301
المجلد 18 العدد 3 سبتمبر 2017

دلالات الصدق والثبات لمقياس تولاند ودي ايلا "Toland and De Ayala" لتقييم الطلبة لفعالية التدريس

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية-الجامعة الهاشمية
Dahmadmahasneh1975@yahoo.com

دلالات الصدق والثبات لمقياس تولاند ودي ايلا "Toland and De Ayala" لتقييم الطلبة لفعالية التدريس

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية-الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء دلالات الصدق والثبات لمقياس تولاند ودي-ايلا لتقييم الطلبة لفعالية التدريس لدى طلبة المرحلة الجامعية في الأردن، ومعرفة مَّا إذا كانت هناك فروق لتقييم الطلبة لفعالية التدريس تعزى لمتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٩٣٦) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية لمرحلة البكالوريوس للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن فقرات المقياس تتمتع بمؤشرات تمييز مقبولة. وللتوصل إلى مؤشرات حول صدق البناء للمقياس، تم إخضاع البيانات للتحليل العاملي، وقد أسفرت نتائج التحليل عن وجود ثلاثة عوامل رئيسة فسرت كل منها نسبة تباين من التباين الكلي للمقياس. وبينت النتائج أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة كما تعكسه معاملات الاتساق الداخلي ومعاملات الاستقرار لكل بعد من أبعاد المقياس. وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلبة لفعالية التدريس تعزى لمتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلبة لفعالية التدريس تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: تقييم الطلبة، فعالية التدريس، دلالات الصدق، دلالات الثبات.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٥/١١/١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٦/٤/٤م

Validity and Reliability of the Arabic Version of the Toland and De Ayala Students' Evaluation of Teaching Effectiveness Questionnaire

Dr. Ahmad M. Mahasneh
Department of Educational Psychology
Faculty of Educational Sciences - Hashemite University

Abstract

This study aimed to identifying the validaty and reliability of an Arabic version of the Students' Evaluation of Teaching Effectiveness Rating Scale Which was developed by Toland and De Ayala for the Jordanian University students and whether there were any significant differences according to students gander, specialization, and academic level. The sample of the study consisted of (936) male and female undergraduate students at Hashemite university in the academic year 2013-2014. Results indicated that the items analyses revealed an accepted level of discrimination discrimination. Construct validity was investigated through examining the questionnaire and three major factors were identified from the results of the factor analysis. It was found that the internal consistency and stability coefficients were significant. Results also indicated no significant differences in students' evaluation of teaching effectiveness according to student gender and specialization, while there was a significant difference according to the academic level.

Keywords: student evaluation, teaching effectiveness, validity indices, reliability indices.

دلالات الصدق والثبات لمقياس تولاند ودي ايلا "Toland and De Ayala" لتقييم الطلبة لفعالية التدريس

د. أحمد محمد محاسنة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية-الجامعة الهاشمية

المقدمة

خلال سنوات عدة، تجادل التربويون والباحثون حول أي المتغيرات التي تؤثر في تحصيل الطلبة. تستطيع المدرسة أن تحدث فرقاً كبيراً فيما يتعلق بتحصيل الطلبة، وجزء كبير من هذا الفرق يعزى إلى المعلم، حجم الصف، تجانس الصف، القدرة الذهنية أو الفكرية والعمل الجاد (Darling-Hammond, 2000). بشكل أكثر تحديداً، تعد فعالية المعلم التفاضلية محدداً قوياً للاختلافات في تعلم الطلبة. حيث يكون تحصيل الطلبة ذوي المعلم غير الفعال تحصيلاً ضعيفاً وتعلمهم أقل مقارنةً مع الطلبة الذين لديهم معلم كفؤ وفاعل. وبالتالي، فإن أثر التعليم الفاعل أو التعليم غير الفاعل يبدو أنه تراكمياً (Sanders & Rivers, 1996).

تلقى موضوع فعالية التدريس اهتماماً واسعاً في الأبحاث التربوية (Marsh, 1987). ولعب كل من تعريف فعالية التدريس وقياسها دوراً هاماً في العديد من القرارات المتخذة في التعليم العالي. وبشكل مماثل، يتم قياس فاعلية التدريس من خلال استبانه الطلبة التي تم تصميمها خصيصا لقياس سلوكيات أو أنماط التدريس الملاحظة أو السلوك (Wright & O'Neil, 1992).

إن تقييمات الطلاب أصبحت أمرًا روتينيًا في معظم الكليات والجامعات. والدليل المتواجد في معظم الدراسات يشير إلى أن معظم الجامعات والكليات في العالم تستخدم تقديرات الطلبة للتدريس كجزء من عملية تقييمهم لفعالية التدريس (Abrami, 1989; Abrami, Marilyn & Raiszadeh, 2001; Hobson & Talbot, 2001; Seldin, 1985; Wagenarr, 1995).

يشير مصطلح الفعالية بشكل عام إلى مدى تحقيق الشخص لهدفه أو غايته، وبربط هذا بالمعلّم فإنه يشير إلى فعل الأشياء الصحيحة خلال عملية التدريس بحيث يكون الناتج في النهاية تحقيقاً لغايات وأهداف المعلم (Awotua-Efebo, 2004). أشارت نتائج الدراسات إلى أن التدريس الفعال يؤدي إلى أداء أكاديمي جيد في المساقات الدراسية (Abdulkadir, 2006; Shevlin, Banyard, Davies & Griffiths, 2000).

وتعرف فعالية التدريس بأنها قدرة المعلمين على إحداث تغييرات في شخصيات طلبتهم وتطويرها، وكذلك فعاليتهم في تسهيل العمل الأكاديمي الجيد لطلبتهم، بالإضافة إلى تقييم الطلبة لمعلميهم (Shevlin, Banyard, Davies & Griffiths, 2000). ويعرفها كاشين (Cashin, 1989) بأنها كل سلوكيات المدرس التي تساعد التلاميذ على التعلم. ويعرفها ويستوود (Westwood, 1998) بأنها تزويد الطلبة بالفرص القصوى للتعلم. وتعرف كذلك بأنها التعليم الذي يدعم تعلم الطلبة (Wankat, 2002).

إن تقييم الطلبة لفعالية التدريس يستخدم عادةً لتقديم: (١) تغذية راجعة بناءة للجامعة من أجل تحسين التدريس، محتوى المساق وطريقة بنائه. (٢) مقياس تلخيصي لفعالية التدريس من أجل قرارات الترقية وإنهاء الخدمة. (٣) توفير معلومات للطلبة لاختيار المساق أو المدرس (Marsh & Roche, 1993). ويمكن التقييم الطلبة لفعالية التدريس أن يحقق وظيفتين: كقياس تقييمي بنائي وقياس تقييمي ختامي للتدريس. أما الاستخدام البنائي لتقييم الطلبة فهو كتغذية راجعة للمدرسين الذين يرغبون في تعديل ممارساتهم التدريسية. تفحصت العديد من الدراسات فائدة تقييم التدريس في تحسين الأداء التدريسي (Arubayi, 1987; Divoky & Rothermel, 1989; Marsh & Roche, 1993; Theall & Franklin, 1991; Wilson, 1986). وتستخدم تقييمات التدريس عادةً في تحسين محتوى المساق وطريقة بنائه وتركيبه (Driscoll & Goodwin, 1979; Simpson, 1995). أما الوظيفة الختامية لتقييمات التدريس فتقدم المعلومات لاتخاذ القرارات الإدارية. حيث تولي العديد من الجامعات والكليات اهتماماً عالياً للأداء التدريسي طول فترة الخدمة، وقرارات الترقية وزيادة الرواتب. وقد تقدم هذه الوظيفة الختامية لتقييمات التدريس معلومات للطلبة ليختاروا مدرسيهم أو مساقاتهم (Cashin & Downey, 1992; Centra, 1994; Kemp & Kumar, 1990; Lin, Mckeachie, & Tucker, 1984; Marsh & Roche, 1993).

مرت عملية البحث في تقييم فعالية التدريس بعدة مراحل. ففي البداية تركزت الأبحاث حول تحديد الصفات الشخصية للمدرس الناجح بالإضافة إلى فحص طرق وأساليب التدريس. وقد تبع ذلك الاهتمام المتزايد بالبيئة المناسبة داخل قاعة المحاضرات والتي يوجدها المدرس الناجح. وأخيراً فقد أصبح ينظر إلى فعالية التدريس بأنها القدرة على امتلاك مجموعة من الكفايات وتوجه البحث إلى قياس هذه الكفايات. كما أصبح ينظر إلى توافر مجموعة من المهارات والقدرات وأساليب التدريس التي تكون هذه المجموعة من الكفايات بأنها الصفة المميزة للمدرس الناجح (Medley, 1979).

أن فعالية التدريس تم قياسها على الأغلب من خلال استبانه للطلبة يتم إعدادها خصيصاً لقياس سلوكيات التدريس الملاحظة أو المشاهدة (Wright & O'Neil, 1992). في العديد

من الجامعات، يتم استخدام تصنيف الطلبة لقياس فعالية التدريس (Kwan, 1999). إلا أن الباحثين تجادلوا حول صدق تلك التصنيفات وثباتها وحاولوا تقديم البرهان والدليل لكل حالة. وبالنسبة إلى بعض الباحثين والأكاديميين فإن تصنيفات الطلبة مرتبطة بكون المدرس الجامعي يعطي طلبته علامات جيدة أو لا، أو فيما إذا كانت للمدرس له سمعة حسنة أو يسهل التعامل معه، مكونين بذلك تهديداً محتملاً لصدق التقييم. و بسبب ذلك التناقض، فهنالك العديد من الأقاويل حول تصنيفات الطلبة وأثرها في طريقة تقييم المدرس فيما يتعلق بطرق تدريسه (Adamson, O'Kane & Shevlin, 2005; Basow, 1995; Basow & Silberg, 1987; Basow & Silberg, 1987).

لا يوجد هنالك إجماع في الأدب التربوي على تحديد خصائص فعالية التدريس. وكذلك فإن صدق المقاييس التي تم تطويرها واستخدامها لنفس الغاية وثباتها لم يتم التوصل لهُ بعد (Shevlin et al, 2000). إحدى القضايا التي تتطلب الحل هي فيما إذا كانت الإبعاد المتعددة لفعالية التدريس منفصلة، أو أنها تعكس بعدًا واحدًا لفعالية التدريس (Abrami, D'Apollonia & Rosenfield, 1997; Marsh & Roche, 1997). ويجادل بعض الباحثين بأن فهم الطلبة لمعلميهم قد يؤدي إلى منحهم درجة تقييم إيجابية عالية مختلفة عن المستوى الفعلي لفعالية التدريس (Asch, 1946; Bruner & Tagiuri, 1954). وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات بأن استخدام سمات متعاكسة مثل (متحمس – لا مبال) يؤثر كثيراً في حكم الطلبة على معلميهم (Kelly, 1950). ومن العوامل الأخرى التي وجد أنها تؤثر في حكم الطلبة و تقييمهم هي "أثر الهالة" وفيها يتم تصور الطلبة لسمة معينة ويتم تعميمها لأحكام وتقييمات أخرى للفرد (Vernon, 1964). أما القضية الأخرى الجوهرية التي تتطلب الحل هي فيما إذا كانت أبعاد فعالية التدريس بنائية أو عاكسة لتركيبة واحدة عالية المستوى لفعالية التدريس (Abrami et al, 1997; Marsh & Roche, 1997).

