جـــامعة الجيلالـــي بونعـــامة ~ خميس مليانـة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم النشاط البدني الرياضي التربوي

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تخصص النشاط البدني الرياضي المدرسي

الموسومة بعنوان:

انعكاسات بعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة تربية بدنية ورياضية للطور الثانوي.

دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية عين الدفلى.

إعـداد:

- ✓ **أويحـي نصـر.**
- ✓ **بدراني شمس الدين.**

إشـراف:

د. عبد الله نجايمي نور الدين.

السنـــة الجـــامعية: 2019/ 2020

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى: " **وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ۖ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ**".

سورة إبراهيم الآية (07).

الحمد لله عز وجل الذي وهب لنا نعمة العقل ووفقنا في إنجاز هذا العمل المتواضع وعملا بقوله صلى الله عليه وسلم "**من علمني حرفا صرت له عبدا**".

إذ يدعونا واجب الوفاء والعرفان بالجميل، أن نتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من ساهم في هذا البحث وعلى رأسهم **الأستاذ المشرف الدكتور: عبد الله نجايي نورالدين** لما قدمه لنا من توجيهات قيمة ومتابعة مستمرة لإخراج هذه المذكرة في صبغتها النهائية ونسأل الله سبحانه وتعالى أن يوفقه فيما يحبه ويرضاه.

ولا ننسى فضل كل أساتذة وموظفي معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة، فنسأل الله لهم الحفظ والسداد والمزيد من النجاح.

إلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا البحث متمنين أن يكون هذا الأخير بادر في نفع ودفع البحث العلمي.

إهداء

نهدي هذا العمل:

إلى من قرن الله طاعتهم بطاعته قوله تعالى:" **وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاَهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيماً**". سورة الإسراء الآية 23.

إلى من قال فيها خير الورى فوق الأب رافعا اياها (قال أمك قال ثم من قال ثم أمك قال ثم من قال ثم أمك قال ثم من قال ثم أبوك) أخرجه البخاري ومسلم وابن ماجه واحمد.

إلى من غرس فينا المبادئ وحبب إلينا الصبر والنصيحة والعلم والعمل إلى أعز ما نملك في الدنيا، الذي أنار لنا درب الحياة فكان لنا القدوة الأب العزيز

** حفظهما الله ورعاهما **

الى عائلتي الصغيرة حفظها الله ورعاها وأبعد عنها كل سوء

إلى كل إخوتنا وأخواتنا إلى الأهل والأقارب صغيرهم وكبيرهم

إلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو من بعيد

إلى كل زملاء الدراسة والأصدقاء والأحباء.

إل كل الأساتذة الذين ساهموا في وصولنا إلى هنا

الى كل مستخدمي المديرية العامة للأمن الوطني

إليكم نهدي هذا العمل.

شمس الدين

إهداء

إلهي لا يطيب الليل إلى بشكرك... ولا يطيب النهار إلى بطاعتك... ولا تطيب اللحظات إلى بذكرك... ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك...ولا تطيب الجنة إلا برؤيتي وجهك جل جلالك...

إلى من بلّغ الرّسالة... وأدّى الأمانة... إلى نبيّ الرّحمة ونور العالمين... سيّدنا محمّد صلّى الله عليه وسلّم.

إلى من كان دعائها سر نجاحي... وحنانها بلسم جراحي... إلى أغلى الحبايب... أمي الحبيبة رحمك الله وأسكنك أعالي جناته.

إلى أعز الناس وأقربهم إلى قلبي... أبي العزيز أطال الله في عمره.

إلى من ساندتني وخطت معي خطواتي... زوجتي العزيزة.

إلى زهرات بيتنا... أخواتي العزيزات.

أهدي تخرجي لكم أنتم أهلي وأحبائي وعزوتي حفظكم الله جميعا وأدامكم عزا وفخرا لي.

نصر

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى انعكاس بعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة تربية بدنية ورياضية في الطور الثانوي، وهذا من خلال التعرف على طبيعة هذا التأثير وانعكاساته خلال حصة التربية البدنية والرياضية .

إن الهدف من دراستنا هو معرفة ما انعكاس بعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي ولطبيعة دراستنا استخدمنا المنهج الوصفي بالأسلوب التحليلي.

في سياق ذلك اتبعنا المنهج الوصفي بالأسلوب التحليلي وقد أجريت الدراسة على مجتمع البحث مكون من 126 أستاذ للتعليم الثانوي في ولاية عين الدفلى، وكانت عينة البحث مكونة من 36 أستاذ أي بنسبة 28.57% من مجتمع البحث، وفي دراستنا استخدمنا أداة من أدوات جمع البيانات وهي الاستبيان حيث قمنا بتوزيع استمارات الاستبيان إلكترونيا والتي تحتوي على 30 سؤال تنقسم إلى ثلاث محاور كل محور يحتوي على 10 أسئلة تعالج فرضية جزيئة من موضوع الدراسة، تم التواصل معهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي وتم اختيار عينة البحث بطريقة العشوائية البسيطة كما طبقت لذلك أداة لجمع ومعالجة البيانات المتمثلة في الأسلوب الإحصائي (كا^2) لمتغير واحد.

وبعد تحليل النتائج إحصائيا تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- يتم تقويم المجال الحسي حركي فقط وهذا غير كاف في الحكم على مدى تطور التلاميذ.

2- طريقة العمل الحالية لا تمكن من تقويم مدى اكتساب التلميذ لهذه الكفاءات المبرمجة (نهائية، ختامية قاعدية).

3- الاعتماد على الاختبارات التحصيلية فقط غير كاف لإصدار حكم على مدى تطور التلاميذ.

على ضوء ذلك توصلنا الى أنه هناك انعكاسات مباشرة لبعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي .

Study summary:

The study aims to find out the extent of the influence of some pedagogical variables on the achievement assessment in a physical and sports education class in the secondary phase, and this is by identifying the nature of this effect and its implications during the physical education and sports class.

The aim of our study is to know what is the reflection of some pedagogical variables on the achievement assessment in the physical education and sports class in the secondary phase, and for the nature of our study, we used the descriptive approach using the analytical method.

In this context, we followed the descriptive approach using the analytical method, and the study was conducted on a research community consisting of 126 professors of secondary education in the state of Ain Defla, and the research sample consisted of 36 professors, or 28.57% of the research community, and in our study we used one of the data collection tools which are The questionnaire, where we distributed the questionnaire forms electronically, which contain 30 questions divided into three axes, each axis contains 10 questions dealing with the partial hypothesis of the subject of the study, they were contacted via social media, and the research sample was chosen in a simple random way as a tool was applied to collect and process Data represented by the statistical method (K^2) for a single variable.

After analyzing the results statistically, the following results were reached:

1- The sensorimotor field is only evaluated and this is not sufficient in judging the extent of student development.

2- The current work method does not enable the evaluation of the extent of the student's acquisition of these programmed competencies (final, final, basic).

3- Relying on achievement tests alone is not sufficient to make a judgment on the extent of student development.

In light of this, we have concluded that there are direct implications of some pedagogical variables on the achievement evaluation in the physical education and sports class in the secondary phase.

محتويات البحث

تحت عنوان : "انعكاس بعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة تربية بدنية والرياضية في الطور الثانوي".

الرقم	العناوين	الصفحة
	الشكر	
	الإهداء	
	ملخص الدراسة	
	مقدمة	أ
الفصل التمهيدي		
1	الاشكالية.	4
1-1	التساؤل العام.	4
2-1	التساؤلات الفرعية.	4
2	الفرضيات.	4
1-2	الفرضية العامة.	4
2-2	الفرضيات الفرعية.	5
3	أهداف البحث.	5
4	أهمية البحث.	5
5	الدراسات السابقة والمرتبطة بالبحث.	5
6	مصطلحات ومفاهيم.	8
الباب الأول: الجانب النظري		
الفصل الأول: حصة تربية بدنية ورياضية		
	تمهيد.	13
1	المفاهيم المرتبطة بالتربية البدنية والرياضية.	13

2	التعريف بحصة التربية البدنية والرياضية.	14
3	أهداف حصة التربية البدنية والرياضية.	14
3-1	الأهداف التربوية.	15
3-2	الأهداف التعليمية.	18
4	دور وواجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية.	19
5	أسس بناء وتطبيق وحدة تعليمية.	20
5-1	تنظيم حصة التربية البدنية والرياضية.	20
5-2	مراحل انجاز حصة التربية البدنية والرياضية.	22
5-3	شكل يوضح أهم أغراض كل جزء من أجزاء الدرس.	23
5-4	الثنائية المحورية في عملية التقويم بالكفاءات.	24
6	أنماط درس التربية البدنية والرياضية.	24
7	مواصفات حصة التربية البدنية والرياضية.	25
8	طرائق إخراج حصة التربية البدنية والرياضية.	25
9	الشروط الأساسية لانجاز الحصة.	29
10	صعوبات تدريس التربية البدنية والرياضية.	30
11	استراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات.	31
12	أهداف التربية البدنية والرياضية بأبعادها التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات.	32
13	مزايا المقاربة بالكفاءات.	32
	خلاصة.	33
الفصل الثاني: التقويم التربوي و أساليبه		
	تمهيد.	35
1	مفهوم التقويم التربوي.	35
2	نشأة التقويم التربوي.	38

3	الفرق بين التقويم التربوي وبعض المفاهيم الأخرى.	39
1-3	مفهوم التقييم.	40
2-3	مفهوم القياس.	40
3-3	مفهوم الاختبار.	41
4	أهمية وأهداف التقويم التربوي.	41
1-4	أهمية التقويم التربوي.	41
2-4	أهداف التقويم التربوي.	42
5	أنواع التقويم التربوي.	42
1-5	التقويم التشخيصي.	43
2-5	التقويم التكويني.	43
3-5	التقويم التجميعي.	43
6	أدوار التقويم التربوي.	45
1-6	الدور البنائي التتبعي.	45
2-6	الدور التشخيصي العلاجي.	46
3-6	الدور الختامي التجميعي.	46
7	أساليب التقويم التربوي.	46
1-7	الاختبارات المقالية.	46
2-7	الاختبارات الموضوعية.	46
3-7	الاختبارات الشفوية.	48
4-7	الاختبارات المقننة.	49
5-7	المقابلة الشخصية.	50
1-5-7	المقابلة الحرة.	50
2-5-7	المقابلة المقيدة.	50

6-7	أسلوب التقويم الذاتي.	50
7-7	أسلوب التقويم التعاوني.	52
1-7-7	تقويم الجماعة لنفسها.	52
2-7-7	تقويم الجماعة لكل فرد منها.	52
3-7-7	تقويم الجماعة لجماعة اخرى.	52
8-7	الاختبارات الفصلية المرجعية.	52
9-7	التقارير والبحوث.	53
10-7	التقارير الذاتية.	54
11-7	الاختبارات التشخيصية.	54
12-7	الاختبارات التكوينية.	54
13-7	الاختبارات الإجمالية النهائية.	55
8	التقويم في التربية البدنية والرياضية.	55
1-8	مفهوم التقويم في التربية البدنية والرياضية.	55
2-8	تصنيفات التقويم وأوقاته في حصة تربية بدنية ورياضية.	56
1-2-8	التقويم التمهيدي (المبكر أو المبدئي).	56
2-2-8	التقويم التكوين (البنائي).	56
3-2-8	التقويم التحصيلي (الختامي أو التجميعي).	56
4-2-8	التقويم التتبعي.	57
	خلاصة.	57
الباب الثاني: الجانب الميداني		
الفصل الثالث: الطريقة المنهجية للبحث		
	تمهيد.	61
1	منهج الدراسة.	61

2	مجتمع وعينة البحث.	61
1-2	مجتمع البحث.	61
2-2	عينة البحث.	61
3	أدوات البحث.	62
1-3	الاستبيان.	62
2-3	صدق الاستبيان.	62
4	الدراسة الاستطلاعية.	63
5	مجالات البحث.	63
1-5	المجال الزماني.	63
2-5	المجال المكاني.	63
6	الأسلوب الإحصائي.	63
	خلاصة	63
الفصل الرابع: عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها		
1	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.	65
1-1	عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.	65
2-1	مناقشة نتائج الفرضية الأولى.	75
2	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.	76
1-2	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.	76
2-2	مناقشة نتائج الفرضية الثانية.	85
3	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	86
1-3	عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.	86
2-3	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	95
4	الاستنتاجات.	96
1-4	الاستنتاجات الجزئية.	96

2-4	الإستنتاج العام.	96
	خاتمة.	98
الاقتراحات.		
المراجع.		
الملاحق.		

فهرس الأشكال والجداول:

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يمثل الأدوار الرئيسية للتقويم التربوي	45
02	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الأول	65
03	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الثاني	66
04	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الثالث	67
05	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الرابع	68
06	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الخامس	69
07	تمثيل بياني بالأعمدة يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال السادس	70
08	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال السابع	71
09	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الثامن	72
10	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال التاسع	73
11	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال العاشر	74
12	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الحادي عشر – الجزء الأول-	77
13	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الحادي عشر – الجزء الثاني-	78
14	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الرابع عشر	80

15	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الخامس عشر	81
16	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال السابع عشر	82
17	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الثامن عشر	83
18	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال عشرون	85
19	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الواحد وعشرون	87
20	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الرابع والعشرون	89
21	تمثيل بياني بالأعمدة يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الخامس والعشرون	90
22	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال السادس والعشرون	91
23	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الثامن والعشرون	93
24	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال التاسع والعشرون	94
25	تمثيل بياني بالدائرة النسبية يبين النسب المئوية للإجابات على السؤال الثلاثون	95

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
01	يبين مراحل انجاز حصة التربية البدنية و الرياضية .	23
02	يوضح انواع التقويم و أهدافه و مراحل انجازه .	44
03	يبين كيفية التقويم الذاتي .	61
04	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الأول .	65
05	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الثاني .	66

06	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الثالث .	67
07	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الرابع .	68
08	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الخامس .	69
09	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال السادس .	70
10	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال السابع .	71
11	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الثامن .	72
12	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال التاسع .	73
13	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال العاشر .	74
14	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الحادي عشر – الجزء الأول –	76
15	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الحادي عشر – الجزء الثاني –	77
16	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الرابع عشر .	79
17	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الخامس عشر .	80
18	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال السابع عشر .	82
19	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الثامن عشر .	83

20	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال العشرون .	84
21	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الواحد و العشرون .	87
22	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الرابع و العشرون .	89
23	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الخامس و العشرون .	90
24	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال السادس و العشرون .	91
25	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الثامن و العشرون .	92
26	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال التاسع و العشرون .	93
27	يبين كل من التكرارات والنسب المئوية وقيم كاف تربيع (k^2) لإجابات الأساتذة على السؤال الثلاثون .	94

مقدمة

مقدمة:

يحظى النشاط البدني والرياضي باهتمام كبير من طرف العلماء والباحثين والمتخصصين لما يحتويه من أهداف وغايات ومرامي تساعد على إعداد الفرد إعدادا شاملا وسليما لجميع جوانب شخصيته سواء العقلية أو النفسية أو الاجتماعية والنهوض بالصحة العامة والوصول إلى أقصى استفادة للبشرية من هذا المجال، والذي يعتبر مقياسا لتقدم الأمم فتقدم الأمم اليوم يتأسس على تقدم صحة شعوبها، فقد تعددت قيمته لدى البعض على أنه وسيلة للترفيه وسد الفراغ، وعلى أنه يشمل فقط أعمال تعمل على إعاقة المواد الأخرى، فممارسة النشاط البدني الرياضي ينعكس بطريقة أو بأخرى على نمو شخصية الفرد، فهو يهدف إلى بث روح التعاون بين الأفراد والتخلص من الطاقة العدوانية وتفريغها، كما أنها تسهم في التخلي عن اتجاهاتهم وأنماط سلوكاتهم الخاطئة والاضطرابات غير مرغوب فيها وتكون سلوكات واتجاهات مقبولة، فضلا عن أهمية الأنشطة البدنية والرياضية في نمو الجسم والعقل فهي تمد الجسم بالحيوية وتعمل على تنشيط الوظائف الحيوية للفرد من خلال إكسابه اللياقة البدنية والقدرات الحركية التي تعمل على تكييف أجهزته فيزيولوجيا ورفع مستوى كفاءته الوظيفية وإكسابه أيضا تلك الصفات التي تساعده على قيامه بواجباته الحياتية دون سرعة الشعور بالتعب والإرهاق.

دون ننسى دور التربية والتعليم في تكوين الفرد المناسب للظروف المناسبة، ومما زاد في أهمية التربية والتعليم اهتمامها بتنشئة الأجيال الصاعدة وتأثيرها على أفكارهم وثقافتهم وصحتهم واتجاهاتهم، حيث اهتمت بها الحكومات اهتماما بالغا وصرفت عليها المبالغ الضخمة وذلك من أجل تنشئة أبنائها على الولاء لها وتعليمهم التقنيات اللازمة لتسيير الشؤون الاجتماعية والاقتصادية للبلاد، لذا سنتطرق إلى أحد جوانب أهم المراحل التعليمية وهي مرحلة التعليم الثانوي التي لها أهمية كبرى في النظام التربوي لأي بلد باعتباره حلقة وصل بين التعليم الابتدائي والمتوسط من جهة والتعليم العالي والتكوين المهنيين من جهة أخرى.

وباعتبار التقويم التربوي الأداة الأساسية التي من خلالها يتم التعرف على السلبيات والتي يتم تعديلها والايجابيات التي يتم تعزيزها ومن جهة أخرى يهتم بجانب البحث عن نقائص والصعوبات والعقبات ويبحث عن كيفية معالجة كل ما يقف حجر عثرة، في سبيل تحقيق الغايات المرسومة مسبقا، وإن التقويم سواء في النظام التربوي أو مع الإصلاحات المستحدثة يهدف أساسا إلى التحسين والتعديل، وهو عملية ترافق المتعلم والمعلم، والمنهاج والوسائل والطرق التربوية طيلة السنة الدراسية ومن خلال كل فصل وانطلاقا من كل درس أو محور خاصة مع الإصلاح الجديد، إذ لابد من تقويم متواصل لاستحداث أساليب وطرق جديدة تتماشى والتقويم العلمي القائم على المصداقية والموضوعية ولا يبنى إلا على المعطيات الدقيقة والواقعة التي حدثت نتيجة تطبيق إستراتيجية علمية.

ومن هنا برزت الحاجة إلى دراسة حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي من خلال دراسة وتحليل الموضوع التالي: ما انعكاس بعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، ومن أجل الإلمام بأجزاء الموضوع، ارتأينا تقسيم هذه الدراسة إلى بابين الأول نظري والثاني تطبيقي يسبقهما **مدخل عام للبحث**، أين سنعرض الإشكالية ومن ثم قمنا باقتراح أجوبة

مؤقتة للتساؤلات المطروحة وهي فرضيات البحث، بعدها قدمنا فكرة عن أهداف وأهمية هذه الدراسة ثم تكلمنا على أسباب اختيارنا لهذا الموضوع ثم تحديد وشرح المصطلحات الدالة ومن أجل إفادة القراء والباحثين المهتمين بموضوع بحثنا حاولنا أن نقدم أهم الدراسات السابقة والمشابهة التي تمكنا من الحصول عليها، ويضم **الجانب النظري** فصلين حيث خصصنا **الفصل الأول** منها لحصة التربية البدنية والرياضية، أما **الفصل الثاني** فتعرضنا فيه إلى التقويم التربوي.

أما الباب الثاني خاص **بالجانب التطبيقي** الذي يحتوي على فصلين الرابع والخامس، لذا نبدأ بالجانب المنهجي المتمثل في الفصل الرابع وتم التطرق فيه إلى المنهج المستخدم، ثم تحديد عينة البحث واختيارها ودراسة خصائصها، كما تطرقنا في هذا الجانب إلى تحديد مجالات البحث والأدوات والوسائل المستخدمة لإنجازه، تلي بعد ذلك الدراسة الإحصائية المستعملة. أما **الفصل الخامس** وتتم فيه عملية عرض ومناقشة النتائج المتحصل عليها من خلال النتائج المدونة والتي تصب في مجملها لإثبات فرضيات البحث الجزئية والإجابة على الإشكال المطروح في هذا البحث، ومحاولة طرح الحلول والاقتراحات والتوصيات الضرورية التي يتم التوصل إليها.

وفي الأخير نضع **خاتمة** للموضوع نبرز فيها من خلال النتائج المتوصل إليها حول إشكالية انعكاس بعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، ومن ثم الإجابة عن التساؤلات التي دفعتني لاختيار الموضوع وتحديد عناصره في ظل الصعوبات الكبرى التي واجهتها الجزائر في تنظيم و تطبيق البيداغوجية الحديثة في التعليم.

الفصل التمهيدي

1-الإشكالية:

يعتبر التقويم التربوي من المواضيع الهامة في أي عملية تعليمية وتكوينية وتقوم بدور أساسي في تطوير هذه العملية، إذ عن طريقه يمكن التميز بين نقاط القوة والضعف في أي برنامج تعليمي وتكويني في مختلف المستويات والمراحل التعليمية ، وقد أثبتت مختلف الممارسات التربوية مدى أهمية هذا الموضوع وضرورته لكل عناصر العملية التعليمية التي تشمل المعلم، التعلم، المنهج، الأهداف، طرق التدريس، أساليب التقويم. (محمد مقداد و آخرون، 1993، ص37)

ويعتبر كذلك أحد عناصر المنهاج الدراسي الذي يتكون من الأهداف وطرق التدريس والمحتوى وتوجد علاقة تكامل بين هذه العناصر.

والتقويم له أنواع التقويم التشخيصي والبنائي (التكويني) والتحصيلي (التجميعي) وللتقويم وسائل مختلفة منها الاختبار المقابلة، الملاحظة، البطاقة التبعية ... إلخ

ومناهج مادة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي يحتوى على كفاءات يجب تحقيقها ولمعرفة مدى تحقيقها يجب تقويمها حيث المنهاج يحتوي على الكفاءة النهائية وهي ملمح الخروج من الطور الثانوي، وكفاءة ختامية وهي ملمح الخروج من السنة الدراسية الواحدة (ثلاث كفاءات ختامية في الطور الثانوي) وثلاث كفاءات قاعدية في كل سنة دراسية.

كما نجد في المنهاج كيفية تقويم الكفاءة (شبكة التقويم) وكيفية التنقيط في الألعاب الفردية و الجماعية ولأهداف التربية البدنية والرياضية ثلاث مجالات يجب أن تطور وتنمى وهي المجال الحسي الحركي والمجال الانفعالي (الوجداني) والمعرفي ومن هنا كانت الإشكالية على النحو التالي.

1- 1- التساؤل العام:

- ما انعكاس بعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة تربية بدنية ورياضية في الطور الثانوي؟

1-2- التساؤلات الفرعية:

- هل الاعتماد على الاختبارات التحصيلية وحده كافي في إصدار حكم على مدى تطور التلميذ؟
- هل يتم تقويم مدى اكتساب التلميذ هذه الكفاءات المبرمجة (نهائية، ختامية، قاعدية)؟
- هل التقويم المجال الحسي الحركي فقط كافي لتقويم مدى تطور التلميذ في الطور الثانوي؟

2- الفرضيات:

2-1- الفرضية العامة:

هناك انعكاسات مباشرة لبعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة تربية بدنية ورياضية للطور الثانوي.

2-2- الفرضيات الفرعية:

- الاعتماد على الاختبارات التحصيلية فقط غير كافي لإصدار حكم على مدى تطور التلاميذ.
- طريقة العمل الحالية لا تمكن من تقويم مدى اكتساب التلميذ لهذه الكفاءات المبرمجة (نهائية، ختامية، قاعدية).
- يتم تقويم إلا مجال الحسي حركي فقط وهذا غير كافي للحكم على مدى تطور التلميذ.

3- أهداف البحث:

- الاختبارات التحصيلية هي وسيلة من وسائل التقويم وهي غير كافية يجب استعمال الوسائل الأخرى ليكون التقويم ذو جودة وموضوعية و مصداقية.
- تقويم الكفاءات يؤدي لمعرفة مدى تحقيق وفعالية المنهاج من أجل تنقيحه و تطويره لأن المنهاج يمثل هذا تريد الدولة الجزائرية أن يكون عليه المتعلم مستقبلا.
- يهدف بحثنا هذا إلى أن عند القيام بعملية التقويم يجب تقويم المجالات الأخرى للتربية البدنية والرياضية (حسي حركي، معرفي، وجداني) وليس إلا الجانب الحسي لأن التربية البدنية والرياضية لا تنمي إلا الجانب الحسي حركي.

4- أهمية البحث:

- إبراز أهمية الوسائل الأخرى في عملية التقويم التحصيلي.
- أهمية تقويم الجانب المعرفي والوجداني في حصة التربية البدنية.
- أهمية تقويم الكفاءات لأنها هي ملمح الخروج من سنة دراسية وملمح الدخول للسنة التي تليها وهي كذلك ملمح الخروج من الطور كله.

5- الدراسات السابقة والمرتبطة بالبحث:

5-1- الدراسة الأولى:

قام د.سعد فؤاد /أ صالح يمينة عام 2015 بدراسة تحت عنوان: "صعوبات التقويم والتقييم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية"، في إطار بحث علمي منشور في مجلة الإبداع الرياضي العدد 18 عام 2015 جامعة بوضياف المسيلة.

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على أهم الصعوبات التي تعيق عملية التقويم والتقييم.
- الوقوف على واقع التقويم والتقييم التربوي من حيث توفر الوسائل.
- اقتراح بدائل وحلول لتقوية عملية التقويم والتقييم.

استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة قدرها 50 أستاذ من 125، تم اختبار العينة بطريقة عشوائية، كما استخدم الباحث أداة بحث ممثلة في الاستبيان.

أسفرت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أغلب الأساتذة يواجهون صعوبات في التقويم التربوي.
- نقص الوسائل التعليمية يعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- أغلب الأساتذة يرون أن عملية التدريس بالمقاربة بالكفاءات تتطلب وسائل تعليمية كثيرة ومتنوعة.
- أغلب الأساتذة يواجهون صعوبة في التقويم التكويني.
- أغلب الأساتذة لديهم اتجاهات سلبية نحو هذه المقاربة.
- الاكتظاظ في القسم لديهم يعيق عملية التقويم التربوي في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

5-2- الدراسة الثانية:

قام ملواح محمد رضوان وبقلول محمد الحسن طه عام 2015 بدراسة تحت عنوان: "دور أستاذ التربية البدنية والرياضية في تفعيل عملية التقويم في الطور الثانوي"، إطار مذكرة لنيل شهادة الماستر جامعة العربي بالمهيدي أم البواقي.

تهدف الدراسة إلى:

- إدراك مدى مراعاة أساتذة التربية البدنية والرياضية لعملية التقويم في الطور الثانوي.
- معرفة المراحل التي يتبعها الأستاذ التربية البدنية و الرياضية وعملية التقويم للطور الثانوي.
- الإطلاع على المجالات التي يعتمد عليها أستاذ التربية البدنية والرياضية في تفعيل عملية التقويم في الطور الثانوي.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي على عينة قدرها 70 أستاذ من مجتمع البحث الذي كان عدده 131 أستاذ، وتم اختبار الباحث أداة للبحث متمثلة في الاستبيان، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- أستاذ التربية البدنية يقوم بعملية التقويم التشخيصي.
- يقوم أستاذ التربية البدنية والرياضية لعملية التقويم التكويني.

5-3- الدراسة الثالثة:

قام مجيلي صالح عام 2008 بدراسة تحت عنوان: "دراسة تحليلية لعملية التقويم في البكالوريا في ظل المقاربة بالكفاءات بالجزائر"، في إطار مذكرة لنيل شهادة الماجستير جامعة الجزائر.

تهدف الدراسة إلى:

- إعطاء المادة مكانتها الحقيقية من خلال تقدير مجهودات التلاميذ والأستاذ خلال السنة الدراسية وذلك من خلال إدماجها مع البكالوريا الرياضية.

- تسليط الضوء على ضرورة تكافؤ الفرص بالنسبة للتلاميذ من خلال مراعاة الفروق الفردية والإمكانيات الموجودة.
- تبيان أن الحجم الساعي لمادة التربية البدنية والرياضية لا يكفي لتنمية القدرات البدنية وتحقيق أفضل النتائج.
- توضيح المفاهيم الخاطئة حول المادة نفسها أن التربية البدنية والرياضية ليست رياضة بحتة أنها ذات أبعاد تربوية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكان عدد العينة 200 أستاذ و10 مفتشين، كما استخدم أداة البحث والمتمثلة في الاستبيان وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- حصة التربية البدنية والرياضية لديها تأثير على المستوى النفسي والتعليمي للتلاميذ.
- الحجم الساعي غير كافي لتحقيق الأهداف.
- عدم الأخذ بعين الاعتبار تقويم المستوى بالنسبة للسنة الثالثة له تأثير سلبي على العملية التربوية وعلى المادة.
- عدد معتبر من الثانويات ليس فيها مرافق رياضية.
- عدد معتبر من المؤسسات تتم فيها الممارسة في الساحة.
- الحجم الساعي غير كاف لتنمية القدرات البدنية وبالتالي عدم تحقيق أفضل النتائج.
- سلم التنقيط الموضوع من طرف الدولة لم يتماشى والمستوى الحقيقي للتلاميذ.

5-4- مناقشة الدراسات السابقة والمشابهة:

5-4-1- من حيث مجتمعات وعينات الدراسة:

اختلفت عينات الدراسات السابقة والمشابهة من حيث المكان، والطور فتنوعت بين أساتذة في المسيلة والطور المتوسط مثل دراسة د/ سعد فؤاد و أ/ صالح يمينة وفي أم البواقي مثل دراسة مواح محمد رضوان وبغلول محمد الحسين طه، و أ/ التعليم الثانوي والمفتشين في ولاية الجزائر الوسطى وولاية تيزي وزو مثل دراسة مجيلي صالح.

أما في دراستنا هذه، فتمثلت العينة في أستاذة الطور الثانوي وفي ولاية عين الدفلى.

5-4-2- من حيث أهداف الدراسة:

- بعض الدراسات تناولت الصعوبات التي تعيق عملية التقويم والتقييم مثل دراسة د. سعد سعود فؤاد أ. صالح يمينة كما أن بعض الدراسات تناولت معرفة المراحل التي يتبعها الأستاذ خلال مرحلة التقويم والوسائل التي يستعملها الأستاذ في تفعيل عملية التقويم مثل دراسة ملواح محمد رضوان وبقلول محمد الحسين طه.
- كما نجد بعض الدراسات تناولت عملية التقويم في البكالوريا الرياضي مثل دراسة المجيلي صالح.
- أما دراستنا هذه تهدف إلى معرفة انعكاسي بعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في الطور الثانوي .

5-4-3- من حيث النتائج المتوصل إليها:

- بعض الدراسات توصلت أن أغلب الأساتذة يواجهون صعوبة في عملية التقويم مثل دراسة د. سعد سعود جواد / أ. صالح يمينة.
- كما أن بعض الدراسات توصلت أن أستاذ التربية البدنية والرياضية يقوم بعملية التقويم التحصيلي بنسبة كبيرة مثل دراسة ملواح محمد رضوان وبقلول محمد حسين طه.
- كما نجد بعض الدراسات توصلت إلى أن هناك عوامل تؤثر على نتائج عملية التقويم في البكالوريا الرياضي مثل نقص المرافق، عدم تكافؤ الفرص، الحجم الساعي غير كاف لتنمية القدرات البدنية وسلم التنقيط الموضوع لا يتواقف والمستوى الحقيقي للتلاميذ مثل دراسة مجيلي

6- مصطلحات ومفاهيم:

6-1- التقويم:

لغة: التصويب والتصحيح وإزالة الاعوجاج.

قال الشاعر: إن الغصون إذا قومناها اعتدلت * ولن تلين إذا قومتها الخشب. (حمدي شاكر محمود، 2004، ص17)

اصطلاحا: يعرف بلوم Bloom1967 التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد وأنه يتضمن استخدام المحكات (criterir) أو المستويات (standard) والمعاير (norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها.

عرف جرولند Gronland التقويم بأنه عملية منهجية تحدد ما مدى تحقق الأهداف التربوية من قبل الطلبة وأنه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة. (مصطفى نمر دعمس، 2008، ص13)

إجرائيا: هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة أي أنه عملية تشخيصية (نقاط القوة والضعف) وعلاجية (تحديد سبل العلاج)

6-1-2-التقويم التحصيلي:

اصطلاحا: هو التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات البدنية والمهارية التي يجريها الأستاذ في نهاية السنة الدراسية أو في نهاية الدورة التعليمية والذي يتم رصد نتائجه في سجل العلامات من أجل تقويم تحصيل التلاميذ واتخاذ القرارات المناسبة. (أحمد بوسكرة، 2005، ص84)

إجرائيا: هو التقويم الذي يقوم به الأستاذ في نهاية الوحدة التعليمية وفي نهاية السنة مثل جري مسافة 60م من سباق السرعة أو دفع الجلة إلى أبعد نقطة ممكنة أو مقابلة تطبيقية من كرة اليد أو السلة.

