IUGJEPS
Vol 29, No 1, 2021, pp 444 - 470

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (16-12-2019)، تاريخ قبول النشر (10-02-2020)

المعاني والقيم في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقدير العلامات الجامعية في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين.

اسم الباحث الأول: اجتياد عبد الرزاق أبو ثابت

اسم الباحث الثاني : أ.د. يوسف محمد السوالمة

[1] اسم الجامعة والبلد: أساليب تدريس الرياضيات - التربية - القدس المفتوحة-فلسطين

[2] اسم الجامعة والبلد: القياس والتقويم - التربية - اليرموك -الأردن

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: ijtiead282@hotmail.com

https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.29.1/2021/19

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات التقويمية التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس في تقدير العلامات في جامعة النجاح الوطنية والتعرف على المعاني المضمنة فيها والقيم التي تراعى في عملية تقديرها، وتكونت عينة الدراسة من (301) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان أداة تكونت من تسعة مواقف تقويمية لكل منها عدة استجابات، ويلي كل منها سؤال مفتوح الإجابة لتبرير الاستجابة المختارة. وتغطي المواقف التسعة أربعة مجالات: الجهد والقدرة (3 مواقف)، عدم القيام ببعض متطلبات المساق (2)، التحسن (2)، الفصل من الجامعة (2). وقد صُححت الإجابات للأسئلة مفتوحة الإجابة وفق جوانب الصدق الأربعة في نظرية ميسك، وأجري التحليل الكيفي للاستجابات في الجوانب الأربعة للكشف عن المعاني والقيم المتضمنة في الاستجابات. واستخدم اختبار مربع كاي (χ^2) للاستقلال لدراسة العلاقة بين الممارسات المستخدمة في تقدير العلامات وما تتضمنه من معانٍ وقيم. أشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف الممارسات التقويمية باختلاف الكلية، وأن أعضاء هيئة التدريس يعتمدون على التحصيل وعوامل أخرى غير تحصيلية في تقدير العلامات، وأن معنى العلامة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعمل الطالب، فالعلامة أجر يدفعونه للطالب نظير ما يؤديه من أعمال، وأنهم كثيراً ما يستعملون العلامة للتعبير عن التزامهم بأنظمة التقويم الجامعية. وأكثر ما يهمهم في تقدير العلامات الاحتكام إلى قيم العدل والإنصاف. توصي الدراسة بضرورة أن تتبع الجامعات الفلسطينية والعربية النظريات التربوية والتقويمية المتعلقة بتدريج العلامات مثل نظرية ميسك، وذلك عند اعتمادها لأي من أنظمة العلامات المعمول بها عالمياً.

كلمات مفتاحية: الممارسات، نظام العلامات بالحروف، المعاني والقيم، نظرية ميسك.

Meanings and Values in Instructors Grading Practices at Al-Najah National University in Palestine

Abstract:

The study aimed at identifying the evaluation practices used in assigning grades at An-Najah National University and the meanings embedded in them and the values considered in the grading process. The study sample consisted of 301 faculty members in the Humanities, Scientific and Medical Faculties. To achieve the objectives of the study, the researchers used a tool consisting of nine evaluation scenarios, each with several responses, followed by an open question to justify the given response. The nine scenarios cover four areas: Effort and capacity (3 scenarios), failure to fulfill the course's requirements (2) , improvement (2) ,and dismissal from the University (2). A coding scheme for the written answers to open questions based on Messick's Progressive Matrix of validity facets was used for both the quantitative and qualitative analyses. The Chi-Square Test for Independence (χ^2) was used to study the relationship between the grading practices and the meanings and values embedded in them. The results of the study indicated that the evaluation practices vary according to the faculty, and that faculty members depend on academic and non-academic factors in the grading process. It also indicated that the meaning of the grade is closely related to the student work, and instructors were concerned about their commitment to the university's assessment system and about being fair in the assessment process. The study recommends that Palestinian and Arab universities have to follow educational and evaluation theories related to gradation such as Missck's Theory, when adopt any of the internationally valid grade system.

Keywords: Practices, Letter grading system, Meanings and Values, Messick's theory

المقدمة:

المدرس هو صاحب السلطة الأساسية المسؤولة عن رصد علامات الطالب، وتعد عملية تقدير علامات الطلبة جزءاً هاماً في عملية تقويم الأداء لهم. وتتمثل أهمية العلامات في تحديد كفاءة الفرد في الوفاء بالمستويات الأكاديمية المطلوبة والتنبؤ بقدرته على النجاح والوفاء بمتطلبات القبول في مؤسسات التعليم العالي (سوالمة، 2000؛ Sawyer,2013.) .

وتتضمن ممارسات المدرسين في وضع علامات الطلبة بعض التعقيدات، وهناك عدم إجماع بين الباحثين في تفسير أغراض وممارسات وضع العلامات (Webster,2011). وقد أضاف جومز (Gomez,2017) أن المدرسين لا يتبعون دائماً الممارسات التي يوصي بها المتخصصون في وضع العلامات، وذكرت بروكهارت (Brookhart,1993) أنه لا بد من وضع تصورات لهذه المسألة لمعرفة مدى صحة ما إذا كانت مخاوف المدرسين حول الاستخدامات العديدة للعلامات تفوق المخاوف بشأن تفسيرها. وكشف جوسكي (Guskey,2006,2014) عن وجود عاملين مسؤولين عن التباين بين المدرسين في وضع العلامات: العامل الأول عدم وضوح الغرض من وضع العلامات، والثاني هو الشكل المُستخدم في تقدير العلامات، وهناك حاجة إلى تدريب المدرسين على ممارسات وضع العلامات، لأن عدداً كبيراً منهم يعتمدون على ممارسات غير فعّالة في وضع العلامات (Link,2018; Widiastuti,2018). وأشار مارزانو (Marzano ,2009) إلى الحاجة لإصلاح ممارسات المدرسين في وضع العلامات، من أجل الكشف عن الغموض الذي يكتنف هذه الممارسات.

من جانب آخر، خَلُصَ ثورسين وكاليفوردسون (Thorsen & Cliffordson,2012) إلى أنّ المدرسين يأخذون بعين الاعتبار المهارات والجوانب غير المعرفية في وضع العلامات، لذا يمنح المدرسون علامات أعلى للطالب الذي يبدي مستوى أعلى من الجهد والاهتمام. ويؤثر استخدام العلامات في قضايا تتعلق بالعدالة الاجتماعية والتصنيف والترتيب في اختيار الطلبة، ولها عواقب وخيمة على الفرد والمجتمع بشكل عام إذا أُسيء استخدامها (Gomez,2017;Webster,2011; Wiley,2011). وعلى الصعيد الجامعي، تشكل العلامات أساساً مهماً في اتخاذ القرارات في جميع مراحل الحياة العلمية والعملية، واعتماداً على العلامات الجامعية ممثلة بالمعدل التراكمي يتم القبول في برامج الدراسات العليا، وتعد معياراً للتنافس على الوظائف (Marzon,2009). وتشكل هذه العلامات مرآة تعكس مستوى تحصيل الطلبة ومدى فاعلية ممارسات التدريس (مسلم والجودة، 2016م). وتعد العلامات بمثابة إشارات مرسلة لسوق العمل حول جودة الخريجين ومستويات الإنجاز والتقدم والإتقان (Calsamiglia & Loviglio,2016;Gomez,2017). وهناك شكوى من قلة اعتماد المؤسسات ولجان التوظيف على العلامات الجامعية كمؤشرات للتحصيل الأكاديمي، وبدلاً منها يستعملون العلامات على اختبارات معينة، ويترتب على ذلك انخفاض شديد في مصداقية العلامات والتقدير العام للطلبة (سوالمة، 2000م).

وتختلف ممارسات منح العلامات في مؤسسات التعليم العالي باختلاف المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي وأهدافها، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يتعداه إلى اختلاف هذه الممارسات من قسم أكاديمي إلى آخر داخل المؤسسة الواحدة، واختلاف درجة تشدد أعضاء هيئة التدريس داخل القسم الأكاديمي نفسه، وقد يذهب الأمر إلى أبعد من ذلك ليصل إلى عدم اتساق ممارسات عضو هيئة التدريس نفسه من فصل إلى آخر (الشايب، 2007م). وتشير الدراسات والأبحاث الاقتصادية إلى أنه من الممكن أن يؤدي التغيير في سياسات التصنيف إلى قيام الطلبة باختيار مسارات تخصصية مختلفة (Bucher,McEwan & Weerpana,2014). وأكد العناتي (2013م) أن التباين في أنظمة إعطاء العلامة في الجامعات الأردنية، قد يؤدي إلى حصول الطلبة من مستوى القدرة نفسه على تقديرات مختلفة باختلاف نظام العلامات، ما يؤثر على العدالة والإنصاف في قرارات التعليم العالي وقرارات التعيين.

وأشار ثونيدل (Thoendel,2015) إلى ثلاثة تأثيرات ثابتة تنشأ عند إساءة استخدام نظام الحروف في العلامات، وهي: تقليل اهتمام الطالب بالتعلم الفعلي، وزيادة عدد الطلبة الذين يختارون المهام السهلة، والتقليل من جودة تفكير الطالب،

فأعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة يعتمدون عادة على معلومات حول الأداء المتوقع أن يحققه الطالب عند وضع العلامة (Gonnella, Erdmann & Hojat,2004). وأكد ماكميلن (MacMillan,2008) على واحدة من أصعب القضايا في وضع العلامات وهي كيفية التعامل مع العوامل غير التحصيلية مثل الجهد وعادات العمل والتحفيز، التي يعدها عوامل أكاديمية مساعدة يميل المدرسون إلى أخذها بالاعتبار عند وضع العلامات باعتبارها سمات مهمة لتحقيق الإنجاز النهائي المطلوب تحقيقه من الطلبة.

وأجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول موضوع أنظمة العلامات وطرق تقديرها، وتباينت هذه الدراسات من حيث الهدف ونظام العلامات المُتبع. فقد هدفت دراسة بروكهارت (Brookhart,1993) إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء قرارات المدرسين في وضع العلامات، وتوصلت إلى أن المدرسين ينظرون إلى العلامات باعتبارها شكلاً من أشكال الأجر أو المكافأة تعطى للطالب نظير أدائه. وأظهرت نتائج دراسة بني ياسين (1996م) أن معنى العلامة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكمية الجهد التي يبذلها الطالب؛ فكلما زادت كمية الجهد المبذول زادت العلامة. وأن المعلمين يراعون القيم عند تقدير علامة الطالب، وبالأخص قيمة العدل. وسعت دراسة سوالمة (2000م) إلى تحديد الممارسات في تقدير العلامات الجامعية، والتعرف على المعاني المضمنة لتلك العلامات، والقيم التي تراعى في عملية تقديرها، وأشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس يعتمدون على التحصيل وعلى عوامل غير تحصيلية في تقدير العلامات الجامعية، وأن معنى العلامة يرتبط ارتباطاً وثيقاً 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. وفي ذات السياق جاءت دراسة بارون (Baron,2000) لدراسة التطابق في معاني العلامات بين أولئك الذين يضعونها والذين يستخدمونها، وكان من أبرز نتائج الدراسة، أن هناك اتفاقاً كبيراً بينهما بشأن ما تتضمنه العلامات، بالرغم من اختلاف المعتقدات حول العلامات.

