

اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام التقييم القائم على العلامات بالرموز

د. حمد صالح الدعيح

كلية العلوم الإدارية
جامعة الكويت
دولة الكويت

د. مظهر محمد عطيات

كلية الأميرة رحمة الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية
الأردن

د. عماد محمد السلامة

كلية الأميرة رحمة الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية
الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز؛ ولتحقيق هذا الغرض اختيرت عينة مكونة من (١٧٦٠) طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، طبق عليهم مقياس اتجاهات مكون خمسين فقرة، من نوع ليكرت ذي التدرج الخماسي، هذا وقد أظهرت الدراسة إلى النتائج التالية:

- اتجاهات الطلبة بشكل عام نحو نظام العلامات بالرموز كانت سلبية.
- لم تختلف اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز باختلاف الجنس.
- اختلفت اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز باختلاف التخصص.
- اختلفت اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز باختلاف المستوى الدراسي.

مقدمة:

تسعى مؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية إلى مواكبة التطور والنمو الذي تشهده نظيراتها في الدول المتقدمة، منطلقة من فلسفة

واعية أساسها بناء الانسان نفسيا واجتماعيا ومعرفيا، ومن أجل ذلك تعمل الجامعات بشكل مستمر على تجديد أنظمتها وتعليماتها بما ينسجم مع هذه الفلسفة، ومن الأنظمة التي نالها التحديث والتغيير نظام التقييم القائم على الرموز بدلاً من الأرقام، فقد قامت بعض الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية باعتماد نظام العلامات بالرموز، ومنها جامعة البلقاء التطبيقية، من أجل تحرير الطالب من السعي بشكل قهري وراء العلامة، حيث يتم تقييمه ضمن مدى واسع نسبياً، حتى يلتفت إلى النشاطات اللامنهجية التي تعد الأساس في تنمية الشخصية نفسياً واجتماعياً، بالإضافة إلى التحصيل المعرفي التي تحققه الدروس المنهجية.

وعلى الرغم من الأساس المنطقي الذي يقوم عليه هذا النظام في التقييم، إلا أن ردود الفعل تباينت بين مؤيد ومعارض، وقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على حقيقة اتجاهات الطلبة نحو هذا النظام في التقييم، في ضوء متغير: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

أولاً: مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تختلف الجامعات في نظام العلامات التي تتبعه في تقييم طلبتها، وذلك تبعاً لأهداف كل جامعة وفلسفتها، وتعد عملية تقييم أداء الطالب واحدة من المحكات للحكم على جودة مخرجات التعليم الجامعي، وقد اعتادت المؤسسات التربوية على استخدام العلامات المئوية في تقييم أداء الطالب، الأمر الذي رسخ في ذهن المدرس والطالب فهماً واضحاً لمفهوم العلامة ودلالاتها وطريقة التوصل إليها (علوان، ٢٠٠٩).

ولقد اعتمدت جامعة البلقاء التطبيقية نظام تقييم أداء الطلبة باستخدام الرموز دون اعتماد إجراءات واضحة أو طرق تحويل العلامات الخام إلى رموز لدى المدرسين، وأعطى المدرس الصلاحية لاستخدام الطريقة التي يراها مناسبة لتحويل العلامات الخام إلى رموز، الأمر الذي أدى إلى اختلاف في

إجراءات وطرق تحويل العلامات الخام إلى رموز، بالإضافة إلى الضعف في فهم معنى التقدير ودلالته باستخدام الرموز من قبل الطلبة وذوهم، هذه الأمور جميعها أدت إلى اختلاف وجهات نظر وآراء الطلبة حول نظام العلامات بالرموز، وبالتالي اختلاف اتجاهاتهم نحو هذا النظام. وعليه، جاءت هذه الدراسة سعياً وراء تحديد موضوعي لاتجاهات الطلبة نحو هذا النظام في التقييم بالرموز، وتتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز بشكل عام، حسب متغيرات الدراسة؟
- ٢ - هل تختلف اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز باختلاف الجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي أو التفاعل بينها؟
- ٣ - ما المقترحات الإجرائية لتعديل اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز؟

ثانياً: أهمية الدراسة:

تشهد مؤسسات التعليم العالي في المملكة الأردنية الهاشمية نقلة نوعية وتطوراً ملحوظاً، خاصة على صعيد تحديث الأنظمة والتعليمات، ومنها نظام التقييم. ولنظام التقييم أهمية خاصة؛ ففي ضوءه تحدد جودة المخرجات، وتتخذ عديد من القرارات، كقرار التخرج والقبول في الدراسات العليا والإنذار والفصل ... إلخ. من هنا جاءت أهمية الدراسة الحالية، للوقوف على حقيقة اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز. وتأمل هذه الدراسة أن تسفر عن نتائج ذات قيمة، تمهد الطريق نحو قراءة إيجابية هذا النظام في التقييم وسليباته، وأن تكون هذه الدراسة منطلقاً لدراسات أخرى حول هذا الموضوع تتناول عينات أخرى ومتغيرات جديدة، حيث إن الدراسات العربية حول هذا الموضوع نادرة - وذلك في حدود علم الباحثين -.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز، والكشف عما إذا كانت هناك فروق في الاتجاهات تعزى لمتغيرات الدراسة.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

أجرى بريست (Priest, 1971) دراسة بعنوان لماذا يفضل طلبة الكليات أنظمة العلامات، هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات الطلبة نحو سياسة العلامات، تكونت عينة الدراسة من (٤٣٣) طالباً وطالبة، تراوحت علاماتهم بين (A, B)، أظهرت نتائج الدراسة أن (٥٥٪) من العينة فضلوا نظام ناجح راسب، في حين فضل (٥٤٪) منهم أن لا يكون لهم تقييم أو علامات.

أما جولدستين وتيلكر (Goldstein & Tilker, 1971) فقد أجرى دراسة بعنوان الاتجاهات نحو أنظمة العلامات بالرموز ودرجة الشرف، وناجح راسب. هدفت هذه الدراسة إلى قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية ريثشموند نحو نظام العلامات بالرموز ومرتبة الشرف ونظام ناجح راسب، تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة من السنة الأولى والخريجين و(٢٤) مدرساً، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يفضلون نظام العلامات بالرموز على نظام مرتبة الشرف، ونظام ناجح راسب، في حين لم يفضل المدرسون أي نظام على آخر.

وأجرى أوبراين (O Bryan, 1973) دراسة بعنوان اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو نظام العلامات (درجة الشرف - ناجح - راسب) ونظام العلامات بالرموز، هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو نظام العلامات درجة (الشرف - وناجح راسب)، ونظام العلامات بالرموز، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة سلبية نحو نظام

العلامات بالرموز، وإيجابية نحو نظام درجة الشرف - ناجح - راسب، في حين كانت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس إيجابية نحو نظام العلامات بالرموز، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز تعزى إلى متغير الجنس.

وأجرى بندر (Bender, 1996) دراسة بعنوان الاتجاهات نحو أنظمة العلامات المستخدمة في التعليم الطبي، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز ونظام ناجح راسب، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم من (٨٥) مدرسة تعليم طبي، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة الدراسة نحو النظامين كانت إيجابية ولكنهم يفضلون نظام العلامات بالرموز على نظام: ناجح - راسب.

أما بني عطا (١٩٩٨) فقد أجرى دراسة بعنوان اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو نظام العلامات بالرموز، هدفت هذه الدراسة إلى قياس اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو نظام العلامات بالرموز بشكل عام، وحسب متغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (١١٩٤) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك، وخلصت هذه الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز كانت سلبية، ولم تختلف اتجاهات الذكور عن اتجاهات الإناث، فيما كشفت نتائج الدراسة عن اختلاف اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز حسب متغير الكلية، فقد جاءت اتجاهات طلبة كلية الآداب أكثر سلبية من اتجاهات طلبة الكليات الأخرى، تلتها كلية الاقتصاد، فالتربية الرياضية، كذلك كشفت نتائج الدراسة عن اختلاف اتجاهات الطلبة حسب متغير المستوى الدراسي، حيث جاءت اتجاهات طلبة السنة الأولى أقل سلبية من طلبة السنة الرابعة، وتقاربت قوة اتجاه الطلبة في كل من المستويين الثاني والثالث.

