

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'enseignement Supérieur

et de La Recherche Scientifique

Université Belhadj Bouchaib -Ain Témouchent-

Facultés des Lettres Langues et Science Sociales

Département langue et lettre arabe



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

قسم اللغة والأدب العربي

رقم المذكرة: 2026/12

مذكرة مقدمة لاستكمال المتطلبات لنيل شهادة الماستر

الميدان: اللغة والأدب العربي

الشعبة: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

عنوان المذكرة

الامتحانات المدرسية وتقييم المكتسبات-مقاربة إجرائية-

إشراف الأستاذ:

ماكني محمد

إعداد الطالبة:

بلغماري جويذة

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
بوسغادي حبيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة عين تموشنت	رئيسا
ماكني محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة عين تموشنت	مشرفا ومقررا
معمر الدين عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة عين تموشنت	ممتحنا

السنة الجامعية: 1446هـ - 1447هـ / 2025م - 2026م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique
Université Belfaouj Boudhab - Ain Témouchent
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales
Département Lettres et Langues arabes



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية
قسم اللغة والأدب العربي

التصريح الشرفي

الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز بحث



(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ 27 ديسمبر 2020 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها)

أنا الممضي أسفله.

اسم ولقب الطالب(ة)	التخصص	رقم بطاقة التصريف الوطنية	تاريخ الاصدار
بلغماري جويودة	لسانيات تطبيقية	119911463022890004	2021/02/23

المسجل (ة) بكلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

قسم اللغة والأدب العربي، الشعبة: حوليات ما قبل الحداثة، التخصص: لسانيات تطبيقية

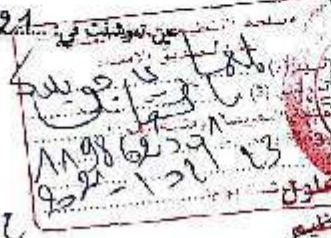
والمكلف (ة) بإنجاز مذكرة ماستر، عناوينها:

الاحتجاجات المدرسية وتقييم المكتسبات عقلانية إجرائية

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في

انجاز البحث المذكور أعلاه.

2026/05/21



توقيع المعني (ة)

امضاء السيد

مكلف بتسيير مصلحة التنظيم

والعالية الهندسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique

Université Beaudj Bouchaib - Ain Témouchent

Faculté des Lettres, Langues et Sciences Social

Département Lettre et Langues arab



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

قسم اللغة والأدب العربي



الترخيص بإيداع مذكرة الماستر

أنا المظني أسفله الأستاذة (ة) المشرف (ة) جميلة كني

على مذكرة التخرج في الماستر الموسومة:

الاحتجاجات الطلابية وتقييم المكتسبات مقارنة بأجوبة

من إندجار الطالب (ة) بلال خماري جميلة كني

الميدان: اللغة والأدب العربي

الشعبة: حقوق المكتسبات

المخصص: للمكتسبات

بتنوان السنة الجامعية: 2026/2025

أشهد أن الطالب (ة) قد قام (ت) برفع كل الصفحات المطلوبة من طرف لجنة المناقشة، وبإمكاته (ها) إيداع النسخة الإلكترونية المصححة على مستوى المستودع الرقمي لجامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب.

إمضاء رئيس اللجنة
أ. بوشعيب
16/6/23

حد عين تموشنت: 2026/06/12

إمضاء المشرف

محمد ما كني

معاذ



بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى والديّ العزيزين، نبض قلبي ودعمي المستمرّ

إلى أخواتي رفقاء الدّرب في كلّ خطوة

إلى كلّ من آمن بي وساعدني على المضيّ قدما

إلى جميع أساتذة التّعليم الابتدائيّ

أهدي هذا العمل تقديرا وامتنانا

شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، أشكره سبحانه وأحمده على ما أنعم عليّ من توفيق وسداد، إذ منّ عليّ بفضله وكرمه، فأتاح لي مواصلة دراستي وإتمامها. كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأستاذ المشرف "ماكني محمد" على إرشاداته وتوجيهاته.

مقدمة

تُشكل المرحلة الابتدائية المنعطف الأول في بناء الإنسان وتشكيل وعيه، فهي الأرض التي تُغرس فيها بذور المعرفة الأولى، ومنها تنطلق الأجيال نحو آفاق التعلم اللاحقة بثبات وثقة، لتكتسب هذه المرحلة أهمية بالغة لما لها من أثر عميق في رسم ملامح المسار التعليمي والتربوي للمتعلم، وفي قلب هذه العملية يبرز التقويم التربوي بكونه أداة جوهرية لا تقف على قياس التحصيل الدراسي و تتعدى ذلك إلى تشخيص مواطن القوة والضعف، وتوجيه المتعلمين نحو تحسين أدائهم وتصحيح تعثراتهم، كما تحتل الاختبارات المدرسية مكانة محورية ضمن هذا الإطار؛ إذ يعتمد عليها المعلم لتنمية قدرات المتعلمين وصقل مهاراتهم، فضلا عن الوقوف على مدى استيعابهم للمعارف واكتسابهم للكفاءات المنشودة.

أولت وزارة التربية الوطنية مؤخرًا للطور الابتدائي قدرا عاليا من الاهتمام، حيث توجّبت سلسلة من الإصلاحات التربوية، منها: إصلاحات تمثلت في تغيير نوعية التقييم والانتقال من التقييم الكمي (الاختبارات المدرسية) إلى التقييم النوعي (امتحان تقييم المكتسبات) بحيث تطور هذا الأخير من مرحلة التأسيس في الطور الثالث (السنة الخامسة ابتدائي) كونه باكورة مجهودات التعليم الابتدائي إلى مرحلة الشمولية التي ضمت الطورين الأول والثاني اعتبارا من السنة الماضية، والذي يقوم بامتحان المتعلمين طيلة السنة الدراسية، وعبر مراحل غير مقيّدة بالفصول الدراسية المتعارف عليها وهناك مواد تجرى في نهاية السنة تعوّض امتحان شهادة التعليم الابتدائي السابق.

وقد جاءت دراستنا لتسلّط الضوء على هذين النظامين؛ لما لهما من أهمية قصوى في الساحة التربوية، فالاختبارات المدرسية تكشف مدى جدية المتعلم وانضباطه مقابل علامة عددية، بينما امتحان تقييم المكتسبات يركّز على تشخيص فجوات المتعلم والعمل على قياس كفاءاته الحقيقية مقابل تقديرات نوعية سعيًا للوصول إلى جودة التعليم.

وتأسيسا على ذلك تتمحور أهداف هذه الدراسة في عدة نقاط إجرائية، من أهمّها:

-الكشف عن الفروق الجوهرية بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات من حيث البناء والصياغة.

- تحديد درجة التزام الأساتذة بالخطوات الإجرائية المسطرة في الأدلة عند بناء الاختبارات وامتحان تقييم المكتسبات.

- تقييم مدى فاعلية الشبكات التحليلية في تحقيق الموضوعية بين المتعلمين.

- الكشف عن سلبيات وإيجابيات النظامين

- رصد شعور الخوف والطمأنينة في نفوس المتعلمين تجاه الاختبارات وتقييم المكتسبات.

- إبراز الدور القيادي للمفتش التربوي من خلال الإشراف على ضبط المعايير الإجرائية لبناء

النظامين وتوجيه الأساتذة نحو استثمار نتائج التقييم في تجويد الفعل التعليمي.

وطبعا لم يكن اختيارنا لموضوع "الامتحانات المدرسية وتقييم المكتسبات-مقاربة إجرائية-

نابعا ملامح الفراغ إذ ارتبط بجوانب مرتبطة بهوية البحث وخصوصية الباحث في اكتناه واقع الامتحانات

المدرسية وعملية تقييم المكتسبات ودورها الفاعل في تأثيث هوية المتعلم، وتحدد رؤية البحث وفق

دوافع نذكر منها

1-الدوافع الذاتية:

➤ من خلال ميداننا المهني رصدنا التحولات التي حدثت في الممارسة التقويمية، والرغبة في توضيح

الفوارق الإجرائية بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات في المواد الأربع "اللغة

العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات والتاريخ"؛ سعيا منا لتقديم رؤية منهجية تزاوج بين الخبرة

الميدانية والدراسة الأكاديمية لتجويد أداء المتعلم.

➤ يحظى بأهمية بالغة في ميدان التعليم والتعلم، لما يؤديه من دور فاعل في تطوير العملية التربوية

والارتقاء بمستوى التحصيل والمعرفة، فضلا على رغبتنا في أن يستفيد غيرنا من الطلبة الذين هم

مشاريع أساتذة المستقبل.

2-الدوافع الموضوعية:

- غياب دراسات مقارنة تجمع بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات في إطار إجرائي واحد؛ إذ انصبَّ اهتمام معظم البحوث الأكاديمية المحلية على دراسة كل منهما بمعزل عن الآخر، مما كشف عن فجوة معرفية تستدعي المعالجة العلمية البحتة، ليضاف إلى ذلك أنّ مرحلة التعليم الابتدائي -ولا سيما السنة الخامسة منها- تمثل محطة فارقة في المسار التعليمي للمتعلم الجزائري.

ولم تكن دراستي هذه مأخوذة من العدم، وإنّما جاءت مبنية على مجموعة من الدراسات السابقة، نذكرها كالآتي:

- محمد بن مبخوت، فن التقييم التربوي على وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجلفة (الجزائر)، مج01، ع02، 2012.

- عمر علي دحلان، زاد المعلم في التعليم والتعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2020

- يمينة بن موسى، دنيا عدائكة، معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، ورقلة (الجزائر)، ع1، 2017.

- هاجر قاضي: فاعلية إجراء تقييم المكتسبات المطبق في الموسم الدراسي، مجلة اللسانيات التطبيقية، مج08، ع02، الجزائر، 2024.

- وهيبة بوشليق: آلية تقييم مادة اللغة العربية في امتحان تقييم المكتسبات، مجلة العدوي للسانيات العرفية وتعليمية اللغات، مج04، ع01، المسيلة (الجزائر)، 2024.

وبناء على هذه الدراسات السابقة، تبرز حاجة بحثية لإجراء دراسة مقارنة وميدانية تفحص طبيعة العلاقة الإجرائية بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات، ومدى قدرة كل منهما على تحصيل المتعلمين، وانطلاقاً من هذه الفجوة وفي ظل التحولات الراهنة التي تشهدها المنظومة التربوية بالانتقال نحو تقييم المكتسبات، تتحدد إشكالية الدراسة في التساؤل الآتي:

- إلى أيّ مدى تسهم الإجراءات المعتمدة في الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات في تحسين عملية التقييم في التعليم الابتدائي؟ وتتفرع من هذه الإشكالية البحثية تساؤلات فرعية لحدود الدراسة قوامها:

- إلى أي مدى تتقارب الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات في البناء والصياغة؟
 - هل هناك فجوة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات من حيث الإيجابيات والسلبيات كما يدركها الأساتذة؟
 - ما مدى اختلاف شعور تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تجاه الاختبارات المدرسية مقارنةً بشعورهم نحو امتحان تقييم المكتسبات؟
 - هل يسهم امتحان تقييم المكتسبات في تحسين جودة التعليم أكثر من الاختبارات المدرسية؟ وما الآليات المقترحة لتفعيل النتائج في التغذية الراجعة والمعالجة؟
 - ما مدى انسجام نتائج التلاميذ في الاختبارات المدرسية مع نتائجهم في امتحان تقييم المكتسبات؟
- وتأسس هوية البحث وفق فرضيات يمكن تمثيلها وفق الآتي:**
- تتوافق الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات من حيث البناء والصياغة.
 - لا توجد فجوة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات من حيث الإيجابيات والسلبيات كما يدركها الأساتذة.
 - نعم يختلف شعور المتعلمين نحو الاختبارات عن شعورهم نحو امتحان تقييم المكتسبات.
 - يسهم امتحان تقييم المكتسبات في الرفع من جودة التعليم أكثر من الاختبارات المدرسية؛ وذلك من خلال توظيف شبكات تحليلية مضبوطة وتوصيفات نوعية كأداة تشخيصية تسمح بتفعيل تغذية راجعة دقيقة تبنى على أساسها خطة معالجة محكمة.
 - تتطابق نتائج التلاميذ في الاختبار المدرسي مع نتائجهم في امتحان تقييم المكتسبات.
- وتماشيا على خارطة الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي المقارن، لملاءمته طبيعة الموضوع القائم على تحليل نتائج الامتحانات ومقارنتها، إلى جانب دراسة المقابلات وتحليل مضامينها. كما استعنا ببعض الآليات الإحصائية في قراءة البيانات وتفسير النسب والمؤشرات العددية، بما يساهم في الوصول إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية.
- ولتحقيق غاية البحث ارتسمت عناصر الدراسة وفق خطة عملية مقسّمة إلى العناصر التالية: مقدّمة، فصلين نظريين وفصل تطبيقي، وتنتهي بخاتمة فيها أبرز النتائج المتوصل إليها من الدراسة.
- الفصل الأول:** جاء بعنوان الاختبارات المدرسية، وخصّص له ثلاثة مباحث؛ تناول المبحث الأول تعريف التقويم لغة واصطلاحاً مع التطرق لأنواعه، مراحله ووسائله، في حين ركّزت في المبحث الثاني

على تعريف الاختبارات لغة واصطلاحاً مع ذكر أنواعه، أهدافه، بنائه، سماته وتصحيحه، بينما استعرضت في المبحث الثالث تعريف المقاربة الإجرائية.

الفصل الثاني: وقد عنوانته بامتحان تقييم المكتسبات؛ حيث تناولنا في هذا الفصل إبراز المقاربة المفاهيمية لامتحان تقييم المكتسبات، بالإضافة إلى التعرف على الإجراءات التنظيمية التي تحدده، وأهميته في العملية التعليمية التعلمية.

الفصل الثالث: المعنون بالدراسة الميدانية؛ إذ حاولنا في هذا الفصل إلى تقديم وصف دقيق للمنهجية المتبعة في المقارنة بين الاختبارات وامتحان تقييم المكتسبات وفق المقاربة الإجرائية؛ وذلك من خلال تحديد مجتمع الدراسة وعيّنتها المكوّنة من أساتذة التعليم الابتدائي وتلاميذ السنة الخامسة "أ"، ومقابلة مع مفتشين، ومقارنة بين نماذج أعمال التلاميذ في الامتحانات الكتابية بين النظامين، مع تبيان الأدوات البحثية المستخدمة في جمع البيانات، وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج بهدف الإجابة عن إشكالية الدراسة.

لنتجلى في الخاتمة ملامح الدراسة وأبرز محاورها، حيث عرضنا أهم النتائج والاستنتاجات التي توصلنا إليها في الجانبين النظري والتطبيقي.

ووصولاً إلى غاية البحث والدراسة كان حرياً بنا العودة للمكتبة البحثية للاستعانة ببعض المراجع والمصادر التي تؤثت لهوية الدراسة تنظيراً وتطبيقاً يمكن عرض أهمها:

- 1- كتاب التقييم البيداغوجي أشكاله ووسائله لمحمد الطاهر وعلي.
- 2- حثروبي محمد الصالح، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته
- 3- خالد مطهر العدواني، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية وفقاً لمعايير الجودة
- 4- وزارة التربية الوطنية، أدلة تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي
- 5- المناشير الوزارية.

وقد واجهتنا بعض الصعوبات والعراقيل في مرحلة إنجاز مذكرتنا، لعل أبرزها:

- التضارب الزمني بين موعد إجراء امتحانات تقييم المكتسبات (ماي 2026) مع موعد تصحيح المذكرة في صيغتها النهائية، مما استوجب الاستعانة بنماذج امتحانات الدورة السابقة كعيّنة مرجعية لإتمام الجانب التطبيقي، وضمان دقة المقارنة مع الاختبارات المدرسية الحالية، ناهيك عن الظرف الزمني القصير لإعطاء الموضوع حقه من الدراسة والتحليل.

وتأسيسا لما ذكر نتقدّم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي وإلى كل من ساعدنا
وساندنا من قريب أو بعيد ونخصّ بالذكر الأستاذ المفضل المشرف "ماكني محمد" الذي كان لنا نعم
الموجه ولم يخل علينا لا بمعلومة ولا بنصيحة ولا بإرشاد، وفي الختام نسأل الله عزّ وجلّ أن يتقبّل عملنا
هذا خالصا لوجهه الكريم وأن يجعله نافعا وأن يجزل لنا أجر الثّواب.

الطالبة: بلغماري جويده

يوم: 2026/05/03 عين تموشنت

الفصل الأول: الاختبارات

المدرسية

تمهيد:

يمثل التقييم الركيزة الضرورية التي تعوّل عليها العملية التعليمية التعلمية ويعمل على تحسين جودتها وتصحيح مساراتها، فنحن "نتحدث عن التقييم عندما نصّح؛ ونتحدث عن التقييم عندما نقوم بعملية مراقبة شفوية أو كتابية لمراقبة مكتسب من المكتسبات أو تقدير نوعية تطبيق من التطبيقات؛ كما نقوم أيضا في مختلف الامتحانات"¹، ويكتسب التقييم التربوي أهمية بالغة داخل المنظومة التعليمية، إذ لا يقف دوره على كونه إجراء ختاميا للحكم على التعلّات، لأنه يتجاوز ذلك ليصبح عنصرا فاعلا وموجّها للعملية التعليمية برمتها، بما يضمن تحسين التعلم وتطوير أداء المتعلمين باستمرار، فهو أداة تفاعلية تسهم في تتبّع مسار التعلم وتشخيص صعوباته، وتقديم تغذية راجعة تساعد على تعديل المسارات البيداغوجية في الوقت المناسب.

وموازاة لهذا السياق، تبرز الاختبارات كإحدى أبرز أدوات التقييم وأكثرها حضورا في الممارسة المدرسية، حيث شغلت حيزا مهما ضمن مختلف عمليات التقييم، فهي تمثّل وسيلة عملية لقياس قدرات المتعلمين ومكتسباتهم المعرفية والمهارية عبر مختلف المراحل الدراسية، كما تتيح للمعلّم تكوين صورة أوضح عن مستوى التحصيل الدراسي لكل متعلم على حدة، ومن خلال نتائجها يمكن الوقوف على نقاط القوة لتعزيزها، ورصد مواطن الضعف لتداركها ومعالجتها، بما يضمن تحسين جودة التعلّات والارتقاء بالمردود التربوي العام.

وستتطرق في هذا الفصل لعدة مفاهيم نظرية وسيُعرّف من خلالها على مفهومي التقييم والاختبار.

¹-وزارة التربية الوطنية: "دليل منهجي في التقييم البيداغوجي"، نوفمبر 2010، ص 07.

المبحث الأول: تعريف التقويم (Evaluation):

يُشكل التقويم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية التعلمية نظير كونه أداة محورية لمتابعة مدى تحقق الأهداف التربوية وقياس تطور تعلّم المتعلمين، فهو لا يقف عند إصدار الأحكام النهائية حول مستوى التحصيل، ويصل إلى تشخيص الثغرات وتحديد مواطن القوة والضعف، بما يتيح تحسين التعليمات وتوجيهها بشكل مستمر الأمر الذي جعله جزءاً لا يتجزأ من الفعل البيداغوجي يساهم في دعم جودة التعليم وفعاليته، وقبل الحديث عن عملية التقويم وجب اكتناه حقيقته المفهومية في شقّه اللغوي والاصطلاحي

أ- لغة: مشتق من المادّة اللّغويّة (ق و م) ولقد جاء في لسان العرب لابن منظور: "أقمت الشيء فقوّمته فقام؛ بمعنى استقام والاستقامة: اعتدال الشيء، واستواءه... وقوم دراه: أزال عوجه وكذلك أقامه"¹؛ إذ تشير كلمة قوم في اللغة إلى معنى الاعتدال وإزالة الاعوجاج والاستقامة.

ب- اصطلاحاً: "العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة؛ أي أنه ما يتم بموجبه إصدار حكم موضوعي يحقق هدفاً تربوياً يسعى إليه كل من الدارسين والمدرّسين"². وقد عرّفه سليمان محمد أبو شارب بأنه: "عملية الحصول على معلومات معيّنة حول مجهود ما للخروج بنتيجة مناسبة للحكم على ذلك المجهود واتخاذ قرارات مناسبة حوله"³.

¹ ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، مادة (ق و م)، دار المعارف، القاهرة، مصر، د ط، د ت، باب القاف، ص 3786.

² جعفر عبد كاظم المياحي، القياس النفسي والتقويم التربوي، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011/1432، ص 47.

³ سليمان محمد أبو شارب، استراتيجيات التقويم في التربية المهنية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2015/1436، ص 28.

ويتبين من التعريفين السابقين أنّ التّقييم عمليةٌ منظّمة ودقيقة وذات طابع شامل، لا تقتصر على جانب واحد من جوانب التعلم، وتمتد لتغطي مختلف مراحله ومكوناته، فهو لا يمثل مجرد إجراء تقني، وإنما آلية تربوية واسعة تهدف إلى فهم التعلّيمات وتحليلها في سياقها الحقيقي، كما يُعدّ عنصراً لا غنى عنه في سيرورة العملية التعليمية التعلّمية، إذ يساهم في إصدار أحكام تربوية موضوعية تُوظف بغرض التعديل أو التسيير أو التوجيه، بما يضمن تحسين الممارسات التعليمية ورفع جودة التعلم.

1- أنواع التّقييم:

يتّخذ التّقييم عدّة أشكال مختلفة مرتبطة، إمّا بمراحل التّقييم، أو متعلقة بالمستهدف ملخصة في الجدول الآتي:¹

أنواع التّقييم	حسب مراحل التّقييم	حسب المستهدف بالتّقييم	حسب السلوك الظاهر
	التّقييم التشخيصي أو القبلي	تقويم المتعلم	تقويم قدرة التواصل
	التّقييم التكويني أو البنائي	تقويم المدرّس	تقويم الأداء والمهارة
	التّقييم التحصيلي أو النهائي	تقويم طرق التعليم ووسائله	تقويم الأخلاق
	التّقييم المرحلي	تقويم المنهاج	تقويم المعرفة
		تقويم أساليب التّقييم	تقويم الإنتاج والإبداع

(جدول رقم -01- يمثل أنواع التّقييم)

2- مراحل التّقييم:

يمرّ التّقييم بعدّة مراحل متتابعة ومتراصة تبني على خطة محكمة تتضمن الأسئلة الآتية:²

- متى نقوم؟ ← (قبل، وأثناء، وبعد) كل نشاط تعليمي / تعلّمي

- ماذا نقوم؟ ← مكتسبات المتعلّمين، أداء المعلّم، المحتويات، المناهج

¹- بن طو بن عمران، أهم أساليب التّقييم التحصيلي (أساليب بناء الاختبارات) المطبقة في المدرسة الجزائرية وأهم المشاكل التي طرحها، مخبر الدراسات المصطلحية والمعجمية، جامعة يحي بن فارس، المدينة، الجزائر، 2020، ص175.

²- المرجع نفسه، ص176.

- لماذا نقوم؟ ————— لتحديد مدى تحقق الأهداف وتحديد الخلل لتدارك النقائص

- كيف نقوم؟ ————— لتحديد طرق ووسائل التقويم الناجح

ومن خلال الالتزام بهذه الخطة المحكمة، وتطبيق مراحلها تطبيقاً دقيقاً ومنهجياً، يمكن الارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق نتائج نوعية، بما يفضي في نهاية المطاف إلى تحسين جودة التعليم وضمان فاعليته.

3- وسائل التقويم:

تتركز وسائل التقويم في العناصر الآتي ذكرها¹:

أ- **الملاحظة:** هي أداة أساسية لتسجيل سلوك المتعلم القابل للمشاهدة.

ب- **المقابلة الشخصية:** هي أداة مهمة للحصول على المعلومات بطريقة معمّقة وموضوعية لكنها مكلفة.

ج- **الاختبارات:** هي أسلوب فني للحصول على المعلومات وتمتاز عن غيرها من أدوات التقويم ووسائله بإمكانية الحصول على المعلومات بصورة منظمة.

د- **الاستبيان:** هو وسيلة لجمع الإجابات عن أسئلة معدة مسبقاً من قبل الباحث ويقوم المفحوص (الشخص المستجوب) بالإجابة عنها عن طريق ملء استمارة.

هـ- **السؤال الشفهي:** الذي يطرح على عامة المتعلمين وتكون الإجابة عنه فردية.

¹ -المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، د ت، ص 38.

ما يفيد وفق ما تمّ عرضه، أنّ نجاح العملية التعليمية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم بمختلف أنواعه، إذ يُعدّ هذا الأخير آليةً أساسية لضمان جودة التعلم وفاعليته، فالتقويم بكونه استراتيجية منهجية محكمة، يقوم بجمع المعطيات جمع المعطيات وتحليلها وتفسيرها بدقة، بما يتيح التوصل إلى أحكام تربوية موضوعية حول مستوى التعلّات، وبناء على هذه النتائج، تُتخذ قرارات مدروسة قد تكون بيداغوجية تتعلق بتعديل أساليب التدريس وتوجيه التعلّات، أو إدارية ترتبط بتنظيم المسار التعليمي وتسييره، بما يضمن تحسين المردود التربوي ورفع جودة التعليم.

المبحث الثاني: تعريف الاختبار (Exam):

إنّ الاختبار أداة تقويمية تُستعمل في العملية التعليمية لقياس مدى تحكّم المتعلمين في المعارف والمهارات والكفاءات المستهدفة، من خلال مجموعة من الأسئلة أو الوضعيات التي تُصاغ وفق أهداف محددة مسبقاً، ويهدف الاختبار إلى الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي، وتحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلم، بما يساعد على توجيهه ومعالجة صعوباته وتحسين تعلّماته، وقبيل عرض هوية الاختبار وأهمية الفاعلة في العملية التربوية سنقف عند المصطلح لغة واصطلاحاً:

أ- لغة: إن الاختبار في معناه اللغوي يُفيد معنى التجربة والفحص، إذ يُقصد به التحقق والامتحان للكشف عن حقيقة الشيء أو درجة جودته.¹

ب- اصطلاحاً: يمثل مفهوم الاختبار في شقّه الاصطلاحي "إجراء تنظيمي بواسطته نلاحظ سلوك المتعلمين ونتأكد من تحقيقهم للأهداف المرجوة، كما أنّه وسيلة قياس تقوم على امتحان أو سلسلة من الامتحانات لإنجاز مهمّة محدّدة."²

ويمكن إعطاء تعريف آخر للاختبار: "هو تلك العملية التي تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلّم لقياس المردود عامّة، أو فرض يؤدّي فردياً أو جماعياً أو فحص منظّم أو سلسلة من

¹-روحي البعلبكي: المورد قاموس عربي - انجليزي، ص54.

²-بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية، مخبر اللسانيات واللغة العربية جامعة باجي مختار، عنابة، دط، 2009، ص11.

الفروض تقدّم لمرشّح بهدف تقييم تعلّمه، وهي عملية ملاحظة دقيقة لتحديد حالة تطوّر في مراحل مختلفة من تدرّج تعلّمه بواسطة فروض شفويّة أو كتابيّة، يأخذ الامتحان أشكالاً متنوّعة كأن يكون عمليّة جزئيّة أو نهائيّة مفردة أو جماعيّة موضوعيّة أو مقاليّة.¹

ونفهم من التعريفين السابقين أنّ الاختبار أداة قياسية وتقييمية يعتمد عليها المعلّم في سياق العملية التعليمية، بهدف التحققّ من مدى استيعاب المتعلّم للمضامين التعليمية التي تمّ تدريسها، ودرجة تمكّنه من المعارف والمفاهيم والمهارات المستهدفة، فهو لا يقوم بقياس كمية المعلومات المكتسبة فحسب، و يتعدّى ذلك إلى الكشف عن كيفية توظيفها واستثمارها في مواقف تعليمية مختلفة، بما يسمح بتحديد مستوى التحصيل الدراسي بدقّة وموضوعية، كما يُتيح الاختبار للمعلّم فرصة الوقوف على جوانب القوة لدى المتعلمين لتعزيزها وتثبيتها، إلى جانب تشخيص مواطن الضعف والصعوبات التي تعترض تعلّمهم، تمهيداً لمعالجتها عبر أنشطة داعمة أو طرائق بيداغوجية ملائمة، وبذلك يشكّل الاختبار وسيلة أساسية في عملية التقييم، تسهم في تحسين جودة التعلّمات وتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المسطرة بكفاءة وفعالية.

1- أنواع الاختبارات:

هناك أنواع شتى من الاختبارات والسّائد في العمليّة التعليميّة التعلّمية الاختبار التّحصيلي الذي هو "أداة تستعمل للإجابة عن السؤال التالي: هل حقّق التلاميذ الهدف المطلوب؟ أيّ أنّه عبارة عن مجموعة من الأسئلة والمطلوب الإجابة عنها، غرضها التأكّد من مدى تحقيق الهدف".²

1-1 الاختبارات الشفوية (Oral Exams):

هذا النوع من الاختبار يعتمد على طرح المعلّم للأسئلة الشفوية على طلابه وعليهم أن يجيبوا عن

¹- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط8، 2017، ص167.

²- حثروبي محمد الصالح، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1997، ص102.

الأسئلة شفويا أيضا، وتستخدم الاختبارات الشفوية بكثرة في المراحل المبكرة من التعليم، خاصة في تقويم مهارات اللغة، مثل: الاستماع والتحدث والقراءة الجهرية، عندما لا يكون من السهل استخدام الاختبارات التحريرية، أو وجود إعاقة بصرية أو عضوية وفي بعض المواد الدراسية ذات طبيعة خاصة، مثل: القرآن الكريم والتجويد¹؛ وهذا النوع يعتمد في صياغة أسئلته على التواصل الشفوي بين المعلم الذي يوجه السؤال للمتعلم والمتعلم يجب على سؤال المعلم بهدف تقييم قدرة استيعاب المتعلم للمهارات والمعارف ومدى تحصيلها.

أ. مزايا الاختبارات الشفوية:

- يعطي المتعلم الخبرة في التعبير الشفوي والاستفادة من إجابات غيره.
- مجموع الأسئلة التي يجب عنها شفويا أكبر بكثير مما يستطيع كل طالب أن يجيب عنه تحريرا.
- يمكن الكشف عن أخطاء المتعلمين في الحال.
- تحتاج إلى جهد كتابي قليل، ويفيد في الاختبارات².

ب. عيوب الاختبارات الشفوية:

- تعتمد هذه الطريقة على إجراء هذا الاختبار مرة واحدة قبل الفاحص؛ إذ لا يمكنه إعدادها مرة ثانية إذا دعت الحاجة والظروف، كما تعتمد على ذاتية المعلم ووضعه النفسي، وقد يتأثر تقويمه بما يعرفه عن التلاميذ مسبقا.
- إنّ الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ تتفاوت في درجة سهولتها أو صعوبتها من تلميذ إلى آخر، ومن وقت إلى آخر، وهذا ما يجعل تقويمها غير سليم.

¹- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، د ط، 2010، ص440-441.

²- خالد أبو شعيرة وثائر غباري، علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، ط1، 2008، ص421.

- لا يمكن الامتحان الشفوي المعلم من صرف الوقت الكافي لإجرائه خاصة عندما يكون عدد التلاميذ في القسم كبيراً ولا يدون نتائجه في السجلات الخاصة بالتلميذ، وبالتالي لا يمكن الرجوع إليها وتحليلها إذ ما استدعت الظروف لذلك.¹

2-1 الاختبارات المقالية (Essay Exams):

إن "الاختبارات المقالية هي الاختبارات القائمة على طلب المعلم من المتعلم كتابة مقال أو نص يقرب في مواصفاته من المقال معبراً فيه عن أفكاره وآرائه"²؛ فهذا النوع من الاختبارات يتيح للمتعم فرصة التعبير بحرية ودون قيود، إذ يمنحه مجالاً واسعاً لعرض أفكاره وتوظيف معارفه بشكل ذاتي ومنظم، كما يسمح له بإطلاق العنان لقدراته الفكرية والإبداعية، من خلال تناول الموضوع المطروح وتحليله وإبداء رأيه فيه بطريقة تعكس مستوى فهمه واستيعابه. وبذلك يُبرز المتعلم إمكاناته العقلية في معالجة الإشكالات، وقدرته على بناء أفكار مترابطة والحجاج عليها بأسلوبه الخاص.

أ- مزايا اختبار المقال:

"تمتاز اختبارات المقال بالآتي:

- سهولة الوضع والإعداد، وقياس قدرات كثيرة ومتنوعة".³
- "تمتاز بقدرتها على قياس القدرات المعرفية خاصة قدرات الفهم والتحليل والنقد والتقويم.
- يساعد على تشخيص القدرة التعبيرية عند المتعلمين وفي حل المشكلات".⁴

¹ - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، عالم الكتب، مصر، ط1، 2003، ص549.

² - أنطوان الصياح، تقويم تعليم اللغة العربية دليل عملي، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2009، ص90.

³ - عبد الرحمن جامل وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، ط1، الأردن، 2014، ص306.

⁴ - المرجع نفسه، 306

ب- عيوب اختبار المقال:

- إن الحديث عن سليات اختبار المقال يمثل مسألة هامة في حدود العملية التعليمية "فمن عيوب اختبار المقال عدم شموله للمادة الدراسية، حيث تقيس أسئلته أجزاء محددة من المادة الدراسية بسبب قلة عدد الأسئلة والتي تتراوح بين سؤالين إلى عدة أسئلة"¹؛ بمعنى تقيس فقط أجزاء من المادة الدراسية وليس كلها.

- تأثر نتائجها بالقدرة اللغوية للتلميذ متمثلة في القدرة على التعبير والسرعة في الكتابة وجودة الخط؛ حيث تؤثر الأخطاء الإملائية واللغوية وجودة الخط على درجة التلميذ، فقد يفهم السؤال ويعرف الإجابة ولكنه لا يستطيع التعبير أو أن رداءة الخط تؤثر على المصحح"²؛ وبالتالي فإنّ تحصيل المتعلّم مرتبط بالقدرة على التعبير والكتابة وجودة الخط فإذا نقصت مهارة من هذه المهارات لن يتحصل على علامة مرضية.

- تستغرق عملية تصحيح الاختبار وقتا وجهدا كبيرين، الأمر الذي يؤدي بالمصححين إلى السرعة وعدم ثبات التصحيح، مما يزعزع الثقة في استخدام أسئلة التحصيل الدراسي"³، فاختبارات المقال مهمة في قياس بعض مخرجات التعلّم على الرغم من عيوبها الكثيرة.

1-3- الاختبارات الموضوعية (Objective Exams):

إن الاختبارات الموضوعية هي نوع من أدوات التقويم التي تعتمد على أسئلة محددة ودقيقة، تكون إجاباتها قصيرة ومضبوطة، وغالبا ما تكون لها إجابة واحدة صحيحة أو مجموعة إجابات محدودة، ويتميز هذا النوع من الاختبارات بالحياد والموضوعية في التصحيح، إذ يقلّ فيه تدخل ذاتية المعلّم، مما يضمن قدرًا أكبر من العدالة وتكافؤ الفرص بين المتعلمين.

¹- عمر لعويبة، علم النفس التربوي، مؤسسة حسين رأس الجبل، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2017، ص209.

²- المرجع نفسه، ص209.

³- المرجع نفسه، ص209-210.

"فهي الاختبارات التي تشمل مفردات موضوعية وهذه المفردات عبارة عن أسئلة محددة المعنى ولكل منها إجابة صحيحة واحدة لا يختلف المصححون في تقدير درجاتها، وينبغي أن تكون الأسئلة واضحة من حيث اللغة والمعنى بالنسبة لكل فرد"¹.

وسُمّيت الاختبارات الموضوعية بهذا الاسم لابتعادها عن الذاتية في عملية التقويم، إذ تعتمد على أسئلة وإجابات محددة وواضحة تقلّ فيها مساحة الاجتهاد الشخصي للمصحّح، وبذلك لا يتأثر التصحيح بالميول أو الانطباعات الفردية، ويخضع لمعايير دقيقة وثابتة تضمن الموضوعية والعدالة في تقدير أداء المتعلمين.

أ- مزايا الاختبارات الموضوعية:

- تتميز الاختبارات الموضوعية بعدّة مزايا تجعلها أداة فعّالة في التقويم التربوي، من أبرزها أنها تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين، إذ تتيح قياس مستويات متعددة من التحصيل بما يتناسب مع قدرات كل متعلّم، كما تتميز بسهولة التصحيح وسرعته، حيث لا تستغرق وقتاً طويلاً مقارنة بغيرها من أنواع الاختبارات، نظراً لاعتمادها على إجابات محددة وواضحة تقلّ فيها الذاتية، وهذا ما يجعلها وسيلة عملية وفعّالة في تقديم نتائج دقيقة وفي وقت وجيز، مما يساعد على تحسين سير العملية التعليمية..

ب- عيوب الاختبارات الموضوعية:

تتسم الاختبارات الموضوعية بعدّة مزايا تجعلها أداة فعّالة في التقويم التربوي، من أبرزها أنها تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين، إذ تتيح قياس مستويات متعددة من التحصيل بما يتناسب مع قدرات كل متعلّم. كما تتميز بسهولة التصحيح وسرعته، حيث لا تستغرق وقتاً طويلاً مقارنة بغيرها من أنواع الاختبارات، نظراً لاعتمادها على إجابات محددة وواضحة تقلّ فيها الذاتية، وهذا ما يجعلها وسيلة عملية وفعّالة في تقديم نتائج دقيقة وفي وقت وجيز، مما يساعد على تحسين سير العملية التعليمية.²

¹- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، مرجع سابق، ص 553.

²- ينظر: رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج، الأردن، ط 1، 2008، ص 323.

ج- أنواع الاختبارات الموضوعية:

1. اختبار الصواب أو الخطأ (True-False Exam):

- تعرض على المتعلم مجموعة من الأسئلة، أو العبارات بعضها صحيح وبعضها الآخر خطأ، ويطلب منه تحديد العبارات الصحيحة من الخاطئة ونسبة التخمين فيها عالية جداً.¹

2. الاختيار من متعدد (Multiple-choice Exam):

- إن أسئلة الاختيار من متعدد تتكون من جزئين: الأول يسمى قاعدة السؤال؛ أي جوهر السؤال.² الذي نتوقع الإجابة من خلال قراءته، أما الجزء الثاني، فيطلق عليه بدائل الإجابة، ويختلف عدد البدائل من اثنتين إلى ثلاثة أو أربعة أو خمسة وأحياناً تصل إلى ستة بدائل، وفي مثل هذا النوع من الأسئلة يطلب من المتعلم أن يختار البديل الذي يراه صحيحاً³؛ ومعناه أن هذا النوع من الاختبارات يقوم على تقديم مجموعة من البدائل أمام المتعلم، بحيث يُطلب منه التمييز بينها واختيار الإجابة الصحيحة من بينها، مع تحديد الإجابة الخاطئة واستبعادها.

3. اختبار المزاوجة (Matching Exams):

يتكوّن هذا النوع من الاختبارات عادة من قائمتين متوازيتين، غير أنّهما لا تكونان متساويتين من حيث عدد العبارات أو الإفادات، حيث تضمّ القائمة الأولى أسئلة أو عناصر تحتاج إلى الإجابة، بينما تحتوي القائمة الثانية على أجوبة أو بدائل محتملة، ويطلب من المتعلمين في هذه الحالة القيام بعملية الربط أو التوصيل بين كل عنصر من عناصر القائمة الأولى وما يقابله من إجابة مناسبة في القائمة الثانية، بما يبرز مدى فهمهم للعلاقات بين المفاهيم واستيعابهم للمحتوى الدراسي⁴

¹- بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، الأردن، ط1، 2013، ص296.

²- رافدة الحري، التقويم التربوي، ص324.

³- المرجع نفسه ص326-327.

⁴- ينظر: سعيد عبد الكريم، أهمية الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي، مجلة المصباح، المسيلة، مج2، ع1، 2022، ص34.

4. اختبار التكميل (Complete Exam):

- تتطلب هذه الأسئلة " من المتعلم أن يكمل فكرة في جملة بوضع كلمة أو كلمات لملء الأماكن الخالية، أو يطلب من المتعلم أن يجيب عن السؤال بكتابة الإجابة في الفراغ المخصص، وأما هدف هذا النوع من الاختبارات فيتمثل في تذكّر المصطلحات والتواريخ والتعريفات من قبل المتعلم، ومن عيوب هذه الأسئلة أنها تعطي إجابات أحيانا متنوعة؛ لذلك يلزم الأمر مهارة المصحح.¹ وعليه، فهذا الاختبار يعدّ من أسرع أنواع الاختبار إجابة مقارنة بالاختبارات الأخرى كاختبار المقال على سبيل المثال ولكن على المعلم أن يكون حنكاً ومنهجياً في تصحيحه؛ لأنّ الإجابات المتنوعة قد تفقد موضوعية الامتحان وتدخل الذاتية؛ بمعنى أنّ ما يراه المعلم مقبولا قد يكون مرفوضا عند الآخر وهذا يقلل من شأن الاختبار. ومن عيوب أسئلة التكميل "أنها تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة، كما يعاب عليها أيضاً أن تتأثر بالذاتية في التصحيح، وهناك نوع آخر من أسئلة التكميل أشد تعقيداً يطلق عليه: ترابط الفكرة والأسئلة وهذا النوع يمتاز بتزويد المتعلم بما يرشده إلى الإجابة"²، وعليه فإنّ اختبار التكميل يُعاب عليه إهمال قياس المستويات العليا من نواتج التعلم، حيث يركّز غالباً على استرجاع المعلومات المباشرة دون التعمّق في مهارات التحليل والتركيب والتقويم، كما أنّه قد يفتقر أحيانا إلى الموضوعية الكاملة في التصحيح، إذ قد تتداخل فيه بعض التقديرات الذاتية للمصحح، خاصةً عندما تتعدد الصياغات المحتملة للإجابة الصحيحة.

