اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية صنعاء وعمران نحو تقويم الطلبة لممارساتهم التدريسية

د. محمد سرحان خالد المخلافي
عميد كلية التربية – عمران

مقدمـــة :

يعد التدريس الجامعي (الفعال) عملية ذات طبيعة معقدة كونها تتـأثر بعـدد كبير من العوامل، منها ما يتصل بالأستاذ الجامعي من حيث إعداده العلمي وتعمقـه في التخصص ، وإعداده المهني (التربوي–المسـلكي) فـي التدريـس الجـامعي، وسمات شخصيته، وصلاته مع الطلبة وتعامله معهم، ومنها ما يتصل بالطالب نفسه من حيث خصائصه الشخصية، وقدراته، وميوله، واستعداده للتعلم الجامعي، ومنـها ما يتصل بطبيعة المناهج والبرامج الجامعية والخطـط الدراسـية التدريسـية فـي الجامعة من حيث طبيعتها وأهدافها ومحتواها وتقويمها. هذا بالإضافة إلـى الإدارة الجامعية الرشيدة التي تهيئ مناخاً جامعياً تعليمياً– تعلمياً وبحثيـاً مناسـباً (عـايش زيتون ومنيزل، ١٩٩٤).

إن عملية التقويم في الجامعة ركن أساسي متكامل في التعليم الجامعي نظـراً لأهميتها في تبيان مدى تحقيق الأهداف الجامعية المنشودة التي تنعكس إيجابا علـى الطالب والأستاذ والمجتمع. والتقويم عملية تشـخيصية وقائيـة علاجيـة، تعطـي عناصر العملية التعليمية–التعلمية في الجامعة تغذية راجعة عـن الأداء التعليمـي– التعلمي وفاعليته. وبها يتم تعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها، وتتـم معالجـة الضعف فيها لتحسين التدريس ورفع نوعيته. وعليه لا بد من تقويم عناصر العمليـة التعليمية–التعلمية في الجامعة وهي: الطـالب ، والأسـتاذ، والـبرامج (المنـاهج) الجامعية.

تقويم عضو هيئة التدريس:

عملية تقويم الأستاذ الجامعي عملية معقدة ليست سهلة الإجراء أو التنفيـذ. فهي تؤثر بطريقة مباشرة في الأداء التدريسي والبحثي لعضو هيئة التدريس ، كمـا أنها تؤثر على الطالب في تغيير سلوكه من خـلا ل التعليـم الجيـد، وفـي إدارة الجامعة في صنع القرارات الإدارية.

ويعد تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات من الأمور المسلمة بها والتي تقبله كل الفئات ذات العلاقة بالتعليم الجامعي وهي: الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، وإدارة الجامعة. وتتراوح أساليب التقويم لأداء عضو هيئة التدريس الجامعي بين (١) التقويم الذاتي. (٢) وتقويم بواسطة الطلبة. (٣) وتقويم من خلال الزملاء. (٤) والتقويم من قبل الإدارة.

ومهما اختلفت أساليب التقويم فإن أهدافها تظل تخدم أغراضا تعليمية مرغوبة في التعليم الجامعي يمكن أن يكون من أبرزها (عايش ، ومنيزل، ١٩٩٤) ما يلي:

١- التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية، تعطي عضو هيئة التدريس في الجامعة تغذية راجعة عن فعالية تدريسه. وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة في العملية التدريسية وإقرارها ومكافأتها، وتتم معالجة عناصر الضعف فيها لتحسين التدريس الجامعي ورفع سويته ونوعيته.

٢- التقويم مؤشر جيد لقياس أداء عضو هيئة التدريس وفعالية تدريسه لأغراض قرارات إدارية تتعلق بالنقل والتثبيت والترقية في الجامعة.

٣- يزود التقويم الطلبة في الجامعة بمعلومات أساسية يمكن أن يستفيدوا منها عند اختيار المواد الجامعية ومدرسيها.

٤- يقدم التقويم مخرجات مهمة للتقصي والبحث في عملية التدريس الجامعي.

٥- وفي هذا الصدد يذكر موري (Murray,١٩٨٤) أن الهدف النهائي من تقويم فعالية التدريس هو إحداث تحسين وتطوير في أدائه. وإذا أراد أعضاء هيئة التدريس الجامعي إحداث تقدم وتطور في عملية التدريس فإنه يجب عليهم الحصول على تغذية راجعة من قبل الطلاب وهذا ما يعرف بتقويم الطلاب لفعالية التدريس، تلك التي تجعل المدرس قادرا على تشخيص ومعرفة مصادر قوة تدريسه وضعفها.

وهناك الكثير من المبادئ الأساسية التي تؤكد أهمية تزويد عضو هيئة التدريس الجامعي بالتغذية الراجعة من طلابه: (رداح الخطيب، ١٩٨٨، ص ٣٢-٣٣).

١- إن تحسين التدريس الجامعي جدير بالأولوية في الاهتمام لما له من مردود إيجابي على العملية التربوية.

٢- إن أنماط السلوك التدريسي لمدرس الجامعة يمكن تعديلها إذا زود المدرس الجامعي بالتغذية الراجعة وبوصف لأنماط التفاعل الصفي.

٣- إن الطالب الجامعي ملاحظ دقيق ومؤهل لرصد أنماط السارك.

ولقد حظي تقويم الطلبة للممارسات التدريسية واتجاهات المدرسين نحوه باهتمام الباحثين وصانعي القرارات في الجامعات وذلك لما لاتجاه عضو هيئة التدريس الجامعي نحو تقويم الطلبة لفعالية ممارسته التدريسية من أثر في مدى تحقيق الغرض من التقويم.

ويمكن القول إنَ عملية تقويم كفاءة المدرس التدريسية من قبل الطلاب أصبحت من الأمور المسلمة بها في نظر كثير من الباحثين حيث تعاظم هذا الدور وأصبح الأداة الوحيدة في فن تقويم وتقرير فعالية التدريس عند الأستاذ الجامعي (McKeachie, 1979, P. 394). وتشير أدبيات التدريس الجامعي إلى أن تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي، وبخاصة في الجامعات الأجنبية، أمر شائع تقبله الفئات ذات العلاقة المباشرة بالتعليم الجامعي وهي: الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وإدارة الجامعة.

ويمكن القول إنَ تقويم الطلبة لفعالية تدريس الأستاذ الجامعي والأحكام التي يصدرونها على أساتذتهم تعد أحد المصادر الرئيسية التي تعول عليها كثير من الجامعات في تقويم أساتذتها، ولاسيما أن نتائج كثير من الدراسات تؤكد صدق وثبات تقويم الطلاب لفعالية التدريس لمدرسيهم ورفض تلك النتائج لأي مقاييس أخرى.

وعلى الرغم من أهمية التقويم للتدريس الجامعي ومنافعه ، ولاسيما لأعضاء هيئة التدريس أنفسهم، نجد أن عملية إشراك الطلبة في عملية التقويم هذه لا تزال من أكثر القضايا جدلاً في التعليم الجامعي. إذ تشير أدبيات هذا الموضوع إلى أنَ هناك تبايناً في الآراء داخل الجهاز الأكاديمي في الجامعات, فيؤمن البعض بأهمية وضرورة هذه المشاركة ، ويرفض ويقاوم البعض هذه الفكرة من أساسها (Miller,1988, P.9 Arubayi, 1987, P. 268).

ولقد أجريت عدة دراسات في كثير من الجامعات التي سبقتنا في هذا المضمار كشفت أن هناك فعلاً أراء متباينة لأعضاء هيئة التدريس حول هذا الموضوع. فهناك من يعارض الفكرة من أساسها ويرى عدم فعاليتها، وهناك من يدافع عنها ويستحسنها ويتقبلها ، بل يدعو بحماس إلى تطبيقها عند تقويم الأستاذ الجامعي (لطفي الخطيب, ١٩٩٥). فيذكر في أحدث دراسة مسحية في إسكوتلاند أن ٤٤% من أعضاء هيئة التدريس الجامعي وافقوا على مشاركة الطلاب في تقويم فاعليتهم التدريسية ، وأن ٢٥ % رفضوا الفكرة تماما (Miller, 1988, P.9). ويرجع هذا الرفض أو المقاومة من قبل المدرسين إلى فكرة مشاركة الطلاب التقويم إلى ما يعرف بمشكلة "صدق وثبات" تقويم الطلاب (Arubayi,

(1980, P.268. فهناك من يرى أن هناك عوامل كثيرة ومتعددة تساهم في تخفيض دلالات الصدق والثبات وبالتالي تؤدي إلى تكوين اتجاهات ضعيفة أو سلبية لدى المدرسين نحو إشراك الطلاب في عملية التقويم ، وهناك من يرى عكس هذه الفكرة تماماً.

ويمكن القول إن أساتذة الجامعات لا يتفقون على تقويم الطلبة لسلوكهم التدريسي، وفي هذا ينقسم أساتذة الجامعات إلى مؤيد ومعارض ، ولكل منهم حججه للمعارضة أو للتأييد أو للتحفظ.

يشير رتش (Rich, 1976) ومكمارتن وريتش (Mc-Martin & Rich, 1979) إلى أن المعارضين لإشراك الطلبة في التقويم يعتقدون أنه لا يتوفر لدى الطلبة النضج والخبرة للقيام بهذه المهمة، أما كوستن وآخرون (١٩٧١) فيشيرون إلى تأثير تقويم الطلبة بالعلامة المتوقعة، فالمدرس المتشدد يحصل على تقويم منخفض (أحمد عودة, ١٩٨٨). كما أشارت عدة دراسات إلى أن المدرسين يوجهون نقدا على تقويم الطلبة للممارسات التدريسية لتأثرها بعوامل مثل عدد الطلبة في الشعبة، العبء الدراسي لمجموعة الطلبة، المعدل التراكمي للطالب، ومستوى المقرر الدراسي، إلا أن هناك دراسات أشارت إلى ضعف العلاقة بين هذه العوامل وتقويم الطلبة (أحمد عودة, ١٩٨٨، ص ١١٢) .

ويمكن لنا أن ننظر إلى المشكلة من ناحية أخرى، فهل هناك مؤشرات إيجابية لصالح إشراك الطلبة في التقويم ، مع افتراض أن الطلبة يجيبون عن فقرات أداة التقييم بدرجة مقبولة من الموضوعية؟. أشارت نتائج عدد من الدراسات في هذا الصدد إلى أن للطلبة الحق في المشاركة بتقويم فعالية الممارسات التدريسية لأنهم يمثلون العملاء المباشرين في عملية التقويم (صلاح الدين جوهر,١٩٨٥) ، (عايش زيتون ومنيزل, ١٩٩٤) ، (Arubayi,1987).

لكن السؤال الأهم هو : إذا كان الهدف النهائي من عملية التقويم هو تحسين وتطوير الممارسات التدريسية، وما دام الطلبة هم العملاء المباشرون في عملية التعلم، وما دام أعضاء هيئة التدريس الجامعي هم المعنيون بعملية التقويم، فهل يتقبل أعضاء هيئة التدريس- بجامعة صنعاء- كليات التربية-فعلا فكرة مشاركة الطلبة في تقويم ممارساتهم التدريسية؟ أي هل يعتقدون فعلا بأن الطلبة يمتلكون/ لا يمتلكون القدرات اللازمة على القيام بمهمة التقويم؟

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول : هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا للكلية ، وللقسم الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس، والتخصص، والجنسية، ومصدر الحصول على أعلى شهادة, والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي ؟

السؤال الثاني : ما هي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء كليتي التربية (صنعاء وعمران) نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة- إلى حد كبير من أهمية موضوعها العلمي والعملي، ومن حيث كونها أول دراسة -حسب علم الباحث- تمت في جامعة صنعاء، كما تعد من الدراسات القليلة جدا على مستوى الوطن العربي. فهذه الدراسة سوف تحاول أن تصل إلى تحديد دقيق لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية (صنعاء ، وعمران) حول مشاركة الطلاب في تقويم الكفاءات التدريسية للمدرس الجامعي-جامعة صنعاء. هذا الموضوع الذي شغل كثيرا مجموعة كبيرة من الباحثين والدارسين وصانعي القرار والمهتمين الآخرين في مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة. ويلاحظ هنا أن معظم الدراسات السابقة تناولت قضايا متعلقة بمشاركة الطلبة في التقويم دون أن تبحث مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس للفكرة من عدمها (أحمد عودة ، ومحمد صباريني ، ١٩٩٠). وهذا ما سوف تتطرق إليه الدراسة الحالية.

ومن المعلوم أن نظام تقويم الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء ، ومشاركة الطلاب في عملية التقويم لا زال مغيبا حتى يومنا هذا بالرغم من أهميته البالغة. ونأمل أن يكون لنتائج هذه الدراسة أثر واضح في مساعدة المعنيين للوقوف على معرفة تلك الاتجاهات بصورة علمية وسليمة. فقد تدفعهم وتساعدهم في تحديد وبناء إستراتيجية سليمة وواضحة لعملية تقويم الممارسات التدريسية لهيئة التدريس الجامعي بشكل سليم وفعال, تعكس أراء المدرسين وقدرات الطلاب في ذلك , والتي بدورها قد تخدم عملية تطوير وتحسين أداء التدريس الجامعي وزيادة فاعليته, وما قد ينعكس من ذلك في تحسين

وتطوير الأداء الأكاديمي للطلاب-الجدير بالأولوية في الاهتمام لما له من مـــردود إيجابي على العملية التربوية والتعليمية بشكل عام.

تعريف مصطلحات الدراسة:

تعد مصطلحات "اتجاه" ، و "الكفايـــات" و "الممارســات التدريســية" ، و "عضو هيئة التدريس الجامعي" مما ينبغي التعريف به بالنسبة لهذا البحـــث ، كمـــا يلي:

<u>اتجاه</u> : مصطلح الاتجاه من المصطلحات التي تعددت وتنوعت التعـــاريف التـــي تحدد ماهيتها وذلك لتعدد وتنوع المجالات الدراســـية التـــي تســـتخدم فيـــها تلـــك المصطلحات. ويرى (سوالمة ، ١٩٨٠ ، ص ٦) أن تكوين الاتجاهات يتأثر بعـــدة عوامل مختلفة تعتمد على خبرات الفرد السابقة للموضوع أو الموقف فتعمل علـــى تكوين مشاعر ومعتقدات وتقويم لدى الفـــرد نحـــو الموضـــوع، تلـــك المعتقـــدات والمشاعر تجعل الفرد يستجيب سلبا أو إيجابا للموضوعات المختلفة حســـب مالـــها من قيم إيجابية أو سلبية بالنسبة له.

فعرفه كاتز بأنه ميل الفرد لتقييم بعض الأشياء والمواقف في عالمه بطريقـــة تفضيلية أو غير تفضيلية (Dawes, 1972, P. 16).

