الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم
معهد تقنيات وعلوم الأنشطة البدنية والرّياضية
قسم التّربية البدنية والرّياضية

بحث مقدّم ضمن متطلّبات نيل شهادة الدّكتوراه في الطّور الثّالثة (ل.م.د) في التّربية البدنية والرّياضية

في تخصّص تعليمية ممارسة الأنشطة البدنية والرّياضية في الوسط المدرسي

بعنوان:

الممارسات التّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرِّياضية في التّعليم الثّانوي بالجزائر

إعداد الطّالب الباحث:
يشكور عبد النور

تحت إشراف:
أ.د: ناصر عبد القادر

الصّفة	الرّتبة	مؤسسة العمل	الجامعة
أستاذ	أستاذ التّعليم العالي	معهد التربية البدنية-مستغانم-	رئيساً
أستاذ	أستاذ التّعليم العالي	معهد التربية البدنية-مستغانم-	عضواً ومقرراً
أستاذ	أستاذ بحث صنف أ	المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا-وهران-	عضواً
أستاذ	أستاذ التّعليم العالي	معهد التربية البدنية-مستغانم-	عضواً
أستاذ	أستاذ التّعليم العالي	معهد التربية البدنية-مستغانم-	عضواً
أستاذ	أستاذ محاضر أ	معهد التربية البدنية-وهران01-	عضواً

السنة الجامعية: 2021-2022

بسم الله الرحمن الرحيم

باسم الله الرحمان الرحيم:

" نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاءُ ۗ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ (76)" (القرآن الكريم ، د.ت، صفحة 244)

باسم الله الرحمان الرحيم:

"وَأَنزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا (113)" (القرآن الكريم ، د.ت، صفحة 96)

إهـــــــــداء

أهدي عملي هذا إلى الأحبة الذين شاركوني حلو الحياة ومرّها...

❖اللّذان كانا سبباً في وجودي، سهرا على رعايتي وتربيتي، ودعاءهما سر نجاحي، والدي الكريم ووالدتي الغالية حفظهما الله بحفظه وبارك فيهما ورزقهما الصحة والعافية.

❖الإخوة الأعزّة، أول صديق وأول أخ عبد الحميد وعائلته الصغيرة، الأخت الغالية وعائلتها الصغيرة، وأخي العزيز محمد ياسين.

❖الزوجة ورفيقة الدرب حفظها الله.

❖العائلة الكبيرة خاصة الجدة الغالية شفاها الله وكل الأعمام والعمات، والاخوال والخالات وجميع أبنائهم.

❖الأحبة الذين غادرونا إلى الرفيق الأعلى الجد أحمد، الجد محمد، الجدتين فاطمة، العم رشيد، العمة فاطمة، الخال قدور، الخال عبد القادر الخالة فاطمة...، رحم الله الجميع وجمعنا معهم في الجنة.

❖إلى الأصدقاء ورفاق الدّرب، أصدقاء المُقام وأصدقاء الدراسة وأصدقاء العمل.

❖كل أعضاء ثانوية سجلماسي بلقاسم تلمسان، من أساتذة وإداريين وموظفين وتلاميذ.

❖زملاء المهنة أساتذة التربية البدنية والرياضية عبر الوطن.

❖كل الأحبة الذين وسعهم قلبي ولم يسعهم قلمي...

شكـــر وتقديـر

الحمد لك يا ربنا حتى ترضى ولك الحمد بعد الرضا ولك الحمد إذا رضيت

الحمد لله الذي سهّل لنا عملنا ويسّر لنا طريقنا ورزقنا القوة والصبر لإتمام هذا العمل.

أتقدّم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاز هذ العمل؛

« الأساتذة المشرفين البروفيسور "ناصر عبد القادر" البروفيسور "كروم محمّد أعراب" على حسن توجيههم ووقوفهم مع الطالب الباحث، وكذا تقديمهم كل التسهيلات الممكنة العلمية والبيداغوجية.

« أعضاء لجنة تكوين الطلبة الباحثين وخاصة البروفيسور "زيتوني عبد القادر" رئيس المشروع، والذين سهروا على عملية التكوين والمتابعة، وكذا التسهيلات الإدارية والبيداغوجية وحتى ما تعلّق بأعمال الطلبة.

« كل الأساتذة الذّين ساهموا في هذا العمل وخاصة الدكتور "لحمر ميلود" والبروفيسور "عطاء الله أحمد".

« المدير المساعد المكلف بما بعد التّدرج الدكتور "كوتشكوك سيدي محمد" وكل عمال الإدارة، من خلال تسهيلاتهم الإدارية وبشكل خاص السيد "بن درف الشارف".

« أستاذة الأدب العربي الدكتورة "بوكليخة ستّي" والتي عملت على التدقيق اللغوي للأطروحة.

« زملائي الطلبة بلقراوة مداني، بختاوي جمال، طرشون عباس، وبالأخص شارف قدور بن شريف.

« كل أساتذة وإداري وعمال معهد التربية البدنية والرياضية بمستغانم.

« مفتشي التربية الوطنية ومساعدتهم لنا في تحكيم وتوزيع الإستبيان وخاصة معروف حسين، نورية السلمى، محمود دحنون.

« أساتذة التربية البدنية والرياضية في كامل تراب الوطن ومساعدتهم في توزيع الإستبيان والإجابة عليه.

« إلى كل الذين ساهموا في هذا العمل ولو بالدعاء... لكم منّي كل الشّكر والعرفان

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
*	القرآن الكريم	أ
*	إهداء	ب
*	شكر وتقدير	ج
*	المحتويات	
*	قائمة الجداول	
*	قائمة الاشكال	
*	قائمة الملاحق	
*	الملخص	
*	Abstract	
*	Résumé	
	الباب الأول: الجانب التمهيدي	
	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	
*	مقدمة:	01
1	إشكالية الدراسة	06
2	تساؤلات الدّراسة	09
3	أهداف الدراسة	10
4	فرضيات الدّراسة	10
5	أهمية الدّراسة	11
6	حدود الدّراسة	11
7	مصطلحات الدّراسة	12
*	خاتمة	14
	الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
*	تمهيد	16
	أولا: الدراسات التي تناولت موضوع التقويم	16
1	الدّراسات المحلية والعربية	16
2	الدراسات الأجنبية	27

3	التعقيب على الدراسات التي تناولت موضوع التقويم	28
ثانيا: الدراسات التي تناولت موضوع التدريس ومنهجية المقاربة بالكفاءات		28
1	الدراسات المحلّية والعربية	28
2	الدراسات الأجنبية	30
3	التعقيب على الدراسات التي تناولت موضع التدريس ومنهجية التدريس بالكفاءات	31
ثالثا: الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءات المهنية والخصائص الشخصية للأستاذ		31
1	الدراسات المحلّية والعربية	31
2	الدراسات الأجنبية	34
3	التعقيب على الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءات المهنية والخصائص الشخصية للأستاذ	35
رابعا: الدراسات التي تناولت موضوع المنهاج		35
1	الدراسات المحلّية والعربية	35
2	التعقيب على الدراسات التي تناولت موضوع المنهاج	37
*	خاتمة	37
الباب الثاني: الإطار النظري		
الفصل الأول: التقويم التربوي وممارساته		
*	تمهيد	40
1	التّقويم التّربوي	41
.1.1	تعريف التّقويم	41
.1.1.1	التعريف اللغوي	41
.2.1.1	التعريف الاصطلاحي	41
.2.1	مفهوم التّقويم التّربوي	43
.3.1	أنواع، خصائص ووظائف التّقويم:	44
.1.3.1	أنواع التّقويم:	44
.4.1	مفاهيم مرتبطة بالتّقويم والعلاقة بينهم	48
.1.4.1	المفاهيم المرتبطة بالتّقويم	48
.2.4.1	علاقة بعض المفاهيم بالتّقويم	49
.5.1	مراحل التّقويم التّربوي:	50

.6.1	المراحل الّتي طبعت نظام التّقييم ومراقبة العمل المدرسي للتّلاميذ في الجزائر:	50
.1.6.1	المرحلة الأولى ما قبل 1988	50
.2.6.1	المرحلة الثانية من 1989إلى1997	51
.3.6.1	المرحلة الثالثة من 1998 إلى 2004	51
.4.6.1	المرحلة الرابعة من 2005	51
.7.1	خصائص التّقويم التّربوي والوضعية التّقويمية	51
.1.7.1	خصائص التّقويم التّربوي	51
.2.7.1	خصائص الوضعية التّقويمية	52
.8.1	أهمية، أهداف، ووظائف التّقويم التّربوي	52
.1.8.1	أهمية التّقويم التّربوي	52
.2.8.1	أهداف التّقويم:	53
.3.8.1	وظائف التّقويم	53
.9.1	أسس التّقويم ومبادئه	54
.10.1	نماذج ومجالات التّقويم	54
.2	أدوات وأساليب التّقويم	60
.1.2	أدوات التّقويم	60
.1.1.2	الاختبارات	60
.2.1.2	الملاحظة	60
.3.1.2	قوائم الرصد	60
.4.1.2	سلالم التقدير	60
.5.1.2	الاستبيانات	60
.6.1.2	المقابلات	60
.7.1.2	دراسة حالة	61
.8.1.2	دفتر المتابعة (ملف الإنجاز) LE PORTFOLIO	61
.3.2	أساليب التّقويم	63
.4.2	معايير ومحكّات ومؤشّرات التّقويم في المقاربة بالكفاءات	63
.1.4.2	المعيار	64
.2.4.2	المحك	65
.3.4.2	المؤشّر:	66

