كلية التربية
المجلة التربوية
**

﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

تقويم التدريس من قبل الطلاب ضرورة حتمية لتحقيق جودة التعليم

إعداد

د/ حســـــين طه عطا سالم

استاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة سوهاج

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد الثامن السبعون . أكتوبر ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص باللغة العربية :

يتصف عصرنا الحالي–منذ سنوات عديدة– بموجة عاتية تسمى بضمان الجودة والاعتماد. وقد انتشر تطبيق إجراءات ضمان الجودة في كافة المؤسسات التعليمية، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وانتهاءً بمرحلة التعليم الجامعي. وضمان الجودة هو سلسلة من الإجراءات تستهدف تحقيق جودة التعليم داخل المؤسسة التعليمية ، ويعني هذا زيادة الكفاءة والعائد من الأنشطة والعمليات لتحقيق مزيد من المزايا لكل من المؤسسة والعملاء (الطلاب). وهذا الاتجاه الدولي إنما هو نتاج هيمنة الفكر التحرري الجديد القائم على قيم الفاعلية والمنافسة.

وفي هذا الإطار، فإن تطبيق إجراءات تقويمية من شأنها أن تطور جودة التدريس ودمج المتعلمين في إدارة عملية الجودة أصبح ضرورة حتمية. لذا، يعد تقويم التدريس من قبل الطلاب كأحد طرق جمع البيانات والمعلومات عن التدريس نشاط خدمي مفيد وأداة قياس لتحسين جودة التدريس. ومن ثم، أصبح تقويم التدريس من قبل التدريس حلقة مهمة في تحقيق جودة التعليم ، تمارس على نطاق واسع في العالم أجمع. وذلك، بعدما أدرك المتخصصون بأنه عنصر رئيس في إدارة الجودة الشاملة.

ويعالج البحث الحالي مفهوم وأهداف تقويم التدريس من قبل الطلاب و اشكاليات التطبيق تصورات المعلمين الخاصة بتقويم التدريس من قبل الطلاب و معايير وخصائص التدريس المتسم بالجودة و ديناميكية المشاركة و منهجية تقويم التدريس من قبل الطلاب.

الملخص باللغة الفرنسية :

Notre époque est, entre autres, caractérisée par un déferlement des démarches Qualité, qui se sont largement développés dans les établissements de l'enseignement supérieur du monde entier. Une démarche qualité désigne "un ensemble de procédures visant à améliorer la qualité, c'est-à-dire, accroître l'efficacité et le rendement des activités et des processus pour apporter des avantages accrues à la fois à l'organisme et à ses clients". Cette tendance mondiale a, en fait, résulté de la prégnance de l'idéologie néolibérale bâtie sur les valeurs d'efficacité et de compétitivité.

Dans ce cadre, la mise en place des procédures d'évaluation susceptibles d'améliorer la qualité des enseignements proposés et d'intégrer les étudiants au management de cette qualité, est devenue une nécessité. Sous cet angle, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (ÉEÉ) étant une voie acceptable de production d'informations sur l'enseignement peut être considérée comme une activité de service et/ou un instrument de mesure au service de l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

مقدمـــــة

يتصف عصرنا الحالي–منذ سنوات عديدة– بموجة عاتية تسمى بضمان الجودة والإعتماد. وقد انتشر تطبيق إجراءات ضمان الجودة في كافة المؤسسات التعليمية، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وانتهاءً بمرحلة التعليم الجامعي. وضمان الجودة هو سلسلة من الإجراءات تستهدف تحقيق جودة التعليم داخل المؤسسة التعليمية ، ويعني هذا زيادة الكفاءة والعائد من الأنشطة والعمليات لتحقيق مزيد من المزايا لكل من المؤسسة والعملاء (الطلاب). وهذا الإتجاه الدولي إنما هو نتاج هيمنة الفكر التحرري الجديد القائم على قيم الفاعلية والمنافسة.

وفي هذا الإطار، فإن تطبيق إجراءات تقويمية من شأنها أن تطور جودة التدريس ودمج المتعلمين في إدارة عملية الجودة أصبح ضرورة حتمية. لذا، يعد تقويم التدريس من قبل الطلاب كأحد طرق جمع البيانات والمعلومات عن التدريس نشاط خدمي مفيد وأداة قياس لتحسين جودة التدريس. ومن ثم، أصبح تقويم التدريس من قبل التدريس حلقة مهمة في تحقيق جودة التعليم ، تمارس على نطاق واسع في العالم أجمع. وذلك، بعدما أدرك المتخصصون بأنه عنصر رئيس في إدارة الجودة الشاملة.

إن أغلب جامعات العالم في أمريكا وكندا وأوربا تقوم بعملية تقويم مستمرة لجودة التدريس وذلك لوجود قناعة بأن آراء الطلاب هى مصدر صادق ومعتمد للحكم على برامج الإعداد وما يقدم للطلاب من أنشطة وممارسات تدريسية وتعليمية.