2- أهداف الاختبارات

للاختبارات أهداف تربوية نوجزها في النقاط الآتية:

- "قياس مستوى تحصيل المتعلم العلمي، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

- تصنيف المتعلم في مجموعات وقياس مستوى تقدّمهم في المادة.

¹- عبد المجيد سيد أحمد منصور، التقويم التربوي، دار الزهراء، الرياض 5، 2015، ص 189.

²- المرجع نفسه، ص 189.

-الكشف عن الفروق الفردية والتعرّف على مجالات التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية"¹؛ ومن ثمّ فإنّ الغرض من الاختبارات هو تحديد تحصيل المتعلّم ومحاولة تصحيح الأخطاء التي يرتكبها أثناء الاختبار.

3- بناء الاختبارات

لبناء الاختبار في صورته الجيدة والفعّالة يجب أن يتركز على أسس وقواعد تتمثّل في الخطوات التالية:

3-1- تحديد غرض الاختبار: يتعيّن على بائي الاختبار قبل أن يبدأ بإعداده أن يحدد الهدف اللازم منه بل ويحدد بدقة متناهية لما سيترتب على هذا الهدف من نتائج، فإذا لم يحدد هدفه بوضوح فلا يكون للنتائج المحصّلة عن ذلك الاختبار أيّ معنى يذكر"²، فالتخطيط الجيد يقوم أساساً على تحليل منهجيّ ودقيق للأهداف المراد تحقيقها، إذ يُعدّ هذا التحليل خطوةً محورية تسمح بتحديد الأولويات، وتوضيح المسارات، وضبط الوسائل المناسبة للوصول إلى النتائج المنشودة.

3-2- تحديد الأهداف التعليمية: تأتي هذه الخطوة لترتبط بالنواتج التعلّمية التي يقيسها الاختبار، وخطوة تحديد الأهداف تتطلب شرطين: الأول التعرف على أنواع الأهداف التعليمية ومستوياتها، والثاني صياغة الأهداف التعليمية للمادة بعبارات سلوكية تعكس نواتج تعليمية يمكن ملاحظتها وقياسها، ولأنّ معدّ الاختبارات معني ببنائه بالمجال المعرفي (حسب الواقع الحالي) دون غيره فمن الملائم تبني تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي في تحديد النواتج التعلّمية."³

¹-أبي ليبدو خان المظفر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، دار شبكة المدارس الإسلامية، باكستان، د ط، 2008، ص404.

²-نبيل جمعة صالح النجار، القياس والتقويم-منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص80

³-دنيا عدائكة وميمنة بن موسى، معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، ورقة، ع1، 2017، ص219

3-3- تحليل محتوى المادة التعليمية: إنّ تحليل المادة التعليمية والإحاطة بمحتواها شرط ضروري لإعداد الاختبار المناسب لتقويم أهداف هذه المادة¹.

3-4- تصميم جدول المواصفات: هو مخطط يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهارتها الفرعية، ويحدد الأهمية النسبية لكل منها في هذا الاختبار والتي تتبدل من مرة إلى أخرى².

3-5- اختيار نوع أسئلة الاختبار: كما أنّ نوع الفقرات التي يتكون منها الاختبار إمّا أن تكون مقالية أو موضوعية؛ لذلك يجب على المعلم أن يكون مدركاً لهاته الأنواع المختلفة من البنود (الأسئلة)³.

3-6- ترتيب أسئلة الاختبار: عند صياغة فقرات الاختبار بصورتها النهائية يتم ترتيبها؛ لذلك فعلى المعلم أن يختار التنظيم المناسب لتحقيق أهداف الاختبار التحصيلي: حسب الشكل - حسب المحتوى - حسب مستوى الصعوبة - حسب مستوى الأهداف⁴.

3-7- صياغة تعليمات الاختبار: تتمثل التعليمات إرشادات مهمة توجه التلميذ وترشده إلى كيفية الاستجابة لفقرات الاختبار وأن تكون كلمات التعليمات مفهومة ومتسلسلة وأن تكون متسلسلة على شكل نقاط واضحة⁵.

ولهذا، فإنّ صياغة التعليمات بدقّة ووضوح تُعدّ عنصراً أساسياً في نجاح الاختبار، إذ تُسهّم في تيسير فهم المطلوب من المتعلّم وتخفيف حالة التردد والتساؤل لديه أثناء الإنجاز، كما أنّها تساعد على توجيه جهده بشكل صحيح نحو الإجابة، وتقلّل من احتمالات سوء الفهم، مما ينعكس إيجاباً على جودة بناء الاختبار وفعاليته في قياس التعلم بشكل دقيق وموضوعي.

¹- خالد مطهر العدواني، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية وفقاً لمعايير الجودة، ص 13.

²- أحمد محمد عبد الرحمن، تصميم الاختبارات، دار أسامة للنشر، الأردن، ط 1، 2011، ص 231.

³- دنيا عدائكة ويمينة بن موسى، معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، ص 220.

⁴- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في القياس والتربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط 2، 2002، ص 97.

⁵- دنيا عدائكة ويمينة بن موسى، معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، ص 220.

3-8- إخراج الاختبار وطابعته: أن تكون الطباعة واضحة وخالية من الأخطاء المطبعية والإملائية، وترك مسافة كافية بين كل فقرة والفقرة التي تليها وتعطى لها أرقام متسلسلة¹ فتقديم الاختبار بصورة منظمة ومحكمة يعكس تمكّن وحنكة القائم بالعملية التعليمية التعلّمية، ناهيك عن أثره الإيجابي وحتى النفسي على المتعلّم، وبالتالي سيتمكّن هذا الأخير من تحقيق نتائج مُرضية.

3-9- تطبيق الاختبار: تستوجب عملية تطبيق الاختبار توفير الظروف المناسبة؛ حيث ينخفض قلق الاختبار قبل أو عند دخول التلميذ قاعة الامتحان² ولذلك ولضمان تمكّن المتعلّم من تحقيق أداء جيّد، يتعيّن على المعلّم أن يوفّر له جميع الظروف والإمكانات التي تساعد على الفهم والاستيعاب، من توجيه واضح ودعم بيداغوجي مناسب، ووسائل تعليمية مُساندة، بما يهيئ له بيئة تعلّم فعّالة تُسهم في تحسين نتائجه ورفع مستوى تحصيله.

3-10- تصحيح الاختبار: إنّ تصحيح الاختبار يتوقف على نوع الاختبار المستخدم وعلى الإجراءات التي اتخذت لأغراض التصحيح، وأيّاً كانت نوعية الاختبار -مقالي أو موضوعي- فإنّه يجب على المصحح مراعاة الموضوعية من خلال توفير مفتاح تصحيح الاختبار الذي يعدّه³؛ ولذلك فعند الانتهاء من تطبيق الاختبار تشرع عملية التصحيح ووضع العلامات لكن عند التصحيح يجب على المصحح أن يتجنب الذاتية ويصحح بكل موضوعية لضمان المصداقية.

4- سمات الاختبار الجيد

أ. الصفات الأساسية:

¹ - دنيا عدائكة ويمينة بن موسى، معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، مرجع سابق، ص 220

² -المرجع نفسه، ص 221.

³ -سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في القياس والتربية وعلم النفس، ص 225.

-**الصدق:** "صدق الاختبار هو قدرته على قياس السمة المراد قياسها، ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو مشاركا لها"¹؛ أي أنه وللمحافظة على نجاح الاختبار ومصداقيته، على المعلم أن يركز على جانب واحد كالتفكير لقياس مدى تحصيل المتعلم.

-**الثبات:** "أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد"²؛ ومعنى ذلك حفاظ الاختبار على النتائج نفسها حتى لو غيرنا المجموعة من الأفراد، فهذا يدل على ثباته.

-**الموضوعية:** "ويقصد بها عدم تأثر علامات المتعلم أو درجاتهم بذاتية المصحح، وتؤدي الموضوعية إلى العدل في الدرجات من جهة وإلى الثبات في الاختبار من جهة أخرى"³؛ أي على المعلم أن يتعامل بموضوعية مع ورقة المتعلم ويتعد عن مظاهر الذاتية في تصحيحه، وأن يصيغ السؤال بوضوح دون غموض أو التباس.

-**التمييز:** "هو الذي يظهر الفروق الفردية بين التلاميذ المتفوقين والضعفاء، من أجل ذلك يتطلب أن يكون الاختبار متباين الأسئلة بين السهولة والصعوبة"⁴، ولتمييز المتعلمين يجب أن يكون هناك تنوع في الأسئلة بين السهولة والصعوبة وينتج عنه توزيع عادل بين أعلى الدرجات وأقلها.

-**الشمولية:** وهو أن يشمل الاختبار الأهداف المسطرة، وجميع العناصر المكونة لموضوعه، لكي نحصد نتائج صادقة.

¹-فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2006، ص375

²-عبد الله الصمادي، ماهر الرابع، القياس والتقويم التربوي بين النظرية والتطبيق، مركز يزيد للنشر، جامعة مؤتة، ط1، 2004، ص206

³-شكري حامد نزال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2003، ص271-272.

⁴-عاطف محمد سعيد ومحمد جاسم عبد الله، الدراسات الاجتماعية، طرق التدريس والاستراتيجيات، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2008، ص303.

-**القابلية للاستعمال:** "يتحقق معيار قابلية الاختبار للاستعمال إذا توافرت فيه صفة العلمية من حيث سهولة التطبيق وسهولة التصحيح واستخراج الدرجات".¹

-**معامل السهولة والصعوبة:** "يجب أن يحتوي الاختبار على أسئلة تناسب كافة مستويات وقدرات الطلبة، وتتفاوت من السهولة إلى الصعوبة"²

ب- تصنيف أسئلة الاختبار حسب صنف بلوم: Bloom

صنّف بلوم (Bloom) معظم الكفاءات التربوية إلى مستويات، وعند إعداد أسئلة الاختبار لا بد أن تقيس أغلب مستوياته، مستهلاً بمستوى التذكّر إلى مستوى التقويم، وتتمثّل هذه المستويات فيما يلي:³

- التذكّر:** قدرة المتعلّم على تذكّر واسترجاع المعرفة المكتسبة، هي: أذكر، عدد، ميز، متى، من...
- الفهم:** تمكّن المتعلّم من تنظيم معلوماته وإعادة صياغتها، وهي: صف، قارن، فسر، اشرح، علل..
- التطبيق:** تطبيق مبادئ ونظريات في حل مشكلات معيّنة، وهي: طبّق، صنّف، حل...
- التحليل:** تحليل المعطيات والعلاقات وتحديد الأسباب والدوافع وتحليل النتائج، وهي: حلّل..
- التركيب:** إبداع أفكار توصله إلى توقعات مبنية على فرضيات، هي: ارسم، كيف، خطّط..
- التقويم:** الإدلاء بالرأي وتقويم صحة الحلول والأفكار وصياغة الأحكام، وهي: ما رأيك، أيهما أفضل، هل...⁴.

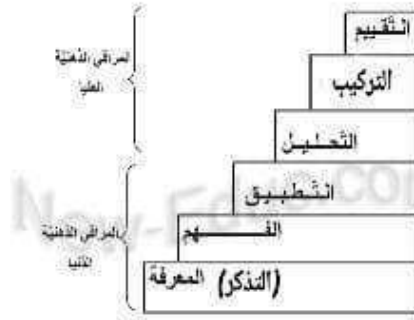
¹-دنيا عدائكة وبمينة بن موسى، معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، مرجع سابق، ص 223.

²-المرجع نفسه، ص 319.

³ - وزارة التربية الوطنية، المجموعة المتخصصة لمادة الرياضيات، الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الثالثة ثانوي، الجزائر، 2008، ص 06.

⁴-المرجع نفسه، ص 06.

والشكل الموالي يوضح ذلك¹:



5- تصحيح الاختبارات

ويتم تصحيح الاختبار طبقاً للنموذج المحدد للإجابة، وطبقاً لجدول تقدير الدرجات أو العلامات وتفسير هذه العلامات أو درجات يعتبر خطوة مهمة؛ إذ إنه يعطينا هنا وصفاً حياً مباشراً لأداء الشخص نطلق عليه {الدرجة الخام}، وتكون عبارة عن عدد الأسئلة التي أجاب عليها المتعلم إجابة صحيحة وهي في حد ذاتها لا معنى لها وليس لها أي دلالة، ولا يمكن أن تفسر إلا بمقارنتها بجدول المعايير الذي يعدّ خطوة مهمة من خطوات إعداد الاختبار التحصيلي²؛ وبناءً على ذلك ولتحديد مدى تحصيل المتعلم بدقة وموضوعية، ينبغي أن يكون الاختبار محكماً في جميع خطوات بنائه، وأن تتوفر فيه خصائصه العلمية والتربوية، كما يُعدّ إعداد الإجابة النموذجية وسلّم تقدير العلامات شرطين أساسيين في عملية التصحيح، إذ يضمنان توحيد معايير التقييم والحدّ من التحيز، مما يفضي إلى نتائج أكثر عدلاً ودقة في قياس أداء المتعلمين.

¹ - تعليم جديد: تعرفوا على صنافه بلوم، 15.05.2019، <https://www.new-educ.com> اطلع عليه يوم

2026/03/27 على الساعة 15 و45د

² - سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004، ص240.

المبحث الثالث: المقاربة الإجرائية Approche procédurale

إن المقاربة الإجرائية هي مقاربة تربوية تقوم على تحويل الأهداف التعليمية إلى سلوكيات ومهارات قابلة للملاحظة والقياس، بحيث تُصاغ التعليمات في شكل خطوات وإجراءات عملية واضحة يمكن تنفيذها داخل الوضعية التعليمية وتقويمها بدقة، وتركز هذه المقاربة على الفعل التعليمي باعتباره محور العملية التعليمية، حيث يُصبح المتعلم مشاركاً نشطاً في بناء معرفته من خلال إنجاز مهام محددة، بينما يضطلع المعلم بدور الموجه والميسر، كما تهدف إلى تحقيق نتائج قابلة للتقويم الموضوعي، من خلال ربط التعلم بالممارسة الفعلية وتحديد مؤشرات دقيقة لقياس مدى تحقق الأهداف.

1- المقاربة لغة واصطلاحاً

أ- لغة: جاء ذكر لفظة المقاربة في لسان العرب بمعنى: "قرب القرب: نقيض البعد، قرب الشيء بالضم، يقرب قرباً وقرباناً وقرباناً؛ أي دنا، فهو قريب"¹، فالمقاربة في اللغة العربية تُفيد معنى الاقتراب والدنو من الشيء، أي محاولة الوصول إليه أو الإحاطة به دون بلوغه بالضرورة بشكل كامل.

ب- اصطلاحاً: تعددت تعريفات المقاربة بتعدد وجهات نظر أصحابها، ومنها نذكر: تعني المقاربة بأنها "أساس نظري يتألف من مجموع من المبادئ التي ينبنى عليها تأليف برنامج دراسي، واختيار استراتيجيات التعليم أو التقييم بالإضافة إلى أشكال الارتجاع"²

2- تعريف الإجرائي هي عملية يتم بها تحديد المفاهيم النظرية غير المحسوسة عن طريق اشتقاق أدلة على وجودها من النوع الذي يمكن ملاحظته"³

¹- لسان العرب، ابن منظور، تح: عامر أحمد حيدر، مر: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1،

2003، مج1، مادة (قرب)، ص777

² - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث عربي انجليزي فرنسي، ص323

³ - وزارة التربية الوطنية، ملحقة سعيدة الجهوية، فريد شنان، المعجم التربوي، تصحيح عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق

التربوية، د ط، د ت، ص97

3- المقاربة الإجرائية: هي مقارنة تقوم على مجموعة من التعليمات الدقيقة مقدّمة للفاعلين والتي تصف بشكل صريح ومفصل الأدوار والإجراءات وتسلسل مراحل العمل الواجب اتباعه وتستكمل بمجموعة من أدوات التقييم التي تسمح بالتحقق من مدى احترام هذه التعليمات.¹

ما يفيد بأن المقاربة الإجرائية منهج تحليلي يقوم على دراسة الظاهرة من خلال تتبّع مساراتها التطبيقية والفعلية في الواقع، بدل الاكتفاء بكونها وصفا نظريا مجردا، فهي تُعنى بكيفية اشتغال الظاهرة أثناء حدوثها، وتُحلّل خطواتها وإجراءاتها كما تُمارس فعليا، بما يسمح بفهم أدقّ وأعمق لآلياتها وتفسير نتائجها في سياقها الحقيقي.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة من خلال ثلاثة محاور متكاملة ومتراصة؛ حيث انطلق أولاً من مفهوم التقييم التربوي باعتباره الإطار الأشمل والأعمّ الذي يضم مختلف عمليات القياس والحكم واتخاذ القرار داخل العملية التعليمية، ثم انتقل إلى الاختبارات المدرسية بوصفها إحدى أهم الأدوات التقييمية وأكثرها شيوعاً في الممارسة البيداغوجية، مع التأكيد على العلاقة بين المفهومين، إذ إنّ كل تقييم يتضمن اختباراً، بينما لا يُعدّ كل اختبار تقويماً بالضرورة، واختتم هذا الفصل بتحديد المقاربة الإجرائية باعتبارها الإطار المنهجي المعتمد في هذه الدراسة، لما توفره من تحليل دقيق للظواهر التربوية من خلال تتبعها في سياقها التطبيقي والفعلي.

¹ – Simon Enthoven , Caroline Letor et Vincent Dupriez, Girsef, Université de Louvain, Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle un couple impossible ? p: 215

الفصل الثاني:

امتحان تقييم المكتسبات

تمهيد:

يمثل امتحان تقييم المكتسبات إجراءً جديداً يندرج ضمن الإصلاحات التربوية المنتهجة من قبل وزارة التربية الوطنية تحقيقاً لغاية "جودة التعليم" التي تنص عليها جميع الوثائق المؤسسة للسياسة التربوية الجزائرية وهو يصف مدى تحكّم متعلّم التعليم الابتدائي في المعارف بأنواعها والكفاءات التي يفترض أنه اكتسبها خلال خمس سنوات من التعليم وكذا تشخيص وكشف النقائص في تعلّلات كل تلميذ لعلاجها وتفادي آثارها السلبية في مساره الدراسي¹، وتمّ تفعيل هذا النظام بعد إلغاء امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وتعويضه ابتداءً من السنة الدراسية 2023/2022 بما يُعرف بـ «امتحان تقييم المكتسبات لمرحلة التعليم الابتدائي - السنة الخامسة»، وذلك في إطار إعادة تنظيم آليات التقييم بما يتماشى مع المقاربة البيداغوجية الجديدة.

وقد جاء امتحان تقييم المكتسبات استجابةً لتطوّر الممارسات التدريسية داخل الأقسام، إذ يندرج ضمن آليات التقييم الحديثة التي تسعى إلى تجاوز منطق العلامة العددية التقليدية، فهو عملية تقييمية تعتمد بالأساس على التقديرات والملاحظات النوعية بدل التنقيط الكمي، بهدف الوقوف على مدى تمكّن المتعلّم من الكفاءات المستهدفة في مختلف المواد الدراسية. وبذلك يركّز هذا الامتحان على رصد مستوى التحكّم في التعلّلات بشكل شامل ودقيق، بما يسمح بتشخيص التعثرات وتوجيه التعلم نحو التحسين المستمر.

¹ -وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي -اللغة العربية-، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2023-2024، ص 01.

المبحث الأول: الأسس المفاهيمية لامتحان تقييم المكتسبات

يُعدّ امتحان تقييم المكتسبات من المستجدّات التربوية الحديثة التي اعتمدتها المنظومة التعليمية في المرحلة الابتدائية في إطار إعادة النظر في آليات التقويم وأساليبه. وقد جاء هذا الامتحان ليعكس توجّهاً بيّداً جديداً يهدف إلى الانتقال من منطق القياس الكمي القائم على العلامات إلى مقارنة نوعية تركز على التقدير والملاحظة، وانطلاقاً من ذلك يكتسي تحديد الأسس المفاهيمية لهذا الامتحان أهمية بالغة، باعتبارها الإطار النظري الذي يوضح طبيعته، وأهدافه، ومبادئه، ويبيّن موقعه ضمن منظومة التقويم التربوي الحديثة.

1- تعريف الامتحان

أ. لغة: وردت لفظة (الامتحان) في القرآن الكريم، قال الله تعالى: {يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا جَاءَكُمْ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَجَّرَاتٌ فَامْتَحِنُوهُنَّ اللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِهِنَّ... وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ} ¹، وجاء في تفسير الآية أن يمتحن؛ أي يختبرن اللاتي يعتنقن الإسلام وكان ذلك بالتحليف باستخدام المصطلح بما يدل على الاختبار ²، وجاء في معجم الوسيط: محن فلان: وقع في محنة، فهو محنون، امتحن فلان: اختبره وابتلاه، والشيء ونظر فيه ودبره، الامتحان: الاختبار. ³

وعرّف في معجم اللغة العربية المعاصرة: "امتحان (مفرد) جمع امتحانات مصدر امتحن: فحص واختبار يخضع له الطالب، امتحن يمتحن امتحانا، فهو ممتحن، امتحن المدرّس تلاميذه: اختبرهم حضر جميع الممتحنين". ⁴

وعليه، فإنّ الامتحان يُفيد في معناه اللغوي التحقق من صحّة الشيء وفحصه واختباره، قصد الوقوف على حقيقته ومدى سلامته أو صلاحيته.

¹ -سورة الممتحنة الآية -10- رواية ورش عن نافع

² -أحمد عبد الله بديه، الامتحانات المدرسية: المشكلة والحل، مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن، 1430هـ/2009م، ص3

³ -مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، مادة (م ح ن)، ص856

⁴ -أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، مصر، ط1، مج 1، 2008، ص2083.

ب. اصطلاحاً:

" هو تقدير رسمي لعملية التعليم لدى المتعلم، ويستخدم في نهاية المنهج التعليمي بوجه خاص، يرتبط الامتحان بنهاية مرحلة التعلم، ويهدف إلى تحديد ما حصله المتعلم من المقرر المدروس بما يخول له الاستمرار في الدراسة في المستوى الذي يلي مستواه في التعليم، شريطة أن يستوفي المتعلم معايير المهارات اللغوية والتواصلية والمعارف الثقافية".¹

ويتبين مما سبق أنّ الامتحان يُمثل أداة تقييمية تُستعمل لقياس مستوى المتعلمين في مادة دراسية معينة أو في موضوع محدد، كما يُوظف للكشف عن قدراتهم ودرجة تمكنهم من المهارات المختلفة في مجال من المجالات، ويهدف الامتحان إلى تقديم صورة عن مدى التحصيل الدراسي، حيث تُعدّ النتائج أو الدرجات المتحصّل عليها مؤشراً أساسياً يُعتمد عليه في تقييم العملية التعليمية وتقييم مردود المتعلمين.

2- تعريف التقييم

يُمثل التقييم من المفاهيم الأساسية في المجال التربوي، إذ يشكّل عنصراً فاعلاً في متابعة العملية التعليمية وتحسينها، فهو لا يقتصر على إصدار حكم نهائي على المتعلمين، ويتجاوز ذلك ليشمل جمع المعطيات وتحليلها وتفسيرها بهدف الوقوف على مدى تحقق الأهداف التعليمية. ومن خلاله يتمكن المعلم من تشخيص نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، واتخاذ قرارات بيداغوجية مناسبة تساهم في تطوير التعلم ورفع جودته، وانطلاقاً من هذه الأهمية يُستحسن التعرّف على مفهوم التقييم من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية لتوضيح دلالاته بشكل أدق.

¹ - خالد حسين أبو عمشة وآخرون، التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية الناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، السعودية، د ط، 2019، ص 370.

أ- لغة: جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة، قِيم، يقيّم، تقييماً، فهو مقيم والمفعول مقيم، قيم العمل: قدر قيمته قِيم جهوده منه، قيم السِّلّة حدّد ثمنها، قيم وضعاً: استعرض نتائجه وما حققه من تقدم، وقرّر قيمة تلك النتائج¹.

وبالتالي يُقصد بالتقييم إعطاء قيمة للشيء وتحديد مستواه أو تقديره، من خلال الحكم عليه وفق معايير محددة تساعد على معرفة درجته أو جودته.

ب- اصطلاحاً: عرّف قاموس التربية الحديث مصطلح التقييم بهذه التعريفات وهي²:

- "المسار الذي نحدد ونحصل ونمنح بواسطته المعلومات المفيدة التي تتيح اتخاذ القرارات الممكنة.

- مواجهة مجموعة من المعلومات بمجموعة من المقاييس بغية اتخاذ القرار.

- مسار منهجي يهدف إلى بيان إلى أيّ حدّ يتم بلوغ أهداف بيداغوجية من قبل التلاميذ".

وتأسيساً مما سبق نفهم أنّ التقييم يُعدّ عمليةً جوهريةً في مختلف المجالات، ولا سيما في المجال التربوي، إذ يرتبط أساساً بتقويم أداء التلاميذ في الامتحانات والاختبارات، كما يندرج ضمن مهامه الأساسية قياس نواتج التعلّم المستهدفة، والوقوف على مدى تحققها، بما يتيح إصدار أحكام دقيقة تسهم في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

3- تعريف الاكتساب

يُعدّ الاكتساب من المفاهيم الأساسية في ميدان التربية وعلم النفس التربوي، إذ يرتبط بعملية التعلّم وتطور قدرات المتعلم، فهو يشير إلى ما يتحقق لدى الفرد من معارف ومهارات وكفاءات نتيجة التفاعل مع المواقف التعليمية والخبرات المختلفة داخل القسم وخارجه، ويكتسي مفهوم الاكتساب أهمية بالغة، كونه يعكس حصيلة التعلّم ويُعدّ مؤشراً على مدى تحقق الأهداف التعليمية، وانطلاقاً من هذه الأهمية،

¹- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص 1886.

²- بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، "عربي-انجليزي-فرنسي"، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص 125.

يبرز ضرورة التعرّف على مفهومه من الناحيتين اللغوية والاصطلاحية لتوضيح دلالاته بشكل أدق وأشمل

أ- لغة: لقد أخذ مصطلح الاكتساب مفاهيم عدة في كثير من المعاجم، نذكر منها:

-المعجم الوسيط: "كسب لأهله كسبا طلب الرزق والمعيشة لهم والشيء جمعه والمال كسبا، وكسبا: ربحه فهو كاسب (ج) كسبه وهو كساب، وكسوب، اكتسب: تصرف واجتهد".¹

-معجم قاموس المحيط: "كسبه، يكسبه، كسبا واكتسب: طلب الرزق أو كسب: أصاب، واكتسب: تصرف واجتهد، وكسبه: جمعه وفلانا ومالا: فأكسبه إيّاه فكسبه".²

-لسان العرب: جاء في لسان العرب في مادة (كسب): "الكسب طلب الرزق وأصله الجمع، كسب، يكسب، كسبا وتكسب تصرف واجتهد.....معنى كسب دون معنى اكتسب....".³

ونخلص من خلال التعريفات اللغوية إلى أنّ الاكتساب يُفيد معنى ما يناله الفرد ويحصّله أو يربحه ويجنّيه، كما يدلّ على طلب الرزق والسعي في ابتغاء الشيء، وقد ركّزت المعاجم اللغوية في تحديد مفهوم الاكتساب على الجانب المادي للكسب وما يرتبط به من رزق ومعيشة.

ب- اصطلاحا:

عرّف حسن "شحاتة" الاكتساب: "على أنّه زيادة أفكار الفرد أو معلوماته أو تعلّمه أنماطا جديدة للاستجابة، أو تغيير أنماط استجابته القديمة، كما تعني نموا في مهارة التعلّم أو النضج أو كليهما".⁴

ويعدّ "نعوم تشومسكي" الاكتساب بمنزلة الأساس؛ لأنّه يرتبط باللغة الأم، ويتحقق بفضل التفاعل مع المحيط، لذلك افترض أنّ الطفل يولد مزودا بجهاز ذهني فطري، عبارة عن ملكة لغوية يمكنه من اكتساب

¹-مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص 786.

²-محمد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي وزكريا جابر، دار الحديث، مصر، د ط، 2008، ص 1441.

³-جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنباري، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط 1، 2003، ص 840.

⁴-حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية النفسية "عربي - انجليزي - انجليزي - عربي"، مرجع نفسه، ص 57.

اللغة، شرط أن يتفاعل تفاعلاً محدداً مع محيطه".¹

يتبين من خلال التعريفين السابقين أنّ الاكتساب عملية شاملة تتضمن اكتساب المعرفة والمهارات وأنماط الاستجابة، وتعدّ هذه العملية أساسية في تطوير اللغة لدى الفرد، حيث تتيح له التكيف مع بيئته وتحقيق أهدافه الشخصية والمهنية، ومن خلال هذه العملية، يتمكن الأفراد من فهم وتفسير العالم من حولهم، مما يساهم في تعزيز قدرتهم على التواصل والتفاعل الفعّال.

4- تعريف المكتسبات

يعدّ مفهوم المكتسبات من المفاهيم الجوهرية التي تركز عليها العملية التعليمية التعلمية، فهو يعكس معارف، مهارات وكفاءات المتعلّم التي يحققها خلال فترة تعلّمه، وقد ازدادت أهمية هذا المفهوم في ظل المناهج الحديثة كعنصر رئيس في تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

وجاء في قاموس "التربية الحديثة": "المكتسب مجموع المواقف والمعارف والكفاءات والتجارب التي حصل عليها وامتلكها فعلاً شخص من الأشخاص".²

وبناء على ما سبق، نخلص إلى أنّ المكتسبات لا تُعدّ خصائص فطرية يولد بها الإنسان، وإنما هي معارف ومهارات وسلوكات تُكتسب عبر التجارب والخبرات المتراكمة، وتُعدّ نتيجة مباشرة لعمليات التعلّم المختلفة، كما أنّها قابلة للقياس والتقييم من خلال اختبارات وأدوات تقييم متعددة، تسمح بتحديد مستوى التمكن منها. ومن جهة أخرى، فإنّ استمرار عملية التعلّم يتيح للفرد إمكانية تطوير مكتسباته وتعزيزها، بما يضمن نمواً معرفياً ومهارياً متدرجاً ومتواصلاً.

¹ - جمال بلعربي وآخرون، المنهج التعليمي وإعداد مواد التعليم اللغة للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد العزيز الدولي، السعودية، د ط، ص 80.

² - بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث عربي إنجليزي فرنسي، ص 329.

5- مفهوم امتحان تقييم المكتسبات (Definition of the Achievement Assessment Exam)

هو تقييم مبني على الكفاءات يسمح بتشخيص مدى تحصيلها (أي مدى حسن التصرف في الموارد المكتسبة).

هو امتحان تشخيصي ذو بعد تكويني، يصحب كل تلميذ إلى السنة الأولى متوسط (دفتر الكفاءات) يشخص عناصر القوة ومواقع الثغرات؛ لذلك لن يدخل في حساب معدل الانتقال إلى السنة الأولى من مرحلة التعليم المتوسط¹.

ومن ثم فإنّ امتحان تقييم المكتسبات طريقة جديدة اعتمدتها وزارة التربية والتعليم في المدرسة الابتدائية الجزائرية تهدف إلى تقويم الكفاءات الختامية والشاملة للمتعلمين وهي مقسّمة إلى صنفين: الأول يضم "المعايير"، والثاني منه "سلم التقدير".

وتقييم المكتسبات ليس قرارا ارتجاليا، أو بمحض الصدفة، وإنما هو موجود بالنص في المرجعية العامة للمناهج والتي هي أصول المناهج التعليمية² بحيث تناولت المرجعية العامة للمناهج رؤية جديدة لعملية التقويم، مع التركيز على أهمية تقييم مكتسبات المتعلمين وكان ذلك في الفصل المتضمن الترتيبات الخاصة بالتقويم والضبط البيداغوجي.

نستخلص أنّ فكرة التقييم النوعي ليست فكرة مبتكرة، وهي موجودة على الأقل منذ 2009:

- "البحث عن صيغ جديدة عند الانتقال من التقدير الكمي الذي تعبر عنه النقطة الممنوحة إلى تقدير نوعي يأخذ في الحسبان المستوى الذي بلغته الكفاءة"³.

¹-وزارة التربية الوطنية، امتحان تقييم المكتسبات تلاميذ نهاية التعليم الابتدائي في ضوء مستلزمات التقويم النوعي، ص12.

²-المرجعية: القانون التوجيهي (مرجعية قانونية) / الدليل المنهجي لإعداد المناهج والمرجعيات العامة للمناهج (مرجعية تربوية).

³-وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، مارس 2009، ص 56..

- "ينبغي أن يستبدل التقييم الكمي الذي يؤخذ كنوع من العقاب، بممارسات تقييمية جديدة تعتمد على التقييم النوعي يكون دعماً لجهد التعلم، كما يجب أن توجه هذه الممارسات نحو الوعي بأنّ التقييم في القسم ليس غاية في حدّ ذاته، بل هو في خدمة التعلم، ولا بدّ من أن تبني بشكل يضمن المساواة والعدل والشفافية، ويميز المحتويات والمقاييس المعتمدة بالانسجام والصرامة".¹

وبالتالي، فإنّ الإقرار بتجسيد التقييم النوعي في الممارسات البيداغوجية الحديثة ليس مجرد استجابة ظرفية أو كما قلنا سابقاً جديدة؛ إذ هو امتداد نادت به المنظومة التربوية منذ عام 2009م وكان الهدف هو البحث عن بدائل إجرائية تتجاوز محدودية التقييم الكمي القائم على النقطة العددية يركز على عمليّ الحفظ والاسترجاع ويعدّ غاية في حدّ ذاته، نحو تقييم نوعي أكثر شمولية يعدّ وسيلة لخدمة التعلم وداعم لجهد التعلم.

وجاء هذا التقييم بعد إعادة النظر في منظومة الامتحانات المدرسية الوطنية وتكييفها، وتم إلغاء امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الذي كان يعتمد على تقييم ثلاث مواد فقط وهي: (اللغة العربية، الرياضيات، الفرنسية)، وتعويضه بداية من السنة الدراسية 2023/2022 بـ "امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي" فهو تقييم لمكتسبات المتعلمين يهدف إلى تشخيص مدى تحصيلهم، مع التركيز على معالجة النقائص وليس حساب المعدل هذا من جهة، ومن جهة أخرى تقييم مكتسباتهم انطلاقاً من الكفاءات المستهدفة في المناهج وتحديد مستواها؛ قصد ضمان حظ أوفر في المراحل اللاحقة.

وعليه، فإنّ هذا الامتحان يقوم على المبادئ الآتية²:

- "الالتزام بأحكام المادة 49 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

- شمولية تقييم مكتسبات التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي.

¹-وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، ص57.

²-وزارة التربية الوطنية، بخصوص تنظيم امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، 2023/2022، ص01-02.

- تعزيز الوظيفة التشخيصية للامتحان لضمان التكفل 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 يتم 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".
- يتّضح من خلال هذه المبادئ والخصائص التي ينص عليها امتحان تقييم المكتسبات بأنه متابعة متكاملة وشاملة لكل المواد التي مرّ عليها المتعلّم خلال مسيرته الدراسية أو على الأقل ما درسه في السنة الخامسة ابتدائي، وبالتالي فإنّ هذا الامتحان سهّل عمليّتي التشخيص والتحليل لقدرات المتعلمين في اكتساب الكفاءات واكتشاف النقائص والعمل على معالجتها وتقديم الحلول الشافية لها.

المبحث الثاني: دواعي امتحان تقييم المكتسبات والتعديلات المدرجة

- يتعلق الأمر -بصفة عامّة- بإرساء جهاز للتقييم يمكن من قياس وشرح مستوى التعلّم الفعلي في بعض المجالات والمستويات التعليمية المدرسية، وبشكل أكثر تحديدا يتعلق الأمر بتصميم اختبارات واستطلاعات بهدف:

- "تقييم مستوى كفاءات المتعلمين في النظام التعليمي.
- تقييم تأثير الإصلاحات البيداغوجية على جودة التعلّّمات.
- شرح مردودية المتعلّمين بالاستعانة بمتغيرات السياق وإنجاز مقارنات زمنية ومكانية.

- التركيز على وظيفتي التشخيص والتحصيل.

- ضمان فرص أكثر لنجاح التلميذ في مراحل التعليم الموالية.

- إغناء المعطيات حول النظام التعليمي بمؤشرات النتائج¹.

1- دواعي اعتماد امتحان تقييم المكتسبات وأسبابه

من دواعي اعتماد امتحان تقييم المكتسبات في نظامنا التعليمي يعود إلى²:

- مسايرة للمتغيرات العالمية وتماشيا مع تطور الأنظمة التربوية في العالم، وتطبيقا للمناشير الوزارية التي

تعد المرجع الأساس في الإصلاح التربوي الجديد، بهدف الارتقاء بالمتعلم ومنحه فرصا لاكتساب القيم،

المعارف والمهارات التي تؤهله للاندماج مع محيطه المحلي خاصة والمحيط العالمي عامة.

من أسباب اعتماد امتحان تقييم المكتسبات هو:

- نسبة النجاح بالمعدل السنوي يعادل أو يفوق نسبة النجاح بشهادة التعليم الابتدائي.

- الامتحان لا يكشف أو يشخص نقاط القوة أو الضعف لدى المتعلمين.

- الطابع الوطني للامتحان ولد ضغطا نفسيا في نفوس المتعلمين.

- النسبة المرتفعة المسجلة للمتعلّمين المعيدين في السنة الأولى متوسط.

وبناء على هذه الأسباب، حدث التعديل من طرف الوصايا المختصة لتحقيق الغاية المقصودة.

¹ -وزارة التربية الوطنية، النظام الالكتروني لتقييم المكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي،

<https://taqiim.education.dz/auth>، تم الاطلاع بتاريخ 2026/03/16، على الساعة 23:50

² -حبيبة بودلعة، التقييم في ضوء الإصلاح التربوي، مجلة اللغة العربية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، مج24،

ع3، 2022، ص221.

2- الفرق بين التقييم "الكمي" (القديم) وتقييم المكتسبات "النوعي":

تحسين عملية التعليم والتعلم في الوقت الراهن تتأسس على التقييم الجيد والفعل، ومن هذا المنطلق تم إعطاء التقييم الأهمية القصوى في المدرسة الجزائرية، والجدول الموالي يوضح ذلك¹:

التقييم الكمي	التقييم النوعي
ينتج عن تحصيل المتعلمين علامة عددية (نقاط)	يعتمد على جملة من المعايير التي تقيس كفاءات متخصصة
بواسطة تجميع العلامات يتم تصنيف المتعلم إلى تلميذ مجتهد وتلميذ ناقص	يتم تصنيف المتعلم حسب مستوى الكفاءة (مستويات التحكم)
يعتمد على الحفظ والاسترجاع (التركيز على الوظيفة الإشهادية)	يعتمد على العمليات المعرفية "التعميم، الاستقراء، النقد وتعلم كيفية التعلم والتفكير بجدّ. (التركيز على الوظيفة التكوينية لتسهيل تصحيح إستراتيجيات تعلمه والمتعلم يساعده على تكييف تعليمه، وعلى الوظيفة التحصيلية لمعرفة مستوى اكتساب الكفاءات للحصول على عناصر التقدير المضبوط والعادل لنتائج المتعلمين).
يعدّ نوعا من العقاب	يعدّ دعما لجهد المتعلم
يعدّ غاية	يعدّ وسيلة لخدمة التعلم وداعم لجهد المتعلم.

(جدول رقم-01- الفرق بين التقييم الكمي والتقييم النوعي)

3- التعديلات المدرجة على امتحان تقييم المكتسبات للسنة الدراسية 2025/2024

-تنظيم امتحان تقييم المكتسبات لأول مرة في المنظومة التربوية، مما جعل هذا الامتحان في بداية تجربته يحمل في طياته عدة نقائص، مما ألزم وزارة التربية الوطنية على تعديلها في المناشير اللاحقة.

¹- ينظر، سمير مخلوف وحنان بونيف، امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي-دراسة تحليلية-، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مسيلة، الجزائر، مج14، ع02، ديسمبر 2024، ص 228-229.

فُرفت السنة الدراسية (2024/2023) و(2025/2024) إضافة تعديلات جديدة على هذا الامتحان، والتي كانت مبنية على مخرجات الندوة الوطنية وتوصياتها؛ بهدف تقييم مجريات الامتحان. ويمكن تلخيصها حسب ما ورد في المناشير الوزارية تحت رقم:

الرقم : 355/و.ت.و/ م.ع.ت/ 2023 وجاء فيها ما يلي:

- "تقليص عدد أيام إجراء الامتحان من اثني عشر (12) يوماً إلى (03) أيام.

