دراسة كمية لدرجات الطلبة وعلاقتها بتقييمهم للتدريس ومستويات الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم لدى أعضاء هيئة التدريس

د. بكر محمد سعيد عبد الله *

تاريخ استلام البحث : ٢٠٢٣/٨/٢١ تاريخ قبول البحث للنشر : ٢٠٢٣/١١/١٩

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى إجراء دراسة كمية لدرجات الطلبة، والتعرف على مدى انكماشها أو تضخمها، ومستوى الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم لدى أعضاء هيئة التدريس، وعلاقتها بتقييم الطلبة للتدريس (SET)، وقد تكونت عينة البحث من (١١٨) عضو هيئة تدريس (٧٨ذكور، ٤٠ إناث)، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الموضوعية ، ومقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم ، ومقياس تقييم التدريس، وتم تحليل (٢٥٣٧٤) درجة عبر (١٩) فصل دراسي من ٢٠١٦-٢٠٢٢م، ودرجات وتقديرات (٣٢٩٤) طالبة، و(٦٥٨٥) طالبا، وتقييمات الطلبة للتدريس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م، وذلك بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط، واختبار مربع كاي، واختبار كولموجروف-سميرنوف، واختبار مان ويتني، واختبار ولكوكسون، واختبار كروسكال واليس، واختبار فريدمان، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم لدى أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث، وارتفاع تقييم الطلبة والطالبات لأعضاء هيئة التدريس، ولم توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات الطلبة ذكورا وإناثا وتقييماتهم لأعضاء هيئة التدريس، ولوحظ تباينا دال إحصائيا في متوسطات درجات الطلبة عبر القياسات المتعددة، وارتفاع متوسطات درجات الطلبة والطالبات بشكل عام عن المتوسط المتوقع، والتواء توزيع الدرجات السالب، واتجاهها نحو المتوسط المتوقع في الفصول الدراسية الأخيرة، كما وُجد ارتباطا دالا بين درجات الطلبة في كل من الأعمال الفصلية والاختبارات النصف فصلية والاختبارات النهائية والدرجة الكلية للمقرر، ووجود فروق في هذه الدرجات بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات، كما قدمت عينة البحث (٣٦) سببا لتضخم الدرجات، تم تفسير النتائج وتقديم التوصيات لتأكيد موضوعية تقييم الطلبة ومواجهة ظاهرة إلتواء توزيع الدرجات.

الكلمات المفتاحية : تحليل درجات الطلبة، المعرفة الأساسية في القياس والتقويم، الموضوعية، تقييم الطلبة للتدريس (SET)، أعضاء هيئة التدريس.

A Quantitative study of students' grades and their relationship to student evaluation of teaching (SET) and levels of objectivity and basic knowledge of measurement and evaluation among faculty staff

Dr. Bakr Mohamed saeid abdallah

Abstract

This research aims to conduct an analytical study of students' grades, and to identify the level of objectivity and basic knowledge of measurement and evaluation among faculty staff, and its relationship to (SET). The research sample consisted of (118) faculty members, to whom the objectivity scale and the basic knowledge scale of measurement and evaluation were applied. Degrees sample consisted of (25374) grade across (19) semesters, and degrees of (3294) female, and (6585) male and their (SET). Data were analysed by calculating averages, standard deviations, correlation coefficients, chi-square test, Kolmogorov-Smirnov test, Mann-Whitney test, Wilcoxon test, Kruskal-Wallis test, Friedman test. The results showed a high level of objectivity, basic knowledge of measurement and evaluation, and (SET) among male and female faculty members. There was no correlation between students' grades and their (SET). A statistically significant variations were observed in grades average of male and female students across semesters (multiple measurements), Grades Averages of male and female students in general were higher than the expected average, and were Skewed negatively. There was a significant correlation between students' scores in each of the semester works, mid-term exams, final exams, and the total score of the course, and there were differences in these scores between male

◆ عضو هيئة التدريس بقسم علم النفس كلية الدراسات الإنسانية والإدارية بعنيزة.

and female students in favor of female students. The research sample suggested (36) reasons for grade inflation. The research recommendations were put after interpreting results to confirm the objectivity of students' evaluation and to confront the phenomenon of grade inflation.

Keywords: Analysis of students' degrees, basic knowledge in measurement and evaluation, objectivity, students' evaluation of teaching (SET), faculty staff.

مقدمة

للدور التقييمي لعضو هيئة التدريس أهمية كبيرة في تحديد مدى تحقق مخرجات التعلم لدى طلابه، وذلك من خلال قياس جوانب التحصيل الدراسي المعرفية والمهارية والوجدانية لديهم، وبالتالي تحديد كفاءة البرامج الأكاديمية الجامعية في إمداد سوق العمل بخريجين تعكس درجاتهم مستواهم الدراسي وأدائهم المتوقع في مجال تخصصهم في سوق العمل، ويرتبط هذا الدور بتحلي شخصية عضو هيئة التدريس بالموضوعية، وامتلاكه للمعرفة الأساسية في القياس والتقويم؛ وأهمها بناء الاختبارات التحصيلية وتحليل وتفسير أداء الطلبة عليها.

وقد صاحب الانتقال من أنظمة النخبة إلى التعليم العالي الشامل مخاوف تتعلق بتزايد نسبة الدرجات المرتفعة الممنوحة للطلاب **(Jephcote et al. 2020)** وبالتالي فقدان أهمية الدرجات كآلية لفرز الطلاب، وعُملة يرتقون ويُقبلون بها في البرامج التعليمية على المستوى المحلي والدولي.

ويتفق كل من **Cushman (2003)**، **Faurer and Lopez (2009)**، **Cheng, et al. (2020)** على وجود حاجة ملحة ودائمة للتأكد من صحة الدرجات، حيث أصبح تضخم الدرجات ظاهرة عالمية منتشرة داخل شتى النُظم التعليمية في الثلاثين عامًا الماضية، ويُشكل ذلك تهديدًا لصلاحية الدرجات كمؤشر على الأداء الأكاديمي الحقيقي للطالب، ويشير **Butcher (2014)** إلى أن تضخم الدرجات يؤدي إلى انخفاض دافعية الطلبة للتعلم؛ ويُقدم للطلاب وأصحاب العمل والمدارس العليا معلومات ضعيفة عن القدرات المطلقة والنسبية لدى الطلبة؛ مما أدى إلى قلق كبير لدى المعلمين والباحثين والجمهور، في المدارس والكليات والجامعات، كما أن وجود ارتباط بين درجات الطالب وتقييماته للتدريس **students' evaluation of teaching** يُزيد من تعقد المشكلة.

حيث يشير **Berezvaia et al. (2021)** إلى اعتماد جامعات عديدة على تقييمات الطلاب للتدريس في تعيين وترقية الأساتذة والمزايا المالية الأخرى التي يمكنهم الحصول عليها، وقد يمثل ذلك حافزًا لدى بعض أعضاء هيئة التدريس لزيادة درجات طلابهم، وقد لا يعتمد مستوى على فعالية التدريس وجودته فحسب؛ بل يعتمد أيضًا على عدة عوامل أخرى أبرزها الدرجات التي يمنحها عضو هيئة التدريس لطلابه، علماً بأن تقديرات الطلاب للتدريس تعتبر من وجهة نظر بعض الباحثين ومنهم (طباع؛ بوطابة، ٢٠٢٠) من أفضل أساليب تقييم جودة التدريس الجامعي نظرا لما تتميز بها من الموضوعية، وتقديم تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس، وتحسين جودة التدريس.

ومن أهم مبادئ ممارسات التدريس الموجّهة نحو تحقيق العدالة تصدي عضو هيئة التدريس للممارسات التي تولد عدم المساواة بين الطلبة، وعلى رأسها تضخم الدرجات. **(Chu, 2019)**ويؤكد كل من **Tucker (2010)**، **Ahmad et al. (2020)**، **Kim (2021)** أنه على الرغم من الاهتمام المتزايد في السنوات الأخيرة بدراسة ظاهرة تضخم الدرجات في التعليم العالي، إلا أنها تفتقد الحلول الناجعة للمشكلة حتى الآن.

كما أن القليل من البحوث ركزت على العمليات النفسية والسمات الشخصية التي قد يشارك الأساتذة من خلالها في تضخيم الدرجات، رغم أن الالتزام بالموضوعية والنزاهة والتجرد التام والبعد عن الاعتبارات الشخصية من أهم السمات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها المعلم الجامعي **(Cheng et al., 2020)**، وقد أكد العديد من الباحثين أن الموضوعية سمة وكفاية أساسية لنجاح الأستاذ الجامعي (الأسود، ٢٠١٨).

وتعتبر كفاية عضو هيئة التدريس في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية من المعايير الجوهرية في اتخاذ العديد من القرارات المصيرية بشأن طلابه (ساعد،٢٠١١)، وهي من أهم المعارف الأساسية في القياس والتقويم التي يجب أن يُلم بها المعلم الجامعي كي يقوم بدورة التقييمي على أفضل وجه، ذلك الدور الذي لا يمكن أن يتم بمعزل عن سماته الشخصية وأخلاقياته المهنية، حيث تُعدِ أخلاقيات مهنة التعليم من أهم الموجهات المؤثرة في سلوك المعلم الجامعي، لأنها تُشكل لديه رقيبا داخلياً، وتزوده بأطر مرجعية ذاتية يسترشد بها في عمله، ويقوم أداءه وعلاقاته مع الآخرين تقويما ذاتيا يُعينه على اتخاذ القرارات الحكيمة (لخضر؛ لمين، ٢٠١٩).

مشكلة البحث

يتفق Zangenehzadeh (1988)، Caruth and Caruth, (2013) (Nata et al. 2020)، Stroebe (2020)، Thomas (2020) في أن ظاهرة تضخم الدرجات متجذرة، وتؤثر على مصداقية نتائج الجامعة والمقررات الدراسية، كما تؤثر في تقييم الطلاب للمعلمين، ويبدو أن الطلاب: (أ) يكافئون المعلمين الذين يتصفون بالتساهل في تقييم طلابهم، (ب) ويكافئون المقررات السهلة ذات المحتوى السهل، و (ج) يختارون المقررات ذات الدرجات الجيدة، وتتضح هذه العلاقة جزئيًا عبر نموذج المعادلات المتزامنة الذي يُظهر التبعية المتزامنة لتوقعات درجة الطالب وتقييم الطالب للمعلم، ومن بين أسباب تضخم درجات الطلبة من جانب الأساتذة: الخوف من تقييمات الطلبة، وتجنب العلاقات السيئة مع الطلاب، وانخفاض المهارات التدريسية عن المتوسط، والافتقار إلى الخبرة، والافتقار إلى الأهداف المعلنة بوضوح، والأمن الوظيفي، ورغم أن الدرجات ليست استجابة مثالية لتقييم أداء الطلاب في مقرر ما؛ إلا أنها لا تزال أفضل طريقة متاحة لتقييم الطلاب بشكل أكثر دقة، ورغم ذلك يقدم أصحاب العمل ملاحظات مفادها أن جودة التعيينات الجديدة من الخريجين في سوق العمل لا تعكس المعدل التراكمي الخاص بهم، وتفتقر إلى المهارات "المتطورة" في الأوساط الأكاديمية.

وقد قامت دراسات عديدة بدراسة واقع درجات طلبة الجامعات وطلبة التعليم العام؛ وأظهرت نتائجها تضخما وارتفاع في الدرجات، فقد كشفت نتائج الدراسة التحليلية التي قامت بها القاضي (٢٠٠٥) عن تضخم الدرجات وارتفاعها لدى طالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة، كما أسفرت دراسة Al-Jarf, (2022) التي أُجريت في المدارس والجامعات عن ارتفاع في متوسط نسبة الطلبة الذين حصلوا على العلامات (+أ، أ، +ب)، ووجود فرق جوهري في تقدير درجات المساقات لصالح الإناث، وندرة انكماش الدرجاتٍ، أي التواء توزيعها نحو اليمين، كما وُجد أن معدلات ودرجات الطلبة نادرا ما تتوزع اعتداليا، ويغلب عليها التضخم وارتفاع متوسطات درجات الطلبة، وهذا ما أكدته دراسة حسن والزبيدى (٢٠٠٩)، ودراسة جاموس (٢٠١٧)، كما رصدت دراسة الهلول (٢٠١٥) ودراسة الكعابنة (٢٠١٨) إلتواء توزيع الدرجات نحو اليسار، وقد حاول عواد (١٩٩٦) اشتقاق خصائص توزيع مرجعي مقارنا بالتوزيع الاعتدالي القياسي، وبالتالي توفير الحد الأدنى من الثقة بالعلامات الجامعية، كما أكدت دراسة العناتي (٢٠٠٨) أن نظام العلامات المئوي أكثر عدالة وإنصافا من نظام العلامات الحرفي.

وفيما يتعلق بموضوعية أعضاء هيئة التدريس في رصد درجات الطلاب أظهرت دراسة Dian and Triventi (2021)، ودراسة Finn et al. (2020) أسباب غير موضوعية في رصد درجات الطلاب، حيث تحيز المعلمون في تقييم الطلاب الذين يعانون من زيادة الوزن بشكل غير عادل، كما أظهرت دراسة Nowruzi (2021) أن معلمي اللغة الإنجليزية يولون أهمية أكبر لعوامل أخرى غير التحصيل الدراسي مثل: جهد الطالب وتحسنه، والقدرة والمشاركة عند تحديد درجاتٍ الطالب لتشجيع التعلم، وتعزيز الحافز، كما أظهرت دراسة Bruno and Felipe (2020) ارتباطا بين مهارات الطالب غير المعرفية وتضخم الدرجات، حيث يُضخم المعلمون درجات الطلاب الأفضل سلوكا عكس ذوي السلوكيات السيئة، بينما أكدت دراسة Cheng et al. (2020) أن المعلمين يُقدرون الإنصاف في المقام الأول كمحرك شامل لصنع القرار عند وضع الدرجات.

وفي إطار تقييم مستوى المعرفة الأساسية في التقويم والقياس وبناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس؛ أجريت دراسات عديدة ومنها دراسة Plake and Impara (1993) التي هدفت التعرف على كفاءة المعلمين في مجال القياس والتقويم في ضوء المعايير السبعة لكفاءة المعلم في القياس التربوي والتي حددها اتحاد المعلمين الأمريكيين (AFT) والمجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي (NCME) ، ورابطة التربية الوطنية الأمريكية (NEA)، وأظهرت النتائج أن أفضل أداء للمعلمين كان في المجالات المعرفية المتعلقة بمهارة تطبيق وتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه، بينما أشارت دراسات عديدة ومنها دراسة فرج (٢٠١٢) ودراسة فخرو وآخرون (٢٠١٣)، ودراسة Özdemir(2013)، ودراسة السعايدة (٢٠١٥)، ودراسة جخراب (٢٠١٥)، ودراسة الرويلي (٢٠١٦)، ودراسة النفيعي (٢٠١٦)، ودراسة Koloi (2016)، ودراسة Karakus and Turkkan (2017) إلى تدني كفاءة المعلمين في التقويم وحاجتهم إلى التدرب على الأساليب والطرائق الأساسية والحديثة في تقويم الطلبة.

ونظرا لكون التقييم ورصد الدرجات الجامعية من الأدوار الأساسية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، ونظرا لتعدد العوامل التي يمكن أن تؤثر على الدرجات بصورة تعكس فروقا غير حقيقية بين الطلاب مما يقلل من مصداقية الدرجات؛ فإن دراسة خصائص توزيع هذه الدرجات يمكن أن يُسهم في تفعيل عملية تقييم التحصيل الجامعي (عواد، ١٩٩٦)، ويسعى البحث الحالي إلى إجراء دراسة كمية لدرجات الطلبة وعلاقتها بتقييمهم للتدريس والموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم لدى أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة البحث:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١) ما مستوى الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعاده الفرعية لدى أعضاء هيئة التدريس وتقييم الطلبة لتدريسهم SET؟
٢) هل توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعادها الفرعية لدى أعضاء هيئة التدريس ودرجات طلابهم وتقييمهم للتدريس في ضوء متغير الجنس؟
٣) هل توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعادها الفرعية لدى أعضاء هيئة التدريس ودرجات طلابهم وتقييمهم للتدريس في ضوء متغير الخبرة؟
٤) ما العلاقة بين تقييم الطلبة للتدريس ودرجاتهم في الأعمال الفصلية والاختبار النهائي والدرجة الكلية في المقررات التي يقومون بتقييمها؟
٥) هل تختلف متوسطات درجات طلبة الكلية عبر الفصول الدراسية في الفترة من ٢٠١٦-٢٠٢٢م؟
٦) هل تتوزع درجات الطلبة (في الأعمال الفصلية والاختبار النهائي والدرجة الكلية) اعتداليا في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢-٢٠٢٣م ؟
٧) ما أسباب تضخم الدرجات والتواء توزيعها في المؤسسات الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مدى اعتالية درجات الطلبة ومعدلاتهم الأكاديمية، ومعرفة اتجاه متوسطات الطلبة ارتفاعا أو انخفاضا عبر الفصول الدراسية، وفي الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م
- الكشف عن على مستوى الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم لدى أعضاء هيئة التدريس.

