

عزوف الطلبة عن المشاركة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي: الأسباب والحلول

صباح أحمد عبد الوهاب¹

الملخص: هدفت الدراسة إلى تقصي أسباب عزوف الطلبة عن المشاركة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة كلية الهندسة بجامعة السلطان قابوس. وقد ضم مجتمع الدراسة طلبة كلية الهندسة من جميع الأقسام المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (443) طالباً وطالبة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتكونت الاستبانة من ثلاثة أبعاد حيث غطى البعد الأول الأسباب المتعلقة بالطلبة، والبعد الثاني الأسباب المتعلقة بعضو هيئة التدريس، والبعد الثالث الأسباب المتعلقة باستبانة التقييم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع مشاركة الطلبة في عملية التقييم ضعيف بصفة عامة، وكانت أكثر الأسباب للعزوف تصب في نفس الاتجاه؛ من ناحية عدم تيقن الطالب من فعالية التقييم، وضعف ثقته بأن هذا التقييم ستكون له نتائج إيجابية، وبخاصة على تطوير أداء عضو هيئة التدريس، وعدم استفادة عضو هيئة التدريس من النتائج السابقة لتقييم طلبته؛ ومحاولة تغيير طرق تدريسه أو أساليبه. يضاف إلى ذلك أن تعبئة الاستبانة غير إلزامية.

الكلمات المفتاحية: تقييم أداء عضو هيئة التدريس، طلبة الجامعة، عزوف الطلبة عن التقييم، الجودة التعليمية.

Students' Reluctance to Participate in the Process of Evaluating the Performance of the Faculty Member: Reasons and Suggested Solutions

Sabah A. Abdul Wahab

Abstract: This study aimed to investigate the reasons of students' reluctance to participate in the evaluation process of the faculty member from the points of view of engineering students at Sultan Qaboos University. The population of study included engineering students from all its different departments. The sample of study consisted of (443) male and female students. The study followed a descriptive-analytical approach, and a questionnaire was utilized to collect student's views. The questionnaire consisted of three dimensions (Reasons related to the students, reasons related to the faculty member, and reasons related to the questionnaire). The results revealed that the reality of participation of students is generally weak. The most important reasons for the reluctance were the student's lack of certainty about the effectiveness of evaluation, and his poor confidence that this evaluation will have positive results, and the failure of the faculty member to benefit from previous evaluation. Further, filling the questionnaire is not mandatory.

Keywords: Faculty Member Evaluation, University Students, students' reluctance, educational quality.

¹ أستاذة دكتوراة بقسم الهندسة الميكانيكية والصناعية، كلية الهندسة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، sabah1@squ.edu.om

المقدمة

يشهد حقل التعليم العالي تحولاً في السنوات الأخيرة وخصوصاً في البحث عن الجودة والنوعية، ورفع مستوى جودة التعليم، وتحسين مخرجاته، وضرورة تحول التعليم من ثقافة الاجترار الى ثقافة الابتكار والإبداع، ومن التعليم محدود الأمد إلى تعليم طويل الأمد بالإضافة إلى الاهتمام بميول الطالب وقدراته. إن تقويم عملية التعليم يسלט الضوء على عنصر الجودة التعليمية الذي يتأثر مباشرة بأداء عضو هيئة التدريس الجامعي أكثر من تأثره بأي من العناصر الأخرى. إن أعضاء هيئة التدريس هم اللبنة الأساسية التي تقوم عليها الجامعات (عليقات، 2006، ص 152)، ومن هنا يلعب عضو هيئة التدريس دوراً ريادياً في بناء مخرجات التعليم الجامعي وإعدادها بما يتناسب مع متطلبات المجتمع. ومن هنا أصبح اليوم تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ضرورة ملحة من أجل تحسين مستوى أدائه، وتطوير منهج مادته العلمية، وتحديث الطرائق والأساليب المستخدمة في عملية التدريس، وهو الوسيلة الوحيدة التي تساعد في تطوير نفسه عن طريق تشخيص مواطن قوته ليتم تدعيمها، ومواطن ضعفه ليتم استدرأها. لذلك أصبحت متابعة أداء عضو هيئة التدريس الجامعي وتقييم دوره من أكثر المحددات التقييمية أهمية وذلك لارتباطه المباشر بأداء الطلبة وبمستوى تحصيلهم الدراسي وانعكاس ذلك في النهاية على مستوى الجامعة والارتقاء بها وتحسين عملية التعلم، وعلى مدى تحقيقها لأهدافها ورسالتها. إن هذا التقييم هو أشبه بالمرآة أو بمثابة البوصلة في سفينة، ومن دون هذه البوصلة لا أحد يعرف إلى أين تتجه السفينة.

ولا شك في إن الطلبة هم محور العملية التعليمية وهم أكثر الأفراد معايشة لعضو هيئة التدريس، وعلى أساس ذلك فهم الحكم الحقيقي لمعرفة مستوى أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، وإعطاء صورة واقعية صحيحة عنه؛ وذلك لأنهم هم الذين يتعاملون مع عضو هيئة التدريس مباشرة في الفصل الدراسي، وهم جوهرياً المستفيد الأول من عملية التعليم (Beran & Rokosh, 2009). وفي الوقت نفسه هم الأقرب لعضو هيئة التدريس الجامعي، وهم بالتالي الأكثر منطقية في القيام بدور المقوم له، وعلى تجميع آراء ثاقبة دقيقة، وإعطاء صورة حقيقية عن نوع العملية التعليمية التي يتلقونها منه، والتي تكون أقرب إلى الواقع من سواهم (Spooren, Brockx, & Mortelmans, 2013). وكما يقول المثل: إنه ينبغي النظر في آراء أولئك الذين يأكلون العشاء إذا كنا نريد معرفة مذاق هذا العشاء. ولذلك، يعد موضوع تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس الجامعي من أهم المواضيع التي اهتمت بها تقريباً جميع المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم من أجل قياس جودة عملية التدريس فيها، لما له من دور في توجيه وتقييم عملية التعليم التي تعتبر المهمة الرئيسية لهذه المؤسسات (Zabaleta, 2007). وعلى أي حال، فإنه من خلال هذا التقييم، يكتشف عضو هيئة التدريس نفسه من خلال طلبته، كما أن نتائج هذا التقييم تساعد في تحسين مستوى أدائه، وزيادة فعاليته في تطوير المنهج الدراسي، حيث يزوده بمعلومات عن قوته وضعفه في ممارسة التدريس بالاعتماد على التغذية الراجعة من الطلبة أنفسهم (McPherson, Jewell, & Kim, 2009).

ولقد أشارت عدد من الدراسات على تأكيد أهمية تقويم الطالب لعضو هيئة التدريس وخاصة ما يرتبط منها بتطوير المهارات الشخصية لتطوير الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس. وفي هذا السياق، تسلط دراسة حسن والخوالي (2003) الضوء على أهمية التقييم في الحصول على المصدر الصحيح للمعلومات المتعلقة بالفصل الدراسي خاصة فيما يتعلق بفاعلية المقرر الدراسي وجودة التدريس. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة قطر من وجهة نظر الطلبة وعلاقة هذا التقييم ببعض المتغيرات. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييمات الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في المقررات النظرية والمقررات النظرية العلمية تُعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الذكور. وقد أشار يونس (Younes, 2003) إلى الدور الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية

وتأثير ذلك على تحسين مستوى أداء الطلبة الدراسي. ويرى يونس أن عضو هيئة التدريس هو المفتاح لتحقيق جودة التعليم العالي المطلوبة. ولكن من جانب مظلم آخر، يرى يونس أن موضوع تقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس قد يشوبه شيء من التناقض، فهو من جانب ينادي بتحسين عملية التعلم وتطويرها من خلال تحسين أداء عضو هيئة التدريس وتشخيص مواطن قوته وضعفه. ولكن الجانب الآخر المناقض ينادي باستخدام هذا التقييم من أجل معرفة القدرات التدريسية لعضو هيئة التدريس لأخذ قرارات المؤسسة التعليمية بتجديد عقده أو إنهاء خدماته. ومن الدراسات التي تناولت واقع أداء أعضاء هيئة التدريس، الدراسة التي قام بإجرائها الحدابي وخان (2008) من أجل التعرف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض الكفايات التدريسية. وقد استخدمت لهذا الغرض استبانة مكونة من (22) فقرة مقسمة إلى ست كفايات تدريسية (التعليم، والتغذية الراجعة، والدعم الأكاديمي، وإدارة المحاضرة، ومصادر التعلم، والتنمية الشخصية). وفي ضوء نتائج هذه الدراسة تم التوصية بوضع الخطط لإعادة تأهيل أعضاء هيئة التدريس وكذلك التوصية بتزويد أعضاء هيئة التدريس بالتغذية الراجعة. وتناولت دراسة المخلافي (2007) موضوع تقييم أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم ونظر طلابهم في ضوء خمس كفايات تدريسية (التقبل الوجداني، والتخطيط للتدريس، والتدريس والتفاعل الصفي، والتقييم، والبحث وخدمة المجتمع). وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية (علمية-إنسانية)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الطلبة (ذكور-إناث) بينما توجد فروق لصالح طلبة التخصصات العلمية. أما دراسة أمي (Amy, 2008) فقد هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة على تقدير الطلبة للأداء الكلي لأعضاء هيئة التدريس في التعلم عن بعد، وكذلك العوامل المؤثرة على الرضا الكلي للطلبة عن المقرر الدراسي. وتوصلت الدراسة إلى أن تقييم الأداء الكلي لعضو هيئة التدريس يتأثر بكفايتي التنمية الشخصية ومصادر التعلم، بينما الرضا الكلي للطلبة يتأثر بشكل كبير بكفاية مصادر التعلم.