أما التعريف الإجرائي للاتجاه في هذه الدراسة فـــهو مـــا يعتقـــده أو يـــراه أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من صحة رفض أو قبول مشاركة الطلبـــة فـــي تقويم فعاليات الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريـــس الجـــامعي ، ويمكـــن الاستدلال على هذا الرأي أو الاعتقاد من خلال استجابات أفراد العينة على أســـئلة الأداة المعدة لهذا الغرض.

<u>عضو هيئة التدريس في الجامعة</u>: يعرف عضو هيئة التدريس في الجامعـــة بأنـــه الفرد الذي يحمل درجة الدكتوراه (Ph.D.) أو ما يعادلها، ويعين فـــي الجامعـــة برتبة جامعية كأستاذ مساعد Assistant Professor أو أستاذ مشـــارك Associate Professor أو أستاذ Professor . كما أن كادر أعضاء هيئة التدريس (١٩٩٥) فـــي جامعة صنعاء قد نص صراحة على اعتبار حملة الماجستير أو المعيديـــن ضمـــن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

<u>التدريس</u>: يعنى الاتصال المنظم المخطط له بين دارس أ و مجموعـــة دارســـين أو مجموعة مدرسين بغرض إحداث تعلم... ويرتبط بتلك المفاهيم عدد من العمليـــات منها:العملية التربوية , العملية التعليمية , العملية التدريسية وعمليـــة التعلـــم (عبـــد المنعم محمد, ١٩٨٨ ، ص ٥٠).

الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي: الممارسات التدريسية هي الأداء التدريسي أو السلوك التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي . أو هي تلك العوامل التي تحدد التدريس الجامعي الفعال مثل:

- أساليب التدريس الجامعي بخبراتها ونشاطاتها التي يقترحها الأستاذ الجامعي.
- الصفات الشخصية-الأكاديمية-التعليمية لعضو هيئة التدريس.
- البيئة التعليمية- التعلمية الصفية (المناخ الصفي/التعليمي).
- أخلاقيات التدريس الجامعي.
- تقويم تعلم (أداء) الطلبة.(عايش زيتون, ١٩٩٥، ص ٥٥).

<u>الكفاية التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي</u>: هي قدرة عضو هيئة التدريس الجامعي على خلق الاهتمام والميول عند الطلبة والمحافظة عليه ليتقبل ويقبل الطلبة على التعلم (وليس التعليم) الجامعي. بحيث يعمل على إثارة الدافعية وإيقاظها للتعلم عند الطلبة من جهة واستمرار احتفاظهم بها من جهة أخرى للتفاعل والاندماج في المواقف التعليمية-التعلمية في قاعة المحاضرات أو المختبرات سواء بسواء (عايش زيتون ، ١٩٩٥، ص ٢٢).

متغيرات الدراسة:

حاولت هذه الدراسة التعرف على بعض المتغيرات المستقلة التي قد يمكنها التأثير على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مشاركة الطلبة في عملية تقويم ممارساتهم التدريسية، وهي كالتالي: اتجاه أعضاء هيئة التدريس كمتغير تابع والكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس، ورتبته الأكاديمية، والقسم الذي ينتمي إليه، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، ونوع التخصص ، ومصدر الحصول على أعلى شهادة كمتغيرات مستقلة.

هدف الدراسة:

بالإضافة إلى الأهداف التي سوف تتحقق من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، تسعى هذه الدراسة أيضا إلى تحقيق ما يلي:-

١- معرفة ما إذا كان هناك اتجاه مشترك أو عدمه نحو مشاركة الطلبة في تقويم الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء- كليات التربية، و بين أعضاء هيئة التدريس الجامعي في جامعات أخرى غير يمنية - تقع خارج حدود البيئة اليمنية كجامعات أردنية وخليجية.

٢- معرفة مدى تأثير بعض المتغيرات المستقلة على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس حول مشاركة الطلبة في تقويم الفعاليات التدريسية.

الإطار النظري والتطبيقي للدراسة الحالية

إن عملية تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلاب أصبحت من الأمور المسلم بها في نظر كثير من الباحثين حيث تعاظم هذا الدور وأصبح الأداة الوحيدة في فن تقويم وتقرير فعالية التدريس عند المدرسين (Mckeachie, 1979, P. 394). والواقع أن تقويم الطلاب للكفاية التدريسية لمدرسيهم أصبح من الأمور الشائعة في معظم-إذ لم يكن كل- معاهد التعليم العالي والجامعات التي قطعت شوطا في مضمار التقدم (Murray, 1979). بل أصبحت عملية إجراء التقويم عملية دورية منتظمة منذ اكثر من خمسين سنه في معظم الجامعات الأمريكية حيث يشرف على هذه العملية مجموعة من الموظفين في الجامعة ، ويعتبر اضطلاعهم بهذه المهمة جزءا مكملا للوظيفة (Levine, 1987, p.85; Bejar, 1975; Costin, 1971; Dressel, 1960; Gustadk 1961; Ryans, 1963, Arubayi, 1987, p. 267).

فلقد قام مجلس التربية الأمريكي بدراسة مسحية ووجد أن ٦٥ % من أصل (٦٦٩) جامعة وكلية تستخدم تقويم الطلاب للمدرسين لأغراض إدارية ، و ٣٦ % تستخدم لعملية تقويم المدرسين.

ودراسة أخرى أظهرت أن ٨٦ % من كليات المعلمين الأعضاء في الجمعية الأمريكية التربوية تستخدم تقويم الطلاب للمدرسين كوسيلة لتقويم عملية التدريس. وبناء على ذلك فإن موضوع مشاركة الطلاب في تقويم فعالية التدريس أصبح من الأمور المسلم بها على مستوى كل معاهد وجامعات أمريكا. ولقد ذكر أن أكثر الطرق شيوعا واستخداما في تقويم أداء التدريس هي طريقة تقويم الطلاب لمدرسيهم، يلي ذلك شيوعا تقويم الزملاء، والإدارة والتقويم الذاتي (Arubayi,1987, P. 268).

ونحب أن نشير هنا إلى أن فكرة تقويم الكفاءة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بواسطة الطلاب ليست جديدة ، حيث يمكن إرجاعها إلى العصور الوسطى , فقد ذكر أن أول عمل تم بطريقة علمية ومنظمة كان في جامعتي واشنطن و هارفارد الأمريكيتين حينما بدأت تنشر تلك الجامعتان نتائج تقويم المدرسين بواسطة طلابهم في أوائل ١٩٢٠ (Eastride, 1979, P. 48) ، وان أول

أداة أو نموذج رسمي للتقويم نشر عام ١٩٢٦ تحت مسمى "Purdue Rating Scale of Instruction " (Cook, 1989, P. 31).

والحقيقة أن موضوع تقويم فعالية التدريس الجامعي بواسطة الطلاب أظهر اتجاهين متعارضين (القبول أو الرفض). وفي هذا ينقسم أساتذة الجامعة إلى مؤيد ومعارض لتقويم الطلبة لتدريسهم. فأساتذة الجامعة المؤيدون يرون أن تقويم الطلبة يخدم أغراضا تعليمية – تعلمية في التعليم الجامعي تتمثل (عايش زيتون ومنيزل، ١٩٩٤) بما يلي:

١- يزود التقويم الأستاذ الجامعي بتغذية راجعة عن أدائه التدريسي وفعالية مسافاته التدريسية، وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة في التدريس أسلوبا ومادة، ومعالجة عناصر الضعف (الثغرات) التي قد تظهر في السلوك التدريسي أو فعالية المساقات الجامعية ومستواها.

٢- يؤدي التقويم بحد ذاته إلى تحسين التعليم (والتعلم) الجامعي وتفعيل عملية التدريس الجامعي بصورة إيجابية مرغوبة.

٣- يزود التقويم الطلبة في الجامعات بمعلومات أساسية يمكن أن يستفيدوا منها عند اختيار المساقات (المواد) الجامعية وأساتذتها.

٤- يحسن التقويم من معنويات الطلبة، فالأساتذة يقومون الطلبة خلال الفصل الدراسي، وبالتالي يرى الطلبة، ويتعاطف معهم المؤيدون من الأساتذة لتقويم الطلبة، أنه من العدل تبادل الأدوار وبالتالي السماح للطلبة بأن يردوا الجميل (الثناء) أو عدمه لأساتذتهم.

٥- الطلبة مصدر رئيسي للمعلومات عن مدى تحقيق الأهداف التربوية، فهم أكثر الأفراد تعرضا لعناصر المقررات الدراسية الجامعية بصورة مباشرة ، وعليه فإنه من المنطقي أن يكون هؤلاء الطلبة في مقدمة الذين يقومون بتقويم فعالية هذه العناصر من جهة ودرجة الرضا عنها من جهة ثانية.

٦- إن مشاركة الطلبة في تقويم العملية التدريسية وبالتالي عضو هيئة التدريس توجد نوعا من الاتصال والتفاعل الاجتماعي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والطلبة وبالتالي تجعلهم أكثر اندماجا في العملية التعليمية–التعلمية في الجامعة.

ويشير بايك (Blank,1978) ، وكذا جروس (Gross,1979) إلى أن أصحاب الاتجاه القوى هم الذين يؤيدون فكرة تقويم فعالية التدريس بواسطة الطلاب ، ويؤيدهم في ذلك أهمية نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال وموافقة الغالبية العظمى من المدرسين الذين استقصيت آراؤهم في هذا الموضوع.

وفي هذا الاتجاه أشارت كثير من الدراسات المسحية التي أجريت في جامعات كندا وأمريكا بكل وضوح إلى موافقة غالبة أعضاء هيئة التدريس على مشاركة الطلاب في تقويم فاعليتهما التدريسية واعترفوا أن ذلك ساعدهم بطريقة أو بأخرى على تحسين وتطوير نوعية التدريس (Murray, 1984; Outcalt, 1980; Ryan, 1980).

وأشارت دراسات أخرى إلى ان اتجاه المدرسين نحو تقويم الطلبة لكفاءتهم التدريسية يعتمد على وضعهم الوظيفي. ويذكر (Gross, 1979) أن المدرسين المثبتين يعتقدون بضرورة اعتماد تقويم الطلبة أولا قبل الاعتماد على نتائج التقويم الذاتي بينما يرى المدرسون غير الثابتين وظيفيا اعتماد التقويم الذاتي أولا ثم تقويم زملاء التدريس ثانيا وثم تقويم الطلبة ثالثا.

ويرى كل من ترنت وكوهن (Trent & Cohen, 1973) أن أدبيات هذا الموضوع تؤيد بشدة وجهات النظر القائلة ان تطوير أعضاء هيئة التدريس لتدريسهم يعتمد على تقويم الطلاب لمدرسيهم على اعتبار أن: (صلاح الدين جوهر، ١٩٨٥، ص ٢٣)

١- الطلبة وحدهم باستطاعتهم الحكم على مدرسيهم داخل قاعات الدرس وتقرير ما إذا كان هذا المدرس أو ذاك مشوقا في عرضه , متحمسا في تقديمه , مثيرا لاهتمام الطلبة وانتباههم.
٢- الطلبة وحدهم باستطاعتهم التعرف على نقاط القوة أو نقاط الضعف في سلوك المدرس داخل قاعة الدرس.
٣- لما كان الموقف التدريسي موقف أداء حر , فإن حكم الطلبة على حيوية المدرس يصبح برهانا واضحا على هذه الحيوية ومداها.
٤- الطلاب يحتلون مواقع افضل من غيرهم تؤهلهم لتقويم التدريس والمدرسين أنفسهم لأنهم سوف يكونون هم المستخدمين لما حققوه من معرفة (Seldin, 1976; Miron & Segal, 1978; Arubayi, 1985)
٥- يتميز الطلاب بالنضج الكافي الذي يؤهلهم تقويم المدرسين والتدريس. ((Arubayi, 1985, P. 271).
٦- تقويم الطلاب هو الأكثر صدقا وثباتا وأداة دفاع لتقويم المدرسين على وجه الإطلاق (Miller, 1972)

ويخلص أوروبيا (Arubayi,1987, P. 274) في دراسته إلى أنه إذا كان تقويم الطلاب تتصف بالثبات والصدق فان قضية فعالية المدرس وتطوير تدريسه وعلاقتها بتقويم الطلاب تعتبر قضية مفروغ منها.إذ أن للطلبة الحق في المشاركة

بتقويم فعالية الممارسات التدريسية طالما انهم العملاء المباشرون في عملية التعلم (Kanpper & et. Al., 1977). كما يرى كل من (Costing & Menges, 1971) بأن الطلاب يتميزون بالنضج الكافي الذي يؤهلهم لتقويم المدرسين والتدريس (Arubayi, 1985, P.271) .فتقويم الطلاب يعد الأكثر صدقا وثباتا وأداة دفاع لتقويم المدرسين على وجه الإطلاق (Miller, 1972)

وعلى الرغم مما أشارت إليه الدراسات السابقة يشير ريتش (Rich, 1985) إلى أن المعارضين لإشراك الطلبة في التقويم يعتقدون بأنه لا يتوفر لدى الطلبة النضج والخبرة للقيام بهذه المهمة. كما انهم يدعون أن عامل العلامة المتوقعة تؤثر على تقويم الطلاب ، فالمدرس المتشدد في العلامات يحصل على تقويم منخفض من قبل الطلاب، والمدرس المتساهل في العلامات يحصل على تقويم مرتفع من قبل الطلاب (Costing, et. al., 1971).

كما تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن المعارضين لتقويم الطلبة لسلوكهم التدريسي يبدون الحجج التالية لمعارضتهم أو تحفظاتهم:

١- استخدام تقويم الطلبة وآرائهم في السلوك التدريسي للأستاذ الجامعي يهدد حرية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وتميزهم الأكاديمي.

٢- يكره بعض الأساتذة في الجامعات مشاركة الطلبة بالسلطة التي يتمتعون بها، وبالتالي فإنهم يرون أن تقويم الطلبة ينقص بعض الشيء من الفرص في المراكز بين أساتذة الجامعات وطلبتهم.

٣- يعتقد بعض أساتذة الجامعات المعارضين لتقويم الطلبة، أن السماح للطلبة بتقويم الأساتذة يؤدي إلى مقايضة غير أكاديمية (أو غير تربوية) باهتمامات الطلبة وتوجهاتهم، وقد يتحول بعض الأساتذة إلى متساهلين مع الطلبة مقابل توقعاتهم من أن الطلبة سيقيمونهم تقويما مرتفعا.

٤- بعض أساتذة الجامعة يعارضون تقويم الطلبة لأسباب شخصية، فتقويم الطلبة لسلوكهم التدريسي يولد فيهم الخوف والغضب من أن بعض الطلبة لا يقيمون بنية حسنة أو بموضوعية.

٥- يعتقد بعض أساتذة الجامعات أن تقويم الطلبة للتدريس الجامعي لا يعكس سوى شعبية الأستاذ الجامعي وجاذبيته وشخصيته أو مدى دقته أو جديته في إعطاء العلامات، وبالتالي ليس لتقويم الطلبة أهمية تذكر بالنسبة لكفاية الأستاذ الجامعي وفعالية تدريسه.

