تاريخ استقبال المقال:../../2018 تاريخ قبول نشر المقال:../../2018 تاريخ نشر المقال: 2018/03/31

معدل التلاميذ في التقويم المستمروعلاقته بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط

Average of Pupils in Continuous Evaluation and its Relationship to their Grades in the Examination for Middle School Education Certificate

الباحث: بوجمعة حريزي
جامعة محمد بوضياف-المسيلة-الجزائر
البريد الالكتروني: *heriziboudj@hotmail.com*

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تحليل نتائج التلاميذ في التقويم المستمر وامتحان شهادة التعليم المتوسط في المواد: الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة موجبة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط. وجود تضخم في معدل التلاميذ في التقويم المستمر مقارنة بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بمواد: الرياضيات، علوم الطبيعة الحياة، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية. وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات معدل التلاميذ في التقويم المستمر ومتوسطات درجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

الكلمات المفتاحية: التقويم المستمر، امتحان شهادة التعليم التوسط، تضخم الدرجات.

***Abstract*:**

This study has dealt with the relationship between the average of pupils in the continuous evaluation and their results in the examination for Middle School Education Certificate, In order to answer the research questions, the sample results in the continuous evaluation and the examination for Middle School Education Certificate were analyzed in subjects: mathematics, natural sciences and life, physical sciences and technology, Arabic, French, English, history and geography. These are the most important results: there is a positive correlation between the average of pupils in the continuous evaluation and their results in the examination for Middle School Education Certificate. There is an inflation in pupils' average in the continuous evaluation compared to their results in the examination for Middle School Education Certificate in subjects: Maths, natural Science and life, French and English. In addition, there are statistically significant differences between the means of pupils' average in the continuous evaluation and that of their grades in the examination for Middle School Education Certificate.

***Keywords**: continuous evaluation, Middle School Education Certificate, Grades inflation*

مقدمة:

يعتبر التقويم عملية مهمة لنجاح أي عمل في شتى المجالات، لكنه في المجال التربوي أكثر أهمية، حيث يمثل ضابطاً أساسياً للعملية التربوية، ومصححًا وموجهًا لمسارها نحو أفضل الطرق المؤدية إلى تحقيق الأهداف التربوية، بأقل جهد وأقصر وقت وأدنى تكلفة ممكنة، كما يشكل التقويم التربوي أرضاً صلبة وأساساً مهماً تنطلق منه الكثير من القرارات التربوية المتعلقة بالتلميذ والأستاذ والمؤسسات التعليمية. غير أن النظرة القاصرة لعملية التقويم التربوي وحصرها في الاختبارات بمفهومها التقليدي السائد، أدى إلى بروز الكثير من الظواهر السلبية كالغش، والرسوب والتسرب، وغيرها. وللتغلب على هذه الظواهر فقد برزت اتجاهات حديثة في التقويم التربوي من أهمها التقويم المستمر، والذي يجعل التلميذ محور العملية التعليمية، ويسمح له بالتركيز على النواتج التعليمية، ويهدف إلى التحقق من مدى تمكنه من الكفاءات المقررة في المنهاج الدراسي. ولهذا اهتمت الجزائر بالتقويم المستمر واعتمدته أسلوباً في تقويم تعلمات التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، وخاصة المرحلة المتوسطة، باعتبارها حلقة الوصل بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية.

لذلك عرف نظام التقويم التربوي في بلادنا خلال السنوات الأخيرة إصلاحات مهمة، باعتباره ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ، ورفع مردود المنظومة التربوية في بلادنا. حيث تم تبني التقويم المستمر أسلوبا لتقويم تعلمات التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط. إلا أن تطبيق هذا الأسلوب من التقويم واجهته عدة صعوبات، وهذا ما لاحظه الباحث من خلال عمله كأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط، ومن خلال مناقشاته مع المفتشين والأساتذة، وما دلت عليه الدراسات التربوية في هذا المجال كدراسات (الناجم (1)؛ الداود (2)؛ خنيش (3)؛ بن سي مسعود (4)؛ خطوط (5)؛ عواريب والأعور (6))، ومن أهم هذه الصعوبات: عدم معرفة الأساتذة لأهداف التقويم المستمر وإجراءات تطبيقه، عدم أخذهم لدورات تدريبية على كيفية تطبيقه، كثرة نصاب الأستاذ من الحصص الدراسية، كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد، كثافة البرامج الدراسية، عدم وجود دليل يشرح كيفيات التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر، وغيرها.

كل هذه الصعوبات أدت إلى حدوث اختلالات في تطبيق التقويم المستمر، ومنح درجات للتلاميذ بطريقة تتسم بالارتجالية والمحاباة وعدم الموثوقية، خاصة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مما أدى إلى بروز ظاهرة المغالاة في إعطاء الدرجات أو ما يسمى "تضخم الدرجات"، والتي أدت إلى حصول عدد من التلاميذ على معدلات قبول مكنتهم من الانتقال إلى المرحلة الثانوية، رغم حصولهم على درجات متدنية في امتحان شهادة التعليم المتوسط، ونتائجهم الحقيقية لا تؤهلهم لذلك.

وهذا ما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط، ومحاولة التحقق من مدى دقة وموضوعية التقويم المستمر، ومدى تعبيره عن المستوى الحقيقي للتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وذلك بالتأكد من وجود أو غياب التضخم فيه مقارنة بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

أولا :الإطار المنهجي للدراسة:

1. إشكالية الدراسة:

تعتبر عملية رصد الدرجات لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط غرضا من أغراض التقويم المستمر وامتحان شهادة التعليم المتوسط المطبقين في النظام التربوي الجزائري، وتشكل هذه الدرجات مرآة تعكس تحصيلهم الدراسي، ومدى تحقيقهم للكفاءات المستهدفة في هذا المستوى من هذه المرحلة التعليمية، حيث أن (50%) من معدل القبول في المرحلة الثانوية تأتي من تقدير الأساتذة لأداء تلامذتهم، أي من معدل درجات التقويم المستمر، و (50%) المتبقية تأتي من درجة امتحان شهادة التعليم المتوسط، وبالتالي فهذه الدرجات تعكس مدى فعالية الممارسات التدريسية للأساتذة من جهة، ومن جهة أخرى تعكس مدى المسؤولية الملقاة على عاتق المؤسسة التعليمية أمام التلاميذ أنفسهم، وأولياء أمورهم، ومن له علاقة بالعملية التعليمية من قريب أو من بعيد.

ولا شك أن الاعتقاد المسبق بوجود خطأ في تقدير درجة التلميذ بالزيادة أو النقصان من الأمور المسَلّم بها في عملية القياس، لكن لا يجب أن يصل هذا الخطأ إلى حدٍ تصبح عنده الدرجة مضللة للتلميذ والأستاذ وكل من يهمه أمرها. فقد يشعر التلميذ بأن الدرجة التي حصل عليها تبخس تحصيله الحقيقي، في حين يشعر تلميذ آخر بأنها تبالغ في تحصيله الحقيقي، وأنها لا تعبر بصدق عن المستوى المقابل لها من حيث الكفاءات والمهارات التربوية المحصلة، وهذا ما اصطلح على تسميته "تضخم الدرجات"(Grades Inflation).