- توزيع الاختبارات الكتابية في المواد المعنية بتقييم المكتسبات إلى اختبارات كتابية مشتركة، واختبارات كتابية حسب الميدان.

- اعتماد تقييم كفاءات المواد الخطية مع نهاية تقديم موارد كل ميدان.

- اعتماد المتابعة المستمرة لتقييم الكفاءات الأدائية والشفوية.

- تقليص ودمج بعض المعايير في بعض الكفاءات المعنية بالتقييم.

- إدراج تقييم مادة التربية البدنية والرياضية".¹

نستخلص أنّ امتحان تقييم المكتسبات يقيس ما تعلّمه المتعلّم خلال مرحلة التعليم الابتدائي ومدى قدرته على تجنيد وتوظيف مكتسباته في حل مشكلات أو وضعيات مركبة، كما أنّه لا يعتمد على منح المتعلّم علامة عددية، بل لحظة حكم مضبوط يبين مدى التحكم في الكفاءة الشاملة وفق معايير دقيقة وشبكة تحليلية منصفة ورسمية.

الرقم : 40/ و.ت.و/ م.ع.ت/ 2025 وجاء فيها ما يلي:

تماشياً وتحسين نظام التقييم البيداغوجي، بغرض الاستغلال الأمثل لنتائج تقييم مكتسبات نهاية مرحلة التعليم الابتدائي للسنتين الدراسيتين 2023/2022 و2024/2023، قررت وزارة التربية

¹-وزارة التربية الوطنية، بخصوص تنظيم امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، 2024/2023، ص02.

الوطنية توسيع تقييم مكتسبات التلاميذ إلى نهاية الطورين الأول والثاني من مرحلة التعليم الابتدائي بداية من السنة الدراسية 2025/2024

ويرمي توسيع تقييم المكتسبات إلى نهاية الطورين الأول والثاني من مرحلة التعليم الابتدائي إلى:

- "تقييم مستوى تملك التلاميذ للكفاءات الختامية المرتبطة بالتعلّات الأساسية.

- تتبع مصادر صعوبات التعلّم لدى التلاميذ قصد علاجها في وقتها وتفادي آثارها السلبية على مساره الدراسي.

- تعزيز المتابعة والتقييم المستمر لمكتسبات التلاميذ¹.

ومن ثمّ، نخلص إلى أنّ امتحان تقييم المكتسبات يركّز على تقييم فهم المتعلّم لجميع الدروس المقدّمة وإكسابه المهارات الضرورية عوض حفظ المعلومة فقط، كما أنّ اجتياز هذا الامتحان شرط أساسي للانتقال من السنة الخامسة الابتدائي إلى الطور المتوسط، كما سعت الوزارة إلى تعديلات عدة ليكون هذا الامتحان ملائما ومسائرا لكل المعنيين بهذه العلمية.

المبحث الثالث: الإجراءات التنظيمية لامتحان تقييم المكتسبات

تطبيقا لأحكام القرار المؤرخ في 8 يناير 2023 الذي يحدد كفيات تنظيم امتحان تقييم المكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي وسيره، وكذا إجراءات القبول في السنة الأولى المتوسط يكون حسب المراحل الآتية²:

¹ -وزارة التربية الوطنية، بخصوص توسيع تقييم المكتسبات إلى نهاية الطورين الأول والثاني من مرحلة التعليم الابتدائي، 2025/2024، ص01.

² -وزارة التربية الوطنية، المديرية العامة للتعليم، المنشور الوزاري رقم 298، كفية تنظيم امتحان تقييم المكتسبات، 2024، ص2-3.

1- التسجيل لإجراء الامتحان

يتم التسجيل آليا -عن طريق الأرضية الرقمية- كل متعلم يزاول دراسته في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ويستخرج مدير المؤسسة التعليمية قائمة التلاميذ المسجلين في النظام المعلوماتي، مع الحرص على التحيين كلما دعت الحاجة.

2- المواد المعنية بالامتحان والصيغ المعتمدة في تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي

يشمل الامتحان كل المواد التعليمية المقررة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، باستثناء مادتي التربية الموسيقية والتربية التشكيلية، وقد تم الاعتماد على صيغ لتقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي.

1.2. الاختبارات الكتابية: وتحتوي على سبع (07) مواد تعليمية، وتكون مشتركة بين تلاميذ المقاطعة البيداغوجية نفسها، ويتولى هذه المهمة مفتشو اللغة العربية واللغة الفرنسية واللغة الأمازيغية واللغة الإنجليزية وبإشراك أساتذة أكفاء من المقاطعة ل يتم إعداد مواضيع هذه التقييمات (الموضوع، نماذج التصحيح وسلام التقدير) بالاشتراك بين خمس (05) مقاطعات تفتيشية كحد أقصى (لضمان مصداقية التقييمات). وهي كالآتي في الجدول الموالي¹:

الصيغ المعتمدة	الرقم	المادة التعليمية	الكفاءات المعنية بالتقييم	مدة التقييم
-1-	01	اللغة العربية	فهم المكتوب	45د
			الإنتاج الكتابي	45د
	02	التربية الإسلامية	فهم فحوى سند شرعي	45د
			التحرير في السيرة والقصص	
الاختبارات	03	الرياضيات	التحكم في نظام العدّ والحساب	1سا30د
			التحكم في المصطلحات وفي استعمال الأدوات الهندسية	
			التحكم في المقادير والقياس	

¹-وزارة التربية الوطنية، المديرية العامة للتعليم، المنشور الوزاري رقم 131، كيفية تنظيم امتحان تقييم المكتسبات 2026، ص02.

الكتابية		تنظيم المعطيات	
المشتركة	04	التاريخ	توظيف أدوات ومفاهيم المادة
			فهم التحولات في التاريخ العام
			تأصيل التاريخ الوطني
	05	اللغة الأمازيغية	فهم المكتوب
			الإنتاج الكتابي
	06	اللغة الإنجليزية	فهم المكتوب
			الإنتاج الكتابي
	07	اللغة الفرنسية	فهم المكتوب
			الإنتاج الكتابي

الجدول رقم 02: المواد المعنية بالاختبارات الكتابية المشتركة مع الصيغ المعتمدة في تقييم المكتسبات ورصد الكفاءات.

2.2. الاختبارات الكتابية حسب الميدان: وتخصّ مواد التربية العلمية والتكنولوجية والجغرافيا والتربية المدنية، ويتولى مفتشو اللغة العربية مع أساتذة المقاطعة بإعداد مواضيع التقييمات الكتابية حسب الميدان، حيث تقيّم الكفاءات المستهدفة في نهاية كل ميدان وفق الجدول الموالي¹:

الصيغ المعتمدة	الرقم	المادة التعليمية	الكفاءات المعنية بالتقييم	مدّة التقييم
-02- الاختبارات	01	التربية العلمية والتكنولوجية	حفظ الصحة	45د
			حماية المحيط	
			الاستخدام السليم والأمن للمادة	
			التكيف مع الظواهر الفلكية	
الكتابية	02	الجغرافيا	التحكّم في توظيف أدوات ومفاهيم المادّة	45د
			إدراك علاقة السكان بالتنمية	
			حلّ مشكلات متعلقة بالبيئة والسكان	
		التربية	التعايش والتفاعل مع المحيط	

¹ -وزارة التربية الوطنية، المديرية العامة للتعليم، المنشور الوزاري رقم 131، كيفية تنظيم امتحان تقييم المكتسبات ص 03.

حسب	03	المدنية	المشاركة في ترسيخ قيم المواطنة	45د
الميدان			ترقية الممارسات الديمقراطية واحترام المؤسسات	

الجدول رقم 03: المواد المعنية بالاختبارات الكتابية حسب الميدان مع الصيغ المعتمدة في تقييم المكتسبات ورصد الكفاءات.

3.2. الاختبارات الشفهية: وتخص كفاءات فهم الخطاب والتواصل الشفوي في مواد اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية¹.

4.2. الاختبارات الأدائية: وتخص كفاءات الأداء القرائي في اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية، وكفاءتي حسن الاستظهار والتلاوة، وتمثل السلوك والآداب في التربية

الإسلامية، وكفاءتي تنفيذ التعليمات وإنجاز التنقلات الأساسية في التربية البدنية والرياضية². وتقيم الكفاءات الشفهية من خلال المتابعة المستمرة لأداء المتعلمين والكفاءات الأدائية قبل فترة التقييم، وإبراز مدى تحكّمهم في المعايير وفق أدلة تقييم المكتسبات الخاصة، على أن تنتهي وجوبا قبل يوم الخميس 30 أفريل 2026³.

3. طبع مواضيع التقييمات الكتابية المشتركة⁴:

- يشرف مدير التربية على هذه المهمة بتعيين مؤسسات للتربية لطبع مواضيع التقييمات الكتابية المشتركة التي تتوفر فيها إمكانات الطبع والسحب.

- يتولى رئيس المصلحة المكلف بالامتحانات والمسابقات بحجز ما يلي:

❖ قائمة المؤسسات المعنية بالامتحان

❖ قائمة المقاطعات التفتيشية بكل مؤسسة

¹-وزارة التربية الوطنية، المديرية العامة للتعليم، المنشور الوزاري رقم 131، كيفية تنظيم امتحان تقييم المكتسبات 2026، ص03.

²-المرجع نفسه، ص03.

³-المرجع نفسه، ص03.

⁴-المرجع نفسه، ص03-04.

❖ قائمة المدارس الابتدائية التابعة لكل مقاطعة تفتيشية.

-اسم المفتش المكلف بالطبع مع احترام رزنامة الطبع وإضافة مساعدين اثنين له

-يشرف المفتش المكلف بعملية الطبع مع المساعدين :-

❖ إعداد أظرفة بعدد المدارس الابتدائية

❖ إعداد قصاصات لكل ظرف يدوّن عليها: (اسم المقاطعة، اسم المدرسة، المادة، تاريخ الإجراء، عدد التلاميذ).

-تسلم الأظرفة لمفتش المقاطعات بعد طبع المواضيع الكتابية المشتركة، ووضع كل موضوع في ظرف مختوم يحمل القصاصات.

-يحتفظ كل مفتش بمواضيع التقييمات الكتابية المشتركة الخاصة بمقاطعته إلى غاية موعد تسليمها لمديري المدارس الابتدائية والتي تبقى تحت مسؤوليتهم؛ وذلك قبل انطلاق الامتحان بيوم واحد أو يومين حسب المنطقة.

وفي حالة نقص الوسائل المادية هناك استراتيجيات مرنة لمواجهة العجز بحيث يتولى مفتش المقاطعة بإرسال نماذج الاختبارات الكتابية المشتركة عبر البريد الإلكتروني إلى المدارس الابتدائية، لتبشر إدارة المدرسة بدورها عملية السحب والطباعة في غضون 24 ساعة كحد أقصى قبل انطلاق الاختبارات.

4- إجراء الامتحان

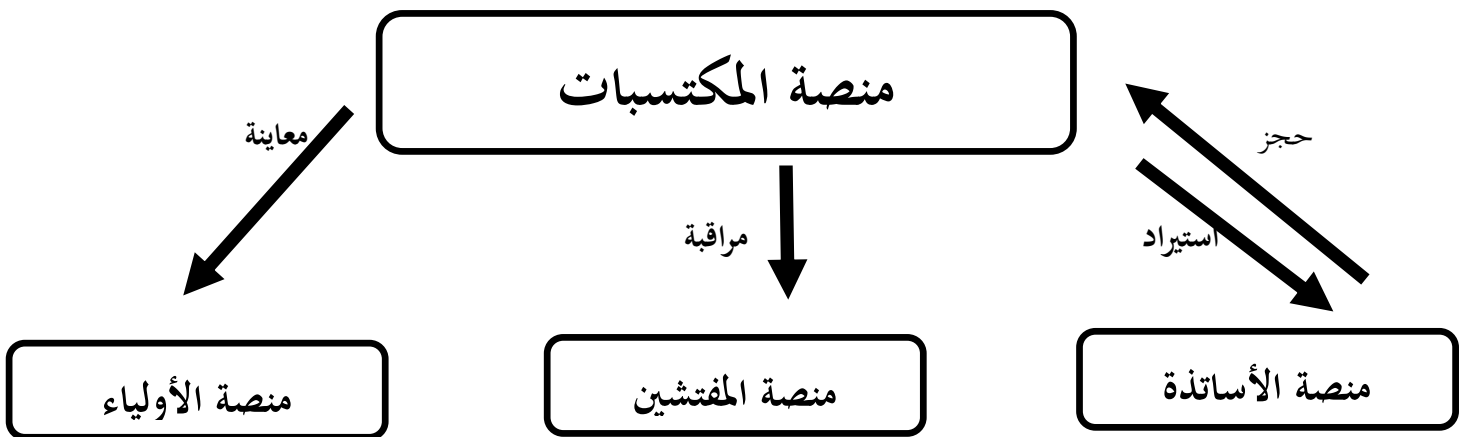
اتّضحت إجراءات الامتحان من خلال المنشورات الوزارية، وأجمعت على أنّ إجراءه يتم في مؤسسته وتحت إشراف أساتذتهم وتبقى الدراسة سارية وعادية بالنسبة للأقسام في المستويات الأخرى، وقد عدّلت الوزارة تاريخ الإجراء من 07/06/05 ماي 2026 إلى 05/04/03 ماي 2026 وفق

الرزنامة المرفقة بهذا المنشور. (ينظر الملحق رقم 01) وتبقى الدراسة مستمرة بشكل عادي لكل الأقسام في المستويات الأخرى¹.

5- آليات التنسيق بين مختلف المتدخلين

يتطلب التنظيم الفعّال لامتحان تقييم المكتسبات إرساء منظومة تنسيقية متكاملة تحت الإشراف المباشر للهيئات التربوية، تضمن انخراط الفاعلين كافة من مفتشين وإدارة وأساتذة وأولياء التلاميذ في مسار تنظيمي موحد. وترتكز هذه الإستراتيجية على محورين أساسيين: أولهما الضبط الإجرائي من خلال اللقاءات التنسيقية لضمان الالتزام بالأطر الزمنية والضوابط التنظيمية، وثانيهما التأهيل المهني عبر التكوين المستمر للأساتذة حول آليات تصميم الاختبارات الكتابية وفق الأدلة المرجعية، ومعايير بناء سلم التقدير الموضوعية. وتظل الغاية الأسمى هي تهيئة بيئة تربوية ملائمة تضمن تكافؤ الفرص وتجسد معايير الجودة في التقويم التربوي لمرحلة التعليم الابتدائي².

والشكل المقدم يوضح ذلك³:



الشكل 01: يوضح آليات العمل والتنسيق بين الفاعلين بالحقل التربوي

¹ -وزارة التربية الوطنية، المديرية العامة للتعليم، المنشور الوزاري رقم 131، كيفية تنظيم امتحان تقييم المكتسبات، ص05.

² - المرجع نفسه، ص06.

³ -بودبزة ناصر، تمثلات التربية للأسرة الجزائرية الحديثة تجاه امتحان تقييم المكتسبات لمراحل التعليم الابتدائي، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة زيلن عاشور، الجزائر، مج9، ع1، 2024م، ص430.

6- مراحل معالجة نتائج امتحان تقييم المكتسبات

قامت الوزارة بتحديد أهم المراحل لتقييم مكتسبات التلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي وسيتم توضيحها في الجدول الآتي¹:

المراحل	
المرحلة الأولى	-تبدأ من قواعد البيانات التي أفرزها امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، وتشكل العمود الفقري لتحقيق المعالجة الهيكلية للتعلّم، وهي الأداة الأساسية لاستثمار النتائج المحصّلة.
المرحلة الثانية	-تتعلق بالمعالجة الهيكلية للتعليم، أولها تحليل قاعدة البيانات الإجمالية التي تعبر عن الكفاءات الشاملة للمواد على مستوى المدرسة أو المقاطعة، أمّا الثانية فتتعلق بتحليل قاعدة البيانات التفصيلية، والتي تعبر عن الكفاءات الختامية لكل مادة مفصلة حسب المعايير.
المرحلة الثالثة	-تتعلق بالتدقيق في الشبكة التفصيلية، ويتم من خلالها فحص المعايير المؤثرة، حيث يتم ضبط صعوبات التعلّم وفق ترتيبات خاصة.
المرحلة الرابعة	-تتعلق بالبحث والتقصّي، الذي يعبر عن مسار الصعوبة "المعيار غير المتحكم به" عبر السنوات المهمة الأكثر تعقيدا في كل مسار المعالجة الهيكلية؛ لأنها عملية تحتاج إلى تملك مجموعة من الكفاءات، وتتم العملية وفق المسح الوثائقي عبر السنوات والمسح الميداني.

الجدول رقم: 04 يوضح مراحل وخطوات معالجة نتائج امتحان تقييم المكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي

المبحث الرابع: الوثائق المرجعية المعتمدة في امتحان تقييم المكتسبات وأهميته في العملية التعليمية

1- دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي

-يعدّ هذا الدليل وثيقة مرجعية رسمية صادرة عن وزارة التربية الوطنية، صمّمت لتكون إطارا ييداغوجيا لكافة المقررات الدراسية، وتكمن القيمة الجوهرية لهذا الدليل في تقديمه شرحا وافيا ومنهجيا لكل مادة على حدة، ما يتيح للمفتشين والأساتذة الاستيعاب الدقيق لمضمونه والوقوف على آليات التقييم

¹-وزارة التربية الوطنية، الدليل التطبيقي للمعالجة المهيكلية للتعلّم في مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2024/2023، ص 02 -

المعتمدة، ويشمل دليل امتحان تقييم المكتسبات كافة مراحل التقييم مستهلاً بالتقييمات الشفوية إلى غاية الامتحانات الكتابية المشتركة ألا وهو الامتحان الرسمي لكل مادة دراسية.¹

2- دفتر تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي للمتعلم

يعدّ دفتر تقييم مكتسبات المتعلم سنداً مرجعياً ووثيقة بيداغوجية رسمية صادرة عن الوصاية التربوية، تهدف إلى بناء قاعدة بيانات رقمية وتفصيلية حول المسار التعليمي للمتعلم، وتكمن القيمة العلمية لهذا الدفتر البيداغوجي في اعتماد مقارنة معيارية تتيح صياغة تصوّر شمولي حول مدى تملك المتعلم للكفاءات الختامية والشاملة؛ وذلك من خلال شبكات تحليلية دقيقة تترجم الأداء المدرسي إلى مؤشرات موضوعية، وفي آخر صفحة من الدفتر نجد "شهادة مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي" (ينظر الملحق رقم: 02)

3- أهمية امتحان تقييم المكتسبات في العملية التعليمية التعلمية

يمثل امتحان تقييم المكتسبات طريقة فاعلة ومهمة في العملية التعليمية التعلمية، وتزخر بفوائد عديدة تعود بالإيجاب والنفع على كلّ من المتعلمين، المعلمين، المخططيين التربويين والمنهاج، ومن أهم هذه الفوائد على سبيل المثال لا الحصر هي²:

✓ **بالنسبة للمتعلم:** قياس مدى تحصيله للكفاءات المسطرة، وهذا ما يساعد على معرفة مستوى تملكه، كما يمكن رصد نقاط القوة والضعف من خلال النتائج المتحصل عليها في الامتحان، مما يضيف الشفافية والمساعدة على توجيهه، دعمه وتعزيزه بشكل سليم .

✓ **بالنسبة للمعلم:** ساعد امتحان تقييم المكتسبات المعلمين على تقييم فعالية أساليبهم التعليمية، مما أدّى إلى تحسينها وتطويرها بشكل مستمرّ، ومن خلال إجراء الامتحان يكتشف المعلم جوانب القوة والضعف في أدائه، وهذا ما يؤدّي به إلى تطوير مهاراته التعليمية.

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي - اللغة العربية-الجزائر، 2024/2023، ص03.

² -وزارة التربية الوطنية، النظام الإلكتروني لتقييم المكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، <https://taqiim.education.dz>

تم الاطلاع عليه يوم 2026/04/01 على الساعة 01:07.

✓ بالنسبة للمخططين التربويين والمنهاج: السعي نحو تجويد التعليم حيث أسهم امتحان تقييم المكتسبات من توفير بيانات واقعية حقيقية عن مستوى تحصيل التلاميذ، مما يساعد المخططين التربويين على إجراء تعديلات أو اتخاذ قرارات وتحديد التحديات التي تواجه النظام التعليمي، مما يسمح العمل على معالجتها من خلال تطوير المناهج والبرامج التعليمية.

ضمّ امتحان تقييم المكتسبات جميع ممثلي العملية التعليمية التعلمية من (تلاميذ، أولياء، أساتذة، مديرين، مفتشين ومخططين تربويين) وقد سهّل لهم مراقبة أداء النظام التعليمي والإسهام في تحسين جودة التعليم عبر تحديد النقائص التعليمية ومعالجتها مبكراً، والعمل على رفع المستوى التحصيلي للمتعلّمين.

خلاصة الفصل:

يتّضح من خلال ما تناولناه في هذا الفصل أنّ هذه المقاربة قدّمت رؤية تربوية حديثة، فأصبحت عنصراً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية، ومرتكزاً رئيسياً في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، كما تُعدّ جزءاً من سلسلة الإصلاحات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، والتي سعت إلى إرساء تصوّر جديد لبناء الكفاءات وتقويمها ضمن مناهج قائمة على نسق منهجي متكامل وشامل، وقد أولت هذه المقاربة اهتماماً بوظيفتين أساسيتين هما: التحصيل والتشخيص، لما لهما من دور فعّال في متابعة المتعلّم وتقويم مكتسباته، الأمر الذي يجعل المعلّم في حاجة دائمة إليهما ولا يمكنه الاستغناء عنهما.

الفصل الثالث: الجانب التطبيقي

(دراسة ميدانية)

تمهيد:

يشكل هذا الفصل الركيزة الميدانية للبحث؛ إذ تنتقل فيه الدراسة من الجانب النظري إلى الواقع التربوي المعاش داخل أسوار المدرسة، وقد استدعت طبيعة الإشكالية القائمة على المقارنة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات إجراءات مع توظيف منهجية ميدانية متعددة الأدوات لتحيط بالدراسة من زوايا متكاملة ومتنوعة المصادر، وتم اعتمادنا على أربع أدوات لجمع البيانات الميدانية:

- استبانة موجهة للأساتذة بوصفهم الفاعل الأساسي في بناء وصياغة الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات.

- استبانة موجهة لتلاميذ قسم السنة الخامسة "أ" للوقوف على شعورهم وانطباعاتهم تجاه الاختبارات وتقييم المكتسبات.

- مقابلة شبه موجهة مع المفتشين للاستئناس بآرائهم القيمة، فضلا عن المقارنة التحليلية لنماذج أعمال التلاميذ بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات بهدف رصد الفوارق بينهم.

وقد روعي في اختيار هذه الأدوات مبدأ التثليث المنهجي الذي يجمع بين المقاربة الكمية والكيفية، مما يعزز مصداقية النتائج وعمقها التحليلي.

المبحث الأول: منهجية الدراسة وإجراءاتها

1- منهج الدراسة ومجتمع العينة

1-1- المنهج المعتمد

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المقارن، باعتباره المنهج الأنسب لطبيعة موضوع البحث الذي يسعى إلى وصف واقع بناء الاختبارات المدرسية وعلاقتها بامتحان تقييم المكتسبات، بالإضافة إلى تحليل استبانتين: الأولى خاصة بأساتذة التعليم الابتدائي، والثاني بتلاميذ قسم السنة الخامسة "أ" ومقابلة مع المفتشين ومقارنة نماذج لأعمال المتعلمين، ويتميز هذا المنهج بقدرته على جمع البيانات الكمية والكيفية من خلال أداة الاستبانة، المقابلة وتحليل وثائقي، ومعالجة الاستبانة إحصائياً لاستخراج التكرارات والنسب المئوية، مما يسمح بتقديم وصف دقيق للظاهرة قيد الدراسة واستخلاص نتائج موضوعية قابلة للتفسير.

1-2- مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من ثلاث فئات رئيسة:

أ- من جميع أساتذة التعليم الابتدائي بمختلف رتبهم المهنية وأقدميتهم ومؤهلاتهم العلمية، والذين يزاولون مهامهم التربوية في المدارس الابتدائية، وقد تم اختيار هذا المجتمع بالنظر إلى أن أساتذة الطور الابتدائي هم المعنيون مباشرة بموضوع الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات، بحكم احتكاكهم اليومي بتقييم مكتسبات المتعلمين في سنوات التعليم الابتدائي، خاصة السنة الخامسة التي تختتم بامتحان تقييم المكتسبات.

ب- تلاميذ قسم السنة الخامسة "أ" وعددهم 22 تلميذا الذين سبق لهم خوض تجربة امتحان تقييم المكتسبات في السنة الرابعة ابتدائي، غير أنها اقتصر على مادتي اللغة العربية والرياضيات، في حين تمتد في السنة الخامسة مما يجعل هذه المرحلة تجربة أشمل وأوسع نطاقاً؛ لأنهم الفئة الأكثر تأثراً بكلا النظامين.

ج-المفتشون التربويون، الذين يمثلون الفئة الإشرافية المتخصصة في متابعة العملية التقييمية وتوجيه الأساتذة، وهم الأقدر على تقديم رؤية شاملة حول مدى انسجام كلا النظامين؛ من منطلق كونهم فاعلين أساسيين ومحوريين في المنظومة التربوية، ومرجعاً استراتيجياً في توجيه الممارسات البيداغوجية.

1-3- عينة الدراسة وطريقة اختيارها

أ-تكوّنت عينة الدراسة من 70 أستاذاً وأستاذة من أساتذة التعليم الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة (عينة الصدفة)، حيث تم توزيع الاستبانة على الأساتذة الذين أبدوا استعدادهم ورغبتهم في المشاركة التطوعية في هذه الدراسة. ويعدّ هذا النوع من العينات مناسباً للدراسات الوصفية الاستكشافية التي تهدف إلى تقصي التصورات وجمع البيانات الأولية حول الظاهرة المدروسة. وتجدر الإشارة إلى أنّ العينة شملت أساتذة من مختلف الرتب (أستاذ مدرسة ابتدائية، أستاذ قسم أول، أستاذ قسم ثان، أستاذ مميز) ومختلف سنوات الأقدمية والمؤهلات العلمية، مما يضمن تنوعاً في الخبرات والتكوين العلمي لأفراد العينة، وينعكس إيجاباً على غنى المعطيات المجمعة.

ب-شملت الدراسة جميع تلاميذ قسم السنة الخامسة "أ" البالغ عددهم 22 تلميذاً؛ إذ طبّقت الاستبانة دون انتقاء أو إقصاء، وقد اقتضت طبيعة الدراسة ذلك لكون القسم معني باجتياز الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات.

ج-اقتصرت عينة الدراسة على خمسة مفتشين موزعين على مقاطعات عين تموشنت وبلدياتها، تم اختيارهم بطريقة قصدية لما يتمتعون به من خبرة ميدانية في التعليم الابتدائي.

2- أداة الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية

2-1- أداة الدراسة

تمثلت أداة جمع البيانات في هذه الدراسة أولاً في استبانتي مستقلّتين صمّمتا الأولى خصيصاً لاستقصاء آراء أساتذة التعليم الابتدائي والثانية موجّهة لتلاميذ قسم السنة الخامسة "أ"، ثانياً مقابلة شبه موجهة للمفتشين حول موضوع "الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات - مقارنة إجرائية"، وثالثاً مقارنة تحليلية لنماذج من أوراق المتعلّمين المنجزة في الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات

وقد تم تقسيم استبانة الأساتذة إلى خمسة محاور رئيسة تغطي مختلف جوانب الموضوع وثلاثة محاور بالنسبة للتلاميذ، وذلك على النحو التالي:

أ. بالنسبة للأساتذة:

➤ المحور الأول: المعلومات الشخصية والمهنية، ويضم أربعة أسئلة تهدف إلى جمع البيانات الديموغرافية والمهنية لأفراد العينة، وتشمل: الجنس، الأقدمية في التدريس، الرتبة المهنية، والمؤهل العلمي (الشهادة المتحصل عليها)، وتمكّن هذه البيانات من وصف خصائص العينة وإجراء مقارنات بين الفئات المختلفة عند الحاجة.

➤ المحور الثاني: بناء الاختبارات المدرسية وصياغتها، ويضم خمسة أسئلة تركّز على ممارسات الأساتذة في بناء الاختبارات المدرسية، من حيث اعتماد معايير محددة، والمراجع المعتمدة في صياغة الأسئلة، ومدى مراعاة مستويات التفكير المعرفية (تصنيف بلوم)، ووضع سلم تنقيط مسبق، ومدى تلقي الأساتذة لتكوين متخصص في مجال القياس والتقييم.

➤ المحور الثالث: تصوّر الأستاذ لامتحان تقييم المكتسبات، ويضم عشرة أسئلة تستكشف تصورات الأساتذة حول هذا الامتحان من حيث: الاطلاع على نماذجه، مستوى صعوبته مقارنة بالاختبارات المدرسية، مدى قياسه الفعلي لمكتسبات التلاميذ، الوقت المناسب لإجرائه، مدى توافق نتائجه مع نتائج الاختبارات المدرسية، تقييم توسيعه ليشمل تلاميذ السنة الثانية والرابعة ابتدائي، ومدى كفاية التكوين المقدم حوله.

➤ المحور الرابع: إيجابيات وسلبيات الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات، ويضم خمسة أسئلة (منها: أسئلة متعددة الاختيارات) تهدف إلى استكشاف إيجابيات وسلبيات كل من الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات من وجهة نظر الأساتذة، بالإضافة إلى سؤال حول مدى الحاجة إلى التحول من قياس الكم (النقاط والمعدلات) إلى قياس النوع (الكفاءات).

➤ المحور الخامس: المقترحات والتحديات، ويضم سؤالين يهدفان إلى جمع مقترحات الأساتذة لتقليص الفجوة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات، وتحديد أهم التحديات التي تواجههم في ظل هذا التقييم.

ب. بالنسبة للتلاميذ:

- المحور الأول: شعورك تجاه الاختبارات المدرسية، ويضم ثمانية أسئلة تصبّ في معرفة شعور المتعلم تجاه الاختبارات ونسبة استعداده له.
- المحور الثاني: شعورك تجاه امتحان تقييم المكتسبات، ويضم سبعة أسئلة كذلك تصبّ في معرفة شعور المتعلم تجاه امتحان تقييم المكتسبات ونسبة الاستعداد له.
- المحور الثالث: المقارنة بين الاختبارات المدرسية و امتحان تقييم المكتسبات، ويضم ثلاثة أسئلة (منها: أسئلة متعددة الاختيارات) وذلك مراعاة لمستوى التلاميذ في المرحلة الابتدائية وحرصا على تيسير الإجابة عليهم دون تعقيد.

ج. بالنسبة للمفتشين:

استندت المقابلات إلى دليل مكوّن من 18 سؤالاً موزعة على خمسة محاور: أولاً واقع الاختبارات الحالية، ثانياً امتحان تقييم المكتسبات، ثالثاً جودة بناء الأسئلة بين النموذجين، رابعاً الفجوة بين النتائج وآليات المعالجة، في حين جرى تحليل المضمون يدوياً لاستخراج التوافقات والتباينات في خطاب المفتشين.

2-2- أساليب المعالجة الإحصائية

لمعالجة البيانات المجمّعة من الاستبانتين، تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية استخدمت لوصف توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الشخصية والمهنية (الجنس، الأقدمية، الرتبة، المؤهل العلمي)، وتوزيع التلاميذ حسب متغير (الجنس)، وكذلك لتحليل إجابات الأسئلة المغلقة في مختلف محاور الاستبانة، وتمكّن هذه الطريقة من تقديم صورة واضحة عن الاتجاهات العامة لاستجابات أفراد العينة.
- الجداول البيانية والأشكال التوضيحية: تم إعداد جداول لكل سؤال من أسئلة الاستبانة، تتضمن التكرارات والنسب المئوية لكل خيار من خيارات الإجابة، كما تم تدعيم عرض النتائج بأشكال بيانية (مخططات دائرية أو أعمدة بيانية) لتوضيح توزيع الإجابات بشكل بصري يسهّل عملية التحليل والمقارنة.

➤ البرنامج المستخدم: تمت المعالجة الإحصائية للبيانات بالاعتماد على برنامج SPSS، وهو برنامج متخصص في تحليل بيانات العلوم الاجتماعية. حيث تم إدخال جميع استجابات أفراد العينة في البرنامج بعد ترميزها وفق قيم رقمية محددة مسبقا لكل متغير، كما تم تعريف مجموعات الاستجابات المتعددة (Multiple Response Sets) للأسئلة التي تتيح اختيار أكثر من إجابة، لاستخراج جداول تكرارية دقيقة تعكس نسبة اختيار كل بند من إجمالي المستجيبين. وتم الاستعانة أيضا ببرنامج Microsoft Excel لتحسين تنسيق الجداول وإعداد الأشكال البيانية عند الحاجة.

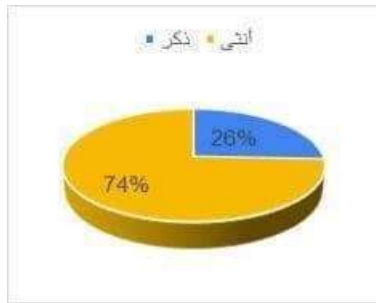
المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة

يتم فيه عرض نتائج الاستبانتين وتحليلهما حسب الفئة المستهدفة ومحاورها:

1- استبانة الأساتذة:

- عرض وتحليل البيانات الشخصية والمهنية

وصف خصائص عينة الدراسة من حيث المتغيرات الشخصية والمهنية الأساسية: وفيما يلي عرض مفصّل للنتائج:



1. توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	18	25.7%
أنثى	52	74.3%
المجموع	70	100%

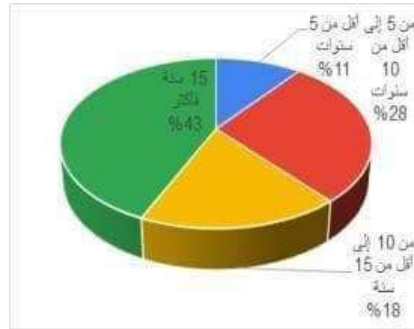
المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

يتبين من الجدول أعلاه أنّ فئة الإناث تشكّل الأغلبية الساحقة من أفراد العينة بنسبة بلغت 74.3%، في حين لا تتعدى نسبة الذكور 25.7%. ويعكس هذا التوزيع طبيعة مجتمع التعليم الابتدائي في الجزائر الذي تغلب عليه الفئة النسوية بشكل ملحوظ، ويفيد هذا التنوع في إمكانية المقارنة بين استجابات الجنسين عند الحاجة.

2. توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية

نظرا لتعدد قيم الأقدمية في العينة (24 قيمة مختلفة)، تم تجميعها في فئات لتسهيل العرض والتحليل

وفق الجدول التالي:



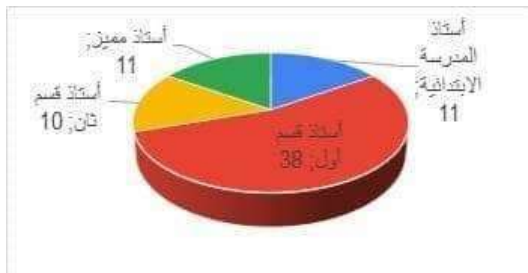
النسبة المئوية	التكرار	فئة الأقدمية
10.4%	7	أقل من 5 سنوات
28.4%	19	من 5 إلى أقل من 10 سنوات
17.9%	12	من 10 إلى أقل من 15 سنة
43.3%	29	15 سنة فأكثر
100%	67	المجموع

ملاحظة: توجد 3 قيم مفقودة (غياب الإجابة) بنسبة 4.3% من إجمالي العينة

المصدر: أعد بالاعتماد على برنامج spss 23

يظهر الجدول أن الفئة الأكبر هي فئة الأساتذة ذوي الأقدمية العالية (15 سنة فأكثر) بنسبة 43.3%، مما يدل على أنّ ما يقارب نصف أفراد العينة يتمتعون بخبرة مهنية طويلة في مجال التدريس، لتليها فئة (5 إلى أقل من 10 سنوات) بنسبة 28.4%، ثم فئة (10 إلى أقل من 15 سنة) بنسبة 17.9%، وأخيرا فئة الأساتذة الجدد نسبيا (أقل من 5 سنوات) بنسبة 10.4% فقط. فهذا التوزيع يكشف عن رجحان كفة الخبرة الطويلة والمتوسطة في العينة، مما يعزز مصداقية البيانات المجمعة؛ حيث إنّ الأساتذة الأكثر أقدمية هم الأقدر على تقييم مدى التوافق بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات بحكم تراكم تجربتهم في بناء الاختبارات.

3. توزيع أفراد العينة حسب الرتبة المهنية



النسبة المئوية	التكرار	الرتبة
15.7%	11	أستاذ المدرسة الابتدائية
54.3%	38	أستاذ قسم أول
14.3%	10	أستاذ قسم ثان
15.7%	11	أستاذ مميز
100%	70	المجموع

المصدر: أعد بالاعتماد على برنامج spss 23

يتصدر أستاذ قسم أول قائمة التوزيع بنسبة 54.3% (أي: أكثر من نصف العينة)، مما يتماشى مع كون هذه الرتبة هي الأوسع انتشارا في سلك التعليم الابتدائي، وتتقارب نسب كل من أستاذ المدرسة الابتدائية والأستاذ المميز عند 15.7% لكل منهما، بينما يمثل أستاذة قسم ثان نسبة 14.3%، ويعكس هذا التوزيع تمثيلية جيدة لمختلف الرتب المهنية، مع هيمنة طبيعية لفئة قسم أول. وتكمن أهمية هذا المتغير في كونه قد يؤثر على تصورات الأساتذة وخبراتهم في مجال التقييم.

4. توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي



المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	32	45.7%
ماستر	26	37.1%
دكتوراه	3	4.3%
خريج مدرسة عليا	5	7.1%
المعهد التكنولوجي للتربية	4	5.7%
المجموع	70	100%

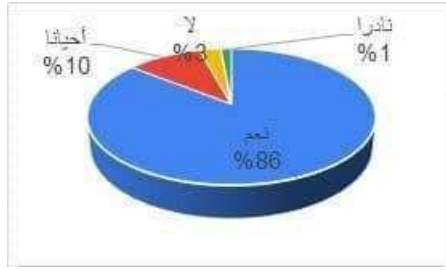
المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

يحتل حملة شهادة الليسانس المرتبة الأولى بنسبة 45.7%، يليهم -عن كثب- حملة الماستر بنسبة 37.1%، مما يشير إلى أنّ الغالبية العظمى من أفراد العينة (82.8%) هم من حملة الشهادات الجامعية (ليسانس + ماستر)، أمّا حملة الدكتوراه فلا تتجاوز نسبتهم 4.3%، بينما يمثل خريجو المدارس العليا 7.1% وخريجو المعهد التكنولوجي للتربية 5.7%، وهذا التنوع في المسارات التكوينية قد تكون له انعكاسات على ممارسات الأساتذة في بناء الاختبارات؛ حيث إنّ التكوين الأكاديمي المتقدم (ماستر، دكتوراه) أو التكوين المتخصص (المدارس العليا، المعهد التكنولوجي) من شأنه أن يزود الأستاذ بأدوات نظرية وتطبيقية أكثر تطورا في مجال القياس والتقييم التربوي.

عرض وتحليل نتائج المحور الثاني - بناء الاختبارات المدرسية وصياغتها

يختص هذا المحور باستقصاء ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي في مجال بناء الاختبارات المدرسية وصياغتها، ومدى استنادهم إلى معايير علمية ومنهجية في ذلك.

1- هل تعتمد على معايير محددة عند بناء اختباراتك المدرسية؟

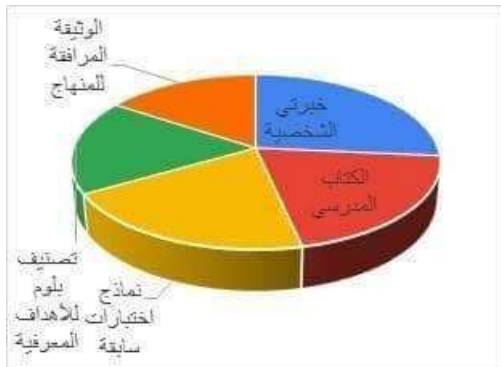


الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	60	85.7%
أحيانا	7	10.0%
لا	2	2.9%
نادرا	1	1.4%
المجموع	70	100%

المصدر: أعد بالاعتماد على برنامج spss 23

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الغالبية العظمى من الأساتذة أفراد العينة يعتمدون على معايير محددة عند بناء اختباراتهم المدرسية؛ إذ بلغت نسبة الذين أجابوا بـ "نعم" 85.7%، وهو مؤشر إيجابي يعكس وعيا مهنيا متقدما بأهمية الاستناد إلى معايير مضبوطة في عملية التقييم، كما نلاحظ أنّ 10% من الأساتذة يعتمدون على هذه المعايير بصورة متقطعة (أحيانا)، في حين اقتضرت نسبة الذين لا يعتمدونها إطلاقا على 2.9% فقط، ونسبة الذين يلجؤون إليها نادرا على 1.4%، وتدللّ هذه النتائج مجتمعة على أنّ ثقافة بناء الاختبارات وفق معايير محددة أصبحت ممارسة شبه عامة في أوساط أساتذة التعليم الابتدائي.