ويذكر صلاح الدين جوهر (١٩٨٥، ص٢٣) أن هناك الكثير من الذين يعترضون على إشراك الطلبة في تقويم ممارساتهم التدريسية على اعتبار أن:

١- طالب الجامعة مازال غضا وفي مرحلة التكوين , وأن من كان له هذه الصفات لا يقوى على إصدار أحكام صحيحة على أستاذه ومعلمه.
٢- الموقع التعليمي لطالب الجامعة لا يؤهله بعد لتقويم فعالية التدريس الجامعي، لأنهم لا يمتلكون الكفاءات اللازمة (Haris,1982;Gege,1974) .
٣- إن إشراك طالب الجامعة في تقويم أداء أستاذه يؤدي إلى تحطيم العلاقة المقدسة بين الأستاذ والطالب ويفسد كل فرص التفاعل الجيد بينهما.
٤- السماح للطلاب في تقويم كفاءة التدريس لمدرسيهم يدفع المدرسين إلى تضخيم درجات طلابهم في المقررات التي يدرسونها لهم على أمل حصولهم على درجة عالية في التقويم .(Outcalt, 1980; Gross & Small, 1979) .
٥- ويؤدى إلى خفض الروح المعنوية للمدرسين (Ryan & et al. ١٩٨٠).

ويرى كوهن (Cohen,1989, P.1) أن هناك مخاوف من الاعتماد على تقويم الطلاب لكفاءة المدرسين التدريسية على النحو التالي:

١- الطلاب غير مؤهلين لمقاضاة وإصدار الأحكام حول كفاءات التدريس.
٢- يعتبر تقويم الطلاب لاشيء اكثر من نقاشات شعبية تحاول الحصول في النهاية على مقعد نيابي ليس إلا.
٣- لا يستطيع الطلاب ان يصدروا أحكاما صحيحة حول الكفاءة التدريسية لمدرسيهم إلا بعد ان يغادروا أماكن تعليمهم لسنوات عدة.
٤- لا يتصف تقويم الطلاب بالثبات أو الصدق.
٥- تقويم الطلاب لكفاءة التدريس يعتمد على الدرجات التي يحصل عليها الطلاب من المدرس في مقرر من المقررات.
٦- هناك متغيرات وظروف عرضية ودخيلة وغير مألوفة لها تأثير على تقويم الطلاب لفعالية التدريس.

وفي دراسة أحمد عودة (١٩٨٨) اعتقد أعضاء هيئة التدريس أن:

١- الطلبة يستخدمون عاطفتهم اكثر من عقولهم في عملية التقويم.
٢- الطلبة غير جديين في المساهمة بعملية التقويم.
٣- الطلبة لا يدركون أهمية تقويم الممارسات التدريسية.
٤- تقويم الطلبة يتأثر بدرجة كبيرة ببعض خصائص المدرس مثل ليونته أو تساهله في العلامات وشعبيته بين الطلبة , وملاطفته لهم.
٥- تقويم الطلبة للممارسات التدريسية يتأثر بظروف الجامعة وبالتالي رضاهم عن الجامعة بشكل عام.
٦- أي بديل لتقويم الطلبة افضل من الاعتماد على تقويم الطلبة.

كما يستشهد معارضو إشراك الطلبة في تقويم فعاليات التدريس بالقول إن هناك كثيرا من الدراسات توصلت إلى أن هناك عوامل مستقلة تؤثر إيجابا أو سلبا على تقويم الطلاب لمدرسيهم مثل حجم الفصل, ومستوى المقرر الدراسي, وما إذا كان المقرر إجباريا أم اختياريا ووقت الدراسة Murray,1980, P. 8-11, Arubayi, 1987,P. 269). فالدراسات أثبتت أنه كلما كان الصف اصغر كلما كان التقويم أعلى (Danialson & White,1976; Scolt,1977; Perry & Baumann,1973; Avi-ITZhak,1982) . بينما وجدت دراسة أخرى ان حجم الصف ليس له تأثير (Arubayi,1987, P. 26).

كما وجدت علاقة ارتباط إيجابية بين تقويم الطلاب والدرجة المتوقعة من المدرس ووقت تدريس المقرر، ووجدت دراسات أخرى عكس ذلك (Perry, & Baumann, 1973, Doyle & Whitely, 1974: Arubayi, 1987, P. 269, Baker, 1986, pp. 72-73). أي أن صدق تقويم الطلاب في الجامعات العربية لم تتأثر بعوامل أخرى مثل الجنس أو المكانة الأكاديمية للطلاب أو بالدرجات المتوقع حصولهم عليها في المقررات الدراسية, وهذه النتائج تتشابه مع نتائج الدراسات التي تمت في جنوب أمريكا (Murray, 1979, PP. 8-11).

ومهما يكن من أمر فهناك كثير من الدراسات تشير إلى شك المدرسين في قدرة الطلبة على القيام بدور المقوم مما أدى إلى ظهور اتجاهات ضعيفة أو سلبية نحو نتائج تقويمهم وذاك لضعف دلالات الصدق والثبات لتقويم الطلبة على الممارسات التدريسية التي ترد عادة في أدوات التقويم المعدة لهذا الغرض (أحمد عودة، ١٩٨٨ ، ص ١١١) ، ولهذا كثرت الدراسات حول مشكلة الصدق والثبات.

أما عن نتائج الدراسات السابقة التي تمت في بعض الجامعات العربية حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلبة لكفاية تدريس الأستاذ الجامعي فيمكن تلخيص بعض منها كما يلي:-

<u>دراسة احمد سليمان عوده (١٩٨٨) في جامعة اليرموك حول "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية".</u> حاولت تلك الدراسة الاجابة عن السؤالين التاليين:

١- هل يبدى أعضاء هيئة التدريس اتجاها محددا نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية؟

٢- هل تختلف قوة اتجاهات المدرسين نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية باختلاف الكليات التي ينتمون إليها ورتبهم الأكاديمية وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي؟

وقد توصلت الدراسة إلى الآتي:

١- اتفق أفراد العينة بنسبة ٧٢% على أن الطلبة يستخدمون عاطفتهم اكثر من عقولهم في عملية التقويم.

٢- اتفق أفراد العينة على ان الطلبة غير جديين في المساهمة بعملية التقويم (٥٨%) وانهم لا يدركون أهمية تقويم الممارسات التدريسية (٦٢%).

٣- أتفق أفراد العينة على ان تقويم الطلبة يتأثر بدرجة كبيرة ببعض خصائص المدرس مثل ليونته أو تساهله في العلامات (٧٧%) وشعبيته بين الطلبة , وملاطفته لهم.

٤- اتفق أفراد العينة (٥٣%) أن تقويم الطلبة للممارسات التدريسية يتأثر بظووف الجامعة وبالتالي رضاه عن الجامعة.

٥- اتفق أفراد العينة (٤%) على أن أي بديل لتقويم الطلبة افضل من الاعتماد على تقويم الطلبة.

ومن خلال إجابات أعضاء هيئة التدريس على بعض فقرات المقياس توصل الباحث أيضا إلى النتائج التالية:

١- هناك نسبة عالية من المدرسين (٦٥%) وافقوا على مشاركة الطلاب ، من قناعتهم بان نتائج الطلبة إذا لم تنعكس إيجابا على الممارسات التدريسية فإنها على الأقل لا تؤثر سلبا.

٢- وافق ٥٠% من المدرسين على أن تقويم الطلبة يساعد على تحسين الممارسات التدريسية, كما أنه لا يؤدي إلى تزييف العلاقة بين الطالب والمدرس, وكذلك فهو لا يقلل من هيبة ومكانة التدريس أو هيبة ومكانة المدرس.

<u>دراسة أحمد سليمان عودة وصالح حسن الداهري(١٩٩٢) "مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات لدور الطلبة في تقويم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور".</u>

الغرض الأساسي من تلك الدراسة هو التعرف على مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمارات لمشاركة الطلبة في تقويم المساقات الدراسية والممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس , ومدى ثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج إجمالية وهامة منها:

١- أن المتوسط الإجمالي لأعضاء هيئة التدريس لديهم تقبل أو موقف واضح ومحدد تجاه مشاركة الطلبة في عملية تقويم المساقات والممارسات التدريسية، وكان هذا الموقف إيجابيا ولكنه بدرجة منخفضة.

٢- أشارت النتائج المتعلقة بالطلبة إلى انهم يثقون بقدرتهم على هذه المشـــاركة , ولكن مستوى الثقة بقدرتهم كان منخفضا.

وبالرغم من إشارة النتائج إلى تقبل أعضاء هيئة التدريس مشاركة الطلبـــة في عملية التقويم ولو انه في درجة منخفضة, فقد جاء التقويم باتجاه الموافقـــة إلـــى حد ما على بعض العبارات مثل:

- الطلبة عاطفيون (مزاجيون) في تقويمهم لعملية التدريس.
- المدرس الذي يتساهل في العلامات يحصل على تقويم عال من الطلبة.
- يجب أن لا يتخذ أي قرار بحق المدرس اعتمادا على تقويم الطلبة.

كما توصلت الدراسة إلى أن تقويم أعضاء هيئـــة التدريـــس أشـــار إلـــى معارضة ما جاء في العبارات التي تشير إلى بعض النواحي السلبية التي قد تـــترتب على مشاركة الطلبة في التقويم أو العبارات التي تقلل من أهميـــة هـــذه المشـــاركة مثل:

- لا أبالي بنتائج تقويم الطلبة ولا أكترث بها.
- من الخطأ الكبير إشراك الطلبة في عملية التقويم.
- تقويم الطلبة يؤثر سلبا على الممارسات التدريسية.
- إجراء عملية التقويم من خلال الطلبة مضيعة للوقت.
- إشراك الطلبة في التقويم يقلل من مكانة المدرس وهيبته

<u>دراسة سلامة طناش، وسلامة (١٩٩٤). اتجاهات أعضاء هيئة التدريـــس فـــي الجامعات الأردنية نحو تقويم الطلبة لهم.</u>

هدفت تلك الدراسة إلى معرفة اتجاهـــات أعضـــاء هيئـــة التدريـــس فـــي الجامعات الأردنية نحو تقويم الطلبة لهم. كما هدفت الدراسة إلـــى معرفـــة بعـــض المتغيرات كالجنس والكلية، والخبرة التدريسية، وطبيعة العمل والرتبـــة الأكاديميـــة والجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس وأثرها في تكوين اتجاهات أعضـــاء هيئة التدريس في الجامعة نحو تقويم الطلبة لهم. ولقد توصلت الدراسة إلى النتـــائج التالية:

١- وجدت اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة فـــي بعـــض الجوانب (الفقرات) ، حيث أشارت إجاباتهم إلى معارضة ما جاء في العبارات التي تشير إلى بعض النواحي السلبية التي قد تترتب على مشاركة الطلبة فـــي التقويم. والعبارات هي: لا فائدة ترجى من تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريـــس. تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس ينقص من مكانتـــه عندهـــم. يمكـــن لإدارة الجامعة الاستفادة من تقويم الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بعضـــو هيئـــة

التدريس. يستفيد عضو هيئة التدريس من تقويم الطلبة له في مراجعة أساليبه وممارساته التدريسية. تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس يؤدي إلى تقييده في تدريسه برغباتهم. يعمل تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس على تنمية شخصية الطالب. على الإدارة في الجامعة أن تطبق أسلوب تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

٢- وجدت اتجاهات سلبية لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة في بعض الجوانب (الفقرات) الممثلة لتقويم الطلبة لهم وهي: يقدر الطلبة في المستوى الجامعي على تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس. يتأثر الطالب في تقويمه لعضو هيئة التدريس إلى حد كبير بعلاقته الشخصية معه. يتأثر الطالب في تقويمه لعضو هيئة التدريس بالعلامة التي يتوقع الحصول عليها في المادة التي يدرسها. يتأثر الطالب في تقويمه لعضو هيئة التدريس بصعوبة المادة التي يدرسها. يتأثر تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس بمركزه الإداري. يتأثر الطلبة في تقويمهم لعضو هيئة التدريس بمظهره الخارجي. يتأثر الطالب في تقويمه لعضو هيئة التدريس بالعلامة التي يتوقع الحصول عليها في المادة التي يدرسها. يتأثر الطالب في تقويمه لعضو هيئة التدريس بصعوبة المادة التي يدرسها. يتأثر تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس بمركزه الإداري. يتأثر الطلبة في تقويمهم لعضو هيئة التدريس بمظهره الخارجي. يتمتع تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس بالصدق الكافي. يتمتع تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس بالثبات الكافي.. يتأثر تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس بمستواهم الأكاديمي.

تعليق على الدراسات السابقة:

يمكن إيراد الملاحظات التالية حول الدراسات السابقة :

١- تناولت كل من الدراستان التي أجريتا في الأردن ، والدراسة التي أجريت في الإمارات) عينات عشوائية من مختلف الكليات والتخصصات المختلفة دون مراعاة أهمية توفر التجانس المهني بين أعضاء هيئة التدريس.

٢- الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسات السابقة ينسبون إلى تخصصات غير تربوية ، وهؤلاء قد لا يهتمون كثيرا بقضايا التدريس ومشاركة الطلبة في تقويم ممارساتهم التدريسية.

ويمكن القول إن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة بكثير من الخصوصيات نورد منها ما يلي:

١- تتميز الدراسة الحالية بطابع الخصوصية , فمثلا أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية في جامعة صنعاء (موضوع الدراسة) يتميزون بدرجة عالية من التجانس المهني الذي تفتقده الدراسات السابقة.

٢- أفراد عينة هذه الدراسة هم من التربويين أو يعملون في التربية، وهؤلاء هم الذين يفهمون في قضايا التدريس والتقويم التربوي أكثر من غيرهم- إذا جاز لنا التعبير.

الطريقة والإجراءات للدراسة الحالية

١- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي التحليلي الذي يسعى إلى وصف منظم للحقائق أو الظواهر وتشخيص للجوانب المحددة مما له علاقة بموضوع الدراسة، وذلك عن طريق استخدام أداة مناسبة للحصول على المعلومات المطلوبة عن مجتمع الدراسة والقيام بتحليلها وتفسير نتائجها وطرح التصورات المناسبة لها.

٢- عينة الدراسة وصفاتها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطبيق أداة خاصة بالدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في كليتي تربية صنعاء ، وتربية عمران. وقد بلغ عدد أفراد العينة (٦٥) عضو هيئة تدريس من أصل (١٢٧) موزعين على النحو الذي يعرضه جدول رقم (١).

جدول رقم (١)

وصف أفراد العينة مصنفين وفقا لنوع الكلية، والقسم، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، والخبرة في التدريس الجامعي، والجنسية، ومصدر الحصول على أعلى شهادة.

