مؤشرات تقييم الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة "دراسة عاملية"

د. رضا رزق إبراهيم
كلية التربية/جامعة الأزهر

مقدمة:

يعتبر التعليم الجامعي ضرورة تفرضها الثورة المعرفية والتغيرات الحادثة في المجتمعات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويزداد الطلب على التعليم الجامعي عاما بعد عام، نظرا لأهميته بالنسبة للفرد والمجتمع. وتتزايد أعداد المقبولين بجامعة السلطان قابوس عاما بعد الأخر، ومع هذه الزيادة المستمرة في أعداد المقبولين فان الأمر يتطلب مراجعة وتقييم مستمر لعناصر التعليم الجامعي والمتمثلة في الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي والمقرر الدراسي.

ولقد أصبح تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة أمرا شائعا في الجامعات، وخاصة الأجنبية منها. ففي الجامعات الأمريكية يتم استخدام التقييم بطريقة روتينية (Newport, 1996). ويذكر عايش والمنيزل (١٩٩٤) أن أحسن الخطط والكتب والمناهج والبنايات الجامعية قد لا تحقق أهدافها مالم يكن المدرس الجامعي جيدا وذا كفاية عالية تدريسا وبحثا. فعضو هيئة التدريس يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في الإمكانات المادية والفنية في الجامعة. ومن هنا كان من الضروري تقييم أداءه التدريسي لينعكس ذلك في النهاية على تحسين العمل الجامعي والارتفاع بمستواه.

ولأعضاء هيئة التدريس بالجامعة دورهم في توجيه سلوك الطلبة وتعزيز نموهم الشخصي والمعرفي وتشجيعه، فهم يتعاملون ويتفاعلون معهم، وكلما زاد التفاعل بين الطالب والأستاذ الجامعي، زاد تكيف الطالب ورضاه عن الحياة الجامعية. ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي، فان الأمر يتطلب تقييم دوري لأدائه، وذلك لتبيان مواطن القوة وتدعيمها واستجلاء مواطن الضعف وعلاجها.

والطلبة يتعاملون ويتفاعلون مع عضو هيئة التدريس فكريا وتربويا وثقافيا واجتماعيا، فهم المنتفع الأول من العملية التعليمية – التعلمية، ولذا بات من المهم التعرف الى آرائهم في عضو هيئة التدريس، ورغم أنهم في تقييمهم له قد يتأثرون

بعوامل شخصية ذاتية وغير موضوعية، إلا أن هناك اتفاق عام بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على حتمية التقييم، لعلاج الثغرات في التعليم الجامعي من جهة، والإدارة الجامعية من جهة ثانية (مارش Marsh ،١٩٨٤؛ جريسات، ١٩٨٩؛ طناش، ١٩٨٩؛ كاشن Cashin ، ١٩٩٥؛ فورمان Forman، ١٩٩٧؛ كايل Kyle، ١٩٩٧؛ بيرسك ومنك Bursuck & Munk، ١٩٩٨). وكما يرى تانج Tang (١٩٩٧) فان موضوع تقييم فاعلية التدريس الجامعي سيظل جاذبا للأساتذة والطلبة والباحثين لعدة سنوات قادمة. وينبع اهتمام الباحث من ملاحظة اتجاهات بعض الأساتذة غير الإيجابية في جامعة السلطان قابوس نحو تقييم الطلبة لفعالية الممارسة التدريسية، مما يجعلهم يشككون في مدى تحقيق التقييم لغرضه، لاسيما إذا ارتبط بتجديد العقد في الجامعة. وحتى في حالة ممارسة التقييم في مؤسسة تعليمية بعينها بغرض تشخيص جوانب القوة والضعف في الممارسة التدريسية، فمن المهم أن يقتنع الأستاذ الجامعي بقدرة الطلبة على إدراك العوامل الموضوعية المؤثرة في التدريس الفعال والابتعاد عن العوامل الذاتية في هذا الإدراك.

ويقف أساتذة الجامعات من موضوع تقييم الطلبة لأدائهم إما موقف المؤيد أو المعارض. ويرى من يؤيد موضوع تقييم الطلبة (Centra, 1996; Tang, 1997; Williams & Ceci, 1997; Marsh et al., 1997). أنه يخدم أغراضا تعليمية-تعلميه مرغوبة في التعليم الجامعي تتمثل في أن التقييم يقدم تغذية راجعة للأستاذ الجامعي عن أدائه وعن مدى فاعلية المقررات التي يقوم بتدريسها مما يساعده في تعزيز عناصر القوة في أسلوب ومادة التدريس وفي معالجة أوجه الضعف والثغرات في أدائه، وأن التقييم يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم الجامعي بالصورة المطلوبة، كما أنه يقدم للطلبة معلومات أساسية تساعدهم في اختيار الأساتذة والمقررات الدراسية، وأهم من ذلك أنه يسهم في رفع الروح المعنوية للطلبة حيث يقومون بتبادل الأدوار مع أساتذتهم في عملية التقييم مما يسمح لهم برد الجميل أو عدم ذلك لأساتذتهم. وبهذه الصورة يفكر الطلبة جديا في التعليم الجامعي الذي يتلقونه لإحساسهم بالمسئولية في تطويره.

ومن جهة أخرى يعارض بعض الأساتذة مبدأ التقييم لعدة أسباب. فهم يرون أن تقييم الطلبة لأداء الأستاذ الجامعي ولفاعلية مقرراته يهدد حريتهم وتميزهم الأكاديمي. كما أنه يؤدي إلى مقايضة غير أكاديمية وغير تربوية باهتمامات الطلبة ورغباتهم

وميولهم. وقد يتحول بعض الأساتذة الى متساهلين في إعطاء العلامات للطلبة في مقابل توقعاتهم لتقييم مرتفع من قبل الطلبة. ومنهم من يعارض لأسباب شخصية لأن التقييم يولد فيهم الخوف والغضب من أن الطلبة لا يقيمون بموضوعية أو بنية حسنة، وقد يلجأون إلى الانتقام بسبب العلامات التي يحصلون عليها. ويرى البعض أن تقييم الطلبة لا يعكس سوى شعبية الأستاذ الجامعي وجاذبيته وشخصيته أو مدى جديته في إعطاء العلامات. ويلخص تروت Trout ، (١٩٩٧) وجهة النظر هذه بقوله أن معظم الطلبة يميلون الى الأستاذ الذي يسليهم ويبعد عنهم الملل ويطرد عنهم شبح القلق وعدم الارتياح، وأنهم يرغبون في العلامات المرتفعة مع تكليفات عملية منخفضة. وباختصار -كما يرى تروت- فانهم يرغبون في خبرة تعليمية متدنية، ويكونون عدوانيين تجاه واجبات التعليم العالي الصارمة.

ولقد أشارت بعض الدراسات الى الشكوك التي يبديها أساتذة الجامعات حول إشراك الطلبة في عملية التقييم لعدم توفر النضج والخبرة لدى الطلبة للقيام بدور المقيم، ولارتباط تقييم الطلبة بعوامل شخصية ذاتية وغير موضوعية مثل التأثر بالنمط الشخصي للمعلم وعلاقته بطلبته والعلامات التي يحصلون عليها من المعلم (جرينوولد Greenwald، ١٩٩٥؛ فورمان Forman ، ١٩٩٧؛ تروت Trout، ١٩٩٧؛ نمر وستون Nimmer & Stone، ١٩٩١). كما يتأثرون بصفات أخرى مثل جنس الأستاذ (Ludwig & Meacham, 1997) ، وزي الأستاذ (Morais et al., 1996) والمرونة في التعامل (حداد، ١٩٨٩). ونوع وموضوع المادة التدريسية (Greenwald, 1995) والتكليفات والأعباء الكثيرة للطلبة (Greenwald, 1995; Trout, 1997) والتأثر بالزملاء المتقدمين في الصفوف الدراسية (Johannessen et al., 1997) وأن التقييم أداة يتحكم فيها الطلبة وليس الأستاذ (Browne et al., 1997). وفي دراسة نيوبورت Newport، (١٩٩٦) حول التقصي الدقيق لأهلية طلبة تعوزهم الخبرة في عملية التقييم ومعلمي مدارس مبتدئين، تلقت المجموعتان تدريبا يجعلهم ملمين بقواعد التقييم. أثبتت الدراسة أن كلتا المجموعتان غير مؤهلين لتقديم تقييم موضوعي يرتكز على أسس مقبولة. ويرى روستاجي Rustagi (١٩٩٧) أن البحث في مجال تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس أهمل مسألة تطوير وتدريب الطلبة على عملية التقييم، كما أن الأبحاث الكثيرة لم تلفت النظر إلى دور تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في تدني كفاءة التدريس. ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلي أن التقييم ربما يكون أحد أسباب

الأداء الضعيف في الاحتفاظ بالمهارات الكمية خاصة في مواد الرياضيات والإحصاء والمحاسبة. ويرى البعض أن للتقييم خطورته في الجامعات التي تعتمد عليه في الترقية والتثبيت في الوظائف، لأنه ربما يلجأ الأساتذة الى مقايضة غير طيبة يتم فيها تبادل المنفعة وذلك برفع علامات الطلبة مقابل الحصول على تقييم ممتاز منهم. ولقد حدث في إحدى أقسام الاقتصاد في جامعة أمريكية أن ارتفعت العلامات بنسبة ١١% عند إدخال نظام التقييم (Stratton, 1994) .

ومن أكثر الدراسات دفاعا عن أهلية الطلبة وقدرتهم على تقييم فاعلية أساتذتهم دراسة تانج Tang، (١٩٩٧). فلقد أشارت هذه الدراسة الى أن الطلبة يكونون منطقيين بدرجة معقولة في تصور وتقييم الجوانب المهمة في العملية التعليمية عندما يقيمون فعالية أساتذتهم بصورة شمولية. ومن الدراسات الحديثة التي ترى إمكانية استخدام تقييمات الطلبة وموظفة لنفس أدوات التقييم في بيئات مختلفة، دراسة مارش وآخرون Marsh et. al (١٩٩٧). ولقد تم في هذه الدراسة ترجمة أداة مارش (SEEQ) لعام (١٩٨٢) وطبقت على عينة من ٨٤٤ من طلبة جامعة هونج كونج. وتوصلت الدراسة الى مشروعية تطبيق مثل هذه الأداة على البيئة الصينية وأثبتت الدراسة أن الطلبة يستطيعون تقييم أساتذتهم بصورة موضوعية عبر هذه الأداة.

ورغم هذه الصورة القاتمة عن موضوعية الطلبة وجدوى إشراكهم في عملية التقييم، إلا أن هناك مؤشرات من عدة أبحاث لصالح إشراك الطلبة في عملية التقييم. ففي دراسة ريشتون ومواي Rushton Murray &(١٩٨٥) اتفقت تقييمات الطلبة وبمعامل ارتباط مرتفع يتراوح بين (٠،٥ و ٠،٩) مع تقييمات مناظرة قام بها المسئولون الإداريون والأساتذة الزملاء. وهذا مؤشر يدل على أن تقييمات الطلبة تنسجم الى حد كبير مع تقييمات الخبراء. كما خلصت دراسة كاشن Cashin ،(١٩٩٥) وبصورة عمومية الى نتيجة مفادها أن تقييم الطلبة يتسم بالثبات والصدق ويخلو نوعا ما من التحيز. أما دراسة سيلر وآخرون Sailor et al.، (١٩٩٧) فقد رأت أن التقييم الموضوعي الناقد والمميز يكون لصالح طلبة الدراسات العليا عند مقارنتهم بطلبة البكالوريوس. وفي دراسة مميزة استخدمت الطلبة كمراقبين وناقدين في ورشة تطوير أعضاء هيئة تدريس بجامعة بفلو بنيويورك، أشاد أعضاء هيئة التدريس بهذه الخبرة وأوصوا باستخدام الطلبة باستمرار في ورش عمل تطوير هيئة التدريس لأنهم يقدمون

ضبطا ومراجعة واقعية (Herreid et al., 1995). ولقد أثبتت عددا من الدراسات التي استخدمت استبانة تكمان (TTFF) والتي تقيس شخصية الأستاذ كما يدركها الطلبة أن تقييمات الطلبة تكون ثابتة وموثوق بها خاصة عندما لايقل عددهم عن اثني عشر طالبا وطالبة (Marsh & Roche, 1993). وكما يرى ظاهريا فان تقييمات الطلبة تظهر أرقاما وأحكاما تبدو غير كاذبة أو مضللة، أو على الأقل فان الأحكام التي يصدرونها تبدو أكثر واقعية من تقييمات الزملاء لأنها تخلو من دوافع المنافسة (Williams & Ceci, 1997). وتتفق مع هذه النتيجة دراسة سنترا Centra ،(١٩٩٦) والتي توصلت الى نتيجة مفادها أن تقييمات الزملاء والإداريين والطلبة تكاد تتفق في تحديد السمات العامة المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال والتدريس الفعال. ويمكنهم إصدار تقييمات صادقة لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس.

