الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في

تخصص: إرشاد وتوجيه

بعنوان:

مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في ظل تقييم المكتسبات من وجهة نظر الأساتذة دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بحمام الضلعة

إعداد:

- الطالبة: فايد بسباسة
- الطالبة: فنيش سميرة

أمام لجنة المناقشـــة المتكونة من السادة الأساتذة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د إسماعيلي يامنة	أ ستاذ محاضر	جامعة المسيلة	رئيسا
د. مرزوقي سمير	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د.تلالي نبيلة	أ ستاذ محاضر	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: (2024-2025) (1445-1446هـ)

بسم الله الرحمن الرحيم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا

وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ

تَشْكُرُونَ ﴾ (النحل:78)

شكر وعرفان

قال الله تعالى:

{رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ

وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ

فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ} النمل الآية 19

تتقدم نحن الطالبتين **فايد بسباسة وفنيش سميرة** بخالص عبارات الشكر والامتنان لكل من ساندنا ورافقنا في مشوار إعداد هذا العمل العلمي، وكل من كان له الفضل – من قريب أو بعيد – في دعمه وتوجيهه ونصحه.

نشكر أساتذتنا الكرام الذين لم يبخلوا علينا بعلمهم ونصائحهم، وكانوا لنا خير سند في مختلف المراحل، كما نخص بالشكر المشرف د، مرزوقي سمير على توجيهاته السديدة وملاحظاته القيّمة.

ولا ننسى أن نعبر عن امتناننا لعائلاتنا على دعمهم المعنوي والمادي، وصبرهم علينا طيلة فترة البحث، فلولاهم لما بلغنا ما نحن عليه اليوم.

إهداء:

إلى من غرَس فينا حبّ التعلم وسهر الليالي لأجلنا...

إلى من كان دعاؤهم سرّ نجاحنا ووقود عزيمتنا...

نهدي هذا العمل المتواضع:

إلى **أمهاتنا وآبائنا** الأعزاء، تقديرًا ووفاءً لما بذلوه في سبيلنا.

إلى **أساتذتنا الكرام**، رمز العطاء والقدوة.

إلى **كل من آمن بقدراتنا وشجعنا على المضي قدمًا**...

نهدي هذا الجهد المتواضع، سائلين الله أن يكتب له القبول والتوفيق.

الفهرس

فهرس المحتويات:

شكر وعرفان.....4

إهداء:.....5

مقدمة:.....أ

الفصل التمهيدي: الإطار المنهجي:

1. إشكالية الدراسة:.....3

2. تساؤلات الدراسة:.....4

3. فرضيات الدراسة:.....5

4. أهمية الدراسة:.....5

5. أهداف الدراسة:.....5

6. أسباب اختيار الموضوع:.....6

7. تحديد المفاهيم والمصطلحات:.....6

8. منهج الدراسة:.....8

9. أدوات جمع البيانات:.....9

10. عينة الدراسة:.....9

12. الدراسات السابقة:..... 11

الفصل الأول: التحصيل الدراسي.

1. مفهوم التحصيل الدراسي: 14
2. مبادئ التحصيل الدراسي..... 15
3. أهداف التحصيل الدراسي:..... 18
4. أهمية التحصيل الدراسي:..... 20

الفصل الثاني: تقييم المكتسبات:

1. مفهوم تقييم المكتسبات:..... 30
2. تقييم المكتسبات مرحلة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي 2024/2023: 32
3. مبادئ تقييم المكتسبات: 38
4. المناشير: 39

الفصل الثالث: الإطار الميداني للدراسة.

1. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 46
1.1. أداة قياس الدراسة 46
2.1. مجتمع وعينة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة..... 47
3.1. وصف الخصائص العامة لأفراد عينة الدراسة 49
2. عرض ومناقشة البيانات:..... 52

1.2. عرض النتائج وتحليلها:..... 53

2.2. مناقشة الفرضيات..... 63

3.2. النتائج العامة:..... 66

خاتمة: 71

قائمة المصادر والمراجع:..... 73

الملاحق..... 76

ملخص:..... 65

فهرس الجداول:

الجدول رقم 01 يوضح معامل الثبات وصدق الاستمارة..... 48

الجدول 02 توزيع أفراد العينة حسب الجنس 49

الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية 49

الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة وفق متغير الرتبة..... 50

الجدول رقم (05): يبين عرض نتائج السؤال الأول..... 53

الجدول رقم (06): يبين عرض نتائج السؤال الثاني..... 53

الجدول رقم (07): يبين عرض نتائج السؤال الثالث..... 54

الجدول رقم (08): يبين عرض نتائج السؤال الرابع..... 54

الجدول رقم (09): يبين عرض نتائج السؤال الخامس 55

الجدول رقم (10): يبين عرض نتائج السؤال السادس 55

الجدول رقم (11): يبين عرض نتائج السؤال السابع..... 56

الجدول رقم (12): يبين عرض نتائج السؤال الثامن 56

الجدول رقم (13): يبين عرض نتائج السؤال التاسع..... 57

الجدول رقم (14): يبين عرض نتائج السؤال العاشر..... 58

الجدول رقم (15): يبين عرض نتائج السؤال الحادي عشر 58

الجدول رقم (16): يبين عرض نتائج السؤال الثاني عشر..... 59

الجدول رقم (17): يبين عرض نتائج السؤال الثالث عشر..... 59

الجدول رقم (18): يبين عرض نتائج السؤال الرابع عشر 60

الجدول رقم (19): يبين عرض نتائج السؤال الخامس عشر 60

الجدول رقم (20): يبين عرض نتائج السؤال السادس عشر 61

الجدول رقم (21): يبين عرض نتائج السؤال السابع عشر..... 62

الجدول رقم (22): يبين عرض نتائج السؤال الثامن عشر 62

جدول رقم (23): يوضح نتائج اختبار T للفرضية الأولى..... 63

جدول رقم (24): يوضح نتائج اختبار T للفرضية الثانية..... 64

جدول رقم (25): يوضح نتائج اختبار T للفرضية الثالثة..... 65

مقدمة

مقدمة:

يشهد قطاع التربية والتعليم في الجزائر منذ بداية الألفية الثالثة حركية إصلاحية متسارعة، سعت إلى مراجعة منظومته البيداغوجية بما يتماشى مع مستجدات التربية الحديثة ومقتضيات الجودة الشاملة. وقد تمثلت أبرز ملامح هذا الإصلاح في تبني **مقاربة الكفاءات** كبديل عن المنظومة التقليدية المعتمدة على التلقين والتقويم الكمي، وهو ما استتبع تعديلات جوهرية مست مختلف الجوانب التعليمية، وعلى رأسها **نظام التقييم**.

ومن بين أهم الإجراءات التي تم اتخاذها في هذا السياق، اعتماد **نظام تقييم المكتسبات**، لا سيما في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث يُنظر إليه كأداة تهدف إلى قياس مدى تحقق الكفاءات لدى المتعلم، بدل الاقتصار على حساب العلامات الرقمية. ويُفترض في هذا النظام أن يكون أكثر عدلاً وشمولاً، كونه يركّز على تتبع التعلّمات الفردية، ويراعي الفروق بين المتعلمين، ويُقيّم الأداء بشكل نوعي.

غير أن هذا الانتقال من التقييم الكمي إلى التقييم بالكفاءات لم يكن خاليًا من الإشكالات، إذ أفرز تطبيق نظام تقييم المكتسبات **عدّة تحديات ميدانية وتنظيمية**، عبّر عنها العديد من الممارسين في الحقل التربوي، لا سيما أساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الذين يُعدّون الطرف الأول في تنفيذ هذا النظام. فقد برزت صعوبات تتعلق بفهم المعايير، وضبابية أدوات التقييم، ونقص التكوين، فضلًا عن تباين التأويلات في التطبيق بين المؤسسات.

انطلاقًا من هذا الواقع، جاءت هذه الدراسة لتبحث في **واقع نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي** من خلال استقراء آراء الأساتذة، ورصد تصوراتهم حول مبررات تطبيقه، ومدى تنظيمه، والصعوبات المرتبطة به. وقد تم الاعتماد على منهج وصفي تحليلي، واستخدام أدوات إحصائية لقياس اتجاهات العينة، بما يسمح بالخروج بنتائج دقيقة وتوصيات عملية تسهم في تطوير هذا النظام وتقريبه من الواقع التربوي.

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في كونها تمسّ صميم العملية التربوية، وتُعطي الكلمة للفاعل المباشر في القسم، أي الأستاذ، لطرح رؤيته النقدية والتقييمية تجاه أحد أهم مكوّنات المنهاج التربوي، ألا وهو التقييم، الذي لا يكتمل التعلم إلا به، ولا يُبنى الإصلاح التربوي إلا على أساساته الموضوعية والواقعية.

الفصل التمهيدي:

الإطار المنهجي

الفصل التمهيدي: الإطار المنهجي:

1. إشكالية الدراسة:

يُعَدّ تقييم مكتسبات التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وخاصة في السنة الخامسة، محورًا لجدل واسع في الأوساط التربوية في الجزائر، نظرًا لما يحمله من تأثيرات مباشرة على العملية التعليمية ومخرجاتها. فمنذ اعتماد هذا النمط الجديد في التقييم، انطلقت النقاشات بين المعلمين والمفتشين والمهتمين بالشأن التربوي حول مدى فعاليته في قياس مستوى التحصيل الحقيقي لدى التلاميذ، ومدى ملاءمته للواقع التعليمي والاجتماعي للمدرسة الجزائرية.

يشكّل التقييم بالمكتسبات خطوة تنظيمية هامة في إصلاح المنظومة التربوية، إلا أنه في الوقت ذاته يثير تساؤلات بشأن مصداقيته في عكس الكفاءات الحقيقية للتلاميذ. فقد لاحظ العديد من الأساتذة وجود تفاوت بين ما يتم تقييمه وما يمتلكه التلميذ فعليًا من معارف ومهارات، مما يخلق فجوة بين نتائج التقييم والمستوى الحقيقي للتحصيل، ويطرح ضرورة إعادة النظر في آليات التطبيق والقياس.

ونظرًا للدور الجوهري الذي يلعبه التعليم الابتدائي في بناء أسس التعلم اللاحق، يصبح من الضروري تحليل أثر هذا النمط من التقييم على أداء التلاميذ وسيرورة التعلم. وتتمثل الإشكالية الأساسية في إيجاد توازن بين اعتماد مقاربة بالكفاءات وتقييمها بشكل فعّال، وبين توفير بيئة تعليمية عادلة تُمكّن كل التلاميذ من التعبير عن قدراتهم بشكل دقيق وواقعي.

منذ إدراج الإصلاحات التربوية في مطلع الألفية، تنوّعت النظرة إلى التحصيل الدراسي، حيث انتقل الاهتمام من التركيز على الحفظ والتلقين إلى تنمية الكفاءات والمكتسبات القابلة للتحويل، غير أن هذه النقلة لم تكن مصحوبة دومًا بوسائل تقييم تتماشى مع الفلسفة الجديدة، وهو ما أفرز نوعًا من الارتباك لدى الأساتذة في ضبط معايير النجاح وتقدير مستوى التلاميذ.

كما أنّ المعلمين لاحظوا تحديات عديدة عند تطبيق التقييم بالمكتسبات، خاصة في ما يتعلق بضعف الأدوات البيداغوجية المتوفرة، واختلاف مستويات التلاميذ داخل القسم الواحد،

مما يجعل من الصعب توحيد المعايير وضمان عدالة التقييم. هذا إلى جانب التأثيرات النفسية التي قد تطال التلميذ نتيجة التقييم المتكرر، أو غموض المعايير بالنسبة للأولياء.

من الناحية الاجتماعية، فإن التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة يتأثر أيضًا بعدة عوامل، من بينها المستوى الثقافي والاقتصادي للأسر، ونوعية البيئة المدرسية، وعدد التلاميذ في القسم، إضافة إلى الضغوطات التي يواجهها المعلم في ظل كثافة البرامج وتعدد المهمات. وقد أشار عدد من الأساتذة إلى أن التركيز على التقييم كمحور أساسي في الانتقال من مستوى إلى آخر قد حوّل العملية التربوية إلى مسار يخضع للحسابات التقنية أكثر من كونه عملية تعليمية إنسانية شاملة.

ورغم أهمية هذا التقييم في تشخيص مستوى التلميذ بدقة، فإن الظروف المحيطة بعملية التقييم تحتاج إلى مراجعة مستمرة وتكييف مع واقع الممارسة التربوية، وذلك من خلال إشراك المعلمين في تطوير أدوات التقييم وتدريبهم على استعمالها بفعالية.

وفي هذا السياق، سيتم تسليط الضوء على واقع التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، من حيث التحديات التي يواجهها الأساتذة في ظل التقييم بالمكتسبات، والفرص التي يمكن أن يوفرها هذا النمط التقييمي في تحسين جودة التعليم، وتأثير ذلك على النتائج الدراسية وعلى مستوى التحصيل الفعلي للتلاميذ.

وانطلاقًا من ذلك، وبالنظر إلى أهمية التقييم التربوي في تحسين أداء التلاميذ وضبط جودة العملية التعليمية، ارتأينا إنجاز هذه الدراسة التي تهدف إلى تحليل واقع التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من خلال مقاربة تقييم المكتسبات، انطلاقًا من الإشكالية التالية:

ما مدى تأثير التقييم بالمكتسبات على مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر الأساتذة؟

2. تساؤلات الدراسة:

- ما الدوافع التربوية والبيداغوجية التي أسهمت في الانتقال من نظام التقييم التقليدي إلى نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي؟
- ما أبرز الآليات والإجراءات المعتمدة لتنظيم عملية تقييم المكتسبات في التعليم الابتدائي، وخاصة في السنة الخامسة؟
- ما هي أبرز الصعوبات والتحديات التي تواجه المعلمين والمؤطرين في تطبيق تقييم المكتسبات على تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

3. فرضيات الدراسة:

- يوجد مبررات التي من خلالها تم الانتقال من نظام التقليدي إلى نظام تقييم المكتسبات.
- خضع نظام تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي إلى عدة إجراءات تنظيمية.
- واجه نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي عدة تحديات رافقت تنفيذه وتطبيقه.

4. أهمية الدراسة:

تستمد دراستنا أهميتها من:

- تركيزها على أحد أبرز التوجهات البيداغوجية الحديثة في المنظومة التربوية الجزائرية، والمتمثل في اعتماد تقييم المكتسبات بدلًا من التقييم التقليدي.
- تسليطها الضوء على واقع التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، باعتبارها مرحلة انتقالية حاسمة بين التعليم الابتدائي والمتوسط.
- سعيها لفهم تأثير آليات التقييم بالمكتسبات على تحسين جودة التعليم والرفع من أداء التلاميذ، من خلال استقراء آراء الأساتذة الممارسين في الميدان.

5. أهداف الدراسة:

- الإلمام بالإطار البيداغوجي والتنظيمي المعتمد في الجزائر، مع التركيز على آليات التقييم بالمكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي.

- دراسة تأثير اعتماد تقييم المكتسبات على مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وتحليل انعكاساته على الأداء المدرسي والتعلمات.
- استشراف مستقبل التقييم التربوي في المدرسة الابتدائية في ضوء التحديات الحالية، والإصلاحات التربوية القائمة.
- تسليط الضوء على آراء الأساتذة والممارسين التربويين حول فعالية التقييم بالمكتسبات في تحسين جودة التعلم وتطوير مخرجات التعليم.
- المقارنة بين الممارسات التقييمية المعتمدة في المؤسسات التربوية العمومية والخاصة، من حيث تطبيق تقييم المكتسبات وأثره على تحصيل التلاميذ.

6. أسباب اختيار الموضوع:

من بين الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع نذكر:

- اهتمام شخصي بمجال التقييم التربوي، والرغبة في فهم تأثيراته على جودة التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي.
- سد الفراغ البحثي الناتج عن قلة الدراسات الميدانية التي تتناول تقييم المكتسبات وعلاقته بمستوى تلاميذ السنة الخامسة في السياق الجزائري.
- تسليط الضوء على الصعوبات والتحديات التي يواجهها الأساتذة في تطبيق هذا النمط التقييمي، وتأثيره على أدائهم التربوي.
- السعي لفهم الكيفيات التي يمكن من خلالها تطوير أساليب التقييم بما يضمن تعليمًا أكثر عدالة وفعالية، يرتكز على قياس حقيقي لمكتسبات المتعلمين.

7. تحديد المفاهيم والمصطلحات:

- **التحصيل الدراسي:**

لغةً:

التحصيل من الفعل "حصل" أي جنى وثمّر، وتحصل الشيء أي ناله[1].

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (حصل)، دار صادر، بيروت، مجلد 4، ص 184.

اصطلاحًا:

التحصيل الدراسي هو مقدار ما يكتسبه المتعلم من المعارف والمهارات والقيم خلال فترة دراسته، ويُقاس عادة من خلال الاختبارات والدرجات[1].

إجرائيًا:

هو مستوى الأداء الأكاديمي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي كما يتم قياسه من خلال نتائجهم في الاختبارات والأنشطة الصفية ضمن إطار التقييم بالمكتسبات.

- **تقييم المكتسبات**

لغةً:

التقييم: من "قوّم"، أي قدّر قيمة الشيء[2].

اصطلاحًا:

تقييم المكتسبات هو عملية تربوية منهجية تهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية من خلال رصد ما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وكفاءات[3].

إجرائيًا:

هو النمط التقييمي المعتمد في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، والذي يركّز على قياس مدى تمكّن التلميذ من الكفاءات القاعدية والمكتسبات البيداغوجية المقررة.

- **السنة الخامسة ابتدائي**

اصطلاحًا:

تمثل السنة الخامسة آخر سنة في مرحلة التعليم الابتدائي في النظام التربوي الجزائري، ويُختتم فيها تكوين المتعلم قبل انتقاله إلى التعليم المتوسط[4].

[1] يوسف قطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، 2011، ص 219.
[2] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، بيروت، مجلد 5، ص 90.
[3] الهادي عبد السلام، نظريات التقويم التربوي، دار العلوم، تونس، 2017، ص 55.
[4] وزارة التربية الوطنية، البرامج الرسمية للتعليم الابتدائي، 2022.

إجرائيًا:

هي الفئة المستهدفة بالدراسة، وتشكل العينة التي يتم من خلالها قياس أثر التقييم بالمكتسبات على مستوى التحصيل الدراسي.

- **وجهة نظر الأساتذة**

اصطلاحًا:

هي الرؤية أو التصور الذاتي الذي يحمله المعلمون حول ظاهرة معينة، بناء على خبراتهم ومعارفهم التربوية والميدانية[1].

