

استخدام تقويم الطالب للمدرس لأي من الأغراض سواء تلك التي تتعلق بتشخيص مكانم القوة ومواطن الضعف في الأداء التدريسي أو تلك المتعلقة بالترقية أو التقويم الشامل لفعاليات التدريس. وبناء على هذه النتائج قدم الباحثون العديد من التوصيات المهمة.

المقدمة

تمر المملكة العربية السعودية بمراحل سريعة من التطور والتقدم في شتى المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية. ويلعب التعليم، بمختلف مراحل ومستوياته، دوراً بارزاً في دفع عجلة هذا النمو والتقدم، وذلك لما له من أهمية بالغة في إعداد الكفاءات والكوادر البشرية المؤهلة وتزويدهم بالخبرات الفنية والعلمية اللازمة، لتجعلهم ذوي فاعلية عظيمة وكفاية اجتماعية سليمة. ولكي يؤدي هذا المرفق المهم دوره المطلوب في دفع عجلة التنمية واستمرارية التقدم، فإن ذلك يتطلب السعي المستمر والجهود المتواصلة لتقويمه وتحسينه وتطويره، بما يتلاءم ومتطلبات مراحل التنمية. ويتضمن هذا التحسين والتطوير جوانب عدة كتطوير المناهج، والمقررات الدراسية، ورفع كفاءة التدريس وتحسين الممارسات التدريسية.

ويعتبر التقويم سواء كان خاصاً بالمقررات الدراسية أو المدرسين عنصراً أساسياً في تطوير وتحسين العملية التعليمية، وقد يشارك في هذا التقويم الخبراء التربويون والمدرسون والطلبة ولا سيما في مراحل التعليم الجامعي. ويعد تقويم الطلبة سواء للمقررات الدراسية أو الممارسات التدريسية من الموضوعات التي تستقطب اهتمام الباحثين والمسؤولين في الجامعات، لما له من أهمية كبيرة في المساعدة على كشف جوانب الضعف والقوة في العملية التعليمية وإمكان تطويرها.

ونظراً لأن الطلبة هم المستفيدون المباشرين من العملية التعليمية، إضافة إلى أنهم وبعد إكمالهم تعليمهم، سيلتحقون بميدان العمل للمساهمة في دفع عجلة التنمية، فإنه يجب أن يكونوا عنصراً أساسياً في تقويم مستوى تعليمهم، مما قد يساعد في تطوير المستوى التعليمي، ومما ينعكس، من ثم، على تحسين

مستوى أدائهم الوظيفي. إلا أن أهمية تقويم الطلبة تعتمد على عدة عناصر من أهمها: قدرة الطلبة على إدراك وتمييز جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية، وتوافر أداة تقويم ملائمة ودقيقة، بالإضافة إلى وجود الاقتناع لدى أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين عن التعليم الجامعي بأهمية ومصدقية تقويم الطلبة (عودة، ١٩٨٨م، مكي ١٩٨٧م). وتجدر الإشارة إلى أن الجامعات في معظم الدول المتقدمة تحرص على إشراك الطلبة وأخذ رأيهم في تقويم مستويات أدائها التعليمي. وعلى العكس من ذلك، نجد أن معظم الجامعات في السعودية لم تعط هذا الجانب الاهتمام المطلوب.

وبالرغم من مساهمات خريجي أقسام الجغرافيا ومشاركاتهم الملموسة في جوانب عديدة في مختلف المجالات والأنشطة، إلا أن الملاحظ في الآونة الأخيرة، أن هناك تناقصاً في الفرص الوظيفية المتاحة لهم (انظر محمد وأحمد، ١٤٠٩هـ، العنقري، ١٤٠٩هـ)، مما أدى إلى تناقص الإقبال على الالتحاق بهذه الأقسام. وحيال هذه المشكلة، تبرز أهمية دراسة المقررات الجغرافية والأداء التدريسي دراسة شاملة وتقويمها تقويماً دقيقاً من أجل وضع الخطط والبرامج المناسبة لتطوير وتحسين المقررات بالخبرات العلمية والفنية التي تتلاءم ومتطلبات التنمية، مما يساعد على إفراح ميدان العمل أمامهم، وإتاحة الفرص الوظيفية لهم.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ١ - معرفة رأي الطلبة نحو ضرورة إشراكهم في تقويم المقررات والممارسات التدريسية بالإضافة إلى آرائهم نحو مدى ملائمة المقررات الجغرافية لإعداد الطلبة للحياة العملية، ومدى توافر فرص العمل لخريجي أقسام الجغرافيا.

٢ - معرفة مدى أهمية بعض الخصائص للطالب والمقرر والمدرس في التأثير والتنبؤ بدرجة تقويم الطلبة للممارسات التدريسية من أجل زيادة فهم أبعاد تقويم الطلاب عند استخدامه والاستفادة منه.

الدراسات السابقة

يحتل تقويم الطلبة لفعالية التدريس بقدر كبير من الاهتمام سواء من قبل الباحثين أو الإداريين في الجامعات ولا سيما في الدول المتقدمة. ونظراً لأهمية هذا الموضوع وحساسيته، فقد استأثر بعدد كبير من الدراسات والبحوث. وقد اختلفت وجهات النظر حول جدوى ومدى قدرة الطلبة على القيام بمهمة التقويم. ويمكن إيجاز وجهات النظر المختلفة فيما يلي:

١ - المعارضون: يمثلون عدداً من الباحثين والمدرسين الذين يشككون في قدرة الطلبة على القيام بمهمة التقويم وبالتالي يقللون من قيمته في تقويم فعالية التدريس، إذ يرون أن فيه نوعاً من التحيز وعدم الدقة وأنه لا يعكس الاختلافات الحقيقية في فعالية التدريس (Hofman and Kremer, 1980). ومن بين الأسباب التي دعت هؤلاء إلى هذا التشكيك:

أ - عدم جدية الطلبة في عملية التقويم. وقد يرجع ذلك إلى عدم إدراكهم لأهمية تقويم فعالية التدريس، أو لعدم توافر النضج المطلوب لديهم والخبرة الكافية التي تمكنهم من القيام بهذه المهمة (McMartin and Rich, 1979، وعودة، ١٩٨٨م). وقد أشار مكّي (١٩٨٧م) إلى أن هناك نوعاً من الارتجال وعدم الدقة في الإجابة عن بعض فقرات استبيان التقويم.

ب - أن هناك تحيزاً (Bias) في تقويم الطلبة، إذ يتأثر هذا التقويم بالعلامات التي يحصلون عليها، حيث إن المدرس المشدد في

العلامات يحصل على تقويم منخفض (Marsh, 1980; Kenney, 1975; Costin et al 1971، وعودة، ١٩٨٨م). كما أشار بعض الباحثين مثل ليفنتال وآخرين (Leventhal et al., 1977) إلى تأثير تقويم الطلبة بعوامل أخرى خارجية مثل حجم الشعبة والمعدل التراكمي ومستوى المقرر والعبء الدراسي.

ج - ضعف دلالات الصدق والثبات في تقويم الطلبة للممارسات التدريسية (Marsh, 1984; Doyle and Crichton 1978).

٢ - المؤيدون: يمثلون كثيراً من الباحثين والإداريين وبعض المدرسين الذين يؤيدون ضرورة إشراك الطلبة في تقويم فعالية التدريس واعتبارها عنصراً أساسياً في العملية التدريسية لما تقدمه من فوائد كبيرة على المستوى الإداري والأكاديمي. ويجادل هؤلاء بأن التقويم يعكس الفروقات في فعالية التدريس وأن مسألة الخطأ والتحيز في التقويم التي يثيرها المعارضون يعترها بعض المبالغة (Abrami and Mizener, 1983). ويرى هؤلاء:

أ - أن الطلبة مؤهلون ولديهم النضج العقلي والخبرة الكافية للتمييز بين فعاليات التدريس المختلفة ولذلك فهم قادرون على القيام بعملية التقويم.