الكلية	العدد	%
تربية صنعاء	٤٧	٧٢,٣
تربية عمران	١٨	٢٧,٧
المجموع	٦٥	١٠٠
القسم	العدد	%
علوم تطبيقية	١٥	٢٣,١
علوم إنسانية	٤١	٦٣,١
غير مبين	٩	١٣,٨
المجموع	٦٥	١٠٠
التخصص	العدد	%
تربوي	٢٨	٤٣,١
أكاديمي	٣١	٤٧,٧
غير مبين	٠٦	٩,٢
المجموع	٦٥	١٠٠
الرتبة	العدد	%
أستاذ	٠٦	٩
أستاذ مشارك	١٢	١٨
أستاذ مساعد	٢٠	٣١
مدرس	٠٩	١٤
معيد	١٣	٢٠
غير مبين	٠٥	٨
المجموع	٦٥	١٠٠
مصدر الشهادة	العدد	%
دولة عربية	٣٧	٥٦,٩
غير عربية	٢٣	٣٥,٤
غير مبين	٠٥	٧.٧
المجموع	٦٥	١٠٠
سنوات الخبرة	العدد	%
١ - ٤	٢٩	٤٤,٦
٥ - ٨	١٦	٢٤,٦
٩ - فأكثر	١٣	٢٠
غير مبين	٠٧	١٠,٧
المجموع	٦٥	١٠٠
الجنسية	العدد	%
يمني	٤٢	٦٤,٦
غير يمني	٢٣	٣٥
المجموع	٦٥	١٠٠

جدول رقم (١) يبين أن :-

- عدد أفراد العينة من كلية التربية بصنعاء يصل إلى أكثر من ضعف العدد الموجود من كلية التربية في عمران, لحداثة الأخيرة وقلة عدد أعضاء هيئتها التدريسية مقارنا بعدد أعضاء الأخرى.
- عدد أفراد العينة من الكليتين والمنتميين إلى قسم العلوم الإنسانية (٤١) وبنسبة ٦٣،١ % ، وقسم العلوم التطبيقية (١٥) وبنسبة ٢٣% ويلاحظ أن عدد الأعضاء المنتمين إلى قسم العلوم الإنسانية بلغ ما يقارب ثلاثة أضعاف العدد المنتمين إلى الأقسام التطبيقية. هذا الفرق يعكس قلة أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية.
- نسبة أفراد العينة المتخصصين في المجال التربوي (٤٣ %) ، والمتخصصين في المجالات غير التربوية (٤٨ %). ويلاحظ عدم وجود فارق كبير في الأعداد بين التخصصين، حيث أن كايهما مطلوب في الكلية وقد تكونان بدرجة أهمية واحدة.
- عدد أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس من الذين قد حصلوا على درجة الأستاذية هم قليلون جدا (٦) مقارنة بإجمالي العدد لأعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه ((٦٦) وهذا يعني بالنسبة لنا أن هناك شبه سكون في عملية إجراء الأبحاث العلمية ، وهي التي بموجبها فقط يمكن أن يحصل عضو هيئة التدريس في الجامعة على الترقية العلمية بعد أربع سنوات من العمل.
- (٤٤،٦ %) من أفراد العينة هم من الذين قضوا سنوات خبرة أقل (سنة إلى أربع سنوات) ، وأن أقل أعضاء هيئة التدريس عددا (١٣) هم من الذين قضوا سنوات خبرة أكثر (٩ سنوات فأكثر) في مجال التعليم العالي. وهذا يعني أن أكثر أعضاء هيئة التدريس في الكليتين لم يمتلكوا بعد الخبرة الطويلة في مجال العمل في التدريس الجامعي.
- نسبة عدد اليمنيين من أعضاء هيئة التدريس (٦٤،٦ %) أكبر من نسبة عدد غير اليمنيين (٣٥،٤ %)، أي ما يقارب من ضعف العدد. ويمكن القول إن هناك اتجاها إلى يمننة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
- غالبية أعضاء هيئة التدريس هم من خريجي الدول العربية ، حيث بلغت نسبة ذلك ٥٦،٩ % مقابل ٣٥،٤ % فقط.٣

٣- أداة الدراسة

قام الباحث بالتعاون مع مجموعة من الطلبة في كلية التربية بصنعاء بتوزيع سؤال مفتوح على أعضاء هيئة التدريس في الكلية طلب فيه كتابة أهم أربعة عوامل تؤيد موافقتهم أو معارضتهم على مشاركة الطلبة في تقويم الممارسات التدريسية للمدرس الجامعي, وقد تم الحصول على مجموعة من العبارات قام الباحث بمقارنتها مع العبارات المتضمنة في أداة الدراسة "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية " وآلتي قام بتطويرها الدكتور احمد سليمان عوده (١٩٨٨). ولقد توصل الباحث في نتيجة مقارنته إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بين مضمون العبارات المتضمنة في الدراسة وبين العبارات المجمعة من أعضاء هيئة التدريس مع وجود اختلاف في صياغة بعض الفقرات وآلتي أعتبرها الباحث قليلة الأهمية ومع ذلك فقد قام البلحث بتعديل بعض الصياغة الملائمة. وهذا الأمر دفع الباحث إلى الاعتماد على تلك الأداة في تطبيق هذه الدراسة. وقد تم ذلك بعد التأكد من صلاحيتها وفقا للخطوات التالية:

(ا) النظر إلى الأداة نفسها:

- توفر الأداة معلومات كمية عن مدى تقبل عضو هيئة التدريس لمشاركة الطلبة في عملية تقويم الممارسات التدريسية في الجامعة . ونعتقد أن الأداة تستطيع تقديم معلومات تتمتع بدرجة مقبولة من الدقة والموضوعية في عملية التقويم , ناهيك عن سهولة ووضوح وأسلوب صياغة العبارات.
- تم تحكيم الفقرات من قبل (٣٤) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك ومن طلبة الماجستير في برنامج القياس والتقويم.
- طبق المقياس على عينة أولية من الطلبة (٥٠) كدراسة أولية وبلغ معامل ثبات الإعادة ٥٤% ، ومعامل الثبات بالطريقة النصفية على العينة الكلية ٧٦% ، أما بالنسبة للثبات في إجابات أعضاء هيئة التدريس فقد كان معامل الثبات بالطريقة النصفية ٩٥ % وتراوحت معاملات الصدق التمييزي للعبارات ما بين ٣٣-٧٩%.

(ب) صدق المحكمين للتأكد من صلاحية الأداة في جامعة صنعاء- كليات التربية:

- عرضت الأداة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس لإبداء رأيهم عن:
- مدى صلاحية الأداة للتطبيق في جامعة صنعاء-كليات التربية.

- سلامة صياغة العبارات ووضوحها وسهولة فهمها.
- ما يمكن حذفه أو إضافته من عبارات.
- **قام الباحث بمراجعة تعليقات المحكمين من أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة ولم يجد منهم أي اقتراحات تستدعي إحداث تغيير جوهري في الأداة.**

ويمكن القول إن الجميع قد وافق على صلاحيتها. ومن هنا قرر الباحث استخدام الأداة الأصلية كما وردت في الدراسة مع تعديل طفيف فيها.

(ج) وصف الأداة :

خصص لجميع بنود الأداة سلم موحد للإجابة من سبع فئات، بحيث يشير الفرد إلى إجابة واحدة فقط من بين الإجابات السبع، وتعطى كل إجابة درجة معينة. ولهذا فقد تم توزيع أوزان العبارات على الشكل التالي: موافق بشدة (٧) درجات ، موافق (٦) درجات ، موافق إلى حد ما (٥) ، لا أستطيع أن أقرر (٤) ، معارض إلى حد ما (٣) ، معارض (٢) ، معارض بشدة (١).

(د) تطبيق الأداة:

قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة عشوائية في كليتين من كليات التربية في جامعة صنعاء (تربية صنعاء و تربية عمران)، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٨٠) عضو هيئة تدريس ، أعطوا (٦٥) عضو هيئة تدريس استجاباتهم على الأداة. وبذلك تكون نسبة الذين شاركوا في الدراسة قد بلغت (٨٢%).

(٤) المعالجة الإحصائية:

لغرض تحليل البيانات إحصائيا ، قام الباحث باستخدام المقاييس والاختبارات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" (t-Test) ، واختبار "ف" (f-Value) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات التي تشكل عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون.

ولغرض عمل الحسابات التي تتطلبها هذه المقاييس والاختبارات الإحصائية قام الباحث باستخدام حقيبة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for the Social Sciences).

(٥) إجراءات منهجية:

(أ) معامل الثبات :

تم التحقق من معامل الثبات للأداة بواسطة تطبيق معادلة كرنباخ ، بلغت فيه قيمة ألفا (ALPHA= 0. 94). كما بلغت ألفا المعيارية (Standardized Alpha) (٩٤. ٠).كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية بطريقة Guttman فبلغ معامل الثبات٩٠,. وهذه النتائج تعطي ثقة للباحث في تطبيق الأداة في الدراسة الحالية.

(ب) صدق الأداة (الصدق التمييزي للمفردات) :

بالرغم من التحقق الذي تم حول الصدق الظاهري للأداة عن طريق المحكمين ، عمد الباحث إلى التأكد من مدى توفر معامل التجانس الداخلي للمقياس (Internal-Consistency)، وتحليل فقراته. فاستخدم الباحث معامل الارتباط (Pearson) للكشف عن درجة ارتباط كل فقرة بالمجموع الكلي لفقرات الأداة. ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٤ فأقل (جدول رقم ٢). ويذكر (Doyle, 1975) بأن هناك طريقة من أكثر الطرق شيوعا لتعظيم ثبات وصدق الأداة إلى أقصى حد ممكن، وهي اختيار الفقرات ذات معامل ارتباط عال فقط مع الدرجة الكلية للأداة. وتعد نسبة ٣٠ % على الأقل من الارتباط للفقرة الواحدة مقبولة في عملية الاختيار. وإذا بلغت الألفا لمجموعة من الفقرات فوق ٨٠ % فيتم قبول ذلك كشكل نهائي للأداة.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة والمجموع الكلي للأداة

* رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
معامل الارتباط	.٣٤	.٤٦	.٢٩	.٣١	.٣٥	.٥٧	.١٩	.٥٨	.٧١	.٥٨	.٥٤	.٦٥	.٧١	.٨١	.٨٤	.٨١
رقم الفقرة	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	
معامل الارتباط	.٧٣	.٧٠	.٨٠	.٥٣	.٦٤	.٦٨	.٥١	.٦٦	.٧٠	.٦٧	.٤٨	.٥٩	.٧١	.٦٥	.٢٢	
جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة محصورة بين ٠,٠٤ – ٠,٠٠٠١.																

** انظر فقرات الأداة في الملحق رقم (١).*

جدول رقم (٢) يوضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (تتراوح بين ٠,٠٤ - ٠,٠٠٠)، بين المجموع الكلي للأداة وكل فقرة من فقراتها, وهذا يدل على أن هناك تجانسا داخليا لجميع فقرات الأداة مما يدل على قدرتها على قياس المفهوم الذي يقيسه المقياس ، مع ملاحظة أن الفقرات

التي لم تحقق معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ تم حذفها من الأداة, وبهذا يكون عدد فقرات الأداة ٣١ فقرة فقط.

عرض وتحليل نتائج الدراسة

(أ) عرض وتحليل النتائج (نظرة إجمالية) :

السؤال الأول : هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة تبعا للكلية ، وللقسم الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس والتخصص، والجنسية، ومصدر الحصول على أعلى شهادة, والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي؟.

إجابة السؤال الأول :

أظهر تحليل التباينات بين المجموعات- وفقا للمتغيرات المستقلة (نظرة إجمالية) النتائج التالية:-

متغير الكلية :

يبين جدول (٣) المتوسط الحسابي لإتجاه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعمران وكذا لكلية التربية بصنعاء حول مشاركة الطلبة في تقويم ممارستهم التدريسية. فالمتوسط الحسابي لاتجاه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بعمران أكبر من المتوسط الحسابي لكلية التربية بصنعاء ، إلا أن هذا الفرق ليس دالا إحصائيا وفق نتيجة اختبار "ت" حيث بلغت قيمة "ت" -٠,٢٣ (وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥).

متغير القسم :

جدول (٣) يبين الوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة المنتسبين لقسم العلوم الإنسانية ، وكذا زملائهم المنتسبين لقسم العلوم التطبيقية حول إعطاء رأي محدد وواضح في مشاركة الطلبة بعملية تقويم الفعاليات التدريسية للأستاذ الجامعي.

ويلاحظ من الجدول أن نتيجة اختبار "ت" أثبتت أن الفروق ليست دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

جدول رقم (٣)
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط إجابات أعضاء هيئة التدريس مصنفين حسب الكلية، والقسم، والتخصص، والجنسية، ومصدر الحصول على أعلى شهادة

المتغير	مصدر التباين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكلية	صنعاء	٤٧	١١٧,٣٢	٣٣،٤٤	-٠,٣٢	٠,٧٥
	عمران	١٨	١٢٠،٢٢	٣٢،٠١		
القسم	إنسانية	٤١	١٢٠،٥٦	٣٢،٨٦	-٠,٨٠	٠,٤٣
	تطبيقية	١٥	١١٢,٥٣	٣٣,٥٥		
التخصص	تربوي	٢٨	١١٨,٥٠	٣٤,٣١	٠,٠٨	٠,٩٤
	أكاديمي	٣١	١١٧,٨١	٢٩,٨٣		
الجنسية	يمني	٤٢	١١٦,٦٠	٣٥,٤٦	-٠,٥٤	٠,٥٩
	غير يمني	٢٣	١٢٠,٩١	٢٧,٩٠		
بلد الحصول على الشهادة	عربية	٣٧	١١٦,٣٨	٢٦,٠٩	-٠,١٦	٠,٨٧
	غير يمني	٢٣	١١٧,٩١	٤١,٣٠		

التخصص :

يظهر جدول رقم (٣) المتوسط الحسابي للتربويين، وللأكاديميين، وقيمة "ت" – التي تدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الأول والثاني. وهذا من شأنه أن يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس في التخصصين لديهم رأي واحد تقريبا حول مشاركة الطلبة في التقويم.

الجنسية :

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لليمنيين، ولغير اليمنيين، وقيمة "ت" التي تبين عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ . أي أن أعضاء هيئة التدريس في الفئتين لديهم رأي واحد حول مشاركة الطلبة في التقويم.

مصدر الحصول على أعلى شهادة :

يلاحظ من الجدول رقم (٣) قيمة "ت"، وهي قيمة تدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى ٠,٠٥ وهذا من شأنه أن يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الفئتين لديهم اتجاه مشترك حول موضوع إشراك الطلاب في عملية التقويم للممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي.

الرتبة الأكاديمية :

من خلال جدول رقم (٤) يتبين لنا أن نتيجة اختبار التباين الأحادي (اختبار ف) لمقارنة المتوسطات لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس مصنفين حسب رتبهم الأكاديمية.