إجرائيًا:

تمثل البيانات التي سيتم جمعها من خلال الاستبيانات أو المقابلات لمعرفة مدى إدراك الأساتذة لتأثير تقييم المكتسبات على تحصيل التلاميذ.

8. منهج الدراسة:

يعرف "باكسترون" و"سيزار" المنهج العلمي على أنه:

"أحد الأشكال الخاصة بجمع المعلومات عن حالة الأفراد، والسلوكيات، والإدراكات، والمشاعر، والاتجاهات"، وعليه، فإن اختيار المنهج في أي بحث علمي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بطبيعة الموضوع محل الدراسة وأهدافه.

وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في ظل تقييم المكتسبات، من خلال وجهة نظر الأساتذة، فإن المنهج الأنسب هو المنهج الوصفي التحليلي.

يُعدّ المنهج الوصفي التحليلي من المناهج الشائعة في البحوث التربوية، إذ يهدف إلى دراسة الظواهر كما هي في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا، ثم تحليل مكوناتها وعلاقاتها، واستنتاج التفسيرات الممكنة لها .وفي هذه الدراسة، تم اعتماد هذا المنهج لكونه يمكّن الباحث من

[1] محمود عويس، أصول البحث التربوي، دار الفكر، عمان، 2014، ص 130.

جمع البيانات الميدانية من الأساتذة، وتحليل آرائهم وملاحظاتهم حول مستوى تحصيل التلاميذ في ظل أساليب التقييم المعتمدة.

لذا، فإن اعتماد هذا المنهج لم يكن عشوائيًا، بل فرضته طبيعة المشكلة البحثية التي تستوجب وصف وتحليل العلاقة بين طريقة التقييم ومستوى التحصيل، من خلال أداة ميدانية تعتمد على رأي الأستاذ باعتباره الفاعل المباشر في تنفيذ وتقييم العملية التعليمية.

9. أدوات جمع البيانات:

الاستمارة:

هي تلك الأداة التي من خلالها مكن التعرف على آراء وأفكار المبحوثين، حول موضوع الدراسة، وتمتاز هذه الطريقة بكونها تساعد على جمع معلومات جديدة ومستمدة مباشرة من الواقع.

ويعتبر تصميم الاستمارة من أهم خطوات إنجاح البحث، وهي تحتاج إلى معرفة ودراية بأصول الاتصال بالأفراد، وصياغة الأسئلة وعلى الرغم من أن الاستمارات تختلف في تصميمها إلا أن هناك قواعد عامة ينبغي مراعاتها والاسترشاد بها حتى يأخذ تصميم الاستمارة دوره في إنجاح البحث.[1]

وقد اعتمدنا على ما يعرف باستمارة الاستبيان التي تعتبر أحد الوسائل العديدة للحصول على البيانات وهي أداة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحقائق والتوصل إلى الواقع والتعرف على الظروف وأحوال دراسة المواقف والاتجاهات والآراء.

تم توزيع الاستبيان بنسختيه الورقية والإلكترونية على عينة من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي بعدد من المدارس الابتدائية بولاية المسيلة، وذلك بهدف جمع بيانات ميدانية موثوقة حول آرائهم وتصوراتهم بشأن مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ في ظل تطبيق نظام تقييم المكتسبات.

10. عينة الدراسة:

[1] أحمد عبادة سرحان، الإحصاء الاجتماعي، الدر القومية للطباعة والنشر، القاهرة، 13، ص 1993.

العينة في البحث هي : طريق من طرق البحث وجمع المعلومات وتؤخذ عينة من مجموع ما للانتقال من الجزء الى الكل أو التوصل الى الحكم على المجتمع في ضوء بعض أفراده فهي حزب من الاستقراء وليست العينة إلا مثالا أو مجموعة من الأمثلة واستخلصوا منها أحكام فيها قدر من الاحتمال.[1]

وتعرف أيضا على أنها جزء من مجتمع البحث الذي تجمع منه البيانات الممكنة، وهي تعتبر جزء من الكل بمعنى أنه تأخذ مجموعة من الأفراد أو المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث، وعليه وبالنظر أنه من الصعب على الباحث أن يتصل بعدد كبير من المعنيين بدراسته ليطبق جميع أدوات جمع البيانات و المعلومات التي تخص دراسته لذلك فهو ملزم باللجوء الى أسلوب انتقاء عينات تمثل جزء من وحدات المجتمع الأصلي حيث يجد أن العينة تعكس وتعبر على المجتمع الكلي، يتكوّن مجتمع البحث في هذه الدراسة من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي العاملين بمؤسسات التعليم الابتدائي على مستوى ابتدائية جعيجع بوقرة وابتدائية دحمان عربية ببلدية حمام الضلعة ولاية المسيلة، وذلك نظرًا لارتباطهم المباشر بتطبيق نظام تقييم المكتسبات وملاحظتهم الميدانية لمستوى تحصيل التلاميذ.

ولتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى إجابات دقيقة عن الإشكالية المطروحة، تم اختيار عينة قصدية من بين هؤلاء الأساتذة، باعتبارهم الأقدر على تقييم فعالية هذا النظام من واقع التجربة المهنية.

وقد بلغ عدد أفراد العينة 29 أستاذًا، تم التواصل معهم من خلال استمارة موجهة، بغرض جمع بيانات كمية ونوعية تعكس واقع التحصيل الدراسي في ضوء أساليب التقييم المعتمدة.[2]

11. مجالات الدراسة:

وتشمل مجالين وهما المجال الزمني والمكاني:

[1] محمد منير حجاب، المعجم الإعلامي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004، ص 381.
[2] أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الاعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003، ص 286.

- **بالنسبة للمجال الزمني:**

تمت هذه الدراس في الفترة الممتدة مع بداية الموسم الجامعي 2025/2024، وتمت مناقشة الموضوع مع عديد الأساتذة.

- **بالنسبة للمجال المكاني:**

تم إنجاز الدراسة الميدانية في ولاية المسيلة بابتدائية جعيجع بوقرة وابتدائية دحمان عربية ببلدية حمام الضلعة.

12. الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة من بين أهم الخطوات الموجودة في الإطار المنهجي، لهذا ينبغي على الباحث أن يقوم بقراءة دراسات لها علاقة مباشرة مع بحثه، بهدف الاستفادة منها، بحيث هي امتداد لبحوث سبقته، فالدراسات تكسب أهمية كبيرة في المساعدة على التحكم في موضوع البحث.

- **دراسة: فعالية التقويم بالمنهاج في تحسين مستوى التحصيل الدراسي**

الباحث :د. عبد الحميد بن سليم

السنة2019 :

الجامعة :جامعة الجزائر 2

تناولت هذه الدراسة فعالية اعتماد نظام التقييم بالمكتسبات في المنهاج الجزائري، خاصة في الطور الابتدائي، وانعكاساته على أداء التلاميذ في السنة الخامسة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم توزيع استبيانات على 60 أستاذًا من التعليم الابتدائي. وقد خلصت النتائج إلى أن التقييم بالمكتسبات يساهم نسبيًا في رفع مستوى التحصيل الدراسي، لكنه يعاني من عدة معيقات، منها ضعف التكوين البيداغوجي للأساتذة حول كيفية تطبيقه، وعدم ملاءمة الأدوات التقييمية مع الخصوصيات الفردية للتلاميذ.

- **دراسة: تقويم مكتسبات تلاميذ الطور الابتدائي في مادتي اللغة العربية والرياضيات**

الباحثة :حنان بوعافية

السنة2021 :

الجامعة :المركز الجامعي بالمدية

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير نظام تقويم المكتسبات على النتائج الدراسية لتلاميذ السنة الخامسة، من خلال دراسة ميدانية شملت 4 مدارس ابتدائية. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المقارن بين نتائج التلاميذ في نظام التقويم التقليدي ونظام التقييم بالمكتسبات. وأظهرت النتائج وجود تحسن نسبي في الأداء الدراسي، خاصة في مادتي اللغة العربية والرياضيات، حين يكون التقويم مصحوبًا بمتابعة فردية وتعزيز للمهارات، في حين انخفض التحصيل لدى التلاميذ الذين لم يحظوا بالدعم المناسب.

- **دراسة: دور المعلّم في تفعيل آليات التقييم بالكفاءات**

الباحث :علي عرعار

السنة 2020 :

الجامعة :جامعة باتنة 1

ركزت هذه الدراسة على دور المعلّم كمحور في عملية التقييم بالكفاءات، ومدى إلمامه بالأدوات التي تساعد على قياس المكتسبات الفعلية لدى التلاميذ. وقد شملت عينة الدراسة 50 أستاذًا من ولايتي باتنة وخنشلة، وخلصت النتائج إلى أن التقييم بالمكتسبات لا يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي إلا إذا توافرت الشروط البيداغوجية، كالتكوين المستمر للأساتذة، وجود بنك أدوات تقييمية، وإشراك التلاميذ في عملية التقييم الذاتي. كما شددت الدراسة على أن غياب هذه الشروط يحوّل التقييم إلى عملية شكلية لا تعكس قدرات التلميذ الحقيقية.

- **دراسة: تقويم الأداء الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات**

الباحث :سامي بورنان

السنة2018 :

الجامعة :جامعة أم البواقي

هدفت الدراسة إلى رصد واقع التقييم التربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، خاصة في الطور الابتدائي. واعتمد الباحث على استبيان موجه لأساتذة السنة الخامسة ابتدائي، لمعرفة آرائهم حول مدى تأثير التقييم بالكفاءات على نتائج التلاميذ. وتبين أن أغلب الأساتذة يقرّون بوجود تحسن في الجوانب العملية والمهارية، مقابل ضعف في المهارات النظرية والمعرفية. وفسّرت الدراسة هذا التفاوت بغياب انسجام بين ما يُطلب من التلميذ وما يُقيَّم عليه فعليًا، إضافة إلى تباين تطبيقات المقاربة من مدرسة لأخرى.

- **دراسة: صعوبات تطبيق التقييم بالمكتسبات في المرحلة الابتدائية**

الباحثة :نوال قندوز

السنة2022 :

الجامعة :جامعة المسيلة

تناولت هذه الدراسة الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تفعيل نظام التقييم بالمكتسبات، ومدى تأثير ذلك على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة. استخدمت الباحثة المنهج النوعي من خلال مقابلات مع 12 أستاذًا. وتوصلت إلى أن من أبرز المعوّقات: كثافة البرامج، ضعف التكوين، غموض بعض الكفاءات القاعدية، وتداخلها. وأشارت إلى أن هذه الصعوبات تُضعف قدرة الأستاذ على تقييم التلميذ بدقة، مما يؤدي إلى نتائج غير واقعية لا تعكس مستوى التلميذ الحقيقي.

الفصل الأول:

التحصيل الدراسي

الفصل الأول: التحصيل الدراسي.

1. مفهوم التحصيل الدراسي:

نال موضوع التحصيل الدراسي اهتماماً واسعاً من قبل المهتمين بمجال التربية والتعليم، نظراً لمكانته المحورية في صميم العملية التعليمية. وقد أسفر هذا الاهتمام الكبير عن تعدد التعريفات المرتبطة به، نذكر منها ما يلي:

يُعد مفهوم التحصيل من أكثر المفاهيم تداولاً في الأوساط العلمية والعملية، ويبرز استخدامه بشكل خاص داخل الحقل التربوي والتعليمي، حيث يُشكّل محوراً للنقاش والحوار، وموضوعاً لعديد من الدراسات المعمقة. وتعكس هذه المكانة الاهتمام الكبير الذي يحظى به لدى المسؤولين التربويين، والإداريين، والمعلمين، وأولياء الأمور، انطلاقاً من الحاجة الملحة إلى إعداد جيل قادر على الإسهام الفعّال في تحقيق الأهداف الاجتماعية والتنموية.

يعرفه **عمر خطاب** بأنه: هو النتيجة التي يتحصل عليما الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي مجموع الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب.[1]

يتضح أن هذا التعريف يؤكد على النتيجة التي يتحصل عليها الطالب بعد التعرض لمجموعة من الخبرات.

أما **إبراهيم عبد المحسن كتاني** فيرى أن التحصيل: هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه عن طريق درجات اختيار أو تقديرات المدرسين أو كليهما.[2]

ركز هذا التعريف على جانبين: الأول مستوى الكفاءة، والثاني طريقة التقييم التي يقوم بها المعلم.

---

[1] عمر خطاب، مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي، ط1، الأردن،2006، ص 201.

[2] محمد عبد العزيز الغرباوي، الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، مكتبة المجتمع العربي، ط1، الأردن،2008، ص227.

أن " التحصيل الدراسي هو مجموعة الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع التلميذ أن يستوعبها ويحفظها ويتذكرها عند الضرورة، مستخدما في ذلك عوامل متعددة كالفهم والانتباه والتكرار الموزع على فترات زمنية معينة "[1]، والقدرة على فهم الدروس واستيعابها ويربطونه أيضا بالنتائج المحصل عليها.

ومن خلال هذه التعريفات، يتضح أن التحصيل الدراسي يُعنى أساساً بمستوى أداء التلميذ وكفاءته من جهة، وبالتقدير الذي يمنحه له الأستاذ من جهة أخرى، والذي يتم عادةً عبر اختبارات مقننة وموضوعية تهدف إلى قياس مدى ما حققه التلميذ من معارف ومهارات ضمن إطار العملية التعليمية.

ومن أبرز وأشمل التعريفات لمفهوم التحصيل، أنه يُمثّل الحصيلة الإجمالية لدرجات التلميذ في مختلف المواد الدراسية، كما تظهر في نتائج اختبارات محددة أعدها الأساتذة، سواء أكانت هذه الاختبارات تحريرية، شفوية، أم مزيجاً من النوعين.[2]

2. مبادئ التحصيل الدراسي.

انطلاقا من مفهوم التحصيل الدراسي باعتباره استيعاب التلميذ لما تَعَلَّمه من دروس وخبرات سواء أكان جزئيا أو كليا أو منعدما، فإنه يقوم على مجموعة من المبادئ والتي من بينها مايلي:

1- الاستعداد والميول:

تلعب الاستعدادات الجسمية، والعقلية، والعاطفية، والاجتماعية دوراً محورياً في دعم تحصيل التلميذ وتعزيز خبراته التعليمية. فهذه العوامل، التي ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقاً،

[1] الطاهر سعد الله، علاقة للقدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي، ديوان مطبوعات الجزائرية الجامعية، الجزائر،1991، ص46

[2] محمد برو، اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه دولة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر ،2008، 2009، ص 22.

تُعد من المحددات الأساسية لمدى فاعلية التحصيل الدراسي. إذ كلما ازداد ميل التلميذ نحو مجال دراسي معين وتوفّر لديه الاستعداد المناسب له، كلما ارتفع مستوى تحصيله فيه. وعلى العكس من ذلك، فإن غياب الميل والرغبة في التخصص يؤدي غالباً إلى ظهور سلوكيات لا تنسجم مع طبيعة المجال الدراسي، مما ينعكس سلباً على أدائه الأكاديمي.[1]

لقد أثبتت دراسة " **سجوبرج Sjoberg**" 1984 وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الميول والتحصيل الدراسي، فإذا كان التلميذ يتابع دراسته في تخصص مناسب مع ميوله فإن تحصيله المدرسي يكون أفضل بكثير، ويرى "**أنور الشرقاوي**" في هذا الصدد" أن الميول هامة لأنها تعتبر من المحددات الرئيسية للتعليم."[2]

2-الدافعية:

من المسلّم به أن أي نشاط، بما في ذلك التعلم، لا يتم دون وجود حوافز ودوافع تقف وراءه. فكل تلميذ يحمل في داخله مجموعة من الدوافع النفسية والاجتماعية، التي قد تدفعه نحو الدراسة أو تعوقه عنها. ومن هنا تبرز أهمية التعرف على هذه الدوافع وفهم طبيعتها، بغية توظيفها كعوامل محفزة تساعد على تنمية قدرات التلميذ وتوجيهها نحو تحقيق تحصيل دراسي أفضل.

" إن الدوافع هي حالات لدى الكائن الحي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي وترسم له أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكييف ممكن مع البيئة الخارجية."

3-الحداثة والتجدد:

إن الإكثار من التكرار الرتيب وإعادة نفس التمارين بصورة متعاقبة يُفقد التلميذ روح الاكتشاف وحب الاستطلاع، ويُفرغ العملية التعليمية من بعدها التحفيزي. فعندما يعتمد

[1] عبد الكريم قريشي، نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر، مجلة الفكر، العدد 01، جامعة باتنة، الجزائر، 1993، ص74.

[2] علي راشد، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص77.

الأستاذ هذا النمط في تقديم الدروس، فإنه يسهم – دون قصد – في تكوين شخصية متراخية وغير مبادرة. ومن طبيعة الإنسان أنه يميل إلى الاستكشاف والبحث، لذا يُفترض بالمربين أن يعرضوا التلميذ باستمرار لمواقف تعليمية جديدة وغير مألوفة، تُحَفِّزه على بذل مجهود ذهني، حتى وإن كانت محاولاته في البداية غير دقيقة. فمثل هذه التجارب تُعد تدريباً فعالاً للجهاز العصبي، وتُنمّي قدرته على التفكير وحل المشكلات بشكل مستقل.

فالحداثة تخلق روح التحدِّي والعمل والتفكير العلمي والمنطقي لدى التلاميذ وتساعدهم على التحصيل الجيد.

4-الجزاء:

إن نوعية الجزاء تؤثر على مستوى التحصيل الدراسي، إذا علم التلميذ أنه سيجازى حسنا، إذا قام بسلوكات معينة، وبذل جهدا من أجل المشاركة في النشاط التعليمي، فإن تحصيله الدراسي سيكون جيِّداً.[1]

أظهرت الدراسات التربوية الميدانية الأثر البالغ لمبدأي الثواب والعقاب في توجيه سلوك التلاميذ، سواء من حيث تحفيزهم على الدراسة والانخراط الإيجابي في العملية التعليمية، أو على العكس، تثبيط دافعيتهم وإبعادهم عنها عند سوء استخدام هذه الأساليب.

5-المشاركة والتفاعل:

إن تعزيز روح التفاعل داخل القسم الدراسي وخارجه يسهم بشكل فعّال في تنمية روح المنافسة الإيجابية، وتطوير مهارات التفكير المنطقي، والرفع من مستوى الذكاء. كما أن مشاركة التلاميذ في النقاش وطرح الأفكار يتيح الفرصة لاكتشاف الأخطاء وتصويبها، مما يثري رصيدهم العلمي والمعرفي ويساهم في تحسين أدائهم الدراسي. وبهذا يكون التلميذ قد

[1] علي راشد، المرجع السابق، ص76.

