

# معايير و تقويم برامج التعليم العالي في جامعة أسيوط "بجمهورية مصر العربية"

علاء الدين أحمد القوصى

كلية الطب - جامعة أسيوط - جمهورية مصر العربية

alaaeldine@hotmail.com

**ملخص البحث:** يهدف هذا البحث إلى التعريف بعملية تقويم البرامج التعليمية وأهدافها وفوائدها والخصائص الواجب توافرها فيها وأركانها والمعايير المستخدمة فى تقويم المؤسسات التعليمية وكذلك فى تقويم أداء المعلم الجامعى والعقبات التى يمكن أن تواجه هذه العمليات (خاصة فى العالم العربى). ويتناول البحث بعض أدبيات المعايير المستخدمة لتقويم المؤسسات التعليمية وهى معايير المدخلات والمخرجات والقيمة المضافة والمعايير الموجهة نحو العملية التعليمية. كذلك يتعرض البحث إلى معايير أداء تقويم المعلم الجامعى وخصائصها والعقبات التى تواجه عمليات التقويم سواء من جانب الطلاب أو أعضاء التدريس أو العقبات ذات الأسباب العامة. ثم يعرض البحث تجربة جامعة أسيوط بجمهورية مصر العربية فى هذا الصدد ويتناول التجربة بالتفصيل بإيجابياتها وسلبياتها والدروس المستفادة منها كما يعرض نتائجها مشتملة على الآراء والتعليقات والمقترحات التى أبدتها الطلاب بخصوص العملية التعليمية وأداء أعضاء هيئة التدريس التعليمى.

## عملية التقويم وما تقوم عليه:

نتحدث كثيراً عن تطوير التعليم لكننا نتحدث بكثافة أقل بكثير عن تقويم الأداء التعليمى والبرامج التعليمية وهو أمر يصعب استيعابه إذ كيف يمكن أن نتجه الى إحداث التغيير أو التطوير المطلوب فى أمر ما إذا لم تتوفر لدينا المعلومات الكافية عن الوضع الحالى لهذا الأمر وأين نقف منه وماذا نريد أن نطور أو نغير أو نحسن فيه وكل ذلك بالطبع لا يأتي إلا من خلال عملية التقويم . من هنا فإننا سوف نبدأ بالحديث عن عملية التقويم بشكل عام ، ما تشتمل عليه وما يجب أو يمكن أن تنتج عنه من فوائد وتحقيق للأهداف المختلفة فى كافة المجالات.

تستخدم كلمة "التقويم" فى مواقع مختلفة وكثيرا ما يكون المعنى المقصود بها مختلفا أيضا بين مكان وآخر وبين مقام وغيره. وكثيرا ما يثور بعض الجدل عن الفرق بين كلمتى "التقويم" و "التقييم" بل إن البعض يرى أننا كثيرا ما نخطئ فى استخدام كلمة "التقويم" والتى تعنى عند البعض "الإصلاح" أو "إرجاع الشئ لأصله" (كتقويم الأسنان مثلا) بدلا من "التقييم" التى تعنى "التقدير" أو "الوزن". وعموما فإننا نميل إلى الرأى اللغوى القائل بأن كلمة "التقييم" تعنى "تقدير" أو "وزن" الأوضاع وتحديد إيجابياتها ومميزاتها وكذلك سلبياتها ونواقصها. أما كلمة "التقويم" فتعنى "التقييم" الذى يهدف ويؤدى فى النهاية إلى الإصلاح والتطوير .

من هنا فإن عملية التقويم تقوم على الإعداد والتخطيط الذى يهدف إلى الحصول على المعلومات التى تفيد فى تشكيل الأحكام التى تستخدم فى اتخاذ وصنع قرارات أفضل ومن هنا فإن عملية التقويم تتضمن مراحل رئيسية ثلاث:  
أولها : التخطيط الذى يتم من خلاله تصنيف المعلومات ذات الصلة بموضوع تحسين الأداء .

وثانيها: تجميع المعلومات من خلال أدوات معينة كالاختبارات والمقابلات والاستبيانات.  
وثالثها: توفير المعلومات لتزويد صناع القرار بها حتى يتمكنوا من اتخاذ الأحكام اللازمة للتطوير.  
وهكذا فإن التقييم بمراحله الثلاث يعني أيضا التطوير الذي يعتمد على أسس قياسية علاجية كافية للحصول على المعلومات اللازمة لذلك.

### أهداف وفوائد التقييم:

١. التحديد الدقيق لإيجابيات وسلبيات أوضاع الأنظمة المختلفة عملاً على تطويرها وتدعيم إيجابياتها وتلافي أو إصلاح السلبيات بها.
٢. التحديد الدقيق لمدى سير هذه الأنظمة وفقاً للخطط والأهداف الموضوعه لها ومدى تنفيذها لهذه الخطط والتعرف على العقبات التي تقف حائلاً دون تحقيق ذلك.
٣. استخدام التقييم كمعيار يتم على ضوءه اختيار برامج وخطط النظام الموالية والعمل على دعمها.
٤. استخدام المعلومات الواردة من التقييم لتحديد حاجات النظام خاصة ما يتعلق منها بالتطوير والتدريب وتحسين الأداء ووضع التشريعات واللوائح اللازمة لكل ذلك.
٥. تلقي المعلومات عن سير خطط هذه الأنظمة عن طريق التغذية الراجعة "feed-back" التي يتم من خلالها معرفة مدى التزام العاملين في هذه الأنظمة بالخطط والأهداف الموضوعه وكذلك معرفة العاملين بمدى وكيفية تقديم الأنظمة لأدائهم.
٦. العمل على إحساس العاملين بهذه الأنظمة بأنهم يشاركون فعلياً في إدارتها واتخاذ القرارات المهمة المتعلقة بمسار العمل بها.
٧. استخدام التقييم كوسيلة لتقدير أداء الأنظمة بشكل عام ثم أداء العاملين بها على وجه الخصوص عملاً على اتخاذ القرارات الملائمة الخاصة بهم وتطبيق مبدأ الثواب والعقاب عليهم.

