مجلة العلوم
الاجتماعية والإنسانية

جامعة محمد
بوضياف
بالمسيلة

AR	المشكلات المصاحبة لعملية تقييم وتنقيط الاختبارات التحصيلية
ENG	the problems that occurred during the evaluation and marking process of the final exams
FR	les problèmes accompagnés d'une opération d'évaluation et de notation des examens

بركة العمري

Barka lamri

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة -الجزائر

University mohammed boudiaf of ms'ila- Algeria

lamri.barka@univ-msila.dz

تاريخ الارسال	تاريخ القبول للنشر
2020 /01 / 06	2021 /06 / 14

المخلص

نظرا لأهمية العلامات المدرسية في تحديد مدى كفاءة التلميذ وقدرته على النجاح والاستمرار في دراسته، والتي يجب أن تتمتع بدرجة مقبولة بالنسبة للأهداف الدراسية باعتبارها محكات لمختلف المستويات ،حيث يعتبر مجموع العلامات المعيار الوحيد للنجاح والالتحاق بالمراحل التعليمية الأخرى.

جاءت الدراسة بهدف التعرف على الاختلالات التي تصاحب عملية تصحيح الاختبارات التحصيلية ،من خلال معرفة طبيعة توزيع علامات التلاميذ والكشف عن الفروق بين التقييمين الأول والثاني،طبقت الدراسة على عينة من علامات التلاميذ الذين اجتازوا امتحان شهادة التعليم المتوسط دورة جوان 2015 البالغ عددهم 348 مترشحا،بولاية المسيلة ،حيث استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يساعد على جمع البيانات والمعلومات ثم رصدها وتبويبها بهدف الإجابة عن مشكلة الدراسة.

توصلت الدراسة إلى :

1- طبيعة توزيع علامات التقييم الأول يختلف عن الثاني وهذا يعود إلى تساهل الأساتذة المصححين في منح العلامات وعدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى وتشدد البعض الاخر ،غياب التشاور ،تضييق سلم التنقيط ، محاسبة التلاميذ على العوامل اللغوية أكثر من مرة أو التغافل عنها،عدد الأوراق المصححة ،ترتيب الورقة ،حجم الإجابات التي تحتاج إلى الاختصار، ولكن التلاميذ يكثرون من الإجابة ظنا أنها تؤدي إلى منح العلامة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) و درجة حرية 347 لعلامات التلاميذ في مواد :الفيزياء،العلوم الطبيعية والتربية المدنية بين التقييمين ،وهذا يعود إلى تساهل المصححين في منح العلامات لأهمية الشهادة ،التشاور والاتفاق على معايير موحدة في عملية التقييم،التخصص وهذا ما أشارت إليه اغلب الدراسات.

Résumé

Vu l'importance des notes scolaire pour définir des capacités de l'élève pour réussir et la continuité dans sa scolarisation, Il faut qu'elle soit d'un degré acceptable pour les objectifs scolaire afin de simuler les différents niveaux pour que l'ensemble des notes dans les examens le seul paramètre pour la réussite

L'étude visait à identifier les déséquilibres qui accompagnent la correction de l'examen du BEM . En connaissant la nature de la répartition des notes des élèves de correction et en révélant les différences entre les deux évaluations

On a fait cette étude sur notes des élèves qui ont passé le BEM de session juin 2015 dont le nombre 348candidats, Dans la wilaya de Msila . que nous avons utilisé la méthode descriptive analytique qui aide à regrouper t les informations pour prévoir et les classer pour répondre à la problématique de l'étude.

L'étude a aboutie a :

1- la nature de la distribution des notes de la première évaluation diffère de la 2eme évaluation à cause de l'indigence de quelque enseignants correcteurs en donnant les notes sans prendre compte des autres facteurs comme la langue l'écriture, L'absence de discussion entre les professeurs correcteurs la restriction du barème de 0 à 16 dans la matière littéraire et la notation, le nombre des feuilles corrigées ce qui entraîne à la recherche

des idées apparentes dans les travaux des élèves ,et le classement de la feuille corrigée, et ceux – ci augmente la différente notes entre les correcteurs.

2 - il n'existe pas de différences statistiques sur le degré de liberté 347 et au niveau de ($0.05 \geq \propto$) pour les notes des élèves des matières : physique - sciences naturelles - éducation civile au BEM entre les 2 évaluations l'attributions des notes vu l'importance du certificat, la discussion et ceux - ci à la facilitation des correcteurs à entre les correcteurs pour un accord des paramètres de l'évaluation unifier la spécialisation dans la matière et qui indique l'ensemble des études.

Abridged summary

The marks that the student gets in his studies are very important in order to determine both his competence and ability to succeed and carry on his studies. These marks have to be acceptable according to the goals of the study which are considered to be fateful for different levels. In addition, the final marks are regarded to be the only criterion to succeed and join the next levels of education. This study is conducted in order to know the troubles and faults that may appear during the the exam correction of the intermediate education certificate. It is through knowing the way in which the marks are distributed in the first and the second evaluation of the correction process as well as finding out the differences between the two evaluations. The study has been applied on a sample of some students' marks who passed the exam of the intermediate education certificate of Juin 2015. They are 348 student from M'sila. We have used the analytical descriptive method which helps to gather data and information in order reach an answer for the problem of the study.

The study has reached the following:

1- The way in which the marks are distributed in the first evaluation is different from the second one; especially, for the modules which contain essay questions. This is due to some teachers being tolerant when giving marks and not being strict with students at the level of language, style, handwriting, and organization while others are doing the opposite. Moreover, the absence of consultation between the correcting teachers. The limitation of marks in literary modules; being strict students at all norms of language while other teachers don not do so. Also, the number of the corrected papers which resulted in searching for the main ideas of the students; especially, in essay questions which lessen the importance of organization, the right use of language, and the sequence of ideas. The size of the students' answers particularly essay questions which need concise answers, but the students give long ones since they consider it the right way to get the best mark. All these points contributed to the contrast in marks among teachers.

2-There are no inequalities of statistical significance at a degree 348-1=347.and at the significance level ($0.05 \geq \propto$) for students marks in the following modules, physics, science of nature, and civil education between the evaluations. This is due to the tolerance of teachers when giving marks because of the importance of the certificate, consultation between teachers, agreement on unified criteria for the evaluation process and specialty in the module. This what most studies have mentioned.

مقدمة الدراسة

يستخدم المعلمون أساليب متنوعة في تقييم أداء تلاميذهم ، إلا أن أكثرها استخداما الاختبارات التحصيلية، التي تعد وسيلة رئيسة تعمل على قياس مستوى تحصيل التلاميذ والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة ، والكشف عن مواطن القوة والضعف ، وبذلك يمكن على ضوءه العمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية والسير بها إلى الأفضل.

فالاختبارات من أهم الأدوات التي تزودنا بالبيانات التي يستند إليها في اتخاذ العديد من القرارات المهمة التي تخص الفرد والمجتمع، كاختيار شخص لوظيفة ما من بين المتقدمين لها ، أو لغراض التصنيف وتحديد مسار التلاميذ بما يتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم، وفي تقويم تحصيلهم من خلال العلامات التي يحصلون عليها في الاختبارات الصفية وغير ذلك [1]

كما تتأثر عملية التقييم بعوامل متعددة منها ما يتصل بالاختبار نفسه وما يتميز به من خصائص، و بمن يعطي الاختبار وما يفعله،و بمن يقوم بأداء الاختبار،وما يحيط به من ظروف ومؤثرات [2]

فالعلامات المدرسية تشكل أساسا مهما لكثير من الإجراءات و القرارات ،في جميع مراحل التعلم،فكفاءة الفرد للقبول في برنامج ما أو الحصول على بعثة دراسية أو الاستمرار
في الدراسة وصولا إلى مستوياتها العليا ، تتقرر بالمستوى الدراسي الذي تحققه.[3]

فنظرا لأهمية العلامات في تحديد مدى كفاءة المتعلم والتنبؤ بقدراته على النجاح والاستمرار في دراسته،فهي تلعب في أي مرحلة دراسية دورا مهما في تكوين صورة عن الذات وفي تعريف الفرد باحتمالات نجاحه.

و يتفق المهتمون بالقياس التربوي على أنه لا بد أن يكون التحصيل هو تقدير العلامات ولكن هذاالتقدير غير دقيق لما يصحبه من مشكلات واختلالات اثناء ممارسة عملية التقييم من قبل المصححين ،وهذا ما لاحظناه في نتائج الاختبارات التحصلية وعلى وجه التحديد في علامات امتحان شهادة التعليم المتوسط،التي نجدها متباينة العلامات الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين لها في مختلف التقييمات الأول والثاني للمادة الواحدة،كما يتعمق الاختلاف حسب طبيعة المادة أي العلمية والأدبية، رغم توفرالظروف الاحرائية المواتية لجميع الممتحنين من توحيد سلم التنقيط وأسئلة الاختبارالمعدة من قبل الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات التابع لوزارة التربية الوطنية.

وعليه قسمت الدراسة الى اجانبين نظري واتطبيقي،

فالجانب النظري بدا ناه بتمهيد عام للدراسة اتبعناه بأدبياتها.حيث التمهيد العام يتضمن مشكلة الدراسةالتي انطلق منها الباحث في تحديد معالم موضوعه ،المتمثلة في صياغة أسئلة الدراسة وأهدافها و كذا أهمية الموضوع ،ثم قمنا بتحديد المفاهيم والمصطلحات إجرائيا،وحدود الدراسة. كما تصفحنا الدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع ،حيث استعنا بها في صياغة الفرضيات،واخيرا عرجنا على مشكلات التقييم.

أما الجانب التطبيقي ،بيننا فيه منهج الدراسة، ،ثم اشرنا إلى المجتمع وعينته و كذا إجراءات التي اتبعت في جمع البيانات،والتقنيات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

وفي الأخير تم عرض النتائج مع تحليلها و تفسيرها على ضوء فرضيات الدراسة لنصل إلى الاستنتاج العام فخاتمة.

1. إشكالية الدراسة

تعتبر الاختبارات و المقاييس التربوية والنفسية أحد الوسائل الهامة التي لاغنى عنها لمعرفة مقدار التقدم في تحصيل المتعلمين و مدى تحقيقهم للاهداف التي من أجلها يتواجدون في المؤسسة التربوية التعليمية .