ومهما اختلفت وجهات النظر بين المؤيدين والمعارضين لمبدأ تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس إلا أن هناك شبه إجماع على حتمية وضرورة التقييم Marsh, (1984؛ جريسات، ١٩٨٩؛ طناش، ١٩٨٩؛ Forman,1997; Kyle Cashin,1995; ,1997; Bursuck and Munk, 1998).

ونخلص من نتائج الدراسات الى تباين الآراء حول أهلية الطلبة للاشتراك في عملية التقييم. فبينما تؤكد عددا من الدراسات على قدرة الطلبة للقيام بهذه المهمة بفعالية وموضوعية، تشير دراسات أخرى إلى عوامل تسهم في خفض دلالات الصدق والثبات في تقييم الطلبة وفي أدوات التقييم، ومن ثم تساعد في تكوين اتجاهات سالبة لدى الأساتذة نحو التعويل على دور الطلبة كطرف أساسي في عملية التقييم. ويرى الباحث الحالي أن الاهتمام الرئيسي للباحثين في مجال تقييم الطلبة للممارسات التدريسية في الجامعات ينبغي أن يتوجه بالدرجة الأولى لاقناع أساتذة الجامعات بأن الطلبة من الممكن أن يكونوا موضوعيين بدرجة كبيرة عند تعاملهم مع عملية التقييم. وبقدر ما أن الأستاذ معني بعملية التقييم وبتطوير وتحسين الممارسات التدريسية فينبغي إقناعه بجدوى عملية التقييم وبموضوعية الطرف المقيم لممارساته التدريسية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

١- مساعدة عضو هيئة التدريس في الجامعة في التعرف على العوامل التي يضعها طلبته في اعتبارهم عند تقييم فاعلية تدريسه، وهذا يفيده في تعزيز جوانب القوة

والنواحي الإيجابية في تدريسه، ومعالجة جوانب القصور والضعف في أدائه وذلك من أجل تحسين أدائه وتطوير نفسه مهنيا، مما ينعكس إيجابا على تطوير وتحسين نوعية التعليم العالي في الجامعات.

٢- بما أن موضوع التقييم مازال يثير جدلا حول جدواه أو صدق وثبات أدواته المستخدمة، فان الدراسة الحالية تعتبر محاولة لاستخلاص أداة يمكن أن تبرز العوامل الرئيسية التي يستند إليها الطلبة في تقييمهم لعضو هيئة التدريس.

٣- كما تبرز أهمية البحث في مساعدة إدارة جامعة السلطان قابوس، والتي أضحت تهتم بمسألة تقييم الطلبة لأساتذتهم، في الاطمئنان على كفاءة الأساتذة الذين يعملون بها من الناحية العلمية والعملية، والى مدى يمكن من الاستمرار في الاعتماد على هذه النوعية من الأساتذة من خارج السلطنة لاسيما وأن الأساتذة الأجانب يشكلون الغالبة العظمى لأعضاء الهيئة التدريسية.

٥-من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة آفاقا لمزيد من الأبحاث في عملية تقييم عضو هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

في ضوء ما تقدم يرى الباحث أنه من الضروري تقصي إدراك الطلبة لعملية التقييم من خلال العوامل والمؤشرات التي يضعونها في الاعتبار وهم يقومون بتقييم الأستاذ الجامعي. وقد لاحظ الباحث أن الأدب التربوي والنفسي في هذا المجال يعتمد مباشرة على أدوات يصممها الباحثون ويطلبون من الطلبة الاستجابة عليها. ولكن ربما أغفلت هذه الأدوات بعض عناصر التقييم الهامة والتي يضعها الطلبة في اعتبارهم عند تقييم أساتذتهم. وفي هذا الصدد يرى براون وآخرون Brown et al., (١٩٩٧) أن استبانات التقييم المنتشرة حاليا تحتاج إلى إعادة نظر.

ولقد لوحظ من فحص استمارة التقييم التي تعطى للطلبة في جامعة السلطان قابوس في نهاية الفصل الدراسي عدم شموليتها للجوانب التي يضعها الطلبة في اعتبارهم عند تقييم عضو هيئة التدريس؛ فلقد اقتصرت هذه الاستمارة على عنصرين فقط من عناصر التقييم وهما: المقرر الدراسي وطريقة التدريس وأغفلت عناصر أخرى لا تقل أهمية عن هذين العنصرين المذكورين. ومن هنا كانت الدراسة الحالية. وعليه فانه يمكن أن نحدد مشكلة البحث الرئيسية في السؤال التالي: ماهي مؤشرات تقييم الطلبة

لأداء عضـــو هيئة التدريس في الجامعة؟ وبصورة أدق: ما العوامل التي يضعها الطلبة في اعتبارهم عند تقييم عضو هيئة التدريس بالجامعة؟ ولقد تم في دراسة استطلاعية – سـيتم الإشارة إليها –تقديم سئوال مفتوح لطلبة جامعة السلطان قابوس عن أهم العوامل التي يضعونها في اعتبارهم عند تقييم الأستاذ الجامعي. ومن هذه الدراسة تمت صياغة أداة الدراسة الحالية.

الدراسة الاستطلاعية:

لقـد طـرحت الدراسة الاستطلاعية سئوالا مفتوحا للطلبة حول العوامل التي يضـعونها في اعتبارهم عند تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة. ولقد أشارت نتائج الدراسـة الاسـتطلاعية إلي أن إجابات الطلبة ركزت بشكل رئيسي على عوامل أخرى بالإضـافة إلى العامـلين السـابقين (المقرر الدراسي وطريقة التدريس). ومن أهم هذه العوامل ما يأتي:

العامل الأول: طبيعة العلاقة بين عضو هيئة التدريس والطلبة:

جاء هذا العامل في مقدمة العوامل التي يضعها الطلبة في اعتبارهم عند تقييم عضو هيئة التدريس بالجامعة. فلقد بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ١٨٢ تكرارا من المجمـوع الكـلي للتكرارات والبالغ عددها ٨٩٢ (بنسبة ٢٠،٤%)، وجاء في إجابات الطلبة عن طبيعة هذه العلاقة ما يأتي:

- أن تقوم هذه العلاقة علي الثقة المتبادلة في الطالب/ الطالبة.
- أن تقوم هذه العلاقة على التعاون مع الطلبة والحرص على إفادتهم.
- أن تقـوم هـذه العلاقة على الاحترام ومعاملة الطالب كطالب جامعي واحترام رأيه وأفكاره.
- أن تقوم هذه العلاقة على التشجيع على الحوار والمناقشة.
- أن تقوم هذه العلاقة على أساس ديمقراطي.
- أن تقـوم هـذه العلاقة على أساس القرب من الطلبة وفهم مشاكلهم ومساعدتهم على حلها.
- ألا يكون أساس المعاملة هو الدرجات.
- أن تكون المعاملة مرنة؛ وليس فيها تشدد.

العامل الثاني: الخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس:

بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ١٣٢ تكرارا من المجموع الكلي للتكرارات (بنسبة ١٤،٨%)، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل مايلي:

من أهم الخصائص الشخصية: الحماس، الحزم، الحضور، القدرة على التأثير، سعة الصدر، التبسم، طول البال، العدالة، الأمانة، المساواة، القدرة على الإرشاد بجانب المهام التدريسية، الإخلاص، روح الدعابة، نبرة الصوت، وضوح اللغة، متعاون، اجتماعي، عدم التعصب لرأيه، واسع الثقافة، قدوة حسنة، ذو خبرة، المرونة، الثقة بالنفس، روح المرح، ذكي، لبق، متواضع، ذو مظهر حسن.

العامل الثالث: طريقة التدريس: بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ١٢٥ تكرارا من المجمع الكلى للتكرارات (بنسبة ..،١٤%)، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل ما يأتي:

ربط أجزاء المادة ببعضها، الحوار والمناقشة وتوجيه الأسئلة، البعد عن الحشو والإطالة، تنوع طرق التدريس، نقل الخبرات الحياتية والعملية للطلبة، التعزيز، المنافسة، مراجعة الموضوعات السابقة، تهيئة الطلبة لموضوع المحاضرة القادمة، التسلسل في عرض الأفكار، التشجيع على العمل الجماعي، أن ينظر إلى جميع الطلبة أثناء الشرح، عرض ومناقشة البحوث.

العامل الرابع: العدالة في التقييم وعدم المحاباة: بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ٦٨ تكرارا من المجموع الكلي للتكرارات، (بنسبة ٧،٦%)، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل ما يأتي:

- عدم الاعتماد على الامتحانات كأداة وحيدة للتقييم.
- عدم استخدام طريقة المنحنى.
- عدم التحيز للطلبة الذين يعرفهم.
- العدالة في التقييم وعدم التحيز لجنس الطالب.

العامل الخامس: محتوى المادة: بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ٦٧ تكرارا من المجموع الكلي للتكرارات، (بنسبة ٧،٥%) ، وجاء في اجابات الطلبة عن هذا العامل ما يأتي:

كثرة موضوعات المادة، كثرة الواجبات، حجم المقرر الدراسي، مدى الاستفادة من المادة وأهميتها في الحياة، تغطية الموضوعات لجوانب المادة، كثرة الأعباء دون مراعاة أعباء المواد الأخرى، مدى استفادة الطلبة من الأنشطة التي يتم تكليفهم بها، مدى مناسبة الأنشطة التي يكلف بها الطلبة بالنسبة للوقت المتاح، المرونة في التكليفات أو في اختيار الموضوعات.

العامل السادس: المستوى العلمي (التمكن من المادة): بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ٦٦ تكرارا من المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ٧،٤%، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل: غزارة المعلومات، التحضير الجيد للدرس، الإلمام بالمادة، التخصص الدقيق، التوسع في الاطلاع الخارجي، الثقافة الواسعة، جدة المعلومات، التعمق، معرفته بما يدور حوله من أحداث جارية والاستفادة منها، الخلفية الثقافية والمعرفية، سمعته العلمية السابقة بين الطلبة.

العامل السابع: الامتحانات: بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ٣٩ تكرارا من المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ٤،٤%، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل:

- نوعية الاختبار (هل يقيس الحفظ أم الفهم؟).
- أن تكون الأسئلة شاملة، متنوعة، ومناسبة لمستوى الطلبة.
- هل الأسئلة متوقعة أم تتحدى قدرات الطلبة.
- توزيع الدرجات: موضوعي أم على أساس معايير شخصية
- مراعاة طبيعة الطلبة ومستوى قدراتهم وإمكاناتهم.

العامل الثامن: استخدام الوسائل التعليمية:

بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ٢٦ تكرارا من المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ٢،٩%، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل:

- تنوع الوسائل التعليمية.
- أن تستثير الوسائل التعليمية تفكير الطلبة.

العامل التاسع: القدرة على جذب الطلبة للمادة: بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ٢٥ تكرارا من المجموع الكلي للتكرارات، (بنسبة ٢،٨%)، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل ما يأتي:

- القدرة على جذب انتباه الطلبة للمادة وعدم إهمالهم أثناء الشرح.
- التشويق.

- التبسيط.

العـــامل العاشر: الالتزام بالمواعيد والقوانين: بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ٢٤ تكـــرارا من المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ٢،٧%، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل ما يأتي:

- قدوة ونموذج في المواعيد.
- أخذ راحة بين المحاضرات.
- الالتزام بالساعات المكتبية وساعات الإشراف الأكاديمي وعدم الخلط بينهما.

