Doi: 10.34120/0085-037-146-002

البناء العاملي والخصائص السيكو مترية لاستبانة تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت: دور بعض المتغيرات المتعلقة بالطالب والمقرر(*)

أ.د. هشام فتحي جاد الرب
كلية التربية

د. رواء سعود الجار الله
كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الكويت
دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة تطوير استبانة لتقييم الطلاب للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، اعتماداً على نموذج المبادئ السبعة للتدريس الفعال، ومن ثم التحقق من البنية العاملية للاستبانة، والتحقق من ثبات وصدق درجات أبعاد الاستبانة، وأخيراً التحقق من علاقة أبعاد الاستبانة ببعض المتغيرات المتعلقة بالطالب والمقرر. استجاب على الاستبانة المطورة عدد 1014 طالبا وطالبة من 13 كلية بجامعة الكويت. تم التحقق من البناء العاملي للاستبانة باستخدام كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وتوصلت الدراسة لتأكيد البناء الرباعي للاستبانة. حققت الاستبانة مستوى عال من الثبات، كما حققت أدلة متنوعة من الصدق. من أهم نتائج الدراسة دعم العلاقة بين إدراك الطلاب للتعلم من المقرر وارتفاع تقييم الأداء التدريسي، وعدم انخفاض تلك العلاقة حتى بعد ضبط متغيرات التحصيل الأسبق والتقدير الحالي في المقرر. في ضوء نتائج الدراسة تم التوصية بالضبط الاحصائي لمستوى التحصيل الأكاديمي للطالب، والتقدير الذي حصل عليه في المقرر عند عرض نتائج تقرير تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وعدم الاعتماد على نتائج تقييم الطلاب للأداء التدريسي بشكل منفرد.

الكلمات المفتاحية: البناء العاملي، الخصائص السيكو مترية، تقييم الطلاب للأداء التدريسي، الصدق.

(*) هذا العمل ممول من جامعة الكويت – قطاع الأبحاث – رقم المشروع: RX01/19
نود أن نشكر فريق العمل بمكتب التقييم والقياس بجامعة الكويت، ونخص بالشكر أ. يسرى العسعوسي، م.غدير قمبر، م. أسيل الكندري، أ. هدى داوود

المقدمة

تهتم العديد من مؤسسات التعليم العالي بجودة التعليم الجامعي. ومن المؤكد أنه لتحقيق جودة التعليم، فإنه يجب الاهتمام بكل عناصر العملية التعليمية، التي من أولها الأستاذ الجامعي. إذا نظرنا للتعليم الجامعي كمنظومة، فإن الأستاذ الجامعي يُعد من أهم مدخلات هذه المنظومة، ومفتاح أي عملية تجويد للتعليم الجامعي؛ لأنه مؤثر في جميع عناصر التعليم الجامعي، لذا كان من المهم تطوير أداء الأستاذ الجامعي، الذي يبدأ بتقييم كفاءته في أداء مهامه. إن أحد مؤشرات كفاءة الأستاذ الجامعي، أداؤه التدريسي، الذي يُعد أحد المهام الرئيسة المنوطة به، بالإضافة إلى البحث العلمي وخدمة المجتمع. وتتعاظم أهمية تقييم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، لأنه هو من يضع المناهج التعليمية، ويختار الكتاب المناسب لتحقيق الأهداف من المقرر، ويحدد أنشطة المقرر، ونظم تقويمه. وبالرغم من أهمية تقييم الطالب الجامعي لأستاذه في تقييم وكفاءة العملية التعليمية، إلا أنها لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية (إبراهيم، 2012). وبالنسبة للكثيرين، قد تعني كلمة تقييم Assessment العملية التي نحدد بها درجات الطلاب بعد دراستهم لمقرر ما. في الحقيقة التقييم كمصطلح تربوي هو أكثر من ذلك بكثير، ويمكن وصفه بأنه آلية علمية لتزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات اللازمة لتحسين تعلم الطلاب، من خلال توجيه الطلاب وتحفيزهم على المشاركة بنشاط في عملية التعلم الخاصة بهم. على هذا النحو، يوفر التقييم التغذية الراجعة لكل من المعلمين والطلاب، وغيرهم من المسئولين عن تقديم الخدمة التعليمية، سعياً لتحسين جودة عمليات التعليم والتعلم (Natkin, 2016). وإذا نظرنا للتقييم بهذه النظرة التي أساسها التغذية الراجعة المتبادلة، فإن الاستبانات التي توجه للطلبة لتقييم الأداء التدريسي تُعد واحدة من أهم أدوات جمع البيانات اللازمة لتقييم عمليتي التعليم والتعلم، التي تمدنا بمصدر هام للمعلومات عن مدى تحقق الأهداف التعليمية وجودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر الطالب (Marquitz, 2019). لذا تشير بعض الدراسات (أنظر: الخازندار، 2005) إلى أن أكثر المصادر التي يمكن من خلالها الحكم على كفاءة وفاعلية أداء عضو هيئة التدريس هم الطلاب؛ باعتبارهم أكثر الأشخاص اطلاعاً ومعايشةً لما يدور في قاعات الدراسة من فعاليات وممارسات تدريسية؛ مما يجعل استبانات تقييم الأداء التدريسي من وجهة نظر الطلاب على درجة عالية من الأهمية (Marsh & Roche, 1997). من جهة أخرى، فإن هذه الأداة الهامة

إذا لم يحسن التخطيط لها واعدادها بشكل سليم فقد تكون نتائجها ليست فقط غير مفيدة؛ بل قد تكون مضللة في أغلب الأحيان، مما دعا بعض الباحثين التربويين لاعتبار استبانات تقييم الأداء التدريسي التي لم يحسن إعدادها أداة غير جيدة لتقييم الأداء التدريسي من الأساس (Hornstein, 2017; Clayson, 2009).

هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتقييم الطلاب للأداء التدريسي لأساتذتهم، فقد اهتمت بعض الدراسات بالعلاقة بين التقدير الذي يحصل عليه الطالب أو يتوقعه وتقييم الطالب لعضو هيئة التدريس في المقرر. من هذه الدراسات دراسة (Carerell & West, 2008) التي تم إجراؤها على عدد كبير من طلاب أكاديمية القوة الجوية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تمت الدراسة على عدد 12568 طالب التحقوا بالأكاديمية بين عامي 1997–2007. من نتائج هذه الدراسة أن تقييمات الطلاب لأعضاء هيئة التدريس تتأثر بشكل دال إحصائياً بالتقدير الذي يحصل عليه الطالب إذا تم التقييم بعد معرفة الطالب لتقديره في المقرر، كما أنها تتأثر بالتقدير الذي يتوقعه الطالب من المقرر ويستطيع التنبؤ به من خلال أدائه في الاختبارات النصفية، وملاحظة درجاته في المقرر قبل الوصول للاختبار النهائي.

من الدراسات التي اهتمت بتأثير التقديرات على تقييمات الطلاب أيضا دراسة (Zabalets, 2007) التي أُجريت على عدد 18175 طالب وطالبة من دارسي اللغة الإسبانية في أحد الجامعات الكبرى. توصلت الدراسة لعلاقة موجبة ودالة إحصائياً ومتوسطة القيمة بين التقديرات المنخفضة التي يحصل عليها الطلاب والتقييمات المنخفضة لأعضاء هيئة التدريس، لكنها لم تتوصل لعلاقة دالة إحصائياً بين التقديرات المرتفعة والتقييمات المرتفعة من قبل الطلاب. في ضوء تحليل بيانات الطلاب، اقترحت الدراسة عدم استخدام تقييمات الطلاب بشكل منفرد في أغراض مقارنة أداء الأساتذة. بالإضافة إلى ذلك، نظرًا لأن العلاقة بين تقييمات الطلاب وفعالية التدريس لم يتم تحديدها بوضوح من خلال بيانات الدراسة، فإنه لا ينبغي استخدام القيم الرقمية لتقييمات الطلاب للأساتذة كأداة وحيدة لاتخاذ قرارات حاسمة مثل استمرارية التعاقد مع أعضاء هيئة التدريس ومدة توليهم مناصبهم وترقيتهم، ما لم يتم تفسيرها بشكل صحيح ضمن نظرية سليمة لفعالية التدريس. واهتمت دراسة (Weinberg et al., 2007) بالعلاقة بين مقدار تعلم الطالب من المقرر وتقييمه للمقرر؛ حيث كان عدد الطلاب في ثلاثة مقررات دراسية خضعت للتحليل

45506 من طلاب جامعة أوهايو الأمريكية في الفترة بين عامي 1995 و2004. تراوح متوسط تقييمات الطلاب بين 3.72 و3.86 على مقياس خماسي التدريج في المقررات الثلاثة، في حين كان متوسط تقديرات الطلاب 2.7 على مقياس من أربعة تقديرات. توصلت الدراسة لعلاقة موجبة بين مقدار التعلم الذي حصله الطالب من المقرر وتقييمات الطلاب للتدريس؛ لكن هذه العلاقة ضعفت وأصبحت غير دالة إحصائياً بمجرد ضبط متغير تقديرات المقرر إحصائياً.