وسعت دراسة راندل وانجيلهارد (Randal & Engelhard,2010) إلى توضيح المعاني المضمنة في العلامات، والعوامل التي يضعها المدرسون بالاعتبار عند تعيين العلامات النهائية. وقد أظهرت النتائج أن المدرسين يلتزمون بسياسة التقدير الرسمية المقررة، ويقومون بتقدير العلامات اعتماداً على التحصيل في مختلف الظروف، وعلى عوامل غير تحصيلية في بعض الحالات. وتوصلت دراسة صن وتشينج (Sun & Cheng,2014) إلى ارتباط معنى العلامة بمفهومين هما: الحكم على عمل الطلبة من حيث الجهد والوفاء بالمتطلبات والجودة، والحكم على تعلم الطلبة من حيث عوامل التمكين الأكاديمية (عوامل غير تحصيلية مثل العادات، والمواقف، والدوافع التي تعد مهمة للتحصيل النهائي للطلبة)، والتحسين، والتعلم، والتحصيل.

وفي مراجعة لأنظمة العلامات المستخدمة في أكثر من (100) دراسة، تبين أن العلامات التي كان يضعها المدرسون في أوائل القرن العشرين غير موثوقة، بينما تشير الدراسات الارتباطية والمسحية الأحدث عهداً لممارسات المدرسين ومعتقداتهم في تقدير العلامات، إلى أن العلامات تُقيّم بنية متعددة الأبعاد تتكون من العوامل المعرفية وغير المعرفية التي تعكس ما يُقيمه المدرسون في عمل الطالب (Brookhart,et al, 2016). وفي ذات السياق قامت أبو عواد والعناتي (2017م) باستقراء أنظمة العلامات في الجامعات العشر الأوليات ضمن التصنيف العالمي للجودة (شنغهاي Shanghai) للعام 2015. وكانت أبرز نتائج الدراسة، سيادة نظام العلامات بالحروف في الجامعات باستثناء جامعة أكسفورد التي تستخدم النظام المئوي، وعدم وجود تحديد مسبق للنسب الخاصة بكل حرف في هذه الجامعات، ووجود تركيز على التقييم الحقيقي للأنشطة والمهام التي توظف المحتوى في تطبيقات لها معنى، وتفيد الطالب في عمله المستقبلي. كما تؤكد أنظمة التقييم على استخدام بيانات كمية ونوعية، والتنويع في أشكال الامتحانات.

وقام نيجل (Neigel,2017) بتحليل دفاتر العلامات لتحديد ممارسات المدرسين ووجهات نظرهم بشأن معنى العلامات باستخدام إطار تحليل الفجوة (Gap Analysis Framework)، وكشفت النتائج أن المدرسين يمتلكون المعرفة حول التقييم

ودوافعه، ولكن هناك حواجز تنظيمية تحول دون تطبيق ممارسات تقييم فعالة في نظام العلامات. وتوصلت دراسة ريلي وانجيرليدر (Riley & Ungerleider,2019) إلى أن العلامات وتفسيرها جزء لا يتجزأ من عمل المدرسين، ومع ذلك يجدون صعوبة في تفسير الاستدلالات المستخلصة منها، وتبرير القرارات التي يتخذونها بناءً عليها.

تطبيق نظرية الصدق لميسك في تقدير العلامات الجامعية:

ترى بروكهارت (Brookhart,1993) أن المعاني والقيم المضمنة في العلامات ترتبط بنظرية ميسك (Messick,1989) المتعلقة بتحديد أوجه الصدق في تفسير العلامات واستعمالاتها المختلفة. وتقوم نظرية ميسك (Missck's Theory) على كل من المعنى والقيم، ويتضح ذلك في تحديد بُعدي الصدق: الوظيفة المقصودة للعلامة (التفسير والاستخدام)، ومصدر التبرير (تقييم الأدلة أو النتائج المتوقعة) (Sun & Cheng,2014). وبتقاطع هذين البُعدين تتحدد الجوانب الأربعة الأساسية لمسألة الصدق وهي:

1. صدق البناء (Construct Validity): يتحقق صدق البناء عندما تتوفر الأدلة العملية لتفسير العلامات وتحديد المعنى لها، ويشكل صدق البناء الأساس لجوانب الصدق الأخرى.
2. الصلة والمنفعة (Relevance and Utility): ويتحقق ذلك عندما ترتبط العلامات بالغرض الذي تُستخدم لأجله وتظهر فائدتها في تحقيقه، وتعد كأدلة على صدق الاستخدام، وتعتمد الصلة والمنفعة على معنى العلامة.
3. التضمينات القيمية (Value Implications): يكون لها دور واضح عندما تؤخذ نتائج التفسير بالاعتبار كدلالات لصدق التفسير، وتعتمد على معنى العلامة وصلة ذلك المعنى بالغرض الذي تُستخدم لأجله.
4. التبعات/ العواقب الاجتماعية (Social Consequences): يكون لها دور مهم عندما تؤخذ نتائج وعواقب استخدام العلامات بالاعتبار كدلالات لصدق الاستخدام، ويعتمد ذلك على معنى العلامات وصلتها بالغرض والنتائج المترتبة على التفسير والاستخدام (بني ياسين، 1996م؛ سوالمة، 2000م؛ Sun & Cheng,2014). وقد أكدت بروكهارت (Brookhart,1993) أنه من الصعب الفصل بين تفسير العلامات واستخداماتها، فالاستخدام يدفع باتجاه التفسير، والتفسير هو أساس الاستخدام. وبناء على ذلك تنهار مصفوفة ميسك ذات البُعدين لتصبح ذات بُعد واحد عندما تطبق مع التبريرات التي تُساق في عملية تقدير العلامات، وهذا يعزز عملية تدريج تلك التبريرات على متصل تزداد قيمته بازدياد دلالات الصدق. وتدور التبريرات في المستويين الأول والثاني حول ما تعنيه العلامات بالمقام الأول، بينما ترتبط التبريرات في المستويين الثالث والرابع بالأحكام القيمية التي تراعى في عملية إعطاء العلامات أو الناتجة عن استخدامها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

شهد التعليم العالي في فلسطين في الآونة الأخيرة، نمواً ملحوظاً في ازدياد عدد الجامعات وقدرتها على استقطاب الطلبة (كمال، 2000م). وتتباين مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من حيث أنظمة العلامات التي تستخدمها. فالنظام المُتبع في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين هو نظام العلامات بالحروف، وبحسب هذا النظام، يضع عضو هيئة التدريس معياراً لكل علامة، فعلامة الطالب تعطى بناءً على تحصيله لمستويات معينة من المعرفة أو المهارة أو الكفاءة، وبما أن حدود هذا الفئات محددة مسبقاً ومعروفة من قبل الطالب، فإن ذلك يمكنه من توجيه جهوده للحصول على العلامة التي يطمح إليها (Gonnella, et al, 2004). ويبين الجدول (1) تصنيف العلامات المتبع في جامعة النجاح الوطنية.

جدول (1): تصنيف العلامات المتبع في جامعة النجاح الوطنية

العلامة بالحرف	العلامة المئوية	قيمة الحرف	النتيجة
A	90-100	4.0	ناجح
A-	88-89.99	3.75	ناجح
B+	85-87.99	3.5	ناجح

B	80-84.99	3.0	ناجح
B-	78-79.99	2.75	ناجح
C+	74-77.99	2.5	ناجح
C	70-73.99	2.0	ناجح
C-	65-69.99	1.75	ناجح
D+	63-64.99	1.5	ناجح
D	60-62.99	1.0	ناجح
D-	45-59.99	0.75	راسب
E	0-44.99	0.0	راسب

المصدر (جامعة النجاح الوطنية، 2018)

يُفصل الطالب من برنامجه إذا لم يتمكن من رفع معدله التراكمي إلى 2.0 فأعلى في البرامج الطبية والهندسية، وإلى 1.70 فأعلى في باقي كليات الجامعة (جامعة النجاح الوطنية، 2018م). وتسلط هذه الدراسة الضوء على الممارسات المتبعة في تقدير العلامات الجامعية والمعاني والقيم التي تؤخذ بالاعتبار في عملية تقديرها. وبالتحديد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الممارسات التقويمية المتبعة من قِبل أعضاء هيئة التدريس في عملية تقدير العلامات الجامعية في كل من الكليات الإنسانية والعلمية والطبية في جامعة النجاح الوطنية؟
2. ما المعاني المضمنة من قِبل أعضاء هيئة التدريس للعلامات الجامعية في كل من الكليات الإنسانية والعلمية والطبية في جامعة النجاح الوطنية؟
3. ما القيم التي يراعيها أعضاء هيئة التدريس في عملية تقدير العلامات الجامعية في كل من الكليات الإنسانية والعلمية والطبية في جامعة النجاح الوطنية؟
4. هل تختلف المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها باختلاف الممارسات المتبعة في عملية تقديرها في كل من الكليات الإنسانية والعلمية والطبية في جامعة النجاح الوطنية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات التقويمية المتبعة من قِبل أعضاء هيئة التدريس في عملية تقدير العلامات الجامعية في كل من الكليات الإنسانية والعلمية والطبية في جامعة النجاح الوطنية، والتعرف على المعاني المضمنة في العلامات والقيم التي يراعيها أعضاء هيئة التدريس في عملية تقديرها، ومعرفة العلاقة بين المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها والممارسات المتبعة في عملية تقديرها في كل من الكليات الإنسانية والعلمية والطبية في جامعة النجاح الوطنية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية العلامات الجامعية. وتكمن أهميتها في إعطاء صورة أوضح عن القيم والمعاني المتضمنة في عملية تقدير العلامات الجامعية، والكشف عن ممارسات أعضاء هيئة التدريس المتبعة في تقدير تلك العلامات في جامعة النجاح الفلسطينية. الأمر الذي يضع بين أيدي متخذي القرار في الجامعات وأعضاء هيئة التدريس قاعدة من المعلومات التي توضح الاعتبارات التحصيلية وغير التحصيلية التي تؤثر في عملية تقدير العلامات. وهذا يعزز من مصداقية العلامات ويبرر استخداماتها للأغراض المختلفة.

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمة هذا المنهج لأغراض الدراسة، وقد تم استخدام أسلوبي التحليل الكيفي والكمي لبيانات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ممن هم على رأس عملهم في جامعة النجاح الوطنية للعام الدراسي 2018م\2019م، والبالغ عددهم (622) عضواً موزعين على كافة الكليات (جامعة النجاح الوطنية، 2019م).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 301 عضوا من أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات الجامعة، وتم اختيار العينة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، تم التقسيم الطبقي للجامعة على أساس الكليات الواردة في الجدول (2)، ثم اختيار عينة عشوائية بسيطة من كل كلية يتناسب حجمها مع عدد أعضاء هيئة التدريس فيها من مختلف الرتب الأكاديمية وذلك باستخدام برمجية Sample Size Calculator Software) المتوفرة على الموقع الإلكتروني (www.surveysystem.com) عند مستوى ثقة (95٪). وحساب حجوم العينات الطبقية حسب الكليات المذكورة في الجدول (2) باستخدام برمجية (RStudio) من خلال تحميل الحزم البرمجية اللازمة لذلك (Survey Matrix ,Survival PPS ,Sampling)

جدول (2): *توزيع أفراد العينة حسب كليات الجامعة*

الكلية	العدد
العلوم الإنسانية	32
كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية	45
كلية الزراعة والطب البيطري	12
كلية الشريعة	8
كلية الطب وعلوم الصحة	63
كلية العلوم	37
كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين	15
كلية الفنون الجميلة	11
كلية القانون	12
كلية الهندسة وتكنولوجيا المعلومات	66
المجموع	301

يلاحظ من الجدول (2) أن حجم العينة من الكليات الإنسانية (123) عضواً، ومن الكليات العلمية (108) أعضاء، ومن الكليات الطبية (70) عضواً (سبعة أعضاء في الطب البيطري).

