خصائص توزيع الدرجات في المقررات الجامعية في ضوء نظام الدرجات والتقدير المعتمد بجامعة اليرموك

إعداد
أ. د. أحمد عودة. قسم علم النفس التربوي جامعة اليرموك
د. مفيد حوامده، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة اليرموك

مقدمـــة :

يعتبر رصد الدرجات للطلبة غرضاً من أغراض التقويم في التدريس الجامعي، وتشكل هذه الدرجات مرآة تعكس مستوى تحصيلهم، ومدى تحقيقهم لمحكات التحصيل التي تعتمدها الجامعة. كما أنها تعمل كمتنبىء للتحصيل في مستويات أعلى، أو بنجاح الطلبة في ميدان العمل. وبالتالي فهي تعكس مدى مسؤولية المؤسسة التعليمية أمام الطلبة أنفسهم، وأولياء أمورهم، والمستخدمين للطلبة في مجالات العمل المختلفة، وهي قبل كل هذا تعكس مدى فعالية الممارسات التدريسية.

وبالرغم من الإيمان المسبق بوجود خطأ في تقدير الدرجة بالزيادة أو النقصان. فإنه يجب أن لايصل الخطأ إلى درجة تصبح عندها الدرجة مضللة للطالب والمدرس وكل من يهمه أمرها. فقد يشعر طالب بأن الدرجة التي حصل عليها تبخس تحصيله الحقيقي، في حين يشعر آخر بأنها تبالغ في تحصيله الحقيقي. إلا أنه بحكم رغبته في درجة عالية لأسباب مرحلية، قد يبدي اتجاهاً إيجابياً نحو المقرر ومدرسه. ولكن سرعان مايكتشف أن درجته مجرد رقم مضلل عندما يضخع لمحك معين، وعندها قد يبدأ اتجاهه الايجابي بالتحول.

مما لا جدال فيه أن فروقاً في التحصيل بين الطلبة كغيرها من السمات. وهي (أي الفروق) موجودة فعلاً ومع أن التحصيل من السمات التي تتطلب إثارة الدافعية للوصول إلى أقصى أداء ممكن أو إلى محك تعتمده المؤسسه التعليمية مثل درجة النجاح في المقرر أولاً والمعدل التراكمي ثانياً، فإن الفروق تبقى قائمة فوق ذلك المحك ودون المحك أيضاً، لأن هناك اعترافاً بامكانية عدم وصول بعض الطلبة أيا من المحكين لأن الصفر الافتراضي أقل من المحكين*، وهو أمر له ما يبرره طالما أن التعليم الجامعي ليس تعليماً فردياً كما هو الحال في التعليم المبرمج، مع أنه يسعى إلى مراعاة ذلك لكونه مبدأ تربوياً مرغوباً فيه.

وطالما أن الفروق قائمة فإن الكشف عن هذه الفروق يعتبر غرضاً من أغراض التقييم، مع أن الغر ض الأساسي هو الأخذ بيد الطلبة لتحقيق أهداف تدريسية مرغوب فيها. ولذلك فإن تحقيق هذا الغرض مرهون بمدى اهتمام المدرسين بالتخطيط والتنفيذ والتقييم للمقررات المختلفة. فقد يظهر الطلبة كمجموعة متجانسة على أداة قياس (كالاختبار مثلاً) إلا أنهم يبدون أقل تجانساً على أداة أخرى مصممة للغرض نفسه. وهذا يعكس درجة الاهتمام بإعداد

* الصفر الافتراضي في جامعة اليرموك = ٣٥، درجة النجاح في المقرر = ٥٠، والمعدل التراكمي = ٦٠

الأداة وتطبيقها وتصحيح الإجابات، ومن ثم تحليل وتفسير نتائجها بشكل يمكن المدرس من الكشف عن الفروق بين الطلبة بدرجة مقبولة من الثبات، ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن الفروق الصغيرة في ظروف معينة تبدو مهمة في ظروف أخرى، وهذا مايحدث عندما تستخدم الدرجات لأغراض القبول والاختيار والتصنيف والترفيع. ومما يفرض على المدرسين في جامعة ما اهتماماً زائداً بدقة أدوات القياس والتقييم هو قبولها الطلبة المتجانسون تحصيلياً وفق معايير القبول للدراسة الجامعية. وتزداد صعوبة الكشف عن الفروق أيضاً إذا لم يتوفر زخماً معرفياً في محتوى المقررات الجامعية، فإذا توفر مثل هذا الزخم فإنه يوفر فرصة لظهور الفروق ويلبي حاجات المندفعين والمتفوقين. ولكن يجب الانتباه إلى الأثر العكسي الذي قد ينجم عن توفير زخم فوق طاقات الطلبة وقدراتهم. أما إذا لم يتوفر زخما مقبولاً فإن المقرر برمته أشبه بجدار منخفض من السهل على أي فرد في مجموعة معينة القفز عنه.

إن وضوح أغراض رصد الدرجات للطلبة عند المدرسين من شأنه أن يوجه ممارساتهم التدريسية سواء في تحديد محتوى المقرر، أو بناء الاختبارات ومايتبعها من خطوات، وبالتالي تكوين فلسفة خاصة بالدرجات ضمن فلسفة الجامعة ونظامها بصورة تخدم الأغراض التي من أجلها جاءت فكرة الدرجات، ولعل الخصائص الاحصائية لتوزيع درجات الطلبة في المجموعات المختلفة هي المؤشر على درجة التوافق بين المدرسين في فلسفتهم هذه ضمن فلسفة الجامعة. وبما أن الجامعة تحدد مدى الدرجات بين الصفر الافتراضي وأعلى درجة ممكنة ماراً بدرجة النجاح في المقرر الواحد والمعدل التراكمي، فإن وضع أية درجة خارج هذا المدى تعتبر انتهاكاً لنظام الدرجات في الجامعة. ولكن السؤال هو هل يبقى توزيع درجات أي مقرر مقبولاً مهما كانت خصائصه مادامت جميع الدرجات ضمن هذا المدى؟ الإجابة عن هذا السؤال ليست نعم أو لا. بل يعتمد ذلك على مدى التطرف أو الشذوذ في خصائص التوزيع لدرجات الطلبة في مقرر معين مقارناً بتوزيعها في مقررات أخرى، أو في الشعب الأخرى للمساق نفسه. وبالطبع، فإن التطرف أو الشذوذ لايخضع للكل أو العدم. وإنما قد يتدرج ليصل مرحلة تستدعي الإنتباه. وقد ينظر إليه على أنه انتهاك لنظام الدرجات في الجامعة، ويتبلور بصورة مشكلة يترتب عليها انعكاسات سلبية ظاهرة ومستترة على القسم ضمن الكلية، وعلى الكلية ضمن الجامعة، مثل سوء توزيع الطلبة على الشعب والمقررات المختلفة، وتشكيك الطلبة بقدراتهم، ونقص ثقة المجتمع بصدق الدرجات والثقة بها، ونقص قدراتها التنبؤية، وبالتالي اهتزاز الثقة بالجامعة وسمعتها. ومن هنا تأتي أهمية اجراء دراسات تحليلية لتوزيع الدرجات في المقررات الجامعية، وتقييم هذه الخصائص وفق معايير محددة، وتأتي هذه الدراسة في هذا الاتجاه لتقدم نموذجاً مقترحاً لخصائص توزيع درجات الطلبة لدى المدرس الواحد مقارنة بخصائص التوزيع للدرجات في جميع المقررات بالقسم الواحد في الجامعة وفق معايير احصائية ومنطقية محددة.

أسئلة الدراسة:

في ضوء التصور السابق للعلامات الجامعية تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- مانسبة التوزيعات الخاصة بالمدرسين التي تتفق مع التوزيع العام في القسم اعتماداً على مؤشري:

أ - التوافق في نسب الطلبة لكل فئة من فئات التقدير المعتمد في الجامعة.

ب - الفرق بين المتوسطات الخاصة والمتوسط العام للدرجات.

٢- مامستوى التقدير في النموذج المعدل للقدرات الذي اقترحه إبل (Ebel, 1972) الأكثر انسجاماً مع التوزيع العام لتحصيل الطلبة في قسم اللغة الانجليزية؟

٣- مانسب النجاح العام والخاص باعتماد الدرجة ٥٠٪ كحد أدنى للنجاح وفق النظام الحالي للتقويم المعتمد في جامعة اليرموك والنسبة المقابلة لها بإعتماد الدرجة ٦٠٪ قبل تعديل النظام؟

٤- هل تتأثر خصائص التوزيعات الخاصة بأعداد الطلبة لشعب المدرس الواحد في المقرر الواحد، أو لشعب المقرر بصرف النظر عن المدرس؟

أهداف الدراسة:

جامعة اليرموك كغيرها من معظم الجامعات الأجنبية وخاصة الأمريكية منها، وبعض الجامعات العربية تعتمد نظام الساعات المعتمدة، وتحتاج كغيرها من الجامعات كما سيتضح من الدراسات السابقة إلى دراسات جادة مماثلة، بل وأكثر عمقاً وتفصيلاً من النظر إليها من زاوية محددة كالتضخم مثلاً، خاصة وأن نظام التقويم في الجامعة قد أجرى عليه بعض التعديلات أكثر من مرة، دون اجراء أي دراسات عن المبررات والنتائج لهذه التعديلات فقد اعتمدت الجامعة لعدة سنوات نظام الخمسات في تقدير الدرجات، كما تغيرت درجة النجاح في المقرر من ٦٠٪ إلى ٥٠٪ بعد أن زادت نسبة المفصولين والمنذرين في الجامعة بصورة ملفتة للانتباه، كما شعرت بعض الأقسام في الجامعة بتذمر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من اقبال الطلبة على التسجيل في المقررات لبعض المدرسين، وعزوفهم عن المقررات لمدرسين آخرين، وخاصة الاختيارية منها، أو في المقررات المتعددة الشعب.

