

التقويم الذاتي لدور عضو هيئة التدريس كمدرس مقارناً بتقويم الطلاب للدور نفسه

الدكتور أحمد سليمان عودة**
جامعة اليرموك - الأردن

ملخص

من الأدوار المهمة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في الجامعة التدريس . لذا يهتم المدرس بتقويم فعالية الممارسات التدريسية الذي قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات لزيادة فعالية هذه الممارسات . اعتمدت هذه الدراسة تقديرات مدرسي المساقات (التقويم الذاتي) ، وتقديرات طلاب هذه المساقات للحكم على مدى فعالية الممارسات التدريسية التي حددت في ثلاثة نماذج (نموذج للمساقات العلمية ، وآخر للمساقات الأدبية ، وثالث للمساقات المهنية) مقترحة من قبل مركز البحث والتطوير التربوي في جامعة اليرموك . ومعدلة بناء على ملاحظات الدوائر المختلفة في الجامعة ، حيث تم إقرارها من قبل مجلس الجامعة . فكان لكل نموذج صورتان ، إحداهما موجهة إلى المدرس والأخرى موجهة إلى الطالب مع الإبقاء على تشابه الممارسات في الصورتين . تطوع ٤٠ مدرسا في جامعة اليرموك ليقوم كل منهم بالممارسات التدريسية في أحد المساقات التي يدرسها ، تقويماً ذاتياً ، إلى جانب تقويمها من قبل طلبة المساق نفسه .

تعتمد الفائدة العملية للتقويم على مدى توافق تقديرات الطلاب والتقديرات الذاتية ، ولهذا تم فحص دلالة معامل الارتباط بين تقديرات الطرفين ، حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات موجبة وعالية إحصائياً . كما تم فحص دلالة الفرق بين متوسطات التقديرات الذاتية ، ومتوسطات تقديرات الطلاب ، حيث أشارت النتائج إلى أن الاعتماد على التقديرات من جانب واحد في الحكم على مدى فعالية الممارسات يبدو مضللاً ، فقد

** دكتوراه في البحث والتقويم من جامعة ولاية إيو / إنيز ، الولايات المتحدة / ١٩٨٢

كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات لصالح التقديرات الذاتية. أوصت الدراسة بضرورة تعرف العوامل التي يمكن أن تؤثر في تقديرات الطلاب، وبالتالي تضيق الفجوة بين التقديرات الذاتية، وتقديرات الطلاب، كخطوة أولى للحكم الموضوعي على مدى فعالية الممارسات التدريسية بقصد تحسينها.

خلفية الدراسة

يقوم عضو هيئة التدريس في الجامعة بأدوار عديدة تصب جميعاً في بؤرة واحدة هي خدمة الجامعة والمجتمع. وبالطبع فإن هناك تبايناً في القيمة الكمية والنوعية لهذه الخدمة بين أعضاء هيئة التدريس. لذا يشعر المدرس بين الحين والآخر بالحاجة إلى تقويم فعالية الأدوار التي يقوم بها. كما يشعر بعض المسؤولين في الجامعة أنهم بحاجة إلى مقاييس مناسبة لهذه الأدوار بحيث يتسنى تحديد موقع كل مدرس على هذه المتائيس، وبالتالي إصدار أحكام موضوعية، واتخاذ قرارات صائبة، لذا يعتبر ذلك هدفاً كبيراً ولكن تحقيقه ليس سهلاً؛ إذ يرى اندرسون وصور في (Anderson and Murphy, 1977) أن تقويم أدوار المدرس مهمة صعبة وأن الزيادة في صعوبة تقويم هذه الأدوار ترافق التغير الحاصل في حجمها وطبيعتها.

على الرغم من أن عملية التقويم تكسر الركود أو الجمود الذي يمكن أن يخيم على أية مؤسسة تربوية بحكم ميل الطبيعة الإنسانية إلى هذا الركود، فقد ينظر المدرس إلى عملية التقويم بأنها مصدر تهديد للذات. إلا أن الشعور بالتهديد ربما يؤول إلى الحد الأدنى عندما يكون النموذج المستخدم نموذج تقويم ذاتي. ولا يعني التقويم الذاتي التحرر نهائياً من آراء الآخرين؛ إذ لا يمكن أن يكون تقويم المدرس لأدائه شاملاً وموضوعياً إلا من خلال أحكام وتقديرات الآخرين من ذوي العلاقة، بالإضافة إلى أحكامه وتقديراته الخاصة. إذ يشير دريسل (Dresel, 1970) إلى أن التقويم يلقي قبولا لدى هيئة التدريس، إذ أدى إتخاذ القرارات البناءة الهادفة، أو أن نتائجه تغذي عملية التدريس بشكل مباشر أو غير مباشر.