وفي دراسة (Johnson, 2003) كان موضوعها أيضاً العلاقة بين تعلم الطالب وتقييماته للأداء التدريسي؛ حيث قام جونسون بدراسة على مستوى جامعة ديوك الأمريكية شملت 22654 طالب. تناولت الدراسة مقررات من كليات العلوم والهندسة وإدارة الأعمال واللغات. هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين إدراك الطلاب لما تعلموه في المقررات وتقييماتهم للتدريس في نفس المقررات. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين إدراكات الطلاب لما تعلموه في المقرر وتقييماتهم لجودة التدريس في ذات المقررات. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن هذه العلاقة الدالة إحصائياً تختفي عندما يكون تقييم المقرر مبنيا فقط على الأسئلة الموضوعية. وفي دراسة (Yunker & Yunker, 2003) قام الباحثان بدراسة العلاقة بين تقييمات الطلاب للتدريس والتحصيل الدراسي للطالب. تكونت عينة الدراسة من 283 طالب وطالبة من دارسي مقرر متوسط في المحاسبة بين عامي 1995 و2002. اختار الباحث عينة الدراسة تحت شرط أنهم قد اجتازوا مقرر مقدمة في المحاسبة في الفصل الدراسي السابق لتسجيلهم المقرر موضع الدراسة. قام الباحث بضبط قدرة الطالب من خلال متغيرات ثلاث: التحصيل السابق في مقرر مقدمة في المحاسبة، والمعدل التراكمي للطالب، ودرجات الطلاب في اختبار القبول في الكليات الجامعية ACT. توصلت الدراسة لمعامل ارتباط موجب ولكنه ضعيف وغير دال إحصائياً بين تحصيل الطلاب في المقرر موضع الدراسة وتقييماتهم للتدريس في المقرر. من الجدير بالذكر أن هذه العلاقة الضعيفة أصبحت سالبة القيمة ودالة إحصائياً عند ضبط متغيرات القدرة.

وفي دراسة ما وراء التحليل Meta-Analysis التي قام بها (Clayson, 2009) لفحص خلاصة الدراسات التي تناولت العلاقة بين تحصيل وتعلم الطلاب وتقييماتهم لجودة التدريس، أشارت النتائج إلى أن إدراك الطلاب للتعلم من خلال المقرر له تأثير إيجابي ودال إحصائياً على تقييمهم لجودة التدريس. من جهة أخرى فإن هذه

العلاقة قد تتغير بفعل عدد آخر من المتغيرات ليس له علاقة بالتعلم من المقرر. كذلك توصلت الدراسة إلى أن المقررات التي يصعب فيها الحصول على تقدير مرتفع فإن العلاقة بين التقدير الذي يحصل عليه الطالب وتقييمه للتدريس يرتفع، في حين تضعف هذه العلاقة بين التقدير الذي يحصل عليه الطالب وتقييمه للتدريس في المقررات التي من الأسهل نسبياً الحصول فيها على تقدير مرتفع. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن هناك علاقة سالبة بين صرامة أستاذ المقرر وإدراك الطالب للتعلم وتقييمات الطلاب للتدريس، ذلك أن هذه الصرامة قد تغطي أثر ما تعلمه الطالب من المقرر، مما يكون له أثر سلبي على تقييم الطالب للتدريس، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين التقييمات الموضوعية للتدريس والتقييمات الموضوعية للتعلم؛ فإذا تم قياس التعلم عن طريق الأسئلة الموضوعية، وكذلك تم تقييم الأداء عن طريق الاستجابة على استبانات موضوعية، تظهر علاقة موجبة بين درجة التحصيل ودرجة تقييم الأداء التدريسي. وأظهرت الدراسة أيضاً أن العلاقة بين جودة التعلم، وجودة تقييمات التدريس التي يعطيها الطلاب تعتمد بشكل أساسي على كيفية قياس التعلم. فإذا تم قياس التعلم على أساس الفهم والتطبيق ترتفع تلك العلاقة، في حين أنها تنخفض عند قياس التعلم عن طريق الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أساسي بصرف النظر عن فهمها. ومن الدراسات الطريفة في هذا السياق، تلك الدراسة التي قام بها (Allred et al., 2021). هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر تذكر الأستاذ لأسماء طلابه على تقييماتهم الإيجابية للتدريس، حيث قام الباحثون بتصميم دراسة تجريبية تضمنت أربع شعب لأحد المقررات في تخصص إدارة الأعمال. حيث قام نفس الأستاذ بتدريس الشعب الأربعة لنفس المقرر بنفس طرائق التدريس ونفس الكتاب ونفس توصيف المقرر، كما استخدم نفس طرائق التقييم. في المجموعة التجريبية قام أستاذ المقرر بإلقاء التحية يومياً على الطلاب مستخدماً أسماءهم، وكذلك عندما يسأل الطالب سؤالا، أو يشترك في مناقشة، أو يسلم واجبا أو غيرها من الأنشطة. تعمد الأستاذ ألا يذكر أسماء الطلاب في جميع الشعب الثلاث الأخرى. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مستوى التقييم الكلي وعلى مستوى الفقرات لصالح المجموعة التي ذكر فيها أستاذ المقرر أسماء الطلاب. وتشير تلك النتائج إلى أن جودة التدريس والتعلم ليست هي المصادر الوحيدة التي تشكل تقييمات الطلاب للتدريس، ولكن يمكن لعوامل أخرى لا تتعلق بالتدريس أن تغير تقييمات الطالب للتدريس سواء بالسلب أو بالإيجاب.

ولإبراز أهمية الاعتماد على استبانات مصممة على أساس نظري ومعتمدة على أدلة ثبات وصدق، قام (Clayson, 2018) باختبار فرضية أن الفهم غير المتسق من قبل الطلاب المشاركين في تقييم التدريس - لما يُطلب منهم تقييمه على وجه التحديد - يساهم في اختلاف نتائج تقييم الطلاب للأداء التدريسي. في هذه الدراسة، تم الحصول على مقاييس تقييم الطلاب للتدريس من خلال استجابات 727 طالب قاموا بتقييم مقرر «مبادئ التسويق». وقام كلايسون بالحصول على بيانات تقييم الطلاب للتدريس من قاعدة بيانات كلية التسويق بجامعة أيوا الشمالية. تشير إحدى النتائج الأكثر وضوحًا من هذه الدراسة إلى أن تصميم استبانات تقييم التدريس هو المسئول عن ترك العوامل التي تشكل «امتياز» أو «فعالية» الأستاذ في التدريس دون إجابة. وقد خلص كلايسون من دراسته إلى أن التصميم السيئ لأبعاد ومكونات استبانة تقييم الأداء التدريسي يجعل عملية التقييم برمتها قليلة الفائدة، بل على العكس قد تكون مضللة، وهذا ما يسبب الكثير من النقد لتقييم الطلاب للتدريس كوسيلة هامة لتقييم المقررات والأساتذة في المرحلة الجامعية. وأضاف (McClain et al., 2018) في الدراسة التي تم إعدادها لتصميم تقييمات التدريس من قبل الطلاب، أن وضوح الهدف من التقييم عند الطالب واهتمام أستاذ المقرر به، وشعوره بجدواه، وتصميم موعد تقديمه، وضبط متغير التقديرات في المقرر تساهم بشكل فعال في الوصول لتقييمات تدريس على درجة عالية من المصداقية، وتحقق الغرض منها في تقييم كفاءة وجودة التدريس، وتقلل من تأثره بالعوامل الأخرى.

مشكلة الدراسة

اهتمت جامعة الكويت منذ فترة طويلة بتقييم أداء الأستاذ الجامعي، وكانت من أوائل الجامعات العربية التي طورت استبانة لتقييم الطالب للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي. بالإضافة إلى ذلك ولإيمان الجامعة بأهمية هذا المكون في مهام عضو هيئة التدريس، فقد ربطت ترقية أعضاء الهيئة الأكاديمية بالتقارير التي تصدر عن مكتب التقييم والقياس فيما يخص الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي، وتعتمد على تقييم الطلاب. وبالطبع لا يُعد تقييم الطالب هو العنصر الوحيد عند تقييم الأداء التدريسي، ولكنه عنصر هام لا يمكن إغفاله عند تقييم كفاءة التدريس للأستاذ الجامعي. وبالرغم من هذه الأهمية التي أولتها الجامعة لهذا المكون الهام، إلا أن الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض لم يطرأ عليها التطوير اللازم، وقد ظهرت

مشكلات متعددة أشار إليها الأساتذة والطلاب على حد سواء في الاستبانة الحالية. ففي دراسة استطلاعية على عدد 172 طالب وطالبة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت أشار 72.8% منهم أنهم لا يقومون عادة بتقييم الأستاذ في المقررات التي يسجلون بها، وأن 7% فقط من الطلاب هم الحريصون على القيام بتقييم معظم المقررات التي يقومون بتسجيلها عندما يُطلب منهم ذلك في نهاية الفصل الدراسي. كما أفاد الطلاب الذين يقومون بالاستجابة إلى مشكلات تتعلق بالاستبانة من أهمها صعوبة في فهم بعض العبارات، مشكلات تتعلق بطول الاستبانة، ومشكلات تتعلق بعدم ارتباطها بواقع المقررات التي يدرسونها. وفي مقابلات شخصية مع عدد كبير من الأساتذة في جامعة الكويت، تم رصد عدم اهتمام بعض من أعضاء الهيئة الأكاديمية باستبانة تقييم الأداء التدريسي لأنها لا تقدم لهم معلومات ذات قيمة فيما يتعلق بتطوير أدائهم التدريسي. فيما يلي سيتم عرض بعض المشكلات الفنية في استبانة تقييم الأداء التدريسي من خلال تحليل محتواها:

- المشكلة الأساسية في استبانة تقييم الأداء التدريسي الحالية هو عدم استنادها لنموذج نظري واضح ومحدد، يمكن من خلاله تبنى أبعاداً لتقييم الأداء التدريسي. وقد أبرز كثير من الباحثين أهمية أن تبني أدوات تقييم الأداء التدريسي على نماذج نظرية واضحة (Gursoy & Umbreit, 2005).

- عادة ما يتم حساب متوسط درجات فقرات الاستبانة؛ عند إعداد تقرير التقييم. المشكلة في هذا الإجراء أن الحصول على متوسط الدرجات الخام على مثل هذا النوع من الاستجابات ليس له معنى؛ وقد يعطى نتائج مضللة، دون أن يكون له سند علمي يتعلق بصدق التكوين الفرضي للاستبانة (Carifio & Perla, 2008; Liddell & Kruschke, 2018).

- بعض فقرات الاستبانة تسمح للطالب بالاستجابة عليها وفقاً للبديل «لا أعرف» أو «لا ينطبق» وبعضها لا تحتوى هذا البديل. الاستجابة على البديل «لا أعرف» تختلف عن الاستجابة «لا ينطبق»، ووضعهما معاً في بديل واحد يُعد غير صحيح (Acuna & Án-dres, 2017)، كما أن عدم إتاحة بديل «لا ينطبق» لبعض الفقرات لا يعد صحيحاً أيضاً.