إن التحقق في فهم تصورات الطلبة لعملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس له أهمية جوهرية في العملية التعليمية، وخصوصاً في الجامعات حيث تلعب نتائج هذا التقييم دوراً مهماً في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بترقيات أعضاء هيئة التدريس أو تجديد عقودهم السنوية. ومن هنا يجب تثقيف الطلبة وتوعيتهم بسبب قلة خبرتهم أو عدم اكتمال نضجهم أو تأثرهم بعوامل شخصية غير موضوعية، وإبلاغهم بأن تقييمهم لعضو هيئة التدريس يؤخذ في الاعتبار بجدية من قبل الجامعات. وهذا بدوره سيؤثر إيجابياً على رفع مستوى الثقة في قدرة الطلبة على تقييم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس (Asassfeh, Al-Ebous, Khwaileh, & Al-Zoubi, 2014). ومن أجل مشاركة الطلبة بشكل فعال في عملية تقييم عضو هيئة التدريس، يحتاج الطلبة إلى الشعور بمدى أهمية هذا التقييم لهم في العملية التعليمية ومكانته كذلك في تغيير سلوك عضو هيئة التدريس وتطوير منهجه الدراسي. فلقد لاحظ ودي وكايزر (Wode & Keiser, 2011) أن الطلبة ليس لديهم فقط الشعور بأن التقييم ليس له أي تأثير على الأداء التعليمي، ولكن لديهم أيضاً تصور حول ما إذا كان أي شخص آخر بالإضافة إلى عضو هيئة التدريس نفسه يرى نتائج هذا التقييم. ويعتقد كذلك الطلبة أن تقييمهم لعضو هيئة التدريس لا يؤخذ على محمل الجد سواء كان ذلك من أعضاء هيئة التدريس أو الإداريين. ومن جهة أخرى، لا يمكن إغفال شك بعض أعضاء هيئة التدريس في قدرة الطلبة على القيام بدور المقوم لهم. ومن هنا نجد أن هؤلاء نادراً ما يؤمنون في صحة هذا التقييم من أجل تحسين أدائهم الأكاديمي، ولذلك غالباً لا تحدث تغييرات ملحوظة في المنهج الدراسي أو في أسلوب عضو هيئة التدريس اعتماداً على نتائج هذا التقييم. وهذا يبرر السبب المباشر في عزوف الطلبة عن المشاركة في عملية التقييم وأن عملية التقييم لا تحظى بالاهتمام الكافي من طرفهم.

وفي الجامعة الأردنية تم إجراء دراسة من أجل التعرف على تصورات الطلبة لعملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي وأهمية هذا التقييم في العملية التعليمية وذلك من خلال: المفاضلة ما بين التقييم الورقي والتقييم الإلكتروني، ومفهوم وتصورات الطلبة والمعايير التي يتبنونها في عملية التقييم، وآراء الطلبة حول عملية التقييم الحالية المستخدمة في جامعتهم. كما هدفت الدراسة إلى التحقق ما إذا كانت آراء الطلبة لعملية التقييم ترتبط بعوامل محددة مثل جنس الطالب، ونوع الكلية (كلية التربية مقابل كلية العلوم)، والمعدل التراكمي للطلاب. وبينت النتائج أن معظم الطلبة يفضلون التقييم الإلكتروني، كما إن الطلبة لا يتبنون المعايير الشخصية في عملية تقييم مستوى أداء عضو هيئة التدريس. كذلك وجد أن الرضا الكلي للطلبة كان دون المستوى المطلوب وذلك بسبب عدم استفادة عضو هيئة التدريس من النتائج السابقة لتقويم طلبته للوقوف على مواطن ضعفه، وضعف ثقة الطلبة في حدوث أي تغييرات في أسلوب عضو هيئة التدريس أو طرق تدريسه لتتلاءم مع وجهة نظرهم، أو في تحسين أدوات التقييم المستخدمة حالياً في المنظومة التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج إلى أن دور جنس الطالب له تأثير ضئيل جداً في تشكيل معتقدات الطلبة نحو عملية التقييم وذلك مقارنة بتأثير عامل نوع الكلية وعامل معدل الطالب التراكمي. كما إن نتائج هذه الدراسة يؤمل أن يستفاد منها كمؤشرات من قبل متخذي القرار في الجامعة، وعضو هيئة التدريس والطلبة وذلك لإجراء مزيد من التحسينات في العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي (Asassfeh, et al., 2014). لقد أشارت الدراسات السابقة إلى مزايا طريقة تعبئة التقييم إلكترونياً، ومساوئها، ومقارنتها مع طريقة تعبئته من قبل الطلبة ورقياً بالطريقة التقليدية وقت المحاضرة (Morrison, 2013). وتشمل المزايا ما يأتي:

1. تسلم الردود مباشرة من الطلبة مع إبلاغ أعضاء هيئة التدريس بنتائج هذه الردود بعد تسلمها بوقت قصير.
2. أقل تكلفة للمؤسسة التعليمية (Lalla & Ferrari, 2011).
3. أقل عرضة لتأثير الأستاذ (Crews & Curtis, 2011).
4. إعطاء الطلبة متسعاً من الوقت ووفق رغبتهم لتعبئة النموذج إلكترونياً عندما يريدون ذلك، بحكم أن أجهزة الكمبيوتر يمكن الوصول إليها من قبل الطلبة في أي وقت يشاؤون (Crews & Curtis, 2011).
5. التقليل من أخطاء النسخ المرافقة للتقويم الورقي، والتأكد من طباعة تعليقات الطلبة الكتابية بشكل صحيح وواضح (Donovan, Mader, & Shinsky, 2007, 2010; Lalla & Ferrari, 2011).
6. إعطاء الطلبة المزيد من الوقت والمساحة المكانية لإدخال تعليقاتهم المكتوبة، وهو ما يترتب عليه الحصول على المزيد من التعليقات التي تكون في العادة ثرية ومفيدة في تطوير العملية التعليمية (Morrison, 2013).

أما مساوئ التقييم الإلكتروني (Asassfeh, et al., 2014) فتتمثل في الآتي:

- أ. انخفاض معدلات استجابات الطلبة مقارنة مع طريقة التقييم الورقي (Anderson, Cain, & Bird, 2005).
- ب. تتطلب استخدام الكمبيوتر (Asassfeh, et al., 2014) والوصول إلى الإنترنت.
- ج. تفضيل طريقة التقييم الورقية التقليدية عند العديد من أعضاء هيئة التدريس، ظناً منهم أنها أكثر دقة ومصداقية من طريقة التقييم الإلكترونية (Crews & Curtis, 2011).
- د. تقاعس بعض الطلبة عن أداء التقييم الإلكتروني في وقتهم الخاص خارج وقت المحاضرة، وتفضيلهم للتقييم الورقي الذي يتم استكمالها في وقت المحاضرة (Stowell, Addison, & Smith, 2012).

هـ. كتابة تعليقات قاسية من قبل الطلبة حول أعضاء هيئة التدريس (Barkhi & Williams, 2012).

و. نسيان الطلبة أمر تعبئة التقييم الإلكتروني غير الإلزامية (Crews & Curtis, 2011)، وخصوصاً مع ضغوط الدراسة عليهم.