وأجرى بريست وديليبرتو (Bressete & Diliberto, 2002) دراسة بعنوان الخلافات حول نظام العلامات بالرموز المفصل، دراسة حالة. هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أسباب استخدام نظام العلامات بالرموز وفوائدها ومبرراتها، وخلصت هذه الدراسة إلى أن هناك أربعة مبررات رئيسة لاستخدام

هذا النظام، وهي أن استخدام نظام العلامات بالرموز المفصل يؤدي إلى زيادة الدافعية لدى الطلبة، كما أنه يعزز صورة الذات لدى الطلبة، بالإضافة إلى استخدام البيانات المجمعة في إيجاد المعدلات بالنقاط، وخلصت الدراسة إلى أن هذا النظام يؤدي إلى زيادة التأثير الإيجابي على أداء الطلبة.

وقام ماكلور وسبكتور (McClure & Spector, 2005) بدراسة بعنوان نظام العلامات بالرموز (زائد - ناقص) والدافعية، هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى تفضيل طلبة جامعة ميد وسطون لإحلال نظام العلامات بالرموز زائد ناقص، أظهرت نتائج الدراسة أن معظمهم يفضلون نظام العلامات بالرموز غير المفصل على نظام العلامات بالرموز المفصل (زائد - ناقص)، كما أظهرت نتائج الدراسة أن دافعية الطلبة الذين فضلوا نحو نظام العلامات بالرموز زائد - ناقص كانت أقل دلالة من الطلبة الذين فضلوا نظام العلامات بالرموز غير المفصل.

أجرى المصري ومرعي (٢٠٠٧) دراسة بعنوان اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة الإسراء نحو أساليب التقويم المختلفة، والفروق في هذا المتغير باختلاف التخصص والجنس، ومستوى التحصيل، والتفاعل بينهما، تكونت عينة الدراسة من (١٩١) طالباً وطالبة، طبقت عليهم استبانة مكونة من (٢٧) فقرة بعد التحقق من صدقها وثباتها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم كانت إيجابية، كما أشارت إلى وجود فروق في الاتجاهات تعزى إلى متغير مستوى التحصيل (جيد فأعلى)، كما أشارت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

- ١ - أشارت بعض الدراسات إلى أن اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز كانت سلبية، (بني عطا، ١٩٩٨؛ O Bryan, 1973؛ Bender, 1996؛ McClure & Spector, 2005؛ Priest, 1971).

٢ - أشارت بعض الدراسات إلى أن اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز كانت إيجابية، Bressete & Diliberto, 2002 ; Goldstein & Tilker, 1971.

٣ - ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع.

الإطار النظري:

يعد التقويم أحد أهم عناصر المنهاج، فالتقويم عملية مستمرة ومخططة ومنظمة تتضمن اتخاذ قرارات في جميع جوانب العملية التربوية وفقاً لمعايير محددة، ويعد الطالب واحداً من مجالات التقويم في العملية التربوية على اعتبار أن الطالب هو عنصر من عناصر العملية التربوية، فالطالب يخضع لعملية التقويم أثناء سير العملية التعليمية سواء أكان ذلك في المدرسة أم في الجامعة. وذلك من خلال الاختبارات التحصيلية التي تطبق عليه لتحديد مدى ما حققه من نتائج تعليمية، وعادة تكون نتائج التقويم علامات أو حروف أو تقديرات (Santrock, 2006).

وتعطي العلامات حافزاً للطلاب وتوجه جهوده في التعلم، لذلك يجب أن تكون العلامات المعطاة صحيحة وتعكس مدى ما امتلكه الطالب من مهارات وخبرات تعليمية، فالعلامة هي حكم نسبي يصدره المعلم على الطالب، فإذا كانت درجة الطالب ٧٠٪ فإنها قد تكون عالية أو متوسطة أو منخفضة، فالأمر يتوقف على طبيعة الاختبار والعلاقة بين الاختبار والمفحوص أو مجموعة الطلبة، كما أن دلالة الدرجة تختلف من مدرس إلى آخر ومن مادة إلى أخرى ومن مكان إلى آخر، وهذا يشير إلى أنه ليس للدرجات نقطة مرجعية، لذلك قد يكون تفسير العلامات محكياً أو معيارياً (Noll, 2006).

تكتسب الدرجة معناها من خلال المقارنة بين أداء الطالب ومجموعة محددة، وهذا ما يسمى بالتفسير المعياري المرجع، وتكتسب الدرجة معناها أيضاً من خلال ما تمثله من جودة في الأداء مقارنة بالجهد المبذول أو كمية المعلومات المتعلقة ببرنامج تعليمي. (نشواتي، ١٩٩٦).

وتفيد الدرجات في توجيه الطالب فيما يتعلق بخططه التعليمية المستقبلية، من خلال حصوله على تغذية راجعة حول أدائه، كما أنها تساعد المؤسسة التعليمية في تقدير مدى استعداد الطالب للدخول في برامج تعليمية أخرى، كما أن الدرجات تساعد الجامعات في تقدير احتمال نجاح الطالب في برامجها (Kelly, 2006).

أنظمة العلامات:

تعددت أنظمة العلامات واختلفت في الجامعات، وذلك لاعتبارات تتعلق بفلسفة الجامعة وأهدافها وطبيعة النظام الدراسي المعتمد فيها، وتحقيقاً لذلك اعتمدت الجامعات أنظمة تقييمية متعددة لتقدير علامات الطلبة ومنها نظام: العلامات المئوي، ونظام الحروف، ونظام التقديرات اللفظية، ونظام ناجح راسب (الخطيب، ١٩٩٤). وتختار الجامعات نظام العلامات وتحاكمه في ضوء قدرته على التمييز بين مستويات الطلبة، ودقته في تحديد العلامة التي تتفق مع مستوى أداء الطالب الحقيقي، وقدرته على توفير إطار مرجعي وإعطاء معنى موحد للعلامة. وتوضع العلامات وفق ثلاثة معايير وهي: مستوى الإتقان (إنجاز المهمة التعليمية)، ومستوى القدرة، ومستوى الطلبة الآخرين (ثورنديك وهيجن، ١٩٨٦).

أولاً: نظام العلامات المئوي (المطلق)

يعتمد نظام العلامات المئوي في تقدير علامة الطالب على محك محدد وثابت مسبقاً بغض النظر عن علامات الطلبة الآخرين في المجموعة الصفية التي ينتمي إليها، وهو مستوى إتقان الطالب للمهارة التعليمية، حيث يتم تقدير علامة الطالب كما هي على مقياس مئوي يتراوح من الصفر إلى مائة، بحيث تحدد الجامعة محك النجاح أو نقطة القطع، ويتميز هذا النظام في أنه يعكس مدى إتقان الطالب للمهارة التي تعلمها، كما أن هذا النظام يتألف من مائة نقطة، ويترجم علامات الطلبة على سلم يتراوح بين الصفر والمائة، ويعد نظام

العلامات المثوى محكا ثابتا لإصدار أحكام تقويمية على الطلبة. كما أن النظام المثوى يتنبأ بالفوارق بين علامات الطلبة مهما كانت قليلة، ويربط التحصيل بدرجة إتقان المادة التعليمية (Embretson & Riese, 2000).

ثانياً: نظام الحروف أو الرموز (النسبي)

تقوم فلسفة هذا النظام على استخدام مجموعة من الأحرف للإشارة إلى التحصيل الدراسي للطلاب، وتستخدم خمسة حروف للتعبير عن مستويات التحصيل للطلبة، يتم تقدير علامة الطالب في هذا النظام على أساس مقارنة أدائه بأداء مجموعة معيارية تتوزع درجاتها توزيعاً اعتدالياً، أو بناءً على فئات من الرموز تحدد فيها نسبة الطلبة في كل فئة تعتمد المؤسسة التربوية، أو من خلال مقارنة أداء الطالب بأداء المجموعة الصفية التي ينتمي إليها في كل مادة دراسية (علام، ٢٠٠٧).

