

الكشف عن العوامل المسهمة في تضخم العلامات في الجامعات الأردنية من وجهات نظر
أعضاء الهيئة التدريسية

Exploring the Factors Contributing to Grades' Inflation in Jordanian Universities: Faculty – Oriented View Point

معن جرادات¹، وحسان العمري^{2*}

Maen Jaradat & Hassan Alomari

¹ عمادة السنة التحضيرية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية. ² قسم علم النفس التربوي،
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن

*الباحث المرسل: hass.alomari2015@gmail.com

تاريخ التسليم: (2016/6/30)، تاريخ القبول: (2016/12/1)

ملخص

هدفت الدراسة للكشف عن العوامل المسهمة في تضخم العلامات في الجامعات الأردنية من وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية. تألفت عينة الدراسة من (300) عضو هيئة تدريس اختيروا بطريقة طبقية عشوائية من أربع جامعات حكومية وخاصة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وبناء مقياس عوامل تضخم العلامات. كشفت النتائج ثلاثة عوامل تسهم في تضخم العلامات وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي: العامل (دور أعضاء الهيئة التدريسية في تضخم العلامات) وقد حاز على المرتبة الأولى، يليه العامل (تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطلاب)، وأخيراً جاء العامل (سياسات الجامعة)، وجميعها حازت على قيمة (متوسطة). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير (الجنس، ونوع الجامعة، والكلية، والدرجة العلمية) لصالح (الإناث، الجامعات الخاصة، كلية الاقتصاد، والمدرسة) على التوالي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير (مجال العمل، وسنوات الخبرة). كما وكشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة بعض عوامل تضخم العلامات تعزى لمتغيرات الدراسة. توصي الدراسة بإجراء دراسات مماثلة تتناول متغيرات أخرى لم تتطرق لها الدراسة الحالية كخصائص الجامعات وأعضاء الهيئة التدريسية والمناهج للكشف عن أهميتها في تفسير ظاهرة تضخم العلامات. كما توصي الدراسة بإجراء دراسات مماثلة للكشف عن العوامل المسهمة في تضخم العلامات من وجهة نظر الطلبة.

الكلمات المفتاحية: تضخم العلامات، العوامل المسهمة، عضو هيئة التدريس، الجامعات الأردنية.

Abstract

This study aimed to exploring the factors contributing grades'inflation in jordanian universities: Faculty - Oriented ViewPoint. The study sample consisted of (300) faculty member selected as stratified random sample from four public and private universities, the study followed the descriptive analytical approach and build a questionnaire for grades inflation factors. Results detected three factors that contribute to grades inflation and its relationship with some variables: the factor (the role of members in grades inflation) has get first place, followed by a factor (the diversity and abundance of options available to the student), and finally came (university policies), all values achieved (medium) value. The results showed statistically significant differences in the total score of the scale due to the variable (gender, type of university, college, academic degree) toward (female, private universities, the Faculty of Economics, and lecturer), respectively. While the results did not show any statistically significant differences attributed to the variables of type of work and years of experience. The results showed statistically significant differences in the degree of some of the grades'inflation factors differences due to the variables of the study. The study recommends conducting similar studies on other variables did not address in this study: University Characteristics, faculty and curriculum to reveal their importance in explaining the grades'inflation. The study also recommends that similar studies for the detection of the contributing of the grades'inflation factors from the perspective of students.

Keywords: Grades inflation, factors contributing, members, Jordanian Universities.

مقدمة

تعتبر العلامات ذات أهمية حيوية في حياة الطلبة فمن المفترض أن تكون مقياساً موضوعياً لكفاءتهم الأكاديمية ومعياراً أساسياً يتم بموجبه اختيار تخصصهم الأكاديمي في الجامعة، واختيار البرامج التعليمية المناسبة لهم وتخرجهم من الجامعة، ويتم في ضوءها استكمال دراسة الطالب أو حصوله على فرصة عمل، لذا أصبح للقيمة الكمية للعلامة معان نوعية مهمة للطلبة تعكس مدى جودة فهمهم لمضمون المقررات وتفصح عن جوانب القوة والضعف في أدائهم،

ومعياراً تعول عليه مؤسسات المجتمع الأخرى في تقييمهم للطلبة وكفايتهم، كما أن لهذه العلامات أهمية خاصة لصانعي القرار في المؤسسات التربوية ومؤسسات المجتمع الأخرى.

وحتى تعمل العلامات كمثير للدافعية وكموجه للسلوك ومعزز له، فلا بد لها أن تكون صادقة وموضوعية، بحيث تعكس الجهد الحقيقي المبذول من قبل الطلبة، وتعكس مدى تحقق أهداف عملية التعلم والتعليم، ومن هنا يجب أن يتم بناء العلامات على مؤشرات وأدلة فعالة، وأن توفر أسس وأطر مرجعية تعطي بناء عليها هذه العلامات (Salend, 2001).

يعرّف تضخم العلامات (Grade Inflation) بأنه ارتفاع في علامات الطلبة دون أن يقابل ذلك الارتفاع ارتفاع في التحصيل (Juola, 1980). ويعرفه القاموس البريطاني بأنه زيادة مستمرة في أعداد الطلبة الذين يحصلون على علامات عالية على الامتحانات (Collins 2015) English Dictionary، كما يعرفه (Mullin, 1995) بأنه تغيّر في نمط العلامات بحيث يحصل معظم الطلبة في الصف على علامات عالية لنفس كمية ونوعية العمل التي قدمها الطلبة السابقون، وعليه فإن تضخم العلامة لا يعني فقط ارتفاع العلامة، وإنما يعني عدم قدرة تلك العلامة المرتفعة أو المنخفضة على تمثيل الدلالة النوعية التي تعبر عنها أو ترمز لها.

ويشير سكينج (Schiming, 2015) إلى عدة أسباب تؤدي لتضخم العلامات من أهمها: الضغط على المؤسسة للاحتفاظ بالطلبة وزيادة الاهتمام والاحساس بمشكلات الطلبة ورغبة أعضاء الهيئة التدريسية في الحصول على تقييمات أعلى لطرق تدريسهم أو استجابة لتغير في سياسة المؤسسة التعليمية وغيرها من العوامل الأخرى. ومهما كانت العوامل المؤدية إلى التضخم فإن له أضراراً أكاديمية، أهمها أنه يحبط الطلبة المميزين والموهوبين لأن بعض الطلبة قد يؤدون نصف ما يؤديه الموهوبون ويحصلون على نفس علاماتهم أو علامات متقاربة لها، وهذا بدوره ينعكس سلباً على نظام التعليم كماً ونوعاً، إضافة إلى أن ظاهرة تضخم العلامات تعمل على حصر العلامات في خانة الامتياز الأمر الذي يؤدي إلى عدم التمييز بين الحاصلين على امتياز وجيد جداً وبين الحاصلين على جيد جداً (Bartlett, 2003).

وفي دراسة وصفية قام بها علي (Ali, 2013) هدفت للكشف على العوامل المسهمة في تضخم العلامات في كلية التربية في جامعة هدرسفيلد (University of Huddersfield, UK) البريطانية، وطبقت فيها الاستبانة كأداة لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن السياسات والعوامل التعليمية المتبعة بالكلية والمتمثلة بنظم التصنيف المستخدمة، وتقييم الطلبة لأعضاء الهيئة التدريسية، ونقص تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على تقييم الطلبة من العوامل الرئيسية وراء تضخم العلامات.

كما وهدفت دراسة ماكفرسون وجويل (Mcpherson & Jewell, 2012) إلى التعرف على عوامل تضخم العلامات في الجامعات الأمريكية وعلاقتها بكل من الجنس والعرق، اشتملت بيانات الدراسة على نتائج (48038) مقرراً دراسياً درست من قبل (1871) عضو هيئة تدريس في جامعة شمال تكساس (UNT) خلال (21) سنة دراسية من العام الدراسي 1984-1985

إلى العام 2004-2005، أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث هن الأكثر عرضة لتضخم الدرجات، في حين أن العرق له تأثير أقل.