وقد بادر قسم اللغة الانجليزية ضمن خطته للتحسين والتطوير المستمرين في الطلب من الباحث الأول لتحليل نتائج الطلبة في القسم للتعرف على خصائص التوزيع لهذه الدرجات ومدى التباين في هذه الخصائص من مدرس إلى آخر، ومدى مساهمة كل مدرس في تضخيم الدرجات (إن وجد) وأي تطرف أو شذوذ في خصائص التوزيع الخاص عن التوزيع العام الذي يمكن أن يعكس سياسة أو فلسفة المدرس بدرجة لاتنسجم مع التوجيه العام في القسم. وجاءت هذه البادرة إستجابة مباشرة من القسم لتعيم رئاسة الجامعة على الأقسام الذي ينص على قيام الأقسام في الجامعة بتحليل نتائج الطلبة في القسم بمساعدة مختصين في القياس والتقويم.

ولم يقصد من هذه الدراسة تعميم النتائج على الأقسام الأخرى، بل يمكن أن تكون

اجراءات التحليل في هذه الدراسة بمثابة إطار ونموذج مقترح، حيث تقوم الأقسام بمبادرات من هذا النوع كلما دعت الحاجة، إلا أن توسيع قاعدة الدراسة لتشمل جميع أقسام الجامعة أو عينة ممثلة منها، من شأنه أو يوفر شمولية التقييم، وبالتالي توفير معايير صادقة وثابتة نسبياً لأغراض المقارنة على مستوى الأقسام في الجامعة، أو لمقارنة النتائج مع نتائج دراسات سابقة تناولت جامعات أخرى، وبالتالي التوصل إلى توصيات واقتراحات بشأن نظام التقويم في الجامعة ابتداء من الامتحانات وأساليب التقويم، مروراً بفلسفة المدرس المتعلقة بالتقويم وأغراض الدرجات وانتهاء بالفئات المعتمدة في تصنيف الطلبة واعطاء التقدير سواء بالنسبة للمعدل التراكمي أو لدرجة المقرر الواحد.

تعريف المصطلحات اجرائياً:

١- التوزيع المرجعي (العام) هو المضلع التكراري لعلامات الطلبة في جميع المقررات المطروحه بالقسم بعدد الفئات المعتمد في نظام تقييم الطلبة بجامعة اليرموك.

٢- التوزيع الخاص: هو المضلع التكراري لدرجات الطلبة في جميع المقررات التي يدرسها المدرس الواحد في القسم الواحد بنفس عدد الفئات المعتمد في التوزيع المرجعي.

٣- تضخم الدرجات Grade inflation: يتضح من الدراسات السابقة أنه لايوجد تعريف ثابت وموحد لتضخم الدرجات، كما أن التضخم الذي لاحظناه في تلك الدراسات اقتصر على المعدل التراكمي، وليس على الدرجات الفرعية في المقررات، ولذلك لابد من الاتفاق المنطقي على معيار أو أكثر للتضخم بصورة تلائم أهداف وظروف المؤسسة التعليمية، والكلام نفسه يمكن أن يقال عن الإنكماش Grade deflation: وبذلك فإننا نعرف التضخم أو المبالغة في الدرجات تعريفاً اجرائياً خاصاً: بأنه الزيادة في المعدل العام للطلبة بصورة غير طبيعية اعتماداً على محك معين يتم اعتماده وفق أسس معينة. ويقاس التضخم في هذه الدراسة من خلال:

أ - الزيادة في الوسط الحسابي للتوزيع الخاص عن متوسط التوزيع العام بخطأ معياري واحد على الأقل لتوزيع المتوسطات.

ب - الزيادة في نسبة من يحصلون على الدرجة ٨٠٪ (وتشمل التقدير بين ممتاز وجيد جداً) في التوزيع الخاص عن التوزيع العام.

وكذلك بالنسبة لتعريف الإنكماش أو التدني في الدرجات، بأنه الانخفاض في المعدل العام للطلبة بصورة غير طبيعية اعتماداً على محك معين يتم اعتماده وفق أسس معينة، ويقاس الإنكماش في هذه الدراسة من خلال:

أ - الانخفاض في الوسط الحسابي للتوزيع الخاص عن متوسط التوزيع العام بخطأ معياري واحد على الأقل لتوزيع المتوسطات.

ب - الانخفاض في نسبة من يحصلون على الدرجة ٦٠٪ (أي مايعادل التقديرين (ضعيف وراسب) في التوزيع الخاص عن التوزيع العام (المرجعي).

نظام الدرجات والدراسات السابقة:

لايوجد نظام موحد للعلامات الجامعية، بل تتعدد النظم وفق فلسفة الجامعة الواحدة وأهدافها ومن الأنظمة الشائعة:

النظام المئوي: وفي هذا النظام تظهر درجة الطالب النهائية في المقرر الواحد من مئة لأقرب واحد صحيح وهو ما يسمى بنظام الواحدات، أو لأقرب عشرة، أو مايسمى بنظام العشرات، وقد اعتمدت جامعة اليرموك نظام الخمسات لبضع سنوات خلت.

نظام الفئات: وفيه تظهر الدرجة بصورة حرف أو رقم ضمن أربع فئات أو أكثر، كما هو في نظام الحروف بخمس فئات A, B, C, D, F أو في نظام بسبع فئات $A, A^-, B^+, B, B^-, C^+, C$ أو أي نظام آخر بعدد أقل أو أكثر من هذه الفئات ويقابل ذلك نظام الأرقام مثل (٠، ١، ٢، ٣، ٤) أو (٠,٥ - ١ - ١,٥ - ٢ - ٢,٥ - ٣ - ٣,٥ - ٤).

وغالباً ما تعطى هذه الفئات تقديراً لفظياً مثل (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف) ولأغراض التسهيل، ولمرونة التعامل مع الدرجات الجامعية للأغراض المختلفة تحدد الكثير من الجامعات معاني الفئات في النظام الذي تعتمده بدلالة معاني الفئات في نظام آخر أو أكثر. ومن الأمثلة على ذلك. نظام الدرجات الحالي في جامعة اليرموك بالنسبة للمقررات والمعدل التراكمي* المبين تالياً.

فئة الدرجات للمساق الواحد	التقدير	الرمز	فئة الدرجات للمعدل التراكمي	التقدير
٩٠-١٠٠	ممتاز	أ	٨٤-١٠٠	ممتاز
٨٠-٨٩	جيد جداً	ب	٧٦-٨٣	جيدا جداً
٧٠-٧٩	جيد	ج	٦٨-٧٥	جيد
٦٠-٦٩	مقبول	د	٦٠-٦٧	مقبول
٥٠-٥٩	ضعيف	هـ		
أقل من ٥٠	راسب	و		

أما بالنسبة لتوزيع الطلبة وفق فئات النظام المعتمد للدرجات، فهذا يخضع لعدة معايير قد تختلف من مدرس إلى آخر للمقرر نفسه، أو من شعبة إلى أخرى للمدرس الواحد وللمقرر الواحد. وقد يتبع المدرس الواحد نمطاً معينا في توزيع الطلبة بصورة تعكس فلسفته الخاصة بالدرجات بصورة تجعل من الممكن الكشف عن بعض الفروق من مدرس إلى آخر. ويحكم مثل هذه التوجهات عدة عوامل أهمها:

* مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمات، جامعة اليرموك، ١٩٩٥، ص ١٣٠.

- المقياس المعتمد في التصحيح كونه مطلقاً أو نسبياً.
- الخصائص الشخصية للمدرس من حيث قسوته أو ليونته.
- طبيعة المادة الدراسية ومستواها، وطبيعة الامتحانات وأساليب التقويم.
- خصائص الطلبة أنفسهم مثل عددهم، واهتمامهم بالمقرر.

ولعل أكثر العوامل وضوحاً في تقييم التحصيل الجامعي، هو النظام المعتمد في التصحيح، فقد يتم التقدير لدرجة الطالب وفقا لإجابة نموذجية معدة مسبقاً بصرف النظر عن قدرات الطلبة وصعوبة مادة المقرر أو صعوبة الامتحان وسهولته، بينما يعتمد آخر على تحديد أعلى وأوطأ درجة وفق أفضل وأسوأ اجابة من اجابات الطلبة.

وتعمد الجامعات إلى تقديم التوجيهات وعقد الندوات في مجال التقويم والاختبارات للمدرسين لتعريفهم بنظم الدرجات، والعوامل المؤثرة في توزيع الدرجات، وكيف يمكن ضبطها وتقليل مصادر الأخطاء وامكانية التنسيق بين المدرسين في القسم الواحد، أو المدرسين للمقرر الواحد، بشكل قد يجعل من فروق التوزيع بين المدرسين فروقاً مقبولة منطقياً، أو غير ملفتة للانتباه.

ففي جامعة اليرموك كغيرها من الجامعات تطبق برنامجاً لتهيئة أعضاء هيئة التدريس الجدد، ويشكل التقويم عنصراً في هذا البرنامج. كما تتابع الكليات والأقسام دراسة نتائج الطلبة باعتماد معايير منطقية في الحكم عليها. إن الشعور بتضخم الدرجات مثلاً هو شعور بالتطرف في خصائص الدرجات، وبالتالي المبالغة في تقدير تحصيل الطلبة. وقد أشار تقرير لجنة فحص الدرجات للفصل الأول ١٩٨٥/١٩٨٦* إلى أن ٧٩٪ من الشعب كانت خصائص توزيع الدرجات فيها تميل إلى التطرف، ووصفت بأنها مضخمة. وفي دراسة استطلاعية على عينة من (٥١) مدرساً لمقررات من ذوات التشعيب، أشارت نتائجها إلى مايلي:

- ٦٦٪ من المدرسين يعتقدون بأن اختلاف توزيع الدرجات في شعب المقرر الواحد وخاصة المقررات الاختيارية، واختلاف اعداد الطلبة في الشعب باختلاف المدرس مشكلة تسترعي الانتباه.
- ٤١٪ من المدرسين يعتقدون بضرورة عدم اعلان أسماء المدرسين للشعب أثناء التسجيل وأن ٦٣٪ منهم يعتقدون بأن الطلبة يمكنهم التعرف على قسوة المدرس وليونته من الدرجات المعروضة على لوحة الإعلانات.
- ٦٧٪ من المدرسين يعتقدون بضرورة التنسيق بين المدرسين في المقرر الواحد المتعدد الشعب، وأن ٥٥٪ منهم يعتقدون بضرورة توحيد خصائص توزيع الدرجات لجميع المقررات الاختيارية في الكلية.
- يعتقد ٧٣ من المدرسين أن الاتفاق على فلسفة موحدة لأغراض التقييم لتحصيل الطلبة

* أحمد عودة وآخرون (١٩٨٦) تقرير مقدم إلى مجلس كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بعنوان «تقييم نتائج الطلبة في الكلية».

