



صعوبات تطبيق امتحان تقييم المكتسبات من وجهة نظر أساتذة المدرسة الابتدائية

Difficulties in applying the evaluation of gains exam from the point of view of primary school teachers

نبيل بوساحة¹

Nabil.boussaha@univ-batna.dz

تاريخ الاستلام: 2024/06/29 تاريخ القبول: 2024/11/21 تاريخ النشر: 2024/12/20

Received:29/06/2024 Accepted: 21/11/2024 published: 20/12/2024

ملخص المقال:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على صعوبات تطبيق امتحان تقييم المكتسبات من وجهة نظر أساتذة المدرسة الابتدائية، طبقت الدراسة على عينة قوامها 236 أستاذ وأستاذة، خلال السنة الدراسية 2024/2023. اعتمد الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبيان كأداة للدراسة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: الصعوبات التي تواجه أساتذة المدرسة الابتدائية في تطبيق امتحان تقييم المكتسبات بدرجة عالية هي كثرة المهام والأعباء الملقاة على عاتق الأستاذ، تليها كثافة عدد التلاميذ داخل القسم، ثم قلة الاعتمادات المادية، ثم ضعف اهتمام التلاميذ بهذا الامتحان، ثم كثرة عدد الكفاءات والمعايير، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس والتخصص.

كلمات مفتاحية: الصعوبات، تقييم المكتسبات، الأستاذ، المدرسة الابتدائية

Abstract:

The current study aimed to uncover the difficulties of applying the evaluation of gains exam from the point of view of primary school teachers. The study applied to a sample of 236 teachers during the academic year 2023/2024. The researcher adopted the descriptive approach and used the questionnaire. The study reached the following results: The difficulties facing primary school teachers in applying the evaluation of gains exam are the large number of missions, the number of students in the classroom, the financial resources, poor student interest. The study also found that there were no statistically significant differences between the averages of the study sample's responses due to the variables of gender and specialization.

Keywords: Difficulties; Evaluation of gains; Teacher; Primary school

مقدمة:

يحتل التقويم التربوي مكانة هامة في العملية التعليمية فمن خلاله يتم تكييف وتعديل مختلف عناصرها في ضوء البيانات التي تنشأ عنه مما يؤدي إلى تحديث وتجويد مختلف مكونات المناهج التعليمية.

كما يعد التقويم التربوي إحدى حلقات المنظومة التعليمية إلا أن له تأثيرا بارزا في مختلف جوانبها وأبعادها فمن خلال عملية التقويم يمكن الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية (أبو هاشم، وآخرون، 2014)

وقد أكد المختصون في المجال التربوي في السنوات الأخيرة على ضرورة إعادة النظر في أساليب التقويم المتبعة وعدم الاكتفاء بالأساليب التقليدية التي تعتمد على الاختبارات والدرجات كأداة وحيدة للتقويم وعادة ما تقف هذه الأخيرة عاجزة عن تقويم بعض الكفاءات مثل حل المشكلات والتفكير الناقد وغيرها. (العمرى و البطران، 2020)

وانطلاقا من ذلك شهدت السنة الدراسية 2023/2022 عملية إصلاح لنظام التقويم في مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر حيث تم الاستغناء عن امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وتعويضه بامتحان تقييم المكتسبات والذي يهدف حسب القرار الوزاري رقم 14 المؤرخ في 18 جانفي 2023 إلى تقييم مكتسبات المتعلمين انطلاقا من الكفاءات المحددة في المنهاج.

ويرى الباحث أن لامتحان تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي ميزات عديدة حيث يعمل على تقييم مكتسبات المتعلمين انطلاقا من الكفاءات المحددة في المنهاج بالإضافة إلى أنه يشمل جميع المواد عكس امتحان شهادة التعليم الابتدائي الذي كان يقتصر على ثلاث مواد فقط (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية) إلا أن هناك صعوبات تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيقه وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منه وقد تم رصد هذه الصعوبات من خلال الملاحظات الميدانية لتطبيق هذا الامتحان.

وفي ضوء ما سبق تبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ما أهم الصعوبات التي تواجه أساتذة المدرسة الابتدائية في تطبيق امتحان تقييم المكتسبات من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (لغة عربية - لغة فرنسية)؟
- ما المقترحات التي تساعد في التغلب على صعوبات تطبيق امتحان تقييم المكتسبات من وجهة أساتذة المدرسة الابتدائية؟

الإطار النظري

1 التقويم التربوي:

1.1 تعريف التقويم التربوي:

يعرف بأنه عملية تعنى بجمع المعلومات بطريقة منظمة بهدف الوقوف على مدى تحقق الأهداف، واتخاذ القرارات المناسبة.