فالتقديرات بالرموز المعطاة للطلاب تعني ما يلي:

- الرمز (أ) : أن أداء الطالب في مستوى الأداء المتميز في المادة، أي أن الأهداف الرئيسية والفرعية للمادة جميعها قد تحققت، ولا يعطى هذا التقدير إلا للطلبة المتميزين الذين باستطاعتهم الانتقال بسهولة إلى تعلم مواد أكثر تقدماً في نفس المجال.
- الرمز (ب): يدل هذا التقدير على أن أداء الطالب في مستوى الأداء فوق المتوسط، وهذا يعني أن الأهداف الرئيسية قد تحققت بنسبة عالية، وأن بعض الأهداف الفرعية للمادة لم تتحقق، ويعطى هذا التقدير للطلبة القادرين بسهولة نوعاً ما على تعلم مواد متقدمة في نفس المجال.
- الرمز (ج) : يدل هذا التقدير على أن أداء الطالب في مستوى المتوسط، وهذا يعني أن الأهداف الرئيسية للمادة قد تحققت ضمن الحد الأدنى المقبول، ويعطى هذا التقدير للطلبة القادرين على متابعة مواد متقدمة في نفس المجال دون صعوبات كبيرة.

- الرمز (د): يدل هذا التقدير على أن أداء الطالب في مستوى أقل من المتوسط في المادة، ولكن أعلى من مستوى الرسوب، وأن معظم الأهداف الرئيسية لم تتحقق في الحدود الدنيا المقبولة.
- الرمز (هـ): يدل هذا الرمز على أن أداء الطالب في مستوى الأداء الضعيف، وأن الأهداف الرئيسية للمادة لم تتحقق. (عدس وعليان والكيلاني، ١٩٩٧).
- وتجدر الإشارة أن جامعة البلقاء التطبيقية تتبع نظام العلامات بالرموز الذي يتألف من ثمانية مستويات، بحيث يرصد لكل رموز النقاط التالية: الرمز (أ) أربع نقاط، الرمز (ب+) ثلاثة نقاط ونصف، الرمز (ب) ثلاثة نقاط، الرمز (ج+) نقطتان ونصف، الرمز (ج) نقطتان، الرمز (د+) نقطة ونصف، الرمز (د) نقطة واحدة، والرمز () صفر (دليل الطالب، ٢٠٠٨).

طرق تعيين العلامات بالحروف:

بعد تجميع العلامات النهائية للطالب في مادة ما يتم تحويلها إلى رموز باستخدام الطرق التالية:

أولاً: طريقة تعيين الحروف وفق نسب مئوية تتلاءم مع مستوى تحصيل الطلبة:

بعد إيجاد العلامات المئوية للطلبة، يقوم عضو هيئة التدريس بترتيب العلامات المئوية بشكل تنازلي أو تصاعدي، ثم يقوم بتحديد العلامة الوسيطة، وهي العلامة التي تقع في وسط العلامات أي العلامة التي تقسم التوزيع بحيث يكون فوقها ٥٠٪ من العلامات وتحتها ٥٠٪ من العلامات وفق المعادلة التالية: العلامة الوسيطة = عدد العلامات + ١ / ٢، عندما تكون عدد العلامات فردي، فمثلاً إذا كان عدد علامات الطلبة (٤٣) فإن العلامة التي يكون ترتيبها (٢٢) هي العلامة الوسيطة، أما إذا كانت عدد العلامات زوجياً فإن الوسيط يكون العلامتين اللتان تقعان وسط المجموعة، ومن ثم نقسمهما على (٢) للحصول على العلامة الوسيطة، فمثلاً إذا كان عدد علامات الطلبة (٦٠) فإن العلامتين

اللتين يكون ترتيبهما (٣٠) و(٣١) هما الوسيطتان، وبذلك تكون العلامة الوسيطة هي العلامة التي يكون ترتيبها (٣٠,٥) (عودة والخليلي، ٢٠٠٠).

وعندما تكون العلامة الوسيطة مرتفعة فوق (٧٥) فيمكن لعضو هيئة التدريس الاسترشاد بتوزيع الحروف وفق النسب المئوية التالية: الرمز (أ) يعطى ل (١٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ب+) يعطى ل (١٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ب) يعطى ل (١٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ج+) يعطى ل (٢٠٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ج) يعطى ل (٢٠٪) من المجموعة الصفية، والرمز (د+) يعطى ل (٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز (د) يعطى ل (٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز () يعطى ل (٥٪) من المجموعة الصفية (McClure & Spector, 2005).

أما إذا كانت علامات الطلبة تميل إلى التوزيع السوي، بمعنى إذا كانت العلامة الوسيطة في حدود (٦٥) فيمكن لعضو هيئة التدريس الاسترشاد بتوزيع الحروف وفق النسب المئوية التالية: الرمز (أ) يعطى ل (٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ب+) يعطى ل (١٠٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ب) يعطى ل (١٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ج+) يعطى ل (٢٠٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ج) يعطى ل (٢٠٪) من المجموعة الصفية، و الرمز (د+) يعطى ل (١٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز (د) يعطى ل (١٠٪) من المجموعة الصفية، والرمز () يعطى ل (٥٪) من المجموعة الصفية (Santrock, 2006).

أما إذا كانت علامات الطلبة متدنية وكانت العلامة الوسيطة في حدود (٦٠) فما دون فيمكن لعضو هيئة التدريس الاسترشاد بتوزيع الحروف وفق النسب المئوية التالية: الرمز (أ) يعطى ل (٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ب+) يعطى ل (٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ب) يعطى ل (١٠٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ج+) يعطى ل (٢٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز (ج) يعطى ل (٢٥٪) من المجموعة الصفية، والرمز (د+) يعطى ل (١٠٪) من

المجموعة الصفية، والرمز (د) يعطى لـ (١٠٪) من المجموعة الصفية، والرمز (هـ) يعطى لـ (١٠٪) من المجموعة الصفية. (عدس وعليان والكيلاني، ١٩٩٧).

ثانياً: طريقة ربط العلامات بالحروف بفئات محددة من العلامات المئوية:

في هذه الطريقة يقوم عضو هيئة التدريس بتحويل العلامات المئوية إلى رموز بالاعتماد على الفئات المئوية كما يلي: العلامات التي تتراوح بين (٩٠-١٠٠) تعطى الرمز (أ) العلامات التي تتراوح بين (٨٠-٨٩) تعطى الرمز (ب+)، والعلامات التي تتراوح بين (٧٠-٧٩) تعطى الرمز (ب)، والعلامات التي تتراوح بين (٦٥-٦٩) تعطى الرمز (ج+)، والعلامات التي تتراوح بين (٥٥-٥٩) تعطى الرمز (د+)، والعلامات التي تتراوح بين (٥٠-٥٤) تعطى الرمز (د)، والعلامات التي تقل عن العلامة (٥٠) تعطى الرمز (هـ).

ويمكن لعضو هيئة التدريس الاسترشاد بهذه الطريقة إذا كانت العلامات تنتشر على مدى واسع من السلم المئوي، وكان عضو هيئة التدريس على قناعة من خبراته السابقة بأن الطلبة المتميزين هم الطلبة الذين تقع علاماتهم بين (٩٠-١٠٠) وأن الطلبة المتوسطين هم الطلبة الذين تقع علاماتهم بين (٦٠-٧٠) وهكذا، بمعنى أن تكون الفئات المئوية تناظر المواصفات التي أعطيت للعلامات بالحروف (Sternberg & Williams, 2002).

أما إذا كانت العلامات لا تنتشر بشكل واسع على السلم المئوي، ولكن يستطيع عضو هيئة التدريس بناء على خبراته السابقة أن يحدد فئات معينة للعلامات المئوية تناظر مستوى الأداء في حالة العلامات بالحروف، ولديه القناعة التامة بالفئات التي حددها، بحيث تكون مستقرة إلى حد ما من فصل إلى آخر في المادة نفسها، فيمكنه أن يسترشد بالفئات المئوية التالية والحروف التي تناظرها: العلامات التي تتراوح بين (٨٥-١٠٠) تعطى الرمز (أ)، والعلامات التي تتراوح بين (٨٠-٨٤) تعطى الرمز (ب+)، والعلامات التي تتراوح بين (٧٥-٧٩) تعطى الرمز (ب)، والعلامات التي تتراوح بين (٧٠-٧٤) تعطى الرمز (ج+).

والعلامات التي تتراوح بين (٦٥-٧٣) تعطى الرمز (ج)، والعلامات التي تتراوح بين (٥٨-٦٤) تعطى الرمز (د)، و العلامات التي تتراوح بين (٥٠-٥٧) تعطى الرمز (د)، والعلامات التي تقل عن (٥٠) تعطى الرمز (هـ) (Santrock, 2006).

