جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم:علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيـــل:14/07 Dps/

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

في: علم النفس

تخصص: علم النفس

التفسيرات المتباينة لنتائج الاختبارات التحصيلية بين المعيارية و البعد الثقافي في القياس الموضوعي

من إعداد:

بركة العمري

تاريخ المناقشة 03 /11/ 2021

أمام لجنة المناقشة المكونة من الأساتذة:

الاسم واللقب	الرتبـــة العلمية	المؤسسة	الصفـــة
سامية ابراهيمي	أستـــاذ التعليم العالي	محمد بوضياف. المسيلة	رئيسا
رابح قدوري	أستـــاذ التعليم العالي	محمد بوضياف. المسيلة	مرفًا و مقرر ً ا
عبد الغني براخلية	أستـــاذ التعليم العالي	محمد بوضياف. المسيلة	ممتحنا
عواطف بوقرة	أستاذ محاضر أ	محمد بوضياف. المسيلة	ممتحنا
محمد بوفاتح	أستـــاذ التعليم العالي	عمار ثليجي .الأغواط	ممتحنا
رمضان عمومن	أستـــاذ التعليم العالي	عمار ثليجي .الأغواط	ممتحنا

السنة الجامعية: 2019 / 2020

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الأولين و الآخرين نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

أحمد الله جل وعلا أن أعانني على إتمام هذا الأطروحة التي موضوعها" التفسيرات المتباينة لنتائج الاختبارات التحصيلية بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي" لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصص علم النفس.

كما أرغب في تقديم الشكر للأستاذ " قدوري رابح" أستاذ التعليم العالي بجامعة محمد بوضياف المسيلة ،الذي تولى الإشراف على هذه الدراسة منذ اقتراح الموضوع ،وأسهم بنقده وتوجيهاته في بلورة الأفكار وتصويب الأخطاء حتى آخر مراحل هذه الدراسة ,فكانت مراحل إعداد هذه الأطروحة بمثابة مواقف تعليمية ساهمت في التطوير العلمي ،والحث المستمر على البحث عن المعلومات وطرق الاستفادة منها. فأسأل الله أن يجزيه خير الجزاء وأن يجعل ذلك في موازين حسناته.

كما أشكر مسبقا كلا من الدكاترة والأستاذة على تفضلهم بمناقشة الأطروحة الحالية وماسيبذلونه من جهد ووقت لذلك. وما سيتفضلون به من ملاحظات قيمة ستسهم في تعديل الأخطاء وتطوير بعض الأفكار.

وأشكر أساتذتي ، وكل من قدم لي معلومة أو مساعدة أو دعما أيا كان نوعه.

كما أشكر جميع أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة محمد بوضياف المسيلة الذين أشرفوا على وحدات المسار الدراسي .في تخصص القياس النفسي والتربوي.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأساتذة المصححين لامتحان شهادة البكالوريا دورة جوان 2015م ،على كل ما بذلوه من جهد.

كما أسأله جل وعلا بجوده ومنه أن يجزي الزملاء عيسى داحي ، سالمي المهدي ،بوخلط السعيد، عبد الفتاح جيدل خير الجزاء على تقديم المساعدة في الحصول على عينة الدراسة.

ولوالدي أطال الله في عمره ما،على أصدق الدعوات على دعمهما ومساندتهما الكاملة لي ،ولزوجتي على كل ما بذلته من جهد وصبر،فأسأل الله أن يجزيها خير الجزاء.

وأسأله سبحانه أن يبارك فيما نقول ونعمل وأن يجعله حجة لنا لا علينا. وصلى الله على محمد وعلى آله وصحبه وسلم

الباحث

ملخص الدراسة

باللغة العربية

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

جاءت الدراسة بهدف التعرف على مختلف التفسيرات المتباينة لنتائج الاختبارات في امتحان شهادة البكالوريا، من خلال معرفة طبيعة توزيع علامات التلاميذ في التقييمين الأول والثاني لعملية التصحيح والكشف عن الفروق بين التقييمين ،كما هدفت إلى التعرف على الاختلالات التي تصاحب عملية تصحيح امتحان شهادة البكالوريا ، وذلك من خلال الكشف عن أثر كل من المتغيرات التالية : (الجنس، الخبرة في ممارسة التصحيح، التخصص) في تقديرات الأساتذة لمدى ممارستهم لعملية التصحيح ، والكشف عما إذا كان هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين مدى ممارسة المصحح للمعيارية، و الأبعاد الثقافية في القياس الموضوعي .

طبقت الدراسة على عينة من علامات التلاميذ الذين اجتازوا امتحان شهادة البكالوريا دورة جوان 2015 البالغ عددهم 715 مترشحا و مترشحة في شعبة الآداب ،و 715 مترشحا ومترشحة في شعبة العلوم التجريبية ، وقد مثلت هذه العينة المجتمع الأصلي للتلاميذ المترشحين للامتحان في ولاية المسيلة للسنة الدراسية2015/2014 ،والبالغ عددهم 22548 مترشحا ومترشحة أصدق تمثيل وهذا يعود إلى الاختيار العشوائي للعينة، كما طبقت الدراسة كذلك على (72) مصححا ومصححة، وقد مثلت هذه العينة المجتمع الأصلي(الأساتذة المدعوين لعملية التصحيح) البالغ عددهم 688 مصححا ومصححة أصدق تمثيل، وهذا يرجع إلى الاختيار العشوائي للعينة, كما استخدمنا استبانه مكونة من (60) فقرة، موزعة على بعدين (المعيارية، والبعد الثقافي). أما بخصوص جمع البيانات والمعلومات التي تم رصدها وتبويبها وتحليلها، استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي بهدف الإجابة عن مشكلة الدراسة.

حيث توصلت الدراسة إلى:

1- طبيعة توزيع علامات التقييم الأول يختلف عن التقييم الثاني خاصة في مادة اللغة العربية في كلا الشعبتين الآداب والعلوم ونفس الشيء بالنسبة لمادة الرياضيات ولكن بحدة أقل رغم جل أسئلتها الموضوعية وهذا يعود إلى تساهل البعض من الأساتذة المصححين في منح العلامات وعدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كاللغة،الأسلوب، التنظيم،الخط وتشدد البعض في منح العلامات،ميل البعض إلى الوسطية وعدم

المخاطرة،غياب التشاور بين الأساتذة المصححين الذي يزيد من تباين العلامات بين التقييمين ،تضييق سلم التنقيط وحصر العلامة من(0 إلى16)في مادة اللغة العربية ، محاسبة التلاميذ على العوامل اللغوية أكثر من مرة ،و تغافل البعض الأخر عنها،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 ورتبة الورقة المصححة،.حجم إجابات التلاميذ خاصة في الأسئلة المقالية والتي تحتاج إلى الإجابة المختصرة ، ولكن التلاميذ يكثرون من الإجابة ظنا منهم أن التوسع يؤدي إلى منح العلامة،وهذا يسهم كثيرا في تباين العلامات بين المصححين.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) و درجة حرية715 -1 = 714 لعلامات التلاميذ في مادة الرياضيات في امتحان شهادة البكالوريا بين التقييمين الأول والثاني بالنسبة لشعبتي العلوم التجريبية و الآداب والفلسفة ،وهذا يعزو إلى اختلاف ممارسة الأساتذة لعملية التصحيح من حيث التساهل والتشدد في منح العلامات ،محاسبة وعدم محاسبة التلاميذ على الأخطاء اللغوية أكثر من مرة ،تجنب المخاطرة والميل إلى الوسطية استبعاد وتوظيف معايير أخرى للتقويم (الأسلوب،التنظيم ،الاستعمال السليم للغة) وغياب التشاور بين الأساتذة حول الإجابات المتوقعة وعلى ما هو غامض.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) ودرجة حرية 715 – 1 = 714 لعلامات التلاميذ في مادة اللغة العربية في امتحان شهادة البكالوريا بين التقييمين بالنسبة لشعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة،وهذا يعود إلى تساهل الأساتذة المصححين في منح العلامات لأهمية الشهادة ،غياب التشاور بين المصححين ،عدم الاتفاق على معايير موحدة في عملية التقويم،التخصص في المادة وهذا ما أشارت إليه اغلب الدراسات.

4- كما توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الأستاذ المصحح لدوره في تفسير نتائج الاختبارات بالنسبة للبعد المعياري أعلى من درجة ممارسته لنفس الدور في البعد الثقافي، وان الثقافة السائدة بالمرتبة الأولى هي ثقافة الإنجاز وهي احترام سلم التنقيط و التصحيح بدون مجاملات ، يليه ثقافة التعاطف الإنساني ، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة المصححين في تقديراتهم تعزى إلى متغير الجنس بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة المصححين في تقديراتهم تعزى لمتغيري التخصص والخبرة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين المعايير المعتمدة والأبعاد الثقافة السائدة في القياس الموضوعي.

Abstract

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 correction of the BAC. This is through knowing the way in which the marks are distributed among students inthe first and second correction. Also discovering the differences among both of them. It also aims at reaching the effects of the following variables(sex, experience of correction, specialty) in the teachers' grades during their correction. Moreover, discovering weather there is a relation of a statistical between the extant of using the measures and the cultural dimensions in the objective measuring. The study has been applied on a category of students' marks who have passed the BAC exam of June 2015 who are about 715 candidate in the literary stream and the same number in the scientific stream. This sample has given the right representation of the original society of the participating students of M'sila in the academic year 2014/2015. This is due to the random choice of the sample. The study has been applied on 72 correcting teachers and the sample has been chosen randomly as a result it was really successful. During the process of the study a questionnaire of60 paragraphs has been used. It was divided into two dimensions (normative, cultural). We have used the analytical descriptive method which helps to gather data and information in order to 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 Arabic module in both streams, the same thing is for mathematics but with a less degree despite of its objective questions. Thisis 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 inequalities of statistical significance at the level($0.05 \geq \propto$) and significance degree 715-1= 714 of students marks in mathematics modules in the BAC exam between the first and second evaluation for both streams.This is due to the differences among the correcting teachers in the way they are strict or easy when giving marks. Also in the way in which they take into consideration or not the language mistakes more than once. In addition, the use of other measures of evaluation (the style, organization, the right use of language) as well as the absence of consultation between teachers about what is mysterious.

3- Thereare inequalities of statistical significance at a degree 714=715-1 and at the significance level($0.05 \geq \propto$) of thestudents' marks in the Arabic module in the BAC exam between the two evaluations according to both streams(scientific and literary). This is related to the correcting teachers being tolerant when giving marks because of the importance of the final exam. It is also due to the consultation between teachers and agreeing on unified measures of evaluation as well as the specialty in the module. This what most studies have mentioned.

4- The study has found that the extent to which the correcting teacher plays his role in justifying the exam results according to the measuring dimensions is higher than playing the same role with the cultural one. It also reached that the wide-spread culture at first rank is the one of realization which is respecting the marking standards and correction without pleasuring. The one that follows is human charity. The study has also shown the existence of differences of statistical significance between the teachers. These are due to all the variables of the study. Also there exists a relative relation among the measures and the wide-spread culture of organization in the objective measure.

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة باللغة العربية..... 04

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية..... 06

فهرس المحتويات 08

فهرس الجداول 13

فهرس الأشكال 15

فهرس الملاحق 16

مقدمة 17

1. الفصل الأول الإطار العام للدراسة 21

1.1. الخلفية النظرية للمشكلة..... 22

2.1. إشكالية الدراسة 24

3.1. أسباب اختيار الموضوع..... 25

4.1. أهمية الدراسة. 25

5.1. أهداف الدراسة 26

6.1. المفاهيم الأساسية لمصطلحات الدراسة 72

7.1. الدراسات السابقة 28

8.1. التعقيب على الدراسات السابقة 35

9.1. فرضيات الدراسة 37

2. الفصل الثاني :الأسس النظرية للقياس الموضوعي في التربية 39

مدخل 40
1.2. التطور التاريخي للقياس في علم النفس و التربية 40
2.2. نشأة القياس في التربية 42
3.2. مفهوم القياس التربوي 43
4.2. أهداف القياس التربوي 45
5.2. أسس القياس التربوي 45
6.2. عناصر القياس التربوي 45
7.2. مسلمات القياس..... 48
8.2. نظريات القياس في التربية..... 53
1.8.2. نظرية القياس الكلاسيكية 53
2.8.2. نظرية القياس الحديثة 54
9.2. أهمية القياس في التربية 57
10.2. علاقة القياس بالتقييم والتقويم 58
11.2. مستويات القياس 60
ملخص الفصل 64
3. الفصل الثالث : الاختبارات التحصيلية 66
مدخل 67
1.3. نشأة الاختبارات التحصيلية 67
2.3. مفهوم الاختبارات التحصيلية 69

3.3. أهداف الاختبارات التحصيلية 72
4.3.فوائد الاختبارات التحصيلية 73
5.3. الاختلاف بين الاختبارات التحصيلية والاختبارات الأخرى 74
6.3. خصائص وشروط الاختبار التحصيلي 74
7.3. أنواع الاختبارات التحصلية 77
1.7.3. الاختبارات الشفهية..... 77
2.7.3. الاختبارات التحريرية..... 78
3.7.3. الاختبارات الأدائية..... 91
8.3. ايجابيات وسلبيات الاختبارات التحصيلية..... 92
ملخص الفصل 94
4. الفصل الرابع :المعايير المفسيرة لنتائج الاختبارات التحصلية 95
مدخل 96
1.4. تعريف المعيار..... 96
2.4. الأطر المرجعية في تفسير نتائج الاختبار التحصيلي 97
3.4. المشكلات المصاحبة لعملية تقييم وتنقيط الاختبار التحصيلي 102
4.4. طرق تصحيح الاختبار التحصيلي..... 110
5.4. إجراءات تعديل فروق التقييم لنتائج الامتحانات..... 112
6.4. دور علم التباري في تفسير نتائج الاختبار التحصيلي 115
ملخص الفصل..... 120

5. الفصل الخامس:انعكاسات البعد الثقافي على تفسير نتائج الاختبار التحصلي..... 121
مدخل 122
1.5. مفهوم الثقافة التنظيمية 122
2.5. مكونات البعد الثقافي 123
3.5. أهمية البعد الثقافي في المدرسة 124
4.5. خصائص الثقافة 124
5.5. المداخل النظرية المفسرة للأبعاد الثقافية..... 125
6.5. أنواع الثقافة التنظيمية..... 126
7.5. انعكاسات البعد الثقافي على تفسير نتائج الاختبار التحصيلي..... 127
8.5. تطور امتحان شهادة البكالوريا في الجزائر..... 130
ملخص الفصل..... 134
6. الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للدراسة..... 135
1.6. المنهج المستخدم..... 136
2.6. الدراسة الاستطلاعية..... 136
3.6. حدود الدراسة..... 137
4.6. مجتمع الدراسة..... 137
5.6. عينة الدراسة..... 138
6.6.إجراءات جمع البيانات..... 140
7.6. أداة الدراسة..... 140

8.6. التقنيات الإحصائية المستخدمة 142
7.الفصل السابع : عرض وتحليل النتائج وتفسيرها 143
1.7. عرض و تحليل النتائج وتفسيرها 144
1.1.7. الإجابة على الفرض الأول 144
2.1.7. الإجابة على الفرض الثاني 154
3.1.7. الإجابة على الفرض الثالث 158
4.1.7. الإجابة على الفرض الرابع 164
5.1.7. الإجابة على الفرض الخامس 167
2.7. خلاصة النتائج 168
خاتمة 178
قائمة المراجع 180
الملاحق 188

فهرس الجداول

جدول رقم (1) : خصائص مستويات القياس..... 63

جدول رقم (2) : جدول المواصفات..... 107

جدول رقم (3) : تطور نسب النجاح في امتحان شهادة البكالوريا..... 133

جدول رقم (4) : الوصف العددي لمجتمع الدراسة..... 138

جدول رقم (5) : الوصف العددي لعينة الدراسة..... 139

جدول رقم (6) : عدد بنود الاستبانة حسب كل مجال من مجالاتها..... 141

جدول رقم(7) : معامل اتفاق المحكمين حسب كل مجال من مجالاتها..... 141

جدول رقم(8) : معاملات الارتباط بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية له..... 142

جدول رقم(9) : معامل الارتباط لألفا كرونباخ بين مجموع الفقرات الزوجية ومجموع الفقرات الفردية..... 142

جدول رقم(10) : نتائج المعالجة الاحصائة لعلامات مادة الرياضيات في شعبتي الأدب والعلوم التجرية..... 144

جدول رقم(11) : نتائج المعالجة الاحصائة لعلامات مادة اللغة العربية في شعبتي الآداب وعلوم تجريبية..... 149

جدول رقم(12) : نتائج اختبار ت لعلامات مادة الرياضيات في شعبتي العلوم التجريبية والآداب..... 154

جدول رقم(13) : نتائج اختبار ت لعلامات مادة اللغة العربية في شعبتي العلوم التجريبية والآداب..... 155

جدول رقم(14) : ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً للمجموع الكلي للمجالات..... 158

جدول رقم(15) : ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمجال البعد المعياري..... 159

جدول رقم(16) : ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمجال البعد الثقافي..... 161

جدول رقم(17) : نتائج اختبار " مان وتني " لإيجاد دلالة الفروق بين رتب

متوسطات درجات الأساتذة و الأستاذات في الاستجابة على بنود الاستبانة..... 164

جدول رقم(18) : نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات متغيرات التخصص. 165

جدول رقم(19) : نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات متغيرات الخبرة..... 166

جدول رقم(20) : نتائج المعالجة الاحصائية لمعامل بيرسون بين المجالين..... 167

فهرس اللأشكال

شكل رقم (1) : العلاقة بين مكونات العملية التعليمية التعلمية..... 59

شكل رقم (2) : المستويات الهرمية..... 60

شكل رقم (3) : مخطط مبسط حول تنظيم امتحانات نهاية السنة 138

شكل رقم (4) : المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الأول في مادة الرياضيات شعبة الآداب..... 146

شكل رقم (5) : المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة الآداب..... 146

شكل رقم (6) : المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الأول في مادة الرياضيات شعبة العلوم التجريبية..... 147

شكل رقم (7) : المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة العلوم التجريبية..... 148

شكل رقم (8) : المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الأول في مادة اللغة العربية شعبة العلوم التجريبية 151

شكل رقم (9) : المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة العلوم التجريبية..... 151

شكل رقم (10) : المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الأول في مادة اللغة العربية شعبة الآداب..... 152

شكل رقم (11) : المنحنى البياني لعلامات التصحيح الثاني في اللغة العربية شعبة الآداب 153

فهرس الملاحق

ملحق رقم (1) : كيفية تحضير الامتحانات الرسمية..... 189

ملحق رقم (2) : عينة من علامات المترشحين لامتحان شهادة البكالوريا دورة 2015

من برنامج برادوكس..... 190

ملحق رقم (3) : نتائج معالجة علامات مادتي الرياضيات واللغة العربية في شعبتي الآداب

والعلوم التجريبية..... 193

ملحق رقم (4) : نتائج اختبار ت لفروق متوسطات علامات مادتي الرياضيات واللغة العربية

في التقييمين..... 201

ملحق رقم (5) : أداة الدراسة..... 203

ملحق رقم (6) : نتائج معالجة تقديرات الأساتذة المصححين..... 206

ملحق رقم (7) : نتائج اختبار الفروق بين المتوسطات..... 211

ملحق رقم (8) : نتائج معامل الفا كرونباخ للاتساق الداخلي في جميع المجالات..... 215

مقــدمة

يشهد العالم تغيرات متسارعة في مختلف المجالات السياسية،الاقتصادية،العلمية والثقافية وحتى الاجتماعية ،مما يستلزم بناء إنسان مستقبلي ،قادر على مواكبة هذه التطورات ومن هذا المنطلق دأبت المجتمعات على تقويم سياساتها التربوية والتكوينية وإعادة النظر في فلسفاتها.

كما أن جميع الأنظمة التربوية على مر العصور، لم تخلوا من طريقة أو تقنية من تقنيات التقويم ،لأن التقويم إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية ،لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها ويزيد من فاعليتها و استمرارها ،(الدوسري، 2001).

فقد توصل الإنسان في تقدير الظواهر السلوكية والنفسية والتربوية ،إلى أن تحقيق الموضوعية هي الخطوة الأولى لتحقيق الدقة في فهمها على حقيقتها و ضبطها للتحكم فيها ،ومن ثم التنبؤ بها و توجيهها نحو الغايات المرجوة. كل هذا مرتبط بالأدوات المستخدمة في عملية القياس ،فالنتائج الباهرة التي حققتها العلوم الحيوية و التقنية إنما تعود أساسا إلى دقة الأدوات المستعملة في البحث و القياس في مختلف الظواهر.

وعلى هذا كان من أهم الأهداف التي سعى إليها علماء النفس و التربية ،بناء الأدوات التي تساعدنا على التقدير الموضوعي للسلوك .ونتيجة لكثير من المحاولات التي قام بها متخصصوا علم النفس واللغة العربية أحدثت تطورات هامة في نظريات و نماذج القياس النفسي و التربوي وحتى تطبيقاته ،فأثرت تأثيرا واضحا في تحسين استراتجيات التعليم والتعلم ،تقنياته ،دقة أساليب القياس و أدواته ،ومنهجيات التقويم.

كما للتقويم التربوي دورا فعالا في تحفيز ودفع المتعلمين والمعلمين والتربويين على حد سواء ،لبذل الجهد المطلوب لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التربية والتعليم ،وذلك من خلال تشجيع و دفع المعلمين إلى بذل المزيد من الاداء لتحسين مستواهم و أساليبهم التدريسية ،وإثارة دافعية المتعلمين لبذل المزيد من الجهد والتركيز أثناء التعلم الصفي والتعاون مع القائمين والمشرفين على البرامج التربوية.

لا شك أن المعلمين يستخدمون أساليب متنوعة في تقييم أداء تلاميذهم منها :الملاحظات المقصودة وغير مقصودة ،مشاركة المتعلم في القسم ومدى تفاعله مع المعلم ،الواجبات الصفية و اللاصفية ،المشاركة في إعداد الوسائل،المساءلة والمناقشة وأخيرا الاختبارات التحصيلية .غير أن هذه الأخيرة أكثر استخداما في العملية التعليمية،لأنها تعتبر من أهم أساليب التقويم المتنوعة ،فهي وسيلة رئيسية تعمل على قياس مستوى تحصيل التلاميذ والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المسطرة له ،والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك ،ومدى التقدم الذي أحرزته المنظومة التربوية ،وبذلك يمكن على ضوءه العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل.

بما أن الاختبار إجراء منظم لقياس مجموعة من الأهداف المعرفية والسلوكية والمنهجية لدى المتعلمين ،مما أدى إلى استخدامه وانتشاره في العديد من المجالات ،حيث تصمم هذه الاختبارات تبعا للأهداف المتوخاة من الاختبار ،مثل اختيار الفرد لوظيفة ما من بين مجموعة الأفراد المتقدمين لهذه الوظيفة ،أو لغرض تصنيف المستويات كتحديد مسار المتعلمين بما يتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم ،أو في تقويم تحصيلهم من خلال العلامات التي يتحصلون عليها في الاختبارات الدراسية وغير ذلك.

كما أن مصدر معظم القرارات المهمة التي تخص الفرد والمجتمع ،يتم اتخاذها بناء على البيانات والمعطيات التي تزودنا بها الاختبارات المتنوعة لأنها من أهم الأدوات التي يستند إليها في العديد من المجالات . وهذا ما أكدته دراسة (عودة، 2000) : حيث ذكر فيها أن الحصول على قرارات أكثر دقة يجب توفر معلومات صادقة ودقيقة من خلال التخطيط و الإعداد الجيد للاختبار.

وعملية تقويم الأفراد في مناحي الحياة تكتسي أهمية كبيرة بقدر ما يمكن أن يترتب عن ذلك في مختلف المواقف والمجالات المتعددة على مستوى الفرد و المجتمع إلى حد قد يصعب تداركه و معالجته ،أو قد يحتاج إلى وقت طويل لعلاجه مما يعيق عملية التنمية ومواكبة تطور المجتمعات الأخرى.

كما أن عملية التقويم تتأثر بعوامل متعددة منها ما يتعلق بالاختبار نفسه من خصائص وما يتميز به ، وما يتعلق بمن يعطي الاختبار وما يفعله،ومنها ما يتعلق بمن يقوم بأداء الاختبار ،وما يحيط به من ظروف ومؤثرات داخلية وخارجية ،(أبوحطب و عثمان، 1970).

فالعلامات المدرسية تشكل أساسا مهما ،لكثير من الإجراءات و القرارات في المؤسسات التعليمية و التربوية في جميع مراحل التعلم ،فكفاءة الفرد للقبول في برنامج معين أو الحصول على بعثة دراسية أو الاستمرار في الدراسة وصولا إلى مستوياتها العليا ،يتقرر بالمستوى الدراسي الذي تحققه العلامات المطلوبة.

نظرا لأهمية العلامات في تحديد مدى كفاءة المتعلم والتنبؤ بقدراته على النجاح والاستمرار في دراسته،فهي تلعب دورا مهما في أي مرحلة دراسية كانت ،في تكوين صورة عن قدرات واستعدادات الفرد ومهاراته ،خصوصا في التعرف الفرد على احتمالات نجاحه.

وهذا ما يتفق عليه المهتمون بالقياس التربوي على أنه لا بد أن يكون التحصيل هو تقدير العلامات ،حيث الممارسة الأفضل هي التي تقوم على تقدير العلامات،لأنها تمثل من وجهة نظر المؤسسات التعليمية الوسيلة الوحيدة والضرورية لتحديد مستوى كفاءة المتعلم في الوفاء بالمستويات الدراسية التي تتطلبها تلك المؤسسات.

ولكن تقدير هاته العلامات المدرسية غير دقيق لما يصاحبه من مشكلات واختلالات أثناء ممارسة عملية التقييم و التنقيط من قبل الأساتذة المصححين للاختبارات التحصيلية ،وهذا ما لمسناه وكشفناه في نتائج

الاختبارات التحصلية وعلى وجه التحديد في علامات اختبارات امتحان شهادتي التعليم المتوسط والتعليم الابتدائي. خصوصا في اختبارات امتحان شهادة البكالوريا ،التي نجد فيها الاختلاف و التباين في العلامات الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين لهذه الامتحانات في مختلف التقييمات الأول والثاني للمادة الواحدة،كما يتعمق الاختلاف حسب طبيعة المادة أي العلمية والأدبية ،وهذا ما أشار إليه (عبيدات، 2002): الفرو قات ما بين المقيمين تكون كبيرة في الامتحانات الحقيقية أكثر ما تكون في الامتحانات المبنية ،(ففي الامتحان المبني تبسط المعلومة التي يدور حولها التقييم) .

رغم توفر الظروف الإجرائية المواتية لجميع الممتحنين من توحيد سلم التنقيط وأسئلة الامتحان المعدة من قبل الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات التابع لوزارة التربية الوطنية ،ولهذا ركزنا في دراستنا على اختبارات امتحان شهادة البكالوريا .

وبما أن القياس لايهمل خاصية الفروق الفردية لدى المتعلمين ،باعتبارها من مسلماته والتي تؤكد أن جميع السمات والقدرات موجودة عند المتعلمين ولكن متفاوتة ومتباينة في الدرجة ،وان أي سمة أو قدرة لديهم تتوزع توزيعا طبيعيا. فمن غير المعقول أن يكون تحصيل جميع المتعلمين في اختبار تحصيلي ما 90% ،بمعنى أن جميعهم متفوقون في السمة أو القدرة فوفق التوزيع الطبيعي للأفراد ،ولكن حسب خاصية الفروق الفردية المفروض نجد 25% متفوقون و75 % متوسطون ، و 25% متدني التحصيل.

وعليه قسم الباحث هذا العمل إلى بابين ، الباب الأول خاص بالجانب النظري ،أما الباب الثاني خاص بالجانب التطبيقي.

فالباب الأول للدراسة بدا ناه بتمهيد عام للدراسة اتبعناه بأربعة فصول نظرية ،حيث التمهيد العام يتضمن الخلفية النظرية لمشكلة الدراسة التي انطلقنا منها في تحديد معالم موضوعنا ،المتمثلة في صياغة أسئلة الدراسة وأهدافها و كذا أهمية الموضوع مبرزين الأسباب التي دفعتنا إلى اختياره،ثم قمنا بتحديد المفاهيم الأساسية للمصطلحات البحثية إجرائيا ،كما تصفحنا واطلعنا على الدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع ،حيث استعنا بها في صياغة فرضيات الدراسة.

أما الفصل الثاني خصصناه لموضوع الأسس النظرية للقياس الموضوعي في التربية ،متطرقين إلى مفهوم القياس وأسسه وأهميته في التربية،مع تناول التطور التاريخي للقياس في التربية وعلم النفس، واهم نظريات القياس في التربية .أما موضوع الاختبارات التحصيلية خصصناه للفصل الثالث،لأنها تعتبر إحدى أدوات القياس المهمة ، وعليه قمنا بإبراز أهمية الاختبارات التحصيلية ومفهومها والغرض منها،مبينين تنوعها في الاستعمال من قبل الأساتذة ومواصفاتها من حيث البناء والإعداد ،أما الفصل الرابع فتناولنا فيه المعايير المرجعية في تفسير الاختبارات

التحصيلية و المشكلات المصاحبة لعملية تقييمها ،حيث قام الباحث بذكر ابرز ا خطاء عملية القياس التي تسهم في الابتعاد عن الموضوعية ، والتي بدورها أدت إلى ظهور علم التباري .

وأخيرا ختمنا الجاني النظري بفصل خامس تناولنا فيه الأبعاد الثقافية المتمثلة في المفاهيم والمعتقدات والقيم التي تكونت لدى الأساتذة المصححين لهذه الاختيارات ،والتي نختلف من شخص إلى أخر،أي حسب الجنس ، العمر ،الخبرة المهنية والمعايير الاجتماعية التي تشبع بها الأستاذ أثناء التنشئة الاجتماعية والجهة التي ترعرع فيها ،التي بدورها تؤثر على الأستاذ في منح العلامات للممتحنين ، في امتحان شهادة البكالوريا، مع إبراز النظريات المفسرة للبعد الثقافي،وأخيرا انعكاسات البعد الثقافي على تفسير نتائج الاختبارات التحصلية.

أما **الباب الثاني** المتعلق بالجانب التطبيقي ، فقسمناه إلى فصلين :

الفصل السادس والذي أوردنا فيه الدراسة الاستطلاعية ، و بيننا فيه منهج البحث،وحدود الدراسة،ثم اشرنا إلى المجتمع وعينته و كذا إجراءات التي اتبعت في جمع البيانات ،وختمناه بالتقنيات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات .

أما الفصل السابع و الأخير فخصصناه لعرض النتائج مع تحليلها و تفسيرها على ضوء فرضيات الدراسة لنصل إلى الاستنتاج العام متبوعا باقتراحات ،فخاتمة البحث.

الفصل الأول:الإطار العام للدراسة

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1.الخلفية النظرية للمشكلة:

إن اهتمام الإدارة التربوية والمؤسسات التعليمية يتزايديوم ًا بعد يوم بأنواع التقويم المختلفة والآليلتّ تبعة فيها بسبب أهمية القرارات التي تستند إلى النتائج المحققة ، ومهما اختلفت أساليب التقويم وأدواته فإن المعلومات التي يتم التوصل إليها من خلال هذه الأساليب ،فهي تعود بالفائدة على جميع مكونات العملية التعليمية ابتداء بالمتعلم وبالمعلم ، والمادة الدراسية باختلاف أنشطتها ، وأولياء المتعلمين ،ومصممي ومعدي المناهج والبرامج التعليمية ،وحتى الإدارة التربوية.

فكلما ازدادت درجة الثقة بأدوات القياس المستخدمة في جمع المعلومات والمعطيات ،ازدادت دقة القرارات التي تعتمد على سلامة المعلومات والمعطيات،التي تقوم عليها تلك القرارات. وتؤدي أدوات القياس بشكل عام والاختبارات التحصيلية على وجلهتحديد ،دور ًا أساسي ًا في توفير هذه المعلومات التي تسبق عملية التقويم واتخاذ القرارات ، (Hopkins et Antes, 1979) .

حيث تشكل العلامات المدرسية قاعدة أساسية ،ومهمة لكثير من الإجراءات الضرورية و القرارات التربوية والبيداغوجية في المؤسسات التعليمية. إلا أن ممارسات منح العلامات المدرسية ،سواء تلك المستخدمة في المدارس أو في المراحل التعليمية المختلفة ،أوفي مؤسسات التعليم العالي ،تختلف باختلاف فلسفة المؤسسة التعليمية ونظامها التعليمي وأهدافها .

ولا يتوقف الأمر عند ذلك ،بل يتعداه إلى تفاوت ممارسات التقييم في منح العلامات من قسم دراسي إلى آخر وهذا داخل المؤسسة التعليمية الواحدة ،أوفي اختلاف درجة تشدد المدرسين داخل القسم الدراسي نفسه ،وربما يتعدى الأمر إلى أبعد من ذلك ليصل إلى عدم تناسق و اتساق المدرس نفسه في ممارسات التقييم من بداية الفصل الدراسي معها إلى نهاية الفصل ،أو اختلاف ممارسات مدرسي نفس المادة من فصل دراسي إلى آخر.

وهذا ما أكدته دراسة ، (ثورندايك و إليزابيت، 1986) :ففرصة الفرد للقبول في الجامعة أو في تخصص معين أو الحصول على منحة دراسية ،يتقرر في ضوء الدرجة التي يحققها في اختبار القبول مثلا أو في ضوء مجموع درجاته في مستوى دراسي سابق.

وفي هذا السياق ،يشير جولدمان و هيويت (Goldman et Hewitt ،1975) : في دراسة استهدفت معايير التقويم ومنح العلامات ،والتي اعدت في أربعة مواقع مختلفة لجامعة كاليفورنيا،حيث توصلت إلى أن هذه المعايير تختلف من مدرس إلى آخر ومن مستوى دراسي إلى آخر،الأمر الذي يضعف صدق معدل التلميذ التراكمي .

وفي دراسة أخرى أجراها وايدوسكي و جولدمان ،(1976) ،في جامعة كاليفورنيا ،تبين وجود اختلاف جوهري في درجة تشدد الأساتذة والمعلمين في الأقسام الدراسية المختلفة إذ تبين أن المتعلم متوسط القدرة ،الذي يحقق علامة ج في مادة ما من مواد كلية العلوم يحقق علامة ب على الأقل في إحدى مواد علم الاجتماع (الشايب، 2007)

وبما أن جميع السمات والقدرات موجودة عند الأفراد ،ولكن ليس بنفس الدرجة ومتفاوتة بين الأفراد وهذا ما أشارت إليه نظرية الفروق الفردية ،والتي ينبغي أن تكون درجاتها تتوزع توزيعا طبيعيا . والقياس مبني على هذه المسلمة ،فمن غير المنطق والاستدلال العقلي أن تكون نتائج جميع التلاميذ في اختبار ما مرتفعة جدا تفوق نسبة 90%، بمعنى أن جميعهم تحصلوا على الكفاءة المرجوة من الاختبار بنفس الدرجة.

كما أيدت دراسة سترنتا و إليوت ،(Strenta et Elliott، 1987) :النتائج التي توصل لها جولدمان ووايدوسكي، (1976) ،حيث تبين أن اختلاف معايير التقويم في منح العلامات المدرسية موجودة بالمقدار نفسه وبالترتيب نفسه في كلية دارتماوث (Dartmouth College) ،(الشايب، 2007،ص257).

بعد هذه الدّراسة أجريت دراسات أخرى نذكر منها :

- حيث في سنة 1927 أجرى وينبر و لونجي (WEINBERG et LANGIE)امتحان كتابي قيّم مرتّين من عدة مقيّمين وسمحت هذه الدّراسة بملاحظة اختلافات كبيرة بين هؤلاء.

- وفي عام 1933ببريطانيا تم استدعاء 199 معلما وذلك لتقييم 50 ورقة امتحان في مادة الحساب ،حيث كان مجال التقييم "من 0 إلى 100"نقطة . بينما كانت النتيجة أن هناك ورقة امتحان نقطت أو قيمت من 16 إلى 96 أي فرق 80 نقطة بين المقيم الأوّل والمقيم الثاني ، (H.PIERON, 1963) .

- وفي تجربة أجريت على ستة 6 مقيمين لمائة 100 ورقة امتحان لمختلف المواد في امتحان شهادة الباكالوريا BAC ،حيث لوحظ أن هناك فرق من 8 إلى 9 نقاط في مادة الرّياضيات ،وفرق من12 إلى 13 نقطة في مادة الفلسفة والفرنسية.بجانب هذه الاختلافات لاحظ المختصون في التربية أن الذي يقيّم ورقة الامتحان ليس واعي بما يفعله لفئة التلاميذ ذات الذّكاء المتوسط ،فالبعض من المقيمين يعطوا إلى ¾ التلاميذ نقطة توجد تحت المعدل أمّا القليل منهم يعطون نقطة ما فوق المعدل، (H.PIERON, 1963)

هذه الهفوات و الأخطاء التي لوحظت أثناء هذه الدّراسات السابقة أدت إلى التساؤل حول مصداقية التّنقيط وموضوعيته ، بمعنى آخر حول أساس وجود الامتحان ،وهذا ما أدى إلى ظهور علم التباري ،الذي لا ينفى دور الامتحان ولكنّه يريد أن يجلب الانتباه حول المشاكل النّاتجة عن التّنقيط أو التقييم بصفة عامة.

ومن ثمة انطلقت التساؤلات حول قيمة الامتحانات وموضوعية التنقيط.

2. إشكالية الدراسة:

تعتبر الاختبارات التحصيلية و المقاييس التربوية والنفسية أحد الوسائل الهامة التي لاغنى عنها لمعرفة مقدار التقدم في تحصيل المتعلمين ، و مدى تحقيقهم للأهداف المرجوة و التي من أجلها يتواجدون في المؤسسة التربوية والتعليمية. فحسب صلاح الدين محمود علام : " تعد الاختبارات عماد الممارسة التربوية وعليها تتوقف القرارات المصيرية التي تحدد مستقبل الأفراد و تعطي للمؤسسات مبررات وجودها ودواعي الإنفاقات المالية التي تقدمها"، (علام ، 1987، ص 43).كل هذا يتوقف على مدى دقة بناء الاختبارات التحصيلية بمواصفاتها العلمية،و حتى الأساليب المستخدمة في تحليل وتفسير نتائجها.

إن المتأمل لمختلف الممارسات والطرق المشار إليها في أدبيات القياس والتقويم من طرف المختصين في هذا الشأن من معلمين ومفتشي التعليم ،يجد معظمها يعتمد على إجابات المفحوصين على فقرات الاختبار الجيد ،الذي تتوفر فيه الخصائص السيكومترية ،وثانيها على درجة التزام المقيمين لهذه الاختبارات بسلم التنقيط.

حيث تبرز مشكلة اختلاف و تباين علامات الممنوحة في الاختبارات التحصيلية للمواد الممتحن فيها خاصة في الامتحانات الرسمية و المصيرية ،والتي تتوج بشهادات نجاح تمنح للمترشحين الذين يتحصلون على معدل النجاح أي 10من 20 ومنها:شهادتي التعليم الابتدائي و المتوسط وشهادة البكالوريا خصوصا ،نتيجة لتفاوت معايير التقويم التي يستخدمها الأساتذة المصححين في لجنة التصحيح ، الأمر الذي يترتب عليه الشك في صدق العلامات وعدم اتساقها وصعوبة مقارنة بعضها ببعض.

بالرغم من التكوين الأكاديمي الذي يتلقاه الأساتذة في مجال إعداد وبناء وتقويم الاختبارات التحصلية ،إلا أن ممارساتهم في منح العلامات بعيدة كل البعد إلى ما أشارت إليه نظرية الفروق الفردية ،والتي تؤكد أن جميع السمات والقدرات موجودة لدى الأفراد ولكن ليس بنفس الدرجة وإنما نسبية. فأي سمة أو قدرة تتوزع توزيعا طبيعيا ،بحيث نجد تساوي في نسبتي متفوقي ومتدني التحصيل والباقي لمتوسطي التحصيل،ولكن من غير المعقول أن يكون تحصيل جميع التلاميذ مرتفع جدا.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة كمحاولة لتفسير تباين علامات عينة من المواد في الاختبارات التحصيلية لامتحان شهادة البكالوريا، وتقديرات الأساتذة لها .

وبالتحديد، سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما طبيعة توزيع علامات التلاميذ في مادتي الرياضيات و اللغة العربية لشعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكالوريا ؟

2- هل توجد فروق في علامات التلاميذ، في مادتي الرياضيات واللغة العربية لشعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكالوريا ؟

3- ما مدى تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي؟

4-هل توجد فروق في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي ، تعزى للمتغيرات التالية :الجنس، الخبرة ، التخصص ؟

5- هل توجد علاقة ارتباطيه في تقدير الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي ؟

3. أسباب اختيار الموضوع:

- أهم سبب دفع الباحث إلى الاهتمام بالموضوع هو ذلك التباين الذي يحصل في نتائج الامتحانات الرسمية بسبب ما يكتنفها من ذاتية سواء تعلق الأمر بمحتواها أو تصحيحها.

- انعدام الموضوعية في الاختبارات التحصيلية من حيث الإعداد والبناء والتقييم التي يترتب عليها صعوبة تفسير نتائجها وتصديق القرارات المنبثقة عنها .

- الاختبارات التحصيلية بالصورة الحالية التي تنفذها المؤسسات التعليمية لا تعكس الأهداف المتوخاة من المناهج التعليمية و أنشطة التلاميذ الحقيقية داخل حجرات الدراسة.

- غياب دراسات جزائرية حسب إطلاع الباحث تناولت تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية بين المعيارية والبعد الثقافي .

4. أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله من جهة ومن المشكلة التي تطرحها للتمحيص والتقصي من جهة ثانية وعليه يمكن حصر أهمية دراستنا في النقاط التالية :

- إيفاد صانعي القرار والجهات المسؤولة في وزارة التربية الوطنية بمؤشرات علمية ونوعية حول نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها.

- أهمية الاختبارات التحصيلية التي شغلت وما تزال تشغل التربويين والمعلمين والباحثين وخبراء المناهج ، باعتبارها الوسيلة والأداة المساعدة في الكشف عن مسيرة العمل التربوي واتجاهاته ،والاستفادة من نتائجه في اتخاذ قرارات و إجراءات للنهوض بواقع العملية التعليمية التعلمية .

- الدور الرئيسي للامتحانات التحصيلية في رسم مصير التلميذ بوصفها من الاختبارات ذات الرهانات العالية لذا ستقدم نتائج الدراسة الحالية دلالات تضاف للجهود البحثية.

- تسليط الضوء على الجهود العملية التي يبذلها المدرسون في تقويم تحصيل التلاميذ.

- إضافة نتائج جديدة لندرة الدراسات العربية والمحلية(الجزائر) حسب إطلاع الباحث التي تبين التفسيرات المتباينة لنتائج الاختبارات التحصيلية بين المعيارية والبعد الثقافي.

- تسليط الضوء على مدى توافق نتائج الاختبارات (علامات التلاميذ) مع المعايير التربوية لبناء اختبار تحصيلي.

- أهمية العلامات المدرسية في تحديد مدى كفاءة المتعلم والتنبؤ بقدراته على النجاح والاستمرار في دراسته

5. أهداف الدراسة:

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

2- يهدف البحث 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 قياس وتقويم الاختبارات وفقاً لمتغيري طبيعة المادة والتصحيح (التقييم) أي الأول والثاني.

4- توضيح الاختلالات التي تصاحب عملية التقييم في امتحان شهادة البكالوريا

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

6- التحقق من مدى موضوعية التفسير لنتائج الاختبار التحصيلي.

7- التوصل إلى تفسير نتائج الاختبار التحصيلي باستخدام معايير مختلفة.

8-تحديد العلاقة الارتباطية بين البعد الثقافي ومعايير التقييم في تقدير العلامات من قبل المصححين .

9- الكشف عن أثر كل من متغيرات الدراسة (الجنس،الخبرة في ممارسة عملية التصحيح ،التخصص) في تقديرات الأساتذة المصححين لمدى ممارستهم لعملية التقييم والتنقيط.

10- الكشف عما إذا كان هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين مدى استخدام الأساتذة المصححين للمعايير وبين البعد الثقافي السائد ،في ممارسة عملية تقييم وتنقيط الامتحان.

6. المفاهيم الأساسية لمصطلحات الدراسة:

1.6.الاختبار التحصيلي :هوطر يقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ من المعارف والمهارات تم تعلمها مسبقاً في مادة دراسية ،وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من المثيرات (الأسئلة) تمثل محتوى تلك المادة الدراسية ،(أبو علام، 2001) .

والاختبار في دراستنا هذه يشير إلى مجموعة البنود (الأسئلة) أعدت لتقيس بطريقة غير مباشرة عينة من قدرات التلاميذ في المواد الدراسية ،(الفيزياء واللغة العربية) بالنسبة للدراسة الاستطلاعية ، و(الرياضيات والغة العربية)بالنسبة للدراسة البحثية لامتحان شهادة البكالوريا ،المعد من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات التابع لوزارة التربية الوطنية بالجزائر ،لمعرفة مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت البنود من أجل قياسها.

6 .2.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 و التي تمتد نظريا من الدرجة (00) بالنسبة للتلاميذ الذين لم يستطيعوا الإجابة الصحيحة على أي بند في الاختبار ،وإلى الدرجة (20) بالنسبة للتلاميذ الذين تمكنوا من الإجابة الصحيحة على بنود الاختبار.

3.6 .تقدير العلامات : تحديد القاعدة التي تعطي على أساسها قيم عددية لفقرات الاختبار.

وفي دراستنا يشير إلى سلم التنقيط المعد من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات.

4.6 .الامتحانات الرسمية :هي الامتحانات المنظمة في نهاية كل مرحلة تعليمية معينة ،والتي تتوج بشهادة نجاح ،تمنح من قبل الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات التابع لوزارة التربية الوطنية بالجزائر. أما في دراستنا الحالية تشير إلى امتحان شهادة البكالوريا .

5.6 .محك أو معيار الأداء :إن النتائج التي يتحصل عليها المتعلم بعد إجراء اختبار معين ليس لديها معنى في حد ذاتها كدرجة خام أومحو ّ لة ،من دون أن تنسب إلى معيار أو محك أداء معين ،و حسب (غلاسر،Glaser،1963) يشير المحك إلى محتوى أو سلوك ترجع إليه درجات الاختبار، (الشرقاوي وآخرون، 1996).

كما يقصد به :مجال من السلوك ، أو مجال من المعارف و المهارات المحددة بدقة درجة معيار ثابت أو درجات مطلقة لدرجة الإتقان ،حيث أن درجة المتعلم في اختبار مرجعي المحك تزودنا بمعلومات دقيقة بخصوص ما يستطيع و ما لا يستطيع أن يفعله المتعلم فعلا ،و بذلك تختلف باختلاف المحك.

فاذن المحك (standard) يشير إلى مستوى أداء أو درجة قطع ، وهي المستوى أو الحد الأدنى الذي لو حققه المتعلم يكون فعلا قد أتقن ذلك المحتوى أو المهارة بدرجة مقبولة.

و المحك في دراستنا هذه هو درجة القطع حيث تمثل معدل النجاح 10/20 في امتحان شهادة البكالوريا ، و التي اشتقت من مجموع العلامات التي تحصل عليها كل تلميذ في اختبارات امتحان شهادة البكالوريا المعد للدراسة ، أي أن هذه الدرجة هي المحك الذي يمكن الاعتماد عليه لإصدار حكم على درجة تمكن كل مترشح من الأهداف المرجوة من الاختبار.

6.6 البعد الثقافي : مجموعة من المعتقدات والمفاهيم وطرق التفكير المشتركة بين أفراد المؤسسة ويتم الشعور بها ،ويشارك كل الأفراد في تكوينها ، ويتم تعليمها للأفراد الجدد في المؤسسة . (أبوبكر ،2000،ص407) .

فالسلوك الفكري لمجموعة من الموظفين والعاملين في المؤسسة أو منظمة ،مصدره جملة من العقائد والمفاهيم الذي يجعلهم يتكيفون داخل بيئتهم ،ويدفعهم إلى تحقيق قيم وأهداف مشتركة.

والبعد الثقافي في دراستنا هذه يشير إلى مجموعة من المفاهيم والمعتقدات والقيم التي تكونت لدى الأساتذة المصححين لهذه الاختيارات(التعاطف ،الانجاز، التحيز،التساهل ،التشدد، التوقع) ،والتي نختلف من مصحح إلى أخر،حسب الجنس ، العمر ،الخبرة المهنية،القيم والمعايير الاجتماعية التي تشبع بها الأستاذ المصحح أثناء التنشئة الاجتماعية والجهة التي ترعرع فيها ،التي بدورها تؤثر على الأستاذ في منح العلامات للممتحنين .

7. الدراسات السابقة:

نظرا لندرة الدراسات العربية والمحلية حسب علم الباحث ، التي تناولت موضوع دراستنا الحالية "التفسيرات المتباينة لنتائج الاختبارات التحصيلية بين المعيارية و البعد الثقافي في القياس الموضوعي"،حيث اقتصرنا على بعض الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة والتي قد تفيدنا منها:

دراسة حمدي يونس أبو جراد (2011) :هدفت الدراسة إلى معرفة ما مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها وعلاقته باتجاهاتهم نحوها بمحافظة غزة ،ولتحقيق ذلك ،تم توزيع مقياس اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية ومقياس الممارسات الإحصائية على عينة مكونة من 249 معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمديرية التربية والتعليم في غزة ،حيث أشارت النتائج المتعلقة بالتزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها إلى ضعف واضح في ممارساتهم لها ،وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات ودرجاتهم على مقياس الممارسات الإحصائية (0.42) .

دراسة سيف محمد حاتم (2008): هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبار بمحافظة تعز الأردن ،وأثر كل من الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفة المشرفين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية ،ومن أجل ذلك تم تطبيق اختبار تحصيلي مكون من (85) فقرة من نوع الاختيار من متعدد على عينة مكونة من 296 مشرفا ومشرفة ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مديريات التربية والتعليم الأردنية ،حيث توصلت نتائجها الى أن هناك تدنى في معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية ،كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفة المشرفين بمبادئ الاختبارات التحصيلية تعزى للخبرة أو التخصص أو مكان العمل.

دراسة الثبيتى ضيف الله (2005) :هدفت إلى التعرف على مدى توفر وممارسة الكفايات التعليمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف في إعداد الاختبار وتصحيحه،وتحليل نتائجه ،ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار تحصيلي يقيس مدى توفر الكفايات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل نتائج الاختبار واستبانه لقياس مدى ممارسة الكفايات التعليمية في إ عداد وتصحيح وتحليل نتائج الاختبارات على عينة مكونة من (129) معلما تم اختيارهم بطريقة الطبقية العشوائية ،حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك انخفاضا في توافر وممارسات المعلمين في الإعداد ،والتصحيح والتحليل ،ووجود علاقة دالة وموجبة بين مدى توافر وممارسة الكفايات التعليمية في إعداد ،والتصحيح ،والتحليل للنتائج.

دراسة الكحلوت إيمان (2004) :هدفت إلى تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي ،من خلال معرفة مدى توفر معايير الاختبار الجيد في هذه الاختبارات ،حيث أجرت الباحثةتقويماً شاملا للاختبارات المدرسية تناولت فيه شكل الاختبار ومضمونه،ومع تقويم كل نوع من أنواع الأسئلة الموضوعية والمقالية . حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك اهتمام من قبل المعلمين بمعايير شكل الاختبار أكثر من معايير المضمون ،وخلو جميع الاختبارات من دليل التصحيح ،وعدم توافر المعايير الخاصة بأنماط الأسئلة ،إضافة إلى خلو الاختبارات من أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة المقابلة.

دراسة عليان ريم محمد مصطفى (2004) :جاءت الدراسة لتقدير الثبات للعلامات المدرسية في مدينة أربد الكبرى في الفصل الدراسي الأول 2003/2002 م ،حيث طبقت على عينة من مدارس مدينة أربد الكبرى للفصل الدراسي الأول2003/2002 م ،كما تناولت الدراسة التساؤلات التالية :ما التوزيع التكراري لقيم ثبات العلامات المدرسية باختلاف المدرسة ؟ ،هل يختلف التوزيع التكراري لقيم ثبات العلامات المدرسية باختلاف

الصف ؟،هل يختلف التوزيع التكراري لقيم ثبات العلامات المدرسية باختلاف المبحث الدراسي ؟،هل يختلف التوزيع التكراري لقيم ثبات العلامات المدرسية باختلاف دراسة المعلم لموضو ع القياس والتقويم أو عدم دراستها؟ .

كما اشتملت الدراسة على عينة من علامات الطلاب في207 شعبة ،حيث تم اختيار هذه الشعب 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 ومتغير دراسة المعلم لموضوع القياس والتقويم أو عدم دراستها .بينما أشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوزيع التكراري لقيم ثبات العلامات المدرسية حسب الصف .

دراسة حفيظة بوسحاقي، (2002) :جاءت الدراسة لهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التوجيه المدرسي و نتائج البكالوريا ،حيث طبقت الباحثة استبيانا على 180 طالبا من بينهم90 نجحوا في البكالوريا ، و بينت من خلال نتائج الاستبيان أن أساليب التوجيه المدرسي و المهني غير موضوعية لعدم ارتكازها على أسس و مبادئ علمية، من أهمها:

معرفة طبيعة كل طالب يراد توجيهه ،و الوقوف على قدراته وإمكاناته وميوله ،لأنه حسب تصريحات أفراد العينة ،هناك 163 طالبا من مجموع أفراد العينة لم يسبق وأن استدعاهم مستشار التوجيه المدرسي و المهني لمحاورتهم و مساعدتهم على معرفة أنفسهم ،و يمثلون % 90,85 من أفراد العينة ،منهم 76 طالبا رسبوا في البكالوريا .

دراسةعبد الحافظ الشايب، (2002) :هدفت الدراسة إلى تقدير ثبات العلامات النهائية لعينة مكونة من 64 مادة من المواد الدراسية المبرمجة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2001 /2002 في جامعة آل البيت ،وقد تم اختيار المواد بالطريقة العشوائية العنقودية من أقسام الجامعة ،حيث رست على اختيار أربع مواد من كل قسم أكاديمي موزعة على المستويات الدراسية الأربعة.أما تساؤلاتها كانت تدور حول مدى اختلاف تقديرات الثبات باختلاف مستوى المادة من جهة واختلاف الكلية التي تنتمي لها المادة من جهة ثانية .

وقد كشفت النتائج باستخدام أسلوب راجو، Rajo لتقدير الثبات عن تدني معاملات ثبات العلامات بشكل عام ،حيث بلغ المتوسط العام لتقديرات الثبات،(0.66) كما أشارت النتائج إلى أن 31.25% من المواد تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة فقط ،أما نتائج الإحصائي مربع كاي (χ^2) للاستقلالية أشارت إلى عدم وجود علاقة بين ثبات علامة المادة ومستوى المادة أو الكلية التي تنتمي لها.

دراسة هيا النعيمي (2001) :هدفت إلى معرفة أثر الجوانب المختلفة للامتحانات الوطنية في قطر على المعلمين والطلبة بالصف الثالث الثانوي ،وكذلك أثرها في العملية التعليمية والتعلمية ،وقد استخدم في إجراء الدراسة

طريقتان لجمع البيانات اللازمة لتوضيح اتجاهات الطلبة وصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم بدولة قطر:الاستبانات والمقابلات الشخصية ،كما تم استخدام طريقة ثالثة هي تحليل الوثائق المرتبطة بتصميم أسئلة الامتحانات ،وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر سلبي لهذه الامتحانات على الطلبة. وضرورة مراجعة نظام الامتحانات للشهادة الثانوية وتجديده كي يتلاءم مع النظريات التطويرية في التدريس والتعليم والتقويم .

دراسة جولتن ،(Gulten, 2000) :جاءت من أجل قياس تغير الثقافة التنظيمية في ضوء استخدام أسلوب إدارة الجودة الشاملة في التعليم الثانوي ،ومعرفة العلاقة بين الثقافة القومية وثقافة العمل الجماعي ،حيث استخدم الباحث في ذلك استبيان مكون من ثلاثة أبعاد (اتجاهات المعلمين نحو أدوارهم ،الأدوار القيادية للوكلاء ،الاحتياجات التنظيمية) وتوصلت الدراسة إلى:

ضرورة التأكيد على استخدام أسلوب إدارة الجودة الشاملة ، وهذا يستلزم القيادة المنفتحة ،والمعتمدة على مبدأ المشاركة في الإدارة ،(حريم ، 1997،ص115).

دراسة بوول (Paul, 1998) :هدفت إلى تفسير العلاقة بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة ومناخ المدرسة و ثقافتها ،وتفويض السلطة لدى المدرسين ،حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن أحد عشر مبدأ من مبادئ الجودة الشاملة ترتبط ارتباطا وثيقا بين كل من مناخ المدرسة ودافعية المعلمين.

- يجب أن تمد المدرسة الطالب بالمعرفة التي تمكنه من الفهم ،وبالحكمة التي تساعده في توضيح الأولويات الشخصية والتعاون والمشاركة.

- وجود علاقة وطيدة بين مبادئ الجودة الشاملة وثقافة المدرسة ،وهذا ما يساعد على تطبيق الأسلوب ، (حجي أحمد ، 1998،ص 212) .

دراسة العمري حسان غازي (1997): هدفت إلى تقويم الاختبارات المدرسية الكتابية التي يعدها المعلمون في المدارس الحكومية بالأردن ،حيث استخدم في هذه الدراسةمقياساً يتكون من أربع قوائم خاصة بالمعايير تتناول : أوراق الاختبار ،وإجراءات تطبيقه ،و أوراق الإجابة المصححة ، والمراحل الأربعة لإعداد الاختبار(التخطيط - الاختبار- تطبيقه -تصحيحه)،أما عينة الدراسة تكونت من الاختبارات المدرسية التي يعدها المعلمون ، بالإضافة إلى (200) معلم اختيروا من10 مدارس حكومية في الأردن ،وفي الاخير توصلت الدراسة إلى وجود ضعف واضح في معرفة المعلمين لمواصفات الاختبار الجيد وكيفية إعداده ،كما كشفت عن الممارسات الخطأ والمحتملة والمشاكل والصعوبات في كل مرحلة من المراحل.

دراسة السعد (1996) :جاءت بهدف معرفة الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الغش في الامتحانات العامة والمدرسية،حيث يذكر في دراسته عدد من الأسباب منها:

- عدم اهتمام المعلم سواء في وضع الاختبار أوفي تقدير العلامة.
- توقع بعض المتعلمين حصولهم على علامات منخفضة تدفعهم لمحاولة الغش للحصول على علامات مرتفعة.
- الخصائص الشخصية للمعلم وطريقة التعليم ،من المتغيرات المهمة في تشجيع المتعلمين لممارسة الغش .
- ضغط العلامة والرغبة القوية في الحصول عليها ،لتحقيق القبول ،تدفع الكثير منهم لممارسة الغش في الامتحانات.
- إن المتعلمين ذوي القلق المرتفع على تحصيلهم الدراسي ،يلجأ ون إلى الغش أكثر من ذوي القلق المنخفض.

دراسة الحميضي (1993): هدفت إلى قياس مدى معرفة وممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية بإعداد وتصحيح الاختبارات وتحليل نتائجها ، حيث تم تطبيق كل من الاختبارات والاستبانة على (171)معلمة اختيرت عشوائياً .

حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالته (0.01) في ممارسة الكفاءة الخاصة بإعداد وتصحيح الاختبارات وتحليل نتائجها لصالح حملة البكالوريا ،و إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالته (0.05) في ممارسة المعلمات لصياغة الأهداف السلوكية وتصحيح الاختبارات لصالح فئة الخبرة (11سنه فأكثر) والى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في ممارسة المعلمات في سرعة إعادة الأوراق بعد التصحيح واستخدام عبارات التشجيع فئة الخبرة الأكثر ،والى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في استخدام اختبار المقال لصالح فئة الخبرة (6-10)، وأخيرا أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مدى ممارسة المعلمات في إعادة تصحيح الاختبارات تعزى لتخصص مادتي الجغرافيا والتاريخ ،(وزارة التربية والتعليم ،الأردن،2011) .

دراسة عودة أحمد (1990) : جاءت بهدف التعرف على مدى تطبيق المعلمين للتحليلات الإحصائية في اختباراتهم المدرسية ،و مدى شعورهم بأهميتها بالنسبة لعملية التقويم كما هدفت إلى معرفة الأسباب التي قد تحول أو تعيق تطبيقها ،وأثر بعض العوامل الشخصية والتربوية في تطبيقها أو الشعور بأهميتها ،ولتحقيق هذه الأهداف حللت تقديرات 600معلما من معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن بمحافظة اربد على (25) فقرة كل فقرة تتضمن ممارسة إحصائية من الممارسات المحتملة في تحليل نتائج الاختبارات على مستوى الفقرة الواحدة ،حيث

أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فجوة بين درجة الشعور بأهمية التحليل الاحصائى للاختبارات المدرسية ودرجة تطبيق هذا التحليل.

دراسة رجب مصطفى(1988): بعنوان مستوى الكفاية المهنية للمعلم في الاختبارات التربوية وممارسته الصفية وإعداده الأكاديمي،وهدفت إلى تحديد مدى فهم المعلمين لمبادئ الاختبارات التربوية وقدرتهم على استخدامها الصفي،مستخدما المنهج المسحي.

اشتملت عينة الدراسة على (265)معلم ًا ومعلمة يقومون بالتدريس في الصفوف الابتدائية بمدارس البحرين. أفرزت نتائج الدراسة على أن المستوى الراهن للمعلمين في فهمهم للاختبارات التربوية واستخدامها الصفي كانضعيف ًا ،كما أن فهم المعلمين للمبادئ العامة للاختبارات وبنائها كان أفضل من النواحي الفنية والإحصائية المستخدمة في تفسير النتائج.

حيث اقترحت الدراسة ما يلي:

إعطاء القياس والتقويم أهمية خاصة في برامج إعداد المعلمين.

إضافة ساعات ومقررات دراسية في القياس والتقويم تتناسب وطبيعة كل مرحلة تعليمية

التخطيط لإنشاء مركز للقياس والتقويم في وزارة التربية والتعليم.

دراسة الملق محمد علي (1982) : طبقت هذه الدراسة على 4768 طالبا وطالبة من جامعة الملك آل سعود ،خلال عام1998 م،للكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات الطالب في المرحلة الثانوية وتحصيله الدراسي في المرحلة الجامعية الأولى ،حيث تم إيجاد قيمة معامل الارتباط (0,28) وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0,05 وعلى الرغم من دلالة قيمة معامل الارتباط إلا أن قيمته ضعيفة و لا تشير إلى علاقة قوية.

ويتبين لنا ذلك أكثر من خلال تجربة قام بها (Bonniol – Caverni – Noizet) سنة 1972والهدف منها إظهار عدم التوافق بين المقيمين عند التصحيح الفردي،و إظهار إيجابيات المشاورة بين المقيمين.

وتحتوي التجربة على 40 تقييم لامتحان الفرنسيّة ،أمّا الامتحانات فكانت هناك امتحانات حقيقية أي (Devoirs réels)امتحانات 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 كل ّ مقيم بتصحيح بعض الأوراق بصفة فردية (لا يتشاور مع زملائه) .

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

في المرحلة الثالثة يتلقى كل ّ المقيمين أوراق أخرى للتصحيح.

