

رأي أساتذة جامعة الكويت حول تقويم الزملاء للأداء التدريسي الجامعي (*)

د. صالح علي حمزة إبراهيم

قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بشأن عملية تقويم الأداء التدريسي بواسطة الزملاء، والأساليب التي تساهم في قبولها ورواجها، وأسباب معارضتها، والفوائد التي تعود على أعضاء هيئة التدريس وعلى المؤسسة العلمية الجامعية من جراء تطبيقها. وقد تم استطلاع آراء ١٤٥ عضواً من أعضاء هيئة التدريس من عدة كليات.

أظهرت النتائج مدى حاجة أعضاء هيئة التدريس لخبرات زملائهم التدريسية، ومسئوليتهم تجاه تبني أدوات ومعايير تطوير أدائهم التدريسي. ورأى أفراد العينة ضرورة توافر بعض الإجراءات التمهيدية والتنفيذية والفنية التي يمكن أن تساهم في قبول فكرة تقويم الزملاء. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود بعض الدوافع التي تمنع أعضاء هيئة التدريس من المشاركة في عملية التقويم تلك؛ مثل الدوافع التي تتعلق بالقيم الوظيفية كالحريات الأكاديمية، والثقة بين الزملاء، أو لدوافع فنية تختص بتعدد النشاط التدريسي ومدى موضوعية ودقة الحكم عليه. كما أبرزت النتائج جملة من الفوائد العلمية والفنية والفوائد النفسية الاجتماعية التي تعود على أعضاء هيئة التدريس وعلى المؤسسة التعليمية الجامعية وسمعتها الأكاديمية ومواكبتها للتطور التعليمي.

وبناء على نتائج الدراسة، قدم الباحث نموذجاً مقترحاً يسعى لتطوير الأداء التدريسي من خلال عملية تقويم الزملاء في جامعات الوطن العربي.

المقدمة

يُعد المعلم الجامعي المتميز الركيزة التعليمية ذات الأثر الأكبر على التحصيل العلمي للمتعلمين، فمن خلال تميزه وبراعة فنونه التدريسية تنتقل

(*) بحث ممول من إدارة الأبحاث العلمية - جامعة الكويت - رقم TP01/07.

المعارف والخبرات وتنمو الكفايات والقدرات العقلية والمعرفية والمهارية والوجدانية والشخصية للمتعلم، فالمعلم المتميز يعتبر ضرورة حتمية لضمان تحقيق المتعلمين لذواتهم وتأهيلهم لحب التعلم والمعرفة، ولجميع الأهداف المنشودة من التعليم. إن الدور الجوهري الذي يلعبه المعلم في الميادين العلمية والمعرفية جعل المجتمع ينظر عن كُتب وبتمعن لكل ما يرتبط بأدائه التدريسي، بل إن زيادة توقعات المجتمع لما يجب أن يتعلمه المتعلمون وتنوع ميولهم وحاجاتهم ألزم المعلم بمسؤولية تحقيق الأهداف المثالية للنظام التعليمي ككل، وإن إلحاح المتعلمين على انتقاء المؤسسة التعليمية يضعها أمام مسؤولية المحافظة على مكانتها العلمية وجودة أدائها، وأوضح ما يبرز المكانة العلمية للمؤسسة هو الأداء التدريسي للمعلم، إذ يؤدي التدريس دوراً كبيراً وفاعلاً للكشف عن هذه الجودة. وبناء عليه، برزت كثير من المطالبات لمد يد العون للمعلمين وذلك لضمان تعليم الأبناء على أيدي كفؤة وملتزمة بأداء عالي الجودة، حيث إن إلمام المعلم وفهمه لتخصصه لا يضمن بالضرورة كفاءته على التواصل به وتدريسه، فالمجتمع والتربويون على قناعة بأن المعلم الضعيف قد يهدد سمعة المؤسسة التعليمية ومكانة مهنة التعليم وجودة العملية التعليمية.

ويعتبر التدريس نشاطاً أولياً ومهماً تضطلع به جميع الكليات باختلاف تخصصاتها، ولكنه كثيراً ما يلقي الترتيب الأدنى مقارنة بالأنشطة الأخرى التي يقوم بها معلمو الجامعات، كالباحث العلمي وأعمال اللجان المختلفة وخدمة المجتمع، ويظهر ذلك جلياً من خلال نظام الترقيات، حيث القليل من الاهتمام الممنوح لجودة التدريس، أما الإنتاج العلمي المتميز والأصيل فله القيمة الكبرى في قرار الترقية (Darling-Hammond, 1990). وإنه لمن الواضح بأن جودة التعليم تكمن وتظهر جلياً في الأداء التدريسي، ولا يمكن لهذا الأداء أن يتطور إلا من خلال التقويم المستمر، إذ يعتبر التقويم هو الأسلوب الأمثل لتطوير النشاط وضمان تحقيقه على النحو المأمول في الأهداف. ولكن بعض عناصر التقويم المعمول بها لا تغطي مساحة كبيرة مما يقوم به المعلم الجامعي، إذ إن أغلب الجامعات تتخذ تقويم الطلبة للمعلم كمعيار وحيد، على الرغم من مثالبه،

مؤشراً على جودة الأداء التدريسي أو ضعفه (Gibbs & Habeshaw, 2002; Lomas & Nicholls, 2005). وكثيراً ما يبدي الطلبة آراءهم حول الأداء التدريسي للمعلم في استمارات التقويم التابعة لمركز القياس وتطوير التدريس خلال الأسبوع الأخير من الدراسة، وتصل للمعلم في الفصل الدراسي اللاحق على شكل تقرير سري ليطلع عليه دون أي ضمان أن يلتزم بما فيها، خصوصاً في ظل غياب الضوابط الرقابية والمساءلة لما يحدث داخل الفصول الدراسية.

ويشير المجلس الأعلى للتخطيط (٢٠٠١) في دولة الكويت بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في إستراتيجيته للتربية والتعليم للعام ٢٠٢٥ بأن "مخرجات الجامعة غير مرضية تماماً في عدد من كلياتها" (ص ٢٦). وتعزى أسباب ضعف المخرجات إلى أسباب عدة منها عدم وجود آليات لضبط النوعية، وبسبب شيوع البحوث ذات النمط الإمبريقي المفرط (من أجل الترقية) دون وجود أي تنمية تضاف لتطوير عمليات التعلم. ولذا أصبح من اللازم على المعنيين بالشأن التربوي إيجاد السبيل الأمثل لضبط الجودة التدريسية. ومن هذا المنطلق، شرعت بعض الجامعات إلى تقويم أدائها التدريسي بأسلوب آخر أكثر فاعلية، وهو تقويم أداء معلمها بواسطة زملائهم (Peer Evaluation). حيث بدأت العديد من الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة العمل بهذا النظام لتطوير أدائها وزيادة ثقة المجتمع بمخرجاتها. وهذا ما دفع الباحث إلى تقصي هذه المشكلة في دولة الكويت والتعرف على وجهة النظر العربية.

مشكلة الدراسة

يعتبر الأداء التدريسي من أهم الوظائف التي يقوم بها معلم الجامعة، ولا يمكن لهذا النشاط أن يرقى ويواكب مستجدات العصر وحاجات المتعلمين دون ممارسة التقويم المستمر، ولعل من أساليب هذا التقويم المستمر هو تقويم النشاط التدريسي بواسطة أهل الخبرة للمجال المراد تقويمه، وهم الزملاء من أعضاء هيئة التدريس. وإن قوة الأداء التدريسي كسمة أكاديمية راقية تستحق بذل الجهد والسعي لها في حالة ما إن تمت مراجعتها من زملاء المهنة ذوي

المنزلة الأكاديمية والتدريسية، فالحافز لبذل الجهد والتميز لا يمكن أن ينمو ما لم يتم النظر له ويعطى القيمة المناسبة، إذ لا يمكن للأداء التدريسي أن يكتسب صفته كنشاط أكاديمي جوهري ما لم يتم فحصه وتقييمه كسائر الأنشطة الأخرى (كالتأليف والبحث العلمي والنشر). فالمحافظة على المكانة الراقية والمهمة للأداء التدريسي تستلزم مساواته بباقي الأنشطة من حيث التقويم، وهذا الأمر لم يتحقق حتى الآن.

وحول النظام المعمول به في الجامعة، وهو تقويم الأداء التدريسي للمعلمين بواسطة الطلبة، فهو غير كاف بذاته، فهناك جوانب عريضة وجوهرية للتدريس لا يمكن الحكم عليها إلا بواسطة زملاء المهنة والمتخصصين فيها، وفي الغالب يقوم الطلبة بتقويم المعلم بصورة مختصرة وسطحية مرة واحدة مع نهاية الفصل الدراسي، إذ لا تمنح الفرصة للمعلم من الاستفادة من آراء طلبته حول أدائه. ونفسياً، قد يشعر الطلبة أن واجبهم هو التعلم والاستفادة من المعلم، لا أن يقوموا بالحكم عليه. وهذا ما يجعل تقويم الطلبة للمعلم ناقصاً لكثير من المعلومات التي قد يراها الزملاء بشكل أوضح.

إن التدريس الجامعي لا ينظر له على أنه عملية نقل المعارف إلى الطلبة فحسب، بل هو عملية تعني بنمو الطالب نمواً متكاملًا وتشجيعه على بذل الجهد الذاتي بهدف التعلم والاعتماد على القدرات والمهارات الذاتية، وهذا الأمر لا يمكن ضمان تحقيقه لدى كل المعلمين، فالحصول على درجة الدكتوراه تعد المعلم الجامعي لمهارات البحث العلمي والتخصص المتعمق في مجاله العلمي فقط، ولا يقدم بالضرورة ضماناً كافياً لنجاحه في تدريسه الجامعي الفعال (زيتون، ١٩٩٥). فعلى سبيل المثال لا الحصر، نادراً ما يدرس معلمو كليات الهندسة والطب والعلوم والحقوق والصيدلة والآداب والعلوم الإدارية والدراسات الإسلامية أثناء دراساتهم العليا بعض المقررات التي تعني بطرق التدريس وتحفيز الطلبة وتشجيعهم وقياس وتقويم تحصيلهم الدراسي، وهذا ما قد يعيق تحقيق الأهداف المنشودة في بعض المقررات الدراسية.

وبناء عليه، ينبغي على معلمي الجامعة أن يساهموا في تنمية قدراتهم وقدرات زملائهم الذين قد تنقصهم هذه الخبرات الضرورية لجودة التدريس. وبسبب حساسية العملية وتطلبها لمستوى عال من الدقة في صياغة خطواتها، تسعى الدراسة الحالية لمعرفة رأي معلمي الجامعة حول مدى فعالية تطبيق هذا الأسلوب في تطوير الأداء التدريسي، وعوامل رواجه، وأسباب معارضته، والفوائد التي يجنيها المعلمون والمؤسسة الجامعية من جراء تنفيذه.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية :

- ١ - التعرف على آراء معلمي الجامعة نحو فكرة "تقويم الأداء التدريسي بواسطة الزملاء".
- ٢ - توضيح العوامل التي تساهم في قبول أسلوب تقويم الزملاء للأداء التدريسي.
- ٣ - تحديد الأسباب الداعية لمعارضة فكرة تقويم الزملاء، ومدى اختلافهم في الآراء باختلاف الخلفية العلمية.
- ٤ - توضيح الفوائد التي تحققها عملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي للمعلمين وللمؤسسة التعليمية الجامعية.
- ٥ - وضع تصور لمشروع يهدف لتطوير جودة الأداء التدريسي في كليات وجامعات الوطن العربي وتحسينه.

أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١ - ما رأي معلمي جامعة الكويت في تطبيق أسلوب تقويم الزملاء للأداء التدريسي؟
- ٢ - ما العوامل التي تساهم في قبول فكرة تقويم الزملاء للأداء التدريسي؟

- ٣ - ما أسباب عدم الرغبة للاشتراك في أسلوب تقويم الزملاء للأداء التدريسي؟
- ٤ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين رأي معلمي الجامعة نحو أسلوب تقويم الزملاء (المحور الأول) ترجع لسنوات الخبرة التدريسية؟
- ٥ - هل توجد فروق دالة إحصائية بين رأي معلمي الجامعة نحو أسلوب تقويم الزملاء (المحور الأول) ترجع للتخصص؟
- ٦ - ما الفوائد التي تحققها عملية تقويم الأداء التدريسي بواسطة الزملاء لكل من: المعلمين، والمؤسسة التعليمية الجامعية، كما يراها معلمو الجامعة؟

مصطلحات الدراسة

- **تقويم الزملاء (Peer Evaluation)**: عملية يقوم بها المعلمون بفحص الأداء التدريسي لزملائهم من خلال ملاحظتهم المباشرة في قاعات الدرس والنظر في المادة التعليمية وعناصرها وأدواتها وكل ما يرتبط بها، والعمل بمثابة المرشد (Mentor) لفنون العملية التدريسية وتدريبهم لبعض جوانبها (Coaching)، والمساندة وتقديم المشورة والنصيحة البناءة من أجل تطوير الأداء التدريسي (AFT & NEA, 1998; TQEC, 2003).

- **المعلمون والزملاء**: ويقصد بهم أعضاء هيئة التدريس في جميع الكليات الجامعية والتخصصات المختلفة: من الأساتذة، والأساتذة المشاركين، والأساتذة المساعدين، حملة شهادة الدكتوراه الذين ينخرطون في نفس الأنشطة التدريسية ويتشاركون في خبراتهم العلمية.

أهمية الدراسة ومبرراتها

غالباً ما يواجه المعلمون ضغوطاً جسيمة بسبب تعقد المتطلبات التدريسية في بداية مزاولتهم للمهنة، مما تلقي بظلالها السلبية على أنشطة البحث العلمي وخدمة المجتمع، فالتدخل المبكر لتقويم الأداء التدريسي يلعب دوراً فاعلاً لتطويره وتخفيف ضغوطاته، ومن ثم إيجاد مساحة للبحث العلمي وخدمة

الجامعة والمجتمع. وهذا النوع من التدخل ليس بجديد على المعلمين، فمن الواضح أن المعلمين يقومون بشكل مستمر بتقويم الأنشطة الأكاديمية المختلفة لزملائهم، كتحكيم الكتب والبحوث العلمية ومراجعة المناهج والبرامج الدراسية وتقييم أداء رؤساء الأقسام وعمداء الكليات.

وفيما يخص جوانب التدريس، فإنه يشوبها شيء من التعقيد والصعوبة، ويمكن تذليل صعوباتها باقترب المعلمين من بعضهم للتشاور والمناقشة حول كيفية الحفاظ على مستوى عال من الأداء. ففي خضم أحداث الصف المتسارعة لا يستطيع المعلم أن يتابع ويراقب أداءه بمفرده، بل من خلال الخبرة الجماعية والمتعددة. ولذلك، يحتاج المعلمون إلى خبرات زملائهم حول العملية التدريسية للتشاور حولها والاستفادة منها.

تعتبر عملية تقويم الأداء التدريسي مسؤولية مهنية دقيقة تتسم بالخصوصية. فمن المقبول أن يصدر الآخرون حكماً على أداء المعلم (كالطلبة ورؤساء الأقسام وعمداء الكليات) ولكنها مسؤولية المعلمين أنفسهم لوضع المعايير والأدوات والإجراءات الكفيلة بتطوير أدائهم الخاص بهم، فتقويم الزملاء يلزم المعلمين بالمسؤولية لتطوير جودة أدائهم، وهو أمر يجب أن يقوموا هم به، لا أن يقوم بالنيابة عنهم أشخاص آخرون.

وبناء عليه تأتي أهمية البحث في ضرورة إثراء هذا المجال، وإيجاد سبل جديدة وعملية تهدف لتقويم وتطوير العملية التعليمية في المرحلة الجامعية، بدءاً بمن هو على رأس الهرم التعليمي وهو المعلم الجامعي.

الإطار النظري

استجابة لمطالبات المجتمع بمراقبة البرامج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي، قامت الجمعية الأمريكية للتعليم العالي (American Association for Higher Education-AAHE) في عام ١٩٩٤ برعاية مشروع "تقويم الزملاء للأداء التدريسي". حيث انضمت ١٢ جامعة أمريكية لمشروع يهدف لإعطاء

المعلم أدواراً مهمة في تقويم وتطوير جودة الأداء التدريسي الجامعي، وذلك بسبب اعتماد طرق التقويم التقليدية المستخدمة على معايير جامدة ومعقدة ولها دور متواضع في نمو المعلم (Smith & Scott, 1990). وأصرت الجمعية في مشروعها على أن يدرج الأداء التدريسي ضمن قائمة الأنشطة التي يستطيع المعلمون تقويمها (AAHE, 1994). وبدأ العمل على مستوى الأقسام في كل الكليات بهذه الجامعات الاثنى عشر لصياغة معايير التقويم الملائمة لطبيعة تخصصها وأهدافها، ثم تعاونت في تقويم الأداء التدريسي لنظيراتها في التخصص لدى الجامعات الأخرى، فالمعلمون في قسم الكيمياء قاموا بتقويم زملائهم في كليتهم وفي الجامعات الأخرى، وهكذا الحال في تخصصات التاريخ والموسيقى واللغة الإنجليزية والإدارة والهندسة والتمريض. وقد انتشرت كثير من برامج تقويم الزملاء في الجامعات بعد نجاح مشروع الجمعية الأمريكية للتعليم العالي (Martsof, Dieckman, Caratchine, Starr, Wolf & Anaya, 1997; Morehead & Shedd, 1999).

وفي المملكة المتحدة، تشير نشرات مجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا (Higher Education Funding Council for England-HEFCE) ووكالة ضبط جودة التعليم العالي (Quality Assurance Agency for Higher Education) إلى أهمية تنمية وتطوير الجودة التدريسية في جامعات المملكة المتحدة، وذلك لمواجهة التحديات الناتجة عن المتطلبات المتشعبة للمتعلمين في القرن الحادي والعشرين (Hativa & Goodyear, 2002). وحسنت الحكومة البريطانية هذا الأمر بأن ألزمت مؤسسات التعليم العالي بضرورة تقويم أدائها التدريسي (Lomas & Nicholls, 2005)؛ حيث زاد النقد الموجه إلى الجامعات في السنوات الأخيرة، وذلك لأن التدريس لم يعد من المهام الرئيسة لمؤسسات التعليم العالي. إذ فقدت الجامعات قيمة التدريس واستعاضت عنه بالبحث العلمي كشط استحوذ على النصيب الأكبر من الرعاية والدعم (Martsof et al., 1999).

وتنص الخطة الإستراتيجية ٢٠٠٣ - ٢٠٠٨ لمجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا على أن الهدف العام لهذه المرحلة هو تطوير التعليم العالي، عن طريق

معاملة التدريس المتميز على قدم المساواة مع التميز في البحث العلمي (HEFCE, 2003)، وذلك لأن الكثير من المعلمين يميلون إلى ممارسة مهنة التدريس أكثر من اهتمامهم بإجراء البحوث العلمية ولكنهم مجبرون في الوقت نفسه على التخلي عن التدريس لفترة مؤقتة بهدف الحصول على مكافأة البحث العلمي (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1994, 2001). فعملية المساواة بين هذين النوعين من الأنشطة تتطلب العمل على تسليط الضوء على المعلم ومكافأته على أدائه التدريسي المتميز. وأوصت وزارة التربية في المملكة المتحدة في نشرتها حول "مستقبل التعليم العالي" بالاهتمام بمنزلة التدريس الجامعي وذلك من خلال تبني منهجية فاعلة لاكتشاف وتقدير التدريس المتميز، وحثت الوزارة الجامعات على تبني ودعم مشاريع تنمية التدريس عن طريق شرح وتأسيس القيمة العالية الكامنة في عملية تقويم الزملاء (DfES, 2003).

وفي دولة الكويت، أوصى المجلس الأعلى للتخطيط في إستراتيجيته للتربية والتعليم للعام ٢٠٢٥ على نشر ثقافة التقويم وتعزيزها لدى العاملين في الحقل التربوي، وعلى اعتماد أنواع التقويم ونتائجه كمادة للتداول بين المعنيين في التعليم من أجل تصويب العملية التربوية، وإعتباره وسيلة دقيقة لقياس مختلف عناصر العملية التربوية (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠٠١). أما وثيقة الحلقة النقاشية الثانية للإعداد للمؤتمر الوطني لتطوير التعليم (الروضان وعجوب، ٢٠٠١) فقد خلصت إلى اعتماد التقويم كوسيلة أساسية لضبط جودة مفردات العملية التعليمية. وإقترحت إعادة النظر في أساليب التقويم المتبعة لقصورها الملحوظ عن أداء الدور المنوط بها، واعتماد أسس جديدة في عملية التقويم. وقام عدد كبير من الأكاديميين في دولة الكويت بعرض "رؤيتهم الوطنية لتطوير المنظومة التربوية والتعليمية للقرن الحادي والعشرين" (١٩٩٩) وتقديمها للقيادة السياسية العليا في البلاد، حيث طالبوا بوضع برامج فعالة للتقويم التربوي وإنشاء مراكز للقياس والتقويم وفقاً لمعايير عالية الجودة. وكذلك جاء في خطة إدارة التخطيط بوزارة التربية (٢٠٠٠) حول سعيها الحثيث لتفعيل نظام تقويم الأداء وفق أسس موضوعية وربط النتائج بنظام الحوافز المادية والمعنوية.

وأولت جامعة الكويت موضوع التدريس اهتماماً ملحوظاً، وذلك من خلال رصد الجوائز التقديرية للأداء التدريسي المتميز كرمز لاهتمام الجامعة بالعملية التدريسية والاعتراف بفضل ودور المعلم في تحقيقها. وتتولى لجنة الجوائز التقديرية للتدريس المتميز بفحص الإنجازات للمرشحين وتقويمها وفقاً لمجموعة من المعايير. وإحدى أدوات التقويم هو الاستئناس برأي الزملاء للأداء التدريسي للمرشح، وذلك من خلال فحص مدى وضوح خطة المقرر الدراسي وأهدافه ومحتواه وكل ما يرتبط به من أنشطة طلابية. ولكن رأي الزملاء هذا لا يتعدى حدود الفحص الظاهري للملف التدريسي، ولا يرقى إلى المشاهدة المباشرة للأداء التدريسي في الفصل وتقديم المشورة (كما تم تعريفه في هذا البحث) (جامعة الكويت، ٢٠٠٦). وهو نشاط اختياري يتقدم له عدد قليل جداً من المعلمين بسبب عدم احتسابه في نظام الترقيات أو الحوافز المادية. أما الملف التدريسي للمرشح فلا يوجد ما يضمن التزام المعلم بكل تفاصيله في قاعة الدرس. أي ما زالت قضية جودة الأداء التدريسي غير خاضعة لنظام الضبط الشامل لكل المعلمين، ولا تحقق ما نصت عليه إستراتيجية التربية والتعليم التي تتبناها دولة الكويت.

