

التقويم العكسي للتدريسيين وإمكانية تحسين الأداء العلمي

في التعليم العالي دراسة حالة لتجربة جامعة الكوفة

أحمد عبد الحسين الامارة*

أولاً: منهجية البحث :

أ- مشكلة البحث

بدأت تجربة جامعة الكوفة في عملية التقويم العكسي للتدريسيين (تقويم التدريسيون من قبل طلبتهم) قبل ثلاثة سنوات، وجاء التأكيد على أهمية هذا التقويم في عدة قرارات اتخذها مجلس ضمان الجودة في الجامعة اكدت جميعها على ضرورة اقامته وتطبيقه في كافة مراحل الدراسات الأولية لجميع تدريسيي الكليات بما فيهم المراتب العلمية العليا والتدريسيين الذين يشغلون مناصب قيادية طالما يمارسون العملية التدريسية وبدون استثناء^(١).

ورغم تعدد الرؤى بشأن اقامة هذا النوع من التقويم او التخلي عنه، فإنه يعد احد الاستراتيجيات المهمة التي تتبناها الجامعة كوسيلة مهمه من وسائل التحسين المستمر الهادفة الى ضمان الجودة في التعليم العالي، وبذات الوقت فقد وجهت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بأهمية البحث بهذا الموضوع وكلفت اللجنة الاستشارية في مكتب المفتش العام بذلك، واستخدمت اللجنة عدة ادوات لتقويم الهيئات التدريسية احدها الطلبة^(٢)، وبمقابل ذلك فإن هناك من العديد من تدريسيي الجامعة يعتقدون ان هذا التقويم لا يحقق دقة عالية في قياس كفاءتهم لأسباب متعددة من اهمها أن طلبة الدراسات الأولية غير مؤهلين لتقويم تدريسييهم، ولذلك فإن تحقيق النتائج السلبية (او حتى النتائج ايجابية) قد لايعكس تعبيراً دقيقاً وواضحاً عن كفاءة التدريسي بقدر ما يعكس موقف بعض الطلبة تجاه بعض التدريسيين، وان النتائج السلبية المتحققة لايمكن الأخذ بها وينبغي ان لايترتب اي اجراء سلبي على من لم يحقق درجة النجاح المطلوبة.

وبناء على ذلك فإن هذا البحث يحاول الاجابة على مجموعة من التساؤلات ابرزها ما يأتي:

* مدرس في كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة الكوفة .



١. هل يمكن للتقويم العكسي للتدريسيين ان يسهم في عملية التحسين المستمر الذي تسعى الجامعة الى تحقيقه؟

٢. هل ان نتائج التقويم العكسي لها علاقة بالتخصصات العلمية للتدريسيين؟

٣. هل يمكن الاستدلال من نتائج هذا التقويم في تحديد مستوى كفاءة التدريسيين؟

٤. هل يضمن هذا التقويم مستوى مناسب من العدالة والموضوعية في تقويم اداء التدريسيين من قبل طلبتهم؟

ب- اهداف البحث

يهدف هذا البحث الى تحقيق الآتي:

١. مراجعة النتائج المتحققة من تقويم التدريسيين من قبل طلبتهم وعلى مدى السنوات الثلاثة التي اجري فيها وتحديد مستوى التحسين المستمر.

٢. متابعة نتائج التقويم على مستوى التخصصات العلمية والبحث عن طبيعة العلاقة المحتملة بين هذا التقويم وتلك التخصصات.

٣. دراسة النتائج التي حققها التقويم والعوامل المشتركة في السنوات المبحوثة والبحث عن مستوى الدقة التي يتمتع بها ودوره في تحديد مستوى كفاءة التدريسيين.

٤. تحليل اسباب ومبررات تحقيق تلك النتائج ومحاولة ايجاد التفسير المقبول لها وفق المعطيات المتاحة.

ت- أهمية البحث

تأتي أهمية هذا البحث من الدور الذي يلعبه قياس كفاءة التدريسيين في تحديد مدى قدرتهم على الاداء العلمي والتعليمي في جامعة طموحة كجامعة الكوفة، واذا كان لتقويم التدريسيين من قبل رؤسائهم له ابعاد مهمة ومتنوعة، فإن التقويم العكسي الذي يجرى من قبل الطلبة له مديات مختلفة كثيرا وتستحق المتابعة ولكونه يمثل اطارا واسعا يتعدى حدود التغذية العكسية، وبمقابل ذلك فإن هذه العملية ليست بدرجة من السهولة لأسباب مختلفة كالخشية (المخاوف) من اساءة بعض الطلبة الى سمعة التدريسيين وبالتالي انحراف عملية التقويم عن اهدافها، مما يتطلب الدارسة المستفيضة لهذه العملية ولكافة جوانبها.

ث- حدود ونطاق البحث

يركز هذا البحث على دراسة وتحليل جميع السنوات التي اجري فيها تقويم التدريسيين والبالغة ثلاث سنوات دراسية وهي: السنة الأولى (٢٠١٠-٢٠١١)، السنة الثانية (٢٠١١-٢٠١٢)، والسنة الثالثة (٢٠١٢-٢٠١٣). ولما كانت عملية التقويم تتضمن مجالات متعددة، فإن هذا البحث يتحدد بفئة



التدريسيين الذين مارسوا التدريس في السنوات الدراسية اعلاه وبجميع كليات الجامعة، ولم يستثنى منهم سوى التدريسيين المتفرغين للبحث العلمي فقط، او الذين لم يكلفوا بالتدريس خلال تلك الفترة، او المتفرغين للعمل الاداري، او الذين كانت لديهم اجازات لدواعي مختلفة في السنة الدراسية، وعليه فإن نطاق البحث يشمل جميع التدريسيين خارج الاستثناءات المذكورة، وبالتركيز على من لم يحقق نتائج التقويم المرضي.

ج- مصادر البيانات واسلوب البحث

اعتمد البحث في مصادره على بعض الادبيات التي تناولت موضوع تقويم الأداء، فضلا عن العديد من الوثائق والتقارير الرسمية الموثقة في قسم الجودة والاداء الجامعي في جامعة الكوفة، ولا بد من الاشارة الى ان هناك بعض البيانات التي تخص التدريسيين والتي يتم التعامل معها بسرية وفقا للأعراف الاكاديمية، وبالتالي فقد روعي ذلك الى جانب الامانة العلمية.

ونظرا لوجود اكثر من (٥٥٠٠) حالة تقويم في السنوات الدراسية الثلاثة في جميع كليات الجامعة (٣) وبمعدل يتراوح بين (٧- ٢٠) استبانة لكل حالة تقويم، ولأن هذا البحث يركز على مؤشرات محددة (كدراسة اسباب وجود نسبة معينة من التدريسيين ذوي نتائج غي مرضية، تكرار نسبة اخرى بأكثر من سنة واحدة، تكرار نسبة أخرى بأكثر من مادة دراسية بنفس السنة...الخ) فلا بد من الوصول الى تفسير مقنع او مقبول لأسباب تحقيق تلك النتائج واستنادا الى المعطيات المتاحة في تلك الاستمارات والبحث عن العوامل المشتركة فيما بينها وبما يسمح بالحصول على نتائج مقبولة تمهد لدراسات اخرى لتركز على العديد من التفاصيل التي سنتناولها على نحو الايجاز بسبب العدد الكبير من الاستمارات والجوانب الكثيرة التي تحتاج الى التوسع في كل منها.

ثانيا: الاطار النظري

أ- مفهوم تقويم الاداء الجامعي والتقويم العكسي

هناك الكثير من الادبيات الادارية التي تناولت مصطلح تقويم الاداء Performance Appraisal ومن مداخل مختلفة، ويتفق مجيد و الزبادات (٢٠٠٧: ٢٧) مع الأيسيكوا الى ان تقويم الاداء الجامعي يمثل التوصل الى احكام قيمية محددة للأنشطة والبرامج الجامعية من خلال استخدام بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على فهم وادراك العلاقة بين مختلف العناصر الخاصة بالتقويم، فالتقويم بناء على ذلك يستند الى معايير محددة تخضع لها جميع مكونات العمل الجامعي التي يمكن قياسها بحيث يمكن من خلال

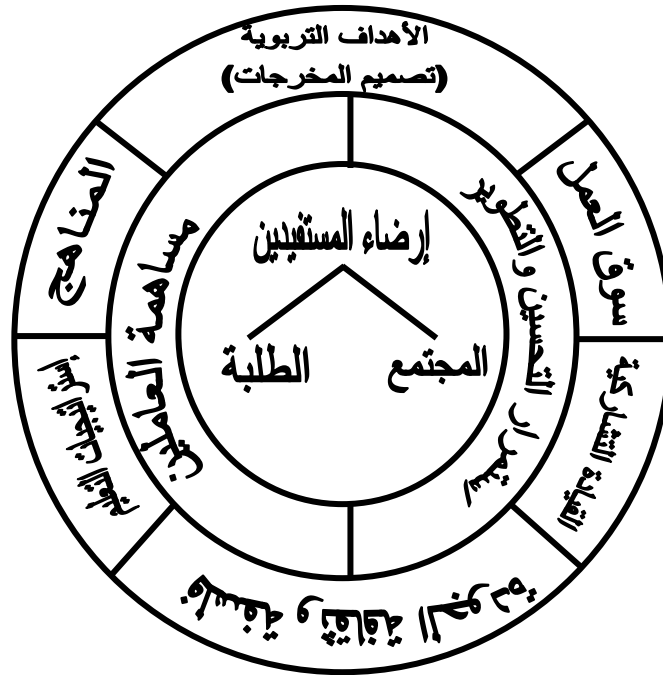
هذه المعايير الحكم على اداء الجامعة ومدى قدرتها في النهوض برسالتها المحددة وفي اهدافها المعلنة والاساسية.

