مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر السنة التاسعة العدد السابع عشر يناير ٢٠٠٠ ص ص ٤٥- ٧٧

المعاني والقيم في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للعلامات الجامعية : دراسة حالة لجامعة اليرموك

يوسف محمد سوالمة*

ملخص : هدفت الدراسة إلى تحديد الممارسات المستعملة في تقدير العلامات الجامعية والتعرف على المعاني المضمنة لتلك العلامات والقيم التي تراعى في عملية تقديرها . وتكونت عينة الدراسة من ٦٩ عضوا يشكلون جميع أعضاء هيئة التدريس الذين استجابوا لأداة الدراسة في أربع كليات جامعية (الآداب ، العلوم ، الاقتصاد ، التربية). وتكونت أداة الدراسة من تسعة مواقف تقويمية لكل منها عدة استجابات ، ويلي كل منها سؤال مفتوح الإجابة لتبرير الاستجابة المختارة . وتتوزع المواقف التسعة في أربعة مجموعات هي : مواقف القدرة والجهد (٣)، مواقف تتعلق بعدم الوفاء ببعض المتطلبات (٢)، مواقف التحسن (٢) ، مواقف الفصل من الجامعة (٢). ولتحقيق هدف الدراسة صححت الإجابات للأسئلة مفتوحة الإجابة وفق مصفوفة ميسك التصاعدية في الصدق، وأجري التحليل الكيفي للاستجابات في المستويات الأربعة للكشف عن المعاني والقيم المتضمنة في الاستجابات . واستخدم اختبار كاي تربيع للاستقلال لدراسة العلاقة بين الممارسات المستخدمة في تقدير العلامات وما تتضمنه من معاني وقيم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يعتمدون على التحصيل وعلى عوامل أخرى غير تحصيلية في تقدير العلامات الجامعية، وأن معنى العلامة يرتبط ارتباطا وثيقا بعمل الطالب، فالعلامة أجر يدفعونه للطالب نظير ما يؤديه من أعمال ، وأكثر ما يهمهم في تقدير العلامات الاحتكام إلى قيم العدل والإنصاف وقيم الرحمة والرأفة .

* جامعة الإمارات العربية المتحدة

مقدمة : تحتل عملية تقدير العلامات للتلاميذ جزءاً هاما من عملية التقويم لأدائهم، وتتمثل أهمية العلامات في تحديد مدى كفاءة الفرد في الوفاء بالمستويات الأكاديمية المطلوبة، وفي التنبؤ بقدرته على النجاح والاستمرار في دراسته المستقبلية، وتلعب العلامات في جميع المراحل الدراسية دوراً مهماً في تكوين صورة عن الذات وفي تعريف الفرد باحتمالات نجاحه الوظيفي والأكاديمي.

وبالرغم من أهمية العلامات، فأنه يوجد عدد قليل من البحوث التربوية التي بحثت في أساليب تقديرها والآثار المترتبة عليها، إذ يفتقر البحث التربوي إلى البحوث المهتمة بتحليل الافتراضات والسياسات المستعملة في عملية تحديد العلامات. (Stiggins, Frisbie and Griswold, 1989) ،وهذا يؤكد الحاجة إلى فحص البناء المعرفي والأدب التربوي المتصل بعملية تحديد العلامات وتوثيق المبادئ التي تشكل البنية الأساسية لأساليب تحديدها.

ويُنظر لعملية تقدير العلامات وكتابة التقارير الخاصة بها باعتبارها الوسيلة المعبرة عن مضمون القياس والتقويم لأداء الطلبة في مقرر دراسي معين (Loyd, Nava, and Hearn, 1991)، وتستعمل العلامات في إثارة الدافعية وفي تحديد جوانب القوة والضعف في الإعداد المهني والأكاديمي، وفي مراجعة الأهداف التربوية، وفي توفير المعلومات المهمة في اتخاذ القرارات (Linn, 1990)، ويكتفى بالتحصيل لتحديد العلامات التي تستعمل في الانتقاء وفي تحديد جوانب القوة والضعف، بينما لابد من التحصيل والجهد لتحديد العلامات التي تستخدم لأغراض الترقية والترفيع وإثارة الدافعية وغيرها.

ويتفق المهتمون بالقياس التربوي على ضرورة أن تعكس العلامة تحصيل الطالب وكفايته (Thorndike, 1969; Stiggins, et al , 1989) وأن تتحرر بقدر الإمكان من التشويه الناتج عن خصائص المتعلم الأخرى (Hills, 1981) . فأفضل ممارسة ينصح باستعمالها لتقدير العلامة هي تلك التي تقوم على أساس التحصيل الأكاديمي (Merwin, 1989) ، وغالباً ما تتدخل عوامل أخرى في عملية تقدير العلامة كالجهد

المبذول والتحسن والمشاركة والسلوك الصفي والسمات الشخصية، وحجم العمل المنجز، والحالة الاجتماعية ،والعلاقات المتبادلة مع الآخرين (Loyd, et al., 1991; Barnes 1985; Terwiliger, 1989; Stiggins, et al., 1989; Manke & Loyd, 1990)

ويفيد تحديد العلامة على أساس التحصيل في توضيح هدف التلميذ، وفي زيادة إمكانية إيصال توقعات المدرسين بوضوح إلى التلاميذ، وفي توضيح معنى العلامة نفسها. وقد تعطى العلامة على أساس النمو الحاصل للتلميذ، ويساعد ذلك التلميذ في رؤية هدف واضح لكنه يصعب قياس النمو وتقويمه بدقه وإنصاف. هذا وقد تعطى العلامة في ضوء قدرة الفرد، إذ يتم مقارنة تحصيل الفرد مع قدرته أو استعداده للموضوع . ويمكن في هذه الحالة إعطاء الفرد ذي القدرة المتدنية علامة أعلى من تلك التي تعطى للفرد ذي القدرة العالية إذا كان لهما نفس مستوى التحصيل، وبالرغم من أن الاعتماد على القدرة في تحديد العلامة يستثير دافعية الطالب للحصول على أقصى أداء ودافعية المعلم لزيادة فرص نجاح طلابه، فإنه توجد عقبات جدية تعترض سبيل تطبيقها؛ فمعنى الاستعداد وأساليب تقديره والاختلافات بين مقاييس التحصيل والاستعداد ليست واضحة للمعلمين بسبب ما تتضمنه من قياسات معقدة ومسائل إحصائية لا يفهمها إلا القليل من المعلمين. لهذه الأسباب فإن الكتب المقررة في موضوع القياس والتقويم لا تنصح باستعمال القدرة أو الاستعداد ضمن العوامل المحددة لعلامة التلميذ (Stiggins et al. , 1989) .

ويصدُق الأمر نفسه على كثير من خصائص التلميذ التي تتعلق بالعوامل غير التحصيلية. فالسلبيات الناتجة عن استخدام تلك الخصائص في تقدير علامة الطالب أكثر من الإيجابيات، فاعتماد الجهد الذي يبذله التلميذ في تقدير علامته يزيد من دافعيته لكنه محفوف بالمشكلات المتصلة بقياسه وهو عرضه لتلاعب التلاميذ. وكذلك هو الحال بالنسبة للميول والاتجاهات والسمات الشخصية الأخرى. وبناء على ذلك فإنه لا ينصح باستخدامها في تحديد العلامات .

وفيما يتعلق بأساليب تقدير العلامات فإنه يجب تقويمها بدلالة نوع التعلم بعيد المدى والتعلم قصير المدى الذي تكافئ التلميذ عليه (Bail, 1983) لا أن تكتفي بمكافأة الاحتفاظ قصير المدى. ويدعو سادلر (Sadler, 1983) إلى أنه ينبغي أن تشجع نظم تقدير العلامات التقدم والتحسن من خلال جعل توقعات التحصيل واضحة تماما للتلاميذ، وقدم هلز (Hills, 1981) تحليلا لمعظم أنظمة تقدير العلامات مبينا المحددات الأساسية للعلامة في كل منها وما يرتبط بها من مشكلات فنية، ويؤكد تيرويلجر (Terwilliger, 1989) على ضرورة أن ترتبط عملية تقدير العلامة بمجموعة معرفة بدقة من الأهداف التدريسية. فالعلامات هي التعبير الكمي عن تحصيل التلميذ ويجب أن تعكس مستوى ما يتحقق من نتاجات تعلمية و أن تكمل عملية التعلم (Manke & Loyd, 1991) ، وأن تكون مصدرا لتوجيه الطلبة(Barnes, 1985) ، وأن تمتلك إمكانية تشجيع التعاون وتحسين المهارات الشخصية المتبادلة (Wyne, 1989) . وتعتبر عملية وضع العلامة وتحديدها واحدة من أدوات المعلم الفعالة في التواصل مع التلاميذ (Manke & Loyd, 1990).

وحول السياسات المتبعة في تحديد العلامة، فقد تبين أن تقويم المدرس لطلبته يختلف باختلاف أسلوبه في التفاعل الصفي. فتقويم الطلبة من قبل المدرس الذي يتبنى أسلوب التفاعل مع طلابه يتضمن: التحديد للقيم، والوصف للتعلم، والتشارك مع الطلبة في المسؤوليات، وإصدار الأحكام حول التقدم في مجال جميع الخبرات التي تم تقاسمها مع طلبته. ويتضمن التقويم لدى المعلم الذي يتبنى أسلوب الاستجابة: جمع المعلومات عن الطالب بطريقة منظمة، واستخدام المعايير في تفسير تلك المعلومات. ويشترك معلمو الفئتين في التركيز على ما يتعلمه التلاميذ وكيفية تعلمهم له، وفي الاعتراف بالأبعاد الشخصية والاجتماعية والأكاديمية للتعلم، وفي اصدار الأحكام التي تتطلب تفسيرات مهنية (Thiessen & Moorhead, 1985).