وهذا ما دلت عليه دراسة قامت بها لوري(Laurie, 2007) على مدارس ثانوية بكندا، شملت عينة من الطلاب الناطقين بالفرنسية وعينة من الطلاب الناطقين بالإنجليزية، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق واضحة بين معدل أعمال السنة وبين الامتحان الرسمي(النهائي)، فقد وصل معدل أعمال السنة (73,7%) بينما وصل المعدل في الامتحان النهائي (60,1%) خلال فترة الدراسة التي امتدت ثلاث سنوات، ويعزو الباحث سبب هذه الزيادة إلى الظروف التي تسود جو الامتحان النهائي مقارنة بجو الامتحانات المدرسية، فضلاً عن أن الطالب يمتحن في الامتحان النهائي في محتوى المنهاج كله عكس ما يحدث في الامتحانات المدرسية، لذلك يجب أن يكون هناك فارقا في النتائج، ويعتبر ذلك أمرا عاديا، ولكن يصبح غير مألوف إذا أصبح الفارق كبيرًا، مما يدل على حدوث تضخم في الدرجات، حيث أشارت الدراسة إلى أن أعلى تضخم وصل إلى (24,7%) لدى الطلاب الناطقين بالفرنسية، بينما كان أعلى تضخم حدث لدى الطلاب الناطقين بالإنجليزية وصل إلى (29,5%)، أما أقل تضخم في جميع المدارس فكان (1%). (7)

وأجرى عسيري (1996) دراسة تتعلق بتحليل نتائج الثانوية العامة في مكة المكرمة، وذلك لعام(1993)، ووجد أن توزيع درجات المواد الدينية منحرفة انحرافاً سلبياً شديداً، أما توزيع درجات المواد العلمية فمنحرفة انحرافاً إيجابياً، كما وجد أن العلاقة بين درجات الاختبار النهائي (الامتحان الذي تجريه الوزارة) ومجموع درجات اختبار الفصل الأول ودرجات أعمال السنة (التقويم المستمر) ضعيفة، وقد ردّ الباحث هذا التفاوت

بين الدرجات إلى ضعف في القياس الذي يعاني من نقص في الموضوعية، حيث تبين أن كثيرًا من الطلاب حصلوا على تقدير "ممتاز" أو "جيد جداً" فيما يسبق الاختبار النهائي من تقويم، ومع ذلك غير قادرين على اجتياز الاختبار النهائي. (8)

وأشارت دراسة قام بها كل من عواريب والأعور (6) إلى أن الأغلبية الساحقة من المدرسين في جميع مراحل التعليم بالجزائر لا يمارسون التقويم المستمر، حيث بلغت نسبة هؤلاء (82,16%) من عينة الدراسة، وأرجع الباحثان سبب ذلك إلى عوامل كثيرة تجعل المدرسين غير قادرين على ممارسة التقويم المستمر، ومن أهم هذه العوامل كثافة البرنامج الدراسي، وكثرة التلاميذ في القسم، وقلة الوسائل والإمكانيات، إلى غير ذلك من العوامل.

ويتبن من خلال الدراسات التي تم الاطلاع عليها كدراسات (أبو علام والديب (9)؛ الشامي ووسوف (10)؛ القرشي (11)؛ سفر الزهراني (12)؛ كابلي والخطيب (7)) وجود اختلاف في طبيعة العلاقة الارتباطية بين نتائج أعمال السنة(التقويم المستمر) ونتائج الامتحان النهائي(امتحان شهادة التعليم المتوسط)، وتفاوت في معامل الارتباط بينهما، إضافة إلى أن أغلب هذه الدراسات خصت المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية وأغفلت المرحلة المتوسطة، ويعود ذلك إلى أن نظام تخصيص نسبة معينة من معدل القبول في المرحلة الثانوية لأعمال السنة (التقويم المستمر) والنسبة المتبقية للامتحان النهائي يقتصر على عدد قليل من أنظمة التربوية في العالم، كالنظام التربوي الجزائري، لذلك نجد

ندرة في الدراسات التي تربط أعمال السنة بالامتحان النهائي في المرحلة المتوسطة، مما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة في هذه المرحلة للتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين معدل التقويم المستمر وامتحان شهادة التعليم المتوسط.

وعلى هذا يمكن طرح التساؤل الرئيس التالي:

ما طبيعة العلاقة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمرودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط؟

وتتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

1.1. ما طبيعة العلاقة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالمواد الدراسية (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا)؟

2.1. هل يوجد تضخم في معدل التلاميذ في التقويم المستمر مقارنة بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالمواد الدراسية (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا)؟

3.1. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات معدل التلاميذ في التقويم المستمر ومتوسطات درجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى للمادة الدراسية؟

2. فرضيات الدراسة:

1.2. توجد علاقة موجبة ضعيفة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالمواد الدراسية (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا)؟

2.2. يوجد تضخم في معدل التلاميذ في التقويم المستمر مقارنة بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالمواد الدراسية (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا)؟

3.2. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات معدل التلاميذ في التقويم المستمر ومتوسطات درجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى للمادة الدراسية؟

3. أهداف الدراسة:

1.3. معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالمواد الدراسية (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا).

2.3. محاولة التحقق من مدى دقة وموضوعية التقويم المستمر، ومدى تعبيره عن المستوى الحقيقي للتحصيل الدراسي للتلاميذ، وذلك بالتأكد من وجود أو غياب التضخم فيه مقارنة بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالمواد الدراسية (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا).

3.3. معرفة ما إذا كان هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات معدل التلاميذ في التقويم المستمر ومتوسطات درجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالمواد الدراسية (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا).

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة والحاجة إليها في مايلي:

1.4. نظرا لكون التقويم المستمر أهم حلقة من حلقات العملية التعليمية التعلمية، وأحد الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي، والذي يسمح بالتركيز على النواتج التربوية والمهارات التعليمية، ويوفر تغذية راجعة لكل من الأستاذ والتلميذ، بقصد بلوغ التلميذ مستوى الإتقان للمهارات والعلوم والمعارف المطلوبة، من هنا تأتي أهمية الدراسة.

2.4. ندرة الدراسات -في الجزائر-التي تناولت العلاقة بين النتائج المدرسية للتلاميذ في التقويم المستمر ونتائجهم في الامتحان النهائي بالمراحل الدراسية المختلفة.

3.4. قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع في مراحل التعليم المختلفة في الجزائر.

4.4. قد تكون نتائج هذه الدراسة دافعا ومحفزا قويا للمسؤولين عن السياسة التربوية في الجزائر لإعادة النظر في طريقة حساب معدل القبول للانتقال إلى المرحلة الثانوية، حتى تتناسب نتائج التلاميذ في المرحلة الثانوية مع نتائجهم الدراسية في المرحلة المتوسطة.

5. التحديد الإجرائي للمفاهيم والمصطلحات:

1.5. التقويم المستمر:

تعرّفه لائحة تقويم الطالب بأنه: "عملية تربوية مستمرة تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للتلميذ، وبمعنى آخر يمثل دورات متعاقبة من التعليم والتقويم والمراجعة، ومعاودة التعليم ثم التقويم وهكذا، حتى يتأكد المدرس من تحقيق كل التلاميذ لجميع المهارات الأساسية المرسومة لكل مادة". (13)

كما يُعرّف في المنشور الإطار لإصلاح نظام التقويم التربوي بأنه: " تقويم تكويني يمارَس خلال النشاط، ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ، وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم، ويهدف هذا التقويم إلى تحسين المسار التعلّمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله". (14)

ويرى كل من عدس وقطامي بأنه: "عملية منهجية تقييمية منظمة تحدث في أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم التلاميذ ". (15)

ويُعرّف إجرائيا: بأنه عملية مراقبة مستمرة ومنتظمة لأعمال تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المواد الدراسية المقررة، يقوم بها الأساتذة، وتهدف إلى منح درجات للتلاميذ، من أجل إصدار أحكام على مدى تحقيقهم للكفاءات المستهدفة، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنهم.

