خصائص توزيع علامات الطلبة في جامعة اليرموك : دراسة تتبعيه

إعداد

إبراهيم محمد عبد الله المحاسنة

إشراف

الأستاذ الدكتور أحمد سليمان عودة

حقل التخصص - القياس والتقويم

٩ رجب ١٤٢٦هـ
٢٠٠٥/٨/١٤م

خصائص توزيع علامات الطلبة في جامعة اليرموك : دراسة تتبعيه

إعداد

إبراهيم محمد عبد الله المحاسنة

بكالوريوس تربية رياضية،جامعة اليرموك، ١٩٩٠

ماجستير قياس وتقويم،جامعة اليرموك،١٩٩٧

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة دكتوراه الفلسفة

تخصص القياس والتقويم في جامعة اليرموك،اربد،الأردن.

" وافق عليها"

أحمد سليمان عوده .....رئيسا

أستاذ في البحث والتقويم،جامعة اليرموك

يوسف محمد سوالمه .....عضوا

أستاذ في القياس والإحصاء ، جامعة اليرموك

ضرار محمد جرادات .....عضوا

أستاذ في القياس والتقويم ، جامعة اليرموك

ابراهيم عيسى يعقوب .....عضوا

أستاذ مشارك في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

مصطفى محمد احمد عيسى.....عضوا

أستاذ في علم النفس الإحصائي ، جامعة آل البيت

٩/رجب/١٤٢٦هـ

٢٠٠٥/٨/١٤م

الإهداء

إلى من أنارا لي دربي ورافقاني خطوة بخطوة وانتظراني طول انتظار...

إلى أبي وأمي الغاليين... أمد الله في عمريهما.

إلى رفيقة الدرب والمرام .....إلى الغالية زوجتي.

إلى ثمرات حياتي إلى... تامر.....تمارى..... وساره.....

إلى أخواني علي.....يوسف..... وجمال.....

إلى أخواتي ..... أهدي إليهم جميعا هذا الجهد.

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين على نعمائه والصلاة والسلام على النبي العربي الأمين والشكر بعد والثناء لله الباري عز وجل الذي أعانني ويسر لي القيام بهذا العمل المتواضع.

أما وقد شارف هذا الجهد المتواضع وبعد ملاحظات أساتذتي الأجلاء على الانتهاء بحمد الله فانه من الواجب علي أن أسجل التقدير والاحترام والمحبة إلى أهل التقدير والاحترام الذي ما كان لي أن ابلغ هذه الخطوة لولا جهودهم وعنائهم ونصحهم وإرشاداتهم قط.

فيسعدني ويثلج صدري أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الدكتور أحمد سليمان عودة الذي تشرفت بقبوله الإشراف على هذه الأطروحة،فقد كان الناصح والمرشد والمعلم فله مني فائق التقدير وعظيم الاحترام وجزاه الله عني خير الجزاء.

كما ويسعدني أن أتقدم من الأستاذ الدكتور يوسف سوالمه الذي شرفني بقبوله مناقشة هذه الأطروحة، والذي ما بخل يوما بعلمه الممزوج بالوقار والتواضع فجزاه الله عني كل الجزاء.

كما ويسرني أن أتقدم إلى معلمي الأستاذ لدكتور ضرار جرادات الذي تكرم بقبوله مناقشة هذه الأطروحة والذي كان ناصحا وموجها طيلة أيام الدراسة فجزاه الله عني كل الجزاء.

كما ويسعدني أن أتقدم إلى الدكتور ابراهيم يعقوب الذي تشرفت بمشاركته في مناقشة هذه الأطروحة والذي ما بخل يوما بالتوجيه والإرشاد.

كما ويسعدني جدا أن أتقدم من الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى على قبوله بالمشاركة في مناقشة هذا الجهد المتواضع فتحمل العبء والمشقة، فجزاه الله عني كل الجزاء.

كما ويسعدني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى رئاسة الجامعة على حسن رعايتها لهذه الدراسة وتيسير مهمة السير في إجراءاتها،كما أتقدم إلى كل من السادة مديري دائرة القبول والتسجيل ومركز الحاسب والمعلومات والموظفين في كلا الدائرتين على حسن تعاونهم ومساعدتهم لي خلال إجراءات الدراسة،فجزاهم الله خير الجزاء.

كما ويسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى والدي ووالدتي والى زوجتي التي رافقتني الخطى والى خالي الأستاذ محمد والى أخواني علي ويوسف وجمال والى أخواتي والى كل من قدم مساهمة مهما كانت في سبيل إخراج هذا الجهد المتواضع إلى حيز الوجود.

والله ولي التوفيق

المحتويات

الموضوع	الصفحة

الإهداء ..... أ
شكر وتقدير ..... ب
المحتويات ..... ج
قائمة الجداول ..... د
قائمة الأشكال ..... هـ
قائمة الملاحق ..... ز
ملخص الدراسة باللغة العربية ..... ي
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها: 1
مقدمة: 1
العلامة الحقيقية والعلامة الظاهرية والعلاقة بينهما: 4
العوامل المؤثرة في العلامات: 5
العوامل المتعلقة بالمدرس: 6
العوامل المتعلقة بالطالب: 10
العوامل المتعلقة بفلسفة الجامعة: 12
تضخم العلامات: 15
نظم العلامات: 17
النظام المطلق للعلامات: 19
النظام النسبي للعلامات: 21
نموذج التوزيع الاعتدالي: 21
النموذج المعدل للقدرات: 21
نظام الفجوات: 22
نظام العقود: 22
نظام التقويم في الجامعة الأردنية: 23
نظام التقويم في جامعة آل البيت: 24
نظام التقويم في جامعة جرش الأهلية: 25

نظام التقويم في جامعة الإمارات العربية: ... 26
نظام التقويم في جامعة قطر: ... 27
نظام التقويم في جامعة الكويت: ... 27
نظام التقويم في جامعة آيوا: ... 28
نظام التقويم في جامعة كينتكي: ... 28
علامة النجاح: ... 29
تفسير علامة النجاح: ... 31
كيفية تحديد علامة النجاح: ... 31
نظام التقويم في جامعة اليرموك: ... 34
مشكلة الدراسة: ... 37
أسئلة الدراسة: ... 38
أهمية الدراسة: ... 39
مصطلحات الدراسة: ... 41
الفصل الثاني: الدراسات السابقة: ... 42
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات: ... 72
مجتمع الدراسة: ... 72
العينات الجزئية للدراسة: ... 76
العينة الخاصة بالمعدل التراكمي: ... 76
العينة الخاصة بالعلامات النهائية: ... 78
الإجراءات الإدارية: ... 80
الأساليب الإحصائية المستخدمة: ... 82
محددات الدراسة: ... 83
الفصل الرابع: النتائج ومناقشتها: ... 85
خصائص التوزيع لجميع العلامات: ... 85
خصائص العلامات قبل وبعد قرار التغيير: ... 87
خصائص العلامات للمراحل الدراسية: ... 90
خصائص العلامات للأعوام الدراسية: ... 92
خصائص العلامات حسب كليات الجامعة: ... 99

خصائص العلامات حسب المستويات الدراسية: 103
خصائص العلامات حسب طبيعة المساقات: 105
تتبع خصائص العلامات لكليتي الآداب والعلوم: 106
الخصائص المتعلقة بالمعدل التراكمي 113
خصائص التوزيع للإطار المرجعي: 113
خصائص المعدلات للمراحل الدراسية: 116
خصائص المعدلات للأعوام الدراسية: 119
خصائص المعدلات لكليات الجامعة المختلفة: 125
توزيع العلامات ضمن فئات التقدير: 127
نسب توزيع المعدلات التراكمية ضمن فئات التقدير: 135
الرتب المئينية للعلامات 143
الرتب المئينية على مستوى المراحل الدراسية 143
الرتب المئينية على مستوى الأعوام الدراسية 144
الاستنتاجات والتوصيات: 148
قائمة المراجع العربية 151
قائمة المراجع الأجنبية 154
ملاحق الدراسة 159
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية: 196

قائمة الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة

(1) نموذج أيبل (Ebel) المعدل للقدرات 22
(2) تصنيف العلامات بالنقاط والرموز للمساق في الجامعة الأردنية 24
(3) فئات التقدير بالنقاط والألفاظ للمعدل التراكمي في الجامعة الأردنية 24
(4) فئات التقدير للعلامة والمعدل التراكمي في جامعة آل البيت 25
(5) توزيع العلامات ضمن فئات التقدير في جامعة آل البيت 25
(6) فئات التقدير للعلامات والمعدل التراكمي في جامعة جرش 26
(7) فئات العلامات بالنقاط والألفاظ في جامعة الإمارات العربية 26
(8) فئات العلامات بالنقاط والألفاظ في جامعة قطر 27
(9) فئات العلامات بالنقاط في جامعة الكويت 28
(10) فئات العلامات وتقديراتها ومتطلبات كل منها في جامعة ايوا 28
(11) فئات العلامات وتقديراتها ومعاييرها في جامعة كينتكي 29
(12) فئات العلامات والمعدلات التراكمية بجامعة اليرموك (1976-984) 35
(13) فئات العلامات والمعدلات التراكمية بجامعة اليرموك (1985-1996) 36
(14) فئات العلامات والمعدلات التراكمية بالنقاط بجامعة اليرموك (1996-1997) 36
(15) المراحل الدراسية للجامعة المعتمدة في الدراسة 73
(16) عدد الشعب مجتمع الدراسة حسب السنوات الدراسية وكليات الجامعة 74
(17) عدد الشعب مجتمع الدراسة حسب السنوات الدراسية والمستوى الدراسي 75
(18) عدد خريجي جامعة اليرموك حسب السنوات الدراسية وكليات الجامعة 76
(19) عينة الدراسة الخاصة بالمعدل التراكمي 77
(20) عينة الدراسة الخاصة بالعلامات النهائية 79
(21) خصائص التوزيع للإطار المرجعي 86
(22) خصائص توزيع العلامات قبل وبعد قرار التغيير 87
(23) نتائج اختبار (T-test) للفرق بين متوسطي العلامات قبل وبعد القرار 89
(24) خصائص توزيع العلامات للمراحل الدراسية 90
(25) نتائج تحليل التباين للعلامات حسب المراحل الدراسية 91
(26) نتائج المقارنات البعدية للفروق بين العلامات حسب المراحل الدراسية 91

(27) خصائص توزيع العلامات حسب الأعوام الدراسية 93
(28) نتائج تحليل التباين للعلامات حسب الأعوام الدراسية.....94
(29) خصائص توزيع العلامات حسب كليات الجامعة 99
(30) نتائج تحليل التباين للعلامات حسب كليات الجامعة.....100
(31) المقارنات البعدية للفروق بين الأوساط الحسابية للعلامات حسب الكلية.....101
(32) خصائص توزيع العلامات حسب المستويات الدراسية 103
(33) نتائج تحليل التباين للعلامات حسب المستويات الدراسية 104
(34) خصائص توزيع العلامات حسب طبيعة المساق 105
(35) خصائص التوزيع والرتب المئينية لعلامات كليتي الآداب والعلوم للمراحل..... 107
(36) خصائص التوزيع والرتب المئينية لعلامات كليتي الآداب والعلوم للأعوام.....110
(37) خصائص توزيع علامات الطلبة في كليتي الآداب والعلوم قبل وبعد قرار التغيير.....112
(38) الرتب المئينية لعلامات الطلبة في كليتي الآداب والعلوم قبل وبعد قرار التغيير.....112
(39) خصائص التوزيع والرتب المئينية للمعدل التراكمي للجامعة وقبل وبعد القرار.....113
(40) خصائص التوزيع للمعدل التراكمي للمراحل الدراسية..... 116
(41) نتائج تحليل التباين للمعدلات التراكمية حسب المراحل الدراسية 118
(42) المقارنات البعدية للفروق بين المعدلات التراكمية للمراحل الدراسية.....118
(43) خصائص التوزيع للمعدل التراكمي حسب العام الدراسي.....120
(44) نتائج تحليل التباين للمعدلات التراكمية حسب العام الدراسي 121
(45) خصائص التوزيع للمعدل التراكمي حسب كليات الجامعة 125
(46) نتائج تحليل التباين للمعدلات التراكمية حسب كليات الجامعة 126
(47) النسب المئوية للعلامات ضمن فئات التقدير حسب المراحل 128
(48) عدد ونسب العلامات ضمن فئات التقدير حسب العام.....129
(49) نتائج تحليل التباين للعلامات ضمن فئة التقدير (50-59) تبعا للأعوام الدراسية.....130
(50) عدد ونسب العلامات ضمن فئات التقدير حسب الكلية.....132
(51) النسب المئوية للمعدلات التراكمية ضمن فئات التقدير الحالية حسب المراحل 136
(52) النسب المئوية للمعدلات التراكمية ضمن فئات التقدير السابقة حسب المراحل 137
(53) نتائج تحليل التباين للكشف عن نزعة العلامات نحو الارتفاع أو الانخفاض.....139
(54) نتائج تحليل التباين للكشف عن نزعة المعدل نحو الارتفاع أو الانخفاض.....139

(55) الرتب المئينية للعلامات عبر المراحل الدراسية..... 144
(56) الرتب المئينية للعلامات حسب العام الدراسي.....145
(57) الرتب المئينية للعلامات حسب الكلية والمستوى والطبيعة وعلامة النجاح.....147

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة

(1) المدرج التكراري لتوزيع علامات الطلبة على مستوى الجامعة ككل 87

(2) التمثيل البياني بالأعمدة لتوزيع العلامات ضمن فئات التقدير قبل وبعد القرار.....89

(3) التمثيل البياني بالأعمدة لتوزيع العلامات ضمن فئات التقدير للمراحل الدراسية..... 92

(4) المضلع التكراري لتوزيع المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة عبر الأعوام الدراسية..... 94

(5) المدرجات التكرارية لتوزيع العلامات ضمن فئات حسب العام الدراسي 98

(6) المدرجات التكرارية لتوزيع العلامات ضمن فئات حسب كليات الجامعة 102

(7) التمثيل البياني بالأعمدة لتوزيع العلامات ضمن فئات حسب المستويات الدراسية.....104

(8) التمثيل البياني بالأعمدة لتوزيع العلامات ضمن فئات التقدير حسب طبيعة المساق.....106

(9) التمثيل البياني بالأعمدة لتوزيع العلامات ضمن فئات التقدير في كليتي الآداب والعلوم.. 108

(10)المدرجات التكرارية لتوزيع المعدلات التراكمية لجميع العلامات و قبل وبعد القرار.....114

(11) التمثيل البياني بالأعمدة لتوزيع المعدلات التراكمية ضمن الفئات الحالية والسابقة 115

(12) التمثيل البياني للمعدلات في فئات التقدير الحالية والسابقة للمراحل الدراسية..... 117

(13) المضلع التكراري للمتوسطات الحسابية للمعدل التراكمي عبر الأعوام الدراسية..... 119

(14) المدرجات التكرارية المعدلات التراكمية ضمن فئات التقدير للأعوام الدراسية 124

(15) المضلع التكراري للمتوسطات الحسابية لكليات الجامعة حسب المعدل التراكمي..... 126

(16) المضلع التكراري لنسب العلامات ضمن الفئة (50-59) تبعا للعوام الدراسية.....131

(17) المضلع التكراري لنسب العلامات ضمن فئات التقدير على مستوى الجامعة ككل.....131

(18) التمثيل البياني للعلامات ضمن فئات التقدير العليا والدنيا.....133

(19) المضلع التكراري لنسب المعدلات التراكمية في فئتي التقدير مقبول حاليا وسابقا.....137

(20) المضلع التكراري للمعدلات التراكمية في الفئة (60-68) حسب كليات الجامعة.....138

(21) المضلع التكراري لتوزيع المتوسطات الحسابية للعلامات والمعدلات عبر الزمن.... 140

(22) المدرجات التكرارية لتوزيع العلامات بين علامتي النجاح قبل وبعد القرار.....142

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة

(1) .....عدد شعب المساقات الدراسية المطروحة في الجامعة خلال فترة الدراسة..... 159
(2)..... المخاطبات والمراسلات الإدارية لإجراءات الدراسة..... 187

ملخص الدراسة

المحاسنه،ابراهيم محمد.خصائص توزيع علامات الطلبة في جامعة اليرموك:دراسة تتبعية. أطروحة دكتوراه بجامعة اليرموك.2005(المشرف :أ.د.أحمد سليمان عوده)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى خصائص التوزيع لعلامات الطلبة في جامعة اليرموك عبر (26) عاما دراسيا منذ العام الدراسي 1978 ولغاية 2003 ، وذلك من خلال تحليل العلامات النهائية للمساقات والمعدلات التراكمية للخريجين،كما هدفت إلى معرفة فيما إذا كانت العلامات تعاني من التضخم (Inflation) أو الانخفاض (Deflation) والكشف عن تأثير تخفيض علامة النجاح لكل من المساق والمعدل التراكمي على خصائص التوزيع.

ولتحقيق ذلك اختيرت عينة من شعب المساقات بالطريقة الطبقية العشوائية وبنسبة (2٪) من حجم المجتمع وبلغ عددها (2198) شعبة تم طرحها في الجامعة خلال الفترة المذكورة، وتضمنت (62216) علامة،كما اختيرت عينة من المعدلات التراكمية للخريجين بالطريقة العشوائية من مختلف الكليات والتخصصات العلمية في الجامعة،وبلغ حجم العينة (15247) وبنسبة اختيار (25 ٪) من حجم المجتمع الكلي.

ومن اجل الوقوف على خصائص توزيع العلامات تم اعتبار توزيع العلامات على مستوى الجامعة ككل توزيعا مرجعيا لمقارنة خصائص التوزيعات الأخرى به،وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا التوزيع (68.21) بانحراف معياري (14.91) كما بلغت قيم كل من معاملي الالتواء والتفلطح (-0.489) ،(-0.425) على التوالي.وبلغت قيم مؤشري الالتواء والتفلطح للعلامات الأعلى من العلامة (50) (- 0.108) ،(-0.86) على التوالي،وهذا يشير إلى أن النسبة العظمى من العلامات في هذه الفئة جاءت في الحد الأعلى والأدنى،أما خصائص التوزيع للمعدل التراكمي فقد بلغت قيمة الوسط الحسابي للمعدل التراكمي(72.90) بانحراف معياري(6.46) كما تم إيجاد خصائص التوزيع على مستوى المراحل والسنوات والمستويات وكليات الجامعة، كما تم تتبع العلامات في كليتي الآداب والعلوم.بالإضافة إلى خصائص التوزيع في ظل كل من علامتي النجاح (60،65) و(50،60) لكل من المساق الدراسي والمعدل التراكمي.

وقد أشارت النتائج إلى أن كلا من العلامة النهائية والمعدل التراكمي بدت تميل إلى الانخفاض النسبي حيث أن نسبة عالية من العلامات جاءت ضمن فئات التقدير المتدنية تبعا للزمن،فقد كانت الأوساط الحسابية للعلامات في السنوات الأولى أعلى منها في السنوات التالية،فبلغ

متوسط العلامات في الفترة (1978- 1984) (71.35) و(1985-2003) (68.5) ،كما وكانت نسبة العلامات في الفئة(راسب) في الفترة الأولى أقل منها في الفترة الثانية. إذ بلغت نسبة النجاح (85٪ ،79٪) على التوالي، وقد اقترن ميل العلامات النسبي نحو الانخفاض بتخفيض علامتي النجاح للمساق والمعدل التراكمي،وتحديدا منذ العام الجامعي (1985).

أما على مستوى الكليات فتبين أن كليات الشريعة والتربية والقانون جاءت في المراتب الأولى من حيث قيمة متوسط العلامات فيها، وكانت النسبة العالية من العلامات فيها تقع في الحدود العليا للفئة (70-79) في حين جاءت كليتي العلوم والحجاوي في المواقع الدنيا من حيث الوسط الحسابي للعلامات، فكانت النسبة العالية من العلامات فيهما في الفئتين(50-60،و 60-70) كما كانت أعلى الكليات من حيث نسبة الرسوب.

وقد اعتبر هذا التوزيع ومن خلال نسب العلامات في فئات التقدير سواء للعلامة النهائية أو المعدل التراكمي توزيعا مقبولا حيث لم تكن العلامات في الفئات العالية أو المتدنية مبالغا فيها،بمعنى أن العلامات في جامعة اليرموك لا تعاني من ظاهرة التضخم ،بل أن هناك نزعة نسبية نحو الانخفاض وقد تكون أقرب إلى الثبات النسبي منه إلى الانخفاض.

الكلمات المفتاحية: خصائص العلامات،تضخم العلامات، العلامات الجامعية، تقديرات الطلبة،توزيع العلامات.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

ينظر إلى الجامعة في الوقت الحاضر على أنها رمز لنهضة الأمم وأداة تقدمها وعنوان يقضتها وحضارتها ،ومحور رئيسي تدور حوله الحياة الثقافية بأبعادها الفكرية والعلمية والأدبية والتكنولوجية،وفي الحرم الجامعي يجتمع نخبة من كبار رجال الفكر والعلم والأدب من جهة ،ونخبة من الطلبة المتفوقين من جهة أخرى ،وذلك من أجل نشر واكتساب المعرفة وتطويرها من خلال التعليم والتعلم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وقد لعبت الجامعة دورا بارزا في الحضارة الإنسانية والتقدم العلمي وانعكاساتها على جميع مجالات الحياة المختلفة منذ زمن بعيد.

ويشكل التعليم الجامعي مرحلة مهمة من مراحل التعليم المختلفة، ذلك أن هذه المرحلة تمثل التعليم العام والمتخصص، وقد شهد التعليم الجامعي اهتماما كبيرا على الصعيدين الرسمي والأهلي وقد اصبح ميدانا غنيا للاستثمار سواء أكان بشريا أم ماديا في معظم بلدان العالم، وكان لهذا الاهتمام أن شهد - أي التعليم الجامعي- تطورا كبيرا بمختلف جوانبه ولكن بدرجات مختلفة، وقد بدت المنافسة كبيرة بين المؤسسات التي تعنى بالتعليم الجامعي ومنها الجامعات،سواء في البرامج التي تطرحها أو معايير القبول أو أنظمة التقويم المعمول بها، ومادام الحال كذلك فلا بد لهذا التنافس أن ينطلق من الحرص على تحقيق الأهداف الملقاة على عاتق التعليم الجامعي وبالتالي على الجامعات، وذلك فيما يتعلق بإعداد الكوادر البشرية المدربة في مختلف ضروب المعرفة أو فيما يتعلق بالبحث العلمي أو خدمة المجتمع.

ويتم الحكم عادة على مدى تحقيق الجامعة لأهدافها باعتبارها إحدى المؤسسات التربوية من خلال الوسائل أو الأدوات المستخدمة من حيث ملاءمتها لطبيعة الهدف المراد تحقيقه وبالتالي فان عملية الحكم هذه تندرج ضمن مفهوم أكبر هو التقويم (Evaluation) ونقصد بالتقويم هنا فيما يختص بتقويم التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين.

يعتبر عنصر التقويم من أهم العناصر في العملية التربوية ، وتختلف أنظمة التقويم التي يمكن استخدامها تبعا لاختلاف نظم التعليم وفلسفتها وأهدافها ، ومهما يكن نظام التقويم المستخدم فان هذا النظام هو الذي يعهد إليه تحديد فعالية عمليات التعليم سواء فيما يتعلق بطرائق التدريس أو كفاية المدرسين أو قدرات الطلبة التحصيلية باعتبار ان الطلبة يمثلون الجزء المهم من مخرجات التعليم الجامعي.

وتتباين آليات التقويم ضمن أنظمة التقويم المعمول بها في الجامعات من حيث عدد فئات التدريج أو التقديرات للتمييز بين مستويات التحصيل، وكذلك من حيث الممارسات المسموح بها في رصد العلامات باعتبارها التمثيل الكمي للتحصيل الأكاديمي رموزا كانت أو أرقاما أو أوصافا، بحيث يعكس ذلك قدرة الجامعة على تقديم الخدمة للمجتمع بما يتلاءم ودورها وبما يضمن العدالة والموازنة بين ما ينفق من أموال ويبذل من جهد.

إن عملية التعليم عملية هادفة ترتكز إلى التقويم في مختلف المراحل سواء على الصعيد المدرسي أو الجامعي، وذلك من اجل التعرف على مدى تحقق الأهداف المنشودة منها، فالمدرس معني بمعرفة نتائج الجهود التي يقوم بها، في محاولته لتحقيق أهداف العملية التعليمية الموكولة إليه ضمن الدور المحدد له في المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، فهو بحاجة إلى معرفة نوعية طلابه قبل وخلال وبعد عملية التعليم، وتصنيفهم حسب مستويات التحصيل التي يتمتعون بها أو التي حققوها نتيجة لدراسة المقررات المختلفة، كما انه بحاجة للكشف ولو بشكل جزئي عن مدى ملائمة المقررات التي يدرسها والإجراءات التي يمارسها لقدرات الطلبة الذين يتعامل معهم، بالإضافة إلى انه معني بحفز الطلبة على الجد والمواظبة من اجل بلوغ الغايات المنشودة.

إن ما سبق يعني المدرس والمؤسسة التعليمية ومنها الجامعات على حد سواء ،فالجامعة تحتاج إلى ما يساعدها في تقرير كفاية الطلبة للقبول في الدراسة الجامعية، وفقا للمعايير التي تعتمدها أو الاستمرار في الدراسة أو التوجيه والإرشاد لبرامج محددة،أو التنبؤ بالنجاح الأكاديمي في المستقبل، أو الإيفاء بمتطلبات العمل في الحياة العملية عند الانخراط في سوق العمل، وبالرغم مما تعانيه العلامات من الانتقادات من حيث انخفاض دقتها حتى في أحسن أحوالها حيث خطأ القياس سواء بالزيادة أو النقصان إلا أنها الوسيلة الأكثر شيوعا في العملية التربوية حيث لا يمكن الاستغناء عنها بسبب صعوبة تقييم الطلاب وتوضيح مضمون العملية التعليمية التعلمية.

وتعد العلامات من أهم الأسس التي يعتمد عليها وبشكل واسع في اتخاذ القرارات في الجامعات سواء تعلقت بالجامعة نفسها أو بالمدرس أو بالطالب حاضرا ومستقبلا،لان العلامات في النهاية تعتبر المؤشر الذي يعكس المستوى الأكاديمي للطالب الجامعي، خلال الحياة الجامعية أو بعد التخرج من الجامعة، ويتم التعامل معه في الغالب في ضوء علاماته سواء أكان في مجال الوظيفة أو القبول لبرامج دراسية متقدمة أو الحصول على منحة دراسية، على اعتبار أن العلامات هي الأكثر استخداما ورواقا للمستوى الأكاديمي للطالب.

وتشكل العلامات بمعانيها المختلفة أفضل الممارسات المتوفرة في التعبير عن المستوى التحصيلي للطلبة والتي يتم اللجوء إليها في الكشف عن مدى تحقيق أهداف التعلم، خاصة تلك

المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي الذي تهتم به الجامعات حيث يتفق علماء القياس والتقويم كما أشار ميروين (Merwin) (المشار إليه في سوالمه،1995) إلى أن أفضل الممارسات في رصد العلامات تلك التي تعتمد على التحصيل الأكاديمي، بالرغم من أن تقدير العلامات قد يتم بالاستناد إلى بعض المعايير الأخرى مثل حجم الجهد المبذول أو مدى التحسن الذي يبديه الطالب نتيجة دراسة مقرر معين أو مدى التعاون الذي يمارسه مع زملائه أو مدرسيه، كالقيام ببعض الأعمال الأخرى التي تتجاوز ما هو محدد من قبل المدرس، وهذه إشارة إلى عدم القدرة على القياس المباشر لهذه العوامل إنما يستدل عليها من الممارسات ذات العلاقة . ومن هنا فالعلامات في أفضل صورها هي تقدير لمستوى غير معروف فعليا لمقدار السمة قيد القياس ونقصد هنا التحصيل الأكاديمي.

وعلى الرغم من ذلك فلا يمكن لمن يمارس عملية التقويم وبالتالي رصد العلامات أن يجيز لنفسه بالمغالاة أو التبخيس لمستوى الأداء الحقيقي للطالب، لان ذلك يعتبر مصدرا من مصادر الأخطاء التي تعمل على زيادة أو نقصان العلامة الظاهرية عن العلامة الحقيقية (علام، 2000)، خاصة وان العلامات تشكل مصدرا أساسيا يتم من خلاله تكوين المفهوم عن الذات بالنسبة للطالب وتكوين الاتجاهات نحو المدرس أو المساق، لان الغاية النهائية للعملية التعليمية على اختلاف مراحلها هي مساعدة الطالب على تحقيق الأهداف المنشودة.

يتبين مما سبق مدى الاهتمام اللازم بالعلامات في ضوء الغرض منها، ويكون هذا الاهتمام من خلال العناية بأدوات القياس التي يستخدمها المدرس بدءا بالإعداد لها وتطبيقها وتصحيح الإجابات عليها ومن ثم تحليل العلامات وتفسيرها وتحويلها لتتلاءم والمحكات الأكاديمية والمدى الذي تحدده المؤسسة التعليمية والذي يجب أن تقع هذه العلامات ضمنه حيث يتفق ذلك مع ما أكده احمد(1985) حول انسجام خصائص العلامات مع فلسفة الجامعة وكل ذلك يمكن أن يتوفر من خلا ل وعي المدرس ومراعاته لخصائص الصدق والثبات التي يجب أن تتمتع بها أدوات القياس التي يستخدمها، ووعيه كذلك بأن معنى الصدق ينطوي على ملاءمة العلامات للغرض من استخدامها، وكذلك بالنسبة للثبات الذي يعني دقة هذه العلامات ،خاصة إذا ما استخدمت هذه العلامات في التنبؤ بالتحصيل المستقبلي للطالب حيث يشير سوالمه(1995) إلى أن العلامات الأكثر ثباتا تتميز بالقدرة التنبؤية العالية لأن العلامات الأكثر ثباتا أكثر دقة.

من خلال ما تقدم يمكن أن ندرك أهمية العلامات في القرارات التربوية التي تتخذ على مختلف المستويات في الجامعة باعتبارها مؤسسة تربوية متخصصة في مختلف أشكال المعرفة ومن هنا فقد كان مفهوم العلامات محط الاهتمام بين المهتمين بالقياس والتقويم من جهة وبين

المهتمين بالعلامات من جهة أخرى، فالجامعة في العادة تحدد المدى الذي يجب أن تقع ضمنه العلامات من خلال نظام التقويم الذي تعتمده والحد الأدنى للعلامة في المساق الدراسي، وكذلك حد الأداء المقبول للنجاح في المقررات الدراسية، والمعدل المطلوب للتخرج* ، وهو ما يتعارف عليه عادة بعلامة النجاح (Passing Score) وبالتالي فان العلامات الجامعية، لابد وان تقع بين الحد الأدنى والأعلى للعلامة اللذين تعتمدهما الجامعة مرورا بعلامة النجاح (القطع) المعمول بها، وبهذا فان المدرس الجامعي الذي توكل إليه الجامعة مهمة تقويم الطلبة من خلال تقدير مستوياتهم التحصيلية لا بد وان يكون منسجما مع هذه الفلسفة،ويتوقع تباين خصائص التوزيع للعلامات وفقا لعدة عوامل ومتغيرات ضمن هذا المدى.

يتبين مما سبق أن مفهوم العلامات موضوع متشعب تؤثر فيه مجموعة كبيرة ومتنوعة من العوامل، وتمارسه جهات مختلفة رصدا أو تفسيرا ويترتب على ذلك مسؤوليات متعددة مثل مسؤولية المدرس الجامعي أمام الطالب والجامعة ومسؤولية الجامعة أمام الطالب والمجتمع والجهات التي تستخدم العلامات للعديد من الأغراض، إضافة إلى أن جهودا كبيرة ومتعددة تبذل للحصول عليها، رغم أن رصدها كما أشار عوده(2002) ليس هدفا بحد ذاته. ومن هنا فان من الضرورة وفي ضوء غرض هذه المرحلة بالنسبة لهذه الدراسة أن نعرض لبعض العوامل المؤثرة في العلامات أو ذات العلاقة بالعلامات أهمها:

أولا: العلامة الحقيقية والعلامة الظاهرية والعلاقة بينهما.

يحصل الطلبة عادة على العلامات نتيجة تطبيق اختبار ما يقيس سمة معينة وعلى افتراض أن هذا الاختبار يتصف بخصائص الاختبار الجيد وفي ضوء الغرض من رصد العلامات، فان العلامة التي يحصل عليها الطالب تسمى العلامة الخام (Raw Score) وهي التي يشار إليها عادة بالعلامة الظاهرية (Observed Score) وهي مؤشر على المستوى الحقيقي لقدرة الطالب في السمة التي يقيسها الاختبار، والذي يشار إليه بالعلامة الحقيقية(True Score) وهذه العلامة قد تكون مشوبة بالأخطاء(Magnusson,1966) وان ثمة فرق بين العلامتين والذي يسمى بالعلامة الخطأ (Error Score) التي قد تكون سالبة أو موجبة بمعنى أن العلامة الحقيقية تتمثل في العلامة الظاهرية التي نحصل عليها على الاختبار مطروحا منها أو مضافا إليها العلامة الخطأ، وهذا يعني أن العلامة الظاهرية قد تكون اكبر من العلامة الحقيقية كما في المغالاة في وضع العلامة نتيجة للتساهل في التصحيح مثلا ،أو قد تكون اقل من العلامة الحقيقية كما في حال تبخيس العلامة نتيجة

* التخرج من المرحلة الجامعية الأولى(البكالوريوس)

المغالاة في صعوبة الاختبار . والعلامة الحقيقية من الصعب الحصول عليها لعدة أسباب منها أن السمات التي يتم التعامل معها في القياس النفسي، هي سمات غير مباشرة ولا يمكن قياسها كما في السمات الفيزيائية كالطول والوزن ،إنما يستدل عليها من خلال بعض السلوكات الدالة عليها، إضافة إلى أن أدوات القياس نفسها لا تتصف بالثبات المطلق لان الثبات بالنسبة للمجال النفسي ثبات نسبي، وهي عرضة للتأثر بالعديد من العوامل المتداخلة ، ويشار إلى العلامة الحقيقية بأنها المتوسط الحسابي لعلامات الطالب نتيجة لخضوعه إلى عدد من الاختبارات المتوازية التي تقيس نفس السمة والاختبارات المتوازية من الصعب توفر افتراضاتها في المجال النفسي. ومن هنا تأتي صعوبة الحصول على العلامة الحقيقية ونتيجة لذلك فان على المدرس أن يكون على وعي بالمفاهيم المتعلقة بالعلامات،كمصادر الأخطاء ومعايير الصدق وآليات التفسير. وبما أن العلامة الظاهرية قد تكون أعلى أو أقل من العلامة الحقيقية والتي من الصعب الحصول عليها فان الفرق بين العلامتين قد يكون موجبا أو سالبا وهو ما يعرف بخطأ القياس، لكن المؤشر على دقة القياس هو قيمة الخطأ وليس اتجاهه بمعنى أن العلامة الظاهرية تتساوى مع العلامة الحقيقية عندما تكون قيمة الخطأ مساوية للصفر وهذا من الصعب تحقيقه فعليا.

ثانيا: العوامل المؤثرة في العلامات.

يعرف دريسيل(Dressel,1983*) العلامة على" ***أنها تقرير غير ملائم مبني على حكم غير دقيق من قبل شخص متحيز وغير مستقر في أحكامه وذلك حول تحقيق طالب ما لمستوى غير محدد من المستوى الأكاديمي في محتوى غير محدد***". ***"A grade is'an inadequate report of an inaccurate judgment by a biased and variable judge of the extent to wich a student has attained an undefined level of mastery of an unknown propotion of an indifinite material"*** ولعل العوامل التي قد تؤثر في العلامات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تبرز من خلال هذا التعريف ومن خلال العرض السابق أيضا، حيث أن هذه العوامل تتداخل فيما بينها فالمدرس ممارس لرصد العلامة والطالب متأثر بذلك من خلال العلامة ومؤثر من خلال دافعيته واستعداده، ، وتختلف العوامل المؤثرة في العلامة من حيث حجم التأثير ويزداد الخطأ إذا ما تراكمت تأثيراتها لأنها تعتبر مصادر للأخطاء ومن أهمها:

* (Dressel,1983,P12)

- **العوامل المتعلقة بالمدرس:**

يمارس المدرس الجامعي مهمة تقويم الطلبة كاحد المهارات المتعلقة بالتدريس الجامعي وذلك ضمن الفلسفة التي تعتمدها الجامعة، وذلك على افتراض أن المدرس لا بد وأن يكون ملما ومتقنا للمهارات المتعلقة بأدوات القياس التي يمكن استخدامها، بدءا ببناء وتنفيذ وتحليل الاختبارات وتفسير العلامات،وكيفية التصحيح كأن يصحح وفق إجابة نموذجية أو وفقا لأعلى وأقل علامة حسب إجابات الطلبة، ويتطلب ذلك من المدرس أن يكون قادرا على تحديد أهداف المساق الذي يدرسه وما هي المهارات التي يتطلبها؟ وما هو عدد الاختبارات التي يحتاج إلى تطبيقها؟ ووزن كل اختبار، وما هو نظام العلامات المستخدم؟ وتبعا لذلك ما معايير ومواصفات ومتطلبات العلامات؟ حيث يؤكد كل من هانا وكاشن (Hanna&Cashin,1988) على أن يكون الطلبة على علم مسبق بالمعايير التي سوف ترصد العلامات بناء عليها لأن ذلك من حقهم، وكل ذلك من شانه أن يلعب دورا كبيرا في طبيعة العلامات التي يتم الحصول عليها كما أسلفنا من حيث مفهومي الصدق والثبات لأغراض قياس التحصيل الأكاديمي،.وفي هذا الصدد وفي معرض حديثه عن قياس الأداء المتعلق بالتحصيل الأكاديمي وضمن *سلسلة دورية حول هذا الموضوع يشير ستيجنز (Stggins,1987) إلى الحذر في قياس التحصيل وذلك لتعدد العوامل المؤثرة فيه وتعدد طبيعة السمات المقيسة ، وتعدد أدوات القياس وعلى المدرس أن يتحقق من مناسبة الأداة المستخدمة لطبيعة السمة المقيسة،كما يشير إلى ضرورة التنويع في هذه الأدوات خاصة في الأداء ذو الطابع المهاري.

وتتأثر العلامات بتقييمات الطلبة للمدرسين من خلال التقويم الذي تمارسه الجامعات لضبط فعالية التدريس،حيث أن تقويم التحصيل وما يتعلق به من ممارسات يعتبر من أهم الجوانب التي توجه الطلبة في تقييم مدرسيهم، فقد أشار كل من زيتون ومنيزل ،(1994) في دراستهما حول تقييم الطلبة لأساتذتهم إلى أن عدالة المدرس في وضع العلامات من أهم الأبعاد التي تلعب دورا مهما في تقويم المدرس الجامعي، في حين أشار طناش (1989) إلى ضرورة أخذ قدرة المدرس ومهارته في إتقان مهارات عملية القياس في الاعتبار عند تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية،لأن هذه المهارات تلعب دورا مهما في سلامة الممارسات التدريسية المختلفة وصحتها، ومنها إجراءات رصد العلامات كونها أهم بعد يهتم به الطلبة. وقد كانت هذه الممارسات من بين العديد من المواضيع التي تناولتها العديد من الندوات الخاصة* بالتدريس الجامعي في جامعة اليرموك والتي

---

* تصدر ضمن سلسلة (Instructional Topics in Educational Measurement Series)

* مثل ندوة التعليم الجامعي المنعقدة في جامعة اليرموك في تشرين أول من عام 1986 المنشورة في مجلة اليرموك العدد ،(3)، (4-19)

أكدت على أن تكون هذه الممارسات من بين معايير تقويم أداء عضو هيئة التدريس،وكذلك ضرورة توفر قواسم مشتركة بين المدرس وزملائه في هذا المجال وضمن فلسفة الجامعة في تقويم الطلبة، كما أشارت العديد من الدراسات (Cashin,1989;Cohen,1981;March,1987) إلى العلاقة الإيجابية بين تقويم الطلبة للتدريس والتحصيل الأكاديمي، وقد بين كل من دونل وهيجبي (Dwinell & Higbee,1993) أن تقييمات الطلبة تساهم في تغيير ممارسات المدرسين بحيث تتفق مع ما هو إيجابي وتساهم في تجنب الممارسات غير السليمة،لكن ذلك لا يتم بالنسبة لجميع المدرسين ،ويعتمد على مستوى فعالية التدريس ،فالمدرس الذي يمارس التدريس بشكل فعال يغير ممارساته السلبية والمدرس الذي يكون مستواه التدريسي متدني لا يغير من ممارساته التدريسية (Marlin,1987). إضافة إلى ذلك فان الطلبة وخاصة ذوي التحصيل العالي، يعتقدون بأن تقييماتهم لممارسات التدريس ومن بينها ما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي يساهم في تحسين وتطوير المهارات الخاصة بفعالية التدريس.

وعلى الجانب الآخر قد تؤثر تقييمات الطلبة في العلامات وإجراءات الرصد بشكل إيجابي خاصة إذا ما كانت الجامعات تأخذ بها كأحد المعايير في الترقية أو التثبيت للمدرس الجامعي حيث أشار كلايتون(Clyton,1998) أن تقييمات الطلبة قد تكون عاملا ملوثا للتعليم بدل أن تكون عاملا مطورا ومحسنا له،وقد يترتب عليها قرارات خاطئة وظالمة بحق المدرس أحيانا فقد كانت هذه التقييمات سببا في إنهاء كثيرا من خدمات العديد من المدرسين المميزين في الجامعات التي تعتمد تقييمات الطلبة في تقويم المدرس الجامعي، وتعتبر التقييمات من ضمن العوامل المتعلقة بفلسفة الجامعة أيضا،وحيث أن تقييمات الطلبة واحدة من البدائل التي يمكن استخدامها وليست البديل الوحيد لتقويم أداء عضو هيئة التدريس، فقد اقترح كل من محافظة والسامرائي(1996) عشرة بدائل في هذا المجال،من بينها تقييمات الطلبة بالإضافة إلى التقويم الإداري والذاتي وتقويم الزملاء،حيث أن التقويم الشامل والموضوعي يتطلب تعدد الأطراف المشاركة لضمان الدقة والموضوعية.

كما أورد المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية الأردني في تقرير له ضمن سلسلة الدراسات التقويمية لبرنامج التطوير التربوي* مجموعة من المعايير الخاصة بالقياس والتقويم والتي يجب على المعلمين (المدرسين) امتلاكها سواء أكانت قبل أو خلال أو بعد التدريس ومن بين هذه المعايير قدرة المدرس على اختيار أدوات التقويم المختلفة وانتقائها، من حيث ملاءمتها للغرض من استخدامها، وهذا يتطلب بالطبع معرفة المعلم باستعمال المفاهيم الخاصة بذلك من مثل خطأ

* تم نشر هذا التقرير في صحيفة الدستور الأردنية(2003، العدد 11972)

القياس والصدق والثبات وبالتالي فهما للكيفية التي تدعم بها المعلومات الصادقة الناتجة عن تقويم نشاطات التدريس المختلفة، من حيث إعطاء التغذية الراجعة الملائمة للطلبة وكذلك التشخيص الدقيق لحاجات الطلبة الفردية أو الجماعية، كذلك أشار التقرير إلى حاجة المعلم إلى إتقان المهارات الخاصة بتطوير أدوات التقويم الملائمة وعلى الرغم من أن هناك العديد من الأدوات المنشورة إلا أنه يجب ألا ننسى أن المدرس غالبا ما يستخدم اختبارات من إعداده (اختبارات من إعداد المعلم) ولان هذه الأدوات (الاختبارات) لا تفي بالأغراض المتعلقة بالمواقف الصفية بشكل تام أحيانا، ومن المهارات الخاصة بهذا المعيار القدرة على التخطيط ومبادئ الاستخدام وتجنب الأخطاء وتوظيف البيانات، ومن المعايير التي تضمنها التقرير، القدرة على التطبيق والتصحيح لأدوات القياس المختلفة وتفسير النتائج عليها، رغم أن الاستخدام غالبا ما يتمركز حول الاختبارات، إضافة إلى القدرة على تطوير الإجراءات الصادقة والمنطقية لمنح العلامات والمستندة على إجراءات التقويم التي يستخدمها، كما يتعدى ذلك إلى وعيه بالعوامل التي تؤثر بالعلامات وقد تدفع بها إلى التضخم أو الانخفاض.وعدم تمثيلها للمستوى الحقيقي لقدرات الطلبة بأقل قدر ممكن من أخطاء القياس.

وفي مجال المهارات الخاصة برصد العلامات لا بد للمدرس أن يتمتع بالقدرة والوعي بإجراءات الرصد وكيفية التفسير وعدد الاختبارات ونوعها،وفي هذا الصدد أشار التقرير إلى تطوير الاتحاد الأمريكي للجمعيات التربوية المهنية بعض المعايير الخاصة بعمل المدرس، فيما يتعلق برصد العلامات مثل توضيح أسس ومعنى الدرجات والدفاع عن منطق العلامات وعدالتها وان دقتها تعتمد على إجراءات الحصول عليها، إضافة إلى الوعي بالإجراءات الملائمة لتوزيع العلامات على طيلة الفصل أو السنة كذلك القدرة على تقييم وتعديل الإجراءات في رصد العلامات واخذ الجهد المبذول في الحسبان لان الغاية هي مساعدة الطالب على التحسن في الأداء، وذلك من اجل تحسين صدق التفسيرات التي تم التوصل إليها حول المعارف التي يكتسبها الطلبة،ولا بد للمدرس أن يلم بكيفية نقل النتائج سواء للطلبة أو للمؤسسة التعليمية، الأمر الذي يتطلب القدرة على إعداد التقارير ومناقشة النتائج مع الآخرين.

كما أن الوعي بنظام التقويم المعمول به يلعب دورا مهما في العلامات كمدى العلامات والتوزيع المقبول لها. كما تلعب الفلسفة التي يؤمن بها المدرس الجامعي نفسه فيما يتعلق بالعلامات دورا في توزيع العلامات التي يرصدها لطلابه الذين يدرسهم، من حيث التساهل في رصد العلامات، فقد تكون الصفة العامة للعلامات وقوعها في الفئات العالية ،أو التشدد في وضعها، فتنزع في غالبيتها إلى الفئات الدنيا ،وبذلك فالعلامات قد تعكس فلسفة المدرس ،خاصة إذا كانت

الجامعة لا تعتمد نسبا محددة لعدد الطلبة ضمن كل فئة من فئات العلامات التي تعتمدها، سواء للمقررات الجامعية أو للمعدل التراكمي.لأن توزيع العلامات ضمن المدى المعمول به ليس بالضرورة أن يوفي بالغرض من رصد العلامات ولا يضمن شذوذ توزيعها عما هو مقبول ومنطقي،(عوده وحوا مده،1996) .لأن بعض المدرسين قد يؤمن بأن الغرض من العلامات هو فرز الراسبين أو الناجحين في حين أن البعض الآخر قد يؤمن بأن العلامات لا بد وان تكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة وفقا لتوزيعات محددة، فقد تتطرف العلامات نحو فئة معينه وهذا الأمر إذ لم يكن مبررا قد يفقد العلامات معناها في ظل الغرض الذي تستخدم من أجله كما أشار أوكونر (O'conner,1979) وهذا من شأنه ان يؤثر على قيمة العلامة ومعناها في دقة القرارات التي تتخذ مما يؤدي إلى اهتزاز الثقة بها وكذلك بالجامعة كمؤسسة تعليمية.حيث يؤكد كوليرزون (Kolerzon,1981)أن فلسفة المدرس قد تكون سببا رئيسيا في معاناة العلامات من ظاهرتي تضخم العلامات (Grades Inflation)أو انكماشها (Grades Deflation)

وقد يكون السبب في اهتزاز الثقة بالعلامة نابعا من شخصية المدرس، فقد يخلط بعض المدرسين بين قيم الرحمة والعدالة او تغليب اي منها على الآخر، وقد يفسر البعض العلامة بمبدأ العدالة أو بمبدأ الرحمة (سوالمه،2000) أو تردده في ترسيب الطلبة أو قلقه من انخفاض علاماته لارتباط ذلك بالترقية أو الاستمرار في العمل (Weller,1984)أو ارتباط العلامة بالانطباع الذي يبنيه المدرس عن الطالب نتيجة للإعجاب بأسلوب التعامل أو مظهر الطالب او تأثر بعض المدرسين بالأسماء اللامعة والمشهورة أو ذات المواقع المرموقة عند إعطاء العلامات للطلبة اللذين يتمتعون بهذه الميزات (David,&Harvard,1973) ومثل هذه الممارسات بالطبع لا تعكس الفروق الفردية بين الطلبة(Huck & Bouns,1972) أو نتيجة لعدم إتقان المدرس لمهارات بناء وتحليل أدوات التقويم المختلفة وتفسير العلامات عليها،فقد أشار بليف(Bligh,1988) إلى ان بعض المدرسين أبدوا اهتماما بالاختبارات التي تقيس المستويات المعرفية العليا كالتطبيق والتحليل، في حين أبدى البعض الأخر اهتماما بقياس المستويات المعرفية الدنيا كاسترجاع المعلومات،وقد تتأثر العلامات التي يضعها المدرس بطريقة التصحيح سواء أكانت مطلقة - كاعتماد إجابة نموذجية- أو معيارية كاعتماد إجابات الطلبة في الشعبة. كما تبين أيضا أن طبيعة المدرس وصفتة الأكاديمية في الجامعة متفرغا كان أم زائرا تلعب دورا في طبيعة العلامات التي يضعها لطلبته، فقد أشارسونر (Sonner,2000) في دراسة هدفت إلى مقارنة علامات المدرسين الزائرين والمتفرغين حيث أشارت النتائج إلى أن العلامات التي وضعها أساتذة متفرغين أعلى من تلك التي وضعها أساتذة زائرين أو غير متفرغين أو مدرسين.

إن كل هذه العوامل بالطبع تساهم في النهاية في التأثير على علامة الطالب سلبا أو إيجابا وبالتالي قد يؤثر ذلك على توزيع العلامات وبالتالي على خصائص العلامات في الجامعة ككل.

- **العوامل المتعلقة بالطالب :**

إن العوامل المتعلقة بالطالب غير منفصلة عن تلك المتعلقة بالمدرس لأن العوامل المتعلقة بالمدرس تشكل سببا ونتيجة بالنسبة للطالب فيما يتعلق بالدافعية والجهد المبذول للتعلم،فاللعلامات دور بارز في تكوين الطالب لمفهومه عن ذاته فهي تعزز ثقته بنفسه، خاصة إذا كانت تعبر فعلا عن مستواه الحقيقي، ويترتب على ذلك بناء الاتجاه الإيجابي نحو العلامة والمساق والمدرس ونحو العملية التعليمية ذاتها .لأن المدرس معني بتعزيز الطالب وإثارته نحو تحقيق الأهداف المنشودة لعملية التعليم، ومساعدته لبلوغ الأهداف المخطط له أن يحققها، ومن هنا فعلامة الطالب أولا وأخيرا تكون عرضة لاستجابته للمعززات التي يستخدمها المدرس، أما إذا كانت العلامة لا تمثل المستوى الحقيقي والمقبول للطالب فلربما انعكست الصورة تماما حيث يكون المفهوم الخاطئ عن الذات والاتجاه الخاطئ كذلك نحو المدرس والمقرر والعملية التعليمية كلها ولربما الإحباط في حال التشدد والتبخيس للعلامات.

إذن فتأثير الطالب يكمن في ردة الفعل المبررة أو غير المبررة على العلامة التي يحصل عليها، فقد أشار عليان (1998) إلى أن الطالب الجامعي يعتبر عدالة المدرس في وضع العلامات من أهم الأمور التي تعكس تقويم الطالب لمدرسه على اعتبار أن العدالة في تطبيق الاختبار ووضع العلامة من أهم مكونات فعالية التدريس، وقد أشار ليفنثال وآخرون (Leventhal etal,1979) إلى تأثر تقييمات الطلبة لمدرسيهم بالعلامة التي يتوقعون الحصول عليها من هؤلاء المدرسين في المساقات المختلفة فقد كان الطلبة الذين يحصلون على العلامات العالية هم الأكثر جدية في التقييم، إضافة إلى اعتماد الطلبة في تقييمهم للمدرس الجامعي على فعالية طرق التدريس وانتقال أثر التعلم، وكذلك عدالة الإجراءات التي يمارسها في وضع العلامات،وهذا ما يدفع بعض المدرسين إلى الميل نحو العلامات العالية من أجل الحصول على التقديرات العالية كما أشار إلى ذلك آيزلر (Eiszler,2002) وهذا يؤكد ما توصل إليه عوده (1988) حول اعتماد صدق تقييم الطلبة على التحصيل في المساقات التي يدرسها الطلبة لدى مدرسيهم ،وهذه إشارة إلى أن العلامة تلعب دورا مهما بالنسبة لكل من المدرس والطالب والجامعة نفسها،إضافة إلى ذلك فان تقييمات الطلبة تعتبر إحدى البدائل التي يمكن استخدامها في التقويم الشامل لأداء عضو هيئة التدريس، وقد اقترح كل من

محافظة والسا مرائي (1996) العديد من الأدوات لتقويم عضو هيئة التدريس وكان من بينها موجها للطالب باعتباره أحد أقطاب العملية التدريسية.

كذلك فان مستوى التحصيل الذي يتميز به الطلبة سواء في بداية الفصل الدراسي أو خلاله يؤثر في العلامات من خلال التوقعات التي يبنيها المدرسين حول أداء الطلبة والتي تنعكس على طبيعة الاختبارات التي يقومون ببنائها، فقد يتم التركيز على العمليات العقلية الدنيا في حال التوقعات المنخفضة مما يؤدي إلى ارتفاع متوسط العلامات، أو على العمليات العقلية العليا في حال التوقعات العالية، مما يؤدي إلى انخفاض متوسط العلامات.أو أن المدرس يصحح أوراق الاختبارات بطريقة تعكس توقعاته من الطلبة، إضافة إلى احتمال تأثير العلامة أيا كانت في دافعية الطالب نحو التحسن والرغبة في التطور والاستعداد لبذل الجهد في إنجاز المطلوب أو العكس، خاصة إذا كان الطالب يدرس تخصصا لا يرغبه لان الرغبة من شأنها أن تساهم في زيادة دافعية الطالب وبالتالي زيادة تحصيله الدراسي.

إن تأثير هذه العوامل والمتغيرات يتوقع أن ينعكس في النهاية على خصائص التوزيع لعلامات الطلبة إلى حد تصبح فيه العلامات مثار للتساؤل أو الانتقاد وعرضة لاهتزاز الثقة بها، بسبب فقدان المعنى المنوط بها وبالتالي عدم الثقة بالجامعة على أساس أن الطالب هو أهم المدخلات والمخرجات لها، وانه يتم التعامل مع هذا الطالب في الغالب باعتباره منتج أكاديمي (المسند،1990) وذلك بالاعتماد على العلامات باعتبارها مؤشرا على مستواه الأكاديمي. ومعيارا لضبط الجودة للجامعة ومنتجاتها الأكاديمية،حيث يتم الترشيح أو الانتقاء للوظائف أو البرامج الدراسية مستقبلا في ظل هذه المواصفات (العلامات)

وقد يؤثر الطالب في العلامات من حيث جهله أو وعيه بميزات نظامي التعليم والتقويم المعمول بهما في الجامعة وكيفية الإيفاء بمتطلباتهما، فنظام التعليم القائم على الساعات المعتمدة يعطي الطالب الحق في اختيار المساقات التي يرى أنها ملائمة لقدرته ووقته والمدرس الذي يلائمه في ضوء تعدد الشعب للمساق الواحد، بمعنى أن الطالب اديه العديد من البدائل التي تلبي ميوله وقدراته ، وقد يلجأ الطلبة أحيانا إلى الدعاية لمدرس ما يتساهل في إعطاء العلامات العالية مما يزيد من إقبال الطلبة على التسجيل لدى المدرس مما يجعل زيادة العدد مؤثرا بارتفاع العلامات، وقد أكدت المسند(1990) أن الشعب ذات الأعداد الكبيرة كانت نسب التقديرات العالية فيها أعلى منها في الشعب ذات العدد الأقل وقد توافق ذلك مع كل من عوده وحوامده(1996) من حيث أن الشعب ذات العدد الأكبر كان متوسط العلامات فيها مرتفعا ،رغم أن الفروق بينها لم تكن ذات دلالة

إحصائية، ومن خلال العرض السابق يتضح تأثير الطالب في العلامة وفي عدة مواضع وان تأثيره قد يكون مباشرا أو غير مباشر من خلال عوامل ذات صلة بالعلامات.

- **العوامل المتعلقة بفلسفة الجامعة:**

تعتمد الجامعات نظما تعليمية مختلفة، وتحدد نظما محددة للتقويم، وقد تخضع تفصيلات (إجراءات) التقويم هذه إلى العرض والطلب، وحيث أن لكل نظام من هذه الأنظمة فلسفته وإجراءاته سواء بالنسبة للعملية التعليمية (طرق وأساليب التدريس) أو بالنسبة لعملية التقويم(نظم التقويم)، فلا بد أن تكون هذه الفلسفة واضحة بالنسبة للمدرس والطالب معا، فنظام التقويم - باعتباره موضع الاهتمام هنا - لا بد أن يبين ويحدد كفاية وفعالية كل ما يتصل بالعملية التعليمية من حيث الخصائص المرغوب بها وتحسين إمكانات الجامعة، وآليات التفاعل مع الطلبة وتزويدهم بالتغذية الراجعة التي ترشدهم إلى المستوى الذي وصلوا إليه أو الذي حققوه، ومن هنا فان نظام التقويم يجب أن يتم توظيفه لإثارة دافعية الطالب، وكل ذلك من شانه أن يساهم في تحقيق الجامعة لرسالتها وتحقيق أهدافها بالمستوى المرغوب به.

لذلك على الجامعات أن لا تغفل ما يعرف عادة ببرنامج الإرشاد الأكاديمي سواء للطلبة أو للمدرسين خاصة الجدد منهم لتعريفهم بمتطلبات وخصائص نظم التعليم والتقويم المعمول بهما، وقبل ذلك كله على الجامعات أيضا أن تبين ما يتعلق باستمرارية التقويم وشموليته وتحرص على تقويم إجراءات التقويم ذاتها (Meta-Evaluation).

وبما أن العلامات تعتبر من مؤشرات ومعايير ضبط الجودة للعملية التعليمية وإجراءاتها في الجامعة وبالتالي لخصائص الطلبة الخريجين باعتبارهم منتجات أكاديمية،فقد حرصت بعض الجامعات على الاهتمام بتوزيع العلامات وتحليلها في مختلف أقسامها وكلياتها ،وعقد الندوات والورش التدريبية والتي تعنى بعملية التقويم بمختلف جوانبها كما هو معمول به في جامعة اليرموك من خلال الورش التي يعقدها مركز تطوير أداء الهيئة التدريسية* ، وقد بدأت معظم الجامعات بإنشاء مثل هذه المراكز ، حيث يتوقع أن يؤدي ذلك إلى توحيد الممارسات الخاصة برصد العلامات وتحويلها، كذلك تسمح بعض الجامعات في إشراك الطلبة في تقويم أداء المدرس الجامعي ويتضمن هذا التقويم الممارسات الخاصة برصد العلامات وهذا من شانه أن يساهم في حرص المدرسين على التوافق والانسجام مع فلسفة الجامعة(Gerald,1994)

*تم إنشاء مركز تطوير أداء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك عام 2003

كما تلعب الجامعة دورا مؤثرا في العلامات من حيث الإمكانات التي توفرها الجامعة من أبنية ومرافق تعليمية ووسائل تعليمية وعدد كاف من المدرسين المؤهلين بحيث يتناسب مع عدد الطلبة، حيث ينعكس أثر ذلك في النهاية على دافعية كل من المدرس والطالب وبالتالي على العملية التعليمية والتي تعتبر العلامات فيها مؤشرا على ما تحقق من أهداف تعليمية،فعلى سبيل المثال فان عدد الهيئة التدريسية وكذلك عدد الغرف الصفية المتوفرة في الجامعة يؤثر في عدد الشعب التي يمكن طرحها لمختلف المساقات وبالتالي يؤثر في عدد الطلبة في الشعبة الواحدة،وقد أشارت بعض الدراسات (Sonner,2000) إلى أن العلامات في الشعب ذات العدد القليل أعلى منها في الشعب ذات العدد الكبير.

إن الوعي بنظام التقويم من شانه أن ينعكس على الممارسات المتعلقة برصد العلامات وأساليب التحويل التي تستخدم أحيانا لتنسجم مع نظام التقويم المعمول به في الجامعة من حيث مدى العلامات أو توزيع نسب الطلبة في الفئات المختلفة،حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن عدد فئات التدريج يلعب دورا مهما في دقة العلامات من خلال التأثير في معامل الثبات للعلامات (Millman,1983) وكذلك في تفسيرها، وطبيعة الأدوات التي تستخدم في الحصول عليها، كما أن الجامعة قد تعتمد محكا معينا لتحديد المستوى الأكاديمي المقبول والذي تعتمده الجامعة لاعتبار الطالب ناجحا في المساقات الجامعية المختلفة أو التخرج من الجامعة، وذلك إيمانا من الجامعة أن هذا المحك يمثل الحد الأدنى المقبول للنجاح، وقد تؤثر المعايير التي تعتمدها الجامعة،أو تلك التي يعتمدها المدرسون عند رصد العلامات في خصائص العلامات التي يحصل عليها الطلبة،فقد أشار فيجلو (Figlio,2004) إلى أن المعايير التي تعمل بها الجامعات تحدد طبيعة العلامات التي ترصد للطلبة،حيث أن من شأنها ـ أي المعايير- توجيه الجهد المبذول للتعلم من أجل الإيفاء بمتطلبات النجاح ، ومن هنا فان العلامات لا بد وان تقع ضمن المدى الذي تحدده الجامعة بدءا بالحد الأدنى للعلامة في المقرر الجامعي وبين الحد الأعلى مرورا بعلامة النجاح المعمول بها، وقد أشار احمد (1985) إلى أن خروج العلامات عن هذا المدى قد يشكل انتهاكا لفلسفة الجامعة من وجهة نظر الجامعة نفسها وبالتحديد لنظام العلامات المعمول به ولا بد للعلامات أن تتوزع بشكل منطقي ومقبول فوق الحد الأدنى المعمول به،وهذا يتطلب من المدرس في الجامعة أن يكون على وعي بمدلول العلامة بالنسبة له وللطالب ولولي الأمر بما ينسجم وفلسفة الجامعة وفلسفة السياسات التعليمية المتبعة،ويبدو أن ذلك يساهم في استخدام المدرس للممارسات المعيارية أو المحكية المرجع فيما يتعلق بالاختبارات التي يجريها لرصد تحصيل الطلبة ،سواء كانت تتعلق بالإعداد أو التصحيح أو التفسير.

لكن توفر كل ماسبق لا يمنع بالضرورة شذوذ توزيع العلامات لدى مدرس ما أو على مستوى الكلية أو طبيعة المساق(متطلب عام أو خاص) عن التوزيع المنطقي أو التوزيع الذي تقبله الجامعة على أقل تقدير، فقد بين كل من عودة وحوا مده(1996) أن العلامات إذا تجمعت في فئة معينة من الفئات التي تعتمدها الجامعة قد يثير التساؤل حول عدالة توزيع العلامات الجامعية بمجملها ، فقد يشكل ذلك تضخما أو انخفاضا في العلامات الجامعية أو مؤشرا على عدم الانسجام بين الفلسفات المختلفة للمدرسين أو على عدم الانسجام بين هذه الفلسفات وفلسفة الجامعة نفسها، حيث أن توزيع العلامات يعتبر مؤشرا على الانسجام بين فلسفة المدرس وفلسفة الجامعة إضافة إلى أن العلامات من وجهة نظر الجامعة هي التي تعبر عن مستوى الأداء الذي يمتاز به الطالب وبالتالي فإنها هي التي تحدد كفايته وذلك من خلال التنبؤ بمستقبله الأكاديمي، أو قدرته على الإيفاء بالمتطلبات الأكاديمية لاستمراره في الدراسة، ومن هنا فمستوى العلامات من المؤشرات على جودة العملية التعليمية للمؤسسة أو الجامعة،ومعيارا أساسيا في تقييم نواتج التعلم ومخرجاته.

ومن العوامل المؤثرة في العلامات أيضا وضمن فلسفة الجامعة، سياسات القبول التي تعتمدها الجامعة والتي تخضع أحيانا إلى العرض والطلب فمن المعروف أن الجامعة تقبل الطلبة في الغالب على أساس المعدل في الثانوية العامة كما هو معمول به في الجامعات الأردنية،رغم أن العديد من الدراسات(جرادات،1986؛ عيلبوني،1992؛ لطايفة،1998؛ طبيشات،2002) التي أجريت حول القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة أشارت إلى انخفاض القدرة التنبؤية لهذا المعدل بالتحصيل الجامعي كمعيار قبول، وأوصت غالبيتها باعتماد العلامات الفرعية لمساقات الثانوية العامة في القبول إلى جانب المعدل العام،اضافة الى ان نظام الثانوية العامة تطرأ عليه بعض التغييرات ولا يتم مراعاتها في عملية القبول، وحسب هذا المعيار فان الجامعات تقبل الطلبة على اعتبار انهم متجانسون في التحصيل ضمن التخصص الواحد على الأقل، وهذا من شأنه أن يساهم في التوقعات المحتملة فيما يتعلق بالتحصيل حيث أن بعض التوقعات تعتمد على الانطباع الذي يبنيه المدرسون حول الطلبة، وقد تكون معدلات القبول هذه من الأسباب التي تؤدي بالعلامات إلى التطرف سواء أكان ذلك بالارتفاع أم بالانخفاض فقد اعتبرت المسند (1990) أن انخفاض معدلات القبول في جامعة قطر من أهم الأسباب التي كانت وراء تدني العلامات في الجامعة واقترحت برفع حد القبول من (55) إلى(60)، وقد تلعب الجامعة دورا في تضخم العلامات من خلال سياسة القبول لنوعية الطلبة الذين تقبلهم كأن يكونوا من ذوي المعدلات العالية، كما هو معمول به في جامعات النخبة (Ivy League) حيث يشير جاوا (Jaua,2004) إلى أن ارتفاع العلامات في هذه الجامعات لا يعتبر من مظاهر التضخم.

كذلك تلعب القرارات التي تتخذها الجامعة بشأن العلامات مثل الحد الأدنى للعلامة في المقرر الجامعي أو الحد التقريبي الذي ترصد العلامة بالنسبة إليه(نظام الخمسات أو الواحدات)، أو تغيير علامة النجاح في المقرر أو على صعيد التخرج من الجامعة أو معدلات القبول والتي بدأت التوجهات إلى دراسة تخفيضها إما نتيجة لعوامل اقتصادية كالعرض والطلب أو اجتماعية كما تم بالنسبة لمعدلات القبول في الجامعات الخاصة ،ونتيجة للممارسات التي ترافق رصد العلامات واستكمالا لرسالة الجامعات من حيث إنتاج الكفاءات المدربة والمؤهلة بدأت التوجهات إلى عقد ما يسمى بامتحان الكفاءة الذي ستأخذ الجامعات الرسمية بالعمل به للطالب الخريج والذي صرح به وزير التعليم العالي مؤخرا *، حيث بين كلايتون (Clyton,2002) أن الأفكار والتساؤلات التي تثار حول العلامات تؤثر في السياسات التربوية للجامعات، وكذلك في تطوير وتحسين إجراءات الرصد والتحويل للعلامات رغم أن الجامعة تهدف إلى تنمية شخصية الطالب بشكل متكامل.

إن التمعن في العوامل السابقة يوضح التداخل الملحوظ فيما بينها، حيث يؤثر بعضها ببعض بطريقة قد تكون مباشرة أو غير مباشرة، مما يعكس أثرا متداخلا وتراكميا أحيانا في العلامات وبالتالي يؤثر في خصائص التوزيع لها، ومن اجل ذلك تطلب المؤسسات التعليمية كالجامعات في العادة تحليلا للعلامات وذلك على مستوى الأقسام والمدرسين.

ومن هنا فإن العمليات والإجراءات التي تتضمنها عملية التقويم الجامعي لا بد أن ترتكز إلى الأسس والمبادئ العلمية السليمة ، حيث أن اعتماد عمليات التقويم على المعلومات الصادقة والدقيقة والموضوعية لا بد أن ينعكس على القرارات التي يتم اتخاذها عبر مراحل مختلفة من عمر الجامعة وكذلك من شأنه أن يقف على مدى دقة ونجاح الممارسات المختلفة فيما يتعلق بتقويم الطلبة.

