"تضخم الدرجات وارتفاعها: دراسة تحليلية لنتائج طالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٢٢ – ١٤٢٣هـ"

د. هيفاء بنت سليمان القاضي

كلية التربية للبنات – الرياض

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف على مدى ارتفاع درجات الثانوية العامة وتضخمها في منطقتي الرياض والمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ، ورصد بعض المتغيرات المؤثرة في ذلك، وذلك من خلال الإجابة على السؤالين التاليين:

١. ما مدى ارتفاع درجات خريجات المرحلة الثانوية للعام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ في منطقتي الرياض والمدينة المنورة، وما العوامل المؤثرة في ذلك؟

٢. ما مدى تضخم درجات خريجات المرحلة الثانوية للعام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ في منطقتي الرياض والمدينة المنورة، وما العوامل المؤثرة في ذلك؟

وقد طبقت الدراسة المنهج الوصفي المتمثل في وصف وتحليل درجات طالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة بهدف سبر أنماط ها

وتوزيعاتها ودلالاتها التربوية وقامت الباحثة بتحليل ما توافر من نتائج وبيانات في قواعد بيانات تعليم البنات في وزارة التربية والتعليم، التي احتوت على البيانات التفصيلية التالية: درجتي أعمال السنة في الفصل الأول والفصل الثاني لكل مقرر، درجة اختبار الفصل الأول والفصل الثاني لكل مقرر، نوع المدرسة (حكومية، أهلية)، وقد شملت الدراسة جميع طالبات الثانوية العامة الناجحات في منطقتي الرياض والمدينة المنورة.في العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤ هـ، وتكون مجتمع البحث الذي تمت دراسته من (٣٨٣٩٩) طالبة موزعة على النحو التالي: الرياض (٢٢٩٩١) طالبة، أما المدينة المنورة فقد بلغ عدد طالباتها (١٥٤٠٨) طالبة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الدرجات مرتفعة في القسم العلمي في الرياض والمدينة المنورة ولكن ارتفاعها في الرياض أكثر منه في المدينة المنورة، وفي المدارس الأهلية في المنطقتين أكثر من المدارس الحكومية. ولدراسة التضخم تمت مقارنة درجات الاختبار المركزي بدرجات اختبار الفصل الأول، ونسب تحقق درجات الفصل الأول وأعمال السنة في الفصلين بنسبة تحقق الاختبار المركزي، وأشارت نتائج تلك المقارنات إلى أن هناك مؤشرات موضوعية متعددة تدعم الفرض القائل بتضخم درجات طالبات الثانوية

العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ لغالبية المقررات، وأن أهم مصدر لهذا التضخم هو تلك الاختبارات التي تعدها المعلمة، وأن التضخم بدا أكبر في المدارس الأهلية.

وفي ضوء النتائج اقترح بعض التوصيات أهمها دراسة نتائج الثانوية العامة دورياً، وإعادة النظر في ثقل الدرجة الممنوحة للاختبار المركزي، والتفكير في اختبار بديل للاختبار المركزي الحالي.

مقدمة:

التربية المدرسية عملية اجتماعية إنسانية، تهدف لإعداد مواطن صالح لنفسه ومجتمعه، وتقويم التحصيل عملية أساسية وحيوية موجهة لتحقيق هذا الهدف؛ عبر تحديد مستوى التحصيل والمتغيرات التربوية المؤثرة في تعلم الطالبة ونموها؛ ولهذا يحرص المربون وصانعو القرار على تقويم التحصيل للتأكد من كفاية التعلم بناء على معايير محددة تم وضعها ابتداء. وهذا تحدٍ صعب؛ لأن التعلم - في الغالب - هو نتيجة نفسية غير محسوسة تحدثها العملية التعليمية، وعلى الرغم من تلك الصعوبة، يحرص المعلمون على رصده والتعرف على كفايته ونوعيته وقيمته، ولا يملكون في قياسه إلا قياس التحصيل الذي هو نتاج التعلم، وهو - في الوقت

نفسه - المخرج المحسوس أو المادة الناتجة عنه. بعبارة أخرى، التحصيل هو أحد شواهد التعلم التي يمكن قياسها، وما يوضع من اختبارات تهدف لقياس عينة أو جزء من هذا التحصيل، وهذا موطن الصعوبة والتحدي.

لا يملك المجتمع من شهادة أو دليل على تعلم بناته وأبنائه غير ما تقدمه المدرسة لهم من اختبارات، وما تنتجه هذه الاختبارات من نتائج رقمية وعلى الرغم من الاختلاف في صدقها وتقويمها ودلالتها النوعية.

إن للدرجات عموماً وخصوصاً درجات الثانوية العامة أهمية حيوية في حياة الطالبة فمن المفترض أن تكون مقياساً موضوعياً لكفاءتها الأكاديمية بحيث تزودها بمدى جودة فهمها لمضمون المقررات وتفصح عن جوانب القوة والضعف في أدائها، وفي الوقت نفسه يفترض أن تصبح معياراً تعول عليه مؤسسات المجتمع الأخرى في تقييمها للطالبة وكفايتها. كما أن لهذه الدرجات أهمية خاصة لصانعي القرار في المؤسسة التربوية، وأهمية بالغة أيضا لمؤسسات المجتمع؛ فهي معيار أساس يتم بموجبه تخريج الطالبة، واختيار تخصصها الأكاديمي في الجامعة، واختيار البرامج التعليمية المناسبة لها، ويتم في ضوئها حصول الطالبة على فرصة عمل، وغير ذلك من الأمور؛ ولذا أصبح للقيمة الكمية للدرجة معان نوعية مهمة

للطالبة وللمجتمع.

علاوة على ذلك كله تمثل اختبارات الثانوية العامة ثروة معلوماتية هائلة وغذية لصانعي القرار التربوي، إذا وضع نظام لتحليلها وربطها ببعض المتغيرات، ليتمكن من تحديد مستوى مسار الطالبة والمعلمة والعملية التعليمية بالنسبة للأداء المتوقع، وفي ضوء ذلك يتم اتخاذ قرارات علاجية وتطويرية، وتحسين مسار العملية التعليمية. بعبارة أخرى تحليل اختبارات الثانوية العامة ونتائجها تؤسس لما يمكن تسميته "التعليم والتطوير بالقياس".

لقد لاحظت مؤسسات المجتمع ارتفاع درجات الطالبات عموما في جميع المستويات التعليمية، وخاصة خريجات الثانوية العامة، وباتت مؤسسات المجتمع تسأل عما إذا كان ذلك الارتفاع هو انعكاس لارتفاع حقيقي في التحصيل الدراسي والمهارات والذكاء والأداء، أم أنه يعكس سهولة الحصول على تلك الدرجات المرتفعة؟

تشير نتائج تحليل درجات طلاب الثانوية العامة لسنوات عديدة إلى ارتفاع منتظم (systematic) للدرجات (الزهراني، ١٤٢٥هـ)، وفي نفس الوقت تشير كثير من شكاوى الجامعات ومؤسسات المجتمع إلى تدني أداء خريجي وخريجات الثانوية العامة،

وهذا يدعم - ولا يثبت - فرضية القول بسهولة الحصول على الدرجات العالية.

لا تكمن المشكلة في ارتفاع الدرجات، فهذا - في الغالب - هدف تسعى إليه المؤسسات التعليمية والاجتماعية، ولكن المشكلة تكمن في "تضخم الدرجات"، أي أن الدرجة العالية لا تعكس أداءً عالياً أيضا، وعلى الرغم من أن طالبات بيئة الدراسة - المملكة العربية السعودية - لا يتعرضن لاختبار آخر غير الاختبار المركزي للثانوية العامة يقيس التحصيل، إلا أن بعض الدراسات التي تمت في بيئات أخرى شبيهة تشير إلى تدني تحصيل الطلاب والطالبات، فقد كشفت دراسة أجراها البنك الدولي على عشرة آلاف طالب وطالبة في مصر في نهاية المرحلة الابتدائية أن نسبة تحصيلهم في القراءة بلغت (٥٢%)، وفي الكتابة (٤٧%)، وحل المسائل (٢٨%) (زيتون، ١٩٩٧م)، وقد أكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة الشوملي (١٩٩٥م) من أن مستوى تحصيل التلاميذ في تراجع مستمر عاماً بعد عام، وأن بعض التلاميذ وصلوا للصفين الثامن والتاسع وهم لا يجيدون الكتابة.

وعلى الرغم من أن الأردن يتمتع بمستوى تعليمي مميز مقارنة ببقية الدول العربية (زيتون، ١٩٩٧م)، إلا أن مستوى طلبتها جاء مخيباً للآمال في أحد الاختبارات الدولية (Timss) لقياس مهارات التعليم المختلفة في العلوم والرياضيات عام ١٩٩١/٩٠م، الموجه للطلبة

الذين بلغوا ثلاثة عشر عاماً، حيث جاء مستوى الطلبة الأردنيين في مراتب متأخرة في المجالين معاً. وعلى الرغم من أن الطلبة الأردنيين حققوا مستويات عالية في مجال المعرفة والحقائق العلمية، إلا أن أداءهم كان متدنياً في حل المشكلات العلمية في الرياضيات، والربط في العلوم (البنك الدولي، World Bank, 1995 في زيتون، ١٩٩٧م).

تشير هذه الدراسات إلى أن ظاهرة "تضخم الدرجات"، هي ظاهرة دولية تفشت كثيراً في التعليم الثانوي والجامعي بدرجة افترض أنها قللت من أهمية التميز وقيمته (فيكي جونسون Vicki Johnson, 2004)، ومن القيمة الحقيقية للدرجة (توم بدنار Tom Bednar, 1998)، وأنها أدت إلى تدني الرغبة في التعلم،

وتدني نوعية التفكير، وغرست الرغبة في الإقبال على المهام السهلة (ليزا بيرك Lisa Berk, 2000)، وبات الطلبة يرون أن الحصول على الدرجات العالية "فقط" هدف رئيس من أهداف المدرسة، ورسخ ذلك طلب بعض أنظمة التعليم من الطلبة أخذ المزيد من المقررات ليس لزيادة التحصيل وإنما لرفع المعدل العام (ألفي كوهن Alfie, Kohn, 2002).

يشير تقرير مجموعة ونجسبرد للتعليم العالي(Wingspread Group on Higher Education, 1993) إلى صعوبة التخلص من آفة تضخم الدرجات؛ لأنها في الغالب تحدث من خلل في النظام التعليمي، مما يجعل التضخم - بالتالي- نظاماً في نفسه، أو جزءًا من هذا النظام التعليمي، وتصبح الحيدة عنه، حيدة عن النظام ويجعل المعلم أو المعلمة عرضة لضغوط اجتماعية ونفسية ونظامية هائلة.

وترى الباحثة أن تضخم الدرجات ربما جاء نتيجة للفلسفات المختلفة التي قامت عليها النظريات التربوية، ابتداء بالنظريات السلوكية وأفكار الإدارة العلمية لفردريك تيلور (Frederick Taylor)، التي تأثر بها القياس التربوي كثيراً مما أدى إلى التركيز كثيراً على مهارات محددة، والإعلاء من شأنها وقياسها، بدرجة ربما أرغمت العملية التعليمية على السعي لتحقيق مبدأ الانتظامية أو النمطية في

مخرجاتها لتنتج بانتظام (systematically) مخرجات متشابهة في المهارات ومستوى التحصيل، مقللة -بذلك- من أهمية الفروق الفردية. وقد عزز هذه النظرة مدرسة القياس النفسي التي أعلت كثيراً من القيمة الكمية لمخرجات العملية التعليمية (إيكايند Eikind, 1991)، فالتعليم - وفقاً لهذه المدرسة - هو عملية بسيطة وسهلة، تتمثل في اكتساب مجموعة محددة من المعارف والمهارات يتم قياسها بموضوعية عبر اختبارات مقننة، والإجابات لها احتمالان فقط: صح أو خطأ، والمواد مستقلة، ولكل منها أهداف، وسلسلة من المهارات، تم تحديدها سلفاً، وتكمن وظيفة المتعلم والمعلم في تحقيق تلك الأهداف والمهارات (ويلز Wills, 1995)، وقد ترسخت تلك النظرة أكثر بعد صدور كتاب "أمة في خطر" الذي ركز على مخرجات التعليم الكمية، والنظر للتعليم على أنه وسيلة لرفع مستوى التنافس الاقتصادي للأمة، وأثر ذلك الربط في إعلاء الجانب الكمي من مخرجات العملية التعليمية، وأثر بالتالي على المعايير التربوية، وأساليب القياس والتقويم، والمناهج، ووظيفة المعلم والطالب (القاضي، ١٤٢٣هـ).

يضاف إلى ذلك أن هناك متغيرات اجتماعية أخرى مرتبطة بالبيئة المحلية ربما ساهمت في تضخم الدرجات منها:

- ارتفاع النسبة التي تقبلها الجامعات من طلاب وطالبات الثانوية العامة؛ مما أدى إلى رفع الدرجات من قبل معلمات ومعلمي المدارس الثانوية.
- زيادة أعداد المدارس الأهلية واعتمادها على مبدأ تسويقي يقوم على منح عملائها (الطلاب والطالبات) ما يبحثون عنه من درجات عالية.
- اعتماد مقررات مراحل التعليم عموماً ومنها المرحلة الثانوية على الجانب المعرفي، وبالتالي فالاختبار هو فرصة لقياس القدرة على استرجاع المعلومات فقط.
- تأثير مستوى درجات الطالبات على تقدير المعلمة.

الفرق بين تضخم الدرجة وارتفاعها وتطورها:

يصف بعض الباحثين وبعض مؤسسات المجتمع ووسائل الإعلام الدرجات بأنها "مرتفعة"، وربما لا يقصد المعنى الحرفي لها، وإنما يقصد "تضخمها" أو "تطورها"؛ ولهذا ترى الباحثة ضرورة ضبط هذه المصطلحات وتحديد معانيها.

يمكن تعريف "تضخم الدرجات" بأنه ارتفاع في درجات الطلاب والطالبات دون أن يقابل ذلك الارتفاع ارتفاع في التحصيل (جي إي ستون J. E Stone, 1995، ومجموعة ونجسبرد للتعليم العالي، ١٩٩٣م، فيكي

جونسون، ٢٠٠٤م، أرفو جولا ،Arvo E. Juola, 1980)، ويرد التضخم في الغالب إلى سهولة الاختبارات، أو خلل في عملية التصحيح وتوزيع الدرجات، أو سهولة مضمون المقررات، أو إلى تأثير ضغوط متغيرات أكاديمية وغير أكاديمية.

يتم رصد التضخم بأحد الأسلوبين: أولاً المقارنة بين قيمة الدرجة ودرجة اختبار آخر مقابل، وهو ما يسمى "متوسط التضخم، mean shift inflation"، وثانياً اختبار العلاقة الطردية بين الدرجات ونتائج بعض الاختبارات المعيارية مثل (SAT أو ACT) وغيرها، ومعرفة ما إذا كان بينها علاقة سلبية أو ليس بينها علاقة (دان كورتز ومارك بيريندز Dan Koretz and Mark Berends, 2001). كما يعني التضخم أن مستوى "ممتاز" في مدرسة ما يختلف عن مستوى "ممتاز" في مدرسة أخرى، وأن مستوى "ممتاز" في مدرسة ما يعني "جيد جداً" أو أقل في مدرسة أخرى. ويمكن القول أن تضخم الدرجة لا يعني بالضرورة ارتفاع الدرجة، وإنما يعني عدم قدرة تلك الدرجة المرتفعة أو المنخفضة على تمثيل الدلالة النوعية التي تعبر عنها وترمز لها، وعن عدم صدقها في التعبير عن المستوى المقابل لها في الكفايات والمهارات التربوية المحصلة من قبل الطالب أو الطالبة.