- بعض الفقرات تجمع بين أكثر من فكرة، هذا يجعل الاستجابة على مثل تلك العبارات غير دقيقة (Blecich & Zaninović, 2019)، حيث إنه في بعض الأحيان يوافق الطالب على جزء من الفقرة، ولا يوافق على الجزء الآخر في ذات الفقرة.

- هناك الكثير من المتغيرات التي لا يتم الحصول عليها حاليا فيما يتعلق بالطالب، وقد تؤثر في نتائج تقييم المقرر، وتقلل من موضوعيتها، ويمكن ضبط هذه المتغيرات إحصائياً للوصول لتقييم أكثر موضوعية للأداء التدريسي (Boring, 2017; Spoorena & Loon, 2012; Worthington, 2002). من أهم هذه المتغيرات: مستوى الطالب التحصيلي، عدد مرات الغياب في المقرر، التقدير الذي يتوقعه الطالب في المقرر، طبيعة المقرر (إجباري/ اختياري)، إدراك الطالب لما تعلمه من المقرر، وتقدير الطالب لمستوى صعوبة المقرر.
- عدد المستجيبين من الطلاب على استبانات تقييم الأداء التدريسي يكون قليلا في كثير من الأحيان بشكل لا يسمح بتقديم صورة موضوعية عن كفاءة التدريس. كما أنه ليس هناك دراسة لتحيز عينة الطلاب، مما قد يؤثر في إمكانية الاعتماد على نتائج الاستبانات كمصدر للمعلومات واتخاذ القرارات (Spoorena & Loon, 2012).
- طريقة عرض الفقرات في الاستبانات الحالية هي طريقة عرض جميع الأسئلة دفعة واحدة وأمامها الاستجابات المتاحة وتُعرف بطريقة المصفوفة Grid. وتوصلت العديد من الدراسات أن طريقة المصفوفة ترتبط بالاستجابات غير الصادقة (Galesic & Bosnjak, 2009)، وانخفاض جودة البيانات (SSI, 2010)، وانخفاض رضا المستجيب (Grandmont, Goetzinger, Graff & Dorbecker, 2010).

بناء على كل ما تقدم، تبرز الحاجة لتطوير استبانة لتقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس كمحاولة لتلافي المشكلات السابق ذكرها؛ ومن ثم التحقق من صدق استخدامها وثباتها، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إليه.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير استبانة تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة الكويت، وفقاً لأبعاد تستند إلى أساس نظري محدد؛ بحيث تناسب المقررات التي تقدمها الجامعة في الكليات المختلفة. كما هدفت الدراسة الوصول لاتفاق كبير بين أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة ومحتواها، عن طريق أخذ أراء قطاع عريض من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، ومن ثم التحقق من صدق وثبات الدرجات المشتقة من الاستبانة في تقييم الأداء التدريسي وفقاً للأبعاد التي تم

تحديدها، ودراسة علاقة متغيرات الجنس، ونوع المقرر، والتقدير الذي حصل عليه الطالب من المقرر، وإدراك الطالب للتعلم الذي حصله من المقرر، وصعوبة المقرر.

أهمية الدراسة

يرتكز عمل المؤسسات الأكاديمية على أمرين رئيسيين: المعلم والمتعلم. ومن أجل الارتقاء بهذه العملية الأكاديمية يتحتم تأسيس نظام موضوعي لقياس مدى استفادة المتعلم ومستوى أداء المعلم. وهما أمران منفصلان إلا أنهما متصلان بذات الوقت. إذ لابد أن يكون للمعلم تأثير في مستوى استفادة المتعلم (Natkin, 2016). وعليه، فإن قياس مستوى أداء المعلم يُعد وسيلة مهمة إن لم تكن الأهم للمؤسسات الأكاديمية الراغبة في قياس وتقييم مستوى أدائها ومن ثم توافر القدرة على تطوير ذلك الأداء (Marsh & Roche, 1997). ومن هنا جاءت أهمية المنهجية المتبعة في آلية التقييم، إذ إنه ما لم تقم على أسس موضوعية وفق منهج علمي وأطر مهنية فإن النتائج قد تكون عكسية (Hornstein, 2017; Clayson, 2009). كما أن التكامل في تقييم الأداء التدريسي والوضوح والموضوعية في نتائج التقييم تمكن المعلم من إدراك وتحديد نواحي القصور ومن ثم القدرة على تلافيها، كما تمكن متخذي القرار في المنظومة الأكاديمية من وضع أيديهم على مواطن الخلل، ومن ثم تسهل عملية الإصلاح والتطوير. لذلك فإن أهمية هذه الدراسة ترجع إلى أهمية تقييم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة الأكاديمية وأثره على جودة العملية التعليمية في الجامعة. كما ترجع أهمية هذه الدراسة إلى الحاجة لتطوير استبانة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت؛ نظراً للمشكلات في الاستبانة الحالية وسبق ذكرها.

النموذج النظري لتطوير الاستبانة

اختلف شكل التعليم بعد جائحة كوفيد-19 والتعلم عن بُعد. فبالرغم من عودة الطلاب لمقاعد الدراسة جزئياً، إلا أن الخبرات التي تم اكتسابها خلال فترة الجائحة، التي واكبها إغلاقات لمؤسسات التعليم واعتماد التعلم عن بُعد، أثرت على شكل التعلم في الجامعات ما بعد الجائحة، فيما يمكن تسميته بالتعليم الخليط بين نمط التعلم وجهاً لوجه في قاعات الدراسة، والتعلم التفاعلي عن طريق الانترنت. أحد أهم النماذج التي كانت أساساً لتطوير استبانات تقييم الطلبة للتدريس الجامعي بصفة عامة والتعليم الخليط بصفة خاصة هي النماذج البنائية (e.g., Bonk & Cunningham, 1998; Jonassen, 2000; Partlow & Gibbs, 2003). ويعتمد النموذج البنائي للتعلم على

فكرة أن المتعلمين يطورون معارفهم ويعطون معنى للمعلومات من خلال الانخراط في الأنشطة التي يصممها أستاذ المقرر (Svinicki, 1999). وينظر النموذج البنائي للتعلم إلى التدريس باعتباره عملية تتضمن مساعدة المتعلمين على تكوين المعرفة من خلال خبرات تعلم تفاعلية (Partlow & Gibbs, 2003). ويتمثل الدور الرئيس لأستاذ المقرر في النماذج البنائية في توجيه الطلاب نحو الخبرات التي من شأنها تسهيل التعلم الهادف؛ لذلك يتم تقليل الأنشطة التعليمية المباشرة التي يتلقى فيها الطلاب المعرفة بشكل تقليدي. وتشمل الميزات الرئيسية لبيئات التعلم البنائية الاعتماد على التعلم النشط والمهام التعلمية الأصيلة والتعاون بين الطلاب وتعدد أساليب التعلم المتاحة للطالب (Partlow & Gibbs, 2003). ومن الواضح أن هذا النوع من التعلم هو الذي يتناسب مع بيئة التعلم الخليط، الذي أصبح أساسيا ما بعد الجائحة، حيث يعتمد التعلم على التفاعل المتبادل بين أستاذ المقرر والطالب في مقررات تم تصميمها لإحداث أكبر قدر من هذا التفاعل المتبادل لتحقيق أهداف المقرر التعليمية.

واحدة من أشهر الملخصات للممارسات التدريسية المستندة على التعلم التفاعلي هي القائمة المنتشرة على نطاق واسع تحت اسم المبادئ السبعة للتدريس الفعال التي كتبها (Chickering & Gamson, 1987). حيث خلص الباحثان إلى نموذج لتقييم التدريس الفعال قائم على التعلم البنائي يتكون من الأبعاد السبعة الآتية 1- التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، 2- التعاون بين الطلاب، 3- التعلم النشط، 4- التغذية الراجعة السريعة، 5 -المرونة والملاءمة، 6- التوقعات العالية، 7- تنوع طرائق وأساليب التدريس والتقويم. وقد قام (Partlow & Gibbs, 2003) لاحقاً بالتحقق من فعالية هذه المبادئ السبعة في تقييم التدريس الفعال، وتحققا من صدق هذا النموذج في سياق التعلم بشكله التقليدي وبالنمط الخليط، وتوصلا لفعالية واعتماد هذا النموذج كإطار للتدريس الفعال وتقييم جودة التدريس الذي يقدمه الأستاذ الجامعي (Chickering & Erhmann, 1996). ومن الجدير بالذكر أن الاستبانات التي اعتمدت على النموذج السابق في تقييم الطلبة لجودة التدريس، وخضعت للتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي (e.g., Bangert, 2006) قد توصلت لتشبع فقرات الأبعاد السبعة على أربعة عوامل تمثل التخطيط والتنفيذ المناسب للمقرر (يمثل مبدآي المرونة والملاءمة، والتوقعات العالية)، والتفاعل بين الأستاذ والطالب والتعلم النشط (يمثل مبادئ التواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والتعلم النشط، والتغذية الراجعة السريعة)، وتنوع طرق وأساليب التعلم والتقويم (يمثل مبدأ تنوع طرائق وأساليب التدريس والتقويم)، والتعاون بين الطلاب (يمثل مبدأ التعاون بين الطلاب).

فروض الدراسة

في ضوء ما تقدم، وبعد التحقق من البناء العاملي الرباعي للاستبانة المطورة، والتأكد من ثبات درجاتها؛ يمكن صياغة فروض الدراسة الآتية:

1 - لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط تقييم الطلاب للأداء التدريسي ترجع للنوع (ذكور- إناث).

2 - لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط تقييم الطلاب للأداء التدريسي ترجع إلى نوع المقرر (تخصص - مساند - متطلب جامعي- أخرى) وطبيعة المقرر (إلزامي - اختياري).