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة تسعة مواقف أو سيناريوهات (Scenarios) تقويمية، تتعلق بعملية وضع العلامات. وتتوزع المواقف في أربع مجموعات: مواقف متعلقة بالجهد والقدرة (ثلاثة مواقف)، مواقف متعلقة بعدم القيام بمتطلبات المساق (موقفان)، مواقف متعلقة بالتقدم والتحسن (موقفان)، مواقف متعلقة بالضغوط والحالات الإنسانية المترتبة على الفصل من الجامعة (موقفان). ويتضمن كل موقف بديلين أو ثلاثة بدائل للاستجابات المتعلقة بما يفعله عضو هيئة التدريس في ذلك الموقف. ويُطلب من كل عضو هيئة تدريس شرح الأسباب التي دفعته لاختيار أحد هذه البدائل من خلال إجابة السؤال "لماذا اخترت هذا البديل؟". الهدف

منها هو تحديد الاعتبارات التي يراعيها عضو هيئة التدريس في وضع العلامات. وتدرج الاستجابات عن السؤال المفتوح بإعطاء القيمة (1) للاستجابة في مستوى صدق البناء، والقيمة (2) للاستجابات في مستوى الصلة والمنفعة، والقيمة (3) للاستجابات في مستوى التضمينات القيمية، والقيمة (4) للاستجابات في مستوى التبعات الاجتماعية.

صدق وثبات أداة الدراسة:

عُرضت جميع المواقف التقويمية على تسعة محكمين متخصصين في القياس والتقويم أو اللغة العربية أو التعليم الجامعي، وذلك للحكم على مدى مناسبتها لتحقيق أغراض الدراسة. وقد جرى تعديلها لتتلاءم مع نظام العلامات بالحروف المعتمد في جامعة النجاح الوطنية، كما جرى تعديل بعض الصياغات اللغوية في ضوء التغذية الراجعة المتوفرة بناءً على رأي المحكمين. وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من كليات الجامعة المختلفة، ثم إعادة تطبيق الأداة بعد أسبوعين على نفس الأفراد. وقد حسب الثبات للاستجابات على السؤال المفتوح باستخدام معاملات ارتباط سبيرمان وبيرسون ومعامل كابا (Kappa)، وللبدائل باستخدام معامل كابا، وكانت جميع القيم لها مقبولة لأغراض الدراسة. ويبين الجدول (3) قيم معاملات بيرسون وسبيرمان وكابا لكل موقف من المواقف التقويمية.

جدول (3) قيم معاملات بيرسون وسبيرمان وكابا (Kappa) لكل موقف من المواقف التقويمية

الموقف التقويمي	بيرسون	سبيرمان	قيمة معامل كابا للسؤال المفتوح	قيمة معامل كابا لبدائل الاستجابات
الأول	.83	.78	0.53	.50
الثاني	.92	.94	0.59	.58
الثالث	.85	.84	0.50	.83
الرابع	.91	.92	0.75	.74
الخامس	.92	.91	0.77	.85
السادس	.95	.95	0.76	.68
السابع	.96	.95	0.72	.85
الثامن	.83	.77	0.66	.89
التاسع	.97	.96	0.85	.78

المعالجات الإحصائية:

استخدم أسلوب المقارنة الثابت (Constant Comparative Method) لتحليل الاستجابات النوعية على السؤال مفتوح الإجابة، ويتضمن هذا الأسلوب فحص جميع الاستجابات التي تعطي القيمة التدريجية نفسها، ومقارنتها مع بعضها، وتصنيفها ضمن فئات أو مؤشرات دالة على مستوى الصدق الذي تمثله حسب نظرية ميسك. وتم حساب التكرارات لكل من بدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح في كل موقف. وتم تشكيل جدول التوافق لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح، واستخدام اختبار مربع كاي للاستقلال (χ^2) لفحص مدى اختلاف القيم التدريجية لمبررات الاختيار باختلاف البدائل المختارة في تقدير العلامات.

نتائج الدراسة:

أولاً: الممارسات التقويمية المتبعة في عملية تقدير العلامات الجامعية من قِبل أعضاء هيئة التدريس في كل من الكليات الإنسانية والعلمية والطبية في جامعة النجاح الوطنية.

أ. المواقف المتعلقة بالجهد والقدرة:

الموقف الأول: تشير المعلومات عن أحمد إلى أنه يمتلك قدرات أكاديمية عالية، خلال تقييمك لأدائه في المساق تبين أن أداءه يفوق الوسط الحسابي لطلبة المساق، لكنه لا يمثل أحسن ما يستطيع عمله. فقد كان الجهد المبذول من قبله أقل ما يمكن، ولقدرته العالية، ظهر عمله جيداً. في هذه الحالة سوف:

أ. أعطي أحمد علامة على أساس جودة عمله مقارنة بعمل الآخرين دون الانتباه إلى قلة الجهد المبذول.

ب. أخفض علامة أحمد لأنه لم يبذل جهداً عالياً في المساق.

ج. أرفع علامة أحمد حتى أشجعه على بذل المزيد من الجهد مستقبلاً.

لماذا اخترت هذا البديل؟ .....

يبين الجدول (4–A) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح لاستجابات أفراد العينة في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف الأول.

جدول (4–A) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح لاستجابات أفراد العينة في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف الأول.

نوع الكلية	بدائل الاستجابة	درجة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة	χ^2	sig
		1	2	3	4	المجموع	النسبة		
الكليات الإنسانية	أ	59	2	23	2	86	**79%**	**73.7**	**0.000**
	ب	4	3	5	0	12	**11%**		
	ج	1	1	1	8	11	**10%**		
	المجموع	64	6	29	10	109	**100%**		
	النسبة	**58.7%**	**5.5%**	**26.6%**	**9.2%**	**100%**			
الكليات العلمية	أ	73	0	17	0	90	**86.5%**	**74.85**	**0.000**
	ب	1	2	0	1	4	**3.8%**		
	ج	1	2	3	4	10	**9.6%**		
	المجموع	75	4	20	5	104	**100%**		
	النسبة	**72.1%**	**3.8%**	**19.2%**	**5%**	**100%**			
الكليات الطبية	أ	45	0	19	3	67	**97%**	**42.35**	**0.000**
	ب	0	0	0	0	0	**0%**		
	ج	0	1	0	1	2	**3%**		
	المجموع	45	1	19	4	69	**100%**		
	النسبة	**65.2%**	**1.4%**	**27.5%**	**5.8%**	**100%**			

يلاحظ في الجدول (4–A) أن الاستجابة المنوالية هي إعطاء العلامة للطالب تبعاً لجودة العمل، وبنسبة 97% في الكليات الطبية، و87% في الكليات العلمية، وبنسبة 79% في الكليات الإنسانية.

الموقف الثاني: تشير المعلومات المتوفرة عن أحمد إلى أنه يمتلك قدرات أكاديمية متدنية، خلال تقييمك لأدائه في المساق، تبين أنه يبذل جهوداً كبيرة فهو يسلم الواجبات في وقتها، وغالباً يأتي قبل الامتحان من أجل مساعدته في فهم ما استصعبه من المادة الدراسية. وفي النتيجة حصل على العلامة النهائية D– . في هذه الحالة سوف:

أ– أرفع علامة أحمد حتى يحصل على علامة النجاح D بسبب ما يبذله من جهود كبيرة.

ب– أبقي على علامة أحمد كما هي.

لماذا اخترت هذا البديل؟ .....

يبين الجدول (4–B) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح لاستجابات أفراد العينة في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف الثاني.

جدول (4–B) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح لاستجابات أفراد العينة في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف الثاني.

نوع الكلية	بدائل الاستجابة	درجة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة	χ^2	sig
		1	2	3	4	المجموع	النسبة		
الكليات الإنسانية	أ	9	9	23	28	69	**62%**	**33.44**	**0.000**
	ب	26	3	11	2	42	**38%**		
	المجموع	35	12	34	30	111	**100%**		
	النسبة	**31.5%**	**10.8%**	**30.6%**	**27%**	**100%**			
الكليات العلمية	أ	16	9	25	20	70	**66.7%**	**17.23**	**0.001**
	ب	20	3	11	1	35	**33.3%**		
	المجموع	36	12	36	21	105	**100%**		
	النسبة	34.3%	11.4%	34.3%	20%	100%			
الكليات الطبية	أ	3	9	9	8	29	**42%**	**28.7**	**0.000**
	ب	26	0	11	3	40	**58%**		
	المجموع	29	9	20	11	69	**100%**		
	النسبة	**42%**	**13%**	**29%**	**15.9%**	**100%**			

يلاحظ من الجدول (4–B) أن الاستجابة المنوالية هي منح الطالب علامة النجاح عوضاً عن العلامة الراسبة التي تعكس جودة عمله في الكليات العلمية والإنسانية وبنسبة 67% في الكليات العلمية، وبنسبة 62% في الكليات الإنسانية. بينما الاستجابة المنوالية في الكليات الطبية هي الإبقاء على علامة الطالب بغض النظر عن الجهد المبذول وبنسبة 58%.

الموقف الثالث: تشير المعلومات المتوفرة عن أحمد إلى أنه يمتلك قدرات أكاديمية متوسطة، خلال تقييمك لأدائه في المساق، تبين أنه لم يبذل جهداً عالياً حتى ينجز العمل الذي يستطيع إنجازه، فكان بإمكانه أن يقدم أفضل مما قدم، وفي النتيجة حصل على العلامة C، في هذه الحالة سوف:

أ- أعطي أحمد العلامة التي تمثل جودة عمله دون الانتباه إلى حجم الجهد المبذول وبالتالي سيحصل على العلامة C.

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

ج- أعطي أحمد علامة أقل كونه لم يبذل جهداً عالياً في المساق.

لماذا اخترت هذا البديل؟ .....

يبين الجدول (4–C) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح لاستجابات أفراد العينة في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف الثالث

جدول (C–4) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح لاستجابات أفراد العينة في كليات العلوم الإنسانية والكليات العلمية والكليات الطبية للموقف التقويمي الثالث.

نوع الكلية	بدائل الاستجابة	درجة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة	χ^2	sig
		1	2	3	4				
الكليات الإنسانية	أ	63	4	26	3	96	87%	38.21	0.000
	ب	1	1	3	4	9	8%		
	ج	1	2	2	0	5	5%		
	المجموع	65	7	31	7	110	100%		
	النسبة	59%	6.4%	28%	6.4%	100%			
الكليات العلمية	أ	64	3	32	1	100	95%	64.63	0.000
	ب	0	1	0	3	4	4%		
	ج	1	0	0	0	1	1%		
	المجموع	65	4	32	4	105	100%		
	النسبة	62%	4%	31%	4%	100%			
الكليات الطبية	أ	45	0	21	3	69	100%	–	–
	ب	0	0	0	0	0	0%		
	ج	0	0	0	0	0	0%		
	المجموع	45	0	21	3	69	100%		
	النسبة	65%	0%	31%	4%	100%			

يلاحظ من الجدول (C–4) أن الاستجابة المنوالية هي إعطاء الطالب العلامة المستحقة على الرغم من الجهد المبذول، وبنسبة 100% في الكليات الطبية، وبنسبة 95% في الكليات العلمية، وبنسبة 87% في الكليات الإنسانية.

