Meanings and Value Judgments in Teachers Grading Practices.

Omar Bani Yaseen
Al-Balqa' Applied University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the meaning classroom teachers associate with grads and the value judgments they make when considering grades, and whether this process differ according to teachers' sex and educational qualification.

The instrument of this study consisted of (12) situations that face or might face the teacher when he grading his students. These situations distributed over four types: Five situations about ability, one situation about missing work, three situations about improvement, and three situations about human cases. The data of (102) teachers responded to study instrument were analyzed quantitatively and qualitatively. The results indicated that the meaning of the grade is strongly related to the quantity of student effort, and teachers consider the values when grading their students, also results indicated that teachers' sex effect these practices, but teachers, qualification didn't effect these practices**.**

المعاني والأحكام القيمية في تقديرات المعلمين لعلامات الطلبة

عمر بني ياسين

جامعة البلقاء التطبيقية ، السلط، الأردن

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المعاني والأحكام القيمية التي يراعيها المعلمون عند وضع العلامة للطالب وتقييمه ودراسة أثر كل من جنس المعلم وتأهيله التربوي في ذلك. وقد استجاب (102) معلم ومعلمة على أداة الدراسة المكونة من اثني عشر موقفاً تواجه أو يمكن أن تواجه المعلم خلال تقييمه لطلابه. أجرى تحليل كيفي وكمي لاستجابات المعلمين على المواقف المختلفة، حيث استخدمت طريقة المقارنة الثابتة في التحليل الكيفي بينما تم تطبيق اختباري مان وتني وكاي تربيع في التحليل الكمي، أشارت النتائج إلى أن معنى العلامة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكمية الجهد التي يبذلها الطالب, وأن المعلمين يراعون القيم عند تقدير علامة الطالب، كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد أثر لتأهيل المعلم في ممارساته في عملية تقييم الطالب ووضع العلامة له بينما يوجد أثر لجنس المعلم في ذلك.

مقدمة:

إن الحديث عن العلامات يستلزم تحديد المعنى المقصود من العلامة، ويستلزم كذلك تحديد الجوانب التي تستعمل فيها العلامة من قبل المعملين، والإدارات المدرسية وأولياء أمور الطلاب وغيرهم.

وقد بين عودة (2004) أن رصد العلامات، وإعداد التقارير الخاصة بها من أجل إرسالها إلى من يهتم بعملية تقويم الطالب تشكل غرضاً مهماً من أغراض التقويم مع الأخذ بعين الاعتبار أن رصد العلامات وإعداد التقارير ليس هدفاً بذاته، وإنما وسيلة يتحدد الغرض منها بتحديد الجهة التي تطلبها أو تستعملها.وأشارت بروكهارت (Brookhart,1993) إلى أن معنى العلامة- بالنسبة للمعلم – يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالجهد الذي يبذله الطالب، ومن هنا فإن العلامة شيء يأخذه الطالب كتعويض عن كمية محددة من الجهد بذل في جانب من جوانب التعلم، أو نشاط من النشاطات، لذلك فإن المعلم عندما يضع العلامة للطالب يكون حكماً على أدائه، بينما تعمل أداة القياس على مساعدة المعلمين في تحديد جهد الطالب المبذول، وهذا يتفق مع المعنى الذي أشار إليه ستجنز (Stiggins,1998) من أن العلامة هي أجر يدفعه المعلم للطالب مقابل جهد يبذله.

أما ما يخص استعمالات العلامة فهي كثيرة ومتعددة حسب الجهة التي تستعملها؛ فقد حدد آدمز وتورجيسون (Cited in Loyd, Nava and Hearn,1991) أربعة استعمالات عامة للعلامات المدرسية هي:

إداري كأساس للترقية والتخريج واختيار المتفوقين.

التحفيز: لتشجيع الطلاب لبذل الجهد والجد والمثابرة.

دليل تعليمي: لتحديد جوانب القوة والضعف عند الطالب

معلوماتي: لتحديد الأهداف التعليمية المناسبة للطالب.

كما أشارت نولين وهالادايا و هاس (Nolen, Haladyna and Hass,1992) إلى أن العلامات تستخدم من قبل المعلمين بشكل يختلف عن استعمالها من قبل مدراء المدارس وكذلك تختلف عند استعمالها من قبل المدارس، وفيما يتعلق باستعمال المعلمين للعلامة فقد بينت الباحثات في هذه الدراسة أن المعلمين يستعملون العلامة لأغراض كثيرة، من أبرزها التنبؤ بأداء الطلاب وتحديد الطلاب الموهوبين، والضعاف، والمحتاجين إلى رعاية خاصة.

وقد أشار مانك ولويد (Mank and Loyd,1991) إلى أن المعلمين يريدون العلامات أن تعزز وتوجه الطلاب أكثر من أن تعكس تحصيلهم ببساطة.وفيما يتعلق بالمعاني والأحكام القيمية التي يرمي إليها المعلمون من وراء إعطاء العلامة للطالب، ومراعاة العوامل غير التحصيلية عند الطالب وكذلك مراعاة الجوانب الإنسانية فهناك أكثر من دراسة بينت أن علامة الطالب مرتبطة بجهده، وأن المعلمين يراعون الأحكام القيمية والجوانب الإنسانية والجوانب غير التحصيلية عند وضع العلامة (Brookhart, 1993; Skipper,1993; Frary,1993 and straley,1993). كما بينت هذه الدراسات أن أهم القيم التي يراعيها المعلمون عند وضع العلامة للطالب هي قيم العدل، الرحم، والالتزام بالمعايير.

وقد درس ميسيك (Messick,1989) المعاني والقيم في صدق الاختبار، حيث توصل إلى مفهوم موحد لصدق الاختبار، والذي يدمج بين الاعتبارات الأخلاقية والعلمية لتفسير الاختبار واستعماله معاً، وحدد بعدين أساسيين لصدق العلامة هما:

الدور المقصود للعلام ة؛ أو ما ينتج عن تفسيرها أو استعمالها.

مصدر التبرير لإعطاء العلامة ، كدليل عملي، أو أهمية اجتماعية للعلامة.

وقد كون ميسيك مصفوفة مطورة من هذين البعدين ونتج من تقاطع هذين البعدين مصفوفة تتألف من أربع خلايا، وهذه الخلايا تقابل الوجوه الأربعة لمسألة الصدق وهي:

صدق البناء: وهو يشكل الأساس لأدلة الصدق الأخرى. ويرتبط صدق البناء بوجود دليل مدعم لعملية تفسير العلامة.

المنفعة وقوة الصلة: ويقصد به أنه عند استعمال العلامة لهدف معين فينبغي ذكر الدليل المعزز لهذا الاستعمال، مثل أن هذا الطالب يناقش باستمرار ويبذل جهوداً مميزة ولذلك يستحق علامات إضافية.

التضمينات القيمية: ويقصد بها أن المعلم يراعي قيمه معينة عند وضع العلامة للطالب، مثلاً إذا قال المعلم: لا أرفع علامة الطالبة ولكن أعطيه ما يستحق فقط لأن العدل يقتضي ذلك، فهذا من التضمينات القيمية في العلامة.

التبعات الاجتماعية: ويقصد بها وضع الاعتبارات الاجتماعية في الحسبان عند وضع العلامة: مثل إعطاء الطالب المتميز في الجانب العملي علامة أعلى من التي حصل عليها تشجيعاً له، لأن ذلك مهم في حياته العملية.

وفيما يتعلق بالاستعمالات السلبية للعلامة، فقد أشارت نولين وهالادانيا وهاس (Nolen, Hadyna and Hass,1992) إلى أن العلامات تستعمل لأغراض غير ملائمة، من ذلك أن بعض الإدارات المدرسية تضغط على المعلمين لزيادة العلامات؛ لتعطي مؤشراً على زيادة تحصيل الطلاب. كما كشفت هذه الدراسة عن أن الضغط المستمر من أولياء الأمور على الطلاب للحصول على علامات مرتفعة يؤدي أحياناً إلى ظهور أعراض جسدية ونفسية عندهم، مثل ارتفاع نسبة القلق لديهم، وإصابتهم بالصداع.