وفي هذا السياق، في السنة الأولى من تنفيذ طريقة التقييم الإلكترونية في كلية الصيدلة بجامعة فلوريدا، طلب من الطلبة استكمال تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لجميع المقررات الدراسية في الكلية، ولقد لاحظت الكلية انخفاضاً حاداً في معدلات ردود الطلبة إلكترونياً بالمقارنة مع ردودهم السابقة عند تنفيذ طريقة التقييم التقليدية الورقية. ولتجاوز هذه المشكلة وتعزيز تنفيذ طريقة التقييم الإلكترونية، اتبعت الكلية استراتيجية جديدة لتحسين معدلات ردود الطلبة؛ حيث أخذت على عاتقها (وفي الوقت المحدد للتقييم) إرسال رسالة خطية إلى طلبتها تُبلغهم بالتقييم الإلكتروني، وتُذكرهم به، مفادها: "أن الطلبة سيحصلون على تقدير غير مكتمل في الفصل الدراسي الحالي، ولن تُعطى لهم تقديراتهم الحقيقية إلا بعد تقديمهم التقييم إلكترونياً لجميع المقررات الدراسية التي يدرسونها في هذا الفصل". إن هذه الاستراتيجية بحصول الطلبة على تقدير غير مكتمل في حالة عدم تقديمهم تقييم أساتذتهم كانت دافعاً قوياً لتحفيز الطلبة على استكمال إجراءات التقييم الإلكترونية في جميع المقررات الدراسية، وحصول الكلية على معدل استجابة من الطلبة وصل إلى (100%)، وفي نهاية المطاف، أصبح التقييم الإلكتروني جزءاً من ثقافة الكلية، وذلك لاستكمال جميع تقييمات الطلبة لأساتذتهم من دون حدوث أي مشكلات (Anderson, et al., 2005). ولقد تطرقت دراسة كروس وكورتيس (Crews & Curtis, 2011) لعرض اقتراحات أعضاء هيئة التدريس بشأن تحسين معدلات ردود الطلبة المقدمة من خلال التقييم الإلكتروني. وركزت الدراسة على عمل استطلاع لتجميع آراء أعضاء هيئة التدريس بخصوص الطرق التي يمكن تبنيها من أجل زيادة معدل استجابة الطلبة. ولتنفيذ هذه الدراسة تم التواصل فقط مع أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على معدلات استجابة عالية من طلبتهم والتي وصلت إلى ما يُقارب (80%) أو أكثر، وطلب منهم الإشارة (اختيار ما ينطبق) إلى الطرق التي اتبعوها وساعدتهم في تلقي معدلات ردود عالية عند تقييمهم إلكترونياً من قبل طلبتهم. وقد لوحظ أن الغالبية العظمى (70%) من أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على استجابات عالية من الطلبة قد تبنوا طريقة إرسال الرسائل البريدية الإلكترونية لطلبته؛ لتذكيرهم وتشجيعهم على تقديم التقييم لمقرراتهم الدراسية. وقد قام حوالي (52%) من أعضاء هيئة التدريس بتقديم حافز متواضع للطلبة، من خلال مكافأتهم بدرجة إضافية بسيطة إذا قاموا باستكمال التقييم وتقديمه (1-5 مكافأة في الدرجات)، كما أرسلوا للطلبة شروحاً وافياً لخطوات التقييم التي ينبغي اتباعها عند تقديم تقييمهم إلكترونياً. من ناحية أخرى طلب من أعضاء هيئة التدريس كذلك ذكر إذا ما كانت هناك أي طرق إضافية أخرى قد استخدموها فعلياً وساعدت على تشجيع الطلبة على إكمال التقييم الإلكتروني لمقرراتهم الدراسية، وكانت تعليقات أعضاء هيئة التدريس المذكورة تتمحور حول الطرق الآتية:

1. تعبئة التقييم إلكترونياً من قبل الطلبة في وقت المحاضرة نفسه.
2. إعطاء درجات إضافية على الامتحان النهائي.
3. إدراج شرائح تحمل روح الدعاية، وذلك في منتصف العروض التقديمية؛ لتذكير الطلبة باستكمال التقييم.
4. إعطاء تذكير لفظي مباشر للطلبة وقت المحاضرة لحثهم على استكمال التقييم.
5. توضيح أهمية التقييم وفائدته في المنظومة التعليمية.
6. إرسال رابط التقييم للطلبة عن طريق البريد الإلكتروني.
7. وضع رابط التقييم في المنهج الدراسي.

8. حجز مختبر الحاسوب واصطحاب الطلبة إلى هناك من أجل استكمال التقويم وتقديمه.
9. تمديد الفترة الزمنية، أو إعطاء وقت كافٍ لسريان الاستبانة حتى يتسنى للجميع استكمال إجراءات التقويم.

بطبيعة الحال فإن سياسة تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس أصبحت حالياً منتشرة في جميع مؤسسات التعليم العالي. ولكن مع التحول إلى التقويم الإلكتروني والاستعاضة به بدلاً عن التقويم الورقي، أخذت مخاوف مؤسسات التعليم العالي تزداد بسبب انخفاض معدلات استجابة الطلبة إلكترونياً وأصبح هذا التقويم بشكل عام لا يحظى بالاهتمام الكافي من قبل الطلبة. ومن هنا ركزت الكثير من الدراسات الحالية على التكتيكات التي بإمكان أعضاء هيئة التدريس توظيفها من أجل رفع معدلات الاستجابة لمقرراتهم الدراسية. ومن ضمن هذه التكتيكات استخدام أسلوب الحوافز التشجيعية مع الطلبة الذي لوحظ فعاليته وكان له أكبر الأثر على ارتفاع معدلات استجابة الطلبة في عملية التقويم الإلكتروني (Goodman, Anson, & Belcheir, 2015). ومن التكتيكات الفعالة الأخرى التي تزيد من معدلات استجابة الطلبة في عملية التقويم الإلكتروني إعطاء تذكير مباشر للطلبة بتعبئة التقويم الإلكتروني، وتوضيح أهمية التقويم بالنسبة للطلبة والجامعة وفائدته في تحسين جودة التعليم، وإرسال رسائل البريد الإلكتروني الشخصية للطلبة، ووضع اللوحات التذكيرية في أماكن تجمع الطلبة في الجامعة. وفي الولايات المتحدة الأمريكية وتحديداً في جامعة المحيط الهادئ (University of the Pacific)، تم اعتماد تعبئة استبانة التقويم إلكترونياً بدلاً من أسلوب التعبئة الورقي القديم وذلك تلافياً لعبء العمل الإداري وللحفاظ على سرية هوية الطالب الجامعي (Saviz, Lee, & Litton, 2016). ولكن لوحظ أن مشاركة الطلبة في التقويم الإلكتروني في مدرسة الهندسة وعلوم الحاسب قد انخفضت من (85%) إلى (95%) بالتقويم الورقي إلى (60%) أو أقل عندما انتقلت المدرسة إلى أسلوب التقويم الإلكتروني. وعلى الرغم من الجهود الفردية لأعضاء هيئة التدريس في الوحدات الأكاديمية والاستراتيجيات التي اتبعتها من أجل إنجاز عملية مشاركة الطلبة إلكترونياً في تقويم أداء عضو هيئة التدريس وتعزيز تلك العملية، إلا أن هذه الجهود لم تُفلح في إظهار أي نتائج ملموسة في تحفيز المشاركة. وعند مراجعة بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة تبين وجود قضايا مماثلة في الجامعات الأخرى عند تحولها من أسلوب التقويم الورقي إلى أسلوب التقويم الإلكتروني. ولقد تم مراقبة بيانات مشاركة الطلبة إلكترونياً في تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جميع المقررات التي يتم تدريسها في مدرسة الهندسة وعلوم الكمبيوتر في خريف 2014، وربيع 2015، وخريف 2015. ولوحظ أن تطبيق استراتيجية التدخلات في تعبئة الاستبانة الإلكترونية عن طريق إعطاء الطلبة متسعاً من الوقت في وقت المحاضرة نفسه لأداء التقويم الإلكتروني، أو إعطاء درجات إضافية للطلبة، أو وضع حوافز تشجيعية مناسبة لتشجيع الطلبة على إجراء التقويم. إن استراتيجية التدخلات قد ساعدت على تحسين عملية التقويم وأدت إلى زيادة معدلات الاستجابة بنسبة (10%) إلى (50%) مقارنة مع معدلات الاستجابة لنفس المقرر في السنوات السابقة. كما لوحظ ارتفاع معدلات مشاركة الطلبة في عملية تقويم مقررات الهندسة المدنية التي استخدم معها استراتيجية التدخلات لتصل إلى (93%) مقابل (69%) لمقررات الهندسة المدنية التي لم يستخدم معها استراتيجية التدخلات. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تحليل بيانات التقويم الإلكتروني في هذه الفصول الدراسية الثلاثة قد أشار إلى مشاركة أفضل من الطالبات، ومن الطلبة التي تكون متوسطات درجاتهم مرتفعة.

كل ذلك وغيره، بالإضافة إلى العلاقة المهمة بين عملية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس وما يحققه ذلك من انعكاسات على جودة التعليم العالي، وأهمية هذا الأداء التدريسي في إعداد وبناء مخرجات التعليم الجامعي، أدركت الباحثة أهمية مشاركة الطلبة وأخذ رأيهم في تقويم أداء عضو هيئة التدريس، وحاولت بالتالي أن تسلط الضوء على الأسباب التي تدفع الطلبة إلى

العزوف عن المشاركة في هذا التقييم بهدف استخلاص ما تسفر عنه من نتائج ميدانية يمكن الاستفادة منها في تطوير هذه المشاركة بشكل عام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن عملية التدريس الجامعي لا يمكن معرفة فاعليتها من دون فحص وتقييم للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي؛ ولذلك فقد أصبح التقييم المنتظم لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ضرورة ملحة وأمرأ مألوفاً، تؤديه الجامعات من أجل تحقيق جودة التعليم العالي فيها. ويعتبر تقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس الجامعي تغذية طبيعية راجعة من الطلبة إلى عضو هيئة التدريس، وهو بالتالي أحد الأساليب والأدوات المعتمدة التي تمارسها الجامعات لغرض تحسين مستوى أداء عضو هيئة التدريس فيها. وقد انبثقت الدراسة الحالية من ظاهرة تربوية تتعلق بعملية التقييم والجودة، مفادها: أنه لوحظ في الفترة الأخيرة عزوف واضح من الطلبة عن المشاركة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي. وانطلاقاً من ذلك الواقع فإن الباحثة ترى أن إجراء دراسة ميدانية لتعريف واقع مشاركة الطلبة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس، والأسباب المؤدية إلى ضعف مشاركتهم، ووسائل التغلب عليها من وجهة نظرهم، جديرة بالاهتمام. وبناء على ذلك حددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين التاليين: ما الأسباب المؤدية إلى عزوف الطلبة عن المشاركة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي؟ وما وسائل التغلب عليها من وجهة نظر طلبة كلية الهندسة بجامعة السلطان قابوس؟ وفي ضوء ما سبق، سعت الدراسة وبشكل محدد للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع مشاركة الطلبة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي؟
2. ما الأسباب الأكثر شيوعاً المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلبة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس كما يراها الطلبة أنفسهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة حول الأسباب التي تدفعهم إلى العزوف عن تقييم أداء عضو هيئة التدريس تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية، والمستوى الدراسي؟
4. ما الحلول والمقترحات المناسبة لتحسين وتطوير مشاركة الطلبة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة؟