إن الأبحاث المتعلقة بتقييم الطلبة لفعالية التدريس عادةً تتفحص قضايا مثل إجراءات تطوير أدوات للتقييم، والتوصل إلى دلالات صدق هذه الأدوات وثباتها، وثبات تقديرات الطلبة في قياس فاعلية التدريس ومدى التحيز المحتمل لتلك التقديرات (Abrami & Mizener, 1983; Cohen, 1981; Feldman, 1977; Hofman & Keemer, 1980; Marsh, 1987; Tollefson, Chen & Kleinsasser, 1989). وهناك القليل من الدراسات التي تفحصت تصورات الطلبة وفهمهم لتقييم التدريس ودافعيتهم للمشاركة في تلك العملية.

بما أن تقديرات الطلبة تستخدم كمقياس رئيسي لفعالية التدريس، فإن المشاركة الفعالة والمدخلات الهامة من الطلبة تعتبر عوامل جوهرية مؤثرة في نجاح نظام التقييم. وقد قامت

العديد من الدراسات التربوية بمراقبة وملاحظة وجود ارتباط جوهري بين اتجاهات الطلبة نحو تقييم فعالية التدريس ونجاح نظام التقييم (Douglas & Carroll, 1987; Hofman & Kremer, 1980; Marsh, 1984; Tom, Swanson & Abbott, 1990). وقامت القليل من الدراسات بتحليل العوامل التي تؤثر في اتجاهات الطلبة نحو التقييم وكذلك الأهمية النسبية لتلك العوامل، والتوجه السلوكي لمشاركة الطلاب في تقييم فعالية التدريس في كلياتهم.

هناك العديد من الدراسات التي اهتم أصحابها بفحص مدى صدق تقديرات الطلبة لفعالية التدريس وثباتها. بشكل عام الدراسات التي تناولت ثبات تقييمات الطلبة لفعالية التدريس كانت مهتمة بالإجابة عن السؤال الآتي: هل تعتبر تقديرات الطلبة متوافقة وثابتة عبر الزمن ومن مقيم إلى آخر؟ (Marlin & Gaynor, 1989; Nimmer & Stone, 1991; Scherr & Scherr, 1990; Wachtel, 1998). ومن ناحية أخرى، كانت الدراسات التي تناولت صدق تقييمات الطلبة لفعالية التدريس فكانت مهتمة بالإجابة عن السؤال الآتي: هل تقيس تقديرات الطلبة فاعلية التدريس؟، وهل تقديرات الطلبة تقديرات متحيزة؟ (Byrne, 1992; Howard, Conway & Maxwell, 1985; Tagomori & Bishop, 1995). بشكل عام، أن الأدب التربوي يدعم فكرة أن التقديرات المصممة بشكل جيد يمكنها أن تكون مصدراً قيماً للمعلومات لتقييم جوانب محددة للأداء التدريسي الجامعي (Chohen, 1981; Calderon, Green & Reider, 1994; Marsh, 1984). وهنالك أدب تربوي يدعم فكرة إن الطلبة يمكنهم تقديم معلومات هامة حول فعالية التدريس وأن التقييم مصمم بشكل جيد، إلا أن هنالك إجماعًا في الأدب التربوي بأن الطلبة لا يمكنهم الحكم على جميع جوانب الأداء الجامعي (Cashin, 1983; Centra, 1993). إنّ هذا الأدب يشير إلى أنه يجب أن لا يتم الطلب من الطلبة الحكم فيما إذا كانت المادة المستخدمة في التدريس محدثة ومواكبة للعصر أو فيما إذا كان المدرس على دراية بالمادة أم لا (Seldin, 1993).

وفي تينك الحالتين، قد تكون خلفية الطالب و خبرته غير كافية لإصدار تقييم دقيق، وبالتالي فإنّ استنتاجاتهم قد تكون خاطئة. وقد أشار جرين وزملائه (Green, Caleron & Reider, 1998) إلى أن (٦٠,٨٪) من تقييمات الطلبة المستخدمة في أقسام التربية ما يحتوي على الأقل تساؤلاً واحداً يتطلب من الطالب أن يستنتج ما هو أبعد من خلفيته وخبرته.

يعد الاهتمام بدراسة تقييم الطلبة لفاعلية التدريس ذا أهمية كبيرة بين الباحثين، وفي ضوء هذا الاهتمام بحثت عدد من الدراسات تقييم الطلبة لفاعلية التدريس لدى طلبة الجامعة. حيث قام حلس (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى تقييم فعالية التدريس في قسم المحاسبة بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦٩) طالباً وطالبة منهم (٣١٦) طالباً و (٢٥٣) طالبة من الطلبة المسجلين لمساقات المحاسبة، وقد تم استخدام

أداة لتقييم فعالية التدريس مكوّنة من ثلاث مجالات رئيسية هي (المادة وموضوعاتها، والكتاب المقرر والقراءات المساعدة والواجبات والامتحانات، والمدرس). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن فقرات مقياس تقييم فعالية التدريس حصلت على تقويم إيجابيّ من قبل الطلبة حيث حصلت جميع الفقرات على مجموع إجابات موافق بشدة وموافق بنسب مئوية زادت عن (٥٠٪).

قام الشايب (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تفاعل متغيري جنس المدرس وجنس الطالب كمصدر تحيز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٩٢٩) طالباً وطالبة، منهم (٣٣١١) طالباً و (٥٦١٨) طالبة من جامعة آل البيت. وقد تم استخدام أداة تقييم تتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي: (أساليب التدريس، والتواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لتفاعل متغيري جنس المدرس وجنس الطالب في كل عامل من العوامل الثلاثة التي تقيسها الأداة، إذ تبين أن الطلبة الذكور يميلون إلى منح المدرسين تقديرات أعلى مقارنة بالمدرسات وعلى الأبعاد الثلاثة لأداة التقييم، بينما تميل الطالبات الإناث إلى منح المدرسات تقديرات أعلى من تقديرات المدرسين على بعد التواصل مع الطلبة.

قام Faleye and Awopeju (2012) بدراسة هدفت إلى التوصل لدلالات صدق مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس وثباته وقد أعده تولاند ودي ايلا (Toland & De Ayala, 2005) في الجامعات النيجرية. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠٠) طالب وطالبة من جامعة أوبافيمي أوولو (Obafemi Awolowo University). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي وجود خمسة عوامل للمقياس فسرت ما نسبته (٥٩،٩٦٧٪) من التباين الكلي للمقياس.

وأن المقياس يتمتع بدلالات صدق مرتفعة قوية مع مقياس مارش لتقييم الطلبة لجودة التعليم (Marsh, 198) حيث بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٥٢). وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أن ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا بلغ (٠,٩١)، وبلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (٠,٩٨).

وكذلك قام عبدالفتاح (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى فحص ملاءمة النموذج المطور من مقياس تقييم الطلبة لفاعلية التدريس، والذي أعده مارش (Marsh, 1982) والمكون من تسعة أبعاد رئيسية هي: (قيمة التعلم، حماس المدرس، التنظيم والوضوح، التفاعل بين المجموعة، الألفة الشخصية، الاتساع والشمول، الاختبارات والدرجات، الواجبات والقراءات، والتقييم العام)، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً وطالبة، منهم (٣٢) طالباً و(٤٤) طالبة من طلبة من جامعة الملك سعود في السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي والمؤشرات الكمية الأخرى أن هذا النموذج يعتبر ملائماً لتقييم فعالية التدريس استناداً للأدلة التي توافرت من نتائج تقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

وقام باما وزملاؤه Pama, Dulla and Leon (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت المتغيرات الشخصية لعضو هيئة التدريس تلعب دورا في تقييم الطالب لفعالية التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (٣٨١٠) طالباً وطالبة من معهد العلوم و التكنولوجيا غرب فيسايا (Western Visayas College of Science and Tehnology). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن فعالية التدريس كانت عالية عندما تم تصنيف أعضاء الهيئة التدريسية حسب الجنس والعمر والدرجة العلمية الأعلى ومدة الخدمة والرتبة الأكاديمية والتخصصات الأكاديمية. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفعالية التدريس حسب متغير جنس المدرس وطول فترة خدمته والتخصص الأكاديمي والرتبة، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العمر والدرجة العلمية الأعلى.

قام هندرسون وزملائه Henderson, Turpen, Dancy, and Chapman (2014), بدراسة هدفت إلى تقييم فعالية التدريس لدى المعلمين ومؤسساتهم. وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) معلماً للفيزياء تمت مقابلتهم بأن يصفوا كيف يقومون هم ومؤسساتهم بتقييم فعالية التدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المؤسسات تعتمد بتقييمها لفعالية التدريس على تقييم الطلبة للتدريس. أما المعلمون فيعتمدون في تقييمهم لفعالية التدريس على أداء الطلبة في الاختبارات وعلى أدوات التقييم البنائية غير النظامية. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أن المدرسين يكونون أكثر إيجابيّة حول الطرق التي يستخدمونها لتقييم تدريسهم من تلك الطرق التي يستخدمها مؤسساتهم لتقييم تدريسهم.

وقام الجعافرة (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى تقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهه طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم. وتكونت عينة الدراسة من (٩١٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقييم الطلبة لفعالية أداء أعضاء الهيئة التدريسية مرتفع بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٧). وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم لطلبة لفاعلية أداء أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة الكليات العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم لطلبة لفاعلية أداء أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الثانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم لطلبة لفاعلية أداء أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الجنس.

مشكلة الدراسة

أن تقويم فعالية التدريس من قبل الطلبة يلقى اهتمام أطراف عدة كالمدرس والإدارة والطالب. فالتقويم يساعد على تحسين الأداء وذلك من خلال إعلام المدرس بملاحظات

الطلبة وما تبع ذلك من إعادة نظر بالمهارات التعليمية للمدرس. كما يساعد التقويم في تحسين مستوى التدريس وذلك من خلال تطوير الخطط والمناهج الدراسية. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تطوير مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس لدى طلبة المرحلة الجامعية في الأردن يتمتع بخصائص سيكومتريّة تمكن من الوثوق به واستخدامه لغايات البحث.