- رصد وتفسير العلاقة بين متوسط تقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس ومتوسط درجات الطلبة في المقررات التي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسها.
- الكشف عن أسباب تضخم الدرجات والتواء توزيع درجات الطلبة وتقديراتهم في بعض المؤسسات الجامعية بشكل عام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للبحث الحالي في إلقاء الضوء على بعض المفاهيم المرتبطة بالدور التقييمي لعضو هيئة التدريس ومنها: الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم، ومهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس، وتقويم الطلبة للتدريس، وانكماش وتضخم الدرجات.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في النقاط التالية:

- اعتبار الدراسة الكمية لدرجات الطلبة إطارا وخط أساس لتقييم الدرجات، وتقديم حلول للمشكلات التي يتم اكتشافها في نمط توزيع درجات الطلبة.
- إمداد إدارة التطوير بالاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء نتائج البحث الحالي المتعلقة بمستوى الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعادها الفرعية لديهم ، وبناءبرامج تدريبية في ضوء خصائص العينة من حيث الجنس وسنوات الخبرة.
- رصد أسباب تضخم الدرجات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واعتبارها مداخل لتشخيص وحل مشكلة التضخم.
- تقديم مقترحات وتوصيات تساعد متخذي القرار على موضوعية واعتدالية درجات الطلبة.
- دراسة مدى الارتباط بين تقييم الطلبة للتدريس ودرجاتهم في المقررات الدراسية التي يقومون بتقييمها، حيث أنها تعد مؤشرا على تأثر الطلبة بدرجاتهم في تقييم التدريس.

مصطلحات البحث:

- **تقديرات أو درجات الطلبة:** هي قياسات موحدة للمستويات المختلفة من الفهم في مادة معينة، ويمكن أن تكون في صورة حروف ((A,B,C,D,E,F، أو أرقام (١-٤)، أو وصف (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف، إلخ)، أو نسبة مئوية 90٪ مثلاً، كما هو شائع في التعليم بعد الثانوي، ويستخدم التقدير التراكمي GPA من قبل بعض الشركات والمؤسسات وأصحاب العمل لمقارنة وتقييم طالبي العمل. (ويكيبيديا، 2023).

- **تقييم الطلبة للتدريس** :(Students' evaluation of teaching (SET
هو حكم الطلبة على أداء عضو هيئة التدريس في مقرر ما، من خلال مقياس معتمد من قبل إدارة توكيد الجودة بالمؤسسة الجامعية، يُوضع في ضوء مؤشرات معايير جودة أداء عضو هيئة التدريس، وتُعرف إجرائيا في البحث الحالي بدرجات عينة البحث على مقياس تقييم الطلبة للتدريس.

- **الموضوعية:**Objectivity يُقصد بالموضوعية تجنُّب التَّحيُّز الشخصي، وعدم إصدار الفرد للأحكام إلا بعد فحص ما لديه من أدلة وبراهين بتجرُّد وشفافية، دون أغراض تنطوي على منافع ذاتية، بانتهاج الأسلوب الحيادي (مبتعث، 2023)، وتُعرف إجرائيا في البحث الحالي بدرجات عينة البحث على مقياس الموضوعية.

- **المعرفة الأساسية في القياس والتقويم:** يُقصد بها المفاهيم والأساليب والاختبارات والإجراءات التي لا يسع المعلم الجامعي أن يفتقدها للقيام بدوره التقييمي بكفاءة، ومنها مهارات بناء أدوات جمع البيانات وأهمها الاختبارات التحصيلية، وتنظيم البيانات وتحليلها

وتفسيرها، وتُعرف إجرائياً في البحث الحالي بدرجات عينة البحث على مقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: تمثلت الحدود الموضوعية للبحث الحالي في دراسة كمية لدرجات الطلبة وعلاقتها بتقييمهم للتدريس والموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم لدى أعضاء هيئة التدريس.
- الحدود الزمانية: أُجري البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.
- الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على عينة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات الإنسانية والهندسية، وتحليل سجلات درجات عينة من طلابهم عبر الفترة الزمنية من ٢٠١٦-٢٠٢٣م.
- الحدود المكانية: تمثلت الحدود المكانية للبحث في كلية الدراسات الإنسانية والإدارية بكليات عنيزة بمنطقة القصيم المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث الحالي عدة محاور هي:

أولاً: توزيع وتضخم درجات الطلبة Grade inflation

ثانياً: حلول ظاهرة تضخم الدرجات.

ثالثاً: تقييم الطلبة للتدريس Students' evaluation of teaching (SET)

رابعا: الموضوعية لدى أعضاء هيئة التدريس.

خامساً: المعرفة الأساسية في القياس والتقويم لدى المعلم الجامعي.

أولاً: توزيع وتضخم درجات الطلبة :Grade inflation

نادراً ما تتوزع معدلات ودرجات الطلبة اعتدالياً، ويغلب عليها التضخم أو ارتفاع متوسطات درجات الطلبة، وهذا ما أكدته دراسة حسن والزبيدى (٢٠٠٩)، ودراسة جاموس (٢٠١٧)، كما رصدت دراسة الهلول (٢٠١٥) ودراسة الكعابنة (٢٠١٨) ودراسة Al-Jarf (2022) ارتفاعاً في متوسط نسبة الطلبة الذين حصلوا على العلامات (+أ، أ، +ب)، ووجود فرق جوهري في تقدير درجات المساقات لصالح الإناث، ونادرا ما تعاني الدرجات من الانكماش، أي التواء توزيعها نحو اليمين، ويعني تضخم الدرجات Grade inflation حصول الطلبة على درجات مرتفعة مع وجود ما يؤكد أنّ هذه الدرجات غير مُستحقة، حيث التواء توزيع الدرجات نحو اليسار.

ويرى Faurer and Lopez (2009) تأثر جميع المعنيين بالتعليم بتضخم الدرجات وهم: الطلاب الموهوبين خاصة ذوي التفوق الفكري، والمعلمون وأعضاء هيئة التدريس، والمؤسسات الأكاديمية، وأرباب العمل، وجمهور المستهلكين، ورغم ذلك أشارت جميع البيانات إلى أن الدرجات قد تضخمت على مدى ثلاثين عاماً في الجامعات الأمريكية بجميع أنواعها، وبحلول عام ١٩٩٣ ارتفعت نسبة الحاصلين على A إلى ٢٦٪، في المقابل انخفضت نسبة الحاصلين على C أو أقل إلى ٩٪ (Bradford, 1999)، وفي الثمانينات أظهرت دراسة Kolevzon (1981) تضخم الدرجات بمتوسط قدره 0.298+، وأشار Zangenehzadeh (1988) إلى أن استخدام تقييمات الطلاب للتدريس كمبرر لمنح (أو رفض) الترقية وزيادة الرواتب قد يكون أحد أسباب تضخم الدرجات.

وتوالت الدراسات التي أظهرت تفاقم ظاهرة تضخم الدرجات، ومحاولة تحديد أسبابها، حيث أظهرت دراسة Boualem et al. (2005) وجود تضخم للدرجات ذا اتجاهًا خطيًا على مدار (20) عامًا، كما وُجد ارتباطاً بين تفاقم تضخم الدرجات وزيادة الاعتماد على أعضاء هيئة التدريس المساعدين في التعليم العالي، وقامت دراسة Kassahun (2008) بإنشاء تقنية التوحيد القياسي، لاشتقاق مؤشر لضبط المعدلات المتضخمة والمنكمشة، كما قدمت دراسة

Johnes and Soot (2017) محددات الدرجات لدى عينة من جامعات المملكة المتحدة من عام 2004 إلى عام ٢٠١٢م باستخدام طريقة تحليل الحدود العشوائية (SFA) لمراعاة الاختلافات في كفاءة الجامعات، وقامت بفحص توزيعات الدرجات على مدى خمس سنوات (٢٠٠٩-٢٠١٣) في جامعتي كاليفورنيا (UC) وجامعة ولاية كاليفورنيا (CSU)، وأظهرت النتائج زيادة كبيرة في متوسط درجات البكالوريوس خلال هذه الفترة في بعض البرامج، بينما لم تظهر معظم البرامج أي زيادة ملحوظة، وأكدت دراسة Blum (2018) أن ثقافة تضخم الدرجات لا تقتصر على الجامعات التقليدية ولكنها تمتد أيضًا إلى الجامعات عبر الإنترنت في الولايات المتحدة، وطبقا لدراسة Al-Maqbali and Hussain (2022) فإن تضخم الدرجات يمثل أحد تحديات التقييم في هذه الجامعات عبر الإنترنت، وأظهرت دراسة Nata et al. (2020) أن المدارس الخاصة المستقلة هي الأعلى في تضخم درجات طلابها؛ لضمان المنافسة على التحاقهم بالتعليم العالي، وأشارت نتائج دراسة القاضي (٢٠٠٥) أن اختبارات المعلم تُعد أهم مصدر لتضخم الدرجات.

وأظهرت دراسة Franz and Wan-Ju (2010) أن إلحاح وإزعاج الطلاب Students' nuisance للأساتذة للحصول على درجات أفضل يمكن أن يدفع الأساتذة إلى تضخيم الدرجات، وقامت دراسة Donaldson and Gray (2012) بمراجعة منهجية على (١٤٧) ورقة تناقش أسباب تضخم الدرجات من زوايا مختلفة، وتوصلت إلى ضرورة إجراء تقييم دقيق لصدق وثبات نماذج التقييم.

وأظهرت دراسة Popov and Bernhardt (2013) أن الجامعات تختار معايير الدرجات التي تعظم إجمالي أجور خريجيها؛ خاصة الوظائف التي تتطلب مهارات أعلى، ورصدت دراسة Bachan (2017) دلائل على تضخم الدرجات من عام ٢٠٠٩ فصاعدًا، والزيادة المستمرة في نسبة درجات الشرف التي تمنحها جامعات المملكة المتحدة منذ منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، والتي قد تعكس انخفاض المعايير في التعليم العالي في المملكة المتحدة، ويشير Herron and Markovich (2017) أن القسم الذي يكشف قدرة الطالب يجذب الطلاب الموهوبين للغاية الذين يسعون إلى تمييز أنفسهم عن الطلاب الأقل قدرة الذين يتجنبون هذا القسم، وأظهرت نتائج التحليل العاملي بدراسة مسعودي وآخرين (2018) أن درجات الطلبة تتأثر بنوع المقاييس (كمية ونظرية)؛ حيث يستعد الطلاب للمقاييس الكمية بشكل أفضل، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى درجاتهم عليها، وقامت دراسة Chowdhury (2018) برصد عوامل تضخم الدرجات، وتقييم كيف يمكن أن يؤدي تضخم الدرجات إلى مشاكل للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع ككل، وأشار Jephcote, et al. (2020) إلى أن تضخم الدرجات يمكن أن يُطلق عليها المتغيرات غير المبررة، إضافة إلى التحقق من العوامل السياقية المؤسسية المحلية التي توجه توزيع الدرجات، كما رصدت دراسة Denning, et al. (2021) انخفاضاً في معدلات إتمام الدراسة الجامعية من السبعينيات إلى التسعينيات، ثم انعكاس هذا الاتجاه منذ التسعينيات، ولم تفسر خصائص الطلاب وتركيبتهم السكانية، والموارد المؤسسية أو العوامل المدرسية هذا التغير، ولا الزيادات في المعدل التراكمي للطلاب، وأشارت نتائج دراسة Jewell et al. (2013) إلى اختلاف دوافع تضخيم الدرجات باختلاف خصائص الأقسام الأكاديمية، وأن أكثر من 90٪ من تضخم الدرجات كان نتيجة إما لعوامل على مستوى الجامعة أو خصائص خاصة بالمعلم، وأظهرت دراسة Al-Jarf, (2022) عدة عوامل تساهم في تضخم الدرجات مثل: ميل مديري المدارس والجامعات إلى رفع درجات الطلاب ودرجات المقرر وممارسة الضغط على المدرسين لاجتياز الطلاب، والمفاهيم الخاطئة حول جودة التعليم وغيرها.

ثانياً: حلول ظاهرة تضخم الدرجات:

قام Smith and Fleisher (2011) بمراجعة لممارسات الحد من تضخم الدرجات، ورصد منها إرشادات التصنيف المعمول بها في كل مؤسسة لتصنيف الطلاب على أساس المعرفة التي حصلها الطالب، واستخدام بعض أعضاء هيئة التدريس أساليب تقييمية شاملة مثل العروض

التقديمية الكتابية والشفوية، بالإضافة إلى الامتحانات، وقد تتطلب بعض الجامعات اختبارات نصف الفصل والنهائية فقط؛ وهي غير كافية لقياس التعلم/التمكن من أهداف المقرر، كما قام Butcher (2014) بتقييم سياسة مكافحة تضخم الدرجات، والتي حددت +B كمتوسط أمثل للمقررات، وقد مثل هذا المتوسط الحد الأقصى المناسب للتخصصات عالية الدرجات (في العلوم الإنسانية والاجتماعية)، ولم يكن ملزمًا للتخصصات ذات الدرجات المنخفضة (في الاقتصاد والعلوم)، وفحص Bowen et al. (2015) توزيع مكونات درجات طلبة كلية الطب، باستخدام الانحدار اللوجستي المشروط Conditional logistic regression الذي أظهر أن متوسط الدرجة مناسب بشكل أفضل لنظام الدرجات القائم على المعايير، أما دراسة Brandon (2016) فقد أظهرت أن توفر معلومات حول متوسط الدرجات للمعلمين أدى إلى زيادة درجات المقررات التي كانت تقل عن المتوسط سابقا بمقدار ٠.٠٨ نقطة أكثر من المقررات التي كانت أعلى من المتوسط سابقا.

ورصد David (2017) اقتراحات المعلمين للحد من تضخم الدرجات في الجامعات عبر الإنترنت بالولايات المتحدة، ومنها استخدام قواعد التقييم، ومراجعة تقييمات الطلاب، وإعادة تقييم السياسات الأكاديمية، وبناء اختبارات موضوعية، وإقامة برامج تدريب المعلمين، وتوظيف درجات النجاح/ الرسوب، واستخدام الترتيب بدلاً من المعدل التراكمي، كما اقترح Manteufel and Karimi (2011) تعديلاً على الدرجات في جميع الأقسام من شأنه تقدير متوسط لكل فصل دراسي لمواجهة اتساع مدى اختلافات الدرجات وليكن على سبيل المثال ٢.٥، وأهمية التحقق من ثبات الاختبارات عبر الفصول الدراسية المختلفة لضمان حد أدنى من إمكانية المقارنة بين درجات الطلبة عبر الفصول الدراسية المختلفة، ولتقييم ذلك قامت دراسة أبو فودة (٢٠١٦) بتقدير ثبات الدرجات الجامعية في عينة من المقررات الدراسية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن باستخدام معادلة راجو Raju وأظهرت النتائج أن (٤٧.٩٢٪) من المواد تمتعت بمعاملات ثبات مقبولة، كما قارنت دراسة العمري (٢٠٢٢) بين ثلاث طرائق في تقدير ثبات الاختبارات المركبة المتشاكلة congeneric tests وهي: أسلوب ألفا، وألفا الطبقي، ومعادلة راجو، وذلك باستخدام بيانات ٨٤ اختباراً من الاختبارات النهائية التي أعدها أعضاء هيئة التدريس لطلبة البكالوريوس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الوسط الحسابي لتقديرات الثّبات قد بلغ (٠.٧١) (٠.٧٩) (٠.٥٣) حسب معادلة ألفا وألفا الطبقي وراجو على الترتيب، ووجود فروق دالة احصائيا بين توزيعات معاملات الثّبات وبمعامل توافق بينها Contingency coefficient بلغ قدره ٠.٠٣٦.

واستمراراً لجهود الباحثين في وضع حلول لظاهرة تضخم الدرجات أو تقييمها أجرى Marzano (2021) دراسة تم تطبيقها بنجاح في مئات المدارس، بتوظيف التصنيف المستند إلى المعايير الذي يرتكز على فكرة وجود أجزاء محددة من المعرفة والمهارات التي يجب أن يعرفها جميع الطلاب، ويكونوا قادرين على القيام بها كنتيجة لتعليمهم، ويتم توضيح هذه الموضوعات الأساسية كمعايير أو أهداف تعليمية، وأشار Mabyong and Kwangho (2019) إلى صعوبة مقارنة النتائج عبر المدارس، وتضخم الدرجات، والأهمية المتزايدة لامتحان القبول بالجامعة، كما أشارت دراسة Schiel and Everard (2019) إلى أن مشكلة تضخم الدرجات مشكلة عامة وقابلة للعلاج، وأن نسبة المعايير الموضوعية المعلمين أعلى من نسبة المعايير الذاتية في صياغة الدرجات.

ثالثاً: تقييم الطلبة للتدريس Students' evaluation of teaching (SET)

أصبحت تقييمات الطلاب للتدريس جزءًا من نسيج مؤسسات التعليم العالي (HEIs) في جميع أنحاء العالم، لدرجة أن معظم الوظائف الشاغرة لأعضاء هيئة التدريس خاصة في الولايات المتحدة -حيث نشأت الفكرة- تطلب تضمين "تقييم الطالب" كجزء من متطلبات الاختيار، ويستشهد Madichie (2011) بمثال تم نشره على قوائم البريد (١٥ سبتمبر ٢٠١١):

"يجب على المرشحين المؤهلين تقديم الوثائق التالية إلكترونيًا" ومن ضمنها تقديم ملخص للمقررات التي تم تدريسها مع تقييمات الطلاب.