فحسب (محمود علام،1995) :" تعد الاختبارات عماد الممارسة التربوية وعليها تتوقف القرارات المصيرية التي تحدد مستقبل الأفراد و تعطي للمؤسسات مبررات وجودها ودواعي النفاقات المالية التي تقدمها" [(4)]

إن المتأمل لمختلف الممارسات والطرق المشار إليها في أدبيات القياس والتقويم يجد معظمها يعتمد على إجابات المفحوصين ،وثانيها على درجة التزام المقيمين بسلم التنقيط.

حيث تبرز مشكلة تباين علامات المواد في الاختبارات التحصيلية المصيرية،التي تتوج بشهادات منها:شهادة التعليم المتوسط نتيجة لتفاوت معايير التقييم التي يستخدمها أعضاء لجنة التصحيح، الأمر الذي يترتب عليه الشك في صدق العلامات وعدم اتساقها وصعوبة مقارنة بعضها ببعض .

ونتيجة لذلك فإن معدل النجاح للتلميذ والذي يمّثل المتوسط الحسابي المرجح لعلاماته في المواد المختلفة يتهدد ويصبح موضع شك هو أيضًا، كما أن قدرته التنبؤية تنخفض خاصة إذا ما استخدم كمتنبئ بالنجاح الدراسي في مرحلة تعليمية لاحقة أو لدى استخدامه كمعيار للقبول في برامج الدراسات العليا أو النجاح المهني .

إضافة إلى ذلك تدني ثقة التلاميذ أنفسهم وأولياء أمورهم بعلاماتهم المستخدمة في تقييم أداء التلاميذ .

ومن هنا تأتي هذه الدراسة كمحاولة لتفسير تباين علامات عينة من المواد في الاختبارات التحصيلية، وبالتحديد، سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ماطبيعة توزيع علامات التلاميذ في المواد التالية: (الفيزياء ،العلوم الطبيعية والتربية المدنية) في امتحان شهادة التعليم المتوسط للتقييمين الأول والثاني؟

2- هل توجد فروق في علامات التلاميذ، في المواد الثلاث:(الفيزياء ،العلوم الطبيعية والتربية المدنية) بين التقييم الأول والثاني في امتحان شهادة التعليم المتوسط؟

2. أهداف الدراسة :

1- تقييم مدى الدقة في التصحيح والتقدير للعلامات وتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية ومدى الاستفادة منها في عملية التعلم.

2- تهدف الدراسة إلى تحديد المستوى الراهن لمصححي الاختبارات التحصيلية في ممارساتهم لعملية التصحيح و فهمهم لأهمية رصد العلامات.

3- معرفة مدى التباين في استخدام الأساليب العلمية في تقييم الاختبارات وفقًا لمتغيري التصحيح (التقييم) أي الأول والثاني.

4- توضيح الاختلالات التي تصاحب عملية التقييم في امتحان شهادة التعليم المتوسط

5 - تحديد الأسباب الكامنة وراء الاختلالات في تصحيح الاختبارات ووضع رؤية مستقبلية.

6- التحقق من مدى موضوعية التفسير لنتائج الاختبار التحصيلي.

3. مفاهيم أساسية لمصطلحات الدراسة :

- **الاختبارالتحصيلي** :هو طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ من المعلومات والمهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من المثيرات (الأسئلة) تمثل محتوى تلك المادة الدراسية.[5]

والاختبار في دراستنا هذه يشير إلى مجموعة الأسئلة أعدت لتقيس بطريقة غير مباشرة عينة من قدرات التلاميذ في المواد الدراسية، (الفيزياء،العلوم الطبيعية والتربية المدنية) لامتحان شهادة التعليم المتوسط المعد من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات.

- **التحصيل الدراسي**:يشير إلى المستوى الذي بلغه المتعلم في مادة دراسية واحدة أو عدة مواد بعد المرور بخبرة تعليمية تعلمية مقصودة، ويقاس من خلال بنود الاختبار والدرجة التي يتحصل عليها الفرد في الاختبار.

والتحصيل في دراستنا يشير إلى الدرجة الكلية التي تحصل عليها كل تلميذ في الاختبار التي تمتد نظريا من العلامة (00) بالنسبة للتلاميذ الذين لم يستطيعوا الإجابة الصحيحة على أي بند في الاختبار، إلى العلامة (20) بالنسبة للتلاميذ الذين تمكنوا من الإجابة الصحيحة.

- **التقييم** :هو عملية الحصول على معلومات، تستخدم في اتخاذ قرارات تربوية حول المتعلم،فى تقديم تغذية راجعة توضح مدى تقدم المتعلمين ،وتحديد نواحي الضعف والقوة والحكم على الفاعلية التدريسية والكفاية المنهجية و خصوصيتها العلمية.[6]

- **التنقيط** : تحديد القاعدة التي تعطي على اساسها قيم عددية لفقرات الاختبار، وفي دراستنا يشير إلى سلم التنقيط المعد من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات.

- **الامتحانات الرسمية** :هي الامتحانات المنظمة ،التي تعد من قبل الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات التابع لوزارة التربية الوطنية بالجزائر.

4. الدراسات السابقة

دراسة عليان ريم محمد مصطفى(2002): وهدفت إلى تقدير الثبات للعلامات المدرسية لعينة من مدارس مدينة أربد الكبرى للفصل الدراسي الأول 2003/2002م وكانت تساؤلات الدراسة :,هل يختلف التوزيع التكراري لقيم ثبات العلامات المدرسية باختلاف المدرسة ؟ باختلاف الصف؟ باختلاف المبحث الدراسي ؟ باختلاف دراسة المعلم لمسافات القياس والتقويم أو عدم دراستها؟ واشتملت عينة الدراسة علي علامات الطلاب لـ 207 شعبة صفية ,حيث تم اختيار ها بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس مدينة اربد الحكومية والخاصة ووكالة الغوث والتي تم اختيارها بالأسلوب نفسه , وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيعات مستويات الثبات حسب متغيرات نوع المدرسة والمبحث و دراسة المعلم لمسافات القياس والتقويم أو عدم دراستها .

بينما أشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوزيع التكراري لقيم ثبات العلامات المدرسية حسب الصف .[7]

أما دراسة عبدا لحافظ الشايب،(2002) هدفت إلى تقدير ثبات العلامات النهائية لعينة مكونة من (64) مادة من المواد الدراسية المطروحة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2001 /2002 في جامعة آل البيت، ومدى اختلاف تقديرات الثبات باختلاف مستوى المادة من جهة و الكلية التي تنتمي لها المادة من جهة ثانية،قد تم اختيار المواد بالطريقة العشوائية

العنقودية من أقسام الجامعة المختلفة، حيث تم اختيار أربع مواد من كل قسم أكاديمي موزعة على المستويات الدراسية الأربعة .

فكشفت النتائج لدى استخدام أسلوب راجو،Rajo ،لتقدير الثبات عن تدني معاملات ثبات العلامات بشكل عام، حيث بلغ المتوسط العام لتقديرات الثبات(0.66) ،كما أشارت إلى أن31.25 %من المواد تتمتع بمعاملات ثبات مقبولةKوأشارت نتائج الإحصائي مربع كاي(χ^2) للاستقلالية إلى عدم وجود علاقة بين ثبات علامة المادة ومستوى المادة أو الكلية التي تنتمي لها. (8)

ويتبين لنا ذلك أكثر من خلال تجربة قام بها Bonniol – Caverni – Noizet سنة1972 والهدف منها إظهار عدم التوافق بين المقيمين عند التصحيح الفردي،و إظهار إيجابيات المشاورة بين المقيمين.

وتحتوي التجربة على 40 مقيم لامتحان الفرنسيّة، أمّا الامتحانات فكانت امتحانات حقيقية أي Devoirs réels و مبنيّة Devoirs construits، وفرضيات التجربة كانت :

- الفرو قات ما بين المقيمين تكون كبيرة في الامتحانات الحقيقية أكثر ما تكون في الامتحانات المبنية. (في الامتحان المبني تبسط المعلومة التي يدور حولها التقييم).
- التشاور ما بين المقيمين يقلل كثيرا من الفرو قات.

حيث أجريت هذه التجربة على ثلاثة مراحل :

في المرحلة الأولى : يقوم كلّ مقيم بتصحيح بعض الأوراق بصفة فردية (لا يتشاور مع زملائه).

في المرحلة الثانية : تنقسم المجموعة إلى مجموعتين مجموعة تصحيح بدون تشاور، والمجموعة التجريبيّة تنقسم على أفواج صغيرة تناقش فيها طريقة التقييم بعد أن يكونوا قد صححوا أو قيموا عدد من الأوراق.

في المرحلة الثالثة : يتلقى كلّ المقيمين أوراق أخرى للتصحيح.

بعدالتحقق من الفرضيات أظهرت النتائج التالية :

- الانسجام بين النقاط في ترتيب الوراقات كان أعلى في المجموعة التجريبيّة.
- ولكن رغم هذه النتيجة الإيجابية إلاّ أن المقيمين لم يطرحوا بجدية وبشكل واضح أهداف وأغراض التقييم .(9)

ومن أولى الدراسات على المستوى العالمي التي اهتمت في هذا الميدان، نتيجة للمؤتمر الدولي للامتحانات الذي تبنته مؤسسة كرنجي في نيويورك واشتركت فيه لجان قومية مختلفة ، وعلماء مثل سيرل بورت (Cyril burt) وبيرسون (person) وسبيرمان (spearman) المشار إليها في دراسة(عطية ،1970)،وأبرزت هذه الدراسة عدة ملاحظات أهمها:

- قصور الأسئلة في الإحاطة بجوانب الموضوع الذي يجري فيه الامتحان.
- غياب التكافؤ في صعوبة الأسئلة من سنة إلى أخرى.
- اختلاف المصحح الواحد مع نفسه من مرة إلى أخرى، واختلاف تقدير المصححين بين بعضهم بعضا.(10)

ضف إلى ذلك قيام هنري بيرون الذي يعتبر مبتكر "علم التّباري" في فرنسا، بدراسة حول قيمة الامتحانات وموضوعية التّنقيط ،سنة 1963،بتجربة أجريت على ستة "6" مقيمين في امتحان الباكالوريا BAC لمئة 100 ورقة لمختلف المواد، لوحظ أن هناك فرق من 8 إلى 9 نقاط في مادة الرّياضيات، وفرق من 12 إلى 13 نقطة في مادة الفلسفة والفرنسية، بجانب هذه الاختلافات لوحظ أيضا أن الذي يقيّم ليس واعي بما يفعله بفئة التلاميذ ذات الذّكاء المتوسط، فالبعض من المقيمين يعطوا إلى ¾ التلاميذ نقطة تحت المعدل أمّا القليل منهم يعطون نقطة ما فوق المعدل.

