مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب وأساليب علاجها كما يدركها معلمو الجامعة

د/ فوقية محمد محمد راضى

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة المنصورة

هدف البحث إلى الكشف عن مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب كما يدركها معلمو الجامعة، وكذلك التعرف على أثر متغيرات الجنس، التخصص، سنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينها على التحيز في تقدير درجات الطلاب، كما هدف البحث إلى الكشف عن أثر الإعداد التربوي لمعلمي الجامعة على التحيز في تقدير درجات الطلاب، وكذلك التعرف على وجهة نظر معلمي الجامعة بصدد بعض الأساليب المقترحة للحد من التحيز في تقدير درجات الطلاب، تكونت عينة البحث من (١١٨) معلما من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة المنصورة، منهم (٦٦) ذكورا (متوسط أعمارهم ٤٣,٩٥ بانحراف معياري ١٤,٣٥)، (٥٢) إناثا (متوسط أعمارهن ٤١,٣٣ بانحراف معياري ١١,٧)، استجابوا لاستبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات، وقد توصلت الدراسة إلي أن مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب كما يدركها معلمو الجامعة مرتبة حسب أهميتها هي: عدم وجود اتساق بين طريقة التدريس وإجراءات الامتحان، تصحيح جميع أسئلة ورقة الامتحان مرة واحدة، عدم تصحيح عينات من أوراق الإجابة قبل التصحيح الفعلي، الاقتصار على أسئلة المقال في الامتحان، عدم وجود نظام ثابت للتصحيح، عدم تحديد مستوى الصعوبة والسهولة لأسئلة الامتحان على أساس موضوعي، تأثر تقدير الدرجات بذاتية المصحح وحالته المزاجية، عدم إعداد مفتاح تصحيح الإجابة، طول الامتحان وزيادة الأسئلة الفرعية، عدم مراعاة تباين مستويات الطلاب في إعداد أسئلة الامتحان، عدم دقة الصياغة اللفظية لأسئلة الامتحان، عدم مراجعة تصحيح أوراق الإجابة، عدم تدريب الطلاب على إجابة أسئلة مماثلة لما يتضمنه الامتحان، تضمين الامتحان أسئلة اختيارية، عدم مناسبة الأسئلة لما يراد قياسه، عدم اختيار نوع الأسئلة الأكثر مناسبة للقياس، زيادة عدد الطلاب الممتحنين، تأثر المصحح بعوامل أخرى غير المادة العلمية مثل الخط والتنظيم.

وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المواد النظرية ومعلمي المواد العملية في مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب وذلك في صالح معلمي المواد النظرية، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي الجامعة المعدون وغير المعدون تربويا في التحيز في تقدير درجات الطلاب وذلك في صالح معلمي الجامعة غير المعدين تربويا بينما لم يتضح وجود أثر دال إحصائيا لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينها على درجات معلمي الجامعة على استبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات.

وفيما يتعلق بالأساليب التي يقترحها معلمو الجامعة لعلاج التحيز في تقدير درجات الطلاب فأهمها: عقد دورات تدريبية عن كيفية بناء الاختبارات الجيدة وطرق تصحيحها، أن يقوم أكثر من مصحح بتقدير درجات الطلاب وأخذ متوسط الدرجات، ضرورة أن تكون أسئلة الامتحان ممثلة لمحتوى المقرر الدراسي، تقدير درجة سؤال واحد في جميع أوراق الامتحان مرة واحدة، الجمع بين أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية في الامتحان.

مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب وأساليب علاجها كما يدركها معلمو الجامعة

د/ فوقية محمد محمد راضى
مدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية_جامعة المنصورة

مقدمة:

يعتبر التقويم من أهم حلقات المنظومة التعليمية، ومن المعلوم أن طبيعة الامتحانات تحدد مسار عملية التعليم ووجهتها، فالامتحانات هي مرآة النظام التعليمي كله إلي حد أن نقول: "إذا أردت أن تدرس نظاما تعليميا بفلسفته وقيمه وأسسه وأصوله وأهدافه وأساليبه وممارساته ونواتجه ادرس امتحاناته" (فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، ١٩٨٧)

وفى معظم الحالات يعد المعلم هو المسئول الوحيد عن تقدير درجات الطلاب في مادته الدراسية (Neff,1989)، ومن الناحية المثالية في عملية قياس تحصيل الطلاب يجب على كل معلم أن يعطى نفس الدرجة تماما كالتي يعطيها أي معلم آخر لنفس المهمة، ونادرا ما يكون ذلك صحيحا، حيث تؤكد التجربة أنه حتى في أفضل الظروف فإن تطوير طرق عادلة وثابتة لتقدير درجات الطلاب مازال مهمة صعبة بالنسبة لكثير من المعلمين (Coulthard,1997,a).

إن إنشاء وتصحيح الاختبارات التي تعكس أهداف التعلم بطريقة مناسبة مهمة صعبة، حيث يقوم المعلمون ببناء وتصحيح الاختبارات بطريقة روتينية، ونظرا لأن المعلمين هم غالبا المسئولون عن تقدير درجات الطلاب في موادهم الدراسية لذا فإن الدرجات التي تمنح للطلاب تعكس الطرق المعتادة للمعلم في الحكم والتقدير (Nottingham,1988)

وتوضح البحوث التي أجريت في مجال التقويم أنه لا يوجد نمط ثابت لتقدير درجات الطلاب لدى المعلمين، حيث يميل بعض المعلمين إلى أن يتوقعوا من الطلاب أكثر مما يتوقع معلمون آخرون، هذا ويحكم بعض المعلمين على أداء

الطلاب بقسوة بينما يتساهل البعض الآخر (Hughey&Harper,1983)، فقد وجد تشيز، وكفيلد (Chase&Wakefield,1984) أن بناء اختبارات وتصميم مشروعات للطلاب يقاس من خلالها تحصيلهم الدراسي أمر يخضع بدرجة كبيرة لاختيار المعلم، ولذا فإن دقة وعدالة تقدير درجات الطلاب تصبح محدودة بسبب نقص الموضوعية والتحيز المسبق من جانب المعلم.

وتوضح الأدبيات أيضا أن تقدير درجات الأعمال الدراسية للطلاب يعد أمرا ذاتيا إلي حد كبير (Nottingham,1988)، وأن عددا قليلا من المعلمين قد تلقى تعليما خاصا في تصميم طرق_ لتقدير درجات الطلاب_ صادقة وثابتة من الناحية المنهجية (Chase&Wakefield,1984)، فمعظم المعلمين لا يتلقون تدريبا في بناء الاختبارات وتطبيقها وتقدير الدرجات، رغم أنه من المتوقع أن تكرس الكليات وقتا كبيرا للتدريب على هذه المهام (Neff,1989)

وفى غياب التدريب الرسمي في "طرق تقدير درجات الطلاب" يعتمد الكثير من المعلمين بشكل رئيسي على الخبرة، ويستخدم المعلمون بصورة شائعة نفس الطرق التي كان يستخدمها معلموهم فيما مضى، حيث يعيدون بناء أساليب للحكم والتقدير من خلال التقليد، وتعد معرفتهم بما هو جيد أو رديء في أساليب تقدير درجات الطلاب نتاج سنوات طويلة من الخبرة (Neff,1989)

إن تكرار الطرق التقليدية غالبا ما يؤدى إلى عدم عدالة تقدير درجات الطلاب، ويمكن أن ينتج سوء الحكم والتقدير من اعتقاد الكثير من المعلمين بأنه ينبغي استخدام نفس المعايير في تقدير درجات جميع الطلاب في كل الصفوف الدراسية (Chase&Wakefield,1984)، وقد ينتج سوء تقدير الدرجات أيضا من التأثيرات المحتملة لمتغيرات مثل توقعات المعلم، السمعة الأكاديمية للطالب، وكيفية تصرف الطالب في غرفة الصف، هذه المتغيرات يمكن أن تصبح تراكمية وتفاعلية في إحداث التحيز في تقدير الدرجات، ولقد أشارت البحوث في مجال القياس والتقويم إلى أن الدرجات التي يحصل عليها الطالب تتأثر بشكل ملحوظ بالتوقعات المعرفية والمعيارية التي يمتلكها المعلمون بالنسبة للطلاب (Clifton&Williams,1981;Leiter& Brown,1983)