ثالثاً: توزيع الحروف وفق نظام المنحنى السوي

يقوم عضو هيئة التدريس في هذه الطريقة بتوزيع الحروف حسب المنحنى السوي أو التوزيع الطبيعي إذا كانت علامات المادة قريبة من التوزيع السوي، بحيث توزع الحروف وفق النسب المئوية التالية من الطلبة: الرمز (أ) ٥٪ من الطلبة في المجموعة الصفية، والرمز (ب) ١٠٪ من الطلبة في المجموعة الصفية، والرمز (ب) ١٠٪ من الطلبة في المجموعة الصفية، والرمز (ج) ٢٥٪ من الطلبة في المجموعة الصفية، والرمز (د) ١٠٪ من الطلبة في المجموعة الصفية، والرمز (هـ) ٥٪ من الطلبة في المجموعة الصفية (بني عطا، ١٩٩٨).

ويمكن لعضو هيئة التدريس أن يستخدم طريقة الانحراف المعياري في تحديد عدد الطلبة الذين يقعون تحت كل انحراف معياري عن المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة في المادة، وذلك وفق الخطوات التالية:

١ - تجمع علامات الطلبة النهائية وإيجاد المتوسط الحسابي المتمثل بقسمة مجموع العلامات على عدد الطلبة.

٢ - إيجاد الانحراف المعياري، وذلك من خلال طرح أعلى علامة من أقل علامة مضافاً إلى النتيجة واحد مقسوماً على أربعة. (ثورنديك وهيجن، ١٩٨٦).

٣ - يرسم المنحنى السوي ومن ثم يحدد الوسط الحسابي والعلامات الفاصلة بين المجموعات بدلالة الانحرافات المعيارية عن الوسط الحسابي، بحيث يحصل على الرمز (أ) الطلبة الذين تقع علاماتهم المئوية فوق المتوسط

الحسابي ب-(١,٥) انحراف معياري فوق المتوسط، ويحصل على الرمز (ب+) الطلبة الذين تقع علاماتهم المئوية بين (١ - ١,٥) انحراف معياري فوق المتوسط الحسابي، ويحصل على الرمز (ب) الطلبة الذين تقع علاماتهم المئوية التي بين (٠,٥ - ١) انحراف معياري فوق المتوسط الحسابي، ويحصل على الرمز (ج+) الطلبة الذين تقع علاماتهم المئوية بين (الوسط الحسابي - ٠,٥) انحراف معياري فوق الوسط الحسابي، ويحصل على الرمز (ج) الطلبة الذين تقع علاماتهم المئوية بين (الوسط الحسابي - ٠,٥) انحراف معياري تحت المتوسط الحسابي، ويحصل على الرمز (د+) الطلبة الذين تقع علاماتهم المئوية التي تقع بين (٠,٥ - ١) انحراف معياري تحت المتوسط الحسابي، ويحصل على الرمز (د) الطلبة الذين تقع علاماتهم المئوية التي تقع بين (١ - ١,٥) انحراف معياري تحت المتوسط الحسابي، ويحصل على الرمز (هـ) الطلبة الذين تقل علاماتهم المئوية عن (١,٥) انحراف معياري تحت المتوسط الحسابي. (Walker, 1971)، (عدس، وعليان، والكيلاني، ١٩٩٧).

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات:

يعد الاتجاه واحداً من المجالات التي يتناولها علم النفس الاجتماعي، الذي يبحث في العلاقة بين الفرد والجماعة، ويدرس السلوك الإنساني تحت تأثير الجماعة، ويعرف الاتجاه بأنه نتيجة حتمية لوجود استعداد أو قابلية للاستجابة للموضوعات الاجتماعية التي تتفاعل مع بعض الظروف المحيطة، التي تعمل على توجيه سلوك الفرد نحو وجهة معينة. (دمنهوري، وعوض، ١٩٩٤).

والاتجاه هو تفضيل أو عدم تفضيل لموضوع معين، ويتميز الاتجاه بالاستمرارية في السلوك، وثابت نسبياً، ويمكن ملاحظته بشكل مباشر، والاتجاه ناتج عن تأثير البيئة المحيطة بالفرد، والاتجاه إما أن يكون إيجابياً أو سلبياً (مرعي، وبلقيس، ١٩٨٢).

ويتكون الاتجاه من ثلاثة أبعاد وهي: البعد المعرفي ويتضمن المعلومات والحقائق الخبرات التي يمتلكها الفرد حول موضوع الاتجاه، ويتطلب هذا البعد قدرة على الفهم والتمييز والاستدلال واتخاذ القرار، أما البعد الثاني: فهو البعد الانفعالي، ويتضمن النزوع نحو موضوع الاتجاه، ويتطلب هذا البعد إظهار مشاعر التقبل أو الرفض، والبعد السلوكي ويتضمن القيام بسلوك أو فعل معبر يدل على الاتجاه سواء أكان إيجابياً أم سلبياً. (ساري، وحسن، ١٩٩٨).

أما التعريف الإجرائي للاتجاه الذي تتبناه الدراسة الحالية فهو: مجموع إجابات المستجيب على مقياس الاتجاهات الذي يقيس معرفته وأفكاره ومشاعره وسلوكه حول نظام العلامات بالرموز.

العلامات بالرموز: وهو عبارة عن التقدير الذي يستخلصه المدرس من خلال العلامة الكلية الرقمية.

حدود الدراسة:

- * اقتصرت الدراسة على طلبة جامعة البلقاء التطبيقية.
- * اقتصرت الدراسة على الطلبة ضمن المرحلة الجامعية الأولى.
- * تتحدد نتائج الدراسة في ضوء دلالات صدق الأداة المستخدمة وثباتها.

إجراءات الدراسة الميدانية:

* منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، للإجابة على أسئلة الدراسة.

* مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في المرحلة الجامعية الأولى، والبالغ عددهم (١٧٨٩٠) طالباً وطالبة.

* عينة الدراسة

اختير (١٧٦٠) طالبا وطالبة بالطريقة العشوائية العنقودية، بنسبة (١٠٪) من مجتمع الدراسة، حيث كانت الشعبة وحدة الاختيار، كما هو مبين في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١)

يبين توزيع عينة الطلبة حسب متغيرات التخصص والجنس والمستوى الدراسي

المجموع	الجنس				التخصص المستوى
	إناث		ذكور		
	إنساني	علمي	إنساني	علمي	
٤٢٨	٩٦	١١١	١٠٤	١١٧	أولى
٤١٥	١٠٠	١٠٨	١٠٧	١٠٠	ثانية
٤٢٠	٩٦	١٠٩	١٠٦	١٠٩	ثالثة
٤٠٧	١٠٣	٩٨	١٠٤	١٠٢	رابعة
١٧٦٠	٣٩٥	٤٢٦	٤٢١	٤٢٨	المجموع

* أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة استطلاعية تتضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة حول الآراء في نظام العلامات بالرموز ومواقفهم ومشكلاتهم، ثم قام بتوزيعها على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٢٠) عضو هيئة تدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، و(٣٠) من طلبة الجامعة، حيث تم تحليل الآراء والأفكار المتعلقة بنظام العلامات بالرموز وتقصيها، بالإضافة إلى الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالاتجاهات.

وفي ضوء ذلك تمت صياغة فقرات إيجابية وأخرى سلبية من نوع ليكرت بسلم خماسي يتراوح بين الموافق بشدة إلى غير موافق بشدة، حيث يكون المقياس بصورته الأولية من (٥٧) فقرة.

* صدق المقياس:

اعتمدت الدراسة على الصدق الظاهري للمقياس، حيث تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجالات التربوية، للتأكد من مدى ملائمة الفقرات لموضوع الاتجاهات ووضوح الفقرات والدقة والصياغة اللغوية، وتحديد نوع الفقرة إيجابية أم سلبية. وبناء على اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم، تم تعديل بعض الفقرات لغوياً وحذف سبع فقرات، واعتماد جميع الفقرات التي أجمع عليها المحكمون، وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٥٠) فقرة.

كما تم إيجاد معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على المقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الدلالة التمييزية للفقرات، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٨٢-٠,٢٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\infty = 0,05$) باستثناء الفقرات رقم (٨، ١١، ٢٦) فقد بلغت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية على المقياس (٠,٠٤، ٠,٩٤، ٠,١٤).

