دراسة تحليلية
لتوزيع تقديرات الطلاب في جامعة قطر
في الفصل الدراسي خريف ١٩٩٠م

دكتورة شيخة عبد الله المسند
قسم أصول التربية - جامعة قطر

مقدمة :

التقييم وأهميته في العملية التربوية :

عرّف " بلوم " (Bloom, 1976, P. 185) التقييم بأنه " اصدار حكم - لغرض ما - على قيمة الأفكار والأساليب والحلول والمواد ... إلخ . وهو يتضمن استخدام محكات Criteria ومستويات Standards لتقدير مدى دقة وفعالية وكفاية الأشياء . ويكون التقييم أما كميا أو كيفياً . ويرى جرونلند (Gronlund, 1976, P.6) أن التقييم عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ وأنه يتضمن وصفاً كمياً أو كيفياً بالإضافة إلى حكم على القيمة .

ولكن في كثير من المصطلحات العامة نجد كثيراً من الخلط فيما يتعلق بمعنى كلمة تقييم . كما تستخدم في التربية . ففي بعض الأحيان تستخدم كمرادفه لكلمة قياس Measurmant وفي أحيان أخرى يتداخل استخدامها مع كلمة أختبار أو امتحان Testing . وكثير ما يشير المدرس عندما يقوم بالأشراف على امتحان التحصيل بقوله أنه يختبر التحصيل أو " يقيم التحصيل " بدون الانتباه إلى الفروق بين هذه المصطلحات ودلالتها . وفي أحيان أخرى تستخدم كلمة تقييم كمصطلح جماعي لكثير من الطرق التقييميه التي لا تعتمد على القياس ويمكن تحديد هذه المصطلحات الثلاث والتمييز بينها . (Gronlund, 1981, pp. 4-6)

فكلمة اختبار أو امتحان Test هو أداه أو أسلوب منظم لقياس عينة من السلوك . وتشير كلمة قياس إلى العملية التي عن طريقها يمكن الحصول على وصف كمي لمستوى تحصيل الطلاب ، أما التقييم كمصطلح في العملية التربوية هو العملية المنظمة لجمع وتحليل وتفسير المعلومات لتحديد إلى أي مدى استوعب التلاميذ أهداف الدرس (Gronlund, 1981, P. 5) .

وبذلك يمكن القول أن التقييم هو مصطلح أكثر شمولية من القياس ، بينما يشير لفظ امتحان إلى نوع واحد من أنواع القياس يتحدد بالوصف الكمي لسلوك التلاميذ

ويعبر عن نتائجه بطريقة رقميه مثلا : " حصل الطالب على ٣٥ من ٤٠ في اختبار الرياضيات " ولكنه لا يتضمن تقييم لهذا الطالب بناء على هذه النتيجة ، بينما التقويم من الناحية النظرية قد يشير إلى واحد أو اثنين مما يلى : وصف كمي (قياس) ، أو وصف غير كمي لا يقوم على القياس مثل الملاحظة ، وبالإضافة إلى ذلك يتضمن التقويم أيضا تقديرا للقيمة أو النتيجة مثل أن الطالب حقق تقدم جيد في الرياضيات ، ويحقق التقييم كثيرا من الوظائف في العملية التعليمية منها :

١ - معرفة مدى تحقيق الهدف أو الاهداف المرسومة .
٢ - يساعد على تحسين تعلم التلاميذ عن طريق معرفة نواحي الضعف والقوة في تحصيلهم .
٣ - يوفر أهداف قصيرة للعمل .
٤ - يوفر تغذية مرتدة للتقدم في العملية التعليمية فهو يساعد على تحسين التدريس وعلى طرق معرفة مدى ملاءمة أهداف التدريس المستخدمة .

فالتقييم ايضا يساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم كما تستخدم نتائج التقويم لتوصيل تقدم التلميذ إلى أولياء الأمور وكذلك في تطوير وظائف الإدارة والأرشاد داخل المدرسة (Gronlund, 1981, p.8) .

وبما أن من أهم أهداف الفلسفة التربوية المعاصرة هي تكوين الطالب تكوينا شاملا، ومن هنا تأتي أهمية تقييم الطالب بما يتلاءم وتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة ، ويعتبر التقييم جزءا أساسيا ومكملا للعملية التعليمية . وتحتل عملية اعطاء التقديرات للطلاب جزء هاما من عملية تقييم الطلاب ، وعلى الرغم من أن التقديرات في أفضل احوالها غير دقيقة ولا يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ ، ولكنها متأصلة في العملية التعليمية بحيث لا يمكن أهمالها وبدونها تصبح عملية تقييم الطلاب وتوصيل مضمونها للآخرين في سهولة عملا صعبا .

والتقديرات من وجهة نظر المؤسسة التعليمية هي مستوى الأداء أو الوسيلة لتحديد مدى كفاءة الطالب في الوفاء بالمستويات الأكاديمية التي تتطلبها المؤسسة وللتنبؤ بقدرة الطالب على النجاح والاستمرار في دراسته المستقبلية وهي في نفس الوقت المعيار الذي يحكم به على جودة المؤسسة التعليمية .

الأطار النظري للدراسة :

من أهم خصائص التقييم الجيد هو أن يقيس القدرات التي صمم لقياسها وهذا أمر صعب تحقيقه في التعليم الجامعي مما يثير قضية مصداقية التقديرات عند هذا المستوى من التعليم ، ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى ثلاثة أسباب رئيسية : الأول ، هو كيف تصمم الاختبارات التي تقيس مستوى عال من القدرات الفكرية وقد يعود إلى أن

القدرات الفكرية والمهارات نادرا ما تحدد بدقه . الثاني ، ان معظم الممتحنين غير مدربين لاصدار مثل هذه الأحكام على سبيل المثال أثبتت بعض الدراسات أنه بينما يؤكد اعضاء هيئة التدريس أهمية القدرات العليا في التفكير والتحليل نجد أن بعضهم يعطي درجات عالية لاسترجاع الحقائق والمعارف أكثر مما يصرحوا به ، والثالث ، لا توجد أساليب وتقنيات للامتحانات مقبوله ومقننه ومقبولة بصفة عامة (Bligh, D., 1988, pp. 127-133) .

ويشير دونالد بليف (Bligh, D., 1988, pp. 128) أن تقييم الطلاب في التعليم العالي عرضه للنقد على أساس أنه ينقصه الثبات أي أنه لا يسفر عن نتائج متسقه ، وهذا يحدث نتيجة لثلاثة عوامل أساسية وهي :

١ - الاختلاف بين الممتحنين فبعضهم قد يكون كريما في اعطاء الدرجات والآخر بخيلا حيث أشارت بعض الدراسات أن أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس نفس المقرر يختلفون فيما بينهم في توزيع التقديرات فتتراوح نسبة من يحصلون على تقدير ممتاز ما بين صفر إلى ٤٠٪ ، وتقدير جيد جدا من ١٠ إلى ٥٠٪ ، وتقدير راسب من صفر إلى ٢٥٪ وهذا الاختلاف لا يمكن تجنبه لأنه يعود إلى الاختلاف في وجهات النظر والفلسفات التربوية التي يؤمن بها أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة التعليمية الواحدة (Tolt, T., 1974, p. 819) .

٢ - عدم الاتساق لدى الممتحن الواحد فقد يعطي نفس الممتحن درجات مختلفة لنفس الاجابة في مناسبات مختلفة وخاصة عندما لا يستطيع تذكر الدرجة الأولى .

٣ - مدى ثبات الامتحان ، بعض أنواع الامتحانات تعطى نتائج متسقة أكثر من غيرها وهذا ما أثبتته الدراسات على الامتحانات لأطفال المدارس ، ولكن ثبات الامتحان قضية لم تبحث بصورة كبيرة في التعليم العالي (Bligh, D., 1980, pp. 127-133) .

والتقديرات كانت دائما محط الكثير من الانتقادات والاعتراضات سواء من جانب الطلاب أو من جانب أعضاء هيئة التدريس ، ومن أهم الانتقادات التي توجه لنظام التقديرات انه يخضع لأمور ذاتية وأن الاختبارات التي تطبق تفتقر إلى الموضوعية والشمول كما أن بعض الطلاب يشكون من أن التقدير الذي حصلوا عليه أقل من مستواهم الحقيقي .

ومن الأمور الذاتية التي تؤثر في كيفية اعطاء التقديرات للطلاب ميل بعض اعضاء هيئة التدريس لفئة دون اخرى ، لاسباب مختلفة مثل جودة الخط أو رداءته في الامتحان (Huck and Bouns 1972, pp. 279-280) أو بسبب المظهر واللباس وطريقة المعاملة التي يبديها بعض الطلاب لأساتذتهم وأعجابهم بهم (Finn, 1972, pp.

287-283) . أو بسبب تأثر وصف هيئة التدريس بالاسماء اللامعة لطلبتهم أو الاعجاب بالمراكز الاجتماعية التي يتمتع بها أولياء أمور بعض هؤلاء الطلبة (Havare and McDavid, 1973, pp. 222-225) وكذلك يتأثر توزيع تقديرات الطلاب في المقررات المختلفة بالأسلوب المتبع في توزيع التقديرات .

وهناك أساليب وطرق عديدة في كيفية التعبير أو تفسير الاختبارات وتقويم الطلاب ولا يوجد إلى الآن نظام للتقديرات استطاع أن ينجو من النقد سواء كان موضوعيا أو غير موضوعي ، ويشير صلاح جوهر (صلاح جوهر ، ١٩٨٥ ، ص ٢١٠) في دراسته حول الارشاد الأكاديمي والاختبارات والتقويم في نظام الساعات المكتسبة إلى أن هناك تسع طرق أو بدائل للتعبير عن نتائج التقويم واختبارات الطالب ، إلا أنه يمكن تصنيف طرق التقويم إلى ثلاث أنواع رئيسية تعتمد على ثلاث فلسفات يمكن الحكم بها على نتائج تحصيل الطلاب :

المدخل الأول : يعتمد على فلسفة القياس الجماعية المرجع Norm Referenced وهي تقوم على أساس مقارنة الطالب بالطلاب الآخرين الذين يدرسون معه نفس المقرر ، فإذا كانت الدرجة ٧٠ تمثل متوسط الدرجات في مقرر ما ، فهذا يعني أن تقدم الطالب سيكون له معنى إذا ما قورنت درجته بالمتوسط في مجموعته ، وبالتالي يمكن معرفة مستوى الطالب بالنسبة لبقية الطلاب .

والمدخل الثاني : يعتمد على فلسفة القياس المحكية المرجع Criterion Referenced وهو يقوم على أساس أعطاء الطالب درجة مطلقة تعبر عن مستوى الطالب في الامتحان. فإذا حصل الطالب على ٩٥٪ من الدرجة النهائية ، فمعنى ذلك أنه اتقن ٩٥٪ من المقرر الدراسي ، وهذا يتطلب التزام اعضاء هيئة التدريس بأهداف محددة تعكس عناصر المقرر الدراسي وتحديد أهداف كل مقرر من المقررات المختلفة وترجمة هذه الأهداف إلى أهداف اجرائية أو سلوكية من اكتساب لمعلومات وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم الخبرات التي يقدمها المقرر ، ثم ابتكار الطرق والوسائل لقياس مدى تحقيق هذه الأهداف، وعلى الرغم من ان كثيرا من أعضاء هيئة التدريس يتبعون أساليب التقويم المحكية المرجع ، إلا أنهم يغفلون الفلسفة التي تكمن وراء الاجراءات المتبعة في تقدير الدرجات وفق هذا الأسلوب ، وكثير منهم لا يهتم بموضوعية وثبات أداة القياس مما يزيد في التباين في تقديراتهم .

