الإجابات	٣	٥	٩	٦٢	١٤	٢	٩٥
		النسبة	٣,٢	٥,٣	٩,٥	٦٥,٣	١٤,٧	—	٪١٠٠
		الوزن	١٥	٢٠	٢٧	١٢٤	١٤	—	٢,١٥
٣٤	أي بديل لتقويم الطلاب يمكن أن يكون أفضل «كتقويم المدرس نفسه بنفسه، أو تقويم العميد . »	الإجابات	٤	٥	٤٧	٢٩	٤	٦	٩٥
		النسبة	٤,٢	٥,٣	٤٩,٥	٣٠,٥	٤,٢	—	٪١٠٠
		الوزن	٢٠	٢٠	١٤١	٥٨	٤	—	٢,٧٣
٣٥	يؤدي تقويم الطلاب للمدرس إلى المجاملة في العلاقة بين الطلاب والمدرس .	الإجابات	٧	٥	٣١	٢٩	٥	٦	٩٥
		النسبة	٧,٤	٢٤,٢	٣٢,٦	٣٠,٥	٥,٣	—	٪١٠٠
		الوزن	٣٥	٩٢	٩٣	٥٨	٥	—	٢,٩٨
٣٦	يعكس تقويم الطلاب مدى معرفة المدرس وشعبيته أكثر مما يعكس مستوى فعالية الممارسات التدريسية .	الإجابات	١٣	٢٨	٢٢	٢٦	٤	٢	٩٥
		النسبة	١٣,٧	٢٩,٥	٢٣,٢	٢٧,٤	٤,٢	—	٪١٠٠
		الوزن	٦٥	١١٢	٦٦	٥٢	٤	—	٣,٢٢

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٣٧	لن يكون تقويم الطلاب صادقًا مهما كان الغرض من التقويم .	الإجابات	٩	١١	١٨	٤٤	١٣	—	٩٥
		النسبة	٩,٥	١١,٨	١٨,٩	٤٦,٣	١٣,٧	—	٪١٠٠
		الوزن	٤٥	٤٤	٥٤	٨٨	١٣	—	٢,٥٧
٣٨	يتأثر تقويم الطلاب لمدرسهم بميولهم واتجاهاتهم «اتجاه ديني ، اتجاه اجتماعي ، اتجاه سياسي . . . إلخ .	الإجابات	٢٩	٤٠	٢١	٤	١	—	٩٥
		النسبة	٣٠,٥	٤٢,١	٢٢,١	٤,٢	١,١	—	٪١٠٠
		الوزن	١٤٥	١٦٠	٦٣	٨	١	—	٤,٠
٣٩	يتأثر تقويم الطلاب لمدرسهم بميول المدرس واتجاهه «اتجاه ديني ، اتجاه اجتماعي ، اتجاه سياسي . . . إلخ .	الإجابات	٢٦	٤١	٢١	٤	١	٢	٩٥
		النسبة	٢٧,٤	٤٣,٢	٢٢,١	٤,٢	١,١	—	٪١٠٠
		الوزن	١٣٠	١٦٤	٦٣	٨	١	—	٣,٩٣
٤٠	تقويم الطلاب لمدرسيهم يسيء إلى علاقة المدرس الشخصية مع الطلبة .	الإجابات	٥	١٣	٢٠	٥٣	٤	—	٩٥
		النسبة	٥,٣	١٣,٧	٢١,١	٥٥,٨	٤,٢	—	٪١٠٠
		الوزن	٢٥	٥٢	٦٠	١٠٦	٤	—	٢,٦

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	الفقـــــرات		أوافق تمامًا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقًا	بدون إجابة	المجموع
٤١	يتأثر تقويم معظم الطلاب لمدرسيهم بالعلامات التي يحصلون عليها .	الإجابات	١٨	٣٩	١٩	١٥	٢	٢	٩٥
		النسبة	١٨,٩	٤١,١	٢٠,٠	١٥,٨	٢,١	—	٪١٠٠
		الوزن	٩٠	١٥٦	٥٧	٣٠	٢	—	٣,٦٠
٤٢	يتأثر تقويم الطلاب لمدرسيهم بجنسية الطالب «سعودي / غير سعودي . »	الإجابات	٨	٧	٤١	٣٣	٤	٢	٩٥
		النسبة	٨,٤	٧,٤	٤٣,٢	٣٤,٧	٤,٢	—	٪١٠٠
		الوزن	٤٠	٢٨	١٢٣	٦٦	٤	—	٢,٨٠
٤٣	يؤدي أسلوب تقويم الطلاب لمدرسيهم إلى تضخم تدريجي في العلامات .	الإجابات	٨	١٨	٣١	٢٦	٩	٣	٩٥
		النسبة	٨,٤	١٨,٩	٣٢,٦	٢٧,٤	٩,٥	—	٪١٠٠
		الوزن**	٤٠	٧٢	٩٣	٥٢	٩	—	٣,٣٣

* فقرة في صورة النفي وقد عكس وزنها .