وبما ان عملية التقويم تهدف الى ضمان الجودة فإن جودة الاداء Quality of Performance تشير الى حسن اداء المنتج (الطلبة) في السوق (سوق العمل)، ومدى ادراك وقبول المنتج من قبل العميل عند استخدامه، وهي بذلك تقدم تعبيراً عن درجة رضا العميل عند استعماله بعد الشراء (الطائي وقادة، ٢٠٠٨: ٣٦)، واذا كان المفهوم العام لتقويم الاداء يشير الى العملية التقييمية التي يقوم بها الرئيس تجاه مروضيه، فإن عملية تقويم التدريسيين من قبل طلبتهم تأخذ اتجاها عكسياً، اذ ان العملية التقييمية هنا يقوم بها المروضين تجاه رئيسهم، ومع ذلك فإن جوهر العملية لا يختلف عن كونها عملية تقويم اداء ولكن بألية مختلفة (الموسوي وشرهان، ٢٠١٢: ٣٦١)، ورغم ان اطار هذه العملية لا يزال ضيقاً اذا ما قورنت بعملية التقويم المعتادة، كما انه لم يستخدم مصطلح التقويم العكسي في الادبيات الادارية، فإن هناك من يعتبر ان هذه العملية هي تغذية عكسية (Feed Back) اكثر من كونها عملية تقويم، رغم ان مصطلح التغذية العكسية قد لا يغطي جوهر العملية التقييمية كاملة. فضلاً عن ذلك هناك من ينظر الى عملية تقويم التدريسيين من قبل طلبتهم بانها مشتقة من عملية التقويم الذاتي Self-Assessment الذي تقوم به المؤسسة لتقويم برنامج معين، حيث يشارك في هذا التقويم كل من الادارة والهيئة التدريسية والطلبة، ويهدف بشكل اساسي الى جمع وتحليل البيانات من اجل تحديد نقاط القوة او الضعف (مجيد و الزيدات: ٢٠٠٧، ٢٥٩).

ب- فلسفة تقويم التدريسيين من قبل الطلبة

يعتقد كل من (Elaine & Mac, 2005: 3) ان عملية تقويم التدريسيين لضمان جودة التعليم العالي في تزايد مستمر في جامعات الولايات المتحدة والمملكة المتحدة واستراليا وايرلندا والكثير من البلدان الاخرى، وان التغذية العكسية المتحصلة من الطلبة قد اصبحت ممارسة روتينية في معظم تلك الجامعات وان عملية التقويم تدخل في الكثير من جوانب العملية التعليمية مثل تصميم المناهج وانشطة المقررات الدراسية، وان ذلك يساعد في تحديد احتياجات المستفيد وقياس مستوى رضاه، لذا فإن هذه العملية ينبغي ان تأخذ بنظر الاعتبار عدة متغيرات ذات الصلة بإرضاء المستفيدين الذين يشكل الطلبة احد اهم مكوناتها في نظام الجودة التعليمية، ويوضح الشكل (١) هذا النظام.





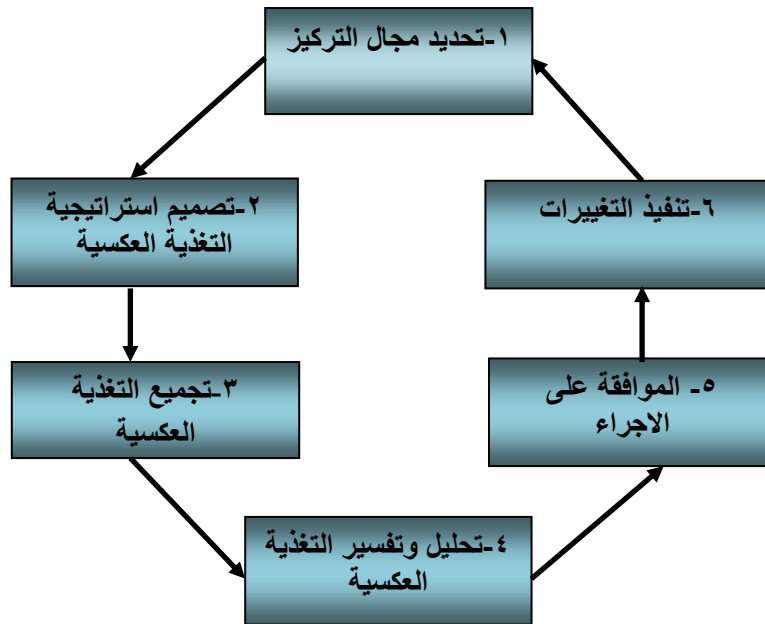
الشكل (١) مكونات نظام الجودة التعليمية ومركزاتها الفكرية

المصدر: البناء، رياض دوش، (٢٠٠٦)، "إدارة الجودة الشاملة في التعليم"، البحرين، (بتصرف من الباحث)

ويجد (Sims 1998) ان الاتجاهات الاكاديمية الحديثة تركز على اهمية دور الطلبة في العملية التعليمية بوصفهم عاملا رئيسا وحاسما، وعليه فإن رضا الطلبة وتطوره ينبغي ان يكون نقطة التركيز الكلية لجميع ممارسات ادارة الجودة في التعليم، ويضيف بدح (٢٠٠٣) بأن الطالب هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التي وجدت من اجله، ولاسيما مراحل ما قبل الجامعة علميا وصحيا وثقافيا ونفسيا (السامرائي والناصر: ٢٠١٢، ٩٣-٩٩) مما يدل على ان الخصائص العامة للطلبة في مرحلة ما قبل الجامعة ستعكس على قابليته في التعلم وبناء شخصيته الجامعية.

ويجمع العديد من الباحثين على ان الطلبة يمكنهم ان يوفرنا تغذية راجعة في غاية الاهمية للعملية التعليمية، ولعل من النتائج المهمة في هذا الميدان ما توصل اليه فريق جامعة شيفلد هالام Sheffield Hallam University من ان التغذية العكسية تجعل جميع من في الجامعة يحصلون على ردود فعل مهمة تساعد على تحديد نقاط القوة والضعف وبالتالي تغيير السلوك المستقبلي، كما انها ستؤدي الى التفكير في كل جزء من النتائج المحصلة وتحول المسار الى تغذية أمامية Feed Forward تساعد في اكتشاف الحقائق قبل حدوثها (Hepplestone, et.al, 2010:3). كما ينظر (2003: 210)

(Hounsell, الى ان التغذية العكسية هي دورة عمل متجددة ومتكررة، وإن فقدان أي مرحلة من مراحلها تؤدي الى اختلال عملية التغذية وفقدان اهميتها، والشكل (٢) يوضح هذا الرأي.



الشكل (٢): دورة التقويم (التغذية العكسية)

Source: Hounsell, D. (2003) The evaluation of teaching in H. Fry, UK, p 210

وبمقابل دور الطلبة في تقويم العملية التدريسية فإن دور التدريسيين يبقى هو الأكثر أهمية لكونه يستطيع ان يحدد الملامح الرئيسية لجوهر العملية التقويمية من خلال تغيير الكثير من المتغيرات السلوكية والتوجهات المعرفية للطلبة، وبذلك يحدد (علي وعبدالله، ٢٠١٣: ١٥) مهارات التدريس بالمجالات الآتية:

١. مهارة التواصل: قدرة التدريسي على بناء علاقة إنسانية مع طلبته قائمة على التفاهم والاحترام المتبادل، واستخدام اللغة والاشارات بطريقة تجذب الانتباه والادراك، مع تمتعه بالاتزان الانفعالي.
٢. مهارة التخطيط: قدرة التدريسي على وضع الخطط لتقديم المحاضرة واختيار المفردات وتحديد الأهداف وتصميم العناوين ووضع الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للمحاضرة والتنبؤ بأحداث المحاضرة.

٣. مهارة التنفيذ: قدرة التدريسي على إلقاء المحاضرة بتسلسل منطقي وتنظيمها وإدارتها بكفاءة تشمل المنظمات المتقدمة وتشجيع التفكير وإثارة دافع الاستكشاف واستخدام لغة الجسد وطرح الأسئلة واستخدام التقنيات التعليمية المختلفة وطرح الأسئلة.

٤. مهارة التقويم: قدرة التدريسي على استخدام أساليب متعددة لتقويم طلبته تشمل الاختبارات والنشاطات العلمية والبحوث المقدمة والتغذية الراجعة وقدرته على بناء اختبارات تتمتع بخصائص القياس النفسي والتربوي.

ثالثاً: التقويم العكسي في جامعة الكوفة

أ- آليات التقويم العكسي

سبقت الإشارة الى ان الادبيات الادارية عادة ما تستخدم مصطلح محدد لعملية تقويم الاداء Performance Appraisal او Performance Evaluation اما التسمية التي استخدمتها جامعة الكوفة في تجربتها التقييمية فهي "التقويم العكسي" وكذلك "التقويم الشامل" والسبب في استخدام هذه التسميات هو لتمييزها عن تقويم الاداء التقليدي، ولكون العملية تتم عكسياً (من الأدنى الى الأعلى) رغم عدم الاختلاف في جوهر العملية التقييمية.

ووفقاً لفلسفة جامعة الكوفة فإن تقويم الطلبة للتدريسيين يوفر تغذية راجعة بالغة الأهمية في معرفة سير العملية التدريسية، كما ان استخدام هذا النوع من التقويم سيزيد من حافز التدريسيين لجعل برامجهم التدريسية أكثر تميزاً، فضلاً عن تحديد التدريسيين الذين لم يوفقوا في تحسين اداءهم التدريسي ولأي سبب كان، وعلاوة على ذلك فإن هذا التقويم لم يأتي من فراغ ولأن العمل به ليس تجربة جديدة في التعليم العالي بل انه شائع الاستخدام في مختلف الجامعات سيما التي تحتل مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية.

وبعامة فإن التقويم العكسي الذي تقوم به جامعة الكوفة يشمل العديد من المجالات ولا بد من الإشارة اليه بنحو من الإيجاز وكما هو آت(٤):

١. تقويم التدريسيين لمعاوني وعميد الكلية. بموجب هذا التقويم قام جميع اعضاء مجلس الكلية بتقويم العميد ومعاونيه وفقاً لبرنامج التقويم للسنة الدراسية (٢٠١٠-٢٠١١)، اما في السنوات الدراسية (٢٠١١-٢٠١٢ و ٢٠١٢-٢٠١٣) فيشارك بالتقويم كافة تدريسيي الكلية من حملة لقب استاذ مساعد



فأعلى ووفقا لتعليمات محددة، وتتم عملية التقويم بموجب استمارات مصممة لهذا الغرض، حيث تختلف فقرات استمارة المعاون العلمي عن المعاون الإداري وبحسب طبيعة النشاط، وهكذا بالنسبة للمعيد.