العـــامل الحادي عشر: القدرة على توصيل المعلومات: بلغ مجموع التكرارات لهذا العـــامل ٢٣ تكـــرارا مـــن المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ٢،٦%، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل ما يأتي:

- قدرته على تبسيط المادة.
- شرح النقاط الأساسية للموضوعات المختلفة.
- توصيل الخبرات.
- أسلوب الشرح في المحاضرة.

العامل الثاني عشر: طريقة توزيع الدرجات (في الاختبارات والأنشطة): بلغ مجموع الـــتكرارات لهذا العامل ٢٢ تكرارا من المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ٢،٥%، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل ما يأتي:

- الأسس التي يتبعها في التقييم.
- طريقة توزيع الدرجات(المنحنى أم لا).

العامل الثالث عشر: تشجيع الطلبة على التفكير والبحث: بلغ مجموع التكرارات لهذا العـــامل ٢٠ تكـــرارا مـــن المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ٢،٣%، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل ما يأتي:

- حث الطلبة على الاطلاع.
- البحث الحر.
- استخدام التعزيز.
- تشجيع التعلم الذاتي وتوجيه الطلبة للمكتبة.

العـامل الرابع عشر: نوع المادة أو التدريب (نظري/عملي) وأهميتها: بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ١٨ تكرارا من المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ٢,٠٠%، وجاء في إجابات الطلبة ما يأتي:

- ارتباط الجانب النظري للمادة بالجانب العملي.
- الدراسة الميدانية.
- تخصيص وقت لمحاضرات تطبيقية.
- قدرته على توضيح أهمية المادة ومدى اهتمامه بها.

العـامل الخـامس عشـر: الالتزام بموضوعات المنهج: بلغ مجموع التكرارات لهذا العـامل ١٦ تكـرارا مـن المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ١,٨%، وجاء في إجابات الطلبة ما يأتي:

- تحديد موضوعات المقرر من الكتاب.
- مشاركة الطلبة في اختيار موضوعات المنهج.
- عدم الاستطراد في موضوعات لا تتصل بالمادة حتى لا يتشتت الطلبة.

العـامل السادس عشر: مراعاة الفروق الفردية: بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ١٤ تكـرارا من المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ١,٦%، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل ما يأتي:

- مراعاة فهم جميع الطلبة للمادة
- معرفة إمكانات وقدرات كل طالب وطالبة.
- مراعاة طبيعة الطلبة (ذكور/إناث).

العـامل السـابع عشـر: الكرم في الدرجات: بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ١٣ تكـرارا من المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ١,٥%، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل ما يأتي:

- التساهل في العلامات.
- المعرفة السابقة بالطالب/الطالبة في مقرر ما وأثرها في التقييم.
- تقديرات ودرجات عضو هيئة التدريس السابقة.

العـامل الثامن عشر: تحقيق أهداف المقرر: بلغ مجموع التكرارات عن هذا العامل ١٢ تكـرارا من المجموع الكلي للتكرارات، بنسبة ١,٣%، وجاء في إجابات الطلبة عن هذا العامل ما يأتي:

- الالتزام بأهداف المقرر.
- قدرة عضو هيئة التدريس على تحقيق أهداف المقرر.
- وضوح الأهداف.

وهناك عناصر أخرى لم تنل حظا وافيا من تقدير أفراد العينة الاستطلاعية من الطلبة وهي:

- ربط المقررات بالحياة خارج الجامعة، وقد بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل تسع تكرارات.
- تقبل الطلبة للمادة ومدى استفادتهم منها، وقد بلغ مجموع التكرارت لهذا العامل تسع تكرارات أيضا.
- إلمام عضو هيئة التدريس بطبيعة الطلبة في السلطنة، وقد بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل أربع تكرارات.
- الأنشطة اللاصفية، وقد بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ثلاث تكرارات، ومما جاء في إجابات الطلبة عن هذا العنصر: عدم تشجيع الرحلات إلى أماكن من الممكن أن تفيد الطلبة بحجة عدم توفر النقليات.
- رغبة الطلبة في دراسة المادة، وقد بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل ثلاث تكرارات أيضا.
- التغذية الراجعة، وقد بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل تكراران.
- تنمية جوانب الإبداع في شخصية الطلبة، وقد بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل تكراران أيضا.
- تنوع مصادر المعلومات التي يعتمد عليها عضو هيئة التدريس، وقد بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل تكرارا واحدا.
- الحضور والغياب، وقد بلغ مجموع التكرارات لهذا العامل تكرارا واحدا أيضا.

الدراسات السابقة:

تصنف الدراسات الكثيرة في الأدب النفسي والتربوي موضوع تقييم أداء وفعالية عضو هيئة التدريس في الجامعات الى عدة مجالات. ومن أهم هذه التصنيفات تصنيف كنج King (١٩٧٨) والذي يرى أن مجالات التصنيف تنحصر في: أ- صفات وخصائص عضو هيئة التدريس، ب- تحصيل الطلبة، ج- إدارة الصف، د- الخطة

الدراسية والتدريس الصفي، ه- علاقة الأستاذ بالطلبة، و- علاقة الأستاذ بالمجتمع وخدمته. ويصنف تانج Tang (١٩٩٧) هذه المحاور الى: أ- تنظيم ووضوح التدريب الصفي، ب- التفاعل بين الأستاذ والطلبة، ج- مهارات الاتصال، د- تكليفات المقرر وصعوبته، ه- العدالة في التقييم والامتحانات، و- تقييم الطالب لإنجازاته. ويصنف براون وآخرون Brown et al., (١٩٩٧) محاور التصنيف إلى: أ- حماس الأستاذ، ب- تنظيم ووضوح الدرس، ج- التمكن من المادة، د- مهارات الاتصال، ه- المرونة، و- العدالة في التقييم،
ز- التعاطف مع الطلبة.

ولغرض الدراسة سيقوم الباحث الحالي بتصنيف الدراسات السابقة إلى: (أ) دراسات بحثت صفات عضو هيئة التدريس في الجامعة وتقييم أدائه: (ب) دراسات تناولت الأداة المستخدمة في تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة

أولا: دراسات بحثت صفات عضو هيئة التدريس في الجامعة وتقييم أدائه: ففي دراسة لسيرلز ،انج[Searles & NG (١٩٨٢) حول الصفات المرغوبة من الطلبة في المعلم المتميز كما تراها عينة من المعلمين ومديري المدارس أظهرت أن الطلبة يرغبون في خصائص تعليمية من المعلم أهمها: تهيئة مناخ صفي ملائم، التمكن من المادة الدراسية، الاهتمام بتعلم الطلبة، التعامل مع الطلبة بصدر رحب، التنويع في أساليب التدريس، تشجيع التعلم الذاتي، والاهتمام في التدريس. ولقد أكدت على هذه الصفات دراسات أخرى مثل دراسات (Ogden, 1994; Knight, 1996) ، وركزت دراسة هيث Heath (١٩٩٧) على خصائص مثل الذكاء، الحماس، الإنجاز، الثقة بالنفس، تشجيع الطلبة على عدم الاعتمادية، وتفضيل تدريس الموهوبين. وتعني هذه الصفة الأخيرة أن الأستاذ الجامعي يحب التحدي ولا يميل الى التدريس الممل والذي يتسم بالرتابة. وتناولت دراسة توان وآخرون Tuan et al., (١٩٩٧) بصفة أساسية ادراك الطلبة في جامعات استر إلية وتايوانية لمدى تمكن أساتذتهم من المادة التي يقومون بتدريسها. وتوصلت الدراسة الى أن هناك فروقا بين الأساتذة فيما يختص بالتمكن من المادة تقود الى خلق بيئات تعلم مختلفة وخاصة البيئة التربوية والاجتماعية النفسية.

ومن جهة أخرى توصلت دراسات في جامعات مختلفة من انعالم الى أهمية صفات أخرى مثل العمر والزي، حيث اتضح أن الزي الرسمي أو المتأنق يرتبط

بـتقييمات مـرتفعة مـن جانب الطلبة، ولاسيما عند تقييم الطالبات لأساتذتهن في الكلية (Sailor etal., 1997).

ولقـد اسـتعرض هيث Heath (١٩٩٧) في دراسته عن أكثر الصفات فعالية لدى الأساتذة الذين يدرسون للموهوبين بعض الدراسات مثل دراسة فريفريت Freyfret (١٩٩٣). ولقد حصرت هذه الدراسة الصفات الفعالة لهؤلاء الأساتذة في تشجيع التفكير الـناقد، والـتدريس في مستويات معرفية متقدمة، وطرح الأسئلة ذات المستوى العالي، وتـنمية التفكير الإبداعي، وتشجيع الطلبة على أن يكونوا متعلمين، والقدرة على المرونة في المواقف المختلفة، وتقبل الإجابات المتنوعة، وتشجيع الحوار الهادف، وتشجيع الطلبة على المغامرة.

وفـي دراسة ثاير وآخرون Thayer et al., (١٩٩٨) اتضح أن الأستاذ الذي يظهـر اهتماما ورعاية لطلبته يتم تقييمه بصورة إيجابية. ففي جامعة أوهايو الأمريكية طلب الباحثون من عينة مؤلفة من ٤١٧ طالبا وطالبة ولمدى ثلاثة فصول دراسية تحديد مـن يرونهم أكثر اهتماما ورعاية لهم من أساتذتهم. وبعد فترة من الوقت تم تقييم الطلبة لكـل الأساتذة. وأثبتت النتائج أن الأساتذة الذين حصلوا على تقديرات عالية في خاصية الرعاية والاهتمام بطلبتهم حصلوا أيضا على تقديرات إيجابية أكثر من غيرهم.

ولقـد أوضـحت دراسـة تانج Tang (١٩٩٧) أن الطلبة يرون أن الصفات المطـلوبة في الأستاذ الجامعي تتعلق بالتحضير الجيد لمحاضراته، والإجابة على أسئلة الطلبة بفعالية وتفهم، وتقديم مادته الدراسية بصورة واضحة، ومستعد للتعاون مع طلبته خـارج الصـف، ويحصر نفسه في موضوع الدرس، ويوضح متطلبات المقرر بصورة جـلية، ويكون واضحا في معيار تقييمه لجوانب المقرر، ويهتم بالتغذية الراجعة السريعة فـي نتائج الامتحانات والواجبات المقررة، ويعامل طلبته بلباقة وبطريقة مسؤولة، ويبدأ محاضراته في وقتها، كما ينهي محاضراته في الوقت المحدد. وعند مقارنة هذه الدراسة بدراسـة سميث Smith (١٩٩٧) والتي استقصت آراء الإداريين والمشرفين والأساتذة أنفسـهم حـول الصـفات المرغوبة في عضو هيئة التدريس من بين ستة صفات هي: التعـليم، إدارة الصـف، الاتجاهـات المهنية الإيجابية، اختيار المادة التدريسية، العادات الشخصـية، والـنظام. ومن بين هذه الصفات برز موضوع التعليم كخاصية أساسية في التدريس الفعال.

ولقد ظهر الاهتمام بموضوع الصفات المرغوبة في الأستاذ الجامعي في بعض الأبحاث التي أجريت في الجامعات العربية في العقدين الأخيرين، وبصفة خاصة في جامعات الخليج العربي والأردن.

-فلقد قام عبيدات (١٩٩١) في دراسته حول الصفات المرغوبة في عضو هيئة التدريس لاختيار مساق معه بتصنيف الصفات المرغوبة في عضو هيئة التدريس في الجامعة الى أربعة فئات حسب أهميتها النسبية لدى الطلبة: أ- صفات بلغت أهميتها النسبية ٩٠% فأكثر: احترام الطلبة ومعاملتهم معاملة تليق بهم، القدرة على توصيل المعلومة للطلبة، التمكن من المادة الدراسية، الإخلاص في التدريس والتفاني في الواجب.

ب- صفات بلغت أهميتها النسبية بين ٨٠-٨٩%: عدم التحيز عند وضع العلامات، إثارة الدافعية لدى الطلبة، التواضع في السلوك، الهدوء والاتزان وعدم الانفعال، منح الطلبة حرية التعبير عن آرائهم بصراحة، انسجام الأقوال مع الأفعال، التمتع بالسمعة الأكاديمية الطيبة بين الطلبة، تحديد خطة المقرر ومتطلباته، تصحيح الامتحانات بدقة وموضوعية، سرعة التغذية الراجعة، شعور الطلبة بفائدة كبيرة في المحاضرات، تنمية روح الإبداع لدى الطلبة، الاهتمام بالتطبيق.