أهمية الدراسة: تأتي هذه الدراسة للوقوف على ممارسات المعلمين في وضع العلامات لطلابهم، ولمعرفة التفسيرات والاستعمالات للعلامة، وتحديد التبريرات التي يضعها المعلمون عند إعطاء العلامة, كما تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال البحث عن أثر تأهيل المعلمين تربوياً في عملية تقييم الطلاب، ووضع العلامة لهم، وكذلك أثر جنس المعلم في الممارسات التقييمة للمعلمين ووضع العلامة لطلابهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما المعنى الذي يرغب المعلمون في توصيله إلى طلابهم عند وضع العلامة لهم؟
2. إلى أي درجة تكون الأحكام القيمية جزءاً من عملية وضع العلامة؟
3. هل يختلف المعنى المبني والأحكام القيمية لوضع العلامة باختلاف فيما إذا كان المعلم قد سبق وأن أخذ مساقاً أو أكثر في القياس والتقويم؟
4. هل يختلف المعنى المبني والأحكام القيمية لوضع العلامات باختلاف جنس المعلم؟

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة: المجتمع المستهدف في هذه الدراسة هم جميع المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة من محافظة اربد والبالغ عددهم (1150) معلماً ومعلمة (حسب التقرير الإحصائي للمديرية). وقد تم توزيع (150) نسخة من أداة الدراسة (الاستبانة) على المعلمين والمعلمات في عشرة مدارس تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية وكان عدد

الاستبانات المستردة (102) استبانة أي ما نسبته 68٪ ؛ حيث أن باقي الاستبانات أل 48 لم يسترد معظمها والبعض الآخر لم تكن صالحة للتحليل وذلك لعدم استكمال المعلومات المطلوبة فيها وقد استقرت العينة كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتأهيل التربوي

التأهيل التربوي	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
مؤهل تربوياً	23	28	51
غير مؤهل تربوياً	25	26	51
المجموع	48	54	102

وقد روعي أن تكون العينة متوازنة من حيث الجنس والتأهيل التربوي(*)

أداة الدراسة: ***(ملحق رقم 1)****:* كانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة عبارة عن مجموعة من المواقف التي يمكن أن تواجه المعلم أثناء تقويمه لطلابه في غرفة الصف. وقد بلغ عددها اثني عشرة موقفاً؛ سبعة منها تم استعمالها من قبل مانك ولويد (Mank and Loyd,1991) ومن ثمَّ من قبل بروكهارت (Brookhart,1993) قام الباحث بترجمتها ومن ثم تطويرها بما يناسب البيئة العربية، وأضاف اليها ستة مواقف أخرى.و هذه المواقف الثلاثة عشرة موزعة في أربع مجموعات هي: المواقف المتعلقة بالقدرة، المتعلقة بالتقصير في الواجبات المطلوبة، المتعلقة بالتقدم والتحسن والمتعلقة بحالات إنسانية، وقد تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على ستة محكمين متخصصين في القياس والتقويم، وعلم النفس واللغة من أصحاب الكفاية والخبرة؛ حيث تم استبعاد أحد المواقف وذلك لوجود تشابه كبير بينه وبين موقف آخر وذلك حسب رأي المحكمين، لذلك أصبحت الأداة مكونة من اثني عشر موقفاً تمثل المواقف المختلفة التي يمر أو يمكن أن يمر بها المعلم خلال تقويمه لطلابه ووضع العلامة لهم. كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة بواسطة معادلة كرونباخ الفا حيث بلغ معالم الثبات 0.83 وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة نظراً لأن الأداة تتكون من مواقف تواجه المعلمين ولا يوجد لها إجابة نموذجية وإنما تكون الإجابات عليها حسب آراء المعلمين وقناعتهم نحو تلك المواقف. وتم إعطاء العلامة (1) للاستجابات على السؤال مفتوح الإجابة التي تصل إلى مستوى صدق البناء، والعلامة (2) للاستجابات التي تصل إلى مستوى الصلة والمنفعة، والعلامة (3) للاستجابات التي تصل إلى مستوى التضمينات القيمية، والعلامة (4) للاستجابات التي تصل إلى مستوى التبعات الاجتماعية.

(*) المعلم أو المعلمة المؤهل تربوياً هو الذي سبق وأن درس مساقاً أو أكثر في القياس والتقويم.

النتائج: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المعاني والأحكام القيمية المتضمنة في تقديرات المعلمين لعلامات الطلبة، في ضوء متغيري الجنس والتأهيل التربوي. وقد تمَّ تقدير معامل ثبات التجانس الداخلي لعينة الدراسة حيث بلغ 0.87 وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

أولاً: تحليل عام لمواقف الدارسة حسب أنواعها الأربعة(*)

1. المواقف المتعلقة بالقدرة : لقد تمَّ إجراء تحليل عام لكل موقف من مواقف القدرة والتي بلغ عددها خمسة، من حيث عدد الذين اختاروا كل خيار ونسبتهم، كما تم تطبيق اختبار كاي تربيع على هذه المواقف لمعرفة هل تختلف علامة المستجيب باختلاف الخيار الذي اختاره ويظهر ذلك في الجدول (2) ويلاحظ في هذا الجدول في المواقف 1، 3، 5 والتي تتعلق بجهد الطالب الذي يقل عن قدرته وإمكاناته، أن المعلمين يفضلون إعطاء الطالب علامته اعتماداً على مقدار ونوعية الجهد الذي يبذله، وليس بناءً على ما كان بإمكانه بذله؛ إذ جاءت نسبة المعلمين الذين أيدوا هذا الرأي 69٪، 88٪،64 ٪، وذلك في المواقف الأول، الثالث، والخامس تباعاً. وفي الموقف الثاني والذي يتعلق بطالب قدرته محدودة، ولكنه يبذل قصارى جهده, ومع ذلك جاءت علامته أقل من علامة النجاح بدرجتين، فإن معظم المعلمين (98٪منهم) يفضلون رفع علامة هذا الطالب إلى علامة النجاح، أو فوق علامة النجاح بقليل.

وفي الموقف الرابع والذي يتعلق بقدرة الطالب في جانب معين من جوانب المادة (جانب النشاط العملية) فضل 63٪ من المدرسين رفع علامة هذا الطالب عن العلامة التي حصل عليها مراعاة لتميزه في جانب من جوانب الجهد.جدول (2) تحليل استجابات المعلمين على مواقف القدرة

الموقف	الخيار	العلامـــة				المجموع	النسبة	كا2
		1	2	3	4			
الأول	أ	42	11	8	9	70	٪69	42.72
	ب	0	0	1	1	2	٪2	
	ج	2	10	0	18	30	٪29	
	المجموع	44	21	9	28	102		
الثاني	أ	3	18	10	28	59	٪58	17.32
	ب	3	1	0	4	8	٪8	
	ج	0	8	4	23	35	٪34	
	المجموع	6	27	14	55	102		
الثالث	أ	0	0	0	1	1	٪1	12.51
	ب	40	5	7	38	90	٪88	
	ج	0	2	0	9	11	٪11	
	المجموع	40	7	7	48	102		
الرابع	أ	25	5	5	0	35	٪34	76.58
	ب	4	44	3	13	64	٪63	
	ج	0	1	0	2	3	٪3	
	المجموع	29	50	8	15	102		
الخامس	أ	27	3	4	3	37	٪36	47.01
	ب	8	48	3	6	65	٪64	
	ج	0	0	0	0	0	٪0	
	المجموع	35	51	7	9	102		

وقد أظهرت قيمة اختبار كاي تربيع في المواقف: الأول، الثاني، الرابع والخامس أن تبريرات المستجيب تختلف باختلاف الخيار الذي اختاره؛ إذ كانت قيم كاي تربيع 42.72، 17.32، 76.58و 47.01 تباعاً، في حين أن قيمة كاي تربيع الحرجة 12.59.

أما في الموقف الثالث فكانت قيمة كاي تربيع أقل من القيمة الحرجة؛ إذ جاءت 12.51؛ أي أن تبريرات المستجيب لا تختلف باختلاف الخيار الذي اختاره.

2. المواقف التي تتعلق بالتقصير في بعض الواجبات المطلوبة:

لقد تضمن أداة الدراسة موقفاً واحداً يتعلق بالتقصير في بعض الواجبات المطلوبة. ويوضح الجدول (3) توزيعاً لاستجابات المعلمين على هذا الموقف.

جدول (3): تحليل لاستجابات المعلمين على الموقف المتعلق بالتقصير في الواجبات:

الخيار	العلامـــة				المجموع	النسبة	كا^2
	1	2	3	4			
أ	0	2	1	1	4	٪4	4.66
ب	6	19	17	4	46	٪45	
ج	4	25	11	12	52	٪51	
المجموع	10	46	29	17	102		

يلاحظ من خلال الجدول (3) أن معظم المعملين اتفقوا على أنه يجب معاقبة الطالب الذي يقصر في تقديم الواجبات المطلوبة منه، حتى لو كان مستواه في باقي جوانب المادة وفي الامتحانات ممتازاً، لكنهم اختلفوا في كيفية العقاب، فقد اتفق 45٪ منهم على إعطاء الطالب علامة صفر على الواجب الذي لم يقدمه، وإعطائه علامة إجمالية بعد إدخال علامة هذا الجزء فيها، في حين اتفق 51٪ من المعلمين على معاقبة هذا الطالب جزئياً؛ بمعنى إعطائه علامة تقل عن العلامة التي حصل عليها من خلال الاختبارات والامتحانات، وذلك عقاباً له لأنه لم يقدم الواجب البيتي، فمثلاً إذا كانت علامة الواجب تعادل 25٪ من العلامة الكلية للمادة، يرى هؤلاء المعلمون معاقبة هذا الطالب جزئيا؛ أي عدم إعطائه صفراً من 25، وإنما إعطاؤه جزءاً معيناً من 25 مثلاً 10 أو 15، ويبررون ذلك حتى لا يحبط الطالب الممتاز والذي قصر في تقديم واجباته.

وفي هذا الموقف لم تختلف تبريرات المعلمين باختلاف الخيار الذي تم اختباره، وذلك حسب قيمة كاي تربيع؛ إذ جاءت أقل من القيمة الحرجة [كا^2 (3، 0.95) = 12.59)]

3. المواقف التي تتعلق بتقدم الطالب وتحسنه.

لقد تضمنت أداة الدراسة ثلاثة مواقف تتعلق بتقدم الطالب وتحسنه، ويوضح الجدول (4) توزيعاً لاستجابات المعلمين على مواقف التقدم والتحسن.

