

دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلبة في كلية التربية للفصل الدراسي الأول ١٩٨٣/٨٢م

أ.د. رجاء أبو علام

د. قاسم الصراف

كلية التربية - جامعة الكويت

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على :-

١ - شكل التوزيع الفعلي لتقديرات الطلبة في كل قسم من أقسام كلية التربية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٩٨٣/٨٢م .

٢ - شكل التوزيع الفعلي لتقديرات الطلبة لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية .

٣ - درجة إنحرافات التوزيعات السابقة عن التوزيع المتوقع للدرجات

وتتخذ هذه الدراسة من سلم توزيع التقديرات والذي يبنى على المنحنى الإعتدالي أساساً . للتناضل بين التقديرات في أقسام الكلية المختلفة . وقد قام الباحثان بدراسة منحنيات التوزيع النسبي للدرجات في كل قسم وفي كل مقرر ، وبالنسبة لكل عضو هيئة تدريس بالكلية ، ومقارنة هذا التوزيع النسبي بالتوزيع المتوقع للدرجات ، وتصنيف المقررات التي تدرس حسب نوع التوزيع في التقديرات .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :-

أولاً : أن توزيع التقديرات في كلية التربية يميل نحو الإرتفاع في التقديرات العليا .

ثانياً : أن النسب المثوية لتقديرات $A + B$ في أقسام الكلية تصل إلى ضعف التقديرات المتوقعة .

ثالثاً : أن قسمي علم النفس التربوي وأصول التربية هما أقرب قسمين في الكلية إلى التقديرات المتوقعة .

رابعاً : أن هناك تطرفاً كبيراً لدى فئة محدودة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الأقسام في إعطاء التقديرات العليا .

ويرى الباحثان أن السبب الرئيسي في ظاهرة التقديرات المرتفعة يرجع إلى ثلاثة عوامل أساسية هي :
نظام التقديرات الحالي بالجامعة ، الأسلوب المتبع في التقدير من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، وطبيعة
الدراسة في الكلية .

وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات توصي بضرورة التقريب بين وجهات النظر في أسلوب
تقدير الدرجات ، وتعديل النظام الحالي المتبع في جامعة الكويت للتقديرات ، واتباع أساليب موضوعية
لتقدير الطلبة .

مقدمة :

كان من أهم الأمور الداعية للقيام بهذه الدراسة ما تردد من إنتقادات حول نظام
التقديرات ، فمن قائل بأن نظام التقديرات المتبع حالياً يخضع لأمر ذاتية ، أو لأمر تتصل
بالإختبارات التي يطبقها أعضاء هيئة التدريس ، إذ في كثير من الحالات تخلو هذه
الإختبارات من عوامل الصدق والثبات والموضوعية والشمولية ، مما يؤدي إلى إعطاء صورة
غير صحيحة عن التقدم العلمي للطلاب ، فبدلاً من أن يعكس التقدير الذي يحصل عليه
الطالب مقدار الجهد والعمل الذي يبذله في استيعاب مقرر ما ، يصبح الحصول على التقدير
مرهوناً باتباع وسائل أخرى غير إتقان الطالب للأهداف التي يسعى المقرر إلى تحقيقها .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى لوحظ وجود تباين بين أعضاء هيئة التدريس فيما
يتعلق بتوزيع التقديرات على الطلبة حتى في المقرر الواحد الذي له شعب مختلفة ، وقد
يصل هذا التباين إلى درجة الإختلاف بين أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون نفس
المقرر ، وهذا الإختلاف قد يتراوح بين إعطاء صفر إلى ٤٠٪ لتقدير (A) ، ١٠٪ إلى ٥٠٪
لتقدير (B) ، وصفر ٪ إلى ٢٥٪ لتقدير (F) (هولت 1974) وهذا الإختلاف لا يمكن
تجنبه لوجود اختلاف في وجهات النظر بين الأساتذة والقائمين على شؤون التدريس حتى في
المؤسسة التعليمية الواحدة .

ولقد تشعبت الوسائل وتعددت الطرق في كيفية توزيع التقديرات كأساس لتقويم
الطلاب في أي مادة علمية ، فهناك من يلجأ إلى قياس الطالب عن طريق قياس التحصيل
في مواد معينة درست في الإختبار ، كالإشارة إلى عدد البنود التي أجاب عليها الطالب في
الإختبار ، إلا أن هذه المعلومات تعتبر غير كافية بحد ذاتها مالم تحول إلى نسبة مئوية معينة
للدلالة على الإجابات الصحيحة من بين البنود الواردة في الإختبار . وحتى في هذه الحالة

فإن النسبة في حد ذاتها قد لا تدل غالبا على قدرة الطالب التحصيلية في الإجابة على أسئلة الإمتحان ، نظرا لعدم معرفتنا بسهولة أو صعوبة البنود التي أجاب عليها الطالب بالنسبة لمجموعة الأسئلة التي احتواها الإختبار المذكور .

وللأسلوب المتبع في التقديرات أثره الواضح في توزيع هذه التقديرات ، فإذا كان التقدير معياري المرجع Norm referenced فهو يقوم على أساس مقارنة درجة التلميذ بدرجة زملائه في شعبة ما ، حيث يتم ترتيب الدرجات ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ، ثم يحسب مركز درجة التلميذ بالنسبة لدرجات زملائه الآخرين ، ويأتي هذا التحديد بعد حساب المتوسط والانحراف المعياري .

أما إذا كان التقدير محكى المرجع Criterion referenced فهو يقوم على أساس إعطاء درجة مطلقة تعبر عن مستوى الطالب في الإمتحان فإذا حصل طالب ما على ٩٥٪ من الدرجة النهائية فمعنى ذلك أنه اتقن ٩٥٪ من المقرر الدراسي ، وهنا يجب أن يلتزم عضو هيئة التدريس بأهداف محددة تعكس عناصر المقرر الدراسي . وكثير من أعضاء هيئة التدريس يتبعون أسلوبا محكى المرجع ، ولكنهم يغفلون عن الفلسفة التي تكمن وراء الإجراءات المتبعة في تقدير الدرجات من جراء استعمال هذا الأسلوب مما يؤدي إلى التأثير في طريقة وإجراء توزيع التقديرات ، هذا بالإضافة إلى أن كثيرا منهم لا يهتم بموضوعية وثبات أداة القياس ، مما يزيد في التباين بين تقديراتهم .