جدول رقم (٤)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس مصنفين حسب المرتبة الأكاديمية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢١٨,٧٩	١٠٩,٤٠	٠,٠٩٩٨	٠,٩١
داخل المجموعات	٥٧	٦٢٤٧٧,٧٩	١٠٩٦,١٢		
المجموع	٥٩	٩٢٦٩٦,٥٨			

سنوات الخبرة :

يلاحظ من جدول رقم (٥) أن نتيجة اختبار التباين الأحادي للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس مصنفين حسب سنوات الخبرة في التعليم الجامعي- لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ .أي أن المجموعات تشكل رأيا مشتركا حول مدى تقبلهم لمشاركة الطلبة في تقويم ممارساتهم التدريسية.

جدول رقم (٥)
نتائج اختبار التباين الأحادي للمقارنات بين المتوسطات الحسابية لإجابات أعضاء هيئة التدريس مصنفين حسب سنوات الخبرة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١	٣٤٤,٦٤	٣٤٤,٦٤	٠,٣٣	٠,٥٧
داخل المجموعات	٥٧	٥٩١٧٥,٧٦	١٠٣٨,١٧		
المجموع	٥٨	٥٩٥٢٠,٤٠			

ولمعرفة التقدير اللفظي لما أجمعت عليه العينة بمختلف فئاتها يستلزم تحديد الحدود الحقيقية لمدى الثقة (جدول ٦) ، ثم استخراج مدى الثقة للمتوسطات (جدول ٧) ، ثم مقارنة مدى الثقة بنوع الاستجابة اللفظية التي تقابلها وفقا لمقياس الاتجاه السباعي المستخدم للاستجابة على فقراته وذلك بقسمة مدى الثقة (الأدنى، ثم الأعلى) على عدد فقرات الأداة (٣١) (جدول ٧).

جدول (٦)
يبين الحدود الحقيقية لمدى الثقة

البدائل	قيمة البديل	الحدود الحقيقية لمدى الثقة (الحد الأدنى والحد الأعلى)
موافق بشدة	٧	من ٦,٥٠ – ٧,٠
موافق	٦	من ٥,٥٠ – أقل من ٦,٥٠
موافق إلى حد ما	٥	من ٤,٥٠ – أقل من ٥,٥٠
لا أستطيع أن أقرر	٤	من ٣,٥٠ – أقل من ٤,٥٠
معارض إلى حد ما	٣	من ٢,٥٠ – أقل من ٣,٥٠
معارض	٢	من ١,٥٠ – أقل من ٢,٥٠
معارض بشدة	١	من ٠,٥٠ – أقل من ١,٥٠

جدول (٧)
الحدود الحقيقية (مدى الثقة) للمتوسطات (ثقة ٩٥ %) ،
والتقديرات اللفظية لإجابات العينة

عدد الفقرات	المتغير	المتوسط	الانحراف	مدى الثقة (٩٥%)	المدى على مقياس الاتجاه	التقدير اللفظي
٣١	الكلية	١١٨,١٢	٣٢,٨٢	١٠٩,٩٩ - ١٢٦,٢٦	٣,٥٥ - ٤,٠٨	محايد
٣١	صنعاء	١١٧,٣٢	٣٣,٤٤	١٠٧,٥٠ - ١٢٧,١٤	٣,٤٧ - ٤,١٠	بين المعارضة والحياد
٣١	عمران	١٢٠,٢٢	٣٢,٠١	١٠٤,٣٢ - ١٣٦,١٤	٣,٣٧ - ٤,٣٩	بين المعارضة والحياد
٣١	القسم	١١٨,٤١	٣٢,٩٣	١٠٩,٥٩ - ١٢٧,٢٣	٣,٥٤ - ٤,١٠	محايد
٣١	تطبيقية	١١٢,٥٣	٣٣,٥٥	٩٣,٩٦ - ١٣١,١١	٣,٠٣ - ٤,٢٣	بين المعارضة والحياد
٣١	إنسانية	١٢٠,٥٦	٣٢,٨٦	١١٠,١٩ - ١٣٠,٩٣	٣,٥٦ - ٤,٢٢	محايد
٣١	التخصص	١١٨,١٤	٣١,٧٦	١٠٩.٨٦ - ١٢٦,٤١	٣,٥٤ - ٤,٠٨	محايد
٣١	تربوي	١١٨,٥٠	٣٤,٣١	١٠٥,٢٠ - ١٣١,٨١	٣,٣٩ - ٤,٢٥	بين المعارضة والحياد
٣١	أكاديمي	١١٧,٨١	٢٩,٨٣	١٠٦,٨٦ - ١٢٨,٧٥	٣,٤٥ - ٤,١٥	بين المعارضة والحياد
٣١	الجنسية	١١٨,١٢	٣٢,٨٢	١٠٩,٩٩ - ١٢٦,٢٦	٣,٥٥ - ٤,٠٧	محايد
٣١	يمني	١١٦,٦٠	٣٥,٤٦	١٠٥,٥٥ - ١٢٧,٦٥	٣,٤١ - ٤,١٢	بين المعارضة والحياد
٣١	غير يمني	١٢٠,٩١	٢٧,٩٩	١٠٨,٨٥ - ١٣٢,٩٨	٣,٥١ - ٤,٢٩	محايد
٣١	معتمر الشهادة	ذ١١٦,٩١	٣٢,٤٤	١٠٨,٥٩ - ١٢٥,٣٥	٣,٥٠ - ٤,٠٤	محايد
٣١	عربية	١١٦,٣٨	٢٦,٠٩	١٠٧,٦٨ - ١٢٥,٠٨	٣,٤٧ - ٤,٠٦	محايد
٣١	غير يمني	١١٧,٩١	٤١.٣٠	١٠٠,٠٥ - ١٣٥,٧٧	٣,٢٣ - ٤,٣٨	بين المعارضة والحياد
٣١	المرتبة الأكاديمية	١١٧,٤٢	٣٢,٦٠	١٠٨,١٠٠-١٢٥,٨٤	٣,٤٩ - ٤,٠٦	محايد
٣١	أستاذ	١١٤,٥٠	٣٠,٠٩	٩٩,٥٤ - ١٢٩,٤٧	٣,٢١ - ٤,١٨	بين المعارضة والحياد
٣١	أ. مشارك	١١٨,٧٠	٣٧,٩٦	١٠٠,٩٣ - ١٣٦,٤٧	٣,٢٦ - ٤,٤٠	بين المعارضة والحياد
٣١	أ. مساعد	١١٨,٦٤	٣٠,٦٣	١٠٥,٠٦ - ١٣٢,٢٢	٣,٣٩ - ٤,٢٧	بين المعارضة والحياد
٣١	الخبرة	١١٧,٤٢	٣٢,٠٤	١٠٩,٠٢ - ١٢٥,٨٢	٣,٥٢ - ٤,٠٦	محايد
٣١	١ - ٤	١١٤,٩٧	٣٠,٠١	١٠٣,٥٥ - ١٢٦,٣٨	٣,٣٤ - ٤,٠٨	بين المعارضة والحياد
٣١	٥ - ٨	١١٩,٨٠	٣٤,٢٣	١٠٧,٠٢ - ١٣٢,٥٨	٣,٤٥ - ٤,٢٨	محايد

من خلال ما تقدم يتضح أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة، وفي ذلك إشارة إلى أن كل فئات العينة تشكل مجتمعا واحدا.

كما أن النتائج السابقة لتحليل التباينات بين المجموعات تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية - جامعة صنعاء لا يظهرون اتجاها محددا نحو تقويم الطلبة لممارستهم التدريسية وأنهم غير قادرين على تحديد مثل هذا الاتجاه، فهم بين التحفظ والرفض، أو الحياد والرفض، أو الحياد، حيث إن جميع المتوسطات الحسابية لجميع المجموعات هي قريبة جدا من نقطة التعادل (٢,٥٠ إلى - ٤,٥٠: لا أستطيع أن أقرر (حياد) أو المعارضة إلى حد ما).

إلا أن مزيدا من التبصر والتروي للتكرارات و لنسب الإجابات الممثلة للاتجاهات الثلاثة (السلبي ، الإيجابي، المحايد) تكشف أن استنتاجنا هذا هو استنتاج ظاهري وأن النتائج مضللة في هذه النقطة . وعلى نفس هذا الاتجاه يعتقد أحمد عودة (١٩٩٢) أن النظرة الإجمالية للتقويم قد تخفي بعض المعلومات المتعلقة بالقضايا أو العناصر المحددة لموقف عضو هيئة التدريس بالنسبة لهذه المشاركة، ولذلك فإنه من المناسب الاستفادة من معرفة اتجاهات المدرسين لمختلف العناصر الواردة في أداة الدراسة.

فإذا نظرنا إلى توزيع النسب المئوية للعلامات الواقعة ضمن كل فئة من الفئات على سلم العلامات، فإننا نلاحظ أن أفراد العينة قادرون فعلا على تحديد اتجاهاتهم نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، وهذا ما سوف تبينه عند عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالإجابة على السؤال الثاني، كما يأتي:

(ب) عرض ومناقشة النتائج (نظرة تفصيلية) :

<u>السؤال الثاني</u> : ما هي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية (صنعاء وعمران) نحو تقويم الطلبة لممارستهم التدريسية؟

إجابة السؤال الثاني:

قبل الدخول في تفاصيل تحليل النتائج الخاصة بالإجابة على السؤال الثاني للدراسة، نحب أن نشير إلى بعض القواعد ، التي على ضوئها سوف تسهل علينا تحليل وتفسير النتائج وفهمها بشكل افضل ، كما يلي:

- استخدمت تقويم اتجاهات أعضاء هيئة التدريس على الفقرات الواردة في الأداة كمؤشرات كمية على مدى موافقتهم أو معارضتهم لمشاركة الطلبة في تقويم كفاءاتهم التدريسية، وهذا يعني أنه:
- تم تجميع النسب المئوية للإجابات التي تمثل الاتجاه السلبي، وكذا تم الشيء نفسه مع الإجابات التي تمثل الاتجاه الإيجابي أو المحايد.
- الاتجاه السلبي يعبر عنه بالنسبة المجمعة لمن وافقوا على مضمون الفقرة (موافق بشدة ، موافق، موافق إلى حد ما).
- الاتجاه الإيجابي يعبر عنه بالنسبة المجمعة لمن عارضوا مضمون الفقرة (معارض إلى حد ما، معارض، معارض بشدة).

- الإجابة المحايدة يعبر عنها بالنسبة المجمعة لمن كانت استجاباتهم "لا أستطيع أن أقرر".
- إن النسبة المنخفضة للموافقين تدل على تقبل أعلى للمدرسين لمشاركة الطلبة في تقويم ممارساتهم التدريسية ، بينما النسبة المرتفعة تدل على عدم تقبل المشاركة.
- التكرارات أو النسب التي تشير إلى الموافقة تكون (اتجاه سلبي)، التكرارات أو النسب التي تشير إلى المعارضة أو عدم الموافقة تكون (اتجاه إيجابي)، وينطبق هذا على جميع الفقرات باستثناء الفقرة الأخيرة (٣١).

وعلى ضوء ما تقدم يمكن عرض وتحليل نتائج الدراسة (جدول:٨) والخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني، كما يلي :

يتفق أفراد العينة (٤٦: ٧١%) على أن الطلبة يستخدمون عاطفتهم أكثر من عقولهم في عملية تقويم كفاءات التدريس (فقرة ١)، ويعارضهم (١٥: ٢٣%)، بينما تحفظ في إعطاء رأي محدد (٤: ٦%) . أي أن غالبية أعضاء هيئة التدريس لديهم اتجاه سلبي تجاه مشاركة الطلاب في عملية التقويم لفعالية تدريس الأستاذ الجامعي، لأن عملية التقويم تتطلب نضجا انفعاليا وعقليا أعلى مستوى مما هو عليه لدى الطلبة، ويؤكد لنا أفراد العينة على ذلك من خلال اتفاقهم على ما جاء في الفقرة (٢٥) والفقرة (٢٦) على أن التقويم يتطلب مستوى أكبر من النضج العقلي (٣٧: ٥٧%)، ومستوى أكبر من النضج الانفعالي (٣٤: ٥٢%) مما هو عليه لدى الطلبة. .وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراستين التي أجريتا من قبل الدكتور عودة، واحدة (١٩٨٨) في جامعة اليرموك في الأردن ، والأخرى (١٩٩٢) في جامعة الإمارات.

جدول(٨)
التكرارات والنسب المئوية المجمعة والترتيب
لإجابات العينة (ن=٦٥) على فقرات الأداة

رقم العبارة	معارض			محايد			موافق		
	التكرار	%	الترتيب	التكرار	%	الترتيب	التكرار	%	الترتيب
١	١٥	٢٣,١	٢١	٤	٦,٢٠	١١	٤٦	٧٠,٨	١
٢	٧	١٠,٧	٢٣	١٥	٢٣,١	٢	٤١	٦٣,١	٣
٣	١٣	٢٠,٠	٢٢	٧	١٠,٨	٨	٤٥	٦٩,٢	٢
٤	٢٣	٣٥,٣	١٧	١٢	١٨,٥	٤	٢٨	٤٣,١	١٠
٥	١٣	٢٠,٠	٢٢	١٠	١٥,٤	٥	٤١	٦٣,١	٣
٦	١٧	٢٦,٢	٢٠	١٠	١٥,٤	٥	٣٧	٥٦,٩	٥
٧	٣٢	٤٩,٢	١٢	٢	٣,١	١٣	٣١	٤٧,٤	٨
٨	٤١	٦٣,١	٨	٣	٤,٦	١٢	٢١	٣٢,٣	١٤
٩	٤٩	٧٥,٤	١	٣	٤,٦	١٢	١٢	١٨,٥	٢٢
١٠	٤٥	٦٩,٣	٤	٦	٩,٢	٩	١٣	٢٠,٠	٢١
١١	٤٤	٦٨,٠	٥	٦	٩,٢	٩	١٥	٢٣,٠	١٩
١٢	٢٤	٣٦,٩	١٦	٢	٣,١	١٣	٣٩	٦٠,٠	٤
١٣	٣٢	٤٩,٣	١٢	١٤	٢١,٥	٣	١٨	٢٧,٧	١٦
١٤	٤٨	٧٣,٩	٢	١	١,٥	١٤	١٤	٢١,٥	٢
١٥	٤٧	٧٢,٣	٣	٢	٣,١	١٣	١٦	٢٤,٦	١٨
١٦	٣٧	٥٦,٩	١٠	٨	١٢,٣	٧	٢٠	٣٠,٨	١٥
١٧	٤٢	٦٤,٦	٧	٥	٧,٧	١٠	١٧	٢٦,٢	١٧
١٨	٣٠	٤٦,٢	١٣	٣	٤,٦	١٢	٣٢	٤٩,٢	٧
١٩	٢٨	٤٣,١	١٤	٦	٩,٢	٩	٣٠	٤٦,٢	٩
٢٠	٢٦	٤٠,٠	١٥	٦	٩,٢	٩	٣١	٤٧,٧	٨
٢١	٢٢	٣٠,٧	١٨	١٠	١٥,٤	٥	٣٢	٤٩,٢	٧
٢٢	٣٥	٥٤,٠	١١	٥	٧,٧	١٠	٢٥	٣٨,٥	١١
٢٣	٢٢	٣٣,٩	١٨	٨	١٢,٣	٧	٣٤	٥٢,٣	٦
٢٤	٤٠	٦١,٦	٩	٩	١٣,٨	٦	١٦	٢٤,٦	١٨
٢٥	٢١	٣٢,٣	١٩	٧	١٠,٨	٨	٣٧	٥٦,٩	٥
٢٦	٢٣	٣٥.٤	١٧	٨	١٢,٣	٧	٣٤	٥٢,٣	٦
٢٧	٢٣	٣٥,٥	١٧	١٧	٢٦,٢	١	٢٤	٣٦,٩	١٢
٢٨	٢٤	٣٧,٠	١٦	٦	٩,٢	٩	٣٤	٥٢,٣	٦
٢٩	٣٢	٤٩,٣	١٢	٩	١٣,٨	٦	٢٢	٣٣,٨	١٣
٣٠	٤٣	٦٦,١	٦	٤	٦,٢	١١	١٨	٢٧,٧	١٦
٣١	٣٧	٥٦,٩	١٠	١٠	١٥,٤	٥	١٨	٢٧,٧	١٦

يتفق أفراد العينة على أن نتائج تقويم الطلبة غير ثابتة عند تكراره في فصول متعاقبة أو في فترات زمنية محددة ، فقرة (٢)، حيث بلغت نسبة الاتفاق (٤١: ٦٣%) ، ولم يوافق (٧) أفرد ، أي بنسبة (١١%) ، وبلغت نسبة الذين تحفظوا ولم يتخذوا أي قرار (١٥: ٢٣%). أي أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يرفضون بشدة مشاركة الطلبة في عملية تقويم كفاءة التدريس لمدرس الجامعة بسبب عدم توفر عنصر الثبات في نتائج تقويم الطلبة عند تكراره في فصول متعاقبة (فقرة ٢). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عودة (١٩٨٨) التي أجريت في جامعة اليرموك.