راكم مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات التي تعزز مستواه الثقافي والتعليمي وتدعمه في مسيرته التكوينية.

7- الواقعية:

تعد العملية التربوية من العمليات الاجتماعية التي تُمارس ضمن بيئة طبيعية واجتماعية، مما يقتضي أن تكون المواد الدراسية المقدمة للتلميذ ذات صلة وثيقة بحياته الاجتماعية. فهناك ارتباط قوي بين ما يتعلمه التلميذ داخل الفصل الدراسي وبين الظواهر الاجتماعية والبيئية التي يواجهها في محيطه. هذا الارتباط يسهم في تسهيل عملية التعلم، مما يساعد التلميذ على تحصيل المعلومات بفاعلية وبالشكل المطلوب.

8- الفروق الفردية:

لا يتعلم التلاميذ بنفس المعدل، بل يختلف معدل تعلم كل تلميذ حسب استعداداته وقدراته الفردية، إضافة إلى خلفيته وتجربته السابقة. وبالتالي، قد تظهر فروق كبيرة في معدلات التعلم بين التلاميذ داخل الفصل أو المجموعة الواحدة. لذلك، يجب أن تُصمَّم المواد الدراسية بطريقة تدعم تقدم الجميع في عملية التعلم. كما يتطلب ذلك من المعلم تنويع أساليب التدريس ليتمكن من مواجهة هذه الفروق وتلبية احتياجات كل تلميذ.[1]

3. أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى تمكين التلاميذ من اكتساب المعارف والمعلومات والاتجاهات التي تعكس مدى استيعابهم للمحتوى التعليمي في المواد الدراسية المقررة. كما يسعى إلى قياس مدى تمكن كل تلميذ من مفردات هذه المواد، وذلك لتصنيف مستوياتهم وتحليل استعداداتهم العقلية، وقدراتهم المعرفية، وخصائصهم الوجدانية، وسماتهم

[1]- علي راشد، المرجع السابق، ص 81 .

الشخصية، بهدف تحسين تنظيم وضبط العملية التربوية. بشكل عام، يمكن تلخيص أهداف التحصيل الدراسي فيما يلي:

1- يُعتبر الوقوف على المكتسبات القبلية خطوة أساسية لتشخيص ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، مما يساعد في تحديد حالتهم الحالية. وهذه المعرفة تشكل نقطة انطلاق لتوجيه الجهود نحو تحسين فاعليتهم في المواقف التعليمية القادمة، وبالتالي تعزيز أدائهم الدراسي.

2- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم تلك بغية مساعدة كل واحد منهم على التكيف السليم مع وسطه المدرسي ومحاولة الارتقاء بمستواه التعليمي.(www.mawdou3.com)

3- الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة: يتطلب الأمر التعرف على القدرات الخاصة لكل تلميذ من أجل رعايتها وتطويرها، حتى يتمكن من توظيفها بما يعود بالفائدة عليه وعلى مجتمعه.

4- تحديد وضعية أداء التلاميذ: من الضروري تحديد مدى تقدم التلاميذ مقارنة بالأهداف المرجوة، ومدى تحسن أدائهم استناداً إلى نتائجهم السابقة.

5- توفير التغذية الراجعة: بمجرد اكتشاف الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، يتم تزويدهم بتغذية راجعة تساعد في اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية المناسبة بناءً على هذه النتائج.

6- قياس ما تعلمه التلاميذ: من خلال قياس مدى تعلم التلاميذ، يمكن اتخاذ قرارات تعليمية فعّالة تصب في مصلحتهم الشخصية أولاً، وفي مصلحة المجتمع بشكل عام ثانياً.

7- تمكين المدرسين من تحديد أولويات التدريس: يساعد التحصيل الدراسي في تمكين المعلمين من معرفة النواحي التي يجب التركيز عليها في تدريس المواد الدراسية المختلفة.

8- تكثيف الأنشطة والخبرات التعليمية: يجب تكثيف الأنشطة والخبرات التعليمية بما يتناسب مع المعطيات المتوفرة، للاستفادة القصوى من القدرات المتنوعة للتلاميذ.

9- تحديد فاعلية التلاميذ في متابعة التعلم: من خلال تقييم فاعلية كل تلميذ، يتم تحديد ما إذا كان بإمكانه مواصلة تلقي الخبرات التعليمية أم لا، لضمان الاستفادة المثلى من العملية التعليمية.

10- تحسين وتطوير العملية التعليمية (www.mawdou3.com).

4. أهمية التحصيل الدراسي:

1- يساهم التحصيل الدراسي مساهمة كبيرة في العملية التعليمية وذلك لأهميته الكبرى و تأثيره، حيث أنه يشير إلى مستوى الطلاب وإنجازهم.

2-يساعد التحصيل كذلك في تحديد أهدافهم التي يريدون الوصول إليها، ويشير التحصيل الدراسي للطلاب إلى مدى نجاح المنظومة التعليمية.

3-يساهم التحصيل الدراسي في قياس مدى تحقيق الطلاب للأهداف التعليمية بشكل ناجح، وذلك بناءً على تقييم الأداء، كما يلعب التحصيل الدراسي دوراً هاماً أيضاً في تعزيز النمو الدراسي للطلاب.

4-يقوم بتقييم مدى تطورهم وتقدمهم، كما أنه يساعد في تطوير مهاراتهم الذاتية والمعرفية والإدراكية والدراسية وغيرها من المهارات التي تعزز من ثقة الطلاب بأنفسهم.

5-يعد التحصيل الدراسي من أهم النشاطات العقلية التي يقوم بها الطالب فمن خلاله يُظهر الطالب تفوقه الدراسي ومدى استيعابه للمعلومات الدراسية.

6- يقيس التحصيل الدراسي مدى الاستفادة التي حصل عليها الطالب، وبالتالي معرفة مستواه وكذلك نقاط الضعف والقوة لديه. [1]

أشار مصطفى فهيم إلى أن التحصيل الدراسي يُعد من الظواهر التي استأثرت باهتمام العديد من التربويين، ولا سيما المتخصصين في علم النفس التربوي، نظراً لما يشكّله من أهمية بالغة في حياة المتعلمين، وكذلك في حياة من يحيطون بهم من أولياء وأساتذة. ويؤكد أن هذا المفهوم يلقى اهتماماً متزايداً من مختلف الجهات المعنية بالمنظومة التعليمية، باعتباره من أبرز المعايير المعتمدة في تقويم أداء التلاميذ والطلبة في مختلف المراحل التعليمية.

يحظى موضوع التحصيل الدراسي باهتمام واسع لدى علماء النفس التربوي، إذ يتناولونه من زوايا متعددة. فبعضهم يسعى إلى تحليل العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، في حين يركّز آخرون على دراسة العوامل البيئية، سواء داخل البيئة المدرسية أو خارجها، لما لها من تأثير مباشر أو غير مباشر على تحصيل التلاميذ. كما يهتم فريق ثالث بدراسة التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والوراثية، بهدف تفسير مظاهر التحصيل الدراسي التي يُبديها الفرد.[2]

أما الآباء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر للتطور والرقي الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم في صف دراسي لأخر. ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلا إلى تحقيق الذات وتقديره.

5. شروط التحصيل الدراسي:

[1] أمل فتاح زيدان، مجلة التربية والتعليم، المجلد 91، العدد 1، 2007، ص 30.
[2] رشادة صلاح الدمنهوري وعباس محمود عوض، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995، ص 21.

توصل العلماء إلى مجموعة من الشروط التي تجعل التحصيل الدراسي جيد وهي:

1- **التكرار**: والمفيد منه هو القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد، والتكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ لا بد أن يصاحبه توجيه نحو الطريقة المثلى وحول الارتفاع المستمر بمستوى الأداء.[1]

2- **الدافع**: وهو المحرك نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة فكلما كان الدافع قوياً كان نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قوياً أيضاً، ونشير إلى تأثير الثواب والعقاب في إثارة الدافع أو إطفائه، فالتعزيز الإيجابي يؤدي إلى زيادة التعلم والتغيير الإيجابي في سلوك المتعلم.

3-**النشاط الشخصي**: ويعتبر أمثل السبل لاكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة، بحيث أن المعلومات التي يتحصل عليها المتعلم عن طريق جهده ونشاطه تكون أكثر رسوخاً في ذهنه وأكثر بعداً عن النسيان والزوال.[2]

4- **نوع المادة الدراسية ومدى تنظيمها**: كلما كانت المادة مرتبطة منطقياً ومترابطة الأجزاء وواضحة المعنى تكون سهلة الحفظ والمراجعة.

6. أنواع التحصيل الدراسي:

من العوامل التي تؤثر بالسلب أو بالإيجاب على الطالب، لذا يجب التعرف على أنواعه، إذ أن له دور في التعرف على نقاط الضعف والقوة عند الطلاب ومعرفة البرامج التعليمية التي تؤثر عليهم ويمكنك التعرف على المزيد حول التحصيل الدراسي وتتمثل أنواع التحصيل الدراسي فيما يلي:

أ. التحصيل الدراسي الضعيف

[1] بن حسين حيزية، زيداني فاطمة، الدروس الخصوصية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع تربوي، جامعة احمد دراية، أدرار، الجزائر، 2021، ص 29.

[2] عبد الرحمن العيسوي، علم النفس التربوي، دراسة في التعلم وعادات الاستذكار ومعوقاته، دار النهضة، دار النهضة العربية، لبنان، ب ط، 2004، ص 41، ص 198، ص 202.

يمكن تصنيف ضعف التحصيل الدراسي إلى شكلين رئيسيين، هما :**التخلف العام** و**التخلف الخاص** .ويتمثل التخلف العام في انخفاض مستوى أداء التلميذ في جميع المواد الدراسية دون استثناء، مما يشير إلى وجود صعوبات شاملة في التعلم. أما التخلف الخاص، فيُقصد به تدني التحصيل في مواد أو موضوعات دراسية معينة فقط، مع أداء مقبول أو جيد في مواد أخرى، مما يدل على وجود قصور جزئي أو محدود في مجالات معرفية محددة.

يُعد التأخر المدرسي مشكلة تربوية يعاني منها الطالب، ويواجه تبعاتها الأستاذ في مختلف المراحل التعليمية، بما في ذلك التعليم الجامعي. ويُطلق مصطلح "التأخر المدرسي" بشكل عام عندما يكون مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب أدنى من المستوى المتوقع بالنظر إلى قدراته العقلية وذكائه. فقد يظهر التأخر لدى بعض الطلاب رغم تمتعهم بمستوى ذكاء متوسط أو حتى مرتفع، مما يشير إلى وجود خلل لا يرتبط بالقدرات العقلية، بل بعوامل أخرى تؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي.

أما الأغراض العضوية فقد تتمثل في الإجهاد، التوتر... الأغراض الانفعالية العاطفة المضطربة، القلق، الاكتئاب العابر وعدم الثبات الانفعالي والشعور بالنقص وشرود الذهن.[1]

ب.**التحصيل الدراسي الجيد:**

يعد التحصيل الدراسي الجيد بمثابة تجاوز التحصيل الدراسي لأحد الطلاب بالنسبة لأداء أقرانه وتفوقه عليهم وهذا يعتمد في المقام الأول على القدرة العقلية للطالب، لذا فقد يتجاوز في أداءه الدراسي أداء أقرانه من نفس العمر، فيصل إلى مستويات تحصيليه عالية.

يتمكن الطلاب المتفوقين من الوصول إلى مستويات دراسية عالية وأداء تحصيلي ممتاز مقارنة بذويهم، ولذلك يعتبر التحصيل الدراسي بمثابة سلوك يعبر عن مدى استيعاب

[1] رشاد صلاح الدمنهوري وعباس محمود عوض، المرجع السابق، ص ص 24-26.

الطلاب وأداءهم التحصيلي، سواء ارتفع التحصيل إلى المستوى المتوقع أو تم الارتقاء به والصعود به بالتدريج.

يُعد الإفراط في التحصيل الدراسي سلوكًا يعكس تفوق أداء الفرد التحصيلي على المستوى المتوقع بناءً على قدراته واستعداداته الخاصة. فالشخص عالي التحصيل يتميز بقدرته على تحقيق نتائج تعليمية تفوق متوسط أداء أقرانه ممن يتقاربون معه في العمر العقلي، متجاوزًا إياهم بشكل غير متوقع. وفي دراسة أجراها كلٌّ من "فنك" و"كوف" عام 1964 حول أبعاد كل من ارتفاع وانخفاض التحصيل الدراسي، استخدما فيها أدوات موضوعية لقياس الشخصية، صنّفا مرتفع التحصيل على أنه الشخص القادر على ترسيخ المعلومات بسرعة وتحويلها إلى أنماط مختصرة ومنظمة تُسهل عليه استرجاعها. كما وصفاه بأنه يتمتع بدافعية قوية لتنظيم بيئته المعرفية وربط المعلومات فيما بينها، مما يجعله شخصًا كفؤًا في التعامل مع المواقف التعليمية.[1]

7. قياس التحصيل الدراسي:

تُعرَّف التربية بأنها عملية متكاملة تهدف إلى بناء الفرد وتحريره، وذلك من خلال إحداث تغييرات مرغوبة في شخصيته وسلوكه، سواء على المستوى المعرفي المرتبط بالمقررات الدراسية، أو على الصعيد الوجداني والنفسي الحركي. ومن هذا المنطلق، تسعى المدرسة إلى تقويم مدى تحقق هذه التغيرات عبر **الاختبارات التحصيلية**، التي تُستخدم كأداة رئيسة لقياس مخرجات العملية التعليمية. وتهدف هذه الاختبارات إلى الوقوف على مدى فهم التلميذ واستيعابه للمعلومات، وقدرته على توظيفها في حل المشكلات، كما تكشف عن الأثر الذي يتركه التعلم في نمط تفكيره، واتجاهاته، ومهاراته في المعالجة والتحليل، فضلاً عن قدرته على ممارسة النقد البنّاء والاستفادة العملية مما اكتسبه من معارف وخبرات.[2]

[1] محمود جمال السلخي، التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2191، ط 19، ص 22.

[2] بركات خليفة، الاختبارات والمقاييس العقلية، ج 2، دار مصر للطباعة، ط2، مصر، 1995، ص143.

ومعلوم أن التحصيل الدراسي يقاس بالمدرسة باختبارات تحصيلية يعدها الأستاذ بنفسه وذلك نظرا لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم أو من أستاذ على أستاذ لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلميذه قد أتقن المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمت له في حجرة الدراسة أم لا.

يُعرف **الاختبار التحصيلي**، بحسب ما أورده أسعد رزق، بأنه أداة أو "رائز" يُستخدم لقياس مدى كفاءة الطالب التحصيلية في المواد الدراسية التي يدرسها. ويُطلق على هذا النوع من الاختبارات أيضًا اسم **اختبار الإنجاز**، حيث يُستعمل لتقدير مستوى ما أحرزه الطالب من تحصيل أو إنجاز في مجال معرفي معين، كنتيجة لما اكتسبه من تعلم وخبرة. ومن الأمثلة الشائعة على ذلك: "اختبار التحصيل في مادة الرياضيات" أو "في العلوم الاجتماعية".[1]

ونظرا لأهمية هذا القياس لجأت المدارس إلى استخدام طرق مختلفة في هذا الغرض نذكرها فيما يلي:

1-**الاختبارات التقليدية:**

أ- **العلامات الدراسية اليومية:** يقوم الأستاذ بإلقاء الدرس على تلاميذه داخل القسم، وأثناء يسجل علامات يومية يحصل عليها التلميذ في كل درس، يبنى عليها فيما بعد التقييم.

ب- **الأعمال المنزلية:** ويقصد بها الوظائف والبحوث المنزلية، التي يكلف بها التلاميذ ويصححها المعلم فيما بعد، ويظهر لهم مواطن الخطأ ويعمل على توجيههم.

ج-**الاختبارات الشفوية:** وفيها يقوم المدرس بطرح سؤال أو أكثر على كل تلميذ مباشرة، وتكون الإجابة عليها شفهيا من قبل التلميذ وإذا أخطأ ينتقل إلى تلميذ آخر، وهذه الاختبارات تساعد التلميذ على أن يكون يقظا.

[1] رمزية الغريب: التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،1970، ص72.

د- **اختبار المقال والتقارير والمناقشة:** في هذا النوع من الاختبارات، تُمنح التلميذ فرصة لإبراز قدراته في **التعبير والتنظيم والتعميم**، من خلال الإجابة عن سؤال مفتوح يُطرح على جميع التلاميذ، وتكون الإجابة **تحريرية** خلال زمن محدد. وغالبًا ما تأخذ هذه الإجابة شكل **مقال أدبي أو علمي أو فلسفي**، خاصة في المراحل التعليمية المتقدمة. ويعتمد التلميذ في هذه الطريقة على ما استوعبه من مفاهيم وما حفظه من معلومات لصياغة إجابة منظمة، تعكس مدى قدرته على انتقاء الأفكار الجوهرية، وربطها وتنسيقها بطريقة منطقية. كما تُظهر هذه الإجابة أثر التعلم في عادات المذاكرة والاستيعاب لدى التلميذ.

ويُبنى تقويم هذه المقالات على مجموعة من المعايير تشمل :**دقة اللغة المستخدمة، الأسلوب البلاغي، اختيار المفردات، تسلسل الأفكار وتحليلها، وصحة المعلومات المقدمة .** ومن المزايا التي تميز هذا النوع من التقييم أن التلميذ بإمكانه الاطلاع على **نتيجة الامتحان وتفاصيلها**، خلافًا لما هو عليه الحال في الاختبارات الشفهية.

1. **الاختبارات الحديثة: أو الاختبارات المقننة أو الاختبارات الموضوعية:** نذكر منها الاختبار المتعدد واختبار الصواب والخطأ واختبار ملء الفراغ.

أ- **اختبار الخطأ والصواب:** من أشهر الأسئلة الموضوعية نظرا لسهولتها، ويتكون هذا الاختبار من مجموعة عبارات بعضها صحيحة والبعض الآخر خاطئ، ويشترط أن تكون نصف العبارات خاطئة والنصف الآخر صحيح وأن تكون مختصرة ويتم خلطها مع بعضها دون نظام أو ترتيب، " ويختص هذا النوع بقياس الأهداف التربوية الخاصة بمعرفة الأسماء والمصطلحات والقوانين.[1]

[1] المرجع نفسه، ص403

ب- **اختبار التكميل أو ملء الفراغ:** يكتب في هذا النوع عبارات ناقصة ويطلب من المتمدرس تكملتها، ويستخدم هذا النوع لقياس معرفة المصطلحات والتواريخ والتعريفات وحل المسائل الحسابية.