كفيل بالغاء التطرف في خصائص التوزيع للدرجات في الشعب والمقررات المختلفة، فالبعض يرى أن الغرض هو فرز المتفوقين، بينما يرى آخرون أن الغرض الأساسي هو فرز ضعاف التحصيل، وآخرون يرون أن الكشف عن الفروق وفق توزيع اعتدالي هو الأساس، وبالتالي فإن التدخل في النتائج يختلف كماً وكيفاً من مدرس إلى آخر. فقد أشار ٥٣٪ منهم إلى أنهم يتدخلون فعلاً في توزيع الدرجات بطريقة أو بأخرى. حيث يعتمد ٢٩٪ منهم الأساليب الاحصائية في التحصيل كما أشار ٧٥٪ إلى أنهم يكيفون خطة التقويم بما تشمله من تقارير وامتحانات وعلامة مشاركة، وخاصة في طبيعة أسئلة الامتحانات بحيث تنسجم الدرجات النهائية مع التوجيه العام في الجامعة لدرجة مقبولة منطقياً.

ولاتعتمد جامعة اليرموك نظام النقاط بالنسبة للدرجات في المقرر الواحد، بل تستخدم نظام الحروف أو الرموز والتقدير اللفظي في المعدل التراكمي بفئات غير تلك الفئات المعتمدة في درجات المقرر. إلا أن جامعات أخرى تعتمد النقاط في المقرر الواحد وفي المعدل التراكمي أيضاً مثل نظام التقويم التالي الذي تعتمده جامعة الإمارات مثلاً:

١٠٠-٩٠	ممتاز	أ	٤
٨٩-٨٠	جيد جداً	ب	٣
٧٩-٧٠	جيد	جـ	٢
٦٩-٦٠	مقبول	د	١
أقل من ٦٠	ضعيف	هـ	صفر

وبإختصار فإن نظم التقويم تختلف من حيث عدد الفئات ومدى كل فئة وعدد النقاط المخصصة لكل فئة من جامعة إلى أخرى، كما يختلف نظام التقويم المعتمد في المقرر الواحد، عنه في المعدل التراكمي، وطريقة حساب هذا المعدل، ويقترح المختصون في القياس التربوي، بعض نظم التقويم معتمدين في ذلك فكرة التوزيع الاعتدالي أو الاعتدالي القياس بخمس فئات أو أكثر (عودة ١٩٩٣، ص٣١٦) بالإضافة إلى النموذج المعدل للقدرات الذي اقترحه ابل (Ebel, 192, P.338) في ضوء تعدد النظم المعتمدة في التقويم لأغراض المقرر الواحد أو للمعدل التراكمي، ونظراً لتعدد المتغيرات التي تؤثر في توزيع الدرجات واختلافها كماً ونوعاً من مقرر إلى آخر، بالإضافة إلى تعدد مراحل اختيار الطلبة وتصنيفهم المستمر حتى وصولهم المرحلة الجامعية، فإنه من الصعب القبول باعتماد التوزيع الاعتدالي القياسي (Standard Normal Distribution) معياراً للمقارنة، ولعل المخرج المناسب هو الإتفاق على توزيع يناسب المقررات في أقسام أو تخصصات معينة لضمان الحد الأدنى من تقبل الاساتذة في ذلك القسم لخصائص هذا التوزيع.

إن إحساس قسم ما (أو كلية أو جامعة)بمشكلة معينة لايعني انفراده بتلك المشكلة، بل ربما كان له سبق الشعور بها ومحاولة البحث عن الحلول الممكنة، فقد ظهرت مشكلات

الدرجات في كثير من الجامعات ويمكن الاستدلال عليها من خلال الدراسات الحديثة بالنسبة لعمر الكثير من الجامعات، وقد أبرزت بعض الدراسات المشكلة الأساسية والتي كان محورها تضخم الدرجات (Grade Inflation) في حين تصدي البعض الآخر لأسباب هذا التضخم وما قد ينجم عنه من مشكلات تربوية.

فقد أشارت (المسند، ١٩٩٠) إلى أن أهم القضايا التي تثار حول الدرجات الجامعية هي قضية المغالاة أو التضخم، وقد كان ذلك موضوعاً لكثير من الدراسات الأجنبية التي حاولت التعرف على مقدار التضخم وأسبابه المحتملة، وفي دراستها لخصائص توزيع الدرجات في جامعة قطر أشارت إلى الارتفاع في نسبة الرسوب بالرغم من اعتماد الدرجة (٥٠٪) كحد أدنى للنجاح، وارتفاع معدل قبول الطلبة إلى ٦٠٪ بعكس الكثير من الجامعات التي تشكو من تضخم الدرجات. وقد أوصت بضرورة تبني نظام موحد لتقويم وقياس التحصيل الدراسي، وأن تجدد الجامعة النظام الذي ترغبه ليكون معروفاً وواضحاً للجميع سواء كان على أساس التوزيع الاعتدالي أو أي توزيع آخر يتم الاتفاق عليه، وبالمقابل، فقد أشار أبوعلام والصراف (١٩٨٥) إلى وجود ظاهرة تضخم الدرجات في كلية التربية بجامعة الكويت، وخاصة في فئتي التقدير A, +B وهناك الكثير من الدراسات الأجنبية في هذا المجال، فقد أشار هندركسون (Hendrickson, 1976) في دراسته على درجات الطلبة في الجامعات الامريكية في الفترة الواقعة بين (١٩٥٥-١٩٦٥) إلى أن الجامعات استخدمت هذه الدرجات مقارنة بعلامات الطلبة أنفسهم على الاختبارات التحصيلية المقننة. إلا أن دراسة بيجر وبلو (Bejor and Blew, 1981) أشارت إلى الاتجاه العكسي في السبعينات وهو التضخم في الدرجات الذي بدأ يثير اهتمام التربويين في الجامعات الأمريكية ومن أسباب هذا الاهتمام كما ورد في دراسة اوكنور (O'Connor, 1979) هو النقص التدريجي في صدق الدرجات والمعدل التراكمي الذي عكس رخص ثمن النواتج الاكاديمية والنظر إلى تحصيل الطلبة بالشك والارتياب.

ومن الدراسات التي تحدثت عن التضخم بالأرقام:

- دراسة جولا (Joula, 1974) على ١٣٤ كلية جامعية خلال ثلاث عشرة سنة (١٩٦٠-١٩٧٣) التي توصل فيها إلى أن معدل المعدلات التراكمية ارتفع بمقدار ٠,٤٠٤

- مقال خاص بجريدة التايم (Time, 11974) ورد فيه أن ٤٢٪ من طلبة جامعة Yale من الذين تخرجوا في أحد الفصول حصلوا على تقدير (أ).

- دراسة هندركسون (Hendrikson, 1976) على الطلبة الخريجين للدرجة الجامعية الأولى التي وجد فيها أن نسبة الدرجات (أ) في جامعة شمال كارولينا (North Carolina) قد تضاعفت خلال عشر سنوات، وأن معدل الدرجات في جامعة وسكنس Wisconsin ارتفع من جـ إلى ب +.

- دراسة برسلي (Pressley, 1976) وجد أن: ٤١٪ من الخريجين في كلية دارت ماوث Dartmouth حصلوا على (أ)، وأن ٢٧٪ من الخريجين في كلية فاشر Vassar حصلوا على (أ) و ٤٤٪ حصلوا على (B) كما أن ٢٧٪ من الخريجين في كلية دكنسن Dickinson حصلوا على (أ) و ٣٧٪ حصلو على (B).

- دراسة ترو Trwo, 1977 على عينة من خريجي الجامعات الأمريكية وجد أن نسبة من حصلو على ب+ تضاعفت (من ١٨٪ إلى ٣٧٪) في الفترة مابين ١٩٦٠-١٩٧٥.

- دراسة سلو Selow, 1979 على درجات الطلبة في ٥٠ كلية جامعية وجد أن نسبة من حصلوا على (أ) تضاعفت (من ١٦٪ إلى ٣٤٪) بينما نقصت الدرجات بفئة جـ إلى النصف.

حاولت بعض الدراسات أن تنظر إلى تضخم الدرجات نظرة إيجابية، حيث اعتبرت ذلك مؤشراً على تحسين نوعية الطلبة تحصيلياً، وحثت على التمييز بين التضخم الناتج عن وجود تسهيلات للحصول على درجات أعلى والناتج من التحسن الفعلي في نوعية الطلبة Juola, 1974, Birnbaum 1977 ولكن ذلك بقي افتراضاً لم يجد مؤشرات دالة على صحته، بل بالعكس فقد وجد أن درجات الطلبة الذين دخلوا الجامعات على الاختبارات المقننة مثل CEEB, SAT شهدت انخفاضا ذا دلالة احصائية ما بين الستينات والسبعينات. ولذلك تحول اهتمام الدراسات إلى فحص فرضيات ذات علاقة بالأسباب الظاهرة والمستترة لهذا التضخم. ففي دراسة براثر وآخرون على عينة من ١٤٤ مقرر وجد أن التضخم ظهر في ٧٣٪ من المقررات، والذي لوحظ من الارتفاع في متوسط درجات الطلبة في هذه المقررات خلال خمس سنوات.

وهناك فئة أخرى من الدراسات التي عزت التضخم إلى التغير في سلوك المدرسين في أكثر من بعد الخصها بمايلي:

- دراسة لفتكوتز (Leftkowiz 1973) حيث عزى التضخم في الدرجات إلى ظهور أزمة ثقة تتلخص في شعور المدرسين بقلة أهمية مايعلمونه للطلبة وبالتالي التهاون في معايير الدرجات. وكذلك اهتزاز ثقتهم بالطرق التقليدية في رصد الدرجات وبالتالي عدم تطبيقها بفعالية.