يتفق أفراد العينة (٤٥: ٦٩%) على أن المدرس الذي يعطي علامات أكثر يحصل على تقويم عال من الطلبة كمكافأة منهم على ذلك (فقرة ٣), ويعارضهم في ذلك (١٣: ٢٠%) فقط ، أمتنع (٧) من المدرسين (٨ %) من إعطاء موقف محدد من ذلك. أي أن غالبية المدرسين أظهروا موقفا محددا وسلبيا تجاه مشاركة الطلبة في عملية التقويم من خلال موافقتهم السلبي من مضمون الفقرة (٣). كما اتفق أفراد العينة (٤١: ٦٣%) على أن ملاطفة المدرس للطلبة تؤثر بدرجة كبيرة على تقويمهم له (فقرة ٥) ، ولم يعارض منهم إلا (١٣: ٢٠%) فقط ، وامتنع من تحديد موقف ما (١٠: ١٥%) فقط . كما اتفق أفراد العينة (٣٤: ٥٢%)على أن تقويم الطلبة يعكس مدى شعبية عضو هيئة التدريس أكثر مما يعكس مستوى فعالية الممارسات التدريسية (فقرة ٢٨) ، وعارض (٢٤: ٣٧%) من العينة ما جاء في مضمون الفقرة (٢٨)، أما الذين حجبوا رأيهم فهم (٦) أفراد وبنسبة (٩%) فقط.أي أن غالبية المدرسين أظهروا رفضهم للسماح للطلبة في تقويم فعالية تدريس الأستاذ الجامعي كما عبروا عن ذلك من خلال موافقتهم السلبية من مضمون الفقرة (٢٨).

ويمكن القول إن تقويم الطلبة يتأثر بدرجة كبيرة بخصائص المدرس كتساهله في إعطاء الدرجات للطلاب ، وملاطفته لهم ، وشعبيته حيث تتضخم درجة تقويم الطلبة للممارسات التدريسية بما لا يتناسب مع فعاليتها. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراستي عودة (١٩٨٨) ، (١٩٩٢) ، وكذا دراسة جونز (Jones,1989) إلا أن هذه النتائج لا تجد سندا قويا في نتائج بعض الدراسات والبحوث ذات الصلة. وقد تبين أن الطلبة يمكن أن يعطوا تقويما مرتفعا للأساتذة الجامعيين المتشددين مثلما يعطون الأساتذة المتساهلين أو الأقل تشددا في وضع العلامات (عايش، ١٩٩٥).

يتفق أفراد العينة (٢٨: ٤٣%) على أن تقويم الطلبة للممارسات التدريسية يتأثر برضاهم العام عن الجامعة أكثر من رضاهم عن المقرر الدراسي نفسه (فقرة

٤). وعارض ما ورد بهذه الفقرة (٢٣: ٣٥%) ولم يبين (١٢: ١٩%) موقفهم من مضمون الفقرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عودة (١٩٨٨).

يتفق أفراد العينة (٣٤: ٥٢ %) على أن السلبيات في الجامعة (إن وجدت) تنعكس على تقويم الطلبة للممارسات التدريسية (فقرة ٢٣) وعارض مضمون هذه الفقرة (٢٢ : ٤٠ %) ، الذين لم يحددوا أي رأي فعددهم (٨: ١٢%) فقط. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عودة في جامعة اليرموك (١٩٨٨).

يتفق أفراد العينة (٣٧: ٥٧ %) على أن الطلبة يبنون تقويمهم على انطباعات عامة غير محددة (فقرة ٦)، ولم يوافق على ما جاء في هذه الفقرة (١٧: ٢٦ %)، بينما (١٢: ١٩ %) لم يحددوا موقفهم من ذلك.

يتفق أفراد العينة (٣٩: ٦٠ %) على أنه يجب أن لا يتخذ أي قرار بحق المدرس اعتمادا على تقويم الطلبة (فقرة ١٢)، ويعارضهم (٢٤: ٣٧%) ، بينما فقط (٢: ٣ %) لم يحددوا موقفهم من مضمون تلك الفقرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد عودة (١٩٨٨), ومع توصية سنترا (Centra, 1979) بألا يتخذ أي قرار يتعلق بالمدرس من خلال تقويم الطلبة إلا بعد تكرار التقويم لخمس مرات متتالية على الأقل (أحمد عودة, ١٩٨٨)، لأن تقويم الطلبة سريع التغيير في نتائجه عند تكراره (فقرة ٢)، كما أن الطلبة لا يدركون أهمية التقويم للممارسات التدريسية (فقرة ١٨)، وغير جديين في المساهمة بعملية التقويم (١٩)، وهذا ينعكس على دقة تقويمهم على التقويم. وتؤكد هذه النتيجة اتفاق أعضاء هيئة التدريس (٤٩% ، ٤٦%)، على مضمون الفقرة (١٨) و (١٩) على التوالي. وهذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسة التي أجريت في جامعة اليرموك (أحمد عودة:١٩٨٨).

يعتقد أفراد العينة أن لمشاركة الطلاب في عملية التقويم نتائج سلبية مطلقة. فقد اتفقوا (٣١: ٠،٤٨) على أن المدرس الذي يحصل على تقويم عال هو الذي يخفف على الطلبة من أعباء المقرر الدراسي (فقرة ٢٠)، كما أن تقويم الطلبة يؤدي إلى تضخم تدريجي في الدرجات التي يحققها الطلبة (٢٤: ٤ %)، (فقرة ٢٧). كما اتفقوا (٤٥: ٦٩%) على أن المدرس الذي يتساهل في الدرجات يحصل على تقويم عال من الطلبة (فقرة ٣). كما يعتقد أفراد العينة (٣٢: ٤٩%) أن إشراك الطلبة في التقويم يشعرهم بأن كل المسؤولية ملقاة على عاتق المدرس، فقرة (٢١).وهذه النتائج تتفق جميعها مع نتائج دراسة أحمد عودة (١٩٨٨).

تتفق بعض من نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع ما أشارت إليه بعض الدراسات من وجود عوامل تؤثر على صدق وثبات أدوات التقويم للممارسات

التدريسية (أحمد عودة، ١٩٨٨)، إلا أن أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية- جامعة صنعاء وبالرغم من وجود مثل هذه العوامل، يتفقون بنسب متفاوتة ولكنها عالية نسبيا على ضرورة مشاركة الطلبة في عملية التقويم ، لأن اشتراك الطلبة في عملية التقويم ينعكس إيجابا على الممارسات التدريسية، ويتضح ذلك من خلال نسب الاتفاق على ما جاء في مضمون بعض الفقرات. فهم يعتقدون أنه من الضروري إشراك الطلبة في عملية التقويم (فقرة ٨)، وليس من الخطأ إشراكهم في ذلك (فقرة ١٠)، وأن تقويم الطلبة لا يؤثر سلبا على الممارسات التدريسية (فقرة ١١). وقد بلغ نسبة من رفض المضمون السلبي للفقرات (٨ ، ١٠ ، ١١)، على التوالي، (٠،٦٣ ، ٠،٦٩ ، ٠،٦٧) ، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون اتجاها إيجابيا تجاه إشراك الطلبة في عملية تقويم الممارسات التدريسية، ومالها من انعكاسات إيجابية على ذلك. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة أحمد عودة (١٩٨٨).

وهناك نسبة عالية من أفراد العينة اقتنعوا بأن نتائج تقويم الطلبة تساعد في تحسين الممارسات التدريسية، ولهذا فهم يهتمون ويكترثون بنتائج التقويم ، ويثقون بها، ولا يرون أن هناك بديلا أفضل عن الطلبة في عملية التقويم، وإن عملية التقويم من خلال الطلبة ليست مضيعة للوقت. ويتضح ذلك من خلال نسب الاتفاق على رفض مضمون بعض الفقرات. فقد بلغت النسب المجمعة للاستجابات التي رفضت المضمون السلبي للعبارات " لا أشعر بأن نتائج تقويم الطلبة تساعد في تحسين الممارسات التدريسية (فقرة ١٥)، لا أثق بتقويم الطلبة للممارسات التدريسية (فقرة ٧)، لا أبالي بنتائج تقويم الطلبة ولا أكترث بها (فقرة ٩)، أي بديل لتقويم الطلبة يمكن أن يكون أفضل (فقرة ١٣) ، إجراء عملية التقويم من خلال الطلبة مضيعة للوقت (فقرة ١٤) ، (٠،٧٢، ٠،٤٩، ٠،٧٥، ٠،٤٩، ٠،٧٤) على التوالي. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة أحمد عودة (١٩٨٨)، باستثناء الفقرة رقم (١٣) والتي مضمونها " أي بديل لتقويم الطلبة يمكن أن يكون أفضل" . فيعارض مدرسو كليتي التربية في جامعة صنعاء مضمون هذه الفقرة بينما يرى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك أن أي بديل لتقويم الطلبة يمكن أن يكون أفضل. إلا أن هذه البدائل لا يمكن أن تحل محل تقويم الطلبة إذا كان الغرض هو تحسين فعالية الممارسات التدريسية، بل قد تكون مفيدة في أغراض أخرى (أحمد عودة, ١٩٨٨).

يرفض نسبة عالية من المدرسين القول بأن "تقويم الطلبة يعمل على تزييف العلاقة بين الطلبة والمدرس (فقرة ١٦)، وأن إشراك الطلبة في التقويم يقلل

من مكانة عضو هيئة التدريس وهيبته (فقرة رقم ١٧)، وأن تقويم الطلبة يقلل من هيبة ومكانة التدريس الجامعي (فقرة ٢٤). ويتضح ذلك من خلال نسب الاتفاق على رفض أو قبول مضمون تلك الفقرات، حيث بلغت نسبة الذين لم يوافقوا (٠,٥٧، ٠,٦٥، ٠,٦٢) مقابل (٠,٣١، ٠، ٠,٢٦، ٠,٢٥) على التوالي. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة أحمد عودة (١٩٨٨).

يتفق أفراد العينة على صحة عكس مضمون الفقرات " أعتقد بأن القرارات المبنية على نتائج تقويم الطلبة قرارات خاطئة (فقرة ٢٢)، أشعر بأن تقويم الطلبة لن يكون صادقا مهما كان الغرض من التقويم (فقرة ٢٩)، أشعر بأن تقويم الطلبة لن يكون صادقا حتى لو كانوا من ذوي التحصيل العالي في المقرر الدراسي (فقرة ٣٠). فلقد بلغت نسب المعارضين على مضمون الفقرات ٢٢ ، ٢٩ ، ٣٠ (٠,٥٤، ٠,٤٩، ٠,٦٦) على التوالي. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة أحمد عودة (١٩٨٨).

ومن الملاحظات البارزة على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الكليتين على مستوى العبارة الواحدة هي اختلاف نسب توزيعهم بين الموافقة والحياد والمعارضة، وهناك أيضا تقارب في تكرارات ونسب توزيعهم بين الموافقة والمعارضة، وهي تمثل عبارات تشير إلى الانقسام في الرأي.

وعليه يمكن القول إن هناك عدة إتجاهات بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتقويم الطلبة لفعالية تدريس الأستاذ الجامعي. هذه الاتجاهات يمكن تحديدها من خلال تصنيف إجابات العينة كما يلي:

١- الاتجاه الإيجابي (غير الموافقين) :

تشير النتائج في جدول رقم (٩) إلى أن هناك معارضة من قبل أعضاء هيئة التدريس إلى ما جاء في العبارات التي تشير إلى بعض النواحي السلبية التي قد تترتب على مشاركة الطلبة في التقويم، أو العبارات التي تقلل من أهمية هذه المشاركة. فهذه المعارضة أو عدم الموافقة على ما جاء في مضمون الفقرات تشكل بحد ذاتها اتجاها إيجابيا لدى أعضاء هيئة التدريس تجاه مشاركة الطلبة في تقويم فعالية التدريس للأستاذ الجامعي. وهذه العبارات هي:

- لا أرى أنه من الضروري إشراك الطلبة في التقويم.
- لا أبالي بنتائج تقويم الطلبة ولا أكترث بها. (لا تتفق مع نتائج أحمد عودة, ١٩٩٢).

- من الخطأ الكبير إشراك الطلبة في عملية التقويم. (لا تتفق مـــع نتـــائج أحمـــد عودة، ١٩٩٢).
- تقويم الطلبة يؤثر سلبا على الممارسات التدريسية. (لا تتفق مـــع نتـــائج أحمـــد عودة، ١٩٩٢)
- تقويم الطلبة يعمل على تزييف العلاقة بين الطلبة والمدرس.
- أي بديل لتقويم الطلبة يمكن أن يكون أفضل.
- إجراء عملية التقويم من خلال الطلبة مضيعة للوقت.