ومن النقاط التي تثار حول نظام توزيع تقديرات الطلبة ، الإعتقاد بأن هذا النظام يتعد عن الموضوعية ، ويخضع لأمر شخصية ذاتية ، أو أمور لها علاقة بموضوع الإختبارات ، ومدى تمسك هذه الإختبارات بعوامل الصدق والثبات ، والموضوعية ، والشمولية ، وعندما يتصف نظام التقديرات بهذه الصفات ، فلاشك أنه يؤدي إلى إعطاء صورة غير حقيقية عن مستوى تقدم الطالب العلمي والأكاديمي ، كما أنه يشير إلى الانتقاص من الصورة التعليمية لدى المتعلم ، فالمفروض أن يكون حصول الطالب على تقدير (B) في مقرر ما ، إنعكاسا سليما لمقدار الجهد الذي يبذله الطالب ، بالإضافة إلى درجة استيعاب الطالب لهذا المقرر ، مقارنة بأقرانه في نفس المجموعة وتبعاً لتحقيق الأهداف المقررة لهذه المادة العلمية .

كذلك يلاحظ أن التقديرات لها أثرها على مستوى الدراسة بالكلية وبالتالي على مقدار الجهد الذي يبذله الطالب في التحصيل ، لأن التساهل في منح التقديرات العليا قد يترتب

عليه انخفاض واضح في مستوى الطلبة عن المستوى المطلوب ، لهذا اقتضت الضرورة إجراء بحث حول هذه المشكلة من أجل التعرف على أسبابها ، ومن ثم محاولة إيجاد حلول مناسبة لها .

وتتخذ هذه الدراسة من سلم توزيع التقديرات Academic grading scale والذي يعتمد على المنحنى الاعتدالي أساسا للمقارنة بين التقديرات في أقسام الكلية المختلفة، ويقوم هذا السلم بتقسيم التحصيل الدراسي إلى خمس مجموعات متتالية F, D, C, B, A, مستخدما جزءا من الانحراف المعياري لكل تقدير ، ومعتمدا على القيم الجدولية لنظرية الاحتمال (Thorandike & Hagen, 1977, P. 599 & Best, 1977) وذلك على الشكل التالي :

النسبة المئوية للحالات	الدرجة المعيارية (المدى على المنحنى الاعتدالي)	التقدير
٧	١,٥ + إلى ٢,٥ أو أعلى	A
٢٤	١,٥ + إلى ٠,٥ +	B
٣٨	٠,٥ + إلى ٠,٥ +	C
٢٤	٠,٥ - إلى ٠,١,٥ -	D
٧	١,٥ - إلى ٢,٥ - أو أقل	F

كما أن هذه التقديرات هي أمثلة على الدرجات المعيارية Standard Scores لأنها تعتمد على درجات الانحراف المعياري عن المتوسط وإذا أردنا تحويل توزيع الدرجات على هذه التقديرات في نسب مئوية كما هو الحال المتبع في أقسام الكلية ، فإننا نرى أن هذا التوزيع يكون على الوجه الآتي :

الدرجة المساوية له	التقدير
من ٩٠ فأكثر	A
من ٨٠ - ٨٩	B
من ٧٠ - ٧٩	C
من ٦٠ - ٦٩	D
أقل من ٦٠	F

وفي هذه الحالة يصبح المتوسط بين هذه الدرجات هو ٧٥ أو C ، إلا أن الملاحظ أنه لا يوجد نظام معين تسير عليه الكلية (أو الجامعة) في توزيع التقديرات بين الطلبة ، مما يترتب عليه أن يتبع كل عضو هيئة تدريس نظاما يفضلهُ ويختلف عما يتبعهُ عضو آخر ، ولا شك في أن هذا التوزيع قد يؤدي إلى نوع من الاضطراب ، وعدم الاستقرار في توزيع التقديرات .

ولهذا أصبح من الواجب إجراء دراسة الغرض منها التعرف على نظام توزيع التقديرات بين طلبة كلية التربية ، وبالتحديد تهدف هذه الدراسة إلى مايلي : -

أولا : دراسة التوزيع الفعلي لتقديرات الطلبة في الفصل الدراسي الأول من ١٩٨٣/٨٢م ومقارنته بالتوزيع المتوقع للدرجات .

ثانيا : دراسة التوزيع الفعلي لتقديرات الطلبة في كل قسم من أقسام الكلية ، ومقارنته بالتوزيع المتوقع للدرجات .

ثالثا : عمل مقارنة بين الأقسام المختلفة ، ومقارنة ذلك بالتوزيع المتوقع للدرجات .

رابعا : عمل مقارنة بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتوزيع التقديرات في كل قسم من أقسام الكلية ، ومقارنة ذلك بالتوزيع المتوقع للدرجات .

تعريف بأهم المصطلحات المستخدمة في البحث : تقديرات الطلبة :

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

توزيع تقديرات الطلبة :

يقصد به النسبة المئوية لعدد الطلبة الحاصلين على كل تقدير من التقديرات الخمسة (F, D, C, B, A) بالنسبة لعددهم الكلي في مقرر ، أو مجموعة من المقررات .

تقدير محكى المرجع :

وهو التقدير القائم على أساس إعطاء درجة مطلقة تعبر عن مستوى الطالب في الإمتحان ، فالطالب الذي يحصل على ٩٠٪ من الدرجة النهائية يعني أنه أتكّن ٩٠٪ من المقرر الدراسي ، وعلى هذا يجب أن يكون تصميم الاختبار أو مجموعة من الاختبارات ملتزما بأهداف تفصيلية محددة ، تعكس عناصر المقرر الدراسي .

تقدير معياري المرجع :

وهو التقدير الذي يقوم على أساس مقارنة درجة الطالب بدرجة زملائه في شعبة ما ، بحيث يتم ترتيب الدرجات ترتيبا تنازليا أو تصاعديا وبحسب مركز درجة الطالب بين درجات زملائه ، ويكون هذا التحديد قائما على أساس حساب المتوسط والانحراف المعياري ، أو على أساس الوسيط أو على أساس المئينيات .

حدود البحث :

استخدمت هذه الدراسة تقديرات الطلبة في كلية التربية في فصل دراسي واحد وهو الفصل الدراسي الأول لعام ١٩٨٣/٨٢ ، وعلى هذا فإن نتائج البحث لا تصدق إلا على طلبة كلية التربية في هذا الفصل . ولا يجب تعميمها على فصول دراسية أخرى ، أو على طلبة كليات أخرى .

الأسئلة التي تحجب عليها الدراسة :

- ١ - ما شكل التوزيع الفعلي لتقديرات الطلبة في كل قسم من أقسام الكلية في الفصل الدراسي الأول ١٩٨٣/٨٢ ؟
- ٢ - ما شكل التوزيع الفعلي لتقديرات الطلبة لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية في الفصل الدراسي الأول عام ١٩٨٣/٨٢ ؟
- ٣ - ما درجة انحراف التوزيعات السابقة عن التوزيع المتوقع للدرجات ؟

خطة الدراسة :

اتبع الباحثان الخطوات التالية في إجراء البحث :

- ١ - الحصول على تقديرات الطلبة في كل مقرر في الفصل الدراسي الأول عام ١٩٨٣/٨٢

في كلية التربية .