بعد التحقق من الفرضيات أظهرت النتائج التالية :

+الانسجام بين النقاط وفي ترتيب الوراقات كان أعلى في المجموعة التجريبي ّة أي المقيمين الذين تشاوروا.

- ولكن رغم هذه النتيجة الإيجابية إلاّ أن المقيمين لم يطرحوا بجدية وبشكل واضح أهداف وأغراض التقييم ،(عبيدات، 2002).

ومن أبر الدراسات كذلك على المستوى العالمي التي اهتمت بهذا الميدان ،والتي جاءت 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 نعيم، 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 وضعية إلى أخرى ،واختلاف تقدير المصححين بين بعضهم بعضا.

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 لمائة 100 ورقة لمختلف المواد، لوحظ أن هناك فرق من 8 إلى 9 نقاط في مادة الر ّ ياضيات ،وفرق من 12 إلى 13 نقطة في مادة الفلسفة والفرنسية ،بجانب هذه الاختلافات لاحظ التربويون أيضا أن الذي يقيّ ّم ليس واعي بما يفعله بفئة التلاميذ ذات الذّكاء المتوسط ،فالبعض من المقيمين يعطوا إلى ¾ التلاميذ نقطة توجد تحت المعدل أم ّ ا القليل منهم يعطون نقطة ما فوق المعدل.

ويقول هنري بيرون في هذا الش ّ أن 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 ،(H.pieron, 1969)

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 يضيقطة 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، (H.pieron, 1969)

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 الفرو قات ليس من صنعهم ولا ترجع للمعايير التي يستعملونها في التقييم ،ولكن راجعة لمستوى التلاميذ.

8.التعقيب على الدراسات السابقة:

بنظرة تحليلية للدراسات السابقة التي تناولت على اختلاف أهداف هذه الدراسات بعض الاختبارات العقلية أو المعرفية قصد التحقق من موضوعية نتائجها و منه ملاءمة التفسيرات المعطاة للنتائج في بناء الاختبارات التحصيلية و التحقق من خصائصها السيكومترية كما في دراسة سيف محمد حاتم (2008) ،التي توصلت إلى أن هناك قصورا واضحا في الاختبارات التي يعدها المعلمون، من خلال التعرف على أثر كل من المتغيرات : الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفة المشرفين التربويين لمبادئ الاختيارات ،بالرغم أن هذه المبادئ لا تحتاج إلى خبرة أو تخصص لأنها من المسلمات.

بالإضافة إلى وجود فجوة بين درجة الشعور بأهمية التحليل الإحصائي للاختبارات ودرجة تطبيق هذا الاختبار،هذا ما أشارت إليه دراسة عودة احمد (1990)،ولكن لم تعطنا صورة واضحة عن أسباب بعد المعلمين عن التحليل الإحصائي في الاختبارات المدرسية،واكتفى بذكر أسباب شخصية وتربوية.

بما أن الاختبار وسيلة قياس مهمة في الكشف عن سيرورة التعلم عند التلميذ ،الذي يحتاج إلى التحليل الإحصائي لنتائجه حتى يؤدي دوره ،فلابد من التكوين والتدريب وهذا الأخير لا ينجح إلا إذا توفرت الرغبة والدافعية لدى المعلمين.

جل الدراسات التي تناولت موضوع الاختبارات التحصيلية ،نجدها تتحدث عن اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية الممارسة،من بينها دراسة(عودة،1990).

ومم لا شك أن اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات لها أثر قوي في تحديد فعالية هذه الممارسات.

بالرغم من الحاجة إلى مزيد من الدراسات الميدانية حسب علم الباحث التي تؤكد أو تنفي الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها تحليل وتفسير نتائج الاختبارات التحصيلية من جهة،ومن جهة أخرى.ضرورة التعريف بالأخطاء الناجمة عن سوء التفسير للدرجات الناتجة عن مختلف الاختبارات التحصيلية في أوساط الجامعيين المشتغلين بالقياس النفسي و في مختلف البلدان وهنا لم نعثر في الجزائر على دراسات تناولته سواء بالتقديم النظري التحليلي أو بتوظيفه في بناء أي نمط من أنماط الاختبارات التحصيلية.

أما ما جاء وفي دراسة التي أجراها وايدوسكي و جولدمان ،(1976) ،في جامعة كاليفورنيا، والتي بينت وجود اختلاف جوهري في درجة تشدد الأساتذة والمعلمين في الأقسام الدراسية المختلفة ،ولكن هذه الدراسة لم توضح مستويات التشدد ،قد يتعلق التشدد بنوع الامتحان آ حقيقي أم مبني ،قد يتعلق بنوع الشهادة ،وقد يتعلق بمعامل المادة الممتحن فيها وبمن يتعلق ،هل صادر من الذكر أم الأنثى؟ ،واتجاهاته هل هي نحوى الجنس ؟ هل هي نحوى الجهة التعليمية ؟ هل هي نحوى التخصص؟

هذه النتيجة ولدت الحاجة إلى القيام بدراسة في الجامعة الجزائرية ،تهدف في جانبها النظري إلى التعريف بأهمية الاختبارات التحصيلية و العلامات المدرسية الناتجة عنها في تحديد مدى كفاءة التلميذ والتنبؤ بقدراته على النجاح والاستمرار في دراسته ،و في جانبها التطبيقي محاولة تفسير التباين في نتائج الاختبارات التحصيلية بموضوعية بين المعيارية والبعد الثقافي.

ورغم ما جاء به هنري بيرون (Henri pieron، 1969) في دراسته حول ضرورة تعدد التقييمات ،التي تهدف إلى تصحيح الأخطاء لتقليل المساواة بين التلاهيذ وإعطاء نفس فرص النّجاح لكل التلاميذ مهما كان إجراءات للنهوض بواقع العملية التعليمية التعلمية .

مستواهم ،فهذه 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.

9.فرضيات الدراسة:

1. طبيعة توزيع علامات التلاميذ لمادتي الرياضيات و واللغة العربية في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة تختلف بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكالوريا ،اختلافا دالا احصائيا.

1.1. طبيعة توزيع علامات التلاميذ في مادة الرياضيات في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة تختلف بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكالوريا ، اختلافا دالا احصائيا.

2.1. طبيعة توزيع علامات التلاميذ في مادة اللغة العربية في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة تختلف بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكالوريا، اختلافا دالا احصائيا.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ لمادتي الرياضيات واللغة العربية في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكالوريا.

1.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ لمادة الرياضيات في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكاوريا.

2.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ لمادة اللغة العربية في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكالوريا.

3. تختلف تقديرات الأساتذة في نتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي.

1.3. تختلف تقديرات الأساتذة في نتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا للبعد المعياري في القياس الموضوعي.

2.3. تختلف تقديرات الأساتذة في نتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا للبعد الثقافي في القياس الموضوعي.

4. توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي ، تعزى للمتغيرات التالية : الجنس،الخبرة ، التخصص .

1.4. توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي ، تعزى لمتغير الجنس.

2.4. توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي ، تعزى لمتغير التخصص .

3.4. توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير ات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي ، تعزى لمتغير الخبرة .

5. توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية في تقدير الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي.

الفصل الثاني :الأسس النظرية للقياس الموضوعي في التربية

الفصل الثاني :الأسس النظرية للقياس الموضزعي في التربية

مد خل:

إن تقدم وتطور أي علم من العلوم متوقف على درجة الدقة التي يحققها و يصل إليها في قياس الظواهر التي يتناولها، أو على قول كارل برسون (Karel Pearson) : أن الأساس الذي تقوم عليه العلوم ليس طبيعة مادتها أو موضوعها، و لكنه الأسلوب العلمي أو الطريقة العلمية المتبعة في دراسة الظواهر، (ثورندايك و اليزابيت، 1979) .

هكذا سعى علماء النفس و التربية إلى دراسة الظواهر النفسية و التربوية من منظور علمي، يقوم على الملاحظة المضبوطة والتجريب ،باستعمال الوسائل المناسبة لدراسة الظاهرة النفسية والتربوية انطلاقا من مسلمة الفروق الفردية ،وهي من مسلمات القياس الأساسية مفادها أنه على الرغم من التشابه بين الأفراد إلا أنه هناك تباين و فروق كثيرة بينهم، بعضها قد يظهر للملاحظة العرضية المباشرة كالاختلاف في طول الجسم و وزنه أو لون البشرة مثلا .ولكن كثير من الصفات لا تتضح بسهولة بل تحتاج إلى التدقيق والدراسة و الاستعانة بوسائل مساعدة لإدراكها و تمييزها، فإدراك الفروق في أي صفة يتطلب التعرف عليها و فهمها أولا، ثم اكتشاف و استنباط وسائل لقياس هذه الفروق ثانيا، قصد الوصول إلى تفسير علمي لها.

إن عملية القياس في التربية جزء لا يتجزأ من التقويم التربوي لعملية التعلم والتعليم، باعتبار التقويم احد المداخل الهامة لإصلاح التعليم وتطويره، فمن اجله تعقد المجالس والمؤتمرات العلمية ، وتجرى البحوث والدراسات التربوية، وتقام حوله الحوارات ومناقشات الر سائل العلمية ، هذه العملية عرفت تطورا تاريخيا يمكن رصد أهم معالمه.

1. التطور التاريخي للقياس في علم النفس والتربية:

يمكن اعتبار تأسيس فونت (Wundt) أول مخبر لعلم النفس في جامعة ليبزج بألمانيا عام1879، كأول محاولة لقياس السلوك الإنساني باستعمال أساليب موضوعية، (أبوعلام، 2001) .

حيث أعتبر فونت أن الفروق الملاحظة في زمن الرجع بين مختلف الأفراد مردها إلى أخطاء في التجريب، على غرار ما يحدث في العلوم الطبيعية لذلك ، أهتم بدراستها للتخلص منها و الوصول إلى صياغة قوانين معممة لسلوك الإنسان تصف ما ينطبق على الأفراد عامة في زمن الرجع (التغذية الراجعة)، هذه التجارب التي قام بها فونت و زملاءه في مخبرهم أثرت بصفة مباشرة على الاختبارات في تلك الفترة والتي ركزت على الظواهر الحسية القابلة للقياس بواسطة أجهزة فيزيائية.

هذا الاتجاه لفت النظر ،إلى أهمية الضبط الدقيق للظروف التي تتم فيها عملية القياس،وجاء بعد فونت تلميذه فرانسيس جالتون (Francis Galton) الذي أنشأ مخبر لعلم الإنسان القياسي (Anthropométrie) حيث قاس حدة البصر، السمع و القوة العضلية، وجمع عدد كبير من البيانات حول الفروق الفردية، حيث صمم اختبارات عملية بسيطة لقياس هذه الخصائص، كما كان له الفضل في استخدام مناهج الاستبيان و المقياس المتدرج و تطوير بعض الطرق الإحصائية لتحليل البيانات بمعية بيرسون (Pearson) وغوس(Goss) ، (الشرقاوي وآخرون، 1996، ص. ص.19-32)

كما كان لجيمس كاتل(James Cattell) عالم النفس الأمريكي دورا رائدا في تطوير حركة القياس النفسي، حيث واصل دراسة خاصية الفروق الفردية و أنشأ مخبرا لعلم النفس التجريبي ،وهو من أطلق مصطلح الاختبار العقلي (Mental Test) سنة 1890،حيث وضع بطارية لقياس بعض السمات النفسية و أشار إلى أن الوظائف العقلية يمكن أن تقاس عن طريق اختبارات التمييز الحسي، (فاتحي، 1990).

كما اهتم اسكيورول(Esquirol) بداية من سنة 1840 بظاهرة ومشكلة التخلف العقلي وما يترتب عنها من التمييز بين الأفراد و تصنيف مستويات التخلف، هذه الفكرة انطلق منها بنيه (Binet) و قدم مع زميله سيمون (Semon) سنة 1904 مجموعة من الاختبارات لقياس الذكاء،بنودها مرتبة من السهل إلى الصعب ليدخل عليها تعديلات بداية من سنة 1908 لتصبح صالحة لأعمار زمنية مختلفة من ثلاث سنوات إلى عشرة سنوات يتم من خلالها تحديد العمر العقلي للطفل و منه معرفة نسبة ذكاءه، (محمود علام، 1995).

كما كان لترمان (Terman) اهتماما بموضوع الاختبارات العقلية، وخاصة خلال الحرب العالمية الأولى حيث ظهرت الحاجة لمساعدة الجيش على اختيار المتقدمين للتجنيد لانتقاء المناسبين منهم، و ذلك باستخدام اختبارات الذكاء، حيث صمم ترمان اختبارات جماعية سهلة التطبيق أهمها ألفا(Alpha) و بيتا(Bêta).

كما يعتبر التعديل الذي أدخل على مقياس -ستانفورد بنيه- الذي نشره تيرمان و ميرل عام 1938، الذي رفع من خلاله مستوى العمر الزمني و العقلي للمقياس إلى 22 سنة و يعتبر هذا التطور معلما بارزا في تاريخ حركة القياس النفسي حسب (الديب،1993، ص. ص.107-118)

وللحديث عن التطورات التي عرفتها حركة القياس في ميدان علم النفس و التربية يمكن الإشارة إلى الدور، الذي لعبه ظهور التحليل العاملي بداية من أعمال سبرمان (Spearman) وصولا إلى ثرستون(Thurston) الذي شكك في نتائج الارتباطات المباشرة بين نتائج بعض الاختبارات، وأعتبر وجود عوامل متعددة تفسر الارتباط بين الظواهر ،حيث لخص أعماله في كتاب" قياس الذكاء "عام 1947، الذي صمم فيه بطارية القدرات العقلية تعتمد على وجود عوامل متعددة تفسر الأداء العقلي.

في الاتجاه نفسه أعد كربلين (Kraepelin) سلسلة من الاختبارات لقياس ما كان يعتبره عوامل أساسية في تشخيص مختلف جوانب السلوك، كالتدريب و التذكر والحفظ و بعض الوظائف الحركية ، (مراد و الشافعي، 1998).

2. نشأة القياس في التربية :

لقد ظهرت بوادر عملية القياس في ميدان التربية ، منذ أن شعر القائمون على التربية والتعليم في الكتاتيب والمدارس قديما بالحاجة إلى قياس التقدم والتأخر في مستوى تحصيل تلاميذهم ، وتحديد نواحي الضعف في مستواهم .كما قاموا بقياس ما يظهره تلاميذهم من تقدم فيما تلقوه، وذلك من أجل التعرف إلى مدى نجاح جهودهم وطرقهم في التدريس،حيث استخدموا في البداية أدوات تعتمد على الملاحظة الذاتية والآراء الشخصية إلى أن تطورت عملية القياس في التربية مرورا بالمراحل التالية:

مرحلة الامتحانات الشفهية.

مرحلة الامتحانات التحريرية من نوع المقال.

مرحلة الامتحانات الحديثة المقننة حيث بدأت حديثاً نسبياً عن طريق الامتحانات الموضوعية التي عرفت انتشارا واسعا في العالم،((زيدان و مصطفى، 1990، ص. ص. 11-12) .

إلا أن ذلك لا يعني أنه تم تجاوز مرحلة الامتحانات الشفوية و المقالية،حيث مازالت تستخدم لتحقيق بعض الأغراض التي لا تستطيع تحقيقها الاختبارات الموضوعية.

يشير (محمود علام، 1995) في نفس السياق إلى: أن التداخل الحاصل بين تاريخ القياس في علم النفس ونظيره في علم التربية ،نظرا للتبادل الموجود بين المقاييس والاختبارات في التخصصين، فالمقاييس النفسية تطبق بصفة موسعة في الميدان التربوي، حيث تعتبر وسائل مهمة في معرفة مختلف جوانب التعلم، وعليه فأغلب الاختبارات النفسية تم بناؤها و تقنينها في مؤسسات تعليمية، فتطوير أدوات وأساليب القياس وطرق بناء الاختبارات و التحقق من خصائصها السيكومترية تفيد الميدانين معا.

إن الظواهر التربوية موضوع القياس هي في الأصل ظواهر نفسية في معناها، فالتحصيل الدراسي، الذكاء، التعلم، الدافعية و الذاكرة مفاهيم ترتبط أكثر بميدان التربية و لكنها في الأصل هي ظواهر نفسية، و عليه فالتأريخ للقياس يتداخل فيه علم النفس و التربية معا.

3. مفهوم القياس التربوي:

القياس لغة حسب أحمد بلقيس : من قاس بمعنى **قدر** ، حيث نقول قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله، (بلقيس، 1986).

أما التعريف العلمي للقياس، فانه مبني على أساس مقولة ثورندايك (Thorndike): "إذا وجد شيء فإنه يوجد بمقدار فإذا كان موجودا بمقدار فيمكن قياسه " ، (عبد السلام، 1990).

هذه المقولة تشير إلى قابلية الظواهر النفسية و التربوية للقياس قصد تحديد الفروق الكمية بينها أو تحديد كم هذه الظواهر ليكون الحكم عليها أكثر موضوعية .

حيث يشير القياس حسب كامبل(Campell): إلى أنه عملية يتم من خلالها تمثيل الخصائص النفسية و التربوية بأرقام أو أعداد وفق قواعد معروفة (محمود، 2001).

عرفه وبستر(Webster): فالقياس عملية نصف بها الأشياء وصفكمي ً ا .

وعرفه (ابوعلام، 2005) : بأنه إعطاء قيمة رقمية لصفة من الصفات طبقا لبعض القواعد والأسس .

وعر ّ فه كيرلنج (Kerling)على أنه نسبة الأرقام إلى الظواهر أو الخصائص وفق قواعد معينة، هذه الأرقام تعد بمثابة رموزا لا تحمل معنى كميا إلا إذا حدد الباحث بنفسه هذا المعنى الكمي

وعر ّ ف جيلفورد القياس النفسي التربوي على أنه وصف للبيانات أو المعطيات بواسطة الأرقام وفق قواعد معينة، (De Lndsheer, G, 1974)

كما يشير القياس في علم النفس و التربية حسب(الدريج ،1991) إلى: " عملية تحديد قيم رقمية لأشياء أو موضوعات تبعا لقواعد معينة متفق عليها بين العاملين في ميدان القياس، (الدريج ، 1991، ص.22).

بالإضافة إلى التعاريف التالية التي تشير إلى القياس في ميدان علم النفس و التربية :

" عملية مقارنة ظاهرة أو سمة نفسية بوحدات معينة، أو بكلمة قياسية أو مقدار مقنن من الظاهرة نفسها، بهدف معرفة كم من الوحدات يتضمنها هذا الشيء" (حبيب، 1996، ص. 67).

أما ستفنز(Stevens) فيقدم تعريفا للقياس يعد من أكثر التعاريف شيوعا، فيشير: أن القياس هو العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الظواهر و السمات برموز و أعداد استنادا إلى قواعد معينة (كاظم، 1988).

من خلال هذه التعاريف يمكننا القول أن القياس في علم النفس وعلم التربية على غرار نظيريهما في العلوم الأخرى، يعتبر تقديرا كميا للظواهر باستعمال قواعد محددة تسمح بإعطاء معنى معين للنتيجة الكمية المتحصل

عليها، فالأرقام التي نتحصل عليها من خلال عملية القياس و التي ترتبط بقواعد معينة استخدمت للحصول عليها، تبقى بدون معنى علمي إلا من خلال المعنى الذي يعطيه إياها الباحث.

كما أن عملية القياس في التربية لاتهمل ما أشارت إليه نظرية الفروق الفردية ، والتي تؤكد هذه الأخيرة أن جميع الأفراد يمتلكون نفس السمات والقدرات، ولكن تختلف من فرد إلى أخر في درجتها .مما يجعل هذه السمات أو القدرات تتوزع توزيعا طبيعيا اعتداليا ، فمن غير المعقول أن يكون تحصيل جميع التلاميذ في قدرة ما 100% ، بمعنى أن جميعهم متفوقون ،وبالتالي تختل الاعتدالية في توزيع القدرة.

والقياس بصفة عامة هو الاستعاضة بالأرقام عن الظواهر، أي بدلا من الوصف الكيفي للظاهرة، يتم الوصف الكمي لها، وفق قواعد أو معايير والتي تعتبر القاسم المشترك بين مختلف التعاريف المقدمة للقياس، وهي التي تميز القياس في علم النفس و التربية عنه في ميدان العلوم الطبيعية،هذه القواعد التي تمتاز بوضوح و إجماع المختصين حولها في حين يصعب تحديدها و الاتفاق حولها ، نظرا لطبيعة الظواهر التي تدرسها و المتميزة أساسا بالتداخل فيما بينها، النسبية في قياسها و افتراضية المؤشرات الدالة عليها مما يجعل عملية قياسها بموضوعية أمرا معقدا.

كما نشير أن تعريف ستيفنز (Stevens) واضع ما يعرف بمستويات القياس، يعتبر الأكثر تداولا بين الباحثين في ميدان العلوم السلوكية في وقتنا الحاضر، و الذي يشير إلى عملية القياس بجميع مراحلها، بداية من تحديد طبيعة الظاهرة و صولا إلى التعبير عنها برقم أو عدد وهو بمثابة رمز، هذا التعبير لا يتم بطريقة عشوائية أو ذاتية من طرف الباحث، بل وفق قواعد أو معايير متعارف عليها تستعمل في عملية الترميز،لأننا بصدد قياس ظواهر مجردة أي قياس مؤشرات فعل أو ظاهرة و ليس الظاهرة في حد ذاتها كسمة داخلية مما يتطلب الدقة في منح الأرقام للظواهر.

فقياس الذكاء أو التحصيل الدراسي كظواهر افتراضية لا يتم بطريقة مباشرة، و لكن يتم قياس المظاهر الملموسة لهما، فالتحصيل الدراسي يستدل عليه من خلال إستجابة الفرد لبنود اختبار تحصيلي معين، والنتيجة المتحصل عليها بناء على استجابته تسمى بنتيجة القياس هذه الأخيرة تتكون من عناصر أساسية، يجب أن يأخذها الباحث بعين الاعتبار عند إجراء أي عملية قياس لظواهر نفسية أو تربوية .

4. أهداف القياس التربوي :

- الكشف عن الفروق الفردية بأنواعها(داخل الفرد نفسه أو بين الأفراد)، فيما يخص مختلف السمات أو الخصائص.
- فهم وتفسير السلوك الإنساني والتحكم فيه للوصول إلى صياغة القوانين.
- تشخيص مكتسبات التلاميذ التعليمية
- قياس التحصيل الدراسي لكشف مواطئ الضعف والقوة في استعدادات وقدرات التلاميذ.
- توجيه المتمدرسين للدراسة في التخصص بناء على التنبؤ باستعداداتهم أو الوظيفة المناسبة لقدراتهم.
- اللجوء إلى العلاج المناسب. و هذا جسب (عبد السلام، 1960، ص. ص. 22-24).
- إعادة النظر في صياغة محتويات وأهداف المنهاج الدراسي المعد لذلك.

5.أسس القياس التربوي :

- القابلية حيث أن ما يوجد بمقدار وكل مقدار يمكن أن يقاس، (زكي، 2001، ص. 429).
- قياس السمات المختلفة بطريقة غير مباشرة باستخدام الاختبارات النفسية.
- الفروق الفردية بين الأفراد في نوع ودرجة الصفة أو السمة المقاسة، (عبد الحميد، 2007، ص. 13).

6.عناصر عملية القياس:

ولممارسة عملية القياس في التربية ، يستلزم أن تتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر أساسية لتحقيق الغرض من عملية القياس وهي: الظاهرة أو الخاصية ،أي تحديد القدرة المراد قياسها، فهي الموضوع الأساسي لعملية القياس. وثانيا أداة القياس المستخدمة والتي عادة تتمثل في مجموعة من الأسئلة ،وذلك لإصدار حكم عن الظاهرة ، و أخيرا العدد أو الرقم الذي يشير إلى درجة وجود القدرة المدروسة بناء على قواعد معينة .

1.6 .موضوع القياس (الظاهرة):

إن عملية القياس في التربة وعلم النفس تتناول ظاهرة محددة يقرر قياسها الباحث أو القائم عليها ، فعندما نريد أن نمارس عملية القياس، فإننا لا نخضع الفرد إلى عملية القياس و نقيسه من جميع جوانب شخصيته بل نحدد سمة أو خاصية من خصائصه و نخضعها لعملية القياس، من منطلق قابليتها لذلك.

وعليه يشير (جلال، 1985)"إلى أن عملية القياس لا توجه إلى أشياء أو أشخاص بل لخصائص معينة يتم تحديدها بصفة دقيقة، بحيث يمكن في النهاية تحويل الوصف الكيفي للظاهرة إلى وصف كمي يسمح بإجراء مختلف التحاليل الإحصائية لفهم الظاهرة" .

ففي في العلوم السلوكية والنفسية والتربوية لا نقيس الفرد، بل نقيس ما يدل على: ذكاءه ، تحصيله، ميوله أو دافعيته مثل ما هو حاصل في العلوم الفيزيائية ، فمثلا إذا أردنا قياس سعة حجرة دراسية ،فإننا نقيس طولها و عرضها و ارتفاعها. فبعد أن يحدد الباحث الظاهرة المراد قياسها بدقة، يتم ضبطها إجرائيا و عزلها قدر الإمكان عن بقية الظواهر الأخرى خاصة مع التداخل الموجود بين الظواهر. إذن فالخطوة الأولى والمهمة و الأكثر تعقيدا في عملية القياس ،هي التحديد الواضح والدقيق لمؤشرات الظاهرة والتي ينبغي أن تكون قابلة للملاحظة والقياس وعلى ضوئها تبنى الخطوة الموالية و المتمثلة في تحديد طبيعة الأداة المناسبة لقياسها.

6. 2. أداة القياس (الاختبار:

فبعد التحديد الدقيق و الإجرائي لمؤشرات القدرة أو السمة المراد قياسها ،ولاستكمال عملية القياس علينا القيام بالخطوة الثانية المتمثلة في اختيار أو بناء الأداة المناسبة أو تكييفها والتي نقصد بها الاختبار،وهذا حسب طبيعة الظاهرة أو السمة المراد قياسها.

إذن حسب ما جاء في دراسة (صفوت، 1980) ، فالاختبار في علم النفس و التربية : يعتبر بمثابة مثيرات مرتبة أعدت لتقيس بطريقة كمية في أغلب الحالات، و كيفية في بعضها لتقيس عينة من السمات أو الخصائص، و المثيرات قد تكون أسئلة شفوية، كتابية، سلسلة من الأعداد أو الأشكال الهندسية و غيرها من المثيرات التي من شأنها استثارة استجابة معينة من طرف الأفراد تخضع لعملية التكميم.

كما ينبغي على الباحث أو القائم على قياس السمة أو مجال سلوكي معين ،أن يقوم بإجراءات ضرورية في اختيار الأداة المناسبة من طرفه ، إما أنه يجد الأداة جاهزة فيتأكد من مدى صلاحيتها لقياس السمة عند أفراد يمتازون بخصائص معينة، فيطبقها عليهم ،أو يلجاء إلى تكييف بنود الأداة لتتوافق مع خصائص العينة . و إما أنه لا يجد أداة جاهزة تتناسب مع طبيعة الظاهرة أو خصائص العينة ، أو أن المتوفر لا يحقق أهداف البحث ، ففي هذه الحالة يقوم الباحث ببناء أداة وفق منهجية و خطوات معينة ، بحيث تكون بنوده عينة ممثلة فعلا للمجال السلوكي المراد قياسه بطريقة غير مباشرة .

ومن بين هذه الأدوات المناسبة لقياس مجال سلوكي معين ، الاختبارات النفسية و التربوية المتنوعة ، فهناك اختبارات أدائية و أخرى تحريرية و البعض منها شفوي و الأخر كتابي، تطبيقها على عينة من الأفراد يعطينا وصفا كميا في شكل أعداد و أرقام تعبر عن الخطوة الثالثة لعملية القياس.

6. 3. العدد(الرقم):

إن التطورات التي عرفتها مختلف العلوم الفيزيائية والطبيعية إلا بعد أن أصبحت تتخذ من العد و الرقم وسيلة للتعبير عن الظواهر التي تدرسها، و حتى العلوم النفسية والتربوية تتعامل بلغة الأرقام في دراسة وتحليل ظواهرها ، لأن العدد أو الرقم يعتبر بمثابة اللغة المشتركة بين مختلف العلوم.

فالرقم هو الرمز أو التعبير الكمي الدال على هذه السمات، و هو يوفر قدرا من الدقة لا يوفره الحكم الكيفي (أحمد، 2000).

إذن استخدام الرقم أو العدد في مجال التربية يمكننا من مقارنة قدرات عينة من الأفراد ببعضها البعض، وبه نتعرف على درجة ونسبة توفر قدرة ما لدى فرد أو عدد من الأفراد مما يسمح لنا باتخاذ قرارات مختلفة لا يمكن الوصول إليها بغير هذا الأسلوب ، وان توفر هذا النوع من المعطيات نستطيع تقديم تفسير موضوعي لظاهرة معينة و إعطائها دلالتها.

فالعدد كنتيجة لعملية القياس ينطوي على معاني عدة، فقد يدل الرقم(6) مثلا على عدد أفراد الأسرة أو عدد المواد التي نجح فيها تلميذ معين، أو طول قاعة دراسة بالأمتار، كما قد يدل على رقم من أرقام الرياضيين، أو رتبة التلميذ بين زملائه في تحصيل مادة معينة ،هذه الاستعمالات تبين اختلاف معاني الرقم (6) في كل حالة من الحالات السابقة، فقد يستعمل مرة بوصفه رقما أو عددا، و مرة بوصفه رتبة معينة. فيمكن أن يقتصر استخدام العدد للتعبير عن الكميات، كما يمكن استخدامه كرمز دال على الخصائص أو الأشياء أو كمية شيء و بديل عنها، دون أن يكون له دلالة كمية، كما يمكن أن يعبر عن ترتيب عدد من الأفراد وفق خصائص معينة بتسلسل الزيادة أو النقصان حسب امتلاك كل فرد لتلك الخاصية.

مما سبق يتضح أن لتمييز معاني الأعداد التي نتحصل عليها من عملية القياس و تحديد قواعد استخدامها أهمية بالغة في ميدان القياس التربوي، فلا بد للباحث أن يراع القواعد التي يقابل بها بين الأعداد و الظواهر، و محاولة إدراك المعنى الحقيقي للعدد بناء على المنطق المستخدم في نسبته لظاهرة معينة نظرا لاختلاف معنى العدد .فعلامة التلميذ في امتحان معين و درجة ذكائه و رتبته بين زملائه ورقم شهادته الدراسية، يعبر عنها بأعداد تختلف في معناها باختلاف القواعد المستخدمة فيها.

7. مسلمات القياس:

النظرية العلمية تهدف في أساسها إلى تفسير مجموعة من الظواهر أو السلوكيات وفق إطار منظم من الفروض أو المسلمات تنطلق من اجل تفسير الظواهر التي ترتبط بها تفسيرا علميا، و لا بد أن تكون لهذه النظرية القدرة على التفسير و التعليل حتى تكون نظرية صالحة للاستعمال و التطبيق الميداني لتحقيق الفائدة العلمية المرجوة منها،ولنظرية القياس في علم النفس كغيرها من نظريات مختلف العلوم تستند في دراستها للظواهر النفسية على مسلمات يجب معرفتها .

7. 1.قابلية أداء الفرد للقياس:

مما هو متعارف عليه أن كل فرد يملك عدد من الأنماط السلوكية تختلف بدرجات معينة مع الأنماط السلوكية لبقية الأفراد الآخرين، هذه الأنماط تسمى في ميدان القياس "الأداء" حسب (كامل، 1999) .

وهنا مضمون المسلمة الأولى للقياس، حيث هذا الأداء يمكن قياسه و تقديره بطريقة كمية، بمعنى وجود إمكانية لتحويل أداء الإنسان من صيغة وصفية إلى صيغة كمية باستخدام الأرقام حسب قواعد معينة متفق عليها. فالمسلمة الأولى من مسلمات نظرية القياس في علم النفس، هي قابلية الأداء للقياس والتقدير التي تمهد للعمليات المختلفة المتتالية والمترتبة على هذه القابلية، فلو لم نسلم بإمكانية التعبير الكمي عن أداءات الأفراد لما كانت هناك إمكانية للحديث عن بقية العمليات الأخرى ، فعندما يتم قياس أداء الفرد أو تقديره في مرحلة من مراحله يصبح الأمر بعد ذلك ممكنا للتنبؤ بالمراحل التالية من هذا الأداء أو الاداءات الأخرى(ردود الأفعال)، (حنورة، 1998).

وعندما نقول قابلية أداء الفرد للقياس و التقدير الكمي، فإننا نشير ضمنيا لإمكانية إخضاع هذا الأداء لظروف و عوامل خارجية وهي ظروف التجريب، والتي تؤثر بدرجة أو بأخرى في عملية القياس و التقدير، مثل ظروف التجريب التي يتعرض لها الفرد في موقف من مواقف البحث و الدراسة، حيث يصعب جدا في أغلب الحالات عزل الأداء المطلوب قياسه عن بقية جوانب شخصية الفرد التي تتألف من كل متكامل .

فإذا كان الهدف هو قياس أداء الفرد في مواقف حل مشكلة رياضية أو تركيب أشكال هندسية، فقد يكون من الصعب عزل هذا الأداء عن أدائه في التعبير اللغوي أو استخدام الرموز أو معالجة الأشكال الهندسية أو غير ذلك مما يجعل النتيجة المتوصل إليها ترتبط بجزء منها بهذه العوامل المتداخلة.

و من هذا يتضح أن تناول سلوك الأفراد بالقياس ووضعه في مواقف التجريب لا بد أن تأخذ في الاعتبار هذا التداخل، وهذه العلاقة الدينامية (علاقة تأثير و تأثر) أو التبادلية بين الجوانب المختلفة لأداء الإنسان،و من ثم

فإن أداة القياس أو التقدير الاختبار في أغلب الحالات،لا بد أن تراعي ذلك أثناء وضع البنود. هذه الخاصية ليست متوفرة في القياس الطبيعي، مثل قياس الأطوال و الأوزان فقياس طول إنسان معين لا يتأثر بوزنه و لا بلونه، و كذلك قياس وزن قطعة من الحديد لا يتأثر بشكلها أو إبعادها إذا كانت على هيئة كرة أو مكعب، فالأداة لا تتأثر بعوامل طفيلية تحد من موضوعية عملية القياس، بل يمكن عزل كل جانب لوحده و إخضاعه لعملية القياس دون أن يتأثر ببقية الجوانب الأخرى.

إذن المسلمة الأولى من مسلمات نظرية القياس تشير إلى أن أداء الإنسان قابل للقياس و التقدير، وحتى تتم العملية لابد من أدوات من نوع خاص في ضوء خصوصية الأداء في حد ذاته، وبالتالي فإن هذه الأدوات لا بد أن تتميز عن بعضها البعض فأداة قياس الذكاء لا تناسب قياس الدافعية .كما تتميز أيضا عن الأدوات التي تستخدم في القياس الطبيعي الدقيق، و عليه فهذه الأدوات منطقها الرياضي الخاص وأساليبها الإحصائية ومنطقها، و مفاهيمها التي تتناول من خلالها عملية القياس (كامل، 1999).

7. 2.أداء الأفراد له خصائص مميزة:

إن قياس الظاهرة التربوية في الحقيقة يعود إلى قياس أداء أو سلوك يستدل عليها ، الذي قد يصدر عن خاصية واحدة أو مجموعة من الخصائص يتميز بها الفرد عن غيره من الأفراد، وهذا ما أشارت إليه المسلمة الثانية في عملية القياس. فالخاصية الواحدة مثل الذكاء تعطى أكثر من نمط أو أداء واحد، فالشخص الذي يمتاز بدرجة عالية من الذكاء يمكن أن تصدر عنه عدة أنماط سلوكية، فقد يمتاز بسرعة حل المسائل الرياضية، أو إيجاد العلاقات بين الظواهر والأشياء بطريقة إبداعية وغيرها من الأداءات التي تعبر عن الذكاء، كما الأداء الواحد مثل حل و إجراء تجربة مخبرية قد ينتج عن أكثر من خاصية واحدة.

من هذا تتضح العلاقة المعقدة بين الخصائص و الأداء ، الأمر الذي يؤثر بطبيعة الحال على الأداة المستخدمة في القياس من حيث مراحل بناءها و كيفية اختيار المؤشرات الدالة على الظاهرة الواحدة و ليس على عدة ظواهر ،كما يؤثر تعقد هذه العلاقة على دلالة النتائج أو التفسير الذي يقدم للنتائج من حيث صدقها الفعلي.

فعند قياس الأداء الذي يرتبط بخاصية التحصيل الدراسي مثلا ، يجب أن نعرف أن الأداء إنما هو نتاج خاصية التعبير، أي درجة تمكن التلميذ من المادة الدراسية، بالإضافة إلى تدخل خصائص أخرى مثل الذكاء و الثروة اللغوية و غير ذلك، مما يفرض علينا أن نأخذ ذلك بعين الاعتبار عند التحقق من دلالة بنود الاختبار وتفسير نتائجه.

هذه الخصوصية المميزة لطبيعة العلاقة بين الخصائص و الأداءات جعلت الأدوات المستخدمة لقياس الظواهر التربوية و النفسية تتأثر بعلاقة الخاصية بالأداء من حيث البناء و التكوين، حسب ما أشار إليه (الطريري، 1998)، كما أشار أيضا إلى وجود بعد آخر يجب أن يضاف إلى طبيعة العلاقة بين الأداء والخصائص، بمعنى البحث عن شدة هذه العلاقة بينهما، فإذا قلنا أن الخاصية هي القدرة الرياضة و أن الأداء هو حل المسائل الحسابية، يصبح من الضروري أن تكون أداة القياس على درجة كبيرة من الحساسية لشدة العلاقة بين القدرة و الأداء حتى نتمكن من قياس الأداء و إرجاعه أو تفسيره على أساس الخاصية الواحدة، أو الخصائص المتعددة، و بمعنى آخر حتى نتمكن من تقدير العلاقة بين المتغيرين دون تدخل متغير ثالث طفيلي .

ففي مثالنا هذا إذا كانت أداة القياس حساسة لشدة العلاقة بين القدرة الرياضية و حل المسائل الحسابية فإن الأداة لن تتأثر بتدخل عوامل أخرى مثل اللغة أو التحصيل الدراسي في مواد أخرى أو غيرها من العوامل.

وعليه يمكن القول أن المسلمة الثانية من مسلمات القياس التي تفترض أن أداء الإنسان هو دال لخصائص معينة يعبر عنها،كما أن هذه المسلمة تركز على بعدين هامين في عملية القياس، وهما علاقة الخاصية بالأداء من حيث النوع و الكم.أي صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه و الدقة التي تقيس بها الظاهرة من جهة ومن جهة أخرى مدى تأثر أداة القياس بهذه العلاقة، من حيث قدرتها على تفسير أداء الفرد وإرجاعه فعلا للسمة أو الخاصية التي بنيت الأداة على أساس افتراضي يشير إلى تعبير الأداء عن الخاصية المقصودة بعملية القياس، هذه الأدوات تقيس بالإضافة إلى أداء الفرد،شدة العلاقة بين الخصائص والأداءات.

7. 3.اختلاف العلاقة بين الخصائص والأداء من فرد لأخر:

المسلمة الثالثة لنظرية القياس تشير إلى لب عملية القياس في علم النفس والتربية و هو ما يسمى بالفروق الفردية، فالعلاقة بين الخصائص و الأداء تختلف من فرد لأخر، وهذا ما درسه غالتون عندما ركز على ما هو مختلف بين الأفراد، فأدوات القياس عندما تقيس الأداء في الحقيقة لا تقيس كمية هذا الأداء، كما نعين مثلا طول قاعة معينة وعندما نقيس الخاصية أو القدرة، فإن الأداة لا نقيس كمية القدرة– كمية الذكاء– التي يمتلكها الفرد، بالمفهوم الكمي المحض.

فحسب (حسين، 2001) : فعند قياس العلاقة بين الخاصية والأداء فإننا لا نقيسها في وحدات مطلقة ،و لكن جميع هذه العمليات إنما تتم في إطار نسبي، هو إطار الاختلاف و التباين الذي يوجد بين خصائص الأفراد و أدائهم الفعلي.

و منه ما يتم قياسه فعلا هو الاختلافات بين الأفراد أكثر من أي شيء آخر،فنحن نقيس اختلاف الأفراد في الذكاء، القدرات و خصائص الشخصية، ذلك لأن عملية القياس في هذا الإطار هي نسبية و ليست مطلقة، فالتسليم بالفروق الفردية كعنصر أساسي في القياس، ينتج عنه موقف معين من طرق التعامل مع الأرقام المتحصل عليها، أي التعامل معها على أساس أنها تقيس العلاقة بين الأداء والخاصية أكثر من كمية الظاهرة، عكس القياس الطبيعي حيث يكون أساس المعالجة الإحصائية أو الرياضية هو إيجاد القانون العام أو الصيغة الموحدة التي تعبر عن عدة ظواهر في الوقت نفسه، في حين أنه في ميدان القياس النفسي الأمر مختلفا، بحيث يكون أساس المعالجة الرياضية أو الإحصائية هو محاولة الكشف عن الفروق والاختلافات و التأكد من دلالاتها.

و بذلك فإن المعالجة مختلفة من حيث الهدف و الأسلوب في الحالتين، فمفهوم التباين أو الفروق الفردية، له تأثير على بناء أدوات القياس في حد ذاتها و اختيار وحداتها و التأكد من فعالية هذه الوحدات، في تقديم قياس موضوعي للظواهر أو السمات النفسية و التربوية.

فإن الأداة التي تبنى من أجل قياس الفروق الفردية تختلف عن الأداة التي تبنى من أجل قياس الكمية، (أبوعلام، 2001)، أو بمعنى آخر نجد أن الأداة التي تبنى من أجل القياس النسبي تختلف عن الأداة التي تبنى من أجل القياس المطلق، لأن هذا يؤثر على عملية تفسير النتائج، فعند قياس التحصيل مثلا فإن الدرجات التي نتحصل عليها لا يمكن تفسيرها مباشرة دون الإشارة إلى إطار مرجعي ننسب إليه هذه الدرجات لأن الإطار المرجعي يختلف حسب الهدف من القياس، فقد يكون عبارة عن جدول المعايير أو درجات تائية، أو نسبة الأهداف المحققة وغيرها من الأهداف، وعليه فمفهوم الفروق الفردية مفهوما أساسيا في عملية القياس النفسي، ومن ثم لا بد أن تتأثر به الأساليب والأدوات و طرق تحليل المعطيات وتفسير النتائج.

7. 4.الخطأ في القياس:

تحاول المسلمة الرابعة من مسلمات نظرية القياس أن تتناول ما أشارت إليه مختلف النظريات في العلوم الأخرى وحاولت التغلب عليه، وهو الخطأ في عملية القياس، فكل درجة تحصل عليها الفرد في قياس ظاهرة ما ، إنما تتكون من الدرجة الحقيقية و الدرجة التي تعود إلى الخطأ في القياس ، وهذا إشارة واضحة بوجود الخطأ كمكون من مكونات أي درجة يتحصل عليها الفرد على أي مقياس من المقاييس، فالدرجة الكلية تساوي الدرجة الحقيقية زائد الدرجة التي تعود إلى الخطأ.

وقد صنفت أخطاء القياس إلى ثلاثة أنماط أساسية حسب (حنورة، 1998). فالنمط الأول هو الخطأ الثابت و هو نوع من الخطأ يعود إلى الأداة في حد ذاتها وبالتالي يتكرر بصفة منتظمة و له نفس التأثير على كل درجات

المقياس بالنسبة لجميع الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار.فإذا كان هناك خطأ في تدريج ميزان لقياس الأوزان بحيث يوجد ½ كغ زائدا في هذا التدريج ،أصبح من السهل علينا معرفة الوزن الحقيقي لأي جسم ، بحيث يطرح ½ كغ من قيمة الوزن الظاهر، من ثم فان هذا الخطأ في حالة معرفة كميته لا يعتبر مشكلة أمام عملية القياس، ولكن طبيعة الأدوات المستعملة في علم النفس والتربية لا تسمح بمعرفة كمية الخطأ المنتظم ، ومدام يؤثر على جميع الدرجات بنفس القيمة فإن معنى القياس المبني على معرفة الفروق لا يتغير معناه.

أما النمط الثاني هو الخطأ الذي يعود إلى استعمال الدرجة الظاهرية الناتجة عن عملية القياس بدلا من الدرجة الحقيقية، وهو نوع يمكن التحكم فيه من طرف الباحث عن طريق معالجات إحصائية خاصة بذلك.

وأخيرا النمط الثالث فهو الخطأ العشوائي أو ما يسمى بخطأ الصدفة، ومصدره غير محدد وغير معروف،وبالتالي يصعب ضبطه أو التحكم فيه، والأخطاء العشوائية هي التي يلغى بعضها البعض، و خاصة إذا كان حجم العينة كبيرا، و لتوضيح العلاقة بين هذه الأخطاء العشوائية و الدرجة الظاهرية أو الدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد، و درجته الحقيقية التي تعبر عن قدرته الفعلية في السمة المقاسة.

فيمكن القول أن الدرجة الكلية = الدرجة الحقيقية + الدرجة التي تعود إلى الخطأ و هذا يعني أن الدرجة الكلية تساوي المجموع الجبري للدرجة الحقيقية و الدرجة التي تعود إلى الخطأ العشوائي، على اعتبار أن هذا الأخير قد يكون سالبا أو موجبا، أي أنه يزيد في قيمة الدرجة الحقيقية أو يقلل منها .

كما أن متوسط هذه الدرجات التي تعود إلى الخطأ العشوائي يساوي الصفر و ذلك أيضا عندما يكون حجم العينة كبيرا، مما يجعل معامل الارتباط بين الدرجات الحقيقية و الدرجات التي تعود إلى الخطأ العشوائي تساوي صفر

وبصفة عامة فإن الخطأ مكون أساسي من مكونات عملية القياس في التربية وعلم النفس، و على قدر ما يستطيع الباحث أو القائم بعملية القياس التقليل منه بقدر ما تزيد موضوعية النتائج التي يتوصل إليها و مصداقية القرارات المتخذة بناء عليها، لأن التسليم بأن الدرجة المتحصل عليها من خلال عملية القياس ليست درجة حقيقية بل هي خليط من الدرجة التي تعود إلى الخطأ بمختلف مصادره و الدرجة التي تعبر فعلا عن مستوى السمة، هذا التسليم يجعل التعامل الإحصائي أو المنطقي مع هذه الدرجات يكون في إطار نسبي تقريبي.

8. نظريات القياس في التربية

إن الهدف الأساسي من تصميم اختبار، هو تحديد ما يمتلكه الفرد من سمات كالقدرات الحسابية و الذكاء والتي تأخذ طابع تجريدي،لذلك فإن قياس هذه السمات يعد من الأمور الصعبة التي تتطلب اختبار يتوفر على درجة كبيرة من الصدق والثبات ،سعيا لتحقيق أعلى درجة من الموضوعية ،ووفق النظرية الكلاسيكية للقياس فإنه يمكن التعبير عن قدرة الفرد انطلاقا من الدرجة الحقيقية التي يتحصل عليها من خلال أدائه على الاختبار أما النظرية الحديثة ،فتؤكد على وجود سمات يشترك فيها جميع الأفراد إلا أنهم يختلفون في مقدارها .

1.8.نظرية القياس الكلاسيكية : شاع انتشارها واستخدمت من قبل العديد من المختصين في القياس التربوي، فهي نموذج بسيط (classical test theory) يحتوي على تعريف للعلامة الظاهرية والحقيقية والخطأ العشوائي في القياس، فالعلامة الظاهرية(**ك**) للفرد التي يحصل عليها من أدائه على الاختبار ،تتكون من علامته الحقيقية (**ح**) والتي تعكس مقدار ما يمتلكه فعلا من السمة،ومقدار الخطأ في القياس(**خ**) الذي يمكن أن يكون بالزيادة أو النقصان وفق المعادلة التالية : **ك = ح + خ** ، بحيث يعبر عنها بنموذج الدرجة الحقيقية .

فحسب (جرجوري،2004) تتبلور نظرية القياس الكلاسيكية في فكرة أساسية مفادها أن درجة الفرد على اختبار ،تنتج من تأثير عوامل تؤدي إلى الاتساق والتي تتشكل من السمات الثابتة لدى الفرد يتم قياسها وعوامل تؤدي إلى عدم الاتساق غير مرغوب فيها ،التي تؤثر على درجة الفرد وتسمى بعوامل الخطأ العشوائي. (Gregory, 2004)

1.1.8. افتراضات نظرية القياس الكلاسيكية : تقوم هذه النظرية على افتراضات حسب (الطريري، 1997، ص. 39).

- الدرجة التي يحصل عليها الفرد قابلة للتغيير حسب الظروف الاختبارية ولا تمثل الدرجة الحقيقية .
- الدرجة الملاحظة تعود إلى نوعين من الدرجات ،درجة حقيقية و درجة الخطأ .
- الدرجة التي تعود للخطأ ليست ثابتة في كل المواقف والظروف.
- وجود علاقة عكسية بين الدرجة الحقيقية والدرجة الخاطئة ،فانخفاض الخطأ يترتب عليه زيادة الدرجة الحقيقية .
- يمكن معرفة الدرجة الحقيقية للفرد من خلال إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى ،واستخراج متوسط الدرجات .

- عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجات التي تعود إلى الخطأ في الاختبارات المختلفة ،وذلك لاختلاف طبيعة الاختبارات .
- عدم وجود علاقة بين أخطاء القياس لاختبارين مختلفين طبقا على نفس الفرد.
- يتكون خطأ القياس من خطأين ، أولها عشوائي به يحدد دقة ثبات الاختبار وثانيها منتظم و يتعلق بصدق الاختبار .

2.1.8.الانتقادات الموجهة لنظرية القياس الكلاسيكية :

- معامل صعوبة وسهولة مفردات الاختبار يتأثر بقدرة الإفراد ، فالمفردة التي يختبر فيها ذوي القدرات المرتفعة تبدو سهلة ،بينما نفس المفردة تبدو صعبة لذوي القدرات المنخفضة.
- إن الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الفرد في اختبار ما تأثر بمفرداته ،حيث ترتفع الدرجة في حالة سهولة المفردات وتنخفض عندما تكون صعبة.
- يتغير تكوين الاختبار بمرور الزمن ،بما أن الظروف البيئية والثقافية تتغير من زمن إلى أخر، فالمجموعة التي اعد لها الاختبار حتما لا تكون نفس المجموعة التي يجرى عليها. (علام ، 2001، ص.204)
- جميع الخصائص السيكومترية مثل معامل التمييز ، الصعوبة ، الثبات تعتمد على خصائص العينة التي يطبق عليها الاختبار وعينة الفقرات التي يضمها الاختبار.
- الاهتمام بالاختبار ككل أكثر من الاهتمام بكل فقرة من فقرات الاختبار.
- تأثر ثبات الاختبار بالموقف الاختباري ، حيث يتم تقدير ثبات الاختبار إما بتطبيق الاختبار مرتين على نفس الأفراد ،أو بإعداد صور متكافئة من الاختبار.
- لا يوجد تدريج مشترك للأفراد والفقرات ، حيث لايوجد توافق بين قدرة الفرد وصعوبة الفقرة ، مم يجعل تفسير درجات الأفراد بالنسبة لتدرج الفقرات من حيث الصعوبة صعب.

2.8. النظرية الحديثة في القياس :

إن النظرية الحديثة في مجال القياس النفسي هي ما يسمى بنظرية السمات الكامنة أو نظرية الاستجابة للفقرة ، التي تفترض أنه يمكن التنبؤ بأداء الأفراد أو يمكن تفسير أدائهم على اختبار تربوي أو نفسي معين. بناء على خاصية أو خصائص مختلفة ومميزة لهذا الأداء تسمى السمات ، وتحاول هذه النظرية تقدير در جات الأفراد في هذه السمات. (المسيح، 1991، ص. ص. 443-475) .

فمثلا لو أردنا قياس سمة الذكاء ،فإننا لا يمكن رؤية الذكاء وقياسه بصورة مباشرة لأنه مفهوم مجرد ولكن نستدل عليه من خلال استجابة الفرد على بنود اختبار يقيس هذه السمة .حيث تقوم هذه النظرية بتقدير العلاقة المتوقعة بين الاستجابة الملاحظة وغير الملاحظة ، التي تكمن وراء هذه الاستجابة ، إذ ترى أن السمة بعد كمي يمكن أن يحدد مواضع الأفراد ، ويقصد بذلك تقدير القدرة أو السمة يكون مستقل عن العينة ، كما تركز على الفقرة الاختبارية مما يسمح القيام بعدة عمليات :حذف ، تعديل ، إضافة دون أن يتأثر الاختبار عكس النظري الكلاسيكية .

1.2.8 خصائص نظرية السمات الكامنة

- ✓ أحادية البعد : ويقصد به أن الاختبار يقيس سمة أو قدرة كامنة واحدة لدى الفرد ،فالاختلاف بين الفقرات والبنود من حيث خصائصها قد يرجع إلى بعد واحد يعود إلى ذلك الاختلاف.

وهنا نجد في دراسة، (دودين، 2004) .يوضح هذه الفكرة أكثر ،حيث يذكر ويفرق بين أحادية البعد النظرية والعملية ، فمسائل الحساب مثلا من الناحية النظرية تتكون من أربعة أبعاد : الجمع ، الطرح ، الضرب و القسمة ،بينما التحليل العاملي لاختبار الحساب يمكن أن يظهر هذه المكونات أو الأبعاد ألأربعة له . ولكننا من الناحية العملية يفترض أن هذه المكونات تقيس موضوعا واحدا وهو القدرة الحسابية بمعنى أن بالرغم من التغاير أحيانا بين فقرات الاختبار إلا أنها تنطوي تحت عامل مشترك واحد يقيس سمةاو قدرة كامنة واحدة.

- ✓ استقلالية القياس الموضوعي: يعني أن استجابات المفحوص على بنود وأسئلة الاختبار تكون مستقلة استقلالا إحصائيا ، ويقصد بذلك أن استجابة الفرد على الفقرة الاختبارية الأولى لا تؤثر على استجاباته للفقرات الاختبارية الموالية ، كما أن تقييم وتقدير قدرته لا يعتمد لا تقييم وتقدير قدرات مجموعة الأفراد الذين يؤدون الاختبار أو على تقديرات صعوبة البنود التي يؤدنها.
- ✓ تأثير عامل السرعة : فعامل السرعة في الإجابة على بنود الاختبار وفق نظرية السمات الكامنة لا يؤدي دورا ايجابيا ،إذ يفسر إخفاق بعض المفحوصين في التوصل إلى الإجابة على فقرات الاختبار بتأثير عامل السرعة مما يؤدي إلى انخفاض قدراتهم .

حيث يشير في هذا الصدد هامبلتون "إن تأثير السرعة في الأداء على الاختبار يعني أن هناك سمتين على الأقل تؤثران في الأداء هما: سرعة الأداء والسمة الأخرى التي يسعى الاختبار لقياسها ، لذلك إن تاثير عامل السرعة يكون غير مباشر،يجعل بعض المفحوصين يعتمدون على التخمين. (Hamblem, 1985, p. 90).

- ✓ الحد من تأثير التخمين : يظهر التخمين في حالة الفقرات ذات الاختبار من متعدد ،حيث يصبح الفرد يجيب اعتمادا على التخمين . كما يمكن اكتشاف ذلك عند الأفراد ذوي القدرات المنخفضة والذين أجابوا إجابة صحيحة على فقرات صعبة .
- ✓ تمثل بمنحنيات مميزة : وهي عبارة عن دوال رياضية تصف شكل العلاقة بين احتمال نجاح الفرد في الإجابة على الفقرة والقدرة التي تقيسها مجموعة من الفقرات التي يحتويها الاختبار. (علام، 1995، ص. 690)

2.2.8. افتراضات نظرية السمات الكامنة:

1. وجود اختلاف في مقدار السمة ن فرغم هناك سمات معينة يشترك فيها جميع الأفراد ولكن يتفاوتون في مقدارها ،فسمة الذكاء مثلا نجد العبقري ،متوسط الذكاء ومتدني الذكاء ،إذ يمكننا الاستدلال على ذلك من خلال استجابة الفرد على فقرات الاختبار التي تقيس سمة الذكاء.

2. وجود دالة رياضية احتمالية تربط بين بارامترين أحدهما يتعلق بقدرة الفرد والأخر بصعوبة الفقرة التي يختبر فيها،أي من اجل الحصول على قيمة احتمالية لاستجابة الفرد على فقرة ما تكون دالة السمة التي يفترض أن يقيسها الاختبار وخصائص الفقرة التي تم الإجابة عليها.(Linden & Hambleton, 1997, p. 5)

3. يمكن وصف العلاقة الرياضية الاحتمالية بين استجابة الفرد على أي فقرة اختبارية من خلال مجموعة من السمات الكامنة ،و التي يفترض أنها تؤثر في أدائه على هذه الفقرة بدالة متزايدة يطلق عليها دالة خصائص الفقرة .لأنها تحدد لنا وتصنف المفحوصين الذين حققوا درجات مرتفعة في السمات التي لها توقعات احتمالية عالية للإجابة الصحيحة للفقرة، من المفحوصين الذين حققوا درجات منخفضة على السمات.

4. يتم وصف العلاقة بين احتمال الإجابة الصحيحة على فقرات الاختبار والسمات الكامنة من خلال دالة رياضية اعتبرها صلاح الدين محمود علام" دالة انحدار درجة الفقرة على السمة الكامنة التي يقيسها الاختبار وهذه الدالة غير خطية" (علام، 1995، ص.690) .

ويعمل المنحى المميز على وصف صعوبة الفقرة من خلال مكانة الفقرة على متصل السمة الكامنة والتمييز بين المستويات المختلفة للسمة.

ما يؤدي بنا القول أن هذه النظرية تقوم على القواعد التالية:

- اختلاف الدرجات أو أنماط الاستجابة يؤدي إلى اختلاف الخطأ المعياري للقياس.
- الاختبار الأقصر يكون أكثر ثباتا من الاختبار الأطول.

- يكون لدرجات الاختبار مدلولا رياضيا إذا تم مقارنتها دون خصائص المفردات.
- يمكن الحصول على تقديرات لخصائص المفردة من تقديرات لعينات غير ممثلة للأفراد.
- اختلاف مستويات الصعوبة للاختبار بين الأفراد تكون بمقارنة درجات الاختبار في صور متعددة.

3.2.8. متطلبات القياس الموضوعي

- يمكننا تعريف المتغير موضوع القياس تعريفا إجرائيا بوجود بنود صادقة
- يجب أن تكون البنود متدرجة في صعوبتها من خلال الانتقال من السهل إلى الصعب ، حتى نتمكن من تمثيل هذا المتغير بواسطة مستقيم.
- يمكن تحديد مواضع المفحوصين من خلال استجابات صادقة .
- التوافق بين تدرج قدرات المفحوصين على الاختبار وخصائص ومميزات البنود ، والتي تؤدي إلى تقديرات لمستويات المتعلمين في اختبار معين .
- قياساته خطية بين قدرة الفرد وخصائص البند ، وبالتالي يمكن استخدامها لدراسة نمو الفرد في ظاهرة معينة أو المقارنة بين المجموعات.

9.أهمية القياس في التربية

أ. التعرف والكشف عن التخلف الدراسي وأسبابه.

ب. التعرف على استعدادات التلاميذ وإمكانياتهم، مما يساعد على اختيار الشعبة الدراسية الملائمة للتلميذ.

ج.تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم إلى مجموعات متجانسة تساعدهم على متابعة الدراسة.

د. استخدام الاختبارات في عمليات التوجيه والإرشاد المدرسي للتلاميذ أثناء المسيرة الدراسية.

هـ. تمد أجهزة التربية والتعليم بالمعلومات الدقيقة و الوافية ،بما يساعدهم على تقويم ما حققته نظم التعليم من الأهداف العامة للتربية في المجتمع.

و. استخدام نتائج قياس التحصيل الدراسي في اتخاذ قرارات تربوية .

10.علاقة القياس بالتقييم والتقويم :

إن الفهم الحقيقي لمعنى القياس ودوره في الفعل التربوي ، يتطلب تناوله في إطار مفهومين آخرين ذات صلة به ،وهما التقييم و التقويم. فإذا كان القياس كما سبق ذكره عملية تعيين أرقام وأعداد تحدد مستويات مختلفة للخصائص أو السمات وفق قواعد رياضية وشروط معينة ، بحيث نستدل على الأشياء بطريقة تشير إلى كميات من الصفة أو الخاصية التي قمنا بقياسها .وذلك باستعمال أدواته التي تستخدم لمعرفة مقدار ما يوجد في الشيء من خاصية التي تعتبر أثرا دالا على وجود هذه السمة ،بمعنى أخر فالقياس عملية غير مباشرة يستدل بها على الصفة موضوع القياس من خلال عينة السلوك (الأداء)و التي تكون في صورة كمية.

وحسب ما جاء في دراسة (مادي، 1991). فالدرجة التي يتم التوصل إليها من عملية القياس لا تحمل معنى في حد ذاتها ، بل تسند إلى معيار قصد اتخاذ قرار تفسر من خلاله الدرجة المحصل عليها وهذا ما يعرف بالتقييم .فالتقييم يستخدم لإصدار حكم على تحصيل المتعلمين باستخدام أدوات معيارية مع التركيز على أهداف أداء المتعلم ، حتى تكون عملية الاختبار أكثر تحديد للوقوف على نوعية أو جودة التدريس ومدى ملائمة المنهج و الطرق المناسبة لقدرات المتعلمين و خصائصهم المختلفة.

فالتقييم هو عملية الحصول على معلومات و معطيات دقيقة ، تستخدم في اتخاذ قرارات تربوية وبيداغوجية حول المتعلم ، من حيث تحديد نواحي الضعف والقوة في تعلماته ومدى تقدم المتعلمين في تحصيلهم، وفي الحكم على فاعلية عملية التدريس والكفاية المنهجية و خصوصيتها العلمية (مادي، 1991).

وبما أن التقييم عملية مترتبة على عملية القياس وتابعة لها ،فهو عملية تشخيصية للتحصيل الدراسي تتم في ضوء المعلومات التي نتحصل عليها من عملية القياس ،والتي يترتب عنها إصدار أحكام في ضوء معايير معتمدة و محددة مسبقا ، هذه الأحكام المتفق عليه قد توصلنا إلى القول بعدم كفاية عملية التعلم أو عدم تحقيق المتعلم للأهداف المتوخاة ، هنا تتدخل عملية أخرى يطلق عليها في ميدان التربية و علم النفس بالتقويم .

فالتقويم مصطلح تربوي جاء من الفعلقو"ّ م"بمعنى عدّ ل الشيء أو أصلح ما فيه، وهو يعنى تعديل ما أعوج من الأشياء من اعوجاج، (أبولبدة، 1987).

كما جاء على لسان صاحب المقال (حنورة، 1998). التقويم هو محاولة تقديم حلول أو اقتراح أساليب لتجاوز النقص الملاحظ .