2.5. معدل التقويم المستمر:

يُعرّف إجرائيا: بأنه المعدل السنوي للمادة الدراسية الذي يحصل عليه تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في نهاية العام الدراسي، ويتراوح بين (00) كأدنى درجة و(20) كأقصى درجة، ويتم حسابه بجمع معدلات الفصول الثلاثة للمادة خلال العام الدراسي مقسوم على ثلاثة، ويتم حساب المعدل الفصلي للمادة على النحو التالي (16):

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = \frac{(\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{علامة الاختبار} \times 3)}{5} \quad (1)$$

3.5. امتحان شهادة التعليم المتوسط:

يُعرّف إجرائيا: بأنّه اختبار إشهادي تجريه وزارة التربية الوطنية في نهاية كل عام دراسي خلال زمن ووقت محددين ومعلومين لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المواد الدراسية المقررة، وتكون أسئلته موحدة لجميع مدارس الوطن، ويتم تصحيح الأوراق من قبل لجان متخصصة وبسرية تامة، وترصد له درجة تتراوح بين (00) كأدنى حد و(20) كأقصى حد، ويشكل معدل درجات هذا الامتحان (50 %) من معدل قبول التلميذ في المرحلة الثانوية.

4.5. تضخم الدرجات:

ويعرف كل من عودة وحوامدة (17) تضخم الدرجات أو المبالغة في الدرجات بأنه: "الزيادة في المعدل العام للتلاميذ بصورة غير طبيعية اعتمادا على محك معين يتم اعتماده وفق أسس معينة".

وتعرفه لوري (Laurie, 2007) بأنه: "الفارق بين أعمال السنة والامتحان النهائي. ويضرب مثالا على ذلك: إذا حصل الطالب على (85%) في أعمال السنة وحصل على (70%) في الامتحان النهائي فإن التضخم سيكون (15%)". (7)

كما ترى القاضي (8) أن تضخم الدرجات: "يعني أن مستوى «ممتاز» في مدرسة ما يختلف عن مستوى «ممتاز» في مدرسة أخرى، وأن مستوى «ممتاز» في مدرسة ما يعني «جيد جدًا» أو أقل في مدرسة أخرى. وأن تضخم الدرجة لا يعني بالضرورة ارتفاع الدرجة، وإنما يعني عدم قدرة تلك الدرجة المرتفعة أو المنخفضة على تمثيل الدلالة النوعية التي تعبّر عنها وترمز لها، وعن عدم صدقها في التعبير عن المستوى المقابل لها في الكفايات والمهارات التربوية المحصلة من قبل التلميذ".

ويُعرّف تضخم الدرجات إجرائيا بأنه: "الفرق بين معدل التلميذ في التقويم المستمر ودرجته في امتحان شهادة التعليم المتوسط، والذي يفوق ثلاث (03) درجات. وعلى سبيل المثال إذا حصل تلميذ على معدل (20/13) في التقويم المستمر وحصل على (20/09) في امتحان شهادة التعليم المتوسط فإن التضخم سيكون أربع (04) درجات".

6. الدراسات السابقة:

- **دراسة أبو علام والديب (1987) بعنوان: "العلاقة بين درجات أعمال السنة ودرجات آخر العام في الشهادة الثانوية بدولة الكويت، دور أول (1985/84)".**

أجريت هذه الدراسة بعد سنة من بدء تطبيق اللائحة الجديدة، والتي تقضي بتخصيص (25%) من الدرجة الكلية لأعمال السنة و(75%) من الدرجة الكلية للامتحان النهائي، وشملت الدراسة جميع الطلاب الذين تقدموا للامتحان النهائي في الدور الأول من العام الدراسي (1985/1984) والبالغ عددهم (10995) طالبا وطالبة. وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على عدة تساؤلات تدور حول وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلاب والطالبات في المدرسة ونتائج الامتحان النهائي، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلاب المدرسية والنتائج النهائية، وهل تختلف هذه النتائج باختلاف الفرع (علمي/أدبي)، وهل تتأثر الفروق ومعامل الارتباط بالجنس أو الجنسية أو

نوع المدرسة (حكومي/أهلي). ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بطرح نتائج أعمال السنة من الدرجة الكلية ثم حولت درجات أعمال السنة إلى درجات وزنية، وذلك بضرب هذه الدرجات في الرقم(3)، حتى يتساوى وزن أعمال السنة بوزن درجة الامتحان النهائي. وتبين للباحثين وجود معامل ارتباط موجب بين أعمال السنة والامتحان النهائي بدلالة إحصائية عند مستوى الثقة (0,01)، وأن هذا الارتباط يختلف من مادة إلى أخرى، وأن جميع قيم معاملات الارتباط تزيد عن (0,707). كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أعمال السنة ومتوسط الامتحان النهائي لجميع المواد تقريبا، كما اختلفت أيضا بين مادة وأخرى، وأوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق نظام الامتحان المعمول به حاليا في شهادة الثانوية بدولة الكويت، وبتوفير اختبارات مقننة تتصف بالصدق والثبات، يزود بها المدرسون في المدارس الحكومية والأهلية، فضلا عن إجراء دراسات دورية مماثلة لرصد الاتجاه العام لدرجات الثانوية العامة.

- **دراسة الشامي ووسوف (1988) بعنوان: "معدل الثانوية العامة ودرجات المواد العلمية وعلاقتها بمعدلات الطلاب بالجامعة"**

نظرا لكون المعدلات التراكمية للطلاب من المؤشرات الدقيقة لتحديد مستواهم وتفوقهم العلمي في أثناء دراستهم الجامعية، فقد تم إجراء هذه الدراسة على (347) طالبا ممن حصلوا على شهاداتهم الثانوية العامة (القسم العلمي)، والملتحقين بكلية العلوم الزراعية والأغذية بجامعة الملك فيصل، من عام (1977) حتى عام (1983)، وذلك لدراسة العلاقة بين الدرجات الحاصلين عليها في المواد العلمية، ومعدلهم العام في الثانوية العامة، وتأثير ذلك في معدلهم التراكمي في أثناء دراستهم الجامعية. وقد عُدّ المعدل التراكمي للطلاب في نهاية السنة الأولى (فصلين دراسيين) مقياسا لمستوى دراستهم الجامعية حتى التخرج. هذا ومن خلال دراسة علاقة الارتباط بين معدل الثانوية العامة ومعدل درجات المواد العلمية مع المعدل التراكمي في المرحلة الجامعية عند التدريس باللغة الإنجليزية للسنوات (1977 إلى 1980) وباللغة العربية للسنوات (1981 إلى 1983)، فقد بينت النتائج أن قيمة معامل الارتباط بين المعدل العام في الثانوية العامة والمعدل التراكمي في الكلية تراوحت من (0,140) إلى (0,480) وبوسيط (0,278)، وأن قيمة معامل الارتباط بين درجات المواد العلمية والمعدل التراكمي بالكلية تراوحت من (0,571) إلى (0,383) وبوسيط (0,283) عند التدريس باللغة الإنجليزية. وبدراسة معامل الارتباط المتعدد عند الأخذ بالاعتبار معدل درجات المواد العلمية مع المعدل العام في الثانوية العامة. وجد أن قيمته ارتفعت في جميع سنوات المجموعة الأولى. أما عند التدريس باللغة العربية لدفعات (1981 إلى 1983) فقد ارتفعت قيمة معامل الارتباط بالنسبة للمجموعة الثانية، حيث تراوحت من (0,409) إلى (0,520) وبوسيط (0,419) كما ارتفعت قيمة معامل الارتباط وذلك بالنسبة لمعاملات الارتباط المحسوبة لتأثير المعدل التراكمي في الكلية ومعدل المواد العلمية، وتراوحت من (0,383) إلى (0,446)، وبدراسة معامل الارتباط المتعدد وجد أن قيمته ارتفعت أيضا في جميع سنوات المجموعة الثانية. إضافة إلى ذلك ارتفعت قيمة المعدل التراكمي للطلاب عندما أصبح التدريس باللغة العربية بدلا من اللغة الإنجليزية. ومن ناحية أخرى فقد تبين أن هناك علاقة ارتباط موجبة ولها دلالة معنوية بين درجات الطلاب في المواد العلمية في كل من الثانوية العامة والمرحلة الجامعية، علاوة على ذلك فقد تحسنت درجات الطلاب في مقررات المواد العلمية في المرحلة الجامعية، ما عدا مادة الحيوان العام فقد انخفضت درجاتها قليلا. وأخيرا فقد أظهرت النتائج في جميع سنوات الدراسة انخفاضا قليلا في المعدل التراكمي للطلاب في السنة الثانية التي يبدأ فيها التخصص، مما يعطينا مؤشرا على أهمية الإشراف الأكاديمي في هذه المرحلة.

