الخصائص الإحصائية لتوزيع تقدير الطلبة لأدائهم الأكاديمي في كلية التربية جامعة الأقصى

"دراسة تحليلية تقويمية"

The statistical characteristics of students' scores for academic performance in the College of Education at al Aqsa University

"Analytical evaluative study"

د. إسماعيل عيد إسماعيل الهلول

أستاذ علم النفس التربوي المشارك- جامعة الأقصى-غزة- فلسطين

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

١- تقدير درجات التوزيع الفعلي في بعض مساقات متطلبات كلية التربية.

٢- شكل التوزيع الفعلي لتقدير درجات الطلبة مقارنة بالتوزيع المتوقع للدرجات.

٣- احتمال وجود فرق حقيقي بين متوسطي الطلاب والطالبات في تقدير درجات المساقات موضع الدراسة.

٤- العلاقة بين تقدير درجات محاضري كلية التربية لطلبتهم موضع الدراسة ودرجات معدل الطلبة التراكمي.

تكونت بيانات الدراسة من الدرجات النهائية والفرعية للطلبة في (٨٤) شعبة لسبعة مساقات جرى تدريسها في كلية التربية بجامعة الأقصى خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/١٣.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى النتائج التالية:

أولاً: وجود فروق جوهرية في جميع مساقات متطلبات كلية التربية تبعاً لمتغير شعب المساق الواحد.

ثانياً: أن النسبة المئوية لتقديرات A+B في مساقات كلية التربية تصل إلى ضعف التقديرات المتوقعة.

ثالثاً: وجود فرق جوهري في تقدير درجات مساقات موضع الدراسة لصالح الإناث.

رابعاً: وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين كل من درجات مساق مناهج البحث العلمي ومبادئ التدريس وعلم النفس التربوي ودرجات المعدل التراكمي. وفي حين يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات مساق مبادئ التربية وأساسيات المناهج وتقنيات التدريس بدرجات المعدل التراكمي.

Abstract

This study aims to identify:

1- Estimation of the actual distribution of grades in some of requirement courses for the College of Education.

2-The form of the actual distribution of students' grades compared to the expected distribution of grades.

3-The possibility of existence of a real difference between the average male and female students in estimating grades of courses under study.

4-The relationship between the grading of students by College of Education lecturers and the students' accumulative scores.

The study consists of midterm and final grades for students of 84 divisions of seven courses which are taught at the College of Education at Al Aqsa University during the second semester of the academic year 13/2014.

The results of the study conclude that:

First, the existence of significant differences in all requirement courses of College of Education depending on course variable.

Second, the percentage of estimates A + B in the College of Education courses reach up to twice of the expected estimates.

Third: the existence of a fundamental difference in the estimation of grades under study courses in favor of females.

Fourth: the presence of a statistically significant positive correlation between each of the degrees of course scientific research methodology , principles of teaching and educational psychology grades and GPA. While there is a negative correlation of a statistically significant difference between grades of the basics ,principles of education curricula and teaching techniques courses in GPA.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعتبر رصد درجات الطلبة عنصراً مهماً في مخرجات البرامج التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم المختلفة، ومن خلال تقدير درجات الطلبة يتم التعرف على مدى قدرة البرامج التعليمية من إحداث تغير في سلوك الطلبة، فيعتبر تقدير درجات الطلبة تقييماً للتحصيل الدراسي الذي يمثل حجر الزاوية في العملية الأكاديمية، والذي يعكس مدى فاعلية الممارسات التدريسية داخل القاعة الدراسية ، والذي يمكن توقع من خلال درجات تقديرات الطلبة والتنبؤ بسير الطالب بالدراسة ومتابعتها، وبمدى إتاحة الفرصة له لوجود عمل ونجاحه فيه.

يذكر عودة وحوامدة بالرغم من الإيمان المسبق بوجود خطأ في تقدير الدرجات بالزيادة أو النقصان، فإنه يجب أن لا يصل الخطأ إلى درجة تصبح عندها الدرجة مضللة للطالب والمدرس وكل من يهمه الأمر (عودة وحوامده، ١٩٩٦). وربما نتيجة لعدم ثقة وزارة التعليم العالي بالمعدل التراكمي الجامعي كمعيار
للحكم على كفاءة الطلبة خريجي الجامعات الفلسطينية، عمدت الوزارة إلى تطبيق امتحان المزاولة وامتحان التوظيف وسيلة أساسية لتقييم المخرجات التعليمية لطلبة الجامعات الفلسطينية بجانب المعدل التراكمي.

ومهما كانت درجات امتحان المزاولة أو التوظيف أو الكفاءة أو نسبة المعدل التراكمي فإن الفروق بين الطلبة موجودة فعلاً، والتحصيل سمة كغيره من السمات يخضع لحتمية الفروق الفردية بين الأفراد.

يواجه المعلمون مشكلة الفروق الفردية في معظم المقررات وفي جميع السنوات التدريسية، كما كانت الفروق في السلوك والقدرات العقلية، فإن المشكلة التعليمية الناشئة عنها ظاهرة طبيعية، ويقدم علم النفس الفارق أساليب وطرق تعليمية لكيفية التعامل مع مثل هذه الظواهر لا بإزالتها لأن ذلك يكاد يكون مستحيلاً، وإنما بمحاولة تقليل من مدى هذه الفروق بين الفئات المتمايزة(بركات ،٢٠٠٦).

ومن النماذج التي ترى باحتمال تضييق فجوة الفروق الفردية في التحصيل بين الطلبة نموذج التعليم الإتقاني (التمكن) Mastery Learning، والذي يعتمد على نظريات التعلم السلوكية بشكل عام وعلى فكرة بلوم (Bloom) بشكل خاص، والذي يعتقد أنه "إن ما يستطيع أن يتعلمه أي إنسان في هذا العالم يستطيع كل الناس تقريباً، أن يتعلموه إذا وفرنا لهم الظروف التعليمية الملائمة قبله وأثناءه" (سركز،خليل،١٩٩٣).

فعلى عكس نموذج الإتقان هناك من يرى بأن فجوة الفروق الفردية في التحصيل تزيد بين الأفراد، حيث يذكر (خيرالله) بأن معظم التجارب المعملية تشير إلى أن المقدر المتساوي للممارسة يزيد من الفروق الفردية في أداء الطلبة في المواد الدراسية (خيرالله، ١٩٨٢، ١٤).

وطالما أن الفروق قائمة فإن الكشف عن هذه الفروق أمرا مهما للتعرف على الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات الطلبة. وقبل أن نتعرف على الوسائل التي تمكننا من الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد، أرى عليَّ لزاماً أن أشير إلى تعريف للقياس النفسي من ضمن التعريفات الكثيرة، يعرفه سكس(١٩٧٤) المشار إليه في خطاب (٢٠٠٠) بأنه العملية التي بواسطتها نحصل على صورة كمية لمقدار ما يوجد في الظاهرة عند الفرد من سمة معينة . وتتوقف دقة النتائج التي نحصل عليها بصورة رئيسية على دقة أداة القياس المستعملة، ويمكن النظر للامتحانات - أدائية - تحريرية - شفهية – على أنها أداة لقياس التحصيل بعد الموقف التجريبي الذي يتمثل في التدريس إضافة للمثيرات البيئية الأخرى، ومن ثم فإن السمة المعينة هنا هي تحقيق أهداف المادة الدراسية سواء كانت معرفية أم حركية أم وجدانية (خطاب، ٢٠٠٠، ١٤٧- ١٤٨)

ولهذا لا بد من مصمم الامتحان أن يراعي خصائص الصدق والثبات والموضوعية في الاختبار لكي تكون للاختبارات القدرة على كشف الفروق الفردية بين الطلبة من حيث التحصيل والأداء وتحديد مستوياتهم العلمية، ومن ثم تتوزع السمة (التحصيل الدراسي) بصورة اعتدالية تتماشى وطبيعة القياس في التربية وعلم النفس (الشيخ وعطاالله، ٢٠٠٣).

ويتماشى التوزيع الاعتدالي مع طبيعة تقدير درجات مقياس معياري المرجع Norm referenced، والذي يقوم على أساس مقارنة درجة الطالب بدرجة زملائه في شعبة ما، بعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لشعبة الطالب. فعندما يحصل الطالب- مثلاً- على تقدير جيد في مقرر ما، فهذا انعكاس سليمً لمقدار الجهد الذي يبذله الطالب، بالإضافة إلى درجة

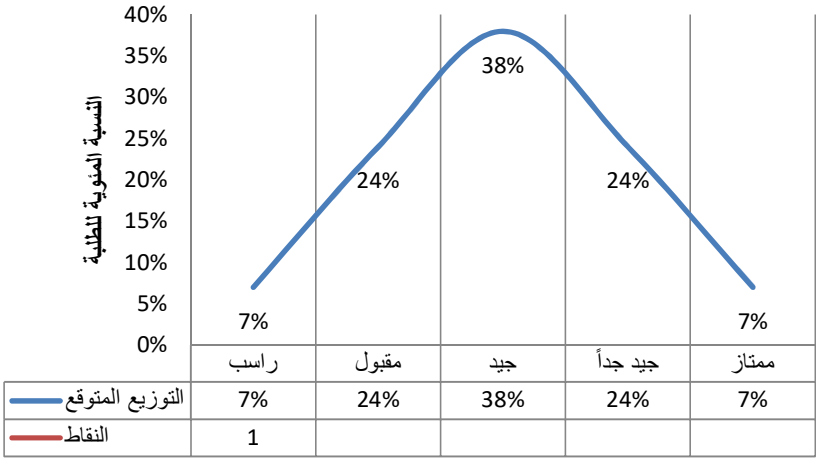
استيعاب الطالب لهذا المقرر، مقارنةً بأقرانه في نفس المجموعة، وتبعاً لتحقيق الأهداف المقررة لهذه المادة التعليمية.

يرى الباحث ربما ومن الأشياء التي تؤدي إلى خلل في درجة الطالب عدم ربطها بدرجة زملائه في المساق الواحدة، ذو الشعب المتعددة، وخاصة مع تساهل بعض المحاضرين في منح الدرجات العليا في حال انخفاض واضح في مستوى بعض الطلبة التعليمي عن المستوى المطلوب.

يقوم سلم توزيع التقديرات Academic grading scale بتقسيم التحصيل الدراسي إلى خمس مجموعات متتالية A,B,C,D,F مستخدماً جزءاً من الانحراف المعياري لكل تقدير، ومعتمداً على القيم الجدولية لنظرية الاحتمال، وذلك على جدول رقم (١) وشكل (١) التالي:

جدول (١): وشكل (١): التقدير والنقاط المعيارية على مدى الانحراف الاعتدالي والنسبة المئوية للحالات

التقدير	النقاط المعيارية على المدى المنحنى الاعتدالي	النسبة المئوية للحالات
A	١,٥ إلى ٢,٥ فأعلى	٧
B	٠,٥ إلى ١.٥	٢٤
C	٠,٠ إلى - ٠,٥	٣٨
D	-٠,٥ إلى -١,٥	٢٤
F	-١,٥ إلى ٢,٥ فأقل	٧



شكل رقم (1)
التوزيع المتوقع ونقاط الانحراف لتقديرات مساقات متطلبات كلية التربية

(Thorandike & Hagen, 1977 المشار إليه في أبي علام والصراف، ١٩٨٣)

فإذا أردنا تحويل توزيع الدرجات على تقديرات في نسبة مئوية في ضوء الدرجة المعيارية، كما هو متبع بنظام التقديرات بجامعة الأقصى، فإننا نرى أن هذه التقديرات تكون كما هي مبينة بجدول رقم (٢).

جدول(٢): التقدير والدرجة المقابلة له

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

بناء على المعيار المقترح من قبل (Thorandike & Hagen, 1977) فإن درجات تقديرات جامعة الأقصى يصبح متوسط توزيع التقديرات بين الطلبة (٧٥) درجة ما يعادل تقدير(C)، مما يترتب عليه توحد التقديرات في شعب المساقات المختلفة، حتى يؤدي إلى نوع من الاستقرار في توزيع التقديرات.

يذكر عودة وحوامدة (١٩٩٦) في حين تحدد الجامعة مدى درجة التوافق بين الصفر الافتراضي وأعلى درجة ممكنة ماراً بدرجة النجاح في المقرر الواحد والمعدل التراكمي، فإن وضع أي درجة خارج هذا المدى تعتبر انتهاكاً لنظام الدرجات في الجامعة. ولكن السؤال هل يبقى توزيع درجات أي مقرر مقبولاً مهما كانت خصائصه ما دامت جميع الدرجات ضمن هذه الدرجة؟ الإجابة عن هذا السؤال تعتمد على مدى التطرف أو الشذوذ في خصائص التوزيع لدرجات الطلبة في مقرر معين

مقارنة بتوزيعها في مقررات أخرى، أو للشعب الأخرى للمساق نفسه (عودة وحوامدة، ١٩٩٦). يتفق الباحث مع هذا وعلى أن لا تكون المقارنة بين درجات المساق الواحد ودرجات المساقات الأخرى، بل تكون المقارنة بين درجات المساق الواحد والدرجات المتوقعة في ضوء نسبة المساحة بالمنحنى الاعتدالي.

يلاحظ من دراسة الشيخ وعطا الله (٢٠٠٣) أنه الا يوجد نظام موحد للتقديرات الجامعية، بل تتعدد النظم وفق فلسفة الجامعة الواحدة وأهدافها. وغالباً تتبع الجامعات النظام المئوي (الوحدات) أو نظام فئات وفيه تظهر الدرجة بصورة لفظ (امتياز، جيد جداً، جيد، مقبول، راسب)، أو حرف (أ،A - ب،B - جـ،C - د،D - ه،F) ضمن خمس فئات أو أكثر(A, B+, B, C+, C, D, F) ، (A, A+,B+, B, C+ C, D, F) B-, . فكلية التربية بجامعة الأقصى تعتمد نظام التقديرات الموضحة في الجدول (٣).