ب. المواقف المتعلقة بعدم القيام ببعض المتطلبات:

الموقف الرابع: للاختبارات 70% من علامة المساق، ولتقرير البحث (أو الاختبار العملي) 30%، حصل أحمد على العلامة 80% من العلامة الكلية للاختبارات، ولكنه لم يسلم تقرير البحث بالرغم من تذكيرك المتكرر له. في هذه الحالة سوف:

أ– أستثني الواجبات كلياً وأعطي أحمد العلامة 80.

ب– أعطي أحمد العلامة صفر على تقرير البحث والعلامة 56 في المساق.

ج– أعطي أحمد نصف علامة تقرير البحث، وبالتالي أعطيه العلامة 71 في المساق.

لماذا اخترت هذا البديل؟ .....

يبين الجدول (A–5) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف الرابع.

جدول (5-A): التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف الرابع.

نوع الكلية	بدائل الاستجابة	درجة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة	χ^2	sig
		1	2	3	4	المجموع	النسبة		
الكليات الإنسانية	أ	10	2	8	0	20	**19%**	**16.4**	**0.012**
	ب	22	4	45	0	71	**66%**		
	ج	2	4	9	1	16	**15%**		
	المجموع	34	10	62	1	107	**100%**		
	النسبة	**31.8%**	**9.3%**	**57.9%**	**0.9%**	**100%**			
الكليات العلمية	أ	10	0	3	1	14	**%13**	**31.1**	**0.000**
	ب	22	1	43	1	67	**%63**		
	ج	4	5	12	4	25	**%24**		
	المجموع	36	6	58	6	106	**100%**		
	النسبة	**34%**	**5.7%**	**54.7%%**	**5.7%**	**100%**			
الكليات الطبية	أ	8	0	4	0	12	**17%**	**10.9**	**0.091**
	ب	20	3	22	5	50	**73%**		
	ج	1	2	4	0	7	**10%**		
	المجموع	29	5	30	5	69	**100%**		
	النسبة	**42%**	**7.2%**	**43.5%**	**7.2%**	**100%**			

يلاحظ من الجدول (5-A) أن الاستجابة المنوالية هي إعطاء العلامة صفر على المتطلب الذي لم يقم به (تقرير أو واجب أو جانب عملي)، واعتبار علامته في المساق مساوية لمجموع ما حصّله من علامات في متطلبات المساق الأخرى وبنسبة 73% في الكليات الطبية، وبنسبة 66% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 63% في الكليات العلمية.

الموقف الخامس: للاختبار الأول 15% من علامة المساق، وللاختبار الثاني العلامة 15%، وللاختبار النهائي العلامة 50%، ولحلول الواجبات 20%، حصل أحمد على العلامة 8 في الاختبار الأول، والعلامة 12 في الاختبار الثاني، والعلامة 35 في الاختبار النهائي، لكنه لم يسلم الواجبات بالرغم من تذكيرك المتكرر له، في هذه الحالة سوف:

أ- أعطي أحمد العلامة صفر في الواجبات وبالتالي العلامة 55 في المساق.

ب- أتجاهل الواجبات وأعطي أحمد العلامة 69.

ج- أعتبر علامة أحمد كاملة في الواجبات وبالتالي أعطيه العلامة 75 في المساق.

لماذا اخترت هذا البديل؟ .....

يبين الجدول (5-B) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف الخامس.

جدول (5–B): التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح لاستجابات أفراد العينة في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف الخامس.

نوع الكلية	بدائل الاستجابة	درجة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة	χ^2	sig
		1	2	3	4	المجموع	النسبة		
الكليات الإنسانية	أ	31	6	48	0	85	**79%**	**39.95**	**0.000**
	ب	2	5	6	6	19	**18%**		
	ج	0	1	1	1	3	**3%**		
	المجموع	33	12	55	7	107	**100%**		
	النسبة	**30.8%**	**11.2%**	**51.4%**	**6.5%**	**100%**			
الكليات العلمية	أ	26	0	53	1	80	**77%**	**29.06**	**0.000**
	ب	5	8	11	0	24	**23%**		
	ج	0	0	0	0	0	**0%**		
	المجموع	31	8	64	1	104	**100%**		
	النسبة	**29.8%**	**7.7%**	**61.5%**	**1%**	**100%**			
الكليات الطبية	أ	34	5	23	5	67	**97%**	**5.34**	**0.148**
	ب	0	1	1	0	2	**3%**		
	ج	0	0	0	0	0	**0%**		
	المجموع	34	6	24	5	69	**100%**		
	النسبة	**49.3%**	**8.7%**	**34.8%**	**7.2%**	**100%**			

يلاحظ من الجدول (5–B) أن الاستجابة المنوالية هي إعطاء العلامة صفر على المتطلب الذي لم يقم به (تقرير أو واجب أو جانب عملي) واعتبار علامته في المساق مساوية لمجموع ما حصّله من علامات في متطلبات المساق الأخرى وبنسبة 97% في الكليات الطبية، وبنسبة 79% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 77% في الكليات العلمية.

ج. المواقف المتعلقة بالتحسن:

الموقف السادس: للاختبار الأول العلامة 25%، وللاختبار الثاني العلامة 25%، والاختبار النهائي 50% من علامة المساق، حصل أحمد على العلامة 8 في الاختبار الأول، والعلامة 12 في الاختبار الثاني، وعلى العلامة 35 في الاختبار النهائي، في هذه الحالة سوف:

أ- أعطي أحمد العلامة 55 بالاعتماد على مجموع علاماته في الاختبارات الثلاثة.

ب- أعطي أحمد علامة النجاح 60 لأنه أظهر تقدماً في أدائه.

لماذا اخترت هذا البديل؟ .....

يبين الجدول (6–A) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف السادس.

جدول (6–A): التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف السادس.

نوع الكلية	بدائل الاستجابة	درجة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة	χ^2	sig
		1	2	3	4	المجموع	النسبة		
الكليات	أ	39	1	22	1	63	**59%**	**41.65**	**0.000**

الإنسانية	ب	11	2	7	23	43	**41%**		
	المجموع	50	3	29	24	106	**100%**		
	النسبة	**47.2%**	**2.8%**	**27.4%**	**22.6%**	**100%**			
الكليات العلمية	أ	44	1	12	1	58	**55%**	**45.78**	**0.000**
	ب	10	2	9	27	48	**45%**		
	المجموع	54	3	21	28	106	**100%**		
	النسبة	**50.9%**	**2.8%**	**19,8%**	**26.4%**	**100%**			
الكليات الطبية	أ	25	3	9	1	38	**56%**	**20.8**	**0.000**
	ب	8	5	4	13	30	**44%**		
	المجموع	33	8	13	14	68	**100%**		
	النسبة	**48.5%**	**11.8%**	**19.1%**	**20.6%**	**100%**			

يلاحظ من الجدول (A–6) أن الاستجابة المنوالية هي إعطاء الطالب العلامة المساوية لمجموع علاماته دون مراعاة لما أظهره من تحسن، وبنسبة 59% في الكليات الإنسانية، و56% في الكليات الطبية، و55% في الكليات العلمية.

الموقف السابع: للاختبار الأول العلامة 25%، وللاختبار الثاني العلامة 25%، والاختبار النهائي 50% من علامة المساق، حصل أحمد على العلامة 15 في الاختبار الأول، والعلامة 20 في الاختبار الثاني، وعلى العلامة 45 في الاختبار النهائي، في هذه الحالة سوف:

أ- أعطي أحمد العلامة 80 التي تساوي مجموع علاماته في الاختبارات الثلاثة.

ب- أعطي أحمد العلامة 85 لما أظهر من تقدم.

لماذا اخترت هذا البديل؟ .....

يبين الجدول (B–6) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف السابع.

جدول (B–6): التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح لاستجابات أفراد العينة في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف السابع.

نوع الكلية	بدائل الاستجابة	درجة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة	χ^2	sig
		1	2	3	4	المجموع	النسبة		
الكليات الإنسانية	أ	62	0	26	2	90	84%	**46.4**	**0.000**
	ب	1	1	7	8	17	16%		
	المجموع	63	1	33	10	107	100%		
	النسبة	**58.9%**	**0.9%**	**30.8%**	**9.3%**	**100%**			
الكليات العلمية	أ	64	0	25	0	89	85%	**62.66**	**0.000**
	ب	0	0	7	9	16	15%		
	المجموع	64	0	32	9	105	100%		
	النسبة	**61%**	**2.8%**	**30,5%**	**8.6%**	**100%**			
الكليات الطبية	أ	48	0	12	3	63	91%	**32.29**	**0.000**
	ب	0	2	2	2	6	9%		
	المجموع	48	2	14	5	69	100%		
	النسبة	**69.6%**	**2.9%**	**20.3%**	**7.2%**	**100%**			

يلاحظ من الجدول (B–6) أن الاستجابة المنوالية هي إعطاء الطالب العلامة المساوية لمجموع علاماته دون مراعاة لما أظهره من تحسن وتقدم، وبنسبة 91% في الكليات الطبية، و85% في الكليات العلمية، و84% في الكليات الإنسانية.

د. المواقف المتعلقة بالفصل من الجامعة:

الموقف الثامن: أحمد مهدد بالفصل لتدني معدله التراكمي عن 1.69*، ظهرت نتائجه في كل المساقات باستثناء المساق الذي تدرسه، تبين من علاماته في المساقات الأخرى أنه يحتاج إلى العلامة 60 في مساقك، لكن كان مجموع علاماته في مساقك 55، في هذه الحالة سوف:

أ- أعطي أحمد العلامة 55 كونها العلامة المستحقة.

ب- أعطي أحمد العلامة 60 حتى لا يفصل من الجامعة.

لماذا اخترت هذا البديل؟ .....

*في الكليات الطبية والهندسية الطالب مهدد بالفصل لتدني معدله التراكمي عن 1.99

يبين الجدول (A–7) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف الثامن.

جدول (A–7) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف الثامن.

نوع الكلية	بدائل الاستجابة	درجة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة	χ^2	sig
		1	2	3	4				
الكليات الإنسانية	أ	18	4	15	7	44	41%	48.18	0.000
	ب	2	4	6	51	63	59%		
	المجموع	20	8	21	58	107	100%		
	النسبة	18.7%	7.5%	19.6%	54.2%	100%			
الكليات العلمية	أ	26	3	10	11	50	47%	48.16	0.000
	ب	2	3	3	49	57	53%		
	المجموع	28	6	13	60	107	100%		
	النسبة	26.2%	5.6%	12.1%	56.1%	100%			
الكليات الطبية	أ	19	3	8	15	45	66%	16.66	0.001
	ب	2	4	0	17	23	34%		
	المجموع	21	7	8	32	68	100%		
	النسبة	30.9%	10.3%	11.8%	47.1%	100%			

يلاحظ من الجدول (A–7) أن الاستجابة المنوالية هي رفع علامة الطالب إلى الحد الذي يجنبه الفصل من الجامعة في الكليات الإنسانية والعلمية وبنسبة 59% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 53% في الكليات العلمية. أما في الكليات الطبية، فكانت الاستجابة المنوالية هي الإبقاء على العلامة المستحقة وبنسبة 66%.

الموقف التاسع: أحمد مهدد بالفصل لتدني معدله التراكمي عن 1.69*، ظهرت نتائجه في كل المساقات باستثناء المساق الذي تدرّسه، تبين من علاماته في المساقات الأخرى أنه يحتاج إلى العلامة 70 في مساقك، لكن كان مجموع علاماته في مساقك 55، في هذه الحالة سوف:

1. أعطي أحمد العلامة 55 كونها العلامة المستحقة.