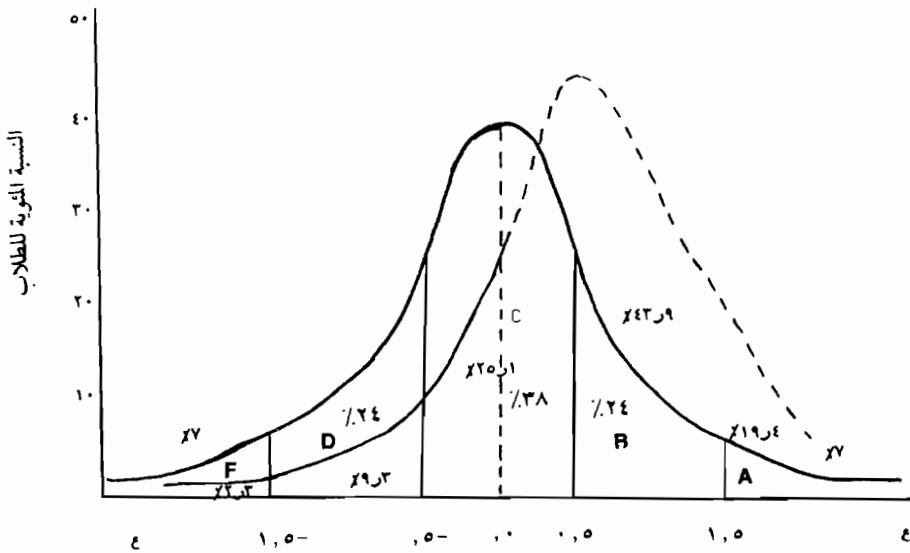
٢ - دراسة منحنيات التوزيع النسبي للدرجات في كل قسم ، وفي كل مقرر وبالنسبة لكل عضو هيئة تدريس بالكلية .

٣ - مقارنة هذا التوزيع النسبي بالتوزيع المتوقع للدرجات .

٤ - تصنيف المقررات التي تدرس حسب نوع التوزيع في التقديرات .

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدمت النسبة المئوية للتقديرات كأساس لمقارنة تقديرات المقررات بعضها ببعض ، أو كأساس لمقارنة هذه التقديرات بالنسبة المئوية المتوقعة للتقديرات طبقاً لتوزيعات المنحنى الاعتدالي السابق ذكرها ، وحيث أن هذه الدراسة دراسة تحليلية وصفية ، لم تجر محاولات لاستخراج دلالات إحصائية من النسب المئوية .



شكل (١)

التوزيع الفعلي والتوزيع المتوقع للتقديرات
في كلية التربية

التحليل الإحصائي لتوزيع التقديرات

أولا : بالنسبة للكلية :

جدول رقم (١)
النسب المئوية للتقديرات في أقسام كلية التربية

القسم	A	B	C	D	F
الإدارة التربوية	١٧,٨	٦٠,٩	١٧,٣	٢,٣	١,٧
أصول التربية	١٨,٥	٣٧,٤	٣٠,٩	١٠,١	٣,١
علم النفس التربوي	١٢,٢	٤٣,٦	٢٨,٦	١٢,٢	٣,٤
المناهج وطرق التدريس	٢٣,٧	٤٥,٢	٢١,٢	٨,٥	١,٤
النسبة العامة للكلية	١٩,٤	٤٣,٩	٢٥,١	٩,٣	٢,٣

١ - يتبين من شكل (١) الذي يوضح توزيع التقديرات في الكلية مقارنة بالتوزيع المتوقع لها أنه من المفروض أن يقع ٥٠٪ من التقديرات فوق المتوسط ، ولكن الملاحظ أن ٧٥,٨٪ من التقديرات تقع إلى يمين المتوسط ، في حين أن أقل من ٢٥٪ (٢,٣٪) يقع إلى يسار المتوسط .

٢ - يلاحظ من جدول رقم (١) الذي يوضح النسب المئوية للتقديرات في أقسام الكلية أن مجموع نسبي $B + A$ بالكلية ٦٣,٣ ، في حين كان المفروض أن تكون هذه النسبة ٣١٪ أي أنها ضعف التقديرات المتوقعة .

٣ - يبلغ مجموع نسبي $F + D$ ١١,٦٪ وكان المتوقع أن تبلغ ٣١٪ .

ثانيا : بالنسبة لأقسام الكلية

أ - قسم الإدارة التربوية :

١ - تبلغ نسبة من يزيدون على المتوسط الفرضي حوالي ٨٧,٤٪ ، في حين أن المتوقع أن

تكون نسبتهم ٥٠٪ ، في حين تبلغ نسبة من يقلون عن هذا المتوسط ٢٢,٦٪ (شكل رقم ٢) .

٢ – يبلغ مجموع نسبي B,A ٧٨,٧٪ و F,D ٤٪ في حين أن كلا من هذين المجموعين يجب ألا يتعدى ٣١٪ .

ب – قسم أصول التربية :

١ – تبلغ نسبة التقديرات التي تزيد عن المتوسط الفرضي ٧١,٤٪ ، وتبلغ نسبة التقديرات التي تقل عن هذا المتوسط ٢٨,٦٪ (شكل رقم ٣) .

٢ – مجموع نسبة التقديرات في B,A تبلغ ٥٥,٩٪ ، وذلك في مقابل ٣١٪ وهي النسبة المتوقعة ، في حين يبلغ مجموع نسبي F,D ١٣,٢٪ مقابل نفس النسبة المتوقعة .

ج – قسم علم النفس التربوي :

١ – تبلغ نسبة التقديرات التي تزيد عن المتوسط الفرضي ٧٠,١٪ ، في حين نجد أن ٢٩,٩٪ من التقديرات تقع تحت المتوسط (شكل رقم ٤) .

٢ – يبلغ مجموع التقديرات في B,A حوالي ٥٥,٨٪ ، في حين تبلغ تقديرات F,D ١٥,٦٪ ، والمفروض أن تصل هاتين النسبتين إلى ٣١٪ .

د – قسم المناهج وطرق التدريس :

١ – تبلغ نسبة التقديرات التي تزيد عن المتوسط الزمني حوالي ٧٩,٥٪ ، في حين نجد أن ما يقل عن هذا المتوسط يبلغ حوالي ٢٠,٥٪ (شكل رقم ٥) .

٢ – يبلغ مجموع نسبي B,A ٦٨,٩٪ ، ومجموع نسبي F,D ٩,٩٪ في حين أن النسبة المتوقعة لكل من هاتين النسبتين تبلغ ٣١٪ .