- **دراسة القرشي (1994) بعنوان: "العلاقة بين تقديرات أعمال السنة ودرجات الامتحان النهائي للثانوية العامة في الكويت"**

لقد بدأ تطبيق الفصلين في المرحلة الثانوية بالكويت منذ العام الدراسي (1985/1984)، ووفقاً لهذا النظام فقد خصص لأعمال السنة (25%)من الدرجة النهائية لكل مجال دراسي في شهادة الثانوية العامة. وقد ثارت تساؤلات حول مدى دقة وموضوعية تقويم أعمال السنة، ومدى تعبيرها عن المستوى الحقيقي لتحصيل الطالب .وقد أجريت الدراسة الحالية بهدف التحقق من مدى دقة تقويم أعمال السنة للطلاب، ومدى صلاحيتها كمؤشر للتنبؤ بأدائهم في امتحان شهادة الثانوية العامة في نهاية العام الدراسي. وتركز الدراسة على سؤالين رئيسيين: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في أعمال السنة ومتوسطات درجتهم في الامتحان النهائي؟ هل يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلبة في أعمال السنة ودرجاتهم في الامتحان النهائي؟ وللإجابة عن هذين التساؤلين تم تحليل عينة عشوائية منتظمة تمثل (10%) من نتائج الطلبة الكويتيين المنتظمين بالمدارس الحكومية في امتحان الثانوية العامة بالكويت للدور الأول (1989/1988)، وقد شملت العينة نتائج (677) طالبا وطالبة منهم (366) من القسم العلمي و(311) من القسم الأدبي، وقد أجري التحليل الإحصائي للبيانات وفقاً لمتغيرات الجنس ونوع التخصص والمنطقة التعليمية لكل مجال دراسي على حده وكذلك المجموع الكلي للدرجات. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: - أن متوسطات درجات أعمال السنة كانت أعلى من متوسطات درجات الامتحان النهائي وبدلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فيما عدا اللغة الفرنسية والجغرافيا لدى الطالبات. - أن جميع معاملات الارتباط بين درجات أعمال السنة والامتحان النهائي كانت دالة إحصائياً وقد زاد بعضها عن حدود التنبؤ الإحصائي. - تشير النتائج بوجه عام إلى أن العلاقة بين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان النهائي سواء فيما يتعلق بالفروق أو بمدى الاتساق بينهما كانت تختلف باختلاف الجنس والمجال الدراسي والمنطقة التعليمية ونوع التخصص. حيث لوحظ أن زيادة درجات أعمال السنة عن درجات الامتحان النهائي وضعف الاتساق بينهما كان أكثر ظهوراً لدى الطلاب عن الطالبات وكذلك لدى القسم الأدبي عن العلمي، كما اختلفت النتائج أيضاً باختلاف المجال الدراسي والمنطقة التعليمية.

- **دراسة الفالح (1996) بعنوان: "العلاقة بين المقرر الدراسي والتخصص والتحصيل العلمي في الكيمياء والاتجاه نحو العلوم لطلاب المستوى الأول في كلية المعلمين بالرياض"**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفرق في التحصيل الدراسي في الكيمياء والاتجاه نحو العلوم بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي لطلاب المستوى الأول لكلية المعلمين بالرياض، كذلك هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي في الكيمياء ودرجات اختبار نهاية الفصل في الكيمياء، والمعدل التراكمي بعد أخذ المقرر الدراسي والاتجاه نحو العلوم بالنسبة لطلاب التخصص العلمي

وطلاب التخصص الأدبي. وانطلقت الدراسة من السؤال الرئيس التالي: هل هناك أثر للمقرر الدراسي والتخصص على التحصيل العلمي في الكيمياء والاتجاه نحو العلوم؟ ولقد استخدم الباحث اختبار تحصيلي في الكيمياء، وكذلك مقياس الاتجاه العام نحو العلوم لغرض هذه الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (36) طالباً من التخصص العلمي، وكذلك (36) طالباً من التخصص الأدبي. واستخدم الباحث لتحليل البيانات اختبار (ت)، ومعامل الارتباط بيرسون. وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين التحصيل في الكيمياء ودرجات اختبار نهاية المقرر الدراسي في الكيمياء بالنسبة لطلاب التخصص العلمي وقد بلغ (0,338). وأن هناك معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين درجات اختبار نهاية الفصل الدراسي والمعدل التراكمي بالنسبة لطلاب التخصص العلمي وقد بلغ (0,516). وأن هناك معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين المعدل التراكمي والاتجاه نحو العلوم بالنسبة لطلاب التخصص العلمي وقد بلغ (0,432). وأنه ليس هناك علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي في الكيمياء والاتجاه نحو لعلوم لطلاب التخصص العلمي. وأنه ليس هناك أي علاقة ارتباطية بين التحصيل في الكيمياء ودرجات اختبار نهاية الفصل الدراسي والمعدل التراكمي والاتجاه نحو العلوم بالنسبة لطلاب التخصص الأدبي.

- **دراسة سفر الزهراني (2008) بعنوان: " العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات "**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات. وعلى هذا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات؟. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي .وتمثلت أدوات الدراسة في: -سجل التقويم المستمر - اختبار تحصيلي -استبانة للمعلمين. واعتمد الباحث في تقسيم مجتمع الدراسة على التقسيم المتبع لمراكز الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة جدة حيث قسمت إلى ست مناطق جغرافية وهي :(مركز إشراف الشمال -مركز إشراف الوسط -مركز إشراف الجنوب - مركز إشراف الشرق -مركز إشراف النسيم -مركز إشراف الصفا) فقد استخدم الباحث عينة طبقية عشوائية، فقد تم اختيار مدرسة من كل مركز. بحيث تكونت عينة الدراسة من (461) تلميذًا بالصف الثالث الابتدائي و(15) معلمًا يدرسون مادة الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المدارس الست المختارة. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط سبيرمان، مربع كاي، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار مان وتني، اختبار كروسكال والس، معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية لثبات الاختبار والاستبانة، الاتساق الداخلي لثبات الاستبانة. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: -عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي بالنظر إلى جميع التلاميذ بصفة عام. عدم وجود توافق بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي. - ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثالث الابتدائي كانت بدرجة متوسطة لتطبيق التقويم المستمر، وبدرجة متوسطة لأساليب جمع المعلومات للتقويم المستمر، وبدرجة عالية للممارسات المتصلة بنتائج التقويم المستمر. -عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسات معلمي الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في التقويم المستمر المتصلة بكيفية تطبيق التقويم المستمر، وبأساليب جمع المعلومات، وبنتائج التقويم تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة ككل. -عدم وجود علاقة بين (درجة ممارسات المعلمين) و(الاتفاق بين درجة التلميذ في الاختبار التحصيلي ورتبته في التقويم المستمر). وقد أوصى الباحث بالتوصيات التالية: -العمل على إزالة العوائق التي تحول دون التطبيق السليم للتقويم المستمر في الرياضيات. - إيجاد لائحة تفسيرية لمادة الرياضيات، توضح آلية، وأساليب، وممارسات تطبيق التقويم المستمر. - تدريب معلمي الرياضيات على كيفية تنفيذ التقويم المستمر لمادة الرياضيات. - تفعيل دور الإشراف التربوي في توضيح الأخطاء الشائعة في ممارسات التقويم المستمر. - إعادة النظر في المهارات المراد تقويمها تقويمًا مستمرًا، وكذلك محتوى مقررات الرياضيات.