ويلاحظ أن المعلمين لا يتبعون العديد من الممارسات التي يُنصح باستخدامها باستخدامها في تقييم آداء الطلبة (Barnes, 1985; Manke & Loyd, 1990; Stiggins &

(Conklin, 1992) وفي الغالب نجدهم غير مرتاحين للممارسات المستخدمة في تقدير العلامات (Barnes, 1985). فإعطاء العلامات للتلاميذ هو بلا شك من أكثر جوانب عملية التعليم التي يكرهها المعلمون وينفرون منها (Terwilliger, 1989)، ويفترض *ستيجنز* وزملاؤه (Stiggins et al , 1989) وجود ثلاثة أسباب كامنة وراء التناقض بين الممارسات الفعلية في تقدير العلامات والممارسات التي ينصح باستخدامها. وتتلخص هذه الأسباب في أن الحكم على جودة الممارسة هو مسألة رأي ، وأن الممارسات المقترحة لا تأخذ بالاعتبار بعض الجوانب العملية للتعليم، وفي افتقار المعلمين للتدريب المناسب على هذه الممارسات .

وعلى الصعيد المدرسي نجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة الممارسات المستخدمة في تحديد العلامات المدرسية (Stiggins et. al, 1989) ، وفي فهم المعلمين لهذه الممارسات (Manke and Loyd, 1991)، وفي تصور طلبة المرحلة الثانوية لعملية تحديد العلامات (Loyd et. al, 1991) ومدى ارتباطها بقضية الصدق (Brookhart, 1991) وما تتضمنه من معاني وتفسيرات وقيم (Brookhart, 1993) (عمر بني ياسين،١٩٩٦). فقد خلصت دراسة استيجنز (Stiggins et.al, 1989) إلى أن المعلمين يعانون من الإحباط وعدم الثقة في عملية تقويم أعمال الطلبة، فهم يبذلون جهدهم لاستعمال العلامات في التواصل مع الطلبة وفي إثارة دافعيتهم لكنه يوجد غموض كبير فيما يعملونه، وهم يحاولون استبعاد الاتجاهات والميول والجوانب الشخصية من عملية تقدير العلامات لكنهم في الغالب لا ينجحون في ذلك. وبالرغم من قناعتهم من أن تحقق الأهداف التدريسية هو العامل الأهم في تقدير العلامة فإنهم يؤمنون بوجوب أن يؤخذ الجهد بالاعتبار كذلك . وينقسم المعلمون في قضية اعتماد قدرة الفرد واستعداده في عملية تحديد علامته، فنصفهم لا يأخذها بالاعتبار، والنصف الآخر يستخدم أساليب لتقدير العلامة تختلف باختلاف مستوى قدرة الأفراد. ويعطى الأفراد ذوو القدرات العالية علاماتهم في ضوء

تحصيلهم فقط، بينما يعطى الأفراد ذوو القدرات المنخفضة علاماتهم في ضوء التحصيل والجهد. ويقيس المعلمون الجهد بدلالة الواجبات المنزلية والأعمال الإضافية المنجزة، والمحاولات الدالة على بذل الجهد.

وتشير دراسة مانكي ولويد (Manke and Loyd, 1991) إلى أن المعلمون يحاولون تقييم أداء التلميذ وكتابة التقارير حوله، وينظرون إلى التحصيل باعتباره أحد المكونات المتعددة التي تشكل الأداء. فالأداء يتضمن أيضا الجهد المبذول من قبل الطالب، والتقدم الذي يظهره، والسلوك الصفي له. ويؤكد الكثير من المعلمين على أهمية مراعاة قيمة العدل في تقويم أعمال الطلبة. وبالرغم من أنهم لم يعطوا تعريفا مباشرا لقيمة العدل، فإنها تبدو المفهوم المهيمن على المحاور الأربعة الآتية:

- أهمية مراعاة الحاجات الفردية للتلميذ عند تقويم أعماله، وبشكل خاص عند تقويم أعمال الطلبة من ذوي القدرات المتدنية.
- أهمية امتلاك سياسة تقويمية مفصله واضحة، حتى يكون المدرس قادرا على الدفاع عن كل علامة معطاة للطلبة.
- أهمية إعلام التلاميذ مسبقا وتذكيرهم كلما كان ذلك ضروريا بالنقاط الأساسية التي يجري تقويمهم بدلالتها.
- أهمية أن تقوم العلامات على عدة مدخلات مختلفة مثل الامتحانات والاختبارات، والتقارير المخبرية، والمشاريع والواجبات المنزلية والتدريبات الصفية، بالإضافة إلى الجهد، و التحسن والقدرة.

وتشير دراسة لويد وزملائه (Loyd, 1991) إلى أن الطلبة يتذمرون من تحيز المعلمين وابتعادهم عن التقويم العادل، كما وتشير الدراسة إلى أن هناك نسبة غير قليلة من الطلبة تتذمر من عدم مراعاة العمل الجاد والجهد المبذول بالاعتبار في عملية تقدير علامة الطالب، وخلصت الدراسة إلى أن عملية تقدير العلامة للطالب على قدر كبير من الأهمية ليس فقط فيما يتصل بالقرارات التربوية بل أيضا فيما يتصل بمفهوم الذات، وبناء على ذلك فإنه يجب الاهتمام بالجهد الذي يبذله التلميذ

وإعطائه وزناً لا يقل عن وزن الاختبارات في تقدير العلامة له.

أما دراسة بروكهارت (Brookhart ,1991) فتوضح أن التناقضات بين الممارسات المقترحة لتحديد العلامات والممارسات الفعلية التي تتبع في تقدير العلامات، وعدم ارتياح المعلمين للممارسات المقترحة ما هي إلا أعراض لمشكلة الصدق التي تعتمد على درجة ملاءمة تفسير العلامة للقرار المنوي اتخاذه بناءً عليها. وتقدير العلامات على أساس التحصيل فقط ينسجم مع وظيفة تفسيرها، والعلامات لا تفسر فقط بل تستعمل لأغراض متعددة . ويرتبط التحصيل ببعض هذه الاستعمالات، بينما يرتبط التحصيل والجهد ببعض الاستعمالات الأخرى. ويتطلب صدق الاستعمال للعلامات فحص مدى مناسبة وفائدة العلامة في الاستعمال المنشود ، ويجب أن يتضمن ذلك النظرة إلى النتائج الاجتماعية التي تترتب على ذلك الاستعمال. فالتسرب وبعض أنماط السلوك الصفي غير المرغوبة هي نتائج للعلامات التي تعطى على أساس التحصيل فقط. والغاية من اعتماد عوامل غير تحصيلية في عملية تحديد العلامات هو التخفيف من النتائج الاجتماعية السلبية للعلامات. وخلصت الدراسة إلى أنه يجب أن تستعمل العلامات التي تعطى على أساس التحصيل فقط في اتخاذ قرارات مرتبطة بالتحصيل.

وتبين دراسة بروكهارت (Brookhart ,1993) أن المعلمين لا يتبعون الممارسات المقترحة لتقدير العلامات ويعزى ذلك إلى اهتمام تلك الممارسات بتفسير ومعنى العلامة فقط دون الاهتمام باستعمالاتها. وقد اوصت الدراسة بضرورة مراعاة القيم والنتائج الاجتماعية المترتبة على استعمال العلامات في عملية تقدير تلك العلامات. وقد بينت أيضا أن مفهوم العلامة يرتبط كثيرا بعمل الطالب، والتحصيل جزء مما تعبر عنه العلامة، وهو ليس كل شئ فيها . ومن الملاحظ أن اهتمام هذه الدراسة اقتصر على بحث المعاني والقيم في العلامات المدرسية ولم يتطرق للعلامات الجامعية . وقد اقتصرت عينتها على بعض المعلمين المسجلين في بعض مساقات الدراسات العليا لدرجة الماجستير في التربية في واحدة من الجامعات الأمريكية .

وقد توصلت الدراسة العربية الوحيدة (عمر بني ياسين، ١٩٩٦) – حسب علم الباحث – حول المعاني والأحكام القيمية في تقديرات المعلمين للعلامات والتي أجريت في المدارس الثانوية في الأردن إلى أن معنى العلامة يرتبط ارتباطا وثيقا بحجم الجهد الذي يبذله الطالب، وأن المعلمين يراعون قيمة العدل في عملية إعطاء العلامات للطلبة.

وأما بخصوص تقويم الطلبة في التعليم الجامعي فإنه يتعرض للنقد بسبب ما ينقصه من ثبات وبسبب ما يفرزه من نتائج غير متسقة(شيخة المسند، ١٩٩٢;Bligh,1980) ، وتتوفر الأدلة التي توحي بعدم دقه العلامات الجامعية واستقرارها وفقا لمعايير مختلفة تختلف من مستوى إلى آخر، ومن مدرس إلى آخر، ومن مؤسسة إلى أخرى (Sadler,1983 ، يوسف السوالمة، ١٩٩٥) . وتؤكد العديد من الدراسات ظاهرة الارتفاع في المعدلات الجامعية منذ منتصف الستينات في الجامعات و المعاهد الامريكية (Scully,1974;Suslow,1976 ; Singleton & Smith, 1978) . ويعتبر التضخم في العلامات الجامعية بمثابة جرس الإنذار للعديد من المهتمين ، خاصة بعد ملاحظة الانخفاض الواضح لأداء الطلبة على الاختبارات المقننة. وقد وصفت أنظمة تقدير العلامات الجامعية بالفساد وعدم الثبات White, (1975)، ويعود ذلك إلى تخلي أعضاء هيئة التدريس عن دور المقيم أو أنهم يستعملون معايير منخفضة للأداء المقبول من أجل استرضاء الطلاب. فالعلامات الجامعية كانت على الدوام محط كثير من الانتقادات سواء من جانب الطلاب أو من جانب أعضاء هيئة التدريس، ومن أهم الانتقادات التي توجه لها أن نظم تقديرها تخضع لأمور ذاتية وتفتقر إلى الموضوعية والشمولية (شيخة المسند، ١٩٩٢).