2- ما هو المرجع المعتمد الذي تستند عليه عند صياغة أسئلة الاختبار؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)



المرجع	التكرار (N)	نسبة الاستجابات	نسبة المستجيبين
خبرتي الشخصية	42	26.4%	63.6%
الكتاب المدرسي	32	20.1%	48.5%
نماذج اختبارات سابقة	32	20.1%	48.5%
تصنيف بلوم للأهداف المعرفية	28	17.6%	42.4%
الوثيقة المرافقة للمنهاج	25	15.7%	37.9%
المجموع	159	100%	240.9%

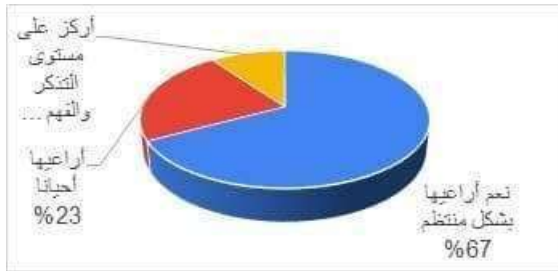
ملاحظة: مجموع النسب المئوية لحالات المستجيبين يتجاوز 100% لأنّ السؤال يسمح باختيار أكثر من إجابة

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نلاحظ من خلال الجدول أنّ "الخبرة الشخصية" تتصدر قائمة المراجع المعتمدة في صياغة أسئلة الاختبارات المدرسية بنسبة 63.6% من المستجيبين، مما يشير إلى أنّ الأساتذة يعتمدون بشكل كبير على تجاربهم الذاتية وممارساتهم المتراكمة في بناء الاختبارات، ويأتي في المرتبة الثانية كل من "الكتاب المدرسي" و"نماذج اختبارات سابقة" بنسبة متساوية 48.5% لكل منهما، مما يعكس أهمية هذين المصدرين كمادة أساسية يستند إليها الأساتذة في انتقاء وصياغة الأسئلة.

كما نلاحظ أنّ "تصنيف بلوم للأهداف المعرفية" يحظى بنسبة 42.4%، وهي نسبة متوسطة تدل على أنّ أقل من نصف أفراد العينة يوظفون هذا التصنيف العلمي في بناء اختباراتهم، على الرغم من أهميته المعروفة في ضمان تنوع مستويات التفكير في الأسئلة، أمّا "الوثيقة المرافقة للمنهاج" فقد سجلت أدنى نسبة بـ 37.9% فقط، وهو مؤشر يدعو إلى التأمل، باعتبار أنّ هذه الوثيقة تمثل المرجع الرسمي الذي يوجّه عملية التقييم.

3- هل تراعي مستويات التفكير المختلفة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل) عند بناء الاختبار؟



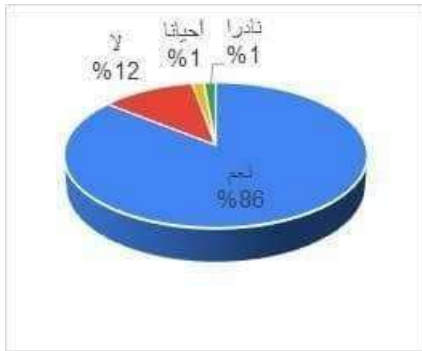
الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم أراعيها بشكل منتظم	47	67.1%
أراعيها أحيانا	16	22.9%
أركز على مستوى التذكر والفهم فقط	7	10.0%
المجموع	70	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نلاحظ من خلال الجدول أنّ غالبية الأساتذة يصرحون بمراعاتهم لمستويات التفكير المختلفة بشكل منتظم عند بناء الاختبارات بنسبة 67.1%، مما يعكس وعيا تربويا متقدّما لدى هذه الفئة بأهمية تنويع مستويات الأسئلة لقياس قدرات معرفية متنوعة لدى المتعلّمين، كما نلاحظ أنّ 22.9% من الأساتذة يراعون هذه المستويات بشكل متقطع (أحيانا)، وهو ما قد يرتبط بطبيعة الدروس أو الفروض المنجزة.

وفي المقابل، نلاحظ أنّ 10% من أفراد العيّنة يقرّون بأنهم يركّزون على مستويي التذكر والفهم فقط، متجاهلين بذلك المستويات العليا من التفكير: كالتطبيق والتحليل، فهذه النسبة وإن بدت محدودة، إلا أنّها تستحق الاهتمام؛ لأنّ الاقتصار على المستويات الدنيا من التفكير لا يحفز المتعلّم على تطوير ملكاته العقلية العليا، والجدير بالذكر أنّ خيار "لم أسمع بهذا التصنيف من قبل" لم يختره أيّ أستاذ، مما يدل على أنّ تصنيف بلوم للأهداف المعرفية بات معروفا في الوسط التربوي، حتى وإن تفاوتت درجة تطبيقه.

4- هل تضع سلم تنقيط (شبكة تقويمية) مفصّلة قبل تطبيق الاختبار؟

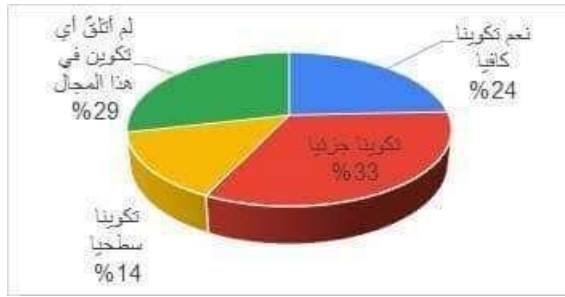


الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	60	85.7%
لا	8	11.4%
أحيانا	1	1.4%
نادرا	1	1.4%
المجموع	70	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الغالبية العظمى من الأساتذة يحرصون على وضع سلم تنقيط مفصل قبل تطبيق الاختبار، حيث بلغت نسبة الذين أجابوا بـ "نعم" 85.7%، وتكشف هذه النتيجة عن سلوك مهني منظم يساعد على تحقيق الموضوعية في التصحيح، ويضمن وضوح معايير التقييم لكل من الأستاذ والمتعلّم على حدّ سواء، وفي المقابل، نلاحظ أنّ 11.4% من الأساتذة لا يضعون أيّ سلم تنقيط، بينما تقتصر نسبة من يضعه أحيانا أو نادرا على 1.4% لكل منهما، وبمقارنة هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الأول (اعتماد معايير محددة)، نجد تطابقا لافتا في النسبة (85.7% في كلا السؤالين)، مما يعزز الاستنتاج بأنّ فئة كبيرة من الأساتذة تتبنّى نهجا منهجيا في بناء وتصحيح الاختبارات، في مقابل فئة أقل ما تزال تعمل بعفوية نسبية في هذا المجال.

5- هل تلقيت تكوينا متخصصا في بناء الاختبارات وفق معايير القياس والتقييم؟



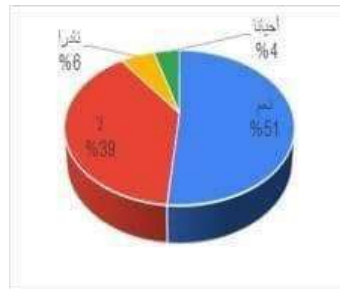
الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم تكوينا كافيا	17	24.3%
تكويننا جزئيا	23	32.9%
تكويننا سطحي	10	14.3%
لم أعتقد أنني كفء بما يكفي لأقوم بهذا المجال	20	28.6%
المجموع	70	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نلاحظ من خلال الجدول تبانيا واضحا في مستويات التكوين الذي تلقاه الأساتذة في مجال بناء الاختبارات وفق معايير القياس والتقييم؛ فقد صرح 24.3% فقط بأنهم تلقوا تكوينا كافيا في هذا التخصص، بينما أشار 32.9% إلى أنهم تلقوا تكوينا جزئيا لا يرتقي إلى درجة الكفاءة، والأمر الأكثر دلالة هو أن 28.6% من الأساتذة لم يتلقوا أيّ تكوين إطلاقي في هذا المجال الحيوي، في حين وصف 14.3% التكوين الذي حصلوا عليه بأنه سطحي، وعند جمع هاتين الفئتين (تكوين سطحي + لا تكوين)، نجد أن 42.9% من أفراد العينة يفتقرون إلى تكوين متين في مجال القياس والتقييم، وتكتسب هذه النتيجة أهمية خاصة عند ربطها بالسؤالين السابقين؛ حيث تفسر جزئيا سبب لجوء نسبة من الأساتذة إلى الخبرة الشخصية كمرجع رئيسي في صياغة الأسئلة، وسبب اقتصار بعضهم على مستويات التذكر والفهم فقط، كما تبرز هذه النتيجة حاجة ماسة إلى تعزيز برامج التكوين المستمر في مجال بناء الاختبارات وتقويمها.

عرض وتحليل نتائج المحور الثالث - تصور الأساتذة لامتحان تقييم المكتسبات

1- هل تطلع على نماذج امتحان تقييم المكتسبات قبل بناء اختباراتك المدرسية؟

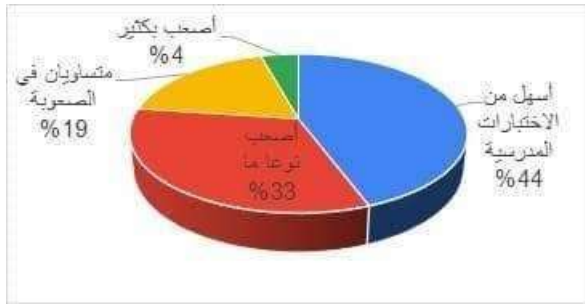


الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	36	51.4%
لا	27	38.6%
نادرا	4	5.7%
أحيانا	3	4.3%
المجموع	70	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نلاحظ من خلال الجدول انقساماً ملحوظاً في إجابات الأساتذة حول هذه الممارسة؛ إذ يصرح 51.4% فقط بأنهم يطلعون دائماً على نماذج امتحان تقييم المكتسبات قبل الشروع في بناء اختباراتهم المدرسية، في مقابل ذلك، نلاحظ أن 38.6% لا يقومون بذلك إطلاقاً، بينما تقتصر نسبة من يقومون بهذه الممارسة أحياناً أو نادراً على 4.3% و 5.7% على التوالي، وهذه النتيجة تثير تساؤلات جوهرية حول مدى استثمار هذا الامتحان كمرجعية موجهة لبناء الاختبارات المدرسية، خاصة أن قرابة نصف الأساتذة لا يطلعون على نماذجه أو يفعلون ذلك بشكل متقطع، مما قد يسهم في خلق فجوة بين طبيعة الاختبارات المدرسية وأسئلة امتحان تقييم المكتسبات.

2- كيف تقيّم مستوى صعوبة امتحان تقييم المكتسبات مقارنة بالاختبارات المدرسية؟

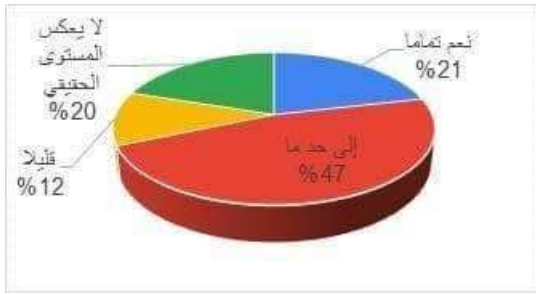


الخيار	التكرار	النسبة المئوية
أسهل من الاختبارات المدرسية	31	44.3%
أصعب نوعاً ما	23	32.9%
متساويان في الصعوبة	13	18.6%
أصعب بكثير	3	4.3%
المجموع	70	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

يتبيّن من خلال الجدول تبايناً لافتاً في تقييم الأساتذة لمستوى صعوبة امتحان تقييم المكتسبات مقارنة بالاختبارات المدرسية؛ فقد ذهب 44.3% من أفراد العيّنة إلى اعتبار الامتحان أسهل من الاختبارات المدرسية التي يجرونها، في حين اعتبره 32.9% أصعب نوعاً ما، أمّا فئة من يرونه متساوياً في الصعوبة مع الاختبارات المدرسية فتمثل 18.6% فقط، بينما تقتصر نسبة من يعتبرونه أصعب بكثير على 4.3%، وهذه النتائج تكشف عن غياب إجماع واضح بين الأساتذة حول مستوى صعوبة هذا الامتحان، وهو ما قد يعود إلى اختلاف تمثلاتهم لمعايير الصعوبة، أو إلى تباين مستويات التلاميذ الذين يدرسونهم.

3- في رأيك، هل امتحان تقييم المكتسبات يقيس فعلاً مكتسبات التلاميذ؟

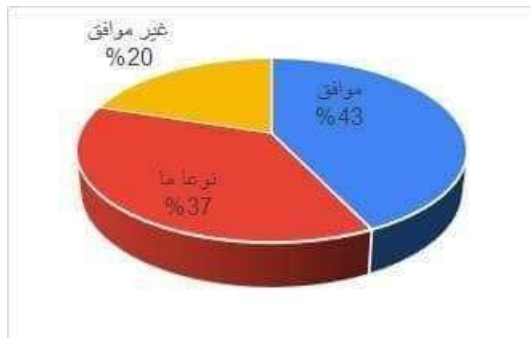


الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم تماماً	15	21.4%
إلى حد ما	33	47.1%
قليلاً	8	11.4%
لا يعكس المستوى الحقيقي	14	20.0%
المجموع	70	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نلاحظ من خلال الجدول أنّ 21.4% فقط من الأساتذة يعتقدون أن امتحان تقييم المكتسبات يقيس فعلياً مكتسبات التلاميذ قياساً دقيقاً، وهي نسبة محدودة تعكس تحفظاً واضحاً تجاه القدرة التشخيصية لهذا الامتحان، وترتفع هذه النسبة إلى 68.6% عند إضافة فئة "إلى حد ما" (47.1%)، مما يشير إلى أنّ أغلبية الأساتذة يعترفون للامتحان بقدر معيّن من الفعالية في قياس المكتسبات، غير أنهم لا يرون أنّه يؤدّي هذه الوظيفة على الوجه الأكمل، وفي المقابل، نلاحظ أنّ 11.4% يرون أنّه يقيس المكتسبات بشكل قليل، بينما يذهب 20% إلى اعتبار أنّه لا يعكس المستوى الحقيقي للتلاميذ إطلاقاً، وهذه الفئة الأخيرة مجتمعة مع سابقتها تعني أنّ قرابة ثلث أفراد العينة (31.4%) لديهم موقف نقدي واضح من جدوى الامتحان، وتستدعي هذه النتائج الوقوف على العوامل الكامنة وراء هذا التباين في الثقة بالامتحان.

4- الوقت المناسب لإجراء تقييم المكتسبات (الفصل الثالث)؟



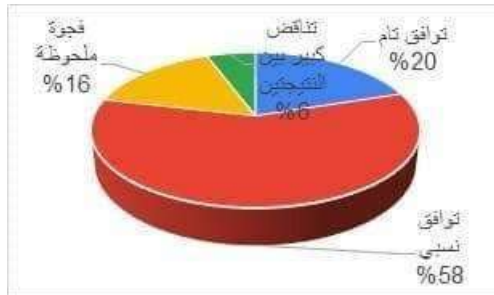
المصدر: أعدّ بالاعتماد على

الخيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق	30	42.9%
نوعاً ما	26	37.1%
غير موافق	14	20.0%
المجموع	70	100%

نفهم من خلال الجدول أنّ 42.9% من الأساتذة يوافقون على أنّ الفصل الثالث هو الوقت المناسب لإجراء امتحان تقييم المكتسبات، وهي أعلى نسبة مسجلة، إلا أنّها لا تشكّل أغلبية مطلقة. ونجد في المقابل أنّ 37.1% يوافقون بشكل متحفظ (نوعاً ما)، بينما يعترض 20% صراحة على

هذا التوقيت، وهذه النتائج تشير إلى أنّ توقيت إجراء الامتحان في الفصل الثالث لا يحظى بإجماع كامل داخل الوسط التربوي، وقد يعود ذلك إلى عدة عوامل منها ضغط البرنامج الدراسي في هذه الفترة، أو قصر الفصل الثالث مقارنة بغيره، أو عدم كفاية الوقت المتبقي لمعالجة النقائص التي قد يكشفها الامتحان قبل نهاية السنة الدراسية.

5- ما تقييمك لمدى توافق نتائج تلاميذك في الاختبارات المدرسية مع نتائجهم في امتحان تقييم المكتسبات؟

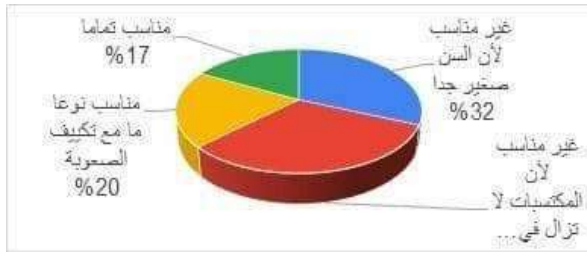


الخيار	التكرار	النسبة المئوية
توافق تام	14	20.0%
توافق نسبي	41	58.6%
فجوة ملحوظة	11	15.7%
تناقض كبير بين النتيجة	4	5.7%
المجموع	70	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

يتبيّن من خلال الجدول أنّ أغلبية الأساتذة بنسبة 58.6% يرون أنّ هناك توافقا نسبيا بين نتائج تلاميذهم في الاختبارات المدرسية ونتائجهم في امتحان تقييم المكتسبات، بينما يؤكّد 20% وجود توافق تام بين النتيجة، وعند جمع هاتين النسبتين، نجد أنّ 78.6% من الأساتذة يقرون بوجود تقارب بين النتيجة، وهو مؤشر إيجابي على أنّ كلا التقييمين يسيران في اتجاه متقارب، غير أنّه في المقابل، نلاحظ أنّ 15.7% يلاحظون فجوة ملحوظة بين النتيجة، و5.7% يرون تناقضا كبيرا بينهما؛ مما يعني أنّ هناك فئة غير قليلة (21.4%) تواجه تباينا بين أداء تلاميذها في الاختبارين، ويفسر هذا التباين جزئيا باختلاف طبيعة الأسئلة ومستويات الصعوبة وآليات التصحيح بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات.

6- كيف تقيّم توسيع امتحان تقييم المكتسبات ليشمل تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟

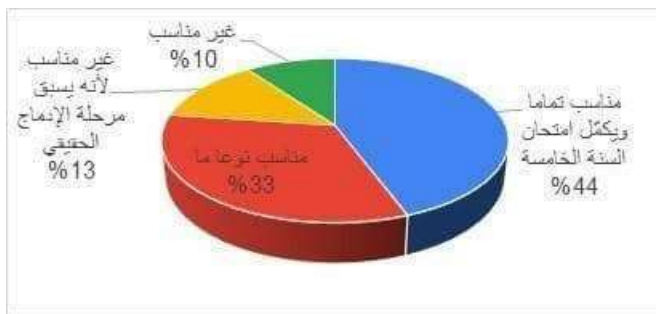


الخيار	التكرار	النسبة المئوية
غير مناسب؛ لأنّ السن صغير جدا	22	31.4%
غير مناسب؛ لأنّ المكتسبات لا تزال في طور البناء	22	31.4%
مناسب نوعا ما مع تكيف الصعوبة	14	20.0%
مناسب تماما	12	17.1%
المجموع	70	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نستشف من خلال الجدول المقدّم، أنّ موقف الأساتذة من توسيع امتحان تقييم المكتسبات ليشمل تلاميذ السنة الثانية الابتدائي يتسم بقدر كبير من التحفظ؛ فقد عبّر 62.8% من أفراد العيّنة عن رفضهم لهذا التوسيع، موزعين بالتساوي بين سببين: عدم ملائمة السن الصغير (31.4%)، وعدم اكتمال بناء المكتسبات لدى تلاميذ هذه المرحلة (31.4%)، وفي المقابل، أيّد 20% هذا التوسيع بشروط (مع تكيف الصعوبة)، بينما حظي التأييد المطلق بنسبة 17.1% فقط. وتكشف هذه النتائج عن قناعة راسخة لدى أغلبية الأساتذة بأنّ تلاميذ السنة الثانية لم يبلغوا بعد مرحلة النضج المعرفي والنفسي الكافية لخوض امتحان رسمي قد لا يعكس بدقة مكتسباتهم الحقيقية.

7- كيف تقيّم توسيع امتحان تقييم المكتسبات ليشمل تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي؟



الخيار	التكرار	النسبة المئوية
مناسب تماما ويكتمل امتحان السنة الخامسة	31	44.3%
مناسب نوعا ما	23	32.9%
غير مناسب؛ لأنه يسبق مرحلة الإدماج الحقيقي	9	12.9%
غير مناسب	7	10.0%
المجموع	70	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

يمكن ملاحظة ممّا ذكر في الجدول تحولا إيجابيا في موقف الأساتذة مقارنة بموقفهم من توسيع الامتحان للسنة الثانية؛ فقد أيد 44.3% من أفراد العينة هذا التوسيع بشكل مطلق، معتبرين أنّه يكمل امتحان السنة الخامسة، بينما أبدى 32.9% تأييدا متحفظا (مناسب نوعا ما)، وعند جمع هاتين النسبتين، نجد أنّ 77.2% من الأساتذة ينظرون بإيجابية إلى هذه الخطوة، في مقابل 22.9% رافضين لها، موزعين بين من يرون أنّها غير مناسبة بشكل مطلق (10%) ومن يعتبرون أنّ السنة الرابعة تسبق مرحلة الإدماج الحقيقي للمكتسبات (12.9%). ويعكس هذا القبول الواسع إدراك الأساتذة؛ لأنّ تلاميذ السنة الرابعة يمتلكون تراكما معرفيا ومهاريا يؤهلهم لخوض هذا النوع من التقييم، على عكس تلاميذ السنة الثانية.

8- مدّة التكوين للأساتذة حول امتحان تقييم المكتسبات كانت كافية وواضحة الأهداف؟

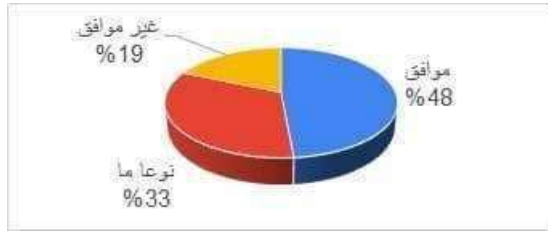


الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نوعا ما	39	55.7%
غير موافق	19	27.1%
موافق	12	17.1%
المجموع	70	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نلمس من خلال بيانات الجدول أنّ درجة الرضا عن التكوين المقدّم للأساتذة حول امتحان تقييم المكتسبات متدنية بشكل ملحوظ؛ ففي الوقت الذي أعرب فيه 17.1% فقط عن رضاهم التام عن كفاية التكوين ووضوح أهدافه، نجد أنّ 55.7% اختاروا الإجابة بنوع من التحفظ (نوعا ما)، بينما عبر 27.1% صراحة عن عدم رضاهم، وعند جمع الفئتين الأخيرتين، نستنتج أنّ 82.8% من الأساتذة يرون أنّ التكوين لم يصل إلى المستوى المطلوب (إما بشكل مطلق أو نسبي)، ممّا يؤكد الحاجة الملحة إلى مراجعة برامج التكوين وتكثيفها لتواكب متطلبات التقييم الجديد.

9- صعوبة متابعة تقييم مكتسبات المتعلّم في الطور المتوسط؟



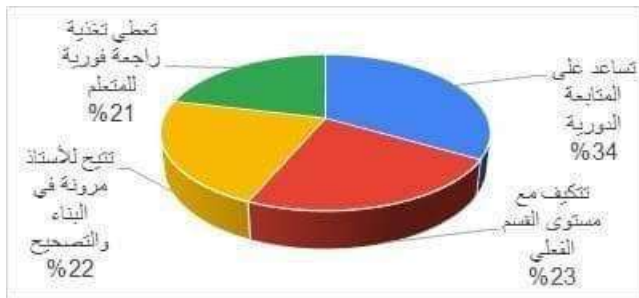
الخيار	التكرار	النسبة المئوية
موافق	34	48.6%
نوعا ما	23	32.9%
غير موافق	13	18.6%
المجموع	70	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

يتضح من خلال إحصائيات الجدول أنّ قرابة نصف أفراد العيّنة (48.6%) يقرون بوجود صعوبة في متابعة تقييم مكتسبات المتعلّم بعد انتقاله إلى الطور المتوسط، بينما يعترف 32.9% بهذه الصعوبة بدرجة أقل (نوعا ما)، وفي المقابل، لا يرى 18.6% أيّ صعوبة في هذه المتابعة. وعند النظر إلى الفئتين المعترفتين بالصعوبة (موافق + نوعا ما)، نجدتهما تشكّلان معا 81.5% من إجمالي العيّنة، مما يعكس إجماعا واسعا على أنّ هناك قطيعة أو ضعفا في تتبع مسار المتعلّم بعد مغادرته الطور الابتدائي.

عرض وتحليل نتائج المحور الرابع - إيجابيات وسلبيات الاختبارات وامتحان تقييم المكتسبات

1- في رأيك، ما إيجابيات الاختبارات المدرسية؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)



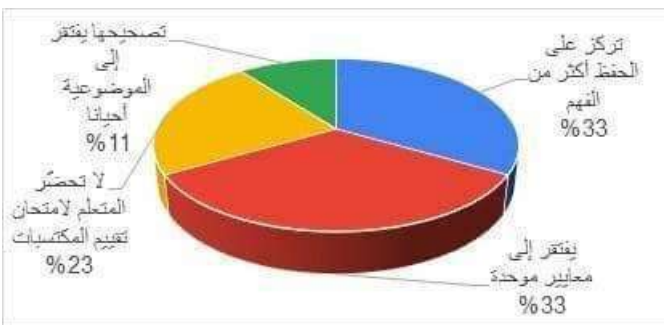
الإيجابية	التكرار (N)	نسبة المستجيبين
تساعد على المتابعة الدورية	36	51.4%
تتكيف مع مستوى القسم الفعلي	25	35.7%
تتيح للأستاذ مرونة في البناء والتصحيح	24	34.3%
تعطي تغذية راجعة فورية للمتعلم	23	32.9%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

يظهر الجدول أنّ "مساعدة الاختبارات المدرسية على المتابعة الدورية" تأتي في صدارة الإيجابيات بنسبة 51.4% من المستجيبين، مما يعكس تقدير الأساتذة للدور الذي تؤديه هذه الاختبارات في تتبع تطور مستوى المتعلّمين عبر فترات منتظمة، وتتقارب النسب في باقي الإيجابيات؛ إذ يرى 35.7%

أنّ الاختبارات المدرسية تتكيف مع مستوى القسم الفعلي، وهي ميزة مهمة تتيح للأستاذ مراعاة خصوصية متعلميه، كما نلاحظ أنّ 34.3% يثمنون المرونة التي تمنحها هذه الاختبارات للأستاذ في البناء والتصحيح، بينما يشير 32.9% إلى أنها تعطي تغذية راجعة فورية للمتعلم، وتكشف هذه النتائج أنّ الأساتذة يدركون القيمة التربوية للاختبارات المدرسية.

2- في رأيك، ما سلبيات الاختبارات المدرسية؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

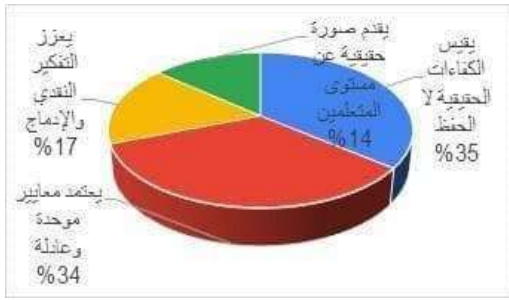


السلبية	التكرار (N)	نسبة المستجيبين
تركز على الحفظ أكثر من الفهم	32	46.4%
يفتقر إلى معايير موحدة	32	46.4%
لا تحضر المتعلم لامتحان تقييم المكتسبات	22	31.9%
تصحيحها يفتقر إلى الموضوعية أحيانا	10	14.5%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نستشف من خلال بيانات الجدول تساوي سلبيتين في صدارة اهتمامات الأساتذة بنسبة 46.4% لكل منهما، وهما "تركيز الاختبارات المدرسية على الحفظ أكثر من الفهم" و"افتقارها إلى معايير موحدة". ويعكس هذان الموقفان وعيا نقديا لدى الأساتذة بمحدودية اختباراتهم من حيث طبيعة الأسئلة التي تغلب عليها استعادة المعلومات بدل توظيفها، ومن حيث غياب إطار مرجعي موحد يضمن تكافؤ الاختبارات بين الأقسام والمدارس، كما نلاحظ أنّ 31.9% يرون أنّ هذه الاختبارات لا تحضر المتعلم لامتحان تقييم المكتسبات، وهي نسبة تؤكّد ما سبق التوصل إليه في المحور السابق من وجود فجوة بين التقييمين، أمّا السلبية المتعلقة بافتقار التصحيح إلى الموضوعية فلم تحظ إلا بنسبة 14.5%، مما يشير إلى أنّ الأساتذة عموما يثقون في موضوعية تصحيحهم.

3- في رأيك، ما إيجابيات امتحان تقييم المكتسبات؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

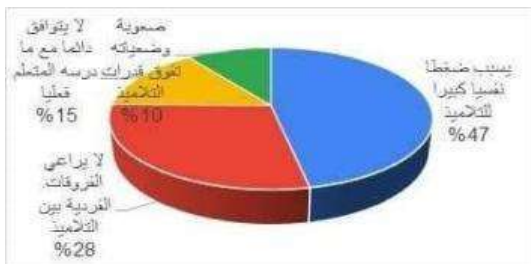


الإيجابية	التكرار (N)	نسبة المستجيبين
يقيس الكفاءات الحقيقية لا الحفظ	36	56.3%
يعتمد معايير موحدة وعادلة	34	53.1%
يعزز التفكير النقدي والإدماج	17	26.6%
يقدم صورة حقيقية عن مستوى المتعلمين	14	21.9%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

يتبيّن من خلال أرقام الجدول أنّ أبرز إيجابيتين يسجلهما الأساتذة لامتحان تقييم المكتسبات هما: "قياسه للكفاءات الحقيقية لا الحفظ" بنسبة 56.3%، و"اعتماده معايير موحّدة وعادلة" بنسبة 53.1%، والمثير للاهتمام أنّ هاتين الإيجابيتين تقابلان بالضبط أهم سلبيتين سجلتا للاختبارات المدرسية (التركيز على الحفظ، وغياب معايير موحدة)، مما يدلّ على أنّ الأساتذة ينظرون إلى امتحان تقييم المكتسبات كبديل يتجاوز أوجه القصور في الاختبارات المدرسية، وفي المقابل، نلاحظ أنّ الإيجابيتين المتعلقتين بـ "تعزيز التفكير النقدي والإدماج" و "تقديم صورة حقيقية عن مستوى المتعلمين" سجلتا نسباً أقل (26.6% و 21.9% على التوالي)، مما يشير إلى أنّ الأساتذة يعترفون بمزايا الامتحان لكنهم لا يبالغون في تقييم قدرته على عكس المستوى الحقيقي للتلاميذ، وهو ما ينسجم مع نتيجة السؤال الثالث من المحور السابق.

4- في رأيك، ما سلبيات امتحان تقييم المكتسبات؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

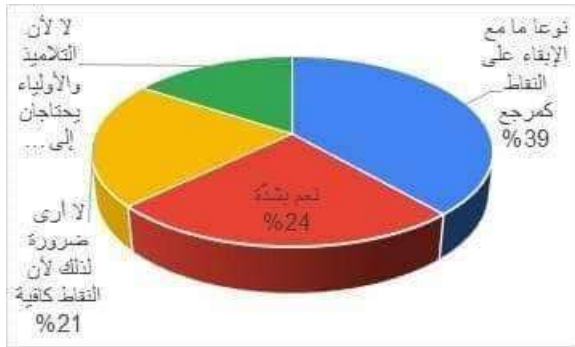


السلبية	التكرار (N)	نسبة المستجيبين
يسبب ضغطاً نفسياً كبيراً للتلاميذ	51	76.1%
لا يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ	31	46.3%
لا يتوافق دائماً مع ما درسه المتعلم فعلياً	16	23.9%
صعوبة وضعيته تفوق قدرات التلاميذ	11	16.4%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

تتجلى في بيانات الجدول أنّ سلبية "تسبب الامتحان في ضغط نفسي كبير للتلاميذ" تهيمن بشكل شبه مطلق على إجابات الأساتذة بنسبة 76.1%، وهو ما يجعلها مصدر القلق الأكبر في تصوراتهم وتعكس هذه النسبة المرتفعة جدا حساسية الأساتذة تجاه الجانب النفسي والعاطفي للمتعلّمين الصغار، وتأتي في المرتبة الثانية سلبية "عدم مراعاة الامتحان للفروقات الفردية" بنسبة 46.3%، مما يشير إلى أنّ قرابة نصف الأساتذة يرون أنّ صيغة الامتحان الموحدة لا تراعي تباين مستويات المتعلّمين ولا خصوصيات أقسامهم. أمّا سلبيتا "عدم توافق الامتحان مع ما درسه المتعلّم" و"صعوبة وضعياته التي تفوق قدرات التلاميذ" فسجلتا نسباً أقل (23.9% و 16.4% على التوالي)؛ مما يعني أنّ المشكلة ليس بالضرورة في محتوى الامتحان أو مستوى صعوبته، وإنّما في آثاره النفسية.

5- هل تعتقد أنّ التقييم المدرسي في السنة الخامسة بحاجة إلى التحوّل من قياس الكم (النقاط والمعدلات) إلى قياس النوع (قياس الكفاءات)؟



الخيار	التكرار	النسبة المئوية
نوعاً ما مع الإبقاء على النقاط كمرجع	27	38.6%
نعم بشدّة	17	24.3%
لا أرى ضرورة لذلك؛ لأنّ النقاط كافية	15	21.4%
لا؛ لأنّ التلاميذ والأولياء يحتاجون إلى أرقام واضحة	11	15.7%
المجموع	70	100%

المصدر: أعد بالاعتماد على برنامج spss 23

نستنتج من خلال أرقام الجدول أنّ الموقف الأكثر انتشاراً بين الأساتذة هو الموقف الوسطي المعتدل؛ حيث يفضل 38.6% التحوّل إلى قياس الكفاءات مع الإبقاء على النقاط كمرجع مساعد، مما يعكس رغبة في المزج بين مزايا النظامين، ويؤيّد 24.3% التحوّل الجذري نحو قياس الكفاءات (نعم بشدة)، مما يرفع نسبة المؤيدين للتحوّل (كلياً أو جزئياً) إلى 62.9% من أفراد العيّنة. في المقابل، يتمسك 21.4% بالنظام الحالي القائم على النقاط معتبرين أنه كاف، بينما يرفض 15.7% التحوّل بحجة أنّ الأولياء والتلاميذ يحتاجون إلى أرقام واضحة وملموسة، وتكشف هذه النتائج عن تيارين

متقابلين في أوساط الأساتذة: تيار يؤمن بضرورة تحديث منظومة التقييم النوعي، وتيار متمسك بالنظام الكمي لاعتبارات عملية تتعلق بسهولة الفهم والتواصل مع الأولياء.

عرض وتحليل نتائج المحور الخامس – المقترحات والتحديات

1- ما المقترحات التي تراها كفيلة بتقليص الفجوة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)



المقترح	التكرار (N)	نسبة المستجيبين
تكوين الأساتذة في بناء الاختبارات وفق المعايير المناسبة	44	64.7%
إدراج وضعيات إدماجية مشابهة لامتحان تقييم المكتسبات في الاختبارات المدرسية	31	45.6%
تعزيز دور المفتش في مراقبة الأساتذة تقييميا	28	41.2%
توحيد نماذج الاختبارات المدرسية على مستوى المقاطعة	26	38.2%
الاطلاع الدوري على نماذج امتحانات تقييم المكتسبات	21	30.9%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نلمس من خلال بيانات الجدول أنّ مقترح "تكوين الأساتذة في بناء الاختبارات وفق المعايير المناسبة" يتصدر قائمة المقترحات بنسبة 64.7%، وبفارق كبير عن بقية المقترحات، وتعكس هذه النتيجة قناعة راسخة لدى الأساتذة بأنّ المدخل الأساسي لتقليص الفجوة بين الاختبارين هو الاستثمار في التكوين النوعي، وهو ما ينسجم مع نتائج سابقة كشفت عن نقص التكوين في هذا المجال (28.6% لم يتلقوا أيّ تكوين، و14.3% تلقوا تكويناً سطحياً)، ويأتي في المرتبة الثانية مقترح "إدراج وضعيات إدماجية مشابهة لامتحان في الاختبارات المدرسية" بنسبة 45.6%، مما يعبر عن رغبة الأساتذة في تقريب اختباراتهم من طبيعة أسئلة الامتحان، كما نلاحظ أنّ 41.2% يطالبون بتعزيز دور المفتش في مراقبتهم تقييمياً، و38.2% يرون ضرورة توحيد نماذج الاختبارات على مستوى المقاطعة لضمان قدر من الانسجام والتكافؤ، أمّا "الاطلاع الدوري على نماذج الامتحان" فيحظى بنسبة 30.9%، وهي النسبة الأدنى، مما قد يعني أنّ الأساتذة يفضلون حلولاً أكثر عمقا من مجرد الاطلاع

على النماذج.

2- ما هو أكبر تحدٍ تواجهه كأستاذ في ظل هذا التقييم؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

التحدي	التكرار (N)	نسبة المستجيبين
ضغط الأولياء وتساؤلهم المتزايدة	39	57.4%
إعادة بناء اختبراتي المدرسية لتتوافق مع الامتحان	33	48.5%
إدارة القلق النفسي المتزايد لدى التلاميذ الصغار	31	45.6%
تكيف طريقة تدريسي مع متطلبات التقييم الجديد	30	44.1%
غياب التكوين الكافي للتعامل مع هذا الامتحان الموسع	25	36.8%

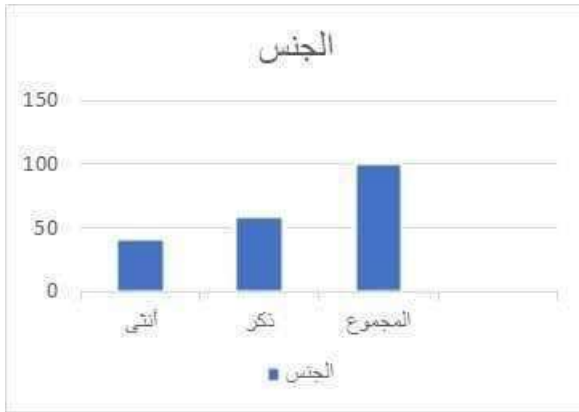
المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

يتبين من خلال أرقام الجدول أنّ "ضغط الأولياء وتساؤلهم المتزايدة" يحتل صدارة التحديات بنسبة 57.4%، مما يكشف عن أنّ الأساتذة يواجهون تحديات بيداغوجية داخل القسم، ويعانون أيضا من ضغوط خارجية مصدرها محيط المتعلّم، ويعكس هذا الضغط حاجة الأولياء إلى فهم طبيعة الامتحان الجديد ومعايير تقييمه، وهو ما يضع الأستاذ في موقع الوسيط المطالب بتقديم إجابات وتطمينات باستمرار، وتتقارب النسب في التحديات الثلاثة الموالية؛ حيث نجد 48.5% يعانون من عبء إعادة بناء اختبراتهم لتتوافق مع الامتحان، و45.6% يواجهون تحدي إدارة القلق النفسي المتزايد لدى التلاميذ الصغار، و44.1% يجدون صعوبة في تكيف طرق تدريسهم مع متطلبات التقييم الجديد، أمّا "غياب التكوين الكافي" فيسجل 36.8%، مما يعزز التوصيات السابقة بضرورة تكثيف برامج التكوين.

2- استبانة التلاميذ

استهدفت هذه الاستبانة عيّنة من تلاميذ السنة الخامسة "أ" بمدرسة "قلوثة الطيب ولاية عين قوشنت" وقد بلغ عدد المشاركين 22 تلميذا. (الإناث 9 - الذكور 13)، تم اختيار هذه العيّنة لكونها الفئة المعنية مباشرة مما يضمن الحصول على بيانات واقعية تعكس تجربتهم الفعلية

1/ الجنس:



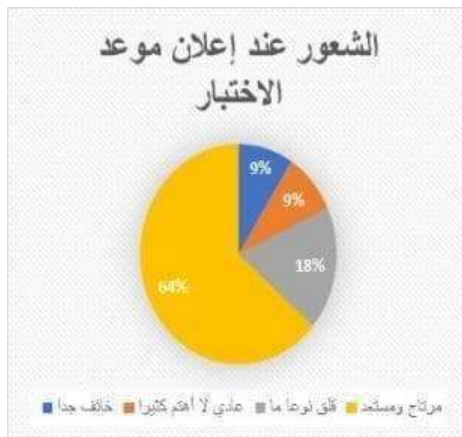
الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	9	40.9%
ذكر	13	59.1%
المجموع	22	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نفهم من خلال أرقام الجدول تفاوت في النسب المئوية بين الفئتين المكونتين للعينّة، فقد بلغت نسبة الذكور 59.1% وهي النسبة الغالبة في هذا التوزيع، بينما بلغت نسبة الإناث 40.9%، مما يعكس تمثيلاً أكبر لفئة الذكور ضمن أفراد العينّة المدروسة.