أهمية الدراسة

انطلقت الدراسة من مشكلة تربوية واقعية تكمن أهميتها في أهمية الموضوع، في ظل توجه الجامعات نحو الارتقاء بنوعية التعليم؛ لتحقيق ضمان الجودة في كلياتها. إن هذا الواقع جعل هذه الجامعات تُسلط الضوء على عملية تقييم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي، وتعتبرها ضرورة ملحة، وأحد الأعمدة الرئيسة التي ينبغي الاهتمام بها من أجل رفع مستوى المنتج التعليمي، وإعداد مخرجات مؤهلة تلبي حاجات المجتمع. وبناء على ذلك يمكن إيجاز أهمية الدراسة على النحو الآتي:

1. الكشف عن الأسباب المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلبة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس.
2. مساعدة متخذي القرار بجامعة السلطان قابوس والجامعات المماثلة لها بالمنطقة على تعريف أسباب العزوف، واتخاذ الإجراءات العملية الهادفة لتطوير مشاركة الطلبة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس.
3. تقديم بعض الحلول والمقترحات لعلاج مشكلة عزوف الطلبة عن عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس، وذلك من خلال الأبعاد التالية: الطلبة، أعضاء هيئة التدريس، واستبانة التقييم.

4. المساهمة في إثراء الأدب والدراسات السابقة حول هذا الموضوع الذي لم يتم التعرض له من قبل الباحثين، حيث إنها الدراسة الأولى التي تناولت هذا الموضوع على حسب علم الباحثة، وتعتبر بالتالي إضافة علمية للميدان التربوي العربي، ستساهم في ميلاد بحوث جديدة في الموضوع نفسه.
5. المساهمة في تحسين مستوى الأداء، وزيادة فعالية عضو هيئة التدريس، وتنمية كفاءته المهنية، وهذا التحسين سينعكس بدوره على مستوى المنتج التعليمي ومخرجات الميدان التربوي.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اهتمت الدراسة بالكشف عن الأسباب التي تدفع الطلبة إلى العزوف عن عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على طلبة كلية الهندسة بالمرحلة الدراسية الثانية فأكثر.

الحدود الجغرافية: شملت الدراسة جامعة السلطان قابوس.

الحدود المكانية: جميع أقسام كلية الهندسة في جامعة السلطان قابوس.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الصيفي، والفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016).

متغيرات الدراسة

1. المتغيرات المستقلة:

- متغير الجنس، وله مستويان: ذكور وإناث.
 - متغير تخصص الطلبة، وهو على تسعة مستويات: بدون تخصص بعد، وصناعية، ومعمارية، وكهرباء وحاسب آلي، وميكانيكية، ومدنية، وميكاترونكس، ونفط، وكيميائية.
 - متغير المرحلة الدراسية، وهو على خمسة مستويات: الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة فأكثر.
 - متغير مستوى التحصيل الدراسي، وهو على خمسة مستويات: امتياز، وجيد جداً، وجيد، ومقبول، وتحت الملاحظة الأكاديمية.
2. المتغير التابع: ويتمثل في إجابات الطلبة عن أسئلة الاستبانة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

لما كانت أهداف هذه الدراسة هي وصف الأسباب التي تدفع الطلبة إلى العزوف عن عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس وتحليل تلك الأسباب، واقتراح ما من شأنه الحد منها، فقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة المشكلة موضوع الدراسة. وهذا المنهج يمكن استخدامه للحصول على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون أي تدخل مباشر للباحث للتحكم في متغيراته أو توجيهها أو معالجتها، كما يُعد هذا المنهج من أكثر مناهج البحث ملاءمة لفهم ظواهر الواقع الاجتماعي واستخلاص سماته (العسكري، 2006، ص 6).

مجتمع الدراسة وعينتها

اعتمد مجتمع الدراسة على الطلبة، حيث تكون من طلبة مرحلة البكالوريوس من الجنسين في كلية الهندسة بجامعة السلطان قابوس موزعين في تخصصات الكلية جميعها، من طلبة المرحلة الدراسية الثانية فأكثر. وروعي أن تكون عينة الدراسة مناسبة لمجتمع الدراسة، وعلى ضوء ذلك

بلغت عينة الدراسة (443) طالباً وطالبة بنسبة (22.2%) من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ (2000) طالب وطالبة، حيث تم انتقاء العينة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، وروعي في أثناء اختيار العينة المتغيرات المستقلة: (الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية، والتحصيل الدراسي). والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية ومستوى التحصيل الدراسي.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية ومستوى التحصيل الدراسي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	222	50.1%
	أنثى	221	49.9%
التخصص	هندسة (بدون تخصص بعد)	47	10.6%
	الهندسة الصناعية	37	8.4%
	الهندسة المعمارية	37	8.4%
	هندسة الكهرباء والحاسب الآلي	54	12.2%
	الهندسة الميكانيكية	73	16.5%
	الهندسة المدنية	69	15.6%
	هندسة الميكاترونكس	41	9.3%
	هندسة النفط	41	9.3%
	الهندسة الكيميائية	44	9.9%
	المرحلة	الثانية	52
الثالثة		67	15.1%
الرابعة		105	23.7%
الخامسة		136	30.7%
أخرى		52	11.7%
التحصيل	القيم المفقودة	31	7%
	امتياز	44	9.9%
	جيد جداً	160	36.1%
	جيد	144	32.5%
	مقبول	40	9.0%
	تحت الملاحظة الأكاديمية	7	1.6%
	القيم المفقودة	48	10.8%

أداة الدراسة

قامت الباحثة ببناء استبانة الدراسة (أداة الدراسة) بنفسها، وذلك لغرض جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة المتعلقة بموضوع الاتجاه المراد قياسه، وقد سارت في بنائها وفق الخطوات التالية:

- (1) مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بتقويم عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة.
- (2) طرح أسئلة مفتوحة على عينة استطلاعية (من غير عينة الدراسة) من طلبة كلية الهندسة مكونة من (40) طالباً وطالبة من الجنسين، حيث طلب منهم كتابة الأسباب التي تدفعهم إلى العزوف عن تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم. وفي ضوء ذلك جمعت الباحثة قرابة (50) فقرة شكلت أداة الدراسة في صياغتها الأولية. وبناء على المعلومات التي توافرت لدى الباحثة، وبغرض تبسيط تحليلها، فقد قامت بحصر الأبعاد التي شملتها الاستبانة، والتي تكونت من (3)

- أبعاد رئيسية، وهي: أسباب خاصة بالطلبة، وأسباب خاصة بعضو هيئة التدريس، وأسباب أخرى خاصة باستبانة تقويم أداء عضو هيئة التدريس.
- (3) التنوع في صياغة فقرات الاستبانة واستخدام لغة سلسة تناسب أعمار الطلبة، مع الإشارة في جانب من الفقرات إلى الماضي، والحاضر، والمستقبل، والحرص على تجنب الفقرات التي تحمل أكثر من معنى أو تفسير.
- (4) تجنب الفقرات العامة غير المميزة التي يُجيب عليها الطلبة بالموافقة أو عدم الموافقة، والتي تؤدي إلى عدم وجود تباين في الإجابات عند استخدامها في الاستبانة، وهذا بدوره سيؤثر بطريقة سلبية على ثبات أداة الدراسة فيما بعد والذي يعتمد بالدرجة الأساسية على هذا التباين. وكذلك تجنب الفقرات التي تُشير إلى حقائق، فالطالب لا بد أن يعكس مشاعره لا أن يقرر صحة أو خطأ هذه الفقرات.
- (5) الحرص على أن تكون كل فقرة أحادية البعد ترتبط بهذا البعد دون غيره (أي تتعلق بمفهوم واحد) ولا تحتوي على فكرتين. إن هذه الخطوة ضرورية جداً وذلك تفادياً لمشاكل الارتباط الإحصائي الشديد بكل الأبعاد عند إجراء التحليل الإحصائي العاملي فيما بعد، والتي تؤثر بطريقة غير سليمة على نتائج الدراسة.
- (6) عرض أداة الدراسة الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس لإبداء الرأي من حيث ملاءمة الفقرات، وحسن صياغتها، وتحديد مدى ارتباطها بموضوع الاتجاه المراد قياسه. وفي ضوء آراء المحكمين عُذلت بعض الفقرات، وحذف بعضها الآخر لتكرار مضمونها في فقرات أخرى.
- (7) وعلى ضوء الربط بين الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، وعينة الطلبة الاستطلاعية، وآراء المحكمين، تم إعداد أداة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من (46) فقرة، مقسمة إلى (20) فقرة خاصة بالطلبة، و(14) فقرة خاصة بأداء عضو هيئة التدريس، و(12) فقرة خاصة باستبانة تقويم عضو هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس. وقد استخدمت الباحثة سلم ليكرت الخماسي للاستجابة على فقرات الاستبانة الذي اشتمل على خمس درجات: عند توافر الإجابة بدرجة كبيرة جداً (تقابلها 5 درجات)، عند توافر الإجابة بدرجة كبيرة (تقابلها 4 درجات)، عند توافر الإجابة بدرجة متوسطة (تقابلها 3 درجات)، عند توافر الإجابة بدرجة قليلة (تقابلها 2 درجات)، وعند توافر الإجابة بدرجة قليلة جداً (تقابلها 1 درجة واحدة)، وبذلك تنحصر درجات كل فرد من أفراد عينة الدراسة ما بين 46 درجة (يحصل المستجيب على أقل درجة للإجابة)، و 230 درجة (يحصل المستجيب على أقصى درجة للإجابة).
- (8) أجرت الباحثة دراسة اختبارية ميدانية أولية للاستبانة.
- (9) حرصت الباحثة على توزيع الاستبانة بنفسها على جميع أفراد العينة، للتأكد من أن عملية جمع البيانات اللازمة للدراسة قد تمت بطريقة صحيحة وتفادياً لأي خلل قد يؤثر بطريقة أو أخرى على نتائج الدراسة.