ويقول هنري بيرون في هذا الشّأن أن معظم المقيمين ضيقين " Rétrécis" بمعنى أنهم لا يستعملون سلم التنقيط (0– 20) بكامله، فمثلا يقيمون من" 5 إلى 12" أي يتصرفون

في سلم التنقيط بصورة ذاتية وبهذا لا يعطون لكل التّلاميذ قيمهم الحقيقية. هذه الهفوات أو الغلاطات التي لوحظت أثناء هذه الدّراسات أدت إلى التساؤل حول مصدقية التّنقيط وموضوعيته، بمعنى آخر حول أساس وجود الامتحان ،وعلم التباري لا ينفى دور الامتحان ولكنّه يريد أن يجلب الانتباه حول المشاكل النّاتجة عن التّنقيط أو التقييم بصفة عامة.[11]

ولكي نفهم ذلك نذكر تلك البحث الذي أجرى على امتحان BAC البكالوريا لسنة 1955 لأكاديمية باريس، كان المعدل العام لمادة الرياضيات 7,98/20 والفرق بين المعدل كان 3,25/20، وإذا أخذنا المعدل التالي ← 5,81 وهو أدنى معدل فالمطلوب من المقيم المسؤول عنه أن يضيف نقطة لكلّ النتائج التي قيّمها حتى يقترب من المعدل 7,98،حيث أجريت عدت محاولات على امتحان البكالوريا لتعديل المعدل، ولهذا الغرض كان يطلب من كلّ مقيم أن يعرف نقاطه أو أن يدلي بها قبل المداولات حتى يتمكن كلّ مركز من معرفة المعدل والفرق لكل لجنة. والهدف من هذا هو تصحيح الأخطاء لتقليل المساواة بين التلاميذ وإعطاء نفس فرص النّجاح لكل التلاميذ مهما كان مستواهم.[12]

ورغم أن هذه الطريقة كانت ناجحة وجاءت بنتائج إيجابية لأنّها انطلقت من تفكير لا جدال فيه، إلاّ أن المقيمين لا يعترفون بها، لأنّهم يعتقدون أن الفروقات ليس من صنعهم ولا ترجع للمعايير التي يستعملونها في التقييم، ولكن راجعة لمستوى التلاميذ.

5. فرضيات الدراسة

1- طبيعة توزيع علامات التلاميذ في المواد :الفيزياء ،العلوم الطبيعية والتربية المدنية تختلف بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

أ - طبيعة توزيع علامات التلاميذ في مادةالفيزياء ، تختلف بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة التعليم المتوسط

ب - طبيعة توزيع علامات التلاميذ في مادةالعلوم الطبيعية ، تختلف بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة التعليم المتوسط .

ج - طبيعة توزيع علامات التلاميذ في مادةالتربية المدنية، تختلف بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة التعليم المتوسط .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ بين التقييمين الأول والثاني للمواد الفيزياء ،التربية المدنية والعلوم الطبيعية في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ بين التقييمين الأول والثاني لمادة الفيزياء في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ بين التقييمين الأول والثاني لمادة التربية المدنية في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ بين التقييمين الأول والثاني لمادة العلوم الطبيعية في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

6. حدود الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بمجتمعها وهو علامات التلاميذ المترشحين لامتحان شهادة التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2015/2014 في جميع المواد المقررة لاجتياز هذه الشهادة (المتوسط)، لدورة جوان بولاية المسيلة.

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

الحد الموضوعي/ اقتصرت الدراسة على الاختلالات الممارسة في تصحيح الاختبارات التحصيلية

الحد المؤسسي/ تطبيق الدراسة على العلامات المرصودة للمترشحين في امتحان شهادة التعليم المتوسط بولاية المسيلة.
الحد المكاني/ مركز التصحيح بثانوية عثمان بن عفان بالنسبة لامتحان شهادة التعليم المتوسط بولاية المسيلة.
الحد الزمني/ دورة جوان 2015 م
الحد البشري/ عينة من علامات التلاميذ الذين اجتازوا امتحانات شهادة التعليم المتوسط.

7. مشكلات تقييم الاختبارات التحصيلية:

الظروف الصحية للمقيم : إن الظروف الصحيّة سواء كانت من الجانب الذّاتي أو من الجانب العقلي، تتغير من حين إلى آخر وتؤثر على عمليّة التقييم للأستاذ فإذا كان هذا الأخير في صحة جيدة سيكون التأثير إيجابي أماإذا كان غير ذلك فإن التأثير حتما سيكون سلبي ، وهذا التأثير الإيجابي والسلبي يتبين لنا من خلال البحث التالي :

حيث طلب من 14 أستاذ في مادة التاريخ أن يقيموا مرتين 15 ورقة امتحان في مدة لا تتجاوز 12 أو 19 شهر ،بعد التقييم الأوّل كانت النتيجة أن في 92 حالة على 210 كان الحكم الأوّل يختلف عن الثاني[13]

وبإمكاننا تفسير هذا الاختلاف بالعلاقة التي تربط المعلم بالتلميذ، والكلّ يعلم أن هذه العلاقة هي أساس كلّ العمليّة التعليمية، فإذا كانت العلاقة سليمة فالنتيجة تكون إيجابية وإذا كانت العلاقة متوترة فهذا سيؤثر بالسلب على العمليّة التربوية و على تقييم التلميذ.

ضف إلى هذا إذا مرّ المعلم بظروف صعبة أو غضب لسبب ما، فإنّ التلميذ الذي يمر بين أيديه في تلك اللحظة سيعاقب ولو لم يستحق ذلك.

رّتبة الورقة في التقييم أي التسلسل : إنّ الرّتبة التي توجد فيها ورقة التقييم تؤثر على عمليّة وكيفية التقييم عند المقيم، فإذا حصل أن جاءت ورقة بعد عمل ممتاز فإنّها بالضّرورة ستقيم بطريقة سلبية و نفس الورقة إذا جاءت بعد ورقة ضعيفة فستقيم إيجابيّا، وهذا لأنّ المصحح لا يقيم حسب معايير موضوعيّة وضعت أثناء بناء الامتحان، بل يقيم بالمقارنة ، أي عند تقييمه لأعمال تلاميذه يقوم بمقارنتهم مع بعضهم البعض وهذا خطأ. إذا مرتبة الورقة بين باقي الورقات، مهم عند المصحح ،حيث إذا جاءت هذه الورقة بعد عمل جيد وكانت متوسطة سيكون الحكم عليها قاسيّا، وإذا جاءت نفس الورقة بعد عمل رديء سيكون الحكم نوعا ما إيجابيا مقارنة بالأوّل.

الأفكار المبتذلة : تتمثل هذه الفكرة في الحكم الذي يكون على التلميذ فإذا أخذ المعلم فكرة سلبية على التلميذ منذ البداية فإنّ هذه الفكرة ستصاحب التلميذ طوال تمدرسه مع هذا المعلم، والعكس صحيح . فهذه الفكرة ناتجة عن"عدوة" للنتائج المدرسية للتلميذ، مثلا عمل ضعيف أنجزه التلميذ يؤدي بالتفكير أو التخمين أن العمل الذي سيأتي من بعده سيكون ضعيف، وإذا تأكدت هذه الفكرة فإنّ العمل الثالث الذي سينجزه التلميذ سيقيم بنفس الصفة أي سلبيا ويزداد هذا التحريف Déformation خاصة إذا كان المعلم لديه أوراق كثيرة للتقييم، إذ هذه الظاهرة لا توجد فقط في الأعمال التي تتطلب تقييم أكثر ذاتيّة كالإنشاء أو المقالة ، بل توجد كذلك في الأعمال التي تتطلب تقييم أكثر موضوعيّة كالإملاء. [14]

نعلم أن في الواقع المعاش للوضعيات التربويّة، كلّ معلم لديه معرفة لمستوى كلّ تلاميذه، فهناك التلميذ "النجيب" الذي لديه مستوى أحسن ،مقارنة بزملائه وخاصة في مادة الإملاء مثلا وهناك التلميذ "ضعيف" المستوى في نفس المادة،حيث أجريت عدة بحوث في هذا الشّأن ولوحظ عند التصحيح أن نسبة النسيان للأخطاء في عمل التلميذ "النجيب" تكون أعلى من نسبة النسيان للأخطاء في عمل التلميذ "الضعيف"، ويفسر التربويون هذه الظّاهرة بعدم وعي المعلم بما يفعله، لأنّه في أللاشعور ينتظر من التلميذ"الضعيف" أن يرتكب أخطاء أكثر من زميله النجيب هكذا تتأكد لدى المعلم الفكرة التي لديه عن كلّ تلميذ.

أثر الهالة : هناك بعض المعلمين يتأثرون كثيرا بالمظاهر ويغريهم التلميذ، مثلا إذا كان نظيفا ملابسه جميلة ،وأسلوبه في الحديث سليما، خطّه جميلا، فيأخذ عنه المعلم فكرة بأنّه تلميذ نجيب ومجتهد، وإذا كان التلميذ عكس ذلك فتتكون لدى المعلم فكرة سلبية عنه أي أنّ المعلم يكتفي إلاّ بمظهر التلميذ ولا يهتم بالأصح وهو العمل الذي ينجزه التلميذ. ونلاحظ مثل هذه الظّاهرة حتّى في الإشهاربالمنتوج، فإذا كان هذا الأخير واضحا مرفقا بصور جميلة تكون مردود يته أكثر، حتّى ولو كان المنتوج ذا نوعيّة رديئة، لأنّ الإنسان من طبعه يتأثر كثيرا بالمظاهر.