لعل هذه الحالة هي التي جعلت ثلث الجامعات والكليات الأمريكية تفرض على خريجي الثانوية

العامة الانخراط في برامج علاجية على الرغم من ارتفاع درجاتهم، فقد أشارت دراسة آرثر لافين وجينيت كيورتن (Arthur Levine and Jeanette Cureton, 1998 إلى أن (٧٣%) من الكليات والجامعات أشارت إلى زيادة أعداد الطلاب والطالبات الذين التحقوا ببرامج علاجية، ويشير هنري روسوفسكي وماثيو هارتلي (Henry Rosovsky and Matthew Hartley, 2002) إلى أن الجامعات الأمريكية تنفق بليوني دولار سنوياً على تلك البرامج العلاجية لخريجي وخريجات الثانوية، وهذا ما أدى بثمانية عشر ولاية أمريكية أن تفرض اختبارات للكفايات (Competency) على جميع خريجي وخريجات الثانوية.

أما "ارتفاع الدرجات" فيشير إلى طبيعة توزع الدرجات في المدى الكامل لها، وارتفاع الدرجة يشير إلى موقع الدرجة في المدى العالي، فعلى سبيل المثال إذا كان مدى الدرجات ثلاثين، ووقعت درجة ما أو غالبية الدرجات فيما بين (٢٥) إلى (٣٠)، فربما يجوز الحكم عليها بأنها مرتفعة، لوقوعها في المستوى المرتفع من الدرجة، ولا يحكم على الارتفاع بأنه أمر سلبي أو إيجابي؛ أو وصف الارتفاع "وحده" بأنه تضخم - كما أشارجاري هانسون Gary Hanson, 1998، وألفي كوهن Alfie Kohn, 2002؛ لأن ذلك يتطلب البحث فيما هو أبعد من موقع الدرجة.

تطور الدرجة هو الارتفاع التدريجي عبر عدد من

الأعوام الدراسية، أي دراسة الدرجة في ضوء تطورها التاريخي، ومقارنة الدرجات في عام معين بالدرجات في أعوام سابقة؛ لرصد تطور الدرجة وارتفاعها، وهذه المقارنة وحدها لا تفصح عن جودة الدرجة، ونوعيتها، ودلالتها الارتباطية بالتحصيل؛ ولذا فإن هذا المنهج الذي يقوم على مقارنة درجة عام بعام آخر لا يساعد وحده في الحكم على مدى تضخم الدرجة، بل ذهب كوهن إلى القول أنه لا يعول على ذلك في القول بارتفاع الدرجة. وتتمثل فائدة هذا النوع من الدراسات في إعطاء تصور تاريخي لارتفاع الدرجة، ونمطه، ورصد المتغيرات التاريخية التي أثرت على تغير الدرجات، وفي الوقت نفسه يمكن توظيفه في دراسة تضخم الدرجة بربط ارتفاع الدرجة تاريخياً ببعض الاختبارات المعيارية ذات الصلة بالتحصيل والقدرات، وهذا ما قامت به بعض الدراسات، وأعطت بعداً تاريخياً عميقاً لقضية التضخم.

الدراسات السابقة:

لم ترصد الدراسات البداية التاريخية لتضخم الدرجات في المملكة العربية السعودية، كما ندرت الدراسات التي عنيت بارتفاع الدرجات أو تطورها أو تضخمها، وتعد دراسة صالح الزهراني (١٤٢٤هـ) من أحدث الدراسات التي تناولت مباشرة نتائج الثانوية العامة للبنين، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة

مدى ارتفاع أو تطور معدل درجات ثالث ثانوي بنين خلال أربع سنوات (من ١٤٢٠ هـ إلى ١٤٢٤ هـ)، والبحث عن المكونات الأكثر إضافة للارتفاع. وقد كشفت الدراسة عن ارتفاع مطرد للنتائج بلغ "خمس" درجات لكل سنة طوال فترة الأربع سنوات، وزيادة نسب الحاصلين على تقدير "ممتاز" بنسبة مطردة أيضا قدرها (٤%) سنوياً، ورد الزهراني هذا الارتفاع إلى اختبارات المعلم، وليس لاختبار الوزارة (الاختبار المركزي للفصل الثاني في تعليم البنين)، الذي أظهر تناقصاً نسبياً من عام إلى آخر، وقد كشفت النتائج عن عدم ثبات اختبار الوزارة، وتذبذبه عبر المقررات، وعبر سنوات التحليل.

في عام ١٤١٧ هـ درس محمد الضويان و سعد آل فهيد مكونات درجات طلاب ثالث ثانوي ومقارنة المدارس الحكومية بالأهلية في ذلك، ودلت النتائج على وجود علاقة بين معدل مكونات الدرجات التي يضعها المعلم ودرجة اختبار الوزارة في المدارس الحكومية وتدني تلك العلاقة في المدارس الحكومية، كما وجدا فرقاً لصالح المدارس الحكومية في درجات أعمال السنة في الفصلين واختبار الفصل الأول في كثير من المقررات.

كما قام علي عسيري (١٩٩٦م) بتحليل نتائج الثانوية العامة للطلاب في مكة المكرمة وذلك للعام (١٩٩٣م) بهدف التعرف على خصائص التوزيع الإحصائي

لدرجات الاختبارات في العلوم الدينية والطبيعية، وإلى أي مدى تمثل نتائج تلك الاختبارات قدرات الطلاب وتحصيلهم العلمي، كما قارن بين توزيع درجات المواد الدينية والمواد العلمية في الاختبارات النهائية ووجد أن توزيع درجات المواد الدينية منحرفة انحرافاً سلبياً شديداً، أما توزيع درجات المواد العلمية فمنحرفة انحرافاً إيجابياً، وقام الباحث باختبار العلاقة بين درجات الاختبار النهائي ومجموع درجات اختبار الفصل الأول ودرجات أعمال السنة لكل مادة من المواد العلمية وتبين أن العلاقة ضعيفة، وقد رد 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.

وفي الدراسة التحليلية لنتائج الثانوية العامة للطلاب التي قدمتها إدارة تعليم الرياض في ندوة تقويم الطالب في وزارة المعارف عام (١٤١٧ هـ) تم اختبار العلاقة الارتباطية بين درجات الفصل الأول ودرجات الفصل الثاني لجميع التخصصات في مدينة الرياض وتخصصي العلوم الطبيعية والعلوم الشرعية والعربية في بعض المحافظات التابعة لإدارة تعليم

الرياض، وتبين وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجات الفصلين في تخصص العلوم الطبيعية في مدينة الرياض، أما بقية التخصصات فتراوحت درجات العلاقة الارتباطية بين الضعيفة والمنخفضة نسبياً، أما في المحافظات فتبين انخفاض العلاقة لكلا التخصصين. وعلى الرغم من أن الدراسة لم تعن بالتضخم إلا أنه يمكن القول أن وجود العلاقة الإيجابية القوية يشير إلى أن الاختبارين يزيدان وينخفضان وفق نمط متشابه وبدرجات متقاربة، أما انعدام العلاقة أو ضعفها فيشير إلى العكس أي أن الاختبارين أو التقويمين يسيران وفق نمطين مختلفين، وإذا أخذ هذا على أنه مؤشر للتضخم - كما في الدراسة الحالية - فيمكن القول بضعف التضخم في الحالة الأولى وزيادته في الثانية.

أما الدراسة التي قدمتها إدارة تعليم جدة لندوة تقويم الطالب في وزارة المعارف عام (١٤١٧هـ) فقد كشفت عن ارتفاع الدرجات الممنوحة لطلاب الثانوية العامة في مكة المكرمة في أعمال السنة والفصل الأول مقارنة بما حصلوا عليه في الاختبار النهائي.

بالإضافة إلى ذلك هناك نمط آخر من الدراسات عني بقدرة درجات الثانوية العامة على التنبؤ بطبيعة الأداء في المرحلة الجامعية كأحد المؤشرات

التي تدل على تضخم الدرجة الكلية في الثانوية العامة، ومن هؤلاء عبد الله المقوشي (١٤٢١هـ) الذي درس الفرق في المعدل التراكمي وفي مقررات الرياضيات بين عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود (١٨٦ طالبًا و١٠٨ طالبة) الذين تخرجوا من مدارس ثانوية أهلية والذين تخرجوا من مدارس ثانوية حكومية. وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعدل التراكمي بين الأهلية والحكومية وبين الطلاب والطالبات.

درس الملق (١٩٨٢م) العلاقة بين درجات الثانوية العامة والمعدل التراكمي لطلاب السنة الأولى في جامعة الرياض - آنذاك-في معظم التخصصات، للتعرف على قدرة درجات الثانوية العامة على التنبؤ بمستوى الطالب في التعليم الجامعي وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عالية بين درجات الطلاب في الثانوية العامة ودرجاتهم في الدراسة الجامعية.

في عام (١٤٠٨ هـ) أجرى الشامي وسوف دراسة عن إمكانية تنبؤ معدلات الثانوية لدفعتين من الطلاب بمعدلاتهم التراكمية في السنة الأولى من التحاقهم بكلية العلوم الزراعية بجامعة الملك فيصل، وذلك باستخدام معامل الانحدار، وقد توصلت الدراسة إلى

وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية بين معدلات الثانوية العامة والمعدلات التراكمية للسنة الأولى للطلاب الذين درسوا باللغة العربية وعددهم (١٨٠طالبًا) والطلاب الذين درسوا باللغة الإنجليزية وعددهم (١٦٧ طالبًا)، وبعد اختبار العلاقة تبين قدرة تنبؤ معدلات الثانوية العامة بمعدلاتهم التراكمية في الجامعة.

كما اختبر الثبيتي (١٤١٦هـ) القيمة التنبؤية لكل من درجات الثانوية العامة واختبار القبول من خلال علاقتها بالمعدل التراكمي للسنة الأولى والمعدل التراكمي النهائي عند تخرج الطالب في كلية إعداد المعلمين بالطائف، وتوصلت الدراسة إلى أن درجات الطلاب في الثانوية العامة من أهم المؤشرات المنبئة بأدائهم في الكلية.

أما فيما يتعلق بالدراسات غير المحلية، فيشير بعض الباحثين إلى ندرة الدراسات في هذا المجال (كورتز وبيرينـدزن، ٢٠٠١)، وتشير الدراسات الأمريكية أيضاً إلى أن بداية التضخم في الولايات المتحدة الأمريكية كانت في الستينيات من القرن الماضي، ويعد أرفو جولا (Arvo E. Juola, 1980) من أوائل من نبه إلى تضخم الدرجات، حيث قام بمسح عينة من الكليات والجامعات، واكتشف أن التضخم استمر في الارتفاع طوال الفترة فيما بين ١٩٦٠م إلى

١٩٧٧م، واكتشف أيضاً أنه في الفترة ما بين ١٩٦٠م إلى ١٩٧٤م ارتفع معدل الدرجات بما يعادل نصف وحدة تقدير (a letter of grade) تقريباً (٠,٤٣٢)، وأن هذا الارتفاع بلغ أشده في الفترة ما بين ١٩٦٨م إلى ١٩٧٢م.

ويؤكد ذلك ما توصل إليه (أدلمن Adelman, 1982 في كورتز وبيريندز) الذي حلل كشوف درجات الطلاب والطالبات في الفترة ما بين (١٩٦٩م) و عام (١٩٨١م) وقد وجد تناقضاً بين تقويم الطلاب لأنفسهم وكشوف درجاتهم، ووجد أن تقويم الطلبة لدرجاتهم كان متضخماً مقارنة بواقع كشوف الدرجات، ففي الفترة ما بين ١٩٧٥م إلى ١٩٨١م بلغ متوسط المعدل العام (٢,٨٣) ولكنه في تقويم الطلبة (٣,٠٩). والنتيجة نفسها توصل إليها كورتز وبيريندزن، (٢٠٠١م) بعد مقارنته لطلبة الثانوية في الفترة ما بين ١٩٨٢م إلى ١٩٩٢م حيث تغير توزيع الدرجات خلال هذه الفترة، وتأثرت هذه التوزيعات بمتغيرات مرتبطة بالطلاب والمدارس.

آرثر لافين وجينيت كيورتن (Arthur Levine and Jeanette Cureton, 1998) قارنا درجات (٤٩٠٠) طالب وطالبة في الأعوام ١٩٦٩م و ١٩٧٦م و١٩٩٣م، وكشفت نتائج البحث أن عدد الطلاب والطالبات الذين حصلوا على تقدير "A" قد تضاعف أربع مرات، أي من (٧%) في عام ١٩٦٩م

إلى (٢٦%) في عام ١٩٩٣م، وفي الوقت نفسه انخفضت نسبة الحاصلين على تقدير "C" بنسبة (٦٦%) أي من (٢٥%) في عام ١٩٦٩م إلى (٩%) عام ١٩٩٣م. وقد أشار الباحثان إلى أن ارتفاع الدرجات لم يقابله ارتفاع في اختبار التحصيل الدراسي (Scholastic Achievement Test, SAT) بل قابله انخفاض قدره (٥%) في الفترة ما بين ١٩٦٠م إلى ١٩٩٣م.

وفي دراسة حديثة نسبياً لجورج كو وشوبنج هو (George Kuh and Shouping Hu, 1999) قارنا فيها معدلات (٥٢,٠٠٠) طالبًا وطالبة في منتصف الثمانينيات بالمعدل التراكمي في منتصف التسعينيات، اكتشفا أن المعدل التراكمي ارتفع من (٣,٠٧) في منتصف الثمانينيات إلى (٣,٢٤) في منتصف التسعينيات.

وكشف ويلر (Weller, 1986) أنه في منتصف التسعينيات ارتفعت التقادير من "C" إلى "B- و B". ووجد فارلي (Farley,1995) بعد مسحه لدرجات أنماط ومستويات متعددة من المدارس أن نسبة الحاصلين على تقدير أقل من (B-) هي فيما بين (١٠%) إلى (٢٠%).

كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن ارتفاع الدرجات تجلى في بعض المقررات دون الأخرى، حيث وجد أن الارتفاع كان في مقررات العلوم الإنسانية أكثر من ارتفاعها في مقررات العلوم الطبيعية؛ بسبب طبيعة القياس في

المقررات الطبيعية؛ التي تساعد على فرض الموضوعية في اختباراتها (ويلسون (Wilson, 1999)، واكتشفت دراسات أخرى عكس ذلك، فقد وجد ألمن (١٩٨٢م) أن التضخم بدا أقوى في المقررات العلمية مثل الجبر بنسبة تضخم قدرها (١٦%)، والرياضيات بنسبة (١٢%)، والعلوم واللغات الأجنبية (١٦%).