الدراسات السابقة

إن فكرة تقويم الزملاء للأداء التدريسي تفتقر إلى الدراسات الميدانية، وكل ما يرتبط بالفكرة عبارة عن مجموعة كبيرة من المصادر الثانوية والمقالات التي تشمل الفرضيات والآراء والاجتهادات التي صاغها المختصون في شؤون التعليم العالي والمجالات التربوية المختلفة. أما الدراسات فهي:

❖ دراسة فاليماء (Välimaa, 1994) التي هدفت للتعرف على دور أسلوب تقويم الزملاء في تطوير الأداء التدريسي الجامعي، حيث تمت مقابلة ثلاثة عشر من عمداء الكليات خلال العام ١٩٩٣ في ثلاث من الجامعات الفنلندية. وأشار تسعة من العمداء بأن جودة الأداء التدريسي يمكن قياسها بواسطة صياغة المعايير والأساليب المناسبة، وأن هذا الأمر يقع على عاتق المعلمين وزملائهم، ولذا فإن اختيار أعضاء لجان التقويم يجب أن يكون بيد المعلمين

أنفسهم. وافترض ثلثا هؤلاء العمداء (٦ من ٩) بأن أسلوب تقييم الزملاء والتقييم الذاتي معاً يعتبران من أفضل الطرق لقياس وتحسين الأداء التدريسي، في حين رأى ثلاثة منهم بأن تطبيق أي من الأسلوبين يحقق الهدف ذاته.

❖ دراسة كريس وكريس (Crase & Crase, 1995) التي هدفت لاستطلاع رأي عينة من كبار مديري الوحدات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة (ن=١١٦) حول جدوى تطبيق عملية التقييم، حيث أشار ٦٨ ٪ أن تطبيق عملية تقييم الزملاء سنوياً تعطي مؤشراً جوهرياً على النمو المهني للمعلمين، وتعطي أدلة صادقة وثابتة بشأن المستوى التدريسي لهم (٤٤ ٪)، ولذا يجب تطبيقها في جميع الأقسام العلمية (٣٦ ٪). وفيما يخص اختيار أعضاء لجنة التقييم فيجب أن يخضع لنظام التعيين والانتخاب (٥٦ ٪)، بشرط عدم اختيارهم من خارج المؤسسة التعليمية (٤٤ ٪)، على أن يتم إعدادهم وتدريبهم على مهارات التقييم (٧٨ ٪). وحول مستقبل هذا الأسلوب التقييمي أشار ٦٢ ٪ أنها سوف تلقى رواجاً ونمواً ملحوظاً خلال السنوات القادمة، خصوصاً وأن المعلمين يدركون مدى أهمية الدور المناط بهم كأعضاء في لجان التقييم (٥١ ٪).

❖ استطلاع لرأي أعضاء الإتحاد الأمريكي للمعلمين (American Federation of Teachers-AFT) عام ١٩٩٧ حول تقييم الزملاء، حيث أظهرت النتائج أن ٧٧ ٪ من الأعضاء ساندوا فكرة قيام المعلمين بتقييم الأداء التدريسي لزملائهم، وعللوا موقفهم بأن هذا الإجراء يضمن كفاءة المعلمين ويحملهم المسؤولية المشتركة للتطوير (AFT, 2000).

إلى جانب قلة الدراسات التطبيقية والميدانية حول فكرة تقييم الزملاء، فإن هذا الأسلوب التقييمي يتسم بخصوصية وحساسية قلما توجد في أي شكل من أساليب التطوير التدريسي، قد ترغب الباحثين والمعلمين على رفض التطرق لها، والاكتفاء بالآراء والدراسات الثانوية.

وعلى الرغم من تشابه نتائج الدراسات السابقة في مجمل عرضها

لأهمية أسلوب تقويم الزملاء للأداء التدريسي إلا أن هناك جملة من التفاصيل المستقاة التي أفادت الدراسة الحالية؛ هي:

- يعتبر هذا الأسلوب التقويمي مؤشراً صادقاً وثابتاً على النمو المهني للمعلمين.
 - يلعب المعلمون دوراً جوهرياً في صياغة معايير جودة الأداء التدريسي.
 - إن أسلوب تقويم الزملاء يحمل المعلمين المسؤولية المشتركة لتطوير الأداء التدريسي والمؤسسة التعليمية.
 - ضرورة إعداد وتدريب المعلمين على مهارات التقويم.
 - يجب أن تتألف لجنة التقويم من أعضاء من داخل المؤسسة التعليمية، وتقع مسؤولية اختيار أعضائها على عاتق المعلمين.
- إلا أن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى بعض العناصر الجوهرية في عملية تقويم الزملاء، وهي:

- كان الرأي الرئيس في الدراسات السابقة للمشرفين على المعلمين كالعمداء ومديري الوحدات الأكاديمية، ولم يكن لأصحاب الشأن وهم المعلمون رأياً في الأمر، أما دراسة الإتحاد الأمريكي للمعلمين فقد استطلعت آراء معلمي مراحل التعليم العام وليس معلمو الجامعة.
 - قد تلقى عملية تقويم الأداء التدريسي قبولاً ورواجاً في صفوف المعلمين، إلا أن الدراسات لم تتعرض لرأي المعلمين حول العوامل التي قد تساهم في قبولها.
 - إن فكرة تقويم الزملاء قد تلقى معارضة شديدة من قبل المعلمين، وهو أمر لم تتقصى الدراسات أبعاده وأسبابه ميدانياً.
 - من المتوقع أن تلقى العملية معارضةً ورفضاً من أصحاب التخصصات التي قد يصعب الاتفاق على معايير تقويم الأداء التدريسي لمقرراتها، أو معارضة ترجع لتراكم سنوات الخبرة التدريسية، وهو أمر لم تتحقق منه الدراسات ميدانياً.
- ومن هنا تظهر الحاجة إلى دراسة ميدانية لتقصي الفكرة من جوانبها المتعددة وإثرائها والتحقق من الآراء والتساؤلات المذكورة أعلاه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس حملة شهادة الدكتوراه في جامعة الكويت، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ والبالغ عددهم (١٢٩٢) ويعملون في ثلاث عشرة كلية.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (١٤٥) عضو هيئة تدريس بنسبة ١١,٦٪ من المجتمع الأصلي، تم اختيارهم من سبع كليات، أربع منها ذات طابع أدبي وهي: العلوم الاجتماعية، العلوم الإدارية، الحقوق، والآداب، وثلاث كليات ذات طابع علمي وهي: الهندسة، العلوم، والطب المساعد. وتم توزيع العينة وفقاً لمتغير التخصص (الكلية) وسنوات الخبرة التدريسية في فئات ثلاث كما يظهر في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة ونسبتهم حسب الكلية وسنوات الخبرة التدريسية

المتغير	العدد	النسبة
الكلية	الكليات الأدبية	٧٦
	الكليات العلمية	٦٩
	المجموع	١٤٥
سنوات الخبرة التدريسية	٥-١ سنوات	٤١
	٦-١٠ سنوات	٢٨
	١١ سنة - فأكثر	٧١
	المجموع*	١٤٠
		١٠٠٪

تم اختيار الكليات بنوعها بطريقة عشوائية طبقية، وتم اختيار جميع أعضاء هيئة التدريس في الكليات المنتقاة إلا أن المستجيبين لم يصل عددهم

❖ هناك خمس حالات لم توضح عدد سنوات الخبرة.

لأكثر من (١٤٥) وذلك بسبب حساسية مشكلة الدراسة، فقد رفض عدد كبير من أفراد العينة تقبل ومناقشة فكرة التقويم من أساسها (تم توزيع ٥٥٠ أداة).

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تصميم استبيان لقياس رأي المعلمين نحو تقويم زملاء للأداء التدريسي. ويشتمل المقياس على ٦٩ بنداً تقيس أربعة محاور أساسية هي:

- المحور الأول: الاتجاه نحو تقويم الأداء التدريسي بواسطة الزملاء، ويشتمل على ٩ بنود.
- المحور الثاني: الفوائد التي تحققها عملية تقويم الزملاء، ويشتمل على ٢٧ بنداً.
- المحور الثالث: أسباب عدم المشاركة في عملية تقويم الزملاء، ويشتمل على ١٨ بنداً.
- المحور الرابع: السبل المناسبة لتشجيع وممارسة عملية تقويم الزملاء، ويشتمل على ١٥ بنداً.

وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) بأربعة خيارات (موافق تماماً، موافق، غير موافق، غير موافق إطلاقاً) كبداًل للإجابة على بنود المقياس، ولم يوضع الخيار "لا أدري" لقناعة الباحث بأنه لا يضيف أي معلومة للمحور، ولا يمكن أن يحصل المستجيب على درجة لبند لم يكن له رأي فيه.

صدق الأداة: للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على ستة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من أقسام علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس وأصول التربية، لإبداء آرائهم حول ارتباط البنود بمحاورها وصياغتها اللغوية. واتفق المحكمون على مناسبة الأداة لقياس ما أعدت له.

الثبات: تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا لكل محور

من محاور المقياس لجميع أفراد العينة، حيث كانت قيم هذه المعاملات على النحو التالي: المحور الأول (٠,٧٩)، المحور الثاني (٠,٩٨)، المحور الثالث (٠,٩٣)، المحور الرابع (٠,٩٦).

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الإحصاء الوصفي للحصول على النسب المئوية والتكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار "ت" (t-test) لقياس الفروق بين المتوسطات، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق بين فئات الخبرة التدريسية، والاختبار البعدي بطريقة شافيه (Scheffe) لتحليل اتجاه الفروق الإحصائية.

حدود الدراسة

إن موضوع البحث يهدف لتحسين وتنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين، وبناء عليه، لن ينظر البحث إلى إدراج أو احتساب نتائج تقويم الأداء التدريسي ضمن الأنشطة التي يترقى على أساسها المعلم الجامعي قطعياً، بل ينظر إلى مساواة الأداء التدريسي بالبحث العلمي من حيث الاهتمام والرعاية فقط. وتتحدد نتائج هذه الدراسة في الزمان والمكان المذكورين في عينة الدراسة.

نتائج الدراسة

أولاً - آراء معلمي جامعة الكويت في تطبيق أسلوب تقويم الزملاء للأداء التدريسي:

يقدم الجدول رقم (٢) صورة عن اتجاه أفراد العينة نحو تطبيق عملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي، حيث يؤيد الفكرة ٤٧,٢٪ فقط بينما يعارضها ٥٢,٨٪، ويرى ٤٣,٨٪ أن يتم تطبيقها سنوياً. ويشير ٨٧٪ بموافقتهم على أن الأداء التدريسي يكتسب قيمته الأكاديمية إذا تم تقويمه، وإلى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى الخبرات التدريسية لزملائهم (٨٩,٤٪)، وعلى أنها مسؤولية

المعلمين أنفسهم لوضع معايير وأدوات تطوير تدريسهم (٩٠,٤٪)، ويأتي ذلك متناسقاً مع رأي ٥٤,٥٪ بعدم موافقتهم على أن يقوم أشخاصاً من خارج الصرح التربوي بتقويم أدائهم التدريسي. وحول تقويم الطلبة لأساتذتهم يشير ٨٢,٨٪ بأنه غير كاف لتحقيق أهداف التقويم، ويعارض ٦١,٣٪ مدى دقة تقويم الأداء التدريسي من قبل الزملاء، ويوافق ٩٣,١٪ من أفراد العينة على أن شهادة الدكتوراه ليست ضماناً كافياً لجودة الأداء التدريسي.