في الوقت الذي لا يوجد فيه نقاش حول ضرورة إجراء تقويم للعملية التدريسية، إلا أن وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس ربما تختلف بالنسبة لمصادر المعلومات اللازمة للتقويم. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن دور الطالب أساسي كمصدر للمعلومات اللازمة، لتقويم الممارسات التدريسية، حيث أشارت دراسة ولسون (Wilson, 1969) إلى أن ٧٢٪ من أعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة صوتوا إلى جانب ضرورة إجراء تقويم لعملية التدريس بصورة رسمية، وأن ٨٢٪ من النسبة السابقة صوتوا إلى جانب ضرورة اعتبار الطالب مصدراً أساسياً للمعلومات اللازمة لعملية التقويم. وفي دراسة مسحية قام بها جوستاد (Gustad, 1961)

لمصادر المعلومات في تقويم فعالية الممارسات التدريسية في ٥٨٤ جامعة أو كلية متوسطة، وجد أن المصدر الأساسي هو الطالب، إلا أنه لاحظ في دراسة أخرى بعد خمس سنوات انخفاض الاعتماد على الطلبة، وقد عزا السبب في ذلك إلى انخفاض مستوى صدق التقديرات (Gus-tad, 1967). وقد أشار كوستن وآخرون (Costin, et. al, 1971) إلى أن أعضاء هيئة التدريس يعارضون أو يقاومون تقويم الطلبة لفعالية الممارسات التدريسية لعدة أسباب أهمها: تأثير تقديرات الطلبة بعوامل متعددة كالعلامة التي يتوقعها الطالب في المساق.

إلا أن العديد من الدراسات التي أجريت في أمريكا مثل: (Kulik and Cohen, 1980; Seibert, 1979; Mckeachie, 1979) تشير إلى زيادة ملحوظة في اعتماد تقديرات الطلبة؛ حيث دلت تلك الدراسات على تمتع تقديراتهم بدرجة مقبولة من الصدق والثبات. وبالمقابل فقد بينت دراسة ريان وآخرون (Ryan, et. al, 1980) أن ١٧٪ فقط من المدرسين في عينة الدراسة أشاروا إلى أهمية جمع المعلومات من الطلبة حول فعالية الممارسات التدريسية، بينما اتفقت النسبة الباقية على ظهور تأثيرات سلبية على العملية التدريسية نتيجة للاعتماد على تقديرات الطلبة، أهمها انخفاض رضا المدرسين عن العمل، وانخفاض متطلبات المساقات. وهنا تبرز ضرورة اقتناع المدرس بأهمية عملية التقويم، وبالتالي استعداده للتعاون، وتقديم التسهيلات الضرورية. فإذا لم يكن هو الطرف المقوم، أو المساهم على الأقل في هذه العملية، فقد يرفضها أو يعارضها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وبالتالي قد لا يهتم بنتائجها.

وبما أن الطالب في غرفة الصف هو المعني المباشر في عملية التعلم، وأن الظروف المحيطة بعملية التعلم تؤثر في مستواه التحصيلي، فلا بد من أن يكون لرأيه، حول تلك الظروف، دلالة عملية. ومن هنا تبرز ضرورة إصغاء المدرس إلى طلابه، وضرورة إفساح المجال لهم، وإعطائهم الفرصة ليساعدوه في توضيح صورة الموقف التعليمي، التي ستكون أوضح، بالتأكيد، مما لو اعتمدت على أحكامه وملاحظاته الشخصية فقط؛ إذ ليس بالضرورة أن تتطابق وجهات نظر الطلاب والمدرس على البنود الداخلة في القائمة كافة التي تصف الموقف التعليمي الجيد. وفي الوقت الذي يدل فيه مقدار التعارض في وجهات النظر على موضوعية الإجابة أو صدق الأحكام، فإنه يضيف صعوبة في تفسير النتائج، وفي كيفية الاستفادة من هذه النتائج، في تحسين الواقع التعليمي؛ لأن زيادة التعارض تعني زيادة في غموض الموقف، خاصة وأن الوزن الذي يُعطي لكل مصدر من مصادر المعلومات يخضع لأحكام شخصية تميل في الغالب إلى الاعتدال في مثل هذه المواقف.

الدراسات التي بحثت في علاقة تقديرات الطلبة بتقديرات المدرسين نحو فعالية الممارسات التدريسية قليلة نسبياً، وقد استخدمت نتائج هذه الدراسات (مثل: Braskamp, et. al, 1979; Doyle and Crichton, 1978 Marsh, 1982; Marsh and Hocevar, 1984) كمؤشرات على صدق هذه التقديرات؛ فقد أشارت إلى صدق تقاربي (Convergent Nalidity) وصل إلى ٠,٦٨، في مصفوفة (كامبل وفسك). وقد أشار كوستن وآخرون (Costin, et. al, 1971) إلى أن الطريقة المفضلة في الكشف عن صدق تقديرات الطلبة على أداة تقويم لفعالية الممارسات التدريسية في الكشف عن درجة ارتباطها مع تقديرات المدرسين أنفسهم.