### الخصائص الواجب توافرها في تقييم البرامج التعليمية:

في مقال لعبدالله بوظانه في مجلة مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية في عام ١٩٨٦م (العدد التاسع والثلاثون،

السنة الثالثة عشر) لخص تلك الخصائص في الآتي:

١. الشمولية بحيث تستهدف جميع المتغيرات والعوامل ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بالعملية التربوية ولا تقتصر على تقييم التحصيل المعرفي للطلاب فحسب.
٢. الاستمرارية في توفير البيانات اللازمة لإحداث التطوير المطلوب والمستمر.
٣. استخدام أدوات للقياس تتسم بالصدق والثبات وسهولة الاستخدام.
٤. وضوح الأهداف والمعايير المحددة التي تتسم بالواقعية والقابلية للتحقيق وفقاً للإمكانات المتاحة.
٥. أن يكون التقييم جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية أو أحد متغيراتها الأساسية.
٦. أن يشارك في التقييم كل من له علاقة بهذه العملية بما في ذلك الطلاب أنفسهم.

على أننا نود أن نضيف الي ذلك بعض الخصائص العامة الأخرى التي نلخصها في الآتي:

- ١ . استخدام الأساليب العلمية السليمة في الحصول على المعلومات مع التحليل الاحصائي الدقيق لنتائج العمليات المختلفة المتعلقة بالتقويم.
- ٢ . اتباع المعايير المتعارف عليها لمنع احتمالات الانحياز bias في طريق الحصول على أو تحليل هذه النتائج
- ٣ . كفاءة وعلم وخبرة ومقدرة ونزاهة وحياد القائمين على هذه العملية
- ٤ . الجدوية التامة غي وضع أساليب وصياغة وإجراءات عملية التقويم وبث الإحساس بذلك لدى الطلاب وتوعيدهم المستمر على ذلك.
- ٥ . المتابعة والاستفادة الفورية من نتائج التقويم في سبيل تحسين الأداء بالمؤسسات التعليمي
- ٦ . الاقتناع التام على كافة المستويات بأهمية التقويم وأسس ومعايره

### تقويم البرامج التعليمية وأركانه :

يشتمل تقويم البرامج التعليمية على: تقويم المؤسسة التعليمية وأدائها وسير العملية التعليمية والتربوية بها ثم تقويم المعلم (أو عضو هيئة التدريس) بهذه المؤسسة. كذلك فإن هناك بعض المدارس تنادى بتقويم الخريج ك"منتج" واقعى حقيقي للبرنامج التعليمي.

وفي الغالب فإن تقويم الشق الأول من الأداء التعليمي والخاص بأداء المؤسسة التعليمية يتم بأسلوب فوقى من جهة أعلى (كالوزارات أو المجلس الأعلى للجامعات) وهى الجهات التى تقوم بوضع الأسس والمعايير لتقويم تلك المؤسسات وقياس مدى التزامها وتحقيقها للأهداف العامة المنوطة بها وتأديتها لواجباتها التعليمية والتربوية والبحثية وكذلك أدائها لدورها تجاه خدمة المجتمع وتنمية البيئة . أما عن تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بهذه المؤسسات فهو الذي يجب أن يكون عملية جماعية يشارك فيها الجميع من إدارة الى أعضاء هيئة التدريس الى (وهو الأهم) الطلاب أنفسهم. فإدارة المؤسسة التعليمية يجب أن تقوم بواجبها عن طريق تجميع المعلومات الكافية الخاصة بالأداء في كافة أقسامها بالطرق المباشرة وغير المباشرة ثم اتخاذ القرارات الواجبة تجاه الاستنتاجات التي يتم التوصل إليها من هذه المعلومات التي يمكن تجميعها على سبيل المثال من خلال الإحصائيات الدورية لنتائج تلك الأقسام ومدى مساهماتها العلمية والبحثية والبيئية المختلفة. كذلك فإن على أعضاء هيئة التدريس بهذه المؤسسات أن يقوموا بأنفسهم بوضع التقارير والمعايير الدورية اللازمة التي يستطيعون من خلالها التعرف على أدائهم ومدى ما حققوه وما لم يحققوه من أهداف تعليمية وتربوية وبحثية ومجتمعية مختلفة (التقييم الذاتي) مع مخاطبة المستويات الأعلى بنتائج ما يتوصلون إليه عملاً على تدعيم أية إيجابيات وتلافى أية سلبيات تحول دون أدائهم الأمثل أو المتوقع منهم . ثم يأتي دور الطلاب في هذه العملية عن طريق استبيان آرائهم في العملية التعليمية وفي أداء أساتذتهم وهو في تصورنا الجزء الأكبر الذي رغم إغفالنا له في بعض الأحيان إلا أنه يمثل المرآة الحقيقية التي تعكس آثار الأداء في العملية التعليمية ، فالطالب في المؤسسة التعليمية هو العميل المستفيد الحقيقي الذي يستطيع بصدق أن يقيم الخدمة التعليمية التي تقدم إليه وهو الذي يستطيع أن يقدم الصورة الحقيقية لما تتميز به هذه العملية من إيجابيات وما تفتقر إليه وتعوزه من إصلاحيات. في نفس الوقت فإن إشراك الطلاب في مثل هذه العملية له من فوائد عديدة أخرى أهمها توعيد الطلاب على الأسلوب الديمقراطي في حياتهم حيث الثقة في نفوسهم وإشعارهم بأهمية دورهم وآرائهم ثم توعيدهم وتدريبهم على إدارة شئونهم والمشاركة في اتخاذ القرارات الحيوية الخاصة بهم.