كذلك قدّم كيث (Keith, 2008) دراسة حول ظاهرة تضخم العلامات في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية في قسم إدارة الأعمال ومقارنته مع غيره من الأقسام، إذ بحثت تلك الدراسة ظاهرة التضخم التي يعاني منها أفواج خريجي الجامعات في الفترة الواقعة بين عامي 1993 و2000 وتكونت عينة الدراسة من (10000) طالب وطالبة من (648) مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، وكشفت النتائج أن الخريجين من أقسام إدارة الأعمال كان لديهم تضخماً في علاماتهم والتي كانت مختلفة بشكل ملحوظ عن الأقسام الأخرى في العلوم الهندسية، والرياضيات، والعلوم الفيزيائية ولكن بشكل أقل من أقسام التعليم والمجالات المهنية.

كذلك قامت القاضي (Alqadi, 2005) بدراسة بهدف التعرف على مدى ارتفاع علامات الثانوية العامة وتضخمها في منطقتي الرياض والمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1423/1424هـ، ورصد بعض المتغيرات المؤثرة في ذلك، وشملت الدراسة جميع طالبات الثانوية العامة الناجحات وعددهن (38399) طالبة، توصلت فيها إلى أن العلامات مرتفعة في القسم العلمي في كل من الرياض والمدينة المنورة، ولكن ارتفاعها في الرياض أكثر منه في المدينة المنورة، وفي المدارس الأهلية في المنطقتين أكثر من المدارس الحكومية. كذلك أشارت النتائج إلى أن هناك مؤشرات موضوعية متعددة تدعم الفرض القائل بتضخم علامات طالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة للعام الدراسي 1423/1424هـ في غالبية المقررات، وأن أهم مصدر لهذا التضخم هو تلك الاختبارات التي تعدها المعلمات.

أما دراسة روجستاسزير (Rojstaczer, 2003) فقد هدفت إلى دراسة تضخم العلامات في الجامعات والمدارس الثانوية الأمريكية على عينة من (30) جامعة أمريكية و (80) مدرسة ثانوية، تبين فيها من خلال تحليل النتائج وجود تضخم في النتائج الجامعية والمدرسية على حد سواء، وأن هذا التضخم بدأ في الستينيات وبدأ بتراجع في منتصف السبعينيات إلى أن عاد للعود في نهاية الثمانينيات، وأن هناك زيادة قدرها (0.6) علامة في معدل علامات (29) جامعة خلال الفترة الزمنية (1967 - 2001)، كما بينت الدراسة ارتفاع معدلات المدارس الأهلية مقارنة بالمدارس الحكومية، وأن معدل التضخم في المدارس الأهلية يزيد عن معدل التضخم في المدارس الحكومية ويتراوح ما بين (25 - 30%)، وأشارت الدراسة إلى أن الاتجاه العام للتضخم متشابه في المدارس الأهلية والحكومية، لكن الفجوة بينهما في تزايد مستمر، وتنتهي الدراسة تقوياً عاماً للوضع بوجود زيادة قدرها (0.15) علامة كل عشر سنوات خلال فترة الدراسة التي امتدت (35) سنة.

وفي دراسة كوهن (Kohn, 2002) حول درجة التضخم في العلامات في الجامعات الأيرلندية في الأعوام 1994 - 2002، فقد كشفت الدراسة على أن هناك زيادة في معدلات الطلبة ليس هناك ما يبررها، وبحلول عام 2002 تجاوزت الزيادة في المعدل لكل جامعة بنسبة 10%، على الرغم من أنه لا يوجد مؤشر على تحسن مستوى تحصيل الطلبة، وخلصت الدراسة

إلى خطورة التضخم في العلامات والتي أصابت قطاع الجامعات الأيرلندية بين عامي 1994 و2002.

وقام اديجير (Ediger, 2001) بدراسة هدفت لفحص تضخم العلامات في التعليم العالي في الجامعات الأمريكية، عزی فيها تضخم العلامات إلى إعطاء درجات وفقاً لمنحنى التوزيع الطبيعي بغض النظر عن نوعية الطلبة في الصف، وقد علل الأسباب التي تقف وراء عدم صلاحية هذا النموذج لتقويم الطلبة، بأن هناك العديد من الطلبة الذين يحصلون على علامات متدنية ويتم رفع علاماتهم من أجل أن تتوافق مع المنحنى التوزيع الطبيعي، وبالتالي تكون أحد الأسباب التي تؤدي إلى تضخم العلامات.

كذلك قام بيرك (Birk, 2000) بدراسة أجريت في جامعة جورجيا على معلمي بعض مدارس ولاية جورجيا الأمريكية، إذ تبين له بأن (86%) من المعلمين الذين تم استجوابهم يقولون بأن جهد الطالب يعد أحد العوامل المهمة في تحصيله، و(26%) من المعلمين يعتقدون أن العلامات التي يضعونها هي علامات لتحث الطلبة على بذل مزيد من الجهد، ويعتقد البعض بأن العلامات لا تقمّ الطلبة بشكل فعّال، ويقرون بأن الوضع يصبح أسوأ عندما يكون نظام التقدير (ناجح/راسب)، ففي هذه الحالة لا يميل الطلبة إلى بذل جهد مميز للحصول على تقدير عالي.

وقام جنيفير (Jennifer, 1991) بدراسة درجة التضخم الناتج من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، على الرغم من أن العديد من المصادر قد قلل من احتمال حدوث تضخم العلامات الناتجة عن أعضاء الهيئة التدريسية، إلا أن البعض ما زالوا يعتقدون أن هناك عدم دقة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في تقدير العلامات، وأظهرت الدراسة التي شملت (28629) طالب وطالبة من الجامعيين خلال فترة 6 سنوات، أنه لا يوجد أي علاقة بين تكرار التقييم من قبل أعضاء الهيئة التدريسية والتضخم العلامات.

لقد أظهرت جميع الدراسات السابقة تفشي ظاهرة تضخم العلامات في المؤسسات التعليمية سواء كانت في المدارس أم في الجامعات، وما لها من آثار سلبية على الطلبة وعلى النظام التعليمي برمته مثل شعور الطلبة المميزين بالظلم، لأن الطلبة الذين يبذلون جهوداً أقل منهم يحصلون على علامات مثلهم، وعدم اهتمام الطلبة بالدراسة وعدم بذل جهد أكبر لكونهم سيحصلون على علامات عالية وبجهد قليلة (Alqadi Jennifer, 1991; Ediger, 2001). وأكدت غالبية الدراسات السابقة أن أهم أسباب تضخم العلامات يعود إلى تلك الاختبارات التي يعدها المعلم، أو سهولة مضمون المقررات، أو إلى تأثير ضغوط أكاديمية وغير أكاديمية (Jennifer, 1991)، (Alqadi, 2005)، (Ali, 2013)، (Schiming, 2015).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الشكل والمنهجية، إذ اعتمدت على بناء مقياس، للكشف عن العوامل المسهمة في تضخم العلامات في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، كما وتناولت العديد من المتغيرات المستقلة التي لم تتناولها