(عقل ، 2000، صفحة 40)

ويعرف بأنه عملية منظمة تتم بطريقة منهجية مخططة، يتم من خلالها إصدار أحكام على السلوك، بعد مقارنة مختلف الحقائق والمواصفات الخاصة به، والتي تم التوصل إليها من خلال القياس مع معيار تم تحديده. (زيتون، 2005، صفحة 341) كما يعرف بأنه عملية يتم فيها جمع البيانات عن طريق القياس، والتوصل إلى إصدار أحكام حول فعالية العمل التربوي في ضوء معايير محددة، وبناء على هذه الأحكام يتم اتخاذ القرارات المناسبة. (الكيلاني و الروسان، 2006، صفحة 19) من خلال التعريفات السابقة يتضح أن التقويم التربوي عملية منظمة، تتم من خلال مراحل محددة لا تتوقف عند إصدار الأحكام حول مدى تحقق الأهداف فحسب، بل تتجاوزها إلى معالجة مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة.

2.1 أهمية التقويم التربوي:

تتجلى أهمية التقويم التربوي في عدة نقاط أهمها:

- أ- تحسين العملية التعليمية من خلال تحديد اتجاه المدرسة في تحقيق أهدافها.
 - ب- إثارة دافعية المتعلمين، وحثهم على المثابرة والاجتهاد بغية تحقيق النجاح.
 - ت- الوقوف على نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، والعمل على تعزيز نقاط القوة ومعالجة مواطن الضعف.
 - ث- العمل على تحديد درجة فعالية المحتوى التعليمي والوسائل وطرق التدريس في تحقيق الأهداف. (الحري، 2017).
- بالإضافة إلى النقاط السابقة فإن للتقويم التربوي أهمية بالغة في التحقق من كفاءة وفعالية المناهج الدراسية، وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة.

3.1 مبادئ وأسس التقويم التربوي:

تتمثل أسس ومبادئ التقويم التربوي فيما يلي:

- أ- ارتباط التقويم التربوي بالأهداف التعليمية المحددة مسبقا.
- ب- يجب أن يشمل التقويم التربوي مختلف عناصر المنهاج.
- ت- استخدام أدوات التقويم الملائمة ومراعاة الفروق الفردية.
- ث- التخطيط لعملية التقويم لتحقيق الاستفادة القصوى من نتائجه.
- ج- التحقق من موضوعية وصدق وثبات أدوات التقويم.
- ح- تنوع أدوات التقويم والحرص على تكاملها حسب مجالات استخدامها.
- خ- استمرارية عملية التقويم والعمل على معالجة مواطن الضعف، وتعزيز مواطن القوة. (طاهر، 2012، الصفحات 276-277)

4.1 أنواع التقويم التربوي:

ينقسم التقويم التربوي حسب الغرض من إجراءه إلى ثلاث أنواع كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول 1: يوضح أنواع التقويم التربوي

التقويم التشخيصي	التقويم البنائي	التقويم الختامي
وهو تقويم قبلي يهدف إلى الكشف عن قدرات المتعلم ورغبته في دراسة موضوع ما أو وحدة دراسية.	يعرف أيضا بالتقويم التكويني، وهو ملازم للعملية التعليمية ويستهدف تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء بصفة دورية، مما يسمح بتعديل مسار التعلم حسب الحاجة.	يكون هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل أو السنة الدراسية، يستهدف قياس مخرجات العملية التعليمية من خلال التعبير عنها في صورة درجات أو رموز.

المصدر: من إعداد الباحث

2 امتحان تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي:

1.2 تعريف امتحان تقييم المكتسبات:

هو امتحان يعوض امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، موجه لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد تم اعتماده لأول مرة خلال السنة الدراسية 2023/2022 بغرض تقييم مكتسبات المتعلمين انطلاقا من الكفاءات المحددة في المنهاج.

2.2 أهداف امتحان تقييم المكتسبات:

ورد في القرار الوزاري رقم 14 المؤرخ في 18 جانفي 2023 أن وزارة التربية الوطنية تسعى من خلال اعتمادها لهذا الامتحان إلى تحقيق عدة أهداف هي:

- أ- تقييم مكتسبات تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في ضوء الكفاءات المستهدفة.
- ب- تحديد مستوى اكتساب المتعلم لمختلف الكفاءات المرصودة.
- ت- تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ والعمل على معالجتها.
- ث- ضمان فرص أكثر لنجاح التلميذ في مراحل التعليم الموالية.