## ١. المعايير المستخدمة في تقييم المؤسسات التعليمية

## أ. معايير المدخلات: "Input Criteria"

وهي المعايير التي تقيس توفر وحجم الموارد المادية والبشرية والفنية المتاحة للمؤسسة وللعملية التعليمية ومنها :

- (١) حصول المؤسسة على الترخيص أو الاعتماد من عدمه
- (٢) حجم الاعتمادات المالية المخصصة لبنود الإنفاق التعليمي ورأس المال والمدخرات المالية (خاصة بالنسبة للجامعات الخاصة التي لا تتبع الدولة وتخضع أو لا تخضع لإشرافها)
- (٣) خصائص الطلاب المنتهقين وأساليب انتقاء الطلاب
- (٤) مدى التنافس على الالتحاق ومعدلات القبول والرفض
- (٥) تكلفة تعليم كل طالب والعلاقة بينها وبين ما يسدده من رسوم التحاق (إن وجدت)
- (٦) حجم المكتبة والمعامل وأدوات الاتصال الإلكتروني والوسائل التعليمية الحديثة ومدى فعاليتها في تحسين العملية التعليمية

- (٧) حجم أعضاء هيئة التدريس والإداريين ومدى كفاءتهم وكفائتهم
- (٨) نسبة أعداد أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب
- (٩) النسبة بين أعضاء هيئة التدريس المتفرغين وغير المتفرغين ومدى تفرغ كلا من الفئتين
- (١٠) العدد الفعلي لساعات التدريس النظرى والعملى لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم
- (١١) عدد الأقسام المانحة للدرجات العلمية بعد البكالوريوس (الدبلوم والماجستير والدكتوراه)
- (١٢) مراتب أعضاء هيئة التدريس والإداريين
- (١٣) أساليب اختيار أعضاء هيئة التدريس والإداريين
- (١٤) مدى توفر البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وكذلك الإداريين
- (١٥) المباني الجامعية وملاءمتها للأهداف التعليمية وحجم الحضرة بها وتوافقها مع التشريعات المتعلقة بالصحة العامة والمحافظة على البيئة

## ١٦) الأنشطة العامة الرياضية والثقافية والاجتماعية خارج المقررات الدراسية "Extracurricular Activities"

ومدى استفادة الطلاب منها

- (١٧) الخدمات العامة التي تقدم للطلاب وميزانياتها ومدى الاستفادة الفعلية الطلاب منها
- (١٨) مدى توفر منح أو هبات ومدى إسهام ذلك (سلبا أو إيجابا) في العملية التعليمية

## ب. معايير المخرجات: "Output Criteria"

وتقيس هذه المعايير الخصائص المهنية والفنية لمنتجات المؤسسة التعليمية ومنها الخريج والإضافات العلمية والاجتماعية ومن هذه المعايير:

- (١) خصائص الخريجين ومستواهم العلمى والعملى ونجاحهم الوظيفى ( مرتباتهم ووظائفهم بعد التخرج)
- (٢) نسبة من التحق من الخريجين التحاقهم ببرامج الدراسات العليا للحصول على شهادات أعلى
- (٣) المطبوعات والأبحاث المنشورة التي صدرت من المؤسسة التعليمية عن طريق نشاط أعضائها
- (٤) المشروعات البحثية التي شاركت فيها المؤسسة التعليمية وتم إنجازها
- (٥) مدى توفر برامج "التعليم المستمر" لخريجها وللمهنيين فى المجتمع المحيط بها

٦) مدى مشاركة المؤسسة فى الخدمة العامة وفى مشروعات خدمة المجتمع وتنمية البيئة

٧) الجوائز العلمية والشرفية التى حصل عليها أعضاء هيئة التدريس

### ت. معايير القيمة المضافة "Added Value Criteria"

تقيس هذه المعايير قدرة المؤسسة على الإضافة فيما يتعلق بالبناء والنمو العقلى والاخلاقى والاجتماعى والفنى والمهني والجسماني والروحي للطلاب خلال فترة التعليم وهى المعايير التى تواجه بعض الصعوبات فى قياسها وذلك لعدم توفر مقاييس علمية محددة لتقدير النمو الروحي والاخلاقى والمعنوى وكذلك لتأثر هذه المسائل بشكل عام بما يدور فى المجتمع عامة من ظروف ومعطيات ومؤثرات ويكون له بالطبع تأثيره على الطلاب. على أن البعض يقوم بقياس هذه الأمور بطرق غير مباشرة سلبا أو إيجابا فعلى سبيل المثال فإن ظهور مشكلة الإدمان أو التسرب من التعليم أو ارتكاب بعض الطلاب لبعض المخالفات أو الجرائم يعنى سلبا ضعف مقدرات القيمة المضافة للمؤسسة. من جانب آخر فإن حصول نسبة كبيرة من الطلاب على بعض الجوائز المحلية أو الإقليمية أو العالمية فى بعض المجالات التطوعية أو الثقافية أو الاجتماعية و كذلك مساهمتهم الفعالة فى بعض هذه المجالات يعنى تنامى القيمة المضافة للمؤسسة واهتمامها بهذه الأهداف.

### ث. المعايير الموجهة نحو العملية التعليمية "Process-oriented criteria" و"تقيس هذه المعايير:

١. الطريقة التى يسير بها العمل والعملية التعليمية فى المؤسسة وكيفية تقريرها واختيارها وتنفيذها
٢. المناهج والمقررات ومدى حداثةها وتطابقها مع المستويات العالمية وارتباطها بحاجات المجتمع التنموية وسوق العمل
٣. أسلوب المشاركة فى العمليات الإدارية والتعليمية
٤. مدى مشاركة الطلاب فى اختيار وتقييم أساليب العمليات الإدارية والتعليمية
٥. التزام المؤسسة بوسائل وطرق الاختبار والتقييم الجيد للطلاب فى ظل مبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص
٦. التزام المؤسسة بشرح أهدافها التعليمية لطلابها مع تبصيرهم بمكونات وظروف مستقبلهم المهني بعد التخرج
٧. سياسات المؤسسة فيما يتعلق بمبادئ الرقابة على الجودة "Quality Control" و"ضمان الجودة "Quality Assurance" والتقييم المستمر للأداء والبحث والتطوير "Research and Development, R&D" ومدى التزامها الفعلى بهذه المبادئ.