ويشير كل من المعيار المرجعي والمحكي إلى طرق تفسير النتائج وهذا التفسير يكون أكثر فائدة وله معنى عندما تكون وسائل القياس المستخدمة مصممة لهذا النوع من التفسير . ويمكن القول أنه عندما يكون التركيز على قياس نتائج التعلم في اطار مخطط ومحدد من وظائف التعلم فأن المقياس المحكي المرجع يصبح أفضل بسبب طبيعته الوصفية ، ولكن عندما نريد أن نصف تحصيل التلاميذ على مدى واسع من نتائج التعلم

يجب الاعتماد على المقياس المعياري المرجع (Gronlund, N., 1981, P.5) .

والمدخل الثالث : هو الذي يعتمد على فلسفة القياس الموضوعي الذي يعتمد على نوع الأداة المستخدمة في القياس وليس على أداء الأفراد الذين يقيس تحصيلهم ، وهي فلسفة تهدف إلى الوصول إلى وحدة قياس مطلقة يقدر بها أداء الأفراد ، وهذه الفلسفة الأخيرة تقوم على نظرية الاحتمالات والنمذجة الرياضية ومن أمثلتها نموذج راش للقياس، ويستدعي الأمر بناء الاختبارات التي تقيس التحصيل تبعا لمعطيات النموذج والتي تستخدم في اختبارات التحصيل والذكاء ، وهذا المدخل غير متوافر الآن (أمينة كاظم ، ١٩٨٤ ، ص٧) .

وتتخذ هذه الدراسة من سلم توزيع التقديرات Academic Grading Scale الذي يعتمد على المنحنى الاعتدالي كأساس للمقارنة وهذه السلم يقوم بتقسيم التحصيل الدراسي إلى خمس مجموعات متتالية : A.B.C.D.F مستخدمة جزء من الانحراف المعياري لكل تقدير ، ويعتمد على القيم الجدولية لنظرية الاحتمالات (Thorndike, R.L., 1977, p. 599) ، وذلك على النحو التالي :

التقدير	النسبة المئوية للاحتمالات
A + ٥ر١ إلى ٥ر٢ أو أعلى	٧
B + ٥ر٠ إلى ٥ر١	٢٤
C + ٠ر٠ إلى ٥ر٠	٣٨
D ـــ ٥ر٠ إلى ـــ ٥ر١	٢٤
F ـــ ٥ر١ إلى ـــ ٥ر٢ أو أقل	٧

وهذه التقديرات هي أمثلة على الدرجات المعيارية لأنها تعتمد على درجات الانحراف المعياري عن المتوسط ، وإذا أردنا تحويل توزيع الدرجات على هذه التقديرات في نسب مئوية فأن التوزيع الشائع في كثير من الجامعات يكون على الوجه التالي :

التقدير	النسبة المئوية
A	من ٩٠ واكثر
B	من ٨٠ - ٨٩
C	من ٧٠ - ٧٩
D	من ٦٠ - ٦٩
F	أقل من ٦٠

نظام التقييم في جامعة قطر :

تتبع جامعة قطر نظام الساعات المكتسبة ويقوم هذا النظام على تطبيق عدد من الوحدات الدراسية والنجاح فيها بالمستوى الذي تقرره الجامعة كشرط للتخرج من أي قسم من أقسامها العلمية . وتحديد المجالات الدراسية التي توزع عليها هذه الوحدات ثم يترك للطالب حرية التقدم في دراسته للمقررات المطلوبة منه حسب تقديره لحاجتها إليها واستعداده لها بتوجيه مرشده وفقاً لنظام الأولويات المقترح لها ، ربما كان هذا النظام يتيح للطالب حرية المشاركة في رسم مناهجه الدراسية وتقرير سرعة تقدمه فيها وفقاً لطاقته الخاصة والنظم المعمول بها . وفي ظل هذا النظام يقع عبء تقييم الطالب على الأستاذ وحده على أن يجرى التقييم عدة مرات في كل فصل دراسي .

وتتم الأختبارات عادة بصورة طبيعية بعيدة عن جو الرهبة التي تصاحب بها عادة الامتحانات الجامعية التقليدية ، وفي ظل هذا النظام لا توجد كنترولات للامتحانات ولا أرقام سرية للاوراق على المستوى الجامعي ، وتضع الكلية جدولا دراسيا للأسبوعين الأخيرين تتم خلالهما امتحان نهاية الفصل الدراسي . ولا يسمح بزيادة الامتحان عن الزمن المحدد ، ويقوم أساتذة المادة بتصحيح إجابات الطلاب ، كما يقوم بإعادة أوراق الإجابة إليهم بعد تصحيحها ، ومناقشتهم فيها وذلك في مدة قد لا تتجاوز يومين أو ثلاثة ، وبهذا تتحقق الفائدة المرجوة من وراء الامتحان كحافز للطلاب على التقدم ومساعدة له للتغلب على مشكلاته ، إلى جانب جو الثقة والتفاهم ، والحرية الذي يوفره هذا النظام للأساتذة والطلاب (محمد منير مرسي ، ١٩٨١ ، ص ٣٧٥) .

ومن ثم يتضح أن هناك مزايا لنظام الساعات المكتسبة نلخصها فيما يلي :

١- حدد مقدار ما ينبغي إنجازه من المنهج ، ونشاطاته ، ثم لم يقيد الطالب بشروط محددة يقطع به ذلك المقرر ، وبذلك ضمن لكل طالب حرية التقدم في الدراسة وفقا لقدراته ، وميوله واستعداداته .

٢ - أنه برئ الطالب الضعيف من عار الرسوب كما هو معروف في النظم التقليدية .

٣ - ألغى عنصر العقوبة غير المبررة في تقدير نتائج التعلم ، تلك العقوبة الملازمة للمنهج التقليدي . في النظم التقليدية يعتبر الطالب راسبا في صفه إذا أخفق آخر العام الدراسي في النجاح ببعض مواد المنهج السنوي ، ونجح في أغلب مواد هذا المنهج ، وبهذا نعاقبه على التخلف في هذا " البعض " حتى لو كان مادة واحدة بالغاء نجاحه في الجزء الاكبر من المقررات ، أما نظام الساعات المكتسبة ، فإنه يعترف للطالب بما نجح فيه من المقررات ويطالبه بالإعادة في ما تخلف فيه من المقررات فقط ، وهذا أكثر عدلا .

ولكن في ظل النظام تعددت المقررات وتنوعت كما أن المقرر الواحد انقسم إلى عدة شعب يتعدد فيها الأساتذة القائمين على التدريس . وهنا تبرز مشكلة في تقييم الطلاب حيث يختلف الأساتذة في طرق التقويم وأسلوبه وعدد مراته ، ومن الشائع أن يكون هناك تفاوت كبير في ظل هذا النظام الجامعي الراهن ويسود الاعتقاد بين الطلاب ان تقديرهم قد يتغير بتغير الشعبه التي يلتحقون بها ، أي باختلاف الأستاذ القائم على التدريس ، وهذا الاعتقاد يلعب دوراً مؤثراً في اختيار الطلاب لمقررات معينة يتولى تدريسها أساتذة سخاء التقدير .

نظام التقديرات في جامعة قطر :

يشير دليل الطالب لعام ١٩٧٥ لجامعة قطر (*) أن تقييم الطالب لا يكون على اساس درجات رقمية تترجم إلى تقديرات كما يتبع أحيانا وانما تقييم الطالب على أساس تقديري لا رقمي يراعى فيه مقارنة الطالب بمجموعته ، وهذا النوع من التقييم ينسب فيه الطالب إلى مستوى من التحصيل وليس إلى درجة اجرائية ، وهذا يعني أن أسلوب التقييم في هذه الفترة كان يتم وفق فلسفة القياس الجماعية كما اشرنا سابقا ، وتقسم اجابات الطلاب إلى مجموعات :

١ - المستوى الشائع أو المنوال ، ويمنح صاحبه تقدير جيد يرمز له بالحرف (ج) .
٢ - المستوى الأقل من المنوال ولا يحتاج صاحبه لاعادة المقرر ويرمز له بالحرف (د) .
٣ - الإجابة الواقعة في مستوى أقل من مقبول تمنح تقدير راسب ويرمز له بالحرف (ر).
٤ - الإجابة التي تقع في مستوى اعلى من المنوال تقسم إلى قسمين هما ممتاز ويرمز له بالرمز (أ) ، وجيد جدا ويرمز له بالحرف (ب) وفقا لدرجة تميزها .

وهذا يظهر التزام نظام التقييم في الجامعة بالمنحنى الاعتدالي ، وظل نظام التقييم يسير بهذه الطريقة حتى شكل مجلس الجامعة لجنة للنظر في موضوع الامتحانات والتقويم ، وتم عرض اقتراحات اللجنة على مجلس الجامعة في جلسته العاشرة بتاريخ ١٩٨٨/١/١٦ (**) ومن بين الاقتراحات التي أدت إلى حدوث تعديلات في نظام التقديرات ما يلي :

١ - أن الطالب يقّوم على أساس تقديري يرمز له بالحرف وليس بالرقم ، ويراعى فيه مقارنة الطالب بمجموعته ، ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية للمقرر الدراسي ، وهنا اضافة إلى النظام السابق الذي يشير إلى أن الطالب يقارن عند تقييمه

(*) كلية التربية للمعلمين والمعلمات بدولة قطر ، دليل الطالب ١٩٧٦/٧٥ ، ص ٢٤ ، ٢٥ .

(**) قرار مجلس الجامعة في الجلسة العاشرة للعام الجامعي ١٩٨٨/٨٧ بشأن نظام الامتحان والتقويم بالجامعة .

بمجموعته فقط ، وهنا محاولة أن يكون نظام التقييم مبني على أساس طرق القياس المعيارية المرجع ، ومحكية المرجع للاستفادة من مزايا الطريقتين .

٢ - التغيير الآخر الذي حدث أنه محاولة ترجمة الرموز التي تمنحها الجامعة إلى تقديرات بالارقام على النحو التالي :

التقيد بالرمز	التقدير بالأرقام	التقدير بالنقاط
(أ) ممتاز	٩٠ - ١٠٠	٥
(ب) جيد جدا	٨٠ - ٨٩	٤
(ج) جيد	٦٥ - ٧٩	٣
(د) مقبول	٥٠ - ٦٤	٢
(ر) راسب	أقل من ٥٠	صفر
غ.م	غير مكتمل	غير مكتمل

ويلاحظ أن التقدير بالأرقام يختلف عن التوزيع السابق ذكره في المنحنى الاعتدالي من حيث :

١ - أنه في التقديرات بالأرقام القائم على أساس المنحنى الاعتدالي المدى القابل لكل رمز من الرموز هو عشر درجات وهو ما تسير عليه معظم الجامعات التي تقوم الدراسة فيها على نظام الساعات المكتسبة ، بينما التوزيع على التقديرات في جامعة قطر المدى بين تقدير (أ) و (ب) هو عشر ، بينما مدى التقدير بين (ج) و (د) هو ١٥ درجة .

٢ - أن تقدير (ر) ينخفض في جامعة قطر إلى أقل من ٥٠٪ ، بينما نجده في الممارسات السائدة في الجامعات الأخرى التي تتبع نظام الساعات المكتسبة يبدأ أقل من ٦٠٪ .

الدراسات السابقة :

من أهم القضايا التي تثار حول نظام التقديرات في الجامعات التي تطبق نظام الساعات المكتسبة هي قضية المغالاه في التقديرات التي تقدمها الأقسام العلمية في هذه الجامعات وهذه الظاهرة أشارت إليها كثير من الدراسات التي تطرقت إلى موضوع التقديرات في الجامعات الأمريكية أو يطلق عليه Grade inflation ويقصد بتضخم الدرجات هو الأرتفاع في متوسط الدرجات عن مستوى الدرجة الجامعية ، وقد أدى هذا التضخم إلى مخاوف وقلق بين أساتذة الجامعات حول مستويات الطلبة الحقيقية ورخص في قيمة المنتج الأكاديمي . ويشير أوكونر (O'Connor, D., 1979, pp. 295-300) أن ذلك ترتب عليه انخفاض شديد في مصداقية الدرجات والتقدير العام للطلاب .