6-2- المتغيرات البيداغوجية:

6-2-1- الكفاءة:

لغة: ورد من ليان العرب للعلامة ابن منظور كفأه على شيء مكافأة.

وكفاه: جازاه، الكفئ: النظير وكذلك الكفء والمصدر، الكفاءة و تتحول لاكفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له والكفء: النظير والمساواة

ومنه الكفاءة في النكاح هو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وغير ذلك. (عطاء الله أحمد وآخرون، 2009، ص55)

اصطلاحا: الكفاءة عبارة عن مكسب شامل بدمج قدرات فكرية ومهارية حركية ومواقف ثقافية واجتماعية تمكن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية. (محمد الصالح حروبي، 2002، ص23)

إجرائيا: يتكون المنهاج في الطور الثانوي من كفاءات:

أولا: كفاءة نهائية و هي ملمح الخروج من الطور الثانوي (3 سنوات).
ثانيا: ثلاث كفاءات ختامية وهي ملمح الخروج لكل سنة (كل كفاءة ختامية يقابلها سنة).
ثالثا: كل كفاءة ختامية تحتوي على ثلاث كفاءات قاعدية.

6-2-2- المجال الحسي الحركي (النفسي حركي):

اصطلاحا: يتضمن هذا المجال المهارات الحركية المهارات الحركية والبدنية ويتطلب استخدام العضلات، فهذا المجال يهتم بالمهارات الآلية التي تتطلب التناسق النفسي والحركي والعصبي، إن إتقان أداء المهارات يرتبط بميول اتجاهات المتعلم لذلك هذا المجال يعتمد على المجالين المعرفي والانفعالي.(صادق خالد الحايك، 2018، ص31)

إجرائيا: هو أن يتعلم المتعلم المهارات الحركية مثل أن يكتسب مهارة التصويب في كرة السلة أو يتعلم المتعلم وضعية الانطلاق في سباق السرعة...إلخ

6-2-3-الاختبارات التحصيلية:

اصطلاحا: مقياس مقنن لنتائج تعلم مدرسي في مادة معينة أو موضوع معين، وهي الأداة الرئيسية التي يعتمد عليها تقويم المتعلمين وذلك على الرغم من تعدد الأدوات والأساليب التي يمكن استخدامها للتقويم ويرجع ذلك إلى ثقافتنا عن التقويم.(سونيا هانم قزامل، 2013، ص30)

الجانب النظري

الفصل الأول

حصة التربية البدنية والرياضية

تمهـيد:

إن حصة التربية البدنية و الرياضية عبارة عن نشاط بدني و رياضي مركب والتي تعتبر أهم حصص التوزيع الأسبوعي للمنظومة التربوية هذا من خلال الدور الذي تلعبه في التكامل لنمو التلميذ حيث تتكون من تكامل معارف و معلومات و تطبيقات العديد من العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية والطبية وغيرها من العلوم الأخرى. وهذا ما جعلها تحظى باهتمام من الجهات المعنية بهذا الاختصاص، فحصة التربية البدنية والرياضية تسمح لنا وتساعدنا على أداء الأنشطة اليومية بحيوية ونشاط والتقليل من احتمال التعرض للمشاكل الصحية وتوفير القدرة على ممارسة أنشطة بدنية متنوعة وعلى الرغم من أن فوائد النشاط البدني تأثيراته الايجابية على الصحة لم تكن وليدة يومنا هذا، إلا أن العقدين الماضيين شهدا العديد من الدراسات العلمية والملاحظات التجريبية التي أكدت نتائجها قوة العلاقة بين النشاط البدني و الصحة.

وإيمانا منا بالدور الهام الذي تلعبه التربية البدنية والرياضية في حياتنا، نجد أن دول العالم المتحضر قد أولت لهذا المجال عناية خاصة ووجهت كافة جهودها للعمل الجاد لتحقق التقدم المنشود موازاة به، وأصبح التقدم في المحيط الرياضي الآن دليلا على نهضة المجتمعات ونموها، ولعل في هذا التقدم المذهل للأرقام القياسية والتي يسجلها المتسابقون في كل يوم، لدليل على مدى ما توليه هذه المجتمعات لهذا المجال من اهتمام.

وفي هذا الفصل الذي وضعنا فيه كل خبراتنا النظرية والتطبيقية مراعين في ذلك كل أجزاء ونظريات وتطبيقات حصة التربية البدنية والرياضية.

1-المفاهيم المرتبطة بالتربية البدنية والرياضية:

ويشتمل الاسم على المفهوم أو المدرك الذي يقصده، فالشق الأول منه هو(التربية)، والشق الثاني يشتمل على طبيعة هذه التربية ووسائطها فهي (بدنية) ومن خلال (الرياضة) ومناشطها، و بالرغم من وجود بعض التباين بين الأنشطة البدنية والأنشطة الرياضية إلا أن الظاهرة التي تجمع بينهما في الأصل هي ظاهرة حركة الإنسان بشكل عام.

ويتصل بالشق الأول من الاسم (التربية) أكثر من مفهوم ومعنى، فالتربية تعني نقل التراث الثقافي من جيل قديم إلى جيل جديد بعد تعديله وتنقيته وتنقيحه، وقد تكون عملية نقل التراث مقننة كما في الوضع المدرسي حيث تستلزم وضع خبرات التراث الثقافي في إطار تنظيمي كالمنهاج، وقد تكون عملية غير مقننة ومفتوحة كما في غير الوضع المدرسي كالأندية والتلفاز والصحف وجماعة الرفاق والأصدقاء، عندما يتم تناول الرياضة كثقافة أو كجانب ثقافي. (أمين أنور الخولي،2001، ص29)

ويمكن تناول مفهوم التربية البدنية و الرياضية من منظور إجرائي على أساس أنها:

- مجموعة أساليب وطرق فنية : تستهدف اكتساب القدرات البدنية، والمهارات الحركية، والمعرفية، والاتجاهات.
- مجموعة نظريات ومبادئ: تعمل على تبرير وتفسير استخدام الأساليب الفنية.
- مجموعة قيم ومثل: تشكل الأهداف والأغراض، وتكون بمثابة محركات وموجهات للبرنامج والأنشطة.

وعلى رأي مفهوم Wuest Et Bucher للتربية البدنية فإنها هي العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال وسيط هو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك. (أمين أنور الخولي،2001، ص 34 – 35)

2- التعريف بحصة التربية البدنية والرياضية:

تعد حصة التربية البدنية والرياضية مادة مثل باقي المواد الأكاديمية شأنه شأن باقي المواد الأخرى كاللغة العربية وغيرها، إلى أن اختلافه عن المواد الأخرى في كونه يمرن ويمد التلاميذ بخبرات ومهارات حركية وكذا العديد من المعارف والمعلومات التي تغطي جوانب صحية، نفسية واجتماعية كما يمدهم أيضا بمعلومات علمية كتكوين جسم الإنسان، ويتم هذا تحت إشراف تربوي من طرف المربين المكونين لهدا الغرض.

عرفت التربية البدنية والرياضية بتوجيهها لنمو قوام جسم الإنسان عن طريق تمارين بدنية مختلفة، باتخاذ تدابير أمنية وصحية، مع إشراك وسائل تربوية تنمي الجوانب الاجتماعية، النفسية والخلقية.

يعني هذا أن درس التربية البدنية والرياضية كمادة تحقق بواسطتها الأهداف على مستوى المدرسة لتضمن نمو شامل ومتزن في شتى الأطوار الدراسية، فتعطي فرصة للمنافسة واكتشاف المواهب، وأنها ليست حصة لتغطية مساحة زمنية. (أمين محمود عوض بسيوني وآخرون، 1992، ص94)

كما تعتبر حصة التربية البدنية والرياضية وحدة أساسية لتكوين الدورة ولها دور أساسي في النشاطات ويكون موضوعها مختارا حسب أهداف خاصة. (زياش نبيل وآخرون، 2005، ص30)

بما أن درس التربية البدنية والرياضية أصغر وحدة في المنهاج الدراسي، فهو إذا يعتمد على أساليب وطرق وأهداف ومحتوى مدعمة بالمنهاج. (محمد حسن حمص، 1997، ص49)

3- أهداف حصة التربية البدنية والرياضية:

لكل حصة في التربية البدنية والرياضية هدف خاص بها يجب أن يتحقق، أما الهدف الرئيسي من دروس التربية البدنية والرياضية هو مساعد التلميذ تنمية متكاملة ومتزنة، وبما أن نمو التلميذ يكون تبعا لثلاث جوانب وهي:

معرفة الذات، عالم الآخرين (التفاعل المتبادل)، حقيقة الأشياء (التكيف) إذا قلّ الاتصال بين هذه الجوانب يحدث اختلال في شخصية التلميذ. (محمد محمود الشحات، ص64)

بوجود موازنة بين هذه الجوانب السالفة الذكر، نستطيع تكوين قوام متزن للتلميذ والمجتمع لذا نراعي هذه الجوانب ومتطلباته أثناء رسم هدف حصة التربية البدنية والرياضية. (ناهد محمود سعد وآخرون، 2004، ص30)

إن درس التربية البدنية والرياضية يجب أن:

- يؤثر على الفرد بأكمله (كل الجوانب في الفرد)
- المساهمة في شخصية متزنة بالمساعدة على النمو البدني والفكري والأخلاقي للتلميذ.
- إعداده للاندماج في المجتمع.
- تعويد التلاميذ على النظام والممارسة المنتظمة .(محمد محمود الشحات، ص64)

3-1- الأهداف التربوية:

تتطلب الأهداف التربوية لدرس التربية البدنية والرياضية وقتا طويلا لتحقيقها، أي أهداف طويلة الأمد قد يدوم لعدة سنين، فتتميز بالعمومية والشمولية مثل:

- تربية النشء على الإيمان بالله و طاعته، والدفاع عن وطنه من أطماع الآخرين.
- إكساب الفرد عادات ومهارات تساعد على القيام بمسؤوليات معينة.
- بناء اتجاهات وقيم جديدة.
- تربية الفرد بحيث يقبل على المعرفة ويستفيد منها ويبحث فيها.
- نظرا لطول أمدها تعد استراتيجيات، فهي توجه العملية التربوية بكاملها(محمد سعيد العزمي، 2005، ص145)

الجانب التربوي في درس التربية البدنية والرياضية يخطط له ويوجه بطريقة واعية، لأن واجب المدرس ليس تلقين المعارف، بل طريقة الاستفادة بها، هذا لا يكفي لذا يجب أن تزرع في نفوس التلاميذ صفات خلقية سامية متوافقة مع سير المجتمع مثل: الشجاعة، الأمانة، حرية الرأي، الانضباط، مساعدة الزملاء (الروح الجماعية) وأهم شيء رفع الإحساس بالمسؤولية لدى التلميذ اتجاه دراسته، نتائجها وكل القضايا التي تهتم بالمجتمع.

يتم تحقيق الأهداف التربوية بإنشاء علاقة وطيدة بين المعلم والمتعلم ، يكون المعلم هو قائدها باختياره طريقة توصيل صحيحة ومدى تبسيطه للمعارف المراد توصيلها، بمراعاة الصفات النفسية والقدرات العقلية المرتبطة بالمستوى العمري للتلميذ. (ناهد محمود سعد وآخرون، 2004 ،ص 65)

3 – 1 – 1 – الأهداف الحركية:

تعتمد حركة الإنسان على العمل المتوافق والمتناسق بين الجهازين العضلي والعصبي، وهي تتأسس من الحركة الأصلية الطبيعية الموروثة للنوع الإنساني كله، التي تتمثل في المشي والجري والوثب، وفي الرمي والركل والضرب... الخ، ومن خلال جهود تنميط هذه الحركات عبر خصائص ومفاهيم الحركة كالاتجاه والمسار والمستوى والجهد والفراغ... ، تنمو المهارات الحركية ويمكن تطوير كفايتها.

والمهارة الحركية هي عمل حركي يتميز بدرجة عالية من الدقة، وبانجاز هدف محدد، بينما النمط الحركي قد يكون أقل دقة لأن هدف الانجاز أكثر اتساعا وتنوعا وفي جميع الأحوال تكون البداية مع الحركات الأصلية وصولا إلى أرفع مستويات المهارات الحركية، وهذا الهدف يسعى إلى تنمية المهارات الحركية بمختلف أنواعها لدى الفرد، باتساق مع المعارف والاتجاهات المرتبطة بالحركة بشكل يسمح للفرد أفضل سيطرة ممكنة على حركاته ومهاراته، و من ثم على أدائاته أيا كانت خلال حياته.

وحتى يتحقق هذا الهدف يجب أن تقدم التربية البدنية والرياضية من خلال برامجها الأنشطة الحركية وأنماطها ومهاراتها المتنوعة، في سبيل اكتساب الكفاية الإدراكية الحركية، والطلاقة الحركية والمهارة الحركية وهي في مجملها مفاهيم تتصل بسيطرة الفرد على حركته وايجادة إدارتها.

واكتساب المهارات الحركية له منافع و فوائد ذات أبعاد كثيرة منها على سبيل المثال:

- المهارات الرياضية تتيح فرص الاستمتاع بأوقات الفراغ ومناشط الترويح.
- المهارة الحركية تنمي مفهوم الذات وتكسب الثقة بالنفس.
- المهارة الحركية توفر طاقة العمل وتساعد على اكتساب اللياقة البدنية.
- المهارات الحركية أصبحت مطلبا للعمالة الماهرة في الصناعة وفي زيادة الإنتاج.
- المهارة الحركية تساعد على الحراك الاجتماعي والوضع الاجتماعي المتميز.
- المهارة الحركية تمكن الفرد من الدفاع عن النفس وزيادة فرص الأمان.(أمين أنور الخولي، 2001، ص151)

3 – 1 – 2 – الأهداف المعرفية:

تعد الحركة أحد مصادر اكتساب المعرفة والمدركات، وهذه الحقيقة تسري بشكل خاص بالنسبة للأطفال، فالحركة تنمي قدرة الطفل على الملاحظة وعلى الابتكار وتوظيف المفاهيم الحركية كالفراغ، والاتجاه والمسار...، والحركة الهادفة تنمي التعقل في السلوك وإضفاء المنطقية عليه، ومن خلال أنماط الحركة الموسعة يتعلم الطفل حل المشكلات وبتزايد الخبرة الحركية تنمو لديه القدرة على إصدار أحكام تقويمية ويكتسب أساليب التحليل والتركيب ويتفهم معاني الحركة ومغزاها الاجتماعي والثقافي.

ويهتم الهدف المعرفي بتنمية المعلومات والمهارات المعرفية كالفهم والتطبيق، التحليل والتركيب وتقدير لجوانب معرفية في جوهرها رغم انتسابها للتربية البدنية مثل:

- تاريخ الرياضة وسيطرة الأبطال.
- المصطلحات والتعبيرات الرياضية.
- مواصفات الأدوات والأجهزة والتسهيلات.
- قواعد اللعب ولوائح المنافسات.
- طرق الأداء الفني للمهارات وأساليبها.
- الخطط والاستراتيجيات المنافسة.
- اعتبارات الأمانة والسلامة.
- الصحة الرياضية والوقاية.
- اللياقة البدنية الخاصة.
- أنماط التغذية وطرق ضبط الوزن.

والمجال المعرفي للتربية البدنية الخاص بالأطفال و تلاميذ المدارس بالتعليم الأساسي يجب أن يشتمل على الموضوعات المعرفية التالية:

- معرفة تركيب الجسم، أجزاءه وأسماؤها ووظائفها.
- معرفة المفاهيم الحركية الأساسية، كالفراغ والاتجاه والمسار.
- معرفة العوامل المؤثرة في نوعية الحركة كالجهد والزمن وشكل الجسم.
- معرفة تأثير النشاط البدني في اللياقة و القوام.(أمين أنور الخولي، 2001، ص159)

3 – 1 – 3 – أهداف التنمية النفسية:

يعبر هدف التنمية النفسية عن مختلف القيم والخبرات والحصائل الانفعالية الطيبة والمقبولة والتي يمكن أن تكتسبها برامج التربية البدنية والرياضية للمشتركين بها، بحيث يمكن إجمال هذا التأثير في تكوين الشخصية الإنسانية المتزنة والتي تتصف بالشمول والتكامل، كما أنها تتيح مقابلة كثير من الاحتياجات النفسية للفرد.

وتأثير الأنشطة البدنية والحركية في إطارها التربوي على الحياة الانفعالية للفرد تتغلغل إلى أعمق مستويات السلوك، حيث لا يمكن تجاهل المغزى الرئيسي لجسم الإنسان ودوره في تشكيل سماته الوجدانية والعاطفية، فقد اعتبر " **أفلاطون** " جسد الإنسان هو مصدر الطاقة والدافع الحيوي للفرد، كما صرح " **فرويد**" **Freud** بأن الجهاز النفسي (على حد تعبيره) هو تطور الحقيقة الجسدية الأصلية، و يؤكد "**لوريا**" **Loria** أن من الخطأ تصور الشعور والإدراك الحسي على أنه مجرد عمليات سلبية بحتة، فقد تبين أن الشعور يتضمن عناصر حركية، ولقد تعددت هذه المظاهر وتأكدت من خلال المبحث **النفسجسمي** **Psychosmatic** (أمين أنور الخولي وآخرون، 1998، ص109)

وفي دراسة أجراها رائد علم النفس الرياضي " **أوجليفى** " و " **تتكو** "**Ogilive et Tutko** على خمسة عشر ألف من الرياضيين، أوضحت النتائج أن للرياضة التأثيرات النفسية التالية:

- الاتسام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة.
- اكتساب الحاجة إلى تحقيق و إحراز أهداف عاليه لأنفسهم و لغيرهم.

اكتساب مستوى رفيع من الكفايات النفسية المرغوبة مثل : الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي، والتحكم في النفس وانخفاض التوتر، وانخفاض في التعبيرات العدوانية.(أمين أنور الخولي، 1998، ص166)

3 – 1 – 4 – أهداف التنمية الاجتماعية:

تعد التنمية الاجتماعية عبر برامج التربية البدنية و الرياضية أحد الأهداف المهمة والرئيسية في التربية البدنية، فالأنشطة الرياضية تتسم بثراء المناخ الاجتماعي و وفرة العمليات و التفاعلات الاجتماعية التي من شأنها إكساب الممارس للرياضة و النشاط البدني عددا كبيرا من القيم و الخبرات و الحصائل الاجتماعية المرغوبة و التي تنمي الجوانب الاجتماعية في شخصيته و تساعده في التطبيع و التنشئة الاجتماعية و التكيف مع مقتضيات المجتمع و نظمه و معاييره الاجتماعية و الأخلاقية.

– و قد استعرض " **كوكلي** " **Coakley** الجوانب و القيم الاجتماعية للرياضة فيما يلي:

* الروح الرياضية.
* التعاون.
* تقبل الآخرين بغض النظر عن الفروق.
* اكتساب المواطنة الصالحة.
* التعود على القيادة و التبعية.

* الانضباط الذاتي.
* الحراك و الارتقاء الاجتماعي.
* تنمية الذات المتفردة.
* التنمية الاجتماعية.
* المتعة و البهجة الاجتماعية.
* متنفس للطاقات مقبول اجتماعيا.
* اللياقة والمهارات النافعة.

واستخلص " **لوي** " **Loy** أربع قيم اجتماعية مهمة للرياضة :

- المشاركة المبكرة تنمي المكانة الاجتماعية.
- تساعد في الحراك الاجتماعي الايجابي من خلال المنح الدراسية.
- علاقات اجتماعية طيبة تؤدي الى فرص وظيفية ومهنية جيدة.
- تنمية أنماط السلوك الاجتماعي المقبولة سواء في الحياة العامة أو العملية.

وقد قدم " **كنيون** " **Kenyon** الإطار التالي كقيم ذرائعية للنشاط البدني، كما اعتبرها وظائف النشاط البدني في نفس الوقت:

- كتعبير اجتماعي.
- كطريقة لتحسين الصحة واللياقة البدنية.
- كنمط للتعبير الجمالي.
- كوسيلة للمخاطرة المحكومة نسبيا.
- كاسترخاء بدني ونفسي.
- كمسار لتحقيق الذات و بناء الانضباط.(أمين أنور الخولي، 2001، ص 170)

3- 2 – الأهداف التعليمية:

إن رفع القدرة الجسمانية للتلاميذ هدف تعليمي عام لحصة التربية البدنية والرياضية، فيعني هذا وجوب تحقيق الأهداف الجزئية التالية:

- تنمية الصفات البدنية وهي : القوة، السرعة، المرونة، الرشاقة، التحمل.
- تنمية المهارات الأساسية مثل: الوثب، الجري، التسلق، الرمي، المشي.
- تنمية المهارات الخاصة بالرياضات الأساسية مثل: ألعاب القوى، الجمباز...
- اكتساب المعارف الرياضية، النظرية، صحيحة و جمالية.

هذه الأهداف واجب أساسي و هي الهدف التعليمي الأول لدرس التربية البدنية والرياضية، من أجل أن يتعرف التلميذ على مستوى ومدى تقدمه من حيث الأهداف السالفة الذكر يجب على الأستاذ أن يكثر المنافسات والمسابقات.

4 – دور وواجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية:

يقول "**جون ديوي** " ليست مهمة المدرس مجرد تدريب الأفراد وإنما تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة ومدرس التربية الرياضية يقع على عاتقه كثير من الأعمال إضافة إلى عمله الخاص بتربية النشء تربية بدنية واجتماعية وصحية ومن ضمن الأعمال التي يقوم بها مدرس التربية الرياضية في المدرسة مايلي:

- ❖ تشكيل لجان طلابية تعاونية عن طريق العمل الجماعي و الاهتمام بالساحات والملاعب وإعدادها في بداية السنة الدراسية والمحافظة عليها خلال العام الدراسي.
- ❖ القيام بجرد التجهيزات الرياضية والأدوات.
- ❖ الاهتمام بنواحي الإدارة والتنظيم واعتبارها عنصرا أساسيا في نجاحه وذلك من خلال سجلات خاصة للنشاطات المختلفة والإشراف والمتابعة بنفسه.
- ❖ إجراء فحص طبي لكافة أعضاء الفرق من التلاميذ في بداية كل سنة مع تدوينها في سجلاته الخاصة.
- ❖ تطبيق المنهج المقرر بشكل متوازن خلال السنة الدراسية.
- ❖ **اختيار طرق التدريس الملائمة:** وهذا له أثر عميق في نفوس التلاميذ فيجب أن تؤسس طرق التدريس المستخدمة لتوصيل المحتوى على كيفية استغلال نشاط التلاميذ وإعطائهم الفرصة للحصول على المعلومات بأنفسهم واكتشافها مما يجعل التلاميذ يقبلون على التعليم بنفس راغبة وشغف في زيادة الاطلاع ويحبون المدرسة والمدرس ويتشربون مبادئه وينشئون محبين للمجتمع راغبين في التعاون معه.
- ❖ **توثيق الصلة بين البيت والمدرسة** : يجب على المدرس أن يوثق الصلة بين البيت والمدرسة عن طريق الحفلات والمباريات والعروض الرياضية التي تقام في المدرسة في مختلف المناسبات، فيدعو أولياء أمور التلاميذ ويناقشهم في المشاكل العامة التي تعترضهم في تربية أبنائهم كما يقدم لهم النصائح التي يجب إتباعها لمساعدة المدرس في عمله للنهوض بمستوى أبنائهم.

ومما يعاني منه مجتمعنا عدم التعاون بين البيت والمدرسة فكل منهما لا يثق بالآخر لذلك لا ينفذ التلميذ ما يطلب منه في المدرسة لأنه يجد تهاونا بها في المنزل ويجد ما يناقضها. (زكية إبراهيم كامل وآخرون 2007، ص25)

- ❖ **معاملة المعلم لتلاميذه:** ذلك أن صلة المدرس بتلاميذه لا تقتصر على الدروس والناحية التعليمية فقط، فإنهم يتأثرون بمعاملته لهم أكثر مما يتأثرون بدروسه فإذا كان المدرس مرنا متسامحا محبا للتلاميذ يعرف كيف يتعامل معهم كل حسب نفسيته وحالته ويلبي رغباتهم بقدر المستطاع ويعرف احتياجاتهم في المرحلة السنية التي يمرون بها ويتصرف حسب المواقف المختلفة فان ذلك يسبغ المحبة عليهم ويجعله قدوة حسنة يتأثرون به في سلوكه وعاداته وآدابه وطريقة معاملته للناس حتى ينشؤا على صفات أخلاقية طيبة وعلى إيمان بقيمة المعلم والقيام بالواجب.

❖ **صلة المدرس بزملائه:** من المؤسف ألا يستطيع المدرسين تقدير الأخطاء التي تنتج عن سوء علاقاتهم وإدارة المدرسة وخدمتها وقد يعتقدون أن هذا أمر خاص بهم، ولكن الواقع أن الجو المدرسي ينعكس على سلوك هيئة التدريس في صورة أنواع من السلوك الشاذ الذي يدركه التلاميذ بسهولة ويستهجنونه ويستصغرون أقدار مدرسيهم لوقوعهم فيما لايرضاه التلاميذ لأنفسهم ويكفرون بالقيم التي أوشكوا أن يقتنعوا بها ويصبحون في حالة من الشك والقلق في مدى صحة الأقوال التي يسمعونها من مدرسيهم، بينما تتعارض مع أفعالهم وصلاتهم الاجتماعية ببعضهم.

ومن الخطأ الشديد أن يعرف التلاميذ شيئا عن خلافات المدرسين أو نزاعهم مع بعض أوآرائهم في بعضهم.

وعلى مدرس التربية الرياضية أن يضع في بداية عمله خطة عمل سنوية دراسية وفق ظروف المدرسة وعواملها الايجابية سواء لدرس التربية الرياضية المنهجي أو للنشاطين الداخلي والخارجي ويكون إعداده لهذه الخطة مبينا على أساس تقسيمها إلى فترات زمنية تتفق والمنهج السنوي وأن تناسب الخطة وظروف وإمكانيات المدرسة من ناحية الملاعب والأدوات والتجهيزات الرياضية.(زكية إبراهيم كامل وآخرون، 2007، ص26)

5- أسس بناء وتطبيق وحدة تعليمية:

5- 1- تنظيم حصة التربية البدنية والرياضية:

5- 1- 1- الجانب التحضيري:

- انطلاقا من الوحدة التعليمية، استخراج الهدف الخاص.
- تحليل الهدف الخاص (الخاص بالحصة)، وتحديد مبادئها الإجرائية.
- تحديد محتوى (الوضعيات التي تحقق الهدف بنسبة أكبر)، مع مراعاة مستوى التلاميذ، الوسائل، طبيعة الجو...
- تحديد صيغة صيرورة التعلم (ورشات، أفواج، فردي...الخ)
- تحديد مدة الممارسة للوضعيات.
- تحديد المهام والأدوار التي يقوم بها المتعلمون.
- توقع حلول للصعوبات التي تواجه المتعلم.

5- 1- 2- الجانب التطبيقي:

5- 1- 2- 1- المبادئ المسيرة للدرس:

بعد تحضير وإعداد وحدة تعليمية/ تعلمية، يتحول دور الأستاذ إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق المبادئ التالية:

- يشرح، يوضح حركيا بنفسه أو عن طريق تلميذ.
- يعلن عن بداية و نهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة.

- يصحح فرديا و جماعيا ويقوم أعمال التلاميذ.
- يوجه و يعدل التعليمات.
- يثير، يشوق، يشجع، يطمئن، يساعد التلاميذ.(مديرية التعليم الثانوي العام، 2006، ص13)

5- 1- 2- 2- المبادئ المتعلقة بالتسخين:

يعتبر التسخين إحدى المراحل الهامة في حصة التربية البدنية، حيث أنه يضمن للجسم تحمل شدة المجهود التي يتطلبها مضمون الحصة ولذا على الأستاذ أن يسهر على:

- مبدأ تدرج صعوبة التمارين والحركات.
- تكييف مدة العمل واختيار التمارين حسب طبيعة النشاط والحالة الجوية.
- احترام مبدأ الجهد والراحة.

5- 1- 2- 3- المبادئ المتعلقة بمرحلة التعلم (الجزء الرئيسي):

من المعلوم أن الجزء الرئيسي من الحصة يضمن تحقيق الهدف المسطر ولذا فمساهمة الأستاذ كبيرة في هذه المرحلة من حيث:

- اقتراح المضامين في صيغة إشكاليات.
- تنشيط أفواج العمل.
- مراقبة المتعلمين لإيجاد الحلول المناسبة، وهذا عن طريق:

- **التدخلات الشفوية:**

– الشرح الموجز، المبسط، والمفهوم.
– تقديم التوجيهات في الوقت المناسب.
– استعمال صوت مسموع وواضح.

- **التدخلات العملية (الحركية):**

- استعمال إشارات وحركات واضحة وصحيحة (باليدين، بالجسم كله، بالأداة المستعملة).
- استعمال إشارات مركبة (بين الصوت والحركة).
- التنقل بين الورشات ومراقبة الأعمال.
- التصحيح الفردي أثناء الممارسة.
- توفيق العمل لإعادة الشرح أو للتصحيح الجماعي.
- اقتراح بعض الحلول، وتزويد التلاميذ بمعطيات إضافية إذا اقتضت الضرورة.

5- 1- 2- 4- المبادئ المتعلقة بالتقويم (الرجوع للهدوء):

كثيرا ما تهمل هذه المرحلة، والمؤكد أنها:

- فترة لتقويم أعمال التلاميذ خلال مرحلة التعلم.
- قد تكون بتمارين هادئة وبحوصلة ما جاء في الحصة.

- تعلن فيها النتائج إن كانت هناك منافسة.
- تحضر فيها الحصة القادمة.(مديرية التعليم الثانوي العام،2006، ص14)

5 – 2 – مراحل انجاز حصة التربية البدنية والرياضية:

المراحل	العناصر المميزة
التقويم التشخيصي (الأولي)	- تحديد العناصر الخاضعة للتقويم، انطلاقا من معايير الهدف التعليمي المعني. - تحديد المحتوى الذي يقوم عن طريقة التقويم. - تحديد منهجية تطبيق المحتوى
تحليل النتائج (استخلاص النقائص و ترتيبها حسب أوليات) تماشيا مع نشاط المختار.	
بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها	-صياغة أهداف الحصة انطلاقا من النقائص (المعايير). -توزيعها على المدى الزمني (حسب عدد الحصص). -تحديد المحتوى (وضعيات التعلم) لكل هدف. -اعتماد التقويم التكويني كضابط و معدل مرافق لسيرورة العمل (في جميع الحصص)
تطبيق الوحدات التعليمية / التعلمية (الحصص) ميدانيا مع التلاميذ.	
التقويم التحصيلي	- إخضاع المؤشرات (النقائص) المحددة في بداية الوحدة التعلمية للتقويم. - تحديد محتوى يستجيب للمؤشرات المراد تقويمها. - تحديد وسائل و منهجية التقويم (ذاتي، جماعي، فردي...) - تحليل النتائج.
من خلال هذا تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة و منه مدى اكتساب الكفاءة المنتظرة.	

- الوحدة التعليمية هي الفصل التعليمي الذي يتضمن مجموعة وحدات تعليمية / تعلمية (حصص) قصد تحقيق هدف تعلمي.
- **الجدول رقم (01): يوضح مراحل إنجاز حصة التربية البدنية و الرياضية.**(مديرية التعليم الثانوي العام، 2006 ص12)

5- 3- شكل يوضح أهم أغراض كل جزء من أجزاء الحصة:

أجزاء الدرس	أغراض فسيولوجية	أغراض تعليمية	أغراض تربوية	
			نفسية	اجتماعية
الجزء التحضيري	-أهمية الإحماء - تنشيط الدورة الدموية - عملية التمثيل الغذائي - تهيئة العضلات و المفاصل من خلال المرونة- تنشيط و تنبيه مراكز المخ.	تنمية و تحسين الصفات البدنية الأساسية : قوة- رشاقة-مرونة-تحمل سرعة و توظيفها مع صفات البدنية للنشاط المتعلم.	التهيئة النفسية للتلاميذ قبل البدء في الحصة	- النظام - التعاون - التكيف مع المواقف
الجزء التعليمي	- تنشيط الدورة الدموية أثناء النشاط - مراعاة زيادة شدة الحمل في النشاط التطبيقي	- تنمية الصفات البدنية - تعلم مهارات حركية	تربية بعض الصفات الخلقية.	-العمل في جماعات -التعاون-القيادة -الانتماء-معايير العمل الايجابي
الجزء التقييمي	- تهدئة للدورة الدموية - عودة النبض و الضغط للحالة الطبيعية	التدريب على بعض التمرينات البدنية الاسترخائية - استرخاء تام للجسم	- إيقاظ الاتجاهات السلمية نحو التربية البدنية بصورة عامة و دروس التربية الرياضية بصورة خاصة - احترام العمل - احترام الزميل	- التعاون في إعادة الأدوات و الأجهزة المستخدمة إلى أماكنها - قيادة التلاميذ إلى فصولهم.

