تقييم إدراكات طلبة الجامعة لممارسات زملائهم المتعلقة بعملية تقييم التدريس

أ.د. عبدالله الصمادي*

المقدمة

يعد تقييم العملية التدريسية الممثلة بأداء أعضاء هيئة التدريس ركنا أساسياً من أركان عملية تقييم أداء المؤسسة التعليمية. وقد حظيت مسألة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس باهتمام الباحثين باعتبارها عملية يفاد منها في غرضين أساسيين أولهما: أن التقييم يشكل نوعاً من التغذية الراجعة للمدرس، وهي مسألة هامة يستطيع من خلالها تصحيح ممارسات تعليمية وتطوير أخرى. وثانيهما: انه يمكن الاستناد إلى نتائج التقييم كواحد من المحكات المعتمدة لاتخاذ قرارات متعلقة بتجديد العقود أو الترقية أو زيادة الراتب (عودة وصباريني، ١٩٩٠). من هنا فإن كلمة "التقييم" أو "التقويم" للعملية التدريسية الممثلة بأداء أعضاء هيئة التدريس قد تستثير هاجسا من القلق الناتج عن الخوف من النقد أو ظهور الضعف . ويزداد هذا الهاجس مع زيادة الأثر المتوقع للدور الذي يمكن أن يلعبه تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في مسيرتهم المهنية.

وعلى الرغم من تعدد الأطراف التي يمكن أن تقدم تقييما لأداء أعضاء هيئة التدريس – كالتقييم الذاتي وتقييم الزملاء وتقييم رؤساء الأقسام – إلا أن لتقييم الطلبة أهمية خاصة تنبع من طبيعة العلاقة مع المدرس: فطول الفترة الزمنية وتعدد الفرص واختلاف الظروف التي تمر بالمدرس على مدار الفصل الدراسي يضيف أهمية خاصة للمعلومات

* كلية الدراسات العليا– جامعة الخليج العربي

التي يمكن الحصول عليها من قبل الطلبة. ففي حين يكون تقييم الزملاء مبنيا على ملاحظاتهم في جلسة أو اثنتين، فان تقييم الطلبة يكون مبنيا على ملاحظاتهم في عدد كبير من المحاضرات يكون المدرس فيها على درجات مختلفة من الجاهزية النفسية والصحية والأكاديمية.

وعلى أية حال، فإن التقييم يمثل إجراءاً أساسياً للمساعدة في الكشف عن مدى نجاح البرامج وتحقيق الأهداف المرسومة وتشخيص الواقع، الأمر الذي يبرز الجوانب الايجابية فيتم تطويرها وتعزيزها، ويحدد جوانب الضعف فيتم التعامل معها ومعالجتها. وقد أورد الطويسي (٢٠٠٤) عدداً من مبررات تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس منها:

أولاً: تحديد حاجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية اللازمة للتطور المهني.

ثانياً: مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تطوير وتصحيح الممارسات التعليمية. فمسألة التغذية الراجعة – كما أشار (Sellers, 2000) – مسألة في غاية الأهمية لكل موظف مهما كانت وظيفته، وتزداد أهمية الحصول على التغذية الراجعة عندما يتعامل الموظف مع الناس والأشخاص مقابل الأشياء.

ثالثاً: إعطاء الفرصة للطلبة للمشاركة في بيان مدركاتهم المتعلقة بالعملية التدريسية وممارسات مدرسيهم. وهذا يساعد في التخطيط المتعلق بكيفية تثقيف الطلبة بأهمية عملية التقييم كما يساعد في زيادة درجة وفعالية التواصل بين الطلبة ومدرسيهم (Smith & Carney, 1990).

رابعاً: تأكيد العديد من الدراسات على تمتع تقديرات الطلبة وتقييمهم بدرجة عالية من الصدق والثبات.

ولقد كانت مسألة صدق تقييمات الطلبة لأعضاء هيئة التدريس وثباتها موضع نقاش على الدوام. وأكد الأدب التربوي تأثر تقييم الطلبة

وأحكامهم المتعلقة بالعملية التدريسية والمدرسين بعدد من العوامل. وقد أشار التل (١٩٩٧) إلى عدد منها، فمقدار العلامة المتوقعة في المساق ومدى إحساس الطالب وثقته بسرية التقييم، وعدالة وموضوعية المدرس في تقدير علامات الطلبة، ومستوى صعوبة المساق، وطبيعة العلاقة بين الطالب والمدرس ... وغيرها جميعها عوامل قد تؤثر في الأحكام التقييمية التي يصدرها الطلبة حول العملية التدريسية وأداء المدرس. كذلك أشار مارش (Marsh, 1984) إلى أن العلامة المتوقعة وصعوبة المساق وأسلوب التدريس تشكل عوامل أساسية مؤثرة في تقييم الطلبة. وأكد بست وأديسون (Best & Addison, 2000) إلى أن المدرسين الذين يحافظون على علاقات دافئة مع الطلبة يحضون بتقييم أفضل. وفيما يتعلق بجدية الطلبة في تقييمهم للعملية التدريسية، فقد ذكر عليان (١٩٩٨) أن ٩٤% من الطلبة الذين أجريت عليهم دراسته أشاروا إلى أنهم يراعون الجدية في التقييم. وأشار أيضاً إلى أن ٥٤% منهم يثقون بعدالة زملائهم. ويرى مارش (Marsh, 1984) أن ضعف التقييم أو عدم ثباته قد يعود في كثير من الأحيان إلى ضعف بناء الأدوات والمقاييس المستخدمة وعدم فاعلية فقراتها، ولا يعود إلى عدم قدرة الطلبة على إعطاء تقييم موضوعي.

ولقد تعددت مصادر تقييم العملية التدريسية وفعالية المدرس على مر الزمن: فرئيس القسم وعميد الكلية والزملاء والطلبة كانوا جميعا مصدرا لتقييم العملية التدريسية. ومما يمكن ملاحظته أن تقييم المدرس ما زال غائبا في المدارس، وفي العديد من الجامعات، تكاد عملية التقييم أن تكون عملية روتينية إدارية فقط ولا يترتب عليها أي قرارات هامة.