ج- صفات بلغت أهميتها النسبية بين ٧٠-٧٩%: الدقة في المواعيد، التقرب الى الطلبة عن طريق وضع علامات لهم لا يستحقونها فعليا، كثرة البحث والاطلاع، استخدام أساليب مختلفة للتقييم، تقدير العلامات بناء على انطباعات شخصية عن الطالب.

د- صفات بلغت أهميتها النسبية أقل من ٧٠%: الاعتماد على مراجع مختلفة في تدريس المساق، عدم الاهتمام بالغياب والحضور في المحاضرة، التساهل في وضع العلامات، التمتع بمظهر شخصي جذاب، الاعتماد على مرجع واحد من تأليفه الخاص.

نستنتج من هذه الدراسة أن الطلبة يفضلون بدرجة أكبر الصفات الأكاديمية ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية.كما أنهم يهتمون بدرجة معقولة بمعاملة الأستاذ لهم. ويتضح أن التساهل في وضع العلامات درجته متدنية وسط الطلبة، ونفس الشيء ينطبق على مظهر الأستاذ الشخصي بوجه عام. وهذه النتائج الأخيرة تتناقض مع الكثير من الدراسات الأمريكية التي بدأت تضع علامات استفهام حول جدوى التقييم لأنه يؤدى إلى مقايضات غير تربوية ويهدم قيمة التعليم العالي (Trout, 1997; Newport, 1996; Rustagi, 1997) ولكن في ذات السياق تتفق نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث الحالي (١٩٩٧) في جامعة السلطان قابوس إلى حد كبير مع نتائج دراسة عبيدات

(١٩٩١) حيث برزت الصفات المتعلقة بعلاقة الأستاذ بطلبته والصفات الأكاديمية كمؤشر أول في تقييم الطلبة لأستاذهم، وفي المرتبة الأخيرة تأتي الصفات التي لها علاقة بتقييم الأستاذ لطلبته، وربما لا تعكس هذه النتائج الواقع الذي يحسه الباحث حيث يهتم الطلبة أولا بموضوع تقييم الأستاذ وثانيا بالصفات التدريسية.

-وفي دراسة حداد (١٩٨٩) عن أسباب تسجيل الطلبة في المقررات الاختيازية في نظام الساعات المعتمدة،

توصلت الدراسة إلى أن الأستاذ الجامعي يعتبر أكثر العوامل تأثيرا على الطلبة عند اختيار المقررات وبخاصة صفاته الأكاديمية مثل أسلوبه وعرضه المشوق للمادة، كفاءته وسمعته الأكاديمية، بالإضافة الى العدل في التعامل مع الطلبة، والمرونة والتعامل الجيد مع الطلبة، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية واحترام مشاعر الطلبة، وشخصية الأستاذ المرحة وبشاشته مع الطلبة. واحتلت الصفات التالية مرتبة متدنية نسبيا: سخاء الأستاذ في إعطاء العلامات، ومساعدة الطالب في ثبات أو رفع معدله الأكاديمي، وسهولة الحصول على علامات مرتفعة. ونخلص من هذه الدراسة الى أن الصفات الأكاديمية تبرز كمؤشر هام لاختيار عضو هيئة التدريس في المقررات الاختيارية، ولكن بالإضافة الى ذلك يفضل الطلبة عضو هيئة التدريس الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية في تعامله مع الطلبة، ويبدو كذلك أن الكرم والسخاء في إعطاء العلامات ليس مهما في نظر الطلبة عند اختيار عضو هيئة التدريس. ولعل نتائج دراسة تروت (١٩٩٧) تناقض هذه النتائج، فهي تبين بجلاء أن الطلبة يضعون في اعتبارهم عند التقييم، وبالتالي عند اختيار الأستاذ، إلى أي مدى تكون محاضرات الأستاذ مسلية وأن القلق لن يتسرب إليهم نتيجة التسجيل في مقرراته وأنه يميل الى التساهل في إعطاء العلامات.

-ولقد صنف ابراهيم (١٩٩٧) في دراسته حول العوامل المؤثرة في اختيار المقررات الاختيارية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مجالات العوامل الهامة في اختيار المقررات الاختيارية في تسع مجالات. وعند حساب المتوسطات جاء ترتيب المجالات كالتالي: تنوع امتحانات المقرر، محتوى المقرر وطبيعته، مدرس المقرر، الدرجات، آراء الطلبة وإقبالهم على المقرر، حجم العمل المطلوب، الظروف العملية مثل عدم توافر مقررات أخرى أو ملاءمة وقت المقرر، الألفة بالمقرر وأستاذه، وتوجيه وتشجيع المرشد الأكاديمي.

-وفـي دراسة نبراوي ويحي (١٩٨٤) المتعلقة بدراسة اتجاهات طلبة الإمارات العربية المـتحدة نحو الممارسات التدريسية في الجامعة، طبق الباحثان على عينة من الطلبة عددهم ٢٤٦ اسـتبانة تشـتمل على أربعة عشر سئوالا موزعة على خمس مجالات هي: صفات المدرس الجامعي، أساليب التدريس، المناهج، التقويم والامتحانات، واستخدام المكتبة. ولقد توصلت الدراسة الى أن الصفتان الأساسيتان الواجب توفرهما في عضو هيئة التدريس هما الإخلاص في العمل وتفهم رغبات الطلبة.

-وركزت دراسة تكمان Tuckman (١٩٩٥) على أثر سمات شخصية الأستاذ الجامعي فـي تقييـم الطلـبة له. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يميزون بين نوعين من تجمعات السـمات. فقـد يقيـم الطلبة أحد الأساتذة إيجابيا من حيث السمات الشخصية والاجتماعية والعلاقـة الحميمة والصبر والعدل والاهتمام بهم، إلا أنهم أيضا قد يعطونه تقييما متدنيا فيما يخـتص بالنواحي الفكرية والأصالة والتخيل والإبداع والتجريب. وعندما طلب من الأساتذة إدخـال التقنية بصورة مكثفة في تدريسهم، ارتفعت تقييمات الطلبة لهم في كل الصفات التي كـان تقييمهم لهم فيها متدنيا. ومن جهة أخرى فان إدخال التقنية لم يؤثر سلبا في الصفات الـتي كـان التقييم فيها إيجابيا. وهذه دعوة صريحة لاهتمام الجامعات بالتقنية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية.

- وفـي تـلخيص لآراء الأطفال حول المعلم المتميز في تقرير أعده خاوشجي وآخرون Khawajkie et al., (١٩٩٦) لليونسـكو، توصـل التقرير إلى خلاصة آراء الأطفال من مختـلف قـارات العـالم إلى أن الـذي يجعل الأستاذ متميزا هو تمكنه الأكاديمي، والجسم الرياضي، والتواصل مع الأطفال حتى خارج الصف وفي أوقات الفراغ.

وبصورة عامة يتضح أن مجال صفات عضو هيئة التدريس وتقييم أدائه حظي بالجزء الأكبر من الاهتمام في دراسات تقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس.

ثانيا: الأداة المستخدمة في تقييم عضو هيئة التدريس:

يرى الكثير من المهتمين بترقية الأداء وتحسين نوعية التعليم العالي أن الإعتماد على تقييمات الطلبة في هذا الشأن يرجع إلى أن طرق التقييم الأخرى تبدو أكثر تكلفة أو لا تتوفر (مثل تقييم الزملاء أو التقييم الذاتي). وقد أضحت تقييمات الطلبة مهمة ويؤخذ بهـا فـي الجامعات لعدة أسباب: من أهمها تطوير فاعلية التدريس، ولذا فانه من المهم الاعتماد على أدوات تقييم تمدنا بمؤشرات صادقة يمكن الاعتماد عليها لاسيما وأن الكثير مـن الباحـثين يشككون في صدق وثبات أدوات التقييم، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات

سالبة لدى الأساتذة نحو التعويل على دور الطلبة كطرف أساسي في عملية التقييم (Tang, 1997)

- يرى براون وآخرون Browne et al., (١٩٩٧) أن استبانه التقييم التي يستخدمها الطلبة في تقييم فاعلية تدريس عضو هيئة التدريس تحتاج إلى تعديلات كبيرة. ويرون أن عملية التقييم في شكلها الحالي عملية يتحكم فيها الطلبة في الأساس، ومن جهة أخرى يرون أن الطلبة غير مستعدين بالصورة المطلوبة لهذا التحكم المتعاظم. وبما أن الأساتذة يمتلكون القيم التعليمية الراقية والأمينة فينبغي أن يؤخذ برأيهم وتكون هذه الأدوات أحد مستخرجاتهم حتى نحصل على التعلم الناقد في الصف الدراسي.

- وتؤيد هذه الدراسة دراسة فنلي وكراولي Finley & Crawley (١٩٩٣) التي ترى أن معظم بنود أداة التقييم لا تختلف باختلاف الجامعات. فهذه البنود تتجه في المنحى الذي يفضله الطلبة ويجدون سهولة في الإجابة عليه. ومن هذه البنود التي يفضلها الطلبة: حماس الأستاذ، التفاعل مع الطلبة، تنظيم مادة الدرس، الوضوح، وطريقة العرض.

- وتقترح دراسة براون وآخرون Browne et al., (١٩٩٧) أن يكون الاتجاه في تصميم الأداة ليس استقصاء مدى رضاء الطلبة عن أساتذتهم، بل ينبغي أن تبحث في درجة نجاح الأستاذ في خلق بيئة صفية تقود إلى التنمية المعرفية. وعليه فمن الممكن أن تشتمل الأداة على أسئلة مثل: هل يطلب الأستاذ من الطلبة التحضير والاستعداد لمادة كل محاضرة؟ هل يقوم الأستاذ باشراك جميع الطلبة في الأنشطة الصفية بغض النظر عن تطوعهم بذلك؟ هل يتوقع الأستاذ من الطلبة موضوعات معينة في الصف وفي الامتحانات وفي التقارير البحثية حتى ولو لم يتم مناقشة هذه الموضوعات في الصف؟. كما ينبغي أن تقيم أسئلة التقييم مدى اهتمام الأستاذ بالأسئلة الفكرية والمتعمقة التي تطرح في المقرر. فمثلا: هل يشجع الأستاذ الطلبة على الانتباه إلى ومواجهة الغموض والافتراضات القيمة في النقاش؟ وهل يقوم الأستاذ بعرض وجهات النظر المختلفة دائما؟. ومن جهة أخرى ينبغي أن تتحرى أسئلة التقييم مدى الارتباط والاتساق بين موضوعات المقرر مثل هل يتبع المقرر صيغة منطقية في طرح موضوعاته. وأخيرا فمن الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في أداة التقييم هو استكشاف القيمة العامة للتعلم في الصف الدراسي كما تتمثل في طرح السؤال الآتي: هل يقدم الأستاذ نموذجا

شخصـــيا لفرد يرغب في الأفكار والتعلم؟، الى أي مدى يوجه الأستاذ طلبته عن طريق التعلم الذاتي الى قراءات خارجية تتعلق بموضوعات المقرر.

- ويـــرى تانج Tang (١٩٩٧) أنه على الرغم من اتفاق معظم الدراسات على أن أداة الـــتقييم الصـــادقة ينبغي أن تشتمل على المحاور التالية: تنظيم ووضوح الهدف، تفاعل الأســـتاذ والطلـــبة، مهارات الاتصال، تكليفات المقرر أو صعوبة المقرر، عدالة التقييم والامـــتحانات، تقييـــم الطلبة لإنجازاتهم، والتقييم العام للأستاذ، إلا أن ثبات وصدق هذه الأدوات مـــازال مصدر اهتمام وقلق للباحثين وللأساتذة الذين يتأثرون بعملية التقييم. إن عـــدم توفـــر دلالات الصدق الكافية لكثير من أدوات التقييم المستخدمة حدا بباحث مثل سنترا Centra (١٩٩٦) بأن يقترح على إدارات الجامعات عدم اتخاذ قرار بشأن عضو هيـــئة الـــتدريس من خلال تقييم الطلبة إلا بعد تكرار التقييم لخمس مرات متعاقبة على الأقل.