جدول(٣): الدلالات الرمزية والتقديرات للدرجات بكلية التربية جامعة الأقصى .

الدرجات	٥٩-٠	٦٩-٦٠	٧٩-٧٠	٨٩-٨٠	٩٠ فاكثر
الرموز	هـ ،F	د ،D	جـ ،C	ب ،B	أ ، A
التقديرات	راسب	مقبول	جيد	جيد جداً	امتياز

دليل الطالب جامعة الأقصى (٢٠١٤، ١٥)

يشير (Merwin, 1989 المشار إليه في سوالمه, ٢٠٠١) أن هناك اتفاقاً لابد أن يكون التحصيل هو العامل الأساسي في تقدير الدرجات لكي تكون الدرجات ترجمة للتحصيل الحقيقي. إلا أن هناك دراسات ترى أن درجة تحصيل الطلبة ليست انعكاساً حقيقياً لكفاءتهم الأكاديمية (أبوعلام والصراف، ١٩٨٥)، (عودة وحوامدة، ١٩٩٦)، (فيلتون وكوبر Felton & Koper ،2005)، (أليستر وآخري McAllister, et al,2008).

وإدراكاً لمشكلة تقدير الدرجات فقد أصدرت عمادة كلية التربية في جامعة الأقصى قراراً بتاريخ تنبه فيه هيئة أعضاء التدريس عدم اعتماد كلية التربية رصد أي شعبة تدريسية تزيد نسبة درجات الطلبة الحاصلين على ٢٠% أو أكثر من فئة امتياز. وربما لاحظت عمادة كلية التربية ارتفاع درجات الطلبة في بعض المساقات التربوية، وباتت عمادة كلية التربية تتساءل عما إذا كان ذلك الارتفاع هو انعكاساً لارتفاع حقيقي في التحصيل الدراسي والمهارات والتفكير والأداء، أم أنه يعكس سهولة الحصول على تلك الدرجة المرتفعة. لا توجد مشكلة في ارتفاع درجات الطلبة بمساق ما لدى عمادة كلية التربية؛ لأن ارتفاع الدرجات أمر محمود وهدف تسعى لتحقيقه، ولكن المشكلة الحقيقة تكمن في تضخم الدرجات أي أن الدرجة العالية لا تعكس أداءً عالياً، وعلى الرغم من أن هناك مؤشرات تشير إلى ضعف تحصيل خريجي طلبة جامعة الأقصى عندما يتعرضون لاختبار المزاولة أو التوظيف من قبل وزارة التربية والتعليم أو وكالة الغوث، وخاصة أن بعض الدراسات التي أجريت في البيئة نفسها تشير إلى تدني التفكير، فقد كشفت دراسة الهلول وأبوجججوح(٢٠١١)، والتي أجريت على عينة تتكوّنت من (٥٦٦) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة الأقصى لم يصلوا إلى مستوى التفكير التجريدي. في حين تشير بعض الدراسات إلى أن ظاهرة تضخم الدرجات ظاهرة دولية تفشت كثيراً في التعليم الثانوي والجامعي بدرجة كبيرة قلت من التميز والفروق الفردية بين الأفراد جونسون(Johnson, 2004)، قودفري(Godfrey, 2011). كما أظهرت دراسة أخرى أن الطلبة الجامعيين لا يتمكنون من استخدام الاستدلال العلمي لتطوير الفرضيات أو مهارات المناظرة خلال دراستهم لمساق العلوم الحياتية، وبينت أنهم يواجهون صعوبات محددة في ضبط المتغيرات، وأن الطلبة يعانون من مشكلات في تقديم الحجج والأدلة أثناء المناظرة والمناقشة وتدني مستوى التفكير(Schen, 2007). وبات هدف الطلبة الرئيس هو الحصول على الدرجات العالية لرفع المعدل التراكمي كوهن(Kohn, 2002).

يرجع تضخم الدرجة إلى سهولة الاختبارات، أو خلل في عملية توزيع الدرجات، أو سهولة مضمون المقررات أو تأثير بعض المتغيرات غير الأكاديمية. وقد تشعبت الوسائل وتعددت الطرق في كيفية تقويم تقديرات درجات الطلبة بمساقات مختلفة أو حتى في شعب مساق واحد، فهناك من يلجأ إلى قياس تقدير الطلبة عن طريق:

- المقارنة بين قيمة الدرجة ودرجة اختبار آخر مقابل.
- اختبار العلاقة بين نتائج اختبار ما، ونتائج بعض الاختبارات المعيارية مثل American Scholasti Achievement test (SAT), college test (ACT)

- (Koretz & Berends, 2001).
- مقارنة متوسط درجة مقرر ما بمتوسط مجموعة من المقررات الأخرى (عودة وحوامدة، ١٩٩٦).
- مقارنة توزيع الدرجات في مقرر معين بتوزيع درجات في أعوام سابقة في نفس المؤسسة التعليمية.

ويمكن القول إن ارتفاع الدرجة لا يعني بالضرورة تضخم الدرجة، تضخم الدرجة يعني عدم قدرة الدرجة المرتفعة على تمثيل الدلالة النوعية التي تعبر عنها وترمز لها في الكفايات والمهارات التربوية المحصلة من قبل الطلبة (القاضي، ١٤٢٣ه).

إن الإحساس بمشكلة توزيع تقديرات درجات الطلبة في المقررات الأكاديمية، لا يعني انفراد الباحث بتلك المشكلة، بل ربما كان له سبق الشعور بها ومحاولة البحث عن الحلول الممكنة، فقد ظهرت مشكلة توزيع الدرجات في كثير من الجامعات، وقد عرضت الدراسات السابقة المشكلة في محور تضخم الدرجات في حين تصدى البعض الآخر لأسباب هذا التضخم وما قد ينجم عنه من مشكلات تربوية، ومن هذه الدراسات:

قام أبوعلام والصراف (١٩٨٥) بدراسة هدفت إلى معرفة شكل درجات توزيع التقديرات في كل قسم، وفي كل مقرر، وكل عضو هيئة تدريس، ومقارنة التوزيع الفعلي بالتوزيع المتوقع لدى أقسام كلية التربية-جامعة الكويت، للفصل الأول للعام الدراسي ١٩٨٣/٨٢. ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن توزيع التقديرات في كلية التربية يميل إلى الارتفاع في التقديرات العليا.
- أن النسبة المئوية لتقدير A + B في أقسام الكلية تصل إلى ضعف التقديرات المتوقعة.
- أن قسم علم النفس التربوي وأصول التربية هما أقرب قسمين في الكلية إلى التقديرات المتوقعة.
- أن هناك تطرفاً كبيراً لدى فئة محدودة من أعضاء التدريس في بعض الأقسام في إعطاء التقديرات العليا.

قام عودة وحوامدة(١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى معرفة خصائص توزيع الدرجات في جميع المقررات المطروحة بقسم اللغة الإنجليزية والتي يدرسها (٢٣) مدرساً بكافة الشعب لتلك المقررات، من أجل اشتقاق خصائص توزيع مرجعي مقارناً، بالتوزيع الاعتدالي القياس، ولتقييم خصائص التوزيعات الخاصة بالمدرسين استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية: فروق المتوسطات وفروق النسب، والتفلطح، والإلتواء، وقد أشارت النتائج إلى فروق التقدير بصورة يصعب تبريرها، مما يقتضي تقريب وجهات نظر المدرسين وفلسفتهم المتعلقة وأغراض درجات الجامعة، واعتماد معايير موحدة على مستوى القسم.

قام سوالمة (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تحليل نتائج الطلبة في المساقات الجامعية على ثبات الاتساق الداخلي للدرجات الجامعية. تكونت بيانات الدراسة من الدرجات النهائية والفرعية للطلبة في (١٠٨٧) شعبة لمساقات جرى تدريسها في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة الإمارات العربية المتحدة خلال العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧. وقد رصدت درجات الطلبة في شعب الفصل الأول (٥٣٠) شعبة قبل القيام بأول دراسة تحليلية لنتائج الطلبة والاستفادة منها في تحسين الممارسة التقويمية. ولتقدير ثبات الدرجات الجامعية في كل شعبة تم تطبيق معادلة راجو. وأشارت النتائج إلى أن الدرجات الجامعية في الفصلين تتمتع بمستوى مرتفع من الثبات، حيث يزيد معامل الثبات في ٥٨% من المساقات على ٠,٧٠، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توزيعات الثبات بين الفصلين لصالح الفصل الثاني، حيث ارتفعت نسبة المساقات ذات الثبات المرتفع نتيجة الاستفادة من تحليل نتائج الطلبة من ٥٣% في الفصل الأول إلى ٦٢% في الفصل الثاني.

قام الشيخ وعطا الله (٢٠٠٣) بدراسة هدفت لاستنباط نموذج معياري لتحديد الدرجة الفاصلة للنجاح وحساب النقاط المناظرة للدرجات الخام في تقييم التحصيل الدراسي والكشف عن عيوب الإخلال بهذا النموذج وقد اتبع الباحثان المنهج التحليلي للوصول إلى غايات الدراسة، حيث تم عرض نموذج من الأساليب المستخدمة في معيرة الدرجات في بعض الجامعات السودانية كعينة ممثلة بالجامعات السودانية، وبعض الجامعات العربية، حيث تم تحليل هذه العينات وتوضيح مآخذها، ومن ثم شرع الباحثان في الاجابة على فروض الدراسة .

وقد توصلت الدراسة إلى أن النموذج المعياري لحساب نقاط المناظرة للدرجات الخام يأخذ التوزيع التالي:

الدرجات	٠-	٣٠-	٤٠-	٥٠-	٦٠-	٧٠-	٨٠-
النقاط	٠	١	٢	٢,٥	٣	٣,٥	٤

وقد أظهرت الدراسة أيضا أن الإخلال باتباع هذا النموذج يؤدي إلى خلل في عملية التقييم الدراسي تتمثل في ضعف معيارية القياس أو ضعف أو انعدام القدرة التنبئية لنتائج الخريجين ومدي كفاءتهم في سوق العمل والدراسات العليا.

وقام فيلتون وكوبر Felton & Koper (2005) بدراسة هدفت إلى إنشاء مؤشر بديل للإنجاز من شأنه القضاء على الآثار السلبية لظاهرة تضخم معدلات الطلبة، وهذا المؤشر يتكون من رقمين: الرقم الأول يتمثل في الدرجة أو النقاط التي يحصل عليها الطالب في المقرر (GPA) الأسمي، والدرجة الثانية هي متوسط المجموع التراكمي الذي حصل عليه الطالب، والذي يحسب بقسمة متوسط الدرجات ال (GPA) الاسمي: الذي حصل عليها الطالب في الفصل الدراسي لكل مقرر على متوسط ال (GPA) لمختلف زملائه في الفصل لهذا المقرر. ويشير الباحثان إلى بساطة هذه الطريقة وعدالتها، بحيث تساعد إدارة الكليات على المقارنة بين الطلبة، وخاصة عندما تنتشر التقديرات المرتفعة بين طلبة القسم الواحد. فدمج كل من ال (GPA) الحقيقي والاسمي معاً ضمن السجل الأكاديمي للطلبة يصنعان مؤشراً فعالاً للحكم على درجة التصحيح الموجودة في معدلات الطلبة.

قام النجار(٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات شهادة الثانوية العامة (بنين) في محافظة الإحساء وما يدور حولها من تساؤلات تتعلق بوجود شيء من التضخم في الدرجات يعود إلى سهولة الأسئلة أو التساهل في إعطاء درجات أعمال السنة مما جعل درجة الطالب في هذه المرحلة لا تعكس بالفعل مستواه التحصيلي الحقيقي. وهذا ما أكدته نتائج تحليل بيانات النتائج العامة لدرجات الاختبار النهائي للفصل الدراسي الأول مضافاً إليه درجات أعمال السنة الالتواء السلبي مما يشير إلى تضخم معدلات الطلاب.

وقام أليستر وآخرون (McAllister, et al,2008, 167) بمراجعة مختلف الآراء المرتبطة بتضخم الدرجات في التعليم الجامعي، وبحث تحديداً ما إذا كان تضخم الدرجات موجود بالفعل في المقررات الهندسية التي تقدمها كلية الهندسة أم لا مع تحليل العوامل المرتبطة به. فمن خلال استخدام الباحثين لبيانات تفصيلية حول درجات الطلبة في المقررات الهندسية المختلفة وعلى مدى ثماني سنوات في كلية الهندسة، توصلوا إلى أن هناك اتجاهاً تصاعدياً في متوسط المعدلات الدراسية للطلبة في كلية الهندسة، وهذا مع سيطرة وسيادة التقدير "A" على معظم درجات الطلبة. ولقد أظهرت نتائج الدراسة اختلافاً بين الأقسام الهندسية في المعدلات الدراسية لطلبتها إلا أن الدراسة أكدت على أهمية حجم الفصل كمنبأ بالمعدلات الدراسية.

قام أبو هاشم، وأبو العلا (٢٠٠٩). بدراسة هدفت إلى التعرف على الخصائص الاحصائية لمعدلات الأداء الأكاديمي لطالبات كلية التربية جامعة الملك سعود، وبفحص المعدلات التراكمية ل (٦٥٩٤) طالبة موزعات على جميع أقسام الكلية خلال الفصل الدراسي الأول (١٤٢٩/٢٨ه). واستطلاع رأي (٩٠٢) طالبة. و (٢٣٩) عضو هيئة تدريس بالكلية للتعرف على أسباب تدني أو ارتفاع المعدلات التراكمية للطالبات. وباستخدام الأسلوب الإحصائي الملائم، أظهرت بعض النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط العام للمعدل التراكمي لطالبات كل قسم والمتوسط العام للمعدل التراكمي لطالبات الكلية ككل في جميع الأقسام ما عدا قسم علم النفس فكانت الفروق غير دالة احصائياً. ووجود فروق دالة إحصائياً بين آراء الطالبات وأعضاء هيئة التدريس حول العوامل المسببة لتدني أو ارتفاع المعدلات التراكمية.