3.2 المبادئ العامة لامتحان تقييم المكتسبات:

ينص القرار الوزاري رقم 14 المؤرخ في 18 جانفي 2023 على أن امتحان تقييم المكتسبات في مرحلة التعليم الابتدائي يقوم على المبادئ التالية:

- أ- التركيز على وظيفة التشخيص من أجل التكفل البيداغوجي بالمتعلم.
- ب- التأكيد على الالتزام بنص المادة 49 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية.
- ت- شمولية تقييم مكتسبات المتعلمين في طور الابتدائي.
- ث- لا تحتسب نتائج هذا الامتحان بالنسبة للقبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- ج- انتقال المتعلمين إلى مرحلة التعليم المتوسط يكون باحتساب المعدل السنوي.
- ح- إلزامية إجراء الامتحان بالنسبة لجميع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- خ- عدم مشاركة التلميذ في امتحان تقييم المكتسبات يؤدي رسوبه في السنة الخامسة ابتدائي

4.2 الصيغ المعتمدة في امتحان تقييم المكتسبات:

تتم عملية تقييم المكتسبات من خلال أربع صيغ نلخصها في الجدول التالي:

الجدول 2: يوضح الصيغ المعتمدة في امتحان تقييم المكتسبات

الاختبارات الأدائية	الاختبارات الشفهية	الاختبارات الكتابية حسب الميدان	الاختبارات الكتابية المشتركة
وتخص كفاءات الأداء القرائي للغات الثلاث، وحسن الاستظهار والتلاوة وتمثل السلوك في للتربية الإسلامية بالإضافة إلى كفاءات التربية البدنية	كفاءات فهم الخطاب والتواصل الشفوي للغات الثلاث (اللغة العربية، اللغة الأمازيغية، اللغة الفرنسية)	التربية العلمية والتكنولوجية	اللغة العربية
		التربية المدنية	التربية الإسلامية
		الجغرافيا	الرياضيات
			التاريخ
			اللغة الأمازيغية
			اللغة الفرنسية

المصدر: من إعداد الباحث

يتم إجراء الاختبارات الكتابية لكل من التربية العلمية والتكنولوجية والتربية المدنية والجغرافيا في نهاية كل ميدان، كما يتم تقييم الكفاءات الشفهية والأدائية بداية من الفصل الثالث، من خلال المتابعة المستمرة لأداء التلاميذ، وفق أدلة خاصة بتقييم المكتسبات، أما اللغة العربية، واللغة الأمازيغية، والرياضيات، والتاريخ، والتربية الإسلامية، واللغة الفرنسية، فيتم إجراء الاختبارات المشتركة في نهاية السنة الدراسية، وهو التعديل الذي أقرته وزارة التربية الوطنية خلال السنة الدراسية 2023/2024 وفقا لمخرجات الندوة الوطنية يومي 25 - 26 جويلية 2023.

الإجراءات الميدانية للدراسة

1 منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك للتعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تطبيق امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي.

2 حدود الدراسة:

1.2 الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية في نهاية شهر أفريل 2024، أما الدراسة الأساسية فكانت في منتصف شهر ماي 2024.

2.2 الحدود المكانية: المدارس الابتدائية بولاية سطيف.

3 مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من كافة أساتذة المدرسة الابتدائية بولاية سطيف للسنة الدراسية 2023/2024 والمقدر عددهم بـ 11555 أستاذ وأستاذة حسب ما أكدته مديرية التربية بالولاية.

4 عينة الدراسة:

تضم عينة الدراسة 236 أستاذ وأستاذة من أساتذة المدرسة الابتدائية بولاية سطيف، وقد سبق لهم تطبيق امتحان تقييم المكتسبات، خلال السنة الدراسية الماضية أو الحالية، حيث تم اختبارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وفيما يلي توضيح لخصائص عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص:

الجدول 3: يوضح خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	114	48.31%
	إناث	122	51.69%
المجموع		236	100%

المصدر: من إعداد الباحث

يتضح من الجدول رقم 3 أن عدد الذكور بلغ 114 أستاذ فيما قدر عدد الإناث بـ 122 أستاذة.