جدول رقم (٢)

اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو عملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي

رقم العبارة	عبارات مقياس المحور الأول	موافق تماماً %	موافق %	غير موافق %	غير موافق إطلاقاً %
١	أؤيد فكرة قيام المعلمين بتقويم الأداء التدريسي لزملائهم	١٧,١	٣٠,١	١٩,٩	٣٢,٩
٢	يكتسب الأداء التدريسي قيمته الأكاديمية إذا تم تقويمه	٤٢,٥	٤٤,٥	٨,٢	٤,٨
٣	تقويم الطلبة لأداء المعلمين غير كاف بذاته	٤١,٤	٤١,٤	١٣,١	٤,١
٤	يحتاج المعلمون إلى الخبرات التدريسية لزملائهم	٣٨,٣	٥١,١	٧,٨	٢,٨
٥	أعتقد أنها مسؤولية المعلمين لوضع معايير وأدوات تطوير أدائهم التدريسي	٤١,٤	٤٩	٧,٦	٢,١
٦	يجب أن يقوم أشخاص من الخارج بتقويم الأداء التدريسي للمعلمين	٢٢,١	٢٣,٤	٢٥,٥	٢٩
٧	يعد تقويم الزملاء أداة دقيقة لتقويم جودة الأداء التدريسي	٥,٦	٣٣,١	٣٥,٢	٢٦,١
٨	من الأفضل تطبيق عملية تقويم الزملاء سنوياً	١٣	٣٠,٨	٢٨,١	٢٨,١
٩	الحصول على درجة الدكتوراه لا يقدم ضماناً كافياً لنجاح المعلم في تدريسه الفعال	٥٩,٣	٣٣,٨	٢,٨	٤,١

ولإعطاء صورة عن الإعداد المهني التربوي للمعلمين تم تضمين ثلاثة أسئلة في أداة الدراسة حول هذا الأمر، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

المقررات التربوية التي درسها المعلمون أثناء دراساتهم العليا

لا	نعم	العبارة
٥٠,٣ %	٤٠,٧ %	أثناء دراساتي العليا، قمت بدراسة بعض المقررات التي تعني بطرق التدريس
٦٠,١ %	٣٩,٩ %	أثناء دراساتي العليا، قمت بدراسة بعض المقررات التي تعني بتحفيز الطلبة وتشجيعهم
٦٨,١ %	٣١,٩ %	أثناء دراساتي العليا، قمت بدراسة بعض المقررات حول قياس وتقويم التحصيل الدراسي للطلبة

حيث يشير الجدول إلى أن ٥٠,٣ % من أفراد العينة لم يقوموا بدراسة أي من المقررات التي تعني بطرق التدريس أثناء دراساتهم العليا، و ٦٠,١ % بعدم دراسة أية مقررات تعني بتحفيز الطلبة، و ٦٨,١ % بعدم دراسة مقررات حول قياس وتقويم التحصيل الدراسي للمتعلمين. وهذا يتلاءم مع بعض الاستجابات حول الحاجة لوجود الزملاء للاستعانة بهم لتطوير الأداء التدريسي.

ثانياً - العوامل التي تساهم في قبول فكرة تقويم الزملاء للأداء التدريسي :

على الرغم من تعقد وتشعب الإجراءات في عملية تقويم الأداء التدريسي إلا أن هناك مجموعة من الإجراءات التمهيدية والتنفيذية التي إن تم أخذها بعين الاعتبار فإنها سوف تساهم في قبول الفكرة (جدول رقم ٤). وكتمهيد عام للتشجيع يساهم في قبول الفكرة، يرى ٧١,٦ % من أفراد العينة بوجوب تثقيف المعلمين بأهمية عملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي، وتدريبهم على مهارات التقويم (٧٥,٩ %)، وإشراكهم جميعاً في عملياتها (٦٠,٢ %)، وانخراطهم في رسم خطوطها التفصيلية (٧٩,٦ %)، وتشريعها من قبل القسم العلمي متمثلاً بجميع أعضائه (٧٠,٤ %)، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية للمساهمين على نجاحها (٥٩,٨ %)، وتطبيقها بشكل مستمر ووفقاً لجدول سنوي مخطط ومعد سلفاً (٦٧,٩ %). ويشير ٧٢,٢ % بأن مساواة التدريس المتميز بالبحث العلمي المتميز قد يساهم في قبول الفكرة.

جدول رقم (٤)

رأي أفراد العينة حول العوامل التمهيديّة والتنفيذية التي تساهم

في قبول فكرة تقويم الزملاء

رقم العبارة	عبارات مقياس المحور الرابع ما العوامل التي تساهم في قبول فكرة تقويم الزملاء للأداء التدريسي؟	موافق تماماً %	موافق % موافق	غير موافق %	غير موافق إطلاقاً %
٥٥	تثقيف المعلمين بأهمية تقويم الزملاء للأداء التدريسي	٤٠,٣	٣١,٣	١٤,٢	١٤,٢
٥٦	إشراك جميع المعلمين في عملية تقويم الزملاء	٢٨,٦	٣١,٦	٢٤,٨	١٥
٥٧	أن يقوم المقومون بالوصف الدقيق لما تمت ملاحظته فقط	٣٨,٨	٤١	١٠,٥	٩,٧
٥٨	البعد عن إصدار الأحكام في تصنيف فعالية الأداء التدريسي	٤٤,٧	٣٧,٩	٩,١	٨,٣
٥٩	تطبيق عملية التقويم باستمرار ووفق جدول سنوي يتم التخطيط والإعداد له	٣٢,٨	٣٥,١	١٨,٧	١٣,٤
٦٠	تدريب المعلمين على مهارات التقويم	٣٦,٨	٣٩,١	١٤,٣	٩,٨
٦١	تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمشاركين في إنجاح هذه العملية	٣٤,٨	٢٥	٢٢,٨	١٧,٤
٦٢	أن يسنها القسم العلمي متمثلاً بجميع أعضائه	٣٤,٨	٣٥,٦	١٧,٤	١٢,١
٦٨	انخراط المعلمين في رسم السياسة التفصيلية للتقويم	٣٢,٦	٤٧	١٢,٩	٧,٦
٦٩	أن تتم مساواة التدريس المتميز بالبحث العلمي المتميز	٤٢,١	٣٠,١	١٦,٥	١١,٣

ومن الإجراءات التنفيذية المهمة التي تساهم في قبول الفكرة هي موضوعية التقويم، إذ يرى ٨٢,٦٪ بأن يبتعد المقومون عن إصدار الأحكام وتصنيف فعالية الأداء التدريسي، وأن يكفي المقوم بوصف ما تمت ملاحظته فقط (٧٩,٨٪).

وحول الإجراءات التي يجب أن تسبق عملية التنفيذ، هو وجود معايير

واضحة لعملية التقويم (جدول رقم ٥). حيث يرى ٨٢,٦٪ ضرورة إيجاد معايير متعددة تتناسب وطرق التدريس المختلفة، على أن تراعي هذه المعايير أهداف وخصوصيات الأقسام العلمية المتنوعة (٨٤,٨٪) وتتنظر في مدى ملائمة التدريس لتحقيق أهداف المقرر الدراسي (٨٤,١٪) وتقيس مدى كفاءة المعلم لتدريس نشاط محدد (٧٥٪)، وأن يضع كل معلم معايير الخاصة لتقويم أدائه التدريسي (٦٨٪).

جدول رقم (٥)

رأي أفراد العينة حول المعايير التي تساهم في قبول فكرة تقويم الزملاء

رقم العبارة	عبارات مقياس المحور الرابع ما العوامل التي تساهم في قبول فكرة تقويم الزملاء للأداء التدريسي؟	موافق تماماً %	موافق %	غير موافق %	غير موافق إطلاقاً %
٦٣	صياغة معايير خاصة ومتعددة للتقويم تتناسب والطرق التدريسية المتنوعة	٤٠,٢	٤٢,٤	٩,٨	٧,٦
٦٤	صياغة معايير التقويم بما يتناسب مع أهداف وخصوصيات القسم العلمي	٤٠,٥	٤٤,٣	٩,٩	٥,٣
٦٥	تقويم مدى ملائمة التدريس لتحقيق أهداف المقرر الدراسي	٤١,٧	٤٢,٤	٩,٨	٦,١
٦٦	تقويم المعلم على أهليته وكفاءته لتدريس نشاط محدد	٣٧,١	٣٧,٩	١٧,٤	٧,٦
٦٧	أن يقوم المعلم بصياغة معايير الخاصة لتقويم أدائه التدريسي	٣٦	٤٢	٢٢,٨	٩,٢

ثالثاً - أسباب عدم الرغبة في المشاركة في عملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي:

يرى أفراد العينة بأن هناك أسباباً مبدئية تختص بالقيم والمكتسبات الوظيفية، وأخرى فنية تدعو المعلمين للإحجام عن الاشتراك في عملية تقويم الزملاء. أما الأسباب المبدئية (جدول رقم ٦) فيرى ٧٠,٤٪ من المعلمين بأنها

تتعارض مع الحريات الأكاديمية، وتتقحم الآخرين في شؤون المعلم (٩٣، ١)٪، وتهدد مستقبله المهني على يد زملائه (٦٤، ٨)٪، وتوصمه بقلّة الكفاءة (٨٤، ٨)٪، وتشيع جواً بعدم الثقة فيما بينهم (٨٠، ٧)٪، وتحولها لمنافسة غير بناءة (٨٢، ٨)٪. قد تستثير المخاوف بين الزملاء (٨٩، ٧)٪، وتحول الحرم الجامعي إلى نظام مشابه للمدرسة الثانوية (٦٨، ٨)٪. وفيما يخصّ المقومين من الزملاء، فإن افتقاد الموضوعية (٧٠، ٧)٪ وعدم الدقة في الملاحظة (٧٩، ٣)٪ قد تكون من أسباب عدم المشاركة، كما وقد ترجع عدم المشاركة لعامل الكسل كما يراها ٦٣، ٨٪.

جدول رقم (٦)

رأي أفراد العينة حول الأسباب المبدئية لعدم المشاركة في عملية تقويم الزملاء

رقم العبارة	عبارات مقياس المحور الثالث ما أسباب عدم الرغبة للاشتراك في أسلوب تقويم الزملاء للأداء التدريسي؟	موافق تماماً %	موافق %	غير موافق %	غير موافق إطلاقاً %
٣٧	تتعارض مع الحريات الأكاديمية	٢٩	٤١،٤	٢٤،٨	٤،٨
٣٨	يفتقد الزملاء للدقة في ملاحظة الأداء التدريسي	٣١،٧	٤٧،٦	١٧،٩	٢،٨
٣٩	يفتقد الزملاء للموضوعية في التقويم	٣١،٥	٣٩،٢	٢٢،٤	٧
٤١	القيمة المادية والمعنوية التي تضعها الجامعة للتدريس ضئيلة	١٧،٣	٢٥،٢	٤٢،٤	١٥،١
٤٢	لا يرغب المعلمون من الآخرين التدخل في أدائهم التدريسي	٤٤،٨	٤٨،٣	٤،٨	٢،١
٤٨	تهدد المستقبل المهني للمعلمين على أيدي زملائهم	٣٠،٣	٣٤،٥	٢٤،٨	١٠،٣
٤٩	قد تتحول العملية إلى منافسة غير بناءة	٤١،٤	٤١،٤	١٣،٨	٣،٤
٥٠	قد يخشى البعض من أن يوصم بأنه أقل كفاءة من الآخرين	٤٠،٧	٤٤،١	١٠،٣	٤،٨
٥١	قد تؤدي لانعدام الثقة بين الزملاء	٤١،٤	٣٩،٣	١٤،٥	٤،٨
٥٢	قد يكون للكسل دور للإحجام عن ممارسة العملية	١٩،٤	٤٤،٤	٢٢،٢	١٣،٩
٥٣	تقويم الزملاء قضية حساسة وتستثير المخاوف بين زملاء المهنة	٤٦،٩	٤٢،٨	٥،٥	٤،٨
٥٤	قد يتحول الحرم الجامعي إلى مدرسة ثانوية	٤١	٢٧،٨	٢٢،٢	٩

و حول الأسباب الفنية وراء عدم المشاركة في العملية (جدول رقم ٧)، فيرجعها ٨٨٪ إلى صعوبة الحكم على الأداء التدريسي من خلال بعض الزيارات، وإلى تعقد النشاط التدريسي وعدم التمكن من تقييمه ببساطة (٩، ٧٢٪)، واستهلاك الوقت في زيارة الفصل (٣، ٥٧٪) وفي مراجعة الوثائق الخاصة بأنشطة المعلم (٥، ٦٤٪). وفي المقابل، يرى ٩، ٤٢٪ إنها لا تستهلك الوقت في زيارة الفصل، أو في كتابة التقارير حول الزيارة (٥، ٤٣٪)، وفي إسداء النصح للزملاء (٢، ٥٥٪).