3 - توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط تقييم الطلاب للأداء التدريسي ترجع للتقدير الذي حصّله الطالب من المقرر.

4 - توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط تقييم الطلاب للأداء التدريسي ترجع للتقدير الذي حصّله الطالب من المقرر.

5 - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تقييم الطلاب للأداء التدريسي وإدراك الطالب للتعلم الذي حصّله من خلال المقرر.

6 - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين تقييم الطلاب للأداء التدريسي وإدراك الطالب للتعلم الذي حصّله من خلال المقرر بعد ضبط متغير التقدير الذي حصل عليه الطالب والمعدل التراكمي العام والمعدل التراكمي للتخصص.

7 - توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين تقييم الطلاب للأداء التدريسي وإدراك الطالب لصعوبة المقرر بالنسبة له.

منهج وتصميم الدراسة

مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة طلاب جامعة الكويت في جميع الكليات عدا كليتي الطب وطب الأسنان نظراً لطبيعة مقرراتها الخاصة، التي تحتاج لأداة خاصة لتقييم الأداء التدريسي لعضو الهيئة الأكاديمية. لذا فإن المجتمع المستهدف للدراسة هو طلاب كليات الآداب، التربية، الحقوق، الشريعة والدراسات الإسلامية، الصيدلة، الطب المساعد، العلوم، العلوم الإدارية، العلوم الاجتماعية، العلوم الحياتية، العمارة، الهندسة والبترول، الدراسات العليا.

المشاركون: تكونت عينة المشاركين في الدراسة من 1014 طالب وطالبة من جميع كليات الجامعة موضع الدراسة. تم استخدام المعاينة الطبقية، حيث مثلت كل كلية في العينة بنسبة من الطلاب تتناسب وحجم الكلية. كما تم مراعاة نسبة الذكور إلى الإناث في العينة لتكون متناسبة مع نسبة الذكور إلى الإناث في الكليات موضع الدراسة. يعرض جدول رقم 1 الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة الكلية وفقاً لمتغيرات الكلية، والفرقة الدراسية، والنوع، والمعدل التراكمي.

جدول رقم 1

الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة الكلية (ن= 1014)

الكلية	عدد الطلاب	الفرقة الدراسية	عدد الطلاب
الآداب	171	الأولى	189
التربية	181	الثانية	201
الحقوق	22	الثالثة	279
الشريعة	60	الرابعة	243
الصيدلة	12	الخامسة	102
الطب المساعد	25	النوع	عدد الطلاب
العلوم	112	ذكور	192
العلوم الإدارية	52	إناث	822
العلوم الاجتماعية	139	المعدل التراكمي	عدد الطلاب
العلوم الحياتية	45	أقل من 2	39
العمارة	23	2 - أقل من 3	388
الهندسة والبترول	156	3 - أقل من 3.5	312
الدراسات العليا	16	أكبر من 3.5	275

يتضح من جدول رقم 1 أن المشاركين في الدراسة يدرسون في 13 كلية، تمثل جميع الكليات موضع الدراسة وتشمل 112 قسم علمي، وعدد 396 مقرر أكاديمي. كما شملت جميع الفرق الدراسية بالجامعة؛ وعكست النوع الاجتماعي بشكل يتناسب مع نسبة الطلاب من الذكور والإناث في كليات الجامعة موضع الدراسة. كما شملت العينة جميع مستويات الطلاب من حيث التحصيل الأكاديمي. ويعرض جدول رقم 2 وصف المتغيرات المتعلقة بالمقررات موضع التقييم.

جدول رقم 2

وصف المتغيرات المتعلقة بالمقررات موضع التقييم لعينة الدراسة الكلية (ن= 1014)

نوع المقرر	عدد الطلاب	تقدير المقرر	عدد الطلاب*
تخصص	550	A / A-	431
مساند	104	B+/ B/ B-	143
متطلب جامعي	196	C+/C/C-	86
أخرى	64	D+/ D	41
مستوي الغياب بالمقرر	عدد الطلاب	F	31
أقل من أسبوع دراسي واحد	908	طبيعة المقرر	عدد الطلاب
من أسبوع إلى أقل من أسبوعيين	89	إلزامي	778
من أسبوعين لثلاث أسابيع	10	اختياري	236
أكثر من ثلاث أسابيع دراسية	7		

*** لم يرغب عدد 300 طالب في تحديد تقدير المقرر موضع التقييم**

يتضح من جدول رقم 2 أن المقررات التي شملها التقييم متنوعة بتنوع المقررات التي تقدمها الأقسام العلمية، وتعكس طبيعة المقررات التي تقدمها الجامعة. كما تنوع المستوى التحصيلي في المقرر موضع التقييم للطلاب المشاركين في الدراسة من مرتفع إلى منخفض، وكذلك تنوع مدى التزام الطلاب بحضور المقرر موضع التقييم.

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من استبانة من أربعة أجزاء: الجزء الأول يخص البيانات الأولية، وشملت البيانات الديمغرافية بالإضافة إلى بيانات تتعلق بالقسم العلمي الذي ينتمي إليه الطالب، والمقرر الذي يتم تقييمه ورقمه، كون المقرر متطلب جامعي أو مساند أو تخصص، كون المقرر إلزامي أو اختياري، والتقدير الحاصل عليه في المقرر، وعدد مرات الغياب في المقرر. والجزء الثاني الذي يمثل فقرات الاستبانة؛ ويتكون من 22 فقرة، تتوزع على أربعة أبعاد: بُعد تخطيط وتنفيذ المقرر ويمثله 10 فقرات، بُعد تنوع طرائق التدريس والتقييم ويمثله 4 فقرات، بُعد التعلم النشط ويمثله 5 فقرات، وبُعد التعاون بين الطلاب ويمثله 3 فقرات. الجزء الثالث يتعلق

بتقييم مخرجات التعلم من المقرر ويمثله 7 فقرات. الجزء الرابع يتعلق بتقييم صعوبة المقرر والجهد المبذول من الطالب لتعلم المقرر ويمثله 4 فقرات. يُطلب من كل طالب الاستجابة على مقياس ثلاثي (موافق/ موافق إلى حد ما/ غير موافق) أمام كل فقرة وتأخذ الدرجات 1، 2، 3 على الترتيب، بالإضافة إلى البديل «لا ينطبق» في حال عدم انطباق الفقرة على المقرر موضع التقييم. وتعرض نتائج الدراسة البناء العاملي والخصائص السيكو مترية للاستبانة بالتفصيل.

إجراءات الدراسة ومحدداتها

بعد تحديد أهم المشكلات التي تعاني منها استبانة تقييم الطلبة للتدريس في وضعها الحالي، وتبني النموذج النظري لمبادئ التدريس الفعال (Partlow & Gibbs. 2003)، تم تحديد الأبعاد الأربعة للاستبانة المطورة: تخطيط وتنفيذ المقرر، وتنوع طرق التدريس والتقييم، والتفاعل والتعلم النشط، والتعاون بين الطلاب. ومن ثم صياغة عدد46 فقرة تمثل الأبعاد الأربعة للاستبانة. تم عرض الفقرات المطورة على جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت لتحكيمها، حيث تم دعوتهم لتقييم أهمية الأبعاد الأربعة للاستبانة بالنسبة لمقرراتهم، وفحص كل فقرة وتقييمها على مقياس رباعي (أساسي/ مهم/ مقبول/ غير مهم) من خلال الموقع الإلكتروني forms.microsoft.com. كما طُلب من المستجيبين من أعضاء هيئة التدريس اقتراح أي تعديلات على الفقرة في حال كان مضمونها غير واضح أو لا تتناسب صياغتها مع البعد الذي يمثلها. استجاب عدد 238 عضو هيئة تدريس من 13 كلية بجامعة الكويت (التي تمثل مجتمع الدراسة) لطلب تحكيم الاستبانة، وتم حذف جميع الفقرات التي اتفق عليها 70% أو أكثر من أعضاء هيئة التدريس على أنها غير مهمة. كما تم تعديل صياغة الفقرات بالشكل اللازم بعد مراجعة جميع اقتراحات أعضاء هيئة التدريس للفقرات التي أشاروا أنها تحتاج للتعديل. تم حساب معامل كابا للاتفاق بين المحكمين على كل فقرة، وتم الاحتفاظ بالفقرات التي لها معامل كابا أكبر من أو يساوى 0.7 (Landis & Koch, 1977). جاءت مجمل التعديلات لطول بعض الفقرات، وعدم وضوحها، أو عدم انتمائها للبعد موضع القياس. اقترح عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس اختصار الاستبانة لتكون أقصر، كما اقترحوا أن تكون استجابة الطالب على مقياس ثلاثي (وليس خماسي) لتسهيل الاستجابة على الفقرات، وزيادة اقبال الطلاب للاستجابة على الاستبانة. وصل العدد النهائي لفقرات الاستبانة إلى 22 فقرة، موزعة على الأبعاد الأربعة وفقاً لما تم عرضه سابقاً.