وفي دراسة سسلو (Suslow, S.A., 1979. pp. 44-59) أنه في عينة من ٥٠ كلية وجامعة جمعت تقديراتها في الفترة من بين ١٩٦٠-١٩٧٠ أرتفعت النسبة المئوية لتقدير A في مستوى المقررات الجامعية من ١٦٪ إلى ٣٤٪ بينما انخفض تقدير C إلى أكثر من الضعف ولا تعرف الأسباب التي أدت إلى ذلك على وجه التحديد .

وأظهرت دراسة كل من كولرزون (Kolerzon, M.S., 1981, pp. 198-207) أن ظاهرة تضخم الدرجات قد تعود بالدرجة الأولى إلى :

١ - اتباع اعضاء هيئة التدريس طرقا مختلفة في اعطاء التقديرات .
٢ - وعدم وجود نموذج واحد للتقديرات في مختلف التخصصات .
٣ - وعدم وضوح الفلسفة التقويمية المستخدمة لتقييم الانجاز .

وفي دراسة ويلير (Weller, L.D., 1984, pp. 15-20) على عينة من ١٠٠ كلية من كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية أن العوامل المسئولة عن تضخم الدرجات يمكن تحديدها بما يلي :

١ - توفير خيارات امام الطلاب لتحسين تقديرهم النهائي .
٢ - تردد اعضاء التدريس في ترسيب الطلاب .
٣ - استخدام تقديرات الطلاب كأعتبار للترقية أو الاستمرارية في الوظيفة .

وحاول ميلمان (Millman, J., 1983, pp. 423-429) دراسه مدى تأثر تضخم الدرجات على مصداقية متوسط المعدل العام للدرجات ، أظهرت هذه الدراسة أن مصداقية الدرجات تعتمد إلى حد ما على نظام التقدير المستخدم . حيث وجد الباحث في عينة من مجموعة الطلاب البكالوريوس والماجستير في جامعة كورنل Cornell في الفترة بين ١٩٦٧/٦٦ إلى ١٩٧٩/٧٨ أن ثبات المعدل العام للطلاب انخفض من ٧٤٥ر إلى ٦٧٤ر عند استخدام مقياس يتكون من خمس نقاط (A,B,C,D,F) بينما كان الانخفاض في الثبات أقل عند استخدام مقياس للتقييم يتكون من ١٣ نقطة (A+,A,A-,B,B-,C+,C,C-,D+D,D-,F) حيث انخفض الثبات من ٧٧٧ر إلى ٧٣٦ر ، وتشير الدراسة إلى أن التضخم في الدرجات يؤدي إلى انخفاض قليل في ثبات المعدل العام للتقديرات ليس له دلالة احصائية في ثبات التقديرات أو المعدل العام للطلاب ، وتشير الدراسة أيضا إلى أن التضخم يكون أكثر وضوحا عندما يكون نظام التقدير قائم على نظام الخمس نقاط ، وليس نظام ١٣ حيث يكون هناك استخدام لدرجات سالبة وموجبه وحتى في الحالة الثانية فان ثبات المقياس يتأثر قليلا ، ولكن الثبات يتأثر كثيرا عندما تكون كل الدرجات تتبع نظام A,B فقط .

أما الدراسات العربية في هذا المجال فهي قليلة ربما لأن كثير من الجامعات لا تأخذ بنظام الساعات المكتسبة ومعظم الدراسات التي أمكن الحصول عليها هي دراسات تمت في جامعة الكويت ومن هذه الدراسات :

١ - دراسة مصطفى تركي (مصطفى تركي ، ١٩٧٧) بعنوان اختلاف نظم التعليم الجامعي وأثره في التوافق الدراسي ، قامت هذه الدراسة أساسا لمقارنة بين عينة من الطلاب التي خضعوا للنظام القديم (*) والجديد (نظام الساعات المكتسبة) وهي مجموعة من الطلاب التحقت في العام الجامعي ١٩٧٤/١٩٧٥ وكان من ضمن المشكلات الذي تعرضت لها الدراسة هي عيوب نظم الامتحانات - عدم عدالة الامتحانات - وقلق الامتحان . وأظهرت الدراسة أن هذه المشكلات المتعلقة بنظام الامتحانات قد قل ذكرها عند العينة بعد تطبيق نظام المقررات ، وايضا انخفض قلق الامتحان بصورة كبيرة ، ويعود ذلك إلى أن حرية الطالب في اختيار المقررات التي تلائمه جعلته يتغلب على صعوباتها ويشعر بالثقة والقدرة على استيعابها ، كما أن توزيع درجة المقرر على اعمال الفصل الدراسي على اكثر من امتحان جعلته اكثر ألفه بمواقف الامتحان ويزيل قدرا من الخوف والقلق وخاصة أن نجاحه لا يعتمد على موقف تقييمي واحد .

٢ - في دراسة قام بها مركز التقويم والقياس النفسي على طلاب جامعة الكويت وهي دراسة شاملة للتقديرات في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٩٧٧/ ١٩٧٨ وأوضحت هذه الدراسة أن التوزيعات الواقعية لتقديرات الطلاب بالكليات المختلفة بعيدة عن التقديرات المتوقعة للطلاب .

٣ - دراسة أمينة كاظم (أمينة كاظم ، ١٩٨٤) وهي دراسة تحليلية شاملة لنتائج التحصيل في كلية الآداب بجامعة الكويت ، وبينت الدراسة مقدار الانحراف عن الحدود العادية بالنسبة لتقديرات النجاح في المقررات المختلفة ، وأهم نتائج الدراسة هو أن ٩١٪ تقريبا من المقررات التي بها شعب تنحرف عن الحدود العادية لتقديرات النجاح مما يشير إلى التساهل في اعطاء التقديرات والتساهل هو سمة في معظم الأقسام العلمية في كلية الآداب .

٤ - دراسة رجاء ابو علام وقاسم الصرافه ١٩٨٥ (١) وهي عبارة عن دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلبة في كلية التربية ، وبينت نتائج الدراسة أن توزيع التقديرات في كلية التربية يميل إلى الارتفاع في التقديرات العليا ، وأن النسبة المئوية لتقديرات A + B في أقسام الكلية يصل إلى ضعف التقديرات المتوقعة ، وأن هناك ميلا لدى اعضاء هيئة التدريس في بعض الأقسام نحو اعطاء التقديرات العليا .

(*) اتبعت جامعة الكويت نظام الساعات المكتسبة منذ العام الجامعي ١٩٧٥/١٩٧٦م حيث كان نظام الدراسة يسير قبل ذلك بنظام السنة الدراسية الكاملة .

٥ - دراسة رجاء ابو علام وقاسم الصراف ١٩٨٥ (٢) عن توزيع تقديرات الطلبه في جامعة الكويت ومضامينها الارشادية ، وقامت هذه الدراسة على تحليل نتائج جميع الطلاب في العام الجامعي ١٩٨٣/١٩٨٢ ، وتوصلت الدراسة إلى الاستنتاجات التالية : ١ - أن توزيع التقديرات في جامعة الكويت يميل إلى التضخم في التقديرات العليا وخاصة تقديري A + B وعلى الرغم من وجود فروق بين الكليات إلا أن الاتجاه السائد هو ارتفاع نسبة التقديرات نحو الاعلى في جميع كليات الجامعة . ورأت الدراسة ان العوامل المسئولة عن ذلك هو نظام التقدير المتبع في الجامعة وعدم وجود سياسة محددة لوضع التقديرات في الجامعة بالاضافة إلى وجود عوامل أخرى مثل الغش بين بعض الطلبة واتجاهات بعض اعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو فلسفة نظام المقررات على انه نظام يؤدى تلقائيا إلى النجاح بصرف النظر عن الجهد المبذول .

ولم تجرى حتى الآن أي دراسة عن نظام التقديرات في جامعة قطر ، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تلقى بعض الضوء على التقديرات في جامعة قطر ، وتحاول معرفة إذا ما كان نظام التقدير في الجامعة يعاني من مشكلات التقييم في نظام الساعات المكتسبة ، كما تم الاشارة إليها في الدراسات السابقة .

هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة التقديرات في الكليات المختلفة في جامعة قطر والوقوف على خصائص هذا التوزيع من حيث قربه أو بعده عن التوزيع المتوقع لتوزيع الدرجات على المنحنى الاعتدالي .

أسئلة الدراسة :

هذه الدراسة تهدف إلى الاجابة على الأسئلة التالية :

١ - هل يعاني توزيع التقديرات في جامعة قطر من ظاهرة تضخم الدرجات التي توجد في كثير من الجامعات التي تطبق نظام الساعات المكتسبة كما اشارت كثير من الدراسات السابقة .

٢ - هل يختلف توزيع التقديرات في مستويات المقررات المختلفة عن التوزيع الاعتدالي للدرجات ، بمعنى آخر هل يتغير توزيع التقديرات بالتغير في مستوى المقررات .

٣ - هل هناك اختلافات بين الكليات الجامعية في التوزيع العام للتقديرات وفي توزيع التقديرات على حسب المستويات .

٤ - هل هناك اختلافات في التوزيع العام للتقديرات بين الذكور والاناث .

تعريف بأهم المصطلحات المستخدمة في البحث :

١ -تقديرات الطلاب :

يقصد بها التقديرات التي يضعها اعضاء هيئة التدريس للطلاب في نهاية المقرر، وهذه التقديرات تعبر عن نتيجة تقويم عضو هيئة التدريس لطلبته خلال الفصل الدراسي باستخدام وسائل التقويم المختلفة .

٢ -توزيع تقديرات الطلاب :

يقصد بها النسبة المئوية لعدد الطلبه الحاصلين على تقدير من التقديرات الخمسة A,B,C,D,E,F بالنسبة لعددهم الكلي في مستوى دراسة معين أو عددهم الكلي في قسم دراسي معين أو كلية معينة .

٣ -المستوى :

يقصد بالمستوى ما يتم من تقسيم المقررات داخل التخصص الواحد إلى مستويات علمية مختلفة عادة أربع مستويات :

- يرقم المستوى العلمي الأول ١٠٠ - ١٩٩ .
- يرقم المستوى العلمي الثاني ٢٠٠ - ٢٩٩ .
- يرقم المستوى العلمي الثالث ٣٠٠ - ٣٩٩ .
- يرقم المستوى العلمي الرابع ٤٠٠ - ٤٩٩ .

حدود الدراسة :

استخدمت هذه الدراسة تقديرات الطلبه في جامعة قطر في فصل دراسي واحد وهو الفصل الدراسي خريف ١٩٩٠ ، ولذلك فأن نتائج البحث لا تصدق إلا على في هذا الفصل ولا يجب تعميمها على فصول دراسية أخرى .

خطة البحث :

اتبع الباحث الخطة التالية في اجراء البحث :

١ - الحصول على تقديرات الطلاب من الجنسين للفصل الدراسي خريف ١٩٩٠ .

٢ - تم تصنيف جميع تقديرات الطلاب الواردة في هذه الكشوف وفقا لما يلي :

أ - مستويات المقررات في الجامعة ككل .

ب - مستويات المقررات في كل كلية من كليات الجامعة .

ج - تقديرات الطلبة في كل قسم من الاقسام الموجودة داخل كليات الجامعة .

د - تقديرات الطلبة من الجنسين في كل مستوى من مستويات المقررات في الجامعة ككل .

هـ - تقديرات الطلبة من الجنسين في كل كلية من كليات الجامعة .

٣ - لم تحسب المقررات عند مستويات أقل من ١٠٠ مثل مقررات ٩٩ ومقررات ٨٩.

٤ - لم تحسب المقررات التي يكون التقدير بها ناجح أو راسب فقط دون تقدير مثل ت ر ١٠٠ ت س ١٠٠ في كلية التربية ومقررات أل ٣٢١ و آل ٣٣٣ في كلية الانسانيات .