أسئلة الدراسة

- ما فاعلية فقرات الصورة المعربة لمقياس (Toland and De Alaya) لتقييم الطلبة لفعالية التدريس؟.
- ما دلالات صدق الصورة المعربة لمقياس (Toland and De Alaya) لتقييم الطلبة لفعالية التدريس؟.
- ما دلالات ثبات الصورة المعربة لمقياس (Toland and De Alaya) لتقييم الطلبة لفعالية التدريس؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة على الصورة المعربة لمقياس (Toland and De Alaya) لتقييم الطلبة لفعالية التدريس وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية) والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟.

أهمية الدراسة

إن تقييم الأداء التدريسي من قبل الطلبة يلقى اهتمام عدة أطراف كالإدارة والمدرس والطالب فتقييم الأداء التدريسي يساعد على تحسين الأداء من خلال إعلام المدرس بملاحظات الطلبة وما يتبع ذلك من إعادة النظر في المهارات التعليمية للمدرس. وعليه تستمد هذه الدراسة أهميتها كونها من الدراسات القليلة على مستوى العالم العربي التي حاولت التصدي لاستقصاء دلالات صدق وثبات لمقياس تولاند ودي-ايلا لتقييم الطلبة لفعالية التدريس والذي حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين الغربيين. تضيف هذه الدراسة مقياساً لتقييم الطلبة لفعالية التدريس يمكن استخدامه كأداة بحثية. والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد البرامج والدورات التدريبية التي تساعد في تنمية المدرس الجامعي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الهاشمية لمرحلة البكالوريوس، والذين بلغ عددهم حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل للعام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ (٢٦٥٣٠)

طالباً وطالبة، موزعين حسب متغير الجنس: (٩٨٣٦) طالباً و(١٦٦٩٤) طالبة، ومتغير التخصص الأكاديمي: (١١٣٥٠) كليات علمية و(١٥١٨٠) كليات إنسانية.

أما عينة الدراسة فتكونت من (٩٣٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من بين طلبة الجامعة الهاشمية لمرحلة البكالوريوس، إذ تم اختيار عينة من شعب متطلبات الجامعة الإجبارية التي تطرحها كلية الآداب والعلوم بصورة عشوائية، بحيث روعي توزيعهم حسب متغير الجنس (ذكور، إناث)، ومتغير التخصص (كليات علمية، كليات إنسانية)، وتم مراعاة قدر الإمكان تمثيلها للمستويات الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)، ويبين الجدول (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١)
توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

مستوى الدراسة	كليات علمية		كليات إنسانية		المجموع		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	الكلي
سنة أولى	٨٣	٣٨	٣٤	٧٦	١١٧	١١٦	٢٣٣
سنة ثانية	٩٩	٣٤	٥٣	٧١	١٥٢	٨٠	٢٣٢
سنة ثالثة	٤٣	٣٥	٣٢	١٠٧	٧٥	١٦٢	٢٣٧
سنة رابعة	٦٩	٤٠	٤٥	٧٧	١١٤	١٢٠	٢٣٤
المجموع	٢٩٤	١٤٧	١٦٤	٣٣١	٤٥٨	٤٧٨	٩٣٦

أداة الدراسة

مقياس تقييم الطلبة لفاعلية التدريس (Students Evaluation of Teaching Effectiveness Rating Scale) والذي يرمز له (SETERS) هو من إعداد تولاند ودي أيلا (Toland and De Alaya, 2005). واشتملت الصورة الأولية للمقياس على (٤٥) فقرة موزعة بواقع (١٥) فقرة لقياس ثلاثة أبعاد رئيسية. وقد أشار مطورا المقياس إلى أنه قد تم إجراء بعض التعديلات على فقرات المقياس بناءً على التغذية الراجعة التي قدمها الطلبة على فقرات المقياس من حيث حذف بعض الفقرات أو دمجها، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (٢٥) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق (Instructor's delivery of course information) ويقاس هذا البعد من خلال (٩) فقرات، تفاعل المدرس مع الطلبة (Instructor/ student interaction) ويقاس هذا البعد من خلال (٦) فقرات، وتنظيم تعلم الطلبة (Regulating student learning) ويقاس هذا البعد من خلال (١٠) فقرات. ويوضح جدول (٢) الأبعاد الرئيسية للمقياس والفقرات وأرقام الفقرات التي تنتمي إلى كل بعد منها:

جدول (٢)
أبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التعليم وأرقام الفقرات لكل بعد

الأبعاد	أرقام الفقرات
قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	١-٣-٤-٥-٨-٩-١٠-١٢-١٣
تفاعل المدرس مع الطلبة	٧-٢٠-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥
تنظيم تعلم الطلبة	٢-٦-١١-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢١

ويبين الجدول (٣) البناء العاملي للمقياس بصورته الأصلية.

جدول (٣)
البناء العاملي للمقياس بصورته الأصلية

الأبعاد																
رقم الفقرة	قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق				تفاعل المدرس مع الطلبة				تنظيم تعلم الطلبة				خطأ التباين الفقرة		مربع معاملات الارتباط	
	العينة		معاملات الارتباط المعيارية		العينة		معاملات الارتباط المعيارية		العينة		معاملات الارتباط المعيارية					
١	٠,٦١	(٠,٥٥)	٠,٦١	(٠,٥٥)	–	–	٠,٥٣	(٠,٤٧)	–	–	٠,٥٣	(٠,٤٩)	٠,٣٩	(٠,٢٤)	٠,٣٨	(٠,٢٠)
٣	٠,٧٣	(٠,٦٦)	٠,٧٣	(٠,٦٦)	–	–	٠,٦٤	(٠,٥٧)	–	–	٠,٦٣	(٠,٥٩)	٠,٣٠	(٠,٢٧)	٠,٥٤	(٠,٤٣)
٤	٠,٧٠	(٠,٦٢)	٠,٧٠	(٠,٦٢)	–	–	٠,٦١	(٠,٥٣)	–	–	٠,٦٠	(٠,٥٥)	٠,٣٨	(٠,٢٧)	٠,٤٨	(٠,٣٨)
٥	٠,٦٨	(٠,٥٠)	٠,٦٨	(٠,٥٠)	–	–	٠,٥٩	(٠,٤٢)	–	–	٠,٥٨	(٠,٤٥)	٠,٥٢	(٠,٥٥)	٠,٤٦	(٠,٢٥)
٨	٠,٦٧	(٠,٦٠)	٠,٦٧	(٠,٦٠)	–	–	٠,٥٨	(٠,٥٢)	–	–	٠,٥٨	(٠,٥٣)	٠,٣٨	(٠,٣٣)	٠,٤٤	(٠,٣٥)
٩	٠,٧٥	(٠,٦١)	٠,٧٥	(٠,٦١)	–	–	٠,٦٥	(٠,٥٢)	–	–	٠,٦٥	(٠,٥٤)	٠,٣٩	(٠,٣١)	٠,٥٦	(٠,٣٧)
١٠	٠,٦٩	(٠,٦٣)	٠,٦٩	(٠,٦٣)	–	–	٠,٦٠	(٠,٥٤)	–	–	٠,٥٩	(٠,٥٦)	٠,٤١	(٠,٣٨)	٠,٤٧	(٠,٤٠)
١٢	٠,٧٢	(٠,٦٠)	٠,٧٢	(٠,٦٠)	–	–	٠,٦٣	(٠,٥٢)	–	–	٠,٦٣	(٠,٥٣)	٠,٤٢	(٠,٤٩)	٠,٥٢	(٠,٣٥)
١٣	٠,٧٦	(٠,٧٥)	٠,٧٦	(٠,٧٥)	–	–	٠,٦٦	(٠,٦٥)	–	–	٠,٦٥	(٠,٦٧)	٠,٢٧	(٠,٢٠)	٠,٥٨	(٠,٥٦)
٧	–	–	٠,٤٩	(٠,٤٦)	٠,٥٦	(٠,٥٣)	٠,٥٦	(٠,٥٣)	–	–	٠,٥٢	(٠,٤٧)	٠,٥٢	(٠,٥٤)	٠,٣١	(٠,٢٨)
٢٠	–	–	٠,٦٠	(٠,٤٨)	٠,٦٩	(٠,٥٦)	٠,٦٩	(٠,٥٦)	–	–	٠,٦٣	(٠,٤٩)	٠,٣٦	(٠,٤٠)	٠,٤٧	(٠,٣١)
٢٢	–	–	٠,٦٧	(٠,٦١)	٠,٧٧	(٠,٧١)	٠,٧٧	(٠,٧١)	–	–	٠,٧١	(٠,٦٢)	٠,٢٨	(٠,٢٥)	٠,٦٠	(٠,٤٨)
٢٣	–	–	٠,٦٧	(٠,٥٢)	٠,٧٧	(٠,٦٠)	٠,٧٧	(٠,٦٠)	–	–	٠,٧١	(٠,٥٣)	٠,٣٠	(٠,٣٨)	٠,٥٩	(٠,٣٦)
٢٤	–	–	٠,٦٢	(٠,٥٢)	٠,٧١	(٠,٦١)	٠,٧١	(٠,٦١)	–	–	٠,٦٥	(٠,٥٤)	٠,٣٩	(٠,٣١)	٠,٥٠	(٠,٢٧)
٢٥	–	–	٠,٦٤	(٠,٦٤)	٠,٧٣	(٠,٧٤)	٠,٧٣	(٠,٧٤)	–	–	٠,٦٧	(٠,٦٥)	٠,٣٠	(٠,٢٠)	٠,٥٤	(٠,٥٠)
٢	–	–	٠,٤٨	(٠,٤٦)	–	–	٠,٥١	(٠,٤٦)	٠,٥٦	(٠,٥٢)	٠,٥٦	(٠,٥٢)	٠,٤٠	(٠,٢١)	٠,٣٢	(٠,٢٧)
٦	–	–	٠,٤٩	(٠,٤٢)	–	–	٠,٥٢	(٠,٤١)	٠,٥٧	(٠,٤٧)	٠,٥٧	(٠,٤٧)	٠,٥٨	(٠,٤٧)	٠,٣٣	(٠,٢٢)
١١	–	–	٠,٥٨	(٠,٥٧)	–	–	٠,٦٣	(٠,٥٦)	٠,٦٨	(٠,٦٤)	٠,٦٨	(٠,٦٤)	٠,٤٠	(٠,٤٦)	٠,٤٦	(٠,٣٩)
١٤	–	–	٠,٥٧	(٠,٤٩)	–	–	٠,٦١	(٠,٤٨)	٠,٦٦	(٠,٥٥)	٠,٦٦	(٠,٥٥)	٠,٣٤	(٠,٢٨)	٠,٤٣	(٠,٣٠)
١٥	–	–	٠,٤٤	(٠,٣٩)	–	–	٠,٤٧	(٠,٣٩)	٠,٥١	(٠,٤٤)	٠,٥١	(٠,٤٤)	٠,٧٠	(٠,٦٧)	٠,٣٦	(٠,٢٠)
١٦	–	–	٠,٥٥	(٠,٥٤)	–	–	٠,٥٩	(٠,٥٤)	.٦٤	(٠,٦١)	٠,٦٤	(٠,٦١)	٠,٥٠	(٠,٤٧)	٠,٤١	(٠,٣٧)
١٧	–	–	٠,٥٩	(٠,٥١)	–	–	٠,٦٣	(٠,٥٠)	٠,٦٩	(٠,٥٧)	٠,٦٩	(٠,٥٧)	٠,٤٥	(٠,٥٦)	٠,٤٨	(٠,٣٢)
١٨	–	–	٠,٦٠	(٠,٥٨)	–	–	٠,٦٤	(٠,٥٧)	٠,٧٠	(٠,٦٥)	٠,٧٠	(٠,٦٥)	٠,٤٤	(٠,٣٨)	٠,٤٩	(٠,٤٣)