عرض وتحليل نتائج المحور الأول- شعورك تجاه الاختبارات المدرسية

1- كيف تشعر عندما تعلن معلّمتك عن موعد الاختبارات (التي فيها نقاط وعلامات)؟



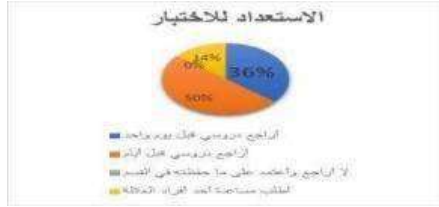
الشعور	العدد	النسبة المئوية
خائف جداً	2	9,09%
عادي لا أهتم كثيراً	2	9,09%
قلق نوعاً ما	4	18,18%
مرتاح ومستعد	14	63,64%
المجموع	22	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

يتضح من خلال بيانات الجدول عند إعلان موعد الاختبارات هناك ميل واضح نحو الاتجاه الإيجابي، حيث أفادت أعلى نسبة من التلاميذ بشعورهم بالراحة والسعادة، وهو ما يمثل الأغلبية، وفي المقابل، عبر 18.18% عن شعورهم بالقلق نوعاً ما، بينما تساوت نسبتا "خائف جداً" و"عادي لا أهتم كثيراً" عند 9.09% لكل منهما، ومع ذلك، فإنّ وجود 27.3% من العينّة ضمن فئتي القلق والخوف يشير إلى أنّ أكثر من ربع التلاميذ يواجهون ضغوطاً انفعالية بدرجات متفاوتة عند الإعلان

عن الاختبارات، وهو ما يستدعي اهتماما تربويا من خلال برامج الدعم النفسي وإستراتيجيات خفض قلق الاختبار، لضمان بيئة تقييم أكثر طمأنينة .

2- كيف تستعد للاختبار المدرسي؟



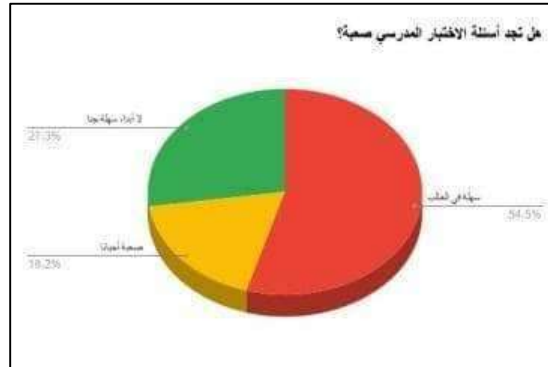
يكشف الشكل البياني لدى عينة الدراسة عن وجود أنماط متباينة في إستراتيجيات المذاكرة. فقد أظهرت النتائج أن نصف العينة 50% يتبعون إستراتيجية الاستعداد المبكر من خلال مراجعة الدروس قبل أيام من موعد الاختبار، وهي ممارسة تربوية تعكس تنظيما ذاتيا عاليا، في حين أفاد 36% من التلاميذ باعتمادهم أسلوب المراجعة المتأخرة "قبل يوم واحد"، وهو نمط يندرج ضمن التعلم المكثف وقد يرتبط بارتفاع القلق التحصيلي وضعف ملكة التذكر طويلة المدى، كما لجأ 14% من العينة إلى طلب الدعم الأسري كإستراتيجية مساعدة، ويلاحظ خلو العينة تماما من فئة "لا أراجع وأعتمد على ما حفظته في القسم" بنسبة 0%، وهو مؤشر إيجابي يدل على وعي العينة كاملة بأهمية المراجعة المنزلية، إجمالاً، 86% من العينة ممن يراجعون بأنفسهم، مع ميل نصفهم نحو التخطيط المسبق.

3- هل تشعر أنّ معلّمتك تحضّر جيداً للاختبارات؟



تشير نتائج الشكل البياني إلى إجماع تام، حيث أفاد 100% من التلاميذ بأنّ المعلمة تحضرهم "دائماً" وبشكل جيد، في حين غابت تماماً الاستجابات الأخرى "أحياناً، نادراً، لا"، ويشير هذا تربوياً إلى التخطيط المحكم في المراجعة التي تعتمد عليها المعلمة، وقدرتها على بناء علاقة ثقة داعمة مع التلاميذ ويعدّ هذا مؤشراً قوياً على جودة الإدارة الصفية.

04- هل تجد أسئلة الاختبار المدرسي صعبة؟



تظهر نتائج الشكل البياني لدى عينة الدراسة إلى اتجاه عام نحو السهولة، حيث أفاد 54.5% من التلاميذ بأنَّ الأسئلة "سهلة في الغالب"، وهي الفئة الأكبر، تليها نسبة 27.3% ممن يرونها "لا، أبدا، سهلة جدا"، ليصل مجموع من يرى الأسئلة سهلة إلى 81.8%. في المقابل، ذكر 18.2% فقط أنَّ الأسئلة "صعبة أحيانا"، بينما لم يسجل أيّ تلميذ اختيار "صعبة دائما" بنسبة 0%، ويعكس هذا التوزيع توافقا واضحا بين مستوى الأسئلة وقدرات التلاميذ، ويشير تربويا إلى فاعلية بناء الاختبارات من حيث التدرج والوضوح، وهو ما يتسق مع النتائج السابقة التي أظهرت ثقة كاملة في تحضير المعلمة وشعورا إيجابيا تجاه الاختبار.

05- ما المادة التي تجدها أصعب في الاختبار المدرسي؟

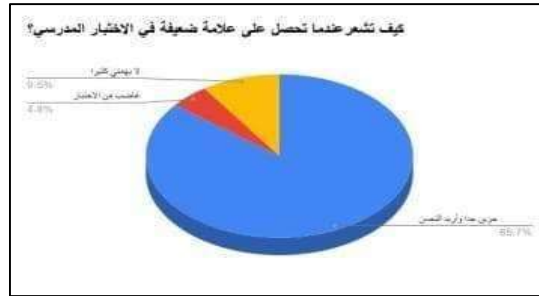
ما المادة التي تجدها أصعب في الاختبار المدرسي؟	النسبة المئوية
التاريخ	22,73%
الرياضيات	45,45%
اللغة العربية	31,82%
المجموع	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

تظهر النتائج أنَّ الرياضيات تعدّ المادة الأصعب في الاختبار المدرسي بنسبة 45.5%، تليها اللغة العربية بنسبة 31.8%، ثم التاريخ بنسبة 22.7%، فيما لم تسجّل أيّ صعوبة تُذكر في التربية الإسلامية (0%)، وهذا التوزيع يعكس طبيعة المواد التي تتطلب مهارات ذهنية أو لغوية عالية، ويتسق

مع ما هو شائع تربويا من قلق مرتبط بالرياضيات. التعليق: غياب الصعوبة في التربية الإسلامية يشير إلى وضوح محتواها وحفظها، بينما تركز الصعوبة في الرياضيات والعربية يستدعي تدخلات بيداغوجية مركزة: تبسيط المفاهيم الرياضية عبر أمثلة تطبيقية، وتدريبات لغوية منتظمة، مع مراعاة الفروق الفردية لتخفيف العبء المعرفي.

06- كيف تشعر عندما تحصل على علامة ضعيفة في الاختبار المدرسي؟



تبرز النتائج أنّ 85.7% من المتعلّمين يشعرون بحزن شديد ورغبة في التحسن عند الحصول على علامة ضعيفة، وفي مقابل 9.5% فقط ممن لا يهتمون كثيرا، ونسب ضئيلة جدا للخائفين من الاختبار أو المحبطين، وهذا التوزيع يعكس دافعية إنجاز عالية ونظرة صحية للفشل كحافز للتطور لا كتهديد للذات، وهو ما يتفق مع النتائج السابقة التي أظهرت نظرة إيجابية للاختبار وثقة في عدالته.

عرض نتائج المحور الثاني - شعورك تجاه امتحان تقييم المكتسبات

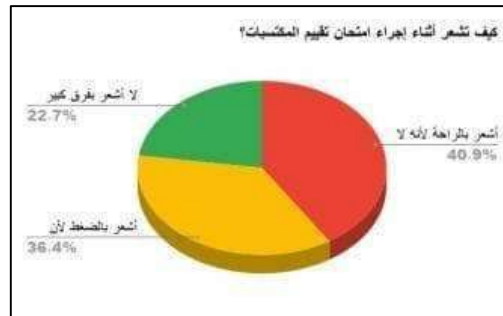
01- كيف تشعر عندما يقترب موعد امتحان تقييم المكتسبات (التي فيها تقديرات أ، ب، ج، د)؟

الشعور	العدد	النسبة المئوية
خائف جدا ومتوتر	1	0.5%
عادي مثل أيّ اختبار	10	45.5%
قلق أكثر من المعتاد	6	27.3%
مرتاح ومستعد	5	22.7%
المجموع	22	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

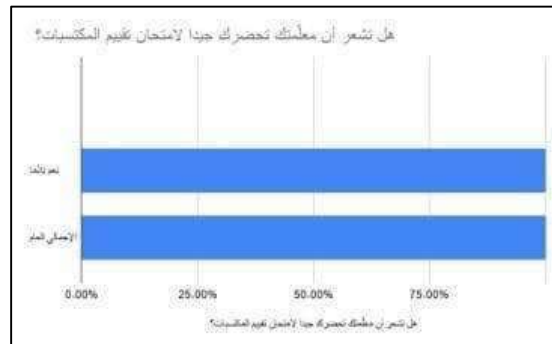
نلمس من خلال أرقام الجدول أنّ الغالبية تتعامل مع امتحان تقييم المكتسبات بهدوء نسبي، حيث اعتبره 45.5% اختبارا عاديا، بينما صرّح 22.7% بأنهم مرتاحون ومستعدون، ليلغ المجموع انفعاليا 68.2 %، وفي المقابل، عبّر 27.3% عن قلق يفوق المعتاد، وبقيت نسبة الخوف الشديد هامشية 4.5%؛ إذ تؤكد النتيجة أنّ الامتحان يُنظر إليه كإجراء تربوي مألوف فلا يثير رهابا جماعيا.

02- كيف تشعر أثناء إجراء امتحان تقييم المكتسبات؟



بناء على المخطط الدائري المرفق الذي يستعرض آراء التلاميذ حول مشاعرهم أثناء "امتحان تقييم المكتسبات"، تظهر البيانات انقساما في تجربة المتعلمين؛ حيث حلّت فئة "الشعور بالراحة؛ لأنه لا يوجد رسوب" في المرتبة الأولى بنسبة 40.9%، مما يعكس الأثر الإيجابي لطبيعة التقييم، وفي المقابل، أعربت فئة أخرى وصلت إلى 36.4% عن "شعورهم بالضغط؛ لأنّ الأسئلة طويلة"، وهو ما يمثل تحديا في تصميم الامتحان، أمّا الفئة الأقل بنسبة 22.7%، فكانت ترى أنّها "لا تشعر بفرق كبير عن الاختبارات المدرسية".

03- هل تشعر أن معلّمتك تحضرك جيدا لامتحان تقييم المكتسبات؟



يوضّح المخطط إجماعا تاما من قبل جميع المشاركين؛ حيث بلغت نسبة الذين يشعرون بأن المعلمة تحضرهم دائما بشكل جيد لامتحان تقييم المكتسبات 100%، وتعكس هذه النتيجة المطلقة الرضا

الكامل والثقة الكبيرة لدى المتعلمين في الدور الفعال والجهود التحضيرية التي تبذلها المعلمة لمرافقتهم

في هذا التقييم.

04- هل تشعر أن امتحان تقييم المكتسبات أصعب من الاختبارات المدرسية؟

الشعور	النسبة المئوية
لا، بل هو أسهل	18,18%
متساويان في الصعوبة	22,73%
نعم أصعب بكثير	22,73%
نعم أصعب نوعاً ما	36,36%
المجموع	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

يشير تحليل نتائج الاستطلاع -الذي ضم 22 استجابة- إلى أنّ التوجه العام يميل نحو اعتبار امتحان تقييم المكتسبات أكثر صعوبة من الاختبارات المعتادة بنسبة إجمالية بلغت 59.1%، وفي المقابل، يرى 22.7% من التلاميذ أنّ الصعوبة متساوية، بينما لم تتجاوز نسبة من اعتبروه أسهل 18.2%، مما يظهر وجود فجوة في إدراك مستوى الصعوبة لصالح التقييم الجديد.

05- ما المادة التي تجدها أصعب في امتحان تقييم المكتسبات؟

المادة الأصعب في الامتحان	العدد	النسبة المئوية
التاريخ	3	13,64%
التربية الإسلامية	1	4,55%
الرياضيات	11	50,00%
اللغة العربية	7	31,82%
المجموع	22	100%

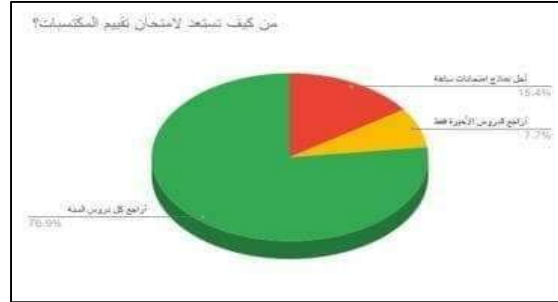
المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

ما يفيد أنه من بين 22 تلميذاً، تصدر الرياضيات قائمة المواد الأصعب في امتحان تقييم

المكتسبات بنسبة 50%، لتليها اللغة العربية بـ 31.8%، في حين تشكّل مادة التاريخ صعوبة

13.6% فقط بينما جاءت التربية الإسلامية في الأخير بنسبة 4.5%، وعليه فإنّ النتيجة توضح أنّ الصعوبة تتركز بشكل واضح في المواد العلمية واللغوية الأساسية، وليس في مواد الحفظ.

06- كيف تستعد لامتحان تقييم المكتسبات؟



يُظهر الرسم البياني أنّ الغالبية الساحقة من التلاميذ (76.9%) تعتمد على مراجعة شاملة لكل دروس السنة للتحضير لامتحان تقييم المكتسبات، وهو ما يتماشى مع كون الامتحان يغطي المكتسبات التراكمية، وفي مقابل ذلك، يلجأ 15.4% فقط إلى حل نماذج امتحانات سابقة كطريقة تدريب، بينما يكفي 7.7% بمراجعة الدروس الأخيرة فقط.

عرض نتائج المحور الثالث - المقارنة بين الاختبارات المدرسية و امتحان تقييم المكتسبات

1- أيّهما يجعلك تتعلّم أكثر؟

أيّهما يجعلك تتعلّم أكثر؟	العدد	النسبة المئوية
الاختبارات المدرسية	14	64%
امتحان تقييم المكتسبات	4	18%
كلاهما في الدرجة نفسها	4	18%
المجموع	22	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

نرى من خلال 22 تلميذ، يرى 64% (14 تلميذا) أنّ الاختبارات المدرسية العادية هي التي تجعلهم يتعلمون أكثر، بينما يرى 18% فقط (4 تلاميذ) أنّ امتحان تقييم المكتسبات له الأثر نفسه، وهي النسبة ذاتها التي ترى أنّ كلاهما متساوٍ في الفائدة؛ وهذا يعني أنّ أغلب التلاميذ يراجعون كل

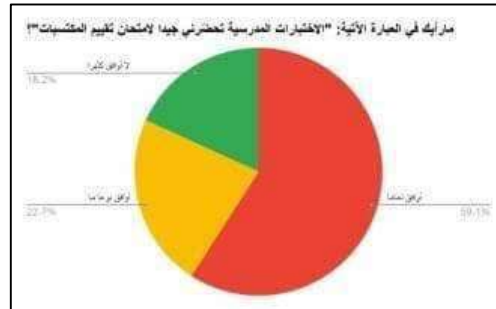
دروس السنة خصيصا لتقييم المكتسبات، إلا أنهم لا يعتبرونه أداة تعلم فعّالة بحدّ ذاته، بل ينظرون إليه كمحطة تقييم نهائية.

2- هل تقديرك في امتحان تقييم المكتسبات يشبه علامتك في الاختبارات المدرسية؟

التقدير	العدد	النسبة المئوية
أحيانا تتقاربان	7	31,8%
امتحان تقييم المكتسبات تقديره أقل من علامتي في الاختبار	4	18,2%
امتحان تقييم المكتسبات تقديره أعلى من علامتي في الاختبار	1	4,5%
نعم دائما متقاربتان	10	45,5%
المجموع	22	100%

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

3- ما رأيك في العبارة الآتية: "الاختبارات المدرسية تحضّرني جيدا لامتحان تقييم المكتسبات"؟



كشفت النتائج -من خلال الرسم البياني- عن تأييد واسع بنسبة إجمالية بلغت 81.8% (تتوزع بين 59.1% يوافقون تماما، و 22.7% يوافقون نوعا ما)، في حين انحصرت نسبة عدم الموافقة في فئة محدودة لم تتجاوز 18.2%؛ إذ تشير هذه المحصلة إلى وجود انطباع إيجابي لدى المتعلّمين حول دور الاختبارات في تهيئتهم للامتحان، وهو استنتاج يتقاطع بشكل نقدي مع آراء المفتشين المستقاة من المقابلات، والتي ركّزت على وجود فجوة بين قياس الحفظ وقياس الكفاءة.

3- قراءة تحليلية في نتائج المقابلات

اعتمدت الدراسة على منهج كفي تحليلي، باستخدام مقابلات نصف موجهة مع عينة من المفتشين التربويين للتعليم الابتدائي؛ إذ تكونت العينة من خمسة مفتشين ذكور يمارسون بولاية عين تموشنت ومقاطعاتها، وتوزعت خصائصهم كالآتي:

- ✓ المفتش 01: خبرة أقل من 5 سنوات، ليسانس، يشرف على 12 مدرسة، مقاطعة تمازوغة.
- ✓ المفتش 02: خبرة من 5 إلى 10 سنوات، ليسانس، يشرف على 10 مدارس، مقاطعة عين الطلبة.

- ✓ المفتش 03: خبرة أكثر من 10 سنوات، ليسانس، يشرف على 8 مدارس، مقاطعة 01.
 - ✓ المفتش 04: خبرة أكثر من 10 سنوات، ماستر، يشرف على 8 مدارس، مقاطعة 02.
 - ✓ المفتش 05: خبرة أكثر من 10 سنوات، ليسانس، يشرف على 14 مدرسة، مقاطعة 03.
- استندت المقابلات إلى دليل مكوّن من 18 سؤالاً موزّعة على أربعة محاور عن طريق تحليل المضمون يدويا لاستخراج التوافقات والتباينات في تصريحات المفتشين.

المحور الأول/ واقع بناء الاختبارات المدرسية الحالية:

يظهر تباين واضح من خلال إجابات المفتشين، مما يعكس واقعا إجرائيا غير متجانس، فبينما وصف المبحوث الأول الاختبارات بأنها تسير وفق معايير واضحة كصناعة بلوم والتدرج من السهل إلى الصعب، يؤكّد المبحوث الثاني - في المقابل - أنّ كثيرا من المعلمين يبنون اختباراتهم بشكل عشوائي، وأغلبها تستهدف مستويات التذكر والاسترجاع فقط، ويرجع المبحوث الثالث هذا التفاوت إلى ضعف التكوين ومؤكّدا أنّ أسئلة الاختبار لا تغطي مستويات التفكير المختلفة، أمّا المبحوث الرابع فيقرّر بأنّ الاختبارات مقبولة في مجملها، ويرى المبحوث الخامس أنّ بناء أسئلة الاختبار ممنهجة وتعتمد على وضعيات تجعل المتعلّم يفكر ويحوصل، مع الاتفاق جميعهم أنه لا يوجد جدول مواصفات في الواقع الميداني. نستنتج من محور واقع بناء الاختبارات المدرسية من خلال أجوبة المفتشين أنّ الاختبار يقيس ما حفظه المتعلّم أكثر مما يقيس ما يستطيع توظيفه.

المحور الثاني/ تقييم المكتسبات

ثمّة تقارب في آراء المبحوثين حول قدرة الامتحان على تكريس مبدأ الإنصاف؛ وذلك من خلال إدماج الكفاءات الشفوية والأدائية التي ظل الاختبار المدرسي قاصراً عن استيعابها، وهي المقاربة التي اختزلها المبحوث الخامس في عبارته الواصفة: "ما لا تراه العين تسمعه الأذن". ومع ذلك، يكشف التحليل عن فجوة بين التنظير والممارسة فيما يخص الانتقال من "عتبة النجاح الرقمية" (10/5) هو المحدد الفعلي للانتقال، بينما تبقى التقديرات (أقصى، مقبول، جزئي، أدنى) مجرد وصف لا قرار مبني عليه؛ إذ يرى المبحوثون الأربعة الأوائل أنّ هذا التحول ظل شكلياً نتيجة ازدواجية إجرائية تربط القرار الإداري بالمعدل الحسابي وتكتفي بالتوصيف النوعي لأغراض تشخيصية، وأنّ غياب التكوين الكافي جعل الرؤية ضبابية حول كيفية التعامل مع المؤشرات والمعايير. وفي سياق متصل، برزت جملة من العوائق الإجرائية تمثّلت في صعوبة تصميم وضعيات مركبة توازن بين محاكاة الواقع وقدرات المتعلّم، وبينه المبحوث الخامس إلى أنّ هذا الامتحان يغفل خصوصية ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يضعف من مصداقية مراعاة الفروق الفردية.

المحور الثالث/ جودة بناء الأسئلة بين الاختبار وامتحان تقييم المكتسبات

يتبلور فرق جوهري في بناء سؤال الاختبار المدرسي - حسب جميع المبحوثين - يقيس المعارف عبر أسئلة مباشرة مجزأة تهدف إلى الاسترجاع ويركّز على درس محدد أو وحدة دراسية بهدف الحصول على العلامة العددية، في حين امتحان تقييم المكتسبات يقيس الكفاءة عبر وضعية إدماجية مترابطة تتطلب توظيفاً وتحليلاً اختزلها المبحوث الرابع في هذه العبارة (تقييم المكتسبات = سؤال سياقي + توظيف + تفكير)، ومن خلال الأجوبة المقدّمة نجد المبحوث الأول يلخصها: الاختبار يسأل "ماذا حفظ؟" وتقييم المكتسبات يسأل "ماذا يستطيع أن يوظف؟"؛ إذ إنّ الجديد في الشكل وفي تغيير الممارسة الصفية، كما يؤكّد المبحوث الثالث: على إعادة النظر في تكوين الفاعلين في الفعل التربوي وليس الأستاذ فقط؛ لأنّه ليس الوحيد في مقياس التقويم وعلم التباري La Docimologie

المحور الرابع/ الفجوة بين الاختبار وامتحان تقييم المكتسبات

هناك إجماع لدى كل المبحوثين على وجود فجوة بين نتائج الاختبارات المدرسية ونتائج تقييم المكتسبات، ويرجعونها إلى اختلاف المهارة المقيسة وطبيعة الأسئلة، وليس إلى ضعف التلميذ، ففي المواد الأربع (اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات والتاريخ) يلاحظ المبحوثون أنّ الاختبار يبدأ بأسئلة مستقلة دون تدرج إلزامي، بينما تقييم المكتسبات يفرض تسلسلا منطقيًا وترابطًا بين المطالب. أمّا الآليات المقترحة لتفعيل التغذية الراجعة تتقاطع في ثلاثة مسارات: تفويج المتعلمين حسب الحاجة، وضع رزنامة علاجية نهاية كل طور، واستثمار دفتر تقييم المكتسبات كأداة تشخيص يُنظر إليه كملح يبدأغوجي يسمح لأستاذ المتوسط ببناء بروتوكول علاجي منذ بداية السنة.

أثر استبدال النقطة بالتوصيفات على الأولياء منقسم؛ حيث يرى المبحوثان الأول والثاني تقبلا تدريجيًا، بينما يرى الثالث والرابع والخامس أنّ الأولياء ما زالوا أسرى "هوس النقطة" بسبب غياب التوعية وبقاء المعدل محددًا للانتقال، بخصوص التوسيع للطورين الأول والثاني، يرى أربعة مبحوثين أنه مفيد للاستدراك المبكر، فيما يقترح المبحوث الثالث قصره على نهاية الطور الثاني (السنة الرابعة) لضمان فعالية المعالجة قبل السنة الخامسة.

4- مقارنة بين أعمال التلاميذ في الاختبار المدرسي وامتحان تقييم المكتسبات في المواد الكتابية (اللغة العربية- التربية الإسلامية- الرياضيات- التاريخ)

تمّ الاعتماد على مواضيع اختبار الفصل الثالث للسنة الدراسية 2025/2026، أمّا مواضيع امتحان تقييم المكتسبات، فقد كانت للسنة الدراسية الماضية 2024/2025. وقبل عرض التّماذج يجب عرض جدول شامل يقارن بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات:

معيّار المقارنة من حيث	الاختبارات المدرسية	امتحان تقييم المكتسبات
الموادّ التي يمتحن فيها المتعلّم	جميع الموادّ المدروسة	جميع المواد المدروسة ما عدا التربية الموسيقية والتربية التشكيلية. ومنها ما تكون في نهاية السنة ومنها ما تكون نهاية كل ميدان
نوع الامتحان	اختبارات كتابية	امتحانات شفوية وكتابية
التّحصيل	تقيس مدى تمكّن المتعلّم وتقدّمه خلال فصل دراسيّ	يشخص مدى تمكّن المتعلّم من اكتساب الكفاءات
توقيت الامتحان وطابعه	دوري في نهاية كل فصل دراسي ويشمل ثلاثة فصول	بيداغوجي وتشخيصي بداية من الفصل الثالث إلى نهايته ويكون بين الشفهي، الأدائي والكتابي
الشمولية	يقيس مدى تحقّق بعض الكفاءات الختامية لبعض المواد	امتحان شامل يقيس كل الكفاءات في المواد المعنية بالتقييم
نوع الأسئلة وصياغتها	أسئلة متنوعة ذات صيغة محدودة تستهدف الفهم، الاسترجاع، التحليل والتركيب مدته ساعة أو 45 دقيقة	- أسئلة مختلفة في قالب شامل مبنية على مؤشرات مرفوقة بسلام تقدير مضبوطة. - يتميز بالمرونة ويتم تحديده حسب طبيعة التقييم - مدّته بين ساعة أو نصف أو 45 دقيقة حسب كل مادة - صيغته تستهدف النقد والإدماج وصولاً للتمايز
الانتقال	يحتسب في المعدل الفصلي والسنوي	لا يحتسب في المعدل السنوي والحضور إجباري

التّقدير	كّتي عددي	تقديرات نوعية: تملك أقصى، مقبول، جزئي، محدود (أ-ب-ج-د)
الهيئة المنظّمة	المدرسة	الوزارة بالإشراك والتنسيق مع المفتشين والأساتذة
التّوظيف ونوع أداة التّقييم	-احتساب النقاط والعلامات -مستمرة	-يشخص الفجوات التي يعاني منها المتعلّم من أجل بناء خطة محكمة للمعالجة.
إصدار النتائج	-يمنح للمتعلّمين كشف النقاط يبيّن نتائجهم في كلّ المواد الممتحنة	-يمنح للمتعلّمين "دفتر مكتسبات" يبيّن مستوى اكتسابهم للكفاءات في المواد الشفهية، الأدائية والكتائية مع تقديم توصيات لرفع المستوى وتحسين التحصيل.
الفئة المستهدفة	كل تلاميذ التعليم الابتدائي في جميع الأطوار	تلاميذ في نهاية الطور الأول ونهاية الطور الثاني ونهاية الطور الثالث (تمّ توسيعه سنة 2025/2024) ¹
شبكة التّصحيح	يتم توزيع العلامات حسب طبيعة كل تمرين ولكل معلّم طريقة توزيع، مراعاة للفروق الفردية بين المتعلّمين	شبكات تحليلية أحادية سلّم التقدير موحدة وطنيا

جدول رقم 01: (يمثّل مقارنة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات)

¹-وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للتعليم، المنشور الوزاري رقم 40، توسيع تقييم المكتسبات إلى نهاية الطورين الأول والثاني في مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2025/2024.

4-1- اللغة العربية:

أ- موضوع اختبار اللغة العربية والإجابة النموذجية وسلّم التنقيط

إن من مكّونات بناء موضوع اختبار اللغة العربية أن يكون النصّ نثريًا وتتكوّن الأسئلة من مركبتين: المركبة الأولى أسئلة الفهم واللّغة، والمركبة الثانية الوضعية الإدماجية.

ب- موضوع امتحان تقييم المكتسبات وأنموذج تصحيح الجزء الأول والثاني وسلّم التقديرات

إن من مكّونات بناء موضوع امتحان تقييم المكتسبات في مادّة اللّغة العربيّة أن يكون النصّ نثريًا ويتكوّن من الجزء الأول الذي يمثّل كفاءة فهم المكتوب (فهم المحمول الفكري)، والجزء الثاني يمثّل كفاءة الإنتاج الكتابي.

ج- نماذج أعمال المتعلّمين:

المتعلّم رقم 01:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية عين تموشنت

مقاطعة عين تموشنت/3

امتحان تقييم مكاتبات نهاية مرحلة التعليم الابتدائي
دورة عامي 2025

التلميذ: _____ مادة اللغة العربية المدة: 60 دقيقة

النص: الصديق المائل

1. الكتاب الجيد هو الصديق المائل، فلن يتركز حين أحاط إلى الهدوء، ولن يفلت غلافه حين أريد أن أستفيد من علوم وفنون وأداب صفحاته الكتاب الجيد يعطيني معرفة أريدها، ومتعة في القراءة أبحث عنها، وشيئا جديدا أتعلم به.

2. هناك كتب كثيرة تضيّع الوقت دون فائدة، وهي الكتب التي تمثل عبارات مبهمة وصور سبّية، هذه الكتب وما يمثّلها لا تستحق الاهتمام، إنّها مثل أصدقاء السوء، علينا أن نتجنب التعامل معهم، والاحتكاك بهم.

3. لهذا أريد منكم يا أطفال الجزائر أن تزوروا المكتبات، و معارض الكتاب، و تبحثوا عن صديق مخلص بين الكتب، ابحثوا عن صديق يحكي لكم تاريخ بلادكم وتواريخ أبطاله العظماء، حاولوا أن تجدوا صديقا يقص عليكم حكايات من وطنكم وروايات من أوطان العالم، واخرصوا على لقاء صديق يكشف لكم علوما تقدّمها الآخرون فيلأ هم الأصدقاء المخلصون، فخير جليس في الأنام كتاب.

الكاتب: سليمان العسكري، مجلة العربي الصغير العدد: 208 جانفي 2010 (بصرف)

شرح المفردات: يتركز: يكثر من الكلام بلا فائدة
الأنام: الناس

المطلب 01: ضع علامة (x) أمام الجواب الصحيح:

ما الفكرة العامة التي يتناولها النص؟ (ب)

1. القراءة غذاء العقل والروح ☐ 2. الكتاب هو الصديق الوفي ☐ 3. القراءة متعة ومنفعة ☐

4. حسن اختيار الكتب ☒ إجابة أخرى: ☐

المطلب 02: ضع علامة (x) أمام الجواب الصحيح وعين رقم الفقرة الدالة على الجواب:

أ) طلب الكاتب من الأطفال أن يزوروا المكتبات والمعارض ليجدوا عن: (أ)

1. صديق نافع ☐ 2. صديق مخلص ☒ 3. جراند ومجلات ☐

4. خبر جليس ☐ 5. رقم الفقرة الدالة على الجواب: ☒

تقييم مكاتبات اللغة العربية (قيم المكتوب) /صحة 3 من 3

ب) لماذا بعض الكتب غير مفيدة؟ عين رقم الفقرة الدالة على الجواب:

1. لأنها تتركز فيها أخلاقا سبّية ☐ 2. لأنها تحتوي على معلومات خاطئة ☐ 3. فيها صور و عبارات مبهمة ☒

4. لا تستحق الاهتمام ☒ 5. رقم الفقرة الدالة على الجواب: ☒

المطلب 03: أ) استبدل أكبر عدد من الكلمات في القطع التالي من الفقرة (3) مع الحفاظ على المعنى المحمول:

"ابحثوا عن صديق يحكي لكم تاريخ بلادكم وتواريخ أبطاله العظماء"

وتجدهم في المكتبات والمعارض، فخير جليس في الأنام كتاب.

ب) أعد تركيب كلمات الجملة التالية مع الحفاظ على المعنى المحمول:

"أريد منكم يا أطفال الجزائر أن تزوروا المكتبات"

أودبتمهم يا أبناء الجزائر أن يزوروا المكتبات.

المطلب 04: استخرج من النص أربع فوائد للكتاب:

فوائد الكتاب هي:

1. يعطيني التاريخ والتعارف ☒ 2. يعطيني المتعة ☒ (أ)

3. يعطيني الصديق المخلص ☒ 4. يعطيني المعرفة ☒

المطلب 05: شبه الكاتب الكتاب السيئ بصديق السوء من أجل؟ (ب)

1. تجنب الكتب المبهمة ☒ 2. حسن اختيار الكتب ☐ 3. التمتع على القراءة ☐

4. تحصيل المعارف ☐

المطلب 06: اختر مقطعا تراه يخص كل ما جاء في النص، ثم يتر اختيارك.

قطع: أبحث عن صديق مخلص بين الكتب، ابحثوا عن صديق يحكي لكم تاريخ بلادكم وتواريخ أبطاله العظماء، حاولوا أن تجدوا صديقا يقص عليكم حكايات من وطنكم وروايات من أوطان العالم، واخرصوا على لقاء صديق يكشف لكم علوما تقدّمها الآخرون فيلأ هم الأصدقاء المخلصون، فخير جليس في الأنام كتاب.

المطلب 07: الكتب النافعة كثيرة ومتنوعة، غير أن بعضها يستهويك قراءتها أكثر.

ما هو عنوان الكتاب المفضل لديك أنت ليكون صديقك؟

أبحث عن صديق مخلص بين الكتب، ابحثوا عن صديق يحكي لكم تاريخ بلادكم وتواريخ أبطاله العظماء، حاولوا أن تجدوا صديقا يقص عليكم حكايات من وطنكم وروايات من أوطان العالم، واخرصوا على لقاء صديق يكشف لكم علوما تقدّمها الآخرون فيلأ هم الأصدقاء المخلصون، فخير جليس في الأنام كتاب.

لماذا؟

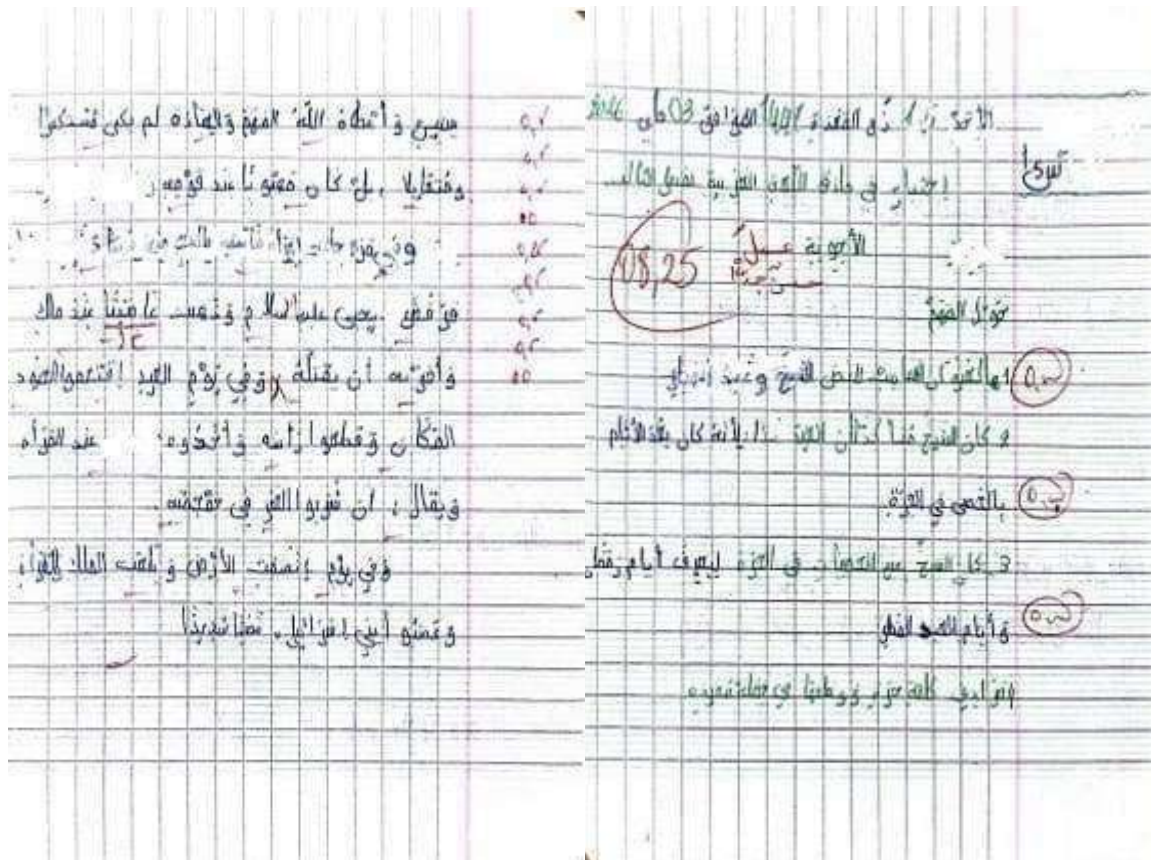
أبحث عن صديق مخلص بين الكتب، ابحثوا عن صديق يحكي لكم تاريخ بلادكم وتواريخ أبطاله العظماء، حاولوا أن تجدوا صديقا يقص عليكم حكايات من وطنكم وروايات من أوطان العالم، واخرصوا على لقاء صديق يكشف لكم علوما تقدّمها الآخرون فيلأ هم الأصدقاء المخلصون، فخير جليس في الأنام كتاب.

تقييم مكاتبات اللغة العربية (قيم المكتوب) /صحة 3 من 3

يتضح -من خلال المقارنة بين الموضوعين للمتعلم رقم 01- أنه قد تحسّل على علامة ممتازة في الاختبار المدرسي وهي تعكس إتقاننا وفق المعيار الكمي المعتمد، غير أنّ هذه العلامة الممتازة لا تبين

طبيعة الكفاءات ولا تكشف عن مواطن الضعف الحقيقية لدى المتعلم، وفي المقابل، أظهر امتحان تقييم المكتسبات صورة دقيقة ونوعية؛ إذ حصل التلميذ على تقدير (أ) في معظم المعايير، ما يدل على إتقان كفاءة فهم المكتوب وكفاءة الإنتاج الكتابي في مجملهما، بيد أن تقدير (ب) في معياري تحديد الفكرة العامة للنص واستخلاص فكرة ضمنية يكشف عن قصور نسبي في مستوى الفهم العميق للنص وفي القدرة على الاستدلال الضمني، وهو ما لم يتمكن الاختبار المدرسي من الكشف عنه، وعليه يظهر من خلال هذه المقارنة أن الاختبار المدرسي يمنح نقطة مرتفعة قد تخفي في طياتها فجوات معرفية حقيقية، في حين يميز امتحان تقييم المكتسبات بدقة أكبر بين مستويات الكفاءة، مما يجعله أداة تشخيصية ناجعة في الكشف عن الأداء الفعلي للمتعلم.

المتعلم رقم 02:



[illegible]103

[illegible]

104

ومن جهة أخرى، يكشف امتحان تقييم المكتسبات عن فجوة؛ إذ حصل المتعلّم على تقدير (د) في معيار استخلاص فكرة ضمنية من النص، وهو أدنى تقدير في السلم، أمّا في بقية معايير فهم المكتوب والإنتاج الكتابي فكلّ التقديرات كانت (أ)، ويتّضح مما سبق أنّ الاختبار المدرسي منح هذا التلميذ نقطة مرتفعة وحسنة دون أن يكشف الثغرات التي تكون عند المتعلّم، في حين جاء امتحان تقييم المكتسبات لبيّن هذا الضعف جيداً من خلال التقدير (د). وهذا يثبت أنّ النقطة أو العلامة المرتفعة قد تخفي قصوراً لا يظهر إلا في تقييم كفاءة شاملة كامتحان تقييم المكتسبات.