قام درويش (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تحليل درجات الطلبة بغرض الكشف عن الفروق للخصائص الإحصائية لتوزيع درجات الطلبة وتقديم وصف علمي لها، ومعرفة ما إذا كانت تختلف باختلاف الجنس ونوع شهادة الثانوية، على عينة من السنة الأولى من معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق، لنتائج ثلاثة مساقات (الإحصاء، المكتبات والتوثيق التربوي، علم نفس نمو) في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩. وقد توصلت الدراسة إلى أن توزيع درجات المساقات موضع الدراسة اقرب للتوزيع الطبيعي مع تفاوت توزيع كل مساق، وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مادتي الإحصاء وعلم نفس نمو لصالح الطالبات.

قام قودفري (٢٠١١) Godfrey بدراسة هدفت إلى تقصي تضخم الدرجات وعدم التكافؤ، خلال تتبع نتائج متوسط درجة اختبارات المعدلات الدراسية GPA واختبارات المعيارية SAT من ١٩٩٦-٢٠٠٦، والتي توصل نتائجها إلى ارتفاع درجة المعدل التراكمي من ٢,٦٤ إلى ٢,٩٠ ، مع زيادة عدد الطلبة الخريجين من ٨٧,٧٢١ إلى ١٢٩,٤٢٨ بنسبة زيادة ٤٧,٥%. بينما نتائج الاختبارات المعيارية SAT اختبارات الاستعدادات المدرسية ظلت دون تغيير يذكر، مما يشير إلى ارتفاع درجة المعدلات الدراسية للطلبة ليست انعكاساً حقيقياً لكفاءتهم الأكاديمية.

قام ريتشرد Richard (2013) بتقديم تقرير سنوي هدف إلى التعرف على المعدل التراكمي لطلبة جامعة أميامي الامريكية خلال تتبع عشرة مساقات لخمس سنوات من (٢٠١٠-٢٠١٣). والتي توصلت بعض نتائجه إلى ارتفاع بسيط بالمعدل التراكمي لدى الطلبة الجدد والطلبة المحولين على النحو التالي:

العينة	٢٠٠٧	٢٠٠٨	٢٠٠٩	٢٠١٠	٢٠١١	٢٠١٢
الطلبة الجدد	٣,٢٧	٣,٢٧	٣,٢٥	٣,٢٧	٣,٣٠	٣,٣٣
الطلبة المحولين	٢,٩٧	٢,٩٠	٢,٩٨	٢,٩٨	٣,٠٠	٣,٣٠

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة لم يجد الباحث أي دراسة محلية في الجامعات الفلسطينية (في حدود علمه) تعرضت للتعرف على نظام توزيع درجات مساقات الجامعة، ومقارنتها وفق معيار المنحنى الاعتدالي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لما كانت علامة الثانوية العامة من المعايير الأكثر استخداماً واعتماداً عليها في القبول بالجامعات الفلسطينية والبلدان العربية حتى يومنا الحالي.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة التي بحثت العلاقة بين معدل الثانوية العامة والمعدل التراكمي الجامعي أو اختبارات التخرج، لم تصل إلى حسم القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة والمعدل الطلبة التراكمي، وينطبق ذلك على العلاقة بين المعدل التراكمي الجامعي واختبارات التخرج (النعيمي والقصقص، ٢٠١٢).

ومن الأمور الداعية للقيام بهذه الدراسة أيضاً ما تردد من انتقادات حول نظام التقديرات بكلية التربية جامعة الأقصى، حيث اشترطت عمادة كلية التربية أن لا تزيد تقديرات أي شعبة مساق بكلية التربية عن ٢٠% من الطلبة الذين يحصلون علي تقدير ممتاز. بحجة أن بعض تقدير الدرجات المتبع بالكلية يخضع لأمور ذاتية من قبل أعضاء هيئة التدريس، مما يؤدي إلى إعطاء صورة غير صحيحة عن مستوى تحصيل الطلبة، فالتقدير الذي يحصل عليه الطالب لا يعكس مقدار الجهد الذي يبذله في استيعاب مقرر ما، ليصبح الحصول على التقدير مرهوناً باتباع وسائل أخرى غير معرفة الطالب الحقيقية للأهداف التدريسية التي يسعى المقرر إلى تحقيقها.

عدم رضى عمادة كلية التربية بجامعة الأقصى من تكرار تقديم الطلبة طلب إعادة تصحيح كراسة إجابة الامتحان النهائي بمقررات التربوية المختلفة على الرغم من أن بعضهم حاصل على تقديرات مرتفعة، اعتقاداً من الطالب بأن الدرجة التي حصل عليها تبخس تحصيله الحقيقي.

ومن هذا المنطق تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: (ما الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات شعب مساقات متطلبات كلية التربية بجامعة الأقصى) وينبثق عن التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- هل يختلف التوزيع الفعلي لتقديرات شعب الطلبة موضوع الدراسة باختلاف مساقات متطلبات كلية التربية؟
- ما التوزيع الفعلي لتقدير الطلبة في شعب مساقات متطلبات كلية التربية مقارنه بالتوزيع المتوقع للدرجات؟
- هل تختلف تقديرات طلبة كلية التربية موضع الدراسة باختلاف الجنس بجامعة الأقصى؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير درجات هيئة أعضاء التدريس لطلبتهم موضع الدراسة

والمعدل التراكمي لطلبة كلية التربية في جامعة الأقصى؟

أهمية الدراسة

لم تحظ الخصائص الإحصائية لدرجات تقديرات المساقات بالاهتمام من الباحثين في كلية التربية على الرغم من أن مفهوم تقدير الدرجات من أكثر المفاهيم أهمية وارتباطاً بالتحصيل الدراسي والنجاح في المهام التعليمية المختلفة، ولهذا تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١- رسم شكل للتوزيع المتوقع لتقديرات الطلبة للمساقات الأكاديمية بصورة عامة.
٢- رسم شكل التوزيع الفعلي لتقديرات الطلبة لكل مساق من مساقات متطلبات كلية الطلبة موضع الدراسة.

٣- محاولة تقديم وصف موضوعي حول حقيقة الوضع الحالي لتقدير الأداء الأكاديمي لطلبة كلية التربية في جامعة الأقصى، بغية عمل الإجراءات اللازمة التي يمكن من خلالها تطوير المنظومة التعليمية بالجامعة.
٤- تقديم تغذية راجعة للنظام التعليمي، وما له من دور في تعديل النظام التربوي بجامعة الأقصى.
٥- تفيد المسئولين في التعرف على الخصائص المميزة للمخرجات العملية التعليمية؛ لتكون قاعدة البيانات التي يتحدد في ضوئها مدى جودة المنظومة التعليمية.

حدود الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية تقديرات طلبة لسبعة مساقات من متطلبات كلية التربية في جامعة الأقصى للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/١٣ ، بعد استبعاد طلبة التعليم المسائي واستبعاد أيضاً الطلبة اللذين يقل انجازهم عن (٧٠) ساعة معتمدة، وعلى هذا فإن نتائج البحث لا تصدق إلا على طلبة كلية التربية في هذا الفصل، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على طلبة كليات أخرى.

التعريفات الإجرائية

تقديرات الطلبة: ويقصد بها الدرجات التقديرية التي يضعها أعضاء هيئة التدريس للطلبة في نهاية كل فصل ، وهي مجموعة من درجات امتحان نصف الفصل وأعمال الفصل وامتحان النهائي، وهذه التقديرات تعبر عن نتيجة تقديم عضو هيئة التدريس خلال الفصل الدراسي باستخدام اختبار تحصيلي من إعداده.

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

تضخم الدرجات Grade Inflation: ويقصد به في هذه الدراسة الزيادة بصورة غير طبيعية في درجات الخام للطلبة بمساق أكاديمي ما عن متوسط المنحنى الاعتدالي بمقدار خطأ معياري واحد، أي زيادة درجة الطلبة الذين يحصلون على درجة ٨٠% فأكثر ليشمل تقدير جيد جداً و ممتاز.

تدني الدرجات Grade Deflation: ويقصد به في هذه الدراسة الانخفاض بصورة غير طبيعية في درجات الخامة للطلبة بمساق أكاديمي ما عن متوسط المنحنى الاعتدالي بمقدار خطأ معياري واحد ، أي نقص درجة الطلبة الذين يحصلون على درجة ٦٠% فأقل ليشمل تقدير ضعيف وراسب.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية من جامعة الأقصى غزة للعام الدراسي ٢٠١٣/ ٢٠١٤، والذين كانوا قد التحقوا بالمدارس الثانوية في وزارة التربية والتعليم بغزة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من نتائج درجات (٨٤) شعبة بواقع سبعة مساقات مشتركة لطلبة كلية التربية من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٣. من الذين أنجزوا ٧٠ ساعة معتمدة أو أكثر، وقد تم اختبار ١٢ شعبة للمساق الواحد بطريقة عشوائية ، ٤ شعب (٩، ١٠، ١١، ١٢) للطلاب، و٨ شعب (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧،٨) للطالبات. وقد استخدمت درجات الطلبة في هذه العينة في الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية، ويوضح الجدول رقم (٤) توزيع شعب أفراد العينة وفقاً للمساقات الدراسية التالية:

جدول (٤): عدد الطلبة في شعب المساقات متطلبات كلية التربية السبع

العينة	الجنس	مناهج البحث العلمي	أساسيات المناهج	مبادئ التدريس	القياس والتقويم	علم النفس التربوي	مبادئ التربية	تقنيات التدريس	المجموع
شعبة(١)	طالبات	٤٦	20	27	59	٣٣	31	37	253
شعبة(٢)	طالبات	٤٢	95	31	70	٣٠	18	37	323
شعبة(٣)	طالبات	٥٠	45	50	٦٧	٤١	17	30	300
شعبة(٤)	طالبات	٤٩	60	28	69	٤٩	28	46	329
شعبة(٥)	طالبات	٢٤	48	38	67	٤٦	32	53	326
شعبة(٦)	طالبات	٧٠	39	46	72	٤٤	36	12	319
شعبة(٧)	طالبات	٦٧	37	39	47	٣١	15	54	290

شعبة(٨)	طالبات	٤١	31	29	46	٤٠	16	46	249
شعبة(٩)	طلاب	٤٥	27	20	54	١٥	20	27	208
شعبة(١٠)	طلاب	٣٣	64	20	41	٢٢	24	36	240
شعبة(١١)	طلاب	٣٨	47	32	55	٤٣	14	34	263
شعبة(١٢)	طلاب	٦٠	26	42	62	٢٩	21	34	274
المجموع	الكل	583	539	402	709	423	272	446	3347

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث الجانب الوصفي والجانب الاستدلالي في المعالجات الإحصائية:

ا- الجانب الوصفي المتمثل في متوسطات الدرجات للتعرف على التوزيع المتوقع لتقديرات الطلبة بمساقات متطلبات كلية التربية، وأيضاً النسبة المئوية لمقارنة التوزيع الفعلي لتقديرات الطلبة بالتوزيع المتوقع لدرجات الطلبة.

ب- الجانب الاستدلالي المتمثل في التحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة اختلاف تقديرات شعب المساق الواحد، واختبار "ت" للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في التوزيع الفعلي لدرجات التقدير، ومعامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجة المساق والمعدل التراكمي للطلبة.

إجراءات الدراسة

تضمنت إجراءات الدراسة المراحل التالية:

- الحصول على تقديرات الطلبة في سبعة مساقات لمتطلبات كلية التربية في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/١٣ .
- الحصول على المعدل التراكمي لطلبة عينة الدراسة من الذين أنجزوا (٧٠) ساعة معتمدة.
- دراسة توزيع تقديرات الطلبة لسبعة مساقات من متطلبات كلية التربية بشكل جمعي.
- دراسة تقديرات الطلبة لسبع مساقات من متطلبات كلية التربية بشكل فردي.
- دراسة مساحة التوزيع النسبي لدرجات كل مساق.
- دراسة مساحة التوزيع النسبي لدرجات شعب المساق الواحد.
- تصنيف المساقات حسب نوع التوزيع في التقديرات.
- التعرف على الفرق الجوهري بين الذكور والإناث في توزيع تقديرات الطلبة الفعلي.
- إيجاد العلاقة بين توزيع تقديرات الطلبة الفعلي في سبعة مساقات ومعدلاتهم التراكمية.