وفي دراسة هدفت إلى تطوير إجراءات تقييم أعضاء هيئة التدريس إلى عدد من الملاحظات المتعلقة بعملية التقييم من بينها، أولاً: أن الطلبة لا يعطون الوقت الكافي لتعبئة نماذج التقييم بسبب طولها أو عدم

وضوحها أو عدم وعيهم بأهمية التقييم. ثانياً: أن الطلبة ليسوا مدربين للقيام بهذا التقييم بشكل موضوعي. ثالثاً: أن نتائج التقييم لا تؤخذ مأخذ الجد ولا تبنى عليها أي قرارات (Boyd, 1989). وقد أجرى شفلن وبنيارد وديفز وغريفث (Shevlin, Banyard, Davies, & Griffith, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة مصداقية تقييمات الطلبة لمدرسيهم. وخلصت الدراسة إلى أن تقييمات الطلبة هي ذات مصداقية عالية، وعلى درجة عالية من الأهمية على الرغم من تأثرها ببعض العوامل مثل خصائص المدرس وقدرته على إدارة الصف

وعلى الرغم من إدراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات للدور الهامشي الذي يمكن أن يؤثر فيه تقييم الطلبة على المسيرة الأكاديمية والمهنية للمدرس، إلا أن عملية تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في نهاية كل فصل دراسي ما زالت تثير في أنفسهم ذلك القلق. خاصة وأن كثيرا من المدرسين يرون بأن تقييم الطلبة لأدائهم هو وظيفة لطبيعة العلاقة بينهما ومستوى علامات الطلبة في المواد التي يدرسونها. وعليه فإن الطلبة لا يمتلكون الوعي الكافي للتمييز بين العلاقة الاجتماعية والعلاقة المهنية، ولذلك فإنه لا يمكن الوثوق بنضج وموضوعية أحكامهم المتعلقة بأداء المدرس. وعلى الجانب الآخر، فإن كثيراً من الطلبة ينظرون إلى الوقت الذي يمضونه في تعبئة نماذج تقييم المدرسين على انه وقت استراحة يستمتعون بالهروب فيه من جدية المحاضرة. فتراهم تارةً يتشاورون أحيانا في الإجابة عن بعض الفقرات ويتأخرون في إكمال النموذج لإطالة الوقت تارةً أخرى، ناهيك عن التساؤلات التي تظهر على ألسنة العديد من الطلبة حول مدى الفائدة من تقييمهم للعملية التدريسية ومدى تأثير آرائهم حولها في مسيرتها أو مسيرة المدرس المهنية.

من أجل ذلك فقد اتجه بعض المدرسين إلى التشكيك في قدرة الطلبة على القيام بدور المقيم الذي يجب أن تتسم أحكامه وتقييماته

بالموضوعية والدقة. في حين اتجه البعض الآخر إلى القول بعدم صحة الادعاء السابق، والتأكيد على تمتع الطلبة بالقدرة اللازمة لإدراك الجوانب المختلفة المتعلقة بأداء المدرس والعملية التدريسية والحكم على فاعليتها بمسؤولية وموضوعية، خاصة وأن معدل الأحكام الصادرة عن عدد كبير من الطلبة سيعطي مؤشرا معقولا. وهكذا فإن تأثر أحكام الطلبة المتعلقة بالعملية التدريسية بعدد من العوامل يجعل من إشراكهم فيها عملية تتطلب شروطا معينة لزيادة درجة الثقة بنتائجها.وقد أشار محافظة والسامرائي على ضرورة توفر عدد كاف من الطلبة يتم اختيارهم عشوائيا وعدد كاف من المقررات التي يدرسها المدرس المراد تقييمه. وعلى أي حال فإن التقييم من وجهة نظر الطلبة ما زال في حلقة من الجدل بين مؤيد ومعارض. وبقيت قدرة الطلبة على إصدار أحكام ناضجة وموضوعية في نظر المدرسين موضع نقاش بين مانح للثقة ومانع لها. ولقد حاولت الدراسات السابقة التي تناولت تقييم العملية التدريسية أن تبحثها من زوايا مختلفة : منها ما حاول بناء وتطوير الأدوات والمقاييس، ومنها ما بحث العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة للعملية التدريسية، في حين ذهب البعض الآخر لبحث الاتجاهات نحو عملية التقييم. وعلى الرغم من معقولية الافتراض بأن سلوك الطالب واستجاباته أثناء قيامه بإعطاء تقديرات لتقييم العملية التدريسية قد يتأثر بمعرفته واعتقاداته أو إدراكا ته المتعلقة بممارسات زملائه أثناء تقييمهم للعملية التدريسية، إلا أن هذا الجانب – على ما يبدو – لم يلق انتباها فاهتماما كافيا ولم يحجز مكانا خاصا في دائرة البحث الخاص بتقييم العملية التدريسية في مؤسسات التعليم العالي. وحيث أن السؤال المباشر للطالب نفسه حول كيفية تعامله مع عملية تقييم التدريس قد يتضمن بعض الحساسية التي ينتج عنها تردد في إعطاء استجابة صادقة، فقد برزت الفكرة بسؤال الطالب عن الكيفية التي ينظر من خلالها زملاؤه إلى

تلك العملية. من هنا فقد جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن الكيفية التي ينظر فيها الطلبة إلى ممارسات زملائهم المتعلقة بتقييم العملية التدريسية.

أهمية الدراسة وأسئلتها

يعد التدريس الهادف إلى إكساب المعرفة والخبرة والتأهيل الهدف الأساسي الذي أنشئت من اجله مؤسسات التعليم العالي والجامعات. ولعل نجاح الجامعة في تحقيق ذلك الهدف يعتمد على عدد من الأركان من أهمها قدرة الكوادر التدريسية على أداء وظيفتها بشكل يتوافق مع الهدف. فإذا كان كل من مستوى معرفة الطلبة المتخرجون وخبرتهم وقدرتهم على المنافسة والنجاح في سوق العمل محكات تبنى على أساسها سمعة الجامعة فإنها أيضا مؤشرات على فعالية العملية التدريسية. وحيث أن الطلبة هم الطرف المتلقي للتعلم والمقصود بعملية التدريس فإن تقييمهم لتلك العملية ووجهة نظرهم في ممارسات مدرسيهم يعد أمراً بالغ الأهمية. من هنا فإن تقييم العملية التدريسية من وجهة نظر الطلبة تعد واحدة من الممارسات الأساسية التي دأبت الجامعات على الحفاظ عليها. إلا ان عدم ملاحظة الطلبة او لمسهم لدور التقييم الذي يقومون به وأثره في التغير في العملية التدريسية قد أدى بكثير منهم إلى الاستهتار بعملية التقييم والتقليل من شأنها وبالتالي فإن ثمة افتراض بأن البقية من الطلبة قد يتأثرون بما يدركونه حول كيفية تعامل الزملاء مع عملية التقييم فلا يعودون بدورهم يأخذون عملية تقييم التدريس بجدية وموضوعية، وهذا قد يؤثر على نتائج عملية التقييم برمتها .