- **الجدول رقم (02) : يوضح أهم أغراض كل جزء من أجزاء الحصة.**(مصطفى السايح محمد، 2001، ص 55)

5– 4– الثنائية المحورية في عملية التقويم بالكفاءات:

5 – 4 – 1 – وضعية مشكلة:

يتطلب قياس أداء المتعلم نمطا تقويميا يتركز على قاعدة توظيف المعارف لا على استرجاعها، ومن ثم فان هذا التوظيف مرتبط بمعرفة أدوات عملية تتطلب جعل التلميذ في مواجهة مواقف تدفعه إلى توظيف مكتسباته لتجاوز حواجزها، هذه المواقف هي ما يطلق عليها وضعيات مشكلة.

5– 4– 2– مؤشر الكفاءة:

مؤشر الكفاءة يعبر عن الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكن بواسطة معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، ويبرز ذلك من خلال الأفعال القابلة للملاحظة والقياس أثناء مواجهة المواقف التي تستدعي توظيف مختلف المكتسبات المعرفية وضعية المشكلة.

5– 4–3– التقويم التربوي في مقاربة الكفاءات:

التقويم التربوي المرافق لنشاط التعلم والتحكم بمقاربة الكفاءات يرتكز على البعد التكويني أكثر (التشخيص والعلاج) من البعدين الآخرين التشخيصي والتحصيلي، وهو يتعلق بعملية التقويم التي تقيس أداء المتعلمين (منجزاتهم) لا تحصيلهم المعرفي بصورة مباشرة، ويكون ذلك من خلال وضعيات، مشكلة تضعهم أمام اختبارات حقيقة لإثبات كفاءتهم في حل جملة المشاكل المعترضة بتوظيف مكتسباتهم المختلفة أو تجنيد ما يتلاءم منها والوضعيات الإشكالية المطلوب حلها في صورة نشاطات أو أعمال تستند إلى ردود أفعال كتابية أو شفوية حسب الوضعيات المستخدمة إما لبناء التعلم أو لتقويم نتائجه، ويندرج كل ذلك في سياق بناء الكفاءات، أو تقييم مؤشرات اكتسابها.(رمضان ازريل وآخرون، 2001، ص270)

6 – أنماط حصة التربية البدنية والرياضية:

تتنوع دروس التربية البدنية والرياضية حسب الغرض الأساسي الذي يرجى تحقيقه والموجه إلى تنمية شخصية التلاميذ العامة، وتعتمد الدروس في معظم المدارس على الدروس العملية التطبيقية وتصنف أنواع دروس التربية البدنية إلى ما يلي:

6– 1– حصص تهدف إلى اكتساب الصفات البدنية للتلاميذ :

وفي هذا النوع يتم تطوير الميزات البدنية والوظيفة للتلاميذ، والعمل على الرفع من الأداء المهاري وذلك بمراعاة قواعد التدريب والحمل والراحة حيث يتناسب مع أداء التمارين وقدرات التلميذ، ويقدم هذا الدرس لكل الفئات وفي كل الأعمار وفي جميع الأماكن والمؤسسات التربوية (المدارس، المعاهد، و روضات الأطفال).

6 – 2 – خصص تهدف إلى اكتساب المهارات الحركية:

وهنا يتم تعليم التلاميذ المهارات الحركية للنشاط الرياضي المتنوع في المنهاج لدى المؤسسات التربوية.

6 – 3 – حصص تهدف إلى الجمع بين النمطين الأولين:

وذلك عن طريق إعطاء التمارين و الأنشطة التي تهدف إكساب التلاميذ كل من الصفات البدنية والمهارات الحركية معا.

6 – 4 – حصص تهدف إلى تحسين و تطوير و الارتقاء بمستوى الأداء:

وهي توحد بين النمط الأول والثاني في آن واحد من أجل العمل على تثبيت وإتقان المهارات الحركية والصفات البدنية عند التلاميذ.

6 – 5 – حصص تهدف إلى قياس المستوى المحصل عليه:

قياس مستوى المحصل عليه عند التلاميذ وذلك بغرض معرفة مدى تحقيق أهداف منهاج التربية البدنية و الرياضية.(محمد عوض بسيوني وآخرون، 1992، ص 118)

7- مواصفات حصة التربية البدنية والرياضية:

أساس العملية التعليمية كلها هو درس التربية البدنية والرياضية، يتم تحضير الدروس قبل تنفيذها بمدة كافية وأن يشمل جميع أنماط النشاط الرياضي المختلفة وأن يوفق بين محتوى الدرس والإمكانيات المتاحة داخل المؤسسة ويتصف الدرس بما يلي :

- أن يكون مجموعة مركبة من التمرينات البدنية والأنشطة الرياضية والألعاب والمنافسات.
- أن يكون مجموعة مركبة من القيم التي تتناسب والسلوك السوي للإنسان.
- أن يكون مجموعة مركبة من المفاهيم والمعايير والحقائق لاكتساب التلاميذ المعارف والمعلومات.
- أن يكون مجموعة أساليب الإعداد البدني التي يكتسبها التلاميذ ليمارس النشاط الرياضي.
- أن تكون كل هذه العوامل موجهة لتحقيق أهداف التربية والرياضة وتقدم في الدرس الخبرات والمواد التعليمية التي تؤدي لتحقيق هدف معين ويراعى في ذلك الوسائل والتدرج، ويكون الدرس في مجمله عبارة نوعين من النشاط وذلك حسب النشاط الرياضي الممارس:

- **نشاط داخلي:** و يكون داخل الميدان المدرسي ويفترض أن لا يتعارض مع الجدول الزمني للمدرسة.
- **نشاط خارجي:** ويخص فئة الطلاب المتميزين ويكون بين المدارس والمؤسسات الاجتماعية الأخرى. (أمين أنور الخولي و آخرون، 1998، ص 119)

8- طرائق إخراج حصة التربية المدنية والرياضية:

8-1- الطريقة العامة لتعلم المهارات الحركية:

كل الطرق العامة يمكن استخدامها لتعلم المهارات الحركية، وتوجد طرق خاصة لتعليم أوجه النشاط المختلفة وتختلف الطرق من نشاط إلى أخر، فالطرق الخاصة لتعليم التمرينات الرياضية تختلف عن الطرق الخاصة لتعليم السباحة مثلا، ولو نظرنا إلى التعليم بوجه عام نجد أنه يتبع الخطوات المنطقية الآتية:

- الشرح اللفظي (المتعلم يسمع ويفكر).

- تقديم نموذج للحركة (المتعلم يشاهد ويفكر).
- قيام المتعلم بالحركة تحت إشراف المدرس (بالعدد- إصلاح الخطاء) المتعلم يمارس ويكتشف.
- تدريب المتعلم على الحركة أو تكرار لأدائها (لتثبيت المهارة المكتسبة).
- التقدم بالحركة وذلك بإضافة حركات أخرى مع زيادة الدقة في الأداء.

وهنا تقسيم آخر يقسم طرق التدريس إلى (03) ثلاثة أنواع:

أولا: الطريقة المباشرة: وفيها يتم اختيار وتحديد الأنشطة من جانب المعلم بنسبة 100% ولا يتدخل التلميذ في أي شيء إلا التنفيذ طبقا لتعليمات المعلم وهذه الطريقة المتبعة حاليا في المدارس أي أنها عملية تلقين وتكليف وإملاء بدلا من كونها عملية انطلاق وتعبير حيث أنها تفتقر إلى إعطاء فرص الاستكشاف والابتكار من جانب التلاميذ، ورغم هذا فإنها تمكن للمعلمين الجدد من تثبيت أقدامهم وحسن السيطرة على الفصل، ويمكن من خلالها توجيه الشرح للفصل كله لمعرفة الخطوات الأولية لتنفيذ المهارات الحركية.

ثانيا : الطريقة غير المباشرة: وفيها يقوم التلاميذ باختيار الأنشطة والمهارات طبقا لقدراتهم البدنية والعقلية وهذه الطريقة تساعد التلاميذ على الاستكشاف والتجريب وتنمية صفات المبادرة وإعطائهم الثقة بأنفسهم خصوصا عندما يستخدم الأجهزة والأدوات ويتعامل معها بحرية، كما أنها تعطي المعلم فرصة لاكتشاف ميول التلاميذ وهنا يكون دور المعلم مرشدا وموجها وليس ناقلا للمعلومات، ويمكن استخدام هذه الطريقة في الأنشطة الحرة أو في المشروعات كالأيام الرياضية ومسابقات الجري، وفيها يقوم كل تلميذ باشتراك في المشروع حسب قدراته مع مراعاة الفروق الفردية لكل تلميذ.

ثالثا : الطريقة المقيدة: تعتبر مزج بين الطريقة المباشرة وغير المباشرة، وفيها يكون التلاميذ أحرارا في التدريب في نطاق هذه القيود الموضوعة من جانب المدرس، فهو يحدد نوع النشاط المطلوب ويترك للتلاميذ حرية أدائها وفقا لسابق خبراتهم أو حدود معلوماتهم، فمثلا في النشاط التطبيقي يحدد المعلم نوع النشاط كالتمرير في كرة القدم أو كرة السلة ويترك للتلاميذ حرية التدريب والأداء سواء كان التمرير من أعلى أو من الأسفل، وهذه الطريقة تساعد على الاستكشاف والتجريب والانطلاق وإظهار خلفية كل تلميذ ومقدرته وسابق خبرته، وفي هذا تعتبر هذه الطريقة تربوية نفسية تراعي الفروق الفردية وتظهر المواهب التي تحتاج إلى رعاية وتوجيه.

8 – 1 – 1 – الطريقة الكلية:

دل التجريب على أن الطريقة الكلية تفضل الطريقة الجزئية حين لا تكون المادة طويلة أو صعبة، وحين تكون لها وحدة طبيعية أو تسلسل منطقي،فتعلم مهارة (الشقلبة الجانبية على اليدين مع ربع لفة في اتجاه الجري) لا يمكن تجزئتها لان الجسم يكون في الهواء و في تسلسل منطقي للأداء الحركي.(محمد سعيد عزمي، 2004، ص83)

8– 1– 2– الطريقة الكلية الجزئية:

تستخدم في مواقف كثيرة حيث يقدم النشاط فيها للتلاميذ لأول مرة ككل ثم يتم التدريب بعد ذلك على أجزاء معينة تظهر الحاجة للتدريب عليها أثناء الممارسة ككل، ويستخدم بالطريقة الكلية الجزئية كثيرا في تعليم

المبتدئين في السباحة، حيث لابد للتلميذ أن يأخذ فكرة شاملة عن السباحة ككل قبل صقل حركات الذراعين أو ضربات الرجلين أو التنفس.

8- 1- 3- الطريقة الجزئية – الكلية – الجزئية:

هي تشابه الطريقة الكلية الجزئية، فيما عدا أن التعديل للخلف أو الأمام يحدث بانتظام أكثر، وفي هذه الطريقة يتم التدريب على المهارات الأساسية ثم الممارسة للنشاط ككل، ثم العودة ثانية للتدريب على المهارات الجزئية وهذا أسلوب أفضل من التدريب المنحصر على مهارات معينة ولكن في بعض الأحيان توجه عناية محددة على تحسين مستوى المهارات الضعيفة.

8- 1- 4- الطريقة الجزئية المتدرجة:

وفيها يتم التدرج في ربط الأجزاء المنفصلة للنشاط، فمثلا لو استخدمت هذه الطريقة في تعليم كرة السلة، فلا بد للتلاميذ أن يتعلموا أولا التمرير ثم مهارة التنطيط، ثم لابد من تجميع هاتين المهارتين في نشاط واحد ثم يتم التدريب على مهارة ثالثة كالتصويب بطريقة السلم ثم تجميع المهارات الثلاثة معا في نشاط واحد بينهما كالتصويب بالطريقة التي تم التدريب عليها.

8- 1- 5- طريقة الاستجابة للنداء:

وتستخدم هذه الطريقة في المواقف التي تتطلب تدريبا أو أداء موحدا كالتمرينات الاستعراضية والعروض الرياضية التي تقام في المناسبات العامة حيث تؤدى الحركات تبعا للأوامر والنداءات من قبل المسؤولين.

8- 1- 6- طريقة المحاضرة:

وتستخدم لتقديم المعلومات الخاصة بالبرامج النظرية ويجب أن تعد بعناية خاصة وأن تلخص لهم المادة المتصلة بالمحاضرة مع استخدام كافة الوسائل الممكنة التي تستميل التلاميذ كالصور والرسومات والمجسمات ...إلخ

مثل محاضرة كيفية تخزين الأدوات الرياضية أو كيفية إعداد الملاعب، وعندما ظهرت المناهج الحديثة التي نادت بالتركيز على التلميذ بدلا من التركيز على المواد الدراسية كان لابد من تطوير طرق وأساليب التدريس حتى نتخلص تدريجيا من تلك الأساليب التقليدية المنطقية، تستخدم الأساليب الوظيفية التي تراعي الأسس النفسية للتلاميذ بعيدا عن النداءات الشكلية التي تجعل المدرس هو الشخص المسيطر الآمر الناهي والتلميذ هو المؤدي المنفذ.(محمد سعيد عزمي، 2004، ص85)

8 – 2 – التدريس من خلال مهمة أو التكليف بعمل (المشروع):

يتم تحرير ممارسة الفصل بصورة تدريجية من الجمود و التقليد السلبي إذ يسمح هذا الأسلوب ببعض الحرية للتلاميذ في أثناء مرحلة التنفيذ ، أما القرارات التي تتخذ من قبل المدرس (تحضير الدرس) طبقا للخطة الموضوعة فيتم التحرر منها أثناء مرحلة التنفيذ فيمكنهم أداء المهارات المطلوبة بمعرفتهم دون الحاجة للنموذج

أو أدائها بصورة مختلفة تنبع من داخل التلاميذ أنفسهم وفقا لمدى معرفتهم و سابق خبرتهم ، وهنا نجد أنفسنا قد تخلصنا من الأداء الموجه الذي يعمل فيه كل التلاميذ نفس الحركات في وقت واحد وبصورة موحدة و كل حسب قدراته مثل: تمرير الكرة ، تنطيط الكرة، عمل المرجحات ويكون دور المعلم إرشاد والتوجيه وهي تعتبر بداية نحو التعليم الذاتي الذي نرجو تحقيقه

8 – 3 – استخدام الزميل:

يتم استخدام الزميل بصورة متبادلة متكافئة لتصحيح الأخطاء و تقديم المساعدة وتوفير عامل التثبيت عندما يؤدي المهارة بشكل صحيح ، و قد يكون من أسباب استخدام هذا الأسلوب أن المدرس بمفرده لا يستطيع ملاحظة الأداء المباشر لجميع التلاميذ في الفصل ولذا يسند المدرس تصحيح الأخطاء و المساعدة إلى التلميذ الزميل ، لكي ينجح هذا الشكل في التدريس لابد من زيادة الثقة بين التلاميذ و المدرس و تدريب التلاميذ على تصحيح الأخطاء فمثلا: تلميذ يقوم بعمل تمرين رقود ثني الجذع و الأخر يقوم بتصحيح الأخطاء والعد للتلميذ الأول فهذه العملية واستخدام هذا المنفذ إنما يعني تغييرا سلوكيا من جانب المدرس و تعويد التلاميذ أن يعتمدوا على أنفسهم في عمليتي التنفيذ و التقويم.

8 – 4 – استخدام جماعة صغيرة:

هذه الطريقة هي امتداد لشكل استخدام الزميل حيث تتكون الجماعة من ثلاثة أوأربعة تلاميذ يساهمون معا وتبادليا بالأداء و الملاحظة و تصحيح الأخطاء و تسجيل الأرقام والأزمنة وعدد مرات التكرار عند تأدية مهارة من المهارات كالمسابقات و أداء التمرينات و يمكن استخدام هذا الشكل في الفصول الكبيرة (الأقسام) العدد والمحدودة الإمكانيات، كما أنها تساعد على تنمية مفهوم العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.

8 – 5 – استخدام البرامج الفردية:

يستخدم البرنامج الفردي في التربية الرياضية لتوفير فرصة كاملة للتعلم الذاتي، الذي يعطي للتلاميذ الاستقلال في العمل.ففي التعليم المتبادل يستخدم التقويم من الزميل وتوفر فيه القياس الفوري، وكذلك في البرامج الفردية ثم تحويلها إلى القياس الذاتي بذلك يقوم التلاميذ بعمليتي التنفيذ و التقويم، أي يصبح قريبا من التعلم الذاتي الذي نحاول الوصول إليه ولكون دور المدرس هنا موجها و مرشدا و تتمثل هذه البرامج في التربية الرياضية في نظام المحطات.(محمد سعيد عزمي، 2004 ، ص89)

8 – 6 – الاستكشاف الموجه:

يستخدم فيه المدرس ألفاظ التساؤل مع عدم ذكر الإجابات أو الحل بل يدفع التلميذ ليسعى وراء الحل والإجابة عن التساؤل إنما تأتي من جانب التلميذ وهنا يكون دور المدرس اكتشاف المواهب وتوجيهها.

8 – 7 – حل المشكلة:

تعتبر المستوى الثاني في عملية الاستكشاف وفيه لا يوفر المدرس مفاتيح الحل للمشكلة ويترك للتلميذ البحث عن الإجابة بالكامل والغرض الأساسي لهذا الشكل هو تشجيع التلميذ على البحث والتقصي، ويصبح

التلميذ في أمس الحاجة إلى التشجيع ويتمثل ذلك في إقامة الأيام الرياضية والمسابقات التي تحتاج إلى تخطيط وتنفيذ وتقويم.

8 – 8 – طريقة الوحدات:

الوحدات في التربية الرياضية تحتوي على تمرينات لتحسين اللياقة البدنية والمهارات في الجمباز وألعاب القوى والألعاب الجماعية ككرة القدم مثلا: (تمرير الكرة بالطرق المختلفة، صد الكرة بالطرق المختلفة المراوغة، خطط اللعب ...إلخ)

ويراعى عند تنفيذ الوحدة استغلال أقصى ما يمكن استخدامه من الأدوات والإمكانيات خلال الإحماء العام والخاص وإعطاء ألعاب صغيرة تخدم النشاط التعليمي، كما يراعى زيادة الحمل حسب مستوى التلاميذ ويترك للمدرس حرية التشكيلات حسب مساحة الملعب وحرية الابتكار في التنفيذ هذا بالإضافة إلى مراعاة الانتقال من مجموعة إلى مجموعة داخل الوحدة في تسلسل منطقي من السهل إلى الصعب وفي ترتيب بحيث يخدم كل مجموعة المجموعة اللاحقة بها وتحدد لكل وحدة أهداف عامة معرفية ومهارية، ووجدانية ولكل مجموعة أهداف سلوكية إجرائية

وجميع هذه الطرق الحديثة جعلت التلميذ هو محور الاهتمام و تغير مفهوم عمل المدرس و تحريكه من مركز التحكم و إعطاء الأوامر إلى مرشدا و موجها و إعطاء التلاميذ الفرصة الكاملة لتحمل المسؤولية وتعويدهم عمليا وجعلهم يعتمدون على أنفسهم ، ويعلمون أنفسهم بأنفسهم لتحقيق مبدأ التعليم الذاتي بدلا من اعتمادهم على المعلم ليقوم بتعليمهم ...(محمد سعيد عزمي، 2004، ص 90)

9 – الشروط الأساسية لإنجاز الحصة:

- يكون هدف الحصة مشتق من الوحدة التعليمية الموالية للنشاط البدني والرياضي المبرمج.
- يجب أن تستجيب محتويات الحصة لهدف إجرائي من انجاز الأستاذ نفسه.
- أن تستجيب لتخطيط الأستاذ و منهجيته في العمل (البطاقة المهنية).
- أن تكتسي الطابع الإدماجي و تكون متجانسة مع الهدف الإجرائي و مؤشر الهدف التعليمي (الكفاءة الختامية).
- تستدعي سلوكات التلاميذ قابلة للملاحظة و التقييم.
- تستدعي نهج تربوي لا رياضي محضر من طرف الأستاذ.
- تستدعي استعمال وسائل عمل حسب الإمكانيات المتاحة تتجاوب وطبيعة التعلم في الميدان.
- تستدعي الملاحظة المباشرة كمقياس لإنجاز عملية التقييم التكويني واستدراك النقائص وتقويم العمل.
- تستدعي العمل الفعلي في الميدان بعيدا عن أي تأويل لأي نتيجة منتظرة.
- أن تستجيب لرغبة التلميذ في التعلم.
- أن تستجيب لمعايير الإنجاز (شروط الإنجاز + شروط النجاح).
- تستدعي المزيج بين المهارات الفنية الرياضية كوسيلة عمل والسلوكيات المرتبطة بها.

- تستدعي اختيار حالات تعليمية تناسب الفعل السلوكي المرتقب من طرف التلميذ في تأدية مهمة معينة.
- تستدعي ترتيب العمل في الزمان والمكان استجابة لتطور المهارات التي تعكس تحقيق الكفأة المنتظرة.
- تستدعي ترتيب العمل مع مراعاة التداول بين العمل/ الراحة / الاسترجاع.
- تستدعي التنويع وفتح الباب للمبادرة والمشاركة الجماعية.
- تستجيب لرغبة التكامل و خدمة المواد التعليمية الأخرى.

10- صعوبات تدريس التربية البدنية والرياضية:

يواجه أستاذ التربية البدنية والرياضية مجموعة من الصعوبات والمشاكل هذه الأخيرة قد تقف حجر عثر أمامه ليقوم بدوره الموكل إليه على أحسن وجه، وهذه الصعوبات مختلفة ومتنوعة وفي هذه الدراسة سنتطرق إلى أهم الصعوبات التي تواجه الأستاذ في المؤسسة التربوية. (أمين أنور الخولي، 1996،ص109)

- **صعوبات تتعلق بالتسهيلات والإمكانيات المادية بالمؤسسات:** يعد هذا المشكل من أهم المشاكل التي تواجه التربية البدنية والرياضية في المؤسسات، وهذا قدر التربية البدنية والرياضية لان غيرها من المواد لا تحتاج إلى إمكانيات مثلما تحتاج إليه التربية البدنية والرياضية، وفي حالة توفر هذه الإمكانيات فان الأستاذ يستطيع تسيير الحصة في ظروف جيدة ويتطلب من الأستاذ أن يكون أكثر تخطيطا، ويزيد من مسؤولية الأستاذ، فليست التسهيلات الغالية هي الأفضل والاهم هو قدرة الأستاذ على توظيفها.

- **عدم توفر الصيانة اللازمة للأدوات والأجهزة:** كما أن ضمن المشاكل المتعلقة بالتسهيلات والإمكانيات ما يتعلق بتشغيل وتوظيف هذه الإمكانيات، وقد تتوفر المؤسسة على قدر كبير من هذه الإمكانيات، وقد لا يستطيع توظيفها أو صيانتها، وهذه القضية تتعلق بكفاءة التأهيل للمدرس ووحل هذه المشكلة يكون باشتراك المدرس في دورات تدريبية من اجل التعرف على طبيعة هذه الأدوات المستحدثة كأجهزة التدريب والأجهزة السمعية البصرية.

- **تدخل إدارة المؤسسة في صرف الميزانية المخصصة للتربية البدنية والرياضية:** ميزانية التربية لها مصدر رئيسي هو الاعتماد الحكومي ويجب أن توزع الميزانية طبقا للخطة على شراء ما يلزم البرنامج أو إصلاح وصيانة الأدوات، ومن أمثلة أوجه الصرف التي تصرف فيها ميزانية التربية البدنية والرياضية: الملابس الرياضية والرحلات المدرسية...الخ.

- **المساحة المخصصة للملاعب وأماكن الممارسة غير كافية:** تعاني معظم المؤسسات التربوية من نقص في المساحات المخصصة للملاعب وصالات التدريب المغلقة، والمنشئات والملاعب المفتوحة...الخ.

- **عدم توفر أماكن لخلع الملابس:** يؤدي ذلك إلى خلع التلاميذ ملابسهم في الفصل، وهذا يؤدي إلى ضياع فترة أطول من الوقت المخصص لهذا الغرض وبالتالي ضياع وقت كبير من الحصة، كما أن ترك ملابس التلاميذ في الفصل بصورة غير منتظمة قد يؤدي إلى فقدانها.

لذلك يجب توفير أماكن لخلع الملابس في كل مؤسسة ويمكن ضم هذا العنصر إلى المرافق والخدمات ومثل ذلك توفير مخزن للأجهزة والأدوات وغرفة هيئة التدريس والحمامات.

- صعوبات تتعلق بدروس التربية الرياضية:

- عدم مناسبة حجم المادة الدراسية بالزمن المحدد لها.
- عدم وجود منهج خاص للدروس التي تتم في الظروف الخاصة.
- وقوف التلميذ فترة طويلة انتظارا لدوره في أداء الواجب الحركي التعليمي.
- عدم كفاية عوامل الأمن والسلامة.

11- إستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات:

تستمد استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات جذورها من علم النفس السلوكي، كما هو الحال بالنسبة للتعليم بالأهداف، ومن جوانب أخرى من علم النفس المعرفي وعلم النفس البنائي، والتعليم بمقاربة الكفاءات هو العملية التي تكون فيها نتائج التعليم تمثل أهدافا تعليمية عامة محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تكوها نواتج تعليمات تترجم في صور أفعال سلوكية، حيث ينتج عن كل تعلم من التعلمات اكتساب سلوك جديد لها تأثير على الفرد، إن استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات تأخذ بعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة في طابعها المادي، حيث غالبا ما ترتبط الكفاءة بحل المشاكل المرتبطة بالمادة وتعتمد المعارف المرتبطة بتلك المادة، كما قد تلجأ إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدة مواد.

ونظرا لعلاقة الانسجام والتفاعل القائمة بين المقاربة والإستراتيجية حيث كل تغيير في إحداهما يتطلب تغيرا في الثاني، فان نمط المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي بعد انتقائه من استراتيجية الأهداف الكلاسيكية إلى استراتيجية التعلم بالكفاءات يتطلب تغيرا مناسبا لنمط مقاربة التعليم على ضوء مستجدات الاستراتيجيات المعتمدة ومن أهم أنماط استراتيجيات التعليم بمقاربة الكفاءات نجد:

1- استراتيجية إعادة السرد والتسميع: وتعمد على تكرار المعلومات من اجل تذكرها.

2- استراتيجية التفصيل والتوضيح: تمثل الفئة الثانية من استراتيجيات التعلم وهي عملية إضافة التفصيل المعلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى و بالتالي تجعل التفكير أسهل.

3- استراتيجية التنظيم: تستهدف هذه الاستراتيجية مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة وذلك بغرض إضافة جديدة على المواد، وهي تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعة فرعية اصغر.(عطا الله أحمد، 2009، ص75)

12 أهداف التربية البدنية والرياضية بأبعادها التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات:

حصة التربية البدنية والرياضية عملية تربوية أهدافها وقيمها تربوية ويأتي هذا كله باحتكاك مباشر مع التلاميذ والعلاقة بين الأستاذ الذي هو عصب العملية التربوية والتلاميذ الذين هم المتحرك الديناميكي لها.

فنظرا للتطور المستمر للرياضة بصفة عامة فقد أصبح من الواجب علينا في الظروف الراهنة إعطاء حلول سيكولوجية ونفسية واجتماعية وكذلك الأبعاد الاقتصادية، حيث أصبحت المؤسسة التربوية عند الدول المتطورة مؤسسة استثمارية بشرية تستفيد منها الدولة على المدى القريب والبعيد، حتى يكون التدريس في حصة التربية البينية و الرياضية ذو أهداف سامية كان لا بد من استحداث طريقة في للتدريس في أعلى مستوى خاص كالمقاربة بالكفاءات، الذي يجعل من الأستاذ دور الموجه وللتلاميذ دور الباحث وهذا ما يتطلبه الوضع الحالي وما ترضى إليه الرهانات العالمية الكبرى، وكذا من تحولات ومستجدات كان لا بد من مساير ها ومواكبتها وهذا للحاق بالركب الحضاري العالمي.(حاجي فريد، ص26)

13 مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الأتية: (بكي بن مرسلي، ص9)

13-1 تبنى الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية والمقاربة بالكفاءات كذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه منها على سبيل المثال: انجاز المشاريع وحل المشكلات وذلك بشكل فردي أو جماعي.

13-2 تحفيز المتعلمين على العمل:

يترتب على تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع لدى المتعلم فتختفي أو تزول كثير من الحالات كعدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لان كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتمامه.

13-3 تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات وكذا الميول والسلوكيات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية العاطفية (الانفعالية) والنفسية الحركية وقد تتحقق منفردة أو مجتمعة.

13-4 عدم إهمال المحتويات (المضامين):

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم التنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء انجاز المشروع مثلا.

13-5 اعتبارها معيار للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على الجهود المبذولة من اجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

13-6 تحولية: تتحول من حالة إلى أخرى (التفاوض = الكلام + الاستماع + البرهنة).

13-7 استعراضية: قابلة لتوظيف في موارد مختلفة اللغة ومتعلقة بمواد دراسية.

13-8 تطويرية: تنمو طوال حياة الإنسان وقد تنقص مثل القدرة على التذكر.

13-9 غير قابلة للتقويم: يتعذر التحكم فيها بدقة مثلا:(تدوين معلومات في وضعيات مختلفة).

* وكذا تتجلى من خلال نتائج يمكن ملاحظتها وتتطلب عدة مهارات.

* إنها مفيدة من حيث أن لها قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي والمهني هي مرتبطة بإنجاز نشاطات تمارس في حالات واقعية، تسمح بالاستفادة من المهارات.

وتسمح المقاربة بالكفاءات عموما بتحقيق ما يلي:

- إعطاء معنى للتعلم: تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ و الربط بينه و بين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم أن يكون لتعلمهم هدف، و بذلك لا تكون المعارف و المعلومات التي يكتسبها التلاميذ نظرية فقط، بل سيستغلونها حاضرا أو مستقبلا.

- جعل التعليم أكثر نجاعة: تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات لاعتمادها على أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرة المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة و صعبة و متنوعة.

تربط المقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد.

- بناء التعليم المستقبلي: إن الربط التاريخي بين مختلف مكتسبات التلاميذ وفي وضعيات ذات معنى سوف يمكن من تجاوز الإطار المدرسي ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة بعد أخرى ومرحلة بعد أخرى لتكون في خدمة كفاءة أكثر تعقيدا.

خلاصة:

تحتل التربية البدنية والرياضية مكانة مرموقة في عصرنا هذا خاصة في ظل التطورات الحاصلة في مجالات الرياضة عامة، و لقد تبنت الكثير من الدول المتقدمة سياسات تشجيع على زيادة النشاط البدني اليومي لأفراد مجتمعاتها و أصبحت المدرسة قناة و منفذا مهما لتحقيق هذا الهدف، و من خلال ما تطرقنا له تظهر أهمية درس التربية البدنية و الرياضية وقيمها التعليمية ، من حيث توفير اللياقة البدنية للتلميذ و الجسمية والنفسية و التخفيف من الضغوطات و اضطرابات النفس الناتجة عن احتكاكه بالغير والناجم عن كثافة ضغط المواد التعليمية الأخرى، و لأن حصة التربية البدنية و الرياضية بنيت وفق دراسات عملية مدروسة بإحكام من طرف الباحثين المختصين في المجال ولاننسى أنها الجزء الرئيسي والوحدة الأساسية في البرنامج الدراسي.

حيث تعتبر المقاربة بالكفاءات أو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بديلا جيء به الإصلاح المنظومة التربوية، ولقد جاءت هذه البيداغوجية لتصليح كل الأخطاء التي كانت في البيداغوجيا السابقة، وبالتالي تطوير طريقة التدريس، والتي تعطي للعملية التربوية بعدا آخرا يكون فيه المعلم والتعليم شريكان وفاعلان في هذه العملية.

الفصل الثاني

التقويم التربوي وأساليبه

تمهيد:

تجدر الإشارة إلى أن التقويم التربوي، يعد أحد المواضيع الهامة في المنظومة التعليمية، ومما لا شك فيه أن التقدم والتطور في ميدان التربية والتعليم لا يتم إلا بالرجوع إلى عملية التقويم التربوي هذا الأخيرة التي تعتبر جد هامة، ولا يمكن لأي منظومة تربوية الاستغناء عنها، حيث تعتبر الوسيلة التي تعمل على تطوير وتحسين عملية التعلم، كما يساعد التقويم في تحديد مدى النجاح أو الفشل، وذلك تمهيدا لتخطي العقبات والتغلب على المشكلات، ويمكن القول بأن عملية التقويم التربوي تؤدي إلى تحسين أداء المعلم والتلميذ في أن واحد؛ وذلك لأنها تجعل من العملية التربوية عملية دينامكية يشارك فيها كل من المعلم والتلميذ معا، ونظرا لأهميته البالغة أصبح التقويم الركيزة الأساسية لكل منظومة تربوية حديثة وأصبح واجبا على الباحثين إعادة النظر في الطرائق المعتمدة في أسلوب التقويم الحالي وهذا في جميع مراحل التعليم، وسوف نحاول في هذا الفصل التعرض بشيء من التفصيل لمفهوم التقويم التربوي وعناصره وكذا التعرض لبعض أساليب التقويم المعتمدة في المؤسسات التربوية والتعليمية.