ب - أن هناك جدلاً كبيراً بين الباحثين حول مدى تحيز تقويم الطلبة وتأثره بالعوامل الخارجية فقد أشارت دراسات، مثل Mckeachie (1973). ومارش وآخرين (Marsh et al. 1976, cited in Marsh, 1982) ومارش (Marsh, 1978) ومارش (Marsh, 1984)، إلى ضعف علاقة تقويم الطلبة بالعوامل الخارجية مثل حجم الشعبة والمعدل التراكمي ومستوى المقرر والعبء الدراسي. أما بالنسبة لعلاقة تقويم الطلبة بالدرجات فقد تباينت نتائج الدراسات. فمنهم من

أشار إلى عدم وجود ارتباط واضح مثل إيجل (Eagle, 1977) وأبرامي وآخرين (Abrami et al., 1988) ودوسيت وكني (DuCette and Kenney, 1982)، ومنهم من أشار إلى ضعف هذه العلاقة مثل شيورتش وآخرين (Schewrich et al., 1983). كما أن فلدمان (Feldman, 1976) في مراجعته الشاملة لأكثر من ٢٠٠ دراسة أفاد أن الدلائل لا تبين بشكل قاطع تحيز تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس وتأثره بالدرجات التي حصلوا أو يتوقعون الحصول عليها، كما أشار إلى أن هذه الدلائل لا تمكن من استبعاد وجود هذه العلاقة.

ج - أن تقويم الطلبة لفعالية التدريس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، وأن مسألة الخطأ التي يشير إليها الاتجاه المعارض مكبرة ومبالغ فيها. وقد أشار كوستن وآخرون (Costin et al., 1971) إلى أن أكثر الدلائل تؤيد ثبات وصدق تقويم الطلبة كمؤشر لفعالية الممارسات التدريسية. كما اعتقد أبرامي ومزير (Abrami and Mizener, 1983) إلى أن مسألة الخطأ مبالغ فيها وأن التقويم يعكس الفروق في فعالية التدريس. وقد ذهب إلى هذا القول كوهن (Cohen, 1981) حيث يقول إن تقويم الطلبة يعتبر مؤشراً صادقاً لفعالية التدريس ويجب أن يعطى اعتباراً جدياً كعنصر من عناصر تقويم الممارسات التدريسية.

ويبدو أن الاختلاف بين هذين الاتجاهين حول أهمية إشراك الطلبة في تقويم فعالية التدريس، يعود إلى الغرض منه وإمكان استخدامه في منح الحوافز للمدرسين كالتريقات والعلاوات (عودة ١٩٨٨م، McMartin and Rich, 1979; DuCette and Kenney, 1982). ويقترح سنتر (Centra, 1979) ألا يتخذ أي قرار يتعلق بالمدرس من خلال هذا التقويم إلا بعد تكراره خمس مرات متعاقبة على الأقل. أما إذا كان الهدف منه تشخيص جوانب الضعف

والقوة في فعالية التدريس فإن المدرسين أكثر اتفاقاً على هذا الدور (عودة، ١٩٨٨م).

٣ - الطلبة: يرى الطلبة أنه يجب إشراكهم في تقييم فعالية التدريس طالما أنهم هم المستفيدون المباشرون من عملية التعليم. وقد أشار كنايبر وآخرون (Knapper et al, 1979، نقلاً عن عودة ١٩٨٨م) إلى أن الطلبة يعتبرون أن من حقهم المشاركة في عملية التقييم هذه. كما أشار سيفنر وماركويث (انظر عودة ١٩٨٨م) إلى أن الطلبة يعتقدون بشدة أنهم قادرون ومؤهلون للقيام بعملية التقييم، إلا أن عودة (١٩٨٨م) يعتقد أن جدوى هذا التقييم لا تتأتى إلا حين يجب الطلبة عن فقرات أداة التقييم بدرجة مقبولة من الموضوعية.

أما بالنسبة للمتغيرات المؤثرة في تقويم الطالب للمدرس، فقد استخدمت الدراسات السابقة عدداً كبيراً من المتغيرات وذلك لمعرفة مدى ارتباطها أو تأثيرها ودرجة أهميتها في تقويم الطلبة لفعالية التدريس (مكي، ١٩٨٧، Abrami and Costin et al., 1971; Indiana University, 1986; Mizener, 1982; Feldman, 1976; Centra, 1979; Schewrich et al., 1982; Marsh, 1978). ولكن هناك تبايناً بين هذه الدراسات من حيث نوع العوامل التي اشتملت عليها كل دراسة وعددها. ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى ثلاث مجموعات:

أ - مجموعة المتغيرات ذات العلاقة بخصائص المقرر مثل درجة الحرية في اختيارها، ومستواها، وطبيعتها، وصعوبتها، ومدى الاستمتاع بها، والاستفادة منها، والجهد المبذول والدرجة المتوقعة.

ج - مجموعة المتغيرات ذات العلاقة بخصائص المدرس مثل درجته العلمية، واستعداده للمحاضرة، وحماسه، وإلمامه، وقدرته على جذب انتباه الطلاب، ومدى احترامه لهم، والعدل بينهم.

ويبدو أن هناك اختلافا كبيرا في معظم استنتاجات الدراسات السابقة حول العوامل المؤثرة في تقويم الطلبة. ويعزى هذا الاختلاف إلى تباين حجم العينة وطبيعتها من دراسة إلى أخرى بالإضافة إلى اختلاف الطرق الكمية المستخدمة في التحليل واختلاف أداة التقويم، إضافة إلى العوامل التي تؤثر في نتائج التقويم نفسه مثل تواجد المدرس في الفصل في أثناء قيام الطلبة بعملية التقويم والغرض من التقويم والجهة المسئولة عنه (Bortun and Crull, 1982).

وعلى العكس من انتشار استخدام تقويم الطلبة في جامعات الدول المتقدمة وكثرة الدراسات التي طرقتها، إلا أنه لم يحظ بالاهتمام المطلوب في الجامعات العربية والسعودية على وجه الخصوص، كما أن الدراسات العربية حوله قليلة جداً. ومن أوائل هذه الدراسات، تلك التي أعدها توك (١٩٧٧م) حول الأساليب المختلفة لتقويم التدريس والمدرس الجامعي وآراء مدرسي الجامعة الأردنية. وقد أشار إلى أن تقويم الطلاب لمدرسيهم يجد مكانة خاصة عند معظم أعضاء هيئة التدريس، إلا أن هناك معارضة شديدة من قبل عدد من أعضاء هيئة التدريس لعدة أسباب من أبرزها: أن الطلاب يقومون المدرس بناء على علاماتهم التي يحصلون عليها. وفي دراسة أعدها عودة (١٩٨٨م) حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك في الأردن نحو تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، وقد وجد أن نسبة عالية من أعضاء هيئة التدريس متفقون على أن تقويم الطلبة يتأثر بدرجة كبيرة بخصائص المدرس كليونته وتساهله في إعطاء الدرجات، وأن الطلبة غير جديين في عملية التقويم وأنهم لا يدركون أهمية تقويم الممارسات التدريسية، كما أنهم عاطفيون، وفي هذا الصدد يشير عودة إلى أن عملية التقويم تتطلب نضجاً عقلياً وانفعالياً أكثر مما هو موجود لدى الطلبة. وبالرغم من ذلك فقد أشار عودة إلى أن نسبة عالية من أعضاء هيئة التدريس متفقون على أن إشراك الطلبة في عملية التقويم لا ينعكس سلباً على الممارسات التدريسية.

وتعتبر دراسة حمادة (١٩٩٠م) من الدراسات التي تعرضت لموضوع تقويم

الطلاب للممارسات التدريسية. فمن خلال آراء عينة من ٨ كليات بجامعة الكويت حول أمور متعددة تتعلق بطرق التدريس والصفات التي يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعة، تمكنت من إبراز عدد من النتائج في هذا الخصوص من أبرزها تأكيد غالبية أفراد العينة على ضرورة توافر بعض الصفات في أستاذ الجامعة وتفضيلهم لبعض طرق التدريس على غيرها من الطرق.