وعليه فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف إلى الكيفية التي ينظر فيها الطلبة إلى ممارسات زملائهم المتعلقة بتقييم العملية التدريسية. وتحديداً، فقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- كيف يدرك الطلبة ممارسات زملائهم المتعلقة بعملية تقييم التدريس؟

٢- ما نسبة الطلبة الذين قاموا بتقييم الأداء التدريسي للمدرس بأقل مما ينبغي بدافع حب إيذاء المدرس أو الانتقام منه؟

٣- ما نسبة الطلبة الذين قاموا بتقييم الأداء التدريسي للمدرس بأقل / أو أكثر مما ينبغي انطلاقا من انتماءات عشائرية أو إقليمية؟

وتعرف "إدراكات الطلبة لممارسات زملائهم" بأنها اعتقادات الفرد المتعلقة بالكيفية التي يعطي فيها زملاؤه تقديراتهم لعملية التدريس، وتقاس من خلال الدرجة التي يسجلها الفرد عند إجابته على فقرات الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تناول موضوع الكيفية التي يدرك بها الطلبة ممارسات زملاءهم المتعلقة بعملية تقييم التدريس. من ناحية أخرى، فقد اقتصرت على عينة متاحة من طلبة جامعة حكومية. وبالتالي فإن الإطار الذي يمكن تعميم النتائج ضمنه هو الجامعات التي تستخدم أدوات مشابهة في عملية التقييم.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

لقد تم اختيار كليات الآداب والتربية والعلوم بشكل عشوائي من جامعة حكومية تضم اثنتي عشرة كلية مختلفة، ثم اختيرت ثلاثة مساقات من كل كلية اعتمادا على تعاون عضو هيئة التدريس، حيث بلغ عدد الطلبة المسجلين في تلك المساقات ٥٠٨ (بواقع ١٣٢ طالباً، و ٣٧٦ طالبة). ولعل هذا الاختلاف بين عدد الذكور والإناث يعود إلى النسبة

العالية التي تمثلها الإناث في الجامعة عموما والكليات الإنسانية بشكل خاص، إذ تزيد على ٦٠% في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١.

أداة الدراسة

لقد طور عليان (١٩٩٨) أداة للتعرف على إدراك الطلبة لقيمة تقويمهم لعملية التدريس، وتضمنت عشرين فقرة تدرجت الإجابة عنها على مقياس ليكرت الرباعي (موافق بدرجة كبيرة، موافق، لا أوافق، لا أوافق بدرجة كبيرة). وقد تم الإفادة من الأفكار الواردة فيها في بناء الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية والتي تكونت من عشر فقرات تدرجت الإجابة عليها على مقياس ليكرت الرباعي (غير صحيح إطلاقا، غير صحيح، صحيح إلى حد ما، صحيح تماما)، وأعطيت الدرجات ٤،٣،٢،١ على التوالي، وروعي أن لا يتضمن سلم الإجابات عبارة "غير متأكد" أو "محايد" لئلا تشكل مهرباً للطلبة المترددين في تحديد موقف واضح من الفقرة، وإجبارهم على تحديد إجابتهم بواحد من البدائل المحددة للإجابة، والانحياز بالتالي إلى أحد طرفي الموافقة (صحيح إلى حد ما أو صحيح تماماً)، أو عدم الموافقة (غير صحيح إطلاقا أو غير صحيح). وقد تكونت أداة الدراسة من عشر فقرات– كما يبينها جدول ١ – تكشف عن الكيفية التي يدرك بها الطالب ممارسات زملائه المتعلقة بعملية تقييم التدريس. كما تضمنت أداة الدراسة سؤالين تتطلب الإجابة عنهما الاختيار بين "نعم" أو "لا" وهما على النحو التالي:

- هل سبق لك أن قمت بإعطاء تقييم متدن جداً (أقل مما ينبغي) لأحد المدرسين / أو أكثر بدافع حب إيذاء المدرس أو الانتقام منه؟
- هل سبق لك أن قمت بإعطاء تقييم متحيز (أقل أو أكثر مما ينبغي) انطلاقا من انتماءاتك العشائرية أو الإقليمية؟

وقد تم عرض الفقرات على أربعة محكمين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي لإبداء آرائهم حول مدى مناسبتها في ضوء الغرض من

الدراسة. وقد عدلت الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين التي دارت في معظمها حول الصياغة اللغوية. واعتبر هذا الإجراء دلالة صدق ظاهري ودلالة صدق محتوى لهذه الأداة.

أما بالنسبة لدلالات ثبات الأداة، فقد تم اختيار شعبة من طلبة الكليات الإنسانية (٥٤ طالبا وطالبة) وأخرى من طلبة الكليات العلمية (٢٨ طالبا وطالبة) لتشكل الشعبتان ما مجموعه ٨٢ طالبا وطالبة شكلوا عينة الثبات وتم استثناؤهم من العينة النهائية للدراسة. وقد طبقت أداة الدراسة على هذه العينة في جلستين يفصل بينهما ثلاثة أسابيع. وبلغت قيمة معامل الثبات بالا عادة ٠.٨٢ في حين بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ الفا ٠.٧٨. وكذلك فإنه يمكن اعتبار معامل ثبات التجانس الداخلي هذا مؤشراً إحصائيا على صدق البناء بدلالة صدق التكوين الفرضي. وبلغت تلك الدلالات للعشر فقرات التي هي محور الاهتمام لهذه الدراسة ثبات الإعادة (r = 0.80)، وثبات الاتساق الداخلي (r = 0.76). وعلى الرغم من أن هذه القيم لم تكن مرتفعة جدا إلا أنها اعتبرت مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وذلك أنها دراسة مسحية مهتمة بتحليل البيانات على مستوى الفقرة الواحدة، ولن يتم التعامل مع درجة كلية للمقياس.