تضخم العلامات: (Grades Inflation)

تعتبر ظاهرة التضخم (inflation) من أهم القضايا التي تثار حول العلامات، وقد بدأ الشعور بهذه الظاهرة منذ بداية الستينات، وفيما بعد حاول سيسلوا(Suslow,1979) دراسة تقديرات العلامات في الكليات والجامعات الأمريكية ولاحظ ارتفاعا في نسبة العلامات العالية، حيث بدت التساؤلات تظهر بين إدارات وأساتذة الجامعات والأوساط التربوية من حيث المستوى الحقيقي للطلبة، الأمر الذي قد يؤدي إلى انخفاض مستوى المخرجات الأكاديمية (الطالب) ورخصها، وقد ترتب على هذه الظاهرة زيادة الشك في مصداقية العلامات والتقديرات للطلبة الجامعيين لان هذه الظاهرة إذا وجدت وكانت غير مبررة لربما تؤدي إلى النجاح بصرف النظر

* مؤتمر صحفي لوزير التعليم العالي نشرت تفاصيله في صحيفة الدستور الأردنية العدد(13197) وسيعمل به في العام الدراسي 2004

عن الجهد الذي يبذله الطالب وبالتالي لا يعود فرق بين الطالب الذي يبذل جهدا عاليا والطالب الأخر الذي لا يبذل سوى الجهد القليل من اجل اجتياز المساقات الدراسية بنجاح أو أهداف التعليم الجامعي فيما يتعلق بالتحصيل والنجاح بها والتخرج من الجامعة.

وقد تناولت الكثير من الدراسات ظاهرة التضخم بالتحديد كمشكلة وتحدثت هذه الدراسات عن الأسباب التي قد تؤدي إلي مثل هذه الظاهرة، ومن الباحثين من اعتبر ظاهرة التضخم سلبية (Brinbaum,1977; Hendrivson,1976;Oconnor,1979) كونها تكون نتيجة لعدم ايلاء المدرسين الأهمية للعلامات، مما يتسبب في انخفاض صدق العلامات على مستوى المساقات الجامعية أو المعدلات التراكمية، أو بسبب الاختلاف في سلوك المدرسين المتعلق برصدها، كالمغالاة في وضع العلامات أو قلق المدرسين نتيجة لانخفاض تقديرات الطلبة لهم، خاصة إذا اعتبرت هذه التقديرات معيارا للترقية.كما تناولت بعض الدراسات الظاهرة تاريخيا فأشار بعضها إلى أن الظاهرة بدأت في عقد الستينات وقلت بعض الشيء في عقد السبعينات وعادت مظاهرها تبدو بوضوح مرة أخرى في عقد الثمانينات (Rojstaczer,2003).

أما القسم الأخر من الدراسات والتي اهتمت بهذه الظاهرة واعتبرتها إيجابية (Juala,1974; Mackeachie et, all ,1978) حيث اعتبرت هذه الدراسات أن الظاهرة هي نتيجة حتمية لتحسن نوعية الطلبة ومستويات القدرة على التحصيل، وفرقت هذه الدراسات بين التضخم الذي يحدث نتيجة توفير التسهيلات للحصول على العلامات العالية وبين التضخم الذي يحدث نتيجة للنوعية الجيدة للطلبة، كذلك فان الدور الذي يؤمن به المدرس كموجة أو السماح للزملاء في المساق بتقويم زملائهم (تقويم الرفاق) يبرر تضخم العلامات.

ومن خلال استعراض الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة من حيث أسبابها تبين أن الأسباب قد تعود للمدرس من حيث ليونته أو تشدده أو عدم قناعته بالاختبارات، وبالتالي بالعلامات أو نتيجة لعدم إلمامه بمهارات رصد العلامات والتمييز بين قدرات الطلبة الذين يدرسهم، أو عدم الأيمان بضرورة الرسوب، أو نزعة المدرس للحصول على التقديرات العالية،أو الخلط بين قيم الرحمة والعدل أحيانا. كذلك عزت بعض الدراسات هذه الظاهرة إلى نظم التعليم المستخدمة مثل نظام الساعات المعتمدة، والذي يوفر الكثير من البدائل للطالب والتي تساهم في تحسين تحصيله وبالتالي ارتفاع علاماته.

أما المعايير أو المؤشرات التي تعتمد للحكم بأن العلامات تعاني من التضخم فهي متعددة منها ما اعتمد على ارتفاع نسبة العلامات العالية(90) فما فوق إذا كان النظام المستخدم النظام المطلق أو (A+,A-) في حال استخدام نظام الحروف. ومنها ما اعتمد على زيادة نسبة العلامات في

التقديرات العالية (ممتاز، جيد جدا)، ومنها ما اعتمد على زيادة العلامات ضمن الفئات التي تعتمدها الجامعات (التقديرات) عن النسبة المتوقعة في حال استخدمت الجامعات توزيعا مرجعيا للعلامات يحدد النسب التي يجب أن تكون ضمن كل فئة مثل منحنى التوزيع الطبيعي، أو النموذج المعدل للقدرات (Ebel,1972) .

ومن المعايير المستخدمة أحيانا الوسط العام للعلامات (عودة وحوامده،1996) حيث يمكن اعتبار أن العلامات مضخمة إذا زاد متوسط العلامات في قسم أو كلية أو لدى أحد المدرسين في الجامعة عن المتوسط العام للعلامات في الجامعة ككل،وقد اورد رو جتازير (Rojstaczer,2003) الذي يدير موقعا إلكترونيا خاصا بتضخم العلامات التعريف التالي للظاهرة وهو "**تغيير متصاعد في معدل أرقام درجات الطلاب على فترة ممتدة من الزمن بدون زيادة مطابقة لها في تحصيل الطلاب**" * حيث يصعب الحكم على مستويات الطلبة التحصيلية. وقد يقابل ظاهرة التضخم هذه ظاهرة الانخفاض أو الانكماش (Deflation) في العلامات وقد ينطبق عليها ما ينطبق على التضخم من حيث الأسباب والمؤشرات لكن في الاتجاه المعاكس، ومن خلال ما سبق يتبين أن هناك اتفاقا على أن ظاهرة التضخم مشكلة ناتجة عن عدة عوامل واسترعت اهتمام الباحثين ومؤسسات التعليم العالي، وأن المؤشرات الدالة عليها تختلف من مؤسسة إلى أخرى.

نظم العلامات (Grading Systems):

إن اختيار الجامعات لنظام علامات معين ينطلق من مدى ملاءمته وانسجامه مع فلسفة النظام التعليمي المعمول به في الجامعة من حيث بنية هذا النظام التعليمي ومخرجاته والإمكانات المادية المتاحة في الجامعة،إضافة إلى الأهداف التربوية التي ترنو الجامعة إلى تحقيقها، إضافة إلى طبيعة المدخلات السائدة مثل طبيعة ومدى المعيار المعتمد في قبول الطلبة وما هو المعروض وما هي المواصفات المرغوبة في الخريجين. ومن أجل ذلك ليس من الضرورة أن تختار الجامعة نظاما واحدا للتقويم لتلبية احتياجات النظام التعليمي السائد فيها، خاصة إذا كان الأمر متعلق بالقرارات التي تختص بمستويات الطلبة التحصيلية والمهارية الأمر الذي ينعكس على الطلبة من حيث إتاحة الفرصة لهم للتعرف على قدراتهم وإمكاناتهم، و ينعكس كذلك على القائمين على التعليم الجامعي من حيث مراجعة الأساليب والأنشطة والممارسات المتعلقة بالنظام التعليمي المعمول به في الجامعة.

* أخذ هذا التعريف من الموقع الذي يديره المؤلف والخاص بتضخم العلامات في 2004 /9/5.

ومن هنا فإن اختيار أي نظام علامات محكوم بمجموعة من العوامل من أهمها الفلسفة التربوية التي تنهل منها الجامعة وبالتالي الأهداف التربوية التي تنشدها الجامعة وكذلك الفلسفة التربوية التي يؤمن بها المدرس الجامعي وأهداف الطلبة الجامعيين إضافة إلى طبيعة النظام التعليمي كالفصول الدراسية أو السنوات الدراسية أو الساعات المعتمدة، كما يلعب مستوى المرحلة التعليمية سواء أكان على مستوى الشهادة الجامعية الأولى أم الدراسات العليا دورا في اختيار نظام علامات دون آخر (الخطيب،1994)، وقد تعددت أنظمة العلامات المستخدمة في الجامعات وذلك لأنه لا يوجد بديل أفضل من نظام العلامات لقياس التحصيل الدراسي وعلى مختلف المراحل التعليمية، وقد تناول جوهر (1985) الخصائص التي يجب أن يتميز بها نظام العلامات المستخدم أهمها :

- صدق العلامة بحيث تمثل العلامة المستوى الحقيقي لتحصيل الطالب أي أن ينال العلامة العالية من يستحقها فعلا وان تشكل العلامات معنى موحدا لكل المدرسين.
- أن لا تكون العلامة موضوعة بالاعتماد على ممارسات مزاجية ولحظية لا علاقة لها بمستوى الطالب الحقيقي اعتقادا من المدرس أن منح العلامة حق شخصي .

أما غرونلند و لين (Gronlund and Linn ,1990) ، فقد أشارا إلى أن نظام العلامات الفعال لا بد من تضمنه الخصائص التالية :

- تحديد الطرق المتبعة في رصد العلامة سواء من حيث الأدوات المستخدمة في الحصول عليها أو من حيث نقطة الإسناد معيارية كانت أو محكية المرجع أو كليهما معا،كذلك آلية التصحيح مطلقة كانت أو نسبية.
- العلامة بالنسبة لمساق ما يجب أن تعكس التحصيل فيه أي انها تعبر عن مدى تحقق أهدافه سواء العامة أو الخاصة .
- تحديد الإجراءات الأخرى المرافقة والتي تؤخذ بعين الاعتبار في وضع علامة المساق مثل الأعمال البيتية أو المشاركة،إضافة إلى الحضور والغياب.
- الربط بين خطوات وضع العلامة والمخرجات المنشودة لنظام التعليم .
- تفصيل كل ما من شأنه الحيلولة دون الغش.
- تحديد الأوزان لمختلف أنماط التحصيل التي تتضمنها العلامة وتوفر العدالة وعدم التحيز.

هذا وقد أشار ايبيل (Ebel,1979) إلى العوامل التي تحدد اختيار نظام محدد كمايلي:

- تحديد معنى العلامة سواء بالنسبة للمدرس أو الطالب أو المستخدم بحيث يكون هذا المعنى معروفا لكل من يتعامل مع هذه العلامة .
- إن معنى العلامة يجب أن يعبر عن تحصيل الطالب للأهداف المحددة بحيث لا يعكس فلسفة المدرس كالتشدد أو الميل للعلامات العالية، إنما يعكس فلسفة المؤسسة التي تستخدمه، الأمر الذي يتطلب انسجاما بين فلسفة المدرس والجامعة.
- أن يتم تحديد معنى العلامة من حيث الاستخدام بمعنى القياس أو التقويم أو كليهما معا،أي عدم قياس تحصيل الطالب بمعزل عن الغرض الذي تستخدم فيه.
- أن تحدد معنى العلامة من حيث أنها تعبر عن التحصيل او التحسن في التحصيل.

وحول المعايير المستخدمة في نظام العلامات في التعليم الجامعي فان العلامة لابد وأن تكون ذات معنى معياري نظرا لاتساع حجم المحتوى للمساقات الجامعية،إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار أعداد الطلبة في المجموعات أو الشعب المختلفة،كما أن العلامة لا بد وان تتضمن معنى الإحساس بالكفاية،وتفادي العواقب النفسية عند الطالب بسبب العلامة إضافة إلى قابليتها للتفسير. (Hanna,&Cashin,1988) ، وأخيرا فقد أشار عوده، (2002،ص312)* إلى أن"***نظام العلامات الجيد هو ذلك النظام الذي ينجح في تقدير تحصيل الطالب للأهداف المحددة دون ان يتاثر هذا التقدير باي انطباعات شخصية، وان تاثر العلامة بهذه العوامل او غيرها سيزيد من أخطاء القياس***" وفيما يلي عرض لبعض أنظمة العلامات المستخدمة .

أولاً : النظام المطلق للعلامات (Absolute Grading System)

يتضمن هذا النظام محكات محددة (Criterion) أو توزيع محدد (Distribution) للعلامات بشكل مسبق، حيث يتضمن تحديدا لرتبة المفحوص أو موقعه من خلال علامته على الاختبار بغض النظر عن علامات بقية المفحوصين في المجموعة التي ينتمي إليها ، وبهذا فان معيار هذا

* القياس والتقويم في العملية التدريسية ،الطبعة الخامسة ،(2002)

النظام يعتمد على الأهداف التي يفترض قياسها وحسب هذا النظام فان العلامة توضع على مقياس (صفر – 100) ، الأمر الذي يعني أنه بالإمكان أن يرسب الجميع أو ينجح الجميع ،ويسمح هذا النظام بالاصطلاح على علامة نجاح (Passing Score) أو علامة قطع (Cutting Score) كان تكون العلامة (50) أو (60) من مائة ، ويسمح هذا النظام ايضا بأن تفرض العلامات أي شكل لتوزيعها، أي أن هناك افتراض، بان المعيار لتحديد العلامات هوالأهداف، وقد أشارعوده(2002) إلى أن هذا الافتراض قد ينتهك من خلال ربط المدرس أحيانا بين صعوبة الاختبار ومقدار التحصيل المتوقع من الطلبة ، الأمر الذي يعني إمكانية انخفاض متوسط العلامات نتيجة لتركيز المدرس على المهارات العقلية العليا أو ارتفاع الوسط الحسابي للعلامات نتيجة للتركيز على المهارات العقلية الدنيا طبقا لتوقع المدرس لقدرات طلبته ، ويبدو هدا النظام أكثر ملاءمة من حيث الاستخدام إذا توفرت القدرة على تحديد الأهداف المتوقع قياسها وكذلك القدرة على إعداد الاختبارات والتنسيق بين المدرسين والالتزام بمتطلباته في المؤسسة التعليمية الواحدة بالإضافة إلى توفر المدى العالي من الوعي والتقدير لمعنى العلامات.

ومن مميزات النظام المطلق أن هناك ارتباطا بين العلامة التي يحصل عليها الطالب ومدى إتقانه للمساق المطلوب تعلمه،فالمدرس وحسب هذا النظام يحدد الأهداف التعليمية التي على المتعلم تحقيقها للحصول على اية علامة من العلامات ضمن الفئات المعمول بها في نظام التقويم (Hanna, &Cashin,1988) وبما يتفق وفلسفة المؤسسة التعليمية، بمعنى أن هذا النظام يربط بين ما تعلمه الطالب وما يجب أن يتعلمه، وكذلك يعتبر معيارا ثابتا لقياس تحصيل الطالب باستخدام أدوات قياس تتميز بالثبات،لأن المعايير في هذا النظام ثابتة كونها تعتمد ما حققه الطالب، وبالطبع فان هذه الميزات تتطلب تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها أو إتقانها وكذلك تحديد معايير الأداء بطريقة واضحة، مما يتطلب أن تكون الأدوات المستخدمة لقياس تحصيل الطالب مبنية على اساس مرجعي المحك (جابر، 1983) .

أما سلبيات هذا النظام والتي جعلته عرضة لبعض الانتقادات كما أشار ايبيل(Ebel,1979) و أوسترهات (Oosterhat ,1994) فهي: أن كثيرا من المدرسين لا يبدون اهتماما لثبات الاختبارات وموضوعيتها والذي من شانه أن يزيد من مدى التباين في التقديرات التي يضعونها ، كذلك فان العلامة التي يحصل عليها الطالب حسب هدا النظام لا تعتبر مؤشرا واضحا على مستوى الطالب بالمقارنة مع مستوى زملائه في الصف، إضافة إلى أن العلامة تتاثر بقدرة المدرس على تحديد الأهداف التي على الطالب أن يحققها، وكذلك بقدرته (المدرس) على القياس الفعلي لما حققه الطالب فعلا وقياس ما تعلمه فعليا، وهذا من الصعب ممارسته على أرض الواقع بشكل دقيق.

ثانيا : النظام النسبي للعلامات Relative grading system :

يعرف على هذا النظام أحيانا باسم(Class-Curve Grading System) وتعتمد فلسفة هدا النظام على مقارنة أداء المفحوص بالنسبة لأداء مجموعته التي يدرس معها نفس المساق حيث يحدد المدرس وحسب هذا النظام الموقع الذي يجب أن يحصل عليه المتعلم للحصول على أي من العلامات المعمول بها،كأن يكون من بين أعلى (10٪) من الطلاب للحصول على العلامة(A) .وتبعا لذلك فقد تختلف المجموعة المعيارية تبعا لما تعمل به المؤسسة التعليمية، فقد تكون المجموعة طلبة الشعبة أو المدرسة أو الكلية أو الجامعة وفي ظل هذا النظام هناك العديد من النماذج المستخدمة:

نموذج التوزيع لاعتدالي (Normal distribution model)

يفترض هدا النموذج أن علامات المفحوصين تتوزع توزيعا اعتداليا أو بالاعتماد على عدد الفئات التي تعتمدها المؤسسة التعليمية، وحسب مدى التوزيع يتم تحديد نسبة المفحوصين في كل فئة. وعلى الرغم من شيوع استخدام هدا النموذج إلا أنه من الصعب استخدامه مع كافة المساقات خاصة إذا كان الطلبة موزعين حسب قدراتهم أو يتم التمييز بينهم حسب معيار محدد .

النموذج المعدل للقدرات(Adjusting for ability)

ويعتمد هدا النموذج كما اقترحه ايبيل (Ebel) على فكرة توزيع النسب في نظام الخمس فئات من التقديرات ولسبعة مستويات من القدرة، وذلك حسب قدراتهم ويشير جدول (1)إلى هذا النموذج كما اقترحه (Ebel). ويعتبر تحديد مستوى قدرات الطلبة من أكثر الصعوبات التي تواجه المدرس في تطبيقه هذا النموذج حيث أن هناك صعوبة في قياس القدرات الكامنة التي تلزم لقياس التحصيل في مساق معين ، ومن هنا قد يلجأ المدرسون إلى الأحكام الذاتية التي تعتمد على الملاحظة أو من خلال قياس تحصيل الطالب لمتطلبات سابقة للمساق المراد تقدير الطلبة فيه.

الجدول (1) النموذج المعدل للقدرات كما اقترحه ايبل(Ebel)

المستوى	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف
متفوق جدا	24	38	29	8	1
متفوق	18	36	32	12	2
جيد	14	32	36	15	3
حسن	10	29	37	20	4
متوسط	7	24	38	24	7
ضعيف	4	20	37	29	10
ضعيف جدا	3	15	36	32	14

الأرقام في الجدول تمثل نسب العلامات

يلاحظ من خلال الجدول(1) أن المدرس عليه أن يلتزم بالنسب المئوية ضمن كل فئة من فئات التقدير وضمن مستويات التحصيل المختلفة ،وهذا بالطبع يتطلب من المدرس الاهتمام في أدوات التقويم التي يستخدمها في قياس أداء الطلبة،حيث لا بد وأن تتميز بالصدق والثبات والقدرة التمييزية بين مختلف مستويات التحصيل الأكاديمي.

نظام الفجوات:

تستند فكرة هذا النموذج إلى ترتيب العلامات إما تصاعديا أو تنازليا وملاحظة وجود الفجوات بين العلامات، حيث يكون توزيع العلامات مقسما إلى مجموعات جزئية بعدد الفجوات بين العلامات، ومن الجدير بالذكر أن الفجوات ليس بالضرورة أن تكون متساوية وبالتالي فإن أحجام المجموعات في كل فجوة ليس بالضرورة أن تكون متساوية ، الأمر الذي يعني أن الفجوات لا تتسم بالثبات، وأكثر ما يكون هذا النموذج ملائما في المساقات التي تقوم أداء الطالب فيها حسب نظام راسب ، ناجح ، أو النظام الذي يقسم العلامات إلى فئات أو في نظام العلامات حسب الحروف وخاصة في المساقات قليلة العدد من الطلبة.(عوده،2003)

نظام العقود:

يعتمد هذا النموذج على اتفاق أو عقد بين المدرس والطالب يتضمن قيام الطالب ببعض الواجبات الإضافية (Bonuses) من أجل الوصول إلى مستوى علامة النجاح التي تحددها المؤسسة التعليمية (الجامعة) أو رفع علامته إلى حد معين فوق علامة النجاح بالإضافة للأعمال البيتية أو الصفية التي تكون محددة ضمن متطلبات المساق، إلا أن الواجبات التي يتضمنها العقد في العادة والتي تخضع لهذا النموذج يجب أن تنجز بدرجة كفاءة محددة وتنتظم بشكل متدرج.

وقد واجه نظام العلامات النسبي العديد من الانتقادات من حيث عدم ثبات الإطار المرجعي للعلامات ضمن هذا النظام، حيث أن علامة المفحوص تتأثر بخصائص المجموعة التي ينتمي إليها ، كما أشار ايبيل (Ebel) إلى أن هذا النظام يتطلب تصنيف العلامات إلى علامات عالية ومتوسطة ومنخفضة وذلك حسب الفئات المحددة، إضافة إلى حصول الطلاب في غالبيتهم على علامات حول الوسط أمر يتناقض مع فلسفة هذا النظام الذي يستند إلى تقسيم الطلبة إلى فئات من المتفوق إلى الضعيف جدا.كما أن المعايير غير ثابتة فهي متغيرة حسب مستوى المجموعات،فالطالب المميز في مجموعة ما قد يكون غير ذلك في مجموعة أخرى،وبالتالي فان العلامة في مجموعة ما من الطلبة قد لا تساوي نفس العلامة في مجموعة أخرى من الطلبة،لأن المجموعات النموذجية التي يفترضها هذا النظام يصعب الحصول عليها.

ويشير جابر (1983) إلى أنه ورغم هذه الانتقادات للنظام النسبي للعلامات إلا انه بقي شائع الاستخدام وقد يكمن السبب في أن معظم ممارسات التقويم الصفية تكون مرجعية المعيار بمعنى أن التقويم الصفي صمم من أجل ترتيب الطلبة في ضوء تحصيلهم في المساقات الدراسية.

ومن الأهمية الإشارة إلى أن الحديث عن النظم المختلفة للعلامات بشكل منفصل لا يعني تفضيل أحد منها على الأخرى في كل المواقف أو أن هناك إلزاما لنظام دون آخر، فقد يتم استخدام نظام أو أكثر في موقف محدد إلا أن مساهمة نظام ما لا بد وأن تظهر أكثر من مساهمة نظام آخر، فقد يمارس المدرس سلوكات تساهم بشكل أو بآخر في إظهار إجراءات النظام المطلق كوضع العلامات كما هي، وهو يستخدم في نفس الوقت الإجراءات الخاصة بالنظام النسبي كالتشدد في التصحيح مثل التشدد أو التساهل فيه للحصول على توزيع نسبي معين للطلاب، إلا أن الحديث عن كل هذه الأنظمة بشكل منفصل لا يلزم إتباع نظام واحد بحد ذاته.

وإذا ما اهتمت الجامعات باعتبارها مؤسسات تعليمية في اختيار نظام تقويم ملائم وموحد يتصف بالوضوح والتحديد لقياس التحصيل الأكاديمي للطلبة ،فعلى المدرسين أن يلتزموا بمتطلبات هذا النظام وقواعده وإجراءاته،وإلا فان العلامات سوف تفقد معناها وبالتالي سوف تفشل عمليات القياس في تحقيق الغايات المنشودة، وفيما يلي عرض لعينة من أنظمة التقويم المعمول بها في بعض الجامعات الأردنية الرسمية منها والأهلية وبعض الجامعات العربية والأجنبية ممن تطبق نظام الساعات المعتمدة، لبيان آليات رصد العلامات، والتعليمات الخاصة بذلك والحدود الدنيا للنجاح على مستوى المساقات الدراسية والتخرج من الجامعة (المعدل التراكمي) ودور المدرس والجامعة في نظم العلامات ومدى مساهمة كل منهما في التأثير في خصائص العلامات.

نظام التقويم في الجامعة الأردنية:

لقد أناط قانون الجامعات الأردنية رقم (29) لسنة (1987) المادة (10) الفقرة (ب) صلاحيات التقويم للمستوى الأكاديمي والتحصيل العلمي بمجلس العمداء في الجامعات وبناء على ذلك تبنت الجامعة الأردنية كما يشير دليل الطالب (2004) في باب الامتحانات والعلامات والمعدلات إلى أن نظام العلامات هو النظام النسبي وأن العلامات تكون بالرموز وان العلامة النهائية للمساق تتمثل في المجموع النهائي لعلامات الامتحان النهائي والأعمال الفصلية الأخرى التي تكون عبارة عن امتحانين فصليين علامة كل منهما (25) وامتحان نهائي علامته(50) وأن المدرس هو المسؤول عن وضع العلامة وتصحيح الاختبارات وتدقيق العلامات. وأشار الدليل إلى أنه يتم تعيين منسقا في الأقسام المختلفة للجامعة لغايات تحديد وتوحيد الأساليب في تقويم الطلبة في المساقات متعددة الشعب أو المساقات التي يدرسها اكثر من مدرس. أما العلامات النهائية

فترصد من أربع نقاط ولأقرب منزلتين عشريتين ويكون الحد الأدنى لعلامة المساق الرمز(د) والحد الأدنى للعلامة النهائية في المساق الرمز(هـ) وتصنيف العلامات كما هي في الجدول (2)

الجدول (2): تصنيف العلامات بالنقاط والرموز في الجامعة الأردنية

الرمز	النقاط
أ	4.00
ب+	3.50
ب	3.00
جـ+	2.50
جـ	2.00
د+	1.50
د	1.00
هـ	صفر

أما العلامات ولغاية تحديد فئة المعدل الفصلي والمعدل التراكمي فيتم تدريجها على النحو المبين في الجدول (3) حيث بلغ عدد فئات التدريج (5) فئات ضمن مدى نقاط يتراوح بين (2 - 4) على أن يوضع الطالب تحت الرقابة الأكاديمية إذا حصل على معدل اقل من (2) .

الجدول (3): فئات المعدلات بالنقاط وفئات التقدير في الجامعة الأردنية

المعدل	التقدير
3.65 — 4	ممتاز
3.64 — 3	جيد جدا
2.99 — 2.50	جيد
2.49 -2.00	مقبول
ما دون 2	ضعيف

نظام التقويم في جامعة آل البيت:

يشير دليل الطالب في جامعة آل البيت (2004) في المادة (11) إلى أن نظام التقويم المعمول به في الجامعة يعتمد النظام النسبي بحيث تسجل العلامات لكل مساق بالنسبة المئوية وترصد العلامات النهائية لأقرب واحد صحيح، وتستخدم فيه العلامات بالأرقام، وتتكون علامة المساق من علامة الأعمال الفصلية (60٪)، موزعة على اختبارين فصليين، وورقة بحثية وبواقع (20 ٪) لكل منها واختبار نهائي شاملا لمحتوى المساق، ويخصص له (40 ٪) ويجوز لمدرس المساق إجراء أكثر من اختبار فصلي على أن لا تزيد العلامة المخصصة لها على (40 ٪) من

العلامة النهائية وكذلك فان المدرس هو المسؤول عن رصد العلامة، وعليه إخبار الطلبة بأسلوب وطريقة التقويم، وفي حالة تعدد الشعب أو المدرسين للمساق الواحد، فيجب تعيين أحد المدرسين كمنسق لتوحيد اليات وأساليب التقويم، وقد نصت المادة (16) من الدليل على أن الحد الأدنى للنجاح في المساق هو (50 ٪)، وأن الحد الأدنى للمعدل التراكمي هو(60٪)، وتعتبر العلامة (35٪) هي صفر الجامعة ويتم تثبيت علامة الرسوب إذا كانت(35٪) فما فوق كما هي ، وترفع كل علامة دون(35٪) إلى (35٪)، ويرصد المعدل الفصلي أو التراكمي لأقرب منزلتين عشريتين. أما التقديرات للعلامات والنسب المئوية للمعدلات فهي كما هو في الجدول (4).

الجدول (4): فئات العلامات للمساق والمعدل التراكمي في جامعة آل البيت

علامة المساق أو المعدل التراكمي	التقدير
100 – 94	متميز
94 – أقل من 84	ممتاز
84 – أقل من 76	جيد جدا
76 – أقل من 68	جيد
68 – أقل من 60	مقبول
60 – أقل من 50	ضعيف

وقد أشارت المادة (17) من الدليل أنه يجوز الاسترشاد بنموذج التوزيع الاعتدالي حسب ما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5): النسب المئوية للعلامات في فئات التقدير في جامعة آل البيت

التقدير	النسبة المئوية	التقدير	النسبة المئوية
ممتاز	٪12.5	مقبول	٪15
جيد جدا	٪15	ضعيف	٪15
جيد	٪30	راسب	٪12.5

نظام التقويم في جامعة جرش الأهلية:

لقد أشار دليل الطالب(2004) في جامعة جرش الأهلية إلى أن الجامعة تستخدم النظام المئوي في رصد العلامات بحيث ترصد العلامة لكل مساق من مائة ولأقرب (1) وأن الحد الأدنى لعلامة النجاح للمساق هي (50٪)، وللمعدل التراكمي هي(60٪)، والحد الأدنى للعلامة النهائية هو (35٪) وتكون فئات التقدير للعلامات في المساقات وفقا لما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): فئات التقدير لعلامة المساق والمعدل التراكمي في جامعة جرش

علامة المساق	التقدير	المعدل	التقدير
100 – 90	ممتاز	100 - 84	ممتاز
89 – 80	جيد جدا	84 – أقل من 76	جيد جدا
79 – 70	جيد	76 – أقل من 68	جيد
69 – 60	مقبول	68 – أقل من 60	مقبول
59 – 50	ضعيف	أقل من 60	راسب
أقل من 50	راسب	------	--------

نظام التقويم في جامعة الإمارات العربية المتحدة:

تعتمد جامعة الإمارات العربية المتحدة نظام الساعات المعتمدة ويشير دليل الطالب في جامعة الإمارات العربية المتحدة،(2004) إلى أن الجامعة تعتمد نظام العلامات بالرموز (أ ـ هـ) ويقابلها النقاط ضمن المدى (0 – 4) في تقويم تحصيل الطلبة على أن يكون الحد الأدنى لعلامة النجاح في المساق العلامة (د)، والحد الأدنى للعلامة النهائية في المساق العلامة (هـ)، ويعتبر الطالب راسبا إذا حصل على معدل تراكمي أقل من (2)، ويوضع تحت الرقابة الأكاديمية وتعتمد الجامعة منحنى التوزيع الاعتدالي لتوزيع علا مات الطلبة ضمن فئات التقديرات المعتمدة،حيث تتوزع العلامات للمساقات حسب النقاط والرموز والتقديرات كما هي في الجدول رقم (7)

جدول رقم (7): فئات وتقديرات العلامات في جامعة الإمارات العربية المتحدة

العلامة	الرمز	التقدير	النقاط
100 -90	أ	امتياز	4
89- 80	ب	جيد جدا	3
79 -70	ج	جيد	2
69 -60	د	مقبول	1
أقل من 60	هـ	ضعيف	صفر

نلاحظ أن عدد فئات التقدير للعلامات يساوي عدد فئات التقدير للمعدل التراكمي وان رصد العلامات بالرموز يكون بتحويل العلامات في الفئات المختلفة إلى الرمز الذي يقابل تلك الفئة وهذا مخالف لفلسفة العلامات بالرموز

نظام التقويم في جامعة قطر:

تطبق جامعة قطر نظام الساعات المعتمدة وقد أشار دليل الطالب(1976/1975) في جامعة قطر والوارد في المسند،(1990) إلى أن الجامعة تسند عملية تقويم تحصيل الطلبة الأكاديمي إلى المدرس الجامعي، وذلك على أساس جماعي المرجع وان هذا التقويم لا يستند على أساس الدرجات الرقمية التي يتم ترجمتها إلى تقديرات بحيث يتم تقسيم مستوى تحصيل الطلبة إلى خمسة مستويات وكل مستوى يرمز له بالتقدير الذي يناسبه وذلك على النحو الوارد في الجدول (8)

الجدول (8): فئات وتقديرات العلامات بالألفاظ والرموز في جامعة قطر

بالأرقام	بالرمز	بالنقاط	التقدير	المستوى
100 - 90	أ	5	ممتاز	أعلى من المتوسط كثيرا
89 – 80	ب	4	جيد جدا	فوق المتوسط قليلا
79 - 65	جـ	3	جيد	المتوسط
64 -50	د	2	مقبول	أقل من المتوسط
أقل من 50	ر	صفر	راسب	أقل من المتوسط كثيرا

يتبن من الجدول (8) أن نظام التقويم في جامعة قطر يرتكز إلى منحنى التوزيع الاعتدالي في توزيع العلامات وقد يكون السبب في ذلك إلى أن الجامعة تستخدم المعيار الجماعي في رصد العلامات.

نظام التقويم في جامعة الكويت:

تعمل جامعة الكويت بنظام الساعات المعتمدة، وقد أنيطت عملية تقويم التحصيل الأكاديمي للطلبة بالمدرس الجامعي،هذا بعد مرحلة كانت تعد فيها الاختبارات من قبل لجان مختصة في الأقسام العلمية المختلفة(كاظم،1984)، ويعطي نظام التقويم في جامعة الكويت الحرية للمدرس من حيث استخدام القياس المعياري أو المحكي المرجع،وبالتالي فان المدرس قد يستخدم أحدهما أوكليهما معا،وقد أشار كل من أبو علام والصراف(1985) إلى ان توزيع العلامات في جامعة الكويت يعتمد العلامات بالرموز بحيث يعبر عن التقديرات بالرموز والنقاط المقابلة لكل منها كما في الجدول (9).

الجدول رقم(9): فئات العلامات والنقاط المقابلة لكل منها في جامعة الكويت

التقدير	النقاط	التقدير	النقاط
A	9	C+	4
A-	8	C	3
B+	7	D+	2
B	6	D	1
B-	5	F	صفر

نظام التقويم في جامعة ايوا (Iowa State Unvirsity)

يشير دليل الطالب في جامعة ايوا (Iowa) للعام الجامعي (2004/2003) إلى أن نظام العلامات المستخدم في الجامعة هو نظام الرموز ضمن المدى (A- F) ومن خلال وصف كل علامة من هذه العلامات يتبين أن رصد العلامات يتم وفقا للنظام النسبي ،حيث أن لكل علامة متطلبات لا بد من تحقيقها للحصول على تلك العلامة ويبين الجدول (10) العلامات والتقديرات ومتطلبات كل منها.

الجدول (10): فئات العلامات وتقديراتها في جامعة ايوا(Iowa) ومتطلبات كل علامة منها

العلامة	التقدير		المتطلبات
A	Excellent	ممتاز	تنفيذ جميع الأعمال،فهم مميز للمساق،مشارك فعال،يستخدم مصادر أخرى غير المقرر
B	Superior	جيد جدا	فهم جيد للمساق،ينجز أعلى من الحد الأدنى للمتطلب،جودة في العمل
C	Average	جيد	فهم مرضي للمساق يقدم الحد الأدنى للمتطلب،تواصل جيد،يدرك المفاهيم الأساسية
D	Passing	مقبول	الأداء الكتابي والشفهي دون المتوسط،الفهم العام للمساق مقبول
F	Failure	راسب	الأداء الكتابي والشفهي غير مقبول و غير محقق للحد الأدنى

نظام التقويم في جامعة كينتكي (Kentucky State University)

لقد أشار دليل الطالب في جامعة كينتكي للعلم الدراسي (2004/2003) وتحت باب نظام العلامات إلى أن الجامعة تطبق نظام الساعات المعتمدة وهي تعمل بنظام الرموز التي تحول إلى نقاط من أجل حساب معدلات الطلبة سواء الفصلية أو التراكمية، كما أشار الدليل إلى أن نظام التقويم في الجامعة لا يعتمد الأرقام المطلقة أو نموذج لتوزيع العلامات، كما أنه يسمح للمدرس

الجامعي باستخدام الإشارات (+،ـ) من أجل التمييز بين الطلبة ضمن الفئة الواحدة من فئات العلامات ويشير الجدول (11) إلى نظام العلامات ومتطلبات كل منها في جامعة كينتكي.

الجدول رقم (11): فئات وتقديرات العلامات ومؤشراتها في جامعة كينتكي (Kentucky)

الرمز	العلامة	النقاط	التقدير	المؤشرات
A	100 – 90	4	ممتاز	أداء تحصيلي مميز،جهد عالي
B	89 – 80	3	جيد جدا	أداء عالي نتيجة القدرة والجهد
C	79 – 70	2	متوسط	أداء تحصيلي متوسط
D	69 – 60	1	ضعيف	أداء تحصيلي أقل من المتوسط
F	59 - 0	صفر	راسب	لا يحقق المستوى المطلوب من الأداء

يلاحظ من خلال نظام التقويم في جامعة ايوا وجامعة كينتكي أن كل علامة من العلامات يقابلها مجموعة من المعايير التي تحدد الحصول على أي من العلامات،وهذا يعني أن المدرس والطالب ملزمين بتلك المعايير.

علامة النجاح (القطع) (Passing Score) :

تشكل العلامات أساسا رئيسيا في الكثير من الإجراءات والقرارات التي تتخذ في كثير من المؤسسات التربوية في مختلف المراحل التعليمية، وأول هذه القرارات تحديد كفاءة الطالب الأكاديمية، حيث أن المستوى الأكاديمي للطالب يحدد الكثير من القرارات المتعلقة بحياته العملية فقد أشار هيلز (Hills, 1981) إلى أن العلامات الجامعية تستخدم لأغراض التنبؤ في كثير من المجالات، ولا بد أن تعكس - والحديث عن العلامات الجامعية – تحصيل الطلبة في المساقات التي يدرسونها بشكل لا تشوبه عوامل أخرى ، والعلامات باعتبارها مؤشرا على مستوى الفرد أيا كانت الصفة التي يمثلها تعتبر أيضا مؤشرا على النجاح الأكاديمي في المستقبل. وهناك اتفاق على أن أفضل الممارسات في رصد العلامات تعتمد على التحصيل الأكاديمي. ومن هنا فلا بد من أن تتمتع هذه العلامات بالصدق والثبات الذين يتطلبهما الغرض من استخدام العلامات وتفسيرها ، إضافة إلى انه لا بد وان تتوزع هذه العلامات بما يتفق ومبدأ الفروق الفردية في سمات الأفراد، ومنها التحصيل الأكاديمي الذي يعبر عنه في الغالب باستخدام العلامات وبهذا تتجنب المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات الانتقادات التي توجه إليها خاصة تلك المتعلقة بتضخم العلامات (Inflation) أو انكماشها (انخفاضها) (Deflation)، وقد يعود سبب التضخم في العلامات كما أشارت المسند (1990) إلى المغالاة في وضع العلامات العالية، أو عدم الاهتمام بإعداد وتصميم وتصحيح

الاختبارات الجامعية، أو إيمان المدرس بان التحصيل ليس الهدف الأساسي للتعليم، في حين أن الانكماش قد يحدث نتيجة للتشدد المبالغ فيه في رصد العلامات، أو إلى الاهتمام الزائد بصعوبة الاختبارات أو التصحيح كما أشار بيرك (Birk,2003) الأمر الذي يعني أن العلامات الجامعية في نهاية الأمر تكون عرضة لفلسفة المدرس أي أنها تعكس ذاتيته.

يفتقر القياس الصفي والمتعلق بالتحصيل الأكاديمي في المساقات الدراسية المختلفة إلى الصفر المطلق، حيث أنه من الصعب الحكم على أن طالبا ما تعلم جميع ما ينبغي عليه تعلمه من مساق محدد أو عدة مساقات، وبناءً على ذلك يتم منحه علامة كاملة ولتكن مائة، وكذلك الحال يصعب الحكم على طالب آخر بأنه لم يحقق أي من الأهداف التي ينبغي عليه تحقيقها وبناءً على ذلك منحه علامة صفر، لأن معرفة الطالب في المساق لا يمكن أن تكون معدومة بحيث تحقق خاصية الصفر المطلق ومن هنا جرت العادة أن تحدد المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات الحد الأدنى للنجاح وهو ما يسمى بعلامة النجاح (Passing Score) كذلك يمكن للجامعة أو المؤسسة التعليمية أن تصطلح علامة الصفر الافتراضي(Arbitrary Zero)، أو ما يسمى بصفر الجامعة وكل ذلك يجب أن يتم استنادا إلى الاعتبارات العلمية والعملية المنطقية، كالموازنة بين نوعية المخرجات التي ترغب بها الجامعة، وحجم التكاليف الاقتصادية وإمكانات الجامعة البشرية والمادية، أو مستويات الطلبة اللذين تقبلهم الجامعة، وقد تكون هذه إشارة إلى تأثر الحد الأدنى للنجاح بما هو معروض وما هو مطلوب، وما هي الكلفة المترتبة للحصول على المنتجات المطلوبة،حيث يتوقع أن يقل الحد الأدنى للنجاح أوالتخرج كلما قلت القيمة الافتراضية للصفرالجامعي(جرادات،1984).

وحسب هذا النظام للعلامات فإن المدرس محكوم بالتحرك ضمن المدى بين علامة الصفر الافتراضي والحد الأعلى للعلامة مرورا بعلامة النجاح سواء أكان بالنسبة للمساق الدراسي أم لمجموعة المساقات التي يدرسها الطالب لغاية حساب المعدل التراكمي أم الخاص بالمساقات التي درسها الطالب في فصل دراسي واحد وهو ما يسمى بالمعدل الفصلي .

إن اعتماد علامة نجاح معينة يعني تحديد الطلبة الناجحين والطلبة الراسبين في المساق الدراسي أو تحديد فيما إذا كان من الضروري وضع الطالب تحت المراقبة الأكاديمية في حالة حصوله على معدل تراكمي أقل من المعدل الذي تحدده المؤسسة التعليمية(الجامعة)، ويفيد تحديد درجة أو علامة النجاح المربين أو المدرسين في مختلف المؤسسات التربوية في اتخاذ القرارات التعليمية الخاصة بالمتعلم مثل تحديد مجموعة المتعلمين الذين هم بحاجة إلى المزيد من العناية، أو زيادة التدريب، أو التعديل على الأساليب المستخدمة في تعليمهم، مثل تحديد المساقات الاستدراكية، وكذلك يمكن تحديد الطلبة ذوي الأداء العالي وبالتالي مراعاة قدراتهم، وما هم ليسو بحاجة اليه،

وقد تكون القرارات آنية تتعلق بحاضر الطالب أو مستقبله التعليمي، إضافة إلى أن علامة النجاح توجه المدرسين عند تصميم الاختبارات بحيث أنها تحدد لهم الحد الأدنى لمستوى التحصيل المطلوب من الطلبة أن يبلغوه وهذا يساعد المدرس في مستوى الصعوبة الذي يمكن أن يتحرك خلاله عند بناء الاختبارات الخاصة بالمساق الذي يدرسه أو الحاجة إلى تحويل العلامات وما هي الكيفية التي تتم من خلالها عملية التحويل.

تفسير علامة النجاح (القطع):

تمثل علامة النجاح الحد الأدنى من الأداء المطلوب أو المقبول للحكم على إتقان المتعلم لأهداف التعليم، وبالتالي فهي تمثل الحد الذي يفصل بين الإتقان وعدم الإتقان للأداء قيد الاهتمام (عبد الله، 1990)، ومن هنا فان علامة النجاح تعمل على تقسيم (تصنيف) الأفراد سواء أكانوا طلابا أم موظفين أم مفحوصين إلى متمكنين وغير متمكنين، ويمكن تفسير علامة النجاح بأنها الحد الأدنى الضروري (Minimum Essentials) أي ما يجب على المتعلم تحصيله أو الوصول إليه حتى يتم تصنيفه ضمن فئة المتمكنين أو الناجحين (Ebel,1972)، وغالبا ما تستخدم علامة النجاح بهذا المعنى لغايات التصنيف ، ومن التفسيرات الشائعة كذلك أنها تمثل الأساسيات المهمة (Important Fundamentals) التي على المتعلم أو المفحوص ان يتقنها، كما يمكن النظر إلى علامة النجاح على أنها العلامة التي تفرز نسبة معينة من المفحوصين أو المصنفين بحيث لا تزيد هذه النسبة عن نسبة محددة أيضا،ومن التفسيرات أيضا أنها تمثل العلامة التي تقابل الربيع الأول في توزيع العلامات أو المئين (50) أو العشير التاسع .... لكن هذا المعنى يحتاج إلى إجراءات طويلة ومعقدة بعض الشيء كالحجم الكبير للعينة والتجانس العالي للمفحوصين أو المراد تصنيفهم. وعلى الرغم من تعدد التفسيرات لعلامة النجاح والإجراءات في كيفية تحديدها إلا أن هناك اتفاق على أن الغاية منها هو التمييز بين المتمكن وغير المتمكن، وقد أشار بليك (Plake,1991) إلى أنها العلامة التي يمكن من خلالها تحديد ما إذا كان المفحوص قادرا على إنجاز أو إتقان سلوك محدد أو عدم قدرته على ذلك، وبالتالي فهي معيار النجاح في تحقيق مستوى محدد من الأداء.

كيفية تحديد علامة النجاح :

هناك نتيجة مسلم بها في مجال الاختبارات وهي أن المفحوص الذي يطبق عليه اختبار ما لا بد وأن يكون إما ناجحا(pass) أو راسبا (fail)، لكن هذا الاعتقاد كما يشير ايبيل (Ebel) لا ينطبق على معظم الاختبارات إنما يتعلق ببعض الاستخدامات للاختبارات مثل تلك التي تستخدم لتحديد الكفاية أو عدمها بالنسبة للموظفين أو من أجل إجازة مزاولة المهن المختلفة. ومن

الاعتقادات السائدة أيضا بالنسبة لاستخدام الاختبار لهذا الغرض أن التمييز بين النجاح والرسوب أو التمكن وعدم التمكن يبدو غير واضح بشكل جلي فهو موضع جدل بين علماء القياس، فتقدير الحد الأدنى للأداء أحيانا تعتريه بعض مظاهر عدم الرضى نتيجة للممارسات الاعتباطية (Arbitrary) نوعا ما،كما أن تحديد علامة النجاح يتأثر بالعديد من العوامل كخبرة المحكمين في الطرق التي تعتمد التقديرات إضافة إلى طبيعة السمة المقيسة،وطبيعة الطريقة المستخدمة في تحديدها،وتبعا لذلك فقد أشارجانج (Change,1999) إلى اختلاف نسبة الراسبين والناجحين لنفس المحكمين باختلاف الطريقة المستخدمة،إضافة إلى أن تحديد علامة النجاح للمراحل التعليمية كالتعليم الجامعي لا بد وأن تنطلق من اعتبارات عملية كما أسلفنا. وفي هذا الصدد هناك العديد من النماذج (Approaches) المستخدمة في تحديد علامة النجاح ومن هذه النماذج :

أولاً : تقرير الحد الأدنى والضروري(Minimum Essentials) من الكفاية والتي يجب على كل طالب أو مفحوص أن يعرفها إذا كانت تتعلق بالجانب المعرفي أو يكون قادرا على أدائها، إذا كانت تتعلق بالجانب المهاري حيث أن مهمة الاختبار حسب هذا النموذج تصمم بحيث يتم اختبار فيما إذا كان المفحوص يمتلك المعرفة أو القدرة على النجاح الاختبار، وفي هذا النموذج ليس من الضروري أن تكون العلامة عالية بحيث تحول دون نجاح أيا من المفحوصين أو منخفضة بحيث ينجح عندها المتقن وغير المتقن، بمعنى أن العلامة يجب أن تكون واقعية، بحيث لا تكون أيا من النتيجتين السابقتين نتيجة حتمية لاعتمادها كعلامة نجاح وأن تضمن العلامة المعتمدة أقل قدر من أخطاء القياس (Errors) تحت جميع الاعتبارات.

ثانياً : تمثيل علامة النجاح لمجال القدرة أو السمة المراد قياسها وبالتالي فإنه يمكن استخدام مفهوم الأجزاء المهمة(Important Fundamentals) بدلا من استخدام مفهوم الحد الأدنى الضروري أو المقبول(Minimum Essentials)،(Ebel1972) حيث أن باني الاختبار قد يستعمل نفس النمط لنفس المفهومين لكن علامة النجاح لا بد وأن تكون أقل من الحد الأعلى للأداء (أقل من 100 ٪) ويشير إيبيل في هذا الصدد أن علامة النجاح يمكن أن تمثل 75٪ أو 70٪أو 65٪ من الكفايات الكلية للقدرة أو السمة موضع الاهتمام. وعلى الرغم من أن هذا النموذج قد يحقق الرضا أو القبول لعلامة النجاح أكثر من النماذج الأخرى ،إلا أنه تعتريه بعض الانتقادات ،فتحديد الأجزاء المهمة أحيانا يكون اعتباطيا وغير واضح وأن الصدفة تدخل في حساب علامة النجاح لان إتقان بعض الأجزاء المهمة قد يكون نتيجة للصدفة.

ثالثاً: افتراض أن الكفاية ضرورية لكنها نسبية وان مهمة الاختبار ببساطة هي اختيار أو قبول ذوي الكفاية العالية ورفض من لا يمتلكون الكفاية حيث أنه وحسب هذا النموذج يبقى الاختبار

معتمداً على مفهوم تحديد الأولويات أو الأجزاء الضرورية، بينما مفهوم علامة النجاح لا يتم تحديده انطلاقا من نسبة الإجابات الصحيحة فقط ، لكنها تتحدد على اعتبار أنها علامة أعلى من 50٪ أو 66٪ أو 90٪ من العلامات وهذا يعني أن 2/1 أو 3/1 أو 10/1 من المفحوصين ذوي الأداء المنخفض قد يفشلوا على الاختبار بغض النظر عن القيم المطلقة لعلاماتهم.

ومن سلبيات هذا النموذج أن علامة النجاح قد تختلف تبعا للمستوى العام لكفاية المفحوصين على اختبار ما . الأمر الذي يعني أنه إذا كان مستوى المفحوصين عاليا فإن العدالة تقتضي فشل بعض من ذوي الكفاية المقبولة، وإذا كان مستوى المفحوصين منخفضا فإن بعضا من ذوي الكفاية المتدنية قد ينجحون وبالتالي فإن احتمال النجاح يعتمد على قدرات المفحوصين.

رابعاً : أن علامة النجاح تقع بين نسبة الأهداف المقيسة (التمكن) والتي يحققها نسبة محددة من المفحوصين وبين حد التمكن المقبول، وبالتالي فإن هذا النموذج يجمع بين النموذجين الثاني والثالث حيث أنه إذا حددت علامة النجاح بأنها نسبة 75٪ مثلا من نسبة الإجابات الصحيحة والتي حققها نسبة 60٪ من المفحوصين شريطة أن لا تتجاوز 80٪ من المفحوصين فإن علامة النجاح يمكن تحديدها بأنها علامة تقع بين نسبة 75٪ من الإجابات التي حققها نسبة 60٪ من المفحوصين.

خامساً: اعتماد أداء المفحوصين في تحديد علامة النجاح، حيث تتطلب تطبيق الاختبار على عينة ممثلة وكبيرة الحجم نوعا ما، بحيث يكون هؤلاء المفحوصين ذوي الأداء العالي المعروف ومن ثم يتم الإقرار بأن كل مفحوص ممن حصلوا على علامة أعلى من الرُبيّع الأول (**Lowest quarter** أو أعلى من المئين (50) (Lowest fifth) أو اعلى من العُشيّر الأول (Lowest Tenth فانه يعتبر ناجحا. وبالتالي فان مستوى أداء المفحوصين هو الذي يحدد علامة النجاح، إلا أن هناك نقاط ضعف ضمن هذا النموذج تكمن كما أشار إليها ابيل (Ebel) في الحصول على العينة المتجانسة في الأداء.

وقد قسم شيبا رد (Shepard,1989) طرق تحديد علامة النجاح أو درجة القطع إلى ثلاثة أقسام منها ما يعتمد على تقديرات المحكمين مثل طريقة انجوف (Angoff) ونيدلسكي (Nedelsky) وايبيل (Ebel) وجاجير (Jaeger) ومنها ما يعتمد على الأدب التربوي والنتائج المترتبة عليه ،مثل نموذج هوفستي (Hofstee) ومنها ما يعتمد على المفاهيم الإحصائية كنموذج بييز (Bayesian Model) والنموذج ذي الحدين (Binomial Model) ومهما يكن النموذج المستخدم في تحديد علامة النجاح فانه لا بد من الأخذ بعين الاعتبار المعايير العملية عند تحديد

هذه العلامة للنجاح في التحصيل الأكاديمي ، مثل نوعية ومستوى المخرجات التي ترغبها الجامعة أو الكلفة الاقتصادية المترتبة عليها أو ما يعرف بالمنفعة (Utility) أو مستويات التحصيل المتوقعة من الطلبة أو معدلات القبول المعمول بها في الجامعة، ولذلك لا بد من الموازنة بين هذه العوامل عند تحديد علامة النجاح.

نظام التقويم في جامعة اليرموك

تتبع جامعة اليرموك نظام الساعات المعتمدة، الذي تستند فلسفته على دراسة عدد من المساقات الدراسية العامة كمتطلبات للتعليم الجامعي وبعض المساقات الدراسية الخاصة كمتطلبات للتخصصات المختلفة التي تتضمنها الجامعة، بحيث يتم النجاح بهذه المساقات حسب علامة النجاح التي تحددها الجامعة سواء على صعيد المساق أو المعدل التراكمي كمتطلب للتخرج من الجامعة في أي تخصص من تخصصاتها،

وقد أشار عدس (1976) في دراسة له حول نظام الساعات المعتمدة بأن هذا النظام يتيح للطالب مساحة من الاختيار لبعض المساقات سواء من متطلبات الجامعة أو الكلية أو التخصص ضمن برنامج إرشادي يمارسه أحد أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة في الجامعة وحسب هذا النظام فان مهمة تقويم الطالب يقوم بها المدرس الجامعي وحده ، علما بأن هذا النظام في الأصل يستخدم الأساس النسبي وليس الأساس المطلق في العلامات ،ويركز على شمولية التقويم لجميع جوانب المقرر الدراسي ،إضافة إلى استمرارية التقويم طيلة الفصل الدراسي ، بالاستناد على بيانات صادقة وثابتة حيث يتم ذلك من خلال بعض الاختبارات والأعمال في كل فصل دراسي . وبناء على ذلك فان توزيع تقديرات الطلبة يتوقع أن يأخذ شكل التوزيع معقولا ومقبولا بالنسبة لمنحنى التوزيع الطبيعي الاعتدالي القياسي (Sandard Normal Distribution) (أو ما يقاربه وذلك لان أحد أهم ركائز هذا النظام هو مراعاة الفروق الفردية للطلبة. أو التطابق أو التوافق التقريبي في التوزيع

أما نظام التقويم في جامعة اليرموك فيرجح أن يكون أكثر ميلا إلى النظام المطلق ، حيث تحسب العلامة النهائية للمساق الدراسي من مائة ولأقرب عدد صحيح، وترصد العلامات وتجمع ضمن إجراءات قد لا تعطي فرصة لتحويلها أو إعادة توزيعها، ومن خلال تتبع مراحل استخدام نظم العلامات لتقدير علامات الطلبة في الجامعة ، يلاحظ أن الجامعة استخدمت أكثر من نظام للعلامات وأكثر من علامة نجاح سواء للمساق الجامعي أو المعدل التراكمي، وذلك على النحو التالي :

أولاً : الفترة ما بين (1976-1984).

تم العمل بنظام العلامات المئوي للعلامات الجامعية ،حيث يشير دليل جامعة اليرموك، (1983- 1984) لمرحلة الدرجة الجامعية الأولى إلى أن العلامات سواء للمساق الدراسي أو للمعدل التراكمي يتم تصنيفها على النحو التالي وذلك كما هو في الجدول (12):

الجدول (12): فئات وتقديرات العلامات اللفظية والرمزية للمرحلة الأولى

الرقم	العلامة أو المعدل	التقدير اللفظي	التقدير بالرموز	
			العربية	الإنجليزية
1	100-90	ممتاز	أ	A
2	80- اقل من 90	جيد جدا	ب	B
3	70-اقل من80	جيد	ج	C
4	60 اقل من70	ضعيف	د	D
5	اقل من 60	راسب	هـ	F

على أن تحسب العلامة النهائية لكل مساق من مائه بحيث تكون من مضاعفات العدد (5) ويكون الحد الأدنى لعلامة النجاح في المساق (60٪) وللمعدل التراكمي (65٪) والحد الأدنى للعلامة النهائية (30٪) على أن يحسب المعدل التراكمي من خلال مجموع حواصل ضرب علامة كل مساق بعدد ساعاته مقسوما على عدد الساعات الكلي .

ثانيًا : الفترة ما بين (1985-1996)

وفي هذه الفترة استمر العمل باستخدام نفس النظام السابق (النظام المئوي) وذلك حسب دليل في جامعه اليرموك (1985) ودليل الطالب في جامعة اليرموك (1989 – 1994) مع إجراء بعض التغييرات التي شملت تدريج التصنيف للعلامات وتقديراتها ، بحيث أصبحت ست (6) فئات بدلا من خمس(5) فئات ،كما كان معمولا به في السابق (1976 – 1984) كما تم تخفيض علامة النجاح للمساق إلى (50٪) للمساق الدراسي و(60٪) للمعدل التراكمي كما تم أيضا زيادة الحد الأدنى للعلامة النهائية للمساق لتصبح (35٪) بدلا من(30٪) ، كذلك فقد شمل التعديل على تقديرات المعدل التراكمي، إضافة إلى العمل بأن ترصد العلامة النهائية للمساق لأقرب عدد صحيح بدلا من رصدها بمضاعفات العدد (5) كما هو في الجدول (13).

الجدول (13): العلامات وتقديراتها باللفظ والرمز للمرحلة الثانية

الرقم	العلامة	التقدير اللفظي	التقدير بالرموز		المعدل التراكمي	التقدير اللفظي
1	100-90	ممتاز	أ	A	100- 84	ممتاز
2	89 - 80	جيد جدا	ب	B	76 واقل من 84	جيد جدا
3	79 -70	جيد	ج	C	68 واقل من 76	جيد
4	69 - 60	مقبول	د	D	60 واقل من 68	مقبول
5	59 - 50	ضعيف	هـ	E	اقل من 60	راسب
6	50 – 35	راسب*	و			

*العلامة الراسبة يتم حذفها بعد إعادتها

حيث تكون العلامة النهائية للمساق من مائة لأقرب عدد صحيح بدلا من مضاعفات العدد (5) وعلامة النجاح للمساق (50٪) وللمعدل التراكمي (60٪) والحد الأدنى للعلامة النهائية (35٪)

ثالثا: الفترة ما بين (1997–1998) .

تم في هذه الفترة اعتماد نظام العلامات بالرموز والعمل به* بدلا من العمل بنظام العلامات المئوي ،وذلك على جميع الطلبة المسجلين في الجامعة كما يشير دليل الطالب في جامعة اليرموك (1997 -1998) وذلك على النحو المبين في الجدول (14) على أن يحدد تقدير الطالب بعد تخرجه على أساس معدل جميع المساقات التي درسها بنجاح ضمن خطته الدراسية،بحيث تحسب العلامة النهائية للمساق من (4) نقاط لأقرب خمسة أعشار(0.5) والحد الأدنى لعلامة النجاح في المساق الرمز (د) والحد الأدنى للعلامة النهائية في المساق الرمز (هـ) على أن يحسب المعدل التراكمي بإيجاد مجموع حواصل ضرب عدد النقاط لكل مساق بعدد ساعاته المعتمدة وقسمته على مجموع الساعات ، ويكون الطالب مراقبا أكاديميا إذا كان معدله اقل من (2) باستثناء أول فصل دراسي،ويبين الجدول (14) تصنيف نظام العلامات بالرمز واللفظ للمساق والمعدل التراكمي.

الجدول رقم (14): تصنيف العلامات وتقديراتها باللفظ والرمز للمرحلة الثانية

الرقم	الرمز	النقاط	المعدل	التقدير
1	أ	4.00	4.00 - 3.7	ممتاز
2	ب+	3.5		
3	ب	3.00	3.69 - 3.0	جيد جدا
4	ج+	2.5	2.99 - 2.5	جيد
5	ج	2.00	2.49 - 2.0	مقبول
6	د+	1.5	أقل من 2	ضعيف
7	د	1.00	–	
8	هـ	صفر	–	

* قرار مجلس العمداء رقم (48) تاريخ 1996/12/22.

رابعاً: فترة ما بعد (1998) :

حيث تم إيقاف العمل بالنظام السابق (1996-1997) والعودة إلى النظام المعمول به في الفترة مابين (1985 - 1996) وذلك بناء على قرار مجلس العمداء المنعقد في 1998/3/8 ويبين الجدول (13) نظام العلامات المئوي والمعمول به منذ عام 1998 ولغاية تاريخ البدء بهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة :

اهتمت جامعة اليرموك في تقويم أداء طلبتها كغيرها من الجامعات. وذلك من أجل الوقوف على مدى ما يتحقق من أهداف عامة وخاصة للمساقات الدراسية التي يدرسونها ومعرفة ما يتم تحقيقه من هذه الأهداف سواء كانت معرفية أو مهارية ،وبالتالي تحديد كفاية الطالب الأكاديمية،وكل ذلك يتم في العادة من خلال دراسة الطالب لمجموعة من المقررات الجامعية التي تختلف من حيث المحتوى المعرفي الذي تتضمنه،فمنها ما هو عام يدرسه غالبية الطلبة مثل متطلبات الجامعة ومنها ما هو خاص بكلية الطالب،ومنها ما يتضمن محتوى معرفي خاص بتخصص الطالب،ويجري تقويم الطلبة في هذه المقررات من قبل المدرسين في الجامعة،ويشير دليل الطالب في جامعة اليرموك،(2003) إلى أن التقويم بالنسبة للطالب يمارس من قبل المدرس الجامعي من خلال الامتحانات والأعمال الأخرى التي قد يقوم بها الطالب بالتنسيق مع مدرس المقرر بالإضافة إلى الامتحان النهائي للمقرر ويتم رصد علامات الطالب بالاعتماد على العلامات الفرعية للامتحانات والأعمال المختلفة التي يقوم بها الطالب.

يلاحظ أن عملية تقويم الطالب تستند في غالبيتها على تطبيق الاختبارات التحصيلية ورصد العلامات لتشكل في النهاية علامة الطالب في المقرر، ومن المعروف وكما أسلفنا، فان العلامات تتأثر بالعديد من العوامل منها ما يتعلق بالطالب أو بالمدرس أو بالجامعة نفسها ومادامت الجامعة تطبق فلسفة محددة بالعلامات وان المدرس الجامعي لابد وان يكون له فلسفته أيضا فانه من الضروري أن تنسجم هذه الفلسفة - وخاصة مع تعدد المدرسين الجامعيين- مع فلسفة الجامعة، بحيث أن العلامات التي يتم رصدها من خلال العديد من الإجراءات والممارسات يجب أن لا تكون متطرفة، وان لا تتصف عمليات رصدها بالمغالاة أو التشدد في التعبير عن المستوى الأكاديمي للطلبة الجامعيين بشكل ملفت للانتباه، كما طالت التعديلات العديد من الجوانب فيما يتعلق بالعلامات مثل إعادة المساقات واعتماد العلامة الأعلى،واعتماد نظام ناجح / راسب للطلبة المقبولين بالتحويل من جامعات أخرى .إضافة إلى أن جامعة اليرموك عملت بعدد من البرامج الدراسية لمرحلة البكالوريوس كنظام الدراسة الخاصة والمسائية والموازي، فالبعض يقبل على أساس التنافس بالمعدل التراكمي والبعض يقبل حسب رسوم الساعات المعتمدة، وهذا يفرض

تنوعا بين الطلبة كمدخلات للعملية التعليمية،كما أن هناك العديد من التعديلات التي طالت نظام الشهادة الثانوية العامة الذي يشكل الأساس الرئيسي في قبول الطلبة في المرحلة الجامعية ،حيث يتضمن ذلك العديد من العوامل التي تؤثر في الطلبة كمدخلات للدراسة الجامعية.

وبناء على ذلك يتوقع أن تنعكس هذه التأثيرات على خصائص التوزيع للعلامات الجامعية.وقد تؤدي هذه الخصائص بما تفرزه من مظاهر مختلفة بالجامعة إلى اتخاذ الكثير من القرارات المتعلقة بالطالب من مثل وضع الطالب تحت المراقبة الأكاديمية أو الفصل أو الاستمرار في الدراسة أو التحويل أو النجاح والرسوب سواء على مستوى المساق الدراسي أو المعدل التراكمي ،علما بأن بعض القرارات قد طالت علامة النجاح لكل من المقرر الدراسي أو المعدل التراكمي للتخرج من الجامعة، وكان ذلك نتيجة عوامل ملفتة للانتباه مثل زيادة نسبة الرسوب أو الفصل من الجامعة، وتكمن مشكلة الدراسة في عدم توفر معلومات حول خصائص توزيع العلامات في جامعة اليرموك،

ومن هنا فالجامعة معنية بمعرفة خصائص التوزيع للعلامات الجامعية وتتبعها من فترة إلى أخرى للوقوف على مدى التأثر المتوقع للعلامات بالعوامل التي ذكرت سابقا والكشف عن مدى مقبولية هذه التوزيعات، للوقوف على عدالتها من جهة، أو الحاجة إلى مراجعة إجراءات التقويم أو الكشف عن مدى ملاءمة القرارات المتخذة من قبل إدارات الجامعة على فترات مختلفة من جهة أخرى. وهنا تكمن مشكلة الدراسة في التعرف على واقع خصائص التوزيع الفعلي للعلامات في جامعة اليرموك، وكذلك في الكشف عن مدى التطرف زيادة أو نقصانا في توزيع العلامات في جامعة اليرموك. والكشف عن تأثير العديد من العوامل في العلامات وبالتالي في خصائص توزيعها ليس في فترة محددة بل بتتبع ذلك في فترات زمنية مختلفة من عمر الجامعة، وتتمثل مشكلة الدراسة أيضا في الإجابة على التساؤلات التي قد تثار حول ميل المعدل التراكمي للطلبة الخريجين في جامعة اليرموك إلى الارتفاع أو الانخفاض، نتيجة للعديد من القرارات التي يعتقد بتأثيرها على توزيع العلامات.

أسئلة الدراسة :

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

أولا: . ما خصائص توزيع علامات الطلبة في جامعة اليرموك في الفترات الزمنية المختلفة من عمر الجامعة؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما نسب الطلبة ضمن فئات التقدير المعمول بها للعلامات في الجامعة عبر المراحل المختلفة من عمر الجامعة ولكليات الجامعة والمستويات الدراسية ولكل من كليتي الآداب والعلوم عبر السنوات الدراسية المختلفة؟

2- كيف تتوزع نسب الطلبة ضمن فئات التقدير المعمول بها للمعدل التراكمي في الجامعة عبر المراحل المختلفة من عمر الجامعة ولكليات الجامعة والمستويات الدراسية ولكل من كليتي الآداب والعلوم عبر السنوات الدراسية المختلفة ؟

3- هل يكشف توزيع العلامات عن ميل إلى التضخم (Inflation) أم الانكماش (Deflation) أم الثبات (Stability) في العلامات؟

ثانيا: ما أثر تغيير علامة القطع من (60٪ و 65٪) إلى (50٪ و60٪) لعلامة المساق الدراسي والمعدل التراكمي على التوالي على خصائص توزيع علامات الطلبة في جامعة اليرموك ؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما نسب توزيع علامات الطلبة ضمن فئات التقدير في ظل علامتي النجاح المعمول بهما لكل من العلامة النهائية والمعدل التراكمي.