الجدول 4: يوضح خصائص عينة الدراسة حسب متغير التخصص

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
التخصص	لغة عربية	129	54.66%
	لغة فرنسية	107	45.34%
المجموع		236	100%

المصدر: من إعداد الباحث

يتضح من الجدول رقم 4 أن عدد أساتذة اللغة العربية بلغ 129 أستاذ وأستاذة فيما بلغ عدد أساتذة اللغة الفرنسية 107 أستاذ وأستاذة.

5 أداة الدراسة:

باعتبار الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه أساتذة المدرسة الابتدائية في تطبيق امتحان تقييم المكتسبات، فقد استخدم الباحث الاستبيان باعتباره الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم إعداده من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، والأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى إجراء مقابلة مع بعض أساتذة المدرسة الابتدائية وقد تضمنت أداة الدراسة (الاستبيان) ثلاث محاور هي:

• المحور الأول: البيانات الشخصية فيما يتعلق بالجنس والتخصص.

• المحور الثاني: درجة صعوبات تطبيق امتحان تقييم المكتسبات من وجهة نظر أساتذة المدرسة الابتدائية وقد تضمنت 18

فقرة تتم الإجابة عليها بثلاث بدائل كما يلي:

- لا أوافق: 1 درجة

- أوافق إلى حد ما: 2 درجة

- أوافق: 3 درجات

• **المحور الثالث:** تضمن سؤال مفتوح حول المقترحات التي تساعد في التغلب على صعوبات تطبيق امتحان تقييم المكتسبات من وجهة نظر أساتذة المدرسة الابتدائية.

ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبيان، تم حساب طول الفئة من خلال قسمة المدى على عدد الفئات $0.66 = 3 \div 2$ والجدول التالي يوضح المعيار الإحصائي المعتمد:

الجدول 5: يوضح المعيار الإحصائي المعتمد لتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	درجة الصعوبة
من 1.00 إلى 1.66	منخفضة
من 1.67 إلى 2.33	متوسطة
من 2.34 إلى 3	عالية

المصدر: من إعداد الباحث

• صدق الاستبيان:

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبيان من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية من ذوي الخبرة والاختصاص، بهدف التحقق من صياغة فقراته بوضوح حيث قام الباحث بتعديل بعض الفقرات في ضوء اقتراحات الأساتذة المحكمين.

• ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات الاستبيان استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية مكونة من 30 أستاذ وأستاذة من أساتذة السنة الخامسة ابتدائي باستخدام برنامج SPSS والجدول التالي يوضح معامل ثبات الاستبيان:

الجدول 6: يوضح معامل ثبات الاستبيان

معامل الثبات	عدد فقرات الاستبيان
0.86	18

المصدر: من إعداد الباحث

يتضح من خلال الجدول رقم 6 أن معامل ثبات الاستبيان بلغ 0.86 وهو معامل مرتفع مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

6 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

معامل ألفا كرونباخ: تم استخدامه للتحقق من ثبات الاستبيان.

التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري: تم استخدامها لتقدير الصعوبات ودرجتها.

اختبار (ت): تم استخدامه في حساب الصدق التمييزي للاستبيان، وكذا الكشف عن دلالة الفروق في درجة تقدير الصعوبات وفق متغيري الجنس والتخصص.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1 السؤال الأول:

ما أهم الصعوبات التي تواجه أساتذة المدرسة الابتدائية في تطبيق امتحان تقييم المكتسبات من وجهة نظرهم؟ وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبيان كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول 7: يوضح يوضح التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على عبارات

الاستبيان

رقم	العبارات	ت	البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
			أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق			
1	قلة العمليات التكوينية حول امتحان تقييم المكتسبات	ت	12	43	181	1.28	0.55	منخفضة
		%	%5.1	%18.2	%76.7			
2	قلة الوقت المخصص لتدريب المعلمين حول طبيعة الامتحان	ت	81	67	88	1.97	0.85	متوسطة
		%	%34.3	%28.4	%37.3			
3	قلة الاعتمادات المادية المخصصة للامتحان	ت	152	57	27	2.53	0.69	عالية
		%	%64.4	%24.2	%11.4			
4	صعوبة تنفيذ التقويمات الشفوية والأدائية	ت	55	86	95	1.83	0.78	متوسطة
		%	%23.3	%36.4	%40.3			
5	قلة الوقت المخصص لإعداد مواضيع الامتحان	ت	86	50	100	1.94	0.89	متوسطة
		%	%36.4	%21.2	%42.4			
6	كثافة عدد التلاميذ داخل القسم	ت	155	63	18	2.58	0.63	عالية
		%	%65.7	%26.7	%7.6			
7	ضعف اهتمام التلاميذ بامتحان تقييم المكتسبات.	ت	149	49	38	2.47	0.76	عالية
		%	%63.1	%20.8	%16.1			
8	صعوبة في التعامل مع المنصة الالكترونية لتقييم المكتسبات.	ت	18	40	178	1.32	0.61	منخفضة
		%	%7.6	%16.9	%75.4			
9	عدم تفهم أولياء التلاميذ لنظام التقييم الجديد وأدواته	ت	67	53	116	1.79	0.86	متوسطة
		%	%28.4	%22.5	%49.2			