١. بعض الاعتبارات العامة فى معايير الجودة فى مجتمع المؤسسة التعليمية:

١. أن يكون للمؤسسة هدفا تعليميا وتربويا واحدا يشترك الطلاب والأساتذة والإدارة فى تحقيقه
٢. أن يكون مجتمع المؤسسة مجتمعا مفتوحا يتميز بجرية التعبير والكياسة ويلاحق التنوع
٣. أن يكون مجتمع المؤسسة مجتمعا يجسد قيم العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص واحترام الرأى الآخر وقبوله
٤. أن يكون مجتمع المؤسسة مجتمعا منضبطا يتقبل فيه الأفراد التزاماتهم نحو الجماعة والمجتمع بشكل عام
٥. أن يكون مجتمع المؤسسة مجتمعا راع تتعاطم فيه برامج الرفاهية والخدمة العامة المقدمة لأعضائه
٦. أن يلتزم مجتمع المؤسسة بأساتذته وطلابه بالأعراف والتقاليد والتشريعات والسلوكيات العامة للمجتمع

٢. ٢. المعايير المستخدمة فى تقييم أداء المعلم (عضو هيئة التدريس)

- تختلف النظرة الفلسفية إلى معايير تقييم أداء المعلم بين نظرة "المدرسة السلوكية" التى يكون فيها السلوك الظاهري للمعلم هو معيار التقييم معتبرة أن التدريس إن هو مجموعة من المهارات والمعارف والميول التى تعلمها المدرس ودمجها

فى شخصيته والتقويم هنا يركز على المظاهر السلوكية التى يحتاج المعلم لتطويرها أو تحسينها للرفع من قدرته التدريسية. أما عند "المدرسة الإنسانية" فالمدرس هو إنسان نام مفيد لنفسه ولمن حوله ويعتبر شريكاً فعالاً فى توجيه وتنفيذ العملية التربوية لذا فإن التقويم هنا يهدف إلى تزويد المعلم بالتغذية الراجعة "Feed-back" لتطوير وتحسين أساليب تدريسه وتفاعله الوظيفى. هناك أيضاً "المدرسة النفعية" التى يعتمد تقويم التدريس فيها على ما ينتج من آثار فى تعلم الطلاب ودرجة تحصيلهم كمنتج نهائى للعملية التعليمية دون التركيز على الجوانب السلوكية أو الإنسانية.

● من ناحية أخرى فإن هناك نوعين من طرق تقويم التدريس وهما "التقويم البنائى أو التكوينى "Formative" الذى يهدف إلى تزويد عضو هيئة التدريس بالمعلومات التشخيصية المفصلة عن فعالية تدريسه أو المقرر الذى يدرسه بغرض تحسين الأداء التدريسى ورفع كفايته. وهناك "التقويم التجميعى أو النهائى "Summative" وهو التقويم الذى يهدف إلى تزويد متخذى القرار بصورة شاملة عن قيمة ونوعية ومستوى أداء عضو هيئة التدريس. ويرى البعض أن التقويم الجيد يجب أن يشتمل على هذين النوعين البنائى والنهائى.

● كذلك فإن تقويم أداء المعلم يمكن أن يتم بواسطة رؤسائهم أو زملائهم أو بواسطة طلابهم عن طريق استبيانات التقويم أو الأسئلة المفتوحة أو اختبارات التحصيل أو بواسطة الطلبة الذين تخرجوا على أيديهم أو عن طريق "تقويم الذات" أو عن طريق تقويم نتائجهم العلمى (إن وجد). وتنصح غالبية المراجع العلمية التربوية باستخدام هذه الوسائل بجماعة - إن أمكن - لتقويم أداء المعلم حين تنصح بأهمية التركيز على آراء الطلاب عند تقويم العملية التعليمية على اعتبار أنهم الفئة المعنية والأكثر تأثراً - سلباً أو إيجاباً - بسير العملية التعليمية وتحسينها وتطويرها إضافة إلى الدور البنائى التربوى الكبير الذى تحققه مسألة استبيان آراء الطلاب وإعطائهم الفرصة للمشاركة الفعلية فى تقييم وتطوير الأداء فى العملية التعليمية.

#### ● بعض معايير تقويم أداء المعلم:

١. تمكنه العلمى من المقرر الذى يدرسه
٢. أسلوب عرضه للمادة العلمية (مرتباً ومفهوماً وسلساً)
٣. إثارته اهتمام طلابه بالمادة وحماسه لذلك
٤. قدرته على التحدث بطلاقة ووضوح
٥. التزامه بموعد ووقت المحاضرة المحددين
٦. تشجيعه لطلابيه على المناقشة والحوار أثناء المحاضرة وخارجها
٧. تشجيعه لطلابيه على التفكير بالأسلوب العلمى التحليلى الإبداعى المنظم
٨. عرضه على الطلاب للإجابات النموذجية لأى اختبار يجريه
٩. تحديده لأهداف المقرر وشرحها للطلاب
١٠. تحديده لأهداف المحاضرة وشرحها للطلاب عند بدايتها
١١. تخصيصه وقتاً كافياً للإجابات على تساؤلات طلابه خارج وقت المحاضرة
١٢. حرصه على اصطحاب طلابه فى رحلات علمية ترتبط بالمقرر الدراسى
١٣. تكليفه لطلابيه بعمل أبحاث أو تطبيقات تتعلق بالمقرر الدراسى
١٤. مناقشته للطلاب حول درجاتهم الحاصلين عليها فى أى اختبار يجريه
١٥. تقبله لتقويم طلابه له ولأسلوب تدريسه
١٦. استخدامه للوسائل التعليمية