ويجب أن تكون تقييمات الطلاب للتدريس أ) متعددة الأبعاد؛ (ب) تتصف بالصدق والثبات؛ (ج) تُقيم المعلم الذي يقوم بتدريس المقرر بدلاً من المقرر الذي يتم تدريسه؛ (د) تفي نسبياً بمجموعة متنوعة من مؤشرات التدريس الفعال؛ (هـ) لا تتأثر نسبيًا بمجموعة متنوعة من المتغيرات المفترضة على أنها تحيزات محتملة (على سبيل المثال: التساهل في الدرجات، وحجم الفصل، وعبء العمل، والاهتمام بالموضوع السابق؛ (و) مفيدة في تحسين فعالية التدريس. (Marsh & Roche, 1997)

وعادة ما يتأثر تقييم الطالب للتدريس بحساسيته للعدالة، والتي يمكن تحديد أنماطها فيما يلي (Schmitt, 2005)، (Gollwitzer et al., 2009)، (Schmitt et al., 2012) حساسية الضحية Victim Sensitivity ، وحساسية المراقب Observer Sensitivity، وحساسية المستفيد Beneficiary Sensitivity ، وحساسية المتعدي Perpetrator Sensitivity

ويقدم Roberts (2016) تحليلًا فلسفيًا لبعض ممارسات أعضاء هيئة التدريس لزيادة درجات تقييم الطلاب لهم ، ويعرض (٢٨) ممارسة أو طرق لتعظيم درجات ، ويأتي على رأس هذه السلوكيات تضخيم درجات الطلاب، وقد أظهرت دراسات عديدة علاقة بين تضخم الدرجات و(SET)، ومنها دراسة Koper et al. (2021)، وجونسون (2003)، Berezvaia et al. (2021)التي أظهرت أن زيادة درجة الطلبة بمقدار درجة واحدة سيجعلهم يقدمون تقريبًا ٠.٢ – ٠.٤ تقييمات أعلى للمعلم .

ومن الدراسات المبكرة التي تناولت تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس دراسة منسي (٢٠٠٠) التي هدفت إلى تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب كمدخل لتحقيق جودة التعليم العالي، وتمثلت أدوات البحث في بطاقة لتقويم عضو هيئة التدريس تشتمل على ثلاثة أجزاء: الأول خاص بجهده التدريسي وانضباطه ومشاركته في الأنشطة المرتبطة بالمقرر، والثاني يتناول الكفاءات التدريسية والأكاديمية والعلمية، أما الجزء الثالث فيتناول الرأي العام للطالب عن كفاءة عضو هيئة التدريس وأداءه بشكل عام، وقد تكونت عينة البحث من ٣٦٠ طالب وطالبة بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز (١٠٥ذكور، ١٢٠ إناث)، ٢٢٥ طالب وطلبة بكلية التربية جامعة الإسكندرية (١٠٥ذكور، ١٢٠ إناث)، اضافة إلى ٨٠ معيد ومدرس ممن شاركوا في دورة إعداد المعلم الجامعي بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وقد أكدت النتائج تمتع بطاقة التقويم بالصدق والثبات والموثوقية في تقويم عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلابه.

وتوصلت دراسة العبيدي (٢٠١٣) إلى عدم وجود فروق في تقييم الطلبة للأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس تبعا للجنس (ذكور، اناث)؛ كما أظهرت دراسة كاسار وتايهوكو (٢٠١٨) تأثر تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس بأداء أساتذتهم السابقين (كاسار؛ جيفن، ٢٠١٨)، وأظهرت دراسة العمروسي وعمار (٢٠١٩) أن الأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس التربويات مرتفع في أساليب التقويم والتغذية الراجعة، بينما أظهرت دراسة بوعموشة (٢٠١٩) جودة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي لكفاية التقويم، وكشفت دراسة عيسى والشهوبي (٢٠١٩) أن أداء عضو هيئة التدريس بكلية التربية كان في مجمله متوسطا مما يعكس عدم رضا الطلاب عن هذا الأداء، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير جنس الطلاب والفصل الدراسي والمقرر الدراسي.

مما سبق يتضح وجود إيجابيات عديدة لتقييم الطالب للتدريس، إلا أن الأمر لا يخلو من العيوب أيضا، ولذلك يرى فيرجسون وكريستوفر (٢٠٢١) أنه من حق أعضاء هيئة التدريس التحقق من دقة ضوابط تقييم الطلاب للتدريس، قبل ظهور النتائج للطالب، واستخدام مقاييس أو استبيانات واضحة، وإمكانية فحص تقييمات الطلبة ورصد تحيزاتهم.

رابعاً: الموضوعية لدى أعضاء هيئة التدريس:

تعني الموضوعية توخي الدقة والأمانة في تسجيل الوقائع والأحداث، وفي جمعها وعرضها، وتفسيرها والحكم عليها بحيثٍ يتجردِ الباحث من ميوله الذاتية وأهوائه الشخصية وآرائه ومعتقداته وأفكاره، ويقف موقفاً محايداً من الناحية الانفعالية، ويُعد التجريب والملاحظة من أهم الوسائل الموضوعية (السديمي، ٢٠١٩)، ويتمحور دور المعلم في توظيف الموضوعية حول أربعة أبعاد للعدالة في المجال التربوي، هي:

- العدالة التوزيعية Distributive Justice وتتعلق بفرصة الطالب للمشاركة في عملية تعلمه، وتُعنى بالتوزيع العادل لفرص التعلم والنتائج الإيجابية والسلبية؛ أي توزيع فرص التدريس والتقويم.
- العدالة الإجرائية Procedural Justice وتؤكد على الاجراءات التي تؤدي إلى توزيع فرص التعلم والنتائج بين الطلبة.
- العدالة التفاعلية Interactive Justice وتشير إلى طبيعة العلاقة بين المعلم والطلبة.
- العدالة المعلوماتية Information Justice وتشير إلى المدى الذي يقدم فيه المعلمون للطلبة معلومات كافية وصادقة ومنطقية أثناء التعلم (Chang et al.,2019).

وللشخصية الموضوعية سمات عديدة من أهمها: التّحرر من العوامل الذاتية كالتحيز والتعصّب والأفكار المسبقة، والخلو من الذاتية، والتمركز حول الذات والتشكل، والبعد عن التعميم والتخمين، والأهواء الشخصية، والسطحية (أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩)، (فرج، ٢٠٠٠)، (بكار، ٢٠١٠)، والمرونة العقلية والشخصية، والانسجام الذاتي، والانفتاح، واعتبار آراء الآخرين، واحترام ظروفهم، والإنصاف، والموازنة بين القضايا المتباينة والمتشابكة والمزايا والعيوب، إضافة إلى الثبات والضبط الانفعالي والاستجابات المتجانسة في المواقف المتشابهة ونقد الذات، والمسؤولية والمبادرة والواقعية ومعرفة الدور وحدود الذات في إطار الاختصاص (الأسود، ٢٠١٨)، ودقة المعلومات وشمولها وتوازنها، والنظرة التفصيلية، والتثبت، وتحليل الأفكار والبيانات والمعلومات، واستخلاص النتائج، وصحة وجودة التفكير، والنظرة الواقعية واليقظة البيئية (عبد الخالق، ٢٠٠٤).

وقد تعددت الدراسات التي تناولت تقييم الموضوعية والسلوك الخلقي لدى أعضاء هيئة التدريس، ومنها دراسة الحوراني (٢٠٠٥)، ودراسة المعمر (٢٠١٥)، ودراسة الأسود (٢٠١٨) ودراسة العواجزي (٢٠١٩) ودراسة هادي (٢٠١٩)، ودراسة الذهبي والزهيري (٢٠١٩)، ودراسة طباع وبوطابة (٢٠٢٠)؛ وقد أظهرت جميعها كفاية جوانب متباينة للسمات الشخصية والأخلاقية والموضوعية لدى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، ودور أخلاقيات مهنة التدريس في تنمية شخصية الطلاب معرفياً ووجدانياً ومهارياً، كما أكدت دراسة السليمي (٢٠١٩) أهمية دور الأخلاقيات المهنية كما يراها (١١٩) فرداً من رؤساء الأقسام بالجامعات السعودية.

في المقابل كشفت دراسة القحطاني وأماني (٢٠٢٠) عدداً من مظاهر السلوكيات غير الأخلاقية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم؛ كان أهمها: النظرة الدونية للطالب، والتقليل من شأنه، وعدم إبداء أي تفهم لوضع الطالب، والمعاملة الجافة له، وذلك بسبب التفرقة غير الموضوعية في التعامل بين أعضاء هيئة التدريس حسب الجنسية، أو بسبب عوامل شخصية، وغياب الرقابة المباشرة والعقوبات.

ونظراً لأهمية الحساسية للعدالة في تقييم الطلاب توصلت دراسة حمادي وجميل (٢٠٢٢) إلى وجود مستوى مرتفع من حساسية العدالة لدى أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج دراسة Baumert et al. (2010) وجود حساسية العدالة بنسب متفاوتة بين أفراد العينة مع وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة الارتباطية لصالح الإناث حيث أنهن أكثر حساسية من الذكور تجاه العدالة.

خامساً: المعرفة الأساسية في القياس والتقويم لدى المعلم الجامعي:

يمكن تحديد ملامح المعرفة الأساسية في القياس والتقويم لدى المعلم الجامعي في الموضوعات التالية:

- أساسيات القياس والتقويم وأنواعهما وأهميتهما، لبناء اتجاهات ايجابية نحو القياس والتقويم التربوي.
- التعريف بالاختبار التحصيلي، وخطوات إعداده.
- تحليل المحتوى في ضوء الأهداف السلوكية، والمحتوى المعرفي.
- إعداد جدول المواصفات من خلال تحليل المحتوى، بطرق المختلفة.
- توظيف الأسئلة وضوابط صياغتها (الاختبار من متعدد، وصح مخطأ، والتكميل، والمقالي، والمركبة...)
- تحليل المفردات من خلال حساب معامل التمييز ومعامل الصعوبة.
- طرق التحقق من صدق الاختبار التحصيلي بالاتساق الداخلي وصدق المحك، والمقارنة الطرفية وغيرها.
- طرق التحقق من ثبات الاختبار بحساب معامل ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية واعادة الاختبار.

ومن الملاحظ أن هذه المهارات تتمحور بصفة أساسية حول بناء الاختبارات التحصيلية، والتي يمكن تصنيفها بعدة طرق، فقد تصنف حسب طريقة بناء الاختبار، والغرض من استخدامها، وطريقة الاستجابة، وطريقة تفسير نتائج الاختبار (اختبارات مرجعية المعيار واختبارات مرجعية المحك) (علام، ٢٠٠٨).

وقد أجريت دراسات عديدة في إطار تقييم مستوى المعرفة الأساسية في التقويم والقياس وبناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس؛ حيث أظهرت دراسة الرحبي (٢٠٠٨) ارتفاع مستوى الكفايات المعرفية الأساسية لإعداد الاختبارات التحصيلية لدى المعلمين، وأظهرت دراسة Owoyel and Kareem (2010)، ودراسة Alhaja and Tijani (2010) تركيز المعلمين على اختبارات المقال، والواجبات في تقويم التحصيل الدراسي، وتوصلت دراسة الشحرى (٢٠١٠) إلى تدني مستوى الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية لدى (١٧١) معلماً ومعلمة تربية إسلامية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير الجنس، بينما توصلت دراسة المطيري (٢٠١٠) إلى أن درجة كفايات التقويم المستمر لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة متوسطة؛ بينما توفرت كفايات تحليل وتفسير نتائج التقويم المستمر بدرجة كبيرة، ولم تتوفر كفايات الملاحظة والواجبات المنزلية، وكشفت دراسة Matsenjwa (2013) أن التقييم الشفهي والعملي تم استخدامهما بشكل متكرر، بينما أشارت دراسة المسعودي (٢٠١٨) والبلوي وسليمان (٢٠١٩) ودراسة يوسف وفاروق (٢٠٢١)، ودراسة حمادي وآخرون (٢٠١٨)، ودراسة باجبير وآخرون (٢٠٢٠) إلى توافر كفايات القياس والتقويم بدرجات متفاوتة، وأسفرت نتائج دراسة عبدالوهاب (٢٠١٩) ودراسة أحمد (٢٠٢١) ودراسة صقر (٢٠٢١) عن فعالية برامج تدريب المعلمين على مهارات القياس والتقويم وبناء الاختبارات التحصيلية.

ومن الملاحظ من أدبيات البحث أن تقييم كفايات ومستوى مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى المعلمين يمكن أن يتم من خلال تقييم مهاراتهم بطريقة مباشرة كما في دراسة الرحبي (٢٠٠٨)، والشحرى (٢٠١٠)، والليمون (٢٠١٥)، وجخراب (٢٠١٥) والرويلى (٢٠١٦)، والنفيعي (٢٠١٦)، والبلوى وسليمان (٢٠١٩)، ويوسف وفاروق (٢٠٢١)، أو بطريقة غير مباشرة بتقييم عينات من الاختبارات التحصيلية التي قام المعلمون ببنائها ومنها دراسة السطري (٢٠١٠).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات عنيزة، والقائمين بتدريس مقررات دراسية، وقام الطلبة بتقييم تدريسهم، والبالغ عددهم (١٣٥) عضوا من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث، من تخصصات إنسانية وإدارية وهندسية وتقنية.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (١١٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث الحاصلين على درجة الدكتوراه، من تخصصات إنسانية وإدارية وهندسية وتقنية، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة طبقاً للمتغيرات التصنيفية.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة طبقاً للجنس والتخصص وسنوات الخبرة

وجه التصنيف	عينة الكلية لأعضاء هيئة التدريس			
الجنس	٧٨ ذكور		٤٠ إناث	
التخصص	(١٠٣) من تخصصات إنسانية		(١٥) من تخصصات هندسية	
سنوات التدريس (الخبرة)	(١-٥) سنوات	(٦-١٠) سنوات	(١١-١٥) سنة	أكثر من ١٥عام
	٣٦	٢٧	٢٧	٢٨

وقد تمثلت عينة تحليل الدرجات في (٢٥٣٧٤) درجة مقرر دراسي لطلاب وطالبات عبر (١٩) فصل دراسي في الفترة من ٢٠١٦-٢٠٢٢م، إضافة الى تحليل درجات وتقديرات (٣٢٩٤) طالبة، و(٦٥٨٥) طالبا وتقييمات الطلبة للتدريس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

منهج البحث: استخدم البحث الحالي منهج البحث الوصفي الاحصائي التحليلي، وهو أحد مناهج البحث الوصفي المتعمق، الذي يصف فيه الباحث العلمي مختلف الظواهر والمشكلات العلمية، ويقوم بحل هذه المشكلات والأسئلة التي تقع ضمن دائرة او نطلق البحث العلمي، ثم يقوم بتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال المنهج التحليلي الوصفي (عبد الله، ٢٠٢٣).

الأساليب الإحصائية: تمثلت الأساليب الإحصائية للبحث الحالي في حساب كل من المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، واختبار مربع كاي، واختبار مان ويتني، واختبار ولكوكسون، واختبار كروسكال واليس، واختبار فريدمان.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث الحالي فيما يلي:

- مقياس الموضوعية إعداد الباحث.
- مقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم إعداد الباحث.
- مقياس تقييم الطلبة للتدريس إعداد الباحث.

أولاً: مقياس الموضوعية Objectivity:

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الموضوعية كسمة شخصية لدى أعضاء هيئة التدريس.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة.

تقدير الدرجات على المقياس: تتم الإجابة على المقياس بنعم (درجتان) أو لا (درجة واحدة)، ويعطي درجة كلية للمقياس يتراوح مداها من ٣٠-٦٠ درجة.

خطوات بناء المقياس: تم بناء المقياس مرورا بالخطوات التالية:

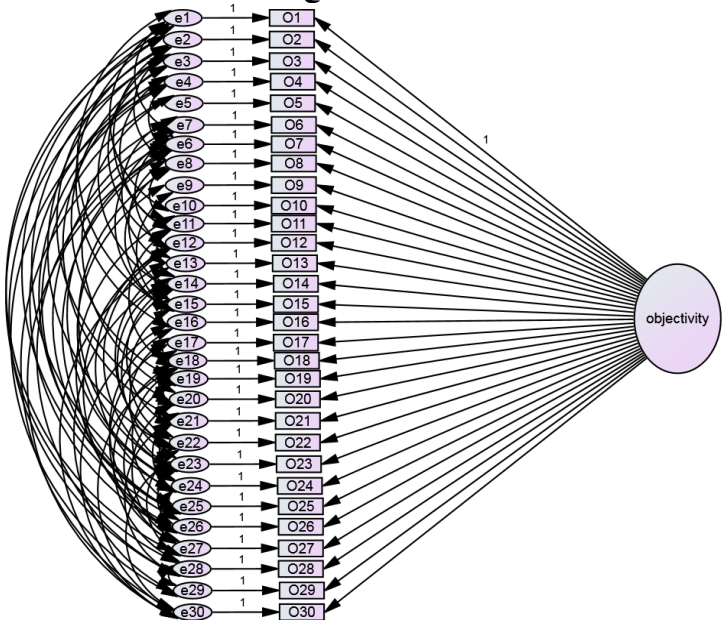
١) استفاد الباحث من الإطار النظري للبحث الحالي في تعريف مفهوم الموضوعية، وخصائص الشخصية الموضوعية، كما اطلع الباحث على عدة مقاييس استفاد منها في صياغة عبارات المقياس ومنها مقياس الموضوعية بمسح جيلفورد وزيمرمان الذي يتكون من (٣٠٠) مفردة تتوزع على عشر اختبارات فرعية؛ وهي: سمة النشاط العام، سمة القمع، سمة السيطرة، الروح الاجتماعية وعدم الانطواء، الإتزان الانفعالي، الموضوعية، الصداقة والتعاطف، التأمل، التعاون والعلاقات، والذكورة، وقد أستخدم هذا المسح في عدد من البحوث والدراسات النفسية السيكومترية، وفي المجال الإكلينيكي، ويتكون مقياس الموضوعية من (٣٠) مفردة؛ تتم الإجابة بنعم أو لا، وتتراوح درجة المفحوص على المقياس من ٣٠-٦٠ درجة، وقد استخدمته دراسات عديدة منها دراسة بن زاهي (٢٠٠٠)، ودراسة الأسود (٢٠١٨) في البيئة العربية، كما اطلع الباحث على مقياس الخوف من التقييم السلبي FNE-II Fear of negative evaluation ، ومقياس التحيز المعرفي Cognitive bias (بهلول؛ السميري، ٢٠٢٢).