برزت مشكلة هذه الدراسة من الشعور بالحاجة إلى عملية تقويم الممارسات التدريسية في جامعة اليرموك بصورة رسمية. وقد قام مركز البحث والتطوير في الجامعة بإجراء هذه العملية معتمداً تقديرات الطلبة، وقد تبين أن الفائدة المرجوة من عملية التقويم تعتمد على درجة اقتناع المدرسين بصدق تقديرات الطلبة ودقة تمثيلها لمستوى هذه الممارسات. خاصة أن القيام بعملية التقويم لم يكن بمبادرة من المدرسين أنفسهم، ولذلك جاءت هذه الدراسة لتعطي مؤشراً لدرجة الرضا عن هذه الممارسات من خلال تقديرات الطلبة، وتقديرات المدرسين أنفسهم (التقديرات الذاتية)، وكذلك لإعطاء مؤشر على صدق هذه التقديرات من خلال التوافق الرتبي بين التقديرات الذاتية وتقديرات الطلبة.

من هنا تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤالين التاليين:

- ١ - ما قوة العلاقة بين تقديرات الطلبة، والتقديرات الذاتية لفعالية الممارسات التدريسية؟
 - ٢ - هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الطلبة والتقديرات الذاتية لدى فعالية الممارسات التدريسية؟
- فرضيات الدراسة:

اتضح من خلال خلفية الدراسة أن تقديرات الطلبة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق، كما أنها ترتبط إيجابياً مع تقديرات المدرسين؛ أي إن تلك التقديرات تتمتع بصدق تقاربي وصل إلى ٠,٦٨، في الدراسات ذات العلاقة، إلى أنها لم تصل إلى مستوى يسوغ تصنيفها إحصائياً بأنها عالية.

إن وجود التوافق الرتبي بين التقديرات الذاتية، وتقديرات الطلبة لا يكشف عن درجة الرضا عن الممارسات التدريسية، فالهم أن يكون هناك تقارب في تقدير الفعالية، إلى جانب التوافق الرتبي. وفي الأوضاع العادية للمؤسسة التربوية لا يوجد ما يسوغ وجود فروق في

التقديرات، طالما الغرض هو التطوير والتحسين، فقد يببالغ المدرس في تقدير فعالية الممارسات، طالما أنه يقدر دوره، ولكن لا يحتمل أن يصل إلى حد تكون فيه فروق التقديرات فروقا دالة إحصائية، وبالتالي تعزى إلى أوضاع غير طبيعية أو سلبية في المؤسسة. من هذه المنطلقات فإن الإجابة على أسئلة الدراسة تقتضي فحص الفرضيات التالية:

١ - لا يوجد ارتباط عال طردي*، ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$)، بين تقديرات الطلاب والتقديرات الذاتية (تقديرات المدرسين) لمدى فعالية الممارسات التربوية في المساقات المختلفة، بصرف النظر عن طبيعتها (أي بدون تصنيف إلى علمية، أو أدبية، أو مهنية، أو بالنسبة لكل فئة من هذه المساقات كل على انفراد.

٢ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$)، بين متوسط تقديرات الطلاب، ومتوسط التقديرات الذاتية لمدى فعالية الممارسات التربوية في المساقات المختلفة، بصرف النظر عن طبيعتها، أو بالنسبة لكل فئة من هذه المساقات كل على انفراد.

٣ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$)، بين متوسط تقديرات الطلاب، ومتوسط التقديرات الذاتية لمدى فعالية الممارسات التربوية في المساقات:

أ - المقيدة من حيث لغة الاتصال داخل الصف وخارجه باللغة الانجليزية، (أي في المساقات التي يتواصل فيها المدرسون مع طلابهم بالإنجليزية).

ب - غير المقيدة من حيث لغة الاتصال باللغة الإنجليزية.

الطريقة

عينة الدراسة

طلب مركز البحث والتطوير التربوي في جامعة اليرموك من كل دائرة في الجامعة ترشيح عدد من أعضاء هيئة التدريس، يتراوح بين ثلاثة إلى خمسة أعضاء للدائرة الواحدة، ومن ثم اختيار شعبة من شعب إحدى المساقات التي يدرسها العضو الذي تم اختياره بغرض تقويم دور عضو هيئة التدريس والممارسات التدريسية من قبل طلاب شعبة المساق. وهذا يعني أن العينة: تغطي التخصصات كافة، كما أنه تبين أن ترشيح الدوائر للمدرسين غطى جميع المستويات للمسابقات (مستوى ١٠٠، مستوى ٢٠٠، مستوى ٣٠٠، ومستوى ٤٠٠)؛ حيث كانت النسب في العينة (١ : ١,٥ : ٢ : ١) على التوالي. وقد اقتضى غرض الدراسة أن يقوم الدور نفسه تقويميا ذاتيا، ولهذا فقد كانت عينة أعضاء هيئة التدريس هم أنفسهم مدرسو

