مدى اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي باختلاف مستوى المادة الدراسية ومجالها ونوعها

د. عبدالحافظ الشايب

كلية العلوم التربوية–جامعة آل البيـــــت

ملخص: استهدفت هذه الدراسة الكشف عن اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي باختلاف المستوى الدراسي للمادة (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) ومجالها الأكاديمي (إنسانية أو اجتماعية، علمية) ونوعها (إجباري، اختياري) في جامعة آل البيت ضمن الأبعاد الثلاثة التي تشتمل عليها أداة التقييم المستخدمة في الجامعة وهي: أساليب التدريس، التواصل مع الطلبة، تقويم تحصيل الطلبة. وقد تم استخدام بيانات تقييم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة حيث تم استطلاع آراء (8929) طالباً وطالبة في (181) مادة دراسية من المواد المطروحة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2003/2002. وقد كشف التحليل عن ميل التقديرات إلى الارتفاع كلما تدنى المستوى الدراسي للمادة، وفي المواد الإنسانية والاجتماعية مقارنة بالمواد العلمية. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات أهمها ضرورة اختبار أثر المتغيّرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر في صدق نتائج تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، وتوخي الحذر في تفسير نتائج التقييم.

خلفية الدراسة وأهميتها

يُعدّ التدريس الجامعي الركن الأهم من الأركان الثلاثة التي تقوم عليها رسالة أي جامعة وهي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. ويتفق التربويون على أن التدريس يزن ما مقداره (45%)، بينما يزن البحث العلمي (35%)، ويتبقى (20%) لخدمة المجتمع (Schienker & McKinnon, 1994). لهذا، تولي الجامعات أهمية كبيرة لعنصر تنمية أعضاء هيئة التدريس، وتقوم بانشاء مراكز مستقلة تسعى إلى تنمية مهارات وكفايات أعضاء هيئة التدريس فيها وزيادة فاعلية التدريس الجامعي.

لقد شغلت مسألة تقييم فاعلية التدريس الجامعي بال الباحثين والقائمين على مؤسسات التعليم العالي منذ زمن بعيد (تيّم، 1983). وقد أصبحت عملية تقييم فاعلية التدريس الجامعي مطلباً ملحّاً في معظم الجامعات لما لها من دور هام في تمكين المسؤولين في الجامعات من تشخيص جوانب القصور التي تحيط بالعملية التدريسية بدقة، والتوصل إلى أفضل الوسائل للتغلب عليها. وفي الآونة الأخيرة، تزايد الاهتمام بتقييم فاعلية التدريس الجامعي بسبب المطالب المتزايدة والضغوط المتواصلة سواء من الحكومات أو الأفراد لمساءلة الجامعات عن مدى تحقيقها لأهدافها وفاعلية دورها في المجتمع (Fernandez & Maguey, 1992). ولا تتوقف أهمية عملية التقييم عند حد التطوير المهني وزيادة فاعلية التدريس الجامعي، بل تتعداها لتشمل أمور أخرى تتصل بتطوير أساليب إدارة الجامعة وزيادة دقة القرارات المتعلقة بالتعيين والترقية والتثبيت وتطوير النظم والبرامج والخطط الجامعية (خصاونه، 1995).

وبرغم أهمية تقييم فاعلية التدريس الجامعي، وتزايد اهتمام الباحثين بتطوير أدوات وأساليب مختلفة لتقييمه، إلا أن هذه العملية تبقى أمراً غاية في الصعوبة. وربما يعود السبب في ذلك إلى تباين مؤشرات التدريس الجامعي الفعّال من أداة تقييم لأخرى، ومن جامعة لأخرى بسبب عدم الاتفاق على تعريف محدّد لمفهوم التدريس يمكّن من تحديد الأبعاد التي يلزم تقييمها (عليان، 1998). وقد يعود السبب أيضاً إلى تعدّد الأساليب المستخدمة في تقييم فاعلية التدريس الجامعي، وتباين مصادر المعلومات التي تعتمد عليها الجامعات في تقييم فاعلية التدريس كالتقييم الذاتي، وتقييم الزملاء لبعضهم بعضاً، وتقييم المسؤول المباشر، وتقييم الطلبة.

ومع أن تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي ليس المصدر الوحيد للمعلومات، وربما لا يكون المصدر الأفضل، إلا أنه الأسلوب الأكثر شيوعاً والأسهل استخداماً مقارنة بالأساليب الأخرى (Dooris, 1997). وقد وجد سلدن Seldin (1992) في مسح أجراه للتعرف على أساليب تقييم فاعلية التدريس في الجامعات والكليات الجامعية في الولايات المتحدة لأمريكية أن (86%) منها تلجأ لهذا الأسلوب. ويؤكد معظم الباحثين في هذا المجال على أن استخدام تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس يوفّر تغذية راجعة ذات أهمية للمدرّس لا توفّرها الأساليب الأخرى، إضافة إلى استخدام إدارة الجامعة لهذه المعلومات وتوظيفها لأغراض اتخاذ قرارات بشأن التثبيت والترقية والرواتب وتجديد العقود (Murray, Rushton & Paunonen, 1990). كما أن هذا

الأسلوب يساعد الطلبة في اختيار المادة أو الشعبة المناسبة واختيار المدرّس المناسب (Schienker & McKinnon, 1994).

