جامعة عمار ثليجي الأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
الميدان: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية الأرطفونيا

تقييم المكتسبات في التعليم الابتدائي من وجهة نظر عينة من الأساتذة المفتشين

دراسة ميدانية بولاية الأغواط والولاية المنتدبة أفلو

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية
شعبة: علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة :
بجرة نور الهدى

إشراف الأستاذ:
* بوداود حسين

الموسم الجامعي:2025/2024

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله تتنزل الخيرات والبركات، وبتوفيقه تتحقق المقاصد والغايات، وأزكى صلوات الله وتسليماته على المبعوث رحمة للعالمين، نبي الرحمة وإمام الهدى سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

كل الامتنان والتقدير للأستاذ المشرف "بوداود حسين" الذي لم تبخل علي بتوجيهاته ونصائحه القيمة طيلة فترة إنجاز هذا العمل، واستهلك من وقته الكثير في متابعته وتصحيح هفواته، أدامه الله ذخرا ونورا لأهل العلم، راجية من المولى عز وجل أن يمنحه الصحة والعافية والتوفيق في مشواره.

كما نتقدم بجزيل الشكر للأساتذة الذين قبلوا مناقشة هذا العمل، إضافة إلى أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

إهداء

وَقُل رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا

وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا

بحمد الله وفضله، وبتوفيقه الذي لا ينقطع، أضع بين أيديكم هذا الجهد المتواضع. تتويجا لسنوات من السعي والمثابرة، وعبر رحلة امتلأت بالتحديات والدروس.

إلى من كانت دعواتهم سر نجاحي، وسندهم هو الدافع الأول في مسيرتي..... إلى من سهرا لأجلي، وتحملوا الكثير من أجلي، وكانا النور الذي أضاء طريقي في لحظات اليأس والتعب.....

إلى من علماني أن بالإيمان والإصرار لا يوجد مستحيل

إلى والدي العزيز وإلى والدتي الحبيبة.

إلى إخوتي وأخواتي حفظهم الله ورعاهم

وأهدي هذا العمل أيضًا لكل من كان له أثر في حياتي، من أساتذة وأصدقاء وأحبة. ولكل من آمن بي وساندني ورافقني في هذه الرحلة. هذا الإنجاز ليس لي وحدي، بل هو ثمرة تعبكم، ومحبتكم، وإيمانكم بي.

اللهم اجعل هذا العمل خالصا لوجهك الكريم، واجعله علما ينتفع به، ووفقني لما تحب وترضى

هدى

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن كيفية تقييم المكتسبات للسنة الخامسة من مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر عينة من الأساتذة والمفتشين، حيث اعتمدت الطالبة على المنهج الوصفي التحليلي.

وتم تطبيق استبيان على عينة تكونت من 173 مفردة، منهم 10 مفتشين و163 أستاذا وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي فعال بمستوى متوسط من وجهة نظر عينة الدراسة (مفتشون-اساتذة).

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظر عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الرتبة (مفتشون-أساتذة).

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظر عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس(مفتشون-أساتذة).

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية من وجهة نظر عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الأقدمية (مفتشون-أساتذة).

الكلمات المفتاحية: تقييم مكتسبات- التعليم الابتدائي- المفتشون - الأساتذة.

Abstract:

The present study aimed to explore the methods of assessing the learning achievements of fifth-year primary school pupils from the perspective of a sample consisting of teachers and inspectors. The researcher adopted a descriptive-analytical approach.

A questionnaire was administered to a sample of 173 participants, including 10 inspectors and 163 teachers. The study reached the following results:

The assessment of learning achievements at the primary school level was found to be moderately effective from the viewpoint of the study sample (inspectors and teachers).

There were no statistically significant differences at the 0.05 significance level in the participants' responses attributable to the variable of rank (inspectors vs. teachers).

There were no statistically significant differences at the 0.05 significance level in the participants' responses attributable to the gender variable.

There were no statistically significant differences at the 0.05 significance level in the participants' responses attributable to the variable of professional seniority.

Keywords: Learning Achievements Assessment – Primary Education – Inspectors – Teachers.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
ملخص الدراسة	أ
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	و
فهرس الجداول	و
فهرس الملاحق	و
مقدمة	1
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وإعتباراتها	
1. مشكلة الدراسة	5
2. فرضيات الدراسة	7
3. أهداف الدراسة	7
4. أهمية الدراسة	7
5. أسباب إختيار الموضوع	8
6. صعوبات الدراسة	8
7. التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة	8
8. الدراسات السابقة	11
9. التعقيب على الدراسات السابقة	12
الفصل الثاني: تقييم المكتسبات	
تمهيد	14
1. تعريف تقييم المكتسبات	14
2. أهداف تقييم المكتسبات	14
3. أهمية تقييم المكتسبات في العملية التعليمية	15
4. خطوات تقييم المكتسبات	16

5. خصائص تقييم المكتسبات	17
6. مراحل تنظيم امتحان تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي	18
خلاصة الفصل	21
الفصل الثالث: المنهاج التربوي في الجزائر	
تمهيد	23
1. تعريف المنهاج التربوي	24
2. مفهوم منهج التربية	24
3. عناصر المنهاج التربوي وأثره على المنظومة التربوية السنة 5 ابتدائي	25
4. أسس المناهج	27
خلاص الفصل	31
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	34
1 .الدراسة الاستطلاعية	34
2 .الإطار المكاني والزماني للدراسة	34
3 .عينة البحث وكيفية اختياراتها	35
4 .منهج الدراسة	35
5 .أدوات جمع البيانات	35
6. خصائص متغيرات الدراسة	37
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
1. عرض ومناقشة الفرضية العامة	39
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى	41
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	43
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	46
الإستنتاج العام	49
الخاتمة	51

قائمة المصادر والمراجع	53
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	عينة الدراسة	**37**
02	مستويات المقياس	**37**
03	مستوى فعالية تقييم المكتسبات في التعلم الابتدائي.	**39**
04	الفروق لدى عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزي لمتغير الرتبة.	**42**
05	الفروق لدى عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزي لمتغير الجنس.	**44**
06	الفروق لدى عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزي لمتغير الاقدمية.	**46**

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان
01	**إستبيان**
02	**نماذج تقييم المكتسبات**
03	**جدول أسماء الابتدائية بالولاية المنتدبة أفلو**
04	**مخرجات spss**
05	**ترخيص بالزيارة**

مقدمة

مقدمة:

في السنوات القليلة السابقة، كانت عمليات تقييم التلاميذ في السنة الخامسة ابتدائي تتم بطرق تقليدية تعتمد بشكل أساسي على الحفظ والتلقين وعلى الاختبارات القصيرة والطويلة، إلى جانب الواجبات المنزلية والمشاريع، تركز هذه الأدوات بشكل رئيسي على الأداء الأكاديمي في المواد الأساسية مع تجاهل بعض الجوانب الشخصية والاجتماعية للتعلم، وكانت عملية التقييم غالبا ما تكون محدودة في نطاقها، حيث تقتصر على تقدير مستوى الفهم والأداء الأكاديمي في المواد الأساسية دون إيلاء الاهتمام الكافي لتقييم المهارات الشخصية والاجتماعية الأخرى التي تسهم في تطوير التلميذ بشكل شامل، بعدها تم إدخال بعض التعديلات على أساليب التقييم والمناهج التربوية بفعل الإصلاحات التربوية المنتهجة لتتوسع دائرة استهداف المستوى التحصيلي للمتعلم في المرحة النهائية من الطور الابتدائي ومتابعته بصفة دائمة مركزين على التقييم والمنهاج التربوي بشقيه الشفوي والمكتوب إلى جانب الاختبارات، لتأتي استراتيجية التقييم الجديد بصيغته المستحدثة لامتحان التلميذ على أساس مكتسباته كبديل على النمط المعتمد سابقا حيث يراعي عدة معطيات منها فهم طبيعة الكفاءة وطبيعة المتعلمين ومستويات التفكير المقصودة، لذلك يعد تقييم المكتسبات محطة هامة في مسار التلميذ الدراسي فهو بمثابة العبور نحو المرحلة التعليمية التالية، حيث تم من خلالها تقييم مستوى تحصيل التلاميذ باستهداف مدى تحقق الكفاءات المختلفة في مختلف المواد الدراسية.

وإذا كان هذا الموضوع بهذا القدر من الأهمية فضلا عن جدته وحداثته، كان هذا العامل الموضوعي الذي دفعنا للخوض فيه فضلا عن رغبتنا الملحة وميلنا إلى اكتشاف المزيد عن هذا التقييم الجديد، والغوص في تفاصيله ومدى فعاليته في الميدان وتطبيقه ومن هذا المنطلق ارتأينا دراسة موضوع بحثنا الموسوم ب" تقييم المكتسبات في التعليم الابتدائي من وجهه نظر عينه من الأساتذة والمفتشين" قصد محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

ما مفهوم تقييم الكتسبات؟ وما هي طبيعتها؟ وفيما تختلف من حيث الآليات والتشخيص والأهداف عن التقييم السابق؟

وبذلك فإن التقييم يساعد الأساتذة في تقييم أساليب تدريبهم وتحديد ما إذا كانت مناسبة في احتياجات التلاميذ أم لا، مما يتيح لهم تحسين أساليب تدريسهم.

وكذا نعرف وجهة نظر المفتشين لضمان جودة التعليم، فالمفتشون يعتبرون التقييم أداة لضمان جودة التعليم في المدارس وتقديم الدعم اللازم للأساتذة والمساهمة في تحسين أداء المدارس.

كما يستخدم الأساتذة التقييم كأداة للقيام بالبحث والدراسة في المجالات التعليمية، مما يساعد في تحسين جودة التعليم وتطوير النظام التعليمي بشكل عام.