1- مفهوم التقويم التربوي:

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة هي التقويم فالتقويم لغة معناه الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح نقول قوم الشيء أي وزنه وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة. (ابن منظور، 1968، ص498)

ومنه كلمة تقويم في أصلها اللغوي تعني تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما والحكم عليه إضافة إلى إصلاح اعوجاجه وتعديله، وقد وردت في القرآن الكريم آيات كثيرة تبين وجود التقويم منذ القدم ومنها قوله تعالى: ﴿ ولقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم ﴾. (سورة التين الآية04)

وقد ورد في الأثر عن أبو بكر الصديق رضي الله عنه وأرضاه، عندما كان يخطب المسلمين ذات يوم أنه قال: ..." فإن أحسنت فأعينوني وإن زغت فقوموني "... (محمد يوسف الكاندهلوي، 2004 ، ص366)

وهذا ما يؤكد على أن التقويم يعني تعديل ما اعوج من الشيء.

اصطلاحا: ظهرت عدة تعاريف لتفسير الجانب الاصطلاحي لمفهوم التقويم بسبب ما شهدته التربية من تطور وسوف نحاول في هذه الدراسة التركيز على بعض هذه التعاريف:

- يعرف Tayler التقويم التربوي بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية. (مصطفى رجب، 1994 ص09).

- أما تعريف سرحان الدمرداش فيقول: بأنه تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات، بقصد تحسين العملية والرفع من مستواها وتحقيق أهدافها. (عبدالله قلى، 1993 ، ص67)

- ويؤكد Thorndaik على أن التقويم: عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية وتقرير الدرجة التي يتم فيها تحقيق الأهداف. (جودت أحمد سعادة،1990 ص 432)

– ويضيف Grounlund أن التقويم: عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعة. (جودت أحمد سعادة، 1990، ص432)

ويلاحظ من خلال ما سبق أن هناك تشابه كبير في التعاريف السابقة للتقويم التربوي حيث كانت في مجملها تهدف للتأكد من مدى تحقيق الأهداف التربوية التي تم وضعها مقدما.

– يرىBloom أن التقويم: هو إصدار حكم على الأفكار، الأعمال، الحلول، طرق التدريس، المواد وغيرها من الأمور التربوية، ويتضمن التقويم هنا استخدام المحكات والمستويات أو المعايير لتقيم مدى دقة وفعالية الأشياء والجدوى الاقتصادية منها، وتكون الأحكام الصادرة إما كمية أو نوعية، في حين تتمثل المحكات في تلك التي يتم تحديدها من جانب التلميذ أو التي تعطى له. (جودت أحمد سعادة، 1990، ص432)

يقصد من خلال هذا التعريف في كون عملية التقويم تشكل Bloom والملاحظ أن مجموعة من الأدلة المنظمة التي تؤكد لنا ما إذا كانت قد حدثت فعلا تغيرات على التلاميذ مع تحديد مقدار التغير الحاصل على مستوى المعلم والمتعلم.

أما محمد السيد علي (2002) فيعطي مجموعة كبيرة من التعاريف الخاصة بمفهوم التقويم التربوي منها:

– التقويم هو إعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وضعت أو حددت سلفا.

– التقويم هو عملية يتم من خلالها الحكم على قيمة أو وضع قرار ينتج من ملاحظات متنوعة وخلفية القائم بعملية التقويم.

– التقويم هو عملية مقارنة نتائج التحصيل بالأهداف التعليمية المنشودة.

– التقويم هو عملية الحصول على معلومات واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها لاتخاذ القرار محمد. (السيد علي، 2002 ، ص389)

ويتفق Sandoz مع Daniel Stifflebeam في أهمية الحصول على المعلومات الضرورية للحكم على الأشياء في عملية التقويم، وهو يرى أن التقويم يمثل عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات التي تفيدنا في الحكم على بدائل القرار.(جودت أحمد سعادة، 1990، ص433)

بينما يرى كل من Joseph Bondi و Johnwiles أن التقويم يمثل الجهود التي تبذل لتقيم أثر البرامج التربوية وما يتطلب ذلك من نشاطات تتعلق بالأبحاث، وفحص البيانات وتوضيح الأهداف العامة والخاصة والتوصل إلى صنع القرار.(جودت أحمد سعادة، 1990، ص433)

ويشير جودت أحمد سعادة (1990) إلى أن معظم التعاريف التي وردت للتقويم التربوي تركز على نقطتين هما:

– ضرورة القيام بالعملية التقويمية لأجل التأكد من تحقيق الأهداف التربوية التي تم وضعها مسبقا.

– ضرورة توفير المعلومات اللازمة للعملية التربوية وذلك للتوصل إلى القرارات التربوية السليمة.

ويرى klausmeier (1975) أن التقويم عملية ثلاثية المراحل حيث تتطلب الحصول على المعلومات بالقياس والمحك. (عبد المجيد نشواتي، 1987، ص600)

ومن خلال هذا التعريف يمكن الخروج بالنقاط التالية:

– الحصول على معلومات لا يكون إلا بعملية القياس وهذا يعني أن يكون القياس صحيحا والأداة التي تقيس متوفرة على جميع الخصائص الموضوعية، لأجل سلامة المعلومات الناتجة.

– المحكات تعني المعايير التي نحن بصدد القياس وفقا لها.

– اتخاذ الحكم أو القرار لا يشترط فيه توفر المعلومات عما أمكن قياسه.

ويتفق هذا التعريف مع تعريف محمد عزة عبد الموجود (1979) الذي يرى بأنه يمكن إعطاء التعريف التالي لمفهوم التقويم فيقول: " أن التقويم هو عملية جمع، تصنيف، تحليل وتفسير البيانات والمعلومات، كمية أوكيفية كانت عن الظاهرة أو الموقف أو السلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار.(محمد عزت عبد الموجود، 1979، ص154)

من خلال هذا التعريف نستنتج مجموعة من العناصر في عملية التقويم التربوي وهي:

–جمع البيانات أو المعلومات عن الظاهرة أو الموقف أو السلوك.

– تصنيف هذه البيانات أو المعلومات.

– تحليل هذه البيانات أو المعلومات وتفسيرها.

–إصدار الحكم أو القرار.

وما يلاحظ عن هذا التعريف أنه يتوقف عند مرحلة إصدار الحكم أو القرار بينما التقويم التربوي هو أعم وأشمل، من حيث أنه يتعدى مرحلة إصدار الحكم إلى إجراء التعديل والإصلاح.

أما تعريف عبد المجيد نشواتي فيقول:" أن التقويم هو عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس، بهدف إصدار أحكم أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما. (عبد الله قلي، 1993، ص18)

يحدد هذا التعريف ثلاث مراحل لعملية التقويم نلخصها في ما يأتي:

– مرحلة الحصول على المعلومات وهذا عن طريق القياس.

– وضع محكات لتحديد القيمة المحصل عليها.

– مرحلة اتخاذ القرار، بالنسبة للاتفاق أو عدم الاتفاق بين الأداء والأهداف المسطرة.

من خلال ما سبق من التعاريف المختلفة لتحديد المعنى الاصطلاحي لمفهوم التقويم نخلص إلى القول بأن التقويم التربوي عملية تربوية شاملة، مجالها الرئيسي مكونات العملية التعليمية سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ، فهو وسيلة لكل منظومة تربوية جادة في اهتماماتها وحريصة على التأكد من تحقيق أهدافها وسلامتها، ومتطلعة إلى تكييف مناهجها بصورة مستمرة، ولعل هذا ما جعل موضوع التقويم التربوي يعد قضية قديمة حديثة تهتم بإعداد وتوجيه سلوك الأفراد.

2- نشأة التقويم التربوي:

يقودنا الحديث عن نشأة التقويم إلى الآيات التي وردت في القرآن الكريم، التي تبين وجود التقويم منذ القدم، ومن هذه الآيات قوله تعالى في الآية الثانية من سورة الملك ﴿ ليبلوكم أيكم أحسن عملا ﴾، وقوله تعالى في الآية الرابعة من سورة التين :﴿ لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم ﴾، وهذا ما يدل على أن التقويم قديم قدم الإنسان نفسه، وترجع رمزية الغريب (1996) ظهور عملية التقويم إلى أقدم العصور البشرية ويمتد ذلك إلى عصور ما قبل التاريخ، إذ كان الإنسان يقوم بإصدار نوع من الأحكام على زملائه وعشيرته. (رمزية الغريب، 1996، ص12)

كما تظهر أغلب الدراسات التاريخية أن التقويم كان يستخدم منذ العصور القديمة وحسب كمال عبد الحميد إسماعيل ومحمد نصر الدين (1994) فقد قامت الصين ولأول مرة باستخدام نظام الاختبارات التنافسية عام 2200 قبل الميلاد، وقد كان إمبراطور الصين يعمل على تطبيق الاختبارات مرة كل ثلاث سنوات لموظفيه للتأكد من مدى لياقتهم. (كمال عبد الحميد إسماعيل وآخرون، 1994، ص17)

وتضيف رمزية الغريب (1996) أن هذه الاختبارات تمر بثلاثة مراحل، حيث تنتهي في المرحلة الثالثة باختيار الفئة الممتازة التي كان يعهد إليها بالوظائف الراقية في الدولة وكانت مدة الاختبار تتراوح بين 18 إلى 24 ساعة في المرحلتين الأولى والثانية بينما تمتد إلى 13 يوم في المرحلة الثالثة. (رمزية الغريب، 1996، ص13)

وقد أشار Paul Monroe إلى أن نظام الامتحانات الحالي بكل ما فيه من تصنيفات كوسيلة لملء الوظائف الحكومية بدرجاتها المختلفة، قد وضع منذ حوالي 617 قبل العظيمة العرش في الصين. (صالح عبد العزيز، 1981، ص387)

ويضيف صالح عبد العزيز في كتاب آخر له" أن النشء في أثينا وإسبرطا، كان يتعرض لاختبارات بدنية وعقلية في غاية القسوة، وبناء على نتائج تلك الاختبارات يتحدد مصير الفرد ويحكم عليه بالبقاء أو الفناء. (صالح عبد العزيز، 1964 ، ص102)

أما عند العرب قديما فيرى أبو طالب محمد السعيد (2001) أنهم قد اعتمدوا بالدرجة الأولى على التسميع والأسئلة الشفهية عدا حالات الكتابة والخط العربي، أما تقويم الشعراء فكان غالبا ما يتم في الأسواق الأدبية الخاصة. (أبو طالب محمد السعيد، 2001، ص149).

ويرى محمود عبد الحليم حامد منسي (1998) أن بروز مكانة التقويم التربوي والإصلاحات الخاصة به، لم تكن إلا مع بداية الثورة الصناعية بأوروبا، ومع تطور النظم التعليمية الأوربية، تطور مفهوم التقويم تطورا ملحوظا وذلك ما بين 1800م و 1930م حيث شمل مجالات أكثر في النظام التربوي، فأصبح يستعمل في الحكم على الخبرات السابقة وأساليب التعلم ووسائل التدريس. (محمود عبد الحليم حامد منسي، 1998، ص14)

وهذا ما ذهب إليه صالح عبد العزيز في كتابه – تطور النظرية التربوية – حيث يرجع تطور مفهوم التقويم من حضارة إلى أخرى، إلى التطور الحاصل في المجتمع نتيجة ظهور الكتابة وتراكم الخبرات، والملاحظ في السنوات الممتدة بين القرون الوسطى إلى بداية النهضة الأوربية، أن الامتحانات في فرنسا، إيطاليا، ألمانيا

أوروبا الشرقية وروسيا، قد كانت لمدة طويلة من الزمن تجرى شفويا، أما الامتحانات الكتابية فيرجع تاريخها إلى سنة 1800، عندما ظهرت في جامعة كامبردج Cambridge ثم في جامعة أكسفورد Oxford بإنكلترا ثم في جامعة بوسطن Boston بأمريكا سنة 1845م. (صالح عبد العزيز،1981 ص388)

وقد برزت خلال السنوات الأخيرة اتجاهات جديدة في مجال التقويم التربوي وتطورت بعض المفاهيم المتعارف عليها، ويرى مصطفى رجب (1995) أنه من أبرز المنادين إلى التقويم التربوي (1981) Nickerson التي تهتم بالترتيب النسبي للطلاب والاهتمام بالكم في تصنيف التلاميذ إلى ناجحين وراسبين، بدل من الاهتمام بالمهارات التي تعلموها ويشير مصطفى رجب (1995) إلى أنه هناك من العلماء من يقرون أن التقويم التربوي يجب أن يتحول إلى اختصاص مهني ومن بين هؤلاء العلماء Sanders worthenet (1991) وقد ألزمت التحديات الحضارية والمطالب المتغيرة للمجتمعات على المؤسسات التربوية مراجعة مناهجها وتقويمها باستمرار حتى تساير هذا التقدم، ولتحقيق ذلك يجب أن يقوم بعملية التقويم مختصون في ذلك، إذن عملية التقويم التربوي عملية معقدة ومتشابكة الأطراف وتحتاج إلى كفاءة عالية في الميدان حتى نبتعد تدريجيا على التفسيرات الذاتية والظرفية، وحسب مصطفى رجب 1995 فإنه قد أشار إلى ذلك Murphy (1989) بقوله إذا كان يراد إحداث تغير هام وإذا ما أريد تحقيق الأهداف فيجب البدء بتغير طرق التقويم والتأكد من أن طرق التعلم قد تغيرت. (مصطفى رجب، 1995، ص40)

ومن خلال هذه النبذة التاريخية الموجزة في التطور الذي شهده مفهوم التقويم نلاحظ أن هذا المصطلح قديم قدم الإنسان نفسه وكانت عملية التقويم في المجتمعات القديمة تتم بطريقة بدائية، ومع تطور الإنسان في جميع ميادين الحياة، تطور مفهوم التقويم وخاصة في القرن العشرين، حيث أصبح من أهم ميادين التربية والتعليم، ولا شك الآن أن موضوع التقويم التربوي من أهم المواضيع التي تشغل بال جميع المهتمين والباحثين في الميدان التربوي.

3- الفرق بين التقويم التربوي وبعض المفاهيم الأخرى:

يعتبر التقويم التربوي من أهم الركائز في العملية التعليمية، إذ أنه جزء لا يتجزأ منها فهو يشمل المحتوى والطريقة والوسيلة، كما يسمح لنا بمعرفة مدى تحقيق الأهداف، ونظرا لأهمية هذا المصطلح في المجال التربوي وكثرة تداوله، كان الخلط بينه وبين المفاهيم التربوية الأخرى القريبة منه، فالكثير من المربين والقراء يتعاملون معها على أنها تؤدي نفس المعنى عاجزين عن التميز الدقيق بين مختلف وظائفها، وعليه نرى من الضروري التعرض إلى هذه المصطلحات لتوضيح مدلولاتها ووظائفها ولتبيان مكانتها من التقويم التربوي.

3-1- مفهوم التقييم:

إن أول شيء نصطدم به عند استخدام مصطلح EVALUATION في اللغة العربية هو وجود اختلاف في الترجمة من طرف الباحثين ففي حين نجد هناك من يستخدم كلمة التقييم يفضل آخرون استخدام كلمة التقويم. (بوسنة محمود، 1998 ، ص14)

وقد أشار جودت أحمد سعادة (1990) إلى أنه هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته، مع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر استعمالا وانتشارا بين الناس كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديله وتصحيح ما اعوج منه. أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة لشيء فقط، ومن هنا نجد أن كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان شيء ما، بل لابد من إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه. (جودت أحمد سعادة، 1990 ، ص134)

ومفهوم التقييم حسب ما جاء به محمد أرزقي بركات" (1993) هو عملية إصدار حكم على شخص أو مجموعة من الأشخاص مثل ناجح، راسب، متوسط أو ضعيف؛ أي معرفة المستوى دون التعرض للأسباب التي أدت إلى النجاح للاستفادة منها في المستقبل أو الأسباب التي أدت إلى الفشل لتحاشيها. (محمد أرزقي بركات، 1993، ص147).

وعليه فالتقييم هو إعطاء قيم للشيء أو إصدار حكم على شخص ما أو وصف السلوكات دون التدخل للتغير، بخلاف التقويم الذي هو التعريف بمستوى الشخص أو مجموعة من الأشخاص ثم التعرض للأسباب التي أدت إلى الفشل أو النجاح.

3-2- مفهوم القياس:

نجد لمفهوم القياس تعاريف عديدة نذكر منها:

- تعريفKamba "القياس هو عملية تحويل الأحداث الوصفية إلى أرقام بناءا على قواعد وقوانين معينة". (عبد الله قلي، 1993 ، ص42)

ويذهب هذا التعريف إلى أن القصد من عملية القياس هو تحديد القيمة العددية لكل حدث تم وصفه.

- ويرى ناجي تمار (1993) عند تعريفه للقياس: " أنه عملية تهدف إلى تحديد القيمة العددية عن طريق أجهزة القياس الملائمة، مثل قياس الذكاء عن طريق الاختبارات الموضوعة لهذا الغرض، وقياس الرأي العام عن طريق الاستفتاء. (ناجي تمار، 1993، ص 222)

وما يستفاد من هذا التعريف أن القياس هو تقدير الأشياء كميا وفق مقاييس معتمدة وموثوقة، وترى رمزية الغريب (1996) أنه يمكن إعطاء تعريفا إجرائيا للقياس فنقول " أنه تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار معين من المقاييس المدرجة، وذلك اعتمادا على الفكرة السائدة القائلة بأن ...كل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه " ...وتضيف رمزية الغريب (1996) أيضا في شرحها لمفهوم القيا س" أن القياس أضيق في معناه من التقويم وهو عبارة عن مجموعة من المعلومات والملاحظات الكمية عن الشيء موضوع القياس. (رمزية الغريب، 1996، ص07)

ويمكن الإشارة بأن القياس يبحث في قياس الخصائص الموجودة لدى الأفراد مثل القدرات الفكرية والحركية المختلفة، وهذه الخصائص توجد بالضرورة لدى كل الأفراد مهما اختلفت أوضاعهم ويستند القياس في بحثه على اختبارات موضوعية مقننة يجعلها تتصف بدرجة عالية من الصدق والضبط.

أما التقويم وحسب محمد دريج (2002) فيرتبط بالبيئة التعليمية ومختلف المؤسسات التربوية التي تعتبر المصدر الرئيسي للتغيرات في سلوك الطلب . (محمد دريج، 2002، ص112)

3-3- مفهوم الاختبار:

يعرف عبد المجيد نشواتي (1997) الاختبار بأنه نمط معين من أدوات القياس ووسائله وينطوي على مجموعة الأسئلة والعبارات أو المهام التعليمية اختيرت وصيغت بطريقة منهجية معينة، بحيث توفر لدى إجابة الطالب عنها قيمة رقمية لإحدى خصائص المعرفة كالتحصيل أو الذكاء أو الابتكار، أو غير المعرفية كالاتجاهات والميول والقيم. (عبد المجيد نشواتي، 1987، ص601)

من خلال ما سبق عرضه نستنتج أن الاختبار هو أحد أدوات القياس، والتقييم أشمل وأعم من القياس وكل من القياس والتقييم ضمن عملية التقويم ذلك أن التقييم هو إصدار حكم على شخص معين دون التعرض للأسباب، أي وصف للسلوك، بعده يأتي القياس لإعطاء لذلك الوصف للسلوك وصفا كميا عن طريق وسائل متعددة كالاختبارات.

4- أهمية وأهداف التقويم التربوي:

4-1- أهمية التقويم التربوي:

حسب ما أشار إليه عبد الله قلي (1993) فإن ن عملية التقويم التربوي تعتبر عملية جد هامة ولا غنى لأي منظومة تربوية عنها، باعتبارها الوسيلة التي تساعد على التطور نحو الأحسن حيث يستخدم التقويم التربوي لاختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التجديد والتحديث التربوي وينتهي بالتقويم لتحديد مدى النجاح أو الفشل تمهيدا لحل المشكلات والتغلب على العقبات وتحقيق مزيدا من التطور. (عبد الله قلي، 1993، ص20)

ويشير جودت أحمد سعادة (1984) أن أهمية التقويم التربوي تكمن في النقاط التالية:

-تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة Feed back.

- توضيح الأهداف المتوخاة بالنسبة للتلاميذ وتوضيح جوانب القوة والضعف لديهم.
- إثارة الدافعية لدى التلاميذ وتنمية معارفهم.
- إفادة المعلمين في تحديد درجة ووضعية كل تلميذ بالنسبة لزملائه.
- كما يساعد المعلمين على اختيار طرق جديدة تعمل على رفع مستوى التعليم.
- يساعد الآباء في اكتشاف قدرات أبنائهم ومواطن الضعف لديهم. (جودت أحمد سعادة 1990، ص 435)

بينما يذهب محمود عبد الحليم حامد منسي (1998) إلى إبراز أهمية التقويم التربوي في النقاط التالية:

-توضيح الأهداف التربوية وذلك من خلال ترجمتها في سلوكات إجرائية.

- التقدير القبلي لحاجات التلاميذ، وذلك قصد مساعدتهم على معرفة طبيعة الاختبارات المقدمة والغرض منها، كما يساعد على كشف توجيههم تربويا ومهنيا.

– كما تفيد الاختبارات في إثارة الدافعية لدى المتعلمين، وذلك لأن تقدير عملهم يعتبر من العوامل المحفزة لهم خاصة إذا كان التقدير إيجابي.

– كما يعمل التقويم التربوي على تشخيص الصعوبات، والكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا، والوقوف على أسباب تأخرهم وأسباب النجاح إن كانت، وبيان معالجة الصعوبات. (محمود عبد الحليم حامد منسي، 1998، ص22)

وبالتالي فإن التقويم التربوي مهم وضروري بالنسبة للمتعلمين والعاملين في ميدان التربية والتعليم فمن خلاله يمكن أن نلقي الضوء على العلاقات التي تجمع بين التلاميذ وبيئتهم التعليمية والظروف وكذا الأفراد والجماعات التي تحيط به، حيث أن عملية التقويم التربوي تعد عملية شاملة ومتكاملة بواسطتها يمكن التأكد من مدى تحقيق الأهداف التربوية.

4-2- أهداف التقويم التربوي:

للتقويم التربوي أغراض عديدة وهامة، وهناك أهداف تدخل في نطاق الأنواع الخاصة بالتقويم التربوي، وهناك أهداف عامة للتقويم ككل، ويمكن إدراجها حسب ما أورده خير الدين هني (1999) في النقاط التالية:

– مساعدة كل فرد على معرفة الصعوبات لديه.

– مساعدة المعلم على بناء مستواه ومدى تمكنه من التحكم في تقنيات التدريس، وكذا الخطة التربوية التي يعتمدها ومدى سلامة تفاعله مع التلاميذ.

– التعرف على مدى تطابق المحتويات، من حقائق ومعارف مع مستوى التلاميذ.

– يهدف التقويم التربوي إلى الكشف عن الأهداف المتوخاة، ومدى ملاءمتها لمستوى التلاميذ ومدى صحة الدقة في اختيارها.

– يساعد في الكشف عن مدى تناسب المناهج مع التلميذ نفسه، ومع الوقت الدراسي المخصص له، ومع الأهداف المسطرة لذلك.

– الكشف عن مدى تدرج المواضيع في المنهج، ومدى احترام المعلم للمنهج. (خير الدين هني، 1999، ص259)

وكتعليق على هذه الأهداف، يمكن القول بأن الهدف الرئيسي لعملية التقويم، هو معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحققت فعلا لدى المتعلم، إضافة إلى تحقيق تغذية راجعة Feed back إلى كل من المعلم والمتعلم، تكمن في تعزيز نقاط القوة وتجاوز وتعديل نقاط الضعف.

5- أنواع التقويم التربوي:

تتفق أغلب البحوث والدراسات التي تناولت موضوع التقويم التربوي على أنه يمكن تقسيمه إلى عدة أنواع وهذا تبعا للأساس المعتمد في التصنيف، فينقسم إلى تقويم تشخيصي وتقويم تكويني إذا ما اعتمدت الوظيفة كأساس للتصنيف ويقسمه البعض إلى تقويم معياري المرجع وتقويم محكي المرجع، وهذا عند اعتماد الإطار المرجعي كأساس للتصنيف، ويرى البعض الأخر أنه يمكن اعتماد الأساس الشكلي في التصنيف، حيث

ينقسم إلى نوعين تقويم رسمي وتقويم غير رسمي، وسنحاول في هذه الدراسة الاعتماد على الوظيفة كأساس لتصنيف أنواع التقويم التربوي وهذا راجع إلا أن هذا التصنيف يشمل المتعلم في جميع مراحل العملية التعليمية.

5-1- التقويم التشخيصي Diagnostic Evalution:

ويسمى أيضا بالتقويم القبلي، البدائي أوالتمهيدي ويرى porcher (1996) أنه عادة ما تجري هذا النوع من التقويم في بداية عملية التدريس وذلك بغية تحديد المكتسبات القبلية للمتعلمين، ومعرفة قدراتهم وحاجاتهم واستعداداتهم للتعلم الجديد، حيث يهتم بمراقبة مدى امتلاك المتعلمين للمكتسبات الضرورية التي تمكنهم من التعلم. (porcher ،1996 ،p71)

إن هذا النوع من التقويم حسب ما أشار إليه محمد زياد حمدان" (1985) يمكن المعلم من التعرف على طبيعة وكفاية عوامل التعليم المختلفة للعمل بعد معالجة ما يلزم فيها ورفع أهليتها الإنتاجية العامة للتحصيل الجديد. (محمد زياد حمدان،1985، ص38)

5-2- التقويم التكويني Formative Evaluation:

يشير Bloom أن وظيفة التقويم التكويني هي" قياس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية، ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى تطورهم أو وضعهم، ويحدد سرعة تعليمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب. (محمد شارف سرير وآخرون، 1995، ص99)

فإذا كان التقويم التشخيصي إجراء يتم في بداية العملية التعليمية، فإن التقويم التكويني يكون ملازما لها طيلة سيرها، منذ انطلاق الفعل التعليمي الجديد إلى غاية الانتهاء منه حيث أنه لا يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من أن المرحلة السابقة قد حققت أهدافها بنسب مقبولة، فيتعرف المعلم على مدى مسايرة التلاميذ للتعلم الجديد، ويحدد الصعوبات التي اعترضتهم، ويعمل بعد ذلك على استدراك النقائص ومعالجتها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة للدرس، وهذا ما أشار إليه Hameline 1982 في تعريفه للتقويم التكويني بقوله: يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي هو تقديم معلومات سريعة ومفيدة للمتعلم حول تطوره أو ضعفه في مجال معين، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف. (Hameline, 1982, p158)

5-3-التقويم التجميعي Sumative Evaluation:

ويسمى هذا النوع بالتقويم التحصيلي أو النهائي أو الختامي؛ وهو حسب بوسعدة قاسم (2002) إجراء يتم في آخر الدرس أو آخر الوحدة التعليمية أو آخر المرحلة الدراسية ويهدف إلى قياس مدى تحقيق أهداف الدرس أو الوحدة أو المرحلة الدراسية أو المرحلة التعليمية فيمكن من تحديد وحصر مكتسبات التلاميذ بعد الانتهاء من عملية التدريس ويطلع المعلم على الأهداف المحققة والأهداف غير المحققة ويمكن الجهاز الإداري من إصدار الأحكام حول فعالية العملية التربوية، كما يمكن هذا النوع من قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحققت فعلا. (بوسعدة قاسم، 2002 ، ص30)

ويضيف "جخراب محمد عرفات" (2004) أن النوع من التقويم الذي يصمم لنتمكن بواسطته من معرفة وقياس المخرجات التعليمية التي حدثت في فترة تعليمية أو دراسية كاملة، كأن نتمكن من قياس مخرجات التلاميذ بعد الانتهاء من برنامج دراسي معين أو تقويم مدى التقدم المحرز من تعلم مادة معينة لإصدار القرارات المناسبة. " (جخراب محمد عرفات، 2004، ص48)

ويحقق التقويم التجميعي أو التحصيلي كغيره من أنواع التقويم الأخرى، تغذية راجعة لكل من المعلمين والمتعلمين، حيث انه بناءا على نتائجه تتخذ الإجراءات الملائمة التي تمكن من تجاوز نقاط الضعف وتعطي الفرصة لتحقيق نتائج أفضل، ومن خلال هذا العرض لأنواع التقويم التربوي، يتبين لنا وجود تشابه كبير إلى حد ما بين الأنواع الثلاثة، وذلك من خلال أنها تهدف إلى معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحققت فعلا كما تسعى الأنواع الثلاثة إلى تحقيق تغذية راجعة للمعلم والمتعلم، رغم هذا التشابه يوجد هناك اختلاف بين هذه الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي ويمكن إيجاز هذا الاختلاف في نقطتين رئيسيتين هما:

- مرحلة الإجراء التنفيذ.
- وظيفة كل نوع.

وفي الأخير يمكن الخروج بالخلاصة التالية، وهي أن الأنواع الثلاثة من التقويم التربوي متكاملة فيما بينها، ولا يمكن الاكتفاء بنوع واحد منها دون بقية الأنواع الأخرى، حيث أن كل نوع يكمل الآخر وكل هذه الأنواع ضرورية لإجراء عملية تقويم شاملة ومستمرة ومتكاملة، سواء تعلق الأمر بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج الدراسي، ويمكن تلخيص هذه الأنواع مع أهدافها ومراحل إنجازها وذلك في الجدول الآتي: أنظر (الجدول رقم01)

الجدول رقم (01) يوضح أنواع التقويم وأهدافه ومراحل إنجازه:

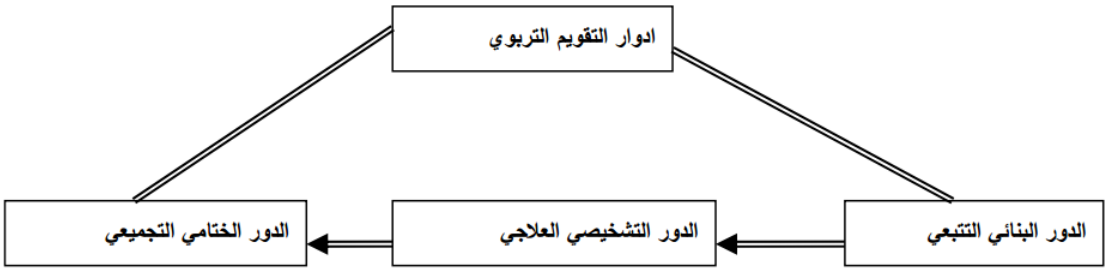
أنوع التقويم	أهداف التقويم	مرحلة التقويم
التقويم التشخيصي	-تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ. -معرفة المكتسبات القبلية للتلاميذ. - تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد.	- قبل الدرس. -أو في بداية الدرس. -في بداية الوحدة. التعليمية أو السنة الدراسية
التقويم التكويني	-معرفة التلاميذ مدى مواكبة ومسايرة مراحل الدرس. -معرفة ما تم تنفيذه خلال العملية التعليمية.	- عند الانتقال من مقطع إلى آخر. -عند الانتقال من هدف على آخر.

	-يساعد المعلمين على استدراك. النقائص الموجودة لدى التلاميذ. -يساعد المعلم على التحكم في الفعل التعليمي.	-أثناء العملية التعليمية.
التقويم التجميعي (التحصيلي).	-يعمل على قياس مستوى تحصيل التلاميذ. -يمكن من معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحققت فعلا. -يكشف عن جوانب القوة أو الضعف في النظام التعليمي. -تحديد نقاط القوة والضعف في المناهج الدراسية.	-عند نهاية الدرس أو الوحدة التعليمية. -عند نهاية السنة الدراسية أو الدورة التعليمية.

6- أدوار التقويم التربوي:

إن تعدد القرارات التربوية ينجم عنه تنوع وتعدد الأدوار التي يقوم بها التقويم وهذا حسب النشاط التربوي المراد تقويمه ويوضح الشكل التخطيطي الآتي لصلاح الدين محمود علام (1997) الأدوار الرئيسية للتقويم التربوي. (صلاح الدين محمود علام، 1997، ص11)

الشكل رقم (01) يوضح الأدوار الرئيسية للتقويم التربوي



6-1- الدور البنائي التتبعي:

يرى بلوم (1971) أن الدور البنائي التتبعي وهو الدور الذي يلعبه موجه العملية التربوية أو التعليمية كالمعلم أو المشرف التربوي أو المربي يكمن في متابعة التقدم الدراسي المحرز" ويتركز الاهتمام فيه على معرفة وتحديد درجة التمكن وإبراز الجزء الذي لم يتم التمكن منه "(بلوم و آخرون، 1971، ص99)

ففي هذا الدور يتم فيه مثلا معرفة أنواع العادات والمهارات التي تكونت عند التلاميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم ومعرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات، ومدى قدرتهم على الاستفادة مما درسوه، ومن عملية التتبع يمكن لدور التقويم أن يأخذ شكلا آخرا وهو الدور التشخيصي العلاجي.