وفي ميدان التعليم أجرى WEISS بحث في هذا المجال : انتقاء ورقتين لامتحان مادة الإنشاء لتلميذين في السنة الرّابعة، ثم نقلت هذه الورقتين عن طريق المكنة فوق ورقتين أخريتين دون أن تحمل اسم التلميذ، بعد هذا أعطيت إلى مجموعتين من المعلمين يدرسون في نفس المستوى، تتكون هذه المجموعة من 64 معلما.

أعطيت الورقتين للمجموعة الأولى مع المعلومات التالية : هذه ورقة امتحان لتلميذ متوسط يحبّ القراءة وينتمي إلى أسرة ذات مستوى اجتماعي اقتصادي متوسط حيث والديه يعملان كموظفين عند الحكومة. وهذه ورقة امتحان لتلميذ نجيب وموهوب، أبوه يعمل كمحرّر في جريدة معروفة . وأعطيت للمجموعة الثّانية معلومات عكس هذه، بمعنى أن التلميذ المتوسط أصبح موهوب والتلميذ الموهوب أصبح متوسط .

بعد هذه المعلومات أعطيت لهم تعليمات حول التقييم : فطلب منهم تقييم الورقتين حسب السلم التالي : جيّد جدّا – جيد – متوسط – مقبول – غير مقبول أي Très bien – Bien – Moyen – Suffisant – Insuffisant ، فكانت النتيجة مثل ما كان يتصورها الباحث ولا تحتاج إلى تعليق كبير، فالتلميذ أو بالأحرى ورقة التلميذ الذي يقدم للمقيم على أنّه تلميذ نجيب وموهوب يتحصل على أعلى تقدير في سلم التقييم وحتى الخط أو الكتابة التي من المفروض لا يكون لها تأثير على المقيم تحصلت على 16% بتقدير جيد جدّا، وفي حالة ما كان التلميذ متوسط فلا يتحصل على أي تقدير بجيد جدّا ولكن يتحصل على 11% بتقدير غير مقبول.[15]

أمام هذه الأخطاء المرتكبة من طرف المعلمين نترك السؤال مفتوح، ونقول، إذا كانت هذه الوضعية التجريبية حقيقية، كيف سيكون مصير التلميذ ؟

من خلال كلّ ما ذكر نلاحظ أن التقييم النهائي للتلميذ لا يكتسي كلّ الموضوعيّة التي تتطلبها التربية الحديثة، وما دام التقييم فعل إنساني فإنّه لا يخلو من الذّاتية .

عدد الأوراق المصححة : إن تصحيح الأساتذة لعدد كبير من الأوراق لقلة عددهم أو طلبا للمال، تصبح عملية التصحيح البحث عن الأفكار البارزة في إجابات التلاميذ مقللين من أهمية التنظيم والانسجام للورقة ،وبالتالي لا يعطون التلميذ حقه .

وحتى نقلل من هذه الظاهرة يجب تخصيص نقاط للفهم الدقيق (المحدد) حتى وإن كان يحتوي على جزء من الحكم الشخصي ،وتحديد كمية الأوراق التي تقيم في اليوم الواحد،أي تمديد أيام عملية التصحيح.

تضييق سلم التنقيط : عدم استعمال لكل سلم التنقيط ،أين نجد بعض المصححين يتصرفون في سلم التنقيط من 0 إلى 20، فيجعلونه من0إلى12 كأن السلم ضيق.

إجراءات تعديل فروق التقييم في الاختبار التحصيلي:

التعديل قبل التقييم Modération à priori : تحتوي هذه الطريقة على ثلاثة أنواع من الإجراءات .

1. سلم التنقيط المناسب Approprie : من المعروف أن معظم المعلمين والمقيمين يستعملون سلم التنقيط الذي يحتوي على 20 درجة، وهناك من يضيفه إمّا بنصف درجة ½ أو بربع درجة ¼ للتمييز بين مختلف الأعمال أو الورقات، ظنا منه أن هذا سيكثر من العدل بين التلاميذ ولكن هذا مجرد وهم لأنّه لا يحل المشكل.

ولتفادي مثل هذه الأعمال، يقترح في فرنسا طريقة أخرى للتقييم تكمن في استعمال سلم تنقيط يحتوي على5 خمسة درجات ويقول السيد روشلانREUCHLIN :في هذا الشأن "إن استعمال سلم يحتوي على عدد قليل من الدّرجات يقلل من البداية أي قبل التقييم خطر ملاحظة ترتيب مقيمين اثنين لنفس العمل أو الورقة في فئتين مختلفتين" لأن الفرق في النقاط سيكون صغير "5" لا "20" .[16]

2. استعمال جدول التنقيط BAREME: هناك طريقتين :

<u>طريقة خارجية</u> Façon externe : هذه الطريقة تعني كلّ تقييم أجراه شخص لم يشارك في وضع الامتحان مثل امتحان شهادة البكالوريا أو شهادة التعليم المتوسط، بحيث قبل التقييم تعطى للمقيم إرشادات بسيطة تخص معايير التقييم : مثلا تقسيم علامة السؤال إلى عدد من النقاط، مثلا في اختبار الإنشاء تعطى "6" نقاط لتنوع الأفكار، "4" نقاط للأسلوب "5" نقاط للخطة ونقطة للتنظيم. بمعنى آخر وضع جدول للتنقيط يعني تقسيم عمل التلميذ على عدد معين من أعمال صغيرة Sous tâches كالكتابة بدون أخطاء، عدم الخروج عن الموضوع.

وبجانب هذه الطريقة هناك أخرى أكثر صعوبة ولكنها ناجعة وهي : <u>قائمة للمصادفات السلبيّة والإيجابية</u> : Liste des occurrences éventuelles Positives et négatives

بمعنى آخر نفترض عند تقييم عمل ما، أنّنا سنصادف أو لا نصادف معلومات داخل هذا العمل، وهذا يؤدي بنا لإعطاء أو سحب عدد من العلامات أو النّقاط،مثلا في امتحان التاريخ، وجود "سنة معينة" تسمح للتلميذ بربح عدد معين من النقاط، ولكن إذا نسي بعض المعلومات فهذا يؤدي إلى فقدانها أي النقاط، لأنّ التعلم لا يظهر فقط من خلال تقليص الأجوبة الخاطئة بل يظهر كذلك من خلال إكثار الأجوبة الصّحيحة، ولذا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار كلّ من المصادفات الإيجابية والمصادفات السلبيّة. ولكن في الواقع المعاش وعند كثير من المعلمين، استعمال قائمة المصادفات يعني استعمال المصادفات السلبيّة فقط وهكذا يكون التقييم إلاّ من الجانب السلبي، بحذف عدد معين من النقاط.

3. التشاور بين المقيمين La concertation entre correcteurs : إنّ استعمال الجدول يسهل عملية التقييم ولكنه لا يوضّح أهداف وأغراض الاختبار أو الامتحان، وهذا ما يقلل من قيمته، ولتحسين عملية التقييم يقترح "الاستشارة ما بين المقيمين"، هذه الأخيرة تسمح بتوضيح الهدف وكذلك بتقليص الاختلافات ما بين المقيمين لأنّ الاستشارة تعني المناقشة وتبادل الأفكار ما بين المعنيين وتوضيح كلّ ما هو غامض.

إجراءات بعد التقييم : Modération à posteriori.

1.تعديل المعدل Ajustement : هو أن يطلب من المقيّم أن يضيف نقطة أو أن يرفع كلّ نقطة، بنقطة كي تقترب من المعدل العام، والهدف من هذا هو تصحيح الأخطاء لتقليل المساواة بين التلاميذ وإعطاء نفس فرص النّجاح لكل التلاميذ مهما كان مستواهم.[17]

ورغم أن هذه الطريقة كانت ناجحة وجاءت بنتائج إيجابية لأنّها انطلقت من تفكير لا جدال فيه ، إلاّ أن المقيمين لا يعترفون بها، لأنّهم يعتقدون أن الفروقات ليس من صنعهم ولا ترجع للمعايير التي يستعملونها في التقييم، ولكن راجعة لمستوى التلاميذ.

2. تعدد التقييمات La multi correction : نلاحظ أن الإجراءات السابق ذكرها تسمح بتعديل النقاط وبالتالي المعدلات ولكن لا تغير من الترتيب الذي يوجد فيه التلاميذ مثلا : بإمكان مقيمين أن يكون لهما نفس المعدل ولكن ترتيبها لنفس التلاميذ سيختلف من مقيم إلى آخر،فبإمكان التلميذ الموجود في الرتبة العاشرة عند المقيم الأوّل أن يكون في المرتبة الخامسة عند المقيم الثّاني في هذه الحالة تعديل المعدل يسمح بتسوية النسبة المئوية للناجحين ولكنه لا يغير أي شيء في مصير التلميذ الذي يرسب عند الأوّل وينجح عند الثّاني.

ولكي تكون عند هذا التلميذ نفس فرص النّجاح عند المقيمين، يجب أن يكون ترتيبه أو تكون رتبته هي نفسها عند الاثنين، ولكي يتم ذلك يقترح المختصون استعمال التقييم المتعدد، ويبرر بيشر BACHER استعمال هذا النوع من التقييم لسببين اثنين :

الأوّل راجع ونابع من النقطة نفسها : لأنّ معدل عدد كبير من التقديرات أي تقييم متعدد يكون فيه الخطأ أقل من تقييم فريد ومنعزل.

أمّا السبب الثّاني فإنّه ينطلق من الملاحظة التالية : أي المقيمين عند تقييمهم لنفس العمل لم يولوا أو يعطوا نفس الأهميّة لمختلف الأبعاد مثلا : (الأفكار الأسلوب، الأخطاء الإملائية) التي يدور حولها التقييم، ولهذا فإن اللجوء إلى عدّة مقيمين يعني أن في معدل نقاطهم، فبإمكان لكلّ بعد أن يظهر بنفس الثّقل الذي يعطيه إياه مجموع المقيمين.[18]

ولكن في الواقع يقتصر هذا الإجراء على تقييم مزدوج أي مرتين فقط ثم يؤخذ معدلهما ويعطى للتلميذ أو يطلب من المقيمين أن يتشاورا حتّى يصلا إلى نقطة مشتركة بعد قراءة ثانيّة للورقة التي وقع حولها الاختلاف.