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة على المستوى الوصفي:

جدول(٥): يبين عدد الأفراد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وأقل درجة وأعلى درجة على شعب أفراد العينة من طلبة مساقات كلية التربية المشتركة

مساق	شعبة	ن	م	ع	أقل درجة	أعلى درجة		المساق	شعبة	ن	م	ع	أقل درجة	أعلى درجة
مناهج البحث العلمي	١	46	٨٠,٠٠	11.96	97	44		أساسيات المناهج	1	20	70.55	11.89	99	40
	٢	42	٨٤,٠٠	9.24	97	60			2	95	80.11	9.45	94	63
	٣	50	٨٨,٠٠	6.94	97	69			3	45	78.84	9.49	95	40
	٤	49	٨٢,٠٠	6.73	93	64			4	60	79.28	7.73	96	65
	٥	42	79.12	10.42	92	40			5	48	75.19	10.95	90	40
	٦	70	83.09	7.55	98	66			6	39	74.55	10.80	90	40
	٧	67	86.46	4.52	95	73			7	37	77.03	13.76	96	40
	٨	41	81.95	9.8	93	40			8	31	76.10	11.76	92	40
	٩	45	79.04	7.41	94	40			9	27	83.03	5.93	98	40
	١٠	33	78.97	10.83	90	44			10	64	74.06	11.01	93	40
	١١	38	65.84	14.35	90	40			11	47	80.09	8.52	95	60
	١٢	60	74.47	14.30	94	40			12	26	83.46	5.62	94	73

مساق	شعبة	ن	م	ع	أقل درجة	أعلى درجة
مبادئ التدريس	١	٢٧	٧٧,٤٢	11.27	98	40
	٢	٣١	٧٩,٩٧	7.15	93	70
	٣	٥٠	٧٥,٦٦	8.00	90	42
	٤	٢٨	٨٢,٠٤	12.13	97	40
	٥	٣٨	٨٠,٠٣	7.70	92	60
	٦	46	٨٥,٤٩	9.87	96	40
	٧	٣٩	٨٠,٤٩	10.06	93	40
	٨	٢٩	٨٣,٠٧	8.86	97	60
	٩	٢٠	٧٧,٤٢	11.27	98	40
	١٠	20	٨٠,٨٠	8.66	94	60
	١١	٣٢	71.84	11.64	92	44
	١٢	٤٢	٧٩,١٧	9.32	94	40

المساق	شعبة	ن	م	ع	أقل درجة	أعلى درجة
مبادئ التربية	1	٣١	٨٦,٣٥	6.76	96	69
	2	١٨	٧٥,٧٨	12.30	95	60
	3	١٧	٨٤,٢٤	8.80	95	60
	4	٢٨	٧٠,٨٦	12.58	93	40
	5	٣٢	٧١,٣٨	10.85	88	47
	6	٣٦	٧٨,٩٧	8.70	90	60
	7	١٥	٨٣,٠٠	7.88	94	71
	8	١٦	٨١,٠٦	5.98	92	72
	9	٢٠	٧٤,٥٠	7.50	90	61
	10	24	٧٣,٧٢	7.47	87	60
	11	١٤	٧٣,٢٩	8.38	90	63
	12	٢١	٧٨,٨١	7.50	90	

مساق	شعبة	ن	م	ع	أقل درجة	أعلى درجة
علم النفس التربوى	١	٣٣	٨٤,٣٠	5.98	94	66
	٢	٣٠	٨٥,٢٧	6.02	92	65
	٣	٤١	٨٥,٣٩	4.76	95	77
	٤	٤٩	٧٩,٤٩	6.85	93	61
	٥	٤٦	٧٨,٩٣	7.87	90	40
	٦	٤٤	٧٩,٦٤	8.56	92	40
	٧	٣١	٨٣,٣٥	6.22	97	73
	٨	٤٠	٧٥,٦٨	14.23	95	40
	٩	١٥	٦٥,٤٧	17.31	97	40
	١٠	٢٢	٧٦,٩٥	9.79	88	40
	١١	٤٣	٧٧,٥٦	5.34	92	40
	١٢	٢٩	٧٩,٥٢	10.10	92	40

المساق	شعبة	ن	م	ع	أقل درجة	أعلى درجة
تقنيات التدريس	1	٣٧	٨٣,٠٨	9.65	98	60
	2	٣٧	٨٣,٤٦	10.89	98	60
	3	٣٠	٨٢,٧٧	9.85	98	64
	4	٤٦	٨٣,٥٧	12.28	98	40
	5	٥٣	٨٣,١٥	8.92	98	40
	6	١٢	٧٨,٠٠	8.01	92	70
	7	٥٤	٨٢,٠٩	11.32	93	40
	8	٤٦	٨٠,٩٨	9.65	98	60
	9	٢٧	٧٧,٧٨	10.45	95	45
	10	٣٦	٧٥,٢٥	13.81	95	40
	11	٣٤	٨١,١٥	5.57	90	70
	12	34	٧٧,٣٨	10.75	96	40

مساق	شعبة	ن	م	ع	أقل درجة	أعلى درجة
قياس	١	59	72.27	13.70	73	40
	٢	70	74.57	13.95	95	40

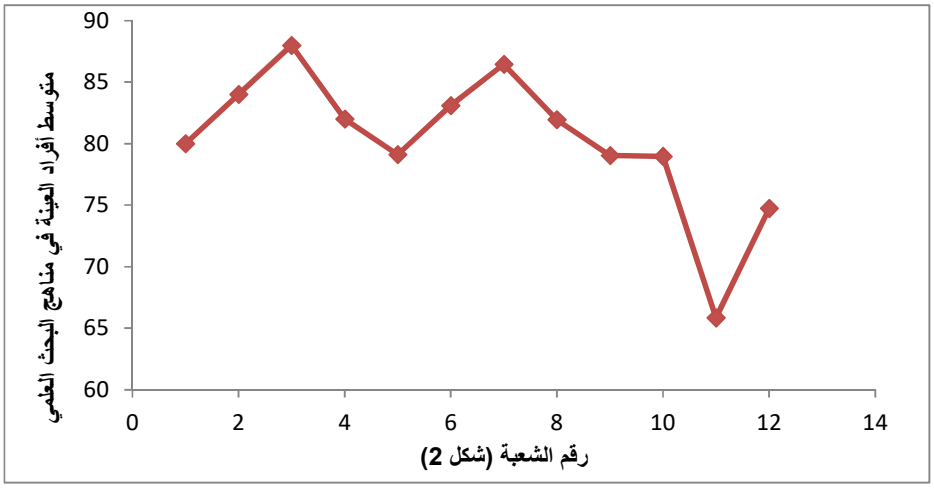
٣	67	73.01	12.49	97	40	
٤	69	78.71	9.75	93	40	
٥	67	78.15	8.58	91	40	
٦	72	83.75	7.81	95	40	
٧	47	83.96	7.52	95	62	
٨	46	77.42	11.28	89	40	
٩	54	68.50	10.36	90	40	
١٠	41	77.27	6.26	92	66	
١١	55	74.89	9.26	87	40	
١٢	37	77.44	11.27	98	40	

السؤال الأول: هل يختلف التوزيع الفعلي لتقديرات شعب الطلبة موضوع الدراسة باختلاف مساقات متطلبات كلية التربية؟

للتحقق من صحة السؤال استخدم الباحث متوسطات درجات أفراد العينة من شعب المساقات التدريسية المشتركة لطلبة كلية التربية؛ وذلك للحصول على توزيع بيانات للشعب في كل مساق من مساقات كلية التربية السبعة وكانت النتائج التالية:

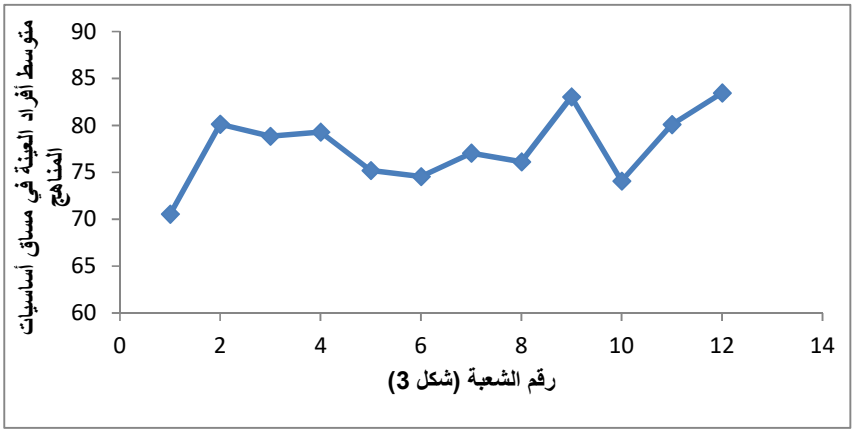
١- شكل(٢): توزيع بيانات شعب مساق مناهج البحث العلمي موضوع الدراسة:

مساق	شعبة	المتوسط
مناهج البحث العلمي	1	80
	2	84
	3	88
	4	82
	5	79.12
	6	83.09
	7	86.46
	8	81.95
	9	79.04
	10	78.97
	11	65.84
	12	74.74



يظهر من شكل رقم (٢): مقارنة توزيع متوسط درجات شعب مساق مناهج البحث العلمي المُقاس لدى أفراد العينة من طلبة كلية التربية ، إذا ما سلمنا بأن الدرجة العالية تعكس درجة استيعاب الطالب لهذا المقرر، فإن الأكثر ميلاً لاستيعاب مساق مناهج البحث العلمي على التوالي هي شعبة رقم (٣)، (٧)، (٢)، (٦)، (٤)، (٨)، (١)، (٥)، (٩)، (١٠)، (١٢)، وأخيراً شعبة رقم (١١)، والتي هي أقل شعب مساق مناهج البحث العلمي استيعاباً.

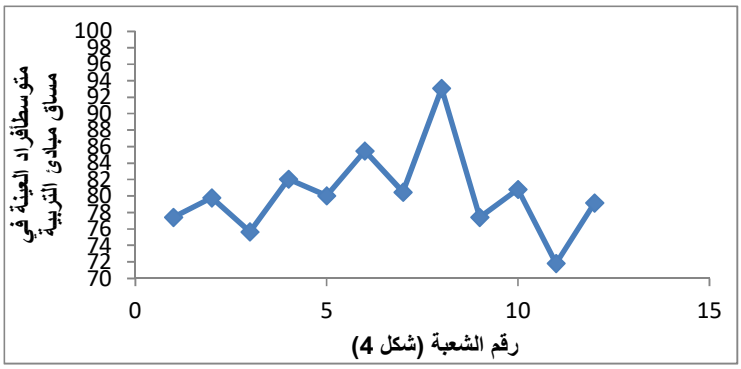
٢- شكل(٣):توزيع بيانات شعب مساق أساسيات المناهج موضوع الدراسة:



المساق	الشعبة	المتوسط
أساسيات المناهج	1	70.55
	2	80.11
	3	78.84
	4	79.28
	5	75.19
	6	74.55
	7	77.03
	8	76.1
	9	83.03
	10	74.06
	11	80.09
	12	83.46

يظهر من شكل رقم (٣) مقارنة توزيع متوسط درجات شعب مساق أساسيات المناهج المُقاس لدى أفراد العينة من طلبة كلية التربية، إذا ما سلمنا بأن الدرجة العالية تعكس درجة استيعاب الطالب لهذا المقرر، فإن الأكثر ميلاً لاستيعاب مساق أساسيات المناهج على التوالي هي شعبة رقم (١٢)، (٩)، (٢)، (١١)، (٤)، (٣)، (٧)، (٨)، (٥)، (٦)، (١٠)، وأخيراً شعبة رقم (١)، والتي هي أقل شعب مساق أساسيات المناهج استيعاباً.

٣- شكل(٤): توزيع بيانات شعب مساق مبادئ التدريس موضوع الدراسة

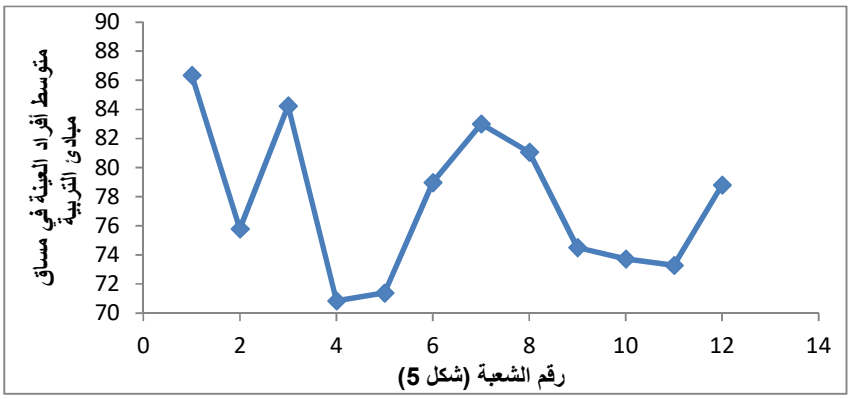


المساق	الشعبة	المتوسط
مبادئ التدريس	1	77.42
	2	79.79
	3	75.66
	4	82.04
	5	80.03
	6	85.49
	7	80.49
	8	93.07
	9	77.42
	10	80.8

71.84	11	
79.17	12	

يظهر من شكل رقم (٤) مقارنة توزيع متوسط درجات شعب مساق مبادئ التدريس المُقاس لدى أفراد العينة من طلبة كلية التربية، إذا ما سلمنا بأن الدرجة العالية تعكس درجة استيعاب الطالب لهذا المقرر، فإن الأكثر ميلاً لاستيعاب مساق مبادئ التدريس على التوالي هي شعبة رقم (٨)، (٦)، (٤)، (١٠)، (٧)، (٥)، (٢)، (١٢)، (٩)، (١)، (٣)، وأخيراً شعبة رقم (١١)، وهي أقل شعب مساق مبادئ التدريس استيعاباً.

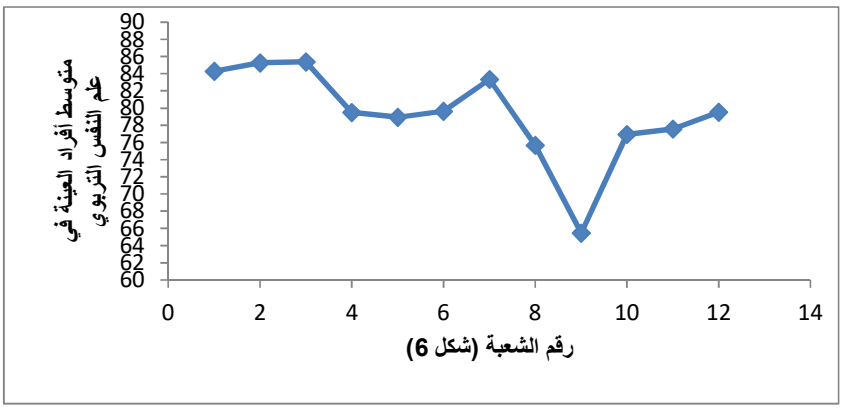
٥- شكل(٥): توزيع بيانات شعب مساق مبادئ التربية موضوع الدراسة:



المساق	الشعبة	المتوسط
مبادئ التربية	1	86.35
	2	75.78
	3	84.24
	4	70.86
	5	71.38
	6	78.97
	7	83
	8	81.06
	9	74.5
	10	73.72
	11	73.29
	12	78.81

يظهر من شكل رقم (٥) مقارنة توزيع متوسط درجات شعب مساق مبادئ التربية المُقاس لدى أفراد العينة من طلبة كلية التربية، إذا ما سلمنا بأن الدرجة العالية تعكس درجة استيعاب الطالب لهذا المقرر، فإن الأكثر ميلاً لاستيعاب مساق مبادئ التربية على التوالي هي شعبة رقم (١)، (٣)، (٧)، (٨)، (٦)، (١٢)، (٢)، (٩)، (١٠)، (١١)، (٥)، وأخيراً شعبة رقم (٤) والتي هي أقل شعب مساق مبادئ التربية استيعاباً.