ج- **اختبار المطابقة أو المقابلة:** وهو أكثر الأنواع استعمالا في معرفة معاني الكلمات والتعريفات الاصطلاحية والتعرف على الصفات التاريخية والأدبية، وهو عبارة عن قائمتين من العبارات القصيرة أو الرموز أو الأرقام، ويطلب من المتمدرس من إلحاق الشبيه بشبيهه فيها، " وتستخدم أسئلة المقابلة لقياس تحصيل التلاميذ في الحقائق ومعاني الكلمات والتواريخ والأحداث والشخصيات، كما تستخدم في الرسم البياني أو الخرائط، وترمز أجزاء الرسم ويقوم التلميذ بمقابلة الأجراء بالوظائف وأسمائها." [1]

د- **اختبار الترتيب:** هذا النوع من الاختبارات تعطى جمل متعددة عشوائية، غير مرتبة بطريقة منتظمة ومنطقية، ويطلب من التلميذ لأن يضع رقما متسلسلا أمام جمل أو عبارات توضح ترتيبها وبالتالي تكون العبارات والجمل ذات معنى سليم ومفهوم وبناء.

كما يمكن أن نشير إلى " تقدير وتقييم الأستاذ للتلميذ يمكن اعتباره وسيلة لقياس مستوى التحصيل الدراسي إلى جانب الاختبارات المقننة، كما وضعت للتحصيل الدراسي تقديرات اصطلاحية هي "ممتاز، جيد، متوسط، ضعيف، ضعيف جد"[2]، لدلالة على مستوى التحصيل الدراسي، لدى التلميذ التفاعل مع جملة من العوامل.

معظم الاختبارات التي تسمى اختبار ذكاء، قد أعدت وقننت في ضوء معايير التعليم المدرسي، وبذلك فإن ما تقيسه الاختبارات يتضمن جوانب التحصيل الدراسي وهذه الاختبارات يمكن أن تصف جوانب سلوكية مرتبطة بالنجاح في بعض المواد الدراسية.

[1] عبد العالي الجسماني المرجع السابق، ص408،407.

[2] يوسف ميخائيل أسعد، رعاية المراهقين، مكتبة غريب، القاهرة، د ت، ص 214

- **التخطيط لبناء الاختبارات التحصيلية:**

تشمل عملية التخطيط عادة الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف تحديد النواتج التعليمية التي سيقيسها الاختبار
- تعريف كل الناتج التعليمية بدلالة سلوك محدد يمكن ملاحظته وقياسه.
- تحديد النقاط الرئيسية للمادة الدراسية التي سيقيسها الاختبار.
- تحضير جدول المواصفات واستخدامه كمنطلق لعملية بناء الاختبارات.[1]

- **صفات الاختبارات التحصيلية:**

لكي يكون الاختبار التحصيلي فعالاً وذا جودة عالية، يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الخصائص الأساسية، والتي تشمل ما يلي:

- **الموضوعية:** وتعني أن تكون نتائج التقويم غير متأثرة بالعوامل الذاتية للمصحح، بحيث تُمنح العلامة للتلميذ بناءً على أدائه الفعلي، لا على آراء أو تحيزات المصحح، مما يضمن ثبات النتائج بغض النظر عن الشخص الذي يتولى عملية التصحيح.
- **الصدق:** ويقصد به مدى قدرة الاختبار على قياس ما وُضع لقياسه فعلاً، أي مدى تعبيره عن الأهداف التعليمية المراد تقييمها، ويُعد هذا من أهم معايير جودة الاختبار.
- **الثبات:** وهو اتساق نتائج الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة في ظروف متشابهة، فإذا أعطى الاختبار نتائج متقاربة في كل مرة، فإنه يُعد ثابتًا وموثوقًا.

[1] عبد الرحمان عدس، علم النفس التربوي – نظرة معاصرة، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن،1999 ص504.

- **سهولة الاستعمال:** ويُقصد بها أن يكون الاختبار قابلاً للتنفيذ والتصحيح بسهولة، مع مراعاة شمولية الأهداف التعليمية، بحيث يغطي مجمل الجوانب التي يُراد تقويمها بدقة وتوازن.[1]

[1] محمد الحيلة: التصميم التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ،عمان، الأردن ،1999،ص408.

الفصل الثاني:
تقييم المكتسبات

الفصل الثاني: تقييم المكتسبات:

1. مفهوم تقييم المكتسبات:

يُعد **التقييم المبني على الكفاءات** من الأنواع التي تهدف إلى **تشخيص مدى تحصيل التلميذ** وقدرته على **توظيف الموارد المكتسبة** بفاعلية. يركز هذا التقييم على تحديد **النقائص** لدى التلميذ، بهدف معالجتها بشكل دقيق ومنظم. يعتبر **الاختبار التشخيصي** من أدوات هذا النوع من التقييم، حيث يُعتبر بمثابة **أداة تكوينية** ترافق التلميذ إلى السنة الأولى من المرحلة المتوسطة، ويُسمى أحيانًا بـ "دفتر الكفاءات". من خلال هذا التقييم، يتم تحديد **عناصر القوة** التي يمتلكها التلميذ بالإضافة إلى **مواضع التعثرات** التي تحتاج إلى تحسين. تجدر الإشارة إلى أن هذا التقييم **لا يدخل في حساب معدل الانتقال** إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط، بل يقتصر دوره على تقديم تشخيص دقيق لأداء التلميذ وتوجيهه نحو التطوير.[1]

ومن جملة مبادئ وخصائص هذا التقييم ما يلي:[2]

- يستجيب تقييم المكتسبات لمطلب المادة 49 من القانون التوجيهي، ولا يعوض امتحان الشهادة الملغى لأنه يختلف عنه شكلا ومضمونا وغاية.
- لا وجود لقياس (علامات) في تقييم المكتسبات" إنما هي تقديرات نوعية لمستوى التحكم في معايير الكفاءات المخصصة.
- لا يعتمد في احتساب معدل القبول في السنة الأولى متوسط لان الغاية منه هو ضبط نوع التعلمات ومستويات التحكم فيها وليس ترتيب وتصنيف التلاميذ.
- إلزامي لعبور إلى السنة الأولى متوسط لأن تقييم المكتسبات يعتمد "دفتر الكفاءات" الذي يصف ويشخص بدقة نوعية المكتسبات المحصلة يمثل هوية التلميذ.

ومن أهم مرتكزات التعديلات التي بني عليها امتحان تقييم المكتسبات:[3]

[1] وزارة التربية الوطنية، امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء مستلزمات التقويم النوعي، ص12

[2] المرجع نفسه ص 13.

[3] وزارة التربية الوطنية، الملتقى الولائي لمفتشي التعليم الابتدائي (لغة عربية) ، مستجدات امتحان تقييم المكتسبات، ميلة، 06: 4 03 / 03 / 2024 pm، ص9

1-**الحفاظ على مبدأ شمولية التقييم** :يجب أن يظل التقييم شاملاً لجميع جوانب الأداء الأكاديمي والمعرفي للتلميذ، بحيث لا يقتصر على جزء معين من المنهج، بل يشمل كافة المهارات والمفاهيم التي تم تعلمها.

2-**الإبقاء على البعد الوطني بصيغة المحلية** :ينبغي أن يظل التقييم مرتبطًا بالخصوصيات الوطنية والمحلية، مع احترام التنوع الثقافي والإقليمي في المنهج وأساليب التقييم، بما يتناسب مع الواقع المحلي لكل منطقة.

3-**تقليص فترة الامتحان من 12 يوماً إلى 3 أيام** :تهدف هذه الخطوة إلى تقليص فترة الامتحانات لتصبح أكثر فعالية من خلال تركيز الجهود على أيام معدودة، مما يعزز من قدرة التلميذ على التحصيل والمراجعة.

4-**تقليص مدة الامتحان** :تتعلق هذه النقطة بتقليص الوقت المخصص لكل اختبار، بحيث يكون التقييم أكثر تركيزاً على جوانب الأداء الفعلي والتفكير النقدي بدلاً من الضغط الزمني.

5-**دمج مجموعة من الكفاءات** :يقترح دمج عدة كفاءات ضمن نفس التقييم لتحسين فعالية التقييم وتوجيه الجهود نحو تطوير مهارات متعددة في آن واحد.

6-**تقليص ودمج بعض معايير الكفاءات** :يشمل تقليص عدد المعايير المترتبة على التقييم ودمج بعضها لتسهيل عملية التقييم، مما يسهم في تبسيط الإجراءات وتحقيق تقييم أكثر دقة.

7-**إدراج كفاءات التربية البدنية في تقييم المكتسبات** :من المهم تضمين الكفاءات المرتبطة بالتربية البدنية ضمن تقييم التلاميذ لضمان تقييم شامل لجميع مجالات نموهم وتطورهم الأكاديمي والجسدي.

8-**التنويع في صيغ تقييم كفاءات المواد** :ينبغي استخدام طرق متنوعة في تقييم الكفاءات، بحيث تشمل أساليب تقييم متعددة مثل الاختبارات الكتابية، الأنشطة

العملية، المشاريع الجماعية، والمناقشات الشفهية، لتقييم مهارات التلاميذ بشكل أكثر شمولية ومرونة.

إذن فامتحان تقييم المكتسبات هو اختبار هدف إلى قياس ما تعلمه التلميذ خلال فترة زمنية محددة، ويركز هذا الاختبار على تقييم فهم التلاميذ للمفاهيم والمهارات الأساسية بدلا من حفظه للمعلومات فقط، ويعد اجتيازه شرطا أساسا للصف الخامس للانتقال إلى الطور الثاني (المتوسط)، كما عملت الوزارة على إدخال تعديلات عليه بعد عقد استشارات مع الشركاء الاجتماعيين ليكون أكثر مسايرة وملائمة لكل المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية.[1]

2. تقييم المكتسبات مرحلة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي 2024/2023:

سنتطرق في هذا الجزء لنظام تقييم المكتسبات بصفته المعدلة لسنة 2023/2024 حيث تم معالجة نظام تقييم المكتسبات في العديد من الجوانب.

نود إبلاغكم بأنه تم إضافة هذا الجزء من التقرير لتوضيح أن التعديلات التي تمت على نظام تقييم المكتسبات لعام 2022/2023 جاءت استجابة لوجهات نظر متعددة من داخل الوسط التربوي، بما في ذلك المفتشين، المدراء، وخاصة الأساتذة الذين يُعدون العنصر الرئيسي في تنفيذ هذا النظام .كان الدافع وراء هذه التعديلات هو الحاجة إلى معالجة بعض النقاط التي تم تحديدها بناءً على ملاحظات وآراء المعنيين .وتكمن هذه التعديلات في النقاط التالية التي سنوضحها لاحقاً.

أعلنت وزارة التربية الوطنية عن المنشور الذي يحدد الترتيبات التنظيمية لامتحان تقييم المكتسبات لمرحلة التعليم الابتدائي للعام الدراسي 2022/2023 في صيغته المعدلة .وفقاً للمنشور، يتعين على مدير المؤسسة التعليمية استخراج قائمة التلاميذ المسجلين لإجراء الامتحان من النظام المعلوماتي التابع للوزارة، ثم يقوم بختم القائمة وتوقيعها قبل إرسالها إلى مديرية التربية في موعد أقصاه 25 جانفي 2024.

[1] اسمهان ميمون، جنات بوخبزة، امتحان تقييم المكتسبات الحالية في السنة الخامسة ابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات تطبيقية، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة، الجزائر، 2024، ص 12.

أما الإمتحان فيشمل بعض المواد التعليمية فقط المقررة في السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي وهي: اللغة العربية التربية الإسلامية، الرياضيات اللغة الفرنسية، التاريخ، اللغة الأمزيغية. ويتخلى على المواد التالية: التربية العلمية المدنية، الجغرافيا، التربية الموسيقية، والتربية التشكيلية بالنسبة للسنة الدراسية 2023-2024.

من خلال ما سبق، يمكننا استنتاج أن أول تعديل تم في النظام التقييمي يتعلق بكمية المواد التي شملها التقييم مقارنة بالعام الدراسي 2022/2023 .حيث تم تقييم التلاميذ في جميع المواد الدراسية، باستثناء مواد التربية التشكيلية والتربية البدنية، كما تم الإشارة إليه سابقاً.

1.2. صيغ تقييم مكتسبات مرحة التعليم الابتدائي 2023/2024

تم الاعتماد على أربع صيغ لتقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي وهي كالتالي:

- الاختبارات الكتابية وتخص 6 مواد تعليمية، وتكون مشتركة بين تلاميذ نفس المقاطعة البيداغوجية وتجرى في تاريخ موحد في نهاية السنة الدراسية.
- وتم تخصيص ساعة ونصف في الامتحان لكل من مادة اللغة العربية الرياضيات اللغة الفرنسية واللغة الأمازيغية؛ وخصص كذلك لكل من فهم المكتوب والإنتاج الكتابي 45 دقيقة.[1]
- الاختبارات الكتابية حسب الميدان وتخص مواد التربية العلمية والجغرافيا والتربية المدنية، بحيث يتم تقييم الكفاءات المستهدفة في نهاية كل ،ميدان، ففي مادة التربية العلمية والتكنولوجية تتمثل الكفاءات المعنية بالتقييم، حفظ الصحة وحماية المحيط والاستخدام السليم والآمن للمادة والتموقع في الفضاء والزمن، أما في مادة الجغرافيا فتشمل التحكم في توظيف أدوات ومفاهيم المادة وإدراك علاقة السكان بالتنمية وحل مشكلات متعلقة بالبيئة والسكان، أما التربية المدنية فتشمل التعايش والتفاعل مع

[1] بوجلة هاجر، نظام تقييم المكتسبات لمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة اللغة العربي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص علم الاجتماع التربية، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم، الجزائر، 2024، ص 76.

المحيط والمشاركة في ترسيخ قيم المواطنة وترقية الممارسات الديمقراطية واحترام المؤسسات، وتكون مدة التقييم حسب طبيعة التعلمات لكل كفاءة.

- الإختبارات الشفوية، وتخص كفاءات فهم الخطاب والتواصل الشفوي في مواد اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية.
- الاختبارات الأدائية، وتخص كفاءة الأداء القرائي في اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية وكفاءة حسن الاستظهار والتلاوة وتمثل السلوك والآداب في التربية الإسلامية، وكفاءة تنفيذ التعليمات وإنجاز التنقلات الأساسية في التربية البدنية والرياضية.

كما يتم تقييم الكفاءات الشفوية والأدائية بداية من الفصل الثالث من خلال المتابعة المستمرة لأداء المتعلمين وتحكمهم في المعايير وفق أدلة تقييم المكتسبات لكل مادة للسنة الدراسية 2024-2023 على أن تنتهي وجوبا قبل يوم 2 ماي 2024.

2.2. إعداد مواضيع التقييمات:

تم إعداد مواضيع التقييمات الكتابية المشتركة بين مجموعة من المقاطعات التفتيشية المتجاورة وذلك بداية من 07 أفريل ضمانا لمصداقية التقييمات فلا تتجاوز خمس مقاطعات كحد أقصى، ويتولى إعدادها مع نماذج التصحيح وسلالم التقدير، مفتشو اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية بإشراك أساتذة من مقاطعاتهم إبتداء من 7 أفريل وتنتهي قبل تاريخ 18 أفريل.[1]

كما أنه يتولى أستاذ الفوج إعداد مواضيع التقييمات الكتابية، حسب الميدان لمواد التربية العلمية والتكنولوجية والجغرافيا والتربية المدنية عند الإنتهاء من تقديم كل موارد الميدان وفق المخطط السنوي لبناء التعلمات لكل مادة.

- يتم إعداد مواضيع الامتحانات ونماذج التصحيح وسلالم تقدير الإجابات وفقاً لأدلة تقييم المكتسبات الخاصة بكل مادة. يمكن الاطلاع على هذه الأدلة وتحميلها من

[1] بوجلة هاجر، المرجع السابق، ص 77.

الحساب الخاص بمدير المؤسسة، بينما يحرص المفتشون على ضمان توافق التقييمات مع هذه الأدلة.

- تتم طباعة مواضيع التقييمات الكتابية المشتركة لامتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي خلال الفترة الممتدة من 7 أفريل إلى 2 ماي 2024. ويتولى مدير التربية مسؤولية تعيين المؤسسات التعليمية المختصة بطباعة هذه المواضيع، بحيث تكون من بين المؤسسات التي تتوفر على الإمكانيات اللازمة لطباعة العدد الكافي من النسخ.
- يتولى رئيس المصلحة المكلف بالامتحانات عبر حسابه الخاص على الأرضية الرقمية حجز قائمة المؤسسات المعنية بطباعة المواضيع. كما يتضمن ذلك قائمة المقاطعات التفتيشية المرفقة بكل مؤسسة معينة للطباعة، بالإضافة إلى قائمة المدارس الابتدائية التابعة لكل مقاطعة تفتيشية. كما تشمل الإجراءات تحديد رزنامة الطبع وتسمية المفتش المسؤول عن الإشراف على العملية، بالإضافة إلى تعيين مساعدين اثنين له من بين الموظفين المؤهلين.
- يتكفل مفتش المقاطعة المكلف بالإشراف على عملية الطبع مع مساعديه، بإعداد أظرفة بعدد المدارس الإبتدائية، ومؤسسات التربية والتعليم الخاصة المعنية، مع إعداد قصاصة لكل ظرف مدون عليها اسم المقاطعة واسم المدرسة والمادة وتاريخ الإجراء وعدد تلاميذ المدرسة، وطبع مواضيع التقييمات الكتابية المشتركة بعدد تلاميذ أقسام السنة الخامسة في المقاطعات المتجاورة ووضع كل موضوع في ظرف مختوم بحمل القصاصة الخاصة به ويسلم الأظرفة لمفتشي المقاطعات.
- كما يحتفظ كل مفتش بمواضيع التقييمات الكتابية المشتركة الخاصة بمقاطعته إلى غاية موعد تسليمها لمديري المدارس الابتدائية ويسلم مفتش المقاطعة أظرفة المواضيع التقييمات الكتابية المشتركة لجميع المواد إلى مديري المؤسسات لتبقى

تحت مسؤوليتهم وذلك قبل انطلاق الامتحان بيوم واحد أو يومين حسب منطقة تواجد هذه المدارس.

3.2. إجراء تقييمين في اليوم الواحد:

أشار المنشور الوزاري ذاته إلى أن التلاميذ سيجرون الإختبارات في مؤسساتهم، وتحت إشراف أساتذتهم وتتم إجابة التلاميذ في الاختبارات الكتابية المشتركة على أوراق مزدوجة عادية، على أن يتم إعلام التلاميذ بالأدوات والوسائل الضرورية التي يحتاجونها لإجراء هذه التقييمات.