تابع جدول (٣)

الأبعاد															
رقم الفقرة	قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق				تفاعل المدرس مع الطلبة				تنظيم تعلم الطلبة				خطأ التباين الفقرة		مربع معاملات الارتباط	
	العينة		معاملات الارتباط المعيارية		العينة		معاملات الارتباط المعيارية		العينة		معاملات الارتباط المعيارية					
١٩	–	–	٠,٥٧	(٠,٥١)	–	–	٠,٦١	(٠,٥٠)	٠,٦٦	(٠,٥٧)	٠,٦٦	(٠,٥٧)	٠,٣٤	(٠,٣٤)	٠,٤٤	(٠,٣٢)
٢١	–	–	٠,٦٠	(٠,٥١)	–	–	٠,٦٤	(٠,٥٠)	٠,٧٠	(٠,٥٧)	٠,٧٠	(٠,٥٧)	٠,٤٣	(٠,٦١)	٠,٤٩	(٠,٣٢)

القيم الأولى هي للعينة رقم واحد والقيم التي بين أقواس هي للعينة الثانية.

ولغايات التحقق من صدق المقياس قام مطورو المقياس بحساب معاملات الارتباط للمقياس مع مقياس مارش (Marsh's, 1983) تقييم الطلبة لجودة التعليم (student evaluation of educational quality) على العينة الأولى التي تكونت من (٣٨٧) طالباً وطالبة، وتكونت العينة الثانية من (٤٤١) طالباً وطالبة من جامعة الغرب الأوسط الخاصة (Midwestern Private University)، والجدول (٤) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المقياسين.

جدول (٤)
قيم معاملات الارتباط بين مقياس تقييم الطلبة لفعالية التعليم وتقييم الطلبة لجودة التعليم

مقياس تقييم الطلبة لجودة التعليم	مقياس تقييم الطلبة لفعالية التعليم					
الأبعاد	قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق		تفاعل المدرس مع الطلبة		تنظيم تعلم الطلبة	
قيمة التعلم	٠,٧٥	(٠,٧٣)	٠,٦٩	(٠,٥٦)	٠,٧٤	(٠,٥٩)
حماس المدرس	٠,٧٣	(٠,٧٣)	٠,٦٨	(٠,٦١)	٠,٧٠	(٠,٥٧)
وضوح التنظيم	٠,٧٦	(٠,٦٨)	٠,٦٢	(٠,٥٩)	٠,٦٦	(٠,٦٣)
تفاعل المجموعة	٠,٦٨	(٠,٦٤)	٠,٧٠	(٠,٦٩)	٠,٦٦	(٠,٥٩)
علاقة الأفراد	٠,٦٢	(٠,٥٠)	٠,٧١	(٠,٦٤)	٠,٦٥	(٠,٦٠)
اتساع التفكير	٠,٦٠	(٠,٦٥)	٠,٦٧	(٠,٥٨)	٠,٥٦	(٠,٦٠)
الامتحانات والدرجات	٠,٦١	(٠,٥١)	٠,٦٣	(٠,٥١)	٠,٧٠	(٠,٦٥)
المهمات والقراءات	٠,٧٠	(٠,٦٧)	٠,٦٣	(٠,٥٤)	٠,٦٨	(٠,٥٥)
عبء العمل وصعوبته	٠,٤٥	(٠,١٣)	٠,٣٨	(٠,١٤)	٠,٤٥	(٠,١٩)

القيم الأولى هي للعينة رقم واحد والقيم التي بين أقواس هي للعينة الثانية.

أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم حساب معاملات الارتباط بين أداء أفراد العينة الأولى وأداء وأفراد العينة على المقياس، والجدول (٥) يوضح قيم معاملات الارتباط بين أداء العينتين.

جدول (٥)
معاملات الثبات للمقياس بصورته الأصلية على العينتين

العينات	الأبعاد			المجموع
	قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	تفاعل المدرس مع الطلبة	تنظيم تعلم الطلبة	
العينة الأولى	٠,٩٢	٠,٨٦	٠,٨٩	٠,٨٩
العينة الثانية	٠,٩٠	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٨٥

إجراءات تطوير المقياس

مرت عملية تطوير المقياس بمجموعة من الإجراءات على النحو الأتي:

- الحصول على موافقة من مؤلف المقياس لتعريبه على البيئة الأردنية.
- قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وبعد ذلك تم عرض الترجمة على اثنين من المتخصصين في قسم اللغة الانجليزية للتأكد من دقة الترجمة ووضوح الفقرات ومقروئيتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت له.
- تم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات المقياس بناءً على التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها.
- قام الباحث بعرض الصورة الأصلية للمقياس والصورة العربية للمقياس على خمسة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية المتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي للتأكد من مدى مطابقة الترجمة باللغة العربية للغة الانجليزية.

تم عرض الصورة المعربة على أحَد المتخصصين في اللغة العربية للتأكد من سلامة الصياغة وسلامة اللغة.

- بعد الانتهاء من ترجمة المقياس إلى اللغة العربية تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الجامعة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من كليات الجامعة المختلفة حيث روعي في اختيارها قدر الإمكان تمثيلها لمتغيرات الدراسة الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (كليات علمية، كليات إنسانية)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).
- تم مراجعة الفقرات التي أبدى الطلبة تساؤلات حولها، أو التي كانت تبدو غير واضحة لهم من حيث الصياغة اللغوية، كما تم مراجعة بعض الفقرات وإعادة صياغتها على نحو يسهل على الطلبة فهم المطلوب منها، وكذلك تم الحصول على مؤشرات أولية حول المقياس من حيث الصدق والثبات وهذا ما سيتم عرضة في إطار نتائج هذه الدراسة.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج المسحي الوصفي في هذه الدراسة وهو المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات،

إذ تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الجامعة الهاشمية، وتم جمع البيانات وتصحيحها ثم تحليلها باستخدام الاختبارات الإحصائية الملائمة.

أسلوب جمع البيانات

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم تطبيق مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس على أفراد عينة الدراسة من قبل الباحث مباشرة بالطريقة الجمعية، وروعي عند تطبيق أداة الدراسة توضح الهدف من الدراسة والتعليمات الخاصة بالمقياس، وتوفير الظروف التي تضمن حسن سير عملية جمع المعلومات، من حيث جدية الطلبة في الإجابة واهتمامهم بموضوع الدراسة.

إجراءات تصحيح المقياس

استخدم في هذا المقياس التدريج الخماسي بحيث تعطى كل فقرة من فقرات المقياس الأوزان الآتية:

- (١) درجة واحدة لكل إجابة تمثل (غير موافق بشدة).
- (٢) درجتان لكل إجابة تمثل (غير موافق).
- (٣) درجات لكل إجابة تمثل (محايد).
- (٤) درجات لكل إجابة تمثل (موافق).
- (٥) درجات لكل إجابة تمثل (موافق بشدة).

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء دلالات الصدق والثبات لمقياس تولاند ودي ايلا (Toland & De Alaya) لتقييم الطلبة لفعالية التدريس لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى في الأردن، ومعرفة فيما إذا كان هناك تباين في تقييم الطلبة لفعالية التدريس تعزى لعدد من المتغيرات: جنس الطالب، وتخصصه، ومستواه الدراسي. وقد تم تطبيق النسخة المعربة من المقياس على عينة الدراسة التي تكونت من (٩٣٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعة الأولى في الجامعة الهاشمية. وكإجراء تنظيمي سيتم عرض النتائج مرتبة تبعاً لأسئلة الدراسة.

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما فاعلية فقرات الصورة المعربة لمقياس تولاند ودي ايلا "Toland & De Alaya" لتقييم الطلبة لفعالية التدريس؟.

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب مؤشرات التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس ضمن الأبعاد الثلاثة الرئيسية للمقياس (قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق، تفاعل المدرس مع الطلبة، وتنظيم تعلم الطلبة). حيث أن معامل التمييز للفقرة هو نسبة الفرق بين عدد الأفراد الذين اختاروا الإجابة الصحيحة من الفئة العليا، وعدد الأفراد الذين اختاروها من الفئة الدنيا إلى نصف عدد أفراد المجموعتين وتتراوح قيمته بين (+١) إلى (-١) وكلما ارتفعت قيمة معامل تمييز الفقرة كان إسهامه أفضل في زيادة ثبات الاختبار ورفع قيمة تباينه ويمكن تقويم معاملات تمييز الفقرات بناء على المعيار الذي وضعه أيبل (١٩٦٣)، فإذا كان مستوى تمييز الفقرة ٠,٤٠ فأكثر فالفقرة جيدة جدا، وإذا كان مستوى تمييز الفقرة ٠,٣٠-٠,٣٩ فالفقرة مقبولة، وإذا كان مستوى ٠,١٩-٠,٢٩ فالفقرة بحاجة إلى تعديل، وإذا كان مستوى تمييز الفقرة أقل من ٠,١٩ تحذف الفقرة أو تعدل. ويوضح الجدول (٦) هذه المؤشرات.