6-2- الدور التشخيصي العلاجي:

يشير عبد الله قلي (1993) بأنه، في هذا الدور يهتم التقويم بتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلاب وتحصيلهم والكشف عن العقبات والصعوبات التي تواجههم مع اقتراح الحلول المناسبة، وفي هذا الدور يعتمد اعتمادا واضحا على نتائج الدور التتبعي البنائي، فأي خطأ في صحة المعلومات التي يتم تقصيها من الدور البنائي التتبعي ينجم عنها أخطاء في عملية التشخيص ومن ثم أخطاء في اقتراح العلاج فهذا الدور من التقويم" يشمل على تقويم وتحديد وصف وتصنيف بعض ادوار التقويم التربوي الدور البنائي التتبعي الدور التشخيصي العلاجي الدور الختامي التجميعي جوانب سلوك الطالب في بداية العملية التعليمية ...وتحديد أسباب أعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لتصحيح أو إزالة هذه العوائق قدر الإمكان " (عبد الله قلي، 1993، ص68)

6-3- الدور الختامي التجميعي:

يشير بلوم (1971) بأن هذا الدور، يهتم بتحديد المستويات التي توصل إليها الطلاب في تحصيلهم العام في نهاية مدة دراسية وهذا في ضوء المعارف والمهارات المحددة مسبقا فهو "موجه نحو تقييم أكثر عمومية، عن مدى الوصول إلى مغريات أكبر للمقرر بأكمله أو الجزء منه. (بلوم وآخرون، 1971، ص99)

ويتم إعطاء الطلبة تقديرات تعبر عن مستوى كل واحد منهم، ويعتمد هذا الدور من التقويم على نتائج الدور التتبعي ويسترشد به، وتعتبر معطيات الدور البنائي التتبعي كلها مدخلات للدور الختامي التجميعي.

7- أساليب التقويم التربوي:

7-1- الاختبارات المقالية:

يعد هذا النوع من أكثر الأنواع انتشارا في البلاد العربية، وقد شاع استخدامه في غرف الصف وفي الامتحانات العامة كامتحان شهادة الكفاءة وشهادة الثانوية العامة وفي الجامعة وتعد الاختبارات المقالية عبارة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة، وعلى الطالب الإجابة عليها في شكل مقال أو عدة مقالات، والغرض الأساسي لهذا الاختبار هو قياس قدرة الطالب على التفكير وعلى كيفية استخدام ما اكتسبه من معارف ومعلومات، وتتيح الاختبارات المقالية للمستجيب درجة من الحرية لتشكيل استجابته وتمكنه من توضيح قدرته على تذكر المعارف والمعلومات، ثم تحليلها وتنظيمها وتقويمها.وتنطوي الاختبارات المقالية على جملة من الفوائد نذكر منها:

- تتيح للطالب فرصة تحليل الأفكار وتركيبها.
- تساعد على اكتساب عادات ومهارات دراسية جيدة.

– لا يتطلب إعداد الأسئلة المقالية جهدا ووقتا كبيرين من جانب المعلم.

وعلى الرغم من وجود هذه الفوائد إلا أنها لا تخلو من بعض المساوئ وأهم هذه المساوئ:

– عدم ثبات نتائج الاختبارات المقالية.

– يتطلب تصحيح الاختبارات المقالية وقتا طويلا نسبيا إذا ما قورنت بالوقت المستغرق في تصحيح الأسئلة الموضوعية.

– لا يمكن للأسئلة المقالية أن تغطي جزءا كبيرا من محتوى المادة الدراسية (عمر عبدالرحيم نصر الله، 2001، ص257)

7-2- الاختبارات الموضوعية:

يرى عبد الحليم نصر الله (2001) أن هذا النوع من الاختبارات" يحاول تجنب الصبغة الشخصية للمصحح، وذلك بطرح أسئلة تكون أجوبتها مقبولة بصورة عامة من جميع الممتحنين لأن الجواب يكون موضوعي وأيضا هذا النوع من الاختبارات يسأل عن حقائق تكون صحيحة أو خاطئة بصورة موضوعية، أي بمعنى آخر في هذا النوع نخرج رأي المصحح أو حكمه من عملية التصحيح وذلك بجعل الجواب محددا تماما حيث لا يختلف فيه اثنان، ونذكر أنواع الاختبارات الموضوعية كالآتي: (عمر عبد الحليم نصر الله، المرجع السابق، ص266)

7-2-1- اختبارات الاستدعاء والتذكر:

ويطلق على هذا النوع اسم اختبار الإجابة المحددة حيث يطلب هذا النوع من الممتحن أن ينتج إجابته لذلك يسمى أحيانا بأسئلة التكميل، يتضمن سؤالا مباشرا إجابته قصيرة محددة بكلمة أو عدد أو رمز أو جملة قصيرة، وتوجد أنواع أخرى من هذا الاختبار نذكر منها :إعداد القوائم التي تسمى المقال الصغير مثل :أذكر ثلاثة أسباب لقيام الحرب العالمية الأولى وأسئلة القياس التمثيلي وأسئلة المشكلات أو المسائل ومنها المسائل الحسابية، وأسئلة التعيين كأن يطلب من التلميذ إجراء رسم نبات أوحيوان ويستخدم هذا النوع في تقويم أهداف التذكر والحفظ. (آمال صادق وآخرون، 1996، ص762)

7-2-2- المزاوجة والتوافق:

إن هذا الاختبار قريب الشبه جدًا باختبار الصواب والخطأ واختبار الاختيار من متعدد لأن كلاهما يشتمل على مجموعة من الاختيارات، ويتم مزاوجتها بمجموعة من الأسئلة والفرق وأن أسئلة الصواب من الخطاء وأسئلة الاختيار من متعدد يكون لها مثير واحد واستجابتين أو أكثر ليختار منها التلميذ، أما في أسئلة المزاوجة توجد مثيرات متعددة واستجابات متعددة وعلى التلميذ اختيار الاستجابة التي تتفق مع كل سؤال وأسئلة المزاوجة من أكثر الأنواع استعمالا في معرفة معاني الكلمات والتعريفات الاصطلاحية وهي سهلة الإعداد وتشمل على قائمتين من الفقرات القصيرة أو الرموز أو الأرقام أو خليط من كل هذا ويطلب من التلميذ مقارنة كل قائمة بالأخرى وإلحاق الشبيه بشبيهه فيها ونذكر فيما يلي بعض الإرشادات لإعداد هذا النوع من الاختبار:

– يجب زيادة القائمة التي تتضمن بديلات التعرف على القائمة المصاحبة ببديل أو أكثر مما يشتبه فيه حتى يقل إمكان الصدفة والتخمين.

- يجب تحديد وبدقة قاعدة المزاوجة.
- يجب أن تكون اختبارات الاستجابات من ناحية اليمين. (محمود عبد الحليم حامد منسي، 1998، ص185)

7-2-3- اختبارات الصواب والخطأ :

يستخدم هذا النوع من الاختبار على نطاق واسع في العلوم المختلفة، يتكون عادة من مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطئ وعلى التلميذ إن يحدد الأجوبة الصحيحة من الخاطئة باستعمال الرموز المتفق عليها مسبقا بدأ هذا الاختبار يشق طريقه في الميدان ويأخذ مكانة مرموقة في مختلف العمليات التقييمية وذلك لمرونته وسهولة وضعه وتصحيح إجابته، وتقيس اختبارات الصواب والخطأ نواحي مختلفة، فقد تقيس حقائق رياضية أو تقيس قدرة الفهم لدى التلميذ أو قدرة التطبيق أو الاستنتاج وحل المسائل وينبغي أن تصاغ مفردات أسئلة الصواب والخطأ بعبارات واضحة وتأخذ كل مفردة عبارة ويطلب من التلميذ أن يحكم بصحتها أو خطئها حسب رأيه ويجب أن تشمل المفردة على جميع جوانب التعلم المراد تقويمه، وأن تحتوي المفردة على مفهوم أو حقيقة أو نظرية واحدة أو يكون مضمونها إما صحيحا أو خاطئا، وأن تكون متساوية في الطول تقريبا. (محمد خليفة بركات، 1983، ص110)

7-2-4- اختبارات اختيار من متعدد :

وهو أكثر الأنواع شيوعا وله كفاءة عالية في قياس النتائج البسيطة للتعلم ويتم إجراؤه في وقت قصير ويشتمل على ميدان كبير من المادة في وقت محدد وقد عرفه أبو لبدة بأنه" :جملة ناقصة يتبعها عادة أربعة أجوبة أحدها صحيح أو أكثر صحة من غيره ". (توما جورج خوري، 1991 ، ص79)

ويستعمل هذا النوع من الاختبارات في تقويم المعلومات والفهم والحقائق والقدرة على التفتيش، يتطلب هذا النوع من الاختيارات أن يختار الطالب الإجابة الصحيحة من عدة إجابات مقترحة للسؤال تتراوح في العادة ما بين أربع أو خمس إجابات وتتم الإجابة على أسئلة هذا النوع باختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأخرى الخاطئة.

7-3 الاختبارات الشفوية:

تعد الاختبارات الشفوية ضرورية في بعض المواقف التعليمية كما أنها تعتبر مكملة لبعض الاختبارات الأخرى، ويعتبر الاختبار الشفوي أداة فعالة في الكشف على الصعوبات وتشخيصها، بل وفي بعض الأحيان قد يكون الاختبار الشفوي الأسلوب الأمثل والأفضل في تقويم التلاميذ. (آمال صادق وآخرون، 1996، ص766)

ويعتبر هذا النوع من الاختبارات من أقدم طرق التقويم التقليدية حيث كانت الطريقة الوحيدة للفاحص آنذاك حتى يتأكد من مدى حفظ المفحوص لها، وكان يتم الإشراف على هذه الامتحانات من طرف مسؤولي التربية والمعلمين مثلما هو الوضع الآن بالنسبة إلى الرسائل والأطروحة المطلوبة في الدراسات العليا، مع الفارق في الدقة ومع التطورات التي طرأت على اختبارات، ونتيجة الانتقادات السلبية الموجهة لها بدأ الاعتماد على الاختبارات الكتابية. (علية مولاي، 2003، ص53)

ومن بين الانتقادات الموجهة للاختبارات الشفوية نذكر ما يلي:

- يستعمل هذا الاختبار مرة واحدة.
- يتأثر هذا الاختبار بذاتية المصحح (الوضع النفسي والجسمي للمعلم).
- الأسئلة المقدمة قد تتفاوت في درجة الصعوبة والسهولة من تلميذ إلى آخر.
- هذا النوع يستغرق وقتا طويلا خاصة إذا كان عدد التلاميذ كبيرا.

ومع وجود هذه الانتقادات الموجهة لهذا النوع من الاختبارات غير أنه لا يزال يستعمل إلى يومنا هذا في بعض المواد الدراسية حيث يعتمد عليها في تحقيق بعض الأهداف التربوية التي يصعب تحقيقها بواسطة اختبارات أخرى، ويعد هذا النوع من الاختبارات مرتكزا هاما في عملية التقويم التربوي في بلدان أوربا الشرقية والإتحاد السوفياتي وألمانيا الغربية، كما يحاط بكثير من الاهتمام والجدية، ذلك لأنه ينمي القدرة الكلامية عند التلاميذ، إذ من غير الممكن الاعتماد فقط على الأسئلة الخطية، دون إعطاء فرص للتلاميذ للتعبير عما يجول بخواطرهم، كما يساهم هذا الاختبار في غرس الثقة بالنفس ويخلق عند التلاميذ الطلاقة وحسن التعبير كما يعمل على تنمية الحوار الإيجابي. (توما جورج خوري، 1994، ص44)

رغم قدم الاختبارات الشفوية إلا أنه يمكن الاعتماد عليه في كثير من المجالات لاسيما في المدارس التعليمية وليس مرة واحدة بل لعدة مرات إذ وعلى الرغم من قدمه إلا أن هناك بعض الأهداف التربوية التي لا يمكن قياسها وتقويمها إلا بالاختبار الشفوي.

7-4 الاختبارات المقننة:

تعد الاختبارات المقننة اختبارات موضوعية ذات درجة عالية من الدقة والإتقان بحيث لا يصممها المعلم بنفسه بل تصدر دار النشر، ويرى خبراء القياس والتقويم أنه لابد من وجود معيار عام يشمل معظم التلاميذ بعيدا عن ذاتية المعلم. (علية مولاي، 2003، ص54)

ومن بين ما يميز الاختبارات المقننة نذكر ما يلي:

- يكون في مواد منشورة وجاهزة تصدرها دار نشر معينة.
- يقوم بتصميمه مجموعة من الخبراء في اختصاص الاختبار والتقويم .
- يتميز بموضوعية عالية التي تطلب تجربته على مجموعة من التلاميذ.
- يحدد شروط إجراؤه وفق تعليمات معينة.
- يزود المعلم بطريقة للتعرف على درجة التقدم الذي يحرزه التلاميذ.
- يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية للجوانب المراد قياسها .
- يسهم في اقتصاد وقت المعلم وتسهيل أموره بحيث يستطيع الاعتماد عليه. (توما جورج خوري، 1994، ص 95)

7-5 المقابلة الشخصية:

تعد المقابلة من أحد أساليب التقويم والتي تستعمل في جمع البيانات والمعلومات أو في التأكد من صحة بعض البيانات، كما أنها تسهم في الكشف عن ميول التلاميذ واتجاهاتهم ومشاكلهم إن وجدت، وكثيرا ما تستخدم المقابلة الشخصية في الدراسات النفسية والتربوية والعلاج النفسي والإرشاد التربوي، وللمقابلة الشخصية نوعان يتمثلان في ما يلي:

7-5-1 المقابلة الحرة :

في هذا النوع من المقابلة يتم اللقاء طبيعيا ويكون حرا، كما تكون هذه المقابلة فردية وتتكرر عدة مرات ويحدث الاسترسال في الحديث والإدلاء بمعلومات صادقة من قبل المفحوص، ويسمح هذا النوع من المقابلة بتوفير الثقة بين الفاحص والمفحوص وما يميز هذه المقابلة كونها:

1- تقدم بيانات صادقة عن المفحوصين.

2- تفيد في الحالات التي يصعب فيها استخدام وسائل القياس الأخرى.

3- تعد من أهم وسائل القياس التي تستخدم في الإرشاد النفسي والتربوي.

7-5-2 المقابلة المقيدة :

يرتبط هذا النوع من المقابلة بهدف محدد ووقت معين وموضوعات معينة لا يتجاوزها بحيث يقوم الفاحص بإعداد مجموعة من الأسئلة المحددة كي يجيب عنها فهي إذن محددة البداية والنهاية، وتضمن الحصول على المعلومات الضرورية المطلوبة وتوفر الوقت والجهد والنفقات بالرغم من عدم مرونتها واحتمال عدم توفر الصدق فيها ولنجاح المقابلة المقيدة يجب توفر الشروط التالية:

- تقصي الدقة والموضوعية عند تسجيل البيانات التي يتم جمعها عن طريق المقابلة.

- التدريب والتمرن على إجراء المقابلات الشخصية والتعرف على كيفية المقابلة الجيدة والتخطيط والتنظيم الجيد للمقابلة قبل إجراءها.

- تجنب بعض الأخطاء من الفاحص كتقديم النصيحة أو شرح بعض الأمور أو إتباع أسلوب الأمر والنهي أو استعجال المفحوص في الإجابة.

- مراعاة السرية التامة والأمانة وعدم القيام بتسجيل البيانات دون علم المفحوص.(محمود عبد الحليم حامد منسي، 1998، ص76)

7-6 - أسلوب التقويم الذاتي:

في هذا النوع من الأساليب التلميذ هو الذي يقوم نفسه بنفسه أي الفرد سواء كان المعلم لنفسه أو الموجه لنفسه أو المدير لنفسه، وتتم هذه الطريقة بإعطاء التلميذ جدولا من الأهداف العامة و الأهداف الخاصة وعليه إن يجيب عليها كما هو مبين في الجدول الآتي أنظر. (الجدول رقم02)

الجدول رقم (02) يبين كيفية التقويم الذاتي

الرقم	الفقرات1	1	2	3	4
1	التعاون				
2	الحضور العادي				
3	الرغبة في العمل				
4	تحضير الوظائف				
5	المساهمة في الوصف				
	أ- عرض المادة الدراسية				
	ب- معلومات جديدة				
	ج- المناقشة				
6	الانتباه				
7	الاستعداد للعمل				
8	الثقة				
9	الابتكار				
10	الجهد				
11	العمل مع الآخرين				
12	تحمل المسؤولية				

التعليمات:

عليك أن تقوم نفسك فيما جاء من فقرات، بحيث:

- الرقم (04) يدل على أعلى قيمة من التقدير.
- الرقم (03) يدل على ثاني أعلى قيمة من التقدير.
- الرقم (02) يدل على ثالث أعلى قيمة من التقدير.
- الرقم (01) يدل على أدنى قيمة من التقدير.

ويتم هذا النوع تحت إشراف المعلم وإرشاداته وتوجيهاته. (توما جورج خوري، 1994، ص151)

هذا النوع من أساليب التقويم له عدة خصائص نذكر منها:

- مساعدة التلميذ على اكتشاف أخطائه بنفسه وكذا النقائص الموجودة به، مما قد يجعله يحاول تعديلها بمفرده كما أن هذا الأسلوب له دور فعال في جعل التلميذ يتقبل الانتقادات لأنه انتقد نفسه بنفسه.
- مساعدة التلميذ على تحمل المسؤولية وتنمية الثقة بالنفس وعدم الشعور بأنه خالي من الأخطاء (حلمي أحمد الوكيل آخرون، 1999 ، ص120)

7-7 أسلوب التقويم التعاوني:

يتكون أسلوب التقويم التعاوني من ثلاثة أنواع هي:

7-7-1 تقويم الجماعة لنفسها :

بالنسبة لتقويم الجماعة لنفسها ككل، تقوم الجماعة بتقويم نفسها ويكون ذلك بعد الانتهاء من الأنشطة التي تقوم بها مجموعة من التلاميذ، حسب المادة الدراسية ومنهجها وتتم بطرح مجموعة من الأسئلة أو الأهداف وإعطاء تعليمات خاصة بكيفية الإجابة تقريبا مثل أسلوب التقويم الذاتي، إلا أن هذا الأسلوب عمل تقويم تعاوني للجماعة نفسها.

7-7-2 تقويم الجماعة لكل فرد منها :

أما عن تقويم الجماعة لكل فرد منها فيقوم كل فرد من الجماعة بتقويم أفراد الجماعة وكيفية أداء كل فرد لنشاطه وهذا بعد التدريب والتشجيع اللازمين، وأن يكون ذلك تحت تأطير وإشراف المعلم الذي من واجبه السيطرة على الموقف وتدريب التلاميذ على كيفية المناقشة والحوار والالتزام بالنظام والاحترام وعدم الكلام إلا إذا سمح له المعلم بذلك.

7-7-3 تقويم الجماعة لجماعة أخرى:

يعتبر تقويم الجماعة لجماعة أخرى هام جدا لأنه يؤدي إلى المناقشة الجماعية، إذ تتضافر جهود أفراد الجماعة من أجل التفوق على جماعة أخرى كما أنها تؤدي إلى تعاون أفراد الجماعة وتنمية روح الإخاء والتضحية والصداقة والوفاء بينهم من أجل هدف واحد مشترك، ويتم بطرح مجموعة من الأسئلة بعد القيام بعمل جماعي، وهذه الأسئلة قد تكون مثل:

-هل كان هناك مشاركة في التحضير؟

-هل كان هناك أفكار جديدة عند البحث عن الحقيقة؟

-هل كانت القرارات مدروسة وخاضعة لتحليل الفئة بشكل معقول. (حلمي أحمد الوكيل وآخرون، 1999، ص120)

8-7 الاختبارات الفصلية المرجعية:

7-8-1 الاختبارات الفصلية المرجعية إلى معيار:

وهذا النوع عادة هو الأكثر انتشارا ويقصد بهذا النوع مقارنة الأداء بمجموعة مرجعية أي أن الإطار المرجعي لتفسير نتائج الاختبارات معيارية المرجع، فيرتكز على الأداء النموذج لفئات من الناس، ويستند إلى معيار مثلا النموذج لفئة من الأفراد ومثال مقارنة مستوى التحصيل في مادة معينة لطلبة الصف الثالث الإعدادي في مدرسة معينة بمستوى تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي في مدارس المنطقة التعليمية التي تتبع لها تلك المدرسة أو مقارنة فرد بزملائه في نفس القسم ويشترط أن يكون للاختبار المستخدم معايير محددة وكمثال آخر إذا ما تم إعطاء اختبار ما لتلاميذ الصف الرابع وتحصل تلميذ على علامة (18) فإذا سئل المعلم على أي أساس تم الحصول على هذه العلامة مثلا لو أجاب المعلم بأن التلميذ حصل على هذه العلامة قياسا

على علامات زملائه ومستوى إجاباتهم فإنه قد يكون استند في تفسيره لوضع العلامة إلى اختبار معيار المرجع أو ما يسمى أحيانا باختبار دلالة المجموعة. (نادر فهمي الزيود وآخرون، 1998، ص82)

7-8-2 اختبارات الفصلية المرجعية المحك:

ويطلق على هذا النوع أيضا اسم اختبارات الكفاية، ويتم التركيز فيها على مدى وصول التلميذ إلى مستوى من الأداء على المهارة أي أنه لا يهتم إذا ما كان هذا التلميذ أفضل من التلاميذ الآخرين أو أسوأ منهم وإنما يقارن أداء التلميذ بمستوى محدد، كأن يكون مستوى معرفي معين أو مستوى مهارة محددة ويطلق على هذا النوع أسماء مختلفة مثل الاختبارات المرجعية إلى مستوى الأهداف أو الاختبارات المرجعية إلى مجال وكمثال على هذا النوع، إذا سئل المعلم عن المرجع الذي على أساسه أعطى العلامة وكان جوابه بأنه قام بتصحيح الورقة في ضوء مهارة محددة لا يتأثر بوضع التلاميذ مع بعضهم البعض، وهذا هو النوع المقصود في القائمة. (محمود عبد الحليم حامد منسي، 1998، ص485)

7-9 التقارير والبحوث:

والقصد بها ما يكتبه المعلم عن التلميذ، ويضم هذا النوع عمليات متسلسلة لنمو التلميذ الجسمي والعقلي والاجتماعي وعادة تتركز المعلومات على النقاط التالية:

- اسم التلميذ.
- مكان وتاريخ الميلاد.
- الظروف العائلية والاجتماعية للتلميذ.
- الحالة الصحية للتلميذ.
- الحالة الدراسية.
- بالإضافة إلى ميوله ورغباته وقدراته واستعداداته.
- مشكلاته.

ويكون هذا التقرير عادة في صورة بطاقة أو ملف، وقد يعتمد هذا التقرير أحيانا على ملاحظات المعلم لسلوك التلميذ ومن الأمور التي يساعد عليها نذكر:

- تشخيص نقاط الضعف والقوة في أي جانب من الجوانب.
- فهم حاجات وميول ومشكلات التلميذ بحيث يمكن من إشباعها وتوجيهها .
- إعطاء صورة متكاملة عن التلميذ عند تحويله من مدرسة إلى أخرى .
- تقويم نمو التلميذ في كافة الجوانب على أساس علمي. (كمال عبد الحميد زيتون،1997 ، ص485)

هذا ويرى عبد الله رشدان (1997) بأن المذكرات والمناقشات التي يكتبها التلاميذ يمكن اعتبارها من الوسائل المهمة في عملية التقويم، ويمكن أن تصبح ذات قيمة كوسيلة تربوية مهمة، ويجب أن لا نقلل من قيمة هذه الوسائل بل يجب الأخذ بها كمقياس لنمو التلاميذ وتحصيلهم، ويجب على المدرس أن يقوم بها كوسيلة

لتحسين قدرة التلميذ ففيها تتاح فرصة إظهار قدراته على التعبير والتنظيم والتعميم. (عبد الله رشدان وآخرون، 1997، ص322)

7-10 - التقارير الذاتية:

في هذا النوع من أساليب التقويم يعتمد التلميذ على نفسه حيث يتم تكوين قائمة من الأسئلة المقننة تدور حول جانب معين من الجوانب الهامة مثل :تقدير الذات، ضبط النفس التكيف الانفعالي والتكيف الاجتماعي، كما أن هذه الوسيلة لا تحتاج إلى جهد كبير عند تطبيق الاختبارات اللازمة ذلك لأنها عادة ما تكون مرفقة بكتيبات تتضمن الإرشادات والتعليمات التي تساعد عل تطبيق الاختبار وتصحيحه، ويقوم التلميذ بالتعبير عن مشكلاته سواء النفسية أو التربوية أو غيرها، كما يعبر عن إحساساته واتجاهاته وانفعالاته. (كمال زيتون عبد الحميد، 1997، ص484)

7-11 - الاختبارات التشخيصية:

ويتم إجراء هذا النوع من الاختبارات قبل الانطلاق في الفعل التعليمي أو قبل بداية الدرس، وذلك بغية تحديد نقطة البداية المناسبة لتعلم التلميذ. ويرى عبد الكريم غريب (1994) أن الاختبار التشخيصي" هو إجراء نقوم به في مستهل العملية التدريسية من أجل الحصول على معلومات وبيانات عن قدرات ومعارف التلميذ ومواقفه السابقة والفورية لتحقيق أهداف التدريس، فهو تشخيص لمنطلقات عملية التدريس ومدى استعداد التلاميذ "(عبد الكريم غريب وآخرون، 1994، ص130)

أما محمد شارف سرير ونور الدين خالدي (1995) فيعرفانه بقولهما بأنه" عملية يمكن بواسطتها الحكم على الوضع الآتي بناءا على تحديد مستواه فيما قبل "(محمد شارف سرير وآخرون، 1995، ص94)

مما سبق يتضح أن الاختبارات التشخيصية إجراء عملي يتم قبل أو في بداية العملية التعليمية أو دورة تكوينية أو مجموعة من الدروس، يستعمل هذا النوع من الاختبارات منفصلا عن كل من الاختبارات التكوينية والاختبارات النهائية إلا أنه يرتبط بهما، وتتم الاختبارات التشخيصية في بداية الدرس، وذلك بغية اكتشاف الأسباب الكامنة وراء قصور التعلم خلال العملية التعليمية حتى يمكن من وضع الطالب أو التلميذ في المكان المناسب في عملية التعلم.

7-12- الاختبارات التكوينية:

يعرف Hemline 1982 الاختبارات التكوينية في قوله" يكون الاختبار تكوينيا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف.
(Dainel Hemline, 1982, P158)

ويرى Delandshere (1991) أن الاختبارات التكوينية هدفها إعادة تحسين وتوجيه حالة متقدمة ومعرفة الصعوبات التي تواجه التلميذ ومساعدته في تخطيها، هذا التقويم لا يتمثل فقط في نقاط أو نتائج وإنما يتمثل في استفادة المتعلم والمعلم بنتائج معلومة . (Delandshere 1991, P25)

ويرى بلوم (1971) أن التقويم التكويني " يقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية، ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم، أو ضعفهم ويحدد بسرعة مدى تعلمهم، مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب" (بلوم وآخرون، 1971 ، ص193)

يتضح لنا من خلال التعريفات السابقة أن الاختبارات التكوينية تتبع مستوى التلميذ خلال عملية التدريس المتتالية، فهو توزيع التتابع التعليمي إلى وحدات صغيرة، بحيث يصبح التلميذ على استعداد لاستقبال معلومات جديدة، وهو عملية إجرائية تتم خلال عملية التدريس لتتبع مدى تقدم التلميذ أو تأخره في مستوى معين أثناء تعلمه، كما أنه عملية مستمرة ودائمة تتم طيلة الفترة التكوينية في مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية.... الخ والملاحظ عن هذا النوع من الاختبار أنه لا يتمثل فقط في نقاط أو نتائج بل يتعدى ذلك لمعرفة نواحي الضعف والقوة، حيث يبن للتلميذ مدى تحكمه في المعارف والقدرات.

7-13 - الاختبارات الإجمالية النهائية:

إن الاختبارات الإجمالية النهائية عادة ما تتم بعد نهاية الفصل الدراسي أو الفعل التعليمي، وذلك بغرض التأكد أو التحقق من مدى الوصول إلى مخرجات أكبر.

ويرى Jean Gardiner (1986) أن الاختبارات الإجمالية النهائية تندرج بالضرورة بعد نهاية الدروس أو مرحلة التكوين، والذي يراد منه جمع الحصيلة أو النتائج." (Jean Gardiner, 1986, P15)

ويرى Mick أن الاختبارات الإجمالية " تأتي في نهاية سلسلة من نقاط تعليمية لبرامج أو كجزء من برنامج، بغرض إعلام التلميذ والمعلم على مدى التحكم في مجموعة الأهداف والامتحانات في نهاية المرحلة الدراسية، أو الفصل الدراسي. (Robert tousignant 1990, p200)

بينما يرى صلاح الدين محمود علام (1997) أن الاختبارات الإجمالية " تهتم بتحديد المستوى التحصيلي العام للطلاب في نهاية مادة دراسية معينة في ضوء المعارف والمهارات المحددة وإعطائهم تقديرات تعبر عن مستوى كل منهم في المقرر الدراسي. " (صلاح الدين محمود علام، 1997 ، ص:12).

والملاحظ عن هذا النوع من الاختبار أنه يتم في نهاية المدة الدراسية أو الوحدة الدراسية لتقدير ما مدى استيعاب التلاميذ للمعارف المقدمة مسبقا أو التأكد أو التحقق من مدى الوصول إلى مخرجات أكبر للمقرر.

8- التقويم في التربية البدنية والرياضية:

8- 1 مفهوم التقويم في التربية البدنية والرياضية :

التقويم هو العملية التي يمكن عن طريقها التعرف على درجة تحقيق الأهداف المرسومة وهو عملية مستمرة باستمرار تنفيذ المنهاج كما أنها مكملة للخبرات المكتسبة منه و يقوم بها كل من المعلم والمتعلم.

والتقويم عملية قياس لمجموعة الحصائل الناتجة عن تنفيذ المنهاج ومقارنتها بالحصائل المتوقعة عند تخطيط هذا المنهاج، وتقويم منهاج التربية الرياضية يستهدف الكشف عن النواحي السلبية والايجابية في مختلف نواحي المنهاج وهو عملية مستمرة لتقدير مدى ما يحققه المنهاج من أهداف وقياس مدى ما حصله التلميذ من خبرات تعليمية.

8-2- تصنيفات التقويم وأوقاته في حصة التربية البدنية والرياضة:

8-2-1- التقويم التمهيدي (المبكر أو المبدئي) :Initial Evaluation

يستخدم التقويم التمهيدي (التقويم المبدئي) في مرحلة سابقة على التقويم التكويني (البنائي) وهذا يطلق عليه التقويم ما قبل البنائي، و يستخدم بغرض الحصول على البيانات الضرورية عن العناصر الأساسية للبرنامج أو المنهج المقترح، وذلك من أجل الوقوف على الحاجات الفعلية للمستفيدين، والإمكانيات المتاحة من أجهزة وأدوات، وكذا الأفراد والقادة اللازمين للتنفيذ والتمويل ومصادر ووسائل التنفيذ المتوفرة . (منهاج التربية البدنية و الرياضية، 2006، ص 07)

8-2-2- التقويم التكوين (البنائي): Formative Evaluation

يستخدم التقويم التكويني خلال تقديم الوحدة الدراسية كجزء مكمل لعمليتي التعليم و التعلم ومن المعتقد أن هذا النمط من التقويم يخصص له وقت خارج الوقت المخصص للدروس، ولكن المتبع هو استخدام هذا النمط التقويمي خلال العملية التعليمية ذاتها كجزء من التدريب على الموضوعات التدريبية المختلفة، وليس كجزء منفصل عنها .

وتكمن قوة التقويم التكويني في كونه يمد القائمين به بمعلومات التغذية الراجعة التي تلعب دورا رئيسيا بالنسبة للتعليم ، ولعل من أهم ما يميز التقويم التكويني أنه يعمل دائما في ظل مبدأ هام هو ملائمة النظم والبرامج لحاجات الناس بدلا من ملائمة الناس لحاجات النظم والبرامج فهو يعمل دائما على توفير البيانات التي تفيد في جعل العمليات المختلفة أكثر كفاءة، أي أنه يهتم بالعمل على توفير الوسائل و الطرق اللازمة لتحسين العمليات .