وهناك شكوى من قلة اعتماد المؤسسات ولجان التوظيف على العلامات الجامعية كمؤشرات للتحصيل الأكاديمي وبدلاً منها فإنهم يستعملون العلامات على اختبارات معينة (Davidson,1975)، ويترتب على ذلك انخفاض شديد في مصداقية الدرجات والتقدير العام للطلاب . وهناك مجموعة من العوامل المسؤولة عن تضخم

والتقدير العام للطلاب . وهناك مجموعة من العوامل المسؤولة عن تضخم العلامات الجامعية مثل: توفير خيارات أمام الطلبة لتحسين تقديراتهم النهائية، وتردد أعضاء هيئة التدريس في ترسيب الطلبة، وعدم وضوح السياسات التقويمية المستعملة في المؤسسات التعليمية(Weller,1984).

وبالرغم من أهمية العلامات الجامعية، ومن النقد الموجه إلى نظم تقديرها فإنها لا توجد دراسات تربوية اهتمت ببحث العلامات والقيم المتضمنة في تلك العلامات، وما يتوفر من دراسات حول العلامات الجامعية يتعلق بنظم التقدير والتضخم بالدرجات وتوزيع العلامات الجامعية وتقدير الثبات لها (شيخة المسند، ١٩٩٢؛ رجاء أبو علام وقاسم الصراف، ١٩٨٥؛ يوسف سوالمة،١٩٩٥ Etaugh, Etaugh, and Hurd, 1972; Schoenfeldt and Brush, 1975 ; Singleton and Smith,1978)، و لم تُجرى حتى الآن أية دراسة تبحث قضية المعاني والقيم المتضمنة في العلامات الجامعية في الجامعات العربية عامة وجامعة اليرموك خاصة، فالدراسة الحالية محاولة للتعرف على بعض الممارسات المتبعة في تقدير العلامات الجامعية، وما تتضمنه من معاني وقيم.

وترى بروكهارت (Brookhart,1991, 1993) أن المعاني والقيم للعلامات ترتبط بنظرية ميسك(Messick,1989) المتعلقة بتحديد أوجه الصدق في ضوء تفسير العلامات واستعمالاتها المتعددة.

تطبيق نظرية الصدق لميسك في تقدير العلامات الجامعية:

يصور ميسك نظريته في الصدق بدلالة كل من المعنى والقيم. ويتضح ذلك في تحديده لبعدي الصدق: الوظيفة المقصودة للعلامة (التفسير أو الاستعمال) ومصدر التبرير (الأدلة العملية أو النتائج المتوقعة)، وبتقاطع هذين البعدين تتكون مصفوفة رباعية الخلايا: أدلة عملية لتفسير العلامة، وأدلة عملية لاستعمال العلامة ، ونتائج تنبثق عن التفسير ، ونتائج تنبثق عن الاستعمال. وتقابل كل خلية منها جانبا أساسيا من الجوانب الأربعة لمسألة الصدق الأساسية:

١- صدق البناء(Construct Validity) : ويتحقق صدق البناء عندما تتوفر الأدلة العملية لتفسير العلامات، ويشكل صدق البناء الأساس لجوانب الصدق الأخرى.

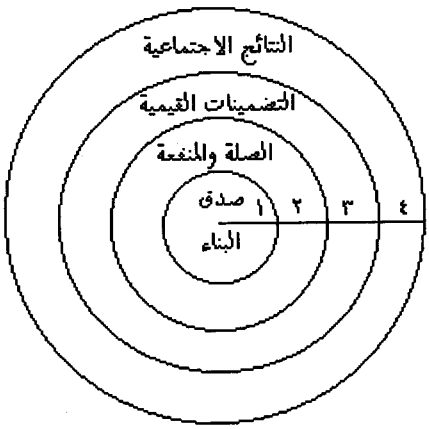
٢- الصلة والمنفعة(Relevance & Utility) : ويتحقق ذلك عندما تؤخذ صلة العلامات بالغرض الذي تستعمل من أجله وفائدتها في تحقيقه بالاعتبار كأدلة على صدق الاستعمال، وتعتمد الصلة والمنفعة على معنى العلامة.

٣- التضمينات القيمية (Value Implications) : وتلعب دورا واضحا عندما تؤخذ نتائج تفسير العلامات بالاعتبار كدلالات لصدق التفسير، وتعتمد هذه أيضا على معنى العلامة وصلة ذلك المعنى بالغرض الذي تستعمل من أجله.

٤- العواقب الاجتماعية (Social Consequences) : وتلعب النتائج الاجتماعية دوراً مهما عندما تؤخذ نتائج وعواقب استعمال العلامات بالاعتبار كدلالات لصدق الاستعمال، ويعتمد ذلك على المعنى للعلامات وصلتها بالغرض والنتائج المترتبة على التفسير بالإضافة للنتائج المترتبة على الاستعمال.

وتبدو هذه التمايزات غير واضحة كونها ليست مترابطة فقط بل متداخلة، فالمنفعة هي دلالة صدق ونتيجة قيمية في نفس الوقت، واكثر من ذلك فإن تفسير العلامة هو استعمال لها، وجميع الاستعمالات للعلامات تتضمن التفسير بصورة صريحة أو ضمنية، فصدق البناء يربط صدق الاستعمال بصدق التفسير، ويربط أيضا النتائج الاجتماعية المترتبة على الاستعمال بدلالات التفسير وما تتضمنه من تضمينات قيمية (Messick,1989, pp 20- 21) ، وأمام هذه الروابط والتداخلات فإنه من الأفضل النظر إلى مصفوفة ميسك باعتبارها مصفوفة تصاعدية Progressive (matrix) ، تشتمل خليتها الأولى على صدق البناء بينما تشتمل الخلية الثانية على صدق البناء المنسجم مع صلة العلامة بالغرض الذي تستعمل من أجله. أما الخلية الثالثة فتتضمن كلا من صدق البناء ونتائجه القيمية وبالمثل فإن الخلية الرابعة تتضمن صدق البناء والصلة والمنفعة، وكلا من النتائج القيمية والاجتماعية.

وبتطبيق مصفوفة ميسك التصاعدية على العلامات، يكون باستطاعة الفرد رؤيـــة درجة أهمية القيم والعواقب من استعمال العلامات في الممارسات المتبعة في تقديـر تلك العلامات (Brookhart,1993) . وتشير بروكهارت (1993) إلـــى أنـــه مـــن الصعب التمييز بين تفسير العلامات واستعمالاتها، فالاستعمال يدفع باتجاه التفسـير، والتفسير هو أساس الاستعمال. وبناء على ذلك، تنهار مصفوفة ميسك ذات البعديـن لتصبح ببعد واحد عندما تطبق مع التبريرات التي تُساق في عملية تقدير العلامات. وهذا يعزز عملية تدريج تلك التبريرات على متصل تتسع دائرته بازديـــاد دلالات الصدق {انظر الشكل (١)}



الشكل(١)

مستويات الصدق الأربعة حسب مصفوفة ميسك التصاعدية

وتدور التبريرات في المستويين الأول والثاني حول ما تعنيه العلامـــات بالدرجـــة الأولى، بينما ترتبط التبريرات في المستويين الثالث والرابع بالأحكام القيمية التـــي تراعى في عملية إعطاء العلامات.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الممارسات المتبعة في تقدير العلامات الجامعية سواء كانت تقوم على التحصيل أو على عوامل غير تحصيلية مثل الجهد والقدرات والعواقب الاجتماعية. كما تهدف إلى التعرف على المعاني المضمنة للعلامات الجامعية والقيم التي يراعيها أعضاء هيئة التدريس خلال عملية تقدير تلك العلامات. وبالتحديد تسعى الدراسة إلى إجابة الأسئلة الآتية:

ما الممارسات التقويمية المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس في عملية تقدير العلامات الجامعية؟

ما المعاني المضمنة من قبل أعضاء هيئة التدريس للعلامات الجامعية؟

ما القيم التي يراعيها أعضاء هيئة التدريس في عملية تقدير العلامات الجامعية؟

هل تختلف المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها باختلاف الممارسات المتبعة في عملية تقديرها؟

عينة الدراسة:

المجتمع المستهدف في هذه الدراسة هو أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، ويبلغ عددهم كما يشير دليل أعضاء هيئة التدريس (جامعة اليرموك،١٩٩٦) حوالي ٥٠٠ عضو هيئة تدريس موزعين على كليات الجامعة ومعاهدها المختلفة. وفي اختيار العينة اختيرت أكبر أربع كليات في الجامعة وهي الآداب والعلوم والاقتصاد والتربية. وتضم هذه الكليات حوالي ٣٠٠ عضو هيئة تدريس في مختلف الرتب الأكاديمية، ويطرح فيها ما يزيد عن ٨٥ % من المساقات الجامعية، وتتضمن ما يزيد عن ٧٥% من التخصصات في الجامعة. وقد وزعت اداة الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات خلال الفصل الصيفي للعام الدراسي ١٩٩٦، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة ٦٩ إستبانة ، و هذا عدد متواضع إذ تشكل نسبة الاستبانات المستردة ٢٨% فقط من مجموع

أعضاء هيئة التدريس في مختلف الكليات الذين يعملون خلال الفصل الصيفي (ن=٢٥٠: ١٠٠ للعلوم، ٨٥ للآداب، ٣٠ للاقتصاد و ٣٥ للتربية)، ويبين جدول رقم(١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الكلية والرتبة الأكاديمية حيث صنفت الرتب الأكاديمية في فئتين هما : فئة الأستاذ والأستاذ المشارك، وفئة الأستاذ المساعد والمحاضر والمدرس، وتبلغ نسبة المشاركين من كليات العلوم والآداب والاقتصاد والتربية ١٨% ، ٢٥%،٤٧%،٤٦% على التوالي.