أما في المملكة العربية السعودية فقد درس الشبراوي والحاج (١٩٨٢م) المتغيرات المتعلقة بالمستوى التحصيلي للطلاب وآراءهم في بعض جوانب النظام التربوي بكلية الزراعة بجامعة الملك سعود. وقد أشار الباحثان إلى أن نسبة عالية من الطلبة يرون ضرورة التوسع في الجوانب العملية من أجل تطوير وتحسين محتوى المقررات الدراسية. كما درس قاضي (١٩٧٨م) العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها طلبة جامعة الملك فهد. ومن بين هذه العوامل تأثير شخصية المدرس في المعدل التراكمي. وقد وجد أن الطلاب لا يختلفون في نظرهم للمدرس الناجح باختلاف معدلاتهم التراكمية.

ومن أكثر الدراسات علاقة بموضوع هذه الدراسة، تلك التي أعدها مكي (١٩٨٧م) من أجل التعرف على آراء الطلاب وتقويمهم لطرق تدريس مقررات الجغرافيا في فروع قسم الجغرافيا (بنين وبنات) بجامعة الملك سعود. وقد قام بدراسة تأثير عدد من العوامل منها حرية اختيار المقرر، وتخصص الطالب، ومعدله التراكمي، ومستواه الدراسي، وعلاقة هذه العوامل وتأثيرها في تقويم الطالب لكل من طريقة تدريس المقرر، واهتمامه واستمتاعه بدراسة المقرر، وكذلك مناسبة مفردات المقرر والمراجع المطلوبة. وقد أعد استبانة خاصة لهذا الغرض، واستخدم النسب المئوية ومعامل الارتباط البسيط في تحليله للمعلومات. ومن بين النتائج التي أظهرتها دراسته أن الطلاب يستمتعون أكثر بدراسة المقررات الاختيارية، ويميلون إلى التقويم السلبي لطريقة تدريس المقررات الإجبارية، بالإضافة إلى أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين

المعدل التراكمي للطلاب وكل من تقويمه لطريقة التدريس، ومناسبة مفردات المقرر والمراجع المطلوبة.

يتضح من هذا العرض المختصر أن تقويم الطلبة لفعالية التدريس له أهمية بالغة، وأن هناك جدلاً واسعاً بين الباحثين حول إشراك الطالب في القيام بهذه المهمة. كما يبدو أيضاً أن إشراك الطالب في هذه المهمة في الجامعات العربية محدود جداً، وأن الدراسات العربية التي تناولته قليلة جداً. لذلك فإن هناك حاجة ماسة إلى معرفة مدى أهمية إشراك الطالب في تقويم المقررات الدراسية والممارسات التدريسية، وما هي العوامل التي تؤثر في هذا التقويم. وهذا ما سوف تنصب عليه هذه الدراسة.

الإجراءات المنهجية

مصادر البيانات (عينة الدراسة)

لقد تم اختيار عينة عشوائية من مقررات الجغرافيا المطروحة في جداول الدراسة في ثلاث جامعات سعودية. وتمثل هذه العينة حوالي ٣٠٪ من مجموعة المقررات المطروحة، إلا أنه لم يكن بالإمكان تطبيق الدراسة على كل المقررات المختارة في العينة لعدة أسباب منها إلغاء بعض المقررات المطروحة في الجداول الدراسية واستحداث أخرى، وانتهاء تدريس بعض المقررات قبل إجراء الدراسة، إضافة إلى تغيير أماكن المحاضرات لبعض منها. كل ذلك أدى إلى استبدال بعض المقررات المختارة بمقررات أخرى بالمواصفات نفسها لاستكمال العدد الملائم. وقد تم توزيع استبانة أعدت لهذا الغرض على طلبة المقررات التي شملتها العينة، وذلك في الأسبوع ما قبل الأخير من نهاية الفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٠هـ، أمكن جمع ٩٣٠ استبانة من ٥٧ مقررًا كما هو موضح في الجدولين (١) و(٢).

جدول رقم (١)

أعداد مقررات الجغرافيا المطروحة والمقررات التي اشتملت عليها العينة
في كل جامعة

الجامعة	بنين			بنات	
	المقررات المطروحة	التي شملتها العينة	النسبة	المقررات المطروحة	التي شملتها العينة
الملك سعود	٦٩	٢٣	٣٣,٣	٣٧	٧
الإمام محمد ابن سعود	٢٧	١٢	٤٤,٤	—	—
أم القرى	٢٧	٩	٣٣,٣	٢٦	٦
المجموع	١٢٣	٤٤	٣٥,٨	٦٣	١٣

جدول رقم (٢)

أعداد الطلاب الذين شملتهم عينة المقررات في كل جامعة

الجامعة	بنين	بنات
الملك سعود	٣٦٨	١٥١
الإمام محمد بن سعود	١٠٨	—
أم القرى	٢٢٢	٨١
المجموع	٦٩٨	٢٣٢

ويتضح من الجدولين السابقين أن الدراسة تناولت ٤٤٪ من مقررات الجغرافيا المطروحة بالنسبة للبنين و ٢٠٪ بالنسبة للبنات، ويتفق ذلك مع التباين بين الجنسين في أفراد العينة حيث بلغت نسبة الذكور ٧٥٪ والإناث ٢٥٪ من

العدد الكلي للعينة (٩٣٠)، وبلغت نسبة المقررات ٦٩٪ و ٣١٪ على التوالي. وتجدر الإشارة إلى الصعوبات الكبيرة المرتبطة بتوزيع الاستبانة على الطالبات في الجامعات التي اشتملت عليها الدراسة.

أداة الدراسة

بعد الرجوع إلى عدد كبير من الدراسات والبحوث تم إعداد استبانة تتكون من ثلاث صفحات تحتوي على ٣٩ سؤالاً كما هو بين في الملحق (أ)، تتضمن معلومات عن خصائص الطالب الديموغرافية والتعليمية كالنوع والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والتخصص، وعن خصائص المقرر الدراسي مثل مستواه وطبيعته وهل هو إجباري أو اختياري. كما تحتوي على أسئلة لقياس تقويم الطالب للمقرر الدراسي والأداء التدريسي. بالإضافة إلى ما تشمله من معلومات عن آرائه وتصورات عن مدى ملاءمة مقررات الجغرافيا لإعداد الطالب للحياة العملية والمستقبل الوظيفي.

ولقد تم إعداد وصياغة فقرات الاستبانة ذات الصلة بتقويم الطالب للجوانب المتعلقة بالمدرس والمقرر ليجاب عن كل فقرة بوحدة من خمس إجابات على شكل مقياس خماسي (5-Point Scale) تتراوح في حال تقويم الطالب للمدرس بين ضعيف وممتاز ولكنها لا تتخذ هذا الشكل في كل الفقرات الأخرى بل تختلف لتناسب مع طبيعة كل فقرة وغرضها.

مقياس تقويم الطالب للمدرس

يتكون المقياس من ثلاث عشرة فقرة تمثل الجوانب المهمة والأساسية للأداء التدريسي كتحمس المدرس لتدريس المقرر، ووضوح شرحه، وتنظيمه، وإلمامه بموضوعات المقرر، ومدى اهتمامه بفهم الطلاب، بالإضافة إلى مدى عدله في تعامله مع الطلبة وغيرها من الجوانب الأخرى. وللحصول على الدرجة الكلية لتقويم الطالب للمدرس تم جمع إجابات الطالب عن هذه الثلاث عشرة

فقرة لتمثل مقياس تقويم الطالب للمدرس والذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

ثبات وصدق قائمة تقويم الطالب للمدرس

تمت مراجعة قائمة تقويم الطالب للمدرس والتأكد من شموليتها للجوانب الأساسية المشار إليها في بعض الدراسات السابقة وذلك للاطمئنان إلى مدى صدقها الظاهري وملاءمتها كأداة لقياس تقويم الطالب للمدرس، وتم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كل من قسم الجغرافيا وكلية التربية بجامعة الملك سعود لاستطلاع رأيهم حول مدى ملاءمة فقرات القائمة لقياس تقويم الطالب للمدرس وجاءت ردودهم خالية من أية اقتراحات جوهرية تقضي بإضافة فقرات أخرى لقائمة التقويم وكل هذا يدعو إلى الاطمئنان لصدق أداة التقويم في هذه الدراسة.

أما فيما يتعلق بثبات القائمة، فقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقائمة التقويم، وقد بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٩١ وتعتبر هذه القيمة مرتفعة مما يدل على ثبات قائمة تقويم الطالب للمدرس.