جدول رقم (٧)

رأي أفراد العينة حول الأسباب الفنية لعدم المشاركة في عملية تقييم الزملاء

رقم العبارة	عبارات مقياس المحور الثالث ما أسباب عدم الرغبة للاشتراك في أسلوب تقييم الزملاء للأداء التدريسي؟	موافق تماماً %	موافق %	غير موافق %	غير موافق إطلاقاً %
٤٠	من الصعب الحكم على الأداء التدريسي من خلال بعض الزيارات	٣٨	٥٠	٨،٥	٣،٥
٤٣	النشاط التدريسي أمر معقد ولا يمكن تقييمه بهذه البساطة	٢٧،١	٤٥،٨	٢٢،٩	٤،٢
٤٤	تستنفذ الوقت في مراجعة الوثائق الخاصة لما يقوم به المعلمون	٢٢،٤	٤٢،١	٣٣،١	٣،٤
٤٥	تستنفذ الوقت في زيارة الفصل	٢٠،٧	٣٦،٦	٣٥،٩	٦،٩
٤٦	تستنفذ الوقت في كتابة التقارير حول الزيارة	٢٤،١	٣٢،٤	٣٦،٦	٦،٩
٤٧	تستنفذ الوقت في إعطاء النصائح للمعلمين	١٧،٩	٢٦،٩	٤٦،٢	٩

رابعاً - هل توجد فروق دالة إحصائية بين رأي معلمي الجامعة نحو تقييم الزملاء (المحور الأول) ترجع لسنوات الخبرة التدريسية؟:

يشير الجدول رقم (٨) إلى وجود فرق بين رأي المعلمين من جميع فئات الخبرة التدريسية الثلاث تجاه أسلوب تقييم الزملاء للأداء التدريسي، حيث بلغت متوسطات الفئات: الأولى ٢٦،٧٨، والثانية ٢٥،٧٨، والثالثة ٢٤،٢٨.

جدول رقم (٨)

المتوسط والانحراف المعياري لصفات سنوات الخبرة التدريسية
على بنود المحور الأول

الانحراف المعياري	المتوسط	فئة الخبرة
٤,٧١	٢٦,٧٨	١ - ٥ سنوات
٥,٢١	٢٥,٧٨	٦ - ١٠ سنوات
٤,٦٨	٢٤,٢٨	١١ سنة فأكثر

ويبين الجدول رقم (٩) بأن هذه الفروق دالة إحصائياً على متغير سنوات الخبرة التدريسية. وتم إجراء الاختبار البعدي بطريقة Scheffe، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي فئة الخبرة الأولى والثالثة؛ أي كلما زادت سنوات الخبرة التدريسية، بنى المعلم رأياً معارضاً نحو تقويم الزملاء للأداء التدريسي.

ويمكن تفسير ذلك بما أظهرته النتائج حول أسباب عدم المشاركة في العملية، كالخوف من تدخل الآخرين في شؤون المعلم ووصمه بقلّة الكفاءة على أيدي الزملاء، أو الشعور باحتمال فقدان المكانة العلمية بسبب الحكم على خبراته التدريسية الطويلة من خلال عدة ملاحظات قد تكون غير دقيقة.

جدول رقم (٩)

تحليل التباين للفروق الإحصائية بين أفراد العينة حول الاتجاه نحو تقويم الزملاء (المحور الأول) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية

المتغير	اتجاه التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	م. المربعات	قيمة F	م. دلالة
سنوات الخبرة التدريسية	بين المجموعات	١٧٠,٠٦٧	٢	٨٥,٠٣٣	٣,٦٨٢	٠,٠٢٨
	داخل المجموعات	٢١٦٤,١٠٥	١٣٧	٢٣,٠٩٦		

خامساً - هل توجد فروق دالة إحصائياً بين رأي معلمي الجامعة نحو تقويم الزملاء (المحور الأول) ترجع للتخصص؟

نظراً لتنوع أساليب التدريس بين الكليات الأدبية والعلمية، حيث تعتمد الأولى بدرجة كبيرة على أسلوب المحاضرة والمناقشة والبحوث، بينما تتبنى الكليات العلمية أسلوب التجارب والمختبرات والمشاريع، فإنه من المتوقع وجود فرق في رأي المعلمين من كلا النوعين من الكليات نحو تدخل الزملاء في تقويم النشاط التدريسي. ولإلقاء الضوء على أثر متغير التخصص (الكلية) في رأي المعلم نحو عملية التقويم، تم احتساب قيمة "ت" (t-test) لدلالة الفروق بين المتوسطين، حيث يبين جدول رقم (١٠) أن متوسط الفرق بين الكليات بنوعيهما على بنود المحور الأول بلغ ٠,٧٤٨ وهو غير دال إحصائياً، أي عدم وجود فروق بين الكليات الأدبية والعلمية في اتجاه أفراد العينة نحو تقويم الزملاء للأداء التدريسي. وبعبارة أخرى، إن الأداء التدريسي مهما تنوعت أساليبه وأشكاله فإن الاتجاه نحو تقويمه بواسطة الزملاء يعتبر أمراً متفقاً عليه بين المعلمين طالما كانت هناك معايير تراعي خصوصية كل التخصصات والكليات، وهذا أمر لا يختلف عليه المعلمون مهما تنوعت تخصصاتهم.

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات في أداء الكليات الأدبية والعلمية (التخصص) على بنود المحور الأول

الكلية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	م. الدلالة
الكليات الأدبية	٧٦	٢٥,٧٦٣	٤,٥٨٦	٠,٩٢٥	٠,٣٥٦
الكليات العلمية	٦٩	٢٥,٠١٤	٥,١٥٧		

سادساً - الفوائد التي تحققها عملية تقويم الأداء التدريسي بواسطة الزملاء لكل من: المعلمين، والمؤسسة التعليمية الجامعية:

أظهرت النتائج عدداً من الفوائد التي تحققها عملية تقويم الزملاء والتي تعود على المعلمين والمؤسسة التعليمية الجامعية، ويمكن تقسيم الفوائد التي تعود على المعلمين إلى قسمين: الفوائد العلمية الفنية، والفوائد النفسية الاجتماعية.

أما الفوائد العلمية الفنية (جدول رقم ١١)، فيرى ٥٥,٣٪ بأنها تساهم في وضوح معايير التدريس المتميز، وتلزم المعلمين باستخدام طرق التدريس

الحديثة (٥٣,٥) وتزيد من ولائهم (٥٢,٨) وعطائهم للتدريس (٥٣,٦) وتتمي أداءهم التدريسي (٦٢) والأكاديمي العلمي (٦٠,٥) وتعرفهم قدراتهم الكامنة (٥٨,٧) ونواحي القوة والضعف في أدائهم التدريسي (٦٤). ومن الأمور المهمة أيضا مساهمة هذا الأسلوب التقويمي في تعديل نوعية الأنشطة التدريسية التي يقوم بها المعلمون ومستواها (٥٩,٧) وإلزامها لهم بالتدريس وفقاً للمحتويات المذكورة في خطة المقرر الدراسي (٥٦,٧) وإثارة حماس الطلبة وتشجيعهم على المثابرة (٤٥,٨) وتدريب الجدد منهم على الأنشطة التدريسية (٥٨,٦) وتبادل الخبرات فيما بينهم (٧١,٢)، وتقدم صورة دقيقة عن الحاجات التدريسية للمعلمين (٤٧,٩).

جدول رقم (١١)

الفوائد العلمية الفنية لعملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي

رقم العبارة	عبارات مقياس المحور الثاني إن عملية تقويم الزملاء تحقق الآتي :	موافق تماماً %	موافق %	غير موافق %	غير موافق إطلاقاً %
١٠	تساهم في وضوح معايير التدريس المتميز	١٩,١	٣٦,٢	٢٦,٢	١٨,٤
١١	تساهم في زيادة التزام وولاء المعلمين للتدريس	١٤,٨	٣٨	٢٩,٦	١٧,٦
١٢	تلتزم المعلمين باستخدام طرق التدريس الحديثة	١٥,٥	٣٨	٢٨,٢	١٨,٣
١٣	تلتزم المعلمين بإثارة حماس الطلبة وتشجيعهم على المثابرة	١٣,٤	٤٠,٣٢	٣٥,٩	١٨,٣
١٤	تشجع النمو الأكاديمي للمعلمين (العلمي)	٢١,١	٣٩,٤	٢٤,٦	١٤,٨
١٥	تكشف عن نواحي القوة والضعف في الأداء التدريسي للمعلمين	٢٣,٢	٤٠,٨	١٩,٧	١٦,٢
١٧	تساهم في نمو الأداء التدريسي للمعلمين (من تم تقويمه)	١٨,٣	٤٣,٧	٢٢,٥	١٥,٥
١٨	تمثل مؤشراً دقيقاً من المعلمين حول حاجاتهم التدريسية	١٠,٦	٣٧,٣	٣٤,٥	١٧,٦
١٩	تعمل بمثابة المدرب المباشر للمعلمين الجدد	٢٢,٩	٣٥,٧	٢٥	١٦,٤
٢٠	تزيد من عطاء المعلمين اتجاه عملية التدريس	١٧,٤	٣٦,٢	٣١,٢	١٥,٢

تابع/ جدول رقم (١١)

الفوائد العلمية الضنية لعملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي

رقم العبارة	عبارات مقياس المحور الثاني إن عملية تقويم الزملاء تحقق الآتي :	موافق تماماً %	موافق %	غير موافق %	غير موافق إطلاقاً %
٢١	تلزم المعلمين بالتدريس وفقاً للمحتويات المذكورة في توصيف المقرر	١٧	٣٩,٧	٢٨,٤	١٤,٩
٢٥	تسمح بتبادل الخبرات بين المعلمين	٢٧,٣	٤٣,٩	١٢,٩	١٥,٨
٣٠	تساهم في تعديل نوعية ومستوى الأنشطة التدريسية التي يقوم بها المعلمون	١٢,٩	٤٦,٨	٢٤,٥	١٥,٨

أما الفوائد النفسية الاجتماعية التي تعود على المعلمين (جدول رقم ١٢)، فيشير ٥٤٪ بأنها تنمي روح العمل الجماعي، وروح المساواة (٤٢,٣٪)، والشعور بالانتماء للمجتمع الجامعي وأفراده (٤٥,٦٪)، والشعور بالمسؤولية لتطوير ونجاح الزملاء (٥٦,٥٪)، والارتياح بسبب توافر المساعدة للتطوير (٤٦٪)، واكتساب المرونة في تقبل النقد (٥٩,٨٪). ويرى ٦٤,٥٪ بأن العملية لا تساهم في خفض مستوى الضغوط النفسية التي قد تعترى المعلمين بسبب ضعف أدائهم التدريسي. ويشير ٤١,٣٪ بأن عملية التقويم قد تشعر الطلبة بالطمأنينة وذلك بسبب ضمان اكتسابهم جميع محتويات المقرر الدراسي، في حين يعترض ٥٨,٧٪ على ذلك.