.3	إستراتيجيات التّقويم الحديثة	66
.1.3	إستراتيجيات التّقويم المعتمدّة على الاختبارات الأدائية	66
.2.3	إستراتيجيات التّقويم المعتمدّة على الملاحظة	68
.3.3	استراتيجيات التّقويم المعتمد على الورقة والقلم	69
.4	التّغذية الراجعة	69
.1.4.	أنواع التّغذية الراجعة	70
.2.4.	وظائف التّغذية الراجعة	70
.3.4	تصنيف التّغذية الراجعة	71
.5	التّقويم في المقاربة بالكفاءات	71
.1.5	مفهوم تقويم الكفاءة	71
.2.5	طبيعة التّقويم في المقاربة بالكفاءات	72
.1.3.5	مبادئ تقويم الكفاءة	72
.2.3.5	مراحل تقويم الكفاءة	72
.4.5	الوضعية الإدماجية التّقويمية	73
.5.5.	مكانة التّقويم في المقاربة بالكفاءات	73
.6.5	مكانة التّقويم في المدرسة الجزائرية	73
*	خاتمة	74
الفصل الثاني: منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات		
*	تمهيد	76
.1	التّدريس	77
.1.1	مفهوم التّدريس	77
.2.1	مفهوم التّدريس	77
1.3.1	التّعليم	77
.2.3.1	التّعليم الذاتي	78
.3.3.1	التلقين	79
.4.3.1	العلاقة بين التّدريس والتّعليم	79
.4.1	مراحل التّدريس	79
.1.4.1	التّخطيط	79
.2.4.1	التنفيذ	82

.3.4.1	التقويم	83
.5.1	أهمية وخصائص ومبادئ التّدريس	84
.1.5.1	أهمية التّدريس	84
.2.5.1	خصائص التّدريس	85
.3.5.1	مبادئ التّدريس	85
.6.1	طرائق وأساليب التّدريس	86
.1.6.1	طرائق التّدريس	86
.2.6.1	أساليب التّدريس	88
.7.1	استراتيجيات التّدريس الحديثة	88
.2.7.1	الإستراتيجيات العامّة في التّدريس	89
.3.7.1	إستراتيجية التعلّم وفق المقاربة بالكفاءات	89
.4.7.1	مواصفات الإستراتيجية الجيّدة في التّدريس	90
.4.7.1	مكوّنات إستراتيجية التّدريس	90
.5.7.1	معايير اختيار إستراتيجية التّدريس الملائمة	90
.6.7.1	إستراتيجيات التّدريس	91
.7.7.1	العلاقة بين الإستراتجية والطّريقة والأسلوب	92
.8.7.1	أسس التّدريس الفعّال	93
.9.7.1	الوسائل التّعليمية في التّدريس	94
10.7.1	نماذج التّدريس	94
.8.1	الإنتقال من الأهداف إلى الكفاءات	95
.9.1.	دواعي وأسس تبنّي البيداغوجيا الجديدة	96
.10.1	التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات	97
.2	بيداغوجية مادّة التّربية البدنية والرّياضية	98
.3	الجودة الشّاملة	98
.1.3	تعريف الجودة	98
.2.3	مفهوم الجودة الشّاملة	99
.3.3	مبادئ إدارة الجودة الشّاملة	100
.4.3.	الجودة في التّعليم	101
.2.4.3	أهداف الجودة في التّعليم	102

.3.4.3	خصائص الجودة في التّعليم	103
.5.4.3	متطلّبات الجودة في التّعليم	104
.5.3	علاقة الجودة بالمنهاج	104
.6.3	علاقة الجودة بالتقويم	105
.7.3	معوقات الجودة في التّعليم	105
*	خاتمة	106
الفصل الثالث: تكوين أستاذ التربية البدنية والرياضية في النظام التربوي الجزائري		
*	تمهيد	108
.1	النّظام التّربوي الجزائري	109
.1.1.	تعريف النّظام	109
.2.1	مفهوم النّظام التّربوي	109
.3.1	تعريف النّظام التّربوي الجزائري	110
.4.1	لمحة تاريخية عن تطوّر النّظام التّربوي الجزائري	110
.5.1	مراحل النّظام التّربوي الجزائري بعد الاستقلال	110
.6.1.	أهداف ووظائف النّظام التّربوي	112
.1.6.1	أهداف النّظام التّربوي	112
2.6.1.	وظائف النّظام التّربوي	113
.7.1	الإصلاح التّربوي	113
.1.7.1	أهمية الإصلاح التّربوي	113
.2.7.1	الهدف من الإصلاح التّربوي	113
.3.7.1	متطلبات الإصلاح التّربوي	114
.8.1	إصلاح المنظومة التّربوية	114
.8.1	إصلاح المنظومة التّربوية	115
.2.8.1	اللّجنة الوطنية لإصلاح المناهج	115
.3.8.1	المجموعات المتخصّصة للمواد	116
.4.8.1	تعديل النصوص الأساسية المنظّمة للتّربية والتّكوين	116
.9.1	التّربية البدنية والرّياضية في النّظام التّربوي الجزائري	116
.2	التّربية البدنية والرّياضية	117
.1.2	تعريف التّربية	117

.2.2	مفهوم التّربية	118
.3.2	التّربية البدنية والتّربية الرّياضية	118
.1.3.2	التّربية البدنية	118
.2.3.2	التّربية الرّياضية	118
.4.2	مفهوم التّربية البدنية والرّياضية	119
.5.2	علاقة التّربية بالتّربية البدنية والرّياضية	119
.6.2	المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالتّربية البدنية والرّياضية	120
.7.2	طبيعة وفلسفة التّربية البدنية والرّياضية	120
.1.7.2	طبيعتها	120
.2.7.2	فلسفتها	121
.8.2	أغراض وأهداف وأهمية التّربية البدنية والرّياضية	121
.1.8.2	أغراض التّربية البدنية والرّياضية	121
.2.8.2	أهداف التّربية البدنية والرّياضية	122
.3.8.2	أهمية التّربية البدنية والرّياضية	122
.9.2	أسس التّربية البدنية والرّياضية	122
.10.2	إعتبارات التّربية البدنية والرّياضية	123
1.10.2	كنظام أكاديمي:	123
.2.10.2	كمهنة:	123
.3.10.2	كوظيفة:	123
.11.2	درس التّربية البدنية والرّياضية	124
.1.11.2	مراحل تنفيذ درس التّربية البدنية والرّياضية	124
.12.2	تقويم حصّة التّربية البدنية والرّياضية	125
.13.2	التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي	125
.2.13.2	دور التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي	126
.3.13.2	أنشطة التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي	126
.14.2	المناهج الدّراسية	126
.1.14.2	أسس بناء المناهج، التّخطيط له، تنفيذه وتقويمه	127
.2.14.2	منهاج التّربية البدنية والرّياضية	128
.3.14.2	دور الأستاذ في ترسيخ نوايا المنهاج	130

.4.14.2	مواصفات المنهاج الحديث	130
.5.14.2	انعكاسات منهاج التّربية البدنية والرّياضية على التّنشئة الاجتماعية وقيم المواطنة	131
.1.5.14.2	على التّنشئة الاجتماعية	131
.2.6.14.2	على قيم المواطنة	131
.3	أستاذ التّربية البدنية والرّياضية	132
.1.3	الأستاذ	132
.2.3	أستاذ التّربية البدنية والرّياضية	132
.3.3	الكفاءة المهنية لأستاذ التّربية البدنية والرّياضية	133
.1.4.3	مهارة تخطيط للدرس	133
.2.4.3	مهارة التّهيئة والإثارة	133
.3.4.3	مهارة الاتصال والتّفاعل	134
.4.4.3	مهارة العلاقة الإنّسانية	134
.5.4.3	مهارة العلاقة الإنّسانية	134
.6.4.3	مهارة إدارة الوقت	134
.5.3	الشّخصية القيادية لأستاذ التّربية البدنية والرّياضية	134
.6.3	مهام مدرّس التّربية البدنية والرّياضية	135
.1.6.3	المهام البيداغوجية	135
.2.6.3	المهام التّربوية	135
.7.3	معوّقات عمل أستاذ التّربية البدنية والرّياضية	135
.8.3	تقويم أستاذ التّربية البدنية والرّياضية	
.4	تكوين أستاذ التّربية البدنية والرّياضية	136
.1.4	تعريف التّكوين	136
.2.4	مفهوم التّكوين	137
.3.4	أهمية التّكوين	138
.4.4	أنواع التّكوين	138
.1.4.4.	التّكوين الأولي	138
.2.4.4.	التّكوين أثناء الخدمة	141
.5.4	التّكامل بين التّكوين قبل الخدمة وثنائها	145
.6.4.	خصائص عملية التّكوين	145