وفى دراسة عن توقعات المعلم كأحد مصادر التحيز في الحكم والتقدير، طلب من عينة من المعلمين تقدير الدرجات لأوراق متماثلة تماما كتبها دانييل كوهين

Daniel Cohen ولقد أخبر نصف المعلمين بأن الأوراق "لطلاب ممتازين" بينما وصفت الأوراق للنصف الآخر من المعلمين بأنها "لطلاب ضعاف" ولقد جاءت تقديرات المعلمين للدرجات متسقة مع التوقعات حسب وصف الطلاب (Babad,1985)

يضاف إلي ذلك أن سمعة الطالب وكيفية تصرف الطالب في غرفة الصف يمكن أن يؤثر بطريقة دالة في تقدير درجات الطلاب من قبل المعلم، ويحتمل أن يعطى المعلمون درجات أقل للطلاب الذين يتحدون النظام في غرفة الصف وكذلك الطلاب الذين لا يبدون اهتماما ولا يشتركون في الأنشطة التي ينظمها المعلم، والطلاب الذين لا ينتظمون في الدراسة بسبب غيابهم المتكرر...ويبدو من المعقول أن نفترض أن هذه المشكلات مدعمة وذات تأثير كبير على طبيعة التفاعلات بين المعلمين والطلاب، حيث تغير بطريقة سلبية من مدركات المعلمين عن الطلاب، وفى هذه الظروف يتوقع أن يعتمد المعلمون في تقديرهم للدرجات التي تعطى للطلاب على السلوكيات الملاحظة على الطالب أو التي تحكى عنه وعن الاتجاهات الملصقة به أكثر من قياسها لما تعلمه الطالب (Coulthard,1997,a)

ويمكن أن ينتج سوء تقدير درجات الطلاب من متغير "المشاركة" من جانب الطالب، وفى مسح عن فلسفة التقويم لدى عينة من طلاب الجامعة في كاتونزفل (Catonsville Community College Grading Philosophy Survey,1989) قرر الطلاب أفراد العينة أن من مشكلات الذاتية والتحيز تشبث الكثير من المعلمين باستخدام متغير "المشاركة" كأداة لتقدير درجات الطالب، خاصة وأن قياس أنشطة المشاركة أمر ذاتي كلية، فمشاركة الطالب في الأنشطة لايتم تدوينه، وفى العادة لا تعد المشاركة مؤشرا للسلوكيات التي يستهدف تحقيقها من خلال موضوع التعلم.

ولقد وجد كل من تشيز، وكفيلد (Chase&Wakefield,1984) أن المهارات الاجتماعية للطلاب، الطلاقة اللفظية، والجاذبية الجسمية غالبا ما تؤثر في تقدير درجات الطلاب، وتصبح المسألة أكثر تعقيدا عندما يحاول المعلمون تقدير درجات الطلاب بحيث تصبح متسقة مع الدرجات السابقة لهم.

شكل آخر للتحيز في تقدير درجات الطلاب يتمثل في اختيار كلمات ولغة الاختبار، فقد يستخدم المعلمون لغة_في الاختبار_ مضللة أو غير مألوفة للطلاب، هذا التحيز غالبا ما يكون غير مقصود، وقد يكون المعلم غير واع كلية بتأثيره، لذلك ينبغي على المعلمين أن يراعوا بعناية وضوح اللغة المستخدمة في أسئلة الاختبارات وتجنب الإشارة إلي مفردات أو أفكار غير مألوفة بالنسبة للطلاب، كما قد ينشأ التحيز من عدم ملائمة الوقت المخصص للاختبار (Wells,1994)

ونظرا لأن تقدير درجات الطلاب في المواد الدراسية المختلفة يعد مكونا جوهريا لأي منهج تعليمي، كما يمثل جزءا مكملا للتدريس الجيد، لذا من الضروري التعرف على مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب لدى معلمي الجامعة، غير أن فهم المصادر المحتملة لعدم عدالة تقدير درجات الطلاب رغم أهميته ليس في حد ذاته كافيا، بل من الضروري تطوير أساليب للتغلب على هذا التحيز.

مشكلة البحث:

يتحمل معلمو الجامعة المسئولية الكاملة في الحكم على أداء طلابهم، وتؤكد أدبيات البحوث أن معظم المعلمين يقدمون تقديرات لطلابهم بطريقة روتينية وأنهم يجدون صعوبة في تطوير أساليب عادلة لتقدير درجات الطلاب (Nottingham,1988;Hughey&Harper,1983) حيث نجد في الواقع أن معظم المعلمين لا يتلقون أي تدريب في بناء الاختبارات (Neff,1989)، وأن بناء الاختبارات وتصميم المشروعات لقياس تحصيل الطلاب يعد إلى حد كبير موضوع اختيار فردى للمعلم، ولذا فإن دقة وعدالة تقدير درجات الطلاب تصبح محدودة بسبب نقص الموضوعية والتحيز المسبق من جانب المعلم (Chase&Wakefield,1984)

وهذا ما أكدته نتائج مسح كاتونزفل (Catonsville Community College Grading Philosophy Survey,1989) عن فلسفة تقدير الدرجات لدي عينة من طلاب الجامعة، حيث قرر معظم أفراد العينة التي خضعت للمسح أن تقدير

درجات الطلاب يتم بناء على معايير عامة وشائعة وأن هناك حاجة إلي معايير ثابتة، كما قرر الطلاب أن هناك ذاتية متأصلة وتحيزا مستمرا من قبل المعلمين في تقدير درجات الطلاب.

هذا وقد جاء في تقرير اليونسكو عن تقييم إصلاح التعليم في مصر في مجال تقويم الطلاب ضرورة التركيز على التقويم المستمر والاهتمام بالبرامج العلاجية، وقياس ومراقبة جودة التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١)

إن جميع الطلاب والقائمين على العملية التعليمية يتطلعون إلي تقدير أفضل لأداء الطلاب، كما أن هناك حاجة إلي المبادأة لتطوير أساليب ثابتة وعادلة لتقدير درجات الاختبارات التحصيلية، ولذلك فإن الوعي النظري بمشكلة التحيز في تقدير الدرجات يجب أن يصاحبه فهم عملي لأسباب التحيز، ومن خلال الفهم الجيد لأسباب التحيز في التقدير يمكن بذل الجهود لتطوير طرق ثابتة وعادلة لتقدير درجات الطلاب.

وعلى هذا فإنه يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

(١) ما مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب كما يدركها معلمو الجامعة؟

(٢) هل يتأثر التحيز في تقدير درجات الطلاب لدى معلمي الجامعة بمتغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينها؟

(٣) هل تختلف درجة التحيز في تقدير درجات الطلاب لدى معلمي الجامعة باختلاف إعدادهم (معد/ غير معد تربويا)؟

(٤) ما الأساليب المقترحة لعلاج التحيز في تقدير درجات الطلاب من وجهة نظر معلمي الجامعة.

أهداف البحث:

(١) الكشف عن مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب كما تدركها عينة من معلمي جامعة المنصورة.

(٢) التعرف على أثر متغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينها على التحيز في تقدير درجات الطلاب لدى معلمي الجامعة.

(٣) الكشف عن أثر الإعداد التربوي لمعلمي الجامعة على التحيز في تقدير درجات الطلاب.

(٤) التعرف على وجهة نظر معلمي الجامعة بصدد بعض الأساليب المقترحة لعلاج التحيز في تقدير درجات الطلاب.

أهمية البحث:

يلعب التقويم دورا مهما في كثير من الجوانب المتعلقة بالعملية التربوية ولعل البحث في مصادر تحيز معلمي الجامعة في تقدير درجات الطلاب وتحديد مدى مراعاتهم للأسس العلمية، يفيد في بيان سلبيات طرق تقدير درجات التحصيل الدراسي للطلاب، الأمر الذي ينعكس على إمكانية تلافى هذه السلبيات، مما يؤدى إلي تعديل مسار العملية التربوية نحو الأفضل، ويزيد من الدقة في الحكم على أداء طلاب الجامعة.