جدول (٩)
التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة
(الاتجاه الإيجابي) لأعلى عشر عبارات

غيـــر موافقيـــــن			
رقم العبارة	التكرار	النسبة	الترتيب
٩	٤٩	%٧٥,٤	١
١٤	٤٨	%٧٣,٩	٢
١٥	٤٧	%٧٢,٣	٣
١٠	٤٥	%٦٩,٣	٤
١١	٤٤	%٦٨	٥
٣٠	٤٣	%٦٦,١	٦
١٧	٤٢	%٦٤,٦	٧
٨	٤١	%٦٣,١	٨
٢٤	٤٠	%٦١,٦	٩
١٦	٣٧	%٥٦,٩	١٠
٢٢	٣٥	%٥٤	١١
٢٩	٣٢	%٤٩,٣	١٢
١٣	٣٢	%٤٩,٣	١٣

- لا أشعر بأن نتائج تقويم الطلبة تساعد في تحسين الممارسات التدريسية.
- تقويم الطلبة يعمل على تزييف العلاقة بين الطلبة والمدرس.
- إشراك الطلبة في التقويم يقلل من مكانة عضو هيئة التدريس وهيبته.
- أعتقد بأن القرارات المبنية على نتائج تقويم الطلبة قرارات خاطئة.
- أشعر بأن تقويم الطلبة لن يكون صادقا مهما كان الغرض من التقويم.

- أشعر بأن تقويم الطلبة لن يكون صادقا حتى لو كانوا من ذوي التحصيل العالي في المقرر الدراسي.

٢- الاتجاه السلبي (الموافقون) :

تشير النتائج في جدول رقم (١٠) إلى أن هناك تأييدا وموافقة من قبل أعضاء هيئة التدريس إلى ما جاء في العبارات التي تشير إلى بعض النواحي السلبية التي قد تترتب على مشاركة الطلبة في التقويم، أو العبارات التي تقلل من أهمية هذه المشاركة مثل:

- الطلبة عاطفيون (مزاجيون) في تقويمهم للممارسات التدريسية. (تتفق مع نتائج عودة، ١٩٩٢).
- تقويم الطلبة سريع التغيير في نتائجه عند تكراره في فصول متعاقبة أو خلال الفصل.
- المدرس الذي يتساهل في العلامات يحصل على تقويم عال من الطلبة. (تتفق مع نتائج عودة، ١٩٩٢).
- يعتمد تقويم الطلبة على رضاهم العام عن الجامعة أكثر من رضاهم عن المقرر نفسه.
- يعتمد تقويم الطلبة على ملاطفة المدرس لهم إلى حد كبير.
- يبني الطلبة تقويمهم على انطباعات عامة غير محددة .
- يجب ألا يتخذ أي قرار بحق المدرس اعتمادا على تقويم الطلبة. (تتفق مع نتائج عودة، ١٩٩٢).
- أشعر بأن المدرس الذي يحصل على تقويم عال هو الذي يخفف على الطلبة من أعباء المقرر الدراسي.
- تقويم الطلبة يشعرهم بأن كل المسئولية ملقاة على عاتق المدرس.
- السلبيات في الجامعة تنعكس على تقويم الطلبة للممارسات التدريسية.
- يتطلب التقويم مستوى من النضج العقلي أعلى مما هو عليه لدى الطلبة.
- يتطلب التقويم مستوى من النضج الانفعالي أعلى مما هو عليه لدى الطلبة.
- يعكس تقويم الطلبة مدى شعبية المدرس أكثر مما يعكس مستوى فعالية الممارسات التدريسية.

جدول (١٠)
التكرارات والنسب المئوية
لاستجابات العينة ذوي الاتجاه السلبي لأعلى عشر عبارات

موافقـــــون			
رقم العبارة	التكرار	النسبة	الترتيب
١	٤٦	%٧٠,٨	١
٣	٤٥	%٦٩,٢	٢
٥	٤١	%٦٣,١	٣
٢	٤١	%٦٣,١	٤
١٢	٣٩	%٦٠,٠	٥
٦	٣٧	%٥٦,٩	٥
٢٥	٣٧	%٥٦,٩	٦
٢٣	٣٤	%٥٢,٣	٦
٢٦	٣٤	%٥٢,٣	٦
٢١	٣٢	%٤٩,٢	٧
٢٠	٣١	%٤٧,٧	٨
٤	٢٨	٤٣,١	٩

٣- الاتجاه المحايد :

لا يمثل هذا الاتجاه إلا نسبة بسيطة مقارنة بالاتجاهات الأخرى وهـــذا مـــا تبينه النتائج في جدول رقم (٨).

٤- الاتجاه المنقسم في الرأي :

تشير النتائج في جدول رقم (١١) إلـــى أن هنـــاك انقســـاما فـــي الـــرأي (معارضة وموافقة) من قبل أعضاء هيئة التدريس إلى ما جاء في العبـــارات التـــي تشير إلى بعض النواحي السلبية التي قد تترتب على مشاركة الطلبة في التقويـــم ، أو العبارات التي تقلل من أهمية هذه المشاركة مثل:

- لا أثق بتقويم الطلبة للممارسات التدريسية .
- لا يدرك الطلبة أهمية التقويم للممارسات التدريسية .
- لا أعتقد بأن الطلبة جديون في المساهمة في تقويم الممارسات التدريسية .

- يؤدي تقويم الطلبة إلى تضخم تدريجي في العلامات.

جدول(١١)
التكرارات والنسب المئوية لاستجابات العينة مقسمة بين الموافقة والمعارضة

	موافقون		غير موافين	
رقم العبارة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١٨	٣٠	%٤٦,٢	٣٢	%٤٩,٢
١٩	٢٨	%٤٣,١	٣٠	%٤٦,٢
٢٧	٢٣	%٣٥,٥	٢٤	%٣٦,٩
٧	٣٢	%٤٩,٢	٣١	%٤٧,٤

وحرصا منا على دقة النتائج والاستنتاجات فلقد قمنا باختبار ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين إجابات أفراد العينة (المعارضة والموافقة والمحايدة) لكل فقرة على حدة مستخدمين في ذلك اختبار(كاي سكوير)، وبينت النتائج أن جميع الفروق ذات دلالة إحصائية تتراوح بين(٠,٠٥ – ٠,٠٠٠١)، ماعدا الإجابات على العبارات (١٨، ١٩، ٢٧، ٧) والتي تمثل إجابات حيادية فعلا.

الاستنتاجات والتوصيات

١- تشير النتائج بشكل عام إلى توفر درجة من التقبل (اتجاه إيجابي) لدى أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية –صنعاء وعمران نحو مشاركة الطلبة في عملية تقويم الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي تمت في كل من الجامعات الأردنية وجامعة العين في الإمارات العربية، وهذا يعني أن هناك تواصلا علميا وثقافيا أو قاسما مشتركا بين أعضاء هيئة التدريس الجامعي بغض النظر عن الجامعة أو البلد التي ينتمي إليه العضو.

ويمكن التوصية هنا بالآتي:

- اعتماد تقويم الطالب كأسلوب من أساليب تقويم فعالية الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء ، حيث يمكن اعتماد الطالب أحد المصادر الأساسية للمعلومات التي يمكن الاعتماد عليها في عملية التقويم . فنتائج هذه الدراسة تشجع على ذلك, ولاسيما أنه لا توجد أية فئة تقف موقفا سلبيا أو موقفا معارضا تجاه المشاركة.
- يوصي الباحث بان تضع جامعة صنعاء خطة مدروسة من جميع جوانبها في تقويم الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. مع ملاحظة أن تأخذ الإدارة الجامعية بعين الاعتبار الأهداف المنشودة من تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس من جهة ، وتزويدهم بتغذية راجعة مستمرة لما في التقويم من فائدة محتملة في تحسين الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس من جهة أخرى.
- ضرورة توفير الظروف آلتي تحفز عضو هيئة التدريس مهما كانت خبرته أو رتبته إلى أن يبادر بنفسه لإجراء عملية التقويم.
- توعية الطلبة بمسؤولياتهم تجاه هذا الدور العظيم في إتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في عملية تقويم الفعاليات التدريسية للأستاذ الجامعي.
- ضرورة تبادل الزيارات العلمية لأعضاء هيئة التدريس بين الجامعات بهدف تحقيق التواصل العلمي وتبادل الخبرات بينهم.

٢- تشير نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا زال هناك اتجاه سلبي ، واتجاه محايد ، واتجاه منقسم في الرأي لدى أعضاء هيئة التدريس ، حول مشاركة الطلبة في عملية تقويم ممارساتهم التدريسية.

ويمكن التوصية هنا بالآتي:

- ضرورة قيام إدارة الجامعة ببعض الخطوات و الإجراءات التي قد تساعد على رفع مستوى التقبل لدى أعضاء هيئة التدريس تجاه مشاركة الطلبة في تقويم ممارساتهم التدريسية. مثل:
- عقد ندوات أو ورش عمل لتعريف أعضاء هيئة التدريس بأهمية دور الطلبة في عملية تقويم ممارساتهم التدريسية بهدف تحسينها أو تطويرها. لاسيما أعضاء هيئة التدريس الحياديين أو المعارضين في رأيهم أو غير التربويين أو الجدد أو الذين لم يقضوا فترة كافية للتعرف على المناخ الجامعي وإدراك أهمية دور

الطلبة في عملية تقويم فعالية ممارساتهم التدريسية ، بهدف تشخيص ومعرفة مصادر قوة وضعف تدريسهم.

- قيام إدارة الجامعة بتشجيع المبادرة للقيام بالتقويم الذاتي بهدف تشخيص جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية والعمل على تحسينها وتطويرها ذاتيا.
- التأكيد على أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس على إجراء عملية التقويم، ووضعهم في مناخ هذه العملية حتى يتحقق المزيد من التقبل لمشاركة الطلبة.
- عند تصميم استمارة تقويم الطلبة لفعالية التدريس فإنه لا بد من أن تكون فقرات هذه الاستمارة متعددة الأبعاد أو العوامل المتعلقة بالتدريس الفعال. ولا بد من عمل مراجعة شاملة للأدبيات السابقة من أجل جمع أكبر عدد من الفقرات المتعلقة بهذا الموضوع تعكس أراء أعضاء هيئة التدريس وقدرات الطلاب في ذلك.

المراجع

المراجع العربية :

١- أحمد سليمان عودة (١٩٨٨). إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلة العربية للبحوث التربوية، مجلد (٨)، ص ص ١١١-١٣٢.

٢- أحمد سليمان عودة، محمد صباريني (١٩٩٠). تطوير ومعايرة فقرات لتقويم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٢٥)، ص ص ٢٨ -٥٠.

٣- أحمد سليمان عودة وصالح حسن الداهرى (١٩٩٢). مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات لدور الطلبة في تقويم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, المجلة العربية للبحوث التربوية، عدد (٢٢)، ص. ص. ١٣٤-١٦٢.

٤- رداح الخطيب (١٩٨٨).----------، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد (٧)، ص ص ٣١-٤٦ .

٥- طناش وسلامة (١٩٩٤). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو تقويم الطلبة لهم، دراسات العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، مجلد (٢١)، عدد (٥)، ص ص ٨٧-١١٨.

٦- صلاح الدين جوهر (١٩٨٥). التقويم الذاتي في مجال العمل الأكاديمي الجامعي، حولية كلية الآداب، جامعة قطر، العدد (٤)، ص. ص. ١٧-٣٣.

٧- عبد المنعم محمد حسن (١٩٨٨). دراسات وبحوث في المناهج، مكتبة النهظة المصرية: القاهرة.

٨- عايش محمود (١٩٩٥). أساليب التدريس الجامعي. عمان: دار الشرق.

٩- عايش زيتون، ومنيزل (١٩٩٤). العوامل المؤثرة في تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٠- علي وطفة (١٩٩٣). التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٢٨). عمان: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية, ص.ص. ٩٥-١٥٢.

١١- لطفي الخطيب (١٩٩٥). تقويم الطلبة لفعالية تدريس عضو هيئة التدريس في الجامعة، مجلة التربية، عدد (١٣١)، ص.ص. ٨٢-٩٥.

المراجع الأجنبية :

12-Arubayi, E. (1985). Subject Disciplines and Student Evaluation of a Degree Program in Education, Higher Education, No.14, PP. 683-691.

13-Aleamoni, L. (1981). Student Ratings of Instruction; in J. Millman (ed.), Handbook of Teacher Evaluation. California: Sape Publications.

14-Arubayi, Eric, (1987). Improvement of Instruction and Teacher Effectiveness: are Student Ratings Reliable and Valid?. Higher Education, No. 16, PP. 267-279.

15-Avi-ITZhak, T. (1982). Teaching Effectiveness as Measured by Students Ratings and Instructor Self-Evaluation, Higher Education, No. 11, PP. 629-637.

16-Baker Ahmed (1986). Validity of Palestinian University Students' Responses in Evaluating Their Instructors, Assessment and Evaluation in Higher Education, No. 11, PP. 70-75.

17-Blank, R. (1978). Faculty Support for Evaluation of Teachings, Journal of Higher Education, No. 49, PP. 163-176.

18-Bejar, I.I. (1975). A Survey of Selected Administrative Practices Supporting Evaluation of Instructional Programs. Research in Higher Education, No. 3, PP. 77-86.

19-Cook, Stuart, (1989. Improving the Quality of Students Ratings of Instruction: A Look at Two Strategies, Research in Higher Education. Vol. 3 ,No. 1, PP. 31-43.

20-Cohen, P. A. (1989). Faculty Evaluation: How Can Future Research Lead to Better Practice?. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association . San Francisco, California, March, No. 31, 1989.

21-Costin, F. , W. and R. J. Menges. (1971). Student Rating of College Teaching: Reliability, Validity, and Usefulness. Review of Educational Research, No. 41, PP. 511-535.

22-Danialson, A. L. and White, R. (1976). Some Evidence on the Variables Associated with Students Evaluations of Teachers. Journal of Economic Education, No, 7, PP. 117-119.

23- Dawes, R. (1972). Fundaments of Attitude Measurement, New York: Macmillan Company, p.16

24-Dressel, P. L.. (1960). Evaluation of the Environment, the process, and the Results of Higher Education; In Handbook of College and University Administration, edited by A. Knowles. New York: McGraw-Hill.

25-Doyle, K. (1975). Student Evaluation of Instruction. Lexington Mass: Lexington Books, D.C. Health and Company.

26-Doyle, K. and whitely (1974). Students Rate as Criteria of Effective Teaching, American Education Research Journal, No.11, PP. 259-274.

27-Eastride Harry (1979). Student Evaluation and Teacher Performance. NASSP Bulletin, September 1976, PP. 48-59.

28-Gege, N. (1974). Students' rating of College Teaching: Their Justification and Proper Use. In Glasman, N. S. and Killait., Second VCSB Conference on Effective Teaching, PP. 72-86. University of California at Santa Barbara, California.

29-Gross, R. and Small, A. (1979). A Survey of Faculty Opinions about Student Evaluations of Instructors, Teaching of Psychology, No. 6, PP. 216-219.