هذا، وقد انتشرت برامج تقويم التدريس من قبل الطلاب شيئاً فشيئاً في الغالبية العظمى من جامعات العالم، وتهدف هذه البرامج إلى تقديم برامج إعداد ذات جودة وإلى تحسين الممارسات التربوية والتعليمية داخل هذه الجامعات. لكن تحقيق هذا الهدف المنشود مشروط بتطبيق منهج ديناميكي للمشاركة الفاعلة من قبل جميع أطراف العملية التعليمية داخل مؤسسات التعليم الجامعي (الطلاب، المعلمون، الإدارة، الجهاز الإداري، مسئولي الدعم الفني، إلخ).

ويعتمد هذا المنهج الديناميكي للمشاركة على جميع أشكال المساهمة سواء في بناء البرنامج التقويمي من قبل الجميع أو في تنفيذه وتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم الدعم اللازم لأعضاء هيئة التدريس وكذا تطوير بيئة التعلم.

والتقويم – في هذا الإطار – هو عملية تشاركية للوصول إلى نتائج ذات دلالة يمكن من خلالها فهم عملية التعليم والتعلم فهمًا واضحًا فيتم تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة واقتراح طرق التطوير والتحسين.

وإجراءات التطوير والتحسين –وهى خطوة مهمة ورئيسة في عملية التقويم – لابد وأن يقوم بها المعلم نفسه، إذ يعد التقويم في هذه الحالة بحثًا عن المعنى وتغييرًا جوهريًا في الممارسات التدريسية.

وقد قامت الجامعات المصرية كغيرها من الجامعات بتطبيق إجراءات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وأنشأ لهذا الغرض هيئة مستقلة هى الهيئة القومية لضمان الجودة والإعتماد. والسياسات المتبعة لتنفيذ وتطبيق الجودة في التعليم الجامعي تشمل إجراءات تقويم التدريس من قبل الطلاب، وقد أنشأت الجامعات المصرية مركز للتقويم والإمتحانات من بين أنشطته الرئيسية جمع آراء الطلاب عن التدريس المقدم لهم، وهذا ما يعرف "بتقويم مقرر دراسي". وآراء الطلاب في هذا الشأن هى مصدر للتفكير حول الممارسات التدريسية وأنماط التعلم التي يمارسها الطلاب وكذا الظروف التي يتم فيها التعلم داخل المؤسسة الجامعية.

أولاً: اشكاليات التطبيق

تبرز الأدبيات الدولية أن هناك فارقًا كبيرًا بين التوجه السياسي للتعليم داخل المؤسسة وبين الواقع الفعلي، لأنه في كثير من الأحيان، يكون رد فعل المؤسسة والمعلمين والطلاب ضعيفًا وحراكتهم نحوالتطوير والتحسين غير ملموس، ومن ثم تصبح عملية تقويم التدريس من قبل الطلاب غير ذات جدوى وبعيدة عن معناها البنائي أى التطوير والتحسين.

وهذا يعني أن تقويم التدريس من قبل الطلاب ينظر إليه في إطار مؤسسي خاص، أى يرتبط بكل مؤسسة على حدى. أنماط الضعف والخلل في نظام تقويم التدريس من قبل الطلاب سواء في بناء البرنامج التقويمي أو في تطبيقه. ويمكن رصد أنماط الخلل في النقاط التالية:

١. غياب المشاركة الجماعية في بناء برنامج التقويم والذي صمم تلبية لإحتياجات الطلاب وتحقيقًا لأهداف المؤسسة والعاملين بها.
٢. عدم دراية المعلمين والطلاب بآليات وغايات الإجراءات التقويمية المرتبطة ببرنامج تقويم التدريس من قبل الطلاب.

٣. توجيه استبانه تقويم الطلاب للتدريس (تقويم مقرر) في أوقات غير ملائمة، وغالبًا ما يتم ذلك أثناء الإمتحانات.
٤. عدم تزويد المعلمين والطلاب بنتائج التقويم.
٥. غياب الدعم التربوي الذي يسمح للمعلمين بالاستفادة من نتائج التقويم.
٦. غياب التقويم المنتظم لبرنامج تقويم التدريس من قبل الطلاب.
٧. عدم وجود دراسات تختص بمدركات الطلاب عن تقويم التدريس من قبل الطلاب.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا . ومن ثم أصبح إعداد برنامج تقويم التدريس من قبل الطلاب يأخذ في الإعتبار ديناميكية المشاركة وضوابط التطبيق وآليات التحليل والدعم الفني والتربوي ومن القضايا التربوية والتعليمية الضرورية والملحة.

ثانياً : مفهوم وأهداف تقويم التدريس من قبل الطلاب

يعرف تقويم التدريس من قبل الطلاب على أنه "أداة يستند إليها المعلمون لجمع آراء الطلاب حول جودة التدريس في جميع المقررات الدراسية النظرية والعملية."
وعرفه آخرون بأنه "طريقة تسمح للمتعلمين وبالتعبيرعن آرائهم حول خبرة التعلم التي مروا بها". وهو بذلك يمثل مجموعة الإجراءات التي يشارك فيها المتعلمون بآرائهم في الحكم على جودة التدريس.