10	صعوبة تقديم جميع الدروس المعنية بالتقييم نظرا لكثافة البرنامج الدراسي	ت	99	92	45	2.23	0.75	متوسطة
		%	%41.9	%39	%19.1			
11	عدم وجود أدلة واضحة لكيفية إعداد وتطبيق الامتحان	ت	11	42	183	1.27	0.54	منخفضة
		%	%4.7	%17.8	%77.5			
12	قلة وقت الامتحان المخصص لكل مادة	ت	57	96	83	1.89	0.76	متوسطة
		%	%24.2	%40.7	%35.2			
13	عدم وجود نظام للحوافز المعنوية والمادية للأستاذ المكلف بتطبيق الامتحان	ت	125	76	35	2.38	0.73	عالية
		%	%53	%32.2	%14.8			
14	كثرة عدد الكفاءات والمعايير المعنية بالتقييم	ت	128	78	30	2.42	0.71	عالية
		%	%54.2	%33.1	%12.7			
15	كثرة عدد التقييمات الكتابية المشتركة في اليوم الواحد	ت	78	78	80	1.99	0.82	متوسطة
		%	%33.1	%33.1	%33.8			
16	كثرة المهام والأعباء الملقة على عاتق الأستاذ	ت	196	27	13	2.76	0.53	عالية
		%	%83.1	%11.4	%5.5			
17	عدم تخصيص وقت كاف لتصحيح أوراق الامتحان	ت	78	108	50	2.12	0.73	متوسطة
		%	%33.1	%45.8	%21.2			
18	صعوبة في إعداد مواضيع تشتمل على جميع المعايير المراد تقييمها	ت	68	56	112	1.81	0.86	متوسطة
		%	%28.8	%23.7	%47.5			
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام								
						2.03	0.73	متوسطة

المصدر: من إعداد الباحث في ضوء نتائج الدراسة الميدانية

من خلال الجدول رقم (7) يتضح أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة حول صعوبات تطبيق امتحان تقييم المكتسبات ككل بلغ (2.03) وانحراف معياري بلغ (0.73) أي أن متوسط استجابات أفراد العينة جاء بتقدير متوسط. كما يتضح من خلال نفس الجدول أن العبارة (كثرة المهام والأعباء الملقة على عاتق الأستاذ) تحصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.76) وانحراف معياري قدره (0.53) وقد يعود السبب حسب الباحث إلى كثرة المواد التي يدرسها أستاذ المدرسة الابتدائية، بالإضافة إلى كثرة المهام المسندة إليه، مثل التدريس ومرافقة التلاميذ إلى مختلف مرافق المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الرزاق، 2014) التي توصلت إلى أن زيادة الأعباء التدريسية والوظيفية للأستاذ قد يشكل عائقا يحول دون ممارسته للأنشطة التقييمية بصورة جيدة، ودراسة (أبو السعود و إبراهيم، 2015) التي توصلت إلى أن كثرة الأعباء التدريسية والإدارية للمعلم تحول دون تطبيقه لنظام التقييم الشامل بالصورة المطلوبة.

يتضح أيضا من خلال الجدول رقم (7) أن العبارة (كثافة عدد التلاميذ داخل القسم) تحصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2.58) وانحراف معياري قدره (0.63) وقد يعود السبب حسب الباحث إلى صعوبة التعامل مع العدد الكبير للتلاميذ، لا سيما عند تصحيح أوراق امتحان تقييم المكتسبات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المالكي و حري، 2021) التي توصلت إلى أن كثرة أعداد الطالبات ضمن الصف الدراسي يعيق تطبيق التقييم الواقعي في مواد التربية الإسلامية، ودراسة (سعيد) (سعيد)

و الراشدي، 2009) التي توصلت إلى أن عدد الطلبة في الصف الدراسي يعد من أبرز الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر.