الدراسات السابقة وهي (الجنس، وسنوات الخبرة، ومجال العمل، والكلية، والدرجة العلمية، ونوع الجامعة)، وبذلك قدمت هذه الدراسة معلومات، تفيد في التحليل والتخطيط لإرتقاء بمستوى وسمعة التعليم الجامعي، لردع الآثار السلبية المترتبة على تفشي ظاهرة تضخم العلامات في الجامعات الأردنية والعربية، وما لها من آثار سلبية تنعكس على جميع مكونات العملية التعليمية-التعلمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقاً من الدراسات السابقة والتي أكدت على وجود ظاهرة تضخم العلامات سواء كانت في المدرسة أم في الجامعة وما لها من انعكاسات سلبية على الطلبة وعلى النظام التعليمي برمته، ولقلة الدراسات العالمية في هذا المجال، بل وندرته عربياً ومحلياً ولأهمية هذا الموضوع فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن العوامل المسهمة في تضخم العلامات في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء بعض المتغيرات. ويمكن أن تتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة إسهام العوامل في تضخم العلامات في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم؟
2. هل تختلف تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة إسهام عوامل تضخم العلامات (المقياس ككل) تبعاً للمتغيرات المستقلة (الجنس، وسنوات الخبرة، ومجال العمل، والكلية، والدرجة العلمية، ونوع الجامعة)؟
3. هل توجد فروق تعزى إلى المتغيرات المستقلة (الجنس، وسنوات الخبرة، ومجال العمل، والكلية، والدرجة العلمية، ونوع الجامعة) في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة إسهام كل عامل في تضخم العلامات؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها كونها تلقي الضوء على ظاهرة تضخم العلامات في الجامعات الأردنية لما لها من أهمية كبيرة وما لها من انعكاسات سلبية على الطلبة وعلى النظام التعليمي برمته، ومحاولة الكشف عن الأسباب والعوامل المسهمة في تضخم العلامات في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لبعض المتغيرات، وقد تكون نتائج هذه الدراسة وغيرها من الدراسات السابقة دافعاً قوياً لدى متخذي القرار لمراجعة وتعديل بعض سياسات التعليم العالي في المملكة من أجل أن يتناسب أداء الطلبة مع تحصيلهم الدراسي، وتحقيق العدالة بين الطلبة، والرقى بالمستوى العلمي للجامعات الأردنية.

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها

- تضخم العلامات (Grade Inflation): ارتفاع في علامات الطلبة دون أن يقابل ذلك الارتفاع ارتفاع في التحصيل (Juola, 1980).

- التحصيل الدراسي: هو مدى استيعاب الطلاب لما حصلوا عليه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (Allagany, 2013).
- المعدل التراكمي: هو معدل الطالب نتيجة دراسته لمجموعة من المساقات الدراسية، ويحسب بقسمة مجموع حاصل ضرب علامة كل مساق بعدد ساعات المساق على المجموع الكلي لعدد ساعات المساقات الدراسية (Yarmouk University, 2015).
- عضو هيئة التدريس في الجامعة: كل من يقوم بالتدريس في الجامعة من حملة شهادة الدكتوراه أو الماجستير.
- التعليم العالي: أعلى مراحل التعليم الذي لا تقل مدته عن سنة دراسية أكاديمية كاملة بعد شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها، ويشمل الجامعات والمعاهد العليا التي تمنح شهادة البكالوريوس والدبلوم العالي في الدراسات الأولية وشهادة الماجستير والدكتوراه في العليا (The Ministry of Higher Education and Scientific Research, 2009).
- العوامل المسهمة: هي العوامل التي تسهم في تضخم العلامات في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وقد تمثلت في تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطلاب، سياسات الجامعة، ودور أعضاء الهيئة التدريسية في تضخم العلامات.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية والخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2015، وتحدد نتائج الدراسة بالمقياس المستخدم فيها وهو من تطوير الباحثين.

مجتمع الدراسة

بلغ مجتمع الدراسة (1517) عضو هيئة تدريس في أربع جامعات حكومية وخاصة موزعين كما يلي: (جامعة اليرموك (927) عضو هيئة تدريس، وجامعة آل البيت (317) عضو هيئة تدريس، وجامعة اربد الأهلية (146) عضو هيئة تدريس، وجامعة جدارا الأهلية (127) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة ووصفها

تم اختيار عينة الدراسة والبالغة (300) عضو هيئة تدريس، بطريقة (العينة التطبيقية العشوائية) من مجتمع الدراسة مع مراعاة نسب خصائص المجتمع، وتم توزيع مقياس الدراسة عليهم وفي نهاية عملية جمع البيانات بلغت العينة الفعلية (211) عضو هيئة تدريس من أصل (300) عضو هيئة تدريس وبنسبة (70%) وبفاقد قدره (30%). وتتطلب الدراسة استجابة

أعضاء هيئة التدريس الذين يقرؤا بأن هناك تضخماً في العلامات فقط دون غيرهم، ولتحديد ذلك تم توجيه سؤال مباشر لهم قبل البدء بالاستجابة على المقياس، "هل تعتقد أن هناك تضخماً في العلامات الجامعية؟". وقد وافق (140) فرداً وبنسبة بلغت (72.1%) من أفراد عينة الدراسة على وجود تضخم في العلامات في الجامعات الأردنية حيث كانت إجاباتهم (نعم)، وفيما يلي وصفاً لأفراد عينة الدراسة الذين تم اعتمادهم للاستجابة على مقياس الدراسة الحالية وفقاً لمتغير الجنس، ومجال العمل، ونوع الجامعة، وسنوات الخبرة، والكلية، والدرجة العلمية، كما في الجدول رقم (1).

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، ومجال العمل، ونوع الجامعة، وسنوات الخبرة، والكلية، والدرجة العلمية.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	101	72.1%
	أنثى	39	27.9%
مجال العمل	عضو هيئة تدريس	110	78.6%
	اداري+عضو هيئة تدريس	30	21.4%
نوع الجامعة	حكومية	88	62.9%
	خاصة	52	37.1%
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	66	47.8%
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	28.3%
	10 سنوات فأكثر	33	23.9%
الكلية	العلوم	39	27.9%
	التربية	43	30.7%
	الأداب	25	17.9%
	الاقتصاد	33	23.6%
الدرجة العلمية	أستاذ	25	17.9%
	أستاذ مشارك	31	22.1%
	أستاذ مساعد	52	37.1%
	مدرس	32	22.9%

يتضح من جدول (1) أن غالبية أفراد عينة الدراسة من الذكور حيث بلغت نسبتهم (72.1%)، وجاء متغير مجال العمل لأعضاء الهيئة التدريسية وبنسبة مئوية بلغت (78.6%)، كما وجاء غالبية أفراد عينة الدراسة من الجامعات الحكومية إذ بلغت نسبتهم (62.9%)، وتوزعت عينة الدراسة بين فئات المتغيرات (سنوات الخبرة، الكلية، الدرجة العلمية) بتفاوت قليل نسبياً.

أداة الدراسة

استخدم الباحثان بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها مقياساً بتدرج ليكرت خماسي التدرج. تم تطوير وبناء أداة الدراسة بالاعتماد على ثلاث دراسات اجنبية: (Hoyt, 1979), (Ali 1984)، (Weller, 2013) تم تحليلها وترجمة جميع العوامل والفقرات المتضمنة في هذه الدراسات، وتحديد العوامل الرئيسية والفقرات المتعلقة بكل عامل، كما تم إضافة بعض الفقرات الجديدة والتي تعد ذات أهمية كبيرة لموضوع الدراسة ولم تتضمنها الدراسات الاجنبية السابقة ذكرها، وبذلك أصبحت أداة الدراسة بصورتها الأولية مكونة من قسمين، **القسم الأول**: تضمن معلومات عامة عن أعضاء الهيئة التدريسية، أما **القسم الثاني**: فتضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (52) فقرة، صنفت في خمسة عوامل، يستجاب عليها وفق سلم ليكرت الخماسي.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بثلاث طرق هي:

- **الصدق الظاهري**: تم تحديده من خلال عرض الفقرات موزعة حسب العامل الذي تنتمي له كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (9) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها إلى العوامل التي صنفت فيها، وفي ضوء التغذية الراجعة، تم إعادة الصياغة لبعض الفقرات، وإضافة البعض الآخر، وحذف بعض الفقرات ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ثلاثة أقسام بدلاً من قسمين: القسم الأول وتضمن معلومات عامة عن عضو الهيئة التدريسية، والقسم الثاني تضمن سؤال واحد لغايات فرز عينة الدراسة وهو (**هل تعتقد أن هناك تضخماً في العلامات الجامعية؟**)، أما القسم الثالث فتضمن (29) فقرة موزعة على ثلاثة عوامل للتضخم هي: تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب وأرقامها (11-1)، وعامل سياسات الجامعة وأرقامها من (12-18)، وأخيراً دور عضو الهيئة التدريسية وأرقامها من (19-29).
- **صدق البناء**: تم تجريب المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الارتباط المصحح بين الفقرة والعامل الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وللحكم على انتماء الفقرة للعامل تم الاعتماد على ما أشار إليه جيلفورد (Guilford, 1954)، والذي يشير إلى رفض الفقرة إذا ما كان معامل ارتباطها أقل من (0.30) والدراسات السابقة مثل (Alomari, 2013). لقد أظهرت النتائج أن معامل الارتباط للفقرات كانت (أكبر من 0.3) حيث تراوحت بين (0.31 - 0.86)، كما وأن معامل ارتباط العامل مع الدرجة الكلية للمقياس كان ارتباطاً موجباً وقوياً، وعليه أصبح المقياس المعتمد بالدراسة الحالية في صورته النهائية مكوناً من (29) فقرة موزعة على ثلاث عوامل للتضخم.

كما وتم إجراء التحليل العاملي للكشف عن تشبع الفقرات على عوامل المقياس، والتأكد من صدق البناء للمقياس، وللكشف عن كفاية حجم العينة المقبول للتحليل العاملي تم اعتماد قيمة مؤشر كايزر (KMO) Kaiser - Meyer - OIKin (KMO) حيث بلغت قيمته (0.574) وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو (0.50) (Field, 2005)، بعد ذلك تم استخدام أسلوب تحليل المكونات الأساسية Principal Component، وتدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة Varimax Rotation، وذلك بهدف توفير درجة أفضل من التفسير للبناء العاملي المستخلص من التدوير، وقد أظهر التحليل عن وجود (8) عوامل تزيد قيم جذورها الكامنة (Eigenvalues) عن الواحد الصحيح بحسب مقياس كايزر Kaiser، وتفسر ما مجموعه (79.747%) من التباين الكلي في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لعوامل تضخم العلامات، كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول (2): نتائج التحليل العاملي لمقياس تضخم العلامات الجامعية.

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمي المفسر
الأول (دور أعضاء الهيئة)	4.837	16.680	16.680
الثاني (تنوع ووفرة الخيارات)	4.007	13.816	30.496
الثالث (سياسات الجامعة).	3.271	11.278	41.774
الرابع	2.806	9.677	51.451
الخامس	2.785	9.604	61.055
السادس	2.229	7.686	68.741
السابع	1.615	5.568	74.308
الثامن	1.577	5.439	79.747

وبسبب وجود عدد قليل من الفقرات في بعض العوامل، استخدم اختبار فصل العوامل التي ينبغي توافرها، وقد حُدِّت من خلال هذا الاختبار ثلاثة عوامل فقط للتدوير فسَّرت مجتمعة ما نسبته (56.827%)، وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم تحديد ثلاثة عوامل ليتم فصلها من خلال أسلوب فصل العوامل تماشياً مع رأي المحكمين والأدب النظري والدراسات السابقة (Hoyt, 1979)، (Weller, 1984)، (Birk, 2000) بأن هذه العوامل هي ثلاثة عوامل رئيسية وهي كما موضح في الجدول (3).

جدول (3): قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور الثلاثة تدويراً متعامداً واستخدام اختبار فصل العوامل.

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين التراكمي المفسر %
الأول (دور أعضاء الهيئة التدريسية).	6.436	22.193	22.193
الثاني (تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطلاب).	5.609	19.340	41.534
الثالث (سياسات الجامعة).	4.435	15.293	56.827

ولفرز الفقرات بحسب قيم تشبعاتها على العوامل المختلفة تم اعتماد معيار جيلفورد (Guilford, 1954)، والذي يشير إلى أن الفقرة تنتمي لعامل معين إذا كان تشبعها بالعامل أكبر من (0.30)، والفرق بين قيم تشبعاتها بهذا العامل والعامل الذي يليه يزيد عن (0.10).

أظهرت النتائج أن درجة تشبع فقرات العامل (تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطلاب) قد تشبعت على العامل الثاني، وضمن مدى معيار جيلفورد Guilford، حيث تراوحت بين (0.42-0.77)، وكان أبرزها (0.77) وتعود للفقرة رقم (6)، ثم (0.74) وتعود للفقرة رقم (3)، وكان أدناها (0.42) للفقرة رقم (8)، و(0.46) للفقرة رقم (1)، (0.47) للفقرة رقم (10). أما فقرات العامل (سياسات الجامعة) فقد تشبعت على العامل الثالث، وقد حققت معيار جيلفورد Guilford، حيث تراوحت بين (0.34-0.61)، وكان أبرزها التشبع (0.61) ويعود للفقرة رقم (16)، ثم (0.52) ويعود للفقرة رقم (12)، وكان أدناها (0.39) للفقرة رقم (13)، و(0.38) للفقرة رقم (18)، و(0.34) للفقرة رقم (15). وأخيراً جاءت فقرات العامل (دور عضو الهيئة التدريسية في تضخم العلامات) فقد تشبعت على العامل الأول، وقد حققت معيار جيلفورد Guilford، حيث تراوحت بين (0.54 - 0.79)، وكان أبرزها (0.79) وتعود للفقرة رقم (28)، ثم (0.77) وتعود للفقرة رقم (26)، وكان أدناها (0.54) للفقرتين رقم (21، 22)، و(0.59) للفقرتين رقم (19، 23).

وبهذا يمكن القول أن البناء العاملي لمقياس الدراسة قد تطابق مع رأي المحكمين، بأن للمقياس ثلاثة عوامل هي: تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطلاب، وسياسات الجامعة، ودور أعضاء الهيئة التدريسية في تضخم العلامات. وللحكم على متوسطات التقديرات لفقرات وعوامل الدراسة تم تحويل المقياس الخماسي إلى مقياس معياري ثلاثي، وعليه تصبح فئات الحكم على المتوسطات للفقرات والعوامل كما يلي: أقل من 2.33 بدرجة ضعيفة، من 2.33 - 3.66 بدرجة متوسطة، أكثر من 3.66 بدرجة مرتفعة (Abu Saleh, 2009).

ثبات أداة الدراسة

تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا لجميع عوامل التضخم في المقياس والمقياس ككل (Crocker & Algina, 1986). وأظهرت النتائج بأن معاملات الثبات المقدره بمعادلة كرونباخ ألفا "α" للعينة الاستطلاعية ولعوامل التضخم تراوحت بين (0.770-0.900)، أعلاها لعامل دور عضو الهيئة التدريسية، وأدناها لعامل سياسات الجامعة، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للمقياس (0.912)، أما بالنسبة لعينة الدراسة النهائية فقد تراوحت قيم الثبات المقدره بمعادلة كرونباخ ألفا "α" بين (0.762-0.908)، وكان أعلاها لعامل دور عضو الهيئة التدريسية وأدناها لعامل سياسات الجامعة، كما وبلغت درجة الثبات الكلية للمقياس (0.933) وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

تصحيح المقياس

تكون المقياس من (29) فقرة أمام كل فقرة تدرج ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة أعضاء الهيئة التدريسية على أنها سبباً من أسباب التضخم في العلامات الجامعية كالتالي: غير موافق بشدة وأعطى درجة واحدة، وغير موافق وأعطى درجتين، ومحيد وأعطى 3 درجات، وموافق وأعطى 4 درجات، وأخيراً موافق بشدة وأعطى 5 درجات. فيكون الحد الأعلى للدرجات على المقياس = (145) درجة، أما الحد الأدنى للدرجات على المقياس = (29) درجة.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، للإجابة عن أسئلة الدراسة: حيث استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم تحليل التباين ANOVA، واختبار دونيت ت3 (Dunnett T3) للمقارنات البعدية لعدم تجانس التباين، أما الإجابة عن السؤال الثالث استخدم تحليل التباين المتعدد MANOVA، واختبار دونيت ت3 (Dunnett T3) للمقارنات البعدية لعدم تجانس التباين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة ومناقشة السؤال الأول للدراسة والذي ينص على "ما تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة إسهام العوامل في تضخم العلامات في الجامعات الأردنية من وجهات نظرهم؟"، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عامل من عوامل الدراسة، كما يوضحه جدول رقم (4).