2- ما نسب الطلبة الراسبين في ظل علامتي النجاح المعمول بهما؟

أهمية الدراسة :

إن الوعي بأهمية العلامات بالنسبة للطالب والمدرس والجامعة وكل من يعنيه شأن العلامات، وإدراك مدى تداخل العديد من العوامل من حيث التأثير فيها يؤكد الحاجة إلى التعرف على واقع هذه العلامات من فترة إلى أخرى وتتبع خصائصها، من حيث نسب الطلبة في الفئات التي تعتمدها الجامعة سواء للمساقات أو للمعدل التراكمي، أو نسب الرسوب والرقابة الأكاديمية، والفصل من الجامعة لأسباب أكاديمية، وكذلك الكشف عن وجود مظاهر التضخم أو الانخفاض حيث يشكل ذلك أمرا مهما بالنسبة للجامعة باعتبارها مؤسسة تعليمية لها فلسفتها وإجراءاتها المعتمدة، و من أجل الحكم على نجاح وملاءمة إجراءاتها المعتمدة، والكشف عن نقاط الضعف والعمل على معالجتها لأن معالجة الضعف أو الخلل إن وجدا يبدأ بالكشف عنهما أولا، خاصة وأنه أصبح ينظر إلى العلامات على أنها من معايير الجودة للمؤسسة التعليمية بما تتضمنه من ممارسات وإجراءات رصد العلامات وخصائص توزيعها ،وآليات إيصالها إلى مستخدميها ضمن ما تسمح به القوانين والتعليمات.

وتكمن أهمية الدراسة في أنها تكرس حرص إدارة الجامعة على تتبع خصائص توزيع العلامات فيها من خلال التعاميم التي تصدرها ــ حسب علم الباحث ــ والتي تتضمن تحليل

العلامات على مستوى القسم والمدرس، إضافة إلى أن التعرف على واقع العلامات الجامعية وخصائص توزيعها يمكن الجامعة من الكشف عن ملاءمة تلك القرارات التي اتخذت على فترات مختلفة من عمر الجامعة وكانت لها علاقة بشأن العلامات أو التي يمكن اتخاذها مستقبلا، لان ذلك يشكل تغذية راجعة للجامعة والمدرس وكل من تعنيه العلامات مع اختلاف الأهمية بالنسبة لكل جهة.

وبما أن تقويم تحصيل الطالب وما يتضمنه من تقييم لمدى ما تحقق من الأهداف يعتبر تغذية راجعة للمدرس الجامعي وللجامعة أيضا من حيث مدى نجاح وفاعلية أساليب التدريس المستخدمة ،وبالتالي خصائص الاختبارات المستخدمة كوسيلة لجمع المعلومات عن الطلبة،فمن الضروري أن تتوفر المعلومات حول خصائص توزيع العلامات في الجامعة باعتبارها أحد المؤشرات على ملاءمة الإجراءات المعتمدة ، وملاءمة إجراءات تنفيذها أيضا،خاصة وان العلامات هي من أهم معايير الجودة لتلك الإجراءات سواء أكانت تتعلق بالتدريس أم التقويم، وفتح آفاق جديدة قد تساهم في تحديد الحاجة إلى مناقشة الإجراءات المستخدمة ومراجعتها.

وتكمن أهمية الدراسة كذلك فيما يمكن أن توفره من معلومات، حول توزيع العلامات وبما تثيره من القضايا ذات الصلة خاصة في ظل عدم توفر دراسات تناولت تتبع خصائص العلامات في جامعة اليرموك، حيث يمكن أن توفر معلومات يعتقد بان الجامعة بأمس الحاجة إليها، فقد تساهم في تحديد حاجة الجامعة إلى عقد الندوات والورش الخاصة بشؤون وسائل التقويم وتحويل العلامات ورصدها، أو مدى الحاجة إلى اعتماد توزيع ملائم للعلامات على مستوى الجامعة،إضافة إلى أن هذه الدراسة تمكننا من الكشف عن مدى دقة العلامات الجامعية من خلال تتبع ثبات العلامات على فترات مختلفة من عمر الجامعة خاصة في الفترة التي تم فيها تغيير علامة النجاح المعمول بها لاعتقاد الباحث أن معامل الثبات يتأثر بضيق المدى للعلامات،وكذلك بالنسبة لعدد فئات التدريج المعمول بها خاصة وأن الجامعة استمرت في اعتماد مقياس من (6) فئات منذ نشأتها ولغاية إجراء هذه الدراسة.

كما تساهم هذه الدراسة بما توفره من معلومات بتقديم تغذية راجعة للجامعة بشأن تأثير العديد من القرارات التي اتخذت بشأن العلامات وبالتحديد تغيير علامة النجاح لكل من المقرر والمعدل التراكمي من حيث تأثيرها على خصائص توزيع العلامات الجامعية، ويتم ذلك من خلال تتبع خصائص توزيع العلامات في ظل علامتي النجاح اللتين تم العمل بهما على فترات مختلفة من عمر الجامعة.

ومن خلال اطلاع الباحث وفي حدود ما تم الاطلاع عليه تبين انه لم يسبق وأن أجريت دراسات خاصة بالجامعات الأردنية بشكل عام وفي جامعة اليرموك بشكل خاص، اهتمت بدراسة خصائص توزيع العلامات عبر فترات زمنية مختلفة، وبشكل تتبعي أو تناولت اثر التغير في علامة النجاح سواء للمساق الدراسي أو المعدل التراكمي على خصائص توزيع العلامات في الجامعة، مما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة لمحاولة الوقوف على خصائص توزيع العلامات، فقد دعت الدراسات التي تمت في هذا المجال سواء على مستوى الجامعات الأردنية(سوالمه،1995؛ سوالمه،2000؛ عوده وحوامده1996) أوالعربية أو الأجنبية إلى محاولة التعرف على خصائص التوزيع للعلامات الجامعية، لعلها تكشف وبشكل واضح عن بعض القضايا ذات الصلة بالعلامات الجامعية.

مصطلحات الدراسة :

1- توزيع العلامات :المدرج التكراري لعلامات الطلبة في الشعب الدراسية اعتمادا على الفئات المعمول بها في نظام التقويم في جامعة اليرموك.

2- التوزيع المرجعي : هو توزيع علامات الطلبة على مستوى الجامعة ككل.

3- علامة النجاح (passing score) : هي العلامة التي على الطالب الحصول عليها حتى يعتبر ناجحا في المساق.

4- المعدل التراكمي: هو معدل الطالب نتيجة دراسته لمجموعة من المساقات الدراسية ويحسب بقسمة مجموع حوا صل ضرب علامة كل مساق بعدد ساعات المساق على عدد الساعات للمساقات.

5- الطالب الناجح:هو كل طالب حصل على علامة النجاح سواء كانت(60٪ و 65٪) أو (50٪ أو 60٪) أو اكثر سواء للمساق الدراسي أو المعدل التراكمي.

6- الطالب الخريج: هو كل طالب أنهى المساقات المحددة لتخصصه بنجاح شريطة أن لا يقل معدله التراكمي عن(65) سابقا أو (60) حاليا

7- علامة صفر الجامعة: وهي الحد الأدنى للعلامة في المساق الجامعي وهي علامة افتراضية والعلامة المعمول بها في جامعة اليرموك (35).

8- القرار: قرار تغيير علامة النجاح للمساق والمعدل التراكمي في جامعة اليرموك والذي تم في العام الجامعي (1985).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة

تعتبر العلامات من المفاهيم التي شغلت الكثير من الباحثين منذ فترة طويلة وذلك بسبب كثرة المتغيرات المؤثرة فيها أو تعددها، إضافة إلى **تعدد الجهات التي لها اهتمام بالعلامات كالطالب وولي الأمر والمدرس والإدارة سواء أكانت على مستوى المدرسة أو الجامعة أو أي مؤسسة لها علاقة بهذا المفهوم**، ونظرا لأهمية العلامات على اختلاف أغراضها تبعا لاختلاف الوظائف التي تستخدم من أجلها العلامات كالتصنيف والترتيب والاختيار، فقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت العلامات الجامعية من زوايا مختلفة، فمنها ما تناولت العلامات من حيث إجراءات رصدها، والمعاني التي تتضمنها، وخصائص توزيعها، ومؤشرات الصدق والثبات لها، وقدرتها التنبؤية في النجاح الأكاديمي المستقبلي وفي العمل والتعليم. وقد اهتم البعض منها بالكشف عن خصائص العلامات من حيث التضخم (Inflation) أو الانخفاض (Deflation) وسوف يتم عرض مجموعة من هذه الدراسات التي تناولت معظم القضايا المتعلقة بالعلامات.

ونظرا لتعدد العوامل والمتغيرات التي تؤثر في العلامات وبالتالي التعقيد الذي يحيط بهذا المفهوم،فقد وجد الباحث انه من الصعوبة تصنيف الدراسات التي تناولت العلامات،فالحديث عن جانب يتطلب بالضرورة الحديث عن الجوانب الأخرى الأمر الذي دفع بالباحث تبويب الدراسات من الدراسات ذات العلاقة بالعلامات كاسلوب من أساليب التقويم كجزء مهم من النظام التعليمي المعمول به،ومن ثم الدراسات التي اهتمت بخصائص توزيع العلامات،ومن ثم الدراسات التي اهتمت بظاهرة التضخم التي تفرض خصائص محددة للعلامات،ومن ثم الدراسات التي اهتمت بثبات العلامات والمعاني المتعلقة به. علما بان هذا التبويب لا يخلو من التداخل بسبب التداخل بين العوامل التي تشكل هذا المفهوم والمتغيرات المؤثرة فيه بشكل مباشر وغير مباشر.

ففي مجال تقويم الطلبة أشار عدس (1976) في دراسته لنظام الساعات المعتمدة إلى أن نظام التقويم في نظام الساعات المعتمدة، يعتبر من العوامل المؤثرة في قياس التحصيل الأكاديمي وذلك في دراسة له حول تقويم الأداء التحصيلي للطلبة في نظام الساعات المعتمدة، حيث أشار من خلالها إلى أهداف التعليم الجامعي بشكل عام والأهداف التعليمية بشكل خاص، وأشار إلى الأهداف الخاصة للمقررات الدراسية مقسما إياها إلى الاهداف المعرفية والانفعالية والنفسحركية على التوالي وفقا لخصوصية كل مبحث. وتحدثت الدراسة عن نظام الساعات المعتمدة من حيث خصائصه ومتطلباته، إضافة إلى الإجراءات المتبعة في رصد العلامات، كما قدمت الدراسة

وصفا لبعض أنظمة التقويم التي يمكن استخدامها، وخلص الباحث إلى ضرورة ربط العلامات بمستويات التحصيل العامة بعد أن يتم تحديد فئات النجاح والرسوب بناء على معايير النجاح المعتمدة في الجامعة.

وفي دراسة هدفت إلى معرفة تقديرات الطلبة في جامعة الكويت **لإجراءات رصد العلامات من حيث التساهل أو التشدد لدى المدرسين**، وذلك بعد تغيير نظام الامتحانات ليصبح الامتحان من مسؤولية المدرس بدلا من إدارة الجامعة **وبعد شعور إدارة الجامعة بان هناك تساهل في إعطاء العلامات** قام كل من عبد الرحمن وتركي، وإسماعيل (1977) بتحليل استجابات (200) طالب لمجموعة من الفقرات التي تتضمن قضيتي التساهل أو التشدد في العلامات،وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ما نسبته (63٪) من الطلبة أقروا بأن المدرسين متشددين في رصد العلامات في حين أشار (37٪) من الطلبة بأن المدرسين عادلين في إعطاء العلامات.

وقد أجرى (تركي،1977) في نفس الفترة الزمنية دراسة للكشف عن **اثر اختلاف نظم التعليم في جامعة الكويت على التوافق الدراسي**، وذلك على جميع الطلبة الذين التحقوا بالجامعة في العام الدراسي 75/74 ، **من خلال دراسة توقعات الطلبة لتقديرات المدرسين ومقارنتها بالعلامات الفعلية التي حصلوا عليها**. وقد أشارت النتائج إلى **أن (50٪) من الطلبة حصلوا على علامات كانت أقل مما توقعوه، وأن (47٪) من طلاب عينة الدراسة حصلوا على العلامات التي توقعوها، في حين حصل ما نسبته (2.5٪) من الطلبة على علامات كانت أعلى مما هو متوقع**،وذلك على مستوى العينة كاملة.أما بالنسبة للمستويات الدراسية التي تضمنتها الدراسة(سنة ثانية، ثالثة ورابعة) فقد أشارت النتائج إلى أن حوالي (35٪) من طلبة السنة الثانية حصلوا على علامات في حدود توقعاتهم ،وأن (47٪) حصلوا على علامات أقل من المتوقع،ولم يحصل أي طالب في هذا المستوى على علامات أعلى من المتوقع.وفي مستوى السنة الثالثة حصل ما نسبته (38٪) من الطلبة على علامات في حدود التوقع، وان (58٪) من الطلبة كانت علاماتهم اقل من المتوقع،في حين كانت نسبة الطلبة الذين حصلوا على علامات أعلى مما توقعوه (4 ٪).أما على مستوى السنة الرابعة، فقد كانت نسبة الطلبة الذين حصلوا على علامات في حدود توقعاتهم (53٪) ،في حين حصل (45٪) من الطلبة على علامات أقل مما توقعوه،وكانت نسبة من حصلوا على علامات أعلى مما توقعوه (2٪).

وقد تم كذلك دراسة توقعات الطلبة للعلامات على مستوى التحصيل الأكاديمي (مقبول،جيد، جيد جدا)، بمعنى أن متغير التحصيل الأكاديمي كان متغيرا مستقلا، حيث حصل (35٪) من الطلبة في مستوى المقبول على علامات في حدود توقعاتهم،في حين حصل حوالي(63٪) من

الطلبة في نفس المستوى على علامات أقل مما توقعوه، أما الطلبة الذين حصلوا على علامات أعلى مما توقعوه فقد شكلوا نسبة (2 ٪) وفي مستوى التحصيل جيد فقد بلغت نسبة الطلبة الذين حصلوا على علامات أقل مما توقعوه (65٪) في حين بلغت نسبة من حصلوا على علامات في حدود التوقعات (30٪)،وحصل (4 ٪) من الطلبة في هذا المستوى على علامات أعلى مما توقعوه. وفي المستوى التحصيلي جيد جدا حصل ما نسبته (55 ٪) من الطلبة على علامات كانت في حدود التوقعات ،و(43 ٪) من طلبة هذا المستوى على علامات أقل من المتوقع ،أما الطلبة الذين حصلوا على علامات أعلى مما توقعوه فقد شكلوا ما نسبته (2 ٪). وقد تبين أن معظم الطلبة كانوا قد حصلوا على علامات كانت أقل من العلامات التي توقعوها، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الرحمن وزملاؤه (1977) حيث كانت علامات الطلبة بشكل عام في حدود التوقعات في ظل النظام التعليمي الجديد.

وفي دراسة هدفت إلى **مقارنة نسب توزيع العلامات كما هي في الواقع في فئات التقدير المعمول بها في جامعة الكويت، بنسب العلامات كما ينبغي أن تكون حسب نموذج التوزيع الاعتدالي كتوزيع مرجعي** ،أجرى(مركز التقويم والقياس في الجامعة) دراسة شملت معظم كليات الجامعة ، وقد أشارت المعلومات التي توفرت عن هذه الدراسة والتي أشارت لها كاظم(1984) **إلى أن نسب العلامات في فئات التقدير كانت أعلى مما هو متوقع ،وقد تكون هذه النتائج إشارة إلى سخاء المدرسين في منح العلامات،لكن مقارنة توزيع العلامات كما هي في الواقع مع التوزيع الاعتدالي قد لا يكون ملائما فقد تتعارض مع طبيعة سمة التحصيل والتي نرغب في تحسينها ،حيث انه إذا تطابقت نسب العلامات في التوزيع الواقعي والمتوقع فان الجهد التربوي المبذول لم يضف شيئا** ،لأن النموذج الطبيعي يعني أن التقديرات موزعة طبيعيا ،إلا أن التوزيع الذي نرغب به هو توزيع ملتو التواءا سالبا خاصة بالنسبة لطلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة، وإذا أردنا أن يكون التوزيع طبيعيا أو منطقيا فلا بد أن يكون توزيعا طبيعيا أو قريبا منه بالنسبة للعلامات فوق حد التمكن المعمول به.حيث أشار (Bloom,1977) إلى أن نموذج التوزيع الطبيعي يكون مناسبا للسمات أو الأنشطة التي تخضع للصدفة أو العشوائية.

وقد أجرت (كاظم،1984) دراسة تحليلية للنتائج التحصيلية لطلبة كلية الآداب بجامعة الكويت ايضا وذلك على مدى الفصلين الأول والثاني للعامين الدراسيين 79/78 و 80/79 **حيث بلغ عدد الشعب الدراسية التي تضمنتها الدراسة(1683) في مختلف أقسام الكلية والمستويات الدراسية وكذلك المساقات الدراسية** ،وقد بلغ عدد الطلبة في الشعب التي تم تحليل العلامات فيها (42541) .وقد أشارت الدراسة إلى أن نسبة النجاح على مستوى الكلية بلغت (94.40٪) حيث

كانت أعلى نسب نجاح لطلبة السنة الرابعة والتي بلغت (97 ٪) وكانت أقل نسبة نجاح لطلبة السنة الأولى (91٪) . أما على مستوى الأقسام فقد سجل قسم علم الاجتماع أعلى نسبة نجاح والتي بلغت (97 ٪) وقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب النجاح للأقسام من جهة والكلية من جهة أخرى، إضافة إلى أن نسبة النجاح تزداد بزيادة المستوى الدراسي سواء أكان على مستوى الكلية أو على مستوى الأقسام العلمية في الكلية.

أما بالنسبة إلى توزيع العلامات حسب نظام التقديرات المعمول به في الجامعة فقد بلغت أعلى نسبة للعلامة (B) وقد بلغت (33.53٪) ثم العلامة(C) بنسبة مئوية بلغت(33.33٪) ومن ثم العلامة (D) بنسبة مئوية بلغت (16.10 ٪) ثم العلامة (A) والعلامة (F) حيث بلغت النسبة لهما (11.12 ٪) و(5.63 ٪) على التوالي، وقد بينت نتائج التحليل **أن نسب العلامات (A,B,C)على التوالي كانت تزداد بزيادة المستوى الدراسي في حين كانت نسب العلامات (D,F) تقل بزيادة المستوى الدراسي**،حيث كان توزيع العلامات قريبا من التوزيع الاعتدالي ويميل إلى الالتواء السالب أي نحو العلامات العالية حيث تتساوى نسبة العلامات (B,C) وقد لوحظ أن الالتواء يبدأ عند طلبة السنة الثانية وتزداد شدة الالتواء كلما انتقلنا إلى مستوى دراسي أعلى،حيث تتمركز العلامات عند العلامة (B).

وقد لوحظ **أن هناك علاقة بين الحصول العلامتين (A,B) ومستوى المقررات الدراسية,حيث كانت العلاقة عكسية ومنحنية تبدأ بالتحول إلى علاقة طردية عند طلبة المستوى الرابع، أما العلاقة بين الحصول على العلامات(D,F) والمستوى الدراسي فقد كانت عكسية، بمعنى أن نسبة العلامات(D,F) كانت تنخفض بزيادة المستوى الدراسي** ،علما بان الباحثة عملت على اختزال عدد فئات العلامات المعمول به في جامعة الكويت من تسع فئات إلى خمس فئات وذلك بالتعبير عن فئات العلامة الواحدة بالوسط الحسابي لنقاط الفئات الخاصة بها بمعنى انه تم إلغاء فئات (+ ـ) لكل فئة وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة استخدام إطار مرجعي للعلامات مثل نموذج التوزيع الاعتدالي،علما بان الدراسة تمت على علامات كلية واحدة من كليات الجامعة وهي كلية الآداب.

وفي دراسة أخرى، أجري كل من (أبو علام والصراف،1985)، تحليلا لتوزيع التقديرات في كلية التربية في جامعة الكويت ايضا ، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1983/1982، حيث تم تحليل التقديرات على مستوى الكلية وأقسامها المختلفة اعتمادا على نظام التقديرات المعمول به في الجامعة، والذي تكون من خمس فئات تبدأ بالرمز(A) وتنتهي بالرمز

(F) وتمت مقارنة نسب التوزيع الفعلي للتقديرات بالنسب المتوقعة لها اعتمادا على نموذج التوزيع الاعتدالي ،كما تضمنت الدراسة تحليلا لنسب التقديرات لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية.

وقد أشارت نتائج التحليل إلى **زيادة النسب الفعلية للتقديرات عن النسب المتوقعة لها** فقد بلغت النسب الفعلية للتقديرات (19.4 ٪ ، 43.9 ٪ ،25.1 ٪ ،9.3 ٪ ،2.3 ٪) مقابل النسب المتوقعة(7 ٪،24 ٪،38٪، 24 ٪،7 ٪) لكل من التقديرات (A,B,C,D,F) على التوالي حيث بلغت نسبة التقديرين (A,B) (75.8٪) على يمين المتوسط في حين أن النسبة المتوقعة لهما هي (50 ٪) وذلك على مستوى الكلية وأقسامها المختلفة، وقد اعتبر ذلك مؤشرا على وجود تضخم في التقديرات وكانت أكثر أقسام الكلية تضخما في التقديرات قسم علم الاجتماع، وقد كان ذلك حسب تفسير الباحثين بسبب ارتفاع التقديرات في مساقات التربية العملية.

أما بالنسبة إلى توزيع التقديرات لدى أعضاء الهيئة التدريسية فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن حوالي (29 ٪) من المدرسين قد أعطى التقدير (A)حيث شكلت هذه النسبة حوالي(10٪) من طلبة الكلية، وقد ابتعد حوالي (70 ٪) من المدرسين عن منح التقدير (A) ولكن بدرجات مختلفة،فالبعض (35 ٪) أعطى التقدير (A) بنسبة مئوية تراوحت بين (11-20٪) من الطلبة في حين أعطى (7٪) من المدرسين التقدير(A) لنسبة فاقت (61 ٪) من الطلبة.

أما على مستوى الأقسام الأكاديمية في الكلية فقد أشارت النتائج **إلى أن غالبية المدرسين أعطوا التقديرين (A,B) وأن هناك ميلا لديهم في تخفيض التقديرات (C,D,F) وقد فسر الباحثان هذا الميل بعدد من العوامل منها طبيعة نظام التقويم المعمول به في الجامعة،حيث أن وسط التقديرات هو التقدير(C) وقد يميل أحيانا إلى أكثر من ذلك (+C) إضافة إلى أن فئات التقدير غير مستمرة بنفس المدى** ،فمثلا هناك فئات التقدير (A+,A,A-,B+,B,B-) وهذا غير معمول به بالنسبة للتقديرات الأخرى (C,D,F) مما يتسبب في ميل المدرسين للتقديرات العالية، إضافة إلى عدم إتباع أعضاء هيئة التدريس لنظام موحد في التقدير ،فكل مدرس يستخدم أسلوب التقدير الذي يراه مناسبا،كما يلعب النظام التعليمي دورا في ميل المدرسين إلى العلامات العالية.

وقد لوحظ أن الباحثين قد استخدما نموذج التوزيع الاعتدالي كإطار مرجعي لمقارنة نسب التقديرات الفعلية،وقد لا يكون ذلك ملائما لأسباب كنا قد تحدثنا عنها سابقا ،**حيث أن اعتماد نموذج التوزيع الاعتدالي يفرض على المدرس في كثير من الأحيان الالتزام بالنسب المتوقعة ولذلك قد يكون مضطرا إلى التغيير في العلامات بالزيادة أو النقصان حتى تتناسب مع النسب المتوقعة والمعمول بها، وهذا من شأنه أن يبعد المدرس عن الغرض من العلامات حيث التشويه للمستوى الأكاديمي الحقيقي للطلبة.**

وفي جامعة الإمارات العربية المتحدة قام كل من عجاوي وخضر (1987) بدراسة هدفت إلى تحليل التقديرات في جميع كليات الجامعة حيث تم اختيار قسمين من كل كلية وبطريقة عشوائية بحيث شملت الطلاب الذكور (14) والإناث (12) وعلى مستوى القسم تم اختيار (8) مساقات دراسية بواقع مساقين في الفصل الدراسي الأول في الأعوام الدراسية(، 83، ، 85)، والفصل الدراسي الثاني في الأعوام الدراسية (82 ،84) وقد بلغ عدد المساقات التي تناولتها الدراسة(96) مساقا للطالبات و(112) مساقا للطلاب،كذلك فقد بلغ الطلبة الذين شملتهم الدراسة (5780) منهم (2662) طالبة و(3118) طالبا.وقد تمثلت إجراءات الدراسة في تصنيف التقديرات حسب المستويات الدراسية للمساقات على مدار الفصول الدراسية التي شملتها الدراسة،وذلك من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة،وتم أعداد جداول تضمنت النسب المئوية للتقديرات المعمول بها في الجامعة،وذلك على مستوى الجامعة والكليات والأقسام العلمية وعلى مستوى الطلاب ذكورا وإناثا،إضافة إلى مقارنة هذه النسب بالنسب المتوقعة لها اعتمادا على نموذج التوزيع الاعتدالي.

وخلصت نتائج التحليل إلى زيادة النسب المئوية الفعلية للتقدير(أ) والتقدير(ب) عن النسب المتوقعة لها، في حين قلت النسب المئوية الفعلية للتقدير(ج) والتقدير(د) عن النسب المتوقعة لها ،وأما بالنسبة للتقدير (هـ) فقد اقتربت النسبة المئوية الفعلية له من النسبة المئوية المتوقعة،وذلك على مستوى الجامعة ككل والكليات كل على حدة، وكانت أعلاها بالنسبة للتقدير (أ) في كلية الشريعة والعلوم والتربية وأقلها في كلية الزراعة والآداب،وبالنسبة للتقدير (ب) في كليات الآداب والتربية وأقلها في كلية العلوم الإدارية والسياسية ،وبالنسبة للتقدير (ج) كانت أعلى النسب في كليات الهندسة والآداب والتربية وأقلها في كلية الشريعة والقانون ،وبالنسبة للتقدير(د) كانت أعلى النسب في كلية العلوم الإدارية والسياسية وأقلها في كلية الهندسة، وأما نسبة الطلبة الراسبين (هـ) فقد كانت أعلى نسبة رسوب في كلية الشريعة والقانون وأ قل نسبة رسوب كانت في كلية التربية.

أما بالنسبة لتوزيع التقديرات على مستوى الجنس،فقد أشارت النتائج إلى أن التقديرات لدى الطلبة الذكور تميل إلى عدم التوازن بين النسب الفعلية والمتوقعة،حيث زادت النسبة الفعلية للتقديرات (أ) و(ب) و(هـ) عن النسبة المتوقعة في حين انخفضت النسبة الفعلية للتقدير (ج) عن النسبة المتوقعة،وقد كانت الفروق بين هذه النسب ذات دلالة إحصائية، أما بالنسبة للطالبات فقد كانت غير متوازنة أيضا ،حيث كانت النسبة الفعلية للتقديرين (أ،ب) أعلى من النسب المتوقعة لها ،وانخفضت النسب الفعلية للتقديرات (ج،د،هـ) عن النسب المتوقعة لها ،إضافة إلى أن الفروق بين النسب الفعلية والمتوقعة ذات دلالة إحصائية.وقد كانت نسبة التقديرات (أ،ب) لدى الطالبات أعلى منها لدى الذكور .

وقد خلصت الدراسة إلى **أن هناك مغالاة واضحة في إعطاء العلامات العالية**،وقد تميزت هذه الدراسة بأنها **تضمنت فترة زمنية أكثر** من الفترات الزمنية التي تناولتها الدراسات الأخرى إضافة إلى أنها شملت كليات جامعة الإمارات العربية المتحدة جميعها ودرست توزيع التقديرات على مستوى الذكور والإناث.

ومن اجل الكشف عن صلاحية نظام التقويم المعمول به في جامعة الإمارات العربية المتحدة ومن اجل الحصول على معلومات يمكن من خلالها تقرير الحاجة إلى بديل أو بدائل ممكنة عن النظام المعمول به في الجامعة لغاية العام الدراسي 1989 قام كلا من خضر وعجاوي (1989) بدراسة تحليلية لنظام التقويم المعمول به والذي يعتمد النقاط (صفر- 4) التي تقابل التقديرات المعمول بها (ممتاز - جيد جدا - جيد - مقبول - ضعيف) حيث ادعى الباحثان **بأن نظام التقويم يعاني من عدم العدالة من حيث تساوي الطلبة في نفس فئة التقدير إضافة إلى حرمان الطالب الراسب من علامته التي يحصل عليها وتكون أدنى من علامة النجاح إضافة إلى اختلاف المدى للتقديرات المختلفة**، ومن اجل ذلك تم اختيار عينة تكونت من (67) طالب وطالبة من مستويات مختلفة من حيث عدد الساعات التي درسوها حيث تم تقسيم عبء الدراسة إلى ثلاثة عينات جزئية حسب عدد الساعات التي درسها الطلبة حيث المستوى الأول يمثل الطلبة الذين درسوا (75) ساعة معتمدة وعددهم (6) طلاب ،والمستوى الثاني يمثل الطلبة الذين درسوا (90) ساعة معتمدة وعددهم (40) طالب ،المستوى الثالث يمثل الطلبة الذين تخرجوا من الجامعة وعددهم (21) طالب ،وقد تم الحصول على علامات الطلبة وحساب معدلاتهم التراكمية وتم تحويل هذه التقديرات على نظام تقويم مقترح من قبل الباحثين وذلك باستخدام العلامات الفعلية التي حصل عليها الطالب في المساقات مضروبة بعدد ساعات المساق بدلا من النقاط، بحيث لا يتم إغفال العلامات ضمن فئة التقدير الواحد بعد ذلك تم حساب المعدلات التراكمية لجميع أفراد عينة الدراسة حسب النظام المعمول به والنظام المقترح وتحويلها إلى التقديرات المعمول بها ورصد مدى التغير في المعدل التراكمي واتجاه هذا التغير بالزيادة أو النقصان.

وقد أشارت النتائج **إلى أن (25) حالة من أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (67) قد تغيرت تقديراتها** وهي تشكل ما نسبته (37.31) من عينة الدراسة وقد كان عدد الحالات التي كان التغير في التقدير لصالح الطالب بالزيادة (20) حالة وهي تشكل ما نسبته (29.85) من عينة الدراسة وانحصرت الزيادة في تقدير ضعيف إلى مقبول (9) حالات، ومن تقدير مقبول إلى جيد (11) حالة. أما حالات التغير التي لم تكن لصالح الطالب فقد بلغت (5) حالات انحصرت في التقدير جيد جدا حيث تحولت إلى التقدير جيد، وقد توزع التغير على المجموعات الجزئية الثلاث حسب

عدد الساعات المعتمدة، مما يشير إلى أن عدد الساعات التي أكملها الطالب لا تشكل عاملا مؤثرا في التغير السلبي في التقدير هذا وقد تم فحص الفروق بين نسبة التقديرات في كلا النظامين ـ المعمول به والمقترح ـ ولم تكن الفروق ذات دلالة بالنسبة للتقديرات ضعيف،مقبول وممتاز ، أما في تقديري جيد جداً وجيد فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية، وقدم الباحثان مجموعة من البدائل التي يمكن استخدامها لكنهما خلصا إلى أن النظام المستخدم افضل من النظام المقترح.

وفي دراسة المسند(1990) التي هدفت إلى التعرف على خصائص توزيع التقديرات مقارنة بالتوزيع للدرجات على المنحنى الاعتدالي وتحديد طبيعة هذا التوزيع في جامعة قطر ، أشارت نتائجها **إلى المغالاة والتساهل في إعطاء العلامات ،وقد شملت عينة الدراسة تقديرات الطلبة في** الجامعة وذلك في الفصل الدراسي الأول (خريف) من العام الدراسي (1990) وقد استخدمت الباحثة النسب المئوية للتقديرات وتم رسم أشكال التوزيع للتقديرات على مستوى الجامعة ككل ومستوى كل كلية وكل مستوى دراسي .

وعلى صعيد الجامعة ككل اقتربت النسبة المتوقعة من النسبة الفعلية للطلبة الحاصلين على تقديري (أ) و(ج) أما بالنسبة للتقدير (ب) فقد انخفضت النسبة الفعلية عن النسبة المتوقعة لعدد الطلبة الحاصلين على هذا التقدير في حين كانت النسب الفعلية أعلى من النسب المتوقعة للتقديرين (د) و(ر) وعلى صعيد كلية الآداب كانت النسب الفعلية للتقديرات تقترب من النسب المتوقعة بشكل كبير وفي الكليات الإنسانية اختلفت نسب كل من التقدير (أ) و(ب) و(ج) فقد انخفضت النسب الفعلية عما هو متوقع أما بالنسبة للتقدير (د) و(ر) فقد كان الاختلاف لصالح النسب الفعلية وفي كلية العلوم فقد اقتربت نسب التقدير (أ) وانخفضت نسب التقدير (ب،ج،د،ر)، وفي كلية الشريعة فان الوضع مختلف فقد انخفضت النسبة الفعلية للتقديرات العليا عن النسب المتوقعة وارتفعت التقديرات الدنيا، وفي كلية الحقوق فقد ارتفعت النسبة الفعلية للطلبة الحاصلين على التقديرات (أ،د،ر) عن النسب المتوقعة في حين انخفضت بالنسبة لتقديري (ب) و(ج) وأما في كلية الإدارة والاقتصاد فقد كان توزيع القديرات متطابق نوعا ما مع التوزيع الاعتدالي.

وقد تم تحليل التقديرات بالنسبة لمستويات المقررات التي تضمنتها عينة الدراسة وأشارت النتائج **إلى أن نسبة التقديرات العالية تزداد بزيادة المستوى الدراسي وتنخفض نسب التقديرات المنخفضة مع التقدم في المستوى الدراسي** سواء على مستوى الجامعة أو كلياتها المختلفة باستثناء كلية الهندسة حيث انخفضت نسبة التقدير (أ) بزيادة المستوى الدراسي حيث اختلفت عن النمط العام الذي ساد الجامعة والكليات المختلفة.

أما على صعيد الجنس فقد أشارت النتائج إلى اقتراب نسبة الطلاب والطالبات عند التقديرات(أ) و(ب) و(د) وإن كانت أعلى عند الطالبات بنسبة ضئيلة وتزيد نسبة الطالبات عند التقدير (ج) وتزيد نسبة الطلاب عند التقدير(د) وقد اتفقت غالبية الكليات الجامعية مع النمط العام للجامعة من حيث توزيع التقديرات بالنسبة للطلاب والطالبات باستثناء كلية الشريعة حيث كانت الصورة معكوسة حيث الانخفاض في نسبة الطالبات الحاصلات على التقديرات العليا والارتفاع في نسبة الطلاب بشكل ملفت للانتباه واقتراب النسب من بعضها عند التقدير (ج) وانخفاض نسبة الطلاب وارتفاع نسبة الطالبات عند التقديرين (د) و(ر).

وقد خلصت الدراسة إلى أن التقديرات في جامعة قطر لا تعاني من ظاهرة التضخم على عكس ما تعاني منه العلامات في بعض الجامعات التي تتبع نظام الساعات المعتمدة، وقد لوحظ في هذه الدراسة أنها ركزت الاهتمام على الكشف عن التقديرات في جامعة **قطر فيما إذا كانت تعاني من ظاهرة التضخم** ،وتناولت جميع كليات الجامعة وعلى مستوى المقررات الدراسية وكذلك الذكور والإناث ولكن قد يؤخذ على هذه الدراسة أنها اعتمدت نموذج التوزيع الاعتدالي حيث يتعارض ذلك مع طبيعة سمة التحصيل التي لا بد وان تتحسن لدى الطلبة نتيجة التحسن في قدراتهم إضافة إلى أن الحد الأدنى للنجاح في جامعة قطر أقل مما هو معمول به في معظم الجامعات التي تطبق نظام الساعات المعتمدة، وقد أوصت الباحثة بالاهتمام باتباع نظام موحد لتقويم وقياس التحصيل الدراسي يتصف بالوضوح واعتماد نموذج ملائم كأساس للمقارنة إضافة إلى ضرورة إجراء دراسات تتبعيه للتقديرات على مدى عامين أو أكثر.

وقد حاول الزهراني(1994) في دراسته التي هدفت إلى تحليل وتقيم العبء الدراسي لطلاب جامعة أم القرى، وكذلك **دراسة العلاقة بين العبء الدراسي والمعدل التراكمي** وذلك على عينة تكونت من (9906) طالبا وطالبة خلال الفترة (1407– 1410) حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى عينات جزئية حسب العبء الدراسي (12،13،14،15،16،17، 18،19،20،21) ساعة معتمدة على مستوى الجامعة ككل وعلى مستوى كليات الجامعة التي بلغت ثمان(8) كليات وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية بين المعدل التراكمي والأعباء الدراسية (12،21) ساعة معتمدة للطالب في بعض كليات الجامعة وفي بعض الفصول الدراسية وقد كانت هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية.

أما على مستوى الجامعة فلم تكن العلاقة ذات دلالة إحصائية. ومن خلال هذه الدراسة يتضح **أنة كلما زاد عدد الساعات التي يسجل لها الطالب عن 12 ساعة معتمدة وحتى 21 ساعة معتمدة يزداد المعدل التراكمي للطالب حيث تدعم هذه النتيجة تعليمات الجامعة التي تربط بين المعدل**

التراكمي وعدد الساعات التي يسمح للطالب بتسجيلها، الأمر الذي يعني أن العبء يلعب دور مهما في المعدل التراكمي للطالب والذي يتكون من مجموع العلامات (النقاط) التي يحصل عليها الطالب في المساقات التي سجل لها.

و في دراسة حاولت وصف ظاهرة تضخم العلامات، اعتبر جيرالد(Gerald,1994) أن ظاهرة تضخم العلامات هي **النتيجة الحتمية لتغير السياسات التربوية في الجامعات، فانظمة التقويم التي كان معمولا بها وكذلك أساليب التقويم وأدواته هي نفسها التي يعمل بها حاليا، إلا أن السطحية والهامشية في الإجراءات المتعلقة بالتطبيق والتنفيذ من حيث التساهل وعدم الدقة هي التي تؤدي إلى ارتفاع نسبة العلامات العالية**، على عكس ما كان سابقا، فغالبية العلامات تتوزع بين(A-,A,A+) في أنظمة التقويم ذات أل(13) فئة أو بين (A,B)في أنظمة التقويم ذات أل (5) فئات.

وتشير الدراسة إلى أن المغالاة الواضحة في العلامات الجامعية أصبحت من أهم القضايا التي تطرح حتى على مستوى الصحافة اليومية، فقد أصبحت الظاهرة أحد أهم المواضيع التي يتناولها الكاتب الصحفي (Garry) في صحيفة نيوزويك(Newsweek) حيث يعرض هذه الظاهرة بأسلوب هزلي وساخر، وقد أشار الكاتب إلى التفسير الذي شاع حول ظاهرة التضخم على أنها نتيجة زيادة في خصائص الطلبة وتحسن نوعية القدرات الأكاديمية لهم، وفعالية أساليب التدريس في بعض الجامعات، إلا أنة يؤكد على أن الزيادة في دقة وسلامة اساليب التقويم يؤدي إلى الزيادة في الإنجاز ولا بد لهذا كله أن يؤدي إلى المزيد من الحرص والتشدد في رصد العلامات بشكل يحول دون التضخم الواضح في العلامات أي بشكل غير مفرط، خاصة وأن التمييز بين قدرات متقاربة ومتشابهة يفرض الحاجة إلى المزيد من المعايير العالية، رغم أن وود(Wood,1994) في دراسته حول أسباب تضخم العلامات اعتبر **أن التشدد سببا رئيسيا في انسحاب الطلبة من المساقات التي تكون العلامات فيها منخفضة**، كما تضمنت الدراسة نتائج الدراسات التي حاولت الكشف عن العلاقة بين العلامات الفعلية والعلامات المتوقعة للطلبة الجامعين، حيث أشار الباحث إلى أن غالبية الدراسات أكدت حصول ذوي التوقعات العالية على علامات منخفضة، وذوي التوقعات المنخفضة على علامات عالية، ويخلص الباحث بإلقاء اللوم على إدارات الجامعات وسياساتها التربوية التي تربط بين العلامات وكلفة التعليم والجوانب المادية التي تتنافس فيها الجامعات،وتنظر إلى الطالب وولي الأمر على انهم زبون يجب إرضائهم.

ومن اجل الكشف عن وجود ظاهرة التضخم في علامات الطلبة في جامعة (Midiwest) الأمريكية وعن وجود علاقة بين المعدل التراكمي والعلامة على اختبار القبول الجامعي، أجرى كل

من كلسكي و كريفن (Cluskey & Criffin, 1997) دراسة للعلامات الجامعية عبر فترة امتدت من (1980- 1995)، حيث لم تشر الدراسة إلى الكليات والتخصصات التي تضمنتها الدراسة, ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم جمع المعدلات التراكمية لمختلف المستويات الدراسية من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة، وكذلك معظم المساقات الجامعية , وكذلك العلامات على اختبار القبول الجامعي، **وتم تحليل المعدلات التراكمية عبر الفترة الزمنية التي اهتمت بها الدراسة، وقد وجد أن هناك زيادة ملحوظة في المعدل التراكمي عبر الزمن، وان هناك علاقة طردية بين المعدل التراكمي والتقدم في الزمن وخلال الفترة الزمنية المذكورة بمعنى أن المعدل التراكمي ينزع(Trend) إلى الزيادة**, وان هناك عدم تناغم وانسجام بين العلامات في مختلف المساقات الجامعية، وان عدم التناغم هذا يزداد مع التقدم في الزمن، الأمر الذي اعتبر مؤشرا على تزايد في العلامات مما اعتبر مؤشرا على ظاهرة التضخم .

ولمعرفة العلاقة بين العلامة على اختبار القبول الجامعي والمعدل التراكمي، وتحديدا لمعرفة العلاقة بين ظاهرة التضخم ونوعية الطالب الجامعي تم استخدام تحليل الانحدار لعلامات الطلبة على اختبار القبول وعلاماتهم الجامعية واشارت النتائج إلى أن معامل الانحدار المعياري (Beta) كان ذو قيمة سالبة، مما أشار إلى أن المعدل التراكمي يزداد للطلبة اللذين حصلوا على علامات منخفضة على اختبار القبول الجامعي ويقل كلما كانت هذه العلامات عالية على نفس الاختبار على مدار الفترة الزمنية التي اهتمت بها الدراسة، مما يشير إلى أن القدرة التنبؤية لاختبار القبول الجامعي منخفضة، مما اعتبر ردا على المزاعم التي تفسر تضخم العلامات بتحسن نوعية الطلبة وقدراتهم المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي.

وقد أكد الباحث في هذه الدراسة على ما أشار إليه هادلي و فيثال (Hadly&Vithal) في دراستهم للعلامات الجامعية عام (1985)، بأن على الجامعات أن تزيد من فئات التدريج، باستخدام توزيع يتكون من (13) فئة، وكذلك الاهتمام بالقياس محكي المرجع , **وقياس مدى التحسن في نتاجات التعلم , كحلول يمكن من خلالها تجنب ظاهرة التضخم في العلامات.**

وحول اثر طبيعة وصفة أعضاء هيئة التدريس الأكاديمية (متفرغ ، زائر) في العلامات يؤكد سونر(Sonner,2000) أن عضو هيئة التدريس غير المتفرغ أو الزائر (Adjunct) يمنح علامات عالية وخاصة العلامات في فئة (A)، وذلك من خلال دراسة تمت فيها مقارنة العلامات التي منحت من قبل أساتذة زائرين وأساتذة من كوادر جامعية (متفرغين)، وذلك على مدى عامين دراسيين حيث تم تحليل علامات (395) شعبة من مختلف الشعب المطروحة في الجامعات

بحيث تم حساب متوسط جميع العلامات وحصرت العلامات على سلم تدريج خماسي يتراوح من (صفر– 4) من النقاط يقابلها الرموز (A - F)، حيث كانت نسبة العلامات التي رصدها أساتذة من نفس الجامعة (متفرغين) (37٪)، في حين كانت نسبة العلامات التي رصدت من قبل اساتذه زائرين (63٪)، حيث بلغ عدد العلامات التي أجريت عليها الدراسة (7610) علامة، وقد اشارت النتائج إلى أن علامتي (B-A) شكلتا ما نسبته (80٪) من العلامات وأن علامة (C) وأقل شكلت ما نسبته (20٪).

وقد حسب المتوسط العام للعلامات بالنقاط فكان (2.7) وهو ما يعادل (B- أو C^+) , أما متوسط العلامات التي رصدت من قبل أساتذة متفرغين فكان (2,6) بينما بلغ المتوسط للعلامات التي رصدت من قبل أساتذة زائرين (2,8)، وقد تم فحص الفرق بين المتوسطين وكان دال إحصائيا رغم أن الفرق يبدو صغيراً، واشارت نتائج الدراسة إلى تأثير كل من حجم الشعبة ومستوى المساق ونوعية المدرس وموضوع المساق في العلامات التي يرصدها الأساتذة.

وبالنسبة لحجم الشعبة، فقد **وجد أن العلامات في الشعبة ذات العدد القليل كانت أعلى منها في الشعب ذات العدد الكبير, وقد يعود السبب إلى أن العدد القليل من الطلبة يمكن المدرس من التعرف إلى قدرات الطلبة , إضافة إلى شيوع علاقات الود بين الطلبة أنفسهم من جهة وبين الطلبة والمدرس من جهة أخرى، الأمر الذي يحول دون وضع عضو هيئة التدريس لعلامات متدنية، إما للمحافظة على الانطباع الجيد الذي بناه الطلبة عن المدرس، أو لمعرفته بمدى التحسن الذي يبديه الطلبة في التعلم , كما أن العلامات المتدنية قد تؤدي إلى سحب المساق أو إسقاطه**، وهذا ما لا تحبذه الإدارة الجامعية وعضو هيئة التدريس لأن الانسحاب من المساقات أو إسقاطها في الشعب ذات العدد القليل قد يؤدي إلى إغلاق الشعب عادة خاصة وأن هناك حد أدنى لطرح الشعب لمختلف المساقات.

وحول اثر نوعية عضو هيئة التدريس فان المدرس ذو الكفاءة العالية يكون **اكثر وعيا بعملية التقويم، ولذلك قد يكون متشدداً في وضع المعايير ومتطلبات نجاح الطالب الجامعي**، ويعتقد بأن ذلك يؤدي إلى الانخفاض في العلامات ولذلك فالعلامات لدى الرتب الأكاديمية العالية تكون منخفضة لإيمانه بأن العلامة يجب أن تخلو من أخطاء القياس ما أمكن خاصة إذا كان خطأ القياس يتعلق بالمدرس إذا ما قورنت بالعلامات لدى الأعضاء من الرتب الأكاديمية الأقل.

أما بالنسبة لنوعية المساق أو مجاله فقد أظهرت النتائج أن العلامات العالية كانت في تخصصات الإدارة والتسويق حيث بلغ المتوسط الحسابي للعلامات فيها (3,34 , 3,01) على التوالي ، في حين كانت العلامات في تخصصات الاقتصاد والإحصاء منخفضة . وبالنسبة للمستوى

الدراسي فقد جاءت العلامات في المستوى الدراسي الأعلى عالية وفي المستوى الدراسي الأقل كانت منخفضة حيث بلغت المتوسطات الحسابية (2.65، 2.38 ، 2.87 ، 3.21) لطلبة مستويات السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة على التوالي .

وقد خلصت الدراسة إلى أن المدرسين الزائرين يساهمون في تضخم العلامات وذلك من خلال منحهم للعلامات العالية،فبعض المدرسين يعتقدوا أنهم متحررون من مخاوف عدم التثبيت، رغم أن الجامعة المستضيفة قد تستغني عن المدرس الزائر في حال تجاوز ما يسمح به نظام التقويم الذي تعتمده ،كما أن الجامعات بدت تعتمد وبشكل ملحوظ على الأساتذة الزائرين إما لأسباب تتعلق بتبادل الخبرات العلمية أو لأسباب قد تبدوا اقتصادية في بعض الأحيان .

وفي دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين عمر الطالب الجامعي وجنسه من جهة وبين العلامات من جهة أخرى قام كل من ستيفن وكيرك و لين(Stephanie & Kirk & Ann,2000) بدراسة المعدل التراكمي لعينة من الطلبة بلغت (1351) خلال الفترة (1983 ـ 1991) ،واشارت نتائج هذه الدراسة إلى **أن المعدل التراكمي يزيد بمعدل (0.20) سنويا** وان المعدل التراكمي للإناث كان أعلى منه للذكور، وقد حاول الباحث تفسير تضخم العلامات كنتيجة لزيادة دافعية الطلبة نتيجة للظروف والأجواء الإيجابية التي تتمتع بها البيئة (الغرفة) الصفية.

وقد اعتبر هارفي (Harvey,2001) أن **اختلاف المعايير من مدرس لآخر، ومن جامعة إلى أخرى سببا رئيسيا في تضخم العلامات، إضافة إلى التساهل في المعايير ذاتها فالمدرس يضع معايير لا تختلف عن المعايير التي يتوقعها الطالب من نفسه، إضافة إلى أن الكثير من المدرسين يساهمون في بناء التوقعات العالية لدى الطلبة في الحصول على علامات عالية، الأمر الذي يساعد على عدم قدرة المدرس على مقاومة أو تجاهل هذه التوقعات وبالتالي إعطاء العلامات العالية** .

ويتحدث الباحث في دراسته عن مؤشرات التضخم، معتبرا أن من أهم المؤشرات هو تجمع العلامات في الفئات العالية عل سلم التدريج المعمول به، مما **يحول دون التمييز بين الطلبة في فئة الممتاز والطلبة في فئة جيد جدا** لأن العلامات الظاهرية (الخام) والتي تعتبر ممثلة للعلامات الحقيقية للطلبة يتم تضخيمها فالعلامة (+B) قد تعادل العلامة (C) أو أقل في حقيقة الأمر.

ويطرح الباحث مثالا على أثر نظام التقويم الذي تعتمده الجامعة في تضخم العلامات، وهو مدرس في جامعة هارفارد (Harvard) حيث رصد علامتين لكل طالب في أحد مساقات الفلسفة الذي يدرسه، الأولى تمثلت في العلامة التي حصل عليها الطلبة والعلامة الأخرى تمثلت في العلامة التي سيبعث بها إلى مكتب القبول التسجيل والتي أسماها العلامة المزورة او علامة

التسجيل، ومن خلال نظام العلامات المعمول به في الجامعة وجد نفسه مضطرا إلى زيادة العلامات التي حصل عليها الطلبة فعليا؛ وذلك لأن الجامعة تحدد نسبة العلامات في الفئة (A،A+) بنسبة (4:1)، إضافة إلى أن توقعات الطلبة للعلامات في جامعة هارفارد توقعات عالية، حيث تعتبر مثالا لظاهرة تضخم العلامات حيث يشار إلى الجامعة كلما تم الحديث عن ظاهرة التضخم، وهي تعتبر من أكثر الجامعات من حيث عدد الطلبة الخريجين والحاصلين على مرتبة الشرف.

ويورد الباحث في دراسته ردودا على ادعاءات إدارة الجامعة **بأن سبب تضخم العلامات هو تحسن نوعية الطلبة في السنوات الحالية عنه في السنوات السابقة**، وأن طلبة الجامعة ـ أي جامعة هارفارد ـ اكثر ذكاء وقدرة أكاديمية من طلبة الجامعات الأخرى.

إن الحل الصحيح كما تشير الدراسة لمثل هذا الإدعاء هو أن تعمل الجامعة **على رفع المعايير الخاصة بالنجاح، لأن الجامعة إذا أرادت أن تميز بين الطلبة لا بد أن تعتمد معايير أكثر قدرة على التمييز**، وحول أفضلية طلبة جامعة هارفارد عن غيرهم من طلبة الجامعات الأخرى من حيث القدرة الأكاديمية لطلبتها يشير الباحث إلى أنه تم استعراض العلامات للطلبة في المساقات الإنسانية ومساقات العلوم الطبيعية فكانت في العلوم الإنسانية أعلى منها في العلوم الطبيعية، رغم أن محتوى مساقات العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية متشابه إلى حد ما إلا أن العلامات في مساقات العلوم الإنسانية كانت أعلى منها في العلوم الاجتماعية، وهذا متناقض مع ادعاءات إدارة جامعة هارفارد في تفسيرهم لتضخم العلامات، بسبب نوعية الطلبة في الجامعة لان الطلبة إذا كانوا افضل من غيرهم فهم لابد وان يحصلوا ا على علامات أعلى في مساقات العلوم الطبيعية. ويضيف الباحث أن تركيز التربية الأمريكية على مفهوم تقدير الذات(Self-Esteem) يعتبر من أسباب تضخم العلامات(فالنظام التربوي الأمريكي يهدف إلى إنتاج الطالب القادر على التفاوض، وهذا حسب التصور الأمريكي يوفر الانسجام بدل الإجهاد، إضافة إلى أن التربية الأمريكية تقاوم الفكرة الشائعة بان العلامات تعطى على أساس عرقي أو ديني أو جنسي مما يولد شعورا بالميل نحو إعطاء العلامات العالية.

وقد أشارت الدراسة إلى سلبيات تضخم العلامات من حيث **عدم تقدير الكفاية والمكافئة بين الجهد واللاجهد، وتشجيع الطلبة على المساومة والمناورة، وعدم إثارة الطلبة للأداء بشكل افضل وعدم الاهتمام بفعالية التدريس**، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة جلفورد (Gelford, 2000) في كثير من الجوانب من حيث أسباب ظاهرة التضخم والآثار السلبية لها حيث يشير إلى إن التضخم في العلامات أفقد عملية التقويم هدفها الأساسي وهو مساعدة الطلبة على تحسين

تعلمهم،إضافة إلى أن كل من هاتين الدراستين أشارت إلى أن من أهم أسباب التضخم هو انخفاض المعايير المعمول بها في كثير من الجامعات والمؤسسات التعليمية التي تعاني من هذه الظاهرة.

ونتيجة للطلب المتزايد على ضرورة مراجعة أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة هارفارد (Harvard) للعلامات التي يضعونها لطلبتهم، جرى تحليل لعلامات الجامعة في العام الدراسي (2001) ونشرت نتائجه في مجلة (Acedeme,March,2002) حيث وجد أن ما نسبته(50 ٪) من العلامات كانت بين (A , A-) وأن هذه النسبة تزيد عن نسبة نفس الفئة للعلامات في العام الدراسي (1986) وذلك بمقدار (35 ٪) ، حيث كانت العلامات العالية في الشعب ذات العدد القليل، وخاصة في شعب مساقات العلوم الإنسانية، وقد أكدت نتائج هذا التحليل ذلك من حيث نسبة الطلبة الخريجين والحائزين على مرتبة الشرف والتي بلغت(91 ٪)، وخلصت الدراسة إلى أن ظاهرة التضخم في العلامات تعتبر مشكلة خطيرة ويجب على إدارات الجامعات مقاومتها.

وفي دراسة شملت حوالي (50) ألف طالب جامعي في حوالي (900) مؤسسة تربوية يشير كلايتون (Clyton,2002) ـ وعلى العكس من الدراسات التي تحدثت عن تضخم العلامات ـ إلى أن حوالي (34 ٪) من العلامات كانت تتضمن العلامات (C,D) وحوالي (41 ٪) من العلامات تضمنت العلامتين (B,C) و(26٪) توزعت بين العلامتين (A,B) بحيث كانت أغلبية العلامات لصالح العلامة(A) وهو توزيع اعتبره الباحث مناسبا على عكس النسب التي توصلت إليها الدراسات الأخرى. وقد برر الباحث هذه النتائج بسبب الفترة الزمنية الطويلة التي تناولتها الدراسة،إضافة إلى العدد الكبير من المؤسسات التي شملتها الدراسة، في حين أن الفترات التي تضمنتها الدراسات الأخرى كانت قصيرة .

وفي أحد التقارير التي تناولت قضية تضخم العلامات أشار كل من روفرسكي وهارتولي (Roversky & Hartoly,2002) إلى أن أجواء البؤس والتشاؤم والاضطرابات التي خلفتها الحرب الفيتنامية، وتدني محتوى المساقات الجامعية،وحركة التغيير في المناهج،كانت من أهم الأسباب التي أدت إلى الزيادة الملحوظة في العلامات وخاصة في فئات التقدير العالية(A,B) ،الأمر الذي أكد الحاجة إلى البحث والدراسة والاهتمام واقتراح الحلول مثل عقد المؤتمرات والندوات والمشاورات على مستوى المؤسسات التربوية، من اجل وضع البدائل والحلول لأنظمة العلامات وإجراءات التنفيذ ورصد العلامات،واعتماد المعايير الموحدة كاعتماد النماذج المعيارية لتوزيع العلامات.

ومن أجل الكشف عن اثر **تقييمات الطلبة وتقديراتهم للمدرسين** قام آيزلر (Eiszler,2002) (بتحليل تقديرات (793491) طالبا في حوالي (37) ألف شعبة دراسية في الفترة الواقعة بين (

1980 – 1990) حيث طلب من الطلبة تقدير توقعاتهم بالحصول على العلامة (A) و(+A) ،فوجد أن هذه التوقعات قد تأثرت بطريقة التدريس وانتقال أثر التعلم،فقد كانت نسبة من حصلوا على العلامات (A,A+) حوالي (10 ٪) ، وبالنسبة إلى نزعة العلامات إلى التزايد مع مرور الزمن أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلامات تتزايد حيث أنها كانت **في عقد التسعينات أعلى منها في عقد الثمانينات.**

وطبقا للدراسة التي أجرتها الأكاديمية الأميركية للآداب والعلوم (American Academy of Arts and Science) التي نشرت في شباط (2002) فإن نسبة (26٪) من الطلاب الجامعيين الملتحقين بالجامعات الأميركية يحصلون على تقديرات من فئة (A) بل وأعلى من ذلك. ولا تتعدى نسبة الذين يحصلون منهم على درجة (C) أو أقل من ذلك عن (9 ٪) وتكشف الدراسة كثيرا من البيانات المفاجئة حول حقيقة التضخم في منح التقديرات . فبينما كانت درجة C تعتبر الدرجة المتوسطة، وجدت الدراسة أن المعدل قفز في منتصف التسعينات إلى (B،-B) التي تعادل درجة جيد جدا، وكادت درجة (C) أن تنقرض تماما. ويقول هنري روزوفسكي (Rosovesky)العميد السابق في جامعة هارفارد(Harvard) والمحرر المشارك للدراسة المذكورة" ***إن الارتفاع في تقدير الدرجات قد تجاوز حدود النوعية*** ". وبالرغم من أن الدراسة تناولت الجامعات الأهلية والخاصة، إلا أنها وجدت أن الجامعات الخاصة والجامعات الرسمية كلتاهما مشتركة في عملية تضخيم تقدير الدرجات.

وفي تقرير حول ظاهرة تضخم العلامات في المعاهد والجامعات الأمريكية حاول سارل (Sarel,2003) تحليل المعدل التراكمي للطلبة الخريجين في (29) من المعاهد والجامعات الأمريكية في الفترة (1967 – 2002) حيث أشارت النتائج إلى أن الزيادة في المعدل التراكمي للطالب الخريج كانت عالية في عقد السبعينات وكانت منخفضة في عقد الثمانينات ثم عادت إلى الزيادة الملحوظة في عقد التسعينات،

وقد أشارت النتائج إلى أن معدل الزيادة في المعدل التراكمي على مستوى المعاهد والجامعات الخاصة كان أكبر منه بالنسبة للمعاهد والجامعات الرسمية، وأن هناك فجوة بين المؤسسات التعليمية الخاصة والرسمية بالنسبة للعلامات ومعدلات التخرج، فقد زاد متوسط المعدلات التراكمية للطلبة بمعدل (0.6) في الفترة (1967 – 2001) وأن هذه الزيادة فاقت الزيادة على مستوى المؤسسات الحكومية وبمعدل تراوح بين (0.25 – 0.3) وحسب الفترة الزمنية فقد بلغ معدل التضخم في المتوسط العام للمعدل التراكمي من (2.6 – 3.0) في الفترة (1967 – 1996) ومن (2.6 – 2.94) في الفترة (1991 – 1992) ومن (2.6– 3.09) في الفترة (

2001 – 2002) على مستوى المعاهد والمؤسسات التعليمية جميعها بغض النظر عن كونها خاصة أو رسمية . أما على صعيد المؤسسات التعليمية الرسمية فقد كانت الزيادة من (2.6 – 2.87) في الفترة (1967 – 1996) ومن (2.6 – 2.82) في الفترة (1991 – 1992) ومن (2.6 – 2.97) في الفترة (2001 – 2002). وعل صعيد المؤسسات التعليمية الخاصة فقد زاد المتوسط العام من (2.6 – 3.19) في الفترة (1967 – 1996) كما زاد المتوسط من (2.6 – 3.11) في الفترة (1991 – 1992) ومن (2.6 – 3.26) (2001 – 2002). وقد أشارت النتائج كذلك إلى أن معدل الزيادة في متوسط العلامات بلغ(0.16) لكل عشرة سنوات. ويرى الباحث أن السبب الرئيسي لظاهرة التضخم هو النظرة التي توليها الجامعات الخاصة للطالب الجامعي باعتباره زبون يدفع مبالغ كثيرة ويجب إرضاؤه مقابل تلك المبالغ .

وحول تأثير اعتماد النسب أو النماذج المعيارية لتوزيع العلامات على نزعة العلامات الى الارتفاع وبالتالي حدوث التضخم يشير جاوا(Jaua,2004) أن تحديد نسب العلامات والذي تعتمده بعض الجامعات، ويطرح مثالا على ذلك جامعة برينكتون (Princton Unversity) يعتبر عقوبة تتخذ بحق الطلبة خاصة في جامعات النخبة (**Ivy League**) والتي تحاول استقطاب الطلبة المتميزين كوسيلة دعائية،حيث أن حصولهم على علامات عالية مبرر بسبب تميزهم المعروف أصلا عند قبولهم في هذه الجامعات.

ويشير كذلك إلى أن تحديد نسب العلامات قد يؤدي إلى الحصول على علامات عالية لا يستحقها الطلبة، حيث أن النسبة تفرض على المدرس أن يكون لدية نسبة محددة من كل فئة من فئات العلامات في نظام التقويم المستخدم، و على سبيل المثال يشير الباحث إلى أن جامعة برنكتون (Princton Unversity) حددت نسبة (35٪) من العلامات للفئة(A) وطالبت بان يؤخذ مستوى صعوبة المساق في الحسبان عند إعطاء العلامات، إضافة إلى اخذ علامة الطالب على اختبار (GPA) في الاعتبار، وتعتقد إدارة الجامعة أن هذا الإجراء سوف يعمل على تجميع العلامات في فئة متوسط التدريج وهي العلامة (C) وقد اعتبر كوبلن (Coplin, 2004) أن هناك حملة هائلة وكبيرة حول تضخم العلامات تزداد يوما بعد يوم، واعتبر أن هذه الحملة غير مبررة وان اللجوء إلى تحديد نسب العلامات في كل فئة من فئات العلامات هو بمثابة العقاب للطلبة مما يتسبب بإحباطهم وعدم إتاحة الفرصة لتحسين تعلمهم، وأن تخفيض العلامات والتشدد فيها لن يمكن الجامعات من إنتاج طلبة أفضل مما يمكن إن يكونوا عليه، إضافة إلى أن العلامات العالية تتيح

للطلبة ممارسة أنشطتهم وهواياتهم واكتشاف قدراتهم وزيادة دافعيتهم نحو العمل طالما أن التعلم قد حقق الحدود الدنيا التي يفترض أن يتعلموها .

وقد ورد في افتتاحية مجلة(The Magazine Group,2004,P1) تحليلا للدكتور ستيف فالكينبرغ(Stephei Falcebreg) أستاذ علم النفس في جامعة شرقي كنتا كي (kentuky Unversity) تحليلا لظاهرة تضخم العلامات، حيث يشير إلى أن **المشكلة لا تكمن فقط في تضخم معدل الدرجات، ولكن في مسبباتها التي تعود إلى تدني مستويات ومعايير النجاح المعمول بها في الجامعات**، فالدرجات يمكن أن ترتفع لسببين: الأول تدني المستويات، والثاني بسبب التحسن في التعليم من حيث نوعية الطلبة والتسهيلات المتوفرة، ولذا فعندما يكون التركيز على تضخيم الدرجات فقط، يكون التوجه خاطئا. فالدرجات تعالج أوتوماتيكيا لجعلها تبدو وكأن هناك معايير أعلى، ولكن ليس هناك من يتعامل مع المعايير بعينها،وليس من المستغرب أن يدافع الطلاب عن أدائهم عند اتهام علاماتهم بالتضخم.

وفي نفس التحليل يورد الكاتب بعضا من آراء بعض الطلبة الجامعيين فتقول رشا غبور (Rasha,Gaboor) خريجة جامعة نيويورك : (New York University) "**لا أقول أن أساتذة جامعة نيويورك قد منحوا درجاتهم على هذا المنوال، وأنا أعتقد أن درجاتي التي حصلت عليها قد نلتها بالجد والعمل الذي بذلته في كل فصل**". ويبدي طالب آخر شالا (Shalla) وهو خريج مصري من جامعة ،(**Cornell University**) اختلافه بشدة مع النتائج التي أعلنتها الدراسة، ويقول : "**لقد حصلت على درجاتي بإنصاف، وفي العديد من المناسبات، عندما كنت لا أجد الوقت الكافي لأي من مشاريعي الدراسية، عكست الدرجات التي حصلت عليها النوعية الرديئة لعملي**". ويقول العديد من المسؤولين عن الجامعات أن الطلاب اليوم هم أكثر ذكاء من سابقيهم.

ويقول ستيوارت روجتازير(Rojstaczer.2004) الأستاذ في جامعة دوك (DukeUniversity)المشهورة بولاية جنوب كار ولينا وذلك في المقالة المشار إليها في (لطيف،2004،ص2) حول تضخم العلامات ونشرت على الموقع الإلكتروني "**إن معدلات الدرجات كانت أعلى في الجامعات الخاصة، لكن مقدار التضخم والزيادة في معدل الدرجات، أصبحا بمرور الوقت، يتساويان في الجامعات الخاصة والرسمية**"، حيث يقوم الدكتور روجتازير

بجمع الإحصاءات عن التضخم في تقدير الدرجات، وإلقاء المحاضرات عن هذا الأمر. ويقوم بإدارة موقع خاص على الإنترنت* حول هذا الأمر.

ويشير المقال إلى تعريف التضخم في العلامات طبقا للدراسة التي قامت بها الأكاديمية الأمريكية للآداب والعلوم (American Academy of Arts and Sciences) على انه : " ***تغيير متصاعد في معدل أرقام درجات الطلاب على فترة ممتدة من الزمن بدون زيادة مطابقة لها في تحصيل الطالب***". ويبدو أن هذا النوع الجديد من التضخم قد استشرى في العديد من الجامعات في أميركا، وقد بدأ يقلق خبراء التربية.

والمشكلة في ظاهرة تضخم الدرجات أنها تجعل من المستحيل على أصحاب العمل وكليات الدراسات العليا الحكم على استحقاقات الطلاب الدراسية. وبسبب ذلك تتناقص مصداقية الدرجة العلمية. حيث يشير روجتازير (Rojstaczer) وطبقا لنفس المقال إلى أنه **عندما يكون الجميع تقريبا حاصلين على معدل درجات يتراوح بين الامتياز والجيد جيدا تصبح التقديرات لا معنى لها، ويصبح من المستحيل مكافأة الطلاب لتفوقهم الفعلي. فالجميع متشابهون على الورق، وعندما يعرف الطالب الضعيف التحصيل أن بإمكانه الحصول على درجة الجيد جدا (+B) بأقل جهد ممكن، فلن يبذل جهدا يذكر في دراسته.**

وعلى الرغم من أن ظاهرة تضخم العلامات شائعة في كثير من الجامعات كما أشارت بعض الدراسات(Coplin, 2004,Rojstaczer,2003,Jaua,2004) إلا أنها كانت أكثر شيوعا في الجامعات المميزة مثل كور نيل وهارفارد. (Cornell&Harvard) وكانت جامعة هارفارد (Harvard) قد خضعت لتفحص متعمق بسبب مشكلة المغالاة في تقدير الدرجات فيها. إذ نجد أن (22٪) فقط من خريجي جامعة هارفارد(Harvard) سنة(1966) قد حصلوا على تقديرات الدرجات بمعدل .(A) وقد ارتفعت هذه النسبة بعد 30 سنة إلى(46٪)، مع حصول(82 ٪) من الخريجين على درجات تؤهلهم لنيل مرتبة الشرف الأكاديمي.

إضافة إلى ذلك فان المنهج الأكاديمي قد تغير في فترة ال(40) سنة الماضية، وتميز ذلك بتقليل المتطلبات الدراسية في فروع العلوم والرياضيات، وهي المواد التي عادة ما يحرز فيها الطلاب درجات متدنية. كما أعطي الطلاب حرية أكثر في اختيار المواد التي يرغبون في دراستها،

---

* عنوان الموقع (**Gradeinflation.com**).