المساقات التي اختيرت، لتقوم الممارسات التدريسية فيها من قبل طلبة شعبة المساق التي وقع عليها الاختيار. كان عدد أعضاء هيئة التدريس المرشحين (٩٣) عضوا تطوع منهم ٤٠ عضوا ليقوموا بفعالية الممارسات التدريسية تقويميا ذاتيا. ولذلك فإن صغر حجم العينة، وكون المشتركين من المتطوعين من المحددات في هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة :

يمكن توضيح المتغيرات الداخلة في الدراسة من خلال الإجراءات الإحصائية في الحصول على البيانات، ومن خلال الإجراءات المتبعة في إعداد نماذج استبيان التقويم بما يتناسب مع طبيعة المساق، ولغة المدرس، كما يلي :

١ - حسب العلامة المثوية الممثلة لتقديرات المدرس على فقرات النموذج الخاص بالمساق الذي يدرسه. وقد تم ذلك بتحويل التقديرات على السلم من أربع درجات (قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا) إلى أرقام (١، ٢، ٣، ٤) لكل فقرة، ثم جمعها وتحويلها من مئة (علامة مثوية).

٢ - حسب العلامة المثوية الممثلة لمتوسط تقديرات طلاب المساق أو شعبة المساق على فقرات النموذج الخاص بالمساق. وقد تم ذلك بحساب العلامة الممثلة لتقديرات كل طالب في الشعبة الواحدة بالطريقة المشار إليها في البند السابق، ثم حسب المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب في الشعبة، وحول إلى علامة مثوية.

٣ - بحكم وجود ثلاثة نماذج للتقويم فقد كانت طبيعة المساق - كونه من مجموعة الدوائر العلمية، الأدبية، أو المهنية - من ضمن متغيرات الدراسة.

٤ - اقتضت متطلبات الدراسة أن يكون هناك نسختان للنموذج الواحد إحداها بالعربية والأخرى بالإنجليزية، وذلك لوجود مدرسين يتخاطبون مع طلابهم بالإنجليزية؛ لأن لغتهم الأم ليست العربية، ولهذا عدّت اللغة متغيرا ثنائيا.

أدوات الدراسة

صمم مركز البحث والتطوير التربوي في جامعة اليرموك نموذجا لتقويم فعالية الممارسات التدريسية لمساقات مجموعة الدوائر العلمية، وللغرض نفسه صمم نموذج لمساقات مجموعة الدوائر الأدبية، ونموذج ثالث لمساقات مجموعة الدوائر المهنية. وقد تم تعديل الصورة الأولية، لكل نموذج، شكلاً ومضموناً، على ضوء الاقتراحات الواردة من الدوائر المختلفة بعد اطلاعهم على النماذج، ثم نوقشت النماذج الثلاثة المعدلة في مجلس الجامعة، وأجري التعديل

في ضوء اقتراحات المجلس؛ ليأخذ كل نموذج صورته النهائية.

رُوعي في تصميم هذه النماذج أن تكون شاملة لكل الممارسات التدريسية المحتملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الدوائر المختلفة في الجامعة، والتي صُنفت في الأبعاد التالية:

* الخطة الدراسية للمساق والأهداف.

* محتوى المساق.

* المحاضرات والمناقشات ومشاركة الطلاب.

* الوظائف والمراجع والمواد التعليمية والتجارب المخبرية.

* علاقة المحاضر بالطلاب.

* وسائل التقويم والعلامات.

وتتشابه هذه الأبعاد مع تلك الواردة في أدوات التقويم المعتمدة في بعض الجامعات، مثل جامعة البنيوي، وجامعة واشنطن.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن هذا النوع من أدوات القياس صادقة في تأديتها للغرض الذي أعدت من أجله، بالقدر الذي لا تتأثر فيه النتائج بالعوامل الخاصة بالمجموعة التي تطبق عليها. حيث تتأثر درجة الصدق بتفاعلات كثير من العوامل مثل العلامة، عدد الطلبة، نوع المساق... والتي تحدث أثراً نفسية عند الطلبة، مما قد ينعكس سلباً أو إيجاباً على تقديراتهم، وبالتالي يقلل من صدقها. ولذلك فإن هذه الدراسة، بحد ذاتها، دراسة صدق لتقديرات الطلبة، لفعالية الممارسات التدريسية.

أما بالنسبة لمؤشرات الثبات، فقد حسبت بالطريقة النصفية، وبطريقة الإعادة، مع فاصل زمني يساوي أربعة أسابيع، ويبين الجدول التالي معاملات الثبات المحسوبة بهذه الطرق، لكل من النماذج الثلاثة، وكذلك حجم عينة الثبات (ن).