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة الدراسة على عوامل تضخم العلامات مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي.

الرقم	عوامل تضخم العلامات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على المتوسط الحسابي
1	دور أعضاء الهيئة التدريسية في	3.37	0.762	متوسطة
2	تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطلاب	3.25	0.830	متوسطة
3	سياسات الجامعة	3.04	0.665	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.22	0.787	متوسطة

يتضح من جدول (4) أن الدرجة الكلية لعوامل تضخم العلامات جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (3.22)، وأن العامل الثالث (دور أعضاء الهيئة التدريسية في تضخم العلامات) قد حاز على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.37)، يليه العامل الأول (تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطلاب) وحاز على متوسط حسابي قدرة (3.25)، وأخيراً جاء العامل الثاني (سياسات الجامعة) بمتوسط حسابي بلغ (3.04) وجميعها حازت على قيمة (متوسطة). وحازت جميع فقرات المقياس على قيمة (مرتفعة أو متوسطة). أي أن أعضاء الهيئة التدريسية قد أقرروا بتفشي ظاهرة تضخم العلامات لدى مؤسسات التعليم العالي، وأن هذه العوامل مؤثرة وعامل رئيس من عوامل تضخم العلامات، وهذا شاهد اضافي على قوة المقياس المستخدم في هذه الدراسة. وعلى ضوء هذه النتائج يكون العامل الأكبر المسهم في تضخم العلامات يقع على عاتق عضو هيئة التدريس فهو الحكم والمقيم لمستوى تحصيل الطلبة.

ويرى الباحثان أن السبب في ذلك قد يعود إلى اعتقاد بعض أعضاء الهيئة التدريسية أن منح العلامات المرتفعة يسهم في رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة. والميل التلقائي لبعض أعضاء الهيئة التدريسية بمنح علامات أعلى للطلبة. وميل بعض أعضاء الهيئة التدريسية لتكليف الطلبة بالمهام الأكاديمية الأسهل. والتساهل في تصحيح الاختبارات والواجبات. وضعف أدوات التقويم المستخدمة في تقدير أداء الطلبة. وفرصة بعض الطلبة في الحصول على علامات لا يستحقونها بسبب تقويم الطلبة على شكل مجموعات خصوصاً في الواجبات البحثية. واعتقاد بعض أعضاء الهيئة التدريسية بأن اعطاء العلامات المرتفعة يؤدي إلى تقويم أكثر إيجابية لهم من قبل الطلبة. وتعاطف أعضاء الهيئة التدريسية مع بعض الطلبة الذين يعانون من ظروف صعبة. وتدخل الوساطة والمحسوبة والعلاقات الشخصية في منح العلامات. واضطرار بعض أعضاء الهيئة التدريسية لمنح علامات أعلى لزيادة اقبال الطلبة على التسجيل في شعبهم.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة هويت (Hoyt, 1979)، جنيفير (Jennifer, 1991)، بيرك (Birk, 2000)، ادبكير (Ediger, 2001)، (Ali, 2013) (Alqadi, 2005) والتي أظهرت أن عوامل تضخم العلامات تعود إلى: الصراع بين دور أعضاء هيئة التدريس

من مقيّم حكم ومعلم مساعد للطلبة يشعر معهم بانسانية، وإلى سهولة بعض الاختبارات التي بعدها المعلم، وعدم دقة بعض أعضاء الهيئة التدريسية في تحديد علامات الطلبة، وأن هناك العديد من الطلبة الذين يحصلون على علامات متدنية ويتم رفع علاماتهم من أجل أن تتوافق مع المنحنى التوزيع الطبيعي وبالتالي تكون أحد الأسباب التي تؤدي إلى تضخم العلامات. واعتقاد بعض المعلمون أن العلامات التي يضعونها هي علامات لتحت الطلبة على بذل مزيد من الجهد، ويعتقد البعض بأن العلامات لا تقيم الطلبة بشكل فعال. وللإجابة ومناقشة السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على "هل تختلف تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة اسهام عوامل تضخم العلامات (المقياس ككل) تبعاً للمتغيرات المستقلة (الجنس، وسنوات الخبرة، ومجال العمل، والكلية، الدرجة العلمية، نوع الجامعة؟" تم استخدام تحليل التباين ANOVA لمعرفة أثر كل من الجنس، وسنوات الخبرة، ومجال العمل، والكلية، والدرجة العلمية، ونوع الجامعة، كما يوضحه جدول رقم (5)، أما فيما يتعلق بافتراضات استخدام تحليل التباين ANOVA، تم التحقق منها وهي: التوزيع الطبيعي، والعشوائية/ الاستقلالية، وأخيراً تجانس التباين (Najib; Rifai, 2006).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة اسهام عوامل تضخم العلامات (المقياس ككل) تبعاً للمتغيرات المستقلة.

المتغير	الفئة	الدرجة الكلية للمقياس	
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
الجنس	ذكر	0.75	3.14
	أنثى	0.42	3.50
مجال العمل	عضو هيئة تدريسية.	0.70	3.24
	إداري + عضو هيئة تدريسية.	0.66	3.21
نوع الجامعة	حكومية	0.69	3.14
	خاصة	0.67	3.40
سنوات الخبرة	1 سنة – أقل من 5 سنوات.	0.73	3.29
	5 سنوات – أقل من 10 سنوات.	0.47	3.19
	10 سنوات فأكثر.	1.80	2.03
الكلية	العلوم.	0.91	2.98
	التربية.	0.60	3.13
	الأداب.	0.60	3.37
	الإقتصاد.	0.29	3.60
الدرجة العلمية	أستاذ.	0.83	3.04
	أستاذ مشارك.	0.30	3.15
	أستاذ مساعد.	0.76	3.02

0.48	3.70	مدرس.
------	------	-------

يتضح من الجدول (5) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة إسهام عوامل تضخم العلامات (المقياس ككل) تبعاً للمتغيرات المستقلة، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين ANOVA، كما يوضحه الجدول التالي رقم (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة إسهام عوامل تضخم العلامات (المقياس ككل) تبعاً للمتغيرات المستقلة.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.489	1	0.489	6.519	*0.012
نوع الجامعة	1.077	1	1.077	14.339	*0.000
مجال العمل	0.05	1	0.052	0.697	0.406
سنوات الخبرة	2.767	2	1.384	18.429	0.116
الكلية	1.105	3	0.368	4.908	*0.003
الدرجة العلمية	0.897	3	0.299	3.984	*0.010

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.

يتضح من خلال الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وقد يعود ذلك لأن الإناث بطبعهن الاجتماعي والنفسي والعاطفي يملن أكثر من الذكور بالالتزام وتطبيق سياسات الجامعة، والتأثر أكثر من الذكور بالضغوط الأكاديمية وغير الأكاديمية والتعاطف أكثر مع الطلبة الذين يعانون من ظروف صعبة، والتأثر بشكل أكبر لأثر الصراع النفسي الداخلي لدور عضو هيئة التدريس من الحكم المقيم والمعلم المساعد للطلبة، مما عكس ذلك على علامات الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماكفرسون وجويل (Mcpherson & Jewell, 2012) والتي أشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث هن الأكثر عرضة لتضخم الدرجات، في حين أن العرق له تأثير أقل.