المتعلّم رقم 03:

الأخذ في ذي القعدة 7 1441هـ الموافق لـ: 03 ماي 2020
اختبار اللغة العربية للفصل الثاني

سري - f -

عمل مستحسن

الاجابة

قول الفهم:

1- العنوّات المناسبة للنّص: الشّيخ
الأعشى وزوّجته الهلال (0,5)

2- نحّات الشّيخ هذا أيّذا أنّ العبد قد إلّا: لا نه
نحّات تحفّ النّصائح في القرى (0,5)

3- نحّات الشّيخ قطع القصائد في القرة لي: (0,5)

يظنّ قطع طاهر من نجوم

4- مرادف كلمة قرة في هذا نصوص:

لَا تَقُولُ أَتَيْتُهَا أَوْ سَفَهَ حَالُهَا إِلَيْهَا وَتَحْتَ جَدِّهَا
فَلَا تَقْبَلِي إِلَيْهِمْ
فِي تَحْرِيمِ مِنَ الْأَيَّامِ ثَمَانِي مِائَةٍ نَادٍ لِهَيْبَةٍ إِلَى الْقَدِيمَةِ
تَوَقَّعْتُ حَبِيبَتَهَا فَقَالَتْ لَهَا: أَوْ قَدْ نَبَأَ لَكَ هِيَ إِنْ
شَعَرْتُ لَا أَتَيْتُ مَعَهُمْ وَلَا هِيَ هِيَ، فَخَرْتُ نَدِي حَبِيبَتَهَا
فَنَبَأَ بِهَا نَبَأَهَا تَتَمَرَّتْ عَلَيْهَا فَطَلَبَ إِلَيْهَا مِنْهَا
أَنْ تُسَاقِمَ حَبِيبَتَهَا فَتَعَدَّ أَنْ تَصْرِفَ إِلَيْهَا فَقَالَتْ
لَهَا: أَنْتِ أَقْوَلُ آخِي أَوْ سَفَهَ تَوَقَّعْتُ الْقَدِيمَةَ عِنْدَ فَيْ
تَعَلَّمْتُ هَذَا النَّزْوَاعَ وَاعْتَذَرْتُ لِي مِنْ أَسَاحَتِ
لِي
لِي أَنْتِ أَنْتِ فِي حَقِّ النَّاسِ
مِنْ الْوَقَاتِ الْأَمِينَةِ

٩٢
٩٢
٩٢
٩٢
٩٢
٩٢
٩٢
٩٢
٩٢
٩٢

تَوَاقُّفُهَا	تَوَاقُّفُهَا	تَوَاقُّفُهَا	تَوَاقُّفُهَا
٩٢	٩٢	٩٢	٩٢

٣- إِنْ شَاءَ إِلَى الشَّيْرِ أَنْتُمْ

٩٢- تَوَقَّعْتُ إِلَى الْمَجْدِ مَلَكَةِ الْعِيدِ

تَعَلَّمْتُ

٩٢- لَمْ تَكُنْ أَنْ تَرَى الْهَلَالَ لَكِي مُنَادٍ أَنْ لَهَيْتُهَا
وَسَيِّئَ الْكَيْفَةِ الْهَيْبَةِ الْهَيْبَةِ الْهَيْبَةِ

الْوَقَاتِ الْوَقَاتِ

تَوَقَّعْتُ أَنْ تَكُنْ فَتَأْخُذَ حَبِيبَتِي مِنْ نَادٍ

الْكَلِمَةُ	تَوَاقُّفُهَا	تَوَاقُّفُهَا
حَرْفٌ	قَدْ	إِنْ تَقْبَلِي الْعَزَّةَ بِالْقُرْبِ

٩٢- حَرْفٌ
تَوَاقُّفُهَا

حَرْفٌ الْوَقَاتِ

١- الْوَقَاتِ

الْكَلِمَةُ	إِعْزَازُهَا
نَعَمْ	عَلَّامٌ مُنَادٍ مُنَادٍ وَكَلَامٌ بَرٌّ الشُّعُورُ الْوَقَاتِ عَلَى الْوَقَاتِ
أَنَا	لَمْ تَكُنْ مَوْجُودَةً مَوْجُودَةً وَكَلَامٌ بَرٌّ الْعَزَّةُ الْوَقَاتِ عَلَى الْوَقَاتِ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية عين تموشنت
مقاطعة عين تموشنت/3

امتحان تقييم مكتسبات نهاية مرحلة التعليم الابتدائي
دور 2025
التلميذ: مادة اللغة العربية المدة: 60 دقيقة

النص: الصديق المثالي

1. الكتاب الجيد هو الصديق المثالي، فلن يؤثر حين احتاج إلى الهدوء، ولن يغلق غلافه حين أريد أن أستمع من علوم وفنون وآداب صفحاته. الكتاب الجيد يعطيني معرفة أربدها، ومنفعة في القراءة أبحث عنها، وشيئا جديدا أتعف به.

2. هناك كتب كثيرة تصيغ الوقت دون فائدة، وهي الكتب التي تملأ بعبارة مسبلة وصور سيئة، هذه الكتب وما يمثلها لا تستحق الاهتمام. إنها مثل أصدقاء السوء، علينا أن نتجنب التعامل معهم، والاحتكاك بهم.

3. لهذا أريد منكم يا أطفال الجزائر أن تروا المكتبات، ومارض الكتاب، وتبحثوا عن صديق مخلص بين الكتب، ابعثوا عن صديق يحكي لكم تاريخ بلادكم وتواريخ أبطاله العظماء، حاولوا أن تجعلوا صديقا يقص عليكم حكايات من وطنكم وروايات من أوطان العالم، واخرصوا على لقاء صديق يكشف لكم علوما تقدم بها الآخرون فيلأ هم الأصدقاء المخلصون، فخير جليس في الأيام كتاب.

الكاتب: سليمان العسكري، مجلة العربي الصغير العدد: 208 جانفي 2010 (بضمير)

شرح المفردات: يؤثر: يكثر من الكلام بلا فائدة
الأنام: الناس

المطلب 1: ضع علامة (x) أمام الجواب الصحيح:
ما الفكرة العامة التي يتناولها النص؟ (ب)
1. القراءة غذاء العقل والروح ☐ 2. الكتاب هو الصديق الوفي ☐ 3. القراءة متعة ومنفعة ☐
4. حسن اختيار الكتب ☒ إجابة أخرى ☐

المطلب 2: ضع علامة (x) أمام الجواب الصحيح وعين رقم الفقرة الدالة على الجواب:
أ) طلب الكاتب من الأطفال أن يروا المكتبات والمعارض ليعتصروا عن: (أ)
1. صديق نافع ☐ 2. صديق مخلص ☒ 3. جرائد ومجلات ☐
4. خير جليس ☐ رقم الفقرة الدالة على الجواب: 2

تقييم مكتسبات اللغة العربية (قيم المكتوب) صفحة 2 من 3

أ) لماذا بعض الكتب غير مفيدة؟ عين رقم الفقرة الدالة على الجواب: (أ)
1. لأنها تزرع فيها أخلاقا سيئة ☐ 2. لأنها تحتوي على معلومات خاطئة ☐ 3. فيها صور وعبارة مسبلة ☒
4. لا تستحق الاهتمام ☐ رقم الفقرة الدالة على الجواب: 2

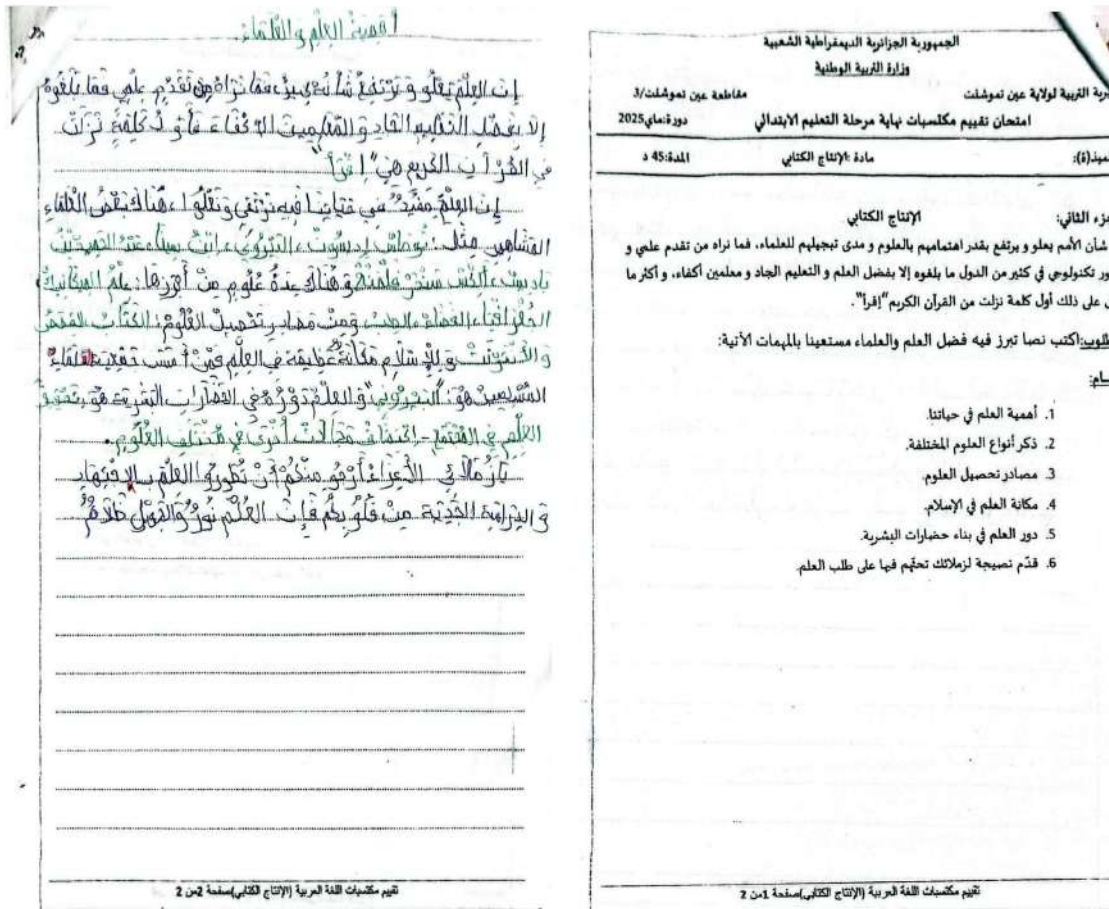
المطلب 3: أ) استبدل أكبر عدد من الكلمات في المقطع الموالي من الفقرة (3) مع الحفاظ على المعنى المعقول:
بعثوا عن صديق يحكي لكم تاريخ بلادكم وتواريخ أبطاله العظماء
فمنهم من أعطانا مسلي يسر لكم تاريخكم ووطنكم وتواريخ أبطالهم العظماء (أ)
ب) أعد تركيب كلمات الجملة التالية مع الحفاظ على المعنى المعقول:
"أريد منكم يا أطفال الجزائر أن تروا المكتبات"
أريد منكم يا أطفال الجزائر أن تروا المكتبات (أ)

المطلب 4: استخرج من النص أربع فوائد للكتاب:
والد الكتاب هي:
1. تجعلك تحب القراءة 2. تملأ قلبك الفكرة (أ)
3. تملأ قلبك الفكرة 4. تملأ قلبك الفكرة (أ)

المطلب 5: ضمة الكاتب الكتاب الصحيح بصديق السوء من أجل؟ (ب)
1. تجنب الكتب السيئة ☒ 2. حسن اختيار الكتب ☐ 3. التمتع على القراءة ☐
4. تحصيل المعارف ☐

المطلب 6: اختر مقطعا تراه يلخص كل ما جاء في النص، ثم يتر اختيارك: (أ)
طرد الكتاب الجيد هو الصديق المثالي، فلن يغلق غلافه حين أريد أن أستمع من علوم وفنون وآداب صفحاته. الكتاب الجيد يعطيني معرفة أربدها، ومنفعة في القراءة أبحث عنها، وشيئا جديدا أتعف به.

المطلب 7: للكتاب الفائدة كثيرة ومتنوعة، غير أن بعضها يسهوكم قراءتها أكثر.
ما هو عنوان الكتاب المفضل لديك أنت؟ ليكون صديقك؟ (أ)
أنا لا أقرأ الكتب بل أقتنيها
لماذا؟
أنا لا أقرأ الكتب بل أقتنيها



نستشف -من خلال المقارنة بين الموضوعين للمتعلم رقم 03- أنه تحسّل على علامة مستحسنة ولم ينل العلامة الكاملة في البناء الفكري نتيجة إخفاقه في إيجاد ضد الكلمة، وكذلك في البناء اللغوي خسر نقاطا في الإعراب وضبط الشكل للجملة، أمّا في الوضعية الإدماجية فقد كان الأداء جيدا بحيث تحصل على 3.75 من 04 نقاط، وقد جاء امتحان تقييم المكتسبات ليؤكد هذه الصورة؛ فعلى الرغم من حصوله على تقدير (أ) في معظم معايير كفاءة فهم المكتوب إلا أنّ تقدير (ب) في معياري تحديد الفكرة العامة للنص واستخلاص فكرة ضمنية يكشف عن صعوبة في مستوى الفهم الكلي للنص، وهي مهارات لا يقيسها الاختبار المدرسي مباشرة، ويتّضح من خلال هذه المقارنة أنّ النقطة 07.5 في الاختبار عكست جزئيا كفاءة المتعلّم؛ لأنّها لم تستطع تحديد مكان من الضعف بدقة كما فعل امتحان تقييم المكتسبات الذي كشف عن فجوة محددة في كفاءة الأداء القرائي بالرغم من أدائه الإنتاجي الذي كان مرضيا.

4-2- التربية الإسلامية:

أ- موضوع اختبار التربية الإسلامية والإجابة النموذجية وسلم التنقيط

لتحقيق فعالية اختبار مادة التربية الإسلامية وضمان قدرته على تقييم المستوى الحقيقي للمتعلّمين بشكل دقيق، ينبغي تحديد الكفاءة الختامية للمقطع الثالث وميادين المادة وعليها يبنى اختبار الفصل الثالث.

ب- موضوع امتحان تقييم المكتسبات ونموذج التصحيح وسلم التقدير:

من مكونات بناء موضوع امتحان تقييم المكتسبات في مادة التربية الإسلامية الكتابي من كفاءتين وكل كفاءة يندرج تحتها معايير وهما: كفاءة فهم فحوى سند شرعي وكفاءة التحرير في السيرة والقصص.

ج- نماذج أعمال المتعلّمين

المتعلّم رقم 01:

بعد تعثرت من قصة هذا الشيخ؟

أجاب عن قصة هذا الشيخ الحكيم بولس والقساوسة الذين كانوا
 الذين كانوا القساوسة في القديس بولس الذين كانوا القساوسة في القديس بولس

١

امتحان الدراسة 2025/2026 اسم الطالب: الصف:	اختبار مادة التربية الإسلامية الفصل الثالث	المستوى: ص 5 المعينة: قوسية الطيب عث
---	---	---

التعريف الأول: (02)

بسم الله الرحمن الرحيم

استمع اسم ربك الأعظم ① للباسات السورة ② والبرهان ③ والبرهان ④ فاجعل ⑤
 ⑥ لا مشاء الله به ⑦ والبرهان ⑧ فاجعل ⑨

التعريف الثاني: (02)

أما أهم الوصايا التي جاءت في خُطبة الوعاة؟

① على العمل والعبادة لله
 ② على العمل والعبادة لله
 ③ على العمل والعبادة لله
 ④ على العمل والعبادة لله

التعريف الثالث: (02)

أجب بـصحيح أو خطأ

✓ توثيق المحظ من الأفعال التي أمرنا الإسلام بها (خطأ) ②
 ✓ التقى والكلام الذي جعل أخلاق المسلم ومعه (خطأ)
 ✓ إضافة الآية عن الطريق ليس من الإيمان (خطأ)
 ✓ الطعان هو من يعلن في أعراض الناس (خطأ)

التعريف الرابع: (04)

أما في مادة التربية الإسلامية قصة النبي عظيم آية المعجزات عظيمه ووهبه ملكا عظيما لم يبه لأحد قبله ولا بعده

أمن هو هذا النبي؟

① **نبي الله محمد ﷺ**

2- ما هي أهم سماته التي تجعله نبي الله؟

① **أخلاقه العظيمة والعبادة لله**

3- ما هي أهم سماته التي تجعله نبي الله؟

① **أخلاقه العظيمة والعبادة لله**

4- ما هي أهم سماته التي تجعله نبي الله؟

① **أخلاقه العظيمة والعبادة لله**

نلاحظ -من خلال المقارنة بين الموضوعين للمتعلم رقم 01- أنّه تحصّل على العلامة الكاملة في الاختبار (10) وجميع التقديرات في امتحان تقييم المكتسبات كانت (أ)، ومنه نلاحظ توافقاً تاماً بينهما؛ فقد أثبت امتحان تقييم المكتسبات على أنّ هذا المتعلّم يمتلك كفاءة حقيقية، وهذا إن دلّ فإنه يدلّ على أنّ مستواه مرتفع وممتاز بصدق في جميع أبعاد الكفاءة المرصودة.

لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ مُحَمَّدٌ عَبْدُهُ وَرَسُولُهُ

[illegible]

المدة الدراسية: 2025/2026	المستوى: 5 س
اسم ولقب المدرس:	المدرسة: قنوتة الطيب عت
اختبار مادة التربية الإسلامية للفصل الثالث	

أَمَلْ أَبَاتِ السُّورَةِ الْكُرْعَةُ: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ: (1) مَنْ لَمْ يَلْمِ النَّاسَ لَمْ يَلْمِ نَفْسَهُ (2) وَالَّذِي يَلْمِ النَّاسَ يَلْمِ نَفْسَهُ (3) وَالَّذِي يَلْمِ نَفْسَهُ يَلْمِ رَبَّهُ (4) لَجَعَهُ غُرَّةً أَوْجَعَتْ (5) سَمْعَهُ وَأَعْبَدَتْ (6) لِقَابَهُ (7) إِنَّهُ يَدْعُكَ إِلَى أَنْ يَكُونَ مِثْلَهُ (8) فَكُلُّكُمْ رَجُلٌ وَإِنِّي لَأَعْلَمُ بِكُلِّ فِتْنَةٍ (9)

التعريف الثاني: (02)
 نقرأ أهم الوصايا التي جاءت في خطبة الوعاظ
 ١- التواضع والتواضع (١)
 ٢- الصبر (٢)
 ٣- الإخلاص (٣)
 ٤- التواضع (٤)
 ٥- الصبر (٥)
 ٦- الإخلاص (٦)
 ٧- التواضع (٧)
 ٨- الصبر (٨)
 ٩- الإخلاص (٩)
 ١٠- التواضع (١٠)
 ١١- الصبر (١١)
 ١٢- الإخلاص (١٢)
 ١٣- التواضع (١٣)
 ١٤- الصبر (١٤)
 ١٥- الإخلاص (١٥)
 ١٦- التواضع (١٦)
 ١٧- الصبر (١٧)
 ١٨- الإخلاص (١٨)
 ١٩- التواضع (١٩)
 ٢٠- الصبر (٢٠)
 ٢١- الإخلاص (٢١)
 ٢٢- التواضع (٢٢)
 ٢٣- الصبر (٢٣)
 ٢٤- الإخلاص (٢٤)
 ٢٥- التواضع (٢٥)
 ٢٦- الصبر (٢٦)
 ٢٧- الإخلاص (٢٧)
 ٢٨- التواضع (٢٨)
 ٢٩- الصبر (٢٩)
 ٣٠- الإخلاص (٣٠)
 ٣١- التواضع (٣١)
 ٣٢- الصبر (٣٢)
 ٣٣- الإخلاص (٣٣)
 ٣٤- التواضع (٣٤)
 ٣٥- الصبر (٣٥)
 ٣٦- الإخلاص (٣٦)
 ٣٧- التواضع (٣٧)
 ٣٨- الصبر (٣٨)
 ٣٩- الإخلاص (٣٩)
 ٤٠- التواضع (٤٠)
 ٤١- الصبر (٤١)
 ٤٢- الإخلاص (٤٢)
 ٤٣- التواضع (٤٣)
 ٤٤- الصبر (٤٤)
 ٤٥- الإخلاص (٤٥)
 ٤٦- التواضع (٤٦)
 ٤٧- الصبر (٤٧)
 ٤٨- الإخلاص (٤٨)
 ٤٩- التواضع (٤٩)
 ٥٠- الصبر (٥٠)
 ٥١- الإخلاص (٥١)
 ٥٢- التواضع (٥٢)
 ٥٣- الصبر (٥٣)
 ٥٤- الإخلاص (٥٤)
 ٥٥- التواضع (٥٥)
 ٥٦- الصبر (٥٦)
 ٥٧- الإخلاص (٥٧)
 ٥٨- التواضع (٥٨)
 ٥٩- الصبر (٥٩)
 ٦٠- الإخلاص (٦٠)
 ٦١- التواضع (٦١)
 ٦٢- الصبر (٦٢)
 ٦٣- الإخلاص (٦٣)
 ٦٤- التواضع (٦٤)
 ٦٥- الصبر (٦٥)
 ٦٦- الإخلاص (٦٦)
 ٦٧- التواضع (٦٧)
 ٦٨- الصبر (٦٨)
 ٦٩- الإخلاص (٦٩)
 ٧٠- التواضع (٧٠)
 ٧١- الصبر (٧١)
 ٧٢- الإخلاص (٧٢)
 ٧٣- التواضع (٧٣)
 ٧٤- الصبر (٧٤)
 ٧٥- الإخلاص (٧٥)
 ٧٦- التواضع (٧٦)
 ٧٧- الصبر (٧٧)
 ٧٨- الإخلاص (٧٨)
 ٧٩- التواضع (٧٩)
 ٨٠- الصبر (٨٠)
 ٨١- الإخلاص (٨١)
 ٨٢- التواضع (٨٢)
 ٨٣- الصبر (٨٣)
 ٨٤- الإخلاص (٨٤)
 ٨٥- التواضع (٨٥)
 ٨٦- الصبر (٨٦)
 ٨٧- الإخلاص (٨٧)
 ٨٨- التواضع (٨٨)
 ٨٩- الصبر (٨٩)
 ٩٠- الإخلاص (٩٠)
 ٩١- التواضع (٩١)
 ٩٢- الصبر (٩٢)
 ٩٣- الإخلاص (٩٣)
 ٩٤- التواضع (٩٤)
 ٩٥- الصبر (٩٥)
 ٩٦- الإخلاص (٩٦)
 ٩٧- التواضع (٩٧)
 ٩٨- الصبر (٩٨)
 ٩٩- الإخلاص (٩٩)
 ١٠٠- التواضع (١٠٠)

اجب صحیح اور غلط

- ✓ تلوث المحيط من الأعمال التي أمرنا الإسلام بها (ليكن)
- ✓ الغش والتملق الذي يجعل أخلاق المسلم وسعفه (تخلص)
- ✓ إعطاة الأذى عن الطريق ليس من الإيمان (تخلص)
- ✓ الطغاف هو من يغتر في أعراض الناس (تخلص)

درسنا في مادة التربية الإسلامية قصة النبي عظيم إلهنا بمعجزات عظيمة وروقه ملكا عظيما لم يعبه أحد قط، ولا بعد.

النبي ﷺ

يَسْتَجِيبُ لِمَن يَدْعُوهُ، وَكَأَنَّهُ يُخَرِّجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَوْتِ.

قَوْلُهُ لَمَّا أَتَى الْمَسْكُونَةَ أَعَادَ الْعِلْمَ.

وَمِمَّا أَخْبَرَهُ عَنْ مَوْتِهِ أَنَّ الْجَانَّ الْمُسْرِفِينَ فِي الْأَعْمَالِ الشَّاذِلِينَ

112

يتبين -من خلال المقارنة بين الموضوعين للمتعلم رقم 02- أنه تحصل على علامة حسنة جدا (08.5) في الاختبار وقد أخفق في بعض الميادين: كميدان القرآن الكريم، تهذيب السلوك ومبادئ أولية في السيرة النبوية والقصص، أمّا في ميدان مبادئ أولية في العبادات فقد كانت له العلامة الكاملة، وفي المقابل، قدّم امتحان تقييم المكتسبات صورة مغايرة تماماً؛ إذ تحصّل المتعلّم على تقدير (أ) في جميع معايير الكفاءتين، وههنا يظهر جلياً أنّ الاختبار المدرسي أظهر نقصاً في حين أظهر امتحان تقييم المكتسبات إتقاناً تاماً لجميع الكفاءات، ويتضح مما سبق أنّ الاختبار المدرسي يعاقب على الأخطاء حتى لو كانت جزئية في المعلومات والصياغة الدقيقة، بينما يقيّم امتحان تقييم المكتسبات مدى تملك المتعلّم الكفاءة حتى حين يخفق في بعض التفاصيل الجزئية.

الجانب التطبيقي (الدراسة الميدانية)

114

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

وزارة التربية لولاية عين تموشنت
مدرسة: عين تموشنت/3
تونس/2025

مادة التربية الإسلامية
الصف: 4

الموضوع: 2

في خطبة الجمعة سمعت الإمام يتحدث عن شخصية الجليل علان بن علقان "رضي الله عنه"
التعليق: أكتب ليملأك ما سمعته في فقرة مستعينا بما درسته عنه، مثيراً العناصر التالية:

المطلب 1: التعريف به
المطلب 2: ذكر أربع أعمال قام بها.
المطلب 3: تحديد أربع الأخلاق التي تميز بها، موزة كيف تفضل؟

المطلوب 1: اختر إجابة واحدة فقط توافق موضوع الآيات الكريمة بوضع علامة (X) في الهامش المناسبة:

إيمان بشكره ☐ 2. وصايا لقمان لابنه ☒ 3. لقمان يحترابه ☐
نصائح لقمان لابنه ☐

المطلوب 2: اعتماداً على ما فهمته من الآيات الكريمة، اربط بين الموقوف والدليل المناسب في الجدول التالي:

الموقف	الدليل من الآيات
1. أحاطت على أداء الصلوة	ولا تقص من صلواتك
2. لا تدير وجهي عن قلبي	واضرب عن مآ أصابعك
3. لا أزعج غيري بالصحيح	ولا تسمع خلقك للناس
4. اجعل ألام عند المرض	واقصه في مشرك
	أمر الصلوة

المطلوب 3: تاملت الآيات الكريمة جملة من الأخلاق التي تدل على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، أذكر أربعة منها:

1.
2.
3.
4.

الكتابة بخطي ووضوح زجاج النافذ
لجانِب التطبيقِي

صفحة 2 من 2

نستشف - من خلال المقارنة بين الموضوعين للمتعلم رقم 03- أنه تحصل على علامة لا بأس بها في الاختبار؛ وهذا يظهر تفاوتاً واضحاً في مستوى الأداء، فقد أخفق ولم ينل العلامة في ميدان مبادئ أولية في العبادات، وفي الوقت نفسه أخذ العلامة الكاملة في ميدان مبادئ أولية في السيرة والقصص، مما يدل على أنّ أدائه يتفاوت بحسب طبيعة المحتوى المعرفي المطلوب، غير أنّ امتحان تقييم المكتسبات قدّم صورة مغايرة كلياً؛ إذ حصل المتعلّم على تقدير (أ) في جميع معايير الكفاءتين، فيتضح لنا من خلال هذه المقارنة أنّ المتعلّم الذي سجّل صفراً في أحد ميادين المادة في الاختبار هو نفسه الذي نال جميع التقديرات (أ) في امتحان تقييم المكتسبات؛ أي تملك أقصى وهذا ما يثبت أنّ النقطة أو العلامة العددية المنخفضة لا تعكس بالضرورة غياب الكفاءة الحقيقية لدى المتعلّم.

أ- موضوع اختبار مادة الرياضيات والإجابة النموذجية وسلّم التنقيط:

ب- موضوع امتحان تقييم المكتسبات في مادة الرياضيات ونموذج التصحيح وسلّم التقدير

ج- نماذج أعمال المتعلمين:

المتعلم رقم 01:

116

التدوين الثالث:

1- العرفن: العرفن لقطعة الأرض هو 18 متر

الأمثلة:

36 x 18 = 648 m²

مساحة القطعة الأرضية هي 648 متر مربع

2- طول السياج المحيط هو:

36 + 18 + 18 + 18 = 90

طول السياج المحيط هو 90 متر

3- طول السياج بالعمودات هو:

10 x 6 = 60

طول السياج بالعمودات هو 60 متر

4- العرفن: العرفن لقطعة الأرض هو 18 متر

الأمثلة:

36 x 18 = 648 m²

مساحة القطعة الأرضية هي 648 متر مربع

5- طول السياج المحيط هو:

36 + 18 + 18 + 18 = 90

طول السياج المحيط هو 90 متر

6- طول السياج بالعمودات هو:

10 x 6 = 60

طول السياج بالعمودات هو 60 متر

التدوين الرابع:

1- العرفن: العرفن لقطعة الأرض هو 18 متر

الأمثلة:

36 x 18 = 648 m²

مساحة القطعة الأرضية هي 648 متر مربع

2- طول السياج المحيط هو:

36 + 18 + 18 + 18 = 90

طول السياج المحيط هو 90 متر

3- طول السياج بالعمودات هو:

10 x 6 = 60

طول السياج بالعمودات هو 60 متر

4- العرفن: العرفن لقطعة الأرض هو 18 متر

الأمثلة:

36 x 18 = 648 m²

مساحة القطعة الأرضية هي 648 متر مربع

5- طول السياج المحيط هو:

36 + 18 + 18 + 18 = 90

طول السياج المحيط هو 90 متر

6- طول السياج بالعمودات هو:

10 x 6 = 60

طول السياج بالعمودات هو 60 متر

العمودات	سور	سور	سور	سور	سور
عدد العمودات	50	45	40	35	30
الارتفاع	2000	1800	1600	1400	1200

نلاحظ - من خلال المقارنة بين الموضوعين للمتعلم رقم 01- أنه قد تحسّل على العلامة الكاملة في اختبار مادة الرياضيات موزعة على جميع الميادين، وجاء امتحان تقييم المكتسبات ليؤكد كفاءة هذا المتعلّم بحصوله على تقدير (أ) في جميع الكفاءات وتحقيقه لجميع المعايير؛ إذ يكشف لنا أداء هذا المتعلّم أنه يمتلك إتقاناً حقيقياً ينتج عنه أداء متطابق في كليهما حين يكون المستوى مرتفعاً بصدق.

المتعلّم رقم 02:

الوضعية الإنمائية: (01.5)

اشترى فلاح قطعة أرض مستطيلة الشكل مساحتها 450 m^2 وعرضها 15 m

احسب طول هذه القطعة ؟

خصص من هذه القطعة 62% لبناء منزل

احسب المساحة المتبقية ؟

أحاط للفلاح قطعة الأرض بسياج

احسب طول السياج المستعمل ؟

احسب كتلة السياج إذا علمت أن سعر المتر الواحد 2172 DA

الاجوبة:

المساحة الكلية = 450 m^2

المساحة المستعملة = $450 \times 62\% = 279 \text{ m}^2$

المساحة المتبقية = $450 - 279 = 171 \text{ m}^2$

طول السياج = $2 \times (15 + 30) = 90 \text{ m}$

كتلة السياج = $90 \times 2172 = 195480 \text{ DA}$

تعليقات:

المساحة الكلية = 450 m^2

المساحة المستعملة = 279 m^2

المساحة المتبقية = 171 m^2

طول السياج = 90 m

كتلة السياج = 195480 DA

بالتوفيق والسداد صفاري

المستوى: من 5 إلى 10

اختبر ملاءمة الرياضيات للفصل الثالث

اسم الطالب:

الدرجة:

تمرين الأول: (01.5) أكمل المتساويات الآتية

$0.046 \times 100 = 4.6$

$18.52 \times 1000 = 18520$

$631.07 + 6.33 = 637.4$

$421.02 \times 24 = 10104.48$

$100 \div 25 = 4$

$100 \div 25 = 4$

تمرين الثاني: (01.5)

ملك والدك مخزنة تقديمية من أجل تحضير 60 خبزة، يستعمل 800 ml من الزيت و 10 kg من الدقيق.

فتر كمية الخبز المصنوعة حسب الطلب ساعد والدك على معرفة كتلة الدقيق وكمية الزيت اللازمة لكل ليرة بإتمام الجدول:

عدد الخبزات	30	60	90	120
كتلة دقيق (kg)	5.0	10	15.0	20.0
كمية الزيت (ml)	400	800	1200	1600

تمرين الثالث: (01.5)

تلك المسجد لأداء صلاة عيد الأضحى على الساعة

سابعة و النصف صباحاً، وخرجت منه

في الساعة الثامنة وخمس وأربعون دقيقة صباحاً.

أماهي مدة بقائه في المسجد ؟

تمرين الرابع: (01.5)

بسم المستقيم (A) ثم ارسم مستقيماً آخر (B) يعامد المستقيم (A) في النقطة O.

علم النقطة D على المستقيم (A)، تبعد عن النقطة O بمسافة 4 cm .

علم النقطة E على المستقيم (B)، تبعد عن النقطة O بمسافة 4 cm .

رسم المستقيم الذي يشمل D و E.

ما هو الشكل المتحصل عليه؟ ما نوعه؟

طرح سؤالاً متعلقاً بهذا الشكل.

جواب: الشكل المتحصل عليه هو مثلث قائم الزاوية عند O، ونوعه مثلث قائم الزاوية.

سؤال: ما هو طول الضلع DE؟

جواب: $DE = 4\sqrt{2} \text{ cm}$

التمرين 6: أكوافعد 47 بألأموافق 40 ملي 400

سؤال 1:

أعطى تلميذاً المكعبات الآتية:

1. المكعبات التي أبعادها 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86، 87، 88، 89، 90، 91، 92، 93، 94، 95، 96، 97، 98، 99، 100.

2. آخر موزونة في المتابعة، بوليت، وخصونة

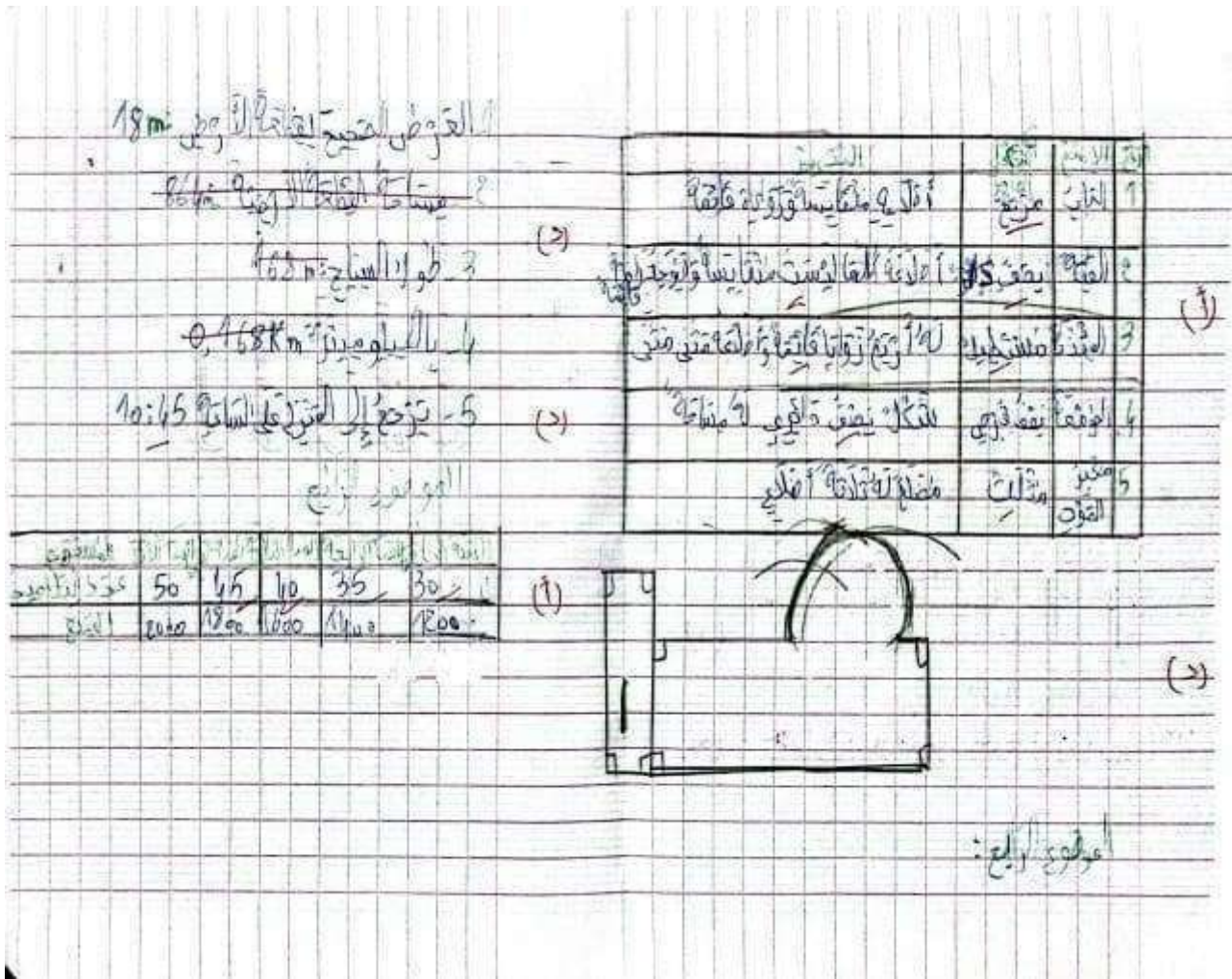
3. الكشور الذي فتل قدمة الجائرة المكعبات

4. قدمة الجائرة لآنية: 900 DA

5. قدمة الجائرة لآنية: 900 DA

6. المصارف: ابيض، اصفر، اخضر (مقدور موزونة) 110

7. الموزونة الآتية



المرحلة الابتدائية، بيد أنّ امتحان تقييم المكتسبات كشف عن صورة أكثر عمقا؛ إذ جاءت تقديراته متدنية في معظم الكفاءات، فقد كشفت لنا هذه المقارنة أنّ المتعلّم الذي يتحصل على 8 من 10 في الاختبار وهي علامة مرتفعة وتبيّن أنّ للمتعلّم مستوى جيدا، سجّل تقدير (د) في أربعة معايير ونسي معيار إنجاز العمليات الأربع؛ إذ يرجّح أنّ ذلك عائد لقلة التركيز أو الإسراع في الإجابة دون مراجعة ما كتب، وعلاوة على ما تقدّم، فإنّ الاختبار المدرسي منح للمتعلّم نقطة لا تعكس كفاءته الحقيقية، وأنّ النقطة أو العلامة قد تخفي قصورا لا يظهر إلا حين توظّف أداة تقييم شاملة كامتحان تقييم المكتسبات.

المتعلّم رقم 03:

The image shows two pages of handwritten work on lined paper. The right page contains a calculation for the area of a circle, with the formula $A = \pi r^2$ and the value $3.14 \times 10^2 = 314$. The left page contains a table with columns for 'المؤشر' (Indicator) and 'القيمة' (Value), listing various indicators and their corresponding values. The work is written in Arabic and includes some corrections and annotations.



يمكن الاستنتاج - من خلال المقارنة بين الموضوعين للمتعلم رقم 03- أنه تحصل على علامة دون المتوسط في الاختبار، وقد كشف توزيع النقاط عن ضعف موزّع وفجوات متنوّعة، ويتجلى من هذا التوزيع أنّ مستواه الأدائي كان ضعيفا في معظم الميادين، مع انعدام تام في ميدان تنظيم معطيات، غير أنّ امتحان تقييم المكتسبات جاء أكثر تفصيلا، إذ تحسّل المتعلم على تقديرات متباينة بين (أ)، (ب) و(د) فكشفت هذه المقارنة عن نتيجة مهمة، فعلى الرغم من النقطة المنخفضة في الاختبار، فقد أظهر امتحان تقييم المكتسبات أنّ للمتعلم كفاءات مقبولة، لا سيما في استعمال الأعداد والحساب وإنجاز العمليات؛ وهذا يعني أنّ الاختبار بمعايره الكمية أسفر عن نقطة متدنية لم تعكس امتلاك المتعلم لبعض الكفاءات الحقيقية، في حين أفصح امتحان تقييم المكتسبات عن مواطن القوة واصطفاها مع مواطن الضعف مقدّما بذلك صورة تشخيصية أكثر توازنا ونجاحا من مجرد علامة رقمية.

4-4- مادة التاريخ

أ- موضوع اختبار مادة التاريخ مع الإجابة النموذجية وسلّم التنقيط:

لتحقيق فعالية اختبار مادة التاريخ وضمان قدرته على تقييم المستوى الحقيقي للمتعلّمين بشكل دقيق، ينبغي تحديد الكفاءة الختامية للمقطع الثالث وميادين المادة وعليها يبنى اختبار الفصل الثالث؛ بمعنى التركيز على الكفاءة الختامية لميدان "التاريخ الوطني" الذي ينطلق مما سجلته الثورة التحريرية الكبرى من مآثر وبطولات وانتصارات للتعبير عن اعتزازه بانتمائه لوطنه.

ب- موضوع امتحان تقييم المكتسبات ونموذج التصحيح وسلّم التقدير:

من مكونات بناء موضوع امتحان تقييم المكتسبات في مادة التاريخ من كفاءتين، وكل كفاءة يندرج تحتها معايير وهما: كفاءة فهم التحولات في التاريخ العام وكفاءة تأصيل التاريخ الوطني.

ج- نماذج أعمال المتعلّمين:

المتعلّم رقم 01:

المستوى: 3 (ب)	اختبار في مادة التاريخ للفصل الثالث	السنة الدراسية: 2026/2025 اسم ولقب المتعلّم:
----------------	--	---

المطلوب:

التمرين الأول: (03 ن) من خلال ما درست من تاريخ وعملك الجزائر، أجب عما يلي:

بعد فشل المقاومة الشعبية تغير أسلوب المقاومة من الكفاح المسلح إلى الكفاح السياسي، وقد اتخذ عدة وسائل في ذلك.