إذن التقويم التربوي هو المرحلة التي تأتي بعد تنفيذ درس أو برنامج تربوي للحكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة ،فهو عملية أساسية وضرورية في اتخاذ القرار التربوي الصحيح المبنية على أساس من القياس والملاحظات

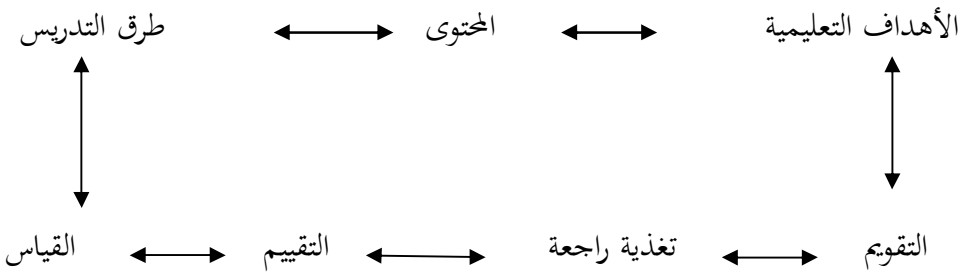
بهدف التطوير و التحسين. و بما أن القياس هو عملية تقدير كمي للأشياء أو خصائصها في شكل أرقام ، فإن التقويم يبدأ من هذه الأرقام ويفسرها.

يتضح مما سبق أن القياس، التقييم و التقويم عمليات متتالية و متكاملة تعتمد على بعضها البعض، وبالرغم من ذلك فإن هناك تداخل بين مفهومي التقييم و التقويم حيث المقابل الأجنبي الواحد (Evaluation) والذي يشير إلى عملية واحدة مما جعل ببعض الباحثين العرب يتأثرون بذلك ويفضلون استعمال مصطلح واحد و هو التقويم بدلا من التقييم للدلالة على العمليتين معا حيث يفيد إصلاح الاعوجاج كما يفيد تقدير قيمة الأشياء أو إصدار أحكام وفق معايير معينة، فالمفهوم يجمع بين التقييم والعلاج (تغزي، 1998).

إذن عملية اتخاذ قرار بشأن الحكم على قيمة محتوى أو موضوع ما و في وجود معايير متفق عليها ،وعلى سبيل المثال (مدى تحقيق الأهداف،مستوى الإتقان، المتطلبات المهنية)، وهذا يتم إصداره بناء على نتيجة عملية القياس بهدف تقديم تغذية راجعة فورية تسهم في تطوير العملية التعليمية بكامل عناصرها وهذا ما يعرف بالتقويم

و لتوضيح العلاقة أكثر بين عناصر المنهاج الدراسي المتمثلة في التقويم كعملية شاملة والمحتوى وطرق التدريس والأهداف المرجوة من الممارسة التربوية من خلال اقتراح الشكل التالي.

شكل رقم (1) : يوضح العلاقة بين مكونات العملية التعليمية التعلمية



يتضح من الشكل السابق أنه إذا أردنا التعرف على مدى تحقق الكفايات المسطرة ،فإننا نقوم بتقويم التحصيل الدراسي ،وهذا في وجود محتوى على شكل خبرات تعليمية تقدم للمتعلمين من خلال عمليتي التعليم والتعلم، يتم إعداده في ضوء الأهداف التعليمية المسطرة ،يتم قياسها من خلال أدوات القياس المتمثلة في الاختبارات المتنوعة لمنح المتعلم قيم عددية تعبر عن درجة تحقيقه للأهداف المسطرة ، ومنه يتم إصدار حكم على هذه النتيجة. مع محاولة تحديد أسباب تحقق أو عدم تحقق الأهداف لتأتي مرحلة تقديم العلاج وإحداث عملية التطوير من خلال عملية التقويم.

و بالرغم من العلاقة التكاملية بين الخطوات الثلاث (القياس ، التقييم، التقويم) ،إلا أن يمكن لعملية التقويم أن تتم دون أن تكون الخطوة الأولى المتمثلة في التقدير الكمي للظاهرة ، حيث يحدث ذلك عندما يكون الهدف

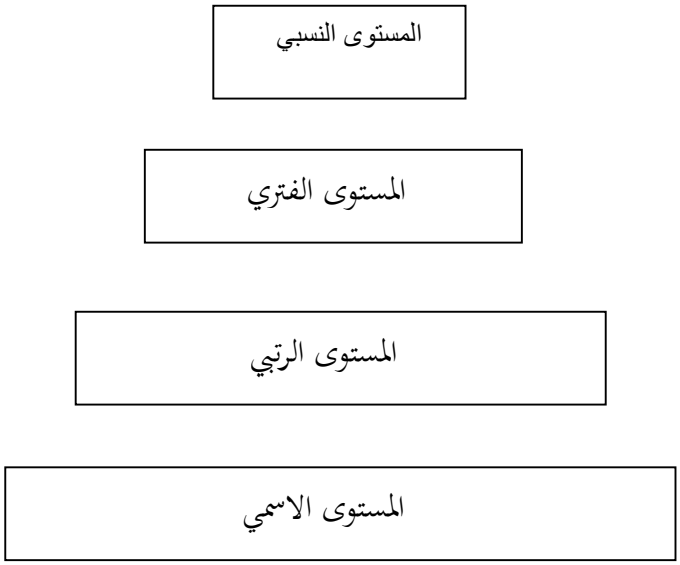
هو إصدار أحكام قيمية. فمثلا عندما يتم تقويم محتوى دراسي لمادة الإملاء ، ففيه يشار إلى الأخطاء التي وقع فيها التلميذ أثناء الانجاز دون منح علامات ، فيكون الهدف منها تشخيصي للمادة بمعرفة نواحي القوة ونواحي الضعف لعلاجها في ضوء معايير متفق عليها وليس بالضرورة أن تكون هناك تقديرات كمية ، إذن عملية القياس هي الحلقة الأولى في سلسلة من العمليات التي تهدف إلى إصدار أحكام على قيمة العمل المنجز من طرف المتعلم، قصد تقديم المساعدة له للوصول إلى تحقيق الهدف الأسمى الذي وجد من أجله في المؤسسة التعليمية ، وحتى تكون القرارات المتخذة من خلال التقييم أو التقويم سليمة لابد أن تكون عملية القياس مبنية على أسس موضوعية من حيث الوسائل و الأدوات المعتمدة ، أي يجب أن تكون صادقة.

11.مستويات القياس:

إذا كان القياس هو تعيين أعداد للسمات أو الخصائص تبعا لقواعد معينة معروفة فالصياغة العامة لهذه القواعد وما يقابلها من مستويات القياس، جاء بها ستيفنز(Stevens ،1951) ،وفق مجموعة من القواعد يشار إليها بمستويات القياس، هذه المستويات ذات طبيعة هرمية، بمعنى أن المستويات العليا تحقق خصائص جميع المستويات الأدنى منها بالإضافة إلى خصائص تميز المستوى المعين، كما أنها مرتبة من البسيط إلى المعقد تبعا لمدى استخدام و تطبيق العمليات الحسابية عليها، أي تبعا لدقة الصياغة الكمية للمتغيرات التي نتعامل معها و نريد قياسها، (بوسالم، 2008).

و فيم يلي توضيحا لمستويات القياس و خصائص كل مستوى من المستويات الأربعة.

شكل رقم (2) : يوضح المستويات الهرمية للقياس



1.11.المستوى الاسمي

يعد أبسط مستويات القياس، حيث يقتصر العدد فيه على تصنيف الأفراد أو الظواهر وفقا للسمة المقاسة ، ويعني بذلك أن الفرد لا يمكن أن ينتمي إلى أكثر من صنف واحد في الوقت نفسه بالنسبة لسمة معينة، و لكن يمكن تصنيفه في أكثر من سمة ،كأن يكون حاضرا في حصة معينة، ومن الذكور، ومن المتزوجين مثلا.

فالقياس في هذا المستوى يتضمن تجميع الأفراد في فئات تشترك في خاصية معينة تميزها عن غيرها من الفئات، وعادة تشير الأعداد الناتجة إلى تكرارات للأفراد الذين ينتمون إلى كل من هذه الفئات،فالهدف هو التصنيف (Classification)،وبالتالي لا نستطيع إجراء أي من العمليات الحسابية الأربع على الأعداد في هذا المستوى، لأنها تعبر عن تكرارات لأقسام مختلفة للنوع، أي أنها قيم منفصلة، و عملية تحديد التساوي هي العملية الأساسية في هذا المستوى، (ليونا، 1998).

لذا المستوى الاسمي في القياس محدود الفائدة في علم النفس و التربية، نظرا لأنه يعتمد على عملية العد، أي تحديد عدد الأفراد الذين ينتمون إلى فئة معينة، و بذلك تتضح الفروق الكيفية بين الأفراد و ليست الفروق الكمية ، فالمؤشر الإحصائي الذي يمكن استعماله مع المعطيات هو المنوال، لمعرفة تكرار الأفراد في كل فئة أو صنف من الأصناف، وبقية المؤشرات الإحصائية الأخرى غير ممكنة.

11. 2. المستوى الترتيبي

يعتمد هذا المستوى على ترتيب الأفراد وفق سمة أو خاصة معينة من الأكبر إلى الأصغر، و تدل الأعداد الناتجة على الوضع النسبي للأفراد في هذه السمة ،فهذا المتعلم ترتيبه الأول في اللغة العربية بالنسبة لمتعلمي مجموعته ،وهذا ترتيبه الثاني،وهكذا. فبالرغم من أن الأرقام التي تدل على الرتب تعد منفصلة، إلا أن الظواهر المقاسة قد تكون متصلة، فقد نقيس التحصيل الدراسي ونرتب المتعلمين حسب نتائجهم فالرتب قيم منفصلة و التحصيل سمة متصلة، فلا يفترض في هذا المستوى أن الفروق بين الرتب مساوية للفروق بين درجات السمة موضع القياس، وبالتالي لا نستطيع إجراء العمليات الحسابية الأربع،(الضرب ،الجمع، الطرح و القسمة على الرتب الناتجة أو الأعداد المعبرة عنها، (جلال، 1985).

لذلك فإن الأعداد الرتيبة لا تدل على مقدار السمة عند الفرد، بل تستخدم في حساب بعض المقاييس الإحصائية مثل معامل ارتباط الرتب و اختبارات الدلالة الإحصائية اللابرامترية ، وعليه فمعظم المقاييس النفسية و التربوية يمكن تصنيفها في هذا المستوى، حيث يمكننا القول أن الطالب(أ) لديه اتجاه أكثر إيجابية نحو الدراسة

من الطالب(ب) أو أن دافعية متعلم أكبر من دافية متعلم أخر من دون أن نعرف القيمة الكمية الحقيقية لدرجة إتجاه الطالب أو دافعية المتعلم.

11. 3.مستوى المسافات المتساوية

يعتبر هذا المستوى أكثر دقة من المستويين السابقين، فهو يمتاز بوحدات قياس متساوية أي تساوي المسافات، على ميزان قياس سمة أو خاصة معينة، تسمح بتحديد ما إذا كان شيء يساوي شيء أخر، وبالتالي معرفة هل هو أكبر أم أصغر منه و معرفة مدى أو قيمة الفرق.

فمعظم الاختبارات النفسية والتربوية المستخدمة في قياس الذكاء، التحصيل الدراسي أو الاستعدادات والميول، تعتمد على هذا المستوى، إذ يمكن اعتبار الفرق بين نسبتي الذكاء (100و120) هي نفسها للفرق بين (120و140) في شروط معينة ومضبوطة تخضع لها عملية قياس الذكاء أو التحصيل.

غير أنه في هذا المستوى لا يمكننا أن نقول أن نسبة الذكاء(140) ضعف نسبة الذكاء(70) أو أن تحصيل الطالب الذي حصل في اختبار تحصيلي على الدرجة (20) هو ضعف تحصيل طالب آخر حصل في الاختبار نفسه على الدرجة(10)، و ذلك لعدم وجود " صفر مطلق "أو حقيقي على تدريج المقياس، إذ لا يوجد فرد ذكاؤه أو تحصيله الدراسي صفر، فمن المنطقي أن كل فرد يملك من الذكاء أو التحصيل الدراسي و لو نسبة ضئيلة و لكن حصوله على الصفر يعني عدم تمكنه من الإجابة الصحيحة على جميع أسئلة الاختبار، ولكن يملك بعض المعارف لم يقسها الاختبار (جلال، 1985).

لذلك فإن نقطة الصفر على هذا التدريج غير حقيقية ، كما هو الحال في نقطة الصفر في التدريج العددي لمقياس الترمومتر الحراري ، إذ أن الصفر لا يعني انعدام الحرارة و إنما هو مستوى حرارة اتفق العلماء على استخدامه كنقطة بدء لقياس الظاهرة على هذا التدريج.

ويمكن أن يناظر الصفر الاعتباري في الاختبارات التربوية متوسط توزيع درجاتها،ولذا يهتم علماء القياس النفسي بالحصول على مستوى المسافات المتساوية في الاختبارات النفسية و التربوية ليتمكنوا من مقارنة أداء الأفراد ببعضهم البعض في السمة المراد قياسها بدرجة الدقة في القياس المقبولة، (ليونا، 1998).

و يمكن في هذا المستوى إخضاع الأرقام المتحصل عليها لجميع العمليات الحسابية ماعدا القسمة التي تتطلب صفرا حقيقيا، كما يمكن استخراج المؤشرات الإحصائية المعروفة في علم النفس للقيم المتحصل عليها، الأساليب الإحصائية اللابرامترية و البارامترية و التي تفترض أن يكون ميزان القياس متساويا.

4.11.المستوى النسبي :

يعد المستوى النسبي أدق مستويات القياس، حيث أنه يحقق الخصائص الثلاث والمتمثلة في المقدار، و تساوي المسافات، و الصفر المطلق، الذي يمثل انعدام السمة أو الخاصية المقاسة، ولعل المسطرة العادية تعد مثالا بسيطا للميزان النسبي، حيث أن الفروق بين التداريج المدونة عليها(السنتيمترات) متساوية في الطول، و تبدأ هذه التداريج بصفر مطلق يمثل انعدام الطول، مما يسمح لنا بالقول بأن الطول(20سم) نصف الطول(40سم)، لذلك فإن هذا المستوى يسمح بإجراء العمليات الحسابية الأربع على الأعداد الناتجة عن القياس.

ويمكن القول أن استخدام هذا المستوى في القياس النفسي و التربوي نادرا لعدم توافر صفر مطلق يناظر حقيقة انعدام الظاهرة أو السمة المقاسة، لذلك فإن مستوى قياس السمات و الخصائص النفسية و التربوية يكون عادة في مستوى المسافات المتساوية أو مستوى الرتب، ودرجات الطلبة المحصل عليها في هذه الدراسة تصنف في المستوى الثالث أي مستوى المسافات المتساوية، و الذي ينتج عنه إمكانية استخراج المؤشرات الإحصائية المعروفة في علم النفس للقيم العددية المتحصل عليها.

يمكن تلخيص مستويات القياس في الجدول التالي :

جدول رقم(1) : خصائص مستويات القياس في علم النفس

مستوى القياس	وظيفة الاعداد	العمليات الممكنة	المعالجة الإحصائية
الاسمي Nominal	تصنيف الظواهر وفق خصائص معينة	التصنيف في فئات ناجح -راسب	عد الحالات في كل صنف
الترتبي Ordinal	ترتيب الظواهر تنازليا أو تصاعديا	أكبر من، أصغر من أكثر من ، أقل من	الوسيط، المئينيات معامل إرتباط الرتب
المسافات Interval	تحديد الكميات أو الدرجات	القيمة س تساوي ع تحديد الفرق بين القيمتين	العمليات الحسابية عدا القسمة، جميع المعالجات الممكنة في علم النفس
النسبي Ratio	تحديد العلاقات الدقيقة و المطلقة	القيمة س يمكن أن تساوي ضعف القيمة ع	جميع العمليات الحسابية و المعالجات الإحصائية

إن عرض المستويات الأربعة للقياس في علم النفس، يهدف أساسا إلى توضيح الطرق المختلفة لتطبيق الموازين في تعريف سمات الأفراد و الفروق بينهم، قصد إدراك مغزى أساسي وهو أن المستوى النسبي الذي يتميز بتساوي الفترات ، و توفر الصفر المطلق ليس هو المستوى الوحيد للقياس، حيث أن كثيرا من السمات النفسية و التربوية لا تحقق متطلبات هذا المستوى ورغم ذلك يمكن قياسها، كما يمكن التوضيح أن تصنيف هذه المستويات في مجموعات أربع يسمح بوضع الاختبارات و المقاييس في ترتيب هرمي من حيث درجة تعقد الظاهرة و دقة عملية القياس التي تسمح لنا باتخاذ قرارات فيما يتعلق بأدوات القياس المتنوعة، و اختيار الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق الغرض من القياس.

فمعرفة القاعدة التي تم الاعتماد عليها في نسبة الأرقام إلى السمة أو الظاهرة، المراد قياسها تسمح للباحث بحسن اختيار الوسائل الإحصائية، التي تتلاءم و طبيعة هذه الأرقام فعندما يمنح الرقم للتعبير عن الظاهرة بهدف تمييزها عن غيرها من الظواهر، يجعل الرقم مجرد رمز بديل عن الظاهرة ولا يحمل أي معنى كمي مما لا يسمح باستعمال العمليات الحسابية الأربعة .

بالرغم من أن النظرة الأولى لمجوعة من الأعداد قد تشير إلى إمكانية جمعها أو طرحها، ولكن معرفة القاعدة المتبعة في الحصول عليها، هو الذي يحدد ما يمكن أن يتم من معالجات إحصائية، وهنا تكمن أهمية تناول مستويات القياس في علم النفس كمدخل ضروري لدراسة أو قياس أي سمة من السمات وإجراء مختلف التحاليل الإحصائية عليها.

ملخص الفصل

لقد مارس الإنسان على مر العصور عملية القياس في جميع متطلبات حياته الاجتماعية والاقتصادية ، منها المادية كالمسكن و والملبس والمعنوية كقيمة الغذاء الذي يتناوله ، مستخدما في ذلك أدوات ووسائل لقياس ما يناسب عمله (النجار، الحداد، الفلاح .. .الخ) وحاجات الناس.

حيث دخل القياس مجال السلوك الإنساني، وأخذ المعنى الذي أخذه في العلوم المادية التي سبقت علم النفس وعلم التربية إلى استعمال الوسائل الدقيقة لتقدير مستوى الظواهر التي تقيسها .إلا أنه في هذه العلوم وما تمتاز به من خصائص تجعلها نسبية و غير مباشرة مما يؤثر على قيمة النتائج المتوصل إليها ،إذ لم نهتم إلى درجة كبيرة بعملية القياس بجميع مراحلها و بمعرفة دقيقة لمعاني الأرقام التي تستخدم للتعبير عن الظواهر النفسية. كما أن معرفة خصائص مستويات القياس يسمح للعامل في الميدان التربوي من أخد النتائج التي يتحصل عليها في إطار الإجراءات المتبعة في الحصول عليها.

و يؤخذ في الحسبان المسلمات الأساسية في القياس التي يعتمد عليها في قياس الظواهر النفسية والتربوية ، وكذلك نظريات القياس التي يرتكز إليها لتوضح للقائم بعملية القياس بوجود منطلقات أساسية يجب الأخذ بها لجعل العملية في حد ذاتها ذات معنى.

كما لا شك أن كل الأفراد في مسارات معينة لحياتهم يحتاجون إلى معرفة مستوى تمكنهم المعرفي وقدرتهم ،بالإضافة إلى أداءهم أو تحصيلهم العلمي أو تحديد مدى اكتسابهم لخبرة ما ،ولا يتأتى هذا إلا بإتقان استخدام أدوات القياس المختلفة ووفق ظروف تتطلبها العملية .

ويكون الحال أشد وأعظم عندما يتعلق بالفرد الذي يمارس عملية التعليم والتدريس فهو يحتاج إلى ممارسة أساليب القياس التي تمكنه من معرفة مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين ، ليتمكن من توضيح وشرح ما لم يتضح لهم، كما تسمح له بتعديل طرق وأساليب تدريسه بالشكل الصحيح الذي يمكن المتعلم من الفهم والاستيعاب ، كما تساعده في إعطاء كل متعلمين الدرجة التي يستحقها عند اختبارهم ، والتي تتوج بالتقويم باعتباره عملية ضرورية هامة جداً في تفسير درجاتهم والعملية التربوية والتعليمية.فالتقويم التربوي لا يتم إلا إذا كانت هناك عملية قياس المتمثلة في قياس التحصيل الدراسي الذي يجرى على مستوى المسافي للقياس التربوي .

الفصل الثالث:الاختبارات التحصيلية

الفصل الثالث :الاختبارات التحصيلية

مدخل:

بما أن العملية التعليمية والتربوية تشتمل على عناصر أساسية و محاور رئيسية ،تمكنها من تحقيق غايات وأهداف التربية في المدرسة والمجتمع ،كل هذا من اجل تعليم و تنشئة الأجيال البشرية تنشئة سليمة و فاعلة في مجتمعها وأمتها و فق ما تم تسطيره . حيث تبدأ هذه العناصر و المحاور انطلاقا من تحديد الأهداف التعليمية في شكل كفاءات مستهدفة والتخطيط لها ، ثم اختيار المحتويات المعرفية المناسبة للأهداف المسطرة ،بعد ذلك يتم وضع الأنشطة والطرق البيداغوجية لتنفيذها مع اختيار الوسائل التي يستخدمها المعلم والمدرسة لتحقيق هذه الأهداف ،و أخيراً عملية التقويم إلا أنها عملية ملازمة لجميع عناصر العملية التعليمية لما تم تنفيذه في ضوء الأهداف ، لتحديد جوانب القصور فيها لتعديلها ،وإدراج ما يجب أن يكون لاستمرارية عملية التعلم.

وبما أن معظم البلدان العالمية و العربية تستخدم في تقويم التحصيل العلمي لتلاميذ المدارس ،الاختبارات التحصيلية لأنها أكثرا الأدوات شيوعاً واستعمالا في هذه المراحل التعليمية ،مما أدى إلى اهتمام التربويين والنفسانيين بها ،فعملوا على تطويرها من حيث عملية بنائها وإعدادها وتحليل وتفسير نتائجها . لما يمكن أن تقدمه نتائجها من بيانات يعتمد عليها في صنع القرارات الصحيحة التي تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

كما تفيد نتائج الاختبارات التحصيلية بأشكالها المتنوعة وفي مختلف المواد الدراسية ، التعرف إلى مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة ،أو في مقارنة المستوى التحصيلي للتلاميذ فيم بينهم ، أو في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ ، أو في انتقاء الأفراد المتقدمين للوظائف المختلفة والمتقدم إليها .

1 . نشأة الاختبارات التحصيلية:

منذ عهود بعيدة شعر القائمون على التربية والتعليم ، بضرورة قياس التحصيل المعرفي لتلاميذهم،للتأكد من ما تم تلقينه لهم ،ومن صلاحية طرق التدريس والوسائل المستخدمة لتعليمهم. بالإضافة إلى معرفة نواحي الضعف والقوة لدى تلاميذهم ، حيث لعبت الملاحظة الذاتية والآراء الشخصية في ذلك الوقت دوراً كبيراً في عملية التقويم عبر تاريخ التربية ، إلى حين ظهور الاختبارات التحصيلية بمفهومها الحديث مرورا بخمس مراحل وهي :

المرحلة الأولى : مرحلة الاختبارات التحريرية:

حسب ما جاء في دراسة (عبد السلام، 1960، ص. ص. 20-21):أن الاختبارات التحصيلية التحريرية كانت معروفة لدى الصينيين القدماء وهذا ما أشارت إليه كتاباتهم ،حيث كانت على درجة عالية من الصعوبة،

ويظهر ذلك في المدة المستغرقة في الإجابة عنها حيث تتعدى 24ساعة أحياناً . كما يبدو أن هذا النوع كان معروفاً في المجتمع اليوناني القديم و الروماني ، واستمر هذا النوع في المدارس حتى بداية العصور الوسطى.

المرحلة الثانية: مرحلة الاختبارات الشفهية:

حين غابت الاختبارات التحريرية عن مسرح التربية والتعليم بسبب ما أصاب أوربا من ظلام في ذلك الوقت فحلت محلها الاختبارات الشفهية ،باعتبارها الأداة الوحيدة للتقويم آنذاك ،حيث استمرت حتى عام 1850م. فقد انتشرت الاختبارات الشفهية بشكل ملحوظ في أمريكا التي نالت نصيبا منها ،بالرغم أنها أكثر بلدان العالم اهتماماً بالاختبارات التحصيلية والمقاييس النفسية .

المرحلة الثالثة: مرحلة الاختبارات التحريرية المقالية:

إذ يعتبر عام 1950م بداية ميلاد الاختبارات التحريرية المقالية ، حيث تم استخدمها واستعمالها في الجامعات الأمريكية بكثرة ، وذلك من اجل تقويم تحصيل طلابها العلمي ، إلى أن تم تعميمها حيث أصبحت الأداة الأساسية لقياس التحصيل العلمي في المدارس بمختلف مراحلها .

المرحلة الرابعة: مرحلة الاختبارات الموضوعية:

إن الانتقادات الموجهة للاختبارات التحر يرية المقالية ،أدت إلى ظهور وانتشار الاختبارات الموضوعية كرد فعل على ذلك ، حيث برزت وتنوعت أشكال عديدة تبعدها عن الذاتية ،وتجعل الثقة بها أكبر، حيث أصبحت تستخدم بشكل واسع من قبل المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية.

المرحلة الخامسة: مرحلة الاختبارات الموضوعية المقننة:

في هذه المرحلة اظفت على الاختبارات الموضوعية صفة التقنين تطويرا لها ، حيث ظهرت الحاجة إلى ضبط وتقنين الإجراءات المتبعة والتعليمات المختلفة التي تمنح للمفحوصين أثناء إجراء الاختبارات ، وهذا أدى إلى نشأت فكرة التقنين للاختبارات على المستويات المختلفة ،وذلك بتقنين المعايير المستخدمة ، حيث يوجد اليوم في الكثير من بلدان العالم العديد من الاختبارات الموضوعية المقننة في مختلف المواد الدراسية.

حسب ما أشار إليه (عبد السلام، 1960، ص. 208).في دراسته :يعتبر ثور نديك أول من استخدم الاختبارات التحصيلية المقننة في بداية القرن العشرين، فقد نشر أحد تلاميذه عام 1908م اختبارات الخط العام، وتوالت بعد ذلك الاختبارات التحصيلية لما لها من تأثير مباشر في التعليم واقترانها به ،وعلى العموم فإن الاختبارات التي هي أداة عملية التقويم قد وصلت اليوم إلى مرحلة هامة جعلت من عملية التقويم أحد الأركان

الهامة للعملية التربوية، والاختبارات بمعناها المألوف تركز اهتمامها على قياس كمية المعلومات التي تمكن التلميذ من حفظها وفهمها والتي يتذكرها عند الإجابة في الاختبارات.

2 .مفهوم الاختبار ات التحصيلية :

1.2. مفهوم الاختبارات:

بما أن مفهوم الاختبارات قديما كان يختلف تماما عما تريده وتهدف إليه التربية الحديثة المعاصرة من تقويم تحصيل التلاميذ ، فقد كانت سابقاً تعني الخوف والقلق والتوتر والرهبة لما يعد لها من ظروف مدرسية مشحونة وأجواء أسرية تشعر ابنها بأنها اللحظات الحاسمة التي يترتب عليها النجاح أو الفشل في مساره الدراسي .لذلك كان المتقدمين إلى الامتحان يقضون فترة الامتحان وهم في أشد التوتر والقلق والخوف، والحالات النفسية السيئة والاستنفار الأسري في انتظار عما تسفر عنه تلك الاختبارات من نتائج.

أما اليوم حرصت كل الجهات التربوية والمؤسسات التعليمية ، من مدرسين ومختصين وبرلمانين وفلاسفة على تغير مفهوم الاختبارات إلى الأمثل في ظل التربية الحديثة ليواكب التطور الحضاري العالمي والتقدم العلمي والتكنولوجي والمساهم في تحقيق نواتج التعليم المنتظرة. فصار الاختبار يعني قياس وتقويم العملية التعليمية المتمثلة في جميع المهمات البيداغوجية والأعمال التي يقوم بها المعلم والمتعلم داخل حجرة الدرس من أجل الحكم على مستوى تحصيل التلاميذ واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها ، فهي وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية ،كما أنها تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمناهج المستخدمة والكتب الدراسية ، وأساليب التدريس.

2.2. تعريف الاختبار:

يمكن تعريف الاختبارات بأنها : أداة قياس تؤدي إلى الحصول على بيانات كمية لتقييم شيء ما. (صفوت فرج، 1980، ص. 91).

أما(كرونباك، Cronbach ،1970) يعرف الاختبارات بأنها: طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر.

بينما (براون،Brown ،1978) يرى أن الاختبار :هو إجراء منظم لقياس عينة من السلوك والمثيرات ، (عبد السلام، 1960، ص. 18).

كما يمكن أن نعرف الاختبار بأنه : محك أو عملية منظمة ومخططة يمكن استخدامها بهدف معرفة حقائق ومعلومات أو تحديد معايير الصواب أو الدقة ، سواء في موضوع معروض للدراسة أو المناقشة أو لفرض بحثي معلق لم يتم التحقق منه بعد.

فالاختبار يجب أن يقيس شيئاً مقصوداً من العملية ،كأن يعطي درجة أو قيمة أو رتبة...الخ فهدف الاختبار دائماً أن يقيس أو يقيم شيئا مقصوداً .

وعلى ضوء التعريف السابق لا نعتبر المقابلة الشخصية اختباراً لأنها لا تقيس نوعاً واحداً من السلوك في جميع الأشخاص فالغرض منها دراسة حالة الفرد لا مقارنته بالآخرين، ما عدا المقابلة الشخصية المقننة التي تعتمد على أسئلة مقننة تستعمل مع جميع المفحوصين، ولذا يمكن استخدام نتائجها للمقارنة بين الأفراد. (الخطيب وآخرون ، 1985، ص. 13).

3.2. مفهوم التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من المفاهيم المفتاحية والمعقدة في مجال التربية والتعليم ،على اعتبار أنه يبقى الهدف الأسمى لكل الأنظمة التربوية و التعليمية في جميع المجالات ، وحتى نقترب أكثر من معنى التحصيل الدراسي نتناول تعاريف بعض الباحثين لنقوم بتحليلها للوصول إلى معنى شامل يمكن تبنيه في هذه الدراسة .

عر ّف التحصيل الدراسي في موسوعة علم النفس (1994) بأّنه " إنجاز عمل ما أوإحراز التفو ّق في مهارة أو مجموعة من المعلومات" .

وعر ّفه جابر عبد الحميد جابر: بأّنه متوسط ما يحصل عليه الطالب أو الطالبة من درجات في أحد الوحدات الدراسية أو في مجموعة من الوحدات الدراسية ، والتي تقاس في هذه الحالةبالمعدّل التراكمي، (جابر و عبد الرازق، 1990، ص. 35).

وعر ّفه محمد السيد علي: بأنه المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع، أو وحدة دراسية محددة. ((محمد علي، 2003، ص. 227).

وأما احمد آدم ،(2003 م) ذكر بأن التحصيل الدراسي هو الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصّله الطلبة بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية ، وذلك من خلال الاختبارات التي يطبقها المعلم على طلبته على مدار العام الدراسي لقياس مدى استيعابهم للمعارف والمفاهيم والمهارات التي لها علاقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة (آدم، 2003، ص. 173).

وعر ّفه محمد خليفة بركات:" بأنه درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو، مجال تعليمي أو تدريبي معين، فالاختبارات التي تطبق على المتعلمين خلال فترة زمنية معينة تقيس تحصيلهم الدراسي" ،(بركات ،1982،ص.21).

كما عرّفه دوكاتل، (De kettell): على أنه عبارة عن" مستوى معين من الإنجاز أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يتم تقييمه من قبل المعلمين بواسطة الاختبارات المدرسية أو الاختبارات المقننة أو الاثنين معا"، (M, 1982, p. 32).

كما قدم أحمد عودة تعريفا للتحصيل الدراسي حيث يشير إلى مكتسبات المتعلم في مختلف جوانب الشخصية فيقول بأنه:" مجموعة من المعارف والمهارات والميول الملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعليم، وهو يتأثر بعوامل أهمها خصائص المتعلم، المعلم، المنهج، الإدارة المدرسية،الأسرة و التقنيات التربوية واللوائح التنظيمية وغيرها "(عودة، 2000، ص. 10).

أما فؤاد أبو حطب: فالتحصيل الدراسي: "يرتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم التعلم المدرسي، إلا أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولا، فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما يتمثل في أساليبالتكيّف، ويشمل النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي، فهو أكثر اتصالا بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية "(أبوحطب و عثمان، 1970، ص. 172).

كما قدم بيرون،(Piéron) تعريفا للتحصيل أعتبره : النتيجة المتوصل إليها من خلال تطبيق الاختبارات التحصيلية المعمول بها بالمدارس في الامتحانات الرسمية وفي نهاية العام الدراسي،وهو ما يعبر عنه بالمجموع العام لنقاط المتعلمين في مختلف المواد الدراسية" (H.pieron, 1969, p. 33).

من خلال التعاريف السابقة للتحصيل الدراسي التي تناولها مجموعة من المختصين في علم النفس والتربية نستنتج أن:

- عملية التعليم والتعلم المقصودة هدفها الأساسي هو تحقيق تحصيل دراسي لمجموعة من المعارف عند درجة مقبولة.

- درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم في مساره الدراسي أو ما يصل إليه من نجاح في مواد دراسية معينة ، فهذه الدرجة يمكن تقديرها بواسطة اختبارات تحصيلية .

- مستوى الإنجاز الفعلي الذي يصل إليه المتعلم، يظهر في شكل كفاءات يمكن الكشف عنها أو قياسها بواسطة اختبارات مبنية من طرف المعلم أو اختبارات مقننة تم بناءها من طرف مختصين في بناء الاختبارات.

- إذا كان كل اختبار يقيس نواتج تعليمية أو برنامج تدريبي معين ، أو خبرات تعليمية واسعة يمكن اعتباره مقياسا للتحصيل الدراسي.

لذلك يمكن القول بأن الاختبارات التحصيلية هدفها قياس نتائج التعلم الذي يتم في ظروف يمكن التحكم فيها داخل القسم و تحت شروط محددة بدرجة نسبية ، مع التركيز فيها يكون على حاضر أو ماضي المتعلم أي ما تعلمه في إطار زماني معين.

فالاختبارات التحصيلية تستعمل بكثرة في تقويم أداء الفرد عند انتهائه من تعلم موضوعا دراسيا أو مادة دراسية ،أو تقويم مهارة مكتسبة تم التدريب عليها . فهي تبين ما يستطيع الفرد أداؤه في الحاضر، وما يمكن للفرد أداؤه مستقبلا إذا ما توفرت له نفس الظروف المناسبة وهذا في حالة الاختبارات التنبؤية ،مثلا قد تستخدم درجة تحصيل المتعلم في اختبار الإحصاء للتنبؤ بنجاحه اللاحق في القياس النفسي أو تستخدم اختبارات التحصيل في بعض الوحدات مثل علم النفس المرضي أو الفيزيولوجي للتنبؤ بأداء المتعلم في تخصص علم النفس العيادي .

الشيء نفسه يحدث في عملية التوجيه الجامعي بعد نجاح المتعلم في شهادة البكالوريا ،حيث يعتمد على نتائجه في مختلف المواد ليوجه نحو تخصصات معينة متاحة في التعليم العالي ، فالذي يتحصل على علامات جيدة في مادتي الرياضيات و الفيزياء مثلا يوجه لدراسة العلوم الدقيقة انطلاقا من بعد تنبؤي و أنه يملك استعدادا يسمح له بالنجاح في هذا التخصص.

يتضح مما سبق أن الاختبار التحصيلى لا يمكن الاستغناء عليه، لأنه من أدوات القياس الأساسية ، التي تقدم لنا معلومات دقيقة ومضبوطة عن مدى اكتساب واستيعاب الفرد للخبرات المعرفية التي مر بها وبمستوياتها المختلفة والمهارات التي تم دراستها، كما أن نتائج الاختبارات تستخدم في عملية التقويم.

3 . أهداف الاختبارات النحصيلية:

على ضوء المفهوم الحديث للاختبارات التحصيلية باختلافها سواء أكانت شهرية، فصلية، سنوية ،أو في نهاية مرحلة دراسية معينة ،فهي تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1 . تحديد نقاط القوة والضعف في مستوى التلاميذ، بقياس تحصيلهم العلمي.

2 . تصنيف مستوى التلاميذ إلى مجموعات(عالي ،مقبول ، متدني).

3 . التنبؤ بأداء التلاميذ في المستقبل، من خلال قياس مستوى تقدمهم في المادة .

4 . الكشف عن الفروق الفردية للقدرات بين التلاميذ سواء المتفوقين ، أو العاديين والطبيعيين أو بطيئي التعلم

5 . تنشيط داقعية التعلم لدى المتعلم ، عن طريق التحفيز والتشجيع ومنح الشهادات.

6. نقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى منه.

7 . تحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير وتحسين في المناهج والبرامج التعليمية والمقررات الدراسية .

4. فوائد الاختبارات التحصيلية

1.4. ما يتعلق بالمعلم :

يمكن أن يستفيد المعلم عند إجرائه اختبارا تحصيليا على تلاميذه مايلي:

- التعرف على مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه المتعلمين خلال المرور بخبرة تعلمية .
- مراقبة ومتابعة العملية التعليمية من خلال معرفة مقدار التقدم أو تأخر في التحصيل الدراسي للمتعلمين.
- حصر استعدادات ودوافع تلاميذه لتعلم المادة التي يقوم بتدريسها.
- تشخيص صعوبات التعلم عند تلاميذه من خلال التغذية الراجعة Feed Back لنتائج الاختبارات.
- تسهل على المعلم تقويم طريقة تدريسه ، والتي قد تستدعي التعديل أو التغيير.

2.4. ما يتعلق بالمتعلم :

- الاختبارات التحصيلية وسيلة جيدة للتعلم لأن نتائجها ترفع مستوى الطموح لدى المتعلم و تعمل على تعزيز السلوك عنده .
- تعمل على زيادة مستوى إتقان المادة المتعلمة والتي تساعد على انتقال آثر التعليم الموجب من الموقف الراهن إلى موقف تالي مشابه للموقف الذي تم فيه التعلم ومعرفة مدى تقدم وتحسن المتعلم في التحصيل الدراسي (عدس، 1988).
- تعمل على تحسين طريقة الاستذكار لدى المتعلمين مما يؤدي ذلك إلى تحقيق أهداف التدريس المنشودة .

3.4. ما يتعلق بالإدارة التربوية:

إن نتائج الاختبارات التحصيلية المتمثلة في علاماتها تزود الإدارة التعليمية و التربوية بمعلومات دقيقة تستخدمها في تنفيذ القرارات الإدارية الآتية :

- نقل التلاميذ من مستوى دراسي حالي إلى مستوى أعلى منه.
- التحفيز والتشجيع بمنح شهادات علمية .
- انتقاء المتفوقين لإرسالهم في بعثات دراسية, وتوجيه المتعلمين لنوع التعليم.
- تحديد الفئة المعنية بالاحتياجات الخاصة.
- توجيه البحوث والدراسات التربوية نحو البحث في أفضل طرق التدريس وأثرها على التحصيل ،والمناسبة لمراحل عمرية مختلفة .

5. الاختلاف بيين الاختبارات التحصيلية والاختبارات الأخرى:

1.5. مع اختبارات القدرات والاستعداد : يمكن حصر الاختلاف في النقاط التالية:

بما أن الاختبارات التحصيلية تقيس مقدار التحصيل أو كم المعرفة التي تمت وفق برنامج تعليمي معين كمقرر مادة الرياضيات مثلاً في الفصل الدراسي الأول ،فهي تقيس أثر تعليم برنامج معد سلفاً وفق ظروف مضبوطة إجرائيا.

بينما اختبارات الاستعدادات و القدرات فهي تقيس خبرات الأفراد خلال مراحل الحياة ،ومن ناحية أخرى تقيس الدرجة التي وصل إليها الشخص في عملية التفكير. كما أن اختبارات الاستعداد تقيس خبرات مستقبلية لأنها تتنبأ بما سوف يكون عليه الأداء فيما بعد، مثل اختبارات الاستعداد والقدرات في الجامعات لمستوى اللغة الانجليزية والرياضيات والفيزياء كشرط القبول في التخصص المطلوب، (عسيري، 2000).

2.5 .مع اختبارات الشخصية :

إن الهدف من استخدام اختبارات الشخصية ،هو قياس سمات شخصية الفرد واتجاهاته وميوله ،سروره واضطراباته . ولا تهدف كما هو الحال في الاختبارات التحصيلية إلى قياس مستوى التحصيل لبرنامج تعليمي أو تدريبي. وإنما تهدف إلى قياس ما تم تكوينه بالفعل وفق خبرات شعورية ولا شعورية مر بها الإنسان في مراحل حياته المختلفة ، من ميول واتجاهات وصراعات نفسية .

6. خصائص وشروط الاختبار التحصلي:

لكي يكون اختباراً تحصيليا موضوعياً لابد من شروط يجب توافرها في الاختبار التحصيلي الجيد ، حتى يؤدي الغرض والهدف الذي وضع من أجله على أكمل وجه ،و بذلك إذا توافرت معلومات عن مدى صلاحيته، كأداة للقياس ،يجب أن تشتمل على خصائص معينة وهي:

1.6. الصدق:

و يقصد به أن الاختبارالتحصيلي ينبغي أن يقيس ما أعد لقياسه ولا يمكن أن يقيس شيئاً آخر مختلفاً عن الغرض الذي اعد لأجله ،فمثلا الاختبار الذي أعد لقياس مستوى التحصيل في مادة الرياضيات ،ينبغي ألا يكون بين أسئلته أسئلة تتعلق بقياس قدرة الذكاء، فيتحول الاختبار إلى قياس الذكاء، أو قياس مجال سلوكي آخر لا يهدف الاختبار إلى قياسه.

كما أن صدق الاختبار التحصيلي يرتبط ارتباطا وثيقا بصدق كل سؤال أو بند فيه ، لأن الاختبار الصادق قد يصلح كأداة للقياس على مجموعة معينة من المتعلمين ،وقد لا يصلح للقياس على مجموعة أخرى لعدم صدقه.

كما أن تجريب الاختبار التحصيلي يرفع من درجة الصدق لإمكانية تعديله ،ولتحديد معامل صدق الاختبار نستخدم إحدى الطرق التالية :

1.1.6. صدق المحتوى أو المضمون: ويقصد به مدى تمثيل أسئلة وبنود الاختبار للمجالات المعنية بعملية القياس، ولتحقيق صفة التمثيل نقوم بفحص محتوى الاختبار فحصاً دقيقاً ، من خلاله نحدد ونضبط مجال السلوك الذي يقيسه مع وضع أوزان لكل مجال بالنسبة لمجالات السلوك ككل. فإذا أردنا وضع أسئلة اختبار مادة الرياضيات مثلاً ،يجب أن يشتمل كل سؤال من أسئلة الاختبار على عمليات رياضية حسابية معروفة عند المتعلم كما نتأكد من أن جميع الأسئلة تتناول وتغطي مجال العمليات الحسابية فقط ولا تتناول مجال آخر.

2.1.6. الصدق التطابقي: أي مقارنة نتائج الاختبار التحصيلي الجديد بنتائج اختبار تحصيلي آخر يقيس نفس الأهداف التي يقيسها الاختبار الجديد، حيث تم إجراء بحوث ودراسات سابقة متعددة على الاختبار القديم وثبت صدقه وثباته (احمد و آمين، 2002).

كما يمكن الاستعانة برأي الخبراء والمختصين في مجال الاختبارات التحصيلية ، إذا تعذرت المقارنة لعدم وجود اختبار يقيس نفس الأهداف. ففي هذه الحالة يمكن اللجوء إلى إجراء اختبارين على نفس العينة من المتعلمين وبفترات متباعدة ،ثم نقارن النتائج المتحصل عليها ،وذلك بحساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين ،فإن تعارضت نتائج الاختبارين ،دل ذلك على عدم صدق الاختبار الجديد.

3.1.6. الصدق التنبؤي: ويقصد به قدرة الاختبار على التنبؤ في المستقبل بنتيجة معينة ، ولمعرفة ذلك يطبق الاختبار على عينة من المتعلمين خلال الموسم الدراسي ، ويحتفظ بتلك الدرجات ولا تستخدم في اتخاذ أية قرارات خاصة بهم ، وتتم متابعة أفراد العينة إلى أن يتم اختبارهم في وقت لاحق كمحك أو ميزان نقارن به أو نحدد المدى الذي تتفق فيه درجات الاختبار مع درجات المحك وهذا الاتفاق يحدد لنا مدى تنبؤية الاختبار على أسس إحصائية، (عسيري، 2000).

2.6. الثبات:

عندما تظهر نتائج تطبيق اختبار معين أن موضع المتعلم و ترتيبه في مجموعته ،لا يتغير إذا أعيد تطبيق نفس الاختبار مرة ثانية عليه وفي نفس الظروف ، فنقول إن الاختبار ثابت.

فالاختبار الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج لنفس المجموعة إذا ما طبق مرة ثانية في ظروف إجراء نفسها ، بشرط عدم حدوث تعلم أو تدريب بين الفترات التي اجري فيها الاختبار. وثبات الاختبار مرتبط بصدقه ، فإن كان الاختبار صادقاً في الغرض الذي اعد لقياسه فلابد أن يكون ثابتا. أما ثبات الاختبار ليس دليلا على

صدقه ، ولذلك ينبغي أن نقوم بتحديد الصدق أولا ثم نحدد الثبات للتأكد من صدق الاختيار والثبات كالصدق يتأثر بعوامل مختلفة منها ما يتعلق بأسئلة الاختبار، ومدى صعوبتها والغموض وسوء فهم التعليمات ، والتخمين...الخ. ولحساب ثبات الاختبار نتبع عدد من الطرق:

1.2.6. طريقة إعادة تطبيق الاختبار: وفيها يطبق الاختبار على مرحلتين متتاليتين وبفترتين متباعدتين،وعلى نفس المجموعة من المتعلمين ، وتحت نفس ظروف إجراء الاختبار ،ثم نقارن نتائج الاختبارين بحساب معامل الارتباط بينهما ، وكلما كان معامل الارتباط عالياً وموجباً دل ذلك على ثبات الاختبار، رغم صعوبة القيام بهذا النوع ، (جلال، 1985).

2.2.6. طريقة الصورتين المتكافئتين: وفي هذه الطريقة تصاغ صورة ثانية من الاختبار الأول ،حيث يتم إعداد كل منهما على حدى وبطريقة مستقلة ،مع مراعاة توافر المواصفات والصياغة نفسها وأن تتعادل الأسئلة من حيث السهولة والصعوبة وزمن الإجابة ،وطريقة التطبيق والتصحيح .حيث يطبق الاختبار في المرة الأولى والصورة المكافئة في المرة الثانية على نفس العينة ،ثم يحسب معامل الارتباط لمقارنة نتائجهما ،ففي هذه الطريقة يستهلك الوقت والجهد لصعوبة إعداد صورة متكافئة تماماً ، (جلال، 1985).

3.2.6. طريقة التجزئة النصفية: ويقصد منها تقسيم الاختبار الذي تم تطبيقه إلى جزأين متساويين ،وهنا تكمن الصعوبة التقسيم في الحصول على نصفين متكافئين في الكم والكيف ،بحيث يكون كل نصف من الاختبار صورة قائمة بذاتها فتتحصل على اختبارين في اختبار واحد ، وبعد التصحيح واستخلاص النتائج نقارن بينها بحساب معامل الار تباط بين النصفين.

3.6. الموضوعية: هي أن يكون الاختبار موضوعياً في قياس الأهداف التي أعد لقياسها، فهي من أهم ميزات وخصائص الاختبار الجيد وأما تحقيقها يكون باستيعاب المتعلم لأهداف الاختبار والتعليمات الواردة فيه ،أو كما يريدها واضع الاختبار أي هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة. مع توفر نفس الظروف الفيزيائية و النفسية لعملية الإجراء كالتهوية والإضاءة ،وتجنب القلق ، فإذا أعطى الاختبار النتائج نفسها بغض النظر عن من يصححه يعتبر موضوعياً .

إذن الصدق والثبات والموضوعية هي أهم مواصفات الاختبار الجيد، أما إذا لم يتوفر الاختبار على احد هذه المواصفات الأساسية ،يؤدي إلى عدم الوثوق في نتائجه وصعوبة تفسيرها.

هناك مواصفات ثانوية للاختبار الجيد منها: سهولة التطبيق والتصحيح واستخلاص النتائج.

4.6. السهولة والصعوبة :يمكن القول انه كلما كان تطبيق الاختبار سهلاً امتاز بالموضوعية والصدق والثبات والعكس صحيح ،فلذلك يكون الارتباط حاصل إجراءات إعداد الاختبار من حيث تشكيل الفقرات ،وإجراءات التطبيق ،حيث يعدان من الأمور المهمة لاسيما إذا كان الاختبار يحتوي على مجموعة من التعليمات والملاحظات تدل على كيفية الإجابة، (سعد، 1997).

5.6. سهولة التصحيح:تتحقق إذا حرص واضع الاختبار قبل تطبيقه ،على وضع إجابة نموذجية منظمة للدرجات الكلية لكل سؤال أثناء بناء اختباره ،ومع الدرجات الجزئية لتجنب الارتباك في عملية التصحيح التي تصحبها بعض المشكلات، كالبعد عن الموضوعية في الأسئلة المقالية غير محددة الإجابة بإجابة نموذجية ، مما يؤدي إلى وجود إجابات مختلفة المعنى . ولكن في الأسئلة الموضوعية يكون هناك ضبط أكثر وسهولة في عملية التصحيح إما من واضع الاختبار أو مصحح آخر أو التصحيح في حالة توافر أجهزة كمبيوتر التي تقوم بالعملية اعتمادا على مفتاح الإجابة، (سعد، 1997).

6.6. الاقتصاد أو التكلفة المادية: تتحدد هذه الميزة حسب نوع الاختبار ،فإذا كان من النوع المقالي تكلفته أكيد قليلة ،لأن بإمكان المعلم أن يكتب أسئلة الاختبار على السبورة فيقوم المتعلمون بالإجابة عليها ،فهنا تكمن المحافظة على الورق والاقتصاد في الطبع .أما إذا كان عدد المتعلمين كبيرا فإن الأسئلة الموضوعية تكون الأنسب وأكثر فعالية ،وذلك لسهولة تصحيحها وعدم الحاجة إلى إطار كبير للتصحيح، كما يمكن التغلب على مصاريف الطباعة والورق في الأسئلة الموضوعية من خلال استخدام كتيبات للأسئلة ومفاتيح للإجابة ،أو ما يسمى ببنوك للأسئلة حتى يمكن استخدامها في فصول قادمة أو مستويات جديدة.

7. أنواع الاختبارات التحصيلية:

1.7. الاختبارات الشفهية :أقدم أنواع الاختبارات التحصيلية ،وأول من استخدمها الصينيون واليونانيون القدماء وحتى الفيلسوف سقراط استعملها في عملية التعليم و التعلم ،فظلت سائدة إلى غاية ظهور التربية الحديثة .

ففي هذا النوع من الاختبارات توجه أسئلة للمتعلم أو المفحوص مشافهة، ويتلقى الأستاذ أو الفاحص الإجابة سماعية، فهي تستخدم بكثرة في تقييم مادتي القراءة والمحفوظات في المرحلة الابتدائية وكذا مناقشة الرسائل العلمية (علام، 1997).

1.1.7. مميزاتها:

- ❖ لا تترك مجالا للغش ولكن تتيح فرص الاستفادة من جهد الغير.
- ❖ تكشف شخصية المفحوص من خلال ما يبديه أثناء الإجابة من انفعالات ،وسلامة النطق ، والثقة بالنفس ،والتي لا تكشفها ورقة الإجابة.
- ❖ تكاليفها قليلة في الجهد و الوقت وحتى الموارد البشرية والمادية .
- ❖ استنفار المعلومات الموجودة لدى المتعلم أو المفحوص، من خلال إجابته المعمقة عن الأسئلة الشفوية.

2.1.7.عيوبها:

- ❖ الأسئلة المطروحة على المتعلم أو المفحوص لا تغطي جميع محتويات المادة المقررة.
- ❖ عدم العدالة بين المفحوصين والمتعلمين ،لتباين واختلاف الأسئلة المطروحة عليهم .
- ❖ مدة الإجابة عنها غير كافية للمتعلم أو المفحوص في التعبير عن قدراته و استعداداته .
- ❖ لا تمكن المقيم أو الفاحص من إعادة قراءة الإجابة وتصحيح التقييم لأنها غير مكتوبة.
- ❖ اعتمادها الكلي على التقدير الذاتي للفاحص ،والتأثر بحالته. (غانم، 1997، ص. ص. 57-58)

2.7. الاختبارات التحريرية: هي نوعان من الاختبارات التي تتطلب كتابة إجاباتها على الورق:

1.2.7. الاختبارات المقالية: عبارة عن اختبار تحريري يطلب فيه من المتعلم أو المفحوص أن يجيب عن الأسئلة كتابة ، فهو يعتبر أكثر أنواع الاختبارات التحريرية شيوعاً ،ولكن تصحيحه وتقييمه يتأثر بالأحكام الذاتية للمقيم ،خاصة فيم يتعلق بنوعية الإجابة ومدى استيفائها للمطلوب.

ويستعمل هذا النوع عند القيام بقياس مباشر لأهداف تربوية تنطوي على اتجاهات سلوكية معينة ،وعادة أسئلتها تبدأ بكلمات مثل : اشرح ،قارن ، صف ، بين ، وضح ...الخ . وقد تستخدم لتقييم قدرات أشد تعقيداً كقدرة المتعلم أو المفحوص على التعبير عن نفسه كتابة بأسلوب واضح و صحيح، أو على تنظيم أفكاره لإيضاح نقطة معينة أو الدفاع عنها (الهادي، 2001).

إن الكثير من التربويين والقائمين على التعليم يثنون على هذا النوع من الأسئلة ،حيث يعتبرونها أفضل وسيلة لتقويم التحصيل،لأنها شاملة وتتيح حرية للمتعلمين في الإجابة ،ففي هذا النوع يطلب من المتعلم الإجابة عن الأسئلة كتابة على الورقة(أحياناً تكون الأسئلة و الإجابة شفهية) .حيث يكون تقدير العلامات وإصدار الإحكام حول دقة الإجابة ونوعيتها، ولتفادي الانتقادات والغموض ،فإنه من المناسب وضع الأسئلة التي تتطلب إجابات مكتوبة في أحد الأنواع التالية:

1.1.2.7.أسئلة الفقرات المحددة : هي أسئلة تتطلب الإجابات التي تقع في مجال الأدنى للأهداف التربوية (الحفظ والفهم)، حيث تشتمل على حقيقة أو رأي أو لمجموعة من المعلومات يمكن للمتعلم تذكره عن موضوع محدد .و في هذا النوع تقتصر الإجابة على جملة أو جملتين ، حيث نجد البعض يسميها أسئلة الاسترجاع لاستعمالها الواسع في تخصصات التربية والتعليم، وعلى سبيل المثل الأسئلة التي قد تكون في مثل هذا النوع : ما الوظائف الثلاث لجهاز التنفس ؟

2.1.2.7. الأسئلة المقالية المحددة : هي الأسئلة التي تعرض على المتعلم أو المفحوص في صورة غير معهودة لديه (مسألة جديدة)من حيث السياق والألفاظ ، حيث يطلب من المتعلم أن يتذكر المفاهيم والحقائق والمبادئ المتعلقة بها ، ثم ينظم ويكتب ما استرجعه في إجابة مبتكرة ومتماسكة .وعادة ما تستدعي الإجابة عن الأسئلة المقالية المحدودة في أكثر من فقرة ،أي في حدود صفحة ،كما يمكن تمييزها عن أسئلة الفقرات المحدودة بأن إجابتها تقع في مستوى أعلى للأهداف التربوية ،فعلى سبيل المثال : قارن بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ،من حيث الاختلاف و التشابه.

3.1.2.7. الأسئلة المقالية المطولة : و هي أسئلة أعقد من الأسئلة المقالية المحدودة ،لأن أسئلتها تتطلب تحرير إجابات أطول تشمل مجالات الأهداف التربوية الدنيا والعليا من التذكر إلى التقويم .كما يحتاج تقويم هذه الإجابات إلى قدرات عالية من مقيم بارع أيضاً ، فعلى سبيل المثال : تصور انك كنت في بعثة أكاديمية لبلد ما فوجدت تحولات كبيرة وعظيمة في قطاع التعليم، حيث يتلقى كل متعلم مادة دراسية ونشاطات مختلفة عن غيره، ولكن يتشابه المتعلمين في تنمية معارفهم ومهاراتهم في القراءة والكتابة والمنهج العلمي وحل المشكلات واصفا التعليم بثلاث خصائص هي:

- اهتمام كبير من قبل القائمين على التعليم بما يعرض على المتعلم.
- نظام محكم يسمح بمشاركة كاملة للمتعلمين.
- تقنية تسمح للمتعلم بتوظيف التغذية الراجعة في سلوك عملي.

المطلوب: اكتب مقالة جيدة التنظيم في حدود 300كلمة مناقشا التحولات التي اطلعت عليها عند المتعلمين،وفي السياسة التعليمية التي يمكن أن تفسر نظام التعليم في هذا البلد ، وتقييم مقالتك يتوقف على ما تقوله وتحرره، وعلى استعمالك للمراجع بفاعلية، خصص30 دقيقة للتخطيط، و80 دقيقة للكتابة، و10 دقائق للمراجعة وتصويب الأخطاء. (سبارزو، 1999،ص. ص. 66- 70).

4.1.2.7. مجالات استخدام الأسئلة المقالية:

- ❖ قياس قدرات المتعلم اللغوية التعبيرية من خلال استخدامه الأسلوب الإنشائي في الإجابة.
- ❖ قياس الأهداف التربوية العليا كإجراء مقارنة بين شيئين معبرا عنها كتابيا ،أو تكوين رأي أو الدفاع عنه ،أو بيان العلة أو السبب ،أو شرح المعاني والمفاهيم ،أو نقد العبارات والمفاهيم و الأفكار ،أو التلخيص و التحليل أو اقتراح مشكلات ونحو ذلك .
- ❖ قياس قدرة المتعلم على التحليل والتركيب والتقويم في اختيار الألفاظ و الأفكار وربطها وتنظيمها.
- ❖ اكتشاف قدرة المتعلم الإبداعية ، والتعرف على اتجاهاته ، ومستوى قدرته على استخدام لغته الخاصة ، (فهمي، 1998، ص. 195).

5.1.2.7. توجيهات لصياغة الأسئلة المقالية:

- ✓ تجنب بدء الأسئلة بالكلمات الآتية :عدد ،اذكر ،متى ،أين ،لأن ذلك سيؤدي إلى أسئلة الفقرات المحددة واستخدم الكلمات التالية قارن ،ناقش ،أعد تنظيم ،اتخذ موقفاً ودافع عن رأي ...الخ .
- ✓ ينصح باستخدامها عندما تتطلب الإجابة عنها في أقل من 15 دقيقة ،وهذا في حالة الأسئلة المقالية محددة الاجابة ،مما يتيح مجالا كبيرا للتعرف على عينة أوسع من التحصيل العلمي للمتعلمين ،وهذا يسهل مهمة المقيم.
- ✓ قم بتحديد المسألة المعروضة بطريقة جيدة ،من خلال توضيح ما يجب على المتعلمين فعله للإجابة عنها ، ويفضل ذكر بعض المعلومات المساعدة على استيعاب المسألة.
- ✓ قم بإعداد الإجابة النموذجية للاختبار قبل إجراءه ،حتى يسهل عليك تعديل أو حذف بعض الأسئلة.
- ✓ إعطاء وقتا كافياً للمتعلمين في الإجابة عن الأسئلة ،حتى لا تطغى فيه الكمية على النوعية ببذل جهداً كبيراً في الكتابة .
- ✓ دفع المتعلمين إلى الإجابات العميقة ،حيث يطلب منهم الإجابة عن جميع الأسئلة المطروحة ،نظراً لأن الأهداف التعليمية واحدة لجميع المتعلمين ،ومن الخطأ أن يعطى للمتعلمين فرصة الاختيار من بين الأسئلة ،لأن اختلاف الإجابة تقلل من مقارنة إجاباتهم ،ومع أن ذلك هو الشائع. (فهمي، 1998،ص .ص.27-74).

6.1.2.7. مزاياها:

- ❖ توفر الكثير من الوقت والجهد للمعلم ،لسرعة وسهولة الإعداد.
- ❖ قياس قدرات كثيرة عند المتعلم ، منها المعرفية و التعبيرية وحتى القدرة على حل المشكلات الرياضية.
- ❖ تساعد على تحديد قدرة المتعلم من خلال عرض الإجابة وتنظيم الأفكار وربطها ببعضها .
- ❖ تظهر قدرة المتعلم في استخدام لغته الخاصة ،من حيث معالجة الموضوع الذي يتناوله السؤال وتغطية جميع جوانبه ،وبحسب وزن وأهمية كل جزء فيه.
- ❖ تفعيل العمليات العقلية في منهجية تفكير المتعلم .
- ❖ اكتشاف قدرات المتعلم على التحليل والتركيب والنقد ،وإبداء الرأي ،وإصدار الأحكام.
- ❖ تصنيف المتعلمين حسب مستويات الأهداف ،مثل من يقوم تعلمه على الفهم أو دونه .
- ❖ استبعاد الإجابة عن التخمين أو الصدفة.

7.1.2.7. عيوبها:

- ❖ سيطرة الأحكام الذاتية عن الموضوعية في تقدير الدرجة ،والتي تتأثر بأفكار المقيم.
- ❖ لا يغطي مجالات المادة المقررة ،لقلة عدد الأسئلة المطروحة على المتعلم ،والتي لا تحقق مبدأي الشمول والتمثيل لمحتوى المادة ،مما يؤدي إلى انخفاض درجتي الصدق والثبات.
- ❖ صعوبة وضع معايير محددة للأداء في مثل هذه الأسئلة ،مما يتعذر إخضاع نتائجه لطرق الإحصاء.
- ❖ للحظ و الصدفة دور ايجابي وكبير في حصول المتعلم على علامة لا يستحقها ،وخاصة إذا تناولت أسئلة الاختبار موضوعا قد اطلع عليه المتعلم و قراءه قبل دخول الامتحان.
- ❖ وجود اختلاف وتباين في علامات المصحح للموضوع نفسه ،نتيجة سيطرة الذاتية في عملية التصحيح ، كما قد ينجر عليها اختلاف تقدير المصحح إن أعاد التصحيح مرة أخرى.
- ❖ غموض بعض التعليمات في الأسئلة يؤدي إلى تفاوت المتعلمين في فهم و استيعاب الأسئلة ،مما يصعب على المتعلم تقديم الإجابة الصحيحة رغم معرفته لها ،لعدم وضوح المطلوب.
- ❖ نمطية إجابة المفحوص وأسلوبه يؤثر على العلامة الممنوحة بغض النظر عن المضمون ،نظراً للمهارة اللغوية العالية عنده.

- ❖ العلامة الممنوحة في هذا النوع من الأسئلة تتأثر بإجابات المفحوصين السابقة لتصحيح إجابة المفحوص الموالية ،فقد تمنح علامة متدنية لإجابة جيدة لأن الأوراق السابقة بها إجابات ممتازة ، وقد تمنح علامة ممتازة لورقة متوسطة الإجابة وهذا إذا كانت الإجابات السابقة لها ضعيفة.
- ❖ تأخذ جهد كبير وتستغرق مدة طويلة في تصحيحها ،ويحدث هذا عندما يسترسل المفحوص في إجابته عن الأسئلة ، حتى ولو لم يكن لها علاقة بالموضوع .
- ❖ يقيس هذا النوع عدد محدود من القدرات ،كما لا تساعد المعلم في التعرف على مدى التقدم الذي حققه لبلوغ الأهداف المنشودة (فهمي، 1998، ص. 197).