وفي الختام تقييم المكتسبات هو عملية متعددة الأبعاد لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية، تعد وجهات نظر الأساتذة والمفتشين حول التقييم مكملة لبعضها البعض وتساعد في تحقيق أهداف التعليم وتوفير بيئة تعليمية مواتية للتلاميذ.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

1- اشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أسباب اختيار الموضوع

6- صعوبات الدراسة

7- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة

8- الدراسات السابقة

9- التعقيب على الدراسات السابقة

1. مشكلة الدراسة:

يعتمد تقدم الدولة على تطوير وتحسين تعليمها من أجل مواكبة الحضارة لأن الأمة تقاس بمدى إمكانيات ومخرجات المنظومة التربوية ونجاحها فتعكس المنظومة مقياسا صادقا وهذا بتحقيق الأهداف المسطرة لذلك كونها تمرر المعارف والقيم التعليمية فيتم نقل المعرفة بواسطتها للمتعلم كما يسهم المعلم في تحسين جودة التعليم وفي تعامل العملية التعليمية ويحتاج ذلك إلى عمليات تقويمية تساعد على اكتشاف الصعوبات التعليمية لدى المتعلم وتقديم العلاج الأساسي لتجاوز العثرات والمشكلات التربوية والتعليمية.

إن المنظومة التربوية في الجزائر شملت العديد من الإصلاحات التربوية التي تهدف إلى المعالي البيداغوجية، فمست هذه الإصلاحات التقويم التربوي من عدة جوانب منها :طرق التقييم، تعزيز فعالية التفاعل مع المتعلمين، وتوجيه الاهتمام نحو تطوير المهارات. كما أن المنظومة التعليمية تسعى لتحقيق العدالة في تقييم المتعلم، وهذا عن طريق استخدام تقنيات تقويمية متنوعة.

ونظرا لأهمية التقويم في المؤسسات التعليمية فقد شهد قطاع التربية عدة إصلاحات مست العديد من العناصر التعليمية التربوية على غرار التقويم الذي نال الأهمية الكبرى عبر تطبيق عدة استراتيجيات عبر مراحل تزامنت وتطبيق المقاربات التربوية في كل مرة.

وتحت سياق ما سلف ذكره حول التقويم فقد باشرت وزارة التربية الوطنية عدة إصلاحات شملت العملية التقويمية ككل وتم الانتقال خلال الموسم الدراسي 2022-2023 من نظام تقييمي تقليدي إلى نظام جديد يركز على التقييم النوعي للمكتسبات والكفاءات ويتم بواسطة قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية ومدى اكتساب المتعلمين الكفاءات ويتم بواسطة قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية و مدى اكتساب المتعلمين للكفاءات والمعارف ويشمل تقييم المكتسبات تحليل الفهم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم خلال فترة تعلم معينة أو

خلال سنة دراسية كاملة ويعتمد على مجموعة من الأساليب مثل الاختبارات والمشاريع والأنشطة.

كما أنه يساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لكل متعلم بشكل دقيق، فهو يمكّن من إعطاء تقييم كيفي لمستوى كفاءة المتعلم دون اللجوء إلى منح علامة كمية وتكون غير معبرة عن المستوى الحقيقي للمتعلم، كما صرحت وزارة التربية الوطنية في منشورها الوزاري بأن وجود هذا النظام لسبب مهم ألا وهو " سد الثغرات لدى المتعلمين وتجاوز الصعوبات الشخصية لديهم » – (مرسوم رقم214/23، النصوص التشريعية والتنظيمية الخاصة بالتربية الوطنية، الطبعة الرسمية)

وانطلاقا مما تقدم من الطرح تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على هذا النظام التقييمي الجديد من خلال المدارس الابتدائية ، ومنه نطرح **إشكالية** بحثنا على النحو التالي :

- ما مستوى فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر عينة الدراسة (المفتشون والأساتذة)؟
- **التساؤلات الفرعية:**
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الرتبة (مفتش– أستاذ)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى).
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية؟

2. فرضيات الدراسة:

1.2 الفرضية العامة:

- تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي فعال بمستوى متوسط من وجهة نظر عينة الدراسة (مفتشين وأساتذة).

2.2 الفرضيات الفرعية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الرتبة (مفتش–أستاذ)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس (ذكر–أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الأقدمية.

3. أهداف الدراسة:

- تحديد أساليب وأدوات تقييم مكتسبات التلاميذ في التعليم الإبتدائي.
- معرفة وجهات نظر الأساتذة والمفتشين حول فعالية التقييم.
- تحديد أبرز الصعوبات والتحديات التي تواجه عملية التقسيم في التعليم الإبتداء.
- رصد التحديات التي تواجه عملية التقييم.
- دراسة أثر التقييم على تحسين أداء التلاميذ وتحقيق الأهداف التعليمية.

4. أهمية الدراسة:

- تسليط الضوء على واقع تقييم مكتسبات التلاميذ في التعليم الابتدائي.
- الكشف عن التحديات التي تواجه الأساتذة والمفتشين في عمليات التقييم.
- المساهمة في تحسين جودة التعليم من خلال تقديم اقتراحات لتطوير أساليب التقييم.
- توفير مرجعية عملية وعلمية لدعم صناع القرار التربوي.

5. أسباب إختيار الموضوع:

- **الأسباب الذاتية:**
  - الميل والرغبة لمعرفة سير المنظومة التربوية في الجزائر.
  - معرفة اتجاهات (الأساتذة والمفتشين وعلاقتهم في تقيم المكتسبات).
- **الأسباب الموضوعية:** يحكم مجال التخصص فإن اختيارنا لهذا الموضوع مجال الدراسة على هذا الأساس:
  - أبرز تأثير الأستاذ والمفتش التربوي على عملية التقييم التربوي.
  - السعي لمعرفة وجهة نظر أساتذة والمفتشين حول نظام تقييم المكتسبات في ظل قرار وزارة التربية الوطنية لتطبيق هذا النظام الحديث.

6. صعوبات الدراسة:

لكل بحث علمي صعوبات وعوائق يتصدى لها الباحث خلال جمعه للبيانات وأثناء التعامل مع الأشخاص أو المبحوثين أو كما يسميهم "بورديو" الفاعلين، فالصعوبة التي واجهناها هي كالتالي:

- عدم توفر النماذج القبلية حول الموضوع، بالإضافة إلى قلة المراجع نظرا لحداثة الموضوع.
- الصعوبة في فهم موضوع تقييم المكتسبات لما ورد فيه من جديد.
- عدم توفر الوقت الكافي لإعطاء الموضوع حقه.

7. التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة:

مفهوم تقييم المكتسبات: هو تحديد قيمة الشيء وهو عملية إصدار حكم. التقييم قيمة الشيء، أي أنه ينطوي على شق تشخيصي فقط والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية وإصدار الحكم على مدى جودة تلك المنظومة التربوية.

وفي المجال التعليمي فإن التقييم هو العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي واصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام وتشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام وقد يتم ذلك من خلال عمليات قياس أو بدونها.

والتقييم يعني تقدير قيمة الشيء وتشخيصه. فهو يتناول تثمين تحصيل المتعلم وإنجازه ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير صادقة وموضوعية بينما تعكس عملية التقويم معنى الإصلاح والتعديل والتغيير.

بالإضافة الى التثمين فالمعلم على سبيل المثال يثمن تحصيل المتعلم وإنجازه بهدف تشخيص نقاط القوة والعمل على تعزيزها ونقاط الضعف والعمل على إصلاحها وعلاجها. فتقييم نتائج الاختبار الشهري للمتعلمين بهدف التعرف على المهمات التعليمية التي اتقنوها والتي لم يتقنوها بعد، والعمل على دعم مواطن القوة وعلاج مواطن الضعف لدى التلميذ.

(رافده الحريري، 2012، ص20).

التعريف الإجرائي لتقييم المكتسبات:

– تقييم المكتسبات هي عملية منهجية تهدف إلى قياس وتحديد مدى تحقيق الأفراد أو المؤسسات للأهداف التعليمية أو التدريبية المحددة يركز هذا التقييم على تحديد ما تم اكتسابه من معارف ومهارات وقدرات خلال فترة معينة من التعليم أو التدريب وذلك باستخدام أدوات وأساليب متنوعة لقياس الأداء والتحصيل.

– **تعريف المفتش:** التعريف حسب القانون الأساسي: وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008 المعدل والمتمم لاحقا الذي تحدد القانون الأساسي الخاص بموظفي التربية الوطنية : هو موظف تربوي مكلف بالمراقبة وتقييم الأنشطة البيداغوجية والإدارية في المؤسسات التعليمية.

– يشمل دورة تقديم الدعم الفني والتربوي للمعلمين والإداريين بالإضافة إلى تطبيق المناهج والبرامج الرسمية بما يتماشى مع السياسة التعليمية الوطنية.

– يعمل المفتش على إعداد تقارير دورية عن الوضعية التربوية والإدارية للمؤسسات التعلمية كما يساهم في تكوين المعلمين وتحسين أدائهم (المرسوم التنفيذي رقم 05-315 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008 المادة 31 وما يليها)

(وزارة التربية الوطنية، النصوص التشريعية والتنظيمية الخاصة بالتربية الوطنية، الطبعة الرسمية)

تعريف المدرسة الابتدائية: هي مؤسسة تعليمية تربوية تعنى بتوفير التعليم الأساسي للأطفال في بداية مسيرتهم الدراسية وغالبا تشمل الفئة العمرية وهي المرحلة الأولى من التعليم الإجباري في معظم الأنظمة التعليمية.

(وزارة التربية الوطنية النظام التربوي الجزائري النصوص التشريعية والتنظيمية الطبعة الرسمية).

تعريف المنهج التربوي: هو نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيّم الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات الانسانية المتغيرة التي تقدمها المؤسسة التربية الى المتعلمين فيما يقصد أصاله إلى مرتبة الكمال التي هيئها الله لها. وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم. إذن المنهج يساهم في توجيه المتعلم داخل أو خارج المؤسسة وذلك ليحقق الأهداف، ويطلق عليه المنهج التعليمي أو المنهج الدراسي وله عدة تعريفات في الأدب التربوي لكن معظم التعريفات تجمع على معنيين: أحدها محدود يعرف المنهج التعليمي بأنه الخطة المحددة داخل جدران مؤسسة تعليمية نظامية.