- ١٧ . مشاركته الفعالة في حضور الدروس العملية أو التمارين أو الزيارات الميدانية
- ١٨ . حرصه على العلاقة التربوية الطيبة بتلاميذه مع الاهتمام بكونه قدوة لهم
- ١٩ . التزامه بتوفير المراجع العلمية اللازمة للطلاب ونصحه لهم فيما يتعلق بهذه المراجع
- ٢٠ . التزامه بوسائل وطرق الاختبار والتقييم الجيد في اختبارات التي يجريها لهم ومهارته في إعدادها للاختبارات
- **العقبات التي يمكن أن تواجه عملية تقييم أداء المعلم (خاصة في العالم العربي) :**
- أ . عقبات ذات أسباب عامة ومنها:
- ١ . غياب الهدف من هذه العملية وعدم إعطائها الأهمية والجدية التي تستحقها خاصة من المستويات الإدارية العليا
- ٢ . عدم اقتناع البعض على مختلف المستويات بأهمية التقييم ودوره الفعال والبناء في تطوير العملية التعليمية
- ٣ . عدم التعود على أسلوب ونظام التقييم عند مختلف المستويات
- ٤ . التكاليف المادية والجهد والأعباء التي تستلزمها هذه العملية خاصة مع كثرة أعضاء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمواد في كافة المراحل
- ٥ . غياب التشريعات التي تجعل من عملية التقييم المستمر عنصرا فعالا ومهما في تطوير العملية التعليمية وربط الأجر بالأداء وفقا لمبادئ الثواب والعقاب
- ٣ . ب . عقبات ذات أسباب ترجع إلى أعضاء هيئة التدريس:
- ١ . عدم تعود بعض أعضاء هيئة التدريس على مبدأ تقييم طلابهم لهم
- ٢ . معارضة وعدم اقتناع أو رغبة أو جدية البعض الأخر
- ٣ . عدم وجود عنصر الإلزام والثواب والعقاب فيما يتعلق بعملية التقييم ونتائجها في تشريعات العديد من الدول.
- ٤ . وقد صنف "Centra" في عام ١٩٨٧ أعضاء هيئة التدريس في فئات خمس حسب شخصياتهم واقتناعهم واستعدادهم الظاهري والفعلي لتقبل مسألة تقييم أدائهم وهم كالتالي (لاحظ أنه يتحدث عن أعضاء هيئة التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية) :
- ١ . أعضاء هيئة التدريس الذين يصرون على أن يقاس أداء عضو هيئة التدريس بطريقة كمية دقيقة وإلا فأنهم يرون أن النظام غير صالح
- ٢ . أعضاء هيئة التدريس الذين دائما ما يجدون الأخطاء في أي نظام تقويمي وهم لا يرضون إلا بالنظام الذي يصل إلى حد الكمال وإلا فالنظام بالنسبة لهم عديم القيمة والفائدة
- ٣ . أعضاء هيئة التدريس الذين يتظاهرون بتأييدهم لنظام التقييم ولكنهم يعملون حثيثا لتصيد أي أخطاء في كل مبادرة وهم يطالبون في إجراء تعديلات تستمر إلى ما لا نهاية رغبة منهم في تعطيل أو إلغاء عملية التقييم
- ٤ . أعضاء هيئة التدريس الذين يتقبلون أي نظام للتقييم دون أن يجهدوا أنفسهم بالتفكير فيه وفي مدى إمكانية تشغيله
- ٥ . أعضاء هيئة التدريس الواقعيون الذين يؤمنون بالفكرة ويعلمون أن أي نظام يمكن تطويره وتحسينه وبالتالي فهم يساهمون إيجابيا في التجربة حتى مع صعوبات وسلبيات بداياتها.
- ج . عقبات ذات أسباب ترجع إلى الطلاب وأهمها :
- ١ . عدم تعود الطلاب على فكرة وأسلوب تقييمهم لأساتذتهم
- ٢ . تأثر بعض الطلاب بعوامل غير موضوعية عند استبيان آرائهم

٣. تخوف بعض الطلاب من ذكر الحقيقة لسبب أو لآخر
  ٤. عدم معرفتهم بمقومات ومحتوى ومضمون التدريس الجيد
  ٥. تأثر بعض الطلاب بدرجاتهم في المقرر
  ٦. تأثر بعض الطلاب بشعبية المعلم ومظهره الخارجي وميوله الشخصية والسياسية
  ٧. الفوارق الشخصية بين الطلاب من حيث عدم موضوعية وكذلك عدم جدية بعضهم
- على أنه من الجدير بالذكر هنا أن معظم هذه العقبات يزول تدريجياً مع تكرار ممارسة عملية التقويم والتعود عليها والإحساس بأهميتها وفوائدها. كذلك فإنه حتى في ظل وجود هذه العقبات فلاشك أن استبيان رأى الطلاب له من الفوائد ما يتفوق كثيراً على المخاطر من كافة النواحي.

### تجربة جامعة أسيوط في تقويم الأداء التعليمي

تقتضى الأمانة أن نذكر أنه ضمن أحد سليات التعليم العالى فى مصر مسألة عدم الاهتمام بمبادئ التقويم المستمر للأداء الجامعى سواء للمؤسسات التعليمية أو لأعضاء هيئة التدريس بها وهو ما تنبه إليه المسئولون مؤخراً وبدءوا فى اتخاذ بعض الخطوات لتصحيح ذلك الوضع . ولقد كان لجامعة أسيوط بعض السبق فى بداية هذه التجربة بتشكيل وحدة لتقويم الأداء بالجامعة فى يوليو ١٩٩٧ وكان أول أعمالها إجراء دراسة إحصائية لنتائج الكليات والأقسام المختلفة للعام الجامعى ١٩٩٦/١٩٩٧ واستنبط بعض الحقائق والملاحظات المهمة من هذه النتائج ومع نهاية الفصل الدراسى الأول للعام الجامعى ١٩٩٧/١٩٩٨ قامت الوحدة بإجراء أول تجربة مبدئية للاستبيان الاختيارى لأراء خمسة آلاف طالب فى ٦ كليات نظرية وعملية استطلعت فيها آرائهم ومقترحاتهم بالنسبة للعملية. وقد أشتمل ذلك الاستبيان على ما يقرب من السبعين سؤالاً عن: الأستاذ ، المحتوى العلمى للمقرر، الكتاب الجامعى أو المصدر الذى استخدمه الطالب فى التحصيل، (النظرية التعليمية والتطبيقية) ، أداء المعيدى وأعضاء هيئة التدريس ثم نظم التقييم والامتحانات . وكانت الأسئلة الخاصة بالأستاذ تتعلق بتقييم اراء الطلاب فى أداء المحاضرين واستاعتهم بالوسائل التعليمية البصرية والسمعية أثناء المحاضرات وتوضيحهم لأهداف المقرر وتفاعلهم مع الطلاب أثناء المحاضرات ومناقشتهم للطلاب أثناء وبعد المحاضرات ومعاملتهم للطلاب بشكل عام وكذلك أداء معاونيهم من معيدى ومدرسين مساعدين فى الدروس العملية. كما قام الطلاب بتحديد تصوراتهم لمدى استفادتهم العملية والتطبيقية من المقرر الذى درسه والعقبات التى واجهتهم للمقرر وإذا ما كانوا يعتبرون أن المصدر الذى اقترحه الأستاذ كافياً ومفيداً وإذا ما كانت مكتبة الكلية أو القسم تحتوى على عدد كاف من الكتب والمراجعة إذ ما كانت الإجابات النموذجية قد عرضت عليهم إذ ما كان قد سمح لهم بمعرفة درجاتهم وأخطائهم فى هذه الاختبارات ثم استطلع الاستبيان آراء الطلاب بشكل عام فى العديد من جوانب الناحية التعليمية.