وبذلك مكنتهم من تجنب المواد الأكثر صعوبة،أو الانسحاب من المساقات التي يعتقدوا بصعوبتها بعد تجريبها خلال الفصل دون أن يؤثر ذلك على درجاتهم وبالتالي على معدلاتهم التراكمية.

إضافة إلى ذلك فقد سمحت بعض الجامعات باستعمال نظام آخر لتقويم التحصيل الأكاديمي للطلاب، يعتمد على درجتي النجاح والرسوب فقط بدلا من نظام تقدير الدرجات المعياري الذي يعتمد درجات (A) كأعلى درجة و (F)التي ترمز للرسوب في المساق. كما أعطي الطلاب الخيار في الانسحاب من المواد التي لا يرغبون إتمامها أثناء الفصل الدراسي بدون أن يؤثر ذلك سلبيا على معدلات درجاتهم. وقد ساهمت هذه التغيّرات مجتمعة في تمكين الطلاب من الحصول على درجات أفضل دون أن يرافق ذلك اكتساب تعليم أفضل بالضرورة.

ويشير إلى نزعة العلامات حسب روجتازير وفي نفس المقالة إلى أن **الدرجات الجامعية أخذت منحى جديدا منذ أواسط الثمانينات، والسبب في ذلك ظهور ثقافة جديدة في الوسط الجامعي تنظر للطلاب كـ"زبائن" من الضروري إرضاؤهم".**

وقد كانت النظرة إلى الطالب كـ**"زبون"** عاملا آخر في نمو ظاهرة التضخم في معدل درجات الطلاب. واكتشفت المؤسسات الجامعية أن نظامها الصارم في تقدير الدرجات سيجعل من الصعب على خريجيها الحصول على قبول في الجامعات لمتابعة دراساتهم العليا. وقد أدى هذا الأمر إلى تخوف المؤسسات الجامعية أن تثني هذه السياسة الطلاب الجامعيين الجدد عن الالتحاق بها خوفا من إضعاف فرص قبولهم في الجامعات المميزة لمواصلة دراستهم العليا فيها. فالجامعات والكليات تسوّق نفسها عادة بالافتخار بأفضل المعدلات لطلابها بما يجعلها أكثر رواجا وقبولا لجمهور المستهلكين(الطلاب) الذين يبحثون عن الجامعة المناسبة للالتحاق بها. والسؤال الذي يطرح نفسه: كيف يسمح المسؤولون عن الجامعات وأعضاء الهيئة التدريسية بهذا الانعكاس غير المباشر لتوازن القوى؟ بحيث يصبح رضا الطلاب هو المعيار الأساسي الذي يعلو فوق كل المعايير الأخرى.

وتدفع وجهات النظر هذه بالمعارضين للتضخم في الدرجات إلى الضحك ويورد الباحث أيضا بعض آراء الباحثين في هذا المجال حيث يقول روجتازير (Rojstaczer) أحد محرري التحليل الوارد في الدراسة التي قامت بها مجلة (American Academy of Arts and Sciences) **"إن هذا الأمر، بصراحة شديدة، يمثل عذرا مضحكا وسخيفا. ونتيجته" الحتمية" أن يتمكن كل فرد في القرن القادم من الحصول على درجات ،(A) وسيكون لدى كل الطلاب ذكاء" آينشتاين". ويضيف: "عندما يحصل كل فرد على أعلى معدل للدرجات (A) فإلى أين نسير بعد ذلك؟"**

ويعتقد روجتازير(Rojstaczer,2003) في مقالة له أيضا في صحيفة الواشنطن بوست (Washington post) حول أسباب تضخم العلامات وأين يكمن التضخم؟ فرؤساء الجامعات

غير معترفين بالمشكلة وان التضخم يكمن في العلامات (A,B) ويضيف بان مثل هذا الأمر قد يؤدي إلى الكثير من الإجراءات ذات العلاقة. فالجامعات ستصبح أكثر حرصا على سرية نظام منح التقديرات، كلما شعر المسؤولون فيها بالحرج من الدرجات التي يمنحونها للطلاب حيث يضيف: " **سيكون هناك تغيير بالتأكيد، لكننا لم نصل إليه بعد. فأنت لا تستطيع حل أي مشكلة ما لم تعترف بوجودها، ونحن لم نصل بعد إلى إجماع رؤساء بعض الجامعات على الاعتراف بوجود هذه المشكلة، وبضرورة مواجهتها، حيث أن المسؤولين فيها يشعرون بالحرج من الدرجات التي يمنحونها للطلاب.**"

وفي الدراسة التي تضمنت وصف ظاهرة تضخم العلامات بين الواقع والحقيقة اعتبر كلا من كيندر وبيجز (kender & biggs,2004) أن نظام التقويم الذي يستخدم يساهم في انخفاض او ارتفاع العلامات وتحديدا من حيث الحدود الدنيا والعليا للعلامات والتي لا بد وان تقع العلامات ضمنها، وان وصف المستويات المختلفة للطلبة لا يتعدى هذه الحدود، **فالمدرس لا يمكن أن يضع علامة اكثر أو اقل مما يسمح به نظام العلامات المستخدم، إضافة إلى أن إعطاء العلامات للطلبة بشكل لا يمثل مستوياتهم التحصيلية يفقد نظام العلامات القدرة على التميز بين المستويات الأكاديمية المختلفة،** وقد انتقدت هذه الدراسة الجامعات التي تفرض نسبا محدده لفئة من العلامات دون أخرى، مثل اعتماد جامعه برنكتون (princeton) لنسبه (35 ٪) لعلامة(A) وشدد الباحثان على أن مفهوم العلامة يجب أن لا يتعدى كونها تقدم للطالب أو لولي الأمر او رب العمل معلومات عن مستوى الطالب وقدراته الأكاديمية وهو الغرض الرئيس للعلامة.

وحول تأثير المعايير المتشددة في أداء الطلبة وبالتالي في العلامات اعتبر فيجلو (Figlio,2004) أن المعايير التي تفرض مستويات أداء عالية على الطلبة و بالتالي التشدد في ما يطلب من الطلبة، تساهم إلى حد كبير في إثارة الطالب للعمل وبذل الجهد والحرص على بلوغ هذه المعايير إضافة إلى أنها تجعل الطالب على علاقة ممتعة مع الغرفة الصفية خاصة إذا ما كانت هذه المعايير تتلاءم والقدرات المتوقعة لمختلف المستويات، وتساهم في وضعها مختلف الجهات ذات العلاقة مثل أرباب العمل ونقابات المعلمين والإدارات الجامعية، وتضمنت الدراسة وصفا للمهارات اللازمة للمدرس كي يتعامل مع هذه المعايير.

أما على صعيد جامعة اليرموك فقد أجريت بعض الدراسات وصدرت بعض التقارير التي تناولت ثبات العلامات وخصائص التوزيع لها في بعض أقسامها والمعاني والقيم المحتملة في تقدير أعضاء هيئة التدريس ففي التقرير الذي قامت به كلية الآداب في العام الدراسي(1985/1986) والمشار إليه في (عوده وحوا مده،1996) تبين أن (79٪) من العلامات في الشعب التي تضمنها

التقرير تميل إلى التطرف، حيث كانت العلامات فيها عالية ،وخلص التقرير إلى أن العلامات في تلك الشعب التي شملها التقرير الذي أجري في كلية الآداب والعلوم الإنسانية آنذاك كانت تعاني من التضخم (Inflation) .

وفي مجال ثبات العلامات الجامعية قام (سوالمة،1995) بدراسة هدفت إلى تقدير ثبات العلامات في جامعة اليرموك، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1992-1993) وعلى عينة **من العلامات في(48) شعبة دراسية تضمنت (1458) علامة** لمساقات دراسية لمختلف المستويات (سنة أولى ـ سنة رابعة) في أربع كليات من كليات الجامعة (العلوم – الآداب – الاقتصاد – التربية والفنون) حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية فقد تم اختيار ثلاثة أقسام من كل كلية وجميع أقسام كليات التربية والفنون، وفي القسم الواحد تم اختيار أربعة مساقات بحيث كان الأول من مستوى الأولى والثاني من مستوى السنة الثالثة والرابع من مستوى السنة الرابعة، وفي حال تعدد شعب المساق كان الاختيار يتم لواحدة من الشعب وبطريقة عشوائية أيضا، وقد تضمنت العلامات التي تم دراستها العلامة النهائية (40) والعلامات على الاختبار الأول والاختبار الثاني ولكل منهما(25) علامة. وقد استخدم الباحث معادلة راجو (Raju,1977) من اجل تقدير ثبات التجانس الداخلي للعلامات النهائية للمساقات الجامعية والتي تأتي نتيجة لمجموعة من القياسات المتكررة بعد معرفة أوزانها،وذلك على اعتبار أن هذه القياسات تحقق شروط الاختبارات المتشاكلة (Congeneric-tests)

وقد برر الباحث اختياره لهذه الطريقة من دون الطرق الأخرى المستخدمة ،بأن ثبات الاستقرار(الإعادة) **لا يمكن استخدامه لعدم إمكانية الحصول على علامتين لنفس المساق لعدم إمكانية إعادة المساقات** ،أما ثبات التكافؤ فلا يمكن توفر شروطه **لعدم تكافؤ المساقات الجامعية لاختلاف المحتوى وأساليب التقويم** ،وأما ثبات التجزئة فلا يمكن استخدامه كذلك لعدم إمكانية **تجزئة الأساليب المستخدمة في رصد العلامات لمختلف المساقات**،وبالتالي عدم إمكانية تجزئة العلامات النهائية، مما يجعل من الصعب بل من غير المنطقي استخدام ثبات التجزئة النصفية.إضافة إلى أنه من غير المناسب استخدام معادلة (سبيرمان- براون) وذلك لصعوبة الحصول على أو استخدام قياسات متوازية في المساقات الجامعية، حيث انه من المعروف أن التوازي **يتطلب تساوي كلا من العلامات الحقيقية والمتوسطات والتباينات لجميع أدوات القياس المستخدمة**،وكذلك بالنسبة للقياسات المتكافئة رغم تحررها من بعض متطلبات القياسات المتوازية، وهذا يعني انه لا يمكن والحال كذلك استخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) في تقدير ثبات التجانس الداخلي للعلامات الجامعية،ومن هنا واعتمادا على طبيعة البيانات التي أمكن

الحصول عليها ،فان القياسات المستخدمة في العلامات الجامعية يمكن اعتبارها متشاكلة الأمر الذي يمكن فيه استخدام معادلة راجو(Raju) في تقدير ثبات التجانس الداخلي للعلامات الجامعية في مختلف المساقات.

وقد تم الحصول على تقديرات لثبات العلامات الجامعية كانت ضمن المدى(-0.25 ـ 0.93) حيث لوحظ أن قيمة معاملات الثبات كانت تزداد بانخفاض مستوى المساق الجامعي، حيث بلغت نسبة المساقات التي بلغ معامل الثبات للعلامات فيها أقل من (0.50) حوالي (12٪) وعددها (6) مساقات من ما مجموعه (48) مساقا استخدمت في الدراسة، في حين بلغت نسبة المساقات التي بلغت قيمة معامل الثبات للعلامات فيها بين (0.50 ـ 0.69) حوالي (32٪) وعددها (15) مساقا

أما نسبة المساقات التي كانت قيمة معامل الثبات للعلامات فيها(0.70) فما فوق فقد بلغت(56 ٪) وعددها (27). وأما بالنسبة لمعامل الثبات حسب المستوى فقد بلغت نسبة المساقات التي بلغت قيمة معامل الثبات للعلامات فيها أقل من (0.70) في جميع المستويات(44٪) وعددها(21) في حين شكلت المساقات التي بلغت قيمة معامل الثبات للعلامات فيها أكثر من(0.70) ما نسبته(56٪) ،وقد لوحظ أن نسبة المساقات التي كانت **معاملات الثبات للعلامات فيها أقل من (0.70) كانت تزداد بزيادة المستوى الدراسي** ،أما نسبة المساقات التي كانت معاملات الثبات للعلامات فيها اكثر من (0.70) كانت تقل بزيادة المستوى الدراسي،وقد تم فحص الفروق بين النسب ولم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية،(α =0.05).

كذلك فقد تم فحص الفروق بين نسب المساقات التي كانت فيها قيم معاملات الثبات للعلامات فيها دون وفوق (0.70) وذلك حسب الكليات التي شملتها الدراسة حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) بمعنى أن **معاملات الثبات لعلامات المساقات تختلف من كلية إلى أخرى وبمعنى اكثر تحديدا فان معامل الثبات لعلامة المساق يرتبط بالكلية التي يدرس فيها المساق**،حيث أن أكثر الكليات التي كانت معاملات الثبات لعلامات المساقات فيها عالية(0.70 فما فوق) هي كلية الأداب تلتها الاقتصاد والعلوم الإدارية ومن ثم كلية العلوم وأخيرا كلية التربية والفنون*،وكان الترتيب معكوسا بالنسبة لمعاملات الثبات المنخفضة للعلامات (0.70 فما دون) ، وقد فسر الباحث ذلك بأن توزيع العلامات في كلية العلوم ملتو التواء موجبا، حيث أن غالبية العلامات متدنية وبأن العلامات في كلية التربية والفنون **تعاني من ضيق المدى مؤكدا ذلك بانخفاض قيم الانحراف المعياري للعلامات فيها**،وعزا الباحث ظاهرة ضيق المدى بالنسبة للعلامات في كلية التربية والفنون إلي **توفر بعض البدائل للطلبة مثل الأعمال أو الواجبات الإضافية**

* كانت كلية التربية والفنون تتبع إلى كلية الآداب وانفصلت عنها في العام 1993 ومن ثم أنشئت كلية منفصلة للفنون في العام 2001 .

والتي تتيح لهم فرص تحسين تحصيلهم إضافة إلي تردد بعض أعضاء هيئة التدريس في وضع علامات تحت الحد الأدنى المعمول به في الجامعة(50٪).

وللوقوف على مدى العلاقة التي أشارت إليها النتائج بين ثبات العلامات والكلية الجامعية فقد تم حساب معامل التوافق حيث بلغت قيمته(0.40) وهي قيمة متوسطة حيث أشار الباحث أن الحد الأعلى لقيمة معامل التوافق بلغ (0.71). أما بالنسبة لمتوسط معاملات الثبات للعلامات على مستوى كليات الجامعة التي تضمنتها الدراسة فقد بلغ (0.67) وبوسيط بلغ (0.75) حيث اعتبر الباحث ذلك مؤشرا على الثبات المقبول للعلامات الجامعية، وقد فسر الباحث انخفاض قيمة معامل الثبات بزيادة المستوى الدراسي للمساقات بأن **تجانس الطلبة يزداد بزيادة المستويات الدراسية بسبب طبيعة المساقات التخصصية التي يدرسونها، مما يؤدي إلى ضيق المدى للعلامات الذي ينعكس بالتالي على قيمة معاملات الثبات بالانخفاض**، فقد كانت قيم معاملات الثبات للعلامات الجامعية حسب المستوى الدراسي (0.64،0.75) للسنة الأولى والثانية على التوالي و(0.65) للسنتين الثالثة والرابعة. وقد أوصى الباحث بدراسة الثبات على مستوى الأقسام العلمية في مختلف كليات الجامعة للوقوف عل العوامل التي قد تكون مسؤولة عن الانخفاض في ثبات العلامات الجامعية.

ونتيجة لحرص إدارة جامعة اليرموك **على تقويم ودراسة خصائص العلامات في أقسام الجامعة وكلياتها من خلال التعاميم التي كانت تبعث بها رئاسة الجامعة إلى مختلف الأقسام في الكليات واستجابة لهذا الحرص** فقد أجرى كل من عودة ،وحوا مدة (1996) دراسة حول خصائص توزيع العلامات في قسم اللغة الإنجليزية، وذلك بتحليل علامات المقررات المطروحة في القسم والبالغ عددها (2705) علامة موزعة على (23) مدرسا حيث شملت جميع الشعب وذلك حسب نظام التقويم المعمول به آنذاك حيث كانت علامة النجاح للمساق الدراسي (50 ٪) و (60٪) للمعدل التراكمي والتي كانت تسجل لأقرب واحد صحيح. حيث تم حساب الوسيط والوسط الحسابي لجميع العلامات وكذلك الانحرافات المعيارية ومؤشرات الالتواء والتفلطح، حيث اعتبرت هذه الإحصائيات إطارا مرجعيا تم مقارنة خصائص توزيع العلامات للمدرس الجامعي والتي تعبر في نفس الوقت عن خصائص التوزيع للعلامات في الشعب التي تضمنتها الدراسة بخصائص الإطار المرجعي، ومن ثم حسبت نسب توزيع الطلبة على فئات التدريج المعمول به آنذاك .

وقد أشارت النتائج إلى أن الوسط الحسابي للعلامات كان (67.41) بانحراف معياري بلغ (17.45) في حين بلغت قيمة الوسيط للعلامات (67) أما المنوال فقد بلغت قيمته (70) ،**وقد تم**

حساب الوسيط باعتباره أحد مقاييس النزعة المركزية ولا يتأثر بالقيم المتطرفة إن وجدت،إضافة إلى إيجاد مؤشرات الالتواء والتفلطح والتي بلغت قيمها (-0.31،-0.35) على التوالي.

هذا وقد تمت مقارنة الأوساط الحسابية للعلامات لدى ال(23) مدرسا بالوسط الحسابي للتوزيع المرجعي (لجميع العلامات) وبينت نتائج هذه المقارنة أن **حوالي (30٪) من متوسطات العلامات لدى أعضاء هيئة التدريس كانت أعلى من الوسط المرجعي** ،وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل منها والوسط المرجعي كذلك،كما أن حوالي (22 ٪) من هذه المتوسطات كانت اقل من المتوسط المرجعي وكانت الفروق بين كل منها والوسط المرجعي ذات دلالة إحصائية، كما أشارت النتائج إلى أن حوالي (17 ٪) من توزيعات العلامات لدى أعضاء هيئة التدريس (التوزيعات الخاصة) كانت أعلى من الوسط المرجعي بانحراف معياري واحد، وأن (9 ٪) من هذه التوزيعات اقل من الوسط المرجعي،إضافة إلى فحص الفروق بين مؤشري الالتواء والتفلطح للتوزيع المرجعي والتوزيع الاعتدالي والاعتدالي القياسي وتبين أن الفروق بين هذه المؤشرات غير دالة إحصائيا،كما تم فحص الفروق بين مؤشري الالتواء والتفلطح لتوزيعات العلامات لدى كل مدرس والتوزيع المرجعي وتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لدى بعض المدرسين.

وقد أشارت الدراسة إلى أن **التقدير الذي يناظر متوسط علامات جميع الطلبة باعتباره إطارا مرجعيا هو التقدير" مقبول" ،مما يشير إلى أن العلامات في قسم اللغة الإنجليزية تعتبر منخفضة (Deflation)** وقد عزا الباحثان ذلك إلى الضعف العام لطلبة قسم اللغة الإنجليزية، وقد يكون هذا الضعف تراكميا،على الرغم من أن بعض متوسطات التوزيعات الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية كانت متطرفة ولصالح التقديرات العالية.

أما بالنسبة لتوزيع علامات الطلبة لدى المدرسين على فئات التقدير المعمول بها في جامعة اليرموك فقد بلغ متوسط نسب العلامات في فئة ممتاز(3٪) ضمن مدى (1٪ ـ 9٪)،وبالنسبة لفئة التقدير (جيد جدا) فقد تراوحت نسب المدرسين بين (1٪ ـ 36٪) وبمتوسط بلغ (16.5 ٪) وفي فئة التقدير جيد تراوحت النسب بالنسبة للمدرسين بين(1٪ ـ41٪) وبمتوسط بلغ (27 ٪) أما تقدير (مقبول) فقد تراوحت نسب العلامات فيها بين (1.6٪ ـ 48٪) وبمتوسط بلغ (25.5 ٪) وفي فئتي التقدير (ضعيف ،راسب) فقد تراوحت النسب بين (6٪ ـ 47٪) و (صفر٪ ـ 16٪) وبمتوسط (21.5 ٪) و(7.5٪) على التوالي،ومن خلال استعراض النتائج يتبين أن فئات

التقدير (مقبول،ضعيف،راسب) قد احتلت أعلى النسب مما يؤكد انخفاض العلامات ،وبالنسبة لاختبار الفروق بين النسب(كا2) لمختلف فئات التقدير فقد كان البعض منها ذو دلالة إحصائية والبعض الأخر غير دال إحصائيا،**بمعنى أن هناك عدم توافق لدى بعض المدرسين في نسب العلامات ضمن كل فئة من فئات التقدير.**

وقد حاولت الدراسة الكشف **عن اثر عدد الطلبة في الشعب للمقرر الواحد**، وذلك من خلال فحص الفروق بين متوسطات العلامات في شعبتين لمقرر واحد يدرسهما المدرس نفسه ، حيث تبين أن حوالي (84 ٪) من الحالات التي تم دراستها لم يكن لاختلاف عدد الطلبة فيها اثر على تحصيل الطلبة،حيث لم تكن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية. **وقد أوصى الباحثان بإجراء دراسات على مختلف أقسام وكليات الجامعة،لتوفير قواعد معلوماتية عن خصائص توزيع العلامات والكشف عن العوامل المؤثرة فيه،واثر بعض الإجراءات التي كانت قد اتخذت ومن المحتمل أن تؤثر على العلامات ،وتحد يد الحاجة إلى معايير موحدة أو متقاربة في تقويم التحصيل الأكاديمي للطلبة ،إضافة إلى معرفة موقع الجامعة من الاتجاه العالمي لخصائص العلامات الجامعية وتحديدا موقع الجامعة من ظاهرة تضخم العلامات،وتمثل هذه الدراسة أحد مؤشرات الاستجابة لمثل هذه التوصيات.**

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على **اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو نظام العلامات بالرموز** والذي تم العمل به في العام الجامعي (1998/1997) أجرى (بني عطا،1998) دراسة على عينة من طلبة الجامعة بلغت (1194) طالبا من مختلف كليات الجامعة وأقسامها العلمية متضمنة المستويات الدراسية الأربعة من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة وبنسبة (10٪) من المجتمع الأصلي للدراسة في ذلك العام والذي بلغ (11958) طالبا جامعيا،وقد عرض الباحث إلى المراحل المختلفة لنظام التقويم المعمول به في جامعة اليرموك منذ نشأتها مبينا التغييرات التي طرأت على هذا النظام،إضافة إلى عرض أنظمة التقويم المعمول بها في بعض الجامعات الأردنية.

وقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة في الجامعة كانت سلبية وأن اتجاهات الطلبة نحو نظام العلامات بالرموز لم تختلف باختلاف الجنس ،لكن الاتجاه اختلف تبعا لاختلاف الكلية التي ينتمي إليها الطالب ،فقد كانت اكثر الاتجاهات سلبية في كلية الآداب ،تلتها كلية الاقتصاد والتربية الرياضية وكلية الحجاوي والتربية والفنون والشريعة على التوالي.كذلك فقد أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو العلامات بالرموز تختلف تبعا لاختلاف المستوى الدراسي، فقد كانت اتجاهات طلبة السنة الرابعة أكثرها سلبية وطلبة السنة الأولى اقلها سلبية فيما كانت اتجاهات طلبة السنة

الثانية والسنة الثالثة متقاربة،واوصى الباحث بضرورة بيان وتوضيح فلسفة نظام العلامات من أجل توحيد الممارسات في رصد العلامات.

وفي محاولة للكشف عن أثر المعاني والقيم التي يؤمن بها المدرس الجامعي والتي توجه ممارساته في تقدير العلامات الجامعية أجرى (سوالمة،2000) دراسة على (69) عضو هيئة تدريس في جامعة اليرموك كان من بينهم (26٪) من رتبة أستاذ مشارك و(74٪) من رتبة أستاذ مساعد. ومن اجل ذلك قام الباحث بتصميم أداة الدراسة التي تكونت من تسعة مواقف يتضمن كل واحد منها أكثر من استجابة وعلى هيئة الاختيار من عدة بدائل،إضافة إلى سؤال مفتوح يتضمن تبرير الاستجابة التي سيبديها أي عضو هيئة تدريس من بين الاستجابات المتعددة، وقد تم تبويب هذه المواقف في أربعة أبعاد هي بعد القدرة والجهد (3) مواقف،وبعد عدم الوفاء ببعض المتطلبات (2) وبعد التحسن في الأداء (2) وأخيرا بعد الفصل من الجامعة ولأسباب تتعلق بالعلامة (2) وقد تم استخدام مصفوفة ميسك(Messick,1989) التصاعدية في الصدق والتي بنيت على اساس معنى وقيمة العلامة وبذلك فهي تتكون من بعد الوظيفة المقصودة للعلامة والذي يقصد به تفسير أو استعمال العلامة، وبعد التبرير والذي يقصد به الأدلة العملية أو النتائج المتوقعة للعلامة،حيث انه وحسب هذه المصفوفة فان أبعاد الصدق الأساسية هي : **صدق البناء** الذي يتعلق بتوفر أدلة عملية على تفسير العلامة المعطاة، **والصدق المتعلق بالصلة والمنفعة** والذي يتحقق عندما تستخدم صلة وفائدة العلامة بالنسبة للغرض كمؤشرات على صدق الاستخدام **والصدق المتعلق بالمعاني القيمية** للعلامة ويتوفر مثل هذا الصدق عندما تعتبر نتائج تفسير العلامات كمؤشرات على صدق التفسير، إضافة إلى معنى العلامة وعلاقة ذلك المعنى بالغرض الذي تستخدم فيه العلامة، أما الصدق **المتعلق بالعواقب الاجتماعية** فيتحقق عندما تؤخذ عواقب الاستخدام كدلالات لصدق الاستخدام وتعتمد عواقب الاستخدام على معنى العلامات وعلاقة ذلك بالغرض منها وبالعواقب التي تنتج عن التفسير أو الاستخدام .

وقد تم تصحيح استجابات أعضاء هيئة التدريس في ضوء مصفوفة ميسك وذلك من اجل استخلاص المعاني والقيم الواردة في استجابات أعضاء هيئة التدريس والتي تعتبر في النهاية مؤشرات على المعاني والقيم التي توجه عضو هيئة التدريس في تقدير العلامات الجامعية، وقد تم استخدام التكرارات والنسب لكل من البدائل المختارة والقيم التدريجية المعطاة لكل مبرر من مبررات الاختيار والبدائل المختارة في تقدير العلامة الجامعية .

وقد خلصت الدراسة إلى أن العلامة **يتم تقديرها بالاعتماد على جودة العمل بغض النظر عن الجهد الذي يبذله الطالب في إنجاز الأعمال الموكول إليه القيام بها وإنجازها**، هذا في بعد الجهد

والقدرة، أما في بعد الإيفاء ببعض المتطلبات فقد أشارت الدراسة إلى **اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالعلامة المحددة للأعمال المطلوبة خلال دراستهم للمساقات الجامعية إضافة إلى اهتمام المدرس الجامعي بتحسن الأداء لدى الطالب ومراعاة ذلك في تقدير العلامات خاصة للطلبة ذوي العلامات المنخفضة** وان المدرسين في الجامعة لا يراعون بشكل عام تأثير العلامة التي يقدرونها على فصل الطالب من الجامعة،بمعنى أن المدرس الجامعي يرصد العلامة بعيدا عن تأثيرها على وضع الطالب الأكاديمي وفيما إذا كانت هذه العلامة قد تهدد مصيره الأكاديمي، وقد فسر الباحث هذه النتائج بنظرة أعضاء هيئة التدريس للعلامات من حيث أنها أجرا يتعاطاه الطلبة نتيجة ما يبذلونه من جهد وما يبدونه من تحسن في الأداء، أي أن العلامة تعادل مقدارا معينا من الجهد،ومعدلا معينا من التحسن في الأداء.

أما في مجال القيم التي يراعيها أعضاء هيئة التدريس في تقدير العلامة الجامعية فان **ابرز القيم التي ينطلق منها عضو هيئة التدريس وتوجه ممارسات رصد العلامة هي قيمة العدل، لكن مفهوم قيمة العدل قد يختلف من مدرس لآخر من حيث المعايير والأسس التي تعتمد لتحقيق قيمة العدل وكذلك مؤشراته**، أما القيمة الأخرى فهي قيمة الرحمة لما لها أحيانا من نتائج إيجابية مثل تجنب الإحباط والتضرر الذي يمكن أن يحدث للطالب، ونظرا لمحدودية نتائج الدراسة بسبب صغر حجم العينة وعدم تمثيلها لجميع أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة أوصى الباحث بإجراء دراسات اكثر شمولية.

بعد هذا العرض لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة،والتي تم اختيارها من العديد من الدراسات ذات العلاقة رأى الباحث أن يشير إلى العوامل التي اشتركت فيها هذه الدراسات وكذلك إلى الإيجابيات والسلبيات ونقاط الاتفاق والاختلاف فيما بينها محاولا بيان أهمية مفهوم العلامات ومدى الاهتمام التي توليه المؤسسات ذات العلاقة به وعلى الصعيد العالمي خاصة في مجال التعليم الجامعي،كما حاول الباحث وصف الإجراءات التي استخدمت في هذه الدراسات، والاستفادة منها في إجراءات الدراسة الحالية.

فقد لاحظ الباحث أن هذه الدراسات حاولت دراسة العلامات الجامعية من مختلف الجوانب فمنها ما بحث في أنظمة التقويم ومنها ما تناول المعاني والقيم التي توجه إجراءات المدرسين المختلفة في رصد للعلامات ،واهتم بعضها الأخر في التحقق من ثبات العلامات،كما اهتم البعض في وصف خصائص التوزيع للعلامات والتقديرات في بعض الجامعات،كما حاولت بعض الدراسات الكشف عن العلامات في بعض الجامعات فيما إذا كانت تعاني من ظاهرة التضخم وتحديد موقع هذه الجامعات من هذه الظاهرة.

إضافة إلى أن بعض الدراسات تطرقت إلى الحديث عن العوامل التي تؤثر بالعلامات وقد كانت هذه العوامل متعددة، منها ما كان يتعلق بالمدرس من حيث الميل إلى التساهل من اجل كسب التقديرات العالية من قبل الطلبة أو استقطاب الطلبة للتسجيل في مساقات قد يدرسها كأسلوب دعائي، أو تمشيا مع سياسة المؤسسة التعليمية التي يعمل بها من حيث التساهل أو التشدد في العلامات، أو عدم القدرة على بناء أدوات القياس التي من شأنها القياس الدقيق والصادق لقدرات الطلبة التحصيلية ،أو ميل المدرس إلى التشدد في وضع العلامات بسبب الخوف من بعض إجراءات الترقية أو التثبيت أو الاستمرار في العمل،أو العمل بالمعايير العالية والتي تفرضها المؤسسة التي يعمل بها. ومن العوامل التي تؤثر بالعلامات والتي تضمنتها الدراسات في هذا الفصل تلك المتعلقة بالطالب من حيث **دافعيته أو استعداده لبذل الجهد المطلوب للنجاح الأكاديمي الذي يطمح إليه،وكذلك وعيه بالغرض من التقويم الأكاديمي، إضافة إلى التوقعات التي يبنيها الطالب** حول العلامات التي يمكن أن يحصل عليها والتي قد تكون من العوامل المؤثرة في المدرس أيضا.

كما أبرزت الدراسات العديد من العوامل والتي **تتعلق بالمؤسسات التعليمية من جامعات ومعاهد من حيث أنظمة التقويم المعمول بها وكذلك أنظمة العلامات** سواء أكانت رموزا أم ارقاما إضافة إلى مدى حرص الجامعة على متابعة مدى الالتزام بإجراءات الرصد للعلامات من قبل المدرسين العاملين بها ووعيهم بآليات التقويم المختلفة ،ومدى الانسجام بين المدرسين في إجراءات الرصد للعلامات ،كما تلعب فلسفة المؤسسة التعليمية دورا في العلامات من **حيث اعتمادها على نماذج معيارية لتوزيع العلامات فيها ،إضافة إلى نظرة المؤسسة نفسها إلى الغرض من العلامات**،كأن تكون وسيلة للتعبير عن مستويات الطلبة لتحديد مستوياتهم الأكاديمية،أو استخدامها كوسيلة دعائية لاستقطاب الطلبة للانضمام إليها.

كما بينت بعض الدراسات ظاهرة التضخم في العلامات من حيث الأسباب سواء أكانت تتعلق بالمدرس أم بالمؤسسة أم بطبيعة الطالب أم بطبيعة عملية التعليم من أساليب التدريس وأساليب التقويم، أم فيما يتعلق بالمؤسسة التعليمية ذاتها. وقد ذهبت بعض الدراسات إلى تبرير ظاهرة التضخم إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تحيط بكل من المؤسسات التعليمية والمدرس والطالب،وقد اهتمت بعض هذه الدراسات بتحديد بداية ظاهرة التضخم في العلامات وقد خلص الباحث من خلال تلك الدراسات إلى أن الظاهرة بدأت في منتصف عقد السبعينات وخفت في منتصف عقد الثمانينات ثم عادت إلى الظهور من جديد في منتصف عقد التسعينات.

وقد قدمت هذه الدراسات وصفا لمفهوم العلامات بشكل ساهم في بيان العوامل المؤثرة وما هي المتغيرات التي قد يتناولها الباحثون ويمكن إبرازها من خلال الدراسات التي من الممكن أن تهتم بمفهوم العلامات ،إضافة إلى الاطلاع على محددات الدراسات وامكانية الاستفادة منها من قبل الباحثين،كما قدمت هذه الدراسات فهما واضحا لظاهرة التضخم في العلامات من حيث الأسباب والعوامل المؤثرة فيها. كما قدمت الدراسات التي اطلع عليها الباحث العديد من الإجراءات الإحصائية التي يمكن الاستفادة منها في دراسة العلامات .

وقد لاحظ الباحث أن بعض هذه الدراسات عانت من بعض جوانب القصور رغم أن بعض هذه الجوانب تم الإشارة إليها كمحددات لهذه الدراسات ومن هذه الجوانب ،أن العلامات التي تضمنتها هذه الدراسات **اقتصر بعضها على كلية واحدة فقط** ولم تشمل الدراسات في غالبيتها جميع الكليات والأقسام العلمية وكانت الدراسات تختتم بالتوصيات التي تطالب بالتوسع في الدراسات اللاحقة، إضافة إلى اقتصار بعض هذه الدراسات على فصل دراسي واحد وامتد بعضها إلى فترة العامين الدراسيين، رغم أن القليل منها امتد إلى فترات طويلة.

وقد لاحظ الباحث كذلك **خلو هذه الدراسات من الإجراءات العملية التي يمكن أن تساهم في تطوير إجراءات رصد العلامات والممارسات التي لا بد وأن تمثل قاسما مشتركا بين المدرسين** في الإجراءات المتعلقة برصد وتفسير العلامات

كما لاحظ الباحث أن هذه الدراسات لم تتطرق إلى أثر بعض الإجراءات التي تتخذ فيما يتعلق بأنظمة التقويم المعمول بها في المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات مثل التغير في الحد الأدنى لعلامة النجاح في خصائص توزيع العلامات أو في ظاهرة التضخم أو المدى الذي ترصد العلامات ضمنه، أو دراسة ظاهرة التضخم في ظل أنظمة علامات مختلفة،حيث أشارت غالبية الدراسات أن نظام التقويم ونظام العلامات بحد ذاتها تعتبر من الأسباب التي قد تساهم في ظاهرة التضخم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي تمت الدراسة وفقا لها، بدءا بوصف مجتمع الدراسة والعينات الجزئية وطريقة اختيارها،كما يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات الإدارية التي تم اتباعها من أجل الحصول على البيانات ذات العلاقة بالدراسة، كما يشمل هذا الفصل أيضا وصفا للأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات للإجابة عن الأسئلة الرئيسة والفرعية للدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من علامات الطلبة في جامعة اليرموك في الفترة منذ الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1978/1977 وحتى الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2003/ 2004، حيث لم يتمكن الباحث من الحصول على البيانات المتعلقة بالعامين الدراسيين (1976و 1977) واشتملت العلامات التي استخدمت في الدراسة كلا من المعدل التراكمي للطلبة الخريجين من الجامعة في الفترة المذكورة حيث بلغ عدد الخريجين لمرحلة الدرجة الجامعية الأولى وهي مرحلة (البكالوريوس) (61830) خريج في الفترة التي تضمنتها الدراسة موزعين على مختلف الأعوام الدراسية ومختلف التخصصات العلمية ضمن كليات الجامعة المختلفة،إضافة إلى العلامات النهائية للطلبة في شعب المساقات التي طرحت في الجامعة في تلك الفترة مسحوبا منها تلك الشعب الخاصة ببرامج الماجستير والدكتوراه والدبلوم إضافة إلى شعب المساقات التي تتبع نظام ناجح/ راسب في تقويم الطلبة فيها حيث بلغ عدد الشعب المطروحة بعد هذا السحب (104341) شعبة دراسية، موزعة على مختلف الكليات الجامعية التي بلغت عشر كليات تضمنت (46) تخصصا علميا وعلى المستوى الدراسي من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة ، مع الأخذ بالاعتبار أن عدد الكليات الجامعية بدأ يزداد بتوسع الجامعة وتطورها حيث بدأت بعض التخصصات تنفصل لتشكل كلية جديدة

ولأن الدراسة ذات غرض تتبعي، فقد تم تقسيم عمر الجامعة إلى عدة مراحل دراسية، حيث روعي في هذا التقسيم أن تتضمن الفترة الواحدة فوجا واحدا من الخريجين على الأقل، كما روعي في هذا التقسيم حجم الجامعة من حيث عدد الكليات التي تكونت منها الجامعة في الفترات الدراسية المختلفة، وبما يخدم أغراض الدراسة، وفي هذا المجال تم تقسيم عمر الجامعة إلى خمس مراحل دراسية مختلفة من حيث طولها للاعتبارات السالفة الذكر وذلك لتتبع خصائص توزيع العلامات

عبر السنوات والمراحل الدراسية المختلفة، كما تم تقسيم عمر الجامعة إلى مراحل دراسية من حيث موقع الفترة الزمنية من بعض القرارات التي كانت قد اتخذت وكانت تتعلق بالعلامات، وتحديدا تلك المتعلقة بتغيير علامة النجاح لكل من المساق الدراسي والمعدل التراكمي للطالب الخريج، كذلك الحد الذي ترصد إليه العلامة، وفي هذا المجال تم التقسيم إلى مرحلتين دراسيتين هما قبل قرار تخفيض علامة النجاح للمساق والمعدل التراكمي أي قبل وبعد العام الجامعي (1985) وبعده، ويبين الجدول (15) المراحل الدراسة تبعا للأعوام الدراسية المختلفة من عمر الجامعة.

الجدول (15):المراحل الدراسية التي تضمنتها الدراسة

المرحلة الدراسية	من	إلى
الأولى	1978	1980
الثانية	1981	1984
الثالثة	1985	1990
الربعة	1991	1995
الخامسة	1996	2003

وفيما يتعلق بقرار تغيير علامتي النجاح للمساق الدراسي والمعدل التراكمي فتعتبر المرحلتين الأولى والثانية مرحلة واحدة تمثل المرحلة ما قبل القرار والمراحل الثالثة والرابعة والخامسة مرحلة ثانية تمثل المرحلة ما بعد القرار، ومن أجل ذلك كان لا بد من تحديد عدد الشعب المطروحة في الجامعة حسب الكلية والمستوى الجامعي في كل من الفصل الدراسي الأول والثاني والصيفي وبعد ذلك تم تجميعها حسب العام الدراسي.ويبين الجدول (16) عدد الشعب الدراسية المطروحة في الجامعة في فترة الدراسة حسب الأعوام الدراسية(26) ومراحل الدراسة(5) في كليات ومراكز ومعاهد الجامعة المختلفة(12) والجامعة ككل،وهي مفصلة في الملحق (1).كما يشير الجدول (17) إلى عدد الشعب المطروحة في الجامعة في فترة الدراسة حسب الأعوام الدراسية المختلفة والتي بلغ عددها(26) عاما دراسيا إضافة إلى مراحل الدراسة المختلفة حسب المستوى الدراسي من السنة الأولى إلى السنة الرابعة ولمرحلة الدرجة الجامعية الأولى حيث تم تبويبها حسب التخصصات الأكاديمية المطروحة ضمن الكليات في الجامعة في الفصل الأول والثاني والصيفي وهي مفصلة أيضا في الملحق (1) وفي كل عام دراسي ومن ثم تم تجميعها حسب الكلية والعام الدراسي ككل.

الجدول (16):عدد شعب مجتمع الدراسة حسب السنوات الدراسية وكليات الجامعة

العام	الآداب	العلوم	الاقتصاد	التربية	الشريعة	الجهاوي	القانون	الرياضة	م.للغات	م.الآثار	علوم.ع	ع.مجتمع	مجموع	المرحلة
1976	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1351
1977	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1978	202	179	95	-	-	-	-	-	-	-	-	-	476	
1979	178	163	82	-	-	-	-	-	-	-	-	-	423	
1980	196	175	81	-	-	-	-	-	-	-	-	-	452	
1981	210	132	98	-	-	-	-	-	-	-	-	-	440	3166
1982	348	318	157	-	-	-	-	-	-	-	-	-	823	
1983	358	325	121	-	-	113	-	-	-	-	-	-	917	
1984	445	266	160	-	-	115	-	-	-	-	-	-	986	
1985	1389	1113	452	844	54	95	—	—	63	35	9	28	4082	25982
1986	1571	1125	424	695	43	81	—	—	263	39	5	5	4251	
1987	1531	1205	431	640	43	75	—	—	220	45	10	12	4212	
1988	1602	1126	457	802	51	82	—	—	149	41	8	12	4330	
1989	1446	1117	473	779	50	96	—	—	252	63	6	12	4294	
1990	1663	1206	445	1001	58	177	—	—	181	63	8	11	4813	
1991	1571	1256	571	1061	167	398	—	—	112	51	10	—	5197	29540
1992	2084	1514	568	1213	226	305	—	—	216	67	12	—	6205	
1993	1979	1387	986	1215	210	320	81	—	274	73	9	—	6454	
1994	1992	1388	510	1101	295	420	110	—	193	79	12	—	6100	
1995	1596	1151	621	1135	366	312	114	—	194	85	10	—	5584	
1996	1512	1138	633	1026	251	382	72	—	163	80	12	—	5269	44558
1997	1825	1296	449	1170	184	390	81	—	150	85	10	—	5640	
1998	1133	1038	493	802	198	440	113	263	167	22	10	—	4679	
1999	1283	1102	539	832	209	494	150	254	236	25	10	—	5134	
2000	1356	1267	573	973	188	488	160	275	210	27	10	—	5527	
2001	1479	1365	581	938	458	476	182	283	237	32	9	—	6040	
2002	1372	1207	805	986	447	445	172	307	250	83	8	—	6082	
2003	1370	984	1065	980	447	476	173	286	266	132	8	—	6187	
المجموع	31691	24543	11790	18193	3945	6180	1408	1668	3796	1127	176	80	104597	104341

الجدول (17):عدد الشعب المطروحة في الجامعة حسب العام الدراسي والمستوى الدراسي.

العام الدراسي	مستوى 100	مستوى 200	مستوى 300	مستوى 400	المجموع	المرحلة
1976	-	-	-	-	-	1351
1977	-	-	-	-	-	
1978	148	123	106	99	476	
1979	128	109	103	83	423	
1980	145	126	104	77	452	
1981	137	118	106	79	440	3166
1982	242	212	210	159	823	
1983	326	242	186	163	917	
1984	292	281	275	138	986	
1985	1444	1203	799	636	4082	25982
1986	1441	1023	952	835	4251	
1987	1345	996	981	890	4212	
1988	1300	1053	1050	927	4330	
1989	1298	1016	1046	934	4294	
1990	1366	1159	1187	1101	4813	
1991	1509	1350	1177	1161	5197	29540
1992	1993	1480	1500	1232	6205	
1993	2013	1625	1505	1311	6454	
1994	1979	1498	1435	1188	6100	
1995	1702	1336	1441	1105	5584	
1996	1567	1310	1370	1022	5269	24558
1997	1573	1458	1398	1211	5640	
1998	1405	1157	1164	952	4679	
1999	1651	1405	1157	921	5134	
2000	1935	1443	1196	953	5527	
2001	2135	1484	1339	1082	6040	
2002	2009	1549	1369	1155	6082	
2003	2136	1476	1383	1192	6187	
المجموع	33219	26232	24539	20606	104597	*104341

كما يشير الجدول (18) إلى عدد خريجي الجامعة منذ العام الدراسي 1980/1979، حيث تم تبويب خريجي الجامعة حسب الكلية والعام الدراسي ، على مدى (25) عاما دراسيا وذلك بين (1979 – 2003)* وحسب التخصصات الأكاديمية المختلفة ضمن كليات الجامعة التي بلغ عددها عشر كليات على طول فترة الدراسة، بعد ذلك تم تجميعها على مستوى الكلية والعام الدراسي كما تظهر في الجدول المشار إليه سابقا.

* هذا العدد النهائي للشعب ممسوحا منه عدد الشعب للمساقات التي تقوم بنظام ناجح راسب وعددها (256)على طول مرحلة الدراسة حيث تم إلغاء بعضا منها مثل خدمة المجتمع.

* بدأ أول فوج للخريجين عام (1979) وبلغ عدد الخريجين فيه 562 طالبا وطالبة لدرجتي الدبلوم والبكالوريوس .

الجدول (18):عدد الخريجين في جامعة اليرموك للأعوام الدراسية التي تضمنتها الدراسة.

العام الدراسي	الاداب	العلوم	الاقتصاد	التربية	القانون	الرياضة	الفنون	الحجاوي	الشريعة	العلوم الطبية	المجموع
1979	217	193	36	–	–	–	–	–	–	–	416
1980	184	241	114	–	–	–	–	–	–	–	539
1981	297	213	151	–	–	–	–	–	–	–	661
1982	257	211	262	–	–			5	–	–	735
1983	623	376	448	–	–	8	8	142	–	–	1605
1984	833	517	487	–	–	59	39	198	–	84	2217
1985	889	641	325	–	–	54	57	287	–	115	2368
1986	1078	590	522	–	–	49	93	331	–	230	2893
1987	1206	460	630	–	–	72	112	215	–	42	2737
1988	1108	554	495	18	–	110	92	41	–	1	2419
1989	961	630	701	129	–	165	137	83	–	–	2806
1990	687	505	392	3	–	112	16	139	–	–	1854
1991	823	621	498	68	–	113	117	96	–	–	2336
1992	645	601	452	265	–	115	105	26	5	–	2214
1993	889	594	516	466	–	95	117	97	86	–	2860
1994	943	661	602	390	42	100	17	58	29	–	2842
1995	1004	689	595	802	114	89	286	158	205	–	3942
1996	954	510	496	682	47	90	124	168	126	–	3197
1997	1053	627	675	902	12	111	81	176	158	–	3795
1998	766	438	382	709	87	86	13	118	179	–	2778
1999	741	414	256	771	83	74	88	166	176	–	2769
2000	692	368	464	768	118	58	94	106	253	–	2921
2001	883	583	708	1058	182	93	96	134	272	–	4009
2002	900	715	887	818	206	72	35	210	318	–	4161
2003	858	595	626	582	122	73	67	188	226	–	3337
المجموع	19451	12391	11620	8431	1013	1798	1745	3146	1763	472	61830

العينات الجزئية للدراسة

وطبقا لتنوع طبيعة العلامات المستخدمة في الدراسة تبعا لتعدد أغراض الدراسة فقد تم اختيار عينتين جزئيتين هي: العينة الجزئية الأولى الخاصة بالمعدل التراكمي،والعينة الجزئية الثانية الخاصة بالعلامات النهائية والتي تكونت من الشعب المطروحة في الجامعة حيث كانت الشعبة وحدة الاختيار، وفيما يلي عرض للعينات الجزئية.

العينة الخاصة بالمعدل التراكمي:

بعد تبويب المعدلات التراكمية لخريجي الجامعة حسب التخصص ضمن كليات الجامعة المختلفة وحسب العام الدراسي، تم اختيار عينة جزئية شكلت ما نسبته (25 ٪) من معدلات الخريجين في كل كلية من كليات الجامعة ومن جميع التخصصات ضمن الكلية الواحدة وبنفس نسبة الاختيار حيث كان الاختيار من المعدلات كما وردت في الكشوف التي وردت من دائرة

القبول والتسجيل في الفترة (1979 – 1985) حيث كان الخريجون في هذه الفترة غير مرتبين تبعا للتخصص الواحد واعتبر ذلك ترتيبا عشوائيا، أما بالنسبة لاختيار المعدلات التراكمية للخريجين في الفترة (1986 – 2004) والتي بدت تظهر في الكشوف مرتبة حسب الكلية وحسب التخصص ضمن الكلية الواحدة كان الاختيار في هذه الفترة عشوائيا وذلك بأخذ معدل تراكمي واحد من بين كل ثلاثة معدلات تراكمية مرة (في حال العدد القليل من الخريجين) ومعدل تراكمي واحد من بين ستة معدلات تراكمية مرة أخرى (في حال العدد الكبير من الخريجين) حيث كانت الصفحة الواحدة من ملف الخريجين تتضمن (25) خريجا، وبهذا كان المعدل التراكمي هو وحدة الاختيار في هذه العينة، وقد بلغ حجم العينة للمعدل التراكمي (15247) خريج، ويبين الجدول (19)العينة الخاصة بالمعدل التراكمي،حسب العام الدراسي وكليات الجامعة المختلفة .

الجدول (19):المعدلات التراكمية التي تم اختيارها حسب الكلية والعام الدراسي.

العام الدراسي	الآداب	العلوم	الاقتصاد	التربية	القانون	الرياضة	الفنون	الحجاوي	الشريعة	العلوم الطبية*	المجموع
1979	54	48	9	-	-	-	-	-	-	-	111
1980	46	60	36	-	-	-	-	-	-	-	142
1981	74	53	38	-	-	-	-	-	-	-	165
1982	64	53	65	-	-			-	-		182
1983	92	84	112	-	-	4	2	30	-	-	324
1984	208	128	122	-	-	15	10	49	-	21	553
1985	222	160	81	-	-	13	14	72	-	29	591
1986	269	147	130	-	-	12	23	83	-	57	721
1987	301	114	157	-	-	18	28	54	-	10	682
1988	277	138	124	4	-	27	23	10	-	-	603
1989	240	158	175	32	-	41	32	21	-	-	699
1990	172	126	98	1	-	28	4	35	-	-	464
1991	206	155	122	17	-	28	29	24	-	-	581
1992	161	151	113	66	-	29	26	7	-	-	553
1993	222	148	129	116	-	24	29	24	21	-	713
1994	236	165	150	97	10	25	4	14	8	-	709
1995	251	172	149	200	28	22	69	39	51	-	981
1996	238	127	124	170	12	22	28	42	31	-	794
1997	263	156	164	225	3	28	20	44	39	-	942
1998	189	110	93	177	22	21	3	29	44	-	688
1999	180	104	64	193	21	18	17	41	44	-	682
2000	173	92	111	192	29	14	23	26	39	-	699
2001	216	121	177	264	45	23	24	33	73	-	976
2002	225	178	209	204	51	18	9	52	50	-	996
2003	184	109	137	138	30	16	12	39	31	-	696
المجموع	4763	2462	2889	2096	251	446	429	768	431	117	15247

* توقفت الجامعة في تخصصات العلوم الطبية والهندسة وذلك بسبب إنشاء جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية.

حيث يلاحظ من الجدول أن بعض الكليات لم يتم الاختيار منها وذلك بسبب أن الجامعة بدأت بكليات الآداب والعلوم والاقتصاد،إضافة إلى أن عدد وحجم هذه الكليات كان قليلا،ولذلك نلاحظ أن نسبة عدد الشعب المختارة من مختلف الكليات يزداد تبعا لزيادة حجم الكليات،كما أن بعض نسب الاختيار في بعض الكليات يقل في فترات معينة،ويعود السبب في ذلك إلى توسع الجامعة من حيث عدد الكليات المختلفة والذي كان في غالبه فصلا لبعض التخصصات لتشكل كليات جديدة مثل كلية التربية التي كانت التخصصات فيها تابعة لكلية الآداب،والتربية والفنون التي كانت تتبع إلى كلية الآداب ومن ثم إلى كلية التربية والفنون إلى أن أصبحت كلية منفصلة في عام(2000)، الأمر الذي يعني أن تمثيل بعض الكليات الحالية كان يتم ضمن الكليات التي كانت تتبع لها قبل تشكيلها

العينة الخاصة بالعلامات النهائية:

بعد رصد عدد الشعب التي طرحت في الجامعة في الفترة (1978 – 2003) حسب الفصل الدراسي (الأول ،الثاني والصيفي) من كل عام دراسي وفي كل كلية من كليات الجامعة تم اختيار العينات الجزئية للدراسة طبقا لتنوع مجتمع الدراسة وتنوع أغراض الدراسة وذلك باستخدام الطريقة الطبقية العشوائية حسب السنوات الدراسية حيث اعتبرت كل سنة دراسية طبقة واحدة ضمن مرحلة الدراسة،كذلك اعتبر المستوى الدراسي الواحد من بين المستويات الدراسية الأربعة طبقة واحدة ضمن السنة الدراسية الواحدة وكذلك ضمن الكلية الواحدة وكان الاختيار من الشعب في جميع السنوات الدراسية ومن جميع المستويات الدراسية في كل كلية ومن جميع الكليات في الجامعة،وقد بلغت نسبة الاختيار (2٪) من مجموع عدد الشعب في الكلية الواحدة، وذلك كون الشعبة الواحدة تتضمن عدد من العلامات النهائية والذي يساوي عدد الطلبة في تلك الشعبة ، أما اختيار الشعب ضمن الكليات المختلفة وحسب التخصصات فكان عشوائيا بحيث تم الاختيار من بين التخصصات المختلفة،أما بالنسبة لمستوى مساقات الشعب فكان الاختيار عشوائيا وبشكل متساوي بحيث تم تقسيم العدد الكلي لعدد الشعب في الكلية الواحدة على عدد المستويات الدراسي (4) والعدد الزائد كان يحسب لمستوى(100) حيث لاحظ الباحث أن عدد الشعب للمساقات في هذا المستوى أكبر من غيره من المستويات الأخرى مع الأخذ بعين الاعتبار عدم اختيار أكثر من شعبتين في الشعب المتعددة للمساق الواحد شريطة أن لا تدرسان من قبل مدرس واحد،وقد تراوح عدد الشعب المختارة ضمن المدى (20 – 125) للأعوام الدراسية المختلفة في الفترة التي اهتمت بها الدراسة،وقد بلغ حجم العينة الجزئية الخاصة بالعلامات النهائية (2198) شعبة دراسية حيث اشتملت هذه الشعب على (62216) علامة وتظهر أعداد هذه الشعب في الجدول (1) والذي

يتضمن عدد الشعب المختارة مفصلة حسب العام الدراسي والكليات المختلفة في الجامعة والذي تم تفصيله في الملحق (1) ، وقد لوحظ أن عدد علامات الشعب المختارة تراوح بين (25 – 100) وقد كان العدد الكبير لهذه المساقات في المستوى الدراسي الأول (مستوى 100) ويعود السبب في ذلك إلى أن الطلبة في السنة الأولى غالبا ما يسجلون في هذه المساقات خاصة وان عدد من مساقات المتطلبات سواء على مستوى الجامعة أو الكلية هو من مساقات مستوى السنة الأولى،إضافة إلى أن كثيرا من هذه المساقات يسجل فيها جميع الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم ،كما لاحظ الباحث أن عدد الشعب المطروحة لهذه المساقات كان كبيرا وقد وصل في بعض المساقات إلى (20) شعبة يدرسها عدد من المدرسين .

الجدول (20): عينة شعب الدراسة الخاصة بالعلامات النهائية حسب العام الدراسي والكلية.

الرقم	العام	الآداب	العلوم	الاقتصاد	التربية	الشريعة	الحجاوي	القانون	الرياضة	مجموع	المرحلة
1	1976	-	-	-	-	-	-	-	-		62
2	1977	-	-	-	-	-	-	-	-		
3	1978	6	8	6	-	-	-	-	-	20	
4	1979	7	7	7	-	-	-	-	-	21	
5	1980	6	8	7	-	-	-	-	-	21	
6	1981	12	14	12	-	-	-	-	-	38	198
7	1982	5	13	11	3	-	-	-	-	32	
8	1983	8	16	23	8	-	-	-	-	55	
9	1984	8	22	27	16	-	-	-	-	73	
10	1985	9	22	27	16	-	-	-	-	74	486
11	1986	8	24	37	6	-	-	-	-	75	
12	1987	8	24	36	12	-	-	-	-	80	
13	1988	9	23	36	17	-	-	-	-	85	
14	1989	9	22	34	15	-	-	-	-	80	
15	1990	12	24	36	20	-	-	-	-	92	
16	1991	11	26	34	21	4	7			103	582
17	1992	12	30	45	24	7	6			124	
18	1993	19	27	43	24	4	5	3		125	
19	1994	10	27	44	22	6	8	3		120	
20	1995	12	24	36	23	7	6	2		110	
21	1996	13	23	39	20	5	7	2		109	870
22	1997	9	29	45	22	4	9	4		122	
23	1998	9	21	27	16	4	9	2	5	93	
24	1999	9	22	29	17	4	10	3	5	99	
25	2000	12	25	31	20	4	9	3	5	109	
26	2001	12	27	34	19	9	9	3	6	119	
27	2002	12	24	32	19	9	11	3	6	107	
28	2003	13	22	29	20	9	10	3	6	112	
مجموع		260	554	767	380	67	106	31	33	2198	2198

بعد ذلك تم إدخال العلامات ضمن الشعب المختارة إلى ذاكرة الحاسب بحيث تضمنت عملية الإدخال متغير الكلية التي طرحت فيها الشعبة والمستوى الدراسي وطبيعة المساق الخاص بالشعبة

من حيث أنه متطلب عام لجميع الطلبة أو متطلب خاص بالتخصصات المختلفة في الجامعة،وقد اعتبرت المساقات في المستوى الدراسي الأول متطلبات عامة كونها تدرس من قبل عدد كبير من الطلبة سواء على مستوى الكلية أو الجامعة إذا ما قورنت بالمساقات التي تدرس من قبل الطلبة في تخصص محدد،كما تضمنت عملية الإدخال رقم الشعبة ضمن الكلية الواحدة وذلك لغايات التأكد من دقة وصحة عملية الإدخال فيما بعد،وبعد الانتهاء من عملية إدخال البيانات تم اختيار عينة عشوائية من الشعب التي تم إدخال علاماتها للتأكد من دقة إدخالها إلى ذاكرة الحاسب وكانت مطابقة للإدخال في المرة الأولى.

الإجراءات الإدارية:

تقع العلامات الجامعية ضمن اختصاص دائرة القبول والتسجيل في الجامعة،وانسجاما مع الإجراءات الإدارية المعمول بها في هذا المجال، تم مخاطبة رئاسة الجامعة حسب التسلسل الإداري لتسهيل إجراءات الدراسة،وبالفعل تمت مخاطبة رئاسة الجامعة بهذا الخصوص،وقد أبدى رئيس الجامعة موافقته على تسهيل مهمة الباحث للسير في إجراءات الدراسة ،ملحق (2) والذي يتضمن جميع المخاطبات الإدارية التي تم اتباعها وهي وثائق رسمية هامة تتعلق ببيانات تتطلب أعلى درجات الدقة والالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

وعند الرجوع إلى دائرة القبول والتسجيل في الجامعة بشأن علامات الطلبة في الجامعة وتحديدا إلى قسم المعلومات أبدى مدير الدائرة عدم موافقته على استخدام الملفات في الدائرة،لذا قام الباحث والتزاما بأخلاقيات البحث العلمي بكتابة تعهدا خطيا بالحفاظ على سرية المعلومات وبعلم المشرف على الدراسة، ملحق (2) وبدأت إجراءات الحصول على البيانات حيث تبين أن قسما من البيانات موثق ورقيا في ملفات العلامات ويمكن الحصول عليه من الدائرة نفسها، والقسم الآخر تم حوسبته على جهاز الحاسب الآلي منذ العام الدراسي(1982)، حيث أن دائرة القبول والتسجيل تحتفظ بالعلامات لكل خمس سنوات، حيث تبين أنه يتم ترحيل العلامات السابقة إلى مركز المعلومات في الجامعة، وان طريقة حفظها ذات طبيعة معقدة من حيث الآلية والأجهزة التي كانت تستخدم آنذاك ، وبشكل يجعل من استعادتها عملية ليست سهلة ، خاصة وان الملفات ذات حجم كبير تستغرق عملية استرجاعها(Back Up) وقتا وجهدا كبيرين، مما تطلب الحاجة إلى مخاطبة مركز المعلومات، ملحق (2) من اجل استرجاع العلامات إلى دائرة القبول والتسجيل للتمكن من الحصول على العلامات المتعلقة بالعينات الجزئية للدراسة، وذلك للأعوام الدراسية (1993 ــ 2003) على شكل ملفات ورقية،وكون هذه العملية بدت تظهر أكثر صعوبة للأسباب السابق

ذكرها. تم مخاطبة مدير مركز الحاسب والمعلومات مرة أخرى ملحق رقم(2) من أجل توفير المعلومات ذات العلاقة وقد استجاب المعنيون في مركز الحاسب والمعلومات لذلك، حيث تم تصميم برنامج خاص للحصول على العلامات من المركز مباشرة وبالتنسيق مع دائرة القبول والتسجيل،وذلك باستخدام برنامج الجداول الإلكترونية (Excel) دون إيداعها إلى دائرة القبول والتسجيل للحصول عليها،وذلك من قبل موظف مركز الحاسب والمعلومات والذي يعمل كظابط ارتباط في المركز لدائرة القبول والتسجيل، وتمكن الباحث من خلال هذا البرنامج الحصول على العلامات مخزنة على أقراص مدمجة، حيث تم الحصول على معظم البيانات المتعلقة بالمعدل التراكمي والعلامات النهائية بهاتين الطريقتين الورقية والإلكترونية.

أما بالنسبة للعلامات المتعلقة بالثبات- حيث كانت أحد أغراض الدراسة- والتي تشمل علامات الطلبة في الاختبار الأول والثاني والنهائي والعلامة الكلية في كليات الآداب والعلوم والاقتصاد كونها الكليات التي تفي بالمعلومات ذات العلاقة في الفترة الواقعة بين (1983-1987) لتوقع تأثر معامل الثبات بظاهرة ضيق المدى نتيجة لتخفيض علامة النجاح، فلم يتم الحصول عليها حيث أن الحصول عليها لا يتم إلا بالرجوع إلى الملفات التفصيلية المخزنة في مستودع خاص في دائرة القبول والتسجيل، وذلك لأن عملية الحوسبة للعلامات لا تتم إلا للعلامة النهائية فقط،وقد أبدت دائرة القبول والتسجيل عدم الموافقة للباحث في استخدام الملفات التفصيلية التي تتوفر فيها العلامات ذات العلاقة، ومن أجل استكمال أغراض الدراسة، تم مخاطبة الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة من أجل السماح والإيعاز لدائرة القبول والتسجيل للسماح باستخدام الملفات التفصيلية للعلامات في دائرة القبول والتسجيل،وقد أبدى الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة اعتذاره عن ذلك لصعوبة الوصول إلى الأرشيف الخاص بالعلامات للفترة المطلوبة ملحق رقم(2). ولوعي الباحث وإصراره على استكمال إجراءات الدراسة،تم مخاطبة الأستاذ رئيس الجامعة مرة أخرى من قبل المشرف على الدراسة للسماح باستخدام الملفات التفصيلية في الأقسام في الكليات المعنية،وقد أبدى الأستاذ الرئيس موافقته وأبدى توجيهاته لعمداء الكليات بالتعاون وتسهيل المهمة ملحق رقم(2)،وبدأ الباحث التنسيق مع أقسام اللغة العربية في كلية الآداب والاقتصاد في كلية الاقتصاد والرياضيات في كلية العلوم ،وعند الرجوع للأقسام تبين أن نماذج تسليم العلامات في الفترة المطلوبة لم تكن تتضمن العلامات لكل من الاختبارين الأول والثاني والمشاركة، إنما كانت فقط تتضمن العلامة النهائية فقط،وقد حرص الباحث على تقديم نموذج تسليم والذي يظهر في ملحق رقم (2) حيث حال ذلك دون تقديم مؤشر على خاصية الثبات في العلامات للمساقات المطروحة خلال الفترة الزمنية

المشار إليها، حيث اعتبر ذلك من محددات الدراسة،علما بأن عملية الحصول على البيانات ذات العلاقة استغرقت ما يزيد على الشهرين.

بعد ذلك تم إدخالها إلى ذاكرة الحاسب الآلي ضمن برنامج حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الإنسانية (SPSS) وبشكل يمكن الباحث من التعامل مع البيانات لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة حسب المعلومات التي تتعلق به، متضمنة العام الدراسي والمرحلة الدراسية ومستويات مساقات الشعب المختارة وكلية المساق في تلك الشعب بالنسبة للعلامات النهائية وسنة التخرج والمرحلة الدراسية بالنسبة للمعدلات التراكمية للطلبة الخريجين.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تعددت الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات في ضوء تعدد أسئلة الدراسة،حيث تم إجراء التحليلات الإحصائية وفقا لترتيب أسئلة الدراسة حيث تم استخدام الأساليب التالية:

- الوسيطات (Medians) والأوساط الحسابية (Means) والانحرافات المعيارية (Standard Deviationes) للعلامات النهائية في شعب عينة الدراسة على مستوى العام الدراسي والمرحلة الدراسية والمستوى الدراسي والجامعة ككل ولكل من كليتي الآداب والعلوم.
- معاملات الالتواء (Skewness) والتفلطح (Kurtusis) لتوزيعات علامات الطلبة على مستوى المرحلة الدراسية والعام الدراسي والجامعة ككل وكل من كليتي العلوم والآداب.
- الوسيطات والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمعدلات التراكمية (Comulative Averages) عينة الدراسة على مستوى العام الدراسي والمرحلة الدراسية والكليات الجامعية والجامعة ككل.
- معاملات الالتواء (Skewness) والتفلطح (Kurtusis) لتوزيعات المعدلات التراكمية للطلبة على مستوى المرحلة الدراسية والعام الدراسي والجامعة ككل وكل من كليتي الآداب والعلوم.
- النسب المئوية لعلامات الطلبة في شعب عينة الدراسة ضمن كل فئة من فئات التقدير المعمول بها في جامعة اليرموك للمساق الدراسي، وذلك حسب المرحلة الدراسية والعام الدراسي والمستوى الدراسي والجامعة ككل وكل من كليتي الآداب والعلوم.
- النسب المئوية لمعدلات الطلبة في عينة الدراسة للطلبة الخريجين ضمن كل فئة من فئات التقدير المعمول بها في جامعة اليرموك للمعدل التراكمي وذلك حسب المرحلة الدراسية

والعام الدراسي والجامعة ككل وكل من كليتي الآداب والعلوم،ومقارنة النسب في ظل نوعي فئات التقدير.

- نسب الرسوب والنجاح في مرحلتي قبل وبعد تخفيض علامة النجاح للمساق الدراسي.
- شكل التوزيع لعلامات الطلبة ومعدلاتهم التراكمية في الجامعة ككل والمراحل الدراسية المختلفة للدراسة والمستوى الدراسي وكل من كليتي الأداب والعلوم.
- تحليل التباين لعلامات الطلبة في الشعب الدراسية المختارة على مستوى العام الدراسي وللمراحل الدراسية المختلفة للدراسة.
- تحليل التباين لمعدلات الطلبة حسب المراحل الدراسية والأعوام الدراسية وكل من كليتي العلوم والآداب من جهة والمتوسط العام للمعدل التراكمي في الجامعة من جهة أخرى .
- اختبار كاي تربيع(2χ) لفحص الفروق بين نسب الطلبة في كل فئة من فئات التقدير المعمول بها في الجامعة للعلامة سواء على مستوى المساق الدراسي أو للمعدل التراكمي.
- رسم شكل التوزيع للعلامات ضمن فئات التقدير للعلامة والمعدل التراكمي في المراحل الدراسية والسنوات الدراسية والكليات والمستوى الدراسي وكل من كليتي الآداب والعلوم بغرض تتبع شكل التوزيع للعلامات خلال فترة الدراسة.

