5

تحسين تقييم التدريس الجامعي

ل. دي فينك

إن مسألة كيفية تقييم التدريس مسألة في غاية الأهمية في مؤسسات التدريس العالي. ولكي يعمل الأساتذة كأفراد على تحسين التدريس، فإنه لابد أن يكون لديهم طريقة ما لمعرفة ما إذا كانت طريقة ما أفضل أو أسوأ من طريقة أخرى. وإذا أرادت مؤسسة أن تشجع وتقدر وتكافئ الامتياز في التدريس، فلابد أن تكون لديها وسيلة ما موثوقة لتمييز المعلمين الأكثر فعالية عن المعلمين الأقل فعالية. على أنه، بالرغم من أهمية تقييم التدريس، فإن معظم الكليات والجامعات لا تزال تبحث عن مسألة كيفية إيجاد نظام مُرضٍ للقيام بذلك.

لقد درجت جامعتي منذ بضع سنوات، على الطلب من الطلاب تقييم جميع المقررات. وهذا أعطى الإداريين قاعدة عددية لتقييم أنشطة هيئة التدريس التدريسية في عمليات تقييم سنوية للأداء. غير أن الكثيرين من الأساتذة يتضايقون من فكرة قياس تدريسهم من قبل عدد أو مجموعة من أعداد استبيانات الطلاب. ومن حين لآخر ينشأ ضغط لإيجاد حل أفضل لهذه المشكلة. وعندما يحدث ذلك، كثيراً ما تطلب إلي لجنة تمثل الأقسام أو الكليات بأن آتي بصفة مستشار للتقييم التربوي.

في مثل هذه الحالات أقوم بإطلاعهم على الأفكار التي برزت في الأدبيات المنشورة حول الموضوع. في 1979، نشر سنترا Centra خلاصة ذات أثر كبير عن البحث والتحليل اللذين أجريا بشأن تقييم هيئة التدريس، بما في ذلك تقييم

التدريس. وحتى في هذا التاريخ المبكر نسبياً، فقد كتب فصولاً مستقلة مع تعليقات على مزايا ومساوئ عدة أنماط مختلفة من التقييم: تقدير الطلاب، التقييم الذاتي، التقييم من قبل الزملاء، وتقييم تعلم الطلاب. فيما بعد (1984) أجرى سيلدين Seldin عملية مسح شاملة للممارسات المساندة والمتغيرة في تقييم التدريس. ولاحظ أن الكليات زادت زيادة مهمة في استخدام تقدير الطلاب وتقييم مواد المقررات والتقييم الذاتي، وذلك من 1978 لغاية 1983. وقد قدم فينك Fink وصفاً للكيفية التي تستطيع فيها هيئة التدريس القيام بتقييم متعمق لتدريسها باستخدام خمسة مصادر منفصلة للمعلومات. و انطلق براسكامب Braskamp وأوري (1994) Ory من نظرة أوسع لتقييم عملية هيئة التدريس بصفة عامة، بأن اقترحا أن يتعاون أعضاء هيئة التدريس مع الأقسام في تحديد التوقعات ثم يقوموا بتقييم التقدم الذي يتم إحرازه بشكل دوري. وضمن هذا الإطار، لاحظوا أن الجهود التي تبذل في تقييم تدريس هيئة التدريس بشكل مشترك يمكن أن تستخدم أنواعاً متعددة من الأدلة ـ وصفية، نتائج تعلم الطلاب، الأحكام، مؤشرات التفوق والتأمل الذاتي. وفي المدة الأقرب أجلاً، ركزت عدة فصول، في كتاب آخر حرره سيلدين (1999) Seldin حول تقييم التدريس، على مصادر مختلفة للمعلومات والتقييم ـ تقدير الطلاب، مشاهدة الأقران لما يجري في الفصل، والتقييم الذاتي، بما في ذلك إيجاد حقائب تدريس.