8. منهجية الدراسة واجراءتها

منهج الدراسة

طبق المنهج الوصفي التحليلي الذي يساعد في جمع البيانات والمعلومات ثم رصدها وتبويبها بهدف الإجابة عن مشكلة الدراسة.

ويقصد بالمنهج الوصفي التحليلي:" هو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً، أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها".[19]

من خلال جمع البيانات والحقائق عن مدى استخدام مصححي الامتحانات للأساليب العلمية في تقييم و تصحيح الاختبارات التحصيلية ومحاولة تفسير هذه البيانات والحقائق وتحليلها تحليلا دقيقًا كافيًا، واستخلاص النتائج والدلالات، والوصول إلى التعميمات.

مجتمع الدراسة

يقصد بمجتمع الدراسة بأنه "كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث".

يتكون مجتمع الدراسة من علامات التلاميذ المترشحين الذين اجتازوا امتحان شهادة التعليم المتوسط دورة جوان 2015م، البالغ عددهم 7188 مترشحا في التصحيح الأول والثاني للمواد المقررة لهذه الشهادة،منها العلمية والأدبية،(الرياضيات،التربية الإسلامية، اللغة العربية،التاريخ والجغرافيا،اللغة الفرنسية،العلوم الطبيعية والحياة، اللغة الإنجليزية ،اللغة الامازيغية،التربية المدنية والعلوم الفيزيائية و التكنولوجية)، بمركز التصحيح ثانوية عثمان بن عفان بولاية المسيلة.حيث ركزنا في دراستنا هذه على العلامات التي تم رصدها باستخدام برنامج الإعلام الآلي هذا من جهة ،ومن جهة أخرى هذه الشهادات ،شهادات رسمية مصيرية ،تثبت مستوى التحصيل الدراسي في أخر السنة الدراسية 2014/ 2015 م ،لطور التعليم المتوسط ،والتي تمنح من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ،أحد أجهزة وزارة التربية الوطنية بالجزائر..كما أن الاختبارات الممتحن فيها هي اختبارات مقننة.

جدول رقم (1):مجتمع الدراسة

نوع الشهادة	عدد المواد المقررة	عدد التلاميذ المترشحين
شهادة التعليم المتوسط	09	7188
المجموع	09	7188

عينة الدراسة

نظرا لصعوبة تطبيق المعالجات الإحصائية على جميع علامات التلاميذ المترشحين لاجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بموادها التسعة (الرياضيات،العلوم الطبيعية،العلوم الفيزيائية،التربية الإسلامية،التربية المدنية،تاريخ وجغرافيا ، اللغة الفرنسية،اللغة الإنجليزية واللغة العربية) ،المقدر عددهم ب7188 مترشحا ومترشحة.

حيث تم اختيار العينة المتمثلة في علامات التلاميذ المترشحين الذين اجتازوا امتحان هذه الشهادة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث :

1- اجريت القرعة لتسع مواد من امتحان شهادة التعليم المتوسط، فحصلنا على مادة التربية المدنية ،العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية والتكنولوجية.

2- بعد اختيار المواد انتقلنا إلى اختيار أرقام اللجان وفق عملية القرعة

3- التوزيع العشوائي لترميز(الإغفال) المترشحين المعد ببرنامج الإعلام الآلي من قبل الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات فرع باتنة التابع لوزارة التربية الوطنية.

جدول رقم(2):عينة الدراسة

نوع الشهادة	عدد المواد	عدد التلاميذ المترشحين
شهادة التعليم المتوسط	03	348
المجموع	03	348

إجراءات جمع البيانات

بعد حصول الباحث على ترخيص من مديرية التربية لولاية المسيلة قصد الدخول إلى مراكز التصحيح ،(ثانوية عثمان بن عفان بلدية المسيلة) . بالرغم من أن الباحث ينتمي إلى قطاع التعليم بهذه الولاية ،إلا أته تلقى صعوبات في الحصول على عينة الدراسة المتمثلة في علامات التلاميذ المترشحين لاجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط في التقيمين الأول والثاني.

بعدالحصول على برنامج الإعلام الآلي الخاص برصد علامات المترشحين،الذين اجتازوا امتحان شهادة التعليم التعليم المتوسط دورة جوان 2015م ،بمواده التسع (الرياضيات،العلوم الطبيعية،العلوم الفيزيائية،التربية الإسلامية،التربية المدنية،اللغة العربية،اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية،تاريخ وجغرافيا). في التقييمين الأول والثاني.

حيث أخذ الباحث عدد لجان التصحيح بعدد العينة المختارة أي 348 متر شحا

كما تم اختيار علامات ثلاث مواد(العلوم الطبيعية،العلوم الفيزيائية والتربية المدنية) بالطريقة العشوائية حتى نضمن الموضوعية في تفسير النتائج .

المعالجة الإحصائية

للتحقق من صحة الفروض قمنا باستخدام برامج الحاسوب الإحصائي (SPSS)

(Statistical Package for social Sciences)الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية وهي كالتالي : المدى، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري واختبارt

9. عرض ومناقشة نتائج الدراسة

نتائج السؤال الاول الذي ينص على : "ما طبيعة توزيع علامات التلاميذ في المواد التالية :الفيزياء ،العلوم الطبيعية والتربية المدنية في امتحان شهادة التعليم المتوسط للتقييمين الأول والثاني".

وللإجابة عن السؤال: قمنا بحساب المدى ، المتوسط الحسابي ،الانحراف المعياري والمجموع الكلي للعلامات وفق الجدول الأتي:

جدول رقم (3) : نتائج المعالجة الإحصائية لعلامات الفيزياء،العلوم ط والتربية المدنية.

المادة	العلوم الطبيعية		التربية المدنية		العلوم الفيزيائية	
التصحيح(التقييم)	الأول	الثاني	الأول	الثاني	الأول	الثاني
عدد الاوراق	348	348	348	348	348	348
مجموع العلامات	4012.00	4260.00	4847.50	4859.00	3490.00	3513.00
ادنى علامة	3.00	4.00	0.50	1.00	2.00	3.00
اقصى علامة	19.00	19.00	19.00	19.00	18.50	18.00
المتوسط الحسابي	11.5287	12.2414	13.9296	13.9626	10.0287	10.0948
الانحراف المعياري	3.28134	3.15280	3.39372	3.35121	3.02474	2.88461
معامل الارتباط (بيرسون)	0.851(**)		0.861(**)		0.887(**)	

يتضح من خلال الجدول أن التقييم الأول يختلف عن الثاني لعينة من علامات التلاميذ في مادة العلوم الطبيعية ،والتي عددها 348 مترشحا وهذا في المدى ،مجموع العلامات المتوسط الحسابي ،مما يدفع بنا القول: على أن هناك تباين ملحوظا في العلامات الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين بين التقييمين برغم من التقارب إلى حد كبير بين انحرافهما المعياري وهذا يعود إلى :

- باعتبار مادة العلوم الطبيعية ذات طبيعة شبه علمية،يتخلل أسئلتها الأسئلة المقالية،وبالتالي تقييمها يشوبه الذاتية التي تختلف من أستاذ إلى أخر.
- تساهل البعض من الأساتذة المصححين في منح العلامات وهذا ما حدث في التقييم الثاني على أساس أنها مادة أساسية في تحديد مصير التلميذ وبالتالي عدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كاللغة،الأسلوب، التنظيم،الخط وتشدد البعض في منح العلامات وهذا ما حدث في التقييم الأول.
- غياب التشاور بين الأساتذة الذي يزيد من تباين العلامات بين التقييمين.
- يتصرف بعض المصححين في سلم التنقيط ويحصرون العلامة من(0 إلى16) لان المادة ذات طبيعة شبه أدبية.
- محاسبة التلاميذ على العوامل اللغوية أكثر من مرة من قبل بعض الأساتذة المصححين لإجابات التلاميذ،في حين يتغافل عنها البعض الأخر.
- عدد الأوراق المصححة والتي تؤدي إلى البحث عن الأفكار البارزة في أعمال التلاميذ خاصة في الأسئلة المقالية مما يقلل من أهمية التنظيم والاستعمال السليم للغة وتسلسل الأفكار.
- رتبة الورقة المصححة،فالورقة التي قيمت بعد ورقة بها عمل ممتاز فبالضرورة سوف تقيم بطريقة سلبية،والعكس إذا جاءت بعد ورقة تحوي على عمل ضعيف فستقيم ايجابيا.

- الجدية في التصحيح والتي عادة ما تكون في بداية عملية التصحيح وتقل كلما طالت مدة التصحيح وهذا ما حدث في التقييم الثاني الذي ارتفعت نقاطه.
- حسن الظن عند الكثير من الأساتذة المصححين بأنهم استوعبوا سلم التنقيط والإجابات المتوقعة من قبل الممتحنين ،وبالتالي ترتفع نقاط التصحيح الثاني.
- حجم إجابات التلاميذ خاصة في الأسئلة المقالية والتي تحتاج إلى الإجابة المختصرة نظرا لخصوصية المادة، ولكن التلاميذ يكثرون من الإجابة ظنا منهم أن التوسع يؤدي إلى منح العلامة،وهذا يسهم كثيرا في تباين العلامات.