** تم إيجاد الوزن لكل فقرة بضرب عدد الإجابات لكل اختيار في القيمة المعطاة له وتم اخراج متوسط الوزن لكل فقرة وذلك بقسمة مجموع الأوزان للاختيارات الخمسة على عدد المجيبين عن الفقرة .

المراجـــــــع

[١] عودة، أحمد سليمان، ومحمد سعيد صباريني. «تطوير معايير فقرات أداة لتقييم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع٢٥ (جماد الآخر ١٤١٠هـ/يناير ١٩٩٠م)، ص ص٢٨-٥٠.

[٢] Scheffler, I. *The Language of Education.* Oxford; Blackwells Scientific Publication, and Springfield: C.C. Thomas, 1960.

[٣] نشوان، يعقوب، وعبدالرحمن الشعوان. «الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة جامعة الملك سعود، م٢، العلوم التربوية*، ع١ (١٤١٠هـ)، ص ص١٠١-١٢٥.

[٤] توق، محيي الدين. «تقييم طلبة الجامعات لمدرسيهم: مراجعة الدراسات.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع١٥ (مارس ١٩٧٩م)، ص ص٣٦-٤٨.

[٥] Deshpande, A., S. Webb, and E. Marks. "Student Perceptions of Engineering Instructor Behaviors and Their Relationships to the Evaluation of Instructor and Courses." *American Educational Research Journal,* 7 (1970), 289-300.

[٦] Marsh, H., J. Overall, and C. Thomas. "The Relationship between Student Evaluation of Instruction and Expected Grade." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April. 1976.

[٧] Erdel, S., and H. Murry. "Interfaculty Differences in Classroom Teaching Behaviors and Their Relationship to Students' Instructional Ratings." *Research in Higher Education,* 24, No. 2 (1986), 115-27.

[٨] Selden, P. "Evaluation of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning, College Teaching and Learning. "*Preparing for Commitments,* 33 (Spring 1988), 47-56.

[٩] Goldschmid, M. "The Evaluation and Improvment of Teaching in Higher Education." *Higher Education,* 5 (1976), 437-56.

[١٠] Bryan, R. C. "Student Ratings of Teachers." *Improving College and University Teaching,* 16 (1986), 200-202.

[١١] Astin, A. W., and C. Lee. *Current Practice in the Evaluation and Training of College Teachers.* Washington, D.C.: American Council on Education, 1967.

[١٢] توق، محيي الدين . «الأساليب المختلفة لتقويم التدريس والمدرس الجامعي وآراء مدرسي الجامعة الأردنية فيها . » *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع١٢ (سبتمبر ١٩٧٧م)، ص ص٣-١١ .

[١٣] Rich, M. "Attitude of College and University Faculty toward the Use of Students' Evaluation" *Educational Research Quarterly*, (1976), 17-27.

[١٤] McMartin, J., and M. Rich. "Faculty Attitude toward Students' Evaluation of Teaching." *Research in Higher Education*, No.2 (1979), 137-52.

[١٥] Constin, F., et al. "Student Rating of College Teaching: Reliability, Validity and Usefulness." *Review of Educational Research*, 41, No. 5 (1971), 511-35.

[١٦] March, M. "Students' Evaluations of Instructional Effectiveness: Relationship to Student, Course, and Instructor Characteristics." Paper Presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Toronto, March 1978.

[١٧] McKeachie, W. "Correlation of Students' Rating." In Sckloff, H. *Proceedings of the First Invitation Conference on Faculty Effectiveness as Evaluation by Students.* Philadelphia, 117 - 33.

[١٨] حوطر، صلاح . «تقويم الكفاءات التدريسية بالجامعة . » *رسالة العلم*، ع٤٢ (١٩٧٥م)، ص ص١٥١-١٦٠ .

[١٩] Bohce, R. "How Chairs Deal with Faculty's Teaching Evaluation." *Department Advisor*, 4 (Wnter 1989), 5-6.

[٢٠] Slenden, Peter. "New Emphasis in the Evaluation of Professors." *PHI Delta Kapan* (March 1975), 60-70.

[٢١] الثبيتي، مليحان، وعلي القرني، «طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام . » *مجلة جامعة الملك سعود، م٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، (٢) (١٤١٣/١٩٩٣م)، ص ص٤٢٧-٤٦٢ .