كان الاستنتاج الذي تم التوصل إليه من الأدبيات المنشورة هو أنه ثمة حاجة إلى تقييم التدريس باستخدام أكثر من تقدير الطلاب؛ لذا، فكلما تم استدعائي لتقديم المشورة إلى لجنة خاصة مكلفة بتمويل طريقة جديدة وأفضل لتقييم التدريس، كنت أحاول إقناع المجموعة بأن تغير سؤالها التوجيهي. وعادة يبدؤون بالسؤال التالي: "كيف يمكن تحسين استبيان الطلاب؟" وأحاول أن أسترعي انتباههم إلى السؤال الأساسي الأكثر أهمية "كيف يجب تقييم التدريس؟".

كثيراً ما يشير السؤال الأخير إلى الحاجة إلى تعديلين أساسيين. الأول هو الحاجة إلى دراسة أبعاد متعددة للتدريس، بدلاً من دراسة مجرد ما يفعله المعلم في

الفصل. والثاني هو الحاجة إلى مصادر متعددة للمعلومات، بدلاً من أن يقتصر الاعتماد على تقييم الطلاب لأساتذتهم.

هذا الفصل يصف الأسباب التي تدعو إلى الاعتقاد بأن هذين السؤالين يلعبان دوراً مركزياً في التقييم المجدي. كما أنه يقدم بعض المبادئ التوجيهية للوحدات الأكاديمية التي ترغب في وضع أو مراجعة إجراءات التقييم بغية تضمين أبعاد متعددة للتدريس ومصادر متعددة للمعلومات.

طبيعة التدريس

قبل تقييم التدريس، لابد من التوصل إلى مفهوم لما سيجري تقييمه. لأغراض التقييم، يمكن تعريف التدريس بأنه مساعدة شخص ما لتعلّم شيء ما. وللمضي خطوة أخرى، يمكن تعريف التدريس الجيد بأنه فعال في عملية مساعدة شخص ما على تعلم شيء هام. ويبدو أن عنصري الفعالية والأهمية لازمان لكي نطلق على التدريس صفة الجودة.

ويمكن أيضاً النظر إلى عملية التدريس بأنها عملية تفاعلية تنطوي على معلم وطلاب. وهذا التفاعل يحدث في سياق أو بيئة مما يمكّن من التأثير على نجاح ذلك التفاعل. ينطوي تعريف التدريس الجيد والطابع التفاعلي للتدريس على خمسة معان ضمنية للتقييم:

1- إن الغاية الأولى للتدريس هي تحقيق أكبر قدر ممكن من التعلم. وقد يأتي الطلاب والمعلمون بغايات إضافية إلى الفصل، إلا أن الشيء الأساسي، لأغراض التقييم، هو مقدار التعلم الذي يتحقق.

2- يعد المعلم عاملاً مهماً ولكن غير مباشر في عملية التعلم. وهذا مجرد الإدراك بأن الطالب هو الذي يتعلم، وأن دور المعلم هو مساعدة الطالب بأي طريقة ممكنة.

3- في التدريس العالي، يتولى المعلم المسؤولية الأولى بشأن القرارات الأساسية المتعلقة بالمقرر. وتتضمن هذه القرارات أشياء مثل تحديد نطاق المقرر ويعين الأهداف ويختار مواد القراءة ويضع الاختبارات ويعطي الدرجات.

4- ولسلوكيات المعلمين داخل الفصول تأثير رئيس أيضاً على الاستجابة اليومية للطلاب للمقرر. وهذا يشير إلى خصائص مثل وضوح الشرح الذي يقدمه المعلم، والحماس الذي يظهره للموضوع والتواصل الذي يخلقه مع الطلاب ودرجة تنظيمه وإعداده للدروس التي يلقيها في الفصل بشكل منتظم.

5- يجري التدريس ضمن أنواع مختلفة من السياقات، لجميعها أثر مهم محتمل على جودة التدريس والتعلم، ومن أمثلة هذه السياقات ما يلي:

- **الطبيعي:** يتألف هذا السياق من خصائص الفصل والزمن الذي يجري فيه تدريس المقرر.

- **الاجتماعي:** العلاقة بين المعلم والطلاب هي علاقة تفاعلية، فبوسع الطلاب إلهام المعلم أو جعله يشعر بالإحباط والعكس صحيح.

- **المؤسسي:** مواقف وأعمال القسم والمؤسسة في مجموعها يمكن إما أن تشجع التدريس الجيد أو تثبطه.