جدول (4) : تحليل لاستجابات المعلمين على مواقف التقدم والتحسن

الموقف	الخيار	العلامـــة				المجموع	النسبة	كا^2
		1	2	3	4			
السابع	أ	23	2	3	4	32	٪31	32.82
	ب	15	12	8	27	62	٪61	
	ج	0	1	0	7	8	٪8	
	المجموع	38	15	11	38	102		
الثامن	أ	53	1	16	3	73	٪72	34.38

	ب	8	9	5	7	29	٪28	
	ج	0	0	0	0	0	٪0	
	المجموع	61	10	21	10	102		
التاسع	أ	36	7	5	3	51	٪50	64.72
	ب	6	0	2	41	49	٪48	
	ج	0	0	0	2	2	٪2	
	المجموع	42	7	7	46	102		

لقد اختلفت مواقف المعلمين بالنسبة لمواقف التقدم والتحسن عند الطالب؛ ففي الموقف السابع الذي يتحسن فيه الطالب من مستوى راسب إلى مستوى ناجح، اتفق أكثر من ثلثي المعلمين (69٪منهم) على رفع علامة الطالب – الذي جاءت علامته في الامتحان الثاني ناجحة، وكانت في الامتحان الأول راسبة، وجاء معدل العلامتين راسباً – إلى علامة النجاح، أو فوق علامة النجاح بقليل؛ فقد اتفق 61٪ من المعلمين على رفع علامة هذا الطالب إلى علامة النجاح، بينما أيد 8٪ منهم رفع علامة هذا الطالب فوق علامة النجاح بقليل. وقد جاء في تعليقات المعلمين من الطرفين – كإجابة عن السؤال مفتوح الإجابة – أن سبب ذلك هو تشجيع الطالب، وحفزه، وتعزيزه.

وفي الموقف الثامن جاءت مواقف أغلبية المعلمين مخالفة لما جاء في الموقف السابع، إذ أن تحسن الطالب في هذه الحالة كان من مستوى جيد جداً مرتفع في الامتحان الأول إلى بداية مستوى الممتاز في الامتحان الثاني، وجاء معدل الامتحانين في مستوى جيد جداً، فقد كشفت استجابات المعلمين عن أن 72٪ منهم يفضلون إعطاء الطالب في هذه الحالة معدل الامتحانين كما هو من غير زيادة . ويبررون ذلك أن هذا الطالب في المرحلة الثانوية لذلك يفضل إعطاؤه علامته الحقيقية من غير نفخ لها، خاصة وأنه بعد وقت قصير سيتقدم إلى امتحان الثانوية العامة، كما أنه لا يوجد فرق كبير بين العلامة (89) وعلامة (90).

وفي الموقف التاسع انقسم المعلمون في مواقفهم إلى قسمين متساويين تقريباً؛ إذ فضل 50٪ من المعلمين إعطاء الطالب (جواد) علامة نهائية راسبة بغض النظر عن جهوده في نهاية الفصل، وقد برروا ذلك بأن تحسن الطالب لم يكن كافياً أو مقنعاً وربما جاءت علامته المرتفعة في الامتحان النهائي بسبب عوامل أخرى، ثم إن الطالب (جواد) ضعيف المستوى وهو الآن على باب مرحلة تصنيف حسب قدراته، بينما فضل 48٪ من المعلمين رفع علامة الطالب (جواد) إلى 70٪ وذلك حتى يتسنى له دخول المجال الأكاديمي، وذلك تحقيقاً لرغبته؛ فربما إذا دخل المجال الذي يرغبه سيستمر تقدمه وتحسنه.

وقد كشفت قيم كاي تربيع لمواقف التقدم والتحسن الثلاثة أن تبريرات المستجيب التي تمت كتابتها في كل موقف، بناءً على تعليقه كإجابة للسؤال مفتوح الإجابة، تختلف باختلاف الخيار

الذي تم اختياره؛ إذ جاءت قيم اختبار كاي تربيع 32.82، 34.83، 64.72 تباعاً وهي أعلى من قيمة كاي تربيع الحرجة (12.59).

4. مواقف الحالات الإنسانية: لقد تضمنت أداة الدراسة ثلاثة مواقف تتعلق بحالات إنسانية يواجهها المعلمون –غالباً- أثناء تقويمهم لطلابهم ويوضح الجدول (5) تحليلاً لاستجابات المعلمين على هذه المواقف.

جدول (5) تحليل لاستجابات المعلمين على مواقف الحالات الإنسانية.

الموقف	الخيار	العلامــة				المجموع	النسبة	كا^2
		1	2	3	4			
العاشر	أ	10	1	84	5	100	٪98	3.30
	ب	1	0	1	0	2	٪2	
	ج	0	0	0	0	0	٪0	
	المجموع	11	1	85	5	102		
الحادي عشر	أ	9	3	2	2	16	٪16	40.33
	ب	3	48	2	7	60	٪59	
	ج	1	23	0	2	26	٪25	
	المجموع	13	74	4	11	102		
الثاني عشر	أ	59	3	25	1	88	٪86	45.53
	ب	2	2	3	7	14	٪14	
	المجموع	61	5	28	8	102		

في الموقف العاشر يظهر أن المعلمين (98٪ منهم) يفضلون إعطاء الطالب المتميز علامته الحقيقية، بغض النظر عن العلاقات الشخصية، حتى لو كان الطالب المنافس لهذا الطالب هو ابن زميل للمعلم. وأجمعت تعليقاتهم على أن العدل يقتضي ذلك، بالإضافة إلى عدم إحباط الطالب المتميز، وهنا يؤكد المعلمون على القيم والتبعات الاجتماعية للعلامة.

وفي الموقف الحادي عشر تفضل نسبة عالية من المعلمين (59٪منهم) زيادة علامة الطالب المجتهد والذي يعاني من ضعف في السمع، وذلك لأن ضعف السمع – كما أشاروا – خارج عن إرادة هذا الطالب، أي مراعاة لظروفه، فلا يجوز معاقبته على ذلك. وهنا يؤكد المعلمون على استعمالات العلامة؛ إذ يبحث المعلمون هنا عن أدلة ومؤشرات تعزز عملية تقدير العلامة بينما يفضل 25٪ من المعلمين إهمال الجزء من العلامة الخاص بالنطق والسمع، وإعطاء هذا الطالب المتميّز علامة ممتازة بناءً على قدراته الأخرى، وهنا يؤكد المعلمون على معنى العلامة.

وفي الموقف الثاني عشر يفضل 86٪ من المعلمين إعطاء الطالب الضعيف، المهمل بواجباته ودروسه علامة راسبة بناءً على قدراته وجهوده، حتى ولو كان والده متعاوناً مع المدرسة،ويكرر

زيارته لها. فقد أشارت تعليقاتهم إلى أن العلامة للطالب وليست لوالده؛ وأن هذا الطالب بالإضافة إلى أنه ضعيف، فهو لا يحاول، ولا يبذل الجهد المطلوب منه.

وبشكل عام يلاحظ أن غالبية المعلمين يجمعون على أن العلامة ترتبط بالجهد الذي يبذله الطالب، ولذلك فإن المعلم يعطيها للطالب مقابل مقدار الجهد الذي يبذله ذلك الطالب،كما أن المعلمين يستعملون العلامة في مجالات شتى من أهمها تعزيز وتشجيع الطالب.

وقد كشفت نتائج اختبار كاي تربيع في الموقف العاشر أن تبريرات المعلمين لم تختلف باختلاف الخيار الذي تم اختياره فقد جاءت قيمة كا^2 = 3.30 وهي أقل من القيمة الحرجة؛ أي غير دال إحصائياً.

وفي الموقف الحادي عشر جاءت قيمة كاي تربيع دالة إحصائياً (40.33) أي أن تبريرات المعلمين لم تختلف باختلاف الخيار الذي تمّ اختياره. فقد كانت تبريرات معظم من اختاروا الخيار أ تتعلق بمعنى العلامة، في حين أن معظم من اختاروا الخيارين ب و ج كانت تبريراتهم تتعلق بما أخذه المعلم من أدلة مدعمة لاستعمال العلامة.

وفي الموقف الثاني عشر جاءت قيمة كاي تربيع دالة إحصائياً (45.53)؛ أي أن تبريرات المعلمين تختلف باختلاف الخيار الذي يختاره المعلم؛ فقد كانت تبريرات معظم من اختاروا الخيار أ تتعلق بمعنى العلامة، في حين كانت تبريرات معظم من اختاروا الخيار ب تتعلق بالتضمينات القيمية والتبعات الاجتماعية للعلامة.