جدول (١) : توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري الكلية والرتبة الأكاديمية

	كلية العلوم	كلية الآداب	كلية الاقتصاد	كلية التربية	المجموع
أستاذ مشارك فأعلى	٣	٨	٣	٤	١٨
أستاذ مساعد فأقل	١٥	١٣	١١	١٢	٥١
المجموع	١٨	٢١	١٤	١٦	٦٩

وتجدر الإشارة إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس في بعض أقسام كلية العلوم (الكيمياء والفيزياء) لم يتعاونوا في الاستجابة لأداة الدراسة، ويعتقد الباحث أن ذلك يعود لأحد أمرين أو كليهما: (١) وجود اتجاهات سلبية لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه الأقسام نحو البحث التربوي، (٢) حساسية موضوع العلامات وسبل تقديرها، إذ يرى بعض أعضاء هيئة التدريس أن أسلوب تقدير العلامات من مسئوليتهم وهو ملكهم الشخصي لا يجوز التدخل فيه بأي شكل من الأشكال، وعليه فإن عينة الدراسة اقتصرت فقط على أعضاء هيئة التدريس في هذه الكليات ممن تعاونوا مع الباحث في الاستجابة لاداة الدراسة، الأمر الذي يجب أخذه بالاعتبار عند تعميم نتائج الدراسة.

أداة الدراسة:

تتكون أداة الدراسة من تسعة نصوص (Scenarios) تتعلق بتقدير العلامات في التقويم الجامعي ويتبع كل منها بديلان أو ثلاثة بدائل للاستجابات المتعلقة بما

سيفعله عضو هيئة التدريس في كل موقف منها، وبعد كل نص يطلب من عضو هيئة التدريس شرح الأسباب التي دفعته لاختيار أحد هذه البدائل من خلال طرح سؤال مفتوح الإجابة هو "لماذا اخترت هذا البديل؟" وقد استعملت النصوص السبعة الأولى في البحوث السابقة (عمر بني ياسين، ١٩٩٦؛ Manke & Loyd,1990; Brookhart,1993) من أجل تحديد العوامل التحصيلية وغير التحصيلية التي تستعمل في تقدير العلامات، وقد جرى ترجمتها وتعديلها لتناسب التقويم الجامعي، وقد اضيف عليها نصان يعرض كل منهما موقفا يواجه من خلاله عضو هيئة التدريس بعض الضغوط الاجتماعية أو الحالات الانسانية، ويفيد طرح السؤال مفتوح الإجابة في الوقوف على الأسباب الكامنة وراء ممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقدير العلامات الجامعية، إذ تتضمن أغراض الدراسة بحث ما إذا كانت المعاني للعلامات والأحكام القيمية، تشكل جزءاً من عملية تقدير العلامات أم لا. وتصحح الاستجابات للسؤال المفتوح بالاعتماد على نظرية ميسك في الصدق المشار إليها سابقا، حيث تدرج الاستجابات في ضوء ما إذا كان السبب المعطى يعتبر صدق بناء (١)، صلة ومنفعة (٢)، تضمينات قيمية (٣) و/أو نتائج اجتماعية (٤)، وتتوزع النصوص في أربع مجموعات هي: النصوص المتعلقة بالجهد والقدرة (٣نصوص)، والنصوص المتعلقة بعدم القيام ببعض متطلبات المساق (نصان)، والنصوص المتعلقة بالتقدم (نصان)، والنصوص المتعلقة بالضغوط والحالات الإنسانية المترتبة على الفصل من الجامعة (نصان).

وقد عرضت جميع النصوص على مجموعة من المتخصصين في القياس والتقويم وفي التعليم الجامعي للحكم على مدى مناسبة النصوص للتقويم الجامعي وملاءمتها لتحقيق أغراض الدراسة، وقد جرى تعديل بعض المفردات في ضوء التغذية الراجعة المتوفرة بناءً على رأي المحكمين، وقد جرى تجريب الأداة من خلال تطبيقها على (٢٠) عضو هيئة تدريس من خارج العينة. وقد حسب من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية معامل ثبات الاتساق الداخلي وفق طريقة كرونباخ

الفا للاستجابات على السؤال مفتوح الإجابة، إذ تم إعطاء القيمة التدريجية (١) للاستجابات التي تصل إلى مستوى صدق البناء، والقيمة التدريجية (٢) للاستجابات التي تصل إلى مستوى الصلة والمنفعة، والقيمة التدريجية (٣) للاستجابات التي تصل إلى مستوى التضمينات القيمية، والقيمة التدريجية (٤) للاستجابات التي تصل إلى مستوى النتائج الاجتماعية، وقد بلغت قيمة الفا المحسوبة لهذه القيم التدريجية (٠,٨٩)، وتعتبر هذه القيمة كافية لاغراض هذه الدراسة.

التحليل والمعالجة الإحصائية:

بعد جمع استجابات أفراد العينة (ن=٦٩) جرى تصحيح الاجابات للسؤال المفتوح الذي يلي كل موقف، وقد أعطيت علامة (قيمة تدريجية) لكل إجابة مكتوبة، وتعتمد قيمة العلامة على درجة تقدم التبريرات المتضمنة في الاجابة من الاهتمام بالعلامة الجامعية نفسها إلى الاهتمام بالقيم المتضمنة في تفسيرها والنتائج المترتبة على استعمالها، وتعكس قيمة العلامة المعطاة للإجابة أعلى مستوى متمثل بالتبريرات الواردة فيها، وقد حسبت الإحصائيات التكرارات والنسب لكل من البدائل والعلامات في كل نص. وتم تشكيل جدول التصاحب (التوافق) للبدائل المختارة والقيم التدريجية لمبررات الاختيار. واستخدم اختبار كآي تربيع لفحص مدى اختلاف القيم التدريجية لمبررات الاختيار باختلاف البدائل المختارة في تقديم العلامات الجامعية. كما واستخدم التحليل الكيفي لاستجابات السؤال مفتوح الإجابة وفق أسلوب المقارنة الثابت (Constant compartative method) ويتضمن هذا الأسلوب فحص جميع الاستجابات التي تعطى القيمة التدريجية نفسها، ومقارنتها بعضها ببعض، وتصنيفها ضمن فئات أو مؤشرات دالة على مستوى الصدق الذي تمثله . فعلى سبيل المثال أجريت مقارنة لجميع الاستجابات التي أعطيت القيمة التدريجية(١) بعضها ببعض ونتيجة لعملية المقارنة تم تصنيفها في مجموعات جزئية يشير كل منها إلى مفهوم يرتبط بمعنى العلامة الجامعية.

النتائج

الممارسات المتبعة في تقدير العلامات الجامعية:

تبين الجداول (٢-٥) البدائل التي اختارها أفراد عينة الدراسة في كل نص من النصوص التسعة. ففي المواقف الثلاثة الواردة في جداول(٢-أ،ب،ج) والمتصلة بالعمل ضمن القدرة، توجد استجابات منوالية واضحة. إذ يلاحظ في موقفين من هذه المواقف(١+٣)ـ لا يؤدي العمل دون القدرة إلى الرسوب- أن الاستجابة المنوالية تتمثل في إعطاء العلامة على تبعا لجودة العمل.أما الموقف الثاني فيبذل الطالب جهدا كبيرا لكنه لا يصل إلى علامة النجاح، فتتمثل الاستجابة المنوالية بمنحه علامة النجاح عوضا عن العلامة الراسبة التي تعكس جودة عمله.

وفيما يتعلق بالموقفين المتصلين بعدم قيام الطالب ببعض متطلبات المساق المبينين في جداول (٣-أ،ب)، فقد تمثلت الاستجابة المنوالية في الموقفين بإعطاء الطالب العلامة صفر على المتطلب الذي لم يقم به (تقرير أو واجب) واعتبار علامته في المساق مساوية لمجموع ما حصله من علامات في متطلبات المساق الأخرى. وبالنسبة لمواقف التحسن المبينة في جداول (٤-أ،ب)، فقد اختلفت الاستجابة المنوالية من موقف إلى آخر إذ تمثلت الاستجابة المنوالية في الموقف الأول برفع العلامة الراسبة إلى علامة النجاح بسبب التقدم الذي أظهره الطالب خلال الفصل . أما في الموقف الثاني فقد تمثلت الاستجابة المنوالية بإعطاء الطالب العلامة المساوية لمجموع علاماته دون مراعاة ما أظهره من تحسن وتقدم.

أما بخصوص الموقفين المتعلقين بالفصل من الجامعة بسبب تدني المعدل التراكمي المبينين في جداول (٥-أ،ب)، فقد جاءت الاستجابة المنوالية في الموقف الأول مماثلة للاستجابة المنوالية في الموقف الثاني، فقد اختار حوالي ٧٠% من أفراد عينة الدراسة في كل موقف أن يعطوا العلامة المستحقة بغض النظر عن ما يترتب على تلك العلامة من فصل، في حين اختار حوالي ٣٠% من أعضاء هيئة التدريس رفع علامة الطالب إلى الحد الذي يجنبه الفصل من الجامعة.