فى الحقيقة فإن هذه التجربة قد حققت نتائج طيبة للغاية سواء فى استجابة معظم أعضاء هيئة التدريس للمشاركة الإيجابية فيها أو فى جدية الطلاب وشجاعتهم الأدبية ووعيهم الكبير الذى أظهرته آرائهم وتعليقاتهم على مسار العملية التعليمية فى كلياتهم مما دعا الأستاذ الدكتور/ رئيس الجامعة الى تشكيل لجنة عمداء الكليات وبعض أساتذة كلية التربية وأساتذة علم الإحصاء لتقييم هذه التجربة التى تقرر التوسع فى تطبيقها على كافة المواد بكافة كليات الجامعة. فى نفس الوقت فقد قامت تلك اللجنة بالنقد الذاتى البناء للاستبيان المبدئى وقررت اختصاره وإجراء بعض التعديلات به ليكون فى صورة أبسط وبه أسئلة أقل عدداً وأكثر جوهرية.

وبرغم تحقيق هذه التجربة الكثير إلا أنها بالقطع لم تكن سهلة ولا مكتملة ولم تخلو من بعض السلبيات والعقبات التي نلخصها في التالي:

١. عدم ارتياح البعض القليل من أعضاء هيئة التدريس لهذا الاتجاه لأسباب نعلمها جميعاً ونستطيع أن نعزو معظمها الى عدم تعودنا ولفترات طويلة على ما اعتبره البعض "تقييم الطالب لأستاذه" والتي أعتقد أن الوقت وكثرة تكرار التجربة كفيلين بتدليلها.
٢. عدم حماس البعض الآخر من أعضاء هيئة التدريس لهذه التجربة والانشغال الشديد لمعظمهم بالأعباء التدريسية والبحثية الأخرى.
٣. رهبة بعض الطلاب وتخوفهم من نقد أساتذتهم وما قد يترتب على ذلك (برغم سرية الاستبيان وتركيزنا على عدم ذكر أى أسماء فيه) وكذلك اهتمام وجدية البعض القليل منهم في إجاباتهم وهو ما كان يمكن أن يؤدي بنا إلى استنتاجات غير سليمة لولا أننا في أسئلة الاستبيان وترتيبها استطعنا أن نصل إلى هؤلاء ونستبعد اجاباتهم.
٤. السؤال الذي ظل وما زال يلح على أذهاننا وهو: ماذا نفعل مع من ثبت الاستبيان تقصيرهم؟ خاصة وأننا رسمياً كمرکز لتقويم الأداء لسنا بالجهة الشرعية التي يحق العقاب وفي محاولة لإحابتنا لهذا السؤال وتخطينا لتلك العقبة فقد سلكتنا مسلكاً معقولاً لمراحل التقويم عندما قررنا أن نركز، مرحلياً، على الجوانب الإيجابية وأن نقوم وفقاً لمعايير معينة بمنح جائزة للمقرر المتميز والأساتذة الذين أبدوا أداء متميزاً جائزة للقسمة المتميز في ذات التعليمي ثم نحاول استكمال جوانب النقص وفي الأقسام التي تعاني نقصاً معيناً في الإمكانيات المادية أو البشرية التي تحول دون تحقيق العملية التعليمية لأهدافها. في نفس الوقت فقد كان القرار بأن تقوم في الحالات الواضحة بمكاتبة عمداء الكليات بهذه النتائج لاتخاذ ما يروونه مناسباً كما تسمح لهم القوانين واللوائح الجامعية.
٥. وبعد هذه التجربة الميدانية قامت الوحدة بتطبيق استبيان آراء الطلاب في العملية في كافة كليات الجامعة وذلك بعد تعديل الاستبيان الأول ليشمل على عدد من الأسئلة تمت كتابتها في ورقة واحدة وتم الاتفاق على صياغتها بعد عدة لقاءات مع السادة عمداء الكليات المعنية وتم إجراء هذا الاستبيان الموضح صورته في الصفحات القادمة على (خمسة عشر ألف) طالب وطالبة من خلال ٣٢٩ مقرر دراسي قام بتدريسها وقد تم عشوائياً اختيار ٢٠٠ من هذه المقررات تمثل عدداً متساوياً منها في كل كلية وتم تحليل نتائج الاستبيان الخاص بها كما هو في الجداول (٥-١)
٦. كذلك فقد تم إرسال هذه النتائج إلى السادة عمداء الكليات المعنية لإخطار الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بها ودراستها وتحليلها على مستوى الكليات ثم اتخاذ ما يروونه مناسباً بشأنها عملاً على تلافي أية نواحي قصور أو سلبيات في العملية التعليمية مع تدعيم النواحي الإيجابية بها. كذلك فقد كان هناك بعض التركيز من جانب مركز تقويم الأداء وإدارة الجامعة على نتائج البعد السادس في هذا الاستبيان والمتعلق بما أبداه الطلاب من آراء في العملية التعليمية في المقررات المختلفة وتم تجميع هذه الآراء ودراستها وإخطار المسؤولين بنتائج هذه الدراسة التي ما زال المركز يقوم باستكمالها.
٧. في نفس الوقت فقد تم تشكيل ٦ لجان من السادة عمداء وكلاء الكليات وبعض الأساتذة ذو الخبرة التعليمية على أن تقوم هذه اللجان (لجنة لكل بعد من إبعاد الاستبيان) بدراسة النتائج وعرض مقترحاتهم بشأنها في ورشة عمل عامة تعقد - قريباً - خصيصاً لهذا الغرض على مستوى الجامعة. وعموماً فقد أثبتت تجربة استبيان آراء الطلاب التعليمي نجاحها وتحققها للعديد من أهدافها. ولعل أول هذه الأهداف هو معرفة الإجابة على السؤال المهم: كيف تسير العملية بإيجابياتها وسلبياتها. فيما لاشك فيه أن الإجابة على هذا السؤال تشكل العنصر الأساسي في بدء عملية