صدق أداة الدراسة

أولاً: صدق المحكمين: للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة لما وضعت له، ومدى انتمائها إلى أبعادها الرئيسية، وكذلك من حيث دقة صياغاتها اللغوية ووضوحها. وفي ضوء تلك الملاحظات عُذلت الاستبانة حتى أصبحت جاهزة للتطبيق في شكلها النهائي الحالي، لتصبح مكونة من (46) فقرة موزعة بحسب أبعادها كما في الجدول رقم (2).

جدول (2): توزيع عدد فقرات الاستبانة تبعاً لأبعاد الدراسة

البعد	رقم الفقرات	عدد الفقرات
البعد الأول المتعلق بالطلبة	20-1	20
البعد الثاني المتعلق بأعضاء هيئة التدريس	34-21	14
البعد الثالث المتعلق باستبانة التقييم	46-35	12
المجموع		46

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS, Version 22)، واتضح أن جميع فقرات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة

أجرت الباحثة خطوات التأكد من ثبات الاستبانة لديها، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من طلبة كلية الهندسة بلغ عددها (40) طالباً وطالبة، ثم أعادت تطبيق الاختبار نفسه على أفراد العينة ذاتها، وفي الظروف نفسها، بعد أسبوعين، وتم إيجاد ثبات الأداة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني، حيث لوحظ أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (0.78-0.91)، وهي قيم مرتفعة تُعطي مؤشراً جيداً لثبات أداة الدراسة مما يجعلها صالحة لأغراض هذه الدراسة. كما استخدمت الباحثة طريقة أخرى لاستخراج ثبات الاستبانة، وذلك بواسطة طريقة ألفا كرونباخ، حيث حسبت قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل، وقد تبين أن معاملات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الاستبانة فوق (0.79)، وأن معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.94)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على أفراد عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الإنسانية حيث قامت بتفريغ معلومات الاستبانة وتحليلها، ومن ثم استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: النسبة المئوية للتكرارات، والمؤشر، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات، واختبار دانكن (Duncan) للمقارنات المتعددة. ولقد تم حساب المتوسطات من أجل إيجاد مستوى الإجابات المتعلقة بكل فقرة من فقرات الدراسة. وتم حساب الانحرافات المعيارية من أجل تمثيل درجة تشتت إجابة كل فقرة من فقرات الدراسة عن متوسط الإجابات ككل. ولقد تم إيجاد قيم الأوزان المئوية والمؤشرات من أجل تحديد الأهمية لكل فقرة من فقرات استبانة الدراسة. وعند حساب المؤشرات اعتمدت الباحثة أساساً على طريقة إعطاء أوزان غير متساوية لكل درجة من درجات سلم ليكرت الخماسي (Perakis, Maravelakis, Psarakis, Xekalaki, & Panaretos, 2005). وقد حُسب معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبانة الدراسة وثباتها، كما حُسب معامل ألفا كرونباخ لاستخراج هذا الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: ما واقع مشاركة الطلبة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حصر عدد المواد الدراسية التي قام الطلبة بتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس فيها خلال الفصل الدراسي السابق (الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016) وذلك وفقاً للجدول (3). ويتبين من هذا الجدول أن النسبة المئوية للطلبة غير المشاركين كانت عالية جداً، حيث بلغت (71.3%)، وهذا يُشير إلى أن واقع مشاركة الطلبة في تعبئة استبانة تقييم عضو هيئة التدريس الجامعي ضعيف بصفة عامة، ودون المستوى المطلوب، ولا يتناسب مع متطلبات الجودة في التعليم العالي.

جدول (3): واقع تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس في الفصل الدراسي السابق

النسبة المئوية	العدد	المواد الدراسية
71.3%	316	لا شيء
6.1%	27	مادة واحدة
5.6%	25	مادتان
5.2%	23	ثلاث مواد
5.0%	22	أربع مواد
4.5%	20	خمس مواد
2.3%	10	جميع المواد
100%	443	المجموع

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: ما الأسباب الأكثر شيوعاً المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلبة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس كما يراها الطلبة أنفسهم؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسب متوسط درجات إجابات أفراد العينة على فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الانحراف المعياري للدرجات، والجدول (4) توضح ذلك.

البعد الأول:

جدول (4): البعد الأول المتعلق بالطلبة

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الفقرات	الرقم
0.811	4.36	عدم تيقن الطالب من فعالية التقييم، واعتقاده بأنه لن يتم تطبيق أي اقتراح أو نقد لأية نقطة يكتبها الطلبة في الاستبانة.	9
0.962	4.24	عدم الأخذ بأراء الطالب في تقييم أداء عضو هيئة التدريس، وطريقة تدريسه، وعدم الاستفادة من النتائج السابقة للتقييم.	8
0.912	4.13	الاعتقاد السائد عند الطلبة بأن القيام بهذا التقييم هو فقط روتين لا يعود بالنفع على الطالب، ولا يحقق الآمال المنشودة من تعيينه.	14
0.927	4.09	ضعف ثقة الطالب بأن هذا التقييم ستكون له نتائج إيجابية على الطلبة، وبخاصة على تطوير أداء عضو هيئة التدريس.	11
0.989	3.89	جهل الطالب بأهمية هذا التقييم من أجل قياس كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها، وتحسين مستوى الأداء، وانعكاساته في تحقيق جودة التعليم العالي.	6
0.984	3.85	ضعف إمام الطلبة بأهمية هذا التقييم في المنظومة التعليمية للتعرف على نواحي الضعف والقوة في عملية التدريس، وبخاصة ما يرتبط منها بتطوير المهارات المهنية والشخصية لعضو هيئة التدريس.	7
1.090	3.81	الضغوط الدراسية، وضيق وقت الطلبة خلال اليوم الدراسي.	18
0.926	3.78	ضعف اقتناع الطالب بأهمية رأيه في تحسين جودة التعليم الجامعي.	10
0.983	3.77	شعور الطالب بأن عضو هيئة التدريس بعيد عن طلبته.	1

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الفقرات	الرقم
1.007	3.67	عدم إعطاء الطالب حافزاً وإغراءً وتشجيعاً كافياً من قبل الجامعة.	15
1.044	3.62	عدم مبالاة الطالب بالتقويم، وكسله، وعدم رغبته في التعاون.	19
1.053	3.58	الشعور الداخلي للطلاب بعدم السعادة مع عضو هيئة التدريس عند تفاعله معه، سواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه.	2
0.906	3.55	الفهم الخطأ عند الطالب لمفهوم التقويم بأنه وسيلة أو (أداة) لتقويم عضو هيئة التدريس نفسه، وليس لتقويم أداء عضو هيئة التدريس.	17
1.141	3.54	شعور الطالب بالتقاعس في الدخول إلى رابط استبانة التقويم، وتسجيل الدخول والتعبئة، حيث إن ذلك يأخذ وقتاً أكبر مقارنةً بأسلوب التعبئة الورقي القديم.	20
1.101	3.49	عدم شعور الطالب بأهمية التعليم الذي يتلقاه من عضو هيئة التدريس.	3
1.195	3.43	عدم رضا الطالب عن مستوى جودة أداء عضو هيئة التدريس.	4
1.057	3.43	رفض الطالب لعضو هيئة التدريس، وربطه المباشر مع السبب الرئيس في انخفاض تحصيله الدراسي.	16
1.249	3.33	عدم تصديق الطالب بأن تعبئة استبانة التقويم إلكترونياً تتم تحت سرية تامة.	13
1.296	3.26	خوف الطالب من معرفة هويته وكشفها من قبل عضو هيئة التدريس.	12
1.114	3.23	ضعف المستوي الدراسي للطلاب أو وضعه تحت الملاحظة الأكاديمية.	5
0.410	3.70	المجموع الكلي للبعد	

يبين الجدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات البعد الأول المتعلق بالطلبة، ويتضح من هذا الجدول أن متوسطات الإجابات قد تراوحت ما بين (3.23-4.36). وعند حصر الأسباب الأكثر شيوعاً المؤدية للعزوف، فقد جاءت الفقرات التالية في المرتبة الأولى، حيث حصلت على أعلى المتوسطات من وجهة نظر الطلبة أنفسهم:

الفقرة (9): عدم تيقن الطالب من فعالية التقويم، واعتقاده بأنه لن يتم تطبيق أي اقتراح أو نقد لأي نقطة يكتبها الطلبة في الاستبانة، بمتوسط حسابي (4.36) ووزن مؤوي قدره (87.2%).
 الفقرة (8): عدم الأخذ بأراء الطالب في تقويم أداء عضو هيئة التدريس، وطريقة تدريسه، وعدم الاستفادة من النتائج السابقة للتقويم، بمتوسط حسابي (4.24) ووزن مؤوي قدره (84.8%).
 الفقرة (14): الاعتقاد السائد عند الطلبة بأن القيام بهذا التقويم هو فقط روتين لا يعود بالنفع على الطالب ولا يحقق الآمال المنشودة من تعبئته، بمتوسط حسابي (4.13) ووزن مؤوي قدره (82.6%).
 الفقرة (11): ضعف ثقة الطالب بأن هذا التقويم ستكون له نتائج إيجابية على الطلبة، وبخاصة على تطوير أداء عضو هيئة التدريس، بمتوسط حسابي (4.09) ووزن مؤوي قدره (81.8%).
 وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كروس وكورتيس (Crews & Curtis, 2011) التي لاحظت أن الطلبة يشعرون بأن تقويمهم لعضو هيئة التدريس ليس له تأثير في تطوير أدائه، كما أن غالبية الطلبة يعتقدون بأنه لا عضو هيئة التدريس ولا إدارة الجامعة يأخذون تقويم الطلبة على محمل الجد، وأن كليهما لا يستفيد من نتائج التقويم السابقة للطلبة.

وقد جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (5): ضعف المستوي الدراسي للطلاب أو وضعه تحت الملاحظة الأكاديمية، بمتوسط حسابي (3.23) ووزن مؤوي قدره (64.6%). وهذه الفقرة هي الأضعف من بين فقرات البعد الأول، وهذا دليل من أفراد العينة على أن ضعف المستوي الدراسي للطلاب ليس سبباً رئيساً لعزوف الطلبة عن تقويم عضو هيئة التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رداي (2006) التي توصلت إلى أن مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب ليس له تأثير في تقديره للكفاءة المهنية لعضو هيئة التدريس.

البعد الثاني:

جدول (5): البعد الثاني المتعلق بأعضاء هيئة التدريس

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الفقرات	الرقم
0.943	4.07	عدم استفادة عضو هيئة التدريس من النتائج السابقة لتقويم طلبته إياه؛ للوقوف على نقاط ضعفه، ومحاولة تغيير طرق تدريسه أو أساليبه لتتلاءم مع وجهة نظر الطلبة.	28
0.972	3.93	عدم اهتمام عضو هيئة التدريس بمشكلات الطلبة والإحساس بهم وقربه منهم، وضعف تفاعله معهم بشكل عام، وإغفاله النظر إلى اهتماماتهم ورغباتهم.	21
1.034	3.90	استمرار ضعف أداء عضو هيئة التدريس، وعدم القيام بدوره بكفاءة واقتدار، وعدم تمتعه بقدر كافٍ من القدرات التعليمية.	29
0.903	3.88	عدم اهتمام عضو هيئة التدريس بالكشف عن أسباب كره الطالب لمادته العلمية، وما يهدد حصولهم على علامات جيدة.	22
0.983	3.75	ضعف تواصل عضو هيئة التدريس مع الطالب، وفقر علاقته معه، وجفاف تلك العلاقة، مما يدفع الطالب إلى تبني سلوكيات غير إيجابية.	23
1.035	3.72	ضعف عضو هيئة التدريس في تقديم عنصر التشويق والتجديد في مادته العلمية.	30
1.064	3.66	طريقة تعامل عضو هيئة التدريس مع الطالب، وعدم احترامه لمشاعره.	24
1.061	3.66	عدم تعاون عضو هيئة التدريس مع الطالب في أي حال من الأحوال.	25
1.005	3.66	قلة اهتمام عضو هيئة التدريس بتقديم المشورة والتوجيه للطلبة، وبخاصة لمن يعانون مشكلات أو صعوبات دراسية.	26
1.060	3.64	عدم إصرار عضو هيئة التدريس وقلة حرصه على دفع طلبته وحثهم على تقويم المقررات الدراسية.	34
1.104	3.60	تميز عضو هيئة التدريس بين الطلبة في المعاملة، والضعف في تحقيق العدالة والإنصاف مع الجميع.	27
0.982	3.55	ضعف توجيه عضو هيئة التدريس للطلاب وتدريبه على تنمية قدراته في التقويم.	33
1.116	3.42	العوامل الشخصية لعضو هيئة التدريس، ونقص بشاشته مع الطلبة، وقلة الترحاب في التعامل معهم.	32
1.080	3.29	عدم مشاركة عضو هيئة التدريس في أنشطة الطلبة المختلفة.	31
0.561	3.71	المجموع الكلي للبعد	

يبين الجدول (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات البعد الثاني المتعلق بعضو هيئة التدريس. ويتضح من هذا الجدول أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.29-4.07) وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (28): عدم استفادة عضو هيئة التدريس من النتائج السابقة لتقويم طلبته للوقوف على نقاط ضعفه، ومحاولة تغيير طرق تدريسه أو أساليبه لتتلاءم مع وجهة نظر الطلبة، بمتوسط حسابي (4.07) ووزن مؤي قدره (81.4%). وقد جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (31): عدم مشاركة عضو هيئة التدريس في أنشطة الطلبة المختلفة، بمتوسط حسابي (3.29) ووزن مؤي قدره (65.8%).

البعد الثالث:

جدول (6): البعد الثالث المتعلق باستبانة تقويم أداء عضو هيئة التدريس

الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الفقرات	الرقم
0.906	4.19	تعبئة الاستبانة من قبل لم تظهر أي نتائج ملموسة في معرفة المشكلات التي يعانيها الطالب الجامعي، ومحاولة إصلاحها.	38
0.911	4.11	عدم جدوى استبانة التقويم، مع عدم ملاحظة أي نتائج أو تغييرات ملموسة تترتب عليها على أرض الواقع.	45
1.046	4.00	تعبئة الاستبانة غير إلزامية.	35

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
42	معظم أسئلة الاستبانة تكون عامة ومتقاربة جداً في المعنى، ولا تحقق للطلاب الرضا النفسي في تعبئتها، كما أن أسئلتها تقليدية، وتحتاج إلى صياغة مغايرة.	3.87	1.009
43	تعبئة استبانة التقييم مسألة مملّة، وتتناول نقاطاً تتسم بالعمومية، كما أنها مكررة للمواد الدراسية جميعها.	3.84	0.991
44	الاستبانة غير شاملة، وغير موضوعية، وكثيرة الأسئلة، وتفتقر إلى نقاط مهمة يرى الطالب ضرورة الانتباه إليها من أجل تطوير العملية التعليمية.	3.70	1.001
37	فترة تعبئة الاستبانة مفتوحة فقط خلال مدة محددة، تكون غالباً في نهاية الفصل الدراسي، وهذه الفترة غير مناسبة للطلبة بسبب الضغط الدراسي الواقع عليهم، خصوصاً وأنها تتزامن مع توقيت تسليم مشاريع التخرج والتجهيز للاختبارات النهائية.	3.69	1.223
39	طول الاستبانة — مع الأخذ في الاعتبار وجود عدة مواد دراسية في كل فصل دراسي — مما يتطلب وقتاً طويلاً في تعبئة جميع الاستبانات.	3.65	1.097
46	الاستبانة غير مهيأة لأغلب المواد الدراسية، كما أنها تحد من قدرة الطالب على التعبير عن آرائه بمصداقية.	3.60	1.041
41	تعبئة الاستبانة إلكترونياً مراراً وتكراراً في كل فصل دراسي يشكل عبئاً ثقيلاً على الطالب، خصوصاً وأنه من المفترض أن يعبئ استبانة لكل مادة دراسية يدرسها في هذا الفصل.	3.29	1.150
40	عرض الاستبانة إلكترونياً لا يحفز على تعبئتها، وغالباً ما تُهمل، والتقييم كان فعلاً بصورة أفضل عندما كانت استبانة التقييم تعبأ ورقياً وقت المحاضرة.	3.17	1.207
36	صعوبة الوصول إلى استبانة التقييم في موقع البوابة الإلكترونية (البورتال) في مكان لا يزوره الطالب كثيراً.	3.12	1.278
	المجموع الكلي للبعد	3.68	0.561

يبين الجدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات البعد الثالث المتعلق باستبانة تقييم أداء عضو هيئة التدريس. ويتضح من هذا الجدول أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.17-4.19). وقد جاءت الفقرات التالية في المرتبة الأولى:

الفقرة (38): تعبئة الاستبانة من قبل لم تظهر أي نتائج ملموسة في معرفة المشكلات الموجودة في حياة الطالب الجامعي ومحاولة إصلاحها، بمتوسط حسابي (4.19) ووزن مؤني قدره (83.8%).
 الفقرة (45): عدم جدوى استبانة التقييم، مع عدم ملاحظة أي نتائج أو تغييرات ملموسة على أرض الواقع، بمتوسط حسابي (4.11) ووزن مؤني قدره (82.2%).
 الفقرة (35): تعبئة الاستبانة غير إلزامية، بمتوسط حسابي (4.00) ووزن مؤني قدره (80.0%).
 وقد جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرات التالية:

الفقرة (36): صعوبة الوصول إلى استبانة التقييم في موقع البوابة الإلكترونية (البورتال) في مكان لا يزوره الطالب كثيراً، بمتوسط حسابي (3.12) ووزن مؤني قدره (62.4%).
 الفقرة (40): عرض الاستبانة إلكترونياً لا يحفز على تعبئتها، وغالباً ما تُهمل، والتقييم كان فعلاً بصورة أفضل عندما كانت استبانة التقييم تعبأ ورقياً وقت المحاضرة، بمتوسط حسابي (3.17) ووزن مؤني قدره (63.4%).