ولتقويم التدريس من قبل الطلاب هدفان: الأول بنائي والآخر إدري (رسمي مؤسسي). والنمط الأول يهدف إلى تحديد وتحليل نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية من أجل تقديم التطوير المستمر والتحسين المتدرج، ومن ثم تحقيق جودة التعليم. وتشكل المعلومات التي يتم جمعها من قبل الطلاب قواعد بيانات مهمة تسمح للمعلم بالبدء في التفكير في ممارساته التدريسية وأنماط التعلم والبيئة التي تتاح للمتعلمين والمناخ المهيمن على هذه البيئة.

والنمط الثاني وهو التقويم الإداري (الرسمي)، فإن المعلومات التي يقدمها الطلاب تشكل بالنسبة لصانعي القرار مؤشرًا صادقًا على الأداءات التربوية والأكاديمية للمعلم وتسمح لهم بإتخاذ القرار الإداري المناسب والخاص باستمرارية المعلم في وظيفته أو الإستغناء عنه.

ثالثاً: تصورات المعلمين الخاصة بتقويم التدريس من قبل الطلاب

إن التعرف على تصورات المعلمين ووجهات نظرهم بشأن تقويم التدريس من قبل الطلاب هو أمر مهم وخطوة استراتيجية مهمة في تطبيق برامج تقويم التدريس من قبل الطلاب.

وبوجه عام، مازال تقويم التدريس من قبل الطلاب يواجه أنواعًا من المقاومة من قبل أعضاء هيئة التدريس بمعظم الجامعات العربية والغربية. وهذه الأنواع من المقاومة أو الرفض إنما هى نتاج نقص متراكم في فهم الإطار المفاهيمي لتقويم التدريس من قبل الطلاب، كما يرجع هذا الرفض إلى قلة الوثائق المتوفرة لدى هؤلاء المعلمين عن هذا النمط من التقويم. وينتج عن عدم المعرفة الكافية بآليات ومبادىء تقويم التدريس من قبل الطلاب عددًا من "الأساطير" أى الآراء الغريبة غير الحقيقية حول هذا النوع من التقويم. والأمثلة على هذه الآراء عديدة، منها:

"يعتقد البعض أن المتحدث الجيد من المعلمين هو من سيحصل على نتائج جيدة في التقويم مقارنة بغيره ممن لا يجيد الحديث مع الطلاب".

"يعتقد البعض أن المعلمين الذين يظهرون نوعًا من التعاطف والتقرب للطلاب سيحصلون على تقويم جيد مقارنة بغيرهم ممن يتحفظ مع علاقته مع الطلاب".

"يعتقد البعض أن المعلم الذي يعطي درجات مرتفعة للطلاب سيحصل على تقويم جيد من قبل هؤلاء الطلاب".

وعلى النقيض من هذه الإعتقادات، فإن المعلمين الذين نجحوا في تحقيق تعليم يتسم بالجودة لديهم تصور إيجابي عن التقويم من قبل الطلاب. وتعكس هذه النظرة الإيجابية رؤيتهم الواضحة عن المقرر وأهدافه ومحتواه، واحتياجات المتعلمين وطرائق التدريس والوسائل والوسائط التعليمية، وأنماط التقويم.

رابعاً: معايير وخصائص التدريس المتسم بالجودة

إن عملية بناء معايير خاصة بجودة التعليم هى إجراء حديث من حيث التسمية والآليات التي تُفْرَض من أجل تحديد هذه المعايير ومن ثم تقويم الجودة الشاملة للتدريس. والمعايير – وهى بالطبع تتسم بالعمومية والتجريد – تشكل السمات الرئيسية التي تحدد مدى

تحقيق النجاح المهني، كما أن تتيح الحصول على نتائج دقيقة ومحددة، وهى المرجع الذي نرتكز عليه لإصدار تقييم أو حكم.

ويجب أن تكون المعايير واضحة ومحددة ومرتبطة بثقافة المجتمع ومخطط لها بشكل جماعي، ومفهومة من الجميع. (أى كل الأطراف المعنية بالمؤسسة التعليمية).

وفي جمهورية مصر العربية ركزت وثيقة المعايير القومية في مجال تدريس اللغات (الفرنسية، الإنجليزية، العربية) في مرحلة التعليم الجامعي على ثلاثة مجالات: التواصل وهو يمثل المهارات اللغوية الأربعة، عمليات التعلم، الثقافة. كل مجال من هذه المجالات يحتوي على عدد من المعايير والمؤشرات (المعيار هو السمة المرئية الدالة على وجود المعيار).