- **دراسة كابلي والخطيب (2009) بعنوان: "العلاقة بين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان النهائي لمادتي التاريخ والجغرافيا في شهادة الثانوية العامة لطلاب مدارس منطقة المدينة المنورة للعام الدراسي 2004/2003"**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين درجات أعمال السنة لمادتي التاريخ والجغرافيا ودرجات الامتحان النهائي في شهادة الثانوية العامة. وتمت الإجابة على التساؤلات التالية: -ما مدى العلاقة بين درجات الطلاب في أعمال السنة ودرجاتهم في الامتحان النهائي بمادة التاريخ؟ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعمال السنة ودرجات الامتحان النهائي بمادة التاريخ؟ - ما مدى العلاقة بين درجات الطلاب في أعمال السنة ودرجاتهم في الامتحان النهائي بمادة الجغرافيا؟ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعمال السنة ودرجات الامتحان النهائي بمادة الجغرافيا؟ - هل تتأثر الفروق التي تم رصدها بين درجات أعمال السنة وبين الامتحان النهائي بكون المدرسة حكومية أم أهلية؟ وتمت دراسة وتحليل نتائج عينة شملت الطلاب الذين حققوا النجاح في مادتي التاريخ والجغرافيا والبالغ عددهم (1522) طالبا، موزعين على (38) مدرسة. وقد طبق على درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان النهائي عدة طرق إحصائية بعد وزنها، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات أعمال حسنة ودرجات الامتحان النهائي. كما استخدم اختبار(ت) لتحديد مدى الثقة بين متوسطات الفروقات التي تم حصرها بين درجات الامتحان النهائي وبين درجات أعمال السنة وفقا لنوع المدرسة والفرع الأكاديمي. وقد تبين من خلال هذه الدراسة ارتفاع واضح في درجات أعمال السنة مقارنة بدرجات الامتحان النهائي لمادتي التاريخ والجغرافيا. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الامتحان النهائي بمادة الجغرافيا بين المدارس الحكومية والمدارس الأهلية، لصالح المدارس الأهلية، والشيء نفسه ولكن بدرجة أقل بمادة التاريخ، كما تبين انخفاض معامل الارتباط بين درجات أعمال السنة وبين درجات الامتحان النهائي لكل من مادة الجغرافيا (0,28)، ومادة التاريخ (0,30)، وأن انخفاض معاملات الارتباط بين أعمال السنة ونتائج الامتحان النهائي تقلل فرص التنبؤ بالمعدل الذي سيحصل عليه الطالب في الثانوية العامة، وبشكل

أدق في الامتحان النهائي، ومن ثمّ يصعب التكهن بمدى تحصيله في الجامعة أو المعاهد العليا، فالنتائج الخاصة بأعمال السنة مبالغ فيها، ويمكن اعتبارها متضخمة. وبناءً عليه توصي الدراسة بإجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة لتشمل جميع المواد، كما توصي بإعادة النظر بنسبة مساهمة المدرسة بدرجات الثانوية العامة، واعتماد اختبارات مقننة للمدارس لتقيس أداء الطلاب بأعمال السنة.

ثانيا: الإطار الميداني للدراسة:

1. منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي باعتباره يتناسب مع أهداف هذه الدراسة، مما يمَكِّن من تحليل النتائج وتفسيرها واستخلاص دلالتها التربوية.

2. مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة الحالية جميع تلاميذ السنة الرابعة متوسط للموسم الدراسي (2012/2011) الحاضرون في امتحان شهادة التعليم المتوسط، والبالغ عددهم (4833) تلميذا وتلميذة، والذين يدرسون بمتوسطات مدينة المسيلة، والبالغ عددها (22) متوسطة، حيث تم الحصول على قائمة بأسماء هذه المتوسطات وعدد التلاميذ في كل متوسطة من مديرية التربية لولاية المسيلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (01) توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤسسة التعليمية(المتوسطة)

الرقم	المتوسطة	عدد التلاميذ	النسبة %	الرقم	المتوسطة	عدد التلاميذ	النسبة %
1	حي 500 مسكن	152	3,15	12	أبو الخير الاشبيلي	226	4,68
2	أول نوفمبر 54	273	5,65	13	أبي علي الحسن	154	3,19
3	خرخاش أحمد	45	0,93	14	إبن هاني الأندلسي	274	5,67
4	دهيمي بلحاج	135	2,79	15	الحسن بن الهيثم	325	6,72
5	700 الجديدة	226	4,68	16	5 جويلية	262	5,42
6	صالح عيسو	52	1,08	17	بلقاسم بن الذيب	310	6,41
7	مي زيادة	259	5,36	18	حي النسيج	160	3,31
8	محمد الصديق بن يحي	278	5,75	19	أحمد شوقي	405	8,38
9	العقيد الحواس	351	7,26	20	عبد المجيد بورزق	230	4,76
10	الأخوين بن القبي	197	4,08	21	زين الدين بن معطي	268	5,55
11	لمين بوضريسة	113	2,34	22	لاروكاد الجديدة	138	2,86
المجمـوع						**4833**	**100**

3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ ست متوسطات من بين تلاميذ (22) متوسطة بمدينة المسيلة، تمثل المجتمع الأصلي، واستعملت الطريقة العشوائية العنقودية في الاختيار، حيث تم في المرحلة الأولى اختيار ست متوسطات من بين تلاميذ (22) متوسطة، ثم في المرحلة الثانية تم اختيار(38) قسما من الأقسام التي تدرس في كل المتوسطات الستة وعددها(50) قسما، بعدها تم اختيار كل تلاميذ الأقسام المختارة، وبلغت عينة الدراسة(1398) تلميذًا وتلميذة يدرسون في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمدينة المسيلة للموسم الدراسي (2012/2011)، أي بنسبة قدرت(28,93 %). والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (02) توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسة التعليمية

الرقم	المؤسسة التعليمية	عدد الأقسام المختارة	عدد التلاميذ	النسبة في المجتمع %
1	عبد المجيد بورزق	05 من 07	197	4,08
2	مي زيادة	06 من 08	230	4,76
3	محمد الصديق بن يحي	06 من 08	235	4,86
4	أبو الخير الاشبيلي	05 من 07	190	3,93
5	أحمد شوقي	10 من 12	348	7,20
6	5 جويلية	06 من 08	198	104.
المجموع		**38 من 50**	**1398**	**39.82**

4. أداة الدراسة:

قام الباحث بتحليل نتائج تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمدينة المسيلة للموسم الدراسي (2012/2011)، حيث تم الحصول عليها من إدارة المتوسطات، والتي احتوت على البيانات التفصيلية التالية: معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجات التلاميذ في

امتحان شهادة التعليم المتوسط في المواد الدراسية: الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجية، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا.

5. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- **التكرارات والنسب المئوية**: لوصف مجتمع وعينة الدراسة، وتحديد التضخم في معدل التلاميذ في التقويم المستمر مقارنة بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط في كل مادة دراسية والذي يتجاوز (**03**) درجات. واعتماد نسبة فروق أكبر من (**25 %**) من حجم العينة كحد أدنى لاعتبار النتائج متضخمة. (18)

واعتمادا على هذا المعيار تم تحديد طبيعة التضخم في عدة مستويات هي كما يلي:

- لا يوجد تضخم عندما تكون النسبة أقل أو تساوي 25%.
- تضخم منخفض عندما تكون النسبة تتراوح بين]25% و35%].
- تضخم متوسط عندما تكون النسبة تتراوح بين] 35% و45%].
- تضخم مرتفع عندما تكون النسبة تتراوح بين] 45% و65%].
- تضخم مرتفع جدا عندما تكون النسبة أكبر 65%.