- أما بيرنبوم (Birnbaum, 1977) فقد عزاه إلى التغير في سلوك المدرسين فيما يتعلق بعملية التدريس من حيث: تراجع اهتمامهم بضرورة وجود راسبين، ونفورهم من فكرة الرسوب، لما قد ينجم عنه من اتهام ضمني لفعالية عملية التدريس. وقلق المدرسين على التثبت والترقية التي يمكن أن تساهم بها نتائج المدرس في تقييم فعالية الممارسات التدريسية من قبل الطلبة. فقد أشار ادمز Adams 1974 إلى أن المدرس الأكثر شعبية بين الطلبة هو الذي يحصل على تقديرات أعلى.

- وقد عزت دراسات أخرى Mayvill 1975, Juola 1974 Kolevzon 1981 Geisinger 1980 Pressley 1971 التضخم في الدرجات إلى تغيرات في سلوك المدرسين وعملية التدريس تتلخص في ميل المدرسين إلى استخدام طرق حديثة في التقويم مثل: التقويم الذاتي، وتقويم الرفاق، ونظام العقود، والإفراط في خيارات الحصول على درجات اضافية، والافراط في استخدام طرق في التقويم تفتقر إلى الموضوعية، سواء في الاعتماد على الأسئلة الانشائية المفتوحة أو التقارير.

بحثت دراسات أخرى في مدى تأثر الدرجات بمتغيرات مستقلة ذات علاقة بالمدرسين وأهم هذه الدراسات:

- دراسة جيسنجر Geisinger 1980 التي أشارت إلى عدم وجود أثر للعمر التدريسي وجنس المدرس على تضخم الدرجات.

- دراسة لينبورغ Lenneborg التي ميزت بين ثلاث فئات من المدرسين من حيث نظرتهم إلى الغرض من الدرجات وهي:

١- غرض محوره الطالب، ويتلخص في إثارة دافعية الطلاب للدراسة والتعلم لأغراض الترفيع، وقد رأت هذه الفئة أن التضخم في الدرجات ليست قضية هامة.

٢- غرض محوره المؤسسة المستخدمة للخريج: مثل القبول في الدراسات العليا، والتعيين Placement.

٣- غرض محوره عملية التدريس: مثل الكشف عن فعالياتها ومدى مسئوليتها عن تحقيق الأهداف اجتماعياً Social accoumtability.

ولقد رأت الفئتان الأخيرتان أن تضخم الدرجات مشكلة تستدعى الانتباه والنظر إليها بجدية وعزا الباحث اختلاف الأغراض إلى اختلاف فلسفة المدرسين في مجال التقويم مما يؤدي بالتالي إلى استخدام معايير مختلفة من مدرس إلى آخر.

- دراسة مكيشي وآخرون Mackeachie et, al , 1978 والتي أشارت إلى اعتماد درجة التضخم على نظرة المدرس لدوره كمدرس. فالمدرس الذي يعتبر دوره موجها للطلبة يضخم الدرجات أكثر من المدرس الذي يعتبر نفسه المحور في التعلم.

- دراسة كولفزون Kolevson والتي ادخلت الدوائر (الأقسام) كمتغير مستقل حيث اختارت عشرين دائرة من جامعة فرجينيا، وتم حساب متوسط المعدلات التراكمية. فلوحظ أن التضخم يختلف من دائرة إلى أخرى، حيث كان أعلى في الدوائر التي تعرضت لضغط في النمو والتوسع نتيجة لزيادة عدد الطلبة بما لا يتناسب مع زيادة عدد المدرسين كما وجد عدم وجود أثر لجنس المدرس ورتبته والعمر التدريسي على التضخم.

كان القسم الآخر من الدراسة تحليلاً لإجابات ١٣٢ مدرس (٦١ من دوائر توصف بتضخم

عال، ٧١ من دوائر توصف بتضخم منخفض) وقد اعتبر الوسيط للتضخم درجة القطع. وقد كشفت نتائج تحليل اجابات المدرسين عن فقرات الاستبانة بأن تضخم الدرجات يرتبط ارتباطاً ايجابياً بعدد الطلبة في الصفوف، وأنه لايوجد اختلاف في نظرة المدرسين إلى الطلبة في مجموعتي الدوائر، حيث اشاروا إلى أن الطلبة لم يتغيروا عما قبل، وأنهم ليسوا أكثر اهتماما ودافعية، أو أكثر ميلاً لبذل جهد دراسي أكثر مما كانوا عليه قبل عشر سنوات، مثلاً، كما وجد أن المدرسين في الدوائر ذات التضخم العالي في الدرجات يميلون إلى استخدام طرق في التقويم أقل موضوعية مثل التقارير والأسئلة الانشائية المفتوحة بدلاً من الامتحانات الأكثر موضوعية.

وقد أشار كولفزون في دراسته أيضاً إلى أن البحث المستمر عن تحسين وتطوير التعليم العالي يقتضي معالجة تضخم الدرجات الذي يعرض مستوى المعايير الاكاديمية للانخفاض والنظر إليها اجتماعيا بالسخرية. وهذا بالطبع يلزم المؤسسات التعليمية بمراجعة مستمرة لنظم ونماذج الدرجات التي يستخدمها المدرسون من خلال خصائص توزيع هذه الدرجات، ويحذر كولفزون بشدة من غياب متابعة المؤسسة التعليمية لهذه القضية، مع المحافظة على الحرية الأكاديمية للمدرس بحيث يكون هنا توازن حيوي بين هذه الحرية والمحافظة على مستوى متميز للمعايير الأكاديمية.

دراسة ويلر Weller 11984 والتي نحت منحى آخر في اختيار العينة حيث كانت من الجامعات والكليات الخاصة. وزعت اسستبانة على ١٠٠ عميد بغرض التعرف على ما اذا كانت هناك مشكلة تضخم في الدرجات، والعوامل التي يمكن أن تكون وراء هذا التضخم. حيث تم استعادة ٨٣ استبانة وتلخصت النتائج بما يلي ٧١٪ من العمداء ذكروا بأن التضخم في الدرجات مشكلة تستدعي الإنتباه، وأنهم يعانون من هذه المشكلة، وأن ٦٠٪ من العمداء ذكروا أنهم بصدد أعداد دراسات وعقد ندوات للتعرف عن الأسباب الكامنة وراء هذا التضخم. كما أن ٤٢٪ من العمداء ذكروا بأنهم اتخذوا بعض الإجراءات لتقصي أسباب هذا التضخم على مستوى الدائرة الواحدة وعلى مستوى الكلية كتشكيل لجان من المدرسين ومدراء الدوائر، ومجلس الكلية لتضع تصوراتها حول هذا الموضوع.

وفي القسم الآخر من الاستبانة الخاصة بالعوامل التي يمكن أن تكون وراء هذا التضخم وردت سبعة عوامل، وكانت النسب التي اعتبرت كل منها عاملاً مؤثراً كما يلي ملخصة بفئتين:

أولاً : فئة العوامل التي اعتبرت مساهمة في التضخم وهي:

توفر البدائل امام الطلاب لتحسين علاماتهم النهائية (٩١٪)، وارتباط تقديرات الطلاب لفعالية الممارسات التدريسية بالترقية والتثبيت (٧٣٪)، وتراجع المدرسين أمام فكرة استخدام معايير تنطوي بالضرورة على وجود راسبين (٧٠٪).

ثانياً: فئة العوامل التي اعتبرت غير مساهمة في التضخم وهي:

اجهاد المدرس في الارشاد والتدريس والبحث واللجان وراء ضعف الاهتمام بعملية

التقويم وبالتالي التغطية على هذا الإهمال بتضخيم الدرجات (٢٩٪) والتناقص التدريجي في الشعور بأهمية الدرجات (٣٪) وتحسن نوعية الطلاب (٢٨٪).

وفي دراسة أخرى حول خصائص توزيع الدرجات واختلافها بين المدرسين يشير هولت Holt, 1974 P. 819 إلى أن الاختلاف في خصائص التوزيع من مدرس إلى آخر يعود إلى ليونة وقسوة المدرس في اعطاء الدرجات، وإلى اختلاف نظرتهم في تفسير الدرجات ودلالاتها فمنهم من يعتمد الأسلوب المعياري المرجع، أي مقارنة أداء الطالب بغيره في المجموعة المعيارية من الطلبة، مما قد يترتب عليه تحويل الدرجات بطريقة ما، ومنهم من يعتمد الأسلوب المحكي المرجع الذي لايشترط تعديل الدرجات مهما كانت، ولذلك تراوحت نسبة من يحصلون على ممتاز من صفر إلى ٤٠٪ وجيد جداً من ١٠٪ إلى ٥٠٪ وراسب من صفر٪ إلى ٢٥٪ وأنه يصعب السيطرة على هذا الاختلاف إذا لم يتم تقريب وجهات النظر، وتوحيد فهمهم للفلسفة التربوية في المؤسسة التعليمية الواحدة. كما يشير هك وبونز Huck and Bouns, 1972 إلى أن الاختلاف يعود إلى عوامل أخرى ذاتية تعتمد على الإنطباعات التي يكونها المدرس عن كل طالب سواء من خلال خطه أو مظهره أو طريقة تعامله، وكلها لاتعكس فروقاً حقيقة، وبالتالي تعكس اختلافاً غير مبرر لخصائص توزيع الدرجات من مدرس إلى آخر.

يلاحظ مما سبق أن التباين في خصائص التوزيعات لدرجات الطلبة في الجامعات وعلى رأسها فكرة التضخم مشكلة تستدعي الإنتباه سواء من وجهة نظر المدرسين أو العمداء على مستوى القسم أو الكية أو الجامعة كما أشارت الدراسات إلى وجود ارتباط بين أعداد الطلبة في الصفوف ودرجة التضخم، وأن نوعية الطلبة لم تتغير بما يبرر التضخم. كما وجد أثر لبعض الممارسات في التقويم وفلسفة الدرجات على خصائص التوزيع، وقد اتضح تضارب نتائج بعض الدراسات حول تأثير تقديرات العوامل الأخرى مثل تناقص الشعور بأهمية الدرجات، وتفتيت جهد المدرسين، وارتباط تقديرات الطلبة لفعالية التدريس بالعلامات، وأثر هذه التقديرات على الترقية والتثبيت ولم تحاول أي دراسة التوصية باعتماد توزيع معين للعلامات، إلا أن خضر وعجاوي (١٩٨٩) أوصيا باعتماد التوزيع الإعتدالي وفق نموذج ثورنديك لتوزيع النسب على فئات التقدير، وعلى أي حال فإن هذه حالة خاصة يصعب تعميمها، وأن أغلب الدراسات تشير ضمناً إلى ضرورة اعتماد نظم محلية لتوزيع الدرجات، خاصة وأن أغلب الدراسات أشارت إلى اختلاف خصائص توزيع الدرجات من مدرس إلى آخر، وتأثر خصائص هذه التوزيعات بنظرة المدرس وفلسفته المتعلقة بالتقويم والدرجات وتفاعلها مع خصائصه الشخصية.