ويكتسب هذا البحث أهميته كذلك من أنه لا توجد دراسة عربية واحدة_ في حدود علم الباحثة_ اهتمت بالكشف عن مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب في التعليم الجامعي، لتحديد مدى مراعاة معلمي الجامعة للأسس العلمية للتقويم وذلك استجابة لما يطالب به خبراء علم النفس والتربية من ضرورة تطوير عملية التقويم.

مصطلحات البحث:

التحيز في تقدير الدرجات: Bias in Grading

وتعرف الباحثة التحيز في تقدير درجات الطلاب بأنه " نقص الموضوعية من جانب المعلم في إنشاء الامتحان وتقدير درجات الأعمال الدراسية للطلاب الأمر الذي يحد من دقة وعدالة الحكم على أداء الطلاب".

ويتضمن التحيز في تقدير درجات الطلاب في هذا البحث عاملين توصلت إليهما الباحثة من التحليل العاملى لاستبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات، وهذين العاملين هما:

(١) بناء الاختبار:

ويتضمن هذا العامل مفردات تتعلق بإنشاء أسئلة الامتحان، تحديد الوقت اللازم للامتحان، اختيار نوع الأسئلة الأكثر مناسبة للقياس، مدى تمثيل أسئلة الامتحان لمحتوى المقرر الدراسي، تحديد مستوى الصعوبة والسهولة لأسئلة الامتحان...

(٢) تصحيح الاختبار:

ويتضمن هذا العامل مفردات تتعلق بإعداد مفتاح تصحيح الإجابة، الفترة الزمنية المسموح بها للانتهاء من تصحيح أوراق الإجابة، تساهل-تشدد بعض المصححين في تقدير درجات الطلاب، عدم اتباع طرق دقيقة في التصحيح...

الدراسات السابقة:

لقد أجريت دراسات قليلة للتعرف على مصادر تحيز المعلمين في تقدير درجات الطلاب، وجدير بالذكر أن هذه الدراسات أجريت في الدول الغربية، أما في الدول العربية فلا تكاد توجد دراسة عربية_ في حدود علم الباحثة_ تناولت مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب لدى معلمي الجامعة.

أجرى ليتر وبراون (Leiter&Brown,1983) دراسة طولية استهدفت الكشف عن المحددات الذاتية والموضوعية التي تؤثر في تقدير درجات التحصيل الدراسي للطلاب، تكونت عينة الدراسة من (٢١٣) طالبا من الصف الأول إلي الصف الثالث في (٦) مدارس، وقد أشارت النتائج إلى أن تحيز المعلمين يعد من أكثر العوامل الذاتية تأثيرا على تقدير درجات الطلاب، وقد تمثلت مصادر تحيز المعلمين في: السمعة الأكاديمية للطالب، امتثال الطالب وإذعانه للسلوكيات والاتجاهات المفضلة لدى المعلم، مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية، محاباة الطلاب على أساس النوع أو السلالة. وفى تحليل النتائج حاولت الدراسة الإجابة على السؤال التالي: " هل يقوم المعلمون بتقدير درجات الطلاب على أساس عادل أم أن هناك عوامل ذاتية تتدخل في قرار المعلم بشأن تقدير درجات الطلاب، وقد اتضح أن امتثال الطالب وإذعانه للسلوكيات والاتجاهات المفضلة للمعلم من أقوى المحددات الذاتية المؤثرة في تقدير المعلم لدرجات الطلاب.

وتوصل تشيز، ويكفلد (Chase&Wakefield,1984) من دراسة استهدفت مراجعة الإجراءات المستخدمة في (٥٥) كلية بجامعة انديانا Indiana University لتقدير درجات الطلاب في مجالات أكاديمية متباينة، إلى أن الغالبية العظمى من الطلاب المشاركين في الدراسة قرروا أن دقة تقدير الدرجات محدودة بسبب نقص الموضوعية والتحيز المسبق من جانب المعلم، وأن هناك حاجة إلي معايير ثابتة لتقدير الدرجات.

وفى دراسة كاتونزفل (Catonsville Community College Grading Philosophy Survey, 1989) التي أجريت للاتفاق على الفلسفة الأساسية لتقدير الدرجات لدى عينة قوامها (١٦٧) طالبا بالجامعة، قرر أفراد العينة التي خضعت للمسح أن تقدير درجات الطلاب في الجامعة يتم بناء على معايير عامة وشائعة، وأن هناك حاجة إلي معايير ثابتة، كما قرر أفراد العينة أن هناك ذاتية متأصلة وتحيزا مستمرا من قبل المعلمين، كما أشارت النتائج إلي أن أكثر من (٧٥%) من الطلاب المشتركين في الدراسة اتفقوا على أن ممارسات تقدير درجات الطلاب يجب أن تعكس المهارات والمعلومات التي أنجزها الطلاب، وأن تميز بين مستويات الكفاءة المتباينة للطلاب، كما يجب أن تتحدد الدرجات على ضوء معيار يضعه المعلم ويكون معلوما للطالب مقدما، وأن تكون الدرجات معيارية المرجع، ومن الضروري مراجعة الدرجات التي يحصل عليها الطالب بشكل دوري.

ولقد وجد بلوستين وآخرون (Blostein&Others,1991) في دراستهم التي استهدفت مراجعة الممارسات المستخدمة في كليات جامعة أوهايو Ohio University لتقدير درجات الطلاب أن هناك حاجة إلي معايير ثابتة لتقدير درجات الطلاب، كما انتهت الدراسة إلي عدد من المقترحات أهمها عقد حلقات دراسية لتدريب معلمي الجامعة وخاصة الجدد على كيفية تقدير درجات الطلاب.

وحاول كروس وآخرون (Cross&Others,1993) الكشف عن سياسات وممارسات تقدير درجات الطلاب عبر نظم تعليمية مختلفة في (٣٦٥) معهدا

للعلوم التطبيقية بجامعة فرجينيا Virginia University، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي أن فلسفة تقدير درجات الطلاب لا تستند إلي معايير ثابتة وأن التحيز في تقدير الدرجات ينتج من مصادر عديدة لا علاقة لها بالتحصيل الدراسي للطلاب.

وحصل فراري وآخرون (Frary&Others,1993) من خلال استطلاع للرأي عن ممارسات ومشكلات تقدير درجات الطلاب أجرى على عينة تكونت من (٥٣٦) معلما من معلمي المواد الأكاديمية بالمرحلة الثانوية على نتائج تشير إلي وجود فروق شاسعة بين معتقدات وممارسات المعلمين لتقدير درجات الطلاب وما يوصى به المتخصصون في القياس النفسي فيما يتعلق بممارسات الاختبارات، كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية تقدير درجات الطلاب.

وأجرى اديجر (Ediger,2001) دراسة للتحقق من عدالة تقدير درجات التحصيل الدراسي للطلاب في كليات جامعة ميسوري Missouri University، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي أهمية التحقق من صدق وثبات الاختبار، ضرورة الوضوح في كتابة مفردات الاختبار، ضرورة التنوع في طرق تقييم التحصيل الدراسي للطلاب، كما يجب استخدام التكنولوجيا التربوية لتحسين إجراءات الاختبار عندما يكون ذلك ممكنا.