النصوص المتعلقة بالجهد و القدرة:

تشير المعلومات المتوفرة عن أحمد إلى أنه يمتلك قدرات أكاديمية عاليـــة. خـــلال تقييمك لأدائه في المساق تبين لك بأن أداءه يفوق المتوسط الحسابي لطلبة المســاق، لكنه لا يمثل أحسن ما يستطيع عمله. فقد كان الجهد المبذول من قبله أقل ما يمكن، ولقدرته العالية، ظهر عمله جيدا. في هذه الحالة سوف:

أعطي أحمد علامة على أساس جودة عمله مقارنة بعمل الآخرين دون الانتباه إلـــى حجم الجهد المبذول.

اخفض علامة أحمد لأنه لم يبذل جهدا عاليا في المساق.

أرفع علامة أحمد حتى أشجعه على بذل المزيد من الجهد.

لماذا اخترت هذا البديل ؟

ويوضح الجدول (٢-أ) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الاستجابة و لعلامـــات السؤال المفتوح (العلامة الوسيطية=٣)

الجدول (٢-أ) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الاستجابة و لعلامات السؤال المفتوح

البديل	علامـــة الســـؤال المفتـــوح				المجموع	النسبة المئوية
	١	٢	٣	٤		
أ	٢٥	٤	٢١	١٢	٦٢	%٩٠
ب	٠	١	٠	٠	١	%١
ج	٠	٠	٣	٣	٦	%٩
المجموع	٢٥	٥	٢٤	١٥	٦٩	%١٠٠

($كا^2$= ٥٢ر١٨، درجات الحرية= ٦، P < ٠١ر٠).

تشير المعلومات المتوفرة عن أحمد إلى أنه يمتلك قدرات أكاديمية متدنيـــة. خـــلال تقييمك لأدائه في المساق، تبين أنه يبذل جهودا كبيرة فهو يسلم الواجبات في وقتها، وغالبا يأتي إليك قبل الامتحان من أجل مساعدته في فهم ما استصعبه مـــن المـــادة الدراسية. وفي النتيجة حصل على العلامة ٤٥. في هذه الحالة سوف:

أرفع علامة أحمد إلى علامة النجاح ٥٠% بسبب ما بذله من جهود.

أبقي علامة أحمد كما هي.

لماذا اخترت هذا البديل؟

ويوضح الجدول (٢-ب) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الأستجابة و لعلامات السؤال المفتوح(االعلامة الوسيطية=٣)

الجدول (٢-ب) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الأستجابة و لعلامات السؤال المفتوح

البديل	علامة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة المئوية
	١	٢	٣	٤		
أ	١	٦	١٦	٢٢	٤٥	% ٦٧
ب	١٦	١	٤	١	٢٢	% ٣٣
المجموع	١٧	٧	٢٠	٢٣	٦٧	%١٠٠

(كا^{٢}= ٩٩ر٣٩، ، درجات الحرية= ٣، P < ١٠ر٠).

تشير المعلومات المتوفرة عن أحمد إلى أنه يمتلك قدرات أكاديمية متوسطة. خلال تقييمك لأدائه في المساق، تبين لك أنه لم يبذل جهدا عاليا حتى ينجز العمل الذي يستطيع انجازه ، فكان بإمكانه أن يقدم أفضل مما قدم ، وفي النتيجة حصل على العلامة ٧٠، في هذه الحالة سوف:

أ- أعطي أحمد العلامة ٧٠ كونها تمثل جودة عمله دون الانتباه إلى حجم الجهد المبذول.

ب- أعطي أحمد علامة أعلى حتى أشجعه على بذل المزيد من الجهد مستقبلا.

ج - أعطي أحمد علامة أقل كونه لم يبذل جهدا عاليا في المساق.

لماذا اخترت هذا البديل؟

ويوضح الجدول (٢-ج) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الأستجابة و لعلامات السؤال المفتوح (العلامة الوسيطية=١).

جدول (٢-ج) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الاستجابة و لعلامات السؤال المفتوح

البديل	علامة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة المئوية
	١	٢	٣	٤		
أ	٥٥	١	٦	١	٦٣	%٩٣
ب	٠	٠	٠	٣	٣	%٤
ج	٠	٢	٠	٠	٢	%٣
المجموع	٥٥	٣	٦	٤	٦٨	%١٠٠

(كا^{٢}= ٨٠ر٩٤، درجات الحرية= ٦، P < ١٠ر٠)

النصوص المتعلقة بعدم القيام ببعض المتطلبات:

١ – للاختبارات ٧٥% من علامة المساق، ولتقرير البحث ٢٥%، حصل أحمد على ٩٠% من العلامة الكلية للاختبارات، لكنه لم يسلم تقرير البحث بالرغم من تذكيرك له بشكل متكرر. في هذه الحالة سوف:

أ- استثني تقرير البحث كليا وأعطي أحمد العلامة ٩٠ .

ب-أعطي أحمد العلامة صفر على التقرير والعلامة ٦٨ في المساق .

ج -أعطي أحمد نصف علامة التقرير وبالتالي أعطيه العلامة ٨٠ في المساق .

لماذا اخترت هذا البديل؟

ويوضح الجدول (٣-أ) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الأستجابة و لعلامات السؤال المفتوح (العلامة الوسيطية=١)

جدول (٣-أ) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الاستجابة و لعلامات السؤال المفتوح

البديل	علامة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة المئوية
	١	٢	٣	٤		
أ	٠	٠	١	٠	١	%٢
ب	٥٢	٢	٥	١	٦٠	%٩٢
ج	٠	٠	٤	٠	٤	%٦
المجموع	٥٢	٢	١٠	١	٦٥	%١٠٠

(كا^{٢}= ٧٩ر٢٩، درجات الحرية = ٦ ، P < ١٠ر٠).

٢- للاختبار الأول ١٥% من علامة المساق، وللثاني١٥%، وللاختبار النهائي ٥٠%، ولحلول مسائل الواجبات المنزلية ٢٠%، حصل أحمد على العلامات ٦ في الاختبار الأول،٩ في الاختبار الثاني،٢٥ في الاختبار النهائي، لكنه لم يقم بحل الواجبات المنزلية بالرغم من تذكيره المتكرر بذلك، في هذه الحالة سوف:

أعطي أحمد العلامة صفر على الواجبات وبالتالي العلامة٤٠ في المساق.

أتجاهل الواجبات وبالتالي أعطيه العلامة٥٠ في المساق.

أعتبر علامته كاملة على الواجبات وبالتالي أعطيه العلامة ٦٠ في المساق.

لماذا اخترت هذا البديل؟

ويوضح الجدول (٣-ب) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الأستجابة و لعلامات السؤال المفتوح (العلامة الوسيطية=١)

الجدول (٣-ب) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الأستجابة و لعلامات السؤال المفتوح

البديل	علامة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة المئوية
	١	٢	٣	٤		
أ	٤٨	١	٥	١	٥٥	%٩٠
ب	٠	٣	١	١	٥	%٨
ج	٠	٠	١	٠	١	%٢
المجموع	٤٨	٤	٧	٢	٦١	%١٠٠

(كا^{٢}= ٤٠ر٤١، درجات الحرية= ٦، P< ٠ر٠١)٠

النصوص المتعلقة بالتحسن:

للاختبار الأول٢٥% من علامة المساق، وللثاني٢٥%، وللنهائي ٥٠%، حصل أحمد على العلامة ٦ في الاختبار الأول، وعلى العلامة ١٠ في الاختبار الثاني ، وعلى العلامة ٣٠ في النهائي. في هذه الحالة سوف:

أ - أعطي أحمد العلامة ٤٦ بالاعتماد على مجموع علاماته في الاختبارات الثلاثة.

ب - أعطي أحمد العلامة ٥٠ لأنه أظهر تقدما في الأداء.

لماذا اخترت هذا البديل؟

ويوضح الجدول (٤-أ) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الاستجابة و لعلامات السؤال المفتوح (العلامة الوسيطية=٢)

الجدول (٤-أ) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الاستجابة و لعلامات السؤال المفتوح

البديل	علامة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة المئوية
	١	٢	٣	٤		
أ	١٤	٣	٣	٠	٢٠	%٣٠
ب	١	٢١	١٧	٧	٤٦	%٧٠
المجموع	١٥	٢٤	٢٠	٧	٦٦	%١٠٠

(كا^{٢}= ٨ر٣٧، درجات الحرية = ٣ ، P < ١ر٠).

٢- للاختبار الأول ٢٥% من علامة المساق، وللثاني٢٥%، وللنهائي٥٠% حصل أحمد على العلامة ١٥ في الأول، والعلامة٢٠ في الثاني، والعلامة ٤٥ في النهائي. في هذه الحالة سوف:

أعطي أحمد العلامة ٨٠ والتي تساوي مجموع علاماته في الاختبارات الثلاثة.

أعطي أحمد العلامة ٨٥ لما أظهره من تقدم.