النموذج	ن	النصفية	الإعادة
العلوم الإنسانية والإدارية	٤٨		٨٤
المهنية	٣٨		٨٨
العلمية	٢٩		٩٠

وبالرجوع إلى الدراسات في هذا المجال مثل :

Lovell and Haner, 1955; Spencer and Aleamoni, 1970; Spencer, 1968)

تبين أن معاملات الثبات تراوحت بين ٦٩ - ٩٣ ، محسوبة بطرق مختلفة ، أهمها الإعادة بعد فترة أسبوعين ، أو نصف فصل ، والنصفية المحصصة .

تختلف النماذج الثلاثة* من حيث عدد الفقرات ، حيث تراوح عدد الفقرات في هذه النماذج بين ٣٦ و ٤٠ فقرة ، موزعة على الأبعاد المذكورة سابقا ، وقد حدد سلم تقدير لكل فقرة على غرار مقياس ليكرت . كما أن بعض الفقرات والأبعاد تختلف من حيث المحتوى ، بما يتناسب مع طبيعة المساقات - كونها علمية أو أدبية أو مهنية . أما فقرات هذه النماذج ، فهي مصوغة بحيث يجب عليها الطلاب ، وقد عدلت بعض الفقرات في كل من النماذج الثلاثة بحيث تكون صياغتها موجهة ؛ ليجيب عنها المدرس مع المحافظة التامة ، على محتوى الفقرات في كل من صوري النموذج الواحد حتى تكون الممارسات التي يتم تقويمها ذاتيا ، هي نفسها التي تقوم من قبل الطلاب . وقد عدلت الرسالة المرفقة بالنموذج ، ونوع المعلومات الشلخصية المطلوبة (Demographic Information) ، كما تم ترجمة النماذج الثلاثة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من العربية إلى الإنجليزية ، حيث كان عدد المدرسين في العينة ، الذين يتخاطبون مع طلابهم بالانجليزية ، لأن لغتهم الأم ليست العربية (٢٤) مدرسا ، وقد قدم لكل مدرس من هؤلاء النموذج المترجم الخاص بالمساق الذي يدرسه .

تحليل ومناقشة النتائج

يبين الجدول رقم (١) العلامة المئوية لمتوسط تقديرات الطلاب لفعالية الممارسات التدريسية ، في المساقات المختلفة ، والعلامات المئوية للتقديرات الذاتية ، وكذلك الفروق بين هذه التقديرات ؛ إذ تشير المشاهدات إلى أن ٩٥ , ٥ ٪ من متوسطات تقديرات الطلاب أدنى من التقديرات الذاتية ، كما تشير الفجوات في فروق التقديرات إلى ثلاث قيم متطرفة (٤٥ ، ٤٤ ، ١٨) ، وهي العلامات التي توجد خارج أوسع فجوتين في طرفي التوزيع ؛ إذ لا يوجد أي فجوة ضمن التوزيع بفئة خمس النقاط ، بينما كان اتساع الفجوتين يساوي ٩ ، ١٧ نقطة . وقد استبعدت هذه القيم من التحليل المتعلق بفحص درجة الارتباط بين التقديرات بعد أن وجد نتيجة التحليل الأولى أن إدخالها يشوه النتائج (Winer, 1972). إلا أن وجود القيم المتطرفة ذو دلالة عملية ؛ حيث إنه من المتوقع أن تكون بعض التقديرات متحيزة بصرف النظر عن مصدر التحيز في أي من القيمتين اللتين يشير الفرق بينهما إلى تطرفها . في مثل هذه الحالات تقل

الفائدة العملية من التقويم ويصعب اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تحسين أو زيادة فعالية الممارسات التدريسية. إلا أنها مؤشر لإثارة التساؤلات حول الأسباب الكامنة وراء تلك الفجوة الواسعة بين تقديرات الطلاب والتقديرات الذاتية.