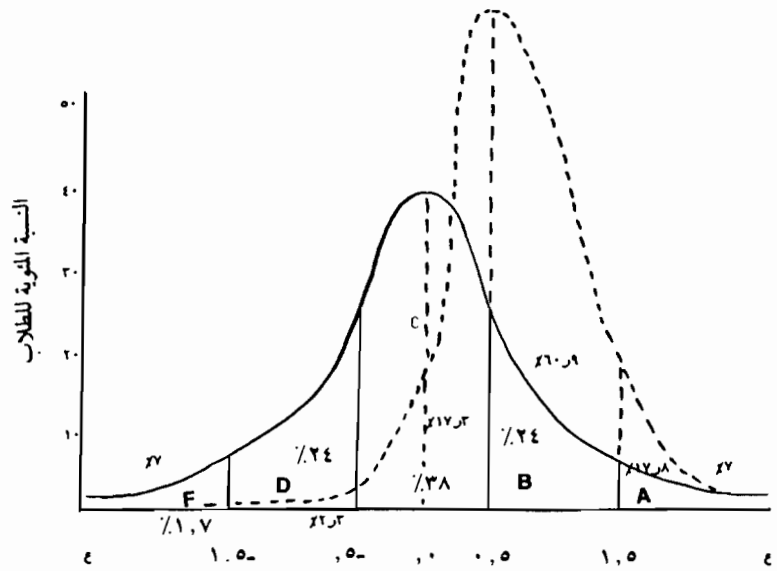
وبلاحظ أن هذا التضخم في التقديرات العالية بالنسبة لقسم المناهج يرجع إلى حد كبير إلى تقديرات التربية العملية ، حيث بلغت التقديرات فيها كما يلي :

تقدير A ٣٨,٨٪

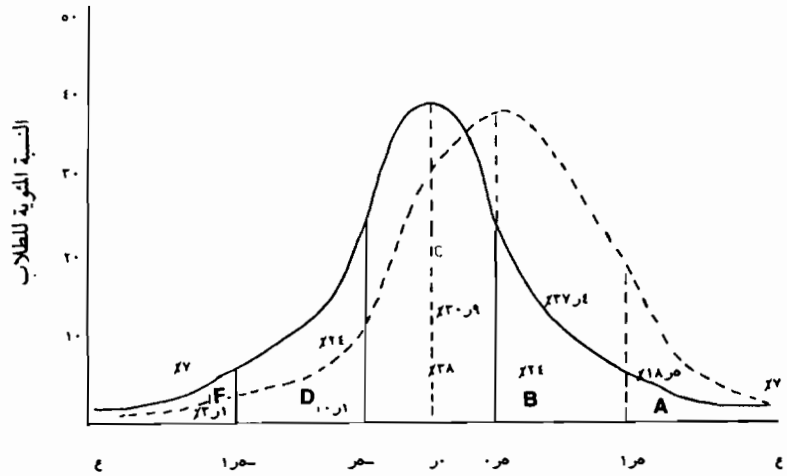
تقدير B ٥٨,٨٪

تقدير C ٢,٤٪

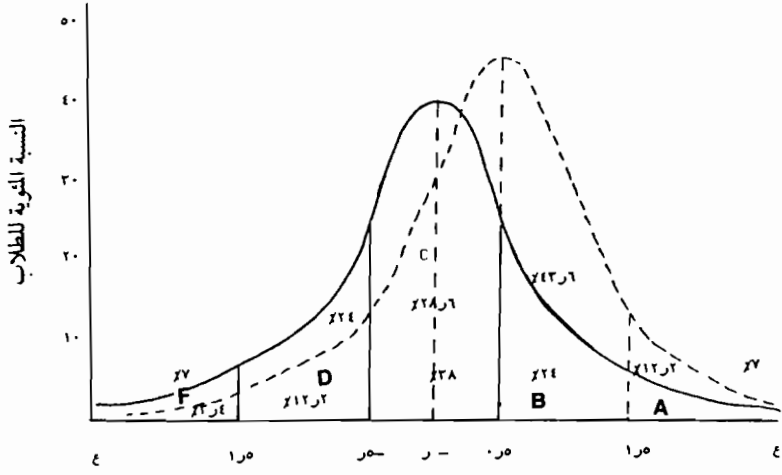
ولم يكن هناك تقدير D أو تقدير F .



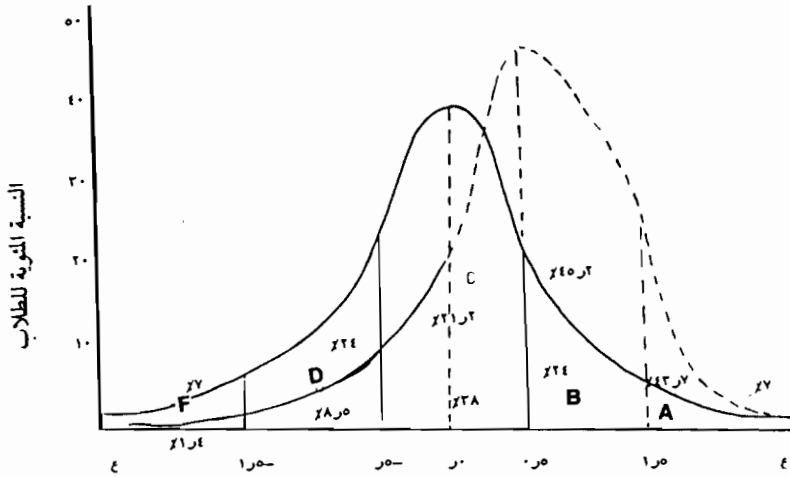
شكل رقم (٢)
التوزيع الفعلي والتوزيع المتوقع للتقديرات
في قسم الإدارة التربوية



شكل رقم (٣)
التوزيع الفعلي والتوزيع المتوقع للتقديرات
في قسم أصول التربية



شكل رقم (٤)
التوزيع الفعلي والتوزيع النسبي المتوقع للتقديرات
في قسم علم النفس التربوي



شكل رقم (٥)
التوزيع الفعلي والتوزيع المتوقع للتقديرات
في قسم المناهج وطرق التدريس

ثالثا : مقارنة بين الأقسام :

١ – بالنسبة لتقدير A

يلاحظ أن قسم المناهج وطرق التدريس يعطي أعلى نسبة من تقديرات A ، حيث بلغت نسبة هذا التقدير ٢٣,٧ ٪ ، وكان أقل قسم في منح هذا التقدير هو قسم علم النفس التربوي ، حيث بلغت النسبة المئوية لتقدير A ١٢,٢ ٪ ، وقارب إلى حد ما قسم أصول التربية والإدارة التربوية ، وهذا يشير إلى أن الكلية بشكل عام ، تعطي نسبة أعلى من المتوقع في تقدير A بحوالي ١٢,٤ ٪ ، وهي نسبة عالية نوعا .