أسلوب التحليل

لقد تم استخدام النسب المئوية في إبراز آراء الطلاب وتوضيحها وطريقة تحليل الانحدار المتدرج المعروفة (stepwise regression) في محاولة التعرف على المتغيرات المفسرة للتباين في درجات تقويم الطلاب للمدرسين. وقد تم فحص مدى تأثير عديد من المتغيرات المستقلة التي تم جمع بياناتها من خلال الاستبانة (انظر الملحق أ) أو من خلال المعلومات المتوفرة من أقسام الجغرافيا في الجامعات الثلاث. ويمكن تصنيف هذه المتغيرات المستقلة إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى تتعلق بخصائص الطالب وهي المستوى الدراسي والنوع والمعدل التراكمي.

المجموعة الثانية تمثل خصائص المقررات كمستوى المقرر وحرية اختياره (إجباري أو اختياري) وطبيعة المقرر (جغرافية طبيعية أو إقليمية أو بشرية أو مقرر في الخرائط أو عدا ذلك) وحجم الشعبة ووقت المقرر ومدى صعوبة المقرر ومدى إسهام المقرر في زيادة اهتمام الطالب بعلم الجغرافيا بالإضافة إلى الدرجة التي يتوقع الطالب الحصول عليها في المقرر.

المجموعة الثالثة اشتملت على الدرجة العلمية للمدرس (محاضر أو أستاذ مساعد أو أستاذ مشارك أو أستاذ) والجامعة (جامعة الملك سعود أو جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أو جامعة أم القرى)، وقد مثلها متغيرات اسمية تسمى صامته (dummy variables)، وذلك لمحاولة شرح الفروقات في التقويم بين الطلبة بهذه الجامعات إن وجدت. وتجدر الإشارة إلى أنه تم جمع البيانات الخاصة بالمدرس أثناء توزيع استمارات الاستبانة على الطلاب في المقررات التي اشتملت عليها العينة.

نتائج الدراسة

أولاً: آراء الطلاب

أظهرت النتائج أن هناك رأياً واضحاً لدى الطلبة يؤكد أهمية إشراكهم في تقويم المقررات الدراسية والممارسات التدريسية، فبغض النظر عن الجامعة والنوع، نلاحظ أن نسبة عالية من الطلبة (٨٥٪) متفقون على أهمية التقويم وضرورته من أجل تحسين وتطوير مستوى المقررات الدراسية (انظر الجدول رقم ٣). كما يتضح من هذا الجدول أيضاً، أن هناك تبايناً نسبياً حسب المستوى الدراسي، إذ يميل الطلبة في المستويين الثالث والرابع إلى تأكيد أهمية التقويم، حيث تحصل النسبة لهذين المستويين إلى ٩٠٪ و ٨٩٪ على التوالي. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الطالب أو الطالبة في المستويات المتقدمة قد اكتسب قدراً أكبر من الخبرة والمعرفة تجعله يعي أهمية التقويم.

جدول رقم (٣)

آراء الطلبة نحو أهمية تقويمهم في تحسين المقررات وتطويرها (النسبة المئوية)

خصائص العينة		أوافق بشدة	لا أوافق أو لا أوافق بشدة
مجموع العينة		٨٥	٧
الجامعة	الملك سعود	٧٨	٦
	الإمام محمد بن سعود	٧٩	٩
	أم القرى	٨٤	٩
النوع	طلبة	٨٥	٧
	طالبات	٨٧	٨
	الأول	٨٣	٩
المستوى الدراسي	الثاني	٧٧	١٥
	الثالث	٩٠	٣
	الرابع	٨٩	٤

وبالمثل تشير النتائج إلى أن هناك اتجاهًا واضحًا نحو أهمية التقويم في تطوير وتحسين الممارسات التدريسية حيث بلغت نسبة الذين يوافقون أو يوافقون بشدة على أهمية التقويم حوالي ٧٤٪ (جدول رقم ٤). بالإضافة إلى هذا الاتجاه العام، يوضح هذا الجدول أن هناك تباينًا طفيفًا بين الجامعات والمستويات الدراسية. فبينما ترتفع هذه إلى ٧٨٪ في جامعة أم القرى فإنها تنخفض إلى ٦٨٪ في جامعة الإمام. كذلك الحال بالنسبة للمستوى الدراسي، حيث ترتفع النسبة في المستويات المتقدمة، وربما يعود ذلك كما أشرنا سابقاً إلى الخبرة والمعرفة التي اكتسبها الطلبة.

جدول رقم (٤)

آراء الطلبة نحو أهمية تقويمهم في تطوير أداء المدرس وتحسينها (النسبة المئوية)

خصائص العينة		أوافق بشدة	لا فرق	لا أوافق أو لا أوافق بشدة
مجموع العينة		٧٤	١٥	١١
الجامعة	الملك سعود	٧٤	١٥	١١
	الإمام محمد بن سعود	٦٨	٢٠	١٢
	أم القرى	٧٨	١٢	١٠
النوع	طلبة	٧٤	١٥	١١
	طالبات	٧٧	١٢	١١
المستوى الدراسي	الأول	٧٣	١٥	١٢
	الثاني	٦٩	١٦	١٥
	الثالث	٧٧	١٢	١١
	الرابع	٧٩	١٤	٧

أما بالنسبة لرأي الطلبة في مدى ملاءمة مقررات الجغرافيا لإعدادهم للحياة العملية، فكما يوضح الجدول رقم (٥)، فإنه يبدو أن هناك نوعاً من الاختناق بالمقررات التي تطرحها أقسام الجغرافيا، حيث إن حوالي ٤١٪ من الطلبة يرون أن المقررات الجغرافية ملائمة أو ملائمة جداً. كما أن هناك حوالي ٤٥٪ من الطلبة يرون أن هذه المقررات ملائمة بدرجة معقولة. ولكن نسبة غير ضئيلة من الطلبة (١٤٪) يعتقدون أن مقررات الجغرافية غير ملائمة أو غير ملائمة جداً. كما يتضح من هذا الجدول أيضاً أن هناك تبايناً في مدى القناعة بهذه المقررات حسب المستوى الدراسي حيث تقل القناعة لدى طلبة المستوى الرابع، إذ إن حوالي ٣٥٪ منهم يرون أنها ملائمة أو ملائمة جداً، بينما هناك حوالي ١٩٪ يعتقدون عكس ذلك، أي أن هذه المقررات غير ملائمة أو غير ملائمة جداً. بالإضافة إلى ذلك يبين الجدول بعض

التباين بين الجامعات وبين الطلبة والطالبات في آرائهم تجاه مدى ملاءمة مقررات الجغرافيا لإعدادهم للحياة العملية.

جدول رقم (٥)

آراء الطلبة نحو مدى ملاءمة مقررات الجغرافيا لإعداد الطالب للحياة العملية (النسبة المئوية)

خصائص العينة	ملائمة جداً أو ملائمة	ملائمة بدرجة معقولة	غير ملائمة أو غير ملائمة جداً
مجموع العينة	٤١	٤٥	١٤
الجامعة	الملك سعود	٣٨	٤٦
	الإمام محمد بن سعود	٥٢	٣٩
	أم القرى	٤٤	٤٣
النوع	طلبة	٤٤	٤٣
	طالبات	٣٦	٥٠
المستوى الدراسي	الأول	٤١	٤٧
	الثاني	٤٨	٤٢
	الثالث	٤٥	٤١
	الرابع	٣٥	٤٦

وفي مجال العمل وتوافر الفرص الوظيفية، يشير الجدول رقم (٦) إلى الأغلبية العظمى من الطلبة (٧٨٪) متفقون على أن الفرص الوظيفية قليلة أو قليلة جداً وترتفع هذه النسبة لدى الطالبات أكثر من الطلاب لتصل إلى ٨٥٪ مما يدل على أن الفرص الوظيفية أقل بالنسبة للطالبات.