وقد قام كل من حسن شحاته، فوزية أبا الخيل (٢٠٠٢) بدراسة استهدفت التعرف على آراء الطالبات وأعضاء هيئات التدريس في كليات البنات بالمملكة العربية السعودية من حيث المشكلات التي تواجه العملية التعليمية التقويمية، والعوامل التي تساعد في تطوير التدريس والتقويم الجامعي، وقد شملت العينة الأساسية للدراسة (١٢٠) عضو هيئة تدريس، (٣٥٠) طالبة جامعية، وانتهت الدراسة إلي عدد من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير التدريس والتقويم الجامعي تمثلت في: إعداد اختبارات موضوعية، إعداد استبيانات لمعرفة آراء الطالبات في الاختبار، وضع مواصفات للاختبار ليقيس مستويات التفكير العليا، إعداد دليل للطالبات لنشر ثقافة الاختبارات، بناء استمارات للتقويم الذاتي، إثبات

درجة كل سؤال في ورقة الاختبار، استخدام بطاقة تعديل الدرجة للضعيفات، تنويع مصادر التقويم، إنشاء مكتب للاختبارات يقوم بإجراء بحوث جماعية ميدانية، إشراك أكثر من عضو في إعداد الاختبارات والتصحيح، تخصيص ٥٠% من درجة أعمال السنة للاختبارات الشفهية، تكليف الطالبات بإجراء بحوث جماعية ميدانية، إلغاء نظام الرصد "الكنترول".

يتضح مما سبق أنه على الرغم من قلة الدراسات السابقة في مجال مشكلات التقويم، إلا أن ما عرضته الباحثة منها_في حدود المسح المتاح الذي قامت به_ يبين أن بعضا من هذه الدراسات انصب اهتمامه على تناول التقويم من الوجهة النظرية أو ما ينبغي أن يكون عليه التقويم تبعا لما يراه المتخصصون، وقد اهتم البعض الآخر من الدراسات بتشخيص واقع التقويم وأساليب تطويره، هذا ولا توجد دراسة عربية واحدة_في حدود علم الباحثة_ اهتمت بالبحث عن " مصادر تحيز معلمي الجامعة في تقدير درجات الطلاب" رغم ما يطالب به المتخصصون في التقويم من ضرورة اهتمام واضعي السياسة التعليمية بتقدير كفاءة النظام التربوي في أداء وظائفه المنوط بها.

إجراءات البحث:

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١١٨) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات* جامعة المنصورة، منهم (٦٦) ذكورا (متوسط أعمارهم ٤٣,٩٥ بانحراف معياري ١٤,٣٥)، (٥٢) إناثا (متوسط أعمارهن ٤١,٣٣ بانحراف معياري ١١,٧)، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات الجنس، والتخصص **وسنوات الخبرة التدريسية لمعلمي الجامعة.

---

*كليات الطب، طب الأسنان، الصيدلة، العلوم، الزراعة، التجارة، الحقوق، الآداب، التربية، التربية النوعية.

** تم تصنيف معلمي الجامعة حسب التخصص إلي معلمي المواد النظرية " مثل اللغات الأجنبية والفلسفة والقانون الدولي"، ومعلمي المواد العملية " مثل الفيزياء والكيمياء والحاسب الآلي".

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات الجنس، والتخصص وسنوات الخبرة التدريسية لمعلمي الجامعة

الجنس		ذكور		إناث		العينة الكلية
سنوات الخبرة		(صفر-١٠ سنوات)	(أكثر من ١٠ سنوات)	(صفر-١٠ سنوات)	(أكثر من ١٠ سنوات)	
التخصص	معلمو المواد النظرية	٩	٢١	٢٤	٤	٥٨
	معلمو المواد العملية	١٢	٢٤	٨	١٦	٦٠
المؤهل	معلمون معدون تربويا	٣٠	٧	٦	٧	٥٠
	معلمون غير معدين تربويا	٢٨	٥	٢٧	٨	٦٨

أداة البحث:

استبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات:

قامت الباحثة بإعداد هذا الاستبيان للكشف عن مصادر تحيز معلمي الجامعة في تقدير درجات الطلاب، وقد اعتمدت في ذلك على ما يلي:

١- الاطلاع على التراث النفسي وما توافر من بحوث ودراسات حول تحيز المعلمين في تقدير درجات الطلاب (e.g.Couthard,1997,a;Kemp,Morrison&Ross,1996;Orange,2000; Spindel,1996)

٢- الاطلاع على بعض الاستبيانات التي تتضمن بعض خصائص ومواصفات الاختبار والتقويم الجيد (هانى محمد رشاد، عادل أحمد حسين، ٢٠٠٢؛Spindel,1996).

٣- صياغة (٤٣) مفردة تعبر عن المصادر التي تحد من دقة وعدالة تقدير درجات الطلاب، هذا وقد تمثلت طريقة الاستجابة على مفردات الاستبيان في اختيار أحد بدائل ثلاثة هي: بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة.

٤- قامت الباحثة بعرض الاستبيان في صورته المبدئية على عدد من المحكمين* المتخصصين في علم النفس بكلية التربية، جامعة المنصورة للحكم على مدى

(*المحكمين أبجديا)

ارتباط المفردات بالخاصية المقاسة، وقد بلغت نسب اتفاق المحكمين على جميع مفردات الاستبيان (١٠٠%).

٥- تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (١٠٠) معلما بكليات جامعة المنصورة.

٦- إجراء تحليل عاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، ثم تدوير العوامل باستخدام أسلوب Varimax للكشف عن عوامل الاستبيان، ويبين جدول (٢) نتائج التحليل العاملى للاستبيان.

جدول (٢) تشبعات* مفردات استبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات لدى معلمي الجامعة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل

م	العوامل		م	العوامل		م	العوامل	
	الأول	الثاني		الأول	الثاني		الأول	الثاني
١	٠,٣٩١		١٦		٠,٥٢٤	٣١	٠,٣٨٠	
٢		٠,٣٦٤	١٧	٠,٤٣٦		٣٢		٠,٥٦٩
٣	٠,٥٩١		١٨		٠,٦٠٠	٣٣	٠,٤٢٣	
٤		٠,٣٥٤	١٩	٠,٣٤٢		٣٤		٠,٦٥٢
٥	٠,٤٥٨		٢٠		٠,٦٤٢	٣٥	٠,٦٥٩	
٦		٠,٤١٣	٢١	٠,٣٦٢		٣٦		٠,٤٢٢
٧	٠,٨١٠		٢٢		٠,٨٢٢	٣٧	٠,٦٣٣	
٨		٠,٤٢٨	٢٣	٠,٥٩٢		٣٨		٠,٤٢٢
٩	٠,٣٩٤		٢٤		٠,٤٦١	٣٩	٠,٥٩٤	
١٠		٠,٣٥٤	٢٥	٠,٦٠١		٤٠		٠,٦٠٠
١١	٠,٤٥٤		٢٦		٠,٧٩٧	٤١	٠,٦٨٠	
١٢		٠,٤١٠	٢٧	٠,٤٠٠		٤٢	٠,٤٩٦	
١٣	٠,٥٧٠		٢٨		٠,٣٩٢	٤٣		٠,٥٦٣
١٤		٠,٤١٨	٢٩	٠,٤٥٥				
١٥	٠,٣٦٧		٣٠		٠,٣٩٨			
الجذر الكامن							٩,٣٠٧	٤,١٢١
نسبة التباين							%٢١,٦	%٩,٥

أ.د. شاكر عطية قنديل
د. علاء محمود الشعراوى
أ.د فؤاد حامد الموافي
أ.د ممدوح عبد المنعم الكنانى

- يعد محك التشبع الجوهري للمفردة بالعامل على أنه > ٠,٣، وستأخذ الباحثة بمبدأ التشبع الأعلى إذا تم تشبع المفردة على أكثر من عامل.

يتضح من جدول (٢) أن العامل الأول استوعب (٢١,٦%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٢٢) مفردة، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة، فقد تراوحت قيم التشبعات بين (٠,٨١٠) و (٠,٣٤٢) وتدور مفردات هذا العامل حول إنشاء أسئلة الامتحان، تحديد الوقت اللازم للامتحان، اختيار نوع الأسئلة الأكثر مناسبة للقياس، مدى تمثيل أسئلة الامتحان لمحتوى المقرر الدراسي، تحديد مستوى الصعوبة والسهولة لأسئلة الامتحان...، ولذلك تقترح الباحثة تسمية هذا العامل " **بناء الاختبار**".