- **الشخص:** حالة الحياة غير المهنية للمعلم، مثل المرض، الطلاق، أو المشكلات المالية، يمكنها أن تؤثر على الاهتمام بالتدريس.

- **وفي الخلاصة**، يمكن النظر إلى التدريس بوصفه عملية تفاعلية تجري ضمن عدة أنواع من السياقات لغرض تحقيق أكبر قدر ممكن من التعلم المهم.

طبيعة التقييم

إن نوع التقييم المناسب في التدريس العالي ذو أبعاد أربعة. فهو يستدعي فحص المدخلات والعملية والمنتج والسياق الذي يجري فيه حدث أو فعل. وعند تطبيق هذا

الإطار العام على الوضع المحدد للمقررات الجامعية، فإنه يفضي إلى البنود الستة الواردة في الشكل 5-1 .

الشكل (5-1) الأبعاد المتعددة للتدريس

الأبعاد العامة للتقييم	جوانب محددة للتدريس الجامعي الواجب فحصها	
المدخلات	خصائص الطلاب	خصائص المعلمين
العملية	القرارات المتعلقة بالمقررات	سلوكيات الفصل
المنتج	مقدار ونوع التعلم	
السياق	السياقات المتعددة: - الطبيعة - الاجتماعية - المؤسسة - الشخصية	

المدخلات:

إن البعد الأول للتدريس الجامعي هو المدخلات، ويتكون من عاملين: خصائص الطلاب وخصائص المعلمين. يختلف الطلاب كأفراد اختلافاً كبيراً في المعرفة والقيم والمعتقدات التي يحملونها معهم وهم مقبلون على التعلم. وعلاوة على ذلك، فإن مزيج شخصيات الطلاب في فصل ما يمكن أيضاً أن يكون عاملاً رئيساً في نجاح مقرر من المقررات. كما أن المعلمين يتفاوتون في استعدادهم لتدريس مقرر ما. في بعض الأحيان يكون المحتوى موضوعاً من الموضوعات التي هي موضع اهتمام عضو هيئة التدريس خلال سنوات. على أن عضو هيئة التدريس قد يضطر إلى تدريس مقرر تكون معرفته واهتمامه به محدودين. وثمة متحول مهم آخر بالنسبة للمعلمين وهو الدرجة التي تعلم فيها كيف يعلم في بعض الظروف: مقررات في المراحل الدنيا فضلاً عن في مراحل الدراسات العليا، وفصول يكون فيها عدد الطلاب كبيراً أو صغيراً، أو مقررات تحتاج إلى إجراءات تعلم نشطة فضلاً عن

مقررات تلقى على شكل محاضرات. ويوفر المعلمون المتابعون لاختصاصهم والذين يقومون بالبحث والإعداد اللازمين للفصل المدخلات الأساسية للتعلم ذي الشأن. ويتبع هذا أن أي عيب في أي عامل من هذا المكون للمدخلات يقلل من نجاح عملية التعلم.

العملية:

ينطوي البعد الثاني المتمثل بالعملية على أنشطة مستقلة في التدريس الجامعي: القرارات المتعلقة بالمقررات والسلوك في الفصل. عندما يقوم الأساتذة بتدريس مقررات، فإنهم يتخذون قرارات بشأن نطاق الموضوع واستراتيجية التدريس التي يطبقونها ونظام الدرجات والسياسات المتعلقة بالمقرر. لاتخاذ هذه القرارات لابد للمعلمين من النظر في عوامل مثل طبيعة المنهاج وخصائص الطلاب ومن ثم يقومون بوضع المقرر بناء على ذلك. ويتمثل أيضاً جزء من عملية التدريس، وإن كان مختلفاً بطبيعته، بما يفعله الأساتذة في قاعة الدرس. فعندما يتم اتخاذ القرارات بشأن المقررات ويدخل الأساتذة إلى قاعة الدرس، فإنه يتعين عليهم حشد كل ما لديهم من مهارات في التواصل والتفاعل لإلقاء المحاضرات، وإجراء المناقشات وطرح الأسئلة وحفز الطلاب وتوليد الاهتمام.