تم انشاء استبانة إلكترونية تتضمن الأجزاء الأربعة للاستبانة على موقع forms. microsoft.com، حيث تم ارسال رابط الاستبانة للبريد الالكتروني الجامعي لجميع طلاب الجامعة في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2020-2021. نظراً لتطور الوعي الالكتروني بين الطلاب في أثناء جائحة كوفيد-19، فإن تفقد الطلاب لبريدهم الإلكتروني الجامعي أصبح أمر اعتياديا. تم تذكير الطلاب عن طريق البريد الإلكتروني بعد مرور أسبوعين من إرسال البريد الإلكتروني الأول. كما تم إرسال رسالة بالبريد الإلكتروني لجميع أعضاء هيئة التدريس تطلب منهم حث طلابهم أثناء تدريس المقررات على المشاركة في الاستجابة على الاستبانة. في بداية الاستبانة تم عرض الغرض من الاستبانة بشكل مختصر وهو تطوير استبانة تقييم الطلاب للمقررات الدراسية بجامعة الكويت، كما طُلب منهم اختيار أحد المقررات التي قاموا بدراستها في الفصل الدراسي الأول 2021/2020، وتحديد المقرر ورقمه ومعلومات تتعلق به، ومن ثم الاستجابة على الاستبانة. قد يمثل اختيار الطالب للمقرر محدداً هاماً من محددات هذه الدراسة نظراً لأن اختياره للمقرر قد يؤثر سلباً أو إيجاباً على تقييم الطالب للأداء التدريسي. تم التأكيد أن مشاركة الطلاب في الاستجابة اختيارية، ولن يتم الحصول على اسم الطالب أو رقمه الجامعي أو أي بيانات للاستدلال على شخصيته عند الاستجابة، وأن الاستجابات سوف تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي مع الحفاظ على سريتها وخصوصيتها، لذلك فإن المطلوب هو الاستجابة بمصداقية على فقرات الاستبانة. تم إلغاء تفعيل إمكانية التعرف على أي بيانات شخصية تتعلق بالطالب المستجيب، وتفعيل خاصية أن المستجيب لابد أن يكون طالباً مسجلاً في جامعة الكويت فقط، وأن يستطيع كل طالب أن يستجيب مرة واحدة فقط على الاستبانة. تعد طبيعة المعاينة المتاحة أحد محددات الدراسة الحالية، بالرغم من كبر حجم المشاركين من الطلاب.

لإجراءات التحليل العاملي تم تقسيم عينة المشاركين الكلية إلى عينتين فرعيتين باستخدام التوزيع العشوائي المتاح من خلال الحزمة الاحصائية SPSS 26. العينة الأولي خاصة بإجراءات التحليل العاملي الاستكشافي، والعينة الأخرى خاصة بإجراءات التحليل العاملي التوكيدي. تم استخدام طريقة المحاور الأساسية Principal Axis في حالة التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS 26. كما تم استخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة بعد تصحيح المتوسط والتباين (Weighted Least Squares Means and Variance Adjusted (WLSMV), Muthén, du Toit & Spisic, 1997)

في حال التحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الاحصائي MPlus 8. تُعد طريقة WLSMV من أكثر طرائق التقدير ملاءمة لبيانات المقاييس ذات الفقرات التي تقاس عند المستوى الرتبي ordinal scale، وهي المقاييس التي يستجيب إليها الأفراد من خلال مقياس ليكرت. وتعتبر طريقة WLSMV أقل تحيزاً في تقدير قيم البارامترات للبيانات الرتبية عند مقارنتها بطريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood (ML) خاصة عندما تكون المسافات بين الفئات ليست متساوية البعد (كما هو الحال في مقياس ليكرت)، وعندما تكون البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي (Finney & DiStefano, 2013) وهو أمر متوقع مع معظم البيانات التي تنتج من عينات متاحة كما هو الحال في بيانات استبيانات تقييم الطلبة للأداء التدريسي. تم استخدام التحليلات الوصفية والاستدلالية باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS 26.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي: تم فحص البنية العاملية للاستبانة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المحاور الأساسية مع التدوير المائل بروماكس Promax على نصف عينة الدراسة (ن =507) وتم اختيارها عشوائياً من عينة الدراسة الكلية. عند فحص مصفوفة معاملات الارتباط بين الفقرات، لم تقل معاملات الارتباط بين أي من الفقرات عن 0.3، مما يوفر إمكانية فحص مصفوفة الارتباط باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Tabachnick & Fidell, 2018).. كانت قيمة كايزر–ماير–أولكين Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test of sampling adequacy لكفاية حجم العينة هي 0.96 وهي أعلى من القيمة المقترحة 0.6 للحد الأدنى المقبول لقيمة الاختبار، وتعدت 0.9 وهي قيمة مرتفعة للاختبار، وتشير لكفاية متميزة لحجم العينة (Tabachnick & Fidell, 2018). كانت قيمة اختبار بارتليت Bartlett للكروية Sphericity مرتفعة ودالة احصائياً $p<0.001$، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري القائل بأن مصفوفة معاملات الارتباط هي مصفوفة الوحدة. وتعني تلك النتائج مناسبة البيانات للتحليل العاملي الاستكشافي. توصلت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لتشبع الفقرات على أربعة عوامل. ويعرض جدول رقم 3 تشبعات الفقرات على العوامل الأربعة. وتم حذف الفقرات التي تقل تشبعاتها عن 0.4؛ كما تم حذف الفقرات التي تتشبع بقيمة 0.4 على أكثر من عامل. ويتضح من جدول رقم 3 أن تشبعات جميع الفقرات كانت مرتفعة القيمة وكانت أكبر كثيراً من القيمة المقترحة للحد الأدنى لتشبع الفقرة على العامل 0.4. وأصبح عدد فقرات الاستبانة 18 فقرة، حيث تم حذف ثلاث فقرات من بُعد

تخطيط وتنفيذ المقرر وفقرة واحدة من بعد التعلم النشط. فسرت العوامل الأربعة 60.69% من التباين. تشير تلك النتائج إلى وجود دليل أولى من التحليل العاملي الاستكشافي على أن البناء العاملي للاستبانة هو البناء الرباعي العوامل؛ حيث تشبعت الفقرات في صيغتها النهائية على نفس العوامل الأربعة التي تم بناء الاستبانة في ضوئها، وكانت التشبعات مرتفعة القيمة. ويُلاحظ من جدول رقم 3 أن الجذر الكامن لعامل تخطيط وتنفيذ المقرر كان الأكبر مقارنة بالعوامل الثلاثة الأخرى؛ ذلك أنه يتضمن أكبر عدد من الفقرات (ما يقارب ضعف الأبعاد الأخرى)، كان أنه العامل الرئيس في الاستبانة لأنه يرتبط بأهم أنشطة المقرر بداية من التخطيط إلى التنفيذ، كما أنه يرتبط بجميع العوامل الأخرى وفقاً لطبيعته النظرية.

جدول رقم 3

تشبعات فقرات الاستبانة على العوامل الأربعة الرئيسة المستخرج من التحليل العاملي الاستكشافي

البعد	البند	التشبع	البعد	البند	التشبع
تخطيط وتنفيذ المقرر	أهداف المقرر	0.61	التعلم النشط	الحماس في العرض	0.67
	الوقت المخصص للمحاضرة	0.72		التشجيع على المناقشة	0.94
	مواعيد المحاضرات	0.50		تحفيز الطالب	0.78
	تغطية الاختبارات	0.63	التعاون بين الطلاب	أنشطة المشاركة	0.56
	عدالة التصحيح	0.47		العمل الجماعي	0.71
	عدم السماح بالغش	0.55		تبادل المعلومات	0.63
	وضوح الشرح	0.47		تشجيع التعاون	0.75
تنوع طرق التدريس والتقييم	تنوع الوسائل التعليمية	0.91	الجذر الكامن لعامل تخطيط وتنفيذ المقرر = 9.56		
	تنوع أساليب التدريس	0.79	الجذر الكامن لعامل تنوع طرق التدريس والتقييم = 1.60		
	تنوع أساليب التقييم	0.49	الجذر الكامن لعامل التعلم النشط = 1.13		
	الأنشطة التفاعلية	0.47	العامل الرابع = التعاون بين الطلاب = 1.06		

نتائج التحليل العاملي التوكيدي: يعرض شكل رقم 1 التوصيف الرباعي العوامل لاستبانة تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس، وذلك في ضوء نتائج التحليل العاملي

الاستكشافي؛ حيث يمثل بعد تخطيط وتنفيذ المقرر 7 فقرات، وبعد تنوع طرائق التدريس والتقييم 4 فقرات، وبعد التعلم النشط 4 فقرات، وبعد التعاون بين الطلاب 3 فقرات . يُلاحظ من هذا التوصيف أن الفقرات التي تمثل كل عامل هي نفسها التي تم تطويرها لتمثيل البعد المحدد بعد خطوة تحكيم الفقرات الأولية من قبل أعضاء هيئة التدريس، وفي نفس الوقت التي تشبعت على الأبعاد بقيمة لا تقل عن 0.4 دون السماح لأي فقرة بالتشبع على أكثر من عامل؛ كما ظهر في نتائج التحليل العاملي الاستكشافي. تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي على عينة فرعية مستقلة تم اختيارها عشوائياً من العينة الكلية حجمها (ن=507).

أشار فحص نتائج قيم مؤشرات الملاءمة الكلية والمقارنة للوصول لملاءمة مرتفعة جداً بين البيانات ونموذج التحليل العاملي التوكيدي المقترح (شكل رقم 1). فبالرغم من دلالة قيمة مربع كاي ($\chi2$= 315.97, df = 123, p< .001) إلا أنه كان من المتوقع ارتفاع قيمة مربع كاي في جميع الأحوال؛ نظراً لأنها دالة لحجم العينة، حيث ترتفع قيمة مربع كاي بصرف النظر عن ملاءمة النموذج للبيانات في حال العينات الكبيرة الحجم (أنظر Lin et al., 2013). فقد كانت قيمة مؤشر الملاءمة المقارن (CFI = 0.98)، ومؤشر الملاءمة التزايدي (IFI = 0.98)، ومؤشر الملاءمة غير المعياري (NNFI = 0.98)، في حين أن القيم الموصي بها للملاءمة المقبولة (أكبر من 0.9) والقيمة الموصي بها للملاءمة المتميزة (أكبر من 0.95) انظر: (Hu & bentler, 1999; Gadelrab, 2005, Marsh et al., 2004) للقيم الموصي بها للملاءمة المقبولة والمتميزة لمؤشرات الملاءمة). كما كانت قيمة مؤشر الملاءمة جذر متوسط مربع الخطأ التقاربي (RMSEA = .039) بفترة ثقة 90% تتراوح بين 0.034 – 0.045، في حين أن القيمة الموصي بها للملاءمة المقبولة أقل من 0.07، وللملاءمة المتميزة أقل من 0.05. يعرض جدول رقم 4 تشبعات فقرات الاستبانة على العوامل الأربعة الرئيس المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي.