ثانياً: نتائج التحليل الكيفي لإجابات المعلمين على السؤال الوارد في نهاية كل موقف: للإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة وهما:

ما المعنى الذي يرغب المعلمون في توصيله إلى طلابهم عند وضع العلامة لهم؟ وما الأحكام القيمية التي يراعيها المعلمون عند وضع العلامة؟تم إجراء التحليل العام للمواقف والذي جاء في القسم السابق بالإضافة إلى إجراء تحليل كيفي (نوعي) لإجابات المعلمين للسؤال مفتوح الإجابة: ما السبب وراء اختيارك؟ والذي جاء في نهاية كل موقف وذلك باستخدام طريقة المقارنة الثابتة حيث جرى تصنيف الاستجابة إلى أقرب تصنيف من تصنيفات (ميسيك) الأربعة، بمعنى أن كل الإجابات التي أعطيت العلامة (1) صنفت كمعاني للعلامة وقورنت مع بعضها البعض، ويبين الجدول (6) بعض هذه الإجابات، والإجابات التي أعطيت العلامة (2) صنفت كأدلة معززة لاستعمال العلامة وقورنت مع بعضها البعض والجدول (7) يبين بعض هذه الإجابات ، في حين صنفت الإجابات التي أعطيت العلامة (3) كتضمينات قيمية للعلامة وقورنت مع بعضها البعض، والجدول (8) يبين بعض هذه الإجابات، وأخيراً صنفت الإجابات التي أعطيت العلامة (4) كتبعات اجتماعية للعلامة، وقورنت مع بعضها البعض، ويبين الجدول (9) بعض هذه الإجابات ، وقد شكل الجدولان (8، 9) إجابة للسؤال الثاني حول الأحكام القيمية التي يراعيها المعلمون عند وضع العلامة.

من خلال مراجعة الجدولين (6، 7) التي تتضمن نتائج التحليل الكيفي لكل الإجابات المكتوبة، التي أعطيت العلامة (1) أو (2) ، يتبين أن العلامة تعني كمية من الجهد التي يبذلها الطالب لذلك فإن المعلم يحدد هذه العلامة بناءً على كمية الجهد التي يشعر أن الطالب قد بذلها. كما أن العلامة تعني التحصيل الأكاديمي فهي تشكل متوسط علامات الطالب في الامتحانات والواجبات المختلفة، ومن هنا فإن العلامة لا تقتصر على الرقم المجرد.

جدول (6) تعليقات تشير إلى ما تعنيه العلامة بالنسبة للمدرس:

- أضع العلامة للطالب بناءً على جودة أدائه.
- يجب إعطاء الطالب العلامة التي حصل عليها.
- علامة الطالب هي متوسط علاماته في الاختبارات المتنوعة.
- أضع العلامة للطالب بناءً على نقاط محددة، فتكون علامته مجموع ما حصل عليه في هذه النقاط.
- العلامة تعني التحصيل الأكاديمي
- تتكون العلامة من مجموع ما حصل عليه الطالب في الجانبين العملي والنظري.
- يقيّم المعلم الطالب حسب نشاطه، وليس حسب نشاط والده.

الذي يحصل عليه الطالب من خلال امتحان معين، بل إن علامته والتي هي تقييم له تحدد مستواه الحقيقي، أو يفترض أن تكون كذلك.

جدول (7): تعليقات تشير إلى ما يأخذه المعلم من مؤشرات دالة على استعمال معنى العلامة.

- لأن الطالب كان يطلب مني مساعدته في فهم دروسه في غرفة الصف وخارجها.
- لأن المعلم عليه أن يأخذ في حسابه كل جوانب جهد الطالب.
- لأن الطالب أعطي فرصة كافية لإتمام ما طلب منه.
- لأن الطالب أثبت في مرات سابقة أن مستواه مرتفع، لذلك عليّ أن أتوقع ذلك منه مستقبلاً.
- الطالب الممتاز غالباً يأخذ علامات ممتازة.
- على المعلم أن يبحث عن الظروف التي منعت الطالب من بذلك الجهد المتوقع منه.
- وظيفتي أن أجعل الطالب يحصل على علامات أعلى.
- أتجاوز عن بعض أخطاء الطالب مراعاة لسلوكه الجيد وأدبه.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة فقد تم تحليل إجابات المعلمين التي أخذت العلامة (3) أو (4) ، وقد نتج عن ذلك الجدولان 8، 9 اللذان يحتويان بعض التعليقات التي تشير إلى التضمينات القيمية، والتبعات الاجتماعية للعلامة.

جدول (8): تعليقات تشير إلى التضمينات القيمية في العلامة.

- التغاضي عن نقص علامة أو علامتين عن علامة النجاح رحمة بالطالب.
- لتعزيز الجهد الذي يبذله الطالب.
- حتى أكون عادلاً بين الطلاب.
- لا بد من إنصاف الطالب المتميز.
- ليشعر الطالب بأهمية الالتزام بالواجبات المطلوبة منه.
- على الطالب الالتزام بالمعايير الموضوعة لحساب العلامة.
- محاسبة الطلاب بموضوعية.

وقد تبين من خلال هذا التحليل والموضح في جدول (8) أن المعلمين كثيراً ما يضمّنون علاماتهم قيماً مختلفة، بمعنى أنهم عند وضع العلامة للطالب يراعون غالباً قيمة معينة وأكثر القيم التي وردت في تعليقات المعلمين كإجابة لسؤال مفتوح الإجابة: قيمة العدل، وعدم الظلم للطالب ولزملائه، وقيم الرحمة، والشفقة، والتعزيز للجهد الذي يبذله الطالب، والالتزام بالمعايير، وقيم الجدية والمثابرة. وكذلك مراعاة السلوك الإيجابي والأدب عند الطالب من خلال رفع علامته قليلاً، أو التغاضي عن علامة، أو علامتين تقلان عن علامة النجاح للطالب صاحب السلوك المنضبط، والمتميز بالأدب والحياء.

وفيما يتعلق بالتبعات الاجتماعية التي يراعيها المعلمون عند وضع العلامة، فإن الجدول (9) يوضح هذه التبعات بشكل واضح، فقد أشار معظم المعلمين إلى أنه عند وضع العلامة، فإنه على المعلم مراعاة النتائج الاجتماعية التي تترتب على وضعها، وما تعكسه على شخصية الطالب وسلوكه، وعطائه، والجدير بالذكر أن ذلك يختلف من مدرس إلى آخر، ومن موقف إلى آخر، وقد يتباين ذلك في الموقف الواحد نفسه.

جدول (9): تعليقات تشير إلى كيف ينظر المعلم إلى التبعات الاجتماعية للعلامة.

- أعطي الطالب علامة ناجحة بدلا العلامة الراسبة التي حصل عليها؛ لأن ذلك قد يشجعه ليبذل جهداً في المستقبل.
- أضع للطالب علامة بتقدير متوسط ليتحمل المسؤولية، وحتى لا يقصر في تقديم ما يطلب منه في المرات القادمة.
- لا يجوز إغفال الجانب العملي، وذلك لأنه مهم في الحياة العملية.
- حتى لا يعتمد الطالب على غيره في المستقبل أضع له علامته التي حصل عليها.
- لأن إعطاء الطالب صاحب القدرات العالية علامته المتدنية التي يحصل عليها يردعه عن تقصيره، ويجعله أكثر جدية.
- لا انقص علامة الطالب، لأن ذلك قد يسبب له ردود فعل عكسية.
- أعطي كل ذي حق حقه لتوليد روح المنافسة عند الطلاب.

ثالثاً: أثر تأهيل المعلم في ممارساته في تقييم طلابه ووضع العلامة لهم.

للإجابة عن سؤال الدراسة: هل يختلف معنى العلامة والأحكام القيمية لوضع العلامات باختلاف فيما إذا كان المعلم مؤهلاً تربوياً أو غير مؤهل؟ ثم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى قسمين: مؤهل وغير مؤهل تربوياً. ويقصد بالمعلم المؤهل تربوياً هو المعلم الذي سبق وأن درس مساقاً أو أكثر في القياس والتقويم، سواء كان ذلك في مرحلة دبلوم المعلمين، أو البكالوريوس، أو الدراسات العليا، وذلك للبحث في أثر التأهيل التربوي في موضوع الدراسة. وبعد ذلك تم تطبيق اختباري مان وتني وكاي تربيع على العلامات التي أعطيت للإجابات المكتوبة في كل موقف من المواقف الأثني عشر، كما تمّ تطبيق اختبار مان وتني على المواقف الأثني عشر مجتمعة. ويبين الجدول (10) نتائج ذلك التحليل.

من خلال الجدول (10) لم يظهر أي تأثير للتأهيل التربوي في ممارسات المعلمين في عملية وضع العلامة للطالب، على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ إذ لم يوجد أي اختلاف يذكر بين ممارسات المعلمين الذين سبق أن درسوا مساقاً أو أكثر في القياس والتقويم وبين أولئك الذين لم يسبق لهم ذلك.

وأشارت نتائج اختبار مان وتني إلى أنه لا يوجد أثر واضح يتعلق في تفسير العلامة واستعمالها بين المعلمين المؤهلين تربوياً، وبين المعلمين غير المؤهلين تربوياً. أما نتائج اختبار كاي تربيع فقد أشارت إلى اختلاف استجابات المعلمين المؤهلين تربوياً عن استجابات المعلمين غير المؤهلين تربوياً فقط في الموقف الخامس.

جدول (10): نتائج تطبيق اختباري مان وتني وكاي تربيع فيما يصح متغير التأهيل التربوي:

الموقف	اختبار مان وتني	اختبار كاي تربيع
الأول	0.44	3.33
الثاني	0.28-	1.34

الثالث	0.94-	0.16
الرابع	1.39-	3.17
الخامس	0.007-	*8.80
السادس	1.03-	6.54
السابع	0.51-	2.98
الثامن	0.66-	2.42
التاسع	0.79-	2.12
العاشر	0.61-	0.95
الحادي عشر	0.23-	0.86
الثاني عشر	0.52-	6.66
المواقف مجتمعة	0.068-	

*** دال إحصائياً عند α = 0.05**

رابعاً: أثر جنس المعلم في ممارساته في تقييم طلابه ووضع العلامة لهم.