٥ - لم تحسب المقررات عند مستويات أعلى من ٥٠٠ مثل مقررات ت خ٥١١ ، ت خ ٥١٢ ، ت خ ٥١٠ ، ت خ ٥٤٠ ، ت ص ٥٠١ ، ت ص ٥٠٢ ، ت ن ٥٢٥ ، ت ن ٥٢٩ من كلية التربية ومقرر أل ٥٥٣ من كلية الانسانيات .

الأساليب الأحصائية المستخدمة :

استخدمت هذه الدراسة النسبة المئوية للتقديرات المختلفة في كل مستوى دراسي في كل كلية ثم في الجامعة ككل . واعتبرت النسبة المئوية هي أساس للمقارنة بين التقديرات بعضها البعض أو بمقارنة التقديرات في الكليات المختلفة بالتقديرات المتوقعة على المنحنى الاعتدالي ، ثم رسم منحنيات توضح شكل توزيع التقديرات مقارنة بالتوزيع المتوقع لكل تقدير من التقديرات الأربعة لتوضيح مدى ابتعاد أو اقتراب توزيع التقديرات عن التوزيع المتوقع ، وحيث أن هذه الدراسة تحليلية وصفية لم تجر محاولات لاستخراج دلالات احصائية من النسب المئوية .

نتائج الدراسة

أولا - تحليل التوزيع الاجمالي للتقديرات :

١ -مستوى الجامعة ككل :

يقترب التوزيع الاجمالي للتقديرات بجامعة قطر من التوزيع الاعتدالي للدرجات عند تقدير (أ) و (ج) بدرجة كبيرة ، وعند تقدير (ب) ينخفض التقدير هنا عن النسبة المتوقعة له بمقدار ٨٪ ، أما تقدير (د) و (ر) فيلاحظ أرتفاع نسبة الحاصلين على هذين التقديرين عن النسبة المتوقعة لهما ، فتصل إلى ٢٩٪ عند تقدير (د) مقابل ٢٤٪ في التوزيع الاعتدالي ، و ١٢٪ عند تقدير (ر) مقابل ٧٪ في التوزيع الاعتدالي (شكل ١) .

٢ -كلية التربية :

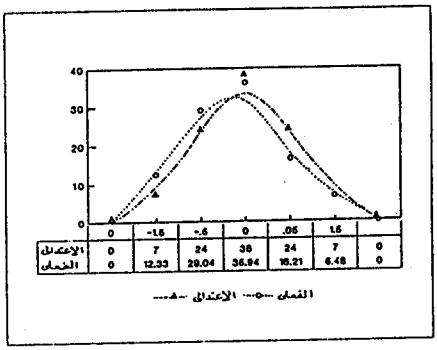
يوضح (شكل ٢) التوزيع الاجمالي للتقديرات في كلية التربية ، ويظهر من هذا الشكل أن التوزيع العام للتقديرات في كلية التربية يقترب مع التوزيع المتوقع للدرجات

كما هي في المنحنى الاعتدالي عند تقدير (أ) و (ب) و (ج) و (د) ، وإن كان يزيد ويقل أحيانا بما يعادل ١٪ و ٣٪ . وعند تقدير (ر) تنخفض نسبة الحاصلين على هذا التقدير عن النسبة المتوقعة بمقدار ٣٪ .

٣ -كلية الانسانيات :

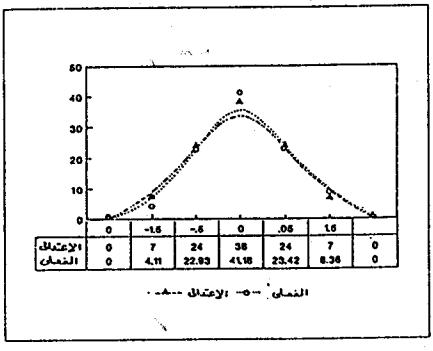
في التوزيع العام للتقديرات في كلية الانسانيات (شكل ٣) تنخفض نسبة التقدير (أ) و (ب) عن النسبة المتوقعة لهذين التقديرين حيث بلغت ٥ر٥٪ عند تقدير (أ) و ٧ر١٤٪ عند تقدير (ب) . بينما هي في المنحنى الاعتدالي ٧٪ و ٢٤٪ للتقديرين على التوالي ، وعند تقدير (ج) هي أيضا منخفضة عن النسبة المتوقعة على المنحنى الاعتدالي ، أما تقدير (د) و (ر) فهي ترتفع عن النسب المتوقعة حيث بلغت ٨ر٢٩٪ عند تقدير (د) و ٦ر١٣٪ عند تقدير (د) ، بينما هي في التوزيع الاعتدالي ٢٤٪ و ٧٪ للتقديرين على التوالي .

التوزيع الفعلي والتوزيع الاعتدالي للتقديرات



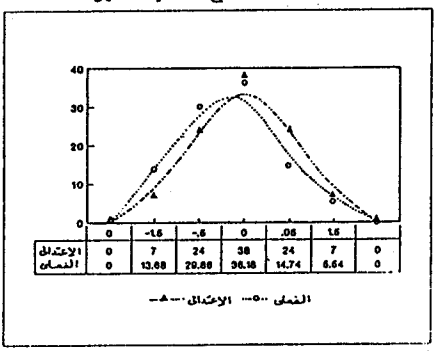
شكل رقم (١) جامعة قطر

التوزيع الفعلي والتوزيع الاعتدالي للتقديرات



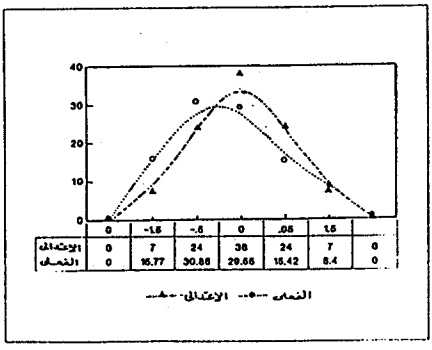
شكل رقم (٢) : كلية التربية

التوزيع الفعلي والتوزيع الاعتدالي للتقديرات



شكل رقم (٣) : كلية الإنسانيات

التوزيع الفعلي والتوزيع الاعتدالي للتقديرات



شكل رقم (٤) : كلية العلوم

٤ -كلية العلوم :

يوضح (شكل ٤) ان التوزيع الاجمالي للتقديرات في كلية العلوم مقارنة بتوزيع التقديرات على المنحنى الاعتدالي ، ويوضح الشكل انه عند تقدير (أ) تقرب نسبة الحاصلين على هذا التقدير في كلية العلوم ، وتنخفض عند تقدير (ب) و (ج) بما يعادل ٩٪ عند تقدير (ب) و ١٠٪ عند تقدير (ج) عن النسبة المتوقعة لهذين التقديرين . وايضا عند تقدير (د) و (ر) ترتفع نسبة الحاصلين على هذين التقديرين عن النسبة المتوقعة لهما في المنحنى الاعتدالي وخاصة عند تقدير (ر) حيث بلغت ١٥٪ مقابل ٧٪ في التوزيع الاعتدالي للدرجات .

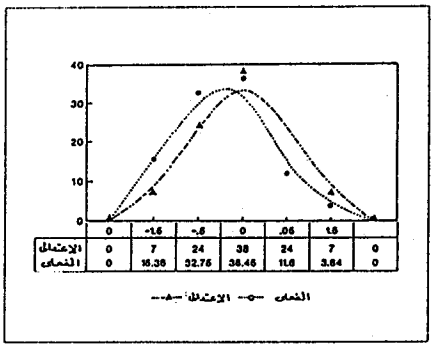
٥ -كلية الشريعة :

وفي التوزيع العام للتقديرات في كلية الشريعة يبدو وكأن منحنى التقديرات يسير عكس المنحنى الاعتدالي حيث ينخفض عند التقديرات العليا عن النسب المتوقعة ويرتفع عنها عند التقديرات الدنيا (شكل ٥) ، حيث تنخفض نسبة (أ) و (ب) عن النسبة المتوقعة لهما على المنحنى الاعتدالي ، بما يعادل النصف حيث بلغت ٣٪ عند تقدير (أ) و ١١٪ عند تقدير (ب) ، بينما النسب المتوقعة هي ٧٪ و ٢٤٪ على الترتيب . عند التقدير (ج) تتقارب نسبة الحاصلين على هذا التقدير على المنحنى الاعتدالي . ومن ناحية أخرى نجد أنه عند التقدير (د) ، (ر) ترتفع نسبة الحاصلين على هذين التقديرين بدرجة كبيرة عن النسبة المتوقعة في المنحنى الاعتدالي وبصفة خاصة عن تقدير (ر) حيث تبلغ تقريبا ضعف النسبة المئوية ، وقد يعود ذلك إلى حد ما إلى انخفاض مستويات الطلاب الملتحقين بكلية الشريعة .

٦ -كلية الهندسة :

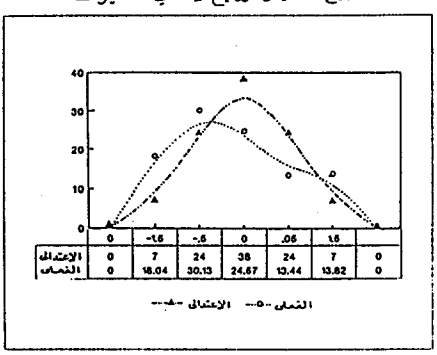
في التوزيع العام للتقديرات في كلية الهندسة (شكل ٦) نجد أنه عند تقدير (أ) يرتفع نسبة الحاصلين عن النسبة المتوقعة لها بما يعادل الضعف حيث بلغت ٨ر١٣٪ ، ومن ناحية أخرى ينخفض تقدير (ب) و (ج) عن النسبة المتوقعة ، ثم يعود منحنى الدرجات للارتفاع عن التوزيع على المنحنى الاعتدالي عند تقديري (د) و (ر) ونجد أن الارتفاع عند (ر) بصفة عامة كبير ١٨٪ مقابل ٧٪ في التوزيع الاعتدالي .

التوزيع الفعلي والتوزيع الاعتدالي للتقديرات



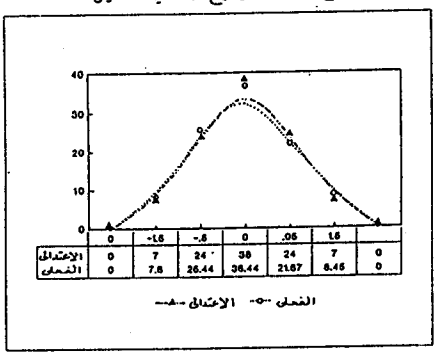
شكل رقم (٥) : كلية التربية

التوزيع الفعلي والتوزيع الاعتدالي للتقديرات



شكل رقم (٦) : كلية الخدمة

التوزيع الفعلي والتوزيع الاعتدالي للتقديرات



شكل رقم (٧) : كلية الإدارة

٧ - كلية الإدارة والاقتصاد :

يتضح من التوزيع الاجمالي للتقديرات في (شكل ٧) أن منحنى الدرجات في كلية الادارة والاقتصاد يكاد يتطابق تماما مع التوزيعات المتوقعة للدرجات ، ولا يتجاوز الفرق بين التوزيعين عند كل فئات الدرجات من ١٪ إلى ٢٪ .