مما لا شك فيه أن هناك عدداً لا بأس به من العوامل المحيطة بالعملية التدريسية التي تسهم بدرجة متفاوتة في تفسير التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس. وتشكّل مجموعة العوامل المتعلقة بالمادة الدراسية التي يقيّم فيها الطالب مدرّسه كالمستوى الدراسي للمادة ومجالها الأكاديمي ونوعها كمتطلب إجباري أو اختياري وحجم الصف ووقت المحاضرة ويومها...الخ مصدراً مهماً من المصادر التي تؤثر في نتائج تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، بالإضافة إلى العوامل الأخرى المتصلة بالمدرّس كخصائصه الشخصية وجنسه ورتبته الأكاديمية وخبرته وعمره...الخ، والعوامل المتصلة بالطالب نفسه كجنسه وعرقه وتخصصه وعمره ومستواه الدراسي وتحصيله الأكاديمي...الخ (Schienker & McKinnon, 1994).

لقد اهتم الباحثون بشكل عام، وفي الولايات المتحدة الأمريكية على وجه الخصوص، بدراسة أثر العوامل المتصلة بالمادة الدراسية منفردة ومجتمعة في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، إلا أن نتائج هذه الدراسات كانت متضاربة. فعلى سبيل المثال، يشير دوريس Dooris (1997) في تقرير أعده حول نتائج تقييم الطلبة لفاعلية التدريس في جامعة ولاية بنسلفانيا الأمريكية أن مستوى المادة (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) ونوعها (إجباري، اختياري)، ووقت المحاضرة، ويوم المحاضرة، وتخصص الطالب لا تفسّر إلا مقداراً ضئيلاً من التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس. كما يؤكد كل من مارش (1984) Marsh وموري (1980) Murray على أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لا تتأثر كثيراً بالعوامل الخارجية مثل نوع المادة ومجالها وحجم الصف، مبرّرين ذلك بوجود مؤشرات امبريقية حول استقرار تقديرات الطلبة عبر فقرات أدوات التقييم المستخدمة وعبر المقيّمين (الطلبة) وعبر الزمن، واتساق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس مع نتائج التقييم القائمة على استخدام أساليب أخرى مثل تقديرات الخريجين والزملاء والملاحظين، إضافة إلى ارتباط تقديرات الطلبة بأكثر مقاييس فاعلية التدريس موضوعية وهو أداء الطلبة على الاختبارات المقنّنة. وقد وجد ريان و هاريسون Ryan & Harrison (1995) في دراسة لهما استهدفت تقييم الطلبة لفاعلية التدريس لمدرّسين افتراضيين في ثلاث مواد من أقسام مختلفة (المحاسبة، التربية، الجيولوجيا) وبمستويات دراسية مختلفة باستخدام أداة التقييم (Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)) التي قام

بتطويرها مارش (1982) Marsh، أن مجال المادة ونوعها لا يؤثران في تقديرات الطلبة. وأشارت نتائج دراسة عليان (1998) التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين متغيرات نوع المادة والعلامة المتوقعة والمستوى الدراسي للطالب وتفاعلاتها من جهة وتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس في الجامعة الأردنية من جهة أخرى في عيّنة بلغ حجمها (18357) طالباً وطالبة في الفصل الأول من العام الجامعي 1996/1995 إلى عدم وجود أثر لتلك المتغيّرات مجتمعة في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، حيث أنها لم تفسّر أكثر من 1% من التباين في تقديرات الطلبة.

في المقابل، تشير نتائج دراسات أخرى حول الموضوع نفسه إلى أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس تتأثر بخصائص المادة التي يقيّم الطالب فيها المدرّس. ففيما يتصل بالمستوى الدراسي للمادة، أشارت نتائج معظم الدراسات إلى أن تقديرات الطلبة تكون أكثر ايجابية كلما تقدّم المستوى الدراسي للمادة (Cohen, 1981; Sixbury & Cashin, 1995; Clayson & Haley, 1990)، في حين أشارت نتائج دراسة اندرسون وسيجفريد Anderson & Siegfried (1997) إلى أن تقديرات الطلبة تميل إلى الانخفاض كلما ارتقى المستوى الدراسي للمادة. أما فيما يتصل بالمجال الأكاديمي الذي تنتمي له المادة، فقد بيّنت نتائج الدراسات التي تناولت هذا العنصر أن تقديرات الطلبة تميل إلى الارتفاع في المواد الإنسانية والاجتماعية مقارنة بالمواد العلمية (Feldman, 1983; Marsh & Dunkin, 1992, Basow, 1995; Sherman & Blackburn, 1975). كذلك الأمر، يشير موري Murray (1980) إلى أنه برغم وجود نوع من الثبات في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس في المادة المنفردة عبر الزمن، إلا أنه تبيّن عدم ثبات التقديرات في المواد المختلفة، حيث تراوحت معاملات ثبات التقديرات في المواد المنفردة التي يدرّسها مدرّس واحد في فصول دراسية متعاقبة بين (0.62-0.89) بمتوسط مقداره (0.74) مقارنة بمعاملات ثبات تراوحت بين (0.33-0.55) بمتوسط مقداره (0.42) للمواد المختلفة التي يدرّسها المدرس نفسه أيضاً. كما اتفقت نتائج دراسة مارش (1981) Marsh مع النتيجة التي توصل لها موري (1980) Murray، حيث بلغ متوسط معاملات ثبات التقديرات في المادة نفسها التي يدرّسها المدرّس نفسه في فصول دراسية متعاقبة (0.71)، في حين بلغ متوسط ثبات التقديرات في المواد المختلفة (0.52). وفيما يتعلق بنوع المادة (إجباري، اختياري) تبيّن أن نوع المادة يرتبط أيضاً بتقديرات الطلبة، حيث تميل التقديرات إلى الانخفاض في المواد الإجبارية وإلى الارتفاع في المواد الاختيارية (Feldman, 1978; Schienker & McKinnon, 1994;