٢ – بالنسبة لتقدير B

يلاحظ أن ترتيب الأقسام بالنسبة لإعطاء هذا التقدير كانت على النحو التالي :

أ – قسم الإدارة التربوية (٩, ٦٠ ٪)

ب – قسم المناهج وطرق التدريس (٢, ٤٥ ٪)

ج – قسم علم النفس التربوي (٦, ٤٣ ٪)

د – قسم أصول التربية (٤, ٣٧ ٪)

وإذا قارنا هذه النسب جميعا بالنسبة المتوقعة وهي (٢٤ ٪) ، نجد أنها تزيد عليها بشكل ملموس ، إذ تبلغ نسبة الكلية بشكل عام في هذا التقدير حوالي ضعف النسبة المتوقعة .

٣ – بالنسبة لتقدير C

يعتبر هذا التقدير هو التقدير المتوسط ، وتبلغ نسبته المتوقعة ٣٨ ٪ ، وإذا قارنا هذه النسبة بنسب الأقسام المختلفة في هذا التقدير ، للاحظنا أن هناك انخفاضا عن هذه النسبة بمقدار حوالي ١٣ ٪ ، ويظهر هذا التباين بالنسبة لقسم الإدارة التربوية ، حيث كانت نسبة C حوالي ١٧,٣ ٪ ، أي نصف النسبة المتوقعة ، يليه قسم المناهج وطرق التدريس حيث بلغت نسبة تقدير C ٢١,٢ ٪ ، ويلي ذلك قسم علم النفس التربوي حيث بلغت نسبة التقدير ٢٨,٦ ٪ ، يليه مباشرة قسم أصول التربية بنسبة قدرها ٣٠,٩ ٪ .

٤ - بالنسبة لتقدير D :

بلغت نسبة الكلية في هذا التقدير ٩,٣٪ ، وهي تقل بشكل كبير عن النسبة المتوقعة وهي ٢٤٪ ، ويمكن ترتيب الأقسام حسب قربها من النسبة المتوقعة على النحو التالي :

- | | |
|------------------------------|-------|
| ١ - قسم علم النفس التربوي | ١٢,٢٪ |
| ٢ - قسم أصول التربية | ١٠,١٪ |
| ٣ - قسم المناهج وطرق التدريس | ٨,٥٪ |
| ٤ - الإدارة التربوية | ٢,٣٪ |

٥ - بالنسبة لتقدير F :

تبلغ النسبة المتوقعة لهذا التقدير ٧٪ ، إلا أن الكلية تبتعد كثيرا عن ذلك إذ تبلغ نسبته ٢,٣٪ ، ويمكن ترتيب الأقسام حسب قربها من هذا التقدير على النحو التالي :

- | | |
|------------------------------|------|
| ١ - قسم علم النفس التربوي | ٣,٤٪ |
| ٢ - قسم أصول التربية | ٣,١٪ |
| ٣ - قسم الإدارة التربوية | ١,٧٪ |
| ٤ - قسم المناهج وطرق التدريس | ١,٤٪ |

ويلاحظ من مقارنة الأقسام مجتمعة أن قسми علم النفس التربوي ، وأصول التربية (رغم تضخم التقديرات العالية فيهما) إلا أنها أقرب قسمين في الكلية إلى التقديرات المتوقعة ، فقد اقترب علم النفس التربوي من التقديرات المتوقعة في تقدير F,D,A ، في حين اقترب قسم أصول التربية من التقديرات المتوقعة في تقدير C,B .

رابعا : بالنسبة للأساتذة :

يوضح جدول رقم (٢) النسب المثوية لفئات تقديرات الطلبة موزعة حسب النسبة المثوية للأساتذة في كلية التربية وأقسامها ، ومن هذا الجدول نبين مايلي :

أ - تقدير A :

** مجموع أساتذة الكلية :

١ - ٢٩٪ من الأساتذة أعطوا تقدير A بنسبة ١٠٪ أو أقل من الطلبة ، أي النسبة المتوقعة

تقريباً لهذا التقدير (حوالي ٧٪ من الطلبة) .

٢ - ٧٠٪ من الأساتذة ابتعدوا عن هذه النسبة المتوقعة بدرجات متفاوتة ، فمثلاً ٣٥٪ من الأساتذة أعطوا تقدير A بنسبة تتراوح بين ١١ - ٢٠٪ من الطلبة ، في حين ٧٪ أعطوا A لما يزيد عن ٦١٪ من الطلبة في المقررات التي يدرسونها .

**** أساتذة قسم الإدارة :**

١ - ٤٠٪ من الأساتذة أعطوا تقدير A لما نسبته ١٠٪ أو أقل من الطلبة .
٢ - ٦٠٪ من الأساتذة أعطوا تقدير A لنسبة تتراوح بين ١١ - ٤٠٪ من المقررات التي يدرسونها .

**** أساتذة قسم الأصول :**

١ - ٥٠٪ من الأساتذة أعطوا تقدير A لما نسبته ١٠٪ أو أقل من الطلبة .
٢ - ٣٣٪ من الأساتذة أعطوا هذا التقدير لما نسبته ١١ - ٢٠٪ من الطلبة ، بينما ١٧٪ من الأساتذة أعطوا هذا التقدير لما يزيد على ٦٠٪ من الطلبة في المقررات التي يدرسونها .

**** أساتذة قسم علم النفس :**

١ - ٤٠٪ من الأساتذة أعطوا تقدير A لما نسبته ١٠٪ أو أقل من الطلبة .
٢ - ٦٠٪ الباقية أعطوا تقدير A لنسبة تتراوح بين ١١ - ٣٠٪ من الطلبة في المقررات التي يدرسونها .

**** أساتذة قسم المناهج :**

١ - ٢١٪ فقط من الأساتذة أعطوا تقدير A لما نسبته ١٠٪ فأقل من الطلبة في المقررات التي يدرسونها .
٢ - ٧١٪ من أساتذة قسم المناهج أعطوا تقدير A بنسبة تتراوح بين ١١ - ٥٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .
٣ - ٨٪ من أساتذة هذا القسم أعطوا تقدير A لنسبة تزيد على ٦٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .

تعليق :

يلاحظ من العرض السابق أن أقسام الإدارة التربوية وأصول التربية وعلم النفس التربوي ، أكثر أقسام الكلية قربا من النسبة المتوقعة لتقدير A ، في حين أن قسم المناهج هو أكثر الأقسام بعدا عن المتوقع ، ولعل ذلك يرجع للتضخم الكبير الذي رأيناه من قبل في التربية العملية لتقدير A . ويلاحظ أن هناك تطرفا كبيرا لدى فئة محدودة من الأساتذة في قسبي الأصول والمناهج ، أعطوا تقدير A لما يزيد على ٦٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .

ب - بالنسبة لتقدير B :

** مجموع أساتذة الكلية :

- ١ - ٤٪ من الأساتذة أعطوا تقدير B لما نسبته ٢٠٪ فأقل من طلبة المقررات التي يدرسونها .
- ٢ - ١١٪ فقط أعطوا هذا التقرير لنسبة تتراوح بين ٢١٪ ، ٣٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .
- ٣ - ٨٥٪ من الأساتذة أعطوا تقدير B لنسبة ٣١٪ أو يزيد من طلبة المقررات التي يدرسونها .
- ٤ - وإذا علمنا أن النسبة المتوقعة لتقدير B في المقرر الواحد هي حوالي ٢٤٪ من الطلبة ، لتبين أن هناك تضخما كبيرا في هذا التقدير ، وهذا ملاحظناه في تقدير A وإن كان الوضع هنا يبدو أكثر حدة .

** أساتذة قسم الإدارة التربوية :

- ١ - ٨٠٪ من أساتذة هذا القسم أعطوا تقدير B لما نسبته ٤١٪ فأكثر من طلبة المقررات التي يدرسونها .
- ٢ - ٢٠٪ فقط من أساتذة هذا القسم اعطوا تقدير B للنسبة المتوقعة من الطلبة في هذا التقدير .

**** أساتذة قسم أصول التربية :**

- ١ - ٨٣٪ من أساتذة هذا القسم أعطوا تقدير B لما تتراوح نسبته بين ٣١ ، ٥٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .
- ٢ - ١٧٪ فقط من أساتذة هذا القسم أعطوا هذا التقدير للنسبة المتوقعة من الطلبة .

**** أساتذة قسم علم النفس :**

- ١ - ٩٠٪ من الأساتذة أعطوا تقدير B لما نسبته ٣١٪ فأكثر من طلبة المقررات التي يدرسونها .
- ٢ - ١٠٪ فقط هم الذين أعطوا تقدير B للنسبة المتوقعة من الطلبة في المقررات التي يدرسونها .

**** أساتذة قسم المناهج :**

- ١ - ٨٥٪ من الأساتذة أعطوا تقدير B لما نسبته ٣١٪ فأكثر من طلبة المقررات التي يدرسونها .
- ٢ - ٩٪ فقط من الأساتذة في هذا القسم أعطوا تقدير B للنسبة المتوقعة من الطلبة .
- ٣ - ٦٪ من الأساتذة في هذا القسم أعطوا تقدير B لنسبة من الطلبة تقل عن ٢٠٪ وهي أقل من النسبة المتوقعة .

تعليق :

يلاحظ من هذا العرض أن هناك تضخما واضحا في تقدير B ، حيث أن جميع الأقسام تبعد بنسبة واضحة عن النسبة المتوقعة ، وإذا نجد أن ٢٠٪ فقط من أساتذة قسم الإدارة التربوية أعطوا تقدير B للنسبة المتوقعة وهو أفضل الأقسام من هذه الناحية . بينما كان قسم المناهج هو أبعد الأقسام عن النسبة المتوقعة من الكلية ، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين أعطوا تقدير B للنسبة المتوقعة من الطلبة حوالي ٩٠٪ فقط .

ج - بالنسبة لتقدير C :

**** مجموع أساتذة الكلية :**

- ١ - ٢٩٪ من أساتذة الكلية أعطوا تقدير C لنسبة تتراوح بين ٣١ - ٤٠٪ من طلبة

المقررات التي يدرسونها . وهذه أقرب للنسبة المتوقعة التي تبلغ ٣٨٪ .
٢ - ٦٥٪ من أساتذة الكلية أعطوا تقدير C لنسبة ٣٠٪ أو أقل من طلبة المقررات التي يدرسونها .

**** أساتذة قسم الإدارة التربوية :**

١ - تبلغ نسبة الأساتذة الذين أعطوا تقدير C لنسبة قريبة من النسبة المتوقعة من الطلبة حوالي ٢٠٪ فقط من الأساتذة .
٢ - ٦٠٪ من الأساتذة أعطوا تقدير C لأقل من ٢٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .
٣ - يلاحظ أن ٢٠٪ من أساتذة هذا القسم أعطوا تقدير C لنسبة تزيد على ٦٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .

**** أساتذة قسم أصول التربية :**

١ - ٦٦٪ من أساتذة هذا القسم أعطوا تقديرات للنسبة المتوقعة من الطلبة .
٢ - ٣٤٪ الباقية من الأساتذة أعطوا تقدير C لنسبة تتراوح بين ١١ - ٣٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .

**** أساتذة قسم علم النفس التربوي :**

١ - ٤٠٪ من أساتذة هذا القسم أعطوا تقدير C للنسبة المتوقعة من الطلبة .
٢ - ٥٠٪ من الأساتذة أعطوا تقدير C لنسبة تقل عن ٣٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .
٣ - ١٠٪ من الأساتذة يتراوح ما أعطوه من تقدير بين ٥١ - ٦٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .

**** أساتذة قسم المناهج :**

١ - ٢١٪ من أساتذة هذا القسم أعطوا تقدير C لحوالي النسبة المتوقعة من الطلبة .
٢ - ٧٣٪ من أساتذة هذا القسم يقل ما أعطوه من تقدير C عن ٣٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .

تعليق :

لاحظنا من دراسة النسب المئوية لتقديري B,A أن هناك تضخما في هذين التقديرين ، أما بالنسبة لتقدير C فيلاحظ أن هناك ميلا واضحا من الأساتذة إلى خفض نسبة الطلبة الذين يحصلون على هذا التقدير ، فقد لاحظنا مثلا أن القسم الوحيد الذي اقترب من النسبة المتوقعة في إعطاء هذا التقدير هو قسم الأصول ، حيث بلغت نسبة الأساتذة في هذه الناحية ٦٦٪ ، بينما نرى أن قسم الإدارة التربوية كان أكثر الأقسام بعدا عن النسبة المتوقعة .

د – بالنسبة لتقدير D :

مجموع أساتذة الكلية :

١ – لم يلتزم بإعطاء النسبة المتوقعة لهذا التقدير سوى ٤٪ من أساتذة الكلية ، علما بأن النسبة المتوقعة في هذا التقدير هي ٢٤٪ .

٢ – ٩٢٪ من الأساتذة أعطوا تقدير C لنسبة تقل عن ٢٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .

أساتذة قسم الإدارة التربوية :

١ – ١٠٠٪ من الأساتذة أعطوا تقدير D لنسبة تقل عن ١٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .

أساتذة قسم أصول التربية :

١ – ١٠٠٪ أيضا من الأساتذة في هذا القسم ما أعطوه من تقدير D عن ٢٠٪ من الطلبة .

أساتذة قسم علم النفس التربوي :

١ – ١٠٪ من أساتذة هذا القسم أعطوا تقدير D للنسبة المتوقعة من الطلبة .

٢ – ٩٠٪ من الأساتذة في هذا القسم أعطوا تقدير D لنسبة تقل عن ٢٠٪ من طلبة المقررات التي يدرسونها .