2. أعطي أحمد العلامة 70 حتى لا يفصل من الجامعة.

لماذا اخترت هذا البديل؟ .....

*في الكليات الطبية والهندسية الطالب مهدد بالفصل لتدني معدله التراكمي عن 1.99

يبين الجدول (B–7) التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف التاسع.

جدول (B–7): التكرارات والنسب المئوية لبدائل الاستجابة وعلامات السؤال المفتوح في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية للموقف التاسع.

نوع الكلية	بدائل الاستجابة	درجة السؤال المفتوح				المجموع	النسبة	χ^2	sig
		1	2	3	4	المجموع	النسبة		
الكليات الإنسانية	أ	59	4	22	16	101	92%	15.44	0.001
	ب	1	1	1	6	9	8%		
	المجموع	60	5	23	22	110	100%		
	النسبة	54.4%	4.5%	20.9%	20%	100%			
الكليات العلمية	أ	63	2	23	15	103	98%	10.55	0.014
	ب	0	0	0	2	2	2%		
	المجموع	63	2	23	17	105	100%		
	النسبة	60%	1.9%	21.9%	16.2%	100%			
الكليات الطبية	أ	32	3	9	24	68	99%	16.49	0.001
	ب	0	1	0	0	1	1%		
	المجموع	32	4	9	24	69	100%		
	النسبة	46.4%	5.8%	13%	34.8%	100%			

يلاحظ من الجدول (B–7) أن الاستجابة المنوالية هي إعطاء الطالب العلامة المستحقة بغض النظر عما يترتب على تلك العلامة من فصل من الجامعة في جميع الكليات، وبنسبة 99% في الكليات الطبية، و98% في الكليات العلمية، و92% في الكليات الإنسانية.

ثانياً: المعاني المضمنة من قِبل أعضاء هيئة التدريس للعلامات الجامعية في كل من الكليات الإنسانية والعلمية والطبية في جامعة النجاح الوطنية.

تشير نتائج التحليل الكيفي لاستجابات السؤال المفتوح حسب نظرية ميسك (Messick) في الصدق بالمستويين الأول والثاني إلى الاعتبارات المتعلقة بمعنى العلامة. ويبين الجدول (8) نتائج التحليل الكيفي للتبريرات في المستويين الأول والثاني في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية حسب نظرية ميسك في الصدق.

جدول (8) نتائج التحليل الكيفي للتبريرات في المستويين الأول والثاني في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية حسب نظرية ميسك في الصدق			
المستوى	فئة الاستجابة	عدد الاستجابات	أمثلة من الاستجابات
1	العلامة تعني استحقاقاً وتحصيلاً حسب أنظمة وآليات التقويم الجامعية	330	– أعطي العلامة المستحقة للطالب لصعوبة رفع العلامة ضمن أنظمة الجامعة. – أبقي على علامة الطالب كما هي لأن أنظمة الجامعة لا تسمح برفع العلامة. – تنحصر علامة الطالب في التحصيل ضمن أنظمة الجامعة.
	العلامة تعني جودة العمل وهي أجر العمل المنجز	612	– الطالب بذل جهداً كبيراً في الاختبارات. – العلامة تقييم لجودة أداء الطالب. – أعطي الطالب العلامة صفر في الواجب الذي لم يقم به.
	العلامة مقدار محسوب	173	– الواجب العملي جزء من المساق ويدخل في حساب العلامة. – العلامة الكلية هي مجموع علامات الطالب الفرعية.
	العلامة تعني التحسن في الأداء	73	– الطالب أبدى تحسناً في العلامات. – التحسن في الاختبار النهائي له الأهمية الكبرى بين الاختبارات.
2	أدلة داخلية تفسر المعنى	120	– لم يستغل الطالب الفرص المتاحة له في إثبات مقدرته. – الطالب لم يبذل الجهد اللازم للوصول إلى العلامة المطلوبة.
	أدلة خارجية تفسر المعنى	31	– ظروف الامتحانات لا تخدم الطالب. – هناك ظروف معينة أثرت في الطالب وهي من أسباب تدني علامته.

يلاحظ من جدول (8) أن للعلامة معاني متعددة، فهي تعني جودة العمل وحجم الجهد المبذول في الدرجة الأولى، وهي بذلك بمثابة أجر واستحقاق للعمل المنجز. وتعني العلامة التحصيل الأكاديمي كما تحدده أنظمة ولوائح التقويم في الجامعة، وهي بذلك بمثابة تجميع لعلامات عناصر التقويم المختلفة. كما تعني العلامة التحسن في الأداء. وتتوفر الأدلة الداخلية والخارجية التي تفسر وتبرر هذه المعاني. فعضو هيئة التدريس في الجامعة، غالباً ما ينظر إلى العلامة الجامعية باعتبارها شكلاً من أشكال الأجر، فهي تعكس المستوى الذي يستحقه الطالب لقاء ما قام به من أعمال، وما بذل من جهد، وما حصل له من تقدم وتحسن. وينظر البعض إلى العلامة الجامعية باعتبارها التعبير الكمي للتحصيل.

وبالرجوع إلى الجداول (4–A)، (4–B)، (4–C)، يتبين أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالمعنى بنسبة 64% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 76% في الكليات العلمية، وبنسبة 67% في الكليات الطبية، أي تقع في المستويين الأول والثاني، وتدور حول جودة العمل وحجم الجهد المبذول من قبل الطالب. ففي الموقف الأول المتعلق بالقدرات العالية وعدم بذل الجهد الكافي (جدول 4–A) تعني العلامة جودة العمل بنسبة 87% (70/61) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 92% (79/73) في الكليات العلمية، وبنسبة 98% (46/45) في الكليات الطبية. وفي الموقف الثاني المتعلق بالقدرات المتدنية مع بذل جهود كبيرة (جدول 4–B) تعني العلامة جودة الأداء بنسبة 62% (47/29) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 48% (48/23) في الكليات العلمية، وبنسبة 68% (38/26) في الكليات الطبية. وفي الموقف الثالث المتعلق بالقدرات المتوسطة وعدم بذل الجهد الكافي (جدول 4–

C) تعني العلامة جودة الأداء بنسبة 93% (72/67) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 97% (69/67) في الكليات العلمية، وبنسبة 100% (45\45) في الكليات الطبية.

وبالنسبة للمواقف المتعلقة بعدم القيام ببعض المتطلبات، يتضح من الموقف الرابع المتعلق بطالب جيد في الاختبارات لكنه لا يسلّم الواجبات المطلوبة (جدول 5–A) أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالمعنى بنسبة 41% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 40% في الكليات العلمية، وبنسبة 49% في الكليات الطبية، أي تقع في المستويين الأول والثاني، وتدور حول العمل المنجز من قبل الطالب. وتعني العلامة العمل المنجز بنسبة 59% (44/26) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 55% (42/23) في الكليات العلمية، وبنسبة 68% (34/23) في الكليات الطبية. ويتضح من الموقف الخامس المتعلق بطالب متوسط في الاختبارات لكنه لا يسلم الواجبات المطلوبة (جدول 5–B) أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالمعنى بنسبة 42% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 38% في الكليات العلمية، وبنسبة 58% في الكليات الطبية، أي تقع في المستويين الأول والثاني وتدور حول العمل المنجز من قبل الطالب. وتعني العلامة العمل المنجز بنسبة 82% (45/37) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 67% (39/26) في الكليات العلمية، وبنسبة 98% (40/39) في الكليات الطبية.

وبالنسبة للمواقف المتعلقة بالتحسن، يتضح من الموقف السادس المتعلق بطالب يتحسن وهو بالمجمل قريب من علامة النجاح (جدول 6–A) أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالمعنى بنسبة 50% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 54% في الكليات العلمية، وبنسبة 60% في الكليات الطبية، أي تقع في المستويين الأول والثاني وتدور حول تحصيل الطالب بالدرجة الأولى وتحسنه بالدرجة الثانية. وتعني العلامة التحصيل بنسبة 75% (53/40) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 79% (57/45) في الكليات العلمية، وبنسبة 68% (41/28) في الكليات الطبية. ويتضح من الموقف السابع المتعلق بطالب يتحسن وهو بالمجمل جيد (جدول 6–B) أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالمعنى بنسبة 60% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 64% في الكليات العلمية، وبنسبة 73% في الكليات الطبية، أي تقع في المستويين الأول والثاني وتدور حول مجموع تحصيل الطالب. وتعني العلامة التحصيل بنسبة 97% (64/62) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 100% (64\64) في الكليات العلمية، وبنسبة 96% (50/48) في الكليات الطبية.

وبالنسبة للمواقف المتعلقة بالفصل من الجامعة لأسباب أكاديمية، يتضح من الموقف الثامن المتعلق بطالب قريب من علامة النجاح ويحتاج لعلامة النجاح لتجنب الفصل (جدول 7–A) أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالمعنى بنسبة 26% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 32% في الكليات العلمية، وبنسبة 41% في الكليات الطبية، أي تقع في المستويين الأول والثاني وتدور حول جودة العمل المنجز من قبل الطالب. وتعني العلامة العمل المنجز بنسبة 79% (28/22) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 85% (34/29) في الكليات العلمية، وبنسبة 79% (28/22) في الكليات الطبية. ويتضح من الموقف التاسع المتعلق بطالب قريب من علامة النجاح ويحتاج لعلامة عالية لتجنب الفصل (جدول 7–B) أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالمعنى بنسبة 59% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 62% في الكليات العلمية، وبنسبة 52% في الكليات الطبية، أي تقع في المستويين الأول والثاني وتدور حول العمل المنجز من قبل الطالب. وتعني العلامة العمل المنجز بنسبة 97% (65/63) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 100% (65\65) في الكليات العلمية، وبنسبة 97% (36/35) في الكليات الطبية.

ثالثاً: القيم التي يراعيها أعضاء هيئة التدريس في عملية تقدير العلامات الجامعية في كل من كليات العلوم الإنسانية والعلمية وكليات العلوم الطبية والصحية في جامعة النجاح الوطنية.

تشير نتائج التحليل الكيفي لاستجابات السؤال المفتوح حسب نظرية ميسك (Messick) في الصدق في المستويين الثالث والرابع إلى الاعتبارات القيمية التي يراعيها أعضاء هيئة التدريس في تقدير العلامات. ويبين الجدول (9) نتائج التحليل الكيفي للتبريرات في المستويين الثالث والرابع في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية حسب نظرية ميسك (Messick) في الصدق.

جدول (9): نتائج التحليل الكيفي للتبريرات في المستويين الثالث والرابع في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية حسب نظرية ميسك (Messick) في الصدق.			
المستوى	فئة الاستجابة	عدد الاستجابات	أمثلة من الاستجابات
3	قيم الحق والعدل والالتزام	753	– تحقيق العدل والمساواة بين الطلبة. – يستحق العلامة لكونه لم يسلّم الواجب. – الالتزام بأسس واضحة ومعلنة للتقويم. – مراعاة الفروق الفردية والتنويع بمعايير التقييم.
	قيم الرأفة والرحمة	32	– أساعد الطالب لأنه بذل جهداً كبيراً. – أرفع العلامة لكونها قريبة من علامة النجاح. – لا أعطي العلامة صفر في الواجب ففي ذلك قسوة وظلم.
4	تبعات تتعلق بتعليمه الجامعي	251	– لتشجيع الطالب وتقدير جهوده لتحسين تعلمه مستقبلاً. – لزيادة دافعية الطالب وتقدير التحسن لديه. – موضوع الفصل أكثر خطورة وضرراً من زيادة خمس علامات.
	تبعات تتعلق به كفرد وبالمجتمع	167	– حتى لا تختل ثقة الطالب بنفسه. – تحمل المسؤولية. – الفصل له أبعاد سلبية على الطالب والمجتمع. – الانتماء إلى المجتمع وضمان مخرجات جيدة.