(Murray, et al., 1990). ويؤكد فلدمان Feldman (1988) أيضاً على أن مستوى المادة ونوعها ومجالها هي عناصر أساسية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى تقييم الطلبة لفاعلية التدريس لدى سؤاله للطلبة والمدرّسين عن أهم عناصر التدريس الجيد.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات التي تناولت أثر خصائص المادة من حيث مستواها الدراسي ومجالها الأكاديمي ونوعها في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس أن نتائجها كانت إلى حد ما متضاربة. ويعود السبب وراء هذا التضارب إلى جملة من الأسباب أهمها التباين بين الجامعات التي تعتمد على تقديرات الطلبة لتقييم فاعلية التدريس، واستخدام الباحثين لمناهج مختلفة، واختلاف العوامل التي يتم تناولها من دراسة لأخرى. هذا ما يبرّر إجراء المزيد من الدراسات حول أثر خصائص المادة الدراسية التي يقيّم فيها الطالب مدرّسه في تفسير التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس. كما يُلاحظ أيضاً ندرة الدراسات المحلية والعربية التي تصدت لهذا الموضوع برغم أهميته، وبخاصة في جامعة آل البيت التي بدأت باستخدام هذا الأسلوب في تقييم فاعلية التدريس منذ عهد حديث نسبياً الأمر الذي يساعد متخذي القرار في تفسير نتائج التقييم على نحو سليم.

ولمّا كانت عملية تقييم الطلبة لفاعلية التدريس تنطوي على متغيّرات كثيرة، فلا يمكننا عزل آراء الطلبة عن السياق الذي تتم فيه عملية التقييم. وهذا يعني أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس قد تختلف باختلاف مستوى ومجال ونوع المادة التي تتم في ضوئها عملية التقييم. من ناحية أخرى، يمكن الافتراض بأن أداء المدرّس يتوقف على خصائص المادة نفسها كمستواها الدراسي ومجالها ونوعها؛ فلا يُتوقع مثلاً أن يكون أداء مدرّس ما في مادة بمستوى الدراسات العليا مماثلاً لأدائه في مادة أخرى بمستوى المرحلة الجامعية الأولى. كذلك الأمر، قد يختلف أداء المدرّس نفسه باختلاف طبيعة المادة؛ فربما نجده مبدعاً في مادة ذات طبيعة علمية مجرّدة، وغير ذلك قي مادة أخرى ذات طبيعة تطبيقية كالمواد الإنسانية والاجتماعية أو العكس. من جانب آخر، ربما تختلف أيضاً تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس باختلاف طبيعة المادة (إجبارية، اختيارية)، إذ أن من المتوقع أن إعطاء الطالب هامش من الحرية في اختيار المادة الدراسية أن ينعكس على تقديراته لمدرّس المادة بصرف النظر عن أداءه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد أولت إدارة جامعة آل البيت اهتماماً ملحوظاً لعملية تقييم فاعلية التدريس في السنوات الثلاث السابقة، وباشرت بإنشاء مركز لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس يتولى عملية تقييم الطلبة لفاعلية التدريس في نهاية كل فصل دراسي كواحدة من بين مهامه المختلفة. وقد صاحب هذا الاهتمام تزايد التساؤلات التي تدور في أذهان أعضاء هيئة التدريس حول أثر خصائص المادة التي يقيّم فيها الطالب مدرّسه، ومدى قابلية التقديرات للمقارنة في ظل اختلاف المواد التي يستند عليها التقييم. من هنا تأتي هذه الدراسة كمحاولة للإجابة عن بعض التساؤلات التي تراود المدرّسين وإدارة الجامعة على حد سواء. وقد سعت الدراسة للكشف عن اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي في جامعة آل البيت باختلاف المستوى الدراسي للمادة ومجالها الأكاديمي ونوعها. وبالتحديد، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل تختلف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس في جامعة آل البيت باختلاف المستوى الدراسي للمادة (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)؟ ($\alpha = 0.05$)

2- هل تختلف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس في جامعة آل البيت باختلاف المجال الأكاديمي للمادة (علوم إنسانية أو اجتماعية، علوم طبيعية)؟ ($\alpha = 0.05$)

3- هل تختلف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس في جامعة آل البيت باختلاف نوع المادة (إجباري، اختياري)؟ ($\alpha = 0.05$)

4 - هل تختلف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس في جامعة آل البيت نتيجة للتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بين متغيّرات المستوى الدراسي للمادة ومجالها الأكاديمي ونوعها؟ ($\alpha = 0.05$)

حدود الدراسة:

يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة لأغراض جمع البيانات عن متغيّرات الدراسة، وهي الأداة المستخدمة لتقييم فاعلية التدريس كما يراها طلبة جامعة آل البيت. كما يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بمجتمع الدراسة والعيّنة التي

اقتصرت على البيانات التي تم جمعها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2003/2002.

مصطلحات الدراسة:

لقد ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف في السياق الذي استخدمت فيه. وهذه المصطلحات هي:

المستوى الدراسي للمادة: ويُقصد به الفئة التي تقع فيه المادة التي يقيّم فيها الطالب مدرّسه وفقاً للتصنيف المستخدم في الجامعة والذي يشمل أربع فئات (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) للدلالة على السنوات الدراسية في مرحلة الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) ويُستدل عليه من خلال رقم المادة.