للإجابة عن سؤال الدراسة: هل يختلف معنى العلامة، والأحكام القيمية لوضع العلامات باختلاف جنس المعلم؟ تم تقسيم عينة الدراسة إلى ذكور وإناث، وذلك للبحث في أثر جنس المعلم في موضوع الدراسة. وبعد ذلك تم تطبيق اختبار مان وتني واختبار كاي تربيع على العلامات التي أعطيت للإجابات المكتوبة في كل موقف من المواقف الأثني عشر، وكذلك تمَّ تطبيق اختبار مانوتني على العلامات في المواقف الأثني عشر مجتمعة ويضم الجدول (11) نتائج ذلك التحليل.

جدول (11): نتائج تطبيق اختباري مان وتني وكاي تربيع فيما يتعلق بمتغير جنس المعلم.

الموقف	اختبار مان وتني	اختبار كاي تربيع
الأول	*2.5-	23.48
الثاني	1.37-	6.06
الثالث	0.53-	6.42
الرابع	*2.63-	*8.70
الخامس	*2.57-	*7.82
السادس	1.10-	6.1
السابع	0.31-	5.32
الثامن	0.24-	6.62
التاسع	0.93-	7.32
العاشر	0.29-	2.17
الحادي عشر	*2.44-	*19.50
الثاني عشر	0.80-	1.69
المواقف مجتمعة	*2.88-	

*** دال إحصائياً عند α = 0.05**

يتضح من خلال جدول (11) ومن خلال نتائج اختبار مان وتني وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وذلك في المواقف: الأول، الرابع، الخامس والحادي عشر بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المواقف الأثني عشر مجتمعة تعزى إلى جنس المعلم. كذلك تبين من خلال قيم اختبار كاي تربيع وجود فروق ذات دلالة إحصائية، على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المواقف، الأول، الرابع، الخامس والحادي عشر تعزى إلى جنس المعلم.

مناقشة النتائج: أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلامة من وجهة نظر المعلم ترتبط بشكل طردي مع كمية الجهد التي يبذلها الطالب؛ فكلما زاد مقدار الجهد المبذول زادت العلامة. لذلك يمكن القول أن العلامة تعني الجهد وتعني التحصيل الأكاديمي، لأن التحصيل يرتبط أيضاً بشكل طردي مع الجهد وبالتالي فإن العلامة تعني متوسط علامات الطالب في الاختبارات والنشاطات والواجبات والمشاركات المتنوعة. وتؤكد هذه النتيجة على أن دور المعلم لا يقف عند حساب علامة الطالب بناءً على ما أخذ في الاختبارات، بل يتجاوز ذلك إلى تقدير عطاء الطالب وجهده ومشاركاته المتنوعة. وتؤكد هذه النتيجة على أن دور المعلم لا يقف عند حساب علامة الطالب بناءً على ما أخذ في الاختبارات بل يتجاوز ذلك إلى تقدير عطاء الطالب وجهده ومشاركاته المختلفة، وقد ظهر ذلك واضحاً من خلال مواقف الدراسة المتعلقة بالقدرة، والمواقف المتعلقة بالتقدم والتحسن بشكل خاص ومن خلال باقي المواقف بشكل عام. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة التي أجريت على المراحل المدرسية المختلفة.

Stiggins,1988; Brokhart,1993; Frary,1993; Skipper,1993; Straley,1993 ومن هنا فإن العلامة لا تعطى بناءً على لون واحد من ألوان الجهد، كالاختبارات التحصيلية مثلاً، وإنما تعطى بناءً على ما يقدمه الطالب من جهد بأشكاله المختلفة مثل الاختبارات، الواجبات البيتية والمشاركات المختلفة وغير ذلك. وعليه فإنه من الضروري زيادة نسبة العلامة التي تعطى لمشاركات الطالب لأنها تكشف عن قدرات كامنة عند الطالب قد لا تكشفها الاختبارات التحصيلية ويمكن أن تجزأ هذه النسبة إلى فروع مثل: البحوث، التقارير، اللوحات، المشاركات الصفية وغيرها.

وفيما يتعلق باستعمالات العلامة فقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستعملون العلامة من أجل تشجيع الطلاب وحفزهم لبذل جهد أكبر وهذه النتيجة تتفق مع دراسة آدمز ونروجيسون (Cited in loyed , Nava and Hearn, 1991) وكذلك دراسة بيرنز (Cited in mank and loyd 1991) ودراسة بركهارت (Brookhart,1993). كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستعملون العلامة من أجل حث الطالب على تحمل المسؤولية تجاه واجباته، وأن المعلمين يراعون الظروف الخارجة عن إرادة الطالب عند وضع العلامة له؛ مثل حالة الطالب ضعيف السمع كما مر في الموقف الحادي عشر في أداة الدراسة.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يراعون عوامل غير تحصيلية عند وضع العلامة للطالب مثل سلوكه الجيد، أخلاقه العالية، تعاونه، والظروف الإنسانية التي يمرون بها. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسات كثيرة منها: (Nava and loyd, ,1992; Chen,1993; Straley,1993).

وربما أضافت هذه الدراسة إلى نتائج الدراسات السابقة أن المعلمين يستعملون العلامة من أجل الإبقاء على روح التنافس بين الطلاب. وقد ورد ذلك من خلال تعليقاتهم كإجابة عن السؤال مفتوح الإجابة: ما السبب وراء اختيارك؟ في الموقف العاشر في أداة الدراسة.

وفيما يتعلق بالأحكام القيمية والتبعات الاجتماعية للعلامة فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين – غالباً – ما يصدرون أحكاماً قيمية عند وضعهم العلامة للطالب، أو أنهم يراعون بعض القيم عند وضع العلامة له، وأكثر القيم التي تكرر ذكرها في تعليقات المعلمين كإجابة للسؤال مفتوح الإجابة: ما السبب وراء اختيارك؟ هي قيمة العدل وما يرادفها من كلمات كالمساواة، ومحاسبة الطلاب بنفس الطريقة وعدم ظلم الطالب، أو زملائه، بالإضافة إلى قيم الرحمة والشفقة، وقيم التعزيز للجهد الذي يبذله الطالب.

وفيما يخص قيمة العدل فقد اختلفت ممارسات المعلمين في كيفية تحقيق هذه القيمة، فمن المعلمين من يرى أن العدل يتحقق في إعطاء الطالب العلامة التي حصل عليها بغض النظر عن قدراته وإمكاناته، ومنهم من يرى أن رفع علامة الطالب هو العدل، وأن إعطاءه العلامة التي حصل عليها يكون فيه ظلم أحياناً، وهذا يكون في حالة الطالب صاحب القدرات العالية الذي جاءت علامته متدنية على غير عادته كما أن كثيراً من المعلمين (75٪) يرون أن من العدل عدم محاسبة الطالب على التقصير الذي يكون بسبب ظرف خارج عن إرادته مثل حالة الطالب ضعيف السمع وذلك في الموقف الحادي عشر.

وفيما يتعلق بالتبعات الاجتماعية للعلامة فقد أشارت نتائج الدراسة أن غالبية المعلمين (86٪) يراعون التبعات الاجتماعية للعلامة، وذلك على اختلاف مستوياتهم والمراحل الدراسية التي يدرسون بها، ومن ذلك أن المعلم عندما يضع العلامة للطالب يراعي أن تحسن هذه العلامة اتجاهاته نحو المدرس، والمدرسة والمادة الدراسية، وأن تعمل على حفزه وتشجيعه لبذل جهد أكبر، كذلك كشفت الدراسة عن أن المعلمين يرون – غالباً – أن للعلامة دوراً في زيادة ثقة الطالب بنفسه. كما أشارت الدراسة إلى أن المعلمين يراعون أن لا تقف العلامة حاجزاً بين الطالب ورغباته، وميوله الدراسية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بروكهارت (Brookhart,1993). وتدل هذه النتائج على أن المعلمين – بشكل عام – يسيرون في الاتجاه الصحيح من حيث مراعاتهم القيم الطيبة، والعمل على غرسها في نفوس الطلاب، ومراعاة التبعات الاجتماعية للعلامة عند وضعها، كما أن هذه النتائج تشير إلى أنه يجب أن لا ينظر للعلامة كغاية، وإنما هي وسيلة لتقييم جهد الطالب، وحفزه، وتشجيعه إلى مزيد من التعليم ، فالعلامة عندما تكون غاية فإنها تشكل مصدراً من المصادر التي تؤرق الطالب

وتقلقه، وتجعله يعيش في جو مضطرب يفكر في النتائج السيئة التي يمكن أن تترتب على العلامات المتدنية. وقد توفر العلامات المتدنية مناخاً مناسباً لتكوين اتجاهات سلبية نحو المعلمين، ونحو المواد الدراسية.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد أثر للتأهيل التربوي في ممارسات المعلمين في عملية وضع العلامة على مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)؛ إذ لم يوجد أي اختلاف يذكر بين ممارسات المعلمين الذين سبق أن درسوا مساقات تربوية، وبين أولئك المعلمين الذي لم يسبق لهم ذلك. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق واضح في تلك الممارسات يتعلق في معنى العلامة واستعمالها بين المعلمين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً،وقد ظهر ذلك واضحاً من خلال تطبيق اختباري مان وتني وكاي تربيع على عينة الدراسة. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين المؤهلين تربوياً لا يلتزمون بتوجيهات أساتذتهم في التربية عموماً وفي القياس والتقويم خصوصاً، بالإضافة إلى أن مساقات القياس والتقويم تركز على الجوانب الفنية للاختبار أكثر من تركيزها على القيم والمعاني للعلامة. ومن هنا فإنه ينصح بمراجعة مفردات مساقات القياس والتقويم وإضافة مفردات جديدة تتعلق بعملية تقييم الطلاب ووضع العلامة لهم، بحيث تراعي معاني العلامة واستعمالاتها، والتضمينات القيمية فيها، والتبعات الاجتماعية لها، كذلك مراعاة الجوانب المختلفة في شخصية الطالب.

كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في ممارسات المعلمين في عملية تقييم الطالب، ووضع العلامة له تعزى إلى جنس المعلم وذلك في مواقف أداة الدراسة الأثني عشر مجتمعة، وكذلك في المواقف الأول، الرابع، الخامس والحادي عشر، في حين لم يظهر مثل هذا الأثر في باقي المواقف منفردة ويمكن تفسير الفروق في ممارسات المعلمين في وضع العلامة لطلابهم التي تعزى إلى جنس المعلم بناءً على الفروق بين الذكور والإناث في المظاهر الجسمية وما يرتبط بالجسم من عمليات فسيولوجية ووظائف جنسية،وسمات شخصية تنعكس على العملية التعليمية بشكل عام، وعلى عملية تقييم الطلاب بشكل خاص، وخاصة في الصفوف التعليمية الدنيا، إذ أن المعلمة تمتاز برقة المعاملة ولطف الطباع الأنثوية، وما زودها الله به من دوافع الأمومة وخصائصها التي تتلاءم مع حاجة الطفولة الغضة، وتجعل الأطفال يشعرون بالأمان والبهجة ويقبلون على التعلم برغبة وإيجابية، كما أن المعلمات يتميزن بالقدرة على تفهم الآخرين، وهذا ما أكدته دراسة ماكبي وجاكلين (المشار إليهما في دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي 1984/1985).

وبالإضافة إلى ما سبق فإن الفروق في ممارسات تقييم الطلاب، ووضع العلامة لهم تعود إلى ميل المرأة إلى ممارسة مهنة التعليم ونجاحها فيها، لأنها تناسب تكوينها وميولها وطبيعتها وفي المقابل فإن كثيراً ممن دخلوا مهنة التعليم من الذكور لم يدخلوا هذه المهنة لرغبة في التعليم، وإنما لعدم وجود مجالات أخرى يعملون بها.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يمكن استخلاص التوصيات التالية:

1. إعادة إجراء هذه الدراسة على مجتمع أوسع للمعلمين من مجتمع هذه الدراسة مع إدخال متغيرات أخرى مثل خبرة المعلم وتخصصه والمرحلة التي يدرس فيها.
2. التدريب المستمر للمعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين على عملية تقييم الطلاب ووضع العلامة لهم، مع التأكيد على معنى العلامة واستعمالاتها المختلفة،والاعتبارات التي يجدر مراعاتها عند وضعها.
3. مراجعة مساقات القياس والتقويم التي تدرس في الجامعات انسجاماً مع هذا التوجه بحيث تعاد صياغتها لتشمل مساحات مناسبة تعنى بالعلامة من حيث معناها، واستعمالاتها، وتضميناتها القيمية، وتبعاتها الاجتماعية.
4. إعادة النظر في نظام الامتحانات وأسس النجاح والإكمال والرسوب المطبقة في وزارات التربية والتعليم، ورفع علامة المشاركة التي تعطى للطلاب، مع تحديد جوانب المشاركة الممكن متابعتها من قبل المعلم؛ حتى تصبح متابعتها أكثر موضوعية، ومنسجمة مع القيم والتبعات الاجتماعية التي يراعيها المعلمون عند تقييم أعمال الطلبة.
5. إعادة النظر في صياغة الشهادة المدرسية التي تعطى للطالب في نهاية كل فترة تقويمية، بحيث لا تقتصر على القيم الرقمية للعلامات، بل تبرز الجوانب والمعاني المختلفة التي يضمنها المعلم للعلامة، والتي تفيد في تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطالب.

المراجـــع:

المراجع العربية:

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (1985). تقويم تجربة تأنيث هيئة التدريس في بعض المدارس الابتدائية للبنين بدول الخليج العربي، دراسة ميدانية تحليلية.

عودة، أحمد سليمان، (2004). القياس والتقويم في العملية التدريسية، إربد: دار الأمل.

نشواتي، عبد المجيد. (1984). علم النفس التربوي، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة.

المراجع الأجنبية:

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

Chen, C.(1993). An Investigation of university and College Instructors' Grading practices in Taiwan. Dissertation Abstract international 54(4).1212-A

Frary, Robert, B; and others. (1003) Testing and Grading practices and opinions of Secondary Teachers of Academic subjects Educational– Measurement. 12(3).23-30-A

Loyd, renda 11, Nava, F.G.and Ilearn, Donna-L.(1991). High School students perceptions of the Grading process. Paper presented at the annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, (Chicago, April.1991).

Manke, M.P. and Loyd. B. (1991) A study of Teachers. Understanding of their Grading practices. Paper presented at the Meeting of the National Conference on Measurement in Education. (Chicago,April,1991).

Messick, Samuael. (1989). Meaning and Values in test validation: the Science and Ethics of Assessment. Paper presented at a joint session of the Annual Meeting of the national Council on Measurement in Education, and division D of the American Education Research Associations (New Orleans April, 1988).

Nava Fe-J.G.and Loyd B. H. (1992) an investigation of Achievement and non Achievement Criteria in Elementary and Secondary School Grading. Paper presented ant the Annual Meeting of the American Education Research Association (San Francisco.CA.April 20-24.1992).

Nolen, S. B, Haladyna, T. M. and Hass, N. S. (1992) Uses and Abuses of achievement test scores. Journal of Educational Measurement, 11 (2) 9- 15.

Skipper, C. (k1993) Instructional preferences of preserves Teachers at three Different levels of Academic Aptitude. (Eric Document. ED. 363592).

Stiggins, F.J.1998 Revitalizing Classroom Assessment: the highest instructional priority. Plu Delta Kappan, 68.363-368.

ملحق (1)

المواقف المتعلقة بالقدرة

الموقف الأول: أنت مدرس من الصف الثالث ا"لأساسي وطلابه غير متجانسين (مختلفون) في قدراتهم. أحمد أحد طلابك في هذا الصف ويمتلك قدرة أكاديمية عالية كما ظهر في أعماله السباقة، نتائج اختباراته، تقارير معلميه الآخرين، وملاحظاتك الشخصية، وقد تبين لك من خلال متابعتك لأدائه أنه أعلى من متوسط أداء صفه، غير أنه في الوقت نفسه كان أقل من المتوقع منه بناء على قدراته العالية، فقد كان الجهد المبذول منه قليلاً مقارنة بقدراته العالية، في هذه الحالة يكون من الناسب:

1. وضع علامات أحمد على أساس جودة أدائه مقارنة بأداء الآخرين في الصف.
2. وضع علامة له أدنى مما حصل عليه لأنه لم يبذل مجهوداً يتناسب مع قدراته العالية.
3. وضع علامة له أعلى مما حصل عليه تشجيعاً له لبذل جهداً أفضل في المستقبل.

ما السبب وراء اختبارك؟

الموقف الثاني: أنت مدرس علوم للصف الرابع الأساسي وطلابه غير متجانسين (مختلفون) في قدراتهم، على أحد طلاب الصف الضعفاء كما ظهر من خلال تحصيله السباق وملاحظات مدرس العلوم في العام السابق، وقد لاحظت أثناء متابعتكم لأدائه في الصف أنه بذل جهوده كلها، إذ يقوم بالواجبات المطلوبة جميعها في وقتها المحدد ويسأل باستمرار قبل الامتحانات وقد حصل على علامة تقل بدرجتين عن علامة النجاح، في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. رفع علامة علي إلى علامة النجاح.
2. وضع العلامة التي حصل عليها في الامتحان بغض النظر عن جهوده.
3. رفع علامة اعلي إلى علامة فوق علامة النجاح تشجيعاً له على جهوده.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الثالث: أنت مدرس رياضيات للصف الخامس الأساسي ويقع طلبة هذا الصف في مستويات مختلفة من حيث قدراتهم في الرياضيات، جهاد طالب في هذا الصف ويتمتع بقدرة متوسطة على أداء العمل المطلوب منه، خلال تقويمك لعمله في الصف لاحظت أنه لم يعط أفضل عطاء يقدر عليه، كان بإمكانه الحصول على علامة أفضل مما حصل عليه، على أية حال كانت علامة جهاد 68٪. في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. تخفيض علامة جهاد لأنه كان بإمكانه بذل جهد أكبر وتحصيل علامة أعلى.
2. الإبقاء على علامته كما هي دون مراعاة لمقدار الجهد الذي كان بإمكانه بذله.
3. رفع علامة جهاد تشجيعاً له ليعمل أفضل في المستقبل.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الرابع: أنت مدرس لمادة الفيزياء، هيثم أحد طلابك وقدراته ذات مستوى جيد، عادة أنت تعطي 30٪ من العلامة الكلية للمادة على النشاط العملي. يمتاز هيثم بمشاركته الواسعة في النشاطات المدرسية وخاصة المعارض العلمية ويشارك كذلك في الإذاعة ويساعدك في التجارب العملية، في فترة التقويم الأولي من هذا الفصل حصل هيثم على علامة 70٪ في الجانب النظري، وعلى علامة 90٪ في الجانب العملي، فكان معدل علامته الكلية 76٪ في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء هيثم علامة 76٪ بغض النظر عن مشاركته الواسعة إذ سبق مراعاتها في علامة الجزء العملي.
2. إعطاء هيثم علامة 84٪ نظراً لمشاركاته الواسعة في النشاطات.
3. إعطاء هيثم علامة 90٪ وتجاهل أدائه النظري واعتماد مشاركاته وجهوده تقديراً لعلامته الكلية.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الخامس: أنت مدرس لمادة التاريخ للصف الأول الثانوي أنس أحد طلاب هذا الصف ويمتاز بقدرات عالية وأداء بمستوى جيد جيدا، ويتميز أنس بأنه جمُ الأدب شديد الحياء، يحترم مدرسيه وزملاءه ويعد واجباته بالنظام، في فترة التقويم الأخيرة حصل أنس – وعلى غير عادته – على علامة 75٪ في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء أنس علامته كما حصل عليها 75٪.
2. إعطاء أنس 84٪ وفقاً لمستواه الحقيقي وذلك لأدبه وخلقه.
3. إعطاء أنس 70٪ أي أقل مما حصل عليه وذلك عقاباً له على تقصيره ولظنك أن أدبه وحياءه سيدفعانه في هذه الحالة إلى عدم تكرار ما حدث.