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في تحليل نتائج الثانوية العامة للبنات لمعرفة مدى تضخم درجاتها وارتفاعها ورصد بعض المتغيرات المؤثرة في ذلك.

أسئلة الدراسة:

تم بلورة مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

٣. ما مدى ارتفاع درجات خريجات المرحلة الثانوية للعام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ في منطقتي الرياض والمدينة المنورة، وما العوامل المؤثرة في ذلك؟

٤. ما مدى تضخم درجات خريجات المرحلة الثانوية للعام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ في منطقتي الرياض والمدينة المنورة، وما العوامل المؤثرة في ذلك؟

المنهج:

تم تطبيق المنهج الوصفي الذي يهدف إلى تصوير وتحليل درجات طالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة بهدف سبر أنماطها وتوزيعاتها ودلالاتها التربوية دون الدخول في أسبابها أو التحكم في متغيراتها.

تم تحليل ما توافر من نتائج وبيانات في قواعد بيانات تعليم البنات في وزارة التربية والتعليم، التي احتوت على البيانات التفصيلية التالية: درجتي أعمال السنة في الفصل الأول والفصل الثاني لكل مقرر، ودرجتي اختبار الفصل الأول والفصل الثاني لكل مقرر، نوع المدرسة (حكومية، أهلية).

مجتمع الدراسة:

تمت دراسة نتائج جميع طالبات الثانوية العامة الناجحات في منطقتي الرياض والمدينة المنورة.في العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ، وبالتالي يمكن القول إن التحليل طبق على مجتمع البحث، أي على جميع الأصول الكلية، وبالتالي فالدراسة لم تقم باختيار عينة ودراستها، وإنما درست مجتمع البحث كاملاً؛ ولهذا لا تعمم نتائج الدراسة على الناجحات في غير منطقتي الرياض والمدينة المنورة، أو على هاتين المنطقتين في غير العام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ.

تكون مجتمع البحث الذي تمت دراسته من (٣٨٣٩٩) طالبة يدرسن في (٤٦٨) مدرسة موزعة على النحو

التالي: الرياض (٢٢٩٩١) طالبة يدرسن في (٢٦٦) مدرسة، أما المدينة المنورة فقد بلغ عدد طالباتها (١٥٤٥٨) طالبة يدرسن في (٢٠٢) مدرسة.

التعريفات الإجرائية:

اشتملت الدراسة على متغيرين رئيسيين: ارتفاع الدرجات وتضخم الدرجات، وتم تعريفهما إجرائياً على النحو التالي:

ارتفاع الدرجات: تحديد ما إذا كانت الدرجات مرتفعة أم لا ليس بالأمر البسيط، وإنما هو عملية صعبة نتيجة انعدام المعيار الموحد الذي يحدد في ضوئه الارتفاع (ليزا بيرك Lisa Birk, 2000)، علاوة على أن ارتفاع الدرجات لا يمثل مشكلة في ذاته، بل هو هدف المؤسسات التعليمية، ولم يحظ ارتفاع الدرجات باهتمام الباحثين إلا بسبب تضخم الدرجات.

تشير الدراسات إلى أن "ارتفاع الدرجات" مفهوم إحصائي "statistical concept" (ستيف فولكنبيرج Steve Falkenberg, 1996)، يعنى بتوزيع الدرجات وفق تقديرات متعددة، ويتم من خلاله معرفة مدى وموقع التغير في شكل التوزيع نتيجة زيادة أعداد المنتسبين لتقدير ما مقارنة بتقديرات أخرى (كورتز وبيرينذز، ٢٠٠١م)، وحتى الدراسات التاريخية التي درست ارتفاع الدرجات عبر مقارنتها بأعوام سابقة، اعتمد كثير منها في تلك المقارنة التاريخية على "بعد إحصائي"

تمثل في تثبيت الحالة الماضية لتقدير ما على أنها معيار، سواء لقربها أو لمطابقتها التوزيع الطبيعي وغير ذلك، فعلى سبيل المثال أثنى آرثر لافين وجينيت كيورتن (Arthur Levine and Jeanette Cureton, 1998) على حالة الدرجات في عام ١٩٦٩م لأن نسبة الحاصلين على "A's" (٧%)، وانتقدا الحالة في عام ١٩٩٣م لأن نسبة الحاصلين على "A's" ارتفعت إلى (٢٦%)، وعلى هذا النهج سار كثيرون مثل جولي وستفول (Julie Westfall, 2000)، ولم يعبر الباحثون عن سبب الثناء أو النقد، ولم تجد الباحثة في الدراسات السابقة معياراً يحدد النسبة المقبولة لكل تقدير. علاوة على أن حدود التقادير، خاصة تلك التي تنتجها الاختبارات "غير المقننة" - مثل اختبار الثانوية العامة في بيئة الدراسة- قد لا تكون ثابتة، فحدود تقدير"ممتاز" - على سبيل المثال - في التوزيع الطبيعي قد لا تكون هي الحدود نفسها في التوزيع المنحرف انحرافا سلبياً، أو سلبياً مقعراً، أو منحرفًا على شكل مستطيل، علاوة على أن منطق القياس ربما يفرض في بعض التوزيعات - مثل المقعر العكسي وذو القمم المتعددة - تحديد مستويات متعددة داخل التقدير الواحد مثل "ممتاز مرتفع" و"ممتاز منخفض"، كما أن حدود التقادير ونسبها في التوزيع الطبيعي غير متفق عليها أيضاً على الرغم من الاتفاق على شكله

وماهيته، فعلى سبيل المثال لا الحصر هناك من خصص لتقدير "ممتاز" (٢,٥%) أو (٧%) من النسبة الكلية للتوزيع الطبيعي (محمد زياد حمدان، ١٤٠٦ هـ)، ومن ذهب لتخصيص "ممتاز" لأعلى (١٠%) (فولكنبيرج، ١٩٩٦) وغير ذلك من النسب التي يحددها طبيعة الاختبار (مقنن أو غير مقنن)، ودرجاته، ومستويات التقادير (عدد التقادير ومدى كل تقدير)، وقيمة الانحراف المعياري.

المؤسسات التربوية الرسمية في بيئة الدراسة - المملكة العربية السعودية- حددت أربع تقديرات هي: ممتاز (٩٠ إلى ١٠٠) وجيد جداً (٧٥ إلى ما هو أقل من ٩٠) وجيد (٦٠ إلى ما هو أقل من ٧٥) ومقبول (٥٠ إلى ما هو أقل من ٦٠)، ولم تحدد وزارة التربية والتعليم نسبة عدد الطالبات المفترض حصولهن على كل تقدير. وهنا لا بد من الإشارة إلى الأمور التالية:

١. أن الدرجة الكاملة للطالبة أسهمت فيها مصادر متعددة، وهي أعمال السنة في الفصل الدراسي الأول، والمشاركة في الفصل الدراسي الأول، واختبار الفصل الدراسي الأول، وأعمال السنة في الفصل الدراسي الثاني، والمشاركة في الفصل الدراسي، واختبار الفصل الدراسي الثاني. هذه المصادر تختلف نوعياً في محكاتها ومضمونها

وقوانينيها وحدودها، وبالتالي يصعب القول إن الدرجة الكاملة للطالبة أنتجها اختبار أو اختبارات مقننة لها حدود وملامح محددة، وهذا أمر يؤثر على دلالة الدرجة وقيمتها. وعلى الرغم من تعدد المصادر إلا أن هناك درجة محددة للنجاح والرسوب؛ مما يشير إلى أن وزارة التربية والتعليم ترى أن هذه الدرجة الكاملة للطالبة هي درجة أنتجها اختبار محكي محدد الملامح والحدود. على الرغم من اختلاف مصادر الدرجة أو النسبة الكلية وعدم تقنين محكاتها ومضامينها وأوزانها إلا أن وزارة التربية والتعليم صنفت الدرجات "الخام" إلى أربع تقديرات ثابتة على مر السنين، فعلى سبيل المثال النسبة التي تقع فيما بين (٩٠%) إلى (١٠٠%) تصنف بـ "ممتاز"، دون معرفة للمهارات والكفايات ونوعية الإتقان المقابلة لهذا التقدير، وهكذا الحال في بقية التقادير.

٢. يمكن القول إن وزارة التربية والتعليم بتقسيمها مدى الدرجة إلى هذه التقادير افترضت أن الاختبارات ستنتج درجات تتوزع توزيعاً طبيعياً، نظراً لأعداد الكبيرة جداً من الطالبات اللاتي تتعدد مستوياتهن في القدرات والمهارات وتتعدد المتغيرات المؤثرة في تحصيلهن.

٣. يتضح عند النظر للتقادير المحددة من قبل الوزارة ومدى كل تقدير، والمدى الكامل لدرجة النجاح (٥٠) أن الوزارة أعطت تقدير "ممتاز" (٢٠%) من المدى الكامل[١] ومثله تقدير "مقبول"[٢]، وأعطت تقدير "جيد جداً" (٣٠%) من المدى الكامل[٣]، ومثل ذلك تقدير "جيد"[٤]، وعليه يمكن القول إن نسبة مدى كل تقدير إلى كامل المدى هو النسبة المتوقعة للطالبات في ذلك التقدير، وبالتالي فالوزارة تفترض نسب الطالبات في كل تقدير على النحو التالي: ممتاز (٢٠%)، وجيد جداً (٣٠%)، وجيد (٣٠%) ومقبول (٢٠%)، وتفترض الباحثة أن توزع درجات الطالبات وفقاً لهذه النسب سيؤدي إلى أن تتوزع درجات الطالبات توزعاً طبيعياً.

وفي ضوء ما سبق عولت الباحثة على تلك النسب المفترضة في وصف الدرجات أو النسب بأنها "مرتفعة" أو "غير مرتفعة"، فإذا تطابقت نسبة الدرجات الواقعة في مدى تقدير ما مع النسبة المحددة له أعلاه، حكم على الدرجات الواقعة في مدى هذا التقدير بأنها طبيعية أي غير مرتفعة ولا منخفضة، وإذا قلت نسبة الدرجات الواقعة في مدى تقدير عن

١- (١٠٠-٩٠) / ٥٠ (١٠٠).
٢- (٦٠-٥٠) / ٥٠ (١٠٠).
٣- (٩٠- ٧٥) / ٥٠ (١٠٠).
٤- (٧٥-٦٠) / ٥٠ (١٠٠).

النسبة المحددة أعلاه حكم على الدرجات الواقعة في مدى هذا التقدير بأنها منخفضة، وإذا زادت نسبة الدرجات الواقعة في مدى تقدير عن النسبة المحددة، حكم على الدرجات الواقعة في مدى هذا التقدير بأنها مرتفعة.

تضخم الدرجات: هو ارتفاع في الدرجة الكلية سببه ارتفاع في النسبة المحققة من أعمال السنة للفصلين واختبار الفصل الدراسي الأول ولا يقابل هذا الارتفاع ارتفاع مماثل في اختبار الفصل الثاني (الاختبار المركزي)[٥]، هذا التعريف يقود إلى معرفة التضخم الذي سببه التقويم الذي يسبق الاختبار المركزي، وليس التضخم الذي سببه الاختبار المركزي.

آلية تحليل البيانات:

تم تحليل النتائج في مستويين:

المستوى الأول: التحليل العام (Macroanalysis) الذي تم فيه تحليل نتائج جميع الطالبات في منطقتي الرياض والمدينة المنورة لرصد الأنماط العامة في توزع الدرجات وتشتتها ومدى اختلاف الفصل الثاني عن

٥- يتم إعداد الاختبارات المركزية لنهاية الفصل الثاني للصف الثالث الثانوي في شؤون تعليم البنات، من قبل لجان من مشرفات ومعلمات في جميع التخصصات يتم تشكيلهن سنوياً، يطبق الاختبارات في نهاية الفصل الثاني في جميع الثانويات - الخاضعة لإشراف تعليم البنات- في زمن ووقت محدد، ويتم تصحيح ورصد الدرجات مركزيا من خلال لجان تصحيح من المعلمات والمشرفات في جميع التخصصات يتم تشكيلهن سنوياً ولجان رصد يتم اختيار بعض أعضائها من المشرفات والمعلمات سنوياً.

الأول، واختلاف المدارس الأهلية عن الحكومية في نمط التوزيع ومتوسط الدرجات؛ وذلك للإجابة عن السؤال الأول وجزء من السؤال الثاني.

المستوى الثاني: التحليل الجزئي (Microanalysis) وذلك عن طريق تحليل كل مقرر ومقارنة نتائجه في الفصل الدراسي الأول باختبار الفصل الدراسي الثاني لتكملة الإجابة عن السؤال الثاني.

الأساليب الإحصائية:

السؤال الأول: للإجابة عن هذا السؤال عمدت الباحثة إلى مقارنة طبيعة توزيع النتائج بالتوزيع الطبيعي؛ واعتمدت في معرفة مدى طبيعية توزع النتائج على الإحصاء الوصفي المتمثل في مقاييس النزعة المركزية (المتوسط والوسيط والمنوال) ومقاييس التشتت (المدى والانحراف المعياري)، ولا تكمن أهمية قراءة النتائج وفق هذه الأساليب "مجتمعة" في تحديد موقع الدرجات فقط، وإنما تتجاوزها لإعطاء دلالات حول جودة الامتحانات ومدى قدرتها على مراعاة كل الفئات الضعيفة والمتوسطة والقوية. وقد تم توزيع النتائج للتعرف على شكل التوزيع حيث توزعت الدرجات بصورة اتضح من قيم النزعة المركزية بسهولة أنها بعيدة عن التوزيع الطبيعي؛ لذا لم تقم الباحثة باختبار مدى كون التوزيع طبيعياً لانعدام الحاجة إلى ذلك.

السؤال الثاني: اعتمد في معرفة دلالة الفرق بين اختبار الفصل الدراسي الثاني وما سبقه من اختبار الفصل الدراسي الأول وأعمال السنة على ما بدا من فروق بينها.

لم يتم استعمال الإحصاء الاستدلالي (inferential statistics) لأن الباحثة تعاملت مع الأصول الكلية، وليس مع عينة، فالإحصاء الاستدلالي يقوم بدراسة عينة ممثلة من مجتمع بحث ما، ثم تعميم نتائجها على ذلك المجتمع، أي أنه يستند في جوهره على المعاينة (sampling) وعلى افتراض عدم معرفة قيم الأصول الكلية -مجتمع البحث، ولكن عندما تتم دراسة مجتمع البحث -وليس عينة- يصبح الفرق الذي يتم ملاحظته بين القيم هو فرق أصيل؛ وبالتالي تنتفي الحاجة إلى اختبار الفرق اختباراً تعميمياً.