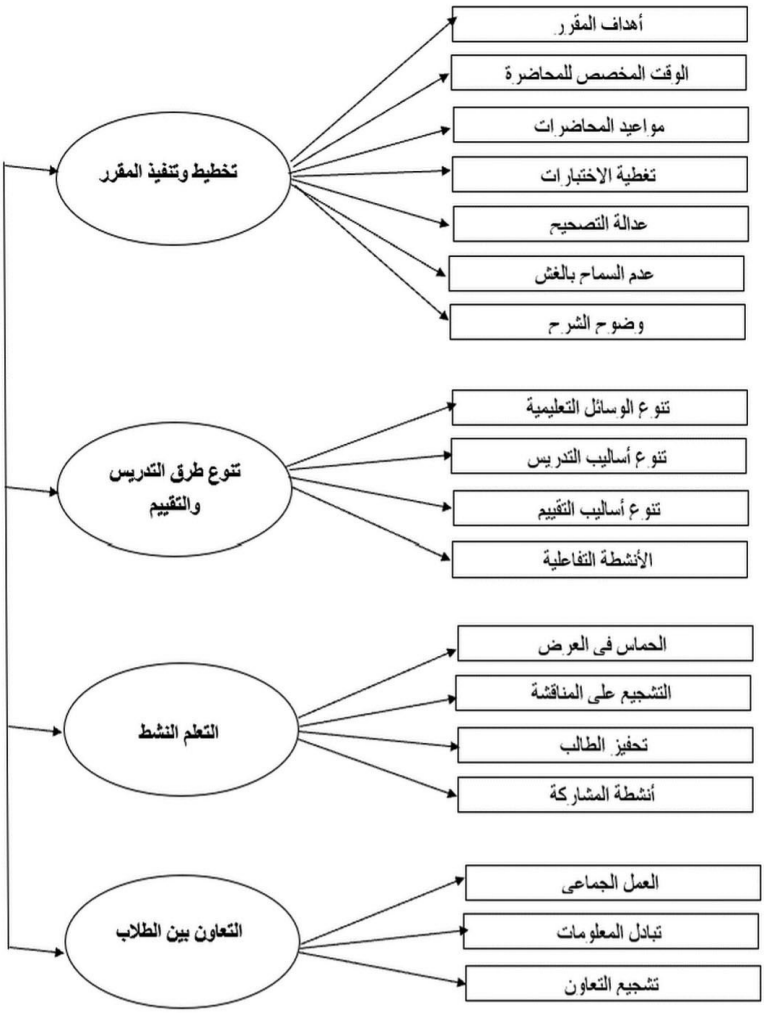
يتضح من النتائج المعروضة في جدول رقم 4 تشبع جميع الفقرات على الأبعاد الخاصة بها بدرجة مرتفعة، حيث كانت أقل التشبعات 0.47 لفقرة عدم السماح بالغش، 0.49 لفقرة مواعيد المحاضرات؛ في حين كانت قيمة تشبعات باقي الفقرات على الأبعاد التي تمثلها لا تقل عن 0.62 لفقرة الوقت المخصص للمحاضرة. جميع تشبعات الفقرات كانت دالة إحصائيا p<0.01. من الجدير بالذكر أن معاملات

الارتباط بين أبعاد الاستبانة الأربعة كانت مرتفعة، حيث تراوحت بين 0.73 للارتباط بين بعدي تنوع طرائق التدريس والتقييم، والتعاون بين الطلاب، إلى 0.90 للارتباط بين بعدي تنوع طرائق التدريس والتقييم والتعلم النشط. قد تشير تلك الارتباطات المرتفعة لإمكانية تشبع جميع الفقرات على عامل واحد. عند اختبار ملاءمة النموذج الأحادي البعد للبيانات في التحليل العاملي التوكيدي، انخفضت مؤشرات الملاءمة بشكل حاد، وأصبح النموذج غير ملائم للبيانات، حيث كان الفرق في قيمة مربع كاي بين النموذج الأحادي البعد والنموذج الرباعي الأبعاد دال إحصائياً $p< .001$، مما يدل على عدم ملاءمة للبيانات للنموذج أحادي البعد. كما انخفضت بشدة قيم مؤشرات الملاءمة (CFI= .87, IFI = .87, NNFI = .83, RMSEA = .11)، مما يعني عدم ملاءمة النموذج الأحادي البعد للبيانات. تدعم تلك النتائج صحة البناء العاملي الرباعي العوامل للاستبانة، مما يعني توفر دليل من أدلة صدق التكوين الفرضي، الذي يُعد من أكثر جوانب الصدق شمولاً (علام، 2011).

جدول رقم 4

تشبعات بنود الاستبانة على العوامل الأربعة الرئيس المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي

البعد	البند	التشبع	البعد	البند	التشبع
تخطيط وتنفيذ المقرر	أهداف المقرر	0.72	التعلم النشط	الحماس في العرض	0.73
	الوقت المخصص للمحاضرة	0.62		التشجيع على المناقشة	0.81
	مواعيد المحاضرات	0.49		تحفيز الطالب	0.74
	تغطية الاختبارات	0.74		أنشطة المشاركة	0.80
	عدالة التصحيح	0.71	التعاون بين الطلاب	العمل الجماعي	0.79
	عدم السماح بالغش	0.47		تبادل المعلومات	0.80
	وضوح الشرح	0.76		تشجيع التعاون	0.76
تنوع طرق التدريس والتقييم	تنوع الوسائل التعليمية	0.74	العامل الأول = تخطيط وتنفيذ المقرر		
	تنوع أساليب التدريس	0.76	العامل الثاني = تنوع طرق التدريس والتقييم		
	تنوع أساليب التقييم	0.76	العامل الثالث = التعلم النشط		
	الأنشطة التفاعلية	0.77	العامل الرابع = التعاون بين الطلاب		



شكل رقم 1

التوصيف الرباعي لعوامل الاستبانه تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس

ثبات درجات الاستبانة: للتحقق من ثبات درجات الاستبانة؛ تم حساب معامل الثبات أوميجا لماكدونالد McDonald's Omega (Hayes & Coutts, 2020) لكل بعد من أبعاد الاستبانة الأربعة، كما تم عرض قيم معاملات الارتباط المصحح بين الفقرة ودرجة البعد Corrected Item-Total Correlation في جدول رقم 5.

جدول رقم 5

معاملات الارتباط المصحح بين البند ودرجة البعد، ومعامل الثبات أوميجا لكل بعد من أبعاد الاستبانة الأربعة

البعد	البند	r	البعد	البند	r
تخطيط وتنفيذ المقرر	أهداف المقرر	0.67	التعلم النشط	الحماس في العرض	0.68
	الوقت المخصص للمحاضرة	0.63		التشجيع على المناقشة	0.75
	مواعيد المحاضرات	0.49		تحفيز الطالب	0.76
	تغطية الاختبارات	0.65		أنشطة المشاركة	0.67
	عدالة التصحيح	0.65	التعاون بين الطلاب	العمل الجماعي	0.70
	عدم السماح بالغش	0.44		تبادل المعلومات	0.69
	وضوح الشرح	0.65		تشجيع التعاون	0.71
تنوع طرق التدريس والتقييم	تنوع الوسائل التعليمية	0.74	معامل أوميجا لبعد تخطيط وتنفيذ المقرر = 86.		
	تنوع أساليب التدريس	0.74	معامل أوميجا لبعد تنوع طرق التدريس والتقييم = 87.		
	تنوع أساليب التقييم	0.67	معامل أوميجا لبعد التعلم النشط = 88.		
	الأنشطة التفاعلية	0.64	معامل أوميجا لبعد التعاون بين الطلاب = 85.		

يتضح من جدول رقم 5 ارتفاع قيم الثبات باستخدام معامل أوميجا لأبعاد الاستبانة الأربعة. تراوحت قيم معاملات الثبات بين 0.84 و0.86، كما كانت معاملات الارتباط المصحح بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه مرتفعة، مما يدل على اتساق داخلي مرتفع للفقرات. أقل الفقرات كانت قيمة معامل ارتباط بالبعد 0.44 وهو يفوق القيمة المَوصى بها للارتباط بين الفقرة والبعد وهي 0.4. تدل تلك النتائج على ثبات مرتفع لدرجات الاستبانة، وبذلك يمكن الثقة بدرجة كافية في الدرجات المشتقة من أبعاد الاستبانة.

اختبار صحة فروض الدراسة

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط تقييم الطلاب للأداء التدريسي بين الذكور والإناث. تم التحقق من صحة

الفرض عن طريق اختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين، وتم عرضها في جدول رقم 6. تم وضع درجات الأبعاد على نفس المقياس الأصلي للعبارات من 1 إلى 3 من خلال جمع درجات كل بعد والقسمة على عدد البنود التي تمثل البعد، لتسهيل تفسير النتائج. تم التحقق من توافر افتراض تجانس التباين في البيانات.

جدول رقم 6

نتائج اختبار «ت» للفروق بين الذكور والإناث في أبعاد الاستبانة الأربعة (درجات الحرية = 1012)

أبعاد الاستبانة	ذكور		إناث		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
تخطيط وتنفيذ المقرر	2.83	0.31	2.81	0.36	0.76
تنوع طرق التدريس والتقييم	2.59	0.54	2.56	0.58	0.54
التعلم النشط	2.71	0.49	2.67	0.54	0.80
التعاون بين الطلاب	2.63	0.58	2.61	0.59	0.43

تشير النتائج المعروضة في جدول رقم 6 إلى تحقق الفرض الأول، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسطات الأبعاد الأربعة للاستبانة بالرغم من كبر حجم العينة، وكانت قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية متقاربة. تعد تلك النتائج دليلاً على صدق درجات الاستبانة، حيث لم تظهر أي فروق بين الذكور والإناث في أي دراسة سابقة فيما يتعلق بتقييم أعضاء هيئة التدريس، إلا في حال ظهور بعض التحيزات التي ترتبط بجنس عضو هيئة التدريس (انظر على سبيل المثال دراسة MacNell et al., 2015; Mitchell & Martin, 2018).