الإجراءات

بعد أن تم تحديد المساقات التي سيتم تطبيق الأداة على الطلبة فيها، تم التواصل مع المدرسين لإخبارهم عن الدراسة وهدفها وتحديد موعد لتطبيق الأداة. وقد تم تطبيق الأداة على الطلبة جميعا في المحاضرة التالية لانتهائهم من إجراء التقييم للعملية التدريسية قبل نهاية الفصل الدراسي. وقد تم توضيح الغرض من الدراسة من خلال تعليمات بسيطة موحدة مع تشجيع الطلبة على الإجابة بصراحة والتأكيد على سرية المعلومات واستخدام البيانات بصورة عامة للبحث العلمي فقط.

النتائج

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لكل واحدة من فقرات الأداة كما يبين الجدول رقم ١.

جدول ١ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل واحدة من فقرات الأداة

الرقم	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أعتقد أن الطلبة عادلون في تقييمهم للعملية التدريسية	٢.٤٣	٠.٨٤
٢	يراعي الطلبة الجدية في الإجابة عن كل فقرة من فقرات نموذج تقييم التدريس	٢.٧٦	٠.٨٦
٣	ينظر الطلبة إلى عملية التقييم كجزء مهم مكمل للعملية التدريسية	٢.٦٥	٠.٩١
٤	لدي الثقة بأن الطلبة قادرون على إصدار أحكام صحيحة – إلى حد كبير – حول العملية التدريسية	٢.٨٧	٠.٨١
٥	يكون تقييم الطلبة لأداء المدرس إيجابياً إذا كانت علاماتهم مقبولة في المادة والعكس صحيح أيضا	٣.٠٤	٠.٩٣
٦	يراعي الطلبة إرضاء المدرس ومجاملته في تقييمهم لتدريسه	٢.٨٦	١.٠١
٧	إذا كانت المادة بطبيعتها صعبة فإن الطلبة سيعطون تقييما متدنياً للمدرس حتى لو كان متمكناً منها	٢.٦٩	١.٠٠
٨	يخشى الطلبة أن يعرف المدرس إجاباتهم ولذلك فإنهم يتجنبون الإجابة بصراحة	٢.٦٧	١.٠١
٩	يهتم الطلبة بالجوانب الشخصية والاجتماعية بشكل أكبر من الجانب الأكاديمي عند تقييم الأداء الأكاديمي للمدرس	٢.٦٩	٢.١٩
١٠	يميل الطلبة إلى تقييم المدرس بشكل ايجابي أكبر إذا كان من نفس الجنس	١.٩٥	٠.٨٨

ومن أجل المقارنة بين نسبة الطلبة الذين يوافقون على مضمون الفقرة ونسبة أولئك الذين يعارضونه، تم تجميع التكرارات المتعلقة بالبديلين (صحيح إلى حد ما أو صحيح تماماً)، في فئة واحدة باعتبار أن جميع الطلبة الذين اختاروا هذه البدائل موافقون على مضمون الفقرة. كما تم تجميع التكرارات المتعلقة بالبديلين (غير صحيح إطلاقا أو غير صحيح)، في فئة واحدة باعتبار أن جميع الطلبة الذين اختاروا هذه البدائل لا يوافقون على ما جاءت به الفقرة. والجدول ٢ يبين ذلك.

جدول ٢ تكرارات الطلبة في مختلف بدائل الإجابة للفقرات ونسب الموافقة / عدم الموافقة وقيمة الإحصائي كاي تربيع للفرق بين النسب

رقم الفقرة	العدد	بدائل الإجابة				نسبة عدم الموافقة	نسبة الموافقة	كاي تربيع (χ^2)
	النسبة	غير صحيح إطلاقا	غير صحيح	صحيح إلى حد ما	صحيح تماما			
		١	٢	٣	٤	٢+١	٤+٣	
١	N	٨٠	١٦٤	٢١٨	٣٩	٢٤٤	٢٥٧	٠.٣٣
	%	١٥.٧	٣٢.٣	٤٢.٩	٧.٧	٤٨.٠	٥٠.٦	
٢	N	٤٨	١١٦	٢٤٢	٩٦	١٦٤	٣٣٨	*٦٠.٣١
	%	٩.٤	٢٢.٨	٤٧.٦	١٨.٩	٣٢.٣	٦٦.٥	
٣	N	٤٧	١٢٥	١٩٩	١٣٠	١٧٢	٣٢٩	*٤٩.٢٠
	%	٩.٣	٢٤.٦	٣٩.٢	٢٥.٦	٣٣.٩	٦٤.٨	
٤	N	٣٠	١١٠	٢٥٢	١٠٩	١٤٠	٣٦١	*٩٧.٤٨
	%	٥.٩	٢١.٧	٤٩.٦	٢١.٥	٢٧.٦	٧١.١	
٥	N	٤٣	٨٢	١٩٠	١٩٠	١٢٥	٣٨٠	*١٢٨.٧٦
	%	٨.٥	١٦.١	٣٧.٤	٣٧.٤	٢٤.٦	٧٤.٨	
٦	N	٨٤	١١٢	١٨٦	١٢١	١٩٦	٣٠٧	*٢٤.٤٩
	%	١٦.٥	٢٢.٠	٣٦.٦	٢٣.٨	٣٨.٦	٦٠.٤	
٧	N	٧٥	١٢٦	١٧٩	١٢٤	٢٠١	٣٠٣	*٢٠.٦٤
	%	١٤.٨	٢٤.٨	٣٥.٢	٢٤.٤	٣٩.٦	٥٩.٦	
٨	N	٨٢	١١٨	١٨٠	١٢٠	٢٠٠	٣٠٠	*٢٠.٠٠
	%	١٦.١	٢٣.٢	٣٥.٤	٢٣.٦	٣٩.٤	٥٩.١	
٩	N	٦٨	١٣٧	٢١١	٧٩	٢٠٥	٢٩٠	*١٤.٥٩
	%	١٣.٤	٢٧.٠	٤١.٥	١٥.٦	٤٠.٤	٥٧.١	
١٠	N	١٧٧	٢١٠	٨٦	٣٤	٣٨٧	١٢٠	*١٤٠.٦٠
	%	٣٤.٨	٤١.٣	١٦.٩	٦.٧	٧٦.٢	٢٣.٦	

* : الاختبار الإحصائي كاي تربيع (χ^2) ذو دلالة عند مستوى ($P \leq 0.05$)