٢. تقويم التدريسيين لرئيس القسم العلمي. كانت آلية التقويم من قبل جميع التدريسيين في القسم العلمي بحسب تقويم السنة الدراسية (٢٠١٠-٢٠١١)، أما في السنوات الدراسية (٢٠١١-٢٠١٢ و ٢٠١٢-٢٠١٣) فقد استثنى التدريسيين من حملة لقب مدرس مساعد بافتراض ان غالبيتهم من قلبي التجربة والخبرة ولضمان دقة التقويم.

٣. تقويم الطلبة للتدريسيين. وهو التقويم المستهدف في هذا البحث، حيث يتم تقويم جميع تدريسي المرحلة الواحدة ولجميع المواد الدراسية وبغض النظر عما اذا كانت المادة الدراسية تدرّس من قبل تدريسي واحد او أكثر، ويقوم بعملية التقويم الربع الاول من الطلبة في المرحلة الدراسية على ان لايزيد عددهم عن (٢٠) ولا يقل عن (١٠) طلاب كعينة في الاستبيان وذلك بهدف ان تكون نتائج التحليل الاحصائي ضمن الحدود المقبولة.

ب- استمارات تقويم التدريسيين

يؤكد كل من Elaine & Mac (2005:8) ان تقويم التدريسيين ينبغي ان يركز على خمسة مجالات مهمة وهي:

- تقويم الطلبة لجودة العملية التعليمية.

- المقرر الدراسي

- النماذج التعليمية المستخدمة

- ابحاث الدراسات العليا

- التعلم والتدريس Teaching and Learning

ويبدو ان جامعة الكوفة تتفق كثيرا مع الرأي المذكور اعلاه فضلا عن التوسع في استباناتها لتتناغم مع ابعاد الجودة، باستثناء ما يتعلق بالدراسات العليا لكون العملية منصبة على الدراسات الاولى في الاعوام قيد الدراسة، وكانت الاستبانة المستخدمة في اول تقويم للتدريسيين الذي اقامته الجامعة في العام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١) هي ذات الاستبانة الواردة في الجزء الأول من الدليل الشامل لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي لجامعة الكوفة^(٥)، وجاء اعدادها كواحدة من مجموعة استبانات مختلفة تضمنها الدليل، وقد

أخذ بنظر الاعتبار أبعاد الجودة عند أعداد الاستبانة، ولكن لم ترد في الدليل المذكور ماهي الأبعاد التي اشتقت منها أسئلة الاستبانة، وقد حاول الباحث تحديد تلك الأبعاد استنادا لما ورد في أدبيات الجودة^(٦)، والجدول (١) يعرض الأسئلة التي تضمنتها الاستبانة المذكورة منسوبة إلى الأبعاد المتوقعة اشتقاقها منها.

الجدول (١) استبانة تقويم التدريسيين للسنة الدراسية (٢٠١٠-٢٠١١) وأبعاد الجودة المتوقعة

أبعاد الجودة	الأسئلة المشتقة من الأبعاد
الموثوقية Reliability	١- التدريسي حريصا على تعلم الطلبة ٢- يهتم التدريسي بتوضيح ما تعلمه الطلبة نظريا وانعكاس فائدته تطبيقيا
الاستجابة Response	٣- التدريسي ملتزم بتحديد الوسائل التوضيحية في المحاضرة
الجدارة Meritocracy	٤- شرح التدريسي للمحاضرة منظم
زمن التسليم Delivery Time	٥- التدريسي ملتزم بالحضور حسب المواعيد المحددة للمحاضرة ٦- التدريسي متمكن من عرض المادة الدراسية ضمن الوقت المحدد
الأهلية Competence	٧- التدريسي متمكن من المادة العلمية للمقرر الدراسي
الدقة Accuracy	٨- التدريسي متمكن من استعمال التقنيات الحديثة التي تتطلبها المحاضرة
الاتصال Communication	٩- يمتلك التدريسي مهارات اتصال جيدة مع الطلبة ١٠- التدريسي يشجع الطلبة على المناقشة والحوار
الإنهاء Completeness	١١- للتدريسي قدرة على تطابق محتوى المادة الدراسية مع المنهج المقرر
الموائمة	١٢- يشجع التدريسي جميع الطلبة على استخدام وسائل ومنهجية البحث

العلمي	Conformance
١٣- التدريسي يحترم جميع الطلبة ويحرص على الانسجام معهم	Courtesy الاحترام
١٤- التزام التدريسي بتطبيق تعليمات السلامة والامان عندما تدعو الضرورة	الأمان Security
١٥- يحرص التدريسي على ظهوره امام الطلبة بالمظهر اللائق	المظهر Feature

وكان مقياس الاستبانة في الدليل هو المقياس الخماسي، ولكن لم يتم تطبيقه فعلياً عند اجراء التقويم من قبل اللجنة المشرفة واستبدلته بالمقياس الثنائي (نعم، لا) لتسهيل عملية تحليل النتائج، بسبب عدد الاستبانات الكبير (حوالي ١٦٠٠ استبانة)، وقد تضمنت تعليمات الاستبانة امكانية اجراء التغيير على فقرات الاستبانة بنسبة (٢٠%) ومع ذلك لم تجرى تغييرات عليها من قبل الكليات الا بحدود ضيقة جداً، ولعل ذلك كان احد اسباب الاعتراضات الكثيرة الى واجهت اعلان النتائج، اضافة الى ان هذه التجربة كانت الاولى من نوعها بإطارها الواسع في الجامعة، الامر الذي دعا الى اعادة النظر بها واعداد استبانة اخرى.

وجاء اعداد الاستبانة الثانية التي استخدمت في السنتين الثانية والثالثة (٢٠١١-٢٠١٢ و ٢٠١٢-٢٠١٣) لتأخذ بنظر الاعتبار الجوانب الآتية:

- ان الاسئلة (الفقرات) التي تتضمنها الاستبانة جاءت لتحاكي الواقع وتركز على الثوابت الأكثر اهمية في العملية التعليمية بغض النظر عن شموليتها لأبعاد الجودة.
 - المقياس المستخدم ينبغي ان يكون اكثر مرونة ولا بد من وجود فقرة للإجابة المحايدة، وعليه استخدم المقياس الثلاثي (نعم، الى حد ما، لا).
 - حددت تعليمات احتساب درجة النجاح في التقويم بمعدل (٦٠%) محسوبة على اساس نسبة الاجابة بنعم مضافا الى نصف درجة الاجابة بـ (الى حد ما)، والمتبقي يحسب الى الإجابة بلا(٧).
- ويوضح الجدول (٢) فقرات الاستبانة مع الاشارة الى ابعاد الجودة التي تتوافق معها واستنادا الى ادبيات الجودة المذكورة انفا.



الجدول (٢) استبانة تقويم التدريسيين للسنوات الثانية والثالثة (٢٠١١-٢٠١٢ و ٢٠١٢-٢٠١٣) وابعاد الجودة المشتقة منها

الاسئلة المشتقة من الابعاد	ابعاد الجودة
١- يحرص التدريسي على تعلم الطلبة	الموثوقية
٢- يهتم التدريسي بربط المادة النظرية بالجوانب التطبيقية	Reliability
٣- يحافظ التدريسي على تنظيم المحاضرة وتسلسلها	الاداء Performance
٤- يلتزم التدريسي بحضور المحاضرة في موعدها	زمن التسليم Time
٥- يستطيع التدريسي عرض المادة العلمية ضمن الوقت المحدد للمحاضرة	
٦- يستخدم التدريسي التقنيات والوسائل العلمية التي تتطلبها المحاضرة	الدقة Accuracy
٧- يقدم التدريسي الوصف الشامل للمقرر الدراسي ويؤشر المصادر المهمة عند بداية المقرر الدراسي	الاتمام Completeness
٨- التدريسي متمكن من المادة العلمية للمقرر الدراسي	الأهلية Competence
٩- يوجه التدريسي الطلبة للاستفادة من المادة العلمية مما يعرضه في موقعه الالكتروني	الاتصال Communication
١٠- يشجع التدريسي على المناقشة والحوار العلمي	
١١- يشجع التدريسي الطلبة على تقديم مبادرات علمية	الموائمة Conformance
١٢- يراعي التدريسي الجوانب النفسية واحترام مشاعر الطلبة	الاحترام Courtesy
١٣- يتسم التدريسي بالموضوعية والعدالة في تقويم اداء الطلبة	الدقة Accuracy
١٤- يتصف التدريسي بحسن الادارة والقيادة والسيطرة اثناء	الاتصال Communication



المحاضرة

وعند مراجعة فقرات هذه الاستبانة ومقارنتها بالاستبانة السابقة يمكننا تحديد عدة مؤشرات مهمة وكما يأتي:

١. تضمنت الاستبانة الجديدة (١٤) فقرة بينما كان عدد فقرات الاستبانة السابقة (١٥) فقرة كان بعضها متكررا بكلا الاستبانيتين وهي الفقرة (١) بكلاهما، والفقرة (٨) في الاستبانة القديمة مع الفقرة (٧) في الجديدة.

٢. هناك فقرات اخرى تتطابق بالمحتوى وتختلف بالصياغة فقط وهي (٢، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٢) مع الفقرات (٢، ٥، ٦، ٨، ١١، ١٣) على التوالي.

٣. الفقرات الخمسة المتبقية في الاستبانة هي فقرات جديدة وتحمل افكارا مختلفة عن فقرات الاستبانة السابقة.

٤. هناك جوانب اخرى تمت اضافتها في الاستبانة الجديدة لم تكن موجودة في الاستبانة السابقة ومن اهمها التركيز على الموقع الالكتروني للتدريسيين واسلوب ادارة المحاضرة (٩، ١٣)، في حين تم حذف بعض الفقرات الواردة في الاستبانة القديمة رغم انها تعد من الفقرات المهمة من حيث ابعاد الجودة كالفقرة المتعلقة بالأمان ومظهر التدريسي (١٤، ١٥).