- مفتش المقاطعة للغة العربية هو المسؤول الأول عن تنظيم الامتحان على مستوى المقاطعة التفتيشية التي يشرف عليها، بالتنسيق مع مفتش اللغة الأمازيغية ومفتش اللغة الفرنسية ومديري المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة، وذلك تحت المسؤولية الكاملة لمدير التربية.
- شرف على إجراء هذه الامتحانات مدير المدرسة الابتدائية أو مدير مؤسسة التربية والتعليم الخاصة وستجرى أيام 12 و13 و14 ماي المقبل، بحيث ينظم تقييمين في كل يوم على أن تبقى الدراسة مستمرة بشكل عادي لكل الأقسام في المستويات الأخرى.
- شددت وزارة التربية على ضرورة التنسيق المحكم بين مختلف المتدخلين والإلتزام بآجال تنفيذ جميع العمليات الخاصة بهذا الإمتحان بكل دقة، وذلك تحت الإشراف المباشر لمدير التربية.
- أشارت بالموازاة مع ذلك، مع تعيين عقد اجتماعات تنسيقية مع المعنيين، بغية ضبط الجوانب التحضيرية والتنظيمية والمنهجية لكل المراحل المرتبطة بالامتحان مع السهر على تكوين الأساتذة المكلفين بأقسام السنة الخامسة ابتدائي حول طبيعة التقييمات، وكيفية إعدادها ونماذج تصحيحها وسلالم تقدير إجاباتها.[1]

[1] بوجلة هاجرة، المرجع السابق، ص 80.

4.2. أساسيات المعالجة البيداغوجية:

تنطلق المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي بإجراء مدير المدرسة الابتدائية قراءة دقيقة وشاملة لنتائج كل التلاميذ انطلاقا من المعطيات التي توفرها الأرضية الرقمية، للتعرف على البنية النسقية للكفاءات التي يمتلكها التلاميذ في كل مادة وحصر النقائص التي أفرزنها الشبكات التحليلية، وتدرس مجالس الأساتذة، التي تتعقد في الأسبوع الأول من التحاق الأساتذة، نتائج تلاميذ المدرسة، ومن ثمة وضع خطة لكيفيات تفادي أسباب وقوع التلاميذ في الصعوبات نفسها مستقبلا.

بالنسبة للتلاميذ المعيدين في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، يتم التركيز على معالجة الصعوبات التي تم تشخيصها بشكل فردي، مع اعتماد الأساليب التي يراها الأساتذة أكثر فعالية في تجاوز هذه الصعوبات وإرساء التعلمات .وتعتبر الوثيقة أن المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي هي عملية استباقية، حيث يتم البحث عن مصادر الصعوبة بهدف معالجتها، مما يسهم في تصحيح مسار التعليم والتعلم. كما تقوم مجالس التعليم، التي تعقد في الأسبوع الأول من التحاق الأساتذة، بدراسة نتائج هذه الفئة من التلاميذ، ومن ثم وضع تصوّر لكيفيات معالجتها ضمن السيرورة التعليمية طوال السنة الدراسية.

5.2. شروط إعداد امتحان تقييم المكتسبات

هناك بعض الشروط تمكن من قياس مستوى تملك الكفاءة الشاملة:

- اعتماد مصطلحات " الموضوع بدل الوضعية والمشكل ومفهوم" المطالب "عوض الأسئلة"، وتحديد أربعة درجات عوضا على التقييم العددي وهي: تملك أقصى ومقبول وجزئي ومحدود (أدنى).
- الإبتعاد عن الإسترجاع المباشر للموارد.[1]
- ارفاق كل موضوع بصورة لها علاقة بالموضوع.

[1] المعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية الورود والبنفسج، (2023) المسار نحو جودة التعليم في الجزائر 18 و 19ديسمبر .2023 ملتقى النواة الوطنية .البليدة.

6.2. التعديلات المدرجة على امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الإبتدائي للسنة الدراسية 2024/2023:

شهدت السنة الدراسية 2023/2024 إدخال تعديلات جديدة على امتحان تقييم المكتسبات، بناءً على مخرجات الندوة الوطنية وتوصياتها التي تم إقرارها خلال اجتماع عُقد يومي 25 و26 جويلية 2023 .تم تنظيم هذا الاجتماع على مستويات متعددة، بدءاً من المقاطعات التفتيشية وصولاً إلى المستوى الولائي ثم الجهوي، حيث شارك فيه معلمو السنة الخامسة، ومديرو المدارس الابتدائية، وأولياء التلاميذ، بالإضافة إلى ممثلي النقابات، وذلك تحت إشراف مفتشي المقاطعات. كان الهدف من هذه الندوة تقييم سير الإمتحان والتركيز على نقاط القوة والضعف التي ظهرت فيه. ويمكن تلخيص التعديلات التي وردت في المنشور الوزاري رقم 355/ و.ت.و/م.ع.ت/2023 على النحو التالي:

- تقليص الفترة الزمنية للامتحان من اثني عشر يوما إلى ثلاث أيام.
- تكون الاختبارات الكتابية موزعة بين اختبارات كتابية مشتركة واختبارات كتابية حسب الميدان.
- الاعتماد على تقييم كفاءات المواد الخطية مع نهاية تقييم موارد كل ميدان
- المتابعة الدائمة لتقييم الكفاءات الأدائية والشفوية.
- دمج بعض المعايير في بعض الكفاءات المعنية بالتقييم.
- تضمين تقييم مادة التربية البدنية.[1]

3. مبادئ تقييم المكتسبات:

يهدف امتحان تقييم المكتسبات إلى التركيز على وظيفتي التحصيل والتشخيص قصد تقييم مستوى اكتساب الكفاءات المحددة في المنهاج وكذا تشخيص النقائص المحتملة وكشفها في تعلمات كل تلميذ لعلاجها، وهو مبني على المبادئ التالية:

- الالتزام بأحكام المادة 49 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

[1] سمير مخلوف، جنان بونيف، امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 14، العدد 02، 2024، ص 229.

- **شمولية تقييم مكتسبات التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي** :تم تعزيز شمولية التقييم ليشمل جميع جوانب التحصيل الدراسي لدى التلميذ، بما يضمن تكفل بيداغوجي متكامل يساعد في متابعة تقدم التلميذ بشكل دقيق.
- **تعزيز الوظيفة الشخصية للامتحان** :تم التأكيد على ضرورة تعزيز وظيفة الامتحان ليكون أداة فعالة في توفير التغذية الراجعة التي تسهم في التطوير البيداغوجي للتلميذ، مما يساعد في تحديد احتياجاته التعليمية وتعزيز نقاط قوته.
- **تنظيم الامتحان على مستوى المقاطعات التفتيشية** :تم تخصيص تنظيم الامتحانات على مستوى المقاطعات التفتيشية، وذلك لتيسير عملية التقييم وضمان توحيد معايير الامتحانات الخاصة بمادة اللغة العربية.
- **إلزامية إجراء الامتحان لكل تلميذ في السنة الخامسة** :أصبح من الضروري إجراء الامتحان لكل تلميذ يزاول دراسته في مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، كجزء من العملية التقييمية الشاملة.
- **الانتقال إلى السنة الأولى متوسط** :تم تحديد أن الانتقال إلى السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط يعتمد على حساب المعدل السنوي للتقويم المستمر فقط، دون النظر إلى نتائج الامتحان الفصلي أو التقييمات الأخرى.
- عدم احتساب نتائج امتحان تقييم المكتسبات في قبول التلميذ في السنة الأولى من التعليم المتوسط.[1]

4. المناشير:

1.5. منشور 2023 بتاريخ 8 جانفي 2023، المنظم لامتحان تقييم المكتسبات:

أولا: المبادئ العامة التي يقوم عليها امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي:

[1] بن شعبان زينة، معيفي آسيا، اتجاهات أساتذة السنة الخامسة ابتدائي نحو امتحان تقييم المكتسبات، مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص علوم التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2024، ص 26.

يهدف امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي إلى التركيز على وظيفتي التحصيل والتشخيص قصد تقييم مستوى اكتساب الكفاءات المحدّدة في مناهج هذه المرحلة، وكذا تشخيص النقائص المحتملة وكشفها في تعلمات كل تلميذ لعلاجها.

وعليه فإن هذا الامتحان يقوم على المبادئ الآتية:

- الالتزام بأحكام المادة 49 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية المذكور أعلاه
- شمولية تقييم مكتسبات التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي؛
- تعزيز الوظيفة التشخيصية للامتحان لضمان التكفّل البيداغوجي بالتلميذ؛
- تنظيم الامتحان على مستوى المقاطعة التفتيشية للغة العربية
- إلزامية إجراء الامتحان لكل تلميذ يزاول دراسته في مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي؛
- الانتقال إلى السنة الأولى متوسط يتمّ باحتساب المعدل السنوي للتقويم المستمر دون سواه
- عدم احتساب نتائج امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي في قبول التلميذ في السنة الأولى من التعليم المتوسط
- عدم مشاركة التلميذ في امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي يحرمه من الانتقال، مهما كان معدله السنوي في التقويم المستمر.

ثانيا: الإجراءات التنظيمية

يكون تنظيم الامتحان حسب المراحل الآتية:

1- **التسجيل للامتحان:**

يشرع في عملية التسجيل للامتحان في الفترة الممتدة من 5 إلى 23 فيفري 2023، وفق الإجراءات التالية:

- يسجل في الامتحان، بصفة، الزامية كل تلميذ يزاول دراسته في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في مدرسة ابتدائية أو في مؤسسة خاصة للتربية والتعليم؛

- يتولى مدير المؤسسة التعليمية عملية التسجيل على الأرضية الرقمية باستعمال رقم التعريف المدرسي للتلميذ؛
- يستخرج مدير المؤسسة التعليمية قائمة التلاميذ المسجلين في الامتحان من النظام المعلوماتي لوزارة التربية الوطنية، يختمها، يوقعها ويرسلها إلى مديرية التربية في أجل أقصاه 28 فيفري 2023 الحرص على تحيين هذه القائمة في النظام المعلوماتي كلّما دعت الحاجة (التصحيح التحويل التخلي، ...).

2- المواد المعنية بامتحان تقييم المكتسبات:

يشمل الامتحان كل المواد التعليمية المقررة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، باستثناء مواد التربية الموسيقية والتربية التشكيلية والتربية البدنية والرياضية بالنسبة للسنة الدراسية 2022/2023 وذلك وفق ما يأتي:

أ) تقييمات كتابية حسب الجدول الآتي:

المادة التعليمية	التقييم	مدة التقييم
اللغة العربية	فهم المكتوب	1 سا و 30 د
	الانتاج الكتابي	45 د
اللغة الأمازيغية	فهم المكتوب	1 سا و 30 د
	الانتاج الكتابي	45 د
اللغة الفرنسية	فهم المكتوب	1 سا و 30 د
	الانتاج الكتابي	45 د
الرياضيات	الرياضيات	1 سا و 30 د
التربية الاسلامية	التربية الاسلامية	45 د
التاريخ والجغرافيا	التاريخ	45 د
	الجغرافيا	45 د

التربية العلمية التكنولوجية	البعد البيولوجي	45 د
	البعد التكنولوجي	45 د
التربية المدنية	التربية المدنية	45 د

ب) تقييم التعبير الشفوي والتواصل بالنسبة للغات يكون وفق المعايير المحدّدة في الشبكة التحليلية المعدة لهذا الغرض، وتجرى – هذه السنة – مع بداية الفصل الثالث على أن تنتهي وجوبا قبل الانتهاء من التقييمات الكتابية.

ج) تقييم الأداء القرائي بالنسبة للغات وحسن استظهار القرآن الكريم وتلاوته بالنسبة للتربية الإسلامية يكون وفق المعايير المحدّدة في الشبكة التحليلية المعدّة لهذا الغرض، وتجرى – هذه السنة – مع بداية الفصل الثالث على أن تنتهي وجوبا قبل الانتهاء من التقييمات الكتابية.

3- إعداد مواضيع التقييمات الكتابية:

يتولى إعداد مواضيع التقييمات الكتابية للامتحان وإجاباتها النموذجية مفتشو اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية، بإشراك أساتذة من المقاطعة ذوي الكفاءة والالتزام، وفق دليل بناء التقييم الكتابي لكل مادة.

تنطلق عملية إعداد مواضيع التقييمات الكتابية مباشرة بعد الانتهاء من عملية التكوين الولائية للمفتشين، على أن تنتهي هذه العملية وجوبا قبل تاريخ 13 أفريل 2023 كأقصى أجل.

4- طبع مواضيع التقييمات الكتابية:

أ) يتولى مدير التربية تعيين مؤسسات للتربية والتعليم لطبع مواضيع التقييمات الكتابية من بين المؤسسات التي تتوفّر على إمكانات السحب بالعدد الكافي، ويختارها بشكل موزع قدر الإمكان الضمان الجوارية مع المقاطعات التفتيشية.

ب) يقوم رئيس المصلحة المكلف بالامتحانات عبر حسابه الخاص على الأرضية الرقمية، بحجز ما يلي:

- قائمة المؤسسات المعينة لطبع المواضيع
- قائمة المقاطعات الملحقة بكل مؤسسة معينة للطبع
- قائمة المدارس التابعة لكل مقاطعة
- رزنامة الطبع واسم مفتش المقاطعة المعني ومساعديه من بين الموظفين المؤهلين الذين يختارهم.

ج) يقوم رئيس المصلحة المكلف بالامتحانات عبر حسابه الخاص على الأرضية الرقمية باستخراج قائمة المؤسسات المعينة للطبع يوقعها ويختمها مدير التربية ويرسلها إلى مدير التعليم الابتدائي بوزارة التربية الوطنية؛

د) يتكفّل مدير فرع الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات بتوفير الورق الخاص بطبع مواضيع التقييمات الكتابية وفق عدد تلاميذ أقسام السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وتوفير الأظرفة بعدد المواد لكل مدرسة ابتدائية ومؤسسة للتربية والتعليم الخاصة المعنية؛

هـ) يقوم مفتش المقاطعة بإعداد قصاصة لكل ظرف يدوّن عليها اسم المقاطعة واسم المدرسة والمادة وتاريخ الإجراء وعدد تلاميذ اقسام السنة الخامسة لكل مدرسة وفق النموذج المرفق.

و) يشرف مفتش المقاطعة المعني شخصيا على طبع مواضيع التقييمات الكتابية بعدد تلاميذ أقسام السنة الخامسة في مقاطعته، ويضع كل موضوع في ظرف مختوم عليه القصاصة الخاصة به، في أجل أقصاه 25 أفريل 2023 مع ضرورة الحفاظ على الطابع السري للعملية؛

ز) يسلّم مفتش المقاطعة أظرفة مواضيع تقييمات جميع المواد إلى مديري المؤسسات لتبقى تحت مسؤوليتهم، وذلك قبل انطلاق الامتحان بيوم واحد أو يومين بالنسبة للمدارس المتواجدة بالمناطق النائية.

5- **إجراء الامتحان:**

- يجتاز التلاميذ الامتحان في مؤسساتهم، وتحت إشراف أساتذتهم
- يكون مفتش المقاطعة للغة العربية المسؤول الأوّل على تنظيم الامتحان على مستوى المقاطعة التفتيشية التي يشرف عليها بالتنسيق مع مفتش اللغة الأمازيغية ومفتش اللغة الفرنسية، ومديري المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة تحت المسؤولية الكاملة لمدير التربية.
- يشرف على الإجراء مدير المدرسة الابتدائية أو مدير مؤسسة التربية والتعليم الخاصة.
- تجرى التقييمات الكتابية في أيام غير متتالية في المواقيت الرسمية للدراسة خلال الفترة من 30 أفريل إلى 25 ماي 2023، حيث يُنظم تقييم واحد في اليوم خلال الفترة الصباحية، وفق الرزنامة المرفقة بهذا المنشور، مع ضمان استمرارية تمدرس التلاميذ بصفة عادية؛
- يتم إعداد جدول سير التقييمات الكتابية لكل مقاطعة أو المقاطعات التي تشترك في مواضيع موحدة، بناء على الرزنامة المرفقة بمراعاة توحيد توقيت إجراء تقييم كل مادة، وتبلغ نسخة من هذا الجدول للتلاميذ وأوليائهم بوقت لا يقل عن أسبوع من تاريخ إجرائها وبكل الوسائل المتاحة لاسيما الفضاء المخصص للأولياء ضمن النظام المعلوماتي لوزارة التربية الوطنية.
- تبقى الدراسة مستمرة بشكل عاد لكل الأقسام بجميع المستويات.

الفصل الثالث:

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الثالث: الإطار الميداني للدراسة.

تمهيد:

في هذا الفصل التطبيقي، تم التطرق إلى الجوانب العملية الخاصة بالدراسة، حيث تم توضيح المنهجية والإجراءات المعتمدة في جمع البيانات وتحليلها، وذلك بغرض تحقيق أهداف البحث. شمل ذلك استخدام الاستبيان، باعتباره وسيلة فعّالة لاستقصاء آراء أفراد العينة. كما تم توضيح خصائص عينة الدراسة، من حيث عدد الأفراد وكيفية اختيارهم بطريقة عشوائية مدروسة، بما يضمن تمثيلاً دقيقاً وموضوعياً.

وقد تم اعتماد أسلوب المعاينة كأساس لجمع البيانات، مع توظيف أدوات تقنية ملائمة لطبيعة الموضوع، من بينها الاستبيان الذي تم تصميمه بعناية ليضم أسئلة مغلقة ومفتوحة تتيح للأساتذة التعبير عن مواقفهم وتقييماتهم بدقة، إلى جانب المقابلات التي استخدمت كأداة مكمّلة، بهدف تعميق الفهم حول الموضوع واستكشاف أبعاد إضافية من خلال النقاشات المباشرة مع المعلمين.

أما من حيث منهجية تحليل البيانات، فقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يسمح بجمع المعطيات وتفسيرها بأسلوب علمي دقيق، بهدف الوصول إلى نتائج واقعية تسهم في تقديم توصيات مبنية على أسس علمية. وقد وفّر هذا الفصل إطارًا عمليًا يعكس الواقع الميداني، ويدعم الدراسة بنتائج موضوعية تُمكن من فهم وجهات نظر أساتذة اللغة العربية تجاه نظام تقييم المكتسبات، ومدى تأثيره على العملية التعليمية في الطور الابتدائي.

1. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

خصص هذا المبحث لعرض الخطوات والإجراءات المنهجية التي تم الاعتماد عليها في إجراء الدراسة الميدانية على عينة من المراسلين الصحفيين بالقطاع العام والخاص في ولاية المسيلة، بالاعتماد على ثلاثة مطالب، من خلال عرض أداة الدراسة وقياسها، وعرض مجتمع وعينة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة، ووصف الخصائص العامة لأفراد عينة الدراسة.

1.1. أداة قياس الدراسة

خصص هذا المطلب لبيان الأداة المستخدمة في قياس الدراسة الميدانية.

تم الاعتماد على الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات الأولية لتحقيق أهداف الدراسة، نظرا لما توفره هذه الأداة من إمكانية تجميع أكبر قدر ممكن من البيانات، فضلا على سهولة فرزها وعرضها وتحليلها، حيث تم تصميم الاستبيان من خلال الرجوع إلى الدراسات النظرية والتطبيقية حول موضوع الدراسة، وللحصول على استبيان أكثر رصانة ودلالة علمية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أجل ضبط صدقه الظاهري من حيث:

- **الشكل الأدبي:** من أجل وضوح العبارات وصياغتها بالشكل الملائم من حيث المعنى واللغة.

- **المضمون العلمي:** ومن خلاله تم ضبط العبارات لتكون دقيقة وواضحة الهدف ويمكن الاستفادة منها بأكبر قدر ممكن، بحيث تكون علاقة جد وثيقة بالموضوع وليست متكررة أو فارغة المعنى.

- **التوجه الإحصائي:** بعد ضبط الاستبيان من ناحية المعنى يتم ضبطه من ناحية المبنى، من أجل معرفة الطرق والأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل موضوع الدراسة وهل بإمكان المعلومات المتوفرة بالاستبيان الإلمام بجميع جوانب الموضوع، وماهي الطرق الإحصائية المناسبة للإجابة على فرضيات الدراسة.

وبناءً على التعديلات والملاحظات المقترحة من المحكمين تم الاستقرار على أداة قياس الدراسة النهائية (الاستبيان)، والذي تم تقسيمها إلى قسمين:

- **القسم الأول:** تضمن البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة والذي يتكون من 03 أسئلة خاصة بـ: الجنس، الأقدمية، الرتبة (الصنف).
- **القسم الثاني:** أسئلة مبنية على التساؤلات الفرعية.

2.1. مجتمع وعينة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة

خصص هذا المطلب لعرض المجتمع والعينة التي أجريت عليها الدراسة، وعرض الأساليب الإحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في عرض تحليل ومناقشة بيانات هذه الدراسة.

الفرع الأول: مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أساتذة السنة الخامسة ابتدائي العاملين في ابتدائية جعيجع بوقرة وابتدائية دحمان عربية ببلدية حمام الضلعة بولاية المسيلة،وقد تم اختيار عينة الدراسة من هؤلاء الأساتذة بالاعتماد على أسلوب العينة العشوائية لضمان تمثيل متوازن وموضوعي، تألفت عينة الدراسة من 29 أستاذًا، حيث تم توزيع 29 استبيانًا عليهم، وتم استرجاع جميع الاستبيانات بنسبة استرجاع بلغت 100% من مجموع الاستبيانات الموزعة، وقد تبيّن أن كل الاستبيانات المسترجعة صالحة للتحليل الإحصائي، ما يعني أن عدد الاستبيانات القابلة للتحليل بلغ 29، وهو ما يمثّل العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة. امتدت فترة توزيع الاستبيانات من 2025/05/20 إلى 2025/05/28، وتم الاعتماد في توزيعها على طريقة التسليم اليدوي المباشر لجميع أفراد العينة (الأساتذة)، وذلك لضمان التواصل الفعّال والتأكد من فهم مضمون الاستبيان بدقة.

الفرع الثاني: الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام برنامج تحليل الحزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية الطبعة السادسة والعشرون (**SPSS.V26**) من أجل العرض والتحليل والمناقشة، وذلك استنادا إلى مجموعة من الاحصائية التالية:

- **التكرارات والنسب المئوية:** لبيان ووصف الإجابات الخاصة بأفراد عينة الدراسة.
- **اختبار ك^2.**

وتم تحديد الإجابات حسب مقياس ليكرت الثلاثي المكون من ثلاث بدائل حسب الجدول التالي:

التصنيف	موافق	نوعا ما	غير موافق
الدرجة	3	2	1

- **تحكيم الاستمارة**

تم تحكييم استمارة دراستنا من قبل 5 أساتذة من شعبة علم الاجتماع التربية، حيث تم تحكيمها

وإعطاء آراء فادتنا في بنائها.

- **الخصائص السيكومترية لإستبيان الدراسة:**

- **معامل ثبات الاستمارة:**

لحساب معامل الثبات تم استخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول الموالي يوضح ذلك.

- **صدق الاستمارة:**

لحساب صدق الذاتي للإستمارة تم استخدام حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات والجدول رقم 01 يوضح ذلك.

الجدول رقم 01 يوضح معامل الثبات وصدق الاستمارة

المحور	معامل ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي
الاستبيان ككل	0.75	0.86

من خلال جدول أعلاه نلاحظ أن معاملات الثبات 0.75 وهي قيمة عالية تفوق 0.70 فيما تراوحت قيمة الصدق بين 0.86 وهي قيم عالية، مما يدل على أن الاستمارة تتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية.

3.1. وصف الخصائص العامة لأفراد عينة الدراسة

للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة سيتم عرض وتحليل الأسئلة (السؤال01 إلى غاية السؤال 03) الخاصة بالقسم الأول من استبيان الدراسة، والتي تم توزيعهم إلى ثلاث متغيرات (الجنس، الأقدمية، الرتبة (الصنف))، وبهدف وصف وتحليل البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (المجيبين) حسب خصائصهم العامة تم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية لكل متغير، والموضحة في التالي:

الفرع الأول: توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

أولا: **توزيع أفراد العينة حسب الجنس**

يمكن توضيح توزيع أفراد العينة حسب الجنس، في الجدول التالي:

الجدول 02 توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكر	11	%37.9
أنثى	18	%62.1
المجموع	**29**	**%100**

نلاحظ من الجدول والشكل أعلاه أن غالبية أفراد عينة الدراسة من الاناث والتي جاءت نسبتهم بـ 62.1%، في حين جاءت نسبة الذكور من عينة الدراسة بـ 37.9%.

ثانيا: توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية

يمكن توضيح توزيع أفراد العينة حسب السن، في الجدول التالي:

الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية

الأقدمية	التكرار	النسبة (%)

من 05 إلى 15 سنوات	20	%68.6
من 16 إلى 25 سنة	06	%20.6
من 26 إلى 35 سنة	03	%10.2
المجموع	**29**	**%100**

من خلال الجدول رقم 03 نلاحظ أن النسبة الأكبر من الأساتذة والتي تمثل 68.6% تتراوح الأقدمية بين 05 و15 سنة، أما نسبة 20.6% فتتراوح الأقدمية بين 16 و25 سنة، وفيما يخص النسبة الأقل والبالغة 10.2% فتتراوح أقدميتهم بين 26 و 35 سنة، فنستنتج بأن النسبة هنا تدل على أن أساتذة السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي لهم خبرة قليلة في مهنة التعليم حيث نلاحظ بأن نسبة 10.2% من الأساتذة الذين يدرسون مرحلة السنة الخامسة ابتدائي وهي نسبة قليلة جدا مقارنة بنسبة الأساتذة التي تتراوح أقدميتهم بين 05 و 15 سنة فنسبتهم 68.6 %.

ثالثا: توزيع أفراد العينة حسب وفق متغير الرتبة

يمكن توضيح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي، من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة وفق متغير الرتبة

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة (%)
أستاذ	16	%55.2
أستاذ رئيسي	6	%20.7
أستاذ مكون	7	%24.1
المجموع	**29**	**%100**

الفرع الثاني: الأصل الاجتماعي للعينة

1. **من حيث متغير الجنس**

يعتبر عامل الجنس عاملا أساسيا في تحليل البيانات ومن خلال هذا الجزء نستنتج مايلي:

في مجتمعات كثيرة، يُعتبر تفوق الإناث في التعليم على الذكور ظاهرة ملحوظة. هذا التحول في الديناميكية التعليمية يستحق التأمل والتحليل العميق. سننطلق من هنا لاستكشاف ما وراء النسب الإحصائية.

في السنوات الأخيرة، شهد الوسط التربوي زيادة في نسبة الإناث، وحتى في بعض الأقسام التعليمية الفنية والتقنية التي كانت تهيمن عليها الذكور، ورغم أن هذا النمط يعكس تحولا ملموسا في التوجهات التعليمية، إلا أنه يحمل معه أيضا تحديات ومسائل تستدعي الاهتمام فيما يلي :

- **عامل التمييز الاجتماعي والاقتصادي :**

من خلال هذا العامل نستنتج بأن الإناث في المجتمع الجزائري المسيلي أكثر عملا من الذكور في الوسط التربوي، وهذا مما يجعلها تساهم في العامل الإقتصادي من جهة ومن جهة أخرى قد يشير هذا النمط إلى تحول في تفكير المجتمع بشأن دور المرأة في العمل والمساهمة الاقتصادية.

كما يظهر لنا تساؤل مهم قد يكون دراسة مهمة في المستقبل وهو :

هل يعكس تفوق الإناث في التعليم تغيرات في الأدوار الاجتماعية والاقتصادية؟

- **عامل المرونة الوظيفية:**

يُعتبر التدريس وظيفة تتيح مرونة أكبر للنساء فكون أن التربية عمل المرأة الأساسي في الحياة فبفطرتها تميل للتربية والتعليم وتهتم بهم، خاصة مع وجود إجازات متعلقة بالأسرة وساعات عمل منتظمة. هذا قد يجذب المزيد من النساء للاختيار التدريس كمهنة.

2. من حيث متغير الأقدمية:

يتضح لنا من خلال تربصنا الميداني لجمع البيانات بأن أكثر الأساتذة الذين درسوا السنة الخامسة خبرتهم تتراوح بين 05 سنوات إلى 15 سنة، وهذا يدل على أن الأساتذة التي تتراوح خبرتهم من 25 سنة حتى 35 سنة اتجهوا لتدريس مرحلة الطور الأول أي السنة الأولى، السنة الثانية والثالثة إبتدائي ونستنتج من هذا التوضيح مايلي:

- **توزيع المهام المدرسية:**

هناك توزيع مختلف للمهام المدرسية بين الأساتذة حسب تكوينهم وخبراتهم، فتدريس مستويات الطور الأول يسند للأساتذة ذوي الأقدمية، لأنها تتطلب تقديم المفاهيم الأساسية بشكل متقن، بينما قد لا تكون السنة الخامسة تحتاج إلى نفس المستوى من الاهتمام أو التحضير.

- **التفضيلات الشخصية والتوجهات المدرسية:**

يكون في بعض الأحيان لدى الأساتذة تفضيلات شخصية فيما يتعلق بالمستويات الدراسية التي يستمتعون بتدريسها أو يجدون فيها تحدياً أكبر، ويشعرون بالراحة والثقة الأكبر عند تدريس السنوات الأولى أو السنوات ذات المستوى الأقل، وبالتالي يفضلون ذلك.

3. **من حيث متغير الرتبة (الصنف):**

صنفنا الرتب إلى ثلاث أقسام وهي:

أستاذ، أستاذ رئيسي، أستاذ مكون؛ وتبين لنا بأن أغلب الأساتذة وبنسبة 55.2 بالمئة رتبتهم أستاذ؛ وهذا يدل على مايلي:

- **الخبرة والتأهيل:**

الأساتذة الذين يحملون رتبة أستاذ لديهم خبرة وتأهيل كافي للتعامل مع مرحلة تعليمية متقدمة مثل السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي على غرار الأساتذة الذين يحملون رتبة أستاذ، ويكونوا ملمين بالمناهج والأساليب التعليمية المناسبة لهذه المرحلة.

- **المساهمة في تطوير المهارات للمتعلمين:**

تدريس السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي يمكن أن يكون فرصة لتطوير المهارات المدرسية الأساسية للمتعلمين قبل دخولهم لمراحل تعليمية أعلى(مرحلة المتوسط).

2. **عرض ومناقشة البيانات:**

خصص هذا المبحث لعرض ومناقشة إجابات أفراد عينة الدراسة على أداة قياس الدراسة المتمثلة في الاستبيان والخاصة بمتغيرات الدراسة، من خلال عرض ومناقشة بيانات القسم

الثاني من استبيان الدراسة، كل هذا بالاعتماد على الأساليب الإحصائية في المبحث السابق.

1.2. عرض النتائج وتحليلها:

سيتم في هذا المطلب عرض وتحليل الأسئلة الخاصة بالاستبيان ككل، محاولة للإجابة على فرضيات الدراسة، وذلك من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة المذكورة سابقا.

السؤال (1): نظام التقييم القديم لا يستجيب لمعايير التقييم الحديثة

الجدول رقم (05): يبين عرض نتائج السؤال الأول

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	3	%10.3	2.58	0.68
نوعا ما	6	%20.7		
موافق	20	%69.0		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول، نلاحظ أن المتوسط الحسابي بلغ **2.58** بانحراف معياري **0.68**، وهو ما يعكس اتفاقًا من طرف الأساتذة على أن النظام التقييمي القديم لم يعد ملائمًا للمعايير البيداغوجية الحديثة، مما يعزز الحاجة إلى نظام بديل أكثر تطورًا

السؤال (02): هناك حاجة إلى نظام تقييم يتوافق مع متطلبات المناهج التعليمية الحديثة.

الجدول رقم (06): يبين عرض نتائج السؤال الثاني

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	0	%0	2.65	0.48
نوعا ما	10	%34.5		

موافق	19	%65.5		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

سجلت هذه الفقرة متوسطًا قدره **2.65**وانحرافًا معياريًا **0.48**، وهي من أعلى النسب في الاستبيان، مما يدل على إجماع واسع لدى أفراد العينة حول أهمية تحديث نظام التقييم ليتماشى مع التوجهات التربوية المعاصرة

السؤال (03): تقويم الكفاءة يستوجب عملية تقييمية نوعية شاملة.

الجدول رقم (07): يبين عرض نتائج السؤال الثالث

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	1	%3.4	2.55	0.57
نوعا ما	11	%37.9		
موافق	17	%58.6		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

جاء المتوسط الحسابي عند **2.55** والانحراف المعياري **0.57**، ما يعكس اتفاقًا عامًا لدى الأساتذة على ضرورة أن يشمل تقييم الكفاءة مختلف الجوانب التعليمية والمعرفية وليس فقط النتائج الرقمية

السؤال (04): الهدف من نظام تقييم المكتسبات هو معالجة الصعوبات التعليمية للمتعلم.

الجدول رقم (08): يبين عرض نتائج السؤال الرابع

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	4	%13.8	2.20	0.67

نوعا ما	15	%51.7		
موافق	10	%34.5		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

بلغ المتوسط **2.20** والانحراف المعياري **0.67**، وهو ما يعكس ترددًا نسبيًا لدى الأساتذة حول مدى واقعية تطبيق هذا الهدف في النظام المعتمد حاليًا، إذ يشير إلى أن الغرض العلاجي لا يتحقق كما هو مأمول

السؤال (05): نظام تقييم المكتسبات يراعي الفروقات الفردية للمتعلم.

الجدول رقم (09): يبين عرض نتائج السؤال الخامس

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	11	%37.9	1.79	0.72
نوعا ما	13	%44.8		
موافق	05	%17.2		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

سجلت هذه الفقرة أضعف متوسط بين الفقرات وهو **1.79** بانحراف معياري **0.72**، ما يدل على وجود تحفظ كبير من طرف الأساتذة، ويعكس فشل النظام في التكيف مع التباين في قدرات المتعلمين.

السؤال (06): العلامة في نظام تقييم المكتسبات ليست معيارا للحكم على كفاءة المتعلم.

الجدول رقم (10): يبين عرض نتائج السؤال السادس

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

غير موافق	5	%17.2	2.44	0.78
نوعا ما	6	%20.7		
موافق	18	%62.1		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

بلغ المتوسط الحسابي **2.44** بانحراف معياري **0.78**، وهو ما يدل على أن نسبة معتبرة من الأساتذة يتفقون مع فكرة أن الكفاءة لا تُقاس فقط بالعلامة، بل إن هناك مؤشرات أخرى أكثر شمولًا يجب اعتمادها في التقييم التربوي.

السؤال (07): الوقت المناسب لإجراء تقييم المكتسبات (نهاية الفصل الثالث).

الجدول رقم (11): يبين عرض نتائج السؤال السابع

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	18	%62.1	1.65	0.89
نوعا ما	3	%10.3		
موافق	8	%27.6		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

سجّلت هذه الفقرة متوسطًا متدنيًا **1.65** وانحرافًا معياريًا **0.89**، ما يعكس رفضًا كبيرًا من طرف أغلب الأساتذة لهذا التوقيت، ويُحتمل أن يكون ذلك راجعًا إلى كثافة البرامج أو ضغط نهاية السنة الدراسية.

السؤال (08): مواضيع التقييم تتطابق مع أدلة تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي.

الجدول رقم (12): يبين عرض نتائج السؤال الثامن

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	0	%0	2.72	0.45
نوعا ما	8	%27.6		
موافق	21	%72.4		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

أظهر هذا السؤال أعلى متوسط بين الفقرات وهو **2.72**بانحراف معياري **0.45**، ما يدل على رضا واسع بين الأساتذة حول مطابقة مواضيع التقييم للأدلة التوجيهية الرسمية، وهو مؤشر إيجابي على تنظيم العملية التقييمية.

السؤال (09): مدة التكوين للأساتذة حول نظام التقييم كانت كافية وواضحة الأهداف.

الجدول رقم (13): يبين عرض نتائج السؤال التاسع

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	5	%17.2	1.89	0.48
نوعا ما	22	%75.9		
موافق	2	%6.9		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

سجلت هذه الفقرة متوسطًا ضعيفًا **1.89** مع انحراف معياري **0.48**، مما يشير إلى أن معظم الأساتذة غير راضين عن محتوى ومدة التكوين الذي تلقوه، ما قد يؤثر سلبًا على جودة تطبيق نظام تقييم المكتسبات

السؤال (10): عملية التقييم احتاجت إلى تخطيط مسبق.

الجدول رقم (14): يبين عرض نتائج السؤال العاشر

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	2	%6.9	2.58	0.62
نوعا ما	8	%27.6		
موافق	19	%65.5		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة **2.58** مع انحراف معياري **0.62**، مما يدل على أن أغلب الأساتذة يعتبرون أن التقييم لا يمكن أن يتم بفعالية دون وجود تخطيط سابق، وهو ما يعكس وعيهم بأهمية البعد التنظيمي في إنجاح عملية التقييم.