جدول (٦)
مؤشرات التمييز لفقرات الأبعاد الثلاثة لمقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس

قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق		تفاعل المدرس مع الطلبة		تنظيم تعلم الطلبة	
الفقرة	مؤشر التمييز	الفقرة	مؤشر التمييز	الفقرة	مؤشر التمييز
١	٠,٤٩	٧	٠,٥٤	٢	٠,٥٦
٣	٠,٥٧	٢٠	٠,٥٧	٦	٠,٤٨
٤	٠,٥٣	٢٢	٠,٥٤	١١	٠,٥٤
٥	٠,٦٢	٢٣	٠,٥٠	١٤	٠,٥٣
٨	٠,٥٠	٢٤	٠,٥٥	١٥	٠,٦٢
٩	٠,٥٤	٢٥	٠,٥٣	١٦	٠,٥٨
١٠	٠,٥٧			١٧	٠,٤٩
١٢	٠,٦٥			١٨	٠,٥٥
١٣	٠,٥٨			١٩	٠,٥١
				٢١	٠,٤٦

يتضح من الجدول (٦) أن مؤشرات تمييز فقرات بعد قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق تزيد عن (٠,٣٠) وهو الحد الأدنى لاعتبار الفقرات ذات مؤشر تمييز جيد، حيث تراوحت مؤشرات التمييز لبعد قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق (٠,٤٩) في حدها الأعلى و(٠,٦٥) في حدها الأدنى. في حين بلغت مؤشرات التمييز لبعد التفاعل مع الطلبة (٠,٥٠) في حدها الأعلى و(٠,٥٧) في حدها الأدنى، وبلغت مؤشرات التمييز لبعد تنظيم تعلم

الطلبة (٠,٤٦) في حدها الأعلى و(٠,٦٢) في حدها الأدنى. وكذلك تم استخراج معاملات الارتباط الثنائية بين أداء أفراد الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس ككل والدرجات الفرعية الممثلة لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس، ويوضح الجدول (٧) مصفوفة معاملات الارتباط التي أسفر عنها التحليل.

جدول (٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجات على كل فقرة من فقرات المقياس ككل والأبعاد الفرعية

قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق			تفاعل المدرس مع الطلبة			تنظيم تعلم الطلبة		
الفقرة	البعد	المقياس	الفقرة	البعد	المقياس	الفقرة	البعد	المقياس
١	*٠,٤٩	*٠,٥٥	٧	*٠,٣٩	*٠,٥٤	٢	*٠,٥٠	*٠,٥٩
٣	*٠,٤٩	*.٠٥٣	٢٠	*٠,٥٣	*٠,٥٩	٦	*٠,٥١	*٠,٥٣
٤	*٠,٤٤	*٠,٥٠	٢٢	*٠,٤٣	*٠,٥٣	١١	*٠,٦٤	*٠,٥٧
٥	*٠,٦٧	*٠,٦٣	٢٣	*٠,٦٢	*٠,٥٦	١٤	*٠,٥٠	*٠,٥٦
٨	*٠,٥٤	*٠,٥٣	٢٤	*٠,٤٣	*٠,٦١	١٥	*٠,٦٣	*٠,٦٤
٩	*٠,٤٧	*٠,٥٨	٢٥	*٠,٤١	*٠,٥٧	١٦	*٠,٥٩	*٠,٦٥
١٠	*٠,٤٦	*٠,٥٤	١٥	*٠,٦٣	*٠,٦٤	١٧	*٠,٤١	*٠,٤٥
١٢	*٠,٥٥	*٠,٦٣	١٦	*٠,٥٩	*٠,٦٥	١٨	*٠,٥٨	*٠,٥٣
١٣	*٠,٥٦	*٠,٦٣	١٧	*٠,٤١	*٠,٤٥	١٩	*٠,٦٠	*٠,٥٠
						٢١	*٠,٥٦	*٠,٥٠

يتبين من الجدول (٧) أن أداء الأفراد على الفقرات التي تشكل كل الأبعاد الثلاثة لمقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس (قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق، التفاعل مع الطلبة، وتنظيم تعلم الطلبة) يرتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً سواء أكان ذلك على المقياس ككل أو على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة. ويلاحظ كذلك من الجدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه كل فقرة كان أقل من معاملات الارتباط مع المقياس ككل باستثناء الفقرة (٥) حيث كان معامل ارتباطها مع المقياس ككل (٠,٦٣) أقل من معامل ارتباطها مع البعد الذي تنمي إليه(٠,٦٧). والفقرة (٨) حيث كان معامل ارتباطها مع المقياس ككل (٠,٥٣) أقل من معامل ارتباطها مع البعد الذي تنمي إليه (٠,٥٤). والفقرة (٢٣) حيث كان معامل ارتباطها مع المقياس ككل (٠,٥٦) أقل من معامل ارتباطها مع البعد الذي تنمي إليه (٠,٦٢) والفقرة (٢٧) حيث كان معامل ارتباطها مع المقياس ككل (٠,٥٧) أقل من معامل ارتباطها مع البعد الذي تنمي إليه (٠,٦٤) والفقرة (٣١) حيث كان معامل ارتباطها مع المقياس ككل (٠,٥٣) أقل من معامل ارتباطها مع البعد الذي تنمي إليه (٠,٥٨)

والفقرة (٣٢) حيث كان معامل ارتباطها مع المقياس ككل (٠,٥٠) أقل من معامل ارتباطها مع البعد الذي تنتمي إليه (٠,٦٠) والفقرة (٣٣) حيث كان معامل ارتباطها مع المقياس ككل (٠,٥٠) أقل من معامل ارتباطها مع البعد الذي تنتمي إليه (٠,٥٦).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: ما دلالات صدق الصورة المعربة لمقياس تولاند ودي ايلا "Toland & De Alaya" لتقييم الطلبة لفعالية التدريس؟.

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس.

الصدق الظاهري

بعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية تم عرض المقياس بصورته الأصلية والصورة المعربة على ثمانية من أعضاء الهيئة التدريسية المختصين في علم النفس التربوي والقياس التقويم بالجامعة الهاشمية وقد تم إجراء بعض التعديلات غلى فقرات المقياس في ضوء ملاحظات المحكمين.

صدق البناء

قام الباحث بالتحقق من دلالة صدق بناء المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرات كمدخل لاستخدام أسلوب التحليل العاملي. وبعد تأكد الباحث من ملاءمة البيانات لأسلوب التحليل العاملي، قام الباحث بإخضاع مصفوفة معاملات الارتباط بين استجابات الأفراد الدراسة لفقرات المقياس لأسلوب تحليل المكونات الأساسية (Principal Components Analysis)، وتدوير المحاور تدويراً متعامداً (Orthogonal Rotation) باستخدام طريقة (Varimax) وذلك بهدف توفير درجة أفضل من التفسير للبناء العاملي المستخلص قبل التدوير.وقد أسفر التحليل عن وجود ثلاثة عوامل تزيد قيم جذورهما الكامنة Eigen Values عن الواحد الصحيح بحسب معيار Kaiser، وتفسر ما مجموعه (٤٣,٨٦٥٪) من التباين الكلي في أداء الأفراد على مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس، ويوضح الجدول (٨) البناء العاملي المستخلص من التحليل.

جدول (٨)

قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمي المفسر
الأول	٥,١٩٦	١٥,٢٨٣	١٥,٢٨٣
الثاني	٥,٠١١	١٤,٧٣٩	٣٠,٠٢٢
الثالث	٤,٧٠٧	١٣,٨٤٤	٤٣,٨٦٥

يلاحظ من الجدول (٨) أن العامل الأول قد فسر نسبة من التباين بلغت (١٥,٢٨٣٪)، وكذلك العامل الثاني إذ بلغت نسبة التباين المفسرة (١٤,٧٣٩٪)، في حين أن العامل الثالث كانت نسبة التباين المفسرة لهُ هي (١٣,٨٤٤٪)، ويعكس كل عامل من العوامل السابقة مدى مساهمة كل منها في التباين الكلي للمقياس. وللكشف عن هوية العوامل المستخلصة والفقرات التي تتشبع بكل منها، فقد حسبت قيم تشبع كل فقرة من فقرات المقياس بكل عامل، ويبين الجدول (٩) هذه القيم.

جدول (٩)

قيم تشبع فقرات المقياس بالعوامل المستخلصة من التحليل العاملي.

الفقرة		قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	تفاعل المدرس مع الطلبة	تنظيم تعلم الطلبة
فقرات بعد قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	١	٠,٤٤	٠,٣٣	٠,١٥
	٣	٠,٧٩	٠,٠٩	٠,١٨
	٤	٠,٨٠	٠,٠٣	٠,١٧
	٥	٠,٦٤	٠,٣٥	٠,١٣
	٨	٠,٤١	٠,٣٨	٠,١٦
	٩	٠,٣٩	٠,٣٨	٠,٢٣
	١٠	٠,٦٠	٠,١٩	٠,٢٦
	١٢	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,١٧
	١٣	٠,٦٢	٠,٣٢	٠,١٠
فقرات بعد تفاعل المدرس مع الطلبة	٧	٠,٢٩	٠,٦٢	٠,١٠
	٢٠	٠,٣٨	٠,٤١	٠,٢٦
	٢٢	٠,٢٧	٠,٤٨	٠,٢٦
	٢٣	٠,٢٨	٠,٤١	٠,٢٣
	٢٤	-٠,٠٤	٠,٦١	٠,٤٣
	٢٥	٠,٢٨	٠,٤٥	٠,٢٦
فقرات بعد تنظيم تعلم الطلبة	٢	٠,١٩	٠,٤٠	٠,٤٧
	٦	٠,١٧	٠,٢٩	٠,٤٣
	١١	٠,٢٥	٠,٢٢	٠,٥٤
	١٤	٠,٢٧	٠,٢٢	٠,٤٩
	١٥	٠,٢٣	٠,٣٩	٠,٥٠
	١٦	٠,٤٤	٠,١٤	٠,٤٩
	١٧	٠,٠٨	٠,٣١	٠,٤٤
	١٨	٠,٢٤	٠,١٦	٠,٦٢
	١٩	٠,٢١	٠,٠٥	٠,٧٠
	٢١	-٠,٠٢	٠,٢٤	٠,٦٦