٥- شكل(٦): توزيع بيانات شعب علم النفس التربوي موضوع الدراسة:

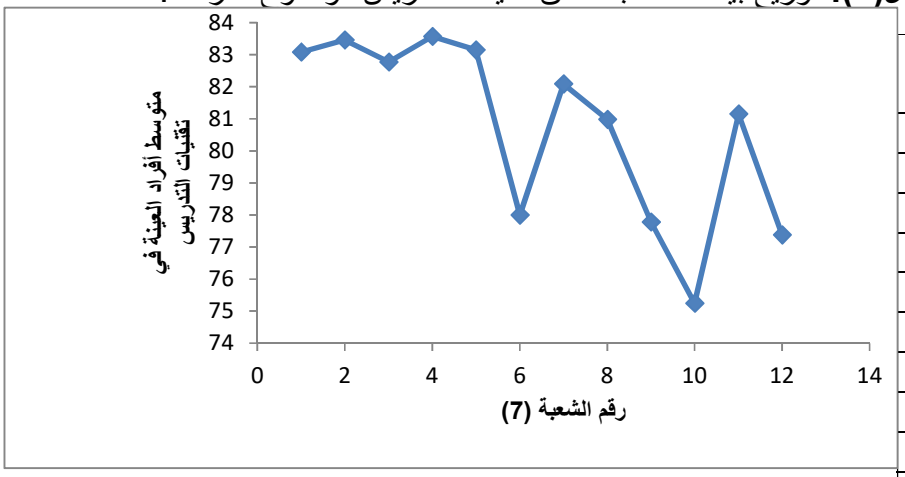


علم النفس التربوي	1	84.3
	2	85.27
	3	85.39
	4	79.49
	5	78.93
	6	79.64
	7	83.35
	8	75.68
	9	65.47

	10	76.95
	11	77.56
	12	79.52

يظهر من شكل رقم (٦) مقارنة توزيع متوسط درجات شعب مساق علم النفس التربوي المُقاس لدى أفراد العينة من طلبة كلية التربية، إذا ما سلمنا بأن الدرجة العالية تعكس درجة استيعاب الطالب لهذا المقرر، فإن الأكثر ميلاً لاستيعاب مساق علم النفس التربوي على التوالي هي شعبة رقم (٣)، (٢)، (١)، (٧)، (٦)، (١٢)، (٤)، (٥)، (١١)، (١٠)، (٨)، وأخيراً شعبة رقم (٩)، وهي أقل شعب مساق علم النفس التربوي استيعاباً.

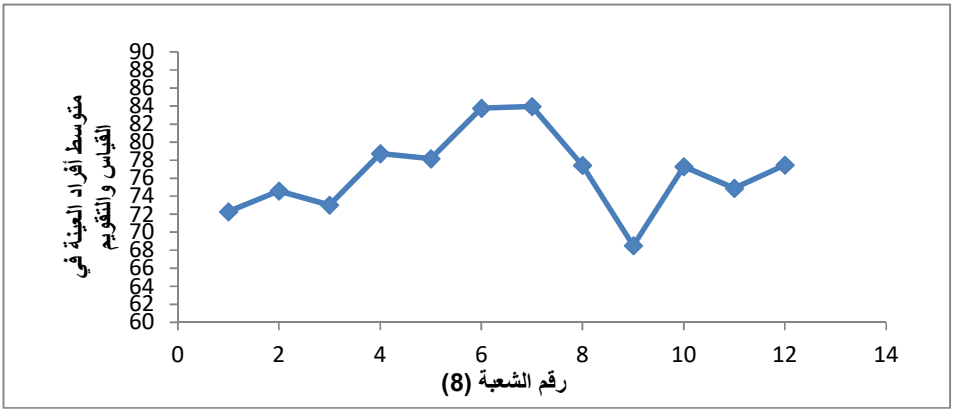
٦- **شكل(٧):** توزيع بيانات شعب مساق تقنيات التدريس موضوع الدراسة:



تقنيات التدريس	1	83.08
	2	83.46
	3	82.77
	4	83.57
	5	83.15
	6	78
	7	82.09
	8	80.98
	9	77.78
	10	75.25
	11	81.15
	12	77.38

يظهر من شكل رقم (٧) مقارنة توزيع متوسط درجات شعب مساق تقنيات التدريس المُقاس لدى أفراد العينة من طلبة كلية التربية، إذا ما سلمنا بأن الدرجة العالية تعكس درجة استيعاب الطالب لهذا المقرر، فإن الأكثر ميلاً لاستيعاب مساق تقنيات التدريس على التوالي هي شعبة رقم (٤)، (٢)، (٥)، (١)، (٣)، (٧)، (١١)، (٨)، (٦)، (٩)، (١٢)، وأخيراً شعبة رقم (١٠)، وهي أقل شعب مساق تقنيات التدريس استيعاباً.

٧- **شكل(٨):** توزيع بيانات شعب مساق القياس والتقويم موضوع الدراسة:



المساق	الشعبة	المتوسط
القياس والتقويم	1	72.27
	2	74.57
	3	73.01
	4	78.71
	5	78.15
	6	83.75
	7	83.96
	8	77.42

9	68.5
10	77.27
11	74.89
12	77.44

يظهر من شكل رقم (٨) مقارنة توزيع متوسط درجات شعب مساق القياس والتقويم المُقاس لدى أفراد العينة من طلبة كلية التربية، إذا ما سلمنا بأن الدرجة العالية تعكس درجة استيعاب الطالب لهذا المقرر، فإن الأكثر ميلاً لاستيعاب مساق القياس والتقويم على التوالي هي شعبة رقم (٧)، (٦)، (٤)، (٥)، (١٢)، (٨)، (١٠)، (١١)، (٢)، (٣)، (١)، وأخيراً شعبة رقم (٩)، وهي أقل شعب مساق القياس والتقويم استيعاباً.

للتحقق من صحة التساؤل الأول على المستوى الاستدلالي قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لدرجات شعب الطلبة في بعض مساقات متطلبات كلية التربية في الدراسة - فكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٦).

جدول(٦): تحليل التباين الأحادي بين بعض مساقات متطلبات كلية التربية موضوع الدراسة في اثنتي عشرة شعبة

	مصدر التباين	د.ح	مج المربعات	التباين	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مناهج البحث العلمي	بين المجموعات	١١	٨٩٤,٨٢	١٣٥٠,٢٩٤	١٣,٤٧٩	٠,٠٠٠
	داخل //	٥٧١	١٥٦٤,٣٠	١٠٠,١٧٥		
أساسيات المناهج	بين المجموعات	11	5297.413	481.583	4.832	0.000
	داخل //	571	587	99.666		
مبادئ التدريس	بين المجموعات	11	5115.837	465.076	5.439	0.000
	داخل //	390	33350.153	85.513		
مبادئ التربية	بين المجموعات	11	7207.304	655.209	7.860	0.000
	داخل //	260	21672.398	83.355		
علم النفس التربوي	بين المجموعات	11	7433.60	675.782	8.580	0.000
	داخل //	411	32370.229	78.760		
تقنيات التدريس	بين المجموعات	11	2588.333	235.303	2.287	0.01
	داخل //	435	44646.871	102.873		
القياس والتقويم	بين المجموعات	11	17712.662	1610.242	15.045	0.000
	داخل //	697	74597.970	107.027		

يتضح من جدول رقم (٦) السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من ٠,٠١ في جميع المساقات تبعاً لمتغير شعب المساق الواحد لطلبة متطلبات كلية التربية في جامعة الأقصى، وكان عدد شعب المساق الواحد (٦٦) شعبة، ولتحديد عدد الشعب ذات دلالة واتجاهاتها تم استخدام اختبار(LSD) كما هو موضح في ملحق الدراسة.

مساق مناهج البحث العلمي: بينت نتائج اختبار(LSD) لمعرفة عدد الفروق الدالة واتجاهاتها في شعب مساق مناهج البحث، أن عدد المقارنات الدالة بين الشعب (34) بنسبة ٥١,٥٢% من المقارنات الكلية ، في حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة عدد (32).

مساق أساسيات المناهج: بينت نتائج اختبار(LSD) لمعرفة عدد الفروق الدالة واتجاهاتها في شعب مساق أساسيات المناهج، أن عدد المقارنات الدالة بين الشعب (٢٧) بنسبة ٤٠,٩١% من المقارنات الكلية، في حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة عدد (٣٩).

مساق مبادئ التدريس: بينت نتائج اختبار(LSD) لمعرفة عدد الفروق الدالة واتجاهاتها في شعب مساق مبادئ التدريس ، أن عدد المقارنات الدالة بين الشعب (٢٢) بنسبة ٣٣,٣٣% من المقارنات الكلية ، في حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة عدد (٤٤).

مساق مبادئ التربية: بينت نتائج اختبار(LSD) لمعرفة عدد الفروق الدالة واتجاهاتها في شعب مساق مبادئ التربية، أن عدد المقارنات الدالة بين الشعب (٣٠) بنسبة ٤٥,٤٥% من المقارنات الكلية ، في حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة عدد (٣٦).

مساق علم النفس التربوي: بينت نتائج اختبار(LSD) لمعرفة عدد الفروق الدالة واتجاهاتها في شعب مساق علم النفس التربوي، أن عدد المقارنات الدالة بين الشعب (٣٨) بنسبة ٥٧,٥٨% من المقارنات الكلية ، في حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة عدد (٢٨).

مساق تقنيات التدريس: بينت نتائج اختبار(LSD) لمعرفة عدد الفروق الدالة واتجاهاتها في شعب مساق تقنيات التدريس، أن عدد المقارنات الدالة بين الشعب (١٣) بنسبة ١٩,٧٠% من المقارنات الكلية ، في حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة عدد (٥٣).

مساق القياس والتقويم: بينت نتائج اختبار(LSD) لمعرفة عدد الفروق الدالة واتجاهاتها في شعب مساق القياس والتقويم، أن عدد المقارنات الدالة بين الشعب (٤٤) بنسبة ٦٦,٦٧% من المقارنات الكلية ، في حين لم تكن المقارنات الأخرى دالة عدد (٢٢).

ويلاحظ من جدول (٦) أن هناك فروقاً جوهرية متعددة في جميع مساقات متطلبات كلية التربية ، وكأننا أمام مجموعة من الشعب لمساقات مختلفة، وليس أمام شعب لمساق واحد، إلا أننا نجد أن شعب مساق تقنيات التدريس وشعب مساق مبادئ التدريس من أكثر مساقات متطلبات كلية التربية تجانساً، في حين أن مساق القياس والتقويم وعلم النفس التربوي من أكثرها اختلافاً في تقدير الدرجات.

يرى الباحث إن الاختلاف الحقيقي بين معظم شعب المساق الواحد في جميع المساقات ليس له ما يبرره من الناحية العلمية. والفروق الفردية بين الطلبة في التحصيل أمر لا جَدَلَ فيه، والاختبار التحصيلي الجيد هو الذي يظهر الفروق الحقيقة بين الطلبة بناءً على الأهداف التدريسية المرغوب فيها.

وإن ارتفاع نسبة التقديرات المرتفعة بصورة واضحة على حساب نسبة التقديرات المنخفضة والمتوسطة، مما يجعل التمييز بين الطالب المتفوق والطالب المتوسط مهمة بالغة الصعوبة. فتوصف نظم تقدير الدرجات الجامعية بالفساد وعدم الثبات(Bligh, 1988).

ومن خلال تصور الباحث للإطار النظري والدراسات السابقة في الدراسة الحالية، فإن الكشف عن الفروق الحقيقية بين اختلاف المساقات أو بين شعب المساق الوحد أمر مرهون بعدد من العوامل منها.

- مدى اعتبارات تتعلق بالتأكد من شرط التكافؤ بين المساقات.

- مدى قدرة المحاضرين بالقيام بالتخطيط والتنفيذ والتقييم المساقات المختلفة.
- مدى قدرة المحاضرين على إعداد فقرات الاختبار التحصيلي وتطبيقه وتصحيح استجاباته ومن ثم تفسير نتائجه.
- مدى مناسبة الزخم المعرف في محتوى المساق.
- مدى درجة شخصية المحاضر من حيث قسوته أو ليونته.
- مدى درجة خصائص الطلبة أنفسهم واهتمامهم بالمساق.
- مدى درجة شعور المحاضر بأهمية ما يعلمه للطلبة.
- مدى درجة اختلاف نظرة المحاضرين في تفسير الدرجات ودلالاتها(أسلوب معياري المرجع، أسلوب محكي المرجع).

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (عودة وحامدة، ١٩٩٦)على وجود فروق حقيقية بين المساقات الأكاديمية يصعب تبريرها، نظراً لتعدد العوامل التي تؤثر على الدرجات بصورة تعكس فروقاً غير حقيقية، فإن دراسة خصائص توزيع هذه الدرجات وفق بعض المعايير التي يمكن اشتقاقها في ضوء نظم الدرجات العامة والخاصة في الجماعات، يمكن أن يسهم في تفعيل عملية تقييم التحصيل الجامعي.

وكما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (أبو هاشم وأبو العلا، ٢٠٠٩) اختلاف المعدلات التراكمية باختلاف المستويات الدراسية داخل أقسام الكلية كلاً على حدة.