إذن – وكما يتضح من الجدول ١ – فإن الفقرة الخامسة " يكون تقييم الطلبة لأداء المدرس إيجابياً إذا كانت علاماتهم مقبولة في المادة والعكس صحيح أيضا " قد حصلت على أعلى قيمة للوسط الحسابي وبلغت ٣.٠٤ ، وبلغت نسبة الطلبة الذين وافقوا على مضمونها ٧٤.٨% كما يظهر جدول ٢ . وهي بذلك تكون أكثر فقرة اتفق الطلبة على الموافقة على ما جاء فيها. كذلك فإن الاختبار الإحصائي للفرق بين النسب كان ذا دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$ $\chi 2 = 128.76$). يليها في ذلك الفقرة الرابعة " لدي الثقة بأن الطلبة قادرون على إصدار أحكام

صحيحة – إلى حد كبير – حول العملية التدريسية "، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها ٢.٨٧ وبلغت نسبة الطلبة الذين وافقوا على مضمونها ٧١.١%. ويلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري لهذه الفقرة قد بلغت ٠.٨١ وهي الأدنى بين قيم الانحراف المعياري لبقية الفقرات، مما يشير إلى أن استجابات الطلبة على هذه الفقرة قد كانت – بالإضافة إلى نسبة الاتفاق العالية على مضمونها – الأكثر تجانسا مقارنة بتجانس الاستجابات للفقرات الأخرى، وبلغت قيمة مربع كاي ($\chi 2 = 97.48$ $P \leq 0.05$).

كذلك يتضح من الجدول ٢ أن الطلبة قد انقسموا مناصفة في إجاباتهم للفقرة الأولى بين الموافقة على مضمون الفقرة وبين عدم الموافقة. وتقول هذه الفقرة " أعتقد أن الطلبة عادلون في تقييمهم للعملية التدريسية ". فقد بلغت نسبة الطلبة الذين وافقوا على الفقرة ٥٠.٦%. وهذه هي الفقرة الوحيدة التي لم تكن فيها نتيجة الاختبار الإحصائي للفرق بين نسب الموافقة وعدم الموافقة ذات دلالة إحصائية ($\chi 2 = 0.33$ $P > 0.05$). أما الفقرة الثانية " يراعي الطلبة الجدية في الإجابة عن كل فقرة من فقرات نموذج تقييم التدريس " فقد وافق عليها ٦٦.٥% من الطلبة. في حين وافق ٦٠.٤% على ما جاءت به الفقرة السادسة والتي تنص على " يراعي الطلبة إرضاء المدرس ومجاملته في تقييمهم لتدريسه" وتشابه نتائج هذه الفقرة إلى حد كبير النتائج المتعلقة بالفقرة الثامنة " يخشى الطلبة أن يعرف المدرس إجاباتهم ولذلك فإنهم يتجنبون الإجابة بصراحة ". ولهذا فقد تم إيجاد معامل الارتباط بدلالة مفهوم الاقتران (فاي،) للكشف عن العلاقة بين استجابات الطلبة على هاتين الفقرتين. ويبين جدول ٣ توزيع الطلبة بحسب موافقتهم أو معارضتهم لما جاءت به الفقرتان السادسة والثامنة.

ويلاحظ من الجدول ٣ أن ٢٤.٢% من الطلبة قد عارضوا ما جاءت به الفقرتان، وأن ٤٥.١% قد وافقوا على ما جاء في كليهما. وبلغت قيمة معامل الاقتران ($\Phi= 0.36, P\leq 0.05$). وأشارت النتائج المتعلقة بالفقرة السابعة " " إلى أنها حصلت على وسط حسابي وانحراف معياري (Mean=2.69 Sd=1.00)، ونسبة موافقة ٥٩.٦%.

جدول ٣ *توزيع الطلبة بحسب موافقتهم أو معارضتهم لما جاءت به الفقرتان السادسة والثامنة.*

			الفقرة الثامنة		
			غير موافق	موافق	الكلي
الفقرة السادسة	غير موافق	التكرار الملاحظ	١٢٠	٧٣	١٩٣
		التكرار المتوقع	٧٧.٦	١١٥.٤	١٩٣.٠
		النسبة	%٢٤.٢	%١٤.٧	%٣٩.٠
	موافق	التكرار الملاحظ	٧٩	٢٢٣	٣٠٢
		التكرار المتوقع	١٢١.٤	١٨٠.٦	٣٠٢.٠
		النسبة	%١٦.٠	%٤٥.١	%٦١.٠
	الكلي	التكرار الملاحظ	١٩٩	٢٦٩	٤٩٥
		التكرار المتوقع	١٩٩.٠	٢٩٦.٠	٤٩٥
		النسبة	%٤٠.٢	%٥٩.٨	%١٠٠

وبالنظر إلى جدول ١ نلاحظ أن الفقرة التاسعة " يهتم الطلبة بالجوانب الشخصية والاجتماعية بشكل أكبر من الجانب الأكاديمي عند تقييم الأداء الأكاديمي للمدرس " قد حصلت على وسط حسابي وانحراف معياري (Mean=2.69, Sd=2.19) ، وهذه القيمة للانحراف المعياري هي الأكبر بين قيم الانحراف المعياري للفقرات الأخرى. وهذا يشير إلى تشتت استجابات الطلبة لهذه الفقرة وتباينها.

وأخيرا، فان النتائج المتعلقة بالفقرة العاشرة " يميل الطلبة إلى تقييم المدرس بشكل ايجابي أكبر إذا كان من نفس الجنس " نجد أنها قد حصلت على وسط حسابي ١.٩٥ وانحراف معياري ٠.٨٨ . وبالإضافة إلى تجانس الإجابات فقد بلغت نسبة الاتفاق بالموافقة على مضمون الفقرة ٢٣.٦% فقط. في حين أشار ٧٦.٢% إلى أنهم يرون

أن الطلبة لا يميلون لتقييم المدرس من نفس الجنس بشكل أفضل كما يظهر في جدول ٢.

وقد أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة" ما هي نسبة الطلبة الذين قاموا بتقييم الأداء التدريسي للمدرس بأقل مما ينبغي بدافع حب إيذاء المدرس أو الانتقام منه؟ " إلى أن عدد الطلبة الذين أجابوا ب "نعم" قد بلغ ٥١ طالبا وطالبة، أي ما نسبته ١٠% فقط. في حين أوضح ٩٠% من الطلبة أنهم لم يقيموا مدرساً بدافع الإيذاء والانتقام. وبلغت قيمة مربع كاي للفرق بين النسبتين ($\chi 2 = 313.39$ $P \leq 0.05$) وهي ذات دلالة إحصائية.