كما يتضح من الجدول أن التقييم(التصحيح) الأول في مادة التربية المدنية لنفس العينة من علامات التلاميذ ، لا يختلف كثيرا عن التقييم(التصحيح) الثاني للعلامات ،حيث نجد تقارب كبير إلى حد ما بين التقييمين في مجموع العلامات ،المدى والمتوسط الحسابي ،حتى العلامات الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين لهذه المادة كانت متقاربة من المتوسط الحسابي وهذا ما يؤكده الانحراف المعياري للتقييمين ،حيث نستنتج بأن العلامات كان تشتتها عن المتوسط الحسابي متساوي في التقييمين، مما يؤدي بنا القول:إلى أن العلامة التي يتحصل عليها التلميذ في التقييم الأول لهذه المادة هي نفس العلامة التي يتحصل عليها في التقييم الثاني وهذا يعود إلى:

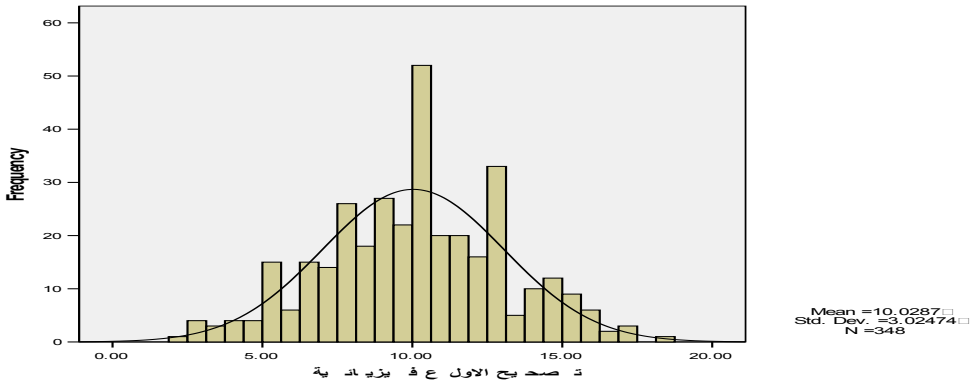
- الاعتقاد السائد عند الكثير من الأساتذة بأن مادة التربية المدنية مادة اجتماعية ذات طبيعة أدبية ،فهي مكملة للمواد الأساسية وبالتالي علاماتها تساعد التلميذ على بلوغ معدل النجاح .
- تركيز الأساتذة المصححين في التقييمين على تقييم القدرات (الأهداف) التي وضع من اجلها الاختبار دون غيرها(أي التركيز على العبارة الأولى دون تكملة قراءةإجابة السؤال بالتالي استبعاد القدرات اللغوية التي تؤثر حتما في منح العلامة.
- استعمال الأساتذة المصححين لسلم التنقيط كاملا أي دون تضييقه أو توسيعه في التقييمين لهذه المادة .
- التشاور بين الأساتذة المصححين ،الذي أدى إلى تقليص الفرو قات في التقييمين من حيث تبادل الأحكام على إجابات التلاميذ وتوضيح ماهو غامض.
- تساهل الكثير من الأساتذة المصححين في منح العلامات على أساس أنها مادة مكملة للمواد الأساسية وبالتالي عدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كاللغة الأسلوب، التنظيم،الخط . وهذا يتفق مع دراسة الثوابيه(1994) حول ثبات العلامات المدرسية [20]
- التعديل التقني للعلامة أي تقريب الجزء العشري للعلامة إلى الجزء الصحيح.

و يتضح أيضا من خلال الجدول أن التقييم(التصحيح) الأول في مادة العلوم الفيزيائية لنفس العينة من علامات التلاميذ ، لا يختلف كثيرا عن التقييم(التصحيح) الثاني للعلامات ،حيث نجد تقارب كبير إلى حد ما بين التقييمين في مجموع العلامات ،المدى والمتوسط الحسابي حتى العلامات الممنوحة من قبل المصححين لهذه المادة كانت متقاربة من المتوسط الحسابي وهذا ما يؤكده الانحراف المعياري للتقييمين ،حيث نستنتج بأن العلامات كان تشتتها عن المتوسط الحسابي متساوي في التقييمين، مما يؤدي بنا القول:إلى أن العلامة التي يتحصل عليها التلميذ في التقييم الأول لهذه المادة هي نفس العلامة التي يتحصل عليها في التقييم الثاني وهذا يعود إلى :

- باعتبار مادة العلوم الفيزيائية مادة علمية ،فهي تحتاج إلى الأسئلة الموضوعية التي يبني عليها اختبار هذه المادة ،وبالتالي يسهل على الأساتذة تصحيحها .
- تركيز الأساتذة المصححين في التقييمين على تقييم القدرات (الأهداف) التي وضع من اجلها الاختبار دون غيرها(أي التركيز على العبارة الصحيحة دون تكملة قراءة إجابة السؤال) بالتالي استبعاد القدرات اللغوية التي تؤثر حتما في منح العلامة.
- استعمال الأساتذة المصححين لسلم التنقيط كاملا أي دون تضييقه أو توسيعه في التقييمين.
- التشاور بين الأساتذة المصححين ،الذي أدى إلى تقليص الفرو قات في التقييمين من حيث تبادل الأحكام على إجابات التلاميذ وتوضيح ما هو غامض.
- تساهل الكثير من المصححين في منح العلامات للمادة الأساسية ،وبالتالي عدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كاللغة ،الأسلوب التنظيم،الخط .

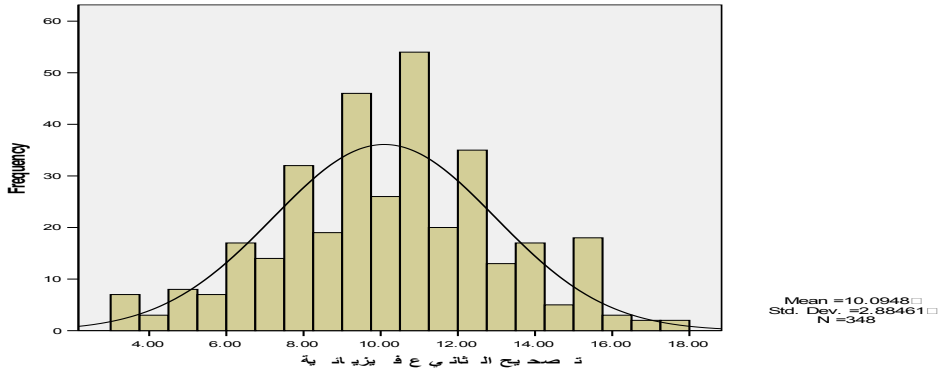
وهذا ما يتفق مع دراسة عليان محمد مصطفى(2004) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في توزيع العلامات المدرسية. (21)

شكل رقم (1) :المنحنى البياني و المدرج التكراري لعلامات التصحيح الأول في مادة الفيزياء



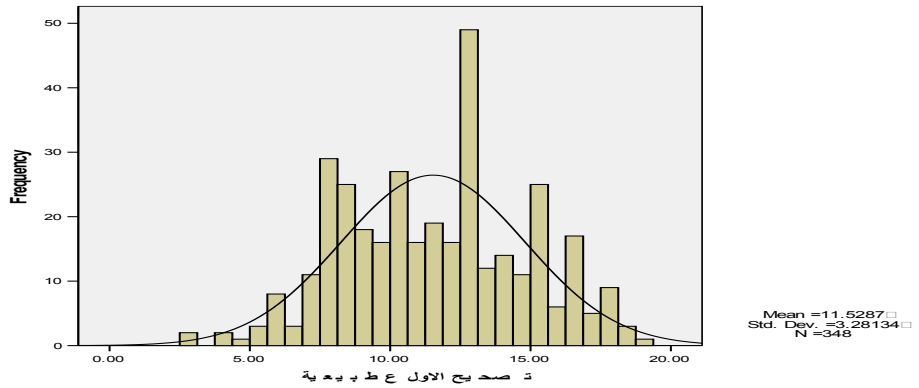
يتضح من خلا ل المدرج التكراري أن النقاط الممنوحة من قبل المصححين للتقييم الأول تتوزع توزيعا طبيعيا ،هذا يدل على أنه اعتمدوا كليا واتبعوا في منح العلامات على الإجابة النموذجية وبالتالي لم يتصرفوا في سلم التنقيط ،ومن جهة أخرى توفر عوامل أخرى: كالتشاور بين المصححين،عدم استبعاد الإجابة القريبة من الصواب حيث نجد المنوال العلامة 10 و 5 ،التي تكررت 29مرة،ضف إلى ذلك السعي إلى إيصال التلميذ إلى متوسط النجاح.

شكل رقم(2): المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الثاني في مادة الفيزياء



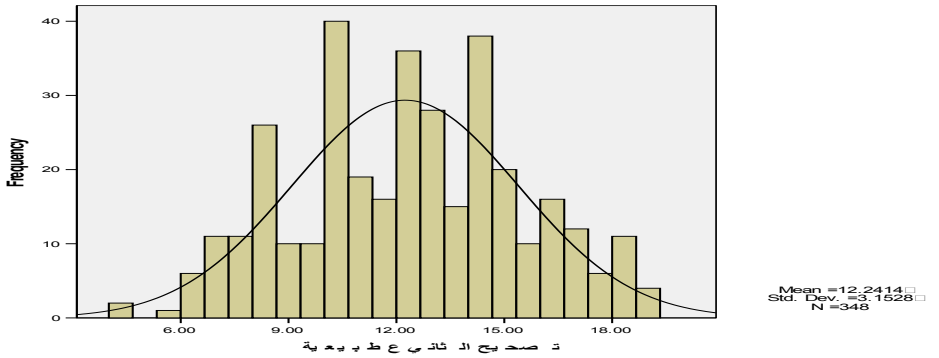
يتضح من خلا ل المدرج التكراري أن العلامات الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين في التقييم الثاني تتوزع توزيعا طبيعيا ، هذا يدل على أن المصححين اعتمدوا كليا واتبعوا في منحها على الإجابة النموذجية وبالتالي لم يتصرفوا في سلم التنقيط هذا من جهة ،ومن جهة أخرى توفر عوامل أخرى: كالتشاور بين المصححين،عدم استبعاد الإجابة القريبة من الصواب حيث نجد منوال العلامات (5. 10) ،تكررت 29مرة مثل التقييم الأول، ومن جهة أخرى تختلف من حيث أدنى العلامات ،فقد تم رصد في التقييم الأول أدنى علامة(2) بينما تم رصد في التقييم الثاني العلامة(3).