٥. رغم ان ابعاد الجودة المتوافقة بكلا الاستبانيتين هي (٩) ابعاد، وان مضمون فقرات الاستبانة الجديدة لم يكن بعيدا عن تلك الابعاد، الا ان هناك ثلاث فقرات بالاستبانة الجديدة لها نفس البعد (الاتصال) رغم اختلاف مضمون الفقرات، مما يدل على ان التقيد بالأبعاد لم يكن هو المعيار في صياغة فقراتها.

٦. تميزت الاستبانة الجديدة بنسبة عالية من القبول من قبل معظم التدريسيين قياسا الى الاستبانة السابقة ولم يتم اجراء التغييرات عليها من قبل الكليات الا في حدود بسيطة رغم ان درجة التقويم الناجح فيها هي عالية نسبيا.

يتضح مما سبق ان القبول الذي لاقته الاستبانة الجديدة وما يقابله من اعتراضات على الاستبانة القديمة يدل على ان التقيد ببعض ابعاد الجودة لا يكفي لصياغة الاستبانة ولا بد من دراسة كافة المتغيرات التي من الممكن ان يكون لها اثر في نجاح عملية التقويم، وان لكل بيئة جامعية خصوصيتها، كما ان هذه

الاستبانات كانت معتمدة كلياً على الخبرات العراقية وبدون الاستفادة من استبانة نموذجية مطبقة في جامعة رائدة عالمياً. وعليه فإن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو:

ما مدى الانسجام/ الاختلاف بين نماذج استبانة جامعة الكوفة ونماذج استبانات الجامعات العالمية الأكثر تقدماً؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد اختار الباحث استبانة جامعة دبلن الايرلندية^(٨) University of Dublin، كمثال على تجارب الجامعات الرائدة والتي كانت عدد فقراتها ستة فقرات فقط، اعتمدت الإجابة على الفقرات الأربعة الأولى منها على المقياس الخماسي (اتفق بشدة، اتفق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) بينما كان الإجابة على السؤالين الآخرين مفتوحة لاختيار ثلاثة خيارات وبحسب ما يراه الطلبة مناسباً، والجدول (٣) يوضح أسئلة الاستبانة.

الجدول (٣) استبانة تقويم التدريسيين في جامعة دبلن الايرلندية

ت	الاسئلة التي تضمنتها استبانة جامعة دبلن
١	اصبح لدي فهم أفضل للموضوع بعد الانتهاء من هذه المادة
٢	ان عملية التقويم كانت مناسبة للمادة الدراسية
٣	لقد حققت نتائج التعلم المطلوبة في هذه المادة
٤	بشكل عام أنا راض عن هذه المادة
٥	حدد ثلاثة جوانب من المادة التي ساعدت على تعلمك
٦	اقترح ثلاثة تغييرات التي من شأنها أن تعزز تعلمك لهذه المادة الدراسية

من خلال ما سبق يمكن القول ان هناك ثلاثة فروقات رئيسية على الاقل بين استبانة جامعة دبلن واستبانة جامعة الكوفة وهي كالآتي:

١. ان اسئلة الاستبانة تركز على المادة العلمية بشكل صريح، بينما كانت معظم الاسئلة في استبانة جامعة الكوفة تركز على التدريسي نفسه.

٢. ان المقياس المستخدم في استبانة جامعة دبلن هو المقياس الخماسي (مقياس ليكرت) مع الاسئلة المفتوحة، بينما استخدمت جامعة الكوفة المقياس الثلاثي فقط في السنتين الاخيرتين.

٣. اقتصرت الاستبانة على ستة اسئلة فقط بينما كان عدد الاسئلة في استبانة الجامعة المبحوثة (١٤) سؤالاً.

وفي الواقع ان هذه الفروقات تحتاج الى المزيد من الاهتمام والدراسة، ولاشك ان هناك من يعتبر هذه الفروقات كميزات مهمة فيما لو تم اعتمادها في استبانة جامعة الكوفة، ولكن من الناحية الاخرى نجد ان اعتماد هذه الاستبانة في البيئة التعليمية العراقية قد لا يكفي لخلق روح التنافس بين التدريسيين مالم تستخدم فقرات اخرى تركز على جوانب اخرى تتناسب والحاجة الملحوسة، ولعل من الأمثلة على ذلك هي الفقرات التي تركز على الموقع الالكتروني للتدريسيين، استخدام الوسائل التقنية الحديثة في المحاضرة، الالتزام بالوقت المحدد، والوصف الشامل للمقرر الدراسي وغيرها، ولذا فليس من المناسب دائماً استخدام نماذج جاهزة كتبني استبانة معتمدة في جامعات متقدمة بل الافضل تطوير الاستبانة الحالية مع الاخذ بنظر الاعتبار تجارب تلك الجامعات.

رابعاً: تحليل وتفسير نتائج التقويم العكسي

أ- المؤشرات العامة لحالات التقويم العكسي

سبقت الإشارة الى ان اجمالي حالات التقويم بلغت (٥٥٠٠) حالة في جميع كليات الجامعة^(٩) وبمعدل اجمالي يقدر بـ (٦٠٠٠٠) استبانة للسنوات الدراسية الثلاثة، والجدول (4) يعرض اجمالي حالات التقويم لجميع الكليات وبحسب السنوات المؤشرة^(١٠).

الجدول (٤) اجمالي حالات التقويم موزعة حسب الكليات وسنوات الدراسة

الكلية/ السنة	٢٠١١-٢٠١٠	٢٠١٢-٢٠١١	٢٠١٣-٢٠١٢
كلية الطب	181	187	207
كلية طب الاسنان	66	69	83
كلية الصيدلة	54	44	47
كلية التمريض	21	23	28
كلية الهندسة	106	164	172



105	85	54	كلية العلوم
66	69	100	كلية الزراعة
71	54	23	كلية الطب البيطري
33	28	39	كلية الرياضيات والحاسوب
415	344	366	كلية التربية للبنات
١١٠	98	27	كلية التربية
65	61	32	كلية التربية الرياضية
101	111	23	كلية التربية الأساسية
137	127	126	كلية الادارة والاقتصاد
110	101	90	كلية الفقه
205	211	220	كلية الآداب
71	82	68	كلية القانون
25	25	000	كلية الآثار والتراث ^(١١)
44	16	000	كلية التخطيط العمراني
٢٠٦٧	18٨3	١٥٩٦	المجموع

يتبين في الجدول (٤) ان عدد حالات التقويم ازداد من سنة لأخرى في معظم كليات الجامعة ولعل ذلك يعود الى اسباب مختلفة منها استحداث اقسام جديدة وزيادة مراحلها (كما هو الحال في كليتي التخطيط العمراني والآثار) فضلا عن زيادة الوعي بهذه التجربة من قبل الكليات والاقسام العلمية، اذ اصبح من الضروري قياس كفاءة جميع التدريسيين والاستفادة من هذا التقويم، كما لا يمكن اعتبار هذه الزيادة ناتجة من الزيادة في عدد التدريسيين في الكليات لأن العملية مرتبطة بالمواد الدراسية اكثر من ارتباطها بالتدريسيين، اما بعض الكليات التي ظهر تراجع في عدد حالات التقويم بها في سنة ما (مثل كلية الصيدلة، الزراعة، الرياضيات وعلوم الحاسوب) فلا يعني وجود تراجع في برامج تقويمها وانما هناك اسباب مختلفة تتعلق بتفاوت عدد التدريسيين من سنة لأخرى (ولاسيما حالات استبدال المحاضرين بنفس السنة).

ب- تقسيم الكليات الى مجموعات بحسب التخصصات العلمية

لأجل القيام بدراسة نتائج الاستبانات، ولأن النتائج المستخرجة للتدريسيين تتعامل معها الجامعة بسرية تامة ولا يمكن الاطلاع عليها الا من قبل التدريسي نفسه والجهات المعنية بالكلية، فضلا عن النتيجة العامة لكل كلية، لذلك فقد تم تقسيم كليات الجامعة الى عدة مجموعات يتم من خلالها دراسة نتائج كل مجموعة على حدة، وجاء هذا التقسيم وفقا لتخصصات التدريسيين في كليات المجموعة الواحدة والذين تربطهم بعض المزايا المتشابهة كالتخصص العلمي الذي يدرس في معظم كليات المجموعة الواحدة وطبيعة الاجهزة المختبرية المستخدمة بها، فضلا عن مخرجات كليات المجموعة الواحدة وكما يلي:

١. المجموعة الاولى هي الكليات الطبية، وتضم كليات الطب، طب الاسنان، التمريض، الصيدلة، والطب البيطري.

٢. المجموعة الثانية هي كليات العلوم الطبيعية والصرفة، وتضم كليات الهندسة، العلوم، علوم الرياضيات والحاسوب، والزراعة.

٣. المجموعة الثالثة هي كليات التربية، وتضم كليات التربية، التربية للبنات، التربية الاساسية، والتربية الرياضية^(١٢).

٤. المجموعة الرابعة هي كليات العلوم الاجتماعية والانسانية، وتضم كليات الادارة والاقتصاد، التخطيط العمراني، الآثار والتراث، الآداب، الفقه، والقانون.

وبناء على ذلك يعرض الجدول (٥) اجمالي حالات التقويم المتدنية في الكليات بحسب المجموعات المذكورة.

الجدول (٥) اجمالي حالات التقويم التي تقل عن ٦٠% في الكليات بحسب مجموعاتها

المجموعه الرابعه (الكليات الانسانيه والاجتماعيه)	المجموعه الثالثه (كليات التربيه)	المجموعه الثانيه (الكليات العلميه)	المجموعه الأولى (الكليات الطبيه)	اجمالي حالات التقويم في السنوات الدراسيه المبحوثه	السنوات الدراسيه
٥٠٤	٤٤٨	299	٣٤٥	٢٠١١-٢٠١٠	
٥٦٢	٦١٤	346	377	٢٠١٢-٢٠١١	
٥٩٢	٦٩١	٣٧٦	408	٢٠١٣-٢٠١٢	

يظهر في الجدول (٥) ان جميع المجموعات المقترحة كانت بزيادة متتاليه للسنوات المبحوثه، ولكن هل ان هذه الزيادة المتتاليه تقابلها زيادة بالنتائج الإيجابية للتدريسيين؟ وهذا ما سيتم بحثه في الخطوات اللاحقه.