وفى أوربا نجد الإطار المرجعي الأوربي للغات (٢٠٠١)، وقد قسم المهارات اللغوية إلى ستة مستويات: A1+A2، B1+B2، C1+C2. وانطلاقًا من عدد من الدراسات التجريبية فإن هذا التقسيم يسمح بمقارنة الإختبارات اللغوية في اللغات المختلفة. وهو يمثل مرجعية رئيسية للإعتراف بالشهادات التي يحصل عليها الطلاب في تخصص اللغات.

وما يجب التركيز عليه هنا هو الدور الذي تلعبه المعايير في وصف جودة التدريس من حيث الأهداف والأنشطة وطرائق التدريس، والتقويم. فهذه المعايير يجب أن تشمل جميع جوانب البيئة التعليمية، أى التنظيم التربوي (الأنماط ، المصادر، الأهداف الرسمية، المتطلبات، الأنشطة التربوية، التفاعلات بين المتعلمين). ولا شك أن هذه المعايير تشكل السمات الرئيسية التي ينظر إليها على أنها متطلبات أولية لتعليم ذي جودة.

خامساً: ديناميكية المشاركة

إن المدخل البيئي للتقويم يركز على جميع السمات والديناميكيات المشكلة لبيئة التعلم شاملاً جميع التوجهات الجماعية والفردية والمؤسسية. وهذا التوجه يعتمد على بناء جماعي لمنظومة التقويم وذلك بشكل عملي وتشاركي مما يسمح بتحقيق التكامل بين التقويم والتعلم.

ويعتمد التقويم على جمع بيانات يمكن أن تصدر من خلالها حكمًا ذا قيمة وله دلالة ومعنى لدى المعلمين والمتعلمين، لذا فلابد وأن يتم التقويم في جميع مراحله في سياق اجتماعي جماعي منظم. وذلك لأن تقويم التدريس هو مسئولية الجميع طلابًا ومعلمين وإداريين، ولابد من وجود ثقافة وتصور مشترك لمثل هذا التوجه.

وتقوم ديناميكية المشاركة على حصر وجهات النظر المختلفة من أجل إيجاد نقاش جماعي مثمر يقود إلى فهم مشترك وتوافقات متبادلة في الإعداد لعملية التقويم وفي تطبيقه. فلا شك إن المشاركة الجماعية لجميع المعنيين بالعملية التعليمية يشجع على انتمائهم وتوافقهم على جميع الإجراءات التقويمية من بدايتها حتى نهايتها.

وتشتمل ديناميكية المشاركة على مرحلتين:

المرحلة الأولى: البناء المشترك لعملية التقويم.

إن التوجه البنائي لعملية التقويم يتطلب وجود ديناميكية ناقدة وتحليلية ومستقبلية من خلال برامج تقويمية تسمح في الوقت المناسب بالحصول على المعلومات المفيدة وتحليلها واتخاذ القرارات الخاصة بالضبط (أى إيجاد حلول لنقاط الضعف والصعوبات الموجودة) وذلك بشكل توافقي.

ومن المهم في هذه المرحلة أن يتم – بشكل جماعي – تحديد الأهداف الخاصة بتقويم التدريس من قبل الطلاب في بيئة مهيئة يكون فيها المعلمون متعاقدين للعمل مدى الحياة. وقد حاولت وزارة التعليم العالي أن تطبق سياسة التقويم المؤسسي لأعضاء هيئة التدريس مما يتيح للجامعات الإستغناء عن أعضائها ممن يحصلون على تقويم منخفض من قبل الطلاب ، لكن هذا الإجراء باء بالفشل.

إضافة إلى هذا، إذا كان التقويم هو إجراء عملي يتم من خلاله تقييم واقع معين انطلاقًا من مجموعة من المعايير المحددة، فإن الإعداد الجماعي لهذه المعايير هو ضرورة للحصول على انتماء الجميع لهذا الإجراء ومن ثم يكون له دلالته وقيمته في أعين الجميع.

وتحديد هذه المعايير تتيح بناء أدوات التقويم والقيام بالإجراءات التقويمية. ولا شك أن مرحلة جمع البيانات وبخاصة تلك التي تمثل وجهة نظر الطلاب هى مرحلة مهمة في تحديد المعايير.

المرحلة الثانية: التشاركية في أصدار حكم ذى معنى.

في هذه المرحلة، يكون المعلم في مواجهة آراء وتصورات للطلاب قد تكون مغايرة لما يعتقده هو، وهنا يدرك مدى الإختلاف بين تصوراته وتصورات الآخرين؛ أى يقارن المعلم في هذه المرحلة بين مقاصده التربوية ونتائج التعلم التي تحققت بالفعل من وجهة نظر الطلاب.

وانطلاقـًا من آراء الطلاب يقوم المعلم بتطبيق استراتيجية تقوم على النقد البناء والتحليل المنطقي. ومن المفترض أن تقود هذه الممارسات التحليلية الناقدة للمعلم إلى طرح مجموعة من المقترحات التي من شأنها علاج أوجه التصور وكذا التصورات التي تضمن الإستمرار والتطور فيما يخص نقاط القوة.