المنتج:

يتعلق البعد الثالث بمنتج التدريس، وهو مقدار ونوع التعلم اللذان يحدثان في مقرر ما. ففي كل مقرر تقريباً، سوف يتعلم الطلاب شيئاً ما. وفي المقررات الجيدة، تتعلم نسبة عالية من الطلاب الشيء الكثير، ويتعلمون أشياء ذات شأن بدلاً من أشياء بالية مبتذلة. وأضرب مثلاً من اختصاصي وهو الجغرافيا. أنا لا أجد كبير قيمة في أن يتعلم الطلاب عواصم جميع بلدان العالم ومنتجاتها، بل أفضل أن يفهم معظم الطلاب أشياء مثل كيف أن جغرافية الأماكن االبشرية تؤثر على الجغرافيا الطبيعية والعكس صحيح. ويتمثل جزء مهم آخر للتعلم في اهتمام الطالب بالمزيد من التعلم. فإذا تعلم الطلاب كل ما يتعلق بالجغرافيا الطبيعية والبشرية لأوروبا لكنهم تعلموا أيضاً أن الموضوع ممل، فإني أكون قد ربحت المعركة وخسرت الحرب.

السياق:

البعد الرابع هو السياق. في التدريس الجامعي، يوجد عدة سياقات تؤثر على جودة وضعية تدريس معينة: السياق الطبيعي (مثلاً، خصائص قاعة الدرس)، السياق الاجتماعي (مثلاً، طبيعة الطلاب)، والسياق المؤسسي (مثلاً، الدعم الذي يقدم للتدريس)، والسياق الشخصي (مثلاً، الأحداث الأخرى، في حياة المعلم).

تقييم جودة التدريس

ما هي إذاً الأسئلة التي يجب الإجابة عنها من أجل إصدار أحكام موثوقة وصحيحة حول جودة التدريس؟ إن الأسئلة العامة الخمسة والنقاط الفرعية ذات الصلة الواردة أدناه تنطبق على كل تدريس يجري في قاعة التدريس في إطار للتدريس العالي. وسوف تختلف الطريقة التي يتم فيها التوصل إلى الإجابات عن هذه الأسئلة من قسم لآخر ومن كلية لأخرى، لكن الأسئلة ذاتها متأصلة في طبيعة التدريس وفي طبيعة التقييم:

1- هل لدى المعلم معرفة كافية وحديثة عن الموضوع، بما في ذلك الخبرة الأكاديمية و/ أو الجهود لبذلها من أجل التحسين؟

2- إلى أي درجة كانت قرارات المعلم صائبة بشأن المقرر، بما في ذلك الأهداف واستراتيجيات التدريس وما يكلف به الطلاب من قراءة/ العمل في المختبر/ والاختبارات والدرجات؟

3- إلى أي درجة عزز سلوك المعلم في قاعة الدرس التعلم الجيد، بما في ذلك التنظيم والوضوح والحماسة والتفاعل مع جميع الطلاب والعلاقات مع الطلاب كأفراد؟

4- إلى أي درجة كانت النتائج التربوية للمقرر جيدة، بما في ذلك مقدار التعلم، وأهمية ما تم تعلمه و الموقف من تعلم أشياء جديدة حول الموضوع؟

5- إلى أي درجة تأثرت جودة التدريس والتعلم بعوامل السياقات، بما في ذلك السياقات الطبيعية والاجتماعية والمؤسسية والشخصية؟

لذا، يمكن تكوين مفهوم لجودة التدريس بأنها تتضمن ستة مكونات ـ خصائص الطلاب، خصائص المعلمين، القرارات التي يتخذها المعلم بشأن المقررات، سلوك المعلم في قاعة الدرس ومقدار التعلم الهام وأثر عوامل السياق. ومن أجل التقييم الفعال لأي حالة تدريس معينة، يتعين القيام بجمع وتحليل المعلومات بشأن كل واحد من هذه المكونات.

على أنه ما من مصدر واحد للمعلومات يكفي لتقييم كل المكونات الستة للتدريس. وهذا يعني أن المصادر المتعددة للمعلومات ليست مستصوبة فحسب بل هي لازمة في واقع الأمر.