- **معامل الارتباط بيرسون:** لتحيد طبيعة العلاقة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط، ويمكن تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية في عدة مستويات هي كما يلي (19):

- علاقة موجبة ضعيفة جدا تتراوح بين]0 و0,25[.
- علاقة موجبة ضعيفة (منخفضة) تتراوح بين [0,25 و0,40[.
- علاقة موجبة متوسطة تتراوح بين [0,40 و0,70[.
- علاقة موجبة قوية (مرتفعة) تتراوح بين [0,70 و1].

- **اختبار(ت) لعينتين مترابطتين:** لقياس دلالة الفروق بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ومتوسطات درجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

6. عرض وتفسير نتائج الدراسة:

1.6. عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى: توجد علاقة موجبة ضعيفة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالمواد الدراسية (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا). للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (03) قيمة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين معدل التقويم وشهادة التعليم المتوسط بالمواد الدراسية

المادة الدراسية	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	طبيعة العلاقة
الرياضيات	1398	0,816	دالة عند 0,01	موجبة قوية
علوم الطبيعة والحياة	1398	0,562	دالة عند 0,01	موجبة متوسطة
العلوم الفيزيائية	1398	0,677	دالة عند 0,01	موجبة متوسطة
اللغة العربية	1398	0,633	دالة عند 0,01	موجبة متوسطة
اللغة الفرنسية	1398	0,730	دالة عند 0,01	موجبة قوية
اللغة الإنجليزية	1398	0,693	دالة عند 0,01	موجبة متوسطة
التاريخ والجغرافيا	1398	0,594	دالة عند 0,01	موجبة متوسطة

يتضح من الجدول (03)، بأن العلاقة الارتباطية كانت موجبة قوية ودالة احصائيا عند مستوى (0,01) في كل من مادتي الرياضيات والفرنسية وقد بلغ معاملي ارتباط بيرسون على التوالي (0.816) و(0,730). وهذا ما يتفق مع دراسة أبو علام والديب (9)، حيث تبين للباحثين وجود معامل ارتباط موجب بين أعمال السنة والامتحان النهائي بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وأن هذا الارتباط يختلف من مادة إلى أخرى، كما اتفقت مع دراسة القرشي (11)، التي توصلت إلى أن جميع معاملات الارتباط بين درجات أعمال السنة والامتحان النهائي كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، واختلفت مع دراسة كابلي والخطيب (7) التي اتضح فيها انخفاض معامل الارتباط بين درجات أعمال السنة وبين درجات الامتحان النهائي لكل من مادة الجغرافيا والذي بلغ (0.28)، ومادة التاريخ والذي بلغ (0.30)، دراسة عسيري(1996) الواردة في القاضي (8) الذي وجد أن العلاقة بين درجات الاختبار النهائي ومجموع درجات اختبار الفصل الأول ودرجات أعمال السنة (التقويم المستمر) ضعيفة.

كما يتضح من الجدول رقم (04)، بأن العلاقة الارتباطية كانت موجبة متوسطة ودالة احصائيا عند مستوى (0,01) في كل من مواد علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا، وقد بلغت معاملات ارتباط بيرسون على التوالي(0,562)، (0,677)، (0,633)، (0,693)، 0,594). وهذا ما يتفق مع دراسة الفالح (20) التي توصلت إلى أن هناك معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين درجات اختبار نهاية الفصل الدراسي والمعدل التراكمي بالنسبة لطلاب التخصص العلمي وقد بلغ (0,516). ودراسة كابلي والخطيب (7)، التي توصلت إلى أن انخفاض معاملات الارتباط بين أعمال السنة ونتائج الامتحان النهائي. واختلفت مع

دراسة عسيري الواردة في القاضي (8) الذي وجد أن العلاقة بين درجات الاختبار النهائي ومجموع درجات اختبار الفصل الأول ودرجات أعمال السنة ضعيفة، ودراسة سفر الزهراني (12) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي بالنظر إلى جميع التلاميذ بصفة عامة.

2.6. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية: يوجد تضخم في معدل التلاميذ في التقويم المستمر مقارنة بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالمواد الدراسية (الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ والجغرافيا). ولمعرفة نسبة التضخم في معدل التلاميذ في التقويم المستمر بمادة الرياضيات نستخدم التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (04) نسبة وطبيعة التضخم في معدل التلاميذ في التقويم المستمر بالمواد الدراسية

المادة الدراسية	حجم العينة	عدد التلاميذ الذين لديهم تضخم في (م ت م)	نسبة التضخم %	طبيعة التضخم
الرياضيات	1398	634	45,35	تضخم مرتفع
علوم الطبيعة والحياة	1398	360	25,75	تضخم منخفض
العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	1398	58	4,15	لا يوجد تضخم
اللغة العربية	1398	135	9,66	لا يوجد تضخم
اللغة الفرنسية	1398	588	42,06	تضخم متوسط
اللغة الإنجليزية	1398	834	59,66	تضخم مرتفع
التاريخ والجغرافيا	1398	333	23.82	لا يوجد تضخم

م ت م: معدل التقويم المستمر

يتضح من خلال الجدول رقم (05) بأن هناك تضخم مرتفع في معدل التلاميذ في التقويم المستمر مقارنة بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بمادتي الرياضيات والإنجليزية، وأن هناك تضخم متوسط في مادة الفرنسية، وأن هناك تضخم منخفض في مادة علوم الطبيعة والحياة، حيث بلغت نسب التضخم على التوالي (45,35%)، (59,66%)، (42,06%)، (25,75%) وأن هذه النسب تزيد عن (25%) وهو الحد الأدنى للتضخم. وتتفق في ذلك مع دراسة القرشي (11) الذي لاحظ أن متوسطات درجات أعمال السنة كانت أعلى من متوسطات درجات الامتحان النهائي وبدلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، فيما عدا اللغة الفرنسية والجغرافيا لدى الطالبات، ودراسة كابلي والخطيب (15) التي توصلت إلى أن النتائج الخاصة بأعمال السنة مبالغ فيها، ويمكن اعتبارها متضخمة، ودراسة صالح الزهراني (21) التي أشارت إلى ارتفاع مطرد للنتائج بلغ "خَمس" درجات لكل سنة طوال فترة الأربع سنوات، وزيادة نسب الحاصلين على تقدير "ممتاز" بنسبة مطردة أيضا قدرها (4%) سنوياً، ودراسة القاضي (8) التي أشارت إلى أن هناك مؤشرات موضوعية متعددة تدعم الفرض القائل بتضخم الدرجات لغالبية المقررات، واختلفت مع دراسة المسند (22) وكذلك دراسة عودة وحوامدة (17) والتي أظهرت نتائجهما عدم وجود ظاهرة تضخم الدرجات.

كما يتضح من خلال الجدول رقم (05) بأنه لا يوجد تضخم في معدل التلاميذ في التقويم المستمر بمواد العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا واللغة العربية والتاريخ والجغرافيا، حيث بلغت نسب التضخم على التوالي (4,15%)، (9,66%)، (23,82%)، وأن هذه النسبة تقل عن الحد الأدنى للتضخم. وهذا ما يتفق مع دراسة المسند (22) والتي أظهرت نتائج تحليلاتها الإحصائية أن التقديرات في جامعة قطر لا تعاني من المغالاة في إعطاء التقديرات، أو ما يسمى بظاهرة تضخم الدرجات، ودراسة عودة وحوامدة (17) التي أشارت مجمل نتائجها إلى أن الدرجات في قسم اللغة الانجليزية منخفضة نسبيا، وأن المؤشرات الإحصائية المتوفرة تشير إلى انكماش الدرجات وليس تضخمها، واختلفت مع دراسة القرشي (11)، ودراسة كابلي والخطيب (7)، ودراسة صالح الزهراني (21)، ودراسة القاضي (8) التي أشارت إلى وجود تضخم في الدرجات.