التحليلات الاحصائية:

تحاول هذه الدراسة النظر إلى الدرجات الجامعية، من خلال الخصائص الكمية لتوزيع الدرجات، وبالتحديد دراستها من خلال المعايير والمؤشرات الاحصائية التالية:

١- مقارنة المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في المقررات التي يدرسها مدرس معين بالمتوسط العام لجميع الطلبة في جميع المقررات لجميع المدرسين، واعتماد الاختبار الاحصائي (ت) في الكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين.

٢- مدى التوافق بين شكل التوزيع لدرجات الطلبة في جميع المقررات التي يدرسها المدرس الواحد (التوزيع الخاص) وشكل التوزيع لجميع الطلبة في القسم بصرف النظر عن المدرس أو المقرر (التوزيع العام) أو التوزيع المرجعي، وذلك، من خلال التوافق في النسب بين الطلبة في فئات التقدير باستخدام الاختبار الاحصائي كاي تربيع (كا٢).

٣- الكشف عن أثر اختلاف عدد الطلبة في المقرر المتعدد الشعب على تحصيلهم باعتماد الاختيار الاحصائي (ت) للفرق بين متوسط الدرجات في الشعب التي يزيد فيها الفرق بعدد الطلبة عن ١٥ طالباً.

٤- حساب الإلتواء Skeweness والتفلطح Kurtusis لكل توزيع من التوزيعات الخاصة، وفحص الدلالة الاحصائية لكل من هذين المؤشرين.

٥- عرض نماذج من الصور البيانية للتوزيعات الخاصة، ومقارنة نسب الطلبة في بعض فئات التقدير الملفتة للإنتباه وخاصة فئة الممتازين وفئتي مادون المقبول.

النتائج والمناقشة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحليل درجات جميع الطلبة المسجلين في جميع المقررات المطروحة بقسم اللغة الانجليزية والتي يدرسها (٢٣) مدرساً بكافة الشعب لتلك المقررات. وقد بلغ مجموع تلك الدرجات (٢٧٠٥ درجة)، وتراوح عدد الطلبة المسجلين في المقررات لكل مدرس من (٥٠) إلى (١٩٥) طالباً وفيما يلي عرض لنتائج التحليل بالتفصيل.

أولاً: التوزيع المرجعي وخصائصه:

يعتبر التوزيع المرجعي الركيزة الأساسية في الإطار المقترح لتحليل درجات الطلبة في المقررات الجامعية، ويقوم على افتراض أساسي هو أن هذا التوزيع يعكس الصورة التكاملية أو الاجمالية لتوجهات أعضاء هيئة التدريس في القسم وفلسفتهم في التقويم، وأنه معيار مناسب للحكم على مدى الإنسجام بين المدرس والقسم في هذا المجال، ولعله من المناسب هنا الإشارة إلى أن التوزيع المرجعي يخلط الكثير من المتغيرات التي قد تؤثر على طبيعة التوزيع لكل عينة جزئية، بمعنى أن التوزيع لمجتمع الطلبة في القسم هو التوزيع الذي يخلط أثر المتغيرات الدخيلة المحتملة بصورة عشوائية تقريباً، ليشكل بالتالي مسطرة موحدة لأغراض المقارنة، ولذلك فإن صدق النتائج يعتمد على مدى صحة هذا الإفتراض.

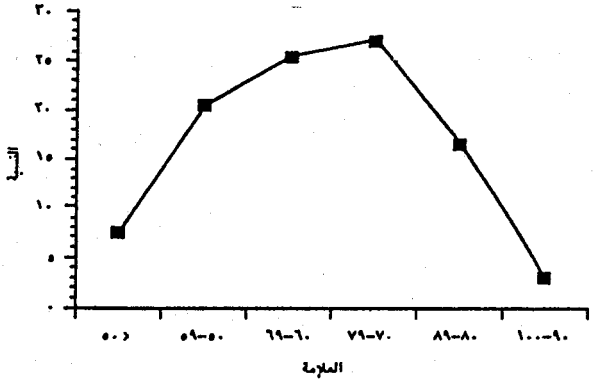
أما الخطوات الإجرائية للإطار المقترح فتتلخص في تحديد شكل التوزيع المرجعي وخصائصه الاحصائية، ويمثل الشكل رقم (١) الخط المتصل، توزيع الدرجات في القسم بصورة مضلع

تكراري، وفق نظام الفئات الذي تعتمده جامعة اليرموك، وقد استخرجت المواصفات الكمية لهذا التوزيع من الدرجات الأصلية وليس من الفئات، ودونت في الجدول رقم (١) مرفقة ببعض المواصفات للتوزيع الإعتدالي Normal والاعتدالي القياسي Standard Normal

جدول رقم (١) المواصفات الكمية* والنوعية للإطار المرجعي مقارناً بالاعتدالي والاعتدالي القياسي

الاطار المرجعي	التوزيع الاعتدالي	التوزيع الاعتدالي القياسي
- الوسط الحسابي = ٦٦.٤١ - الوسيط = ٦٧.٠٠ - المنوال = ٧٠.٠٠ - الانحراف المعياري = ١٣.٥٤ - عدد المشاهدات = ٢٧٠٥	الوسط = الوسيط = المنوال	كما في الاعتدالي
- الإلتواء = -٠.٣١ (غير دال احصائياً)	صفر	صفر (وفق برنامج SPSS)
- التفلطح = -٠.٣٥ (غير دال احصائياً)	غير محدد	صفر (وفق برنامج SPSS)

* محسوبة على الدرجات الاصلية قبل تبويبها بصوة جدول تكراري المشار إليه في الرسم البياني



الشكل رقم (١): توزيع الدرجات في القسم (التوزيع المرجعي)

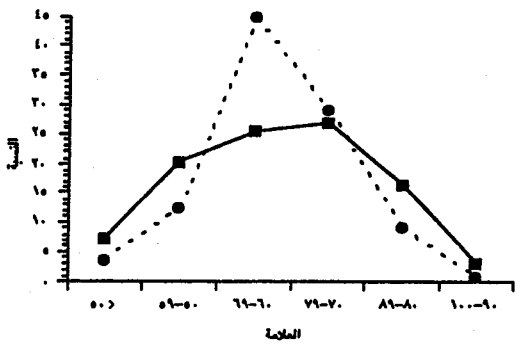
ثانياً: التوزيعات الخاصة بالمدرسين وخصائصها:

بنفس الطريقة التي رسم فيها التوزيع المرجعي تم رسم التوزيع الخاص والمميز لكل مدرس حيث حددت مراكز الفئات على المحور الأفقي، ونسب الدرجات على المحور الرأسي، بنفس مقياس الرسم، لتسهيل عملية المقارنة من خلال الشكل، وتبين الأشكال (٢-٤) (الخط المتقطع) نماذج توضيحية من هذه التوزيعات.

جدول رقم (٢) الوصف الاحصائي لتوزيع في الشكل رقم (٢)
لأحد المدرسين (الخط المتقطع) مقارناً بالتوزيع المرجعي(الخط المتصل)

الاحصائي	المدرس	القسم	T-value	كا٢
الوسط	٦٧,٣٧	٦٦,٤١	٠,٩٧٥	*٢٨,٣٥
الانحراف المعياري	١٠,٠٥	١٣,٥٤		
العدد	١١٢	٢٧٠٥		
الوسيط	٦٧,٠٠	٦٧,٠٠		
المنوال	٦٧,٠٠	٧٠,٠٠		
الإلتواء	٠,٤٥٧	٠,٣١-	٠,٧٣ = Z_{SK}	
التفلطح	١,٧٦	٠,٣٢-	*٤,٥٦ = Z_{Ku}	

* ذات دلالة إحصائية على مستوىً < ٠,٠٥



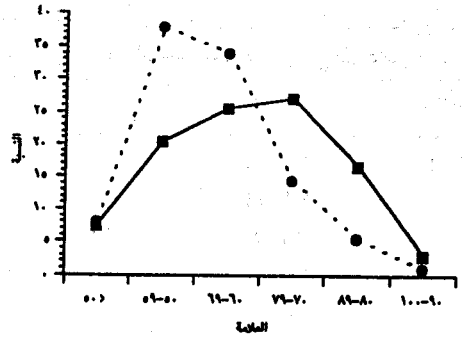
الشكل رقم (٢) توزيع درجات الطلبة لأحد المدرسين (الخط المتقطع)
مقارناً بالتوزيع المرجعي (الخط المتصل)

جدول رقم (٣) الوصف الاحصائي للتوزيع في الشكل رقم (٣)
لمدرس آخر (الخط المتقطع) مقارناً بالتوزيع المرجعي(الخط المتصل)

الاحصائي	المدرس	القسم	T-value	كا٢
الوسط	٦٠,٢٣	٦٦,٤١	٧,٧٢٥ -	**٥٣,١٥
الانحراف المعياري	١٠,٤٤	١٣,٥٤		
العدد	١٩٠	٢٧٠٥		
الوسيط	٦٠,٠٠	٦٧,٠٠		
المنوال	٥٠,٠٠	٧٠,٠٠		
الإلتواء	٠,٣٩٦	٠,٣١٠ -	*٣,٩٧ = Z_{SK}	
التفلطح	٠,١٥٧ -	٠,٣٥٠ -	٠,٨٢ = Z_{Ku}	