يلاحظ من جدول (9) أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية يراعون مجموعة من القيم في ممارساتهم التقييمية، فهم يحتكمون إلى قيم الحق والعدل والالتزام في الدرجة الأولى، من خلال سعيهم لتحقيق المساواة بين الطلبة، والالتزام بمعايير التقييم المتفق عليها، والتنويع في معايير التقييم مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة. كما يراعون قيم الرحمة في بعض الحالات التي يبررونها من خلال تبعات اجتماعية تترتب على العلامة واستخدامها سواء على الصعيد الفردي أو المجتمعي. فهم يدركون خطورة الفصل من الجامعة، وفي نفس الوقت يعون خطورة تدني المخرجات التعليمية على المجتمع.

وبالرجوع إلى الجداول (4–A)، (4–B)، (4–C)، يتبين أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالاعتبارات القيمية بنسبة 36% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 24% في الكليات العلمية، وبنسبة 33% في الكليات الطبية، أي تقع في المستويين الثالث والرابع وتدور حول قيم العدل والالتزام. ففي الموقف الأول المتعلق بالقدرات العالية وعدم بذل الجهد الكافي (جدول 4–A) تراعى قيمة العدل بنسبة 77% (39/30) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 72% (25/18) في الكليات العلمية، وبنسبة 96% (23/22) في الكليات الطبية. وفي الموقف الثاني المتعلق بالقدرات المتدنية مع بذل جهود كبيرة (جدول 4–B) تُراعى قيمة الرحمة وتقدير الجهد بنسبة 80% (64/51) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 79% (57/45) في الكليات العلمية، وبنسبة 55% (31/17) في الكليات الطبية. وفي الموقف الثالث المتعلق بالقدرات المتوسطة وعدم بذل الجهد الكافي (جدول 4–C) تُراعى قيمة العدل بنسبة 76% (38/29) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 92% (36/33) في الكليات العلمية، وبنسبة 100% (24\24) في الكليات الطبية.

وبالنسبة للمواقف المتعلقة بعدم القيام ببعض المتطلبات، يتضح من الموقف الرابع المتعلق بطالب جيد في الاختبارات لكنه لا يسلّم الواجبات المطلوبة (جدول 5–A) أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالاعتبارات القيمية بنسبة 59% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 60% في الكليات العلمية، وبنسبة 51% في الكليات الطبية. أي تقع في المستويين الثالث والرابع وتدور حول قيم الالتزام وتحمل المسؤولية. وتراعى قيم الالتزام وتحمل المسؤولية بنسبة 71% (63/45) في الكليات الإنسانية،

وبنسبة 69% (64/44) في الكليات العلمية، وبنسبة 77% (35/27) في الكليات الطبية. ويتضح من الموقف الخامس المتعلق بطالب متوسط في الاختبارات لكنه لا يسلم الواجبات المطلوبة (جدول 5–B) أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالاعتبارات القيمية بنسبة 58% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 63% في الكليات العلمية، وبنسبة 42% في الكليات الطبية، أي تقع في المستويين الثالث والرابع وتدور حول قيم الالتزام وتحمل المسؤولية. وتراعى قيم الالتزام وتحمل المسؤولية بنسبة 77% (62/48) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 83% (65/54) في الكليات العلمية، وبنسبة 97% (29/28) في الكليات الطبية.

وبالنسبة للمواقف المتعلقة بالتحسن، يتضح من الموقف السادس المتعلق بطالب يتحسن وهو بالمجمل قريب من علامة النجاح (جدول 6–A)، أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالاعتبارات القيمية بنسبة 50% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 46% في الكليات العلمية، وبنسبة 40% في الكليات الطبية. أي تقع في المستويين الثالث والرابع وتدور حول تقدير تحسن الطالب وتقدمه. وتراعى قيمة تقدير التحسن بنسبة 57% (53/30) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 73% (49/36) في الكليات العلمية، وبنسبة 63% (27/17) في الكليات الطبية. ويتضح من الموقف السابع المتعلق بطالب يتحسن وهو بالمجمل جيد (جدول 6–B) أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالاعتبارات القيمية بنسبة 40% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 39% في الكليات العلمية، وبنسبة 27% في الكليات الطبية، أي تقع في المستويين الثالث والرابع وتدور حول قيم الالتزام بالأسس والمعايير المعتمدة في نظام التقويم الجامعي. وتراعى قيم الالتزام بنسبة 65% (43/28) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 61% (41/25) في الكليات العلمية، وبنسبة 79% (19/15) في الكليات الطبية.

وبالنسبة للمواقف المتعلقة بالفصل من الجامعة لأسباب أكاديمية، يتضح من الموقف الثامن المتعلق بطالب قريب من علامة النجاح ويحتاج لعلامة النجاح لتجنب الفصل (جدول 7–A) أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالاعتبارات القيمية بنسبة 74% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 68% في الكليات العلمية، وبنسبة 59% في الكليات الطبية، أي تقع في المستويين الثالث والرابع وتدور حول قيم الرحمة والالتزام والمصالح المجتمعية. وتراعى قيم الرحمة ومخاطر الفصل من الجامعة بنسبة 72% (79/57) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 71% (73/52) في الكليات العلمية. بينما تراعى قيم الالتزام وخدمة المجتمع بنسبة 58% (40/23) في الكليات الطبية. ويتضح من الموقف التاسع المتعلق بطالب قريب من علامة النجاح ويحتاج لعلامة عالية لتجنب الفصل (جدول 7–B) أن التبريرات للممارسات التقييمية تتعلق بالاعتبارات القيمية بنسبة 41% في الكليات الإنسانية، وبنسبة 38% في الكليات العلمية، وبنسبة 48% في الكليات الطبية. أي تقع في المستويين الثالث والرابع وتدور حول قيم الالتزام التي تراعى بنسبة 84% (45/38) في الكليات الإنسانية، وبنسبة 95% (40/38) في الكليات العلمية، وبنسبة 100% (33/33) في الكليات الطبية.

رابعاً: اختلاف المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها باختلاف الممارسات المتبعة في عملية تقديرها في كل من الكليات الإنسانية والعلمية والطبية في جامعة النجاح الوطنية.

تشير نتائج استخدام اختبار مربع كاي (χ^2) للاستقلال في المواقف التقويمية المتعلقة بالجهد والقدرة (الجداول 4–A، 4–B، 4–C) إلى وجود ارتباط بين المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها، وبين الممارسات المتبعة في عملية التقدير في الكليات الإنسانية، والكليات العلمية، والكليات الطبية. بمعنى أن المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها تختلف باختلاف الممارسات المتبعة في عملية التقدير، أي أن جميع قيم مربع كاي (χ^2) للاستقلال دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$). ويلاحظ من هذه النتائج أن أعضاء هيئة التدريس الذين يعطون العلامات على أساس جودة العمل يأخذون باعتبارهم معنى العلامة بالدرجة الأولى، بينما يأخذ الذين يرفعون العلامات باعتبارهم الاعتبارات القيمية بالدرجة الأولى.

وتشير نتائج استخدام اختبار مربع كاي (χ^2) للاستقلال في المواقف التقويمية المتعلقة بمواقف عدم القيام ببعض المتطلبات (الجداول 5–A، 5–B) إلى وجود ارتباط عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المعاني المضمنة للعلامات والقيم

المراعاة في تقديرها، وبين الممارسات المتبعة في عملية التقدير في الكليات الإنسانية والعلمية، وعدم وجود مثل هذا الارتباط في الكليات الطبية. بمعنى أن المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها تختلف في الكليات الإنسانية والعلمية باختلاف الممارسات المتبعة في تقدير العلامة. ويلاحظ من هذه النتائج أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والإنسانية الذين يعطون العلامات على أساس بذل الجهد والوفاء بمتطلبات المساق يأخذون باعتبارهم معنى العلامة بالدرجة الأولى، بينما يأخذ الذين يرفعون العلامات باعتبارهم الاعتبارات القيمية بالدرجة الأولى.

وتشير نتائج استخدام اختبار مربع كاي (χ^2) للاستقلال في المواقف التقويمية المتعلقة بالتحسن (الجداول 6–A، 6–B) إلى وجود ارتباط بين المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها، وبين الممارسات المتبعة في عملية التقدير في جميع الكليات، أي أن المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها تختلف باختلاف الممارسات المتبعة من قبل أفراد العينة في إعطاء العلامة، وذلك عند مستوى دلالة إحصائية $(\alpha = 0.01)$. ويلاحظ من هذه النتائج أن أعضاء هيئة التدريس الذين يعطون العلامات على أساس التحسن يأخذون باعتبارهم معنى العلامة بالدرجة الأولى، بينما يأخذ الذين يرفعون العلامات باعتبارهم الاعتبارات القيمية بالدرجة الأولى.

وتشير نتائج استخدام اختبار مربع كاي (χ^2) للاستقلال في المواقف التقويمية المتعلقة بالفصل من الجامعة (الجداول 7–A، 7–B) إلى وجود ارتباط بين المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها، وبين الممارسات المتبعة في عملية التقدير في جميع الكليات، أي أن المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها تختلف باختلاف الممارسات المتبعة من قبل أفراد العينة في إعطاء العلامة، أي أن جميع قيم مربع كاي (χ^2) للاستقلال دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$. ويلاحظ من هذه النتائج أن أعضاء هيئة التدريس الذين يعطون العلامات على أساس العلامة المستحقة يأخذون باعتبارهم معنى العلامة بالدرجة الأولى، بينما يأخذ الذين يرفعون العلامات باعتبارهم الاعتبارات القيمية بالدرجة الأولى.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالممارسات التقويمية المتبعة في عملية تقدير العلامة

بينت نتائج هذه الدراسة، وجود اختلافات في الممارسات المتبعة في إعطاء العلامة للطالب، ويرتبط هذا الاختلاف بالعوامل التي تُعطى على أساسها العلامة؛ إذ يعتمد أعضاء هيئة التدريس عادةً على تحصيل الطالب في المساق لوضع العلامة، ويعتبرون تحصيل الطالب أساساً لاتخاذ القرارات التربوية والتعليمية. وقد لُوحظ من استجابات أفراد العينة من كافة الكليات في المواقف التقويمية المتعلقة بالجهد والقدرة، أنهم يعتبرون تحصيل الطالب المتمثل بإعطاء العلامة المستحقة عاملاً أساسياً متضمناً في العلامة الجامعية، ويتجلى ذلك في اهتمام عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس من كافة الكليات بالتركيز على إعطاء الطالب العلامة المستحقة بغض النظر عن الجهد المبذول، والتحسن، وما يترتب على العلامة من تبعات أو نتائج على الطالب والمجتمع. ويظهر ذلك في الموقف التقويمي الأول والثالث، فقد أشارت النتائج إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس يعطون الطالب العلامة التي تمثل جودة عمله، بمعنى أن العلامة ترتبط بجودة العمل دون الالتفات إلى ما بذله الطالب من جهد، سواء أكان الطالب من ذوي القدرات العالية أم القدرات المتوسطة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ثورسين وكليفوردسون (Thorsen and Cliffordson,2012) التي توصلت إلى أن العلامات هي الأدوات الأكثر فاعلية في التعبير عن جودة الأداء. أما في الموقف التقويمي الثاني، فيرون أنه من الضروري رفع علامات الطلبة ذوي القدرات المتدنية ومساعدتهم للحصول على علامة النجاح، تقديراً لما يبذلونه من جهد في المساق، فهم يظهرون تقدماً في الأداء، وبعضهم يحرص على القيام بمتطلبات المساق، وحضور المحاضرات، والاشتراك بالنقاش، ويستفسرون عن القضايا المتعلقة بالمساق. وهذا يفسر ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والعلمية المتمثلة برفع علامة الطالب إلى علامة النجاح D لما بذله من جهد في المساق. وفي الكليات الطبية يبقون على علامة الطالب كما هي، لأنهم ينظرون إلى العلامة بأنها استحقاق ولا تقاس بالجهد المبذول، ويعود ذلك إلى حساسية

التخصصات الطبية وارتباطها بصحة الإنسان. وهكذا يبدو أن تحصيل الطالب في المساق ليس بالعامل الوحيد الذي يقرر علامة الطالب. وأكدت ذلك العديد من الدراسات السابقة (Brookhart,1993; Sun and Cheng,2014).