كما يشير الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير نوع الجامعة ولصالح الجامعات الخاصة، ويرى الباحثان أن السبب قد يعود للعامل الاقتصادي، والتنافس الكبير بين الجامعات على الاحتفاظ بالطلبة، وقد تطابقت هذه النتيجة مع دراسة روجستاسزير (Rojstaczer, 2003) أنه يوجد تضخم في النتائج الجامعية والمدرسية على حد سواء، كما بينت الدراسة ارتفاع معدلات المدارس الخاصة بالمقارنة بالمدارس الحكومية، وأن معدل التضخم في المدارس الخاصة يزيد عن معدل التضخم في المدارس

الحكومية. وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع دراسة القاضي (Alqadi, 2005) والتي توصلت فيها إلى أن العلامات مرتفعة في المدارس الأهلية أكثر من المدارس الحكومية.

وعلاوة على ذلك فإن عضو هيئة التدريس في الجامعات الحكومية له حرية مطلقة في وضع العلامات أكثر من الجامعات الخاصة، وأن السياسات التي تتبعها الجامعات في إعطاء دور للطلبة في المشاركة في تقييم أعضاء الهيئة التدريسية فلا بد أن يترك أثراً لدى أعضاء الهيئة التدريسية خاصة الجدد منهم ويحفزهم على إعطاء العلامات المرتفعة للحصول على أعلى تقييم من قبل الطلبة وهذه النتائج اتفقت مع ما أشار إليه سكينج (Schiming, 2015) إلى أسباب تؤدي لتضخم العلامات من أهمها: الضغط على المؤسسة للاحتفاظ بالطلبة وزيادة الاهتمام والاحساس بمشكلات الطلبة ورغبة أعضاء الهيئة التدريسية في الحصول على تقييمات أعلى لطرق تدريسهم أو استجابة لتغير في سياسة المؤسسة التعليمية.

أما بالنسبة لمتغير مجال العمل يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أن أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير مجال العمل قد اتفقوا حول هذه العوامل على أنها سبباً من أسباب تضخم العلامات ولا يوجد فروق مهمة برأيهم، ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يعود إلى أن مجال العمل لعضو هيئة التدريس في المجال الإداري ما هو إلا جزء من عملة الأصلي وهو التدريس.

أما متغير سنوات الخبرة، فيتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أن أعضاء الهيئة التدريسية ومع تعدد مستويات خبراتهم قد اتفقوا حول هذه العوامل على أنها سبب من أسباب تضخم العلامات ولا يوجد فروق مهمة برأيهم، ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يعود لقلة أثر الخبرة على رأي عضو هيئة التدريس لما لديه من قدرات وكفاءات مهنية وعلمية ذات مستوى راقى وعالي يمكنه من تتبع هذه الظاهرة واكتشاف العوامل والأسباب المؤدية لها، وعلاوة على ذلك فهذا مؤشر قوي على الإدراك الحقيقي والملموس لعوامل تضخم العلامات من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.

ويتضح من الجدول (6) أيضاً أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغيري الكلية والدرجة العلمية، وللكشف عن الفروق في متغيري الكلية والدرجة العلمية، تم إجراء اختبار دونيت ت3 (DunnettT3) للمقارنات البعدية لعدم تجانس التباين ($P\text{- Value} < 0.05$)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين كلية الاقتصاد وكلية العلوم ولصالح كلية الاقتصاد، ثم يليها فروق ذات دلالة إحصائية بين كلية الاقتصاد وكلية التربية ولصالح كلية الاقتصاد أيضاً، أي أنه يوجد فروق في رأي أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الكلية ولصالح كلية الاقتصاد، وقد يعزى ذلك إلى قدرة طلبة كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية على استغلال الخيارات المتاحة لهم والاستفادة منها بالشكل الكامل أكثر من بقية طلبة الكليات الأخرى، مما انعكس على مستوى علاماتهم وقد تطابقت هذه النتيجة مع دراسة كيث (Keith, 2008) والتي كشفت نتائجها أن الخريجين من أقسام إدارة

الأعمال كان لديهم تضخماً في علاماتهم، وكانت مختلفة بشكل ملحوظ عن الخريجين في العلوم الهندسية، والرياضيات، والعلوم الفيزيائية.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المدرس والأستاذ المساعد ولصالح المدرس، ثم يليها فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرس والأستاذ المشارك ولصالح المدرس أيضاً، ويعود ذلك إلى عدة عوامل فالمدرسة هي الحلقة الأضعف والأقل خبرة بين أعضاء الهيئة التدريسية، والأكثر تعرضاً لضغوط أكاديمية أو غير أكاديمية من سلطة الرؤساء وتدخل الواسطة والمحسوبية، أو لسعيه لزيادة إقبال الطلبة على التسجيل في شعبته والحصول على تقييم أعلى من قبل الطلبة.

ولإجابة ومناقشة سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على "هل توجد فروق تعزى إلى المتغيرات المستقلة (الجنس، سنوات الخبرة، مجال العمل، الكلية، الدرجة العلمية، نوع الجامعة) في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة اسهام كل عامل في تضخم العلامات؟"، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وذلك لمعرفة أثر هذه المتغيرات على عوامل تضخم العلامات ولجميع عوامل الدراسة، ولتحديد دلالة أثر المتغيرات المستقلة على عوامل تضخم العلامات تم استخدام اختباري ولكس لامبدا (Wilks' Lambda) وهوتلينج (Hotelling's Trace) كما يوضح الجدول التالي رقم (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة.

المتغير	الفئة	تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطلاب		سياسات الجامعة		دور أعضاء الهيئة التدريسية	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.1728	0.7955	2.9024	0.7679	3.2718	0.9451
	أنثى	3.4569	0.7921	3.3846	0.6596	3.6154	0.5640
مجال العمل	عضو هيئة تدريسية	3.2484	0.7912	3.0456	0.7642	3.3817	0.9067
	إداري + عضو هيئة تدريسية	3.2689	0.8696	2.9940	0.8031	3.2992	0.6612
نوع الجامعة	حكومية	3.3027	0.7095	2.8117	0.6768	3.2221	0.9416
	خاصة	3.1661	0.9392	3.4179	0.7694	3.6136	0.6655

...تابع جدول رقم (7)

المتغير	الفئة	تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب		سياسات الجامعة		دور أعضاء الهيئة التدريسية	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنوات الخبرة	1 سنة – أقل من 5 سنوات	3.4587	0.6494	3.0801	0.8386	3.2466	0.9810
	5 سنوات – أقل من 10 سنوات	3.3753	0.5877	2.7985	0.5851	3.6502	0.6590
	10 سنوات فأكثر	2.6694	1.0299	3.2078	0.7849	3.2645	0.8135
الكلية	العلوم	2.9790	0.8022	2.8974	0.8589	3.0443	1.2262
	التربية	3.1078	0.9160	2.9037	0.8115	3.2981	0.6978
	الأداب	3.3745	0.7344	3.2286	0.8206	3.4655	0.6949
	الإقتصاد	3.6694	0.4617	3.2294	0.4516	3.7658	0.4258
الدرجة العلمية	أستاذ	2.7500	1.0923	2.9524	0.8621	3.3939	0.6432
	أستاذ مشارك	2.9731	0.7401	3.0423	0.7030	3.4781	0.3935
	استاذ مساعد	3.1716	0.7543	2.7581	0.6113	3.0440	1.0820
	مدرس	3.7273	0.5843	3.5018	0.8093	3.7972	0.5311

يتضح من الجدول (7) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على عوامل الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة، ولتحديد مصادر تلك الفروقات تم استخدام تحليل التباين المتعدد كما يوضحه الجدول التالي رقم (8).

جدول (8): نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر المتغيرات المستقلة على تضخم العلامات ولجميع عوامل الدراسة.