2.2.7. الاختبارات الموضوعية :هي اختبارات تحريرية يتطلب الإجابة عنها باستعمال رموز وإشارات ،أو وضع عبارة صح /خطأ ،أو اختيار ما يناسب من متعدد ،أو المزاوجة والمطابقة ،أو الإكمال ،أما اتصافها بالموضوعية لعدم تدخل ذاتية المصحح في تقييمها .ولكن قد لاتتحقق الموضوعية في أسئلة الإكمال ،بسبب ظهور إجابات غير متوقعة تجعل من المصحح يعتمد على أحكام خاصة ،ولذا ينجد من يحبذ تقسيمها إلى قسمين هما:

_ تلك القائمة على تزويد معلومات محددة عن الإكمال مثل إكمال عبارات ناقصة أو ملء الفراغ.

_ تلك القائمة على الاختيار:صح /خطأ ،الاختيار من متعدد مع ملاحظة أن الموضوعية شرط أساسي في كل اختبار ، (غانم، 1997، ص. ص. 59-61).

1.2.2.7.مزايا الاختبارات الموضوعية : حسب (محمد رمضان، 1988، ص. 435).

- ❖ تقلل من عامل الذاتية.
- ❖ تتفادى غموض الإجابة ، والخروج عن الموضوع.
- ❖ الأسئلة تشمل محتوى كبير للمادة المقررة.
- ❖ سهلة في الإجابة للمتعلم ،والمعلم عند التصحيح ، وللإدارة التعليمية عند المراجعة.

2.2.2.7. أشكال الاختبارات الموضوعية

1.2.2.2.7.أسئلة الصواب والخطأ :في هذا النوع من الأسئلة ،يحوي الاختبار على عدد من العبارات بعضها صحيح وبعضها الأخر خطأ ،حيث يطلب من المتعلم أن يحكم على كل عبارة بالصواب أو الخطأ ،ويمكن استخدامها مع بعض أنواع الاختبارات الأخرى. فبعد أن كثر الإقبال عليها من قبل الأساتذة ،لسهولة صياغتها وتصحيحها ،مما أدى إلى ظهور وتناول أسئلة موضوعية ضعيفة لا تقيس الكفاءات والأهداف المستهدفة ،جعلها عرضه للنقد من قبل الكثير فقيل عنها أنها : تشجع على الحفظ الحرفي للمعلومات ،و تساعد على ممارسة

الغش ،كما تشجع على التخمين والاعتماد على عامل الصدفة والحظ ،وأنها لا تعطي صورة حقيقية لمدى فهم واستيعاب المفحوص ،وأنها تقيس ما هو هامشي ، وأنها غامضة. ويمكن حدوث كل أو بعض مما سبق إن لم تصغ الأسئلة بدقة وعناية كبيرة ،ذلك أن إعداد أسئلة الصواب والخطأ يحتاج إلى مهارة وعناية من قبل معدها ،مما يمكنها أن تكون واضحة ترمي إلى تعلم فاعل ،ولا تقيس الحفظ فقط .كما يمكن مكافحة مشكلة التخمين فيها بأن يطلب تصويب الخطأ ،أو تحديد الخطأ في العبارة ،(عبد السلام، 1960، ص.446) .

كما يعتقد بعض المشرفين التربويين وأولياء المتعلمين أن إعداد أسئلة الصواب والخطأ أمر سهل سريع الإنجاز ،وهذا اعتقاد غير صحيح فكتابة أسئلة الصواب والخطأ يتطلب مهارة عالية وجهد كبير وعناية فائقة من طرف من يحبذ استعمالها مع متعلميه ، وهذا يجعلها تتمتع بميزتين هما :

- ❖ سهلة الإعداد والتصحيح لقياس تحصيل المتعلمين.
- ❖ ذات كفاءة عالية في تغطية مواد علمية كثيرة ،حيث تعطي إجابات مستقلة ومقايسة ،كثيرة العدد مقارنة بالزمن القصير للاختبار ،ويمكن أن تجمع الكثير مما تعلمه المتعلم ،فهي مفيدة على الأخص في الأسئلة التي تقيس مدى تحصيل المتعلم عن مثير حسي ،(الأفلام،الخرائط،الرسوم البيانية ،أو التوضيحية) (الهادي، 2001، ص. ص .43-45).

مزاياها: نظرا للمزايا العديدة لهذا النوع يمكن حصر أهمها.

- ❖ الشمولية لأنها تغطي قدر كبير من محتوى المادة المدروسة.
- ❖ سهولة الإعداد والتصحيح وغير مكلفة.
- ❖ تستخدم في جميع المراحل التعليمية وما يناسب مراحل النمو عند المتعلم .
- ❖ لاتعطي مجالا لذاتية المصحح والمقيم ،لأن إجاباته محددة مسبقا .

عيوبها: يمكن حصر العيوب فيم يلي:

- ❖ تقتصر على قياس أهداف تربوية دنيا ،أي تقيس مدى إلمام المتعلم بالحقائق والمبادئ التي تلقاها.
- ❖ سهولة هذا النوع من الأسئلة ،لأن جل المتعلمين يجيبون عنها ،فلا تميز بينهم ،فيصبح الضعيف جيداً والجيد ممتازاً ،وهذا ما أثبتته التجارب خلال مساري التعليمي،وخاصة إن لم يحسن إعدادها .
- ❖ تشجع على الحفظ ، لأن الأسئلة مأخوذة من الكتاب فيحفظها المتعلم .
- ❖ إجابة المتعلم في هذا النوع من الأسئلة تعتمد على التخمين والصدفة ،مما يخفض ذلك من الثبات .

- ❖ النجاح بالتخمين والصدفة في الحصول على إجابة صحيحة ، ويمكن التغلب على ذلك بطلب تصحيح الخطأ ،(غانم، 1997، ص. 130).
- ❖ يسهل على بعض المتعلمين ممارسة الغش والاستفادة من جهود الغير.
- ❖ صياغة عدد الكبير من العبارات غير الصحيحة يمكن أن يؤدي إلى حدوث تعلم خاطئ.

مجالات استخدامها:

- قياس قدرة المتعلم في المجال المعرفي للحقائق والمفاهيم ومعاني المصطلحات.
- قياس قدرة المتعلم في اكتشاف بعض المفاهيم الخاطئة.
- قياس قدرة المتعلم على ممارسة التفكير الصحيح.

طريقة إعداد أسئلة الصواب والخطأ:

عند بناء وإعداد أسئلة الصواب والخطأ من المستحسن التقيد بما يلي:

- ✓ حصر السؤال في مفهوم واحد لأن فهم الأسئلة ذات المفهوم الواحد أسهل وأفضل من الأسئلة الطويلة.
- ✓ تفادي نقل العبارات من الكتاب مباشرة ،لأن في بعض الأحيان ينقل العبارة كما هي من الكتاب المدرسي ، ويدخل عليها الكلمات لا ،ليس ، أحياناً .
- ✓ صياغة الأسئلة بأسلوب بسيط وواضح وموجز قدر المستطاع.
- ✓ وضوح صواب الأسئلة أو خطئها ،يمنع سوء الفهم بين المتعلمين والمفحوصين.
- ✓ تجنب صياغة العبارات بطريقة تسمح و تساعد المتعلم على الإجابة الصحيحة ،كأن تكون صياغة عبارات الصواب أطول من عبارات الخطأ أو العكس ،فينبغي أن تكون متساوية في الطول قدر المستطاع ،كما يميل البعض إلى جعل عدد أسئلة الصواب أكثر من الخطأ أو العكس ،وهذا يساعد المفحوص على الاختيار إذا اكتشف ذلك ،لذا يفضل أن يكون عدد الأسئلة مناصفة تقريباً ولا بأس إن عدد أسئلة الخطأ أكثر قليلاً ،حيث يميل البعض إلى الإجابة بنعم في حالة الشك.
- ✓ الابتعاد وعدم استعمال الكلمات والألفاظ القاطعة مثل كل ،دائماً ،أبداً ،وفقط لأن كثير من المتعلمين يتوصل إلى الإجابة في وجود مثل تلك الكلمات.
- ✓ البعد عن استخدام العبارات مثل :أكثر ،أقل ،مهم ،غير مهم ،كبير ،صغير ،حديث ،عظيم ،لأنها تؤدي إلى الغموض عند الكثير من المتعلمين.

- ✓ يجبذ كتابة الأسئلة في صيغة الإثبات،ذلك أن العبارات المنفية يتعذر فهمها ،خاصة التي فيها نفي مزدوج مثل:ليس من غير الصحيح كما أن المتعلم عند استعداده للاختبار قد لا يلاحظ كلمات مثل :لا،أبدا لذا عند استعمالها يفضل وضع خط تحتها أو كتابتها ببنط عريض للتنبيه ،(الثوابية ، 1994، ص.50).
- ✓ تجنب استخدام ما يمكن كشفه :مثل صح ،صح ،خطأ ،خطأ،خطأ،رغبة في سهولة التصحيح.
- ✓ استخدام دليل للتصحيح ، ولا يظن أن تلك الإرشادات مصممة لتمويه الطلاب أو خداعهم ،بل المقصود تجنب إعداد أسئلة لا تقيس مستوى المعرفة عند هم ، ولزيادة مصداقية الاختبار (الثوابية ، 1994، ص.50).
- ✓ أن تكون عبارات أسئلة الصواب والخطأ واضحة وبسيطة وقصيرة وليست تعجيزية .
- ✓ أن تشتمل عباراته الصحيحة أو الخاطئة على هدف واحد دون غموض.
- ✓ أن تكون العبارات مناصفة بين الصواب والخطأ.
- ✓ أن تكون العبارات الصحيحة والخاطئة متساوية في الطول قدر المستطاع .
- ✓ العبارات تكون في صياغة الإثبات ،وتتضمن معلومات هامة.
- ✓ تجنب العبارات التي تحوي أوامر أو جمل بها معلومات موضع خلاف على صحتها.
- ✓ يستحسن أن يطلب من المتعلم تصحيح الخطأ للتغلب على التخمين والصدفة.
- ✓ يستحسن استعمال أسئلتين فئة أ وفئة ب ،للتغلب على الغش ،بحيث يكون الصف الأول لديه النوع أ والأخر النوع ب ،بحيث تكون الأسئلة نفسها ،ولكن يختلف ترتيبها ليظهر للمتعلم أنها مختلفة .

2.2.2.2.7. أسئلة الاختيار من متعدد: تعتمد هذه الأسئلة على مقدمة تطرح فيها التعليمة ،ويقصد بذلك السياق العام للسؤال مع تحديد المطلوب من المتعلم في أخر الفقرة ، ثم عدد من الإجابات غالباً ما تكون في شكل ثلاثة أو خمسة خيارات تلي التعليمة وتكتب أدناها مرتبة عموديا. حيث توجد إجابة واحدة من تلك الخيارات هي إجابة صحيحة ، أما الخيارات الأخر ى هدفها صرف ذهن المفحوص غير المتمكن . ولذا يعتبر خبراء التربية والمختصون في بناء الاختبارات أن أسئلة الاختيار المتعدد من أفضل الاختبارات، فهي شائعة الاستعمال عند معلمي جميع المراحل التعليمية في الكشف عن التحصيل المعرفي والقدرات ، ومع ذلك تنتقد عند إعدادها بشكل غير جيد ،(مهدي، 2001، ص. ص.51-52).

كما أن أسئلة الاختيار من متعدد لا تقيس أكثر من المصطلحات والحقائق المجردة والأمور التافهة وغالباً ما تكون إجابتها صحيحة ،ومع ذلك هي تقيس بشكل باهر نتائج تعليمية مهمة إن أحسن إعدادها ،فلها القدرة على رصد عينة كبيرة من الأداء العالي لمستوى المتعلم.

أنماطه: تتعدد أنماط هذا النوع من الأسئلة وفق صياغة الإجابة التي تحويها الخيارات:

- نمط الجواب الوحيد ، يعني وجود إجابة واحدة صحيحة وبقية الإجابات خاطئة بصورة قطعية.
- نمط أفضل الأجوبة ،وهنا قد تكون جميع البدائل صحيحة جزئياً ولكن أحدها أكثر صحة.
- أنماط أخرى،وذلك بأن تكون جميع الأجوبة السابقة صحيحة ،أو الجواب كذا وكذا صحيحان ،أو جميع الأجوبة خاطئة (غانم، 1997، ص. 136).

مزاياه :

إن اختبار الاختيار من متعدد يحوي جميع مزايا الاختبارات الموضوعية بالإضافة إلى:

- ❖ يقيس جميع الأهداف التعليمية الدنيا والعليا من فهم ،وتذكر ،وتحليل ،وتركيب ،وتقويم.
- ❖ لا تعطي مجالا للتخمين والصدفة ،وتدفع المفحوص إلى التفكير بروية قبل تحديد الإجابة.
- ❖ الثقة بنتائجها لأنها تقرر مستوى المتعلم موضوعية كاملة، فهي أكثر صدقاً وثباتاً .
- ❖ تساهم في كشف أخطاء المتعلمين أو سوء الفهم لديهم من خلال إجاباتهم الخاطئة.
- ❖ تدفع المتعلم إلى مراجعة واستذكار قدر كبير من المادة المطلوبة.
- ❖ تحليل وتفسير نتائجها بسهولة.

عيوبه:

- ❖ صياغتها تشغل مساحة كبيرة ،مما تشغله أسئلة الاختبارات الأخر خاصة عندما ترتب عمودياً .
- ❖ تستغرق وقتاً أطول في الإعداد والقراءة والكتابة أكثر من الأنواع الأخرى.
- ❖ صياغة الأسئلة في هذا النوع تحتاج إلى دقة ومهارة معدها.
- ❖ مكلفة من حيث الورق و الطباعة (غانم، 1997، ص.137).
- ❖ لا يمكن استخدامها في الكشف عن القدرات اللغوية والتعبيرية والابتكارية.
- ❖ اقتصارها على تقويم المتعلم من خلال استجابته اللفظية و الكتابية .
- ❖ تعطي مجالا للغش أثناء الإجابة.
- ❖ يتيح التخمين و الصدفة ،مما يؤثر على صدق وثبات الاختبار، (فهمي، 1998، ص .143).

مجالات استخدامها:

- قياس جميع مستويات الأهداف المعرفية في جميع المراحل التعليمية.
- قياس التحصيل الذي يعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين.

يجب على واضع أسئلتها مراعاة النقاط التالية : حسب (عودة، 1993، ص .ص. 53-58).

- ✓ كتابة صيغة السؤ ال بعناية ، وذلك بكتابة التعليمة بكل وضوح في المقدمة ، حتى لا يضطر المتعلم إلى قراءة جميع الخيارات لفهم التعليمة.
- ✓ لابد أن تطرح السؤال في مقدمة كاملة ،أو مفهوماً متكاملاً قبل الانتقال للخيارات.
- ✓ يحبذ ترتيب الخيارات عموديا وعدم كتابتها في سطر واحد.
- ✓ التنسيق و التدرج لمنطقي والنحوي مع المقدمة في صياغة الخيارات.
- ✓ تجنب استخدام النقط والفواصل في الخيارات التي بها أرقاماً ،فقد يظن أنها صفر أو كسر عشري.
- ✓ كتابة المقدمة التي تطرح في الأسئلة في صيغة الإثبات ، لأن الصيغ المنفية لا تؤدي فقط للاضطراب، بل قد لا تعكس المسألة كما هي في حياة المتعلم ، وعند الحاجة لاستخدام كلمة نفي لابد من وضع خط تحتها ، وفي حالة النفي المزدوج فيجب التخلص منهما تماماً .
- ✓ كتابة الخيارات في نهاية التعليمة
- ✓ الإيجاز والتقصير توفيراً للوقت.
- ✓ حاول استغلال ميزة تعدد القدرات والإمكانات التي تقيس بها أسئلة الاختيار المتعدد لنتائج التعليمية المهمة، لبلوغ هذا الهدف و ذلك بجعل نصف الأسئلة فوق مستوى التذكر.
- ✓ اجعل الخيارات معقولة ومقبولة،بحيث تكون جميعها على درجة معقولة من الصحة حتى يمكن أن تصرف المتعلم غبر المتمكن.
- ✓ التأكد مع عدم وجود أكثر من إجابة صحيحة.
- ✓ تجنب استعمال العبارات التالية: كل، مايلي، لاشيء مما يلي، فهي تزيد من غموض السؤال ولا مانع من استخدامها إذا كانت الإجابة صحيحة قطعاً .
- ✓ الابتعاد عن التكرار غير الضروري.
- ✓ التخلص من العبارات المؤدية إلى الإجابة.

- ✓ ترتيب الخيارات المحتملة في تسلسل منطقي يساعد على تحديد الخيارات، حيث ترتب الأسماء الفبائياً، والتواريخ زمنياً، والمعدلات حسب الصعوبة .

3.2.2.2.7.أسئلة المزاوجة والمطابقة : وتسمى كذلك بأسئلة المقابلة تأتي على شكل عمودين، العمود الأيمن يتضمن مجموعات الأسئلة والعمود الأيسر يتضمن مجموعة الإجابات، بحيث يقوم المفحوص بالمطابقة والمقابلة بين العمودين .إنها أسئلة فاعلة في تحفيز المتعلمين إلى رؤية العلاقة بين مجموعة أشياء وتكامل المعرفة ، ولكنها لا تناسب قياس مستويات الأداء العالية التي تنفرد بها أسئلة الاختيار من متعدد .

كما توجد أنواع أخرى من المزاوجة ،فقد يطلب من الطلاب أن يختاروا مؤلفاً أو قائلاً لكل عبارة أو صيغة ذكرت ،وبعض تلك الصيغ فيه عسر وصعوبة ويتطلب مستوى من الأداء أعلى بكثير من التذكر (سبارزو، 1999، ص.59).

كما يعد هذا النوع من الأنواع المفيدة كثيراً في طرح أسئلة تحتوي على :معاني المفردات،وتواريخ الحوادث ، والربط بين الكتب ومؤلفيها ،والأحداث و ظروفها ،حيث يستعمل لإظهار العلاقة بين الحقائق والأفكار وبين المبادئ والمثل فهو مناسب مع تلاميذ المرحلة الابتدائية. ،كما يمكن تحويل سؤال المزاوجة إلى سؤال مصور بحيث يكون أحد العمودين صور لآلات أو لأدوات أو لأحياء ، والعمود الثاني أسماؤها مرقم أو غير مرقمة ويطلب من المتعلم وصل خطوط بين العمودين ، وهو أكثر مناسبة للصغار ،كما يمكن استبدال قائمة الإجابات برسم تخطيطي للخريطة أو رسم بياني ، (عبد السلام، 1960، ص.448).

مزاياه:

- ❖ سهولة الإعداد وسرعة الانجاز.
- ❖ تقلل من فرصة التخمين، وهذا في وجود مقدمة مختارة ومناسبة لكل المقدمات.
- ❖ موضوعية التقييم ،مثل ما هو مع اختبار الاختيار من متعدد.
- ❖ أسئلتها مناسبة لصغار السن ،لأنها تستخدم الرسوم و الصور.
- ❖ التنوع في استبدال قائمة بعمود ،أو إجابة لفظية بصورة أو خرائط بالرسوم البيانية.
- ❖ توفر الجهد والوقت للفاحص لاستخدامها قائمة من المشكلات تقابلها قائمة من الاستجابات.
- ❖ توفر الجهد في قراءة عدد من الحلول للإجابة عن عدد من الأسئلة،بدل من قراءة البدائل لكل سؤال.

عيوبه :يمكن حصر مجموعة من العيوب حسب (عمر، 2007، ص. 135)، منها:

- ❖ يتطلب هذا النوعوجود عدد كاف من العلاقات المتناظرة المترابطة وقد لا يتسنى ذلك دائماً ،مما يحد من استخدامه.
- ❖ قصوره في قياس القدرات العقلية العليا كالبرهنة والتمييز والتقويم ، أي عدم صلاحيته لقياس عمليات التعلم المركبة.
- ❖ فائدتها محدودة لأنها تنحصر في المطابقة وبيان العلاقة بين عنصر وآخر.

مجالات استخدام هذا النوع من الأسئلة:

- قياس مدى فهم المتعلم لمعاني بعض الكلمات والمصطلحات.
- قياس قدرة المتعلم على تذكر مصطلحات أو تواريخ أو أحداث.
- قياس قدرة المتعلم على الربط بين عناوين كتب وأسماء مؤلفيها ،أو بين أشخاص وأحداث معينة ،أو بين أجهزة الجسم ووظائفها.
- فقياس قدرة الطالب على المزاوجة والمطابقة بين حقائق ومعلومات مترابطة ،وبشكل عام يستخدم لقياس أهداف تقع في مستويي المعرفة و الفهم ،وهو يؤكد تأكيداً كبيراً على الحقائق وتذكر الطالب لها ، (فهمي، 1998، ص. 134).

على مستخدم أسئلة المقابلة مراعاة النقاط التالية:

- ✓ إعطاء إرشادات للمتعلمين تغنيهم على السؤال ،مثل هل يمكن استخدام الإجابة الواحدة أكثر من مرة ؟.
- ✓ يجب أن تكون الأسئلة متجانسة ،بحيث يكون كل سؤال في المجموعة الأولى من موضوع الأسئلة في المجموعة الثانية ،لأنه لو كانت عن موضوعات مختلفة (كتب ،مدن ،أحداث) لأصبحت المزاوجة أمراً واضحاً .
- ✓ تجنب وضع الجزء الأطول من السؤال في الجهة اليمنى ، لأن ذلك يسهل على المفحوصين تحديد المزاوجة.
- ✓ ترتيب عبارات كل عمود بشكل منتظم تقريباً،بحيث ترتب الأسماء الفبائياً والتواريخ زمنياً، والمعادلات حسب الصعوبة.
- ✓ ينبغي أن تكون الأعمدة قصيرة ، يفضل ألا تزيد الأسئلة عن سبعة والإجابات تزيد باثنين على الأقل.
- ✓ عدم وضع الأسئلة في أكثر من صفحة واحدة ، لكي لا يضطر الطلاب إلى تقليب الصفحات عند الإجابة (مهدي، 2001، ص. ص . 60-61).

4.2.2.2.7.أسئلة إكمال الفراغ/ التكميل: وفي هذا النوع تتكون الأسئلة من مجموعة من الفقرات على شكل عبارات أو جمل ناقصة ،ويطلب من المتعلم أن يكمل النقص بوضع كلمة ،أو كلمات محددة ،أو عدد أو رمز ،وذلك في الفراغ المخصص لذلك.فهذا النوع من الاختبارات الموضوعية، أسئلته سهلة الكتابة، وتمدنا بقياس ذي كفاءة عالية ، كما أنها ليست عرضة للتخمين، ولهذا النوع من الأسئلة صيغ أخرى، و أبرزها مايلي:

- أسئلة إعداد القوائم ، أو الأسئلة المقالية ذات الإجابات المحددة.

-أسئلة التعرف، ويكون السؤال فيها على شكل قائمة من المؤلفات مثلاً :يطلب من المتعلم أن يكتب اسم مؤلف كل كتاب في المسافة المخصصة لذلك، (فهمي، 1998، ص. 128).

مزاياه:

- ❖ يوفر هذا النوع من الأسئلة الكثير من الوقت الجهد للمعلم ،لسهولة وسرعة إعداده وتصحيحه.
- ❖ يساعد على قياس الكثير من جوانب السلوك، لأنه يغطي كمية كبيرة من محتويات المادة المقررة.
- ❖ ملائم في استظهار قدرة المتعلم على الاستنتاج ،وربط المفاهيم ،والتفسير ،وحفظ الحقائق والمصطلحات والتواريخ والأعلام ونحو ذلك،حسب (فهمي، 1998، ص. 130).

عيوبه :

- ❖ قد تتحول أسئلة هذا النوع إلى أسئلة تختلف فيها الإجابات المتوقعة من المفحوصين اختلافاً عظيما،مما يؤدي إلى استحضار ذاتية المصحح،وهذا إن لم يحدد السؤال تحديداً دقيقاً قد يجيب المتعلم بجملة كبيرة،أو معلوماتها قديمة.
- ❖ مناسب لقياس المستويات الدنيا للأهداف أكثر من المستويات العليا ،إلا في حالة المسائل الرياضية ،وقد يطلق عليه في بعض أحياناً أسئلة المقالة المحددة ،أو أسئلة الإجابات المكتوبة ،ولذا نجد هذا النوع من الأسئلة مفيدا مع تلاميذ المرحلة الابتدائية ،وفي مواد العلوم والرياضيات ،التي إجاباتها تستدعي إجراء العمليات الحسابية.
- ❖ تشجع على الحفظ ،حسب (فهمي، 1998، ص. 62).

مجالات استخدامها: على العموم تستخدم في قياس أهداف تربوية دنيا، ومن أبرز المجالات هي:

- قياس قدرة المتعلم على تذكر الحقائق والمعلومات الثابتة و التي لا جدال فيها أو خلاف حولها.
- قياس قدرة المتعلم على التفسير المستند إلى المبادئ والقوانين.
- قياس مهارة وقدرة المتعلم على حل المسائل الرياضية.

- قياس قدرة الطالب في التعرف إلى الطرق والأساليب (فهمي، 1998، ص.13).

على مستخدم هذا النوع من الأسئلة حسب (سامي، 2002،ص. ص. 63-65)، مراعاة مايلي:

- ✓ وضع أسئلة نستطيع تصحيح إجاباتها بموضوعية باستخدام العبارات القصيرة،مع التأكد من أن كل سؤال مناسب للإجابة المحددة .
- ✓ وضع نموذج للتصحيح يتضمن كل الإجابات المقبولة والمتوقعة لكل سؤال.
- ✓ تجنب طرح الأسئلة المفتوحة و التي قد تستدعي إجابات غير معقولة وغير متوقعة.
- ✓ يجب وضع الفراغات قبل نهاية الجملة ، مع طرح الجملة كاملة قبل طلب الإجابة.
- ✓ يجب أن تكون الفراغات بمسافات متساوية، لان طولها قد يكون مفتاح للإجابة.
- ✓ تجنب الصيغ النحوية المساعدة على الإجابة، فمثلا: استعمال الضمير هما يدل على أن الإجابة تبدأ بفعل أو اسم في حالة المثنى.
- ✓ الاقتصار على فراغ أو فراغين في كل سؤال، لأن الفراغات الكثيرة تهدر الكثير من الوقت الثمين الذي يستغرقه المفحوص لمعرفة السؤال.
- ✓ وضع وحدة القياس التي تعبر عن الأرقام(متر، لتر،كغ...) في نهاية الفراغ ،إذا كانت الإجابة بالأرقام.

3.7.الاختبارات الأدائية : إنها اختبارات تقوم على تقييم الأداء العملي للمختبر ، فهي تقيس مهارة المتعلم أو المفحوص من حيث الدقة والفعالية في العمل ،كما يعتبر أكثر أهمية ،لأنه مجال لتوظيف المعارف ،حيث تقيم أعمالاً مثل : الطباعة على الآلة الكاتبة ،التدبير المنزلي ،استخدام المجهر ،استخدام الحاسوب. ولذا فهي تختلف عن الاختبارات المقالية أو الموضوعية ،التي تقيم نمو الأفراد في الجوانب العقلية المعرفية أو النظرية في المقررات الدراسية مثل اللغة ،الرياضيات ،الجغرافيا.

فهذه الاختبارات يكثر استخدامها في المعاهد الصناعية ،والزراعية ،والعسكرية والفنية ،التي تعمل على قياس أداء ما يقوم به الفرد في مجال يتطلب فعلاً أو عملاً أو انجازا ،كالطباعة على الآلة الكاتبة ، أو القيام بتمرين رياضي أو كتابة تقرير عن رحلة أو زيارة قام بها ونحو ذلك (غانم، 1997، ص. ص.59-61)

مجالات استخدامها:فهي تستخدم بكثرة في قياس مدى تحقق الأهداف التربوية في المجال النفس حركي ،أي الأهداف التي تتعلق بالمهارات الآلية واليدوية ن والتي تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي ، (فهمي، 1998، ص. ص. 205-207).

- ✓ في الطب والمواد العلمية ،التي تتطلب تجارب عملية من فك وتركيب وتشريح وتشغيل وتحضير.
- ✓ في الأنشطة التطبيقية للمواد الدراسية ،والتي تتطلب استخدام الأجهزة التكنولوجية.
- ✓ في المدارس والمعاهد والكليات الصناعية والزراعية والتجارية والصحية والفنية والمهنية والعسكرية والهندسية والطيران والبحرية.
- ✓ في مجال يستدعي أن تكون وسيلة تعليمية تعلمية لتحفيز المتعلم على التعلم .

8. ايجابيات وسلبيات الاختبارات التحصيلية:

1.8.ايجابيات الاختبارات التحصيلية :للاختبارات التحصيلية ايجابيات عديدة ومختلفة باختلاف ميادين استخدامها من أهمها:

1- تمتاز الاختبارات التحصيلية بقيمتها الاقتصادية لأنها تمكننا من دراسة نطاق واسع من السلوك في وقت قصير و بجهد بسيط، حيث من الممكن تطبيق الاختبارات على عدد كبير من المفحوصين في وقت واحد.

2- تعتبر أكثر الوسائل دقة وموضوعية، حيث يمر إعداده و إنشاؤها بمجموعة من الإجراءات ،التي تجعلنا نطمئن إلى دقتها، فالاختبار التحصيلي قبل استخدامه يجب أن نتحقق من صدقه وثباته بالإضافة إلى قدرته على التمييز والشمولية.

3- الاختبارات التحصيلية التشخيصية تلعب دورا كبيرا في تشخيص المشكلات في مجال التعليم، فالمتعلم الذي يعاني من ضعف في استيعاب مادة الرياضيات مثلا، نستطيع عن طريق الاختبارات أن نتعرف على سبب معاناته، هل يعود ذلك إلى ضعف عام في الذكاء، أم إلى عدم إتقان أساسيات المادة، (قاضي، 1981، ص. 298).

4 - سهلة التحكم والإعداد والاستخدام والتصحيح.

5- تقدم مقارنات تربوية لا تتوفر في وسائل أخرى.

5- تقيس أهداف ونتائج التعلم.

2.8. سلبيات الاختبارات التحصيلية: بالرغم من ايجابيات الاختبارات التحصيلية وأهميتها باعتبارها وسيلة أساسية في قياس قدرات المتعلمين ،إلا أن لها العديد من السلبيات نوجزها فيم يلي :

1.2.8.السلبيات النفسية :

ظهور لدى بعض المتعلمين نوع من الانفعالات كالقلق والفزع والشعور بالعجز و وربما حتى الانهيار العصبي وعدم الثقة في أنفسهم وفيمن حولهم نتيجة للرسوب المتكرر، كما أنها قد تنشب منافسة بين المتعلمين مما ينعكس على العلاقات الاجتماعية.

2.2.8.السلبيات التربوية :

1- صار الهدف التربوي من الاختبارات التحصيلية هو النجاح في الاختبار ،وليس الهدف الاسمي منها هو إعداد الفرد للحياة.

2- الوضع الحالي للاختبارات التحصيلية لا يرقى إلى تحقيق أهداف تربوية عليا.

3- الظروف التربوية الحديثة المختلفة أدت إلى لجوء بعض المتعلمين إلى أخذ الدروس الإضافية.

4- الاختبارات التحصيلية بالوضع الراهن ،ولدت كراهية التلاميذ للمادة الدراسية ،لأنها تتطلب العديد من الواجبات للوصول إلى المستوى المطلوب للالتحاق بالمراحل الأخرى.

5- تركيز الاختبارات التحصيلية الحالية على بعض المقررات الدراسية وتهمل بعضها الأخرى مثل التربية التشكيلية والرسم رغم أهميتها للمتعلمين وثقافاتهم.

6- تهتم بقياس الجانب العقلي المعرفي للمتعلم و تهمل الجانب الانفعالي والجوانب النفس حركية .

3.2.8.السلبيات الاجتماعية :

1- الوضع الراهن للاختبارات يؤدي إلى سوء العلاقة بين التلاميذ وزملائهم وحتى بين المعلمين وقد يتعدى إلى سوء العلاقة بين أسر التلاميذ

2- من نتائج هذه الاختبارات ،تزويد المجتمع بمجموعة من الفاشلين والعاطلين بسبب الرسوب المتكرر للمتعلمين.

3. تؤدي إلى هدم القيم والأخلاق ،نتيجة انتشار ظاهرة الغش في الاختبارات.

4.2.8. السلبيات الصحية:

في كثير من الأحيان يلجأ التلاميذ إلى تأخير مراجعة الدروس واستذكارهم لها إلى آخر الأيام التي تسبق موعد إجراء الامتحانات المدرسية ،مما يؤدي بهم إلى السهر الطويل لزيادة مدة المراجعة والاستذكار والحفظ ،مما

يدفع ذلك بهم إلى تناول العديد من المنبهات كالشاي و القهوة ،وبعضهم لا يكتفوا بهذا ،بل يلجأون إلى استخدام المنبهات الدوائية أو المنشطات لحفظ أكبر عدد ممكن من المعلومات ، رغم خطورة هذه المواد على الصحة النفسية والجسمية للتلاميذ.

ملخص الفصل:

تلعب الاختبارات التحصيلية دورا رئيسا في تقويم العملية التعليمية بمختلف مكوناتها ابتداء من البرنامج التعليمي وأهدافه مرورا بأساليب تنفيذه وانجازه وصولا إلى خصائص المتعلم والمعلم .حيث تستخدم نتائجها في اتخاذ القرارات التربوية المختلفة والمناسبة لكل جهة ، فكلما ازدادت أهمية القرار التربوي الذي يتوقع اتخاذه وفق تحليل وتفسير نتائج الاختبار ،كلما ازدادت الحاجة إلى أن تكون المعلومات التي يتم الحصول عليها من هذه الاختبارات دقيقة ، وذات صلة وثيقة بالغرض الذي أعدت من أجله .

و من أجل تحقيق ذلك بذلت جهودا كبيرة من طرف علماء القياس النفسي والتربوي ، قصد الوصول إلى تحديد أساليب وأدوات قياس تقترب من الموضوعية ،حيث اثمرت بحوثهم ودراساتهم في ظهور النظرية الكلاسيكية في القياس ، والتي بفضلها تمكن المختصين من توفير اختبارات تحصيلية على درجة عالية من الدقة في قياس التحصيل الدراسي و مختلف السمات الإنسانية . حيث حرصت على توفير شروط وخصائص سيكومترية في الاختبار تجعله أكثر دقة ،كما سعى المختصين إلى تحديد مواصفات الاختبارات ومختلف أنواعها منها التحريرية ، الشفهية والأدائية والتي تتحقق هذه الأخيرة وفق الغرض والهدف من إعدادها وحسب مجال استخدامها ،على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم ،وهذه الكفاءة لا تتأتى إلا من خلال إعداد اختبارات نموذجية وفاعلة تخلو من الملاحظات التي كثيرا ما نجدها في أسئلة الاختبارات التي يقوم بعض المعلمين بإعدادها .

الفصل الرابع : معايير القياس الموضوعي في تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية

الفصل الرابع : معايير القياس الموضوعي في تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية

مدخل:

إن عملية إعداد الاختبارات ليس بالأمر السهل والهين ،فليس كل ورقة معنونة بكلمة اختبار ينطبق عليها مواصفات الاختبار الجيد ،حيث وجهت العديد من الانتقادات للاختبارات بمختلف أنواعها ،فبدلا من أن تكون وسيلة لتحسين و تطوير العملية التعليمية و التعلمية ،صارت في بعض الأحيان غاية تسلطية بحد ذاتها ، تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس كثير من المتعلمين. (السورطي ، 1998)

ويرى (أبو علام،1985):أن التركيز على نطاق المحتوى وخصائصه بدلا من التركيز على الخصائص الإحصائية لمفردات الاختبار، يتطلب إعادة النظر في الممارسات السائدة في مجال تصميم الاختبارات التحصيلية وبناءها والفلسفة التربوية التي تستند إليها، حيث يصبح المحتوى هو الإطار المرجعي الذي تنسب إليه درجات الاختبار، وبذلك لا يقتصر تقرير نتائج الطلبة في الاختبار على درجة كلية ، وإنما يكون التقرير وصفيا تفصيليا يحدد،وهذه من أهم مشكلات التقييم عند تصحيح الاختبارات التحصلية التي يقع فيها مصححي الاختبارات،لأنها لم تستند إلى أسس علمية تجنبها انتقادات جمة من مختلف طبقات المجتمع، كما أن العلامات التي يتحصل عليها الطالب في مختلف مواد الاختبار يشوبها الشك،لغياب مرجعية على ضوئها تفسر النتائج.

1. تعريف المعيار: هو مجموعة المقاييس والقواعد المُنظِمة للقيام بالأشياء ،والتي تمثل الخطوط العامة التي يرجع إليها أصحاب القرار أما في دراستنا فهي تشير إلىمجموعة من الدرجات تُشتَق بطريقة إحصائية معيّنة من الدرجات الخام لعيّنة ممثّلة للمجتمع الأصلي للدراسة ،وعادة تهدف إلى :

1) تحديد موضع المتعلم بالنسبة لعينة التقنين .

2) المقارنة بين درجات المتعلم في أعمال مختلفة .

ويشير (الجبلي، 2005، ص. 147) إلى أن المعايير نوع من الموازين و المحكات يعتمد عليها في تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها الفرد .كما أن إعدادها أيضا يعتمد على الدرجة الخام لعينة معيارية ممثلة للمجتمع الذي أعدت له الأداة أو الاختبار .

فالمعيار يحدد في ضوء الأداء الفعلي للأفراد على الاختبار مثل استخدام المتوسط الحسابي أو الوسيط لدرجات عينة التقنين لوصف الأداء العادي أو الطبيعي أو المتوسط في اختبار ما ،(ماهر ، 2000، ص.337).

لا يمكن أن يكون للدرجة التي نحصل عليها من إجراء اختبار تحصيلي أي معنى ،ما لم تنتسب إلى حجمٍ معيّن مقبول و سابق التحديد من الأداء (المعيار) ،أو أن تنتسب إلى مستويات واقعية لأداء مجموعة مكافئة في

خصائصها للفرد ، أي أنه ليس هناك معنىلدرجة الخام ما لم يتم تحويلها إلى درجةٍ أخرى تكون قابلةً للمقارنة أو قابلةً لتحديد الأداء المطلوب .

2. الأطر المرجعية في تفسير نتائج الاختبار التحصيلي:

إن تطبيق أدوات القياس المتمثلة في الاختبار التحصيلي الذي يعطينا درجات خام يعتمد تفسيرها على نماذ ج مرجعية مختلفة حسب التوجه الذي يتبناه الباحث ، والمقصود بالنموذج المرجعي ،هو الأساس الذي يبنى عليه التفسير والمقارنة للدرجات المستخرجة ، بحيث يمكننا الاستفادة من المعلومات المستمدة من هذه الأدوات في الأغراض المختلفة"، وبدون تحديد للنموذج المرجعي لتفسير النتائج تصبح عملية القياس مجرد عملية إحصائية خالية من الأبعاد النفسية النظرية ،(علام، 1995، ص.12) .

ومن هنا تأتي الأهمية في تحديد معايير مرجعية تفسر على ضوءها نتائج الاختبار التحصيلي ،فتفسير درجات اختبارات المتعلمين في مادة معيّنة أو درجات المفحوصينفي اختبارٍ للذكاء أو للشخصية لا بد أن يستند ذلك إلى معايير مضبوطة ودقيقة ، تكون عادةً مدوَّنة في دليل الاختبارات المقننة على شكل جداول التنقيط .كما يمكننا استخدام تلك الجداول في معرفة الدرجة المناظرة لدرجة خام معيّنة ،باستخدام مجموعة من المعايير المحددة مسبقا.

تعجز الدرجة الخام عن إعطاء التفسير المناسب لنتائج الاختبار التحصيلي ، وهي تحتاج إلى أساس علمي يكسبها معنى فيتم اشتقاق معايير خاصة من الدرجة الخام ،تمكن من التعبير عن نتائج الاختبار.

1.2. الدرجة المعيارية : هي المسافة التي تبتعد بها درجة الفرد الخام عن المتوسط الحسابي معبرا عنها في وحدات من الانحراف المعياري ، (عبدالكريم، 1996، ص. 341).

وتصلح الدرجة المعيارية لمقارنة درجة الفرد في اختبارين مختلفين أو مقارنة درجات لأفراد مختلفين في اختبار واحد. وتعتبر الدرجة المعيارية أفضل المعايير لتفسير الدرجات الخام الحاصل عليها من أداء الأفراد على الاختبارات التحصيلية وغيرها لاعتمادها على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$$ ، (علام ، 2006، ص. 75) .

بالرغم من ميزات الدرجة المعيارية إلا أنه يعاب عليها لاشتمالها على كسور وإشارات سالبة ،وللتغلب على هذا نستخدم الدرجة المحولة والمعدلة ،والتي تسمى الدرجة التائية فهي درجة معيارية معدلة تهدف إلى تعديل

الدرجة المعيارية السالبة إلى موجبة وتزيد من حساسية وحدتها ،بحيث متوسطها الحسابي 50 وانحرافها المعياري 10 حيث نحصل على العلاقة الآتية : T=Z x10 +50

2.2. المعيار الميئني : وهي درجات تعبر عن ترتيب الأفراد تصاعديا بالنسبة لدرجاتهم في الاختبار ،وتشير إلى النسبة المئوية لعدد الأشخاص الذين تقع درجاتهم دون هذه الدرجة في أداء نفس الاختبار .فجل المؤسسات التعليمية في الجزائر تركز في تفسير وتحليل نتائج الاختبارات بناء على النسب المئوية المتحصل عليها .

3.2. المعيار التساعي : هي درجات معيارية متوسطها الحسابي 5 وانحرافها المعياري 2 ،والتوزيع التساعي يتضمن تسع أقسام سواء كان التوزيع الأصلي للدرجات اعتدالي أم غير اعتدالي، (علام ، 2006، .ص80).

4.2. معيار مرجعية الجماعة : يهتم هذا النموذج بإنشاء معايير لمقارنة درجات كل فرد بدرجات الجماعة التي ينتمي إليها و تكون خصائصها معلومة، هذا النموذج يقوم على نظرية القياس النفسي التي نشأت في مجال مسلمة الفروق الفردية، فبناء المقاييس و الاختبارات يجب أن يكشف عن هذه الفروق الفردية في السمات والخصائص التي تقيسها ،وتحديد موقع الفرد في سلم السمة بالنسبة للأفراد الآخرين ،ويشير (تغزى محمد) ،إلى أن تفسير الدرجات وفق متوسط الجماعة يعطينا درجات تتوزع توزيعا طبيعيا، ولكي يكون الاختبار جيد يجب أن تتوفر فيه مجموعة من المواصفات السيكومترية كالثبات والصدق والقدرة على التمييز بين المستويات المختلفة للقدرة. (تغزي، 1998).

هذا النموذج يسمى " مرجعي الجماعة أو مرجعي المعيار" فتفسير الدرجات المستمدة من أدوات القياس في هذه الحالة يعتمد اعتمادا أساسيا على طبيعة الجماعة المرجعية التي تستخدم في الحصول على المعيار، إذ يجب أن تكون خصائص هذه الجماعة مماثلة بقدر الإمكان لخصائص مجموعة المختبرين من حيث المستوى الدراسي و العمر و الظروف الاجتماعية و غيرها من الخصائص.

و يركز الاهتمام في هذا النموذج المرجعي على موازنة أداء الفرد بأداء أقرانه بهدف ترتيب درجاتهم بالنسبة لبعضهم البعض ،و يكون للدرجة المحصل عليها تفسيرا وحيد في ضوء معيار هذه الجماعة ،و في ضوء متوسط أداء الجماعة المرجعية ،كما قد تصبح الدرجة التي يحصل عليها الفرد لا معنى لها و يصعب تحليله و تفسيرها إذا لم نردها إلى هذا المعيار. إذ لا نستطيع المقارنة بين أداء الأفراد على أساس الدرجات الخام التي يحصلون عليها في الاختبار، لأن هذه الدرجات لا تقدم لنا أي معلومات عن مكانة الفرد في السمة أو القدرة التي يقيسها الاختيار، فلكي نحدد بدقة مركز الطالب بالنسبة لعينة التقنيين يجب تحويل هذه الدرجة الخام إلى نوع آخر من الدرجات تسمح بهذه المقارنة.

مثل الرتب المئينية و الدرجات المعيارية و تحويلاتها الخطية، مما يتيح لنا إمكانية الموازنة بين الأفراد في مواد دراسية مختلفة، فتقرير نتيجة أحد طلبة علم النفس في اختبار يقيس قدراته الإحصائية، يكون بتحديد النسبة المئوية من الطلبة الذين تفوق عليهم، و قد تمثل هذه المجموعة جميع طلبة الدفعة التي ينتمي إليها، حيث يكون هو الأول بينهم، أو نصفهم أو أقل من ذلك أو أكثر.

ومن أمثلة الاختبارات و المقاييس التي تستخدم معيار الجماعة كنموذج مرجعي لتفسير النتائج ، نجد الاختبارات التحصيلية المقننة ، التي تمتاز بتوحيد طريقة تطبيق الاختبار ،و تعليمات إجابته و طريقة تصحيحه و تقدير درجاته ، بحيث يصبح الظرف الإجرائي موحد بقدر الإمكان لجميع المتعلمين المطبق عليهم ، قصد التمكن من تفسير النتيجة بإرجاعها إلى قدرات الفرد في حد ذاته وليس لتأثير مختلف العوامل الخارجية مما يسمح بإجراء المقارنة بصورة أكثر موضوعية.

هكذا نقول أن النموذج أو النظام مرجعي الجماعة يهتم بتصنيف الأفراد بحسب موقعهم النسبي بين زملائهم في القدرات و السمات المختلفة ، مما يتطلب تحديد خصائص الجماعة بأسلوب دقيق، كونها أساسا في تفسير مستوى أداء الفرد من غير معرفة ما حققه كل فرد على حدى بالنسبة لنفسه أو لأهداف خارجة عن الجماعة التي ينتمي إليها، هذا الهدف يجعل الدرجات تمتد على مجال واسع من التوزيع لنتمكن من الكشف عن الفروق الفردية الطفيفة بين الأفراد.

5.2. معيار المحك : يهتم هذا النموذج بتفسير درجات الأفراد المستمدة من تطبيق الاختبارات و المقاييس النفسية والتربوية بمقارنتها بمحك أداء خارجي متوقع، و يصاغ الأداء في هذا النوع من المرجعية في شكل كفايات أو نواتج متوقعة أو أهداف سلوكية تصف مختلف مستويات الأداء، أي التركيز على ما يستطيع الفرد القيام به فعلا وليس التركيز على مقارنة أدائه بأداء الآخرين جماعة التقنيين.

و يفترض في إطار هذا النموذج أن هناك متصل لاكتساب المعارف و المهارات يمثل أحد طرفيه عدم الكفاءة، و يمثل الطرف الأخر الكفاءة التامة، و أداء الفرد في الاختبار المحكي يقابل إحدى نقط هذا المتصل، فكل نقطة من نقاط المتصل تحدد مستوى أداء أو مستوى معين من مستويات الكفاءة كما يقيسه الاختيار مرجعي المحك.

و يوازن مستوى الأداء الفعلي للفرد في الاختبار بمستوى أداء مقبول ،محدد مسبقا و يمثل مدى هذا المتصل ما يستطيع الفرد أداؤه فعلا و ما لا يستطيع ، و بذلك يمدنا النموذج مرجعي المحك بمعلومات محددة ودقيقة عن درجة الكفاية التي حققها الفرد مستقلة عن أداء زملائه.فتطبيق هذا النموذج يتطلب البدء بافتراض متصل للسمة المراد قياسها، و تحديد السلوك الذي يمكن أن يؤديه الفرد باستخدام اختبار مرجعي المحك . و تعد الدرجة التي

يحصل عليها الفرد في الاختبار بمثابة قيمة تقديرية لمستوى أداءه أو كفاءته على هذا المتصل الافتراضي للسمة المعينة.

6.2. معيار درجة القطع: وفي الوقت الذي تزداد فيه الحاجة لاستخدام درجات القطع في مختلف المواقف اليومية التي تهم مختلف القطاعات التربوية والمهنية وغيرها، وعلى وجه الخصوص اختبارات التمكن أو الاختبارات التصنيفية، يتزايد الحديث عن مدى صحة القرارات التي يتم اتخاذها في ضوء هذه الدرجات، التي يعبر عنها عادة بنوعين من الخطأ هما الخطأ من النوع الأول الذي يتم فيه قبول أفراد غير متمكنين أو لا يمتلكون الحد الأدنى من الكفاية ويشار إليه بالخطأ الإيجابي، والخطأ من النوع الثاني وهو عندما يتم رفض قبول أفراد متمكنين أو يمتلكون الحد الأدنى من الكفاية ويشار إليه بالخطأ السلبي. والمؤسسات التعليمية المختلفة كالجامعات والمعاهد والمدارس المتخصصة والمؤسسات المهنية والصناعية من جهة والأفراد الذين يترشحون للمنافسة للالتحاق بهذه المؤسسات من جهة أخرى يعانون من الآثار الاقتصادية والاجتماعية والنفسية الناجمة عن أخطاء التصنيف هذه .

وما زلنا نلاحظ في كثير من الأوقات أن بعض التربويين والمشاركين فيها يوجهون اللوم إلى مثل هذه الاختبارات ،وإلى المعايير التي تم اعتمادها و استخدامها في تصنيف الفئات من المفحوصين، عند تطبيقها ميدانيا سواءً في المواقف التربوية أو القطاعات المهنية المختلفة، بالإضافة إلى عدد من القضايا والأسئلة التي مازالت تبحث عن حلول وإجابات منها على سبيل المثال : مشكلة المفحوصين الناجحين ولكنهم لا يستطيعون أداء العمل كما هو متوقع .

7.2. معيار مرجع القدرة : في هذا الإطار يتم تفسير أداء المتعلم في ضوء أعلى وأكبر أداء يمكن أن يكون قادراً في تحقيق الوصول إليه ، حيث يفسر أداء المتعلم بمقارنته بأقصى أداء يمكن أن يقوم به مستقبلا، فمثلاً ربما تسمع أو تقول أن هذا المفحوص لو منح له وقت كافيا لكان أداءه أفضل ،أو لو أتيحت له الفرصة مرة ثانية للتقدم إلى الامتحان لحقق أداء أفضل مما حصل عليه من قبل. والمشكلة هنا في استخدام هذا المعيار باعتباره الإطار المرجعي في تفسير الأداء و في تقدير قدرة المتعلم الحقيقة ،غير أن المعلم الفطن يكون فكرة شاملة عن قدرات المتعلمين بصورة عامة من خلال: تعامله معهم ، وكذلك بالاعتماد على أعمالهم السابقة والمعلومات التشخيصية عنهم ،وعن أدائهم على اختبارات القدرات المتعددة ،ومن المعلومات المتوافرة في سجلاتهم الاختيارية ومن خبرات المعلمين السابقين.

8.2. معيار مرجع النمو : في هذا المعيار يقوم القائم على العملية التعليمية بمقارنة أداء المتعلم الحالي والحاضر بأدائه السابق بعد مروره بخبرات تعليمية، إذ يتضح ذلك التقدم الذي اكتسبه المتعلم جليا في دراسته لموضوع أو مهارة ما ،كما من خلاله يستطيع المعلم داخل صفه قياس التحسن والتطور الذي طرأ على أداء المتعلمين بحساب الفرق في تحصيلهم الحاضر وتحصيلهم في وقت مضى .

إذا كان النموذج المعياري يعتمد على تحديد موقع الفرد بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها، فإن هذه المعلومة غير كافية إذا كنا بصدد معرفة التقدم الذي أحرزه فرد معين بعد مروره بخبرة تعليمية معينة، هنا تتطلب أن نقارن أداء الفرد ليس بجماعته و لكن بنفسه، لمعرفة التغير أو التحسن الذي طرأ على جانب من جوانب شخصية الفرد، وتستمد معلومات المقارنة من خلال تطبيق مقاييس أو اختبارات في أوقات متباعدة و مقارنة النتائج ببعضها البعض، قصد اتخاذ قرارات تتعلق بالفروق عند الفرد ذاته.

و يعرف النموذج الذي ينسب أداء الفرد لنفسه" بالنموذج أو القياس مرجعي الفرد" حسب أبو لبدة ، فيمكننا أن نقارن تحصيل الفرد في مادتين مختلفتين فنقول أن درجة تحصيله في الرياضيات(15) و في الفيزياء(11) مثلا ومنه فهو في الرياضيات أحسن من الفيزياء، في حين أنه في النموذج المعياري فإننا نقول أن الطالب(أ) أحسن من الطالب (ب) من دون تحديد مختلف جوانب شخصية الفرد الواحد، وهنا يختلف تفسير الدرجات وفق هذا النموذج، فقد يحصل طالبان على نفس الدرجة الكلية و لكن معناها يختلف من فرد إلى أخر، فقد يكون الأول قد سجل تحسنا كبيرا بين القياس القبلي و البعدي، أما الثاني فربما لم يسجل نفس نسبة التحسن، مما يعطي للدرجة نفسها معاني مختلفة بحسب الفرد الذي تحصل عليها (أبولبدة، 1987).

إن لهذا النموذج أهمية تربوية و نفسية كبيرة في تفسير النتائج ،بحيث يمكن أن يساعد في مواقف التوجيه والإرشاد النفسي و التربوي،في تقويم مدى فعالية برامج تدريبية معينة ومستويات التحسن التي يمكن أن تطرأ على سلوك الفرد، بعد إخضاعه لمتغير تجريبي ، وعليه كثيرا ما يعتمد في تفسير نتائج الأفراد في ظل التربية الحديثة.

وفي ضوء هذا التصور يقترححلاً لهذه المشكلة يتلخص في العودة إلى الجذر أو الأساس في العملية التربوية، وهي الانطلاق من الأهداف التدريسية، حيث تشكل الأهداف محور النشاط في هذه العملية، ويبذل التربويون جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً في بلورة هذه الأهداف وصياغتها؛ ومن هنا فإنه عند تصميم الاختبار لا بد أن يؤخذ بالاعتبار الأهداف التي نريد تحقيقها كخطوة أولى، ثم تحديد المستوى المقبول للنجاح المحدد بدرجة القطع على هذه الأهداف، ومن ثم يتم تقييم التعلّم من خلال اختبار طُور بشكل أساسي في ضوء هذه الأهداف، أي أن الاختبار يجب أن يمثل الأهداف تمثيلاً كافياً، عند ذلك يمكن الوثوق بهذه الدرجة لأنها تعكس مستوى أداء

حقيقي مشتق من الأهداف التي طُور المنهاج على أساسها كما قد تعكس صورة مسبقة عن مستوى الأداء على الأهداف في مرحلة لاحقة عند قبوله على اعتباره متمكناً منها.

هذا ما نلمسه في مؤسساتنا التعليمية بالجزائر،ولكن في نتائج الاختبارات التحصيلية الرسمية المصيرية بالنسبة للتلاميذ خصوصا تلك التي تتوج بشهادات،(شهادة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا)،لا يلي الأساتذة المصححين أهمية كبيرة لمعيار تحقق الأهداف التعليمية ومخرجات كل مستوى.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 المذكورة سابقا ،والتي تحدد المتمكن وغير متمكن،حتى هذا المتوسط الذي يحتكمون إليه غير حقيق لأن جل الأساتذة المصححين يحاولون دائما في تقييماتهم لإجابات التلاميذ إيصال التلاميذ إلى معدل النجاح والمتمثل في 10/20 وذلك بطرق شتى كالتجاوز عن بعض الإجابات الخاطئة أو إضافة ربع نقطة...الخ.

3. المشكلات المصاحبة لتقييم وتنقيط الامتحانات:

1.3. 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 المصحح، فإذا كان هذا الأخير في صحة جيدة سيكون التأثير إيجابي وإذا كان في صحة سيئة فإن التأثير سيكون سلبي حتما، هذا التأثير الإيجابي والسلبي تبين لنا من خلال البحث التالي : طلب من 14 أستاذ في مادة التاريخ أن يقيموا مرتين 15 ورقة امتحان في مدة لا تتجاوز 12 أو 19 شهر بعد التقييم الأوّل فكانت النتيجة أن في 92 حالة على 210 كان الحكم الأوّل يختلف عن الثاني، (محمد خيري، 1987).

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

2.3. الرّتبة الورقة في التقييم أي التسلسل: إنّ الرّتبة التي توجد فيها ورقة التقييم تؤثر كذلك على عمليّة تقييم عند المعلم، 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 المعلم 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.

3.3. الأفكار المبتذلة : تتمثل هذه الفكرة في الحكم الذي يكون عند المعلم على التلميذ فإذا أخذ المعلم فكرة سلبية على التلميذ منذ البداية فإنّ هذه الفكرة ستصاحب التلميذ طوال تمدرسه مع هذا المعلم، والعكس صحيح. وهذه 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.

يلاحظ أن هذه الظاهرة لا توجد فقطفي الأعمال التي تتطلب تقييم أكثر ذاتيّة كالإنشاء أو المقالة الأدبية، بل توجد كذلك في الأعمال التي تتطلب تقييم أكثر موضوعيّة كالإملاء، (القدومي، 2008).

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،وهذا ما أثبتته عدة بحوث أجريت 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.

4.3. أثر الهالة : هناك بعض المعلمين يتأثرون كثيرا بالمظاهر ويغريهم التلميذ، مثلا إذا كان نظيفا وملابسه جميلة ،وأسلوبه في الحديث سليما، وخطّه 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 الإشهار بالمنتوج ، فإذا كان هذا الأخير واضحا ومرفقا 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 بحثا في هذا المجال : حيث قام بانتقاء ورقتين لامتحان مادة الإنشاء لتلميذين في السنة الر ّ ابعة، ثم نقلت عن طريق المكنة فوق ورقتين أخريتين دون أن تحمل اسم التلميذ ، بعد هذا منحت إلى مجموعتين من المعلمين يدرسون في نفس المستوى، تتكون هذه المجموعة من 46 معلما. فأعطيت الورقتين للمجموعة الأولى مع المعلومات التالية:هذه ورقة امتحان لتلميذ متوسط يحب ّ القراءة وينتمي إلى أسرة ذات مستوى اجتماعي اقتصادي متوسط حيث والديه يعملان كموظفين عند الحكومة، وهذه ورقة امتحان تللميذ نجيب وموهوب، أبوه يعمل كمحر ّ ر في جريدة معروفة .بينما أعطيت 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 : جي ّد جد ّ ا – 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 جد ّ ا.وفي حالة ما كان التلميذ متوسط فلا يتحصل على أي تقدير بجيد جد ّ ا ولكن يتحصل على 11% بتقدير غير مقبول، (بحراجة، 1997).

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

من خلال كل ّ ما ذكر نلاحظ أن التقييم النهائي للتلميذ لا يكتسي كل ّ الموضوعي ّة التي تتطلبها التربية الحديثة، وما دام التقييمفعل إنساني فإنّه لا يخلو من الذ ّاتية .

5.3.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،وذلك بتمديد أيام عملية التصحيح.

6.3. تضييق سلم التنقيط :عدم استعمال لكل سلم التنقيط في الاختبارات، أين نجد بعض المصححين يتصرفون في سلم التنقيط من 0 إلى 20، فيجعلون سلم التنقيط من 0 إلى 16 كأن السلم ضيق،خصوصا عند تصحيح المواد ذات الطبيعة الأدبية.

7.3. **الإعداد السيئ الاختبارات التحصيلية:** بما أن الاختبارات التحصيلية وسيلة ضرورية وأساسية لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لتحقيق عملية التقويم التربوي ، وبشكل خاص ضرورية لتقويم التحصيل العلمي للتلاميذ ،وهذه الاختبارات التحصيلية سواء كانت مقننة أو غير مقننة، فهي الأنسب لغايات وأهداف التقويم التربوي بمختلف أنواعه في حجرات التدريس ،ولذلك لابد هنا من التركيز والتأكيد على الاختبارات الصفية التي يعدها المعلم ،وبما أن الهدف العام والرئيسي من بناء وإعداد الاختبارات التحصيلية التي يعدها مختصوا التربية هو تقويم الأهداف التعليمية .وللتخلص من هذا اللبس نوجز أهم مراحل بناء هذه الاختبارات:

1.7.3.التخطيط للاختبار،(Tests Planning) **:** لاشك أن جميع الأعمال التي ننوي القيام بها تحتاج إلى تخطيط قبل تنفيذها كذلك الحال بالنسبة للاختبارات التحصيلية التي تدخل ضمن أعمال القائم على العملية التعليمية ،فعليه أن يقوم قبل أي خطوة بالتخطيط لأهداف الاختبار قبل البدء بكتابة الأسئلة.

وحسب ما أشارت إليه دراسة (ثورندايك و إليزابيت، 1986)،بخصوص التخطيط للاختبار ، فإنه من الأفضل أن نبحث وتجيب عن الأسئلة التالية:

- ما الوظيفة التي تنتظر من تطبيق الاختبار؟
- ما الأهداف التعليمية التي تسعى المناهج التعليمية لتحقيقه في المجال الذي يغطيه الاختبار؟
- ما المحتوى المعرفي والمنهجي الذي تناوله كل مجال من مجالات الاختبار؟
- ما نسبة أوزان الأهداف في كل موضوع من المواضيع المقرة في محتوى الاختبار؟
- ما أنواع الأسئلة التي يمكن أن تكون عملية وفاعلة في تقييم مدى تحقيق الأهداف؟

وكما يذكر أن أفضل الأوقات ملاءمة للتخطيط هو قبل البدء في تدريس المادة التعليمية التي يغطيها الاختبار.

أما (جرونلاند ،Gronlund ،1995): فيوضح أن المهمة الأساسية في التخطيط للاختبار هي تحديد ما ينبغي أن يقاس بدقة ، وبذلك يمكن أن تستدعي الأسئلة الاختيارية التحصيلية السلوك الذي تم تعلمه المتعلم.

2.7.3.تحديد الأهداف التعليمية ،(Identifying Objectives) **:** إن الهدف السلوكي ما هو إلا وصف دقيق للإنجاز أو الأداء الذي يراد للمتعلم أن يقوم به و يمتلك الكفاءة على إظهاره بعد المرور بخبرة تعليمية ،فالهدف إذن يصف السلوك المرغوب تحقيقه عند المتعلم والمنشود من العملية التعليمية ،ولا يصف عملية التعلم .كما يعتبر محكا على ضوئه تفسر نتائج الاختبار، ومعيارا مرجعيا يعود إليه لتقويم مسار المتعلم ،بالإضافة إلى ذلك فبالهدف يحدد المحتوى لمجالات الاختبار.

إن معظم العبارات التي يصوغها المعلمون في التعبير عن الأهداف الإجرائية يسودها الكثير من الغموض والعمومية ، إلى درجة يصعب الاسترشاد بها في عملية التقويم أو التعليم ولكي تحقق مثل هذا الغرض لا بد أن تتوافر عدة خصائص في الأهداف التربوية منها :

- أن يصف الهدف التربوي سلوك المتعلم.
- أن تبدأ صياغة العبارة بفعل يصف السلوك الذي يفترض أن يظهره المتعلم عندما يتعامل مع المحتوى.
- أن تصف العبارةسلوكًا عند المتعلم قابلا للملاحظة.
- تحري الدقة والوضوح في صياغة الأهداف.
- أن يعبر عن الهدف بمستوى مناسب من العمومية.
- أن يمثل الهدف نواتج التعلم مباشرة.
- أن تكون الأهداف بسيطة وشاملة و واقعية يمكن تحقيقها ، (ثورندايك و إليزابيت، 1986).