السؤال الثاني: ما التوزيع الفعلي لتقديرات الطلبة في مساقات متطلبات كلية التربية ومقارنته بالتوزيع المتوقع للدرجات؟

للإجابة على السؤال فقد استخدم الباحث النسبة المئوية للتقديرات كأساس لمقارنة تقديرات المساقات بعضها ببعض ، ومقارنة النسبة المئوية للتقديرات الفعلية بالنسبة المئوية للتقديرات المتوقعة طبقاً لتوزيع المنحنى الاعتدالي وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (٧).

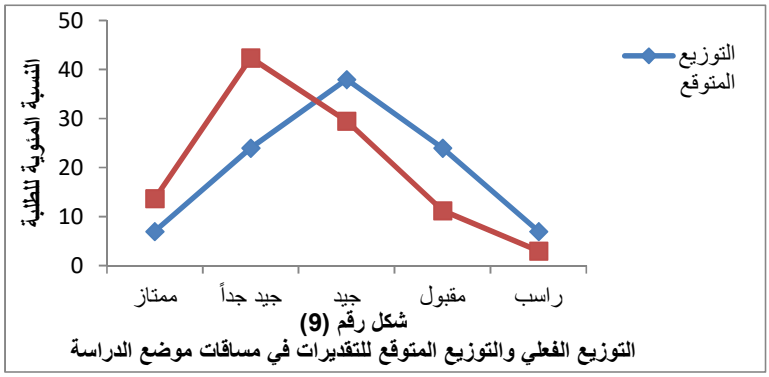
جدول (٧): درجات التوزيع الفعلي لتقديرات الطلبة في بعض متطلبات مساقات كلية التربية للفصل الثاني ٢٠١٣/٢٠١٤.

	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
مناهج البحث العلمي	3.25	١٠,١٢	٢١,٩٦	٤٨,٥٤	١٦,١٣
أساسيات المناهج	٣,٧١	١٠,٩٥	٣٦,٣٦	٣٨,٤٠	١٠,٥٨
مبادئ التدريس	١,٩٩	٨,٩٦	٢٩,٨٥	٤٣,٧٨	١٥,٤٢
مبادئ التربية	١,٤٧	٢١,٣٢	٢٩,٠٤	٣٦,٧٧	١١,٤٠
علم النفس التربوي	٣,٠٧	٤,٩٧	٣٤,٠٤	٤٣,٧٤	١٤,١٨
تقنيات التدريس	٢,٢٣	٥,٩٠	٢٣,٩٨	٥٠,٢٢	١٧,٩٤
القياس والتقويم	٤,٠٩	١٧,٢١	٣١,٤٥	٣٦,١١	١١,١٤
متوسط النسبة العامة	٣,٠٥	١١,٢٦	٢٩,٥٥	٤٢,٤١	١٣,٧٢

أ: التحليل الإحصائي لتوزيع التقديرات متطلبات كلية التربية:

١- شكل(٩): التحليل الإحصائي لتوزيع التقديرات بالنسبة لجميع المساقات

التقدير	التوزيع المتوقع	التوزيع الفعلي
ممتاز	7	13.72
جيد جداً	24	42.41
جيد	38	29.55
مقبول	24	11.26
راسب	7	3.05



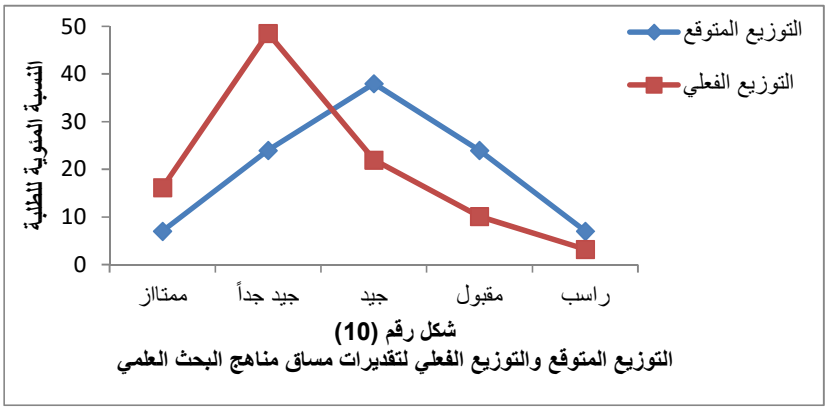
شكل رقم (9)

التوزيع الفعلي والتوزيع المتوقع للتقديرات في مساقات موضع الدراسة

- يتبين من شكل رقم (٩) الذي يوضح التوزيع الفعلي لتقديرات جميع المساقات مقارنة بالتوزيع المتوقع لها أنه من المفروض أن يقع ٥٠% من التقديرات فوق المتوسط، ولكن الملاحظ أن ٧٠,٩% من التقديرات تقع إلى يمين المتوسط، في حين أن أقل من ٢٩,١% يقع على يسار المتوسط.
- يلاحظ من بيانات شكل رقم (٩) الذي يوضح النسبة المئوية للتقديرات في بعض مساقات كلية التربية أن نسبتي A + B بجميع المساقات ٥٦,١٣% ، في حين كان المفروض أن تكون هذه النسبة (٣١%) أي أنها أكثر بكثير من التقديرات المتوقعة .
- ويلاحظ من بيانات شكل رقم (٩) أن مجموع نسبتي F + D ١٤,٣١ وكان المتوقع أن تبلغ (٣١%) أي أنها أقل من ضعف التقديرات المتوقعة .

٢- شكل(١٠): التحليل الإحصائي لتوزيع التقديرات بالنسبة لمساق مناهج بحث

التقدير	التوزيع المتوقع	التوزيع الفعلي
ممتاز	7	16.13
جيد جداً	24	48.54
جيد	38	21.96
مقبول	24	10.12
راسب	7	3.25



شكل رقم (10)

التوزيع المتوقع والتوزيع الفعلي لتقديرات مساق مناهج البحث العلمي

- يتبين من شكل رقم (١٠) تبلغ نسبة من يزيدون على المتوسط الفرضي مساق مناهج بحث حوالي ٧٥,٩٦، في حين نجد أن ما يقل عن هذا المتوسط يبلغ حوالي ٢٤,٣٥.
- يلاحظ من بيانات شكل رقم (١٠) الذي يوضح النسبة المئوية للتقديرات في مساق مناهج بحث أن نسبتي A + B (٦٤,٦٧%)، في حين من المفروض أن تكون هذه النسبة (٣١%) أي أنها أكثر من ضعف التقديرات المتوقعة.
- ويلاحظ من بيانات شكل رقم (١٠) أن مجموع نسبتي F + D (١٣,٣٧) وكان المتوقع أن تبلغ (٣١%) أي أنها أقل من ضعف التقديرات المتوقعة .

٣- شكل(١١): التحليل الإحصائي لتوزيع التقديرات بالنسبة لمساق أساسيات المناهج.

التقدير	التوزيع المتوقع	التوزيع الفعلي
ممتاز	7	10.58
جيد جداً	24	38.4
جيد	38	36.36
مقبول	24	10.96
راسب	7	3.71

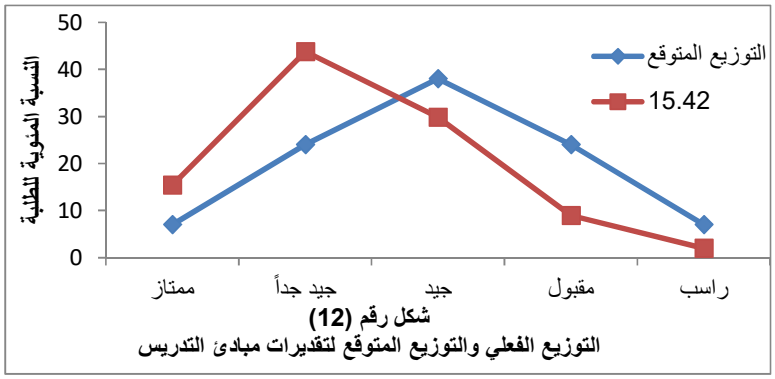
شكت رقم (11)

التوزيع الفعلي والتوزيع المتوقع لتقديرات مساق أساسيات المناهج

- يظهر من بيانات شكل رقم (١١) تبلغ نسبة من يزيدون على المتوسط الفرضي في مساق أساسيات المناهج حوالي (٦٧,١٦)، في حين نجد أن ما يقل عن هذا المتوسط يبلغ حوالي (٣٢,٨٤%).
- يلاحظ من بيانات شكل رقم (١١) الذي يوضح النسبة المئوية للتقديرات في أساسيات المناهج أن نسبتي A + B (٤٨,٩٨%)، في حين من المفروض أن تكون هذه النسبة (٣١%) أي أنها أكثر بكثير من التقديرات المتوقعة .
- ويلاحظ من بيانات شكل رقم (١١) أن مجموع نسبتي F + D (١٤,٦٦%)وكان المتوقع أن تبلغ (٣١%) أي أنها أقل من ضعف التقديرات المتوقعة .

٤- شكل(١٢): التحليل الاحصائي لتوزيع التقديرات بالنسبة لمساق مبادئ التدريس

التقدير	التوزيع المتوقع	التوزيع الفعلي
ممتاز	7	15.42
جيد جداً	24	43.78
جيد	38	29.85
مقبول	24	8.96
راسب	7	1.99



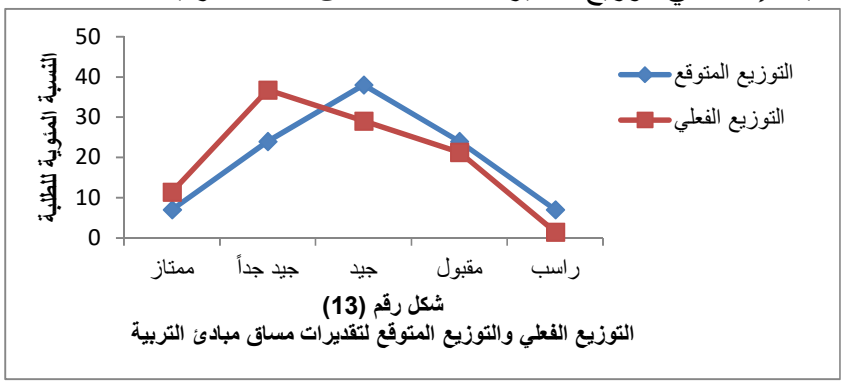
شكل رقم (12)

التوزيع الفعلي والتوزيع المتوقع لتقديرات مبادئ التدريس

- تبين بيانات شكل رقم (١٢) تبلغ نسبة من يزيدون على المتوسط الفرضي في مساق مبادئ التدريس حوالي (٧٤,١٣%) ، في حين نجد أن ما يقل عن هذا المتوسط يبلغ حوالي (٢٥,٨٨%).
- يلاحظ من بيانات شكل رقم (١٢) الذي يوضح النسبة المئوية للتقديرات في مساق مبادئ التدريس أن نسبتي A + B (٥٩,٢٠%)، في حين كان المفروض أن تكون هذه النسبة (٣١%) أي أنها أقل بقليل من ضعف التقديرات المتوقعة.
- ويلاحظ من بيانات شكل رقم (١٢) أن مجموع نسبتي F + D في مساق مبادئ التدريس (١٠,٩٥%) وكان المتوقع أن تبلغ (٣١%) أي أنها أقل من ثلاثة أضعاف التقديرات المتوقعة.

٥- شكل(١٣): التحليل الإحصائي لتوزيع التقديرات بالنسبة لمساق مبادئ التربية:

التقدير	التوزيع المتوقع	التوزيع الفعلي
ممتاز	7	11.4
جيد جداً	24	36.77
جيد	38	29.04
مقبول	24	21.32
راسب	7	1.47

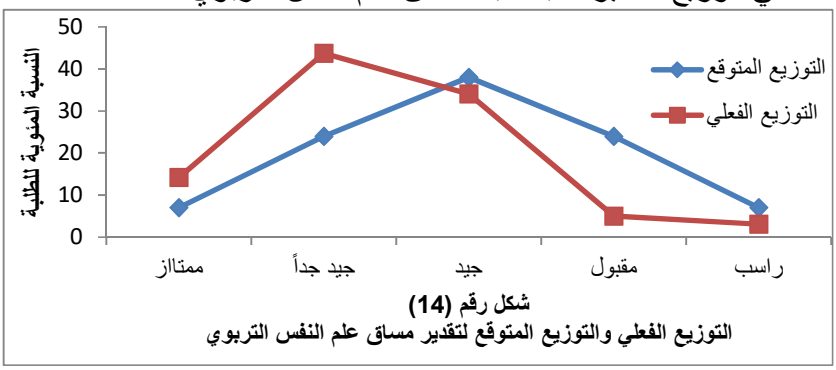


شكل رقم (13)
التوزيع الفعلي والتوزيع المتوقع لتقديرات مساق مبادئ التربية

- يبين بيانات شكل رقم (١٣) تبلغ نسبة من يزيدون على المتوسط الفرضي في مساق مبادئ التربية حوالى (٦٢,٦٩%)، في حين نجد أن ما يقل عن هذا المتوسط يبلغ حوالي (٣٧,٣١%).
- يلاحظ من جدول (١٣) الذي يوضح النسبة المئوية للتقديرات في مساق مبادئ التربية أن نسبتي A + B (٦٢,٦٩%)، في حين من المفروض أن تكون هذه النسبة (٣١%) أي أنها ضعف التقديرات المتوقعة.
- ويلاحظ من بيانات شكل رقم (١٣%) أن مجموع نسبتي D + F (٢٢,٧٩) وكان المتوقع أن تبلغ (٣١%) أي أنها أقل من ضعف التقديرات المتوقعة.