**** أساتذة قسم المناهج :**

١ - ٣٪ فقط من أساتذة هذا القسم هم الذين أعطوا تقدير D للنسبة المتوقعة من الطلبة .

تعليق :

يلاحظ البعد الواضح بين ما حصل عليه الطلبة في تقدير D والنسبة المتوقعة لهذا التقدير ، وكانت كل الأقسام سواء في هذه الناحية ، وبالأخص قسمي الإدارة وأصول التربية اللذين كانا أكثر الأقسام بعدا عن التقدير المتوقع إذ لم يعط هذا التقدير أي من أساتذة هذين القسمين ، وكان قسم علم النفس التربوي أقرب الأقسام للنسبة المتوقعة ، ومع ذلك بلغت نسبة الأساتذة الذين أعطوا النسبة المتوقعة ١٠٪ .

هـ - بالنسبة للتقدير F :

١ - هذا التقدير هو أقل التقديرات ظهورا في سجل تقديرات الطلبة وذلك بالنسبة للتقديرات الأخرى .

٢ - يلاحظ أن ٩٦٪ تقريبا من أساتذة الكلية أعطوا هذا التقدير لأقل من النسبة المتوقعة ، ولا توجد فروق كبيرة بين أقسام الكلية في هذه الناحية .

مناقشة عامة

يلاحظ من التحليل الإحصائي السابق أن هناك ميلا واضحا بين معظم أساتذة الكلية إلى الإكثار من إعطاء التقديرات المرتفعة ، مما يترتب عليه زيادة نسبة التقديرات في A و B عما هو متوقع لها زيادة كبيرة .

ويمكن القول أن السبب الرئيسي في هذه الظاهرة يمكن إرجاعه إلى ثلاثة عوامل أساسية : -

١ - نظام التقدير في الجامعة .

٢ - الأسلوب المتبع في التقدير .

٣ - طبيعة الدراسة بالكلية .

وفيهما يلي نحاول مناقشة هذه العوامل : -

أولا : نظام التقدير في الجامعة :

تتبع جامعة الكويت النظام التالي في التقديرات :

النقاط	التقدير	النسبة المئوية
٩	A	%٩٠
٨	A-	
٧	B+	
٦	B	%٨٠
٥	B-	
٤	C+	
٣	C	%٧٠
٢	D+	
١	D	
صفر	F	أقل من %٦٠

ويلاحظ على هذا النظام ما يلي :

١ - إن المتوسط الفعلي لهذا التوزيع ليس C بل يزيد على C + ، مما يترتب عليه ميل اضطرابي نحو الدرجات المرتفعة .

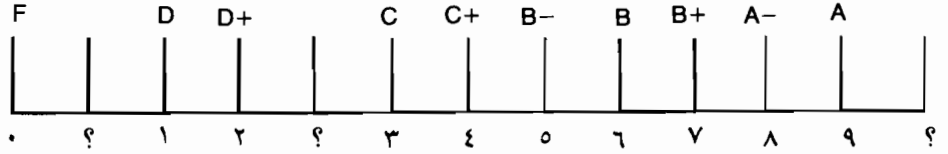
٢ - لا يوجد استمرار في تدرج سلم التقديرات حيث نجد أن تقدير B مقسم إلى ثلاث فئات هي :

B- , B , B+

وتعطى كل واحدة منها نقطة من النقاط التسع في سلم التقديرات في حين أن التقديرات الأخرى جميعا لا تشمل إلا على نقطتين فقط، هذا بالإضافة إلى أننا نجد B- و A- وليس لها مقابل من C- و D- ، كما أننا نجد أن هناك C+ , D+ , B+ وليس لها مقابل من A+ ، ويترتب على ذلك تقطع في التدرج الطبيعي لسلم التقديرات على النحو التالي :

فراغ	A+ X	٩
٩	A	
٨	A-	٩٠ فما فوق
٧	B+	
٦	B	٨٠ - ٨٩ %
٥	B-	
٤	C+	٧٠ - ٧٩ %
٣	C	
فراغ	C- X	؟
٢	D+	
١	D	٦٠ - ٦٩ %
فراغ	D- X	؟

ويمكن تصوير هذا في المقياس التالي :



وذلك في الوقت الذي تقوم فيه بعملية جمع لهذه التقديرات لاستخراج متوسط ، ومتوسط تراكمي لها . وهي عملية غير صحيحة إحصائيا ، وهذا يفسر الظاهرة السائدة بين جميع أقسام الكلية ، وهو أن نسبة تقدير B تزيد على نسب التقديرات الأخرى بشكل واضح .

٣ - يترتب على زيادة التقديرات في B عن مثيلاتها في تقدير C,D ، إلى حدوث اضطرابي نحو تقدير B ، لأنه يحتل بمفرده ثلث النقاط (٩ = A) ، في حين أن المفروض أن يحتل فقط ربع النقاط ، وما يترتب عليه أن يصبح المتوسط الفعلي أميل إلى B- منه إلى C ، وهذا يشكل فرقا مقداره نقطتان وهو ليس بالشيء القليل .

٤ - ويتبين مما سبق أن نظام التقديرات في جامعة الكويت لم يبن على أساس من فلسفة واضحة

يمكن فهمها والسير في إطارها ، خاصة وأن ليس لهذا النظام مثيل في الجامعات الأخرى التي تتبع نظام المقررات ، ويمكن تفسير هذا النظام على أساس أن الجامعة أرادت ضمينا أن تُميل الدرجات نحو التقديرات المرتفعة أكثر منها نحو التقديرات المنخفضة .

وعلى هذا يمكن القول أن ميل أساتذة الكلية إلى الزيادة في منح التقديرات العالية هو نتيجة طبيعية لنظام التقدير في الجامعة ، وهذا ينطبق بصورة عامة على الجامعة ، حيث لوحظ أن نسبة تقدير B هي ٣٢٪ بدلا من ٢٤٪ .

ثانيا : الأسلوب المتبع في التقدير :

سبق أن ذكرنا أن هناك أسلوبين للتقدير هما :

- ١ - التقدير معياري المرجع Norm referenced
- ٢ - التقدير محكمي المرجع Criterion referenced وهو ما يمكن أن نطلق عليه التقدير المطلق للدرجات .

والأسلوب الأول يعتمد على مقارنة أداء الطالب بالنسبة للمجموعة التي ينتمي إليها ، ويمكن في هذه الحالة حساب المتوسط والانحراف المعياري لاستخراج درجة معيارية ، أو تحويل الدرجات الخام إلى درجات اعتدالية .

أما الأسلوب الثاني فيعتمد على إعطاء درجة من درجة كلية تعبر عن مجموع الأهداف الموضوعية للمقرر ، أو اعتبار أسئلة الامتحان ممثلة لأهداف المقرر ، ومن ثم تعطي درجة كلية تنسب إليها درجة الطالب (وهذا هو الأسلوب الشائع) .