جدول رقم (١٢)

الفوائد النفسية الاجتماعية لعملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي

رقم العبارة	عبارات مقياس المحور الثاني إن عملية تقويم الزملاء تحقق الآتي :	موافق تماماً %	موافق %	غير موافق %	غير موافق إطلاقاً %
١٦	تكتسب المعلمين المرونة في تقبل النقد	٢١,١	٣٨,٧	٢٥,٤	١٤,٨
٢٣	تنمي روح العمل الجماعي	٢١,٦	٣٢,٤	٢٥,٢	٢٠,٩

تابع/ جدول رقم (١٢)

الفوائد النفسية الاجتماعية لعملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي

رقم العبارة	عبارات مقياس المحور الثاني إن عملية تقويم الزملاء تحقق الآتي :	موافق تماماً %	موافق %	غير موافق %	غير موافق إطلاقاً %
٢٤	تنمي شعوراً بالمسؤولية بين المعلمين لتطوير ونجاح زملائهم	٢٦,٨	٢٩,٧	٢٥,٤	١٨,١
٢٦	تولد شعوراً بالانتماء للمجتمع الجامعي وأفراده	١٨,١	٢٧,٥	٣٤,٨	١٩,٦
٢٧	تنمي روح المساواة، حيث أن الجميع سيمر بنفس التجربة	١٥,٣	٢٧	٣٨,٧	١٩
٢٨	تولد شعوراً بالراحة بسبب توفر المساعدة لتطوير الأداء التدريسي	١١,٧	٣٤,٣	٣٨,٧	١٥,٣
٢٩	تخفض مستوى الضغوط النفسية المرتبطة بضعف الأداء التدريسي	١٠,٩	٢٤,٦	٤٢,٨	٢١,٧
٣١	يشعر الطلبة بالطمأنينة لضمان اكتسابهم المعرفة المذكورة في توصيف المقرر	١٢,٣	٢٩	٣٦,٢	٢٢,٥

وفيما يعود بالنفع على المؤسسة التعليمية الجامعية (جدول رقم ١٣)، يرى ٥٠,٧% بأن عملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي تنمي ثقة المجتمع بالمكانة والسمعة العلمية للجامعة، وتساهم في مواكبة النظام التدريسي للمعطيات التعليمية الحديثة (٥١,٥%)، وتضفي شعوراً بالمسؤولية في تطوير المؤسسة التعليمية (٥٤,٧%)، وتزيد من اطمئنان الإدارة الجامعية لأداء المعلمين لأنشطتهم التدريسية (٥٢,٢%). وأخيراً، يوافق ٥٤% على أن العملية تعمل على رصد وتوثيق القدرات التدريسية ونموها، وهو يحسب لمصلحة جميع أركان البيئة التعليمية (المعلم، المتعلم، المؤسسة التعليمية).

جدول رقم (١٣)

الفوائد التي تعود على المؤسسة الجامعية من عملية تقويم الزملاء
للأداء التدريسي

رقم العبارة	عبارات مقياس المحور الثاني إن عملية تقويم الزملاء تحقق الآتي :	موافق تماماً %	موافق % موافق	غير موافق إطلاقاً %	غير موافق %
٣٢	تتمى ثقة المجتمع بالمكانة والسمعة العلمية للجامعة	١٤,٥	٣٦,٢	٢٩	٢٠,٣
٣٣	تزيد من اطمئنان الإدارة الجامعية بأداء المعلمين لأنشطتهم التدريسية	١٦,٢	٣٦	٢٧,٩	١٩,٩
٣٤	تضفي شعوراً بالمسؤولية في تطوير المؤسسة التعليمية	١٨,٢	٣٦,٥	٢٧	١٨,٢
٣٥	تعمل على رصد وتوثيق التغيرات التي تطرأ على القدرات التدريسية للمعلمين	١٣,٧	٤٠,٣	٢٩,٥	١٦,٥
٣٦	تساهم في مواكبة النظام التدريسي للمعطيات التعليمية الحديثة	١٧,٤	٣٤,١	٣٢,٦	١٥,٩

مناقشة النتائج وتفسيرها

إن برنامج تقويم الأداء التدريسي بواسطة الزملاء لا يمكن تطبيقه في أي مؤسسة تعليمية جامعية إلا إذا التزمت بتطوير الأداء التدريسي لمعلميها وممارسة التقويم المباشر وإدخاله في جميع مفردات النظام التعليمي. إن الأداء التدريسي يكتسب قيمته الأكاديمية المتميزة إذا تم تقويمه، وهنا يبرز دور المعلمين في تحمل المسؤولية وتبادل الخبرات التدريسية وصياغة معايير التقويم لتحقيق القيمة الأكاديمية المنشودة. وتظهر الحاجة إلى هذا الأسلوب التقويمي أن نسبة المعلمين الجامعيين (أعضاء هيئة التدريس) الذين لم يتلقوا أي إعداد تربوي أثناء دراساتهم العليا قد تجاوز أكثر من نصف أفراد العينة، وإلى أن المعيار الشائع والوحيد وهو تقويم الأداء التدريسي بواسطة الطلبة غير كاف بذاته ولا يحقق الغرض المأمول منه. وأشارت نتائج الدراسة إلى هذا المعنى، إذ

يشير ٨٩,٤٪ من المعلمين إلى حاجتهم للخبرات التدريسية لزملائهم وأن القيمة الأكاديمية للتدريس لا يمكن أن تكتمل إلا بالتقويم (٨٧٪)، أي التفاف المعلمين حول بعضهم وتبادل الخبرات حول تطوير النشاط التدريسي.

إن عملية تقويم الزملاء قد تلقى قبولاً كبيراً إذا قام المقومون على الوصف الدقيق لما تمت ملاحظته فقط، والبعد قدر الإمكان عن إصدار الأحكام في تصنيف فعالية الأداء التدريسي، فالتقويم لا يعني الثناء والنقد فقط، وإنما فحص دقيق للواقع وعرض التفاصيل الدقيقة التي قد لا يدركها المعلم بنفسه. وتحقق العملية نجاحاً إذا اتسمت بالديمومة وتم تطبيقها وفق جدول سنوي يتم التخطيط والإعداد له، فلا يمكن النظر للعملية على أنها تحدث مرة واحدة وتنتهي، وإنما هي نشاط مستمر وإجراءات متتابعة تهدف لتجنب تراكم الأخطاء التدريسية، ولتحقيق ذلك يجب إتاحة الفرصة للجميع للتدرب على اكتساب المهارات الضرورية لممارسة إجراءاتها وسبل تطبيقها وفقاً لأعلى المعايير. وفيما يخص الدور المناط بالإدارة الجامعية، فعليها أن تبدي التقدير الكامل وتقدم الحوافز المادية والمعنوية للمشاركين في إنجاح هذه العملية، كما نصت عليه خطة إدارة التخطيط بوزارة التربية بدولة الكويت (٢٠٠٠). ومن الملفت في السؤال الثاني للبحث، رأي ٧٢,٢٪ من المعلمين بأن مساواة التدريس المتميز بالبحث العلمي المتميز قد يساهم في قبول الفكرة، إذ لا تخفى على المعلمين أهمية البحث العلمي المتميز في أروقة المؤسسات العلمية، ومدى استهلاكه للجهد والوقت والتمحيص والإطلاع، ففي حالة تساوي البحوث المتميزة بالتدريس المتميز فلربما يزداد رواج عملية التقويم ويتكبد المعلمون عناء إجراءاتها طالما أنها تحقق نفس الهدف المرغوب من البحث المتميز. خصوصاً وأن البحث العلمي يمر بإجراءات تحكيمية معقدة قد تفوق إجراءات تقويم الأداء التدريسي. إن رأي المعلمين جاء داعماً لمطالبات وزارة التربية في المملكة المتحدة (DfES, 2003) ومجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا (HEFCE, 2003) لمساواة الأداء التدريسي المتميز بالبحث العلمي المتميز.

قد يبرر المعارضون لفكرة تقويم الزملاء موقفهم إلى أن التدريس المتميز قد يأخذ أشكالاً وطرقاً متعددة ولذلك فإن إيجاد الوسائل المناسبة لتقويمه يعتبر أمراً صعباً. وهذا الرأي يفتقد للصحة؛ لأن تنوع الطرق لأي نشاط لا يعني استحالة الحكم عليه، ولكن الأمر يتطلب صياغة معايير خاصة ومتعددة تتناسب والطرق التدريسية المتنوعة، فعملية تقويم الزملاء قد تلقى رواجاً من المعلمين إذا ما تصدى لها القسم العلمي متمثلاً بجميع أعضائه وقام بصياغة معايير التقويم بما يتناسب وأهدافه وخصوصياته. وأظهرت نتائج الدراسة ثلاثة أنواع من المعايير. أولى هذه المعايير ما يختص بطبيعة القسم العلمي والكلية. فإذا كانت كلية الهندسة، على سبيل المثال، رسمت في إعداد طلبتها في قسم الهندسة الميكانيكية على أن يكونوا أكفاء في ابتكار أو إنتاج الأنظمة الميكانيكية والتصنيع التكنولوجي، فعلى هذه الكلية أن تضع في اعتبارها هذا المعيار أثناء تقويمها للأداء التدريسي لمعلميها ومدى ملاءمته (التدريس) لتحقيق أهدافها. أما المعيار الثاني فهو يرتبط بمدى تحقيق الأداء التدريسي لأهداف المقررات الدراسية، كاستخدام أساليب التدريس المتنوعة ومراعاة الفروق الفردية وتنظيم أنشطة ومفردات المقرر بفعالية تامة لتحقيق هذا الهدف. وثالث هذه المعايير هو ما يختص بمقومات المعلم ومدى كفاءته لتدريس نشاط ومحتوى علمي محدد. إن مشاركة المعلمين في تبني هذه المعايير بما يتناسب وطبيعة الأنشطة التدريسية وفقاً لما يرونه مناسباً قد يقلل من مقاومتهم للتقويم. وعندما يقوم المعلمون بصياغة معاييرهم الخاصة لتقويم أنشطتهم التدريسية (و استبعاد غير الملائمة منها) فإن عملية التفكير والفحص هذه تدعوهم إلى تنمية وتطوير أنشطتهم التدريسية ووضعها على قائمة الأولويات، وبذلك تتحقق الفائدة المرجوة من عملية التقويم. لقد جاءت نتائج البحث الحالي لتؤكد الآراء التي صاغها وانجرين (Wangerin, 1993) وفاليماء (Välismaa, 1994) حول أهمية المعايير في تحقيق الهدف المنشود من برامج تقويم الأداء التدريسي.

قد يعتقد الكثير من المعلمين بأن عملية تقويم الزملاء تعتبر أمراً غامضاً وصعباً ومرفوضاً، بسبب تطلبها لمستوى عال من التعاون والثقة بعناصر التقويم الجيد، وهناك عدة أسباب وراء رفض المعلمين وإحجامهم عن المشاركة في هذه العملية. فقد ينظر المعلمون على أنها تتحدى وتتعارض مع الحريات الأكاديمية، وتقحم الآخرين في شؤون المعلم، وهذا الرأي قد يتخذه كثير من المعلمين ذريعة لرفض أي شكل من أشكال التغيير. إن الحريات الأكاديمية التي كفلها دستور دولة الكويت واللوائح والأنظمة الجامعية لا تتعارض بتاتاً مع أي نظام تقويمي يهدف لضبط وتحسين الإمكانيات والواجبات الملقاة على عاتق المعلمين. إن الحرية في اختيار الأساليب التدريسية المتنوعة مكفولة ومرغوبة إن ضمنت الالتزام بالمعايير والأهداف المرسومة، بل من اللازم مساندة المعلم في تنفيذ هذه الالتزامات وفقاً لأعلى المعايير. فعملية التقويم لا تتدخل في شؤون المعلم الخاصة، بل تعمل على تطوير قدراته التدريسية العامة التي هي من أبسط حقوق المتعلمين والمؤسسة التعليمية، ومن حق المعلمين الزملاء أيضاً أن يضمنوا السمعة العلمية لمؤسستهم الجامعية من خلال مساندتهم لزملائهم، وقد يرفضها البعض لأنها تستهلك الكثير من الوقت في مراجعة الوثائق وزيارة الفصل وكتابة التقارير وإعطاء النصائح. إن استنفاد عملية التقويم للوقت يعتبر أمراً لا مناص منه، بل هو متوقع في أي من البرامج التقييمية الفاعلة، ولكن الفائدة المرجوة من جراء تنفيذها قد تفوق صعوباتها بكثير وتستحق الجهد المبذول.