8-2-3- التقويم التحصيلي (الختامي أو التجميعي): SummativeEvaluatio

يستخدم التقويم التجميعي في نهاية الزمن المخصص لتدريس وحدة دراسية أو مقرر دراسي في نهاية فصل أو عام دراسي، أو في نهاية مقرر أو برنامج تدريبي أو برنامج تعليمي معين، وهو يتقرر كنمط تقويمي لتحقيق أغراض محددة قد تكون النقل من الفرقة الدراسية إلى أخرى أو التخرج أو تقويم التقدم أو البحث العلمي أوالتحقق من مدى فعالية البرامج الدراسية أو التدريبية .

كما يغلب استخدام التقويم التجميعي في مدارس التعليم العام حيث يتم تطبيق اختبارات الورقة والقلم أو الاختبارات العلمية في نهاية تدريس وحدة أو مقرر أو برنامج إداري معين.

ويمتاز التقويم التجميعي بأنه يعكس مستويات تحصيل التلاميذ بمقارنة كل فرد منهم بالأخر ، وغالبا ما يستخدم في نظم التعليم المختلفة لوضع التلاميذ في الصفوف الدراسية المناسبة لكل منهم ، وفقا للنظام التعليمي القائم، وكذا التعبير عن قدرات هؤلاء التلاميذ ومقدار تقدمهم ، ومستويات تحصيلهم و ذلك عن طريق وضع معاني ورموز ذات دلالات خاصة بذلك (وضع الدرجات) .

ولعل من أهم خصائص التقويم التجميعي، هو أن الأحكام التقويمية فيه تتناول التلميذ والمعلم والمنهج أو البرنامج في ضوء مدى فعالية العملية التعليمية بعد الإنتهاء منها بالفعل و لكن يؤخذ على التقويم التجميعي أنه يصعب الإفادة منه بطريقة مباشرة بمعلومات التغذية الراجعة (المرتدة) في مجال التعلم و التعليم. (مصطفى السايح محمد،2001، ص216)

8-2-4- التقويم التتبعي: Follow .up Evaluation

لا تقتصر إجراءات تقويم البرنامج و المنهاج على الانتهاء من عملية التقويم التجميعي، ويرجع ذلك إلى وجود مجموعة من العوامل و المتغيرات التي قد تطرأ على حاجات الأفراد كالوسائل التكنولوجية المستخدمة والسلوك الاستهلاكي لبعض الأدوات والأجهزة، وانتقال بعض الأفراد الذين يقومون بعملية التقويم المستمرة للبرنامج والمناهج للتأكد من صلاحية استمرارها، أو التنبيه إلى مجموعة التعديلات التي تلزم إضافتها. (مصطفى السايح محمد، 2001، ص221)

ويطلق على نمط التقويم الذي يتبع تقويم البرنامج أو المنهج عبر مراحل مختلفة اسم التقويم التتبعي أو التقويم الطولي وهو نمط تقويمي يأتي مع التقويم التجميعي (الختامي) ضمن استراتيجيات التقويم اللاحق التي يتضمنها التقويم النهائي للنظم وذلك بغرض الوقوف على مستوى الكفاية التي يصل إليها المتعلم، وقد يطلق على هذا النمط من أنماط التقويم اسم التقويم المستمر لأنه يتناول عمليات النظام التعليمي المختلفة، هذه العمليات تمتاز بأنها تتصف بالتتابع قي تسلسل متدرج يصل ما بين بداية كل عملية و نهاية العملية السابقة . (مصطفى السايح محمد، 2001، ص 222)

خلاصة:

عالج هذا الفصل موضوع التقويم التربوي، وذلك من خلال بعض العناصر، حيث كانت البداية بتوضيح مفهوم التقويم في جانبيه اللغوي والاصطلاحي، ثم معالجة الالتباس الموجود بين التقويم وبعض المفاهيم الأخرى ذات الصلة به.

كما تعرض هذا الفصل إلى أهمية التقويم التربوي، بالنسبة للتلاميذ وأوليائهم والمعلمين والمشرفين عليهم، وإلى العاملين في قطاع التعليم، وقد جاء في هذا الفصل ذكر الأهداف المتوخاة من التقويم التربوي، وبما

أن التقويم التربوي يجري في مستويات عديدة بدءا من فلسفة المجتمع وقيمته، وصولا إلى مستوى الممارسة التعليمية، جاء ذكر أنواع التقويم التربوي، حيث اعتمدت الوظيفة كأساس للتصنيف، فكانت ثلاثة أنواع :التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التحصيلي.

وبما أن التقويم التربوي هو ممارسة هامة، فقد شمل القسم الثاني من هذا الفصل على أساليب التقويم التربوي وأنواعه المختلفة مع ذكر بعض الأمثلة على كل نوع من هذه الأنواع.

الجانب الميداني

الفصل الثالث

الطريقة المنهجية للبحث

تمهيد:

توجد الكثير من المشاكل في حياتنا الرياضية تبدأ النواة الصغيرة وهو اللاعب أو اللاعبة ومن ثم الفريق وبعدها النادي ثم الاتحاد أو في حياتنا العامة أو الاجتماعية أو على مستوى المدارس تبدأ من رياض الأطفال وحتى المستوى الجامعي ...إلخ، التي تتطلب البحث والتقصي والمعالجة وهنا بالتأكيد لا يأتي بصورة عفوية أو معالجة ذاتية وإنما عن طريق علم مدروس ومبرمج ومخطط له مسبقا وهو البحث العلمي.

ومن هنا لابد من معرفة ما هو البحث العلمي ... إذ يعرفه محمد حسن علاوي وأسامة عامل راتب بأنه هو الاستقصاء الذي يتميز بالتنظيم الدقيق لمحاولة التوصل إلى المعلومات أو المعارف أو العلاقات الموجودة وتطويرها باستخدام طرائق أو مناهج موثوق في مصداقيتها. (حيدر عبد الرزاق كاظم العبادي، 2015، ص13)

إن اتباع الباحث إجراءات البحث الصحيحة والموثوق من مصداقيتها يمكن الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج.

وسنتناول في هذا الفصل إجراءات البحث.

1- المنهج المتبع:

تعريف المنهج العلمي بأنه: "عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة أو تلك."(محمد عبدات وآخرون ، 1999 ، ص 35)

إن طبيعة الدراسة ونوع المشكلة هي التي تحدد المنهج المتبع في الدراسة، والهدف من دراستنا هو معرفة "**ما انعكاس بعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي**، ولطبيعة دراستنا استخدمنا المنهج الوصفي بالأسلوب التحليلي.

- **المنهج الوصفي:** وهي دراسة الظواهر والأحداث وجمع الحقائق والمعلومات ودراسة حالة النمو والتقويم.(محمد عبدات وآخرون ، 1999 ، ص 35)

2- مجتمع وعينة البحث:

2-1- مجتمع البحث:

يتمثل في أساتذة التعليم الثانوي في ولاية عين الدفلى وعددهم 126 أستاذ.

2-2-عينة البحث:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية و كان عدد الأساتذة 36 أستاذ أي نسبة 28.57% من مجتمع البحث موزعين كما يلي:

- 5 أساتذة بلدية العامرة.
- 7 أستاذ بلدية عين الدفلى.
- 2 أستاذين بلدية عين بويحى.
- 6 أساتذة بلدية العبادية.
- 2 أساتذة بلدية جليدة.
- 3 أستاذ بلدية العطاف.
- 3 أساتذة بلدية خميس مليانة.
- 2 أساتذة بلدية بوراشد.
- 4 أساتذة بلدية الروينة.
- 2 أساتذة بلدية بئر ولد خليفة.

3- أدوات البحث:

هناك أدوات كثيرة لجمع البيانات وفي دراستنا استخدمنا أداة من أدوات جمع البيانات و هي الاستبيان.

3-1- الاستبيان:

يرى "وجيه محجوب" الاستبيان هو مجموعة من الأمثلة في موضوع ما توجه إلى عدد من الناس لاستطلاع أرائهم والحصول على معلومات تخدم الباحث في حل مشكلته. (محمد عبدات وآخرون ، 1999، ص 35)

- وتحتوي استمارة الاستبيان على 30 سؤال ينقسم إلى ثلاث محاور:
- المحور الأول ويتكون من 10 أسئلة يعالج الفرضية الأولى.
- المحور الثاني ويتكون من 10 أسئلة يعالج الفرضية الثانية.
- المحور الثالث ويتكون من 10 أسئلة يعالج الفرضية الثالثة.

3-2- صدق الاستبيان.

قمنا بتوزيع الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين لإبداء رأيهم حول تصميم وما يحتويه الاستبيان والجدول الأتي بوضع أسماء الأساتذة المحكمين.

الرقم	الأساتذة	الرتبة	المؤسسة الأصلية
1	د- مصطفى بودبزة	أستاذ محاضر صنف – ب-	جامعة الجيلالي بونعامة –خميس مليانة
2	د- حمدان خالد	أستاذ محاضر صنف – ب-	جامعة جيلالي بونعامة –خميس مليانة
3	د- بورزامة داود	أستاذ محاضر صنف – أ-	جامعة الجيلالي بونعامة-خميس مليانة
4	د- صاغي عبد القادر	أستاذ محاضر صنف – ب-	جامعة محمد لمين دباغين- سطيف
5	د- بنهبية تاج الدين	أستاذ محاضر صنف – ب-	جامعة محمد لمين دباغين- سطيف
6	د- عمور ماسي نيسا	أستاذ محاضر صنف – ب-	جامعة محمد بوقرة- بومرداس

وعلى ضوء المقترحات التي قدمها الأساتذة المحكمين فقمنا ببعض التعديلات.

4- الدراسة الاستطلاعية:

- قمنا بتوزيع الاستبيان على عشرة أساتذة من التعليم الثانوي خارج أفراد العينة وتم اختيارهم عشوائيا وذلك لمعرفة ما هي الصعوبات والعراقيل وكذلك ملائمة الاستبيان لموضوع الدراسة.

5- مجالات البحث:

5-1- المجال الزماني:

تمت هده الدراسة من الفترة ما بين شهر نوفمبر إلى مارس 2020.

5-2-المجال المكاني:

الدراسة الميدانية تمت على مستوى مجتمع بحث من أساتذة التعليم الثانوي لولاية عين الدفلى.

6-الأسلوب الإحصائي:

استخدمنا الأسلوب الإحصائي: اختبار (كا^2) لمتغير واحد.

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل ضبط إجراءات البحث حيث استخدمنا المنهج الوصفي بالأسلوب التحليلي لمنهج للدراسة كما اشتملت دراستنا على متغير مستقل وهو المتغيرات البيداغوجية (الكفاءات، الاختبارات التحصيلية، الجانب المعرفي)، مقابل متغير تابع واحد هو التقويم التحصيلي.

حيث يمثل مجتمع دراستنا أداة بحث تمثلت في استمارة استبيانيه وقمنا بدراسة استطلاعية وحددنا مجالات البحث والأسلوب والأداة الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع

عرض وتحليل بيانات الدراسة

ومناقشة نتائجها

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

* **نص الفرضية:** يتم تقويم المجال الحسي حركي فقط وهذا غير كاف في الحكم على مدى تطور التلاميذ.

1-1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

1-1-1.**السؤال الأول:** حسب رأيك وانطلاقا من محتوى المنهاج هل تعتبر حصة التربية البدنية والرياضية ؟

حصة تدريبية ☐ **حصة ترفيهية** ☐ **حصة تربوية** ☐

الهدف منه: نظرة الأستاذ للمادة تؤثر على كيفية تقديم الحصة من حيث إجراءات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

الجدول (01):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الأول

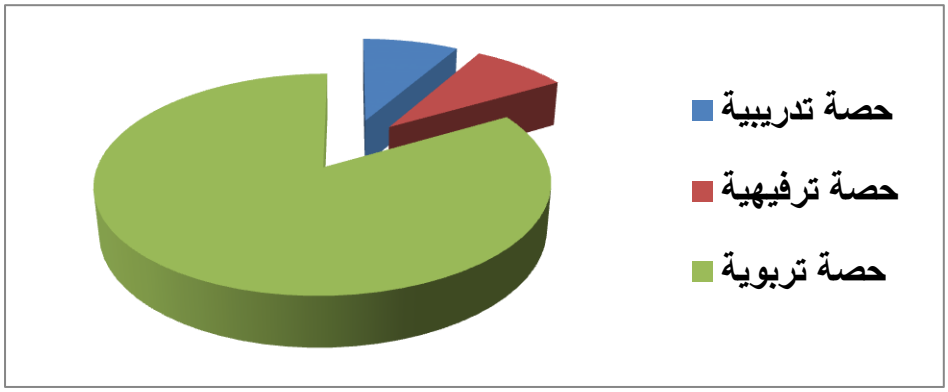
الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
حصة تدريبية	3	% 8.3	40.5	5.991	الفرق دال إحصائيا
حصة ترفيهية	3	% 8.3			
حصة تربوية	30	% 8.3			
المجموع	36	%100			

يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(83.3 %)** من الأساتذة اعتبروا حصة التربية البدنية والرياضية حصة تربوية و**(8.3 %)** حصة ترفيهية و**(8.3 %)**حصة تدريبية.

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 40.5 في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 2 بلغت 5.991 وعليه فإن الفرق الدال إحصائيا.

الشكل (01):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الأول



1-1-2.**السؤال الثاني:** هل توجد في المناهج والوثيقة المرفقة محتوى خاص بالجانب المعرفي؟

- نعم ☐ **- لا** ☐

الهدف منه: معرفة محتوى المنهاج من الجانب المعرفي.

الجدول (02):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثاني

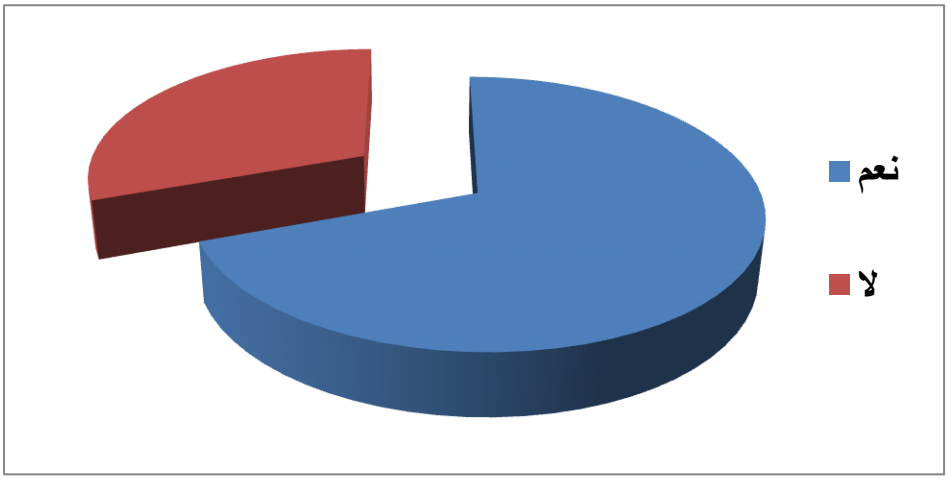
الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
نعم	25	69.4 %	5.44	3.841	الفرق دال إحصائيا
لا	11	30.6 %			
المجموع	36	% 100			

يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(69.4 %)** من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم أما نسبة **(30.6 %)** من الأساتذة اختاروا الإجابة بـ لا.

قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 5.44 في حين كا^2 الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 و درجة الحرية 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

الشكل (02):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثاني



1-1-3.**السؤال الثالث:** هل يوجد في المنهاج والوثيقة المرفقة محتوى خاص بالجانب الانفعالي ؟

- **نعم** ☐ - **لا** ☐

الهدف منه: معرفة محتوى المناهج من الجانب الانفعالي.

الجدول (03):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثالث

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة (كا^2)		الدلالة الإحصائية
			(كا^2) المحسوبة	(كا^2) الجدولية	
نعم	17	47.2 %	0.111	3,841	الفرق غير دال إحصائيا
لا	19	52.8 %			
المجموع	36	% 100			

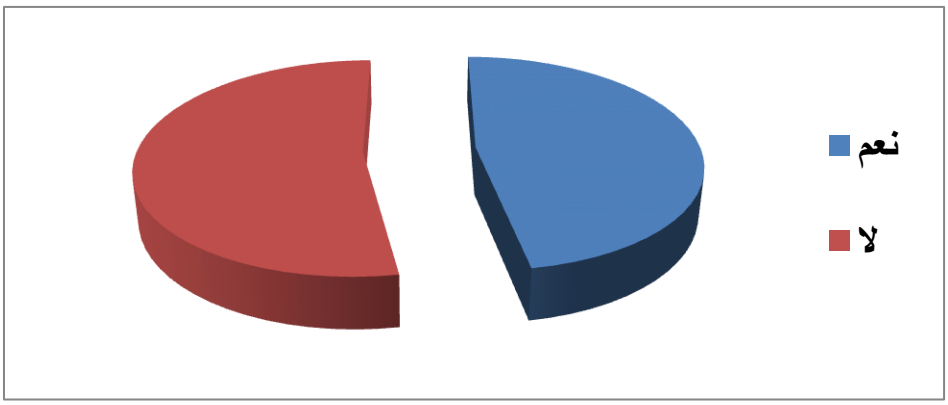
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(52.8 %)** من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(47.2 %)**اختاروا الإجابة بـ لا .

قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 0.111 في حين كا^2 الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 و درجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه الفرق غير دال إحصائيا .

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (03):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثالث



4-1-1. السؤال الرابع: هل يوجد في المنهاج كيفية تقويم الجانب المعرفي ؟

- نعم ☐ - لا ☐

الهدف منه: معرفة هل يوجد في المنهاج طرف وسائل تقويم الجانب المعرفي.

الجدول (04):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الرابع

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
نعم	14	38.9 %	1.77	3.841	الفرق غير دال إحصائيا
لا	22	61.1 %			
المجموع	36	% 100			

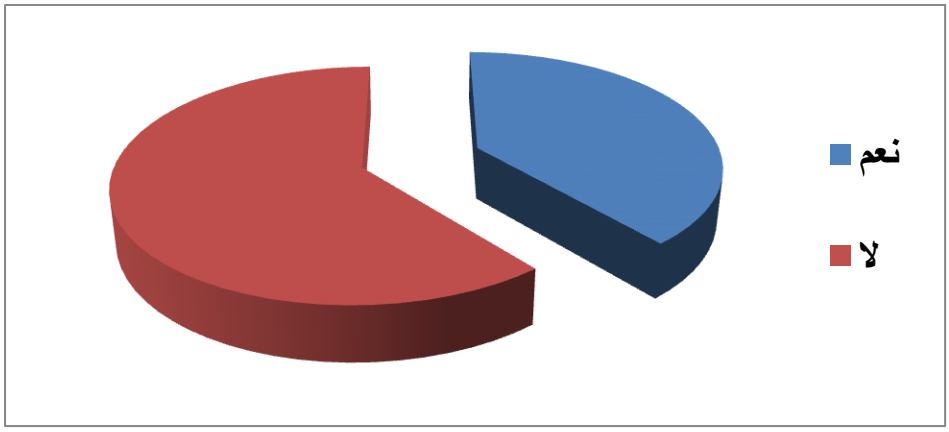
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(38.9 %)**من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(61.1 %)**اختاروا الإجابة بـ لا .

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 1.77 في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل (04):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الرابع



1-1-5. السؤال الخامس : هل يوجد في المنهاج كيفية تقوّيم الجانب الانفعالي ؟

- نعم ☐ - لا ☐

الهدف منه: معرفة مدى وجود وسائل وطرق تقوّيم الجانب الانفعالي في المنهاج.

الجدول (05):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الخامس

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
نعم	12	33.3 %	4	3,841	الفرق دال إحصائيا
لا	24	66.7 %			
المجموع	36	% 100			

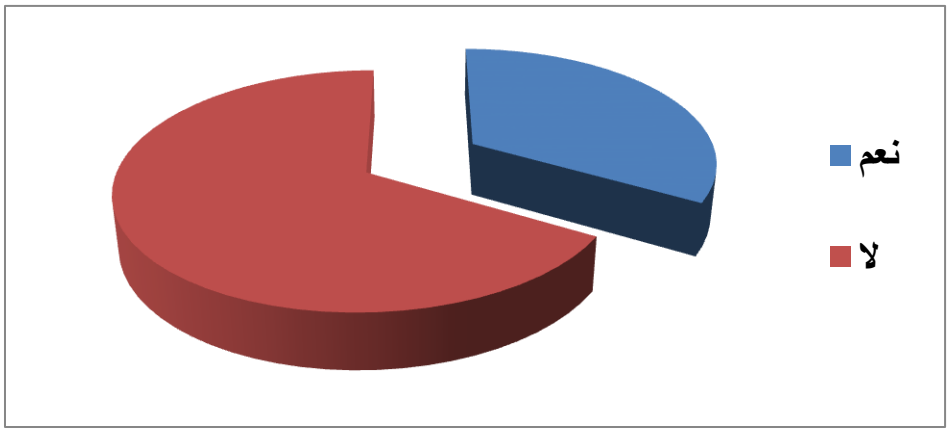
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(33.3 %)**من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(66.7%)**اختاروا الإجابة بـ لا.

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 4 في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا .

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (05):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الخامس



1-1-6. السؤال السادس : أثناء قيامك بعملية التقويم ما هو الجانب الذي تراه أكثر أهمية (رتب حسب الأولوية).

- الجانب المعرفي ☐ **- الجانب المهاري** ☐ **- الجانب الانفعالي** ☐

الهدف منه: معرفة أهم جانب يركز عليه الأستاذ أثناء قيامه بعملية التقويم.

الجدول (06):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال السادس

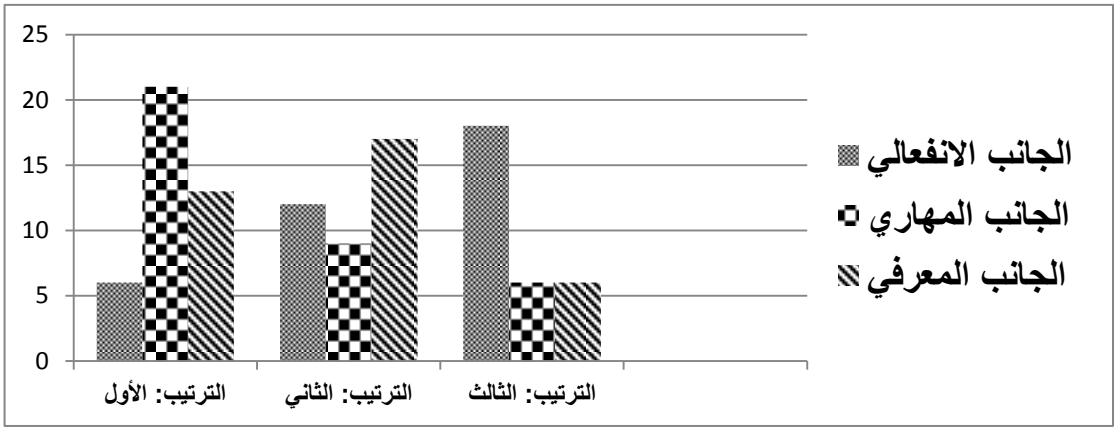
الإجابة	ترتيب حسب الأولوية			قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
	1	2	3	($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
الجانب الانفعالي	6	12	18	20.63	5.991	الفرق دال إحصائيا
الجانب المهاري	21	9	6			
الجانب المعرفي	13	17	6			
المجموع						

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 20.63 في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 5.991 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا .

والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل (06):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال السادس



1-1-7.السؤال السابع : هل يتماشى المنهاج مع أهداف التربية البدنية والرياضية ؟

- بدرجة كبيرة ☐ - إلى حد ما ☐

الهدف منه: معرفة هل محتوى المنهاج يتماشى مع أهداف التربية البدنية والرياضية (أهداف معرفية معرفية، أهداف حسية حركية، أهداف وجدانية).

الجدول (07):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال السابع

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
بدرجة كبيرة	2	% 5.6	14.22	3,841	الفرق دال إحصائيا
إلى حد ما	34	94.4 %			
المجموع	36	% 100			

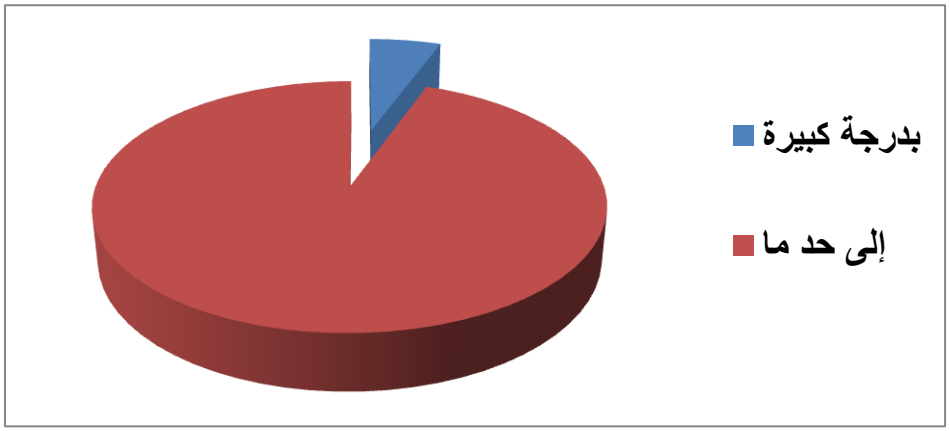
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(5.6 %)** من الأساتذة اختاروا الإجابة الأولى، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(94.4%)**اختاروا الإجابة الثانية.

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 14.22 في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (07):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال السابع



1-1-8. السؤال الثامن: هل تقوّم الجانب المعرفي للتلاميذ ؟

- نعم ☐ - لا ☐

الهدف منه: معرفة هل الأستاذ يقوم بتقوّيم الجانب المعرفي.

الجدول (08):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثامن

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة (كا^2)		الدلالة الإحصائية
			(كا^2) المحسوبة	(كا^2) الجدولية	
نعم	25	69.4 %	5.44	3.841	الفرق دال إحصائيا
لا	11	30.6 %			
المجموع	36	% 100			

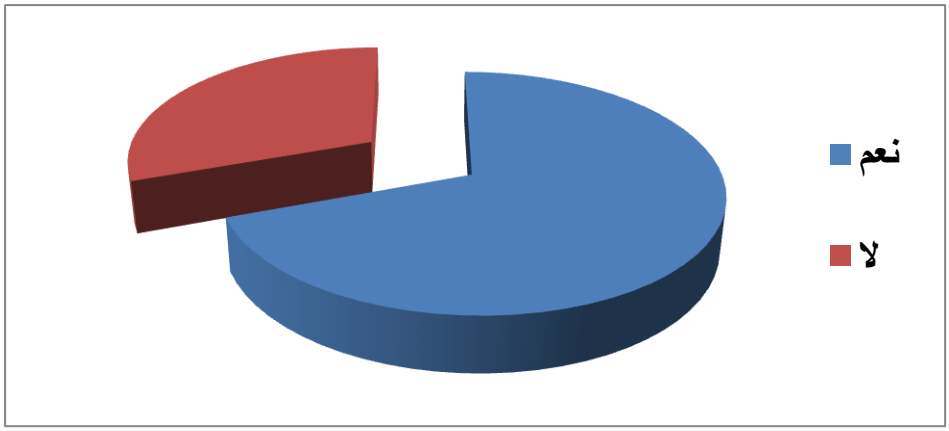
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة(**69.4 %**)من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم، أما النسبة الأخرى والتي تمثل (**30.6%**)اختاروا الإجابة بـ لا.

قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 5.44 في حين كا^2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا .

والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل (08):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثامن



1-1-9. السؤال التاسع: هل تقوّم الجانب الانفعالي للتلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

الهدف منه: معرفة هل الأستاذ يقوّم الجانب

الجدول (09):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال التاسع

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
نعم	11	% 30.06	5.44	3,841	الفرق دال إحصائيا
لا	25	% 69.4			
المجموع	36	% 100			

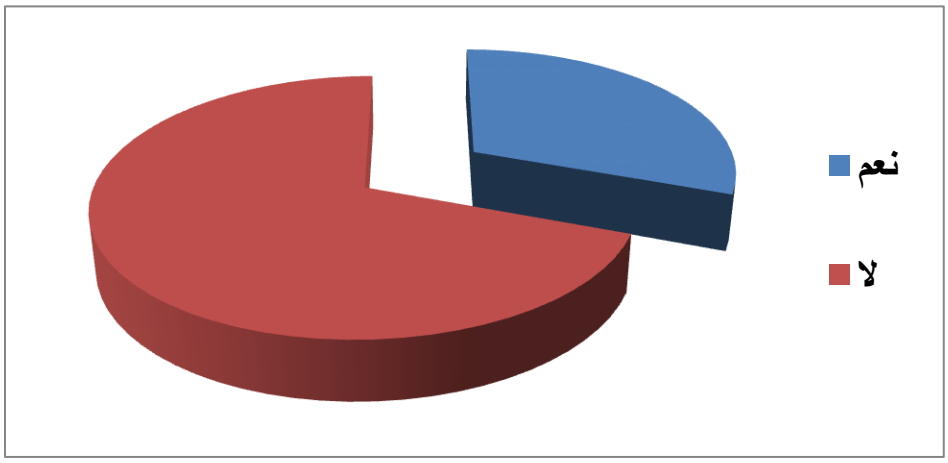
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة(**30.06 %**)من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم، أما النسبة الأخرى والتي تمثل (**69.4%**)اختاروا الإجابة بـ لا.

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 5.44 في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (09):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال التاسع



1-1-10. السؤال العاشر: حسب رأيك ماهي الجوانب التي يركز عليها منهاج التربية البدنية ؟

☐ **الجانب المهار** ☐ **يالجانب الوجداني** ☐ **الجانب المعرفي** ☐ **كل الجوانب سواسية**

الهدف منه: معرفة أي جانب يركز عليه منهاج التربية البدنية والرياضية .

الجدول (10):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال العاشر

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة (كا^2)		الدلالة الإحصائية
			(كا^2) المحسوبة	(كا^2) الجدولية	
الجانب المهاري	10	% 27.8	12.66	7,815	الفرق دال إحصائيا
الجانب الوجداني	1	% 2.8			
الجانب المعرفي	9	%25			
كل الجوانب سواسية	16	%44.4			
المجموع	36	% 100			

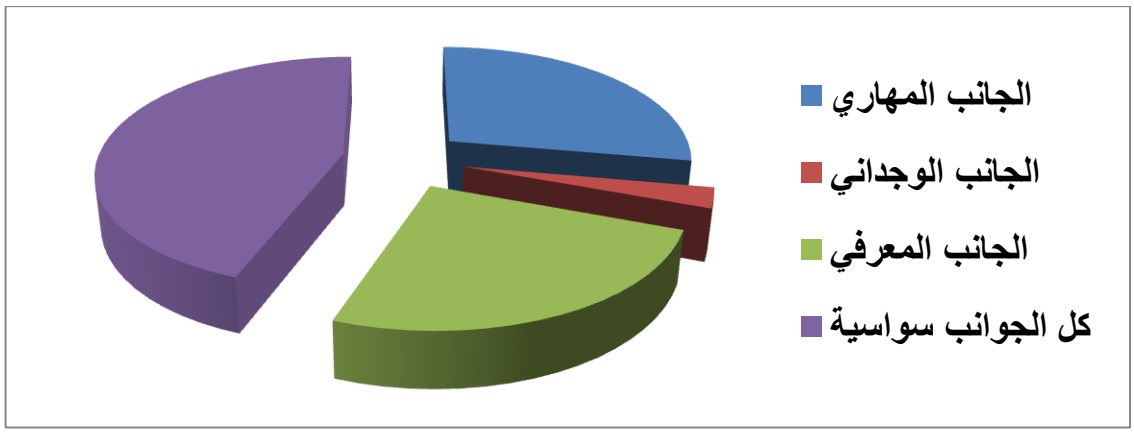
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(27.8 %)** من الأساتذة اختاروا الجانب المهاري، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(2.8%)**اختاروا الجانب الوجداني أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(44.4%)** اختاروا كل الجوانب سواسية.

قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 12.66 في حين كا^2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 7.378 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل (10):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال العاشر



1-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال الجدول (1):قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 40.5 في حين كا^2 الجدولية بلغت 5.991 وعليه فإن الفرق الدال إحصائيا حيث معظم الأساتذة يرون أن حصة التربية البدنية والرياضية حصة تربوية.

من خلال الجدول (2): قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 5.44 في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا حيث أجاب الأساتذة أن المنهاج على محتوى خاص بالجانب المعرفي.

من خلال الجدول (3): قيمة كا^2 المحسوبة بلغت0.111 في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه الفرق غير دال إحصائيا بين إجابات الأساتذة.

من خلال الجدول (4):قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 1.77 في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا بين إجابات الأساتذة.