٢) تم صياغة مفردات المقياس ليشتمل في صورته الأوليه على (٢٠ مفردة)، كما تم التأكد من سلامة صياغته لغويا ومناسبته لعينة البحث.

3) تم عرض المقياس على (٨) من الأساتذة المحكمين، وتطبيق معادلة لوش لحساب صدق المحتوى (Lawshe, 1975) : $CVR = \frac{N_e - (\frac{N}{2})}{N/2}$ CVR حيث Ne عدد المفردات التي أقر المحكمون بصدقها، Nعدد المحكمين، وقد تراوحت قيمته لمفردات مقياس الموضوعية (٠.٧٥-١) ليصبح المقياس في صورته قبل النهائية (30) مفردة.

- الخصائص السيكومترية لمقياس الموضوعية:

تم استخدام برنامج الأموس فى إجراء التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الموضوعية حيث تم رسم نموذج التحليل العاملى التوكيدى للمقياس كما يتضح من الشكل (1).



شكل (1) نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الموضوعية

تم استخراج التشبعات العاملية لتشبع المفردات على العامل العام، وكذلك الثبات المركب Composite stability (CR) كما يتضح من الجدول (٢).

جدول (٢) التشبعات العاملية لتشبع مفردات مقياس الموضوعية على العامل العام والثبات المركب للمقياس

الثبات المركب	التشبعات العاملية	المفردات	التشبعات العاملية	المفردات
0.81	.375	O1	.623	O24
	.342	O2	.272	O23
	.376	O3	.542	O22
	.534	O4	.344	O21
	.220	O5	.253	O10
	.218	O6	.506	O11
	.327	O7	.447	O12
	.291	O8	.139	O13
	.265	O9	.527	O14
	.647	O30	.531	O15
	.395	O29	.334	O16
	.337	O28	.264	O17
	.222	O27	.483	O18
	.477	O26	.244	O19
	.311	O25	.190	O20

يتضح من الجدول (٢) ان جميع التشبعات العاملية للمفردات جاءت جميعها مقبولة حيث بلغ متوسطها ٠.٣٦ وقد جاءت قيم الثبات المركب ٠.٨١.

مؤشرات المطابقة: تم التحقق من مطابقة النموذج المقترح من خلال استخراج مؤشرات المطابقة المطلقة والاقتصادية والمقارنة كما يتضح من الجدول (٣)

جدول (٣) مؤشرات المطابقة المطلقة والاقتصادية والمقارنة لمقياس الموضوعية

المؤشر	القيمة	القرار
مربع كاى	425.992	
درجة الحرية	325	
الدلالة	0.000	مطابق
مربع كاى / درجة الحرية	1.311	مطابق
IFI	.942	مطابق
TLI	.917	مطابق
CFI	.938	مطابق
RMSEA	.040	مطابق

يتضح من جدول(٣) أن قيم مؤشرات المطابقةٍ للنموذج المُعدل جاءت فى المدى المقبول لحسن المطابقة بعد الاستغناء عن قيمة مربع كاى نظرا لتأثرها بحجم العينة، واستخدام نسبة مربع كاى إلى درجة الحرية (CMIN/DF) التى أظهرت حسن المطابقة حيث انخفضت قيمتها عن الدرجة (٥)؛ لأن المدى المقبول يمتد من (١-٥)، كما أكدت النتائج أن قيم كل من (IFI،TLI،CFI، RMSEA) جاءت جميعها فى المدى المقبول، مما يعني التحقق من صدق وثبات مقياس الموضوعية، وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائج تطبيقه على عينة البحث في الإجابة على أسئلة البحث.

ثانياً: مقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم:

هدف المقياس: قياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم لدى أعضاء هيئة التدريس.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من **(47)** مفردة.

تقدير الدرجات على المقياس: تتم الإجابة على المقياس وفق تدرج خماسي يتراوح من موافق بشدة (٥ درجات) إلى غير موافق بشدة (درجة واحدة)، ويعطي درجة كلية للمقياس يتراوح مداها من ٤٧-٢٣٥ درجة.

خطوات بناء المقياس: تم بناء المقياس مروراً بالخطوات التالية:

١) اطلع الباحث على عدة مقاييس استخدمتها الدراسات السابقة في قياس معارف وكفايات ومهارات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في القياس والتقويم؛ ومنها اختبار **Ebel L. Robert**، وقد حصل عليه الباحث من دراسة **Sethtakko (1980)** وكذلك مقاييس دراسة كل من الرويلي (٢٠١٦)، والزبيدي (٢٠١٨) ودراسة العيد (٢٠٢٠) وغيرها، ويتكون المقياس من (٤٧) مفردة تتوزع على أربعة مجالات أساسية هي: التخطيط للاختبار، وكتابة مفردات الاختبار، وتحليل مفردات الاختبار، وإحصائيات درجات الاختبار؛ يوضحها جدول (٤).

جدول (٤) أبعاد مقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم ومفرداتها

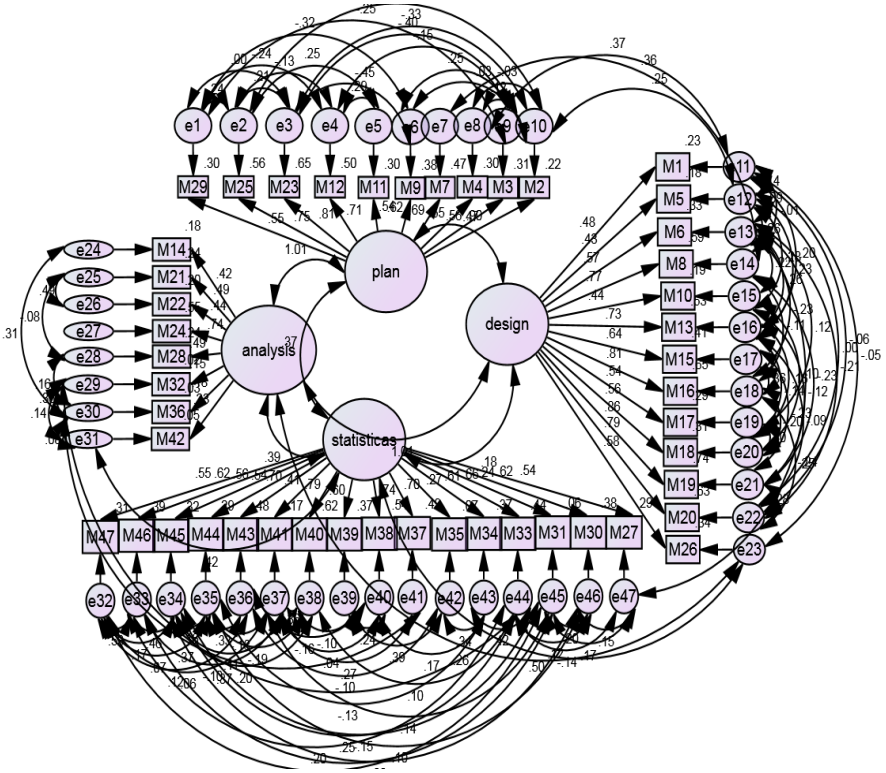
م	البعد	المفردات	مدى الدرجات
١	التخطيط للاختبار	٢-٣-٤-٧-٩-١١-١٢-٢٣-٢٥-٢٩	١٠-٥٠
٢	صياغة المفردات	١-٥-٦-٨-١٠-١٣-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢٦	١٣-٦٥
٣	تحليل المفردات	١٤-٢١-٢٢-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٤٢	٨-٤٠
٤	احصائيات الاختبار	٢٧-٣٠-٣١-٣٣-٣٤-٣٥-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧	١٦-٨٠

٢) تم صياغة مفردات المقياس ليشتمل في صورته الأوليه على (٤٧) مفردة، كما تم مراجعته لغوياً.

٣) تم عرض المقياس على (٨) من الأساتذة المحكمين، وتطبيق معادلة لوش لحساب صدق المحتوى CVR، وقد تراوحت قيمته لمفردات مقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم (٠.٧٥-١) ليصبح المقياس في صورته قبل النهائية (٤٧) مفردة.

- الخصائص السيكومترية لمقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم:

تم استخدام برنامج الأموس فى إجراء التحليل العاملى التوكيدى للمقياس حيث تم رسم نموذج التحليل العاملى التوكيدى للمقياس كما يتضح من الشكل (٢).



شكل (٢) نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم على مستوى المفردات

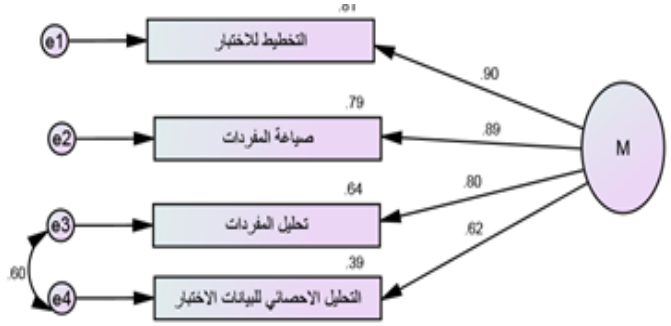
تم استخراج التشبعات العاملية لتشبع مفرات مقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم على عواملها والثبات المركب كما يتضح من الجدول (٥).

جدول (٥) التشبعات العاملية لتشبع مفردات مقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم على العامل العام على مستوى المفردات والثبات المركب للمقياس

المفردات	العوامل	التشبعات العاملية	الثبات المركب
M1	design	.477	0.90
M5		.427	
M6		.571	
M8		.769	
M10		.436	
M13		.727	
M15		.640	
M16		.807	
M17		.538	
M18		.558	
M19		.861	
M26		.579	
M20		.794	
M43	statisticas	.696	0.89
M41		.413	
M40		.788	
M34		.611	
M39		.604	
M38		.738	
M37		.702	
M35		.270	
M47		.554	
M46		.622	
M45		.562	
M44		.538	
M27		.536	
M30		.616	
M31		.242	
M33		.663	
M2	plan	.471	0.87
M3		.561	
M4		.546	
M7		.687	
M25		.749	
M23		.805	
M12		.705	
M11		.545	
M9		.617	
M29		.546	
M14	analysis	.425	0.61
M21		.495	
M22		.443	
M24		.742	
M28		.493	
M32		.152	
M36		.184	
M42		.230	

يتضح من الجدول (٥) ان جميع التشبعات العاملية للمفردات على أبعادها جاءت جميعها مقبولة حيث متوسط تشبعات العامل الاول (٠.٦٣)، والعامل الثانى (٠.٥٧) ، والعامل الثالث (٠.٦٢) ، والعامل الرابع (٠.٣٩) ، وقد جاءت قيم الثبات المركب ٠.٩٠ ، ٠.٨٩ ، ٠.٨٧ ، ٠.٦١ للعوامل الاربعة بالترتيب.

-التحليل العاملى التوكيدى لمقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم على مستوى العوامل:



شكل (٣) نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم على مستوى الأبعاد

تم استخراج التشبعات العاملية لتشبع الأبعاد على العامل العام والثبات المركب كما يتضح من الجدول (٦).

جدول (٦) التشبعات العاملية لتشبع مفردات مقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم على العامل العام على مستوى الأبعاد والثبات المركب للمقياس

			التشبعات العاملية	الثبات المركب
P	<---	M	.901	0.88
W	<---	M	.887	
A	<---	M	.797	
S	<---	M	.623	

يتضح من الجدول (٦) أن جميع التشبعات العاملية للمفردات جاءت جميعها مقبولة حيث بلغ متوسطها ٠.٨٠ وقد جاءت قيم الثبات المركب ٠.٨٨.

مؤشرات المطابقة: تم التحقق من مطابقة النموذج المقترح من خلال استخراج مؤشرات المطابقة المطلقة والاقتصادية والمقارنة كما يتضح من الجدول (٧).

جدول (٧) مؤشرات المطابقة المطلقة والاقتصادية والمقارنة لمقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم

المؤشر	القيمة	القرار	القيمة	القرار
مربع كاى	3501.280		4.394	
درجة الحرية	927		1	
الدلالة	.000	مطابق	.036	مطابق
مربع كاى / درجة الحرية	3.7	مطابق	4.394	مطابق
IFI	.654	مطابق	.990	مطابق
TLI	.60	مطابق	.937	مطابق
CFI	.647	مطابق	.990	مطابق
RMSEA	.1	مطابق	.1	مطابق

يتضح من جدول (٧) أن قيم مؤشرات المطابقة للنموذج المعدل جاءت فى المدى المقبول لحسن المطابقة بعد الاستغناء عن قيمة مربع كاى نظرا لتأثرها بحجم العينة، واستخدام نسبة

مربع كاى على درجة الحرية (CMIN/DF) التى أظهرت حسن المطابقة حيث انخفضت قيمتها عن الدرجة (٥) لأن المدى المقبول يمتد من (١-٥)، كما أكدت النتائج أن قيم كل من (RMSEA،CFI،TLI،IFI،GFI) جاءت جميعها فى المدى المقبول. مما يعني التحقق من صدق وثبات مقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم، وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائج تطبيقه على عينة البحث في الإجابة على أسئلة البحث.

ثالثاً: مقياس تقييم الطلبة للتدريس :

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى تقييم طلبة الجامعة لتدريس المقررات الجامعية.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٥) مفردة.

تقدير الدرجات على المقياس: تتم الإجابة على المقياس وفق تدرج خماسي يتراوح من موافق بشدة (٥ درجات) إلى غير موافق بشدة (درجة واحدة)، ويعطي درجة كلية للمقياس يتراوح مداها من ١٥-٧٥ درجة.

خطوات بناء المقياس: تم بناء المقياس مروراً بالخطوات التالية:

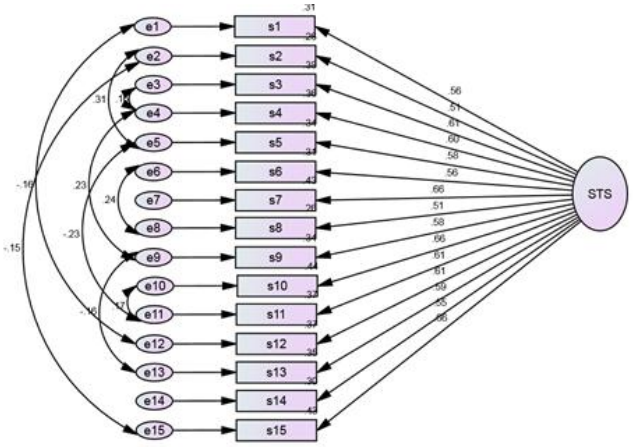
١) استفاد الباحث من الإطار النظري للبحث الحالي في تعريف تقييم طلبة الجامعة لتدريس المقررات الجامعية، كما اطلع الباحث على عدة مقاييس استفاد منها في صياغة عبارات المقياس ومنها مقياس دراسة منسي (٢٠٠٠)، ودراسة العمروسي وعمار (٢٠١٩)، ودراسة بوعموشة (٢٠١٩)، ودراسة عيسى والشهوبي (٢٠١٩).

٢) تم صياغة مفردات المقياس ليشتمل في صورته الأوليه على (١٥ مفردة)، كما تم التأكد من سلامة صياغته لغوياً ومناسبته لعينة البحث.

٣) تم عرض المقياس على (٨) من الأساتذة المحكمين، وتطبيق معادلة لوش لصدق المحتوى CVR، وقد تراوحت قيمته لمفردات مقياس تقييم الطلبة للتدريس (٠.٧٥-١) ليصبح المقياس في صورته قبل النهائية (١٥) مفردة.

الخصائص السيكومترية لمقياس تقييم الطلبة للتدريس :

تم استخدام برنامج الأموس فى إجراء التحليل العاملى التوكيدى لمقياس تقييم الطلبة للتدريس حيث تم رسم نموذج التحليل العاملى التوكيدى للمقياس كما يتضح من الشكل رقم (٤)



شكل (٤) نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس تقييم الطلبة للتدريس

تم استخراج التشبعات العاملية لتشبع مفردات مقياس تقييم الطلبة للتدريس على لعامل العامل والثبات المركب كما يتضح من الجدول (٨).

جدول (٨) التشبعات العاملية لتشبع مفردات مقياس تقييم الطلبة للتدريس على العامل العام والثبات المركب للمقياس

لمفردات	التشبعات العاملية	لمفردات	التشبعات العاملية	الثبات المركب
s9	.583	s1	.561	0.89
s10	.664	s2	.510	
s11	.612	s3	.613	
s12	.608	s4	.600	
s13	.590	s5	.582	
s14	.545	s6	.560	
s15	.658	s7	.658	
		s8	.509	

يتضح من الجدول (٨) أن جميع التشبعات العاملية للمفردات جاءت جميعها مقبولة حيث تراوحت قيم التشبعات للعامل الأول (من ٠.٥٠٩ الى ٠.٦٦) بمتوسط ٠.٥٩، وقد جاءت قيمة الثبات المركب ٠.٨٩.

مؤشرات المطابقة لمقياس تقييم الطلبة للتدريس:

تم التحقق من مطابقة النموذج المقترح من خلال استخراج مؤشرات المطابقة المطلقة والاقتصادية والمقارنة كما يتضح من الجدول (٩)

جدول (٩) مؤشرات المطابقة المطلقة والاقتصادية والمقارنة لمقياس تقييم الطلبة للتدريس

المؤشر	القيمة	القرار
مربع كاى	95.940	
درجة الحرية	81	
الدلالة	.123	مطابق
مربع كاى / درجة الحرية	1.184	مطابق
GFI	.949	مطابق
NFI	.915	مطابق
IFI	.986	مطابق
TLI	.981	مطابق
CFI	.985	مطابق
RMSEA	.029	مطابق

يتضح من جدول (٩) أن قيم مؤشرات المطابقة للنموذج المعدل جاءت فى االمدى المقبول لحسن المطابقة واستخدام نسبة مربع كاى على درجة الحرية (CMIN/DF) التى أظهرت حسن المطابقة حيث انخفضت قيمتها عن الدرجة (٥) لأن المدى المقبول يمتد من (١-٥)، كما أكدت النتائج أن قيم كل من (GFI، IFI، TLI، CFI، RMSEA) جاءت جميعها فى المدى المقبول، مما يعني التحقق من صدق وثبات مقياس تقييم الطلبة للتدريس، وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائج تطبيقه على عينة البحث في الإجابة على أسئلة البحث.