3.7.3.تحليل محتوى المادة التعليمية،(Content Analysis) :إن تحليل محتوى المادة التعليمية وفق المقرر الدراسي ، يساعد المعلم على فهم دقيق لمجالات محتوى المادة ويعينه على تطوير العملية التعلمية التعليمية وعملية تقويم الأهداف المنتظرة.

فتحليل محتوى المادة التعلمية والإلمام بها شرط ضروري لإعداد الاختبار المناسب لتقويم أهداف تعليمية لهذه المادة ،كما أن تحليل المحتوى يتيح للمعلم أن يقرر درجات الأهمية التي يمكن أن تعطى للأجزاء في التحليل الجزئي. لأن الوزن الذي يتضمنه الاختبار لكل جزء من أجزاء محتوى المادة ،ينبغي أن يعكس الأهمية التي يتوخاها المعلم من تعليم ذلك الجزء من المحتوى ، (نظير، 2005) .

4.7.3.إعداد جدول المواصفات، (Table of Specification): إذ ضمنيا أثناء تحديد الأهداف التربوية المتوخاة من الاختبار والتحقق فيم تم تقديمه للمتعلم خلال فترة معينة في شكل وحدات دراسية ،والتي يتم تحليل محتوياتها إلى مجالات يمكن قياسه ،فإننا نقوم ببناء ما يعرف بجدول مواصفات الاختبار التحصيلي.

فجدول المواصفات هو مخطط منظم يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم والأهداف الفرعية ، ويحدد الأهمية النسبية لكل منها.

1.4.7.3.كيفية بنائه: لبناء جدول المواصفات نتبع الخطوات الآتية:

- تحليل المحتوى الدراسي للوحدات التعليمية المقررة لمرحلة ما وفي فترة معينة.
- تحديد مجالات التقويم والأهداف الفرعية.
- تحديد وزن كل وحدة تعليمية من خلال عدد الحصص المقدمة للمتعلم.
- تحديد الوزن النسبي لكل مجال من مجالات الأهداف.

ولتحديد الأوزان النسبية للوحدات الدراسية ،فإننا نقوم بقسمة عدد الحصص التعليمية التي تم تقديمها للمتعلم في شكل وحدات دراسية خلا الفصل الدراسي على مجموع الحصص المقررة في هذا الفصل، ثم نضرب الناتج في 100 ،كما يمكن للمعلم إيجاد وزن وحدة دراسيةتبعاً لأهمية هذه الوحدة مع الأخذ بعين الاعتبار ذلك عند حساب أوزان الوحدات المختلفة بالطرق السابقة وزيادة نسبة مئوية بسيطة لوزن الوحدة الأكثر أهمية.

2.4.7.3.فوائد جدول المواصفات:

- يوزع أسئلة الاختبار لتشمل أنواعا مختلفة من مجالات الأهداف.
- يوزع أسئلة الاختبار لتشمل كافة الموضوعات المقدمة.
- يرفع من درجة صدق الاختبار.
- يجعل من الاختبار وسيلة تشخيصية زيادة على كونه وسيلة تقويمية للتحصيل.
- يوزع الزمن على الموضوعات ، ويعطي الوزن الحقيقي لكل جزء من أجزاء المادة ، (سامي، 2002) .

وفيما يلي بيان توضيحي لكيفية عرض جدول المواصفات

جدول رقم(2): يمثل جدول المواصفات

رقم الوحدة	1	2	3	4	5	المجموع
عدد الحصص	3	6	7	6	8	30
وزن الوحدة	%10	%20	%23.33	%20	%26.67	%100

5.7.3.كتابة الاختبار وتطبيقه: تتكون أسئلة الاختبار عادة من مجموعة من الأوراق وتشمل علام يأتي:

1. التعليمات : ويفترض في هذه التعليمات أن تكون في ورقة الاختبار وتبين الاتي:

- نوع الاختبار وتاريخه والمستوى المعني والتي تكون في مقدمة الورقة .
- الزمن المحدد للإجابة والتي تكون كذلك في مقدمة ورقة الاختبار.
- تنبيه التلاميذ إلى قراءة التعليمات قبل البدء بالإجابة.
- عدد الأسئلة الكلية للاختبار ، وعدد صفحاته.
- تنبيه التلاميذ إلى تدوين الإجابة في المكان المخصص لذلك.
- تدوين اسم التلميذ وقسمه وشعبته ورقمه في المكان المخصص لذلك.

2. تطبيق الاختبار.

يحبذ تطبيق الاختبار وفق ظروف تساعد في ضبط مصادر خطأ القياس ،وعليه يجب :

- اختيار الحجرات الوظيفية و المجهزة بشكل جيد لنحقق لجميع التلاميذ نفس الظروف حتى نقلل من الأخطاء العشوائية.
- اختيار الحجرات الهادئة أي البعيدة عن الحركة التي تحدث ضجيجا.
- اختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار.
- عدم إشعار التلاميذ بأهمية الاختبار أكثر مما يستحق ،لان هذا قد يرفع مستوى القلق لديهم إلى مستوى أعلى من الحد المقبول.
- عدم تحدث المعلم في قضايا ليست لها علاقة بموضوع الاختبار.
- عدم مقاطعة التلاميذ في أثناء الإجابة إلا إذا كان ذلك ضروريا.
- تنبيه التلاميذ إلى الفترة الزمنية المتبقية من الاختبار بعد أن يبدأ بفترة مناسبة ،ويمكن أن يقوم المعلم بذلك مرة واحدة أو مرتين على الأكثر.
- عدم إعطاء توضيحات حول أسئلة الاختبار.
- عدم السماح بالغش أيا كان شكله.
- جمع أوراق الاختبار بعد انتهاء مدة الاختبار والتأكد من المعلومات الشخصية للتلميذ.
- التأكد من أن الاختبار قد تم بناؤه حسب جدول المواصفات.

6.7.3. تصحيح الاختبار :ينبغي على واضع أسئلة الاختبار إرفاقها بنموذج الإجابات الممكنة والمقبولة ،مع توزيع العلامات الجزيئية على الأسئلة الفرعية ،وذلك للاعتبارات التالية:

- ❖ تعتبر مؤشرات لمدى وضوح الأسئلة بوجود إجابات لها .
- ❖ .تضمن وجود حلول للأسئلة الموضوعة يمكن التوصل إليها .
- ❖ يبين النموذج توزيع العلامات على محاور مجالات الاختبار
- ❖ لإثبات أن الأهداف المراد قياسها قد اختبرت .
- ❖ وضع علامة السؤال بشكل يتوافق مع وزن محتواه.
- ❖ لمناقشة سلم الإجابة المعد من طرف واضع الاختبار قبل البدء في عملية التصحيح.
- ❖ من أجل التزام المصححين جميعهم بسلم الإجابة.
- ❖ إجراء يتم اتخاذه ،عند حدوث تعديل على الإجابة أو وجود إجابة بديلة أخرى.

7.7.3.التحليل الإحصائي: حتى يتمكن المعلم من تفسير نتائج التلاميذ ، والتعرف إلى مدى صلاحية الأسئلة في تحقيق الأهداف ، يجب عليه القيام ببعض المعالجات الإحصائية التالية:

الوسط الحسابي: يقصد به ايجاد معدل علامات متعلمي الفوج الواحد ، ويحسب كما يأتي:

$$\text{الوسط الحسابي للفوج} = \frac{\text{مجموع علامات المتعلمين}}{\text{عدد المتعلمين}}$$

وأما الوسط الحسابي للفقرة أو السؤال فيحسب كالآتي :

$$\text{الوسط الحسابي للسؤال} = \frac{\text{مجموع علامات المتعلمين على السؤال (الفقرة)}}{\text{عدد المتعلمين}}$$

المدلول الإحصائي للمتوسط الحسابي :

- كلما ارتفعت قيمة المتوسط الحسابي للعلامات دل ذلك على الأداء الجيد لمتعلمي الفوج ، بشرط عدم وجود قيم عالية أدت إلى ارتفاع المتوسط الحسابي.

- كلما كانت العلامات موزعة على طرفي وسطها الحسابي بشكل متماثل كان التوزيع معتدلا وكاشفا عن الفروق بين المتعلمين .

والآن نوجز خطوات علمية إعداد الاختبار في النقاط التالية :

1- تحديد الأهداف التربوية المراد قياسها .

2- تحديد مجالات الاختبار.

3- تحليل محتوى المادة العلمية التي سوف يتطرق اليها الاختبار.

4- تحديد الأوزان النسبية للأهداف.

5- انجاز جدول المواصفات للاختبار.

6- اختيار نوع الأسئلة المناسب لمستوى المتعلمين ومضمون المادة العلمية.

7- وضع الأسئلة المقترحة والمختارة.

8- كتابة مقدمة الاختبار.

9- يمكن تجريب الاختبار اولا.

10- حساب معاملات الصدق والثبات والصعوبة للاختبار.

11- كتابة الاختبار في صورته النهائية.

4. طرق تصحيح الاختبارات التحصيلية:

إن الاختبارات الموضوعية سهلة التصحيح والتقييم لوجود دليل التصحيح ، والمتمثل في نموذج الإجابات الممكنة ،التي توضع أثناء كتابة الاختبار .ولكن قد تظهر الصعوبة في حالة الأسئلة المقالية ،أو الأسئلة التي تحتاج إلى استجابات مفتوحة ،وهنا يتدخل عامل الذاتية في تصحيحها ،بالإضافة إلى جملة من العوامل التي تقلل من قيمة عملية التصحيح ،كظهور ورقة ممتحن ضعيف المستوى بعد ورقة ممتحن ممتاز المستوى ،مما يدفع بالمصحح الحكم عليها سلبيا قبل تصحيحها،كما قد يتأثر هذا الأخير بخط الممتحن أو كثرة الأخطاء الإملائية أو النحوية.

ولذا ينبغي وضع نموذج للإجابة الممكنة والمتوقعة لكل سؤال من أسئلة الاختبار محدداً عليه العلامة الكلية و العلامات الجزيئية ،ثم يتم تجريبه على عينة عشوائية من متعلمي نفس المستوى ،وذلك لتشخيص والوقوف على أخطاء النموذج لتعديلها ، أما بخصوص ممارسة عملية التصحيح تتم وفق طرق هي:

1.4. التصحيح بالطريقة التحليلية :وفي هذه الطريقة تجزأ الإجابة المتوقعة لكل سؤال إلى إجابات جزئية ،بحيث مجموعة العلامات الجزئية للسؤال تمثل العلامة الكلية له ،إذ يجب على المعلم أثناء إعداده لأسئلة الاختبار أن يحدد العلامة التي يستحقها كل عنصر من عناصر الأسئلة ،و بالرغم أنها تأخذ وقتا كبيرا في عملية التصحيح ، إلا أنها ضرورية لتحقيق الموضوعية ،كما أنها تتم وفق الإجراءات التالية.

- إخفاء أسماء الممتحنين من أوراق الإجابة لضمان عدم تأثر المصحح بشخصية الممتحن .
- من الأحسن أن يصحح السؤال نفسه في جميع الأوراق حتى يتمكن المصحح مقارنة الإجابات والتي قد تستدعي تغيرا في العلامات الجزئية .
- يفضل تصحيح الأوراق دفعة واحدة لضمان نفس ظروف التصحيح .
- لا يحاسب الممتحن على إجابات لم يوضع الاختبار لقياسها .

2.4. التصحيح بالطريقة الكلية :يلجأ إليها عندما يتعذر تحليل الإجابة إلى نقاط جزئية ،أو عندما يضيع معنى هذه الإجابة بالتحليل ،يلجأ المصحح إلى الطريقة الكلية حيث يقوم المصحح بقراءة جميع إجابات الممتحنين ،ثم يصنفها إلى ثلاث مجموعات إذا كانت الإجابات غير متجانسة . فالأولى تضم مجموعة الإجابات الممتازة وتمثل ربع الأوراق ،والثانية تضم مجموعة الإجابات المتوسطة وتمثل نصف الأوراق ،والثالثة تضم مجموعة الإجابات الضعيفة وتمثل ربع الأوراق ،بعد ذلك ترتب الأوراق في كل مجموعة وفق الأفضلية ، ثم يقوم بتصحيحها أما إذا كانت الإجابات متجانسة عند الممتحنين فيترك أمر التصنيف للمصحح.

3.4. التصحيح بالطريقة الكلية و التحليلية : حيث يقوم المصحح بتصنف أوراق الإجابة وفق الطريقة الكلية بينما يتم تصحيحها وفق الطريقة التحليلية (محمود غانم، 1997، ص. 199-201) .

وهناك من يلجأ في تصحيح الأسئلة الموضوعية خاصة أسئلة الصواب والخطأ ،وأسئلة الاختيار من متعدد إلى استخدام مفتاح الإجابة من الورق المقوى ،حيث يتضمن ثقوب للإجابات الصحيحة والمقبولة . ولممارسة هذه الطريقة نقوم بوضع المفتاح على ورقة إجابة الممتحن ،حيث نتعرف على الإجابات الصحيحة من خلال هذه الثقوب التي يحويها المفتاح.كما يمكن ممارسة التصحيح بالاستخدام الآلي في حالة تطبيق الاختبار على أعداد كبيرة من الممتحنين ،حيث يطلب من الممتحن أثناء إجراء الاختبار أن يسود بقلم الرصاص في الفراغ المناسب (الإجابة الصحيحة) على ورقة الإجابة ،بعدها توضع ورقة الإجابة على آلة حساسة تستشعر بمكان العلامات المظللة -المسودة- ثم تقوم بجمع الدرجات ،فبالرغم من سرعة التصحيح في هذه الطريقة ،إلا أنه يصعب استخدام هذا النوع من التصحيح لضرورة الدقة وكثافة التسويد- التظليل- . (علي، 2000، ص.93-95).

كما يمكن التغلب على الانتقادات الموجهة إلى الطريقة المستخدمة في تصحيح الأسئلة المقالية : وذلك بوضع إجابة نموذجية متوقعة ومقبولة لكل سؤال ،كما يفضل تصحيح السؤال الأول لجميع الممتحنين ،ثم الانتقال إلى الثاني وهكذا مع بقية الأسئلة حتى نقلل من عوامل أثر الهالة ،و التركيز على الإجابة الواحدة ،كما يستحسن الاستعانة بالآخرين لتقدير علامة كل سؤال .

ولتحقيق الموضوعية في عملية التصحيح يجب وضع أرقام سرية لأوراق الإجابة حتى لا يتأثر المصحح بجمال الخط والتنظيم ،كما لا تأخذ الأخطاء النحوية والإملائية بعين الاعتبار ،لأنه لا يجوز أن يحاسب التلميذ على الأخطاء اللغوية أكثر من مرة ،وإذا كنت غير واثق من تصحيحك وتقديرك للدرجات اطلب من مصحح آخر أن يعيد تصحيح الأوراق الراسبة أو جميع الأوراقكما بإمكانك ترك أوراق الإجابة جانبً ا بضعة أيام ثم تعيد النظر فيها مجددً ا.كذلك قم بتصحيح أوراق إجابات السؤال الأول دون انقطاع ،لأن الظروف النفسية والصحية عندك تختلف من وقت لآخر،كما يمكن استخدام الطريقة الملائمة للتصحيح بالطريقة التحليلية أ والتركيبية .

5.إجراءات تعديل فروق التقييم لنتائج الامتحانات:

التعديل قبل التقييم(Modération à priori):تحتوي على ثلاثة أنواع من الإجراءات.

1.5. استعمال سلم التنقيط المناسب (Approprie) : من المعروف أن معظم المعلمين والمقيمين يستعملون سلم التنقيط الذي يحتوي على 20درجة، وهناك من يضيف إمّ ا نصف درجة ½ أو ربع 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 على 05 خمسة درجات ويقول (M.REUCHLIN) في هذا الشأن : "إن استعمال سلم يحتوي على عدد قليل من الدّ رجات يقلل من البداية أي قبل التقييم خطر ملاحظة ترتيب مقيمين اثنين لنفس العمل أو الورقة في فئتين مختلفتين" لأن الفرق في النقاط سيكون صغير "05" لا "20" (أحمد ، 1987).

واستعمال جدول التنقيط **(** BAREME) :هناك طريقتين :

1.1.5.طريقة خارجية (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 "06" نقاط لتنوع الأفكار، "04" نقاط للأسلوب "5" نقاط للخطة، "3"للأدوات المستخدمة،"2"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.

بالإضافة لما سبق ، وبجانب هذه الطريقة هناك طريقة أخرى أكثر صعوبة ولكنها ناجعة وهي :

2.1.5قائمة للمصادفات السلبيّة والإيجابية : 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 مادة 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 قائمةالمصادفات يعني استعمال المصادفات السلبيّة فقط وهكذا يكون التقييم إلاّ من الجانب السلبي، بحذف عدد معين من النقاط.

2.5. 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.

حيث طبقهذه الطريقة عدة مرّات خاصة أثناء تصحيح امتحان شهادة البكالوريا في فرنسا وأعطت نتائج إيجابية – ويتبين لنا ذلك من خلال تجربة قام بها (Noizet - Bonniol - Caverni)،سنة 1972والتي هدفت إلى إظهار عدم التوافق بين المقيمين عند التصحيح الفردي، و إظهار إيجابيات المشاورة بين المقيمين، حيث تحتوي التجربة على 40مقيم لامتحان الفرنسيّة، وأمّا الامتحانات فكانت هناك امتحانات حقيقية أي(Devoirs réels)امتحانات مبنيّة (Devoirs construits)، وفرضيات التجربة دارت حول الامتحانات وهي :

- الفروقات 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 الفروقات.

أجريت هذه التجربة على ثلاثة مراحل :

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

أما 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.

وأخيرا المرحلة الثالثة يتلقى كلّ المقيمين أوراق أخرى للتصحيح.

بعد التحقق من الفرضيات ظهرت النتائج التالية :

الانسجام بين النقاط وفي ترتيب الوراقات كان أعلى في المجموعة التجريبيّة أي المقيمين الذين تشاوروا.

- ولكن رغم هذه النتيجة الإيجابية إلاّ أن المقيمين لم يطرحوا بجدية وبشكل واضح أهداف وأغراض التقييم (عبيدات، 2002).

3.5. إجراءات بعد التقييم : Modération à posteriori

1.3.5.تعديل المعدل (Ajustement) :هو أن يطلب من المقيّم أو المصحح أن يضيف نقطة أو أن يضيف ربع نقطة إلى العلامة المتحصل عليها الممتحن حتى تقترب من معدل المادة ،وكذلك يحصل نفس الشيء مع المعدل العام لجميع المواد.

وكي نفهم ذلك نذكر ذلك البحث الذي أجرى على امتحان BAC البكالوريا لسنة 1955لأكاديمية باريس، كان المعدل العام لمادة الرياضيات 7,98/20 والفرق بين المعدل كان 3,25/20، وإذا أخذنا المعدل التالي ← 5,81وهو أدنى معدل فالمطلوب من المقيم المسؤول عنه أن يضيف نقطة لكلّ النتائج التي قيّمها حتى يقترب من المعدل 7,98،حيث أجريت عدت محاولات لمحى 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. (H.PIERON, 1963).

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 وقدراتهم .

2.3.5.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 أيّ 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، (BACHER) ويبرر استعمال هذا النوع من التقييم لسببين اثنين :

الأو ّل 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 ،أن المقيمين عند تقييمهم لنفس العمل لم يولوا أو يعطوا نفس الأهمي ّة لمختلف الأبعاد مثلا : (الأفكار الأسلوب، الأخطاء الإملائية) التي يدور حولها التقييم، ولهذا فإن اللجوء إلى عدّ ة مقيمين من اجل التأكد من معدل نقاط الممتحنين، فبإمكان الكل ّ أن يظهر بعد التقييمات بنفس الثّقل الذي يعطيه إياه مجموع المقيمين، (الكبيسي و مشعان ، 2008).

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

6. دور علم التباري في تفسير نتائج الاختبار التحصيلي:

1.6. تعريف علم التباري :

الكلمة مستوحاة من اللغة اليونانية Dokime → épreuve و Dokimastikos → études des techniques d'examens .

أدخلت كلمة Docimologie في قاموس اللّغة الفرنسية سنة 1922 ، وهي لها معانيين اثنين :

1/- علم الامتحان والمسابقات.

2/-علم يهتم بدراسة أنظمة الامتحانات وخاصة أنظمة التّنقيط المستخدمة في تقييم الامتحان ، ويهتم كذلك بدراسة سلوك الممتحنين أي التلاميذ . (H.PIERON, 1963)

وحسب دولنشر، كان علم التباري في بداية الأمر يكتسي طابع سلبي لأنّه كان يكتفي بنقد كيفية التنقيط وإعطاء براهين عن عدم مصداقية الامتحان فقط.

ولكن بعد هذا دخل في فترة خصبة اقترحت فيها عدّ ة طرق وتقنيات للقياس أكثر موضوعي ّة، تسمح هذه التّقنيات بمقارنة وتوفير عدالة مدرسي ّة بين التلاميذ.

وحديثا أدركت أهمية دراسة سلوك الممتحن L'examinateur الذي يستعمل أو يستخدم الطرق والتقنيات المقترحة أو كل ّ من يجرى عليه امتحان الذي بدوره أدى إلى وجود ما يسمى بسيكولوجية التقييم أو كما يسميها La doxologie →

4.أهداف علم التباري: لهذا العلم عدة أهداف :

- ❖دراسة أثر كل ّ أنواع الامتحانات سواء كان هذا التأثيرات محبطة ومانعة أو مثيرة.
- ❖ دراسة ردود أفعال التّلاميذ من الجانب النفسي وكذلك ردود أفعال المربين من الجانب العقلي.

- ❖ دراسة رأي المعلم فيما يخص التلاميذ حول تدريسه وكذلك حول التعلم المدرسي.
- ❖ دراسة ميكانيزمات و أثر إدخال مثلا الآلة في التدريس "آلة الحاسوب" أو التقييم الجماعي أو غياب التنقيط .

5. التساؤلات التي طرحها علم التباري في بداية الأمر كانت الأسئلة تقنيّة .

1/- هل تتشابه النّقطة التي منحت للتلميذ من طرف عدة مقيمين أم لا ؟ وإذا كانت الإجابة سلبية ما هي هذه الفروقات ؟ .

2/- هل تتشابه النقاط أو الرّتب التي منحت للتلميذ من طرف مقيم واحد ،ولكن في فترات مختلفة أم لا ؟ وإذا كانت هناك فروقات ما هي أسبابها وكيف نفسّرها ؟.

نلاحظ من خلال التساؤلات أن علم التّباري أهتم في بداية الأمر بالملاحظة والتّفسير لهذه الفروقات ذات الطابع السلبي ،والتي كانت لها نتائج سلبية على التلميذ من الجانب الفردي أو الجماعي . ومنها انطلق التربويون والمختصون في طرح أسئلة أكثر عمق وهي كالتالي :

1 – هل الامتحان في محلّه Approprié ؟.

2 – هل التمكن من الإجابة في الامتحانات يكون إلاّ للممتازين ؟.

3 – هل بإمكاننا أن نثق في أسئلة الامتحان وهل تمثل نظام لائقا اجتماعيّا ؟.

4 – هل هناك خطر إن تم هدر الطّاقة البشريّة وعزل البعض منها ؟.

5 – هل الامتحان عادل بين الممتحنين ؟

6 – ما هي مكانة توزيع الرّتب والشهادات التي تعتبر جوازا للترقية الاجتماعية والثّقافية ؟.

وفي نفس الاتجاه يضيف دولنشير بإمكاننا أن نطرح أسئلة أخرى ،كي نتدارك ونصلح الأخطاء أو ما يسميه سوء التسيير.

1 – ما هي الطرق التي تسمح لنا بتقليص الفروقات بين المقيمين وكيف ؟.

2 – كيف نعدّ و نحقق توازن بين الامتحانات ؟.

3 – كيف نبنى امتحان منمط نثق فيه "Standardise و Fiable".

4 – هل توجد "علامة" حقيقية ؟ وكيف نتحصل عليها ؟

5 – كيف نعطي للامتحان مصداقية (Validités) ونجعله ثابتا (Fidèle) لما يراد أن يقيسه ؟.

2.6.التطور التاريخي لعلم التّباري :

ابتدأ التساؤل عن مصدقية الامتحانات المدرسيّة التقليديّة منذ 1902م، لكن أجريت أوّل تجربة علميّة حول الامتحانات سنة 1922م من طرف هنري بيرون، الذي يعتبر مبتكر "علم التّباري" في فرنسا ،حيث أجرى بمشاركة السّيدة هنري لونجر ، دراسة دارت حول شهادة التّعليم الابتدائي أو ما يسمّى بالفرنسية،(certefique école primaire)، التي كان الهدف منها التأكد من قيمة الاختبارات المستعملة في التوجيه المدرسي، بينما نتيجة هذه الدّراسة كانت أن المطابقة بين نتائج الاختبارات ونتائج الامتحان كانت ضعيفة جدّا، ومن ثمة انطلقت التساؤلات حول قيمة الامتحانات وموضوعية التّنقيط. (H.PIERON, 1963).

بعد هذه الدّراسة أجريت دراسات أخرى نذكر منها الأهم :

- في سنة 1927م ويتبر و لانجي امتحان كتابي قيّم مرتّين من عدة مقيّمين وسمحت هذه الدّراسة بملاحظة اختلافات كبيرة بين هؤلاء.

- في عام 1933 بانجلترة استدعي 199 معلما لتقييم 50 ورقة امتحان في مادة الحساب وكان التقييم على "100".حيث النتيجة أظهرت أن هناك ورقة امتحان نقطت أو قيمت من "16" إلى "96" أي فرق "80" نقطة بين المقيم الأوّل و المقيم الثاني.

- وفي تجربة أجريت على ستة "6" مقيمين في امتحان شهادة البكالوريا 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 لاحظ التربويون أيضا أن الذي يقيّم ليس واعي بما يفعله بفئة التلاميذ ذات الذّكاء المتوسط، فالبعض من المقيمين يعطوا إلى ¾ التلاميذ نقطة توجد 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 قيمتهم 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.

3.6. تفسير ظهور علم التباري

رأينا سابقا أن الذي كان سببا في ظهور هذا العلم هو الاهتمام بامتحان شهادة التعليم الابتدائي، (C.E.P.)، والتي استمر الاهتمام بها إلى غاية سنة 1960م، وهذا له تفسير تاريخي لأنّ من بين الأشياء التي استفاد منها المجتمع الفرنسي بعد الثورة الفرنسية، نجد تعميم شهادة التعليم الابتدائي إلى أبسط الفئات جتماعية، ولا ننسى أنّنا كنّا نخضع لنفس النّظام التر ّبوي، باعتبار الجزائر آنذاك مقاطعة من مقاطعات فرنسا، حيث استفاد المجتمع الجزائري من نفس الحظوظ في تعميم هذه الشهادة على فئات الشعب الجزائري.

أمّا أول مأعطى الطّابع الر ّسمي للامتحان هو نبيليون سنة 1808م في فرنسا ،و هنري بيرون ،1963م ،الذي فرض الامتحان كوسيلة لتسليم الر ّتب والمسابقات لتعيين العمّال.

ولهذا شهد القرن 19 اهتماما كبيرا بالعدالة في الامتحانات والمسابقات عن طريق مثلا: وضع أرقام على ورقة الامتحان بدلا من اسم الممتحن، حتى تعطى مصداقية أكثر لعملية التصحيح والتقييم وذلك بإخفاء اسم الممتحن عن المقيم والمصحح ، ووضع رموز تعوض اسم الممتحن وبالتالي نقلل من عامل الذاتية.

أما اهتمام هنري بيرون بشهادة التعليم الابتدائي،له معنى رمزي حيث كانت هذه الشهادة ترمز إلى الاستحقاق والجائزة التي تعترف بالعمل المدرسي للتلميذ الذي ينتمي إلى الطّبقة الكادحة خاصة في وسط ريفي ،ولهذا كان من الواجب أن نحرس على وضع عدالة مدرسيّة حتى نسمح للنّجباء بالبروز.

وفي الفترة الممتدة ما بين 1950 و 1960 م اهتمت بحوث علم التباري بامتحان شهادة البكالوريا BAC وهذا راجع إلى التقدم الاجتماعي والاقتصادي الذي تمكن منه المجتمع الفرنسي. وإذا عدنا إلى ما كتبه هنري بيرون فيم سبق، نلاحظ أن هناك تفاعل بين التقدم الاجتماعي والاقتصادي وتاريخ امتحان شهادة البكالوريا BAC ،وتساؤلات التي طرحها علم التباري من جهة أخرى، والحرس على أن يكون الامتحان اختبار يسمح باختيار الشّخص المناسب، الذي تحتاج إليه البلاد ما تتطلب ذلك وضع أنظمة أكثر فعالية وعلميّة لتسيير توجيه واختيار التلاميذ، الذين كان عددهم يزداد عام بعد عام وهذا من جهة أخرى، إذ في هذه الفترة التاريخية كان الامتحان يلعب دورين مهمين:

يسمح بترقية أبناء الطبقة الكادحة الأكفاء، وهذه الترقية لها طابع اجتماعي.

يسمح باكتشاف المواهب للتنمية الاقتصادية.

بما أن علم التباري جاء من اجل دعم استعمال الامتحانات ،التي كان لها طابع انتقائي فهذا يرجع إلى سبب معين ،أي أن في هذه الفترة أي الخمسينات كان المسؤولون والقائمون على التعليم لا يتكلمّوا على إيصال

80% من التلاميذ وإنجاحهم كل عام في امتحان شهادة البكالوري. مع العلم أن في الجزائر لم نصل بعد إلى هذا النسبة لأن نسبة الناجحين في امتحان البكالوريا BAC لم تتجاوز 60% ونحن في الألفية الثالثة.

4.6. نتائج علم التباري :

يرجع الفضل إلى علم التباري في جلب انتباه القائمين على التربية والتعليم إلى مشكلة مهمة وهي تقييم وتصحيح الامتحانات ،فهذه مشكلة كثير ما عان منها التلاميذ عبر الزمن، ولكن لم يهتم بها العلم وبالأخص العلوم التربوية أمّا أهم نتيجة توصل إليها هي :

أن 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.

أنّ تقنيات التنميط Standardisation مع تحديد الأغراض Spécification des objectifs وسيلة تأتي بنتائج وتغيرات إيجابية، ولكن تقنيات التعديل ما هي إلاّ وسيلة لتجاوز المشكل.

ملخص الفصل:

وبالرغم ما يمكن أن توفره الاختبارات الموضوعية الحديثة والمعاصرة من معلومات وبيانات تشخيصية ،يمكن الاستعانة بها في ممارسة عملية التقويم التربوي لمكونات العملية التعليمية ،إلا أنه يلاحظ محدودية استخدامها وانتشارها في العالم العربي عامة والجزائر خصوصا .حيث نجد الاختبارات الأكثر استخداما تلك التي تطبق في نهاية العام الدراسي لتقرير نجاح التلاميذ أو إعادتهم للمستوى الدراسي الذي لم يتمكن من تحقيق المستوى المطلوب فيه .فأحيانا يطبق المعلمون اختباراتهم في الفصول الدراسية لغرض منح العلامات و الدرجات والتعرف على أداء المتعلم ،كما تتسم هذه الاختبارات بمحدودية الاعتماد عليها بسبب ما يصحب في بنائها وإعدادها من تجاوزات للقواعد العلمية المعروفة لها .

ضف إلى ذلك غياب الرقابة وعدم الشعور بروح المسؤولية عند بعض المقيمين والمصححين للاختبارات التحصيلية ،فيم يخص عدم احترام المعايير التي وضعت لهذا الغرض ،التي عادة ما يتولد عنها فروقات واضحة في العلامات بين الممتحنين فيها ،هذه الاختلالات عند المصححين والمقيمين للاختبارات أدت بالتربويين إلى البحث والتقصي والتجريبي الى أن توصلوا إلى علم التباري قصد التقليل من حدة هذه الفوارق التقيمية .وبالرغم ما تلجأ إليه الجهات المسؤولة عن الاختبارات التحصلية ، (إعداد ،تصحيح ،تحليل نتائجها) ،إلى تقنيات عملية 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.

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 وكذلك من تأثير الظروف التي تحيط به.

الفصل الخامس : انعكاس الأبعاد الثقافية على تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية

الفصل الخامس : انعكاس الأبعاد الثقافية على تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية

مدخل

إن الاهتمام بالعنصر البشري في الوقت الحاضر أصبح ضروريا ومهما في الوصول إلى تحقيق أهداف التي وجدت من اجلها هذه المنظمة ، فكل ما يعتنقه الفرد من قيم ومعتقدات وطريقة التفكير عنده ،وتاريخ نشأة هاته المنظمة تؤثر بالايجابي أو بالسلبي في تحقيق أهدافها والمحافظة على بيئتها التنظيمية .مضافا إليها كل تصرفات الأفراد واتجاهاتهم ،خاصة ما يتعلق بالقيادة الإدارية لهذا التنظيم بكل مستوياتها يكون لها تأثير كبير في سلوكيات واتجاهات الأفراد داخل المنظمة وخارجها .

وهذه القيم والمبادئ التي يعتنقها الأفراد في مختلف التنظيمات لها تأثير قوي ومباشر في سلوكهم واتجاهاتهم وأدائهم لأعمالهم وحتى علاقاتهم برؤسائهم ومرؤوسيهم وزملائهم ، حيث تعكس هذه القيم درجة التماسك والتكامل بين أعضاء التنظيم .

كما تحتاج التنظيمات على اختلاف توجهاتها و أحجامها التي تحكم نشاطها إلى ثقافة تنظيمية ايجابية و قوية و ديناميكية تسهم بدرجة عالية في تحقيق أهدافها .حيث أصبح ينظر للثقافة كنظام متناسق و مترابط بجوانبه الثقافية و الاجتماعية و الإنسانية ، وعلى العاملين أن يفهموا أبعاد المنظمة و عناصرها لكونها ا البيئية التي تتم فيها كافة العمليات التنظيمية ومكانا مناسبا لحل العديد من المشكلات التربوية والنفسية .

1 .مفهوم الثقافة التنظيمية:

1.1.**الثقافة:** هي مجموعات العادات والتقاليد والقيم والقواعد السلوكية المشتركة الملموسة وغير الملموسة لمجتمع ما أو جماعة معينة ،والتي تميزهم عن غيرهم . حيث تشكل هذه العادات والقيم أسس التفاهم والتعامل فيما بين أفراد المجتمع من خلال تفاعلهم اليومي مع بعضهم البعض ، فهم يتعلمونها ويدركونها كونهم أعضاء فيها. (الدويك وآخرون، 2001، ص. 225).

1 .2.**التنظيم:** يمكن تعريفه بأنه هيكل للعلاقات التي تقوم بين جماعات متخصصة تسعى إلى تحقيق هدف مسطر من خلال تنسيق وتكامل الجهود (الدويك وآخرون، 2001، ص. 225) .

اذن التنظيم هو وظيفة ، أو نظام، كيان معنوي مستقل أو عملية إدارية تمارس داخل المنظمة.

1. 3.**الثقافة التنظيمية**هي مجموعة القيم والمعايير الاجتماعية والسلوكيات ومختلف التصرفات و الإشارات والرموز وأساليب التعامل والمعاملة التي تصدر عن الموظفين ويلمسها أفراد المنظمة والمجتمع الذي تتواجد فيه ،سواء كان داخل أوقات العمل أو خارجه ،حيث بمرور الوقت يصبح الموظفون يشعرون ويعرفون ويعاملون

ويتعاملون بثقافة وقيم وسلوكيات ومعايير منظمتهم وليس كما اعتادوا عليه قبل أن يصبحوا أعضاء في هذه المنظمة ، (الدويك وآخرون، 2001، ص.225).

فيعرفها **"شاين "** بأنها "ذلك النمط من الافتراضات الأساسية الذي اكتشفته أو طورته جماعة معينة خلال مراحل تعلمها ،كإيجاد طرق التصدي للمشاكل الناشئة في بيئتها والتي أثبتت نجاحها ،فاعتبرتها صحيحة و فعالة في جميع الأحوال،و هي تشير إلى الطبيعة الديناميكية للثقافة التنظيمية ،(محجوب ، 2003، ص.251).

أما " **دايل كندي** "فيعرفها بأنها الارتباط و التماسك بين القيم و العادات و المؤثرات و الإشارات التي تضبط تصرفات الأفراد ،و تشكل في حد ذاتها شكلا معينا لمنظمة معينة " يركز على ما يعتبره الأفراد مهما و ذو قيمة لديهم ، يشكل مبررا لسلوكهم ، و يمنح للتنظيم شخصية متفردة ،(درباس، 1994، ص. 125) .

بما أن لكل فرد من أفراد المجتمع ثقافته الخاصة وكل يمتلك شخصية مستقلة تميزه عن أقرانه ، كذلك الحال بالنسبة للمنظمات ،فان لكل منظمة ثقافتها وشخصيتها التي تتميز بها عن غيرها من المنظمات الأخرى ، كما هو في المنظمات الربحية تختلف عن المنظمات الخدماتية ،والجامعات تختلف عن المعاهد والمستشفيات تختلف عن الفنادق .كما أن هذه المنظمات التي تعمل في نفس المضمار ،ولكن طبيعة عملها تختلف عن بعضها البعض ،فلن تجد مؤسسة تعليمية لها شخصية مماثلة لمؤسسة تعليمية أخرى أو جامعة لها شخصية مماثلة لجامعة أخرى.

4.1 . **تعريف الثقافة التنظيمية للمدرسة:** بشكل عام يعرفها (جرينبرج، وبارون) بأنها : "إطار معرفي يتكون من الاتجاهات والقيم ومعايير السلوك والتوقعات التي يتقاسمها الموظفون والعاملون في المدرسة ،حيث تتأصل هذه الثقافة على مجموعة من الخصائص الأساسية التي يثمنوها " (الرخيمي ، 2000، ص. 58) .

من هنا فان الثقافة التنظيمية تمثل تحديا كبيرا لأي تنظيم تعليمي ،هذا التحدي غير ظاهر للعيان ،ولكن يجمع بين أعضاءه ، ويميزهم عن غيرهم من أعضاء المنظمات الأخرى ، لذلك نجد أعضاء المدرسة الواحدة يميلون لإيجاد بيئة افتراضية خاص بهم ،تجعلهم يختلفون عن الجماعات الأخرى.

2.مكونات البعد الثقافي : فحسب (جيرالد و روبرت، 2004، ص. 627) يتكون البعد الثقافي من :

1. القيم :كل شيء يسعى الفرد لاكتسابه كالقيم الدينية والاجتماعية ،الحب والكره ،الاحترام ،التفوق
2. الاتجاهات : الاستعداد الذهنية نحو الأشياء ، وردود الفعل .
3. العادات و التقاليد : كل ما ورثه الفرد من مجتمعه من طقوس وعادات.
4. الحقوق و الواجبات : هي محددات ثقافة الفرد كونها تحدد سلوكه تجاه المنظمة.
5. تاريخ المنظمة : تمثل مجمل الأحداث التي مرت بها المنظمة منذ إنشائها إلى تاريخ دخول الفرد فيها.

6. اللغة و اللهجات : تعبر عن قناة اتصال يستعملها الفرد للتواصل بالآخرين.
7. الرموز : الإشارات التي تستخدم في منطقة دون أخرى لهدف معين ،لا يفهمه إلا القاطنون هناك.
8. الحدود : تلك المناطق التي لا يمكن لفرد معين أن يتجاوزها في أمور معينة.
9. القوانين : تحدد سلوكات الأفراد داخل المنظمة.
10. الشخصية والطباع : التي تحدد ميولات الفرد .
11. التنشئة الاجتماعية للفرد : كل ما يتلقاه الفرد طيلة أيام حياته .

3 .أهمية الثقافة التنظيمية في المدرسة:

- تشكل نماذج السلوك والعلاقات تنتهجها الإدارة لتوجيه الموظفين والعاملين.
- تعتبر من الملامح المميزة للمدرسة عن غيرها من المدارس.
- بمثابة فخر واعتزاز للعاملين خاصة إذا كانت تؤكد قيما معينة كالابتكار والتميز.
- تسهل مهمة الإدارة في تحقيق أهدافها وطموحاتها .
- تخفف من تطبيق الإجراءات الرسمية الصارمة.
- تعتبر عنصرا جذريا يؤثر على قابلية المدرسة للتغيير ، وقدرتها على مواكبة التطورات الجارية من حولها (الرخيمي ، 2000، ص. 58).

4 . خصائص الثقافة المدرسية:

الإنسانية :بما أن الإنسان هو الذي يستحضر الثقافة ، ويرسم محتواها عبر العصور ، فإنها تشكل شخصيته.

الاكتساب والتعلم : أنها ليست غريزة فطرية ،وإنما مكتسبة من المجتمع والمحيط ، فلكل مجتمع إنساني ثقافة معينة محددة ببعد زماني وآخر مكاني.

الاستمرارية : إن السمات الثقافية تحتفظ بكيانها لعدة أجيال رغم ما تتعرض له المجتمعات من تغيرات مفاجئة أو تدريجية ،فقدرتها على إشباع وتزويد الأفراد بالحد الأدنى من التوازن ،يساعدها على استمراريتها .

التراكمية: يترتب على استمرارية الثقافة تراكم السمات الثقافية خلال عصور من الزمن ، حيث أن الطبيعة التراكمية للثقافة تظهر بوضوح في العناصر المادية للثقافة أكثر منها في العناصر المعنوية.

القابلية للانتشار : يتم انتقال العناصر الثقافية بطريقة واعية داخل الثقافة نفسها من جزء إلى آخر ، ومن ثقافة مجتمع إلى ثقافة مجتمع آخر ، وهذا الانتشار يتم مباشرة عن طريق الاحتكاك بين الأفراد والجماعات ،(الساعتي ، 1998، ص73).

5 . المداخل النظرية المفسرة للأبعاد الثقافية

1.5.**البعد الثقافي من منظور بيئي** :يرى (هوفستد): بأن الثقافة التنظيمية هي تمثيل لثقافة المجتمع الذي يعمل فيه، و قد حدد خمسة أبعاد يمكن أن تقاس عليها ثقافة المنظمات و هي:

1- قوة السلطة في الوظيفة : تعبر عن درجة اللامساواة المتوقعة و المقبولة من قبل الأفراد فيما بينهم ،حيث سلوك الأفراد داخل هذه المنظمات يكون موجها للحصول على السلطة أو منصب .

2- الذكورية مقابل الأنثوية : إن الجماعة الذكورية تتسم بقيم التنافس ،الجزم ،الطموح ،القدرة على التكيف والتقييم الموضوعي للأمور ،وهي قيم ايجابية للرجل تؤهله لمنصب قيادي ،بينما المرأة تسعى الى الحصول على ترقيات داخل المنظمة ،حيث يبرز هذا البعد السعى الى ماينا سب الذكور كقيم النجاح و الامتلاك وما يتناسب مع الاناث من قيم كالتعاون والتعاطف .

3- الفردية مقابل الجماعية :إن المؤسسات التي تعطي قيمة للجماعة فتتسم بهذه السمة و تسخر وقتها للمجموعة، في حين أن التي تعطي قيمة للفردية تسخر وقتها للأفراد ولحياتهم الشخصية.

4- تجنب مخاطر عدم التأكد :كلما كانت المجتمعات غير راغبة في تحمل المخاطر الناتجة عن إتباع طرق جديدة للحياة ،كلما اتسمت بالجمود والثبات والنمطية وعدم التطور .فيسود داخل هذه المجتمعات الخوف من المجهول غير متوقع ،والرضا بالواقع الحالي.

5- التوجه طويل الأجل مقابل النظرة قصيرة الأجل:إن المجتمعات التي تعطي أهمية قصوى لمفهوم الزمن ودوره فهي تتوجه بخططها واستراتجياتها وطرق التفكير طويل الأجل ،فيسودها قيم البقاء ،النمو ،التطوير والابتكار. بعكس المجتمعات التي تهتم بالواقع الحالي مهملة عنصر الزمن . (كعواش،رؤوف)

2.5. **البعد الثقافي من منظور أدائي** :يرى ديال و كندي بأن الثقافة التنظيمية تعطي الشخصية المميزة للتنظيم ،حيث قاما بقياسها اعتمادا على معياري التغذية و المخاطرة ،محددان الأبعاد التالية.

1- بعد سرعة الاستجابة :تعمل في بيئات سريعة التغير وتستجيب بسرعة لهذه المتغيرات الداخلية و الخارجية ، تهتم بمكافأة أصحاب الأداء المتميز و أصحاب الاستعداد لتحمل مخاطر التغيير و التطوير و الابتكار.

2- بعد العمل الجاد :تتسم بالقدرة على تحمل قدر صغير من المخاطرة مع استجابة سريعة للتغيرات البيئية.

3- بعد البناء :تهتم بالتطوير و الرؤية المستقبلية للمنظمة ،لكنها تحتاج فترة زمنية طويلة حتى تجني ثمار التطوير و التحديث .

4- ثقافة البقاء :هذا النوع قليل الاستجابة للتغيرات البيئية و قليل الاهتمام بجمع المعلومات عنها ،لهذا فالعاملون موجهون بطريقة أداء الأعمال أكثر من اهتمامهم بتحقيق الأهداف، (كعواش،رؤوف).

5- التغذية المرتدة :كلما استطاعت المنظمة أن تجمع المعلومات عن التغيرات التي تحدث في بيئتها الداخلية والخارجية ،كانت أقدر على مواجهة هذه التغيرات وتطوير نظمها. (عصفور ، 2008، ص.52).

3.5.البعد الثقافي من منظور تنظيمي :يرى (Tromennars) بان الثقافة التنظيمية هي محصلة لطريقة الترتيب و التنظيم الداخلي للتنظيم ،حيث توصل إلى أربعة توجهات أساسية هي: التوجه بالعدالة، التوجه بالعمل، التوجه *بالنواحي الإنسانية* ،و استخلص الأنماط الثقافية التالية :

1- ثقافة العائلة :تتسم بالتركيز الشديد على التدرج الهرمي ،حيث ينظر إلى القائد كمعلم و مرشدو للمرؤوسين كأبناء ،يهتم بتطوير مهاراتهم و معلوماتهم الشخصية ، كما تستخدم الأساليب الأدبية للتحفيز بدل الحوافز المادية ، (كعواش،رؤوف).

2- ثقافة البرج العاجي : بما أنه يركز على تدرج السلطة و العمل ، فيعتمد في تطبيقه على المؤهلات و المهارات و ضبط الإجراءات و التدريب الوظيفي ،مما يجعله يتميز بالعلاقات الرسمية .

3- ثقافة الصاروخ الموجه : يركز على العدالة و المساواة لما تقتضيه متطلبات العمل ،فهذا البعد يركز على الفرد و مهاراته لأداء وظيفته،وعلى العمل الذي يتم بالاعتماد المتبادل داخل فريق العمل ،و على الجوانب العملية أكثر من الجوانب النظرية في مواجهة المشكلات.

4-الثقافة الحاضنة :يركز هذا البعد على المساواة و الاهتمام بالجوانب العاطفية للفرد وبيئة عمله ،بدل الاهتمام بالهيكل الرسمي للتنظيم ،بالإضافة إلى الاعتناء بمساهمات الأفراد و توفير الموارد ،حب العمل أكثر من العائد المادي ، (كعواش،رؤوف).

6. أنواع الثقافة التنظيمية:

أشار مختصوا الإدارة التربوية في العديد من الدراسات إلى أنه هناك أنواع عديدة من الثقافات التنظيمية تختلف من قطاع إلى آخر ومن منظمة إلى أخرى ،ولعل من أبرز أنماط الثقافة التنظيمية داخل المدرسة ما يلي:

1.6. الثقافة البيروقراطية :في هذا النوع تتحدد المسؤوليات ،حيث يتم تنظيم العمل وتوزيع الأدوار ،مما يخلق التناسق بين الوحدات المختلفة ،أما انتقال المعلومات تأخذ شكلا هرميا تبعا لتسلسل السلطة ،فنجد هذه الثقافة تعتمد على التحكم والالتزام.

2.6. الثقافة الإبداعية : تتميز بوجود بيئة عمل تساهم على الإبداع ،كما يتسم أعضائها بحب المخاطرة في اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات.

3.6. ثقافة القوة: وفي هذا النوع يركز على الحزم ،حيث يفرض على القائد الحضور ،والاهتمام بنفسه ،وبالمخلصين له ،ولكنه واضح فيما يطلبه. (لينا، 2001، ص.22).

4.6. ثقافة التعاطف الإنساني: يركز هذا النوع على التعاطف والعلاقات و العمل، حيث نجد العاملين يتعاطفون مع بعضهم في العمل ، ويقدرون بعضهم البعض ، ويشعرون بالانتماء ويثمنون الإنجازات.

5.6. ثقافة الإنجاز: يركز هذا النوع على النجاح والنمو والتميز ،وتتميز بأن العاملين يشعرون بأهمية الأهداف وسرعة تحقيقها داخل التنظيم ،(لينا، 2001، ص.22).

7.انعكاسات البعد الثقافي على تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية

1.7.التحيز :قد يفضل المشرف أو المقيم في تقييم أداء الموظف أو عدد من الموظفين فيعطيهم تقديرا حسنا بينما لايميل إلى الآخرين فيعطيهم تقديرا غير مرضي ، بناء على أسباب لاتتعلق بعملية التقييم ،بل لأسباب شخصية واجتماعية مثل الميول ،الصداقة و العلاقات العائلية . (عبدالباقي ، 2002، ص. 282).

كذلك الحال بالنسبة للأساتذة المصححين للامتحانات الذين ينحازون إلى إعطاء تقديرات للممتحنين حسب المنطقة المنتمون إليها ، و شعبة الممتحن،حتى تخصص الأستاذ نفسه ،كل هذه العوامل تؤدي إلى ميل و انحياز القائم بعملية التصحيح والتنقيط وبالتالي نبتعد عن الموضوعية في القياس. وحتى نقلل من هذا البعد في عملية التصحيح يلجأ القائمون على العملية إلى تقييم ثاني و تقييم ثالث في بعض الأحيان وهذا ما يسمى بتعدد التقييمات .

2.7.التساهل والتشدد : قد يميل بعض المسؤولين إلى إعطاء تقديرات وقيم عالية لجميع من يتولون الاشراف عليهم بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم ،وهذا كسبا لتعاطفهم ورضاهم وتجنبا لمعاداتهم، وبالمقابل هناك مسؤولين يميلون وينحازون إلى إعطاء قيم متوسطة التقدير أو منخفضة التقدير لمرؤوسيهم دون النظر إلى أدائهم في العمل ،والسبب في كلتا الحالتين يعود إلى شخصية المسؤول أو المقيم .

كذلك الحال بالنسبة لمصححي اختبارات امتحان شهادة البكالوريا ،حيث نجد بعض الأساتذة المصححين يتساهلون كثيرا م في منح العلامات على أساس أنها مادة أساسية في تحديد مصير التلميذ وبالتالي عدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كاللغة ، الأسلوب، التنظيم،الخط ، و في حين البعض الآخر يتشدد في منح العلامات حتى وإن كان المطلوب هو تقييم القدرات والأهداف في غير مادة اللغة العربية.

3.7.الميل نحو الوسط (النزعة المركزية) :يحدث نتيجة لميل وانحياز بعض المسؤولين و المقيمين إلى إعطاء قيم متوسطة التقدير لغالبية المرؤوسين ،رغم وجود فروق بينهم واختلافات واضحة في أدائهم .و يعود هذا الخطأ في التقييم إما لجهل المقيم بالفروق الفردية أو لعدم القدرة على اكتشافها وتقديرها ،وإما تجنب المخاطرة لعدم توفر البيانات اللازمة والكافية المتعلقة بمستواهم،أو لأنهم لايريدون الوقوف في طريقهم.(سلطان، 2003، ص. 302).

كذلك نجد الأساتذة المصححين يعتمدون على معيار درجة القطع(10/20)،الذي هو معدل النجاح كإطار مرجعي لتقدير علامات التلاميذ ،مما يجعلهم يقربون العلامات إلى المتوسط ،ظنا منهم أن التلاميذ متمكنين ويمتلكون أدنى كفاية تعليمية ،وعدم المخاطرة في رسوب الممتحنين،وبالتالي يعتقدون بأن النجاح للجميع .

4.7.تعميم الصفات (الهالة) :يحدث هذا عندما يبني المسؤول أو المقيم تقييمه لمرؤوسيه أو موظفيه على أساس خاصية أو قدرة واحدة مهملا بقية الخصائص الخاضعة لعملية التقييم ،بحيث إن وجده متمكن في سمة أو خاصية معينة اعتبره كذلك في جميع السمات و الخصائص المتبقية ، ويحدث العكس إن كان ضعيفا وغير متمكن ،(سلطان، 2003، ص. 305).

وهذا ما يحدث أثناء ممارسة الأساتذة المصححين لعملية تقييم الامتحانات فنجدهم يمنحون العلامة للممتحن من خلال الانطباع الأولي على إجابته،إذا كانت منظمة من حيث الشكل والمضمون فيهتم بتقييم 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، والعكس صحيح إذا كان انطباع المصحح سلبي ،فتراه يهتم بكل الخصائص سواء المتعلقة بالاختبار،أو غير متعلقة .

5.7.تقييم عوامل غير قابلة للقياس : يعتمد بعض المقيمين في تقييم مرؤوسيهم على عوامل غير قابلة أساسا للقياس والتقدير كالاتجاه والإخلاص مهملين السمة المراد تقييمها ،كذلك الحال بالنسبة لمصححي الامتحانات ،فأثناء ممارسة عملية التصحيح نجد البعض منهم يركز على عوامل أخرى لم يمنحها سلم التنقيط علامات جزئية ، كاللغة ، الأسلوب، التنظيم والخط في المواد العلمية أو محاسبة الممتحنين على الأخطاء اللغوية في مادة اللغة العربية أكثر من مرة ،مما يؤدي إلى اختلاف علامات التقييمين الأول والثاني.

6.7.إهمال تقييم العوامل الأساسية : هناك من المقيمين من يهمل العناصر الأساسية في العمل لعدم إعطاءها الأولوية في التقييم والتقدير أو لأنها تقدم عوامل لاتساهم في الأداء ،فان هذا سيؤدي إلى فشل عملية التقييم والتقدير، (ثابت، 2001، ص. 204).

فبعض الأساتذة المصححين للامتحانات يركزون في تصحيحهم لإجابات التلاميذ على حجم الإجابة والإضافات غير المطلوبة واستبعاد الكفايات والأهداف المراد قياسها من خلال أسئلة الاختبار .

7.7.التشاور وتجنب المخاطرة : يميل بعض الأساتذة المصححين للاختبارات التحصيلية أثناء ممارسة عملية التصحيح والتقييم إلى التشاور فيما بينهم حول سلم التنقيط، خصوصا عند مصادفة إجابات التلاميذ غير متوقعة والمقبولة ،أو في طريقة الإجابة تجنبا للمخاطرة في إعطاء علامات غير مرضية لأصحابها.

8.7.التأثر بالمركز: يميل المقيمين في الاختبارات الأدائية إلى إعطاء أصحاب المراكز المرموقة تقديرات عالية لاتتناسب مع الأداء الفعلي المطلوب لشاغلي هذه المراكز.

9.7.التأثر بالقوى الضاغطة والسائدة: ويقصد بها جميع التعليمات الرسمية والمناشير ومختلف القرارات سواء المركزية أو المحلية على مستوى مديريات التربية والتي تصب في شأن نتائج الامتحانات اي تدعو الى المحافظة على نسب النجاح للسنوات الماضية أو رفعها للمحافظة على سمعتها المحلية أو الإقليمية ،وذلك باختيار مثلا رؤساء مراكز الاجراء والتصحيح من الفئات المتساهلة نوعا ما والتي تستجيب لهذه التطلعات .

10.7.الأولوية والحداثة : حيث يأخذ القائم على التقييم بالتركيز على الأداء الأولي للفرد دون الأخذ بعين الاعتبار التطورات اللاحقة في التقييم الثاني ،فهو يهمل ما قام الفرد بأداءه سابقا ويهتم فقط بأحدث مستوى للأداء ،وبالتالي يصبح التقييم غير دقيق ،لأن التقييم يستهدف جميع التغيرات التي تحدث في الفرد وأدائه ،(زويلف، 2003، ص.202).

11.7.ضعف الرضا :إن المتتبع لواقع العمال وظروف عملهم ،يدرك بوجود نوع من التذمر نتيجة سوء العلاقات داخل المؤسسة ،مما سبب مجموعة من المشاكل أدت إلى التسيب وسوء التكيف (غياث بوفلجة، 2015، ص. 16) .

فانخفاض الرضا عند الأساتذة المصححين نتيجة عدم رضاهم على أسئلة الامتحان أو نقص الحوافز ،والتي حتما تؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لدى المصححين ودافعية الانجاز.

12.7. أهمية شهادة البكالوريا عالميا:إن البكالوريا تعتبر شهادة ذات طابع اجتماعي و تربوي في آن واحد، إذ تعد الرتبة الأولى في سلم المراتب الجامعية ،وظهورها يرتبط مباشرة بالجامعة ،و لقد أصبحت هذه الشهادة تكتسي طابعا عالميا ،إذ أن جميع النظم التربوية و التعليمية في جل دول العالم ،أصبحت تتتبع هذا المنهاج، لتختم التكوين لديها بامتحان نهائي ومنها يهيئ الطالب لمرحلة أخرى من التعليم ، لذا تسخر له جميع الدول إمكانات

ضخمة لإنجاح عملية سير هذا الامتحان.لذى يضع الاساتذة المصححين لهذه الشهادة في أذهانهم القيمة العالمية لها .فهم يسعون للمحافظة على هذه المرتبة ،من خلال اعطاء علامات على اجابات قريبة من الصحة مثلا .

8.تطور امتحان شهادة البكالوريا في الجزائر

فالجزائر شانها شان الدول الأخرى كانت و لازالت تولي لهذه العملية أهمية خاصة فجعلت من امتحان شهادة البكالوريا حدثا وطنيا من الناحية السياسية و من الناحية التنظيمية . وأنشأت ما يعرف ب "الديوان الوطني للامتحانات و المسابقات **ONEC** " و مهمة الديوان الوطني للامتحانات و السابقات تسيير امتحان شهادة الباكالوريا ومتابعته من كل النواحي .

1.8.تعريف امتحان شهادة البكالوريا :هو امتحان وطني له الخصائص التالية :

- ✓ كل التلاميذ المترشحين والمترشحات في نفس الشعبة يجيبون على نفس الأسئلة .
- ✓ لا يتمتع أي تلميذ ببعض الخصائص مقارنة بالآخرين .
- ✓ كل التلاميذ يخضعون لنفس الصرامة في التصحيح .

2.8.أهمية امتحان شهادة البكالوريا: إن نتائج هذا الامتحان تسمح بأخذ القرارات التالية :

1. ففي الواقع وفي منتصف الثمانيات ،أصبح المرور إلى التعليم العالي، اجتياز امتحان شهادة البكالوريا شرط أساسي للالتحاق بمختلف التكوينات المنظمة من طرف التعليم العالي .
2. الالتحاق بالجامعة متعلق بالنتائج المتحصل عليها في امتحان شهادة البكالوريا من حيث (الشعبة ، درجة التقدير ، العلامات المتحصل عليها في المواد الأساسية) .
3. تلعب شهادة البكالوريا بالنسبة للتلميذ دور محدد في اختيار الفرع الذي سيدرسه في الجامعة و بالتالي إلى المستقبل المهني فيما بعد .
4. تفتح شهادة البكالوريا الأبواب إلى الدراسات العليا و من ثم إلى مناصب عمل هامة

3.8. شعب امتحان شهادة البكالوريا

1.3.8.شعب التعليم العام : وتضم الشعب التالية:

- علوم الدقيقة
- علوم الطبيعة والحياة
- آداب وفلسفة
- آداب وعلوم الشريعة

- آداب ولغات أجنبية

2.3.8.شعب التعليم التكنولوجي :وتضم الشعب التاية:

- هندسة مدنية
- هندسة ميكانيكية
- هندسة كهربائية
- تسيير واقتصاد

3.3.8.شعب التعليم التقني : وتضم الشعب التاية:

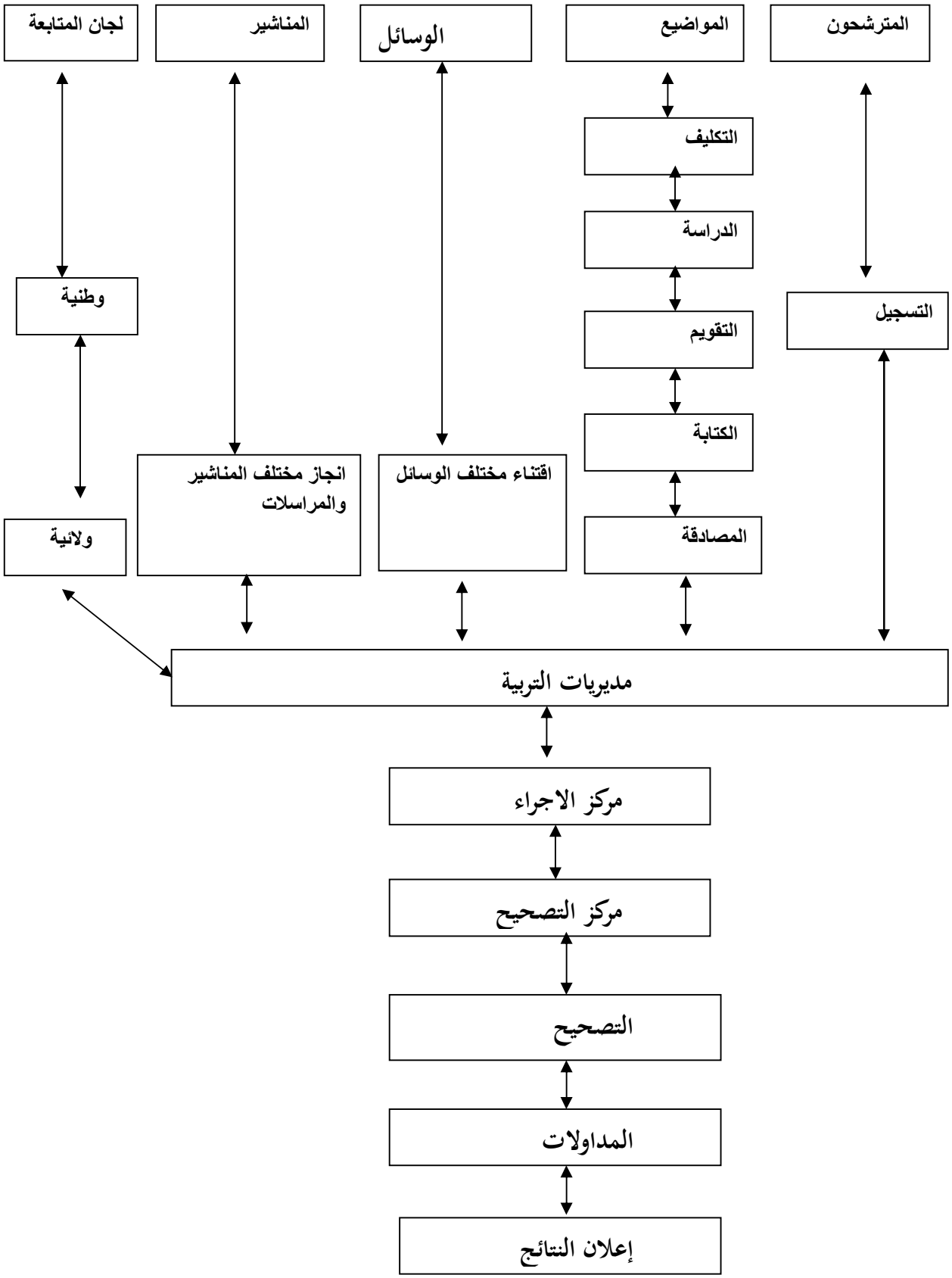
- الكترونيك
- الكتروتقني
- بناء وأشغال عمومية
- كمياء
- تقنيات المحاسبة

4.8. العوامل المؤثرة في امتحان شهادة البكالوريا

- معدل النجاح في شهادة التعليم المتوسط Bem
- الحجم المتوسط للأفواج التربوية
- نسبة التأطير
- السياسة التعليمية والتربوية المنتهجة
- التوجهات السياسية للبلاد
- أهمية الشهادة عالميا

5.8. كيفية تحضير وتنظيم الامتحانات الرسمية : يتم وفق الشكل الموضح أسفله

شكل رقم (3) : مخطط مبسط حول تنظيم امتحانات نهاية الطور .