من خلال الجدول (5): قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 4 في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح عدم وجود في المنهاج وسائل وطرق لتقويم الجانب الانفعالي.

من خلال الجدول (6): قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 20.63 في حين كا^2 الجدولية بلغت 5.991 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح تركيز الأساتذة على الجانبالمهاري أكثر من الجوانب الأخرى.

من خلال الجدول (7):قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 20.63 في حين كا^2 الجدولية بلغت 5.991 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح أن محتوى المنهاج يتماشى مع أهداف التربية البدنية والرياضية إلى حد ما.

من خلال الجدول (8):قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 5.44 في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح أن الأساتذة يقوّمون الجانب المعرفي.

من خلال الجدول (9): قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 5.44 في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح عدم تقّويم الجانب الانفعالي.

من خلال الجدول (10):قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 12.66 في حين كا^2 الجدولية بلغت 7.378 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

♦على ضوء ما سبق تحقق صدق الفرضية الأولى والتي تنص:"يتم تقويم المجال الحسي حركي فقط وهذا غير كافي للحكم على مدى تطور التلاميذ"، وهذا ما يتفق مع النتائج التي توصل إليها الطالبان محمد رضوان وبقلول محمد الحسن طه عام 2015 بدراسة تحت عنوان: دور أستاذ التربية البدنية والرياضية في تفعيل عملية التقويم في الطور الثانوي ص 160.

وبحكم اطلاعنا على المنهاج والوثيقة المرفقة فإن محتوى المناهج والوثيقة المرفقة لا يحتوي على محتوى خاص بالجانب المعرفي والانفعالي ولا كيفية تقيمهما وتقوّيمها حيث كل من محتوى المنهاج والوثيقة المرفقة يركزان على الجانب الحسي حركي فقط.

2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

- **نص الفرضية:** طريقة العمل الحالية لا تمكن من تقويم مدى اكتساب التلميذ لهذه الكفاءات المبرمجة (نهائية، ختامية، قاعدية)

2-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

2-1-1-1. السؤال الحادي عشر :هل أجريت ندوات بيداغوجية حول تقويم الكفاءة ؟

نعم ☐ **لا** ☐ **إذا كان نعم، كم عددها** ☐

إذا كان الجواب بنعم كم ندوة أجريت ؟

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

الهدف منه: معرفة هل الأساتذة أجروا ندوات بيداغوجية حول تقويم الكفاءات وكم عددها لأنها تؤثر على عملية التقويم في حصص التربية البدنية والرياضية.

الجدول (11):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الحادي عشر

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
نعم	29	% 80.6	13.44	3,841	الفرق دال إحصائيا
لا	7	% 19.4			
المجموع	36	% 100			

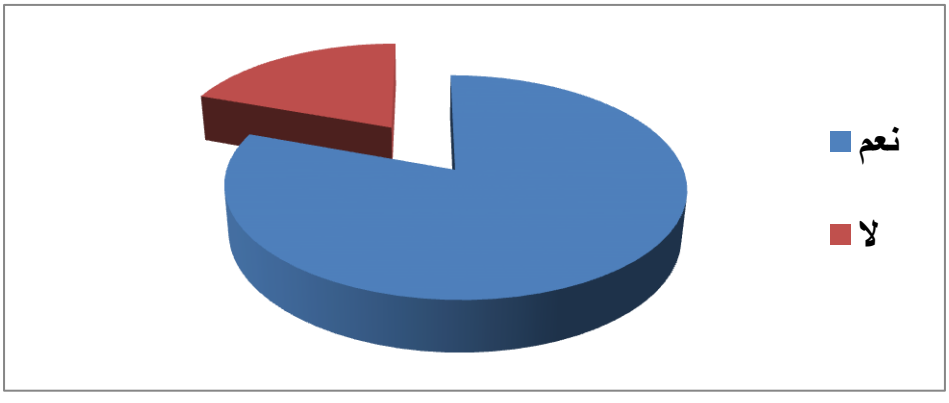
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة(**80.6 %**)من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم، أما النسبة الأخرى والتي تمثل (**19.4%**)اختاروا الإجابة بـ لا.

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 13.44في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال وهذا كله بالنسبة للشطر الأول من السؤال.

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (11) –الجزء الأول :

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الحادي عشر



2-1-1-2. السؤال الثاني: إذا كان الجواب نعم كم ندوة أجريت ؟

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

الجدول (11)-الجزء الثاني:

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الحادي عشر – الجزء الثاني –

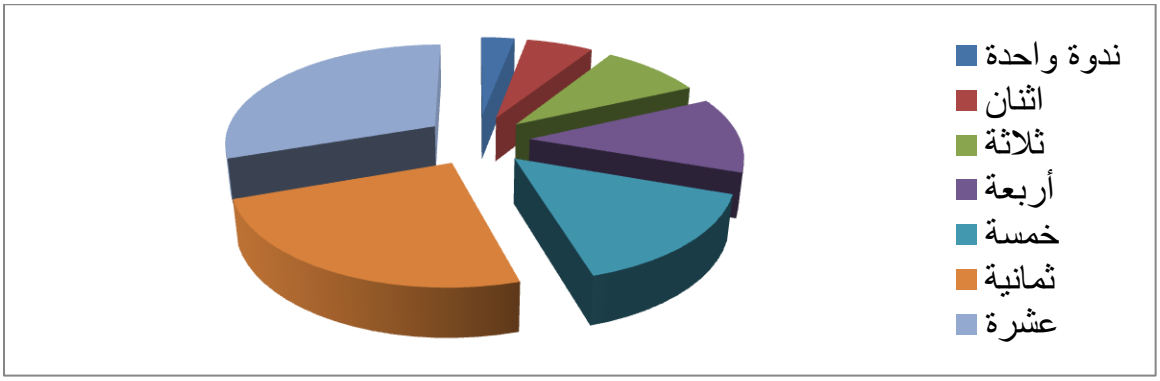
الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
1	5	% 17.24	11.76	12.592	الفرق دال إحصائيا
2	8	% 27.58			
3	5	% 17.24			
4	7	% 24.13			
5	1	%3.44			
8	1	%3.44			
10	2	%6.89			
المجموع	25	% 100			

يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(17.24 %)**من الأساتذة اختاروا الرقم 1، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(27.58 %)**اختاروا الرقم 2، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(17.24 %)**اختاروا الرقم 3، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(24.13 %)**اختاروا الرقم 5 أما النسبة الأخرى **(3.44%)**اختاروا الرقم 8 أما النسبة الأخرى **(6.89%)**اختاروا الإجابة رقم 10.

قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 11.76في حين كا^2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة الحرية 1 بلغت 12.592 وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا، والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل (11)- الجزء الثاني :

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الحادي عشر –الجزء الثاني –



2-1-2. السؤال الثاني عشر: ما هي الجوانب والتوصيات التي خرجتم بها من هذه الندوات والتي ترونها في غاية الأهمية ؟

الهدف منه: معرفة ما هو المحتوى الذي تناوله الأساتذة في هذه الندوات فيما يخص كيفية تقويم الكفاءات المبرمجة.

- كانت بعض إجابات الأساتذة تقر بصعوبة تقويم الكفاءات حسب الاكتظاظ، نقص الوسائل البيداغوجية و الهياكل، قلة الحجم الساعي.
- وبعض إجابات الأساتذة تمحورت حول التركيز على:
  - التشخيص والتكويني والتحصيلي.
  - مراعاة الفروق الفردية.
- وبعض إجابات الأساتذة تمحورت حول يجب إدراج التقويم التربوي كمقياس في معاهد التربية البدنية والرياضية.
- وبعض إجابات الأساتذة تمحورت حول إدراج وسائل للتقويم.
- وبعض إجابات الأساتذة تمحورت حول صعوبة تطبيق شبكة تقويم الكفاءات الموجودة في الوثيقة المرفقة ومحاولة إيجاد شبكة تقويم بسيطة وميسرة.
- وبعض إجابات الأساتذة تمحورت حول تقويم التعليمات والتركيز على جوانب التربية البدنية.

2-1-3. السؤال الثالث عشر: ما هي الوسائل والطرق المقترحة من طرف سيادتكم لتقويم الكفاءة.

الهدف منه: معرفة الوسائل والطرق التي يراها الأستاذ مناسبة لتقويم هذه الكفاءة.

- **كانت بعض مقترحات الأساتذة تتمحور حول:**
- زيادة الحجم الساعي.
- معالجة مشكل الاكتظاظ.
- توفير الوسائل البيداغوجية.
- استعمال بطاقة الملاحظة.
- استعمال المقابلة.
- تقويم التعلمات.
- تنقيح المنهاج وخاصة فيما يخص عملية التقويم.

4-1-2. السؤال الرابع عشر: هل محتوى الوثيقة المرفقة يشرح بدقة كيفية تقويم الكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

- الهدف منه: معرفة هل يوجد في الوثيقة المرفقة محتوى يشرح بدقة كيفية تقويم الكفاءات.

الجدول (14):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الرابع عشر

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة (كا^2)		الدلالة الإحصائية
			(كا^2) المحسوبة	(كا^2) الجدولية	
نعم	8	22.2 %	11.11	3,841	الفرق دال إحصائيا
لا	28	77.8 %			
المجموع	36	% 100			

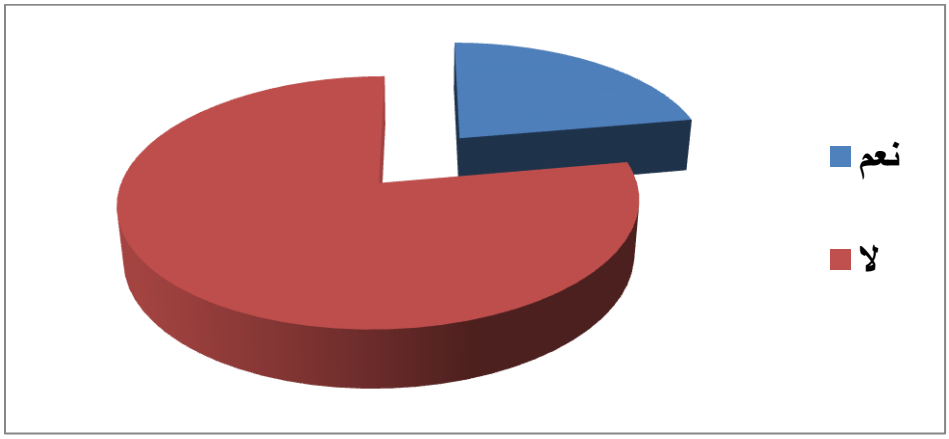
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(77.8 %)**من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(22.2 %)**اختاروا الإجابة بـ لا.

قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 11.11في حين كا^2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (14):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الرابع عشر



2-1-5. السؤال الخامس عشر: هل تجد صعوبة في تقويم الكفاءات المبرمجة ؟

نعم ☐ لا ☐

الهدف منه: معرفة هل هناك صعوبة في تقويم الكفاءات المبرمجة أم لا.

الجدول (15):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الخامس عشر

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
نعم	30	83.3 %	16	3.841	الفرق دال إحصائيا
لا	6	16.7 %			
المجموع	36	% 100			

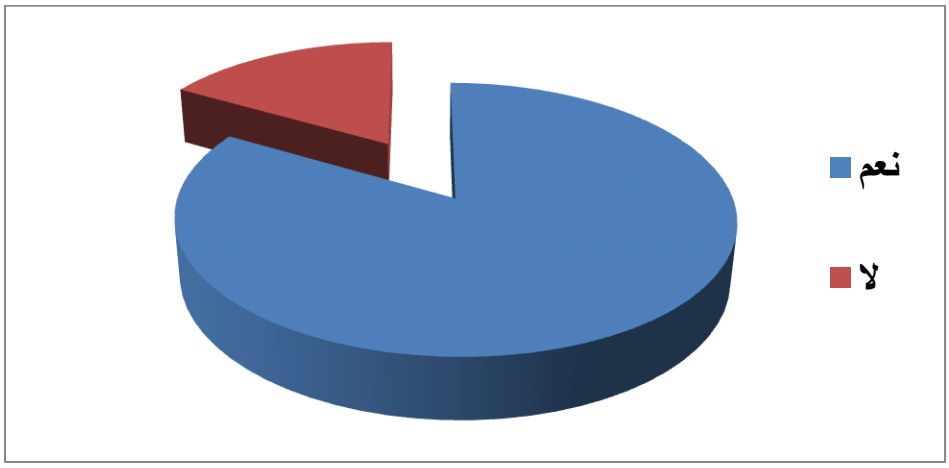
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(83.3%)**من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(16.7%)**اختاروا الإجابة بـ لا.

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 16 في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل (15):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الخامس عشر



2-1-6. السؤال السادس عشر: إذا كان نعم يرجى ذكر أهم الصعوبات ؟

الهدف منه: معرفة الصعوبات التي تواجه الأستاذ في تقويم هذه الكفاءات.

-ذكر بعض الأساتذة الصعوبات التي تواجه في تقويم الكفاءات:

- بعض الوسائل البيداغوجية والهياكل.
- الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ضيق الوقت.

وبعض الأساتذة حددها في:

- عدم وضوح شبكة تقويم الكفاءات.
- الخلط بين المفاهيم الخاصة بين المؤشر والمعيار.
- عدم تكافؤ الفرص بين التلاميذ.

وبعض الأساتذة حددها:

- التركيز إلا على الجانب المهاري وإهمال الجوانب الأخرى.
- المكتسبات السابقة للتلاميذ.
- التركيز في التقويم على النتيجة أكثر من الأداء.
- التركيز على التقييم أكثر من التقويم.

2-1-7. السؤال السابع عشر: حسب رأيك هل كيفية تقويم الكفاءات الموجودة في الوثيقة المرفقة كافية للحكم على مدى اكتساب هذه الكفاءات ؟

- نعم ☐ - لا ☐

الهدف منه: معرفة رأي الأستاذ في كيفية تقويم الكفاءة الموجودة في الوثيقة المرفقة هل هي كافية للحكم على مدى اكتساب هذه الكفاءات أم لا.

الجدول (17):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال السابع عشر

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة (كا^2)		الدلالة الإحصائية
			(كا^2) المحسوبة	(كا^2) الجدولية	
نعم	6	16.7 %	16	3,841	الفرق دال إحصائيا
لا	30	83.3 %			
المجموع	36	% 100			

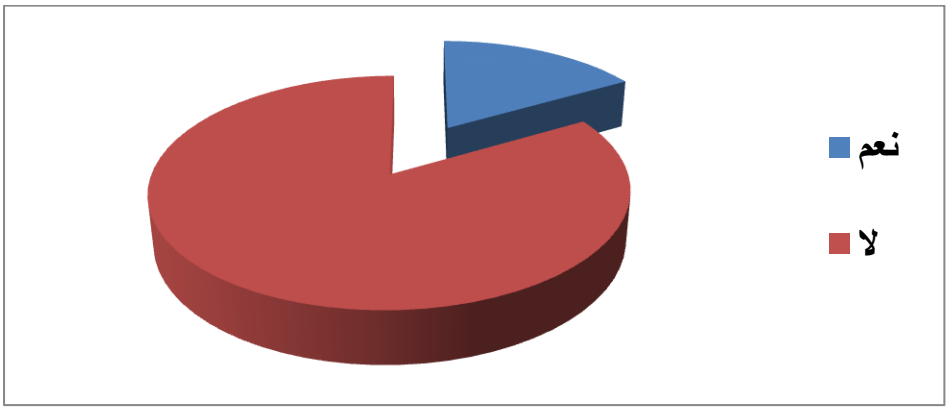
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(16.7%)**من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(83.3%)** اختاروا الإجابة بـ لا.

قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 16 في حين كا^2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (17):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال السابع عشر



2-1-18. السؤال الثامن عشر: هل ترى أن الوقت غير كاف لتقويم هذه الكفاءات ؟

نعم ☐ لا ☐

الهدف منه: معرفة هل الوقت المخصص كاف لتقويم هذه الكفاءات أم لا.

الجدول (18):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثامن عشر

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
نعم	2	% 5.6	28.44	3.841	الفرق دال إحصائيا
لا	34	94.5 %			
المجموع	36	% 100			

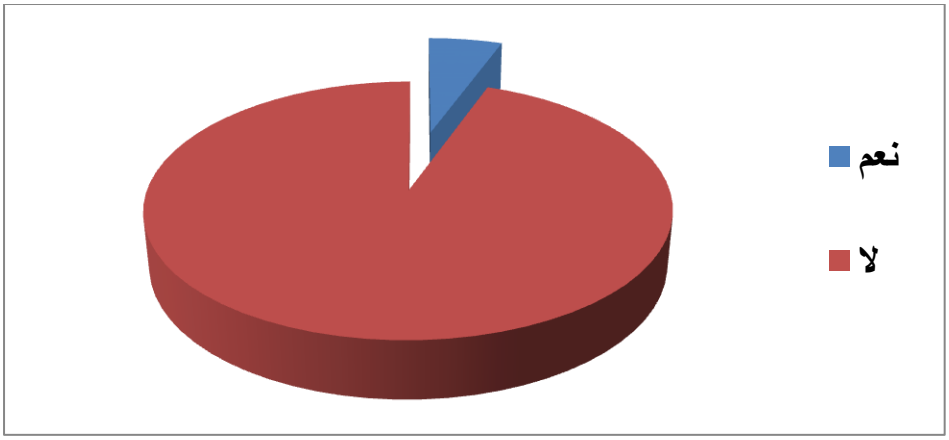
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(5.6%)** من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم ، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(94.4%)** اختاروا الإجابة بـ لا.

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 28.44 في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا .

والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل (18):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثامن عشر



2-1-18. السؤال التاسع عش: باعتبارك أستاذ تربية بدنية ورياضية ما هي الطريقة المناسبة لتقويم هذه الكفاءات ؟

الهدف منه: معرفة الطرق التي يراها الأستاذ مناسبة لتقويم هذه الكفاءات.

كانت بعض اقتراحات الأساتذة تتمثل في:

- وضع معايير نجاح واضحة، مع مراعاة خصوصية مادة التربية البدنية والرياضية في الوسط المدرسي.
- شبكة تقويم مبسطة وسهلة التطبيق.
- التقليل من المعايير لتقويم الكفاءة.

وكانت بعض اقتراحات الأساتذة و تتمثل في:

- الاختبارات التحصيلية.
- الملاحظة.
- المقابلة.

وكانت بعض الاقتراحات الأخرى تتمثل في:

- تقويم الكفاءة يكون على مراحل
- توفير شروط تقويم هذه الكفاءات.

2-1-10. السؤال العشرون: كيف تعتبر نظام التدريس بالقاربة بالكفاءات ؟

سلبي ☐ **إيجابي** ☐ **شيء آخر أذكره** ☐

الهدف منه: معرفة اتجاهات الأستاذ نحو نظام التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الجدول (20):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال العشرون

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
إيجابي	12	% 33.3	0.16	5.991	الفرق غير دال إحصائيا
سلبي	11	% 30.6			
شيء آخر	13	36.1			
المجموع	36	% 100			

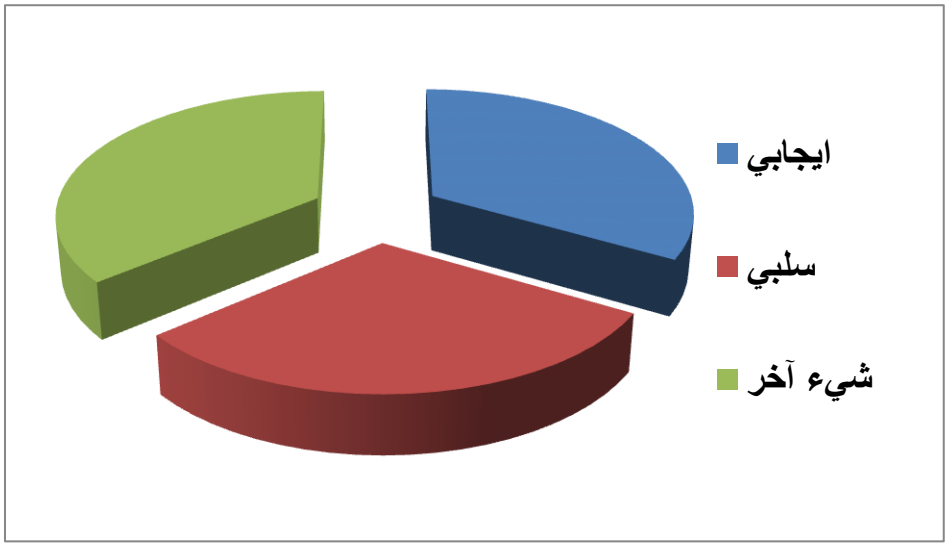
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(33.3%)** من الأساتذة اختاروا الإجابة الأولى "ايجابي " ، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(30.6%)**اختاروا الإجابة الثانية "سلبي" أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(36.1%)**اختاروا الإجابة الثالثة " شيء آخر" .

قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 0.16 في حين كا^2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة الحرية 1 بلغت 5.991 وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (20):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال العشرون



2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من خلال الجدول (11): -**الجزء الأول**-قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 13.44في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح إجراء الأساتذة لندوات بيداغوجية حول تقويم الكفاءات.

ومن خلال الجدول (11):-**الجزء الثاني**- نجد قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 11.76في حين كا^2 الجدولية بلغت 12.592 وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا.

من خلال تحليل تحليل نتائج السؤال (12): هذه أهم التوصيات التي خرج بيها الأساتذة:

-صعوبة تقوّيم الكفاءات. - صعوبة استخدام شبكة التقويم المجودة في المنهاج.

من خلال نتائج السؤال (13): تمحورت الاقتراحات حول استعمال بطاقة الملاحظة (تقويم التعلمات).

من خلال الجدول (14): قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 11.11في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح لا يوجد في الوثيقة المرفقة محتوى يشرح بدقة كيفية تقويم الكفاءات.

من خلال تحليل نتائج السؤال (16): حيث تمحورت إجابات الأساتذة حول صعوبة تقويم الكفاءات من حيث صعوبة تطبيق شبكة التقويم، الاكتظاظ، الوقت، قلة الوسائل.

من خلال الجدول (17): نجد قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 16 في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا، لصالح كيفية تقويم الكفاءة الموجودة في الوثيقة المرفقة غير كاف للحكم على مدى اكتساب هذه الكفاءة.

من خلال الجدول (18): نجد قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 28.44 في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

من خلال تحليل نتائج السؤال (19): كانت اقتراحات الأساتذة تتمحور حول:

-تبسيط شبكة التقويم الخاص بتقويم الكفاءات.- استعمال ورقة الملاحظة.

من خلال الجدول (20): نجد قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 0.16 في حين كا^2 الجدولية بلغت 5.991 وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا.

♦على ضوء ما سبق تحقق صدق الفرضية الثانية والتي تنص على أن:"طريقة العمل الحالية لا تمكن من تقويم مدى اكتساب التلميذ لهذه الكفاءات المبرمجة (نهائية، ختامية، قاعدية)"، وهذا ما يتفق مع النتائج التي توصل إليها د.سعد فؤاد/ أ صالح يمينة عام 2015 بدراسة تحت عنوان صعوبات التقويم والتقييم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية في إطار بحث علمي منشور في مجلة الإبداع الرياضي العدد -18- عام 2015 جامعة بوضياف المسيلة.

بحكم خبرتنا كأستاذة التربية البدنية والرياضية واحتكاكنا مع زملائنا الأساتذة، هناك صعوبة كبيرة في عملية التقويم التربوي وفي تقويم الكفاءات من حيث الجانب النظري والتطبيقي لعملية التقويم التربوي خاصة مفهوم التقويم من جهة نظر النظرية البنائية أو ما يسمى التقويم البنائي.

3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:

نص الفرضية :الإعتماد على الإختبارات التحصيلية فقط غير كاف لإصدار حكم على مدى تطور التلاميذ.

3-1- عرض وتحليل الفرضية الثالثة:

3-1-1. السؤال الواحد و العشرون: هل أجريت ندوات بيداغوجية موضوعها التقويم ؟

نعم ☐ لا ☐

الهدف منه: معرفة هل الأستاذ أجرى ندوات بيداغوجية موضوعها التقويم أم لا.

الجدول (21):

يمثل نسبة إجابات الأستاذة على السؤال الواحد و العشرون

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
نعم	25	% 69.4	5.44	3.841	الفرق دال إحصائيا
لا	11	% 30.6			
المجموع	36	% 100			

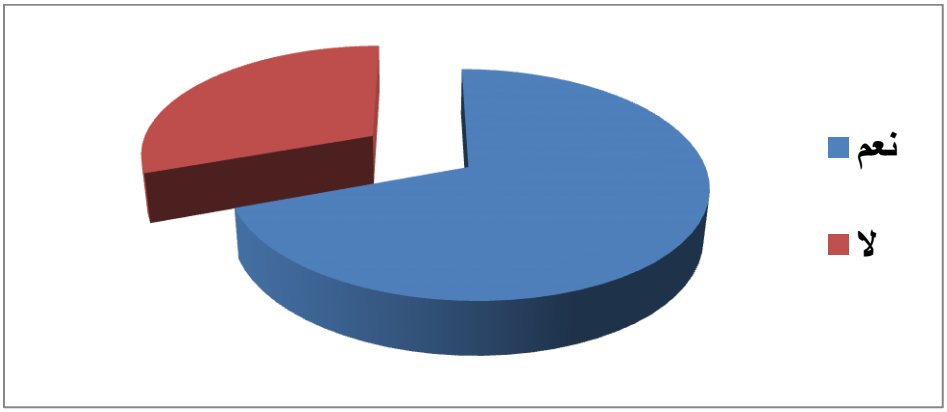
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(69.4%)** من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(30.6%)**اختاروا الإجابة بـ لا.

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 5.44 في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل (21):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الواحد و العشرون



3-1-2. السؤال الثاني والعشرون: إذا كانت الإجابة بنعم، ما هي الجوانب والتوصيات التي خرجتم بها في هذه الندوات ؟

الهدف منه: معرفة أهم ما تناوله الأستاذ في هذه الندوات البيداغوجية حول التقويم .

بعض إجابات الأساتذة حول الجوانب والتوصيات التي خرجوا بها من الندوات.

- مراعاة الجانب المعرفي والانفعالي وعدم التركيز إلا على الجانب المهاري أثناء عملية التقويم.
- مراعاة الفروق الفردية.
- إعطاء نفس الفرص للتلاميذ مبدأ تكافؤ الفرص.

وبعض إجابات الأساتذة كانت كالآتي:

- تنويع أساليب التقويم.
- التركيز على التقويم التكويني.

وبعض إجابات الأساتذة كانت كالآتي:

- تقويم النشاطات الفردية والجماعية.
- التركيز على تصرفات التلاميذ أكثر من النتائج.

3-1-3.السؤال الثالث والعشرون: ما هي الوسائل والطرق المقترحة في عملية تقويم التلاميذ.

الهدف منه: معرفة الطرق والوسائل المستخدمة في عملية التقويم.

بعض اقتراحات الأساتذة حول عملية تقويم التلاميذ كالآتي:

- إنجاز سلم تنقيط يراعي مستوى التلاميذ.
- مراعاة الفروق الفردية.
- وضع شبكة تقويم بسيطة وسهلة التطبيق.

وكانت بعض اقتراحات الأساتذة كالآتي:

- الاختبارات التحصيلية.
- المقابلة، الملاحظة.
- توحيد الاختبارات.
- التقويم المستمر.

3-1-4.السؤال الرابع والعشرون: ما هي الوسيلة التي يركز عليها منهاج التربية البدنية والرياضية لتقويم التلاميذ؟

الاختبارات التحصيلية ☐ **بطاقة الملاحظة** ☐ **بطاقة تتبعيه** ☐ **المقابلة** ☐

وسيلة أخرى: .....

الهدف منه: معرفة الوسيلة التي يركز عليها المنهاج في تقويم التلاميذ.

الجدول (24):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الرابع و العشرون

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
الاختبارات التحصيلية	23	% 63.9	2.77	3,841	الفرق غير دال إحصائيا
بطاقة الملاحظة	13	%36.1			
بطاقة تتبعية	00	%00			
المقابلة	00	% 00			
المجموع	36	% 100			

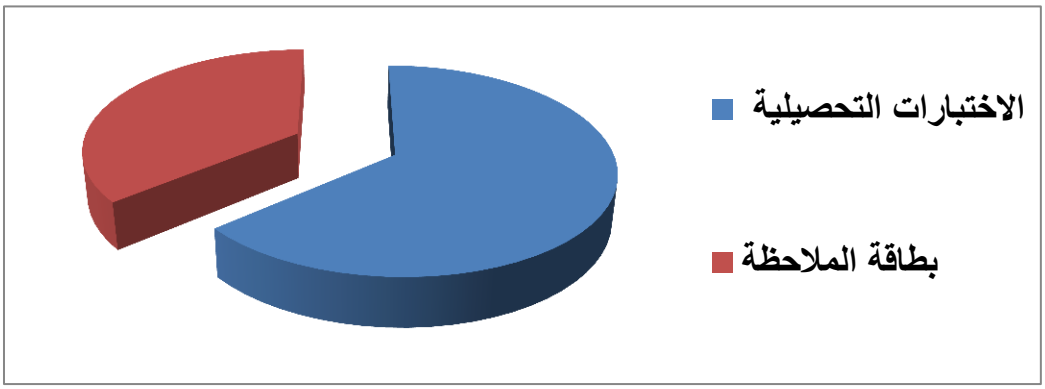
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(63.9%)** من الأساتذة اختاروا الإجابة الأولى "الاختبارات التحصيلية "، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(36.1%)**اختاروا الإجابة الثانية "بطاقة الملاحظة" أما "البطاقة التتبعية " و"المقابلة " كانت نسبهم **(00%)** حيث لم يتم اختيارهم من طرف الأساتذة.

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 2.77 في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (24):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الرابع والعشرون



3-1-5. السؤال الخامس والعشرون: انطلاقا من السؤال السابق، ومن خلال خبرتك الشخصية، رتب حسب درجة الأهمية (من 1 إلى 5) لوسائل التقويم الآتية:

الاختبارات التحصيلية ☐ **بطاقة الملاحظة** ☐ **بطاقة تتبعيه** ☐ **المقابلة** ☐

الهدف منه: معرفة الوسيلة الأكثر استعمالا من طرف الأستاذ أثناء قيامه عملية التقويم.

الجدول (25):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الخامس و العشرون

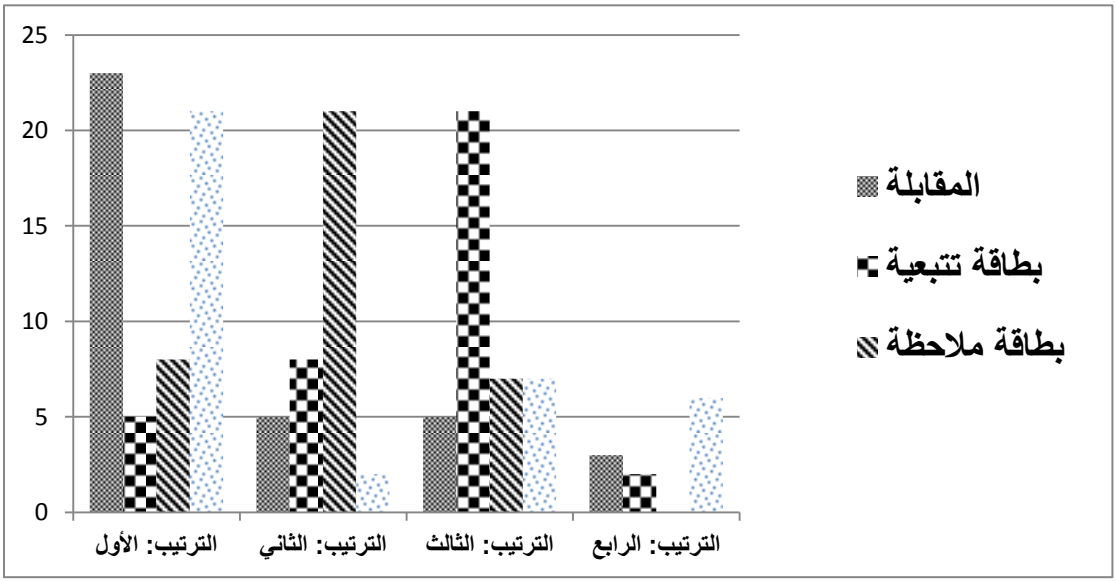
الإجابة	1	2	3	4	قيمة (كا^2)		الدلالة الإحصائية
					(كا^2) المحسوبة	(كا^2) الجدولية	
المقابلة	3	5	5	23	85.08	7,815	الفرق دال إحصائيا
بطاقة تتبعية	5	8	16	7			
بطاقة الملاحظة	8	21	7	0			
الاختبارات التحصيلية	21	2	7	6			

قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 85.08 في حين كا^2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 7.815 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (25):

يمثل نسب إجابات الأساتذة على السؤال الخامس والعشرون



3-1-6. السؤال السادس والعشرون: حسب رأيك هل محتوى الوثيقة المرافقة للمنهاج يشرح بدقة عملية التقويم التربوي ؟

نعم ☐ لا ☐

الهدف منه: معرفة هل محتوى الوثيقة المرفقة للمنهاج يشرح بدقة عملية التقويم التربوي.