٦- شكل(١٤): التحليل الاحصائي لتوزيع التقديرات بالنسبة لمساق علم النفس التربوي

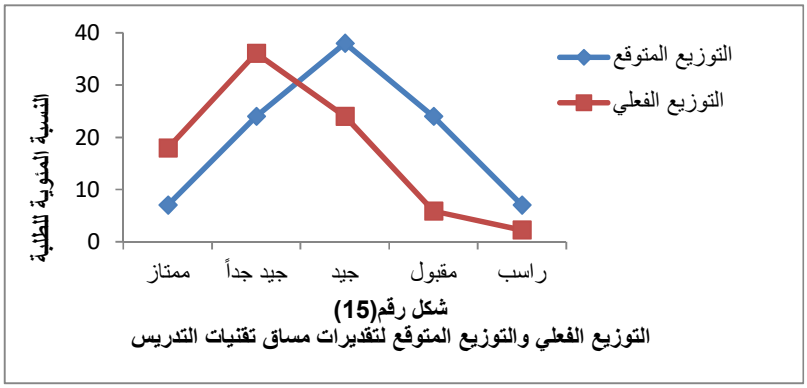
التقدير	التوزيع المتوقع	التوزيع الفعلي
ممتاز	7	14.18
جيد جداً	24	43.74
جيد	38	34.04
مقبول	24	4.97
راسب	7	3.07



شكل رقم (14)
التوزيع الفعلي والتوزيع المتوقع لتقدير مساق علم النفس التربوي

- يبين بيانات شكل رقم (١٤) تبلغ نسبة من يزيدون على المتوسط الفرضي في مساق علم النفس التربوي حوالى (٧٤,٩٤%)، في حين نجد أن ما يقل عن هذا المتوسط يبلغ حوالي (٢٥,٠٦%).
- يلاحظ من بيانات شكل رقم (١٤) الذي يوضح النسبة المئوية للتقديرات في مساق علم النفس التربوي أن نسبتي A + B بجميع المساقات (٥٧,٩٢%)، في حين كان المفروض أن تكون هذه النسبة (٣١%) أي أنها أكثر بكثير من التقديرات المتوقعة.
- ويلاحظ من بيانات شكل رقم (١٤) أن مجموع نسبتي D + F (١٣,٠٤%) وكان المتوقع أن تبلغ (٣١%) أي أنها أقل من ضعف التقديرات المتوقعة.

٧- شكل(١٥): التحليل الإحصائي لتوزيع التقديرات بالنسبة لمساق تقنيات التدريس



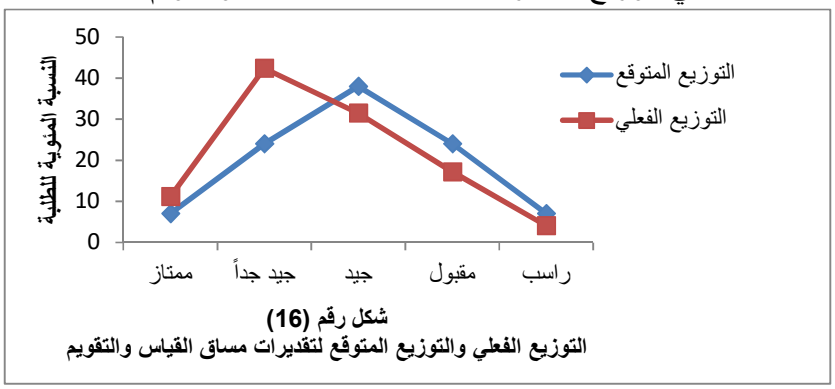
شكل رقم(15)
التوزيع الفعلي والتوزيع المتوقع لتقديرات مساق تقنيات التدريس

التقدير	التوزيع المتوقع	التوزيع الفعلي
ممتاز	7	17.94
جيد جداً	24	36.11
جيد	38	23.98
مقبول	24	5.9
راسب	7	2.23

يتبين من بيانات شكل رقم (١٥) تبلغ نسبة من يزيدون على المتوسط الفرضي في مساق تقنيات التدريس حوالى (٦٦..٠٤%)، في حين نجد أن ما يقل عن هذا المتوسط يبلغ حوالي (٢٠,١٢%).

- يلاحظ من شكل رقم (١٥) الذي يوضح النسبة المئوية للتقديرات في مساق تقنيات التدريس أن نسبتي A + B (٥٤,٠٥%)، في حين من المفروض أن تكون هذه النسبة (٣١%) أي أنها أكثر بكثير من التقديرات المتوقعة.
- ويلاحظ من شكل رقم (١٥) أن مجموع نسبتي F + D في مساق تقنيات التدريس (٨,١٣%) وكان المتوقع أن تبلغ (٣١%)أي أنها أقل من أربع أضعاف التقديرات المتوقعة.

٨- شكل(١٦): التحليل الاحصائي لتوزيع التقديرات بالنسبة لمساق القياس والتقويم:



شكل رقم (16)
التوزيع الفعلي والتوزيع المتوقع لتقديرات مساق القياس والتقويم

التقدير	التوزيع المتوقع	التوزيع الفعلي
ممتاز	7	11.14
جيد جداً	24	42.41
جيد	38	31.45
مقبول	24	17.21
راسب	7	4.09

- يبين من بيانات شكل رقم (١٦) تبلغ نسبة من يزيدون عن المتوسط الفرضي في مساق مبادئ التربية حوالى (٦٩,٢٧٥%)، في حين نجد أن ما يقل عن هذا المتوسط يبلغ حوالي (٣٧,٠٢٥%).
- يلاحظ من بيانات شكل رقم (١٦) الذي يوضح النسبة المئوية للتقديرات في بعض مساقات كلية التربية أن نسبتي A + B بجميع المساقات (٥٣,٥٥%)، في حين منالمفروض أن تكون هذه النسبة (٣١%) أي أنها أكثر بكثير من التقديرات المتوقعة.
- ويلاحظ من بيانات شكل رقم (١٦) أن مجموع نسبتي F + D (٢١,٣٠%) وكان المتوقع أن تبلغ (٣١%) أي أنها أقل بكثير من التقديرات المتوقعة.

ب- ترتيب تقديرات متطلبات كلية التربية:

جدول(٨): يرتب تقديرات بعض مساقات كلية التربية

التقدير / الرتبة	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
الأولى	تقنيات التربية ١٧,٩٤	تقنيات التربية 50.22	أساسيات المناهج ٣٦,٣٦	مبادئ التربية ٢١,٣٢	القياس والتقويم ٤,٠٩
الثانية	مناهج البحث ١٦,١٣	مناهج البحث ٤٨,٥٤	علم نفس تربوي ٣٤,٠٤	القياس والتقويم ١٧,٢١	أساسيات المناهج ٣,٧٧
الثالثة	مبادئ التدريس ١٥,٤٣	مبادئ التدريس ٤٣,٧٨	القياس والتقويم ١٣,٤٥	أساسيات المناهج ١٠,٩٥	مناهج البحث ٣,٢٥
الرابعة	علم نفس تربوي ١٤,١٨	علم نفس تربوي ٤٣,٧٤	مبادئ التدريس ٢٩,٨٥	مناهج البحث ١٠,١٢	علم نفس تربوي ٣,٠٧
الخامسة	مبادئ التربية ١١,٤٠	أساسيات المناهج ٣٨,٤٠	مبادئ التربية ٢٩,٠٤	مبادئ التدريس ٨,٩٦	تقنيات التربية 2.23
السادسة	القياس والتقويم ١١,١٤	مبادئ التربية ٣٦,٧٧	تقنيات التربية 23.98	تقنيات التربية 5.90	مبادئ التدريس ١,٩٩
السابعة	أساسيات المناهج ١٠,٥٨	القياس والتقويم ٣٦,١١	مناهج البحث ٢١,٩٦	علم نفس تربوي ٤,٩٧	مبادئ التربية ١,٤٧

- بالنسبة لتقدير A

يلاحظ من جدول رقم (٧) أن مساقات متطلبات كلية التربية بشكل عام، تعطي نسبة أعلى من المتوقع في تقدير A بحوالي (٦,٧٢%)، كما يلاحظ من جدول رقم (٨) أن مساق تقنيات التدريس ومناهج البحث يعطي أعلى نسبة من تقديرات A، حيث بلغت نسبة أعلى تقدير(١٧,٩٤%) ، وكان أقل مساق في منح هذا التقدير هو أساسيات المناهج حيث بلغت النسبة المئوية لتقدير A (١٠,٥٨%).

- بالنسبة لتقدير B

يلاحظ من جدول رقم (٧) أن مساقات متطلبات كلية التربية بشكل عام، تعطي نسبة أعلى من المتوقع في تقدير B بحوالي (١٨,٤١%)، كما يلاحظ من جدول رقم (٨) أن مساق تقنيات التدريس ومناهج البحث يعطي أعلى نسبة من تقديرات B ، حيث بلغت نسبة أعلى تقدير (٥٠,٢٢%)، وكان أقل مساق في منح هذا التقدير هو القياس والتقويم حيث بلغت النسبة المئوية لتقدير B (٣٦,١١%).

- بالنسبة لتقدير C

يلاحظ من جدول رقم (٧) أن مساقات متطلبات كلية التربية بشكل عام تعطي نسبة أعلى من المتوقع في تقدير C بحوالي (٧,٥٩%)، كما يلاحظ من جدول رقم (٨) أن مساق أساسيات المناهج وعلم النفس التربوي يعطي أعلى نسبة من تقديرات C، حيث بلغت نسبة أعلى تقدير(36.36%)، وكان أقل مساق في منح هذا التقدير هو مناهج البحث حيث بلغت النسبة المئوية لتقدير C (21.96%).

- بالنسبة لتقدير D

يلاحظ من جدول رقم (٧) أن مساقات متطلبات كلية التربية بشكل عام، تعطي نسبة أدنى من المتوقع في تقدير D بحوالي (12.74%)، كما يلاحظ من جدول رقم (٨) أن مساق مبادئ التربية يعطي أعلى نسبة من تقديرات D، حيث بلغت نسبة أعلى تقدير (٢١,٣٢%)، وكان أقل مساق في منح هذا التقدير هو علم النفس التربوي حيث بلغت النسبة المئوية لتقدير D (١١,٢٦%).

- بالنسبة لتقدير F

يلاحظ من جدول رقم (٧) أن مساقات متطلبات كلية التربية بشكل عام، تعطي نسبة أدنى من المتوقع في تقدير F بحوالي (3.45%)، كما يلاحظ من جدول رقم (٨) أن قسم القياس والتقويم يعطي أعلى نسبة من تقديرات F، حيث بلغت نسبة أعلى تقدير (٤,٠٩%)، وكان أقل مساق في منح هذا التقدير هو مبادئ التربية حيث بلغت النسبة المئوية لتقدير F (١,٤٧%).

- يلاحظ من جدول رقم (٨) من خلال مقارنة مساقات متطلبات كلية التربية موضع الدراسة أن مساق القياس والتقويم، وأساسيات المناهج " على الرغم من تضخم التقديرات العالية فيهما أقرب مساقين من مساقات متطلبات مساقات كلية التربية إلى التقديرات المتوقعة ، فقد اقترب مساق القياس والتقويم من التقديرات المتوقعة في تقدير B,F,A، في حين اقترب مساق أساسيات المناهج من التقديرات المتوقعة في تقدير A,C,F.

يتضح من جدول رقم (٧) إن هناك تضخماً في درجات فئة ممتاز وفئة جيد جداً، والتضخم الأكبر جاء في فئة جيد جداً، وهذه النتيجة طبيعية جاءت تتلاءم ما وضعته كلية التربية جامعة الأقصي من قيود على نسبة محددة من يحصل على تقدير "ممتاز" مما اجبر المحاضر إلى تحويل الدرجات بالشكل الذي يجعل التقديرات ضمن المدى الذي تحدده مؤسسته التعليمية.

لظاهرة تضخم الدرجات لها انعكاساتها السلبية المتمثلة في تشكيك الطلبة بقدراتهم، نقص ثقة المجتمع بصدق الدرجات والثقة بها، ونقص قدراتها التنبؤية، وبالتالي اهتزاز الثقة بالجامعة وسمعتها.

يشير كولفزون (Kolevzon, 1989) إلى أن البحث المستمر عن تحسين وتطوير التعليم العالي يقتضي معالجة تضخم الدرجات الذي يعرض مستوى المعايير للانخفاض والنظر إليه اجتماعياً بالسخرية، وهذا بالطبع يلزم المؤسسات التعليمية بمراجعة مستمرة لنظم ونماذج الدرجات التي يستخدمها المدرسون من خلال خصائص توزيع هذه الدرجات (Kolevzon, 1981).

حيث تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات، دراسة (أبو علام والصراف، ١٩٨٥)، (أبوهاشم وأبوالعلا، ٢٠٠٩)، (McAllister, et al,2008).

التساؤل الثالث: هل تختلف تقديرات طلبة كلية التربية موضع الدراسة باختلاف الجنس في جامعة الأقصى؟

وللتحقق من صحة هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٩).