تحصلت العبارة التي تنص على (قلة الاعتمادات المادية المخصصة للامتحان) على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (2.53) وانحراف معياري قدره (0.69) ويعود السبب حسب الباحث إلى كون امتحان تقييم المكتسبات يتطلب إمكانات مادية، لا سيما من حيث مستلزمات الطباعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المالكي و حريري، 2021) التي توصلت إلى أن قلة الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق التقويم من ورق وسجلات، تحول دون التطبيق الأمثل للتقويم الواقعي.

فيما تحصلت العبارة (ضعف اهتمام التلاميذ بامتحان تقييم المكتسبات) على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره (2.47) وانحراف معياري قدره (0.76) وقد يعود السبب حسب الباحث إلى كون نتائج امتحان تقييم المكتسبات لا تحتسب في الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط، بل يكون الانتقال باحتساب المعدلات الفصلية فقط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ال داود، 2016) التي توصلت إلى أن ضعف حماس الطالب للتقويم يعد من أبرز معوقات تطبيق التقويم في تدريس مقرر لغتي الخالدة.

كما يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن العبارة (كثرة عدد الكفاءات والمعايير المعنية بالتقييم) جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (2.42) وانحراف معياري قدره (0.71) وقد يعود السبب حسب الباحث إلى كثافة البرنامج الدراسي ومحاولات القائمين على هذا الامتحان إدراج أكبر عدد من الكفاءات بغرض تقييمها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العمرى و الحساني، 2021) التي توصلت إلى أن تقسيم المعايير العامة إلى معايير فرعية يضاعف من أعباء عمل معلمي التعليم العام، وقد يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير مناسبة.

تحصلت العبارة (عدم وجود نظام للحوافز المعنوية والمادية للأستاذ المكلف بتطبيق الامتحان) على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره (2.38) وانحراف معياري قدره (0.73) وقد يعود السبب حسب الباحث إلى الجهد المضاعف الذي يبذله أستاذ المدرسة الابتدائية في إعداد مواضيع امتحان تقييم المكتسبات، وتصحيحها دون حوافز مادية، عكس ما هو معمول به في امتحان شهادة التعليم المتوسط وشهادة البكالوريا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المالكي و حريري، 2021) التي توصلت إلى أن من أبرز معوقات تطبيق التقويم الواقعي هو انعدام نظام الحوافز المعنوية والمادية للمعلمين المكلفين بتطبيق هذا النوع من التقويم، لا سيما أمام الجهد الإضافي الذي يبذله المعلم.

2 السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث)؟ وبغرض التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، استخدم الباحث اختبار T-test لدلالة الفروق بين عيّنتين مستقلتين، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول 8: يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة t لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t قيمة	مستوى الدلالة
ذكور	114	36.43	2.99	0.80	غير دال
إناث	122	36.77	3.48		

المصدر: من إعداد الباحث في ضوء نتائج الدراسة الميدانية

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن قيمة t قد بلغت (0.80) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث) وقد يعود السبب إلى أن الأساتذة من الجنسين (ذكور - إناث) لهم نفس المهام والالتزامات المهنية، وبالتالي هم سواء في مواجهة الصعوبات المتعلقة بامتحان تقييم المكتسبات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العمرى و الحساني، 2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات إجابات معلمي التعليم العام حول تحديات توظيفهم لمصفوفة التقييم تعزى لمتغير الجنس، ودراسة (سعيدى و الراشدي، 2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في صعوبات تطبيق معلمي العلوم للتقويم التكويني المستمر تعزى لمتغير الجنس.

3 السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (لغة عربية - لغة فرنسية)؟

وبغرض التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص استخدم الباحث اختبار T -test لدلالة الفروق بين عيّنتين مستقلتين، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول 9: يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة t لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t قيمة	الدلالة الإحصائية
لغة عربية	129	36.91	3.33	1.61	غير دال
لغة فرنسية	107	36.23	3.13		

المصدر: من إعداد الباحث في ضوء نتائج الدراسة الميدانية

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن قيمة t قد بلغت (0.61) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (لغة عربية - لغة فرنسية) وقد يعود السبب لأساتذة اللغة العربية واللغة الفرنسية يواجهون نفس الصعوبات، لا سيما من حيث كثافة عدد التلاميذ داخل القسم، وقلة الإمكانيات وكثرة الكفاءات والمعايير المعنية بالتقييم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العمرى و البطران، 2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات معلمي المدارس بالأردن، حول المعوقات التي تواجههم في تطبيق التقويم الواقعي تعزى لمتغير التخصص.