المجال الأكاديمي للمادة: ويُقصد به الفئة التي تقع فيه المادة وفقاً للتصنيف المستخدم في سياق هذه الدراسة ويشمل فئتين (المواد الاجتماعية أو الإنسانية وهي المواد التي تنتمي لأقسام كليات الآداب والعلوم التربوية والدراسات الفقهية والقانونية والاقتصاد والعلوم الإدارية واللغات والعلوم السياسية؛ المواد العلمية وهي المواد التي تنتمي لكليات العلوم والتمريض وعلوم الأرض والبيئة والهندسة تكنولوجيا المعلومات).

نوع المادة : ويُقصد به كون المادة من المواد الإجبارية أو الاختيارية في خطة الطالب الذي يُنفّذ عملية التقييم.

منهج الدراسة والمعالجة الإحصائية:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بغرض الإجابة عن الأسئلة التي تناولتها الدراسة' حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لفاعلية التدريس الجامعي، وذلك على كل بُعد من الأبعاد الثلاثة التي تقيسها أداة الدراسة المستخدمة في جامعة آل البيت في الأردن وفقاً للمتغيّرات المستقلة التي اشتمل عليها تصميم الدراسة. كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي متعدّد المتغيّرات التابعة (3-Way MANOVA) للكشف عن الآثار الرئيسة لكل متغيّر من المتغيّرات المستقلة، وأثر التفاعلات

الثنائية والتفاعل الثلاثي بين هذه المتغيّرات. بالإضافة لذلك، تم استخام تحليل التباين العاملي أحادي المتغيّر التابع0 (Three-Way Factorial ANOVA) كاختبار بعدي بهدف اختبار دلالة الآثار التي كشف عنها تحليل التباين متعدّد المتغيّرات التابعة من خلال تناول كل متغيّر من المتغيّرات التابعة على حده.

أداة الدراسة:

تم استخدام أداة التقييم المكوّنة من سبع عشرة فقرة والمستخدمة لتقييم فاعلية التدريس في جامعة آل البيت. وقد تحقق للأداة دلالات صدق وثبات مقبولة لأغراض الدراسة حيث كشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل (تنظيم التدريس وأساليبه بواقع تسع فقرات، التواصل مع الطلبة بواقع أربع فقرات، تقويم تحصيل الطلبة بواقع أربع فقرات) تفسّر ما نسبته (64.1%) من التباين الكلي في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس (الشايب، 2007). كذلك الأمر، فقد بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ–ألفا) لأبعاد الأداة الثلاثة (0.87، 0.77، 0.80) على الترتيب، وهي دلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة (الشايب، 2007).

عيّنة الدراسة:

تم استخدام البيانات التي تم جمعها من خلال عملية تقييم فاعلية التدريس كما يراها الطلبة في جامعة آل البيت في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2003/2002، حيث تم استطلاع آراء (8929) طالباً وطالبة؛ منهم (3311) طالباً و (5618) طالبة، في (181) عضو هيئة تدريس؛ منهم (159) مدرّساً و (22) مدرّسة في الجامعة، وهم جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الذين يدرّسون مساقاً واحداً على الأقل في مستوى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2003/2002. ويلخص الجدول (1) توزيع المواد الدراسية التي قيّم الطلبة مدرسيهم فيها بحسب متغيّرات مستوى المادة ومجالها ونوعها.

جدول (1)

توزيع المواد الدراسية بحسب المستوى الدراسي للمادة ومجالها ونوعها

المستوى	النوع	المجـــال		المجموع	الكلي
		علوم انسانية	علمية		
أولى	إجباري	25	12	37	48
	اختياري	6	5	11	
ثانية	إجباري	21	16	37	53
	اختياري	9	7	16	
ثالثة	إجباري	18	16	34	45
	اختياري	7	4	11	
رابعة	إجباري	15	13	28	35
	اختياري	5	2	7	
المجموع	إجباري	79	57		136
	اختياري	27	18		45
الكلي		106	75		181

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية في تنفيذ الدراسة:

- في الأسبوع الثالث عشر من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2003/2002 الذي يمتد ستة عشر أسبوعاً حسب التقويم الجامعي، تم الاتصال بعمداء الكليات والمعاهد والمراكز التي تقدّم مواد لطلبة البكالوريوس لاختيار مادة من بين المواد التي يدرّسها كل مدرّس أو مدرّسة في الجامعة بشكل عشوائي على أن لا يقل عدد الطلبة في الشعبة الواحدة عن (30) طالباً، وبحيث تختلف المادة عن المادة التي تم

تقييم المدرسين من خلالها في المرة الأولى في الفصل الدراسي السابق وهو الفصل الدراسي الذي بدأت فيه الجامعة عملية التقييم.