لماذا اخترت هذا البديل؟

ويوضح الجدول (٤-ب) التكرارات والنسب المئوية لبديلات الاستجابة ولعلامات السؤال المفتوح (العلامة الوسيطية=١)

الجدول (٤-ب) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الاستجابة و لعلامات السؤال المفتوح

البديل	علامة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة المئوية
	١	٢	٣	٤		
أ	٤٤	٠	٥	٠	٤٩	%٧٢
ب	٠	١٠	٥	٤	١٩	%٢٨
المجموع	٤٤	١٠	١٠	٤	٦٨	%١٠٠

(كا^{٢}= ٨٥ر٥٥، درجات الحرية = ٣، P < ١ر٠)

النصوص المتعلقة بالفصل من الجامعة:

١-أحمد طالب مهدد بالفصل لتدني معدله التراكمي عن ٦٠، ظهرت نتائجه في كل المساقات باستثناء المساق الذي تدرسه ، تبين من علاماته في المساقات الأخرى أنه يحتاج إلى علامة ٦٠ في مساقك، لكنه جمع فقط ٤٥. في هذه الحالة سوف:

أعطي أحمد العلامة ٤٥ كونها العلامة المستحقة.

أعطي أحمد العلامة ٦٠ حتى لا يفصل من الجامعة.

لماذا اخترت هذا البديل؟

ويوضح الجدول (٥-أ) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الاستجابة ولعلامات السؤال المفتوح (العلامة الوسيطية=١)

جدول (٥-أ) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الاستجابة و لعلامات السؤال المفتوح

البديل	علامة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة المئوية
	١	٢	٣	٤		
أ	٣٩	٣	٤	١	٤٧	%٧١
ب	٠	١	٥	١٣	١٩	%٢٩
المجموع	٣٩	٤	٩	١٤	٦٦	%١٠٠

(كا^{٢}= ٤٦ر٩٧، درجات الحرية=٣ ، P < ٠ر٠١).

٢ - أحمد طالب مهدد بالفصل لتدني معدله التراكمي عن ٦٠، ظهرت علاماته في كل المساقات باستثناء المساق الذي تدرسه تبين من علاماته في المساقات الأخرى أنه يحتاج إلى علامة ٧٠ في مساقك، لكنه جمع فقط ٥٥، في هذه الحالة سوف:

أعطي أحمد العلامة التي يستحق وهي ٥٥.

أعطي أحمد العلامة ٧٠ حتى لا يفصل من الجامعة.

لماذا اخترت هذا البديل؟

ويوضح الجدول (٥-ب) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الاستجابة ولعلامات السؤال المفتوح (العلامة الوسيطية=١)

جدول (٥-ب) التكرارات و النسب المئوية لبديلات الاستجابة و لعلامات السؤال المفتوح

البديل	علامة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة المئوية
	١	٢	٣	٤		
أ	٤٠	٣	٤	٠	٤٧	%٧٠
ب	٠	٣	٥	١٢	٢٠	%٣٠
المجموع	٤٠	٦	٩	١٢	٦٧	%١٠٠

($كا^{٢}$ = ٢٢ر٤٩، درجات الحرية=٣ ، P < ٠ر٠١)

التحليل الكيفي للاستجابات على السؤال " لماذا اخترت هذا البديل؟

يفيد التحليل الكيفي للاستجابات المكتوبة- المتمثلة بالتبريرات التي يعطيها أعضاء هيئة التدريس لما يتبعونه من ممارسات في تقدير العلامات- في إجابة السؤالين الثاني والثالث من أسئلة الدراسة ، إذ يفيد في تحديد المعاني المضمنة للعلامات، والأحكام القيمية التي تراعى في تقديرها . ويبين جدول رقم (٦) نتائج التحليل الكيفي لجميع التبريرات في مستويات الصدق الأربعة حسب نظرية ميسك في الصدق. فالتبريرات في المستويين الأول و الثاني تشير إلى المعاني المضمنة للعلامات الجامعية والأدلة المؤيدة لاستعمالها في وصف الطلبة، وتذهب التبريرات في المستويين الثالث والرابع إلى ما هو أكثر من المعنى والأدلة المؤيدة لتتضمن القيم الملازمة لتفسير العلامات الجامعية أو النتائج الاجتماعية المتوقعة كنتيجة لاستعمال تلك العلامات . أي أن استجابات المستويين الأول والثاني توضح ما تعنيه العلامات بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس . في حين أن استجابات المستويين الثالث والرابع توضح الأحكام القيمية التي يراعونها في عملية تقدير تلك العلامات .

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى العلامة الجامعية باعتبارها شكلا من أشكال الأجر الذي يعطى للطلبة. فالطلبة يستحقون العلامات لما قاموا به من أعمال. فالعلامات الجامعية تعكس مستوى الطلبة فيما أنجزوه من أعمال. وتعني فيما تعنيه الجهد المبذول والتحسن الحاصل، ومجموع ما يحصله الطالب من نقاط في كل متطلبات المساق. فالعلامة شيء

يكتسبه الطالب نظير قيامه ببعض الجهود ، وتعني العلامة الجامعية بالنسبة لبعض أعضاء هيئة التدريس التحصيل الأكاديمي فهي بمثابة التعبير الكمي للتحصيل .

جدول (٦): التحليل الكيفي للاستجابات في المستويات الأربعة لنظرية ميسك في الصدق

المستوى	فئاته	عدد الاستجابات	أمثلة من الاستجابات
صدق البناء	العلامة أجر العمل المنجز	٣٢٢	– الواجبات المنزلية جزء من متطلبات المساق ولابد أن تؤخذ بالاعتبار عند تقييم أداء أحمد – العلامة تمثل مستوى الطالب في أعماله المنجزة . – تعتمد العلامة على الجهود المبذولة .
	العلامة مقدار محسوب	٣٠	– العلامة هي مجموع ما حصله من نقاط .
	العلامة تعني التحصيل الأكاديمي	٣٧	– تقيس العلامة تحصيل أحمد في المساق . – هناك ازدياد في علاماته الفرعية المتتالية، إنه يتحسن .
	للعلامة معنى مرجعي ذاتي	٤٥	– تتلاءم هذه العلامة مع ما يمتلكه أحمد من قدرات أكاديمية
الصلة والمنفعة	أدلة داخلية من أداء التلميذ	٣٤	– يراجعني أحمد ويسأل عن كثير من الأمور فهو يحاول ويقرأ. – هذا ما أتوقعه من أحمد في ضوء ما أعرفه عن قدراته. –أعطي الفرصة كغيرة ولم يغتنمها . –واجبي أن أذكره بما هو مطلوب منه وجعله يعمل أكثر –ربما هناك مشاكل معينة في البيت أو مع الأصدقاء
	أدلة خارجية	٣١	وراء تدني علامته
التضمينات القيمية	الاحتكام إلى الحق والإنصاف	٧٢	–أعتمد أسس واضحة لجميع التلاميذ في تقدير علاماتهم –لم يسلم الواجب ، لذلك يستحق هذه العلامة. –إذا اعتمد الواجب للآخرين، فإنه يجب اعتماده مع أحمد .
	الاحتكام إلى قيم الرأفة والرحمة	٤٣	– أرفع العلامة تعزيزا لجهوده. – لا أؤمن بترسيب الطالب .
النتائج الاجتماعية	نتائج تتعلق بتعليمه الجامعي	٣٩	–إعطاء أحمد علامة أعلى قد تشجعه على بذل المزيد من الجهد. –إعطاء علامة أعلى يدفعه للاستمرار في التحسن ويجنبه الإحباط.
	نتائج تتعلق به كفرد وبالمجتمع	٤٣	–إعطاءه ما يستحق من علامات يعلمه المسؤولية. – هناك قرار مصيري بانتظاره وفصله خسارة وطنية.

وفيما يتعلق بالقيم التي تراعى في تقدير العلامات الجامعية، فإنه يتضح في النصف السفلي لجدول رقم (٦) أن أعضاء هيئة التدريس غالبا ما يحتكمون إلى قيم معينة عند تقدير علامات الطلبة . وأبرز القيم التي يراعونها هي قيمة العدل. وللعدل في أذهانهم صور متعددة تتمثل في : اعتماد أسس ومعايير واضحة لتقويم أعمال الطلبة ، ضرورة أن يكون الطلبة على معرفة ودراية تامة بتلك الأسس، إعطاء الطالب العلامة التي يستحق في ضوء المعايير المطبقة ، و أن تؤخذ جوانب متعددة من أداء الطالب و اعماله بالاعتبار عند تقدير علامته. ويحتكم قسم من أعضاء هيئة التدريس إلى قيم الرحمة والرأفة، ويتمثل ذلك في تبني بعضهم لسياسة عدم الرسوب أو تعزيز جوانب متعددة من جهد الطالب التي يقوم بها بهدف رفع علامته، ويرون أن لذلك نتائج إيجابية تتمثل في تجنيب الطالب الإحباط وتشجيعه على بذل المزيد من الجهد والإقلال من الإهدار.

العلاقة بين التبريرات المتضمنة في الاستجابات والبدائل المختارة:

تشير نتائج استخدام اختبار كآي تربيع للاستقلال في جميع المواقف المستهدفة بالدراسة إلى وجود ارتباط بين مستوى الصدق في تبريرات أعضاء هيئة التدريس للبدائل المختارة وبين تلك البدائل ، بمعنى أن التبريرات تختلف باختلاف البدائل المختارة ، أو بتعبير أدق يختلف مستوى الصدق باختلاف البدائل المختارة أو الممارسات المتبعة . ففي مواقف الجهد والقدرة بلغت قيم كآي تربيع في المواقف الثلاثة ٩٤,٨،٣٩,٩٩،١٨,٥٢على الترتيب،وجميعها دالة عند مستوى دلالة يقل عن٠١ر٠٠ وتبين البيانات في جداول (٢-أ،ب،ج) أن معظم أعضاء هيئة التدريس الذين تدور تبريراتهم حول معنى العلامة والأدلة المؤيدة لذلك المعنى (استجاباتهم في أول مستويين) يميلون إلى إعطاء العلامة بناء على جودة العمل دون زيادة أو نقصان، أي أنهم لا يتأثرون بحجم الجهد المبذول من قبل الطالب.