نتائج الدراسة:

عرضت النتائج وفقاً لإجابتها عن أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول:

ما مدى ارتفاع درجات خريجات المرحلة الثانوية للعام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ في منطقتي الرياض والمدينة المنورة، وما العوامل المؤثرة في ذلك؟

للإجابة على هذا السؤال تم تصنيف درجات الطالبات في منطقة الرياض والمدينة المنورة إلى

أربع تقديرات: ممتاز (٩٠ إلى ١٠٠)، وجيد جداً (٧٥ إلى ما هو أقل من ٩٠)، وجيد (٦٠ إلى ما هو أقل من ٧٥) ومقبول (٥٠ إلى ما هو أقل من ٦٠)، ثم تحديد نسبة كل تقدير، ومقارنته بالنسبة المفترضة لكل تقدير، وجاءت نتائج ذلك على النحو التالي:

١. أشارت النتائج إلى ارتفاع معدلات القسم العلمي في منطقة الرياض، حيث تبين أن (٣٣,٥٣%) - جدول ١- من الطالبات نسبتهن العامة لجميع المقررات وقعت في مدى "ممتاز" أي فيما بين (٩٠%) إلى (١٠٠%)، وهذه نسبة أعلى بكثير من نسبة (٢٠%) المقابلة لتقدير ممتاز في التوزيع المقترح، وبلغت نسبة الحاصلات على "جيد جداً" (٧٥, ٤٢%)، وهي أيضاً أعلى بكثير من نسبة التوزيع المفترضة (٣٠%) لهذا التقدير. هاتان النسبتان تعنيان أن (٧٦,٢٨%) من الطالبات تجاوزت نسبهن العامة (٧٤%)، والنسبة الباقية (٢٣,٧٢%) توزعت فيما بين المستويات الباقية من نسبة النجاح (٥٠%) إلى (٧٤,٩٩%)، وهذا الارتفاع هو الذي أدى إلى أن يأخذ شكل التوزيع "انحرافاً سلبيًا" تجمعت غالبية درجات الطالبات في مداه الأعلى (جدول ٥). هذه النتيجة لم تصدق تماماً على نتائج منطقة المدينة المنورة التي قلت فيها نسب اللاتي حصلن على "ممتاز" أي ما بين (٩٠% إلى ١٠٠%)، حيث بلغت نسبتهن (٢٠,٢٧%)، وهي نسبة متفقة

مع الحد المعياري لهذا التقدير أما نسبة اللاتي حصلن على تقدير "جيد جداً" أي فيما بين (٧٥%) إلى أقل من(٩٠%) فقد بلغت نسبة مرتفعة (٤٦,٨١ %)، وهي أعلى من النسبة المفترضة، وهذه نتيجة تعني أن معظم الطلبات تقريبا (٦٧ ,٠٨%) حصلن على (٧٥%) فأكثر؛ ولذا يمكن القول إن درجات القسم العلمي مرتفعة سواء في الرياض و المدينة وأن نتيجة القسم العلمي في الرياض أكثر ارتفاعاً.

أما القسم الأدبي، فقد بدت الصورة العامة فيه أكثر توازناً واعتدالاً وخاصة في منطقة المدينة المنورة. ففي منطقة الرياض جاءت نسب الحاصلات على (٩٠%) فأكثر (١٩,٨٢%) وهي متفقة تقريباً مع النسبة المفترضة، ولكن نسبة الحاصلات على (٧٥% إلى أقل من٩٠%) أي "جيد جداً" فجاءت مرتفعة جداً(٢٨, ٥٤%)؛ ولذا يمكن القول إن (١, ٧٤%) من طالبات القسم الأدبي في مدينة الرياض تجاوزت نسبهن العامة (٧٤%) متجاوزة بذلك النسبة المفترضة (٥٠%). وفي المقابل جاءت نتائج منطقة المدينة المنورة مقاربة لذلك ولكن أكثر اعتدالاً؛ حيث تبين أن (١٢,١٧%) من الطالبات تراوحت نسبهن فيما بين (٩٠ إلى ١٠٠%)، وهي أقل بكثير من حدها المعياري، أما نسبة الحاصلات على (٧٥% إلى أقل من٩٠%) فقد بلغت (٢٦, ٥٥%)، وهذا يعني أن ثلثي

الطالبات (٦٧,٤٣%) حصلن على (٧٥%) فأكثر، وهذه النتائج تشير إلى أن درجات القسم الأدبي في المنطقتين عالية مقارنة بالنسب الطبيعية، وأن هذا الارتفاع هو أقل في منطقة المدينة المنورة عنه في منطقة الرياض، وأن درجات القسم الأدبي أقل ارتفاعاً من القسم العلمي.

جدول رقم (١)

التقادير ونسبها في منطقتي الرياض والمدينة والمنورة

التقدير	% الرياض علمي	% المدينة أدبي	% الرياض أدبي	% المدينة علمي	% الرياض أدبي	% المدينة أدبي
			أهلي	حكومي	أهلي	حكومي
ممتاز	٠,٥٣ ٣٣	٠,٢٧ ٢٠	٠,٨٢ ١٩	٠,١٧ ١٢	٠,٤١ ٣٨	٣١,١٨	٠,٤٠ ٣٣	٠,٨٥ ١٤	٠,٨٩ ١٨	٠,٤٨ ٢٠	٠,٠٧ ١٤	٠,٨٦ ١١
جيد جداً	٠,٧٥ ٤٢	٠,٨١ ٤٦	٠,٢٨ ٥٤	٠,٢٦ ٥٥	٠,٢٦ ٤٥	٤١,٥٥	٠,٥٥ ٥٥	٠,٨١ ٥٣	٠,٥٩ ٥٣	٠,٧٠ ٤٥	٠,٣٩ ٦٧	٠,٧٩ ٥٣
جيد	٠,٦٨ ٢٠	٠,٢٦ ٢٩	٠,٠٢ ٢٥	٠,٤٦ ٣١	٠,٧٦ ١٤	٢٣,٥٤	٠,٧٨ ١٠	٠,٢٤ ٣٠	٠,٢٣ ٢٥	٠,٩٢ ٢٩	٠,٩٠ ١٧	٠,١٩ ٣٣
مقبول	٣,٠٣	٠,٦٦ ٣	٠,٨٨	٠,١٠ ١	١,٥٧	٣,٧٤	٠,٢٨ ٠	١,١٠	٠,٢٩ ٢	٠,٩٠ ٣	٠,٦٤ ٠	١,١٦

٢. أشارت النتائج إلى ارتفاع كبير في درجات المدارس الأهلية مقارنة بالمدارس الحكومية في منطقة الرياض. ففي القسم العلمي للمدارس الأهلية في منطقة الرياض حصل (٣٨,٤١%) من الناجحات على تقدير "ممتاز" وهي نسبة عالية جداً، وبلغت نسبة اللاتي حصلن على تقدير "جيد جداً" (٤٥,٢٦%)، وهذه

نتيجة تعني أن (٨٣,٦٧%) من الناجحات في المدارس الأهلية حصلن على نسبة عامة تراوحت فيما بين (٧٥% إلى ١٠٠%)، وهي أكثر بكثير من النسبة المعيارية. النسبة الباقية القليلة (١٦,٣٣%) من الناجحات حصلن على نسب تتراوح فيما بين (٥٠%) إلى أقل من (٧٥%)، وهي أقل بكثير مما هو متوقع (٥٠%)، وهذه الحالة هي التي جعلت التوزيع يبتعد كثيراً عن التوزيع الطبيعي ويأخذ شكل الانحراف السلبي الذي تتجمع غالبية النسب في مداه العالي.

أما في المدارس الحكومية فقد انخفضت نسبياً أعداد الحاصلات على نسب مرتفعة مقارنة بالمدارس الأهلية ولكنها لا تزال مرتفعة جداً مقارنة بالنسبة المفترضة (٢٠% لتقدير ممتاز أو ٣٠% لجيد جداً)؛ حيث بلغت نسبة الحاصلات على تقدير "ممتاز" (٣١,١٨%)، وبلغت نسب الحاصلات على تقدير "جيد جداً" (٤١,٥٥%)، كما زادت نسبة الحاصلات على أقل من (٧٥%) مقارنة بالمدارس الأهلية حيث بلغت (٢٧,٢٨%)، وعلى الرغم من هذا الانخفاض النسبي عن المدارس الأهلية إلا أن الدرجات في صورتها العامة لا تزال مرتفعة كثيراً عن حدها المعياري المفترض.

وفي القسم الأدبي في منطقة الرياض بلغت نسبة الحاصلات على نسبة (٩٠%) فأكثر (٣٣,٤٠%) في المدارس الأهلية وهي نسبة مرتفعة عن حدها المعياري، وأعلى منها بكثير النسب العامة التي

تراوحت فيما بين (٧٥-٩٠%) التي بلغت (٥٥, ٥٥%). النسبة الباقية (١١,٠٦%) جاءت من نصيب اللاتي تقديرهن "جيد" أو "مقبول"، أي من نسبهن العامة أقل من (٧٥%). هذه النسب العالية جداً للتقادير العالية شكلت توزيعا منحرفاً انحرافاً سلبياً. أما في المدارس الحكومية فقد انخفضت نسبة الحاصلات على نسبة عامة قدرها (٩٠%-١٠٠%) انخفاضاً ملحوظاً عن نسبة نظيراتهن في المدارس الأهلية حيث بلغت (١٤,٨٥%)، أما الحاصلات على نسبة عامة (٧٥-٩٠%) فبلغت نسبتهن (٥٣,٨١%) وتشكل هاتان النسبتان (٦٨,٧%) من الناجحات، وهي نسبة مرتفعة جداً، مقارنة بالحدود المعيارية المتوقعة لها.

أما في القسم العلمي لمنطقة المدينة المنورة فقد بلغت نسبة اللاتي حصلن على تقدير "ممتاز" (١٨,٨٩%) في المدارس الأهلية وهي نسبة قريبة من نظيرتها (٢٠,٤٨%) في المدارس الحكومية، وهاتان النسبتان قريبتان من الحد المعياري، ولكن الحاصلات على تقدير "جيد جداً" نسبتهن في المدارس الأهلية مرتفعة جداً (٥٣,٥٩%) أكثر من المدارس الحكومية (٤٥,٧%) وهذه النسب تعد مرتفعة. أما نسب اللاتي حصلن على أقل من (٧٥%) فقد بلغت نسبتهن (٢٧,٥٢%) في المدارس الأهلية، و (٣٣,٨٢%) في المدارس الحكومية.

على نمط نتائج القسم العلمي، جاء نمط توزيع النسب العامة للقسم الأدبي في المدارس الأهلية والحكومية في منطقة المدينة المنورة؛ حيث تدنت نسبة الحاصلات على "ممتاز" في المدارس الأهلية (١٤,٠٧%) عن الحد المعياري (٢٠%). أما نسبة الحاصلات على تقدير "جيد جداً" فارتفعت كثيراً إلى (٦٧,٣٩%)، وبالتالي يمكن القول إن (٨١,٤٦%) من طالبات القسم الأدبي في المدارس الأهلية في المدينة المنورة حصلن على تقدير جيد جداً وممتاز، والنسبة الباقية من الناجحات (١٨,٥٤%)حصلن على تقدير جيد ومقبول. أما نتيجة المدارس الحكومية فقد بلغت نسبة الحاصلات على تقدير "ممتاز" (١١,٨٦%) وهي نسبة منخفضة مقارنة بالحد المعياري (٢٠%)، ولكن نسبة الحاصلات على تقدير جيد جداً بلغت نسبة عالية جداً (٥٣,٧٩%)، أما نسبة الحاصلات على تقدير جيد فأقل فبلغت (٣٤,٣٥%) وهي أكثر بقليل من الحد المعياري.

يشير هذا الاستعراض إلى ارتفاع نسبة الحاصلات على تقدير "ممتاز" في القسم العلمي عن القسم الأدبي عموماً في منطقتي الرياض والمدينة المنورة، وارتفاع القسم العلمي في المدارس الحكومية والأهلية في منطقة الرياض عن المعيار المفترض لهذا التقدير (٢٠%)، ولكن نتائج القسم العلمي في

المدارس الأهلية والحكومية في المدينة المنورة متفقة تقريباً مع هذا الحد المعياري. أما نسبة الحاصلات على تقدير "ممتاز" في القسم الأدبي في كل من المدارس الأهلية والحكومية في المدينة المنورة، والمدارس الحكومية في منطقة الرياض، فانخفضت عن الحد المعياري المفترض. أما نسبة المدارس الأهلية في منطقة الرياض فارتفعت قليلاً عن الحد المعياري.

وفي المقابل ارتفعت نسبة الحاصلات على تقدير "جيد جداً"في كلا القسمين (العلمي والأدبي) وكلا المنطقتين (الرياض والمدينة المنورة) وفي المدارس الأهلية والحكومية معاً، وبدا الفرق بين الحد المعياري وهذه النسب كبير جداً، كما بدا أن نسب الحاصلات على تقدير "جيد جداً" أعلى من نسب بقية التقادير، بل إن نسب القسم الأدبي في المنطقتين وفي كل من المدارس الأهلية والحكومية أعلى من بقية نسب التقادير الباقية مجتمعة. هذه النتائج تشير بوضوح إلى سهولة الحصول على هذا التقدير.

أما نسبة الحاصلات على تقدير "جيد" فالنمط الغالب هو تدنيها عن حدها المعياري المفترض (٣٠%)، ولم يشذ عن ذلك إلا القسمان الأدبي والعلمي في المدارس الحكومية في المدينة المنورة والقسم الأدبي في المدارس الحكومية في الرياض حيث تساوت أو اقتربت نسبها من الحد المعياري، أما البقية

فكانت أقل من الحد المعياري لها.

وفي نتيجة مكملة للصورة أعلاه جاءت نسب الحاصلات على تقدير "مقبول" منخفضة جداً عن حدها المعياري لكل المدارس والأقسام في منطقتي الرياض والمدينة المنورة، حيث بلغت أعلى نسبة في هذا التقدير (٣,٧٤%) وهي منخفضة جداً مقارنة بالنسبة المفترضة (٢٠%).

وتخلص الباحثة من هذا إلى أن نسبة طالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ الحاصلات على تقدير ممتاز غير مرتفعة في عمومها، الارتفاع جاء في مدينة الرياض فقط وذلك في القسم العلمي بنوعيه الأهلي والحكومي، والقسم الأدبي الأهلي فقط. أما في الأدبي الحكومي في منطقة الرياض والمدينة بقسميها العلمي والأدبي في كل من المدارس الأهلية والحكومية فجاءت الدرجات أقل من المعيار المحدد لها، وبالتالي فلا يحكم عليها بأنها مرتفعة وفق المعيار الذي تبنته هذه الدراسة.

المفارقة تمثلت في نسب الحاصلات على تقدير جيد جداً، حيث ارتفعت في المنطقتين وفي كلا القسمين وفي كلا النوعين المدارس الأهلية والحكومية عن الحد المعياري لها (٣٠%). وعند جمع نسبتي الحاصلات على تقديري جيد جداً وممتاز مجتمعين يتضح أنها تراوحت

فيما بين (٦٥% إلى ٨٩%)، وهذه النسب المرتفعة قد تكون انعكاساً لارتفاع حقيقي في التحصيل الدراسي والمهارات والذكاء والأداء لدى الطالبات، وربما أنها تعكس خللاً في التقويم يؤدي إلى سهولة الحصول على تلك الدرجات المرتفعة. هذه النتيجة المرتفعة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني (١٤٢٤هـ) الحديثة التي لاحظ فيها الارتفاع المطرد للدرجات الذي بلغ خمس درجات سنوياً لطلاب الثانوية العامة طوال أربع سنوات، وتتفق أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة عسيري (١٩٩٣) التي وجدت أن درجات المواد الدينية شكلت توزيعات ملتوية التواء سلبيًا شديدًا وأن المعدلات العامة متأثرة بتلك التوزيعات السلبية ، كما أن نتيجة الباحثة تختلف عن تلك التي الدراسات التي تم القيام بها في أعوام سابقة مثل دراسة الملق التي وجدت أن متوسط طلاب وطالبات الثانوية في أعوام قبل (١٣٩٨هـ) كان (٧٧,١٧) وتتفق أيضاً مع نمط نتائج الدراسات الأمريكية مثل دراسة أرفو جولا (١٩٨٠م)، و آرثر لافين وجينيت كيورتن (١٩٨٠م)، و جورج كو وشوبنج هو (١٩٩٩م) التي أشارت إلى الارتفاع المطرد أيضاً طوال الأربعين سنة الماضية.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما مدى تضخم درجات خريجات المرحلة الثانوية

للعام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ في منطقتي الرياض والمدينة المنورة، وما العوامل المؤثرة في ذلك؟

تم قياس التضخم واستنباطه عن طريق مقارنة نتائج الفصلين الدراسيين الأول والثاني، ومقارنة نتائج المدارس الأهلية بالحكومية.