ومـــن نتائج الدراسات والأبحاث التي تم التعرض لها وتناول جوانبها المختلفة يمكننا استخلاص الاستنتاجات التالية:

١- أضحت عملية تقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس في الجامعة من الممارسات الشائعة في كثير من الجامعات في العالم، وأن هناك شبه إجماع على حتميتها وجدواها من أجل تطوير وتحسين وتنمية التعليم الجامعي من جهة، ولمساعدة إدارة الجامعات في اتخاذ القرارات الإدارية بشأن هذا التطوير أو فيما يتعلق بترقية أو مكافأة أو تثبيت أو تجديد عقود الأساتذة.

٢- ينقســـم أساتذة الجامعات فيما بينهم ويختلفون في تقييمات الطلبة لهم. ولقد انعكس هذا في نتائج الكثير من الدراسات. فبينما ترى بعض الدراسات أن تقييمات الطلبة تتمـــتع بدرجـــة من الموضوعية والثبات والصدق، ترى نتائج دراسات أخرى أنها ذاتيـــة وتـــتأثر بعوامل لا علاقة لها بالموضوعية، بل وأنها تعكس شعبية المدرس الجامعي وشخصيته أكثر مما تعكس أداءه التدريسي.

٣- اتفقت الكثير من الدراسات على أن الصفات المرغوبة في عضو هيئة التدريس في الجامعـــة يـــدور معظمهـــا فـــي محور الصفات الأكاديمية مثل التمكن من المادة الدراســـية، وأسلوب التدريس الشيق، وادارة الصف، والوضوح في عرض المادة، ومنح الطلبة الحرية في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم. ومن جهة أخرى ركزت

الدراسات على صفات أخرى مثل التفاعل مع الطلبة داخل وخارج الصف واحترامهم والعدل في التعامل معهم، بالإضافة إلى العدل في التقييم.

٤- تباينت نتائج الدراسات التي تناولت أداة التقييم. فبينما يرى بعض الباحثين أن الأدوات بصورتها الحالية غير صادقة وغير ثابتة لأنها تصمم بصورة تعبر عن رضاء الطلبة عن أساتذتهم وليس عن العملية التعليمية ، في حين ترى دراسات أخرى أن الأدوات المستخدمة حاليا جيدة وأن الطلبة يمكن أن يستخدمونها بفعالية.

ثانيا: الطريقة والإجراءات:

أولا: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية بالصفوف الرابع والسادس والثامن في مختلف التخصصات الأكاديمية (العلمية والأدبية) والمسجلين بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٩٩٩/٩٨م،
والبالغ عددهم (١٧٥٥) طالبا وطالبة ، منهم (٥٤٦) طالبا و(١٢٠٩) طالبة.

ثانيا: عينة الدراسة:

تم سحب عينة عنقودية عشوائية من طلبة التخصصات الأكاديمية (العلمية والأدبية) بالصفوف الرابع والسادس والثامن. وفي ضوء ذلك تكونت عينة الدراسة من (٥٨٨) طالب وطالبة ، منهم (٢٨٥) طالبا، و(٣٠٣) طالبة. موزعين على الصفوف الرابع (١٩٣) طالب وطالبة ، والسادس (١٨٧) طالب وطالبه والثامن (٢٠٨) طالب وطالبة. وموزعين أيضا على التخصصات العلمية (٢٨٩) طالب وطالبة والأدبية (٢٩٩) طالب وطالبة. وهؤلاء يمثلون ما نسبته (٣٣،٥%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

تتمثل الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية في مقياس تقييم الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة. ويتكون المقياس من ٦٦ عبارة (بعد حذف العبارة رقم ٦٠ لعدم دلالتها). وعلى الطالب/الطالبة أن يضع علامة أمام كل عبارة في سلم التدرج للفقرات الموجبة (أعارض بشدة (١)، أعارض (٢)، محايد (٣)، أوافق (٤)، أوافق بشدة (٥) وتعكس هذه القيم للفقرات السالبة). وبذلك فان الدرجة الكلية للطالب/الطالبة تساوي مجموع درجاته على جميع الفقرات، حيث تراوحت قيمتها في المدى (٦٦-٣٣٠). ولقد حسب صدق المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي.

طـريقة الاتساق الداخلي: استخدمت طريقة الاتساق الداخلي لعبارات المقياس مع عينة قومها ٨٣ طالبا وطالبة (٤٠ طالب، ٤٣ طالبة)، بالصفوف الرابع والسادس والثامن، من التخصصات العلمية والأدبية. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١) يبين الاتساق الداخلي لعبارات المقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٦**	٣٥	٠,٦٠**
٢	٠,٥٢**	٣٦	٠,٦٤**
٣	٠,٤٩**	٣٧	٠,٥٧**
٤	٠,٤٣**	٣٨	٠,٦٥**
٥	٠,٤٤**	٣٩	٠,٤٩**
٦	٠,٥١**	٤٠	٠,٥٧**
٧	٠,٥٧**	٤١	٠,٥٣**
٨	٠,٥٧**	٤٢	٠,٥٨**
٩	٠,٤٨**	٤٣	٠,٤٦**
١٠	٠,٦٣**	٤٤	٠,٥٠**
١١	٠,٥٢**	٤٥	٠,٥٠**
١٢	٠,٤١**	٤٦	٠,٤٠**
١٣	٠,٤٣**	٤٧	٠,٤٦**
١٤	٠,٦١**	٤٨	٠,٤٢**
١٥	٠,٣٦**	٤٩	٠,٦٣**
١٦	٠,٣٢*	٥٠	٠,٧١**
١٧	٠,٤٥**	٥١	٠,٧١**
١٨	٠,٢٧*	٥٢	٠,٦٥**
١٩	٠,٣٥**	٥٣	٠,٥٥**
٢٠	٠,٥٧**	٥٤	٠,٥٢**
٢١	٠,٤٥**	٥٥	٠,٥٧**
٢٢	٠,٥٢**	٥٦	٠,٥٥**
٢٣	٠,٣٨**	٥٧	٠,٥٧**
٢٤	٠,٦٨**	٥٨	٠,٦٧**
٢٥	٠,٥٩**	٥٩	٠,٦٦**
٢٦	٠,٤٩**	٦٠	٠,٠٥
٢٧	٠,٥١**	٦١	٠,٥٩**
٢٨	٠,٥٩**	٦٢	٠,٢٩*
٢٩	٠,٥٩**	٦٣	٠,٦٩**
٣٠	٠,٦٥**	٦٤	٠,٧٠**
٣١	٠,٤٦**	٦٥	٠,٣٤*
٣٢	٠,٣١*	٦٦	٠,٥٠**
٣٣	٠,٤٤**	٦٧	٠,٧١**
٣٤	٠,٦٠**		

** دال عند مستوى دلالة ٠،٠١

* دال عند مستوى دلالة ٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط الخاصة بعبارات مقياس تقييم الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة دالة عند مستوى ٠،٠١، و ٠،٠١ ، عدا العبارة رقم ٦٠ فهي غير دالة ، ولذا تم استبعادها. وعموما يتضح من الجدول السابق أن عبارات المقياس (فيما عدا العبارة رقم ٦٠ والتي تم استبعادها لعدم دلالة معامل الارتباط الخاص بها) على درجة مناسبة من الاتساق الداخلي، مما يسمح باستخدامه مع عينة الدراسة الحالية.

أما عن ثبات المقياس، فلقد حسب باستخدام طريقةكرونباخ ألفا على نفس عينة التقنين السابقة (٨٣) طالبا وطالبة. ولقد بلغ قيمة معامل الثبات ٠،٩٥٧٣. وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات ، الأمر الذي يسمح باستخدامه مع عينة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أجريت هذه الدراسة للإجابة عن السئوال الآتي:

ما العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس؟!. وللإجابة عن هذا السئوال قام الباحث باستخدام منهج التحليل العاملي. وفيما يلي نتائج هذا التحليل.

نتائج التحليل العاملي:

يعرض الباحث فيما يلي نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis ومن المناسب أن تحدد من البداية قيمة التشبع الذي يعتبر ذي دلالة إحصائية. ويري جيلفورد Guilford أن معيار التشبع الدال إحصائيا هو ما يساوي أو يزيد عن ٠،٣. وسيلتزم الباحث بهذا المعيار في هذه الدراسة. وقد اتبع الباحث معيار جتمان لتحديد العوامل على أساس أن العامل الدال إحصائيا هو الذي يساوي أو يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح. ويبين الجدول رقم (٢) العوامل المستخرجة وعددها خمسة عوامل، ويبين الصفان الأخيران نسبة التباين والجذر الكامن لكل عامل مستخرج.

جدول (٢) يبين مصفوفة العوامل قبل تدوير المحاور

المتغيرات العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	-.٠٠٣	.٢٤	.٥٣	-.١١	.١٣
٢	.٣٦	.١٦	.٣٢	-.٠٠٥	.١٢
٣	.٢٦	.٢١	.٤٣	-.١٤	.٠٠٧
٤	.٣١	.٢٨	.٣٢	-.٢٣	.٠٠٤
٥	.٢٦	.١١	.٤٥	-.٠٠٦	.٠٠٤
٦	.٤١	-.٠٠٤	.٣١	.٠٠٢	-.٠٠٣
٧	.٣١	-.٠٠١	.٤٣	.٠٠٦	.٠٠٨
٨	.٣٥	.٠٠٨	.٣٢	-.٠٠٦	.١٩
٩	.٠٠٩	.٠٠١	-.٠٠٤	-.٠٠٥	.٤٧
١٠	.٢٥	.٠٠٢	.٣٨	.٠٠٧	.٢٧
١١	.١٣	-.١٤	.٧٥	-.٠٠٦	.٠٠١
١٢	.٠٠٧	-.١٨	.٧٩	-.٠٠١	.٠٠٢
١٣	.٤٦	.٠٠٧	.٢٣	-.٠٠٣	.٠٠١
١٤	-.٠٠٢	.٠٠٨	.٥٣	-.٠٠٤	.٣٢
١٥	-.٠٠٣	.٠٠٧	.٠٠٩	.١٣	.٤٩
١٦	.٠٠٦	-.١٥	-.٠٠٣	.٢٥	.٦٦
١٧	.٤١	-.٠٠٧	-.٠٠٢	.٠٠١	.٤٥
١٨	.٤٤	-.٠٠٤	.٠٠٥	.٠٠٣	.٢٤
١٩	.٠٠٦	.٢٣	.١٦	.٠٠٢	.٣٠
٢٠	.٤٤	-.٠٠٢	.٢٤	.٠٠٣	.١٥
٢١	-.٢٦	.١٩	.٢٤	.٠٠٩	.٣٨
٢٢	-.٠٠٢	.٣١	.٢٨	-.١٣	.٣٦
٢٣	-.٠٠٩	.١٤	-.٢٥	.٠٠٩	.٦١
٢٤	.٠٠٧	.٣٢	.٢٣	.١٦	.١٨
٢٥	.٢٢	.٢٦	.١٧	.١٠	.٢٢
٢٦	.٥١	.٢٣	.٠٠٩	-.١٥	.٠٠٩
٢٧	.٧٠	-.٠٠١٣	.١٩	.٠٠٢	-.٠٠٧
٢٨	.٦٩	-.٠٠٧	.١١	-.٠٠٩	.٠٠٦
٢٩	.٧٠	-.٠٠٤	.٠٠٣	.٠٠٤	.٠٠٣
٣٠	.٤٧	.٣٢	.٠٠٢	.٠٠٥	.٠٠٢
٣١	.٤٣	.٣٢	-.٠٠٥	-.٠٠٦	-.٠٠٨
٣٢	.٠٠٥	.٣١	.٠٠٨	-.٠٠٤	.١٦
٣٣	.٤٣	-.٠٠٧	.٠٠٢	.٢٠	.٠٠٥
٣٤	.١٠	-.٠٠٩	.٧٠	.٠٠٥	-.٠٠٢
٣٥	.٢٥	.٣٤	.١٤	-.٠٠٥	.٢٣
٣٦	.٣١	.٥٢	.٠٠٥	-.٢٥	.٠٠٦
٣٧	.٥٢	.١٦	.٠٠٣	.٢٠	-.٠٠٦
٣٨	.٢٨	.٣٩	.٠٠٨	.١٥	.٠٠٦
٣٩	.٤٠	.١٨	-.٠٠٥	.٢١	.٠٠٣
٤٠	.٠٠٧	.٠٠٨	.٢٣	.٣٩	.١٢
٤١	-.١١	.٠٠٣	.١٨	.٤٥	.٢١