.7.4.	التّجربة الجزائرية وتجارب أجنبية وعربية في تكوين المدرّسين	145
.1.7.4	التّجربة الجزائرية	145
.2.7.4	التجارب العربية	147
.3.7.4	تجارب أجنبية	150
.4.7.4	المقارنة بين تجارب الدّول في تكوين المعلمين	154
.8.4	الخبرة المهنية	154
*	خاتمة	155
	الباب الثالث: الجانب الميداني	
	الفصل الأول: منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية	
*	تمهيد	158
.1	الدّراسة الاستطلاعية	158
.1.1	خطوات بناء الأداة	158
.2.1.1	صدق المحكّمين	158
.2.1.	تصميم أداة الدّراسة ومواصفات العيّنة	159
.3.1	مواصفات العيّنة	159
.4.1	الخصائص السيكومترية لاستبيان الممارسات التّقويمية	160
.1.4.1	الصدق العاملي لمقياس الممارسات التّقويمية	160
.5.1	التّحليل العاملي	160
.1.5.1	فحص ومدى قابلية مصفوفة الارتباطات للتّحليل العاملي ومدى كفاية العيّنة	160
2.5.1	ثبات إستبيان الممارسات التّقويمية	165
.3.5.1	تعرف التعاريف الإجرائية للمحاور المستخلصة	166
.6.1.	نتائج الدّراسة الاستطلاعية	167
.2	الدّراسة الأساسية	170
1.2	منهج الدّراسة	170
2.2	مجتمع وعيّنة الدّراسة	170
.1.2.2.	مجتمع الدّراسة	170
.2.2.2	عيّنة الدّراسة ومواصفاتها	170
.3	متغيّرات البحث	171
.1.3	المتغيّر المستقل	171

.2.3	المتغيّر التابع	171
.4	توزيع الأداة	171
.5	الأساليب الإحصائية للدراسة	173
*	الخاتمة	176
الفصل الثاني: عرض نتائج الدراسة		
*	مقدمة	178
.1	عرض نتائج الفرضية الأولى	178
.1.1	عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى	178
.2.1	عرض الفرضية الجزئية الثّانية	180
.2	عرض نتائج الفرضية الثّانية	182
.1.2	عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى	182
.2.2	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثّانية	188
.3.2	عرض نتائج الفرضية الجزئية الثّالثة	194
.4.2	عرض نتائج الفرضية الجزئية الرّابعة	200
*	خاتمة	205
الفصل الثالث: تحليل ومناقشة النتائج		
*	تمهيد	207
.1	مناقشة الفرضيات	207
.1.1	مناقشة الفرضية الأولى	207
.1.1.1	مناقشة الفرضية الجزئية الأولى	207
.2.1.1	مناقشة الفرضية الجزئية الثّانية	211
.2.1	مناقشة الفرضية الثّانية	216
.1.2.1	مناقشة الفرضية الجزئية الأولى	216
.2.2.1	مناقشة الفرضية الجزئية الثّانية	220
.3.2.1	مناقشة الفرضية الجزئية الثّالثة	223
.4.2.1	مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة	226
.2	الاستنتاجات	228
.3	التّوصيات والإقتراحات	229
*	خاتمة الفصل	230

*	الخلاصة العامة للدّراسة	231
*	المراجع	235
*	الملاحق	257

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل خطوات تقويم المنهج في صورة تقويم بنائي للقائي.	55
02	يوضح مجموعة نماذج من إستراتيجيات التدريس بتعريفها وفوائدها	91
03	العلاقة بين الإستراتجية والطريقة والأسلوب	93
04	يوضح ملحق برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي في رتبة أستاذ التعليم الثانوي	143
05	يوضح الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة الإستطلاعية والمتمثلة في مدرسي التربية البدنية والرياضية	159
06	يبين الاتساق الداخلي لفقرات الممارسات التقويمية مقارنة بالمقياس الكلي: ن=124	160
07	يبين مصفوفة قيم الشيوع وتشبع فقرات استبيان الممارسات التقويمية باستخدام التحليل العاملي قبل وبعد التدوير المتعامد بطريقة Varimax	161
08	يوضح الأبعاد المستخلصة بعد التحليل العاملي بعد التدوير ومضامينه لقياس الممارسات التقويمية	163
09	يوضح معاملات الثبات لكل من ألفا كرونباخ وجيتمان	165
10	يمثل توزيع العينة للفئة الأولى على مناطق الوطن (ن=416)	163
11	يعرض لأسماء لفريق الأساتذة المساعدين في توزيع الإستبيان الورقي	172
12	يعرض الأساتذة الذي قاموا بتوزيع الأداة إلكترونيا	172
13	إستبيان الممارسات التقويمية في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية	178
14	يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمحاور الممارسات التقويمية والخصائص الشخصية للعينة(ن=416)	180
15	تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر الممارسة التقويمية وأبعادها تبعا للتخصص (ن=416)	182
16	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للتخصص باستخدام معامل شيفي للإستبيان ككل (ن=416)	183

17	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للتخصص باستخدام معامل شيفيه للمحور الأول (ن=416)	184
18	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للتخصص باستخدام معامل شيفي للمحور الثاني (ن=416)	185
19	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للتخصص باستخدام معامل شيفي للمحور الثالث(ن=416)	186
20	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للتخصص باستخدام معامل شيفي للمحور الرابع (ن=416)	187
21	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للتخصص باستخدام معامل شيفي للمحور الخامس (ن=416)	188
22	تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر الممارسة التقويمية وأبعادها تبعا للمؤهل العلمي (ن=416).	189
23	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمؤهل العلمي باستخدام معامل شيفي للإستبيان ككل (ن=416)	189
24	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمؤهل العلمي باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد معايير التقويم (ن=416)	190
25	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمؤهل العلمي باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد الكفاءات الخاضعة للتقويم (ن=416)	190
26	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمؤهل العلمي باستخدام معامل شفيه لمحور استخدام أدوات وأساليب التقويم (ن=416)	192
27	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمؤهل العلمي باستخدام معامل شفيه لمحور التخطيط لعملية للتقويم (ن=416)	193
28	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمؤهل العلمي باستخدام معامل شيفي لمحور تنفيذ التقويم (ن=416)	194
29	تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر الممارسة التقويمية وأبعادها تبعا للخبرة المهنية (ن=416)	195
30	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي للمحور الأول (ن=416)	195

31	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد معايير التقويم (ن=416)	196
32	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد الكفاءات الخاضعة للتقويم(ن=416)	197
33	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي لمحور استخدام أدوات وأساليب التقويم (ن=416)	198
34	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي لمحور التخطيط لعملية التقويم (ن=416)	199
35	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شفيه لمحور تنفيذ التقويم(ن=416)	200
36	تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر الممارسة التقويمية وأبعادها تبعا للمنطقة الجغرافية (ن=416)	201
37	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لاستبيان الممارسات التقويمية (ن=416)	201
38	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد معايير التقويم (ن=416)	202
39	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد الكفاءات الخاضعة للتقويم (ن=416)	202
40	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لمحور استخدام أدوات وأساليب التقويم (ن=416)	203
41	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لمحور التخطيط لعملية التقويم (ن=416)	203
42	يلخص أثر اختلاف الممارسات التقويمية بالنسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لمحور تنفيذ التقويم (ن=416)	204

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل مخطط لتساؤلات عملية التقويم	42
02	مخطط لتصور نموذج أحمد حسن اللقائي	56
03	يوضح مخطط لنموذج الصانع وزملاءه	57
04	يوضح مخطط لنموذج التقويم النهائي للشبلي	58
05	يوضح الفرق بين المعيار والمحك	65
06	يوضح هيكلة منهاج التربية البدنية والرياضية.	129
07	يبين خطوات التكوين أثناء الخدمة	142
08	يبين العلاقة بين الممارسة التقويمية وأبعادها مع المتغيرات المستقلّة	169

قائمة الملاحق:

الرقم	الملحق	الصفحة
01	يوضح توزيع العينة على مناطق الوطن	255
02	الأداة الأولية قبل عرضها على المختصين	256
03	العبارات التي تم الإستغناء عنها بعد عرض الأداة على المختصين	265
04	الأداة الموجهة للدراسة الإستطلاعية	267
05	أداة الدراسة الأساسية متمثلة في إستمارة إستبيانية	272
06	قائمة المحكمين	275
07	تسهيل المهمة (الوثائق الإدارية	276

الملخص بالعربية:

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة الممارسات التقويمية في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي بالجزائر، ومنه معرفة أثر اختلاف الممارسات التقويمية تبعا لبض المتغيرات الشخصية لدى الأساتذة متمثلة في التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة المهنية، المنطقة الجغرافية، ولهذا الغرض طرحنا تساؤلين هامين حيث يتمثل السؤال الأول في ماهي الممارسات التقويمية في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي بالجزائر؟، فيما تمثل التساؤل الثاني في هل يوجد أثر لاختلاف الممارسة التقويمية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تبعا لبعض المتغيرات الشخصية؟، وقد افترضنا أن الممارسات التقويمية عند أستاذة التربية الدنية والرياضية تتمحور حول ممارسة التخطيط للتقويم ، تنفيذ التقويم، والمعالجة البيداغوجية، ومن أجل التأكد من صحة الفرضيات استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي، أين قمنا بتصميم إستمارة إستبيانية إنطلاقا من التحليل العاملي الإستكشافي، هذه الإستمارة موجهة لعينة بحث متكونة من 416 أستاذا للتعليم الثانوي من مختلف مناطق الوطن، تم إختيار العينة بشكل عرضي أي تقديم الأداة لأي أستاذ نعترضه في الواقع أو ترسل الإستمارة علة شكل إلكتروني عبر منصات التواصل الإجتماعي، وبعد الحصول على النتائج وتفريغها ومعالجتها إحصائيا بمختلف الوسائل الإحصائية المناسبة، أفرزت النتائج على أن الممارسات التقويمية في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي تتمثل في خمس (05) ممارسات وهي على التوالي: تحديد معايير التقويم، تحديدي الكفاءات الخاضعة للتقويم، استخدام أدوات وأساليب التقويم، التخطيط لعملية التقويم، تنفيذ التقويم، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أنه لا يوجد أثر لاختلاف الممارسة التقويمية من أستاذ لآخر تعود للخصائص الشخصية ما عادا متغير المؤهل العلمي، وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها قدمنا مجموعة من الإقتراحات، كان أهمها الإعتماد على التحليل العاملي التوكيدي من أجل إتمام هذه الدراسة ، واعتماد كل من التحليلين في دراسات أخرى، وكذا تطوير وتكييف مقياس الممارسات التقويمية واعتماده في تقويم الأساتذة، مع ضرورة توفير المراجع والمصادر الحديثة في مكتبات معاهد التربية البدنية والرياضية.

Abstract :

This study aims at the knowledge of the practices of évaluation in the teaching of the teachers of physical éducation and sports, relating to in the secondary éducation in Alegria, and beyond the knowledge of the different effects of these practices according to criteria personal among teachers, concerning the specialty, diploma, professional experience, geographical area. And for that we asked ourselves two important questions, the first and : what are these evaluation practices among PSE teachers in secondary education in Algeria ? and the second question and : are there any effects induced by these evaluation practices according to personal criteria ?

We have assumed that these assessment practices are related to the practice of planning for assessment, performing that assessment, and teaching analysis. And to ensure the accuracy of our theses we relied on the analytical descriptive process and for that we designed a statistical file on exploratory operational analysis. This sheet is designed for a research panel made up of 416 secondary school teachers from different regions country.

The choice of the panel was randomly swit in the hand-to-hand sheet to teachers meets by chance either through social networks .After the analysis of results by using the appropriate statistical computer programs, this study showed that the physical and sports evaluation practices are at the number of 5 which we can classify as follows: The determination of the evaluation citier; determining assessment skills; use of assessment tools and procedures; planning for evaluation; performing the assessment ؛This study added to the fact that there is not much

difference in evaluation practices from one teacher to another, which is directly related to personal criteria, apart from the degree of study.

In the light of these results we have presented a proposed set of which the most important are : on operational analysis supports for the finalization of this study and the taking into account of the two analyzes: exploratory in other studies as well as the improvement and the adaptation and its taking into account in the evaluation and its taking into account in the évaluation of teachers, also the need To remove recent references in the libraries of physical éducation and sports Institutes.

Résumé :

Cette étude a pour objet la connaissance des pratiques d'évaluation dans l'enseignement chez les professeurs d'éducation physique et sportive, relatives à dans l'enseignement secondaire en Algérie, et par-delà la connaissance des effets différents de ces pratiques suivant des critères personnels chez les professeurs, concernant la spécialité, le diplôme, l'expérience professionnelle, la zone géographique. Et pour cela nous nous sommes posé deux questions importantes, dont le premier et : quelles sont ces pratiques d'évaluation chez les professeurs d'EPS en enseignement secondaire en Algérie ? et la deuxième question et : existe-t-il des effets induits par ces pratiques d'évaluation suivant des critères personnels ?

Nous avons supposé que ces pratiques d'évaluations soient cixés sur la pratique de la planification relative à l'évaluation, l'exécution de cette évaluation

et le l'analyse pédagogique. Et pour s'assurer de l'exactitude de nos thèses nous nous sommes appuyés sur le procédé descriptif analytique et pour cela on a conçu une face statistique se sur l'analyse opérationnelle explorative. Cette fiche est conçue eu pour un panel de recherche constitué de 416 professeurs d'enseignement secondaire de différentes régions pays.

Le choix du panel a été tour à faire aléatoire suit en la fiche de main à main aux professeurs rencontre par hasard soit pour le biais des réseaux sociaux.

Après l'analyse de résultats par la grâce aux programmes informatiques statistique adéquats, cette étude a montré que les pratiques d'évaluation physique et sportive sont au nombre de 5 que nous prouver classer comme suit :

La détermination des citer d'évaluation ; la détermination des compétences relatives à l'évaluation ; l'usagedes des outils études procédés d'évaluation ; la planification pour l'évaluation ; l'exécution de l'évaluation.

Cette étude a alute au fait qu'el n'Ya pas vraiment de différence dans les pratiques d'évaluation d'un professeur à l'autre, qui soit directement liée à des critères personnels, hormis le diplôme d'études.

A la lumière de ces résultats nous avons présenté un ensemble elle propositiondant les plus importants sont sur analyse opérationnelle soutnne pour la finalisation de cette étude et la prise en compte des deux analyses : explorative et appuyée dans d'autres études aussi que l'amélioration et l'adaptation et sa prise en compte dans l'évaluation et sa prise en compte dans l'évaluation des professeurs, aussi que la nécessité de déposer de références récentes au sein des bibliothèques d'instituts d'éducation physiques et sportives .

الـــباب الأول:

الجانب التمهيدي

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة

وتساؤلاتها

مقدمة:

أدركت الأمم والشعوب منذ الأزل أهمية العلم والمعرفة في الرّفع من شأن الأمّة ومكانتها بين الأمم الأجيال، وكان أوّل من دعى إلى التّمسّك بنهج العلم والسّير في دربه ومصاحبة أهله هم الأنبياء والرّسل، وأوّلهم نبينا الكريم الّذي نزلت عليه عديد الآيات الّتي تذكر فضل العلم وأهميته في حفظ النّفس والدّين والممتلك، ومن بين هذه الآيات قوله تعالى: "اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الّذي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الّذي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)" (القرآن مكّية، 597)، وفي الحديث النبوي الشريف توجد أيضاً مجموعة من الأحاديث الّتي تزّكي وترفع من مكانة العلم والعلماء، حيث جاء عَنْ أَبي الدَّرْداءِ رضي الله عنه أنّه قَال: سمِعْتُ رَسُول اللَّهِ ﷺ يقولُ: "منْ سَلَكَ طَريقًا يَبْتَغِي فِيهِ علْمًا سهَّل اللَّه لَه طَريقًا إلى الجنةِ، وَإنَّ الملائِكَةَ لَتَضَعُ أجْنِحَتَهَا لِطالب الْعِلْمِ رِضًا بِما يَصْنَعُ، وَإنَّ الْعالِم لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ منْ في السَّمَواتِ ومنْ فِي الأرْضِ حتىّ الحِيتانُ في الماءِ، وفَضْلُ الْعَالِم عَلَى الْعابِدِ كَفَضْلِ الْقَمر عَلى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ، وإنَّ الْعُلَماءَ وَرَثَةُ الأنْبِياءِ وإنَّ الأنْبِياء ◌َلَمْ يُورِّثُوا دِينَارًا وَلا دِرْهَمًا وإنَّما ورَّثُوا الْعِلْمَ، فَمنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحظٍّ وَافِرٍ. (أبو داود ؛ الترميذي؛)

حيث أصبح الكلّ يسابق الصديق قبل العدو والحليف قبل الغريم لأجل الحصول على أكبر قدر من العلوم المعرفية، مجردة كانت أم إنسانية بكل أنواعها وفروعها وتخصّصاتها وتشعّباتها، أين عملت الحكومات والهيئات والمنظّمات الرّسمية وغير الرّسمية على توفير كلّ الإمكانيات المادّية والمالية والبشرية من أجل توفير القدر المطلوب من العلم، حيث تمثّلت هذه الإمكانيات في تشييد الجامعات والمعاهد والمدارس ومراكز البحث وتحسين ظروف العلماء والباحثين، من أجل تكوين شخصية تلك الدّولة أو البلد والقائمة (الشّخصية) على مجموعة من المبادئ، الّتي تجتّمع تحت عنوان الهوية والمتمثّلة في الدّين والوطن والعادات والثقافة الخاصّة بتلك الدّولة وبشعبها، وهذا بغية تنظيم الحياة الإقتصادية والإجتّماعية والثّقافية وغيرها من المجالات الحيوية للبلاد.