لذا، فإنه يتعين تقييم مصادر مختلفة للمعلومات بغية تحديد قيمتها النسبية في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بشأن كل واحد من المكونات الستة. ويوجد عدد من المصادر المختلفة للمعلومات متوفرة من أجل هذه المهمة بالذات:

* مواد المقررات
* الطلاب (الطلاب الحاليون والخريجون)
* ملاحظات المعلم ذاته
* الأقران (أي أعضاء آخرون من هيئة التدريس)
* الإداريون
* ملاحظات استشاري في التدريس

أنواع ظروف التقييم:

لابد من تمييز آخر بشأن الأنواع الثلاثة لأوضاع التقييم الشائعة في الأوساط الأكاديمية: القرارات السنوية المتعلقة بجهاز العاملين، القرارات الدورية المتعلقة بجهاز العاملين (مثلاً، الوظيفة الثابتة، الترفيع، مكافأة التدريس)، وتحسين الذات التشخيصي. هذه الظروف الثلاثة متماثلة إلى حد ما، لكن الاختلافات بينها تكفي

لتبرير التصدي إلى كل منها على حِدة بقصد التقييم. ويتمثل الاختلاف الأساسي بين الأوضاع في طبيعة الأسئلة الأساسية التي يجري طرحها.

المراجعة السنوية للأداء: عندما يجري تقييم التدريس كجزء من مراجعة سنوية للأداء، يطرح السؤال التالي: "إلى أي درجة كان تدريس هذا الشخص جيداً هذه السنة، بالمقارنة مع آخرين في هذه الوحدة الأكاديمية؟" والمعلومات الوحيدة ذات الصلة هي المعلومات التي تتعلق بأداء المعلم هذه السنة. لذا، فإن المعلومات الواردة من أطراف عليا، إن لم يكونوا في فصل المدرس خلال السنة موضع التقييم، أو طلاباً سابقين، تكون غير ذات صلة متأصلة.

القرارات الدورية المتعلقة بجهاز العاملين: في الوضع الثاني، أي القرارات الدورية المتعلقة بجهاز العاملين، يُطرح سؤال مختلف: "هل يعد تدريس هذا الشخص جيداً إلى درجة تكفي لأن يثبّت في العمل أو الترفيع أو لأن يستحق مكافأة؟" لذا، فإن المعلومات المستقاة من طلاب سابقين ليست ذات صلة فحسب بل هي أساسية.

التقييم الذاتي التشخيصي: وختاماً، في وضع تقييم الذات التشخيصي، يصبح السؤال كما يلي: "أي النواحي في التدريس الذي أمارسه يمكن تحسينها بشكل مجد؟" هنا، تكون كافة مصادر المعلومات ذات صلة إلى حد ما، والفرق الرئيس هو أن مستشاراً في التدريس يكون مستعداً لأن يكون مصدراً مهماً للمعلومات، وهو شيء لا يرغب معظم الاستشاريين في أن يكونوه في أوضاع التقييم الإدارية.

لقد اكتسب إجراء تقييمي خاص اهتماماً وطنياً دولياً واسع النطاق في السنوات قريبة العهد، ألا وهو حقائب التدريس. وقد كان سيلدين (1997) في الطليعة حيث بين الاستخدامات العديدة لحقائب التدريس وأوضح كيفية إيجادها. تتألف حقيبة التدريس، من حيث الأساس، من سرد موجز يوضح ويقيم التدريس لدى الشخص، زائداً ملحقاً يتضمن مختلف الوثائق الداعمة. ومع أن حقائب التدريس ذات أهمية خاصة من أجل التقييم الذاتي، إلا أن أعضاء هيئة التدريس يمكنهم في الواقع استخدامها في أي من أوضاع التقييم الثلاثة الموضحة.

الإجراءات التي يوصى بها:

إذا قبلنا المبدأين آنفي الذكر ـ تعدد أبعاد التدريس وتعدد مصادر المعلومات ـ وكذلك الاختلاف بين أوضاع التقييم الثلاثة، فعندئذ يصبح مبدآن من مبادئ التقييم الجيد بديهيين.

1- استخدام مصادر مختلفة للمعلومات لتقييم أوجه مختلفة من التدريس.