الفقرة (41): تعبئة الاستبانة إلكترونياً مراراً وتكراراً في كل فصل يشكل عبئاً ثقيلاً على الطالب، خصوصاً وأنه من المفترض أن يعبئ استبانة لكل مادة دراسية يدرسها في هذا الفصل، بمتوسط حسابي (3.29) ووزن مؤني قدره (65.8%).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة حول الأسباب التي تدفعهم إلى العزوف عن تقويم أداء عضو هيئة التدريس تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية، والمستوى الدراسي؟ للإجابة عن هذا السؤال، ولاختبار صحة فرضيات الدراسة، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات، ونتائج هذا التحليل موضحة في الجدول (7).

جدول (7): نتائج أثر كل من متغيرات الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية، ومستوى التحصيل الدراسي في إجابات الطلبة باستخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات

المتغيرات المستقلة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
متغير الجنس						
البعد الأول المتعلق بالطلبة	0.049	1	0.049	0.311	0.578	غير دالة
البعد الثاني المتعلق بأعضاء هيئة التدريس	0.009	1	0.009	0.029	0.865	غير دالة
البعد الثالث المتعلق باستبانة التقويم	0.658	1	0.658	2.068	0.152	غير دالة
المجموع	0.091	1	0.091	0.562	0.454	غير دالة
متغير التخصص						
البعد الأول المتعلق بالطلبة	3.185	8	0.398	2.535	0.011	دالة
البعد الثاني المتعلق بأعضاء هيئة التدريس	5.351	8	0.669	2.140	0.032	دالة
البعد الثالث المتعلق باستبانة التقويم	1.218	8	0.152	0.479	0.871	غير دالة
المجموع	2.347	8	0.293	1.813	0.075	غير دالة
متغير المرحلة الدراسية						
البعد الأول المتعلق بالطلبة	0.569	4	0.142	0.905	0.461	غير دالة
البعد الثاني المتعلق بأعضاء هيئة التدريس	2.283	4	0.571	1.826	0.124	غير دالة
البعد الثالث المتعلق باستبانة التقويم	1.047	4	0.262	0.823	0.511	غير دالة
المجموع	1.028	4	0.257	1.588	0.178	غير دالة
متغير مستوى التحصيل الدراسي						
البعد الأول المتعلق بالطلبة	0.654	4	0.163	1.041	0.386	غير دالة
البعد الثاني المتعلق بأعضاء هيئة التدريس	1.273	4	0.318	1.018	0.398	غير دالة
البعد الثالث المتعلق باستبانة التقويم	0.416	4	0.104	0.327	0.860	غير دالة
المجموع	0.454	4	0.114	0.702	0.591	غير دالة

إن هذا التحليل من شأنه أن يوضح دلالة الأثر الرئيس لكل من متغيرات الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية، ومستوى التحصيل الدراسي، آخذاً بالاعتبار طبيعة التفاعل بين هذه المتغيرات: (متغيري الجنس والتخصص، ومتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، ومتغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي، ومتغيري التخصص والمرحلة الدراسية، ومتغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي، ومتغيري المرحلة الدراسية ومستوى التحصيل الدراسي). وبالرجوع إلى هذا الجدول يتضح أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً على كل بعد من أبعاد الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، ومتغير المرحلة الدراسية، ومتغير التحصيل الدراسي، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، ومتغير المرحلة الدراسية، ومتغير مستوى التحصيل الدراسي، وهذا يشير إلى أن هناك اتفاقاً بين آراء الطلبة، بغض النظر عن جنسهم أو مرحلتهم الدراسية أو مستوى تحصيلهم الدراسي بخصوص إجاباتهم. أما نتائج التباين لأثر متغير التخصص، فإنه بالنظر إلى قيمة (ف) الخاصة بهذا المتغير نجدها غير دالة إحصائياً

على بعد الدراسة الثالث المتعلق باستبانة تقييم عضو هيئة التدريس، وكذلك على مجموع أبعاد الدراسة مجتمعة، ولكنها دالة إحصائياً على بعد الدراسة الأول المتعلق بالطلبة، وكذلك على بعد الدراسة الثاني المتعلق بعضو هيئة التدريس. وهذا يشير إلى أن هناك اختلافاً بين آراء الطلبة وفقاً لتخصصاتهم، عند إجاباتهم لفقرات البعدين الأول والثاني للدراسة.

ولفحص مصادر الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة وفق تخصصاتهم لفقرات البعد الأول وفقرات البعد الثاني، فقد تم استخدام اختبار دانكن (Duncan) للمقارنات المتعددة. وقد تبين من هذا الاختبار أن مصادر الفروق في المتوسطات الحسابية التي أظهرتها نتائج التحليل في الجدول (7) كانت بين طلبة تخصص الهندسة الصناعية وطلبة التخصصات الأخرى، حيث كانت الفروق لصالح طلبة تخصص الهندسة الصناعية؛ إذ أتى المتوسط الحسابي لإجابات طلبة الهندسة الصناعية أعلى من متوسط إجابات الطلبة في بقية التخصصات، وهذا يعني أن إجابات طلبة الهندسة الصناعية هم الأكثر تأثيراً في الدرجة ككل على البعدين الأول والثاني للدراسة. وبالرجوع إلى قيم (ف) وقيم الدلالة الإحصائية في جدول (7)، فإن النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة يمكن إيجازها على النحو الآتي:

- (1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة تُعزى لمتغير الجنس، تبعاً لأبعاد الدراسة، وكذلك تبعاً لمجموع هذه الأبعاد مجتمعة، وبذلك يُمكن الاستنتاج بأن فرضية الدراسة الأولى مُحققة على كل بعد من أبعاد الدراسة، وكذلك على مجموع هذه الأبعاد مجتمعة، والدلالة الإحصائية في الفروق بين أفراد عينة الدراسة غير موجودة.
- (2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة تُعزى لمتغير التخصص على كل من البعد الأول المتعلق بالطلبة، وكذلك على البعد الثاني المتعلق بعضو هيئة التدريس، وبذلك تُرفض فرضية الدراسة الثانية على هذين البعدين، والدلالة الإحصائية في الفروق بين أفراد عينة الدراسة موجودة.
- (3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة تُعزى لمتغير التخصص تبعاً للبعد الثالث المتعلق باستبانة تقييم أداء عضو هيئة التدريس، وكذلك تبعاً لمجموع أبعاد الدراسة مجتمعة، وبذلك تُقبل فرضية الدراسة الثانية فقط على البعد الثالث للدراسة، وكذلك على مجموع الأبعاد مجتمعة، والدلالة الإحصائية في الفروق بين أفراد عينة الدراسة غير موجودة.
- (4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة تُعزى لمتغير مرحلتهم الدراسية تبعاً لأبعاد الدراسة، وكذلك تبعاً لمجموع أبعاد الدراسة مجتمعة، وبذلك يُمكن الاستنتاج بأن فرضية الدراسة الثالثة مُحققة على كل بعد من أبعاد الدراسة، وكذلك على مجموع أبعاد الدراسة مجتمعة، والدلالة الإحصائية في الفروق بين أفراد عينة الدراسة غير موجودة.
- (5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الطلبة تُعزى لمتغير مستوى تحصيلهم الدراسي تبعاً لأبعاد الدراسة، وكذلك تبعاً لمجموع أبعاد الدراسة مجتمعة، وبذلك يُمكن الاستنتاج بأن فرضية الدراسة الرابعة مُحققة على كل بعد من أبعاد الدراسة، وكذلك على مجموع أبعاد الدراسة مجتمعة، والدلالة الإحصائية في الفروق بين أفراد عينة الدراسة غير موجودة.