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط تقييم الطلاب للأداء التدريسي ترجع إلى نوع المقرر (تخصص - مساند- متطلب جامعي- أخرى). لم تشر الدراسات لوجود فروق في تقييمات الأداء التدريسي ترجع لنوع المقرر، ولكنها توصلت لوجود فروق ترجع إلى طبيعة التعلم في المقرر وطبيعة قياس مخرجاته وطرق التقييم. تم التحقق من الفرض باستخدام اختبار تحليل التباين، وتم عرض النتائج في جدول رقم 7 وتم التحقق من توافر افتراض تجانس التباين في البيانات.

جدول رقم 7

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين مجموعات نوع المقرر (درجات الحرية = 3، 1010) في أبعاد الاستبانة الأربعة

أبعاد الاستبانة	تخصص		مساند		متطلب جامعي		أخرى		قيمة «ف»
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	
تخطيط وتنفيذ المقرر	2.83	0.28	2.80	0.35	2.83	0.35	2.84	0.33	.77
تنوع طرق التدريس والتقييم	2.55	0.56	2.58	0.57	2.55	0.58	2.57	0.56	.15
التعلم النشط	2.68	0.53	2.66	0.54	2.70	0.51	2.73	0.49	.73
التعاون بين الطلاب	2.70	0.51	2.58	0.61	2.65	0.56	2.65	0.58	1.65

توضح النتائج المعروضة في جدول رقم 7 عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات أبعاد الاستبانة ترجع إلى نوع المقرر. تختلف هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة (انظر على سبيل المثال Beran & Violato, 2005)، لكن عدم وجود هذه الفروق قد يعود لاختيار الطالب للمقرر المراد تقييمه كما سبق الذكر في محددات الدراسة.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث للدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط تقييم الطلاب للأداء التدريسي ترجع للتقدير الذي حصل عليه الطالب من المقرر. تشير الدراسات السابقة لهذه النتيجة بوضوح. يتأثر تقييم الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ بعدة عوامل من أبرزها التقدير المتوقع من المقرر أو التقدير الذي حصل عليه في المقرر. لذلك وجود هذه الفروق يعد واحد من أدلة الصدق. تم التحقق من صحة الفرض عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي، وتم عرضها في جدول رقم 8 نظرا لاختلاف أحجام عينات المجموعات؛ تم التحقق من توافر افتراض تجانس التباين في البيانات.

جدول رقم 8

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين مجموعات التقدير في أبعاد الاستبانة الأربعة (درجات الحرية = 4، 709

أبعاد الاستبانة	-A/A		-B+/B/B		-C+/C/C		+D/D		F		قيمة «ف»	η2
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع		
تخطيط وتنفيذ المقرر	2.90	0.24	2.74	0.40	2.54	0.48	2.46	0.48	2.29	0.48	***49.08	.22
تنوع طرق التدريس والتقييم	2.64	0.51	2.50	0.63	2.30	0.75	2.24	0.69	1.89	0.72	***18.80	.10
التعلم النشط	2.77	0.42	2.60	0.56	2.36	0.72	2.35	0.71	1.84	0.81	***32.78	.16
التعاون بين الطلاب	2.68	0.51	2.50	0.61	2.33	0.75	2.37	0.68	1.98	0.89	***16.14	.08

***p< .001

يتضح من جدول رقم 8 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التقدير، حيث كانت قيم «ف» دالة إحصائياً p< .001. تشير قيم η2 إلى أن الدلالة ليست بسبب حجم العينة، حيث كانت قيم حجم التأثير كلها مرتفعة ولم تقل عن 0.08. تشير قيم المتوسطات عبر مجموعات التقدير إلى الانخفاض التدريجي في درجة تقيم الطلاب للأداء التدريسي كلما انخفض التقدير الذي حصلوا عليه في المقرر. تقدم هذه النتائج دليلاً جديداً على صدق درجات الاستبانة، حيث توصلت الكثير من الدراسات لذات الفروق في تقييم الطالب للأداء التدريسي (انظر على سبيل المثال: Badri et al., 2006).

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع للدراسة على وجود علاقة دالة إحصائياً في تقييم الطلاب للأداء التدريسي وإدراك الطالب التعلم الذي حصّله من خلال المقرر. تم تمثيل إدراك الطالب للتعلم من خلال الجزء الخاص بمخرجات التعلم في الاستبانة وتشمل اكتساب المعلومات، اكتساب مهارات تفكير، اكتساب المهارات الحياتية، وزيادة الاهتمام بموضوعات المقرر، وتحسن الاتجاه نحو المقرر، واكتساب

مهارات التواصل. هناك علاقة تم تكرارها في كثير من الدراسات السابقة بين إدراك الطلاب لتعلمهم من المقرر وتقييماتهم الإيجابية له. للتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون بين درجات أبعاد الاستبانة الأربعة من ناحية وإدراك الطالب للتعلم من ناحية أخرى، وعرض النتائج في جدول رقم 9 .

جدول رقم 9

معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة الأربعة من ناحية وكل من إدراك الطالب للتعلم (قبل وبعد الضبط) وصعوبة المقرر بالنسبة للطالب

أبعاد الاستبانة	إدراك الطالب للتعلم	إدراك الطالب للتعلم بعد الضبط	صعوبة المقرر بالنسبة للطالب
	معامل الارتباط	معامل الارتباط الجزئي	معامل الارتباط
تخطيط وتنفيذ المقرر	.67 **	.60**	-.48**
تنوع طرق التدريس والتقييم	.63**	.59**	-.39**
التعلم النشط	.71**	.67**	-.45**
التعاون بين الطلاب	.63**	.61**	-.36**

p< .01**

يتضح من جدول رقم 9 وجود علاقة دالة إحصائياُ مرتفعة القيمة بين أبعاد الاستبانة من ناحية وإدراك الطالب للتعلم من ناحية أخري. هذه العلاقة الوثيقة التي توثقت في الدراسات السابقة، قد تكررت في الدراسة الحالية، مما يشير لصدق درجات أبعاد الاستبانة.

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس للدراسة على اختفاء العلاقة الدالة بين تقييم الطلاب للأداء التدريسي وإدراك الطالب التعلم الذي حصله من خلال المقرر بعد ضبط متغير التقدير الذي حصل عليه الطالب والمعدل التراكمي العام والمعدل التراكمي للتخصص، وفقاً لما تم عرضه في الدراسات السابقة. جاءت النتائج المعروضة في جدول رقم 9 بشكل لا يحقق صحة الفرض الخامس. رغم ضبط متغيرات التقدير والمعدل التراكمي، وبالرغم من انخفاض قيمة العلاقة قليلاً

بعد الضبط، إلا أن معاملات الارتباط ما زالت مرتفعة ودالة إحصائياً. يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء طبيعة الطلاب المشاركين في الدراسة. عادة ما يشترك الطلاب الأكثر حماساً للمقرر في تقييمه. كذلك عادة ما يحث الأساتذة الأكثر حماساً طلابهم على المشاركة في تقييم المقررات. قد يجعل هذا من المشاركين في التقييم عينة خاصة من الطلاب، تلك النوعية التي تري في المقرر خبرة إيجابية. يدعم ذلك متوسطات التقييم المرتفعة كما ظهر في جدول رقم 6، وارتفاع مستويات الطلاب التحصيلية كما ظهر في ارتفاع المعدل التراكمي كما ظهرت في جدول رقم 1، وارتفاع معاملات الارتباط بين تقييم الأداء التدريسي وإدراك الطالب للتعلم كما ظهر في جدول رقم 9. وبالرغم من ظهور علاقة واضحة بين التقديرات التي حصل عليها الطلاب في المقررات وتقييمات الأداء التدريسي لديهم، إلا أن ضبط متغير التقدير في المقرر ومتغير التحصيل السابق من خلال المعدل التراكمي لم تكن كافية لإضعاف تلك العلاقة بين تقييم الأداء التدريسي وإدراك الطلاب للتعلم. في كل الأحوال، بالرغم من عدم تحقق الفرض، إلا أن بقاء العلاقة القوية بين درجات التقييم للأداء التدريسي وإدراك الطلاب للتعلم هو نتيجة إيجابية حتى في حال مخالفتها التوقعات التي تم بناؤها في ضوء الدراسات السابقة.

نتائج الفرض السادس: ينص الفرض السادس للدراسة على وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين تقييم الطلاب للأداء التدريسي وإدراك الطالب لصعوبة المقرر بالنسبة له. تشير النتائج المعروضة في جدول رقم 9 إلى تحقق الفرض السادس، حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لتقييم الأداء التدريسي وصعوبة المقرر بالنسبة للطالب سالبة ومتوسطة القيمة ودالة إحصائياً. تدعم هذه النتيجة مرة أخرى صدق درجات أبعاد الاستبانة لأنها توافقت مع النتائج المتوقعة من تقييم الأداء التدريسي من قبل الطالب.