السؤال (11): إجراء امتحان تقييم مكتسبات تعويضي (استدراكي) للمتعلمين الذين تم إقصاؤهم.

الجدول رقم (15): يبين عرض نتائج السؤال الحادي عشر

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	4	%13.8	2.44	0.73
نوعا ما	8	%27.6		
موافق	17	%58.6		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

أفرزت النتائج متوسطًا حسابيًا قدره **2.44**مع انحراف معياري **0.73**، ما يدل على ميل أغلب الأساتذة نحو القبول بإجراء امتحانات استدراكية للتلاميذ المقصيين، وهو ما يعكس وعيًا بضرورة توفير فرص تعليمية عادلة ومتساوية للجميع

السؤال (12): صياغة أسئلة مواضيع التقييم غير متناسبة مع مستويات الفهم عند المتعلم.

الجدول رقم (16): يبين عرض نتائج السؤال الثاني عشر

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	3	%10.3	2.20	0.61
نوعا ما	17	%58.6		
موافق	9	%31.0		
المجموع	29	100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

سجلت هذه الفقرة متوسطًا بلغ **2.20** بانحراف معياري **0.61**، وهي نسبة توضح وجود نوع من التحفظ بين الأساتذة، حيث يشير ذلك إلى أن فئة معتبرة ترى أن صياغة الأسئلة لا تراعي تمامًا الفروق الفردية في مستوى استيعاب التلاميذ

السؤال (13): صعوبة في ضبط وإعداد المواضيع على مستوى كل مقاطعة.

الجدول رقم (17): يبين عرض نتائج السؤال الثالث عشر

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	2	%6.9	2.51	0.63
نوعا ما	10	%34.5		

موافق	17	%58.6		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

جاء المتوسط الحسابي عند **2.51** والانحراف المعياري **0.63**، ما يبرز اتفاقًا نسبيًا بين الأساتذة على أن إعداد المواضيع بشكل محلي يطرح بعض العراقيل اللوجستية أو التنظيمية، وربما يفتقر إلى التوحيد أو التنسيق الكافي

السؤال (14): لا يمكن الاعتماد على التقييم النوعي والابتعاد عن العلامة.

الجدول رقم (18): يبين عرض نتائج السؤال الرابع عشر

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	7	%24.1	2.20	0.81
نوعا ما	9	%31.0		
موافق	13	%44.8		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

جاء المتوسط عند **2.20**والانحراف المعياري **0.81**، وهو ما يعكس انقسامًا في آراء الأساتذة بين مؤيد ومعارض، ويكشف عن ترددهم في التخلي عن الممارسات التقليدية المرتبطة بالعلامة.

السؤال (15): المدة الزمنية المخصصة للتقييم غير متناسبة مع قدرات المتعلم.

الجدول رقم (19): يبين عرض نتائج السؤال الخامس عشر

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

غير موافق	6	%20.7	2.13	0.74
نوعا ما	13	%44.8		
موافق	10	%34.5		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

أظهر التحليل أن المتوسط الحسابي بلغ **2.13**، بانحراف معياري **0.74**، مما يدل على أن الوقت المتاح أثناء التقييم لا يراعي بالضرورة الفروق الفردية في سرعة الإنجاز والفهم لدى المتعلمين.

السؤال (16): صعوبات في عملية حجز التقديرات في منصة الإلكترونية.

الجدول رقم (20): يبين عرض نتائج السؤال السادس عشر

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	3	%10.3	2.34	0.66
نوعا ما	13	%44.8		
موافق	13	%44.8		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

جاء المتوسط الحسابي لهذه الفقرة **2.34**مع انحراف معياري **0.66**، وهو ما يُبرز أن نصف أفراد العينة تقريبًا يواجهون عراقيل تقنية أو تنظيمية أثناء إدخال النتائج على المنصة الرقمية. هذه النتيجة تعكس تحديًا إداريًا وتقنيًا ينبغي معالجته لضمان فعالية التقييم الإلكتروني.

السؤال (17): عدم توافق التقديرات الحقيقية مع التقديرات المحجوزة على المنصة.

الجدول رقم (21): يبين عرض نتائج السؤال السابع عشر

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	3	%10.3	2.13	0.58
نوعا ما	19	%65.5		
موافق	7	%24.1		
المجموع	29	%100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

تحصل هذا السؤال على متوسط **2.13**وانحراف معياري **0.58**، مما يدل على أن عددًا معتبرًا من الأساتذة لاحظوا وجود فروقات أو أخطاء عند رفع العلامات. هذه الملاحظة تشير إلى مشكلات في الدقة أو موثوقية النظام الإلكتروني المعتمد.

السؤال (18): صعوبة متابعة تقييم مكتسبات المتعلم في الطور اللاحق (التعليم المتوسط).

الجدول رقم (22): يبين عرض نتائج السؤال الثامن عشر

الاجابات	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير موافق	4	13.8	2.51	0.73
نوعا ما	6	20.7		
موافق	19	65.5		
المجموع	29	100		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

أظهر الجدول الخاص بهذه الفقرة متوسطًا حسابيًا قدره **2.51**مع انحراف معياري **0.73**، ما يدل على أن أغلب الأساتذة يرون أن نتائج التقييم في الابتدائي لا تُستثمر بالشكل الكافي في مراحل التعليم اللاحقة، وهو ما يُبرز فجوة في التنسيق بين الأطوار التعليمية المختلفة.

2.2. مناقشة الفرضيات.

1. التحقق من الفرضية الأولى: يوجد مبررات التي من خلالها تم الانتقال من نظام التقليدي إلى نظام تقييم المكتسبات.

جدول رقم (23): يوضح نتائج اختبار T للفرضية الأولى

المحور	المتوسط المرجح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة SIG	درجة الحرية	القرار الاحصائي
مبررات التي من خلالها تم الانتقال من نظام التقليدي إلى نظام تقييم المكتسبات	**03**	**2.37**	**0.65**	**31.5**	**0.000**	**28**	**دال معنويا**

من خلال الجدول رقم 23، المتعلق بالفرضية الأولى التي تنص على" :يوجد مبررات من خلالها تم الانتقال من النظام التقليدي إلى نظام تقييم المكتسبات ."تبيّن أن المتوسط الحسابي لآراء أفراد العينة بلغ 2.37، وهو ما يقع ضمن فئة "نوعا ما" وفق المقياس الثلاثي، مع انحراف معياري قدره 0.65، مما يدل على درجة تشتت متوسطة بين إجابات المبحوثين. أما قيمة (T) فقد بلغت 31.5 وكانت درجة الدلالة(SIG = 0.000) ، ما يشير إلى دلالة إحصائية قوية. هذا يعني أن أفراد العينة لا يتبنون موقفًا رافضًا تمامًا، بل يميلون إلى الاعتراف بوجود مبررات للانتقال، لكنها غير كافية لإقناع الجميع بشكل قاطع. وبهذا،

يمكن القول إن الفرضية الأولى مقبولة ميدانيًا ولكن بدرجة تأييد متوسطة، ما يستدعي المزيد من التوضيح والتكوين حول أسباب ودوافع هذا الانتقال في السياسات التربوية.

2. **التحقق من الفرضية الثانية:** خضع نظام تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي إلى عدة إجراءات تنظيمية.

جدول رقم (24): يوضح نتائج اختبار T للفرضية الثانية

المحور	المتوسط المرجح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة SIG	درجة الحرية	القرار الاحصائي
خضع نظام تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي إلى عدة إجراءات تنظيمية.	**03**	**1.88**	**0.53**	**39.35**	**0.000**	**28**	**دال معنويا**

بالنسبة إلى الجدول رقم (25)، الخاص بالفرضية الثالثة" :واجه نظام تقييم المكتسبات عدة تحديات رافقت تطبيقه"، فقد أظهر المتوسط الحسابي 1.88، وهو ما يندرج ضمن فئة "نوعًا ما "وفق مقياس التقدير الثلاثي. هذا يعني أن أفراد العينة يتفقون جزئيًا أو بتحفظ على وجود تحديات، وهو مؤشر على وجود وعي نسبي لدى الأساتذة بوجود صعوبات في التطبيق، لكن دون إجماع واضح. ومع ذلك، فإن قيمة T المرتفعة(29.55) ، ودرجة الدلالة الإحصائية القوية (SIG = 0.000) تؤكد أن هذا التقييم ليس عشوائيًا بل يُعبر عن موقف حقيقي ومتجانس. وعليه، يمكن اعتبار هذه الفرضية مدعومة إحصائيًا، لكن بدرجة تأييد متوسطة (نوعًا ما)، مما يستدعي إجراء دراسات أكثر تعمقًا لفهم طبيعة هذه التحديات.

3. **التحقق من الفرضية الثالثة:** واجه نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي عدة تحديات رافقت تنفيذه وتطبيقه

جدول رقم (25): يوضح نتائج اختبار T للفرضية الثالثة

المحور	المتوسط المرجح	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة SIG	درجة الحرية	القرار الاحصائي
واجه نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي عدة تحديات رافقت تنفيذه وتطبيقه	**03**	**2.68**	**0.79**	**29.55**	**0.000**	**27**	**دال معنويا**

أظهرت نتائج الجدول رقم(25) ، الذي اختبر الفرضية الثالثة القائلة بـ" :واجه نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي عدة تحديات رافقت تنفيذه وتطبيقه ,"أن المتوسط الحسابي لآراء أفراد العينة بلغ 2.68بانحراف معياري قدره .0.79وبالنظر إلى المقياس الثلاثي المعتمد في الاستبيان، فإن هذا المتوسط يندرج ضمن فئة "موافق"، ما يشير إلى أن أغلب أفراد العينة يتفقون على وجود تحديات حقيقية رافقت تطبيق هذا النظام التقييمي الجديد.

وقد عززت هذه النتيجة الإحصائية قوة الفرضية، حيث كانت قيمة T مرتفعة جدًا(29.55) ، ودرجة الدلالة الإحصائية (SIG = 0.000) دالة عند مستوى معنوي معتبر، مما يُثبت أن هذا الاتفاق العام بين أفراد العينة لم يكن عشوائيًا بل يُمثل موقفًا موحدًا يعكس الواقع المهني والتربوي الذي يواجهه الأساتذة أثناء التعامل مع هذا النظام. ويمكن تفسير هذا الاتفاق على

وجود تحديات من خلال جملة من المؤشرات التي قد تشمل :نقص التكوين المسبق، ضبابية المعايير والكفاءات، ضعف الإمكانيات التقنية، عدم توفر أدوات تقويم دقيقة وموحدة، وأحيانًا ضعف التنسيق الإداري بين الإدارة التربوية والممارسين.

ويُعزز هذا الاتجاه الإحصائي ما تم رصده سابقًا في نتائج بعض الأسئلة الفرعية التي عبرت عن صعوبات في الجوانب التنظيمية والبيداغوجية، مثل صعوبة صياغة المواضيع، وضعف التكوين، ومحدودية التقييم النوعي في المنصة الإلكترونية. ويُظهر المتوسط العالي نسبيًا (2.68) أن هناك إدراكًا جماعيًا لدى الأساتذة بخصوص هذه التحديات، حتى وإن اختلفت في شدتها من مؤسسة إلى أخرى

3.2. النتائج العامة:

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج النظرية والميدانية الهامة التي تعكس واقع تطبيق نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة السنة الخامسة، وتُبرز بوضوح مكامن القوة والقصور في هذا النظام الجديد.

أولًا: على المستوى النظري

أظهرت الدراسة أن نظام تقييم المكتسبات جاء في إطار مسعى إصلاحي يهدف إلى الانتقال من التقييم الكمي التقليدي إلى تقييم نوعي يركز على الكفاءات، وذلك استجابة للتحولات البيداغوجية المعاصرة التي تعتبر المتعلم فاعلًا مركزيًا في العملية التعليمية. كما بيّنت الإطار التنظيمي لهذا النظام، بما فيه من إجراءات تقييمية تعتمد تنوع الأدوات (شفوية، كتابية، أدائية)، والتركيز على الكفاءات القاعدية، واستبعاد العلامات الرقمية لصالح التقديرات الوصفية.

إلا أن هذا التحول في فلسفة التقييم لا يمكن الحكم عليه نظريًا فقط، بل يُفترض تقييمه ميدانيًا من خلال آراء الممارسين المباشرين لهذا النظام، وهم الأساتذة.

ثانيًا: على المستوى الميداني

من خلال تحليل النتائج الإحصائية الواردة في الجداول رقم (23، 24، 25)، والتي تم استخلاصها من عينة من أساتذة السنة الخامسة بمدارس ابتدائية بولاية المسيلة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود مبررات للانتقال من النظام التقليدي إلى نظام تقييم المكتسبات بيّنت نتائج الفرضية الأولى أن الأساتذة يميلون إلى الموافقة على أن هناك مبررات موضوعية وبيداغوجية دفعت إلى اعتماد هذا النظام، بمتوسط حسابي بلغ 2.37 ضمن فئة "موافق"، ودلالة إحصائية قوية. وهذا يعكس تفهمًا نسبيًا من طرف الميدان لمقاصد الإصلاح التربوي، حتى وإن لم يكن هناك إجماع كامل.
2. ضعف الإجراءات التنظيمية المصاحبة لتطبيق نظام تقييم المكتسبات أظهرت الفرضية الثانية أن الأساتذة لا يوافقون بشكل كافٍ على أن النظام خضع لإجراءات تنظيمية واضحة ومتكاملة، حيث بلغ المتوسط الحسابي 1.88 فئة "نوعًا ما"، أقرب إلى "غير موافق"، وهو ما يعكس شعورًا عامًا لدى الأساتذة بوجود فراغ تنظيمي أو ضعف في التخطيط والمرافقة، خصوصًا فيما يتعلق بالتكوين والتوجيه ووضوح المعايير.
3. إجماع نسبي على وجود تحديات ميدانية في التطبيق أما الفرضية الثالثة، فقد حصلت على متوسط حسابي قدره 2.68 فئة "موافق"، مع دلالة إحصائية قوية، ما يدل على أن أغلب الأساتذة يقرون بوجود صعوبات عملية وبيداغوجية في تنفيذ النظام، تشمل نقص التكوين، صعوبة تقييم الكفاءات، التفاوت في فهم المعايير، ضعف الأدوات، وضبابية التوجيهات الإدارية.

- **التحليل العام للنتائج:**

يتضح من خلال الربط بين النتائج النظرية والميدانية أن نظام تقييم المكتسبات، رغم وجاهة مقاصده الإصلاحية، لم يحظَ بالتنزيل العملي الكافي داخل المؤسسات التربوية .فبينما يقرّ

الأساتذة بوجود مبررات نظرية لهذا النظام، إلا أن التطبيق الميداني اصطدم بعوائق تنظيمية وبيداغوجية حالت دون تجسيد أهدافه بالشكل المطلوب.

هذا الخلل في الانتقال من التصور النظري إلى الممارسة العملية يعكس فجوة بين ما تطرحه الوزارة من إصلاحات، وما يمكن فعله فعليًا في المدارس، لا سيما في ظل نقص التكوين والمرافقة التربوية، مما يولد مقاومة صامتة أو تفكيرًا سطحيًا في التطبيق، دون إدماج حقيقي للمنطق الكفائي في التقييم.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج النظرية والميدانية التي خلصت إليها هذه الدراسة حول واقع تطبيق نظام تقييم المكتسبات في التعليم الابتدائي، وبخاصة من خلال تحليل مواقف الأساتذة وتصوراتهم، يمكن تقديم جملة من التوصيات التربوية والتنظيمية التي من شأنها الإسهام في تفعيل هذا النظام بشكل أكثر فاعلية وواقعية، وهي كالآتي:

1. **توفير تكوين تربوي متخصص ومستمر للأساتذة حول فلسفة وأدوات تقييم المكتسبات**

أظهرت النتائج وجود فجوة بين الأهداف المعلنة من تطبيق نظام تقييم المكتسبات وبين الممارسة الفعلية له في الأقسام، وهو ما يُعزى بدرجة كبيرة إلى نقص التكوين. لذا توصي الدراسة بضرورة:

- تنظيم دورات تكوينية دورية وممهننة لفائدة معلمي المرحلة الابتدائية، خاصة معلمي السنة الخامسة، تركز على مفهوم الكفاءة، وبناء الوضعيات الإدماجية، وتقنيات التقييم النوعي.
- إعداد دليل وطني موحد للتكوين حول هذا النظام، يشرح بطريقة عملية كيفية تحليل الكفاءات وتفكيكها إلى معايير قابلة للتقويم.

2. **إعادة صياغة الأدلة البيداغوجية وأدوات التقييم لتكون مرنة وواضحة ومتكيفة مع واقع القسم**

أثبتت الدراسة أن إحدى أبرز التحديات تتمثل في غموض بعض أدوات التقييم، وعدم ملاءمتها مع التباين الكبير في مستوى التلاميذ داخل الأقسام. لذلك توصي الدراسة بـ:

- تطوير شبكة تقييم معيارية واضحة ومبسطة، يمكن للأستاذ استخدامها دون تعقيد أو تأويل.
- إدراج أمثلة واقعية وملموسة عن كيفية تقويم الكفاءات ضمن الدفاتر البيداغوجية الرسمية.
- السماح بهامش من التكييف المحلي للأدوات بحسب طبيعة القسم والسياق الجغرافي والاجتماعي.

3. تعزيز الإشراف التربوي والتأطير المهني المستمر داخل المؤسسات التعليمية

يعاني الأساتذة من نقص المتابعة الفعلية في تطبيق نظام التقييم، وغياب التوجيه البيداغوجي الميداني، ما يؤدي إلى التباس كبير في فهم المعايير وتطبيقها. ولذلك تُوصي الدراسة بـ:

- تفعيل دور مفتشي التعليم الابتدائي في مواكبة الأساتذة داخل الأقسام خلال فترة إعداد تقييمات الكفاءات.
- برمجة زيارات تأطيرية جماعية تستهدف تحليل الوضعيات التقييمية، وتقويمها، وتبادل التجارب الناجحة.
- إنشاء لجان محلية مشتركة بين المفتشين والأساتذة لصياغة نماذج تقييمية واقعية قابلة للتنفيذ.

4. إشراك المعلمين فعليًا في مراجعة النظام التقييمي وتكييفه حسب الممارسة الفعلية

إن المقاربة من الأعلى إلى الأسفل في فرض الأنظمة التربوية قد تؤدي إلى مقاومة صامتة من الأساتذة. ومن هنا، توصي الدراسة بـ:

- إشراك المعلمين في الندوات البيداغوجية الوطنية والجهوية المتعلقة بتقييم المكتسبات.
- تخصيص فضاء رقمي أو ورشات ميدانية لتجميع ملاحظات الأساتذة حول نقاط القوة والضعف في النظام، واستثمارها في التعديل المستقبلي.