يتبين من الجدول (٩) أن قيم تشبع الفقرات لمقياس تولاند ودي ايلا لتقييم الطلبة لفعالية التدريس كانت ملائمة. ولفرز الفقرات بحسب قيم تشبعاتها على العوامل الثلاثة، فقد تم استخدام معيار جليفورد (Guilford) الذي يشير إلى أن الفقرة تنتمي لعامل معين إذا كان تشبعه بهذا العامل أكبر من (٠,٣٠). ويتبين من الجدول (٩) أن جميع فقرات بعد قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق كانت قيم تشبعها تزيد عن (٠,٣٩) في حدها الأدنى وبلغت (٠,٨٠) في حدها الأعلى. أما قيم تشبع فقرات بعد التفاعل مع الطلبة فيلاحظ أن قيم تشبعها تزيد عن (٠,٤١) في حدها الأدنى وبلغت (٠,٧٠) في حدها الأعلى، وكذلك يتبين من جدول (٩) أن قيم تشبع فقرات بعد تنظيم تعلم الطلبة فيلاحظ أن قيم تشبعها تزيد عن (٠,٤٣) في حدها الأدنى وبلغت (٠,٧٠) في حدها الأعلى. بالإضافة إلى ذلك، تم حساب معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجات الفرعية على الأبعاد الثلاثة للمقياس والمقياس ككل كما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للمقياس والدرجة الكلية

الأبعاد	قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	التفاعل مع الطلبة	تنظيم تعلم الطلبة	المقياس ككل
قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	١			
التفاعل مع الطلبة	*٠,٧٢	١		
تنظيم تعلم الطلبة	*٠,٨٣	*٠,٧١	١	
المقياس ككل	*٠,٩٤	*٠,٨٥	*٠,٩٤	١

* دالة عند مستوى دلالة (∞=٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٠) أن قيم معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات المكونة لبعد قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق مع المقياس ككل كانت (٠,٩٤) وهي قيمة دالة إحصائياً، في حين كانت قيمة معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات المكونة لبعد التفاعل مع الطلبة والمقياس ككل (٠,٨٥) وهي قيمة دالة إحصائياً، وأما قيمة معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات المكونة لبعد تنظيم تعلم الطلبة مع المقياس ككل (٠,٩٤) وهي قيمة دالة إحصائياً. وكذلك تم عمل جدول معايير للمقياس يتضمن الدرجة المعيارية (Z) والدرجة التائية للدرجات الخام للطلبة كما هو مبين في الجدول (١١).

جدول (١١)

الدرجات الخام وما يقابلها من درجات معيارية (Z) ودرجات تائية (T)

الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية
٢٥	-٢,٣١	٢٦,٨٦	٤٩	-٠,٥١	٤٤,٩٤	٦٦	٠,٧٧	٥٧,٧٥
٢٩	-٢,٠١	٢٩,٨٧	٥٠	-٠,٤٣	٤٥,٦٩	٦٧	٠,٨٥	٥٨,٥٠
٣١	-١,٨٦	٣١,٣٨	٥١	-٠,٣٦	٤٦,٤٥	٦٨	٠,٩٣	٥٩,٢٥
٣٣	-١,٧١	٣٢,٨٩	٥٢	-٠,٢٨	٤٧,٢٠	٦٩	١,٠٠	٦٠,٠١
٣٤	-١,٦٤	٣٣,٦٤	٥٣	-٠,٢٠	٤٧,٩٥	٧٠	١,٠٨	٦٠,٧٦
٣٥	-١,٥٦	٣٤,٣٩	٥٤	-٠,١٣	٤٨,٧١	٧١	١,١٥	٦١,٥١
٣٦	-١,٤٩	٣٥,١٥	٥٥	-٠,٠٥	٤٩,٤٦	٧٢	١,٢٣	٦٢,٢٧
٣٧	-١,٤١	٣٥,٩٠	٥٦	٠,٠٢	٥٠,٢١	٧٣	١,٣٠	٦٣,٠٢
٣٩	-١,٢٦	٣٧,٤١	٥٧	٠,١٠	٥٠,٩٧	٧٤	١,٣٨	٦٣,٧٧
٤٠	-١,١٨	٣٨,١٦	٥٨	٠,١٧	٥١,٧٢	٧٥	١,٤٥	٦٤,٥٣
٤١	-١,١١	٣٨,٩١	٥٩	٠,٢٥	٥٢,٤٧	٧٦	١,٥٣	٦٥,٢٨
٤٢	١,٠٣	٣٩,٦٧	٦٠	٠,٣٢	٥٣,٢٣	٧٧	١,٦٠	٦٦,٠٣
٤٤	-٠,٨٨	٤١,١٧	٦١	٠,٤٠	٥٣,٩٨	٧٩	١,٧٥	٦٧,٥٤
٤٥	-٠,٨١	٤١,٩٣	٦٢	٠,٤٢	٥٤,٧٣	٨٠	١,٨٣	٦٨,٢٩
٤٦	-٠,٧٣	٤٢,٦٨	٦٣	٠,٥٥	٥٥,٤٩	٨٣	٢,٠٦	٧٠,٥٥
٤٧	-٠,٦٦	٤٣,٤٣	٦٤	٠,٦٢	٥٦,٢٤	٨٧	٢,٣٦	٧٣,٥٧
٤٨	-٠,٥٨	٤٤,١٩	٦٥	٠,٧٠	٥٦,٩٩	٩٧	٣,١١	٨١,١٠

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: ما دلالات ثبات الصورة المعربة لمقياس تولاند ودي ايلا "Toland & De Alaya" لتقييم الطلبة لفعالية التدريس؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من ثبات مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق واستخدام معادلة كرونباخ الفا للاتساق الداخلي. إذ قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة وإعادة تطبيقه على نفس الأفراد بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين مرتي التطبيق، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الثبات في مرتي التطبيق. والجدول (١٢) يوضح قيم معاملات الثبات بين مرتي التطبيق ومعاملات الاتساق الداخلي.

جدول (١٢)
قيم معاملات الثبات بإعادة الاختبار ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي.

الأبعاد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	٠,٨٥	٠,٨٠	٩
التفاعل مع الطلبة	٠,٧٩	٠,٧٣	٦
تنظيم تعلم الطلبة	٠,٨٨	٠,٨١	١٠

يلاحظ من جدول (١٢) أن معاملات ثبات إعادة الاختبار قد تراوحت ما بين (٠,٧٩-٠,٨٨). في حين تراوحت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي ما بين (٠,٧٣-٠,٨٠). وهذا يشير إلى تمتع المقياس بثبات جيد.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة على الصورة المعربة لمقياس تولاند ودي ايلا "Toland & De Alaya" لتقييم الطلبة لفعالية التدريس وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية) والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟.

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الثلاثة للمقياس بهدف الكشف عما إذا كانت درجات الأفراد على كل بعد من الأبعاد الثلاثة تختلف باختلاف الجنس أو التخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي ويلخص الجدول (١٣) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٣)
المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الأربعة للمقياس حسب متغير الجنس، التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.

البعد	المستوى	كليات علمية				كليات إنسانية				ذكور (ن=٤٥٨)		إناث (ن=٤٧٨)		الكلي	
		ذكور		إناث		ذكور		إناث							
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	أولى (ن=٢٣٣)	٢,١٥	٠,٦٦	٢,١٠	٠,٥٧	٢,٠٣	٠,٥٦	٢,٠٦	٠,٦٠	٢,٠٩	٠,٦١	٢,٠٨	٠,٥٩	٢,٠٩	٠,٦٠
	ثانية (ن=٢٣٢)	٢,٣١	٠,٥٠	٢,١٧	٠,٥٣	٢,٢٧	٠,٦٣	٢,٣٢	٠,٥٣	٢,٢٩	٠,٥٧	٢,٢٥	٠,٥٣	٢,٢٧	٠,٥٥
	ثالثة (ن=٢٣٧)	٢,٣٩	٠,٦٧	٢,٣٥	٠,٥٨	٢,٣٩	٠,٦٩	٢,٢٤	٠,٦٠	٢,٣٩	٠,٦٨	٢,٣٠	٠,٥٩	٢,٣٥	٠,٦٤
	رابعة (ن=٢٣٤)	٢,٠٤	٠,٥١	٢,٢٣	٠,٥٨	٢,٣٥	٠,٥٥	٢,٢٢	٠,٥٨	٢,١٥	٠,٥٣	٢,٢٣	٠,٥٨	٢,١٩	٠,٥٦
	المجموع (ن =٩٣٦)	٢,٢١	٠,٥٩	٢,٢٣	٠,٥٨	٢,٣٤	٠,٦١	٢,٢١	٠,٦٠	٢,٢٣	٠,٦٠	٢,٢٢	٠,٥٩	٢,٢٣	٠,٦٠
التفاعل مع الطلبة	أولى (ن=٢٣٣)	٢,٠٧	٠,٥٩	٢,٠٥	٠,٥٩	٢,٠٣	٠,٥٧	٢	٠,٦٥	٢,٠٥	٠,٥٨	٢,٠٣	٠,٦٢	٢,٠٤	٠,٦٠
	ثانية (ن=٢٣٢)	٢,١٩	٠,٥٢	٢,١٩	٠,٥٠	٢,١٧	٠,٧٠	٢,١٦	٠,٤٩	٢,١٦	٠,٦١	٢,١٨	٠,٥٠	٢,١٧	٠,٥٦
	ثالثة (ن=٢٣٧)	٢,٥٠	٠,٦٤	٢,٢١	٠,٥٧	٢,٤٧	٠,٧٥	٢,١٨	٠,٥٦	٢,٤٩	٠,٧٠	٢,٢٠	٠,٥٧	٢,٣٥	٠,٦٤
	رابعة (ن=٢٣٤)	٢,٠٢	٠,٥١	٢,١٢	٠,٦١	٢,١٥	٠,٥١	٢,٠٧	٠,٥٥	٢,٠٩	٠,٥١	٢,١٠	٠,٥٨	٢,٢٠	٠,٥٥
	المجموع (ن =٩٣٦)	٢,١٦	٠,٥٨	٢,١٤	٠,٥٨	٢,٢٠	٠,٦٥	٢,١١	٠,٥٧	٢,١٦	٠,٦٢	٢,١٣	٠,٥٨	٢,١٥	٠,٦٠

تابع جدول (١٣)

البعد	المستوى	كليات علمية				كليات إنسانية				ذكور (ن=٤٥٨)		إناث (ن=٤٧٨)		الكلي	
		ذكور		إناث		ذكور		إناث							
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
تنظيم تعلم الطلبة	أولى (ن=٢٣٢)	٢,٢٣	٠,٦٤	٢,٢٢	٠,٤٤	٢,٠٩	٠,٤٤	٢,١٤	٠,٥٦	٢,١٦	٠,٥٤	٢,١٨	٠,٥٠	٢,١٧	٠,٥٢
	ثانية (ن=٢٣٢)	٢,٤٣	٠,٥٤	٢,٣٣	٠,٤٩	٢,٣٢	٠,٦٢	٢,٣٥	٠,٥٠	٢,٣٨	٠,٥٨	٢,٣٤	٠,٥٠	٢,٣٦	٠,٥٤
	ثالثة (ن=٢٣٧)	٢,٤٠	٠,٦١	٢,٤٥	٠,٥٦	٢,٣٩	٠,٦٧	٢,٢٩	٠,٥٥	٢,٤٠	٠,٦٤	٢,٣٧	٠,٥٦	٢,٣٩	٠,٦٠
	رابعة (ن=٢٣٤)	٢,١٥	٠,٤٩	٢,٣١	٠,٦٢	٢,٣٥	٠,٥٧	٢,٢٨	٠,٥٧	٢,٢٥	٠,٥٣	٢,٣٠	٠,٦٠	٢,٢٨	٠,٥٧
	المجموع (ن =٩٣٦)	٢,٣٠	٠,٥٨	٢,٣٤	٠,٥٥	٢,٣٩	٠,٥٩	٢,٣٦	٠,٥٥	٢,٣٥	٠,٥٩	٢,٣٠	٠,٥٥	٢,٣٨	٠,٥٧

يتبين من الجدول (١٣) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق اختبار (T-Test) على جميع أبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس تبعاً لمتغيري (الجنس، والتخصص الأكاديمي) وتطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع أبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي والجداول (١٤-١٦) توضح ذلك.