* ذات دلالة إحصائية على مستوىً < ٠,٠٥

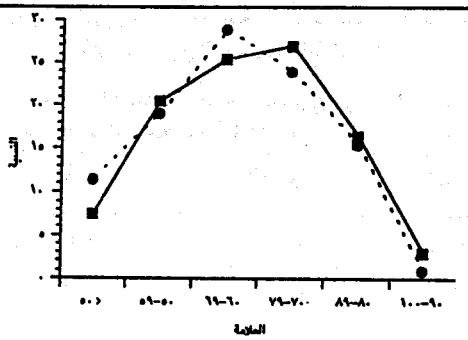
** ذات دلالة احصائية على مستوى < ٠,٠١



الشكل رقم (٣) توزيع درجات الطلبة لأحد المدرسين (الخط المتقطع)
مقارناً بالتوزيع المرجعي (الخط المتصل)

جدول رقم (٤) الوصف الاحصائي لتوزيع في الشكل رقم (٤)
لمدرس ثالث (الخط المتقطع) مقارناً بالتوزيع المرجعي(الخط المتصل)

الاحصائي	المدرس	القسم	T-value	كا٢
الوسط	٦٤.٥٤	٦٦.٤١	١.٧٥٩ -	٤.٨٨
الانحراف المعياري	١٣.٤٤	١٣.٥٤		
العدد	١٧٠	٢٧٠٥		
الوسيط	٦٥.٠٠	٦٧.٠٠		
المنوال	٦٠.٠٠	٧٠.٠٠		
الإلتواء	٠.٢٥٢	٣١٠ -	٠.٣٠٩ = Z SK	
التفلطح	٠.٣٧٧ -	٠.٣٥٠ -	٠.٠٧٢ = Z Ku	



الشكل رقم (٤) توزيع درجات الطلبة لمدرس ثالث م (الخط المتصل)
مقارناً بالتوزيع الجغرافي (الخط المتصل)

وقد تم وصف كل من هذه التوزيعات وصفاً كمياً وفقاً للمؤشرات الإحصائية التالية:

١- الوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الطلبة، وقد تم فحص الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسط التوزيع المرجعي (٦٦.٤١) ومتوسط كل من التوزيعات الخاصة باستخدام الاختبار الاحصائي (ت).

ويلاحظ من قيم (ت) في الجدول رقم (٥) أن ٣٠٪ من التوزيعات الخاصة ذات

متوسطات أعلى من وسط التوزيع المرجعي بدلالة احصائية، وأن ٢٢٪ من التوزيعات الخاصة ذات متوسطات أدنى من وسط التوزيع المرجعي بدلالة احصائية، كما يلاحظ من المتوسطات أن ١٧٪ من التوزيعات الخاصة ذات متوسطات أعلى من وسط التوزيع المرجعي بانحراف معياري واحد على الأقل لتوزيع المتوسطات وأن ٩٪ منها ادنى من المتوسط للتوزيع المرجعي.

أما المتوسط الحسابي للتوزيع المرجعي كمعيار مطلق لتقييم أداء الطلبة بشكل عام فيشير إلى تدني الدرجات أو انكماشها Grade Deflation حيث أن المتوسط بمستوى مقبول وفق نظام الدرجات بجامعة اليرموك. وقد يعزي هذا التدني في الدرجات إلى ضعف عام وتراكمي لدى الطلبة في اللغة الانجليزية وبالتالي فإن هذا المستوى قد يكون المستوى الطبيعي للطلبة في ظروف عادية.

وبالنسبة للدلالة العملية لقيم (ت) كمثال، فإن التوزيع الخاص رقم (٢) بقيمة ت = - ٧٢٥ . ٧ ويقابلها انحراف بوحدة الخطأ المعياري = ١ . ٧٤ وتوزيع خاص آخر (رقم ٢٣) بقيمة ت= ٠٠ . ٦ ويقابلها انحراف بوحدة الخطأ المعياري = ٢ . ١٥ هما التوزيعان المتطرفان عملياً وفق معيار المتوسطات. ولذلك قد ينظر القسم اليهما كتوزيعين متطرفين باتجاهين متعاكسين. إلا أن هذه المقارنة تبقى محلية المعايير وقد تعطي هذه المقارنة دلالة مختلفة عندما تكون المعايير على مستوى الجامعة، وهذا يحتاج إلى مزيد من الدراسات بالإضافة إلى أهمية تبرير اجراء مقارنات وفق معايير أكثر عمومية.

٢- توزيع نسب الدرجات ضمن كل فئة من الفئات في نظام التقدير بجامعة اليرموك واختبار التوافق، وقد دونت النسب في الجدول رقم (٦) لكل توزيع خاص، والتوزيع المرجعي.

كما تم اختبار التوافق بين كل توزيع من التوزيعات الخاصة بالتوزيع المرجعي بواسطة اختبار كاي تربيع، ورصدت النتائج في الجدول رقم (٦) أيضاً. كما رصد في الجدول نفسه نتائج اختبار دلالة الفروق في درجة الإلتواء (SK) ودرجة التفلطح (Ku) لكل توزيع خاص مقارناً بالتوزيع المرجعي.

ويلاحظ من الجدول أن:

نسبة الطلبة الممتازين تتراوح بين ١٪-٩٪ بمتوسط يساوي ٣٪ وبالنسبة للإتجاه العام يلاحظ التطرف في هذه الفئة لدى مدرسين فقط وهما رقم (٥، ٦) وإذا أخذنا بالإعتبار فئتي الممتاز والجيد جداً كمعيار لتضخم الدرجات كما هو وارد في بعض الدراسات السابقة، يمكن الوصول إلى دلالات مختلفة، حيث يلاحظ التطرف الواضح في التضخم النسبي عند المدرس رقم (٢٣) ويقابله إبخاس واضح في الدرجات لدى المدرس رقم (٨)، وعلى أي حال فهذه أمثلة توضيحية للفئات المتطرفة، إلا أن قيم كا٢ تأخذ بالاعتبار الفروق في النسب لكل فئة من الفئات حيث يلاحظ التطرف في عدم التوافق لبعض التوزيعات مثل التوزيع رقم (١١) بقيمة كا٢ = ٣٧ . ٥٤ وبالنظر إلى النسب في فئات التقدير يلاحظ أن فئة (جيد، ومقبول،

وضعيف) هي التي ساهمت بشكل بارز في هذا التطرف، وهذه إشارة إلى ضرورة اهتمام المدرس بالنظر إلى تفاصيل التوزيع وخصائصه المختلفة، فلايكفي النظر إلى المتوسط الحسابي، أو إلى نسبة من حصلوا على تقدير ممتاز أو تقدير ضعيف، فلكل احصائي من الاحصائيات التفصيلية دلالته الخاصة.

جدول رقم (٥) قيم الاختبار الإحصائي (ت) للفرق بين متوسط الدرجات لكل من التوزيعات الخاصة ومتوسط التوزيع المرجعي، والفرق بوحدة الخطأ المعياري

رقم المدرس	الوسط الحسابي	عدد الطلبة	الانحراف المعياري	ت (t)	الفرق بوحدة الخطأ المعياري
١	٦٧,٣٧	١١٢	١٠,٥	,٩٧٥	,١٧
٢	٦٠,٢٣	١٩٥	١٠,٤	-٧,٧٢٥**	-١,٧٤*
٣	٦٤,٢٣	١٧٠	١٣,٤	-١,٧٥٩	,٥٩
٤	٦٣,١٩	١٠٢	١٥,٠	-١,٤١٩	-,٩٥
٥	٧٠,٧٤	١١٦	١١,١	٤,٠٩٣**	١,٠٨
٦	٧٠,٢٩	٨٤	١٢,٢	٢,٨٥٢**	-,٩٦
٧	٦٣,٢١	١٥٥	١٤,٥	٢,٦٨٢**	-,٩٤
٨	٦١,١٠	٦٤	١١,٩	-٣,٥٢٢**	-١,٥٠
٩	٦٨,٢٧	١٣٦	١٢,٦	١,٦٧٣	,٤٢
١٠	٦٧,٢٣	١٤٥	١٢,٩	,٧٤	,١٤
١١	٦١,٤٧	٩٤	١٦,٥	-٢,٨٧٤**	-١,٤١
١٢	٦٣,٢٦	١٠٣	١٤,٣	-٢,١٩٠*	-,٩٣
١٣	٦٨,١٦	٢٠٤	١٢,٣	١,٩٥٥	,٣٩
١٤	٧٠,٣٩	١٢١	١٤,٣	٣,٠٠٠**	,٩٩
١٥	٦٤,٤٨	١٤٥	١٤,٣	-١,٥٨٣	-,٦٠
١٦	٦٩,٥٦	١٠٠	١٢,٠	٢,٥٦٧*	,٧٦
١٧	٦٨,٤٤	١٥٠	١٢,٥	١,٩٣١	,٤٦
١٨	٧٠,٨٨	٥٠	١٢,٩	٢,٤٢٨*	١,١٢
١٩	٦٦,٤٨	١١١	١٢,٥	-,٠٦٢	-,٠٦
٢٠	٦٩,٧٥	٩١	١٤,٤	٢,١٨١*	,٨٩
٢١	٦٣,٩٤	٨٦	١٥,٥	-١,٤٥٧	-,٧٥
٢٢	٦٦,٨٨	١٠٧	١٥,٥	,٣٢٣	,٠٤
٢٣	٧٤,٦٩	٦٩	١١,٣	٦,٠٠**	٢,١٥*

متوسط التوزيع العيني = ٦٦,٤١
الخطأ المعياري لتوزيع المتوسطات = ٣,٧٢

t (.05) = 1.960
t (.01) = 2.578

جدول رقم (٦)توزيع نسب الطلبة على فئات التدريج، ونتائج اختبار التوافق (كا٢)
ودلالة الفروق في الإلتواء والتلفطح