ويعدُّ النّظام التّعليمي أهم تلك المجالات في معظم دول العالم وخاصة المتطوّرة منها، أين منحته عناية خاصة به تختلف عن تلك المخصّصة لباقي المجالات، فجعلت هذا الميدان في قلب اهتّماماتها باعتباره أساس النّهوض بأي قطاع وبالتّالي النّهوض بالدّولة، كيف لا وهو السّبيل الأوّل الّذي يحدّد الطّرق والمسارات الّتي توّدي في شكلّها النّهائي إلى تحقيق الأهداف العامّة والشّاملة، ومن أجل بلوغ المستوى المنشود على

أصحاب القرار أوّلا تحديد الأوّلويات من أجل تحديد الإمكانيات اللاّزمة والمناسبة لكل عملية ولكل مجال تربوي، ليتمّ بعدها تكليف مراكز البحث واللّجان العلمية من إنجاز مشاريع بحثية تعمل على إعداد المناهج والبرامج التّعليمية المختلفة، مع تحديد أدوار ومستويات ومسؤوليات عناصر النّظام التّربوي.

ويرجع الفضل الأكبر في إحداث أي نقلة نوعية ما في بلد ما وفي مجتّمع ما، أساسا إلى طبيعة النّظام التّعليمي المنتهج وآلية تفعيله، فقد أكّد محمود داودي الربيعي أين قال أن: "المنهج الدّراسي ينطلق في بنائه من المجتّمع سواء على المستوى المحلّي أو القومي أو العالمي، ويراعي المنهج الدّراسي في بنائه الجوانب السيكولوجية أو النّفسية الخاصّة بطبيعة المتعلّم وطبيعة عملية التّعلم، كما يضع المنهج طبيعة المعرفة (الربيعي 2016، 29)، وتطوّرت المناهج التّربوية والتّعليمية نتيجة للتّحولات الّتي يشهدها العالم في جلّ الميادين، وما ساعد في هذه التطورات هي نظريأَت التعلم، فالمشاريع الكبرى والإنجازات العملاقة كانت بدايتها أفكار نظرية، ونظريأَت التّعلم هي أفكار وإيديولوجيات يرتكز عليها أي مشروع مستقبلي يمتلك على مدى معين.

وعندما تبحث في أي مشروع ما وخاصةً المشاريع التّربوية، تجد له (المشروع) نظرية تعلم يرتكز عليها أو تفسّر مبررات قيامه، وفي المجال التّربوي توجد عديد النظريأَت الّتي تفسّر عملية التّعلم وآليات اكتساب المعرفة، فقد ذكر عبد الحميد حسن شاهين أنّ: "هناك نظريأَت متعدّدة تحاول أن تفسّر عملية التّعلم وكيف تحدث، وليست هنالك نظرية واحدة تحظى بقبول الجميع لها، وتنقسم نظريأَت التّعلم المعاصرة إلى مجموعتين رئيسيتين، المجموعة الأولى الّتي تفسّر عملية التّعلم في ضوء العلاقة بين المثير والاستجابة والمجموعة الثّانية تفسّر عملية التّعلم على أساس معرفي (حسن شاهين 2010، 09_10)، وقد لعبت النّظرية البنائية دوراً مهما في العلوم الطبيعية، إلاّ أنّ أكثر مجال غزته النّظرية البنائية هو المجال التّربوي، أين برزت جلياً في التّطبيق العلمي لاستراتيجيات التّدريس الّتي تهدف لبناء المعرفة لدى المتعلّم (الديلمي 2014، 14)، حيث أنّ النّظرية البنائية من أكثر النظريأَت تأثيراً في العلوم الإنسانية التّربوية بشكل خاص، أين تعتّمد

على استثمار الموارد والخبرات السّابقة للمتعلّم مع استثمار مهارتي التّحليل والتّركيب في حلّ وضعيات جديدة، هذه الوضعيات الّتي يختارها له المعلّم بعناية مع حسن في الإرشاد والتوجيه، دون إغفال منح هامش من الحرّية للمتعلم في ما يريد تعلّمه واكتسابه من أجل اكتشاف إبداعاته.

ومن الأسباب الرئيسية الّتي تساهم في ديناميكية التّغيير في الأنظمة التّربوية هي عمليات المراقبة والتّقويم، باعتبارهما من المؤّشرات الهامّة المؤّثرة الّتي يتوجّب على المسؤولين التّربويين الإعتماد عليهم في إحداث التّغيير الإيجابي المستمر في العملية التّعليمية-التعلّمية بوجه الخصوص، خاصةً وأنّ الممارسة التّقويمية تشخّص بدقّة الأوضاع الرّاهنة وتبحث في طرق الإصلاح والعلاج إن كانت هذه الأوضاع لا تلبي الطموحات، ويعمل التقويم أيضاً في تعزيز هذه الأوضاع بما أنّها تحقّق الأهداف والغايات المطلوبة، وجاء عن بعض الباحثين أنّ ثورندايك هو أوّل من لفت الأنظار عام 1900م إلى أهمية الأساليب الفنيّة المناسبة الّتي تَدرُس التّغير في سلوك المتعلّم (فيرم، طش و شاربي 2018، 44)،

وذكر عويسي كمال أنّ تنوّع الإتّجاهات الحديثة للتّقويم جاء كرد فعل للتّغيير الحاصل لمفهوم التّعلم، الّذي انتقل من المقاربة السلوكية إلى المقاربة البنائية المعرفية، والّتي ترى بأنّ معنى التّعلم يحدث عندما يكون للطالب قاعدة معرفة يمكن استخدامها بسلاسة ومرونة لحل المشاكل واتخاذ القرارات الّتي تعطي إحساسا بهذا العالم المتغيّر، ويتحقّق ذلك مثل ما يراه البعض من خلال توفير جملة من الآليات وأوّلها التّقويم البيداغوجي الفاعل الأساسي بين المدخلات والمخرجات في العملية التّعليمية التعلّمية، حيث يرون أيضاً أنّ المجتّمعات الأكثر تطوراً من تّملك أنظمة تعليمية عالية الجودة تمّكن المتعلّم من المساهمة الفعّالة في الحياة الإجتّماعية والإقتصادية لوطنه (عويسي كمال 2020)، وهناك من وافق هذا الرأي أين اعتبر أنّ جودة المؤسّسة التّعليمية تبدأ من جودة أساليب تقويم العناصر المكوّن للمؤسسة التّربوية بما في ذلك المعلّمين والمتعلمين، لذلك فالقياس الفعّال لنمو التّحصيل الدراسي والفعّالية التعليمية للمؤسسات التّربوية من القضايا التّربوية المهمّة لأي دولة متقدّمة كانت أو نامية، لذلك فقد اعتّمدت هذه الدّول على التقويم الواقعي الذي يعكس المستوى الحقيقي للمتعلم، مع اعتماد أساليب تقويمية تقارن مستوى أداء المتعلمين بمستوى أداء مرجعي سلفا بدلا من مقارنة المتعلمين ببعضهم البعض (صفاء أحمد شحاته 2012).

وقد أشار عايش محمود زيتون إلى أنّ الجمعية الامريكية لتقدّم العلوم (AAAS) أكّدت على أنّ محاولات إصلاح مناهج العلوم وتدريسها يجب أن يتضمّن إصلاح تقييم الطلبة باعتباره هدفاً رئيساً في تنفيذ المنهاج، ويتضمّن التّقييم العملية المنظّمة في جمع المعلومات عمّا يعرفه الطّالب، وقادر على عمله ويتعلّم لعمله، وبهذا يكون الهدف الرئيسي للتّقييم الصّفي ليس تقويم وتصنيف أداء الطّالب بل لإعطاء المعلومات كتغذية راجعة

للتّعليم وتحسين التّعلم ومراقبة تقدّم الطّالب في تحصيل نتاجات التّعلم، وبذلك فإنّ المعلّمين يتعلّمون حول تقدّم الطّالب ليس فقط من خلال الإمتحانات الرّسمية والإختبارات والمشاريع وحل المشكلات، بل أيضاً من خلال الملاحظة المستمرة لحظة بلحظة لما يؤديه الطلبة وينجزوه (عايش محمود 2010).

وقد اعتبر الكثير من الباحثين أنّ مهنة التّدريس إحدى أشرف المهن، باعتبارها جسر تواصل بين المعلّم والمتعلّم لما تزرعه بين نفوس المعلّمين ومتعلّميهم، وهي العملية الّتي تقوم على تزويد المتعلّم بالعلوم والمعارف والقيم الإنسانية النّبيلة، الأمر الّذي يعزّز قيمة هذه المهنة باعتبارها أصل باقي المهن لما تقدّمه من معارف وقيم أخلاقية وحسن التدبير والتّصرف، فمكانة المعلّم خاصة تستحق اهتماما خاصاً من أجل قيامه بمهمته على أكمل وجه (ماجدة السيد و آخرون 2011).