٤٢	٠١١	٠٠٧	٠٢٠	٠٤٧	٠٠٨
٤٣	٠١٨	٠٤٠	٠٠١	٠٢١	-٠٠٢
٤٤	٠٢٣	٠٣٣	٠٠١	٠٢٤	-٠٠٢
٤٥	٠١٢	٠١٠	٠١٧	٠٤٧	-٠١٢
٤٦	٠٢٧	٠٣٧	-٠٠٥	٠٢٠	-٠١٠
٤٧	-٠١١	٠٧٦	-٠٠٦	٠٠٤	٠٠٤
٤٨	-٠١٧	٠٧٤	-٠٠٦	-٠٠٣	٠٠٥
٤٩	٠٠٧	٠٥١	٠٠٣	٠٢٨	٠٠٧
٥٠	-٠٠٤	٠٢٩	٠٢٨	٠١٩	٠١٩
٥١	٠١١	٠٣٣	٠٢٦	٠٠٧	٠١٧
٥٢	٠٣٣	٠٤١	-٠٠٣	٠٠٩	٠١١
٥٣	٠٠٧	٠٢٦	٠٣١	٠٢٨	-٠١١
٥٤	٠١٥	٠٠٧	٠٣٧	٠٢٩	-٠٢٦
٥٥	٠٠٢	٠١٣	٠٦١	٠١٦	-٠١٤
٥٦	٠٠٤	٠٢٧	٠٤١	٠٢٧	-٠١٥
٥٧	٠٢٧	-٠٠٩	-٠١٠	٠٤٦	٠١٣
٥٨	٠٤٥	٠٠٧	٠٠٤	٠٣٧	-٠٠١
٥٩	٠٥٠	٠٠٥	٠١٣	٠٢٣	-٠٠٨
٦٠	-٠١٣	-٠٠٣	٠٦٣	٠١٢	-٠٠٤
٦١	٠١٨	٠٠٥	٠٠٣	-٠٠٦	٠٠٨
٦٢	-٠٠٣	٠٣٦	٠٢٣	٠٢٨	٠١٥
٦٣	٠٣٣	٠٣٦	٠٠٤	٠٢٢	-٠١١
٦٤	-٠١٠	٠٠٧	-٠٠٥	٠٦٥	٠١٠
٦٥	٠٣٦	٠١٠	-٠٠٢	٠٢٧	٠٠٧
٦٦	٠٦٢	٠١٣	٠١١	٠١٢	-٠١٣
نسبة التباين	٢٨،٦٣٤	٤،٢٤٦	٣،٥٧٤	٣،٠٤١	٢،٥٢٧
الجذر الكامن	١٨،٨٩٩	٢،٨٠٣	٢،٣٥٩	٢،٠٠٧	١،٦٦٨

كمـا يوضـح الجدول التالي رقم (٣) المصفوفة العاملية للمتغيرات الأصلية قبل التدوير.

جدول (٣) المصفوفة العاملية للمتغيرات الأصلية قبل التدوير

المتغيرات/العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١			٠٥٣		
٢	٠٣٦		٠٣٢		
٣			٠٤٣		
٤	٠٣١		٠٣٢		
٥			٠٤٥		
٦	٠٤١		٠٣١		
٧	٠٣١		٠٤٣		
٨	٠٣٥		٠٣٢		
٩					٠٤٧
١٠			٠٣٨		
١١			٠٧٥		

١٢			.٧٩		
١٣	.٤٦				
١٤			.٥٣		.٣٢
١٥					.٤٩
١٦					.٦٦
١٧	.٤١				.٤٥
١٨	.٤٤				
١٩					.٣٠
٢٠	.٤٤				
٢١					.٣٨
٢٢		.٣١			.٣٦
٢٣					.٦١
٢٤		.٣٢			
٢٥					
٢٦	.٥١				
٢٧	.٧٠				
٢٨	.٦٩				
٢٩	.٧٠				
٣٠	.٤٧	.٣٢			
٣١	.٤٣	.٣٢			
٣٢		.٣١			
٣٣	.٤٣				
٣٤			.٧٠		
٣٥		.٣٤			
٣٦	.٣١	.٥٢			
٣٧	.٥٢				
٣٨		.٣٩			
٣٩	.٤٠				
٤٠				.٣٩	
٤١				.٤٥	
٤٢				.٤٧	
٤٣		.٤٠			
٤٤		.٣٣			
٤٥				.٤٧	
٤٦		.٣٧			
٤٧		.٧٦			
٤٨		.٧٤			
٤٩		.٥١			
٥٠					
٥١		.٣٣			
٥٢	.٣٣	.٤١			
٥٣			.٣١		
٥٤			.٣٧		
٥٥			.٦١		
٥٦			.٤١		
٥٧				.٤٦	

٥٨	،٤٥			،٣٧	
٥٩	،٥٠			-	
٦٠			،٦٣		
٦١					
٦٢		،٣٦			
٦٣	،٣٣	،٣٦			
٦٤				،٦٥	
٦٥	،٣٦				
٦٦	،٦٢				

ومن الجدول رقم (٣) يمكن استخلاص العوامل التالية:

(١) العامل الأول: وتتشبع عليه العبارات أرقام: ٢، ٤، ٦، ٧، ٨، ١٣، ١٧، ١٨،٢٠، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٥٢، ٥٨، ٥٩، ٦٣، ٦٥، ٦٦. وجميع تشبعات هذه العبارات بهذا العامل تتراوح قيمتها العددية بين ٣١،. – ٧٠،.

(٢) العامل الثاني: وتتشبع عليه العبارات أرقام : ٢٢، ٢٤، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥١، ٥٢، ٦٢، ٦٣. وجميع تشبعات هذه العبارات بهذا العامل تتراوح قيمتها العددية بين ٣١،. – ٧٦،.

(٣) العامل الثالث: وتتشبع عليه العبارات أرقام: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ٣٤، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٦٠. وجميع تشبعات هذه العبارات بهذا العامل تتراوح قيمتها العددية بين ٣١،. – ٧٩،.

(٤) العامل الرابع: وتتشبع عليه العبارات أرقام: ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٥، ٥٧، ٥٨، ٦٤. وجميع تشبعات هذه العبارات بهذا العامل تتراوح قيمته العددية بين ٣٧،. – ٦٥،.

(٥) العامل الخامس: وتتشبع عليه العبارات أرقام : ٩، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣. وجميع تشبعات هذه العبارات بهذا العامل تتراوح قيمتها العددية بين ٣٠،. – ٦٦،.

ومن الواضح أن جميع العوامل الخمسة المستخلصة من التحليل العاملي المباشر تحتاج إلى إبراز هويتها بطريقة أوضح، لأنه يصعب تفسيرها سيكولوجيا. ولذا لجأ الباحث إلى تدوير المحاور، وحيث أن هدف التدوير (المائل والمتعامد على السواء) هو التوصل إلى البناء البسيط Simple Structure ، إلا أن التدوير المتعامد يهدف إلى تحقيق هذا الهدف في ضوء فكرة الاستقلال بين العوامل أو التعامد وعدم الارتباط،

بينما يهدف التدوير المائل إلى تحقيق البناء البسيط في ضوء مفهوم عدم الاستقلال بين العوامل، إذ تسمح هذه الطريقة للعوامل بأن تصبح مائلة أي مرتبطة وقد تم اختيار أسلوب التدوير المائل، وذلك لأن هذه العوامل الخمسة السابقة مترابطة، ويؤيد ذلك مصفوفة الارتباط التالية بين العوامل الخمسة:

جدول رقم (٤) يبين مصفوفة الارتباط بين العوامل الخمسة

ن = ٥٨٨

العامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الأول	١,٠٠٠				
الثاني	,٣٦٠***	١,٠٠٠			
الثالث	,٤٢٨***	,٣٤٥***	١,٠٠٠		
الرابع	,٢٨١**	,٢٧٢**	,٢٧٠**	١,٠٠٠	
الخامس	,٢١٥*	,٢٩٠**	,٢٣٥*	,١٣٠	١,٠٠٠

*** دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠١.

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ومن الجدول السابق رقم (٤) يتضح مدى ارتباط هذه العوامل الخمسة ببعضها ومدى دلالة هذا الارتباط. ومن أجل هذا استخدم الباحث التدوير المائل .

نتائج التدوير العاملي بعد تدوير المحاور تدويرا مائلا: وقد تم حساب التدوير المائل بطريقة

Oblimin مع محك كايزر Kaiser Normalization والجدول رقم (٥) يبين مصفوفة العوامل وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا مائلا:

جدول (٥) مصفوفة العوامل وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل العبارات	العامل ل الأول	العامل ل الثاني	العامل ل الثالث	العامل ل الرابع	العامل الخامس
١	,٢٨	,٤٢	,٦٠	,١١	,٣١
٢	,٥٧	,٤٢	,٥٤	,٢٠	,٣١
٣	,٥٠	,٤٤	,٦٠	,١٢	,٢٧
٤	,٤٩	,٤٥	,٤٩	,٠٢	,٢٣
٥	,٤٦	,٣٣	,٥٧	,١٦	,١٤
٦	,٥٤	,٢٢	,٤٧	,٢١	,١٣
٧	,٥٢	,٢٩	,٥٩	,٢٧	,٢٥
٨	,٥٦	,٣٧	,٥٤	,٢٣	,٣٦
٩	,١٨	,١٧	,١٤	,٠٤	,٤٩
١٠	,٥٠	,٣٤	,٥٨	,٢٩	,٤٣

١١	,٤١	,١٧	,٧٦	,٢٠	,١٨
١٢	,٣٥	,١٢	,٧٥	,١٧	,١٥
١٣	,٥٨	,٣١	,٤٥	,١٩	,١٨
١٤	,٢٩	,٣٣	,٦١	,١٦	,٤٦
١٥	,١٨	,٢٧	,٢٦	,٢٣	,٥٤
١٦	,٢١	,١٢	,١٧	,٣١	,٦٥
١٧	,٤٧	,٢١	,٢٤	,١٦	,٥٢
١٨	,٤٩	,٢٠	,٢٤	,١٧	,٣٣
١٩	,٢٩	,٤٠	,٣٤	,١٨	,٤٢
٢٠	,٥٧	,٢٧	,٤٥	,٢١	,٣٠
٢١	,٠٠٢	,٣١	,٣١	,١٨	,٤٥
٢٢	,٢٧	,٤٨	,٤٣	,٠٠٨	,٥٠
٢٣	,٠٠٧	,٢٣	-,٠٠٦	,٠٠٦	,٥٩
٢٤	,٣٧	,٥٢	,٤٥	,٣٦	,٣٧
٢٥	,٤٦	,٤٩	,٤٤	,٣٠	,٤٠
٢٦	,٦٢	,٤٣	,٣٧	,٠٠٩	,٢٧
٢٧	,٧٢	,١٧	,٤٣	,٢٢	,٠٠٩
٢٨	,٧٢	,٢٤	,٣٩	,٢٠	,٢٢
٢٩	,٧٣	,٢٨	,٣٥	,٢٥	,٢٠
٣٠	,٦٢	,٥٢	,٣٥	,٢٨	,٢٣
٣١	,٥٠	,٤٣	,٢٢	,١٨	,٠٠٩
٣٢	,٢٣	,٤٠	,٢٥	,١٤	,٢٨
٣٣	,٤٨	,١٦	,٢٥	,٣٢	,١٥
٣٤	,٣٨	,٢٠	,٧٣	,٢٥	,١٥
٣٥	,٤٧	,٥٣	,٤١	,١٨	,٤١
٣٦	,٤٤	,٥٩	,٢٧	-,٠٠٧	,٢٥
٣٧	,٦٣	,٣٩	,٣٣	,٣٩	,١٤
٣٨	,٥١	,٥٧	,٣٩	,٣٦	,٢٧
٣٩	,٥١	,٣٧	,٢٥	,٣٧	,١٨
٤٠	,٣٣	,٣٣	,٤٢	,٥١	,٢٦
٤١	,١٧	,٢٦	,٣٣	,٥٢	,٣٦
٤٢	,٣٥	,٢٧	,٤٠	,٥٧	,٢١
٤٣	,٣٩	,٥٢	,٢٨	,٣٧	,١٧
٤٤	,٤١	,٤٧	,٢٨	,٣٩	,١٦
٤٥	,٣٣	,٣٠	,٣٥	,٥٦	,٠٠٤
٤٦	,٤٢	,٤٨	,٢٣	,٣٥	,٠٠٨
٤٧	,١٦	,٧٢	,١٨	,٢١	,٢٣
٤٨	,٠٠٨	,٦٧	,١٣	,١٢	,٢٢
٤٩	,٣٠	,٦٢	,٣٠	,٤٤	,٢٦
٥٠	,٣٢	,٥٠	,٤٨	,٣٧	,٣٧
٥١	,٤٠	,٥٢	,٤٨	,٢٨	,٣٦
٥٢	,٥٢	,٥٧	,٣١	,٣٠	,٣١
٥٣	,٣٥	,٤٣	,٤٨	,٤٤	,٠٠٩
٥٤	,٣٦	,٢٦	,٤٧	,٤١	-,٠٠٨
٥٥	,٣٤	,٣٥	,٦٨	,٣٥	,٠٠٧
٥٦	,٣٥	,٤٥	,٥٥	,٤٤	,٠٠٦
٥٧	,٣٥	,١٤	,١٤	,٥١	,٢٠
٥٨	,٦٠	,٣٥	,٣٦	,٥٣	,١٦