ويمكن تفسير التضخم في معدل التقويم المستمر إلى عدم تطبيق أسلوب التقويم المستمر من طرف بعض الأساتذة، حيث يلجئون إلى منح درجات مرتفعة للتلاميذ لتجنب المساءلة من طرف الإدارة وأولياء أمور التلاميذ، وهذا ما أشارت إليه دراسة عواريب والأعور (6) من أن الأغلبية الساحقة من المدرسين في جميع مراحل التعليم بالجزائر لا يمارسون التقويم المستمر، حيث بلغت نسبة هؤلاء(82,16%) من عينة الدراسة، وأرجع الباحثان سبب ذلك إلى عوامل كثيرة تجعل المدرسين غير قادرين على ممارسة التقويم المستمر، ومن أهم هذه العوامل كثافة البرنامج الدراسي، وكثرة التلاميذ في القسم، وقلة الوسائل والإمكانيات، وغيرها من العوامل. لأن تطبيق التقويم المستمر يتطلب متابعة دقيقة لجميع التلاميذ كل بحسب حالته ووضعيته، وهذا لا يتأتى إلا إذا كان عدد التلاميذ قليلا. أما في ظل الاكتظاظ الذي تعيشه المدرسة الجزائرية فإنه يجعل من ممارسة التقويم المستمر عملية صعبة التطبيق بالنسبة للمدرسين بالكيفية التي تسمح لهم بأن يمارسوا التقويم وفق ما تتطلبه هذه المقاربة، وفيما يتعلق بالبرامج الدراسية، فإن بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تتطلب أن يتم بناء هذه البرامج بطريقة تسمح للمدرس بأن يتفرغ للتقويم المستمر؛ بدل أن يبذل جهده كاملا في إلقاء المعارف وتلقينها للتلاميذ، كما هو حال البرامج الدراسية السابقة، حيث يغلب عليها الطابع التلقيني والنزعة الانفصالية بين المواد الدراسية، وهذا من شأنه أن يضع عقبات كبيرة أمام ممارسة التطبيق المستمر بما يتفق مع هذه البيداغوجيا الجديدة.

وأكدت ذلك دراسة الناجم (1)، حيث أشارت إلى وجود كثير من المهارات المعقدة والتي يصعب تقويمها، ودراسات كل من (الداود (2)؛ وبندر الشهري (23)؛ والحصيني (24)؛ وأمبو سعيدي والراشدي (25)؛ وطبيقي2011) التي أشارت إلى وجود صعوبات تواجه المعلمين في تطبيق

التقويم المستمر أهما: كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، كثرة أعداد التلاميذ في الفصل الواحد، عدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.

كما يمكن إرجاع السبب أيضا حسب ما لمسه الباحث في الميدان من خلال عمله كأستاذ في التعليم المتوسط، إلى التطبيق الخاطئ للتقويم المستمر من طرف بعض الأساتذة، نظرا لعدم فهمهم الصحيح لإجراءات تطبيق التقويم المستمر، مما حدا بهم إلى تطبيقه حسب فهمهم الخاطئ. والاعتقاد السائد عند بعضهم بأن التقويم المستمر الهدف منه هو مساعدة التلميذ على النجاح والانتقال إلى الصف الأعلى، والتخفيض من نسبة الرسوب إلى أبعد حد ممكن؛ حتى ولو كانت نتائج التلميذ لا تؤهله لذلك، ومصلحته تقتضي أن يعيد السنة.

وكذلك من أسباب التضخم في معدل التقويم المستمر عدم تنظيم دورات تكوينية في مجال التقويم المستمر للأساتذة من قبل المفتشين، وإن تم تنظيمها فهي قليلة ولا تلبي تطلعاتهم لمعرفة وفهم أساليب وأدوات التقويم المستمر وكيفية تطبيقها، وهذا ما أشارت إليه الدراسات المذكورة سابقا. كما كشفت نتائج دراسة الدامغي (26) على أن مستوى توظيف المدرس للتقويم في كل الوضعيات التعليمية يمَثل نسبة ضئيلة (ضعيفة)، وفُسّر هذا بافتقار المعلم للتكوين بمقتضيات التقويم والتدريس بالكفايات، وافتقاره للتكوين الديداكتيكي والنفسي والبيداغوجي.

إضافة إلى ذلك، سهولة أسئلة التقويم المستمر التي يعدها بعض الأساتذة، والتي لا تراعي شروط بناء الإختبار الجيد، والضغوط الممارسة على الأستاذ من قبل الإدارة المدرسية لتحسين النتائج، وكذلك ضغوط أولياء أمور التلاميذ ذوو النفوذ والمال، والمحاباة، وعدم الموضوعية في منح الدراجات من طرف بعض الأساتذة، وهذا ما أشارت إليه القاضي (8) في دراستها بأن أهم مصدر لهذا التضخم هو سهولة الامتحانات التي تعدها المعلمة، أو خلل في عملية التصحيح وتوزيع الدرجات، أو سهولة مضمون المقررات، أو بسبب ضغوط أكاديمية أو غير أكاديمية، وردّ عسيري(1996) في دراسته الواردة في القاضي (8) هذا التفاوت بين الدرجات إلى ضعف في القياس الذي يعاني من نقص في الموضوعية، حيث تبين أن كثيرًا من الطلاب حصلوا على تقدير "ممتاز" أو "جيد جداً" فيما يسبق الاختبار النهائي من تقويم، ومع ذلك غير قادرين على اجتياز الاختبار النهائي.

3.6. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات معدل التلاميذ في التقويم المستمر ومتوسطات درجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط تعزى للمادة الدراسية. وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مترابطتين ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول(05) قيم اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات معدل التلاميذ في التقويم المستمر ومتوسطات درجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط حسب المادة الدراسية

المادة الدراسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	الخطأ المعياري للفروق	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
رياضيات	1398	2,62	2,89	0,07	33,891	1397	دالة عند 0,01
علوم الطبيعة والحياة	1398	1,08	2,88	0,07	14,142	1397	دالة عند 0,01
العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا	1398	-2,06	2,97	0,07	-25,936	1397	دالة عند 0,01
اللغة العربية	1398	0,31	2,04	0,05	5,697	1397	دالة عند 0,01
اللغة الفرنسية	1398	2,58	2,56	0,06	37,698	1397	دالة عند 0,01
اللغة الإنجليزية	1398	3,38	3,00	0,08	42,068	1397	دالة عند 0,01
التاريخ والجغرافيا	1398	0,83	3,18	0,08	9,838	1397	دالة عند 0,01

يتضح من خلال الجدول(05) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بالمواد الدراسية، حيث كانت قيمة(ت) محصورة بين (- 25,936) و (42,068)، ففي مادة الرياضيات نجد أن قيمة اختبار(ت) كانت موجبة وبلغت (33,891) وكانت الفروق لصالح معدل التقويم المستمر، وأن قيمة اختبار(ت) في مادة علوم الطبيعة والحياة كانت موجبة وبلغت (14,142) وكانت الفروق لصالح معدل التقويم المستمر، وأن قيمة اختبار(ت) في مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية كانت سالبة وبلغت(-25,936) وكانت الفروق لصالح امتحان شهادة التعليم المتوسط.

وفي مادة اللغة العربية نجد أن قيمة (ت) كانت موجبة وبلغت (5,697)، وكانت الفروق لصالح معدل التقويم المستمر، وأن قيمة اختبار(ت) في مادة اللغة الفرنسية كانت موجبة وبلغت (37,698) وكانت الفروق لصالح معدل التقويم المستمر، وأن قيمة اختبار(ت) في مادة اللغة الإنجليزية كانت موجبة وبلغت أكبر قيمة قدرت بـ (42,068)، وكانت الفروق لصالح معدل التقويم المستمر، وأن قيمة اختبار(ت) في مادة التاريخ والجغرافيا كانت موجبة وبلغت (09,838) وكانت الفروق لصالح معدل التقويم المستمر.