جدول (١٤)
نتائج تطبيق اختبار (T-Test) على جميع أبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	ذكور(ن=٤٥٨)	٢,٢٢	٠,٠٩٧	٩٣٤	٠,٩٢٣
	إناث(ن=٤٧٨)	٢,٢١			
التفاعل مع الطلبة	ذكور(ن=٤٥٨)	٢,١٧	١,٣٨٦	٩٣٤	٠,١٦٦
	إناث(ن=٤٧٨)	٢,١١			
تنظيم تعلم الطلبة	ذكور(ن=٤٥٨)	٢,٣٠	٠,٣٢٨	٩٣٤	٠,٧٤٣
	إناث(ن=٤٧٨)	٢,٢٨			

يتبين من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس الثلاثة (قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق، التفاعل مع الطلبة، وتنظيم تعلم الطلبة) تبعاً لمتغير الجنس حيث كانت قيمة (T) غير دالة إحصائياً.

جدول (١٥)
نتائج تطبيق اختبار(T-Test) على جميع أبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي

المجال	التخصص الأكاديمي	المتوسط الحسابي	T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	علمي(ن=٤٤١)	٢,٢١	-٠,٠٦٦	٩٣٤	٠,٩٤٨
	إنساني(ن=٤٩٥)	٢,٢٢			
التفاعل مع الطلبة	علمي(ن=٤٤١)	٢,١٥	٠,٤٠٠	٩٣٤	٠,٦٩٠
	إنساني(ن=٤٩٥)	٢,١٣			
تنظيم تعلم الطلبة	علمي(ن=٤٤١)	٢,٣١	١,١٧٣	٩٣٤	٠,٢٤١
	إنساني(ن=٤٩٥)	٢,٢٧			

يتبين من جدول (١٥) عدم وجود ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس الثلاثة (قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق، التفاعل مع الطلبة، وتنظيم تعلم الطلبة) تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي حيث كانت قيمة (T) غير دالة إحصائياً.

جدول (١٦)
نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على جميع أبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	بين المجموعات	٧,٥٩٢	٣	٢,٥٣١	٧,٤٠٢	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣١٨,٦٢٨	٩٣٢	٠,٣٤٢		
	المجموع	٣٢٦,٢٢٠	٩٣٥			
التفاعل مع الطلبة	بين المجموعات	٨,٤٧٠	٣	٢,٨٢٣	٨,٣٦٠	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٣١٤,٧٦٩	٩٣٢	٠,٣٣٨		
	المجموع	٣٢٣,٢٣٩	٩٣٥			
تنظيم تعلم الطلبة	بين المجموعات	٦,٠٠٠	٣	٢,٠٠٠	٦,٣٦٢	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٢٩٣,٠٠٢	٩٣٢	٠,٣١٤		
	المجموع	٢٩٩,٠٠٢	٩٣٥			

يتبين من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس (قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق، التفاعل مع الطلبة، وتنظيم تعلم الطلبة) تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، حيث

بلغت قيمة (F) (٧,٤٠٢، ٨,٣٦٠، ٦,٣٦٢) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧)
نتائج تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على أبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

الأبعاد	المستوى	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق	سنة أولى	٢,٠٩		-٠,١٨*	-٠,٢٦*	
	سنة ثانية	٢,٢٧	٠,١٨*		-٠,٨*	
	سنة ثالثة	٢,٣٥	٠,٢٦*	٠,٨*		
	سنة رابعة	٢,١٩				
التفاعل مع الطلبة	سنة أولى	٢,٠٤			-٠,٣١*	
	سنة ثانية	٢,١٧				
	سنة ثالثة	٢,٣٥	٠,٣١*			٠,١٥*
	سنة رابعة	٢,٢٠			-٠,١٥*	
تنظيم تعلم الطلبة	سنة أولى	٢,١٧		-٠,١٩*	-٠,٢٢*	
	سنة ثانية	٢,٣٦	٠,١٩*			
	سنة ثالثة	٢,٣٩	٠,٢٢*			
	سنة رابعة	٢,٢٨				

يتبين من جدول (١٧) أن مصادر الفروق كانت بين المستويات الدراسية (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة) حيث تبين أن مستوى تقييم الطلبة لفعالية التدريس على بعد قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٢٧)، وأنّ مستوى تقييم الطلبة لفعالية التدريس على بعد قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق لدى طلبة السنة الثالثة أعلى منة لدى طلبة السنة الأولى والثانية بمتوسط حسابي (٢,٣٥). وتبين من الجدول (١٧) أن مستوى تقييم الطلبة لفعالية التدريس على بعد التفاعل مع الطلبة لدى طلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى طلبة السنتين الأولى وَالرابعة بمتوسط حسابي (٢,٣٥). وكذلك تبين من الجدول (١٧) أن مستوى تقييم الطلبة لفعالية التدريس على بعد تنظيم تعلم الطلبة لدى طلبة السنتين الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٣٦)، وأن مستوى تقييم الطلبة لفعالية التدريس على بعد تنظيم تعلم الطلبة لدى طلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى طلبة السنة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٩).

المناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل لدلالات صدق وثبات لمقياس لتقييم الطلبة لفعالية التدريس ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في تقييم الطلبة لفعالية التدريس تعزى إلى متغير الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، وقد تمت مناقشة نتائج الدراسة وفق أسئلتها على النحو الأتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج الدراسة أن مؤشرات تمييز فقرات مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس لأبعاده الثلاث (قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق، تفاعل المدرس مع الطلبة، وتنظيم تعلم الطلبة) تزيد عن (٠,٣٠) وهو الحد الأدنى لاعتبار الفقرات ذات مؤشر تمييز جيد. وقد تعزى هذه النتيجة إلى سلامة ودقة الإجراءات التي مرت بها عملية ترجمة المقياس وتطبيقية وعملية جمع البيانات وتحليها. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الأفراد على الفقرات التي تشكل كل الأبعاد الثلاثة لمقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس (قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق، تفاعل المدرس مع الطلبة، وتنظيم تعلم الطلبة) يرتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً سواء أكان ذلك على المقياس ككل أو على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة. وقد تفسر هذه النتيجة بأنّ عبارات المقياس والبناء العاملي للمقياس يتشابه كثيراً مع الأدب النظري الذي تناول تقييم الطلبة لفعالية التدريس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج الدراسة أن البناء العاملي لمقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس أسفر عن وجود ثلاثة عوامل، وفسرت ما مجموعة (٤٣,٨٦٥٪) من التباين الكلي. وأن قيم تشبع الفقرات مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس كانت ملائمة حيث أن جميع فقرات الأبعاد الثلاث كانت قيم تشبعها تزيد عن (٠,٣٩). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Faleye and Awopju, 2012) حيث أسفرت نتائج التحليل العاملى عن وجود ثلاثة عوامل لمقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس وفسرت ما مجموعة (٥٩,٩٦٧٪) من التباين الكلي.

وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الفقرات المكونة لكل الأبعاد الثلاثة مع المقياس تراوحت بين (٠,٨٥-٠,٩٤) في حين كانت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد أقل من ذلك وتفسر هذه النتيجة بأن كل فقرات كل بعد من الأبعاد تقيس شيئاً مختلفا عما تقيسه الفقرات المرتبطة بالأبعاد الأخرى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط كانت مرتفعة لأبعاد المقياس الثلاثة سواء باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق أو باستخدام معادلة كرونباخ الفا للاتساق الداخلي. ويمكن أن تفسر قيم الارتباط المرتفعة بكون درجة كل بعد لها دور أساسي في تحديد درجة الفرد وكذلك درجة كل بعد له علاقة ارتباط كبيرة بالدرجة الكلية لكل فرد بالمقياس حيث نستنتج من هذا الترابط أن جميع بنود المقياس قادرة على تمثيل جوانب تقييم الطلبة لفعالية التدريس وتشكيل أبعاد المقياس للمعايير الرئيسية لجودة التدريس والمتوافرة في المقياس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Faleye and Awopju, 2012) حيث بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (٠,٩٨) وقيمة معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي (٠,٩١).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس الثلاثة (قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق، التفاعل مع الطلبة، وتنظيم تعلم الطلبة) تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي. وقد تفسر هذه النتيجة بأن طلبة الجامعة على درجة من النضج المعرفي تمكنهم من معرفة العوامل الواجب توافرها في التدريس الجامعي الفعال. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجعافرة (٢٠١٥) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلبة لفاعلية أداء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الزرقاء تعزى لمتغير الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Lavin, Korte and Davies, 2012) التي توصلت إلى وجود فروق بين الطلبة الذكور والطالبات الإناث في تقييم فعالية التدريس لصالح الطالبات الإناث، حيث إن الطالبات الإناث يملن إلى منح تقييمات أعلى من الطلبة الذكور لفعالية التدريس، في حين لم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلبة لفعالية التدريس تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس تقييم الطلبة لفعالية التدريس (قدرة المدرس على إيصال معلومات المساق، التفاعل مع الطلبة، وتنظيم تعلم الطلبة) لصالح الطلبة السنة الذين هم في مستوى السنتين الثالثة والثانية مقارنة بطلبة ممن هم في مستوى السنة الأولى. وقد تفسر هذه النتيجة بأن طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية لا تزال خبراتهم ضئيلة مقارنة بالطلبة هم في مستوى السنة الثالثة ومن جهة أخرى قد يكون لصعوبة المساقات دورٌ رئيسي في تقييم الطلبة لفعالية

التدريس لدى طلبة السنة الثالثة والثانية إذ تكون غالبية المواد التي يدرسونها مواد تخصص إجبارية في حين تكون المواد التي يدرسها طلبة السنة الأولى موادًّا اختيارية أو متطلبات أساسية لتخصصاتهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- الاستمرار في عقد الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية لتطوير الكفايات التدريسية.
- إنشاء مركز لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية.
- الاستمرار في عملية تقويم أداء الهيئة التدريسية سواء من وجهه نظر الهيئة التدريسية، أو من وجهه نظر الطلبة.
- إجراء دراسات أخرى تتناول متغيرات أخرى غير التي تناولتها الدراسة الحالية.