جدول رقم (3) :تطور نسب النجاح في امتحان شهادة البكالوريا

الرقم	الدورة	الناجحون	النسبة	الرقم	الدورة	الناجحون	النسبة
1	1963	2352	%45.00	28	1990	52522	%20.99
2	1964	2480	%35.43	29	1991	65079	%19.19
3	1965	3788	%28.97	30	1992	72191	%22.62
4	1966	3375	%28.48	31	1993	41117	%10.54
5	1967	4292	%29.11	32	1994	54053	%15.52
6	1968	5282	%30.55	33	1995	60138	%18.63
7	1969	7137	%59.13	34	1996	82585	%22.18
8	1970	3278	%55.20	35	1997	97249	%24.82
9	1971	5585	%52.09	36	1998	85780	%23.43
10	1972	7585	%44.24	37	1999	91373	%24.64
11	1973	7090	%48.60	38	2000	119298	%32.29
12	1974	9600	%37.68	39	2001	154944	%34.46
13	1975	8675	%49.66	40	2002	130803	%32.92
14	1976	6787	%22.18	41	2003	129197	%29.55
15	1977	7605	%23.89	42	2004	202615	%42.52
16	1978	9892	%24.29	43	2005	149806	%37.29
17	1979	13764	%22.64	44	2006	220511	%51.15
18	1980	19477	%24.99	45	2007	270541	%53.29
19	1981	14506	%37.72	46	2008	306302	%53.19
20	1982	29922	%21.13	47	2009	134719	%45.04
21	1983	18381	%19.99	48	2010	240162	%59.60
22	1984	20869	%25.31	49	2011	240954	%62.45
23	1985	31268	%29.73	50	2012	230989	%58.84
24	1986	39654	%25.91	51	2013	257190	%44.78
25	1987	39991	%19.20	52	2014	224923	%45.01
26	1988	35315	%24.43	53	2015	320072	%51.36
27	1989	50659	%18.47	54	2016	330133	%49.79

ملخص الفصل

بما أن القيم بمختلف أشكالها الدينية والاجتماعية والاقتصادية هي محددات ثقافية للمعايير الاجتماعية والسلوكيات والتصرفات المختلفة والإشارات والرموز وأساليب التعامل والمعاملة التي تصدر عن الأفراد ويلمسها العاملين في المنظمة أو عامة المجتمع الذي تتواجد فيه ،سواء كان داخل أوقات العمل أو خارجه . مجتمعة جميعها مشكلة الأبعاد الثقافية ،التي تؤثر على جوانب عديدة ومتنوعة من نشاط العاملين في مختلف التنظيمات وخاصة في المدرسة ،لأنها تؤثر بصفة جلية في نوعية التعليم والتربية اللذان يريدهما الفرد ،وحتى الجهد الذي يبذله في العمل ،كما تؤثر هاته الأبعاد على جودة وقيمة الخدمات المقدمة ،وعلى الطريقة التي يتعاون بها مع أقرانه ورؤسائه والعلاقات الإنسانية في العمل،فمنها الجنس، الطبقة الاجتماعية، الانجاز، الحب والكره، الثقة وعدم اليقين،الإبداع وسرعة الاستجابة.فهذه الأبعاد الثقافية لها انعكاسات واضحة على الأساتذة المصححين لامتحان شهادة البكالوريا في تصحيح وتنقيط الممتحنين فهي قد تؤثر بالايجابي أو بالسلبي على تقدير العلامات.

فإن شهادة البكالوريا امتحان وطني أساسي للالتحاق بمختلف التكوينات المنظمة من طرف التعليم العالي ، فهو متعلق بالنتائج المتحصل عليها في شهادة البكالوريا من حيث(الشعبة ،درجة التقدير ، العلامات المتحصل عليها في المواد الأساسية، وله خصائص منها كل التلاميذ في نفس الشعبة يجيبون على نفس الأسئلة ، ويخضعون لنفس الصرامة في التصحيح ، ولا يتمتع أي تلميذ ببعض الخصائص مقارنة بالآخرين وتلعب بالنسبة للتلميذ دور محدد في اختيار الفرع الذي سيدرسه في الجامعة و بالتالي إلى المستقبل المهني فيما بعد ،و تفتح شهادة البكالوريا الأبواب إلى الدراسات العليا و من ثم إلى مناصب عمل هامة.

الفصل السادس:الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل السادس :الإجراءات المنهجية للدراسة

1. منهج الدراسة:

استخدمنا في هذه الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي المناسب لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها ،حيث استطعنا جمع البيانات والمعلومات ،التي قمنا برصدها وتبويبها في جداول إحصائية بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة. وذلك من خلال جمع البيانات والحقائق عن مدى استخدام مصححي الامتحانات للأساليب العلمية في تقييم و تصحيح الاختبارات التحصيلية ومحاولة تفسير هذه البيانات والحقائق وتحليلها تحليلادقيقاًكافياً ،واستخلاص النتائج والدلالات، والوصول إلى التعميمات.

ويقصد بالمنهج الوصفي التحليلي:"هو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً، أو مشكلة موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها"،(زاهر، 2005، ص. 176).

حيث قدمت الدراسة وصفا للتفسيرات المتباينة لنتائج الاختبارات التحصيلية بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي .وهذا يتلاءم مع المنهج الوصفي التحليلي في الحصول على بيانات بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

2.الدراسة الاستطلاعية:

إن الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من مدى ملاءة مكان الدراسة ، و مدى صلاحية الأداة المراد استعمالها لجمع المعلومات،ومدى كفاية العينة في تحقيق الفرضيات، كما تعتبر الدراسة الاستطلاعية تقييما أوليا لمسار الدراسة و تكاليفها.قام الباحث بها كخطوة أولى للإحاطة بجوانب موضوع الدراسة واستيعاب المشكلة والتزود بالخلفية النظرية خاصة وأنها متعلقة بموضوع وثيق الصلة بالتعليم وما يترتب عليه.

بعد تحديد الباحث لمكان الدراسة و عينتها المتمثلة في الأساتذة المدعوين لتصحيح الامتحانات الرسمية ، و قد شملت 35 أستاذا وأستاذة ،قام بتوزيع استبيان تم إعداد مسبقا بناء على خبرة الباحث في ميدان التعليم كمشاركا و مسؤولا في مراكز تصحيح الامتحانات الوطنية ،بالإضافة إلى اطلاعه على الدراسات السابقة ذات الصلة بالأساتذة المصححين. وذلك من أجل التعرف علام يلي: صياغة الفقرات شكلا ومضمونا ، الوقت اللازم للإجابة عن بنود الاستبيان ،ومدى تقبل العينة للموضوع من خلال تفاعلها واتجاهاتها ،وكذا تحديد بنود المقياس من حيث الإضافة أو التعديل أو الحذف .مما ساعد الباحث بعدها في الاختيار المناسب للعينة من حيث الخصائص والحجم وكذا من بناء للأداة في جمع البيانات لمعرفة اتجاهاتهم نحوى أهمية التصحيح في رصد العلامات والتي على ضوئها تتخذ إجراءات وقرارات دقيقة.

3. حدود الدراسة: يمكن تحديد الدراسة وفق التالي:

الحد الموضوعي/ اقتصرت الدراسة على التفسيرات المتباينة لنتائج الاختبارات التحصيلية بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي.

الحد المؤسسي/ تطبيق الدراسة على العلامات المرصودة للمتر شحين والمترشحات في امتحان شهادة البكالوريا ،والأساتذة المصححين لهذا الامتحان في ولاية المسيلة.

الحد المكاني/ مركز التصحيح بثانوية جابر بن حيان بالنسبة لامتحان شهادة البكالوريا بولاية المسيلة.

الحد الزمني/ دورة جوان2015 للسنة الدراسية 2015/2014م

الحد البشري/ عينة من علامات التلاميذ الذين اجتازوا الامتحانات ، والأساتذة المصححين لامتحان شهادة البكالوريا،دورة جوان 2015 .

4. مجتمع الدراسة :

يفصد بمجتمع الدراسة بأنه "كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج هذه الدراسة". حيث يتكون مجتمع الدراسة من علامات التلاميذ المترشحين الذين اجتازوا امتحان شهادة البكالوريا ،دورة جوان 2015م،البالغ عددهم 22548 مترشحا ومترشحة في التقييمين الأول والثاني للمواد التالية:(الرياضيات، التربية الإسلامية، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، العلوم الطبيعية والحياة، اللغة الإنجليزية واللغة الألمانية، الفيزياء والكيمياء، الفلسفة، المحاسبة ،القانون ، التكنولوجيا ، الرياضيات المالية ، الاقتصاد ، الهندسة الكهربائية ،الكتروتقني ،الميكانيكي ،الكهرباء،البيوكمياء ، الهندسة الميكانيكية، الهندسة المدنية،الجيوميكانيك) ،في مختلف الشعب العلمية والأدبية وكذا التقنية والتكنولوجية ،بمركز التصحيح ثانوية جابر بن حيان بولاية المسيلة . والأساتذة المدعوين من طرف مديرية التربية لو لاية المسيلة البالغ عددهم 688 مصححا ومصححة لتصحيح امتحان شهادة البكالوريا دورة جوان 2015م في التقييمين الأول والثاني ،بمركز التصحيح ثانوية جابر بن حيان بولاية المسيلة.

حيث ركزنا في دراستنا هذه على علامات امتحان شهادة البكالوريا للسنة الدراسية2015/2014م والتي تم رصدها باستخدام برنامج الإعلام الآلي نظام (paradox dbase reader)باعتبارها من الامتحانات الرسمية المصيرية ،والتي تثبت مستوى التحصيل الدراسي في أخر الطور الثالث أي التعليم الثانوي ،والتي تمنح من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات .هو احدى أجهزة وزارة التربية الوطنية بالجزائر، والذي يقوم بإعداد امتحان شهادة البكالوريا ،هذا من جهة ومن جهة أخرى على تقديرات الأساتذة المدعوين لتصحيح امتحان شهادة البكالوريا من خلال ايجاباتهم على استبانة الدراسة.

جدول رقم (4) : وصف مجتمع الدراسة

الرقم	الشعبة	عدد المواد	عدد اللجان	عدد المترشحين	عدد الأساتذة
1	الآداب والفلسفة	6	30	7145	180
2	الاداب واللغات الاجنبية	7	11	2562	74
3	التسيير والاقتصاد	8	8	1940	58
4	علوم التجريبية	8	36	8568	285
5	العلوم الدقيقة	8	4	816	25
6	هندسة ميكانيكية	8	1	114	4
7	هندسة كهربائية	8	1	60	3
8	هندسة مدنية	8	1	135	5
9	تقنيات المحاسبة	9	2	352	18
10	الالكتروتقني	10	1	196	9
11	الصناعة الميكانيكية	10	1	274	10
12	البناء والاشغال العمومية	11	1	254	11
13	الكمياء	9	1	132	6
المجموع		110	98	22548	688

5.عينة الدراسة:

نظرا لصعوبة تطبيق المعالجات الإحصائية على جميع علامات التلاميذ المترشحين المعنيين باجتياز امتحان شهادة البكالوريا بمواده الاتية: (الرياضيات، التربية الإسلامية، اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، العلوم الطبيعية والحياة، اللغة الإنجليزية واللغة الألمانية، الفيزياء والكمياء، الفلسفة، المحاسبة والمالية ،القانون والاقتصاد، التكنولوجيا ، الرياضيات المالية ، الاقتصاد ، الكهرباء ،الكترونيك ،بيوكمياء ، ميكانيك ،) المقدر عددهم ب 22548 متر شحا و مترشحة .

حيث تم اختيار عينة الدراسة المتمثلة في علامات التلاميذ المترشحين الذين اجتازوا امتحان هذه الشهادة وفق مايلي :

- التوزيع العشوائي لترميز (الإغفال) التلاميذ المترشحين لهذا الامتحان ،والذي تم إعداده وفق برنامج الإعلام الآلي الصادر عن الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات فرع باتنة التابع لوزارة التربية الوطنية.

- اختيار شعبتي الآداب والفلسفة والعلوم التجريبية ،لأنهما الشعبتان اللتان تضمان أكبر عدد من الممتحنين في امتحان شهادة البكالوريا ،حيث بلغ عدد المترشحين في شعبة الآداب والفلسفة 7145 مترشحا ومترشحة ،أما في شعبة العلوم التجريبية بلغ عددهم8568 مترشحا ومترشحة بخلاف الشعب الأخرى.
- اختيار مادة الرياضيات باعتبارها مادة علمية واللغة العربية باعتبارها مادة أدبية،وكذلك لأن جميع المترشحين في جميع شعب شهادة البكالوريا يمتحنون في هذين المادتين الأساسيتين.
- بعدما تم اختيار المادتين المذكورين أعلاه من الشعبتين ،انتقلنا إلى اختيار أرقام اللجان بحيث كل لجنة تضم على الأكثر 40 مترشحا ومترشحة وذلك وفق عملية القرعة لكل شعبة.

أما الشق الثاني من عينة الدراسة ،تم اختيار ها من جميع الأساتذة الذين يدرسون في الطور الثانوي بولاية المسيلة ،معتمدين في ذلك على الذين تم استدعاءهم من طرف مديرية التربية لولاية المسيلة لتصحيح امتحان شهادة البكالوريا دورة جوان 2015 والبالغ عددهم688مصححا ومصححة ،من خلال القائمة الاسمية المقترحة من قبل مفتشي المواد للطور الثانوي ،وبالتالي لم يتدخل الباحث في تحديد عدد الأساتذة المدعوون لعملية التصحيح ،ولكن اعتمد الباحث على مبدأ الطريقة العشوائية في اختيار العينة، والطريقة العشوائية تضمن تمثيل أفراد العينة أصدق تمثيل للمجتمع الأصلي.في الأخير تحصلنا على العينة والتي عددها 72 مصححا منها(41) أستاذ، (31) أستاذة بنسبة 12% من مجتمع الدراسة 688 مدعوا للتصحيح.هذه المعلومات تم استخلاصها من الاستبيانات الموزعة على المصححين والتي تم استرجاعها ،كما هو موضح في الجدول الأتي.

جدول رقم (5) : وصف عينة الدراسة

الرقم	التخصص	ذكور	اناث	المجموع	خبرة ممارسة التصحيح		
					5-1	10-6	11فما فوق
1	رياضيات	7	5	12	6	3	3
2	فيزياء	16	2	18	12	4	2
3	علوم طبيعية	2	3	5	5	0	0
4	لغة عربية	3	5	8	6	2	0
5	اجتماعيات	8	9	17	14	1	2
6	اقتصاد	0	2	2	2	0	0
7	علوم شريعة	2	0	2	0	1	1
8	انجليزية	1	2	3	0	1	2
9	فلسفة	1	1	2	1	1	0
10	لغة فرنسية	1	2	3	3	0	0
المجموع		41	31	72	49	13	10

6. إجراءات جمع البيانات:

بعد حصول الباحث على ترخيص من مديرية التربية لولاية المسيلة ،قصد الدخول إلى مركز التصحيح لامتحان شهادة البكالوريا بثانوية جابر بن حيان بمدينة المسيلة .وبالرغم 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 البكالوريا في التقيمين الأول والثاني.وقائمة الأساتذة المدعوين لتصحيح امتحان شهادة البكالوريا دورة جوان 2015 .

ورغم كل هذا استطاع الباحث الحصول على برنامج الإعلام الآلي الخاص برصد علامات المترشحين،الذين اجتازوا امتحان شهادة البكالوريا دورة جوان2015م،بمواده العشر (الرياضيات ،العلوم الطبيعية ،العلوم الفيزيائية ،التربية الإسلامية ،التربية المدنية ،اللغة العربية ،اللغة الفرنسية ، اللغة الإنجليزية ،تاريخ وجغرافيا،فلسفة).وهذا بعد مرور سنة على إعلان نتائج هذه الشهادة .

حيث أخذ الباحث عدد لجان التصحيح بعدد العينة المختارة والتي تشمل 715 متر شحا ومترشحة بالنسبة لشعبة الآداب والفلسفة ،و715 متر شحا ومترشحة بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية ،بالطريقة العشوائية حسب الترميز المشار إليه سابقا ،حتى نضمن الموضوعية في تحليل وتفسير النتائج.كما تم اختيار علامات المادتين (الرياضيات واللغة العربية) قصديا باعتبارهما مواد أساسية للممتحنين في جميع شعب امتحان شهادة البكالوريا دورة 2015م،هذا من جهة ومن جهة أخرى طبيعتهما العلمية والأدبية من حيث البناء وأسلوب التصحيح.

7.أداة الدراسة: بعد إطلاع الباحث على التراث النظري ، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاستبانة هذا من جهة ومن جهة اخرى خبرتنا في قطاع التربية و التعليم ،قمنا ببناء أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة المتكونة من بنود وفقرات وذلك وفق الخطوات التالية:

- ✓ تحديد الأبعاد الرئيسية لمحتوى الاستبانة والمتمثلة في البعد المعياري والثقافي.
- ✓ صياغة بنود الاستبانة كل بند حسب انتمائها للبعد.
- ✓ إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، وقد شملت حوالي (55) فقرة.
- ✓ عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (5) محكمين مختصين في اللغة العربية وعلوم التربية والمنهجية للحكم على مدى التمثيل والصياغة .

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون ،تم حذف بعض البنود من الاستبانة وتعديل بعضها ، وإضافة عبارات وإعادة صياغة لبنود مركبة حتى تكون إجرائية أكثر ،حيث أصبح عدد بنود الاستبانة بعد التعديل (60) بندا ، موزعة على بعدين، المعياري و الثقافي.

الخصائص السيكرومترية للاداة:

أولاً : صدق الأداة :

1.صدق المحكمين

قمنا بعرض الاستبانة على خمسة محكمين من المختصين في اللغة والتربية وحتى خبراء المناهج بهدف معرفة آرائهم حول موضوع الدراسة المتمثل في :التفسيرات المتابينة لنتائج الاختبارات التحصيلية بين المعيارية والبعد الثقافي، و التأكد من صلاحية الاستبانة من حيث مدى اتفاق كل بند من بنود الاستبانة مع كل بعد من أبعادها ، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم استبعاد بعض البنود وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد بنود الاستبانة 60 بنداً موزعة كما في الجدول الآتي :

جدول رقم (6) :عدد بنود الاستبانة حسب كل بعد من أبعادها

البعد	المعياري	الثقافي	المجموع
عدد البنود	30	30	60

كما تم تحكيم بنود الاستبيانة بطلب من المحكم أن يوضح مدى مناسبة كل عبارة لقياس المجال الذي تقيسه بوضع تدريجات التالية: +1 ,-1 أمام كل عبارة بعد ذلك قمنا بحساب معامل اتفاق المحكمين

$$\text{تق} = \frac{(\text{م} - 1)\ \text{ره} - \text{رمه}}{2\ \text{ن}\ (\text{م} - 1)} = \frac{(60 - 1)\ 1 - (-7)}{10\ (60 - 1)} = 0.80$$

م : عدد الأهداف (البنود)= 60 ن: عدد المحكمين = 5

ره: مجموع رتب الهدف الأول (البند) = 1 رمه: مجموع رتب كل البنود = -7

جدول رقم (7) : معامل اتفاق المحكمين حسب كل بعد من أبعادها

البعد	الأول	الثاني	المجموع
معامل اتفاق المحكمين	0.88	0.72	0.80

يتضح من الجدول أن معامل اتفاق المحكمين 0.80 دليل على صلاحية بنود كل مجال من مجالات الاستبيانة.

2 .صدق الاتساق الداخلي:

قمنا بحساب معامل الارتباط لسبيرمان براون "Spearman-Brown " بين كل بعد من ابعاد الاستبانة والدرجة الكلية للإستبانة ، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي :

جدول رقم (8): معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية له

البعد	الأول	الثاني	الكلي
معامل ارتباط سبيرمان المصحح	0.587	0.658	0.82

يتضح من الجدول رقم السابق أن معامل الارتباط لسبيرمان " Spearman-Brown "، بين درجات أبعاد الاستبانة كل على حدى والدرجة الكلية للإستبانة هي قيم دالة إحصائياً وذلك عند مستوى الدلالة 0.05.

ثانياً : ثبات الاستبانة :

باستخدام معامل الفا كرونباخ للتناسق الداخلي:

لحساب ثبات الاستبانة قمنا باستخدام قانون معامل الفا كرونباخ للاتساق الداخلي ،من أجل بإيجاد معامل الارتباط لبيرسون بين مجموع البنود الزوجية الرتبة ومجموع البنود الفردية الرتبة كما يلي:

جدول رقم (9): معامل الارتباط لـ الفا كرونباخ بين مجموع البنود الجزء الأول ومجموع البنود الجزء الثاني في جميع الابعاد

البعد	الأول	الثاني	الكلي
معامل الفا كرونباخ	0.59	0.681	0.840

8.المعالجة الإحصائية :

للتحقق من صحة الفروض قمنا باستخدام برامج الحاسوب الإحصائي (SPSS)، الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (Statistical Package for social Sciences) وهي كالتالي :

- اختبار " T. Test لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين .
- اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وغير مرتبطتين .
- تحليل التباين أحادي الاتجاه " One Way Anova " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات أفراد عينة الدراسة .
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- النسبة المئوية
- معادلة التجزئة النصفية " Split half " لحساب ثبات الاستبانة .
- معامل الفا كرونباخ alfa
- معامل الارتباط بيرسون " Pearson "

الفصل السابع:عرض وتحليل النتائج وتفسيرها

الفصل السابع :عرض وتحليل النتائج وتفسيرها :

1.نتائج الفرضية الأولى التي تنص على: " طبيعة توزيع علامات التلاميذ لمادتي الرياضيات واللغة العربية في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة تختلف بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكالوريا اختلافا دالا احصائيا**".**

وللإجابة عن الجزء الأول من الفرضية: طبيعة توزيع علامات التلاميذ لمادة الرياضيات في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة ، تختلف بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكالوريا اختلافا دالا إحصائيا .قمنا باستخدام المعالجة الإحصائية المتمثلة في حساب المدى ، المتوسط الحسابي ،الانحراف المعياري، ومعامل الارتباط والمجموع الكلي للعلامات لمادة الرياضيات في شعبتي الآداب والفلسفة والعلوم التجريبية وفق الجدول الأتي:

جدول رقم(10):نتائج المعالجة الاحصائة لعلامات مادة الرياضيات في شعبتي الأدب والعلوم التجريبية

المادة	الرياضيات شعبة الآداب		الرياضيات شعبة العلوم التجريبية	
التصحيح(التقييم)	الأول	الثاني	الأول	الثاني
العدد	715	715	715	715
مجموع العلامات	5221.5	5354.5	4706	4612.5
ادنى علامة	0	0.5	0.5	0.5
اقصى علامة	19.5	18	19	16.5
المدى	19.5	17.5	18.5	16
المتوسط الحسابي	7.302	7.488	6.581	6.451
الانحراف المعياري	3.469	3.203	3.133	3.148
معامل الارتباط(بيرسون)	0.908 (**)		0.875 (**)	

يتضح من الجدول أن التقييم(التصحيح) الأول في مادة الرياضيات لعينة من علامات التلاميذ والتي عددها 715 مترشحا و مترشحة، لشعبة الآداب والفلسفة يختلف عن التقييم(التصحيح) الثاني للعلامات ، وذلك فيم يلي :في المجموع الكلي للعلامات ،المدى والمتوسط الحسابي ،والانحراف المعياري حتى العلامات الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين لهذه المادة كانت متقاربة من المتوسط الحسابي .أما بالنسة لشعبة العلوم التجريبية ،فنجد التقييم الأول لعينة من علامات هذه المادة والتي عددها 715 علامة تختلف عن التقييم الثاني وذلك في المجموع

الكلي للعلامات ،المدى والمتوسط الحسابي ،بينما الانحراف المعياري متساوي 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 تكاد تكون هي نفس العلامة التي يتحصل عليها في التقييم الثاني ،كما أن علامات هذه المادة تختلف في كلا الشعبتين وهذا ملحوظ في المدى والمتوسط الحسابي وهذا يعود إلى:

- بما أن مادة الرياضيات مادة ذات طبيعة علمية ،فأسئلة اختبارها موضوعية، مما يسهل على الأساتذة التصحيح الموضوعي ، وهذا يؤدي إلى تقليل الاختلافات.

- تركيز الأساتذة المصححين في التقييمين على تقييم القدرات الرياضية (الأهداف) التي وضع من اجلها الاختبار دون غيرها 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 ، عكس ما يحدث في الأسئلة المقالية.

- التشاور بين الأساتذة المصححين الذي أدى إلى تقليص الفرو قات في التقييمين،من حيث تبادل الأحكام على إجابات التلاميذ وتوضيح ما هو غامض.

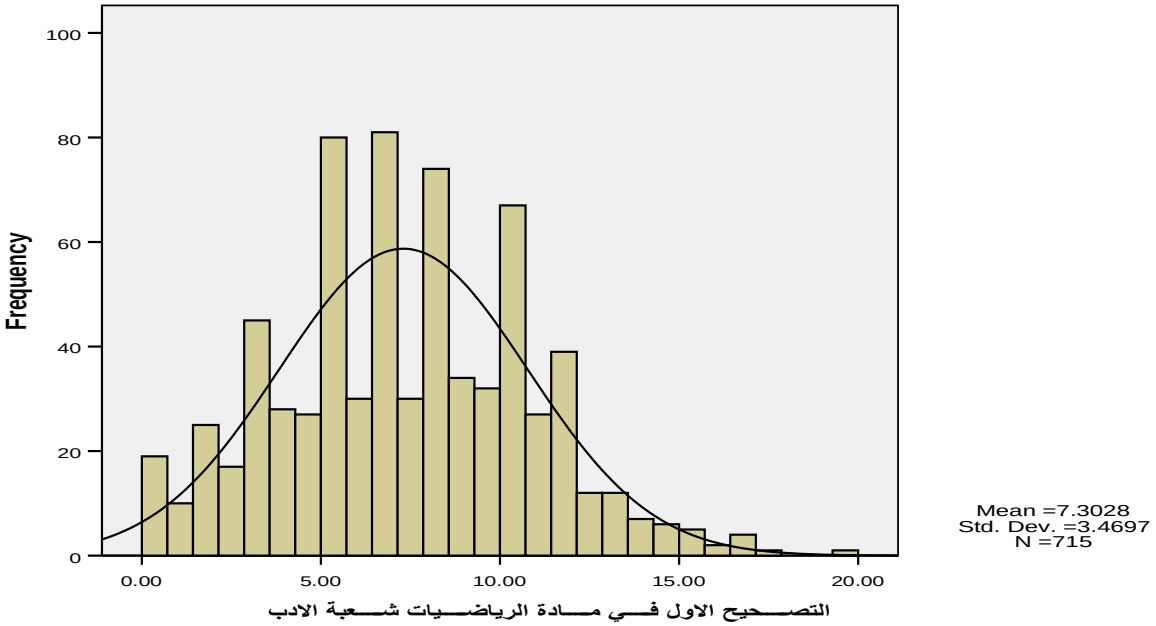
- تساهل الكثير من الأساتذة المصححين لشعبة الآداب والفلسفة في منح العلامات على أساس أنها مادة غير أساسية في تحديد مصير التلميذ وبالتالي عدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كاللغة ، الأسلوب، التنظيم،الخط .بينما تشدد البعض في منح العلامات لهذه المادة في شعبة العلوم التجريبية على أساس أنها مادة أساسية في تحديد مصير التلميذ.

- التعديل التقني للعلامة أي تقريب الجزء العشري للعلامة إلى الجزء الصحيح.

- اعتماد الأساتذة المصححين على معيار درجة القطع(10/20)،الذي هو معدل النجاح كإطار مرجعي لتقدير علامات التلاميذ ،مما يجعلهم يقربون العلامات إلى هذا المعدل،ظنا منهم أن التلاميذ متمكنين ويمتلكون أدنى كفاية تعلمية. وهذا يتفق مع دراسة (السعد ،1996) التي توصلت إلى عدم وجود اهتمام من قبل المعلمين في إعداد ووضع الاختبار أوفي تنقيط و تقدير العلامات .

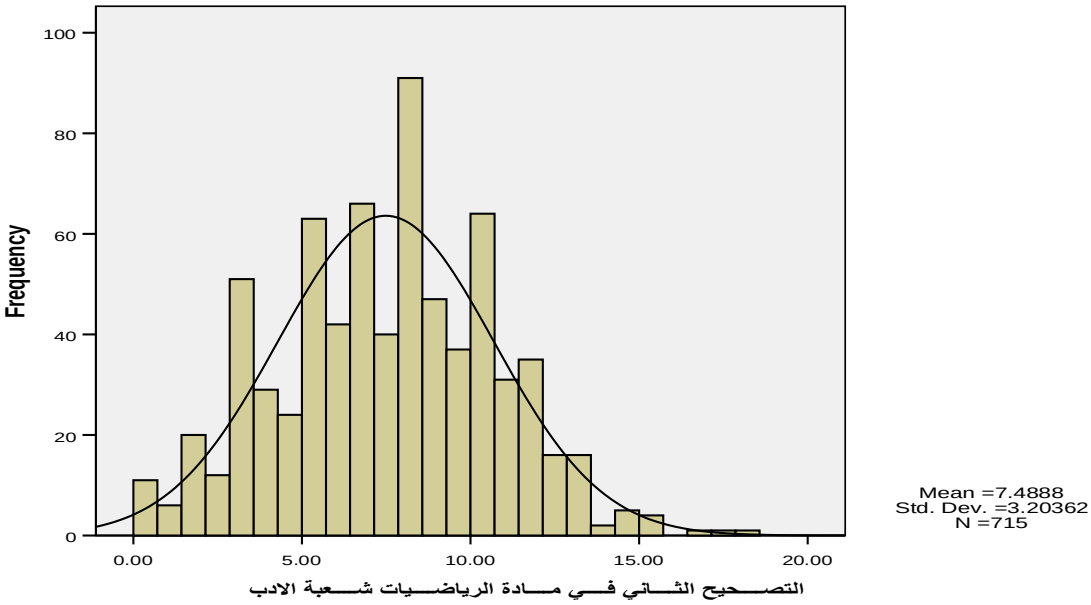
ولتوضيح ذلك أكثر يمكن الاستعانة بالمنحنيات والمدرجات التكرارية لتوزيع علامات المترشحين في امتحان شهادة البكالوريا في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة للتقييمين الأول والثاني وفي مادة الرياضيات وفق الأشكال التالية:

شكل رقم(4):المنحنى البياني والمدرج التكراري للتصحيح الأول في مادة الرياضيات شعبة الآداب



يتضح من خلا ل المدرج التكراري والمنحنى البياني أن النقاط الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين في التقييم الأول لمادة الرياضيات في شعبة الآداب والفلسفة لا تتوزع توزيعا طبيعيا ،أي أن المنحني ملتوي نحوى اليمين ،هذا يدل على أن المصححين لم يتساهلوا مع ايجا بات التلاميذ وطبقوا ما ورد في سلم التنقيط بدقة دون تقبل الإجابات القريبة حيث نجد العلامات بين 0.5 و9.5 تكررت بنفس العدد فمثلا العلامتين 5و7 تكررت 42و41 مرة هذا من جهة ،ومن جهة أخرى نجد جل العلامات الممنوحة أقل من 11 وهذا يدل على عدم استيعاب ايجا بات التلاميذ

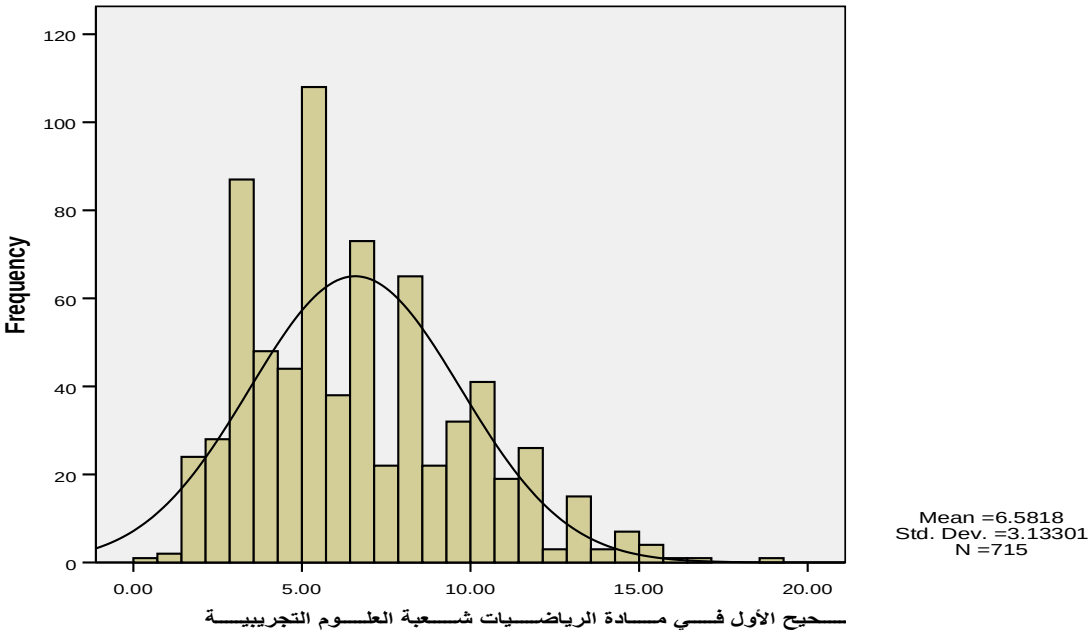
شكل رقم (5): المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة الآداب



يتضح من خلا ل المدرج التكراري والمنحنى البياني ،أن النقاط الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين في التقييم الثاني لمادة الرياضيات في شعبة الآداب والفلسفة تقريبا تتوزع توزيعا طبيعيا ،والمنحنى ملتوي نحوى اليسار حيث المنوال 8.5 والوسيط 7.5 والمتوسط 7.49 هذا يدل على أن المصححين ألفوا كل ايجا بات التلاميذ المتوقعة هذا من جهة ،ومن جهة أخرى تم استعاب سلم التنقيط وبالتالي لاحظنا ارتفاع بعض العلامات عكس التقييم الأول ،مثلا النقطة "5" تكررت في التقييم الأول 42 مرة بينما تكررت 32مرة في التقييم الثاني،أما النقطة"7" تكررت41 مرة بينما تكررت35مرة في التقييم الثاني ،وهذا يفسر بارتفاع علامات التلاميذ الذين تحصلوا على العلامة"4.5" في التقييم الأول إلى العلامة "5"،وهذا دليل على:

- وجود تشاور في بعض الصعوبات التي تعترض المصحح والذي يقلل من أخطاء القياس.
- التمرن والتعود على التصحيح وألفة العلامات الجزئية
- اختلاف ممارسات عملية التصحيح و معايير التقويم من لجنة إلى أخرى.
- الظروف الصحية التي يمر بها المصحح طيلة عملية التصحيح والتي تؤثر في تقدير العلامة

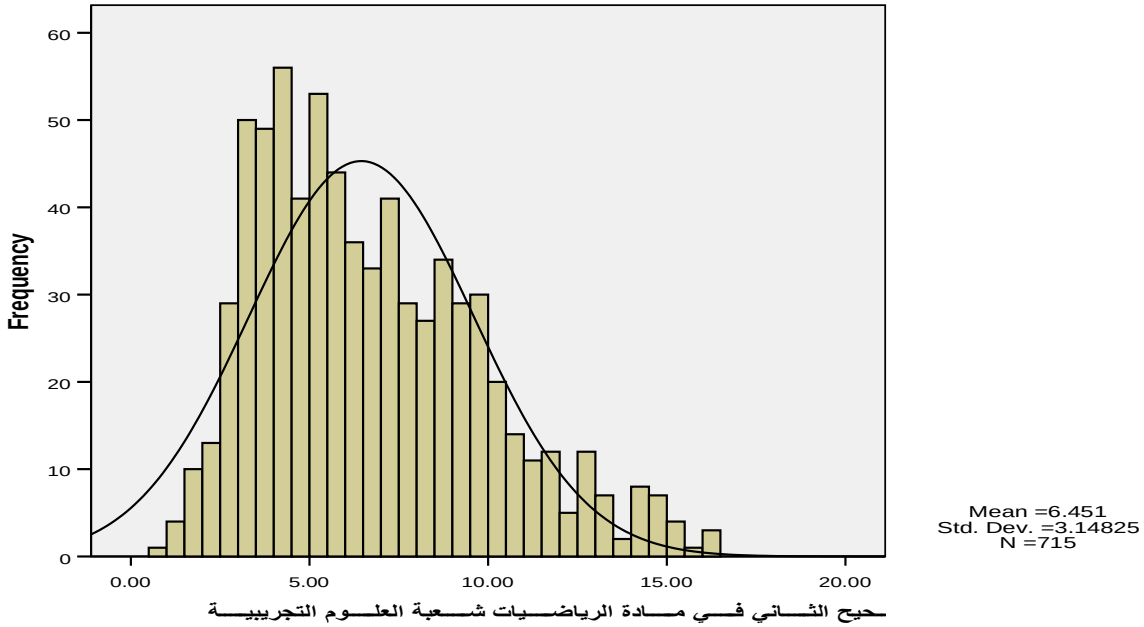
شكل رقم(6): المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الأول في مادة الرياضيات شعبة العلوم



يتضح من خلا ل المدرج التكراري والمنحنى البياني للتصحيح الأول لمادة الرياضيات في شعبة العلوم التجريبية،أن النقاط الممنوحة من قبل المصححين في التقييم الأول لا تتوزع توزيعا طبيعيا ،وهذا يدل على أن الأساتذة المصححين قاموا بتقريب علامات التلاميذ إلى الوسطية هذا من جهة ،ومن جهة أخرى عادة في بداية عملية التصحيح لا يتم استيعاب سلم التنقيط بصورة دقيقة وبعض الإجابات المتوقعة من التلاميذ إلا بعد مرور فترة

معينة ،أي بعد تصحيح عدد من ورقات الإجابة حتى يتمرن على التقييم الموضوعي، حيث تقريبا نجد العلامات،(من 2.5إلى6.5) ،تكررت بنفس القيمة،إضافة إلى ذلك سعي جل المصححين إلى إيصال التلميذ إلى معدل النجاح.

شكل رقم(7): المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة العلوم



يتضح من خلا ل المدرج التكراري والمنحنى البياني للتصحيح الثاني لمادة الرياضيات في شعبة العلوم التجريبية ،أن النقاط الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين في التقييم الثاني لهذه المادة لا تتوزع توزيعا طبيعيا مثلما لاحظناه في التقييم الأول، و هذا يدل على أن الأساتذة المصححين ألفوا كل ايجا بات التلاميذ المتوقعة هذا من جهة ،ومن جهة أخرى تم استيعاب سلم التنقيط وبالتالي لاحظنا تراجع بعض العلامات عكس التقييم الأول ،مثلا النقطة "4" تكررت في التقييم الأول 48مرة بينما تكررت 56 مرة في التقييم الثاني،أما النقطة"11" تكررت19 مرة في التقييم الأول بينما نكررت11مرة في التقييم الثاني ،وهذا التراجع يفسر بما يلي:

-التشاور بين المصححين في سلم التنقيط وايجا بات التلاميذ يقلل من أخطاء القياس.

-التمرن والتعود على التصحيح وألفة العلامات الجزئية

- اختلاف ممارسات عملية التصحيح و معايير التقويم من لجنة إلى أخرى.

- الظروف الصحية التي يمر بها المصحح طيلة عملية التصحيح والتي تؤثر في تقدير العلامة

وللإجابة عن الجزء الثاني من الفرضية: طبيعة توزيع علامات التلاميذ لمادة اللغة العربية في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة، تختلف بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكالوريا اختلافا دالا احصائيا**"**. قمنا

باستخدام المعالجة الإحصائية المتمثلة في حساب المدى ، المتوسط الحسابي ،الانحراف المعياري والمجموع الكلي للعلامات لمادة اللغة العربية في شعبتي الآداب والفلسفة والعلوم التجريبية وفق الجدول الأتي:

جدول رقم(11):نتائج المعالجة الاحصائة لعلامات مادة اللغة العربية في شعبتي الآداب وعلوم تجريبية

المادة	اللغة العربية شعبة الآداب		اللغة العربية شعبة العلوم التجريبية	
التصحيح(التقييم)	الأول	الثاني	الأول	الثاني
العدد	715	715	715	715
مجموع العلامات	5704	5990	9061	9007
ادنى علامة	2	2	7	6
اقصى علامة	15	15	18.5	18
المدى	13	13	11.5	12
المتوسط الحسابي	7.977	8.377	12.673	12.597
الانحراف المعياري	2.735	2.703	1.903	1.785
معامل الارتباط(بيرسون)	0.691 (**)		0.743 (**)	

يتضح من الجدول أن علامات التقييم الأول لمادة اللغة العربية في شعبة الآداب والفلسفة لعينة من 715 مترشحا ومترشحة تختلف عن التقييم الثاني ،وهذا في مجموع العلامات والمتوسط الحسابي،مما يدفع بنا القول: على أن هناك تباين ملحوظا في العلامات الممنوحة من قبلالمصححين بين التقييمين برغم من التقارب إلى حد كبير بين انحرافيهما المعياري ومدى العلامات .حيث نستنتج بأن العلامات كان تشتتها عن المتوسط الحسابي متساوي في التقييمين، وهذا راجع إلى أن العلامة التي يتحصل عليها التلميذ في التقييم الأول لهذه المادة تكاد تكون هي نفس العلامة التي يتحصل عليها في التقييم الثاني. أما بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية ،فنجد التقييم الأول لعينة من علامات هذه المادة والتي عددها 715 علامة تختلف عن التقييم الثاني في مجموع العلامات ،المدى والمتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري .كما أن علامات هذه المادة تختلف في كلا الشعبتين وهذا ملحوظ في المدى ،المتوسط الحسابي و الارتباط بين التقييمين وهذا يعود إلى:

- بما أن مادة اللغة العربية مادة ذات طبيعة أدبية، يتخلل أسئلتها الأسئلة المقالية وبالتالي تقييم هذه الأخيرة يشوبه الذاتية التي تختلف من أستاذ إلى أخر.

- تساهل البعض من الأساتذة المصححين في منح العلامات وهذا ما حدث في التقييم الأول على أساس أنها مادة أساسية في تحديد مصير التلميذ وبالتالي عدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كالأخطاء اللغوية ،الأسلوب، التنظيم،الخط،والتي تتفاوت من أستاذ إلى أخر، وتشدد البعض في منح العلامات وهذا ما حدث في التقييم الثاني.

- غياب التشاور بين الأساتذة المصححين الذي يزيد من تباين العلامات بين التقييمين.

- تضييق سلم التنقيط حيث يتصرف البعض في سلم التنقيط ويحصرون العلامة من(0إلى16) لان المادة ذات طبيعة أدبية.

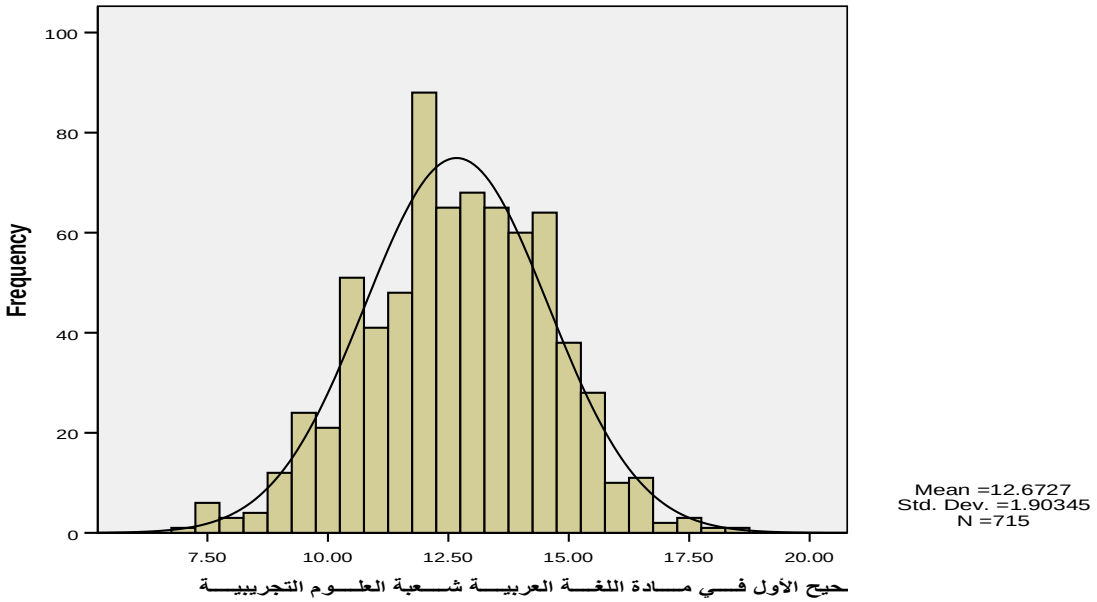
- محاسبة التلاميذ على العوامل اللغوية أكثر من مرة من قبل بعض المصححين لإجابات التلاميذ،في حين يتغافل عنها البعض الأخر.

- 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.

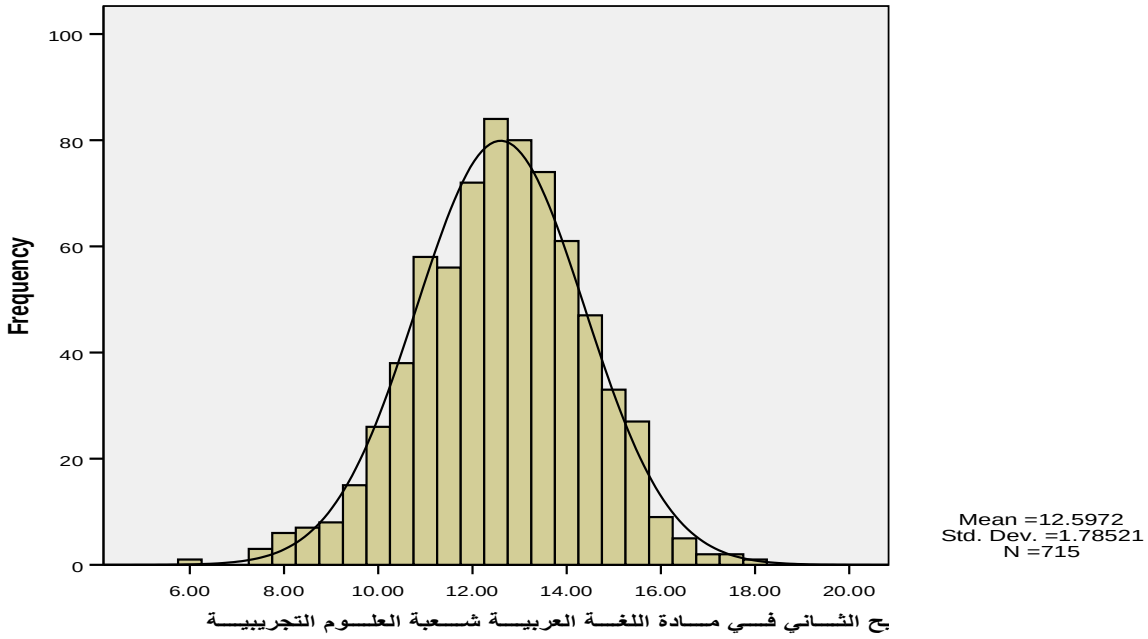
- ضغط السياسة التعليمية(نسبة النجاح) التي تدفع الأساتذة المصححين إلى التساهل في منح العلامة. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من الثبيتي (2005) وعودة (1990) والتي توصلت إلى تدنى واضح في معرفة وممارسة المعلمين لضوابط بناء الاختبارات بشكل عام و التزامهم بتحليل نتائج الاختبارات بشكل خاص. ومن الأسباب أيضا الاعتقاد السائد لدى الكثير من المعلمين أن مهمته في الاختبار تنتهي بانتهاء رصد العلامات في كشوف المتعلمين والإعلان عنها ،مع العلم بأن ذلك الإجراء ليس هدفا بحد ذاته وإنما الوعي بدلالة الدرجة وصدق تفسيرها أهم بكثير من رصد علامات وأرقام لا معنى لها ،كما يمكن أن يعزو ذلك إلى افتقار المعلمين للتدريب المناسب على هذه الممارسات.ولتوضيح توزيع علامات مادة اللغة العربية وفق الأشكال التالية:

شكل رقم(8): المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الأول في مادة اللغة العربية شعبة العلوم



يتضح من خلا ل المدرج التكراري والمنحنى البياني للتصحيح الأول لمادة اللغة العربية في شعبة العلوم التجريبية، أن النقاط الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين في التقييم الأول لا تتوزع توزيعا طبيعيا ،وهذا يدل على أنهم قاموا بتقريب علامات التلاميذ إلى الوسطية هذا من جهة ،ومن جهة أخرى عادة لا يتم استيعاب سلم التنقيط وبعض الإجابات المتوقعة من التلاميذ إلا بعد مرور فترة معينة،أي بعد تصحيح عدد من ورقات الإجابة حتى يتمرن على التقييم الموضوعي حيث تقريبا نجد العلامات،(12.0،12.5،13.0،13.5) ،تكررت بنفس القيمة،إضافة إلى ذلك سعي جل المصححين إلى إيصال التلميذ إلى متوسط النجاح

شكل رقم(9): المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة العلوم



يتضح من خلا ل المدرج التكراري والمنحنى البياني للتصحيح الثاني لمادة اللغة العربية في شعبة العلوم التجريبية ،أن النقاط الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين في التقييم الأول لا تتوزع توزيعا طبيعيا ، و هذا يدل على أن الأساتذة المصححين ألفوا كل ايجا بات التلاميذ المتوقعة هذا من جهة ،ومن جهة أخرى تم استيعاب سلم التنقيط وبالتالي لاحظنا تراجع بعض العلامات عكس التقييم الأول ،مثلا النقطة "14" تكررت في التقييم الأول 64 مرة بينما تكررت 61 مرة في التقييم الثاني،أما النقطة"9.0" تكررت12 مرة ف التقييم الأول بينما تكررت9مرات في التقييم الثاني ،وهذا التراجع يفسر بما يلي:

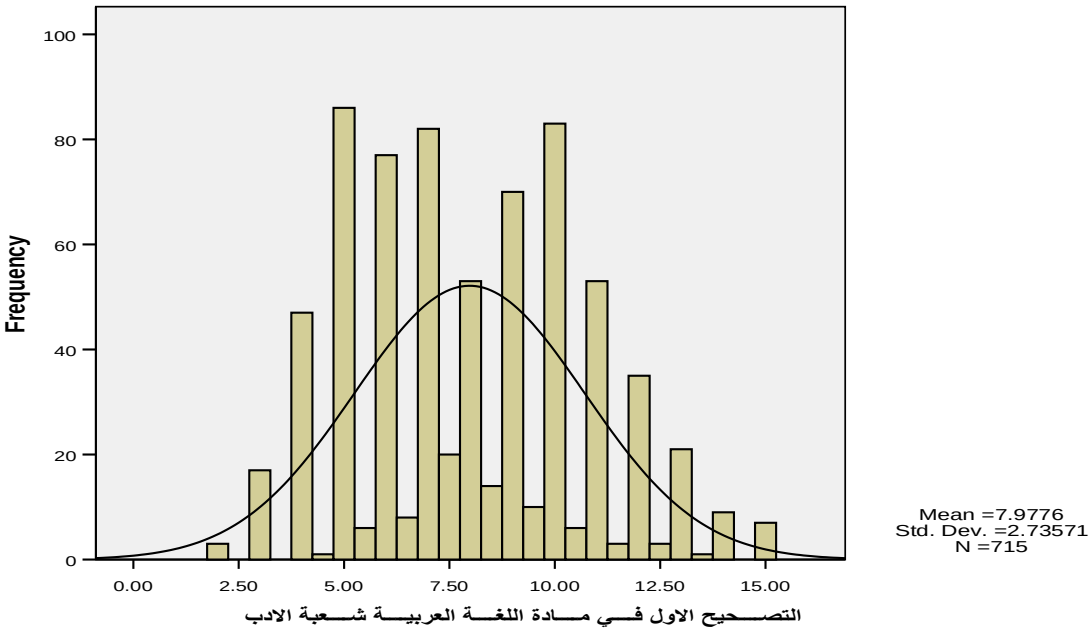
-التشاور بين المصححين في سلم التنقيط وايجا بات التلاميذ يقلل من أخطاء القياس.

-التمرن والتعود على التصحيح وألفة العلامات الجزئية

- اختلاف ممارسات عملية التصحيح و معايير التقويم من لجنة إلى أخرى.

- الظروف الصحية التي يمر بها المصحح طيلة عملية التصحيح والتي تؤثر في تقدير العلامة

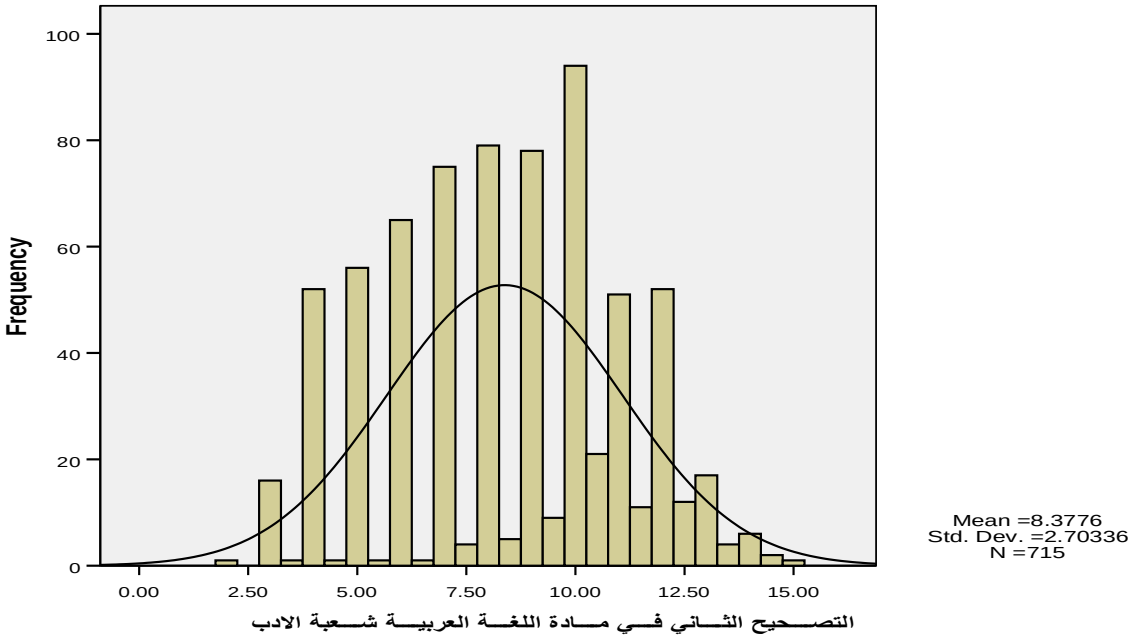
شكل رقم(10): المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الأول في مادة اللغة العربية شعبة الآداب



يتضح من خلا ل المدرج التكراري والمنحنى البياني للتصحيح الأول لمادة اللغة العربية في شعبة الآداب والفلسفة، أن النقاط الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين في التقييم الأول لا تتوزع توزيعا طبيعيا ،وهذا يدل على أن المصححين قاموا بتقريب علامات التلاميذ إلى الوسطية خوفا من المخاطرة باعتبار المادة مصيرية لمترشحي هذه الشعبة هذا من جهة ،ومن جهة أخرى عادة لا يتم استيعاب سلم التنقيط وبعض الإجابات المتوقعة من التلاميذ إلا بعد مرور فترة معينة،أي بعد تصحيح عدد من ورقات الإجابة حتى يتمرن على التقييم

الموضوعي حيث تقريبا نجد العلامات،(5.0 ،7.0، 10.0) ،تكررت بنفس القيمة،إضافة إلى ذلك سعي جل المصححين إلى إيصال التلميذ إلى متوسط النجاح.

شكل رقم(11): المنحنى البياني والمدرج التكراري لعلامات التصحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة الآداب



يتضح من خلا ل المدرج التكراري والمنحنى البياني للتصحيح الثاني لمادة اللغة العربية في شعبة الآداب والفلسفة ،أن النقاط الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين في التقييم الأول لا تتوزع توزيعا طبيعيا ، مثلما لاحظناه في التقييم الأول، و هذا يدل على أن الأساتذة ألفوا كل ايجا بات التلاميذ المتوقعة هذا من جهة ،ومن جهة أخرى تم استيعاب سلم التنقيط وبالتالي لاحظنا تراجع بعض العلامات عكس التقييم الأول ،مثلا النقطة "5" تكررت في التقييم الأول 86 مرة بينما تكررت 56 مرة في التقييم الثاني،أما النقطة"10" تكررت83 مرة في التقييم الأول بينما تكررت94مرة في التقييم الثاني ،وهذا التراجع يفسر بما يلي:

-التشاور بين المصححين في سلم التنقيط وفي ايجا بات التلاميذ اللذان يقللان من أخطاء القياس.

-التمرن والتعود على التصحيح وألفة العلامات الجزئية

- اختلاف ممارسات عملية التصحيح و معايير التقويم من لجنة إلى أخرى.

- الظروف الصحية التي يمر بها المصحح طيلة عملية التصحيح والتي تؤثر في تقدير العلامة.

7 .2.نتائج الفرضية الثانية التي تنص على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ لمادتي الرياضيات واللغة العربية في شعبتي الآداب والعلوم التجريبية بين التقييمين الأول والثاني في امتحان شهادة البكالوريا".

وللإجابة عن الجزء الأول من الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ لمادة الرياضيات في شعبتي العلوم التجريبية والآداب بين التقييمين الأول والثاني ،في امتحان شهادة البكالوريا.

قمنا باستخدام المعالجة الإحصائية المتمثلة في اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطي المجموعتين وفق الجدول الأتي:

جدول رقم(12):نتائج اختبار "ت" لعلامات مادة الرياضيات في شعبتي العلوم التجريبية والآداب

المجال	التقييم	عدد	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة T	مستوى الدلالة
العلوم التجريبية	الأول	715	6.581	3.133	714	2.224	دالة عند مستوى دلالة 0.05
	الثاني	715	6.451	3.148			
الآداب و الفلسفة	الأول	715	7.308	3,469	714	3.418	دالة عند مستوى دلالة 0.01
	الثاني	715	7.488	3.203			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (2.224) في جميع المجالات أكبر من قيمة (ت) الجدولية وذلك عند درجة حرية 715 – 1 = 714 ومستوى دلالة 0.05 هذا بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية .وكذالك الحال بالنسبة لشعبة الآداب فقيمة (ت) المحسوبة (3.148) في جميع المجالات أكبر من قيمة (ت) الجدولية وذلك عند درجة حرية 715 – 1 = 714 ومستوى دلالة 0.05 ،وعليه يتم قبول الفرض والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ لمادة الرياضيات في شعبتي العلوم التجريبية والآداب بين التقييمين الأول والثاني ،في امتحان شهادة البكالوريا".

ويعزو ذلك إلى:

تركيز بعض الأساتذة المصححين على تقييم القدرات الرياضية(الأهداف) التي وضع من اجلها الاختبار دون غيرها بالتالي استبعاد القدرات اللغوية التي تؤثر حتما في منح العلامة،والبعض الأخر لم يستبعد القدرات اللغوية.

اختلاف معايير التقويم من أستاذ إلى أخر(الأسلوب،الخط،الأخطاء النحوية والإملائية ، تسلسل الأفكار، التنظيم ،النتيجة) رغم توحيد سلم التقويم،وهذا ماحصل في شعبة الآداب .

أن ممارسات الأساتذة المصححين لعملية التصحيح باختلاف جنسهم تختلف من مصحح إلى أخر ومن لجنة إلى أخرى ، خاصة أنها في مجتمع يحوي إيديولوجيات مختلفة.

التعديل التقني للعلامة وفق برنامج الإعلام الآلي ،حيث يقوم بتقريب الجزء العشري للعلامة إلى الجزء الصحيح.

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.

غياب التشاور بين الأساتذة المصححين خاصة حول الإجابات المتوقعة من قبل التلاميذ والقريبة من الصحة.

إن الظروف الصحيّة سواء كانت من الجانب الذّاتي أو من الجانب العقلي، تتغير من حين إلى آخر وتؤثر على عمليّة التقييم للمعلم فإذا كان هذا الأخير في صحة جيدة سيكون التأثير إيجابي وإذا كان في صحة سيئة فإن التأثير سيكون سلبي حتما.

اعتقاد الأساتذة أن الفروقات ليس من صنعهم ولا ترجع للمعايير التي يستعملونها في التقييم، ولكن راجعة لمستوى التلاميذ.

وللإجابة عن الجزء الثاني من الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ لمادة اللغة العربية في شعبتي العلوم التجريبية والآداب بين التقييمين الأول والثاني ،في امتحان شهادة البكالوريا.

قمنا باستخدام المعالجة الإحصائية المتمثلة في اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطي المجموعتين وفق الجدول الأتي:

جدول رقم(13):نتائج اختبار "ت" لعلامات مادة اللغة العربية في شعبتي العلوم التجريبية والآداب

المجال	التقييم	عدد	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة T	مستوى الدلالة
العلوم التجريبية	الأول	715	12.672	1.903	714	1.521	دالة عند مستوى دلالة 0.05
	الثاني	715	12.597	1.785			
الآداب و الفلسفة	الأول	715	7.977	2.735	714	5.004	دالة عند مستوى دلالة 0.01
	الثاني	715	8.377	2.703			

حيث يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (1.521) في جميع المجالات أصغر من قيمة (ت) الجدولية وذلك عند درجة حرية 715 – 1 = 714 ومستوى دلالة 0.05 ، هذا بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية .أما بالنسبة لشعبة الآداب فقيمة (ت) المحسوبة (5.00) في جميع المجالات أكبر من قيمة (ت) الجدولية وذلك عند درجة حرية 715 – 1 = 714 ومستوى دلالة 0.05 ، وعليه يتم قبول الفرض والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ لمادة اللغة العربية في شعبة والآداب والفلسفة بين التقييمين الأول والثاني ،في امتحان شهادة البكالوريا ".

ويعزو ذلك إلى:

- تساهل البعض من الأساتذة المصححين في منح العلامات وهذا ما حدث في التقييم الأول 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 الثاني.

-أن ممارسات الأساتذة المصححين لعملية التصحيح باختلاف جنسهم تختلف من مصحح إلى أخر ومن لجنة إلى أخرى ، خاصة أنها في مجتمع يحوي إيديولوجيات مختلفة.

-اختلاف معايير التقويم من أستاذ إلى أخر(الأسلوب،الخط،الأخطاء النحوية والإملائية تسلسل الأفكار، التنظيم ،النتيجة) رغم توحيد سلم التقويم.