نتائج البحث:

الإجابة على السؤال الأول وينص على:

- ما مستوى الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعاده الفرعية لدى أعضاء هيئة التدريس وتقييم الطلبة لتدريسهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الموزونة لدرجات العينة على مقياس الموضوعية، ومقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعاده الفرعية، ومستوى تقييم الطلبة للتدريس ، ويوضح جدول (١٠) النتائج.

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على مقياس الموضوعية ومقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعاده الفرعية وتقييم الطلبة للتدريس

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	المستوى
الموضوعية	118	48.03	4.48	1.601	مرتفع
التخطيط للاختبار	118	46.04	3.86	4.604	مرتفع جدا
صياغة المفردات	118	60.95	4.16	4.688	مرتفع جدا
تحليل المفردات	118	35.06	3.91	4.382	مرتفع جدا
احصائيات الاختبار	118	65.68	10.50	4.105	مرتفع
المعرفة الأساسية في القياس والتقويم	118	207.73	19.63	4.419	مرتفع جدا
تقييم الطلبة للتدريس	118	4.25	0.29	4.25.	مرتفع جدا

يتضح من جدول (١٠) أن مستوى الموضوعية لدى أعضاء هيئة التدريس مرتفع، حيث تبلغ قيمة المتوسط ٤٨.٠٣، بينما جاءت متوسطات المعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعادها الفرعية مرتفعة جدا؛ عدا بُعد احصائيات الاختبار فقد جاء بمستوى مرتفع، وجاء مستوى تقييم الطلبة للتدريس مرتفع جدا.

ويتفق ارتفاع مستوى الموضوعية لدى أعضاء هيئة التدريس في البحث الحالي مع نتائج دراسة الأسود (٢٠١٨)، ويختلف مع نتائج دراسة الحوراني (٢٠٠٥) التي أظهرت عدم قيام أعضاء هيئة التدريس بالتقييم الموضوعي الصحيح المستند إلى أداء الطالب، ودراسة الذهبي والزهيري (٢٠١٩)، ودراسة هادي (٢٠١٩) التي أظهرت أن عينة البحث تتسم بالانحياز المعرفي، والانحياز التأكيدي.

ويمكن تفسير ذلك بتجنب عينة البحث للتَّحيُّز الشخصي، وإلتزامها بإصدار الأحكام بعد فحص الشواهد والأدلة والبراهين المتمثلة في أساليب واستراتيجيات وأدوات تقييم الطالب بتجرُّد وشفافية، دون أغراض تنطوي على منافع ذاتية، والالتزام بالأسلوب الحيادي، وحرص أعضاء هيئة التدريس على التحلي بالموضوعية التي تُعد من أهم الأخلاقيات المهنية لعضو هيئة التدريس طبقا لدراسة السليمي (٢٠١٩)، ودراسة القحطاني وأماني (٢٠٢٠)، ودراسة طباع و بوطابة (٢٠٢٠)، ودراسة حمادي وجميل (٢٠٢٢)، حيث يلتزم عضو هيئة التدريس بأهم أبعاد العدالة في المجال التربوي وهي العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية التي تتعلق بالإجراءات العادلة المتبعة في التقويم، والعدالة التفاعلية، والعدالة المعلوماتية، كما يمكن تفسير موضوعية عينة البحث في ضوء تحليهم بسمات الشخصية الموضوعية ومنها: التحرر من العوامل الذاتية كالتحيز والتعصّب والأفكار المسبقة، والمرونة العقلية والشخصية، والثبات والضبط الانفعالي، والمسؤولية والمبادرة والواقعية، والحرص على دقة المعلومات وشمولها وتوازنها، والنظرة الواقعية واليقظة البيئية، وتقدير الإنصاف في المقام الأول كمحرك شامل لصنع القرار عند وضع الدرجات (Cheng, et al., 2020)، إضافة إلى تحرر عينة البحث من أسباب عدم الموضوعية ومنها: التحرر من تأثير جنس الطالب أو تكوينة الجسمي مثل السمنة (Dian & Triventi 2021)، (Finn et al., 2020) ، أو ضغوط أصحاب المصلحة (Nowruzi, 2021)، أو التأثر بمهارات الطالب غير المعرفية، أو سلوكياته في الفصول الدراسية أو أثناء أدائهم في الامتحانات .(Bruno& Felipe, 2020)

ويتفق ارتفاع مستوى المعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعادها الفرعية لدى أعضاء هيئة التدريس في البحث الحالي مع نتائج دراسة Plake and Impara (1993) التي أظهرت ارتفاع الأداء في المجالات المعرفية المتعلقة بمهارة تطبيق وتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه، ودراسة الرحبي (٢٠٠٨) التي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى كفايات إعداد الاختبارات لدى المعلمين، ودراسة البلوي وسليمان (٢٠١٩) التي أظهرت أن درجة إلتزام العينة بمهارات تخطيط وتصحيح الاختبارات التحصيلية عالية، ودراسة يوسف وفاروق (٢٠٢١) ودراسة الحصان (٢٠١١)، ودراسة السعايدة (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن مستوى الكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات وفقا لآراء الطلبة كانت بدرجة متوسطة.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة الشحرى (٢٠١٠)، ودراسة المطيري (٢٠١٠)، ودراسة فرج (٢٠١٢)، ودراسة فخرو وآخرون (٢٠١٣)، ودراسة (Özdemir, 2013)، ودراسة جخراب (٢٠١٥)، ودراسة (الرويلي، ٢٠١٦)، ودراسة النفيعي (٢٠١٦)، ودراسة المسعودي (٢٠١٨)، ودراسة (باجبير وآخرين، ٢٠٢٠)، ودراسة (Karakus and Turkkan, 2017) التي توصلت إلى أن أكثر المشكلات شيوعا في مقررات القياس والتقويم هي الإحصاءات.

ويُفسر ارتفاع مستوى المعرفة الأساسية في القياس والتقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بالبحث الحالي في ضوء خبراتهم في التدريب على هذه المهارات، وتبني اتجاهات إيجابية نحو القياس والتقويم التربوي، حيث قدمت دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس بهدف رفع مستوى معارفهم ومهاراتهم في مجالات عديدة منها: التعريف بالاختبار التحصيلي، وخطوات إعداده، تحليل المحتوى في ضوء الأهداف السلوكية، والمحتوى المعرفي، وإعداد جدول المواصفات من خلال تحليل المحتوى بطرق المختلفة، وأنواع الأسئلة وضوابط صياغتها (الاختبار من متعدد، وصح مخطأ، والتكميل، والمقالي، والمركبة...)، وتحليل المفردات من خلال حساب معامل التمييز ومعامل الصعوبة، وطرق التحقق من صدق الاختبار التحصيلي بالاتساق الداخلي وصدق المحك، والمقارنة الطرفية وغيرها، وطرق التحقق من ثبات الاختبار بحساب معامل ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية واعادة الاختبار، وموضوعية التقويم.

وفيما يتعلق بارتفاع مستوى تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس تتفق هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة العمروسي وعمار (٢٠١٩)، وتختلف مع دراسة بوعموشة (٢٠١٩) التي توصلت نتائجها إلى عدم كفاية ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي لاستخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، ودراسة عيسى والشهوبي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن تقويم أداء عضو هيئة التدريس كان في مجمله متوسطا مما يعكس عدم رضا الطلاب عن هذا الأداء. ويُفسر ارتفاع مستوى تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في البحث الحالي إلى حرصهم على تقديم مستوى متميز في تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم التدريس؛ لتحقيق مخرجات المقررات الدراسية من خلال بعض الممارسات الإيجابية ومنها التبسيط ووضوح الشرح دون الإخلال بمحتويات المقرر، وتدريب الطلبة على الموقف الاختباري وإجابة أنواع الأسئلة المختلفة ودعم الطالب وحل مشكلاته الأكاديمية، ومراعاة أساليب الطلبة في التعلم، والابتعاد عن الممارسات التي أشار اليها (Roberts (2016 والخاصة بمجاملة عضو هيئة التدريس للطالب كي يرفع مستوى تقييمه للتدريس، وذلك من خلال التحلي بالموضوعية التي ثبت ارتفاع مستواها لدى عينة البحث الحالي.

الإجابة على السؤال الثاني وينص على:

- **هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعادها الفرعية لدى أعضاء هيئة التدريس ودرجات طلابهم وتقييمهم للتدريس في ضوء متغير الجنس؟**

لتحديد الاختبار الإحصائي المناسب للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باختبار التوزيع الطبيعي لبيانات عينة البحث باستخدام اختبار كولموجوروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov test (حيث إن حجم العينة أكبر من ٥٠)، ويوضح جدول (١١) النتائج.

جدول (١١) نتائج اختبار كولموجوروف-سميرنوف لاختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	z	مستوى الدلالة
تقييم الطلبة للتدريس	118	4.23	0.31	0.165	0.000
الأعمال الفصلية	118	48.07	13.33	0.359	0.000
الاختبار النهائي	118	34.03	9.64	0.294	0.000
الدرجة الكلية للمقرر	118	82.10	22.80	0.337	0.000
الموضوعية	118	47.62	4.27	0.133	0.000
التخطيط للاختبار	118	45.19	4.25	0.169	0.000
صياغة المفردات	118	60.08	4.61	0.218	0.000
تحليل المفردات	118	35.04	4.12	0.148	0.000
إحصائيات الاختبار	118	65.40	10.97	0.099	0.006
الدرجة الكلية	118	205.71	21.28	0.107	0.002

من جدول (١١) يتضح أن دوال توزيع جميع المتغيرات لا تتبع المنحنى الطبيعي، حيث إن جميع قيم z دالة عند مستوى دلالة أكبر من ٠.٠١، وبالتالي تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann– Whitney U test) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس الإناث والذكور على مقياسي الموضوعية، والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعاده الفرعية، والدرجات الكلية والفصلية والاختبارات النهائية للطلبة الذين يقومون بتدريسهم، وتقييم طلابهم لتدريسهم، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م، ويوضح جدول (١٢) النتائج.

جدول (١٢) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على مقياسي الموضوعية، والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم ودرجات طلابهم، وتقييمهم للتدريس

المتغير	المجموعات (الجنس)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	(Z)	مستوى الدلالة
تقييم الطلبة للتدريس	ذكور	78	57.49	4484.50	1403.5	-0.901	0.368
	إناث	40	63.41	2536.50			
الأعمال الفصلية	ذكور	78	52.83	4121.00	1040	-3.076	0.002
	إناث	40	72.50	2900.00			
الاختبار النهائي	ذكور	78	50.55	3943.00	862	-4.128	0.000
	إناث	40	76.95	3078.00			
الدرجة الكلية	ذكور	78	50.99	3977.00	896	-3.927	0.000
	إناث	40	76.10	3044.00			
الموضوعية	ذكور	78	54.78	4272.50	1191.5	-2.106	0.035
	إناث	40	68.71	2748.50			
التخطيط للاختبار	ذكور	78	52.79	4118.00	1037	-3.008	0.003
	إناث	40	72.58	2903.00			
صياغة المفردات	ذكور	78	54.53	4253.50	1172.5	-2.231	0.026
	إناث	40	69.19	2767.50			
تحليل المفردات	ذكور	78	59.78	4662.50	1538.5	-0.123	0.902
	إناث	40	58.96	2358.50			
إحصائيات الاختبار	ذكور	78	58.22	4541.00	1460	-0.57	0.569
	إناث	40	62.00	2480.00			
الدرجة الكلية	ذكور	78	56.77	4428.00	1347	-1.213	0.225
	إناث	40	64.83	2593.00			

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقييم الطلبة لتدريس أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث، ووجود فروقا دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ في درجات

الأعمال الفصلية والاختبارات النهائية والدرجة الكلية للمقررات في صالح الإناث، ووجود فروقا دالة إحصائيا في الموضوعية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لصالح عضوات هيئة التدريس، حيث بلغ متوسطهما لدى الإناث ٥٤.٧٨، ٦٨.٧١ على التوالي، ولم توجد فروقا دالة إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس الإناث والذكور في متوسطات كل من: المعرفة الأساسية في القياس والتقويم (الدرجة الكلية)، وبُعدي تحليل المفردات وإحصائيات الاختبار.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة الرحبي (٢٠٠٨) التي أظهرت وجود فروق في مجالات التهيئة والتخطيط في ضوء الجنس لصالح الذكور، ودراسة الشحرى (٢٠١٠) ودراسة السعايدة (٢٠١٥) التي لم ترصد نتائجها أي فروق في كفايات القياس والتقويم في ضوء متغير النوع الاجتماعي.

ويمكن تفسير تفوق الإناث في بعدي التخطيط للاختبار، وصياغة المفردات في ضوء اهتمامهم بالتخطيط للاختبار في ضوء مخرجات تعلم المقرر واستفادتهم بورش عمل تنمية مهارات بناء الاختبارات التحصيلية المقدمة بالكلية، وإجادتهم لمهارات بناء أنواع الأسئلة المختلفة الموضوعية والمقالية وذات الإجابات القصيرة، ومنها أسئلة الاختيار من متعدد، وإجادة مهارة بناء جدول مواصفات الاختبار، وتحليل محتوى المادة الدراسية إلى الموضوعات والعناصر الرئيسية، وتحديد الغرض من الاختبار، والقدرة على صياغة الأهداف السلوكية لموضوعات المادة الدراسية وفق الشروط الأساسية لصياغة الهدف السلوكي، وكتابة إرشادات الاختبار وغيرها من مهارات القياس وبناء الاختبارات التحصيلية.

كما يفسر تفوق الطالبات على الطلاب في درجات الأعمال الفصلية والاختبارات النهائية والدرجة الكلية للمقررات الدراسية في ضوء ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم لديهن، وحرصهن على التحصيل الدراسي، والحصول على معدلات أكاديمية مرتفعة، لارتباط ذلك بتحقيق الذات لديهم، وربما يصل الأمر إلى الإلحاح على عضوات هيئة التدريس للحصول على درجات مرتفعة، أو التقدم بطلبات إعادة التصحيح، مما يدفع عضوات هيئة التدريس إلى تحري أقصى درجات الموضوعية في وضع الاختبارات وتصحيح أوراق إجابات الطالبات وأعمالهن الفصلية، ويفسر ذلك الفروق في الموضوعية لصالح عضوات هيئة التدريس، إضافة إلى أن الإناث أكثر حساسية من الذكور تجاه العدالة .(Baumert et al., 2010).

الإجابة على السؤال الثالث وينص على:

- هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات الموضوعية والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعادها الفرعية لدى أعضاء هيئة التدريس ودرجات طلابهم وتقييمهم للتدريس في ضوء متغير الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإجراء اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis لاختبار الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الموضوعية، والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعاده الفرعية، ودرجاتهم الكلية والفصلية وفي الاختبارات النهائية للطلبة الذين يقومون بالتدريس لهم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م، وتقييمم طلابهم لتدريسهم وذلك في ضوء متغير الخبرة، ويوضح جدول (١٣) النتائج.

جدول (١٣) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الموضوعية، ومقياس المعرفة الأساسية في القياس والتقويم ودرجات الطلبة، وتقييمهم للتدريس في ضوء متغير الخبرة

المتغير	الفروق	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	مربع كاي	مقدار الدلالة	الدلالة
تقييم الطلبة للتدريس STSs	بين المجموعات	36	47.29	2	0.709	0.688	لا يوجد
	داخل المجموعات	27	46.52				
	الإجمالي	27	42.09				
الأعمال الفصلية	بين المجموعات	36	45.97	2	0.969	0.062	لا يوجد
	داخل المجموعات	27	44.48				
	الإجمالي	27	45.89				
الاختبار النهائي	بين المجموعات	36	46.83	2	0.878	0.26	لا يوجد
	داخل المجموعات	27	45.67				
	الإجمالي	27	43.56				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	36	47.25	2	0.857	0.309	لا يوجد
	داخل المجموعات	27	44.85				
	الإجمالي	27	43.81				
الموضوعية	بين المجموعات	36	44.13	2	0.572	1.118	لا يوجد
	داخل المجموعات	27	44.83				
	الإجمالي	27	48.00				
التخطيط للاختبار	بين المجموعات	36	43.11	2	0.864	0.293	لا يوجد
	داخل المجموعات	27	49.85				
	الإجمالي	27	44.33				
صياغة المفردات	بين المجموعات	36	47.21	2	0.422	1.723	لا يوجد
	داخل المجموعات	27	44.98				
	الإجمالي	27	43.74				
تحليل المفردات	بين المجموعات	36	42.82	2	0.907	0.194	لا يوجد
	داخل المجموعات	27	43.65				
	الإجمالي	27	50.93				
احصائيات الاختبار	بين المجموعات	36	44.38	2	0.729	0.631	لا يوجد
	داخل المجموعات	27	45.24				
	الإجمالي	27	47.26				
المعرفة الأساسية في القياس والتقويم	بين المجموعات	36	43.85	2	0.833	0.366	لا يوجد
	داخل المجموعات	27	44.39				
	الإجمالي	27	48.81				

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس على مقياسي الموضوعية، والمعرفة الأساسية في القياس والتقويم وأبعاده الفرعية، ودرجات طلابهم الكلية والفصلية وفي الاختبارات النهائية، وتقييم طلابهم للتدريس في ضوء متغير الخبرة (١-٥) سنوات، (٦-١٠) سنوات، (١١-١٥) سنة، أكثر من ١٥عام، وبالتالي لا توجد حاجة لإجراء اختبار المقارنات البعدية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الرحبي (٢٠٠٨)، وتختلف مع نتائج دراسة المطيري (٢٠١٠) التي كشفت نتائجها أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر، ودراسة البلوي وسليمان (٢٠١٩) فروقا تعزى لمتغير الخبرة لصالح من يمتلكن خبرة تتجاوز العشرة سنوات. وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن أعضاء هيئة التدريس باختلاف درجات خبراتهم يتمعون بمستويات متقاربة من الموضوعية والمعرفة الأساسية للقياس والتقويم، إضافة إلى تقييم تحصيل الطلبة ورصد درجاتهم وفقا لمعايير وطرق تقييم محددة تم تدريبهم عليها، وهذا يعكس التزام تنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس على اختلاف خبراتهم المتراكمة.