أما المعنى الآخر فهو الأكثر شمولا واتساعا بحيث يعرف المنهج التعليمي على أنه عبارة عن خطة تكون داخل وخارج المؤسسة.

8. الدراسات السابقة:

عنوان الدراسة	السنة	اسم الباحث	المشاركون في الدراسة	المنهج	النتائج
تقييم المكتسبات و البطاقة التحليلية في انشطة اللغة العربية لسنة الخامسة الابتدائي	2022	مكاوي خديجة	المدير والأساتذة	الوصفي التحليلي	أسفر عليها البحث التقويم الدقيق لمتعلم و معرفة نقاط القصور الحقيقية للمتعلم
ضغوط النفسية المدركة لدى اساتذة السنة الخامسة ابتدائي في ظل تقييم المكتسبات	2023	جحا عائشة بوضياف و نوال	اساتذة	الوصفي التحليلي	وجود ضغوط نفسية بدرجة عالية يدركها اساتذة السنة الخامسة في ظل تقييم المكتسبات وجود ضغوط نفسية بدرجة عالية لدى اساتذة السنة الخامسة ابتدائي يخص امتحان تقييم المكتسبات المعرفية لتلاميذ
التحديات التي تواجه المعلميين في تقييم المكتسبات التلاميذ في التعليم الابتدائي	2021	خالد عبد الرحمان	معلمون و مفتشين	الوصفي التحليلي	ان اهم التحديات تشمل قلة التكوين المهني حول اساليب التقييم الحديثة ضغظ المناهج الدراسية ضعف الموارد المادية و التكنولوجية و تفاوت مستوى التلاميذ داخل الصف كما اشارت الدراسة الى ضعف تنسيق بين المعلمين و مفتشين

9. التعقيب على الدراسات السابقة:

هناك دراسات عديدة أكدت على أن تقييم المكتسبات للتلاميذ هو جزء أساسي من العملية التعليمية يستخدم لتحديد مستوى تحقيق الأهداف التعليمية وتحديد التحديات التي تواجه التلاميذ في مسار التعليم.

كما أظهرت هذه الدراسات أن التقييم لا يقتصر على قياس المعرفة النظرية، بل يشمل أيضا المهارات والقيّم والسلوكيات ودور التقييم في تحسين العملية التعليمية. أما يمّيز دراستنا عن الدراسات السابقة، هو أن دراستا تدور حول التركيز على وجهتي نظر متميزتين للأساتذة والمفتشين واستعمال أدوات تقييم حديثة وقابلة للتطبيق وتوضح دراستنا شكلا من أشكال التقييم الحديث، سمي بنظام تقييم المكتسبات والذي يعتمد على التقييم النوعي الشامل لكل كفاءات المقرر الدراسي، ويتم منح علامة كيفية (تحكم أقصى، تحكم مقبول، تكم جزئي أي متوسط أو فوق المتوسط، تحكم أدنى أي تحت المتوسط وضعيف).

الفصل الثاني: تقييم المكتسبات

- تمهيد

1-تعريف تقييم المكتسبات

2- أهداف تقييم المكتسبات

3- خطوات تقييم المكتسبات

4-أهمية تقييم المكتسبات في العملية التعليمية

5-خصائص تقييم المكتسبات

6-مراحل تنظيم امتحان تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يهدف **امتحان تقييّم مكتسبات** مرحلة التعليم الابتدائي إلى تقّييم مكتسبات التلاميذ انطلاقا من الكفاءات المستهدفة في المناهج و تحديد مستوى اكتساب الكفاءات المرصودة فيها، وكذا تشخيص وكشف النقائص في تعلّمات كل تلميذ لعلاجها و تفادي آثارها السلبية على مساره الدراسي قصد ضمان خط أوفر لنجاحه في المراحل التعليمية الموالية، يعد امتحان تقييم المكتسبات في السنة الخامسة ابتدائي فرصة مهمة للوقوف على مدى تقدم التلاميذ في تعليم المفاهيم والمهارات الأساسية التي تم تناولها خلال السنة الدراسية يهدف هذا الامتحان إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية في المواد مثل اللغة العربية – الرياضيات –اللغة الفرنسية والعلوم. هذا التقييم لا يقتصر على قياس الحفظ وفقط بل يشمل أيضا الفهم وحسن التوظيف مما يساعد على إعداد التلاميذ بشكل أفضل للمرحلة القادمة من تعليمهم، ومن خلال نتائجهم يتمكن المعلمون من تعزيز ما تم اكتسابه ومعالجة ما قد يلاحظ من صعوبات.

1. تعريف تقييم المكتسبات:

تقييم المكتسبات هو العملية التي تهدف إلى قياس مدى تحقيق المتعلم للأهداف التعليمية المحددة من خلال أدوات ومعايير موضوعية وذلك بالإعتماد على تحيل النتائج وتفسيرها لتحديد مستوى تقدم المتعلم في إكتساب المعارف، المهارات والقيم بهدف التقييم إلى تحديد النقاط الإيجابية والضعف لتحسين العملية التعليمية ودعم المتعلم في بناء مكتسباته.

(بلقيس محمد حسن 2005 – 60)

2. أهداف تقييم المكتسبات:

– تقييم المكتسبات في التعليم الابتدائي له هداف متعددة لتحسين العملية التعليمية وضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، فيما يلي بعض الأهداف الرئيسية:

- **تحسين جودة التعليم:**
  - تحديد نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية.
  - مساعدة المعلمين على تحسين طرق التدريس لما يتناسب مع احتياجات التلاميذ.
- **قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية:**
  - التأكد من أن التلاميذ اكتسبوا المهارات والمعارف المطلوبة في كل مرحلة
  - تقييم مدى نجاح البرامج والمناهج الدراسية.
- **تعزيز تعلم التلاميذ:**
  - تقديم تغذية راجعة تساعد التلاميذ على تحسين أدائهم.
  - تحفيز التلاميذ على التعلم من خلال توجيهات مخصصة.
- **توفير مدخلات لصناع القرار التربوي:**
  - تزويد الجهات المختصة بمؤشرات واضحة لتطوير السياسات التعليمية والبرامج الإصلاحية.

- **قياس مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ:**

– يتمثل الهدف في تقييم مدى تحقيق التلاميذ لمعايير التعليم المحددة في المناهج الدراسية وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة. **(زيتوني، 2001، ص45).**

3. أهمية تقييم المكتسبات في العملية التعليمية:

- **قياس فعالية العملية التعليمية:** يساعد تقيم المكتسبات على مدى تحقيق الأهداف التعليمية مما يتيح للمعلمين والمفتشين قياس مدى نجاح البرامج الدراسية.

(زيتوني، 2001، ص45)

- **تحسين الاداء التعليمي:** يوفر التقييم مؤشرات حول نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ مما يسهم في تحسين أساليب التدريس وضمان فعالية العملية التعليمية.

(العجمي، 2015، ص89)

- **دعم التلاميذ في التغلب عن الصعوبات:** يساعد التقييم على تحديد الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في عملية التعليم مما يمكن من تقديم الدعم الملائم لتطوير قدراتهم
- **تعزيز جودة التعليم:** يشكل التقييم أداة لتحسين المناهج الدراسية وضمان ملائمته لمتطلبات التلاميذ واحتياجات المجتمع.
- **توجيه القرارات التربوية:** يوفر التقييم بيانات دقيقة يمكن استخدامها من قبل صانعي القرار لوضع سياسيات تعليمية فعالة وتطوير البرامج الدراسية.
- **تشجيع التعلم الذاتي:** ويسهم في تعزيز مهارات التفكير النقدي لدى التلاميذ وتشجيعهم على التعليم المستمر.

4. خطوات تقييم المكتسبات:

- **تحديد الأهداف التعليمية:** وضع أهداف واضحة ومحددة للتقييم تتوافق مع الكفايات والمخرجات التعليمية المستهدفة.
  - **مثال:** تقييم مهارات القراءة والفهم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي:

- **اختيار أدوات التقييم:** اختيار الأدوات المناسبة مثل الاختبارات الكتابية، التقييم العلمي الملاحظات الصفية أو الاستبيانات.

  يجب أن تكون الأدوات موثوقة ومناسبة للأهداف.
- **تصميم أدوات التقييم:** اعداد الاختبارات أو الأنشطة بحيث تكون متوافقة مع المعايير التعليمية وتغطي الجوانب المعرفية والمهارية. **(صالح محمد أحمد، 2019، ص73)**
  - **مثال:** تصميم أسئلة تعتمد على الفهم والتطبيق بدلا من الحفظ فقط
- **جمع البيانات:** تطبيق أدوات التقييم على عينة التلاميذ المستهدفة يمكن أن يتم ذلك خلال الأنشطة الصفية أو في اختبارات موجهة
- **تحليل النتائج:** تحليل بيانات التقييم باستخدام أساليب إجمالية أو نوعية لتحديد مدى تحقيق الأهداف.

  مقارنة النتائج بالمخرجات المتوقعة لتحديد الفجوات.
- **تفسير النتائج:** تفسير نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ مع التركيز على الاسباب المحتملة النتائج.

  وضع سياق للنتائج بناءا على البيئة التعليمية.
- **تقديم التغذية الراجعة:** مشاركة النتائج مع المعلمين التلاميذ، وأولياء الأمور لتوضيح ما تم تحقيقه وما يجب تحسنه.

  تقديم توصيات عملية لتعزيز التعلم.
- **التخطيط للإصلاح والتطوير:** استخدام نتائج التقييم لتطوير المناهج، تحسين أساليب التدريس وتوجيه خطط الدعم الفردي والجماعي.

  التأكد من أن الاصلاحات تلبي احتياجات التلاميذ الفعلية.