* دلالات ثبات المقياس:

تم إيجاد معامل الثبات بطريقة الإعادة من خلال تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (٥٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، هذا وقد بلغ معامل الثبات بالإعادة (٠,٨٢). كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لفقرات المقياس، وقد بلغ معامل الثبات النصف المصحح (٠,٨٧). كما أوجد الباحثون معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي (٠,٩٢).

* التطبيق:

بعد تحديد عينة الدراسة تم توضيح الهدف من الدراسة، ثم تم توضيح كيفية الإجابة على المقياس المتمثل بقراءة كل فقرة من فقرات المقياس وتحديد وجهة النظر في كل فقرة، وذلك باختيار البديل الذي يراه مناسباً من سلم الإجابة المقابل للفقرات، هذا وقد تراوح زمن متوسط التطبيق (٢٥-٣٠) دقيقة.

* التصحيح:

يتكون سلم الإجابة من خمسة بدائل وهي: (موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد أعطيت للفقرات الإيجابية خمس درجات للإجابة التي تمثل البديل موافق بشدة، وأربع درجات الإجابة التي تمثل البديل موافق، وثلاث درجات الإجابة التي تمثل البديل متردد، ودرجتين الإجابة التي تمثل البديل غير موافق، ودرجة واحدة الإجابة التي تمثل البديل غير موافق بشدة. أما الفقرات السلبية فقد أعطيت درجة واحدة للإجابة التي تمثل البديل موافق بشدة، ودرجتين للإجابة التي تمثل البديل موافق، وثلاث درجات للإجابة التي تمثل البديل متردد، وأربع درجات للإجابة التي تمثل البديل غير موافق، وخمس درجات للإجابة التي تمثل البديل غير موافق بشدة. هذا وقد انحصرت درجات المفحوصين على المقياس بين (٥٠ - ٢٥٠)، واعتبار الدرجة الحدية (١٥٠) الفاصلة بين الاتجاه الإيجابي والسلبي، وهذه القيمة ناتجة عن حاصل ضرب عدد فقرات المقياس (٥٠) بقرة بمتوسط تدرج سلم بدائل الإجابة (٣).

* تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية واختبار (ت)، للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي أحادي المتغيرات (3-WAY ANOVA) للكشف عن الاختلافات في اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز والتي تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص، والمستوى الدراسي.

* متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- ١ - الجنس: وله مستويان ذكر وأنثى.
- ٢ - التخصص: وهو التخصص الذي يدرسه الطالب، له مستويان علمي وإنساني.

٣ - المستوى الدراسي: وهو عدد الساعات المعتمدة التي قطعها الطالب، وله أربع مستويات (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة).
ثانياً: المتغير التابع: وهو اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز.

نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة، ولتسهيل عرض النتائج قسمت إلى ثلاثة أجزاء في ضوء أسئلة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز بشكل عام وحسب متغيرات الدراسة؟"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي (١٤٣,٤٥)، وقرن هذا الوسط مع الدرجة الحيدانية (١٥٠)، باستخدام اختبار (T)، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج هذه المقارنة:

جدول رقم (٢)

نتائج اختبار (T) لمقارنة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز بالدرجة الحيدانية

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الحيدانية	قيمة (T)	دلالة (T)
١٧٦٠	١٤٣,٤٥	٢١,٠٤٨	١٥٠	١٢,٧	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز والدرجة الحيدانية دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، وبما أن المتوسط الحسابي

لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز أقل من الدرجة الحيادية (١٥٠) فهذا يعني أن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية سلبية نحو نظام العلامات بالرموز.

ولتحديد اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز حسب متغيرات الدراسة، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز، ومقارنة المتوسط الحسابي مع الدرجة الحيادية (١٥٠) باستخدام اختبار (T) عند مستوى ($\alpha = 0,05$) كما هو مبين في الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار (T) لمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز بالدرجة الحيادية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الحيادية	قيمة (T)	دلالة (T)
الجنس	ذكور	٨٤٩	١٤٤,٣٥	٢١,٩٣	١٥٠	٧,٥٠
	إناث	٨٢١	١٤٢,٥٣	٢٠,٠٥	١٥٠	١٠,٦
التخصص	علمي	٨٥٤	١٤٥,١٨	١٨,٦	١٥٠	٧,٥٧
	إنساني	٨١٦	١٤١,٦٥	٢٣,٢١	١٥٠	١٠,٢
المستوى الدراسي	أولى	٤٢٨	١٤٧,٥٧	٢٣,٢٧	١٥٠	٢,١٦
	ثانية	٤١٥	١٤٤,٥٠	١٨,١١	١٥٠	٦,١٨
	ثالثة	٤٢٠	١٤٣,٢٣	١٨,٨	١٥٠	٧,٣٧
	رابعة	٤٠٧	١٣٨,٢٩	٢٢,٤٧	١٥٠	١٠,٥٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات الذكور (١٤٤,٣٥) والدرجة الحيادية (١٥٠) دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، وبما أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور أقل من الدرجة الحيادية، فإن

اتجاهات الطلبة الذكور في جامعة البلقاء التطبيقية سلبية نحو نظام العلامات بالرموز، كذلك يتبين أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات الإناث (١٤٢,٥٣) والدرجة الحيادية دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، والمتوسط الحسابي لدرجات الإناث أقل من الدرجة الحيادية، وهذا يعني أن اتجاهات الطالبات في جامعة البلقاء التطبيقية سلبية نحو نظام العلامات بالرموز.

ويتبين أيضاً من الجدول رقم (٣) أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي التخصصات العلمية (١٤٥,١٨) والدرجة الحيادية (١٥٠) دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، وبما أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي التخصصات العلمية أقل من الدرجة الحيادية، فإن اتجاهات الطلبة ذوي التخصصات العلمية في جامعة البلقاء التطبيقية سلبية نحو نظام العلامات بالرموز. ويتضح أيضاً من الجدول نفسه أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية (١٤١,٦٥) والدرجة الحيادية (١٥٠) دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، إذ نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية أقل من الدرجة الحيادية، وهذا يدل على أن اتجاهات الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية في جامعة البلقاء التطبيقية سلبية نحو نظام العلامات بالرموز.

ويتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في كل مستوى دراسي سنة أولى (١٤٧,٥٧)، وثانية (١٤٤,٥٠)، وثالثة (١٤٣,٢٣)، ورابعة (١٣٨,٢٩) على التوالي، والدرجة الحيادية (١٥٠) دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، ويتبين أيضاً أن المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في جميع المستويات أقل من الدرجة الحيادية، وهذا يعني أن اتجاهات الطلبة في جميع المستويات الدراسية سلبية نحو نظام العلامات بالرموز.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز باختلاف الجنس، أو التخصص، أو المستوى الدراسي، أو التفاعل بينها؟"

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف

المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو نظام
العلامات بالرموز، تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، كما هو
مبين في الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على
مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز، تبعاً لمتغيرات الجنس
والتخصص والمستوى الدراسي