خلاصة

استهدفت هذه الدراسة تطوير استبانة لتقييم الطلاب للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، حيث تم رصد بعض المشكلات في الاستبانة الحالية، وكان من أهمها عدم وجود أدلة لصدق ثبات درجات الاستبانة، وعدم استنادها إلى أي إطار نظري. لذلك تم تبني نموذج نظري محدد هو نموذج المبادئ السبعة

للتدريس الفعال، وتم الاستناد إلى البنية العاملية للاستبانات التي بنيت على أساس هذا النموذج النظري، ومن ثم تم تطوير استبانة لتقييم الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية من قبل الطلاب، لها أربعة أبعاد. تم التحقق من البنية العاملية للاستبانة باستخدام كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، والتحقق من ثبات درجات أبعاد الاستبانة، ثم التحقق من صدق درجات أبعاد الاستبانة باستخدام مجموعة من الفروض المستندة على الدراسات السابقة. حققت الاستبانة المطورة البناء العاملي المتوقع لها ومستويات عالية من الثبات والصدق. ومع ذلك يجب التحذير من أنه لا يُنصح بالاعتماد على درجات الاستبانة بشكل منفرد عند تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس أو اتخاذ قرارات مصيرية بشأنه مثل قرارات الترقيات، أو غيرها من القرارات المصيرية. بالرغم من نتائج الدراسة الحالية قد دعمت وجود علاقة بين إدراك الطلاب للتعلم من المقرر، وارتفاع تقييم الأداء التدريسي. كما لم تنخفض قيمة هذه العلاقة حتى بعد ضبط متغيرات التحصيل الأسبق والتقدير الحالي في المقرر، إلا أن نتائج الدراسة الحالية قد دعمت أيضاً اعتماد تقييم الطلاب للأداء التدريسي على عوامل أخرى لا تتعلق بكفاءة وفعالية التدريس فقط؛ من أهمها تقدير الطالب في المقرر. لذا يُوصى بضبط المستوى التحصيلي للطالب والتقدير الذي حصل عليه الطالب في المقرر عند تقديم تقرير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بعد الاستجابة على الاستبانة المطورة. نظراً لتأثر تقييمات الأداء التدريسي بالتقدير الحاصل عليه الطالب، فإنه يجب التخطيط لتقييم الطلاب للأداء التدريسي قبل التعرف على تقديره في المقرر، في نهاية الفصل الدراسي وقبل البدء بالاختبارات النهائية. يجب الانتباه أيضاً إلى أن أعداد الطلاب المقيمين أمر مهم جداً للوصول لتقييمات ذات قيمة، كما أنه من المهم توعية الطلاب بأهمية هذا النوع من التقييمات وضرورة الاستجابة عليها ليس فقط باهتمام وبجدية ولكن أيضاً بمصداقية، وهذا دور كل من مكتب مساعد نائب مدير الجامعة للتقييم والقياس، ورؤساء الأقسام العلمية، وأعضاء هيئة التدريس، وجميع أعضاء الهيئة الأكاديمية.

Factorial Structure and Psychometric Properties of Student Evaluations of Teaching at Kuwait University: Role of Some Variables Related to Student and Course

Prof. Hesham F. Gadelrab
College of Education

Dr. Rawaa S. Al-Jarallah
College of Social Sience

Kuwait University
State of Kuwait

Abstract

This study aims to develop a questionnaire for students' evaluation of the teaching performance at Kuwait University, based on the seven principles of effective teaching model, and then to explore the factorial structure and reliability of the questionnaire. Finally, the study aims to investigate the impact of some variables related to students and courses on student evaluations of teaching. A sample of students (n-1014) responded to the developed questionnaire. Results of both exploratory and confirmatory factor analyses supported the expected quadruple structure of the questionnaire. In addition, the questionnaire achieved a high level of score reliability and validity. The results supported the hypothesized relationship between students' perceptions of learning and the high evaluation of teaching performance. Given the results, it is recommended to control for the student's previous achievement and the grade obtained by the student in the course when submitting the teaching performance report to the faculty member. It is also recommended not to solely rely on the results of students' evaluation of the faculty member's teaching performance.

Key words: Factorial Structure, Psychometric Properties, Student Evaluations of Teaching, Validation.

المراجع

أحمد، إبراهيم أحمد (2012). *دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي*. البحرين: الجامعة الخليجية.

الخزندار، هالة (2005). تقييم الطالب لأداء الأستاذ الجامعي: تجربة جامعة متشيجان. *الجودة في التعليم العالي، 1*(2)، 61–33.

قادري، حليمة (2013). *تقييم الطالب للأستاذ الجامعي دراسة ميدانية بجامعة وهران*. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم، الأردن، 828 – 836.

علام، صلاح الدين محمود (2011). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. دار الفكر العربي.

Acuna, V. & Andres, E. (2017). *Response styles in student evaluation of teaching*. PhD Dissertation, University of Toronto.

Ahmed, I. A. (2012). *An evaluation study of the performance of the university professor and the teaching subject from the point of view of the university student,* (in Arabic). Bahrain: Gulf University.

Allam, S.M. (2011). *Educational and psychological measurement and evaluation,* (in Arabic). Dar Alfekr Alarabie.

Alkhazendar, H. (2005). Student assessment of university professor performance: The University of Michigan experience, (in Arabic). *Quality in Higher Education, 1*(2), 33-61.

Allred, A.T., King, S. & Amos, C. (2021). Can recognizing students by name influence student evaluations of teaching? *Journal of Education for Business*. doi: 10.1080/08832323.2021.1888277.

Badri, M.A., Abdulla, M., Kamali, M.A. & Dodeen, H. (2006). Identifying potential biasing variables in student evaluation of teaching in a newly accredited business program in the UAE. *International Journal of Educational Management, 20*(1), 43–59.

Bangert, A.W. (2006). Identifying factors underlying the quality of online teaching effectiveness: An exploratory study. *Journal of Computing in Higher Education, 17*, 79–99.

Beran, T. & Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: How much do student and course characteristics really matter?. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30*(6), 593-601.

Blecich, A.A., & Zaninović, V. (2019). Insight into students' perception of teaching: Case of economic higher education institution. *Journal of Contemporary Management Issues*, *24*, 137-152.

Boring, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. *Journal of Public Economics*, *145*, 27–41.

Carifio, J. & Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, *42*(12),1150-1152. doi:10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x.

Carrell, S. & West, J. (2010). Does professor quality matter? Evidence from random assignments of students to professors. *Journal of Political Economy, 3*(118), 409–432. doi: 10.1086/653808

Clayson, D.E. (2009). Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn?. *Journal of Marketing Education*, *31*, 16-30. doi: 10.1177/0273475308324086

Clayson, D. (2018). Student evaluation of teaching and matters of reliability, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(4), 666-688.

Finney, S.J., & DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G.R. Hancock & R.O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course,* 2nd Edition (pp. 439–492). Information Age Publishing.

Gadelrab, H.F. (2004). *The effect of model misspecification on overall goodness-of-fit indices for structural equation modeling*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Wayne State University, Detroit, Michigan.

Galesic, M. & Bosnjak, M. (2009). Effects of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey. *Public Opinion Quarterly, 73*, 349–360. doi:10.1093/poq/nfp031.

Grandmont, J., Graff, B., Goetzinger, L., & Dorbecker, K. (2010). *Grappling with grids: How does question format affect data quality and*

respondent engagement?. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Public Opinion Research, Chicago, IL, May. Retrieved from http://www.amstat.org.

Gursoy, D. & Umbreit, W.T. (2005). Exploring students' evaluations of teaching effectiveness: What factors are important?. *Journal of Hospitality and Tourism Research, 29*, 91-109.

Hayes, A.F. & Coutts, J.J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability, But…. *Communication Methods and Measures, 14*, 1 - 24. doi:10.1080/19312458.2020.1718629.

Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55. doi:10.1080/10705519909540118

Hornstein, H.A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education, 4*, 130-136. doi: 10.1080/2331186X.2017.1304016.

Johnson, V. E. (2003). Grades and student evaluations of teaching. In: *Grade inflation: A crisis in college education*. Springer. doi: 10.1007/0-387-21592-1_3

Landis, J.R. & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. doi: 10.2307/2529310

Liddell, T.M. & Kruschke, J.K. (2018). Analyzing ordinal data with metric models: What could possibly go wrong?. *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 328-348.

Lin, M., Lucas, H.C. & Shmueli, G. (2013). Research commentary: Too big to fail: Large samples and the p-Value problem. *Information Systems Research, 24*(4), 906–917. http://www.jstor.org/stable/24700283.

MacNell, L., Driscoll, A. & Hunt, A.N. (2015). What's in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovation in High Education, 40*, 291–303.

McClain, L., Gulbis, A. & Hays, D. (2018). Honesty on student evaluations of teaching: Effectiveness, purpose, and timing matter!. *Assessment and Evaluation in Higher Education. 43*(3), 361-385.

Marquitz, M.S. (2019). *Defining and assessing teaching effectiveness in higher education*. PhD Dissertation, Colorado State University.

Marsh, H.W., Hau, K.T. & Wen, Z. (2004). In Search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling, 11*(3), 320–341. doi10.1207:/s15328007sem1103_2

Marsh, H.W. & Roche, L.A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, *52*, 1187-1197.

Mitchell, K. & Martin, J. (2018). Gender bias in student evaluations. *American Political Science Association Newsletter*, 1-5.

Muthén, B.O., du Toit, S.H.C. & Spisic, D. (1997). *Robust inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modeling with categorical and continuous outcomes.* (Unpublished technical report). Retrieved from https://www.statmodel.com/download/Article_075.pdf.

Natkin, L.W. (2016). Education for sustainability: Exploring teaching practices and perceptions of learning associated with a general education requirement. *The Journal of General Education*, *65*, 216 - 240.

Qaderi, Halima (2013). *Student evaluation of teaching: An empirical study in Wahran University*. (in Arabic). The third international Arabic conference for quality in education, Jordan, 828-836.

Spoorena, P. & Loon, F.V. (2012). Who participates (not)? A non-response analysis on students' evaluations of teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *69*, 990 – 996.

Survey Sampling International. (2010). Questionnaire length, fatigue effects and response quality revisited [White Paper]. Retrieved from http://www.research-voice.com/en/KnowledgeLink/learn-more.aspx.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2018). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.

Vaerenbergh, Y.V. & Thomas, T.D. (2013). Response styles in survey research: A literature review of antecedents, consequences and remedies. *International Journal of Public Opinion Research, 25*(3), 195-217.

Weinberg, B.A., Fleisher, B.M. & Hashimoto, M. (2007*). Evaluating methods for evaluating instruction: The case of higher education* (NBER Working Paper No. 12844). Retrieved from https://www.nber.org/system/files/working_papers/w12844/w12844.pdf

Worthington, A. (2002). The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: A case study in finance education. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 27*(1), 49-64.

Yunker, P.J. & Yunker, J. (2003). Are student evaluations of teaching valid? Evidence from an analytical business core course. *Journal of Education for Business, 78*, 313-317.

Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education, 12*(1), 55–76. doi: 10.1080/13562510601102