- تم الطلب من عمداء الكليات والمعاهد والمراكز تسمية أحد المدرسين للإشراف على عملية جمع البيانات، حيث تم الاجتماع بهم وتوضيح آلية جمع البيانات بشكل مفصّل. وقد تم التركيز على ضرورة عدم معرفة المدرّس أو المدرسّة بوقت الزيارة على أن تكون في أول (10) دقائق من المحاضرة بعد الاستئذان من مدرّس أو مدرّسة المادة، مع ضرورة عدم وجوده أو وجودها في القاعة أثناء التطبيق، وذلك في بداية الأسبوع الرابع عشر من الفصل الدراسي نفسه. وقد استغرقت عملية جمع البيانات أسبوعاً واحداً أي قبل البدء بالتحضير للامتحانات النهائية.
- بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات، تمت قراءتها باستخدام القارئ الضوئي حيث استخدمت أوراق إجابة خاصة مصمّمة لذلك الغرض.
- تمهيداً لعملية تحليل البيانات، تمت مراجعة البيانات الأساسية المتعلقة بأرقام المدرسين للتأكد من صحتها، ولم يستبعد أي نموذج حيث كانت جميع النماذج مكتملة سوى أن بعض الطلبة لم يستجيبوا لبعض الفقرات التي اشتملت عليها أداة الدراسة.

النتائج:

تم استخدام برمجية الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لتحليل البيانات، وقد خضعت جميع النماذج للتحليل الإحصائي حيث استخدم أسلوب الحذف الزوجي (Pairwise Deletion) أي حذف إجابة الطالب على الفقرة التي لم يجب عنها الطالب على المتغيّر المعني فقط. استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في الشعبة الواحدة لكل فقرة من فقرات المقياس وللفقرات المكوّنة لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة التي تقيسها الأداة وهي تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم تحصيل الطلبة. وقد مثّلت هذا المتوسطات تقديرات الطلبة في الشعبة الواحدة لأداء عضو هيئة التدريس على كل بُعد من الأبعاد الثلاثة التي تقيسها الأداة.

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي متعدّد المتغيّرات التابعة (3-Way MANOVA)، حيث اشتمل التصميم على ثلاثة متغيّرات مستقلة هي: مستوى المادة الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)؛ مجال المادة (علوم إنسانية أو اجتماعية، علوم طبيعية)؛ نوع المادة (متطلب إجباري، متطلب اختياري)، وثلاثة متغيّرات تابعة (تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم تحصيل الطلبة). وقد أمكن التحقق من الافتراضات التي يقوم عليها استخدام أسلوب تحليل التباين متعدّد المتغيّرات التابعة (سوية التوزيع، تجانس مصفوفات التباين والتباين المشترك، والخطّية)، ولم يتبيّن أي انتهاك لأي من هذه الافتراضات.

وقد كشف التحليل عن أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس بشكل عام تختلف باختلاف متغيّري مستوى المادة (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) $F(3,8922) = 5.51, P < 0.01$، ومجالها (علوم إنسانية أو اجتماعية، علوم طبيعية) $F(3,8922) = 4.32, P < 0.01$، ولم تختلف تقديرات الطلبة عموماً باختلاف نوع المادة (متطلب إجباري، متطلب اختياري). كذلك الأمر، أسفرت النتائج عن اختلاف التقديرات عموماً نتيجة للتفاعل بين متغيّري مستوى المادة الدراسي ومجالها $F(3,8922) = 3.01, P < 0.05$، في حين لم تكشف النتائج عن اختلاف التقديرات نتيجة للتفاعلات الثنائية الأخرى كتفاعل مستوى المادة الدراسي ونوع المادة، أو مجال المادة ونوعها، والتفاعل الثلاثي بين مستوى المادة ومجالها ونوعها.

ولاختبار مدى اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس باختلاف كل من متغيّري مستوى المادة ومجالها، ومدى اختلاف التقديرات نتيجة للتفاعل بين المتغيّرين في كل متغيّر من المتغيّرات التابعة على حدة، فقد أجري تحليل التباين العاملي أحادي المتغيّر التابع (Three-Way Factorial ANOVA). وقد كشف التحليل عن اختلاف تقديرات الطلبة باختلاف المستوى الدراسي للمادة في بُعدي تنظيم التدريس وأساليبه $F(1,8921) = 4.87\ P < 0.05$، وتقويم تحصيل الطلبة $F(1,8921) = 4.09\ P < 0.05$، واختلاف التقديرات باختلاف مجال المادة في بُعد تقويم تحصيل الطلبة فقط $F(1,8921) = 3.96, P < 0.05$. هذا ولم تسفر النتائج عن اختلاف التقديرات باختلاف نوع المادة في أي بُعد من أبعاد أداة التقييم. أما فيما يتصل باختلاف التقديرات نتيجة للتفاعلات الممكنة بين المتغيّرات المستقلة الثلاثة، فقد كشف التحليل عن اختلاف التقديرات نتيجة لتفاعل متغيّري مستوى المادة ومجالها في بُعد تقويم تحصيل الطلبة فقط $F(1,8921) = 4.03, P < 0.05$.

ومع أن النتائج كشفت عن اختلاف تقديرات الطلبة اختلافاً جوهرياً ذو دلالة إحصائية باختلاف المستوى الدراسي للمادة في بُعدي تنظيم التدريس وأساليبه، وتقويم تحصيل الطلبة إلا أن مؤشر حجم الأثر (ω^2) كان أقل من (0.01) في كليهما؛ هذا يعني أن نسبة التباين في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس والذي يُعزى إلى التباين في تنظيم التدريس وأساليبه أو تقويم تحصيل الطلبة لا يتجاوز (1%). أما بالنسبة لمتغيّر مجال المادة، فقد فسّر تباين تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على بُعد تقويم تحصيل الطلبة (1.5%) وهي أيضاً لا تزال نسبة ضئيلة بحسب معيار كوهن Cohen (1977). وكذلك الحال بالنسبة للتفاعل بين متغيّري مستوى المادة ومجالها، فلم يرقى حجم الدلالة العملية إلى المستوى المقبول برغم وجود دلالة إحصائية للتفاعل في بُعد تقويم تحصيل الطلبة. ويبيّن الجزء الأيمن من الجدول (2) نتائج تحليل التباين العاملي متعدّد المتغيّرات التابعة، أما الجزء الأيسر من الجدول نفسه فيبيّن نتائج تحليل التباين العاملي أحادي المتغيّر التابع على كل بُعد من أبعاد الأداة.