شكل رقم (3):المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الأول في مادة العلوم الطبيعية



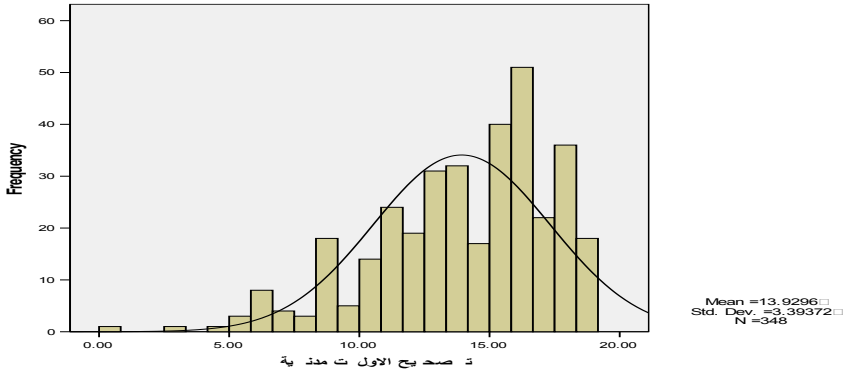
يتضح من خلا ل المدرج التكراري أن العلامات الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين في التقييم الأول لا تتوزع توزيعا طبيعيا ،هذا يدل على أن المصححين قاموا بتضخيم علامات التلاميذ وهذا يعود إلى تساهل البعض وتشدد البعض الأخر،حيث نجد منوالين للعلامات 12.5و 8.5،ضف إلى ذلك عنصر الذاتية في التصحيح لان المادة ذات طبيعة شبه أدبية ،وبالتالي يسعي جل المصححين إلى إيصال التلميذ إلى متوسط النجاح.

شكل رقم (4):المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الثاني في مادة العلوم الطبيعية



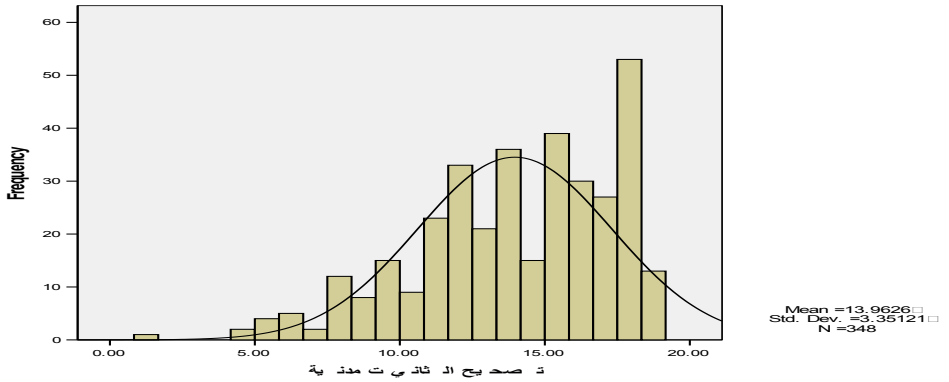
يتضح من خلا ل المدرج التكراري أن العلامات الممنوحة من قبل المصححين في التقييم الثاني تتوزع توزيعا طبيعيا ،هذا يدل على أنهم قاموا بتقريب العلامات إلى الوسطية وهذا يعود إلى تساهل البعض وتشدد البعض الأخر ،حيث نجد منوالين للعلامات، 13 و 14 وبالتالي يختلف عن التقييم الأول، ومن جهة أخرى تختلف من حيث أدنى العلامات ،فقد تم رصد في التقييم الأول أدنى علامة(3) بينما تم رصد في التقييم الثاني العلامة(4)، فالاختلاف أمر متوقع نتيجة لاختلاف ممارسات الأساتذة في عملية التصحيح واختلاف معايير التقييم التي تختلف من لجنة إلى أخرى، باعتبار المادة ذات طبيعة شبه أدبية.

شكل رقم (5):المنحنى والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الأول في مادة التربية المدنية



يتضح من خلا ل المدرج التكراري أن العلامات الممنوحة من قبل الأساتذة في التقييم الأول لا تتوزع توزيعا طبيعيا،فهو ملتوي نحوى اليسار ،هذا يدل على تساهل المصححين فقاموا بتضخيم علامات التلاميذ ،باعتبارها مادة أدبية هذا من جهة ،ومن جهة أخرى جعل العلامات أكبر من المتوسط حتى تساهم في رفع معدل علامات المواد العلمية،و يدل ذلك على وجود استشارة بين الأساتذة حول الإجابات القريبة والمتوقعة من التلاميذ.

شكل رقم (6):المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الثاني في مادة التربية المدنية



يتضح من خلا ل المدرج التكراري أن العلامات الممنوحة من قبل المصححين في التقييم الثاني لا تتوزع توزيعا طبيعيا ،فهو ملتوي نحوى اليسار ، هذا يدل على تساهل المصححين فقاموا بتضخيم علامات التلاميذ ،باعتبارها مادة أدبية هذا من جهة ،ومن جهة أخرى جعل العلامات أكبر من المتوسط حتى تساهم في رفع معدل علامات المواد العلمية،كما يدل على وجود استشارة بين الأساتذة حول الإجابات القريبة والمتوقعة من التلاميذ..وبالتالي فهولا يختلف عن التقييم الأول، ومن جهة أخرى تختلف من حيث أدنى العلامات،فقد تم رصد في التقييم الأول أدنى علامة(3) بينما تم رصد في الثاني العلامة(4).

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ بين التقييمين الأول والثاني للمواد :الفيزياء ،التربية المدنية والعلوم الطبيعية في امتحان شهادة التعليم المتوسط".

وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ بين التقييمين الأول والثاني لمادة الفيزياء في امتحان شهادة التعليم المتوسط. قمنا باستخدام المعالجة الإحصائية المتمثلة في اختبار ت لحساب الفروق بين متوسطي المجموعتين وفق الجدول الآتي :

جدول رقم(4):نتائج اختبار ت لعلامات المواد الفيزياء والعلوم الطبيعية والتربية المدنية.

المادة	العلوم الفيزيائية		العلوم الطبيعية		التربية المدنية	
التصحيح(التقييم)	الأول	الثاني	الأول	الثاني	الأول	الثاني
اختبار (ت)	-.872		-7.545		-.347	

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة في جميع المجالات أصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.57) وذلك عند درجة حرية 348 – 1 = 347 ومستوى دلالة 0.05 وعليه يتم رفض الفرض البحثي والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) لعلامات التلاميذ في مادة الفيزياء لامتحان شهادة التعليم المتوسط.

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ بين التقييمين الأول والثاني لمادة العلوم الطبيعية في امتحان شهادة التعليم المتوسط، قمنا باستخدام المعالجة الإحصائية المتمثلة في اختبار ت لحساب الفروق بين متوسطي المجموعتين ،حيث يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة في جميع المجالات أصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.57) وذلك عند درجة حرية 348 – 1 = 347 ومستوى دلالة 0.05 وعليه يتم رفض الفرض البحثي والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) لعلامات التلاميذ في مادة العلوم الطبيعية في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

وللإجابة عن الجزء الثالث من السؤال: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ بين التقييمين الأول والثاني لمادة التربية المدنية في امتحان شهادة التعليم المتوسط،قمنا باستخدام المعالجة الإحصائية المتمثلة في اختبار ت لحساب الفروق بين متوسطي المجموعتين .

حيث يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة في جميع المجالات أصغر من قيمة (ت) الجدولية (2.57) وذلك عند درجة حرية 348 – 1 = 347 ومستوى دلالة 0.05 وعليه يتم رفض الفرض البحثي والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) لعلامات التلاميذ في مادة التربية المدنية في امتحان شهادة التعليم المتوسط، ويعزو ذلك في جميع المجالات إلى:

- أن ممارسات الأساتذة المصححين لعملية التصحيح باختلاف جنسهم لا تختلف من مصحح إلى أخر ومن لجنة إلى أخرى ، خاصة أنها في مجتمع يحوي نفس الظروف ونفس التخصص.

- رغم اختلاف معايير التقييم من أستاذ إلى أخر(الأسلوب،الخط،الأخطاء النحوية والإملائية،تسلسل الأفكار، التنظيم ،النتيجة)،وهذا يعود إلى التشاور بين المقيمين لعملية التصحيح.
- التعديل التقني للعلامة وفق برنامج الإعلام الآلي المعد لذلك،حيث يقوم بتقريب الجزء العشري للعلامة إلى الجزء الصحيح.
- تساهل الأساتذة المصححين في منح العلامات وهذا ما حدث في التقييمين على أساس أنها مادة أساسية في تحديد مصير التلميذ وبالتالي عدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كاللغة،الأسلوب، التنظيم،الخط.
- الاعتقاد أن الفروقات ليس من صنعهم ولا ترجع للمعايير التي يستعملونها في التقييم، ولكن راجعة لمستوى التلاميذ.

ملخص النتائج

بالنسبة للسؤال الأول الذي يهدف إلى معرفة طبيعة توزيع علامات التلاميذ في المواد :الفيزياء،العلوم الطبيعية،التربية المدنية لامتحان شهادة التعليم المتوسط، حيث أشارت نتائج المعالجة الإحصائية لعلامات مادة العلوم الطبيعية إلى أن توزيع العلامات في التقييم الأول تختلف كثيرا عن التقييمالثاني للعلامات، وهذا يعود إلى :

- طبيعة المادة، حجم إجابات التلاميذ ،مدة عملية التصحيح،و عدد الأوراق المصححة
- غياب التشاور بين الأساتذة الذي أدى إلى تساهل البعض وتشدد البعض الأخر.
- محاسبة التلاميذ على العوامل اللغوية أكثر من مرة وتغافل عنها عند البعض الأخر.

كما أشارت نتائج المعالجة الإحصائية لعلامات مادة التربية المدنية إلى أن توزيع العلامات في التقييم الأول لا يختلف كثيرا عن التقييم(التصحيح) الثاني للعلامات ،حيث نجد تقارب كبير إلى حد ما بين التقييمين وهذا يعود إلى:

- الاعتقاد السائد بأنها مادة اجتماعية ذات طبيعة أدبية مكملة للمواد الأساسية
- التركيز على تقييم القدرات (الأهداف)،واستبعاد القدرات اللغوية .

أما بالنسبة للمعالجة الإحصائية لعلامات مادة الفيزياء أشارت النتائج إلى أن توزيع العلامات في التقييم الأول لا يختلف كثيرا عن التقييم(التصحيح) الثاني للعلامات ،حيث نجد تقارب كبير إلى حد ما بين التقييمين وهذا يعود إلى :

- طبيعة المادة ،واستعمال سلم التنقيط كاملا
- التشاور الذي أدى إلى تساهل الكثير من في منح العلامات وعدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كاللغة،الأسلوب، التنظيم،الخط .