وقد استوعب العامل الثاني (٩,٥٨%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٢١) مفردة، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة، فقد تراوحت قيم التشبعات بين (٠,٨٢٢) و (٠,٣٥٤) وتدور مفردات هذا العامل حول " إعداد مفتاح تصحيح الإجابة، الفترة الزمنية المسموح بها للانتهاء من تصحيح أوراق الإجابة، تساهل- تشدد بعض المصححين في تقدير درجات الطلاب، عدم اتباع طرق دقيقة في التصحيح..." ولذلك تقترح الباحثة تسمية هذا العامل "**تصحيح الاختبار**".

كما تم حساب ثبات استبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency وذلك باستخدام معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha وكانت العينة (١٠٠) معلما بكليات جامعة المنصورة. ويوضح جدول (٣) معاملات ثبات ألفا للدرجات الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات.

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا للدرجات الفرعية والدرجة الكلية لاستبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات

أبعاد الاستبيان	بناء الاختبار	تصحيح الاختبار	الدرجة الكلية
معامل ألفا	٠,٧٠٥	٠,٨١٢	٠,٨٤٨

يتضح مما سبق أن الاستبيان يتسم بدرجة ملائمة من الصدق والثبات يبرر إمكانية استخدامه في البحث الحالي.

نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول " ما مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب كما يدركها معلمو الجامعة؟" استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات، ويوضح جدول (٤) مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب كما يدركها معلمو الجامعة مرتبة حسب أهميتها.

جدول (٤) مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب
كما يدركها معلمو الجامعة مرتبة حسب أهميتها

عوامل الاختبار	الترتيب	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري
بناء الاختبار	١	عدم وجود اتساق بين طريقة التدريس وإجراءات الامتحان.	٢,٨٣٩	٣,١٧٣
	٢	عدم تصحيح عينات من أوراق الإجابة قبل التصحيح الفعلي.	٢,٤٦٦	٠,٧٤٧
	٣	عدم وجود نظام ثابت للتصحيح.	٢,٤٣٢	٠,٧٥٦
	٤	تأثر تقدير الدرجات بذاتية المصحح وحالته المزاجية.	٢,٣٣٩	٠,٧٥٤
	٥	طول الامتحان وزيادة الأسئلة الفرعية.	٢,٣٢٢	٠,٧٦١
	٦	عدم دقة الصياغة اللفظية لأسئلة الامتحان.	٢,٢٨٨	٠,٧٤١
	٧	عدم تدريب الطلاب على إجابة أسئلة مماثلة لما يتضمنه الامتحان.	٢,٢٧١	٠,٧٣٦
	٨	عدم مناسبة الأسئلة لما يراد قياسه.	٢,٢٥٤	٠,٥٧٣
	٩	زيادة عدد الطلاب الممتحنين.	٢,١٧٨	٠,٦٩٩
	١٠	تأثر الممتحن بمظهر الطالب وشخصيته.	١,٩٩١	٠,٧٨٩
	١١	معرفة المصحح المسبقة بمستوى الطلاب.	١,٩٨	٠,٨٥٧
	١٢	عدم شمول الامتحان مدى واسع من الأسئلة بين السهولة والصعوبة.	١,٩٥٨	٠,٨١٠
	١٣	عدم تجزئة السؤال وتقديره بصورة مجملة.	١,٩٣٢	٠,٨٠٣
	١٤	عدم ملائمة أسئلة الامتحان لقدرات الطلاب.	١,٨٩٨	٠,٨٥١
	١٥	عدم كفاية الوقت المخصص للإجابة على أسئلة الامتحان.	١,٨٧٤	٠,٦٧٥
	١٦	تساهل بعض المصححين في تقدير درجات الطلاب.	١,٨٣٩	٠,٨٢٧
	١٧	وجود أقارب أو معارف ضمن الطلاب الممتحنين.	١,٧٩٧	٠,٨٠١
	١٨	تأثر بعض المصححين بالدرجات التي يمنحها مصحح آخر للطالب الواحد.	١,٧٧١	٠,٧٨٩
	١٩	تشدد بعض المصححين في تقدير درجات الطلاب.	١,٧٤٦	٠,٧٧٥
	٢٠	غموض تعليمات الامتحان.	١,٧٠٣	٠,٦٩٦
	٢١	إفساح المجال للغش.	١,٦٠٢	٠,٧٣٦
	٢٢	سوء العلاقة بين الطلاب والممتحنين.	١,٥٧٦	٠,٧٢١

عوامل الاستبيان	الترتيب	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري
تصحيح الاختبار	١	تصحيح جميع أسئلة ورقة الامتحان مرة واحدة.	٢,٥٧٦	٠,٧٠٩
	٢	الاقتصار على أسئلة المقال في الامتحان.	٢,٤٤١	٠,٦٦١
	٣	عدم تحديد مستوى الصعوبة و السهولة لأسئلة الامتحان على أساس موضوعي.	٢,٣٦٤	٠,٦٤٩
	٤	عدم إعداد مفتاح تصحيح الإجابة.	٢,٣٢٢	٠,٨٦٦
	٥	عدم مراعاة تباين مستويات الطلاب في إعداد أسئلة الامتحان.	٢,٣٠٥	٠,٦٣٤
	٦	عدم مراجعة تصحيح أوراق الإجابة.	٢,٢٧٩	٠,٨١٥
	٧	تضمين الامتحان أسئلة اختيارية.	٢,٢٦٣	٠,٦٠٥
	٨	عدم اختيار نوع الأسئلة الأكثر مناسبة للقياس.	٢,٢٠٣	٠,٧١١
	٩	تأثر المصحح بعوامل أخرى غير المادة العلمية مثل الخط والتنظيم.	٢,١٦٩	٠,٧٥٤
	١٠	وضع حد أدنى للنسبة العامة للنجاح.	١,٩٨٣	٠,٧٥١
	١١	عدم اتباع طرق دقيقة في التصحيح.	١,٩٧٥	٠,٨١١
	١٢	تقدير درجة كل سؤال بطريقة جزافية دون مراعاة مستوى صعوبة الأسئلة.	١,٩٥٨	٠,٨٣١
	١٣	تأثر تقدير الإجابة على الأسئلة بتقديرات الأسئلة التي قبلها.	١,٩٠٧	٠,٨٢٧
	١٤	استجابة المصحح لضغوط خارجية لرفع درجات بعض الطلاب.	١,٨٨١	٠,٨٥٩
	١٥	قلة الفترة الزمنية المسموح بها للانتهاء من تصحيح أوراق الامتحان.	١,٨٤٧	٠,٨١٣
	١٦	الاعتماد على الاختبارات التحريرية فقط دون الاهتمام بأساليب التقويم الأخرى.	١,٨٣٠	٠,٧٩٨
	١٧	عدم تمثيل أسئلة الامتحان لمحتوى المقرر الدراسي.	١,٧٩٧	٠,٨٣٣
	١٨	عدم وضوح الإجابة المطلوبة في ذهن المصحح.	١,٧٥٤	٠,٧٧٣
	١٩	غموض أسئلة الامتحان.	١,٧٢	٠,٥٩٧
	٢٠	تركيز أسئلة الامتحان على أجزاء قليلة الأهمية في المقرر الدراسي.	١,٦٦٩	٠,٦٤١
	٢١	تضمين الامتحان أسئلة وأفكارا خارج المقرر الدراسي.	١,٢٧٩	٠,٥٢١

يتضح من جدول (٤) أن مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب كما يدركها معلمو الجامعة تشمل الموضوعات التسعة الأولى للعامل الأول " بناء الاختبار" كما تشمل الموضوعات التسعة الأولى للعامل الثاني " تصحيح الاختبار".(*)

(*) اعتبرت القيمة (٢) هي المعيار المستخدم للحكم على مدى أهمية مصدر التحيز في تقدير الدرجات لأنها تمثل الوسط النظري لتوزيع الاستجابات المحتملة، وبناء على ذلك اعتبر المصدر مهما بدرجة كبيرة أو قليلة بقدر بعده عن هذا المعيار إيجابا أو سلبا.