-التعديل التقني للعلامة وفق برنامج الإعلام الآلي المعد لذلك،حيث يقوم بتقريب الجزء العشري للعلامة إلى الجزء الصحيح.

-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.

-غياب التشاور بين الأساتذة المصححين خاصة حول الإجابات المتوقعة من قبل التلاميذ والقريبة من الصحة.

-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 بين المصححين.

-إباحة التصرف في سلم التنقيط من قبل بعض الأساتذة المصححين .

-اعتقاد الأساتذة أن الفروقات ليس من صنعهم ولا ترجع للمعايير التي يستعملونها في التقييم، ولكن راجعة لمستوى التلاميذ.

-عدم إعطاء أهمية لمادة اللغة العربية من قبل الأساتذة لاعتبارها مادة غير أساسية بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية.

وهذا ما يتفق مع دراسة(الحميضي ،1993) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعلمات الدراسات الاجتماعية في ممارسة الكفاءة الخاصة بتصحيح وتحليل الاختبارات لصالح حملة البكالوريا، بالإضافة إلى نتائج المؤتمر الدولي للامتحانات في دراسة لـ(عطية،1970) التي أشارت نتائجه إلى تباين العلامات عند المقيمين لها ،حيث أرجعت ذلك إلى اختلاف تقديرات المصحح الواحد للعلامات من حالة إلى أخرى وكذا اختلاف تقدير العلامات بين المصححين فيما بينهم .

بالإضافة إلى ما أشارت إليه كل من دراسة الحميضي(1993) حول الفروقات ودراسة السعد(1996) حول مشكلات الامتحانات ،نجد التراث النظري للقياس في التربية يدعم ذلك،حيث إذا كان الهدف هو قياس أداء الفرد في مواقف حل مشكلة رياضية أو تركيب أشكال هندسية، فقد يكون من الصعب عزل هذا الأداء عن أدائه في التعبير اللغوي أو استخدام الرموز أو معالجة الأشكال الهندسية أو غير ذلك مما يجعل النتيجة المتوصل إليها ترتبط بجزء منها بهذه العوامل المتداخلة ، من هذا تتضح العلاقة المعقدة بين الخصائص و الأداء ، الأمر الذي يؤثر بطبيعة الحال على الأداة المستخدمة في القياس وعلى دلالة النتائج أو التفسير الذي يقدم للنتائج من حيث صدقها الفعلي . فعند قياس الأداء الذي يرتبط بخاصية التحصيل الدراسي مثلا ، يجب أن نعرف أن الأداء إنما هو نتاج خاصية التعبير، أي درجة تمكن التلميذ من المادة الدراسية، بالإضافة إلى تدخل خصائص أخرى مثل الذكاء و الثروة اللغوية و غير ذلك، مما يفرض علينا أن نأخذ ذلك بعين الاعتبار عند التحقق من دلالة بنود الاختبار وتفسير نتائجه وهذا ماحصل عند تقييم الختبارات النهائية للطورين.

فحسب (حسين بشير محمود ،2001) : فعند قياس العلاقة بين الخاصية والأداء فإننا لا نقيسها في وحدات مطلقة، و لكن جميع هذه العمليات إنما تتم في إطار نسبي هو إطار الاختلاف و التباين الذي يوجد بين خصائص الأفراد و أدائهم الفعلي و منه ما يتم قياسه فعلا هو الاختلافات بين الأفراد أكثر من أي شيء آخر.

وتسليما بالفروق الفردية كعنصر أساسي في القياس عكس القياس الطبيعي حيث يكون أساس المعالجة الإحصائية أو الرياضية هو إيجاد القانون العام أو الصيغة التي تعبر عن عدة ظواهر في الوقت نفسه، في حين أنه في ميدان القياس النفسي الأمر مختلفا، بحيث يكون أساس المعالجة الرياضية أو الإحصائية هو محاولة الكشف عن الفروق والاختلافات و التأكد من دلالاتها.

كما أن الدرجات التي نتحصل عليها لا يمكن تفسيرها مباشرة دون الإشارة إلى إطار مرجعي ننسب إليه لأن الإطار المرجعي يختلف حسب الهدف من القياس، فقد يكون عبارة عن جدول المعايير أو درجات تائية، أو نسبة الأهداف المحققة وغيرها من الأهداف،حيث نجد الأساتذة المصححين لهذه الاختبارات يجزمون بأن من يتحصل على معدل نجاح (10/20) بالنسبة لامتحان شهادة البكالوريا قد حقق نسبة 50%من الأهداف التعلمية وبالتالي يحاولون إيصال اكبر عدد من التلاميذ لهذا المعدل مما يتولد على هذا الأخير ممارسات مختلفة لعملية التصحيح وهذا ما اشرنا إليه سابقا في مشكلات التقييم .

إضافة إلى ذلك التسليم بوجود الخطأ في القياس، بحيث كل درجة تتحصل عليها في تطبيق مقياس ما ، إنما تتكون من درجتين ، هما الدرجة الحقيقية و الدرجة التي تعود إلى مكون الخطأ ، وهذا إشارة واضحة بوجود الخطأ كمكون من مكونات أي درجة يتحصل عليها الفرد على أي مقياس من المقاييس. فالدرجة الكلية تساوي الدرجة الحقيقية زائد الدرجة التي تعود إلى الخطأ ، هذا التسليم يجعل التعامل الإحصائي أو المنطقي مع هذه الدرجات يكون في إطار نسبي تقريبي، فالدرجة التي يتم التوصل إليها من القياس لا تحمل معنى في حد ذاتها بل تسند إلى اطار معياري قصد اتخاذ قرار تفسر من خلاله الدرجة المحصل عليها.

7. 3.نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على:"تختلف تقديرات الأساتذة في نتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي **".**

وصف العينة على أداة الدراسة :

جدول رقم(14): ترتيب البنود تنازلياً وفقاً للمجموع الكلي للأبعاد

م	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
1	**البعد المعياري**	236.70	46.61	7101.00	**%65.75**
2	**البعد الثقافي**	212.20	53.50	6366.00	**%58.95**
3	**الكلي**	224.45	51.26	13467.00	**%62.35**

يتضح من الجدول السابق أن مجال البعد المعياري في القياس الموضوعي لدى عينة الدراسة،قد جاء في المرتبة الأولى،وكانت نسبته(65.75%) ويرجع ذلك إلى إيمان الأساتذة المصححين والعاملين بمراكز التصحيح بالمعايير التي يستدل بها في تقييم الاختبار، لضمان جودة العمل، وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

أما بالنسبة للمجال المتعلق بالبعد الثقافي في القياس الموضوعي لدى عينة الدراسة احتل المرتبة الثانية، وكانت نسبته (58.95%)، ورغم ذلك نستطيع القول: أن هذه النسبة تكاد تقارب نسبة مجال البعد المعياري من خلال

تقديرات الأساتذة المصححين .فللبعد الثقافي تأثير واضح على عملية القباس ويعزو ذلك إلى اهتمام الأساتذة المصححين بنتائج الامتحانات بشكل عام وإيمانهم بالجانب الإنساني الذي لايستطيعون التجرد منه.

وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال: "تختلف تقديرات الأساتذة في نتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا للبعد المعياري في القياس الموضوعي ". قمنا باستخدام المعالجة الإحصائية المتمثلة في حساب النسبة المئوية ، المتوسط الحسابي ،الانحراف المعياري والمجموع الكلي للتكرارات وفق الجدول الأتي:

جدول رقم (15) ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمجال البعد المعياري

ت	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
1	تنظيم ورقة الإجابة من طرف المترشح تجذب اهتمام المصحح	4.56	0.65	328	91.11%
2	يتم وضع العلامة النهائية بعد التأكد من مجاميع العلامات الجزئية أكثر من مرة	4.49	0.60	323	89.72%
3	يتم احترام سلم التنقيط المعد من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات .	4.20	0.57	302	83.89%
4	الفارق بين التصحيحين (الأول والثاني) في المواد الأدبية أكثر منه في المواد العلمية .	3.86	1.19	278	77.22%
5	الأسئلة الواردة في امتحان شهادة البكالوريا لمادة ما تكون متدرجة من السهل إلى الصعب	3.81	0.83	274	76.11%
6	في رأيك لماذا لانكتفي بتصحيح واحد ؟ .	3.78	0.49	272	75.55%
7	هناك مترشحين لا يستطيعون الإجابة عن السؤال (التمرين) الأول ولكن يجيبون عن البقية	3.71	0.85	267	74.17%
8	إذا كان موضوع الامتحان غير مستوعب من قبل المصحح يسهم في وضع علامات جزافية	3.70	1.08	266	73.89%
9	أعزز من طرق عملية التصحيح في قراءاتي الموضوعية للإجابات	3.70	0.57	266	73.89%
10	ماذا بعني لك إذا تحصل ثلاث مترشحين في مادة ما على نفس العلامة ؟	3.66	0.51	263	73.06%
11	وإذا لم يتم حذف السؤال الصعب ،ماهو الإجراء الذي يتم اتخاذه ؟	3.53	0.58	254	70.56%
12	تفهم المصحح لإجابة المترشح رغم عدم دقتها يؤدي إلى منح علامة	3.53	0.93	254	70.56%
13	تقييم علامة السؤال الواحد يتم وفق معيار الطريقة	3.44	0.80	248	68.89%
14	مراقبة أعضاء أمانة التصحيح لقصاصات التقييم الأول والثاني تجنب المصحح من الفارق	3.38	1.14	243	67.5%

15	الاختلاف بين مصححين في محاسبة المترشح على الأخطاء اللغوية يؤدي الى تباين العلامات	3.32	0.80	239	66.39%
16	أم هناك معيار آخر متبع من قبل المصحح اذكره .	3.30	0.46	237	65.83%
17	اثبات المستوى التحصيلي يعني كل من تحصل على معدل أكبر من أو يساوي 20/10 .	3.28	0.92	236	65.56%
18	تقييم علامة السؤال الواحد يتم وفق معيار الأسلوب	3.24	0.80	233	64.72%
19	يتم تحليل نتائج شهادة البكالوريا مقارنة بنسب النجاح المحققة في السنوات الماضية	3.18	0.79	229	63.61%
20	أمنح الصفر(0) أو نصف العلامة إذا اكتشفت غشا في إجابات المترشح لسؤال أو جميعها	3.14	0.97	226	62.78%
21	صعوبة بعض الأسئلة الواردة في الامتحان تحدث تغييرا على سلم التنقيط	3.10	1.19	223	61.94%
22	عدم ترتيب المترشح لإجاباته وفق ترتيب أسئلة الاختبار تزيد في تباين العلامات	3.07	1.07	221	61.39%
23	تقييم علامة السؤال الواحد يتم وفق معيار النتيجة النهائية	3.03	1.01	218	60.56%
24	يتجاوز المصحح عن بعض أخطاء المترشح اذاكانت ورقته منظمة .	2.74	1.05	197	54.72%
25	زيادة ربع نقطة تسهم قي تباين العلامات	2.72	1.09	196	54.44%
26	استعمال اللغة السليمة من قبل المترشح تؤدي إلي اختلاف العلامة بين المصححين	2.61	1.07	188	52.22%
27	العلامة النهائية التي يتحصل عليها المترشح بعد تصحيح ورقة الإجابة تعتبر غير حقيقية	2.56	1.05	184	51.11%
28	السؤال الصعب الذي لم يتمكن جل المترشحين الإجابة عنه يتم حذفه من موضوع الاختبار	2.11	1.12	152	42.22%
29	يتخذ المصحح إجابة أحد المترشحين نموذجا علي ضوئها يقيم ويمنح العلامة لبقية المترشحين	2.04	0.94	147	40.83%
30	السؤال السهل الذي تمكن جل المترشحين الإجابة عنه يتم حذفه من موضوع الاختبار	1.90	0.94	137	38.06%

يتضح من الجدول السابق أن أعلى الفقرات في هذا البعد هي:(تنظيم ورقة الإجابة من طرف المترشح تجذب اهتمام المصحح) والفقرة (يتم وضع العلامة النهائية بعد التأكد من مجاميع العلامات الجزئية أكثر من مرة) فالفقرة (يتم احترام سلم التنقيط المعد من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات)،وذلك بأوزان نسبية

قدرها (91.11%) ، (89.72%) ، (83.89%) على التوالي.وهذا يعزوا ذلك إلى إيمان وإدراك الأساتذة إلى أهمية معيار التنظيم والتقيد بالسلم والدقة في العمل في تقييم إجابات المترشحين.

أما أدنى الفقرات في هذا المجال فهي : (السؤال الصعب الذي لم يتمكن جل المترشحين الإجابة عنه يتم حذفه من موضوع الاختبار)، والفقرة (يتخذ المصحح إجابة أحد المترشحين نموذجا علي ضوئها يقيم ويمنح العلامة لبقية المترشحين) ، فالفقرة (السؤال السهل الذي تمكن جل المترشحين الإجابة عنه يتم حذفه من موضوع الاختبار)، بأوزان نسبية قدرها (42.22%) ، (40.83%) ، (38.06%) على التوالي. يعزو ذلك إلى اعتقاد الأساتذة المصححين أن دورهم يقتصر على تصحيح وتقييم إجابات المترشحين بناء على تعليمات الواردة في سلم التنقيط دون الإخلال به .أما عملية حذف السؤال السهل الذي تمكن جل المترشحين من الإجابة عليه ،أو السؤال الصعب الذي لم يتمكن من الإجابة عليه ، التي تعبر من متطلبات القياس الموضوعي فهذه العملية لبست من صلاحيتهم ولم يعمل بها بتاتا .ولكن قد يحدث تعديلا جزئيا على العلامات الجزئية للسؤال الصعب.

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال: ما مدى التفسيرات المتابينة لنتائج الاختبارات التحصيلية للبعد الثقافي في القياس الموضوعي في تقديرات الأساتذة لامتحان شهادة البكالوريا ، قمنا باستخدام المعالجة الإحصائية المتمثلة في حساب النسبة المئوية ، المتوسط الحسابي ،الانحراف المعياري والمجموع الكلي للتكرارات وفق الجدول الأتي:

جدول رقم (16):ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمجال البعد الثقافي

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
1	**الظروف المناسبة (مثلا المكان اللائق) تزيد في دقة التصحيح**	**4.56**	0.73	**328**	**91.11%**
2	**أصحح بدون مجاملات .**	**4.5**	0.61	**324**	**90%**
3	**الاهتمام بالمصحح كالإيواء والإطعام يساهم في أداء مهمة التصحيح.**	**4.39**	0.86	**316**	**87.78%**
4	**لماذا تختلف العلامات بين مصححين اثنين في المادة الواحدة وعند المترشح الواحد؟**	**3.71**	0.46	**267**	**74.17%**
5	**طول مدة التصحيح ترهق المصحح مما يؤدي الي اختلال العلامات**	**3.68**	1.03	**265**	**73.61%**
6	**عدد الأوراق المراد تصحيحها يؤثر حتما على دقة التصحيح**	**3.66**	1.06	**263**	**73.06%**
7	**اتفاق مصححين اثنين في تصحيح اللجنة الواحدة لا يؤدي إلى تباين العلامات الممنوحة .**	**3.52**	0.95	**253**	**70.28%**
8	**الظروف الصحية والأحوال الشخصية للأستاذ المصحح تؤثر على**	**3.47**	0.98	**251**	**69.72%**

	منح العلامات إيجابا وسلبا				
9	اعتمد في تصحيح ورقة الإجابة على الطريقة (منهجية الحل) التي تناولتها مع تلاميذ فوجي	3.43	1.03	247	68.61%
10	عدم الرضا على أسئلة الاختبار ومظهره تؤثر على دقة التصحيح .	3.06	1.15	220	61.11%
11	قرارات وتوجيهات السياسة التعليمية تساهم في التساهل مع اجابات المترشحين	3.08	1.01	218	60.56%
12	يتجاوز المصححين عن التشطيبات الواردة خاصة إذا كانت صحيحة ، والتي يعتقد أنها خاطئة	3.08	1.12	218	60.56%
13	يتم تضييق سلم التنقيط في الأسئلة التحريرية أي الأدبية ولا تمنح العلامة الكاملة للسؤال	2.97	1.00	215	59.72%
14	الانطباع الأولي على إجابات المترشح في الوهلة الأولى يؤدي إلى تقدير العلامة من قبل المصحح	2.97	0.98	214	59.44%
15	تتباين العلامات بين مصححين اثنين بصورة واضحة إذا قام رئيس مركز التصحيح بدوره .	2.86	1.17	206	57.22%
16	المصادفات الإيجابية (توضيح،شرح)غير مطلوب في ورقة الإجابة تؤثر إيجابا على تقدير العلامة	2.83	0.99	204	56.67%
17	الإيديولوجيات تسهم في منح العلامة مما يؤدي إلى الاختلاف بين التصحيحين .	2.74	1.07	197	54.72%
18	المصادفات السلبية (كإضافة مفهوم)غير مطلوب في ورقة الإجابة تؤثر سلبا في منح العلامات	2.72	1.01	196	54.44%
19	الحظ والصدفة يلعبان دورا كبيرا في النجاح	2.70	1.17	194	53.89%
20	في كل الأحوال يتعاطف الأستاذ المصحح مع ورقة الإجابة في منح العلامة	2.57	1.07	185	51.39%
21	أشير إلى ضعفي عند طلب المساعدة من زميلي أثناء عملية التصحيح	2.56	1.16	184	51.11%
22	يتساهل المصحح مع إجابات المترشحين في منح العلامات بعد تصحيح عدة أوراق	2.44	1.01	176	48.89%
23	التساهل في منح العلامات يكون في المواد غير أساسية لشعبة المترشح ،والتي معاملها واحد .	2.44	0.87	176	48.89%

24	التشدد في منح العلامات يكون في المواد الأساسية لشعبة المترشح ،أي ذات المعامل الكبير.	2.35	0.91	169	46.94%
25	التشدد في منح العلامة يكون للأستاذ والتساهل يكون للأستاذة	2.31	1.14	166	46.11%
26	العلاقات الشخصية والاجتماعية تؤثر على الأستاذ في منح العلامة	2.14	0.997	154	42.78%
27	فكرة النجاح للجميع يعني التساهل مع ايجا بات المترشحين	2.02	0.97	145	40.28%
28	التوقعات المنحفضة للنجاح من قبل الأساتذة تؤدي إلى التساهل في منح العلامات	2.02	0. 90	145	40.28%
29	معرفة المنطقة أو الولاية التي ينتمي إليها المترشحين تؤثر سلبا أوايجابا في منح العلامات	1.90	1.02	137	38.06%
30	من أجل رفع نسبة النجاح يتساهل الأستاذ المصحح في منح العلامات	1.85	0.83	133	36.94%

يتضح من الجدول السابق أن أعلى الفقرات في هذا المجال هي:(الظروف المناسبة (مثلا المكان اللائق) تزيد في دقة التصحيح) ،والفقرة (أصحح بدون مجاملات) ،فالفقرة (الاهتمام بالمصحح كالإيواء والإطعام يساهم في أداء مهمة التصحيح) ،وذلك بأوزان نسبية قدرها (91.11%) ، (90%) ، (87.78%) على التوالي. وهذا يدل مدى أهمية بيئة العمل وما يحيط بها من ظروف مناسبة في أداء الأساتذة لمهامهم بصورة جيدة، والتي تمثل عادة سلوكات وقيم اجتماعية: (المعاملة الطيبة ،الإطعام ، التهوية ، الابتعاد عن كل ما يوتر الجانب النفسي) يحبذها الفرد كإنسان في نفسه وفي غيره.

أما أدنى الفقرات في هذا المجال فهي : (التوقعات المنخفضة للنجاح من قبل الأساتذة تؤدي إلى التساهل في منح العلامات)،والفقرة (معرفة المنطقة أو الولاية التي ينتمي إليها المترشحين تؤثر سلبا أو إيجابا في منح العلامات) ، فالفقرة (من أجل رفع نسبة النجاح يتساهل الأستاذ المصحح في منح العلامات)، بأوزان نسبية قدرها (40.28%)،(38.06%)،(36.94%) على التوالي.وهذا يدل على اهتمام الأساتذة المصححين بالمعايير والتي تحدد علامة المترشح ،حيث يعزو ذلك إلى اعتقاد الأساتذة المصححين أن مهمتهم تصحيح وتقييم إجابات المترشحين بناء على تعليمات الواردة في سلم التنقيط دون الإخلال به ، أما الأبعاد: التساهل والتشدد،التوقع المنخفض ،المنطقة وغيرها من الأبعاد الثقافية فالمصحح يقوم بها دون وعي أو إدراك ، كما يعتقدها البعض بأنها صارت غريزة في الأستاذ المصحح.

4.7.نتائج الفرضية الرابعة التي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي تعزى إلى المتغيرات / الجنس ، التخصص ، الخبرة في ممارسة عملية التصحيح**".**

وللإجابة على الجزء الأول من الفرض الرابع : **"** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي تعزى إلى متغير الجنس **".**

قمنا باستخدام اختبار " مان وتني " Mann-Whitne Test لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وغير مرتبطتين وذلك بين رتب متوسطات تقديرات الأساتذة في ضوء متغير الجنس (أستاذ – أستاذة) وهي كما في جدول الآتي :

جدول رقم (17): نتائج اختبار " مان وتني " لإيجاد دلالة الفروق بين رتب متوسطات درجات الأساتذة و الأستاذات في الاستجابة على بنود الاستبانة

المجال	الجنس	عدد	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة T	مستوى الدلالة
الأول	أستاذ	41	99.76	7.42	70	1.60	دالة عند مستوى دلالة 0.05
	أستاذة	31	97.13	7.42			
الثاني	أستاذ	41	91.63	12.29	70	2.76	دالة عند مستوى دلالة 0.05
	أستاذة	31	84.16	10.06			
مجموع المجالات	أستاذ	41	191.40	17.97	70	2.51	دالة عند مستوى دلالة 0.05
	أستاذة	31	181.30	17.97			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة في جميع المجالات أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.66) وذلك عند درجة حرية 72 – 2 = 70 ومستوى دلالة 0.05 وعليه يتم قبول الفرض البديل والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي يعزى لعامل الجنس (أستاذ ، أستاذة) "، وهذا ما يتفق مع دراسة حمدي يونس أبو جراد (2011)**:** التي توصلت إلى وجود فروق في مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم. بالرغم أن المهام المنوطة بالأستاذ المصحح أو الأستاذة المصححة هي نفسها، خاصة أنها كلها تمارس التصحيح في مركز واحد وعلى فئة واحدة من

المترشحين و في مجتمع واحد. ويعزو ذلك إلى الاختلاف بين الجنسين من حيث التساهل والتشدد ،فالتشدد للذكر والتساهل للأنثى ، التعاطف صفة ملتصقة بالأنثى أكثر من الذكر ، المخاطرة سلوك يميل إليه الذكر أكثر من الأنثى والتي لا تحبذ المخاطرة في منح العلامات على إجابة متقاربة إلى الإجابة النموذجية .

وللإجابة على الجزء الثاني من الفرض الرابع : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي تعزى إلى متغير التخصص ".

قمنا باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way Anova للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لعامل التخصص (رياضيات ، فيزياء ، علوم طبيعية ، لغة عربية،اجتماعيات ، اقتصاد ، علوم شريعة ، انجليزية ، فلسفة ، لغة فرنسية).

جدول رقم (18): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات متغيرات التخصص

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	9	331.188	36.799	0.725	دالة عند مستوى دلالة 0.05
	داخل المجموعات	62	3145.687	50.737		
	المجموع	71	3476.875			
الثاني	بين المجموعات	9	946.116	105.124	0.715	دالة عند مستوى دلالة 0.05
	داخل المجموعات	62	9121.384	147.119		
	المجموع	71	10067.50			
المجموع الكلي	بين المجموعات	9	2157.59	239.73	0.758	دالة عند مستوى دلالة 0.05
	داخل المجموعات	62	19613.29	316.34		
	المجموع	71	21770.88			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة في جميع المجالات أصغر من قيمة (ف) الجدولية (1.39) وذلك وفق درجة حرية (9، 71) ومستوى دلالة 0.05 وعليه يتم قبول الفرض الصفري ورفض البديل والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي يعزى لعامل التخصص.

ويعود ذلك إلى التقيد بالتعليمات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية ،و بالضبط من الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، التي تحد من تصرفاتهم الشخصية، والمتمثل في تطبيق سلم التنقيط الوارد إلى مراكز التصحيح .وهذا لمسناه في الاستبانة الموزعة عليهم ،حيث جلهم لم يبدي رأيه بخصوص التعديلات الممكنة على سلم التنقيط سواء كان غش في مراكز الإجراء ،أو كانت هناك أسئلة صعبة أو سهلة . أحيانا لا تعتبر عن التخصص والمجال ،المهم تحسين العملية التربوية وضمان جودة العمل في ممارسة عملية التنقيط.

وللإجابة على الجزء الثالث من السؤال الرابع : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي تعزى إلى متغير الخبرة في ممارسة عملية التصحيح".

قمنا باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way Anova للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لعامل **الخبرة وفق الفئات (1-5 ، 6-10،11 فما فوق)**

جدول رقم (19): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات متغيرات الخبرة

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الأول	*بين المجموعات*	2	56.085	28.043	0.566	دالة عند مستوى دلالة 0.05
	داخل المجموعات	69	3420.079	49.577		
	المجموع	71	3476.875			
الثاني	*بين المجموعات*	2	448.394	224.197	1.608	دالة عند مستوى دلالة 0.05
	داخل المجموعات	69	9619.106	139.407		
	المجموع	71	10067.50			
المجموع الكلي	بين المجموعات	2	450.835	225.417	0.730	دالة عند مستوى دلالة 0.05
	داخل المجموعات	69	21320.04	308.986		
	المجموع	71	21770.88			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف ر دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) وذلك لجميع المجالات لأن قيمة ف المحسوبة أصغر من ف الجدولية (3.15) وفق درجة الحرية (2, 71) وعليه يتم قبول الفرض الصفري ورفض البديل والذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\propto \leq 0.05$) في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي يعزى لعامل الخبرة" (1-5 ، 6-10،11 فما فوق).

ويعزو ذلك إلى أن الأساتذة المصححين يخضعون لممارسة التصحيح الأولي رفقة جميع زملائهم في التخصص والموجودين في اللجنة الواحدة قبل وأثناء ممارسة التصحيح ، مما يساعد على تنظيم العمل بما يتناسب وحاجة السياسة التعليمية والتعليمات الرسمية وجودة المنتج التعليمي.

4.7.نتائج الفرضية الخامسة التي تنص على:" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي**".**

قمنا باستخدام معامل الارتباط لبيرسون *لحساب دلالة العلاقة بين المجالين*

جدول رقم (20): نتائج المعالجة الاحصائية لمعامل بيرسون بين المجالين

م	المجال	عدد الأفراد	مجموع التكرارات	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
1	**المعياري**	72	7101.00	0.695	**دالة عند مستوى 0.05**
2	**الثقافي**	72	6366.00		

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين تقديرات الأساتذة في مجال البعد المعياري ، وتقديرات الأساتذة في مجال البعد الثقافي دال إحصائياً عند مستوى 0.05، وهذا يؤكد على تميز مجال العلاقة بدرجة جيدة وبذلك يمكن القول أن هناك علاقة ارتباطيه بين البعد المعياري والبعد الثقافي في القياس الموضوعي.

ويرجع ذلك إلى:

1- اهتمام الأساتذة المصححين بالعلاقات الطيبة أثناء ممارسة عملية التصحيح.

2- لا يستطيع الأستاذ المصحح اتخاذ قرارات صعبة من منطلق الاعتماد على الذات التعاطف الإنساني مع الممتحنين .

3- قيام رؤساء مراكز التصحيح بتذليل الصعوبات أمام إنجاز العمل من قبل العاملين في المركز والأخذ بيد المصححين ، لضمان السمعة الطيبة.

6.7 .ملخص النتائج :

1.6.7.بالنسبة للفرض الأول: الذي يهدف إلى معرفة طبيعة توزيع علامات التلاميذ لمادتي الرياضيات واللغة العربية في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة في امتحان شهادة البكالوريا للتقييمين الأول والثاني ، حيث أشارت نتائج المعالجة الإحصائية بالنسبة لمادة الرياضيات لعينة من علامات التلاميذ والتي عددها 715 مترشحا و مترشحة، لشعبة الآداب والفلسفة يختلف عن التقييم(التصحيح) الثاني للعلامات ، في مجموع العلامات ،المدى والمتوسط الحسابي ،والانحراف المعياري حتى العلامات الممنوحة من قبل الأساتذة المصححين لهذه المادة كانت متقاربة من المتوسط الحسابي .أما بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية ،فنجد التقييم الأول لعينة من علامات هذه المادة والتي عددها 715 علامة تختلف عن التقييم الثاني في مجموع العلامات ،المدى والمتوسط الحسابي ،بينما الانحراف المعياري متساوي 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 تكاد تكون هي نفس العلامة التي يتحصل عليها في التقييم الثاني.كما أن علامات هذه المادة تختلف في كلا الشعبتين وهذا ملحوظ في المدى والمتوسط الحسابي وهذا يعود إلى:

- تركيز الأساتذة المصححين في التقييمين على تقييم القدرات الرياضية (الأهداف) التي وضع من اجلها الاختبار دون غيرها 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 ، عكس ما يحدث في الأسئلة المقالية.
- 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 الأساتذة المصححين لشعبة الآداب والفلسفة في منح العلامات على أساس أنها مادة غير أساسية في تحديد مصير التلميذ وبالتالي عدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كاللغة ، الأسلوب، التنظيم،الخط .بينما تشدد البعض في منح العلامات لهذه المادة في شعبة العلوم التجريبية على أساس أنها مادة أساسية في تحديد مصير التلميذ.
- التعديل التقني للعلامة أي تقريب الجزء العشري للعلامة إلى الجزء الصحيح.
- اعتماد الأساتذة المصححين على معيار درجة القطع(10/20)،الذي هو معدل النجاح كإطار مرجعي لتقدير علامات التلاميذ ،مما يجعلهم يقربون العلامات إلى هذا المعدل،ظنا منهم أن التلاميذ متمكنين ويمتلكون أدنى

كفاية تعلمية. وهذا يتفق مع دراسة (السعد ،1996) التي توصلت إلى عدم اهتمام المعلم في وضع الاختبار أو تقدير العلامة.

- بما أن مادة الرياضيات مادة ذات طبيعة علمية ،فأسئلة اختبارها موضوعية، مما يسهل على الأساتذة التصحيح الموضوعي ، وهذا يؤدي إلى تقليل الاختلافات.

أما بالنسبة لمادة اللغة في شعبة الآداب والفلسفة لعينة من 715 مترشحا و مترشحة تختلف عن التقييم الثاني، وهذا في مجموع العلامات والمتوسط 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 انحرافيهما المعياري ومدى العلامات ، مما يؤدي بنا القول: إلى أن العلامة التي يتحصل عليها التلميذ في التقييم الأول لهذه المادة تكاد تكون هي نفس العلامة التي يتحصل عليها في التقييم الثاني. أما بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية ،فنجد التقييم الأول لعينة من علامات هذه المادة والتي عددها 715 علامة تختلف عن التقييم الثاني في مجموع العلامات ،المدى والمتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري .كما أن علامات هذه المادة تختلف في كلا الشعبتين وهذا ملحوظ في المدى ،المتوسط الحسابي و الارتباط بين التقييمين وهذا يعود إلى:

- بما أن مادة اللغة العربية مادة ذات طبيعة أدبية ، يتخلل أسئلتها الأسئلة المقالية و بالتالي تقييم هذه الأخيرة يشوبه الذاتية التي تختلف من أستاذ إلى أخر.

- تساهل البعض من الأساتذة المصححين في منح العلامات وهذا ما حدث في التقييم الأول على أساس أنها مادة أساسية في تحديد مصير التلميذ وبالتالي عدم محاسبة التلميذ على عوامل أخرى كالأخطاء اللغوية ،الأسلوب، التنظيم،الخط،والتي تتفاوت من أستاذ إلى أخر، وتشدد البعض في منح العلامات وهذا ما حدث في التقييم الثاني.

- تضييق سلم التنقيط حيث يتصرف بعض المصححين في سلم التنقيط ويحصرون العلامة من(0إلى16) لان المادة ذات طبيعة 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، و العكس إذا جاءت بعد ورقة تحوي على عمل ضعيف فستقيم ايجابيا.

- طبيعة المادة، حجم إجابات التلاميذ ، مدة عملية التصحيح.

- غياب التشاور بين الأساتذة الذي أدى إلى تساهل البعض وتشدد البعض الأخر.

- الاعتقاد السائد بأنها مادة ذات طبيعة أدبية مكملة للمواد الأساسية

- ضغط السياسة التعليمية(نسبة النجاح) التي تدفع الأساتذة المصححين إلى التساهل في منح العلامة. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل الثبيتي (2005) وعودة (1990) والتي توصلت إلى تدنى ملحوظ في معرفة وممارسة المعلمين لقواعد بناء الاختبارات بشكل عام والتزامهم بتحليل نتائج الاختبارات بشكل خاص. ومن الأسباب المحتملة أيضا الاعتقاد السائد لدى كثير من المعلمين أن مهمته في إعداد الاختبار تنتهي بانتهاء رصد العلامات والإعلان عنها ،مع العلم بأن ذلك الإجراء ليس هدفا بحد ذاته وإنما الوعي بدلالة الدرجة وصدق تفسيرها أهم بكثير من رصد علامات وأرقام لا معنى لها ،كما يمكن عزو ذلك إلى افتقار المعلمين للتدريب المناسب على هذه الممارسات.

2.6.7. بالنسبة للفرض الثاني :الذي يهدف إلى الكشف عن الفروق بين المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية في علامات التلاميذ بين التقييمين الأول والثاني لمادتي الرياضيات واللغة العربية لشعبتي الآداب والعلوم التجريبية في امتحان شهادة البكالوريا.

حيث أشارت نتائج المعالجة الإحصائية بالنسبة لمادة الرياضيات لعينة من علامات التلاميذ والتي عددها 715 مترشحا و مترشحة أن قيمة (ت) المحسوبة (2.224) في جميع المجالات أكبر من قيمة (ت) الجدولية وذلك عند درجة حرية 715 – 1 = 714 ومستوى دلالة 0.05 هذا بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية .وكذالك الحال بالنسبة لشعبة الآداب فقيمة (ت) المحسوبة (3.148) في جميع المجالات أكبر من قيمة (ت) الجدولية وذلك عند درجة حرية 715 – 1 = 714 ومستوى دلالة 0.05 ،وعليه يتم قبول الفرض والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ لمادة الرياضيات في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة بين التقييمين الأول والثاني ،في امتحان شهادة البكالوريا".

ويعزو ذلك إلى:

- تركيز بعض الأساتذة المصححين على تقييم القدرات الرياضية(الأهداف) التي وضع من اجلها الاختبار دون غيرها بالتالي استبعاد القدرات اللغوية التي تؤثر حتما في منح العلامة،و البعض الأخر لم يستبعد القدرات اللغوية.

- اختلاف معايير التقويم من أستاذ إلى أخر(الأسلوب، الخط،الأخطاء النحوية والإملائية ، تسلسل الأفكار، التنظيم ،النتيجة) رغم توحيد سلم التقويم،وهذا ما حصل في شعبة الآداب .

- أن ممارسات الأساتذة المصححين لعملية التصحيح باختلاف جنسهم تختلف من مصحح إلى أخر ومن لجنة إلى أخرى ، خاصة أنها في مجتمع يحوي إيديولوجيات مختلفة.

- التعديل التقني للعلامة وفق برنامج الإعلام الآلي المعد لذلك، حيث يقوم بتقريب الجزء العشري للعلامة إلى الجزء الصحيح.

- 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 الحلول البارزة في أعمال التلاميذ 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.

- غياب التشاور بين الأساتذة المصححين خاصة حول الإجابات المتوقعة من قبل التلاميذ والقريبة من الصحة.

-إن الظروف الصحيّة سواءكانت من الجانب الذّاتي أو من الجانب العقلي، تتغير من حين إلى آخر وتؤثر على عمليّة التقييم للمعلم فإذا كان هذا الأخير في صحة جيدة سيكون التأثير إيجابي وإذا كان في صحة سيئة فإن التأثير سيكون سلبي حتما.

- اعتقاد الأساتذة أن الفروقات ليس من صنعهم ولا ترجع للمعايير التي يستعملونها في التقييم، ولكن راجعة لمستوى التلاميذ.

-الاديولوجيات المتنوعة عند الأساتذة و التعديل التقني للعلامة وفق برنامج الإعلام الآلي.

التخصص،وأهمية الشهادة أدى إلى ممارسات مختلفة في عملية التصحيح .

وهذه النتائج المتوصل إليها تتفق مع كل من دراسة العمري حسان غازي(1997) المتعلقة بتقويم الاختبارات المدرسية،و دراسة (الحميضي 1993) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة كفاءة تصحيح وتحليل الاختبارات لمعلمات الدراسات الاجتماعية تعزى للتخصص.

وهذا ما نلمسه في مؤسساتنا التعليمية بالجزائر،ولكن في نتائج الاختبارات التحصيلية المصيرية بالنسبة للتلاميذ خصوصا تلك التي تتوج بشهادات،(شهادة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا)لا يلي الأساتذة المصححين أهمية كبيرة لمعيار تحقق الأهداف التعليمية ومخرجات كل مستوى.

حيث نجد الأغلبية يحتكمون إلى متوسط معدل النجاح والمتمثل في 20/10 ،الذي على ضوئه يجزمون أن التلميذ الذي تحصل على هذا المعدل 20/10 قد حقق كفاءة ويستطيع مواصلة تعلمه وبالتالي يستندون إلى

درجة القطع المذكورة سابقا ،والتي تحدد المتمكن وغير متمكن،حتى هذا المتوسط الذي يحتكمون إليه غير حقيق لأن جل الأساتذة المصححين يحاولون دائما في تقييماتهم لإجابات التلاميذ إيصال التلاميذ إلى معدل النجاح والمتمثل في 20/10 وذلك بطرق شتى كالتجاوز عن بعض الإجابات الخاطئة أو إضافة ربع نقطة...

أما بالنسبة لمادة اللغة العربية أشارت نتائج المعالجة الإحصائية أن قيمة (ت) المحسوبة (1.521) في جميع المجالات أكبر من قيمة (ت) الجدولية وذلك عند درجة حرية 715 – 1 = 714 ومستوى دلالة 0.05 ، هذا بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية .وكذالك الحال بالنسبة لشعبة الآداب فقيمة (ت) المحسوبة (5.00) في جميع المجالات أكبر من قيمة (ت) الجدولية وذلك عند درجة حرية 715 – 1 = 714 ومستوى دلالة 0.05 ، وعليه يتم قبول الفرض والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في علامات التلاميذ لمادة اللغة العربية في شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة بين التقييمين الأول والثاني ،في امتحان شهادة البكالوريا ".

ويعزو ذلك إلى:

- تساهل البعض من الأساتذة المصححين في منح العلامات وهذا ما حدث في التقييم الأول 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 الثاني.

-أن ممارسات الأساتذة المصححين لعملية التصحيح باختلاف جنسهم تختلف من مصحح إلى أخر ومن لجنة إلى أخرى ، خاصة أنها في مجتمع يحوي إيديولوجيات مختلفة.

-اختلاف معايير التقويم من أستاذ إلى أخر(الأسلوب،الخط،الأخطاء النحوية والإملائية تسلسل الأفكار، التنظيم ،النتيجة) رغم توحيد سلم التقويم.

-التعديل التقني للعلامة وفق برنامج الإعلام الآلي المعد لذلك،حيث يقوم بتقريب الجزء العشري للعلامة إلى الجزء الصحيح.

-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.

-غياب التشاور بين الأساتذة المصححين خاصة حول الإجابات المتوقعة من قبل التلاميذ والقريبة من الصحة.

-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 بين المصححين.

-إباحة التصرف في سلم التنقيط من قبل بعض الأساتذة المصححين .

-اعتقاد الأساتذة أن الفروقات ليس من صنعهم ولا ترجع للمعايير التي يستعملونها في التقييم، ولكن راجعة لمستوى التلاميذ.

-عدم إعطاء أهمية لمادة اللغة العربية من قبل الأساتذة لاعتبارها مادة غير أساسية بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية.

وهذا ما يتفق مع دراسة (الحميضي ،1993) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعلمات الدراسات الاجتماعية في ممارسة الكفاءة الخاصة بتصحيح وتحليل الاختبارات لصالح حملة البكالوريا ، بالإضافة إلى نتائج المؤتمر الدولي للامتحانات في دراسة لـ(عطية،1970) التي أشارت نتائجه إلى تباين العلامات يعود إلى اختلاف المصحح الواحد مع نفسه من مرة إلى أخرى واختلاف تقدير المصححين بين بعضهم البعض.

بالإضافة إلى ما أشارت إليه كل من دراسة الحميضي(1993) حول الفروقات ودراسة السعد (1996) حول مشكلات الامتحانات ،نجد التراث النظري للقياس في التربية يدعم ذلك،حيث إذا كان الهدف هو قياس أداء الفرد في مواقف حل مشكلة رياضية أو تركيب أشكال هندسية، فقد يكون من الصعب عزل هذا الأداء عن أدائه في التعبير اللغوي أو استخدام الرموز أو معالجة الأشكال الهندسية أو غير ذلك مما يجعل النتيجة المتوصل إليها ترتبط بجزء منها بهذه العوامل المتداخلة ، من هذا تتضح العلاقة المعقدة بين الخصائص و الأداء ، الأمر الذي يؤثر بطبيعة الحال على الأداة المستخدمة في القياس وعلى دلالة النتائج أو التفسير الذي يقدم للنتائج من حيث صدقها الفعلي . فعند قياس الأداء الذي يرتبط بخاصية التحصيل الدراسي مثلا ، يجب أن نعرف أن الأداء إنما هو نتاج خاصية التعبير، أي درجة تمكن التلميذ من المادة الدراسية، بالإضافة إلى تدخل خصائص أخرى مثل الذكاء و الثروة اللغوية و غير ذلك، مما يفرض علينا أن نأخذ ذلك بعين الاعتبار عند التحقق من دلالة بنود الاختبار وتفسير نتائجه وهذا ما حصل عند تقييم الاختبارات النهائية للطورين.

فحسب (حسين بشير محمود ،2001) : فعند قياس العلاقة بين الخاصية والأداء فإننا لا نقيسها في وحدات مطلقة، و لكن جميع هذه العمليات إنما تتم في إطار نسبي هو إطار الاختلاف و التباين الذي يوجد بين خصائص الأفراد و أدائهم الفعلي و منه ما يتم قياسه فعلا هو الاختلافات بين الأفراد أكثر من أي شيء آخر.

وتسليما بالفروق الفردية كعنصر أساسي في القياس عكس القياس الطبيعي حيث يكون أساس المعالجة الإحصائية أو الرياضية هو إيجاد القانون العام أو الصيغة التي تعبر عن عدة ظواهر في الوقت نفسه، في حين أنه في

ميدان القياس النفسي الأمر مختلفا، بحيث يكون أساس المعالجة الرياضية أو الإحصائية هو محاولة الكشف عن الفروق والاختلافات و التأكد من دلالاتها.

كما أن الدرجات التي نتحصل عليها لا يمكن تفسيرها مباشرة دون الإشارة إلى إطار مرجعي ننسب إليه لأن الإطار المرجعي يختلف حسب الهدف من القياس، فقد يكون عبارة عن جدول المعايير أو درجات تائية، أو نسبة الأهداف المحققة وغيرها من الأهداف،حيث نجد الأساتذة المصححين لهذه الاختبارات يجزمون بأن من يتحصل على معدل نجاح (10/20) بالنسبة لامتحان شهادة البكالوريا قد حقق نسبة 50%من الأهداف التعلمية وبالتالي يحاولون إيصال اكبر عدد من التلاميذ لهذا المعدل مما يتولد على هذا الأخير ممارسات مختلفة لعملية التصحيح وهذا ما اشرنا إليه سابقا في مشكلات التقييم .

إضافة إلى ذلك الخطأ في القياس، فكل درجة نتحصل عليها في مقياس ما، إنما تتكون من درجتين، هما الدرجة الحقيقية و الدرجة التي تعود إلى الخطأ، وهذا إشارة واضحة بوجود الخطأ كمكون من مكونات أي درجة يتحصل عليها الفرد على أي مقياس من المقاييس. فالدرجة الكلية تساوي الدرجة الحقيقية زائد الدرجة التي تعود إلى الخطأ ، هذا التسليم يجعل التعامل الإحصائي أو المنطقي مع هذه الدرجات يكون في إطار نسبي تقريبي، فالدرجة التي يتم التوصل إليها من القياس لا تحمل معنى في حد ذاتها بل تسند إلى معيار قصد اتخاذ قرار تفسر من خلاله الدر جة المحصل عليها.

3.6.7.بالنسبة للفرض الثالث : الذي يهدف إلى التعرف على مدى تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي.

حيث أشارت نتائج المعالجة الإحصائية أن مجال البعد المعياري في القياس الموضوعي لدى عينة الدراسة البالغ عددها 72 مصححا ومصححة ،قد جاء في المرتبة الأولى ، وكانت نسبته (65.75%) ويرجع ذلك إلى إيمان الأساتذة المصححين والعاملين بمراكز التصحيح بالمعايير التي يستدل بها في تقييم الاختبار، لضمان جودة العمل، وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

حيث نجد أعلى فقرات هذا المجال هي:(تنظيم ورقة الإجابة من طرف المترشح تجذب اهتمام المصحح) والفقرة (يتم وضع العلامة النهائية بعد التأكد من مجاميع العلامات الجزئية أكثر من مرة) فالفقرة (يتم احترام سلم التنقيط المعد من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات)،وذلك بأوزان نسبية قدرها (91.11%) ، (89.72%) ، (83.89%) على التوالي.وهذا يعزوا ذلك إلى إيمان وإدراك الأساتذة إلى أهمية معيار التنظيم والتقيد بالسلم والدقة في العمل في تقييم إجابات المترشحين.

أما أدنى الفقرات في هذا المجال فهي : (السؤال الصعب الذي لم يتمكن جل المترشحين الإجابة عنه يتم حذفه من موضوع الاختبار)، والفقرة (يتخذ المصحح إجابة أحد المترشحين نموذجا علي ضوئها يقيم ويمنح العلامة لبقية المترشحين) ، فالفقرة (السؤال السهل الذي تمكن جل المترشحين الإجابة عنه يتم حذفه من موضوع الاختبار)، بأوزان نسبية قدرها (42.22%)،(40.83%)،(38.06%) على التوالي. يعزو ذلك إلى اعتقاد الأساتذة المصححين أن دورهم يقتصر على تصحيح وتقييم إجابات المترشحين بناء على تعليمات الواردة في سلم التنقيط دون الإخلال به .أما عملية حذف السؤال السهل الذي تمكن جل المترشحين من الإجابة عليه ،أو السؤال الصعب الذي لم يتمكن من الإجابة عليه ، التي تعبر من متطلبات القياس الموضوعي فهذه العملية لبست من صلاحيتهم ولم يعمل بها بتاتا .ولكن قد يحدث تعديلا جزئيا على العلامات الجزئية للسؤال الصعب.

أما بالنسبة للمجال المتعلق بالبعد الثقافي في القياس الموضوعي لدى عينة الدراسة احتل المرتبة الثانية، وكانت نسبته (58.95%)، ورغم ذلك نستطيع القول: أن هذه النسبة تكاد تقارب نسبة مجال البعد المعياري من خلال تقديرات الأساتذة المصححين .فللبعد الثقافي تأثير واضح على عملية القياس ويعزو ذلك إلى اهتمام الأساتذة المصححين بنتائج الامتحانات بشكل عام وإيمانهم بالجانب الإنساني الذي لا يستطيعون التجرد منه.

حيث نجد أعلى الفقرات في هذا المجال هي:(الظروف المناسبة (مثلا المكان اللائق) تزيد في دقة التصحيح) والفقرة (أصحح بدون مجاملات .) فالفقرة (الاهتمام بالمصحح كالإيواء والإطعام يساهم في أداء مهمة التصحيح.) ، وذلك بأوزان نسبية قدرها (91.11%) ، (90%) ، (87.78%) على التوالي. وهذا يدل مدى أهمية بيئة العمل وما يحيط بها من ظروف مناسبة في أداء الأساتذة لمهامهم بصورة جيدة، والتي تمثل عادة سلوكات وقيم اجتماعية: (المعاملة الطيبة ،الإطعام ، التهوية ، الابتعاد عن كل ما يوتر الجانب النفسي) يحبذها الفرد كإنسان في نفسه وفي غيره.

أما أدنى الفقرات في هذا المجال فهي : (التوقعات المنخفضة للنجاح من قبل الأساتذة تؤدي إلى التساهل في منح العلامات)، والفقرة (معرفة المنطقة أو الولاية التي ينتمي إليها المترشحين تؤثر سلبا أو ايجابيا في منح العلامات) ، فالفقرة (من أجل رفع نسبة النجاح يتساهل الأستاذ المصحح في منح العلامات)، بأوزان نسبية قدرها (40.28%)،(38.06%)،(36.94%) على التوالي.وهذا يدل على اهتمام الأساتذة المصححين بالمعايير والتي تحدد علامة المترشح يعزو ذلك إلى اعتقاد الأساتذة المصححين أن مهمتهم تصحيح وتقييم إجابات المترشحين بناء على تعليمات الواردة في سلم التنقيط دون الإخلال به ، أما الأبعاد: التساهل والتشدد،التوقع المنخفض ،المنطقة وغيرها من الأبعاد الثقافية فالمصحح يقوم بها دون وعي أو إدراك ، كما يعتقدها البعض بأنها صارت غريزة في الأستاذ المصحح.

4.6.7.بالنسبة للفرض الرابع : الذي يهدف إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي تعزى إلى المتغيرات / الجنس ، التخصص ، الخبرة في ممارسة عملية التصحيح.

بالنسبة لمتغير الجنس أشارت نتائج اختبار الفروقات بين المتوسطات إلى أن: قيمة (ت) المحسوبة في جميع المجالات أكبر من قيمة (ت) الجدولية وذلك عند درجة حرية 72 – 2 = 70 ومستوى دلالة 0.05 وعليه يتم قبول الفرض البديل والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq$ 0.05) في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي يعزى لعامل الجنس (أستاذ ، أستاذة) "، وهذا ما يتفق مع دراسة حمدي يونس أبو جراد (2011): التي توصلت إلى وجود فروق في مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم. بالرغم أن المهام المنوطة بالأستاذ المصحح سواء كان ذكر أو أنثى هي نفسها، خاصة أنها كلها في مركز واحد ولفئة واحدة و في مجتمع واحد. ويعزو ذلك إلى الاختلاف بين الجنسين من حيث التساهل والتشدد ،فالتشدد للذكر والتساهل للأنثى ، التعاطف صفة ملتصقة بالأنثى أكثر من الذكر ، المخاطرة سلوك يميل إليه الذكر أكثر من الأنثى والتي لا تحبذ المخاطرة في منح العلامات على إجابة متقاربة إلى الإجابة النموذجية . كما أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي بخصوص عامل التخصص (رياضيات، فيزياء ، علوم طبيعية،لغة عربية ،اجتماعيات ،اقتصاد ،علوم شريعة،انجليزية ، فلسفة ، لغة فرنسية). **إلى** أن :قيمة (ف) المحسوبة في جميع المجالات أصغر من قيمة (ف) الجدولية (1.39) وذلك وفق درجة حرية (9، 71) ومستوى دلالة 0.05 وعليه يتم قبول الفرض الصفري ورفض البديل والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq$0.05) في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي يعزى لعامل التخصص

ويعزو ذلك إلى التقيد بالتعليمات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية وخصوصا من الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ، التي تحد من تصرفاتهم الشخصية ، والمتمثل في تطبيق سلم التنقيط الوارد إلى مراكز التصحيح .وهذا ما لمسناه في الاستبانة الموزعة عليهم ،حيث جلهم لم يبدي رأيه بخصوص التعديلات الممكنة على سلم التنقيط سواء إن وجد غش في مراكز الإجراء ،أو بخصوص أسئلة صعبة أو سهلة .وهذه الحيرة من كل جميع أطراف العملية من اجل تحسين العملية التربوية وضمان الجودة في ممارسة عملية التنقيط والتصحيح.

أما بالنسبة لعامل الخبرة (1-5 ، 6-10،11 فما فوق) أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\propto \geq 0.05$) وذلك لجميع المجالات لأن قيمة ف المحسوبة أصغر من ف الجدولية (3.15) وفق درجة الحرية (2, 71) وعليه يتم قبول الفرض الصفري ورفض البديل والذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي يعزى لعامل الخبرة" (1-5 ، 6-10،11 فما فوق).

ويعزو ذلك إلى أن الأساتذة المصححين يخضعون لممارسة التصحيح الأولي رفقة جميع زملائهم في التخصص والموجودين في اللجنة الواحدة قبل وأثناء ممارسة التصحيح ، مما يساعد على تنظيم العمل بما يتناسب وحاجة السياسة التعليمية والتعليمات الرسمية وجودة المنتج التعليمي.

5.6.7.بالنسبة للفرض الخامس : الذي يهدف إلى التعرف على العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات الأساتذة لنتائج اختبارات امتحان شهادة البكالوريا بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي.

حيث أشارت نتائج المعالجة الإحصائية إلى أن معامل الارتباط بيرسون بين تقديرات الأساتذة في البعد المعياري ، وتقديرات الأساتذة في البعد الثقافي دال إحصائياً عند مستوى 0.05، وهذا يؤكد على تميز العلاقة بدرجة جيدة وبالتالي يمكن القول أن هناك علاقة ارتباطيه بين البعد المعياري و الثقافي في القياس الموضوعي ويرجع ذلك إلى:

- اهتمام الأساتذة المصححين بالعلاقات الطيبة أثناء ممارسة عملية التصحيح.
- لا يستطيع الأستاذ المصحح اتخاذ قرارات من منطلق أبعاده الثقافية كالتعاطف الإنسان والاعتمادية.
- قيام رؤساء مراكز التصحيح بتذليل الصعوبات لإنجاز العمل من قبل العاملين في المركز والأخذ بيد المصححين ، لضمان السمعة الطيبة.

خاتمة

يحتل موضوع القياس أهمية مميزة في دراسة مختلف الظواهر الفيزيائية والنفسية و تفسير نتائجها و التنبؤ بها مستقبلا وتكون الأهمية أكبر وأسمى عندما يتعلق بالعلوم السلوكية و السلوك الإنساني تحديدا ،وذلك يعود لطبيعة ذلك السلوك وتنوعه و تداخل العوامل المختلفة المؤثرة فيه ، هكذا ارتبط مفهوم القياس بمعاني الوضوح والدقة في التعامل مع الظواهر والأشخاص على مختلف المستويات.

كما سعت جميع العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى تطوير أساليب موضوعية دقيقة لقياس الظواهر المتعلقة بذلك العلم لغرض تحقيق الفهم الأحسن والأعمق للظواهر ،حيث تطور القياس في العلوم الطبيعية و ساهم هذا التطور في تطور هذه العلوم ويرجع ذلك إلى دقة الأدوات التي أصبحت تستخدمها،هذه الحقيقة دفعت علماء النفس و التربية إلى البحث عن أدوات قياس تمكنهم من التقدير الكمي الدقيق للظواهر النفسية.

لقد توجت هذه المجهودات بظهور وسائل قياس بسيطة و راحت تتطور مع مرور الزمن حيث وجدت هذه الأدوات في الفلسفة السيكومترية مجال خصب أمدها بوسائل إحصائية مكنت العلماء من الوصول بنتائج القياس إلى مرحلة متقدمة من الموضوعية بفضل الاختبارات المقننة المبنية على أسس سيكومترية تمتاز بدرجة عالية من الصدق و الثبات خاصة المقننة التي عرفت انتشارا واسعا في مختلف دول العالم سرعان ما واجهتها انتقادات شديدة، دفعت العلماء إلى البحث عن وسائل وأساليب جديدة لتقدير السلوك بموضوعية أكثر، فغيروا من إستراتجيات بناء ها فتوجهوا إلى قياس ما يمكن أن يتحقق من أهداف بدلا من مقارنة أداء الفرد بغيره في مختلف القدرات.

وجاءت هذه الدراسة لتتناول التفسيرات المتباينة لنتائج الاختبارات التحصلية بين المعيارية والبعد الثقافي في القياس الموضوعي ، لأهمية الاختبارات في قياس العملية التعليمية عموما والمسار التعليمي للتلميذ خاصة ،كما أنها من أهم وسائل التقويم المتنوعة ،فهي وسيلة رئيسة تعمل على قياس مستوى تحصيل التلاميذ، والتعرف على مدى تحقيق البرامج الدراسية للأهداف المرسومة له ، والكشف عن مواطن القوة والضعف في مستوى التحصيل عند المتعلم ،ومدى التقدم الذي أحرزته المنظومة التعليمية ، وبذلك يمكن على ضوءه يتم تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل.كما أن العلامات المدرسية الناتجة عن الاختبارات التحصلية بأشكالها المختلفة،تشكل أساسا مهما لكثير من الإجراءات و القرارات في المؤسسات التربوية ،في جميع مراحل التعلم،فكفاءة الفرد للقبول في برنامج معين أو الحصول على بعثة دراسية أو الاستمرار في الدراسة وصولا إلى مستوياتها العليا،تتقرر بالمستوى الدراسي الذي تحققه.

فالمستوى الدراسي أو ما يسمى عند المدرسين التحصيل الدراسي ،يتقرر بفضل هذه العلامات التي تتحكم فيها عوامل عدة،كالإعداد الجيد لهذه الاختبارات وخاصة من يقوم برصد ومنح هذه العلامات المدرسية.

حيث يعتبر مجموع العلامات التي يتحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية النهائية للمواد المقررة حسب كل مستوى،هو معدل النجاح والمعيار الوحيد للالتحاق بالمراحل التعليمية الأخرى، حيث كل ماسبق جعل من هذا المعيار يشكل منعطفا حرجا يتحدد عنده مستقبل التلاميذ وفرصهم في مواصلة التعليم ،مما ترك أثار سلبية على النظام التعليمي وعلى حياتنا الاجتماعية بصفة عامة.

ضف إلى ذلك عدم شعور المعلمين والمعلمات بأهمية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات التحصيلية ،حسب دراسة عودة أحمد،(1990)، والتي على ضوئها يتم التفسير المنطقي لمعدل النجاح أو الرسوب عند التلاميذ.

كما أشارت دراستنا هذه إلى وجود تدني واضح في ممارسة الأساتذة وحتى المشرفين التربويين لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية ،وذلك لغياب درجة الشعور بأهمية التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات التحصيلية،خصوصا تلك النهائية،مما يصعب من تفسير نتائجها في الوقوف على مواطئ القوة والضعف.

المقترحات والآفاق البحثية في ضوء الدراسة الحالية وحدودها ونتائجها نقترح:

- على المعلمين والمشرفين التربويينإستخدام كل أنواع الاختبارات الموضوعية حتى يسهل تحليل نتائجها.
- التقليل من الامتحانات المقالية خصوصا في الرسمية حتى نقلل من عامل الذاتية في تقييم الامتحانات .
- ضرورة شمول الامتحانات على أسئلة تقيس المستويات المعرفية المحققة للأهداف التع الأدنى والمتوسط والأعلى .
- إعطاء المزيد من 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.
- ضرورة الوثوق في نتائج التقويم المستمر لتفسيرها وتحديد مواطئ القوة والضعف حتى يتمكن المعلمون من تعديل مسار التعلم عند التلميذ .
- 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.

يقترح الباحث بحوثا ذات صلة بالموضوع:

- استخدام أساليب أخرى متطورة في التقويم بدراسة النماذج الرائدة في هذا المجال.
- دراسة الامتحانات من حيث معايير أخرى مثل تلك المتعلقة بالمجال الوجداني العاطفي.
- إنشاء مركز مختص في بناء الاختبارات وتحليلها.

المراجع:

اولا باللغة العربية:

1. أبوبكر مصطفى محمود.(2005). التنظيم الاداري في المنظمات المعاصرة.الاسكندرية :الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
2. أحمد بلقيس. (1986). التقويم والقياس في علم النفس والتربية (المجلد 1). القاهرة: الدار العربية للكتاب.
3. أحمد زيدان ومحمد مصطفى. (1990). الاختبارات والمقاييس النفسية. جدة: عالم المعرفة.
4. أحمد محمد عبد السلام. (1960). القياس النفسي والتربوي. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
5. آدم أحمد. (2003). علم النفس في خدمة التربية (المجلد 1). القاهرة: مطبعة أطلس.
6. الثوابية أحمد. (1994). فاعلية العلامات في الصفوف الثلاثة الأخيرة. الاردن.
7. الشبيتى ضيف ا لله.(2005). مدى توفر وممارسة الكفايات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبار لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف التعليمية،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
8. الجبلي سوسن شاكر .(2005) .أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية .سوريا. مؤسسة علاء الجين للطباعة والتوزيع.
9. الحريري رافدة عمر. (2007). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية. عمان: دار الفكر.
10. الخطيب احمد وآخرون .(1985) .البحث والتقويم التربوي .،عمان ,الأردن :دار المستقبل.
11. الدريج محمد . (1991). تحليل العملية التعليمية (المجلد الأولى). الرباط، المغرب: مكتبة النجاح.
12. الدوسري إبراهيم بن مبارك .(2001) .الاطار المرجعي للتقويم التربوي.(ط.2 .)الرياض , السعودية.مكتبة التربية العربية لدول الخليج.
13. الدويك تيسر وآخرون .(2001) .أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي .(ط.3). عمان , الاردن. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
14. الديب فتحي.(1993). التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي ، مجلة العلوم التربوية المجلد1 ، العدد 1 .
15. الرخيمي ممدوح .(2000) .دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة على قطاع الصناعات الكيماوية بمحافظة جدة .رسالة ماجستير .جدة :جامعة الملك عبد العزيز.
16. الزيود نادر فهمي. (1998). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان: دار الفكر.
17. الساعتي سامية حسن .(1998) .الثقافة الشخصية .القاهرة :دار الفكر العربي.

18. السعد أحمد.(1996). ظاهرة الغش في الامتحانات العامة والمدرسية،مجلة البحوث والدراسات التربوية، اكتوبر ،العدد11 ،السنة 4 ،مركز البحوث والتطوير التربوي،صنعاء.
19. السورطي يزيد عيسى .(1998) .السلطوية في التربية العربية،)المظاهر ،الأسباب والنتائج .(المجلة التربوية ,المجلد) 12العدد .(48
20. السيد محمد علي .(2003) .التعليم و التعلم الصرفي القاهرة :دار المعارف.
21. الشايب عبدالحافظ.(2002). تقدير ثبات علامات عينة من المواد في جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية.
22. الشايب عبد الحفيظ. (2007). تقدير ثبات علامات عينة من المواد في جامعة أل البيت. مجلة كلية علوم التربية جامعة ، العدد 23.
23. الطريري عبد الرحمان .(1997) .القياس النفسي والتربوي نظريته أسسه تطبيقاته .الرياض :مكتبة الرشد.
24. العمري حسان غازي.(1997). تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء معايير تطوير الاختبارات (تخطيطها، إخراجها، تطبيقها، تصحيحه)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة
25. الكحلوت إيمان.(2004). تقويم اختبارات اللغة العربية لصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد، رسالة ماجستير غير منشورة. غزة :كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
26. الكبيسي عبد الواحد وربيع هادي مشعان .(2008) .الاختبارات التحصيلية المدرسية .الأردن :مكتبة المجتمع العربي.
27. الملق محمد علي.(1982). العلاقة بين التحصيل الدراسي للطالب في المرحلة الثانوية العامة وتحصيله الدراسي في المرحلة الجامعية الأولى، المجلد4،جامعة الملك سعود :كلية التربية.
28. النعيمي هيا.(2001). اثر الامتحانات الوطنية في قطر على المعلمين وطلبة الصف الثالث ثانوي،رسالة ماجستير غير منشورة،قطر.
29. أمينة محمد كاظم . (1988). دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك "نموذج راش ". مصر: المكتبة الاسكندرية.
30. أنور محمد الشرقاوي وآخرون. (1996). اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي (المجلد 1). القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.
31. بركات محمد خليفة.(1982). الفروق الفردية في التعليم الابتدائي، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد 05 ، مصر.