ت- اجمالي الحالات غير المرضيه في التقويم

سبقت الاشارة الى استراتيجيه جامعه الكوفة في معالجة نتائج عمليه التقويم تنظر الى الدرجه التي تقل عن (٦٠%) كدرجه غير مرضيه (ضعيفه)، كما لا يمكن تقريب اي درجه تقل عن الواحد الصحيح لأي رقم صحيح، بمعنى ان درجه (٥٩,٥%) تبقى كما هي وتعتبر حالة غير مرضيه^(١٣)، ويعرض الجدول (٦) اجمالي الحالات غير المرضيه في تقويم التدريسيين.

الجدول (٦) اجمالي الحالات التقويم غير المرضية منسوبة الى اجمالي عدد استبانات التقويم

الكلية الإنسانية والاجتماعية (المجموعة ٤)		كلية التربية (المجموعة ٣)		الكلية العلمية (المجموعة ٢)		الكلية الطبية (المجموعة ١)		اجمالي حالات التقويم غير المرضية منسوبة الى اجمالي استبانات التقويم
النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
١%	٥	٣%	١٢	٨%	٢٥	٢%	٦	اجمالي الحالات غير المرضية ٢٠١١-٢٠١٠
٦%	٣٤	٨%	٤٩	٢٣%	٧٩	٢٤%	٩٢	اجمالي الحالات غير المرضية ٢٠١٢-٢٠١١
٤%	٢٥	٦%	٣٩	٢٣%	٨٧	٢١%	٨٤	اجمالي الحالات غير المرضية ٢٠١٣-٢٠١٢

يلاحظ من الجدول (٦) ان نسبة الحالات غير المرضية في السنة الدراسية الأولى (٢٠١١-٢٠١٠) كانت منخفضة جدا قياسا الى اجمالي حالات التقويم، وكانت اعلى نسبة في المجموعة الثانية (٨%)، اما في السنة الدراسية الثانية (٢٠١٢-٢٠١١) فقد كان الفرق كبيرا في جميع حالات التقويم قياسا الى ماكانت عليه في السنة الاولى، وفي الوقت الذي كانت اقل نسبة في السنة الاولى هي (١%) في المجموعة الرابعة فقد قفزت الى (٦%)، اما المجموعة الأولى فقد حققت اعلى نسبة غير مرضية (٢٤%) مسجلة بذلك ارتفاعا مقداره (٢٢%) عما كانت عليه، وازدادت المجموعة الثانية بنسبة كبيره ايضا وهي (١٥%) من نسبتها في السنة الاولى، اما المجموعة الثالثة فيبدو ان هناك ارتفاعا معتدلا وبمقدار (٥%).

ولعل التساؤل المطروح هنا هو لماذا كانت النسب غير المرضية في السنة الاولى متدنية بينما ارتفعت بشكل كبير في السنة الثانية؟ وهذا يدعونا الى تفسير ذلك بما يلي:

١. ان سبب تدني عدد الحالات غير المرضية في السنة الاولى يعود الى انعدام خبرة الطلبة في هذا التقويم وعدم معرفتهم به والآثار المترتبة عليه، فضلا عن عدم ايلائه الاهتمام المناسب من قبل اللجان المشرفة عليه لكونها لم تكن تنظر اليه الا كتجربة عابرة.

٢. اما السبب في ارتفاع الحالات غير مرضية في السنة الثانية عدداً ونسبةً فيعود الى زيادة الاهتمام بهذا التقويم من كلا الطرفين، فالطلبة ادركوا ان عليهم ان يكونوا اكثر جدية في الاجابة على الاستبانة، وان لهذا التقويم اهمية واضحة ومن الممكن ان تترتب عليه نتائج مفيدة في تعلمهم، وبالنسبة للتدريسيين الذين حقق غالبيتهم نتائج ايجابية فقد اعتبروا ذلك انجازا مهما لهم، ولذلك فقد جاءت ردة فعل الطلبة مختلفة في السنة الثانية، مما حفزهم الى النظر لهذا التقويم بالمزيد من الاهتمام.

واذا امعنا النظر الى نتائج السنة الثالثة المذكورة في الجدول (٦) اعلاه، نجد ان هناك حالة عامة من التحسن النسبي في نتائج مجموعات الكليات، اذ يلاحظ انخفاض واضح بنسبة للحالات غير المرضية باستثناء المجموعة الثانية التي ازداد فيها عدد الحالات غير المرضية من (٧٩) حالة في السنة الثانية، الى (٨٧) حالة في السنة الثالثة، ولكن اذا امعنا النظر جيدا في اجمالي حالات التقويم لهذه المجموعة (بالرجوع الى الجدول ٥) نجد انها ازدادت من (٣٤٦) في السنة الثانية الى (٣٧٦) في السنة الثالثة، وهذا ما جعل نسبة الحالات غير المرضية الى اجمالي حالات التقويم تبقى ذاتها (٢٣%) في كلا السنتين، ومع ذلك لا يمكن اعتبار ذلك حالة تراجع.

اما بالنسبة للمجموعات الاخرى (الاولى والثالثة والرابعة) التي ازداد بها مجموع حالات التقويم بمقدار (٣١)، (٥٠)، و(٣٠) على التوالي، فقد رافقه انخفاض الحالات غير المرضية بنسبة (٣%)، (٣%)، و(٢%) على التوالي وحسب الجدول (٦) عما كانت عليه في السنة الثانية مما يعطي مؤشر ايجابي عن تحسن نتائج السنة الثالثة، وعليه نستنتج مما سبق الآتي:

١. ان تجربة السنة الدراسية الثانية رغم انها كانت سلبية بمستوى كبير فقد ساهمت بتغذيتها العكسية في تحسين نتائج التدريسيين في السنة الثالثة ولاسيما في اعادة النظر بالفقرات التي لم يكن رصيدهم مقبولا فيها.

٢. ان تقويم الطلبة اصبح اكثر مصداقية مما كان عليه، اذ جاءت النتائج منسجمة مع التوقعات الى حد كبير، مما يدل على ارتفاع مستوى الدقة في نظرتهم لدروسهم وتدريسهم.

٣. ان التفاوت في مستويات المجموعات قد يرتبط بطبيعة المواد التي تدرّس في تلك المجموعات، وعلى سبيل المثال كان اجمالي حالات التقويم في السنة الثانية للمجموعة الاولى هو (٣٧٧) واجمالي حالات التقويم للمجموعة الثالثة اكبر بكثير من المجموعة الاولى وهو (٦١٤)، بينما جاء عدد الحالات غير المرضية على العكس من اجمالي حالات التقويم لتلك المجموعتين وبنفس السنة وهو (٩٢) للمجموعة الاولى وانخفاض كبير في المجموعة الثالثة وهو (٤٩) ، ولذا نعتقد ان تخصص المجموعة الثالثة (كليات التربية) وخبرة التدريسيين في مجالات طرائق التدريس وعلم النفس التربوي (الذي يعد جزءا من مناهجهم الدراسية) قد اسهم في تخفيض الحالات غير المرضية (التساؤل الثاني في البحث).

٤. يلاحظ في مجموعة التخصصات الانسانية الاجتماعية انها كانت على نفس شاکلة المجموعات الاخرى من حيث تفاوت الحالات غير المرضية (انخفاضها في السنة الاولى، ارتفاع في السنة الثانية، انخفاض بالسنة الثالثة) ولكن بقيت نسب السنوات الثلاث فيها (سواء المنخفضة والمرتفعة) هي النسب الأقل في الحالات غير المرضية قياسا للمجموعات الاخرى، مما يعني ان نوع التخصص قد يرتبط بشكل من الاشكال بنوع التقويم ويحتاج الى المزيد البحث لتحديد نوع العلاقة بينهما (التساؤل الثاني ايضا).

ث- حالات التقويم غير المرضية نسبيا والحالات غير المرضية جدا

ان من ضمن النتائج التي افرزها تقويم التدريسيين هي وجود حالات اكثر ضعفا من غيرها، ولأن مثل هذه الحالات تحتاج الى المزيد من ثم من الاهتمام والدراسة لمعرفة اسبابها، وبالعودة الى اهم المؤشرات التي اعتمدتها استراتيجية جامعة الكوفة في ما يخص التقويم العكسي، نجد انها تنظر الى التقويم الضعيف كمصدر ضعف عالي الخطورة ويحتاج الى حلول جذرية لمعالجته، وبموجب هذه الرؤية المهمة فقد تم تصنيف الحالات غير المرضية الى صنفين وهما:

١. الحالات غير المرضية نسبيا، وهي الحالات التي تتراوح بها درجة التقويم ما بين (٥٩.٥) ولغاية (٣٥.٥).

٢. الحالات غير المرضية جدا، وهي جميع الحالات التي تقل عن مستوى الحالات غير المرضية نسبيا، وهي درجة (٣٥) وما دون ذلك.

وفي الجدول (٧) ادناه عدد حالات التقويم غير المرضية بعد تصنيفها الى حالات غير مرضية نسبيا او حالات غير مرضية جدا.