الجدول (26):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال السادس و العشرون

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
نعم	10	% 27.8	7.11	3,841	الفرق دال إحصائيا
لا	26	% 72.2			
المجموع	36	% 100			

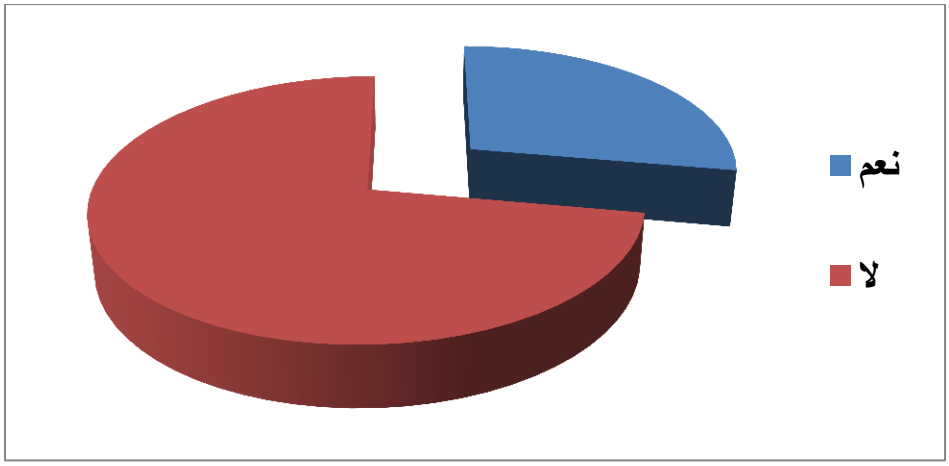
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(27.8%)**من الأساتذة اختاروا الإجابة بنعم، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(72.2%)** إختارو الإجابة بـ لا.

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 7.44 في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (26):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال السادس والعشرون



3-1-7. السؤال السابع والعشرون: من خلال خبرتك، ما هي أهم الصعوبات التي تلاقونها أثناء القيام بالتقويم التحصيلي.

الهدف منه: معرفة أهم الصعوبات والمعوقات التي تؤثر على القيام بعملية التقويم التحصيلي.

كانت بعض إجابات الأساتذة تتمحور حول:

- قلة الحجم الساعي.
- الاكتظاظ.
- قلة الوسائل البيداغوجية.

وكانت بعض إجابات الأساتذة تتمحور حول:

- صعوبة تطبيق شبكة التقويم الموجودة في المنهاج.
- عدم وضوح كيفية التقويم.

وكانت بعض إجابات الأساتذة تتمحور حول:

- عدم وجود تكافؤ الفرص في التلاميذ.
- عدم مراعاة سلم التنقيط لمستوى التلاميذ.

3-1-8. السؤال الثامن والعشرون: هل ترى الوقت كاف لإجراء التقويم التحصيلي ؟

نعم ☐ لا ☐

الهدف منه: معرفة الوقت الكافي لإجراء التقويم التحصيلي، ومدى تأثيره على اختيار وسيلة من وسائل التقويم.

الجدول (28):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثامن والعشرون

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
نعم	0	% 0	/	/	/
لا	36	% 100			
المجموع	36	% 100			

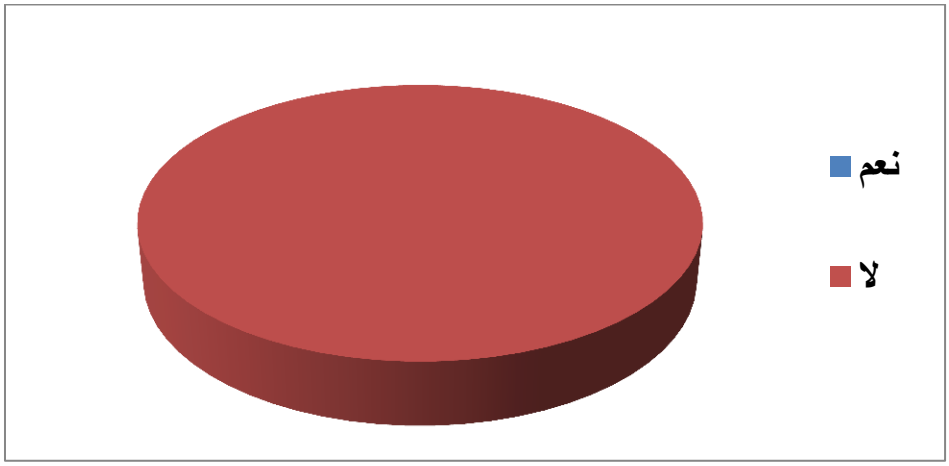
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(100%)** من الأساتذة اختاروا الإجابة بـ لا، وفي المقابل ولا أستاذ اختار الإجابة بـ نعم.

وبهذا نكتفي بالنسبة المئوية **(100%)** بدون حساب $كا^2$ لعدم وجود فروق احصائية.

والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل (28):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثامن والعشرون



3-1-9. السؤال التاسع والعشرون: من خلال عملكم اليومي، وعند قيامكم بالتقويم التحصيلي، أي مقياس تستعملونه ؟

مقياس ناتج الأداء ☐ **مقياس الأداء** ☐

الهدف منه: معرفة أي مقياس يستخدمه الأستاذ أكثر والذي يؤثر على وسيلة التقويم المستخدمة.

الجدول (29):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال التاسع والعشرون

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة ($كا^2$)		الدلالة الإحصائية
			($كا^2$) المحسوبة	($كا^2$) الجدولية	
مقياس ناتج الأداء	22	% 38.9	1.77	3,841	الفرق غير دال إحصائيا
مقياس الأداء	14	% 61.1			
المجموع	36	% 100			

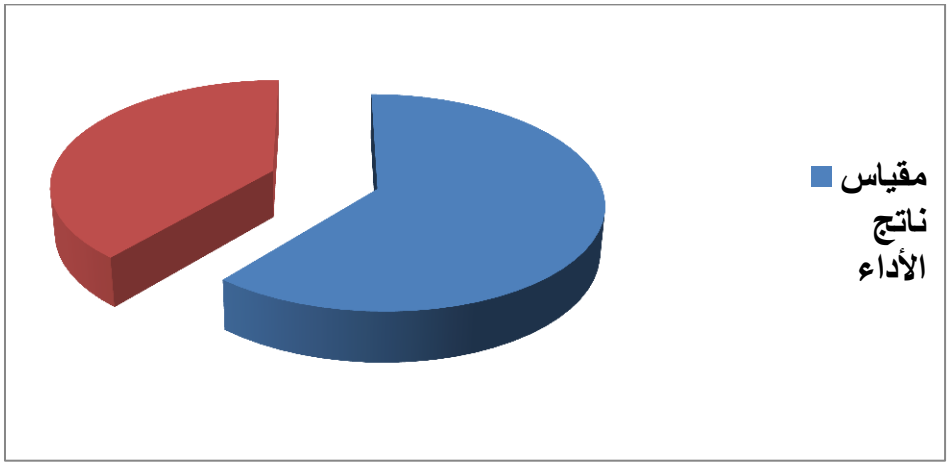
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(38.9%)** من الأساتذة اختاروا الإجابة الأولى وهي مقياس ناتج الأداء، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(61.1%)**اختاروا الإجابة الثانية وهي مقياس الأداء.

قيمة $كا^2$ المحسوبة بلغت 1.77في حين $كا^2$ الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1 بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (29):

يمثل نسبة إجابات الأساتذة على السؤال التاسع والعشرون



3-1-10. السؤال الثلاثون: ما هي الوسيلة التي تركز عليها أثناء التقويم التحصيلي ؟

الاختبارات التحصيلية ☐ **بطاقة الملاحظة** ☐ **المقابلة** ☐ **بطاقة تتبعية** ☐

الهدف منه: معرفة الوسيلة التي يركز عليها الأستاذ أثناء قيامه بالتقويم التحصيلي.

الجدول (30):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثلاثون

الإجابة	العدد	النسبة المئوية	قيمة (كا^2)		الدلالة الإحصائية
			(كا^2) المحسوبة	(كا^2) الجدولية	
بطاقة تتبعية	2	% 5.55	40.16	7,815	الفرق دال إحصائيا
المقابلة	1	% 2.77			
بطاقة الملاحظة	6	% 16.66			
الاختبارات التحصيلية	27	% 75			
المجموع	36	% 100			

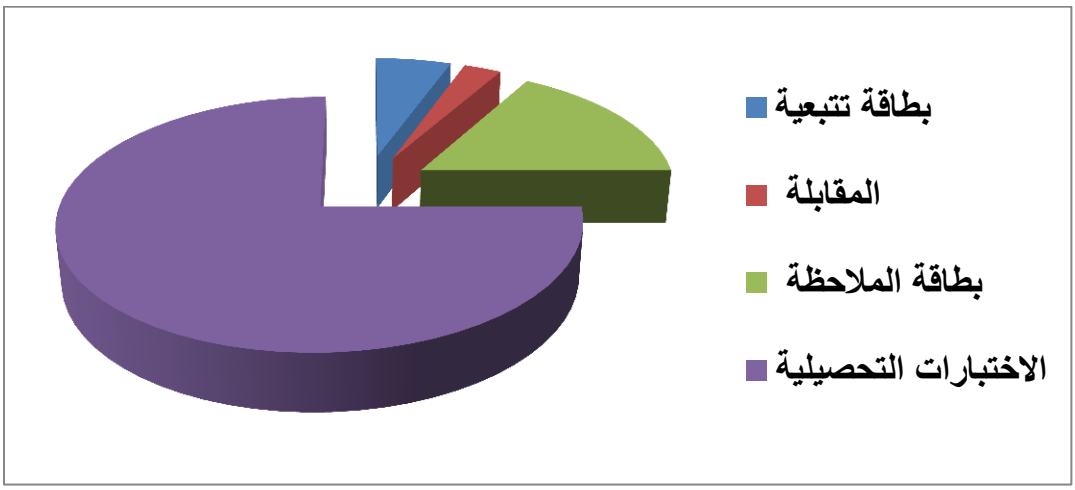
يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة **(5.55%)** من الأساتذة اختاروا الإجابة الأولى "بطاقة تتبعية"، أما النسبة الأخرى والتي تمثل **(2.77%)**اختاروا الإجابة الثانية "المقابلة" أما النسبة الأخرى **(16.66%)** اختاروا الإجابة الثالثة "بطاقة الملاحظة"، أما النسبة **(7.5%)**اختاروا الإجابة وهي "الاختبارات التحصيلية".

قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 40.16 في حين كا^2 الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 3 بلغت 7.815 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا.

والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل (30):

يبين نسبة إجابات الأساتذة على السؤال الثلاثون



3-2- مناقشة الفرضية الثالثة:

من خلال الجدول (21): نجد قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 5.44 في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح إجراء الأستاذ لندوات بيداغوجية موضوعها التقويم.

من خلال تحليل إجابات الأساتذة حول السؤال الثاني والعشرون: كانت كالآتي:

- مراعاة الجانب المعرفي والانفعالي.
- تنويع أساليب التقويم.
- التركيز على التقويم التكويني.

من خلال تحليل إجابات الأساتذة حول السؤال الثالث والعشرون: التي كانت كالآتي:

- وضع شبكة تقويم بسيطة وسهلة التطبيق.
- تنويع استعمال وسائل التقويم (بطاقة الملاحظة، المقابلة ...إلخ).
- تقويم التعلمات.

من خلال الجدول (24): نجد قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 2.77 في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا.

من خلال الجدول (25): نجد قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 85.08 في حين كا^2 الجدولية بلغت 7.815وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح الاختبارات التحصيلية.

من خلال الجدول (26): نجد قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 7.44في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح أن محتوى الوثيقة المرفقة لا يشرح بدقة عملية التقويم التربوي.

من خلال تحليل إجابات الأساتذة حول السؤال السابع والعشرون: التي كانت كالآتي:

- الاكتظاظ.
- قلة الحجم الساعي.
- صعوبة تقويم شبكة التقويم الموجودة في المنهاج.
- عدم وضوح كيفية التقويم.

من خلال الجدول (28): اكتفينا بالنسبة المئوية **(100%)** بدون حساب كا^2 لعدم وجود فروق احصائية.

من خلال الجدول (29): نجد قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 1.77في حين كا^2 الجدولية بلغت 3.841 وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا.

من خلال الجدول (30): نجد قيمة كا^2 المحسوبة بلغت 40.16 في حين كا^2 الجدولية بلغت 7.815وعليه فإن الفرق دال إحصائيا لصالح الإجابة الرابعة وهي الاختبارات التحصيلية.

♦على ضوء ما سبق تحقق صدق الفرضية الثالثة والتي تنص على: "الاعتماد على الاختبارات التحصيلية فقط غير كاف لإصدار حكم على مدى تطور التلاميذ".

نفس الشئ الذي ذكرته أ.د سونيا هانم قزامل هي الأداة الرئيسية التي يعتمد عليها تقويم المتعلمين وذلك على الرغم من تعدد الأدوات و الأساليب التي يمكن استخدامها للتقويم و يرجع ذلك إلى ثقافتنا عن التقويم. (المعجم العصري في التربية، 2013، ص 30).

4. الاستنتاجات:

4-1- الاستنتاجات الجزئية:

على ضوء عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات، وبناء على نتائج الاستبيان المتوصل إليها، نستعرض الاستنتاجات التالية:

1- يتم تقويم المجال الحسي حركي فقط وهذا غير كافي للحكم على مدى تطور التلاميذ.

2- طريقة العمل الحالية لا تمكن من تقويم مدى اكتساب التلميذ لهذه الكفاءات المبرمجة (نهائية، ختامية، قاعدية).

3- الاعتماد على الاختبارات التحصيلية فقط غير كاف لإصدار حكم على مدى تطور التلاميذ.

4-2- الاستنتاج العام:

على ضوء عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات، وبناء على نتائج الاستبيان المتوصل إليها، ومرورا على الاستنتاجات الجزئية أعلاه، نستنتج ما يلي:

هناك انعكاسات مباشرة لبعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي.

خاتمـــة

خاتمة:

تعتبر حصة التربية البدنية والرياضية من المواد المحبوبة لدى أوساط التلاميذ في المدارس كونها تمارس في الهواء الطلق كما تعد مكانا خصبا لمزاولة مختلف الأنشطة و يسعى من خلالها التلميذ إلى ضبط سلوكه والتحكم في مختلف التغيرات الطارئة عليه محاولا بذلك التعبير عن ذاته وقدراته بنسق مجموعة من الحركات البدنية سواء كانت في النشاط الفردي أو الجماعي وبالتالي يتخلص من هوس المكبوتات المخزنة في أعماقه معبرا عنها بصور حركية تتجلى في تمارين رياضية ومن هنا يتخلص من الشوائب والأمراض المستعصية محققا بذلك مجموعة من الامتيازات المعرفية والحسية الحركية والاجتماعية العاطفية، وفي التدريس الحديث المبني على أساس المقاربة بالكفاءات يسعى أستاذ التربية البدنية والرياضية إلى أن تكون حصص التربية البدنية ناجحة بكل المقاييس مبنية على تحقيق الأهداف التعليمية للتلميذ وأن تتماشى مع قدراته البدنية والعقلية، وهذا ما يكفل للأستاذ بأن يحقق نشاطه على أكمل وجه ويحقق التلميذ تعلما ومعرفة جديدة .

والتقويم في حصة التربية البدنية والرياضية عامل مهم لتصحيح الانحراف أو الاعوجاج الذي يقع فيه الأستاذ أثناء الوحدات التعليمية من خلال تداركه والبحث عن العلل وتشخيصها ومن ثم يضع البديل أو العلاج الملائم، كما أن في الكثير من الأحيان تصاحب عملية التقويم في حصة التربية البدنية الرياضية مجموعة من العراقيل والصعوبات ترجع إلى نقص تكوين معلمي التربية البدنية والرياضية، نقص الوقت المخصص لحصة التربية البدنية والرياضية، كذا إلى ارتفاع عدد التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية.

ومن خلال الدراسات السابقة ونتيجة الدراسة الحالية يتضح لنا أنه، وبغض النظر عن الاختلافات الثقافية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية وغير ذلك من العوامل البيئية فإن للمتغيرات البيداغوجية علاقة بدرجة التأثير على التقويم التحصيلي في حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي.

وهذا ما توصلنا إليه في من خلال نتائج فرضيات الدراسة والتي أكدت في مجملها على وجود انعكاس مباشر للمتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي أثناء الحصة، حيث أنه يتم تقويم المجال الحسي حركي فقط أثناء الحصة وهذا غير كاف في الحكم على مدى تطور قدرات التلاميذ، كما أن طريقة العمل الحالية لا تمكن من تقويم مدى اكتساب التلميذ لهذه الكفاءات المبرمجة المتمثلة في النهائية والختامية والقاعدية، ويتم الاعتماد على الاختبارات التحصيلية فقط وهو غير كاف لإصدار حكم على مدى تطور التلاميذ في كل المجالات.

والغرض من التقويم التحصيلي تأهيل المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة وتقويمها من حيث مدى نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة مع مراعاة كل المتغيرات البيداغوجية التي تأثر بشكل مباشر على هذه العملية، إذ لابد من تقويم متواصل لاستحداث أساليب وطرق جديدة تتماشى والتقويم العلمي القائم على المصداقية والموضوعية ولا يبنى إلا على المعطيات الدقيقة والواقعة التي حدثت نتيجة تطبيق إستراتيجية علمية مدروسة مسبقا للسماح لأبنائنا للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال لتجاوز كل العراقيل أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة لها.

الاقتراحات:

اعتمادا على البيانات التي جمعناها من خلال دراستنا، وانطلاقا من الاستنتاجات المستخلصة من حدود الدراسة نتقدم بالتوصيات التالية:

- أولاء الأهمية والمكانة الحقيقية لمادة التربية البدنية والرياضية كما يدعو لها الباحثون والعلماء والمختصين في الميدان.
- أولاء أهمية وإعطاء مكانة مماثلة بنفس قيمة المواد الأخرى المدرجة في التعليم.
- مراجعة برامج المحتويات ومناهج تدريس التربية البدنية والرياضية بالاعتماد على التقويم في إطار منهجية التطوير ومسايرة الدول الرائدة.
- تكثيف وتشجيع الأبحاث والملتقيات العلمية الخاصة بشرح وتسليط الضوء على التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- إشراك أهل الميدان من الأساتذة والمفتشين في إعادة هيكلة هذه المقاربات مع مراعاة حجم التأثير للمتغيرات البيداغوجية.
- تكوين لجنة وطنية تقوم بإحصاء النتائج ومتابعة تطبيق هذه المقاربة عبر مختلف ولايات القطر الوطني.
- ضرورة تقديم الحوافز بنوعيها المعنوية والمادية لأستاذ التربية البدني الرياضية.
- توحيد المفاهيم فيما يخص البرنامج الجديد وذلك بتسطير دورات وملتقيات وطنية تمس جل ولايات الوطن الكافية للتنويع الأنشطة الرياضية.
- القيام بدراسة أخرى مشابهة على مرحلة تعليمية لم تتناولها الدراسة الحالية.
- تكثيف الجهود من طرف الإدارة والأساتذة لأجل رفع مستوى التلاميذ العلمي والرياضي من خلال معرفة تأثير المتغيرات البيداغوجية على العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة وعلى التقويم التحصيلي بصفة خاصة.
- توفير التسهيلات المادية والإدارية للقيام بالبحوث وحضور اللقاءات والمؤتمرات العلمية وكذلك القيام بالتربصات داخل وخارج الوطن.
- العمل على زيادة الوقت المخصص لحصة التربية البدنية والرياضية حتى يتسنى للأستاذ القيام بالتقويم الجيد.
- توفير الإمكانيات والوسائل التعليمية للأستاذ للقيام بعملية التقويم في ظروف مريحة.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

1- القرآن الكريم: الآية 7 سورة ابراهيم، الآية 23 سورة الاسراء.
2- الحديث الشريف.
3- ابن منظور، لسان العرب (الجزء12)، دار لسان العرب، بيروت لبنان، 1986.

المراجع:

4- أحمد بوسكرة، مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي والتقني، جامعة المسيلة، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.
5- أمين أنور الخولي، أسامة كامل راتب، التربية الحركية للطفل ، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، 1998.
6- أمين أنور الخولي، أصول التربية البدنية والرياضية (المدخل، التاريخ، الفلسفة)، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، 2001.
7- أمين محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
8- حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر، 2004.
9- زكية إبراهيم كامل ونوال إبراهيم شلتوت وميرفت علي خفاجة، طرق التدريس في التربية الرياضية (الجزء الأول)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2007.
10- سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية البدنية، دار النشر عالم الكتاب، الطبعة الأولى، القاهرة، 2013.
11- صادق خالد الحايك، منهاج واستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية البدنية والرياضية، الجامعة الأردنية، 2018.
12- عطاء الله أحمد وآخرون، أساليب وطرق تدريس التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، 2006.
13- عطاء الله أحمد وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009.
14- محمد الصالح حروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، 2002.
15- محمد سعيد العزمي، أساليب تطوير درس التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظري والتطبيقي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2004.

16- محمد مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، الطبعة الأولى، الجزائر، 1993.
17- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر، عمان، 2008.
18- أبو طالب محمد السعيد، علم التربية التطبيقي وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، دار النهضة العربية بيروت، الطبعة الأولى، الأردن، 2001.
19- آمال صادق وفؤاد أبو حطب، التقويم النفسي، لأنجلو المصرية القاهرة، الطبعة التاسعة، مصر، 1996.
20- بكي بن مرسلي، المقاربة بالكفاءات، الجزائر، 2004.
21- بلوم بن يامين وآخرون، تقيم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، دار بلبل للنشر بالرباط، المغرب، 1971.
22- توما جورج خوري، الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ببيروت، لبنان، 1994 .
23- جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار الملاين بيروت، الطبعة الثانية، لبنان، 1990.
24- حاجى فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر، الجزائر، 2005.
25- حلمي أحمد الوكيل وحسن البشير، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي بالقاهرة، مصر، 1999.
26- حيدر عبد الرزاق كاظم العبادي، أساسيات كتابة البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية، شركة الغدير للطباعة والنشر المحدودة، الطبعة الأولى، العراق، 2015.
27- خير الدين هني، تقنيات التدريس، الطبعة الأولى، الجزائر، 1999.
28- رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو، الطبعة الأولى، القاهرة ،1996.
29- رمضان ازريل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع الجزء الأول (المعالم النظرية للمقاربة)، بتيزي وزو، 2001.
30- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس (الجزء02)، دار المعارف القاهرة، مصر، 1981.
31- صلاح الدين محمود علام، دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي بالقاهرة، مصر، 1997.
32- عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الطبعة الثالثة، الأردن، 1987.
33- عبد الكريم غريب وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار نشر معجم علوم التربية، الطبعة الأولى، الجزائر، 1994.
34- عبد الله رشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، الطبعة الثانية، الأردن، 1997.
35- عمر عبد الرحيم نصر الله، أساسيات في التربية العملية، دار وائل للنشر بعمان، الأردن، 2000.
26- كمال عبد الحميد إسماعيل ومحمد نصر الدين رضوان، مقدمة التقويم في التربية الرياضية، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، 1994.

37- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للكمبيوتر، مصر، 1997.
38- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، المغرب، 1991.
39- محمد السيد علي، علم المناهج (الأسس والتنظيمات)، عامر للطباعة والنشر، مصر، 2002.
40- محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، الأردن، 1983.
41- محمد زياد حمدان، تقييم التحصيل (اختيارية وعملية وتوجيهية للتربية المدرسية)، دار التربية الحديثة، الأردن، 1985.
42- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، الطبعة الثانية، الجزائر، 1995.
43- محمد عبدات ومحمد أبو نصار وعقلة مبيضين، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، عمان، 1999.
44- محمد عزت عبد الموجود، أساسيات المنهج وتنظيماته، 1979.
45- محمد محمد الشحات، كيف تكون معلما ناجحا للتربية البدنية والرياضية، مكتبة العلم والإيمان، مصر، 1998.
46- محمد يوسف الكاندهلوي، حياة الصحابة (الجزء03)، دار الحديث، القاهرة، 2004.
47- محمود عبد الحميد حامد منسي، التعليم الأساسي، دار المعرفة القاهرة، مصر، 1998.
48- مديرية التعليم الثانوي العام،منهاج التربية البدنية و الرياضية، السنة الثالثة ثانوي، 2006.
49- مصطفى السايح محمد، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، 2001.
50- مصطفى السايح محمد، اتجاهات حديثة قي تدريس التربية البدنية والرياضية، الطبعة الأولى، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، 2001.
51- ناجي تمار، كتاب الرواسي(تقنيات التقويم)، جمعية الإصلاح التربوي، الطبعة الأولى، الجزائر، 1993.
52- نادر فهمي الزيود وهشام عامر عليان، مبادئ القياس والتقويم، دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، الأردن، 1998.
53- ناهد محمود سعد ونيللي رمزي فصيم، طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2004.

المجلات والدوريات

54- بوسعدة قاسم، مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية، رسالة ماجستير، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة ورقلة، 1993 .
55- بوسنة محمود، التقويم في مؤسسات التربية والتكوين، مجلة بحوث، العدد05 ، جامعة الجزائر، 1998.

56- جخراب محمد عرفات، تقويم أهداف المنهج التاريخي للطور الثاني من التعليم الأساسي وفق كارتهول للأهداف الوجدانية، رسالة ماجستير، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2004.

57- عبد الله قلي، تقويم أهداف المنهج التربية الإسلامية في الطور الثالث في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربي والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 1993.

58- علية مولاي، أساليب تقويم نشاطات اللغة العربية في الطور الثاني من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2003 .

59- مصطفى رجب، التقويم التربوي واتجاهات مستقبلية، المجلة العربية للتربية المجلد15، العدد 02، تونس، 1995.

60- منهاج التربية البدنية والرياضية ، السنة الثالثة ثانوي، وزارة التربية، الجزائر، 2006.

المراجع الأجنبية:

61- De landshere Gillberl (1991) : Evaluation continue et examens, Précis de docimologie, Paris, éditions laboratoire bruxelles Fernand Nathan. 4émé édition

62- Hamline Daniel :(1982), Les objectifs pédagogiques en formation initiale et formation, Paris. E.F.S.F.

63-Gardiner Jean :(1986), Pour apprécier le travail des élevés, Bruxelles De Boeck université.

64-Tousignant Robert, Dominique Morissette :(1990), Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Canada, Gaëtan Morin éditeur, 2éme édition.

جـــامعة الجيلالـــي بونعـــامة ~ خميس مليانـة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم النشاط البدني الرياضي التربوي

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تخصص النشاط البدني الرياضي المدرسي

الموسومة بعنوان:

ما انعكاس بعض المتغيرات البيداغوجية على التقويم التحصيلي في حصة تربية بدنية ورياضية للطور الثانوي

تحية طيبة:

الى السادة الكرام أساتذة التربية البدنية في الطور الثانوي، نطلب منكم ان تساهموا معنا في إنجاز عملنا بنجاح لنيل شهادة الماستر في التربية البدنية و الرياضية.

فلكم منا جزيل الشكر والتقدير إن تفضلتم بالإجابة على هاته الاستمارة الموجهة إليكم بكل حرية وصدق وموضوعية، وذلك بوضع علامة "X" على الإجابات التي ترونها مناسبة.

صدقكم يزيد من فعالية بحثنا.

*** اعداد الطالبين:**

- ✓ أويحـــي نصر.
- ✓ بدراني شمس الدين.

السنـــة الجـــامعية: 2019/ 2020

1- حسب رأيك الخاص وانطلاقا من محتوى منهاج المادة، هل تعتبر حصة التربية البدنية والرياضية ... ؟

- حصة تدريبة ☐ - حصة تربوية ☐ - حصة ترفيهية ☐

2- هل يوجد في المنهاج والوثيقة المرفقة محتوى خاص بالجانب المعرفي ؟

- نعم ☐ - لا ☐

3- هل يوجد في المنهاج والوثيقة المرفقة محتوى خاص بالجانب الانفعالي ؟

- نعم ☐ - لا ☐

4- هل يوجد في المنهاج كيفية تقوّيم الجانب المعرفي ؟

- نعم ☐ - لا ☐

5- هل يوجد في المنهاج كيفية تقوّيم الجانب الانفعالي ؟

- نعم ☐ - لا ☐

6- أثناء قيامك بعملية التقويم، ما هو الجانب الذي تراه أكثر أهمية (رتب حسب الأولية)؟

- الجانب المعرفي ☐ - الجانب المهاري ☐ - الجانب الانفعالي ☐

7- هل يتماشى المنهاج مع أهداف التربية البدنية و الرياضية ؟

-بدرجة كبيرة ☐ إلى حد ما ☐

8- هل تقوّم الجانب المعرفي للتلاميذ ؟

-نعم ☐ -لا ☐

9- هل تقوّم الجانب الانفعالي للتلاميذ ؟

-نعم ☐ -لا ☐

10- حسب رأيك ماهي الجوانب التي يركز عليها منهاج التربية البدنية ؟

☐ ☐ ☐

- الجانب المهاري -الجانب الوجداني - الجانب المعرفي كل الجوانب سواسية

11- هل أجريت ندوات بيداغوجية حول تقويم الكفاءة ؟

- نعم ☐ - لا ☐ - إذا كان نعم ، كم عددها ☐

12- ماهي الجوانب و التوصيات التي خرجتم بها من هذه الندوات و التي ترونها في غابة الأهمية ؟

.....

13-ماهي الوسائل و الطرق المقترحة من طرف سيادتكم لتقويم الكفاءات ؟

.....

14-هل محتوى الوثيقة المرفقة يشرح بدقة كيفية تقويم هذه الكفاءات ؟

- نعم ☐ - لا ☐

15-هل تجد صعوبة في تقويم الكفاءات المبرمجة ؟

-نعم ☐ - لا ☐

16 – إذا كان نعم يرجى ذكر أهم هذه الصعوبات ؟

.....

17- حسب رأيك،هل كيفية تقويم الكفاءة الموجودة في الوثيقة المرفقة كافية للحكم على مدى اكتساب هذه الكفاءات؟

-نعم ☐ - لا ☐

18- هل ترى أن الوقت كاف لتقويم هذه الكفاءات ؟

-نعم ☐ -لا ☐

19- باعتبارك أستاذ التربية البدنية و الرياضية ماهي الطريقة المناسبة لتقويم هذه الكفاءات ؟

.....

20- كيف تعتبر نظام التدريس بالقاربة بالكفاءات ؟

-سلبي ☐ - إيجابي ☐ - شيء آخر أذكره ☐

21- هل أجريت ندوات بيداغوجية موضوعها التقويم ؟

- نعم ☐ - لا ☐

22- إذا كانت الإجابة نعم، ماهي الجوانب و التوصيات التي خرجتم بها من هذه الندوات ؟

.....

23- ماهي الوسائل و الطرق المقترحة في عملية تقويم التلاميذ ؟

.....

24- ماهي الوسيلة التي يركز عليها منهاج التربية البدنية و الرياضية لتقويم التلاميذ ؟

- الاختبارات التحصيلية ☐ - بطاقة الملاحظة ☐ - بطاقة تتبعية ☐ - المقابلة ☐
- وسيلة أخرى:. . .....

25- انطلاقا من السؤال السابق، ومن خلال خبرتك الشخصية، رتب حسب درجة الأهمية (من 1 إلى 5) لوسائل التقويم الآتية:

- الاختبارات التحصيلية ☐ - بطاقة الملاحظة ☐ - بطاقة تتبعية ☐ - المقابلة ☐
-وسيلة أخرى:.....

26- حسب رأيك ، هل محتوى الوثيقة المرافقة للمنهاج يشرح بدقة عملية التقويم التربوي ؟

- نعم ☐ - لا ☐

27- من خلال خبرتك ، ماهي أهم الصعوبات التي تلاقونها أثناء القيام بالتقويم التحصيلي ؟

.....

28- هل ترى أن الوقت كاف لإجراء التقويم التحصيلي ؟

- نعم ☐ - لا ☐

29- من خلال عملكم اليومي، وعند قيامكم بالتقويم التحصيلي ، أي مقياس تستعملونه ؟

- مقياس ناتج الأداء ☐ - مقياس الأداء ☐

30- ماهي الوسيلة التي تركز عليها أثناء التقويم التحصيلي ؟

- الاختبارات التحصيلية ☐ - بطاقة الملاحظة ☐ - المقابلة ☐ - بطاقة تتبعية ☐