جدول (2)

نتائج تحليل التباين العاملي متعدّد المتغيرات التابعة ونتائج تحليل التباين العاملي على كل بُعد من أبعاد الأداة

	تحليل التباين المتعدد †			تحليل التباين الأحادي ‡		
مصدر التباين	قيمة ويلكس لمبدا (A)	قيمة "F"	الاحصائي	تنظيم التدريس وأساليبه	التواصل مع الطلبة	تقويم تحصيل الطلبة
مستوى المادة (A)	0.73	5.51**	F	4.87*	2.74	4.09*
			ω^2	0.007	0.000	0.005
مجال المادة (B)	0.86	4.32**	F	3.74	3.21	3.96*
			ω^2	0.002	0.000	0.015
نوع المادة (C)	0.75	2.56	F	1.72	1.84	2.33
			ω^2	0.000	0.000	0.003
BXA	0.91	3.01*	F	2.68	2.51	4.03*
			ω^2	0.003	0.005	0.009
CXA	0.83	1.59	F	1.36	1.45	2.36
			ω^2	0.000	0.000	0.001
CXB	0.76	0.78	F	1.36	1.45	2.36
			ω^2	0.000	0.000	0.001
CXBXA	0.68	0.48	F	1.74	2.71	3.25
			ω^2	0.000	0.000	0.006
	$P < 0.01$ **	$df = 3,8922$ †		$df = 1,8921$ ‡		

$P < 0.05$ *

ولدى تفحص متوسطات تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على الأبعاد الثلاثة للأداة، يبيّن الجدول (3) أن متوسطات تقديرات الطلبة تختلف باختلاف مستوى المادة بالنسبة لبُعدي تنظيم التدريس وأساليبه، وتقويم تحصيل الطلبة. ويُظهر الجدول أن متوسطات التقديرات على هذين البُعدين تزداد كلما قل المستوى الدراسي للمادة موضوع التقييم. وقد بلغت متوسطات التقديرات على بُعد تنظيم التدريس وأساليبه (30.81 ,26.42 ,25.30 ,23.70) للمواد من المستويات (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) على الترتيب. كما بلغت متوسطات التقديرات على بُعد تقويم تحصيل الطلبة (13.49 ,12.61 ,8.72 ,9.32) للمواد من المستويات السابقة على الترتيب أيضاً. أما فيما يتصّل ببُعد التواصل مع الطلبة، فيلاحظ اقتراب متوسطات التقديرات من بعضها بعضاً في المستويات المختلفة للمادة الدراسية.

وبينما يُلاحظ أن متوسطات تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس لا تختلف باختلاف المجال الأكاديمي للمادة الدراسية فيما يتعلق ببُعدي تنظيم التدريس وأساليبه والتواصل مع الطلبة؛ يُظهر الجدول أن مدرسي المواد الإنسانية أو الاجتماعية قد حصلوا على تقديرات أعلى من أقرانهم مدرسي المواد العلمية على بُعد تقويم تحصيل الطلبة؛ ففي حين حصل مدرسي المواد الإنسانية أو الاجتماعية على متوسط مقداره (13.24)، بلغ متوسط تقديرات مدرسي المواد العلمية (9.35).

أما فيما يتعلق بنوع المادة موضوع التقييم، فيلاحظ من خلال الجدول (3) أن متوسطات التقديرات على الأبعاد الثلاثة لأداة التقييم لا تختلف اختلافاً جوهرياً باختلاف نوع المادة

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس على الأبعاد الثلاثة موزعة بحسب متغيّرات مستوى المادة ومجالها ونوعها

		مستوى المادة								مجال المادة				نوع المادة			
		أولى		ثانية		ثالثة		رابعة		انسانية/ اجتماعية		علمية		اجباري		اختياري	
البعد	المدى	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
تنظيم التدريس وأساليبه	36.9	30.81	5.23	26.42	5.24	25.30	4.95	23.70	5.06	32.64	6.48	25.96	5.89	30.41	6.05	31.45	6.42
التواصل مع الطلبة	16.4	12.65	2.91	13.21	3.02	13.62	3.21	12.70	3.75	13.40	4.02	12.95	3.77	12.83	2.94	13.02	3.01
تقويم تحصيل الطلبة	16.4	13.91	3.55	12.60	3.64	8.44	3.32	9.35	2.96	13.46	2.45	9.36	3.61	11.74	3.24	11.53	4.01