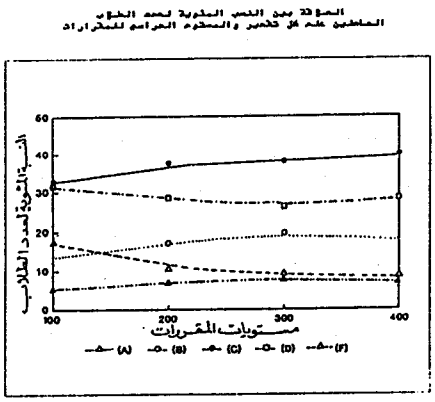
ثانيا - تحليل التقديرات على أساس مستويات المقررات :

١ - على مستوى الجامعة ككل :

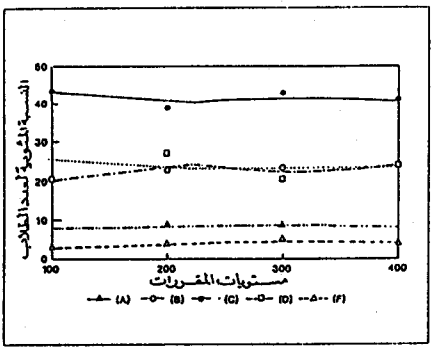
لم تتغير نسبة الحاصلين على تقدير (أ) عند التقدم في المستويات وظلت هذه النسبة مقاربة للنسبة المتوقعة عند جميع المستويات ، وعند تقدير (ب) أيضا لم تتغير نسبة الحاصلين على هذا التقدير تغيرا كبيرا من مستوى إلى آخر ، وبقيت في جميع المستويات أقل من النسبة المتوقعة لهذا التقدير (شكل ٨) .

عند تقدير (ج) حدث ارتفاع بما يعادل ٧٪ مع التقدم في المستويات حيث ارتفعت نسبة الحاصلين على هذا التقدير من ٣٢٪ عند مستوى ١٠٠ إلى ٣٩٪ عند مستوى ٤٠٠ (جدول ١) ، وظلت هذه النسبة على مستوى الجامعة ككل مقاربة للنسب المتوقعة، أما عند تقدير (د) فأن النسبة تنخفض أيضا بمعدل ضئيل مع التقدم في المستوى ، وتظل نسبة الحاصلين على (د) أقل من النسبة المتوقعة في معظم المستويات .

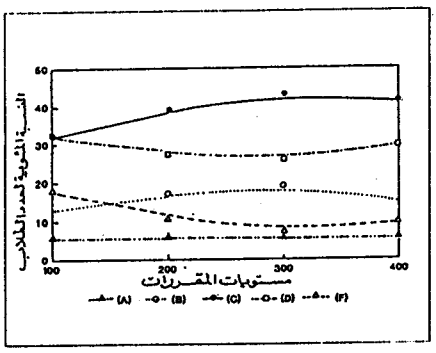
عند تقدير (ر) هناك نمط واضح للتغير على التقدم في المستوى حيث تنخفض نسبة الطلاب الحاصلين على (ر) مع التقدم في مستوى المقررات الدراسية حيث انخفضت النسبة من ١٧٪ عند مستوى ١٠٠ إلى ٨٪ عند مستوى ٤٠٠ (جدول ١) . وقد يعود ذلك إلى أن الطلبة غير القادرين على الدراسة يتسربون في المرحلة الأولى والثانية من دراستهم مما يؤدي إلى ارتفاع نسب النجاح مع التقدم في المستوى .



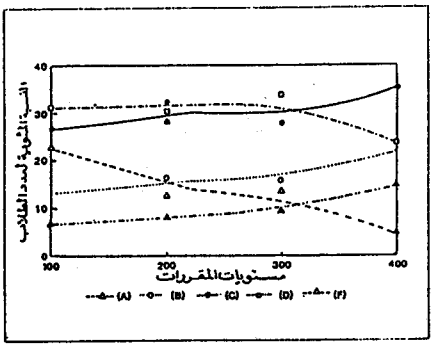
شكل رقم (٨) : جدول تكميلي



شكل رقم (٩) : تكميلي التوزيعة



شكل رقم (١٠) : تكميلي الإحصائيات



شكل رقم (١١) : تكميلي العلوم

جدول (١)
بيان بأعداد الطلبة في الكليات موزعا حسب المستوى والتقدير

كلية التربية :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
مستوى ١٠٠ فاكثر	٥٩١	٤٧	١٥١	٢٥٥	١٢١	١٧	%٧,٩٥	%٢٥,٥٥	%٤٣,١٥	%٢٠,٤٧	%٢,٨٨	%١٠٠,٠٠
مستوى ٢٠٠ فاكثر	١١٩٩	٩٧	٢٧١	٤٦٢	٢٢٦	٤٣	%٨,٠٩	%٢٢,٦٠	%٣٨,٥٣	%٢٧,١٩	%٣,٥٩	%١٠٠,٠٠
مستوى ٣٠٠ فاكثر	٢٣٠٤	٢٠٤	٥٤٠	٩٨٠	٤٧٠	١١٠	%٨,٨٥	%٢٣,٤٤	%٤٢,٥٣	%٢٠,٤٠	%٤,٧٧	%١٠٠,٠٠
مستوى ٤٠٠ فاكثر	٢٠٣٣	١٦٤	٤٧٣	٨٢٦	٤٨٨	٨٢	%٨,٠٧	%٢٣,٢٧	%٤٠,٦٣	%٢٤,٠٠	%٤,٠٣	%١٠٠,٠٠
ا لاجمالى	٦١٢٧	٥١٢	١٤٣٥	٢٥٢٣	١٤٠٥	٢٥٢	%٨,٣٦	%٢٣,٤٢	%٤١,١٨	%٢٢,٩٣	%٤,١١	%١٠٠,٠٠

كلية ا لانسانيات :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
مستوى ١٠٠ فاكثر	٦٩٠٠	٣٧٩	٨٩٢	٢٢٠٨	٢٢٠٦	١٢١٥	%٥,٤٩	%١٢,٩٣	%٣٢,٠٠	%٣١,٩٧	%١٧,٦١	%١٠٠,٠٠
مستوى ٢٠٠ فاكثر	٢٥٦٠	١٥٤	٤٣٧	١٠٠١	٦٩٤	٢٧٤	%٦,٠٢	%١٧,٠٧	%٣٩,١٠	%٢٧,١١	%١٠,٧٠	%١٠٠,٠٠
مستوى ٣٠٠ فاكثر	١٥١٦	٨١	٢٨٦	٦٥٣	٣٨٨	١٠٨	%٥,٣٤	%١٨,٨٧	%٤٣,٠٧	%٢٥,٥٩	%٧,١٢	%١٠٠,٠٠
مستوى ٤٠٠ فاكثر	٢٢٨٧	١٢١	٣٤٠	٩٣٦	٦٧٢	٢١٨	%٥,٢٩	%١٤,٨٧	%٤٠,٩٣	%٢٩,٣٨	%٩,٥٣	%١٠٠,٠٠
ا لاجمالى	١٣٢٦٣	٧٣٥	١٩٥٥	٤٧٩٨	٣٩٦٠	١٨١٥	%٥,٥٤	%١٤,٧٤	%٣٦,١٨	%٢٩,٨٦	%١٣,٦٨	%١٠٠,٠٠

كلية العلوم :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
مستوى ١٠٠ فاكثر	١٩٢٢	١٢٩	٢٥٢	٥٠٩	٦٠٠	٤٣٢	%٦,٧١	%١٣,١١	%٢٦,٤٨	%٣١,٢٢	%٢٢,٤٨	%١٠٠,٠٠
مستوى ٢٠٠ فاكثر	١٧٨٤	١٤٦	٢٩١	٥٨١	٥٤٣	٢٢٣	%٨,١٨	%١٦,٣١	%٣٢,٥٧	%٣٠,٤٤	%١٢,٥٠	%١٠٠,٠٠
مستوى ٣٠٠ فاكثر	١٠٥١	٩٩	١٦٤	٢٩٢	٣٥٥	١٤١	%٩,٤٢	%١٥,٦٠	%٢٧,٧٨	%٣٣,٧٨	%١٣,٤٢	%١٠٠,٠٠
مستوى ٤٠٠ فاكثر	٤١١	٦٠	٩٠	١٤٥	٩٧	١٩	%١٤,٦٠	%٢١,٩٠	%٣٥,٢٨	%٢٣,٦٠	%٤,٦٢	%١٠٠,٠٠
ا لاجمالى	٥١٦٨	٤٣٤	٧٩٧	١٥٢٧	١٥٩٥	٨١٥	%٨,٤٠	%١٥,٤٢	%٢٩,٥٥	%٣٠,٨٦	%١٥,٧٧	%١٠٠,٠٠

كلية التربية :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
مستوى ١٠٠ فاكثر	٢٨٦٢	٨٢	٣٢٧	١٠٣٣	٩٤٥	٤٧٥	%٢,٨٧	%١١,٤٣	%٣٦,٠٩	%٣٣,٠٢	%١٦,٦٠	%١٠٠,٠٠
مستوى ٢٠٠ فاكثر	١١٦٦	٦٠	١٤٨	٤٧٩	٣٤٣	١٣٦	%٥,١٥	%١٢,٦٩	%٤١,٠٨	%٢٩,٤٢	%١١,٦٦	%١٠٠,٠٠
مستوى ٣٠٠ فاكثر	٧٤٥	٤١	٧٧	٢٣٧	٢٥٧	١٣٣	%٥,٥٠	%١٠,٣٤	%٣١,٨١	%٣٤,٥٠	%١٧,٨٥	%١٠٠,٠٠
مستوى ٤٠٠ فاكثر	١٠٦٥	٤١	١٢٥	٣٧٩	٣٦٧	١٥٣	%٣,٨٥	%١١,٧٤	%٣٥,٥٩	%٣٤,٤٦	%١٤,٣٧	%١٠٠,٠٠
ا لاجمالى	٥٨٣٨	٢٢٤	٦٧٧	٢١٢٨	١٩١٢	٨٩٧	%٣,٨٤	%١١,٦٠	%٣٦,٤٥	%٣٢,٧٥	%١٥,٣٦	%١٠٠,٠٠

كلية الهندسة :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
مستوى ١٠٠ فاكثر	١٣٠	١٩	٢٢	٣٣	٢٦	٣٠	%١٤,٦٢	%١٦,٩٢	%٢٥,٣٨	%٢٠,٠٠	%٢٣,٠٨	%١٠٠,٠٠
مستوى ٢٠٠ فاكثر	٩٠	١٠	١١	١٤	٢٣	٢٢	%١١,١١	%١٢,٢٢	%١٥,٥٦	%٣٦,٦٧	%٢٤,٤٤	%١٠٠,٠٠
مستوى ٣٠٠ فاكثر	١٢٦	٢٥	١٩	٢٥	٣٥	٢٢	%١٩,٨٤	%١٥,٠٨	%١٩,٨٤	%٢٧,٧٨	%١٧,٤٦	%١٠٠,٠٠
مستوى ٤٠٠ فاكثر	١٧٥	١٨	١٨	٥٦	٦٣	٢٠	%١٠,٢٩	%٣٢,٠٠	%٣٢,٠٠	%٣٦,٠٠	%١١,٤٣	%١٠٠,٠٠
ا لاجمالى	٥٢١	٧٢	٧٠	١٢٨	١٥٧	٩٤	%١٣,٨٢	%١٣,٤٤	%٢٤,٥٧	%٣٠,١٣	%١٨,٠٤	%١٠٠,٠٠

كلية ا لادارة :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
مستوى ١٠٠ فاكثر	٥٦٨	٤٠	١٠٥	١٩٣	١٧٣	٥٧	%٧,٠٤	%١٨,٤٩	%٣٣,٩٨	%٣٠,٤٦	%١٠,٠٤	%١٠٠,٠٠
مستوى ٢٠٠ فاكثر	٣٣٠	٢٨	٦١	١٣٤	٧٨	٢٩	%٨,٤٨	%١٨,٤٨	%٤٠,٦١	%٢٣,٦٤	%٨,٧٩	%١٠٠,٠٠
مستوى ٣٠٠ فاكثر	٣٨٦	٣٦	١١٣	١٣٢	٨٧	١٨	%٩,٣٣	%٢٩,٢٧	%٣٤,٢٠	%٢٢,٥٤	%٤,٦٦	%١٠٠,٠٠
مستوى ٤٠٠ فاكثر	٨٨	١٢	٢١	٤١	١١	٣	%١٣,٦٤	%٢٣,٨٦	%٤٦,٥٩	%١٢,٥٠	%٣,٤١	%١٠٠,٠٠
ا لاجمالى	١٣٧٢	١١٦	٣٠٠	٥٠٠	٣٤٩	١٠٧	%٨,٤٥	%٢١,٨٧	%٣٦,٤٤	%٢٥,٤٤	%٧,٨٠	%١٠٠,٠٠