وإذا روعي رأي الطلبة بخصوص توافر الفرص الوظيفية وآراؤهم حول مدى

ملاءمة مناهج وبرامج أقسام الجغرافيا وتقديرهم السلبي لهذه الجوانب، فقد يكون ذلك من بين الأسباب التي أدت إلى تناقص الإقبال على الالتحاق بهذه الأقسام، لذلك ينبغي دراسة مقررات الجغرافيا والممارسات التدريسية دراسة مستفيضة وتقويمها تقويماً شاملاً ودورياً - يكون الطالب عنصراً أساسياً فيه -، وذلك من أجل التطوير والتحسين ووضع الخطط المناسبة، لتمكين هذه الأقسام من تأهيل الطلبة بالخبرات الفنية والعلمية اللازمة بما يتلاءم مع متطلبات مراحل التنمية، مما يساعد على إفراح ميدان العمل وإتاحة مزيد من الفرص الوظيفية لخريجها. وللاستفادة من تقويم الطلاب ينبغي فهم أبعاده والعوامل المؤثرة فيه.

جدول رقم (٦)

آراء الطلبة نحو مدى توافر فرص العمل لخريجي أقسام الجغرافيا (النسبة المئوية)

خصائص العينة		كثيرة أو كثيرة جداً	معقولة	قليلة أو قليلة جداً
مجموع العينة		٣	١٧	٨٠
الجامعة	الملك سعود	٣	١٤	٨٣
	الإمام محمد بن سعود	٤	٢٧	٦٩
	أم القرى	٢	١٨	٨٠
النوع	طلبة	٤	١٨	٧٨
	طالبات	١	١٤	٨٥
المستوى الدراسي	الأول	٤	١٥	٨١
	الثاني	٣	٢٠	٧٧
	الثالث	٢	١٥	٨٣
	الرابع	٢	١٦	٧٩

ثانياً: المتغيرات المؤثرة في تقويم الطالب للمدرس:

لقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) لمعرفة

المتغيرات المفسرة للتباين بين الطلبة في تقويم لمدرسي مقررات الجغرافيا التي شملتها العينة كمتغير تابع. وقد تم فحص العديد من المتغيرات المستقلة التي سبق ذكرها. وتشمل هذه المتغيرات المستقلة - على سبيل المثال - المستوى الدراسي للطلاب ونوعه (أو جنسه) ومعدله التراكمي، وبعض خصائص المقررات كمستوى المقرر وحرية اختياره (إجباري أو اختياري) وطبيعته (جغرافية طبيعية أو إقليمية أو بشرية أو مقرر في الخرائط أو غير ذلك) وحجم الشعبة ووقت المقرر ومدى صعوبة المقرر ومدى إسهام المقرر في زيادة اهتمام الطالب بعلم الجغرافيا بالإضافة إلى الدرجة التي يتوقع الطالب الحصول عليها في المقرر.

ولاختيار وتحديد المتغيرات الشارحة أو المفسرة للفروقات بين الطلبة في تقويمهم للمدرسين تم استخدام طريقة الانحدار المتدرج (Stepwise Regression) وأظهرت النتائج الموضحة في جدول رقم (٧) أن هناك سبعة متغيرات تعتبر ذات دلالة إحصائية، ومن ثم فهي تؤثر في تقويم الطالب للمدرس. أما بقية المتغيرات الأخرى فلم يتم إدراجها في معادلة الانحدار وذلك لأنها ليست ذات دلالة إحصائية.

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل الانحدار المتدرج: العوامل المؤثرة في تقويم الطالب للمدرس

المتغير (Variable)	نسبة التفسير المشروح (R2)	قيمة ف (F-test)	مستوى الدلالة (Sig Level)
إسهام المقرر	٠,١٢	١٠٢,٩	٠,٠١
الدرجة المتوقعة	٠,١٧	٧٦,٥	٠,٠١
صعوبة المقرر	٠,١٩	٥٩,٢	٠,٠١
جامعة الإمام *	٠,٢١	٤٩,٣	٠,٠١
جامعة الملك سعود *	٠,٢٤	٤٨,٩	٠,٠١
المستوى الدراسي للطلاب	٠,٢٥	٤٢,٢	٠,٠١
جغرافيا إقليمية *	٠,٢٦	٣٧,٠	٠,٠١

* متغير اسمية (صامتة)

ويأتي في مقدمة المتغير التي احتوتها معادلة الانحدار النهائية، من حيث الأهمية الإحصائية للمتغير المتعلق بمدى إسهام المقرر في زيادة اهتمام الطالب بعلم الجغرافيا، إذ يدل معامل الانحدار الخاص بهذا المتغير (Beta) على أنه كلما ازداد إسهام المقرر في زيادة الاهتمام بعلم الجغرافيا (أي الاستفادة من المقرر)، ارتفعت درجة تقويم الطالب للمدرس. وقد بلغت قيمة معامل الانحدار ٠,٢٦، وبناء على النسبة التائية (T-Ratio)، يتضح بأنه ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ (انظر الجدول رقم ٨). وبالمثل، فإن الدرجة التي يتوقع الطالب الحصول عليها في أي مقرر يؤثر إيجابياً في تقويمه لمدرس ذلك المقرر. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة من زاويتين (Ducette and Kenney, 1982): الأولى أن تحصيل الطالب أو مدى قدرته على الاستفادة من المقرر تؤثر في تقويمه لمدرس المقرر، هذ على اعتبار أن الدرجة المتوقعة يمكن أن تكون مؤشراً للتحصيل، أما من الزاوية الثانية فإن السخاء أو السهولة في منح الدرجات تجعل الطالب يمنح مدرس المقرر تقويماً أكثر إيجابية. أما فيما يتعلق بصعوبة المقرر، فتشير النتائج إلى أن هذا المتغير يؤثر عكسياً في تقويم الطالب للمدرس. فكلما ازدادت صعوبة المقرر بالنسبة للطالب، انخفضت درجة تقويمه للمدرس. وبالمثل فإنه كلما ارتفع المستوى الدراسي للطالب انخفض تقويمه للمدرس (Beta = ٠,٠٦).

جدول رقم (٨)

المتغيرات التي اشتملت على معادلة الانحدار النهائية (معامل الانحدار واختبار ت)

المتغير (Variable)	معامل الانحدار (Beta)	اختبار ت (T-Ratio)
إسهام المقرر	٠,٢٥٧	*٩,١٤
الدرجة المتوقعة	٠,٢٢١	*٦,٤٢
صعوبة المقرر	٠,١٠٩	*٣,٤١
جامعة الإمام ^١	٠,٤٩٦	*٥,٩٦
جامعة الملك سعود ^١	٠,٣٦٦	*٦,٥٩
المستوى الدراسي للطالب	-٠,٠٦٢٢	*٢,٨٩-
جغرافيا إقليمية ^١	٠,١	**٢,١٢
الثابت	٢,٥٨٥	*١٢,٧٩

١ - متغيرات اسمية (صامتة)

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

أما بقية المتغيرات الأخرى التي اشتمل عليها نموذج الانحدار الموضح في جدول رقم (٨)، فهي متغيرات نوعية لذا فتفسير تأثيرها في الفروقات في تقويم الطالب للمدرس يختلف عما ذكر بشأن المتغيرات التي سبق الحديث عنها. وعلى أية حال، فمن بين المتغيرات النوعية التي تمثل طبيعة المقرر (جغرافية طبيعية - بشرية - إقليمية - خرائط - مواد أخرى) تتسم المقررات الإقليمية إحصائياً بارتفاع تقويم الطلبة لمدرسيها ويعني ذلك أن مدرسي مقررات الجغرافيا الإقليمية يحظون بتقويم أعلى مقارنة بمقررات الجغرافيا الأخرى وربما يعود ذلك إلى استمتاع الطالب بهذه المقررات لطبيعتها التثقيفية وسهولتها نسبياً مقارنة بمقررات الجغرافيا التخصصية كالجغرافيا الطبيعية أو البشرية أو مقررات الخرائط. ومن المتغيرات النوعية الدالة إحصائياً تلك المتغيرات الممثلة للجامعات. وتظهر النتائج أن الطلبة بجامعة الملك سعود أو جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية يمنحون المدرس بوجه عام تقويماً إيجابياً أعلى من الطلبة بجامعة أم القرى التي تمثل الفئة القاعدية المحذوفة عند إعداد المتغيرات النوعية الممثلة للجامعات. ورغم صعوبة تفسير أو تحليل هذه النتائج إلا أن الاجتهاد في ذلك يمكن أن يقود إلى الاعتقاد بأنها ربما تعود إلى الفروقات في إدارة وتنفيذ الاستبانة بين هذه الجامعات أو إلى مدى اقتناع أفراد العينة بالنسبة لمدرسيهم فيها أو إلى أسباب أخرى تتعلق بالفروقات في هذه الجامعات في طبيعة البرامج والمقررات.