في حين أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث" ما هي نسبة الطلبة الذين قاموا بتقييم الأداء التدريسي للمدرس بأقل / أو أكثر مما انطلاقا من انتماءات عشائرية أو إقليمية؟ " إلى أن عدد الطلبة الذين أجابوا ب "نعم" قد بلغ ٣٤ طالبا وطالبة، أي ما نسبته ٦.٧% فقط، بينما لم تكن التقييمات منطلقة من الانتماءات العشائرية والإقليمية في ٩٠.٣% من الحالات. وبلغت قيمة مربع كاي للفرق بين النسب ($\chi 2 = 357.55$ $P \leq 0.05$) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية.

المناقشة

لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الكيفية التي ينظر فيها الطلبة لممارسات زملائهم أثناء تقييم العملية التدريسية. وبناءاً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يمكن استخلاص ما يلي:

يعتقد نصف أفراد العينة تقريبا (٥٠.٦%) أن الطلبة عادلون في تقييمهم للعملية التدريسية. وهذا يتفق إلى حد ما مع ما توصل إليه مارلين (Marlin, 1987) من أن ٩٠% من الطلبة يعتقدون أنهم عادلون في تقييمهم للعملية التدريسية والمدرس. ومعنى هذا أن الطلبة يرون أن النصف الآخر ليسوا بعادلين، وهذا يستوجب نوعا من التوعية التدريبية

لكيفية إصدار أحكام تتسم بالوعي والصدق والمسؤولية، وتحييد الجانب الانفعالي في الأحكام. خاصة وأن ٧١.١% من الطلبة يرون أن زملاءهم يمتلكون القدرة على إصدار أحكام صحيحة. كما يعتقد ما يقارب ثلثي العينة تقريباً (٦٦.٥%) أن الطلبة يراعون الجدية أثناء قيامهم بتقييم العملية التدريسية. وهذا يختلف عن ما أشار إليه عليان (١٩٩٨) أن ٩٤% من الطلبة الذين أجريت عليهم دراسته أشاروا إلى أنهم يراعون الجدية في التقييم، وهذه المقارنة بين النتيجتين هي للمقاربة فقط لأن أفراد العينة في دراسة عليان قد أعطوا استجابات تقرير ذاتي، في حين أن استجابات أفراد العينة في الدراسة الحالية تتعلق بالزملاء وليس بالمستجيب نفسه. ولكن ذلك يعني في الوقت نفسه أنه ما زالت نسبة ٤٣.٥% من العينة تعتقد بعدم قدرة الطلبة على إصدار أحكام واعية وعد م الجدية في التعامل مع عملية التقييم. ولعل ذلك يعود إلى عدد من الممارسات التي يمكن ملاحظتها مثل محاولة بعض الطلبة اخذ الإجابات على نموذج التقييم عن زملائهم.

ويعتقد (٥٩.٤%) من أفراد العينة أن الطلبة ينظرون إلى عملية التقييم كجزء مهم مكمل للعملية التدريسية. وهذا يعني أن ثمة اعتقاد بان ٤٠% من الطلبة ينظرون إلى تقييم العملية التدريسية كجزء غير مهم. وقد يكون سبب ذلك أن المدرسين لا يهتمون بشكل كافٍ بتوضيح عملية التقييم وأهميتها للطلبة، بل أن بعضهم يبدي بوضوح عدم الجدية والاهتمام بتلك العملية. وهذا بدوره يلقي مسؤولية كبيرة على إدارة الجامعة والهيئة التدريسية بضرورة العمل على إيجاد الآلية المناسبة لزيادة وعي الطلبة بأهمية عملية التقييم. وقد يكون ذلك من خلال محاضرات التوعية والنشرات. وأهم من ذلك ، أن يشعر الطلبة بأهمية آرائهم من خلال التغيرات التي يمكن أن تحدثها تلك الآراء؛ كأن يعاد النظر في تجديد عقد المدرس الذي يحصل على تقديرات متدنية في عدد معين من

الفصول الدراسية. أو أن يتم تسريع ترقية المدرس الذي تكون تقديرات الطلبة لأدائه متميزة. ومن التغيرات التي يمكن أن تزيد من شعور الطلبة بأهمية آرائهم معرفتهم بالتعديلات التي أجراها المدرس في أسلوب تناوله للمادة في ضوء ملاحظاتهم.

يرى ثلاثة أرباع عينة الدراسة تقريبا (٧١.١%) أن الطلبة يمتلكون القدرة اللازمة لإصدار أحكام صحيحة حول العملية التدريسية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه مارش (Marsh, 1984) من أن الطلبة يمتلكون القدرة على إعطاء تقييمات موضوعية، كذلك تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عليان (١٩٩٨) أيضاً من أن ٥٤% من أفراد العينة يثقون بعدالة زملائهم. وبالنظر الى المرحلة العمرية لطلبة الجامعة فإنه يمكن توقع مثل هذه النتيجة، فالطالب الذي يريد ان يعطي حكما موضوعيا دون تحيز لديه القدرة والنضج المعرفي الكافي لذلك، وخاصة اذا وجد التوعية والتدريب المناسب.

كذلك فان (٧٤.٨%) من أفراد العينة يرون أن تقييم الطلبة لأداء المدرس يكون ايجابيا إذا كانت علاماتهم مقبولة في ذلك المساق. وهذه النتيجة – في الحقيقة – متوقعة، لأن شعور الطالب بسهولة المادة وفهمها وقدرته على العمل معها وسيطرته عليها هو وظيفة لفعالية العملية التدريسية، وقدرة المدرس على إيصال المعلومة وأسلوبه في ذلك ومهارته في تذليل الصعوبات المختلفة التي يمكن أن تعيق السيطرة على المادة. وبالمثل فإن (٥٩.١%) يرون أن الطلبة يخشون أن يطلع المدرس على إجاباتهم ولذلك فإنهم يتجنبون الإجابة بصراحة. وفي هذا إشارة إلى أن ثمة حاجة ملحة يجب العمل على تحقيقها للعمل على زيادة درجة موضوعية تقييم الطلبة وهي التأكيد على عدم قدرة المدرس على الاطلاع على نتائج التقييم لكل طالب على حده، وعدم اطلاعه على إجاباتهم أو تحديد هوياتهم. ولعل التأكيد على عدم تواجد المدرس أثناء عملية التقييم

سيشكل عاملا هاما في زيادة درجة طمأنينة الطلبة إلى سرية تقييمهم لعملية التدريس.