- تبني مبدأ "المرونة التطبيقية" كأحد معايير النجاح، أي إتاحة مجال لاجتهاد المعلم في بناء أدوات التقييم ضمن الإطار المرجعي العام.

5. إعادة النظر في حجم التقييمات وعددها وتوقيتها وتخفيف الطابع الكمي عنها

أكدت بعض الردود الميدانية وجود ضغط كبير ناجم عن كثرة التقييمات وتعدد الكفاءات المراد قياسها، مما يرهق الأستاذ والتلميذ معًا. لذلك تقترح الدراسة:

- تقليص عدد الكفاءات المقوّمة في كل فصل دراسي، والتركيز على المهارات الأساسية.(CORE COMPETENCIES)
- اعتماد نمط التقييم التراكمي المرحلي عوض التقييم النهائي المكثف في نهاية السنة.
- توحيد رزنامة التقييمات عبر المؤسسات لتسهيل المتابعة والمقارنة، وتفادي التداخل والتكرار.

6. دمج الأسرة في عملية التقييم وتوضيح دورها في دعم المكتسبات خارج القسم

من المهم إشراك الأسرة في فهم منطق التقييم بالكفاءات، لأن غياب هذا الفهم يؤدي إلى سوء تفسير النتائج، وانخفاض الدعم المنزلي للتلميذ. توصي الدراسة بـ:

- تنظيم لقاءات دورية بين المعلمين وأولياء التلاميذ لشرح شبكة التقييم ومعاني التقديرات النوعية.
- تفعيل دور الفضاء الرقمي للأولياء لعرض تقارير مفصلة عن الكفاءات المتحصل عليها، وليس فقط معدل عام.
- توزيع نشرات توعوية مبسطة تشرح للأولياء أهداف التقييم بالكفاءات وأثره في بناء شخصية التلميذ.

خاتمة

خاتمة:

في خضم التحولات التربوية التي تشهدها المنظومة التعليمية الجزائرية، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على إحدى أبرز محطات الإصلاح البيداغوجي، والمتمثلة في نظام تقييم المكتسبات، الذي تم اعتماده كبديل للتقييم التقليدي في المرحلة الابتدائية، وتحديدًا في السنة الخامسة، باعتبارها سنة انتقالية حاسمة بين التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط. وقد سعت هذه الدراسة إلى الوقوف عند مدى نجاعة هذا النظام من خلال استقراء آراء الممارسين له ميدانيًا، أي أساتذة التعليم الابتدائي، وتحديد مدى تحقق أهدافه، وكذا الصعوبات التي تعترض سبيله.

انطلقت الدراسة من إشكالية محورية تمثلت في التساؤل عن مدى تأثير نظام تقييم المكتسبات على التحصيل الدراسي، ومدى توفر الشروط البيداغوجية والتنظيمية الكفيلة بإنجاحه، وذلك في ظل الانتقادات والملاحظات التي رافقت تطبيقه منذ بداية اعتماده. وقد استندت الدراسة إلى منهج وصفي تحليلي مكّن من تفكيك الإشكالية إلى فرضيات جزئية، واختبارها ميدانيًا عبر استبيان وُجّه إلى عينة من أساتذة السنة الخامسة بولاية المسيلة.

وقد أسفرت النتائج النظرية والميدانية عن رؤية مزدوجة :من جهة، هناك إدراك نسبي لمبررات الانتقال نحو هذا النظام، باعتباره جزءًا من الفلسفة التربوية الحديثة التي تجعل من الكفاءة محورًا للعملية التعليمية. ومن جهة أخرى، كشفت الدراسة عن نقائص تطبيقية وتنظيمية حالت دون تحقيق الأهداف المرجوة منه، من أبرزها: ضعف التكوين، غموض أدوات التقييم، غياب التنسيق البيداغوجي، وثقل الأعباء على الأستاذ.

أما من حيث موقف الأساتذة الميدانيين، فقد بيّنت النتائج أنهم يتفقون بشكل واضح على أن نظام تقييم المكتسبات واجه تحديات فعلية أثناء التطبيق، كما عبّروا عن تحفظات حول الجوانب التنظيمية التي رافقت هذا الانتقال، رغم إقرارهم النسبي بمبرراته التربوية. وهو ما يكشف عن فجوة بين الجانب النظري للإصلاح وواقع ممارسته الفعلية داخل الفصول الدراسية.

إن هذه النتائج تؤكد أن النجاح الحقيقي لأي نظام تقويمي لا يُقاس فقط بمدى حداثة فلسفته، بل بمدى تجذره في الواقع التربوي وقدرته على الاستجابة لاحتياجات التلميذ والمعلم على السواء .فالإصلاح التربوي، إذا لم يُدعّم بالتكوين الفعلي والمرافقة المستمرة والتخطيط التشاركي، يبقى حبرًا على ورق، ومجرد إجراء تقني قد يُفرّغ من مضمونه التربوي.

وفي الأخير، توصي الدراسة بأن تُوجَّه الجهود نحو تأصيل نظام تقييم المكتسبات من خلال تطوير أدواته، إشراك المعلمين في قراراته، وتمكينهم من فهمه وتمثله بعمق، لا مجرد تطبيقه شكليًا .كما تدعو إلى إعادة النظر في آليات التكوين والتقييم والمرافقة، بما يضمن تحقيق غايات التعليم العادل والمنصف، ويعزز من جودة التعلّم والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. الطاهر سعد الله، علاقة للقدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي، ديوان مطبوعات الجزائرية الجامعية، الجزائر،1991.
2. بركات خليفة، الاختبارات والمقاييس العقلية، ج 2، دار مصر للطباعة، ط2، مصر،1995.
3. رمزية الغريب: التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،1970.
4. علي راشد، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.
5. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، دار الفكر، بيروت، مجلد 5.
6. ابن منظور، لسان العرب، مادة (حصل)، دار صادر، بيروت، مجلد 4.
7. أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الاعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.
8. أحمد عبادة سرحان، الإحصاء الاجتماعي، الدر القومية للطباعة والنشر، القاهرة، 13.
9. اسمهان ميمون، جنات بوخبزة، امتحان تقييم المكتسبات الحالية في السنة الخامسة ابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات تطبيقية، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة، الجزائر، 2024.
10. المعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التربية الوطنية الورود والبنفسج، (2023) المسار نحو جودة التعليم في الجزائر 18 و 19ديسمبر .2023 ملتقى النواة الوطنية . البليدة.
11. الهادي عبد السلام، نظريات التقويم التربوي، دار العلوم، تونس، 2017.
12. أمل فتاح زيدان، مجلة التربية والتعليم، المجلد 91، العدد 1، 2007.

13. بن حسين حيزية، زيداني فاطمة، الدروس الخصوصية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع تربوي، جامعة احمد دراية، أدرار، الجزائر، 2021.

14. بن شعبان زينة، معيفي آسيا، اتجاهات أساتذة السنة الخامسة ابتدائي نحو امتحان تقييم المكتسبات، مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص علوم التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2024.

15. بوجلة هاجر، نظام تقييم المكتسبات لمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة اللغة العربي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص علم الاجتماع التربية، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم، الجزائر، 2024.

16. رشاد صلاح الدمنهوري وعباس محمود عوض، المرجع السابق، ص ص 24-26.

17. رشادة صلاح الدمنهوري وعباس محمود عوض، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995.

18. سمير مخلوف، جنان بونيف، امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 14، العدد 02، 2024.

19. عبد الرحمان عدس، علم النفس التربوي – نظرة معاصرة، دار الفكر، ط2، عمان، الأردن،1999.

20. عبد الرحمن العيسوي، علم النفس التربوي، دراسة في التعلم وعادات الاستذكار ومعوقاته، دار النهضة، دار النهضة العربية، لبنان، ب ط، 2004.

21. عبد الكريم قريشي، نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر، مجلة الفكر، العدد 01، جامعة باتنة، الجزائر، 1993.

22. عمر خطاب، مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي، ط1، الأردن،2006.

23. محمد الحيلة: التصميم التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ،عمان، الأردن ،1999.

24. محمد برو، اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه دولة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر ،2008، 2009.

25. محمد عبد العزيز الغرباوي، الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، مكتبة المجتمع العربي، ط1، الأردن،2008.

26. محمد منير حجاب، المعجم الإعلامي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004.

27. محمود جمال السلخي، التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2191، ط 19.

28. محمود عويس، أصول البحث التربوي، دار الفكر، عمان، 2014.

29. وزارة التربية الوطنية، البرامج الرسمية للتعليم الابتدائي، 2022.

30. وزارة التربية الوطنية، الملتقى الولائي لمفتشي التعليم الابتدائي (لغة عربية) ، مستجدات امتحان تقييم المكتسبات، ميلة، pm 06: 4 03 / 03 / 2024 .

31. وزارة التربية الوطنية، امتحان تقييم مكتسبات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء مستلزمات التقويم النوعي.

32. يوسف قطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، 2011.

33. يوسف ميخائيل أسعد، رعاية المراهقين، مكتبة غريب، القاهرة، د ت، ص 214

الملاحق

الملاحق

الملحق رقم (01):

1. معلومات عامة:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الأقدمية: ..... سنة
- الرتبة (الصنف): أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐

2. ضع علامة × أمام الإجابة المختارة.

الرقم		موافق	نوعا ما	غير موافق
01	نظام التقييم القديم لا يستجيب لمعايير التقييم الحديثة.			
02	هناك حاجة إلى نظام تقييم يتوافق مع متطلبات المناهج التعليمية الحديثة.			
03	تقويم الكفاءة يستوجب عملية تقييمية نوعية شاملة.			
04	الهدف من نظام تقييم المكتسبات هو معالجة الصعوبات التعليمية للمتعلم			
05	نظام تقييم المكتسبات يراعي الفروقات الفردية للمتعلم.			
06	العلامة في نظام تقييم المكتسبات ليست معيارا للحكم على كفاءة المتعلم.			
		موافق	نوعا ما	غير موافق

01	الوقت المناسب لإجراء تقييم المكتسبات (نهاية الفصل الثالث).			
02	مواضيع التقييم تتطابق مع أدلة تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي.			
03	مدة التكوين للأساتذة حول نظام التقييم كانت كافية وواضحة الأهداف.			
04	عملية التقييم احتاجت إلى تخطيط مسبق.			
05	إجراء امتحان تقييم مكتسبات تعويضي (استدراكي) للمتعلمين الذين تم إقصاؤهم.			
		موافق	نوعا ما	غير موافق
01	صياغة أسئلة مواضيع التقييم غير متناسبة مع مستويات الفهم عند المتعلم.			
02	صعوبة في ضبط وإعداد المواضيع على مستوى كل مقاطعة.			
03	لا يمكن الاعتماد على التقييم النوعي والابتعاد عن العلامة.			
04	المدة الزمنية المخصصة للتقييم غير متناسبة مع قدرات المتعلم.			
05	صعوبات في عملية حجز التقديرات في منصة الإلكترونية.			
06	عدم توافق التقديرات الحقيقية مع التقديرات المحجوزة على المنصة.			
07	صعوبة متابعة تقييم مكتسبات المتعلم في الطور اللاحق (التعليم المتوسط)			

الملحق رقم (02) مخرجات ال SPSS

Frequencies

N	Valid	29
	Missing	0
Mean		2.5862
Std. Deviation		.68229
Minimum		1.00
Maximum		3.00

Frequency Table

الحديثة التقييم لمعايير لايتجيب القديم التقييم نظام

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	3	10.3	10.3	10.3
	ما نوعا	6	20.7	20.7	31.0
	موافق	20	69.0	69.0	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

الحديثة التعليمية المناهج متطلبات مع يتوافق تقييم نظام إلى حاجة هناك

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ما نوعا	10	34.5	34.5	34.5
	موافق	19	65.5	65.5	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

شاملة نوعية تقيمية عملية يستوجب الكفاءة تقويم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	1	3.4	3.4	3.4
	ما نوعا	11	37.9	37.9	41.4
	موافق	17	58.6	58.6	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

للمتعلم التعليمية الصعوبات معالجة هو المكتسبات تقييم نظام من الهدف

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	4	13.8	13.8	13.8
	ما نوعا	15	51.7	51.7	65.5
	موافق	10	34.5	34.5	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

للمتعلم الفردية الفروقات يراعي المكتسبات تقييم نظام

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	11	37.9	37.9	37.9
	ما نوعا	13	44.8	44.8	82.8
	موافق	5	17.2	17.2	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

المتعلم كفاءة على للحكم معيارا ليست المكتسبات تقييم نظام في العلامة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	5	17.2	17.2	17.2
	ما نوعا	6	20.7	20.7	37.9
	موافق	18	62.1	62.1	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

(الثالث الفصل نهاية) المكتبات تقييم لإجراء المناسب الوقت

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	18	62.1	62.1	62.1
	ما نوعا	3	10.3	10.3	72.4
	موافق	8	27.6	27.6	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

الإبتدائي التعليم مرحلة مكتسبات تقييم أدلة مع تتطابق التقييم مواضيع

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ما نوعا	8	27.6	27.6	27.6
	موافق	21	72.4	72.4	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

الأهداف وواضحة كافية كانت التقييم نظام حول للأساتدة التكوين مدة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	5	17.2	17.2	17.2
	ما نوعا	22	75.9	75.9	93.1
	موافق	2	6.9	6.9	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

مسبق تخطيط إلى احتاجت التقييم عملية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	2	6.9	6.9	6.9
	ما نوعا	8	27.6	27.6	34.5
	موافق	19	65.5	65.5	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

اقصائهم تم الدين للمتعلمين (استدراكي) تعويضي مكتسبات تقييم امتحان إجراء

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	4	13.8	13.8	13.8
	ما نوعا	8	27.6	27.6	41.4
	موافق	17	58.6	58.6	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

المتعلم عند الفهم مستويات مع متناسبة غير التقييم مواضيع أسئلة صياغة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	3	10.3	10.3	10.3
	ما نوعا	17	58.6	58.6	69.0
	موافق	9	31.0	31.0	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

مقاطعة كل مستوى على المواضيع وإعداد ضبط في صعوبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	2	6.9	6.9	6.9
	ما نوعا	10	34.5	34.5	41.4
	موافق	17	58.6	58.6	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

العلامة عن والابتعاد النوعي التقييم على الاعتماد لايمكن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	7	24.1	24.1	24.1
	ما نوعا	9	31.0	31.0	55.2
	موافق	13	44.8	44.8	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

المتعلم قدرات مع متناسبة غير للتقييم المخصصة الزمنية المدة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	6	20.7	20.7	20.7
	ما نوعا	13	44.8	44.8	65.5
	موافق	10	34.5	34.5	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

الإلكترونية المنصة في التقديرات حجز عملية في صعوبات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	3	10.3	10.3	10.3
	ما نوعا	13	44.8	44.8	55.2
	موافق	13	44.8	44.8	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

المنصة على المحجوزة التقديرات مع الحقيقية التقديرات توافق عدم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	3	10.3	10.3	10.3
	ما نوعا	19	65.5	65.5	75.9
	موافق	7	24.1	24.1	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

اللاحق الطور في المتعلم مكتسبات تقييم متابعة صعوبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق غير	4	13.8	13.8	13.8
	ما نوعا	6	20.7	20.7	34.5
	موافق	19	65.5	65.5	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

الرتبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أستاذ	16	55.2	55.2	55.2
	رئيسي أستاذ	6	20.7	20.7	75.9
	مكون أستاذ	7	24.1	24.1	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Statistics

الجنس

N	Valid	29
	Missing	0

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	11	37.9	37.9	37.9
	أنثى	18	62.1	62.1	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Statistics

الأقدمية

N	Valid	29
	Missing	0

الأقدمية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10سنة	5	17.2	17.2	17.2
	11سنة	5	17.2	17.2	34.5

	سنة12	1	3.4	3.4	37.9
	سنة13	3	10.3	10.3	48.3
	سنة15	1	3.4	3.4	51.7
	سنة17	1	3.4	3.4	55.2
	سنة19	2	6.9	6.9	62.1
	سنة20	1	3.4	3.4	65.5
	سنة25	2	6.9	6.9	72.4
	سنة30	1	3.4	3.4	75.9
	سنة33	1	3.4	3.4	79.3
	سنة35	1	3.4	3.4	82.8
	سنة4	1	3.4	3.4	86.2
	سنة5	1	3.4	3.4	89.7
	سنة7	1	3.4	3.4	93.1
	سنة9	2	6.9	6.9	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

ملخص:

هدف هذه الدراسة إلى تقصّي واقع تطبيق نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، وذلك في ظل الإصلاحات التربوية التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات كمنطلق بيداغوجي حديث. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تصميم استبيان وتوزيعه على عينة من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي بولاية المسيلة.

كشفت نتائج الدراسة أن الأساتذة يقرّون بوجود مبررات لتطبيق النظام الجديد، إلا أنهم عبّروا عن تحفظهم إزاء الإجراءات التنظيمية المصاحبة له، وأكدوا على وجود تحديات ميدانية تعيق تجسيده الفعلي داخل القسم. كما بيّنت النتائج وجود فجوة بين التصور النظري للتقييم بالكفاءات، وبين ممارسته الواقعية. وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة توفير تكوين متخصص، وتبسيط أدوات التقييم، وتعزيز التأطير البيداغوجي، ومراجعة أساليب التطبيق بما يتماشى مع واقع البيئة التربوية الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: نظام تقييم، مكتسب، كفاءة، أستاذ، تعليم ابتدائي، تحدي، تقييم نوعي، إصلاح تربوي

Abstract:

This study aims to investigate the reality of implementing the competency-based assessment system in primary education from the perspective of teachers, in light of the educational reforms that adopted the competency-based approach as a modern pedagogical framework. A descriptive analytical method was employed, and a questionnaire was distributed to a sample of fifth-grade primary school teachers in the Wilaya of M'sila.

The findings revealed that teachers acknowledge the presence of valid justifications for applying the new system. However, they expressed reservations regarding the accompanying organizational measures and confirmed the existence of practical challenges hindering its effective implementation in classrooms. The study also highlighted a clear gap between the theoretical conception of competency-based evaluation and its actual practice.

The study concludes by recommending the need for specialized training, simplification of evaluation tools, strengthening of pedagogical supervision, and adapting application methods to align with the reality of the Algerian educational context.

Keywords:

assessment system, acquisition, competency, teacher, primary education, challenge, qualitative evaluation, educational reform