(إبراهيم جمال عبد الفتاح ،2021، ص91)

5. خصائص تقييم المكتسبات:

- القابلية لتنفيذ,يجب ان تكون ادوات التقييم قابلة لتطبيق في واقع العملي دون تعقيدات مع مراعات الزمن و الموارد المتاحة. **(طويل،2019، ص65)**
- لتاثير الايجابي التقييم يجب ان يسهم في تحسين مستوى اداء التلاميذ وتعزيز دافعيتهم للتعلم. **(الراوي، 2020، ص78)**
- الشفافية في النتائج يجب ان تكون نتائج التقسييم واضحة و مفهومة لجميع الاطراف المعنية بما في ذلك التلاميذ واولياء الأمور.
- التكيف مع الاختلافات الفردية التقييم يجب ان ياخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث المستويات التعليمية و اساليب التعلم
- المصداقية يجب ان يحدد التقييم مصداقية عالية بين المعلمين و تلاميذ و اولياء الامور كوسيلة موثوقة لقياس الأداء. **(خطيب،2016، ص90)**
- التوازن بين الكم والنوع يجب ان توازن التقييم بين عدد الاسئلة ونوعيتها لضمان قياس عادل ودقيق للأداء.
- لتجديد التقييم الجديد يتيح ادخال الاساليب جديدة ومتطورة لقياس الاداء مثل استخدام التكنولوجيا الحديثة.

6. مراحل تنظيم امتحان تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي

- **تحديد نطاق التقييم:** اختيار المواضيع المحددة تحديد المواضيع التي سيتم تغطيتها في امتحان بناء على خطة المنهج بحيث تكون الاسئلة مرتبطة بشكل مباشر تم تعلمه في فصل الدراسي.

  التأكد من التوازن ضمان توزيع الاسئلة بالتساوي بين جميع الموضوعات التي تم تدريسها وعدم تركيزا الاسئلة على الموضوع واحد فقط.

- **اعداد الاسئلة بشكل مبتكر:** تنويع اساليب التقييم استخدام اساليب متعددة مثل اسئلة اختيار من متعدد اسئلة صح–خطا ملا الفرغات واسئلة تتطلب شرحا واجابات مفتوحة اختيار التفكير النقدي دمج بعض الاسئلة التي تحفز التلاميذ على التفكير النقدي وتحليلي مثل الاسئلة التي تتطلب منهم تفسير او مقارنة.

تحقيق التوازن بين المعرفة ومهارة دمج الاسئلة التي تقيم الفهم العميق مثل التحليل و تفسير (مع الاسئلة التي تختبر المعرفة الاساسية) مثل سترجاع المعلومات

- **اختبار ادوات التقييم المتنوعة:** التقييم الكتابي يمكن ان يتضمن هذا التقييم اسئلة قصيرة و طويلة بالضافة الى مقاطع شفهية بسيطة يتضمن دمج مختلف الاساليب التعليمية.

التقييم التكنولوجي في حالة توفر التقنية يمكن استخدام التطبيقات و البرمجيات التعليمية الاجراء اختبارات التفاعلية او اسئلة متعددة الخيارات يتم تصحيحها فورا .

التقييم الشفوي قد يكون هناك جزء من الامتحان يتطلب تقييما شفويا مثل طرح بعض الاسئلة الشفوية امام المعلم.

- **تحديد الاوزان لكل نوع من الأسئلة:** تحديد وزن الاسئلة يجب توزيع النقاط على الاسئلة حسب اهميتها فبعض الاسئلة يمكن ان تحمل نقاطا اكبر بناء على صعوبات او شمولتها.

تنظيم الوقت بناء على الاوزان تخصص الوقت اللازم للإجابة على الاسئلة أكثر صعوبة او تتطلب وقتا اطول للإجابة.

- **إختبار معايير التقييم بوضوح:** وضع معايير لتقييم تحديد كيف سيتم الاجابات بناء على معايير واضحة مثل (الدقة الابداع التنظيم والقدرة على الفهم).

توضيح كيفية توزيع النقاط تحب أن تكون معايير التصحيح واضحة للطلاب بحيث يعرفون كيف سيتم احتساب النقاط على كل نوع من الإجابات.

- **اعداد بيئة الامتحان:** ضمان مكان هادئ ومريح للطلاب مع توفر الادوات الازمة مثل الاوراق والورق.
- **تصحيح الامتحانات:** استخدام نعايير واضحة للتصحيح لضمان العدالة وموضوعية.
- **اعلان النتائج:** تقديم ملاحاظات بناءة للطلاب وتوضيح مجالات القوة والضعف لديهم
- **التغذية الراجعة:** تحليل نتائج الامتحان لتحديد مجالات التحسين في التدريس وتقديم دعم اضافي للطلاب حسب الحاجة.

خلاصة الفصل:

بعد امتحان تقييم المكتسبات أداة قيمة لتحسين جودة التعليم وتطويره، وذلك من خلال توفير معلومات واقعية ودقيقة عن مستوى تحصيل التلاميذ وأداء المعلمين.

ولكن من المهم التأكيد على أن الامتحان هو أداة من أدوات التقييم، ولا يمكن الاعتماد عليه بشكل مطلق التقييم التلاميذ.

فمن المهم أيضاً الاستفادة من أساليب تقييم أخرى مثل الملاحظة، والتقويم الذاتي، والتقويم من قبل الأقران للحصول على صورة شاملة عن مستوى تعلم كل تلميذ

الفصل الثالث: المنهاج التربوي في الجزائر

- تمهيد

1-تعريف المنهاج التربوي

2- مفهوم منهج التربية

3- عناصر المنهاج التربوي وأثره على المنظومة التربوية السنة 5 ابتدائي

4-أسس بناء المنهاج

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يشكل المنهج جزءا اساسيا في العملية التربية فهو بمثابة العمود الفقري لها فلا يمكن تصور أي عمل دون منهاج واضح تسير عليه كما أن تطوير المناهج بعد مدخلاتها من مداخل اعداد الفرد القادر على النهوض بالأمة نحو الازدهار والتقدم الذي تشده الجماعات والمؤسسات والدول وتحظى المناهج التعلمية بأهمية كبيرة في مختلف الأوساط التربوية لهذا لا بد من الاهتمام بكل ما يهدف إلى تطويرها باعتبارها مجموعة من العناصر التي تربطها علاقة تكامل محددة بوضوح تعتمد بالضرورة على منطق يقف بين الأهداف المرجوة وكل ما تتضمنه من طرق وأساليب و وسائل تسجدها والتي تخدم السياسة المتبعة في الإصلاح التربوي كما يمكن أن تعطى أهمية للاتجاهات الموجهة نحوها باعتبارها تزيد من كفاءتها والسعي نحو تجويدها و يعتبر المنهاج التربوي من المقومات الأساسية المكونة للنظام التربوي ويحظى باهتمام كبير من طرف الدول التي تسعى إلى تحسين مردودها.

1. تعريف المنهاج التربوي:

أطلق العلماء على المنهاج التربوي بانه هو المنهج التربوي أو المدرسي الا أن المعنى واحد.

(جبران، 1992، ص 827)

لغة: نهج ينهج نهجا ونهوجا الطريق والأمر وضح.

وقد عرف أيضا : نهج: طريق –نهج : واسع وواضح وطرق نهجة ونهج الأمر أنهج لغتان أي وضع ومنهج الطريق أوضحه والمناهج الطريق الواضح قال: أنا أفوز بنور أستضيئ به أمضي على سنة منه ومنهاج والنهج الطريق الواضح كالمنهج والمنهاج وبالتحريك :البهر وتتابع النفس والفعل كفرح وضرب وأنهج وضح وأوضح والدابة سار عليها حتى انبهرت والثوب أخلق كنهجه كمنعه ونهج الثوب مثلثه الهاء :يلي كأنهج ونهج كمنع :وضح وأوضح والطريق سلكه واستنهج الطريق صار نهجا كأنهج –فلان سبيل فلان سلك مسلكه.

(الفراهدي، 2002، ص270–271)

ولقد عرف المنهج الامام الشوكاني :المناهج الطريق الواضحة البينة وقال أبو العبا من المبرد المنهاج الطريق المستمر.

2. مفهوم منهج التربية:

هو نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية الى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم الى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم .

ان المنهج يساهم في توجيه المتعلم داخل او خارج المؤسسة وذلك ليحقق أهداف ويطلق على المنهج التعليمي أو المنهج الدراسي مصطلح الدراسي له تعريفات عديدة في الأدب التربوي لكن معظم هذه التعريفات تجميع على معين – أحدهما محدود يعرف المنهج التعليمي بأنه خطة محددة داخل جدران مؤسسة تعليمية نظامية أما المنعى الأخر فهو الاكثر شمول واشاعا المنهج التعليمي هو عبارة عن خطة تكون داخل وخارج مؤسسة.

3. عناصر المنهاج التربوي وأثره على المنظومة التربوية السنة ابتدائي:

-مكونات المنهج الدراسي وفق مفهوم المنهج فإنها تتمثل في (الأهداف المحتوى وطريقة التدريس والأنشطة والتقويم)

الاهداف: فالأهداف منارة يدور حولها العمل والاجتهاد والبذل فإذا سألت زارعا او تاجرا او مدرسا او غيرهم لماذا فعلت هذا؟يجيبك : لأني اريد ان احقق كذا وكذا ويذكر الاهداف التي يتوخاها من عمله.

ان المنهج المدروس يضيف خطة وذلك للوصول الى جملة من الاهداف ولقد عرفت الاهداف أيضا.

والأهداف هو ما يتوقع من النظام التعليمي ان يحققه ولها ولها اهمية في توجيه نشاط الافراد والمؤسسات فان ذلك يتطلب تحديد بدق وهناك اهداف عامة للمجتمع (شبع من فلسفة المجتمع وتوجهاته) وأهداف خاصة لكل جهاز او قطاع كالتعليم والصحة وغيرها وهناك أهداف اكثر تحديدا داخل كل القطاع. **(القيسي، 2008، ص77)**

وصف للنتاج التعليمي الحادث في سلوك المتعلم (وصف لما سيكون عليه المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية)

1.3 المحتوى: يعتبر المحتوى العنصر الثاني من عناصر المنهج وتمثل جوهر المنهج وقلبه ويتكون من :

- **معارف:** حقائق ومفاهيم وتعميمات وتفسيرات وأفكار.
- **عمليات و مهارات:** القراءة والحساب والملاحظة والتصنيف والقياس والاتصال والاستنتاج والتفكير الناقد واتخاذ القرار.
- **قيم ومعتقدات حول الخير والشر:** وحول الصواب والخطأ والجمال والقبح وقيم التعاون والحق والعدل والحياة الفاضلة.