الإجابة على السؤال الرابع وينص على:

- ما العلاقة بين تقييم الطلبة للتدريس ودرجاتهم في الأعمال الفصلية والاختبار النهائي والدرجة الكلية في المقررات التي يقومون بتقييمها؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين تقييم الطلبة للتدريس ودرجاتهم في الأعمال الفصلية والاختبار النهائي والدرجة الكلية في المقررات التي يقومون بتقييمها، ويوضح جدول (١٤) النتائج.

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين تقييم الطلبة للتدريس ودرجاتهم في الأعمال الفصلية والاختبار النهائي والدرجة الكلية في المقررات التي يقومون بتقييمها

المتغير	تقييم الطلبة للتدريس	الأعمال الفصلية	الاختبار النهائي	درجة المقرر الكلية
تقييم الطلبة للتدريس	1	.684	.779	.720
درجات الأعمال الفصلية	-.038-	1	.950**	.991**
درجات الاختبار النهائي	-.026-	.950**	1	.983**
درجة المقرر الكلية	-.033-	.991**	.983**	1

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود دلالة إحصائية لمعاملات الارتباط بين تقييم الطلبة للتدريس ودرجاتهم في كل من: الأعمال الفصلية والاختبار النهائي والدرجة الكلية، وتختلف هذه النتائج مع ما ذكره **(Koper et al., 2021)**، وما أكده جونسون (٢٠٠٣)، وما توصلت له دراسة **Berezvaia et al. (2021)** من وجود علاقة بين تقييم الطلبة للتدريس ودرجات الطلبة، ويُفسر ذلك في ضوء موضوعية أعضاءهيئة التدريس في تقييم تحصيل طلابهم، وعدم ربطه بمستوى تقييم الطلاب لهم، خاصة وأن تقييم الطالب للتدريس وعضو هيئة التدريس، يتم قبل إطلاعه على الدرجات والتقديرات التي رصدها الأساتذة لهم.

الإجابة على السؤال الخامس وينص على:

هل تختلف متوسطات درجات طلبة الكلية عبر الفصول الدراسية في الفترة من ٢٠١٦-٢٠٢٢م؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب متوسطات المعدلات الأكاديمية للطلبة عبر ١٨ فصل دراسي (فصل أول وثاني وصيفي) لدى الذكور والإناث والعينة الكلية، في الفترة من ٢٠١٦م إلى ٢٠٢٢م ويوضح جدول (١٥) النتائج.

جدول (١٥) متوسطات المعدلات الأكاديمية لطلبة الكلية عبر الفصول الدراسية (٢٠١٦م-٢٠٢٢م)

الفصل الدراسي	متوسط الطالبات	متوسط الطلبة	متوسط الإجمالي	الفصل الدراسي	متوسط الطالبات	متوسط الطلبة	متوسط الإجمالي
381	3.89	3.38	3.60	402	4.13	3.88	3.96
382	3.99	3.80	3.88	403	4.31	4.20	4.23
383	4.18	3.91	4.14	421	4.13	3.88	3.94
381	4.25	3.85	3.98	422	4.13	3.82	3.92
382	4.26	3.93	4.08	423	3.95	3.63	3.82
383	4.21	4.12	4.18	431	3.95	3.63	3.82
391	4.02	4.03	4.03	432	4.02	3.62	3.85
392	4.30	3.89	4.04	433	4.13	3.89	3.98
393	4.38	4.04	4.15	المتوسط العام	4.13	3.85	3.97
401	4.22	3.80	3.86				

من جدول (١٥) يتضح تباين متوسطات المعدلات الأكاديمية للطلبة عبر الفصول الدراسية (فصل أول وثاني وصيفي) لدى الذكور والإناث والعينة الكلية، وارتفاع متوسطات

الطالبات عن الطلبة في كافة الفصول الدراسية، وقد أدى ذلك إلى ارتفاع متوسطات العينة الكلية ذكورا وإناثا لكل فصل دراسي.

كما لوحظ الارتفاع النسبي لمتوسطات المعدلات الأكاديمية في فترة جائحة كورونا (٢٠١٩-٢٠٢١م)، عما قبلها وما بعدها نظرا لتفرغ الطلبة للدراسة أثناء العزل المنزلي، وتأقلم الطلبة مع التعلم الإلكتروني عن بعد، وقوة وفعالية التواصل بين الطلبة وأساتذة المقررات، ويوضح شكل (٥) المضلع التكراري لمتوسطات المعدلات الأكاديمية للطلبة ذكورا وإناثا عبر الفصول الدراسية من ٢٠١٦ إلى ٢٠٢٢م

شكل (٥) متوسطات المعدلات الأكاديمية لطلبة الكلية عبر الفصول الدراسية

ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات المعدلات الأكاديمية لطلبة الكلية عبر الفصول الدراسية من ٢٠١٦ إلى ٢٠٢٢م قام الباحث بتطبيق اختبار فريدمان للعينات المرتبطة Friedman Test على درجات عينة من الطلبة (ذكور وإناث)، في خمس فصول دراسية، ويوضح جدول (١٦) لنتائج.

جدول (١٦) نتائج اختبار فريدمان للعينات المرتبطة Friedman Test

القياسات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	Chi-Square	درجات الحرية	الدلالة
المعدل التراكمي للطلبة ٣٩٢	1069	4.1356	.76813	3.24	40.948	4	٠.000
المعدل التراكمي للطلبة ٤٠١	1069	4.0287	.79526	2.99			
المعدل التراكمي للطلبة ٤٠٢	1069	4.0232	.82132	3.02			
المعدل التراكمي للطلبة ٤٢٢	1069	3.9862	.79606	2.92			
المعدل التراكمي للطلبة ٤٣٢	1069	3.9231	.82648	2.83			

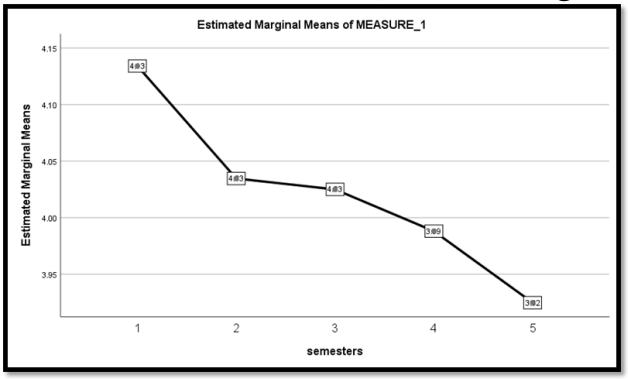
يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المعدلات الأكاديمية للطلاب في الفصول الدراسية الخمس، حيث بلغت قيمة مربع كاي ٤٠.٩٤٨ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، ولمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات تم عمل المقارنات الثنائية باستخدام اختبار ولكوكسون للفروق بين مجموعتين مترابطتين (اختبار إشارات الرتب Sign –rank)، ويوضح جدول (١٧) النتائج.

جدول (١٧) المقارنات الثنائية Pairwise Comparisons بين معدلات الفصول الدراسية

القياسات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
المعدل التراكمي للطلبة ٤٠١ المعدل التراكمي للطلبة ٣٩٢	Negative Ranks	583	535.53	312214.50	-3.755b	0.000
	Positive Ranks	466	511.83	238510.50		
	Ties	20				
	Total	1069				
المعدل التراكمي للطلبة ٤٠٢ المعدل التراكمي للطلبة ٣٩٢	Negative Ranks	580	543.64	315314.00	-3.542b	0.000
	Positive Ranks	478	512.34	244897.00		
	Ties	11				
	Total	1069				
المعدل التراكمي للطلبة ٤٢٢ المعدل التراكمي للطلبة ٣٩٢	Negative Ranks	601	543.99	326935.50	-4.591b	0.000
	Positive Ranks	459	512.84	235394.50		
	Ties	9				
	Total	1069				
المعدل التراكمي للطلبة ٤٣٢ المعدل التراكمي للطلبة ٣٩٢	Negative Ranks	608	560.63	340866.00	-6.112b	٠.000
	Positive Ranks	450	487.43	219345.00		
	Ties	11				
	Total	1069				
المعدل التراكمي للطلبة ٤٠٢ المعدل التراكمي للطلبة ٤٠١	Negative Ranks	539	526.89	283995.00	-.089c	٠.929
	Positive Ranks	528	541.26	285783.00		
	Ties	3				
	Total	1070				
المعدل التراكمي للطلبة ٤٢٢ - المعدل التراكمي للطلبة ٤٠١	Negative Ranks	538	544.07	292711.00	-1.103b	٠.270
	Positive Ranks	523	517.55	270680.00		
	Ties	9				
	Total	1070				
المعدل التراكمي للطلبة ٤٣٢ - المعدل التراكمي للطلبة ٤٠١	Negative Ranks	571	550.96	314597.00	-3.180b	٠.001
	Positive Ranks	492	510.00	250919.00		
	Ties	7				
	Total	1070				
المعدل التراكمي للطلبة ٤٢٢ - المعدل التراكمي للطلبة ٤٠٢	Negative Ranks	569	529.73	301418.00	-1.642b	٠.101
	Positive Ranks	498	538.88	268360.00		
	Ties	3				
	Total	1070				
المعدل التراكمي للطلبة ٤٣٢ - المعدل التراكمي للطلبة ٤٠٢	Negative Ranks	569	554.36	315433.00	-3.264b	٠.001
	Positive Ranks	494	506.24	250083.00		
	Ties	7				
	Total	1070				
المعدل التراكمي للطلبة ٤٣٢ - المعدل التراكمي للطلبة ٤٢٢	Negative Ranks	560	538.79	301723.00	-1.894b	٠.058
	Positive Ranks	503	524.44	263793.00		
	Ties	7				
	Total	1070				

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق جوهرية بين معدلات القياس الأول (٣٩٢) وكل من القياس الثاني والثالث والرابع والخامس عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل لصالح القياس الأول، ولم

توجد فروق بين معدلات القياس الثاني (٤٠١) وكل من القياس الثالث والرابع، بينما وُجدت فروق بين معدلات القياس الثاني (٤٠١) والخامس لصالح الثاني عند مستوى دلالة ٠.٠١، ولم توجد فروق بين معدلات القياس الثالث (٤٠٢) والقياس الرابع، بينما وُجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين القياس الثالث والرابع، وبين القياس الرابع والخامس عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لصالح القياس الرابع، ويوضح شكل (٦) اتجاه قيم متوسطات القياسات الخمس.



شكل (٦) اتجاه قيم متوسطات القياسات الخمس

يتضح من شكل (٦) اتجاه متوسطات القياسات الخمس نحو الانخفاض حيث إن القياس الخامس للفصل الدراسي الأخير أقل متوسط للمعدل الأكاديمي، مما يعني انخفاض تضخم الدرجات واتجاهها نحو المتوسط المتوقع للمعدلات الأكاديمية.

ويُفسر ذلك باهتمام منسوبي الكليات إدارة وأعضاء هيئة تدريس بموضوعية القياس، وتجنب تضخم الدرجات، وقد تم ترجمة هذه الاهتمامات إلى دورات تدريبية ونقاشات لمعالجة هذه القضية، إضافة إلى متابعة الدرجات وتحليليها إحصائيا وتقديم التغذية الراجعة لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بدرجات طلابهم لتلافي ظاهرة تضخم الدرجات.

- **الإجابة على السؤال السادس وينص على:**

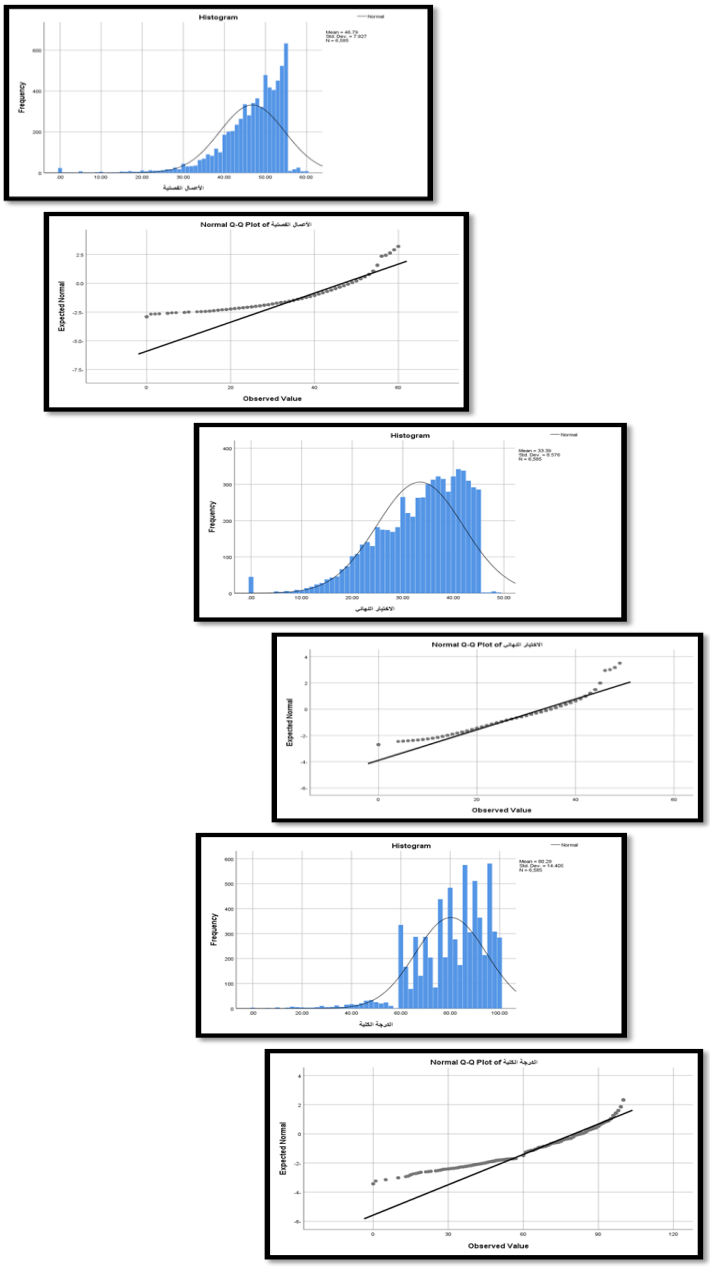
هل تتوزع درجات الطلبة (في الأعمال الفصلية والاختبار النهائي والدرجة الكلية) اعتدالياً في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢-٢٠٢٣م ؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإجراء اختبار Kolmogorov-Smirnova للتحقق من اعتدالية توزيع درجات الطلبة (الأعمال الفصلية والاختبار النهائي والدرجة الكلية) في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢-٢٠٢٣م ، ويوضح جدول (١٨) النتائج.

جدول (١٨) اختبار اعتدالية توزيع الدرجات Kolmogorov-Smirnova

المتغير	اختبار Kolmogorov-Smirnova			الالتواء Skewness	
	القيمة	درجات الحرية	الدلالة	القيمة	الخطأ المعياري
الأعمال الفصلية	.140	6585	.000	-1.969-	.030
الاختبار النهائي	.095	6585	.000	-.888-	.030
الدرجة الكلية	.106	6585	.000	-1.185-	.030

يتضح من جدول (18) التواء توزيع درجات الطلبة التواءا سالبا Negatively skewed حيث بلغت قيمة معامل0.140 Kolmogorov-Smirnova، 095.، 0.106 على التوالي، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، أي أن درجات الطلبة في الأعمال الفصلية والاختبار النهائي والدرجة الكلية لا تتوزع اعتداليا، ويوضح شكل (٣) منحنيات توزيع الدرجات، ويفسر ذلك بارتفاع متوسطات درجات الطلبة عبر الفصول الدراسية.



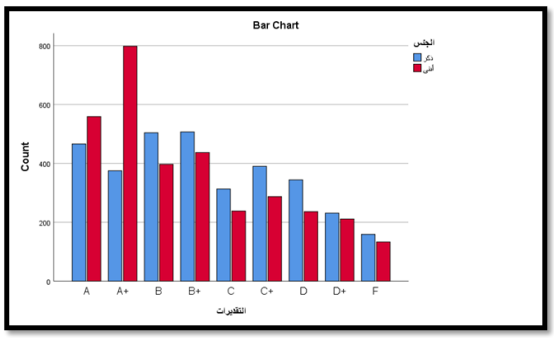
شكل (٧) منحنيات توزيع درجات الطلبة في الأعمال الفصلية والاختبار النهائي والدرجة الكلية

كما قام الباحث بإجراء اختبار مربع كاي للتحقق من حسن مطابقة توزيع تقديرات الطلبة في الفصل الدراسي (٤٤١) الأول ٢٠٢٢م، ويوضح جدول (٢١) النتائج.