وأوّل ما يوفّر للمعلّم من أجل أداء مهامه بالشّكل المطلوب هو التّكوين في ميدانه سواء كان تكويناً أوّلياً (أكاديميا) أو تكويناً أثناء الخدمة، ففي بلادنا مثلاً يمرّ المعلّم على التّكوين الأوّلي (قبل الخدمة) أين يتحصّل على كمية ونوعية المعلومات والمعارف النّظرية والتّطبيقية في مجال تخصّصه، أين تكون شهادة التخرج شاهدةً على كفاءته الأكاديمية الّتي تسمح له بولوج عالم التّدريس، حيث أنّ الهيكلة الجديدة لقطاع التّعليم العالي يتناسب مع الأنظمة الفرعية للجامعة (البيداغوجيا، التّكوين، الإدارة، التّعليم والبحث العلمي) يساعد في تحقيق الجودة التّعليمية، من خلال التّكوين الجيّد والتّحكم في الأداء الجامعي والبحث العلمي وتفعيل العلاقات البيداغوجية والتّواصلية، لاستثمار النّتائج في المحيط المحليّ والعالمي (ابي مولود و غالم 2018، 354)، وبعد أن يلتحق المعلّم بوظيفة التّعليم في أحد الأطوار التّعليمية، يتلقى تكوينا دقيقاً ومعمقاً أكثر في مجال تخصّصه، فقد ورد عن بوقطب محمد بخصوص التّكوين أثناء الخدمة على أنّه: "عملية إلحاق الموظفين بدورة تكوينية داخل المؤسّسة أو خارجها بغرض زيادة معارفهم ومعلوماتهم، يترتب عنها تحسين قدراتهم ومهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم وسلوكهم، من أجل الارتقاء بأدائهم لتحقيق أهدافهم وأهداف مؤسّساتهم، ويتميّز التّكوين أثناء الخدمة بعدم انقطاع الموظّف عن أداء عمله" (بوقطف 2014، 17).

إن التّكوين بعد الخدمة والمتّمثل في الدّورات التّكوينية والأيام الدّراسية المختلفة الّتي يمرّ بها الأستاذ، كلّها تعمل على رفع كفاءته العلمية والمعرفية والتّعليمية وحتىّ الشّخصية والتّواصلية، وإنّ من أهم المواضيع الّتي يتطرّق فيها حاليا في المناسبات التّكوينية هي الممارسات التّقويمية لدى الأساتذة، وإن كانت التّربية عملية

تحدث تغيراً موجّهاً ومرغوباً به على مستوى سلوك الفرد، فإنّ التّقويم التّربوي هو الوسيلة والأداة الّتي تحوزها التّربية من أجل الوقوف على مدى تحقيق الأهداف بتوظيف وتصنيف والحكم على المعلومات المتعلّقة بالمناهج والبرامج التّعليمية تّمهيداً لتحديد البدائل المرشدة، حيث أنّ أهمية التّقويم البيداغوجي في النّظام التّربوي كبيرة لدرجة أنّها تساهم في ضبط وتعديل عناصر النّظام التّربوي، وخاصةً بعد أنّ أصبحت مكانة التّقويم التّربوي في أوّجها بعد تبني منهجية التّدريس الجيدة المتمثّلة في المقاربة بالكفاءات، وقد رأى بعض المنتّمين للميدان التّربوي أنّ الإصلاح الأخير في نظام التّعليم الجزائري يرى ضرورة بناء سياسة حقيقية لتقييم الطّالب في خدمة التّعلم والنّجاح للجميع، ومع ذلك تجدر الاشارة إلى أن هناك عدم الاستّمرارية والتّنسيق بين أطوار الأستاذة والجامعة في التّقييم حيث يفشل الطلاب لعدم وجود تعاون بين القطاعين (BAHLOUL 2014, 124).

ويعتبر بن عطاء الله محمّد النّشاط البدني الرّياضي أو التّربية البدنية والرّياضية مجالاً وحقلاً واسعاً من الميادين الّتي تتمّ من خلال عملية التّقويم، والّتي تعتّمد على العديد من المعايير والمؤّشرات الّتي تبنى على أسس علمية دقيقة للغاية، منها وضع آليات حديثة تتّماشى وطبيعة المادّة باعتبار أن النّشاط البدني الرّياضي يخضع للقياس النّفسي وتحديد السلوك المراد قياسه، فالتّقويم عملية شاملة مستّمرة وملازمة للعملية التّدريبية تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعةً، ولذا فيكون التّقويم متعدد الجوانب متكامل النواحي لتحديد مدى تحقيق الأهداف الموضوعية، وليست علاقة التّقويم بمكونات العملية التّدريبية علاقة خطية ولكنّها دائرية، يقوم التّقويم فيها بالتّغذية الرّاجعة إذ تؤدي المعلومات الّتي نتحصل عليها من التّقويم إلى إعادة النّظر في بعض مكونات المنظومة التّدريبية، وذلك تعديلا للمسار ولتحقيق الأهداف المرجوة (بن عطاء الله 2015).

إذن فالممارسات التّقويمية في ميدان التّربية البدنية والرّياضة في الطور الثّانوي بالجزائر، هو عامل مهمٍ وأساسي في فاعلية برامج تدريس مادة التّربية البدنية والرّياضية بالشّكل المطلوب، حيث أنّ فشل أو نجاح العملية التّعليمية التعلّمية لأنشطة مادتنا مرتبطة أساساً بنوعية وطبيعة هذه الممارسات ومدى ملائمتِها للمرحلة التّعليمية وكذا مستوى المتعلّم، حيث يولي المسؤولون الأهمِّية الكبرى لهذه الممارسات بما فيهم أستاذ مادة التّربية البدنية والرّياضة، الّذي هو مطالب أكثر من غيره بالقيام بما يجب من أجل الحصول على المعطيات الصحّيحة، بداية بالتّخطيط لعملية التّقويم وبناء المسار المنهجي وتحديد اللّوازم والاحتياجات الأساسية الخاصّة

بتنفيذ العملية ميدانياً، وذلك بتطبيق الاختبارات والتّمارين المعدّة سلفا على الجميع وبشكل عادلٍ ومستّمرْ، مع تقديم التّصحيحات اللاّزمة الآنية أو البعدية، حيث يحتاج المتعلّم التّغذية الرّاجعة الفورية من أجل تحسين تعلُّمه خلال الدّرس، في حين أنّ التّغذية الرّاجعة البعدية تعمل على إعداد برامج علاجية وخطط عملية تستعمل في الدّورة اللاّحقة، وهذا بعد الحصول على المعطيات والمعلومات المسجلة في شبكات الملاحظة والجداول المختلفة، يقوم بعدها الأستاذ بتصنيف وتحليل هذه المعطيات وتحويلها إلى علامات وملاحظات، أين تكتّمل الدّورة التّقويمية بإعداد الخطط والبرامج للمرحلة القادمة بناءاً على النّتائج المحصل عليها سابقاً.

أماّ فيما يخص بحثنا هذا فقد قسّمناه إلى جانبين اثنين نظري وميداني كما يلي:

تمّ تقسيم الجانب النّظري إلى ثلاثة فصول وهي:

-الفصل الأوّل: التّقويم التّربوي وممارساته.

-الفصل الثّاني: بيداغوجية التّدريس في إطار المقاربة بالكفاءات.

الفصل الثالث: تكوين مدرّس التّربية البدنية والرّياضية في النّظام التّربوي.

وتمّ تقسيم الجانب التطبيقي إلى ثلاثة فصول أيضاً وهي:

-الفصل الأوّل: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية.

-الفصل الثّاني: عرض نتائج الدّراسة الأساسية.

-الفصل الثالث: تحليل ومناقشة النتائج.

1.إشكالية الدّراسة:

جاء عن (اللجنة الوطنية للمناهج 2016) أنّ التّقويم يعتبر جزءا لا يتجزأ من مسار التّعلم وليست وظيفته الأساسية الحكم بالنّجاح والفشل، بل تدعيم المسعى التّعلمي للتلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للمدرّس عن طريق المعالجة التّربوية، وهذا تقتضي بطبيعة الحال تّمايزا بيداغوجيا، أي القدرة على استخدام وسائل التّعليم والتّعلم متنوعة تأخذ في الحسبان تنوّع مستويات التلاميذ، وتّمكنهم من السّير نحو النّجاح التّربوي عبر مسالك مختلفة، لأن الآية الأساسية لوجود التّقويم هو إرشاد وتسيير تقدّم كل تلميذ في تعلماته ولأن ما يدل على النّجاح هو نوعية الفهم ونوعية الكفاءات الّتي تمّت تنميتها، ونوعية المعارف الّتي بنيت وليست كمية المعلومات المخزنة في الذاكرة.

جاء عن النّشرة الرّسمية الصادرة عن وزارة التّربية الوطنية أنّه إن كانت أهمية التّقويم في سيرورة التّعليم والتّعلم لم تعد بحاجة إلى تأكيد، فإنّ الممارسات الّتي يخضع لها في نظامنا التّربوي في مختلف مستوياته تؤكّد أن أغلبية المعنيين بالفعل التّربوي لازالوا يعتبرونه عنصرا خارجيا عن العملية التّربوية عامةً وعن سيرورة التّعلم خاصةً، في حين أنّه بعدٌ أساسيٌ لمكوناتها، وهو ما أَتبع بعض الإنحرافات الخطيرة في ممارسة التّقويم البيداغوجي في المؤسّسات التّعليمية، أدّت في مرحلة أولى إلى اعتبار التّقويم المستمر الّذي يعد في الأساس تقويماً تكوينياً يهدف إلى تقدير مجالات نجاح المتعلّم، والصّعوبات المحتّملة الّتي قد تعُوق سيرورة اكتسابه وتوجيه الإعانة البيداغوجية إذا اقتضى الأمر ذلك، كمجرّد عدد من الفروض والإختبارات المتتالية، تخضع لاعتبارات إدارية محضة (ضرورة منح نقطة) أكثر منها لاستغلال بيداغوجي، قبل أن يصبح التّقويم المستمر في مرحلة ثانية السبب الرئيسي في هدر الوقت المخصّص للدّراسة ومصدرا للصدمات النّفسية عند التلاميذ، بعد أن انتقل توحيد المواضيع من مستوى المؤسّسات إلى مستوى المقاطعات قبل أن ينتقل إلى المستوى الولائي، دون التطرّق إلى الظّروف الّتي كان ينظّم فيها، لذا أصبح من الضّروري تدارك الوضع بجعل التّقويم في خدمة الفعل التّربوي بترشيد استغلال نتائجه لصالح المتعلّم (النّشرة الرّسمية 2010).