ولكي يتحقق النجاح لهذه العملية، لابد من توفر شرطين، هما:

١- أن يستجيب الطلاب بنية صادقة وتعاون حقيقي لأدوات التقويم (الإستبيانات أو المقابلات).

٢- أن يتقبل المعلم النقد، وأن يعتبر آراء الطلاب مكونـًا مهمًا للواقع التربوي.

وتحقق هذين الشرطين يعني أننا نطبق مدخل تفاعل الذات مع ذات الأخرين حيث تتواجه الآراء وتتبادل وتتفاعل مما يتيح لنا صورة شاملة للموقف التربوي.

سادساً: منهجية تقويم التدريس من قبل الطلاب

يعتمد تصميم وتجريب برنامج تقويم التدريس من قبل الطلاب على منهجية بناء المحكات، وهى منهجية قائمة على تحديد المعايير والمؤشرات الخاصة بعدد من المحاور أو الجوانب المراد تقويمها. ولبناء المعايير يلزم أن تكون هناك رؤية تنظيرية شاملة ومتكاملة عن التدريس (أهدافه، جوانبه، دور المعلم والمتعلم، مخرجات التعلم وعملياته، المصادر البشرية والمادية... إلخ). ومن هذه الرؤية التنظيرية المتكاملة يتم استخراج عدد من المعايير التي يفترض أن تكون مرجعًا دقيقـًا للحكم القيم على الجوانب المختلفة المراد إخضاعها للتقويم. وفى خطوة تالية، يتم ترجمة المعايير إلى عدد من المؤشرات (السمات المرئية الدالة على وجود المعيار). وترجمة المؤشرات تحدد لنا الطريق في اختيار الأداة المناسبة للقياس (استبيانات، مقابلات، ملاحظة مباشرة، إلخ)، أى أن طبيعة المؤشر هى التي تحدد أداة قياسه.

هذا، وقد اعتمدت معظم الدراسات –في مجال تقويم التدريس من قبل الطلاب–على الإستبيانات أكثر من غيرها من أدوات التقويم الأخرى.

وفي السطور التالية رصد لخطوات إجرائية لهذه المنهجية.

١ -تكوين مجموعات عمل صغيرة

ويعتمد تكوين مجموعات العمل على التنظيم الزمني لكل مشارك والوقت الذي يتاح له للمشاركة بفاعلية، كما يمكن الأخذ في الإعتبار مدى التوافق الفكري بين أعضاء كل مجموعة سواء من حيث التخصص أو نقاط الإهتمام.

ويرتكز العمل داخل هذه المجموعات – وفق الجدول الزمني المعد لذلك – على التعريف بأهداف تقويم التدريس من قبل الطلاب، وتحديد سمات التعلم المتسم بالجودة (السمات الواجب توافرها داخل المؤسسة كي تكون مؤسسة تقدم خدمة تعليمية ذات جودة عالية)، وأخيرًا تحديد معايير تقويم التدريس داخل المؤسسة. وتجدر الإشارة هنا إلى أمرين مهمين:

١. ضرورة الوقوف – قبل البدء في الخطوة السابقة وما تحتوي من خطوات فرعية – على تصورات العاملين بالمؤسسة حول تقويم التدريس من قبل الطلاب، لأن ذلك من شأنه أن يساعد في تحليل نتائج التقويم في خطوة لاحقة، فتصور المرء لا ينفصل عن نتائج تقويم تدريسه، أى أنه هناك – وهذا احتمال راجح – علاقة موجبة بين تقويم الطلاب للتدريس وبين تصور عضو هيئة التدريس كفكرة التقويم من قبل الطلاب.
٢. لابد من الوقوف على أرضية مشتركة حول الآراء المتفرقة، أي الوصول إلى وجهة نظر غالبة تتفق حولها الغالبية العظمى من المشاركين في النقاش والحوار.

وفي السطور التالية ترجمة واقعية لهذه العناصر:

١. تحديد التصورات حول تقويم التدريس من قبل الطلاب.
٢. تحديد أهداف تقويم التدريس من قبل الطلاب.
٣. تحديد خصائص التدريس الجيد.
٤. تحديد معايير تقويم التدريس.

- تحديد تصورات جميع المشاركين في عملية التدريس حول تقويم التدريس من قبل الطلاب

بمراجعة الدراسات والبحوث العلمية في هذا الشأن، تبين أن تصورات المعلمين وغيرهم من العاملين بالمؤسسات التعليمية المختلفة تنقسم إلى ثلاث فئات: موافقون، معارضون، موافقون بشروط.

-الفئة الأولى: المعلمون المؤيدون لفكرة تقويم التدريس من قبل الطلاب.