اجمـــالى عـــام:	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
مستوى ١٠٠ فاكثر	١٢٩٧٣	٦٩٦	١٧٤٩	٤٢٣١	٤٠٧١	٢٢٢٦	%٥,٣٦	%١٣,٤٨	%٣٢,٦١	%٣١,٣٨	%١٧,١٦	%١٠٠,٠٠
مستوى ٢٠٠ فاكثر	٧١٢٩	٤٩٥	١٢١٩	٢٦٧١	٢٠١٧	٧٢٧	%٦,٩٤	%١٧,١٠	%٣٧,٤٧	%٢٨,٢٩	%١٠,٢٠	%١٠٠,٠٠
مستوى ٣٠٠ فاكثر	٦١٢٨	٤٨٦	١١٩٩	٢٣١٩	١٥٩٢	٥٣٢	%٧,٩٣	%١٩,٥٧	%٣٧,٨٤	%٢٥,٩٨	%٨,٦٨	%١٠٠,٠٠
مستوى ٤٠٠ فاكثر	٦٠٥٩	٤١٦	١٠٦٧	٢٣٨٣	١٦٩٨	٤٩٥	%٦,٨٧	%١٧,٦١	%٣٩,٣٣	%٢٨,٠٢	%٨,١٧	%١٠٠,٠٠
ا لاجمالى	٣٢٢٨٩	٢٠٩٣	٥٢٣٤	١١٦٠٤	٩٣٧٨	٣٩٨٠	%٦,٤٨	%١٦,٢١	%٣٥,٩٤	%٢٩,٠٤	%١٢,٣٣	%١٠٠,٠٠

٢ - **كلية التربية :**

لا يوجد اختلافات في التقديرات بين المستويات المختلفة ، فعند تقدير (أ) لم تتغير النسبة كثيرا عند المستويات المختلفة (شكل ٩) ، وكذلك عند تقدير (ب) ، وعلى الرغم انه عند تقدير (ج) حدثت بعض الاختلافات إلا أنه لم يتخذ نماطا ثابتا ، وكذلك عند تقدير (د) ، وأيضا عند تقدير (ر) فأن نسبة الحاصلين على هذا التقدير لم تتغير كثيرا على مع التقدم في المستوى ويمكن القول أن التقديرات في كلية التربية بصفة عامة لم تتغير كثيرا مع التقدم في المستويات الدراسية .

٣ - **كلية الانسانيات :**

يوضح شكل (١٠) أن التقديرات في كلية الانسانيات لم تتخذ نماطا واحدا من حيث توزيع نسبها مع التقدم في المستويات . فنسبة التقدير (أ) بقيت تقريبا ثابته مع التقدم في المستوى . أما عند تقدير (ب) و (ج) فقد حدث أرتفاع مع التقدم في المستوى وهو أعلى عند تقدير (ج) أكثر منه عند تقدير (ب) (شكل ١٠) . وحدث إنخفاض عند تقدير (ر) كما هو واضح من الشكل ، وتشير المعلومات الموجودة في جدول (١) أن نسبة الحاصلين على هذا التقدير عند مستوى ١٠٠ هي ١٧٪ إنخفضت إلى ٩٪ عند مستوى ٤٠٠ .

٤ - **كلية العلوم :**

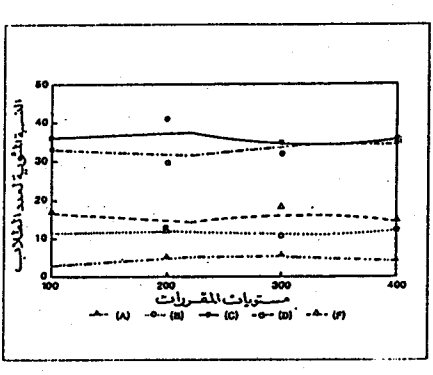
في كلية العلوم ترتفع نسب الطلاب الحاصلين على تقدير (أ) مع التقدم في مستوي المقررات (شكل ١١) فقد ارتفعت هذه النسبة من ٦٪ عند مستوى ١٠٠ إلى ١٤٪ عند مستوى ٤٠٠ (جدول ١) . وحدث أيضا ارتفاع في النسب مع التقدم في المستوى عند تقدير (ب) و (ج) . ويوضح (شكل ١١) أن هناك إنخفاض مع التقدم في المستوى عند تقديرين وهما (د) و (ر) والانخفاض عند (ر) بصفة عامة يبدو أنه انخفاض حادا (شكل ١١) ، وتشير البيانات في (جدول ١) أن نسب الحاصلين على هذا التقدير انخفضت من ٢٢٪ عند مستوى ١٠٠٪ إلى ٤٪ عند مستوى ٤٠٠ ، أي بما يعادل ١٨٪ ، ولم يحدث مثل هذا الانخفاض - بهذه الدرجة - في أي كلية أخرى من الكليات الجامعية ، ولا عند أي تقدير من التقديرات الأخرى . وقد يعود ذلك إلى السبب الذي أشرنا إليها سابقا من أن الطلاب ذو التقديرات المنخفضة يتسربون من المراحل الأولى من التعليم ، وفي كلية العلوم بصفة خاصة قد يلجأ الطلاب الضعاف أكاديميا إلى تغير التخصص والإنتقال إلى كليات أخرى يعتقدون أن الدراسة فيها أكثر سهولة من كلية العلوم .

٥ - كلية الشريعة :

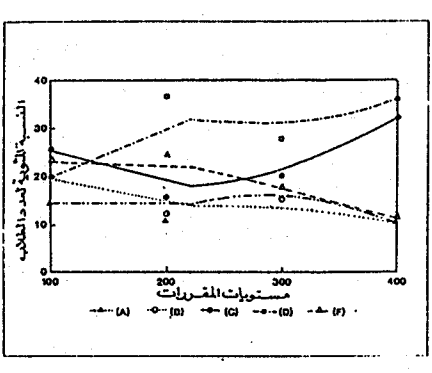
يوضح (شكل ١٢) أنه لا توجد اختلافات كبيرة للتقديرات المختلفة مع التقدم في المستويات . وحتى التغيرات الطفيفة التي ظهرت بعض الأحيان لم تتخذ نمطاً معينا حيث كانت تزيد أو تقل بمقدار ٢٪ ثم تعاود الارتفاع من جديد . فعلى سبيل المثال عند تقدير (ر) انخفضت نسبة الرسوب من ١٦٪ عند مستوى ١٠٠ إلى ١٤٪ عند مستوى ٤٠٠ ، إلا أن هذا الانخفاض لم يكن مضطرداً حيث أن النسبة ارتفعت عند مستوى ٣٠٠ إلى ١٧٪ (جدول ١) ، ويمكن القول أن كلية الشريعة تتشابه مع كلية التربية من حيث النمط العام للتغير في التقديرات مع التقدم في المستوى .

٦ - كلية الهندسة :

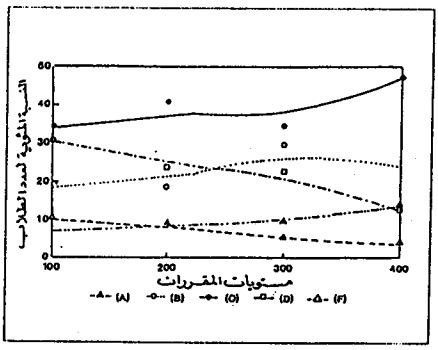
يوضح (شكل ١٣) نمط التغير الذي طرأ على التقديرات في كلية الهندسة مع التقدم في المستويات . ويلاحظ أنه عند تقدير (أ) تنخفض نسبة الطلاب الحاصلين على هذا التقدير مع التقدم في المستوى حيث انخفضت من ١٤٪ عند مستوى ١٠٠ إلى ١٠٪ عند مستوى ٤٠٠ (جدول ١) ، وبذلك يمكن القول أن كلية الهندسة عند تقدير (أ) تختلف عن النمط العام الذي يسير عليه هذا التقدير في الكليات الأخرى من حيث ارتفاع نسبة الطلاب الحاصلين على تقدير (أ) مع التقدم في المستوى كما ظهر من تحليل نتائج الكليات الأخرى . ولا نعرف الأسباب المسئولة عن ذلك على وجه التحديد . وقد يعود ذلك إلى تزايد صعوبة المقررات بدرجة كبيرة مع التقدم في المستوى في هذه الكلية أو أن طرق التقييم تصبح أكثر تشدداً مع التقدم في المستوى .



شكل رقم (١٢) : كلية الشريعة



شكل رقم (١٣) : كلية الهندسة



شكل رقم (١٤) : كلية الإدارة

عند تقدير (ب) حدث أيضا انخفاض في نسب الطلاب الحاصلين على هذا التقدير مع التقدم في المستوى (شكل ١٣) وعلى عكس الاتجاه الذي سارت عليه التقديرات في كلية الهندسة من حيث الانخفاض مع التقدم في المستوى نجد أنه عند تقدير (ج) و (د) حدث ارتفاع في نسب الطلاب الحاصلين على هذين التقديران (شكل١٣) .

وتتفق كلية الهندسة مع باقي كليات الجامعة من حيث انخفاض نسب الرسوب مع التقدم في المستوى حيث انخفضت من ٢٣٪ عند مستوى ١٠٠ إلى ١١٪ عند مستوى ٤٠٠ (جدول ١) .

٧ - كلية الإدارة والاقتصاد :

ترتفع نسب الطلاب الحاصلين على تقدير (أ) في كلية الإدارة والاقتصاد (شكل ١٤) ، مع التقدم في المستوى ، فقد ارتفعت من ٧٪ عند مستوى ١٠٠ إلى ١٣٪ عند مستوى ٤٠٠ (جدول ١) ، وعند تقدير (ب) و (ج) لم تنخفض التغيرات في التقديرات مع تقدم المستوى نمطا محددا ، وعند تقدير (د) و (ر) كان هناك انخفاض متدرج مع التقدم في المستوى ، فقد انخفضت نسبة الطلاب الحاصلين على هذين التقديرين من ٣٠٪ و ١٠ عند مستوى ١٠٠ إلى ١٢٪ و ٣٪ للتقديرين على التوالي عند مستوى ٤٠٠ (جدول ١) .

ثالثا - الفروق في توزيع التقديرات للجنسين في الكليات المختلفة :

١ - على مستوى الجامعة :

في التوزيع العام للتقديرات للجنسين على مستوى الجامعه (جدول ٢) تتقارب نسبة الطلاب والطالبات عند تقدير (أ) حيث بلغت ٦٪ لدى الجنسين ، وذلك تقريبا عند

تقدير (ب) وان كانت لدى الطالبات اعلى بنسبة ضئيلة ، وعند تقدير (ج) تزيد نسبة الطالبات الحاصلات على هذا التقدير عن نسبة الطلاب من الذكور ، وتتقارب نسبة الطلاب والطالبات الحاصلات على تقدير (د) ، أما عند تقدير (ر) فتزيد نسبة الطلاب الحاصلين على هذا التقدير عن نسبة الطالبات بما يعادل ٥٪ .