التطوير التي يلزمها قبل كل شيء أن تعرف أين نحن وعلى أي أرض نقف. بالطبع فإن الخطوة التالية لهذه العملية أن نبدأ في التغيير والتطوير بتدعيم الإيجابيات وتلافي وعلاج السلبيات ما أمكن ذلك. غير أن التجربة أثبتت أيضاً هدف آخر لا يقل أهمية وهو تعويد الطلاب على الممارسة الديمقراطية ثم أشعارهم بأهمية دورهم وآرائهم بل وأهميتهم أنفسهم وهو الجانب الذي علينا أن نعترف بأننا قد أهملناه لفترة طويلة وفي الحقيقة فإنه مع تكرار التجربة فإن الطلاب قد بدءوا استعادة جزء كبير من ثقتهم بأنفسهم في هذا الاتجاه وهو بلا شك هدف كبير في حد ذاته وفي سبيل بناء المواطن الإيجابي الواثق الذي يشعر من خلال هذه الممارسة بدوره البناء وبالتالي بانتماؤه للمكان والمؤسسة والوطن ولعل أول ما يحضرنى هنا هو نتائج الدراسات الإحصائية التي أجراها مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بجريدة الأهرام والتي أثبتت للأسف عزوف نسبة لا يستهان بها من الشباب عن الممارسة الديمقراطية في العديد من الأمور والتي في تصوري قد يكون من ضمن أسبابها هو أننا لم نطلب من شبابنا هذه الممارسة ولم نحاول تعويدهم وتدريبهم عليها.

٨. وبالنسبة لطلابنا في جامعة أسيوط فإننا نقول بأمانة أننا لاحظنا فارقاً جوهرياً في عمق وصدق بل وفائدة آراء الطلاب بعد تعويدهم وتدريبهم على ممارسة إبداء رأيهم فيما يخصهم من أمور تتعلق بالناحية التعليمية وهو ما سوف تلاحظونه من آراءهم في التجربة الثالثة الحالية بالطبع فإن البعض منهم قد بالغ في تعبيره عن رأيه، في حين طالب الآخر ببعض المطالب الغير معقولة أو مقبولة ولكن بكل أمانة فقد كانت هذه الآراء هي الاستثناء عن القاعدة العامة وهي المطالب العادلة بل والمتعمقة بشكل عام فسوف نلخص الآراء في السرد التالي الذي سنحاول أن نذكر فيه الآراء بحرفيتها كما وردت من الطلاب.

#### أولاً : بعض الآراء المفيدة والعادلة والتي يجب النظر في ضرورة تحقيقها :

١. زيادة عدد اختبارات أعمال السنة
٢. أن تكون أسئلة الاختبارات بشكل عام في مستوى الطالب المتوسط.
٣. الاهتمام بالكتاب الجامعي من حيث مظهره وأسلوبه وطباعته (ومراعاة الكيف لا الكم فيه) مع توفيره بسعر مناسب وفي وقت مبكر.
٤. التركيز بصورة أكبر على النواحي التطبيقية للمقررات وربطها بمواقع الإنتاج وما يتعلق بالحياة العلمية بعد التخرج.
٥. الاهتمام بتحقيق الانضباط في أداء المعيدين وبعض أعضاء هيئة التدريس.
٦. الإكثار من الزيارات الميدانية والرحلات العلمية في المقررات التي تستوجب أو ينطبق عليها هذا الجانب التعليمي المهم.
٧. توفير قدر أكبر من المراجع العلمية بالمكتبات والإمكانات التعليمية بالمعامل.
٨. تفعيل وتعميق العلاقة بين الأساتذة والطلاب.
٩. التركيز على أن يكون وقت الاختبارات مناسباً لعدد الأسئلة.
١٠. إلغاء نظام الفصلين الدراسيين خاصة في مقررات الكليات العلمية.
١١. زيادة عدد المقررات الاختيارية في الكليات التي يوجد بها هذا النظام
١٢. إعادة النظر في محتويات بعض المناهج لتناسب مع متطلبات العصر
١٣. مشاركة الأساتذة بصورة أكبر في الأنشطة الطلابية.

١٤. زيادة الاهتمام بالنواحي المادية والنفسية والاجتماعية للطلاب.
١٥. تحسين الظروف العامة للمعامل والمدرجات من نواحي التهوية والنظافة والإضاءة والضوضاء وغيرها.
١٦. توفير عدد أكبر من المعيد المتفوقين.
١٧. توفير وقت أكبر من الأساتذة لمناقشة الطلاب وقت المحاضرات.
١٨. توفير قدر أكبر من العدالة في الاختبارات الشفهية مع تقليل درجاتها.
١٩. تعريف الطلاب بالإجابات النموذجية للاختبارات وإعلان نتائج اختبارات أعمال السنة.
٢٠. عقد لقاءات ومؤتمرات دورية بين الأساتذة والطلاب (وهو ما تنص عليه اللائحة).
٢١. الإقلال من عدد الأساتذة الذين يقومون بتدريس المقرر الواحد.
٢٢. الإكثار من استخدام وسائل الإيضاح التعليمية على الحاسب الآلي ما أمكن ذلك.
٢٣. إجراء الاستبيان في أوقات الامتحانات مراعاة للحالة النفسية للطلاب (وهو ما تم إقراره مؤخراً).
٢٤. يجب أن تؤخذ نتائج الاستبيان موضع الاهتمام والتنفيذ.

ثانياً: بعض الآراء التي اختلفت بها المقررات:

٢٥. وجود معلومات زائدة وغير مفيدة عن المقرر.
  ٢٦. المطالبة بأن يلتزم الأستاذ بالموضوعات الموجودة بالمنهج وألا يتطرق إلى موضوعات فرعية.
  ٢٨. المطالبة بأن يكون هناك كتاب أو مذكرات للمنهج.
  ٢٩. المطالبة بأن يكون الكتاب باللغة العربية.
  ٣٠. توضيح المفاهيم الواردة في المقررات وشرح المقرر بسهولة ويسر.
  ٣١. زيادة وقت المقرر للدروس العلمية.
- (وفي الصفحات المرفقة (الملحق) نعرض بعض نتائج هذه المحاولة في الجداول رقم (أ) إلى (٤)).