وهذه الفئة من المعلمين تعتبر تقويم التدريس من قبل الطلاب ضرورة حتمية. ومن أمثلة أقوالهم:

"إن اشراك الطلاب في عملية التقويم ضرورة لأن هؤلاء الطلاب هم معلموا المستقبل وسيقع على عاتقهم تعليم اجيال المستقبل ولابد وأن يكون لهم رأي فيما يتلقونه من إعداد في مرحلة التعليم الجامعي"

"نحن نؤيد بشدة هذه الممارسات لأن الطلاب لديهم القدرة على تقويم المقررات التدريسية التي يدرسونها، ولا شك أن ردود أفعالهم وآرائهم ستكون ذات قيمة لنا كمعلمين"

"إن تقويم التدريس من قبل الطلاب يخلق لديهم شعورًا بالمسئولية والإندماج، فهم مسئولون عن عملية التدريس مسئولية مكافئة تمامًا لمسئولية المعلم".

كما تعتقد هذه الفئة من المعلمين أن هذا النمط من التقويم له دور فعال في تشخيص التدريس. وهذه أمثلة من آرائهم:

"إن تقويم التدريس من قبل الطلاب مفيد جدًا إذا ما أخذنا في الإعتبار أنه يوضح بجلاء نقاط القوة ونقاط الضعف لمقرر ما".

"إن تقويم التدريس من قبل الطلاب يسهم في تحديد الموضوعات التي لا تتوافق مع احتياجات الطلاب، وهو إجراء مهم يمثل مراجعة منتظمة ومستمرة لمحتوى المقررات الدراسية"

"إن تقويم التدريس من قبل الطلاب هو نقطة انطلاق لعلاج النقاط التي يرونها الطلاب بأنها نقاط ضعف.

وأخيرًا يرى هؤلاء المعلمين أن تقويم التدريس من قبل الطلاب يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالممارسات التدريسية، ومن أمثلة هذه الآراء:

"إن آراء الطلاب تحمل رؤية جديدة يمكن أن تسهم في تطوير الممارسات التدريسية، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين".

ب - الفئة الثانية: المعلمون المعارضون لفكرة تقويم التدريس من قبل الطلاب

هؤلاء المعلمين يرون أن تقويم التدريس من قبل الطلاب هو سلطة تعطى للطلاب، ولايجب أن يكون ذلك. ومن أمثلة هذه الآراء:

"في تقويم التدريس من قبل الطلاب، يمتلك الطلاب سلطة كبيرة وهم من خلالها يستطيعون أن يتحكموا في المستقبل الإداري والمهني للمعلم، وإذا ما أرادت الإدارة أو المدرسة الإستغناء عن المعلم، كان نتائج تقويم الطلاب داعمًا لهما".

"إن كل وسائل التقويم بخلاف الإمتحانات لا قيمة لها، وتعد إضاعة للوقت".

ويرى هؤلاء المعلمين أن الطلاب غير مؤهلين للحكم على التدريس وجودته. ومن أمثلة آرائهم:

"الطلاب ليس لديهم القدرة الكافية لإصدار حكم على معلميهم".

"عندنا، أغلب أنواع التقويم تعتمد على المجاملة للمعلم، وهذه ظاهرة حقيقية، وهذا ما يقود الطلاب غالبًا إلى إعطاء آراء غير حقيقية".

"يكفي أن تضع امتحانًا سهلاً للطلاب لتحصل على أفضل تقويم".

وأخيرًا، يبرز هؤلاء المعلمين أمرين مهمين يتعلقان بتقويم التدريس من قبل الطلاب: الأول يتعلق بالحرية الأكاديمية وعدم جدوى هذا النمط من التقويم. ومن أمثلة هذه الآراء: "إذا كان المقرر بطبيعته معقدًا من حيث الأفكار، فإن المعلم سيكون معرضًا للحصول على تقويم غير دقيق ومنخفض".

"إن تقويم التدريس من قبل الطلاب يمكن أن يحد من الحرية الأكاديمية للمعلم".

"أننا لم نحصل اطلاقًا على نتائج التقويم الذي ينادى به، ومن ثم فإن كل الآمال المعقودة على هذا النمط من التقويم ليست إلا سرابًا.

ج - الفئة الثالثة: المعلمون المؤيدون لتقويم التدريس من قبل الطلاب وفق ضوابط محددة.

وفقًا لهذه الفئة من المعلمين، لابد من توافر أربعة ضوابط لتنفيذ فكرة تقويم التدريس من قبل الطلاب.

- لابد من تزويد الطلاب بقواعد بيانات عن هذا النمط من التقويم (أهدافه، اجراءاته، آلياته، أدواته... إلخ).
- لابد من أن يكونوا هؤلاء الطلاب على قناعة تامة بهذه الفكرة.
- لابد من وجود لائحة تنظيمية لتقويم التدريس من قبل الطلاب.
- لابد من تحسين الإجراءات المكانية والزمنية التي يجرى فيها وخلالها التقويم.
- تحديد خصائص التدريس الجيد

اتفقت معظم الدراسات على عدد من الخصائص التي يجب توافرها في التدريس الجيد، وهى:

- بيئة تحتية عالية الجودة: (القاعات، الفصول، المعامل، أماكن ممارسة الأنشطة المختلفة، ... إلخ).
- برامج دراسية متكاملة ومنظمة وواقعية وحديثة: ويعتمد تصميم هذه البرامج على توصيف سابق لكل برنامج يشارك فيه جميع أطراف عملية التعلم. ولابد وأن يراعى التجانس والتوازن بين المقررات الدراسية وبين إحتياجات المتعلمين وإحتياجات سوق العمل؛ والمهارات الوظيفية المطلوبة لمهنة المعلم. ولابد من أن تتسم هذه المقررات بنوع من المرونة والخضوع المستمر للتقويم.
- تطبق بيداجوجية ديناميكية وفعالة: وذلك من خلال الإعتماد على المداخل التدريسية والطرائق والأساليب التي تسمح للطلاب ببناء المعرفة عن فهم عميق، ومن ثم يستطيعون تطبيق هذه المعارف والأدوات في المواقف الجديدة بشكل فعال.
- بيئة دراسية متعاونة، ديمقراطية، فعالة ومشجعة على الإبداع.
- معلم خبير يمتلك المهارات الوظيفية اللازمة لمهنته ويسعى دائمًا إلى تنمية ذاته مهنيًا.
- إدارة فعالة، مبدعة، ديمقراطية تدعم جودة التعليم وتطبق سياسة الشفافية والعدالة. وهى مسئولة عن القواعد والسياسات داخل المؤسسة، كما أنها مسئولة عن ضوابط الميزانية وسبل انفاقها بشكل رشيد وفعال.
- نظام تقويم متكامل يسهم في تطوير جودة التعليم وفاعلية التدريس وأنماط التعلم، وذلك بالإعتماد على أنماط متعددة من التقويم البنائي والتجميعي.

-تحديد معايير تقويم التدريس الجيد

انطلاقًا من الخطوة السابقة والخاصة بتحديد خصائص التدريس الجيد، يستطيع المعلمون – وفق ديناميكية العمل الجماعي – أن يتوصلوا إلى مجموعة من المعايير الخاصة بتقويم التدريس. وقد اتفقت معظم الدراسات إلى تقسيم هذه المعايير وفق محاور أربعة هى: بيئة التعلم، العمليات المرتبطة بالتدريس (التخطيط والتنفيذ)، تقويم الطلاب، المنتج (نواتج التعلم). ويضاف إلى هذه المحاور الأربعة محورًا خامسًا يرتبط بالتقييم العام وانطباعات المتعلمين ومدى رضاهم عن المقرر.

المحور الأول: العمليات المرتبطة بالتدريس (التخطيط والتنفيذ)

المعايير:

١. الإلتزام بأهداف البرنامج.
٢. التنظيم الدقيق لمحتوى المقرر.
٣. وضوح أهداف المقرر.
٤. واقعية الأهداف العامة والسلوكية.
٥. ارتباط أهداف المقرر بأهداف البرنامج.
٦. توافق محتوى المقرر مع النتائج البحثية الحديثة.
٧. الإختيار الدقيق لوسائل تعليمية مفيدة ومناسبة.
٨. توافق المحتوى مع احتياجات المتعلمين.
٩. تنوع طرائق التدريس.
١٠. مناسبة الحمل المعرفي للأنشطة المقدمة للمتعلمين.
١١. وضوح الشرح والتفسير.
١٢. استثارة دافعية الطلاب الفكرية.
١٣. الإدارة الفاعلة لتفاعلات المتعلمين.
١٤. الاهتمام بمدى ما حققه الطلاب من تقدم.
١٥. التواصل الفعال مع الطلاب.
١٦. دقة التغذية الراجعة المقدمة للطلاب.
١٧. عمق معارف المعلم.
١٨. اهتمام المعلم وحماسته أثناء شرح المقرر.
١٩. انخراط المتعلمين في الأنشطة المقدمة لهم.
٢٠. المرونة في التواصل مع المعلم.

- **المحور الثاني: تقويم الطلاب**

المعايير:

١. مناسبة أدوات القياس للمهارات المراد تقويمها.
٢. وضوح أسئلة الامتحان.
٣. دقة معايير التقويم.
٤. جودة التغذية الراجعة المقدمة بعد الإنتهاء من تصحيح الإختبار.

- **المحور الثالث: بيئة التعلم**

المعايير:

١. جودة البنية التحتية والتجهيزات داخل قاعات الصف.
٢. مناسبة أوقات الدراسة مع المتعلمين.
٣. سهولة الوصول على مصادر التعلم المرتبطة بالمقرر.

-المحور الرابع: المنتج (نواتج التعلم)

المعايير:

١. رضا المتعلمين عن المقرر ومحتواه.
٢. دلالة التعلم (التقدم الذي أحرزه المتعلمون في التعلم).

هذا، وبعد الوقوف على الأبعاد أو المحاور الأربعة للتقويم، وتحديد المعايير الخاصة بكل محور، بات الأمر يسيرًا ولا يستلزم إلا دقة في ترجمة كل معيار إلى مؤشر أو عدد من المؤشرات، أي إلى عبارات قابلة للقياس والملاحظة. وتأتي بعد ذلك اختيار سلم التقدير إن كان ثلاثيًا أو رباعيًا أو خماسيًا، والباحثون – في أوربا وغيرها – يفضلون مقياس التدرج الثلاثي أو الخماسي على وجه العموم.