وفي المواقف المتعلقة بعدم القيام ببعض متطلبات المساق (انظر جداول ٣-أ،ب)، بلغت قيم كاي تربيع في الموقفين ٧٩ر٢٩،٤٠ر٤١ على التوالي، وكلتا

القيمتين دالة إحصائيا عند مستوى دلالة يقل عن ٠١ر٠٠ وتشير النتائج إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس الذين تدور تبريراتهم حول معنى العلامة والأدلة المؤيدة له يميلون إلى إعطاء العلامة صفر على المتطلب الذي لم يفي به الطالب وبالتالي تكون علامته في المساق هي مجموع ما حصله من علامات على المتطلبات المنجزة في ذلك المساق.

وقد بلغت قيم كآي تربيع في الموقفين المتعلقين بالتحسن (انظر جداول ٤-أ،ب) ٠٨ر٣٧ ، ٥٨ر٥٥ على التوالي، وكلتا القيمتين دالة إحصائيا عند مستوى دلالة يقل عن ٠١ر٠٠ ويلاحظ في الموقف الأول، أن معظم أعضاء هيئة التدريس الذين تدور تعليقاتهم حول القيم المتضمنة في العلامات والنتائج المترتبة على استعمالها يميلون إلى رفع العلامة إلى علامة النجاح بسبب ما أظهره الطالب من تحسن في الأداء . وتتكرر نفس النتيجة في الموقف الثاني مع ملاحظة أن نسبة من يميلون إلى رفع العلامة من ٨٠ إلى ٨٥ تصل فقط إلى ٢٨% في حين كانت نسبة من يميلون إلى إنجاح الطالب في الموقف الأول حوالي ٧٠%. وباستخدام اختبار كآي تربيع للنسب المرتبطة فإن الفرق بين النسبتين دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ٠١ر٠ فقد بلغت قيمة كآي تربيع المحسوبة (٥٢ر٢٣) وهي أعلى من القيمة الحرجة كاي^{٢}=٨٨ر٧ .

وفي الموقفين المتصلين بالفصل من الجامعة.بلغت قيم كآي تربيع ٩٧ر٤٦، ٢٢ر٤٩ على التوالي وكلتا القيمتين دالة إحصائيا عند مستوى دلالة يقل عن ٠١ر٠. ويلاحظ من البيانات المتوفرة في جداول (٥-أ،ب) أن معظم أعضاء هيئة التدريس الذين تدور تبريراتهم حول معنى العلامة والأدلة المؤيدة لتفسيرها يميلون إلى إعطاء العلامة المستحقة دون الالتفات إلى قضية الفصل ويغلب هؤلاء قيمة العدل على قيمة الرحمة، بينما يميل معظم الذين تدور تبريراتهم حول القيم والنتائج المترتبة على استعمال العلامات إلى رفع العلامة لتجنيب الطالب الآثار السلبية لعملية الفصل ويغلب هؤلاء قيمة الرحمة والشفقة على قيمة العدل والأنصاف.

مناقشة النتائج :

بالرغم من محدودية نتائج الدراسة المتمثلة بطبيعة عينتها والتي اقتصرت على عدد محدود من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك -الأمر الذي يحول دون تعميم نتائجها إلى مؤسسات تعليمية أخرى - إلا أن نتائجها على درجة من الأهمية تبرر إعادة الدراسة في مجتمع أوسع وفي مؤسسات تعليمية أخرى. وتسهم الدراسة في تحديد ووصف العوامل (التحصيلية وغير التحصيلية) التي يراعيها أعضاء هيئة التدريس في عملية إعطاء الطلبة علاماتهم في المساقات أو المقررات الجامعية. وقد بينت الدراسة وجود اختلافات في الممارسات المتبعة في إعطاء العلامات من عضو لآخر، ويرتبط بذلك اختلاف العوامل التي تعطى على أساسها العلامة . وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في المراحل المدرسية المختلفة .

(Stiggins, et al., 1989; Terwilliger,1989; Manke & Loyd,1991; Brookhart,1991, 1993)

ويمكن تفسير الاختلافات في العوامل التي تعطى على أساسها العلامة في ضوء الاختلافات في مستوى الصدق الذي تعكسه التبريرات المقدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس لما اختاروه من بدائل في استجاباتهم للمواقف التقويمية المختلفة. فقد استدعت هذه المواقف تبريرات تعكس مستويات الصدق الأربعة في نموذج ميسك، و أوضحت نتائج اختبار كاي تربيع للاستقلال وجود علاقة جوهرية (دالة إحصائيا) بين الممارسات المتبعة و مستويات الصدق . ويعني وجود تبريرات تعكس مستويات الصدق الأربعة أن أعضاء هيئة التدريس في عملية تقدير العلامات ينتبهون إلى الغرض الذي ستستعمل من أجله وما يترتب على ذلك الاستعمال من نتائج وانعكاسات على الطالب. فبعض المدرسين يعطون العلامات على أساس مجموعة من العوامل التي تسهم في تفسيرها وتوضيح معناها، بينما يتعدى اهتمام قسم آخر من المدرسين معنى العلامة وتفسيرها إلى استعمالها بكل ما يرتبط به من قيم وتبعات اجتماعية.

وفي العادة تستخدم العلامات الجامعية للتعبير عن تحصيل الطالب ووصفه واتخاذ القرارات التربوية المرتبطة بذلك التحصيل . ولتحقيق هذا الغرض فإنه ينبغي على عضو هيئة التدريس أن يأخذ بالحسبان التحصيل باعتباره العامل الأساسي الذي يجب تضمينه للعلامة الجامعية . ويفسر هذا سر اهتمام ٧١% من أعضاء هيئة التدريس في المواقف مجتمعة بإعطاء الطالب العلامة التي حصلها في متطلبات المساق دون الالتفات إلى قدرته وجهده وتحسنه وما يترتب على العلامة من انعكاسات سلبية على الطالب. ولا تقتصر أهمية العلامات الجامعية على القرارات التربوية بل هي أيضا مهمة في بعض القرارات الشخصية كتقدير الذات أو تطور مفهوم الذات . وفي هذه الحالة لا يكفي الاعتماد على التحصيل باعتباره العامل الوحيد الذي يقرر قيمة العلامة ، بل لابد من الاعتراف بقيمة العمل الجاد والجهود المبذولة باعتبارها من الأمور التي تساعد في تقدير الذات.كما أن لمستوى الجهد قيمته في ثقافتنا العربية الإسلامية الأمر الذي يفسر اهتمام ٢٨% تقريبا من أفراد العينة بالممارسات التي تعطي للجهود المبذولة وزنا وأهمية في علامة المساق. ويتفق هذا مع نتائج دراسة لويد وزملائها (Loyd,et al., 1991) التي أشارت إلى أن الجهود المبذولة قضية مهمة ينتبه إليها المعلمون عند تقدير علامات طلابهم . وقد أوضحت استجابات أعضاء هيئة التدريس أنهم يقيسون جهد الطالب من خلال القيام بالواجبات المطلوبة ، والاشتراك في النقاش، والاستفسار عن قضايا مرتبطة بموضوع المساق، والقيام بأنشطة إضافية تتعلق بالمساق. وهم يرون أنه إذا لم تعطى هذه الأعمال وزنا في علامة المساق فإن الطلبة سوف لا يهتمون بها، فالعلامة في نظرهم تشكل الحافز لدى معظم الطلبة للاهتمام بالأعمال المطلوبة. أي أن العلامة يمكن أن تؤدي وظيفة فعالة في إثارة الدافعية وبشكل خاص لذوي القدرات المتدنية. وهذا يساعد في تفسير الاختلاف في الممارسات المتبعة تبعا لاختلاف مستوى القدرة. فقد جرى تقييم الأفراد ذوي القدرات العالية بالاعتماد على تحصيلهم لدى ٩٠% من أعضاء هيئة التدريس ، بينما جرى تقييم الأفراد ذوي

القدرات المتدنية بالاعتماد على كل من التحصيل والجهد . فالقيام بالعمل المطلوب وبذل الجهود كفيل بالنجاح .

ويعتقد بعض المدرسين بضرورة مراعاة تحسن الطالب والاستمرار فيه وبشكل خاص إذا كان من ذوي القدرات المتدنية . كما يهتم آخرون بمدى التزام الطالب بالمواظبة والحضور، ويتفق هذا مع نتائج العديد من الدراسات (Nava and Loyd,1992; Brookhart,1993; chen,1993) والتي أشارت إلى أن المعلمين يضمنون العلامات عوامل غير تحصيلية.

وقد بينت الدراسة أن معنى العلامة الجامعية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس يرتبط بشكل وثيق بعمل الطالب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات (عمر بني ياسين،١٩٩٦؛ Brookhart,1993; Frary,1993). فقد استخدمت عبارة "هذا ما عمله الطالب" كثيرا واستخدمت مفردة "الأداء" بصورة متكررة لتشير إلى ما تم إنجازه . وتعني العلامة لقسم كبير من المدرسين شيئا يستحقه الطلبة . فهي تعويض عن مقدار معين من العمل الذي قام به الطالب في مستوى معين. والتحصيل جزء مهم في العلامة لكنه ليس كل شيء فيها . فبالإضافة للتحصيل الأكاديمي فإن في العلامة نصيبا للجهد . وقد بينت الدراسة أن دور عضو هيئة التدريس لا يقف عند حساب علامة الطالب بناء على أدائه في الاختبارات بل يتجاوز ذلك إلى تقدير عطاء الطالب وجهده ومشاركاته واستعداده ومدى تحسنه ، فهو يقوم بدور الحكم على كل أفعال الطالب وخصائصه .