الجدول (٧) عدد الحالات التقويم غير المرضية مصنفة حسب مستوى ضعفها

الكليات الانسانية والاجتماعية (مج ٤)		كليات التربية (مج ٣)		الكليات العلمية (مج ٢)		الكليات الطبية (مج ١)		حالات التقويم غير المرضية وغير المرضية جدا لمجموعات الكليات في السنوات المبحوثة	
النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد		
١٠٠%	٥	١٠٠%	١٢	١٠٠%	٢٥	١٠٠%	٦	الحالات غير المرضية نسبيا	٢٠١٠-٢٠١١
٠%	٠	٠%	٠	٠%	٠	٠%	٠	الحالات غير المرضية جدا	
٩٧%	٣٣	٨٦%	٤٢	٩٠%	٧١	٨٢%	٧٥	الحالات غير المرضية نسبيا	٢٠١١-٢٠١٢
١%	١	١٤%	٧	١٠%	٨	١٨%	١٧	الحالات غير المرضية جدا	
٩٣%	١٤	٩٢%	٣٦	٩٤%	٨٢	٨٥%	٧١	الحالات غير المرضية نسبيا	٢٠١٢-٢٠١٣
٧%	١	٨%	٣	٦%	٥	١٥%	١٣	الحالات غير المرضية جدا	

في الجدول (٧) اعلاه نجد ان السنة الاولى خلت من حالات التقويم غير المرضية جدا ولجميع المجموعات (٠%)، ولكن جاء النسب متفاوتة في السنوات اللاحقة، ففي السنة الثانية كانت اقل نسبة في المجموعة الرابعة (١%) واعلى نسبة في المجموعة الاولى (١٨%) وهي نسبة كبيرة نسبيا، اما في السنة الثالثة فهناك انخفاض واضح في جميع المجموعات، رغم ان المجموعة الرابعة ارتفعت نسبتها من (١%) في السنة الثانية الى (٧%) في السنة الثالثة ولكن ذلك كان ناتجا من انخفاض عدد الحالات غير المرضية للمجموعة في تلك السنة وبالتالي فهي نسبة طبيعية. ومن خلال البيانات المذكورة يمكننا نجد ان مجموع حالات التقويم غير المرضية جدا في كافة المجموعات وللسنتين الثانية والثالثة هو (٣٣) و (٢٢) على التوالي، لذا فإن النسبة المئوية لحالات التقويم غير المرضية جدا ستكون (١٣%) و (٨%) على التوالي من اجمالي الحالات غير المرضية لكلا السنتين، وهكذا تتضاءل أكثر نسبة الحالات غير المرضية جدا اذا ما اخذنا بنظر الاعتبار العدد الاجمالي لحالات التقويم في السنتين الثانية والثالثة، وبذلك نحصل على ما يأتي:

١. حاصل قسمة عدد الحالات غير المرضية جدا في السنة الثانية (٣٣) منسوبا الى العدد الاجمالي لحالات التقويم لنفس السنة (١٨٨٣) هو (0,017) وبالتقريب تكون النسبة المئوية (٢%) فقط.

٢. حاصل قسمة عدد الحالات غير المرضية جدا في السنة الثالثة (٢٢) منسوبا الى العدد الاجمالي لحالات التقويم لنفس السنة (٢٠٦٧) هو (١%) فقط.

ان انخفاض النسبة المستخرجة في الفقرتين اعلاه يمثل مؤشرا ايجابيا لأنه يدل على تقلص الحالات غير المرضية جدا الى ادنى حد ممكن، وبمراجعة سريعة لإجمالي الحالات غير المرضية يمكن الوصول الى التفسير الآتي:

١. ان التقويم الذي اجري في السنة الاولى لم يتسم بالبساطة وقلة خبرة الطلبة فقط، بل ان فقرات الاستبانة كانت تتصف بالعمومية وتفتقر الى بعض المؤشرات الأساسية، وان هذه الحالة يمكن تشخيصها بوضوح عند مقارنة فقرات الاستبانة القديمة مع فقرات الاستبانة اللاحقة، وبالتالي لم تسجل اي حالة من الحالات غير مرضية جدا.

٢. ان تحسن نسبة التدريسيين من ذوي حالات التقويم غير المرضية جدا في السنة الثالثة جاء بجهود ذاتية من قبل التدريسيين انفسهم ومن دون وجود برامج تدريبية معدة لهذا الغرض من قبل الجامعة.

٣. بالرغم من ان الاستبانة التي استخدمت في السنتين الثانية والثالثة لم تواجه انتقادات بالقدر الذي واجهته الاستبانة التي سبقتها، فإن ذلك لا يعني وجود بعض الفقرات التي ساهمت في زيادة الحالات غير المرضية، وبالتالي لابد من الاخذ بنظر الاعتبار الحاجة الى مراجعتها وتطويرها، ويتضح ذلك جليا من خلال وجود بعض الفقرات التي لم تحقق نسبة ايجابية لمعظم التدريسيين.

ومن خلال ماورد في اعلاه وبيانات الجدول (٦) والجدول (٧) نستطيع القول ان نتائج التقويم العكسي استطاع ان يسهم في عملية التحسين المستمر الذي تسعى الجامعة الى تحقيقه (التساؤل الأول في البحث).

ج- حالات التقويم غير المرضية والمتكررة بأكثر مادة دراسية

تتناول هذه الفقرة حالات التقويم غير المرضية التي سجلت بأكثر من مادة دراسية واحدة لنفس التدريسي وبنفس السنة الدراسية، ويعرض الجدول (٨) الحالات التي تم تأشيرها خلال السنوات الثلاث المبحوثة.

الجدول (٨) حالات التقويم غير المرضية بأكثر من مادة دراسية

التقويم غير المرضي/ سنوات الدراسة	المجموعة (١)	المجموعة (٢)	المجموعة (٣)	المجموعة (٣)
٢٠١١-٢٠١٠	٠	٠	٠	٠
٢٠١٢-٢٠١١	٧	٢	٦	٦
٢٠١٣-٢٠١٢	٦	٢	٢	٢

يبدو في الجدول اعلاه ان السنتين الثانية والثالثة قد تكررت بها حالات التقويم غير المرضي وبأكثر من مادة دراسية واحدة، واذا كانت السنة الثانية هي الأكثر سوءا في ذلك لكثرة تلك الحالات فيها، فإن هذه الظاهرة لم تختفي في السنة الثالثة، اذ ان وجود تدريسي لم يحقق تقويما ايجابيا في المواد التي يدرسها (والتي عادة ما تكون بمراحل دراسية مختلفة) يعطي مؤشرا سلبيا يصعب ايجاد مبررات مقنعة له، ويلاحظ ان اكثر الحالات التي لم يظهر تحسن ملموس فيها هو في المجموعة الاولى (الطبية)، وهذا ما يحتاج الى اعادة النظر في اكثر من الامور كنقص البرامج التدريبية المتعلقة بطرائق التدريس، انشغال التدريسيين بالتزامات اخرى تؤثر على تدريسهم، وربما عدم صلاحية التدريسي للتدريس اصلا.



ح- حالات التقويم غير المرضية المتكررة لسنوات متتالية

حاول الباحث في هذه الفقرة البحث عن حالات التقويم غير المرضية لنفس التدريسيين ولسنوات متتالية، وقد سجلت بالفعل مثل هذه الحالات والتي تعتبر (من وجهة نظرنا) الحالات الأسوأ في التقويم، ويعرض الجدول (٩) الحالات التي تم تأشيرها خلال السنوات الثلاث المبحوثة.

الجدول (٩) حالات التقويم غير المرضية والمتكررة بأكثر من سنة دراسية

الحالات المتكررة/ السنوات المتكررة	المجموعة (١)	المجموعة (٢)	المجموعة (٣)	المجموعة (٣)
التكرار بين ٢٠١٠-٢٠١١ و ٢٠١١-٢٠١٢	٢	٣	١	٠
التكرار بين ٢٠١١-٢٠١٢ و ٢٠١٢-٢٠١٣	٢٤	٣١	٢	٤
التكرار لثلاث سنوات متتالية	٢	٣	٠	٠

يؤشر الجدول (٩) وجود هذه الحالات وعلى مدى السنوات الثلاث، وان أكثر الحالات المسجلة هي بين السنتين الدراسيتين الثانية والثالثة، كما ان أكبر عدد من هذه الحالات كان في المجموعتين الأولى والثانية (٢٤ و ٣١) على التوالي، وهو عدد كبير نسبياً ويمكن اعتباره مثيراً للقلق بحسب استراتيجية جامعة الكوفة، ومن المؤشرات السلبية هنا أيضاً هو ان هذه الحالات لازالت موجودة لغاية السنة الثالثة، فضلاً عن ان عدد الحالات هو ذاته عدد التدريسيين الذين تكرر ادائهم غير المرضي، وازداد الى ذلك فإن بعضهم كان ادائه غير مرضياً حتى في السنة الأولى (٢ و ٣) على التوالي، وعليه فإن عدم تحسن الاداء على مدى سنتين متتاليتين او ثلاثة يتطلب اتخاذ اجراءات علاجية و تصحيحية دقيقة، وان الاسباب التي تقف وراء هذه الحالة على صلة وثيقة بطبيعة التخصصات (لأن معظم الحالات في المجموعتين الطبية والعلوم الطبيعية والصرفة)، كما ان المتوقع ان هناك اسباباً أخرى تقف وراءها ولا تنحصر فقط في نقص التدريب والتزامات التدريسيين، بل لا يستبعد نقص الكفاءة والقدرة على الأداء، ولا بد من استمرار البحث في هذا المجال، ومن خلال ماورد اعلاه ومعطيات الجدولين (٨، ٩) نتوصل

الى اجابة واضحة للتساؤل الثالث بالبحث والمتعلق بـ(امكانية الاستدلال من هذا التقويم في تحديد مستوى كفاءة التدريسيين).

خامسا: تحليل وتفسير مبررات التقويم غير المرضي

بعد استعراض البيانات الاساسية لنتائج التقويم فإن السؤال الذي يطرح نفسه هنا:

ماهي مبررات واسباب حصول بعض التدريسيين على النتائج غير المرضية في تقويمهم من قبل الطلبة؟
وان الاجابة على هذا السؤال تأخذ التجاهين على اقل تقدير، أولهما يركز على وجهة نظر التدريسيين انفسهم والثاني يركز على وجهة نظر الجهات الادارية المشرفة عليهم، ونستعرض فيما يلي اهم تلك المبررات وبحسب وجهة نظر هذه الاطراف:

أ- مبررات التقويم غير المرضي من وجهة نظر التدريسيين

في الواقع من المستبعد ان نجد من التدريسيين من يعتقد ان اسباب ضعف تقويمه تتعلق بكفاءته، ولمعرفة المبررات التي يعقدونها وراء ذلك، فقد تمت متابعة اعتراضات بعض التدريسيين على نتائجهم من خلال توجيه السؤال الآتي الى المعترضين^(١٤):

ما هو السبب الرئيسي باعتقادك الذي ادى الى ضعف نتيجة التقويم للمادة التي قمت بتدريسها؟

وكانت الاعتراضات هنا على نتائج تقويم السنة الثالثة (٢٠١٢-٢٠١٣) حيث تزامنت عملية اجراء التقويم وعلان نتائجه مع فترة كتابة البحث، وقد وجه السؤال فعليا الى (٤٦) تدريسيا واستلمت حوالي (٤١) اجابة متنوعة وتم تلخيصها وتوحيدها بالجدول (١٠) علما ان هناك بعض الاجابات قد تضمن بعضها ذكر اكثر من مبرر واحد وكان التركيز على المبررات الواضحة والدقيقة التشخيص (وبحسب وجهة نظرهم).