ويرى أعضاء هيئة التدريس أن متطلبات المساق (الواجبات، التقارير، الجانب العلمي، الاختبار العملي) لها وزن في علامة الطالب، وهم يرون أن القيام بهذه المتطلبات يعكس اهتمام الطالب بالمساق وبأنها جزء أساسي في المساق، وعدم القيام بها يعني عدم امتلاك الطالب للمهارات العلمية المطلوبة في مجال تخصصه. ويعتقد بعض أعضاء هيئة التدريس من كافة الكليات، أنه من الضروري مراعاة تحسن الطالب المستمر، خاصة إذا كان من ذوي القدرات المتدنية.

وبينت النتائج وجود اختلاف في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في رفع علامة الطالب حتى لا يفصل من الجامعة، ففي الوقت الذي يرفع فيه أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والعلمية علامة الطالب قليلاً إلى علامة النجاح حتى لا يفصل من الجامعة، يبقي أعضاء هيئة التدريس في الكليات الطبية العلامة كما هي. ويرد هذا الاختلاف إلى ارتباط مخرجات البرامج الطبية بحياة الناس أكثر من ارتباط مخرجات البرامج الأخرى. وفي الكليات غير الطبية يكون من الممكن رفع علامة الطالب، وذلك عن طريق توفير العديد من البدائل المختلفة من أجل مساعدة الطالب. هذه النتيجة تتفق مع دراسة سوالمة (2000م) التي بينت أن أعضاء هيئة التدريس يوفرون بدائل لتحسين علامة الطالب النهائية ويقومون بدور المحامي عن الطالب وأفعاله.

مما سبق يتبين وجود اختلاف في ممارسات أعضاء هيئة التدريس التقويمية عند إعطاء العلامة، ويكون هذا الاختلاف من عضو لآخر ومن كلية لأخرى، وذلك تبعاً لعوامل مختلفة (تحصيلية وغير تحصيلية)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سوالمة (2000م) والعديد من الدراسات الأجنبية

(Brookhart et.al,2016؛ Randal & Engelhard,2010 ؛Sun & Cheng,2014; ؛Willey,2011)

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالمعاني المضمنة في العلامة

كشفت نتائج الدراسة أن معنى العلامة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس يرتبط بشكل وثيق بجودة عمل الطالب والجهد المبذول، وذلك وفق تبريراتهم على البدائل المختارة في استجابتهم على المواقف التقويمية المختلفة، وتعني العلامة بالنسبة لقسم كبير من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية، أنها شيء يستحقه الطالب، فقد استخدمت عبارة "العلامة المستحقة" بصورة متكررة، واستخدمت العبارة "الجهد المبذول" كثيراً في استجابات أفراد العينة على السؤال المفتوح، فهي بمثابة أجر واستحقاق للعمل المنجز. كما تعني العلامة التحسن في الأداء. وتعني العلامة التحصيل الأكاديمي كما تحدده أنظمة ولوائح التقويم في الجامعة، وهي بذلك بمثابة تجميع لعلامات عناصر التقويم المختلفة، التحصيل جزء مهم من العلامة ولكنه ليس العامل الوحيد، فبالإضافة للتحصيل فإن جهد الطالب له نصيب من العلامة. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (بني ياسين، 1996م؛ سوالمة، 2000م) والعديد من الدراسات الأجنبية (Sun & Cheng,2014;Neigel,2017;Brookhart,1993).

بالإضافة لذلك فإن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية، يستعملون العلامة كأداة للتعبير عن التزامهم بآليات وأنظمة التقويم المتبعة في الجامعة، فيتجلى التزامهم بأنظمة الجامعة في إعطاء الطالب العلامة المستحقة دون زيادة أو نقصان، وذلك لأسباب منها: الخوف من المساءلة القانونية، والحفاظ على المركز الوظيفي. وقد عبر الكثير منهم عن الكثير من العقبات التي يواجهونها في هذا النظام، منها: عدم مرونة النظام المتبع في الجامعة، وأنه نظام مقيد لهم، وعدم إعطاء عضو هيئة التدريس المساحة الكافية لمعالجة القضايا المتعلقة بالطلبة ضعيفي الأداء، فهم ملتزمون بما تنص عليه القواعد والقوانين الجامعية، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات (Webster,2011;Neigel,2017;Guskey,2006)، ودراسة العناتي (2013م) التي أشارت إلى المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، والطلبة في التعامل مع نظام العلامات بالحروف، فقد كانت المشكلات التي تتعلق بسوء فهم النظام وتطبيقه كانت في الصدارة، ثم تلتها المشكلات التي تتعلق ببيئة النظام.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالأحكام القيمية والتبعات أو النتائج الاجتماعية

كشفت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس –في كثير من الأحيان– يصدرون أحكاماً قيمية عند إعطاء الطالب العلامة، كما أنهم يراعون بعض القيم عند وضع العلامة له، فقد تكررت قيمة العدل وما يرادفها من كلمات كالمساواة، ومراعاة الفروق الفردية، وعدم الظلم، بالإضافة إلى قيم تعزيز الجهد والتشجيع، بالإضافة إلى قيم الرأفة والرحمة، بالإضافة إلى تعليم الطالب لقيم الالتزام وعدم الإهمال، خاصة فيما يتعلق بالقيام بمتطلبات المساق. وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدة دراسات (بني ياسين، 1996م؛ سوالمة، 2000م ; 1993,Brookhart).

اختلف أعضاء هيئة التدريس في كيفية مراعاة قيمة العدل في ممارساتهم، منهم من يرى من العدل إعطاء الطالب العلامة المستحقة بغض النظر عن قدراته وإمكاناته تحقيقاً للمساواة مع الطلبة الآخرين، ومنهم من يرى من العدل رفع علامة الطالب إذا كانت قريبة من علامة النجاح؛ وهذا يتعلق بالطالب صاحب القدرات الضعيفة الذي يبذل جهداً في المساق، ومنهم من يرى أنه من العدل رفع علامة الطالب إذا كان عضو هيئة التدريس على علم بقدراته وإمكاناته، فهم حريصون على أن توضع العلامة للطالب على أساس فردي، ومنهم يرون أن من العدل الإبقاء على علامة الطالب بغض النظر عن التحسن في الاختبارات ما دام لم يفِ بمتطلبات المساق ولم يلتزم بها، وذلك مراعاةً للفروق الفردية بين الطلبة وحتى لا يقع الظلم على الطلبة، ومنهم من يرى أنه من العدل أن تكون سياسة التقويم التي يتبعها عضو هيئة التدريس متمثلة بخطة المساق واضحة ومعلنة لجميع الطلبة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس يحتكمون إلى قيم الرحمة والشفقة خوفاً من أن تكون للعلامة الراسبة انعكاسات سلبية على الطالب، فمنهم من لا يؤمن بوضع العلامة الراسبة للطالب فهم يعتقدون أن الطالب لديه قدرات تتناسب مع تخصصه، فهو يمتلك مهارات ويبذل جهداً والعلامة الراسبة ظلم له، ومنهم من يعمد إلى رفع علامة الطالب المتدنية من أجل مساعدته لبذل مزيد من الجهد. ومنهم من يقوم بإعطاء الطالب نصف علامة متطلبات المساق لضمان نجاح الطالب ما دام بذل جهداً في الاختبارات، أي أنهم يراعون التبعات أو النتائج الاجتماعية للعلامة خاصة التبعات الاجتماعية والاقتصادية أو الجانب الإنساني، فمستقبل الطالب لا يتوقف عند علامة الطالب في المساق، وذلك على اختلاف الكليات الإنسانية والعلمية والطبية، كما أنهم يرون أن للعلامة دوراً في زيادة ثقة الطالب بنفسه، وتحفيزه على بذل المزيد من الجهد مستقبلاً، وتجنيبه الإحباط واليأس. ومن جانب آخر منهم من يراعي ما يترتب على بقاء الطالب في تخصصه من نتائج سلبية عليه وعلى المجتمع، فهم لا يرفعون علامة الطالب المتدنية حتى يكون درساً يتعلم منه في المستقبل، وأن يكون مسؤولاً عن تقصيره في تخصصه، ومنهم من يرى أنه من الأفضل فصل الطالب من تخصصه لأنه لا يمتلك الكفاءة الكافية، فربما تكون لديه اهتمامات أخرى، كما أنهم يهتمون بأن يتخرج من الجامعة طلبة ذوو كفاءة عالية في تخصصاتهم، خاصة في التخصصات الهندسية والطبية، وحرصهم المحافظة على مكانة الجامعة.

يتضح من النتائج أن أعضاء هيئة التدريس لا ينظرون للعلامة على أنها غاية، بل هي وسيلة لتقييم جهد الطالب، ودفعه لبذل مزيد من الجهد في مجال تخصصه، فعندما تكون العلامة غاية بالنسبة للطالب فإنها تكون مصدراً للقلق والتوتر، وتجعله دائم التفكير بالنتائج السلبية التي من الممكن أن تترتب عن العلامة المتدنية، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (بني ياسين، 1996م؛ سوالمة، 2000م)، في المحصلة تشير النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس يراعون القيم الأخلاقية الطيبة عند وضع العلامة والعمل على غرسها في نفوس الطلبة، ويؤكدون على إصدار أحكام غير متحيزة، وهذا ما يتعارض مع نتائج دراسة ريلي وانجيرليدر (Riley & Ungerleider,2019).