محددات الدراسة:

مر نظام التقويم في جامعة اليرموك بعدة مراحل تخللتها بعض التغيرات التي طالت العديد من مدخلاته، كعلامة النجاح والحد الأدنى الذي ترصد إليه العلامة كالخمسات والواحدات إضافة إلى فئات تصنيف العلامة والمعدل التراكمي والعمل بنظام الرموز لفترة زمنية قليلة،حيث يعتقد أن مثل هذه التغييرات قد تؤثر في العلامة وبالتالي في المعدل التراكمي، ،كما اعتبر عدم الحصول على البيانات التفصيلية للعلامات من المحددات التي حالت دون تقديم مؤشر على ثبات العلامات،حيث أنه من المتوقع تأثر ثبات العلامات بقرار تغيير علامة النجاح، كما أن أعداد الطلبة المقبولين بدت تتزايد سنة بعد سنة إضافة إلى تعدد البرامج الدراسية المطروحة في الجامعة كالموازي والدراسة المسائية التي عمل به فترة ليست قليلة، الأمر الذي قد يؤثر في طبيعة المنتجات الأكاديمية لهذه البرامج، لذلك اعتبرت مثل هذه العوامل من محددات الدراسة.

الفصل الرابع

النتائج ومناقشتها

الفصل الرابع

النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تجيب عن أسئلة الدراسة الرئيسية والفرعية، وكذلك عرضا لتفسيرها،علما بان هذه الأسئلة تتعلق بخصائص توزيع العلامات ونسب توزيعها ضمن فئات التقدير المعمول بها، وأثر تخفيض علامة النجاح للمساق والمعدل التراكمي والتي كان معمولا بهما سابقا في جامعة اليرموك،وقد تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي واختبارات الفروق بين العلامات للإجابة عن هذه الأسئلة تبعا لمتغيرات الدراسة المختلفة. وسوف ترد النتائج حسب الأسئلة كما جاءت في فصل الطريقة والإجراءات ، وحيث أن البيانات التي تم تحليلها مختلفة من حيث طبيعتها، ونقصد بذلك علامة المساق والمعدل التراكمي، لذا فان إجابة أي من أسئلة الدراسة تتمثل في جانبين الأول يتعلق بالعلامة النهائية(أي العلامة النهائية في الشعب التي تم اختيارها في الدراسة) والثاني يتعلق بالمعدل التراكمي، وذلك لمختلف متغيرات الدراسة ومستوياتها.أما عرض النتائج فسوف يكون لخصائص التوزيع وأشكالها بمختلف الأساليب، ونتائج الاختبارات الإحصائية المتعلقة بها باعتبار ذلك يمثل الإجابة على السؤال الرئيسي الأول للدراسة وما يتفرع عنه من أسئلة ،ومن ثم النتائج المتعلقة بنسب العلامات النهائية والمعدلات التراكمية ضمن فئات التقدير الخاصة بكل منها، والكشف عن فيما إذا كانت العلامات تنزع للارتفاع أو الانخفاض،ومن ثم الكشف عن التأثير المتوقع لقرار تخفيض علامة النجاح على هذه الخصائص، باعتبار ذلك إجابة على السؤال الرئيسي الثاني للدراسة والأسئلة المتفرعة عنه. وتبعا لطبيعة العلامات التي تم الحصول عليها سوف يتم عرض النتائج المتعلقة بالعلامات ، ثم عرض النتائج المتعلقة بالمعدل التراكمي.

خصائص التوزيع لجميع العلامات(الإطار المرجعي)

للإجابة عن السؤال الرئيسي الأول للدراسة والمتعلق بخصائص توزيع العلامات، تم إيجاد خصائص التوزيع للعلامات وحسب متغيرات الدراسة المختلفة، وذلك من خلال العلامات النهائية في المساقات الدراسية والمعدلات التراكمية للطلبة الخريجين، بالإضافة إلى الاختبارات الإحصائية الملائمة لغرض الدراسة ، وحتى تقترن هذه الخصائص بالمعاني المقصودة منها، فقد تم مقارنتها بإطار مرجعي هو التوزيع العام لجميع العلامات على مستوى الجامعة ككل، حيث يتوقع أن يمثل هذا الإطار القاسم المشترك لفلسفات أعضاء الهيئة التدريسية باعتبار أن الجامعة توكل إليهم مهمة تقويم التحصيل الأكاديمي للطلبة وبالتالي فهم الذين يمارسون إجراءات منح العلامات ورصدها،إضافة إلى أن مثل هذا التوزيع من المفترض أن يتضمن تأثير الكثير من المتغيرات التي

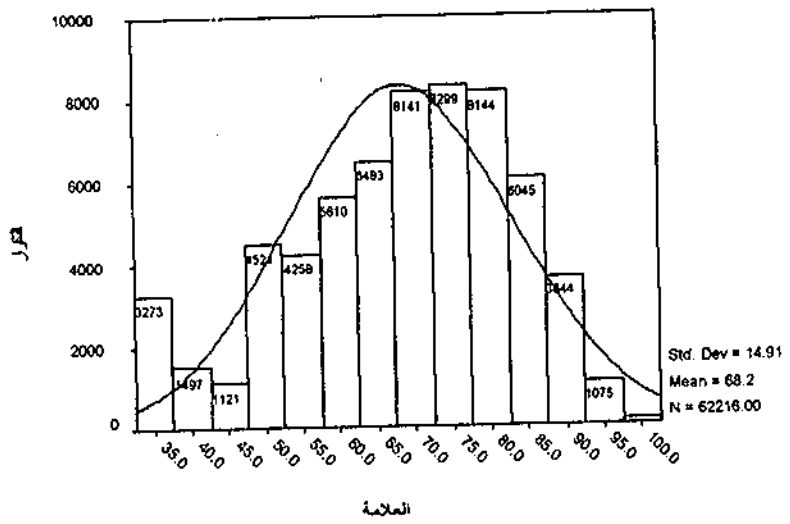
تؤثر في العلامات سواء أكان مصدرها المدرس أم نظام التقويم أم الطالب، لأنها-أي المتغيرات- تشكل مصدرا للأخطاء التي تؤثر في العلامة. و يفترض عادة أن يكون تاثيرها عشوائيا ولذلك فان صدق النتائج يكون مرهونا بمدى صحة ودقة هذا الافتراض.

وقد تم إيجاد خصائص التوزيع بالإضافة إلى بعض الرتب المئينية لعلامات الطلبة على مستوى الجامعة ككل على اعتبار انه التوزيع المرجعي للتوزيعات الأخرى سواء على مستوى المرحلة أو السنة الدراسية أو الكلية أو المستوى الدراسي والجدول (21) يتضمن خصائص التوزيع لجميع العلامات منذ العام الدراسي (1978) ولغاية العام الدراسي (2003)، بغض النظر عن متغيرات الدراسة الأخرى، كما يبين الشكل (1) المدرج التكراري لتوزيع العلامات في جامعة اليرموك على امتداد فترة الدراسة .

الجدول (21): خصائص التوزيع لجميع العلامات في الفترة(1978 – 2003)

خصائص التوزيع	القيم	العلامة	الرتبة المئينية
الوسط	68.21	50	10
الوسيط	70.00	60	29
الانحراف المعياري	14.91	65	39
معامل الالتواء	0.489-	68	45
معامل التفلطح	0.425-	74	60
العدد الكلي	62216	78	70
الفترة الزمنية	2003-1978	86	90

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة الوسط الحسابي للعلامات على مستوى الجامعة ككل بلغت (68.21) بانحراف معياري بلغت قيمته (14.91) وقد كانت قيمة الوسط الحسابي أقل من العلامة التي تقابل المئين (50) أو الوسيط والتي بلغت(70)، أي أن (50٪) من الطلبة كانت علاماتهم تقل عن العلامة (70) مع الأخذ بعين الاعتبار أن العلامة الأقل من(60٪) في الفترة 1984 فما قبل كانت ضمن فئة التقدير راسب، كما تشير الرتب المئينية لعلامات الطلبة على مستوى الجامعة ككل إلى أن(10٪) من علامات الطلبة كانت اقل من العلامة (50) ،إضافة إلى أن الانحراف المعياري للعلامات بلغت قيمته (14.91) وهو مؤشر على تشتت العلامات ويشير الشكل رقم (1) إلى المدرج التكراري لتوزيع علامات الطلبة ضمن فئات التقدير المعمول بها في الجامعة والذي يبدو انه يميل إلى الالتواء السالب قليلا فقد بلغت قيمة معامل الالتواء لهذا التوزيع العلامات حوالي (-0.49) وهذه إشارة إلى أن العلامات في الفئات المتوسطة أكثر منها للفئات الأخرى.



شكل (1) المدرج التكراري لتوزيع العلامات على مستوى الجامعة ككل

خصائص التوزيع قبل وبعد القرار :

وحيث أن الدراسة تتعرض إلى كثير من المفاصل المهمة في تاريخ الجامعة ومدخلات نظام التقويم وفيما يتعلق بالعلامات تحديدا، واستكمالا للإجابة على السؤال الرئيسي الأول للدراسة، فقد تم إيجاد خصائص التوزيع لعلامات الطلبة في الجامعة قبل وبعد قرار تخفيض علامة النجاح للمساق الدراسي أي قبل وبعد العام الدراسي (1985) باعتباره نقطة التحول في علامة النجاح، ويتضمن الجدول (22) خصائص هذا التوزيع وذلك في الفترة (1978-1984) باعتبارها مرحلة قبل القرار وفي الفترة(1985-2003) باعتبارها مرحلة بعد القرار.

الجدول (22):خصائص توزيع العلامات قبل وبعد القرار*

خصائص التوزيع	قبل القرار	بعد القرار	الكلي
الوسط	71,35	68,5	68,21
الوسيط	71,00	70,00	70,00
الانحراف المعياري	12.09	15.02	14.91
الالتواء	,418 -	, 481-	,489-
التفلطح	,251	, 462	,425-
العدد	2868	59348	62216

حيث يلاحظ من الجدول أن الوسط الحسابي للعلامات قبل قرار التغييركان(71.35) وهو أعلى منه بعد القرار(68.5) وكذلك الوسيط والذي بلغ (71 و70) قبل وبعد القرار على التوالي، كما أن

* يشير القرار إلى تخفيض علامة النجاح من (65) و (60) إلى (60) و (50) لكل من المساق الدراسي والمعدل التراكمي للتخرج.

الانحراف المعياري للعلامات قبل القرار نتيجة لضيق المدى(12.09) أقل منه بعد القرار(15.02) وهي نتيجة متوقعة حيث أن اتساع المدى الذي ترصد ضمنه العلامات التي تعتبر ناجحة - نتيجة لتخفيض علامة النجاح - من شأنه أن يسمح ببروز التباين بين هذه العلامات التي هي في النهاية مؤشرا على تباين قدرات الطلبة على مسطرة قياس أكثر اتساعا،حيث أن اعتماد علامة نجاح عالية يتطلب أن تكون العلامات حسب هذه العلامة أعلى مما لو كانت علامة النجاح متدنية، لأن المطلوب من الطلبة ليس فقط تجاوز حد النجاح بل التنافس فوق هذا الحد والحصول على علامة عالية ،كما أن هذا يتطلب ممن يقومون برصد العلامة(المدرسين) إعطاء علامة بحيث تكون فوق حد النجاح العالي،كمتطلب للانسجام مع ما يتطلبه نظام التقويم المعمول به، ولذلك جاءت العلامات لتتلاءم مع هذا الحد، في حين أن متوسط العلامات بعد تخفيض علامة النجاح جاء أقل منه قبل التخفيض، حيث أن هذا الحد يتيح مجالا من حيث رصد علامة متدنية لكنها تقع في فئة النجاح بالنسبة للمدرس خاصة إذا كان يمزج بين الرحمة والعدالة، أو الحصول على علامة متدنية وناجحة بالنسبة للطالب خصوصا إذا اكتفى بتجاوز الرسوب، فاعتماد علامة النجاح (50٪) يؤدي إلى رصد علامات منخفضة وناجحة في نفس الوقت،في حين كان ذلك غير مسموح به سابقا، فالحد الأدنى لفئات النجاح يرتبط بعلامة النجاح المعتمدة. والقيم (العلامات)المنخفضة من الطبيعي أن تؤدي إلى انخفاض الوسط الذي تدخل في حسابه، ومن هنا جاء الوسط الحسابي للعلامات بعد القرار أقل منه قبل القرار، إضافة إلى أن العلامات في الفترة قبل اتخاذ القرار كانت ترصد بالخمسات أي لأقرب (5)* وهذا يجعل من احتمال زيادة العلامات سببا في زيادة الوسط الحسابي لان الرصد بالخمسات يتطلب زيادة العلامة إلى الفئة الأعلى وهو الأكثر احتمالا فالمدرس قد يميل إلى زيادة علامة الطالب وليس حرمانه من علامات كان قد حصل عليها، إذا ما تطلب نظام التقويم تقريب العلامة إلى حد معين،وبهذا فان العلامات ستكون من مضاعفات العدد(5) ابتداء بالحد الأدنى للعلامة (35) وحتى العلامة (100) مرورا بعلامة النجاح (60٪) سابقا و(50٪) حاليا.

وللوقوف على جوهرية اختلاف العلامات في ظل علامتي النجاح للمساق واللتين تم العمل بهما في الجامعة، تم فحص الفرق بين وسطي العلامات قبل وبعد القرار باستخدام اختبار(t-test) والذي تظهر نتائجه في الجدول (23) وكان الفرق بين الوسطين ذو دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي (t)(14.09) عند درجات حرية (62214) وذلك عند مقارنة القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية والتي بلغت(1.64)، علما بان قيمة الخطأ المعياري للفرق بلغت(0.234) ،وذلك في ظل عدم تجانس التباين الذي تم اختباره وكانت قيمة(F) (281.86) وكانت دالة إحصائيا، وهذا مؤشر

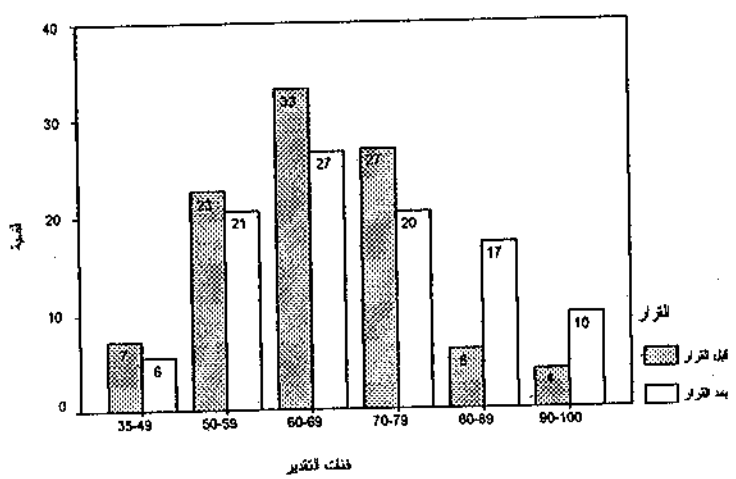
* كانت العلامات ترصد لأقرب (5) حتى العام الدراسي (1983)

على أن علامات الطلبة اختلفت باختلاف علامة النجاح المعمول بها أي قبل وبعد قرار تخفيض علامة النجاح. كما تم فحص الفروق بين متوسطي العلامات قبل وبعد القرار من جهة والمتوسط العام على مستوى الجامعة ككل وكانت الفروق بين العلامات قبل وبعد القرار تختلف عنها على مستوى الجامعة،حيث بلغت قيمة الإحصائي (t) (13.93) و(2.45) على التوالي وهي قيم دالة إحصائيا.

الجدول (23) : نتائج اختبار(t) للفرق بين متوسطي العلامات قبل وبعد القرار

القرار	الوسط الحسابي	درجات الحرية	الفرق	الخطأ المعياري للفرق	قيمة ت	ف التجانس
قبل	71.35	62214	3.29	0.234	14.09	281.86
بعد	68.05					

وهذا يشير إلى أن العلامات اختلفت باختلاف علامة النجاح المعمول بها للمساق الدراسي، ويمكن أن يكون رصد العلامات لأقرب واحد صحيح في فترة بعد القرار سببا في انخفاض العلامات وبالتالي في الوسط الحسابي واختلافهما كذلك، إضافة إلى الانحراف المعياري للعلامات حيث أن فرصة الكشف عن التباين بين علامات الطلبة في فئات لا تظهر فيها أجزاء الحد الذي ترصد إليه العلامات(الخمسات) تكون قليلة، وقد يكون ذلك من العوامل التي قد تؤدي إلى انخفاض قيمة الانحراف المعياري قبل القرار، وهو مؤشر على اختلاف العلامات تبعا لعلامة النجاح المعمول بها، ويبين الشكل (2) المدرج التكراري لتوزيع علامات الطلبة ضمن فئات التقدير قبل وبعد قرار التغيير .



الشكل (2) التمثيل البياني بالأعمدة لتوزيع العلامات ضمن فئات التقدير قبل وبعد القرار

إن ملاحظة شكل التوزيع للعلامات في المرحلتين قبل وبعد قرار تغيير علامة النجاح تبين أن نسبة العلامات في فئات التقدير(60-69 و70-79) في الفترة الأولى(علامة نجاح60 ٪) كانت

أعلى منها في الفترة الثانية (علامة نجاح50 ٪) فقد كانت نسبة العلامات في الفئة(60-69) على سبيل المثال في الفترة الأولى (33 ٪) وكانت النسبة في نفس الفئة ما يقارب (27 ٪) في الفترة الثانية، رغم تدني علامة النجاح،وفي الحين الذي بلغت فيه نسبة العلامات في فئة التقدير (50-59) في الفترة الأولى و(23 ٪) انخفضت في الفترة الثانية لتصل إلى ما يقارب (21٪) ويمكن اعتبار ذلك مؤشرا على مساهمة تخفيض علامة النجاح في نزوع العلامات نحو الانخفاض حيث أن المعيار الأعلى يتطلب جهدا اكبر والمعيار المنخفض يتطلب بالطبع جهدا اقل، وهذا من شأنه أن يكرس -على المدى البعيد- الممارسات التي من شأنها تعزيز الاكتفاء بالجهد المنخفض والاكتفاء بالنجاح وليس التنافس فوق حد النجاح المعمول بها،كما قد يؤدي إلى تأجيل التضخم أو أي نزعة للتضخم في العلامات إذا انسجم توزيع العلامات في جامعة اليرموك مع النزعة التي تشير إليها الدراسات في كثير من الجامعات.

خصائص توزيع حسب للمراحل الدراسية:

استكمالا لإجابة السؤال الرئيسي الأول تم إيجاد خصائص التوزيع للعلامات على مستوى المراحل الدراسية التي تضمنتها الدراسة، والتي بلغت خمس مراحل ويتضمن الجدول (24) هذه الخصائص ولكل مرحلة على حدة،حيث يلاحظ من الجدول أن قيم الوسط الحسابي للعلامات جاءت ضمن المدى (66.8 – 71.78)، وأن أعلى مرحلة من حيث قيمة الوسط الحسابي رقميا هي المرحلة الثانية(1981 – 1984)وبلغت(71.78) واقل مرحلة هي الخامسة(1996– 2003) وبلغت (66.88)،أما الانحراف المعياري للعلامات فقد جاء ضمن المدى(11.9 – 15.58) حيث بدت تزداد القيمة مع التقدم في عمر الجامعة واتساع مدى العلامات.

الجدول (24):خصائص التوزيع لعلامات الطلبة حسب المراحل الدراسية

الرقم	المرحلة	الوسط	الوسيط	الانحراف	الالتواء	التفلطح	العدد
1	1980-1978	69,24	70	12,79	,544-	,191	484
2	1984-1981	71,78	72	11,90	,373-	,214	2384
3	1990-1985	69,62	71	13,21	,471-	,235-	8773
4	1995-1991	69,37	71	14,64	,548-	,329-	18374
5	2003-1996	66,88	70	15,58	,417-	,614-	32201
الكلي	2003-1978	68,21	70	14,91	,489-	,425-	62216

وقد يعود هذا التوزيع لمتوسطات العلامات عبر المراحل الدراسية المختلفة من عمر الجامعة إلى زيادة حجم الجامعة من حيث عدد الكليات، الذي رافقة زيادة في عدد الطلبة في مختلف

كليات وتخصصات الجامعة،ونسبة الطلبة المقبولين إلى المتقدمين إضافة إلى اتجاهات الطلبة نحو الدراسة خاصة مع انخفاض فرص العمل المتاحة.إضافة إلى تأثر فلسفة التقويم لدى المدرسين بنظام التقويم في الجامعة،كعلامة القطع(cut scores) الواردة في هذا النظام ومدى تجاوبهم مع التعديلات التي تطرأ عليه لسبب أو لآخر. كما أن هذا التوزيع قد يعكس مدى الانسجام بين أعضاء الهيئة التدريسية في رصد العلامات من جهة وانسجامهم أيضا مع نظام التقويم المعمول به من جهة أخرى، ومن أجل الكشف عن مدى اختلاف علامات الطلبة تبعا للمرحلة الدراسية تم إجراء تحليل التباين للعلامات الجامعية حسب هذه المراحل ويتضمن الجدول (25) نتائج هذا التحليل.

الجدول (25): نتائج تحليل التباين لعلامات الطلبة حسب المراحل الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	130324.97	4	32581.24	147.85	0.0
داخل المجموعات	13708374	62211	220.35		
الكلي	13838699	62215			

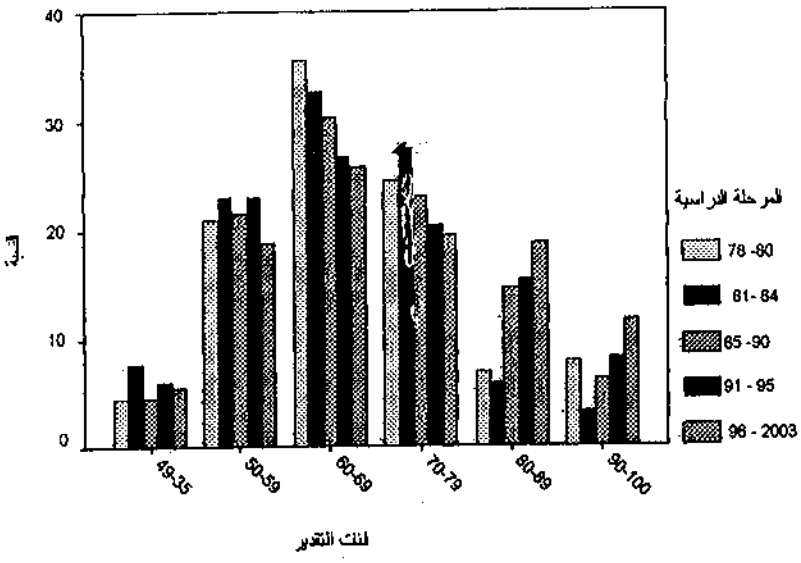
وتشير نتائج تحليل التباين في الجدول (25) إلى أن علامات الطلبة اختلفت تبعا للمرحلة الدراسية، وأن الاختلاف ذو دلالة إحصائية، فقد بلغت قيمة (F) المحسوبة (147.85) وهي أكبر من قيمة الإحصائي (F) الجدولية (2.37) عند درجات حرية(4و62211) ومستوى دلالة إحصائية (α=0.05)، وقد أشارت نتائج المقارنات البعدية إلى أن الفروق بين الأوساط الحسابية للمراحل ذات دلالة إحصائية، ويتضمن الجدول (26) قيم هذه الفروق مع الإشارة إلى الفروق الدالة إحصائيا بين المرحلة الثانية وجميع المراحل الأخرى فهي الأعلى من حيث قيمة الوسط في كافة المراحل كما يلاحظ أن غالبية الفروق كانت دالة إحصائيا بين المرحلة الخامسة من جهة والمراحل الأخرى من جهة ثانية، فهي الأقل من حيث قيمة الوسط الحسابي من بين جميع المراحل، مما يؤكد أن علامات الطلبة في الجامعة اختلفت تبعا لاختلاف المرحلة الدراسية.

الجدول (26):المقارنات البعدية للأوساط الحسابية للمراحل الدراسية

المراحل	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
الأولى		*2.54	0.38	0.13	*2.36
الثانية			*2.16	*2.41	*4.90
الثالثة				0.25	*2.74
الرابعة					*2.49
الخامسة					

القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائية (α=0.05)

ويبين الشكل (3) توزيع علامات الطلبة ضمن فئات التقدير المختلفة للعلامات حسب المراحل الدراسية التي تضمنتها الدراسة،حيث النسبة العليا تقع ضمن الفئة(60-69).



الشكل (3) التمثيل البياني بالأعمدة لتوزيع العلامات ضمن فئات التقدير حسب المراحل الدراسية

يلاحظ من الشكل (3) أن أعلى نسبة للعلامات ضمن فئة التقدير(35-49) وهي فئة راسب كانت في المرحلة الثانية (1981-1984)، بينما كانت أقل نسبة لنفس فئة التقدير في المرحلة الثالثة(1985-1990) والأولى (1978-1980) وهذا مؤشر على أن العلامات بدت تميل إلى فئات التقدير المتدنية فنسبة العلامات في فئة التقدير ضعيف ومقبول وصلت إلى ما يقارب(0.20) لكل منهما في حين كانت أقل من ذلك في المراحل السابقة،وكانت أعلى فئة تقدير من حيث نسبة العلامات هي الفئة جيد(60-69) وكان ذلك في المرحلتين الأولى والثانية.وهذا مؤشر على زيادة نسبة الرسوب بتخفيض علامة النجاح.

خصائص توزيع العلامات حسب الأعوام الدراسية.

واستكمالا للإجابة على السؤال الرئيسي الأول للدراسة وكون الدراسة ذات غرض تتبعي فقد تم رصد خصائص التوزيع لعلامات الطلبة حسب الأعوام الدراسية، حيث شملت الوسط والوسيط، والانحراف المعياري، ومعاملات الالتواء والتفلطح التي تعبر عن شكل التوزيع لهذه العلامات ولكل سنة دراسية شملتها الدراسة على حدة مقارنة بخصائص توزيع العلامات على مستوى الجامعة أي توزيع العلامات للإطار المرجعي والجدول (27) يتضمن قيم هذه الخصائص .

الجدول (27): خصائص توزيع علامات الطلبة للأعوام الدراسية التي تضمنتها الدراسة

العام الجامعي	الوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
1978	66.87	65	12.94	,365-	,66-
1979	69.75	70	13.13	,735-	,384
1980	70.48	70	12.20	,490-	,354
1981	69.56	70	11.85	,173-	,20-
1982	70.75	70	11.95	,331-	,091-
1983	71.31	70	11.83	,258-	,205
1984	73.18	74	11.81	,541-	,639
1985	71.52	72,8	12.18	,484-	,135
1986	70.62	72	13.34	,442-	,304-
1987	67.14	68	13.02	,276-	,510-
1988	70.05	72	13.36	,446-	,285-
1989	68.88	70	13.34	,447-	,385-
1990	69.93	72	13.31	,631-	,020-
1991	68.78	70	14.72	,531-	,306-
1992	68.12	70	13.99	,459-	,347-
1993	69.93	72	14.22	,632-	,132-
1994	68.87	71	15.31	,505-	,484-
1995	71.50	74	14.71	,683-	,209-
1996	67.03	70	16.52	,424-	,803-
1997	66.97	66	14.65	,369-	,537-
1998	68.29	71	15.18	,548-	,415-
1999	65.70	68	16	,333-	,759-
2000	66.48	70	16.43	,408-	,749-
2001	68.35	71	15.36	,541-	,349-
2002	65.39	67	14.67	,380-	,517-
2003	66.78	69	15.64	,346-	,690-
الكلي	68.21	70	14.91	,489-	,425-

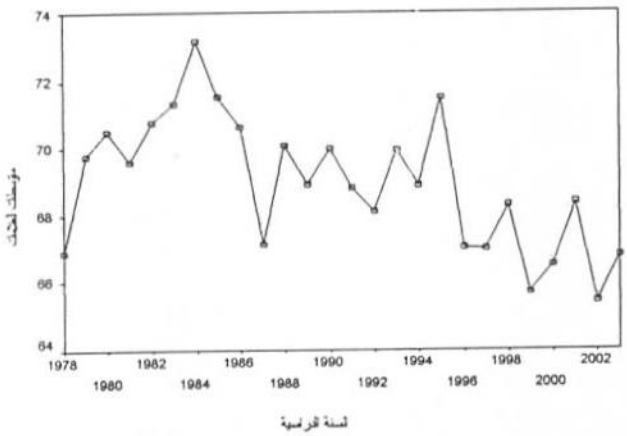
يلاحظ من الجدول(27) أن الأوساط الحسابية للعلامات تراوحت بين (65.39- 73.18) حيث كان اقل وسط حسابي للعام الجامعي(2002)، وكان أعلى متوسط للعام الجامعي(1984)، أما الانحراف المعياري فقد تراوح بين المدى (11.81-16.52) وكان العام الجامعي(1984) اقل الأعوام من حيث قيمة الانحراف المعياري للعلامات، كما يتبين أن الأوساط الحسابية للعلامات في السنوات الأولى من عمر الجامعة متدنية إذا ما تم مقارنتها بقيم الأوساط الحسابية للسنوات التالية (1980-1984) إضافة إلى أن الأوساط الحسابية للعلامات بدت تقل عما كانت عليه سابقا،ولمعرفة فيما إذا كانت الأوساط الحسابية لعلامات الطلبة تختلف اختلافا جوهريا أي أن الفروق ذات دلالة إحصائية تبعا للعام لدراسي، فقد تم إجراء تحليل التباين للعلامات في الأعوام الدراسية المختلفة والجدول (28) يتضمن نتائج هذا التحليل.

الجدول (28):نتائج تحليل التباين لعلامات الطلبة حسب الأعوام الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	207775.18	25	8311	37.91	0.0
داخل المجموعات	13630924	62190	219.18		
الكلي	13838699	62215			

(α = ,05)

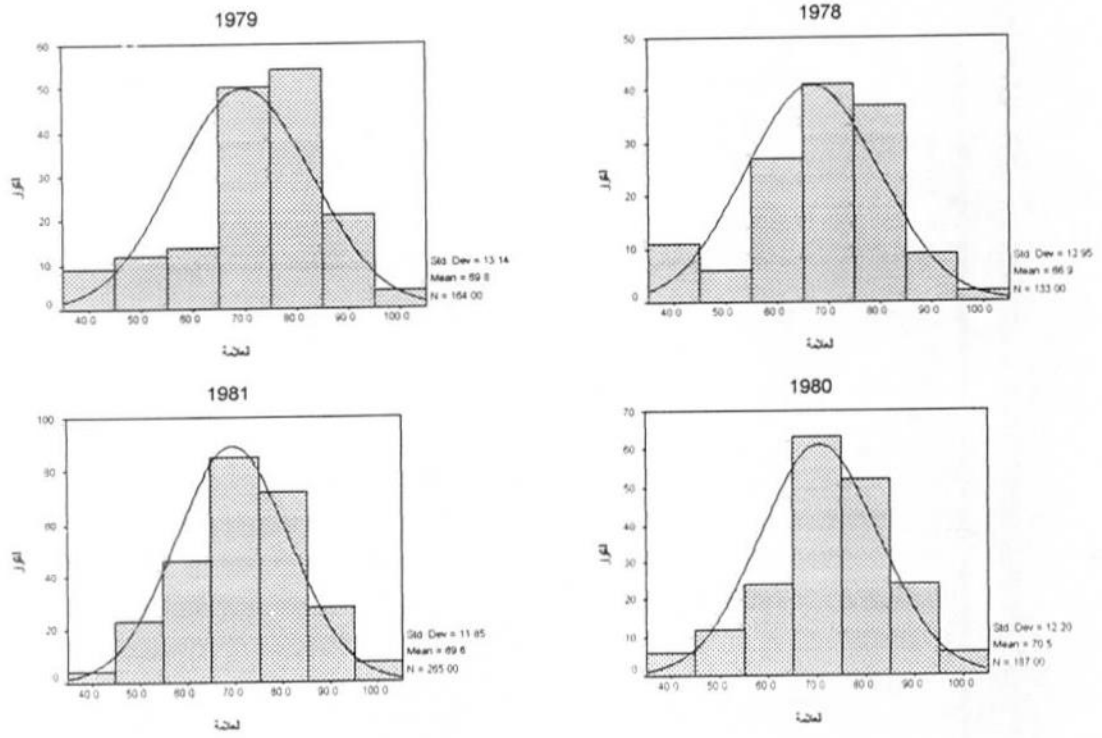
يتبين من الجدول (28) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين علامات الطلبة تبعا لمتغير العام الدراسي حيث بلغت قيمة (F)المحسوبة (37.91) وهي اكبر من قيمة (F) الجدولية والتي بلغت (1.52) عند درجات حرية (25 ، أكبر من 1000) ومستوى دلالة إحصائية (α = ,05) وقد أشارت نتائج المقارنات البعدية إلى أن الفروق دالة إحصائيا في سنوات دون سنوات أخرى. ومن خلال الجدول (27) يلاحظ أن هناك تذبذب في قيم الأوساط الحسابية لعلامات الطلبة على مدى ال (26) عاما دراسيا التي تناولتها الدراسة، وان هناك تناوبا بين الارتفاع والانخفاض لهذه المتوسطات ويظهر ذلك من خلال شكل (4) الذي يتضمن توزيع الأوساط عبر الأعوام الدراسية المختلفة،



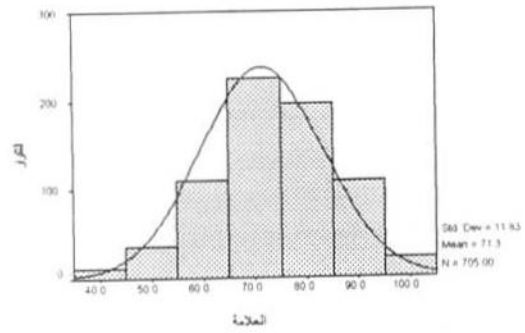
شكل (4) المضلع التكراري لتوزيع المتوسطات الحسابية للعلامات عبر الأعوام الدراسية

حيث يلاحظ أن أعلى وسط حسابي لعلامات الطلبة كان في العام الجامعي(1984) واقل وسط حسابي كان في العام الجامعي (2002) كما يلاحظ أن هناك ثبات نسبي وملحوظ في متوسط علامات الطلبة في الأعوام الجامعية (1999،1997، 1996، 2002)،كما يلاحظ أن هناك انخفاضا ملحوظا في العلامات منذ العام الجامعي (1985) وبشكل متناوب الأمر الذي قد يحول دون إصدار حكم محدد من حيث طبيعة العلاقة واتجاهها بين الأوساط الحسابية للعلامات والعامل الزمني(العام الدراسي)،بحيث يمكن اعتباره نزوعا واضحا نحو الانخفاض (Deflation) فالمتوسطات الحسابية أقرب ما تكون إلى الثبات النسبي منه للزيادة أو النقصان رغم ظهور التراجع النسبي للمتوسطات الحسابية للعلامات تبعا للعام الدراسي، كما يلاحظ أن العلامات أفرزت نمطين مختلفين لتوزيع المتوسطات الحسابية

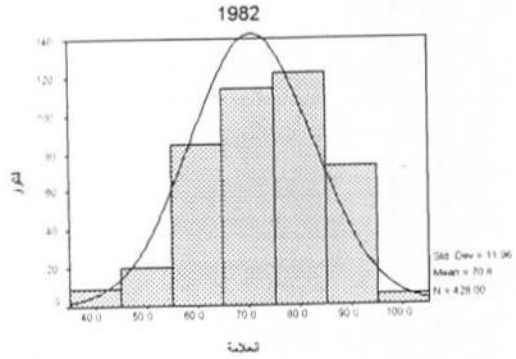
للعلامات،الأول قبل العام الدراسي(1985) والثاني بعد العام (1985)، حيث أن نقطة التحول لهذين النمطين هي العام الدراسي (1985) حيث يظهر ذلك في شكل (4).كما يلاحظ من الجدول أن العلامات تميل نحو الانخفاض وان هذا الانخفاض بدا واضحا بعد العام الدراسي (1985) الذي احتل أعلى متوسط حسابي(73.18)،وهو العام ذاته الذي يمثل نقطة التحول في علامة النجاح للمساق الدراسي أو المعدل التراكمي، والذي قد يكون من بين الأسباب التي أدت إلى ذلك الانخفاض النسبي،والذي يمكن تفسيره بان الطالب حريصا على بذل الجهد نظرا لارتفاع حد النجاح المطلوب، إذا ما قورن بحد النجاح الذي تم العمل به فيما بعد، ومما يدلل على ذلك أن نسبة العلامات الأقل من حد النجاح أي ضمن فئة التقدير (راسب) في الفترة التي سبقت العام (1985) كانت اقل منها في الفترة بعد نفس العام، وقد يفسر هذا الاتجاه في انخفاض العلامات، وبالتالي متوسطات العلامات بالعديد من العوامل، منها كما أشير سابقا اعتماد علامة (50٪) كحد أدنى للنجاح والذي يعطي للمدرس مدى أكبر لرصد العلامات للطلبة ذوي التحصيل المتدني ويرغب في مساعدتهم لأي سبب كان تبعا للأحكام القيمية المرافقة لرصد العلامات،(سوالمه،2000)،إضافة إلى أن الحد الذي يحدد نجاح الطالب أو رسوبه منخفض ويقابله جهد متدني من أجل النجاح، وقد تم رسم المدرجات التكرارية لعلامات الطلبة في الجامعة في الأعوام الدراسية والتي تظهر في الشكل رقم (5).



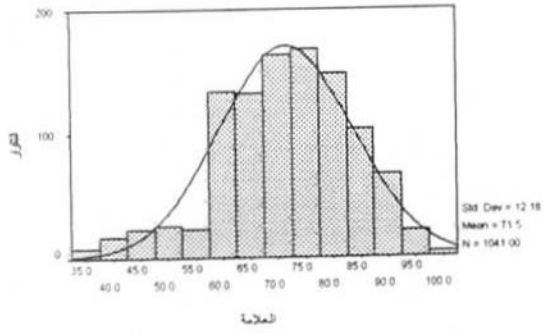
1983



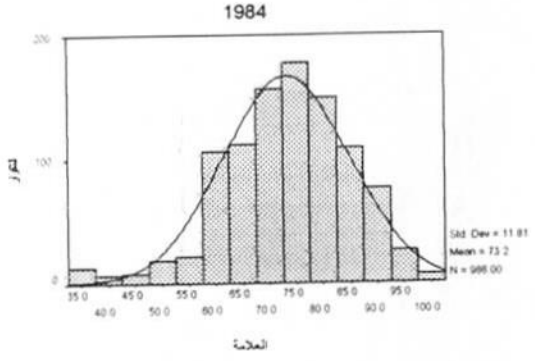
1982



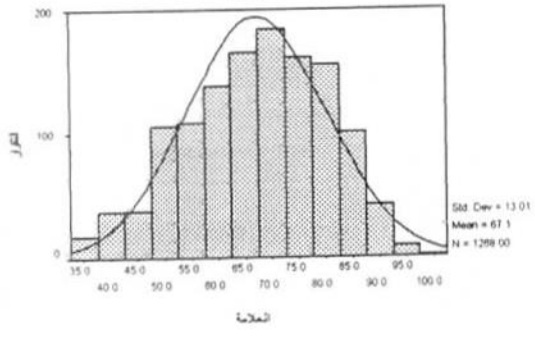
1985



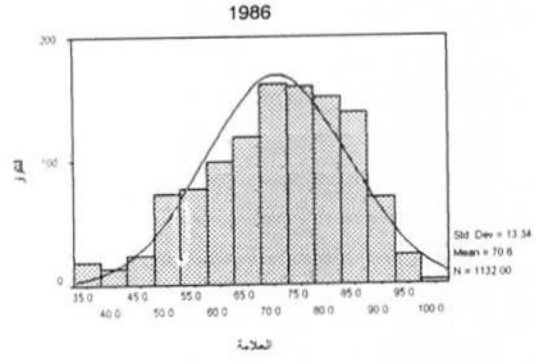
1984



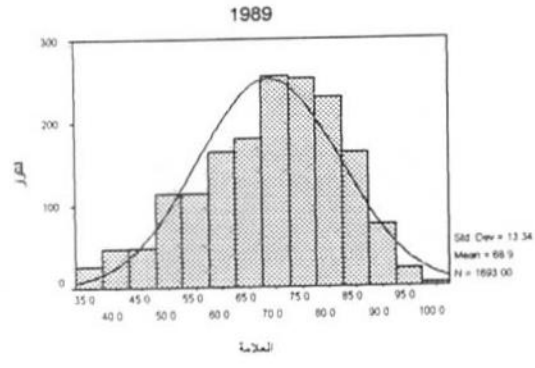
1987



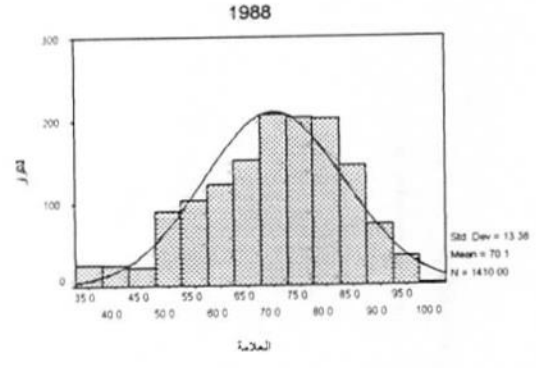
1986



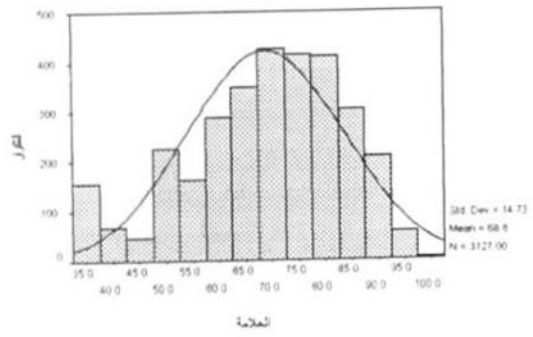
1989



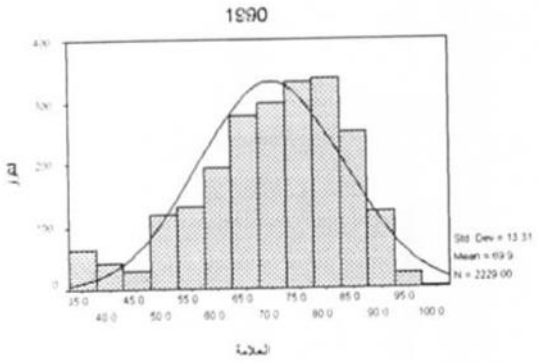
1988



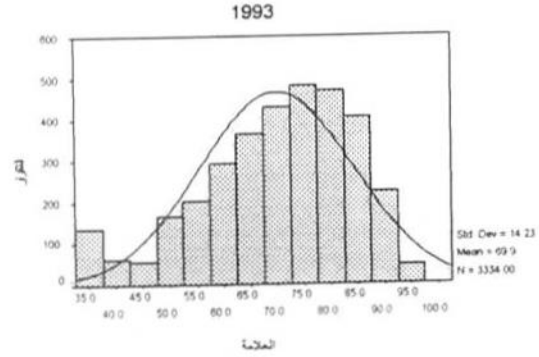
1991



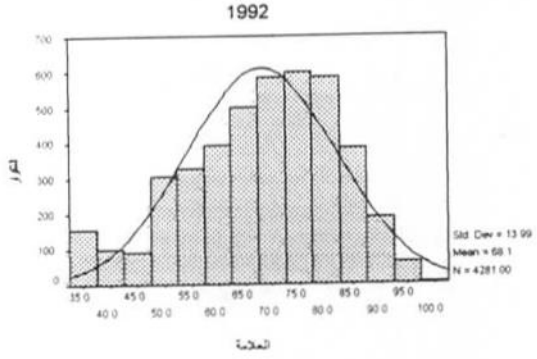
1990



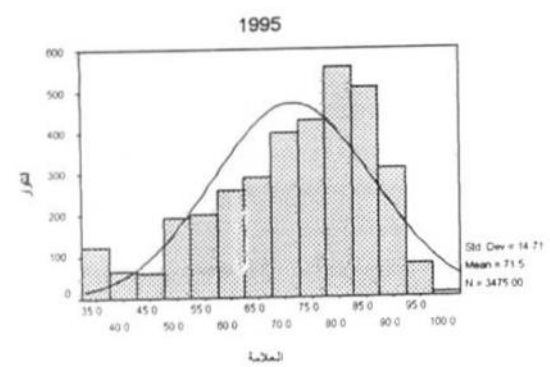
1993



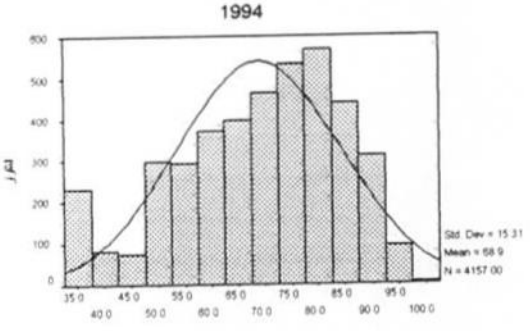
1992



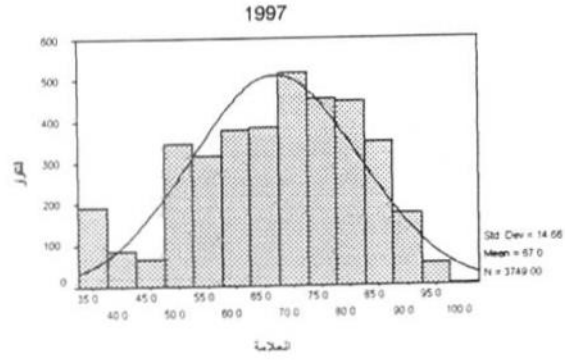
1995



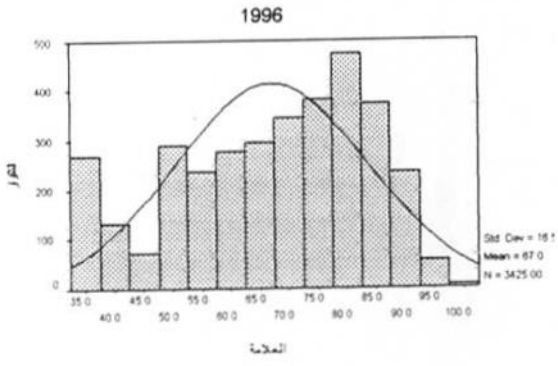
1994

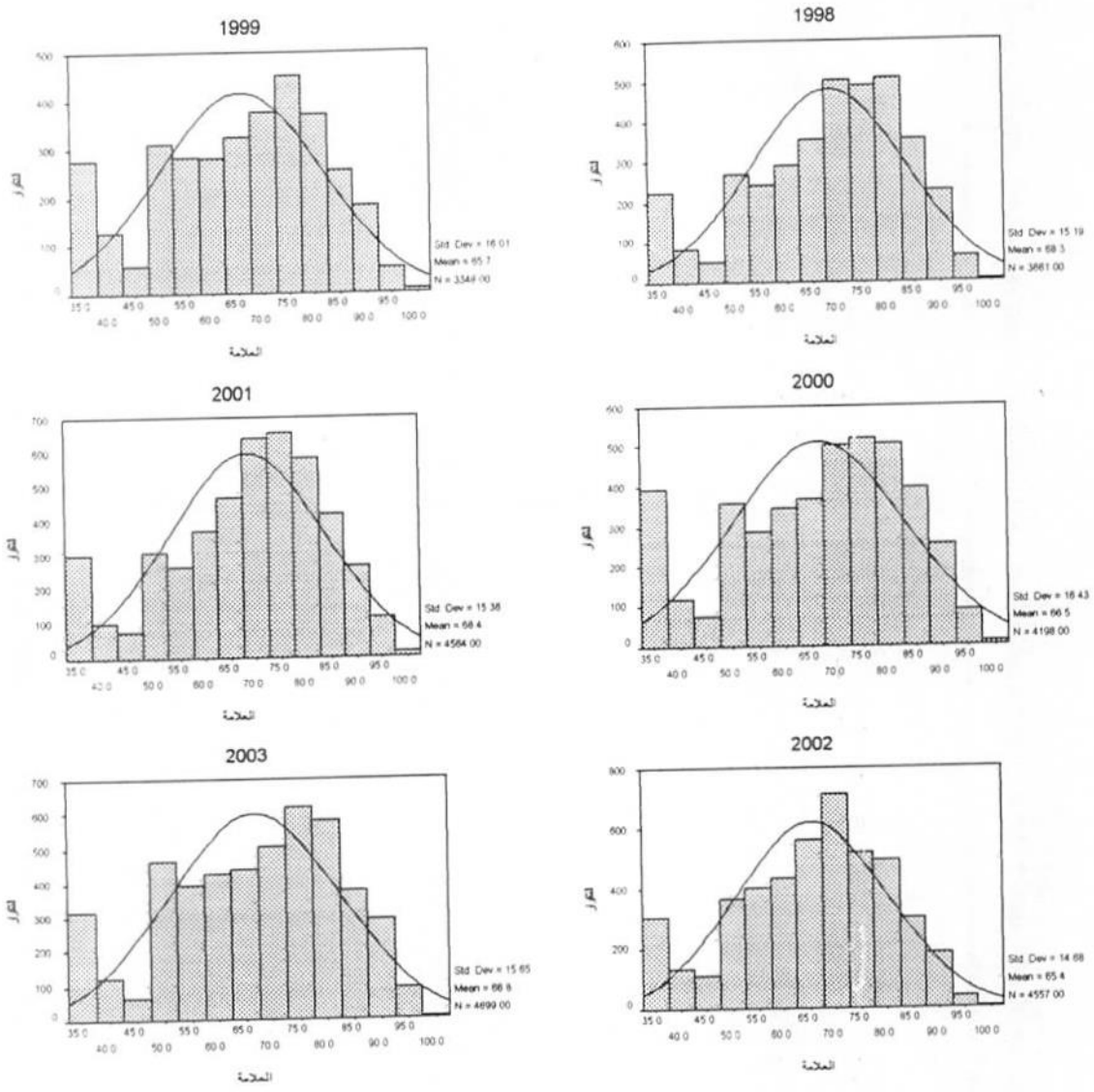


1997



1996





الشكل (5) المدرجات التكرارية للعلامات في الأعوام الدراسية كل على حدة

يلاحظ من خصائص وأشكال التوزيع للعلامات في الأعوام الدراسية أن هناك اختلافا ظاهريا في هذه الخصائص التي سبق وان أشرنا إليها لذلك اختلفت مؤشرات الالتواء تبعا لهذا الاختلاف،وكانت جميعها سالبة ومنخفضة نسبيا،ولم يصل أي منها القيمة(1.0) وكذلك بالنسبة التفلطح، لكن غالبية الأشكال تشير إلى تجمع العلامات في الفئات المتوسطة(60-69 و70-79) وان هذه التوزيعات تبدأ بالاختلاف بعض الشيء عند نقطة التحول في علامة النجاح وهو العام الجامعي (1985). ويبدو أن ذلك أدى إلى وقوع قيمة الوسط الحسابي لتوزيع الإطار المرجعي (68.21) بين الحد الأدنى والأعلى لهذه الفئة.

خصائص التوزيع حسب الكليات:

أما خصائص التوزيع للعلامات على مستوى كليات الجامعة، فقد تم إيجادها وعلى مدى المرحلة التي تناولتها الدراسة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هناك كليات جامعية أنشئت في وقت لاحق حيث بدأت الجامعة بكليات العلوم والآداب والاقتصاد ومن ثم بدأت كليات الجامعة تتزايد إلى أن وصلت إلى عشرة كليات والجدول (29) يتضمن خصائص توزيع علامات الطلبة حسب كليات الجامعة كلا على حدة، مقارنة بخصائص التوزيع للعلامات على مستوى الجامعة ككل.

الجدول (29):خصائص توزيع علامات الطلبة حسب كليات الجامعة

الكلية	الوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الآداب	69.59	71	13.78	,625-	,059-
العلوم	61.07	61	15.52	,035	,763
الاقتصاد	65.31	66	15.8	,136-	,697-
التربية	75.01	76	11.21	,859-	1.058
القانون	74.63	77	13.96	,952-	529
الرياضية	73.20	79	10.54	1.081-	2.051
الحجاوي	62.82	63	15.24	,078-	,582-
الشريعة	75.89	78	11.86	,956-	1.072
الكلي	68.21	70	14.91	,489-	,425-

يلاحظ من الجدول رقم (29) أن المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة حسب الكليات تراوحت بين المدى (61.07- 75.89) وكان أعلاها لكلية الشريعة وأدناها لكلية العلوم كما تراوحت قيم الانحراف المعياري للعلامات في مختلف الكليات بين المدى (10.54 – 15.80) حيث كانت أقل قيمة للانحراف المعياري للعلامات في كلية العلوم الرياضية وأعلى قيمة في كلية العلوم، فكانت العلامات في كليتي العلوم والحجاوي منخفضة مقابل الارتفاع النسبي في كليات الشريعة والتربية والرياضة والقانون،إضافة إلى ارتفاع قيم مؤشرات الالتواء والتفلطح لتوزيع العلامات في هذه الكليات مقارنة بالكليات الأخرى.

كما يتبين ذلك من خلال أشكال التوزيع التي ستظهر في الشكل (6)، فالعلامات الأعلى كانت في كلية الشريعة والتربية، وإذا ما أمعنا النظر في خصائص التوزيع في كل كلية من كليات الجامعة نجدها متنوعة، حيث تتخذ العلامات في كليات الشريعة والتربية والرياضة توزيعات تبدو ملتوية التواء سالبا،ويقابلها الالتواء الموجب في كليتي العلوم والحجاوي وقد يعكس هذا الوضع

الاختلاف بين الكليات من حيث طبيعة المساقات التي يدرسها الطلبة في هذه الكليات، فالمساقات في كل كلية لها خصوصيتها التي تميزها عن غيرها من المساقات في الكليات الأخرى، خاصة في المستويين الثالث والرابع، فالمتوقع على سبيل المثال أن المساقات في كلية العلوم أكثرها صعوبة كونها تحتاج إلى قدرات عقلية في المستويات العقلية العليا وتتبع هذه الحاجة من محتوى المساقات المحدد والذي قد يتبعه صعوبة ملائمة لمستوى العمليات العقلية التي تقيسها الاختبارات (القياسات) التي يتم من خلالها رصد التحصيل الأكاديمي للطلبة في هذه المساقات، إضافة إلى أن غالبية المساقات في كلية العلوم مقترنة بمساقات عملية هي المساقات التي يعبر عنها عادة بالمختبرات، وقد لوحظ من خلال مرحلة إدخال البيانات انخفاض العلامات في هذه المساقات.

وتنسجم هذه النتيجة مع غالبية الدراسات (المسند،1990،عجاوي وخضر،1987)التي اهتمت بخصائص العلامات، حيث كانت في كليات العلوم منخفضة مقارنة بالعلامات في الكليات الأخرى، وقد ينطبق الحال على كلية الحجاوي التي تتضمن تخصصات هندسية بحتة وتكون مساقات السنة الأولى فيها مشتركة مع كلية العلوم، وهي عادة مساقات متطلب الكلية، ويقابل ذلك زيادة في عدد البدائل والسهولة نوعا ما في مساقات الكليات الأخرى كالآداب والتربية بشكل عام إضافة إلى تنوع البدائل (Bonuses) فيها، ولذلك جاءت العلامات فيها عالية نسبيا إذا ما قورنت بالعلامات في كليتي العلوم والحجاوي، وقد ارتفعت قيم الانحراف المعياري للكليات ذات العلامات المتدنية ، إذا ما قورنت بقيم الانحراف المعياري للكليات ذات العلامات العالية، مما يشير إلى أن تباين العلامات لهذه الكليات أعلى منه للكليات الأخرى، إضافة إلى أن هناك فرق بين كل من الوسط الحسابي من جهة والوسيط والمنوال من جهة أخرى ففي الكليات ذات الانحرافات المعيارية الأعلى كانت قيمها أقل منها للكليات ذات الانحراف المعياري الأقل، وهذا يدعم الاستنتاج الخاص بالتباين العالي للعلامات في الكليات ذات العلامات المتدنية، ومن اجل الكشف عن دلالة الفروق بين العلامات تبعا لمتغير الكلية تم إجراء تحليل التباين للعلامات والذي تظهر نتائجه في جدول(30).

الجدول (30): نتائج تحليل التباين لعلامات الطلبة حسب الكليات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	1632219	7	233174.21	1188.32	0.0
داخل المجموعات	12206480	62208	196.22		
الكلي	13838699	62215			

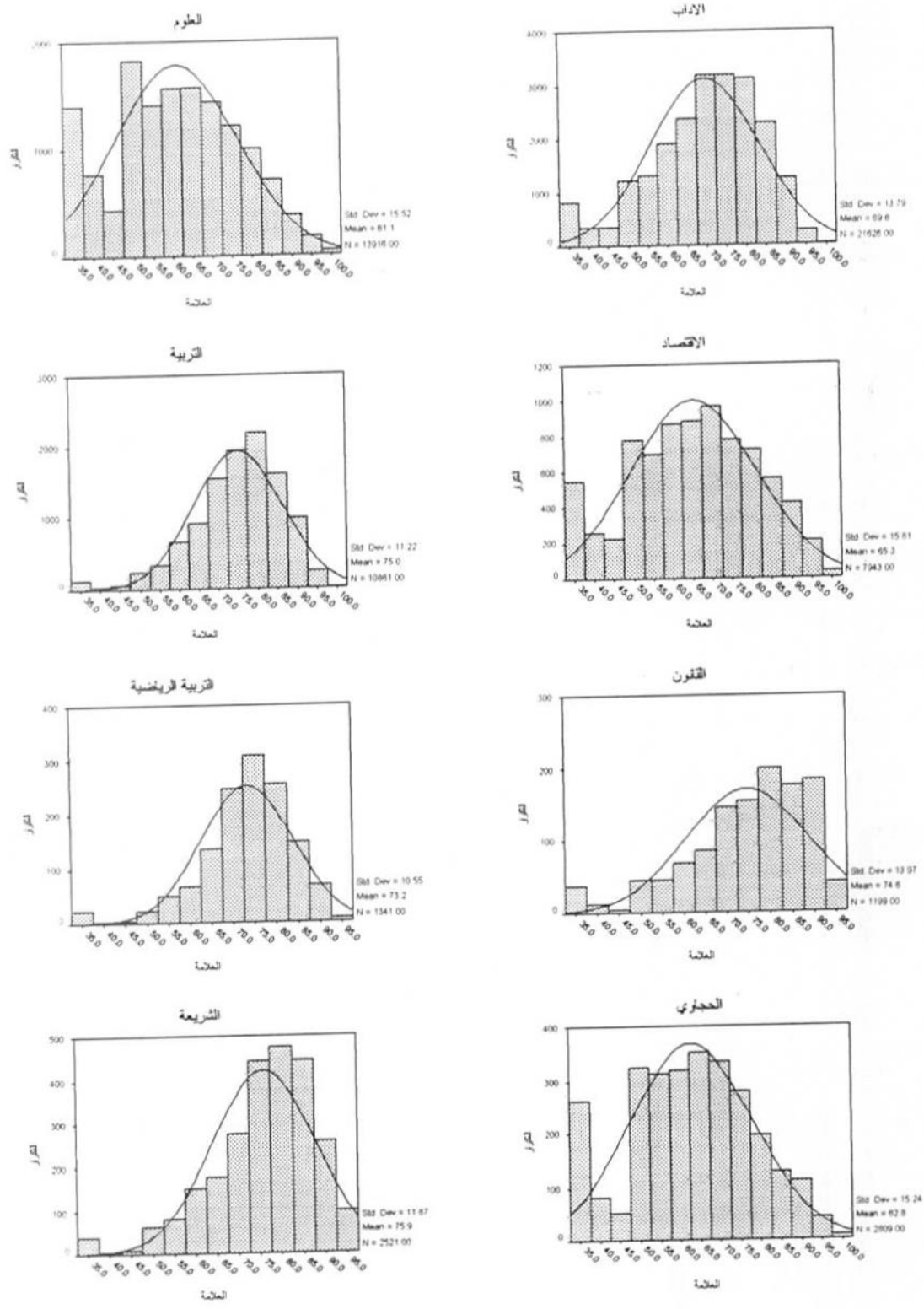
يتبين من جدول(30) أن هناك فروقا في العلامات وان هذه الفروق جوهرية أو ذات دلالة إحصائية، بمعنى أن الكلية بمتغيراتها المختلفة تلعب دورا في اختلاف علامات الطلبة في الجامعة،وكانت المقارنات البعدية باستخدام اختبار توكي دالة إحصائيا، باستثناء كلية التربية من جهة وكليات القانون والشريعة من جهة أخرى وكلية القانون من جهة وكليتي الشريعة والرياضة من جهة أخرى، حيث لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية،وتظهر النتائج في جدول (31).

الجدول (31) المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات العلامات حسب الكلية

الكليات	الآداب	العلوم	الاقتصاد	التربية	القانون	الرياضة	الحجاوي	الشريعة
الآداب		8.51	4.27	5.42	5.04	3.61	6.76	6.29
العلوم			4.23	13.93	13.56	12.13	1.75	14.81
الاقتصاد				9.69	9.32	7.89	2.48	10.57
التربية					*0.37	1.81	12.18	*0.87
القانون						*1.43	11.81	*1.25
الرياضة							10.38	2.68
الحجاوي								13.06

* الفرق غير دال إحصائيا عند (α = ,05)

ويلاحظ من الشكل (6) ويتضمن توزيع العلامات ضمن فئات التقدير حسب الكليات، أن أقل عدد علامات في فئات التقدير المتدنية هي في كليات الرياضة والتربية والشريعة ولذلك جاء توزيع العلامات فيها ملتو التواءا سالبا، في حين كانت أعلى الكليات من حيث النسبة في نفس الفئات هي كليتي العلوم والحجاوي ولذلك كان التوزيع فيها ملتو التواءا موجبا، مع الأخذ بالاعتبار أن جزءا من نسبة الرسوب في كلية الحجاوي يقع في كلية العلوم كون الطلبة يدرسون مساقات المستوى الأول في العلوم كما أن كلية الحجاوي تضمنت العلامات في كلية الهندسة حينما كانت إحدى كلياتها وانتقلت لجامعة العلوم والتكنولوجيا،واعتبرت هذه الكلية امتدادا لها،كما يتبين من أشكال التوزيع أن نسبة العلامات في فئات التقدير العالية كان أعلاها في الشريعة والقانون والتربية والرياضة على التوالي، وقد يعود ذلك إلى تعدد البدائل للمساقات لهذه الكليات والتي يستطيع الطالب من خلالها تحسين تحصيله الأكاديمي كما أشار سوالمه(1996) في دراسته حول ثبات العلامات الجامعية.



الشكل (6) المدرجات التكرارية لتوزيع العلامات حسب كليات الجامعة

خصائص التوزيع حسب المستويات الدراسية

أما بالنسبة لخصائص توزيع علامات الطلبة في الجامعة وحسب المستويات الدراسية الأربعة للمساقات التي تم اختيار شعبها في الدراسة، فقد تم تحديدها لكل مستوى على حدة ،مقارنة بخصائص التوزيع لجميع العلامات والتي يتضمنها الجدول (32) هذه الخصائص.

الجدول (32):خصائص توزيع علامات الطلبة حسب المستويات الدراسية

المستوى	الوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الأول	68.88	71	15.00	-,55	-,347
الثاني	67.83	70	14.82	-,484	-.437
الثالث	66.76	69	15.03	-,376	-,561
الرابع	69.24	71	14.56	-,527	-,327
الكلي	68.21	70	14.91	-,489	-,425

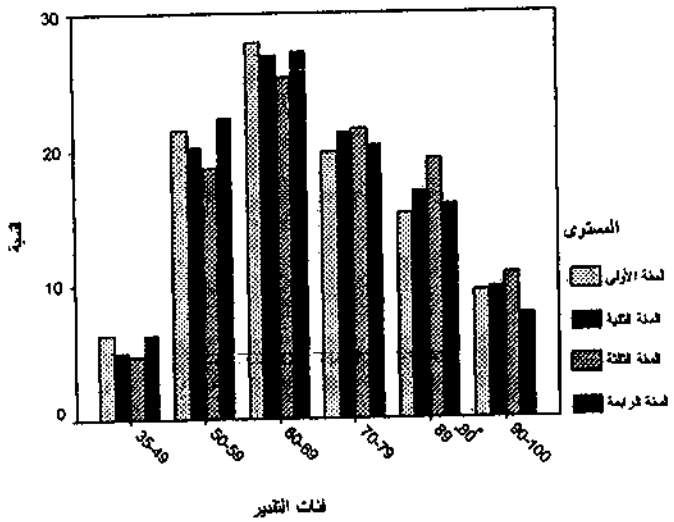
ومن الجدول(32) يتبين أن المتوسطات الحسابية للعلامات حسب المستوى الدراسي للمساق تراوحت بين المدى (66.76-69.24) حيث كانت (68.88) في مستوى السنة الأولى و(67.83) في السنة الثانية و(66.76) في السنة الثالثة و(69.24) في السنة الرابعة،وعادة ما يتوقع زيادة مستوى التحصيل، وبالتالي العلامات تبعا للتقدم في المستوى الدراسي حيث التكيف مع البيئة الجامعية، ومعرفة الطالب للبدائل المتاحة، وزيادة خبرته في فرصة وبدائل تحسين تحصيله الدراسي، إلا أن النتائج لم تتفق مع هذا التوقع باستثناء مستوى السنة الرابعة الذي جاء متوسط العلامات للمساقات فيه أعلى من المتوسط الحسابي للعلامات في المستويات الدراسية الأقل ،أما قيم الانحراف المعياري للعلامات في المستويات الأربعة فقد جاءت ضمن المدى (14.56 – 15.03) حيث كانت أعلى قيمة له في مستوى السنة الثالثة وأقل قيمة له في مستوى السنة الرابعة.

ويتوقع عادة أن تكون العلامات في المستويات الأعلى أقل تباينا، نظرا لأن الطلبة فيها يدرسون مساقات على الغالب أن تكون متجانسة من حيث التخصص وبالتالي المحتوى وان الطلبة يتبعون لكلية واحدة أو لتخصص واحد،وقد جاءت قيمة الانحراف المعياري للسنة الرابعة منسجمة مع هذا التوقع بينما لم تكن كذلك بالنسبة للسنة الثالثة على الرغم من الفروق القليلة بينها، و لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات الطلبة في المساقات من مختلف المستويات الدراسية والوقوف على جوهرية هذه الفروق، تم أجراء تحليل التباين لهذه العلامات حيث تظهر نتائجه في الجدول (33). فقد أشارت النتائج إلى أن علامات الطلبة في المساقات تختلف باختلاف المستوى الدراسي الذي يتبع له المساق، وان هذا الاختلاف ذو دلاله إحصائية عند درجات حرية(62212 و3) و(α= 0.05) ما يعني أن المساق عامل مؤثر في العلامة.

الجدول (33):نتائج تحليل التباين للعلامات حسب المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
بين المجموعات	53024.40	3	17674.80	79.76
داخل المجموعات	13785675	62212	22.159	
الكلي	13838699	62215		

حيث كانت الفروق بين متوسطات جميع السنوات ذات دلالة إحصائية ولصالح المستوى الدراسي ذو المتوسط الحسابي الأعلى باستثناء المستوى الدراسي الأول والمستوى الدراسي الرابع فلم تكن الفروق بين العلامات فيهما ذات دلالة إحصائية. وقد يعود السبب إلى أن الطالب في السنة الأولى يبذل جهدا عاليا من أجل الحصول على علامات عالية لتجاوز مشاكل الرقابة الأكاديمية، كما أن لديه دافعية عالية للدراسة في بداية حياته الجامعية لإثبات ذاته، أما الطالب في مستوى السنة الرابعة فيبذل جهدا كبيرا لتجاوز الرسوب في المساقات وتحقيق متطلبات التخرج، إضافة إلى أن هناك تعاطفا عاما لدى المدرسين في الأقسام المختلفة مع الطالب الخريج الذي أمضى سبعة فصول دراسية على أقل تقدير ولا بد من تيسير تخرجه، إضافة إلى أن الطالب الخريج على الغالب يدرس مساقات تخصصيه كان سبق وان اكتسب خبرات تتعلق بتعلمها من خلال مساقات تخصصه ومتطلباتها السابقة، مما يزيد من تمكنه لهذه المساقات وارتفاع تحصيله الأكاديمي فيها وبالتالي حصوله على علامات عالية، وإذا ما أمعنا النظر في شكل التوزيع للعلامات في مستوى السنة الرابعة فإننا نلاحظ أن نسبة العلامات في فئات العلامات متقاربة مع المستوى الأول ، فقد كانت العلامة الأكثر تكرارا (المنوال) في هذا المستوى العلامة (80) وهذا يدعم احتمال ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة(الخريجين) في هذا المستوى. وقد تم تمثيل نسب توزيع العلامات حسب المستوى الدراسي بيانيا بالأعمدة كما هو في الشكل (7).