ويعتقد (٦٠.٤%) من أفراد العينة أن الطلبة يراعون رضا المدرس ويجاملونه أثناء تقييم العملية التدريسية. والحقيقة أن ثمة ارتباط بين النتيجتين الأخيرتين وتقاربهما منطقي؛ فإذا كان الطالب يخشى أن يطلع المدرس على إجاباته وتقديراته للعملية التدريسية والأداء الأكاديمي للمدرس فان ذلك الطالب سيعمد إلى محاولة إرضاء المدرس ومجاملته بإعطاء تقديرات ايجابية. مرة أخرى، فإن مجاملة الطالب للمدرس ومحاولة إرضائه من خلال إعطاء تقييمات أفضل من قناعاته وإن كانت وظيفة لخشية الطالب من اطلاع المدرس على التقييم، إلا أنها لا تشير بأي شكل إلى افتقار الطالب للقدرة على إصدار أحكام موضوعية. وهذا ما ذهب إليه مارش (Marsh, 1984). ومن هنا، فإن العمل على زيادة درجة إدراك الطلبة لدور عملية التقييم وأهميتها في إعطاء تغذية راجعة صحيحة لتصحيح مسار العملية التدريسية، سيعمل على التقليل من محاولات إرضاء المدرس ومجاملته أثناء قيامهم بعملية التقييم.

كذلك فان (٥٩.٦%) من أفراد الدراسة يرون أن تقييم المدرس سيكون متدنيا إذا كانت المادة بطبيعتها صعبة حتى لو كان المدرس متمكنا منها. وهذا يوافق ما أشار إليه مارش (Marsh, 1984) بأن صعوبة المادة تشكل عاملا هاما في تقييم الطلبة للعملية التدريسية. وذلك أن شعور الطلبة بعدم قدرتهم على السيطرة على أجزاء متعددة من المادة قد يولد اتجاهات سلبية نحو المدرس، الشيء الذي يؤثر على مدركاتهم لفعالية وكفاءة عملية التدريس حتى لو كان المدرس متمكنا من المادة.

ما يرى ثلثي العينة (٦٤.٨%) أن الطلبة يهتمون بالجوانب الشخصية والاجتماعية أكثر من الجانب الأكاديمي لأداء المدرس عند

تقييم العملية التدريسية. وتتماشى هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من بست وأديسون (Best & Addison, 2000). حيث أشارا إلى أن المدرسين الذين يحافظون على علاقات دافئة مع الطلبة يحظون بتقييمات أفضل من أولئك الذين لا ينشئون مثل تلك العلاقات. وتزداد خطورة هذه النتيجة إذا كانت مرتبطة بالممارسات الحقيقية للطلبة أثناء عملية التقييم، ذلك أنها تتعارض مع عدل الطلبة وقدرتهم على إعطاء أحكام موضوعية. وبكلمات أخرى، لأن عدم انسجام هذه النتائج قد يكون مرجعه أدراك الطلبة لقدرتهم على إصدار الحكم الموضوعي / العادل ولكن هذه القدرة لا توظف عند الممارسة الحقيقية للتقييم. ومن هنا فإن العمل على تدريب الطلبة لاكتساب القدرة على تحييد تأثير العوامل غير ذات الصلة بالعملية التدريسية والأداء الأكاديمي للمدرس يصبح أمراً في غاية الأهمية، حتى تكون تقييمات الطلبة على قدر كبير من الدقة والموضوعية فتصبح أكثر فائدة في زيادة دقة القرارات المعتمدة عليها.

وبشكل مختلف فإن ما يقل عن ربع الطلبة فقط (٢٣.٦%) يرون أن الطلبة يميلون إلى تقييم المدرس من نفس الجنس بشكل ايجابي أكبر. وهذا يبعث على الاطمئنان إلى أن التحيز للنوع الاجتماعي ليس مسألة شائعة في تقييم العملية التدريسية.

أشارت الدراسة أن نسبة الطلبة الذين أعطوا تقديرات متدنية بدافع إيذاء المدرس أو الانتقام منه قد بلغت (١٠%). ويمكن إرجاع هذه النسبة إلى أن معظم الطلبة يدركون انه ليس من المناسب أن تستخدم عملية تقييم العملية التدريسية لهدف الإيذاء والانتقام، أو أن إيذاء المدرس – أن شكل هدفا للبعض – لا يكون من خلال هذا التقييم بل من خلال طرق أخرى. وأن نسبة الطلبة الذين انطلقوا من انتماءات عشائرية أو إقليمية في تقييمهم لأداء المدرسين قد بلغت (٦.٧%) فقط. مما يشير

إلى أن تخوفات أعضاء الهيئة التدريسية من عدم موضوعية تقديرات الطلبة بسبب الرغبة في الإيذاء أو التحيز الجغرافي / الجنسي هي تخوفات لا ترتقي إلى تبرير الاستغناء عن دور الطلبة في تقييم العملية التدريسية، خاصة وان نتائج التقييم ستعتمد بشكل اكبر على بقية الطلبة الذين يشكلون النسبة العظمى الباقية وهي أكثر من ٩٠%. وتتفق هذه النتيجة مع ما وصل إليه عودة وصباريني (١٩٩٠) من أن تأثر صدق وتقييمات الطلبة بعدد من العوامل لا يصل إلى مستوى يبرر الاستغناء عن دورهم في عملية التقييم.

وبناءا على ما تقدم فإن هذه الدراسة توصي بما يلي: أولاً: ضرورة سعي الجامعات بهيئتيها التدريسية والإدارية إلى زيادة وعي الطلبة بأهداف وفوائد تقييم عملية التدريس وأهمية دورهم فيها لتصحيح مسارها. ثانياً: تدريب الطلبة على كيفية التفكير بعيداً عن العوامل المؤثرة غير ذات الصلة عند تقييم العملية التدريسية لإصدار أحكام ناضجة وموضوعية ودقيقة. ثالثاً: اعتماد تقييم الطلبة كواحد من المحكات الأساسية في القرارات المتعلقة بالمدرس – كالترقية والمكافئات وتجديد العقود – مع الأخذ بالاعتبار مستوى المساق ودرجة صعوبته، وإعلان جميع القرارات المتخذة في الجامعة والتي انبثقت أساسا من وجهة نظر الطلبة لزيادة شعورهم بأهمية الآراء التي قدّموها. رابعاً: إجراء المزيد من الدراسات الهادفة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة للعملية التدريسية من أجل العمل على اتخاذ الإجراءات اللازمة لزيادة درجة الوعي بأهمية عملية التقييم والتدريب على كيفية إصدار أحكام موضوعية أثناء التقييم، وذلك إذا رغبت مؤسسات التعليم العالي بالاستمرار في ممارسة تقييم الطلبة لعملية التدريس كمؤشر أساسي لفعاليتها.