32. بوسالم عبد العزيز. (2008). توظيف نموذج راش احادي البارامتر في بناء اختبار تحصيلي في القياس النفسي وتحقيق التفسير الموضوعي لنتائجه بالمقارنة مع النظرية الكلاسيكية دراسة سيكومترية بين نظرية السمات الكامنة والنظرية الكلاسيكية في بناء الاختبارات. رسالة دكتوراه . الجزائر: جامعة الجزائر.

33. بوسحاقي حفيظة.(2002) .التوجيهالمدرسي و علاقته بنتائج البكالوريا، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس و علوم التربية .

34. تغزي محمد. (1998). قراءات في التقويم التربوي ، كتاب الرواسي، محمد نقادي و آخرين. باتنة ، الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي.

35. ثابت زهير .(2001) .كيف تقيم أداء العاملين والشركات .القاهرة ,مصر :دار قباء للنشر.

36. جابر عبد الحميد جابر و طاهر محمد عبد الرازق .(1990) .أسلوب النظم بين التعليم والتعلم الطبعة الأولى .القاهرة :دار النهضة العربية.

37. جابر ليانا .(2001).الثقافة المدرسية، مجلة رؤى تربوية، المجلد الأول، العدد الرابع، رام الله.

38. جلجل نصرة محمد عبد الحميد. (2007). الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

39. جيرالد جرينبرج و روبرت وبارون .(2004) .إدارة السلوك في المنظمات .الرياض :دار المريخ للنشر.

40. حبيب ، مجدي عبدالكريم. (1996). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس (المجلد 1). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

41. حجي أحمد إسماعيل.(1998) . الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، القاهرة, دار الفكر العربي.

42. حريم حسين .(1997).السلوك التنظيمي .سلوك الأفراد والمنظمات ، عمان, ، دار زهرا ن للنشر.

43. حسين بسير محمود .(2001) .تطوير نظم التقويم التربوي و الامتحانات للتعليم قبل الجامعي .ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي للامتحانات و التقويم التربوي رؤية مستقبلية .المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي.

44. حمدي يونس أبو جراد.(2011). مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد 13 ، العدد2، مجلة جامعة الأزهر بغزة.

45. حنورة عبد الحميد مصرى.(1998) . أهمية المعالجات الاحصائية في العلوم التربوية ، المجلة التربوية ، الكويت ،إصدار خاص رقم 5.

46. درباس احمد سعيد .(1994) .إدارة الجودة الكلية ,مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي .رسالة الخليج العربي .العدد50 السنة 14 .

47. دروزة أفنان نظير. (2005). الأسئلة التعليمية والتقييم الصفي ،،، (المجلد 1). غزة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين: دار الشروق للنشر والتوزيع.

48. دودين حمزة محمد.(2004).استخدام نظرية الاستجابة على الفقرة في تحليل الاستجابات على اختبار المهارات الكمية لدى طالب الجامعة .المجلة التربوية،الكويت .
49. رجاء محمود أبو علام. (2001). النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات. القاهرة.
50. رجاء محمود ابوعلام. (2005). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية (المجلد 1). عمان، الاردن: در الفكر.
51. رجب مصطفى محمد .(1988).التربية المقارنة والادارة.المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية.مجلة كلية التربية لجامعة سوهاج ،مصر.
52. روبرت ثورندايك، و هاجن إليزابيت. (1986). القياس و التقويم في علم النفس والتربية ترجمة : عبد الله زيد الكيلاني و عبد الرحمان عدس (المجلد 1). عمان: مركز الكتاب الأردني.
53. روبورت ثورندايك ،اليزابيت هاجن. (1979). القياس والتقويم في علم النفس والتربية (المجلد 1). (عبد الله زيد الكيلالي و عبد الرحمان عدس، المترجمون) عمان، الأردن: مركز الكتاب الأردني.
54. زاهر ضياء الدين .(2005) . إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، القاهرة, دار السحاب للنشر والتوزيع.
55. زويلف حسن مهدي.(2003). ادارة الأفراد .مكتبة المجتمع العربي للنشر.
56. سبارز و فرانك. (1999). كيف يعد المعلم اختباراته،ترجمة الشميري عبد الرحمن عبد الله. الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.
57. سبع محمد أبولبدة. (1987). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي (المجلد 3). عمان، الاردن: جمعية عمال مطابع التعاونية.
58. سعد جلال. (1985). القياس النفسي (المجلد 1). القاهرة: مكتبة الانجلومصرية.
59. سلطان محمد سعيد.(2003). ادارة الموارد البشرية .الاسكندرية ,مصر :دار الجامعة الجديدة.
60. سيف محمد حاتم. (2008).التعرف على مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ الاختبار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة اليرموك ، الأردن.
61. صالح احمد زكي. (2001). الأسس النفسية للتعليم الثانوي (المجلد 2). القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
62. صفوت فرج. (1980). أساليب تحليل البيانات في التربية و علم النفس (المجلد 1). القاهرة: مكتبة مدبولي.
63. صلاح أحمد مراد. (2000). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية و التربوية والاجتماعية (المجلد 1). القاهرة: مطبعة الأنجلو مصرية.

64. صلاح الدين علام. (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية النفسية. الاردن: دار الفكر عمان.
65. صلاح الدين محمود علام. (1995). الاختبارات الشخصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية (المجلد 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
66. صلاح الدين محمود علام. (1997). دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية (المجلد 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
67. صلاح مراد، و محمد الشافعي. (1998). اثر حجم العينة فيدقة و كفاءة تصميم اختبار في تدريج مشترك وفق نموذج راش احادي البارامترا. مجلة كلية التربية ، 10 (21).
68. عبدالباقي صلاح الدين .(2002) .الجوانب العلمية والتطبيقية في ادارة الموارد البشرية في المنظمات . الاسكندرية :الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
69. عبد الرحمان سعد. (1997). القياس النفسي. الكويت: مكتبة الفلاح.
70. عبد الرحمان سليمان الطريري. (1998). القياس النفسي والتربوي ،نظرياته أسسه وتطبيقاته (المجلد 1). الرياض: مكتبة الراشد.
71. عبد القادر بحراجة. (1997). القياس والتقويم في علم النفس. عمان، الأردن: البازوري للنشر والتوزيع.
72. عبد الناصر القدومي. (2008). الاختبارات التحصيلية وطرق اعدادها. كلية التربية الرياضية .
73. عبيدات سليمان احمد .(2002) .القياس والتقويم التربوي واستخدامه في التدريس الصفي الطبعة الثانية .لبنان :دار الكتاب.
74. عدس عبد الرحمان. (1988). دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية. تونس: نشر إدارة البحوث التربوية،المنطقة العربية للتربية والثقافة.
75. عصفور أمل مصطفى .(2008) .قيم ومعتقدات الأفراد وأثرها على فاعلية التنظيم .منشورات المنظمة العربية للتنمية الادارية.
76. عطية نعيم. (1970). التقييم التربوي الهادف أصوله وطرائقه (المجلد 1). بيروت، لبنان: منشورات دار الكتاب اللبناني.
77. علام صلاح الدين محمود .(1987) .اتطورات معاصرة في االقياس والنفسي التربوي .الكويت :جامعة الكويت.
78. علي عسيري .(2000) .محاضرات في النظرية التقليدية للاختبارات .
79. عليان ريم محمد مصطفى.(2002). تقدير ثبات العلامات المدرسية في اربد الكبرى في الفصل الدراسي الأول2003/2002،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك،الأردن.

80. عماد عبد المسيح. (1991). استخدام نموذج راش اللوغارتمي احادي البارامتر في تحليل مفرادات الاختبارات المعرفية مرجعية المعيار ثنائية القطب. تأليف جامعة المنيا كلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة.
81. عودة احمد. (1993). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل.
82. عودة أحمد. (2000). القياس والتقويم في العملية التدريسية (المجلد 3). الأردن: دار الأمل.
83. عودة أحمد سليما ن.(1990).تطوير مقياس اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسي نموذج مقترح،مجلة كلية التربية، العدد 5،جامعة الإمارات العربية المتحدة.
84. غياث بوفلجة .(2015) .القيم الثقافية وفعالية التنظيمات .بن عكنون ,الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية.
85. فؤاد أبوحطب، و سيد أحمد عثمان. (1970). مشكلات في التقويم النفسي (المجلد الأولى). القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.
86. كاظم علي مهدي. (2001). القياس والتقويم في العليم والتعلم. عمان: دار الكندري للنشر .
87. كعواش رؤوف .تطوير الثقافة التنظيمية للمنظمات الحكومية في الجزائر دراسة تطبيقية باستخدام نموذج هاريسون و ستو كس .
88. ليونا تايلر. (1998). الاختبارات والمقاييس،ترجمة سعد عبد الرحمان ومراجعة محمد عثمان نجاتي. القاهرة، مصر : دار الشروق.
89. مادي لحسن. (1991). التقييم الدراسي أنواعه و تطبيقاته (المجلد 1). الرباط ،المغرب: شركة بابل للطباعة والنسر و التوزيع.
90. ماهرخطاب علي .(2000) .القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية .القاهرة :مكتبة الانجلو مصرية.
91. مجدي عبد الكريم حبيب. (1996). التقويم و القياس في التربية و علم النفس (المجلد 1). القاهرة: دار النهضة المصرية.
92. محجوب فيصل بسمان .(2003) .إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية .القاهرة :المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
93. محمد خيري. (1987). الاحصاء النفسي. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
94. محمد رمضان محمد. (1988). الاختبارات التحصيلية والقياس التربوي (المجلد 1). دبي: دار القلم.
95. محمد فاتحي. (1990). مناهج القياس وأساليب التقييم (المجلد 1). الرباك: منشورات ديداكتيكا.
96. محمود غانم محمد. (1997). القياس والتقويم. حائل: دار الأندلس.

97. محمود ,علام صلاح الدين .(2001) .الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية .القاهرة :دار الفكر العربي.
98. مراد صلاح أحمد. (1987). الاختبارات والمقاييس في العلوم الانسانية (المجلد 1). مصر: دار الكتاب.
99. مصطفى محمد كامل. (1999). استخدام إستراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس مقرر التقويم التربوي لإكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية . مجلة علم النفس (51).
100. ملحم سامي محمد. (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
101. نادية محمد عبد السلام. (1990). مشكلات عند بناء الاختبارات محكية المرجع تحليل وتقويم. مجلة علم النفس (23).
102. نبيل عبد الهادي. (2001). القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي (المجلد 2). عمان، الأردن: دار وائل.
103. وزارة التربية والتعليم.(2001).تقييم الاختبارات التحصيلية في مديرية التربية والتعليم/للواء المزار الجنوبي وفق معايير الاختبار الجيد،دراسة تحليلية لنتائج الاختبارات ، الأردن.
104. يوسف قاضي. (1981). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي .

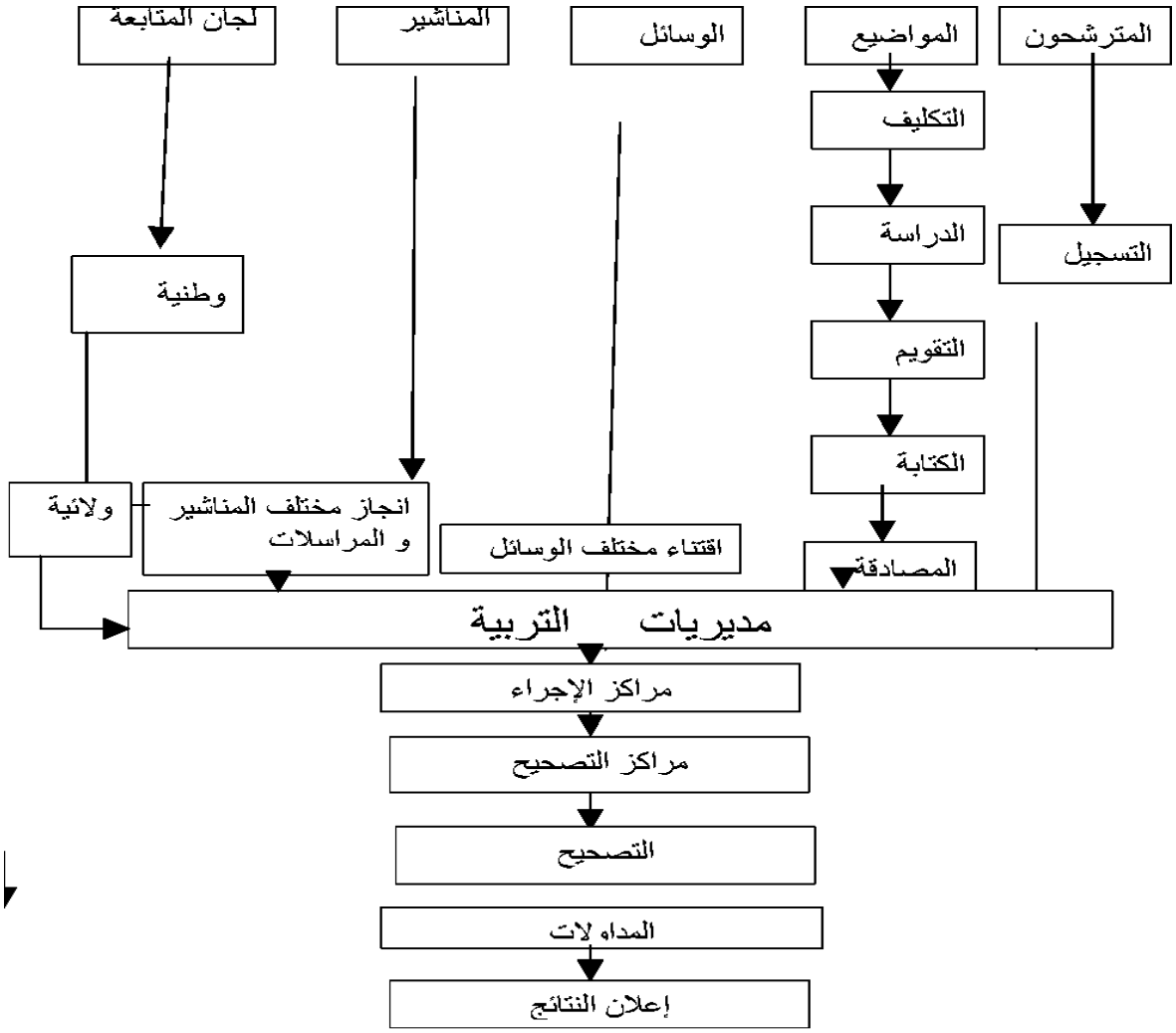
ثانيا باللغة الاحنبية:

1. De Lndsheer, G. (1974). Evolution Continue et Examen, Precis de docimologie Edition (éd. 3eme Edition). Paris: FernandNathan.
2. Gregory.R. (2004). psychological testing :history principles applications. (e. n. york, Ed.) (4).
3. H.PIERON. (1963). Examen et docimologie. Paris: P.U.F.
4. H.pieron. (1969). examen et docimologie. Paris: p.u.f.
5. Hamblem, R. K. (1985). Item response theory,principles and appllications. In b. kluwer, nijhoff publishingamembers of the kluwer academic publishers group.
6. Hopkins et Antes. (1979). Classroom testing contruction ulimois. Peaccok.
7. Linden, W., & Hambleton, R. (1997). Item response theory:in handbook of modem Item response theory. In springer vertag. Newyorkinc.

8. Linn, N. e. (1995). Measurement and Assessment in Teaching (Vol. 7). New York: Macmillan Publishing Company.
9. M, J. K. (1982, decembre). Le Problème De L évolution des changements éducatifs Revue. p. 32.

الملاحق

ملحق رقم(1) : كيفية تحضير الامتحانات الرسمية



مخطط مبسط حول تنظيم امتحانات نهاية السنة

ملحق رقم (2) عينة من علامات المترشحين لامتحان شهادة البكالوريا دورة 2015 من برنامج برادوكس

ANONYMAT	Juryp	Cd_serie	type	N1	N2	N3	Nf	F	absence	d	
5000345	5169	01		11	12		12				
5000551	5169	01		4	6		5				
5001221	5169	01		12	12		12				
5002203	5169	01		6	10	5	6				
5004256	5169	01		12	9		11				
5004437	5169	01		15	14		15				
5005074	5169	01		4	5		5				
5005130	5169	01		7	9		8				
5005227	5169	01		14	13		14				
5005620	5169	01		11	12		12				
5005793	5169	01		10	10		10				
5007227	5169	01		3	4		4				
5007596	5169	01		3	4		4				
5008815	5169	01		3	5		4				
5010777	5169	01		12	12		12				
5011534	5169	01		13	13		13				
5013215	5169	01		10	4	7	7				
5013492	5169	01		6	7		7				
5013498	5169	01		6	5		6				
5013543	5169	01		10	10		10				
5016246	5169	01		6	7		7				
5016896	5169	01		12	12		12				
5017031	5169	01		5	8		7				
5017750	5169	01		11	12		12				
5018595	5169	01		7	7		7				
5019778	5169	01		10	10		10				
5020840	5169	01		4	8	7	8				
5021073	5169	01		8	12	10	10				
5021549	5169	01		11	14		13				
5022254	5169	01		12	13		13				
5023122	5169	01		4	8	7	8				
5024205	5169	01		2	4		3				

5024565	5169	01		3	8	9	9				
5024765	5169	01		5	9	12	11				
5025148	5169	01		12	10		11				
5026849	5169	01		9	12		11				
5027419	5169	01		8	9		9				
5027943	5169	01		9	10		10				
5028221	5169	01		9	10		10				
5028420	5169	01		4	8	8	8				
5029288	5169	01		5	5		5				
5029289	5169	01		6	9		8				
5029734	5169	01		6	6		6				
5033017	5169	01		11	12		12				
5034847	5169	01		6	9		8				
5039200	5169	01		8	8		8				
5039838	5169	01		10	11		11				
5039967	5169	01		11	10		11				
5040054	5169	01		12	12		12				
5040847	5169	01		4	5		5				
5040880	5169	01		12	11		12				
5043704	5169	01		12	11		12				
5044814	5169	01		7	7		7				
5045266	5169	01		9	13	12	13				
5046540	5169	01		13	13		13				
5047746	5169	01		3	4		4				
5047784	5169	01		5	8		7				
5047936	5169	01		4	7		6				
5048579	5169	01		4	5		5				
5048641	5169	01		3	4		4				
5049520	5169	01		6	5		6				
5050374	5169	01		7	10		9				
5050718	5169	01		11	12		12				
5051158	5169	01		10	12		11				
5051307	5169	01		11	13		12				

5052206	5169	01		6	9		8				
5052471	5169	01		5	4		5				
5052485	5169	01		7	6		7				
5053343	5169	01		7	11	11	11				
5054613	5169	01		14	12		13				
5054724	5169	01		10	9		10				
5055019	5169	01		3	4		4				
5055906	5169	01		6	10	8	8				
5056342	5169	01		6	8		7				
5056427	5169	01		4	5		5				
5057170	5169	01		5	10	8	9				
5057531	5169	01		6	8		7				
5058311	5169	01		9	12		11				
5059973	5169	01		3	7	10	9				
5059980	5169	01		13	9	13	13				
5061820	5169	01		5	5		5				
5062468	5169	01		9	12		11				
5062718	5169	01		6	8		7				
5064493	5169	01		5	7		6				
5065364	5169	01		9	10		10				
5066034	5169	01		4	6		5				
5066299	5169	01		4	5		5				
5067016	5169	01		7	8		8				
5067055	5169	01		11	12		12				
5067798	5169	01		4	5		5				
5068373	5169	01		9	12		11				
5068734	5169	01		11	12		12				
5068745	5169	01		11	9		10				
5069684	5169	01		0	0		0		True		

ملحق رقم (3) : نتائج معالجة علامات مادتي الرياضيات واللغة العربية في شعبتي الآداب والعلوم التجريبية

Statistics

التصحيح الاول في مادة اللغة العربية شعبة الادب

N	Valid	715
	Missing	2
Mean		7.9776
Median		8.0000
Mode		5.00
Std. Deviation		2.73571
Range		13.00
Minimum		2.00
Maximum		15.00
Sum		5704.00

التصحيح الاول في مادة اللغة العربية شعبة الادب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00	3	.4	.4	.4
	3.00	17	2.4	2.4	2.8
	4.00	47	6.6	6.6	9.4
	4.50	1	.1	.1	9.5
	5.00	86	12.0	12.0	21.5
	5.50	6	.8	.8	22.4
	6.00	77	10.7	10.8	33.1
	6.50	8	1.1	1.1	34.3
	7.00	82	11.4	11.5	45.7
	7.50	20	2.8	2.8	48.5
	8.00	53	7.4	7.4	55.9
	8.50	14	2.0	2.0	57.9
	9.00	70	9.8	9.8	67.7
	9.50	10	1.4	1.4	69.1
	10.00	83	11.6	11.6	80.7
	10.50	6	.8	.8	81.5
	11.00	53	7.4	7.4	89.0
	11.50	3	.4	.4	89.4
	12.00	35	4.9	4.9	94.3
	12.50	3	.4	.4	94.7
	13.00	21	2.9	2.9	97.6
	13.50	1	.1	.1	97.8
	14.00	9	1.3	1.3	99.0
	15.00	7	1.0	1.0	100.0
	Total	715	99.7	100.0	
Missing	System	2	.3		
Total		717	100.0		

Statistics

التصحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة الادب

N	Valid	715
	Missing	2
Mean		8.3776
Median		9.0000
Mode		10.00
Std. Deviation		2.70336
Range		13.00
Minimum		2.00
Maximum		15.00
Sum		5990.00

التصحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة الادب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2.00	1	.1	.1	.1
	3.00	16	2.2	2.2	2.4
	3.50	1	.1	.1	2.5
	4.00	52	7.3	7.3	9.8
	4.50	1	.1	.1	9.9
	5.00	56	7.8	7.8	17.8
	5.50	1	.1	.1	17.9
	6.00	65	9.1	9.1	27.0
	6.50	1	.1	.1	27.1
	7.00	75	10.5	10.5	37.6
	7.50	4	.6	.6	38.2
	8.00	79	11.0	11.0	49.2
	8.50	5	.7	.7	49.9
	9.00	78	10.9	10.9	60.8
	9.50	9	1.3	1.3	62.1
	10.00	94	13.1	13.1	75.2
	10.50	21	2.9	2.9	78.2
	11.00	51	7.1	7.1	85.3
	11.50	11	1.5	1.5	86.9
	12.00	52	7.3	7.3	94.1
	12.50	12	1.7	1.7	95.8
	13.00	17	2.4	2.4	98.2
	13.50	4	.6	.6	98.7
	14.00	6	.8	.8	99.6
	14.50	2	.3	.3	99.9
	15.00	1	.1	.1	100.0
	Total	715	99.7	100.0	
Missing	System	2	.3		
Total		717	100.0		

Statistics

التصحيح الاول في مادة الرياضيات شعبة الادب

N	Valid	715
	Missing	2
Mean		7.3028
Median		7.0000
Mode		5.00[a]
Std. Deviation		3.46970
Range		19.50
Minimum		.00
Maximum		19.50
Sum		5221.50

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

التصحيح الاول في مادة الرياضيات شعبة الادب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	1	.1	.1	.1
	.50	18	2.5	2.5	2.7
	1.00	10	1.4	1.4	4.1
	1.50	11	1.5	1.5	5.6
	2.00	14	2.0	2.0	7.6
	2.50	17	2.4	2.4	9.9
	3.00	25	3.5	3.5	13.4
	3.50	20	2.8	2.8	16.2
	4.00	28	3.9	3.9	20.1
	4.50	27	3.8	3.8	23.9
	5.00	42	5.9	5.9	29.8
	5.50	38	5.3	5.3	35.1
	6.00	30	4.2	4.2	39.3
	6.50	40	5.6	5.6	44.9
	7.00	41	5.7	5.7	50.6
	7.50	30	4.2	4.2	54.8
	8.00	32	4.5	4.5	59.3
	8.50	42	5.9	5.9	65.2
	9.00	34	4.7	4.8	69.9
	9.50	32	4.5	4.5	74.4
	10.00	37	5.2	5.2	79.6
	10.50	30	4.2	4.2	83.8
	11.00	27	3.8	3.8	87.6
	11.50	24	3.3	3.4	90.9
	12.00	15	2.1	2.1	93.0
	12.50	12	1.7	1.7	94.7
	13.00	6	.8	.8	95.5
	13.50	6	.8	.8	96.4
	14.00	7	1.0	1.0	97.3
	14.50	6	.8	.8	98.2
	15.00	5	.7	.7	98.9
	16.00	2	.3	.3	99.2
	16.50	2	.3	.3	99.4
	17.00	2	.3	.3	99.7
	17.50	1	.1	.1	99.9
	19.50	1	.1	.1	100.0
	Total	715	99.7	100.0	
Missing	System	2	.3		
Total		717	100.0		

Statistics

التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة الادب

N	Valid	715
	Missing	2
Mean		7.4888
Median		7.5000
Mode		8.50[a]
Std. Deviation		3.20362
Range		17.50
Minimum		.50
Maximum		18.00
Sum		5354.50

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة الادب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.50	11	1.5	1.5	1.5
	1.00	6	.8	.8	2.4
	1.50	14	2.0	2.0	4.3
	2.00	6	.8	.8	5.2
	2.50	12	1.7	1.7	6.9
	3.00	24	3.3	3.4	10.2
	3.50	27	3.8	3.8	14.0
	4.00	29	4.0	4.1	18.0
	4.50	24	3.3	3.4	21.4
	5.00	32	4.5	4.5	25.9
	5.50	31	4.3	4.3	30.2
	6.00	42	5.9	5.9	36.1
	6.50	31	4.3	4.3	40.4
	7.00	35	4.9	4.9	45.3
	7.50	40	5.6	5.6	50.9
	8.00	44	6.1	6.2	57.1
	8.50	47	6.6	6.6	63.6
	9.00	47	6.6	6.6	70.2
	9.50	37	5.2	5.2	75.4
	10.00	26	3.6	3.6	79.0
	10.50	38	5.3	5.3	84.3
	11.00	31	4.3	4.3	88.7
	11.50	22	3.1	3.1	91.7
	12.00	13	1.8	1.8	93.6
	12.50	16	2.2	2.2	95.8
	13.00	8	1.1	1.1	96.9
	13.50	8	1.1	1.1	98.0
	14.00	2	.3	.3	98.3
	14.50	5	.7	.7	99.0
	15.00	2	.3	.3	99.3
	15.50	2	.3	.3	99.6
	16.50	1	.1	.1	99.7
	17.50	1	.1	.1	99.9
	18.00	1	.1	.1	100.0
	Total	715	99.7	100.0	
Missing	System	2	.3		
Total		717	100.0		

Statistics

التصحيح الأول في مادة اللغة العربية شعبة العلوم التجريبية

N	Valid	715
	Missing	2
Mean		12.6727
Median		12.5000
Mode		12.00
Std. Deviation		1.90345
Range		11.50
Minimum		7.00
Maximum		18.50
Sum		9061.00

التصحيح الأول في مادة اللغة العربية شعبة العلوم التجريبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	7.00	1	.1	.1	.1
	7.50	6	.8	.8	1.0
	8.00	3	.4	.4	1.4
	8.50	4	.6	.6	2.0
	9.00	12	1.7	1.7	3.6
	9.50	24	3.3	3.4	7.0
	10.00	21	2.9	2.9	9.9
	10.50	51	7.1	7.1	17.1
	11.00	41	5.7	5.7	22.8
	11.50	48	6.7	6.7	29.5
	12.00	88	12.3	12.3	41.8
	12.50	65	9.1	9.1	50.9
	13.00	68	9.5	9.5	60.4
	13.50	65	9.1	9.1	69.5
	14.00	60	8.4	8.4	77.9
	14.50	64	8.9	9.0	86.9
	15.00	38	5.3	5.3	92.2
	15.50	28	3.9	3.9	96.1
	16.00	10	1.4	1.4	97.5
	16.50	11	1.5	1.5	99.0
	17.00	2	.3	.3	99.3
	17.50	3	.4	.4	99.7
	18.00	1	.1	.1	99.9
	18.50	1	.1	.1	100.0
	Total	715	99.7	100.0	
Missing	System	2	.3		
Total		717	100.0		

Statistics

التصحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة العلوم التجريبية

N	Valid	715
	Missing	2
Mean		12.5972
Median		12.5000
Mode		12.50
Std. Deviation		1.78521
Range		12.00
Minimum		6.00
Maximum		18.00
Sum		9007.00

التصحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة العلوم التجريبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	6.00	1	.1	.1	.1
	7.50	3	.4	.4	.6
	8.00	6	.8	.8	1.4
	8.50	7	1.0	1.0	2.4
	9.00	8	1.1	1.1	3.5
	9.50	15	2.1	2.1	5.6
	10.00	26	3.6	3.6	9.2
	10.50	38	5.3	5.3	14.5
	11.00	58	8.1	8.1	22.7
	11.50	56	7.8	7.8	30.5
	12.00	72	10.0	10.1	40.6
	12.50	84	11.7	11.7	52.3
	13.00	80	11.2	11.2	63.5
	13.50	74	10.3	10.3	73.8
	14.00	61	8.5	8.5	82.4
	14.50	47	6.6	6.6	89.0
	15.00	33	4.6	4.6	93.6
	15.50	27	3.8	3.8	97.3
	16.00	9	1.3	1.3	98.6
	16.50	5	.7	.7	99.3
	17.00	2	.3	.3	99.6
	17.50	2	.3	.3	99.9
	18.00	1	.1	.1	100.0
	Total	715	99.7	100.0	
Missing	System	2	.3		
Total		717	100.0		

Statistics

التصحيح الأول في مادة الرياضيات شعبة العلوم التجريبية

N	Valid	715
	Missing	2
Mean		6.5818
Median		6.0000
Mode		5.00
Std. Deviation		3.13301
Range		18.50
Minimum		.50
Maximum		19.00
Sum		4706.00

التصحيح الأول في مادة الرياضيات شعبة العلوم التجريبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.50	1	.1	.1	.1
	1.00	2	.3	.3	.4
	1.50	3	.4	.4	.8
	2.00	21	2.9	2.9	3.8
	2.50	28	3.9	3.9	7.7
	3.00	40	5.6	5.6	13.3
	3.50	47	6.6	6.6	19.9
	4.00	48	6.7	6.7	26.6
	4.50	44	6.1	6.2	32.7
	5.00	55	7.7	7.7	40.4
	5.50	53	7.4	7.4	47.8
	6.00	38	5.3	5.3	53.1
	6.50	41	5.7	5.7	58.9
	7.00	32	4.5	4.5	63.4
	7.50	22	3.1	3.1	66.4
	8.00	38	5.3	5.3	71.7
	8.50	27	3.8	3.8	75.5
	9.00	22	3.1	3.1	78.6
	9.50	32	4.5	4.5	83.1
	10.00	20	2.8	2.8	85.9
	10.50	21	2.9	2.9	88.8
	11.00	19	2.6	2.7	91.5
	11.50	13	1.8	1.8	93.3
	12.00	13	1.8	1.8	95.1
	12.50	3	.4	.4	95.5
	13.00	8	1.1	1.1	96.6
	13.50	7	1.0	1.0	97.6
	14.00	3	.4	.4	98.0
	14.50	7	1.0	1.0	99.0
	15.00	3	.4	.4	99.4
	15.50	1	.1	.1	99.6
	16.00	1	.1	.1	99.7
	17.00	1	.1	.1	99.9
	19.00	1	.1	.1	100.0
	Total	715	99.7	100.0	
Missing	System	2	.3		
Total		717	100.0		

Statistics

التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة العلوم التجريبية

N	Valid	715
	Missing	2
Mean		6.4510
Median		6.0000
Mode		4.00
Std. Deviation		3.14825
Range		16.00
Minimum		.50
Maximum		16.50
Sum		4612.50

التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة العلوم التجريبية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.50	1	.1	.1	.1
	1.00	4	.6	.6	.7
	1.50	10	1.4	1.4	2.1
	2.00	13	1.8	1.8	3.9
	2.50	29	4.0	4.1	8.0
	3.00	50	7.0	7.0	15.0
	3.50	49	6.8	6.9	21.8
	4.00	56	7.8	7.8	29.7
	4.50	41	5.7	5.7	35.4
	5.00	53	7.4	7.4	42.8
	5.50	44	6.1	6.2	49.0
	6.00	36	5.0	5.0	54.0
	6.50	33	4.6	4.6	58.6
	7.00	41	5.7	5.7	64.3
	7.50	29	4.0	4.1	68.4
	8.00	27	3.8	3.8	72.2
	8.50	34	4.7	4.8	76.9
	9.00	29	4.0	4.1	81.0
	9.50	30	4.2	4.2	85.2
	10.00	20	2.8	2.8	88.0
	10.50	14	2.0	2.0	89.9
	11.00	11	1.5	1.5	91.5
	11.50	12	1.7	1.7	93.1
	12.00	5	.7	.7	93.8
	12.50	12	1.7	1.7	95.5
	13.00	7	1.0	1.0	96.5
	13.50	2	.3	.3	96.8
	14.00	8	1.1	1.1	97.9
	14.50	7	1.0	1.0	98.9
	15.00	4	.6	.6	99.4
	15.50	1	.1	.1	99.6
	16.00	2	.3	.3	99.9
	16.50	1	.1	.1	100.0
	Total	715	99.7	100.0	
Missing	System	2	.3		
Total		717	100.0		

ملحق رقم(4) : نتائج اختبار ت لفروق متوسطات علامات مادتي الرياضيات واللغة العربية في التقييمين

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	التصحيح الأول في مادة اللغة العربية شعبة العلوم التجريبية	12.6727	715	1.90345	.07119
	التصحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة العلوم التجريبية	12.5972	715	1.78521	.06676

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	التصحيح الأول في مادة اللغة العربية شعبة العلوم التجريبية & صحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة العلوم التجريبية	715	.743	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	صحيح الأول في مادة اللغة ربية شعبة العلوم التجريبية صحيح الثاني في مادة اللغة ربية شعبة العلوم التجريبية	.07552	1.32733	.04964	-.02193	.17298	1.521	714	.129

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	التصحيح الاول في مادة اللغة العربية شعبة الادب	7.9776	715	2.73571	.10231
	التصحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة الادب	8.3776	715	2.70336	.10110

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	تصحيح الاول في مادة اللغة العربية شعبة الادب & التصحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة الادب	715	.691	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	يح الاول في مادة اللغة العربية بة الادب - التصحيح الثاني في مادة اللغة العربية شعبة الادب	-.40000	2.13763	.07994	-.55695	-.24305	-5.004	714	.000

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	التصحيح الاول في مادة الرياضيات شعبة الادب	7.3028	715	3.46970	.12976
	التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة الادب	7.4888	715	3.20362	.11981

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	التصحيح الاول في مادة الرياضيات شعبة الادب & التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة الادب	715	.908	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	الاول في مادة الرياضيات ادب - التصحيح الثاني في ة الرياضيات شعبة الادب	-.18601	1.45534	.05443	-.29287	-.07916	-3.418	714	.001

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	التصحيح الأول في مادة الرياضيات شعبة العلوم التجريبية	6.5818	715	3.13301	.11717
	التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة العلوم التجريبية	6.4510	715	3.14825	.11774

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	التصحيح الأول في مادة الرياضيات شعبة العلوم التجريبية & التصحيح الثاني في مادة الرياضيات شعبة العلوم التجريبية	715	.875	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	التصحيح الأول في مادة ات شعبة العلوم التجريبية - لتصحيح الثاني في مادة ات شعبة العلوم التجريبية	.13077	1.57249	.05881	.01531	.24623	2.224	714	.026

ملحق رقم (5) : أداة الدراسة

بيانات عامة

مادة التدريس..... التخصص .....

الجنس ذكر أنثى عدد المرات التي مارست فيها التصحيح.....

ر.ق	الفقرة	التقديرات				
		موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماما
1	يتم احترام سلم التنقيط المعد من طرف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات .					
2	صعوبة بعض الأسئلة الواردة في الامتحان تحدث تغييرا على سلم التنقيط .					
3	تقييم علامة السؤال الواحد يتم وفق معيار الأسلوب					
4	تقييم علامة السؤال الواحد يتم وفق معيار الطريقة					
5	تقييم علامة السؤال الواحد يتم وفق معيار النتيجة النهائية					
6	أم هناك معيار آخر متبع من قبل المصحح اذكره					
7	يتم وضع العلامة النهائية بعد التأكد من مجاميع العلامات الجزئية أكثر من مرة					
8	استعمال اللغة السليمة من قبل المترشح تؤدي إلي اختلاف العلامة بين المصححين					
9	تنظيم ورقة الاجابة من طرف المترشح تجذب اهتمام المصحح					
10	عدم ترتيب المترشح لاجاباته وفق ترتيب اسئلة الاختبارتزيد في تباين العلامات					
11	العلامة النهائية التي يتحصل عليها المترشح بعد تصحيح ورقة الاجابة تعتبر غير حقيقية					
12	أمنح الصفر(0) أو نصف العلامة اذا اكتشفت غشا في اجابات المترشح لسؤال أو جميعها					
13	السؤال الصعب الذي لم يتمكن جل المترشحين الاجابة عنه يتم حذفه من موضوع الاختبار					
14	مراقبة أعضاء أمانة التصحيح لقصاصات التقييم الاول والثاني تجنب المصحح من الفارق					
15	اثبات المستوى التحصيلي يعني كل من تحصل على معدل يساوي أو أكبر من 20/10 .					
16	واذا لم يتم حذف السؤال الصعب ،ماهو الاجراء الذي يتم اتخاذه ؟.....					
17	السؤال السهل الذي تمكن جل المترشحين الاجابة عنه يتم حذفه من موضوع الاختبار					
18	ماذا بعني لك اذا تحصل ثلاث مترشحين في مادة ما على نفس العلامة ؟					

19	الأسئلة الواردة في امتحان شهادة البكالوريا لمادة ما تكون متدرجة من السهل إلى الصعب					
20	هناك مترشحين لا يستطيعون الاجابة عن السؤال (التمرين) الأول ولكن يجيبون عن البقية					
21	يتم تحليل نتائج شهادة البكالوريا مقارنة بنسب النجاح المحققة في السنوات الماضية					
22	يتجاوز المصحح عن بعض اخطاء المترشح اذاكانت ورقته منظمة .					
23	تفهم المصحح لاجابة المترشح رغم عدم دقتها يؤدي الى منح علامة					
24	زيادة ربع نقطة تسهم قي تباين العلامات					
25	في رأيك لماذا لانكتفي بتصحيح واحد ؟					
26	اذاكان موضوع الامتحان غير مستوعب من قبل المصحح يسهم في وضع علامات جزافية					
27	يتخذ المصحح اجابة أحد المترشحين نموذجا علي ضوئها يقيم ويمنح العلامة لبقية المترشحين					
28	أعزز من طرق عملية التصحيح في قراءاتي الموضوعية للاجابات					
29	الفارق بين التصحيحين (الأول والثاني) في المواد الادبية اكثر منه في المواد العلمية .					
30	الاختلاف بين مصححين في محاسبة المترشح على الاخطاء اللغوية يؤدي الى تباين العلامات					
31	عدد الاوراق المراد تصحيحها يؤثر حتما على دقة التصحيح					
32	طول مدة التصحيح ترهق المصحح مما يؤدي الي اختلال العلامات					
33	الاهتمام بالمصحح كالايواء والاطعام يساهم في اداء مهمة التصحيح.					
34	تتباين العلامات بين مصححين اثنين بصورة واضحة اذا قام رئيس مركز التصحيح بدوره .					
35	لماذا تختلف العلامات بين مصححين اثنين في المادة الواحدة وعند المترشح الواحد؟.....					
36	أشير إلى ضعفي عند طلب المساعدة من زميلي أثناء عملية التصحيح .					
37	الايديولوجيات تسهم في منح العلامة مما يؤدي الى الاختلاف بين التصحيحين .					
38	اعتمد في تصحيح ورقة الاجابة على الطريقة (منهجية الحل) التي تناولتها مع تلاميذ فوجي					
39	أصحح بدون مجاملات .					
40	عدم الرضا على أسئلة الاختبار ومظهره تؤثر على دقة التصحيح .					

41	اتفاق مصححين اثنين في تصحيح اللجنة الواحدة لا يؤدي الى تباين العلامات الممنوحة .					
42	يتجاوز المصححين عن التشطيبات الواردة خاصة اذاكانت صحيحة ، والتي يعتقد أنها خاطئة					
43	الظروف المناسبة (مثلا المكان اللائق) تزيد في دقة التصحيح					
44	يتساهل المصحح مع إجابات المترشحين في منح العلامات بعد تصحيح عدة أوراق					
45	الانطباع الأولي على اجابات المترشح في الوهلة الأولى يؤدي إلىتقدير العلامة من قبل المصحح					
46	يتم تضييق سلم التنقيط في الاسئلة التحريرية أي الادبية ولاتمنح العلامة الكاملة للسؤال					
47	المصادفات الإيجابية (توضيح،شرح)غير مطلوب في ورقة الاجابة تؤثر ايجابا على تقدير العلامة					
48	المصادفات السلبية (كإضافة مفهوم)غير مطلوب في ورقة الاجابة تؤثرسلبا في منح العلامات					
49	الظروف الصحية والاحوال الشخصية للاستاذ المصحح تؤثر على منح العلامات ايجابا وسلبا					
50	معرفة المنطقة أو الولاية التي ينتمي اليها المترشحين تؤثر سلباأوايجابا في منح العلامات					
51	التشدد في منح العلامة يكون للاستاذ والتساهل يكون للاستاذة					
52	قرارات وتوجيهات السياسة التعليمية تساهم في التساهل مع ايجابات المترشحين					
53	التساهل في منح العلامات يكون في المواد غير أساسية لشعبة المترشح،والتي معاملها واحد .					
54	التشدد في منح العلامات يكون في المواد الأساسية لشعبة المترشح ،أي ذات المعامل الكبير.					
55	في كل الاحوال يتعاطف الاستاذ المصحح مع ورقة الاجابة في منح العلامة					
56	من أجل رفع نسبة النجاح يتساهل الاستاذ المصحح في منح العلامات					
57	فكرة النجاح للجميع يعني التساهل مع ايجابات المترشحين					
58	العلاقات الشخصية والاجتماعية تؤثر على الاستاذ في منح العلامة					
59	الحظ والصدفة يلعبان دورا كبيرا في النجاح					
60	التوقعات المنحفضة للنجاح من قبل الاساتذة تؤدي الى التساهل في منح العلامات					

ملحق رقم (6) :نتائج معالجة تقديرات الأساتذة المصححين

Descriptive Statistics

	N	Sum	Mean	Std. Deviation
العبارة1	72	302.00	4.1944	.57259
العبارة2	72	223.00	3.0972	1.18868
العبارة3	72	233.00	3.2361	.79599
العبارة4	72	248.00	3.4444	.80297
العبارة5	72	218.00	3.0278	1.00663
العبارة6	72	237.00	3.2917	.45772
العبارة7	72	323.00	4.4861	.60498
العبارة8	72	188.00	2.6111	1.06884
العبارة9	72	328.00	4.5556	.64762
العبارة10	72	221.00	3.0694	1.06581
العبارة11	72	184.00	2.5556	1.04664
العبارة12	72	226.00	3.1389	.96860
العبارة13	72	152.00	2.1111	1.12031
العبارة14	72	243.00	3.3750	1.14372
العبارة15	72	236.00	3.2778	.92268
العبارة16	72	254.00	3.5278	.58073
العبارة17	72	137.00	1.9028	.93688
العبارة18	72	263.00	3.6528	.50796
العبارة19	72	274.00	3.8056	.83310
العبارة20	72	267.00	3.7083	.84649
العبارة21	72	229.00	3.1806	.79304
العبارة22	72	197.00	2.7361	1.04804
العبارة23	72	254.00	3.5278	.93405
العبارة24	72	196.00	2.7222	1.09058
العبارة25	72	272.00	3.7778	.41866
العبارة26	72	266.00	3.6944	1.08302
العبارة27	72	147.00	2.0417	.94104
العبارة28	72	266.00	3.6944	.76248
العبارة29	72	278.00	3.8611	.96860
العبارة30	72	239.00	3.3194	1.03225
Valid N (listwise)	72			

Descriptive Statistics

	N	Sum	Mean	Std. Deviation
العبارة30	72	239.00	3.3194	1.03225
العبارة31	72	263.00	3.6528	1.06361
العبارة32	72	265.00	3.6806	1.03225
العبارة33	72	316.00	4.3889	.86490
العبارة34	72	206.00	2.8611	1.16650
العبارة35	72	267.00	3.7083	.45772
العبارة36	72	184.00	2.5556	1.16146
العبارة37	72	197.00	2.7361	1.07459
العبارة38	72	247.00	3.4306	1.03225
العبارة39	72	324.00	4.5000	.60514
العبارة40	72	220.00	3.0556	1.14927
العبارة41	72	253.00	3.5139	.94932
العبارة42	72	218.00	3.0278	1.11295
العبارة43	72	328.00	4.5556	.72944
العبارة44	72	176.00	2.4444	1.00546
العبارة45	72	214.00	2.9722	.97825
العبارة46	72	215.00	2.9861	.99990
العبارة47	72	204.00	2.8333	.99293
العبارة48	72	196.00	2.7222	1.01012
العبارة49	72	251.00	3.4861	.97855
العبارة50	72	137.00	1.9028	1.02311
العبارة51	72	166.00	2.3056	1.13384
العبارة52	72	218.00	3.0278	1.00663
العبارة53	72	176.00	2.4444	.87031
العبارة54	72	169.00	2.3472	.90631
العبارة55	72	185.00	2.5694	1.07240
العبارة56	72	133.00	1.8472	.83345
العبارة57	72	145.00	2.0139	.97132
العبارة58	72	154.00	2.1389	.99726
العبارة59	72	194.00	2.6944	1.17052
العبارة60	72	145.00	2.0139	.89589
Valid N (listwise)	72			

Statistics

		مجال البعد المعياري	مجال البعد الثقافي	المجال الكلي
N	Valid	30	30	60
	Missing	30	30	0
Mean		236.7000	212.2000	224.4500
Std. Deviation		46.61001	53.50114	51.25788
Sum		7101.00	6366.00	13467.00
Percentiles	100	328.0000	328.0000	328.0000

مجال البعد المعياري

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	137.00	1	1.7	3.3	3.3
	147.00	1	1.7	3.3	6.7
	152.00	1	1.7	3.3	10.0
	184.00	1	1.7	3.3	13.3
	188.00	1	1.7	3.3	16.7
	196.00	1	1.7	3.3	20.0
	197.00	1	1.7	3.3	23.3
	218.00	1	1.7	3.3	26.7
	221.00	1	1.7	3.3	30.0
	223.00	1	1.7	3.3	33.3
	226.00	1	1.7	3.3	36.7
	229.00	1	1.7	3.3	40.0
	233.00	1	1.7	3.3	43.3
	236.00	1	1.7	3.3	46.7
	237.00	1	1.7	3.3	50.0
	239.00	1	1.7	3.3	53.3
	243.00	1	1.7	3.3	56.7
	248.00	1	1.7	3.3	60.0
	254.00	2	3.3	6.7	66.7
	263.00	1	1.7	3.3	70.0
	266.00	2	3.3	6.7	76.7
	267.00	1	1.7	3.3	80.0
	272.00	1	1.7	3.3	83.3
	274.00	1	1.7	3.3	86.7
	278.00	1	1.7	3.3	90.0
	302.00	1	1.7	3.3	93.3
	323.00	1	1.7	3.3	96.7
	328.00	1	1.7	3.3	100.0
	Total	30	50.0	100.0	
Missing	System	30	50.0		
Total		60	100.0		

مجال البعد الثقافي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	133.00	1	1.7	3.3	3.3
	137.00	1	1.7	3.3	6.7
	145.00	2	3.3	6.7	13.3
	154.00	1	1.7	3.3	16.7
	166.00	1	1.7	3.3	20.0
	169.00	1	1.7	3.3	23.3
	176.00	2	3.3	6.7	30.0
	184.00	1	1.7	3.3	33.3
	185.00	1	1.7	3.3	36.7
	194.00	1	1.7	3.3	40.0
	196.00	1	1.7	3.3	43.3
	197.00	1	1.7	3.3	46.7
	204.00	1	1.7	3.3	50.0
	206.00	1	1.7	3.3	53.3
	214.00	1	1.7	3.3	56.7
	215.00	1	1.7	3.3	60.0
	218.00	2	3.3	6.7	66.7
	220.00	1	1.7	3.3	70.0
	247.00	1	1.7	3.3	73.3
	251.00	1	1.7	3.3	76.7
	253.00	1	1.7	3.3	80.0
	263.00	1	1.7	3.3	83.3
	265.00	1	1.7	3.3	86.7
	267.00	1	1.7	3.3	90.0
	316.00	1	1.7	3.3	93.3
	324.00	1	1.7	3.3	96.7
	328.00	1	1.7	3.3	100.0
	Total	30	50.0	100.0	
Missing	System	30	50.0		
Total		60	100.0		

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean		Std.
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
مجال البعد المعياري	30	137.00	328.00	7101.00	236.7000	8.50978	46.61001
المجال الكلي	60	133.00	328.00	13467.00	224.4500	6.61736	51.25788
مجال البعد الثقافي	30	133.00	328.00	6366.00	212.2000	9.76793	53.50114
Valid N (listwise)	30						

المجال الكلي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	133.00	1	1.7	1.7	1.7
	137.00	2	3.3	3.3	5.0
	145.00	2	3.3	3.3	8.3
	147.00	1	1.7	1.7	10.0
	152.00	1	1.7	1.7	11.7
	154.00	1	1.7	1.7	13.3
	166.00	1	1.7	1.7	15.0
	169.00	1	1.7	1.7	16.7
	176.00	2	3.3	3.3	20.0
	184.00	2	3.3	3.3	23.3
	185.00	1	1.7	1.7	25.0
	188.00	1	1.7	1.7	26.7
	194.00	1	1.7	1.7	28.3
	196.00	2	3.3	3.3	31.7
	197.00	2	3.3	3.3	35.0
	204.00	1	1.7	1.7	36.7
	206.00	1	1.7	1.7	38.3
	214.00	1	1.7	1.7	40.0
	215.00	1	1.7	1.7	41.7
	218.00	3	5.0	5.0	46.7
	220.00	1	1.7	1.7	48.3
	221.00	1	1.7	1.7	50.0
	223.00	1	1.7	1.7	51.7
	226.00	1	1.7	1.7	53.3
	229.00	1	1.7	1.7	55.0
	233.00	1	1.7	1.7	56.7
	236.00	1	1.7	1.7	58.3
	237.00	1	1.7	1.7	60.0
	239.00	1	1.7	1.7	61.7
	243.00	1	1.7	1.7	63.3
	247.00	1	1.7	1.7	65.0
	248.00	1	1.7	1.7	66.7
	251.00	1	1.7	1.7	68.3
	253.00	1	1.7	1.7	70.0
	254.00	2	3.3	3.3	73.3
	263.00	2	3.3	3.3	76.7
	265.00	1	1.7	1.7	78.3
	266.00	2	3.3	3.3	81.7
	267.00	2	3.3	3.3	85.0
	272.00	1	1.7	1.7	86.7
	274.00	1	1.7	1.7	88.3
	278.00	1	1.7	1.7	90.0
	302.00	1	1.7	1.7	91.7
	316.00	1	1.7	1.7	93.3
	323.00	1	1.7	1.7	95.0
	324.00	1	1.7	1.7	96.7
	328.00	2	3.3	3.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

ملحق رقم (7) : نتائج اختبار الفروق بين المتوسطات

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مجموع تكرار مجال البعد الثقافي	1.00	41	91.6341	12.29381	1.91997
	2.00	31	84.1613	10.06014	1.80685

Independent Samples Test

		Levene's Test for quality of Variance		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
رار مجال البعد الثقافي	Equal variance assumed	.711	.402	2.757	70	.007	7.47286	2.71099	2.06595	2.87976
	Equal variance not assumed			2.834	69.520	.006	7.47286	2.63648	2.21393	2.73178

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مجموع التكرارات	1.00	41	191.3902	17.97481	2.80719
	2.00	31	181.2903	15.32578	2.75259

Independent Samples Test

		Levene's Test for quality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
وع التكرارات	Equal variance assumed	1.098	.298	2.512	70	.014	10.09992	4.02008	2.08212	8.11772
	Equal variance not assumed			2.569	68.932	.012	10.09992	3.93155	2.25655	7.94329

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
مجموع التكرارات	72	187.0417	17.51091	148.00	224.00
الجنس	72	1.4306	.49863	1.00	2.00

Ranks

	الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
مجموع التكرارات	1.00	41	41.40	1697.50
	2.00	31	30.02	930.50
	Total	72		

Test Statistics[a]

	مجموع التكرارات
Mann-Whitney U	434.500
Wilcoxon W	930.500
Z	-2.287
Asymp. Sig. (2-tailed)	.022

a. Grouping Variable: الجنس

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
مجموع تكرار مجال البعد المعياري	72	98.6250	6.99786	84.00	114.00
الجنس	72	1.4306	.49863	1.00	2.00

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مجموع تكرار مجال البعد المعياري	1.00	41	99.7561	7.41546	1.15810
	2.00	31	97.1290	7.41546	1.11466

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
كرار مجال البعد المعياري	Equal variance assumed	.303	.584	1.594	70	.115	2.62707	1.64776	-.65929	5.91342
	Equal variance not assumed			1.634	69.226	.107	2.62707	1.60737	-.57937	5.83350

التخصص

Descriptives

مجموع التكرارات

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1.00	12	188.0833	18.90386	5.45708	176.0724	200.0943	158.00	224.00
2.00	18	183.5000	17.67434	4.16588	174.7108	192.2892	148.00	217.00
3.00	5	186.2000	10.91788	4.88262	172.6437	199.7563	177.00	204.00
4.00	8	194.2500	14.60675	5.16427	182.0385	206.4615	174.00	220.00
5.00	17	183.4706	16.55716	4.01570	174.9577	191.9835	155.00	216.00
6.00	2	193.0000	16.97056	12.00000	40.5255	345.4745	181.00	205.00
7.00	2	186.0000	50.91169	36.00000	-271.4234	643.4234	150.00	222.00
8.00	3	180.3333	13.57694	7.83865	146.6063	214.0603	166.00	193.00
9.00	2	207.0000	21.21320	15.00000	16.4069	397.5931	192.00	222.00
10.00	3	196.6667	12.58306	7.26483	165.4086	227.9247	185.00	210.00
Total	72	187.0417	17.51091	2.06368	182.9268	191.1565	148.00	224.00

ANOVA

مجموع التكرارات

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2157.590	9	239.732	.758	.655
Within Groups	19613.285	62	316.343		
Total	21770.875	71			

Descriptives

مجموع تكرار مجال البعد المعياري

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1.00	12	99.2500	7.89850	2.28010	94.2315	104.2685	88.00	113.00
2.00	18	96.2778	7.18500	1.69352	92.7048	99.8508	84.00	112.00
3.00	5	99.0000	5.38516	2.40832	92.3134	105.6866	94.00	107.00
4.00	8	102.3750	6.73875	2.38251	96.7413	108.0087	94.00	114.00
5.00	17	97.5882	7.34046	1.78032	93.8141	101.3624	86.00	113.00
6.00	2	100.0000	8.48528	6.00000	23.7628	176.2372	94.00	106.00
7.00	2	98.0000	11.31371	8.00000	-3.6496	199.6496	90.00	106.00
8.00	3	98.3333	2.08167	1.20185	93.1622	103.5045	96.00	100.00
9.00	2	104.5000	2.12132	1.50000	85.4407	123.5593	103.00	106.00
10.00	3	101.3333	6.02771	3.48010	86.3597	116.3070	95.00	107.00
Total	72	98.6250	6.99786	.82471	96.9806	100.2694	84.00	114.00

ANOVA

مجموع تكرار مجال البعد المعياري

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	331.188	9	36.799	.725	.684
Within Groups	3145.687	62	50.737		
Total	3476.875	71			

Descriptives

مجموع تكرار مجال البعد الثقافي

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1.00	12	88.8333	12.73387	3.67595	80.7426	96.9241	70.00	112.00
2.00	18	87.2222	12.82257	3.02231	80.8457	93.5987	61.00	107.00
3.00	5	87.2000	6.53452	2.92233	79.0863	95.3137	81.00	97.00
4.00	8	91.8750	8.33988	2.94859	84.9027	98.8473	79.00	106.00
5.00	17	85.8824	9.75245	2.36532	80.8681	90.8966	68.00	103.00
6.00	2	93.0000	8.48528	6.00000	16.7628	169.2372	87.00	99.00
7.00	2	88.0000	39.59798	28.00000	-267.7737	443.7737	60.00	116.00
8.00	3	82.0000	11.53256	6.65833	53.3515	110.6485	70.00	93.00
9.00	2	102.5000	19.09188	13.50000	-69.0338	274.0338	89.00	116.00
10.00	3	95.3333	6.80686	3.92994	78.4242	112.2425	90.00	103.00
Total	72	88.4167	11.90780	1.40335	85.6185	91.2149	60.00	116.00

ANOVA

مجموع تكرار مجال البعد الثقافي

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	946.116	9	105.124	.715	.693
Within Groups	9121.384	62	147.119		
Total	10067.500	71			

الخبرة

Descriptives

مجموع التكرارات

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1.00	49	185.6122	15.53600	2.21943	181.1498	190.0747	148.00	217.00
2.00	13	192.2308	21.33133	5.91625	179.3404	205.1212	158.00	222.00
3.00	10	187.3000	21.79220	6.89130	171.7108	202.8892	150.00	224.00
Total	72	187.0417	17.51091	2.06368	182.9268	191.1565	148.00	224.00

ANOVA

مجموع التكرارات

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	450.835	2	225.417	.730	.486
Within Groups	21320.040	69	308.986		
Total	21770.875	71			

Descriptives

مجموع تكرار مجال البعد المعياري

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1.00	49	98.2041	6.90404	.98629	96.2210	100.1872	84.00	113.00
2.00	13	98.5385	8.13035	2.25495	93.6253	103.4516	86.00	114.00
3.00	10	100.8000	6.14275	1.94251	96.4057	105.1943	90.00	112.00
Total	72	98.6250	6.99786	.82471	96.9806	100.2694	84.00	114.00

ANOVA

مجموع تكرار مجال البعد المعياري

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	56.085	2	28.043	.566	.571
Within Groups	3420.790	69	49.577		
Total	3476.875	71			

Descriptives

مجموع تكرار مجال البعد الثقافي

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1.00	49	87.4082	10.16103	1.45158	84.4896	90.3268	61.00	107.00
2.00	13	93.6923	14.18558	3.93437	85.1200	102.2646	70.00	116.00
3.00	10	86.5000	15.80612	4.99833	75.1930	97.8070	60.00	112.00
Total	72	88.4167	11.90780	1.40335	85.6185	91.2149	60.00	116.00

ANOVA

مجموع تكرار مجال البعد الثقافي

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	448.394	2	224.197	1.608	.208
Within Groups	9619.106	69	139.407		
Total	10067.500	71			

Correlations

		مجموع تكرار مجال البعد المعياري	مجموع تكرار مجال البعد الثقافي
مجموع تكرار مجال البعد المعياري	Pearson Correlation	1	.695**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	72	72
مجموع تكرار مجال البعد الثقافي	Pearson Correlation	.695**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	72	72

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم (8):نتائج معامل الفا كرونباخ للاتساق الداخلي في جميع المجالات

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	50.0
	Excluded(a)	30	50.0
	Total	60	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.264
		N of Items	15(a)
	Part 2	Value	.375
		N of Items	15(b)
		Total N of Items	30
		Correlation Between Forms	.415
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	.587
		Unequal Length	.587
		Guttman Split-Half Coefficient	.587

a The items are: العبارة 1, العبارة 2, العبارة 3, العبارة 4, العبارة 5, العبارة 6, العبارة 7, العبارة 8, العبارة 9, العبارة 10, العبارة 11, العبارة 12, العبارة 13, العبارة 14, العبارة 15.

b The items are: العبارة ,1العبارة ,2العبارة ,3العبارة ,4العبارة ,5العبارة ,6العبارة ,7العبارة ,8العبارة ,9العبارة ,10العبارة ,11العبارة ,12 العبارة ,13العبارة ,14العبارة ,15العبارة ,16العبارة ,17العبارة ,18العبارة ,19العبارة ,20العبارة ,21العبارة ,22العبارة ,23العبارة ,24العبارة ,25 العبارة ,26العبارة ,27العبارة ,28العبارة ,29العبارة.30

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	72	100.0
	Excluded(a)	0	.0
	Total	72	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.599
		N of Items	15(a)
	Part 2	Value	.817
		N of Items	15(b)
		Total N of Items	30
		Correlation Between Forms	.517
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	.681
		Unequal Length	.681
		Guttman Split-Half Coefficient	.658

a The items are: العبارة ,31العبارة ,32العبارة ,33العبارة ,34العبارة ,35العبارة ,36العبارة ,37العبارة ,38العبارة ,39العبارة ,40العبارة ,41 العبارة ,42العبارة ,43العبارة ,44العبارة.45

b The items are: العبارة ,46العبارة ,47العبارة ,48العبارة ,49العبارة ,50العبارة ,51العبارة ,52العبارة ,53العبارة ,54العبارة ,55العبارة ,56 العبارة ,57العبارة ,58العبارة ,59العبارة.60

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.821
		N of Items	30(a)
	Part 2	Value	.522
		N of Items	30(b)
		Total N of Items	60
		Correlation Between Forms	.695
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	.820
		Unequal Length	.820
		Guttman Split-Half Coefficient	.756

a The items are: العبارة ,31العبارة ,32العبارة ,33العبارة ,34العبارة ,35العبارة ,36العبارة ,37العبارة ,38العبارة ,39العبارة ,40العبارة ,41 العبارة ,42العبارة ,43العبارة ,44العبارة ,45العبارة ,46العبارة ,47العبارة ,48العبارة ,49العبارة ,50العبارة ,51العبارة ,52العبارة ,53العبارة ,54 العبارة ,55العبارة ,56العبارة ,57العبارة ,58العبارة ,59العبارة.60

b The items are: العبارة ,1العبارة ,2العبارة ,3العبارة ,4العبارة ,5العبارة ,6العبارة ,7العبارة ,8العبارة ,9العبارة ,10العبارة ,11العبارة ,12 العبارة ,13العبارة ,14العبارة ,15العبارة ,16العبارة ,17العبارة ,18العبارة ,19العبارة ,20العبارة ,21العبارة ,22العبارة ,23العبارة ,24العبارة ,25 العبارة ,26العبارة ,27العبارة ,28العبارة ,29العبارة.30

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.840	60