جدول (١٩) نتائج اختبار مربع كاي للتحقق من حسن مطابقة توزيع تقديرات الطلبة للفصل الدراسي (٤٤١) الأول ٢٠٢٢م

التقدير	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	النسبة المئوية المتجمعة	التكرار المتوقع	البواقي
A+	1173	17.81%	17.81%	731.7	441.3
A	1025	15.57%	33.38%	731.7	293.3
B+	944	14.34%	47.72%	731.7	212.3
B	901	13.68%	61.40%	731.7	169.3
C+	vv6	10.28%	71.68%	731.7	-54.7-
C	551	8.37%	80.05%	731.7	-180.7-
D+	442	6.71%	86.76%	731.7	-289.7-
D	580	8.81%	95.57%	731.7	-151.7-
F	292	4.43%	100.00%	731.7	-439.7-
Total	6585	100.00%	17.81%		

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة مربع كاي **Chi-Square** تساوي ٩٤٣.٦٣٢، وذلك عند درجات حرية ٨، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، وهو وجود فروق دالة بين التكرارات المشاهدة لتقديرات الطلبة. وقد قام الباحث بحساب نسبة الحاصلين على تقدير **A, A+**، وقد بلغت قيمتها٪٣٣.٣٧ وهي نسبة مقبولة تسمح بها بعض الجامعات العالمية ومنها جامعة برينستون**Princeton** التي تبنت نهجًا واعدًا عام ٢٠٠٤ حيث أصدرت الإدارة مبدأ توجيهيًا يقضي بأنه لا ينبغي في المتوسط أن يكون أكثر من ٣٥٪ من الدرجات الممنوحة في المقررات الجامعية في النطاق "A"، مع إعطاء مرونة للأساتذة لمنح أكثر من ٣٥٪ في حالة استحقاق فئة معينة لذلك، ويبدو أن هذا التوجيه قد نجح في خفض الدرجات. **(Slavov, 2013).**



شكل (٨) المضلع التكراري لتقديرات الطلبة للفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢م حسب الجنس

الإجابة على السؤال السابع وينص على:

ما أسباب تضخم الدرجات والتواء توزيعها في المؤسسات الجامعية (بشكل عام) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة على هذا السؤال تم طرح سؤالاً مفتوحاً لعينة البحث حول أسباب التواء توزيع درجات الطلبة وتضخمها، ويوضح جدول (٢٠) التكرارات والنسب المئوية لتفسيرات أعضاء هيئة التدريس لهذه الظاهرة.

جدول (٢٠) أسباب التواء توزيع درجات الطلبة وتقديراتهم في المؤسسات الجامعية (بشكل عام) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	السبب	التكرار	النسبة المئوية
١	اختزال المادة الدراسية وتحديد نقاط الامتحان للطلاب	٢٦	4.48%
٢	سهولة الاختبارات	٤٤	.598%
٣٤	زيادة نسبة درجة الأعمال الفصلية في تقييم الطالب	٣٩	6.82%
٥	الأسئلة المباشرة السهلة التي لا تقيس المهارات العليا	٣٥	6.03%
٦	إضافة درجات لجميع الطلاب	٢٣	3.98%
٧	إعادة استخدام نفس الاختبارات من فصول سابقة	٢١	3.62%
٨	الرغبة في الحصول على رضا الطالب	٢١	3.62%
٩	عدم تدريس مراجع المقرر والاكتفاء بالباوربوينت أو المذكرات	٢٠	3.45%
١٠	تدريس المعلم لمقرر يختلف عن تخصصه	١٩	3.28%
١١	حداثة التحاق عضو هيئة التدريس بالكليات	١٩	3.28%
١٢	ضغوط الطلبة على المعلم للحصول على تقديرات مرتفعة A +A	١٩	3.28%
١٣	افتقاد المعلم لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية	١٨	2.93%
١٤	انخفاض مستوى ثقافة جودة التعليم لدى المعلم	١٨	2.93%
١٥	انزعاج المعلم من شكوى الطلبة وأولياء الأمور	١٨	2.93%
١٦	خوف المعلم من تقييم الطلبة له	١٨	2.93%
١٧	ربط المعلم بين نجاح تدريسه ونجاح طلابه	١٨	2.93%
١٨	عمل تكليفات إضافية لرفع درجة الطالب	١٦	2.86%
١٩	إعطاء ثلاث اختبارات ورصد الدرجة الأعلى	١٥	2.59%
٢٠	افتقاد المعلم للمعرفة الأساسية في القياس والتقويم	١٥	2.59%
٢١	خوف المعلم من الاستجابات العدوانية للطلبة حال انخفاض المعدل	١٤	2.41%
٢٢	تقصير المعلم في تأدية واجباته	١٣	2.24%
٢٣	نظرة المعلم لتقييم الطالب نظرة انفعالية عاطفية	١٣	2.24%
٢٤	اطلاع الطلبة على اختبارات سابقة يعتمد عليها المعلم في وضع الاختبار	١٢	2.08%
٢٥	إعادة وضع أسئلة كويزات أو واجبات في الاختبار النهائي	١٢	2.08%
٢٦	افتقاد المعلم للموضوعية	١٢	2.08%
٢٧	ارتفاع التقييمات في الكليات والجامعات المنافسة	١١	1.90%
٢٨	الأسئلة الاختبارية كأن يجيب على ٣ أسئلة من ٥	١١	1.90%
٢٩	ارتفاع معدلات الرسوب والرغبة في تعويض اخفاق الطلبة	١٠	1.82%
٣٠	مخرجات التعلم غير الواقعية وبالتالي صعوبتها	١٠	1.82%
٣١	الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس	٩	1.55%
٣٢	تحيز المعلم للذكور أو الإناث	٨	1.38%
٣٣	ضغوط الإدارة لرفع درجات الطلبة	٨	1.38%
٣٤	تباين المستوى الذي يدرس به الطالب	٨	1.21%
٣٥	كسل أو تسرع المعلم في التصحيح	٨	1.21%
٣٦	الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس	٦	1.03%

من جدول (٢٠) يتضح تباين النسب المئوية وتكرارات أسباب إلتواء توزيع درجات الطلبة وتقديراتهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث يأتي في المرتبة الأولى: سهولة الاختبارات بنسبة ٨.٥٦٪، يليه زيادة نسبة درجة الأعمال الفصلية في تقييم الطالب بنسبة ٦.٨٢٪، ثم الأسئلة المباشرة السهلة التي لا تقيس المهارات العليا بنسبة ٦.٠٣٪، ثم اختزال المادة الدراسية وتحديد نقاط الامتحان للطلاب بنسبة ٤.٤٨٪، وتتابع الأسباب حتى الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس في المركز الأخير بنسبة ١.٠٣٪.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث المقترحات التالية لتأكيد موضوعية القياس والتقويم واعتدالية درجات الطلبة:

إجراء تحليل دوري لنتائج الاختبارات لتحسين دقة وثبات الدرجات.

تعريف أعضاء هيئة التدريس بنتائج تحليل الدرجات ومراعاتها في ممارسات التقييم التالية.

نشر وتعميم ثقافة الجودة والتميز بين أعضاء هيئة التدريس الجامعي خاصة فيما يتعلق بالدور التقييمي لعضو هيئة التدريس.

تقديم مقترح للجهات المركزية لمعالجة ظاهرة التواء توزيع درجات الطلبة وتضخمها في مؤسسات التعليم العالي من خلال ما يلي:

- اتباع نظام موحد من الأوزانِ النسبية أثناء رصد الدرجات في مختلف الكليات الجامعية.
- استخدام النسب المئوية بدلاً من التقديرات بالأحرف.
- استخدام نظام الدرجات القائم على المعايير من خلال الاختبارات امرجعية المحك.
- تحديد متوسط عام تنسب إليه الدرجات لتحديد نسبة التضخم في المؤسسات الجامعية.
- استخدام قواعد تقدير Rubrics تحليلية موحدة لتقييم أعمال ومشاريع وبحوث الطلبة.
- تقوم بعض الجامعات بنشر قائمة بالمقررات المتضخمة وعدم الاعتماد عليها في الحصول على وظيفة بسوق العمل، لكن ربما يمثل ذلك دعاية لهذه المقررات ليسجل بها الطلاب.
- تحديد نسبة مئوية لعدد الطلبة المسموح لعضو هيئة التدريس إعطائهم تقدير A+ & Aولتكن 35% وقد نجحت هذه النسبة في تقليل التضخم في جامعة برينستون (٢٠٠٤).
- ضرورة إعداد دليل وإطار مرجعي لاستراتيجيات تقويم الأهداف السلوكية ومستوياتها.
- إكساب الطلبة مهارات الموضوعية، ووضع ضوابط لتقييمهم لأعضاء هيئة التدريس.
- مراجعة أساليب تقويم الطلبة ومكونات درجة الطالب وأوزانها في المقرر.
- اعتبار السمات الشخصية والموضوعية في تقييم أعضاء هئة التدريس.
- إجراء مقارنات مرجعية لإجراءات ونتائج تقييم الطلاب.
- بيان أهمية الحساسية للعدالة لدى عضو هيئة التدريس وأهميتها في الأداء التحصيلي للطلبة.

الدراسات المقترحة:

- دراسة جوانب أخرى انفعالية واجتماعية ومعرفية لشخصية عضو هيئة التدريس وتأثيرها على تقييمه لطلابه.
- تنمية مهارات الموضوعية لدى الطلبة في تقييمهم للتدريس.
- دراسة ثبات الاختبارات التحصيلية للمقررات عبر الفصول والسنوات الدراسية المختلفة.

المراجع

١- أبو حطب، فؤاد؛ عثمان، سيد أحمد؛ صادق، آمال (١٩٩٩). **التقويم النفسي**. مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- أبو فودة، باسل خميس سالم (٢٠١٦). تقدير ثبات الدرجات الجامعية في عينة من المواد في جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية**، ٢٨ (١)، ١٩ - ٤٢.

٣- أحمد، سمية علي عبد الوارث (٢٠٢١). فاعلية استخدام برنامج تدريبي في إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية. **رسالة الخليج العربي**. ٤٢(١٥٩)، ٨٩ - ٩٦.

٤- الأسود، الزهرة (٢٠١٨). الموضوعية لدى أساتذة الجامعة دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الجامعة الجزائرية. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، (٣٩)، ٥٣-٦٥.

٥- امارتيا سن (٢٠١٠). **فكرة العدالة**. ترجمة مازن جندلي، الدار العربية للعلوم، مؤسسة محمد بن راشد ال مكتوم.

٦- باجبير، عبد القادر عوض؛ الحمدي، عبد الرحيم حميد؛ بامر، عمر صالح حول (٢٠٢٠). مدى امتالك مهارات التدريس الجامعي الفعال لدى أساتذة جامعة سيئون من وجهة نظرهم وطلبتهم (كلية التربية أنموذجًا)، **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٨(٣٦)، ١٤٢ - ١٩٤.

٧- بكار، عبد الكريم (٢٠١٠). فصول في التفكير الموضوعي، دار القلم.

٨- البلوى، ابتسام على مسلم؛ سليمان، شاهر خالد (٢٠١٩). تقدير ثبات الدرجات الجامعية لمقررات السنة التحضيرية في جامعة تبوك للعام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ. **التربية وعلم النفس**، (١٠٩)، ١٢٥-١٤٥.

٩- البلوي، سماح سليمان صويلح؛ سليمان، شاهر خالد (٢٠١٩). تقويم الاختبارات المدرسية التي تعدها معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك من حيث تخطيطها وإخراجها وتصحيحها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية المركز القومي للبحوث غزة**، ٣(٢٥)، ٢٦ - ٤٨.

١٠-بن زاهي، منصور (٢٠٠٠). **إدراك المشرفين لاتجاهات العمال نحو العمل وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية**. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

١١-بهلول، نجوى على؛ السميري، نجاح عواد (٢٠٢٢). الخوف من التقييم السلبي كمنبئ بالتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ١٣(٤٠)، ٢٦٦- ٢٣٩.

١٢-بوعموشة، نعيم (٢٠١٩). **الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم: دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل**. رسالة دكتوراه علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر باتنة.

١٣-جاموس، ياسر (٢٠١٨). الخصائص الإحصائية لتوزيع درجات طلبة الشهادة الثانوية العامة في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي (٢٠١٣ / ٢٠١٤). **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، ٣٣(١)، ١٥-٥٠.

١٤-جخراب، محمد عرفات.، جعفو، ربيعة، و عدائكة، دنيا (٢٠١٥). كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة لدى أساتذة التعليم الثانوي. **مجلة العلوم الإنسانية**، ٢٦(٣) ، ٥١٥-٥٤٠ .

١٥-حسن، عبد الحميد سعيد؛ الزبيدى، عبدالقوى سالم (٢٠٠٩). توزيع تقديرات درجات الطلبة بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس. **مجلة العلوم التربوية** والنفسية، ١٠(١) ,١١-٣٢.

١٦-حمادي، حسين ربيع؛ جميل، زهراء أسعد. (٢٠٢٢). حساسية العدالة لدى تدريسيي الجامعة. **مجلة العلوم الانسانية جامعة بابل**، ٢٩(٢)، ١ – ١٣.

١٧-حمادي، رضوان؛ نصير، أحميدة (2018). تقدير مستوى بعض مهارات التدريس (التنفيذ، التقويم) لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية المسيلة). **مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية**، (٣٥)، ٦٣– ٨٥.

١٨-الحوراني، غالب صالح عبد الرحمن (٢٠٠٥). **تطوير مدونة الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة الأردنية**. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية

١٩-الذهبي، جمال حميد قاسم؛ الزهيري، عاشور موسى ألفت (٢٠١٩). الانحياز المعرفي وعلاقته بالمسؤولية الشخصية لدى عضو هيئة التدريس. **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، جامعة الكوفة، ١٣(٢٥)، ١٨٨ – ٢٢٠.

٢٠-الرحبي، فهد يحيى (٢٠٠٨). **واقع امتلاك معلمي الرياضيات للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة .

٢١-الرويلي، مشعل مؤنس نخيلان (٢٠١٦). مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلاب عضو هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية تشخيصية من وجهة نظرهم والمتخصصين. **مجلة التربية جامعة الأزهر**، ١٨٠(٢)، ٣٨٦–٤٠٨.

٢٢-الزبيدي، محمد بن حسن يحيى (٢٠١٨) بناء أداة لتقويم الاختبارات التحصيلية في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب. **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**، ٣٤(٢)، ٤٥٨–٤٩٨.

٢٣-ساعد، صباح (٢٠١١). التكوين الأولي للطلبة للمعلمين باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية. **مجلة دفاتر المخبر**، (٨)، ١٣٩ – ١٥٠.

٢٤-السديمي، وائل (2019). **موضوعية في علم النفس**. https://cutt.us/1W8mG

٢٥-السطري، رائد محمد (٢٠١٠). تقييم الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية والرياضة بجامعة الملك سعود وفق معايير الاختبار الجيد. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية**. ٨(٢)، ١١٨–١٣٩.

٢٦-السعايدة، محمد جلال أكريم (٢٠١٥). **مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم**. رسالة غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

٢٧-السليمي، خالد بن سعد (٢٠١٩). **الأخلاقيات المهنية ومدى أهميتها لدى أعضاء هيئة التدريس كما يراها رؤساء الأقسام بالجامعات السعودية** . https://doi.org/10.52981/oiuj.v11i2.1811

٢٨-الشحرى، عوض بن سعيد (٢٠١٠). **تقييم مدى امتلاك معلمى التربية الاسلامية فى محافظة ظفر بسلطنة عمان للكفايات المعرفية فى بناء الاختبارات التحصيلية**. رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

٢٩-صقر، عمار حسن صفر (٢٠٢١). فاعلية بيئة تدريب قائمة على التعلّم المتنقّل في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٢٢(٨)، ٥٥٣–٥٠٤.

٣٠-طباع، فاروق؛ بوطابة، فريد (٢٠٢٠). تقييم الأداء التدريسي لأساتذة الجامعة وفق تقديرات الطلاب "دراسة بقسم العلوم الاجتماعية جامعة تيزي وزو. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١٢(٢)، ٢١٣-٢٢٦.

٣١-عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٤). **أبعاد أساسية للشخصية**. دار المعرفة الجامعية.

٣٢-عبد الله، تيسير محمد (٢٠٢٣). **المنهج الوصفي التحليلي**. مؤسسة المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. https://cutt.us/vMlXT

٣٣-عبد الوهاب، محمد محمود محمد (٢٠١٩). برنامج تدريبي لصياغة مفردات الاختيار من متعدد وأثره في الاتجاه نحو بناء الاختبارات التحصيلية. **المجلة التربوية جامعة الكويت**، ٣٣(١٣٠) ١٩٨ - ٢٤٠.

٣٤-العبيدي، شيماء صلاح (2013). تقويم الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبتهم. **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بغداد**، (٢٠٦)، ٥٣٨ - ٥٦٦.

٣٥-علام، صالح الدين محمود (2008). **القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. دار الفكر العربي.

٣٦-العمروسي، نيللي حسين كامل؛ عمار، إيمان حمدي محمد (٢٠١٩). تقويم الطالبات للأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس بكلية التربية للبنات جامعة الملك خالد. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، ٤٣(٣)، ٩٩-١٢٦.

٣٧-العمري، حسان (٢٠٢٢) "المقارنة بين ثلاث طرائق في تقدير ثبات الاختبارات المركّبة التي تتضمن نوعين من الفقرات (ألفا، ألفا الطبقي، راجو). **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٦(٢)،٨٥-١٠٢

٣٨-العناتي، جهاد محمد محمود (٢٠٠٨). **تقييم نظام العلامات الحرفي المستخدم في الجامعة الأردنية**. رسالة دكتوراه القياس والتقويم، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

٣٩- العوجزي، منى سالم أحمد. (٢٠١٩). أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وأثرها في تكوين شخصية الطلاب ورفع معدل تحصيلهم العلمي. **المجلة الجامعة**، ٣(٢١)،١٢٣-١٥٢.