المتغير	عوامل الدراسة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس H: 0.04*	تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب.	0.477	1	0.477	5.146	*0.026
	سياسات الجامعة.	0.225	1	0.225	3.136	0.080
	دور أعضاء الهيئة التدريسية.	0.726	1	0.726	3.217	0.076
مجال العمل H: 0.038*	تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب.	0.018	1	0.018	0.194	0.661
	سياسات الجامعة.	0.528	1	0.528	7.353	*0.008
	دور أعضاء الهيئة التدريسية.	0.076	1	0.076	0.335	0.564
نوع الجامعة H: 0.00*	تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب.	0.828	1	0.828	8.937	*0.004
	سياسات الجامعة.	4.177	1	4.177	58.165	*0.000
	دور أعضاء الهيئة التدريسية.	0.276	1	0.276	1.222	0.272
سنوات الخبرة W: 0.00*	تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب.	3.923	2	1.961	21.172	*0.000
	سياسات الجامعة.	0.335	2	0.167	2.331	0.103
	دور أعضاء الهيئة التدريسية.	5.427	2	2.714	12.028	*0.000
الكاية W: 0.00*	تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب.	1.535	3	0.512	5.523	*0.002
	سياسات الجامعة.	1.176	3	0.392	5.460	*0.002
	دور أعضاء الهيئة التدريسية.	2.124	3	0.708	3.138	*0.029
الدرجة العلمية W: 0.002*	تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب.	1.055	3	0.352	3.798	*0.013
	سياسات الجامعة.	0.498	3	0.166	2.312	0.081
	دور أعضاء الهيئة التدريسية.	2.655	3	0.885	3.923	*0.011

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$.
W : دلالة اختبار ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda).

H: دلالة اختبار هوتلينج (Hotelling's Trace).

يتضح من الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير الجنس في تضخم العلامات على العامل الأول (تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب) ولصالح الإناث، أي أن الإناث اعتبرن هذا العامل بأنه العامل الأقوى والأكثر تأثيراً في تضخم العلامات، وقد يعود ذلك لأن الإناث بطبيعتهن الاجتماعية والنفسية والعاطفية، يملن للتعاطف أكثر مع الطلبة الذين يعانون من ظروف صعبة، والتأثر بشكل أكبر لأثر الصراع النفسي الداخلي لدور عضو هيئة التدريس من الحكم المقيم والمعلم المساعد للطلبة، مما عكس ذلك على علامات الطلبة.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير الجنس في تضخم العلامات على العاملين الثاني والثالث (سياسات الجامعة ودور أعضاء الهيئة التدريسية)، أي أن الذكور والإناث متفقين على أثر العاملين ودورهما في تضخم العلامات.

وفيما يتعلق بمتغير مجال العمل أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير مجال العمل في تضخم العلامات على العامل الثاني (سياسات الجامعة) ولصالح عضو هيئة التدريس، أي أن أعضاء الهيئة التدريسية الذين لا يشغلون أعمال إدارية يعتبرون العامل الثاني (سياسات الجامعة) بأنه العامل الأقوى والأكثر تأثيراً في تضخم العلامات.

ويعزى ذلك إلى عدة أسباب كترهيب إدارة الجامعة لأعضاء الهيئة التدريسية الناجمة عن تقييم الطلبة لهم، وسيطرة الرؤساء، وانخفاض المعايير وعزوف بعض الكليات عن ترسيب الطلبة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة علي (2013، Ali) والتي أظهرت أن السياسات والعوامل التعليمية المتبعة بالكلية والمتمثلة بنظم التصنيف المستخدمة، وتقييم الطلبة لأعضاء الهيئة التدريسية، ونقص تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على تقييم الطلبة من العوامل الرئيسية وراء تضخم العلامات.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير مجال العمل في تضخم العلامات على العامل الأول والثالث (تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب، ودور أعضاء الهيئة التدريسية)، أي أن أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير مجال العمل متفقين على أثر العاملين ودورهما في تضخم العلامات. فمجال العمل لعضو هيئة التدريس في المجال الإداري ما هو إلا جزء يسير من عملة الأصلي وهو التدريس.

أما بالنسبة لمتغير نوع الجامعة تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير نوع الجامعة في تضخم العلامات على العامل الأول (تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب) ولصالح الجامعات الحكومية، أي أن أعضاء الهيئة

التدريسة في الجامعات الحكومية يعتقدون أن هذا العامل هو الأبرز من بين العوامل المسهمة في تضخم العلامات.

ويعزى ذلك إلى الجدية التي يتمتع بها الطلبة في الجامعات الحكومية أكثر من الجامعات الخاصة، وأن تأثر أعضاء الهيئة التدريسية بسياسات الجامعة يبقى محدوداً. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة روجستاسزير (Rojstaczer, 2003) والتي بينت أن الاتجاه العام للتضخم متشابه في المدارس الأهلية والحكومية، لكن الفجوة بينهما في تزايد مستمر.

وتشير النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير نوع الجامعة في تضخم العلامات للعامل الثاني (سياسات الجامعة) ولصالح الجامعات الخاصة، أي أن أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة يعتقدون أن هذا العامل هو الأبرز من بين العوامل المسهمة في تضخم العلامات.

ويعزى ذلك إلى النظر للطلبة "كمستهلكين" من الضروري إرضائهم فهم مصدر الدخل لهذه الجامعات، واعطاء دور للطلبة في المشاركة في تقييم أعضاء الهيئة التدريسية فلا بد أن يترك أثر لديهم، وهذه النتائج اتفقت مع دراسة علي (Ali, 2013) والتي أكدت على أن السياسات والعوامل التعليمية المتبعة بالكلية من العوامل الرئيسية وراء تضخم العلامات.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير نوع الجامعة في تضخم العلامات على العامل الثالث (دور أعضاء الهيئة التدريسية)، أي أن أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير نوع الجامعة متفقين على أثر هذا العامل واسهامه في تضخم العلامات.

وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير سنوات الخبرة في تضخم العلامات على العامل الأول (تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطلاب) ولمعرفة لصالح أي الفئات، تم عمل اختبار دونيت ت3 (Dunnett T3) للمقارنات البعدية لعدم تجانس التباين، حيث تبين الفرق لصالح سنوات الخبرة القليلة "1 سنة - أقل من 5 سنوات"، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ويعزى ذلك لسعي عضو هيئة التدريس لإثبات موجوديته في الجامعة كونه في مرحلة التجربة، وهو الأكثر تعرضاً للضغوط الأكاديمية أو غير أكاديمية من تسلط الرؤساء وتدخل الوساطة والمحسوبية، أو لسعيه لزيادة إقبال الطلبة على التسجيل في شعبته والحصول على تقييم أعلى من قبل الطلبة.

كما تبين وجود فروق على العامل الثالث (دور أعضاء الهيئة التدريسية) ولمعرفة لصالح أي الفئات، تم عمل اختبار دونيت ت3 (Dunnett T3) للمقارنات البعدية لعدم تجانس التباين، حيث تبين الفرق لصالح سنوات الخبرة المتوسطة "5 سنوات - أقل من 10 سنوات"، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، أي أن أعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة المتوسطة يعتقدون أن هذا العامل هو الأبرز من بين العوامل المسهمة في تضخم العلامات،

ويعزى ذلك إلى تجاوز مرحلة التجربة وتعرضهم لمواقف أكثر من ذوي الخبرة القليلة جعلتهم يعتقدون بأن أثر هذا العامل أكثر اسهاماً في تضخم العلامات.

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير سنوات الخبرة في تضخم العلامات على العامل الثاني (سياسات الجامعة)، أي أن أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة متفقين على أثر هذا العامل في تضخم العلامات.