جدول رقم(٢)

بيان بأعداد جميع الطلبة في الكليات موزعا حسب الجنس والتقديرات

كلية التربية :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
بنين	١١٩٠	٧٣	٤٦	٤٧٥	٣٢٧	٦٩	٦,١٣	٣٩,٩٢	٤٠,٦٧	٢٧,٤٩	٥,٨٠	١٠٠,٠٠
بنات	٤٩٣٧	٤٣٩	١١٨٩	٢٠٤٨	١٠٧٨	١٨٣	٨,٩٠	٢٤,١٠	٤١,٤٨	٢١,٨٤	٣,٧١	١٠٠,٠٠
اجمالي	٦١٢٧	٥١٢	١٤٣٥	٢٥٢٣	١٤٠٥	٢٥٢	٨,٣٦	٢٣,٤٢	٤١,١٧	٢٢,٩٣	٤,١١	١٠٠,٠٠
كلية الاقتصاديات :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
بنين	٣١١٢	١٩٥	٤١١	٩٩٧	٩٢٨	٥٨١	٦,٢٧	١٣,٢١	٣٢,٠٤	٢٩,٨٢	١٨,٦٧	١٠٠,٠٠
بنات	١٠١٥١	٥٤٠	١٥٤٤	٣٨٠١	٣٠٣٢	١٢٣٤	٥,٣٢	١٥,٢١	٣٧,٤٤	٢٩,٨٧	١٢,١٦	١٠٠,٠٠
اجمالي	١٣٢٦٣	٧٣٥	١٩٥٥	٤٧٨٨	٣٩٦٠	١٨١٥	٥,٥٤	١٤,٧٤	٣٦,١٨	٢٩,٧٦	١٣,٦٨	١٠٠,٠٠
كلية العلوم :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
بنين	١٧٢٧	٩٦	٢٢٠	٤٦٥	٥٨١	٣٦٥	٥٥٥,٥٦	١٢,٧٤	٢٦,٩٣	٣٣,٦٤	٢١,١٣	١٠٠,٠٠
بنات	٣٤٤١	٣٢٧	٥٧٧	١٠٦٢	١٠١٤	٤٥٠	٩,٨٢	١٦,٧٧	٣٠,٨٠	٢٩,٤٧	١٣,٠٧	١٠٠,٠٠
اجمالي	٥١٦٨	٤٣٤	٧٩٧	١٥٢٧	١٥٩٥	٨١٥	٨,٤٠	١٥,٤٢	٢٩,٥٥	٣٠,٨٦	١٥,٧٧	١٠٠,٠٠
كلية الشريعة :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
بنين	١١٥٥	٧٠	١٧٠	٤٣٧	٣٢٠	١٥٨	٦,٠٦	١٤,٧٢	٣٧,٨٤	٢٧,٧١	١٣,٦٨	١٠٠,٠٠
بنات	٤٦٨٣	١٥٤	٥٠٧	١٦٩١	١٥٩٢	٧٣٩	٣,٢٩	١٠,٨٣	٣٦,١١	٣٤,٠٠	١٥,٧٨	١٠٠,٠٠
اجمالي	٥٨٣٨	٢٢٤	٦٧٧	٢١٢٨	١٩١٢	٨٩٧	٣,٨٤	١١,٦٠	٣٦,٤٥	٣٢,٧٥	١٥,٣٦	١٠٠,٠٠
كلية الهندسة :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
بنين	٥٢١	٧٢	٧٠	١٢٨	١٥٧	٩٤	١٣,٨٢	١٣,٤٤	٢٤,٥٧	٣٠,١٣	١٨,٠٤	١٠٠,٠٠
بنات	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	
اجمالي	٥٢١	٧٢	٧٠	١٢٨	١٥٧	٩٤	١٣,٨٢	١٣,٤٤	٢٤,٥٧	٣٠,١٣	١٨,٠٤	١٠٠,٠٠
كلية الآداب :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
بنين	٦٥٤	٤٨	١١٥	٢٣٨	١٧٩	٧٤	٧,٣٤	١٧,٥٨	٣٦,٣٩	٢٧,٣٧	١١,٣١	١٠٠,٠٠
بنات	٧١٨	٦٨	١٨٥	٢٦٢	١٧٠	٣٣	٩,٤٧	٢٥,٧٧	٣٦,٤٩	٢٣,٦٧	٤,٦٠	١٠٠,٠٠
اجمالي	١٣٧٢	١١٦	٣٠٠	٥٠٠	٣٤٩	١٠٧	٨,٤٥	٢١,٨٧	٣٦,٤٤	٢٥,٤٤	٧,٨٠	١٠٠,٠٠
الجمـــــالي عـــــام :	العدد	درجة ا	درجة ب	درجة ج	درجة د	درجة ر	% (ا)	% (ب)	% (ج)	% (د)	% (ر)	المجموع
بنين	٢٣٩٣٠	١٥٣٩	٤٠٠٢	٧٨٦٤	٦٧٨٦	٢٦٣٩	٦,٤٣	١٦,٧٢	٣٧,٠٤	٢٨,٣٧	١١,٠٣	١٠٠,٠٠
بنات	٢٣٢٨٩	٥٥٤	١٢٣٦	٥٢٣٤	٩٣٧٨	٣٨٠٠	٢,٠٩٣	٥,٣٤	١٦,٢١	٤٠,٢٨	١٦,٣٣	١٠٠,٠٠
ا لاجمالي	٤٧٢١٩	٨٣٥٩	٢٥٣٥	١٣٠٣٨	١٦٦٧٤	٦٤٣٩	٤,٧١	٥,٣٦	٢٧,٦٤	٣٥,٢٤	١٣,٦٥	١٠٠,٠٠

٢ - كلية التربية :

- ترتفع نسبة الطالبات الحاصلات على تقدير (أ) و (ب) عن الطلاب بنسبة ٢٪ للتقدير الأول و ٤٪ للتقدير الثاني .
- عند تقدير (ج) تزيد ايضا نسبة الطالبات الحاصلات على هذا التقدير بدرجة ضئيلة عن نسبة البنين .
- ونجد العكس عند تقديري (د) و (ر) حيث ترتفع نسبة الطلاب الذكور الحاصلين على هذا التقدير عن الطالبات بمعدل ٦٪ و ٢٪ على التوالي (جدول ٢) .

٣ - كلية الانسانيات :

- لا توجد فروق كبيرة بين البنين والبنات في كلية الانسانيات عند تقديري (أ) و (ب) و (ج) و (د) وترتفع نسبة الطالبات عند تقدير (ب) و (ج) بمعدل زيادة يتراوح بين ٢٪ و ٥٪ على الترتيب (جدول ٢) .
- عند تقدير (ر) ترتفع نسبة الطلاب من البنين عند هذا التقدير عن الطالبات حيث بلغت ١٨ر٦٪ عند الأول ، و ١٢ر١ عند الثاني .

٤ - كلية العلوم :

- يتفق توزيع التقديرات بين الجنسين في كلية العلوم مع التصور العام من ارتفاع نسبة الطالبات الحاصلات على التقديرات العليا عن الطلاب ، فعند تقدير (أ) و (ب) تزيد نسبة الطالبات بما يعادل ٥٪ و ٤٪ لهذين التقديرين على التوالي (جدول ٢) .

- عند تقدير (ج) ايضا ترتفع نسبة الطالبات الحاصلات على هذا التقدير عن الطلاب . ومن ناحية أخرى تنخفض نسبة الطالبات الحاصلات على تقدير (د) و (ر) عن نسبة الطلاب وخاصة عن تقدير (ر) حيث بلغت نسبة الطالبات الحاصلات على هذا التقدير ١٣٪ مقابل ٢١٪ لدى البنين .

٥ - كلية الشريعة :

- على عكس الاعتقاد الشائع بأرتفاع مستوى تحصيل الاناث عن الذكور في التعليم العام والجامعي ، نجد أن في كلية الشريعة بلغت نسبة الذكور الحاصلين على تقدير (أ) ضعف نسبة الاناث عند هذا التقدير حيث بلغت ٦٪ عند الذكور، ٣٪ عند الاناث (جدول ٢) .
- وايضا عند تقدير (ب) نجد نفس الظاهرة حيث تزيد نسبة الطلاب من الذكور الحاصلين على هذا التقدير بمقدار ٤٪ عن الذكور .

- عند تقدير (ج) تتقارب نسب الطلاب من الجنسين في كلية الشريعة حيث بلغت ٣٧٪ و ٣٦٪ للجنسين على التوالي (جدول ٢) .
- عند تقدير (د) و (ر) ترتفع نسبة الطالبات من الاناث الحاصلات على هذين التقديرين عن نسب الذكور بمعدل ٧٪ عند التقدير الأول و ٢٪ عند التقدير الثاني ، وبذلك تكون كلية الشريعة هي الكلية الوحيدة التي تزيد فيها نسبة الرسوب بين الطالبات مقارنة بالطلاب .

ملخص النتائج

أولا - التوزيع الاجمالي للتقديرات :

- تقترب نسبة التقدير (أ) في معظم كليات الجامعة من النسبة المتوقعة لهذا التقدير في التوزيع الاعتدالي فيما عدا كلية الشريعة حيث تنخفض عن النسبة المتوقعة ، وكلية الهندسة حيث ترتفع عن النسبة المتوقعة لهذا التقدير .
- عند درجة التقدير (ب) تنخفض نسبة الطلاب الحاصلين على هذا التقدير عن النسبة المتوقعة لهذا التقدير في كلية الانسانيات والعلوم والشريعة والهندسة ، وتقترب من التوزيع المتوقع لهذا التقدير كلية التربية والإدارة والاقتصاد .
- يقترب توزيع التقدير (ج) من النسب المتوقعة لهذا التقدير في معظم كليات الجامعة ، ويقل عن النسبة المتوقعة لهذا التقدير في كلية العلوم والهندسة .
- ترتفع نسبة التقدير (ر) عن النسبة المتوقعة لهذا التقدير في معظم كليات الجامعة حيث تصل نسبة هذا التقدير إلى ضعف النسبة المتوقعة في كلية الانسانيات والعلوم والشريعة والهندسة ، وتقارب النسبة المتوقعة لهذا التقدير في كلية الادارة والاقتصاد وتنخفض عن النسبة المتوقعة في كلية التربية .

ثانيا - توزيع التقديرات على حسب مستويات المقررات المختلفة :

- لا يوجد نمط ثابت تسير عليه التقديرات عند التقدم في المستوى فيما عدا تقدير (أ) و (ر) ، فعند تقدير (أ) ترتفع نسبة الحاصلين على هذا التقدير مع ارتفاع المستوى، أما عند تقدير (ر) فتنخفض نسبة الحاصلين على هذا التقدير مع التقدم في المستوى ، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة قاسم الصواف ورجاء ابو علم في جامعة الكويت ، وهذا يمكن تفسيره في ضوء ما سبق ذكره من أن الطلاب غير القادرين يتسربون من المراحل الاولى للتعليم مما يؤدي إلى ارتفاع اعداد الطلاب الحاصلين على التقديرات العليا وانخفاض اعداد الطلاب الحاصلين على التقديرات الدنيا مع التقدم في المستوى .

ثالثا - الفروق بين الذكور والاناث :

- تتفق هذه الفروق في معظم كليات الجامعة مع الفكرة السائدة بأن مستويات اداء الطالبات في الامتحانات في مراحل التعليم المختلفة افضل من الأداء الخاص بالطلاب . فنجد أنه عند تقدير (أ) ترتفع نسبة الطالبات الحاصلات على هذا التقدير في كلية التربية والعلوم والإدارة والاقتصاد ، وفي المقابل تنخفض نسبة الطالبات الحاصلات على تقدير (د) و (ر) عن نسبة الطلاب الحاصلين على هذا التقدير في كل كليات الجامعة عدا كلية الشريعة .