١. قامت الباحثة بمقارنة نتائج الاختبارين: اختبار الفصل الأول واختبار الفصل الثاني، وتبين أن هناك نمطاً واضحاً تمثل في ارتفاع المتوسطات في منطقتي الرياض والمدينة في الفصل الدراسي الأول عن متوسطات الفصل الدراسي الثاني للقسمين العلمي والأدبي في غالبية المواد؛ مما يشير إلى تدني تأثير الاختبار المركزي في الدرجة النهائية، وفي الوقت نفسه يطرح أسئلة مهمة حول القياس واختلاف مفهومه عند واضعي الاختبارين، خاصة وأن الفرق كبير في غالبية المقررات، ففي القسم العلمي بدا الفرق أكثر وضوحاً بين درجات اختبار الفصلين - مؤكداً ارتفاع درجات الفصل الأول- في المقررات الستة التالية (جدول ٢):

- الرياضيات: (٦,٦٥) درجة في الرياض، و(٧,٧٨) درجة في المدينة.
- الكيمياء: (٥,٦٨) درجة في الرياض، و(٤,٨٩) درجة في المدينة.
- الفقه: (٥,٦٤) درجة في الرياض، و(٤,٢٥)

درجة في المدينة.

- الفيزياء: (٥,٣٠) درجة في الرياض، و(٤,٩٠) درجة في المدينة.

- اللغة الإنجليزية: (٤,١١) درجة في الرياض، و(٣,٤٨) درجة في المدينة.

- النحو والصرف: (٣,١٤) درجة في الرياض، و(٤,٠١) درجة في المدينة.

جدول رقم (٢)

الفروق بين متوسطات الاختبارات النهائية للفصلين في القسم العلمي[٦]

المقرر	الرياض عام	المدينة عام	الرياض		المدينة	
			أهلي	حكومي	أهلي	حكومي
اللغة الإنجليزية	-٤,١١	-٣,٤٨	-٣,٥٦	-٤,٣٥	-٥,٠٣	-٣,٢٣
الأحياء	-٠,٩٦	-٠,٨٥	-٢,٦١	-٠,١٩	-٣,٢١	-٠,٤٦
الرياضيات	-٦,٦٥	-٧,٧٨	-٧,٧٠	-٦.١٨	-١٠,٤٣	-٧,٣٧
الفيزياء	-٥,٣٠	-٤,٩٠	-٧,٣٨	-٤,٣٥	-٦,٠٩	-٤,٧١
التوحيد	-١,٢٤	-١,١٥	-٣,٦٠	-٠,٦٨	-٢,٤١	-٠,٩٥
الكيمياء	-٥,٦٨	-٤,٨٩	-٧,٦٩	-٤,٧٥	-٩,٠٤	-٤,٢٣

٦- تم حساب الفرق على النحو التالي: (متوسط اختبار الفصل الدراسي الثاني - متوسط اختبار الفصل الدراسي الأول).

الأدب و النصوص	-٤,٩١	-٥,٧٢	-٦,٦٦	-٤,١١	-٨,٩٤	-٥,٢٠
الحديث والثقافة الإسلامية	-٢,٦٥	-١,٩٣	-٤,١١	-١,٩٨	-٣,٦١	-١,٦٦
الفقه	-٥,٦٤	-٤,٢٥	-٧,٠٣	-٥,٠٠	-٦,٦٤	-٣,٨٧
النحو و الصرف	-٣,١٤	-٤,٠١	-٤,٣٠	-٢,٦١	-٥,٥٠	-٣,٧٧

كما تشير نتائج القسم العلمي إلى أن التضخم بدا واضحاً في معظم المقررات، ولم يشذ عن ذلك النمط إلا ثلاثة مقررات هي الأحياء والتوحيد ومقرر الحديث والثقافة الإسلامية.

جدول رقم (٣)

الفروق بين متوسطات الاختبارات النهائية للفصلين في القسم الأدبي

المقرر	الرياض عام	المدينة عام	الرياض		المدينة	
			أهلي	حكومي	أهلي	حكومي
اللغة الإنجليزية	-٣,٦٩	-٣,٤٥	-٣,٦٠	-٣,٧٣	-٥,٤٤	-٣,٠٤
علم الاجتماع	-٤,٥٠	-٣,٧١	-٥,٣٨	-٤,٢٠	-٥,٦٩	-٣,٤٧
النقد والبلاغة	-٠,٧٦	-٠,١١	-٣,٠٣	-٠,٠٤	-٣,١٨	-٠,٢٥
التاريخ	-٥,٢٥	-٥,٣٣	-٧,٧١	-٤,٣٨	-٧,٣٨	-٥,٠٩
التوحيد	-١,٥٩	-١,١٤	-٣,٦٣	-٠,٨٧	-٣,٠٢	-٠,٩٣
الجغرافيا	-٦,٨٦	-٣,٨٧	-١٠,٥٢	-٥,٥٧	-٥,٨٠	-٣,٦٣
المكتبة	-٤,٣٨	-	-٦,٨١	-	-٦,٨٧	-٤,١٦

المقرر	الرياض عام	المدينة عام	الرياض		المدينة	
			أهلي	حكومي	أهلي	حكومي
		٤,٤٥		٣,٥١		
الأدب والنصوص	٦,٧٢-	-٣,٨٢	٩,٦٠-	-٥,٧٠	٦,٣٣-	٣,٤٩-
الحديث والثقافة الإسلامية	٣,٢٣-	-١,٩٩	٥,٩١-	-٢,٢٨	٤,٠٦-	١,٧٥-
الفقه	٧,٣٥-	-٥,٣٠	٩,٤٣-	-٦,٦١	٧,٦٢-	٥,٠٤-
النحو والصرف	٠,٢٩-	-٣,١٩	١,١٣-	-٠,٠١	٤,٥٩-	٣,٠١-

وجاءت نتائج القسم الأدبي على نمط القسم العلمي في وضوح الفرق لصالح الفصل الأول في المقررات التالية (جدول ٣)، ولم يشذ عن ذلك إلا مقررات النقد والبلاغة والتوحيد ومقرر الحديث الثقافة الإسلامية في منطقة المدينة المنورة، والنحو والصرف في منطقة الرياض:

- الفقه: (٧,٣٥) درجة في الرياض، و(٥,٣٠) درجة في المدينة.
- الجغرافيا: (٦, ٨٦) درجة في الرياض، و(٣,٨٧) درجة في المدينة.
- الأدب والنصوص: (٦,٧٢) درجة في الرياض، و(٣,٨٢) درجة في المدينة.
- التاريخ: (٥,٢٥) درجة في الرياض، و(٥,٣٣) درجة في المدينة.
- علم الاجتماع: (٤,٥٠) درجة في الرياض، و(٣,٧١)

درجة في المدينة.

- المكتبة: (٤,٣٨) درجة في الرياض، و(٤,٤٥) درجة في المدينة.
- اللغة الإنجليزية: (٣,٦٩) درجة في الرياض، و(٣,٤٥) درجة في المدينة.
- الحديث: (٣,٢٣) درجة في الرياض، و(١,٩٩) درجة في المدينة.

وتعد هذه فروقاً كبيرة جداً؛ إذا أخذ في الحسبان مدى الدرجات (٣٠ درجة)؛ وتعني أن نسبة الفرق بين الفصلين قد تراوحت فيما بين (١٠%) إلى (٢٦%) لصالح الفصل الأول، وهذا فرق ربما يرفع مستوى الطالبة من "جيد جداً" إلى "ممتاز" ومن "جيد" إلى "جيد جداً" ، ويهبط أيضاً بالتقدير من "ممتاز" إلى "جيد جداً" و من "جيد جداً" إلى "جيد" في حالة انعدام هذه الفروق. هذه الفروق تشير إلى ميل الدرجة الكلية سواء للمقررات الكلية أو النسبة العامة للطالبة إلى التضخم الذي سببه الاختبارات السابقة لاختبار الفصل الدراسي الثاني (الاختبار المركزي). بعبارة أخرى أشارت تلك الفروق بوضوح إلى أن ارتفاع درجة اختبار الفصل الدراسي الأول لم يقابله ارتفاع مماثل في درجة اختبار الفصل الدراسي الثاني، وهذا ما يدعم ويؤيد القول بتضخم درجة الفصل الأول وبالتالي الدرجة والنسبة الكلية.

ويتأكد هذا الأمر أيضاً عند مقارنة نسبة تحقق كل من الأعمال الفصلية واختبار الفصل الأول واختبار الفصل الثاني، فقد أشارت النتائج المعروضة في جداول (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١) إلى حصول الطالبات على معظم الدرجة المخصصة لأعمال السنة في الفصلين ومعظم الدرجة المخصصة لاختبار الفصل الأول، فعلى سبيل المثال تراوحت نسبة تحقيق طالبات القسم العلمي في منطقة الرياض (جدول ١٠،١١) فيما بين (٨٨,٥٠%) إلى (٩٦%) من الدرجة الكلية لأعمال السنة في الفصلين، وفيما بين (٧٨,٣٧%) و(٩٣,٧٢%) من الدرجة المخصصة للفصل الأول، ولكنها أقل في الفصل الثاني في معظم المواد حيث تراوحت فيما بين (٥٧,٢٠%) و (٧٤,٩٢%)[٧]، وعلى هذا النمط جاءت نتائج القسم الأدبي ونتائج منطقة المدينة المنورة للقسمين. هذه النتيجة تؤكد أن تضخم الدرجة مصدره التقويم السابق لاختبار الفصل الثاني (الاختبار المركزي).

ومما يدعم هذا الاستنباط نتائج المقررات التي اعتمد في كامل درجاتها على التقويم المستمر من قبل المعلمة، وهي القرآن الكريم والقراءة والإنشاء (جدول ١٢)، والتي سجلت درجاتها ارتفاعاً في

٧- شذ عن هذا النمط ثلاث مواد التوحيد (٨٧,١١%) والحديث (٨٢,٠٥%) والأحياء (٨٠,٩٤%).

الفصلين معاً مخالفة بذلك النمط العام لبقية المقررات المتمثل في ارتفاع معدلاتها في الفصل الأول وانخفاضها في الفصل الثاني. هذه نتيجة تؤكد أمورًا عدة:

أ تضخم درجات هذه المقررات الثلاثة في الفصلين معاً.

ب الفرض القائل بتضخم بقية المقررات عند مقارنة نتائج هذه المقررات في الفصل الدراسي الثاني بنتائج بقية المقررات في الفصل الدراسي الثاني أيضا.

ج دور المعلمة في رفع الدرجة التي تسبق الاختبار المركزي؛ وبالتالي دورها في تضخم الدرجة النهائية.

د أن الاختبار المركزي هو الذي يحد من تضخم الدرجات، ولكن بنسبة محدودة تعادل نسبة تمثيله في الدرجة الكلية.

٢. أشارت نتائج اختبارات الفصل الأول في منطقة الرياض إلى زيادة متوسطات الطالبات في المدارس الأهلية عن متوسطات المدارس الحكومية في غالبية المقررات[٨]، لكن الصورة اختلفت في

٨- لم يشذ عن ذلك إلا التوحيد -حيث ارتفع متوسط المدارس الحكومية فيه بأكثر من خمس درجات عن متوسطه في المدارس الأهلية، وتجاوز مقدار الزيادة في بعض مقررات القسم الأدبي (٣ درجات)، وفي القسم العلمي تقاربت الدرجتين.

الفصل الدراسي الثاني حيث انخفضت معدلات طالبات المدارس الأهلية عن المدارس الحكومية في جميع المقررات ما عدا اللغة الإنجليزية.

على النمط نفسه جاءت نتائج منطقة المدينة المنورة في القسمين العلمي والأدبي؛ حيث ارتفعت متوسطات مقررات المدارس الأهلية في الفصل الأول عن متوسطات المدارس الحكومية وذلك في جميع المقررات، ولكن في الفصل الثاني انخفضت متوسطات جميع المقررات في المدارس الأهلية عن متوسطات المقررات في المدارس الحكومية.

هذه النتيجة تدعم تأثير متغير "نوع المدرسة" -أهلي أو حكومي- في حدوث التضخم، وتؤكد تضخم درجات طالبات المدارس الأهلية أكثر من الحكومية، وتعزز تأثير درجات طالبات المدارس الأهلية على تضخم درجات منطقة الرياض والمدينة عند النظر للدرجات مجتمعة بغض النظر عن نوعية المدرسة.

٣. أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد حد أدنى للنجاح مرتبط بالاختبار المركزي؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود طالبات ناجحات وفي نفس الوقت حاصلات على ربع درجة (٠,٢٥) فقط في بعض المقررات في اختبار الفصل الثاني (جدول ٤)، وهذه ليست نتيجة شاذة وإنما تمثل نمطاً له نسبته، كما أشارت النتائج إلى أن بعض

المقررات تجاوزت نسبة الحاصلات فيها على (٥ درجات فأقل) في اختبار الفصل الدراسي الثاني (٥%) من الناجحات في بعض المقررات، كما تجاوزت نسبة الحاصلات على (١٠ درجات فأقل) في اختبار الفصل الثاني (٢٤%) من الناجحات في بعض المقررات. هذه الدرجات المتدنية التي تم الحصول عليها في اختبار الفصل الدراسي الثاني (الاختبار المركزي)، وقابلها ارتفاع كبير في اختبار الفصل الدراسي الأول وأعمال السنة في الفصلين تلقي مزيداً من التساؤلات حول صدق القياس لما قبل الاختبار المركزي، وتشير إلى أن ما تم الحصول عليه من درجات قبل الاختبار المركزي هي درجات متضخمة وقد لا تعكس التحصيل الحقيقي للطالبات.