	توزيع النسب								
الرقم	ممتاز	جيدجداً	جيد	مقبول	ضعيف	راسب	كا٢	Z_{SK}	Z_{Ku}
١	١,٠	٩	٢٩	٤٥	١٢,٥	٣,٥	**٢٨,٣٥	,٧٣	**٤,٥٦٠
٢	١,٠	٥,٥	١٤,٥	٣٤	٣٨	٨	**٥٣,١٥	***٣,٩٧	,٨٢٠
٣	١,٠	١٥,٥	٢٤	٢٩	١٩	١١,٥	٤,٨٨	٣,٩	-,٧٢٠
٤	٥,٥	٨,٠	٢٥	٢٥	٢٤,٥	١٢	٦,٥٥	,٨٩٩	-,٤٧٠
٥	٨,٥	١٢,٥	٣١	٣١	١٥	٢	**٢٣,٨١	,٩٥٩	-,٥٠١
٦	٩	٢٠	١٤	٣٦	٢١	٠	**٢١,٣١	**٢,٧٠٥	-,٢٤٦
٧	١	١٥	٢١	٢٨	٢١	١٤	**١٥,٥٣	,٢٢٤	-,٦٥١
٨	١	١	١٦	٤٨	١٨	١٦	**٢٧,٥٩	,٨٨٨	*٢,٣٠٤
٩	١,٥	١٥,٥	٣٤	٢٩	١٥	٥	٦,١٦	-١,٨٩٠	١,٨٤٢
١٠	٣,٥	١٧,٥	٢٦,٥	٢٩	١٤,٥	٩	٣,٩١	-,٩٤٤	١,٢١٤
١١	٤	١٨	١٠	١١	٤٧	١٠	**٥٤,٣٧	*٢,٦٦٠	-١,٢٣١
١٢	٢	١٤	١٤	١٨,٥	٣٥	١٢	**١٧,٣٢	,٩٤٥	-,٦٦٣
١٣	٦	١٤	٣١	٢٦,٥	١٦,٥	٥	٩,٧١	-٧٥٨	,١٤٣
١٤	٥	٢٤	٣٣	٢١	٦,٠	١١	**٢١,٩٧	*-٣,٣١٠	*٢,٥٠٦
١٥	٢,٥	١٤	٢٦	١٧,٥	٢٨	١٢,٥	**١٢,٩٥	١,٦٠٠	-١,٧٤٠
١٦	٣	١٧	٣١	٣٤,٥	١٤,٥	٦	٩,٩٤	-,٠١٥	,٩٣٧
١٧	١,٥	١٧,٥	٣٩	١٨,٥	١٩,٥	٤	**١٦,٢٦	-١,٤٢	,٢٣٢
١٨	٦	٢٢	٢٢	٢٩,٥	١٩	١,٥	٤,٧٦	-,٠٢٩	,٠٢٠
١٩	١	١٢,٥	٤١	١١	٢٣	١١,٥	**٢١,٤٤	-١,٤٨٤	,٩٤٨
٢٠	٥	٢٦	٢٦	٢١	١٣	٩	٨,٩٦	-,٨٨٠	-,٢٧٣
٢١	٢	١٦	٣٠	٢٠	١٦	١٦	١٠,٨١	-,٧١٩	-,٦٠٦
٢٢	٤,٤	٢٠,٥	٣٠	١,٦	١٩,٥	٩,٥	٤,٢٩	-,٥٨٣	-,٣٦
٢٣	٤	٣٦	٢٨	٢١	١١	٠	**٢٦,١٤	-,٤٦١	-,٩٤٤
الكلي	٣	١٦,٥	٢٧	٢٥,٥	٢١,٥	٧,٥			
X^2 (.05) = 11.07									
X^2 (.01) = 15.09									

دلالات معينة، فقد يستدل على التطرف بشكل عام من خلال مؤشر احصائي أو أكثر مثل الدلالة الاحصائية لفروق المتوسطات حسب الاختبار (ت)، أو الدلالة الاحصائية لقيمة كا٢، والإلتواء (Z_{SK}) والتفلطح (Z_{KU}). بالإضافة إلى التوافق في النسب الأخرى ضمن كل فئة ويمكن أن يستدل بسهولة على مثل هذا التوافق من خلال الرسم البياني، وهو ماتوضحه الأمثلة السابقة من الأشكال، خاصة وأن أهمية التوافق في هذه النسب يختلف من فئة إلى أخرى، وللتوضيح بمثال نشير هنا إلى النسبة العامة للراسبين وفق المحك الجديد وهو ٥٠٪ مقابل المحك القديم ٦٠٪ حيث نلاحظ بأن نسبة الرسوب تقفز من ٨٪ إلى ٤٦٪ بالنسبة للمدرس رقم (٢) وبالتالي فإن التضخم، هنا ليس في الدرجات بل في نسبة الرسوب وفق النظام القديم، والتضخم في نسبة الضعاف وفق النظام الجديد للعلامات، ويقابل ذلك التضخم في نسبة الطلبة بمستوى مقبول للمدرس رقم (١)، وبالرغم من أن كا٢ ذات دلالة احصائية في

التوزيعين، إلا أنهما مختلفان بل متعاكسان في التفلطح والإلتواء، فالأول حاد وغير ملتو بينما الثاني ملتو وعادي التفلطح. كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

إن رصد الدرجات ليس هدفاً رئيسياً في تقويم تحصيل الطالب الجامعي، وأن الأهم من هذا كله هو الوعي بدلالات هذه الدرجات، ومدى توفر خصائص الصدق والثبات فيها حتى لاتصل في النهاية إلى تفريغ هذه الدرجات من مضمونها. وهذه إشارة ضمنية إلى الحاجة لدراسات تكشف عن دلالات الصدق والثبات للعلامات الجامعية، كما أن الحاجة إلى دراسات تحدد خلالها العوامل التي تؤثر على خصائص التوزيع على غرار بعض الدراسات السابقة تبقى قائمة.

فغياب التحليل قد يعني للمدرس أن ممارساته في هذا المجال دقيقة ولاتقبل التعديل، وبالتالي غير قابلة للنقد، وإجراء التحليل قد يعني حرصه على التحسين لهذه الممارسات، وأن اقتناعه باحتمال تأثر هذه الخصائص ببعض العوامل قد يحفزه إلى تفعيل دوره كمقوم، ولعله من المناسب الاشارة إلى بعض التحليلات الخاصة بالمدرس الواحد، أو بالمدرسين للمساقات ذوات التشعيب، التي من شأنها دفع المدرسين إلى الاهتمام بعملية التنسيق بينهم، أو حتى انسجام المدرس مع نفسه، ويبين الجدول رقم (٧) نموذجاً توضيحياً لأثر اختلاف عدد الطلبة في الشعب للمساق الواحد والمدرس الواحد على تحصيلهم.

جدول رقم (٧) اثر اختلاف عدد الطلبة في شعب المقرر الواحد
(١٥ كحد أدنى لفرق العلمي) للمدرس الواحد على تحصيلهم وممثلاً بالمتوسط الحسابي

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ن	ت
حالة (١)	٧٤,٨٨	١٠,٨٩٥	٢٥	٠,٥٨٢
	٧٢,٣٣	١١,٤١٣	٩	
حالة (٢)	٧٦,٣٢	٨,٠٩٢	٣١	٠,٦٨٩
	٧٠,٠٠	٨,٤٦٢	٦	
حالة (٣)	٦٦,٦٦	١٠,١٣٤	٤٤	*٢,٦٤٢
	٧٥,١٨	١٣,٣١٩	٢٢	
حالة (٤)	٦٦,٠٤	٨,١٨٨	٤٣	١,٢٥٩
	٦٤,٤٠	١١,٣٣٨	١٥	
حالة (٥)	٧١,٥٦	١٤,٣٥٩	٢٨	٠,٢٧٦
	٦٩,٥٤	١٩,١٨٥	١١	
حالة (٦)	٦٦,٥١	١٣,٥٨٤	٣١	٠,٤٧٣
	٦٦,٨٧	١٠,٥٦٣	١٦	

حيث تشير المتوسطات إلى عدم وجود أثر لاختلاف عدد الطلبة على التحصيل في ٨٤٪ من الحالات الست المأخوذة عشوائياً من المقررات التي يدرس فيها المدرس الواحد شعبتين من المقرر نفسه، حيث كان الفرق في حالة واحدة لصالح الأقل وهذه إشارة إلى أهمية

إجراء دراسات حول العوامل التي يحتمل تأثيرها على خصائص التوزيع للدرجات وهي إشارة أيضاً إلى أن أكثر العوامل احتمالاً وشيوعاً ليس له دلالة عملية، وهذا يعني ضمناً أن التوزيعات للدرجات من مدرس لآخر فروق غير مبررة، وأن الاختلاف الجوهري بينها يمكن أن يتلاشى في حالة وجود فلسفة موحدة وأغراض محددة لتقييم التحصيل الجامعي.

الاستنتاجات والتوصيات:

١- بما أن الصورة النهائية لدرجات الطلبة تعكس فلسفة المدرس ضمن المؤسسة بالنسبة لمعايير الدرجات ونظمها، فلابد وأن يكون المدرس قادراً على أن يفسر ويدافع أو يبرر هذه الصورة بأسس عملية ومنطقية، وهذا يعني للتوزيعات ضرورة اطلاع المدرس على نظم ونماذج الدرجات والخصائص الاحصائية للتوزيعات المختلفة. كما يعني ضرورة وعي أو توعية المدرس بمدلول درجة الطالب في المقرر بالنسبة للمعدل التراكمي، والذي يمكن أن تلوثه هذه الدرجة عندما تساهم بنفس الوزن مع الدرجات في مقررات أخرى.

وإذا شعرت المؤسسة التعليمية بتطرف أو شذوذ في خصائص توزيع درجات الطلبة في المقررات والشعب المختلفة في الوقت الذي تشعر فيه بأنه من المنطقي أن تكون تقارباً أو تشابها (التشابه هنا لايعني التطابق، ولكن أن الفروق غير دالة احصائياً أو غير مقبولة منطقياً) فإن لها الحق أن تعتبر انتهاكاً لنظام الدرجات في الجامعة، حتى لو بقيت هذه الدرجات محصورة بين صفرها وسقف الدرجات فيها، وبالتالي فإن لها أن تفعل ما من شأنه أن يقلل أثر هذا الانتهاك كان توصي باعتماد نماذج ومعايير موحدة لتوزيع الدرجات.

وتشير النماذج التوضيحية من التوزيعات الخاصة بالمدرسين وخصائصها النسبية مقارنة بالتوزيع المرجعي، والاختلافات الجوهرية بين المدرسين في هذه الدراسة، إلى ضرورة معالجة هذه الاختلافات غير المبررة، وذلك من خلال برنامج توعية أو تهيئة يعمل على تكوين فلسفة موحدة أو شبه موحدة، تاركه المجال لبعض الاختلافات بدرجة غير ملفتة للإنتباه قد تعود إلى أسباب حقيقية أو مبررة وبالتالي تقليل الشذوذ أو التطرف في خصائص التوزيع للعلامات عند مدرس معين بصرف النظر عن نوع التطرف أو الشذوذ وموقعه ودلالته.