تشير النتائج إلى وجود معامل ارتباط عالٍ طردي بين التقديرات الذاتية وتقديرات الطلبة، وقد يعزى ذلك إلى تماثل وثبات أثر العوامل المؤثرة على تلك التقديرات، بصرف النظر عن نوع التصنيف للمسابقات - كما هو مبين في الجدول رقم (٢) مرفقة بعدد المسابقات في كل تصنيف. حيث يوضح هذا الجدول قيم معاملات الارتباط* المحسوبة بين تقديرات الطلاب، والتقديرات الذاتية. جميع هذه المعاملات موجبة وعالية إحصائياً، حسب المعيار المشار إليه في الفرضية الأولى لهذه الدراسة؛ إذ إن أيًا من معاملات الارتباط المحسوبة ليس أقل من ٠,٧٠، على مستوى الدلالة الإحصائية ٠,٠١، وهذا يعني رفض الفرضية الأولى لهذه الدراسة، وبالتالي فإن تقديرات الطلاب، والتقديرات الذاتية يمكن أن تعطي مؤشراً مقبولاً لترتيب مدى فعالية الممارسات التدريسية، وأن هذه التقديرات تتصف بدرجة مقبولة من الصدق التلازمي؛ حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي بحثت في صدق التقديرات، مثل (Marsh; and Hocevar, 1984) إلا أن معامل الارتباط لا يعطي فكرة عن اتساع الفجوة بين تقديرات الطلاب والتقديرات الذاتية. ولهذا فقد حسبت دلالة الفرق بين متوسط تقديرات الطلاب (س١) ومتوسط التقديرات الذاتية (س٢) لمجموعة المسابقات الواردة في كل تصنيف من التصنيفات المبينة في الجدول رقم (٢).

الارتباط* المحسوبة بين تقديرات الطلاب، والتقديرات الذاتية. جميع هذه المعاملات موجبة عالية إحصائياً، حسب المعيار المشار إليه في الفرضية الأولى لهذه الدراسة؛ إذ إن أيًا من معاملات الارتباط المحسوبة ليس أقل من ٠,٧٠، على مستوى الدلالة الإحصائية ٠,٠١، وهذا يعني رفض الفرضية الأولى لهذه الدراسة، وبالتالي فإن تقديرات الطلاب، والتقديرات الذاتية يمكن أن تعطي مؤشراً مقبولاً لترتيب مدى فعالية الممارسات التدريسية، وأن هذه التقديرات تتصف بدرجة مقبولة من الصدق التلازمي؛ حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي بحثت في صدق التقديرات، مثل (Marsh; and Hocevar, 1984). إلا أن معامل الارتباط لا يعطي فكرة عن اتساع الفجوة بين تقديرات الطلاب والتقديرات الذاتية. ولهذا فقد حسبت دلالة الفرق بين متوسط تقديرات الطلاب (س١-) ومتوسط التقديرات الذاتية (س٢-) لمجموعة المسابقات الواردة في كل تصنيف من التصنيفات المبينة في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (١)

العلامات المتوية لمتوسطات تقديرات الطلاب (س١) والتقديرات

الذاتية (س٢) لمدى فعالية الممارسات التدريسية، وكذلك

الفروق بين هذه التقديرات (س٢ - س١)

س١	س٢	س٢ - س١	س١	س٢	س٢ - س١
٤٤	٧٧	٣٣	٧٦	٧٥	١ -
٧٠	٧٩	٩	٥٦	٧٨	٢٢
٤٨	٩٣	*٤٥	٥٤	٨٢	٢٨
٦٦	٧٣	٧	٦٠	٦٩	٩
٥٦	٦٣	٧	٦٤	٨٤	٢٠
٥١	٩٥	*٤٤	٧٨	٩٤	١٦
٧٨	٩٧	١٩	٦١	٧٧	١٦
٤٦	٦٨	٢٢	٦١	٧٣	١٢
٥٨	٨٢	٢٤	٦٤	٧٩	١٥
٥٣	٨٤	٣١	٧٠	٧٧	٧
٦٢	٨٢	٢٠	٧٠	٨٧	١٧
٧١	٩٥	٢٤	٧٧	٧٧	صفر
٥١	٨٠	٢٩	٩٤	٩٣	١ -
٦٤	٨٢	١٨	٦٧	٨٨	٢١
٥٠	٥٤	٤	٥٦	٨٦	٣٠
٥٣	٦٧	١٤	٦٠	٩٠	٣٠
٤٢	٧٢	٣٠	٤٥	٨٠	٣٥
٦٣	٦٧	٤	٥٥	٨٨	٣٣
٦٦	٧٣	٧	٦٣	٨٤	٢١
٦١	٨٣	٢٢	٧٦	٥٨	*١٨ -

جدول رقم (٢)

متوسطات تقديرات الطلاب (س١) والتقديرات الذاتية (س٢)، الانحرافات المعيارية (ع) عدد المساقات (ن)، الإحصائي (ت) للفرق بين متوسط تقديرات الطلاب، ومتوسط التقديرات الذاتية، ومعامل بيرسون للارتباط (ر)، وكذلك معامل الارتباط (رم) بين تقديرات الطلاب والتقديرات الذاتية لمجموعة المساقات في كل تصنيف .