وأخيراً، فإن العمل على تحسين درجة دقة تقييم الطلبة للعملية التدريسية سيعمل على ترسيخ دور الطلبة كتقليد أساسي في خدمة العملية التدريسية والارتقاء بمستوى التعليم. وهذا يتطلب أولا: زيادة وعي الطلبة بأهمية عملية تقييم التدريس،وثانيا: تنمية قدرتهم على إصدار الأحكام والتقييم الموضوعي الدقيق، وثالثا: إتباع آليات جديدة لتقييم عملية التدريس الكترونيا لإزالة الحرج عن الطلبة أثناء قيامهم بعملية التقييم.

المصادر والمراجع

١. التل ، سعيد. (١٩٩٧). **قواعد التدريس في الجامعة**. ط١. عمان : دار الفكر.

٢. الطويسي، زياد.(٢٠٠٤). بناء مقياس لتقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة (**رسالة ماجستير غير منشورة**). كلية العلوم التربوية، الكرك.

٣. عليان، خليل محمد. (١٩٩٨). إدراك الطلبة لقيمة تقويمهم لعملية التدريس في الجامعة الأردنية. **دراسات: العلوم التربوية**، مجلد ٢٥، العدد ١. ٢٢-٣١.

٤. عودة، احمد وصباريني،محمد. (١٩٩٠). تطوير ومعايرة فقرات أداة لتقييم الممارسات التدريسية في المستوى الجامعي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. العدد ٢٥، ٢٨ – ٥٠.

٥. محافظة، سامح و السامرائي، هاشم. (١٩٩٦). أساليب مقترحة لتقويم الأداء التدريسي الجامعي. **دراسات: العلوم التربوية**، مجلد ٢٣، العدد (٢). ٢٨٨ – ٣٠١.

6. Best, J. & Addison, W. (2000). **Preliminary Study of Perceived Warmth of Professor and Student Evaluations.** Teaching Psychology, 27. 60-62.
7. Boyd, R,. (1989). **Improving teacher evaluations**. Practical Assessment research and Evaluation, 1(7).Available: http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=1&n=7. Retrieved: June, 15. 2009.
8. Marline, j. (1987). Students Perception of End – of – course evaluations. **Journal of Higher Education**, 58. 704 – 715.

9. Marsh, W. (1984). Students' Evaluations of University teaching Dimensionality, Reliability, Validity, optional Bias and Utility**. Journal of Educational Psychology**, 76, 707 – 754.
10. Sellers, K. (2001). **An Evaluation of the Mid-Semester Student Evaluation of Teaching at a university Air Force reserve Officer Training Corps Detachment**. (ERIC Document Service NO: ED 475 027).
11. Shevlin, M. Banyard, P. Davies, M. & Griffith, M. (2000). **The Validity of Student Evaluation of teaching in higher Education: love me love my teacher?** Assessment & Evaluation in higher Education, 25(4), 327-405.
12. Smith, M & Carney, R. (1990). Students Perceptions of Teaching Process. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Meeting**, Boston, MA.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الكيفية التي ينظر فيها الطلبة إلى ممارسات زملائهم المتعلقة بتقييم العملية التدريسية. وقد تم جمع استجابات الطلبة على أداة تم تحكيمها تكونت من عشر فقرات تقيس إدراكات الطلبة لممارسات زملائهم المتعلقة بعملية تقييم التدريس، و تتطلب الاستجابة لها الاختيار بين أربعة بدائل، بالإضافة إلى سؤالين من نوع (نعم/لا). بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٥٠٨ (١٣٢ طالباً، و ٣٧٦ طالبة). وهم من طلبة البكالوريوس المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي٢٠١١/٢٠١٢ في جامعة حكومية في الأردن. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة الطلبة الذين أعطوا تقديرات متدنية بدافع إيذاء المدرس أو الانتقام منه قد بلغت (١٠%). وأن نسبة الطلبة الذين انطلقوا من انتماءات عشائرية أو إقليمية في تقييمهم لأداء المدرسين قد بلغت (٦.٧%) فقط. مما يشير إلى أن تخوفات أعضاء الهيئة التدريسية من عدم موضوعية تقديرات الطلبة بسبب الرغبة في الإيذاء أو التحيز الجغرافي / الجنسي هي تخوفات لا ترقى إلى مستوى عالٍ بحيث يشكل ذلك مبرراً للاستغناء عن دور الطلبة في تقييم العملية التدريسية. وقد خلصت هذه الدراسة إلى وجوب العمل على محورين: أولاً: ضرورة سعي الجامعات بهيئتيها التدريسية والإدارية إلى زيادة وعي الطلبة بأهداف تقييم عملية التدريس وفوائدها، وأهمية دورهم فيها لتصحيح مسارها. ثانياً: تدريب الطلبة على كيفية التفكير بعيداً عن العوامل المؤثرة غير ذات الصلة عند تقييم العملية التدريسية لإصدار أحكام ناضجة وموضوعية ودقيقة.

الكلمات المفتاحية: تقييم التدريس؛ التعليم العالي؛ تقييم الطلبة لأداء المدرسين؛ تقييم فعالية التدريس؛ كاي تربيع

Abstract

This study aimed at investigating the students' perceptions of peers' practices related to the evaluation process of teachings. Subjects were 508 bachelor students (132 male & 376 female) enrolled in a public Jordanian university at the first semester of the 2011/2012 academic year. A questionnaire of ten items 4- responses- likert scale type along with two yes\no questions were administered after the students completed the official evaluation process of teaching. The items were designed to measure students' perception of peers' practices related to the evaluation of teaching process. The results showed that 10% only gave underestimated evaluations because of revenge and the desire to harm the teacher. Moreover, less than 7% of the students gave biased evaluations due to the regional affiliations. These percentages were not considered dangerous enough to say stop taking students' opinions and evaluations into consideration.

Keywords: higher education, teaching evaluation, students evaluation of teaching, teaching effectiveness evaluation, chi-square.