واتفقت في ذلك مع دراسة أبو علام والديب (9) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أعمال السنة ومتوسط الامتحان النهائي لجميع المواد تقريبا، كما اختلفت أيضا بين مادة وأخرى، ودراسة القرشي (11) التي أشارت إلى أن متوسطات درجات أعمال السنة كانت أعلى من متوسطات درجات الامتحان النهائي وبدلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فيما عدا اللغة الفرنسية والجغرافيا لدى الطالبات، ودراسة كابلي والخطيب (7) التي أكدت وجود فروق بين نتائج أعمال السنة وبين نتائج الامتحان النهائي في مادتي التاريخ والجغرافيا

لصالح أعمال السنة وبدلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، واختلفت مع دراسة سفر الزهراني (12) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسات معلمي الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في التقويم المستمر المتصلة بكيفية تطبيق التقويم المستمر، وبأساليب جمع المعلومات، وبنتائج التقويم تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة ككل.

خاتمة:

يحتل موضوع التقويم التربوي أهمية بالغة في أي منظومة تربوية، وذلك لما له من تأثير على سيرورة العملية التعليمية التعلمية ونجاعتها وتجويد مخرجاتها، فبفضل عملية التقويم التربوي يمكن تحديد مدى التقدم الحاصل في تعلمات التلاميذ، والوقوف على جوانب القوة والضعف في تحصيلهم، كما يمكن الحكم على مدى التطور الحاصل في العملية التربوية بجميع مكوناتها، والوصول إلى قرارات تربوية أكثر صدقا وموضوعية.

ويعتبر التقويم المستمر أحد الأساليب الحديثة للتقويم التربوي، والذي بدأت الجزائر في تطبيقه منذ عدة سنوات، وأدخلت عليه عدة إصلاحات، كان آخرها بعد صدور المنشور الإطار رقم 2039 الخاص بإصلاح نظام التقويم التربوي. ولقد أخذ تسميته من خاصية الاستمرار، أي أنه ملازم للعملية التعليمية التعليمة من بدايتها إلى نهايتها، ويهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء باستمرار، وذلك لتحسين هذه العملية وتطويرها واكتشاف نواحي القوة والضعف فيها، والتعرف على مدى تحقيق الأهداف، والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل وتطوير مسار التعلم نحو تحقيق هذه الأهداف.

ويعتمد هذا النوع من التقويم على: الملاحظات اليومية، والأنشطة الصفية وغير الصفية، والاختبارات القصيرة والفصلية، وغيرها من الأدوات التقويمية، كما أنه يتوافق مع المفهوم المتطور للتقويم الذي يركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، إلا أن عدم معرفة الأساتذة لهذا الأسلوب من التقويم بالشكل الصحيح، نتيجة لعدم أخذهم لدورات تكوينية تتعلق بكيفية تطبيقه وممارسته في غرفة الصف، إضافة إلى كثافة برامج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، والاكتظاظ في الأقسام، وغيرها من الأسباب، خلق صعوبات جمة للأساتذة في تطبيقه ميدانيا، مما تسبب في بروز ظاهرة تضخم درجات التقويم المستمر في بعض المواد الدراسية، وهذا ما دلت عليه الدراسة الحالية من خلال النتائج المتوصل إليها، والتي كان أهمها: وجود علاقة موجبة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط، ووجود تضخم في معدل التلاميذ في التقويم المستمر مقارنة بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بمواد: الرياضيات، علوم الطبيعة الحياة، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، ووجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات معدل التلاميذ في التقويم المستمر ومتوسطات درجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط في جميع المواد لصالح التقويم المستمر باستثناء مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا فكانت لصالح امتحان شهادة التعليم المتوسط.

الهوامش:

1. محمد عبد العزيز عبد المحسن الناجم. (2000). *واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلية الابتدائيية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية .
2. هند بنت عبد الله بن عبد الرحمان الداود.(2004). *واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
3. يوسف خنيش.(2005). *صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
4. لبنى بن سي مسعود. (2008). *واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
5. رمضان خطوط. (2010). *استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
6. الأخضر عواريب و إسماعيل الأعور. (2011، جانفي). التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد4، الصفحات 561-587.
7. عبد العزيز كابلي و موسى حامد الخطيب. (2009). العلاقة بين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان النهائي لميادتي التاريخ والجغرافيا في شهادة الثانوية العامة لطلاب مدارس منطقة المدينة المنورة للعام الدراسي 1425/1424. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. مجلد1، عدد1، الصفحات 156-190.
8. هيفاء سليمان القاضي. (2005). تضخم الدرجات وارتفاعها: دراسة تحليلية لنتائج طالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة للعام الدراسي 1423/1422. *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية لدول الخليج. العدد65، الصفحات 67-109.
9. رجاء أبو علام و فتحي الديب. (1987). العلاقة بين درجات أعمال السنة ودرجات آخر العام في الشهادة الثانوية بدولة الكويت، دور أول (1985/84). *المجلة التربوية*، جامعة الكويت. مجلد4، العدد14، الصفحات 63-102.
10. عبد الله الشامي و محمد زهير وسوف. (1988). دراسة عن إمكانية التنبؤ بالمعدلات التراكمية للطلاب في السنة الأولى من التحاقهم بكلية العليم الزراعية والأغذية بجامعة الملك فيصل باستخدام معدلاتهم العامة في الثانوية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*. العدد23، الصفحات 117-125.
11. عبد الفتاح القرشي. (1994). العلاقة بين تقديرات أعمال السنة ودرجات الامتحان النهائي للثانوية العامة. *المجلة التربوية*. مجلد8، العدد30، الصفحات 85-115.
12. سير بن حسن بن سعد الزهراني. (2008). *العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
13. وزارة التربية والتعليم. (2006). *لائحة تقويم الطالب والمذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية 1427*. الإدارة العامة للإختبارات والقبول، المملكة العربية السعودية.

14. وزارة التربية الوطنية. (2005). *المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005، الخاص بلإصلاح التقويم التربوي* . الأمانة العامة، الجزائر.
15. عبد الرحمان عدس و يوسف قطامي. (2003). *علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق الأساسي*. عمان : دار الفكر. الأردن.
16. وزارة التربيةالوطنية. (2006). *المنشور رقم 128 المؤرخ في 23 سبتمبر 2006، المتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ*. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، الجزائر.
17. احمد عودة و مفيد حوامدة. (1996). خصائص توزيع الدرجات في المقررات الجامعية في ضوء نظام الدرجات والتقدير المعتمد في جامعة اليرموك. *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، العدد13، الصفحات 433-456.
18. وزارة التربية الوطنية. (2012). *دليل تسيير مركز التصحيح لامتحان شهادة التعليم المتوسط*. الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر.
19. أحمد سعد جلال. (2008). *مبادئ الاحصاء النفسي تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج SPSS*. القاهرة : الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش.م.م.مصر.
20. ناصر الفالح. (1996). العلاقة بين المقرر الدراسي والتخصص والتحصيل العلمي في الكيمياء والاتجاه نحو العلوم لطلاب المستوى الأول في كلية المعلمين بالرياض. *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد60، الصفحات 55-92.
21. صالح الزهراني. (2003). *ظاهرة ارتفاع معدلات درجات الطلاب الناجحين بالدور الأول في الصف الثالث الثانوي*. دراسة غير منشورة، الرياض، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
22. شيخة عبد الله المسند. (1992). دراسة تحليلية لتوزيع تقديرات الطلاب في جامعة قطر في الفصل الدراسي خريف 1990. *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، العدد9، الصفحات 125-153.
23. بندر سالم مفرح الشهري. (2006). *دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين واولياء الأمور بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
24. سامي بن مصبح غرمان الحصيني. (2007). *مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
25. عبد الله خميس أمبوسعيدي و ثريا بنت حمد الراشدي. (2009). صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلد10، العدد2، الصفحات 147-166.
26. ليلى الدامغي. (2011، جانفي). تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفاءات. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، العدد4، الصفحات 499-518.