ان محتوى المنهج بهذه مكونات يؤلف كل مركبا متماسكا مترابطا وكل خبرة يمر بها المتعلم لها هذه الجوانب – المعارف، والعمليات والمهارات ، والقيم والمعتقدات لذلك ينبغي على مخططي المناهج أن يهتموا بالجوانب الثلاثة. **(السر، 2019، ص125)**

نلاحظ أن المنهج يعتمد على جوانب محددة ويتمركز عليها مخطط المناهج.

المحتوى هو عبارة على حلول يتم استخلاصها واستنتاجها وتحويلها إلى خطط وأفكار ومعارف و مفاهيم . **(بحري، 2012، ص190)**

2.3 طرائق التعليم : تساعد المعلم على توجيه المتعلم إلى اكتساب الخبرات التي يتضمنها هذا المنهج وهذا ينقلنا إلى البحث عن طرائق التعليم التي تقدمه هذه الخبرات بالكفاءة المطلوبة الى المتعلم أن هذه الطرائق تحقيق الاداء وفق مستوى متوقع. **(شوق، ب.س، ص37)**

3.3 أنشطة التعليم : لأنشطة التعليم دورا هاما ورئيسا في تشكيل خبرة التلميذ وتربية فالأهداف الجيدة والمحتوى الممتازة لا تحققان شيئا يذكر اذا كانت أنشطة التعلم التي يشرك فيها التلاميذ لا تمدهم بخبرة لها استمرارية تربوية وتمثل أنشطة التعلم كل ما يقوم به التلاميذ لتحقيق الأهداف والمحتوى ولترجمتها لديهم المهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم.

(الحاوي، علي قاسم، ب.ن، ص81)

4.3 التقويم: عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية والتقويم في جوهره عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية فالتشخيص يتمثل في تحديد مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه ومحاولة التعرف عن اسباب ذلك والعلاج يتمثل في محاولة وضع حلول مناسبة للقضاء على نواحي الضعف والقصور والاستفادة من نواحى القوة أما الوقاية والتشخيص في محاولة تدارك الأخطاء خلال المراحل المختلفة لتخطيط وتنفيذ الخبرات التعليمية التي يشمل عليها المنهج. **(عبد الغني خالد، ب.ن، ص117)**

يقوم المعلم المتعلم لمعرفة مدى تحقيق الأهداف وإذا لم تتحقق بينية كبيرة فإن المعلم يبحث عن حلول لتدارك الخلل لكي يتم تنفيذ الخبرات التعليمية وهذا ما سمى بالتقويم ويعد

التقويم العنصر الرابع من عناصر المنهج و هو من اهم العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على العملية التعليمية.

4. أسس بناء المناهج :

قبل التعرف على الأسس التي ينبني عليها المنهاج التربوي لابد أن نعرفها

1.4 مفهومها: من بين تعريفات الأسس التي ينبني عليها المنهاج بصفة عامة نذكر : هي الأطر والمبادئ والقواعد التي ينبغي مراعاتها عند البناء المناهج الدراسية وهي أيضا المعايير التي يتم في ضوئها تقويم تلك المناهج وتصنف في الأسس الفلسفية والأسس الاجتماعية والأسس النفسية والأسس المعرفية و تعرف ايضا بأنها : تلك المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المناهج في مراحل التخطيط والتنفيذ وتعتبر هذه المؤثرات والعوامل المصادر الرئيسية لكافة الأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط المنهاج الصالح.

(أبو جويع، 2006، ص6)

– فإن هذه الأسس التي يبنى عليها المنهاج التربوي والتي نحن في صدد التطرق اليها متعددة نذكر منها:

- **الأساس الفلسفي:** ان الأساس الفلسفي يعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسية بما تعكس خصوصية المجتمع والمتمثلة في عقيدته وتراثه وحقوق افراده وواجباتهم " **(السيد علي، 2007، ص22)**

يتعين لنا أن الأساس الفلسفي هو مجموعة المبادئ التي تراعي في تصميم المناهج وبنائها في ضوء فلسفة المجتمع وكل أبعاده الدينية والثقافية والحضارية الفكرية.

يقوم كل منهاج على فلسفة تربوية تنبثق على فلسفة المجتمع وتتصل به اتصالا وثيقا وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صناعة مناهج وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع. **(حمادات، ب.س، ص67)**

يتضح لنا أن فلسفة التربية متولدة من رحم فلسفة المجتمع وبناء على هذا التعالق بينهما تعمل المدرسة على الربط بينهما والاستناد الى مبادئها و طرق تصميم المناهج واختيار المواقف

التعليمية و طرق التدريس أي كل ما علاقة بالعملية التعليمية المسهم في انجاحها من خلال الربط بين المدرسة والمجتمع الذي ينتمي اليه المتعلم لان لكل مجتمع فلسفته الخاصة به والتي لا بد أن تراعيها فلسفة التربية .

نستنتج من ذلك أن فلسفة المجتمع مجالها التنظير بما تشتمل عليه من المعايير والقواعد التي لا يحيد عنها الفرد والتي من شأنها أن تجعل الفرد مقبولا في مجتمعه فتمده بمجموعة من القيم والأطر والمعتقدات التي تكون مرجع تحسين وتعديل سلوكه أما فلسفة التربية فميدانها التطبيق لتلك الأفكار والمبادئ التي تقوم عليه فلسفة المجتمع في المدرسة وترسيخها في المتعلم لبناء فرد صالح في مجتمعه وإذ أن الفضل بينهما فصلا منهجيا فقط أما من ناحية العملية لا يمكن أن يحدث هذا الفصل.

ونستكشف مما سبق أن الفلسفة التربوية هي التي تضع وتحدد المعالم والمبادئ والمعايير التي يهتدي بها واضع المناهج عمليات بنائه عن تخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير من جهة وإختيار عناصر وتنظيمها من جهة أخرى ونعني بذلك إختيار الأنشطة والمواقف التعليمية المناسبة والطرائق ووسائل الكفيلة في افهامها للمتعلم وأساليب التقويم واختيار الاهداف والمحتوى وكل ماله علاقة او صلة بالعملية التعليمية حتى تكون ممنهجة وموجهة لتحقيق الاهداف المنشودة.

- **الاساس الاجتماعي:** قبل أن نتطرق الى الاساس الاجتماعي والحديث عما يجب ان يراعي في بناء المناهج من الاعتماد عليه من الاشارة الى مفهوم الثقافة باعتبارها مكونا وعنصرا من عناصر اي مجتمع فلا مجتمع دون ثقافة.
- **الثقافة:** عرفت الثقافة بعدة تعريفات نعرض منها ما يلي: إن الثقافة تعني ذلك الكل مركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والعادات بل وجميع القدرات التي يكتسبها الانسان كعضو في المجتمع.

وتعرف ايضا: مفهوم الثقافة هو ذلك النسق الفكري والقيمي والأخلاقي الذي يتخلل المجتمع وحركته وهذا بالضرورة يتفاعل مع معطياته المادية وأوضاعه الاقتصادية وتشكيلاته الاجتماعية.

يتضح من خلال هذين التعريفين أن الثقافة هي تلك البنية الاجتماعية التي تتخللها أجزاء تمثل جوانب الثقافة المحلية للمجتمع منها ما يتحلى في الجانب الفكري من عادات وتقاليد وقيم ومعتقدات وطرق تفكير من جهة وتجليها في الجوانب المادية للحياة مثل : القصور، العمران .الاثار والفنون التي تعتبر مرآة عائشة لثقافة المجتمع وهي كل موروث نابغ من أصالتها يمكن تطويعه وفقا لمقتضيات العصر التي يعيشها الفرد ويتوارثها الاجيال جيل بعد جيل. **(مينا، 2003، ص34)**

نلخص من خلال ما سبق انه لكل مجتمع ثقافته التي تميزه من باقي المجتمعات الأخرى مما تحمله من تلك الثقافة من مفاهيم ومميزات ونوعية وقد تحتل ثقافة المجتمع الواحد بين فترة واخرر كما يمكن القول: بأن الثقافة وليدة المجتمع وهي صورة عاكسة له بما فيها من هوية ودين وعادات وتاريخ وحاضر وبذلك تكون العلاقة أشبه ما يكون بالعملة النقدية ووجهها المجتمع وخلفها الثقافة فلا يمكن فصلها اذ لا يمكن احداث شرح بينهما.

للمناهج علاقة وثيقة بمفهوم الثقافة ومكوناتها وخصائصها ومشكلاتها ولما كان لكل مجتمع ثقافته المميزة فإننا نتوقع تبعا لذلك اختلاف المناهج من ثقافة الى أخرى فالمناهج تصنع محليا لا تستورد. **(سليم، مينا، 2006، ص18)**

- **الاساس الثقافي:** الثقافة في نظر تايلوز ذلك المجموع المتعقد والمتداخل المكون من المعرفة والفن والأخلاقيات والقانون والعادات وغيرها من القدرات والتقاليد كأسلوب العمل واللهو وأدوات الانتاج وقواعد سلوك

تعتبر الثقافة عملية شخصية مكتسبة تتسم بالاستمرارية وهي متغيرة وفق تغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ولها شقان مادي ومعنوي. **(طاهر محمد الهادي ،2012، ص 105)**

- **الثقافة والتربية:** اذ لم تقتصر الثقافة على مجتمع معين فهي اذن نسبية أيضا ولكل مجتمع سمة ثقافية غالبة تعرف باسمية قومية لأن الثقافة توجه سلوكات المجتمعات أما التربية المدرسية والثقافية تجمعها علاقة كلاهما يؤثر في الآخر وهذه العلاقة ساهمة في العديد من العمليات ومن بينها تنمية الوعي بضرورة التغيير تقوية الأمن الثقافي القومي ضد الغزو الثقافي ...الخ

ان الثقافة تختلف من مجتمع الى آخر لاختلاف سلوكات لكن علاقتها بتربية جعلتها تشي العلاقات بين المجتمعات بمشاركة ثقافتهم من الأخر مع احترام الخصوصية.