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة باختلاف المعاني والأحكام القيمية المضمنة في العلامة تبعاً لاختلاف الممارسات التقويمية المتبعة

كشفت نتائج تحليل اختبار مربع كاي (χ^2) وجود ارتباط بين المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها، وبين الممارسات المتبعة في عملية التقدير في الكليات الإنسانية، والعلمية، والطبية في معظم المواقف التقويمية. بمعنى أن المعاني المضمنة للعلامات والقيم المراعاة في تقديرها تختلف باختلاف الممارسات المتبعة من قبل أفراد العينة في إعطاء العلامة، أي أن ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والعلمية والطبية تختلف باختلاف مستويات الصدق في معظم المواقف التقويمية.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس في الكليات يختلفون في الأدوار التي يقومون بها عند تقدير علامة الطالب، وهذه الاختلافات هي من الأسباب التي تؤدي إلى تفاوت العلامات من عضو إلى آخر ومن كلية إلى أخرى ومن مساق إلى آخر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشايب (2007م). والممارسات التقويمية التي تقتصر على قياس التحصيل تكون ذات قيمة فقط عندما تستخدم العلامات في القرارات المرتبط بالتحصيل فقط، والممارسات التقويمية التي تذهب إلى ما بعد التحصيل لا تكتفي به كعامل وحيد في تقرير قيمة العلامة، بل لا بد من الاعتراف بقيمة العمل والجهد المبذول، والاحتكام إلى قيم العدل وقيم الرأفة والرحمة عند وضع العلامة، ومراعاة قدرات الطالب واستعداداته، والنظر في النتائج الاجتماعية على المجتمع عند تقرير العلامة، خاصة إذا لم يحقق الطالب المستوى المطلوب في التخصص الذي يدرس فيه، فهم يركزون على أن يكون الطالب على درجة كافية من الكفاءة في تخصصه، لتخريج طلبة قادرين على تحمل المسؤولية وخدمة المجتمع. فيما يتعلق بالمواقف التقويمية المتعلقة بعدم القيام ببعض متطلبات المساق، يختلف أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والعلمية في ممارساتهم، والقيم والمعاني التي يراعونها عند وضع العلامة، فمنهم من يقوم بإعطاء العلامة على أساس العلامة المستحقة، أو الجهد المبذول، أو تحقيق قيم العدل، أو الرأفة والرحمة لمساعدة الطالب في النجاح في المساق. بينما في الكليات الطبية ينظرون إلى متطلبات المساق بأنها جزء أساسي في المساق، وأن لهذه المتطلبات وزناً عند وضع العلامة، فهم لا يركزون على الجانب النظري في المساق فحسب، بل أيضاً على امتلاك الطالب المهارات الكافية ليكون على قدر من الكفاءة في تخصصه. وهذه النتائج تتفق مع دراسة بروكهارت (Brookhart,1993)، ودراسة سوالمة (2000م).

الخلاصة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها:

- 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.
- اختلاف ممارسات أعضاء هيئة التدريس التقويمية عند إعطاء العلامة، ويكون هذا الاختلاف من عضو لآخر ومن كلية لأخرى، وذلك تبعاً لعوامل مختلفة (تحصيلية وغير تحصيلية).
- معنى العلامة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس يرتبط بشكل وثيق بجودة عمل الطالب والجهد المبذول، وتقع في المستويين الأول والثاني من مستويات نظرية ميسك.
- أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من كافة الكليات، يستعملون العلامة كأداة لإظهار التزامهم بالقوانين والأنظمة وآليات التقويم المتبعة في الجامعة.
- الاحتكام إلى قيم العدل والرأفة والرحمة والالتزام عندما تكون علامة الطالب قريبة من علامة النجاح، أي تقع في المستويين الثالث والرابع من مستويات نظرية ميسك.
- تتفق النتائج التي توصلت لها الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع المعاني والقيم في أنظمة العلامات وممارسات أعضاء هيئة التدريس في عملية تقدير العلامات منها: دراسة بروكهارت

(Brookhart,1993)، ودراسة سوالمة (2000م)، ودراسة الشايب (2007م)، ودراسة راندل وانجيلهارد (Randal & Engelhard,2010).

التوصيات والمقترحات:

ضرورة أن تتبع الجامعات الفلسطينية خاصة والعربية عامة النظريات التربوية والتقويمية المتعلقة بتدريج العلامات مثل نظرية ميسك للصدق، وذلك عند اعتمادها لأي من أنظمة العلامات المعمول بها عالمياً. وتوصي الدراسة أن يكون نظام العلامات بالحروف المتبع بجامعة النجاح خاصة وغيرها من الجامعات الفلسطينية أكثر مرونة، ويعطي لعضو هيئة التدريس جانباً من الحرية في تقدير علامة الطالب، آخذاً بعين الاعتبار أعماله المتعلقة بالمساقات خلال الفصول الدراسية، وأن يكون أعضاء هيئة التدريس على علم مسبق بأسماء الطلبة المهددين بالفصل من الجامعة منذ بداية الفصل الدراسي لتمكينهم من أخذ التدابير اللازمة لمساعدة هذه الشريحة من الطلبة، وأن تأخذ الممارسات التقويمية باعتبارها القيم والنتائج الاجتماعية المترتبة على العلامات، وأن تكون المعادلة التي يتم من خلالها تحديد علامة الطالب واضحة لأعضاء هيئة التدريس في كافة الكليات، ويتم تدريبهم عليها. كما وتوصي الدراسة بإعادة إجرائها في جامعات أخرى، مع إدخال متغيرات أخرى مثل سنوات الخبرة التعليمية والرتبة العلمية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو عواد، فريال. والعناتي، جهاد. (2017م). خصائص أنظمة العلامات في الجامعات العشر الأوائل ضمن التصنيف العالمي للجودة. *دراسات العلوم التربوية*، *44*: 41-54.

بني ياسين، عمر. (1996م). **المعاني والأحكام القيمية في تقديرات المعلمين لعلامات الطلبة**. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

جامعة النجاح الوطنية. (2018م). *تدريج العلامات*. فلسطين

جامعة النجاح الوطنية. (2019م). *نشرة تعريفية عن جامعة النجاح*. فلسطين

سوالمة، يوسف. (2000م). المعاني والقيم في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للعلامات الجامعية: دراسة حالة لجامعة اليرموك. *مجلة مركز البحوث التربوية*، *9* (17): 45-77.

الشايب، عبد الحافظ. (2007م). تقدير ثبات علامات عينة من المواد في جامعة آل البيت. *مجلة جامعة دمشق*، *23* (2)-271 255:

العناتي، جهاد. (2013م). الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلبة ضمن نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية المتخصصة- المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب*، *1* (39): -88 47-49.

كمال، سفيان. (2000م). ضمان النوعية الجيدة في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد. *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، *1*: 25-50.

مسلم، فؤاد. والجودة، ماجد. (2016م). دراسة سيكومترية للعلامات الجامعية في عينة من المقررات في عمادة السنة التحضيرية في جامعة الدمام (دراسة حالة). *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *5* (11): 45-59.

قائمة المراجع المرومنة:

Aanati,J.(2013).Difficulties Facing Faculty Members and Students within Letter Grades System in Force at Jordan University(in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology Journal, 1*(39): 47-88

Abu-awwad,F & Al-Anati,J.(2018).Characteristics of Grading Systems in the Top Ten Universities According to International Universities Ranking (in Arabic). *studies of educational sciences,44*:41-54

An-Najah National University. (2018). Grading Marks (in Arabic). Palestine

An-Najah National University. (2019). Introductory Leaflet for An- Najah University (in Arabic). Palestine

Bani yasin,O.(1996).**Meanings and Value Judgments in Teachers Grading Practices(**in Arabic**)**. (Master Thesis). Education Faculty, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Kamal,S.(2000). Ensuring Good Quality in Open and Distance Learning (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Humanities and Social Research*, *1*: 25-50

Moslm, F& Aljodah, M. (2016). Psychometric Study of Some Courses at the Deanship of the Preparatory Year of the University of Dammam: Case Study (in Arabic). *International Interdisciplinary Journal of Education, 5*(11): 45-59

Sawalmeh,Y.(2000). Meaning and Values in College Grades: A case Study of Yarmouk University (in Arabic). *Journal of the Educational Research Center*, *9* (17): 45-77

Shaayib,A .(2007). Reliability Estimation of A sample of Course Grades in AL al-Bayt University (in Arabic). *Damascus University Journal for Educational Sciences, 23*(2): 255-271

المراجع الإنجليزية:

Baron, P. A. B. (2000). Consequential Validity for High School Grades: What Is the Meaning of Grades school of education, Rugters University: USA. Available on ERIC for Senders and Receivers? . Retrieved November 30, 2018, from: https://eric.ed.gov/?id=ED445051

Brookhart, S. M. (1993). Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement, 30*(2), 123-142. Retrieved October 25,2018, from: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1745-3984.1993.tb01070.x

Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, *86*(4), 803-848.

Butcher, K. F., McEwan, P. J., &Weerapana, A. (2014). The effects of an anti-grade-inflation policy at Wellesley College. *Journal of Economic Perspectives*, *28*(3), 189-204.=

Gomez, M. D. C. (2017). *Teachers' Assessment and Grading Practices in Upper Secondary Science Classrooms in Sweden*. Faculty of Social Sciences, Department of Sociology, Lund University,Sweden

Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., &Hojat, M. (2004). An empirical study of the predictive validity of number grades in medical school using 3 decades of longitudinal data: implications for a grading system. *Medical education*, *38*(4), 425-434.

Guskey, T. R. (2006). Making high school grades meaningful. *Phi Delta Kappan, 87*(9), 670-675.

Guskey, T. R. (2014). Class rank weighs down true learning. *Phi Delta Kappan, 95*(6),

15-19 .

Link, L. (2018). Teachers' Perceptions of Grading Practices: How Pre-Service Training Makes a Difference. *Journal of Research in Education, 28*(1), 62-91.

Marzano, R. J. (2009). *Classroom Assessment and Grading That Work* . Retrieved October 25,2018 , from: http://egusdsecondaryed.pbworks.com/f/Classroom+Assessment+and+Grading+That+Work+-+Marzano.pdf

McMillan, J. (2008). *Assessment essentials for standards-based education* (2nd ed.). California: Corwin Press.

Messick, S. (1989). *Validity. In R. L. Linn (Ed.), Educational measurement* .(3rd ed., pp.13-103). New York : Macmillan.

Neigel, S. (2017). *Assessing the Meaning and Value of Traditional Grading Systems: Teacher Practices and Perspectives*. (Doctoral dissertation). University of Southern California, USA. Available from ProQuest (10683026). Retrieved November 9,2018, from: https://search.proquest.com/openview/667108bbf7dfc274afd1fecf93d9f5ef/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Randall, J., & Engelhard, G. (2010). Examining the grading practices of teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), 1372-1380.

Riley, T., & Ungerleider, C. (2019). Imputed Meaning: An Exploration of How Teachers Interpret Grades. *Action in Teacher Education, 3*(41),212-228

Sawyer, R. (2013). Beyond correlations: Usefulness of high school GPA and test scores in making college admissions decisions. *Applied Measurement in Education, 26*(2), 89–112.

Sun, Y., & Cheng, L. (2014). Teachers' grading practices: meaning and values assigned. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21*(3), 326-343.

Thoendel, S.(2015).*Validity of Grading Practices in Elementary Education* .Retrieved November 2,2018, from: https://www.unomaha.edu/college-of-education/moec/_files/docs/publications/EDL_9550_Final_Research_Brief_Thoendel_Spring_2015.pdf

Thorsen, C., &Cliffordson, C. (2012). Teachers' grade assignment and the predictive validity of criterion-referenced grades. *Educational Research and Evaluation, 18*(2), 153-172

Webster, K. L. (2011). *High school grading practices: Teacher leaders' reflections, insights, and recommendations*. (Doctoral dissertation). Lewis and Clark College, USA. Available from PQDTOPEN Retrieved August 22,2018, from: https://pqdtopen.proquest.com/doc/929134496.html?FMT=ABS

Widiastuti, I. A. M. S. (2018). Teachers' classroom assessment and grading practices. In *SHS Web of Conferences* , 42. Retrieved August 22,2018, from: https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200052

Wiley, C. R. H. (2011). *Profiles of teacher grading practices: Integrating teacher beliefs, course criteria, and student characteristics*. (Doctoral dissertation). The University of Arizona, USA. Retrieved July 22,2018, from: https://repository.arizona.edu/handle/10150/202704