٤٠-عودة، أحمد، حوامدة، مفيد (١٩٩٦). خصائص توزيع الدرجات في المقررات الجامعية في ضوء نظام الدرجات والتقدير المعتمد بجامعة اليرموك. **حولية كلية التربية جامعة قطر**، (١٣)، ٤٣٣-٤٥٦.

٤١-العيد، دقعة (٢٠٢٠). **تقييم كفايات أساتذة التعليم الثانوي في بناء الاختبارات التحصيلية دراسة استكشافية على ثانويات بلديات دائرة تقرت**. رسالة ماجستير علوم التربية تخصص توجيه وارشاد، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.

٤٢- عيسى، إمحمد عمر إمحمد؛ الشهوبي، حسن سالم أحمد (٢٠١٩). تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية جامعة سرت في ليبيا من وجهة نظر طلبة الكلية كمدخل لتحقيق جودة التعليم الجامعي. **الجودة**، ٢(٢)، ١٤٢ - ١٥٩

٤٣- فخرو، عائشة أحمد سلطان؛ المالكي، بدرية سعيد؛ الأكرف، مباركة صالح (٢٠١٣). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إعداد أدوات تقييم مخرجات التعلم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بدولة قطر. **المجلة التربوية جامعة الكويت**، ٢٨(١٠٦)، ١٢٣ - ١٨١.

٤٤-فرج، صفوت (٢٠٠٠). **القياس النفسي**. مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٥- فيرجسون، كريستوفر (٢٠٢١). **مصداقية تقييم الطلاب للأساتذة: هل تقييم الطالب للعملية التعليمية متحيز ضد الأساتذة؟** ترجمة: أسماء سليمان البسام، تحرير: ريم الطيار-https://atharah.com/are-student-evaluations-of-teaching-biased-against-professors/ .

٤٦-القاضي، هيفاء بنت سليمان (٢٠٠٥). تضخم الدرجات وارتفاعها: دراسة تحليلية لنتائج طالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٢٢- ١٤٢٣هـ. **رسالة الخليج العربي**، ٢٦(٩٥)، ٦٨-١٠٩.

٤٧-القحطاني، أماني (٢٠٢٠). أخلاقيات العمل الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات: دراسة ميدانية على جامعة الملك سعود، **المجلة العربية** للإدارة، ٤٩(٤)، ٨٣-١٢٤.

٤٨-كاسار، جيفن (2018). **تأثير التحيزات غير الموضوعية في تقييم الأداء.** https://www.aleqt.com/2018/03/30/article_1360096.html

٤٩-الكعابنة، نايل عود (٢٠١٨). تضخم العلامات: دراسة تحليلية لعلامات طلبة جامعة شقراء. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية.** ١٢(٣)، ٥٣٩-٥٥٢.

٥٠-لخضر، عباس؛ لمين، حرواش (٢٠١٩). أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وأهميتها في تحسين قدرات الطلبة. **مجلة مفاهيم**، ٢(٢)، ١١٨-١٣٠.

٥١-مبتعث (٢٠٢٣). **الموضوعية في البحث العلمي**. https://cutt.us/XyVg6

٥٢-محمد تيسير. **ما هي الدراسة التحليلية**. في مؤسسة المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، تم الاسترداد بتاريخ (٢٠٢٣/١٩/٠٤)، من https://blog.ajsrp.com/?p=28232

٥٣- مسعودى، عبدالهادى، هيشر، أحمد التجاني، بن الضب، عبد الله (٢٠١٨). استخدام أسلوب التحليل العاملي لقياس درجات الطلاب في تحصيل المقررات الدراسية لدي قسم علوم التسيير بجامعة الأغواط. **مجلة آفاق للبحوث والدراسات**، (٢)، ٤٢-٦٠.

٥٤-مسعودي، أحمد سليم (٢٠١٨). كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، ٤(٨)،١٩٦-٢٢٥.

٥٥-المعمر، منيرة محمد (٢٠١٥). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظة المزاحمية. **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**. ٣١(٤)، ٤٣٠-٤٤٩.

٥٦-منسي، محمود عبد الحليم حامد (٢٠٠٠). تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب كمدخل لتحقيق جودة التعليم الجامعي. **مجلة بحوث كلية الآداب**، (٤١)، ١-٢٢.

٥٧- النفيعي، عبد الرحمن عبد الله احمد (٢٠١٦). دراسة تقويمية لتعرف مدى إتقان أعضاء مشروع الاختبارات التحصيلية لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية. **مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية**، ٢٤(١)، ٢١٥ - ٢٥٣.

٥٨- هادي، ابتسام راضي (٢٠١٩). لانحياز التأكيدي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى اساتذة كلية التربية الأساسية. **مجلة كلية التربية الأساسية**، ٢(٢)، ٣٢١-٣٤٨.

٥٩-الهلول، إسماعيل عيد إسماعيل (٢٠١٥). الخصائص الإحصائية لتوزيع تقدير الطلبة لأدائهم الأكاديمي في كلية التربية جامعة الأقصى: دراسة تحليلية تقويمية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٢(١٦)، ٤٣٣ - ٤٦٠.

٦٠-ويكيبيديا (2023). **تقدير دراسي (التعليم)**. https://cutt.us/4yk26

٦١-يوسف، خنيش؛ فاروق، طباع (٢٠٢١). مدى امتلاك الأستاذ الجامعي للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية. **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، ١٠(٢)، ١٤١-١٥٨.

62- Addy, N., & Herring, C. (1996). Grade Inflation Effects of Administrative Policies. **Issues in Accounting Education**, 11(1), 1-13.

63- Ahmad, H.; Mohamed, F.; Nelson, J. (2020). Cognitive Dissonance in Higher Education: Inflating Grades and Not Feeling Guilty. **Journal of Higher Education Theory and Practice**, 20(16), 889-4.

64- Alhaja, B. & Tijani A. A. (2010). Training Needs of Teachers in School- Based Assessment in Anglophone West African Countries. **West African Examinations Journal.** 8(3), 1- 15.

65- Al-Jarf, R. (2022). Grade Inflation in Language and Translation Courses at Saudi Schools and Universities. **British Journal of Teacher Education and Pedagogy**, 1(2), 08–25. https://doi.org/10.32996/bjtep.2022.1.2.2

66- Al-Maqbali, H., & Hussain, R. (2022). The impact of online assessment challenges on assessment principles during COVID-19 in Oman. **Journal of University Teaching & Learning Practice,** 19(2), 83-92.

67- Bachan, R., (2018) Grade inflation in UK higher education. **Studies in Higher Education,** 42:8, 1580-1600.

68- Baumert, A., & Schmitt, M. (2005). Justice-sensitive interpretations of ambiguous situations. **Australian Journal of Psychology**, 61(1), 6-12.

69- Berezvaia, Z., Lukatsc, G., & Molontayc, R., (2021). Can professors buy better evaluation with lenient grading? The effect of grade inflation on student evaluation of teaching. **ASSESSMENT & EVALUATION IN HIGHER EDUCATION**, 46, (5), 893–808.

70- Blum, D. (2018). Experiences of Grade Inflation at an Online University in the United States: An Autoethnography. **The Qualitative Report**, 23(8), 1583-1612.

71- Boualem, K.; Pariseau, E.; Frances, F. (2005). Is Grade Inflation Related to Faculty Status? **Journal of Education for Business**, 80 (6), 358-364.

72- Bowen, E., Grant, J., & Schenarts, D. (2015). The sum is greater than its parts: clinical evaluations and grade inflation in the surgery clerkship. **American journal of surgery,** 209(4), 860–864.

73- Bradford W. (1999). The Phenomenon of Grade Inflation in Higher Education. **National Forum**, 89, (4), 38-41.

74- Brandon, L., (2016). Information and Inflation: An Analysis of Grading Behavior. The B.E. **Journal of Economic Analysis & Policy**, 16(2), 855-883.

75- Bruno, F., & Felipe, F., (2020). **Discriminating Behavior: Evidence from teachers' grading bias**. MPRA Paper 100400, University Library of Munich, Germany.

76- Butcher, F., McEwan, J., & Weerapana, A. (2014). The Effects of an Anti-Grade-Inflation Policy at Wellesley College. **Journal of Economic Perspectives**, 28, 189-204.

77- Caruth, L. & Caruth, D. (2013). GRADE INFLATION: An Issue for Higher Education? **Turkish Online Journal of Distance Education**, 14 (1), 102-110.

78- Chan, W., Li, H., Wing, S., (2008). A signaling theory of grade inflation. **International Economic Review**, 48 (3), 1065-1090.

79- Chang, W-C., Ludlow, L., Grudnoff, L., Ell, F., Haigh, M., Hill, M., & Cochran-Smith, M. (2019). Measuring the complexity of teaching practice for equity: Development of a scenarioformat scale. **Teaching and Teacher Education**, 82(1), 69-85.

80- Cheng, L., DeLuca, C., Braund, H., Yan, W. & Rasooli, A., (2020). Teachers' grading decisions and practices across cultures: Exploring the value, consistency, and construction of grades across Canadian and Chinese secondary schools. **Studies in Educational Evaluation,** 68, 1-11.

81- Chowdhury, F. (2018). Grade Inflation: Causes, Consequences and Cure. **Journal of Education and Learning Archives**, 8(6), 86-92.

82- Cushman, T. (2003). Who Best to Tame Grade Inflation? **Academic Questions**, 16 (4). 48-56

83- David, B. (2018). Nine potential solutions to abate grade inflation at regionally accredited online U.S. universities: An intrinsic case study. **The Qualitative Report**, 22, (9), 2288-2311.

84- Denning, T., Eide, R., Mumford, J., Patterson, W., & Warnick, M. (2021). Why Have College Completion Rates Increased? An Analysis of Rising Grades. **National Bureau of Economic Research.** 14(3), 1-29.

85- Dian M., & Triventi M. (2021). The weight of school grades: Evidence of biased teachers' evaluations against overweight students in Germany. **PLoS One**. 8; 16(2): e0245982.

86- Donaldson J. & Gray, M., (2012). Systematic review of grading practice: Is there evidence of grade inflation? **Nurse Education in Practice**, 12, 101-114.

87- Faurer, J., & Lopez, L. (2009). Grade Inflation: Too Much Talk, Too Little Action. **American Journal of Business Education**, 2 (8), 19-24.

88- Finn, E. Seymour, M., Phillips E. (2020). Weight bias and grading among middle and high school teachers. **Br J Educ Psychol**. 90(3), 635-648.

89- Franz, I., Wan-Ju, (2010). Grade inflation under the threat of students' nuisance: Theory and evidence. **Economics of Education Review, Elsevier**, 29(3), 411-422.

90- Gollwitzer, M., Rothmund, T., Pfeiffer, A., & Ensenbach, C. (2009). Why and when justice sensitivity leads to antisocial behavior. **Journal of Research in Personality,** 43:999-1005DOI: 10.1016/j.jrp.2009.07.003

91- Herron, M. & Markovich, Z. (2018). Student sorting and implications for grade inflation. **Rationality and Society**, 29(3), 355-386.

92- Jephcote, C., Medland, E. & Lygo-Baker S. (2020): Grade inflation versus grade improvement: Are our students getting more intelligent? **Assessment & Evaluation in Higher Education**, DOI: 10.1080/02602938.2020.1895618

93- Jewell, R. & McPherson, M. & Tieslau, M., (2013). Whose fault is it? Assigning blame for grade inflation in higher education. **Applied Economics, Taylor & Francis Journals,** 45(9), 1185-1200.

94- Johens, G. & Soot, K., (2018). Grades across Universities over Time. **The Manchester School,** 85 (1). 106–131.

95- Karakus, M. & Turkkan, T. (2018). Investigating the Needs for Measurement and Evaluation Course: A Case Study on English Language Teaching Program. **Journal of Education and Training Studies**, 5(4), 228-239.

96- Kassahun, D. (2008) Standardization techniques for grade-inflation problems at higher educational institutions of Ethiopia: the case of Addis Ababa. **Assessment & Evaluation in Higher Education,** 33:1, 33-44.

97- Kim, G., (2021). Let Them Eat Cake: Why the Inherent Bias in Professor Grading Should Change to Individual Performance Assessments. **Journal of Organizational Psychology;** West Palm Beach, 21(5),154-149 .

98- Kolevzon, S. (1981). Grade inflation in higher education: A comparative study. **Res High Educ**,15, 195–212.

99- Koloi-Keaikitse, S. (2016). Assessment training: a precondition for teachers' competencies and use of classroom assessment practices. **International Journal of Training and Development,** 20(2), 108-123.

100- Koper, T., Felton, J., Sanney, J., & Mitchell, B. (2015). Real GPA and Real SET: Two antidotes to greed, sloth and cowardice in the college classroom. **Assessment & Evaluation in Higher Education,** 40(2), 248–264.

101- Kostal, J., Kuncel, N., Sackett, P. (2016). Grade Inflation Marches On: Grade Increases from the 1990s to 2000s. **Educational measurement**, 35(1), 11-20.

102- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. **Personnel psychology**, 28, 563–575.

103- Mabyong, Y. & Kwangho, B., (2019). Teacher's Perception for Korean's Achievement Standards-Based Testing System and Evaluation Method of Learners' Academic Ability. **International Journal of Contents**, 15(1), 54-58.

104- Madichie, N. (2011). Students' evaluation of teaching (SET) in higher education: A question of reliability and validity. **The Marketing Review**, 11(4), 381-391.

105- Manteufel, D. & Karimi. A. (2011). **Proposed Renormalized Grade Point Average Accounting for Class GPA**. A Paper Presented at the Annual Conference of the American Society for Engineering Education, Vancouver, BC, Canada.

106- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1998). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. **American Psychologist,** 52(11), 1188–1198.

107- Martinson, D., (2004) A Perhaps "Politically Incorrect" Solution to the Very Real Problem of Grade Inflation. **College Teaching**, 52:2, 48-51.

108- Marzano, R., (2021). **Five Problems with the Traditional Grading System**. https://strobeleducation.com/five-problems-with-the-traditional-grading-system/

109- Matsenjwa, R. (2013). Primary school Teachers knowledge and skills of measurement and assessment: A case of Swaziland. **Problems of Education in the 21st Century**. 55,84-88.

110- Nata, G., Pereira, M., & Neves, T. (2020). Unfairness in access to higher education: an 11-year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal. **Higher Education**, 68(6), 851-884.

111- Nowruzi, M. (2021). A study of EFL teachers' classroom grading practices in secondary schools and private institutes: a mixed methods approach. **Lang Test Asia** 11, 29. https://doi.org/10.1186/s40468-021-00145-2

112- Owoyele, W. & Kareem, O. (2011). Teacher School- Based Assessment Practices to Enhance Universal Basic Education in Ijebu- Division of Ogun State Nigeria. **Journal of the African Educational Research**. 11(2)323- 342.

113- Özdemir, M. (2013). Elementary Teacher Competencies and In-service Training Needs in Alternative measurement and Assessment tools. **Journal of Turkish Educational Sciences**, 3(4), 813-816.

114- Plake, B. & Impara, C. (1993). Assessment Competencies of Teachers: A National Survey. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 10 – 12.

115- Popov, V., & Bernhardt, D. (2013). University competition, grading standards, and grade inflation. **Economic Inquiry**, 51(3), 1864-1888.

116- Roberts, R. (2016). Are Some of the Things Faculty Do to Maximize Their Student Evaluation of Teachers Scores Unethical? **Journal of Academic Ethics**, 14, 133-148.

117- Schiel, K., & Everard, K., (2019). Grade Inflation in the Family Medicine Clerkship. **Fam Med**., 51(10):806-810.

118- Schmitt, M., Gollwitzer, M., Maes, J., & Arbach, D. (2005). Justice sensitivity: Assessment and location in the personality space. **European Journal of Psychological Assessment**, 21(3), 202–211.

119- Schmitt, Manfred, Anna Baumert, Mario Gollwitzer, and Jürgen Maes (2012). The Justice Sensitivity Inventory: Factorial Validity, Location in the Personality Facet Space, Demographic Pattern, and Normative Data. **Social Justice Research**, 23 211–38. doi:10.1008/s11211-010-0115-2.

120- Scott, R. (2020). A Comment on "Grade Inflation: A Way Out". **The Journal of Economic Education.** 19(3), 227-229.

121- Slavov, S. (2013). **How to Fix College Grade Inflation?** https://www.usnews.com/opinion/blogs/economic-intelligence/2013/12/26/why-college-grade-inflation-is-a-real-problem-and-how-to-fix-it

122- Smith, E., & Fleisher, S. (2011). The Implications of Grade Inflation: Faculty Integrity versus the Pressure to Succeed. **Journal of Research in Innovative Teaching**, 4(1), 32-38.

123- Sonner. B., (2000). A is for "Adjunct": Examining Grade Inflation in Higher Education**. Journal of Education for Business**, 86:1, 5-8.

124- Stroebe, W., (2020). Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: A Theoretical and Empirical Analysis. **BASIC AND APPLIED SOCIAL PSYCHOLOGY,** 42, (4), 286–294.

125- Thomas, V. (2020). **Grade Inflation at the University Level: The New Reality**. Proceedings of the Northeast Business & Economics Association. 162-165.

126- Tucker, J. & Courts, B. (2010). Grade inflation in the college classroom. **Foresight**, 12 (1), 45-53.

127- Winzer, M. (2002). **Grade inflation: An appraisal of the research**. Retrieved from http://www.uleth.ca/edu/runte/inflation/short.htm

128- Zangenehzadeh, H. (1988). Grade Inflation: A Way Out. **Journal of Economic Education**, 19(3), 218-226.