4 السؤال الرابع:

ما المقترحات التي تساعد في التغلب على صعوبات تطبيق امتحان تقييم المكتسبات من وجهة أساتذة المدرسة الابتدائية؟ تم تحليل نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على سؤال الاستبيان المفتوح والذي ينص على " ما المقترحات التي تساعد في التغلب على صعوبات تطبيق امتحان تقييم المكتسبات من وجهة أساتذة المدرسة الابتدائية؟" ثم قام الباحث بعرض نتائج التحليل وفق درجة اتفاق الأساتذة على هذه المقترحات، مرتبة من الأعلى اتفاقا إلى الأدنى، وفيما يلي عرض لهذه المقترحات:

أ- توفير الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق امتحان تقييم المكتسبات، لا سيما ما يتعلق بوسائل الطباعة.

- ب- إعادة النظر في عدد الكفاءات والمعايير المعنية بالتقييم.
- ت- إيجاد الحلول لمشكلة الاكتظاظ داخل الصفوف الدراسية.
- ث- إعفاء أساتذة الابتدائي من بعض المهام، لاسيما ما يتعلق بمرافقة التلاميذ خارج القسم.
- ج- وضع نظام للحوافز المادية والمعنوية للمكلفين بتطبيق هذا الامتحان.
- ح- تحسيس التلاميذ وأولياءهم حول أهمية هذا الامتحان في تحديد مكتسبات التلميذ.

خاتمة:

إن تحديد الصعوبات التي تواجه أساتذة المدرسة الابتدائية في تطبيقهم لامتحان تقييم المكتسبات من شأنه أن يساهم في الوصول إلى تحقيق أهداف هذا الامتحان بصورة أفضل، وقد سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه أساتذة المدرسة الابتدائية في تطبيق هذا الامتحان، حيث توصلت الدراسة إلى أن الصعوبات التي تواجه الأساتذة بدرجة عالية هي كثرة المهام والأعباء الملقاة على عاتق الأستاذ، تليها كثافة عدد التلاميذ داخل القسم، ثم قلة الاعتمادات المادية، ثم ضعف اهتمام التلاميذ بهذا الامتحان، ثم كثرة عدد الكفاءات والمعايير، تليها عدم وجود نظام للحوافز المعنوية والمادية للأستاذ المكلف بتطبيق الامتحان، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة نقدم مجموعة من المقترحات هي:

أ- إعادة النظر في طريقة إعداد وتطبيق امتحان تقييم المكتسبات، وإشراك الأساتذة في هذه العملية.

ب- تخصيص الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق هذا الامتحان.

ت- القيام بندوات وملتقيات علمية حول موضوع امتحان تقييم مكتسبات مرحلة التعليم الابتدائي.

المصادر والمراجع:

- أبو السعود رضا سميح ، ومحمود مصطفى محمد ابراهيم. (2015). معوقات تطبيق نظام التقويم الشامل بمرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر. *مجلة كلية التربية* (165)، 351-402.
- أبو هاشم السيد محمد، فيصل أحمد عبد الفتاح، والأحمد نضال شعبان. (2014). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. *المجلة الدولية للأبحاث* (35)، 1-30.
- ال داود بدر بن عبد العزيز. (2016). معوقات تطبيق التقويم في تدريس مقرر لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 2(5)، 20-37.
- الحري عبد العزيز بن محميد. (2017). تقويم تدريس مقرر التقويم التربوي في برامج الماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة البحث العلمي في التربية* (18)، 99-130.
- زيتون كمال عبد الحميد. (2005). *التدريس نماذجه ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.
- سعيد عبد الله خميس ، والراشدي ثريا بنت حمد. (2009). صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10(2)، 147-166.

- طاهر محمد الهادي محمد. (2012). أسس المناهج المعاصرة . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الرزاق وفاء محمد نصار. (2014). دراسة تشخيصية لمشكلات استخدام التقويم الحقيقي في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال رؤية الطالبات وعضوات هيئة التدريس. *مجلة الطفولة والتربية* (20)، 115-200.
- عبد الله البستاني. (1996). البستاني. بيروت: مكتبة لبنان.
- عقل أنور. (2000). تقويم طلاب الفصل الثالث. بيروت: دار النهضة العربية.
- لعمرى حسان غازي ، والبطران بيداء بسام. (2020). معوقات استخدام التقويم الواقعي في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 18 (1)، 106-134.
- العمرى روزان عبد السلام راشدي ، والحساني سامر عبد الحميد. (2021). التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم في الصفوف التي يتواجد بها طلبة ذوي صعوبات التعلم بمكة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* (134)، 73-100.
- الكيلاي عبد الله زيد ، والروسان فاروق فارغ. (2006). التقويم في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المالكي جوهرة حامد سعد ، وحريري رندا. (2021). معوقات تطبيق التقويم الواقعي في مواد التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بجدّة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5 (19)، 117-156.