المجموع			الجنس										
			إناث			ذكور						المستوى	
			عدد	انحراف	وسط	عدد	انحراف	وسط					
٢٢٨	٢٠,١٠	١٤٩,٠٧	١١١	١٩,٣١	١٤٩,١٩	١١٧	٢٠,٩١	١٤٨,٩٧	أولى	علمي	التخصص		
٢٠٨	١٦,٣٤	١٤٦,٠٧	١٠٨	١٤,٧١	١٤٦,٤٤	١٠٠	١٨,٠١	١٤٥,٦٧	ثانية				
٢١٨	١٧,٠٩	١٤٤,٧٢	١٠٩	١٦,٢٧	١٤٤,٦٨	١٠٩	١٧,٩٥	١٤٤,٧٦	ثالثة				
٢٠٠	١٩,٥٧	١٤٠,٣	٩٨	٢٣,٠١	١٤٢,٠٥	١٠٢	١٥,٥٠	١٣٨,٦٣	رابعة				
٨٥٤	١٨,٦٠	١٤٥,١٨	٤٢٦	١٨,٥٩	١٤٥,٧٠	٤٢٨	١٨,٦١	١٤٤,٦٦	مجموع				
٢٠٠	٢٦,٣٧	١٤٥,٨٥	٩٦	١٧,١٩	١٤٥,٩٨	١٠٤	٣٢,٧	١٤٦,٦٦	أولى	إنساني			
٢٠٧	١٩,٦٣	١٤٢,٩٣	١٠٠	١٣,٥٩	١٤٤,٥٠	١٠٧	٢٣,٣٧	١٤٦,٢٤	ثانية				
٢٠٢	٢٠,٦٤	١٤١,٦١	٩٦	١٤,٥٩	١٤٤,٢١	١٠٦	٢٣,٩	١٤٥,٨٣	ثالثة				
٢٠٧	٢٤,٨٦	١٣٦,٣٥	١٠٣	٢٥,٥١	١٤٣,٨	١٠٤	١٥,٨٢	١٣٧,٣٢	رابعة				
٨١٦	٢٣,٢١	١٤١,٦٥	٣٩٥	٢١,٠١	١٤٤,٦٢	٤٢١	٢٤,٨	١٤٤,٠٤	مجموع				
٤٢٨	٢٣,٢٧	١٤٧,٥٧	٢٠٧	١٨,٤٣	١٤٧,٢٤	٢٢١	٢٧,٠٧	١٤٧,٨٨	أولى	مجموع			
٤١٥	١٨,١١	١٤٤,٥٠	٢٠٨	١٤,٧٢	١٤٣,٠٥	٢٠٧	٢٠,٩	١٤٥,٩٧	ثانية				
٤٢٠	١٨,٨٣	١٤٣,٢٣	٢٠٥	١٥,٩٤	١٤١,٠٦	٢١٥	٢١,٠٥	١٤٥,٢٩	ثالثة				
٤٠٧	٢٢,٤٧	١٣٨,٢٩	٢٠١	٢٧,٨٣	١٣٨,٦٣	٢٠٦	١٥,٦٤	١٣٧,٩٧	رابعة				
١٦٧٠	٢١,٠٤	١٤٣,٤٥	٨٢١	٢٠,٠٥	١٤٢,٥٣	٨٤٩	٢١,٩٣	١٤٤,٣٥	مجموع		المجموع		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسط درجات الطلبة الذكور على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز هو (١٤٤,٣٥)، وهو أعلى من متوسط درجات الإناث (١٤٢,٥٣). كذلك يتضح أن متوسط درجات الطلبة ذوي التخصصات العلمية على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز هو (١٤٥,١٨)، وهو أعلى من متوسط درجات الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية (١٤١,٦٥). ويتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسط درجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز في مستوى السنة الدراسية الأولى هو (١٤٧,٥٧)، وهو أعلى من متوسط درجات الطلبة في مستوى السنة الثانية (١٤٤,٥٠)، كذلك نلاحظ أن هذا المتوسط أعلى من متوسط درجات الطلبة في مستوى السنة الثالثة (١٤٣,٢٣)، والذي بدوره يفوق متوسط درجات الطلبة في مستوى السنة الرابعة (١٣٨,٢٩). ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز، من أجل الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم تعزى إلى متغيرات الجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي أو التفاعل بينها، كما هو مبين في الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي في درجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الجنس	١٤٦٩,٢٦	١	١٤٦٩,٢٦	٣,٤٢٩	٠,٠٦٤
التخصص	٤٩٧٢,٥٧	١	٤٩٧٢,٥٧	١١,٦٠	٠,٠٠١
المستوى الدراسي	١٧٨٨١,٦٤	٣	٥٩٦٠,٥٤	١٣,٩١	٠,٠٠٠
الجنس × التخصص	٣٦٥٥,٨٢	١	٣٦٥٥,٨٢	٤,٥٣	٠,٠٦١
الجنس × المستوى الدراسي	١٦٨٤,٢٠	٣	٥٦١,٤	١,٣١	٠,٢٦٩

تابع/ جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي في درجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة (F)	الدالة الإحصائية
التخصص × المستوى الدراسي	٤٠,٢٦٢	٣	١٣,٤٢١	٠,٠٣١	٠,٩٩٣
الجنس × التخصص × المستوى الدراسي	٧٢٧,٨٤	٣	٢٤٢,٦١	٠,٥٦٦	٠,٦٣٧
الخطأ	٧٠٨٧٣٥,٥٢	١٦٥٤	٤٢٨,٤٩		
الكلية	٣٥١٠٦٦٥١,٠	١٦٧٠			

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز تعزى لمتغير الجنس، فقد بلغت قيمة (F) (٣,٤٢٩) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$)، وهذا يشير إلى تقارب قوة الاتجاه لدى كل من الذكور والإناث.

ويتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة (F) (١١,٦٠)، وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) لصالح العلمي، حيث بلغ الوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي التخصصات العلمية على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز (١٤٥,١٨)، أما الوسط الحسابي لدرجات الطلبة في التخصصات الإنسانية فقد بلغ (١٤١,٦٥)، كما هو مبين في الجدول رقم (٤). وهذا يشير إلى أن اتجاهات الطلبة ذوي التخصصات العلمية أقل سلبية نحو نظام العلامات بالرموز من اتجاهات الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية.

ويتبين من الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات

الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز تعزى متغير المستوى الدراسي، فقد بلغت قيمة (F) (١٨,٢٣)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$). ولمعرفة مصادر الفروق بين الأوساط الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز لكل مستوى دراسي، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز بحسب متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	الأوساط الحسابية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
أولى	(١٤٧,٥٧)	٣,٠٧	٤,٣٤	٩,٢٨	
ثانية	-	-	١,٢٨	٦,٢١	
ثالثة	-	-	-	٤,٩٣	
رابعة	-	-	-	-	

❖ دال إحصائياً عند مستوى ألفا ($\alpha = ٠,٠٥$).

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات الطلبة في السنة الثانية والوسط الحسابي لدرجات طلبة السنة الأولى نحو نظام العلامات بالرموز غير دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$)، حيث بلغت قيمته (٣,٠٧)، وهذا يعني أن اتجاهات طلبة السنة الأولى والثانية متقاربة في قوة الاتجاه نحو نظام العلامات بالرموز. كما يتبين من ذات الجدول أن الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات الطلبة في السنة الثالثة والوسط الحسابي لدرجات الطلبة في السنة الأولى على مقياس الاتجاهات نحو نظام

العلامات بالرموز دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، حيث بلغت قيمته (٤,٣٤)، ويشير هذا الفرق إلى أن اتجاهات طلبة السنة الأولى نحو نظام العلامات بالرموز أقل سلبية من اتجاهات طلبة السنة الثالثة.

كذلك يتبين من الجدول رقم (٦) أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في السنة الرابعة، والوسط الحسابي لدرجات الطلبة في السنة الأولى على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، حيث بلغت قيمته (٩,٢٨)، ويشير هذا الفرق إلى أن اتجاهات طلبة السنة الأولى نحو نظام العلامات بالرموز أقل سلبية من اتجاهات طلبة السنة الرابعة.

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في السنة الثالثة والوسط الحسابي لدرجات الطلبة في السنة الثانية على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز غير دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، حيث بلغت قيمته (١,٢٨)، ويشير هذا الفرق إلى أن اتجاهات طلبة السنة الثانية والثالثة متقاربة في قوة الاتجاه نحو نظام العلامات بالرموز.

كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في السنة الرابعة والوسط الحسابي لدرجات الطلبة في السنة الثانية على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، حيث بلغت قيمته (٦,٢١)، ويشير هذا الفرق إلى أن اتجاهات طلبة السنة الثانية أقل سلبية من اتجاهات طلبة السنة الرابعة نحو نظام العلامات بالرموز.

ويتبين من الجدول رقم (٦) أن الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة في السنة الرابعة والوسط الحسابي لدرجات الطلبة في السنة الثالثة على مقياس الاتجاهات نحو نظام العلامات بالرموز دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0,05$)، حيث بلغت قيمته (٤,٩٣)، ويشير هذا الفرق إلى أن اتجاهات

طلبة السنة الثالثة أقل سلبية من اتجاهات طلبة السنة الرابعة نحو نظام العلامات بالرموز.

يتبين من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ تعزى إلى متغيرات تفاعل الجنس مع التخصص، فقد كانت قيمة $(F(4,52))$ وهي غير دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ ، وهذا يعني أن اتجاهات الطلبة الذكور والإناث لا تختلف باختلاف التخصص علمي أو إنساني.

ويتبين من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز تعزى إلى متغير التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة $(F(2,21))$ ، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ ، وهذا يعني أن اتجاهات الطلبة الذكور والإناث نحو نظام العلامات بالرموز لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي.

ويتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي، فقد كانت قيمة $(F(0,031))$ ، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ ، وهذا يعني أن اتجاهات الطلبة في التخصصات العلمية والإنسانية لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي.

ويتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، فقد كانت قيمة $(F(0,566))$ ، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ ، وهذا يعني أن اتجاهات الطلبة الذكور والإناث ذوي التخصصات العلمية والإنسانية لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما المقترحات الإجرائية لتعديل اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز؟

في ضوء اطلاع الباحثين على طبيعة نظام العلامات بالرموز المستخدم في جامعة البلقاء التطبيقية، وفي ضوء نتائج السؤال الأول والثاني يقترح الباحثون

الإجراءات التالية لتعديل اتجاهات الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز.

المرحلة الأولى: نشر ثقافة العلامات والرموز والتقديرية عن طريق: الندوات لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة للتعرف على نظام العلامات بالرموز وفلسفته، وإيجابياته وسلبياته ومبرراته، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة حول استخدام نظام العلامات بالرموز ومزاياه وأهميته.

المرحلة الثانية: المرحلة التنفيذية، وتتضمن اعتماد أسس وإجراءات عملية واضحة لتحويل الدرجات الخام إلى رموز، بالإضافة إلى أدلة توضيحية، وتعميمها على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، ووضع التشريعات التي تضمن سلامة التنفيذ.

المرحلة الثالثة: مرحلة التقييم العام، وتتضمن تقييم التنفيذ، والتعرف على نقاط القوة والضعف، والتعديلات المقترحة على النظام، وتعديل توزيع التقديرات في نظام العلامات بالرموز، وعدد النقاط لكل رمز، من خلال زيادة عدد فئاته، بحيث تصبح كما يلي:

التقدير	أ+	أ	أ-	ب+	ب	ب-	ج+	ج	ج-	د+	د	د-	هـ
عدد النقاط	٤	٣,٧٥	٣,٥	٣,٢٥	٣	٢,٧٥	٢,٥	٢,٢٥	٢	١,٧٥	١,٥	١	٠

مناقشة النتائج: يتضمن هذا الجزء عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، كما يتضمن هذا الجزء التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز بشكل عام وحسب متغيرات الدراسة؟"

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز كانت سلبية، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج

دراسة (بني عطا، ١٩٩٨) ودراسة بريست (Priest, 1971)، فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ماكلور وسبكتور (McClure & Spector, 2005)، بريست وديلبرتو (Bressete & Diliberto, 2002) ودراسة بندر (Bender, 1996) ودراسة جولدستين وتيلكر (Goldstein & Tilker, 1971).

كما أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية (الذكور والإناث) نحو نظام العلامات بالرموز كانت سلبية، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة ذوي التخصصات العلمية والإنسانية نحو نظام العلامات بالرموز كانت سلبية. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة في جامعة البلقاء التطبيقية كانت سلبية نحو نظام العلامات بالرموز.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب قد اعتاد في مراحل التعليم المدرسي على نظام العلامات المؤتوية، بالإضافة إلى عدم معرفته بنظام العلامات بالرموز، وإلى تطبيق هذا النظام من قبل إدارة الجامعة، وعدم كفاية توضيح فلسفة هذا النظام وتعليماته وإجراءات تطبيقه لكل من المدرس والطالب، مما أدى إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو هذا النظام من قبل الطالب، بالإضافة إلى مدى كفاءة الطرق المستخدمة في قياس تحصيل الطالب، ومدى مناسبة أساليب قياس التحصيل مع فلسفة نظام العلامات بالرموز.

ومن الأسباب التي أدت إلى ظهور هذه النتيجة هو مدى معرفة وخبرة المدرس على تطبيق نظام العلامات بالرموز، الذي يعتمد في فلسفته على التفسير المعياري المرجع، بحيث يتم منح الطالب التقدير من خلال مقارنة أدائه بأداء المجموعة الصفية التي ينتمي إليها، وبذلك فإن ضعف خبرة المدرس في هذا النظام قد يؤدي إلى منح الطالب تقديرات بالرموز من خلال مقارنتها بعلامات مؤتوية، الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف تقديرات الطلبة عن مستوى الأداء الحقيقي.

كما ترى الدراسة أن تقيد المدرس بالمنحنى الطبيعي (التوزيع الاعدالي

للتقديرات) عند تحويل العلامات الخام إلى رموز لا يتناسب مع الشعب قليلة العدد، مما يؤدي إلى كثرة ظهور التقديرات المنخفضة في الشعبة الواحدة، وبالتالي انخفاض المعدل التراكمي للطالب، مما يعكس اتجاهها سلبيا نحو نظام العلامات بالرموز.

كما أن المعدل التراكمي للطالب الذي يقل عن التقدير (٦٠) في النظام المثوي يؤدي إلى حصوله على إنذار معدل، أما في نظام العلامات بالرموز فعلى الطالب أن يحصل على نقطتين على الأقل حتى لا يحصل على إنذار معدل، أي بحدود (ج)، وهذا يعني أن الطالب يبقى في خوف وتوتر واضطراب إذا قل تقديره عن (ج)، أي أن نظام العلامات بالرموز لا يوفر الفرص الكافية للطالب لرفع معدله بعيدا عن العقوبة (Walker, 1971)، الأمر الذي يؤدي إلى استياء الطالب من هذا النظام.

بالإضافة إلى أن نظام العلامات بالرموز يتألف من ثمانية محطات (نقاط) (أ، ب، +ب، ج، +ج، د، +د)، مقارنة بنظام العلامات المثوي الذي يتألف من مائة نقطة (٠ - ١٠٠)، وبالتالي فإن الفوراق بين نقاط نظام العلامات بالرموز كبيرة، فمثلا الفارق بين الدرجة (٧٥ و ٧٦) أقل من الفارق بين (ب و ب+)، فكلما زاد انتشار علامات الطلبة على سلم العلامات كلما زادت ودقتها، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Millman, et al, 1983) أن دقة تقدير الطالب تنخفض عند استخدام سلم تقديرات يتكون من خمس نقاط (أ، ب، ج، د)، وتزداد الدقة في التقديرات عند استخدام سلم تقدرات يتكون من (١٢) نقطة (أ، أ-، ب، ب-، ج، ج-، د، د-)، مما يعكس الموضوعية في تقدير أداء الطالب، ويكون تقدير الطالب أقرب إلى مستوى أدائه الحقيقي، أي أن الفوراق الكبيرة بين فئات تقديرات نظام العلامات بالرموز، تؤثر بشكل سلبي على تقدير الطالب، مما يؤدي إلى استياء الطالب تبني موقف سلبي من نظام العلامات بالرموز.

كما أن نجاح الطالب في المادة الدراسية في نظام العلامات بالرموز يحتاج

إلى حصوله على نقطة واحدة (د)، وهذا التقدير يحتل ربع سلم التقديرات، بينما في النظام المتوي للعلامات فإن نجاح الطالب يحتاج حصوله على الدرجة (٥٠) والتي تحتل نصف الدرجة الكلية للعلامات، وهذا يعني أن التقدير المنخفض في نظام الرموز يؤثر على المعدل التراكمي بصورة كبيرة مقارنة بالتقدير المنخفض في النظام المتوي الذي يؤثر بدرجة قليلة على المعدل التراكمي للطالب، وهذا الأمر يؤدي إلى عقبة كبيرة أمام الطالب في رفع معدله التراكمي، مما يؤدي إلى اتخاذ موقف سلبي من نظام العلامات بالرموز.

وتشير الدراسة إلى أن من الأسباب التي أدت إلى اتجاهات سلبية نحو نظام العلامات بالرموز، هو حرمان الطالب الحاصل على (هـ) من أي نقطة في المادة الدراسية، وهذا يعني حرمان الطالب من جميع العلامات التي حصل عليها خلال الفصل الدراسي، وهذا يدل على أن صفر الجامعة في نظام العلامات بالرموز هو صفر حقيقي وليس اعتباري كما هو الحال في نظام العلامات المتوي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز باختلاف الجنس أو التخصص أو المستوى الدراسي أو التفاعل بينها؟"

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام الرموز لم تختلف باختلاف جنس الطالب، فقد كانت اتجاهات الذكور والإناث متقاربة في قوة الاتجاه، حيث اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (بني عطا، ١٩٩٨) ودراسة أوبراين (O Bryan, 1973).