الشكل (7) التمثيل البياني بالأعمدة لنسب العلامات ضمن فئات التقدير حسب المستوى الدراسي

خصائص التوزيع حسب طبيعة المساق:

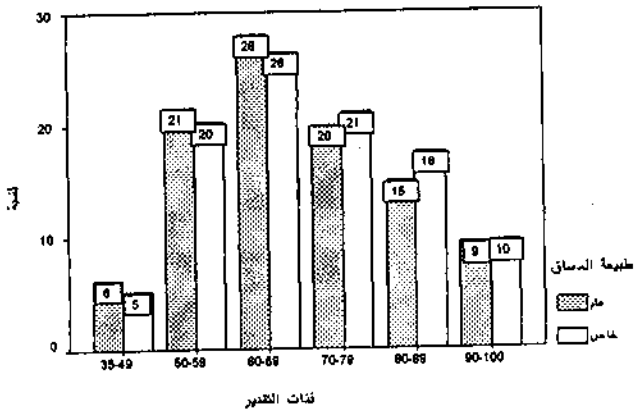
أما بالنسبة لطبيعة المساق من حيث كونه متطلب عام يدرسه غالبية الطلبة سواء على مستوى الجامعة أو على مستوى الكلية الواحدة، فقد تم تحديد خصائص التوزيع لعلامات الطلبة في شعب المساقات ذات المستوى الدراسي الأول وخصائص التوزيع لعلامات الطلبة في شعب المساقات ذات المستوى الدراسي الثاني والثالث والرابع معا باعتبارها مساقات متخصصة سواء على مستوى القسم (التخصص) أو الكلية، أي يشترك في دراستها الطلبة على مستوى الكلية الواحدة أو التخصصات التي تتضمنها الكلية الواحدة والجدول (34) يتضمن هذه الخصائص.

الجدول (34):خصائص توزيع علامات الطلبة حسب طبيعة المساقات

الطبيعة	الوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
عام	68.95	71	14.98	,558-	,331
خاص	67.83	70	14.86	,457-	,463-
الكلي	68.21	70	14.91	,489-	,425-

يلاحظ من الجدول(34)أن الوسط الحسابي للعلامات في المساقات التي يدرسها غالبية الطلبة(العامة) والتي تكون بطبيعتها متطلبات عامة، كان أعلى من الوسط الحسابي للعلامات في المساقات التي يدرسها الطلبة على مستوى الكلية أو التخصص الواحد(الخاصة) باعتبارها متطلبات خاصة بالكلية أو التخصص،فقد بلغت قيم الوسط الحسابي لعلامات الطلبة (67.83، 68.95) لكل من المساقات العامة والخاصة على التوالي، أما قيم الانحراف المعياري لعلامات الطلبة فقد بلغت (14.98) و(14.86) للمساقات العامة والخاصة على التوالي، هذا وقد تم فحص الفرق بين علامات الطلبة حسب طبيعة المساق وذلك باستخدام اختبار (t-test) وأشارت النتائج إلى اختلاف الأوساط الحسابية للعلامات في هذه المساقات، إذ بلغت قيمة الإحصائي(t) (8.80) وهي قيمة دالة إحصائيا إذا ما قورنت مع قيمة (t) الجدولية عند درجة حرية أكبر من (120) والتي بلغت أكبر من (1.64) ،علما بان قيمة الفرق بين الأوساط الحسابية(1.12) وقيمة الخطأ المعياري للأوساط الحسابية بلغت (0.127). وقد يفسر ذلك بأن المساقات العامة هي من متطلبات الثقافة العامة للطالب الجامعي، ومن المتوقع أن يحصل الطالب فيها على علامة أعلى من متطلبات الكلية أو التخصص باعتبارها ذات صبغة متخصصة، إضافة إلى أن هناك كثيرا من الاتجاهات السائدة لدى الطلبة بأن العلامة في مساقات المتطلبات العامة لا بد وان تكون عالية وإنها تدرس إما للمحافظة على المعدل التراكمي أو العمل على تحسينه خاصة المساقات الاختيارية منها،، وقد يؤثر مثل هذا الاعتقاد في ممارسات وتوقعات المدرسين المتعلقة بالعلامات مثل تجنب رصد العلامات المتدنية،

حيث أن فلسفة نظام الساعات المعتمدة تعطي للطالب الحرية من خلال ترك الفرصة له في اختيار بعض المساقات التي تناسب قدراته وإمكاناته ورغباته، إضافة إلى أن احتمالية الانسجام بين المدرسين في وضع العلامة على مستوى الكلية أو التخصص في الغالب يكون اكثر منه على مستوى الجامعة ككل، وقد تكون هذه نتيجة طبيعية حيث أن اختلاف الكلية أو التخصص يعني اختلاف نسبي من حيث المدرس الجامعي وإجراءات التقويم المتعلقة بالاختبارات، وكذلك الطالب من حيث زيادة خبرته ووعيه بمتطلبات النجاح والتخرج، حيث تبين من النتائج أن العلامات تختلف وأن بينها فروق جوهرية،بمعنى أنها تختلف من كلية إلى أخرى، وهذا قد يساهم في تكريس الاتجاهات السائدة لدى الطلبة في هذا المجال من حيث أن العلامات في كلية ما عالية وفي كلية أخرى متدنية، وقد تم تمثيل نسب توزيع العلامات ضمن فئات التقدير بيانيا بالأعمدة في كل من المساقات العامة والخاصة التي يتضمنها الشكل (8).



الشكل (8) التمثيل البياني بالأعمدة لنسب توزيع العلامات ضمن فئات التقدير حسب طبيعة المساق

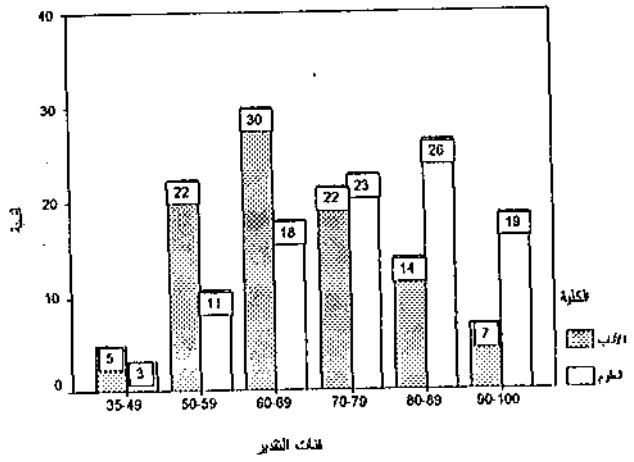
تتبع كليتي الآداب والعلوم

وتمشيا مع غرض الدراسة من حيث تتبع خصائص العلامات في الجامعة عبر السنوات والمراحل الدراسية المختلفة واستكمالا للإجابة على السؤال الرئيسي الأول ، تم تتبع خصائص التوزيع والرتب المئينية لعلامات الطلبة في كل من كليتي الآداب والعلوم، وذلك كونهما أول كليتين تم إنشائهما في الجامعة وبذلك فهما الكليتين الأنسب ولأكثر إيفاء بمتطلبات التتبع الزمني،وعدد الطلبة، إضافة إلى انهما مختلفتين تماما من حيث الخلفيات العلمية للطلبة في كل منهما، فالآداب تضم عادة طلبة الفرع الأدبي والعلوم تضم طلبة الفرع العلمي فقط،كما أنهما مختلفتين من حيث طبيعة التخصصات المطروحة في كل منهما. ، ويتضمن الجدول (35) خصائص التوزيع للعلامات وكذلك الرتب المئينية للعلامات في هاتين الكليتين عبر المراحل الدراسية المختلفة. كما تم تمثيل نسب توزيع العلامات ضمن فئات التقدير في كل من كليتي الآداب والعلوم والتي تظهر في الشكل (9).

جدول رقم(35) خصائص التوزيع والرتب المئينية للعلامات في كليتي الآداب والعلوم حسب المراحل الدراسية

المرحلة الكلية	الوسط		الوسيط		المنوال		الانحراف		10		30		40		60		70		80		90	
	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم
80-78	70.24	67.45	70	70	75	70	12.75	12.76	52	45	65	65	70	65	75	70	75	75	80	80	85	80
84-81	73.18	67.07	75	70	70	60	11.47	12.02	60	55	69	65	70	67	70	74	80	75	84	80	87	85
90-85	72.02	63.80	73	84	70	50	12.01	13.72	65	45	67	56	70	61	76	67	80	72	83	76	86	82
95-91	70.73	61.54	72	62	80	50	12.76	15.14	53	40	65	53	69	57	75	62	79	70	82	75	86	82
03-96	67.56	58.61	70	57	35	35	14.90	16.13	46	35	60	50	66	53	73	62	77	68	81	74	85	82
كلي كلية	69.59	61.07	71	61	70	50	13.76	15.52	50	37	64	52	68	56	75	65	78	70	82	75	86	82
كلي جامعة	68.21		70		50		14.91		50		61		66		74		78		81		86	

حيث يلاحظ من الجدول(35) أن خصائص التوزيع لعلامات الطلبة في كلية العلوم اقل منها في كلية الآداب ،على مستوى الجامعة وكذلك عبر المراحل والأعوام الدراسية التي تضمنتها الدراسة ، فقد بلغت قيم الوسط الحسابي لعلامات الطلبة على مستوى الجامعة ككل (69.59) و(61.07) لكل من كليتي الآداب والعلوم على التوالي، وبلغت قيم الانحراف المعياري (13.76) و(15.52) لكل منهما على التوالي،كما كانت خصائص التوزيع مختلفة ولصالح كلية الآداب عبر المراحل والأعوام الدراسية المختلفة من عمر الجامعة،إضافة إلى أن العلامات التي تقابل نفس الرتبة المئينية في كلية العلوم اقل منها في كلية الآداب فالمئين (50) مثلا في كلية العلوم قابل العلامة (61) في حين قابل نفس المئين في كلية الآداب العلامة(71)، وقد يعود ذلك إلى طبيعة المساقات التي تدرس في كلا الكليتين تبعا لطبيعة التخصصات التي تطرح فيهما حيث أظهرت النتائج اختلاف العلامة تبعا لطبيعة المساق،فتخصصات كلية العلوم ذات طبيعة علمية تتطلب الجهد الأكبر نظرا لصعوبتها إذا ما قورنت بالمساقات في كلية الآداب، على الرغم من أن طلبة التخصصات العلمية على الأغلب أن تكون قدراتهم التحصيلية أعلى منها بالنسبة للطلبة في التخصصات الأدبية، إضافة إلى أن البدائل المتاحة للطلبة في كلية الآداب قد تكون ميسرة ومتعددة أكثر منها في كلية العلوم..



الشكل (9) التمثيل البياني بالأعمدة لتوزيع العلامات ضمن فئات التقدير في كليتي الآداب والعلوم

يلاحظ من الشكل (9) أن نسب العلامات في فئات التقدير المتدنية في كلية العلوم أعلى منها في كلية الآداب، وكذلك في فئات التقدير العالية فان نسبة العلامات في كلية الآداب أعلى منها في كلية العلوم، حيث يلاحظ أن نسبة العلامات في فئات التقدير المتوسطة(70-80 و80-90) كانت(0.11،0.18) في كلية العلوم وهي أقل منها في كلية الآداب والتي بلغت(0.30،0.22) على

التوالي،إضافة إلى الفرق الواضح بين نسبة العلامات ضمن الفئات المتدنية (الرسوب) في الكليتين، بينما ينخفض الفرق في فئات التقدير العالية ،ويفسر ذلك باختلاف طبيعة كل من الكليتين.

وقد استمر الاختلاف بين خصائص التوزيع لعلامات الطلبة ولصالح كلية الآداب أيضا عبر السنوات الدراسية، كما كان عبر المراحل الدراسية، فقد بلغ أعلى وسط حسابي مثلا لكلية الآداب في المرحلة الثانية (1981 – 1984) وبلغت قيمته (73.18) في حين كان أعلى وسط حسابي لكلية العلوم في المرحلة الأولى (1978-1980) وبلغت قيمته (67.45). كما لوحظ أن العلامات بشكل عام تتجه نحو الانخفاض منذ المرحلة الدراسية الثالثة (1985-1990) ولكلا الكليتين وقد انسجم ذلك مع النتائج حسب السنوات والمراحل الدراسية،ويمكن اعتبار هذه المرحلة أي (1985 – 1990) نقطة التحول في توزيع العلامات بلغة المراحل الدراسية، وقد يكون أحد الأسباب التي من المحتمل أن تساهم في ذلك علامة النجاح، التي بدأ العمل بها حيث أنها توفر مدى (10 علامات) تم إضافتها إلى مدى النجاح حيث كانت العلامة التي ترصد ضمنه تقع في فئة الرسوب، فلو قمنا بتحويل العلامات في الفترة السابقة حسب علامة النجاح الجديدة لتحول عدد من العلامات في فئة التقدير راسب إلى فئة التقدير ضعيف وهي فئة يكون الطالب فيها ناجحا حسب قرار التخفيض هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد تكون طبيعة الطلبة واهتماماتهم وقدراتهم قد اختلفت عنها بالنسبة للطلبة في الفترات السابقة، خاصة مع تعدد البدائل المطروحة للطالب حاليا، مثل انخفاض معدل فرص العمل للخريج الجامعي وشيوع العمل في القطاعات الخاصة بعيدا عن المؤهلات العلمية، و تلعب البدائل المتاحة للطالب الخريج دورا في دافعيته واتجاهه نحو التحصيل الأكاديمي.وتبعا للاختلاف حسب المراحل الدراسية كانت خصائص التوزيع للعلامات في الأعوام الدراسية الأولى للجامعة أعلى منها في الأعوام التالية على مستوى الكليتين،لكنها لكلية الآداب أعلى منها لكلية العلوم وبقيت كذلك في جميع السنوات الدراسية،وهي نتيجة متوقعة رغم أن قدرات الطلبة في الكليات العلمية غالبا ما تكون أعلى منها للكليات الإنسانية،كما أن هذه النتيجة اتفقت مع العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن العلامات في الكليات الإنسانية ومنها الآداب أعلى منها في الكليات العلمية،ويمكن تفسير هذا الاختلاف بنفس المتغيرات الواردة في تفسير الاختلاف حسب المرحلة الدراسية، وتظهر خصائص التوزيع والرتب المئينية للعلامات في الكليتين على امتداد الأعوام الدراسية في الجدول (36). كما أن الاختلاف بدا واضحا لكل من الكليتين منذ العام الدراسي(1985) ويمكن اعتبار أن لهما نمطين من التوزيعات قبل وبعد نفس العام الدراسي.

جدول رقم(36) خصائص التوزيع والرتب المئينية للعلامات في كليتي الآداب والعلوم

الكلية / المرحلة	خصائص التوزيع: الوسط		الوسيط		المنوال		الانحراف المعياري		الرتب المئينية: 10		30		40		60		70		80		90	
	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم	الآداب	العلوم
1978	70.23	64.70	70	65	70	65	12.61	12.91	52	40	65	60	68	65	75	70	80	75	80	75	85	80
1979	71.63	65.76	75	70	75	70	13.01	12.84	51.50	41	65	64	70	65	75	70	80	75	82	75	85	80
1980	68.79	70.24	70	70	70	70	12.47	12.19	50	51	65	65	70	70	75	75	80	77	80	85	85	85
1981	72.27	66.38	.72	65	70	70	10.79	12.76	60	50	69.50	60	70	65	75	70	80	74	82	75	85	80
1982	73.80	69.80	75	70	70	60	11.37	11.71	60	55	70	65	70	65	80	75	80	75	85	80	90	85
1983	71.86	70.02	70	70	70	70	11.34	12.70	60	55	65	65	70	65	75	75	80	75	80	80	85	85
1984	74.05	71.31	75	71.5	75	60	11.71	11.27	60	60	70	66	73	68.60	78	74	80	77	83	81	89.80	85
1985	73.64	67.45	75	68	70	60	11.33	11.64	60	50	70	.61	72	65	77	70	80	73	83	77	87	82
1986	72.70	65.80	74	65	70	50	12.61	13.61	55	50	68	.59	71	62	77	70	80	74	84	8	87.30	84
1987	69.29	62.57	70	62	70	50	11.86	13.86	53	45	64	53	67	59	73	66	77	70	80	75	84	82
1988	73.16	63.34	75	63.5	70	50	12.23	13.27	55.50	50	68.60	55	72	59	78	67	81	70	84	75	87	81
1989	72.23	61.28	73	61	70	50	11.34	14.18	57	41	67	52	70	56	76	64	80	69	82	74	86	80
1990	71.79	63.66	73	64	80	50	12.35	14.11	55	42	67	56	70	61	76	68	80	72	83	77	86	82
1991	71.40	61.45	73	62	70	35	12.26	15.84	55	36	66	52	70	57	76	67	79	70	82	76	86	83
1992	69.74	62.14	71	62	70	50	12.09	14.39	53	43	64	53	68	57	74	65	77	70	80	75	84	82
1993	71.28	62.30	73	63	70	35	12.82	15.77	53	38	66	53	70	59	76	67	80	72	83	77	86	83
1994	70.40	58.12	72	58	70	35	13.18	14.48	52	35	64	50	68	54	76	62	79	66	82	70	86	77
1995	71.80	63.99	74	65.5	80	50	13.28	15.11	52	40	65	55	70	61	77	69	80	73	84	77	88	83
1996	69.34	54.45	73	53	35	35	15.21	14.48	50	35	63	44	68	50	76	57	80	61	82	66	86	74
1997	67.92	61.48	70	61	50	50	13.82	15.01	50	39	61	53	66	57	73	66	77	69.60	80	75	85	82
1998	70.72	60.80	73	60	70	35	14.28	16.82	50	35	65	50	70	55	76	65	80	71	83	77	88	84
1999	67.36	54.13	70	52	35	35	15.27	5.77	44	35	60	40	65	50	73	56	77	62	80	68	85	76
2000	67.26	59.26	71	58	35	35	16.40	17.02	39	35	59	50	66	54	74	63	78	70	82	76	87	83.70
2001	68.89	62.02	71	63	35	35	14.54	16.42	50	40	63	52	67	58	75	68	78	72	82	77	86	84
2002	64.08	60.03	66	59	35	50	15.01	14.90	40	35	56	51	62	54	70	64	73	69	78	73	83	82
كلية ك	66.39	55.27	68	53	35	50	14.07	15.88	5		59	46	64	50	72	57	76	62	80	69	84	79
كلية ج	69.59	61.07	71	61	50	70	13.76	15.52	50	37	64	52	68	56	75	65	78	70	82	75	86	82
	68.21		70		50		14.91		50		61		66		74		78		81		86	

حيث أن العام الدراسي (1985) هو نقطة التحول في عمر الجامعة من حيث علامة النجاح المعمول بها. وقد بلغت قيم الانحراف المعياري للعلامات في ذلك العام (11.71) و(11.27) للكليتين على التوالي، كما يلاحظ من الجدول أيضا أن قيم الانحراف المعياري باعتباره أحد مقاييس التشتت ومؤشرا على التباين في العلامات بدت تنزع إلى الارتفاع بعد العام الدراسي (1985) ويبدو ذلك بسبب اتساع المدى الذي ترصد ضمنه العلامات التي تكون فوق حد النجاح وهذا مؤشر على احتمال تأثر معامل الثبات بظاهرة ضيق المدى، حيث الارتفاع في قيمة معامل الثبات نتيجة لهذه الظاهرة.

ولمزيد من المعلومات حول تأثير علامة النجاح المعمول بها في خصائص التوزيع للعلامات في الكليتين تم عرض خصائص التوزيع والرتب المئينية للعلامات فيهما،وذلك قبل وبعد تغيير علامة النجاح للمساق الدراسي حيث تظهر خصائص التوزيع في الجدول (37) ويلاحظ من الجدول أن الوسط الحسابي للعلامات في الكليتين قبل تخفيض علامة النجاح (72.77، 69.58) كان أعلى منه بعد تخفيض علامة النجاح (69.41،60.43) ،وقد انطبق الحال على كل من الوسط والوسيط للعلامات في الكليتين. أما الرتب المئينية والتي تظهر في جدول (38) فلم يختلف الحال في الكليتين بالنسبة للعلامات التي قابلتها عنه حسب المراحل والأعوام الدراسية، فقد كانت بعد القرار أقل منها قبل القرار والسبب في ذلك على ما يبدو هو اتساع المدى الذي ترصد ضمنه العلامات وتغيير صفة العلامات الأقل من (60) من راسب إلى ضعيف وبالتالي السماح بالحصول على علامة أقل من (60) ومقبولة من حيث معيار النجاح أو الرسوب، في حين كانت غير مقبولة من نفس المعيار سابقا فالمئين (10) على سبيل المثال كان يقابل العلامة (60) في كلية الآداب قبل القرار وأصبح يقابل العلامة (50) بعد القرار، وكذلك في كلية العلوم كان نفس المئين يقابل العلامة (55) قبل القرار واصبح يقابل العلامة (36) بعد القرار.كما يلاحظ من الجدول أن الفرق في العلامة التي تقابل نفس الرتبة المئينية قبل وبعد القرار كان في كلية العلوم أكبر منه في كلية الآداب، وهذا ما يشير إلى أن العلامات في كلية العلوم تأثرت بذلك أكثر من العلامات في كلية الآداب، ومما يؤكد ذلك أن نسبة الرسوب في العلوم كانت أكثر منها في الآداب. أما الفرق بين قيم العلامات التي قابلت الرتب المئينية المختارة قبل وبعد تغيير علامة النجاح فقد لوحظ أنه يقل كلما اتجهنا نحو العلامات التي تقابل المئينات العالية أي مع اقترابنا من المئين (90). ويلاحظ كذلك أن العلامات في كلية الآداب كانت أعلى منها في كلية العلوم ،وعلى جميع متغيرات الدراسة،

وقد فسر ذلك باختلاف الكليتين من حيث محتوى المساقات والتخصصات وطبيعة متطلباتهما وهذا يؤدي إلى اختلاف المدرسين في الكليتين حيث يفترض أن هذا الاختلاف الذي يفرضه اختلاف الكليتين لا بد وأن يكون في ظل نظام التقويم المعمول به في الجامعة حيث اختلاف الخلفية العلمية للطلبة في الكليتين.

الجدول (37) خصائص توزيع علامات الطلبة في كليتي الآداب والعلوم قبل وبعد قرار التغيير

خصائص التوزيع					
الخصائص	الكلية	قبل	بعد	للكلية	للجامعة
الوسط الحسابي	الآداب	72.77	69.41	69.59	68.21
	العلوم	69.58	60.43	61.07	
الوسيط	الآداب	75	71	71	70
	العلوم	70	60	61	
المنوال	الآداب	75	70	70	50
	العلوم	60	35	50	
الانحراف المعياري	الآداب	11.70	13.87	13.76	14.91
	العلوم	12.20	15.55	15.52	

وقد جاءت الرتب المئينية للعلامات منسجمة مع خصائص التوزيع التي تم الحصول عليها سواء على مستوى الجامعة ككل أو على مستوى الأعوام الدراسية أو المراحل الدراسية وتظهر في الجدول(38) الرتب المئينية الخاصة بكليتي العلوم والآداب مقارنة بالتوزيع المرجعي وعلى مستوى الكلية ككل.

الجدول (38) الرتب المئينية لعلامات الطلبة في كليتي الآداب والعلوم قبل وبعد قرار التغيير

الرتب المئينية					
الرتبة المئينية	الكلية	قبل القرار	بعد القرار	للكلية	للجامعة
10	الآداب	60	50	50	50
	العلوم	55	36	37	
30	الآداب	68	63	64	61
	العلوم	65	51	52	
40	الآداب	70	68	68	66
	العلوم	66	55	56	
50	الآداب	75	71	71	70
	العلوم	70	60	61	
60	الآداب	75	75	75	74
	العلوم	74	65	65	
80	الآداب	83	81	82	81
	العلوم	80	75	75	
90	الآداب	86	86	86	86
	العلوم	85	82	82	

الخصائص المتعلقة بالمعدل التراكمي

اشتملت البيانات التي تم تحليلها على شكلين من العلامات الأول العلامات النهائية في المساقات الدراسية(الشعب)، والثاني المعدل التراكمي ولذلك ومن اجل استكمال الإجابة على السؤال الرئيسي الأول بالنسبة للمعدل التراكمي تم إيجاد خصائص التوزيع للمعدلات التراكمية للطلبة الخريجين وحسب متغيرات الدراسة المتعلقة بالزمن وبنية الجامعة وتكويناتها المتعددة وسيتم عرض النتائج المتعلقة بذلك بنفس الكيفية التي وردت للعلامات النهائية وذلك على النحو التالي.

خصائص التوزيع لجميع المعدلات(الإطار المرجعي)

يشير التوزيع العام إلى خصائص التوزيع للمعدل التراكمي في الجامعة ككل أي منذ تخريج أول فوج في العام الجامعي (1979) ولغاية العام الجامعي(2003) بغض النظر عن المرحلة أو السنة الدراسية أو الكلية أو علامة النجاح ، وقد تم إيجاد هذه الخصائص بالإضافة إلى شكل التوزيع العام للمعدل التراكمي على امتداد فترة الدراسة. ومن أجل مقارنة خصائص التوزيع في ظل علامتي النجاح(التخرج) للمعدل التراكمي اللتين تم العمل بهما تم إيجاد الخصائص في الفترتين الدراسيتين قيد الاهتمام.حيث يتضمن الجدول (39) خصائص التوزيع وبعض الرتب المئينية للمعدلات التراكمية على امتداد فترة الدراسة وقبل وبعد قرار تغيير علامة الحد الأدنى المقبول للمعدل التراكمي من (65٪) إلى (60٪) إما للاستمرار بالدراسة أو التخرج من الجامعة.

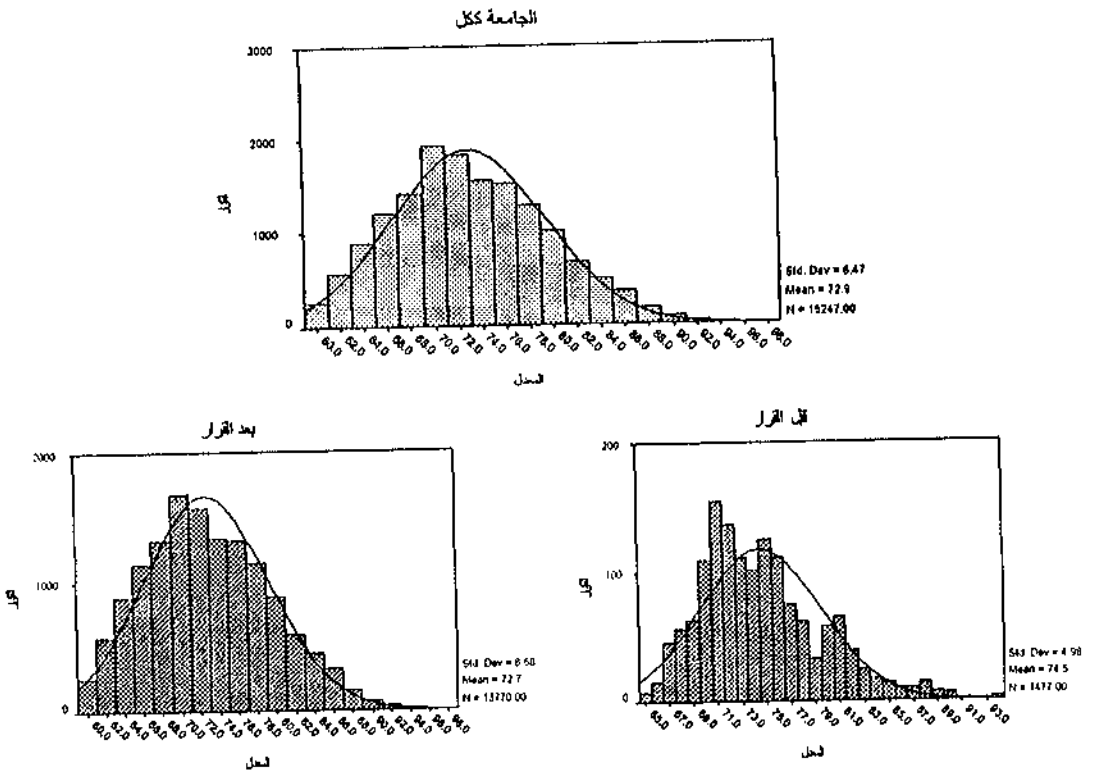
الجدول (39): خصائص التوزيع والرتب المئينية للمعدل التراكمي قبل وبعد القرار والجامعة ككل

خصائص التوزيع				الرتب المئينية		
الإحصائي	العام	قبل*	بعد*	الرتبة	العام	قبل	بعد
الوسط الحسابي	72.90	74.54	72.73	10	64.5	68.90	64.20
الوسيط	72.40	73.80	72.20	20	67.20	70.40	66.70
المنوال	70.0	70.80	70	30	69.20	71.30	66.90
الانحراف المعياري	6.46	4.97	6.58	40	70.80	72.50	70.50
التباين	41.83	24.70	43.29	50	72.40	73.80	72.20
معامل الالتواء	0.294	0.742	0.307	60	74.30	75.10	74.10
معامل التفلطح	0.344-	0.405	0.40-	70	76.30	76.36	76.30
العدد الكلي	15247	1477	13770	80	78.50	78.60	78.50

* قبل تشير إلى قبل تغيير علامة النجاح من(65٪) إلى (60٪) التي تشير إليها بعد.

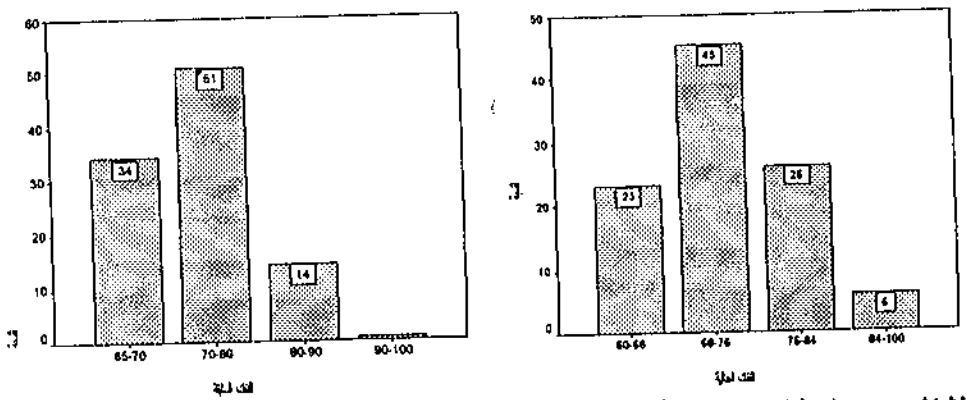
وبالنظر إلى الخصائص في الجدول (39) فان قيمة الوسط العام للمعدل التراكمي في جامعة اليرموك بلغت (72.90) وتقترب من قيمة الوسيط التي بلغت (72.40) ،أما المعدل التراكمي الأكثر شيوعا والذي يشير إلى المنوال فقد بلغت قيمته أقل من الوسط والوسيط، حيث بلغت تلك العلامة (70)،كما بلغت قيمة الانحراف المعياري لتوزيع المعدل التراكمي(6.46)،ومن

خلال قيم خصائص التوزيع سواء المتعلقة بالنزعة المركزية أو التشتت ،نلاحظ أنها تشير إلى توزيع ملتو التواءا موجبا شيئا ما،وهذا يعنى أن نسبة المعدلات التراكمية العالية أي في فئة التقدير(84-100) أقل بكثير من تلك التي جاءت في فئات التقدير المتدنية(68-76) و(60- 68) حيث جاءت قيم كل من الوسط والوسيط والمنوال من بين القيم في الفئة (68-76)، وهذا ما يشير إلى أن المعدل التراكمي بدا يميل إلى الانخفاض النسبي، وقد يكون هذا التوزيع معقولا أو منطقيا ،على الرغم من غياب المعايير التي تحدد منطقية التوزيع من عدم المنطقية(الملائمة) .إلا أن هذا مؤشر إلى عدم الارتفاع (التضخم) على الأقل في المعدلات التراكمية ،كما هو شائع في بعض الجامعات العالمية التي تعاني من ظاهرة التضخم في العلامات ومنها على سبيل المثال جامعة هارفارد والتي أشارت إليها بعض الدراسات(Harvey,2001&Sarel,2003) من حيث أن نسبة المعدلات من فئتي (A,B) بلغت أكثر من (80٪) الأمر الذي أدى إلى حصول نسبة كبيرة من الخريجين على مرتبة الشرف،على الرغم من أن ذلك (التضخم) يبرر أحيانا بوجود ما يسمى بجامعات النخبة(**Ivy**) ومن الطبيعي أن تكون معدلات الخريجين عالية. واستكمالا لوصف خصائص العلامات تم رسم المدرج التكراري للإطار المرجعي للمعدل التراكمي للجامعة ككل وقبل وبعد تخفيض علامة النجاح للمعدل التراكمي ويظهر ذلك في الشكل (10).



الشكل (10) المدرجات التكرارية لتوزيع المعدلات التراكمية للجامعة ككل قبل وبعد القرار

ولمعرفة كيف تتوزع المعدلات التراكمية في فئات التقدير الحالية والسابقة ومن اجل المقارنة بين التوزيعين تم تمثيل نسب توزيع العلامات بيانيا بالأعمدة قبل القرار وبعده ضمن فئات التقدير الحالية والسابقة ويظهر ذلك في الشكل (11) .



الشكل (11) التمثيل البياني بالأعمدة لتوزيع المعدل التراكمي ضمن فئات التقدير الحالية والسابقة.

يلاحظ من الشكل أعلاه أن نسبة عالية من المعدلات جاءت في فئة التقدير (70 – 80) سابقا والفئة (68 – 76) حاليا، وهي الفئة (جيد) سواء قبل أو بعد قرار تخفيض علامة النجاح،وقد جاءت هذه النتيجة منسجمة مع النسبة في توزيع المعدلات لجميع الخريجين(العام)،مع ملاحظة أن نسبة المعدلات في فئة التقدير(60-70) سابقا كانت أعلى منها في فئة التقدير(60-68) حاليا،وذلك بسبب الاختلاف في مدى كل من الفئتين،مع الأخذ بعين الاعتبار أن علامة النجاح للمعدل التراكمي سابقا كانت (65) بمعنى أن نسبة العلامات في الفئة (60-70) سابقا تمثل في الواقع المعدلات بين (65-70) فقط لأن المعدل الأقل من (65) لم يكن مسموحا للطالب الذي يحصل عليه بالتخرج، وبالتالي لم يكن ليظهر في قوائم المعدلات التراكمية للطلبة الخريجين،وقد كان ذلك سببا في شيوع النسبة العالية من المعدلات التراكمية في فئة التقدير(70-80) سابقا،أما النسبة العالية من المعدلات التراكمية بعد القرار (حاليا) فقد جاءت في فئة التقدير(68-76) وهي الفئة التي تقابل الفئة(70-80) سابقا والسبب في ذلك أن نسبة من المعدلات(68 و69) في الفئة (60-70) سابقا سمح لها حسب القرار بأن تكون ضمن الفئة(68-76) وهي الفئة جيد ،وهذا يعني أن نسبة من المعدلات حصلت على التقدير جيد بمجرد تحويل مدى فئات التقدير، أي أنه تم ترحيل نسبة من المعدلات من فئة مقبول إلى فئة جيد،وقد انطبق ذلك على معظم الفئات حيث تم تحويل المعدلات(76-79) من فئة جيد إلى جيد جدا والمعدلات(85-89) من فئة جيد جدا إلى فئة ممتاز، وان ملاحظة هذا التحويل تبين أن نسب العلامات التي تم تحويلها بتغيير مدى فئات التقدير اختلف من فئة إلى أخرى بسبب اختلاف مدى فئات التقدير الحالية حيث كان مدى الفئات واحدا لجميع الفئات السابقة.وبهذا فان

التداخل بين فئات التقدير كان عاليا بين الفئة (60-68) والفئة (68-76) ولذلك جاءت نسب المعدلات فيهما متقاربة،كما يلاحظ أن نسبة العلامات في الفئات المتدنية والعالية قبل القرار أقل منها بعده، وذلك بسبب تخفيض علامة النجاح. ومن أجل فحص دلالة الفرق بين الوسط الحسابي للمعدلات في التوزيع المرجعي من جهة والأوساط الحسابية للمعدلات قبل وبعد تغيير علامة النجاح كل على حده من جهة أخرى،والفرق بين الوسط الحسابي للمعدل قبل التغيير من جهة وبعد التغيير من جهة أخرى،تم اختبار الفروق بين هذه الأوساط باستخدام اختبار (t-test) وتبين أن الوسط الحسابي للمعدل التراكمي اختلف باختلاف علامة النجاح المعمول بها حيث كانت قيمة الإحصائي (t) التي بلغت(10.27) ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) ودرجات حرية (15245) إذا ما قورنت بالقيمة الجدولية التي بلغت (1.64). وقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي للتوزيع العام والوسط الحسابي للتوزيع قبل القرار ولم يكن الفرق ذو دلالة بين الوسط الحسابي للتوزيع العام والوسط الحسابي للتوزيع بعد القرار.ومن الملاحظ أيضا من النتائج أن الوسط الحسابي للمعدلات في التوزيع العام قبل وبعد القرار جاءت في نفس فئة التقدير وهي الفئة (جيد).

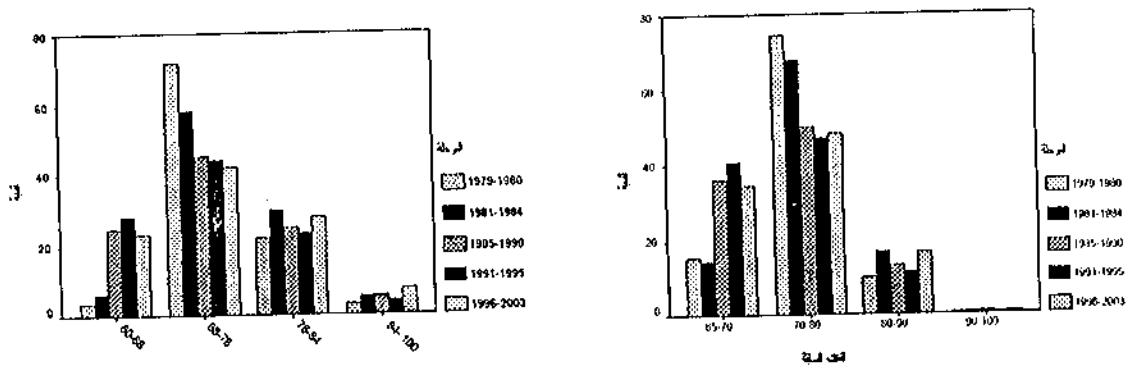
خصائص التوزيع للمراحل الدراسية

أما خصائص التوزيع للمعدل التراكمي حسب المراحل الدراسية التي تضمنتها الدراسة وحسب علامة النجاح المعمول بها فقد تم إيجادها وفحص الفرق بين المتوسطات الحسابية لها ،كما تم رسم شكل توزيع المعدلات التراكمية في كل مرحلة من المراحل،إضافة إلى توزيع نسب العلامات في فئات التقدير المختلفة كل حسب الفئة التي كانت معتمدة فيها،والجدول (40) يتضمن خصائص التوزيع للمعدلات التراكمية عبر مراحل الدراسة الخمس .

الجدول (40):خصائص التوزيع للمعدل التراكمي عبر المراحل الدراسية

المرحلة	الوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الأولى	73.66	72.70	4.37	1.06	1.01
الثانية	74.72	74.20	5.07	0.67	0.30
الثالثة	72.67	72.30	6.38	0.37	0.18-
الرابعة	71.99	71.40	6.36	0.34	0.34-
الخامسة	73.22	72.80	6.76	0.23	0.55-
قبل القرار	74.54	73.80	4.97	0.74	0.40
بعد القرار	72.73	72.20	6.58	0.30	0.40-
الكلي	72.90	72.40	6.46	0.29	0.34-

يلاحظ من الجدول أن أعلى وسط حسابي للمعدل التراكمي كان في المرحلة الثانية تلتها المرحلة الأولى فالمرحلة الخامسة،حيث بلغت قيمة الوسط الحسا بي للمعدل التراكمي على النحو (74.72،73.66،73.22) للمراحل الثانية والأولى والخامسة على الترتيب، وقد فاقت قيم الوسيط لهذه المراحل قيمة الوسط الحسابي للمعدل التراكمي على مستوى الجامعة ككل(التوزيع العام)،في حين كانت اقل منه في المراحل الثالثة والرابعة، كما يلاحظ أن فئة التقدير للوسط الحسابي على مختلف المراحل جاءت في فئة التقدير (جيد) والتي تقابل فئة التقدير(68- 76) حاليا أو (65-70) سابقا. أما قيم الانحراف المعياري للمعدل التراكمي في المراحل الدراسية الأولى والثانية والتي بلغت (5.07،4.37) على التوالي فكانت أقل منها في المراحل الثالثة والرابعة والخامسة والتي بلغت (6.38 ،6.36، 6.76) على التوالي.وقد كانت قيم الانحراف المعياري للمراحل الأولى والثانية والثالثة والرابعة أقل من القيمة للتوزيع العام، أما المرحلة الخامسة فقد كانت أعلى من القيمة للتوزيع العام. من الملاحظ أن قيم خصائص التوزيع حسب المراحل أفرزت نمطين للمعدل التراكمي كما كان بالنسبة للعلامات، حيث المرحلتين الأولى والثانية هي النمط الأول والمراحل الثالثة والرابعة والخامسة هي النمط الثاني،ويبدو أن هذا الفرز جاء نتيجة لطبيعة العلامات التي تأثرت بعلامتي النجاح المعمول بهما وانعكس هذا التأثير على المعدل التراكمي، مما يؤكد أن قرار تخفيض علامة النجاح كان له أثر واضح في تغيير خصائص العلامات وذلك لأن علامة النجاح المنخفضة للمساق أدت إلى نزوع العلامات نحو الفئات المتدنية وانعكس ذلك على المعدل التراكمي لأنه هو متوسط لمجموعة من العلامات في مجموعة متنوعة من المساقات.وقد تم تمثيل نسب المعدلات التراكمية ضمن فئات التقدير بالأعمدة،ويظهر ذلك في الشكل (12)



الشكل (12) التمثيل البياني بالأعمدة لتوزيع المعدل التراكمي ضمن فئات التقدير الحالية والسابقة حسب المراحل الدراسية

ومن أجل الكشف عن مدى اختلاف المعدلات التراكمية من مرحلة دراسية إلى أخرى تم إجراء تحليل التباين للمعدلات التراكمية للطلبة في المراحل الدراسية التي تضمنتها الدراسة والجدول (41) يتضمن نتائج هذا التحليل.

الجدول (41):نتائج تحليل التباين للمعدلات التراكمية حسب المرحلة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	8726.86	4	2181.70	52.86	0.0
داخل المجموعات	629081.43	15242	41.27		
الكلي	637808.29	15246			

يتبين من خلال نتائج تحليل التباين أن الفروق بين الأوساط الحسابية للمعدلات التراكمية في المراحل الدراسية المختلفة ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (52.86) وهي اكبر من القيمة الجدولية التي بلغت(2.37) عند ($\alpha = 0.05$) ودرجات حرية (15242،4) وهذا يعني أنه لابد من إجراء المقارنات البعدية بين المتوسطات لمعرفة أي المراحل كانت سببا في هذا الاختلاف وعند إجراء هذه المقارنات تبين أن الفروق كانت دالة بين جميع المراحل والمرحلة الثانية فهي الأعلى من حيث قيمة الوسط الحسابي وبين جميع المراحل والمرحلة الرابعة فهي الأقل من حيث قيمة الوسط الحسابي كما لم تكن الفروق دالة بين المرحلة الأولى من جهة والمراحل الثانية والثالثة والخامسة من جهة أخرى، وقد يكون السبب في هذا الاختلاف هي ذات الأسباب التي أشرنا إليها في تفسير اختلاف العلامات، حيث أن المعدلات هي حصيلة لمجموعات متنوعة من العلامات وبلغت قيم هذه الفروق كما هي في الجدول (42).

الجدول (42):نتائج المقارنات البعدية حسب المراحل الدراسية

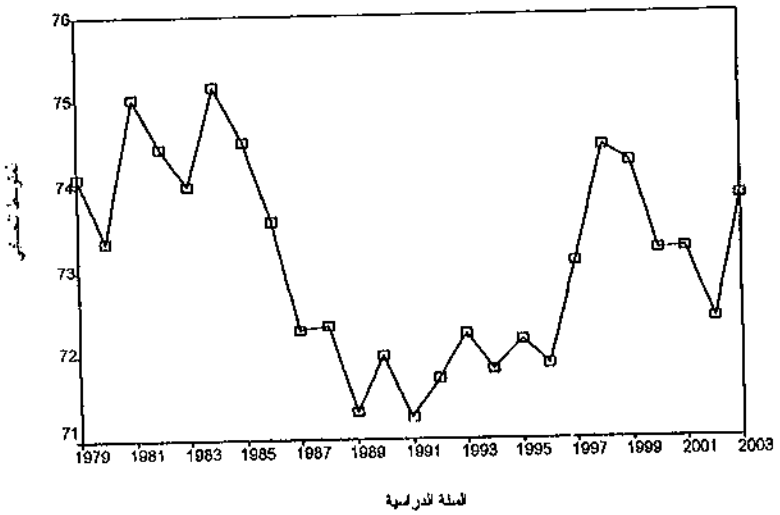
المراحل	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
الأولى		1.04	1.003	*1.79	0.45
الثانية			*2.04	*2.83	*1.49
الثالثة				*0.78	*0.55
الرابعة					*1.33
الخامسة					

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ولفحص الفرق بين الأوساط الحسابية للمعدلات التراكمية قبل وبعد قرار تغير علامة النجاح تم استخدام اختبار(T-test) حيث كان الفرق بين الوسطين ذو دلالة إحصائية،إذ بلغت القيمة المحسوبة(10.28) مقابل القيمة الجدولية التي بلغت قيمتها (1.64).علما بان قيمة الخطا المعياري للأوساط الحسابية قد بلغت قيمته(0.176).

خصائص التوزيع حسب العام الدراسي

تم إيجاد خصائص التوزيع للمعدل التراكمي للطلبة الخريجين على امتداد (25) عاما دراسيا كل على حدة، وتم اختبار اختلاف المعدلات عبر الأعوام الدراسية المختلفة ويتضمن الجدول (43) هذه الخصائص حيث إن التمعن في بيانات الجدول المذكور يذكرنا بنزوع العلامات نحو فئات التقدير المتدنية والتي سبق التعرف على خصائصها حيث يلاحظ نزوع المعدل التراكمي أيضا نحو الفئات المتدنية وتحديدا منذ العام الدراسي (1985) وبدا هذا الانخفاض واضحا في كل من العامين الدراسيين (1991،1989) حيث أن تأثير قرار تغيير علامة النجاح بالنسبة للمعدل التراكمي يتوقع أن يحتاج إلى فترة زمنية حتى تظهر آثاره سلبا أم إيجابا، ومن الملاحظ أن الأوساط الحسابية للمعدل التراكمي عبر الأعوام الدراسية جاءت ضمن المدى (71.24 – 75.1) وقد بلغ أعلى وسط حسابي للمعدل التراكمي في العام الدراسي (1984) حيث بلغت قيمته (75.1) وكان الوسط الحسابي للمعدل في العام الجامعي (1981) قريبا منه إذ بلغت قيمته(75.03)، أما أقل وسط حسابي (71.24) فكان في العام (1991) وقد بدت الأوساط الحسابية مرتفعة في بداية مرحلة الدراسة من العام الجامعي (1979-1984) وبدأت تميل إلى الانخفاض التدريجي منذ العام الدراسي (1985) وحتى العام الدراسي (1996) وعادت إلى الارتفاع قليلا حتى العام الدراسي (1997) واستمرت حتى العام(1999) وعادت تنخفض حتى العام (2000) وارتفعت في العام (2003) حيث كان حجم الارتفاع قليل ومتباين من سنة إلى أخرى لكن هذا الارتفاع لم يتجاوز الارتفاع الذي كان عليه في العام الدراسي (1984). ولمزيد من التوضيح تم رسم المضلع التكراري لتوزيع الكليات حسب الأوساط الحسابية خلال الأعوام الدراسية التي تضمنتها الدراسة وذلك في الشكل (13).



شكل (13) المضلع التكراري لتوزيع متوسطات المعدل التراكمي عبر الأعوام الدراسية.

الجدول (43): خصائص التوزيع للمعدل التراكمي عبر الأعوام الدراسية المختلفة

العام	الوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
1979	74.10	73.30	70.20	4.73	0.68	0.117-
1980	73.35	72.10	70.80	4.01	1.4	2.90
1981	75.03	74.90	75.0	4.30	0.89	0.81
1982	74.44	73.30	71.80	4.41	1.08	1.32
1983	73.99	73.40	72.10	4.06	0.61	0.06-
1984	75.1	74.80	70.90	5.91	0.47	0.27-
1985	74.50	74.20	72.20	4.82	0.32	0.06
1986	73.58	73.10	72.90	6.10	0.43	0.16-
1987	72.28	71.15	66.70	6.41	0.44	0.50-
1988	72.33	71.80	72.40	6.02	0.39	0.05
1989	71.31	70.60	60.0	7.33	0.55	0.17
1990	71.98	70.85	72.30	6.74	0.66	0.086-
1991	71.24	70.50	73.0	6.17	0.38	0.37-
1992	71.71	71.30	68.70	6.54	0.39	0.30
1993	72.24	71.80	68.0	6.16	0.29	0.34-
1994	71.80	71.10	69.4	6.38	0.45	0.09-
1995	72.15	71.60	72.70	6.47	0.25	0.51-
1996	71.87	71.45	74	6.55	0.27	0.62-
1997	73.10	72.45	70.10	6.47	0.268	0.44-
1998	74.43	74.60	69.20	7.02	0.094	0.72-
1999	74.25	74.25	73.60	6.52	0.005	0.592-
2000	73.23	73.10	69.50	6.41	0.17	0.40-
2001	73.24	72.50	70.10	6.77	0.36	0.45-
2002	72.41	71.70	74.10	6.77	0.35	0.48-
2003	73.84	73.30	71.30	6.82	0.28	0.56-
الكلي	72.90	72.40	70	6.46	0.29	0.34-

أما بالنسبة لقيمة الانحراف المعياري فقد أفرزت الدراسة نمطين للانحراف المعياري الأول ضمن المدى (4.01 – 5.91) وكان للأعوام الدراسية (1979- 1985) والثاني ضمن المدى (6.02 – 7.33) وكان للأعوام الدراسية (1986- 2003) حيث كانت تزداد القيمة ضمن هذا المدى كلما اقتربنا من العام الدراسي (2003) ، وقد جاءت قيم الانحراف المعياري ضمن المدى (4.01-7.33) لجميع الأعوام الدراسية، وكانت أقل قيمة في العام الجامعي(1981) وبلغت أعلى

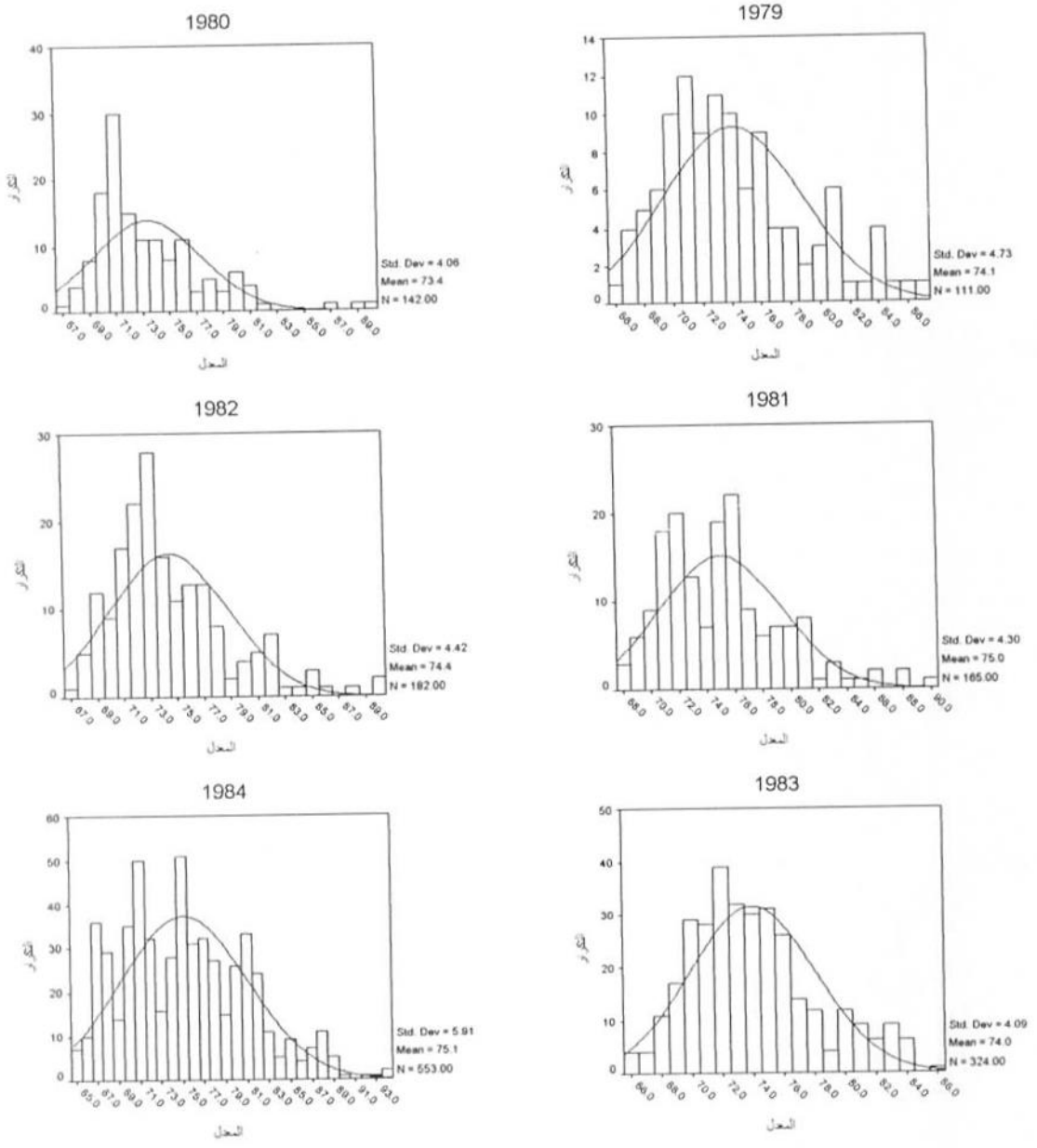
قيمة له في العام الجامعي(1989).وقد يكون السبب في ارتفاع قيمة الانحراف المعياري وبالتالي زيادة انتشار العلامات بسبب علامة النجاح التي خفضت لأن ذلك يعني اتساع المدى الذي ترصد فيه العلامات حيث كان (65-100) وأصبح (60-100)،وقد تم فحص الفروق بين الأوساط الحسابية للمعدل التراكمي في الأعوام الدراسية المختلفة ،وذلك باستخدام تحليل التباين الأحادي والذي تظهر نتائجه في جدول (44).

الجدول (44): نتائج تحليل التباين للمعدلات التراكمية حسب السنة الدراسية

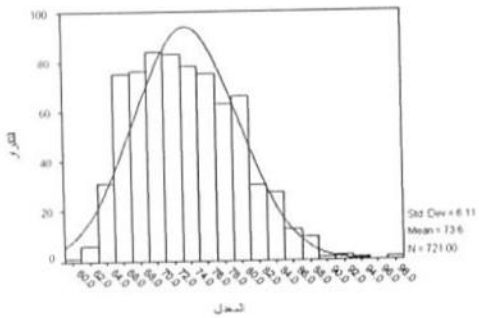
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	17896.35	24	745.68	18.31	0.0
داخل المجموعات	619911.9	15222	40.72		
الكلي	637808.3	15246			

يلاحظ من خلال قيمة الإحصائي (F) والتي بلغت (18.31) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعدلات التراكمية في الجامعة تبعا للعام الدراسي ،الأمر الذي يعني ضرورة إجراء المقارنات البعدية لتحديد الأعوام المسؤولة عن الاختلاف، وبعد إجراء هذه المقارنات تبين أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للمعدل التراكمي في الأعوام الدراسية (1987 – 1991) غير دالة إحصائيا سواء بين بعضها البعض أو بينها وبين الأعوام الدراسية الأخرى، أما الفروق بين متوسطات المعدلات للأعوام الدراسية التالية فقد كان بعضها دال والبعض الآخر غير دال إحصائيا وهذا يعكس عدم الثبات في الاتجاه من حيث الانخفاض في المعدل التراكمي من سنة إلى أخرى.وتعتبر هذه النتيجة طبيعية إذ جاءت مطابقة تقريبا للنتائج عند تحليل العلامات النهائية في الشعب التي تم اختيارها في الدراسة. وقد تم رسم المدرج التكراري لتوزيع المعدل التراكمي في كل من الأعوام الدراسية(1983-1984) من جهة والأعوام الدراسية (1985-1986) كون هذه الفترات كانت تمثل الفترة الانتقالية لنقطة التحول في علامة النجاح ومن خلال شكل المضلع التكراري قد لا نستطيع الحكم على نزوع المعدل التراكمي للانخفاض بشكل واضح حيث يعكس الشكل طبيعة توزيع المتوسطات الحسابية للعلامات الذي تم عرضه سابقا وبنفس المنطق قد تكون المتوسطات الحسابية للمعدل التراكمي اقرب إلى الثبات النسبي منه إلى الارتفاع أو الانخفاض رغم الانخفاض النسبي وغير الثابت في الاتجاه والذي يظهر في الشكل (13)، وبالرغم من ذلك يمكن القول أن توزيع الأوساط الحسابية للمعدل التراكمي أفرزت ثلاثة أنماط ،ويتمثل الأول في الفترة (1979 - 1984) والثاني في (1985- 1999) والثالث في الفترة (2000- 2003) حيث يتضمن

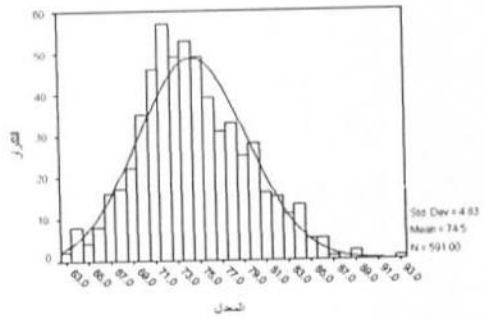
الجدول (43) خصائص التوزيع للعلامات في هذه الأعوام الدراسية.كما نلاحظ من الشكل (13) أن نسبة من المعدلات التراكمية تجمعت ضمن المدى (71-75) والتي تقع ضمن فئة التقدير اللفظي (جيد) وذلك في جميع الأعوام الدراسية التي تضمنتها الدراسة،وقد تم رسم المدرجات التكرارية لتوزيع المعدل التراكمي حسب السنوات الدراسية كل على حدة والتي يتضمنها الشكل (14).



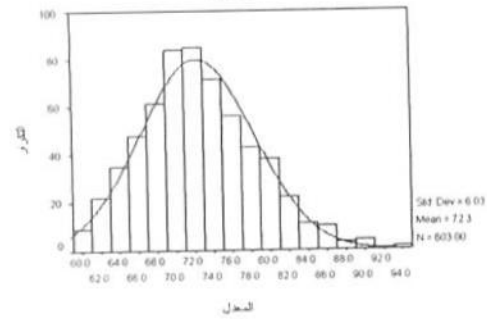
1986



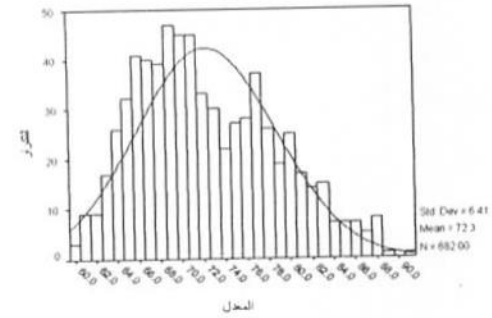
1985



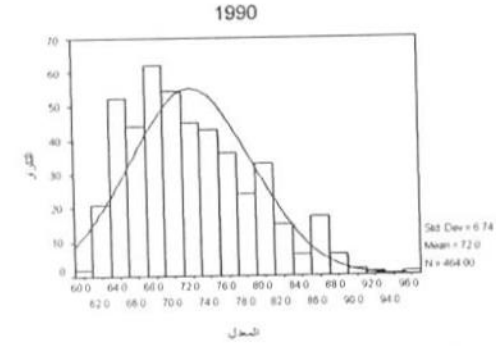
1988



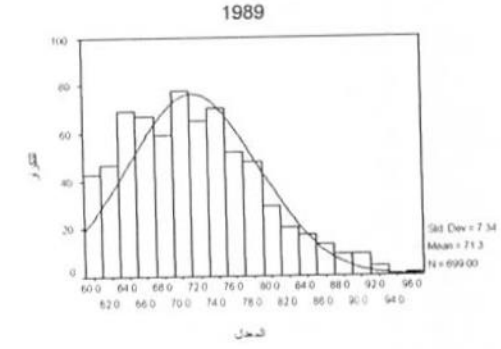
1987



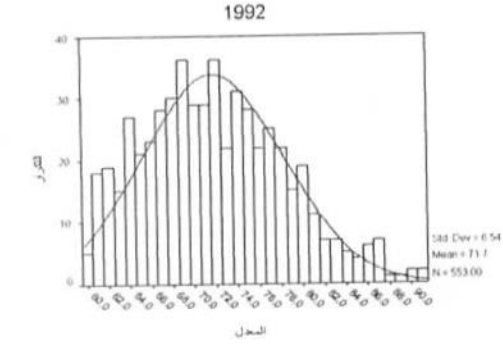
1990



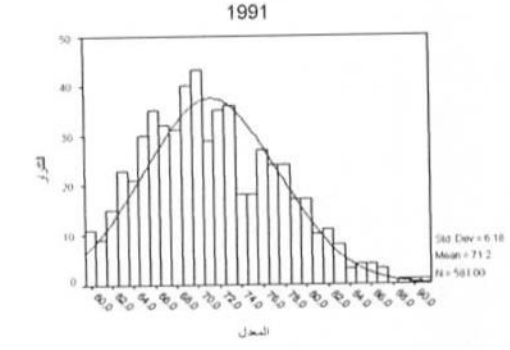
1989



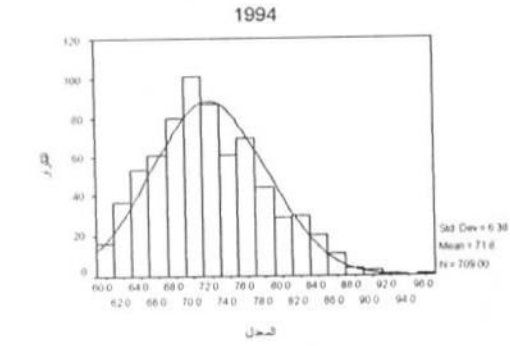
1992



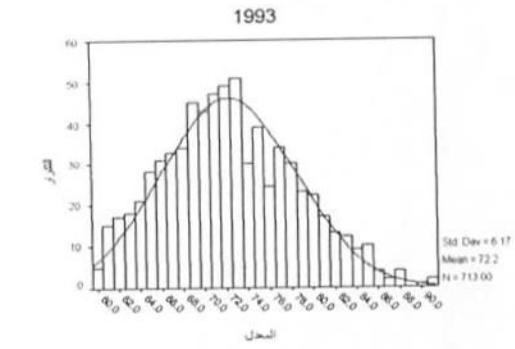
1991

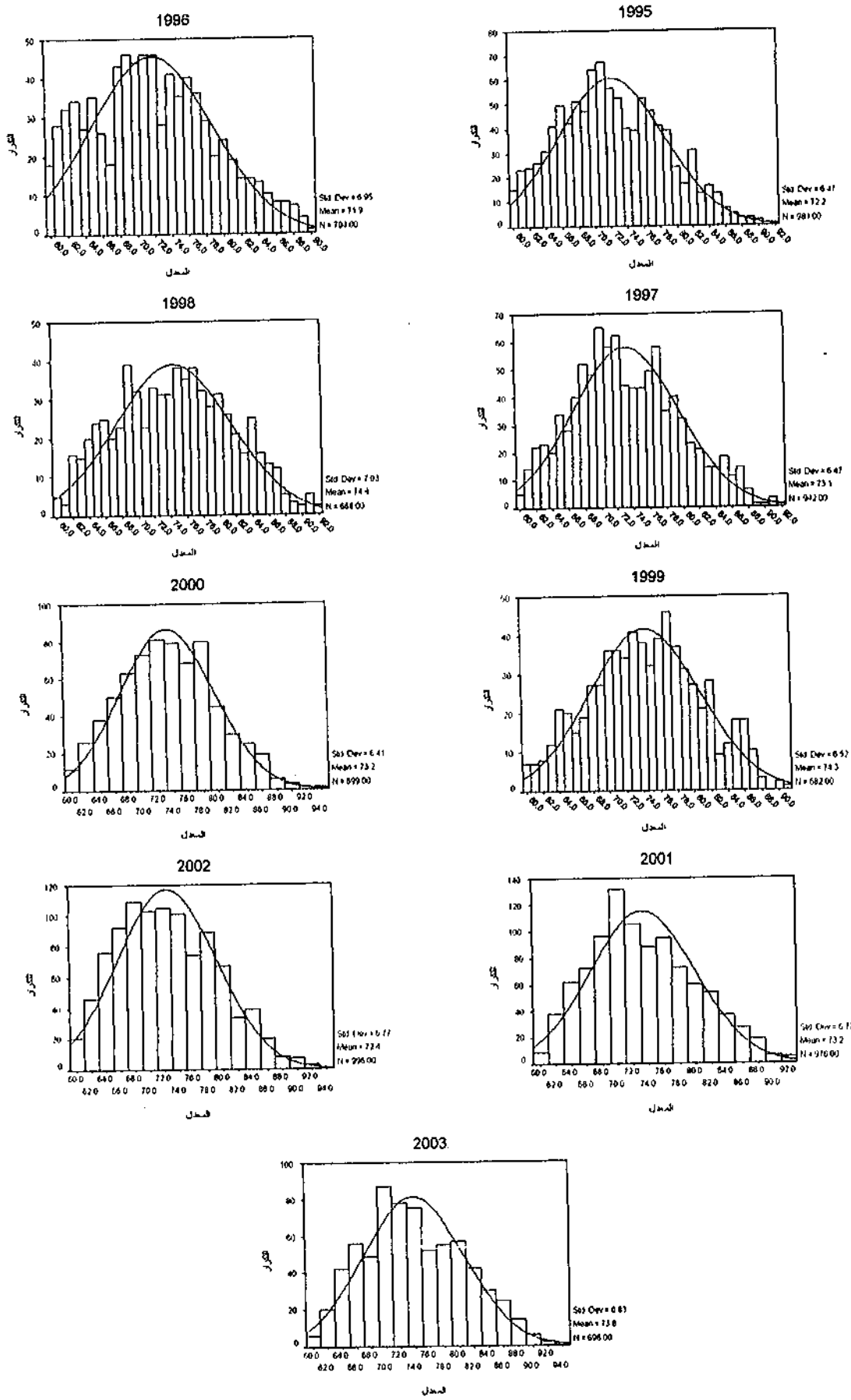


1994



1993





الشكل (14) المدرجات التكرارية لتوزيع المعدلات التراكمية حسب الأعوام الدراسية

خصائص التوزيع حسب الكليات

تم إيجاد خصائص التوزيع للمعدل التراكمي، وذلك لجميع كليات الجامعة على طول فترة الدراسة،وتم فحص الفروق بين المتوسطات الحسابية للعلامات لكل من هذه الكليات والتي بلغ عددها عشر كليات ويتضمن الجدول (45) هذه الخصائص لكل كلية على حدة وعلى امتداد فترة الدراسة. حيث يلاحظ من الجدول أن معظم الكليات حافظت على ترتيبها الذي احتلته عند تحليل العلامات في المساقات، فكانت كلية الشريعة تقع في المرتبة الأولى بوسط حسابي بلغت قيمته(76.54) وانحراف معياري مقداره(6.72)، تلتها كلية العلوم الطبية بوسط حسابي وانحراف معياري بلغت قيمة كل منهما(5.37،75.74) على التوالي،ومن ثم جاءت كل من كليتي الفنون والتربية بوسط حسابي (74.55 و 74.29) وانحراف معياري(5.75 و 6.28) على الترتيب، وقد يكون السبب في ذلك أن العلامات العالية في هذه الكليات عكست معدلات تراكمية عالية وخاصة بالنسبة لكلية الشريعة ،أما كلية العلوم الطبية فقد كانت إحدى كليات الجامعة وخلال العمل بنظام التقويم قبل التغيير إضافة إلى أن طلبة هذه الكلية هم من ذوي الخلفية العلمية أولا والمتميزين في تحصيلهم الدراسي عند قبولهم في الجامعة ثانيا، حيث المعدلات العالية في الثانوية العامة، لأن القبول في هذه الكلية يتم لذوي المعدلات العالية والتي لا تقل عادة عن (85٪) .