٥٩	,٦٤	,٣٤	,٤٢	,٤٢	,١٨
٦٠	,١٦	,١٦	,٥٩	,٢٤	,٠٩
٦١	,٢٠	,٠٩	,١١	,٠١	,١٢
٦٢	,٣١	,٥٥	,٤٦	,٤٥	,٣٤
٦٣	,٥١	,٥٢	,٣٤	,٤١	,١١
٦٤	,١١	,٢٢	,١٣	,٦٤	,١٧
٦٥	,٤٨	,٣٢	,٢٦	,٤٠	,٢١
٦٦	,٧٢	,٣٩	,٤٣	,٣٤	,٠٨

والجـدول رقـم (٦) يوضـح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا بعد تدوير المحاور تدويرا مائلا.

جـدول• (٦) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا مائلا

العوامل المتغيرات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١		,٤٢	,٦٠		,٣١
٢	,٥٧	,٤٢	,٥٤		,٣١
٣	,٥٠	,٤٤	,٦٠		
٤	,٤٩	,٤٥	,٤٩		
٥	,٤٦	,٣٣	,٥٧		
٦	,٥٤		,٤٧		
٧	,٥٢		,٥٩		
٨	,٥٦	,٣٧	,٥٤		,٣٦
٩					,٤٩
١٠	,٥٠	,٣٤	,٥٨		,٤٣
١١	,٤١		,٧٦		
١٢	,٣٥		,٧٥		
١٣	,٥٨	,٣١	,٤٥		
١٤		,٣٣	,٦١		,٤٦
١٥					,٥٤
١٦				,٣١	,٦٥
١٧	,٤٧				,٥٢
١٨	,٤٩				,٣٣
١٩		,٤٠	,٣٤		,٤٢
٢٠	,٥٧		,٤٥		,٣٠
٢١		,٣١	,٣١		,٤٥
٢٢		,٤٨	,٤٣		,٥٠
٢٣					,٥٩
٢٤	,٣٧	,٥٢	,٤٥	,٣٦	,٣٧
٢٥	,٤٦	,٤٩	,٤٤	,٣٠	,٤٠
٢٦	,٦٢	,٤٣	,٣٧		

٢٧	،٧٢		،٤٣		
٢٨	،٧٢		،٣٩		
٢٩	،٧٣		،٣٥		
٣٠	،٦٢	،٥٢	،٣٥		
٣١	،٥٠	،٤٣			
٣٢		،٤٠			
٣٣	،٤٨			،٣٢	
٣٤	،٣٨		،٧٣		
٣٥	،٤٧	،٥٣	،٤١		،٤١
٣٦	،٤٤	،٥٩			
٣٧	،٦٣	،٣٩	،٣٣	،٣٩	
٣٨	،٥١	،٥٧	،٣٩	،٣٦	
٣٩	،٥١	،٣٧		،٣٧	
٤٠	،٣٣	،٣٣	،٤٢	،٥١	
٤١			،٣٣	،٥٢	،٣٦
٤٢	،٣٥		،٤٠	،٥٧	
٤٣	،٣٩	،٥٢		،٣٧	
٤٤	،٤١	،٤٧		،٣٩	
٤٥	،٣٣	،٣٠	،٣٥	،٥٦	
٤٦	،٤٢	،٤٨		،٣٥	
٤٧		،٧٢			
٤٨		،٦٧			
٤٩	،٣٠	،٦٢	،٣٠	،٤٤	
٥٠	،٣٢	،٥٠	،٤٨	،٣٧	،٣٧
٥١	،٤٠	،٥٢	،٤٨		،٣٦
٥٢	،٥٢	،٥٧	،٣١	،٣٠	،٣١
٥٣	،٣٥	،٤٣	،٤٨	،٤٤	
٥٤	،٣٦		،٤٧	،٤١	
٥٥	،٣٤	،٣٥	،٦٨	،٣٥	
٥٦	،٣٥	،٤٥	،٥٥	،٤٤	
٥٧	،٣٥			،٥١	
٥٨	،٦٠	،٣٥	،٣٦	،٥٣	
٥٩	،٦٤	،٣٤	،٤٢	،٤٢	
٦٠			،٥٩		
٦١					
٦٢	،٣١	،٥٥	،٤٦	،٤٥	،٣٤
٦٣	،٥١	،٥٢	،٣٤	،٤١	
٦٤				،٦٤	
٦٥	،٤٨	،٣٢		،٤٠	
٦٦	،٧٢	،٣٩	،٤٣	،٣٤	

* حذفت جميع التشبعات التي تقل عن ٠,٣.

وبالنظر إلى جدول رقم (٦) يمكن وصف العوامل الجديدة على النحو التالي:

العامل الأول: أظهرت نتائج التحليل العاملي أن هناك تسعة عشر عبارة من عبارات المقياس الأصلي لتقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة ذو تشبعات دالة إحصائيا بهذا العامل (الأول). وكانت العبارات الأصلية للمقياس ذات التشبعات الدالة بهذا العامل هي : العبارة (٢) الذي وصل معامل ارتباطها إلى (٠,٥٧)، والعبارة (٦) الذي وصل معامل ارتباطها إلى (٠,٥٤)، والعبارة (٨) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٥٦)، والعبارة (١٣) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٥٨)، والعبارة (١٨) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٤٩)، والعبارة (٢٠) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٥٧)، والعبارة (٢٦) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٦٢)، والعبارة (٢٧) الذي وصل معامل ارتباطه (٠,٧٢)، والعبارة (٢٨) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٧٢)، والعبارة (٢٩) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٧٣)، والعبارة (٣٠) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٦٢)، والعبارة (٣١) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٥٠)، والعبارة (٣٣) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٤٨)، والعبارة (٣٧) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٦٣)، والعبارة (٣٩) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٥١)، والعبارة (٥٨) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٦٠)، والعبارة (٥٩) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٦٤)، والعبارة (٦٥) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٤٨)، والعبارة (٦٦) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٧٢).

وبمراجعة هذه العبارات التسعة عشر، يمكن الاستنتاج أنها تتناول في مقياس تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة بعدا من الأبعاد التي تتعلق بطريقة التدريس. وعليه، يمكن أن نعطي اسما لها يتناسب وطبيعة ما تقيسه هذه العبارات المجمعة وهو طريقة التدريس التي يمارسها عضو هيئة التدريس في الجامعة.

العامل الثاني: كشفت نتائج التحليل العاملي أن هناك سبعة عشر عبارة من عبارات مقياس تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة ذوات تشبعات دالة بهذا العامل (الثاني). وكانت العبارات ذوات التشبعات الدالة هي: العبارة (٢٤) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٥٢)، والعبارة (٢٥) الذي وصل معامل ارتباطها (٠,٤٩)، والعبارة (٣٢) الذي بلغ معامل ارتباطها (٠,٤٠)، والعبارة (٣٥) الذي بلغ معامل ارتباطها (٠,٥٣)، والعبارة (٣٦) الذي بلغ معامل ارتباطها (٠,٥٩)، والعبارة (٣٨) الذي بلغ معامل ارتباطها (٠,٥٧)، والعبارة (٤٣) الذي بلغ معامل ارتباطها (٠,٥٢)، والعبارة (٤٤) الذي بلغ

معـامل ارتـباطها (٤٧،.)، والعبارة (٤٦) الذي بلغ معامل ارتباطها (٤٨،.)، والعبارة (٤٧) الـذي بـلغ معـامل ارتباطها (٧٢،.)، والعبارة (٤٨) الذي بلغ معامل ارتباطها (٦٧،.) والعـبارة (٤٩) الـذي بـلغ معامل ارتباطها (٦٢،.)، والعبارة (٥٠) الذي بلغ معامل ارتباطها (٥،.)، والعبارة (٥١) الذي بلغ معامل ارتباطها (٥٢،.) والعبارة (٥٢) الـذي بـلغ معامل ارتباطها (٥٧،.)، والعبارة (٦٢) الذي بلغ معامل ارتباطها (٥٥،.)، والعـبارة (٦٣) الـذي بـلغ معامل ارتباطها (٥٢،.). وبمراجعة هذه العبارات السبعة عشر، يمكن الاستنتاج أنها تتناول في مقياس تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة بعدا من الأبعاد التي تتعلق بالأهداف التعليمية وأوجه النشاط المرتبطة بها. وعليه، يمكن أن نعطي اسما يتناسب وطبيعة ما تقيسه هذه العبارات المجمعة وهو الأهداف التعليمية.

العـامل الـثالث: بينت نتائج التحليل العاملي أن هناك خمسة عشر عبارة من عبارات مقيـاس تقييـم عضـو هيئة التدريس ذوات تشبعات دالة بهذا العامل (الثالث). وكانت العـبارات ذات التشبعات الدالة هي: العبارة (١) الذي وصل معامل ارتباطها (٦٠،.)، والعـبارة (٣) الـذي وصل معامل ارتباطها (٦٠،.)، والعبارة (٤) الذي وصل معامل ارتباطها (٤٩،.)، والعبارة (٥) الذي وصل معامل ارتباطها (٥٧،.)، والعبارة (٧) الذي وصـل معـامل ارتباطها (٥٩،.)، والعبارة (١٠) الذي وصل معامل ارتباطها (٥٨،.)، والعـبارة (١١) الذي وصل معامل ارتباطها (٧٦،.)، والعبارة (١٢) الذي وصل معامل ارتـباطها (٧٥،.)، والعبارة (١٤) الذي وصل معامل ارتباطها (٦١،.)، والعبارة (٣٤) الـذي وصل معامل ارتباطها (٧٣،.)، والعبارة (٥٣) الذي وصل معامل ارتباطها (٤٨ ،.)، والعـبارة (٥٤) الـذي وصل معامل ارتباطها (٤٧،.)، والعبارة (٥٥) الذي وصل معامل ارتباطها (٦٨،.)، والعبارة (٥٦) الذي وصل معامل ارتباطها (٥٥،.)، والعبارة (٦٠) الـذي وصـل معامل ارتباطها (٥٩،.). وبمراجعة هذه العبارات الخمسة عشر، يمكـن الاسـتنتاج أنها تتناول في مقياس تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة بعدا من الأبعـاد الـتي تتعلق بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس. وعليه، يمكن أن نعطي اسما يتناسب وطبيعة ما تقيسه هذه العبارات المجمع وهو الصفات الشخصية.