وحسب اللّجنة الوطنية للمناهج يبقى التّقويم يطرح إشكالية عندما يتعلّق الأمر بالنّتائج البدنية والرّياضية، حيث يواجه المعلّم هذا الإشكال عندما يريد تقويم تصرّفات تلاميذه، وكثيراً ما يعترف بهذه الخصوصيّة،...وعموما فالتّقويم وسيلة في خدمة المعلّم والتّلميذ على حدّ السّواء، فهو يوفّر للأوّل المعلومات اللاّزمة ويكشف عنها، ليطّلع على مدى تحقيق الأهداف المسطّرة، ويسمح للثّاني بتحديد موقعه من التدرّج البيداغوجيّ، هذا التجانس بين الأهداف المعلن عنها (المسطّرة) والتّقويم، يسمح بالتّكفّل الحقيقي بالفروقات الفرديّة الموجودة ضمن تركيبة الفوج التّربوي (التّلاميذ) خلال صيرورة التّعلم (اللّجنة الوطنية 2005).

وقد أصدرت وزارة (التربية الوطنية 2010) مجموعة من المناشير لتقنين عملية تقويم ومراقبة أعمال التّلاميذ إبتداءا من المناشير للسّنوات 1982، 1987 ومروراً بسنوات 1989، 1997، 2000،1998، ليتطوّر نظام التّقويم البيداغوجي والمتمثّل في خضوع انتقال التّلاميذ وتدرّجهم لمقاييس بيداغوجية دون غيرها بناءاً على الإصلاحات الّتي استحدثت في المنظومة التّعليمية إبتداءاً من السّنوات 2004/2003، ومن أهمّ المناشير الّتي تضمّنت في طياتها التّقويم البيداغوجي والّذي يساير المقاربة بالكفاءات، منشور رقم 05.2039 مؤرخ في

13 مارس 2005 المتعلق بإصلاح نظام التّقويم التّربوي الصّادر عن النّشرة الرّسمية أنّه: "بالنّظر للصّلة الوطيدة القائمة بين ممارسات التّقويم وعملية التّعلم، فأنّه من الهام جدّاً أن تكون هذه الممارسات متجانسة المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة الّتي لا ترتكز بالدرجة الأولى على المعارف وحدها، بقدر ما ترتكز على التنمية الشّاملة للمتعلم،...حيث أنّ الممارسات التّقويمية الحالية تتميّز بالوظيفة الرّقابية على وظيفة تعديل مسار التّعلم لدى التّلميذ، واعتبارها مجرّد إجراء لقياس المعارف وليس تقويما للتّعلمات وفق أهداف محدّدة ومرتبطة بمستويات الكفاءة، واستخدامها (الممارسات التّقويمية) لأغراض إدارية متّمثّلة في الاجازات والعقوبات في غياب الملاحظات المعبرة بوضوح عن مستوى التّحصيل (التربية الوطنية 2005، 4).

ويرى كل من (عليان و ربحي 2010) بأنّ الاختبارات التّحصيلية أداة للتّقويم تهمل دور الطّالب وتعطيه فرصة واحدة للنجاح لا اكثر، وتركز على تذكر المعلومات وتهمل التّعلم ذو المعنى وتطبيقاته، كما أنّها تفتقر في كثير من الاحيان لمعايير موضوعية في الحكم على أداء الطّالب مما دعت الحاجة إلى تبني تقويمات بديلة ومباشرة، تواجه تلك الانتقادات، وتكون أكثر قدرة على تقديم صورة أصيلة عن أداء الطّالب وقدراته الحقيقية في تطبيق ما يعرفه وما يستطيع عمله؛ وذكر أنّ الخلل في الممارسات التّقييمية في مختلف أطوار التّعليم إشكالية أسالت الكثير من الحبر، إلاّ أنّه في مقابل عدم المطابقة والصّعوبة في القدرة على معالجة كل جوانب هذا الخلل، يصل المعنى غالبا إلى أن معالجة جانب أو جانبين يعالج أيضاً جوانب أخرى (سعيد الجمالي 2012، ص58)، ولأن التّقويم هو عملية جد معقّدة لأنّها مشفّرة، بالإضافة إلى أنّه ينظر إليها على أنّها عقوبة يعاقب كل من لم يكتسب المعرفة، فعليك التأقلم والتّكيف مع متعلميها، بخصوص العمل المراد إنجازه أو العمل الّذي تريد تحقيقه، أو الّذي سيتمّ تقييمه وتأسيسه، كما يجب أن تكون هناك ثقة متبادلة بين المعلّمين والمتعلّمين، ففي الجزائر مثلاً لازلنا نعتّمد على الطّريقة التّقليدية المعروفة في الواقع، فإنّ النّظام التّعليمي الجزائري يتجسّد في إطارين: التّدريس أو التّعليم والتّقويم، فنظامنا التّعليمي تصنيفه سيّء على المستوى الدّولي، لأنّه يدير الأساليب التّربوية والتّقويمية ولم يتجاوزها منذ فترة طويلة (Kherroubi 2014, p168).

وقد اقترح كل من (الشرعة و ظاظا 2013) في دراسة لهما "على أنّ النّظر في الممارسات التّقويمية لا يكون فقط في تكثيف الممارسات التّقويمية من قبل المعلّمين، وإنما تحقيق أهداف بعيدة المدى تتمثّل في شمولية

الممارسات التّقويمية واستّمراريتها لضمان جودة المحتوى والأداء للمكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى الطلبة داخل الصّف وداخل الأستاذة وحتىّ في البيئة المحيطة، مما يعكس إيجابا على المجتّمع ويصبح التّقويم مؤقف تعلّم بدلاً من أن يكون موقف تقويم فقط، ما يوحي لنا أنّ ممارسة التّقويم أُحادي الجانب وليس متعدداً مثل ما نصّت عليه منهجية المقاربة بالكفاءات.

ومن خلال الأدبيات الّتي تطرّقنا إليها ومن خلال الأيام الدّراسية الّتي يقوم بها مفتّشي التّربية الوطنية وخاصةً ما تعلق بمادة التّربية البدنية الرّياضية والّتي تدور معظمها حول عملية التّقويم، يحيلنا إلى أنّه يجود غموضٌ أو لبسٌ ما أو تقصيرٌ في آلية تفعيل عملية التّقويم، خاصةً وأنّ مفتّشي التّربية الوطنية يقومون باختيار موضوعات الأيام الدّراسية بناءاً على الزيارات الميدانية المختلفة للأساتذة، وتتجلى أهم هذه المواضيع في الممارسات التّقويمية، مما يؤّكد لنا أنّه يوجد نقص جلي في هذا الجانب جانب التّقويم، بالإضافة إلى أنّنا نعيش المشكلة ميدانيا (كوننا أستاذ لمادّة التّربية البدنية والرّياضية في الطور الثّانوي)، وجدنا بعض الصّعوبات في تحديد وتقدير المستوى الحقيقي للتلاميذ، ما يجعلنا نطرح بعض التساؤلات حول مدى مناسبة العلامة مع المستوى الحقيقي للتلاميذ، وكذلك نجد بعض الممارسات التّقويمية من طرف الأساتذة الزّملاء والّتي تختلف من زميل لآخر تختلف طبيعتها وهدفيتها باختلاف الظّروف والمتغيّرات.

من كل ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

2.تساؤلات الدّراسة:

1.2. **التّساؤل الأوّل:** ما واقع الممارسات التّقويمية لأساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي بالجزائر؟

يتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1.1.2. التّساؤل الجزئي الأوّل: ماهي الممارسات التّقويمية الموجودة في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية؟

2.1.2. التّساؤل الجزئي الثّاني: ماهي الممارسات التّقويمية الأكثر استخداماً في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية؟

2.2. التّساؤل العام الثّاني: هل يختلف أثر الممارسات التّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية باختلاف الخصائص الشّخصية (المؤهّل العلمي، التخصّص، والخبرة المهنية)؟

1.2.2. التّساؤل الجزئي الأوّل: هل يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية من مدرّس لآخر باختلاف التخصّص؟

2.2.2. التّساؤل الجزئي الثّاني: هل يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية من مدرّس لآخر باختلاف المؤهّل العلمي.