(طاهر محمد الهادي ،2012، ص 105)

خاتمة الفصل:

إن المنهج التعليمي علم من العلوم سريعة التطور فهو يواكب العصر التكنولوجي وللمنهج التعليمي دور كبير وهو المساعدة على تقديم المعلومات التي يحتاجها ذلك المتعلم في مستوى معين وينظم للمعلم وقته وعمله وطريقته اثناء التدريس. بمأن المنهج قديما كان يركز على المعرفة بانها غاية في حد ذاتها وكذا تركيزه على المادة التعليمية واهماله للمتعلم بينما المنهج الحديث يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم . كما تعددت الاسس من فلسفية نفسية اجتماعية ومعرفية وغيرها وبناءا على هذه المناهج علينا محاولة ابتكار برامج تعليمية (تدريسية) عن طريق استخدام وتنويع احدث طرائق واساليب التدريس لمعرفة اثر ذلك على مردود التلميذ والاستاذ.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الجانب الميداني للدراسة

تمهيد

1 .الدراسة الاستطلاعية

2 .الإطار المكاني والزماني للدراسة

3 .عينة البحث وكيفية اختياراتها

4 .منهج الدراسة

5 .أدوات جمع البيانات

6. خصائص متغيرات الدراسة

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل إلى إجراءات البحث وتطبيق الدراسة الميدانية حيث تحدثنا على الإطار الزماني والمكاني للبحث، ثم على عينة البحث ومنهج البحث، وأخيرا أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة في عرض وتحليل نتائج البحث.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات الميدانية التي تسمح للباحث بالتقرب إلى ميدان البحث والتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة، كما تساعده على ضبط متغيرات بحثه وتقنين أدوات جمع البيانات.

وقد تم بدأ الدراسة الاستطلاعية في بداية أفريل 2025 حيث قمنا بزيارة ميدانية لابتدائية شايفة عبد القادر، وأيضا قمنا بزيارة إلى السيد المفتش الولائي لولاية الاغواط عمر بن الشطي المسؤول عن 10 مقاطعات لولاية الأغواط، وكذا الأساتذة والمفتشين للولاية المنتدبة آفلو للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي لمعرفة من هو الذي يقوم بتقييم المكتسبات في السنة الخامسة ابتدائي.

2. الإطار المكاني والزماني للدراسة:

1-**الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة الميدانية بابتدائيتين بالأغواط. ابتدائية الشهيد عبد القادر شايفة بحي المقام، تم إنشائها سنة 1979 مساحتها 3500 متر مربع تحتوي على 10 حجرات ومكتب مدير ومطعم مدرسي، ولها ساحة لممارسة الرياضة وساحة للاستراحة.

ابتدائيات بولاية افلو .... (كما يوضحه الجدول المرفق بالملحق)

- **الحدود الزمنية :** من 9 أفريل 2025 إلى غاية 23 أفريل 2025، حيث دامت حوالي عشر(10) حصص. وتم التطبيق من طرف الباحثة على العينة المفتشين والأساتذة مستعينة ببعض المفتشين من مدينتي الأغواط وأفلو.

3. عينة البحث وكيفية اختياراتها:

تعرف العينة بأنها مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين أما عينة دراستنا هي التعرف على تقييم المكتسبات في التعليم الابتدائي من وجهة نظر عينة من الأساتذة والمفتشين، لجأنا إلى اختيار عينتين تتمثل في تقييم المكتسبات للتعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة وتقييم المكتسبات من وجهة نظر المفتشين، حيث تم التطبيق على عينة قوامها 173 مفردة وتم اختيار 10 مفتشين و 163 أستاذ منهم 44 ذكور و 129 إناث، وتم الاختيار بطريقة قصدية.

4. منهج الدراسة:

تقوم أي دراسة علمية على أساس منهجي يستطيع الباحث الانطلاق منها لإجراء بحثه، حيث اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي وهو منهج تستخدمه العلوم التربوية والاجتماعية، ويعتمد على الملاحظة بأنواعها، بالإضافة إلى عمليات التصنيف والإحصاء مع بيانات تفسير تلك العمليات.

ويعرف بأنه عبارة عن جمع البيانات بنوعيها الكيفي والكمي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها والعلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى، والوصول إلى تعميمات.

5. أدوات جمع البيانات:

تعتبر مرحلة جمع المعلومات والبيانات مرحلة مهمة من مراحل البحث العلمي وتختلف أدوات جمع البيانات باختلاف موضوع الدراسة، وقد اعتمدنا في دراستنا على الاستبيان والمقابلة. حيث تكونت الاستمارة من تمهيد ذكر فيه عنوان الدراسة وتوضيح أهداف الدراسة وأيضا تعليمات للإجابة وهي متكونة من صفحة واحدة الجزء الأول :

* البيانات الشخصية: الجنس *التخصص*العمر

طريقة الإجابة تكونت على عبارات الاستبيان على متدرج فيه ثلاثة خيارات تمثلت بدائل الأجوبة على : موافق /غير موافق /نوعا ما .

وتمت طريقة الإجابة بوضع علامة X أمام البند وفي الخانة التي يراها مناسبة مع الرأي، وهذا بعدما يقرأ تعليمة الاستبيان المسجلة في الصفحة الأولى من الاستبيان

- **تقدير درجات الاستبيان** : موافق :يعني 3 درجات – نوعا ما :يعني 2 درجتين. غير موافق : يعني درجة واحدة.

-الأساليب الإحصائية:

لعرض وتحليل النتائج ومناقشتها استخدمنا البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار 26 لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم اختبار T

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار X 100}}{\text{العينة}}$$

- **التذكير بفرضيات البحث:**

الفرضية العامة:

- تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي فعال بمستوى متوسط من وجهة نظر عينة الدراسة (مفتشين وأساتذة).

الفرضيات الفرعية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعز لمتغير الرتبة (مفتش-أستاذ)

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة في فعاليات تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس (ذكر-أنثى)

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحله الابتدائي تعزى لمتغير الاقدمية.

6. خصائص متغيرات الدراسة:

جدول (01): يوضح عينة الدراسة

المتغير	البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الرتبة	مفتش	10	%5.78
	أستاذ	163	%94.21
الجنس	ذكر	44	%25.43
	أنثى	129	%74.56
الأقدمية	10 سنوات وأقل	91	%52.60
	من 11 إلى 20 سنة	54	%31.21
	21 سنة وأكثر	28	%16.18
المجموع		**173**	**%100**

جدول (02): يوضح مستويات المقياس

المجال	30-18	43-31	54-44
المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1 .عرض ومناقشة الفرضية العامة

2 .عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى

3 .عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

الإستنتاج العام

1. عرض ومناقشة الفرضية العامة:

نص الفرضية العامة: تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي فعال بمستوى متوسط من وجهة نظر عينة الدراسة (مفتشون وأساتذة).

تظهر نتائج الفرضية العامة الخاصة بفعالية مستوى تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي، استخدمت الطالبة المتوسطات الحسابية بين أفراد العينة حسب متغير الرتبة، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (03): يوضح مستوى فعالية تقييم المكتسبات في التعلم الابتدائي.

المقياس	العينة	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فعالية تقييم المكتسبات في التعليم الابتدائي	173	21.00	44.00	34.41	3.98

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم (03) أن مستوى فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر عينة الدراسة (المكونة من 173 فرداً من مفتشين وأساتذة) قد تم تقديره بناءً على تحليل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة. حيث تراوحت القيم بين أدنى قيمة (21.00) وأعلى قيمة (44.00)، بينما بلغ المتوسط الحسابي العام (34.41) بانحراف معياري قدره.(3.98)

ويُشير هذا المتوسط إلى أن تقييم أفراد العينة لفعالية تقييم المكتسبات يقع ضمن المستوى المتوسط المائل إلى المرتفع على مقياس التقدير المعتمد، وهو ما يعكس إدراكاً إيجابياً نسبياً من طرف المفتشين والأساتذة تجاه فعالية هذه العملية التربوية. كما أن الانحراف المعياري

غير المرتفع نسبياً يدل على وجود درجة من التجانس في إجابات العينة وعدم تباين كبير في تصوراتهم، مما يعزز مصداقية هذا التوجه العام.

مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تشير نتائج الفرضية العامة إلى أن تقييم فعالية نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المفتشين والأساتذة جاء بمستوى متوسط يميل إلى الارتفاع، حيث بلغ المتوسط الحسابي (34.41) من أصل 44 نقطة، مع انحراف معياري (3.98)، ما يعكس إدراكاً إيجابياً نسبياً لدى عينة الدراسة بخصوص فعالية هذا النظام.

غير أن المعطيات المستخلصة من استبيان الدراسة تكشف عن جوانب خفية لا تظهر في المتوسطات وحدها، إذ عبّر العديد من المشاركين عن وجود نقائص وتحديات في تطبيق هذا النظام، تمثلت في عدم توافقه الكامل مع معايير التقييم الحديثة، وضعف كفاءته في الاستجابة لمتطلبات المناهج التعليمية الجديدة. كما أشار المجيبون إلى أن تقييم الكفاءة يتطلب مقاربة نوعية شاملة تتجاوز الاعتماد المفرط على العلامة، إذ يرى العديد منهم أن العلامة في حد ذاتها لا تشكل معيارًا دقيقًا للحكم على كفاءة المتعلم، وأن نظام التقييم الحالي لا يراعي بشكل كافٍ الفروقات الفردية.

وعلى الرغم من وجود اتفاق نسبي على أن الهدف الأساسي من نظام تقييم المكتسبات هو معالجة الصعوبات التعليمية، إلا أن التطبيق العملي يعاني من عدة اختلالات، مثل غياب التكوين الكافي والموجه للأساتذة، وصعوبات في إعداد المواضيع وضبطها على مستوى المقاطعات، وعدم ملاءمة صياغة الأسئلة مع مستويات الفهم لدى المتعلمين. كما أشار عدد من الأساتذة إلى أن المدة الزمنية المخصصة لإجراء التقييم غير كافية، فضلًا عن صعوبات تقنية مرتبطة بحجز العلامات على المنصة الإلكترونية، وتباينها أحيانًا مع العلامات الحقيقية، مما يطرح إشكاليات حول مصداقية البيانات المسجلة.