1- ما الهدف من التضال السياسي؟

2- ماهي الوسائل التي اتخذت في ذلك؟ (03 وسائل فقط)

3- اذكر الشخصيات التي مارست التضال السياسي ومطاليها؟ (04 شخصيات)

الوسائل	الشخصيات
1- الكفاح السياسي	الشيخ عبد الحفيظ بن عبد المطلب
2- الكفاح السياسي	الشيخ عبد الحفيظ بن عبد المطلب
3- الكفاح السياسي	الشيخ عبد الحفيظ بن عبد المطلب
4- الكفاح السياسي	الشيخ عبد الحفيظ بن عبد المطلب
5- الكفاح السياسي	الشيخ عبد الحفيظ بن عبد المطلب
6- الكفاح السياسي	الشيخ عبد الحفيظ بن عبد المطلب
7- الكفاح السياسي	الشيخ عبد الحفيظ بن عبد المطلب
8- الكفاح السياسي	الشيخ عبد الحفيظ بن عبد المطلب
9- الكفاح السياسي	الشيخ عبد الحفيظ بن عبد المطلب
10- الكفاح السياسي	الشيخ عبد الحفيظ بن عبد المطلب

التمرين الثاني: (02 ن)

بعد مقاومة شعبية وتضال سياسي طويل، لم يحقق الجزائريون خلاله أهدافهم في النزاع الحرة والاستقلال، اندلعت ثورة نوفمبر.

01- اربط بينهم بين الحدث وتاريخه:

1945م	هجومات الشمال القسنطيني
1954م	تأسيس حزب نجم شمال إفريقيا
20 أوت 1955م	احتفال العالم بنهاية الحرب العالمية الثانية
1926م	اندلاع ثورة التحرير الجزائرية

02- ماهو التاريخ الذي استرجعت فيه الجزائر سيادتها الوطنية؟

التاريخ الذي استرجعت فيه الجزائر سيادتها الوطنية هو 1962م.

المطلب 1: ضع علامة (✓) أمام العبارات التالية على اعتبار الخلال التاريخي (أ)

- ✓ نشأ الفتح الإسلامي (أ)
- ✓ استندت الثورات الشعبية للثوار (أ)
- ✓ توسيع نفوذ الاستعمار في أفريقيا (✓)
- ✓ توسيع نفوذ الاستعمار في آسيا (✓)
- ✓ تزايدت المبيعات بطلب الثوب المستعمل (أ)
- ✓ تزايدت المبيعات بطلب الثوب المستعمل (أ)

المطلب 2: وادع الجزائر بكون الاحتلال الفرنسي منذ 1830م بقوات شوية تحت سيطرة الحاء الوطن، حيث خاضوا لعدة شراسة وقوات منظمة بجهة تحرير وطنهم، تعرفت على الصور والتعليقات:

(ب)

الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي
الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي

المطلب 3: وادع الجزائر بكون الاحتلال الفرنسي منذ 1830م بقوات شوية تحت سيطرة الحاء الوطن، حيث خاضوا لعدة شراسة وقوات منظمة بجهة تحرير وطنهم، تعرفت على الصور والتعليقات:

(أ)

الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي
الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي

المطلب 4: وادع الجزائر بكون الاحتلال الفرنسي منذ 1830م بقوات شوية تحت سيطرة الحاء الوطن، حيث خاضوا لعدة شراسة وقوات منظمة بجهة تحرير وطنهم، تعرفت على الصور والتعليقات:

(ج)

الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي
الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي	الاحتلال الفرنسي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
المستوى: السنة الخامسة
المرحلة: الخامسة

مدرسة التربية الوطنية عن توظيف
والمعلمة فاطمة الزهراء عن توظيفها 03

اسم و لقب التلميذ:

امتحان تقييم مكتسبات المفاهيم مادة تاريخ دورة ماي 2025

الموضوع 1: لإتمام كتابة التاريخ، نلقت إخراج كتاب يتلخص من المعلومات والشؤون حول العصور التاريخية

المطلب 1: حدد العصور التاريخية التالية لكل صورة:

(أ)

العصر القديم	العصر القديم	العصر القديم	العصر القديم

المطلب 2: ضع علامة (✓) أمام العبارات الصحيحة:

- ✓ من أهم مكتسبات الاستعمار الأوروبي في أفريقيا وآسيا ما عرفت
- ✓ العملية الأسلاف جديدة كسر القربى العراة المستعملة القديمة من حافة التوت (✓)
- ✓ نشأ الفكر والوعي (✓)
- ✓ تزايد الثروات والتمتع من العود الأولية والخلابة (✓)
- ✓ تزايد التنمية والتغير في العمالة (✓)

المطلب 3: وادع الجزائر بكون الاحتلال الفرنسي منذ 1830م بقوات شوية تحت سيطرة الحاء الوطن، حيث خاضوا لعدة شراسة وقوات منظمة بجهة تحرير وطنهم، تعرفت على الصور والتعليقات:

(أ)

العصر القديم	العصر القديم	العصر القديم	العصر القديم

موضوع 2: بمناسبة يوم الاستقلال، طُلبت من مجموعة تلاميذ إعدادية إعداد كتاب يتلخص من المعلومات والشؤون حول العصور التاريخية

مطلوب 1: حدد العصور التاريخية التالية لكل صورة:

(أ)

العصر القديم	العصر القديم	العصر القديم	العصر القديم

نخلص -من خلال مقارنة الموضوعين للمتعلم رقم 01- أنه قد تحسّل على العلامة الكاملة في الاختبار 5 من 5 موزّعة على أسئلة الموضوع، وفي امتحان تقييم المكتسبات جاءت التقديرات متباعدة بين (أ) و (ب) و (ج)؛ إذ كشفت لنا هذه المقارنة عن ظاهرة مهمة، فالتلميذ الذي تحسّل على العلامة الكاملة في الاختبار، قد سجّل تقدير (ب) في معيار استيعاب الإطار الزمني للمقاومة، وتقدير (ج) في معيار التمييز بين العصور التاريخية والمراحل الكبرى، ويتّضح ممّا سبق أنّ الاختبار اقتصر على قياس موادّ الفصل الثالث، في حين امتحان تقييم المكتسبات كان أعمّ وأشمل وربط بين كفاءتيّ فهم التحولات في التاريخ العام وتأصيل التاريخ الوطني، وهو ما عجز عنه الاختبار على الرغم من العلامة الكاملة التي منحها للمتعلم.

المتعلم رقم 02:

[illegible][illegible]

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الدرجة الاولى: عين توفكلت
من التفتيشية العليا الجزائرية عين توفكلت
القاب: التفتيش:

امتحان تقييم مكتسبات تعلميات مادة تاريخ دورة 2025
13: إلقاء كلمة التفتيشية، كانت بإعداد تلميذ يستخرج من المخطوطة والمذكور خلال التفتيش التاريخي
ب: 10 خلة التفتيش التاريخي المكتسبات خلال مشروعي (1)

التاريخ الحديث التاريخ القديم

14: من ملاحظة (A) إسماء لعمره المستعملة
من أهم كتاب التفتيشي الأولين في إفريقيا وأنتها ما شئت
المصاحبة لألوان جبهة كرسيف العروبي المصاحبة للعائدين من جبهة طول (....)
نذكر وألوان وألوان (....)
نهب القوتوت والهند من السوا الإثنية والفتنة (14)
نذكر القوتوت والهند من السوا الإثنية والفتنة (....)
الذين جلال مسكوفاته المصاحبة من خلال التفتيش الأولين، فكان المكتسبات التفتيشية على التول التفتيشية (1)

التفتيش القديم التفتيش الحديث

15: من ملاحظة (B) الإثنية، شكلت تاريخها الإثنية العربية كتكتسبات مغلقة على التفتيشية التفتيشية على عودت
الفتنة التفتيشية، على قدم التفتيشية المكتسبات التفتيشية عن بلاد القارة المصاحبة، ومنه أنتها طلب التفتيش
الامتاجية على الامتاجية التفتيشية

يتبيّن -من خلال مقارنة الموضوعين للمتعلم رقم 02- أنّه تحصّل على العلامة الكاملة في الاختبار 5 من 5 موزّعة على أسئلة الموضوع، غير أنّ امتحان تقييم المكتسبات كشف عن صورة مغايرة بحيث جاءت تقديراته متنوعة بين (أ) و(ب) و(د)؛ فقد كشفت لنا هذه المقارنة الإجرائية أنّ المتعلّم الذي

تحصل على العلامة الكاملة في الاختبار سجل تقدير (د) في معيار استيعاب الإطار الزمني والمكاني للمقاومة وطبيعتها، وهو ما يثبت مجدداً أن الاختبار حين تكون فيه علامة كاملة لا تعكس بالضرورة امتلاك الكفاءة، ويزيد هذا الأمر دلالة حين نلاحظ أن المتعلمين مختلفان قد حصلوا على العلامة الكاملة ذاتها في الاختبار، لكنهما أظهرتا في امتحان تقييم المكتسبات فجوات مختلفة، مما يكشف أن الاختبار لا يفرق بين مستويات الكفاءة الحقيقية بين المتعلمين ويعتمد على الحفظ والاسترجاع عكس امتحان تقييم المكتسبات.

المتعلم رقم 03:

المستوى: س 5 (أ)	اختبار في مادة التاريخ	السنة الدراسية: 2026/2025
المدرسة: ثانوية الطيب عت	الفصل الثالث	اسم ولقب المتعلم:
الأستاذة: بلعاري - ج -		

الأسئلة:

التمرين الأول: (03 ن) من خلال مادسته عن تاريخ وطنك الجزائر، أجب عما يلي:

بعد فشل المقاومة الشعبية تغير أسلوب المقاومة من الكفاح المسلح إلى الكفاح السياسي. وقد اتخذ عدة وسائل في ذلك.

1- ما الهدف من التضال السياسي؟

2- ماهي الوسائل التي اتخذت في ذلك؟ (03 وسائل فقط)

3- اذكر الشخصيات التي مارست التضال السياسي ومطالبها؟ (04 شخصيات)

1- الهدف من التضال السياسي هو: توحيد الجهود من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.

2- الوسائل التي اتخذت في ذلك هي: التضال السياسي، التضال الاجتماعي، التضال الثقافي.

3- الشخصيات التي مارست التضال السياسي ومطالبها هي: أحمد بن باديس، مصطفى بن باديس، محمد بن باديس، عبد الحميد بن باديس.

التمرين الثاني: (02 ن)

بعد مقاومة شعبية ونضال سياسي طويل، لم يحقق الجزائريون خلاله أهدافهم في انتزاع الحرية والاستقلال، فاندلعت ثورة نوفمبر.

01- اربط بسهم بين الحدث وتاريخه:

هجومات الشمال القسنطيني - 1945 م

تأسيس حزب نجم شمال إفريقيا - 1954 م

احتفال العالم بنهاية الحرب العالمية الثانية - 20 أوت 1955 م

اندلاع ثورة التحرير الجزائرية - 1926 م

02- ماهو التاريخ الذي استرجعت فيه الجزائر سيادتها الوطنية؟

التاريخ الذي استرجعت فيه الجزائر سيادتها الوطنية هو: 1962 م.



- تتقاطع نماذج المقارنة عبر المواد الأربع لتفضي إلى جملة من الاستنتاجات الجوهرية وهي كالآتي:
- 1- كشفت الدراسة الميدانية أنّ الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات يمثلان نظامين تقييميين متكاملين لا متطابقين، فالأول يقيس الأداء الجزئي في دروس مادة من المواد عبر معايير كمية، في حين يقيس الثاني الكفاءة الختامية والشاملة في وضعيات مركّبة ذات دلالة.
 - 2- ظهور فجوة بينهما، ففي حالات كثيرة أعطى الاختبار المدرسي نقاطا مرتفعة لم تتأكد في امتحان تقييم المكتسبات، وفي حالات أخرى أعطى نقاطا منخفضة لم تعكس الكفاءة الحقيقية التي أبانها الامتحان، وفي كلا الحالين يتضح أنّ النقطة وحدها مؤشر لا تمكّن من قياس مستوى الكفاءة الفعلية للمتعلم.
 - 3- أظهرت هذه المقارنة أنّ العلامة العددية قد تحجب فجوات وتعثرات عند المتعلم، لكن امتحان تقييم المكتسبات كان دقيقا في تحديد مواطن الضعف والكشف عنه.
 - 4- أثبتت الدراسة أنّ التوافق التام بين النظامين لا يظهر إلا عند المستويات المرتفعة، حيث يمتلك المتعلم إتقاناً شاملاً فيهما.
 - 5- كشفت كفاءة الإنتاج الكتابي عن تقاطع إيجابي وثبات في الأداء بين الوضعية الإدماجية والتقديرية الممنوحة في الإنتاج الكتابي.
 - 6- برهن امتحان تقييم المكتسبات عن شموليته باعتماده بعدين أساسيين: تحصيلي وتشخيصي في الكشف عن الكفاءات الحقيقية للمتعلم، في حين يبقى الاختبار تحصيليا فقط يقيس مدى استيعاب المتعلم للدروس المحددة.
 - 7- خلصت المقارنة إلى أنّ التقديرات النوعية (أ-ب-ج-د) توفر خارطة طريق إجرائية للمعلم تساعد في تصميم حصص المعالجة، بخلاف العلامة التي تكتفي بالحكم على النتيجة النهائية دون الإفصاح عن الخلل الذي أدّى إليها.

المبحث الثالث: مناقشة الفرضيات

بعد الانتهاء من عرض وتحليل نتائج الاستبانة، المقابلة ونماذج للمتعلّمين؛ يهدف هذا المبحث إلى اختبار فرضيات الدراسة انطلاقاً من المعطيات الميدانية التي تم جمعها وتحليلها، وقد انبثقت هذه الفرضيات من الإشكالية العامة للبحث ومن مراجعة الأدبيات السابقة حول العلاقة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات.

1- التحقق من الفرضية الأولى

الفرضية الصفرية: (H_0) تتوافق الاختبارات المدرسية مع امتحان تقييم المكتسبات من حيث البناء والصياغة.

الفرضية البديلة: (H_1) لا تتوافق الاختبارات المدرسية مع امتحان تقييم المكتسبات من حيث البناء والصياغة.

لاختبار هذه الفرضية، تم الاعتماد على تحليل نتائج الأسئلة المرتبطة ببناء الاختبارات وصياغتها (المحور الثاني)، وتصورات الأساتذة لامتحان تقييم المكتسبات (المحور الثالث)، والمقترحات التي قدّموها لتقليص الفجوة بين التقييمين (المحور الخامس). واعتمدت المؤشرات التالية لاختبار مدى التوافق:

1. مدى اطلاع الأساتذة على نماذج الامتحان قبل بناء اختباراتهم.
2. مدى توافق نتائج التلاميذ في الاختبارين.
3. مدى قدرة الاختبارات المدرسية على تحضير المتعلّم لامتحان.
4. تقييم الأساتذة لمستوى صعوبة الامتحان مقارنة باختباراتهم.
5. طبيعة المراجع المعتمدة في صياغة أسئلة الاختبارات المدرسية.

عرض الأدلة الميدانية ومناقشتها

أولاً- محدودية الاطلاع على نماذج الامتحان: كشفت نتائج السؤال المتعلق بمدى اطلاع الأساتذة على نماذج امتحان تقييم المكتسبات قبل بناء اختباراتهم المدرسية أنّ 51.4% فقط يطلعون على هذه النماذج، في حين أنّ 38.6% لا يطلعون عليها إطلاقاً، و 10% يفعلون ذلك نادراً أو أحياناً؛ وهذا يعني أنّ قرابة نصف أفراد العينة يبنون اختباراتهم دون الرجوع إلى نماذج الامتحان الرسمي كمرجعية موجهة، مما يضعف فرضية التوافق بين الاختبارين من حيث البناء والصياغة؛ إذ لا يمكن الحديث عن توافق في غياب اطلاع على النموذج المرجعي.

ثانياً- محدودية التحضير الذي توفره الاختبارات المدرسية للامتحان: أظهرت نتائج السؤال حول مدى تحضير الاختبارات المدرسية للتعلم لامتحان تقييم المكتسبات أنّ 22.9% فقط من الأساتذة يعتقدون أنّها تحضّرهم جيداً، مقابل 35.7% يرون أنّها تحضّرهم جزئياً، و 27.1% يجزمون أنّها لا تحضّرهم بسبب اختلاف طبيعة الاختبارين، وعند جمع الفئتين الأخيرتين، نجد أنّ 62.8% من الأساتذة لا يرون أنّ اختباراتهم المدرسية تؤدي دوراً تحضيرياً كافياً، مما يشكّل دليلاً قوياً على وجود فجوة بين الاختبارين من حيث طبيعة الأسئلة والصياغة.

ثالثاً- طبيعة المراجع المعتمدة في صياغة الأسئلة: بيّنت نتائج السؤال المتعلق بالمراجع المعتمد في صياغة الأسئلة أنّ "الخبرة الشخصية" تصدر المراجع بنسبة 63.6%، بينما لا تتجاوز نسبة الاعتماد على "الوثيقة المرافقة للمنهاج" 37.9%، ونسبة الاعتماد على "تصنيف بلوم للأهداف المعرفية" 42.4%. وهيمنة الخبرة الشخصية على حساب المراجعيات العلمية وال رسمية تؤدي حتماً إلى تباين في صياغة الاختبارات بين الأساتذة، مما يبعدها عن الطابع المعياري الموحد الذي يتسم به امتحان تقييم المكتسبات.

رابعاً- التصور العام حول مقترحات تقليص الفجوة: أظهرت نتائج السؤال المتعلق بمقترحات تقليص الفجوة أنّ 64.7% من الأساتذة يطالبون بتكوينهم في بناء الاختبارات وفق المعايير المناسبة،

و45.6% يطالبون بإدراج وضعيات إدماجية مشابهة للامتحان في الاختبارات المدرسية، ومطالبة الأساتذة أنفسهم بهذه الإجراءات تعني اعترافا ضمنيا منهم بوجود فجوة فعلية تستوجب التدخل.

بناء على الأدلة الميدانية السابقة، يتضح ما يلي:

- يطلع أقل من نصف الأساتذة على نماذج الامتحان قبل بناء اختباراتهم.
 - أكثر من 60% من الأساتذة لا يعتقدون أن اختباراتهم تحضر المتعلم جيدا للامتحان.
 - المرجعيات المعتمدة في صياغة الأسئلة متنوعة وغير موحدة.
 - أغلب الأساتذة يطالبون بإجراءات لتقليص الفجوة؛ مما يعني إقرارا بوجودها.
- وعليه، نرفض الفرضية الصفريية (H_0) التي تنص على توافق الاختبارات المدرسية مع امتحان تقييم المكتسبات من حيث البناء والصياغة، ونقبل الفرضية البديلة (H_1) التي تؤكد عدم وجود هذا التوافق.

2- التحقق من الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

الفرضية الصفريية: (H_0) لا توجد فجوة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات من حيث الإيجابيات والسلبيات كما يدركها الأساتذة

الفرضية البديلة: (H_1) توجد فجوة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات من حيث الإيجابيات والسلبيات كما يدركها الأساتذة

لاختبار هذه الفرضية، تم الاعتماد على مقارنة منهجية بين نتائج السؤالين المتعلقين بإيجابيات وسلبيات الاختبارات المدرسية من جهة ($Q16$ و $Q1$) في الترميز المعتمد، ونتائج السؤالين المتعلقين بإيجابيات وسلبيات امتحان تقييم المكتسبات من جهة أخرى ($Q18$ و $Q19$) وتمثلت منهجية التحقق من وجود الفجوة في مقارنة ما يلي:

1. طبيعة الإيجابيات المسجلة لكل من التقييمين.
2. طبيعة السلبيات المسجلة لكل من التقييمين.
3. مدى تطابق أو تعارض هذه الإيجابيات والسلبيات بين التقييمين.

عرض الأدلة الميدانية ومناقشتها

أولاً- مقارنة الإيجابيات بين التقييمين: نلاحظ من خلال نتائج السؤالين المتعلقين بالإيجابيات تباينا واضحا في طبيعة المزايا التي ينسبها الأساتذة لكل من الاختبارين:

النسبة	الإيجابيات الرئيسية لامتحان تقييم المكتسبات	النسبة	الإيجابيات الرئيسية للاختبارات المدرسية
56.3%	يقيس الكفاءات الحقيقية لا الحفظ	51.4%	تساعد على المتابعة الدورية
53.1%	يعتمد معايير موحدة وعادلة	35.7%	تتكيف مع مستوى القسم الفعلي
26.6%	يعزز التفكير النقدي والإدماج	34.3%	تتيح للأستاذ مرونة في البناء والتصحيح
21.9%	يقدم صورة حقيقية عن مستوى المتعلمين	32.9%	تعطي تغذية راجعة فورية للمتعلّم

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

ويمكن ملاحظة أنّ الإيجابيات المسجلة لكل من التقييمين تنتمي إلى بعدين مختلفين تماما: فبينما تركز إيجابيات الاختبارات المدرسية على الجوانب العملية والإجرائية (المتابعة، التكيف، المرونة، التغذية الفورية)، تركز إيجابيات امتحان تقييم المكتسبات على الجوانب المنهجية والمعيارية (قياس الكفاءات، توحيد المعايير، تعزيز التفكير النقدي)، وهذا التباين في طبيعة الإيجابيات يشكّل دليلا واضحا على وجود فجوة بين التقييمين؛ حيث إنّ الأساتذة يعترفون ضمنا بأنّ الاختبارات المدرسية متفوقة في الجوانب العملية القريبة من واقع القسم، بينما يتميز الامتحان الرسمي بمنهجية أكثر ضبطا ومعيارية.

ثانيا- مقارنة السلبيات بين التقييمين: والأكثر دلالة من مقارنة الإيجابيات هي مقارنة السلبيات المسجلة لكل من التقييمين:

النسبة	السلبيات الرئيسية للاختبارات المدرسية	النسبة	السلبيات الرئيسية لامتحان تقييم المكتسبات
46.4%	تركز على الحفظ أكثر من الفهم	46.4%	يسبب ضغطا نفسيا كبيرا للتلاميذ
46.4%	يفتقر إلى معايير موحدة	46.3%	لا يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ
31.9%	لا تحضر المتعلم لامتحان تقييم المكتسبات	23.9%	لا يتوافق دائما مع ما درسه المتعلم فعليا
14.5%	تصحيحها يفتقر إلى الموضوعية أحيانا	16.4%	صعوبة وضعياته تفوق قدرات التلاميذ

المصدر: أعدّ بالاعتماد على برنامج spss 23

ونلاحظ هنا ظاهرة بالغة الدلالة: أهم سلبيتين سُجِّلتا للاختبارات المدرسية (التركيز على الحفظ، وغياب معايير موحدة) تقابلان تماما أهم إيجابيتين سُجِّلتا لامتحان تقييم المكتسبات (قياس الكفاءات الحقيقية لا الحفظ، واعتماد معايير موحدة وعادلة)، وهذا التطابق في الاتجاه المعاكس بين الإيجابيات والسلبيات يثبت بشكل قاطع وجود فجوة بين التقييمين في إدراك الأساتذة، فهم يرون أنّ الاختبارات المدرسية تفتقر إلى ما يتميز به الامتحان الرسمي (قياس الكفاءات والمعايير الموحدة)، وفي الوقت نفسه يرون أنّ الامتحان الرسمي يفتقر إلى ما تتميز به الاختبارات المدرسية (مراعاة الفروق الفردية، والتكيف مع مستوى القسم).

بناء على الأدلة الميدانية السابقة، يتضح ما يلي:

- إيجابيات الاختبارات المدرسية تنتمي إلى البعد العملي الإجرائي، بينما إيجابيات الامتحان تنتمي إلى البعد المنهجي المعياري.
- أهم سلبيات الاختبارات المدرسية (الحفظ، غياب المعايير) تقابل أهم إيجابيات الامتحان (قياس الكفاءات، معايير موحدة)، والعكس صحيح.
- الأساتذة يعترفون ضمنا بوجود الفجوة ويقترحون إجراءات لتقليصها.
- التحديات التي يواجهها الأساتذة (ضغط الأولياء، إعادة بناء الاختبارات، القلق النفسي للتلاميذ) هي انعكاسات مباشرة لهذه الفجوة.

وعليه، نرفض الفرضية الصفريّة (H_0) التي تنص على عدم وجود فجوة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات من حيث الإيجابيات والسلبيات كما يدركها الأساتذة، ونقبل الفرضية البديلة (H_1) التي تؤكّد وجود هذه الفجوة.

3- التحقق من الفرضية الثالثة

تنص الفرضية على: "نعم يختلف شعور المتعلّمين نحو الاختبارات المدرسية عن شعورهم نحو امتحان تقييم المكتسبات"

ظهر هناك تباين -من خلال إجابات المتعلّمين- في الشعور بين النظامين؛ إذ يميل المتعلّمون إلى الارتياح الأكبر نحو الاختبار بحكم اعتيادهم عليه والتحضير الجيد بنسبة (64%)، في حين يثير امتحان تقييم المكتسبات قدرا أكبر من القلق؛ بسبب طبيعته الشاملة لدروس السنة كاملة ووضعياته المركبة، غير أنّ الفرضية تتحقق جزئيا؛ لأنّ نسبة معتبرة (45.5%) من المتعلّمين تعاملت مع الامتحان بشكل عادي وأبدت ارتياحا لغياب الرسوب فيه، ممّا يدل على أنّ الفجوة بين النظامين ليست مطلقة بل نسبية؛ ونظرا لطبيعة العيّنة المختارة وحجمها المحدود المتمثل في قسم دراسي واحد (سنة خامسة -أ-) عدده: 22 تلميذا، فإنّ النتائج المستخلصة تتميز بخصائص سياقية محدّدة، وبالتالي لا يمكن سحب مخرجاتها كقاعدة عامة أو تعميمها إحصائيا خارج نطاق مجتمع الدراسة.

4- التحقق من الفرضية الرابعة

تنص الفرضية على: "يسهم امتحان تقييم المكتسبات في الرفع من جودة التعليم أكثر من الاختبارات المدرسية؛ وذلك من خلال توظيف شبكات تحليلية مضبوطة وتوصيفات نوعية كأداة تشخيصية تسمح بتفعيل تغذية راجعة دقيقة، تبنى على أساسها خطة معالجة محكمة".

تظهر نتائج المقابلات الميدانية تأكيداً صريحاً لصحة هذه الفرضية؛ حيث إنّ المبحوثين قد أجمعوا على أنّ الاختبارات المدرسية بحاجة إلى ضبط منهجي، أمّا امتحان تقييم المكتسبات فوضعيته تعتمد المستويات العليا في التفكير ويرتكز على شبكات تقييم ومعايير دقيقة (تملك أقصى، مقبول، جزئي، أدنى) تشخّص مواطن الضعف وتسمح برسم خارطة علاجية تستهدف الفجوات بشكل مباشر وفردى؛ وبذلك لم يعد امتحان تقييم المكتسبات مجرد محطة لإصدار حكم بالنجاح أو الرسوب، وإنّما حقّق إنصافاً للمتعلّمين وصار أساسياً لتجويد التعليم.

5- التحقق من الفرضية الخامسة

تنص الفرضية على: "تتطابق نتائج التلاميذ في الاختبارات المدرسية مع نتائجهم في امتحان تقييم المكتسبات"

تؤكد نتائج المقارنة الميدانية للمواد الأربع (اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات والتاريخ) صحة هذه الفرضية جزئياً، ففي مادة اللغة العربية منح الاختبار المدرسي نقطة مرتفعة، في حين أنّ امتحان تقييم المكتسبات قد كشف عن ثغرة مشتركة بين المتعلّمين في مهارة الاستدلال الضمني وفهم المعنى العميق للنص؛ إذ نال المتعلّم رقم "02" تقدير (د) في استخلاص الفكرة الضمنية على الرغم من حصوله على علامة 8.25 من 10، وهو ما عجز الاختبار عن رصده بسبب تركيزه على المهارات اللغوية الجزئية المباشرة.

وفي مادتي الرياضيات والتاريخ منح الاختبار نقاطاً مرتفعة لمتعلّمين كشف عنهم الامتحان ثغرات كفاية، كما منح نقاطاً منخفضة لمتعلّمين أثبتوا جدارتهم واستحقاقهم في امتحان تقييم المكتسبات بامتلاكهم كفاءات، أمّا في مادة التربية الإسلامية فقد تحسّل أحد التلاميذ على صفر في التمرين الثاني لكنه أحرز تقدير "أ" في جميع معايير الامتحان، ولم يتحقّق التطابق بينهما إلا في حالات المستوى المرتفع، كما لوحظ في مادتي التربية الإسلامية والرياضيات مع المتعلّم رقم "01". وهذا ما يثبت أنّ الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات متكاملان لا متطابقان.

• النتائج العامة:

-توصّلت الدراسة إلى جملة من النتائج النظرية والميدانية المهمة التي تعكس إسهام المقاربة الإجرائية في التوفيق بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات، وتبرز بوضوح مواطن القوة والضعف.

أولاً: على المستوى النظري

-توفر المقاربة الإجرائية إطاراً منهجياً متكاملًا قادرًا نظرياً على التوفيق بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات، بشرط أن تبنى على معايير موحّدة وأن توظف نتائجها في خدمة المتعلّم لا في إصدار الأحكام على أدائه.

ثانياً: على المستوى الميداني

-بيّنت نتائج الدراسة الميدانية عن واقع تقييمي يتّصف بالتفاوت بين ما ترسيه المقاربة الإجرائية من مبادئ نظرية وبين ما يطبّق فعلياً داخل القسم، فقد أظهرت أجوبة الأساتذة أنّ الاختبارات المدرسية تبنى في الغالب حسب التجربة الشخصية أو الاطلاع على نماذج سابقة بعيداً عن معايير موحّدة، في حين يخضع امتحان تقييم المكتسبات لشبكات تحليلية دقيقة وفق معايير موحّدة، وعلى صعيد التلاميذ أدرك غالبيتهم فرقاً بين التقييمين، لا سيما من حيث الصعوبة وطرح الأسئلة، وهو ما أكّده تحليل أوراق أعمالهم التي كشفت عن تباين واضح في مستوى الوضعيات المطروحة ومعايير التصحيح المعتمدة، أمّا المفتشون التربويون فقد أجمعوا على أنّ الانتقال الفعلي نحو التقييم النوعي يستلزم التخلص من ازدواجية التقييم (نوعي في الامتحان وكمي في المصير)، التحول التدريجي من النقطة العددية إلى التوصيفات النوعية بالتوعية لا بالقرار المفاجئ، تكييف إستراتيجيات التدريس بناءً على الفهم والممارسة الصفية، تحديث أدوات التقييم من خلال تغيير وتعديل المحتوى التعليمي، تحويل المناهج من نصوص نظرية إلى إجراءات تربوية فعّالة والمتابعة المستمرة في جميع المراحل، وأنّ الاختبارات المدرسية الحالية ما زالت تفتقر إلى الضبط المنهجي؛ إذ تهيمن عليها الأسئلة المباشرة في المقابل، حقق امتحان تقييم المكتسبات إنصافاً

نسبياً بإدماج الكفاءات الشفوية، لكنه بقي أجراً شكلية؛ لذا يبقى الانتقال من تقييم الترتيب إلى تقييم التطوير مرهوناً بتوحيد المرجعية التقويمية، وتكوين فعلي للممارسين، وتفعيل دفتر المكتسبات كأداة معالجة لا كوثيقة أرشيف.

• التحليل العام للنتائج:

يتضح من خلال الربط بين النتائج النظرية والميدانية أنّ ثمة فجوة حقيقية بين المبدأ والتطبيق في منظومة التقييم بالمرحلة الابتدائية، فبينما يقدّم الإطار النظري للمقاربة الإجرائية أرضية متكاملة قادرة على التوفيق بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات عبر محاور البناء، الصياغة، التطبيق، التصحيح والمعالجة، فقد أثبتت الدراسة الميدانية أنّ هذه المحاور لا تطبّق بالقدر الكافي ولا بالصورة المطلوبة، وقد جاءت أجوبة الأساتذة، التلاميذ، تصريحات المفتشين وتحليل أوراق المتعلّمين لتكشف أنّ الاختبارات المدرسية ما تزال بعيدة الانسجام مع امتحان تقييم المكتسبات؛ وهذا عائد لقصور ميداني فعلي لا إلى الإطار المرجعي لها.

توصيات الدراسة:

تأسس على النتائج النظرية والميدانية التي خلصت إليها هذه الدراسة حول إسهام المقاربة الإجرائية في التوفيق بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات في التعليم الابتدائي، وبخاصة من خلال تحليل مواقف الأساتذة والمفتّشين، يمكن تقديم جملة من التوصيات التربوية والتنظيمية التي من شأنها الإسهام في تفعيل هذه المقاربة بشكل أكثر فاعلية وواقعية، وهي كالآتي:

1- على مستوى البناء والإعداد: تعميم اعتماد جدول المواصفات في بناء الاختبارات المدرسية وجعلها إلزامية لجميع أساتذة المرحلة الابتدائية، مع التوجيه لصياغة وضعيات إدماجية واقعية تقرب الاختبارات الفصلية من امتحان تقييم المكتسبات.

- 2- **على مستوى التصحيح:** حث الأساتذة على إعداد سلام تصحيح موضوعية واضحة المعايير لكل اختبار مدرسي، والتخلي التدريجي عن التصحيح الذاتي في تقدير أداء التلاميذ، مع تنظيم ورشات تكوينية دورية لضبط معايير التصحيح وتوحيدها.
- 3- **على مستوى توظيف النتائج:** وضع آليات واضحة تكفل إعادة نتائج امتحان تقييم المكتسبات إلى الأساتذة في وقت مناسب ليتم توظيفها بيداغوجيا، مع تفعيل دور المفتش التربوي في متابعة مدى استثمار هذه النتائج داخل القسم.
- 4- **على مستوى المعالجة:** إدراج حصص المعالجة ضمن التوقيت الرسمي المبرمج والربط بين مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم المتوسط، من خلال متابعة التقييم وضمان استمراريته.
- 5- **الاستفادة من نموذج بناء امتحان تقييم المكتسبات،** في الاختبارات الفصلية كلها، لمستويات نهاية الأطوار التعليمية، بعد تصميم شبكات تحليلية فصلية وسنوية لكل المواد الدراسية.
- 6- **تكثيف الدورات التكوينية:** تنظيم ورشات عمل تطبيقية للأساتذة بشكل دوري حول كيفية صياغة معايير الامتحان بدقة، وتفعيل دور المفتش في الإشراف والتأطير.
- 7- **ضرورة تدريب المتعلمين** خلال السنة الدراسية على وضعيات مشابهة لتلك الموجودة في امتحان تقييم المكتسبات وتشجيعهم على تقييم أدائهم بأنفسهم باستعمال شبكات مبسطة، مما يرفع نسبة الوعي لديهم بمستوى اكتسابهم للمهارات وتحقيق الكفاءات المرجوة.
- 8- **يجب إيجاد صيغة تدمج بين النقطة لأغراض إدارية وتنظيمية والتقييم النوعي** في دفتر تقييم المكتسبات لأغراض بيداغوجية، لضمان تلبية احتياجات النظام التعليمي وتطلعات الأولياء في الوقت نفسه.
- 9- **يجب مراجعة مناهج التعليم** الابتدائي لتتماشى مع طبيعة امتحان تقييم المكتسبات، بحيث تركز الدروس على الكفاءة وليس على كثرة المعلومات المطلوب حفظها واسترجاعها للاختبار.

10- العمل على إنشاء بنك وطني رقمي لمواضيع الامتحان ووضعيات تقييمية يتم تحديثه بشكل دوري عن طريق إسهامات واجتهادات الأساتذة والمفتشين، لضمان جودة المواضيع وتخفيف عبء الإعداد عن الأستاذ.

11- شنّ حملات إعلامية واسعة عبر وسائل الإعلام المسموعة والمرئية لتغيير الصورة الذهنية لدى المجتمع الجزائري حول "شهادة التعليم الابتدائي"، والتأكيد أنّ قيمتها الحقيقية "في ما يتقنه المتعلّم" لا في "العلامة التي ينالها".

12- تكثيف الزيارات الميدانية "التوجيهية" التي تهدف إلى مساعدة الأستاذ على تذليل الصعوبات في صياغة المعايير، بدلا من التركيز على الجانب الإداري والوثائق فقط.

13- نوصي بتبني إستراتيجية التدرج الإجمالي عند توسيع امتحان تقييم المكتسبات؛ وذلك بمحصر تطبيقه في الطور الثاني (السنة الرابعة) الذي يتوافق مع النضج المعرفي للمتعلم؛ لأنّه مناسب ويكمل امتحان السنة الخامسة، وحذف توسيعه في الطور الأول (السنة الثانية)؛ لأنّ المكتسبات ما تزال في طور البناء، وكذلك تفاديا لإرهاق المتعلّم والمعلّم بمعايير تقييمية قد لا تتناسب مع الخصائص النمائية لهذه المرحلة المبكرة.

14- نوصي بالانتقال من نموذج الاختبارات التي ترصد نتائج المتعلّم، إلى نموذج التقييم البيداغوجي الشامل الذي يتكامل فيه دور المفتش كمرافق وموجه، والمعلّم كمشخص للعملية التعليمية التعلمية والمتعلّم كشريك واع في بناء مكتسباته، بما يضمن تحويل نتائج تقييم المكتسبات من مجرد توصيفات نوعية إلى خطط علاجية حقيقية وفعالية.

خاتمة

تأسيساً على التحوّلات التربوية التي تعرفها المنظومة التعليمية الجزائرية، جاءت هذه الدراسة لتتناول إحدى أهم محطات الإصلاح البيداغوجي، والمتمثلة في امتحان تقييم المكتسبات، الذي أقرّ عقب إلغاء امتحان شهادة التعليم الابتدائي، لاسيما في السنة الخامسة ابتدائي، باعتبارها مرحلة انتقالية مفصلية تربط بين التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

انطلقت الدراسة من إشكالية محورية تمثّلت في التساؤل عن مدى إسهام الإجراءات المعتمدة في الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات في تحسين عملية التقويم في التعليم الابتدائي، وقد استندت الدراسة إلى منهج وصفي تحليلي مقارنة مكن من تفكيك الإشكالية إلى فرضيات جزئية، واختبارها ميدانيا عبر استبانة وجّه إلى عيّنة من الأساتذة وآخر لتلاميذ السنة الخامسة "أ" ومقابلة شبه موجهة لخمسة مفتشين من مختلف مقاطعات ولاية عين تموشنت ومقارنة أعمال التلاميذ في المواد الأربع (اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات والتاريخ).

وقد أسفرت النتائج النظرية والميدانية أنّ العلاقة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات ليست علاقة تناقض أو تعارض، إنّما هي علاقة تكامل مشروط يستلزم توافر منهجية حقيقية لترجمة مبادئ المقاربة الإجرائية إلى ممارسات ميدانية فعلية ومنتظمة؛ فالنظامان ينبعان من المنبع التربوي ذاته وهما في خدمة الهدف نفسه، وهو قياس كفاءات المتعلّم وتوجيه مساره التعلّمي، غير أنّ الفجوة القائمة بينهما على مستوى البناء والصياغة والتصحيح وتوظيف النتائج والمعالجة المنشودة تجعل هذا التكامل النظري بعيداً عن أرض الواقع.

وما يؤسف حقاً أنّ المتعلّم هو الطرف الأكثر تأثراً بهذه الفجوة؛ إذ يجد نفسه أمام تقييمين مختلفان في معاييرهما ومتطلباتهما دون أن يتلقّى التهيئة الكافية للتعامل مع كليهما، ولعل هذا ما يجعل مسألة التوفيق بينهما ضرورة بيداغوجية تستدعي تكاثف جهود جميع الفاعلين التربويين من أساتذة ومفتشين وخبراء وواضعي المناهج التربوية.

نأمل أن تكون هذه الدراسة قد أضافت لبنة متواضعة في صرح البحث التربوي الجزائري، وأن تشكّل منطلقاً لبحوث أعمق وأشمل تعنى بتطوير منظومة التقييم في المرحلة الابتدائية.

ملاحق

الملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
برنامج سير امتحان تقييم المكتسبات (السنة الخامسة ابتدائي)

الرقم	المستوى	الموضوع	الميدان	التاريخ	التوقيت	المدة
1	السنة الخامسة ابتدائي	اللغة العربية	فهم المكتوب	الأحد 03 ماي 2026	8:00 صباحا	ساعة ونصف
			الإنتاج الكتابي			
2		التربية الإسلامية	/		13:00 مساء	45 دقيقة
3		التاريخ	/			
4		الرياضيات	/	الاثنين 04 ماي 2026	8:00 صباحا	ساعة ونصف
5		اللغة	فهم المكتوب			
6		الفرنسية	الإنتاج الكتابي	الثلاثاء 05 ماي 2026	13:00 مساء	ساعة ونصف
			فهم المكتوب			

الملحق رقم (02)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

بسم الله الرحمن الرحيم

بمقتضى القرار رقم 03 المؤرخ في 15 جمادى الثانية عام 1444 الموافق 8 يناير سنة 2023 الذي يحدد كفايات تنظيم امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي وسيره، وكذا إجراءات الفيل في السنة الأولى متوسط.