[٢٢] Centra, J. *Determining Faculty Effectiveness.* San Francisco: Jossy, 1976.

[٢٣] Aleamoni, L., and P. Hexner. "A Review of the Research on Students Evaluation and a Report on the Effect of Different Sets of Instructions on Student Course and Instructor Evaluation." *Instructional Science*, 9, (1989), 67-84.

[٢٤] Rayder, N. "College Student Ratings of Instructors." *Journal of Experimental Education*, 37 (1968), 107-16.

[٢٥] Elmore, P. and J. Pohlman. Effect of Teacher, Student and Class Characteristics on the Evalua-

tion of College Instructors." *Journal of Educational Psychology,* 70, (1978), 187-92.

[٢٦] Gray, D., and D. Brandenburg. "Following Student Rating over Time with a Catalog Based System." *Research in Higher Education,* 22, No. 2 (1985), 155-68.

[٢٧] Erickson, G., and B. Erickson. "Improving College Teaching, an Evaluation of College Consultation Procedure." *Journal of Higher Education,* 50 (1979), 670-83.

[٢٨] McMartin, J., and M. Rich. "Faculty Attitudes toward Student Evaluation of Teaching." *Research in Higher Education,* 11, No. 2 (1979), 137-52.

[٢٩] Jones, J. "Student Ratings of Teacher Personality and Teaching Competence." *Higher Education,* 18 (1989), 551-58.

[٣٠] Aleamoni, L. M. "The Usefulness of Student Evaluation in Improving College Teaching." *Instructional Science,* 7 (1978), 95-105.

[٣١] Centra, J. "Student Ratings of Instruction and Their Relationship to Student Learning." *American Educational Research Journal,* 14 (1977), 17-24.

[٣٢] عودة، أحمد سليمان، وحسن الداهري. «مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات لدور الطلبة: تقييم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٧ (جماد الآخر ١٤١٢هـ/يناير ١٩٩٢م)، ص ص١٣٤-١٦١.

[٣٣] خصاونة، سامي. «تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة الأردنية.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع١٤ (سبتمبر ١٩٧٨م)، ص ص٤٨-٦٦.

[٣٤] فرحات، سهير فهمي. «دراسة تحليلية لنظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود.» رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٣هـ.

[٣٥] المنصور، سناء أحمد. «نحو أداء أكاديمي أفضل: تقييم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي.» *دراسات نفسية*، ع٢، م٣ (أبريل ١٩٩٣م)، ص ص١٩٧-٢٠٨.

[٣٦] Safi, A, and R. Miller. "Student Evaluation of Courses and Instructors at Kuwait University." *Higher Education Review,* 18, No.3 (1989), 17-27.

[٣٧] نبراوي، يوسف، وعلي محمد يحيى. «اتجاهات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعة: دراسة ميدانية.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، ٤ (يناير ١٩٨٤م)، ص ص٦٢-٧٩.

[٣٨] عودة، أحمد سليمان. «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، م٣، ع ع ١-٢ (١٩٨٨م)، ص ص١١٠-١٣٢.

The Attitudes of Faculty Members of the College of Education at King Saud University towards Students' Evaluation of Instructional Activities

Abdulaziz M. Albawardi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to investigate the perceptions and attitudes of the faculty members in the College of Education, King Saud University, towards the students' evaluation of instructional activities. Primarily, the investigator attempted to determine if this group has positive or negative attitudes, and the effects of some variables on these attitudes.

To achieve this purpose, a questionnaire was designed and administered to the total population of this study which consisted of the faculty members in the College of Education. A total of (95) questionnaires were returned and statistically analyzed. The percentages, mean weights and discrepancy indices were computed for each item using ANOVA and t-Test Statistical packages.

Regarding the attitudes of the faculty members, the results revealed that most of the faculty members have neutral attitudes toward the evaluation of the faculty members by their students. In regard to the effects of the variables on the attitudes, the findings pointed out that age, teaching experience, administration experience do not have an influence on the attitude of faculty members toward the students' evaluation of the instructors. Only nationality, years of teaching, academic rank, source of degree certification, experience in evaluation before getting the degree, and after graduation during teaching, were influential factors, and showed some effect on the attitudes toward the evaluation of the faculty members by the students.

In the light of these results, some recommendations are presented in the paper for using and implementing the courses and instructor evaluation by the students. The most important recommendations are:

1. Information provided by the students should be kept confidential so that neither the instructor nor the students would feel threatened by its use.
2. The results of students' evaluations should be available to the intructors early enough in the next semester so that instructional decisions may be made on the basis of the results.