2- استخدام مصادر مختلفة في أوضاع تقييم مختلفة.

يلخص الشكل5-2 مصادر المعلومات التي يوصى بها من أجل الأبعاد الستة للتدريس في كل من أوضاع التقييم الثلاثة.

الشكل 5-2: مصادر المعلومات الموصى بها لتقييم التدريس.

العوامل التي تؤثر على جودة التدريس	مصادر المعلومات							
	مواد المقررات	الفصل الراهن *	الأطراف العليا *	الخريجون	ملاحظات المعلمين	الأقران	الإدارة	مستشار التدريس
خصائص الطلاب		A	p		APD	ap	ad	d
معرفة المعلم	a				APD			
قرارات المقررات	A D	a d	P	P	aPD	a d	a	D
السلوك في الفصل		AD	P	P	aPD	abd	ap	D
التعلم		A	P	P	aPD	apd	ap	D
السياق		AD			APD	ad	a	D

A/P/D= مصدر رئيسي

a/p/d = مصدر ثانوي

ثلاثة أوضاع للتقييم

A/a = قرارات سنوية شخصية

P/P = قرارات دورية تتعلق بجهاز العاملين

D/d = تقييم ذاتي تشخيصي

التقييم لغرض التحسين الذاتي

يتعين على كافة أعضاء هيئة التدريس أن يكونوا مهتمين، بصفتهم مهنيين مختصين، بمعرفة ما يمكنهم عمله لتحسين تدريسهم. على أن عاملاً آخر قد زاد من أهمية هذا النشاط، في الفترة قريبة العهد. وكما أن المؤسسات تعتبر أعضاء هيئة التدريس مسؤولين عن مستويات أداء أفضل يوماً بعد يوم، فإن المؤسسات تتحمل التزاماً موازياً بتقديم الموارد والمعلومات إلى أعضاء هيئة التدريس الذين يكونوا مستعدين لتحسين أدائهم المهني.

في مجال التدريس، ربما تستطيع الكلية أو الجامعة المساهمة إلى أكثر حد عبر دعم برنامج لتطوير هيئة التدريس والتدريس. وتحتاج الوحدات الأكاديمية، من خلال مكتب رئيس القسم، إعلام هيئة التدريس عن وجود خدمات الدعم والتشجيع على استخدامها.

ويحتاج أعضاء هيئة التدريس أنفسهم إلى استخدام أي موارد متاحة لفهم تدريسهم فهماً أفضل وتحسينه. تتضمن الموارد المحتملة الطلاب الحاليين والأقران والإداريين ومستشاري التدريس. ومن بين هؤلاء قد يكون المستشار مورداً هاماً من خلال تقديمه لتغذية رجعية feedback مستنيرة ومتكيفة مع الأشخاص، فضلاً عن معلومات عامة بشأن التدريس والتعلم.

يشكل استخدام مستشار التدريس اختلافاً رئيساً بين التقييم من أجل التحسين الذاتي والنوعين الآخرين، وكلاهما يتعلقان بالقرارات ذات الصلة بجهاز العاملين. ويبذل معظم المستشارين جهداً كبيراً لعزل أنفسهم عزلاً واضحاً وتاماً بحيث يبتعدوا عن أن يصبحوا منخرطين في أي تقييم يتصل باتخاذ القرارات الإدارية. فهم يعتقدون أن أي انخراط من هذا القبيل من شأنه أن يتعارض مع استعداد هيئة التدريس للاتصال بهم من أجل التقييم التشخيصي المراد به التحسين الذاتي، وهو السبب الرئيس لوجود المستشار. وفي حين أنه من المحتمل ومن الممكن للإداريين أن

يُوصوا بعض أعضاء هيئة التدريس ممن يعانون من مشكلات في التدريس في استخدام خدمات مستشار للتدريس، فإنه يوجد مبدأ مقبول بصفة عامة مفاده أن المستشار لا يستطيع أن يقدم تغذية رجعية عن معلومات مؤتمن عليها إلى الإدارة. مثل هذه المعلومات هي لعضو هيئة التدريس فقط.