وعليه، فرغم القبول الإحصائي للفرضية العامة، فإن نتائج الاستبيان تبرز الحاجة إلى مراجعة جادة ومتكاملة لنظام تقييم المكتسبات بما يحقق انسجامه مع فلسفة الكفاءات، ويضمن عدالة التقييم وشموليته وفعاليته، لا سيما في ظل تحديات المتابعة والتقويم في الطور التالي (التعليم المتوسط). إن هذا التباين بين الإدراك العام المقبول والملاحظات التطبيقية الميدانية يعكس أهمية المزج بين التحليل الكمي والنوعي للوصول إلى تصور أكثر واقعية وعمقاً حول فعالية النظام التقييمي المعتمد في المدرسة الابتدائية.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن قبول الفرضية العامة القائلة بأن "تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي يُعد فعالاً بمستوى متوسط من وجهة نظر عينة الدراسة"، وهو ما يشير إلى توفر قدر من الفعالية في آليات التقييم المعتمدة، مع احتمال وجود جوانب قابلة للتطوير أو التعديل وفقاً للسياقات التطبيقية ومتطلبات تحسين جودة العملية التربوية.

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى:

نص الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين والأساتذة تعزى لمتغيّر الرتبة (مفتش – أستاذ).

تظهر نتائج الفرضية الاولى الخاصة بفعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي، استخدم الطالبة اختبار(t–test) للمقارنة بين متوسط أفراد العينة حسب متغير الرتبة (مفتش/أستاذ)، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (04): يوضح الفروق لدى عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزي لمتغير الرتبة.

المتغير	البدائل	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
الرتبة	مفتش	10	34	2.211	171	-0.34	0.735	غير دال
	استاذ	163	34.44	4.07				

يوضح الجدول رقم (04) أن المتوسط الحسابي لتقديرات الأساتذة بلغ (34.44) بانحراف معياري قدره (4.07)، في حين كان متوسط تقديرات المفتشين (34) بانحراف معياري أقل نسبياً (2.211). هذه الأرقام تعني أن تقديرات كل من المفتشين والأساتذة كانت متقاربة جداً من حيث تقييمهم لفعالية تقييم المكتسبات، مع ميل طفيف لصالح الأساتذة في المتوسط العام.

وللتحقق من دلالة هذا الفارق، تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (−0.34) بدرجة حرية (171)، وهي قيمة منخفضة جداً، كما أن مستوى الدلالة (0.735) أكبر من 0.05، مما يشير إلى أن الفروق بين المجموعتين ليست ذات دلالة إحصائية، وعليه يمكن الاستنتاج بأنه لا توجد فروق في ما يخص الرتب (مفتش أو أستاذ) في فعالية تقييم المكتسبات في التعليم الابتدائي من وجهة نظر أفراد العينة، وبالتالي يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا.

مناقشة نتائج الفرضية الاولى:

أسفرت نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المفتشين والأساتذة في تقييم فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تُعزى لمتغير الرتبة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات المفتشين (34.00) مقابل (34.44)

للأساتذة، مع تقارب واضح بين الانحرافين المعياريين، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (−0.34) عند درجة حرية (171) وبمستوى دلالة مرتفع (0.735)، مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين المجموعتين.

ويُشير هذا التقارب إلى وجود نوع من الاتساق الإدراكي بين الفاعلين التربويين – رغم اختلاف مواقعهم الوظيفية – حول فعالية نظام التقييم المعتمد، وهو ما قد يعكس تأثير التوجيهات التربوية الرسمية والسياسات التعليمية الموحدة في تشكيل رؤية مشتركة تجاه تقييم مكتسبات التلاميذ.

وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة مكاوي خديجة (2022) التي بيّنت إدراكاً مشتركاً لأهمية التقييم الدقيق، كما تتقاطع جزئياً مع نتائج دراسة جحا عائشة وبوضياف نوال (2023) التي كشفت عن ضغوط نفسية يعاني منها الأساتذة عند تطبيق التقييم دون أن يُحدث ذلك فرقاً في تصور فعاليته مقارنة بالمفتشين. كما أن التحديات التي أبرزتها دراسة خالد عبد الرحمان (2021)، خاصة ضعف التنسيق والتكوين، لم تُترجم إلى اختلاف جوهري في تقييم فعالية العملية التقييمية، مما يدل على أن الفاعلين التربويين يشتركون في تصور مشترك لفاعلية التقييم رغم التفاوت في المهام والمسؤوليات، وهو ما يعزز من مصداقية الفرضية الصفرية التي تم قبولها.

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة نحو تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغيّر الجنس.

تظهر نتائج الفرضية الثانية الخاصة بفعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي، استخدم الطالبة اختبار(t–test) للمقارنة بين متوسط أفراد العينة حسب متغير الجنس (ذكر/أنثى)، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (05): يوضح الفروق لدى عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزي لمتغير الجنس.

المتغير	البدائل	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الجنس	**ذكور**	44	34.75	3.28	171	0.642	0.522	غير دال
	إناث	129	34.3	4.21				

تشير نتائج الجدول رقم (05) إلى دراسة الفروق في تقييم فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي بناءً على متغيّر **الجنس**، أظهرت البيانات أن متوسط تقديرات الذكور بلغ (34.75) بانحراف معياري قدره (3.28)، بينما بلغ متوسط تقديرات الإناث (34.30) بانحراف معياري أعلى نسبياً (4.21)، ورغم أن متوسط تقديرات الذكور كان أعلى بقليل من متوسط الإناث، فإن هذا الفارق يظل طفيفًا من الناحية العددية.

وقد استُخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين للتحقق من دلالة هذا الفرق، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.642) بدرجة حرية (171)، وبمستوى دلالة (0.522) وهو أعلى بكثير من القيمة المعتمدة (0.05). وعليه، فإن الفرق بين الجنسين **غير دال إحصائيًا**، مما يشير إلى غياب تأثير متغير الجنس على تقييم فعالية نظام تقييم المكتسبات لدى عينة الدراسة.

تدل هذه النتائج على وجود تماثل نسبي في إدراك كل من الذكور والإناث – سواء من الأساتذة أو المفتشين – لفعالية تقييم المكتسبات، ما يعكس رؤية مهنية موحّدة لا تتأثر بالاختلافات الجندرية، ويؤدي إلى دعم الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس في هذا السياق.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تشير نتائج الفرضية الجزئية الثانية إلى غياب فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم فعالية نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الجنس، حيث أظهرت النتائج أن متوسط تقديرات الذكور بلغ (34.75) مقابل (34.30) للإناث، مع تقارب كبير في المتوسطات والانحرافات المعيارية، مما يدل على تماثل في التقديرات بغض النظر عن النوع الاجتماعي. وقد أكدت قيمة (ت) المحسوبة (0.642) ومستوى الدلالة (0.522) – وهو أعلى من المستوى المعتمد (0.05) – عدم دلالة الفروق إحصائيًا، مما يفرض قبول الفرضية الصفرية.

ويُفسر هذا التماثل في التصورات بكون كلا الجنسين، سواء أكانوا مفتشين أم أساتذة، يخضعون لنفس التكوين الأكاديمي والإطار المرجعي التربوي، ما يُسهم في تشكّل وعي مهني مشترك إزاء ممارسات تقييم المكتسبات. كما أن هذه النتيجة تتقاطع مع نتائج الفرضية الأولى التي بيّنت غياب فروق تعزى للرتبة، مما يعزز فكرة وحدة التصور التربوي داخل المؤسسة التعليمية بغض النظر عن الفوارق الجندرية أو الإدارية.

ويتعزز هذا الطرح من خلال نتائج الدراسات السابقة، لاسيما دراسة **مكاوي خديجة (2022)**التي أبرزت إدراكاً مشتركاً لأهمية التقييم التشخيصي، ودراسة **خالد عبد الرحمان (2021)**التي كشفت عن تحديات مهنية مشتركة تواجه المعلمين والمفتشين دون تمييز بين الجنسين، وهو ما يعكس أن العوامل المؤثرة في تقييم فعالية المكتسبات ترتبط بشكل أكبر بمتغيرات مهنية وبنيوية (مثل التكوين والموارد والبرامج) وليس بالخصائص الشخصية كالجنس أو الرتبة.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزى لمتغيّر الأقدمية.

تظهر نتائج الفرضية الثالثة الخاصة بفعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي، استخدم الطالبة اختبار(**Anova**) للمقارنة بين متوسط أفراد العينة حسب متغير الأقدمية، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (06): يوضح الفروق لدى عينة الدراسة في فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تعزي لمتغير الاقدمية.

مصدر التباين Source	مجموع المربعات SS	درجات الحرية df	متوسطات المربعات MS	قيمة F	مستوى الدلالة Sig
بين المجموعات Between Groups	9.664	2	4.832	0.301	0.740
داخل المجموعات Within Groups	2728.371	170	16.049		
المجموع	2738.035	172			

تشير نتائج الجدول رقم (06) إلى دراسة الفروق في تقييم فعالية تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي بناءً على متغيّر الاقدمية لدى عينة الدراسة، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة وفقاً لدرجات الأقدمية المختلفة.

تشير نتائج الجدول إلى أن مجموع المربعات بين المجموعات بلغ (9.664) بدرجة حرية (2)، وهو ما يمثل التباين الناتج عن اختلاف الأقدمية. أما مجموع المربعات داخل المجموعات (الخطأ) فقد بلغ (2728.371) بدرجة حرية (170)، وهو ما يعكس التباين داخل كل فئة من فئات الأقدمية. وعليه، بلغ مجموع التباين الكلي (2738.035) بدرجة حرية.(172)

وبحساب متوسط مربعات التباين، تم التوصل إلى قيمة (F) تساوي (0.301) عند مستوى دلالة (Sig) بلغ (0.740)، وهي قيمة أعلى بكثير من المستوى المعتمد (0.05)، ما يعني أن الفروق في المتوسطات بين فئات الأقدمية غير دالة إحصائيًا.