References:

- ‘Abd al-Razzāq, W.M.N. (2014). Dirāsah tashkhiṣīyah li-mushkilāt istikhḍām al-Taqwīm al-ḥaqīqī fī al-wāqī‘ altqwīmy bi-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd min khilāl ru’yah al-ṭālibāt w’ḍwāt Hay‘at al-tadrīs. *Majallat al-ṭuḥūl wa-al-tarbiyah*, (20), 115-200
- Abū al-Sa‘ūd, R.S, Maḥmūd, M.M. (2015). Mu‘awwiqāt taṭbīq Nizām al-Taqwīm al-shāmil bi-marḥalat al-Ta‘līm al-asāsī bi-Jumhūrīyat Miṣr. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, (165), 351-402
- Abū Hāshim, A.M, Fayṣal, A.A, al-Aḥmad, N. SH. (2014). Ma‘ārif wa-mahārāt Mu‘allimī al-riyāḍīyāt wa-al-‘Ulūm al-Sa‘ūdīyīn bi-al-marḥalah al-mutawassitah ḥawla Asālib al-Taqwīm. *Al-Majallah al-Dawlīyah lil-Abḥāth*, (35), 1-30
- Al Dāwūd, B.B. (2016). Mu‘awwiqāt taṭbīq al-Taqwīm fī tadrīs muqarrir lughatī al-khālīdah lil-marḥalah al-mutawassitah min wījhat nazar al-Mu‘allimīn wmdyry al-Madāris. *al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm wa-nashr al-Abḥāth*, 2 (5), 20-37
- al-Bustānī, A. (1996). al-Bustānī. Bayrūt: Maktabat Lubnān
- al-Ḥarbī, A.B. (2017). Taqwīm tadrīs muqarrir al-Taqwīm al-tarbawī fī Barāmīj al-mājistīr bi-Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah. *Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-Tarbiyah*, (18), 99-130
- al-Kīlānī, A.Z, al-Rūsān, F.F. (2006). *al-Taqwīm fī al-Tarbiyah al-khāṣṣah*. ‘Ammān: Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘
- al-Mālikī, J.H.S, Ḥarīrī, R. (2021). Mu‘awwiqāt taṭbīq al-Taqwīm al-wāqī‘ fī mawādd al-Tarbiyah al-Islāmīyah lil-marḥalah al-ibtidā‘īyah fī al-Madāris al-ḥukūmīyah bi-Jiddah min wījhat nazar alm‘lmāt. *al-Majallah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 5 (19), 117-156
- al-‘Umarī, H.G, al-Baṭrān, B.B. (2020). M‘yqāt istikhḍām al-Taqwīm al-wāqī‘ fī al-Madāris al-Urdunīyah min wījhat nazar al-Mu‘allimīn fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt. *Majallat Ittiḥād al-jāmi‘āt al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs*, 18 (1), 106-134
- al-‘Umarī, R.A.R, Lḥsāny, S.A. (2021) al-Taḥaddiyāt allatī tuwājihu Mu‘allimī al-Ta‘līm al-‘āmm fī Tawzīf Maṣḥūfāt al-Taqwīm fī al-ṣufūf allatī ytwājd bi-hā ṭalabat dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum bi-Makkah. *Majallat Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs*, (134), 73-100
- ‘Aql, A. (2000). *Taqwīm ṭullāb al-faṣl al-thālith*. Bayrūt: Dār al-Nahḍah al-‘Arabīyah
- Sa‘īdī, A.K, al-Rāshidī, T.B. (2009) Ṣu‘ūbāt taṭbīq al-Taqwīm al-takwīnī al-Mustamirr fī Manḥaj al-‘Ulūm min wījhat nazar Mu‘allimī al-‘Ulūm bi-Salṭanat ‘Ammān. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 10 (2), 147-166
- Ṭāhir, M.A.M. (2012). *Usus al-Manāḥij al-mu‘āṣirah*. ‘Ammān: Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘
- Zaytūn, K.A. (2005). *al-Tadrīs namādhijih wa-mahārātuh*. al-Qāhirah: ‘Ālam al-Kutub