الجدول رقم (45):خصائص توزيع المعدل التراكمي حسب كليات الجامعة

الكلية	الوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الآداب	72.05	73.60	6.04	0.28	0.15-
العلوم	70.71	70.20	6.19	0.64	0.28
الاقتصاد	71.61	70.70	6.640	0.52	0.20-
التربية	74.29	74.40	6.28	0.02-	0.61-
القانون	70.72	70.10	6.90	0.51	0.31-
الرياضة	72.85	72.75	4.99	0.16	0.06-
الفنون	74.55	74.60	5.75	0.06-	0.25-
الحجاوي	72.91	72.50	6.58	0.36	0.20-
الشريعة	76.54	76.60	6.72	0.22-	0.60-
العلوم الطبية*	75.74	75.60	5.37	0.17	0.58-
الكلي	72.90	72.40	6.46	0.29	0.34-

* كانت إحدى كليات الجامعة وانفصلت عنها بعد إنشاء جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية .

وبالنسبة لكليتي التربية والفنون فان البدائل المتاحة للطالب تكون متعددة ومتنوعة، الأمر الذي يساهم في حصوله على علامات عالية وبالتالي تخرجه بمعدل أعلى منه في الكليات التي يكون فيها الطالب محدد بسبب طبيعة المساقات وخصوصيتها، مع أن هذا لا ينفي قدرة الطالب على التميز والحصول على علامات عالية في التخصصات والكليات الأخرى،وقد كانت كل من كليتي العلوم

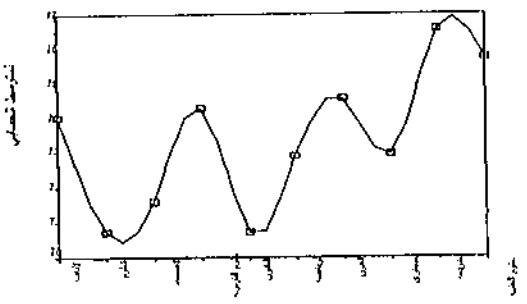
والقانون اقل الكليات من حيث قيمة الوسط الحسابي للمعدل التراكمي حيث بلغت قيمهما (70.71 و 70.72) بانحراف معياري مقداره(6.19 و 6.90) لكل منهما على التوالي،وقد جاء ترتيب كلية العلوم منسجما مع ترتيبها من حيث طبيعة العلامات فيها والتي كانت تميل إلى الانخفاض عند تحليل العلامات في المساقات،لكن الأمر لم يكن كذلك بالنسبة لكلية القانون فقد كانت من بين الكليات التي كان الوسط الحسابي للعلامات في المساقات فيها عاليا، لكن الأمر هنا كان مختلفا.

ومن اجل الكشف عن مدى اختلاف المعدل التراكمي من كلية إلى أخرى تم إجراء تحليل التباين للمعدلات التراكمية في كليات الجامعة المختلفة ويتضمن الجدول (46) نتائج هذا التحليل

الجدول (46): نتائج تحليل التباين للمعدلات التراكمية حسب كليات الجامعة المختلفة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	38806.63	9	74311.84	109.68	0.0
داخل المجموعات	599001.6	15237	39,31		
الكلي	637808.3	15246			

يتبين من خلال الجدول(46) أعلا ه أن المعدل التراكمي اختلف تبعا لمتغير الكلية حيث أن الفروق بين الأوساط الحسابية للمعدل التراكمي في الكليات ذات دلالة إحصائية إذ كانت قيمة(F) المحسوبة(109.68) أكبر من القيمة الجدولية (1.88) ونتيجة لذلك تم إجراء المقارنات البعدية بين الأوساط لتحديد الكليات المسؤولة عن الاختلاف،حيث كانت الفروق دالة بين بعضها وغير دال بين بعضها الآخر، فكان الفرق غير دال بين الوسط الحسابي لكليات الآداب والعلوم الطبية والتربية والرياضة وبين كليتي العلوم والآداب وبين كليات الاقتصاد والقانون والتربية والقانون وكليتي الرياضة والحجاوي و بين كليتي الشريعة والعلوم الطبية،أما الفروق الأخرى فقد كانت ذات دلالة،وهذه النتيجة متوقعة لاختلاف طبيعة الكليات عن بعضها البعض من حيث المساقات تبعا لاختلاف التخصصات فيها وبالتالي الخلفية العلمية للطلبة فيها،وقد تم رسم المضلع التكراري لتوزيع الكليات من حيث الأوساط الحسابية للمعدل التراكمي ويظهر ذلك في الشكل (15).



الشكل (15) المضلع التكراري لتوزيع كليات الجامعة من حيث الوسط الحسابي للمعدل التراكمي

توزيع العلامات ضمن فئات التقدير.

استكمالا للإجابة على السؤال الرئيسي الأول من أسئلة الدراسة وللإجابة على السؤال الفرعي الأول منه والمتعلق بنسب توزيع العلامات ضمن فئات التقدير المعمول بها في الجامعة تم إيجاد نسب العلامات في فئات التقدير، وكذلك تم استخدام اختبار التوافق (كاي تربيع) بين هذه النسب لكل الفئات حسب المراحل والسنوات والكليات مقارنة بالنسب على مستوى الجامعة ككل ويتضمن الجدول (47) هذه النسب.

يلاحظ من الجدول(47) أن فئة التقدير (70-79) احتلت أعلى نسبة من العلامات حيث بلغت نسبة العلامات فيها(27.0 ٪) على مستوى الجامعة ككل وكذلك على مستوى المراحل الدراسية جميعها،كما أن نسبة العلامات في الفئات المتدنية والعالية أخذت تتزايد مع التقدم في المرحلة الدراسية، ففي الفئة (35-49) مثلا بلغت نسبة العلامات في المرحلة الأولى (7.9٪) ثم أصبحت (3.2٪) في المرحلة الثانية ومن ثم (6.1 ٪) في المرحلة الثالثة و(8.2٪) في المرحلة الرابعة ووصلت إلى(11.1) في المرحلة الخامسة وبلغت النسبة الكلية للعلامات- على مستوى الجامعة- في نفس الفئة (9.5٪)، أما نسبة العلامات في فئة (90-100) فقد كانت قيمتها (4.5 ٪) في المرحلة الأولى وارتفعت إلى (7.7 ٪) في المرحلة الثانية وعادت فانخفضت إلى(4.5) في المرحلة الثالثة ومن ثم ارتفعت إلى(6.0٪) ثم انخفضت إلى (5.5٪) في المرحلة الخامسة وبلغت النسبة الكلية للعلامات في هذه الفئة(5.6 ٪)،أما أعلى الفئات من حيث نسبة العلامات فيها فكانت الفئة (70-79) حيث بلغت نسبة العلامات فيها(35.5) في المرحلة الأولى وأخذت نسبة العلامات فيها تنخفض بشكل نسبي إلى أن وصلت إلى (25.7) في المرحلة الخامسة، حيث أن هذا الانخفاض قابلته زيادة نسبية أيضا في نسبة العلامات في الفئتين (60-69) و(80- 89) ويظهر ذلك من الجدول (46)،وهذا مؤشر على أن العلامات مع التقدم في الزمن بدأت تنزع نحو الفئات المنخفضة أو الأقل من الفئة المتوسطة،وقد يكون ذلك أحد التفسيرات لانخفاض قيمة الوسط الحسابي للعلامات على مستوى الجامعة ككل. وللوقوف على مدى اختلاف نسب العلامات ضمن فئات التقدير المختلفة في المراحل الدراسية المختلفة، والاختلاف بين نسب العلامات في المراحل الدراسية المختلفة لفئات التقدير تم استخدام اختبار (كاي تربيع) وقد أشارت النتائج إلى اختلاف هذه النسب (عدم توافقها) في هذه الفئات حيث بلغت القيمة المحسوبة (1068.31) وهي أكبر من القيمة الجدولية التي بلغت(31.41) حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) لجميع النسب سواء على مستوى الفئات أو المراحل، الأمر الذي يعني اختلاف نسبة العلامات من فئة إلى أخرى ومن مرحلة دراسية إلى أخرى،بمعنى أن نسب العلامات في الفئات المختلفة وعبر

الجدول (47):نسب العلامات ضمن فئات التقدير حسب المراحل الدراسية*

المرحلة	فئة التقدير	49-35	59-50	69-60	79-70	89-80	100-90	الكلي
الأولى	ت.مش	38	33	118	172	101	22	184
	ت.مت	46.1	80.5	100	130.5	99.9	27	484
	%للمرحلة	%7.9	%6.8	%24.4	%35.5	%20.9	%4.5	%100.0
الثانية	ت.مش	77	140	655	780	548	134	2384
	ت.مت	227.1	396.6	492.3	642.9	492.1	133	2384
	%للمرحلة	%3.2	%5.9	%27.5	%32.7	%23.0	%7.7	%100.0
الثالثة	ت.مش	539	1280	2024	2656	1878	396	8773
	ت.مت	835.8	1459.3	1811.8	2365.8	1810.8	489	8773
	%للمرحلة	%6.1	%14.6	%23.1	%30.3	%21.4	%4.5	%100.0
الرابعة	ت.مش	1515	2849	3773	4896	4240	1101	18374
	ت.مت	1750.4	3056.3	3794.6	4955	3792.6	1025.1	18374
	%للمرحلة	%8.2	%15.5	%20.5	%26.6	%23.1	%6.0	%100.0
الخامسة	ت.مش	3758	6047	6279	8274	6075	1768	32201
	ت.مت	3067.6	5356.3	6650.2	8683.8	6646.6	1796.5	32201
	%للمرحلة	%11.7	%18.8	%19.5	%25.7	%18.9	%5.5	%100.0

المراحل الدراسية غير متوافقة كما أن النسب الفعلية كانت أقل من النسب المتوقعة، كما تم إيجاد نسب العلامات ضمن فئات التقدير المختلفة على مستوى الأعوام الدراسية وتم استخدام اختبار كاي تربيع لفحص الفروق بين النسب ضمن فئات التقدير وعبر الأعوام الدراسية ، وتظهر أعداد ونسب العلامات في فئات التقدير المختلفة ولجميع الأعوام الدراسية في الجدول (48).

* ت.مش تشير الى التكرار المشاهد(الملاحظ) و ت.مت تشير إلى التكرار المتوقع

الجدول (48):عدد ونسب العلامات ضمن فئات التقدير حسب العام الدراسي

العام الدراسي	49-35 العدد النسبة	59-50 العدد النسبة	69-60 العدد النسبة	79-70 العدد النسبة	89-80 العدد النسبة	100-90 العدد النسبة	الكلي العدد النسب
1978	10.5 14	8.3 11	31.6 42	27.8 37	18.8 25	3.0 4	0.2 133
1979	9.8 16	4.3 7	21.3 35	39.6 65	20.1 33	4.9 8	0.3 164
1980	4.3 8	8.0 15	21.9 41	37.4 70	23.0 43	5.3 10	0.3 187
1981	3.8 10	9.4 25	27.2 72	34.0 90	19.6 52	6.0 16	0.4 265
1982	3.3 14	7.2 31	28.3 121	30.8 132	23.1 99	7.2 31	0.7 428
1983	2.8 20	6.8 48	26.5 187	33.3 235	23.4 165	7.1 50	1.1 705
1984	3.3 33	3.7 36	27.9 275	32.8 323	23.5 232	8.8 87	1.6 986
1985	5.3 55	4.6 48	30.0 312	31.4 327	21.9 228	6.8 71	1.7 1041
1986	5.1 58	14.9 169	29.7 233	29.7 336	23.2 263	6.4 73	1.8 1132
1987	7.4 94	20.1 255	25.2 320	28.2 358	16.1 204	2.9 37	2.0 1268
1988	5.2 73	16.7 236	19.4 273	31.3 442	22.3 314	5.1 72	2.3 1410
1989	7.1 121	15.8 268	21.9 371	30.8 522	20.7 350	3.6 61	2.7 1693
1990	13.6 138	13.6 304	23.1 515	30.1 671	23.3 519	3.7 82	3.6 2229
1991	8.7 273	15.5 484	22.3 696	27.0 843	20.5 642	6.0 189	5.0 3127
1992	8.1 348	17.6 754	22.3 955	28.5 1220	19.3 828	4.1 174	6.9 4281
1993	7.6 253	13.8 461	21.2 706	27.8 926	23.9 798	5.7 190	5.4 3334
1994	9.5 349	16.5 687	19.3 801	25.5 1107	22.8 946	6.4 267	6.7 4157
1995	7.1 247	13.3 463	17.7 615	24.3 843	29.5 102	8.1 281	5.6 3475
1996	13.7 469	17.9 613	17.0 582	22.7 778	22.0 755	6.7 228	5.6 3425
1997	9.2 345	20.3 762	22.6 846	25.1 941	18.6 697	4.2 158	6.0 3749
1998	9.9 362	17.0 623	18.1 664	27.7 1015	21.6 791	5.6 206	5.9 3661
1999	13.8 461	19.9 667	18.8 631	25.2 844	16.8 561	5.5 184	5.4 3348
2000	13.9 583	18.8 789	16.8 704	25.5 1072	19.1 801	5.9 249	6.7 4198
2001	10.5 479	15.1 690	19.9 907	28.4 1296	19.4 886	6.7 306	7.3 4564
2002	12.0 549	19.7 900	23.7 1080	25.5 11	15.6 709	3.4 157	7.3 4557
2003	10.9 510	21.3 1003	18.4 864	24.8 116	18.6 875	6.0 282	7.6 4699
الكلي	9.5 5927	1034916.6	1284920.7	7.0 16778	1284220.6	5.6 3471	100.0 62216

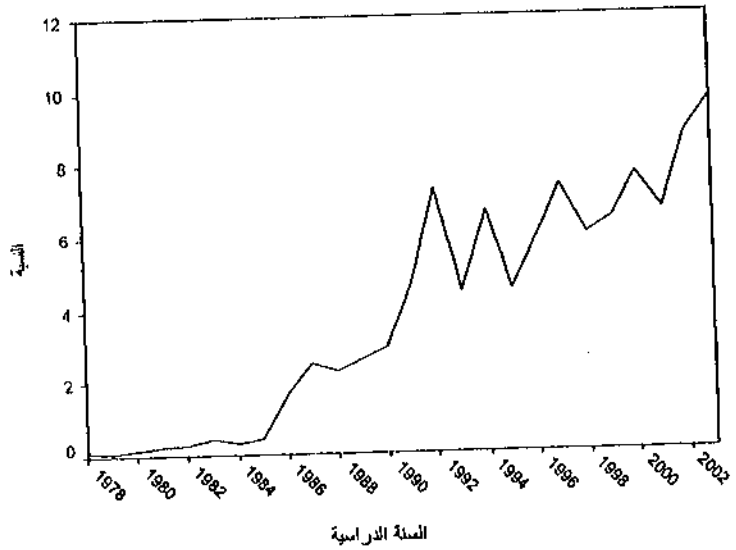
نلاحظ من الجدول(48) أن أعلى نسبة علامات جاءت ضمن الفئة (70-79) ولجميع الأعوام باستثناء العام (1995) حيث جاءت أعلى نسبة علامات فيه للفئة(80-89) وتساوت نسب العلامات للفئتين (70-79) (80-89) للعام (1996) وهو التوزيع الذي ساد في المراحل،كما أن نسب العلامات في الفئات الأقل من (70-79) زادت وكانت أكثر من مثيلاتها قبل العام (1985).

ولفحص مدى الاختلاف في هذه النسب من فئة إلى أخرى في نفس السنة أو من سنة إلى أخرى لنفس فئة التقدير، تم استخدام اختبار (كاي تربيع) وكانت النسب مختلفة وبدلالة إحصائية وذلك عند ($\alpha = 0.05$) حيث بلغت قيمة الإحصائي (كاي تربيع) (1975.47) مقارنة بالقيمة الجدولية (90.43). وقد عكس توزيع نسب العلامات ضمن فئات التقدير المختلفة عبر الأعوام الدراسية المختلفة،حالة التناوب بين الارتفاع والانخفاض للوسط الحسابي للعلامات من سنة إلى أخرى،حيث كانت هذه النسب ترتفع مرة وتنخفض مرة أخرى إلا أن هذا لا ينفي نزعة العلامات نحو الفئات المتدنية بشكل عام،حيث اتساع المدى وباتجاه فئات التقدير المتدنية واحتمال زيادة وتكريس الممارسات الخاصة برصد علامات متدنية وناجحة ضمن هذه الفئات،ولبيان ذلك تم إجراء تحليل التباين في واحدة من فئات التقدير المتدنية وهي الفئة (50-59) كونها تخلو من علامة الصفر الجامعي (35) التي يتوقع الحصول عليها أحيانا نتيجة للغياب،وتظهر نتائج تحليل التباين في الجدول (49).

الجدول (49) نتائج تحليل التباين للعلامات ضمن فئة التقدير(50-59) حسب السنوات الدراسية

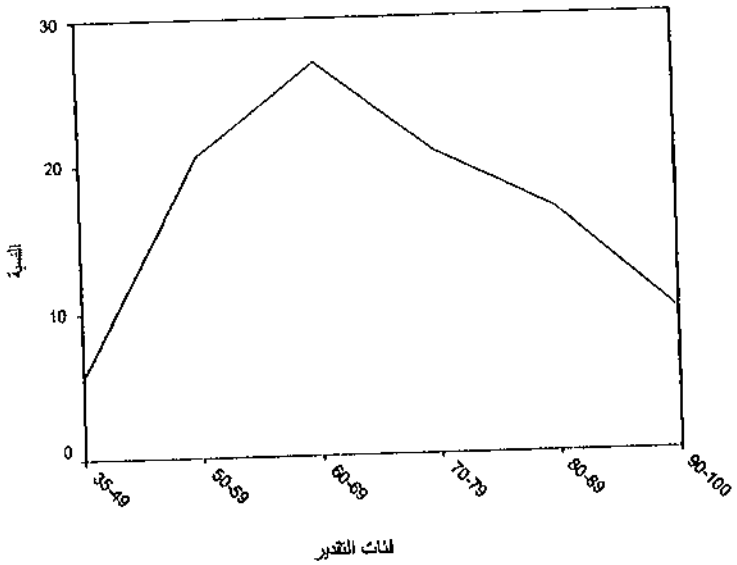
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	703.7	25	28.15	2.88	0.0
داخل المجموعات	100821.8	10323	9.76		
الكلي	101525.5	10348			

حيث تشير النتائج إلى اختلاف الأوساط الحسابية للعلامات حسب الفئة المذكورة من عام دراسي إلى عام دراسي آخر،فقد كانت قيمة(F)المحسوبة(2.88)اكبر من قيمة(F) الجدولية التي بلغت(1.52)،حيث أن نسبة العلامات في هذه الفئة نزعت إلى الزيادة تبعا للعام الدراسي وبشكل مطرد،وبلغت أعلى نسبة لها في العام الدراسي (2003)،ولتوضيح ذلك الاختلاف تم رسم المضلع التكراري لنسبة العلامات في هذه الفئة تبعا للأعوام الدراسية التي شملتها الدراسة والذي يظهر في الشكل (16) حيث يشير إلى الزيادة المطردة في نسبة العلامات فيها.



الشكل (16) المضلع التكراري لنسب العلامات في فئة التقدير (50-59) حسب الأعوام الدراسية

كما تم رسم المضلع التكراري لنسب العلامات ضمن فئات التقدير المختلفة وذلك عل مستوى فترة الدراسة كاملة أي على مستوى الجامعة ككل،وذلك لبيان تنامي نسبة العلامات ضمن فئات التقدير المختلفة حيث يلاحظ زيادة هذه النسبة في فئات الوسط وتناقصها في فئات التقدير المتطرفة ويظهر ذلك في الشكل (17).



الشكل (17) المضلع التكراري لنسب العلامات ضمن فئات التقدير على مستوى الجامعة ككل

كما تم إيجاد عدد ونسب العلامات ضمن فئات التقدير حسب كليات الجامعة المختلفة، مقارنة بالنسب على مستوى الجامعة ككل، والتي يتضمنها الجدول (50).

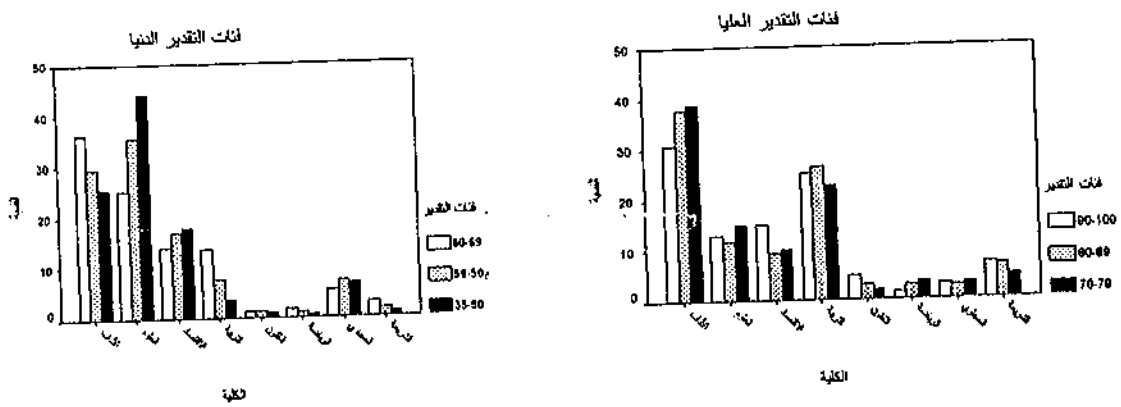
الجدول (50):عدد ونسب العلامات ضمن فئات التقدير حسب الكلية

الفئة	49-35	59-50	69-60	79-70	89-80	100-90	الكلي
الاداب	1518	3031	4672	6491	4849	1065	21626
	7.0	14.0	21.6	30.0	22.4	4.9	
العلوم	2606	3661	3187	2505	1487	448	13916
	18.7	26.30	22.9	18.0	10.7	3.2	
الاقتصاد	1047	1723	1746	1704	1200	523	7943
	13.2	21.7	22.0	21.5	15.1	6.6	
التربية	211	772	1797	3825	3388	868	10861
	1.9	7.1	16.5	35.2	31.2	8.3	
القانون	55	117	175	318	370	164	1199
	4.6	9.8	14.6	26.5	30.9	13.7	
الرياضة	32	103	215	592	350	49	1341
	2.4	7.7	16.0	44.1	26.1	3.7	
الحجاوي	400	745	680	544	334	106	2809
	14.2	26.5	24.4	19.4	11.9	3.8	
الشريعة	56	177	377	799	864	248	2521
	2.2	7.0	15.0	31.7	34.3	9.8	

يلاحظ من الجدول (50) أن أعلى فئة تقدير من حيث نسبة العلامات فيها هي فئة التقدير (70-79) وبلغت (30.0٪) وذلك في كلية الآداب في حين قابلتها الفئة (50-59) في كلية العلوم وبلغت نسبة العلامات فيها (26.30٪) من علامات الكلية وهي نتيجة متوقعة بالنظر إلى انخفاض المتوسط الحسابي للعلامات في الكلية وقد سبق الإشارة إلى الأسباب المحتملة لذلك. و في كلية الاقتصاد كانت الفئة (60-69) تتضمن أعلى نسبة علامات فبلغت نسبة العلامات في هذه الفئة (22.0٪) أما كلية التربية فكانت أعلى النسب في الفئة(70-79) حيث بلغت (35.2٪)، وفي كلية القانون جاءت النسبة العالية من العلامات في فئة التقدير (80-89) حيث بلغت نسبة العلامات في هذه الفئة(30.9٪) وفي كلية الرياضة كانت الفئة (70-79) تحتل أعلى النسب وكانت نسبة

العلامات فيها (44.1٪) وهي أعلى من نفس النسبة لنفس الفئة في كلية التربية.أما كلية الحجاوي فقد احتلت المرتبة الثانية من حيث عدد العلامات المتدنية حيث جاءت النسبة العالية من العلامات فيها في فئتي التقدير (50-59 و60-69) وبلغت نسبة العلامات فيهما (26.5٪ و24.4٪) على الترتيب، وفي كلية الشريعة كان الحال كما في كلية القانون حيث كانت النسبة العظمى من العلامات تقع في فئة التقدير(80-89) حيث بلغت نسبة العلامات (34.3٪) مقارنة مع (30.9) لكلية القانون.

وهنا يمكن القول أن كلية الشريعة تحتل المرتبة الأولى من حيث نسبة العلامات في فئات التقدير العالية تليها كلية القانون لانخفاض النسبة فيها عن النسبة لكلية الشريعة في نفس فئة التقدير ثم كلية الرياضة كون نسبة العلامات في الفئة (70-79) فيها أعلى منها في كلية التربية، التي تلتها في الترتيب، فكلية الآداب ثم الاقتصاد فكلية العلوم وأخيرا كلية الحجاوي، وقد يفسر ذلك باختلاف طبيعة المساقات وعدد البدائل المتاحة للطالب من كلية إلى أخرى،إضافة إلى اختلاف فلسفة المدرسين أيضا من كلية إلى أخرى والتي قد تتاثر أحيانا بطبيعة المساق ومحتواه أو طبيعة الطلبة. ونتيجة لتداخل هذه العوامل مع بعضها ومن أجل اختبار مدى الاختلاف في نسب العلامات ضمن فئات التقدير المختلفة في الكلية الواحدة ولمختلف الكليات في فئة التقدير الواحدة تم استخدام اختبار (كاي تربيع) وقد كانت القيمة المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) إذ بلغت (8133.21) مقارنة بالقيمة الجدولية (50.99) ، مما يشير إلى عدم التوافق بين نسب العلامات من فئة إلى أخرى ومن كلية إلى اخرى.ولتوضيح ذلك تم تمثيل نسب العلامات ضمن فئات التقدير المتدنية وفئات التقدير العالية بيانيا بالأعمدة ويظهر ذلك الشكل (18).



الشكل (18) التمثيل البياني بالأعمدة لنسب العلامات ضمن فئات التقدير العلية(يمين) والدنيا(يسار)

حيث يلاحظ من الشكل أن كليات الشريعة والتربية والرياضة أعلى الكليات من حيث نسب العلامات في الفئات العليا والأقل من حيث نسب العلامات في الفئات الدنيا،بينما كانت كل من كليتي

العلوم والحجاوي تأخذ نمطا مخالفا حيث أنها الأقل من حيث نسبة العلامات في الفئات العليا والأعلى من حيث نسبة العلامات في الفئات الدنيا.كما يلاحظ أن كلية الآداب جاءت مخالفة لكلية العلوم من حيث توزيع العلامات في معظم فئات التقدير.وقد عكس الشكل (18) خصائص توزيع العلامات في الكليات المختلفة.

أما نسب العلامات ضمن فئات التقدير حسب المستوى الأكاديمي فكانت نسب العلامات في الفئة (70-79) من بين فئات التقدير الأخرى تحتل المرتبة الأولى من حيث نسبة العلامات فيها، وفي كل المستويات الدراسية، فكانت أعلى نسبة في المستوى الدراسي الأول، حيث بلغت (27.9٪) تلاه المستوى الدراسي الرابع وبلغت نسبة العلامات فيها ولنفس الفئة (27.3٪) ثم المستوى الدراسي الثاني فالمستوى الدراسي الثالث حيث بلغت النسبة المئوية للعلامات لهما ولنفس الفئة(26.9٪ و25.3٪) على التوالي. ، وقد كانت قيم (ك2) ذات دلالة إحصائية إذ بلغت(295) مقابل القيمة الجدولية التي بلغت (24.99) عند ($\alpha = 0.05$) ودرجات حرية(15) وقد كانت النسب في فئات التقدير متباينة في المستويات الدراسية الأربعة.

كما تبين أن نسبة العلامات في فئة التقدير (35-49) قبل القرار كانت تساوي(4.0 ٪) وارتفعت إلى(9.8٪) بعد قرار التغيير، كذلك النسبة في فئة التقدير (50-59) كانت (6.0٪) وارتفعت إلى (17.1٪) ، أما في فئة التقدير (60-68) فقد كانت (27.0٪) قبل قرار التغيير وانخفضت لتصبح (20.3٪) بعد القرار، وقد تكون علامة النجاح المنخفضة هي التي سببت ذلك حيث كانت العلامة الأقل من الحد الأدنى لهذه الفئة تعتبر راسبة فقد تحولت في ظل علامة النجاح الحالية إلى حالة النجاح، مما يعني أن الطالب حتى لو حصل على علامة في هذه الفئة إلا انه يبقى في مأمن من الرسوب في المساق،إضافة إلى أن ذلك يعطي مجالا للمدرس الذي يؤمن بمبدأ الرحمة أو المساعدة في أن يمنح الطالب علامة نجاح لكنها ليست عالية اي غير مبالغ فيها نتيجة لقربها من حد النجاح المعمول به،وهذا من شأنه وعلى المدى البعيد أن يقلل من الجهد الذي يبذله الطالب في دراسته والحصول على علامة عالية ،كما أنه يساهم في اكتفاء الطالب بعلامة النجاح التي قد يحصل عليها بالقليل من الجهد ،خاصة في ظل خلط بعض المدرسين بين قيم العدل والرحمة(سوالمة،2000) وقد يدلل على ذلك أيضا بانخفاض نسبة العلامات في فئتي التقدير (80-89 و90-100) من النسب (22.6٪ و7.2 ٪) في ظل علامة النجاح السابقة (60٪) إلى (20.5٪ و5.5 ٪) في ظل علامة النجاح الحالية (50٪)، ومما يؤكد تأثير علامة النجاح المعمول بها في خصائص توزيع العلامات هو أن العلامات بدت تنحى باتجاه فئات التقدير المتدنية منذ العام

الدراسي (1985) وهو نقطة التحول في علامة النجاح ،الأمر الذي أدى إلى نزوع المتوسطات الحسابية لهذه العلامات نحو الانخفاض،حيث ساهم ذلك في انخفاض المتوسط الحسابي العام للعلامات في الجامعة ككل.

نسب توزيع المعدل التراكمي ضمن فئات التقدير

ومن أجل استكمال الإجابة على السؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيسي الأول للدراسة تم إيجاد النسب المئوية للمعدلات التراكمية ضمن فئات التقدير المعمول بها حاليا، وتم إيجاد النسب حسب فئات التقدير التي كان معمولا بها سابقا اي قبل تخفيض علامة النجاح.وذلك لغايات المقارنة بين النسبتين في ظل اختلاف الفئات.وتظهر هذه النسب حسب الفئات الحالية في جدول (51) ، في حين تظهر النسب حسب الفئات السابقة في جدول (52) حيث الملاحظ أن النسبة العليا من المعدلات التراكمية ولجميع المراحل التي تضمنتها الدراسة جاءت في فئة التقدير (68-76) حاليا وفي فئة التقدير (70-80) سابقا واللتين تقابلا فئة التقدير(جيد) مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف المدى لكل منهما ،وقد كانت المرحلة الأولى أعلى مرحلة من حيث نسبة المعدلات التراكمية التي وقعت في فئة التقدير جيد ،مع الأخذ بعين الاعتبار أن مجموعة من المعدلات حسب الفئات القديمة كانت لا تقع ضمن هذه الفئة وهي التي تقع ضمن المدى (68 وأقل من 70) حيث كانت المعدلات (68 وأقل من 70) تقع ضمن التقدير(ضعيف) وقد يكون هذا سببا من الأسباب التي أدت إلى ارتفاع النسبة لهذه الفئة(ضعيف) في تلك المرحلة. وعند ملاحظة النسب المئوية للمعدلات في الفئات نجد أن النسبة تقل كلما اتجهنا نحو الفئات المتدنية والفئات العالية،لكن النسب في الفئة جيد جدا أعلى منها للفئة مقبول مع الانتباه إلى أن نسبة من المعدلات (68، 69) قديما كانت ضمن فئة التقدير ضعيف وأصبحت حسب الفئات الحالية تقابل التقدير جيد . وللكشف عن مدى اختلاف هذه النسب بين الفئات والمراحل في كلا الحالتين(سابقا ،حاليا) تم استخدام اختبار (كاي تربيع) ،وأشارت النتائج إلى دلالة الفروق بين النسب ضمن الفئات السابقة والحالية،فقد بلغت القيمة المحسوبة للإحصائي كاي تربيع (382.92، 419.71) للفئات السابقة والحالية على التوالي مقابل القيمة الجدولية والتي بلغت قيمتها(21.02) عند ($\alpha = 0.05$) ودرجات حرية (12).وقد تم الإشارة إلى هذه النسب خلال الأشكال التي تم عرضها سابقا.

الجدول (51):النسب المئوية للمعدل التراكمي ضمن فئات التقدير الحالية* حسب المراحل

المرحلة	فئة التقدير	60-اقل من68	68-اقل من76	76-اقل من84	84 -100	الكلي
الأولى	ت.مش	9	181	56	7	253
	٪للمرحلة	٪3.6	٪71.5	٪22.1	٪2.8	٪100.0
الثانية	ت.مش	78	718	364	64	1224
	٪للمرحلة	٪6.4	٪58.7	٪29.7	٪5.2	٪100.0
الثالثة	ت.مش	923	1709	935	193	3760
	٪للمرحلة	٪24.5	٪45.5	٪24.9	٪5.1	٪100.0
الرابعة	ت.مش	1007	1564	826	140	3537
	٪للمرحلة	٪28.5	٪44.2	٪23.4	٪4.0	٪100.0
الخامسة	ت.مش	1500	2714	1792	467	6473
	٪للمرحلة	٪23.2	٪41.9	٪27.7	٪7.2	٪100.0
الكل	ت.مش	3517	6886	3973	871	15247
	٪للمرحلة	٪23.1	٪45.2	٪26.1	٪5.7	٪100.0
	٪الكلية	٪23.1	٪45.2	٪26.1	٪5.7	٪100.0

قيمة (كا2) عند (0.05) ودرجات حرية(16) بلغت (26.29).

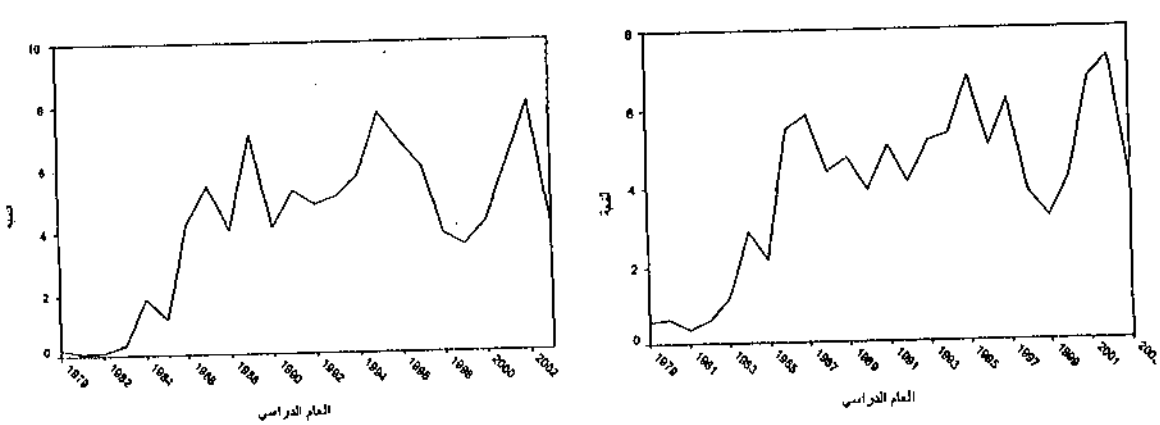
يلاحظ أن نسب المعدل التراكمي في فئات التقدير السابقة أعلى من النسب في فئات التقدير الحالية والسبب قد يعود إلى اختلاف الحد الأدنى لفئات التقدير ففي فئة التقدير(60 واقل من 68) مثلا وهي فئة التقدير جيد(لفظيا) تحولت نسبة من المعدلات التراكمية من مقبول إلى جيد وأخرى تحولت من جيد إلى جيد جدا ومن جيد جدا إلى ممتاز .إضافة إلى أن فئة من المعدلات أصبح يسمح لمن يحملونها بالاستمرار في الدراسة أو التخرج في حين كان ذلك غير مسموح به سابقا حسب نظام التقويم الذي تم العمل به في السابق.

* فئات التقدير الحالية التي تصنف العلامات فيها حاليا والسابقة التي كان يعمل بها قبل قرار التخفيض لعلامتي النجاح

الجدول (52):النسب المئوية للمعدل التراكمي في فئات التقدير السابقة حسب المراحل

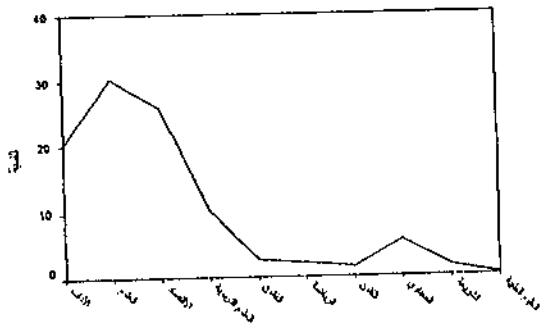
المرحلة	فئة التقدير	60اقل من 70	70اقل من80	80اقل من 90	90-100	الكلي
الأولى	ت.مش	39	188	25	1	253
	٪للمرحلة	٪15.4	٪74.3	٪9.9	٪0.4	٪100.0
الثانية	ت.مش	179	829	209	7	1224
	٪للمرحلة	٪14.6	٪67.7	٪17.1	٪0.6	٪100.0
	٪الكلية	٪1.2	٪5.4	٪1.4	٪0.0	٪0.8
الثالثة	ت.مش	1357	1889	490	24	3760
	٪للمرحلة	٪36.1	٪50.2	٪13.0	٪0.6	٪100.0
الرابعة	ت.مش	1440	1678	406	13	3537
	٪للمرحلة	٪40.7	٪47.4	٪11.4	٪0.4	٪100.0
	٪الكلية	٪9.4	٪11.0	٪2.7	٪0.1	٪23.2
الخامسة	ت.مش	2212	3144	1079	38	6473
	٪للمرحلة	٪34.2	٪48.6	٪16.7	٪0.6	٪100.0
الكلي	ت.مش	5227	7728	2209	83	15247
	٪للمرحلة	٪34.3	٪50.7	٪14.5	٪0.5	٪100.0
	٪الكلية	٪34.3	٪50.7	٪14.5	٪0.5	٪100.0

وقد تم رسم المضلع التكراري لنسب المعدلات التراكمية في أدنى فئة تقدير حسب الفئات الحالية(60-68) وأدنى فئة تقدير حسب الفئات السابقة(65-70) قبل العام الدراسي(1985) وذلك عبر الأعوام الدراسية المختلفة، ويظهر ذلك في الشكل (19).



الشكل (19) المضلع التكراري لنسب المعدلات التراكمية ضمن أدنى فئة تقدير حالية (يمين) وسابقة (يسار)

حيث يلاحظ أن نسبة المعدلات في هذه الفئة يزداد مع الزمن، كما تم رسم المضلع التكراري لتوزيع المعدلات في الفئة (60-68) في كليات الجامعة المختلفة والشكل (20) يتضمن ذلك



الكلية

الشكل (20) المضلع التكراري للمعدلات التراكمية ضمن فئة التقدير(60-68)حسب الكليات

يلاحظ من الشكل أعلاه أن نسبة المعدلات في فئة التقدير (60-68) بالنسبة لكلية الشريعة والتربية والقانون والرياضة أقل منها في كليات الآداب والاقتصاد والعلوم والحجاوي ،ولو تم رسم المضلع التكراري للمعدلات التكرارية في فئة تقدير أعلى لكان الأمر مغايرا للتوزيع أعلاه،وهو توزيع منسجم مع توزيع العلامات هذه الكليات.

وللإجابة على السؤال الفرعي الثالث من السؤال الرئيسي الأول والمتعلق بالكشف عن نزعة (Trend) العلامات نحو التضخم(Inflation) أو الانكماش (Deflation) سواء على مستوى العلامات في المساقات أو المعدل التراكمي تم استخدام اختبار التباين بين المتوسطات الحسابية للعلامات عبر (26) عاما دراسيا وتبين أن هذه المتوسطات تختلف فيما بينها اختلافا جوهريا وأن هناك نزعة نسبية في العلامات نحو الانخفاض رغم عدم الاستقرار في اتجاه هذه النزعة، وهي أقرب ما تكون إلى الثبات النسبي أكثر منه إلى الانخفاض رغم اتجاه المتوسطات الحسابية نحو الانخفاض من خلال الشكل (16) حيث اعتبر ذلك مؤشرا على العلاقة بين المتوسطات الحسابية للعلامات والعامل الزمني (العام الدراسي) لكن هذه العلاقة غير واضحة المعالم من حيث الخطية أو عدمها، فقد تضمنت النتائج مؤشري العلاقة الخطية وغير الخطية في آن واحد ،وقيمة (F) المتعلقة بالعلاقة الخطية والتي كانت أكبر منها للعلاقة غير الخطية،وقد يكون هذا الفرق نتيجة لتعدد السنوات الدراسية،حيث ينصح في هذه الحالة تقسيم السنوات الدراسية إلى مراحل(مستويات أقل) ،وقد تم الكشف عن فيما إذا كان هناك نزعة نحو الارتفاع أو الانخفاض تبعا للمراحل الدراسية التي تضمنتها الدراسة فلم تشر النتائج إلى اختلاف عن النتائج السابقة، ويتضمن الجدول (53) نتائج المقارنة والكشف عن نزعة العلامات نحو الارتفاع أو الانخفاض .

الجدول (53) نتائج تحليل التباين للكشف عن نزعة العلامات نحو الارتفاع أو الانخفاض.

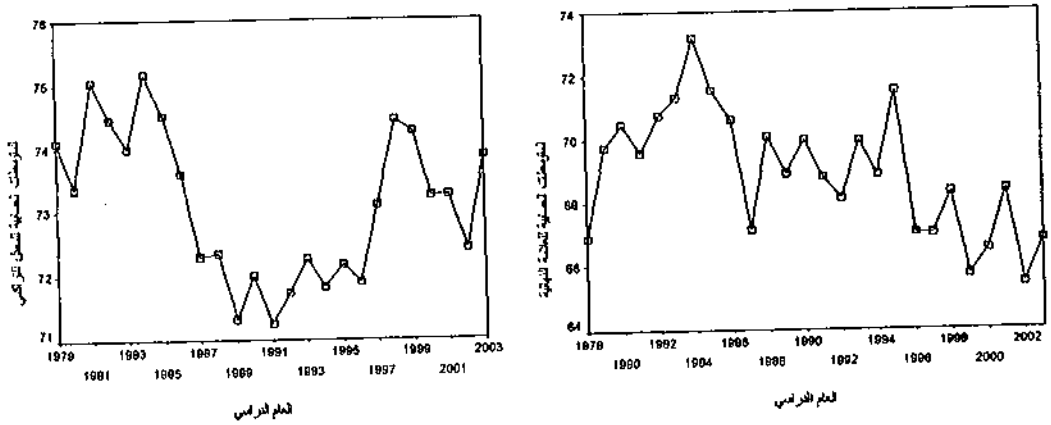
مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف*	مستوى الدلالة
بين المجموعات	المشترك	207775.2	25	8311	37.91	0.0
	الخطي	100761.1	1	100761.1	459.71	0.0
	غير الخطي	107014.1	24	4458.9	20.34	0.0
داخل المجموعات		13630924	62190	219.18		
الكلي		1838699	62215			

ومن خلال نتائج التحليل أعلاه تبين أن العلاقة بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة والأعوام الدراسية المختلفة غير متبلورة من حيث أنها خطية أو غير خطية بمعنى أن الحكم على مدى نزعة العلامات نحو الانخفاض كما يتبين من شكل توزيع المتوسطات عبر السنوات الدراسية فقط ينتابه الشك من الناحية الإحصائية،وحيث أن هناك علاقة متذبذبة بين الخطية وغير الخطية والتي بلغت قيمة المؤشر المتعلق بهما وهو معامل ارتباط بيرسون (-0.085) و(eta)(0.12) وحسب هذه القيم فهي علاقة خطية عكسية ومنخفضة أو علاقة غير خطية ومنخفضة ودليل أن العلاقة عكسية أنه مع زيادة عمر الجامعة كانت المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب تنخفض

كما تم الكشف عن إمكانية وجود النزعة في المعدل التراكمي نحو الارتفاع أو الانخفاض تبعا للأعوام الدراسية المختلفة وأشارت النتائج إلى أن العلاقة بين المعدل التراكمي والعام الدراسي لا تختلف عن مثيلتها بالنسبة للعلامات في الشعب الدراسية فهي غير واضحة المعالم كذلك،وكانت القيم الحرجة الخاصة بكل من العلاقة الخطية وغير الخطية ذات دلالة إحصائية رغم انخفاض القيمة لمؤشر العلاقة الخطية والتي بلغت(-0.016) وارتفاع مستوى الدلالة الإحصائية والتي بلغت (0.048) في حين بلغت قيمة مؤشر الارتباط غير الخطي (eta) (0.16) وكانت غير دالة إحصائيا. ويشير الجدول رقم(54) إلى نتائج التحليل ويشير الشكل (21) إلى المضلع التكراري لتوزيع المتوسطات للعلامات وللمعدل التراكمي تبعا للأعوام الدراسية التي تضمنتها الدراسة .

الجدول (54): نتائج تحليل التباين للكشف عن نزعة المعدل نحو الارتفاع أو الانخفاض.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف*	مستو الدلالة
بين المجموعات	المشترك	17896.36	24	745.68	18.31	0.0
	الخطي	158.62	1	158.62	3.89	0.048
	غير الخطي	17737.73	23	771.20	18.93	0.0
داخل المجموعات		619911.9	15222	40.72		
الكلي		637808.3	15246			



الشكل (21) المضلع التكراري للمتوسطات الحسابية لكل من العلامات(يمين) والمعدل التراكمي (يسار) تبعا للعام الدراسي

ومن خلال الشكل أعلاه نلاحظ أن العلامات تتجه نحو الانخفاض ابتداء من العام الدراسي (1985) حيث اتخذت المتوسطات الحسابية نمطين مختلفين الأول قبل العام الدراسي (1985) والثاني بعد العام الدراسي (1985) رغم أن التناوب بين الارتفاع والانخفاض بقي مستمرا وقد يفسر هذا التناوب بعدم وضوح العلاقة من حيث الخطية وعدمها، ويلاحظ من الشكل أيضا أن المعدل التراكمي بدأ ينزع إلى الانخفاض، منذ نفس العام الدراسي (1985) واستمر هذا الانخفاض حتى العام الدراسي(1996) وارتفع وبقي كذلك حتى العام الدراسي (1998) ثم عاد مرة أخرى إلى الانخفاض حتى العام (2002) ليبدأ مرحلة ارتفاع اخرى في العام الدراسي (2003) لكن نوبات الارتفاع للمعدل التراكمي لم تتجاوز الحد الذي بدأت منه النزعة للانخفاض منذ العام الدراسي (1985) وقد بلغ معدل التغير في الأوساط الحسابية للعلامات في المساقات الدراسية والمعدلات التراكمية التي تضمنتها الدراسة (1.59) و(0.78) على التوالي وهذا ما يفسر عدم اتضاح العلاقة بين هذا التغير والعامل الزمني.

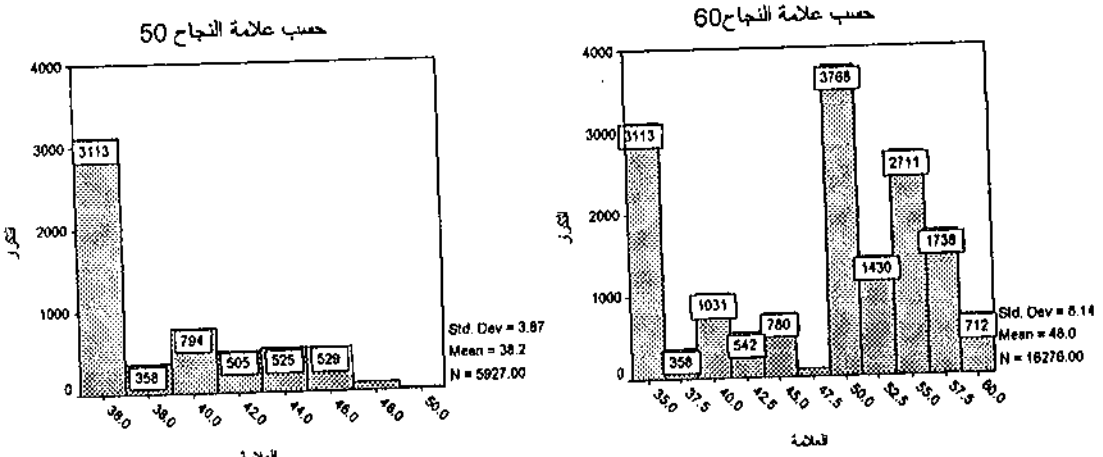
أما الإجابة على السؤال الرئيسي الثاني من أسئلة الدراسة والمتعلق بتأثير تخفيض علامة النجاح لكل من المساق الدراسي والمعدل التراكمي والأسئلة المتفرعة عنه، فقد حاولت الدراسة مقارنة نسب الرسوب ونسب العلامات بين حد النجاح للمساق والمعدل التراكمي قبل وبعد قرار تغيير علامتي النجاح سواء للمساق الدراسي أو للمعدل التراكمي، وقد تبين أن تخفيض حد النجاح رافقه انخفاض في نسب العلامات في فئات التقدير المتوسطة أو العالية نتيجة للسماح بالحصول على علامات منخفضة وناجحة في نفس الوقت،سواء أتعلق ذلك بعمليات رصد العلامات ضمن المدى الجديد المعمول به والمنخفض للعلامات النهائية في المساقات أم بالمعدل التراكمي،كما تبين أن نسبة العلامات في فئات التقدير المتدنية زادت نسبتها بعد قرار تخفيض علامة النجاح فقد كان

الطالب حسب علامة النجاح السابقة مطالب بالحصول على (25) علامة حتى يبلغ حد النجاح ومع تخفيض علامة النجاح من (60) إلى (50) أصبح المطلوب منه (15) علامة لبلوغ حد النجاح باعتبار أن الحد الأدنى للعلامة هو العلامة (35)* باعتبار أنه سيحصل على هذه العلامة(35) تقديرا لمعرفته الجزئية المفترضة، وقد يحصل عليها دون أي جهد يبذله،وبذلك فقد تسعفه رأفة المدرس أو حضوره المحاضرات الذي ترصد أحيانا له علامة المشاركة إلى جانب الأعمال الفصلية التي يحددها المدرس وقد يكون ذلك نتيجة لانخفاض الجهد المطلوب للنجاح وإمكانية تجاوز حد النجاح المنخفض بأقل جهد،خاصة مع تدني مستويات الطلبة وانخفاض دافعيتهم للتحصيل، كما أن تخفيض الحد الأدنى لفئات التقدير سواء للمساق أو المعدل التراكمي من شانه أن يساهم أيضا في تخفيض الجهد المبذول للحصول على التقديرات المختلفة، فقد تبين أن نسبة الطلبة في فئات التقدير جيد وجيد جدا قد زادت عنها في المرحلة السابقة بالنسبة لعلامة المساق إضافة إلى زيادة الطلبة الخريجين في فئتي الجيد والجيد جدا،حيث انتقلت مجموعة من المعدلات (68- أقل من 70) إلى فئة التقدير جيد وفئة أخرى (70-76) إلى فئة جيد جدا وبالتالي فان نسبة كبيرة من العلامات والمعدلات انتقلت إلى فئات التقدير (جيد، جيد جدا) ولكن هذه الزيادة ربما كانت نتيجة تخفيض الحد الأدنى لعبور هذه الفئات وليس نتيجة لقدرة حقيقية لدى الطلبة خاصة وان العديد من الدراسات التي حاولت تفسير ظاهرة التضخم أشارت إلى انخفاض قدرة الطلبة في الأيام الحالية. وقد انخفضت نسبة العلامات في فئات التقدير للمعدل التراكمي بشكل ملفت للنظر ،ففي الفئة (60-70) سابقا كانت نسبة المعدلات التراكمية(34.3٪) وأصبحت حسب فئة التقدير(60- اقل من 68) حاليا (23.1٪) أي أن هناك نسبة من المعدلات بلغت (11.2٪) انتقلت من تقدير مقبول إلى جيد كما كانت نسبة المعدلات في فئة التقدير (90-100) في السابق (0.5٪) وزادت لتصبح (5.7٪) في الفئة المقابلة لها(84-100) حاليا، وهذه الزيادة هي لمجرد تخفيض الحد الأدنى لفئات التقدير ،إضافة إلى أن التخفيض في الحدود الدنيا لم يكن متساويا أو متناغما لفئات التقدير فقد انخفض الحد الأدنى لفئة التقدير ممتاز (6)علامات ولفئة التقدير جيد جدا(4) علامات ولفئة الجيد علامتين وقد يكون عدم التناغم هذا خاصة سببا في تخفيض العلامات على المدى البعيد .

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيسي الثاني للدراسة فقد تم إيجاد نسبة العلامات التي تقع تحت علامة النجاح السابق والحالي حيث بلغ عدد العلامات الأقل من (50٪) (5927) بنسبة مئوية بلغت (9.5٪) في حين بلغ عدد العلامات الأقل من (60٪) (16276) وبنسبة مئوية بلغت(26.16٪) حيث وقعت (10359) علامة بين العلامتين (50 ،60) وهو عدد

* العلامة (35) هي علامة الصفر الجامعي التي عادة ما تكون افتراضية.

يشكل ما نسبته (16.63٪) من العلامات الراسبة حسب علامة النجاح (60٪) مما يعني أن العلامات انتقلت إلى فئة النجاح نتيجة لتخفيض حد النجاح وليس لجهد حقيقي، كما تم حساب نسبة العلامات بين علامة النجاح للمساق وعلامة النجاح للمعدل التراكمي قبل وبعد قرار التغيير أي بين العلامتين (60-65) سابقا وبلغ عدد العلامات(7992) وبنسبة مئوية بلغت(12.8) كذلك بين العلامتين (50-60) حاليا وبلغ عدد العلامات (10359) وبنسبة مئوية بلغت (16.63٪) وهذا يشير إلى أن نسبة العلامات الواقعة بين حدي النجاح في السابق أقل منها حاليا وقد يكون ذلك مؤشرا على أن نسبة الطلبة الذين كانوا يخضعوا للرقابة الأكاديمية سابقا اقل منه بعد تخفيض علامة النجاح على الرغم من انخفاضها.والشكل (21) يبين توزيع العلامات الأقل من حدي النجاح السابق والحالي.حيث يلاحظ من الشكل أن هناك فجوة عند العلامة (37) والعلامة (47) قبل تخفيض علامة النجاح في حين كانت العلامتين (48،49) تشكل أقل العلامات،وقد يكون احد الأسباب المحتملة لذلك هو عدم ميل المدرس للإبقاء على مثل هذه العلامات عند حصول الطالب عليها كما هي،حيث أن الحكم على نجاح أو رسوب الطالب يكون صعبا إذا ما حصل على علامة اقل أو اكبر بقليل من علامة النجاح(القطع).



الشكل (22) توزيع العلامات الواقعة بين علامة النجاح للمساق والمعدل التراكمي

كما تم إيجاد نسبة الطلبة في فئة الرسوب في الفترة قبل وبعد العام الدراسي (1985) فقد كانت نسبة الرسوب قبل العام الجامعي(1985) تشكل (21.0٪) في حين كانت نسبة الرسوب في الفترة بعد العام الجامعي نفسه (15.0٪) مع الأخذ بعين الاعتبار أن جزءا من هذه النسب تحول تحويلا لمجرد تخفيض الحدود الدنيا لفئات التقدير أو للعلامة التي تحدد نجاح أو رسوب الطالب،وقد أدى ذلك إلى ارتفاع نسبة العلامات الناجحة من (79٪) قبل القرار إلى (85٪) بعد القرار. وأما فيما يتعلق بالمعدل التراكمي فان عدد المعدلات التي تكون اقل من (60 أو 65) فلا تظهر في كشوفات الخريجين وهي تمثل حالات الرقابة الأكاديمية بدءا بالإنذار الأولي وحتى

الفصل من الجامعة لأسباب أكاديمية، وقد تمت عدة محاولات للحصول على هذه الأعداد ضمن كل عام دراسي فلم تتوفر إلا البيانات القليلة وهي حالات الفصل النهائي لبعض السنوات، ولوحظ أن حالات الفصل من الجامعة ولأسباب أكاديمية بدت تزداد مع التقدم في عمر الجامعة، كما كانت حالات الرقابة الأكاديمية تزداد وقد وصلت في بعض السنوات الدراسية إلى ما يزيد على (1200) حالة في العام الجامعي(1991).كما لوحظ أن حالات الفصل أو الرقابة الأكاديمية كانت منخفضة جدا في السنوات الدراسية الأولى من عمر الجامعة حيث سجلت أول (6) حالات الفصل من الجامعة ولأسباب أكاديمية وكانت في كليات الآداب(1) والعلوم(2) والاقتصاد(3) وذلك في العام الجامعي (1983).

الرتب المئينية للعلامات:

ولتقديم صورة واضحة حول طبيعة علامات الطلبة وتمشيا مع غرض الدراسة ، تم إيجاد بعض الرتب المئينية للعلامات على مستوى الجامعة ككل والمراحل الدراسية المختلفة والسنوات الدراسية وكذلك علامة النجاح المعمول بها والمستوى الدراسي وطبيعة المساق والكلية، حيث سترد النتائج مقارنة بالجامعة ككل كإطار مرجعي للمقارنة .

أولا : على مستوى المراحل الدراسية

تم إيجاد العلامات المقابلة لبعض الرتب المئوية للعلامات لكل مرحلة من المراحل الخمس التي تضمنتها الدراسة والجدول (55) يتضمن ذلك ،حيث يلاحظ من الجدول أن أعلى علامة احتلت الرتبة المئينية (10) على سبيل المثال كانت في المرحلة الثانية فقد بلغت العلامة المقابلة لها (60) في حين كانت اقل علامة احتلت الرتبة المئينية (10) في المرحلة الخامسة والتي بلغت العلامة المقابلة لها (43) وهذا يشير إلى انخفاض العلامات في فئة التقدير راسب في هذه المرحلة حيث انخفضت جميع القيم لجميع المئينات فيها عن القيم في المراحل الأخرى.كما يلاحظ من الجدول أن العلامة التي تقابل المئين تنخفض كلما تقدمنا في عمر الجامعة وباتجاه المرحلة الخامسة ،إضافة إلى أن الفرق بين العلامتين اللتين تقابلان رتبتين مئينيتين متتاليتين من بين الرتب التي تم استخدامها كان يزداد كلما اتجهنا نحو المرحلة الخامسة خاصة عند المئينات المتدنية،وهذا مؤشر على أن العلامات تزدحم في الفئات المتدنية، والمتوسطة، وهذا يدعم الاستنتاج بالنزوع النسبي للعلامات نحو الانخفاض واختلافها عما كانت عليه في المراحل الأولى من عمر الجامعة. وإذا ما أمعنا النظر في قيم العلامات المقابلة للرتب المئينية المختلفة عبر المراحل الدراسية المختلفة نجد أن المرحلة الثانية تحتل العلامات العالية حيث احتلت الرتب المئوية فيها علامات أعلى من تلك التي احتلت نفس الرتب المئينية في المراحل الأخرى، فقد قابل المئين (50) أعلى علامة على

صعيد المراحل الدراسية فبلغت (72) وقد يعود السبب إلى أن النسبة الكبرى من العلامات وقعت في الفئة (70-79). أما ارتفاع قيمة المئين فقد يفسر بان العلامات في هذه المرحلة كانت ترصد حسب نظام الخمسات مما يزيد من احتمال رصد العلامات عالية والسبب الذي قد يكون مباشرا اكثر من غيره من الأسباب هو أن علامة النجاح التي كان معمولاً بها كانت عالية (60٪)، إذا

الجدول (55):الرتب المئينية لعلامات الطلبة حسب مراحل الدراسة

المئين / المرحلة	20	30	40	50	60	70	80	90
الأولى	60	65	70	70	75	75	80	85
الثانية	60	65	70	72	75	80	82	85
الثالثة	59	64	68	71	75	78	81	85
الرابعة	57	63	67	71	75	79	82	87
الخامسة	52	59	65	70	73	77	81	86
الكلي	55	61	66	70	74	78	81	86

ما قورنت بعلامة النجاح التي عمل بها بعد عام (1985) ومما يؤكد ذلك أن الرتب المئينية في المراحل الأولى (علامة النجاح 60٪) قابلت علامات أعلى من تلك التي احتلت نفس الرتب المئينية في المراحل الثالثة والرابعة والخامسة إضافة إلى أن العلامات التي احتلت الرتبة المئينية التي تم حسابها في المرحلة الثانية فاقت العلامات التي احتلت نفس الرتب على مستوى الجامعة ككل.

ثانيا : على مستوى العام الدراسي.

كما تم إيجاد الرتب المئينية للعلامات على مستوى العام الدراسي، حيث تظهر الرتب المئينية للعلامات حسب العام الدراسي في الجدول (56) في حين تظهر الرتب المئينية لعلامات الطلبة حسب الكلية والمستوى الدراسي وطبيعة المساق في جدول (57) حيث يلاحظ من خلال الجدول(56) أن العلامة التي تقابل نفس الرتبة تقل كلما اقتربنا من العام (2003)،أي كلما زاد عمر الجامعة وفي السنوات (1980 – 1984) لوحظ أن العلامات التي تقابل نفس الرتب أعلى منها للسنوات التالية، وينطبق ذلك على الرتب المئينية (10 ، 20) بينما استقرت العلامات المقابلة للرتب المئينية (30–90) حيث تساوت العلامات المقابلة للرتب للفترة (1980-1983). كما لوحظ أن العلامات المقابلة للمئينات المختارة لنفس الفترة كان غالبها من مضاعفات الرقم (5) باستثناء بعضها الذي جاء في الفئة التي دون حد النجاح المعمول به،ويبدو أن السبب في ذلك أن العلامات كانت ترصد في تلك الفترة لأقرب (5) أي بنظام الخمسات،وقد يفسر ذلك بان استخدام نظام الخمسات كان يساهم في استقرار العلامات ضمن مدى معين لا بد أن يكون من مضاعفات العدد (5)،كما أن علامة النجاح المعمول بها للمساق الدراسي في تلك الفترة (60٪) قد تساهم في شيوع

العلامات فوق تلك العلامة حيث أن غالبية العلامات ستكون فوق حد النجاح وهو المرغوب به للطالب وللمدرس الذي يغلب قيمة الرحمة على قيمة العدل إضافة إلى أن العلامات غالبا ما تنزع إلى الوسط من حيث إجراءات الرصد.

الجدول (56): الرتب المئينية لعلامات الطلبة حسب الأعوام الدراسية

العام / المئين	10	20	30	40	50	60	70	80	90	العدد
1978	45	60	60	65	65	70	75	80	80	133
1979	47	60	65	70	70	75	75	80	85	164
1980	54	60	65	70	70	75	75	80	85	187
1981	50	60	65	65	70	75	75	80	85	265
1982	55	60	65	70	70	75	80	80	85	428
1983	60	60	65	70	70	75	80	80	85	705
1984	60	63	68	71	74	77	80	83	88	986
1985	60	61	65	70	72	75	79	82	87	1041
1986	52	57	64	69	72	75	79	83	87	1132
1987	50	55	60	65	68	71	75	79	83	1268
1988	51	58	64	68	72	75	78	82	86	1410
1989	50	57	62	67	70	74	77	80	85	1693
1990	50	60	64	68	72	75	78	82	86	2229
1991	50	57	62	67	70	74	78	82	87	3127
1992	50	56	61	66	70	73	77	80	85	4281
1993	50	58	64	68	72	75	79	83	87	3334
1994	50	55	61	66	71	75	79	83	87	4157
1995	50	59	65	70	74	78	81	85	88	3475
1996	40	50	58	64	70	75	79	82	87	3425
1997	50	54	60	64	68	72	76	80	85	3749
1998	50	55	61	67	71	75	78	81	86	3661
1999	40	51	57	63	68	72	76	80	85	3364
2000	39	51	58	64	70	73	77	81	86	4196
2001	45	55	62	67	71	74	78	82	86	4548
2002	43	52	58	63	67	71	74	79	83	4557
2003	44	52	58	64	69	73	77	81	86	4699
الكلي	50	55	61	66	70	74	78	81	86	62216

أما على مستوى علامة النجاح المعمول بها فيلاحظ ومن خلال الجدول (57) أن العلامات التي قابلت الرتب المئينية قبل قرار تغيير علامة النجاح(1978-1984) كانت أعلى من تلك التي قابلت نفس الرتب المئينية في الفترة التي أعقبت تغيير علامة النجاح(1985-2003) وقد يكون أحد الأسباب المهمة في ذلك ارتفاع علامة النجاح المعمول بها حيث تقل العلامات المقابلة للرتب

المئينية بعد العام الجامعي 1985 عنها قبل العام الجامعي 1985 حيث أن الاتجاه نحو الانخفاض يبدأ من العام 1985. كذلك بالنسبة إلى طبيعة المساق الدراسي (عام،خاص) فقد كانت العلامات المقابلة لنفس الرتب المئينية في المساقات العامة أعلى منها بالنسبة للمساقات الخاصة، ويبدو أن متغير الكلية أو التخصص يؤثر في ذلك من حيث طبيعة المحتوى والقياسات ويلعب دورا في العلامة التي يحصل عليها الطالب بمختلف المساقات في مختلف الكليات أو التخصصات .

وعلى صعيد المستوى الدراسي فقد كانت العلامات التي تقابل نفس الرتب المئينية في مساقات(شعب) مستوى السنة الأولى ومستوى السنة الرابعة أعلى منها بالنسبة للعلامات في مساقات مستوى السنتين الثانية والثالثة، وبطبيعة الحال فان هذا الوضع عكس خصائص التوزيع ومنها الوسط الحسابي الذي كان في المستويين الأول والرابع أعلى منه للمستويين الثاني والثالث، وقد يكون السبب في ذلك ارتفاع الدافعية وبذل المزيد من الجهد والحرص على التحصيل العالي لدى الطلبة في المستويين الأول والرابع،حيث يتوقع أن ينعكس ذلك الجهد على تحصيل الطلبة المتمثل في العلامات العالية، علما انه سبق وأن تمت الإشارة إلى الأسباب المحتملة ،وأنه فيما لو قورنت العلامة التي تقابل المئين (50) على سبيل المثال بالنسبة للعلامات في المستويات الدراسية الأربع والتي بلغت (71 ،70، 69، 71) على التوالي،نجد أنها متساوية للأول والرابع وأعلى منها في المستويين الثاني والثالث ويتضمن الجدول (57) العلامات المقابلة للمئينات لجميع المستويات الدراسية.

وبالنسبة للكليات فيبدو أنه ونتيجة لارتفاع العلامات في كليات الشريعة والقانون والتربية حيث كانت الأعلى من بين الكليات الأخرى،فقد جاءت الرتب المئينية للعلامات فيها أعلى منها في الكليات الأخرى،فقد كانت الرتبة المئينية (10) مثلا تقابل العلامة (60) لكل منها على التوالي والرتبة المئينية (20) تقابل العلامات (67 ،64،66) لكل من كليات الشريعة والقانون والتربية على التوالي ، وقد بدا هذا الارتفاع بعد المئين (50) ففي الحين الذي قابلت فيه العلامات (85،86،87)الرتبة المئينية (80) والعلامات (88،89،90) الرتبة المئينية (90) في هذه الكليات،كانت العلامات التي قابلت نفس الرتب المئينية أقل منها في الكليات الأخرى كما تظهر في الجدول. وقد عكس اختلاف توزيع العلامات من كلية إلى أخرى اختلاف في قيم العلامات التي تقابل الرتب المئينية المختلفة.