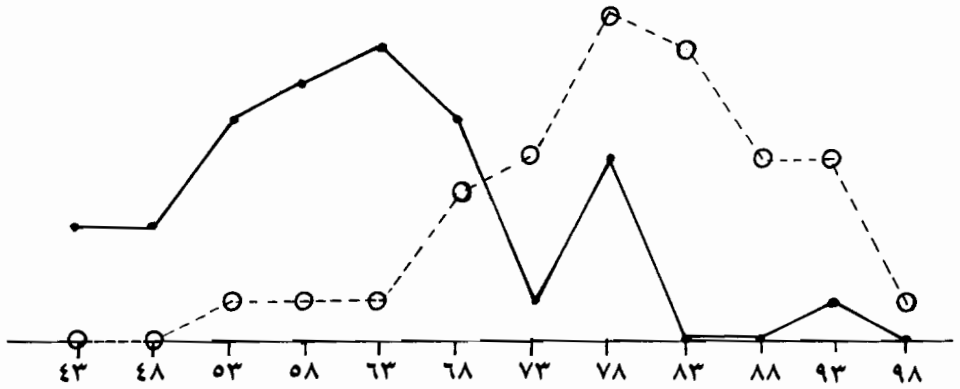
الإحصائي							
ن	س٢	ع٢	س١	ع١	ر	ت	
٣٧	٧٩,٤٣	١٠,٨٦	٦١,٧٦	٩,٢٨	٠,٤٧**	٦,٦٩٩	المساقات بغض النظر عن طبيعتها
١٥	٧٧,٠٠	١٠,٦٦	٥٧,٦٠	١١,٣٦	٠,٥٩**	٤,٨٢٣	المساقات العلمية
١٨	٨٠,١١	٩,٨٥	٦٦,٥٦	٧,٦٢	٠,٤٠**	٤,٦١٦	المساقات الأدبية
٤	٨٥,٥٠	٧,٨٩	٥٥,٧٥	٤,٤٤	٠,٤٧**	٦,٥٧٤	المساقات المهنية
١٣	٧٩,٣٩	١٣,٧٠	٦٠,١٥	١٠,٣٧	٠,٥٢**	٤,٠٣٧	المساقات المفيدة من حيث لغة الاتصال بالإنجليزية
٢٤	٧٩,٤٦	٩,١٨	٦٢,٦٣	٨,٨٧	٠,٤٠**	٦,٤٥٩	المساقات غير المفيدة من حيث لغة الاتصال بالإنجليزية

*** P < .01

* النتائج المتعلقة بالمساقات المهنية ليست ذات أهمية تذكر ، وذلك لقلة عدد المشاهدات وأثر ذلك في معامل الارتباط المعدل (رم)، حيث يشير إلى مدى الانخفاض (Shrinkage) في معامل الارتباط، فيها لو حسب على عينات أخرى من المجتمع نفسه، ولذلك فإن الحديث عن النتائج ومناقشتها يستثنى هذه الحالة، مع التذكير هنا بأن المساقات المهنية متضمنة في النتائج ذات العلاقة بجميع العلامات (أي بدون تصنيف للمساقات) ملاحظة: مما تجدر الإشارة إليه هنا أن صغر حجم العينة الذي قد ينظر إليه كمحدد من المحددات يمكن النظر إليه من زاوية أخرى كجانب قوة، فهو مؤشر على ضعف تقبل أعضاء هيئة التدريس لعملية التقويم بالصورة الحالية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة ريان وآخرين (Ryan, et. al., 1980).

تشير قيم الإحصائي (ت) ** المقابلة لكل تصنيف، في الجدول نفسه إلى أن الفروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠١، لصالح التقديرات الذاتية. وكذلك فقد كان أقل فرق بين تلك المتوسطات يساوي ١٣,٥٥٪، يشير هذا الاتساع في الفجوة بين تقديرات الطلاب والتقديرات الذاتية إلى ضرورة اعتماد نتائج تقديرات الطلاب والتقديرات الذاتية معا في الحكم على مدى فعالية الممارسات التدريسية. إلا أن الوزن الذي يمكن إعطاؤه لكل من هذه التقديرات، أو أية تقديرات أخرى يبقى موضع تساؤل، وفي غياب مسوغات إعطاء إحدى هذه التقديرات وزناً أعلى أو أدنى من الوزن المعطى للتقديرات الأخرى، فإن تساوي وزنيهما يبدو منطقياً وبالتالي، فإن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن هناك مغالاة (Overestimation) في التقديرات الذاتية لدى فعالية الممارسات التدريسية، وابهاس (Underestimation) في تقديرات الطلاب لدى هذه الفعاليات، مع أن تقديرات أي من الطرفين ترتبط بتقديرات الطرف الآخر، بدرجة دالة إحصائية، وأن تقديراتهم تتصف بدرجة مقبولة من الصدق. والسؤال الذي يطرح نفسه: ما العوامل التي تؤثر في التقديرات لهذه الممارسات؟ تشير الدراسات إلى تأثير تقديرات الطلاب بعوامل متعددة مثل العلامات، وعدد الطلاب، ونوع المساق (Marsh, 1980)، إلا أن هذه العوامل تبقى موقفية (Marsh, 1981). ولذلك فإن تحديد العوامل المؤثرة في التقديرات، في هذه الدراسة، تحتاج إلى مزيد من الدراسات.