ما السبب وراء اختبارك؟

المواقف المتعلقة بالتقصير في الواجبات المطلوبة:

الموقف السادس: أنت مدرس لمادة الدراسات الاجتماعية للصف السابق وتعتمد علامة الطالب في هذا المبحث على:

الاختبارات القصيرة، الامتحانات وكذلك على التقارير التي لها 25٪ من العلامة، حصل وسام على علامة مرتفعة في الاختبارات القصيرة والامتحانات بلغت 75/69، لكنه لم يقدم التقرير الذي طلب منه برغم التذكير المتكرر له، في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. عدم معاقبة سام وإعطاؤه 92٪ اعتماداً على علامته في الاختبارات القصيرة والامتحانات واستبعاد القرير نهائياً.
2. معاقبة وسام وإعطاؤه العلامة صفر على ذلك التقرير وبذلك تكون علامته الكلية في المبحث 69٪.
3. معاقبة وسام جزئياً لعدم تقديمه التقرير وإعطاؤه العلامة 80٪.

ما السبب وراء اختيارك؟

المواقف المتعلقة بالتقدم والتحسن:

الموقف السابع: أنت مدرس كيمياء للصف الأول الثانوي العلمي، في فترة التقويم الأولى من هذا الفصل أعطيت الطلاب امتحانين، حصل حسن على علامة راسبة (42٪) في الامتحان الأول، وعلامة ناجحة في الامتحان الثاني (52٪). إذا كانت العلامة النهائية لحسن تعتمد على علامتيه في هذين الامتحانين فإنه يكون من المناسب:

1. إعطاء حسن علامة نهائية راسبة اعتماداً على معدل العلامتين.
2. إعطاء حسن علامة نهائية ناجحة (50٪) لأنه أظهر تحسناً في أدائه.
3. إعطاء حسن علامة نهائية (52٪) وتجاهل علامته في الامتحان الأول وذلك تشجيعاله.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الثامن: أنت مدرس لمادة الأحياء للصف الأول الثانوي العلمي في فترة التقويم الأولى من هذا الفصل أعطيت الطلاب امتحانين، حصل محمد على علامة 86٪ في الامتحان الأول، والعلامة 92٪ في الامتحان الثاني إذا كانت العلامة النهائية لمحمد تعتمد على العلامتين فإنه يكون من المناسب:

1. إعطاء محمد علامة نهائية 89٪ اعتماداً على معدل العلامتين.
2. إعطاء محمد علامة نهائية 90٪ وذلك لأنه أظهر تحسناً في أدائه.
3. إعطاء محمد علامة نهائية 92٪ اعتماداً على علامة الامتحان الثاني وتجاهل علامة الامتحان الأول.

ما السبب في اختيارك؟

الموقف التاسع: أنت مدرس لمادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر، جواد أحد طلابك الضعفاء، حصل جواد في الامتحان النهائي على علامة 82٪، فأصبح مجموع علاماته في المبحث 60٪، وقد أبدى جواد رغبته لك قبيل نهاية الفصل في التصنيف في المجال الأكاديمي، ويتطلب ذلك الحصول على معدل 70٪، في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء جواد معدله كما هو 60٪ بغض النظر عن جهوده في نهاية الفصل.
2. رفع علامة جواد النهائية إلى 70٪ تشجيعا له.
3. إعطاء جواد علامة نهائية 82٪ اعتماداً على علامته النهائية وعدم النظر إلى علاماته خلال الفصل.

ما السبب وراء اختيارك؟

المواقف المتعلقة بحالات إنسانية:

الموقف العاشر: أنت مدرس لمادة الرياضيات للصف التاسع، أحمد أحد طلاب صفك وهو ابن زميل لك يعمل في المدرسة نفسها، ويتنافس مع زميله خالد على المركز الأول في الصف – لمّح لك زميلك – والد أحمد أنه يريد المركز الأول لابنه، كانت علامات أحمد على أعمال الفصل مساوية لعلامات خالد، ولكن امتحان نهاية الفصل جاءت علامات خالد أعلى من علامة أحمد بثلاث علامات، لذلك يكون مجموع علامات خالد أعلى من مجموع علامات أحمد، في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء خالد علامة أعلى من علامة أحمد، أي العلامة الحقيقية.
2. إعطاء أحمد علامة مساوية لعلامة خالد.
3. إعطاء أحمد علامة أعلى من علامة خالد بغض النظر عن العلامة الحقيقية لكل منهما وذلك استجابة لرغبة زميلك.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الحادي عشر: أنت مدرس لمادة اللغة الإنجليزية للصف الثامن الأساسي، حسام أحد طلابك المتميزين ومستواه في الكتابة والتعبير والقواعد اللغوية ممتاز، غير أن حساماً ضعيف السمع، وأنت تعطي النطق السليم 25٪ من العلامة الكلية في فترة الاختبار الأولى لهذا الفصل حصل

حسام على 75/73 في الكتابة والتعبير والقواعد اللغوية، ولكنه حصل على 25/11 في النطق بسبب ضعف السمع لديه، في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء حسام علامة مقدارها 84٪ هي مجموع علامات حسام بغض النظر عن تميزه.
2. إعطاء حسام علامة مقدارها 89٪ أي بزيادة خمس علامات مراعاة لوضعه.
3. إعطاء حسام علامة مقدارها 97٪ وإهمال الجزء الخاص بالنطق بالنسبة له.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الثاني عشر: أنت مدرس لمادة اللغة العربية للصف السادس الأساسي، زيد أحد طلابك الضعفاء، وهو طالب مهمل في واجباته ودروسه، لكن والده أحد أعضاء مجلس الآباء النشيطين في المدرسة، وهو دائم التردد على المدرسة مما أدى إلى ارتباطك به بعلاقة صداقة، في نهاية الفصل، جاءت علامة زيد – كما هو متوقع – راسبة 45٪ في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء زيد علامته الراسبة 45٪ بغض النظر عن علاقتك بوالده وتعاون والده مع المدرسة.
2. إعطاء زيد علامة 50٪ وذلك حياء من والده ومراعاة لتعاونه.

ما السبب وراء اختيارك؟

الملاحق

المواقف المتعلقة بالقدرة

الموقف الأول: أنت مدرس من الصف الثالث ا"لأساسي وطلابه غير متجانسين (مختلفون) في قدراتهم. أحمد أحد طلابك في هذا الصف ويمتلك قدرة أكاديمية عالية كما ظهر في أعماله السباقة، نتائج اختباراته، تقارير معلميه الآخرين، وملاحظاتك الشخصية، وقد تبين لك من خلال متابعتك لأدائه أنه أعلى من متوسط أداء صفه، غير أنه في الوقت نفسه كان أقل من المتوقع منه بناء على قدراته العالية، فقد كان الجهد المبذول منه قليلاً مقارنة بقدراته العالية، في هذه الحالة يكون من الناسب:

1. وضع علامات أحمد على أساس جودة أدائه مقارنة بأداء الآخرين في الصف.
2. وضع علامة له أدنى مما حصل عليه لأنه لم يبذل مجهوداً يتناسب مع قدراته العالية.
3. وضع علامة له أعلى مما حصل عليه تشجيعاً له لبذل جهداً أفضل في المستقبل.