مناقشة النتائج

لقد سعت الدراسة إلى الكشف عن اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس كما تقيسها أداة التقييم المستخدمة في جامعة آل البيت ضمن ثلاثة أبعاد (تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، تقويم تحصيل الطلبة)، باختلاف المستوى الدراسي للمادة (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، ومجالها (علوم إنسانية أو اجتماعية، علوم طبيعية)، ونوعها (إجباري، اختياري). وقد أسفرت النتائج عن اختلاف تقديرات الطلبة باختلاف المستوى الدراسي للمادة في بُعدي تنظيم التدريس وأساليبه وتقويم تحصيل الطلبة. ولعل السبب يعود إلى شعور الطلبة بنوع من الراحة وإمكانية الحصول على علامات أعلى في مواد السنة الأولى والثانية كالمقدمات والأسس والمبادئ مقارنة بالمواد المتقدّمة كمواد السنة الثالثة والرابعة، الأمر الذي ينعكس ايجابياً على تقديراتهم التي يمنحونها لمدرسي هذه المواد. وربما يعود السبب أيضاً إلى أن مدرسي المواد ذات المستوى الدراسي الأدنى أكثر فاعلية في تدريسهم لهذه المواد نتيجة إحساسهم بسهولة تنظيم محتوى المادة الدراسية مقارنة بالمواد متقدمة المستوى التي تتطلب جهداً واستعداداً أكبر. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج معظم الدراسات التي أشارت إلى اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس باختلاف المستوى الدراسي للمادة التي يقيّم فيها الطالب مدرّسه مثل دراسات (Cohen, 1981; Sixbury & Cashin, 1995; Clayson & Haley, 1990)، لكنها اختلفت في اتجاه العلاقة بين متغيّري تقديرات الطلبة والمستوى الدراسي للمادة؛ ففي حين أشارت هذه الدراسات إلى أن تقديرات الطلبة تميل إلى الارتفاع كلما تقدّم المستوى الدراسي للمادة، أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عكس ذلك حيث تبيّن أن تقديرات الطلبة تقل كلما تقدّم المستوى الدراسي للمادة، هذا ما أشارت له دراسة اندرسون وسيجفريد Anderson & Siegfried (1997). وربما تفسّر هذه النتيجة رغبة بعض المدرّسين بأن يتم تقييمهم في مواد السنة الأولى والثانية.

ولدى الكشف عن مدى اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس باختلاف المجال الأكاديمي للمادة، فقد أسفرت النتائج عن اختلاف التقديرات باختلاف المجال الأكاديمي للمادة في بُعد تقويم تحصيل الطلبة، حيث تبيّن أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس تميل إلى الارتفاع في المواد الإنسانية والاجتماعية مقارنة بالمواد العلمية. ولعل هذه النتيجة تتماشى مع المنطق القائم على أن طبيعة المواد الإنسانية والاجتماعية أقل صعوبة من المواد العلمية، وأن نسبة الرسوب

في المواد الإنسانية والاجتماعية أقل مما هي عليه في المواد العلمية، بالإضافة إلى اختلاف مستوى التساهل في منح العلامات لدى مدرسي المواد من النوعين، حيث هناك اتجاه سائد بأن مدرسي المواد الإنسانية والاجتماعية أكثر تساهلاً في منح العلامات من أقرانهم مدرسي المواد العلمية. وربما يعود سبب حصول مدرسي المواد الإنسانية والاجتماعية على تقديرات أعلى من أقرانهم مدرسي المواد العلمية إلى أن مدرسي المواد الإنسانية والاجتماعية أكثر دفئاً ووداً من نظرائهم مدرسي المواد العلمية كما يشير شيرمان وبلاكبيرن Sherman & Blackburn (1975). وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي تناولت عنصر المجال الأكاديمي للمادة كواحد من خصائص المادة التي يمكن أن تؤثر في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس (Feldman, 1983; Marsh & Dunkin, 1992; Basow, 1995; Murray, 1980).

أما فيما يتعلق بمتغيّر نوع المادة (إجباري، اختياري)، فلم يكشف التحليل عن اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي باختلاف نوع المادة في أي بُعد من أبعاد أداة التقييم المستخدمة. وقد اختلفت هذه النتيجة عن نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن تقديرات الطلبة تميل إلى الانخفاض في المواد الإجبارية وإلى الارتفاع في المواد الاختيارية مثل دراسات (Feldman,1978; Schienker & McKinnon, 1994; Murray, et al., 1990). ولعل السبب وراء ذلك يكمن في محدودية المواد الاختيارية التي تطرحها الأقسام الأكاديمية في جامعة آل البيت مقارنة بالجامعات الأمريكية التي أجريت فيها الدراسات السابقة؛ فالمواد الاختيارية في الجامعة أشبه ما تكون مواد إجبارية بمسمى مواد اختيارية. هذا ما يجبر الطلبة على التسجيل في هذه المواد على أنها متطلبات اختيارية دون رغبة منهم في تسجيل هذه المواد الأمر الذي ينعكس على تقديراتهم لفاعلية التدريس فيها.

كذلك الأمر، أشارت النتائج إلى اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي نتيجة للتفاعل بين متغيّر المستوى الدراسي للمادة ومتغيّر مجال المادة في بُعد تقويم تحصيل الطلبة، حيث تبيّن أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس تميل إلى الارتفاع كلما قل مستوى المادة وفي العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتميل إلى الانخفاض كلما ارتقى المستوى الدراسي للمادة وفي المواد العلمية. ولعل هذا يفسّر وجود أثر رئيس لكل من المتغيّرين على حده. هذا ما يؤكد نتائج

الدراسات التي أشارت إلى اختلاف تقديرات الطلبة باختلاف المستوى الدراسي للمادة ومجالها الأكاديمي.