لم تكن المناقشة السابقة للنتائج مقصورة على فئة معينة من المساقات، والتي قسمت حسب طبيعتها (علمية، أدبية)، أو حسب لغة الاتصال، بل جاءت النتائج الفرعية (أي للتصنيف الواحد) معززة للنتائج المتعلقة بالمساقات مجتمعة، مما يشير إلى أن القرارات التي يمكن أن تتخذ بشأن تحسين فعالية الممارسات التدريسية لا تعتمد على تصنيف دون آخر. ومجمل القول إن اتساع الفجوة بين متوسط تقديرات الطلاب، ومتوسط التقديرات الذاتية، لدى فعالية الممارسات التدريسية في المساقات المختلفة، بصرف النظر عن طبيعتها، يشير إلى أن الاعتماد على طرف واحد في الحكم على هذه الفعاليات يبدو مضللاً. كما يشير إلى ضرورة وعي المدرس بالعوامل التي يمكن أن تؤثر في موضوعية التقديرات. إن الأهم من الوعي بهذه العوامل محاولة تضيق الفجوة، ما أمكن، بحيث يقترب توزيع تقديرات الطلاب - كما في الشكل رقم (١) - من توزيع التقديرات الذاتية الموضح في الشكل نفسه، والذي يشير إلى أن توزيع تقديرات الطلاب ملتو التواء موجباً، بينما كان توزيع التقديرات الذاتية ملتو التواء سالباً. وتجدر الإشارة هنا إلى أن تضيق الفجوة بين هذه التقديرات لا يعني بالضرورة تغييراً في شكلي التوزيعين معاً، وليس بالضرورة أن يكون الشكل الذي يؤول إليه التوزيعات ملتوياً أو



الشكل رقم (١)

توزيع متوسطات تقديرات الطلاب (—) والتقديرات
الذاتية (٥ - - - ٥) لفعالية الممارسات التدريسية
(مضلع تكراري)

اعتدالياً أو أي شكل آخر؛ لأن الخطوة الأولى المهمة هي الوصول إلى شكل موحد. وعلى ضوء هذا الشكل يتم اتخاذ القرارات التي يمكن أن تساهم في تحسين فعالية الممارسات التدريسية.

الخلاصة

إن شعور المدرس بأهمية عملية التقويم واقتناعه بأن تقديرات الطلبة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق خطوة مهمة في تحقيق تغذية راجعة لعملية التقويم. فإذا كان المدرس يشعر بأن الطلاب يبخلون في تقديراتهم، فالسؤال هو لماذا يبخلون، طالما أن تلك التقديرات لا تشكل تهديداً للمدرس وأن غرضها التحسين والتطوير؟ وإذا شعر بأن تقديراته الذاتية مبالغ فيها بحكم التحيز للدور الذي يقوم به، ورغبته في الظهور، بالصورة التي يجب أن تكون عليه، وليس لما هي عليه فعلاً. فلماذا تصل المبالغة والتحيز إلى حد لا يبدو مقبولا منطقياً، طالما أن الهدف النهائي التحسين والتطوير أيضاً؟ وبالإضافة إلى ما سبق فقد جاءت نتائج هذه الدراسة مدعومة لما جاء به كوستن وآخرون (Costin, et. al, 1971) من أن الطريقة المفضلة في الكشف عن صدق تقديرات الطلبة على أداة تقويم لفعالية الممارسات التدريسية هي الكشف عن درجة ارتباطها مع تقديرات المدرسين أنفسهم، فقد أشارت النتائج إلى صدق تلازمي ذي دلالة إحصائية بين تقديرات الطرفين. وبالإضافة إلى ما جاء به كوستن أود أن أضيف هنا، ومن خلال نتائج هذه الدراسة، ضرورة الكشف عن اتساع الفجوة بين تقديرات الطرفين لفعالية الممارسات التدريسية.

الهوامش

(*) معامل الارتباط العالي الطردي حسب رأي هنكل، ويرسما، وجرز (Hinkle Wiersma, and Jurs, 1979) $0.70 \leq$ ولذلك فالفرضية الصفرية التي تم اختيارها هي $F = 0$: $m = 0.70$ ،
مقابل الفرضية البديلة $F = 1$: $m > 0.70$ ،
حيث يعتمد هذا المعيار الدلالة العملية لمعامل الارتباط بصرف النظر عن دلالتها الإحصائية منسوبة إلى
الصفر، والتي تعتمد على حجم العينة.

* Fisher Z- Transformation Procedure Was used

* القيم المتطرفة في طرفي التوزيع للفروق بين تقديرات الطلاب والتقديرات الذاتية لمدى
فعالية الممارسات التدريسية.

** Pooled t- test