جدول رقم (٤)

نسب الحاصلات على درجات منخفضة من الناجحات في العلمي والأدبي

القسم العلمي				القسم الأدبي			
المادة	الحاصلات على ٥ فأقل		الحاصلات على أكثر من ٥- ١٠		المادة	الحاصلات على ٥ فأقل		الحاصلات على أكثر من ٥- ١٠	
	الريافي	المدينة	الريافي	المدينة		الريافي	المدينة	الريافي	المدينة
اللغة الإنجليزية	٠,٥٣ %	١,٠٥ %	٥,٥٧ %	٧,٢٢ %	اللغة الإنجليزية	١,٦٠ %	٢,٠٤ %	,٩٩ %١٤	,١٢ %١٩

الأحياء	٠,٣٩ %	١,٠٠ %	١,٥٤ %	٢,٣٥ %	علم الاجتماع	١,٤١ %	١,١٨ %	٤,٥٠ %	٤,٢٩ %
الرياضيات	٥,٧٩ %	٦,٥٢ %	,٣٥ %١٣	,٩٠ %٢١	النقد والبلاغة	٠,٤١ %	٠,٧٤ %	١,٠٥ %	١,٥٠ %
الفيزياء	٢,٩٩ %	٤,٦٣ %	,٥٤ %١٢	١٣,٨٦ %	التاريخ	٠,٨١ %	١,١٦ %	٣,٠٦ %	٤,٤٤ %
التوحيد	٠,٣٤ %	٠,٧٨ %	٠,٦١ %	١,١٠ %	التوحيد	٠,٤٨ %	٠,٦٥ %	١,١١ %	١,٧٧ %
الكيمياء	٢,٩٢ %	٤,٠٥ %	,٧٩ %١١	١٢,٩٧ %	الجغرافيا	٠,٨٤ %	٠,٧٧ %	٦,٠٤ %	٢,٩٤ %
الأدب والنصوص	٠,٤٨ %	١,٣١ %	٢,٩٢ %	٥,٧١ %	المكتبة	٠,٤٢ %	٠,٨١ %	٣,٧٧ %	٦,٤٧ %
الحديث والثقافة الإسلامية	٠,٣٩ %	٠,٥٣ %	٠,٨٩ %	١,٠٩ %	الحديث والثقافة الإسلامية	٠,٦١ %	٠,٥١ %	٢,٤٨ %	١,٠٤ %
					الأدب والنصوص	١,٣١ %	١,٠٣ %	٠,٠١ %	٥,٣١ %
الفقه	٠,٣٢ %	٠,٣٤ %	١,١٦ %	١,٠٨ %	الفقه	٠,٤٤ %	٠,٤٤ %	٢,٩٢ %	١,٩١ %
النحو والصرف	٠,٢٩ %	٠,٥١ %	٠,٩٦ %	٢,٥٠ %	النحو والصرف	٠,٣٤ %	٠,٥٣ %	١,١٥ %	٣,٩٨ %

جدول رقم (٥)

قيم الإحصاء الوصفي للمعدلات العامة في المنطقتين

	علمي		أدبي		الرياض علمي		الرياض أدبي		المدينة علمي		المدينة أدبي	
	الريـاض	المـدينة	الريـاض	المـدينة	أهلي	حكومي	أهلي	حكومي	أهلي	حكومي	أهلي	حكومي
الوسط	,١٩ ٨٣	,٧٣ ٧٩	,٢٨ ٨١	,١٤ ٧٩	,٢٦ ٨٥	,١٩ ٨٢	,٥٦ ٨٥	,٧١ ٧٩	,٧٤ ٨٠	,٥٦ ٧٩	,٨٧ ٨١	٧٨,٨
الوسيط	,٠٣ ٨٥	,٤٨ ٨٠	,١٤ ٨٢	,٣٧ ٧٩	,١٤ ٨٧	٨٣,٩	,٨٩ ٨٦	,١٢ ٨٠	,٤٦ ٨١	,٣٤ ٨٠	,٢٥ ٨٣	,٨٦ ٧٨
المنوا	,٨٣	,٧٢	,١٤	,٩٦	,٩٧	,٨٣	,٤٣	,٧٥	,٤٨	,٧٢	,٩٣	,٩٦

ل	٩٥	٨٩	٨٢	٧٨	٨٣	٩٥	٩٢	٧٨	٨٧	٨٩	٨٥	٧٨
الانحراف المعياري	,٠٢ ١١	١٠,٧	٩,٢٣	٨,٨٩	١٠	,٣٥ ١١	٧,٩٣	,١٧٨ ٩	٩,٥٣	,٨٧ ١٠	,١١٧ ٨	,٩٢٨ ٨
معامل الالتواء	-,٥٨٠ ٠	-,٢٧٨ ٠	-,٣٣٣ ٠	-,١٣٤ ٠	-,٧٣٩ ٠	-٠,٤٨٧	-,٨٢٩ ٠	-,١٧٠ ٠	-,٣٤٣ ٠	-,٢٦٠ ٠	-,٦٥٢ ٠	-,٠٧٣ ٠

جدول رقم (٦)

متوسطات الدرجات ونسبة تحققها من درجتها الكلية في الفصل الدراسي الأول

والفصل الثاني وأعمال السنة لمواد القسم العلمي في المدارس الأهلية في الرياض والمدينة المنورة

المادة	الرياض/علمي/أهلي						المدينة/ علمي/أهلي					
	الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة		الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة	
	متوسط	نسبة*	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة
اللغة الإنجليزية	٢٥,٤٤	٨٤,٨٠	٢١,٨٨	٧٢,٩٤	٣٨,٣٣	٩٥,٨١	٢٣,٢٨	٧٧,٥٩	١٨,٢٥	٦٠,٨٤	٣٧,٣٣	٩٣,٣٢
الأحياء	٢٥,٩٦	٨٦,٥٥	٢٣,٣٥	٧٧,٨٥	٣٨,٧٠	٩٦,٧٦	٢٣,٢٨	٨٢,٤٣	٢١,٥٢	٧١,٧٤	٣٧,٥٣	٩٣,٨٢
الرياضيات	٢٤,٨٢	٨٢,٧٥	١٧,١٣	٥٧,١٠	٣٧,٩٢	٩٤,٨١	٢٤,٧٣	٧٨,٣٨	١٣,٠٨	٤٣,٦٠	٣٨,٠٣	٩٥,٠٧
الفيزياء	٢٤,٩٠	٨٣,٠١	١٧,٥٢	٥٨,٤١	٣٨,٢٥	٩٥,٦٣	٢٣,٥١	٧٣,٢٥	١٥,٨٩	٥٢,٩٦	٣٦,٢٩	٩٠,٧٢
التوحيد	٢٨,٢٣	٩٤,١٠	٢٥,٧٧	٨٥,٩٠	٣٩,٠٩	٩٧,٧٣	٢١,٩٨	٨٩,٢١	٢٤,٣٥	٨١,١٧	٣٨,٥٩	٩٦,٤٩

المادة	الرياض/علمي/أهلي						المدينة/ علمي/أهلي					
	الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة		الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة	
	متوسط	نسبة*	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة
الكيمياء	٢٥,٣٤	٨٤,٤٧	١٧,٦٥	٥٨,٨٢	٣٨,٣٠	٩٥,٧٥	٢٦,٧٦	٧٩,٨٥	١٤,٩١	٤٩,٧١	٣٧,١٠	٩٢,٧٦
الأدب والنصوص	٢٧,٤٢	٩١,٤٠	٢٠,٧٦	٦٩,٢٠	٣٨,٨٤	٩٧,١٠	٢٣,٩٥	٨٥,٩٠	١٦,٨٤	٥٦,١٢	٣٨,٠٤	٩٥,١١
الحديث والثقافة الإسلامية	٢٨,٠٥	٩٣,٤٩	٢٣,٩٤	٧٩,٨٠	٣٩,١١	٩٧,٧٨	٢٥,٧٧	٨٩,٣٩	٢٣,٢١	٧٧,٣٧	٣٨,٦٣	٩٦,٥٨
الفقه	٢٨,٦٣	٩٥,٤٣	٢١,٦٠	٧٢,٠٠	٣٩,٣٨	٩٨,٤٤	٢٦,٨٢	٩٢,٨٣	٢١,٢١	٧٠,٧١	٣٩,١١	٩٧,٧٨
النحو والصرف	٢٦,٣٩	٨٧,٩٦	٢٢,٠٩	٧٣,٦٢	٣٨,٧٠	٩٦,٧٤	٢٤,٥٧	٨١,٩١	١٩,٠٧	٦٣,٥٨	٣٨,٠٤	٩٥,١٠

* المقصود بالنسب الموجودة في هذا الجدول وما تلاه من الجداول هو نسبة المتوسط إلى الدرجة الكلية فعلى سبيل المثال نسبة تحقق اللغة الإنجليزية في الفصل الأول هي (٣٠/٢٥,٤٤) ١٠٠=٨٤,٨٠%

جدول رقم (٧)

متوسطات الدرجات ونسبة تحققها من درجتها الكلية في الفصلين الدراسيين

الأول والثاني وأعمال السنة لمواد القسم الأدبي في المدارس الأهلية في الرياض والمدينة المنورة

المادة	الرياض/أدبي/أهلي	المدينة/ أدبي/أهلي

	الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة		الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة	
	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة
اللغة الإنجليزية	٢١,٥٢	٧١,٧٢	١٧,٩٢	٥٩,٧٤	٣٦,٤٨	٩١,٢١	١٩,٦١	٦٥,٣٧	١٤,١٧	٤٧,٢٢	٣٥,٢١	٨٨,٠٢
علم الاجتماع	٢٦,٢٧	٨٧,٥٧	٢٠,٨٩	٦٩,٦٤	٣٨,٤٥	٩٦,١٢	٢٥,٠٧	٨٣,٥٨	١٩,٣٩	٦٤,٦٢	٣٧,٢٨	٩٣,١٩
النقد والبلاغة	٢٦,٣١	٨٧,٦٩	٢٣,٢٨	٧٧,٥٩	٣٨,٢٨	٩٥,٧	٢٤,٨١	٨٢,٦٩	٢١,٦٣	٧٢,٠٩	٣٧,٣٤	٩٣,٣٥
التاريخ	٢٦,٩١	٨٩,٧٠	١٩,٢١	٦٤,٠٢	٣٨,٣٦	٩٥,٩١	٢٥,٣٠	٨٤,٣٤	١٧,٩٢	٥٩,٧٣	٣٧,٧٠	٩٤,٢٤
التوحيد	٢٧,١٢	٩٠,٤٠	٢٣,٤٩	٧٨,٣١	٣٨,١٩	٩٥,٤٧	٢٥,١٦	٨٣,٨٧	٢٢,١٤	٧٣,٧٩	٣٨,١٩	٩٥,٤٨
الجغرافيا	٢٦,٩٨	٨٩,٩٢	١٦,٤٥	٥٤,٨٥	٣٨,٣٠	٩٥,٧٥	٢٤,١٩	٨٠,٦٢	١٨,٣٩	٦١,٣٠	٣٧,٣٠	٩٣,٢٦
المكتبة	٢٦,٠٧	٨٦,٩٠	١٩,٢٦	٦٤,١٩	٣٨,٢٩	٩٥,٧٢	٢٣,٨٤	٧٩,٤٥	١٦,٩٧	٥٦,٥٧	٣٨,٥٥	٩٦,٣٨
الأدب والنصوص	٢٥,٩٤	٨٦,٤٦	١٦,٣٤	٥٤,٤٧	٣٨,٠٧	٩٥,١٨	٢٣,٨٦	٧٩,٥٤	١٧,٥٣	٥٨,٤٢	٣٧,١٨	٩٢,٩٦
الحديث والثقافة الإسلامية	٢٦,٨٩	٨٩,٦٤	٢٠,٩٩	٦٩,٩٥	٣٨,٢٣	٩٥,٥٩	٢٥,٧٨	٨٥,٩٥	٢١,٧٢	٧٢,٤١	٣٨,٢٢	٩٥,٥٥
الفقه	٢٧,٧٦	٩٢,٥٤	١٨,٣٤	٦١,١٣	٣٨,٦٠	٩٦,٤٩	٢٦,٦٩	٨٨,٩٨	١٩,٠٨	٦٣,٦٠	٣٨,٧٥	٩٦,٨٧
النحو والصرف	٢٤,٥٨	٨١,٩٣	٢٣,٤٥	٧٨,١٨	٣٧,٨٠	٩٤,٥	٢٢,٨٩	٧٦,٣٠	١٨,٣٠	٦٠,٩٩	٣٦,٧٧	٩١,٩٢

جدول رقم (٨)

متوسطات الدرجات ونسبة تحققها من درجتها الكلية في الفصلين الدراسيين الأول والثاني وأعمال السنة لمواد القسم العلمي في المدارس الحكومية في الرياض والمدينة المنورة

المادة	الرياض/علمي/حكومي						المدينة/ علمي/حكومي					
	الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة		الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة	
	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة
اللغة الإنجليزية	٢٣,٢٢	٧٧,٤١	١٨,٨٧	٦٢,٩٠	٣٤,٩٧	٨٧,٤٢	٢١,٧١	٧٢,٣٦	١٨,٤٧	٦١,٥٨	٣٤,٣٨	٨٥,٩٦
الأحياء	٢٤,٩٠	٨٣,٠٢	٢٤,٧١	٨٢,٣٧	٣٦,٠٦	٩٠,١٦	٢٣,١٠	٧٦,٩٩	٢٢,٦٤	٧٥,٤٥	٣٥,٢٣	٨٨,٠٧
الرياضيات	٢٣,٣٥	٧٧,٨٣	١٧,١٧	٥٧,٢٤	٣٤,٢٥	٨٥,٦٣	٢١,٩٣	٧٣,١٠	١٤,٥٦	٤٨,٥٤	٣٤,٥٣	٨٦,٣٢
الفيزياء	٢٢,٨٧	٧٦,٢٥	١٨,٥٢	٦١,٧٤	٣٤,٣٠	٨٥,٧٥	٢١,٨٤	٧٢,٨٠	١٧,١٣	٥٧,١١	٣٣,٨٩	٨٤,٧٣
التوحيد	٢٦,٩٨	٨٩,٩٢	٢٦,٣٠	٨٧,٦٧	٣٧,٣٨	٩٣,٤٦	٢٥,٨٦	٨٦,١٩	٢٤,٩١	٨٣,٠٣	٣٦,٨٨	٩٢,٢٠
الكيمياء	٢٣,٧٥	٧٩,١٦	١٨,٩٩	٦٣,٣١	٣٤,٩٢	٨٧,٣٠	٢١,٩٦	٧٣,١٩	١٧,٧٣	٥٩,١٠	٣٤,١٤	٨٥,٣٤
الأدب والنصوص	٢٥,٩٤	٨٦,٤٨	٢١,٨٣	٧٢,٧٨	٣٥,٩٦	٨٩,٨٩	٢٤,١٧	٨٠,٥٥	١٨,٩٧	٦٣,٢٢	٣٥,٣٤	٨٨,٣٥
الحديث والثقافة الإسلامية	٢٦,٩٠	٨٩,٦٧	٢٤,٩٢	٨٣,٠٨	٣٦,٨٩	٩٢,٢٣	٢٦,٤٤	٨٨,١٤	٢٤,٧٨	٨٢,٦١	٣٦,٧٨	٩١,٩٦
الفقه	٢٧,٨٨	٩٢,٩٤	٢٢,٨٨	٧٦,٢٦	٣٧,٨٩	٩٤,٧٣	٢٧,٢٢	٩٠,٧٤	٢٣,٣٥	٧٧,٨٣	٣٧,٤٢	٩٣,٥٥
النحو والصرف	٢٤,٩٤	٨٣,١٢	٢٢,٣٣	٧٤,٤٢	٣٥,٧٩	٨٩,٤٨	٢٣,٩٥	٧٩,٨٤	٢٠,١٨	٦٧,٢٨	٣٥,٣٥	٨٨,٣٨