٢- يشيير مجمل نتائج التحليلات إلى أن الدرجات في قسم اللغة الانجليزية منخفضة نسبياً، وأن المؤشرات الاحصائية المتوفرة تشير إلى انكماش الدرجات وليس تضخمها، ومما تجدر الاشارة إليه هنا بأنه من الصعب مقارنة نتائج الدرجات على مستوى القسم في جامعة، مع نتائج دراسات بحثت في التضخم من خلال التغير في المعدل التراكمي خلال عدة سنوات دراسية. وسيكون لهذا الانخفاض معنى آخر عندما تتوفر مؤشرات احصائية مماثلة لتوزيع الدرجات في أقسام أخرى، بالاضافة إلى مايمكن أن توفره دراسات أخرى عن معدلات قبول الطلبة في التخصصات المختلفة، ودرجاتهم في مبحث اللغة الانجليزية، ومدى مساهمة درجات هذا المبحث في المعدل الذي تم قبول الطلبة على أساسه، حيث أن القبول في الجامعات

الأردنية ومنها جامعة اليرموك، وتوزيعه على الأقسام في التخصصات يتم فقط في ضوء المعدل بصرف النظر عن علاماتهم في المبحث ذي العلاقة بالتخصص وبالتالي يتوقع أن يكون معدل قبول الطلبة في قسم اللغة الانجليزية معدلاً ملوثاً (Contamination) وبالرغم من أنه لاتوجد دراسات حول درجات الثانوية العامة. إلا أن شكوى الطلبة كانت موجهة للامتحان في مباحث محددة وعلى رأسها امتحان اللغة الانجليزية، وتفيد المؤشرات الأولية لنتائج الفصل الأول ٩٤/ ٩٥ في امتحان الثانوية العامة إلى وجود تضخم في المعدل العام، وأن هذا التضخم يعود إلى الارتفاع في درجات مبحث اللغة الانجليزية نتيجة التغيير الجذري في أسئلة هذا المبحث نحو الأسهل بتوجيه مسبق من الوزارة لواضعي الأمثلة، على اعتبار أنها لغة ثانية وليست اللغة الأم* وعندها قد يكون الانخفاض في درجات طلبة القسم له مايبرره.

إلا أن تغيير مستوى الأسئلة في الثانوية العامة، ليس حلاً جوهرياً أو مناسباً لضعف الطلبة في هذا المبحث، وأن مثل هذا الإجراء يعمل على طمس المشكلة والأسباب الكامنة وراء هذا الضعف وبالتالي فإنه تزيد من صعوبة تفسير الانخفاض النسبي في درجات الطلبة في هذا القسم، وما قد يترتب عليه من ضرورة اعتماد معايير جديدة في القبول في ضوء الاختبارات التي تعمل كممثل Tests that represent مقابل الاختبارات التي تعمل كمتنبئ Tests that predict للتحصيل الجامعي.

٣- تقدم هذه الدراسة نموذجاً مقترحا لدراسة خصائص توزيع الدرجات بالرغم من ضيق مجالها لأن مشكلة التقويم والدرجات الجامعية ليست قصراً على قسم أو كلية معينة، ولذلك فإن إجراء دراسات مماثلة في أقسام أخرى من أقسام الجامعة، ودراسات مكملة تأخذ بالإعتبار أثر بعض العوامل مثل مستوى المقرر، ونوعه، ورتبة المدرس وخبرته التدريسية، وعدد الطلبة، وأساليب التقويم وغيرها من العوامل المشار إليها في الدراسات السابقة على خصائص توزيع الدرجات سيوفر قاعدة معلوماتية للتعرف على مدى التغير في تحصيل الطلبة خلال سنوات من عمر الجامعة، وإجراء دراسات تحليلية Meta-analysis تمكننا من اشتقاق معايير محلية أو خاصة بالجامعة الواحدة للحكم على خصائص التوزيع من حيث التضخم والانكماش وأثر ذلك على الأهداف والفلسفة المتعلقة بالدرجات الجامعية أو أغراضها المختلفة.

* في مقابلة مع وزير التربية والتعليم ضمن برنامج ساعة على الهواء في التليفزيون الأردني بتاريخ ١٩٩٥/٢/٢٠

المراجـــع

١- أبوعلاء رجاء، والصراف، قاسم (١٩٨٥) دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلبة في كلية التربية للفصل الدراسي الأول ٨٢/٨٣ المجلة التربوية العدد ٧، جامعة الكويت.

٢- خضر فخري، وعجاوي، محمود (١٩٨٩) دراسة تحليلية لنظام التقويم في جامعة الامارات العربية المتحدة مقارنة ببعض الجامعات العربية، مجلة كلية التربية، العدد ٤، جامعة الامارات.

٣- المسند، شيخة عبدالله (١٩٩٢) دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلاب في جامعة قطر في الفصل الدراسي الأول خريف ١٩٩٠، حولية كلية التربية، العدد ٩ جامعة قطر.

٤- عودة، أحمد (١٩٩٣) القياس والتقويم في العملية التدريسية اربد، دار الأمل.

5- Adams, W. (1974) The state of higher education, American Association of University professors Bulletin, 60,119-125.

6- Bejor, I. and Belew, E. (1981). Grade inflation and the validity of the scholastic aptitude test, American Educational Research Journal, 18, 143-156.

7- Birnbaum, R. (1977). Factors related to university grade inflation, Journal of Higher Education, 48, 519-539.

8- Ebel, R.L.(1972). Essentials of Educational Measurement, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

9- Geisinger, K. (1980). Who is giving all those A's? Journal of Teacher Education, 31, 2, 11-15.

10- Hendrikson, H. (1976). Grade Inflation, College and university, 52, 111-116.

11- Holt, J, (1974). 'Marking and grading' in Gall, M. and Ward, B. (eds) critical issues in educational pcychology, Boston: Brown.

12- Hunck, S. and Bouns, W. (1972). Essay grades: an interaction between grades handwriting clarity and the neathess of examination paper, 9, 279.

13- Joula, A. (1974). Grade inflation: A preliminary report, Michigan State University.

14- Kolevzon, M. (1981). Grade inflation in higher Education: A comparative study. Reseach in Higher Education, 15, 3, 195-212.

15- Leftkowitz, L. (1973). Our newly developing wastelands: The American colleges. Intellect, 371-376.

16- Lunneborg, P. (1978). College grades: What do professors intend to communicate to whom? The American Association of University Professors Bulletin, 64, 1, 33-35.

17- Mayville, W. (1975). The trouble with grading, College and University Bulletin, 28, 5-8.

18- Mackeachie, W. et al., (1978). Effective teaching: Facilitative VS. direct style. Teaching of Psychology, 5, 4, 193-194.

19- O'Connor, D. (1979). A Solution to grade inflation, Educational Record, 60, 295-300.

20- Prather, J. et al., (1979). J.. A longitudinal study of grades in 144 undergraduate coureses. Reseach in Higher Education, 10, 11-24.

21- Pressley, M. (1976). Inflation hits the campuses, Wall Street Journal, January, 21.

22- Selow, S. (1979). Grade inflation: End of a trend? Change, 9, 44-15.

23- Too many A's. Time, (1974) November, 11.

24- Trwo M. (1977). American higher education, 1960-1975, Chronicle of Higher Education, May.

25- Weller, L. (1984). Attitude toward grade inflation: A survey of private and public colleges of education. Journal of Research and Development in Education, 18, 1, 151-56.

ملخـــص

خصائص توزيع الدرجات في المقررات الجامعية في ضوء نظام الدرجات والتقدير المعتمد بجامعة اليرموك

يعتبر التقويم ورصد الدرجات الجامعية دوراً أساسياً من الأدوار التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، ونظراً لتعدد العوامل التي يمكن أن تؤثر على الدرجات بصورة تعكس فروقاً غير حقيقية، مما يقلل من مصداقية الدرجات، فإن دراسة خصائص توزيع هذه الدرجات وفق بعض المعايير التي يمكن اشتقاقها في ضوء نظم الدرجات العامة والخاصة في الجماعات، يمكن أن يساهم في تفعيل عملية تقييم التحصيل الجامعي، وفي هذه الدراسة فقد تم تحليل (٢٧٠٥) درجة موزعة على (٢٣) مدرس، لاشتقاق خصائص توزيع مرجعي مقارناً بالتوزيع الاعتدالي القياسي، ولتقييم خصائص التوزيعات الخاصة بالمدرسين في ضوء خصائص التوزيع المرجعي من خلال المؤشرات الاحصائية التالية، فروق المتوسطات وفروق النسب، والتفلطح، والإلتواء، وقد أشارت النتائج إلى فروق التقدير بصورة يصعب تبريرها مما يقتضي تقريب وجهات نظر المدرسين وفلسفتهم المتعلقة بالتقييم وأغراض الدرجات الجامعية، واعتماد معايير موحدة على على مستوى القسم، وإجراء دراسات مماثلة وتكميلية لتوفير قاعدة معلوماتية لإجراء دراسات تتبعية للاستفادة من نتائجها في توجيه وحفز المدرسين على تطوير ممارساتهم المتعلقة بالتقييم، وبالتالي توفير الحد الأدنى من الثقة بالعلامات الجامعية.

Abstract

The characteristics of students' scores distributions highlighted by grading and scoring system at Yarmouk University

Evaluation of students' achievement and grading is one of the main roles of faculty members. Validity of the signed scores may be affected by many factors which my contribute significantly to error variance. The purpose of this study was to shed light on the distribution of (2705) students' scores signed by (23) instructors, and derving a general distribution as a frame of reference in evaluating the characteristics of the 23 special distribution through some statistical indices, such as means differences, and percentages of students in each interval, kurtuses and skewness. The results revealed partial significant and practical differences, which needs adapting very specific grading policy and semi-standard norms, derived from practical data base establisshed through follow-up studies, which will motivate faculty members to improve their evaluation activities and increase the scores' validity indices.