وبناء على محضر اجتماع مجلس الأساتذة المنعقد بتاريخ:

تمتج شهادة مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي للتلميذ (ة):

الاسم واللقب: _____

المولود (ة) بتاريخ: _____

وفق البيانات الآتية:

المواد	مستوى التحكم				التوصيف
	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف	
اللغة العربية					
اللغة الأمازيغية					
اللغة الفرنسية					
الرياضيات					
التربية الإسلامية					
التربية العلمية					
التكنولوجيا					
التربية المدنية					
التاريخ					
الجغرافيا					

الختم والامضاء

لا تملأ إلا نسخة واحدة من هذه القوائم

الملحق رقم (03) استبانة الأساتذة

المحور الأول - المعلومات الشخصية والمهنية -

1-الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

2-الأقدمية:

3-الرتبة:

☐ أستاذ المدرسة الابتدائية

☐ أستاذ قسم أول

☐ أستاذ قسم ثان

☐ أستاذ مميز

4-الشهادات المتحصل عليها:

☐ ليسانس

☐ ماستر

☐ دكتوراه

☐ خريج مدرسة عليا

☐ المعهد التكنولوجي للتربية

المحور الثاني: بناء الاختبارات المدرسية وصياغتها:

1-هل تعتمد على معايير محددة عند بناء اختباراتك المدرسية؟ -

☐ نعم

☐ لا

☐ أحيانا

☐ نادرا

2-ماهو المرجع المعتمد الذي تستند عليه عند صياغة أسئلة الاختبار؟ (يمكنك اختيار أكثر من إجابة)

☐ الكتاب المدرسي

☐ الوثيقة المرافقة للمنهاج

- ☐ نماذج اختبارات سابقة
- ☐ تصنيف بلوم للأهداف المعرفية
- ☐ خبرتي الشخصية
- ☐ أخرى:
- 3- هل تراعي مستويات التفكير المختلفة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل) عند بناء الاختبار؟

- ☐ نعم أراعيها بشكل منتظم
- ☐ أراعيها أحيانا
- ☐ أركز على مستوى التذكر والفهم فقط
- ☐ لم أسمع بهذا التصنيف من قبل
- 4- هل تضع سلم تنقيط (شبكة تقويمية) مفصلة قبل تطبيق الاختبار؟

- ☐ نعم دائما
- ☐ أحيانا
- ☐ نادرا
- ☐ لا
- 5- هل تلقيت تكويننا متخصصا في بناء الاختبارات وفق معايير القياس والتقييم؟

- ☐ نعم تكويننا كافيا
- ☐ تكويننا جزئيا
- ☐ تكويننا سطحيا
- ☐ لم أتلّق أي تكوين في هذا المجال

المحور الثالث: تصوّر الأستاذ لامتحان تقييم المكتسبات

- 1- هل تطلّع على نماذج امتحان تقييم المكتسبات قبل بناء اختباراتك المدرسية؟
- ☐ نعم دائما
- ☐ أحيانا
- ☐ نادرا
- ☐ لا

- 2- كيف تقيّم مستوى صعوبة امتحان تقييم المكتسبات مقارنة بالاختبارات المدرسية؟

- ☐ أصعب بكثير
- ☐ أصعب نوعا ما
- ☐ متساويان في الصعوبة
- ☐ أسهل من الاختبارات المدرسية

3- في رأيك، هل امتحان تقييم المكتسبات يقيس فعلا مكتسبات التلاميذ؟

☐ نعم تماما

☐ إلى حد ما

☐ قليلا

☐ لا يعكس المستوى الحقيقي

4- الوقت المناسب لإجراء تقييم المكتسبات (الفصل الثالث)؟

☐ موافق

☐ نوعا ما

☐ غير موافق

5- ما تقييمك لمدى توافق نتائج تلاميذك في الاختبارات المدرسية مع نتائجهم في امتحان تقييم المكتسبات؟

☐ توافق تام

☐ توافق نسبي

☐ فجوة ملحوظة

☐ تناقض كبير بين النتيجتين

6-- كيف تقيم توسيع امتحان تقييم المكتسبات ليشمل تلاميذ السنة الثانية ابتدائي؟

☐ مناسب تماما

☐ مناسب نوعا ما مع تكيف الصعوبة

☐ غير مناسب لأن السن صغير جدا

☐ غير مناسب لأن المكتسبات لا تزال في طور البناء

7- كيف تقيم توسيع امتحان تقييم المكتسبات ليشمل تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

☐ مناسب تماما ويكمل امتحان السنة الخامسة

☐ مناسب نوعا ما

☐ غير مناسب

☐ غير مناسب لأنه يسبق مرحلة الإدماج الحقيقي

8- مدة التكوين للأساتذة حول امتحان تقييم المكتسبات كانت كافية وواضحة الأهداف؟

☐ موافق

☐ نوعا ما

☐ غير موافق

9- صعوبة متابعة تقييم مكتسبات المتعلم في الطور المتوسط؟

☐ موافق

☐ نوعا ما

☐ غير موافق

الخور الرابع: إيجابيات وسلبيات الاختبار وامتحان تقييم المكتسبات

1- في رأيك، ما إيجابيات الاختبارات المدرسية؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

☐ تتيح للأستاذ مرونة في البناء والتصحيح

☐ تتكيف مع مستوى القسم الفعلي

☐ تعطي تغذية راجعة فورية للمتعلم

☐ تساعد على المتابعة الدورية

☐ أخرى:

2- في رأيك، ما سلبيات الاختبارات المدرسية؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

☐ تركز على الحفظ أكثر من الفهم

☐ يفتقر إلى معايير موحدة

☐ تصحيحها يفتقر إلى الموضوعية أحيانا

☐ لا تحضر المتعلم لامتحان تقييم المكتسبات

☐ أخرى:

3- في رأيك، ما إيجابيات امتحان تقييم المكتسبات؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

☐ يقيس الكفاءات الحقيقية لا الحفظ

☐ يعتمد معايير موحدة وعادلة

☐ يقدم صورة حقيقية عن مستوى المتعلمين

☐ يعزز التفكير النقدي والإدماج

☐ أخرى:

4- في رأيك، ما سلبيات امتحان تقييم المكتسبات؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

☐ لا يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ

☐ يسبب ضغطا نفسيا كبيرا للتلاميذ

☐ لا يتوافق دائما مع ما درسه المتعلم فعليا

☐ صعوبة وضعياته تفوق قدرات التلاميذ

5- هل تعتقد أن التقييم المدرسي في السنة الخامسة بحاجة إلى التحول من قياس الكم (النقاط والمعدلات) إلى قياس النوع (قياس الكفاءات)؟

☐ نعم بشدة

☐ نوعا ما مع الإبقاء على النقاط كمرجع

☐ لا أرى ضرورة لذلك لأن النقاط كافية

☐ لا لأن التلاميذ والأولياء يحتاجان إلى أرقام واضحة

المحور الخامس: المقترحات والتوصيات

1- ما المقترحات التي تراها كفيلة بتقليص الفجوة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

☐ تكوين الأساتذة في بناء الاختبارات وفق المعايير المناسبة

☐ توحيد نماذج الاختبارات المدرسية على مستوى المقاطعة

☐ إدراج وضعيات إدماجية مشابهة لامتحان تقييم المكتسبات في الاختبارات المدرسية

☐ الاطلاع الدوري على نماذج امتحانات تقييم المكتسبات

☐ تعزيز دور المفتش في مرافقة الأساتذة تقييميا

☐ أخرى:

2- ما هو أكبر تحدٍّ تواجهه كأستاذ في ظل هذا التقييم؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

☐ إعادة بناء اختبارات المدرسية لتتوافق مع الامتحان

☐ تكييف طريقة تدريسي مع متطلبات التقييم الجديد

☐ إدارة القلق النفسي المتزايد لدى التلاميذ الصغار

☐ غياب التكوين الكافي للتعامل مع هذا الامتحان الموسع

☐ ضغط الأولياء وتساؤلهم المتزايدة

☐ أخرى:

الملحق رقم (04) استبانة التلاميذ

1-الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

المحور الأول: شعورك تجاه الاختبارات المدرسية

1- كيف تشعر عندما تعلن معلّمتك عن موعد الاختبارات (التي فيها نقاط وعلامات)؟

☐ مرتاح ومستعد

☐ عادي لا أهتم كثيرا

☐ قلق نوعا ما

☐ خائف جدا

2- كيف تستعد للاختبار المدرسي؟

- ☐ أراجع دروسي قبل يوم واحد
- ☐ أراجع دروسي قبل أيام
- ☐ لا أراجع وأعتمد على ما حفظته في القسم
- ☐ أطلب مساعدة أحد أفراد العائلة

3- هل تشعر أن معلّمتك تحضّرك جيدا للاختبارات؟

- ☐ نعم دائما
- ☐ أحيانا
- ☐ نادرا
- ☐ لا

4- هل تجد أسئلة الاختبار المدرسي صعبة؟

- ☐ لا أبدا، سهلة جدا
- ☐ سهلة في الغالب
- ☐ صعبة أحيانا
- ☐ صعبة دائما

5- ماهي المادة التي تجدها أصعب في الاختبار المدرسي؟

- ☐ اللغة العربية
- ☐ الرياضيات
- ☐ التاريخ
- ☐ التربية الإسلامية

6- كيف تشعر عندما تحصل على علامة ضعيفة في الاختبار المدرسي؟

- ☐ حزين جدا وأريد التحسن
- ☐ غاضب من الاختبار
- ☐ محبط ولا أريد محاولة أخرى
- ☐ لا يهمني كثيرا

الخور الثاني: شعورك تجاه امتحان تقييم المكتسبات

1- كيف تشعر عندما يقترب موعد امتحان تقييم المكتسبات (التي فيها تقديرات أ، ب، ج، د)؟

- ☐ مرتاح ومستعد
- ☐ عادي مثل أي اختبار
- ☐ قلق أكثر من المعتاد
- ☐ خائف جدا ومتوتر

2- كيف تشعر أثناء إجراء امتحان تقييم المكتسبات؟

- ☐ أشعر بالراحة لأنه لا يوجد رسوب
- ☐ أشعر بالضغط لأن الأسئلة طويلة
- ☐ لا أشعر بفرق كبير عن الاختبارات المدرسية

3- هل تشعر أن معلّمتك تحضرك جيدا لامتحان تقييم المكتسبات؟

- ☐ نعم دائما
- ☐ أحيانا
- ☐ نادرا
- ☐ لا

4- هل تشعر أن امتحان تقييم المكتسبات أصعب من الاختبارات المدرسية؟

- ☐ نعم أصعب بكثير
- ☐ نعم أصعب نوعا ما
- ☐ متساويان في الصعوبة
- ☐ لا، بل هو أسهل

5- ماهي المادة التي تجدها أصعب في امتحان تقييم المكتسبات؟

- ☐ اللغة العربية
- ☐ الرياضيات
- ☐ التاريخ
- ☐ التربية الإسلامية

6- كيف تستعد لامتحان تقييم المكتسبات؟

- ☐ أراجع كل دروس السنة
- ☐ أحل نماذج امتحانات سابقة
- ☐ أراجع الدروس الأخيرة فقط
- ☐ لا أعرف كيف أستعد له

المحور الثالث: المقارنة بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات

1- أيهما يجعلك تتعلم أكثر؟

- ☐ الاختبارات المدرسية
- ☐ امتحان تقييم المكتسبات
- ☐ كلاهما في الدرجة نفسها
- ☐ لا أحد منهما يساعدني على التعلم

2- هل تقديرك في امتحان تقييم المكتسبات يشبه علامتك في الاختبارات المدرسية؟

- ☐ نعم دائما متقاربين
- ☐ أحيانا تتقاربان
- ☐ امتحان تقييم المكتسبات تقديره أقل من علامتي في الاختبار
- ☐ امتحان تقييم المكتسبات تقديره أعلى من علامتي في الاختبار

3- مارأيك في العبارة الآتية: "الاختبارات المدرسية تحضّرني جيدا لامتحان تقييم المكتسبات"؟

- ☐ أوافق تماما
- ☐ أوافق نوعا ما
- ☐ لا أوافق كثيرا

الملحق رقم (05) مخرجات ال spss

Statistics

		جنس	اقدمية	رتبة	شهادة
N	Valid	70	67	70	70
	Missing	0	3	0	0

جنس

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ذكر	18	25,7	25,7	25,7
أنثى	52	74,3	74,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

اقدمية

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
13,00	2	2,9	3,0	67,2
15,00	6	8,6	9,0	76,1
17,00	3	4,3	4,5	80,6
19,00	1	1,4	1,5	82,1
20,00	2	2,9	3,0	85,1
23,00	1	1,4	1,5	86,6
24,00	1	1,4	1,5	88,1
25,00	2	2,9	3,0	91,0
26,00	1	1,4	1,5	92,5
27,00	1	1,4	1,5	94,0
30,00	3	4,3	4,5	98,5
33,00	1	1,4	1,5	100,0
Total	67	95,7	100,0	
Missing System	3	4,3		
Total	70	100,0		

رتبة

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid الابتدائية المدرسة أستاذ	11	15,7	15,7	15,7
أول قسم أستاذ	38	54,3	54,3	70,0
ثان قسم أستاذ	10	14,3	14,3	84,3
مميز أستاذ	11	15,7	15,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

شهادة

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ليساتس	32	45,7	45,7	45,7
ماسنر	26	37,1	37,1	82,9
دكتوراه	3	4,3	4,3	87,1
عليا مدرسة خريج	5	7,1	7,1	94,3
للتربية التكنولوجي المعهد	4	5,7	5,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

- المدرسية؟ اختياراتك بناء عند محددة معايير على تعتمد هل

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid نعم	60	85,7	85,7	85,7
لا	2	2,9	2,9	88,6
أحيانا	7	10,0	10,0	98,6
نادرا	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Case Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
\$Q2_Refs ^a	66	94,3%	4	5,7%	70	100,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

\$Q2_Refs Frequencies

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	

\$Q2_Refs ^a	المدرسي الكتاب	32	20,1%	48,5%
	للمناهج المرافقة الوثيقة	25	15,7%	37,9%
	سابقة اختبارات نماذج	32	20,1%	48,5%
	المعرفية للأهداف بلوم تصنيف	28	17,6%	42,4%
	الشخصية خبرتي	42	26,4%	63,6%
Total		159	100,0%	240,9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

؟ الاختبار بناء عند (تحليل تطبيقي، فهم، تذكر،) المختلفة التفكير مستويات تراعي هل

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid منتظم بشكل أراعيها نعم	47	67,1	67,1	67,1
أحيانا أراعيها	16	22,9	22,9	90,0
فقط والفهم التذكر مستوى على أركز	7	10,0	10,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

الاختبار؟ تطبيق قبل مفصلة (تقويمية شبكة) تنقيط سلم تضع هل

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid نعم	60	85,7	85,7	85,7
لا	8	11,4	11,4	97,1
أحيانا	1	1,4	1,4	98,6
نادرا	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

والتقييم؟ القياس معايير وفق الاختبارات بناء في متخصصا تكوينا تلقيت هل

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid كافيا تكوينا نعم	17	24,3	24,3	24,3
جزئيا تكوينا	23	32,9	32,9	57,1
سطحيا تكوينا	10	14,3	14,3	71,4
المجال هذا في تكوين أي أتلّق لم	20	28,6	28,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

المدرسية؟ اختباراتك بناء قبل المكتسبات تقييم امتحان نماذج على تطلّع هل

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid نعم	36	51,4	51,4	51,4
لا	27	38,6	38,6	90,0
أحيانا	3	4,3	4,3	94,3
نادرا	4	5,7	5,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

المدرسية؟ بالاختبارات مقارنة المكتسبات تقييم امتحان صعوبة مستوى تقييم كيف

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid بكثير أصعب	3	4,3	4,3	4,3
ما نوعا أصعب	23	32,9	32,9	37,1
الصعوبة في متساويان	13	18,6	18,6	55,7
المدرسية الاختبارات من أسهل	31	44,3	44,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

؟ التلاميذ مكتسبات فعلا يقيس المكتسبات تقييم امتحان هل رأيك، في

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid تماما نعم	15	21,4	21,4	21,4
ما حد إلى	33	47,1	47,1	68,6
قليلا	8	11,4	11,4	80,0
الحقيقي المستوى يعكس لا	14	20,0	20,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

؟(الثالث الفصل) المكتسبات تقييم لإجراء المناسب الوقت

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid موافق	30	42,9	42,9	42,9
ما نوعا	26	37,1	37,1	80,0
موافق غير	14	20,0	20,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

المكتسبات؟ تقييم امتحان في نتائجهم مع المدرسية الاختبارات في تلاميذك نتائج توافق لمدى تقييمك ما

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid تام توافق	14	20,0	20,0	20,0
نسبي توافق	41	58,6	58,6	78,6
ملحوظة فجوة	11	15,7	15,7	94,3
النتيجتين بين كبير تناقض	4	5,7	5,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

ابتدائي؟ الثانية السنة تلاميذ ليشمل المكتسبات تقييم امتحان توسيع تقييم كيف

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid تماما مناسب	12	17,1	17,1	
الصعوبة تكيف مع ما نوعا مناسب	14	20,0	20,0	
جدا صغير السن لأن مناسب غير	22	31,4	31,4	
في تزال لا المكتسبات لأن مناسب غير	22	31,4	31,4	
البناء طور				
Total	70	100,0	100,0	

ابتدائي؟ الرابعة السنة تلاميذ ليشمل المكتسبات تقييم امتحان توسيع تقييم كيف

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Per
Valid السنة امتحان ويكمل تماما مناسب الخامسة	31	44,3	44,3	
ما نوعا مناسب	23	32,9	32,9	
مناسب غير	7	10,0	10,0	
الإدماج مرحلة يسبق لأنه مناسب غير الحقيقي	9	12,9	12,9	
Total	70	100,0	100,0	

الامتحان؟ لهذا المتعلم تحضر والرابعة الثانية السنة في الحالية المدرسية الاختبارات أن تعتقد هل

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid جيدا تحضرهم نعم	16	22,9	22,9	22,9
جزئيا تحضرهم	25	35,7	35,7	58,6
مختلفة طبيعتها لأن تحضرهم لا	19	27,1	27,1	85,7
ذلك على لأحكم وقت إلى أحتاج	10	14,3	14,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

الأهداف؟ وواضحة كافية كانت المكتسبات تقييم امتحان حول للأساتذة التكوين مدة

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid موافق	12	17,1	17,1	17,1
ما نوعا	39	55,7	55,7	72,9
موافق غير	19	27,1	27,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

المتوسط؟ الطور في المتعلم مكتسبات تقييم متابعة صعوبة

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid موافق	34	48,6	48,6	48,6
ما نوعا	23	32,9	32,9	81,4
موافق غير	13	18,6	18,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

\$q16 Frequencies

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
\$q16 ^a والتصحيح البناء في مرونة للأساتذة نتيج	24	22,2%	34,3%
الفعلي القسم مستوى مع تتكيف	25	23,1%	35,7%
للمتعلم فورية راجعة تغذية تعطي	23	21,3%	32,9%
الدورية المتابعة على تساعد	36	33,3%	51,4%
Total	108	100,0%	154,3%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

\$q17 Frequencies

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
\$q17 ^a الفهم من أكثر الحفظ على تركيز	32	33,3%	46,4%
موحدة معايير إلى يفتقر	32	33,3%	46,4%
أحيانا الموضوعية إلى يفتقر تصحيحها	10	10,4%	14,5%
تقييم لامتحان المتعلم تحضر لا المكتسبات	22	22,9%	31,9%
Total	96	100,0%	139,1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

\$q18 Frequencies

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
\$q18 ^a الحفظ لا الحقيقية الكفاءات يقيس	36	35,6%	56,3%
وعادلة موحدة معايير يعتمد	34	33,7%	53,1%
المتعلمين مستوى عن حقيقية صورة يقدم	14	13,9%	21,9%
والإدماج النقدي التفكير يعزز	17	16,8%	26,6%
Total	101	100,0%	157,8%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

\$q19 Frequencies

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
\$q19 ^a التلاميذ بين الفردية الفروقات لايراعي	31	28,4%	46,3%
للتلاميذ كبيرا نفسيا ضغطا يسبب	51	46,8%	76,1%
فعليا المتعلم درسه ما مع دائما يتوافق لا	16	14,7%	23,9%
التلاميذ قدرات تفوق وضعياته صعوبة	11	10,1%	16,4%
Total	109	100,0%	162,7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

؟(الكفاءات قياس) النوع قياس إلى (والمعدلات النقاط) الكم قياس من التحول إلى بحاجة الخامسة السنة في المدرسي التقييم أن تعتقد هل

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid بشدة نعم	17	24,3	24,3	
كمراجع النقاط على الإبقاء مع ما نوعا	27	38,6	38,6	
كافية النقاط لأن لذلك ضرورة أرى لا	15	21,4	21,4	
إلى يحتاجان والأولياء التلاميذ لأن لا واضحة أرقام	11	15,7	15,7	
Total	70	100,0	100,0	

\$q21 Frequencies

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
\$q21 ^a وفق الاختبارات بناء في الأساتذة تكوين المناسبة المعايير	44	29,3%	64,7%
على المدرسية الاختبارات نماذج توحيد المقاطعة مستوى	26	17,3%	38,2%
لامتحان مشابهة إدماجية وضعيات إدراج المدرسية الاختبارات في المكتسبات تقييم	31	20,7%	45,6%
امتحانات نماذج على الدوري الاطلاع المكتسبات تقييم	21	14,0%	30,9%
الأساتذة مرافقة في المفتش دور تعزيز تقييمها	28	18,7%	41,2%
Total	150	100,0%	220,6%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

\$q22 Frequencies

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
\$q22 ^a مع لتتوافق المدرسية اختبارات بناء إعادة الامتحان	33	20,9%	48,5%
التقييم متطلبات مع تدريسي طريقة تكييف الجديد	30	19,0%	44,1%
التلاميذ لدى المتزايد النفسي القلق إدارة الصغار	31	19,6%	45,6%
هذا مع للتعامل الكافي التكوين غياب الموسع الامتحان	25	15,8%	36,8%
المتزايدة وتساؤلاتهم الأولياء ضغط	39	24,7%	57,4%
Total	158	100,0%	232,4%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

الملحق رقم (06) مقابلة مع المفتشين

أولاً: الاختبارات الحالية

1- من خلال زيارتكم، كيف تصفون واقع بناء وصياغة الاختبارات المدرسية الحالية، وهل تخضع فعلاً لمعايير إجرائية دقيقة كجدول المواصفات وتصنيف بلوم؟

2- هل تعتقدون أن بناء الأسئلة في المواد الأربع على سبيل المثال لا الحصر اللغة العربية- التربية الإسلامية- الرياضيات والتاريخ تغطي مستويات التفكير المختلفة من التذكر إلى الإدماج؟ وهل هناك تنوع بين الأسئلة المقالية والموضوعية؟

3- كيف تقيمون صياغة تعليمات الاختبار الحالي، وهل ترونه واضحاً ودقيقاً بما يكفي لفهم المتعلم؟

ثانياً: امتحان تقييم المكتسيات

4- من منظور إجرائي، هل ترون أن امتحان تقييم المكتسيات حقق قدراً أكبر من "الإتصاف" للمتعلمين الذين يمتلكون كفاءات شفهية لا تظهر عادة في الاختبارات الكتابية السابقة؟

5- كيف أثر الانتقال من عتبة النجاح الرقمية إلى عتبة التحكم النوعية على صدق وموضوعية تقييم قدرات المتعلم؟

6- ماهي العوائق الإجرائية التي رصدتموها لدى الأساتذة عند محاولتهم صياغة وضعيات تقويمية تتماشى مع ما جاءت به هذه المقاربة (امتحان تقييم المكتسيات)؟ وهل يراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين؟

ثالثاً: جودة بناء الأسئلة بين الاختبار و امتحان تقييم المكتسيات

7- ماهي الفروق الجوهرية في بنية السؤال بين الاختبار و امتحان تقييم المكتسيات؟

8- ما الجديد الذي جاء به تقييم المكتسيات مقارنة بالاختبارات؟

9- من خلال زيارتكم، هل يحتاج الأساتذة إلى تكوين إضافي في مجال بناء الاختبارات و امتحان تقييم المكتسيات؟

رابعاً: الفجوة بين الاختبار و امتحان تقييم المكتسيات

10- هل تلاحظون فجوة بين نتائج التلاميذ في الاختبارات المدرسية ونتائجهم في امتحان تقييم المكتسيات؟ وما تفسيركم لذلك؟

11- ماهي الآليات الإجرائية الكفيلة بتفعيل التغذية الراجعة (feedback) بناء على نتائج امتحان تقييم المكتسيات لضمان معالجة بيداغوجية فورية وهادفة؟

12- كيف يساهم "دفتر تقييم المكتسيات" في رسم خارطة علاجية محكمة للتلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، وهو لم يكن متاحاً في الامتحانات السابقة؟

13- على مستوى البناء الإجرائي، ما أبرز الفروق التي تلاحظونها بين الاختبار المدرسي و امتحان تقييم المكتسيات في المواد الأربع (اللغة العربية، الرياضيات، التاريخ والتربية الإسلامية)؟

14- كيف أثر استبدال النقطة بتوصيفات نوعية (تحكم أقصى، مقبول، جزئي...) على فهم الأولياء لمستوى أبنائهم الحقيقية؟ وهل خفف ذلك من "هوس النقطة"؟

15- ما رأيكم في توسيع هذا الامتحان بحيث شمل من بداية السنة الماضية الطورين الأول والثاني؟ وما أهدافه؟

خامساً: المقترحات والتوصيات

16- من خلال معابنتكم، هل ترون أن المنظومة التربوية استطاعت فعلاً "أجراء" امتحان تقييم المكتسيات بشكل يتجاوز مجرد التعبير الشكلي للامتحانات السابقة؟

17- كيف تساهم النتائج النوعية المستخلصة من هذا التقييم في مساعدة مديرية التعليم الابتدائي/ اللجنة الوطنية للمناهج والبرامج على مراجعة "المناهج" أو "الكتب المدرسية" بناء على مواطن الضعف المتكررة إجرائياً؟

18- هل يمكننا القول إننا انتقلنا من تقويم من أجل الترتيب إلى تقييم من أجل التطوير؟ وماهي الضمانات الإجرائية لبقاء هذا الأثر؟

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم

سورة الممتحنة الآية -10- رواية ورش عن نافع.

المعاجم:

- 1- ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، مادة (قوم)، دار المعارف، د ط، د ت، باب القاف، القاهرة، مصر.
 - 2- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، مصر، ط1، مج 1، 2008.
 - 3- بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، "عربي-إنجليزي-فرنسي"، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.
 - 4- جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنباري، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1.
 - 5- حسن شحاتة وزينب نجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية "عربي-إنجليزي-إنجليزي-عربي"، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2003م.
 - 6- روجي البعلبكي: المورد قاموس عربي - إنجليزي.
 - 7- الفيروز آبادي، قاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، د ط، القاهرة، مصر، 2008/1429م.
 - 8- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط.
 - 9- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، مادة (م ح ن).
 - 10- محمد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشامي وزكريا جابر، دار الحديث، مصر، د ط، 2008.
 - 11- وزارة التربية الوطنية، ملحقة سعيدة الجهوية، فريد شنان، المعجم التربوي، تصحيح عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، د ط، د ت.
- المصادر والمراجع:

- 1- أبي لييد وخان المظفر، طرق التدريس وأساليب الامتحان، دار شبكة المدارس الإسلامية، باكستان، د ط، 2008.
- 2- أحمد محمد عبد الرحمان، تصميم الاختبارات، دار أسامة للنشر، الأردن، ط1، 2011.
- 3- أسامة زكي السيد علي، الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية، الوجوه للنشر والتوزيع، السعودية، ط1، 2016.
- 4- أنطوان الصياح، تقويم تعليم اللغة العربية دليل عملي، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2009.
- 5- بليغ حمدي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، الأردن، ط1، 2013.
- 6- تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقييم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2003.
- 7- جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلاميذ والمدرس، دار الفكر، مصر، ط1، 2002.
- 8- جعفر عبد كاظم المياحي، القياس النفسي والتقويم التربوي، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011/1432.
- 9- جمال بلعربي وآخرون، المنهج التعليمي وإعداد مواد التعليم اللغة للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد العزيز الدولي، السعودية، د ط.
- 10- الجميل محمد عبد السميع شعله، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، مصر.
- 11- جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعايير، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ط1، 2010.
- 12- حثروبي محمد الصالح، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1997.
- 13- خالد أبو شعيرة وثائر غباري، علم النفس التربوي، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، ط1، 2008.

- 14- خالد حسين أبو عمشة وآخرون، التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية الناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، السعودية، د ط، 2019.
- 15- خالد مطهر العدواني، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية وفقا لمعايير الجودة، المحويت، اليمن، 2014.
- 16- رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2016.
- 17- رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج، الأردن، ط1، 2008.
- 18- رويدا زهير عبد الله، علم النفس التربوي، دار البلدية، الأردن، ط1، 2012.
- 19- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في القياس والتربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2002.
- 20- سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق، الأردن، ط1، 2004.
- 21- سليمان محمد أبو شارب، استراتيجيات التقويم في التربية المهنية، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2015/1436.
- 22- شكري حامد نزال، مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2003.
- 23- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط8، 2017.
- 24- عاطف محمد سعيد ومحمد جاسم عبد الله، الدراسات الاجتماعية، طرق التدريس والاستراتيجيات، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2008.
- 25- عبد الرحمن جامل وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، ط1، الأردن، 2014.
- 26- عبد الله الصمادي، ماهر الرابيع، القياس والتقويم التربوي بين النظرية والتطبيق، مركز يزيد للنشر، جامعة مؤتة، ط1، 2004.
- 27- عبد المجيد سيد أحمد منصور، التقويم التربوي، دار الزهراء، الرياض ط5، 2015.

- 28- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم، دار الكتاب الحديث، الجزائر، د ط، 2012.
- 29- عبد الهادي نبيل، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2001.
- 30- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، د ط، 2010.
- 31- عمر لعويّة، علم النفس التربوي، مؤسسة حسين رأس الجبل، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2017.
- 32- فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2006.
- 33- فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، مصر، ط3، 1978.
- 34- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، عالم الكتب، مصر، ط1، 2003.
- 35- نبيل جمعة صالح النجار، القياس والتقويم-منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية spss، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.
- قائمة المصادر الأجنبية:

1- Simon Enthoven, Caroline Letor et Vincent Dupriez, Girsef, Université de Louvain, Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle un couple impossible ?

مجالات:

- 1- أحمد عبد الله بديّه، الامتحانات المدرسية: المشكلة والحل، مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن 1430هـ/2009م.
- 2- بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية، مخبر اللسانيات واللغة العربية جامعة باجي مختار، عنابة، دط، 2009.

- 3- بن يطو بن عمران، أهم أساليب التقويم التحصيلي (أساليب بناء الاختبارات) المطبقة في المدرسة الجزائرية وأهم المشاكل التي طرحها، مخبر الدراسات المصطلحية والمعجمية، جامعة يحي بن فارس، المدينة، الجزائر، 2020.
- 4- بودبزة ناصر، تمثيلات التربية للأسرة الجزائرية الحديثة تجاه امتحان تقييم المكتسبات لمراحل التعليم الابتدائي، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجزائر، مج9، ع1، 2024م.
- 5- حبيبة بو دلعة، التقييم في ضوء الإصلاح التربوي، مجلة اللغة العربية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، مج24، ع3، 2022.
- 6- دنيا عدائكة ويمينة بن موسى، معايير الجودة في بناء الاختبارات التحصيلية الجيدة، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، ورقلة، ع1، 2017.
- 7- رضا بريك، امتحان تقويم مكتسبات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، ومكانة المنطوق من اللغة، مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، الجزائر، مج16، ع02، سبتمبر 2024.
- 8- سعيد عبد الكريم، أهمية الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي، مجلة المصباح، المسيلة، مج2، ع1، 2022.
- 9- سمير مخلوف وحنان بونيف، امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي -دراسة تحليلية-، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، مسيلة، الجزائر، مج14، ع02، ديسمبر 2024.

المناشير والأدلة الوزارية:

- 1- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009.
- 2- المرجعية: القانون التوجيهي (مرجعية قانونية) / الدليل المنهجي لإعداد المناهج والمرجعيات العامة للمناهج (مرجعية تربوية).
- 3- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، د ت.
- 4- وزارة التربية الوطنية: "دليل منهجي في التقويم البيداغوجي"، نوفمبر 2010.

- 5-وزارة التربية الوطنية، الدليل التطبيقي للمعالجة المهيكلة للتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2024/2023.
- 6-وزارة التربية الوطنية، المجموعة المتخصصة لمادة الرياضيات، الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الثالثة ثانوي، الجزائر، 2008.
- 7-وزارة التربية الوطنية، المديرية العامة للتعليم، المنشور الوزاري رقم 298، كيفية تنظيم امتحان تقييم المكتسبات، 2024.
- 8-وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر، مارس 2009.
- 9-وزارة التربية الوطنية، امتحان تقييم المكتسبات تلاميذ نهاية التعليم الابتدائي في ضوء مستلزمات التقويم النوعي.
- 10-وزارة التربية الوطنية، بخصوص تنظيم امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، 2024/2023.
- 11-وزارة التربية الوطنية، بخصوص تنظيم امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، 2023/2022.
- 12-وزارة التربية الوطنية، بخصوص توسيع تقييم المكتسبات إلى نهاية الطورين الأول والثاني من مرحلة التعليم الابتدائي، 2025/2024.
- 13-وزارة التربية الوطنية، دفتر تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2025/2024.
- 14-وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي -اللغة العربية-، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2024-2023.
- 15-وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي -اللغة العربية-، 2024/2023.

16-وزارة التربية الوطنية، دليل تقييم المكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي - اللغة العربية- الجزائر، 2024/2023.

17-وزارة التربية الوطنية، المديرية العامة للتعليم، المنشور الوزاري رقم 131، كيفية تنظيم امتحان تقييم المكتسبات 2026.

18-وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للتعليم، المنشور الوزاري رقم 40، توسيع تقييم المكتسبات إلى نهاية الطورين الأول والثاني في مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، 2025/2024.

المواقع الإلكترونية:

1-وزارة التربية الوطنية، النظام الإلكتروني لتقييم المكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، <https://taqiim.education.dz/auth>، تم الاطلاع بتاريخ 2026/03/16، على الساعة 23:50 .

2-وزارة التربية الوطنية، النظام الإلكتروني لتقييم المكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي، <https://taqiim.education.dz> تم الاطلاع عليه يوم 2026/04/01 على الساعة 01:07.

3-تعليم جديد: تعرفوا على صنافه بلوم، 15.05.2019، <https://www.new-educ.com> اطلع عليه يوم 2026/03/27 على الساعة 15 و45د.

فهرس الموضوعات

شكر

مقدمة..... أ ب ج هـ

الفصل الأول: الاختبارات المدرسية

- تمهيد: 13
- المبحث الأول: تعريف التقييم (Evaluation): 14
- المطلب الأول: أنواع التقييم 15
- المطلب الثاني: وسائل التقييم 16
- المبحث الثاني: تعريف الاختبار (Exam) 17
- المطلب الأول: أنواع الاختبارات 18
- المطلب الثاني: أهداف الاختبارات 24
- المطلب الثالث: بناء الاختبارات 25
- المطلب الرابع: سمات الاختبار الجيد 27
- المطلب الخامس: تصحيح الاختبارات 30
- المبحث الثالث: المقاربة الإجرائية 31
- المطلب الأول: تعريف المقاربة 31
- المطلب الثاني: تعريف الإجرائي 31
- المطلب الثالث: تعريف المقاربة الإجرائية 32
- خلاصة الفصل: 32

الفصل الثاني: امتحان تقييم المكتسبات

تمهيد:	38
المبحث الأول: الأسس المفاهيمية لامتحان تقييم المكتسبات	39
المطلب الأول: تعريف الامتحان	39
أ. لغة:	39
ب. اصطلاحا:	40
المطلب الثاني: تعريف التقييم	40
أ. لغة:	41
ب. اصطلاحا:	41
المطلب الثالث: تعريف الاكتساب	41
أ. لغة:	42
ب. اصطلاحا:	42
المطلب الرابع: تعريف المكتسبات	43
المطلب الخامس: مفهوم امتحان تقييم المكتسبات	44
المبحث الثاني: دواعي امتحان تقييم المكتسبات والتعديلات المدرجة (2025/2024)	46
المطلب الأول: دواعي اعتماد امتحان تقييم المكتسبات	47
المطلب الثاني: الفرق بين التقويم الكمي وتقييم المكتسبات النوعي	48
المطلب الثالث: التعديلات المدرجة على امتحان تقييم المكتسبات (2025/2024)	49
المبحث الثالث: الإجراءات التنظيمية لامتحان تقييم المكتسبات	51

المطلب الأول: التسجيل لإجراء الامتحان	51
المطلب الثاني: المواد المعنية بالامتحان والصيغ المعتمدة في تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي	51
المطلب الثالث: إجراء الامتحان	55
المطلب الرابع: آليات التنسيق بين مختلف المتدخلين	56
المطلب الخامس: مراحل معالجة نتائج امتحان تقييم المكتسبات	57
المبحث الرابع: الوثائق المرجعية المعتمدة في الامتحان وأهميته في العملية التعليمية التعلمية	57
المطلب الأول: دليل تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي	57
المطلب الثاني: دفتر تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي للمتعلّم	58
المطلب الثالث: أهمية امتحان تقييم المكتسبات في العملية التعليمية التعلمية	58
خلاصة الفصل:	59

الفصل الثالث: الجانب التطبيقي (دراسة ميدانية)

تمهيد:	61
المبحث الأول: منهجية الدراسة وإجراءاتها	62
المطلب الأول: منهج الدراسة ومجتمع العينة	62
المطلب الثاني: أداة الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية	63
المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة	66
المطلب الأول: استبانة الأساتذة:	66
المطلب الثاني: استبانة التلاميذ	84
المطلب الثالث: مقابلة مع المفتشين	92

المطلب الرابع: مقارنة بين أعمال التلاميذ في الاختبار المدرسي وامتحان تقييم المكتسبات في المواد	
الكتابية (اللغة العربية- التربية الإسلامية- الرياضيات- التاريخ).....	95
المبحث الثالث: مناقشة الفرضيات.....	129
المطلب الأول: التحقق من الفرضية الأولى.....	129
المطلب الثاني: التحقق من الفرضية الثانية.....	131
المطلب الثالث: التحقق من الفرضية الثالثة.....	134
المطلب الرابع: التحقق من الفرضية الرابعة.....	134
المطلب الخامس: التحقق من الفرضية الخامسة.....	135
النتائج العامة.....	136
خاتمة.....	140
الملاحق.....	142
قائمة المصادر والمراجع.....	160

ملخص

ملخص: تناولت هذه الدراسة إشكالية التوفيق بين الاختبارات المدرسية وامتحان تقييم المكتسبات في ضوء المقاربة الإجرائية في التعليم الابتدائي؛ وذلك من خلال منهج وصفي تحليلي مقارنة اعتمد على أربع أدوات لجمع البيانات: استبانة موجهة للأساتذة، واستبانة موجهة للتلاميذ، ومقابلة شبه موجهة للمفتشين، فضلاً عن تحليل نماذج من أوراق أعمال المتعلمين، وقد خلصت الدراسة إلى أنّ المقاربة الإجرائية توفر نظرياً المنهجية الكافية للتوفيق بينهما، غير أنّ الواقع الميداني يكشف عن فجوة حقيقية بين المبدأ والتطبيق، وقد أجمعت مختلف أدوات الدراسة على أنّ التقييمين يفتقران إلى الانسجام الإجرائي الكامل، مما ينعكس سلباً على تهيئة المتعلمين وعلى فاعلية التقييم في خدمة التعلم، وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بتفعيل التكوين المستمر للأساتذة وتوحيد معايير بناء الاختبارات وتطوير المعالجة، مع فتح آفاق بحثية جديدة في ظل توسيع امتحان تقييم المكتسبات.

الكلمات المفتاحية: التقويم؛ الاختبارات؛ امتحان تقييم المكتسبات؛ المقاربة الإجرائية؛ تعليم ابتدائي.

Abstract:

This study addressed the issue of reconciling school tests with the Learning Achievement Assessment Exam in light of the procedural approach in primary education. It adopted a descriptive, analytical, and comparative methodology based on four data collection tools: a questionnaire addressed to teachers, a questionnaire addressed to pupils, a semi-structured interview with inspectors, in addition to the analysis of samples of learners' work papers.

The study concluded that the procedural approach theoretically provides an adequate framework for achieving harmony between the two forms of assessment. However, field reality reveals a significant gap between theory and practice. The various research tools unanimously indicated that both assessments lack full procedural consistency, which negatively affects learners' preparation and the effectiveness of assessment in supporting learning.

In light of these findings, the study recommended strengthening continuous teacher training, unifying the standards for test construction, and improving assessment processing methods, while also opening new research perspectives in light of the expansion of the Learning Achievement Assessment Exam

Keywords: Assessment; School Tests; Learning Achievement Assessment Exam; Procedural Approach; Primary Education.