الجدول (١٠) مبررات التقويم غير مرضي من وجهة نظر التدريسيين

ت	المبررات	النسبة المئوية
١	ان الطلبة غير مؤهلين لتقويم اساتذتهم.	%٢٤
٢	استبانة التقويم غير مناسبة لتقويم التدريسي.	%١٧
٣	النتيجة غير مرضية لأنني كنت حريصا جدا في مادتي العلمية ولا اجامل على حسابها.	%١٦
٤	حرصى على تطبيق التعليمات الجامعية وبدون مجاملات دفع الطلبة الى عدم الانصاف في تقويمى.	%١٣
٥	المادة التي درستها ليست من اختصاصي واجبرت على تدريسها.	%٨.٥
٦	العينة المختارة صغيرة جدا ولا تضمن تحقيق نتائج سليمة.	%٧.٥
٧	العينة ليست من الطلبة الاوائل بل من الطلبة ضعيفي المستوى والذين عادة ما يجعلون اللوم على التدريسي وليس على انفسهم.	%٦
٨	هناك تلاعب في النتائج من قبل اللجنة المكلفة بالإشراف على التقويم.	%٢
٩	وقت اجراء التقويم كان بعد (او قبل) الامتحان مباشرة والطلبة عاطفيين في تقويمهم	%٢
١٠	اسباب اخرى متفرقة	%٢
١١	هناك جهات محرصة للطلبة على التقويم ضدي.	%٢

يلاحظ في الجدول اعلاه ان نسبة الفقرات (١-٤) هي (٧٠%) من مجموع المؤشرات الأحد عشر، وانها لا تتعلق بجانب معين وانما بعدة جوانب مهمة، وبالتالي فإنها تحتاج الى المزيد من الاهتمام ولا بد من اخذها بنظر الاعتبار عند اجراء عمليات التقويم اللاحقة، كما ان ذلك لايعني عدم ايلاء المبررات الاخرى الاهمية المناسبة، وعلى سبيل المثال ان الفقرة السادسة (العينة المختارة صغيرة جدا ولا تضمن

تحقيق نتائج سليمة) تعتبر من المؤشرات التي تحتاج الى اعادة النظر بها، ولاشك ان الاعتماد على عينات صغيرة لايمكن من الناحية الاحصائية ان تفرز نتائج عالية الدقة.

اما بعض الفقرات الاخرى (كالفقرات الثامنة والحادية عشر) فأعتقد انها لاتعدو عن كونها مجرد تبريرات يصعب اعتمادها بحثيا فضلا عن كونها نسبة محدودة جدا.

ب- مبررات التقويم غير المرضي من وجهة نظر الكلية والقسم العلمي:

ولأجل الاحاطة بجميع الرؤى التي من شأنها الوقوف على كافة الجوانب ذات العلاقة بنتائج التقويم، فقد تمت مراجعة رؤى الكليات والاقسام العلمية ممن لديها حالات تقويم غير مرضي لتدريسيها، وجاء هذا الاجراء تحديدا على نتائج التقويم للسنة الدراسية (٢٠١١-٢٠١٢)، ووفقا لذلك فقد كانت الاجابات متنوعة وبنسب متفاوتة^(١٥) وحسب الجدول (١١).

الجدول (١١) مبررات التقويم غير المرضي من وجهة نظر الكليات والاقسام العلمية

ت	المبررات	النسبة المئوية
١	المشكلة الاساس ليس في التدريسي بل في الاستبانة المستخدمة بسبب عدم ملائمتها للواقع.	١٣.٥%
٢	طبيعة المادة العلمية المعقدة التي يدرسها التدريسي.	١٣.٥%
٣	درجة النجاح المعتمدة كانت مرتفعة (٦٠) والاجر ان تكون (٥٠)	١٢%
٤	التدريسي متميز ولكن يحتاج فقط الى تغيير اسلوب تدريسه.	١١%
٥	التدريسي كان حريصا على تنفيذ التعليمات الجامعية ومنع المخالفات وبالتالي فقد اثر ذلك على تقويمه.	٨.٥%
٦	وقت التقويم كان غير مناسب بسبب تزامنه مع بعض الامتحانات او نتائجها.	٨%
٧	السبب لايعود الى التدريسي وانما الى القدرات الادارية والقيادية التي يستخدمها التدريسي.	٧.٥%

٨	الطلبة ليس لديهم خبرة واقعية في التقويم المحايد.	٦%
٩	الطلبة غير جادين في اجراء عملية التقويم وبالتالي النتائج غير دقيقة	٥%
١٠	التدريسي حديث الخبرة في مجال التدريس.	٥%
١١	تكليف التدريسي بعدة مواد اثر بالنتيجة على ادائه ببعضها.	٣%
١٢	الحالة المرضية والظروف الصحية السيئة للتدريسي	٢%
١٣	الظروف النفسية والمشاكل العائلية والاجتماعية.	٢%
١٤	التدريسي كان ضعيفا فعلا في ادائه وعادة ما يثير المشاكل مع طلبته.	٢%
١٥	اسباب اخرى متفرقة	١%

يتضح من الجدول (١١) ان الفقرات (١-٤) كانت نسبتها تساوي (٥٠%) من مجموع المؤشرات، ولكن اذا ما قارنا هذه الفقرات مع الفقرات الأربعة في الجدول السابق (١٠) نجد ان الفقرة المتعلقة بـ (الاستبانة المستخدمة) يتوافق فيها رأي التدريسيين مع رأي كلياتهم واقسامهم، ورغم ان نسبة هذه الفقرة ليست حاسمة لكنها تدلل على اهمية مراجعة الاستبانة وتطويرها، اما الفقرات (٣، ٤) فنلاحظ انها ركزت على جوانب اخرى لم يتطرق لها التدريسيين، وهكذا نلاحظ ان معظم الفقرات اللاحقة جاءت لتقدم مبررات متنوعة تحتاج الى المزيد من البحث والدراسة لقياس العلاقة بينها وبين العملية التقويمية (التساؤل الرابع للبحث والمتعلق بمتابعة مستوى العدالة والموضوعية التي يوفرها التقويم للتدريسيين)، ولعل من اهم الفقرات التي انتقدت بعض التدريسيين هي الفقرة (١٤) ولكنها كانت بنسبة بسيطة (٢%) ومع ذلك فإنها تؤكد على احتمالية وجود تدريسيين ضعفاء ليس بحسب رأي الطلبة وانما برأي كلياتهم ايضا.

الاستنتاجات :

١- ان تجربة تقويم التدريسيين من قبل طلبتهم (او التقويم العكسي) هي ممارسة معروفة في الجامعات العالم المختلفة، وان هذه الممارسة تعد وسيلة اساسية للتغذية العكسية التي تعود بالفائدة على التدريسيين واقسامهم العلمية وتشكل خطوة مهمة في طريق التحسين المستمر.



٢- تركز استبانة جامعة الكوفة وعلى مدى سنوات التجربة الثلاث على التدريسي نفسه، بينما تركز استبانات بعض الجامعات الرائدة على المادة العلمية وبشكل صريح، مع الاخذ بنظر الاعتبار الایجاز الكبير في الاستبانة.

٣- فقرات الاستبانات التي صممتها جامعة الكوفة لم تلاقي قبولا لكونها مشتقة من ابعاد الجودة، وانما لتمييزها بمرونة فقراتها وشموليتها وتركيزها على مداخل مختلفة.

٤- كانت تجربة التقويم الأولى التي اجرتها الجامعة في السنة الاولى (٢٠١٠-٢٠١١) محدودة النتائج بسبب محدودية خبرة الطلبة وطبيعة الاستبانة المستخدمة، بينما كانت المؤشرات التي افرزتها الاستبانة المستخدمة في السنتين اللاحقتين اكثر دقة ووضوحا فضلا عن الدور الذي لعبه الطلبة في تشخيص الحالات غير المرضية.

٥- بالرغم من وجود حالات غير مرضية في التقويم ناتجة بشكل أو آخر من بعض العوامل المتعلقة بالتدريسي والبرنامج التعليمي، فإن هناك بعض الفقرات التي تضمنتها الاستبانة والتي ساعدت على زيادة الحالات غير المرضية وتدني مستوياتها.

٦- اظهرت النتائج وجود تفاوت واضح في مستويات المجموعات الاربعة من حيث نسبة حالات التقويم غير المرضية الى اجمالي الحالات المقومة، مما يثير الشك في وجود علاقة بين التخصصات العلمية وذلك التفاوت والتي تحتاج الى اختبارها احصائيا، ويتضح ذلك جليا في مجموعة كليات التربية التي تعد طرائق التدريس من اولويات اهتماماتها، ومجموعة التخصصات الانسانية والاجتماعية التي تختلف كثيرا عن المجموعات الطبية والعلمية.

٧- هناك اسباب ومبررات متعددة قد ساهمت بشكل أو آخر في تدني نتائج التقويم، وهي مشخصة من قبل التدريسيين والأقسام العلمية، بعضها خارج ارادتهم، وبعضها الاخر يمكن السيطرة عليه والتي اثرت بالنتيجة على تحقيق الاداء غير المرضي لهم.

٨- ان المبررات التي تقف وراء التقويم الضعيف تؤكد على نزاهة نتائجه وبمستوى كبير، وعلى سبيل المثال لم تظهر نسبة عالية في ان الطلبة قد تعمدوا الإساءة الي تدريسيهم.

٩- نتيجة لاهتمام التدريسيين وحرصهم على الاستفادة من التجربة ومعالجة نقاط الضعف المؤشرة لديهم فقد انخفضت حالات التقويم غير المرضي جدا (التي تقل عن ٣٥.٥%) من (٢%) في السنة الثانية الى

(١٠%) في السنة الثالثة من اجمالي حالات التقويم بالجامعة، وكذلك فقد انخفضت نسبة حالات التقويم غير المرضي نسبيا.

١٠- تشير النتائج الى ان بعض حالات التقويم غير المرضي سببها الرئيس هو عدم كفاءة بعض التدريسيين، وان ذلك لم يكن بحسب رأي الطلبة فقط بل برأي كلياتهم ايضا، كما ان تكرار حالات التقويم غير المرضي لسنوات متتالية او بعدة مواد و لنفس السنة الدراسية يبرهن على صحة هذا الرأي.