وأخيراً فبالرغم من انخفاض القدرة التفسيرية ($R^2 = 0.26$) لمعادلة الانحدار أنها ذات دلالة إحصائية حيث إن القيمة الفائية - أو اختبار ف (F-test) - البالغة ٣٧,٠ تعتبر دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعني أن المتغيرات التي

احتوتها معادلة الانحدار مجتمعة تشرح بعض الفروقات في التقويم أي أن الفرضية القائلة إن هذه المتغيرات مجتمعة ومتلازمة لا تشرح الفروقات في التقويم ($R^2 = \text{صفر}$) تعتبر مرفوضة إحصائياً. أما أسباب الانخفاض النسبي في القدرة التفسيرية لمعادلة الانحدار (R^2) فربما يود إلى أمور عدة منها:

١ - أن عملية تقويم الطالب للمدرس في هذه الدراسة تشمل مقررات تختلف في طبيعتها ومستواها وحرية اختيارها ومحتواها والجامعة التي تدرس بها وغير ذلك من جوانب الاختلاف. لذلك فإن المقرر ليس ثابتاً (أي ليس موحداً أو متشابهاً) عندما يقوم الطلبة بتقويم المدرس الذي يقوم بتدريسه ورغم الوعي المسبق بهذه المسألة إلا أن عدم وجود شعب كثيرة للمقررات بأقسام الجغرافيا في الجامعات التي شملتها العينة لم يتمكن من بناء الدراسة على مقرر واحد فقط يدرس من قبل عدد من المدرسين. ولهذا السبب فقد سعت الدراسة إلى مراعاة عدد من جوانب البيئة التدريسية التي يتم فيها الأداء التدريسي كمتغيرات ضابطة كخصائص المقرر وغيرها.

٢ - بما أن الوحدة المستخدمة في هذه الدراسة هي الطالب أو الطالبة فإن ذلك يعني محاولة شرح الفروقات بين الطلبة في تقويمهم للمدرس والتي تمثل الفروقات في الحوافز والآراء والقدرات الشخصية والسلوكية بين الطلبة، وهذا بحد ذاته يمثل صعوبة كبيرة في إيجاد نموذج إحصائي يشرح هذه الفروقات بدرجة تفسيرية عالية.

٣ - تشير بعض الدراسات إلى أن هناك صعوبة لدى الطلبة في التمييز بين تقويم المدرس من جهة وتقويم المقرر من جهة أخرى، مما قد يؤثر في تقويم الطلبة للأداء التدريسي.

٤ - قد يتأثر التقويم بخصائص شخصية المدرس - بصرف النظر عن أدائه التدريسي - كمرحه ومقدرته على النكتة أو سخائه ومرونته في إعطاء الدرجات. وفي هذا الخصوص، يرى الطلاب الذين شملتهم العينة أن المدرس

الذي يجيد النكتة أو المرن في إعطاء الدرجات يحصل على تقويم عال (انظر الجدول رقم ٩). ويتفق ذلك مع ما أشار إليه بعض الباحثين أمثال كوستن وآخرين (Costin et al. 1971) وكني (Kennedy, 1971) ومارش (Marsh, 1980) وهاورد وماكسويل (Howard and Maxwell, 1982) وعودة (١٩٨٨م) من أن التقويم قد يتأثر بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة. وبناء عليه، ينبغي أن تراعى هذه الجوانب المهمة عند تقدير نماذج لتجديد المتغيرات التي تؤثر في تقويم الطلاب للممارسات التدريسية.

جدول رقم (٩)

آراء الطلبة بشأن مدى تأثير إجابة المدرس للنكتة ومرونته في إعطاء الدرجات في التقويم (النسبة المئوية)

العبارة	أوافق بشدة أو أوافق	ليس هناك فرق	لا أوافق أو لا أوافق بشدة
المدرس الذي يجيد النكتة يحصل على تقويم عال	٦٢	١٩	١٩
المدرس المرن في إعطاء الدرجات يحصل على تقويم عال	٤٧	٣٧	٢٦

٥ - الاتجاهات الشخصية العامة مثل الاتجاهات الدينية أو السياسية، حيث إنه ربما يؤثر توافق أو تعارض هذه الاتجاهات عند كل من المدرس أو الطالب في التقويم (Tollefson, 1989, Hofman and Kremer, 1980).

٦ - وجود بعض المدرسين في الصالات في أثناء قيام الطلبة بعملية التقويم ربما أثر في دقة التقويم (Indiana University, 1986).

٧ - إن ملاحظة نوع من عدم التزام بعض الطلبة بالموضوعية والجدية في الإجابة عن بعض فقرات الاستبانة ربما كان له أثر في خفض القدرة التفسيرية

لمعادلة الانحدار. وقد يعود ذلك إلى عدم تعود الطلبة على التقويم وقلة خبرتهم به وعدم إدراك بعضهم لأهميته.

الخاتمة والتوصيات

الخاتمة :

استهدفت هذه الدراسة معرفة آراء الطلبة في أقسام الجغرافيا في ثلاث جامعات سعودية (جامعة الملك سعود وجامعة الإمام وجامعة أم القرى) نحو أهمية تقويم الطلبة للمدرس والمقرر ومستقبل العمل لخريجي هذه الأقسام، كما استهدفت تحديد المتغيرات المتعلقة بتقويم الطالب للمدرس والمؤثرة فيه. وقد اعتمدت هذه الدراسة على عينة من الطلبة اشتملت على ٩٣٠ طالباً وطالبة يدرسون في ٥٧ مقررًا دراسيًا.

أظهرت النتائج أن الرأي السائد بين طلاب الجامعات هو أن تقويم الطلاب لكل من المدرس والمقرر له دور أساسي في تحسين المقررات والأداء التدريسي، كما أن نسبة عالية جداً من الطلبة يشعرون بقلة الفرص الوظيفية أمام خريجي أقسام الجغرافيا التي شملتها العينة. وهذا يدعو في كلتا الحالين إلى ضرورة النظر في مسألة القيام بتقييم شامل ودوري للمقررات والممارسات التدريسية والنظر في البرامج الدراسية القائمة وإعدادها بالشكل والمحتوى اللذين يتلاءمان ومتطلبات سوق العمل والعملية التنموية في المملكة العربية السعودية.

أما فيما يتعلق بالمتغيرات المؤثرة في تقويم الطالب للمدرس، فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise Regression) أن صعوبة المقرر والدرجة المتوقعة ومدى إسهام المقرر في زيادة الاهتمام بالتخصص وطبيعة المقرر ومستوى الطالب، كلها متغيرات تؤثر مجتمعة في تفسير تقويم الطالب للمدرس. لذا ينبغي أن تراعى هذه المؤشرات عند استخدام تقويم الطالب للمدرس لأي من

الأغراض سواء تلك التي تتعلق بتشخيص مكامن القوة ومواطن الضعف في الأداء التدريسي أو تلك المتعلقة بالترقية أو التقويم الشامل لفعاليات التدريس .

التوصيات

بعد إجراء هذه الدراسة، وتحليل نتائجها، توصلنا إلى توصيات رئيسة يمكن إنجازها فيما يلي :

أولاً: بما أن أغلبية الطلبة يجمعون على أهمية تقويمهم للمقررات والممارسات التدريسية، فإن ذلك يدعو إلى ضرورة توعيتهم بمضمون التقويم وإشراكهم فيه، ومن هذا المنطلق، يجب أن تسعى المؤسسات التعليمية والجامعات إلى وضع ذلك في الاعتبار عند تقويم المقررات والبرامج والممارسات التدريسية .