جدول رقم (٩)

متوسطات الدرجات ونسبة تحققها من درجتها الكلية في الفصلين الدراسيين الأول والثاني وأعمال السنة لمواد القسم الأدبي في المدارس الحكومية في الرياض والمدينة المنورة

المادة	الرياض/ أدبي/حكومي						المدينة/ أدبي/حكومي					
	الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة		الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة	
	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة
اللغة الإنجليزية	٢٣,٢٢	٧٧,٤١	١٨,٨٧	٦٢,٩٠	٣٤,٩٧	٨٧,٤٢	١٧,٣١	٥٧,٧١	١٤,٢٨	٤٧,٥٩	٣٠,١٨	٧٥,٤٥
علم الاجتماع	٢٤,٩٠	٨٣,٠٢	٢٤,٧١	٨٢,٣٧	٣٦,٠٦	٩٠,١٦	٢٣,٦٦	٧٨,٨٦	٢٠,١٩	٦٧,٣٠	٣٥,٠٩	٨٧,٧٤
النقد والبلاغة	٢٣,٣٥	٧٧,٨٣	١٧,١٧	٥٧,٢٤	٣٤,٢٥	٨٥,٦٣	٢٢,٥٤	٧٥,١٥	٢٢,٧٩	٧٥,٩٧	٣٤,١٠	٨٥,٢٤
التاريخ	٢٢,٨٧	٧٦,٢٥	١٨,٥٢	٦١,٧٤	٣٤,٣٠	٨٥,٧٥	٢٤,٤٠	٨١,٣٣	١٩,٣١	٦٤,٣٨	٣٤,٩٣	٨٧,٣٢
التوحيد	٢٦,٩٨	٨٩,٩٢	٢٦,٣٠	٨٧,٦٧	٣٧,٣٨	٩٣,٤٦	٢٥,٨٦	٨٦,١٩	٢٤,٩١	٨٣,٠٣	٣٦,٨٨	٩٢,٢٠
الجغرافيا	٢٣,٧٥	٧٩,١٦	١٨,٩٩	٦٣,٣١	٣٤,٩٢	٨٧,٣٠	٢٣,٠٨	٧٦,٩٤	١٩,٤٦	٦٤,٨٦	٣٤,١٧	٨٥,٤٣
المكتبة	٢٥,٩٤	٨٦,٤٨	٢١,٨٣	٧٢,٧٨	٣٥,٩٦	٨٩,٨٩	٢٢,٩١	٧٦,٣٨	١٨,٧٦	٦٢,٥٢	٣٤,٩٩	٨٧,٤٧
الأدب والنصوص	٢٦,٩٠	٨٩,٦٧	٢٤,٩٢	٨٣,٠٨	٣٦,٨٩	٩٢,٢٣	٢٢,٢٥	٧٤,١٨	١٨,٧٦	٦٢,٥٤	٣٤,٠١	٨٥,٠١
الحديث والثقافة الإسلامية	٢٧,٨٨	٩٢,٩٤	٢٢,٨٨	٧٦,٢٦	٣٧,٨٩	٩٤,٧٣	٢٤,٨٦	٨٢,٨٧	٢٣,١١	٧٧,٠٢	٣٤,٥٦	٨٦,٤٠
الفقه	٢٤,٩٤	٨٣,١٢	٢٢,٣٣	٧٤,٤٢	٣٥,٧٩	٨٩,٤٨	٢٥,٩٧	٨٦,٥٨	٢٠,٩٤	٦٩,٧٩	٣٥,٧٠	٨٩,٢٦
النحو والصرف	٢٣,٢٢	٧٧,٤١	١٨,٨٧	٦٢,٩٠	٣٤,٩٧	٨٧,٤٢	٢١,٣٥	٧١,١٧	١٨,٣٤	٦١,١٣	٣٣,١٨	٨٢,٩٦

جدول رقم (١٠)

متوسطات الدرجات ونسبة تحققها من درجتها الكلية في الفصلين الدراسيين الأول والثاني وأعمال السنة لمواد القسم العلمي في عموم مدارس الرياض والمدينة المنورة

المادة	الرياض/علمي						المدينة/ علمي					
	الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة		الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة	
	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة
اللغة الإنجليزية	٢٣,٩٢	٧٩,٧٣	١٩,٨١	٦٦,٠٤	٣٦,٠٢	٩٠,٠٥	٢١,٩٢	٧٣,٠٧	١٨,٤٤	٦١,٤٨	٣٤,٧٨	٨٦,٩٥
الأحياء	٢٥,٢٤	٨٤,١٣	٢٤,٢٨	٨٠,٩٤	٣٦,٩٠	٩٢,٢٤	٢٣,٣٣	٧٧,٧٦	٢٢,٤٨	٧٤,٩٣	٣٥,٥٥	٨٨,٨٨
الرياضيات	٢٣,٨١	٧٩,٣٧	١٧,١٦	٥٧,٢٠	٣٥,٤٠	٨٨,٥٠	٢٢,١٤	٧٣,٨١	١٤,٣٦	٤٧,٨٧	٣٥,٠٠	٨٧,٥١
الفيزياء	٢٣,٥١	٧٨,٣٧	١٨,٢١	٦٠,٧٠	٣٥,٥٤	٨٨,٨٦	٢١,٨٦	٧٢,٨٧	١٦,٩٦	٥٦,٥٤	٣٤,٢٢	٨٥,٥٥
التوحيد	٢٧,٣٧	٩١,٢٤	٢٦,١٣	٨٧,١١	٣٧,٩٢	٩٤,٨٠	٢٥,٩٩	٨٦,٦٢	٢٤,٨٣	٨٢,٧٨	٣٧,١٢	٩٢,٧٩
الكيمياء	٢٤,٢٥	٨٠,٨٢	١٨,٥٧	٦١,٩٠	٣٥,٩٨	٨٩,٩٥	٢٢,٢٣	٧٤,١٠	١٧,٣٤	٥٧,٨١	٣٤,٥٤	٨٦,٣٥
الأدب والنصوص	٢٦,٤١	٨٨,٠٣	٢١,٥٠	٧١,٦٥	٣٦,٨٧	٩٢,١٦	٢٤,٣٩	٨١,٣٠	١٨,٦٧	٦٢,٢٤	٣٥,٧١	٨٩,٢٨
الحديث والثقافة الإسلامية	٢٧,٢٦	٩٠,٨٧	٢٤,٦١	٨٢,٠٥	٣٧,٥٩	٩٣,٩٨	٢٦,٥٠	٨٨,٣٢	٢٤,٥٧	٨١,٨٩	٣٧,٠٤	٩٢,٦٠
الفقه	٢٨,١٢	٩٣,٧٢	٢٢,٤٧	٧٤,٩٢	٣٨,٣٦	٩٥,٩٠	٢٧,٣١	٩١,٠٣	٢٣,٠٦	٧٦,٨٥	٣٧,٦٥	٩٤,١٣
النحو	٢٥,	٨٤,	٢٢,	٧٤,	٣٦,	٩١,	٢٤,٠٤	٨٠,	٢٠,	٦٦,	٣٥,٧	٨٩,٣

والصرف	٣٩	٦٤	٢٥	١٧	٧٠	٧٥		١٤	٠٣	٧٨	٢	٠

جدول رقم (١١)

متوسطات الدرجات ونسبة تحققها من درجتها الكلية في الفصلين الدراسيين الأول والثاني وأعمال السنة لمواد القسم الأدبي في عموم مدارس الرياض والمدينة المنورة

المادة	الرياض/ أدبي						المدينة/ أدبي					
	الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة		الفصل الأول		الفصل الثاني		أعمال السنة	
	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة	متوسط	نسبة
اللغة الإنجليزية	١٩,٠٦	٦٣,٥٢	١٥,٣٦	٥١,٢١	٣١,٨٨	٧٩,٦٩	١٧,٥٦	٥٨,٥٢	١٤,٢٦	٤٧,٥٢	٣٠,٦٨	٧٦,٧٠
علم الاجتماع	٢٥,٢٢	٨٤,٠٧	٢٠,٧٢	٦٩,٠٦	٣٥,٨٣	٨٩,٥٧	٢٣,٨٢	٧٩,٤٠	٢٠,١١	٦٧,٠٢	٣٥,٣٢	٨٨,٣١
النقد والبلاغة	٢٤,٣٠	٨٠,٩٩	٢٣,٥٤	٧٨,٤٦	٣٥,٢٩	٨٨,٢٣	٢٢,٨٠	٧٥,٩٩	٢٢,٦٩	٧٥,٦٣	٣٤,٤٣	٨٦,٠٨
التاريخ	٢٥,٧٣	٨٥,٧٧	٢٠,٤٨	٦٨,٢٨	٣٥,٨٧	٨٩,٦٨	٢٤,٥١	٨١,٧١	١٩,١٨	٦٣,٩٥	٣٥,٢١	٨٨,٠٢
التوحيد	٢٥,٦٣	٨٥,٤٣	٢٤,٠٤	٨٠,١٣	٣٥,٨٩	٨٩,٧٤	٢٤,٢٩	٨٠,٩٥	٢٣,١٤	٧٧,١٤	٣٥,٣٤	٨٨,٣٥
الجغرافيا	٢٤,٦٠	٨٢,٠٢	١٧,٧٤	٥٩,١٤	٣٥,٣٩	٨٨,٤٧	٢٣,٢٢	٧٧,٤١	١٩,٣٥	٦٤,٥١	٣٤,٤٩	٨٦,٢٤
المكتبة	٢٤,٨٣	٨٢,٧٦	٢٠,٤٥	٦٨,١٦	٣٥,٣٠	٨٨,٢٥	٢٣,٠٤	٧٦,٧٩	١٨,٥٩	٦١,٩٥	٣٥,٣٥	٨٨,٣٧
الأدب والنصوص	٢٤,٠٩	٨٠,٣٠	١٧,٣٧	٥٧,٨٩	٣٥,٠٣	٨٧,٥٨	٢٢,٤٥	٧٤,٨٣	١٨,٦٣	٦٢,١٠	٣٤,٣٤	٨٥,٨٤
الحديث والثقافة الإسلامية	٢٥,٣٢	٨٤,٣٨	٢٢,٠٨	٧٣,٦١	٣٥,٢٤	٨٨,٠٩	٢٤,٩٧	٨٣,٢٤	٢٢,٩٨	٧٦,٦٠	٣٤,٩٢	٨٧,٣١
الفقه	٢٦,٦٩	٨٨,٩٦	١٩,٣٤	٦٤,٤٦	٣٦,٦٠	٩١,٤٩	٢٦,٠٦	٨٦,٨٥	٢٠,٧٦	٦٩,٢٠	٣٦,٠٠	٩٠,٠١

النحو والصرف	٢٢,٢١	٧٤,٠٢	٢١,٩٢	٧٣,٠٧	٣٤,٢٦	٨٥,٦٦	٢١,٥٣	٧١,٧٨	١٨,٣٤	٦١,١٣	٣٣,٥٥	٨٣,٨٨

جدول رقم (١٢)

متوسطات الدرجات ونسبة تحققها من درجتها الكلية في الفصلين الدراسيين الأول والثاني

لمواد التقويم المستمر للقسم الأدبي والعلمي لعموم مدارس الرياض والمدينة المنورة

المادة		الرياض				المدينة			
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني	
		المتوسط	النسبة	المتوسط	النسبة	المتوسط	النسبة	المتوسط	النسبة
القسم الأدبي	القرآن الكريم	٤٥,٤٧	٩٠,٩٤%	٤٥,٩٦	٩١,٩٢%	٤٤,٥٣	٨٩,٠٦%	٤٥,١١	٩٠,٢٢%
	المطالعة	٤٧,٧٨	٩٥,٥٦%	٤٨,١٣	٩٦,٢٦%	٤٦,٩٢	٩٣,٨٤%	٤٧,٦٢	٩٥,٢٤%
	الإنشاء	٤٤,٩٨	٨٩,٩٦%	٤٥,٩٢	٩١,٨٤%	٣٤,٩٦	٦٩,٩٢%	٣٥,٢٨	٧٠,٥٦%
القسم العلمي	القرآن الكريم	٤٧,٦٤	٩٥,٢٨%	٤٧,٩٢	٩٥,٨٤%	٤٦,٦٤	٩٣,٢٨%	٤٦,٩٤	٩٣,٨٨%

وفي ضوء ذلك يمكن القول إن ما أسفرت عنه هذه النتائج من تأثير قوي لاختبار الفصل الدراسي الأول واختبارات أعمال السنة للفصلين على الدرجة الكلية، قد بدت آثاره الواضحة على القيمة الحقيقية لدرجة النجاح في ظل غياب مطلق للحد الأدنى مرتبط بنتيجة اختبار الفصل الدراسي الثاني (الاختبار المركزي)، وترى الباحثة صعوبة فلسفة الحد الأدنى للنجاح المعمول بها، المبنية على الحصول على (٥٠%) من الدرجة الكلية (١٠٠%) التي يمكن الحصول عليها قبل دخول الاختبار المركزي؛ ويتأتى ذلك من أن فلسفة الحد الأدنى المعمول بها حالياً تعتمد على القيمة الرقمية المطلقة أو

القيمة الرقمية في ضوء الدرجة الكلية (١٠٠%)، أي أن الحصول على (٥٠%) من الدرجة الكلية، هو رمز افتراضي ونسبي لتحقق (٥٠%) من الأهداف، وهذا قد لا يبدو صحيحاً؛ فهذه النسبة ما هي إلا درجة عشوائية ومفترضة لحد أدنى وهمي يبنى عليه الترفيع أو التخريج فقط بغض النظر عن قيمتها النوعية في تفسير مدى تحقق الأهداف التعليمية، ففي حين أن اختبار الفصل الدراسي الثاني يهدف لقياس (٥٠%) من مضمون المقرر و(٥٠%) من أهدافه، إلا أن النتائج تشير إلى أن هذا غير صحيح وبعيد عن الواقع، فقد تراوحت نسبة الحاصلات على أقل من (٥) درجات في الاختبار المركزي في القسم العلمي بمنطقة الرياض مابين (٥,٧٩%) في مقرر الرياضيات إلى (٠,٢٩%) في النحو والصرف، والنسبة أكثر من ذلك بكثير للحاصلات على (٦- ١٠ درجات). هذه النتائج تطرح أسئلة مهمة عن أهمية الحد الأدنى وحدوده وتأثير انعدامه على تضخم الدرجات، وتطرح أسئلة صعبة عن تأثير وفاعلية اختبار الفصل الدراسي الثاني.