- تقدم كلية الشريعة صورة مخالفة لبقية الكليات من حيث ان نسب الطلاب الحاصلين على التقديرات العليا أعلى من تلك الخاصة بالطالبات ، وايضا حتى عند التقديرات الدنيا مثل (ر) ، نجد ان اعداد الطلاب الحاصلين على هذا التقدير اقل بكثير من اعداد الطالبات ، وقد يعود ذلك إلى نوعية الطلاب الذين يلتحقون بالكلية من الجنسين حيث قد يلتحق بهذه الكلية في البنين طلاب ذو مستويات اكاديمية أعلى من تلك الخاصة بالبنات أو أن نسبة الطلاب الذكور الملتحقين بكلية الشريعة الحاصلين على ثانوية المعهد الديني أعلى من البنات ولذلك فالخلفية الدراسية السابقة تؤهلهم للحصول على تقديرات مرتفعة .

وأخيرا ، يمكن القول أن نتائج التحليلات الاحصائية للطلاب بجامعة قطر أظهرت أن التقديرات في جامعة قطر لا تعاني من ظاهرة المغالاة في اعطاء التقديرات أو ما يسمى بظاهرة تضخم الدرجات التي تعتبر من أهم المشاكل التي تعاني منها الجامعات التي تتبع نظام الساعات المكتسبة كما أثبتتها الدراسات السابقة التي أشرنا إليها في الجامعات الأمريكية والجامعات العربية التي تتبع نفس النظام . بل على العكس من ذلك أظهرت الدراسة الحالية أن نسب الطلاب الحاصلين على تقدير (أ) و (ب) على مستوى الجامعة ككل وعلى مستوى معظم كليات الجامعة تنخفض عن النسبة المتوقعة لهذا التقدير في التوزيع الاعتدالي للدرجات ، وفي المقابل ترتفع نسب الحاصلين على التقديرات الدنيا مثل (ج) ، (د) ، (ر) ، عن النسب المتوقعة لها في التوزيع الاعتدالي .

كما أظهرت النتائج أيضا أن نسبة الطلاب الحاصلين على تقدير راسب ترتفع عن النسب المتوقعة لها في معظم كليات الجامعة . هذا على الرغم من أن المتبع في جامعة قطر هو أن تقدير راسب يحسب عندما يقل معدل الاداء في الامتحان عن ٥٠٪ ، بينما تتبع معظم الجامعات التي تتبنى نظام الساعات المكتسبة اعتبار الرسوب للطلاب الذين تقل نسبة اداءهم عن ٦٠٪ كما أوضحنا سابقا . ولا يمكن بالضبط تحديد الأسباب أو العوامل المسئولة عن ارتفاع نسب الرسوب في جامعة قطر ، حيث كان متوسط الرسوب

للطلاب على مستوى الجامعة ككل على مدى ثلاثة فصول وهي خريف ١٩٨٨ وخريف ١٩٨٩ وخريف ١٩٩٠ هي ١٣٪ وهي تقريبا ضعف النسبة المتوقعة لها في المنحنى الاعتدالي . وقد تكون أحد الأسباب الرئيسية وراء هذه الظاهرة هو انخفاض مستويات الطلاب الملتحقين بالجامعة وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى شروط القبول في جامعة قطر حيث ظلت جامعة قطر حتى عام ١٩٩١/٩٠ تقبل جميع الطلاب القطريين الحاصلين على الثانوية العامة بمعدل ٥٥٪ للقسم العلمي و ٥٠٪ للقسم الأدبي ومن يقل معدله في امتحان الثانوية العامة عن هذه النسب يمكنه الالتحاق ببرنامج الدراسات التكوينية في الجامعة وبعد الانتهاء منها يمكن للطالب مواصلة دراسته الجامعية . وتحاول جامعة قطر أن ترفع من مستويات القبول فيها على الرغم من تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي وما يؤدي إليه من ضغوط على الجامعه لقبول الجميع . وفعلا اتخذ مجلس الجامعة قرار بتاريخ ١٩٨٩/٩/٢٧م (*) برفع معدلات القبول بحيث لا يقبل الطالب الحاصل على اقل من نسبة ٦٠٪ من مجموع درجات امتحانات شهادة الثانوية العامة بقسيمها الأدبي والعلمي ، ولكن هذه الشروط الجديدة سمحت للطلاب الحاصلين على ٥٠٪ في شهادة الثانوية العامة الالتحاق ببرنامج الدراسات التكوينية وبعد النجاح فيه يمكنه مواصلة الدراسة الجامعية ، ويمكن اعتبار هذه الخطوة بداية نحو تحسين معدلات القبول إلا أن هذه المعدلات تظل منخفضة مقارنة بكثير من الجامعات الأخرى .

أن ظاهرة ارتفاع معدلات الرسوب في جامعة قطر تحتاج إلى دراسة وافية لمعرفة أسبابها وكيفية علاجها ، وقد يكون في رفع مستويات القبول في جامعة قطر احد الوسائل للتخفيف من هذه الظاهرة إلا أنها يجب أن لا تكون هي الحل الوحيد .

التوصيات

١ - أن تتبنى الجامعة نظاما موحدا لتقويم وقياس التحصيل الدراسي للطلاب يتصف بالوضوح والتحديد وأن تحدد الجامعة النظام الذي ترغبه سواء كان على أساس التوزيع الاعتدالي أو أي توزيع آخر ، ولكن يجب أن يكون معروفا وواضحا للجميع .

٢ - القيام بدراسات واسعة ومتعمقة على الطلاب ذوي الأداء الاكاديمي المنخفض ومعرفة الصعوبات التي تواجه هؤلاء الطلاب أو تحديد الأسباب المسئولة عن تكرار الرسوب أو زيادة مرات الرسوب . ومحاولة البحث عن وسائل لتحسين أدائهم ورفع مستوى تحصيلهم .

(*) قرار مجلس الجامعة في الجلسة الثانية للعام الجامعي ٨٩ . ١٩٩٠م بشأن رفع معدلات القبول .

٣ - تقديم برامج مساعدة للطلاب ذو معدلات الرسوب العالية بحيث تمكنهم من أتقان المهارات الأساسية المطلوبة في التخصصات الدراسية المختلفة . من فهم واستيعاب وتذكر وتنظيم وترتيب الأفكار والتعبير عنها بطريقة واضحة ومتسقة .

٤ - الاهتمام بالارشاد الاكاديمي وخاصة في السنتين الأولى والثانية حيث أثبتت الدراسة أن نسب الرسوب ترتفع في المستويات الدنيا من المقررات وتقل مع التقدم في المستوى ، حيث يحتاج الطالب للمتابعة المستمرة والاهتمام حتى يستطيع التوافق مع الحياة الجامعية والقدرة على اختيار المقررات المناسبة والتي تتفق مع مستواه وتحقق أهدافه .

٥ - عقد ندوات في الأقسام والكليات المختلفة داخل الجامعة بحيث تهدف إلى مناقشة الأساليب المختلفة لتقويم اداء الطلاب وتحصيلهم ، وقد تؤدي هذه الندوات إلى الاتفاق على وسيلة موضوعية مقننة في إعداد الاختبارات أو تقدير الدرجات . مما يؤدي إلى التقارب بين نظم التقدير بين كليات وأقسام الجامعة .

٦ - اعادة النظر في نظام القبول برفع معدلات القبول بما يضمن المحافظة على مستوى التعليم الجامعي . مع ضرورة مراعاة أن يتزامن ذلك مع التخطيط لإيجاد برامج تعليمية مختلفة متنوعة لخريجي التعليم الثانوي وتكون متناسبة مع المستويات المختلفة للطلاب . وقد يساعد ذلك على التقليل من الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي والشهادة الجامعية ، مما سيكون له انعكاساته الايجابية على المستوى العام لتقديرات الطلاب في جامعة قطر .

٧ - أن قضية التقديرات في الجامعة لم تولى قدر كبير من الاهتمام على الرغم من أهميتها ، ولذلك فإن الحاجة ماسة إلى مزيد من البحوث في هذا الموضوع ، مثل دراسة تتبعية للفصول الدراسية على مدى عامين ، أو دراسة الاختلافات بين اعضاء هيئة التدريس في طرق التقدير والتقويم ، ودراسة الاختلافات بين الأقسام الدراسية المختلفة في الكليات في أساليب ووسائل التقويم والطرق المتبعة في منح التقديرات للطلاب . أيضا قد يكون من المناسب اقتراح عمل دراسة على تقديرات الطلاب بعد خمس إلى أربع سنوات حيث سيكون معظم طلاب الجامعة في هذه الفترة قد خضعوا لمعايير القبول الجديدة والتي بدأ تطبيقها منذ عام ١٩٩١ وذلك لمعرفة أثر رفع معدلات القبول على تقديرات الطلاب في جامعة قطر .

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

١ - أمينة كاظم . " دراسة في تحليل نتائج تحصيل الطلاب . كلية الآداب في جامعة الكويت . جامعة الكويت ، ١٩٨٤ .

٢ - تركي مصطفى . اختلاف نظم التعليم الجامعي وأثره على التوافق الدراسي . مجلة كلية الآداب والتربية ، جامعة الكويت ، العدد الثالث عشر ، ١٩٧٨م .

٣ - رجاء ابو علام وقاسم الصراف : " دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلبه في كلية التربية للفصل الدراسي الأول ١٩٨٣/٨٢م ، المجلة التربوية ، العدد السابع ، ديسمبر ١٩٨٥م .

٤ - رجاء ابو علام وقاسم الصراف : " توزيع تقديرات الطلبه في جامعة الكويت ومضامينها الارشادية " . المجلة العربية للعلوم الانسانية ، جامعة الكويت ، العدد السابع عشر ، المجلد الخامس ، شتاء ١٩٨٥م

٥ - صلاح الدين جوهر . الارشاد الاكاديمي والاختبارات والتقويم في نظام الساعات المكتسبة . مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، المجلد الثاني عشر ، ١٩٨٥م.

٦ - عبد الحميد سامي . " تقرير علمي حول نظام المقررات وأوزانه بطريقة علمية جديدة للتقييم " . الحلقة الدراسية حول نظام المقررات والسياسات التعليمية في جامعة الكويت ١٩٧٥م .

٧ - محمد منير مرسي . المرجع في التربية المقارنة . عالم الكتب ، ١٩٨١م .

٨ - مركز التقويم والقياس : دراسة شاملة لتوزيع التقديرات للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٧٧/ ١٩٧٨م (باللغة الانجليزية) .

المراجع باللغة الانجليزية :

1 - Banjamin S. Bloom ed. Taxonomy of educational objectives, N.Y., David Mckay company Inc. 1967.

2 - Bligh, Donald, Higher education, Cassell educational limited, London 1980 .

3 - Finn, I. " expectations and the educational environment ", Review of educational research, 1972, 42 .

4 - Geisinger. K.F. Who is giving all those as ? Journal of teacher education, 1980, 3(2) .

5 - Harain, H. and McDaird. 1. " Name stereotypes and teachers expectationa, journal of educational psychology, (1973), 63 .

6 - Holt, J., " Marking and grading " In M.D. Gall and B.A. Ward (Eds) critical issues in educational psychology, Boston : Brown, 1974 .

7 - Huck, S. and Bounds, W. " Essay grades : An interaction between grades handwitting clarity and the neatness of examanation papers American educational research journal (1972), 9 .

8 - Kolerzon, M.S. Grade inflation in higher education, researche in higher education, 1981, 15 .

9 - Millman. J., and others, Does grade inflation affect the reliablity opf grades, research in education, 1983, Vol. 19, No. 4 .

10 - Norman E, Gronlund, Measurment & evaluation in teaching, New York, Macmillan company, 1976, 1986 .

11 - O'Concr. D.A. A solution to grade inflation . educational record. 60 .

12 - Suclow, S.A. " grade inflation : End of a trend ? " shang, 1977,9 .

13 - Thomdike, R.L. & E.P. Measurment and Evaluation in Psychology and Education, New York, John Wiley & Sons, 1977 .

14 - Weller. L.D. Attitude toward grade inflation : A survey of private and public colleges and universities, Journal of research and development education, Vol. 18, No. 1, 1984 .