وقد بينت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يصدرون أحكاما قيمية ويراعون بعض القيم في عملية تقدير العلامات الجامعية. فكثير ما تشير تعليقاتهم إلى أنهم يحتكمون إلى الحق والإنصاف أي أنهم يؤكدون على قيمة العدل وما يرافقها من مفردات المساواة وعدم الظلم والتعامل مع الجميع بنفس الطريقة. وقد اختلفت الممارسات المتبعة في كيفية مراعاتها لقيمة العدل . فمنهم من يرى أن قيمة العدل تكمن في مراعاة قدرات الفرد واستعداداته ، لذلك فهم حريصون على أن توضع العلامة

للطالب على أساس فردي . ومنهم من يرى أن تعدد المدخلات التي تسهم في العلامة هو صورة من صور العدل , إذ أنه من الظلم أن يتم تحديد العلامة في ضوء عامل واحد. ومنهم من يرى أنه من الحق والعدل أن تكون سياسة التقويم المنوي استخدامها واضحة ومعلنة لجميع الطلبة.

كما أشارت الدراسة إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس يحتكمون إلى قيم الرحمة والشفقة خاصة إذا كان من المتوقع أن يكون هناك انعكاسات سلبية على الطالب بسبب العلامة المتدنية . فيعمدون إلى رفع العلامة المتدنية رأفة بالطالب وظنا منهم بأن ذلك يحسن من اتجاهاته نحو المساق والتعليم الجامعي ويحفزه لبذل جهود أكبر ويساعده في تكوين صورة إيجابية عن ذاته ، وتجنبه الإحباط والفشل، أي أنهم لا ينظرون إلى العلامة كغاية بل كوسيلة لحفز الطالب وتشجيعه على بذل المزيد من الجهد والعطاء، وهم يوفرون للطالب البدائل المتعددة لتحسين علامته النهائية ويقومون بدور المحامي عن الطالب وأفعاله.

ولكونه يصعب على أعضاء هيئة التدريس الجمع بين دور الحكم على أداء الطالب وأفعاله ودور المحامي عن الطالب، فإن اختلاف الدور الذي يقومون به هو من الأسباب التي تؤدى إلى تفاوت الدرجات من عضو إلى آخر ومن مساق إلى آخر. و هكذا فإن الممارسات التقويمية التي تقتصر فيها العلامات الجامعية على قياس التحصيل تكون ذات قيمة فقط عندما تستخدم العلامات في قرارات ترتبط فقط بالتحصيل، وهذا الأمر لا يستطيع أن يضمنه عضو هيئة التدريس لكونه ليس هو الوحيد الذي من الممكن أن يستخدم العلامة.

وبناء على ذلك فإنه ينصح بأن تأخذ الممارسات التقويمية باعتبارها القيم والنتائج الاجتماعية المترتبة على العلامات في عملية وضع تلك العلامات وأنه لابد من تدريب أعضاء هيئة التدريس على تحديد معالم المعادلة التي وفقها يمكن تحديد علامة الطالب في ضوء مجموعة من العوامل التي ترتبط بعمله وافعاله .

المراجع

١- جامعة اليرموك (١٩٩٦). **دليل أعضاء هيئة التدريس**. اربد ، الأردن: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

٢- رجاء أبو علام، قاسم الصراف(١٩٨٥). توزيع تقديرات الطلبة في جامعة الكويت ومضامينها الإرشادية. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية** ، جامعة الكويت ، ٥(١٧) ، ص ص ٦ - ٤٣ .

٣- شيخة المسند (١٩٩٢). دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلاب في جامعة قطر في الفصل الدراسي خريف ١٩٩٠م. **حولية كلية التربية، جامعة قطر**، العدد التاسع، ص ص١٢٥-١٥٣ .

٤- عمر بني ياسين (١٩٩٦) . المعاني والأحكام القيمية في تقديرات المعلمين لعلامات الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن .

٥- يوسف السوالمة(١٩٩٥) ، تقدير الثبات للعلامات الجامعية في عينة من المساقات في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٩٩٢/١٩٩٣ **مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر**، العدد السابع، ص ص ٧١-٨٩ .

6- Bail, F.T.(1983).Rewarding practice:An alternative grading system.,**Improving College and University Teaching**, 31,109-113.

7- Barnes, S. (1985). A study of classroom pupil evaluation: The missing link in teacher education. **Journal of Teacher Education** , V. 36, N. 4, pp. 46-49 .

8- Bligh, D. (1988). **Higher Education**. London: Casual Educational limited.

9- Brookhart, S. (1991). Grading Practices and Validity. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 10(1)35-36 .

10- Brookhart, S. (1993). Teachers Grading Practices: Meaning and Values. **Journal of Educational Measurement**,30(2),pp.123-142 .

11- Chen, C. (1993). An Investigation of University and College Instructors Grading Practices in Taiwan.**Dissertation Abstract International**, 54(4), 1212 A.

12- Davidson, J. (1975). Academic interest rates and grade inflation. **Educational Record**, 56,pp. 122-125.
13- Etaugh ,A, Etaugh C, & Hurd, D. (1972). Reliability of college grades and grade point averages: Some implications for predictions of academic performance.**Educational and Psychological Measurement**, 32,1045-1050 .
14- Frary, R. (1993). Testing and Grading Practices and Opinions of Secondary School Teachers. **Educational Measurement**, 12(3), 23-30 .
15- Hils, J.R.(1981). **Measurement and evaluation in the classroom**, Columbus,OH: Merrill .
16- Linn, J.R. (1990). Essentials of student assessment: From accountability to instructional aid. **Teachers College Record**, 91(3),422-436 .
17- Loyd,B., Nava, F. & Hearn, D. (1991). **High School Students Perceptions of the Grading Prosess**. Paper presented at the annual Meeting of NCME, Chiago,IL.
18- Manke, M.& Loyd, H.(1990). **An investigation of Non-achievement-related variables in Teachers Grading Practices**, Paper presented at the Annual Meeting of AERA. Boston, MA.
19- Manke, M& Lloyd, B.(1991). **A study of Teachers understanding of their Grading Practices**. Paper presented at the Annual Meeting of NCME . Chcago,Il.
20- Merwin,J.(1989). Evaluation. In M, Reynolds (Ed.), **Knowledge base for the beginning teacher**(pp.185-192). Oxford: Pergamon press.
21- Messick, S. (1989). Validity. In R. Linn(Ed), **Educational Measurement**, Third edition(pp. 13-103). New York : Macmillan.
22- Nave, F, and Loyd, B. (1992). **An Investigation of Achievement and Non- achievement Criteria in Elementary and Secondary School Grading**. Paper presented at the annual meeting of AERA. (San Francisco,CA).
23- Saddler, D. (1983). Evaluation and the improvement of academic learning. **Journal of Higher Education**, 54,60-79.
24- Schoenfeldt, L. and Brush, D. (1975). Patterns of college grade across curricular areas: some implications for GPA as a criterion. **American Educational Research Journal**, 12,313-321.
25- Scully, M.(1974). Grade inflation. **Chronicle of Higher Education**, 9,P.2.
26- Singleton, R. and Smith, E. (1978). Does grade inflation decrease the reliability of grades? **Journal of Education Measurement**, V,15,No.1,pp. 37-41.

27- Stiggins, R, Frisbee, D., and Griswold, P.(1989). Inside high school grading practices :Holding a research agenda. **Educational Measurement: Issues and practice**, 8(2).5-14.

28- Stiggins, R. and Conklin, N.(1992). **In teachers hands: Investigating practices of classroom assessment**, Albany, Sunny press.

29-Suslow, S. (1976). **A report on an interinstitutional survey of undergraduate scholastic grading 1960's to 1970's**. Office of Institutional Research, University of California, Berkeley.

30- Terwilliger, J. (1989). Classroom standard setting and grading practices. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 8(2),15-19.

31- Thiessen, D. and Moorhead, R. (1985). **More than Marks: what teachers say about student evaluation**. Toronto: Ontario Public Schools Teachers Federation.

32- Thorndike, R. (1969). Marks and marking systems. In R. Eel (Ed). **Encyclopedia of Educational Research** (4th Edition). New York: Macmillan.

33- Weller, L.(1984). Attitude toward grade inflation: A survey of private and public colleges and universities. **Journal of research and development in education**,18(1) .

34- White, E. (1975). Sometimes an A is really an F. **Chronicle of Higher Education**, 9,p.24.

35- Wynne, E. (1983). Learning about cooperation. **Phi Delta Kappa** 64(7),497-499.

ورد البحث للمجلة في ١٩٩٧/٢/١٨ أعيد البحث بعد تعديله في ١٩٩٧/١٢/١٨ أجيز البحث للنشر في ١٩٩٩/٣/١٧

Meaning and Values in College Grades: A Case Study of Yarmouk University

Yousef M. Sawalmeh

Abstract: The Purpose of the study was to determine the practices followed in assigning college grades and to investigate the meaning professors associate with grades and the values they consider in the grading process. A sample of (69) professors from four colleges (Arts, Science, Economics, and Education) at Yarmouk University responded to 9 grading scenarios in two ways-with multiple-choice responses indicating what they would do and with written responses to the question "Why did you make this choice?" A coding scheme based on Messick's (1989) progressive matrix of validity facets was used for quantitative and qualitative analyses of written responses. Chi-Square test for independence was used to study the relationship between the grading practices and the meaning and values associated with the grades. The results indicated that the meaning of the grades is closely related to the student work, and the professors depend on achievement and non-achievement factors in the grading process, and they are concerned about being fair.