أشارت نتائج البحث فيما يتعلق بالإجابة على السؤال الأول الخاص بمصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب كما يدركها معلمو الجامعة، إلي أن معلمي الجامعة يقومون بتقدير درجات الطلاب في موادهم الدراسية بطرق تنقصها الدقة والموضوعية ويغلب عليها التحيز، وقد قرر أفراد العينة أن التحيز ينتج من مصادر عديدة تتصل ببناء وتصحيح الاختبارات التحصيلية وذلك على النحو الآتي:

أولا: مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب للعامل الأول " بناء الاختبار":

١- عدم وجود اتساق بين طريقة التدريس وإجراءات الامتحان.

ويتفق ذلك مع ما ذكره نف (Neff,1989) من أنه من المبادئ الهامة في الحكم على أساليب التقويم أن يحافظ المعلمون على العلاقة المتسقة بين طرق التعلم وطرق تقدير الدرجات.

٢- عدم تصحيح عينات من أوراق الإجابة قبل التصحيح الفعلي.

ذلك أن تصحيح عينات من أوراق الإجابة قبل بدء التصحيح الفعلي يمكن أن يكشف للمعلم عن مستوى أداء الطلاب على أسئلة الامتحان ويعطيه مؤشرات توجهه في تقدير الدرجات على الأسئلة.

٣- عدم وجود نظام ثابت للتصحيح.

حيث يختلف الممتحنون في النتائج التي يحصلون عليها من نفس المفحوصين، وهذا الاختلاف يدخل في تباين الخطأ الذي يمكن أن يرجع إلي الفروق الفردية بين الممتحنين ويؤثر بالطبع في التباين الكلى لدرجات المفحوصين.

٤- تأثر تقدير الدرجات بذاتية المصحح وحالته المزاجية.

ويرجع السبب في ذلك إلي أن معظم المعلمين يلجئون إلي أسئلة المقال لسهولة إعدادها، حيث تأخذ وقت وجهد أقل في إعدادها مقارنة بالاختبارات الموضوعية...ومن الثابت أن اختبارات المقال تتأثر بدرجة كبيرة بذاتية المصحح وحالته المزاجية.

٥- طول الامتحان وزيادة الأسئلة الفرعية.

ويرجع ذلك إلي عدم قدرة المعلم على تحديد الزمن المناسب للإجابة على أسئلة

الامتحان، كما أن طول الامتحان وزيادة الأسئلة الفرعية قد يجعل التصحيح صعبا خاصة إذ كان الامتحان من نوع المقال وخط الطالب رديئا مما يجعل فهم أوراق الإجابة عملية شاقة جدا. وفيما يتعلق بزيادة الأسئلة الفرعية كمصدر للتحيز في التقويم، يؤكد سبندال (Spindel,1996) على ضرورة عدم إضاعة الوقت في اختبار الطالب في تفاصيل ليس المعلمون بحاجة إلي معرفتها.

٦- عدم دقة الصياغة اللفظية لأسئلة الامتحان.

إن افتقاد أسئلة الامتحان إلي الدقة في الصياغة يجعل من الصعب على الطلاب تفسيرها بطريقة واحدة مما يؤدى إلى انخفاض معامل صدق الاختبار ومن ثم عدم دقة تقدير الدرجات.

٧- عدم تدريب الطلاب على إجابة أسئلة مماثلة لما يتضمنه الامتحان.

إن تدريب الطلاب على أسئلة مماثلة لما يتضمنه الامتحان يمكن أن يساعد على تخفيف قلق الطلاب وزيادة ألفتهم بالاختبارات وطرق الحكم على الأداء.

٨- عدم مناسبة الأسئلة لما يراد قياسه.

إن عدم مناسبة الأسئلة لما يراد قياسه يحول دون دقة تقدير الدرجات، ويبدو هذا متسقا مع ما أشار إليه كل من تشيز، ويكفيلد (Chase&Wakefield,1984) من أن أدوات القياس يجب أن تتناسب مع الأهداف المحددة للمنهج، وأن على المعلمين أن يحددوا ما يجب أن يحققه الطلاب في نهاية المقرر الدراسي وذلك قبل تحديد أفضل الطرق للحكم على أداء الطلاب.

٩- زيادة عدد الطلاب الممتحنين.

حيث تؤدى الزيادة في عدد الطلاب الممتحنين إلى صعوبة التصحيح خصوصا إذا كان الاختبار طويلا مما يجعل مهمة قراءة أوراق الإجابة عملية شاقة فتتأثر دقة وموضوعية التصحيح.

ثانيا: مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب للعامل الثاني " تصحيح الاختبار":

١- تصحيح جميع أسئلة ورقة الامتحان مرة واحدة.

إن قيام المعلم بتصحيح جميع أسئلة الامتحان مرة واحدة يحد من دقة تقدير

الدرجات، بل يجب على المصحح أن يقرأ سؤالا واحدا في جميع الأوراق حتى يتمكن من وضع تقديراته على هذا السؤال على أساس موحد، ثم ينتقل إلي سؤال آخر وهكذا.

٢- الاقتصار على أسئلة المقال في الامتحان.

إن الاقتصار على أسئلة المقال في الامتحان يؤثر على دقة تقدير الدرجات، ذلك لأن الدرجة التي يعطيها المصححون تتأثر باستعداداتهم العقلية، وأهوائهم الشخصية، كما أن أسئلة المقال لا تمثل في الحقيقة مقدار ما استوعبه الطالب من المادة، وإنما تمثل مدى حفظه للجزء الذي تناولته أسئلة الامتحان.

٣- عدم تحديد مستوى الصعوبة والسهولة لأسئلة الامتحان على أساس موضوعي.

لكي يصبح تقدير الدرجات دقيقا من الضروري تحديد مستوى صعوبة أسئلة الامتحان بدقة وذلك من خلال التحقق من الأسئلة السهلة والصعبة، وزيادة عدد الأسئلة المتوسطة في سهولتها وصعوبتها حتى يصبح الامتحان في صورته النهائية وسيلة قوية للتمييز الدقيق بين الطلاب.

٤- عدم إعداد مفتاح تصحيح الإجابة.

إن إعداد نموذج الإجابة على كل سؤال يوضح الدرجة التي تعطى لكل إجابة صحيحة، وبذلك لا يسمح بأي اختلاف بين المصححين عند تقدير صحة إجابة كل سؤال والدرجة الخاصة به مما يساعد على دقة تقدير الدرجات.

٥- عدم مراعاة تباين مستويات الطلاب في إعداد أسئلة الامتحان.

ويتفق ذلك مع ما ذكره بيترسون (Peterson,1989) من ضرورة أن يستخدم المعلم أسئلة تعكس الاهتمامات والمستويات المتباينة للطلاب.

٦- عدم مراجعة تصحيح أوراق الإجابة.

ويتفق ذلك مع ما أوصى به سبندال (Spindel,1996) من ضرورة تفحص ومراجعة الدرجات التي يقدر بها المعلمون أداء الطلاب بعناية.

٧- تضمين الامتحان أسئلة اختيارية.

إن تضمين الامتحان أسئلة اختيارية يضعف من دقة وعدالة تقدير الدرجات، وفى هذا الإطار يقرر ستالينيكر Stalniker أن الأسئلة الاختيارية تضعف من ثبات الاختبار، فإذا كان المطلوب إجابة أربعة أسئلة من خمسة، فإن أربعة امتحانات تكون قد استخدمت وليس امتحانا واحدا (ممدوح الكنانى، عيسى جابر، ١٩٩٥)

٨- عدم اختيار نوع الأسئلة الأكثر مناسبة للقياس.

إن عدم اختيار نوع الأسئلة الأكثر مناسبة للقياس يحول دون دقة تقدير الدرجات، ويبدو هذا متسقا مع ما أشار إليه كل من تشيز، ويكفيلد (Chase&Wakefield,1984) من أن أدوات القياس يجب أن تتناسب مع الأهداف المحددة للمنهج، وأن على المعلمين أن يحددوا ما يجب أن يحققه الطلاب في نهاية المقرر الدراسي وذلك قبل تحديد أفضل الطرق لتقويم أداء الطلاب.