وبالنسبة لمتغير الكلية يشير الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير الكلية في تضخم العلامات ولجميع عوامل الدراسة، ففي العامل الأول (تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب) ولمعرفة لصالح أي من الكليات تم عمل اختبار دونيت ت3 (Dunnett T3) للمقارنات البعدية لعدم تجانس التباين، حيث تبين الفرق لصالح كلية الاقتصاد وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وقد يعزى ذلك إلى قدرة طلبة كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية على استغلال الخيارات المتاحة لهم والاستفادة منها بالشكل الكامل أكثر من بقية طلبة الكليات الأخرى، مما انعكس على مستوى علاماتهم وقد تطابقت هذه النتيجة مع دراسة كيث (Keith, 2008) والتي كشفت على أن الخريجين من أقسام إدارة الأعمال كان لديهم تضخماً في علاماتهم وكان مستوى التضخم أعلى من الخريجين في التخصصات الأخرى.

أما بالنسبة للعامل الثاني: (سياسات الجامعة) ولمعرفة لصالح أي من الكليات تم عمل اختبار دونيت ت3 (Dunnett T3) للمقارنات البعدية لعدم تجانس التباين، حيث تبين الفرق لصالح كلية الآداب وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ويعزى ذلك لطبيعة القياس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ويلسون (Wilson, 1999)، حيث وجد أن الارتفاع كان في مقررات العلوم الإنسانية أكثر من ارتفاعها في مقررات العلوم الطبيعية، بسبب طبيعة القياس في المقررات الطبيعية والتي تساعد على فرض الموضوعية في اختباراتها.

أما بالنسبة للعامل الثالث: (دور أعضاء الهيئة التدريسية)، ولمعرفة لصالح أي من الكليات، تم عمل اختبار دونيت ت3 (Dunnett T3) للمقارنات البعدية لعدم تجانس التباين، حيث تبين الفرق لصالح كلية الاقتصاد وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وفيما يتعلق بمتغير الدرجة العلمية تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير الدرجة العلمية في تضخم العلامات على العامل الأول (تنوع ووفرة الخيارات المتاحة للطالب)، ولمعرفة لصالح أي من الدرجات العلمية تم عمل اختبار دونيت ت3 (Dunnett T3) للمقارنات البعدية لعدم تجانس التباين، حيث تبين الفرق لصالح المدرس وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية على العامل الثالث (دور أعضاء الهيئة التدريسية) ولمعرفة لصالح أي من الدرجات العلمية تم عمل اختبار دونيت ت3

(Dunnett T3) للمقارنات البعدية لعدم تجانس التباين، حيث تبين الفرق لصالح المدرس وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ويعزى ذلك إلى أنه الأكثر تعرضاً لضغوط أكاديمية أو غير أكاديمية من تسلط الرؤساء وتدخل الوساطة والمحسوبية، أو لسعيه لزيادة إقبال الطلبة على التسجيل في شعبته والحصول على تقييم أعلى من قبل الطلبة.

أما بالنسبة للعامل الثالث (سياسات الجامعة) فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير الدرجة العلمية في تضخم العلامات، أي أن أعضاء الهيئة التدريسية متفقون على أنها عاملاً من عوامل التضخم، ويعزى ذلك إلى تطبيق سياسات الجامعة على جميع أعضاء الهيئة التدريسية دون تمييزاً بينهم تبعاً للدرجة العلمية.

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بإجراء دراسات مماثلة تتناول متغيرات أخرى لم تنطرق لها هذه الدراسة كخصائص الجامعات وأعضاء الهيئة التدريسية والمناهج للكشف عن أهميتها في تفسير ظاهرة تضخم العلامات في الجامعات الأردنية. كما توصي الدراسة بإجراء دراسات مماثلة للكشف عن العوامل المسهمة في تضخم العلامات في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة وزيادة حجم عينة الدراسة لتشمل جميع الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة لرفع مؤشر الصدق الخارجي للدراسة والمتعلق بتعميم النتائج.

References (Arabic & English)

- Abu Saleh, Mohammed. (2009). *Statistical methods*, Amman: Dar Yazouri scientific publication and distribution.
- Al qadi, Haifa. (2005). Grade inflation and the rise: an analytical study of the results of high school students in the areas of Riyadh and Medina for the academic year 1422- 1423, *Arab Gulf Journal*, 95, 33 – 60.
- Ali, H. (2013). Investigating Factors Responsible for Grade Inflation in College Education, *European Journal of Business and Social Sciences*, 2(5), 93- 106.
- Allagany, Ahmed. (2013). *A glossary of educational terms of knowledge in the curriculum and teaching methods*, 3rd edition, Cairo: the world of books.

- Alomari, Hassan. (2013). Reliability and Validity of the Teenage Inventory of Social Skills on Jordanian Samples. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. 14(2).285-306.
- Bartlett, B. (2003). *The Truth a bout Grade Inflation*, Commentary National Centre for Policy Analysis, available at: http://townhall.com/columnists/brucebartlett/2003/01/30/the_truth_a_bout_grade_inflation
- Birk, L. (2000). *Grade Inflation: What's Rally Behind All Those A's?* *Harvard Education Letter Research Online*, January, February, available at: <http://www.edletter.org>.
- Collins English Dictionary. (2015). *Grade inflation*. (n.d.). Retrieved September 26, 2015, from Dictionary.com website: http://dictionary.reference.com/browse/grade_inflation
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and modern test theory*. Canada: Simultaneously.
- Ediger, M. (2001). Grade inflation in higher education. (ERIC opinion paper). *From ERIC (EBSCO) database*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED452263).
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Guilford, J. (1954). *Psychometric Theory*. (PP. 271-274). New York: Mcgraw-Hill Book Company, Inc.
- Hoyt, D. (1979). *Grade Inflation at KSU, Student and Faculty Perspectives. Research Report No. 36 / and Distributed by ERIC Clearinghouse, ED160018*. <http://www.ncpa.org/edo/bb/2003/bb020303.html>.
- Jennifer, A. (1991). *Grade Inflation: A Crisis in College ducation* New York: Springer Veriag New York Inc.
- Juola, A. (1980). *Grade Inflation in Higher Education - 1979*. Is it

over? *ERIC Document Reproduction Service, No EDI89129.*

- Keith, S. (2008). The Issue of Grade Divergence in higher Fields of Education between Business and Ther Fields of Study: An Analysis of Grade Inflation, *Proceedings of The Academy of Educational Leadership*, 12 (1), 50 – 77.
- Kohn, A. (2002). The dangerous Myth of Grade Inflation. *The Chronicle of Higher Education*, 49 (11), 7 – 30.
- McPherson, M. & Jewell, R. (2012). Instructor-Specific Grade Inflation: Incentives, Gender, and Ethnicity, *Social Science Quarterly*, 93(1), 95-109.
- Mullin, R. (1995). Indicators of Grade Inflation. *Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research*, Boston, Massachusetts, May 28-31, 1995, ERIC Microfiche ED 386970.
- Najib, Hussein. Rifai, Ghalib. (2006). Analysis and modeling of data using a computer: the application of a comprehensive package SPSS. Amman, Jordan, al ahliya for publication and distribution.
- Rojstaczer, S. (2003). National trend in Grade Inflation. *American Colleges and University.htm*
- Salend, S. (2001). What do families have to say about inclusion?, *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 62-66.
- Schiming, R. (2015). *Grade inflation*, Article Available online at: <http://www.mnsu.edu/cetl/teachingresources/articles/gradeinflation.html>.
- The Ministry of Higher Education and Scientific Research. (2009). *Higher Education and Scientific Research Act*, Amman, Jordan.

- Weller, D. (1984). Attitude toward Grade Inflation, A survey of private and public colleges and universities. *Journal of Research and Development Education*. 18 (1), 64 - 71.
- Wilson, B (1999). The Phenomenon of Grade Inflation in Higher Education, *National Forum*, 1 (2), 38-41.
- Yarmouk University, Deanship of Student Affairs. (2015). *Student's Guide*, Irbid, Jordan.