ثانياً: لكي يكون التقويم ذا فعالية وجدوى جدية كبيرة، فإن الأمر يتطلب السعي الجاد من خلال البحوث والتجارب المستمرة إلى إيجاد أداة تقويم ملائمة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات .

ثالثاً: ضرورة بث الوعي لدى الطلبة والمدرسين بأهمية التقويم وبالذور الذي يمكن أن يؤديه في سبيل تطوير العملية التعليمية .

رابعاً: إن الاستفادة الجادة من هذا النوع من التقويم يستلزم إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لمعرفة الجوانب العديدة والعوامل الرئيسية - الداخلية والخارجية - المؤثرة في التقويم عامة وفي الاختلافات بين الشعب والطلبة في تقويم الممارسات التدريسية بشكل خاص، لكي يكون ذلك مكماً لما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج بخصوص المتغيرات الشارحة لبعض هذه الاختلافات والفروقات بين الطلبة في تقويمهم للممارسات التدريسية . إضافة إلى ذلك، فإن هناك بعض الجوانب المهمة لعملية التقويم تتطلب مزيداً من الدراسة والبحث ويمكن إنجاز أهمها فيما يلي :

- ١ - رغم وجود بعض المحاولات لمعرفة وفهم طبيعة العلاقة بين تقييم الطالب للمدرس من جهة، وبين كل من إجابة المدرس للنكتة والدرجات التي يمنحها المدرس للطالب، إلا أن الجدل لا يزال قائماً حولها مما يدعو إلى بذل مزيد من الجهود البحثية لفهم طبيعة هذه العلاقة وحسم هذا الجدل.
- ٢ - بالرغم من الاعتقاد السائد لدى بعض الباحثين في أن تقييم الطالب يفتقر إلى الجدية، فإن الدراسات السابقة والحالية لم تتمكن من إعطاء نتائج محددة حيال هذا الموضوع.
- ٣ - يعتبر اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للأداء التدريسي من الجوانب المهمة التي لا يجب إغفالها حيث إن اتجاهاتهم نحو التقييم تؤثر في كيفية تطبيق التقييم ودقته.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- توق، محيي الدين (١٩٧٧م) «الأساليب المختلفة لتقييم التدريس والمدرس الجامعي وآراء مدرسي الجامعة الأردنية فيها»، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد ١٢ ص ص ٣ - ١١.
- حمادة، عبد المحسن؛ (١٩٩٠م) «آراء مجموعة من طلبة جامعة الكويت في صفات أستاذ الجامعة وطرق التدريس بالجامعة»، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، عدد ٦٣، ص ص ١٥ - ١٠٩.
- العنقري، خالد محمد (١٤٠٥هـ) «مشكلات ومجالات عمل الجغرافيين في القطاع الحكومي: مقال من وزارة الشؤون البلدية والقروية» الندوة الثانية لأقسام الجغرافيا في المملكة العربية السعودية، المنعقدة خلال الفترة ٣ - ٥ شعبان، جامعة الملك سعود بالرياض.
- عودة، أحمد سليمان (١٩٨٨م) «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم

الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، المجلة العربية للبحوث التربوية، م ٨ (١)، ص ص ١١١ - ١٣٢.

- قاضي، صبحي عبد الحفيظ (١٩٨٧م) «العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون»، رسالة الخليج العربي، عدد ٢٢، ص ص ٦٩ - ١١٠.

- محمد، السيد البشري وحسن عبد العزيز أحمد (١٤٠٥هـ) «فرص العمل بالنسبة لخريجي أقسام الجغرافيا في المملكة العربية السعودية»، الندوة الثانية لأقسام الجغرافيا في المملكة العربية السعودية، المنعقدة في الفترة ٣ - ٥ شعبان، جامعة الملك سعود بالرياض.

- مكي، غازي (١٩٨٧م) «تقويم الطلاب لطرق تدريس المقررات الجغرافية بجامعة الملك سعود»، مجلة كلية الآداب (جامعة الملك سعود)، م ١٤ (١)، ص ص ٢٩٥ - ٣١٨.

المراجع الأجنبية:

Abrami, P.C. et al. (1980) "Do Teacher Standards for Assigning Grades Affect Student Evaluations of Instruction?" Journal of Educational Sychology, 72: 107-118.

Abrami, P.C. et al. (1982) "The Relationship Between Student Personality Characteristics, Teacher Ratings, and Student Achievement," Journal of Educational Psychology, 74: 111-126.

Abrami, P.C. and Mizener, D.A. (1983) "Does Attitude Similarity of College Professors and Their Students Produce 'bias' in Course Evaluations?" American Educational Research Journal, 20: 123-135.

Bruton, B.T. and Crul, S. (1982) "Causes and Consequences of Students Evaluation of Instruction," Journal of the Associatio for Institutional Research, 17: 195-206.

Centra, J. (1979) "Self-rating of College Teachers: A Comparison with Student Ratings," Journal of Educational Measurement, 10: 287-295.

- Costin, F . et al. (9171) "Student Ratings of College Teaching: Reliability, Validity, and Usefulness," Review of Educational Research, 41: 511-535.
- Doyle, K.O. and L. crichton (1978) "Student, Peer, and Self Evaluations of college Instructors," Journal of Educational Psychology, 70: 815-826.
- DuCette, J. and J. Kenney (1982) "Do Grading Standards affect Student Evaluations of Teaching? Some New Evidence on an Old Question," Journal of Educational Psychology, 74: 308-314.
- Eagle, N. (1977) "Studies in the Reliability and Validity of a Community College Student Rating of Instruction Questionnaire," Community Junior College Research Quarterly, 1: 303-314.
- Feldman, K.A. (1976) "Grads and College Students' Evaluations of Their Courses and Teachers," Research in Higher Education, 4: 69-111.
- Feldman, K.A. (1979) "The Significance of Circumstances for College Students' ratings of their Teachers and Courses," Higher Education, 9: 149-172.
- Hofman, F.E. and L. Kremer (1980) "Attitudes Toward Higher Education and Course Evaluations," Journal of Educational Psychology, 72: 610-617.
- Howard, G.S. and S.E. Maxwell (1982) "Do Grades Contaminate Students Evaluations of Instruction?" Research in Higher Education, 16: 175-188.
- Indiana University (1986) Evaluation of Teaching Handbook. Dean of Faculties Office, Bloomington, Indiana.
- Kennedy, W.R. (1975) "Grade Expected and Grade Received - Their Relationships to students' Evaluations of Faculty Performance," Journal of Educational Psychology, 67: 109-115.
- Leventhal, L. et al. (1977) "Effects of Lecturer Quality and Student Perceptions of Lecturer's Experience on Teacher Ratings and Student Achievement," Journal of Educational Psychology, 69: 360-374.
- Marsh, H. (1978) "Students' Evaluations of Instructional Effectiveness: Relationship of Student, Course, and Instructor characteristics," Paper Presented at the Annaul Meeting of the American Educational Research Association, Tronto, march, 1978.
- Marsh, H. (1980) "The Influence of Student, Course, and Instructor Char-

- acteristics in Evaluations of University Teaching," American Educational Research Journal, 17: 219-237.
- Marsh, H. (1982) "Validity of Students' Evaluations of college Teaching: A Multitrait - Multimethod Analysis," Journal of Educational Psychology, 91: 264-279.
- Marsh, H. (1984) "Students' Evaluations of University Teaching: Dimentionality, Reliability, Validity, Potential Bias, and Utility," Journal of Educational Psychology, 76: 707-754.
- Marsh, H.W. et al. 1975) "Validity and Usefulness of Student Evaluations of Instructional Quality," Journal of Educational Psychology, 67: 833-839.
- mcKeachie, W. (1973) "Correlates of student Ratings," in Schloff, H. (ed.) Proceedings of the First Invitational Conference on Faculty Effectiveness as Evaluated by Students. Philadelphia.
- McMartin, J. and M. Rich (1979) "Faculty Attitudes Toward Student Evaluation of Teaching," Research in Higher Education, 11: 137-152.
- Schewrich, V. et al. (1982) "Expected Grades Versus Specific Evaluations of the Teacher," Higher Education, 16: 175-186.
- Tollefson, N. et al. (1989) "The Relationship of Students' Attitudes about effective Teaching to Students' Ratings of Effective Teaching," Educational and Psychological Measurement, 49: 529-536.