إن رأي ٨٤,٨٪ من المعلمين بأن رفض عملية التقويم قد يرجع إلى أنها قد توصم المعلم بقلّة الكفاءة، وأنها تستثير المخاوف بين الزملاء (٨٩,٧٪)، قد تشير ضمناً إلى أن بين صفوف المعلمين من قد يعانون من ضعف الأداء التدريسي، وأن هذا النمط من التقويم قد يكشف هذا الضعف. علماً بأن عملية التقويم بواسطة الطلبة تحدث مرتين على الأقل سنوياً وقد يوصم المعلم بقلّة الكفاءة فيما لو كان أداؤه ضعيفاً، ومع ذلك لا يرفض المعلمون إجراءاتها. فقد يتقبل المعلم الضعيف أن يوصف بقلّة الكفاءة من قبل طلبته ولكنه لا يتقبلها من زملائه المعلمين. وهذا يشير إلى جديده عملية التقويم بواسطة الزملاء في إبراز نواحي القوة والضعف للأداء التدريسي للمعلمين.

إن الدوافع التي أظهرتها نتائج الدراسة حول رفض عملية التقويم تعتبر وجيهة، ولكن وجودها لا يدل على عدم جدوى عملية التقويم في تحقيق أهدافها المنشودة، فالأمر يحتاج إلى التوقف عند هذه المثالب وإيجاد الحلول المناسبة لها، كتدريب أعضاء لجنة التقويم تدريباً دقيقاً وفقاً لأعلى المعايير، واستبعاد كل ما من شأنه إثارة التنافس غير البناء بين الزملاء، وصياغة المعايير الموضوعية للتقويم بعيداً عن المجاملة، والعمل على تأصيل قيم الزمالة والثقة والاحترام المتبادل والنقد الموضوعي الهادف، والولاء للمؤسسة التعليمية وتجويد التعليم الجامعي.

قد يعتقد بعض المعلمين بأن المكانة الأكاديمية تعتبر محصلة للإنتاج البحثي والأداء التدريسي، مما يعني أن النشاط البحثي يوازي النشاط التدريسي في الإشارة للمكانة العلمية للمعلم، وأن التعرض لأحد الأنشطة قد يعني التعرض للآخر، فمن المتوقع أن يظن ذوو سنوات الخبرة الأعلى أن تقويم الأداء التدريسي بواسطة الزملاء أو ذوو الخبرة التدريسية الأقل قد يشكل تهديداً للكفاءة البحثية والسمعة العلمية معاً. وقد أظهرت الدراسة وجود فرق في رأي المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأعلى (١١ سنة فأكثر) وذوي الخبرة التدريسية الأقل (١ إلى ٥ سنوات)، حيث كانت الفئة الأعلى أقل اتجاهاً نحو عملية التقويم بواسطة الزملاء. إن معارضة التقويم قد تأخذ شكلاً تراكمياً كلما زادت سنوات الخبرة التدريسية للمعلمين وقد يرجع ذلك إلى الشك بمدى فاعلية التقويم وجدواه، خصوصاً إذا ضمت لجنة التقويم أعضاء ذوي خبرة تدريسية أقل، أو أقل تدريباً على مهارات التقويم، لأن ذلك قد يكشف ضعف كفاءتهم أو لا يقيس إمكاناتهم التدريسية بموضوعية ودقة.

إن اعتقاد بعض المعلمين "بأن التدريس المتميز واختلاف أساليبه بين الكليات ذات التخصصات الأدبية والعلمية قد يجعل من إيجاد الوسائل المناسبة لتقويمه أمراً متعذراً"، ولذا فإن مقاومة التقويم لدى المعلمين المؤمنين بهذه الرؤية قد تزداد، إلا أن نتائج الدراسة (السؤال الخامس) قد أظهرت بأن متغير التخصص ليس له أثر على اتجاه المعلمين نحو الفكرة، وأن هذا الاعتقاد لم

يكن شائعاً لدى المعلمين، إذ لم توجد فروق بين ذوي التخصصات الأدبية والعلمية في اتجاهاتهم نحو عملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي، وهنا يمكن القول باطمئنان "بأن التدريس المتميز قد يأخذ أشكالاً وطرقاً متعددة، وهناك وسائل تقويمية متعددة تتناسب والأساليب التدريسية المتنوعة".

إن أسلوب تقويم الزملاء والذي يراعي في تنفيذه العوامل التي تساهم في رواج الفكرة ويتجنب قدر المستطاع عوامل الإحجام عنها، له دور حيوي ومهم في إثراء ونمو النشاط التدريسي للمعلمين، وإن الفوائد العلمية الفنية والفوائد النفسية الاجتماعية التي أظهرتها الدراسة لها دور كبير في رفع مستوى الكفاءة العلمية والتربوية والاتصالية للمعلمين، وتهيئتهم للتخطيط للعملية التعليمية، وزيادة رغبتهم في التدريس، وبناء حالة من المسؤولية الفردية تجاه المتعلمين والمؤسسة التعليمية. ويتوافق ذلك مع آراء مجلس تمويل التعليم العالي لإنجلترا (HEFCE, 2002) وكيج وواجونير (Keig & Waggoner, 1995) إلى أن المعلمين الذين انخرطوا في تقويم أدائهم التدريسي تطورت قدراتهم التدريسية وازدادت علاقات الزمالة فيما بينهم رسوخاً. وهذا الأمر بلا شك له الأثر البالغ والمباشر على المتعلمين، إذ يضمن الخدمة القصوى لهم. حيث تساهم عملية التقويم في الإصلاح والتعديل على نوع ومستوى الأنشطة التدريسية التي يقوم بها المعلم خلال الفصل الدراسي (و ليس بعده)، أي تدارك مواطن الخلل وتصحيحها قبل انتهاء الفصل الدراسي. وتربوياً يساعد التقويم على خلق بيئة تعليمية متزنة تضمن فيها الإدارة الجامعية اكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات وفقاً لأعلى معايير الأداء التدريسي، وبهذه العملية سوف تنمو ثقافة تعليمية جديدة تحض على تطور النشاط التدريسي باستمرار في نطاق الأهداف التعليمية المرسومة ووفقاً لحاجات المجتمع وتطلعاته.

مشروع مقترح لتطوير الأداء التدريسي في جامعات الوطن العربي : نموذج تقويم الزملاء

بناء على نتائج الدراسة، يتقدم الباحث بالمشروع الآتي لتطوير الأداء التدريسي في جامعات الوطن العربي، يمكن استخلاص عدد من المبادئ

الأساسية التي قد يتفق عليها الكثير من ذوي الرأي نحو أسلوب تقويم الزملاء للأداء التدريسي. إن حساسية الفكرة وجديتها في اقتحام جزء كبير من "الملكية الخاصة" للمعلمين قد ترغم الباحث على عدم الخوض في التفاصيل الدقيقة لهذا المشروع المقترح، لأن الأمر يجب أن يتبلور تحت مرأى ومسمع جميع المعلمين تحت قبة مجالس الأقسام العلمية، التي هي الوحدة الأساسية للتشريع كما تنص عليها اللوائح الجامعية المعمول بها في جامعة الكويت، ولكن من المقبول أن توضع بعض اللبانات التحضيرية للمشروع بصورة شاملة قد تصلح كنواة للعصف الذهني وانطلاقة أولى لتحقيق الغاية الكبرى من العملية. وفيما يلي لمحة مقترحة حول هذا النظام التقييمي.

الهدف

إن الهدف من أسلوب تقويم الأداء التدريسي بواسطة زملاء المهنة هو تحسين جودة العملية التعليمية من خلال فحص عناصر المقررات الدراسية والملاحظة المباشرة لأساليب التدريس في قاعة الدرس وتقديم المشورة البناءة، للإسهام في شحذ الهمم وتحفيز الطاقات والاستفادة من المستجدات لكل ما يتعلق بالشأن التدريسي. إن هذا الأسلوب قد يكون له بالغ الأثر في إكساب النشاط التدريسي صفته المتميزة ووضعه في مصاف الأنشطة الأساسية الأخرى التي يقوم بها المعلم الجامعي، كالبحوث العلمية وخدمة الجامعة والمجتمع.

تشكيل لجان ومراكز العمل

هي الوحدات التي تتوزع عليها أدوار التقويم وفقاً لاختصاصاتها، وتعمل بشكل تكاملي ومتناسق لصياغة وتنفيذ المعالم التفصيلية للعملية، وتنقسم إلى خمس وحدات هي :

أولاً - القسم العلمي: تبدأ الخطوات الأولى لعملية تقويم الزملاء للأداء التدريسي فعلياً من خلال الأقسام العلمية، إذ يجب تقديم الفكرة في اجتماع تمهيدي على مستوى مجالس الأقسام العلمية في جميع الكليات، والاطلاع على

مدى قناعة المعلمين بها ومدى الرغبة للمشاركة في إجراءاتها. إن هذا الأمر يستلزم إيجاد مرحلة من النقاش المستفيض والنقد البناء للتوصل إلى إجماع لدى جميع المعلمين حول أهداف التقويم وإجراءاته، وذلك قبل إقراره، وإذا ما اقتنعت الأغلبية في أي قسم من الأقسام العلمية بالفكرة فتقع على عاتقها جملة من المهام، منها :

- صياغة وإصدار نشرات حول إجراءات عملية التقويم وخطواتها، بما يتناسب مع أهداف الكلية والقسم العلمي والمقررات الدراسية.
- بناء الأدوات المتنوعة الخاصة بتقويم الأداء التدريسي (كقوائم الملاحظة والمتابعة)، وفقاً للأهداف المتفق عليها أعلاه.
- سن اللوائح والأنظمة والقوانين المختصة بالعملية وعرضها على اللجان العليا ذات الاختصاص في الكلية، حسب الإجراءات القانونية المعمول بها في الجامعة.
- صياغة بعض القواعد الفنية مثل: حقوق المعلمين، اختيار أعضاء لجنة التقويم، الانسحاب من التقويم، التظلم والاستئناف (و جميع ما يراه المعلمون ضرورياً).

ثانياً - لجنة توصيف المقررات: تتبثق عن مجلس القسم العلمي لجان عدة لتوصيف جميع المقررات الدراسية، تضم في عضويتها جميع المعلمين، يتوزعون على وحدات علمية بحسب اهتماماتهم وتخصصاتهم، وذلك لصياغة أهداف المقررات الدراسية وتعريف السبيل الأمثل لتدريسها وعناصر تقويمها، ويمكن للجنة أن تستعين بآراء المعلمين حول معاييرهم التقويمية لمقرراتهم الدراسية، وذلك للاستفادة بآراء وخبرات الأغلبية، والتوصل إلى إجماع عام يساهم في بناء عناصر التقويم الجيد.

ثالثاً - لجنة التقويم: وهي اللجنة التي يقع على عاتقها التطبيق الفني والعملية التقويم، وأعضاؤها هم الزملاء المعلمون الذين اجتازوا برنامجاً تدريبياً يؤهلهم لملاحظة الأداء التدريسي، ويتم اختيار الأعضاء وفق ضوابط

يتفق عليها أعضاء مجلس القسم العلمي، من أهمها تمتع العضو بخبرة تدريسية عالية، وإيمانه بتنوع الأساليب التدريسية مهما كانت غير مألوفة، وتحليه بالجدية والاستماع الموضوعي والنقد البناء والإعداد الجيد للملاحظة. ولإشراك جميع الزملاء في التقويم، يمكن وضع خطة تمتد لأربع سنوات يرشح فيها مجلس القسم ٢٥٪ من أعضائه سنوياً للاشتراك في العملية، وتختار اللجنة من بين أعضائها رئيساً لها (وفق معايير يتفق عليها أعضاء مجلس القسم العلمي) تكون وظيفته التأكد من أن عملية التقويم تسير حسب اللوائح المتفق عليها، وتوثيق ملف عناصر المقرر الدراسي للمعلم المراد تقويمه، وتمثيله للجنة التقويم أمام المعلم.