التقييم من أجل القرارات المتصلة بجهاز العاملين

يختلف النوعان المتعلقان بأوضاع التقييم من أجل القرارات المتصلة بجهاز العاملين - القرارات السنوية المتعلقة بالأداء والقرارات الدورية المتعلقة بجهاز العاملين - عن بعضهما بالدرجة الأولى من حيث السؤال المطروح. لكن هذا يوجد اختلافات في المصادر المناسبة للمعلومات.

القرارات المتعلقة بالأداء السنوي:

تقيّم معظم الكليات والجامعات أداء هيئة التدريس سنوياً. يتعين على من يقوم بالتقييم، الذي يكون عادة رئيس القسم أو لجنة قسم تنفيذية، تبين درجة جودة تدريس عضو هيئة التدريس في تلك السنة بالمقارنة مع آخرين في الوحدة الأكاديمية. فالسؤال إذاً هو إلى أي درجة كان أداء الأستاذ جيداً هذه السنة. لذا، لا يوصى باستخدام الطلاب في السنة الأخيرة والطلاب الخريجين، والسبب الرئيس لاستبعادهم هو أن معلوماتهم لا تمت بصلة إلى السؤال الراهن. وسيكون طلاب السنة الأخيرة والخريجون على الأغلب قد درسوا مقرراً لدى معلم ما في وقت لاحق ما، ولكن ليس في هذه السنة بالضرورة. وهذا يعني أنه يوصى بخمسة من مصادر المعلومات الثمانية المحتملة من أجل التقييم السنوي: مواد المقررات، الطلاب الحاليون، المعلم، الأقران، والإداريون المناسبون.

ينبغي الانتباه إلى احتمال الحصول على معلومات من أعضاء هيئة التدريس بشأن مقرراتهم. ومع أن الأساتذة، مثل الطلاب، موجودون في فصولهم، فإن الوحدات الأكاديمية نادراً ما تسألهم عن معلومات بشأن مقرراتهم. ويمكن القيام

بذلك باستخدام استبيان بسيط من صفحة واحدة، يمكن أيضاً أن يكون جزءاً من محفظة تدريس أو مقرر (انظر الملحق 5-1). يمكن للأساتذة، من خلال تعبئة نموذج لكل مقرر، أن يعلقوا على مسائل مثل نوعية الطلاب وأثر الفصل، أو الساعة التي يتم فيها تدريس المقرر. هذه من شأنها أن تكون معلومات مفيدة لمن يحاولون تقييم جودة تدريس أستاذ ما في سنة معينة.

القرارات الدورية المتعلقة بجهاز العاملين:

يتعين على الإداريين والزملاء في هيئة التدريس القيام، دورياً، بإصدار أحكام حول تدريس عضو من أعضاء هيئة التدريس. هذا يحدث عند اتخاذ القرارات بشأن التثبيت والترقية ومكافآت التدريس. في هذه الحالات، يتعين على الذين يقومون بالتقييم الإجابة عن السؤال الذي مفاده ما إذا كان أو لم يكن أداء عضو هيئة التدريس في التدريس مرضياً خلال مدة الزمن ذات الصلة بحيث يبرر التثبيت أو الترقية أو مكافأة التدريس.

علاوة على المصادر الخمسة التي يوصى بها من أجل عمليات تقييم الأداء السنوية، فإن هذا الوضع يسمح بالاتصال بطلاب السنة الأخيرة والخريجين. هذه المعلومات أصبحت الآن ذات صلة لأن المدة الزمنية التي يجري فحصها أطول أمداً.

إن لتوصيات هذه المقالة مزايا واضحة، لكن لها تكاليف واضحة أيضاً، فالميزة الرئيسة هي أن هذا النظام يأخذ بالاعتبار قدراً من تعقيد التدريس أكبر من الاعتماد على معطيات من تقديرات الطلاب وحدها. ويمكن لهذه القاعدة الأوسع من المعلومات أن تعطي الوحدات الأكاديمية ثقة أكبر بكثير عندما تحاول التمييز بين أداء التدريس الوسطي وتحت الوسطي. وتتمثل التكلفة الرئيسة بالزمن الذي يستغرقه جمع وتقييم معلومات أكثر تعقيداً. من الواضح أنه ثمة حاجة إلى وقت أطول، من أجل تقييم مواد المقررات والمعلومات من المعلمين، من الوقت اللازم لتصنيف درجات تقييم الطلاب. على أن عملية مسح للأقسام جرت في مدة قريبة