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي ينص على: **ما الحلول والمقترحات المناسبة لتحسين وتطوير مشاركة الطلبة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟** للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخلاص بعض الحلول والمقترحات لتحسين مشاركة الطلبة في عملية تقييم أداء عضو هيئة التدريس وتطوير تلك المشاركة وذلك من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة التي كانت تصب في نفس الاتجاه، وهي كما يأتي:

- انخفاض معدلات مشاركة الطلبة في التقويم الإلكتروني لا يعني بالضرورة أن هناك مسألة سلبية حول أداء عضو هيئة التدريس، ولكن الطلبة ببساطة يشعرون بأنه لم يكن هناك داع للقيام بهذا التقويم إذا كانوا راضين عن أداء عضو هيئة التدريس، وهذا يعني أنه لا يوجد لدى الطلبة سبب ضد أداء عضو هيئة التدريس يدعوهم لتقويمه. إن هذا التفكير البسيط السائد عند الطلبة يستدعي توعيتهم بأهمية هذا التقويم، وإبراز دوره في العملية التعليمية، وحثهم على إجرائه.
- الاهتمام باحتياجات الطلبة، والجلوس معهم، مع العناية بالمشكلات الطلابية، والعمل على حلها مع تفعيل دور المرشد الأكاديمي في عملية التقويم.
- إشراك الطلبة في التطوير، وإشعارهم بدورهم في العملية التعليمية مع الاستفادة من آراء الطلبة في التقويمات السابقة، وترشيدها لمصلحة العملية التعليمية.
- اختلاط الأساتذة بطلبتهم، وتقوية العلاقة بينهم خارج نطاق الدراسة، وإزالة الحواجز التي تحول دون هذا الاختلاط، مع مراعاة أن تكون هناك شفافية في تلك العلاقة، مع توفير الثقة المتبادلة بين الطرفين.
- متابعة الأداء الأكاديمي للتدريس بشكل عام، واختيار أعضاء هيئة تدريس أكفاء لهم القدرة على التطوير.
- التنوع في أساليب التدريس لجذب انتباه الطلبة، واختيار طرق التدريس المناسبة، والبعد عن الروتين والنمطية في الأداء. ووضع حوافز لتشجيع الطلبة على إجراء التقويم، وليكن ذلك - على سبيل المثال - عن طريق استخدام أسلوب اللعب وكسب النقاط خلال تعبئة الاستبانات، أو إعطاء درجات إضافية للطلبة الذين يقومون بتعبئتها.
- تكون عملية التقويم إجبارية تلزم الطالب الجامعي بتقويم أساتذته إلكترونياً، مثلاً عن طريق وضع قانون في الجامعة مفاده: (أنه لا يستطيع أي طالب جامعي أن يرى درجاته في نهاية الفصل إلا بعد تعبئة النموذج المخصص للتقويم)، أو: (لا يُسمح للطالب بالتسجيل في الفصل القادم إلا بعد التأكد من إجرائه تقويم أداء أساتذته في الفصل السابق)، أو: (لا يستطيع الطالب تسلّم الكتب الدراسية من مخزن الكتب للفصل القادم إلا بعد تعبئة التقويم لمواد الفصل السابق).
- اختصار استبانة التقويم، وتغيير صياغة أسئلتها ومحتواها لتكون أكثر موضوعية وشمولية، وهذا بدوره سيُعطي الطالب الراحة النفسية للتعبير عن شعوره، وأداء تقويم أساتذته بكل أمانة وموضوعية، كما يجب أن تُخصص استبانة تقويم مختلفة باختلاف المواد الدراسية.
- وضع رابط إلكتروني مباشر للوصول إلى استبانة التقويم، أو وضع موقع خاص لتعبئتها، بحيث يكون هذا الموقع مفتوحاً طوال الفصل الدراسي، ويحتوي على المواد المفروض تقويمها من قبل الطلبة.
- تمكين الطلبة من تعبئة استبانة التقويم باستخدام الهواتف الذكية، ومن الأفضل كذلك تعبئتها في الفصل الدراسي وقت المحاضرة.

التوصيات

من خلال هذا العرض، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يأتي:

- (1) نشر ثقافة التقويم، وتصميم برامج توعوية تهدف إلى تدريب طلبة الجامعة وتنمية قدراتهم على عمليات التقويم، وإبراز أهمية دورهم في إعطاء معلومات تقويم قيمة تساعد على تحسين عملية التعليم وتطويرها؛ لمواجهة التحديات المعاصرة الجديدة.
- (2) ضرورة استفادة عضو هيئة التدريس من آراء الطلبة في تقويم أدائه التدريسي لتحقيق التطور المستمر والجودة والكفاءة في التدريس، والعمل على حث الطلبة على المساهمة الإيجابية؛ وذلك بنتقيفهم، وتوسيع مداركهم، وتنمية الثقة لديهم، وإشعارهم بأهمية دورهم في تحسين جودة العملية التعليمية.

- (3) عقد لقاءات دورية مفتوحة مع الطلبة للاستماع لانتقاداتهم بجو تسوده الصراحة والشفافية مع استقطاب طلبة الجامعة المميزين وطلبة الجماعات الطلابية؛ للاستفادة منهم كقادة جذب للطلبة بهدف المشاركة في عملية تقييم عضو هيئة التدريس.
- (4) تقديم حوافز مادية ومعنوية لعضو هيئة التدريس المتميز في أدائه التدريسي؛ لإذكاء روح المنافسة بين أعضاء الهيئة التدريسية، بما يحقق الغاية المنشودة للارتقاء بالعملية التعليمية.
- (5) أن يعتمد عضو هيئة التدريس بنفسه على وسائل تقييم أخرى لمعرفة مستوى أدائه من قبل طلبته، كأن يُقوِّم نفسه ذاتياً؛ أي باتباع أسلوب التقييم الذاتي (الأستاذ يُقوِّم نفسه بنفسه)، وتساعد نتائج هذه الطريقة على تعرف عضو هيئة التدريس نواحي القوة والضعف لديه في عملية التدريس، وبالتالي تساهم بشكل كبير في تحسين عمله والارتقاء بمهاراته التدريسية.
- (6) امتداداً للدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء دراسة مماثلة، ثم عقد مقارنة بين نتائج الدراستين، واستخلاص ما من شأنه تحقيق الأهداف المنشودة، للوصول بالعملية التعليمية إلى المستوى المرجو من الجودة الشاملة.

المراجع:

- الحدابي، داود عبد الملك، وخان، خالد عمر. (2008). تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 2، 63-74.
- العسكري، عبود عبدالله. (2006). *منهجية البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية*. دمشق: دار النمير.
- المخلافي، عبد السلام خالد سلطان. (2007). تقييم أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم ونظر طلابهم. *مجلة دراسات وبحوث تربوية*، 4، 105-120.
- حسن، محمود أحمد، والخولي، محمد أحمد (2003). تقييم الطلبة للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات.
- عليمات، صالح ناصر. (2006). الكفايات التعليمية لأداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، *المجلة التربوية*، المجلد 20، العدد 78.
- ردادي، زين حسن. (2006). تأثير مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب ومفهومه عن ذاته على تقديره للكفاءة المهنية لعضو هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة جامعة طيبة: العلوم التربوية*، المملكة العربية السعودية، السنة الثانية، 3، 1-32.
- Amy, W. (2008). Factors affecting professor facilitator and course evaluations in an online graduate program, U21Global, Singapore.
- Anderson, H. M., Cain, J., & Bird, E. (2005). Online student course evaluations: Review of literature and a pilot study. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(1), 34-43.
- Asassfeh, S., Al-Ebous, H., Khwaileh, F., & Al-Zoubi, Z. (2014). Student faculty evaluation (SFE) at Jordanian Universities: A student perspective. *Educational Studies*, 40(2), 121-143.
- Barkhi, R., & Williams, P. (2010). The impact of electronic media on faculty evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(2), 241-262.
- Beran, T. N., & Rokosh, J. L. (2009). Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science*, 37(2), 171-184.

- Crews, T. B., & Curtis, D. F. (2011). Online course evaluations: Faculty perspective and strategies for improved response rates. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 36*(7), 865-878.
- Donovan, J., Mader, C., & Shinsky, J. (2007). Online vs. traditional course evaluation formats: Student perceptions. *Journal of Interactive Online Learning, 6*(3), 158-180.
- Donovan, J., Mader, C. E., & Shinsky, J. (2010). Constructive student feedback: Online vs. traditional course evaluations. *Journal of Interactive Online Learning, 9*(3), 283-296.
- Goodman, J., Anson, R., & Belcheir, M. (2015). The effect of incentives and other instructor-driven strategies to increase online student evaluation response rates. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 40*(7), 958-970.
- Lalla, M., & Ferrari, D. (2011). Web-based versus paper-based data collection for the evaluation of teaching activity: Empirical evidence from a case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 36*(3), 347-365.
- McPherson, M. A., Jewell, T. R., & Kim, M. (2009). What determines student evaluation scores? A random effects analysis of undergraduate economics classes. *Eastern Economic Journal, 35*(1), 37-51.
- Morrison, K. (2013). Online and paper evaluations of courses: A literature review and case study. *Educational Research and Evaluation, 19*(7), 585-604.
- Perakis, M., Maravelakis, P. E., Psarakis, S., Xekalaki, E., & Panaretos, J. (2005). On certain indices for ordinal data with unequally weighted classes. *Quality and Quantity, 39*(5), 515-536.
- Saviz, C. M., Lee, L. S., & Litton, G. M. (2016). Where is everybody? Participation in online student evaluation of instruction surveys. Paper presented at the ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 2016-June.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research, 83*(4), 598-642.
- Stowell, J. R., Addison, W. E., & Smith, J. L. (2012). Comparison of online and classroom-based student evaluations of instruction. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 37*(4), 465-473.
- Wode, J., & Keiser, J. (2011). Summary of findings on the relationship between grades and course evaluations at Columbia College Chicago. Academic Affairs: Columbia College Chicago.
- Younes, B. (2003). Faculty evaluation: Towards a happy balance between competing values. *World Transactions on Engineering and Technology Education, 2*(1), 117-120.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education, 12*(1), 55-76.