وبلاحظ أن كل استاذ يتبع الأسلوب الذي يعتبره صحيحا من وجهة نظره وطبقا لخبرته ، حيث أن الجامعة لم تحدد فلسفة معينة يقوم عليها أسلوب تقدير الدرجات في المقرر . وبذلك يصبح تقدير الدرجة غير قائم على معايير موضوعية محددة .

ثالثا : طبيعة الدراسة بكلية التربية :

نظرا لأن كلية التربية تعد الطالب من الناحية المهنية لأن يصبح معلما ، لذا كانت معظم المقررات وبخاصة في برنامج المتوسط والثانوي من مستوى ٣٠٠ ، ٤٠٠ ، أي أن الطالب الذي يدرس المقررات التربوية هو غالبا ما يكون في المرحلة الثالثة أو الرابعة من دراسته الجامعية ،

والمعروف أن الطلبة في هاتين المرحلتين ، تميل تقديراتهم نحو الارتفاع قليلا مما يترتب عليه ارتفاع نسبة التقديرات في B,A ، مقارنة بالتقديرات الأخرى ، هذا بالإضافة إلى أن كلية التربية تقدم برنامجا في التربية العملية ، وقد لاحظنا التضخم الكبير في التقديرات العالية فيها وهذه بدورها تؤثر في توزيع التقديرات في قسم المناهج وطرق التدريس وبالتالي على توزيع التقديرات في الكلية بشكل عام .

ولعل السبب وراء ارتفاع بعض التقديرات في كلية التربية يرجع إلى أن أعدادا لا بأس بها من طلبة كلية التربية مجازون دراسيا ، واللذين تمارسوا في مهنة التدريس والإدارة المدرسية لعدد من السنوات ، ولذلك فخيرتهم التربوية قد تضيء شيئا على مستواهم العلمي ، الأمر الذي يؤدي إلى حصولهم على تقديرات عالية في المواد التربوية ، وخصوصا فيما يتعلق بالتربية العملية .

ومن العوامل الأخرى التي تساهم إلى حد ما في ارتفاع بعض التقديرات ، خصائص النظام التعليمي نفسه ، ف نظام المقررات يمنح الطالب حرية كبيرة في تخطيط نظام الدراسة من حيث تقديم أو تأخير بعض المقررات بالطريقة التي تناسبه ، وتتفق مع الخطة الدراسية التي يرسمها الطالب لنفسه ، فالطالب باستطاعته أن يؤجل دراسة بعض المقررات إلى أجل آخر بحيث يتفق مع جدولته الدراسي ، كما أنه يستطيع دراسة بعض المقررات في وقت مبكر عن موعدها شريطة أن لا يخل ذلك بالمتطلبات المسبقة ، وهناك عوامل عديدة تلعب دورها في اختيار الطالب للمقررات ، منها درجة الاعتقاد بسهولة أو بصعوبة المقرر ، الأمر الذي يؤدي إلى احتمال حصول الطالب على تقدير مرتفع في المقرر ، وبالإضافة إلى وجود شعب متعددة للمقرر الواحد مما يدفع الطالب إلى تفضيل شعبة معينة على غيرها نظرا لما يعتقده الطالب بأن بعض أعضاء هيئة التدريس يشتهرون بالتساهل في إعطاء التقديرات ، مما يدفع كثيرا من الطلبة إلى التسجيل في مقرراتهم ، ولعل انتشار ظاهرة تحكم التقديرات في اختيار الطالب للمقررات الدراسية ، قد تساعد على إبراز ظاهرة أخرى كنتيجة حتمية لها ، وهي اتجاه بعض أعضاء هيئة التدريس بالكلية نحو رفع تقديراتهم حتى يكون ذلك دافعا للطلبة للتسجيل في مقرراتهم الأمر الذي سيساعد على الغلو في منح التقديرات للطلبة ، ويؤدي إلى التأثير في مستوى الدراسة في الكلية بشكل عام .

« التوصيات »

في ضوء نتائج هذه الدراسة التحليلية لتوزيع تقديرات الطلبة في كلية التربية يمكن التوصل إلى التوصيات التالية : -

١ - أن تقوم كلية التربية بمحاولة التقريب بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بالأقسام المختلفة من حيث أسلوب تقدير الدرجات (محكمي المرجع - أو معياري المرجع) .

٢ - اتباع أساليب موضوعية في وضع الاختبارات بحيث يقترب معنى الدرجات من بعضها البعض في الاختبارات المختلفة .

٣ - وضع أساليب موضوعية لتقدير الطلبة في التربية العملية بحيث يكون أقرب إلى الواقع .

٤ - تعديل النظام الحالي المتبع في جامعة الكويت للتقديرات بأن تتبع أحد النظامين التاليين :

أ - مقياس خماسي الدرجات A, B, C, D, F

ب - مقياس ١٢ نقطة على النحو التالي :

A- A, A-, B+, B, B-, C+, C, C- D+, D+, D, D-, F

ويكون متوسطها C+ أي ٦

٥ - أن تحدد الجامعة النظام الذي ترغبه في إعطاء التقديرات على أساس التوزيع الاعتيادي أم على أي توزيع آخر تراه ، بحيث تكون أسسه واضحة ومحددة بالنسبة لانحرافات الدرجات عن المتوسط .

٦ - أن تحدد الجامعة الفلسفة التي تراها في أسلوب التقدير بالنسبة للمقررات التي يقوم أساس المحك أم على أساس المعيار .

المراجع

المراجع العربية :

- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج : في التقويم التربوي محاضرات أقيمت في دورة التقويم التربوي ، ١٩٨١ .

- بركات (محمد خليفة) : الامتحانات وفلسفتها في الجامعة : نظام المقررات والتحول في العلامات إلى التقويم ، الحلقة الدراسية حول نظام المقررات السياسات التعليمية في جامعة

الكويت ، ١٩٧٥ م .
— كاظم (أمينة) دراسة في تحليل نتائج التحصيل لطلاب كلية الآداب جامعة الكويت ،
١٩٨٣ م .

المراجع الأجنبية

- Ahmann, J. And Glock, M.: **Evaluating Student Progress**, Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1981
- Ebdel, R.: **Should we get rid of grades ?**, **Measurement in Education**, 1974, 5, 1-5.
- Gade, N. and Berliner, D.: **Educational Psychology** U.S.A. Rand McNally, 1975.
- Holt, J.: Marking and grading, in M.D. Gall and B.A. ward (Eds), **Critical Issues in Educational Psychology**, Boston: Brown, 1974, 818-819.
- Lewin, M.: **Understanding Psychological Research**, New York: Wiley and Sons, 1979.
- Thorndike, R.L. & Hagen, E.P. **Measurement and Evaluation in Psychology and Education**, New York: John Wiley & Sons 1977.