٩- تأثر المصحح بعوامل أخرى غير المادة العلمية مثل الخط والتنظيم.

قد يتأثر المصحح بلغة الطالب وتنميقه لخطه (وخاصة في المواد الأدبية والاجتماعية) فيأتي تقدير الدرجات بعيدا عن الموضوعية.

للإجابة على السؤال الثاني " هل يتأثر" التحيز في تقدير درجات الطلاب" لدى معلمي الجامعة بمتغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينها؟ " استخدمت الباحثة تحليل التباين ANOVA (٢×٢×٢)، ويوضح جدول (٥) نتائج هذا التحليل.

جدول (٥) قيم "ف" ودلالتها الإحصائية لأثر الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينها على درجات معلمي الجامعة على استبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيم (ف)	مستوى الدلالة
بناء الاختبار	الجنس (أ)	١٢٢,٢٣	١	١٢٢,٢٣	٢,٦	غير دالة
	التخصص (ب)	٤٢٥,١٤	١	٤٢٥,١٤	٩,٤	٠,٠١
	سنوات الخبرة التدريسية (ج)	١٥٥,٥٥	١	١٥٥,٥٥	٣,٣٠٧	غير دالة
	تفاعل أ × ب	٣٠,٠٠٠	١	٣٠,٠٠٠	٠,٦٣٨	غير دالة
	تفاعل ب×ج	١٦٥,٥٣	١	١٦٥,٥٣	٣,٥٢	غير دالة
	تفاعل أ×ج	٦١,٤٨	١	٦١,٤٨	١,٣٠٨	غير دالة
	تفاعل أ×ب×ج	١٧,٢٥	١	١٧,٢٥	٠,٣٧٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥١٢٥,١	١٠٩	٤٧,٠٣		

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيم (ف)	مستوى الدلالة
تصحيح الاختبار	الجنس (أ)	١٠٠,٧٢	١	١٠٠,٧٢	٢,٠١	غير دالة
	التخصص (ب)	٩١٤,٦٤	١	٩١٤,٦٤	١٨,٣	٠,٠١
	سنوات الخبرة التدريسية (ج)	٥٤,١٩	١	٥٤,١٩	١,٠٨	غير دالة
	تفاعل أ × ب	٢٢,٤٨	١	٢٢,٤٨	٠,٤٥	غير دالة
	تفاعل ب×ج	٥٤,٥٩	١	٥٤,٥٩	١,٠٩	غير دالة
	تفاعل أ×ج	١٤,٢٠	١	١٤,٢٠	٠,٢٨٤	غير دالة
	تفاعل أ×ب×ج	٥٧,٤٢	١	٥٧,٤٢	١,١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤٤٩,١	١٠٩	٤٩,٩٩		
الدرجة الكلية	الجنس (أ)	٤٤٤,٨٦	١	٤٤٤,٨٦	٢,٦٤	غير دالة
	التخصص (ب)	٢٥٨٦,٩	١	٢٥٨٦,٩	١٥,٣٤	٠,٠١
	سنوات الخبرة التدريسية (ج)	٥٤٥,١٠	١	٥٤٥,١٠	٣,٢٣	غير دالة
	تفاعل أ × ب	١٠٤,٤١	١	١٠٤,٤١	٠,٦١٩	غير دالة
	تفاعل ب×ج	٣٠,٠٠٠	١	٣٠,٠٠٠	٠,١٧٨	غير دالة
	تفاعل أ×ج	١٦,٥٨٥	١	١٦,٥٨٥	٠,٠٩٨	غير دالة
	تفاعل أ×ب×ج	١٣٧,٦١	١	١٣٧,٦١	٠,٨١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٣٨٥	١٠٩	١٦٨,٦٤٨		

يتضح من جدول (٥) أن لمتغير التخصص أثرا ذا دلالة إحصائية على درجات معلمي الجامعة على استبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات (بناء الاختبار، تصحيح الاختبار، والدرجة الكلية)، ويوضح جدول (٦) متوسطات معلمي المواد النظرية ومعلمي المواد العملية في عوامل استبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات والدرجة الكلية.

جدول (٦) متوسطات معلمي المواد النظرية ومعلمي المواد العملية في عوامل استبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات والدرجة الكلية

المتغيرات / عوامل الاستبيان	التخصص	
	معلمو المواد النظرية	معلمو المواد العملية
بناء الاختبار	٤٥,٨٦	٤١,٣٢
تصحيح الاختبار	٤٨,٧	٤٢,٠٤
الدرجة الكلية	٩٤,٥٧	٨٣,٣٧

يتضح من جدول (٦) أن معلمي المواد النظرية أكثر تحيزا في تقدير درجات الطلاب (بناء الاختبار، وتصحيح الاختبار، والدرجة الكلية) مقارنة بمعلمي المواد العملية.

بينما لم يتضح من نتائج البحث وجود أثر دال إحصائيا لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة التدريسية والتفاعل بينها على درجات معلمي الجامعة على استبيان مصادر التحيز في تقدير الدرجات (بناء الاختبار، وتصحيح الاختبار، والدرجة الكلية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء اختلاف طبيعة المقررات الدراسية، ففي المقررات التي يغلب عليها الجانب العملي يكون الاهتمام بالحقائق العلمية والتفكير المنطقي المنظم الذي يحد من تحيز المعلمين، بينما تتيح المقررات النظرية الفرصة للطلاب للتعبير عن أنفسهم بطريقتهم الخاصة، فتأتى إجابات الطلاب على أسئلة الامتحان متباينة إلي حد كبير مما يؤدى إلي تباين تقديرات المعلمين للطلاب.

وللإجابة على السؤال الثالث " هل تختلف درجة التحيز في تقدير درجات الطلاب لدى معلمي الجامعة باختلاف إعدادهم (معد/ غير معد تربويا)؟" استخدمت الباحثة اختبار (ت). ويوضح جدول (٧) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسط درجات معلمي الجامعة المعدين تربويا ومتوسط درجات معلمي الجامعة غير المعدين تربويا في التحيز في تقدير درجات الطلاب.

جدول (٧) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسط درجات معلمي الجامعة المعدين تربويا ومتوسط درجات معلمي الجامعة غير المعدين تربويا في التحيز في تقدير درجات الطلاب

عوامل الاستبيان	معلمو الجامعة المعدون تربويا (ن=٥٠)		معلمو الجامعة غير المعدين تربويا (ن=٦٨)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
بناء الاختبار	٤٢,٥١	٨,٢٤	٤٥,٩	٥,٤١	٢,٦٤	٠,٠١
تصحيح الاختبار	٤٢,٢٧	٧,١٤	٤٨,٢	٧,٠٩	٤,٥٢	٠,٠١
الدرجة الكلية	٨٤,٤٢	١٤,٤٧	٩٤,١	١١,٢٥	٣,٨٨	٠,٠١

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي الجامعة المعدين تربويا ومتوسطات درجات معلمي الجامعة غير المعدين تربويا على استبيان مصادر التحيز في تقدير درجات الطلاب (بناء الاختبار، وتصحيح الاختبار، والدرجة الكلية) وذلك في صالح معلمي الجامعة غير المعدين تربويا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء أن المعلمين التربويين درسوا أثناء

إعدادهم الجامعي مقررات دراسية في بناء الاختبارات التحصيلية وتصحيحها وأشكال تقويم الطلاب، يضاف إلي ذلك أن معظم المعلمين التربويين تتاح لهم فرص أكثر لفهم الاختبارات وطرق الحكم على الأداء من خلال الإشراف على طلاب التربية العملية في المدارس أثناء فترة التدريب الميداني، فيخبرون عمليا ما هو جيد أو رديء في طرق تقدير درجات الطلاب.

وللإجابة على السؤال الرابع " ما الأساليب المقترحة لعلاج التحيز في تقدير درجات الطلاب من وجهة نظر معلمي الجامعة؟" استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية، ويوضح جدول (٨) الأساليب التي يقترحها معلمو الجامعة لعلاج التحيز في تقدير درجات الطلاب مرتبة حسب أهميتها.