ولبدء بعملية التقويم، تقوم اللجنة باستلام وفحص ملف المقرر الدراسي، والذي يحتوي على :

١ - توصيف المقرر الدراسي، ومحتواه العلمي (المنهج الدراسي والكتب المقررة).

٢ - نموذج من "الاختبارات والواجبات والمهام" التي يقوم على أساسها قياس التحصيل الدراسي للمتعلمين، وتوزيع الدرجات عليها.

٣ - نموذج لطرق التدريس المعمول بها، والأساليب التكنولوجية الحديثة.

٤ - نموذج لطرق استثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم للتعلم.

و يعرض هذا الملف على أعضاء اللجنة للنظر فيه قبل البدء بملاحظة النشاط التدريسي داخل قاعة الدرس، على أن تعقد اللجنة اجتماعاً قبل زيارة الفصل، يعرض فيها المعلم تفصيلاً عن المقرر الدراسي المراد تقويمه، وأهدافه ووسائل تدريسه الملائمة للأهداف، والخروج بتصور دقيق حول الأمور التي يجب ملاحظتها أثناء الزيارة. ويجب أن تعقب زيارة الفصل مقابلة أخرى يقدم فيها أعضاء اللجنة نصائح بناءة لأوجه القوة والضعف لأداء المعلم.

- إن أعمال هذه اللجنة تتسم بالحساسية، ولذلك يجب مراعاة بعض المبادئ التي تحافظ على قيمة العملية وتحقق أهدافها المنشودة، وهذه جملة من المبادئ :

- يجب تدريب أعضاء لجنة التقويم على الملاحظة الدقيقة؛ لأن أحد أسباب معارضة الفكرة يرجع لمخاوف البعض من عدم كفاءة اللجنة في ملاحظة الأداء التدريسي، أو الخوف من عدم تقدير أعضاء اللجنة للأساليب التدريسية المتنوعة وخصوصاً غير المألوفة منها. إن التدريب الفعال يساعد لجنة التقويم على التركيز على جوانب دقيقة أثناء الملاحظة، وإشاعة جو من الاطمئنان بدقة العملية.
- لضمان ثبات البيانات بين أعضاء لجنة التقويم، يجب أن تعتمد اللجنة على معايير واضحة ومتفق عليها سلفاً. أي تبني قائمة مكتوبة بعناصر الملاحظة التي تتناسب مع خصائص الكلية وطبيعة القسم العلمي وطريقة التدريس.
- لضمان ثبات الملاحظة، يجب أن تتألف لجنة الملاحظة من عضوين على الأقل. ويحق للمعلم أن يختار أعضاء اللجنة من بين الزملاء الذين تدربوا واجتازوا دورة التقويم.
- لضمان نتائج أفضل، يجب أن تتم ثلاث ملاحظات (على الأقل) لقاعة الدراسة خلال الفصل الدراسي الواحد، وذلك لضمان الحصول على عينة ممثلة للأداء التدريسي للمعلم، وأن يتم الاتفاق مع المعلم على أيام محددة لزيارة الفصل.
- إن عملية التقويم تستهلك وقتاً وجهداً إضافياً من المعلمين ولجان التقويم، لذا يجب رصد الحوافز والعلاوات التشجيعية والمكافآت المادية للمشاركين في إجراءاتها بما تراه المؤسسة الجامعية مناسباً.

رابعاً - لجنة المراجعة والتظلم والاستئناف: على الرغم من وضوح هدف التقويم واهتمامه بتحسين وتطوير الأداء التدريسي وعدم ضلوعه في أغراض أخرى كالترقية أو المكافأة، إلا أن ورود الخطأ في عناصر التقويم أمر لا يمكن تجنبه تماماً وقد يؤدي إلى الشعور بالغبين ورفض العملية ككل، ولذا لا بد من وجود هيئة فنية مستقلة مهمتها النظر في المواضيع التي قد يشوبها خلل مهما كانت درجتها.

خامساً - مركز التميز: إنشاء مراكز للتميز التدريسي (Center for Teaching Effectiveness-CTE) في جميع الكليات الجامعية، مهمتها الرئيسية

إقامة الدورات التخصصية للمعلمين حول تطوير الأداء التدريسي، وتدريبهم على استراتيجيات تقويم الزملاء، وذلك بالتعاون مع الأقسام العلمية ومكتب العميد المساعد للاستشارات والتدريب في الكلية وفق جدول سنوي يستوعب جميع المعلمين. ويراعي المركز في برامج التدريبية خصوصيات القسم العلمي وطبيعة مقرراته.

تنفيذ المشروع

- بعد النقاش المستفيض للفكرة في مجالس الأقسام العلمية، يتحتم على ذوي الشأن أن يتشاركوا في وجهات نظرهم حول نقل الفكرة إلى حيز التنفيذ. ويمكن أن تمر عملية التنفيذ بالخطوات التالية :
- الدعوة لمؤتمر وطني "لتطوير الأداء التدريسي في مؤسسات التعليم العالي"، يدعى له المعلمون وممثلو الجامعات العالمية التي نفذت المشروع والمعنيون بالشأن التربوي، لمناقشة آرائهم في العن.
 - في حالة تبني الفكرة، تقدم التوصيات والتقارير للمجلس الأعلى للتعليم ومجلس الجامعة ووزارة التعليم العالي لدراستها وتوثيقها رسمياً، على أن تحال إلى جهات الاختصاص في الدولة، كإدارة الفتوى والتشريع ومجلس الخدمة المدنية ووزارة التعليم العالي، لتنظيم الأمور القانونية والإدارية والفنية.
 - تعاد الأنظمة واللوائح التنظيمية بعد اعتمادها إلى الإدارة الجامعية ومجالس الأقسام العلمية، لتنفيذها وفقاً لمعاييرها التي تتناسب وأهدافها، كما تمت مناقشتها سلفاً.

Peer Evaluation of Teaching: Perspectives of Kuwait University Faculty Members

Dr. Saleh A. Ebrahim

College of Education - Kuwait University

Abstract

The study aimed at identifying the views of faculty members at Kuwait University in the process of peer evaluation of teaching, the methods which contribute to its acceptance, the motives behind opposing it, and its benefits for faculty members and the university. Views of 145 faculty members from seven colleges were investigated.

Results showed faculty members' need for their colleagues' teaching experience, and their responsibility towards the adoption of standards and tools to develop their teaching. The sample revealed the need for certain procedures and operational techniques to be taken into account in order to contribute to the acceptance of the idea of peer evaluation. The study pointed to the existence of some motives that prevent faculty members from participating in the process, such as the motives concerning job values, and motives related to teaching activity. Results showed scientific and psychosocial benefits of peer evaluation to faculty members and to the university's academic reputation.

Finally, the study provided a proposed model for the enhancement of teaching performance through the process of peer evaluation at universities in the Arab world.

المراجع

- ١ - إدارة التخطيط (٢٠٠٠). التنمية للقرن الحادي والعشرين، تقرير موجز حول خطة وزارة التربية في إطار البرنامج الحكومي للسنوات ١٩٩٠/٢٠٠٠ - ٢٠٠٢/٢٠٠٣. وزارة التربية، دولة الكويت.
- ٢ - الروضان، عائشة وعجوب، يوسف (٢٠٠١). وثيقة الحلقة النقاشية الثانية: "قضايا وهموم النظام التربوي". وزارة التربية، دولة الكويت.
- ٣ - زيتون، عايش محمود (١٩٩٥). أساليب التدريس الجامعي. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٤ - المجلس الأعلى للتخطيط (٢٠٠١). ملخص مشروع إستراتيجية التربية والتعليم في الكويت للعام ٢٠٢٥ (الوثيقة المرجعية). الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط، دولة الكويت.
- ٥ - المكتب الفني (٢٠٠٦). الدليل الأكاديمي. جامعة الكويت، دولة الكويت.
- ٦ - وزارة التربية (١٩٩٩). الرؤية الوطنية لتطوير المنظومة التربوية والتعليمية في دولة الكويت خلال الربع الأول من القرن الحادي والعشرين. دولة الكويت.
- 7 - American Association for Higher Education. (1994). **From Idea to Prototype: The Peer Review of Teaching**. Washington, DC: AAHE.
- 8 - American Federation of Teachers and National Education Association. (1998). **Peer Assistance and Peer Review: An AFT/NEA Handbook**. Washington D.C.
- 9 - American Federation of Teachers. (2000). **Professional Development: It's Union Work. Profiles of How AFT Unions Enhance Teacher Quality**. Washington, DC: AFT.
- 10 - Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1994). **The Condition of the Professoriate: Attitudes and Trends**. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- 11 - Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2001). **The Condition of the Professoriate: Attitudes and Trends**. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 12 - Crase, D. R. & Crase, D. (1995). Peer Assessment in Higher Education: Practices and Perceptions. **Journal of Family and Consumer Sciences**, 87(2), 51-58.
- 13 - Darling-Hammond, L. (1990). Teacher Evaluation in Transition: Emerging Roles and Evolving Methods. In: J. Millman, & L. Darling-Hammond, (Eds.), **The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers** (pp.17-32), Newbury Park, CA: SAGE Publication.
- 14 - Department for Education and Skills (DfES) (2003). **The Future of Higher Education**. Cmd 5735 (Norwich, HMSO).
- 15 - Gibbs, G. & Habeshaw, T. (2002). **Recognizing and Rewarding Excellent Teaching**. Milton Keynes, TQEF/NCT.
- 16 - Hativa, N. & Goodyear, P. (2002). **Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education**. London: Kluwer Academic.
- 17 - Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2002). **Teaching Quality Enhancement Fund Report 02/24**. London: HMSO.
- 18 - Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2003). **Strategic Plan 2003-2008- for Consultation**. Bristol: HEFCE.
- 19 - Keig, L. & Waggoner, M. (1995). Peer Review of Teaching: Improving College Instruction Through Formative Assessment. **Journal on Excellence in College Teaching**, 6(3), 51-83.
- 20 - Lomas, L. & Nicholls, G. (2005). Enhancing Teaching Quality Through Peer Review of Teaching. **Quality in Higher Education**, 11(2), 137-149.
- 21 - Martsof, D., Dieckman, B., Caretechine, K., Starr, P., Wolf, L. & Anaya, E. (1999). Peer Review of Teaching: Instituting a Program in a College of Nursing. **Journal of Nursing Education**, 38(7), 326-332.
- 22 - Morehead, J. & Shedd, P. (1997). Utilizing Summative Evaluation Through External Peer Review of Teaching. **Innovative Higher Education**, 22(1), 37-44.

- 23 - Smith, S. & Scott, J. (1990). The Collaborative School: A Work Environment for Effective Instruction. Oregon, Eugene: **ERIC Clearing-house on Educational Management**, ED316918.
- 24 - Teaching Quality Enhancement Committee (TQEC). (2003). **Final Report of the TQEC on the Future Needs and Support for Quality Enhancement of Learning and Teaching in Higher Education**. Bristol: HEFCE.
- 25 - Välimaa, J. (1994). Academic on Assessment and the Peer Review, Finnish Experience. **Higher Education Management**, 6(3), 391-407.
- 26 - Wangerin, P. (1993). The Evaluation of Teaching in Law School. **Journal of Professional Legal Education**, 11(1), 87-136.