العهد في جامعة أوكلاهوما أظهرت أن حوالي اثني عشر على الأقل من الأقسام أصبحت تجمع وتقيم مواد المقررات و/ أو المعلومات من المعلمين. وهذا يعني أن ما ينطوي عليه ذلك من عمل هو على الأقل ضمن حدود معقولة وأنه جدير بالجهد، بالنسبة لبعض الأقسام.

يمكن أيضاً تطوير إجراءات لخفض عبء العمل المقترن بذلك تخفيضاً ذا شأن. على سبيل المثال، يتبع أحد الأقسام سياسة مفادها أن أي أستاذ يمكنه تقديم مواد المقررات التي يقوم بتدريسها ولكنه إلزامي فقط بالنسبة لمن يريدون أن يشملهم تقييم فوق الوسطي لتدريسهم. وهذا أدى إلى خفض كمية مواد المقررات المقدمة بحوالي 60٪.

وفي خاتمة المطاف، فإن مسألة ما إذا كانت مؤسسة أو قسم يقرران تبني هذه الطريقة في التقييم يعتمد على الجدوى المرتقبة. فإذا كانت وحدة أكاديمية تشعر بحرج طفيف من خلال قيام الطلاب بتقييم التدريس أو من خلال نظام ما آخر، فعندئذ ربما ستكون تكلفة الوقت والجهد، التي تنطوي عليها الإجراءات الموضحة آنفا، أكثر مما ينبغي. ومن جهة أخرى، إذا كانت مؤسسة تعتقد أن التدريس معقد حقاً وأنه من الأهمية بمكان الاعتراف بالمعلمين من ذوي الجودة العالية، فعندئذ من المحتمل أن تكون هذه الإجراءات تستحق الجهد اللازم لجعلها تنجح.

ل. دي فينك وضع وأسس برنامج تطوير التدريس في جامعة أوكلاهوما ويقوم في الوقت الراهن بإدارته. وقد خدم أيضاً في اللجنة المركزية لشبكة التطوير المهني والتنظيمي في التدريس العالي.

البريد الإلكتروني: dfink@ou.edu

الملحق 5-1

نموذج تقرير هيئة تدريس عن التدريس

الأستاذ: _____ الفصـــل: _____

المقـــرر: _____ التسجيل: _____

العوامل:

كانت جودة الطلاب في هذا المقرر هذا الفصل كما يلي:

(ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة) ممتاز - جيد - مقبول - ضعيف

ملاحظات:

ما هو أثر الفصل وتوقيت المقرر على فعالية المقرر؟

ما هو تقييمك لفعاليتك كمعلم في هذا المقرر؟ هل كان هناك أوضاع شخصية أو مهنية أثرت على أدائك تأثيراً ذا شأن في هذا الفصل؟

هل كان هناك عوامل أخرى، إيجابية أو سلبية، أثرت إما على فعالية المقرر أو على أدائك كمعلم (مثلاً، كتاب مقرر جديد، هدف جديد، الخ)؟

معلومات عامة:

إن تقييمي العام لهذا المقرر، مقارنة بمقررات أخرى قمت بتدريسها هو كما يلي:

(ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة) ممتاز ـ جيد ـ مقبول ـ ضعيف.

ملاحظات:

كان توزيع الدرجات في هذا المقرر كما يلي:

I" U " S " F " D " C " B "A

ممتاز ـ جيد جداً ـ جيد ـ ضعيف ـ راسب،

التوقيع:

المراجع

Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Centra, J. (1979). *Determining faculty effectiveness.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fink, L. D. (1995). Evaluating your own teaching. In P. Seldin (Ed.), *Improving college teaching* (pp. 191-203). Bolton, MA: Anker.

Seldin, P. (1984). *Changing practices in faculty evaluation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.

Seldin, P. (1999). *Changing practices in evaluating teaching.* Bolton, MA: Anker.