كما أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو نظام العلامات بالرموز قد اختلفت باختلاف التخصص، حيث كانت اتجاهات الطلبة ذوي التخصصات العملية أقل سلبية من اتجاهات الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية، ويرى الباحثون أن سبب الاختلاف في اتجاهات طلبة التخصصات العملية عن الإنسانية هو التحصيل الأكاديمي للطالب، إذ إن معدل

التحصيل الأكاديمي للطلبة في التخصصات العلمية أعلى من التخصصات الإنسانية، وهذا بدوره يؤثر على موقف الطلبة واتجاههم من نظام العلامات بالرموز في التخصصات الإنسانية، حيث أشارت دراسة المصري، ومرعي (٢٠٠٧) أن اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم تختلف باختلاف التحصيل الدراسي للطلاب، فكلما كان التحصيل أعلى كان الاتجاهات نحو أساليب التقويم أفضل. إضافة إلى اجتهد الكليات والأقسام الأكاديمية في اعتماد معايير وضع تقديرات للمواد الدراسية تختلف من كلية إلى أخرى، وقد يكون أعضاء هيئة التدريس في الكليات والأقسام الأكاديمية العلمية أكثر موضوعية في منح الطلبة التقديرات من أعضاء هيئة التدريس في الكليات والأقسام الإنسانية.

إضافة إلى تباين أعضاء هيئة التدريس في اشتقاق معايير منح التقديرات للطلبة، لذلك فقد يكون المدرس متساهلاً أو متشدداً في منح التقديرات للطلبة الأمر الذي يؤدي إلى ابتعاد تقدير الطالب عن مستوى أدائه الحقيقي، وبالتالي التأثير على اتجاه الطالب نحو نظام العلامات بالرموز تبعاً للمعدل التراكمي.

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز، قد اختلفت باختلاف المستوى الدراسي للطلاب، حيث أظهرت نتائج المقارنات البعدية أن اتجاهات طلبة السنة الرابعة كانت أكثر سلبية من اتجاهات طلبة السنة الثالثة، والثانية، والأولى، حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بني عطا، ١٩٩٨). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة السنة الرابعة هم الأكثر معرفة ودراية بنظام التعليم الجامعي ونظام العلامات المستخدم، بالإضافة إلى أن طلبة السنة الأولى والثانية لا يملكون المعرفة الكافية عن نظام العلامات بالرموز، كما أن طالب السنة الأولى هو أقل اهتماماً بالمعدل التراكمي من طالب السنة الرابعة، الذي يسعى جاهداً إلى رفع معدله التراكمي قبل إنهاء الدراسة، وهذا بدوره ينعكس سلباً على اتجاه الطالب نحو نظام العلامات بالرموز.

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية لم

اختلفت باختلاف تفاعل الجنس مع التخصص، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بني عطا، ١٩٩٨). كما أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة لم تختلف باختلاف تفاعل التخصص مع المستوى الدراسي. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن اتجاهات الطلبة لم تختلف باختلاف تفاعل الجنس والتخصص والمستوى الدراسي للطلاب.

التوصيات:

وبالنظر إلى نتائج الدراسة بصورة عامة، يلاحظ أن اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز كانت سلبية، وبناء على ذلك توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو نظام العلامات بالرموز ومشكلاته، للوقوف على الأسباب التي تؤدي إلى تشكل الاتجاه السلبي.

Al-Balqa Applied University Student's Attitudes Towards Assessment System Based on Letter Grading

Dr. Madher M. Attiaat

Princess Rahma University College
Al-Balq'a Applied University
H.K.J

Dr. Hamad S. AL-Duaij

Management Collge of Business Administration
Kuwait University
Kuwait

Dr. Imad Al-Salameh

Princess Rahma University College
AL-Balq'a Applied University
H.K.J

Abstract

This Study aims to investigate Al-Balqa Applied University student's attitudes towards letter grading system. A cluster Random sample of (1760) Students is chosen as subject to fulfill this study. The researchers constructed A Likert-Scale of a Five-Fold Grade.

Result of the study may be summarized as follows:

- The student attitudes towards letter grading system were negative.
- These attitudes didn't differ according to student's gender.
- The study revealed the difference of student's attitudes towards letter grading system according to the specialist, Thus the attitudes students majoring the scientific fields were less negative than humanity majors.
- The study reveals differences in student's attitudes toward letter grading system according to their study Level.

Key words: letter grading system, student's attitudes.

المراجع

- ١ - ثورنديك، روبرت، وهيجن، اليزابث. (١٩٨٦). القياس والتقويم في علم النفس والتربية. ترجمة: الكيلاني، عبد الله زيد وعدس، عبد الرحمن، مركز الكتاب الأردني، عمان.
- ٢ - الخطيب، أحمد. (١٩٩٤). أنظمة العلامات لقياس تحصيل الطلاب في الجامعات، مجلة الميرموك، ٤٢، ص ٣٨-٤١.
- ٣ - دليل الطالب. (٢٠٠٨)، جامعة البلقاء التطبيقية. عمادة شئون الطلبة.
- ٤ - ساري، حلمي، وحسن، محمد. (١٩٩٨). علم النفس الاجتماعي، ط١، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.
- ٥ - عدس، عبدالرحمن، وعليان، خليل، والكيلاني، أنمار. (١٩٩٧) دليل نظام العلامات في الجامعة الأردنية، الجامعة الأردنية، عمان.
- ٦ - علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٧). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٧ - علوان، أحمد فلاح. (٢٠٠٩). علم النفس التربوي "تطوير المعلمين" ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٨ - عودة، أحمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف. (٢٠٠٠). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- ٩ - عوض، عباس، ومحمود، ودمنهوري، رشاد صالح. (١٩٩٤). علم النفس الاجتماعي: نظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- ١٠ - مرعي، توفيق، وبلقيس، أحمد. (١٩٨٢). الميسر في علم النفس الاجتماعي. ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
- ١١ - المصري، محمد ومرعي، توفيق. (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة جامعة الإسراء

- الخاصة نحو أساليب التقويم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ٨، العدد ١ ص٩٢-١١٠.
- ١٢ - نشواتي، عبد المجيد. (١٩٩٦). علم النفس التربوي. ط٣، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
- 13 - Bender, Robert M.(1996). Attitude Toward Grading systems Used in Medical Education. **Journal of Medical Education**,44,11, P1076-1081.
- 14 - Bressette, A.; Diliberto,K.(2002). Arguments for Plus/Minus Grading: A Case Study. **Educational Research Quarterly**,25, P29-41.
- 15 - Bryan,Richard W.(1973). Student and Faculty Attitudes Toward Honors Pass-Fail and Letter Grading at A southeastern College of Medicine. **Journal Dissertation Abstract**,34,8,P 4642.
- 16 - Embretson, Susan E.; Riese, Steven P.(2000). **Item Response Theory**. Lawrence Erlbaum Associate,Inc.
- 17 - Goldstein, Kenneth M.; Tilker, Havrey A.(1971).Attitudes Toward A-B-C-F And Honors-Pass-Fail Grading Systems. **Journal of Educational Research**,5,3,P99-100.
- 18 - Kelly, Bender. (2006). What Does The Letter Grade Mean. **Assessment Update**,18,6,p10-11.
- 19 - McClure, James E.; Spector,Lee C.(2005). Plus/Minus Grading and Motivation: an Empirical Study of Student Choice and Performance. **Assessment & Education in Higher Education**,30,6,p571-579.
- 20 - Mill man, Jason and Others.(1983). Does Grade Inflation Affect The Reliability of Grade?. **Research in Higher Education**.19,1, P423-429.
- 21 - Noll, James Wm. (2006). **Educational Issues**.. McGraw-Hill Companies,Inc,Dubuque.
- 22 - Priest, Robert F.(1971). Why College Students Favor Grading Reforms. **Journal of College Student Personnel**, 12,2,P 120-125.
- 23 - Santrock, John W. (2006). **Educational Psychology**. McGraw-Hill Companies,Inc, New York.
- 24 - Sternberg, Robert J.; Williams, Wendy M. (2002). **Educational Psychology**.Allyn&Bacon,A Pearson Education Company, Boston.

- 25 - Walker, Charles, A. (1971). An Evaluation of Selected Aspects of The A-B-C Grading system at Ohio University. **Journal Dissertation Abstract**, 32, 6, p3061.