## المراجع

١. أحمد سليمان عودة: "تقويم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية"، اللجنة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٨ م
٢. اليونيسكو: "متطلبات استراتيجيات التربية في إعداد المعلم العربي" عمان، ١٩٧٩ م
٣. سهير فهمي أحمد فرحات: "تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس - دراسة تحليلية لنظام تقويم الطلبة لكفاءة التدريس بجامعة الملك سعود" - مكتب التربية العربي لدول الخليج - الرياض ١٤١٨/١٩٩٧ م
٤. عبد الله بويطانة: "دور التقويم في تطوير العملية التربوية، التربية الحديثة، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية"، العدد التاسع والثلاثون، ١٩٨٦ م
٥. محمد زياد حمدان: "تقييم وتوجيه التدريس"، سلسلة التربية الحديثة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، الرياض، الدمام، ١٩٨٤ م
٦. محمد زياد حمدان: "قياس كفاءة التدريس طرقه ووسائله الحديثة"، سلسلة التربية الحديثة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٤ م
٧. محيي الدين توفيق: "الأساليب المختلفة لتقييم التدريس والمدرس الجامعي وآراء مدرسي الجامعة الأردنية فيها"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ١٢، ١٩٧٧ م
٨. محيي الدين توفيق: "تقييم طلبة الجامعات لمدرسيهم، مراجعة للدراسات"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ١٥، ١٩٧٩ م

9. **Astin, A.W.**, “Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and pretties in higher education”, San Francisco, 1985
  10. **Bergquist, W.H.**, “Quality through access, access with quality. The new imperative for higher education”, Jossey – Bass, San Francisco, 1992
  11. **Bergquist, W.H.**, “The four cultures of the academy. Insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations”, Jossey – Bass, San Francisco, 1992
  12. **Centra, J.A.** “Formative and summative evaluation: Parody or paradox” New directions for teaching and learning, No 31, Jossey – Bass, San Francisco, 1987
  13. **Seldin, P.** “Evaluating teaching performance” New directions for teaching and learning, No 33, Jossey – Bass, San Francisco, 1988
  14. **Seldin, P.** “Using student Feed-Back to improve teaching” New directions for teaching and learning, No 37, Jossey – Bass, San Francisco, 1989
-

## ملحقات

### بعض نتائج محاولة جامعة أسبوط في تقييم الأداء الجامعي

#### البعد الأول :- أستاذ المقرر

جدول رقم (١) متوسط التكرار لصورة مستعرضة من استجابات الطلاب على مستوى كليات أي جامعة لعدد ٢٠٠ مقرر دراسي

رقم	العبارة	التكرار	النسبة
١	عرض الأستاذ للمادة العلمية مرتباً ومفهوماً	١٢	٪٦٤
٢	التزام الأستاذ بموعد وقت المحاضرة المحددين	١٨٠	٪٩٠
٣	شجع الأستاذ طلابه على المناقشة والحوار	١٦٤	٪٨٢
٤	عرض الأستاذ على الطلاب الإجابات النموذجية لأعمال السنة	٣٦	٪١٨
٧	حدد الأستاذ أهداف المقرر	١٤٠	٪٧٠
١١	خصص الأستاذ وقتاً كافياً للإجابات على تساؤلات طلابه خارج وقت المحاضرة	١٣٦	٪٥٨
١٢	حرص الأستاذ على اصطحاب طلابه في رحلات علمية ترتبط بالمقرر الدراسي	٤٤	٪٢٢
١٤	كلف الأستاذ طلابه بعمل أبحاث أو تطبيقات تتعلق بالمقرر الدراسي	٩٦	٪٤٨
١٥	سمح الأستاذ بمناقشة الطلاب معه حول درجاتهم الحاصلين عليها في أعمال السنة	١٥	٪٣٠
١٧	حرص الأستاذ على درجات أعمال السنة لطلاب	٨٠	٪٤٠
١٨	استخدم الأستاذ الوسائل التعليمية	٨٤	٪٤٢
٢٠	شارك الأستاذ في حضور الدروس العملية أو التمارين أو الزيارات الميدانية	٧٦	٪٣٨

#### البعد الثاني :- الكتاب المقرر والمراجع المرتبطة بالمقرر

جدول رقم (٢) يوضح التكرار والنسبة المئوية لاستجابات الطلاب بالنسبة للكتاب المقرر

رقم	العبارة	التكرار	النسبة
٥	الكتاب الأساسي الذي حدده الأستاذ مناسباً	١٣٦	٪٦٨
١٠	حقق لي المقرر الدراسي استفادة علمية كبيرة	١٣٢	٪٦٦
٢١	حث الأستاذ طلابه على الاستفادة بمصادر علمية أخرى الاستزادة من المادة العلمية	١٢٠	٪٦٠

#### البعد الثالث :- الإمكانيات المتاحة:

جدول رقم (٣) التكرار والنسب لبعد الإمكانيات المتاحة

رقم	العبارة	التكرار	النسبة
٦	تحتوي المكتبة على عدد مناسب من المراجع العلمية المرتبطة بالمقرر الدراسي	١٤٨	٪٧٤
٨	الساعات المخصصة للتمارين أو الدروس العلمية أو الزيارات الميدانية كافية ومفيدة	١٣٢	٪٦٦
١٩	التجهيزات للتمارين أو الدروس العلمية أو الزيارات الميدانية كافية	٨٤	٪٤٢

## البعد الرابع :- الامتحانات:

جدول رقم (٤) يوضح استجابات الطلاب المستعرضة في كليات الجامعة عن البعد الرابع الخاص بالامتحانات

النسبة	التكرار	العبارات	رقم
%٧٤	١٤٨	عدد امتحانات أعمال السنة للمقرر مناسبة	١٣
%٧٤	١٤٨	أسئلة امتحان آخر العام في حدود ما درسناه بالمقرر	٢٣
%٦٤	١٢٨	زمن إجابة امتحان آخر العام مناسب	٢٤

والله الموفق