ويختار المقوم أداة القياس المناسبة وفق المؤشر المصاغ، سواء بطاقة ملاحظة أو استبانة أو مقابلة. وفي حالة تقويم التدريس من قبل الطلاب، فإن الأداة الأكثر مناسبة هى الإستبانة، ويمكن استخدام استبانة شبه موجهة كي يحصل على معلومات يستطيع من خلالها تفسير استجابات الطلاب وتحليلها تحليلاً كيفيًا جنبًا إلى جنب مع التحليل الكيفي.

سابعاً: ديناميكية المشاركة بعد تطبيق أداة القياس

تتمثل المشاركة في هذه المرحلة في النقاط التالية:

١. يقوم المعلم نفسه بالاستجابة على عبارات الإستبانة بشكل موضوعي ودقيق.
٢. يطلع أستاذ المقرر على نتائج التقويم الخاصة بآراء الطلاب، وفيها يرصد المعلم النسبة العامة لإستجابة الطلاب على كل محور وعلى عبارات / بنود كل محور بشكل منفصل، ثم يطلع المعلم على النتيجة العامة لتقويم المقرر.
٣. يقارن المعلم بين تقييمه للمقرر وبين تقييم الطلاب لنفس المقرر.
٤. يحدد المعلم أوجه الاختلاف والتشابه بين التقييمين (الطلاب والمعلم) في نفس المقرر.
٥. يفسر المعلم سبب الاختلاف (إن وجد) في العبارات التي أظهرت هذا الإختلاف.
٦. يحدد المعلم العبارات التي كان التقويم فيها منخفضًا ولم يحظى برضا الطلاب، وذلك على مستوى العبارات جميعها.
٧. يضع المعلم آلية التطوير والتحديث لما اتفق فيه مع طلابه على أنه نقاط ضعف.
٨. يستشير المعلم أقرانه في نتائج التقويم.
٩. يقدم مكتب الدعم الفني والتربوي (المستوط به مركز التقويم والإمتحانات) النصائح والأرشادات لأستاذ المقرر بهدف التحسين والتطوير في الأداء والتخطيط والتنفيذ والتقويم.

خاتمة

يمثل تقويم التدريس من قبل الطلاب خطوة مهمة في تحقيق جودة التعليم، ومن ثم تطبيق التدريس الفعال. وآراء الطلاب هى مصدر لهم لا يمكن الإستغناء عنه، حتى وإن اعتبره البعض سلطة مفوضة لهم، فإن في هذه الممارسة المقيدة فائدة كبيرة للمعلم نفسه، إذ أن آراء طلابه هى صورة واقعية لما يمكن تكوينه عن أدائه التدريسي وبيئة التعلم ككل.

ولا ينبغي النظر إلى تقويم التدريس من قبل الطلاب على أنه مصدر عقاب إداري، بل الأجدر أن ينظر إليه على أنه مصدر توجيه ودعم، لا إجبار فيه ولا إكراه. فآراء الطلاب ليست ملزمة إن تبين فيها عدم الدقة والموضوعية.

المراجع

- Bernard, H. (2011). Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? Bruxelles : De Boeck.
- Detroz, P. et Blais, J.G (2012) les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? Mesure et évaluation, 35 (3), 5- 30
- Dumont, A, Rochat, J.M., Berthiaume, D. & Lanarès, J. (2012). Les effets de l'ÉEÉ sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Comparaison de deux cas suisses. Mesure et évaluation en éducation, 35(3), 85– 115.
- Harvey, L. & Héber, M-H. (2012). Évaluation de la qualité de l'enseignement par les étudiantes et les étudiants : qualités psychométriques et comparaison des conditions passation. Mesure et évaluation, 35 (3), 31-60.
- Huneault, C. & Schaub, M. (2013). L'auto-évaluation de la qualité des programmes universitaires : vers une démarche collaborative et accompagnée. Actes du 25ème 28 Colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg : Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation.
- Paivandi, S. (2012). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. Mesure et évaluation en éducation, 35 (3), 145-173.
- Rochat, J.M. & Dumont, A. (2015). Faire appel à l'ÉEÉ pour développer ses connaissances et compétences pédagogiques. In N. Rege Colet & D. Berthiaume (Eds.) La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. (pp. 75-92). Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant. Berne : Peter Lang AG.
- Salcin, A., Wéry, F., Emplit, P. & Robert, F. (2012). Les perceptions des enseignantschercheurs de l'Université libre de Bruxelles à propos de l'évaluation des enseignements. Mesure et évaluation en éducation, 35(3) ,61-84.
- Younès, N. & Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'ÉEÉ. Mesure et évaluation en éducation, 35(3), 175-199.
- Younès, N. (2015). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation, 1(1), 79- 90.