جدول (٨) الأساليب التي يقترحها معلمو الجامعة لعلاج التحيز في تقدير درجات الطلاب مرتبة حسب أهميتها

الترتيب	الأسلوب المقترح	التكرار	النسبة المئوية
١	عقد دورات تدريبية عن كيفية بناء الاختبارات الجيدة وطرق تصحيحها.	٥٢	%٤٤,١
٢	أن يقوم أكثر من مصحح بتقدير درجات الطلاب وأخذ متوسط الدرجات.	٤٨	%٤٠,٧
٣	ضرورة أن تكون أسئلة الامتحان ممثلة لمحتوى المقرر الدراسي.	٤٤	%٣٧,٣
٤	تقدير درجة سؤال واحد في جميع أوراق الامتحان مرة واحدة.	٤٠	%٣٣,٩
٥	الجمع بين أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية في الامتحان.	٣٦	%٣٠,٥
٦	إعداد مفتاح تصحيح الإجابة على أسئلة الامتحان.	٣٢	%٢٧,١
٧	ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند إعداد أسئلة الامتحان.	٣٠	%٢٥,٤
٨	ضرورة ألا تؤثر العلاقة السيئة بين الممتحن والطلاب على إعداد وتصحيح أسئلة الامتحان " مثال: عدم التزام الطلاب بحضور المحاضرات، عدم شراء الكتاب....	٢٨	%٢٣,٧
٩	مراعاة كفاية الوقت المخصص للإجابة على أسئلة الامتحان.	٢٦	%٢٢,٥
١٠	الجمع بين الامتحانات التحريرية والشفوية في تقويم أداء الطلاب.	٢٥	%٢١,٢
١١	ضرورة تصحيح عينات من أوراق الإجابة قبل البدء في التصحيح الفعلي.	٢٤	%٢٠,٣
١٢	عدم استجابة المصحح لضغوط خارجية لرفع درجات بعض الطلاب من أقارب أو معارف أعضاء هيئة التدريس.	٢٣	%١٩,٥
١٣	عقد امتحانات دورية للطلاب وعدم الاكتفاء بالامتحان النهائي.	٢٢	%١٨,٦
١٤	توزيع الدرجات أمام كل سؤال في ورقة الأسئلة.	٢١	%١٧,٨
١٥	إنشاء بنوك الأسئلة.	٢٠	%١٦,٩

الترتيب	الأسلوب المقترح	التكرار	النسبة المئوية
١٦	ضرورة أن تكون جميع أسئلة الامتحان إجبارية.	١٧	%١٤,٤
١٧	عرض بعض نماذج للأسئلة الامتحانية في المحاضرات.	١٦	%١٣,٦
١٨	ضرورة التزام عضو هيئة التدريس بتدريس محتوى المقرر الدراسي الذي سيتناوله في الامتحان.	١٥	%١٢,٧
١٩	أن تتصح أسئلة الامتحان المجال أمام الطلاب للابتكار.	٨	%٦,٨

يتضح من جدول (٨) أن أفراد عينة البحث قدموا بعض المقترحات تشير إلي ضرورة تلقى معلمي الجامعة تدريبا خاصا عن كيفية بناء الاختبارات التحصيلية وتقدير درجات الطلاب، فالمعلمون بحاجة إلي اكتساب مهارة تصميم وبناء الاختبارات بحيث تكون أسئلة الامتحان ممثلة لمحتوى المقرر الدراسي، واختيار نوع المفردات التي تستخدم لقياس أهداف التعلم من خلال الجمع بين أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية في الامتحان، وكذلك الجمع بين الامتحانات التحريرية والشفوية في الحكم على أداء الطلاب، كما أشار أفراد العينة إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وكذلك عقد امتحانات دورية للطلاب وعدم الاكتفاء بالامتحان النهائي...

هذا وقد ذكر أفراد عينة البحث بعض المقترحات تتعلق بتصحيح أسئلة الامتحان مثل تقدير درجة سؤال واحد في جميع أورق الامتحان مرة واحدة، إعداد مفتاح تصحيح الإجابة على أسئلة الامتحان، ضرورة تصحيح عينات من أوراق الإجابة قبل البدء في التصحيح الفعلي، وتوزيع الدرجات أمام كل سؤال في ورقة الأسئلة...

المراجع

١- حسن شحاته، فوزية أبا الخيل (٢٠٠٢): http : // www. Begs. Org / trbih / 4rsalh / 2html

٢- فؤاد أبو حطب، سيد عثمان (١٩٨٧): التقويم النفسي، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٣- ممدوح الكنانى، عيسى جابر (١٩٩٥): القياس والتقويم النفسي والتربوي، الكويت: مكتبة الفلاح.

٤- هانى محمد رشاد، عادل أحمد حسين (٢٠٠٢): تصور مقترح لنظام التقويم الشامل والمستمر في ضوء آراء التربويين وأولياء الأمور والتلاميذ. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢، ٣٦، ١٩٩-٢٣٣

٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١): مبارك والتعلم عشرين عاما عطاء رئيس مستنير، القاهرة: روز اليوسف.

6- Babad, E.Y. (1985). "Some Correlates of Teacher Expectancy Bias." *American Educational Research.* 22 (2): 175-183.

7- *Blostein*, S., and Others. *(1991).* The Ohio State University College of Social Work. Ad Hoc Committee on Grading: Final Report. Educational Resources Information Center (ERIC) file ED351968.

8- "Catonsville Community College Grading Philosophy Survey." (1989). Catonsville Community College, MD. Educational Resources Information Center (ERIC) file ED 311 958.

9- Chase, C.I., and L.M. Wakefield (1984). "Testing and Grading: Faculty Practices and Opinions." Educational Resources Information Center (ERIC) file ED 256 196.

10- Clifton, R., and T. Williams (1981). "Ethnicity, Teachers' Expectations, and the Academic Achievement Process in Canada." *Sociology of Education* 54: 291-301.

11- Coulthard, C. (1997,a). Reducing Bias in Evaluation, Part I: The Sources of Bias. The College Quarterly (Spring).

12- (12) Coulthard, C. (1997,b). Reducing Bias In Evaluation, Part II: Strategies to Overcome Bias. The College Quarterly (Spring).

13- *Cross,L.*, and Others *(1993).* College Grading: Achievement, Attitudes, and Effort. College Teaching, 41, 4, 143-148.

14- *Ediger*, M.,(*2001).* "Problems in *Grading* Based on Testing University Students." Educational Resources Information Center (ERIC) file ED452262

15- *Frary*, R., and Others *(1993).* Testing and Grading Practices and Opinions of Secondary Teachers of Academic Subjects: Implications for Instruction in Measurement. Educational Measurement, Issues and Practice, 12, 3, 23-30.

16- Hughey, J.D., and B. Harper (1983). *What's In A Grade?* Paper presented at the 69th Annual Meeting of the Speech Communication Association, Washington, DC., November 10-13, 1983.

17- Kemp, J.E., G.R. Morrison, and S.M. Ross (1996). *Designing Effective Instruction.* Englewood, NJ: Prentice Hall.

18- Leiter, J., and J.S. Brown (1983). "Sources of Elementary School Grading." Educational Resources Information Center (ERIC) file ED 236 135.

19- Neff, R. (1989). "Methods of Evaluating Students at the Community College." Educational Resources Information Center (ERIC) file ED 307 936.

20- Nottingham, M. (1988). "Grading Practices - Watching Out for Land Mines." *NASSP Bulletin*, 72 (507): 24-28.

21- Orange. (2000). 25 Biggest Mistakes Teachers Make and How To Avoid Them.Crowin Press,Inc.

22- Peterson, C.M. (1989). "Simple Strategies for Achieving Equity in the Classroom." Educational Resources Information Center (ERIC) file ED 333 109.

23- Spindel, L. (1996) "Improving Evaluation of Student Performance." *The College Quarterly* (Spring).

24- Wells, S. (1994). "The PLA Challenge Process: Recognizing Student Diversity." Paper presented to a Spring 1994 conference of Prior Learning Assessment facilitators at Centennial College, Scarborough, Ontario.