جدول(٩): لدلالة فرق بين متوسطي درجتي كل من الذكور والإناث فيما يتعلق بتقديرات الطلبة:

الجنس / المساقات	الذكور			الإناث			قيمة ت	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
مناهج البحث	١٧٦	٧٤,٦٢	١٣,٨٤	٤٠٧	٨٢,٩١	٨,٦١	8.788	٠,٠٠٠
أساسيات المناهج	١٦٤	٧٨,٧٦	٩,٦٧	٣٧٥	٧٧,٤٩	١٠,٦٥	١,٣٥٨-	0.175
مبادئ التدريس	١١٤	٧٧,٥٦	١٠,١٠	٢٨٨	٨٠,٩٦	٩,٥٢	3.09	٠,٠٠٢
مبادئ التربية	٧٩	٧٥,٢٥	٧,٨٨	١٩٣	٧٨,٣٧	١١,٠٦	٢,٢٨٠	0.023
علم نفس تربوي	109	76.29	11.44	314	81.15	8.71	4.046	0.000
تقنيات التدريس	131	78.83	9.78	315	82.51	10.34	3.474	0.000
القياس والتقويم	212	72.17	10.24	497	78.48	11.38	6.957	0.000
المساقات ككل	985	69.88	9.37	2389	76.84	11.42	18.375	0.000

يتضح من جدول رقم (٩) وجود فرق دال إحصائياً في تقدير درجات المساقات ككل لصالح الإناث. ومن الجدول نفسه يتضح أن جميع المساقات دالة عدا مساق أساسيات المناهج غير دال .وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة درويش (٢٠١١)وتدل هذه النتيجة على أن الإناث يتميزن عن الذكور بالسلوكيات التالية: أكثر تطبيقاً لمهارات التدريس ، سلوكيات أكثر أنتظاماً في حضور المحاضرات بدون تأخير، وسلوكيات أكثير تركيزاً وانتباهاً داخل المحاضرات، وأكثر فهماً في ما يدور من مناقشات داخل المحاضرات. ويستطعن التمييز بسهولة بين النقاط المهمة وغير المهمة في شرح المحاضر، ويسألن المحاضر أسئلة هناك حاجة للتوضيح، ويركزن على النقاط المهمة أثناء

المراجعة، وأكثر قدرة على إعداد ورقة بحث، ومن جهة ثانية أكثر التزاماً بالحكمة الاختبارية، كما يراجعن المقرر قبل الامتحان، ويستخدمن زمن الامتحان كاملاً، ويقرأن تعليمات الامتحان جيداً، ويفكرن ويخططن للإجابة قبل كتابتها، ويستخدمن الهوامش والأقلام الملونة لإبراز النقاط الرئيسية ، كما يراجعن إجاباتهن للتحقق من صحتها قبل تسليم ورقة الإجابة.

ربما تسهم العادات الاجتماعية والثقافة الفلسطينية على تفوق الإناث على الذكور في متطلبات كلية التربية، مساحة الحرية للإناث في الخروج من البيت أقل بكثير من الذكور، مما يساعد الإناث على الدراسة أكثر وملء وقت الفراغ، لأن الأنثى في مجتمعنا الفلسطيني أقل استقلالاً وأكثر شعوراً بالدونية من الذكور، لذلك تسعى الإناث للدراسة والتحصيل باعتباره طريقاً إلى الاستقلال والقوة، لتأمين العمل وتلبية طموحهن بالاستقلال المادي، والمشاركة في الحياة الاجتماعية بفاعلية. كما يمكن إرجاع ذلك إلى أن الإناث تتوفر لديهن رغبة أكبر لدراسة تخصصات كلية التربية (تعليم المرحلة الأساسية، والدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها، واللغة العربية وأساليب تدريسها، واللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، والجغرافيا وأساليب تدرسها، والرياضيات وأساليب تدريسها، والتاريخ وأساليب تدريسه، والتأهيل التربوي، وتعليم الاجتماعيات، وتعلم العلوم، وتعلم الاجتماعيات، وتعلم اللغة الإنجليزية، والإرشاد النفسي) للعمل بها بعد تخرجهن، فيقبلن على الدراسة باهتمام، بينما لا تتوفر مثل هذه الرغبة لدى الذكور.

التساؤل الرابع : هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير هيئة أعضاء التدريس لطلبتهم موضع الدراسة والمعدل التراكمي لطلبة كلية التربية جامعة الأقصى؟

جدول(١٠): معاملات الارتباط بين تقدير الطلبة والمعدل التراكمي

المساق الدراسي	مناهج البحث	أساسيات المناهج	مبادئ التدريس	مبادئ التربية	علم النفس التربوي	تقنيات التدريس	القياس والتقويم
المعل التراكمي	٠,٦٥٩* *	-٠,١٤٦**	٠,٦٤٩**	-٠,٣٢٢**	٠,٥٢٤**	-٠,٢٤٠**	-٠,٠٧٣

ويتضح من جدول رقم (١٠) وجود معامل ارتباط موجب دال بين كل من مساق مناهج البحث ومبادئ التدريس وعلم النفس التربوي والمعدل التراكمي. ووجود معامل ارتباط سالب دال بين مساق أساسيات المناهج ومبادئ التربية وتقنيات التدريس والمعدل التراكمي، وارتباط سالب غير دال إحصائياً بين مساق القياس والتقويم والتراكمي.

يرى الباحث بأن هذه النتيجة ربما تكون طبيعية، تعكس واقع حال بعض محاضرين كلية التربية من انتقادات جارحة لبعضهم البعض، والتشكيك بقدراتهم الأكاديمية، وعدم الثقة بدرجات مساقاتهم، مما أدى إلى سمعة غير طيبة لكلية التربية داخل جامعة الأقصى.

ويرى الباحث أن الدرجة عندما تعكس بصدق تحصيل الطالب بالمساق، بحيث تحدث تغيراً في سلوك المتعلم أكاديمياً وعاطفياً واجتماعياً وقيمياً وحركياً، ينعكس ذلك على بيئته الجامعية والاجتماعية والإدارية. فهذه التأثيرات ترجمة حقيقية على مدى مناسبة مدخلات العملية التعليمية للمنهج الدراسي ومكوناته من أهداف ومعارف وأنشطة وتقويم المتعلمين، ومن مناسبة درجة الخصائص النفسية والشخصية والجسمية والخلقية للمعلمين والإداريين والأقران والمتعلمين أنفسهم. وأيضاً مناسبة البيئة الجامعية والبيئة الاجتماعية المساعدة لعملية التدريس ومدى تنوعها وارتباطها بموضوعات المساق.

إن مدخلات عملية التعلم لا يكون لها الدور المهم والفعال إلا بعمليات التدريس الجيدة، وهي المسؤولية التي تقع على عاتق المعلم والمتمثلة في معلم له الخبرة والدراية في تحضير وتنفيذ الموضوعات التعليمية، مثل اختيار أهداف تعليمية محددة، تقييم الطلبة قبل التدريس، وتحضير الوسائل التعليمية، وتحفيزية، واختبار إجراءات التوجيه والانضباط الصفي. وهذا يعني معلماً له القدرة على تنفيذ عملية التدريس التي فيها يتعلم الطلبة المهارات والقدرات والمعارف التي حددتها الأهداف السلوكية.

فالدرجة الناتجة عن مكونات النظام التدريسي الثلاثة مدخلات وعمليات ومخرجات يؤدي بالضرورة إلى إعطاء صورة صحيحة للطالب، فيعكس التقدير الذي يحصل عليه الطالب والجهد والعمل الذي يبذله في استيعاب مساق ما، وهى درجة حقيقية تعكس مدى إتقان الطالب للأهداف التي يسعى المساق إلى تحقيقها.

فالعلاقة الإيجابية بين درجة مساق مبادئ التدريس، ومساق مناهج البحث العلمي، وعلم النفس التربوي من جهة، ومن جهة أخرى المعدل التراكمي للطالب، مؤشر إيجابي نحو عملية تعليمية جيدة.

أما المؤشر السلبي للعملية التعليمية يكمن في وجود علاقة سلبية بين درجة تقدير مساق مبادئ التربية، ومساق أساسيات المناهج، ومساق تقنيات التدريس من جهة، ومن جهة أخرى المعدل التراكمي للطالب. فهو مؤشر سالب نحو عملية تعليمية رديئه.

فالدرجة في المساقات سابقة الذكر تؤدي إلى إعطاء صورة غير صحيحة عن التقدم العلمي للطالب، فبدلاً من أن تعكس التقدير الذي يحصل عليه الطالب مقدار الجهد والعمل الذي يبذله في استيعاب مقرر ما، يصبح الحصول على التقدير مرهوناً باتباع وسائل أخرى غير إتقان الطالب للأهداف التي يسعى المقرر إلى تحقيقها.

التوصيات

- فحص جميع المساقات والشعب المختلفة بكلية التربية، حتى يتم اطلاع المحاضر على تحليل نتائج مساقاته.
- يطلب من كل محاضر لديه خلل في تحليل نتائج درجاته، كتابة تقرير يفسر ويبرر توزيع درجات طلبته، ضمن معايير محددة وبصورة علمية منظمة.
- ضرورة وعي المحاضرين بمدلول خطورة درجات الطلبة غير صادقة التحصيل في مساق ما على المعدل التراكمي، وخاصة عندما تسهم بنفس النسبة مع درجات في مساقات أخرى.
- اعتماد جميع المؤسسات الأكاديمية بنظام مقياس خماسي A,B,C,D,F بصورة معيارية.
- ضرورة إعطاء أعضاء هيئة التدريس الحرية الأكاديمية، بحيث لا تتعدي نظام المعايير الأكاديمية للمؤسسة.
- تكليف لجنة متخصصة لرصد درجات الطلبة في نهاية كل فصل لمساقات مختلفة، بهدف اطلاع كل محاضر على تحليل نتائج درجات طلبة مساقه، للاستفادة منها في الفصول القادمة في تحسين الممارسات التقويمية.

المقترحات

- دراسة تجريبية لمعرفة أثر تحليل نتائج درجات طلبة قسم الإرشاد النفسي في تحسين الممارسات التقويمية للأستاذ الجامعي.
- دراسة أزمة انخفاض الجودة التعليمية لخريجي كلية التربية في جامعات غزة.
- القدرة التنبؤية للمعدل التراكمي بواسطة معيرة درجات الطلبة في جامعة الأقصى.
- دراسة مقارنة بين خصائص توزيع درجات طلبة كلية التربية وطلبة كليات أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو علام، رجاء، والصراف، قاسم (١٩٨٥). دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلبة التربية للفصل الدراسي الأول ١٩٨٣/٨٢. *المجلة التربوية، الكويت، (١١)، ١-٣٨.*

أبو هاشم، السيد، وأبو العلا، سوسن (٢٠٠٩). الخصائص الاحصائية لتوزيع معدلات الأداء الأكاديمي لطالبات كلية التربية جامعة الملك سعود "دراسة تحليلية تقويمية". *كلية التربية، جامعة الملك سعود، مركز بحوث والدراسات الجامعية للبنات، ٤٧.*

الشيخ، فضل، وعطا الله، صلاح (٢٠٠٣). نظام النقاط بين المعياري والتطبيق في الجامعات السودانية. مجلة دراسات تربوية، ٩، ٢٢-٤٢.

بركات، زياد (٢٠٠٦). دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، ٧ (٤)، ١٥٧-١٨١ .*
خطاب، علي (٢٠٠٠). *علم النفس الفرق*، مطبعة العمرانية للاوفست، الجيزة، ط٢، القاهرة.
درويش، رمضان (٢٠١١). دراسة الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات طلبة السنة الأولى من معلم الصف بتربية دمشق: في بعض المقررات الدراسية. *العلوم التربوية – مصر، ١٩ (٤)، ١٨١-٢١٣ .*
السيد، خير الله (١٩٨٢). *علم النفس التعليمي أسُسُه النظرية والتجريبيّة*. مكتبة الفلاح، القاهرة.
سوالمة، يوسف (٢٠٠١). أثر تحليل نتائج الطلبة في المساقات الجامعية على ثبات الاتساق الداخلي للدرجات الجامعية، *المجلة التربوية، ٥٨ .*
عودة، أحمد، وحوامدة، مفيد (١٩٩٦). خصائص توزيع الدرجات في المقررات الجامعية في ضوء نظام الدرجات والتقدير المعتمد بجامعة اليرموك. *حولية كلية التربية، جامعة قطر، ١٣، ٤٣٣-٤٥٦ .*
القاضي، هيفاء (١٤٢٥). تضخيم الدرجات وارتفاعها: دراسة تحليلية لنتائج الطالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٢٢-١٤٢٣. *مجلة رسالة الخليج العربي، ٩٥ .*
النجار، عبد الله (٢٠٠٧). دراسة تحليلية للخصائص الإحصائية لتوزيع درجات شهادة الثانوية العامة بنين في محافظة الإحساء، جامعة الملك سعود, كلية التربية، *مركز البحوث التربوية، (٢٥٤)، ١-٧٣ .*
النعيمي، عزالدين، والمقصقص، محمد (٢٠١٢). تقييم القدرة التنبؤية العامة والمعدل التراكمي الجامعي بمستوى تحصيل طلبة الجامعات الأردنية في امتحان الكفاءة الجامعية. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٦)، ١٠٥-١٣٦ .*
الهلول، إسماعيل، وأبوججوح، يحيى (٢٠١١). الاستدلال المنطقي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى –غزة. *مجلة الأزهر-غزة، ١٣ (٢).*

ثانياً: المرجع الأجنبية

Bligh, D. (1988*). Higher Education*. London: Cassel Educational Limited.
Felton, J. & Koper, P. (2005). Nominal GPA and real GPA: A simple Adjustment that Compensates for Grade Inflation. *Assessment Evaluation in higher Education, 30 (6), 561-569.*

Godfrey, E.K.(2011). Investigating Grade Inflation and Non – Equivalence, *Research Report – 2011, www.collegeboard.org.*

Johnson, V (2004) "Inflated Grades Help No One" http://springfield.news-leader.com/opinions/ozarksvoices/0220-inflatedgr-18308.html.
Kolevzon, M. (1981). Grade Inflation in Higher Education: A Comparative study. *Reseach in higher Education, 15 (3), 195-212*.
Koretz, D. and Berends, M (2001) Changesin High School Grading S tandards in Mathematics, 1982-1992. RAND Publication, http://www.rand.org/publication
Kohn, A (2002) "The dangerous Myth of Grade Inflation" The Chronicle of Higher ,B7. http://www.alfiekohn.org/teaching/gi.htm.)11(Education, 49,
McAllister, C.; Xiaoyue, J. & Aghazadeh, F. Discipline (2008). Analysis of Engineering Discipline Grade Trends. *Assessment & Evaluation in higher Education, 33 (2), 167-178.*
Richars L.Wiliamson(2013*).Annual Report on Undergraduate Grading Prepared by **Faculty** of Senate Committee on Academic Standards*, Faculty of Senate ,University of Miami.
Schen, M. (2007). Scientific Reasoning Skills Development in the Introductory Biology Courses for Undergraduates, *Unpublished dissertation abstract international (DAI), AAT 3275263, Ohio state University.*