المراجع

الجعافرة، عبد السلام يوسف (٢٠١٥). فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهه نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم. دراسات العلوم التربوية، ٤٢(١)، ١٣٩-١٥٥.

حلس، سالم (٢٠٠٥). تقويم فعالية التدريس في قسم المحاسبة بالجامعة الإسلامية وذلك من وجهه نظر الطلبة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٣(١)، ١٣٩-١٥٤.

الشايب، عبد الحافظ (٢٠٠٧). تفاعل متغيري جنس المدرس وجنس الطالب كمصدر تحيز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٣(١)، ٣٣-٤٠.

عبد الفتاح، فيصل (٢٠١٣). فحص ملائمة نموذج تقييم الطلبة لفاعلية التدريس بالجامعة. مجلة جامعة الزيتونة الأردنية، ٧٥٩-٧٦٩.

Abdulkadir, H. S. (2006). *Strategies for improving the efficiency of teachers in jigawa state*. Unpublished M.Ed. Thesis, University of Nigeria, Nusukka, Nigeria.

Abrami, P. C. & Mizener, D. A. (1983). Does the attitude similarity of college professors and their students produce "bias" in the course evaluations?. *American Educational Research Journal, 20*(1), 123–136.

Abrami, P. C. (1989). How should we use student ratings to evaluate teaching?. Research in Higher Education, 30(2), 221–227.

Abrami, P. C., Marilyn, H. M. & Raiszadeh, F. (2001). Business students' perceptions of faculty evaluations". *The International Journal of Educational Management, 15*(1), 12–22.

Abrami,, P. C., D'Apollonia, S. & Rosenfield, S. (1997). The dimensionality of student ratings of instruction: what we know and what we do not. in: R. P. Perry & J. C. Smart (Eds). *Effective teaching in higher education: research and practice,* pp. 321–367, New York, Agathon Press.

Adamson, G., O'kane, D., & Shevlin, M. (2005). Students' ratings of teaching effectiveness: A laughing matter?. *Psychological Reports, 96*, 225-226.

Arubayi, E. A. (1987). Improvement of instruction and teacher effectiveness: are student ratings reliable and valid?. *Higher Education, 16*(3), 267–278.

Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 41*(2), 258–290.

Awotua-Efebo, E. B. (2004). *Effective teaching: Principle and practice*. Port-Harcourt, (Nigeria): Paragraphic Publishers.

Basow, S. A., & Silberg, N. T. (1987). Student evaluations of college professors: Are female and male professors rated differently?. *Journal of Educational Psychology, 79*(3), 308-314.

Basow, S. A. (1995). Student evaluations of college professors: When gender matters. *Journal of Educational Psychology, 87*(4), 656-665.

Bruner, J. S. & Tagiuri, R. (1954). The perception of people, in: G. Lindzey (Ed.) *Handbook of Social Psychology,* 2, 634-654 (London, Addison Wesley).

Byrne, C. J. (1992). Validity studies of teacher rating instruments: design and interpretation. *Research in Education, 48,* 42–54.

Calderon,T. G., Green, B. P. & Reider, B. P.(1994). Extent of use of multiple information sources in assessing accounting faculty teaching performance. in: *American Accounting Association Ohio Regional Meeting Proceeding,* Columbus, OH: American Accounting Association.

Cashin, W., E. (1989). *Student ratings of teaching: recommendations for use*. IDEA Paper No. 22. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.

Cashin, W. E. & Downey, R. G. (1992). Using global student rating items for summative evaluation. *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 563–572.

Cashin, W. E. (1983) Concerns about using student ratings in community colleges, in: A. SMITH (Ed.) *Evaluating Faculty and Staff: new directions for community colleges,* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Centea, J. A. (1993). *Reflective Faculty EvaluationSan*. Francisco, CA: Jossey-Bass.

Centra, J. A. (1994). The use of the teaching portfolio and student evaluations for summative evaluation. *Journal of Higher Education, 65*(5), 555–570.

Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multi section validity studies. *Review of Educational Research, 51,* 281-304.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44.

Divoky, J. J. & Rothermel, M. A. (1989). Improving teaching using systematic differences in student course ratings. *Journal of Education for Business, 65*(2), 116–119.

Douglas, P. D. & Carroll, S. R. (1987). Faculty evaluations: are college students influenced by differential purposes?. *College Student Journal, 21*(4), 360–365.

Driscoll, L. A. & Goodwin, W. L. (1979). The effects of varying information about use and disposition of results on university students' evaluations of faculty courses. *American Educational Research Journal, 16*(1), 25–37.

Faleye, B. A. & Awopeju, O. A. (2012). A revalidation of students evaluation of teaching effectiveness rating scale. An Online Journal of the African Educational Research Network, 18(12), 18-30.

Feldman, K. A. (1977). Consistency and variability among college students in their ratings among courses: a review and analysis. *Research in Higher Education, 6*(3), 223–274.

Green, B. P., Caleron, T. G. & Reider, B. P. (1998). A content analysis of teaching evaluation instruments used in accounting departments. *Issues in Accounting Education, 13*(1), 15–30.

Henderson, C., Turpen, C., Dancy, M. & Chapman, T. (2014). Assessment of teaching effectiveness: Lack of alignment between instructors, institutions, and research recommendations. *Physical Review Special Topics-Physical Education Research, 10*(1), 106-124.

Hobson, S. M. & Talbot, D. M. (2001). Understanding student evaluations. *College Teaching, 4*9(1), 26-31.

Hofman, F. E. & Kremer, L. (1980). Attitudes toward higher education and course evaluation. *Journal of Educational Psychology, 72*(5), 610–617.

Howard, G. S., Conway, C. G. & Maxwell, S. E.(1985). Construct validity of measures of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology, 77*(2), 187–196.

Kelley, H. H. (1950). The warm-cold variable in first impressions of persons. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*(3), 431–439.

Kemp, B. W. & Kumar, G. S.(1990). Student evaluations: are we using them correctly?. *Journal of Education for Business, 66*(2), 106–111.

Kwan, K. P. (1999). How fair are student ratings in assessing the teaching performance of university teachers?. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 24*(2), 181–195.

Lavin, A., Korte, L., and Davies, T. (2012). Student gender and perceptions of teaching effectiveness. *Research in Higher Education Journal, 12,* 1-16.

Lin, Y. G., Mckeachie, W. J. & Tucker, D. G.(1984). The use of student ratings in promotion decisions. *Journal of Higher Education, 55*(5), 583–589.

Marlin, J. E., JR &Gaynor, P.(1989). Do anticipated grades affect student evaluations? A discriminate analysis approach. *College Student Journal, 23*(2), 184–192.

Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist, 52*(11), 1187–1197.

Marsh, H. W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/ instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology, 75,* 150-166.

Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research, findings, methodological issues, and direction s for future research. *International Journal of Educational Research, 11*(3), 253–388.

Marsh, H.W.& Roche, L. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal, 30*(1), 217–251.

Marsh, H.W.(1984). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology, 76*(5), 707–754.

Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.) *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkeley, CA: McCutchan.

Nimmer, J. G. & Stone, E. F.(1991). Effects of grading practices and time of rating on student ratings of faculty performance and student learning. *Research in Higher Education, 32*(2), 195–215.

Pama, A. B., Dulla, L. B. & De Leon, R. C. (2013). Students evaluation of teaching effectiveness: Does faculty profile really matter. *Journal of the Institute for Interdisciplinary Studies, 8*(1), 94-102.

Safer, A. M., Farmer, L. S. J., Segalla, A., & Elhoubi, A. F. (2005). Does the distance from the teacher influence student evaluations? *Educational Research Quarterly, 28*(3), 28-35.

Sanders, W.L., & Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Research progress report, Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Scherr, F. & Scherr, S. S.(1990). Bias in student evaluations of teacher effectiveness. *Journal of Education for Business, 65*(8), 356–358.

Seldin, P.(1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education, 40*(1), 6-8.

Seldin, P. (1985). *Current Practices in Evaluating Business School Faculty*. Pleasantville, NY, Center for Applied Research, Lubin School of Business Administration, Pace University.

Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M. & Griffiths, M., (2000). The validity of student evaluation of teaching in higher education: love me, love my lectures?. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 25*(4), 397-405.

Simpson, R. D.(1995). Uses and misuses of student evaluations of teaching effectiveness. *Innovative Higher Education, 20*(1), 3–5.

Tagomori, H. T. & Bishop, L. A.(1995). Student evaluation of teaching: flaws in the instruments. *Thought & Action, 11*(1), 63-78.

Theall, M. & Franklin, J.(1991). Using student ratings for teaching improvement. *New Directions for Teaching and Learning, 48*(4), 83–96.

Toland, M. D., & De Ayala, R. J. (2005). Validity studies: a multilevel factor analysis of students' evaluations of teaching. *Lincoln, Educational and Psychological Measurement, 65*(2), 272-296.

Tollefson, N., Chen, J. S. & Kleinsasser, A.(1989). The relationship of students' attitudes about effective teaching to students' ratings of effective teaching. *Educational and Psychological Measurement, 49*(3), 529–536.

Tom, G., Swanson, S. & Abbott, S. (1990). The effect of student perception of instructor evaluations on faculty evaluation scores. *College Student Journal, 24*(3), 268–273.

Vernon, P. E. (1964). *Personality Assessment: a critical survey*. New York: Wiley.

Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: a brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 23*(2), 191–211.

Wagenaar, T. C.(1995). Student evaluation of teaching: some cautions and suggestions. *Teaching Sociology, 64*(1), 64–68.

Wankat, P. C. (2002). *The Effective, efficient professor: Teaching, Scholarship and Service*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Westwood, P. (1998). Reducing educational failure. *Australian Journal of Learning Disabilities, 3*(3), 4 – 12.

Wilson, R. C.(1986). Improving faculty teaching: effective use of student evaluations and consultants. *Journal of Higher Education, 57*(2), 196- 211.

Wright, W. A. & O'Neil, M C., (1992). Improving summative student ratings of instruction practice. *Journal of Staff, Program, and Organizational Development, 10,* 75–85.