التوصيات :

١- التأكيد على أهمية إجراء عملية التقويم للمادة العلمية التي درّسها التدريسي وليس للتدريسي نفسه، وإعادة صياغة استبانة التقويم وفقا لمؤشرات محددة تركز على ذلك ومن ثم الاستنتاج العلمي والسليم لمعرفة كفاءة التدريسي وبعيدا عن التنظير.

٢- ضرورة الاستفادة من هذه الممارسة في مراجعة اداء التدريسيين ودراسة كافة الفقرات التي تحتويها الاستبانة وتحليلها على المستوى الفردي وبالتالي استثمارها كوسيلة مهمة من وسائل التحسين المستمر.

٣- دعم المؤشرات الايجابية التي تحققت في السنة الثالثة والمتمثلة بانخفاض معدل الحالات غير المرضية من خلال نشر ثقافة التغذية العكسية لدى الطلبة والتدريسيين وضرورة ممارستها بأمانة ومهنية عالية.

٤- مراجعة المبررات المشخصة من قبل التدريسيين واقسامهم العلمية والتي يعتقد انها ساهمت في تحقيق التقويم غير المرضي، وبمختلف اشكالها وذلك بهدف ايجاد الحلول الممكنة لها وضمان عدم تأثيرها على عملية التقويم.

٥- لابد من الاخذ بنظر الاعتبار نوع التخصص العلمي عند تقدير مستوى الحالات غير المرضية، وهذا ما يدعو الى مراجعة الاستبانة وتطويرها، واستبعاد الفقرات التي لم تحقق نسبة ايجابية لمعظم التدريسيين او تلك التي تتوافق مع تخصص معين دون غيره لجعلها اكثر استجابة للتخصصات المختلفة.

٦- ضرورة تصميم برامج تدريبية ولاسيما في مجال طرائق التدريس لذوي نتائج التقويم غير المرضين على ان تصمم تلك البرامج وفقا الحاجة الفعلية للتدريسيين وبناء على نقاط الضعف المؤثرة.

٧- نظرا لأهمية هذه التجربة ولسعة افقها وما افرزته من جوانب مختلفة، فنوصي بمواصلة البحث في هذا المجال وبما يسهم في ترصين التجربة وتحقيق اكبر قدر من الاستفادة منها.



الهوامش :

- ١ - قرار الفقرة (٥)، قرار مجلس ضمان الجودة، الجلسة الثالثة للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، في جامعة الكوفة، المنعقدة في ٢٠١٢/٢/٨.
- ٢ - كتاب قسم تقويم الاداء / مكتب المفتش العام في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ذي العدد (٣٤٧) في ٢٠١٣/٢/١٠.
- ٣ - سيتم اعتماد عبارة (اجمالي حالات التقويم) بدلا من (عدد التدريسيين المقومين) لأن بعضهم تم تقويمه اكثر من مرة واحدة لكونه مكلف بتدريس اكثر من مادة دراسية، كما لا يمكن اعتماد (عدد المواد المقومة) لأن بعض المواد تم تقويمها بأكثر من تقويم واحد لكونها تدرس من قبل اكثر من تدريسي.
- ٤ - الفقرة (١)، انجازات شعبة التدريب والدعم الفني، قسم الجودة والاداء، جامعة الكوفة، ٢٠١١. وقرار الفقرة (٢) مجلس ضمان الجودة، الجلسة الثالثة، جامعة الكوفة، ٢٠١٢-٢٠١٣، ٢٠١٢/١٢/١٦.
- ٥ - الدليل الشامل لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي لجامعة الكوفة الجزء الأول "الدليل الإرشادي لتقييم جودة التدريسيين والقيادات الادارية في مؤسسات التعليم العالي"، ٢٠١٠.
- ٦ - وردت ابعاد الجودة بوجهات نظر متقاربة في عدة مصادر منها (Schroeder, 2007: 197)، (مجيد والزيادات، ٢٠٠٧: ٤٧)، (الطائي وقداة، ٢٠٠٧: ٣٦).
- ٧ - كتاب جامعة الكوفة ذي العدد ١٩٤١١ في ٢٠١٢/٦/٢٠.
- ٨ - (<http://www.ucd.ie/>) احتلت جامعة دبلن Dublin مواقع متقدمة في التصنيفات العالمية لتكون واحدة من افضل (١٥٠) في العالم انظر الى الموقع الالكتروني <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/region/europe>
- ٩ - سبقت الاشارة الى استخدام عبارة (اجمالي حالات التقويم) بدلا من (عدد التدريسيين المقومين) لأن بعضهم تم تقويمه اكثر من مرة واحدة اذا كان مكلف بتدريس اكثر من مادة دراسية، كما لا يمكن القول (عدد المواد المقومة) لأن بعض المواد تم تقويمها بأكثر من تقويم واحد لكونها تدرس من قبل اكثر من تدريسي واحد.
- ١٠ - مجموعة وثائق وأوليات التقويم العكسي للسنوات الدراسية (٢٠١٠-٢٠١١)، (٢٠١١-٢٠١٢)، (٢٠١٢-٢٠١٣)، قسم الجودة وتقييم الاداء جامعة الكوفة.
- ١١ - بالنسبة لكلية الاثار والتراث وكلية التخطيط العمراني فلم تباشر بقبول الطلبة في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ حيث لازلتا قيد التأسيس.
- ١٢ - هناك اختلاف في وجهات النظر بشأن طبيعة بعض الكليات، وعلى سبيل المثال تعتبر كلية التربية الرياضية وكلية الادارة والاقتصاد من الكليات العلمية وفقا لكتاب دائرة التخطيط والدراسات في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ذي العدد ٩٧١ في ٢٠١٣/٢/١٢.
- ١٣ - هناك الكثير من التدريسيين الذين حصلوا على نتائج اقل بقليل من الدرجة المطلوبة وهي ما بين (٥٩,٥ - ٥٨,٥) وللأمانة العلمية فقد تم التعامل معها كدرجة غير مرضية رغم ان نسبة هذه الحالات لم تكن قليلة قياسا للمجموع العام.



١٤ - لابد من الإشارة الى ان الاعتراضات على نتائج التقويم لم تكن فقط من قبل التدريسيين ذوي النتائج غير المرضية، بل ان هناك من لديهم اعتراض حتى على درجة النجاح لكونها لم تلبي طموحاتهم.

١٥ - جاءت الاجابات بناء على كتاب رئاسة الجامعة ذو العدد (١٩٤١١) في ٢٠١٢/٦/٢٠.

المصادر :

١- السامرائي، مهدي صالح مهدي والناصر، علاء حاكم محسن، ٢٠١٢، "تطبيقات ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي"، الذاكرة، بغداد، العراق، ط١.

٢- الطائي، رعد عبدالله وقداة، عيسى، ٢٠٠٨، "ادارة الجودة الشاملة"، دار اليازوري، عمان ، الاردن.

٣- علي، اسماعيل ابراهيم وعبدالله، كفاح محسن، ٢٠١٣ ، "جودة الأداء الأكاديمي في ضوء مهارات التدريس لدى أساتذة الجامعة"، مجلد بحوث المؤتمر الرابع لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي، جامعة الكوفة.

٤- مجيد، سوسن شاكر والزيادات، محمد عواد، ٢٠٠٧، "ادارة الجودة الشاملة- تطبيقات في الصناعة والتعليم"، ط١، دار صفاء، عمان، المملكة الاردنية.

٥- الموسوي، نجم عبدالله وشهران جبار، ٢٠١٢ ، "تقويم اداء تدريسيي اقسام اللغة العربية في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة"، مجلد بحوث المؤتمر الثالث لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي، جامعة الكوفة.

٦- انجازات شعبة التدريب والدعم الفني، (٢٠١١)، قسم الجودة والاداء، جامعة الكوفة.

٧- تقرير اللجنة الاستشارية، (٢٠١٣)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مكتب المفتش العام.

٨- الجلسة الثالثة، (٢٠١١) مجلس ضمان الجودة، جامعة الكوفة.

٩- الجلسة الثالثة، (٢٠١٢)، مجلس ضمان الجودة، جامعة الكوفة.

١٠- الدليل الشامل لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي لجامعة الكوفة الجزء الأول، (٢٠١٠)، الجزء الأول "الدليل الإرشادي لتقييم جودة التدريسيين والقيادات الادارية في مؤسسات التعليم العالي"، جامعة الكوفة.



- ١١- كتاب جامعة الكوفة ذي العدد ١٩٤١١ في ٢٠/٦/٢٠١٢.
- ١٢- كتاب دائرة التخطيط والدراسات في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ذي العدد ٩٧١ في ٢٠١٣/٢/١٢.
- ١٣- وثائق التقويم العكسي الشامل للسنة الدراسية ٢٠١٠-٢٠١١، قسم الجودة والاداء الجامعي، جامعة الكوفة.
- ١٤- وثائق التقويم العكسي الشامل للسنة الدراسية ٢٠١١-٢٠١٢، قسم الجودة والاداء الجامعي، جامعة الكوفة.
- ١٥- وثائق التقويم العكسي الشامل للسنة الدراسية ٢٠١٢-٢٠١٣، قسم الجودة والاداء الجامعي، جامعة الكوفة.
- 16- Elaine, Keane & Mac, Labhrainn Iain, (2005), " Obtaining Student Feedback on Teaching & Course Quality ", Centre for Excellence in Learning & Teaching, http://www.nuigalway.ie/celt/documents/evaluation_ofteaching.pdf
- 17- Hepplestone, Stuart, et.al, (2010), " A student guide to using feedback", Sheffield Hallam University, <http://evidencenet.pbworks.com/f/guide+for+students+FINAL.pdf>
- 18- Hounsell, D. (2003) "The evaluation of teaching in H. Fry", London, UK.
- 19- Schroeder , Rogen G , 2007 " Operations Management " Third Edition , by The McGraw - Hill , New York ,USA.
- 20- Web site of University College Dublin, <http://www.ucd.ie/>.
- 21- Web site of world ranking Universities, (2012) <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking/region/europe>.