ما السبب وراء اختبارك؟

الموقف الثاني: أنت مدرس علوم للصف الرابع الأساسي وطلابه غير متجانسين (مختلفون) في قدراتهم، على أحد طلاب الصف الضعفاء كما ظهر من خلال تحصيله السباق وملاحظات مدرس العلوم في العام السابق، وقد لاحظت أثناء متابعتكم لأدائه في الصف أنه بذل جهوده كلها، إذ يقوم بالواجبات المطلوبة جميعها في وقتها المحدد ويسأل باستمرار قبل الامتحانات وقد حصل على علامة تقل بدرجتين عن علامة النجاح، في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. رفع علامة علي إلى علامة النجاح.
2. وضع العلامة التي حصل عليها في الامتحان بغض النظر عن جهوده.
3. رفع علامة اعلي إلى علامة فوق علامة النجاح تشجيعاً له على جهوده.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الثالث: أنت مدرس رياضيات للصف الخامس الأساسي ويقع طلبة هذا الصف في مستويات مختلفة من حيث قدراتهم في الرياضيات، جهاد طالب في هذا الصف ويتمتع بقدرة متوسطة على أداء العمل المطلوب منه، خلال تقويمك لعمله في الصف لاحظت أنه لم يعط أفضل عطاء يقدر عليه، كان بإمكانه الحصول على علامة أفضل مما حصل عليه، على أية حال كانت علامة جهاد 68٪. في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. تخفيض علامة جهاد لأنه كان بإمكانه بذل جهد أكبر وتحصيل علامة أعلى.
2. الإبقاء على علامته كما هي دون مراعاة لمقدار الجهد الذي كان بإمكانه بذله.
3. رفع علامة جهاد تشجيعاً له ليعمل أفضل في المستقبل.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الرابع: أنت مدرس لمادة الفيزياء، هيثم أحد طلابك وقدراته ذات مستوى جيد، عادة أنت تعطي 30٪ من العلامة الكلية للمادة على النشاط العملي. يمتاز هيثم بمشاركته الواسعة في النشاطات المدرسية وخاصة المعارض العلمية ويشارك كذلك في الإذاعة ويساعدك في التجارب العملية، في فترة التقويم الأولي من هذا الفصل حصل هيثم على علامة 70٪ في الجانب النظري، وعلى علامة 90٪ في الجانب العملي، فكان معدل علامته الكلية 76٪ في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء هيثم علامة 76٪ بغض النظر عن مشاركته الواسعة إذ سبق مراعاتها في علامة الجزء العملي.
2. إعطاء هيثم علامة 84٪ نظراً لمشاركاته الواسعة في النشاطات.
3. إعطاء هيثم علامة 90٪ وتجاهل أدائه النظري واعتماد مشاركاته وجهوده تقديراً لعلامته الكلية.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الخامس: أنت مدرس لمادة التاريخ للصف الأول الثانوي أنس أحد طلاب هذا الصف ويمتاز بقدرات عالية وأداء بمستوى جيد جيدا، ويتميز أنس بأنه جمُ الأدب شديد الحياء، يحترم مدرسيه وزملاءه ويعد واجباته بالنظام، في فترة التقويم الأخيرة حصل أنس – وعلى غير عادته – على علامة 75٪ في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء أنس علامته كما حصل عليها 75٪.
2. إعطاء أنس 84٪ وفقاً لمستواه الحقيقي وذلك لأدبه وخلقه.
3. إعطاء أنس 70٪ أي أقل مما حصل عليه وذلك عقاباً له على تقصيره ولظنك أن أدبه وحياءه سيدفعانه في هذه الحالة إلى عدم تكرار ما حدث.

ما السبب وراء اختبارك؟

المواقف المتعلقة بالتقصير في الواجبات المطلوبة:

الموقف السادس: أنت مدرس لمادة الدراسات الاجتماعية للصف السابق وتعتمد علامة الطالب في هذا المبحث على:

الاختبارات القصيرة، الامتحانات وكذلك على التقارير التي لها 25٪ من العلامة، حصل وسام على علامة مرتفعة في الاختبارات القصيرة والامتحانات بلغت 75/69، لكنه لم يقدم التقرير الذي طلب منه برغم التذكير المتكرر له، في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. عدم عاقبة سام وإعطاؤه 92٪ اعتماداً على علامته في الاختبارات القصيرة والامتحانات واستبعاد القرير نهائياً.
2. معاقبة وسام وإعطاؤه العلامة صفر على ذلك التقرير وبذلك تكون علامته الكلية في المبحث 69٪.
3. معاقبة وسام جزئياً لعدم تقديمه التقرير وإعطاؤه العلامة 80٪.

ما السبب وراء اختيارك؟

المواقف المتعلقة بالتقدم والتحسن:

الموقف السابع: أنت مدرس كيمياء للصف الأول الثانوي العلمي، في فترة التقويم الأولى من هذا الفصل أعطيت الطلاب امتحانين، حصل حسن على علامة راسبة (42٪) في الامتحان الأول، وعلامة ناجحة في الامتحان الثاني (52٪). إذا كانت العلامة النهائية لحسن تعتمد على علامتيه في هذين الامتحانين فإنه يكون من المناسب:

1. إعطاء حسن علامة نهائية راسبة اعتماداً على معدل العلامتين.
2. إعطاء حسن علامة نهائية ناجحة (50٪) لأنه أظهر تحسناً في أدائه.
3. إعطاء حسن علامة نهائية (52٪) وتجاهل علامته في الامتحان الأول وذلك تشجيعاً له.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الثامن: أنت مدرس لمادة الأحياء للصف الأول الثانوي العلمي في فترة التقويم الأولى من هذا الفصل أعطيت الطلاب امتحانين، حصل محمد على علامة 86٪ في الامتحان الأول، والعلامة 92٪ في الامتحان الثاني إذا كانت العلامة النهائية لمحمد تعتمد على العلامتين فإنه يكون من المناسب:

1. إعطاء محمد علامة نهائية 89٪ اعتماداً على معدل العلامتين.
2. إعطاء محمد علامة نهائية 90٪ وذلك لأنه أظهر تحسناً في أدائه.
3. إعطاء محمد علامة نهائية 92٪ اعتماداً على علامة الامتحان الثاني وتجاهل علامة الامتحان الأول.

ما السبب في اختيارك؟

الموقف التاسع: أنت مدرس لمادة اللغة الإنجليزية للصف العاشر، جواد أحد طلابك الضعفاء، حصل جواد في الامتحان النهائي على علامة 82٪، فأصبح مجموع علاماته في المبحث 60٪، وقد أبدى جواد رغبته لك قبيل نهاية الفصل في التصنيف في المجال الأكاديمي، ويتطلب ذلك الحصول على معدل 70٪، في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء جواد معدله كما هو 60٪ بغض النظر عن جهوده في نهاية الفصل.
2. رفع علامة جواد النهائية إلى 70٪ تشجيعا له.
3. إعطاء جواد علامة نهائية 82٪ اعتماداً على علامته النهائية وعدم النظر إلى علاماته خلال الفصل.

ما السبب وراء اختيارك؟

المواقف المتعلقة بحالات إنسانية:

الموقف العاشر: أنت مدرس لمادة الرياضيات للصف التاسع، أحمد أحد طلال صفك وهو ابن زميل لك يعمل في المدرسة نفسها، ويتنافس مع زميله خالد على المركز الأول في الصف – لمّح لك زميلك – والد أحمد أنه يريد المركز الأول لابنه، كانت علامات أحمد على أعمال الفصل مساوية لعلامات خالد، ولكن امتحان نهاية الفصل جاءت علامات خالد أعلى من علامة أحمد بثلاث علامات، لذلك يكون مجموع علامات خالد أعلى من مجموع علامات أحمد، في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء خالد علامة أعلى من علامة أحمد، أي العلامة الحقيقية.
2. إعطاء أحمد علامة مساوية لعلامة خالد.
3. إعطاء أحمد علامة أعلى من علامة خالد بغض النظر عن العلامة الحقيقية لكل منهما وذلك استجابة لرغبة زميلك.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الحادي عشر: أنت مدرس لمادة اللغة الإنجليزية للصف الثامن الأساسي، حسام أحد طلابك المتميزين ومستواه في الكتابة والتعبير والقواعد اللغوية ممتاز، غير أن حساماً ضعيف السمع، وأنت تعطي النطق السليم 25٪ من العلامة الكلية في فترة الاختبار الأولى لهذا الفصل حصل حسام على 75/73 في الكتابة والتعبير والقواعد اللغوية، ولكنه حصل على 25/11 في النطق بسبب ضعف السمع لديه، في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء حسام علامة مقدارها 84٪ هي مجموع علامات حسام بغض النظر عن تميزه.
2. إعطاء حسام علامة مقدارها 89٪ أي بزيادة خمس علامات مراعاة لوضعه.
3. إعطاء حسام علامة مقدارها 97٪ وإهمال الجزء الخاص بالنطق بالنسبة له.

ما السبب وراء اختيارك؟

الموقف الثاني عشر: أنت مدرس لمادة اللغة العربية للصف السادس الأساسي، زيد أحد طلابك الضعفاء، وهو طالب مهمل في واجباته ودروسه، لكن والده أحد أعضاء مجلس الآباء النشيطين في المدرسة، وهو دائم التردد على المدرسة مما أدى إلى ارتباطك به بعلاقة صداقة، في نهاية الفصل، جاءت علامة زيد – كما هو متوقع – راسبة 45٪ في هذه الحالة يكون من المناسب:

1. إعطاء زيد علامته الراسبة 45٪ بغض النظر عن علاقتك بوالده وتعاون والده مع المدرسة.
2. إعطاء زيد علامة 50٪ وذلك حياء من والده ومراعاة لتعاونه.
3. ما السبب وراء اختيارك؟