العامل الرابع: أظهرت نتائج التحليل العاملي أن هناك ستة عبارات من عبارات مقياس تقييـم أداء عضـو هيـئة التدريس في الجامعة ذوات تشبعان دالة بهذا العامل (الرابع). وكانت العبارات ذوات التشبعات الدالة هي: العبارة (٤٠) الذي وصل معامل ارتباطها (

٥١،.)، والعبارة (٤١) الذي وصل معامل ارتباطها (٥٢،.)، والعبارة (٤٢) الذي وصل معامل ارتباطها (٥٧،.)، والعبارة (٤٥) الذي وصل معامل ارتباطها (٥٦،.)، والعبارة (٥٧) الذي وصل معامل ارتباطها (٥١،.)، والعبارة (٦٤) الذي وصل معامل ارتباطها (٦٤،.). وبمراجعة هذه العبارات الستة، يمكن الاستنتاج أنها تتناول في مقياس تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة بعدا من الأبعاد التي تتعلق بتقييم المعلم للطلبة. وعليه، يمكن أن نعطي اسما يتناسب وطبيعة ما تقيسه هذه العبارات المجمعة وهو تقييم تعلم الطلبة.

العامل الخامس: أظهرت نتائج التحليل العاملي أن هناك ثمانية عبارات من عبارات مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة ذوات تشبعات دالة إحصائيا بهذا الخامل (الخامس). وكانت العبارات ذوات التشبعات الدالة هي: العبارة (٩) الذي وصل معامل ارتباطها (٤٩،.)، والعبارة (١٥) الذي وصل معامل ارتباطها (٥٤،.)، والعبارة (١٦) الذي بلغ معامل ارتباطها (٦٥،.)، والعبارة (١٧) الذي بلغ معامل ارتباطها (٥٢،.)، والعبارة (١٩) الذي وصل معامل ارتباطها (٤٢،.)، والعبارة (٢١) الذي وصل معامل ارتباطها (٤٥،.)، والعبارة (٢٢) الذي وصل معامل ارتباطها (٥٠،.)، والعبارة (٢٣) الذي وصل معامل ارتباطها (٥٩،.). وبمراجعة هذه العبارات الثمانية في مقياس تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة، يمكن القول أن هذه العبارات تتناول بعدا من الأبعاد التي تتعلق بضبط وادارة الصف. وعليه، يمكن أن نعطي اسما جديد يتناسب وطبيعة ما تقيسه هذه العبارات المجمعة وهو: ضبط وادارة الصف.

لقد استخدم التحليل العاملي لتلخيص العوامل التي يمكن أن تفسر الأداء علي مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة. وذلك بتطبيق طريقة تحليل المكونات الرئيسة متبوعا بإدارة العوامل وتدويرها على محاور مائلة. وقد أفرز اختبار فرز العوامل Screen test خمسة عشر عاملا بقيمة فارزة Eigen value أكبر من واحد صحيح شارحة حوالي (٦٠،٥٧) من تباين الأداء على المقياس. إلا أنه اقتصر على تجميع الأبعاد تحت خمسة عوامل جديدة بقيمة فارزة أكبر من (١،٧) حيث فسرت هذه العوامل الخمسة حوالي (٤٢،٠٢) من تباين الأداء على المقياس. وتتضمن العوامل المستخلصة الجديدة: طريقة التدريس، الأهداف التعليمية والأنشطة المرتبطة بها، الصفات الشخصية، تقييم تعلم الطلبة، وضبط وادارة الصف. والجدير بالذكر أن إعطاء التسميات ليس هدفا بحد ذاته بقدر ما هو إشارة إلى أن هذا المقياس يتضمن مجموعة من

الممارسات التدريسية الصفية المتكاملة التي ينبغي لعضو هيئة التدريس توفيرها في العملية التعليمية في الجامعة.

وبالإضافة إلى ما سبق، أشارت معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس، إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من التجانس. فقد تراوحت معاملات الارتباط بني (٣٠،. - ٧٦،.) بعد أن تم حذف كل فقرة بمعامل ارتباط أقل من (٣٠،.). كما أن معامل كرونباخ ألفا لحساب الاتساق الداخلي (٩٦،.) أعتبر مؤشرا جيدا من مؤشرات التجانس، وبالتالي اعتبرت قيمته مرتفعة بالنسبة للمقاييس الأخرى في هذا المجال. هذا، وقد تشبعت جميع فقرات المقياس (باستثناء الفقرة رقم ٦٢) بعامل - أو أكثر - من العوامل الخمسة الجديدة التي أفرزها التحليل العاملي للمقياس.

وأخيرا يرى الباحث أنه من المفيد أن تؤخذ تقييمات الطلبة لعضو هيئة التدريس في الجامعة بعين الاعتبار وبصورة أكثر جدية وعمقا وشمولية، خاصة وأن هناك دراسات وأبحاث أشارت إلى أن تقييمات الطلبة لعضو هيئة التدريس في الجامعة تتمتع بدرجة مناسبة من الموضوعية والصدق والثبات (Rushton & Murray, 1985; Marsh & Roche, 1993; Cashin, 1995; Herreid et al., 1995; Centra, 1996; Tang, 1997; Marsh et al., 1997; Williams & Ceci, 1997; Sailor et al., 1997). المهم أن يقتنع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بأن الطلبة من الممكن أن يكونوا موضوعيين بدرجة كبيرة في عملية تقييم أداء أساتذتهم.

كما يرى الباحث إمكانية استخدام مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بعد أن حدد تكوينه العاملي، في تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة. وبخاصة الممارسات التدريسية المتعلقة بالعوامل الخمسة المستخلصة من التحليل العاملي وهي: طريقة التدريس، الأهداف الدراسية والأنشطة المرتبطة بها، الصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس، تقييم تعلم الطلبة، ضبط وادارة الصف.

المراجع:-

١- ابراهيم، علي محمد (١٩٩٧). المقررات الاختيارية: دراسة في العوامل المؤثرة على الاختيار عند طلبة جامعة السلطان قابوس، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد ٤٢، مجلد ١١، ص ١٨٥-٢٢٤.

٢- جريسات، جميل (١٩٨٩). تقييمات الهيئات الأكاديمية في الجامعات الحديثة. اتحاد الجامعات العربية: ندوة تحديث الإدارة الجامعية - بحوث مختارة، ١٨-٢٠، آذار، ٣٥٤-٣٦٤.

٣- حداد، عفاف شبكري (١٩٨٩). أسباب التسجيل في المساقات الاختيارية في نظام الساعات المعتمدة (دراسة ميدانية). مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٤، كانون الثاني، ١٢٩-١٤٣.

٤- زيتون، عايش؛ والمنيزل، عبد الله (١٩٩٤). العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة، منشورات كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

٥- طناش، سلامة (١٩٨٩). تقييم أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية: ندوة تحديث الإدارة الجامعية - بحوث مختارة، ١٨-٢٠، آذار ٢٨٩-٣٠٩.

٦- عبيدات،سليمان (١٩٩١). الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة. دراسات - العلوم الإنسانية، ١٨(٢): ١٣٤-١٥٦.

٧- نبراوي، يوسف؛ يحي، علي (١٩٨٤). اتجاهات طلبة الإمارات العربية المتحدة نحو الممارسات في الجامعة (دراسة ميدانية). المجلة العربية للبحوث التربوية، ٤ (٢)، ٦٣-٧٩.

8- Brown, M. N. et al.. (1997). Student evaluation of teaching as it critical thinking really mattered. The Journal of General Education. 46 (3). 192-206.

9- Bursuck, W. D. & Munk, D. D (1998). Can grades be helpful and fair? Educational Leadership. 55(4). 44-47.

10- Cashin, W. E. (1995). Defining and evaluating college teaching. Center for Faculty Evaluation and Development. Kansas State University, Paper No. 32. ED 339731.

11- Centra. J. A. (1996). Identifying exemplary teachers: Audience from colleagues. administrators. students. and alumni. New Directions for teaching and Learning 51-56.

12- Finley. S. J. & Crawley. F. E. (1993). Student evaluation of teacher performance: A review of literature and instructions of science educators. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Atlanta. GA. USA.

13- Forman, D. W. (1997). How does using technology affect student attitudes about teachers: Computers in the Schools, 13. 1-2, 53-60.

14- Greenwald, A. G. (1995). Applying social psychology to reveal a major (but correctable) flaw in student evaluation of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New York City.

15- Heath, W. J. (1997). What are the most effective characteristics of teachers of the gifted. ERIC Reproduction Document Service No. ED 411665.

16- Herried, C. F. et al., (1995). Using students as critics in faculty development. Journal on Excellence in College Teaching, 6 (1). 17-21.

17- Johannessen, T. A., Gronhang, K., Risholm, N., & Mikalsen, O. (1997). What is important to s students? Exploring dimensions in their evaluations of teachers. Scandinavian Journal of Eucational Research. 41(2). 165-177.

18- Khawajkie, E. (ed) et al., (1996). What makes a good teacher? Children speak their minds. UNESCO project, EDRS reproduction No. 96/Ws/3.

19- King, R. A. (1978). Reliable rating sheets: A key to effective teachers evaluation, National Association of Secondary Principals Bulletin, 62, 21-26.

20- Knight, C. (1996). A study of MSW and BSW students' perceptions of their field instructors. Journal of Social Work Education, 32(3), 399-414.

21- Kyle, W. C. (1997). Assessing students' understanding of science. Journal of Research in Science Teaching, 34, (9), 851-852.

22- Ludwig, J. M. & Meacham, S. A. (1997). Teaching controversial courses: student evaluations of instructors and context. Educational Research Quarterly, 21. (1), 27-38.

23- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluation of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. Journal of Educational Psychology, 76, 707-754.

24- Marsh, H. W. & Roche (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. American Educational Research Journal, 30 (1). 217-251.

25- Marsh, H. W., Hau, K. T., Chung, C. M. & Siu, T. (1997). Students' evaluations of university teaching: Chinese version of the Students' Evaluations of Educational

Quality Instrument. Journal of Educational Psychology. 89 (3), 568-572.

26- Morais, A. & Miranda, C. (1996). Understanding teaching evaluation criteria: A condition for success in science classes. Journal of Research in Science Teaching, 33 (6). 601-624.

27- Newport, J. F. (1996). Rating teaching in the USA: Probing the qualifications of student raters and novice teachers, Assessment and Evaluation in Higher Education, 21, 17-21.

28- Nimmer, J. G. & Stone, E. F. (1991). Effects of grading practices and time of rating of students' ratings of faculty performance and student learning Research in Higher Education, 32, 195-216.

29- Ogden, D. H. (1994). Characteristics of good /effective teachers: Gender differences in student descriptors. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association; ERIC documents reproduction service no. ED 383657.

30- Rushton, J. P. & Murray, H. G. (1985). On the assessment of teaching effectiveness in British universities. Bulletin of the British Psychological Society, 38, 361-365.

31- Rustagi, N. K. (1997). A study of the basic quantitative skills. Journal of Education for Business, 73 (2), 72-76.

32- Sailor, P. et al., (1997). Class level as a possible mediator of the relationship between grades and student ratings of teaching. Assessment and Evaluation in Higher Education, 22, (3), 261-269.

33- Searles, W. E. & NG, W. M. (1982). A comparison of teacher and principal perception of an outstanding biology teacher. Journal of Research in Science Teaching, 19 (6), 487-495.

34- Smith, W. C. (1997). A review of the research into teaching styles/behaviors' impact on students' cognitive outcomes and Bloom's taxonomy. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, January 23-25.

35- Stratton, R. W. et al., (1994). Faculty behavior, grades, and student evaluations. Journal of Economic Education, 25 (1), 5-16.

36- Tang, T. L. (1997). Teaching evaluation at a public institution of higher education: Factors related to the overall teaching effectiveness, public Personal Management, 26 (3), 379-389.

37- Thayer, B. et al., (1998). Identification of caring professors in teacher education programs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diago, CA, USA. (ED 418970).

38- Trout, P. A. (1997). What is the numbers mean: Providing a context for numerical student evaluations of courses; change, September/October, 1997.

39- Tuan, H. L. et al., (1997). The development of a questionnaire for assessing student perception of teachers' knowledge in Taiwan and Australia. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Oak Brook, IL., USA.

40- Tuckman, B. W. (1995). Assessing effective teaching. Peabody Journal of Education, 70 (2), 127-138.

41- Williams, W. M. & Ceci, S. J. (1997). How'm I doing? Problems with students ratings of instructors and courses. Change, 29, 12-23.