ملحق أ
آراء واتجاهات طلاب أقسام الجغرافيا
نحو المقررات والممارسات التدريسية

أولاً: معلومات عامة:

١ - اسم الجامعة:

١ - الملك سعود ٢ - الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٣ - أم القرى

٢ - المستوى الدراسي:

١ - الأول ٢ - الثاني ٣ - الثالث ٤ - الرابع

٣ - النوع:

١ - طالب ٢ - طالبة

٤ - عدد الساعات التي أنهيتها:

١ - أقل من ٣٠ ساعة ٢ - من ٣١ - ٦٠ ساعة ٣ - من ٦١ - ٩٠ ساعة

٤ - أكثر من ٩٠ ساعة

٥ - المعدل التراكمي:

١ - مستجد ٢ - من ١ - ١,٩٩ ٣ - ٢,٠٠ - ٢,٩٩

٣ - ٣,٠٠ - ٣,٩٩ ٤ - ٤ فأكثر

٦ - التقدير العام في الشهادة الثانوية:

١ - مقبول ٢ - جيد ٣ - جيد جداً ٤ - ممتاز

٧ - عدد الساعات المسجلة في هذا الفصل:

١ - ١٢ ساعة فأقل ٢ - ١٣ - ١٥ ساعة ٣ - ١٦ - ١٨ ساعة

٤ - ١٩ ساعة فأكثر

٨ - التخصص:

- ١ - جغرافية بكلية الآداب أو كلية العلوم الاجتماعية
- ٢ - جغرافية بكلية التربية
- ٣ - تخصص أدبي غير الجغرافيا
- ٤ - تخصص علمي
- ٩ - ماهو السبب الرئيسي لاختيارك لقسم الجغرافيا؟
- ١ - أتوقع مستقبل عمل جيداً
- ٢ - ميولي نحو الجغرافيا
- ٣ - زميل نصحني باختيار القسم
- ٤ - لأن معدلي منخفض
- ٥ - سهولة النجاح في القسم
- ٦ - أسباب أخرى

ثانياً: خصائص المقرر وتقييمه:

١ - مستوى المقرر:

- ١ - أول
- ٢ - ثانٍ
- ٣ - ثالث
- ٤ - رابع
- ٢ - هل هذا المقرر إجباري أو اختياري؟

١ - إجباري

٢ - اختياري

٣ - هل مادة هذا المقرر:

١ - طبيعية

٢ - إقليمية

٣ - بشرية

٤ - خرائط

٥ - مواد أخرى

٤ - يعتمد هذا المقرر بالدرجة الأولى على:

١ - كتاب واحد

٢ - عدة كتب

٣ - مذكرة

٤ - إملاء المدرس

٥ - مدى سهولة هذا المقرر بالنسبة إليك:

١ - سهل جداً

٢ - سهل

٣ - معقول

٤ - صعب

٥ - صعب جداً

٦ - كمية المادة التي تم تغطيتها في هذا المقرر:

١ - قليلة جداً

٢ - قليلة

٣ - مناسبة

٤ - كثيرة

٥ - كثيرة جداً

٧ - مدى استمتاعك بدراسة هذا المقرر:

١ - قليل جداً ٢ - قليل ٣ - معقول ٤ - كثير ٥ - كثير جداً

٨ - مدى إسهام دراستكم لهذا المقرر في زيادة اهتمامك بعلم الجغرافيا:

١ - قليل جداً ٢ - قليل ٣ - معقول ٤ - كثير ٥ - كثير جداً

٩ - مدى المجهود الذي بذلته في دراسة هذا المقرر:

١ - قليل جداً ٢ - قليل ٣ - معقول ٤ - كثير ٥ - كثير جداً

١٠ - التقدير الذي تتوقع الحصول عليه في هذا المقرر:

١ - راسب ٢ - مقبول ٣ - جيد ٤ - جيد جداً ٦ - ممتاز

١١ - هل تنصح زملاءك الآخرين بأخذ هذا المقرر:

١ - نعم ٢ - لا

ثالثاً: تقويم الطالب للمدرس:

ضع علامة صح (✓) على الإجابة المناسبة لكل عبارة مما يأتي

ضعيف دون متوسط جيد ممتاز

المتوسط

١ - مدى استمتاع المدرس بتدريس المقرر وتحمسه

له (١) (٢) (٣) (٤) (٥)

٢ - مدى وضوح شرح المدرس في هذا المقرر (١) (٢) (٣) (٤) (٥)

٣ - مدى فهم وإلمام المدرس بموضوعات المقرر (١) (٢) (٣) (٤) (٥)

٤ - مدى تنظيم المدرس في عرض محاضرات هذا

المقرر (١) (٢) (٣) (٤) (٥)

- ٥ - مدى حرص المدرس واهتمامه بفهم الطلاب (١) (٢) (٣) (٤) (٥)
- ٦ - مدى تشجيع المدرس للمناقشة (١) (٢) (٣) (٤) (٥)
- ٧ - مدى تقبل المدرس لوجهات نظر الطلاب (١) (٢) (٣) (٤) (٥)
- ٨ - مدى استغلال المدرس للوقت المخصص للمقرر (١) (٢) (٣) (٤) (٥)
- ٩ - مدى سهولة الاتصال ومقابلة الطلاب للمدرس (١) (٢) (٣) (٤) (٥)
- ١٠ - مدى عدل المدرس في تعامله مع الطلاب (١) (٢) (٣) (٤) (٥)
- ١١ - مدى تناسب أسئلة الامتحانات الفصلية مع شرح مادة المقرر (١) (٢) (٣) (٤) (٥)
- ١٢ - مدى تشويق المدرس للطلاب بموضوعات المقرر (١) (٢) (٣) (٤) (٥)
- ١٣ - بشكل عام أستطيع أن أعطي المدرس التقويم التالي (١) (٢) (٣) (٤) (٥)

أجب (بنعم) أو (لا) عن السؤالين التاليين:

١ - هل تنصح زملاءك الآخرين بأخذ مادة دراسية مع مدرس هذا المقرر؟

١ - نعم ٢ - لا

٢ - هل ترغب في أخذ مادة أخرى مع مدرس هذا المقرر؟

١ - نعم ٢ - لا

رابعاً: مقترحات الطالب وتصوراته المستقبلية:

- ١ - مدى ملائمة مواد الجغرافيا في إعداد الطالب للحياة العملية:
- ١ - غير ملائمة جداً ٢ - غير ملائمة ٣ - معقولة ٤ - ملائمة
- ٥ - ملائمة جداً.
- ٢ - الوظيفة التي ترغب في الحصول عليها بعد التخرج:
- ١ - مدرس ٢ - موظف حكومي غير التدريس ٣ - موظف قطاع خاص
- ٤ - غير ذلك
- ٣ - مدى توفر فرص العمل لخريجي أقسام الجغرافيا:
- ١ - قليلة جداً ٢ - قليلة ٣ - معقولة ٤ - كثيرة ٥ - كثيرة جداً

خامساً: بوجه عام وبصرف النظر عن الأمور الأخرى ما رأيك في العبارات التالية:

- ١ - المدرس المرح الذي يجيد النكتة يحصل عادة على تقويم عال.
- ١ - لا أوافق بشدة ٢ - لا أوافق ٣ - ليس هناك فرق ٤ - أوافق
- ٥ - أوافق بشدة
- ٢ - المدرس المرن في إعطاء الدرجات يحصل عادة على تقويم عال.
- ١ - لا أوافق بشدة ٢ - لا أوافق ٣ - ليس هناك فرق ٤ - أوافق
- ٥ - أوافق بشدة
- ٣ - تقويم الطالب للمدرس ضروري لتحسين أداء المدرس:
- ١ - لا أوافق بشدة ٢ - لا أوافق ٣ - ليس هناك فرق ٤ - أوافق
- ٥ - أوافق بشدة
- ٤ - تقويم الطالب للمقررات الدراسية ضروري لتحسينها وتطويرها:
- ١ - لا أوافق بشدة ٢ - لا أوافق ٣ - ليس هناك فرق ٤ - أوافق
- ٥ - أوافق بشدة