بناء على ما تقدم يكن الخلوص إلى أمرين:

أولاً: أشارت الدراسة بوضوح إلى أن هناك مؤشرات موضوعية متعددة تدعم القول بتضخم درجات طالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٢٣/١٤٢٤هـ لغالبية المقررات، وأن أهم مصدر لهذا التضخم هو تلك

الاختبارات ودرجات أعمال السنة التي تعدها المعلمة والتي أدت إلى التفاوت الكبير في المستوى بين اختبار الفصل الأول واختبار الفصل الثاني، وتفاوت بين المدارس الأهلية والحكومية، وتفاوت في الدرجة الكلية بين المقررات، وتفاوت في النسب المحققة من الدرجة الكلية لكل من الأعمال الفصلية واختباري الفصل الأول والفصل الثاني، وتفاوت بين درجات المقررات التي يعتمد في تقدير درجاتها على التقويم المستمر من قبل المعلمة في الفصل الدراسي الثاني وبقية المقررات التي اعتمد فيها على الاختبار المركزي. هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة عسيري عام (١٩٩٣) الذي وجد أن توزيعات درجات الاختبارات النهائية للمواد العلمية شكلت توزيعات ملتوية التواء إيجابيًا على خلاف ما شكلته توزيعات درجات أعمال السنة للفصلين واختبار الفصل الأول لتلك المواد، ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة إدارة تعليم جدة المقدمة لندوة تقويم الطالب في وزارة المعارف (١٤١٧هـ) من ارتفاع الدرجات الممنوحة للطلاب في أعمال السنة والفصل الأول مقارنة بما حصلوا عليه في الاختبارالنهائي ، ويدعم ذلك أيضاً ما كشفته دراسة إدارة تعليم الرياض (١٤١٧هـ) من انخفاض العلاقة الارتباطية بين درجات الفصل الأول والفصل الثاني لتخصصات العلوم الشرعية والعربية والعلوم الإدارية والعلوم التقنية. كما

تتفق هذه النتائج مع الزهراني (١٤٢٤ هـ) والضويان وآل فهيد (١٤١٧هـ) الذين أكدوا دور المعلم في ارتفاع الدرجات.

كما أن ما أسفرت عنه النتائج من ارتفاع التضخم في المدارس الأهلية عنه في المدارس الحكومية، يتفق مع ما توصلت إليه دراسة المقوشي (١٤٢١ هـ) التي أشارت نتائجها إلى تلاشي هذا الفرق بين خريجات المدرس الأهلية والحكومية في المعدل التراكمي أثناء دراستهن في الجامعة، بل أكدت دراسته نتيجة معاكسة تتمثل في تفوق خريجات المدارس الحكومية في مقرر الرياضيات على خريجات المدارس الأهلية معززة بذلك الافتراض القائل أن ما بدا من فرق بين المدارس الأهلية والحكومية في نتيجة الثانوية العامة هو فرق غير أصيل جاء نتيجة تأثير متغيرات منها نوع المدرسة (أهلي أو حكومي).

ثانياً: أشارت النتائج إلى أن الاختبار المركزي في تعليم البنات يمكن أن يعول عليه كمقياس يقارن به ما سبقه من اختبارات لتقويم التضخم، فقد كشف الاختبار المركزي تضخم درجات الفصل الأول وأعمال السنة والمقررات التي اعتمد فيها على التقويم المستمر، وأن التضخم في المدارس الأهلية أشد من المدارس الحكومية، ويدعم هذا الاستنتاج ما توصلت إليه دراسات عسيري (١٩٩٣) وإدارة تعليم جدة المقدمة لندوة تقويم الطالب في وزارة المعارف

(١٤١٧ هـ) وإدارة تعليم الرياض (١٤١٧ هـ) التي عولت على الاختبار المركز كمحك في تحديد تضخم الدرجة الكلية أو الدرجات السابقة للاختبار المركزي.

ثالثاً: إذا أخذ أن الأداء في المرحلة الجامعية مؤشرعلى الأداء الحقيقي فإن نتائج هذه الدراسة قد لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسات الملق (١٩٨٢م) والشامي ووسوف (١٤٠٨هـ) والثبيتي (١٤١٦هـ)، التي أشارت نتائجها إلى قدرة درجات الثانوية العامة على التنبؤ بالأداء في المرحلة الجامعية؛ فالدراسة الحالية أشارت إلى تضخم الدرجات وبالتالي قد لا تتنبأ بالأداء الجامعي وهذا أمر يشير إلى أن التضخم أمر حدث خلال السنوات الأخيرة، ويمكن أن يرد هذا الاختلاف إلى تغير طرأ على الدرجات، فهناك فترة زمنية طويلة تفصل بين الدراسة الحالية وتلك الدراسات.

التوصيات:

١. دراسة نتائج الثانوية العامة سنوياً، وتقويم العلاقة بين النتائج وبعض المتغيرات من داخل المدرسة وخارجها التي يفترض أن يكون لها تأثير على التحصيل مثل مؤهلات المعلمات وتخصصاتهن، وطرق التدريس ومصادر التعلم في المدرسة وحجم الصفوف والموقع الجغرافي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي لأسرة

الطالبة وغير ذلك.

٢. إقامة حلقة نقاش سنوية لمناقشة نتائج الثانوية العامة، ونشر مضمونها وذلك للإسهام في تحسين مستوى فهم النظام التعليمي، وتعزيز مفهوم التطوير بالمقارنة، أي مقارنة مستوى العام الدراسي بما سبقه من أعوام، ومقارنة المدارس بعضها ببعض.

٣. في ضوء ما أسفرت عنه النتائج من مؤشرات على تضخم الدرجات تمثل في التفاوت الكبير في المستوى بين الفصل الأول والثاني عموماً وخصوصاً في المدارس الأهلية، وتفاوت بين المدارس الأهلية والحكومية، وتفاوت في الدرجة الكلية بين المقررات، وتفاوت في النسب المحققة من الدرجة الكلية لكل من الأعمال الفصلية واختباري الفصل الأول والثاني، وما أسفرت عنه النتائج من ارتفاع معدلات المقررات التي يعتمد في تقدير درجاتها على التقويم المستمر، فإنه يقترح - في ضوء ذلك كله - التعامل مع تضخم الدرجات على النحو التالي:

أ. حل عاجل وقريب المدى يتمثل فيما يلي:

- إعادة النظر في الثقل الممنوح للاختبار المركزي، بحيث لا تقل درجته عن (٥٠%) من الدرجة الكلية، وإعادة استراتيجية وضع أسئلته

وأهدافه.

- إعادة النظر في منهجية المعايرة ومنح التقادير المعمول بها؛ بحيث ترتبط معايرة الدرجات ومنح التقادير بخصائص البيانات التي تم رصدها وتوزيعاتها الإحصائية.

ب. حل طويل المدى يتمثل فيما يلي:

- البدء في بناء اختبار تحصيلي بديل للاختبار المركزي الحالي الذي يقيس (٣٠%) فقط من الدرجة في ضوء انعدام الحد الأدنى له؛ ويقترح أن تكون درجة هذا الاختبار البديل هي الدرجة الكاملة التي ترمز لدرجة ومستوى وتقدير الطالبة، ويقيس التحصيل لما تم تدريسه في ثالث ثانوي أو في السنوات الثلاث، ويفرق بين النجاح في ثالث ثانوي والنجاح في الثانوية العامة الذي يحدد في ضوء الاختبار التحصيلي البديل.
- دراسة جدوى اعتماد سلم جديد للدرجات - بدءا من المرحلة الابتدائية- يأخذ في الحسبان الثقل النسبي لكل سؤال في ضوء أهدافه لضمان النجاح - فقط- لمن حقق الحد الأدنى من التحصيل، وللتقليل من تأثير العوامل الحتمية التي لا ذنب للطالبة فيها مثل مستوى المادة العلمية، وطرائق التدريس المتبعة، والوقت المخصص لكل مادة، وأنواع الأنشطة (التدريبات والتجارب والتمارين

التي تقوم بها الطالبة).

٤. إعادة تعريف وتحديد "الحد الأدنى" للتحصيل، وربطه بكفايات وأهداف المادة.

٥. دعم قنوات التغذية الراجعة فيما يتعلق بنتائج الاختبار،خاصة للمعلمات باعتبارهن المسؤولات عن تنفيذ المنهج وتحقيق أهداف التطوير التربوي ذات العلاقة بالتحصيل، خاصة وإن التغذية الراجعة للمعلم تعد من أهم أهداف الاختبار، حيث يعمل على تعزيز ثقافة التقويم التربوي لدى المعلمات، وتنمية مهارة التقويم الذاتي المرتبط بأدائهن.

٦. عمل برامج تهدف لتطوير ثقافة القياس والتقويم لدى المعلمات.

المـــــــراجـــــــع

المراجع العربية:

١- أبوحطب، فؤاد، و صادق، آمال (١٩٩٦م). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتب الأنجلو المصرية.

٢- الثبيتي، علي حامد (١٤١٦هـ) الصدق التنبؤي لمعايير القبول في كلية المعلمين بالطائف، رسالة الخليج، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد السابع والخمسون، السنة السادسة عشرة ص ص ٥٧-٨٣

٣- حمدان، محمد زياد (١٤٠٦هـ). تقييم التحصيل اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية، جبل عمان: دار التربية الحديثة.

٤- الدوسري، ابراهيم مبارك (١٤١٩ هـ). إطار مرجعي في التقويم التربوي بدول الخليج العربية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٥- الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٢٢هـ). لائحة تقويم الطالب، الطبعة الثانية، الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات.

٦- الزهراني، صالح (١٤٢٤هـ). ظاهرة ارتفاع معدلات درجات الطلاب الناجحين بالدور الأول في الصف الثالث ثانوي، دراسة غير منشورة، الرياض: وزارة التربية والتعليم.

٧- زيتون، حسن (١٩٩٧م). مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية، المجلة العربية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، ص ص ٧٥-١٢٢.

٨- الشامي، عبد الله ووسوف، محمد زهير (١٤٠٨هـ) دراسة عن إمكانية التنبؤ بالمعدلات التراكمية للطلاب في السنة الأولى من التحاقهم بكلية العلوم الزراعية

والأغذية بجامعة الملك فيصل باستخدام معدلاتهم العامة في الثانوية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث والعشرون، ص ص ١١٧-١٢٥.

٩- الشوملي، علي (١٩٩٥م). ضعف الطلاب في الإملاء من الصف الثالث إلى السادس وطرق العلاج، دراسات العلوم الإنسانية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الثالث.

١٠- الضويان، محمد و آل فهيد، سعد (١٤١٧هـ). مكونات درجات طلاب الصف الثالث ثانوي في المدارس الحكومية والأهلية (دراسة مقارنة)، دراسة غير منشورة، الرياض: الإدارة العامة للبحوث التربوية، وزارة المعارف.

١١- القاضي، هيفاء سليمان (١٤٢٣هـ). برنامج مقترح لتطوير الدبلوم العام في التربية لمعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، دراسة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٢- المقوشي، عبد الله (١٤٢١ هـ). التعليم الأهلي والحكومي في ميزان التحصيل الجامعي، رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد الخامس والسبعون، السنة الحادية والعشرون، ص ص ١٣-٤٠.

المراجع الأجنبية:

1- **Aseeri, A (1996) "High School Large-Scale Testing in the Saudi Educational System" the effects and relate problems of large scale testing in educational 22nd Annual IAEA Conference, September 20-25, 1996, BEIJING, CHINA.**

2- **Birk, L (2000) "Grade Inflation: What's Rally Behind All Those A's? Harvard Education Letter Research Online, January/February. http://www.edletter.org.**

3- **Elkind, D (1991). Developmentally Appropriate Practice: A Case Study of Educational Inertia. In S.L. Kagan (Ed.), The Care and Education of America's Young Children: Obstacles and Opportunities. Chicago, Ill: The University of Chicago Press.**

4- **Farley, B. (1995) "A is for average: The grading crisis in today's colleges: Essays by**

Fellows in the Mid-Career Fellowship Program at Princeton University. ERIC Document Reproduction Service, No. ED384384).

5- **Falkenberg, S. (1996) "Grade Inflation" http://www.sbs.edu.**

6- **Juola, Arvo (1980) "Grade Inflation in Higher Education- 1979. Is it over? ERIC Document Reproduction Service, No EDI89129.**

7- **Kohn, A (2002) "The dangerous Myth of Grade Inflation" The Chronicle of Higher Education, Volume 49, Issue 11, Page B7. http://www.alfiekohn.org/teaching/gi.htm.**

8- **Koretz, D. and Berends, M (2001) Changes in High School Grading Standards in Mathematics, 1982-1992. RAND Publication, http://www.rand.org/publication**

9- **Kuh, G and Hu, S (1999) "Unraveling the Complexity of the Increase in College Grades from the Mid-1980s to the Mid—1990s", Educational Evaluation and Policy Analysis, Fall: 297-320.**

10- **Levine, A and Leanette, C. (1998) When Hope and Fear Collide: A Portrait of Today's College Student, San Francisco: Jossey-Bass.**

11- **Johnson, V (2004) "Inflated Grades Help No One" http://springfield.news-leader.com/opinions/ozarksvoices/0220-inflatedgr-18308.html.**

12- **Rosovsky, H and Hartley, M. (2002) Evaluation and the Academy: Are we doing the right Thing? Grade Inflation and Letters of recommendation, MA, Cambridge: American Academy of Arts and Sciences.**

13- **Stone, J. E (1995) " Inflated Grades, Inflated Enrollment, and Inflated Budgets: An Analysis and Call for Review at the State Level" Education Policy Archives, volume 3 no. 11, June 26.**

14- **Johnson, V. (2003) Grade Inflation: A Crisis in College Education. New York: Springer Veriag New York Inc.**

15- **Weller, D. (1986) "Attitude Toward Grade Inflation: A Random Survey of American Colleges of Art and Sciences and Colleges of Education. College and University, 61 (2), 118-127.**

16- **Westfall, J. (2000) "Not Your Parents' A's and B's" Daily Illinois Online News, Wednesday, December 6.**

17- **Wills, C. (1995) Voice of Inquiry: Possibilities and Perspectives. Childhood Education, Annual Theme, 261-265.**

18- **Wilson, (1999) "The Phenomenon of Grade Inflation in Higher Education", National Forum, (Fall): 38-41.**

19- **Wingspread Group on Higher Education. (1993). An American imperative: Higher expectations for higher education, an open letter to those concerned about the American future. Racine, WI: The Johnson Foundation, Inc.**

Grade Inflation An analysis of the Grades of High Schools Graduates in Riyadh and Al Madinah Al Monawrah in 2003

Haifa Al Kadi, PhD

Assistant Professor of curriculum and evaluation

The purpose of this study was to determine the extent of grade inflation in high school. The grades of 38399 female high school graduates in 1423 were analyzed using descriptive meth.

The results revealed that grades were high according to the criteria of normal distribution especially in Riyadh schools. Private schools grades were higher than public schools grades and this result is true also for both Riyadh and Al Madinah Al Monawrah, and across all courses.

The most important results were concerning grade inflation which was measured by comparing final exam grades with all grades taken before. This procedure was effective in measuring the size of inflation in both the total scores and the components of these scores. This method was justified by the fact that the final exam was the one exam prepared officially by Ministry of Education and administered to all students. The rest of exams were prepared by schools teachers.

The general findings revealed that grades were inflated for the majority of the courses, and it was more evident in private schools than public high schools.

Based on the findings, it was recommended that more weight should be assigned to final exam, and Ministry of Education should come up with a new exam com. Finally, it was recommended that grades should be analyzed annually to deduct grades inflation.