30-Gustad, J. (1961). Policies and Practices in Faculty Evaluation, Educational Record, No. 42, PP.194-211.

31-Haris, E. L. (1982). Student Ratings of Faculty Performance, Journal of Educational Research, No. 76,PP. 100-106.

32-Jones, J. (1989). Student's Rating of Teacher Personality and Teaching Competence, Higher Education, No. 18, PP. 551-558.

33-Kanpper, C. et. al. (1977). If Teaching is Important. The Evaluations of Instruction in Higher Education. Toronto: Clark, Irwinal Company.

34-Levine, Mark, and Penny, W. (1987). Teaching Transferability of a Self-Developed Teaching Effectiveness Measure Across Colleges of Business, Journal of Higher Education, Vol. 58, No, 1, 1987, Ohio State University Press, PP. 85-100.

35-McKeachie, W. (1979). Student Ratings of Faculty: A Reprise. Academe, No. 65, PP. 383-397.

36-Miller, R. (1972). Evaluation Faculty Performance. San Francisco: Jossey-Bass.

37-Miller Allen, (1988). Student Assessment of Teaching in Higher Education, Higher Education, No. 17, PP. 3-15.

38-Miron, M. and Segal, E. (1978). The General University Teacher as Perceived by the Students, Higher Education, No. 7, PP. 27-34.

39-Murray, H. (1984). The Impact of Formative and Summative Evaluation of Teaching in North America University, Assessment and Evaluation in Higher Education, No. 9: PP.117-132.

40-Murray, Harry, G. (1980). A Comprehensive Plan for the Evaluation of Teaching in the University of Queens Land. Brisbare: Tertiary Education Institute.

41-Murray, (1979). Evaluation of University Teaching, Tertiary Education of Queans land.

42-Murray, H. (1980). Evaluating University Teaching: A Review of Research, Toronto: Ontario Confederation of University Faculty Associations..

43-Outcalt, D. L. (1980). Report of the Task Force on Teaching Evaluation. The University of California.

44-Perry, R. and Baumann (1973). Criteria for Evaluation of College Teaching. Philadelphia: Temple University.

45-Ryan, J. Anderson, A. and Birchler, A. (1980). Student Evaluation: the Faculty Responds, Research in Higher Education, No.12, PP. 395-401

46-Ryans, D. (1963). Assessment of Teacher Behavior and Instruction. Review of Educational Research, No. 33, PP. 415-441.

47-Rich, H. (1985). Attitudes of College and University Faculty Toward the Use of Student Evaluation. Educational Research Quarterly, Vol. 1, 1985, PP. 17-27.

48-Scolt, A. (1977). Student Ratings and Instructor-Defined Extenuating Circumstances. Journal of Educational Psychology, No. 69, PP. 744-747.

49-Seldin, F. (1976). New Ratings Names for Professors, Journal of Education, No. 53, PP. 254-259.

50-Trent, J. J. and Cohen, A. M. (1973). Research on Teaching on Higher Education, In R. M. W. Traverse (ed.) Second Handbook of Research on Teaching, Chicago: Rand McNally, PP. 997-1071.

ملحق (١)

أداة قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقويم الطلبة لممارستهم التدريسية

الأخ عضو هيئة التدريس المحترم

بعد التحية:

يقوم الباحث بإجراء دراسة لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية-جامعة صنعاء حول مشاركة الطلبة في تقويم ممارساتهم التدريسية. يرجى الإجابة على فقرات الأداة لما في ذلك من أهمية لإنجاح هذه الدراسة.

وتقبلوا فائق التقدير والاحترام.

أخوكم
د. محمد سرحان خالد المخلافي
كلية التربية – قسم الإدارة والتخطيط

أولا: البيانات الشخصية: يرجى وضع إشارة (صح) أمام الحالة التي تمثلك :

- الكلية: (تربية صنعاء) (تربية عمران).
- القسم: (علوم تطبيقية) (علوم إنسانية) .
- التخصص: (تربوي) (أكاديمي).
- الدرجة العلمية: (أستاذ) (أستاذ مشارك) (أستاذ مساعد) (مدرس) (معيد).
- مدة الخبرة التدريسية في التعليم العالي: (١-٤) ، (٥-٨) ، (٩) سنوات فأكثر.
- الجنسية: (يمني) (غير يمني).
- مصدر الحصول على أعلى شهادة: (دولة عربية)، (دولة غير عربية)

القسم الثاني: يرجى وضع إشارة (صح) تحت الإجابة التي تشير إلى درجة موافقتك أو عدم موافقتك على ما ورد في كل فقرة.

م	الفقرات	نوع الإجابة					
		معارض بشدة	معارض	معارض إلى حد ما	لا أستطيع أن أقرر	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
١	الطلبة عاطفيون (مزاجيون) في تقويمهم للممارسات التدريسية.							
٢	تقويم الطلبة سريع التغيير في نتائجه عند تكراره في فصول متعاقبة أو خلال الفصل.							
٣	المدرس الذي يتساهل في العلامات يحصل على تقويم عال من الطلبة.							
٤	يعتمد تقويم الطلبة على رضاهم العام عن الجامعة أكثر من رضاهم عن المقرر نفسه.							
٥	يعتمد تقويم الطلبة على ملاطفة المدرس لهم إلى حد كبير.							
٦	يبني الطلبة تقويمهم على انطباعات عامة غير محددة.							
٧	لا أثق بتقويم الطلبة للممارسات التدريسية.							
٨	لا أرى أنه من الضروري إشراك الطلبة في التقويم.							
٩	لا أبالي بنتائج تقويم الطلبة ولا أكترث بها.							
١٠	من الخطأ الكبير إشراك الطلبة في عملية التقويم.							
١١	تقويم الطلبة يؤثر سلبا على الممارسات التدريسية.							
١٢	يجب أن لا يتخذ أي قرار بحق المدرس اعتمادا على تقويم الطلبة.							
١٣	أي بديل لتقويم الطلبة يمكن أن يكون أفضل.							
١٤	إجراء عملية التقويم من خلال الطلبة مضيعة للوقت.							
١٥	لا أشعر بأن نتائج تقويم الطلبة تساعد في تحسين الممارسات التدريسية.							
١٦	تقويم الطلبة يعمل على تزييف العلاقة بين الطلبة والمدرس.							
١٧	إشراك الطلبة في التقويم يقلل من مكانة عضو هيئة التدريس وهيبته.							
١٨	لا يدرك الطلبة أهمية التقويم للممارسات التدريسية.							
١٩	لا أعتقد بأن الطلبة جديون في المساهمة بتقويم الممارسات التدريسية.							
٢٠	أشعر بأن المدرس الذي يحصل على تقويم عال هو الذي يخفف على الطلبة من أعباء المقرر الدراسي.							
٢١	تقويم الطلبة يشعرهم بأن كل المسؤولية ملقاة على عاتق المدرس.							
٢٢	أعتقد بأن القرارات المبنية على نتائج تقويم الطلبة قرارات خاطئة.							
٢٣	السلبيات في الجامعة (إن وجدت) تنعكس على تقويم الطلبة للممارسات التدريسية.							
٢٤	تقويم الطلبة يقلل من هيبة ومكانة التدريس الجامعي.							
٢٥	يتطلب التقويم مستوى من النضج العقلي أعلى مما هو عليه لدى الطلبة.							
٢٦	يؤدي تقويم الطلبة إلى تضخم تدريجي في الدرجات التي يحققها الطلبة.							
٢٧	يتطلب التقويم مستوى من النضج الانفعالي أعلى مما هو عليه لدى الطلبة.							
٢٨	يعكس تقويم الطلبة مدى شعبية عضو هيئة التدريس أكثر مما يعكس مستوى فعالية الممارسات التدريسية.							
٢٩	أشعر بأن تقويم الطلبة لن يكون صادقا مهما كان الغرض من التقويم.							
٣٠	أشعر بأن تقويم الطلبة لن يكون صادقا حتى لو كانوا من ذوي التحصيل العالي في المقرر الدراسي.							
٣١	يمكن أن يكون لتقويم الطلبة فائدة إذا اقتنع الطلبة بأنه لن يتخذ أي قرار بحق المدرس.							

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية صنعاء وعمران نحو تقويم الطلبة لممارستهم التدريسية

د. محمد سرحان خالد المخلافي
عميد كلية التربية-عمران

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد طبيعة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس الجامعي في الجمهورية اليمنية -جامعة صنعاء- كليتي التربية (صنعاء وعمران) من مشاركة الطلاب في تقويم فعالية ممارساتهم التدريسية ، ومعرفة مدى أثر بعض العوامل على تكوين تلك الاتجاهات . ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس (٦٥) في كليتي تربية صنعاء ، وتربية عمران. ولغرض جمع البيانات الميدانية تم استخدام أداة خاصة لذلك.

ويمكن عرض أهم نتائج الدراسة وما تقترحه من توصيات كما يلي:

١- تشير النتائج بشكل عام إلى توفر درجة من التقبل (اتجاه إيجابي) لدى أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية -صنعاء وعمران نحو مشاركة الطلبة في عملية تقويم الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي تمت في كل من الجامعات الأردنية وجامعة العين في الإمارات العربية، وهذا يعني أن هناك صلا علميا وثقافيا أو قاسما مشتركا بين أعضاء هيئة التدريس الجامعي بغض النظر عن الجامعة أو البلد الذي ينتمي إليه العضو.

ويمكن التوصية هنا بالآتي:

- اعتماد تقويم الطالب كأسلوب من أساليب تقويم فعالية الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء، حيث يمكن اعتماد الطالب أحد المصادر الأساسية للمعلومات التي يمكن الاعتماد عليها في عملية التقويم. فنتائج هذه الدراسة تشجع على ذلك، ولا سيما أنه لا توجد أية فئة تقف موقفا سلبيا أو موقفا معارضا تجاه المشاركة.
- يوصي الباحث بأن تضع جامعة صنعاء خطة مدروسة من جميع جوانبها في تقويم الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. مع ملاحظة أن تأخذ الإدارة الجامعية بعين الاعتبار الأهداف المنشودة من تقويم الطلبة

لأعضاء هيئة التدريس من جهة ، وتزويدهم بتغذية راجعة مستمرة ، لما في التقويم من فائدة محتملة في تحسين الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس من جهة أخرى.

- ضرورة توفير الظروف التي تحفز عضو هيئة التدريس مهما كانت خبرته أو رتبته إلى أن يبادر بنفسه إلى إجراء عملية التقويم.
- توعية الطلبة بمسؤولياتهم تجاه هذا الدور العظيم في إتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في عملية تقويم الفعاليات التدريسية للأستاذ الجامعي.
- ضرورة تبادل الزيارات العلمية لأعضاء هيئة التدريس بين الجامعات بهدف تحقيق التواصل العلمي وتبادل الخبرات بينهم.

٢- تشير نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا زال هناك اتجاه سلبي ، واتجاه محايد ، واتجاه منقسم في الرأي لدى أعضاء هيئة التدريس ، حول مشاركة الطلبة في عملية تقويم ممارساتهم التدريسية.

ويمكن التوصية هنا بالآتي:-

- ضرورة قيام إدارة الجامعة بعقد ندوات أو ورش عمل لتعريف أعضاء هيئة التدريس بأهمية دور الطلبة في عملية تقويم ممارساتهم التدريسية بهدف تحسينها أو تطويرها. ولاسيما أعضاء هيئة التدريس الحياديين أو المعارضين في رأيهم أو غير التربويين أو الجدد أو الذين لم يقضوا فترة كافية للتعرف على المناخ الجامعي وإدراك أهمية دور الطلبة في عملية تقويم فعالية ممارساتهم التدريسية ، بهدف تشخيص مصادر قوة تدريسهم وضعفها ومعرفة هذه المصادر.
- قيام إدارة الجامعة بتشجيع المبادرة للقيام بالتقويم الذاتي بهدف تشخيص جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية والعمل على تحسينها وتطويرها ذاتيا.
- التأكيد على أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس على إجراء عملية التقويم، ووضعهم في مناخ هذه العملية حتى يتحقق المزيد من التقبل لمشاركة الطلبة.
- عند تصميم استمارة تقويم الطلبة لفعالية التدريس لا بد من أن تكون فقرات هذه الاستمارة متعددة الأبعاد أو العوامل المتعلقة بالتدريس الفعال. ولا بد من عمل مراجعة شاملة للأدبيات السابقة من أجل جمع أكبر عدد من الفقرات المتعلقة بهذا الموضوع تعكس أراء أعضاء هيئة التدريس وقدرات الطلاب في ذلك.

The Attitudes of the Teaching Staff of the Faculties of Education in Sana'a and Amran towards Introducing the System of Students' Evaluation of the Teaching Methods Practiced by their Teachers in the classroom.

Dr. Mohammed Sarhan Al-Mikhlafi

Dean of the Faculty of Education - Amran

ABSTRACT :

The study aimed at specifying the nature of the attitude of the University Teachers in the Faculties of Education in Sana'a and Amran towards introducing the System of students' evaluation of the teaching Methods practiced by their Teachers and Knowing The effect of some factors on the formation of those attitudes.

Descriptive and analytical methods are adopted in this study and it was carried out on a random sample of (65) teachers who belong to the Faculties of Education in Sana'a and Amran, using a specific tool to calculate the data.

The findings and recommendations of the study are as follows:

- The findings indicate that there is some degree of acceptance among the teachers in Sana'a and Amran towards the idea of students' participation in the teachers' evaluation. It is interesting to note that this study coincides with the findings of the studies carried out in the Universities of Jordan and Al'ayen in the United Arab Emirates which explain the scientific and cultural continuity among teachers irrespective of the country or the university that they belong.

The study recommends the following:

1-Students' evaluation of the teaching staff should be a dependable process and it should not in any way create an ill feeling on the part of the teachers.

2-The researcher recommends that Sana'a University may draft a proper and practical plan, taking all the aspects into consideration so that everyone concerned is benefited particularly the teachers who might show a markable improvement in the quality of their teaching.

3-It is necessary to create an environment that would make the teachers, however experienced they are, to undertake this process by themselves.

4-It is necessary to make the students aware of their responsibilities regarding this important role that they have to play in the development of our education, and encourage them to participate in the process of evaluating the teaching practices.

5-It is important for the teachers to discuss and try to understand each other's problems regarding their teaching with the aim of solving them and bringing improvement in its wake.

♦The findings of the study indicate that teachers are divided in their opinion towards the successful implementation of this proposal. In this Regard, We recommend the following:

A-The university may organize a workshop with the aim of appraising the teaching staff about the implementation of this proposal and all the teachers, whether they agree with the proposal or not, should be invited to participate in the workshop.

B-The University may also undertake a self-evaluation program for the teachers with the aim of understanding the strong and weak points in the methods of teaching and to improve upon.

C-While preparing the questionnaire for the students to evaluate the teaching practices of their teachers, the items should include various aspects related to active teaching practices, besides those reflecting the opinion of teachers regarding students" ability and interest in doing their tasks with sincerity and commitment.