أما بخصوص نتائج السؤال الذي ينص على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية الأساتذة في علامات التلاميذ بين التقييمين الأول والثاني للمواد الفيزياء ،التربية المدنية والعلوم الطبيعية في امتحان شهادة التعليم المتوسط".

حيث اتضح أن قيمة (ت) المحسوبة في جميع المجالات أصغر من قيمة (ت) الجدولية 2.57) وذلك عند درجة حرية 348 – 1 = 347 ومستوى دلالة 0.05 وعليه يتم رفض الفرض البحثي والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) لعلامات التلاميذ في المواد الثلاث في امتحان شهادة التعليم المتوسط، ويعزو ذلك في جميع المواد إلى:

- نفس التخصص،وأهمية الشهادة أدى إلى ممارسات متشابه لعملية التصحيح .
- التعديل التقني للعلامة وفق برنامج الإعلام الآلي
- التساهل والتشاور و عدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كاللغة ، الأسلوب، التنظيم الخط أدى إلى توحيد معايير التقييم.[22]

وهذا ما نلمسه في مؤسساتنا التعليمية بالجزائر،خصوصافي الامتحانات المصيرية للتلاميذ ،أي تلك التي تتوج بشهادات،(شهادتي التعليم الابتدائي، والمتوسط والبكالوريا)،لا يلي الأساتذة المصححين أهمية كبيرة لمعيار تحقق الأهداف التعليمية ومخرجاته.

حيث نجد الأغلبية يحتكمون إلى متوسط معدل النجاح والمتمثل في 10/20 ،الذي على ضوئه يجزمون أن التلميذ الذي تحصل على هذا المعدل 10/20 قد حقق كفاءة ويستطيع مواصلة تعلمه وبالتالي يستندون إلى درجة القطع التي تحدد المتمكن وغير متمكن،حتى هذا المتوسط غير حقيق لأن جل المصححين يحاولون دائما في تقييماتهم لإجابات التلاميذ إيصال التلاميذ إلى معدل النجاح والمتمثل في 10/20 وذلك بطرق شتى كالتجاوز عن بعض الاجابات الخاطئة أو إضافة ربع نقطة...

10. الاقتراحات : في ضوء البحث الحالي وحدوده ونتائجه نقترح:

- التقليل من الاسئلة المقالية في الامتحانات الرسمية حتى نقلل من عامل الذاتية .
- ضرورة شمول الامتحانات على أسئلة تقيس مستويات الأهداف المعرفية الدنيا والعليا .
- الاهتمام بتحليل نتائج الاختبارات للوقوف على الأهداف المرجوة لكل طور(ملمح التخرج).
- تنسيق الجهود بين الجهات(المدرسة ،المفتشية،المديرية،الوزارة) المعنية بمجال التقويم لترشيد العمل التربوي.
- تدريب المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين على فن كتابة الأنواع المختلفة لأسئلة الاختبارات وعلى تحليل نتائجها باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة.
- إنشاء وإعداد بنوك الأسئلة ليستعان بها.
- دراسة الامتحانات من حيث معايير أخرى مثل تلك المتعلقة بالمجال الوجداني العاطفي .

خاتمةالدراسة

ورغم ما يمكن أن توفره الاختبارات الحديثة من معلومات، كتقرير نجاح التلاميذ أو إعادة سنتهم الدراسية. أوالتعرف على أدائهم، فأكثرها تتسم بمحدودية الاعتماد عليها بسبب ما يصحب إعدادها من تجاوزات للقواعد العلمية المعروفة ،ضف إلى ذلك غياب روح المسؤولية عند المقيمين للاختبارات التحصيلية،التي عادة ما تولد فروقات واضحة بين الممتحنين في هذه الاختبارات.

من خلال كلّ ما ذكر فإن التقييم النهائي للتلميذ لا يكتسي كلّ الموضوعيّة التي تتطلبها التربية الحديثة، وما دام التنقيط أو التقييم عن طريق النقطة هو الأداة الأكثر استعمال خاصة في الميدان المدرسي ولكن هذه الأداة لا تؤدي واجبها كما ينبغي نظرا لكل ما ذكر سالفا من سلبيات.

ورغم ما تلجأ إليه الجهات المسؤولة من تقنيات علمية ،بغية التقليل من الذاتية والتحيز في تصحيح هذه الاختبارات تحقيقا للموضوعية في تفسير نتائجها،كتوحيد سلم التنقيط والتشاور بين المصححين لهذه الاختبارات،بالإضافة إلى

البرنامج المعد لتعديل الفرو قات بين المقيمين حتى لا يضيع حق الممتحن، ولكن تقنيات التعديل ما هي إلاّ وسيلة لتجاوز المشكل.

وبمأن التقييم فعل إنساني فإنّه لا يخلو من الذّاتية و تأثير الظروف التي تحيط به.

قائمة الهواكش

1. أحمد عودة: القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط 3، دار الأمل، الأردن، 2000.
2. فؤاد أبوحطب ، سيد أحمد عثمان: مشكلات في التقويم النفسي، ط 1، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1970،ص43 .
3. روبورت ثورندايك ،اليزابيت هاجن: القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكيلالي و عبد الرحمان عدس، ط 1، مركز الكتاب الأردني، عمان، 1986.
4. صلاح الدين محمودعلام. اتطورات معاصرة في االقياس والنفسي التربوي.: جامعة الكويت ،الكويت، 1987.
5. رجاء محمود أبو علام: النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات، القاهرة، 2001.
6. سبع مجمد أبو لبدة. مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. ط 3.، جمعية عمال مطابع التعاونية، عمان ،1985.
7. عليان ريم محمد مصطفى:"تقدير ثبات العلامات المدرسية في اربد الكبرى في الفصل الأول الدراسي 2003/2002 رسالة ماجستير غير منشورة" ، جامعة اليرموك ، 2004.
8. عبد الحفيظ الشايب:"تقدير ثبات علامات عينة من المواد في جامعة أل البيت" ، كلية علوم التربية، 2002.
9. سليمان أحمد عبيدات: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في التدريس الصفي ، ط2 ،دار الكتاب ، لبنان ،2002 .
10. عطية نعيم: التقييم التربوي الهادف أصوله وطرائقه ، ط 1، منشورات دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1970.
11. Henry.pieron: examen et docimologie, paris, p.u.f.1969.
12. Henry. pieron .المرجع نفسه
13. محمد خيري: الاحصاء النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة ،1997.
14. عبد الناصر القدومي: "الاختبارات التحصيلية وطرق اعدادها" ، كلية التربية الرياضية، 2008.
15. عبد القادر بحراجة: القياس والتقويم في علم النفس،البازوري للنشر والتوزيع ،عمان ، 1997.
16. مراد صلاح أحمد. الاختبارات والمقاييس في العلوم الانسانية. المجلد 1. مصر: دار الكتاب، 1987.
17. Henry.PIERON: examen et docimologie. paris, P.U.F, 1963.
18. السورطي يزيد عيسى" السلطوية في التربية العربية ،(المظاهر ،الأسباب والنتائج) " المجلة التربوية ،1998 .
19. زاهر ضياء الدين :ادارة النظم التعليمية للجزدة الشاملة ، دار السحاب للمشر والتوزيع ، القاهرة ، 2005، ص 176.
20. الثوابية أحمد: فاعلية العلامات في الصفوف الثلاثة الأخيرة، الاردن، 1994.
21. عليان ريم محمد مصطفى مرجع سابق.
22. وزارة التربية والتعليم: تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد ،دراسة تحليلية لنتائج الاختبارات، الأردن، 2011.

قائمة المراجع

1. أحمد عودة: القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط 3، دار الأمل، الأردن، 2000.
2. السورطي يزيد عيسى" السلطوية في التربية العربية ،(المظاهر ،الأسباب والنتائج) " المجلة التربوية ،1998 .
3. الثوابية أحمد: فاعلية العلامات في الصفوف الثلاثة الأخيرة، الاردن، 1994.
4. وزارة التربية والتعليم: تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد ،دراسة تحليلية لنتائج الاختبارات، الأردن، 2011.
5. زاهر ضياء الدين :ادارة النظم التعليمية للجزدة الشاملة ، دار السحاب للمشر والتوزيع ، القاهرة ، 2005، ص 176.
6. محمد خيري: الاحصاء النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة ،1997.
7. مراد صلاح أحمد. الاختبارات والمقاييس في العلوم الانسانية. المجلد 1. مصر: دار الكتاب، 1987.
8. سبع مجمد أبو لبدة. مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. ط 3.، جمعية عمال مطابع التعاونية، عمان ،1985.
9. سليمان أحمد عبيدات: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في التدريس الصفي ، ط2 ،دار الكتاب ، لبنان ،2002 .
10. عبد الحفيظ الشايب:"تقدير ثبات علامات عينة من المواد في جامعة آل البيت" ، كلية علوم التربية، 2002.
11. عبد الناصر القدومي: "الاختبارات التحصيلية وطرق اعدادها" ، كلية التربية الرياضية، 2008.
12. عبد القادر بحراجة: القياس والتقويم في علم النفس،البازوري للنشر والتوزيع ،عمان ، 1997.
13. عطية نعيم: التقييم التربوي الهادف أصوله وطرائقه ، ط 1، منشورات دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1970.
14. عليان ريم محمد مصطفى:"تقدير ثبات العلامات المدرسية في اربد الكبرى في الفصل الأول الدراسي 2003/2002 رسالة ماجستير غير منشورة" ، جامعة اليرموك ، 2004.
15. فؤاد أبوحطب ، سيد أحمد عثمان: مشكلات في التقويم النفسي، ط 1، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1970 .
16. صلاح الدين محمودعلام. اتطورات معاصرة في االقياس والنفسي التربوي.: جامعة الكويت ،الكويت، 1987.
17. رجاء محمود أبو علام: النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات، القاهرة، 2001.
18. روبورت ثورندايك ،اليزابيت هاجن: القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني و عبد الرحمان عدس، ط 1، مركز الكتاب الأردني، عمان، 1986.
19. Henry.pieron: examen et docimologie, paris, p.u.f.1969.
20. Henry.PIERON: examen et docimologie. paris, P.U.F, 1963.