توصيات الدراسة:

يتّضح من النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية أن تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس تتأثر بعوامل خارجة عن عملية التدريس الفعلية. ولهذا فقد أمكن اقتراح التوصيات الآتية:

- إن اختلاف النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية عن نتائج بعض الدراسات التي تناولت الموضوع نفسه تبرّر إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع في جامعات رسمية أخرى وفي دول عربية أخرى. ولعله من المفيد إجراء مثل هذه الدراسات في الجامعات الخاصة الأمر الذي يمكّن من عقد بعض المقارنات المفيدة في هذا السياق.
- يوصي الباحث أيضاً بضرورة اختبار أثر متغيّرات دخيلة أخرى قد تؤثر في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي وتهدّد صدقها، واقتراح نماذج تقييم يمكنها أن تحدّ من أثر المتغيّرات التي تُسهم في تلويث صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي.
- ولعله من المناسب أيضاً، بناءً على النتائج التي أسفرت عنها نتائج هذه الدراسة، التوصية لمتخذي القرار في الجامعات أن يتوخوا الحذر في تفسير نتائج تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. ويقترح الباحث في هذا الصدد عدم اللجوء إلى مقارنة التقديرات التي يمنحها الطلبة لأعضاء هيئة التدريس بعضها ببعض نتيجةً لاختلافها باختلاف متغيرات كثيرة لا تتصل بفاعلية التدريس نفسها، وأن يتم اللجوء إلى تفسيرها في إطار محكي المرجع الأمر الذي يقتضي من إدارات الجامعات البحث عن محكات مناسبة يمكن الاستناد لها في تفسير تقديرات الطلبة. وبغير ذلك تبقى المقارنات القائمة على مقارنة متوسط تقديرات الطلبة لمدرّس معيّن بمتوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ككل أو في الكلية أو في القسم الواحد لا معنى لها، وعاجزة عن إعطاء صورة واضحة عن أداء المدرّس.

المراجع

أولاً:المراجع العربية

الشايب، عبدالحافظ (2007). تفاعل متغيري جنس المدرّس وجنس الطالب كمصدر تحيّز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 3(1)، 33–40.

تيم، حسن أحمد (1983). عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية، اختياره، إعداده، وتطويره. ورقة مقدّمة إلى ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية، جامعة الملك سعود.

خصاونة، سامي (1995). تقويم أعضاء هيئة التدريس. ورقة مقدّمة لورشة العمل بعنوان التقويم في الجامعات، المناهج، الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، جامعة دمشق.

عليان، خليل (1998). هل تعتبر متغيرات نوع المادة والعلامة المتوقعة والمستوى الدراسي وتفاعلاتها مصادرتحيز تؤثر في تقويم طلبة الجامعة الأردنية للتدريس؟ مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 25(1)، 41–56.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Anderson, K. H., & Siegfried, J. J. (1997). Gender differences in rating the teaching of Economics. Eastern Economics Journal.

Basow, S. A. (1995). Student evaluation of college professor: when gender matters. Journal of Educational Psychology, 87(4), 656-665.

Clauson, D. E., & Haley, D. A. (1990). Student evaluations in marketing: What is actually being measured? Journal of Marketing Education, 12, 9-17.

Cohen, J. (1977). Statistical power analysis for the behavioral sciences, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement, a meta analysis of multi-section validity students. Review of Educational Research, 51, 281-309.

Dooris, M. (1997). A report presented to the university faculty senate of the Pennsylvania State University, An analysis of the Penn State student rating of teaching effectiveness.

Feldman, K. A. (1978). Course characteristics and college students' ratings of their teachers: What we know and what we don't. Research in Higher Education, 9, 199- 242.

Feldman, K. A. (1983). Seniority and experience of college teachers as related to evaluations they receive from students. Research in Higher Education, 18(1), 3-124.

Feldman, K. A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty view: Matched or mismatched priorities? Research in Higher Education, 28, 291-344.

Fernandez, J., & Maguey, M. (1992). Student evaluation of university teaching Quality. Educational and Psychological Measurement, 87, 132-149.

Marsh, H. W. (1981). The use of path analysis to estimate teacher and course effects in student ratings of instructional effectiveness. Applied Psychological Measurement, 6, 47-60.

Marsh, H. W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. British Journal of Educational Psychology, 52(1), 77-95.

Marsh, H. W. (1984). Student evaluations of university teaching, dimensionality, reliability, potential biases, and utility. Journal of Educational Psychology, 76, 707 -745.

Marsh, H. W., & Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluation of university teaching: A multidimensional perspective (J. C. Smart, Ed.). Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 8, 143-233), New York: Agathon Press.

Murray, H. G. (1980). Evaluation university teaching: A review of research. Toronto: Ontario Confederation of University Faculty Association.

Murray, H. G., Rushton, J. P., & Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and student instructional rating in six types of university courses. Journal of Educational Psychology, 82(2), 250-261.

Ryan, J. M., & Harrison, P. D. (1995). The relationship between individual instructional characteristics and the overall assessment of teaching effectiveness across different instructional contexts. Research in Higher Education, 36, 213-228.

Seldin, P. (1992). The use and abuse of student ratings of professors. The Chronicale of Higher Education, p. A40.

Schienker, D, E. & Mckinnon, N. C. (1994). Assessing Faculty performance using the student evaluation of instruction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 667).

Sherman &, B. R., & Blackburn, R. T. (1975). Personal characteristics and teaching effectiveness of college faculty. Journal of Educational Psychology, 67, 124-131.

Sixbury, G. R. & Cashin, W. E. (1995). Idea Technical Report No. 9: Description of data for the IDEA Diagnostic Form. Publication of the Center for Faculty Evaluation and Development, Division of Counting Education, Kansas State University.