الجدول(57):الرتب المئينية للعلامات للمستوى الدراسي وطبيعة المساق والكلية وعلامة النجاح

الرتبة المئينية	10	20	30	40	50	60	70	80	90	العدد
السنة الأولى	50	56	62	67	71	75	78	82	87	21086
السنة الثانية	50	55	61	65	70	74	77	81	85	15900
السنة الثالثة	45	53	60	64	69	72	76	80	85	13785
السنة الرابعة	50	56	63	67	71	75	79	82	86	11445
الكلي	50	55	61	66	70	74	78	81	86	62216
طبيعة المساق	10	20	30	40	50	60	70	80	90	العدد
عام	50	56	62	67	71	75	78	82	87	20626
خاص	50	55	60	65	70	74	77	81	86	41590
الكلي	50	55	61	66	70	74	78	81	86	62216
علامة النجاح	10	20	30	40	50	60	70	80	90	العدد
قبل القرار	56	60	65	70	71	75	79	81	85	2868
بعد القرار	50	55	61	66	70	74	78	81	8286	59348
الكلي	50	55	61	66	70	74	77	81	8686	62216
الكلية	10	20	30	40	50	60	70	80	90	العدد
الآداب	50	58	64	68	71	75	78	82	86	21626
العلوم	37	50	52	56	61	65	70	75	82	13916
الاقتصاد	42	50	56	61	66	70	75	80	86	7943
التربية	60	67	71	74	76	79	81	85	88	10861
القانون	55	64	70	74	77	80	83	87	90	1199
الرياضة	59	66	70	72	75	77	79	81	85	1331
الحجاوي	38	50	55	59	63	67	71	76	83	2809
الشريعة	60	67	72	75	78	80	83	86	89	2521
الكلي	50	55	61	66	70	74	77	81	86	62216

وأخير يمكن القول أن الإجراءات والأساليب الإحصائية التي من الممكن استخدامها والحصول من خلالها على الكثير من المعلومات حول العلامات متعددة ومتنوعة، لكن الدراسة حاولت ومن باب الالتزام بالأسئلة التي تم تحديدها في فصل الإجراءات توفير البيانات التي تطلبها غرض الدراسة، وقد حاولت الدراسة تقديم صورة جلية وواضحة عن خصائص العلامات سواء أكانت تتعلق بالعلامة على مستوى المساق أو المعدل التراكمي.وبعد الانتهاء من الإجابة على أسئلة الدراسة لا بد من الإشارة إلى بعض الاستنتاجات التي خرجت بها هذه الدراسة.

الاستنتاجات والتوصيات:

لقد حاولت الدراسة التعرف إلى خصائص توزيع العلامات الجامعية في جامعة اليرموك ومدى تأثرها بعلامة النجاح للمساق والمعدل التراكمي،وقد خرجت الدراسة بالاستنتاجات التالية:

كانت العلامات الجامعية في شعب المساقات التي تضمنتها الدراسة تشير إلى الارتفاع في الفترة التي كانت فيها علامة النجاح للمساق الدراسي أعلى من علامة النجاح المعمول بها حاليا حيث بدت العلامات تنزع نحو فئات التقدير المتدنية منذ العام الجامعي (1985) وكانت هذه النزعة نحو الانخفاض تتضح كلما اتجهنا نحو العام الجامعي (2003) ،حيث الألفة بعلامة النجاح الجديدة وما يتعلق بها من ممارسات أو إجراءات سواء أتعلقت بالطالب أم بالمدرس،وقد بلغ الوسط الحسابي للعلامات على مستوى الجامعة ككل وهو التوزيع المرجعي الذي اصطلح عليه ليكون إطارا مرجعيا للتوزيعات الأخرى المنبثقة عنه تبعا لمتغيرات الدراسة (68.21) بانحراف معياري بلغت قيمته (14.91) وذلك لمقارنة التوزيعات الفرعية به علما بان تحليل البيانات تم بالاعتماد على العلامة كوحدة للتحليل ويتوقع أن تختلف النتائج باختلاف وحدة التحليل المستخدمة ومن هنا يوصي الباحث بإجراء دراسة مماثلة يتم فيها التحليل اعتمادا على الشعبة كوحدة للاختيار والتحليل.

وقد انطبق هذا الحال كذلك على خصائص المعدل التراكمي للطلبة الخريجين حيث كانت المعدلات التراكمية للمراحل في ظل علامة النجاح (65) أعلى منها في الفترات بعد تغيير علامة النجاح للمعدل التراكمي إلى(60).حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي للمعدل التراكمي للجامعة ككل (72.90) وبلغت قيمة الانحراف المعياري (6.46).

كما تبين من النتائج أن نسبة العلامات في الفئات المتدنية في الجامعة كانت في ظل علامة النجاح القديمة أقل منها في ظل علامة النجاح التي تم تخفيضها إلى (50) ،حيث بدت فئات التقدير المتدنية للعلامات تتسع لأعداد كبيرة من العلامات مما يشير إلى زيادة شيوع العلامات المتدنية خاصة في الفئة (35-60) حيث بلغت نسبة العلامات في هذه الفئة وعلامة النجاح(60) تساوي (26.1٪) حيث كان عدد العلامات في هذه الفئة (16276) منها (5927) في الفئة (35-49) و (10359) في الفئة (50-59) وكانت أعلى نسبة من هذه العلامات في كليتي العلوم والحجاوي أما نسبة العلامات في نفس الفئة مع علامة النجاح (50) فقد بلغت (0.095) حيث بلغ عدد العلامات (5927) ،لكن الانخفاض في نسبة العلامات في الفئة (35-49) لم يكن بسبب انخفاض حقيقي في نسبة الرسوب إنما جاءت نتيجة لتخفيض حد النجاح المطلوب من الطالب أي أنه تم ترحيل عدد ليس بالقليل من العلامات والتي تقع في فئة راسب حسب نظام التقويم السابق إلى فئة ضعيف

حسب النظام الجديد للتقويم والذي زاد من العلامات في فئات التقدير الأعلى،حيث لوحظ من النتائج أن نسبة العلامات في الفئات ممتاز وجيد جدا حسب علامة النجاح السابقة أعلى منها في ظل علامة النجاح الحالية على الرغم من ارتفاع الحدود الدنيا لهذه الفئات، ونظرا لاحتمال تأثر دقة العلامات وثباتها تحديدا نتيجة لظاهرة ضيق المدى نتيجة لاختلاف المدى الذي ترصد ضمنه العلامات واختلاف مدى فئات التقدير للعلامات يوصي الباحث بضرورة إجراء دراسة تكشف عن مدى تأثير ذلك على معامل الثبات وذلك باستخدام أسلوب راجو(Rajue) الذي يأخذ بعين الاعتبار أوزان العلامات الفرعية المكونة للعلامة النهائية في المساقات الدراسية قبل وبعد قرار التخفيض .

كما أشارت النتائج إلى أن خصائص التوزيع للعلامات ونسب توزيعها في فئات التقدير حسب المراحل الدراسية والسنوات الدراسية وقبل وبعد القرار المتعلق بتخفيض علامتي النجاح للمساق والمعدل التراكمي،كانت منسجمة،حيث أن مثل هذه المتغيرات يحكمها عامل الزمن بالنسبة لعمر الجامعة.

أما على مستوى الكليات الجامعية فقد كانت العلامات الأعلى في كليات الشريعة و التربية والقانون، إذ بلغت قيم المتوسطات الحسابية للعلامات فيها (75.89، 75.01، 74.63) على التوالي في حين كانت أقل المتوسطات الحسابية للعلامات في كليتي الحجاوي والعلوم (69.59، 75.07) على الترتيب.وكانت نسبة الرسوب في كل منهما.من أعلى النسب مقارنة مع الكليات الأخرى.وحسب المستوى الدراسي كانت العلامات في المستوين الأول والرابع أعلى منها في المستويين الثاني والثالث. أما بالنسبة لطبيعة المساقات التي يدرسها غالبية الطلبة والتي سميت المساقات ذات الصبغة العامة باعتبار غالبيتها من متطلبات الجامعة أو الكليات فقد كانت العلامات فيه أعلى من العلامات في المساقات التخصصية، حيث كانت النسبة الكبرى من العلامات في المساقات العامة تقع ضمن فئات التقدير العالية وعلى العكس من العلامات في المساقات التخصصية التي جاءت النسبة العظمى منها في الفئات المتدنية ،إضافة إلى نسبة الرسوب في المساقات التخصصية كانت أعلى منها بالنسبة للمساقات العامة.

وعلى صعيد تتبع كل من كليتي الآداب والعلوم من حيث خصائص توزيع العلامات فيهما فقد أشارت النتائج إلى أن الوسط الحسابي للعلامات في كلية الآداب أعلى منه في كلية العلوم وهذه نتيجة متوقعة لاختلاف طبيعة التخصصات في الكليتين وكذلك طبيعة المساقات،واختلاف خلفية الطلبة المنتسبين لكل منهما وقد كانت هذه الاختلافات،هي مبررات تتبع هاتين الكليتين دون غيرهما من الكليات. وقد بلغت المتوسطات الحسابية للعلامات فيهما (62.07،69.59) لكل من كليتي الآداب والعلوم على التوالي ،وقد لوحظ أن نسبة العلامات في كلية الآداب في غالبها جاءت

في الفئة (70-79) للعلامات والفئة (68-76) للمعدلات التراكمية،أما النسبة العليا من العلامات والمعدلات التراكمية في كلية العلوم فجاءت في الفئة (60-69) للعلامات وفي الفئة (60-68) للمعدلات التراكمية،كما لوحظ أن التباين في العلامات في كلية العلوم أكبر منه في كلية الآداب.أما بالنسبة لتوزيع العلامات في فئات التقدير المختلفة فقد جاءت النسبة الكبرى من العلامات في الفئة (70-80) والتي تقابل التقدير اللفظي (جيد) في حين جاءت النسبة الكبرى من المعدلات التراكمية في فئة التقدير(68-76) والتي تقابل فئة التقدير اللفظي (جيد) .ومن هنا يوصي الباحث بتتبع كليات الجامعة المختلفة ومقارنة خصائص العلامات في الكليات التي كانت في ظل الفترة قبل قرار التخفيض مع تلك التي أنشئت في الفترة بعد القرار.

ونتيجة للمعاناة الكبيرة التي رافقت الحصول على البيانات نتيجة لآليات التخزين،وتحفظ الجهات المسئولة عن العلامات فان الباحث يوصي بأن تولى إدارة الجامعة الاهتمام اللازم في آليات التخزين والحفظ سواء في الدائرة ذات الاختصاص أو في الأقسام الأكاديمية في كليات الجامعة المختلفة،إضافة إلى تسهيل مهمة الباحثين في هذا المجال.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء والصرّاف، قاسم.(1985) م . دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات لطلبة في كلية التربية للفصل الدراسي الأول 1983/82.**المجلة التربوية**،جامعة الكويت،2(7): 42-64.

أحمد،شكري.(1985) م. مشكلات نظام الساعات المعتمدة في الجامعات العربية: التشخيص والعلاج. **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق، (4):3 – 37.

أحمد،محمد عبد السلام.(1985)م.**القياس انفسي والتربوي**.القاهرة،مكتبة النهضة العربية.

تركي، مصطفى.(1977) م.اختلاف نظم التعليم الجامعي وأثره على التوافق الدراسي، **مجلة كلية الآداب والتربية**.جامعة الكويت،العدد(13).

جابر، عبد الحميد.(1983) م .**التقويم التربوي والقياس النفسي**، (ط3).القاهرة،دار النهضة المصرية.

الجامعة الأردنية.(2004) م . **دليل الطالب**،عمادة شؤون الطلبة ،عمان،الأردن.

جامعة الإمارات العربية المتحدة.(2004) م . **دليل الطالب**.

جامعة آل البيت.(200) م . **دليل الطالب لمرحلة البكالوريوس**.المفرق،الأردن.

جامعة جرش الأهلية.(2004)م. **دليل الطالب**،عمادة شؤون الطلبة .جرش،الأردن.

جامعةاليرموك(1984)م.**دليل الطالب** .عمادة شؤون الطلبة.مطبعة جامعة اليرموك،اربد،الأردن.

جامعةاليرموك(1986)م. التعليم الجامعي.**مجلة اليرموك** العدد3:(4-19).

جامعةاليرموك(1989) م.**دليل الطالب**،عمادة شؤون الطلبة.مطبعة جامعة اليرموك،اربد،الأردن .

جامعةاليرموك(1994) م.**دليل الطالب**،عمادة شؤون الطلبة.مطبعة جامعة اليرموك،اربد،الأردن .

جامعةاليرموك(1995) م.**دليل الطالب**،عمادة شؤون الطلبة.مطبعة جامعة اليرموك،اربد،الأردن .

جامعةاليرموك(1997) م.**دليل الطالب**،عمادة شؤون الطلبة.مطبعة جامعة اليرموك،اربد،الأردن .

جامعةاليرموك(1998) م.**دليل الطالب**،عمادة شؤون الطلبة.مطبعة جامعة اليرموك،اربد،الأردن .

جامعةاليرموك(2003) م.**دليل الطالب**،عمادة شؤون الطلبة.مطبعة جامعة اليرموك،اربد،الأردن .

جرادات،ضرار.(1984) م.**الإرشاد الأكاديمي**.ورقة مقدمة لورشة الإرشاد الأكاديمي في الجامعات العربية المنعقدة في رحاب جامعة اليرموك.

جرادات،ضرار.(1985) م. **نحو سياسة لقبول الطلبة وتوزيعهم على التخصصات المختلفة في جامعة اليرموك**. ورقة مقدمة للمؤتمر السابع للمنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية.مجلة اليرموك.

جوهر، صلاح الدين.(1984) م.الإرشاد الأكاديمي والاختبارات والتقويم في نظام الساعات المكتسبة . **مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر. مجلد(21):12-35.

جوهر، صلاح الدين ، (1985) م . أهم الجوانب التنظيمية في قياس التحصيل الدراسي في الجامعات. **مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر، مجلد(5):91-109.

الخطيب ،أحمد.(1994) م. أنظمة العلامات لقياس تحصيل الطلاب في الجامعات .**مجلة اليرموك** (جامعة اليرموك) العدد 42: 38-41.

زيتون،عايش ومنيزل، عبد الله. (1994) م. العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس في الجامعة. مطبعة الجامعة الأردنية عمان-الأردن.

زيتون،عايش وعبد الله منيزل.(1994) م. مستوى تقييم الطلبة للمساقات (المواد) الدراسية في الجامعة والعوامل المؤثرة في ذلك برنامج البحث التربوي والخدمات التربوية النفسية،**كلية العلوم التربوية**،الجامعة الأردنية.

الزهراني ، سعد عبد الله ، (1994) م. تحليل وتقييم العبء الدراسي لطلاب جامعة أم القرى. **مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر ، مجلد 5 :129-174 .

سوالمة ،يوسف محمد (1995) م.تقدير الثبات للعلامات الجامعية في عينة من المساقات في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1992 /1993. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر،السنة الرابعة،العدد(7) :71-89.

سوالمة ، يوسف محمد (2000) م . المعاني والقيم في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للعلامات الجامعية:دراسة حالة لجامعة اليرموك.**مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة التاسعة،العدد(17):45 – 77.

الشرقاوي،أنور وآخرون.(1996) م.**اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي**،القاهرة، مكتبة الا نجلو المصرية.

صخي،مهدي والفقي،عبد المؤمن.(1989) م.تقويم أساليب قياس الجانب المعرفي في المعهد العالي لاعداد المعلمين- بنغازي.**المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**،22(1): 51- 85.

صحيفة الدستور،(2003) م.العدد(11972): 34،عمان،الأردن.

صحيفة الدستور،(2004) م.العدد(13197): 6،عمان،الأردن.

طبيشات، سائد.(2002) م.**القدرة التنبؤية لمعدل امتحان كليات المجتمع العام(الشامل) بالمعدل التراكمي الجامعي في الأردن**.رسالة ماجستير،جامعة اليرموك،اربد،الأردن.

طناش،سليمان.(1989) م.تقويم أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي. بحث مقدم لندوة تحديث الإدارة الجامعية،جامعة اليرموك.

عبد الرحمن،سعد وآخرون.(1977) م. دراسة تقويمية للامتحانات النهائية في كلية الآداب والتربية بعد إلغاء النظام الامتحاني القديم. **مطبوعات كلية الآداب جامعة الكويت**.

عبد الله،محمود محمد ابراهيم .(1990) م. **دراسة سيكومترية مقارنة لطرق حساب معامل ثبات الاختبارات المرجعة إلى المحك** . رسالة ماجستير،الجامعة الأردنية،عمان،الأردن

عجاوي ،محمود وخضر،فخري رشيد(1987) م.دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلبة في جامعة الإمارات العربية المتحدة.**حوليّة كلية التربية**،جامعة الإمارات،العدد(2):149-154.

عجاوي ، محمود وخضر ، فخري رشيد (1989) م. دراسة تحليلية لنظام التقويم في جامعة الإمارات العربية المتحدة مقارنة ببعض الجامعات العربية . **مجلة كلية التربية** ، جامعة الإمارات العربية، العدد(4) :149 -154 .

عدس ، عبد الرحمن،(1976) م. تقويم الطلبة في ظل الساعات المعتمدة . **مجلة كلية التربية**،(جامعة الملك عبد العزيز)، العدد(2): 43- 58.

علام،صلاح الدين.(2000) م.**القياس والتقويم التربوي والنفسي:أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** . دار الفكر العربي،القاهرة.

عليان،خليل.(أ).(1998) م. إدراك الطلبة لقيمة تقويمهم لعملية التدريس في الجامعة الأردنية. **دراسات**،25(1) :22-31.

عليان،خليل.(ب).(1998) م. هل تعتبر متغيرات نوع المادة والعلامة المتوقعة والمستوى الدراسي وتفاعلاتها مصادر تحيز تؤثر في تقويم طلبة الجامعة الأردنية للتدريس؟. **دراسات**،25(1): 41-49.

عودة ، أحمد .(1988) م.اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية . **المجلة العربية لبحوث التعليم العالي**،22(1):111 – 130.

عودة،أحمد وحوا مدة،مفيد.(1996) م. خصائص توزيع الدرجات في المقررات الجامعية في ضوء نظام الدرجات والتقدير المعتمد في جامعة اليرموك.**حولية كلية التربية**،العدد(13): 433- 456.

عودة،أحمد(2002) م.**القياس والتقويم في العملية التدريسية**،ط5.دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد.

عيابوني،سمير .(1992) م.**العلاقة بين شهادة الدراسة الثانوية العامة والمعدل التراكمي للطلبة في الكلية مع امتحان دبلوم كليات المجتمع الأردنية** . رسالة ماجستير ،جامعة اليرموك،اربد، الأردن.

الغريب،رمزية.(1996) م.**التقويم والقياس النفسي والتربوي**. ،مكتبة الا نجلو المصرية، القاهرة.

كاظم،أمينة.(1984) م.**دراسة في تحليل نتائج التحصيل لطلاب كلية الآداب**.جامعة الكويت.

لطايفة،محمد(1988) م.**تعظيم الصدق التنبؤي لامتحان شهادة الثانوية العامة في التحصيل الجامعي**،رسالة ماجستير ،جامعة اليرموك،اربد،الأردن.

محافظة،سامح والسا مراني،هاشم.(1996) م.أساليب مقترحة لتقويم الأداء التدريسي الجامعي . **دراسات- العلوم التربوية**- الجامعة الأردنية،المجلد23(2):288- 301.

المسند ،شيخة عبد الله(1992) م. دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلاب في جامعة قطر في الفصل الدراسي خريف(1990)،**حوليّة كلية التربية**،جامعة قطر ،العدد(9):125–153.

المراجع الأجنبية:

Acedeme. (2002).Grade Inflation Scrutinized at Harvard and else 88(2):P21.

Adkins,Dorothy,G.(1974).***Test Construction:Development and Interpretation of Achievement Tests***.(2nd ed), University of Hawaii, Bell & Howell company.

Bejor,I.and Below,E.(1981).***Grade inflation and the validity of the scholastic aptitudetest***.American Educational Research journal.18: 143-156.

Birk,L. (2003).Grade Inflation: What's Really Behind All Those A's? **Harvard Education Letter.**

Birnbuam,R.(1977). Factors Related to University Grade Inflation. **Journal of Higher Education** .48: 519 – 539.

Bligh,D.(1988).***Higher Education***.London:Cussel Education Limeted.

Bloom,B.(1977).***Taxonomy of Educational bjectives***.NewYork,David - Mckay Company,INC.

Brow,Fredrick,G(1976)***principles of education and psychological testing*** 2nd ed,Holt,rinehart and Westen An reserved.

Cashin,W,E.(1989).Defining and Evaluation College Teaching IDEA. Manhatten,Kansas State Unversity,***Center for Factualy Evaluation & Development***,Technical Report 21.

Change,Lei. (1999). Judjemmintal Item Analysis of the Nedlesky and Angoff Students-setting Methods. **Applied Measurement in Education.**,12(2):151-165.

Cizek, G.J (1969). Setting passing scores. ***Journal of Educational Measurement*** .15(2): 20-30.

Cluskey,J and Scriffin,N.(1997). Acounting Grade Inflation.**Journal of Education for Besiness**,72(5):P5.

Clyton,M.(1998).Give Me an "A" Professor,I'll Give You One Too. ***Christian Science Monitor***,90(76).

Clyton,M.(2002). Amind Cries of Grade Inflation Cs Still abound . ***Christian Science Monitor*** .94(187).

Cohen,P,A.(1981).Students Rating of Instruction and Student aCheveme-ent .A Meta-analysisofMulti-SectionValidity Students,***Review of Edu Research***.N(51):281- 309.

Dressel,P.(1983).Grades:One mmore tilt at the windmill in A.W Chikering (ED)Bulletin,memphis:state University,***Center for Study For Higher Education.***

Dwinel,P.L,and Higbee,J.L.(1993).***Student's Perceptioms of Value of Teaching Evalutions***,Perceptual and Skills,76.

Ebel, R.L. (1972) ***Essentials of educational Measurement.*** New Jersey: Prentice-Hull, Inc.

Eiszler,Charles,F.(2002).College Students Evaluations of Teaching and Grades Inflation.***Research in Higher Education***.43(4):P483.

Figlio,David.(2004).Do High Grading Students Effect Students Perfor-rmance.***Journalof Pubile Economics.*** 68(9\10):P20.

Gelfford, Edwad.(2000).Grade Inflation : The Effect on Educational Quality and Personal Well Being.***Education Spring***.120(3):538.

Gerald,Bracey.(1994).Grade Inflation.***Phi Delt Kapan.*** 6(4p):328.

Gronland, N. E and Linn, R.L. (1990) ***Measurement and Evaluation In Teaching.*** 6th ed., New York Macmillan publishing Company.

Hanna,Gerald,S & Cashin,William,E.(1988).Improving Colledge Grading. ***kansas State University,Center for Factualy Evaluation & Development.*** Idea Paper, NO(19).

Harrer,H&McDavid.(1973).Name Stero Types and Teachers Expectations. ***Journal of Educational Psychology***,-22(6): 222 – 229.

Harvey, Mansfield.(2001).Grade Inflation:It Time to Face the facts. ***Chronicle of Higher Education*** .47(30):P24.

Hendrivson,H(1976)Grade inflation. ***College and University.*** (52):111-116

Hills,j(1981).***Measurement and Evaluation in the classroom.*** 2nd ED dition),Columbus,Oh:Charles E-160.

Huck,S and Bouns,W (1972).Easay Grades: An Interaction Between Grades Hand Wrriting Charity and the Neathes of xamination Paper.***American Educational Research Journal.*** (9).

Jaua,Halford(2004).Grades Inflation Is not Avictimless Crime.***Chrestian sience Monitor.*** 96(110).

Joula,(1974)Grade Inflation***ApreliminaryReport.*** Michigan State University

Kender,J & Biggs,M.(2004).Grade Inflation : Matuphor and Reraty.***Journal of Educational.*** 184(1).

Kolerzon, M. (1981).Grad inflation in Higher Education.A comparative study. ***Research In Higher Education.*** 15(1):195-212.

Kromery,J.D & Dickinson,W,B.(1996).DetectingUnit of Analysis Poblems in Nested Designs:Statistical Power and Type 1 Error Rates of the F Test for Groups–Within–Treatments Effects. ***educational & psychological Measurement.*** 56(2):215–232.

Leftkison,L.(1973).Our newly developing wastelands : ***The American colleges***,Intelect, :371-376

Leventhal,L etal.(1979).Begus Evidence for the Validity of Students Ratings.A ***Paper presented at the American Psychological Assossation Meating***,Sanfrancisco.

Magnusson,D.(1966).***Test heory***.Almqvist&Wiksell,Stokholm.Makeachie, W et,all.(1978).Effective Teaching Facilitative,Direct Style. ***Teaching of Psychology.*** 5(4):193–197.

Marline,J.W.(1987).Students Perceptioms of End-of Course Evaluation. ***Journal of Higher Education.*** N(58):704-715.

Marsh,H.W.(1984).Student's Evaluations of University Teaching,Dimesionally,Reliability,Validity,PotentialBiases,andUtility.***Journal Educational psychology.*** N(76):707-754.

Millman, Jason and others(1983)Does grade inflation affect the Reliability of grade?.***Research In Higher Education.*** 19(1):423-429.

Noll,Vector,H. Et all.(1972).***Introductory Readings in Educational Measurement***.Hough tan mifflin Company.

O'conner,D,A(1979)Asolution to Grades Inflation.***Educational record***,60

Osterhat,A.(1994)***Classroom Applications of Educational Measurement*** 2nd ed. NewYork Maxwell. MacMillan International.

Pederson,Daniel.(1997)When an A is Average,***News week***,(289604).129(9)

Plake,B.&Skane,M, (1991).Comparison of methods for Combining the minimum passing levels for Individual items into A Passing score for a Test.***Journal of Educational Measurement.*** 28(3):249-256.

Reilly,R.Szink,D.Sisraelski,E.(1984*).*Comparison of Direct and indirect indirect Methods for Setting Minimum passing Score.***Applied psychological Measurement.***8(4):421-429.

Rojstaczer,Stuart.(2003).Where All Grades are Above verage.***Washington Post*** .Com,Page,A21.

Ruth – B, Ekstrom and Ana- Maria, villegas, (1994).***College Crade: An Exploratory Study of Polices and Practices. College Board Report*** N(94):1 (new York) Eric- No : Ed 360492.

Sizmur,Steve.(1997).Look Back in Angoff :Acautionary Tale.***British Educational Rsearch Journal.***23(1):1–11.

Sooner,Brendas.(2000).A Is Adjunct Examining Grade Inflation in Hi-g her Education.***Journal of Education for Bissiness***.76(1):p5

Stiggins,L,(1987)Design and Development of Performance Assessment. .***Educational Measurement:Issues and Practice***.N(6):33– 42.

Stephanie,M et,all.(2000).Idintification Grade Inflation at an–Open Kopae Paula College .***Students Journal.***34(2).

Suslow, S.(1979).Grade inflation:End of a trend? ***Change***.N(9):44-51.

Thorndike,Robert,M.(1977).***Measurement and Evaluation in psychology and Education***.6th ed,Prentice Hall.

Trwo,M.(1977).American higher education, 1965-1975,***Chronicle of Higher Education.***

Upper Iowa University(2003)Extended University category and Student. ***Handbook***,(2003/2004).

University of Princton(2004).***Grading system and Transcript Notations.***

Weller, L.D.(1984)Attitude Forward Grade Inflation. A Survey of private and public colleges and universities, ***journal of research and development education.***18(1).

ملحق رقم (1)

عدد الشعب المسائية المطروحة في جامعة اليرموك خلال الفترة(1978 – 2003) حسب العام الدراسي والفصل الدراسي وكليات الجامعة المختلفة

العام الجامعي 1977/1976

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	
الآداب																
العلوم																
الاقتصاد																
التربية والفنون																
الشريعة																
القانون																
الحجاوي																
التربية الرياضية																
مركز اللغات																
معهد الآثار																
علوم عسكرية																
خدمة المجتمع																
المجموع																

العام الجامعي 1978/1977

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	مجموع	100	200	300	400	مجموع	100	200	300	400	مجموع	المجموع
الآداب																
العلوم																
الاقتصاد																
التربية والفنون																
الشريعة																
القانون																
الحجاوي																
التربية الرياضية																
مركز اللغات																
معهد الآثار																
علوم عسكرية																
خدمة المجتمع																
المجموع																

العام الجامعي 1989/19878

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الأدب																202
العلوم																179
الاقتصاد																95
التربية والفنون																
الشريعة																
القانون																
الحجاوي																
التربية الرياضية																
مركز اللغات																
معهد الآثار																
علوم عسكرية																
خدمة المجتمع																
المجموع														476		

العام الجامعي 1980/19879

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب																178
العلوم																163
الاقتصاد																82
التربية والفنون																
الشريعة																
القانون																
الحجاوي																
التربية الرياضية																
مركز اللغات																
معهد الاثار																
علوم عسكرية																
خدمة المجتمع																
المجموع																423

العام الجامعي 1981/19880

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الأدب	25	20	10	10	65	22	25	15	18	82	18	12	15	6	51	196
العلوم	18	15	15	12	63	25	21	19	12	77	12	11	10	5	38	175
الاقتصاد	8	5	7	4	24	9	8	7	6	30	9	7	6	4	27	81
التربية والفنون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الشريعة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الحجاوي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
معهد الآثار	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
علوم عسكرية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	51	40	32	26	149	56	54	41	36	187	39	30	31	15	116	452

العام الجامعي 1982/1981

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب	25	22	15	16	78	18	21	23	19	81	15	15	16	5	51	210
العلوم	15	10	12	15	52	28	20	7	5	60	7	4	5	4	20	132
الاقتصاد	10	8	9	4	31	12	9	11	6	38	7	9	8	5	29	98
التربية والفنون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
الشريعة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
الحجاوي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
مركز اللغات	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
معهد الآثار	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
علوم عسكرية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
المجموع	50	40	36	35	161	58	50	41	30	179	29	28	29	14	100	430

العام الجامعي 1983/1982

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الادب	32	28	22	25	107	43	36	31	28	138	33	29	26	15	103	348
العلوم	31	22	19	20	92	38	35	34	23	130	31	22	26	17	96	318
الاقتصاد	12	19	23	5	59	15	12	19	19	65	7	9	10	7	33	157
التربية والفنون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الشريعة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الحجاوي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
معهد الآثار	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
علوم عسكرية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	75	69	64	50	258	96	83	84	70	333	71	60	62	39	232	823

العام الجامعي 1984/1983

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الاداب	59	28	15	27	129	51	32	17	25	125	42	22	28	12	104	358
العلوم	52	33	23	9	117	36	38	31	25	130	22	15	19	22	78	325
الاقتصاد	14	13	5	3	35	12	17	10	9	48	9	10	11	8	38	121
التربية والفنون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
الشريعة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
الحجاوي	10	15	13	9	47	11	10	7	9	37	8	9	7	5	29	113
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
مركز اللغات	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
معهد الاثار	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
علوم عسكرية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-
المجموع	135	89	56	48	328	110	97	65	68	340	81	56	65	47	249	917

العام الجامعي 1985/1984

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب	74	51	51	26	202	64	52	42	22	180	21	12	16	14	63	445
العلوم	35	31	30	5	101	45	25	31	15	116	12	18	10	9	49	266
الاقتصاد	10	25	17	11	63	13	22	15	9	59	8	12	8	10	38	160
التربية والفنون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الشريعة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الحجاوي	1	10	23	5	39	4	12	18	7	41	5	11	12	7	35	115
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
معهد الآثار	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
علوم عسكرية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	120	117	121	47	405	126	111	106	53	396	46	53	48	38	185	986

العام الجامعي 1986/1985

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الاداب	272	210	87	95	664	170	158	77	93	498	81	69	35	42	227	1389
العلوم	176	132	97	71	476	154	131	71	65	421	71	73	42	30	216	1113
الاقتصاد	74	51	38	35	198	58	54	31	19	162	38	29	15	12	92	452
التربية والفنون	96	87	122	54	359	85	97	72	62	316	43	41	62	23	169	844
الشريعة	14	9	4	3	30	7	4	4	3	18	4	-	-	2	6	54
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	لا يوجد
الحجاوي	-	11	13	11	35	-	14	12	5	31	-	19	6	4	29	95
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	مع الاداب
مركز اللغات	31	-	-	2	33	17	-	-	2	19	11	-	-	-	11	63
معهد الآثار	5	7	4	2	18	-	4	5	1	10	-	3	4	-	7	35
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	3	-	-	-	3	2	-	-	-	2	9
خدمة المجتمع	10	-	-	-	10	10	-	-	-	10	8	-	-	-	8	28
المجموع	682	507	365	273	1827	504	462	272	250	1488	258	234	164	113	767	4082

العام الجامعي 1987/1986

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب	164	134	132	108	538	161	138	114	128	541	135	124	110	123	492	1571
العلوم	155	132	143	81	491	132	98	82	76	388	65	59	61	61	246	1125
الاقتصاد	67	57	55	53	232	34	32	30	28	124	22	17	15	14	68	424
التربية والفنون	91	82	114	45	332	61	54	63	54	232	37	35	29	31	131	695
الشريعة	15	12	3	5	35	2	-	-	3	5	2	-	-	1	3	43
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الحجاوي	-	12	11	8	31	13	12	8	5	38	-	4	6	2	12	81
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	111	-	-	2	113	97	-	-	-	97	52	-	-	1	53	263
معهد الآثار	9	7	4	3	23	3	4	-	1	8	3	-	2	2	7	39
علوم عسكرية	2	-	-	-	2	2	-	-	-	2	1	-	-	-	1	5
خدمة المجتمع	2	-	-	-	2	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	5
المجموع	616	446	432	305	1799	508	338	297	295	1438	317	239	223	235	1014	4251

العام الجامعي 1988/1987

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب	157	142	128	105	532	149	138	132	135	554	127	109	111	98	445	1531
العلوم	131	123	108	86	448	120	111	109	117	457	82	71	69	78	300	1205
الاقتصاد	85	71	64	63	283	33	28	19	15	95	22	14	11	6	53	431
التربية والفنون	71	69	110	62	312	58	48	51	51	208	35	31	28	26	120	640
الشريعة	16	5	-	5	26	4	-	5	3	12	2	-	-	3	5	43
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الحجاوي	-	16	13	15	44	-	10	6	-	16	-	6	5	4	15	75
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
مركز اللغات	88	-	-	-	88	74	-	-	2	76	53	-	-	3	56	220
معهد الآثار	8	4	5	11	28	5	-	3	1	9	3	-	4	1	8	45
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	2	-	-	-	-	10
خدمة المجتمع	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	12
المجموع	564	430	428	347	1769	451	335	325	324	1435	330	231	228	219	1008	4212

العام الجامعي 1989/19888

الكلية - المستوى	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الادب	161	142	151	86	540	147	138	142	144	571	138	131	120	102	491	1602
العلوم	123	113	99	99	434	113	101	106	99	419	76	62	66	69	273	1126
الاقتصاد	59	56	53	50	218	49	41	31	24	145	25	22	28	19	94	457
التربية والفنون	88	71	99	72	330	75	71	91	75	312	57	38	33	32	160	802
الشريعة	11	9	7	4	31	6	3	-	2	11	4	3	-	2	9	51
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الحجاوي	-	18	12	19	49	-	14	6	8	28	-	4		1	5	82
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	79	-	-	-2	81	-	-	-	6	45	20	-	1	2	23	149
معهد الاثار	7	13	5	10	28	35	3	3	-	-	6	-	-	-	-	41
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	-	-	-	-	-	8
خدمة المجتمع	5	-	-	-	5	7	-	-	-	7	-	-	-	-	-	12
المجموع	537	422	426	342	1727	443	371	376	358	1548	320	260	248	227	1055	4330

العام الجامعي 1990/1989

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الاداب	126	142	151	86	540	147	138	142	144	571	138	131	120	102	491	1602
العلوم	118	113	99	99	434	113	101	106	99	419	76	62	66	69	273	1126
الاقتصاد	58	48	39	52	197	53	41	38	45	177	26	23	18	32	99	473
التربية والفنون	92	95	110	89	386	54	43	68	36	201	41	56	67	28	192	779
الشريعة	12	9	9	5	35	6	2	3	1	12	2	-	1	-	3	50
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الحجاوي	-	30	22	18	70	-	2	9	4	15	-	4	7	-	11	96
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	93	-	-	4	97	80	-	-	5	85	68	-	-	2	70	252
معهد الاثار	14	10	4	8	36	7	3	4	3	17	4	3	-	3	10	63
علوم عسكرية	2	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2	-	-	-	2	6
خدمة المجتمع	5	-	-	-	5	4	-	-	-	4	3	-	-	3-	3	12
المجموع	520	422	411	409	1762	455	321	346	313	1434	323	274	289	213	1099	4294

العام الجامعي 1991/1990

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الاداب	136	138	125	119	519	147	141	151	142	581	141	129	147	146	563	1663
العلوم	131	142	122	124	519	112	105	109	99	425	84	52	65	61	262	1206
الاقتصاد	61	53	58	45	217	42	31	35	45	153	26	18	21	10	75	445
التربية والفنون	114	104	117	97	432	97	117	83	101	398	38	26	73	34	171	1001
الشريعة	18	14	7	3	41	4	2	-	4	10	2	-	3	2	7	58
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الحجاوي	-	51	47	38	136	14	11	6	31	-	5	5	-	5	10	177
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	108	-	-	4	112	56	-	-	2	58	10	-	-	1	11	181
معهد الاثار	14	12	8	4	38	6	-	2	6	14	-	5	3	3	11	63
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	2	-	-	-	2	2	-	-	-	2	8
خدمة المجتمع	5	-	-	-	5	3	-	-	-	3	3	-	-	3-	3	11
المجموع	591	514	484	434	2023	469	410	391	405	1675	306	235	312	262	1115	4813

العام الجامعي 1992/1991

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب	151	131	111	141	534	161	172	125	87	545	141	156	89	106	492	1571
العلوم	143	103	99	133	478	122	109	88	111	430	72	117	72	87	348	1256
الاقتصاد	77	63	48	56	244	51	43	58	26	178	47	36	34	32	149	571
التربية والفنون	109	118	136	90	453	116	73	122	87	398	57	61	40	52	210	1061
الشريعة	24	18	15	16	73	24	19	11	7	61	3	8	7	5	33	167
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الحجاوي	61	49	53	64	227	-	37	32	39	108	-	25	29	9	63	398
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	98	-	-	5	103	7	-	-	-	7	2	-	-	-	2	112
معهد الآثار	17	9	8	3	37	4	-	-	4	8	2	3	-	1	6	51
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	2	-	-	-	2	10
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	684	491	470	508	2153	489	453	436	361	1739	336	406	271	292	1305	5197

العام الجامعي 1993/1992

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب	187	140	161	98	586	254	197	211	169	831	180	203	123	161	667	2084
العلوم	180	145	133	101	559	156	134	40	115	545	171	102	59	78	410	1514
الاقتصاد	102	74	89	51	316	68	29	32	45	174	24	19	22	13	78	568
التربية والفنون	131	122	133	88	474	136	89	180	87	492	81	52	47	67	247	1213
الشريعة	30	29	21	18	98	35	20	15	10	80	18	11	12	7	48	226
القانون	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
الدعاوي	-	61	79	62	202	-	38	24	26	88	-	5	6	4	15	305
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
مركز اللغات	108	-	-	4	112	70	-	-	6	76	24	-	-	4	28	216
معهد الآثار	18	10	13	13	54	4	-	-	4	8	4	-	-	1	5	67
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	12
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	760	581	629	435	2405	727	507	602	462	2298	506	392	269	335	1502	6205

العام الجامعي 1994/1993

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الأدب	182	167	203	107	659	264	256	198	132	850	135	122	119	94	470	1979
العلوم	173	152	147	102	574	145	127	131	92	495	126	85	48	79	318	1387
الاقتصاد	115	85	77	96	377	95	81	75	71	322	63	51	29	68	211	906
التربية والفنون	111	90	138	141	480	137	121	118	113	489	41	82	72	51	246	1215
الشريعة	56	42	31	16	145	13	10	6	11	40	9	6	4	6	25	210
القانون	53	7	-	-	60	9	5	-	-	14	3	4	-	-	7	81
الحجاوي	-	47	28	35	110	-	40	38	42	120	-	31	30	29	90	320
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	"	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	105	-	-	5	110	97	-	-	3	100	61	-	-	3	64	274
معهد الآثار	18	11	8	6	43	9	-	5	6	5	4	3	-	3	10	73
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	3	-	-	-	3	2	-	-	-	2	9
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	817	601	632	508	2558	772	640	571	470	2453	424	384	302	333	1443	6454

العام الجامعي 1995/1994

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الاداب	161	153	145	158	617	324	251	167	102	844	155	126	134	118	531	1992
العلوم	186	141	134	103	564	151	132	142	89	514	94	77	71	68	310	1388
الاقتصاد	101	83	79	94	357	31	17	19	22	89	21	13	16	14	64	510
التربية والفنون	146	129	147	99	521	75	79	113	97	364	48	52	71	45	216	1101
الشريعة	41	55	13	22	131	29	27	19	23	98	24	15	18	9	66	295
القانون	18	12	17	14	61	16	8	9	5	38	4	4	3	-	11	110
الحجاوي	74	42	68	51	235	29	35	21	15	100	22	31	18	14	85	420
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	ج	-	-
مركز اللغات	93	-	-	4	97	58	-	-	3	61	33	-	-	2	35	193
معهد الآثار	15	11	10	9	45	14	5	1	6	26	4	-	2	2	8	79
علوم عسكرية	5	-	-	-	5	4	-	-	-	4	3	-	-	-	3	12
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	840	626	613	554	2633	731	554	491	362	2138	408	318	331	272	1329	6100

العام الجامعي 1996/1995

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب	161	133	140	86	520	163	142	158	118	581	148	121	133	93	495	1596
العلوم	136	125	119	112	492	127	88	122	92	429	68	53	68	41	230	1151
الاقتصاد	105	56	75	48	284	76	48	55	31	210	49	26	29	23	127	621
التربية والفنون	145	135	140	81	501	92	87	114	112	405	57	58	71	43	229	1135
الشريعة	46	53	22	45	166	38	25	29	20	112	22	27	19	20	88	366
القانون	16	8	18	8	50	14	9	8	7	38	11	7	5	3	26	114
الحجاوي	-	50	48	52	150	-	31	31	27	89	-	34	25	14	73	312
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	80	-	-	-	80	71	-	-	4	75	36	-	-	3	39	194
معهد الآثار	22	10	12	10	54	8	5	-	6	19	4	2	-	6	12	85
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	3	-	-	-	3	3	-	-	-	3	10
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	715	570	574	442	2301	592	435	517	417	1961	395	331	350	246	1322	5584

العام الجامعي 1997/1996

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب	172	141	132	101	546	174	161	138	107	580	135	82	99	60	406	1512
العلوم	131	119	112	86	448	129	94	116	82	421	73	65	68	63	265	1138
الاقتصاد	101	62	92	50	305	61	48	54	45	208	47	30	24	19	120	633
التربية والفنون	127	124	174	98	523	72	81	102	96	351	38	40	45	29	152	1026
الشريعة	42	31	28	26	127	26	28	19	12	85	15	11	7	6	39	251
القانون	18	11	9	10	48	7	6	3	2	18	3	-	2	1	6	72
الحجاوي	-	75	68	49	192	-	41	36	38	115	-	33	26	16	75	382
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	71	-	-	3	74	51	-	-	5	56	30	-	-	3	33	163
معهد الآثار	24	16	13	9	62	4		3	3	10	4	1		3	8	80
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	12
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	690	579	628	432	2329	528	459	471	390	1848	349	272	271	200	1092	5269

العام الجامعي 1998/1997

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الاداب	174	141	150	133	598	186	168	179	148	681	149	151	149	97	546	1825
العلوم	135	107	111	121	474	138	124	121	97	480	81	102	86	73	342	1296
الاقتصاد	88	71	56	66	281	31	27	26	18	102	16	25	12	13	66	449
التربية والفنون	152	125	129	113	519	88	101	109	105	403	62	65	63	58	248	1170
الشريعة	25	17	23	13	78	26	14	19	12	71	8	13	9	5	35	184
القانون	22	12	7	-	41	9	14	-	4	27	4	6	-	3	13	81
الحجاوي	-	71	68	61	200	-	51	42	39	132	-	21	26	11	58	390
التربية الرياضية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
مركز اللغات	68	-	-	4	72	50	-	-	3	53	22	-	-	3	25	150
معهد الآثار	21	20	11	7	59	6	8	2	2	18	2	4	-	2	8	85
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	2	-	-	-	2	10
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	689	564	555	518	2326	538	507	498	428	1971	346	387	345	265	1351	5640

العام الجامعي 1999/1998

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب	131	117	112	82	442	137	112	112	88	449	63	66	61	52	242	1133
العلوم	167	89	99	45	400	182	86	89	74	431	84	50	50	23	207	1038
الاقتصاد	54	52	55	38	199	63	49	54	37	203	25	27	22	17	91	493
التربية والفنون	54	66	107	93	320	46	74	98	106	324	29	33	62	33	157	801
الشريعة	31	25	17	12	85	23	26	18	9	76	11	12	8	6	37	198
القانون	17	9	8	10	44	20	13	8	9	50	4	7	5	3	19	113
الحجوي	-	64	52	61	177	-	64	45	66	175	-	36	27	25	88	440
التربية الرياضية	36	30	20	18	104	35	32	22	18	107	16	18	13	5	52	263
مركز اللغات	60	-	-	-	60	78	-	-	-	78	29	-	-	-	29	167
معهد الآثار	-	-	-	9	9	-	-	-	13	13	-	-	-	-	-	22
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	2	-	-	-	2	10
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	554	452	470	368	1844	588	456	446	420	1910	263	249	248	164	924	4678

العام الجامعي 2000/1999

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الأدب	180	137	108	79	504	173	145	116	87	521	76	76	57	49	258	1283
العلوم	190	109	87	57	443	182	126	78	57	443	90	71	34	21	216	1102
الاقتصاد	68	64	50	33	215	72	64	56	30	222	32	35	23	12	102	539
التربية والفنون	59	70	109	96	334	51	83	101	101	336	26	37	63	36	162	832
الشريعة	30	25	17	11	83	29	26	16	14	85	13	14	8	6	41	209
القانون	24	15	11	9	59	24	15	10	10	59	8	10	8	6	32	150
الحجاوي	-	73	57	64	194	-	87	61	63	211	-	41	26	22	89	494
التربية الرياضية	34	30	24	11	99	31	31	22	18	102	13	21	15	4	53	254
مركز اللغات	96	-	-	-	96	102	-	-	-	102	38	-	-	-	38	236
معهد الآثار	-	-	14	14	14	-	-	-	11	11	-	-	-	-	-	25
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	2	-	-	-	2	10
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
المجموع	685	523	463	374	2045	668	577	460	391	2096	298	305	234	156	993	5134

العام الجامعي 2001/2000

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الادب	201	157	103	76	537	240	135	97	82	554	93	73	57	42	265	1356
العلوم	222	127	77	42	468	273	118	92	43	526	136	79	43	15	273	1267
الاقتصاد	74	74	60	29	237	71	70	54	42	237	25	34	28	12	99	573
التربية والفنون	64	70	12	115	369	71	106	127	125	429	28	37	61	49	175	973
الشريعة	37	25	19	10	91	8	2	3	3	16	35	23	15	8	81	188
الفانون	24	17	12	11	64	21	19	15	13	68	8	7	8	5	28	160
الحجاوي	-	82	58	65	205	1	63	60	70	194	-	35	27	27	89	488
التربية الرياضية	34	33	22	14	103	32	35	22	21	110	17	22	16	7	62	275
مركز اللغات	91	-	-	-	91	83	-	-	-	83	36	-	-	-	36	210
معهد الآثار	-	-	-	11	11	-	-	-	16	16	-	-	-	-	-	27
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	4	-	-	-	4	2	-	-	-	2	10
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	751	585	471	373	2180	804	548	470	415	2237	380	310	255	165	1110	5527

العام الجامعي 2002/2001

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب	259	150	118	86	613	230	147	121	97	595	88	75	63	45	271	1479
العلوم	267	129	98	48	542	260	130	99	64	553	134	72	48	16	270	1365
الاقتصاد	68	71	61	35	235	59	65	70	49	243	25	34	29	15	103	581
التربية والفنون	66	74	126	114	380	52	84	116	130	382	31	41	61	43	176	938
الشريعة	81	42	34	22	179	82	46	39	20	187	36	27	18	11	92	458
القانون	25	17	13	18	73	23	19	15	17	74	12	8	6	9	35	182
الحجاوي	1	61	60	66	188	-	56	57	75	188	-	40	28	32	100	476
التربية الرياضية	34	36	21	18	109	30	36	26	17	109	19	24	12	10	65	283
مركز اللغات	91	-	-	-	91	97	-	-	2	99	45	-	-	2	47	237
معهد الآثار	4	-	-	14	18	5	-	-	7	12	2	-	-	-	2	32
علوم عسكرية	4	-	-	-	4	3	-	-	-	3	2	-	-	-	2	9
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	900	580	531	421	2432	841	583	543	478	2445	394	321	265	183	1163	6040

العام الجامعي 2003/2002

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الآداب	209	159	117	96	581	186	131	117	98	532	79	71	57	52	259	1372
العلوم	267	148	104	68	587	162	117	81	44	404	98	65	39	14	216	1207
الاقتصاد	51	68	62	47	228	51	61	67	54	233	24	35	30	18	107	568
التربية والفنون	60	80	126	132	398	52	88	114	143	397	35	52	62	42	191	986
الشريعة	61	59	42	21	183	56	51	49	19	175	30	29	21	9	89	447
القانون	26	17	12	15	70	24	18	12	21	75	7	7	6	7	27	172
الحجاوي	-	65	54	58	177	-	56	52	67	175	-	32	30	31	93	445
التربية الرياضية	39	36	30	14	119	38	38	23	19	118	20	27	13	10	70	307
مركز اللغات	97	-	-	3	100	105	-	-	2	107	39	-	-	4	43	250
معهد الآثار	13	2	-	12	27	22	4	3	11	40	13	3	-	-	16	83
علوم عسكرية	3	-	-	-	3	3	-	-	-	3	2	-	-	-	2	8
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	826	634	547	466	2473	792	586	548	495	2421	391	329	274	194	1188	6082

العام الجامعي 2004/2003

الفصل	الفصل الأول					الفصل الثاني					الفصل الصيفي					
الكلية - المستوى	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	100	200	300	400	المجموع	المجموع
الأدب	198	134	119	98	549	185	129	119	111	544	93	70	62	52	277	1370
العلوم	162	93	79	41	375	160	99	84	47	390	100	62	42	15	219	984
الاقتصاد	59	65	68	44	236	59	59	61	52	231	25	31	35	20	111	578
التربية والفنون	64	81	128	131	404	54	80	111	143	388	25	60	60	43	188	980
الشريعة	66	50	41	20	177	57	55	43	24	179	27	27	21	16	91	476
القانون	24	17	12	17	70	24	16	11	21	72	9	7	6	9	31	173
الحجاوي	-	60	56	63	179	-	58	59	83	200	-	33	30	34	97	476
التربية الرياضية	32	37	27	12	108	36	36	21	19	112	20	25	14	7	66	286
مركز اللغات	110	-	-	3	113	106	-	-	6	112	36	-	-	5	41	266
معهد الآثار	23	13	3	11	50	28	11	9	8	56	11	7	6	2	26	132
علوم عسكرية	3	-	-	-	3	3	-	-	-	3	2	-	-	-	2	8
خدمة المجتمع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع	876	572	558	455	2461	852	570	541	529	2493	408	334	284	208	1234	6187

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

ملحق (2)

ك ت /١٠٧/ ٤٧٩

الرقم: ٦ ربيع ١ ١٤٢٥ .....

التاريخ: ٢٦/٤/ ٢٠٠٤ م.....

الموافق: .....م

كلية التربية
مكتب العميد
٢٧٧٠

معالي الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

يقوم الطالب ابراهيم محمد عبدالله المحاسنة بدراسة حول خصائص توزيع علامات الطلبة في جامعة اليرموك – دراسة تتبعية " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التربية، وتتطلب إجراءات هذه الدراسة الحصول على بيانات ومعلومات من دائرة القبول والتسجيل تتعلق بعدد الشعب وعدد الخريجين وعدد المنذرين ، والعلامات النهائية والفصلية وغير ذلك وعلى الفترات التي تشملها الدراسة .

ارجو التكرم بالايعاز للسيد مدير القبول والتسجيل لتسهيل مهمة الطالب بالحصول على المعلومات المطلوبة .

عميد كلية التربية

أ.د محمد الخوالدة

هاتف: ٧٢٧١١٠٠-٢-٩٦٢ فاكس: ٧٢٧٤٧٢٥-٢-٩٦٢ اربد-الأردن
Tel: 962-2-7271100 Fax: 962-2-7274725 Irbid – Jordan Email: yarmouk@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

١٤٢٦٥ / ١٠٧

(١) الأستاذ الدكتور رئيس قسم علم النفس / إرشاد الزوجين المؤتر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أرجو التكرم بمخاطبة الجهات المختصة في الجامعة من أجل إتاحة الفرصة للطالب/ عبد الله بن إبراهيم بن محمد بن عبد الله الكاسنه للحصول على البيانات التي احتاجها للسير في إجراءات دراستي العليا لدرجة الدكتوراه في موضوع "دراسة مقارنة لفعالية بعض برامج علاجات الإرشاد الزواجي في جامعة أم القرى - دراسة تتبعية" وذلك حسبما تضمنه خطاب قسم علم النفس المرفق بالمعاملة.

وتقبلوا فائق التقدير والاحترام

التوقيع

المطلوب: أبو إبراهيم محمد عبد الله الكاسنه

٠٠٠٠٠٠٠٠

(٢) أ.د. رئيس قسم علم النفس

يرجى التفضل بإتخاذ ما يلزم
لتسهيل إجراءات جمع البيانات
المطلوبة حسب الخطة.

التوقيع

٤/٤/٢٥

(٣) أ.د. عميد كلية التربية

أرجو التكرم بمخاطبة من يلزم في
جامعة الإمام لتوفير البيانات
التي يحتاجها طالب الدكتوراه أعلاه.
لأغراض استكمال إجراءات دراسته
للأطروحة الدكتوراه بعنوان "
فعالية تقويم علاجات المطلقة في جامعة الإمام -
دراسة تتبعية" والتي يشرف عليها أ.د. المذكورة.
مع بالغ التقدير

التوقيع
أ.د. يوسف سوالمه
٥/٤/٢٠٠٤

(٤) رئيس الجامعة

الكتابة لصالح سيادة المشرف بالموافقة على
جمع البيانات المطلوبة
من المشيخة بالمنطقة
المختصة

التوقيع
٦/٤/٢٠٠٤

Yarmouk University
Faculty Development Center
Irbid - Jordan

جامعة اليرموك
مركز تطوير أعضاء الهيئة التدريسية
إربد - الأردن

Ref: .....
Date: .....

الرقم: ٢٦ رمضان ١٤٢٥
التاريخ: ١٠ تشرين الثاني ٢٠٠٤
الموافق: .....

الدكتور مدير مركز الحاسب

تحية طيبة وبعد ،

أرجو التفضل بالعلم بأن طالب الدكتوراه " ابراهيم محمد محاسنة " تخصص القياس والتقويم وعنوانها " دراسة تتبعية لتوزيع علامات الطلبة في جامعة اليرموك ، قد حصل على بعض المعلومات اللازمة للدراسة والتي وفرها المختصون في مركزكم وبإيعاز من طرفكم وبموافقة معالي رئيس الجامعة في كتابه رقم ك.ت/٤٧٩/١٠٧ بتاريخ ٢٠٠٤/٤/٢٦ .

يرجى التكرم بالموافقة والإيعاز لتأمين المعلومات المتبقية علماً بأن الطالب على اتصال مستمر بالمركز ودائرة القبول والتسجيل للحصول على المعلومات الضرورية للدراسة.

واقبلوا فائق الاحترام

المشرف
أ.د. أحمد عودة

- نسخة مدير دائرة القبول والتسجيل .

إربد - الأردن هاتف: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ فاكس: ٧٢٧٤٦٨٢ - ٢ - ٩٦٢ ص.ب (٥٦٦)
Email: research@yu.edu.jo P.O. box (566) Fax: 962-2-7274682 Tel: 962-2-7211111 Irbid - Jordan

Yarmouk University
Faculty Development Center
Irbid - Jordan

جامعة اليرموك
مركز تطوير اداء الهيئة التدريسية
اربد – الأردن

الرقم: م ت/
التاريخ: ١٧ ذو القعدة ١٤٢٥
الموافق:

Ref: .....
Date: .....

جامعة اليرموك ٢٩ كانون الاول ٢٠٠٤
الورود
29 12. 2004
رقم التسلسل: ١٠٢٠٤٠٥٠٠
رقم الملف

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعـــة

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز إلى دائرة القبول والتسجيل لتسهيل مهمة الباحث إبراهيم عبد الله محاسنه / طالب دكتوراة/قياس وتقويم في استكمال المعلومات الضرورية لأطروحته من ملفات الدائرة الخاصة بكشوف العلامات التفصيلية لعينة من المساقات في الفترة ١٩٨٢- ١٩٨٧ ، علماً بأن الدائرة مشكورة قدمت جميع البيانات الأخرى المتعلقة بالدراسة بالتعاون مع مركز الحاسب في ضوء كتاب رئيس الجامعة المرفق .

واقبلوا فائق الاحترام ،،،

مشرف الطالب

أ.د. احمد عودة

جامعة اليرموك
دائرة القبول والتسجيل

اربد – الأردن تلفون: ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ فاكس: ٧٢٧٤٦٨٢ – ٢ – ٩٦٢ ص.ب (٥٦٦)
Email: reserch@yu.edu.jo P.O. box (566) Fax: 962-2-7274682 Tel: 962-2-7211111 Irbid - Jordan

Yarmouk University
Faculty Development Center
Irbid - Jordan

جامعة اليرموك
مركز تطوير اداء الهيئة التدريسية
اربد – الأردن

الرقم: .....
التاريخ: ٢١ ذي القعدة ١٤٢٥ هـ
الموافق: ٢ كانون الثاني ٢٠٠٥ م

Ref: .....
Date: .....

جامعة اليرموك / رئاسة الجامعة
الـــــــوارد
02. 01. 2005
رقم التسلسل: ٣٠٣
رقم الملـــف: .....

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

بعد التحية ،

إشارة إلى شرحكم على كتاب طالب الدكتوراة / إبراهيم محاسنة (المرفق) بالاعتذار نظرا لصعوبة الوصول إلى الأرشيف عن الفترة المطلوبة .

يُرجى موافقتكم والإيعاز إلى الكليات لتسهيل مهمة الباحث في الوصول إلى المعلومات المطلوبة في ملفات الكلية.

واقبلوا فائق الاحترام

مشرف الطالب
أ.د. أحمد عودة

الرقم: ٤
التاريخ: ٦/١/٢٠٠٥

اربد – الأردن | تلفون: ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ | فاكس: ٧٢٧٤٦٨٢ – ٢ – ٩٦٢ | ص.ب (٥٦٦)
Email: reserch@yu.edu.jo | P.O. box (566) | Fax: 962-2-7274682 | Tel: 962-2-7211111 | Irbid - Jordan

بسم الله الرحمن الرحيم

عطوفة السيد مدير دائرة القبول والتسجيل الموقر.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أنا الطالب ابراهيم محمد عبد الله المحاسنه ورقمي الجامعي (٢٠٠٠٢٢٠٠٠٩) تخصص القياس والتقويم ولمرحلة الدكتوراه. أتعهد خطيا بالمحافظة على سرية المعلومات والمحافظة على الملفات أو أية أوراق تتضمن هذه المعلومات،وسألتزم التزاما تاما بأخلاقيات البحث العلمي، وسوف لن تستخدم المعلومات إلا لأغراض البحث العلمي فقط،علما بأن عنوان اطروحتي هو "خصائص توزيع علامات الطلبة في جامعة اليرموك – دراسة تتبعية" . وأنني حصلت على موافقة معالي الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة على تسهيل مهمتي وذلك في كتاب رقم (ك-ت ٤٧٩/١٠٧تاريخ ٢٠٠٤/٤/٢٦.

شاكرا لمعالي رئيس الجامعة وللسيد مدير دائرة القبول والتسجيل على تفضلهما بالمساعدة وتسهيل مهمتي لاتمام هذه الدراسة متمنيا لجامعتنا العتيدة التوفيق والازدهار.

١٤/٧/٢٠٠٤

الطالب: ابراهيم محمد عبد الله المحاسنه

الرقم الجامعي: ٢٠٠٠٢٢٠٠٠٩

(١) مدير دائرة القبول والتسجيل
أؤكد على ما جاء في هذا الكتاب
علماً بأن الطالب سيقدم نتائج دراسته وفق
ما ورد في الكتاب الملكي الذي سيشكل الإضافة
النوعية في هذا المجال.
مع الشكر والتقدير
١٤/٧/٢٠٠٤
د. المرعوش

(٢) السيد رئيسة الملكيات

التاريخ :

جامعة اليرموك
مركز الحاسب الالكتروني والمعلومات

الفصل : ١ السنة الدراسية :

شعبة : ١ عدد الساعات :

رقم الطالب	اسم الطالب	العلامة رقما	العلامة كتابة	ملاحظات
85050201			اربع وستون	
84060172			ثمان وستون	
84040711			ستون	
84090349			ثمان وستون	
85041029			ثمان وستون	
85043077			[illegible]	
85044097			سبعون	
85044178			ثمان وستون	
85044179			ست وستون	
85045016			[illegible]	
86041001			اثنان وستون	
86041002			اربع وستون	
86041007			اثنان وستون	
86041011			[illegible]	
86041047			اربع وستون	
86041057			[illegible]	
86041065			اثنان وستون	
86041074			ست وستون	
[illegible]			ستون	
[illegible]			ست وستون	
[illegible]			خمس وستون	
[illegible]			ست وستون	
[illegible]			اربع وستون	
[illegible]			خمس وستون	
[illegible]			خمس وستون	

تاريخ الاستلام ....

جامعة اليرموك
مركز الحاسب الالكتروني والمعلومات

التاريخ :

الفصل : الاول السنة الدراسية :

شعبة : ٢١١ الدور الثاني (عند مدينة)

اسم المدرس : عدد الساعات :

رقم الطالب	اسم الطالب	العلامة رقماً	العلامة كتابة	ملاحظات
941117		٨٠	ثمانون	
941130		٦٥	خمس وستون	
941134		٧١	احد وسبعون	
941150		٦٨	ثمان وستون	
941158		٦٨	ثمان وستون	
941160		٦٥	خمس وستون	
946113		٧٤	اربع وسبعون	
946046		٦٧	سبع وستون	
947021		٧٤	اربع وسبعون	
947101		٦٨	ثمان وستون	
966061		٨٠	ثمانون	
964121		٦٤	اربع وستون	
964127		٨٠	ثمانون	
964128		٦٨	ثمان وستون	
964136		٨١	احد وثمانون	
964117		٧٥	خمس وسبعون	
964119		٨٠	ثمانون	
964124		٦٢	اثنتان وستون	
964126		٦٨	ثمان وستون	
964122		٧٦	ست وسبعون	

تاريخ الاستلام

المساق : ١٠١ المساق لغه عربيه ١ الشعبه ١٠
دائره اللغه العربيه وادابها العلامات المعتمده ٢

رقم هيئه التدريس

م	الرقم الجامعي	الاسم	العلامه رقما	العلامه كتابه
١	٨١٠١١٠٥٢		٦٥	
٢	٨٢٠٢٠١٠٧		٧٠	
٣	٨٢٠٢٠٢١٨		٨٠	
٤	٨٢٠٢٠٢٢٤		٨	
٥	٨٢٠٢٠٢٧٧		٧٥	
٦	٨٢٠٢٠٣١٠		٨٠	
٧	٨٢٠٢٠٣٢٧		٦٠	
٨	٨٢٠٢٠٤٠١		٨٠	
٩	٨٢٠٢٠٤٥٢		٨٠	
١٠	٨٢٠٣٠٠٣٤		٨٠	
١١	٨٢٠٣٠٠٦٢		٨٠	
١٢	٨٢٠٣٠١٢٢		٨	
١٣	٨٢٠٣٠١٥٦		٥٠	
١٤	٨٢٠٣٠٢٥١		٧٠	
١٥	٨٢٠٣٠٢٥٩		٦٠	
١٦	٨٢٠٣٠٢٦١		٨٠	
١٧	٨٢٠٣٠٢٧٢		٧٠	
١٨	٨٢٠٤٠٣٢٢		٦٠	
١٩	٨٢٠٤٠٣٩٥		٦٠	
٢٠	٨٢٠٤٠٤١٤		٦٥	
٢١	٨٢٠٤٠٤٨٨		٨٠	
٢٢	٨٢٠٤٠٤٩٠		٧٥	
٢٣	٨٢٠٥٠٠٣١		٦٠	
٢٤	٨٢٠٥٠٠٨٥		٦٠	
٢٥	٨٢٠٥٠١٣٠		٧٠	
٢٦	٨٢٠٥٠١٣٢		٥٠	
٢٧	٨٢٠٥٠٣٥٢		٨٠	
٢٨	٨٢٠٥٠٣٨٨		٦٠	
٢٩	٨٢٠٥٠٤٩٥		٨٠	
٣٠	٨٢٠٥٠٥٣١		٥٥	
٣١	٨٢٠٥٠٦٠٢		٨٠	
٣٢	٨٢٠٥٠٦٣٦		١٥	
٣٣	٨٢٠٥٠٦٣٣		٧٥	
٣٤	٨٢٠٥٠٧٢٥			
٣٥	٨٢٠٥٠٧٤٥		٦٥	
٣٦	٨٢٠٥٠٨٦٣		٨٠	
٣٧	٨٢٠٥٠٩٨٢		٨٠	
٣٨	٨٢٠٥٠٩٩١			
٣٩	٨٢٠٥١٠٩٧		٧٠	
٤٠	٨٢٠٥١٢٥٧		٨٥	
٤١	٨٢٠٥١٢٦٠		٦٠	
٤٢	٨٢٠٥١٢٩٠		٨٠	
٤٣	٨٢٠٥١٩١٠		٧٠	
٤٤	٨٢٠٥١٩٢٠		٨٠	
٤٥	٨٢٠٥١٢٩٢		٨٥	

تاريخ عقد الامتحان النه
الاولى والثانيه من بطاقه

المسؤوله

الرقم
اسم
اسم
الرقم
تاريخ / / ١٩٨٠

Abstract

AL-Mahasneh,Ibraheem.M.A.The Charactaristics of Students Grades Distribution at Yarmouk University :Afollow-Up study.PhD OF Measurement and Evaluation,Yarmouk University,2005(supervisor:P.Dr.Ahmad.s.Audeh)

The Purpose of this study was to determine the characteristics of students grades distributions at Yarmouk University during (1978-2003), that was achieved through analyzing the final grades and the accumulative averages of graduated students. The study also aimed to knowing whether grades suffered from inflation or deflation, and to know if grades distribution affected by the changing passing scores of courses and cumulative average.

To attain these purposes, a random sample was chosen by the stratified randomization way, wich was (2%)of the sections were run at yarmouk university during that period, the sample size was (2198) sections inconcluded (62216) final grades, at the same way a sample of the accumulative averages for a number of graduated students from different specialties and faculties was chosen, the sample size was (15247) and the selected ratio was (25%) from the population of the study.

In order to mark the characteristics of grades distribution, distribution of all grades is the reference one with mean (68.21) and (14.91) standard deviation.,and (-0.489,-0.425) skewness & kurtosis coefficient respectively.

The highest grades were in the faculty of Jurisidection and faculty of Law, and the lowest grades were in the Science and Al-hajaway faculties. Grades and accumulative average began to drop since (1985), that is when Yarmouk University decided to decrease the Cutting scores from (60 to 50)and(65 to 60) for the courses and the the accumulative average

respectively. The means were (71.35,68.5) and the standerd deviation was (12.0,15.0), before / after the decreasing of cutting scores respectively.

The ratio of students who failed in courses was increasing after the decrease of cutting scores especially at the faculties of Science and Al-hajaway. Generally, we can say that grades distribution of Yarmouk University is moderate (reasonable) with a relative stability, and the decreasing in the cutting scores was one of the main variables which coused droping of the grades.

Key words : Grades Distribution, Grades Inflation, Trends ,marking Systems, grading system