وتدل هذه النتائج على أن مدة الأقدمية في المهنة (سواء قصيرة أو طويلة) لا تؤثر بشكل جوهري على تقييم فعالية نظام تقييم المكتسبات لدى أفراد العينة. أي أن العاملين في القطاع التربوي، بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة، يشتركون في تصور متقارب حول فعالية التقييم المعتمد، ما يعكس اتساقًا في الفهم المهني ربما يعود إلى التكوين المشترك أو توحّد الإطار المرجعي للعمل البيداغوجي.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تُظهر نتائج الفرضية الجزئية الثالثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم فعالية نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي تُعزى لمتغير الأقدمية، حيث بيّنت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن قيمة (F) بلغت (0.301) عند مستوى دلالة (0.740)، وهي أعلى بكثير من المستوى المعتمد (0.05)، مما يدل على أن الفروق بين متوسطات تقديرات فئات الأقدمية ليست ذات دلالة إحصائية.

ويُشير هذا إلى أن عدد سنوات الخبرة في الحقل التربوي لا يؤثر بشكل ملموس على إدراك فعالية تقييم المكتسبات، بل إن جميع الفئات، بغضّ النظر عن مدة ممارستها للمهنة، تشترك في رؤية مهنية متقاربة إزاء هذا الجانب من العملية التعليمية.

ويعزز هذا الطرح النتائج السابقة التي توصلت إليها الفرضيتان الأولى والثانية، حيث لم تكن الرتبة الوظيفية ولا الجنس من العوامل المؤثرة على تقييم فعالية التقييم، وهو ما يعكس استقراراً في المرجعية المهنية وتجانساً في التكوين والخلفية البيداغوجية للفاعلين التربويين. كما أن ما ورد في الدراسات السابقة، خاصة دراسة خالد عبد الرحمان (2021)، التي تناولت التحديات المرتبطة بتقييم المكتسبات مثل قلة التكوين وضعف التنسيق، يشير إلى أن العوائق مرتبطة أكثر بالعوامل التنظيمية والمادية وليس بتغير الأقدمية أو الخبرة. لذلك، فإن نتائج هذه الفرضية تدعم الفرضية الصفرية، وتؤكد أن تصور فعالية تقييم المكتسبات لا يتأثر بمدة الممارسة المهنية، مما يعكس نوعاً من الثبات في التمثلات المهنية حول هذه العملية التربوية.

الاستنتاج العام:

من خلال نتائج التحليل الإحصائي للفرضيات العامة والجزئية، وكذا من خلال المؤشرات المستخلصة من استبيان عينة الدراسة، يمكن القول إن نظام تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي يُنظر إليه من طرف المفتشين والأساتذة على أنه يتمتع بقدر مقبول من الفعالية، إلا أن هذه الفعالية تظل ضمن مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع، مما يعني أن هناك أرضية وظيفية قائمة لكنها تحتاج إلى تعزيز وتطوير. وقد أظهرت النتائج أن تقييم فعالية النظام لا يتأثر بفروق تعزى للجنس، أو الرتبة، أو الأقدمية، وهو ما يعكس نوعًا من التجانس في التصورات المهنية، ويُبرز تأثير التوجيهات المركزية والتكوين المشترك.

ورغم ما أظهرته من تجانس في تقديرات أفراد العينة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الرتبة، الجنس أو الأقدمية، لا تُغني عن الإشارة إلى بعض المعطيات المستخلصة من استبيان الدراسة، والتي قد تفسر هذا المستوى المتوسط من الفعالية. فقد عبّر عدد من المشاركين عن وجود صعوبات مرتبطة بالجوانب التطبيقية لنظام التقييم، تمثلت في ضعف التكوين المتعلق بآليات التقييم، وتعقيد إجراءات إعداد المواضيع، وضيق الحيز الزمني المخصص للعملية، إلى جانب مشكلات تقنية تتعلق باستخدام المنصة الرقمية. كما أبدى بعض أفراد العينة حاجة إلى تطوير أدوات التقييم بما يتوافق مع المناهج التعليمية الحديثة، وبما يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين، وهو ما قد يفسر بقاء التقديرات في مستوى متوسط رغم وجود تصور إيجابي نسبي تجاه فعالية التقييم.

وعليه، فإن تقييم نظام المكتسبات لا ينبغي أن يُختزل في مؤشرات رقمية فحسب، بل يستوجب قراءة متعددة الأبعاد تربط بين ما هو إدراكي ومهني وتقني، وتدفع باتجاه مراجعة السياسات التقييمية وتكييفها مع التحولات البيداغوجية والرقمية التي يشهدها قطاع التعليم. إن الوصول إلى نظام تقييم فعّال حقًا يمرّ عبر تكوين معمّق، وتخطيط تشاركي، ودعم تقني وبشري مستدام.

الخاتمة

الخاتمة:

أثار امتحان تقييم المكتسبات جدلا واسعا في الأوساط التعليمية وامتد صداه إلى الأولياء الذين اصطدموا بالغموض الذي يعتريه، كونه إجراءا جديد لم يعتادوا عليه وإلى الأساتذة الذين تضاربت آراؤهم بين مؤيد ومعارض في بدايات هذا الإجراء نظرا لجدته وتعقيده ظاهرا إلا أنه يبدو بأن هذه الدراسة مكنتنا من معرفة أسباب القبول والرفض، وتبين لنا أن أسباب الغموض سرعان ما انزاحت وأدرك الأستاذ مفاهيمه وآليات تطبيقه ، وبذلك يعتبر المنهاج التربوي من المقومات الأساسية المكونة للنظام التربوي وهو قابل للتعديل والاصلاح بناءا على التقارير المرفوعة دوريا وسنويا، وبذلك فإن تقييم المكتسبات يحقق إضافة ثمينة للطور الابتدائي الذي يعتبر مرتكزا لما بعده من الأطوار التعليمية.

- **التوصيات والاقتراحات:**

ومما سبق يمكنا الخروج بمجموعة من الاقتراحات التي ارتأينا بأنها ستضيف لامتحان تقييم المكتسبات وتعمل على تحسينه وتطويره:

1. إجراء البحوث والدراسات في ميدان المنهاج التربوي عموما وتقييم المكتسبات خصوصا بهدف التعرف على الجديد.

2. توفير الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية لمساعدة المعلم على تحقيق القدر الأعلى من الكفاءات المستهدفة لدى المتعلم لتسهيل استقطاب المتعلّم للمعارف.

3. عقد دورات تدريسية وتخصيص أيام دراسية للمعلمين وتدريبهم بصفة أعمق وأخذ الوقت الكافي لهضم آليات تطبيق امتحان تقييم المكتسبات.

4. توعية الأولياء بمعاني امتحان تقييم المكتسبات لما لهم من أثر على أبناءهم المتعلمون وتبسيط مفاهيمه لتفادي الهلع والتوتر لدى المتعلّم.

قائمة المصادر والمراجع

- إبراهيم جمال عبد الفتاح(2001)، إستراتيجيات دعم التعليم من خلال التقييم، دار النشر الحديثة.
- بلقيس محمد حسن(2005)، التقويم التربوي وأدواته، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجمال أحمد(2016)، أسس التقييم التربوي، دار الفكر العربي، ط1.
- جيران مسعود الرائد(1992)، معجم لغوي عضوي، دار العلم للملايين مؤسسة ثقافية لتأليف والترجمة والنشر، بيروت، لبنان، ط7، مارس.
- خالد لخميس السر(2019)،أساسيات المناهج التعليمية جميع الحقوق محفوظة للمؤلف غزة فلسطين 1440هـ.
- الخطيب مازن(2016)، تقنيات التقييم الفعال، دار الكتاب.
- الخليل أحمد الفرهيدي(2002)، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، كتاب العين منشورات محمد علي بيصون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
- رافدة الحريري(2012)، التقييم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط، عمان الأردن.
- الراوي علي(2020)، التقييم التربوي وأدواته، مكتبة الأمل.
- زيتون ع(2001)، أسس قياس التحصيل الدراسي، دار الفكر.
- زيتوني محمود(2015)، معايير قياس الأداء في التعليم، دار الكتاب.
- زينب أحمد عبد الغني خالد(2015)، مقدمة في المناهج وطريقة تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة – مكتبة فلسطين – للكتب المصوره – ط2 – جزء الاول.
- صالح أحمد محمد، التقييم كأداة المستند إلى الأداء، دار النهضة.
- طاهر محمد الهادي محمد(2012)، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، الأردن، ط.
- الطويل أحمد(2010)، أساليب التقويم الحديثة في التعليم، دار النشر العربي.
- العجمي مصطفى حسن(2015)، تحديات التعليم المعاصر، دار المعرفة.

- فايز مراد مينا(2003)، قضايا في منهج التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (د،ط).
- ماجد أيوب القيسي(2008)، المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، ط1.
- محمد السيد علي(2011)، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر، عمان، ط1.
- محمد حسن حمادات(2007)، المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها.
- محمد صابر سليم فايز مراد مينا(2006)، بناء المناهج وتخطيطها، منتدى سوار الأزيكية، دار الفكر، ط.
- محمد عبد الله الحاوي، محمد سرحان على قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية .
- محمود أحمد شوق الإتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية.
- مذكرة إتجاهات المفتشين نحو تقييم المكتسبات مرحلة التعليم الإبتدائي في مادة اللغة العربية.
- مروان أبو حويج، المناهج التربوية، المعاصرة، مفاهيمها، أسسها، وعملياتها الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وحديث، دار الثقافة، ط،2006.
- منى يوسف بحري (2012– 1433)، المنهج التربوي (أسسه وتحليله) دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
- نظام تقسيم المكتسبات لمتعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي من وجهة نظار أساتذة اللغة العربية.
- مرسوم رقم214/23، النصوص التشريعية والتنظيمية الخاصة بالتربية الوطنية، الطبعة الرسمية
- youtube 2025/05/25 /55: 10

الملاحق