3.2.2. التّساؤل الجزئي الثالث: هل يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية من مدرّس لآخر باختلاف الخبرة المهنية؟

4.2.2. التّساؤل الجزئي الرابع: هل يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية من مدرّس لآخر باختلاف المنطقة الجغرافية؟

3.أهداف الدّراسة:

سعت هذه الدّراسة إلى تصميم أداة إستبيانية باستخدام التّحليل العاملي الإستكشافي، من أجل التّعرف على الممارسات التّقويمية الموجودة عند أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي بالجزائر، وكذا التّعرف على طبيعة الممارسة التّقويمية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضة، ومعرفة أيضاً مدى تأثر هذه الممارسات من مدرّس لآخر تبعاً لكل من متغيّر المؤهّل العلمي، التخصّص، الخبرة المهنية، ومتغيّر المنطقة الجغرافية.

4.فرضيات الدّراسة:

1.4. الفرضية العامّة الأولى: تتمثّل الممارسات التّقويمية الأكثر استخداما في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي بالجزائر في تخطيط التقويم وتنفيذ التّقويم.

2.4. الفرضية العامّة الثّانية: يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التعليم الثانوي بالجزائر من أستاذ لآخر باختلاف بعض خصائصهم الشّخصية.

1.2.4. الفرضية الجزئية الأولى: يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التعليم الثانوي بالجزائر من أستاذ لآخر باختلاف التخصّص.

2.2.4. الفرضية الجزئية الثّانية: يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التعليم الثانوي بالجزائر من أستاذ لآخر باختلاف المؤهّل العلمي.

3.2.4. الفرضية الجزئية الثالثة: يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التعليم الثانوي بالجزائر من أستاذ لآخر باختلاف الخبرة المهنية.

4.2.4. الفرضية الجزئية الرّابعة: يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التعليم الثانوي بالجزائر من أستاذ لآخر باختلاف المنطقة الجغرافية.

5.أهمية البحث:

1.5. نظرياً:

تتمثّل أهمية هذا البحث نظرياً في كونه مرجع يدخل ضمن المكتبة الجزائرية بوجه عام ولمكتبات معاهد التربية البدنية والرياضية بالخصوص، بحيث يمكن اعتباره دليل أو سند تربوي يحتوي كم معتبر من المعلومات والمفاهيم حول التّقويم التّربوي والممارسات التقويمية في مادة التّربية البدنية والرياضية.

2.5. ميدانيا:

تبرز أهمية هذا البحث في إيجاد أجوبة لتساؤلات أساتذة التّربية البدنية والرّياضية حول الممارسات التّقويمية الموجودة لديهم، والممارسات التّقويمية المرغوبة توفرها فيهم، والّتي من شأنّها مساعدة الأستاذ في الحصول على البيانات والمعلومات اللاّزمة والمساعدة في تحديد مستوى التّلاميذ تحديداً دقيقاً، وذلك باتباع الأساليب العلمية الحديثة الّتي تتيح الحصول على نتائج من جوانب مختلفة وبطرق متعدّدة خلال فترات زمنية مختلفة، قبل وأثناء وفي نهاية العملية التّعليمية التعلُّمية، وبعد ذلك إعداد مشروع تربوي مناسب وهادف يرضي جميع الأطراف ذات العلاقة بالميدان التّربوي.

6. حدود الدّراسة:

1.6: المجال المكاني: أُنجز هذا البحث في بعض المؤسّسات التّربوية الموجودة في معظم المناطق الجزائرية (ملاعب، المؤسّسات التّربوية وقاعات انعقاد الندوات والأيام الدّراسية)

.2.6. المجال الزّماني:

تمّ إجراء اجراء الدّراسة بعد أن تلقينا الموافقة من طرف الهيئة المخوّلة 2017-2018، حيث أخذ منا التوافق النهائي حول توجّه البحث الوقت الكثير، أين اقتصر جهدنا في تكوين الخلفية النّظرية العامّة للموضوع، وفي منتصف سنة 2018 اتضح لنا الموضوع أكثر وبدأنا في تصميم الأداة وذلك بجمع بنود الأداة، وفي بداية سنة 2019 صممنا الاداة في شكلها الأولي، ليتمّ عرضها على المختصين بالمجال، ليتمّ بعدها القيام بالتعديلات اللاّزمة وتطبيقها على العيّنة الإستطلاعية بتاريخ 22-01-2019، واسترجعنا النّتائج بتاريخ 06-02-2019، وبعد الخروج بالنموذج النهائي للأداة قمنا بتوزيعها على العيّنة الأساسية، وذلك من منتصف شهر مارس 2019 إلى غاية أواخر شهر ديسمبر 2019، ثمّ قمنا بالتّحليل الإحصائي شهر جويلية 2020 وعملية تحليل ومناقشة النّتائج شهر أوت، في حين أنّ عملية إنجاز الجانب النّظري لم تكن منتظمة، فقد كانت خلال فترات متباعدّة وغير متساوية حسب الظّروف السّائدة، ناهيك عن التعديلات الّتي تطرأ عليها كل ما سنحت الفرصة لذلك.

3.6. المجال البشري:

تمثل هذا المجال في مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي في معظم مناطق الوطن والبالغ عددهم 416 مدرس ومدرسة.

7.مصطلحات البحث:

1.7. الممارسات التّقويمية:

يمكن اعتبار الممارسات التّقويمية في هذه الدّراسة، بأنّها تلك السلوكات الّتي يقوم بها مدرّس التّربية البدنية والرّياضية من أجل تقدير مستوى تلامذته، وبشكل أخر هي النشطات أو العمليات المختلفة الّتي ينجزها الأستاذ من أجل منح علامة تدلّ على مستوى التّلميذ، وتتمثّل هذه النشاطات أو السلوكات التّقويمية في التّخطيط للتّقويم وتنفيذه اعتمادا على منهجية علمية ووسائل مناسبة، ثمّ في الأخير الخروج بأهم المعلومات المتعلّقة بالتّلميذ سواءاً كانت إيجابية أم فيها بعض القصور، بغية اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة، وتقاس الممارسات التّقويمية إجرائيا من خلال إجابات الأساتذة على الأبعاد الخمسة للإستبيان.

2.7. التّقويم:

هو ذلك النّشاط الّذي يقوم به مدرّس التّربية البنية والرّياضية من أجل تحديد مستوى التّلاميذ من

مختلف الجوانب (المعرفية، البدنية، النّفسية، الوجدانية...)، معتمداً في ذلك على مجموعة من الوسائل والأدوات والإختبارات المعينة، من أجل تحقيق أهداف التّقويم المتمثّلة في التشخيص والمعالجة.

3.7. مدرّس التّربية البدنية والرّياضية:

هو ذلك الشخص الّذي يقوم بتوصيل مجموعة من المهارات والمعلومات المختلفة (البدنية والمهارية والمعرفية...) لتلامذته، وهو المسؤول الأوّل في تخصّصه والهادف إلى تكوين متعلميه في مختلف جوانب حياتهم، معتمداً في ذلك على أنشطة التّربية البدنية والرّياضية الفردية والجماعية، حيث أنّه يتميّز بمجموعة من المواصفات الشخصية والكفاءات العلمية والتّعليمية التي تميّزه عن باقي الأستاذين.

4.7. التّدريس:

من أنبل المهن وأكثرها تأثيرا في الأفراد والمجتّمعات الإنسانية، فعملية التّدريس نشاط تعليمي يقوم به أشخاص معينون يمتلكون صفات وكفاءات معينة، حيث تتمثل مهمّة التّدريس في تبليغ المعلومات والمعارف والكفاءات المتعلقة بتخصّص معين من الأستاذ إلى المتّمدرّسين، بواسطة مجموعة من الأدوات والأساليب المختلفة والمناسبة لطبيعة المتمدرسين.

5.7. التّربية البدنية والرّياضية:

هي مادة قائمة بذاتها مثلها مثل باقي المواد التّعليمية في النّظام التّربوي الجزائري، تتفرّد بأنشطتها التّربوية والهادفة المتمثّلة في الأنشطة البدنية والرّياضية الداعمة لها(المّادة)، والّتي تُسهّل من مهمّة الأستاذ كونها محببة للتلاميذ، حيث يمكنه تّمرير رسائله التّربوية والتّعليمية بسهولة وفعّالية، ويمكنه كذلك قياس تطور وتحسن مستوى التّلاميذ في مختلف جوانبهم المعرفية والبدنية والوجدانية وغيرها، أي أن مادة التّربية البدنية والرّياضية حقل تربوي غني ومتكامل في أي مستوى تعليمي يساهم بدرجة كبيرة في التّكوين المثالي للفرد.

6.7. المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات منهجية جديدة اعتّمدتها المنظومة التّربوية الجزائرية، حيث تعتبر التّلميذ كمحور للعملية التّعليمية التعلّمية، الّذي يقوم بالبحث والتّقصي والمبادرة من أجل تخطي وضعيات مشكلة تُحاكي الواقع والّتي تساهم في امتلاكه لكفاءات التّفكير الإبداعي والتّحليل والتّركيب، في حين يقتصر دور الأستاذ في الإشراف والتوجيه.

7.7. التّعليم الثّانوي:

المرحلة الثّانوية تأتي بعد المرحلة المتوسّطة وتسبق المرحلة الجامعية، حيث ينقسم نظام التّعليم فيها إلى قسمين جذع مشترك علمي وتتفرع عنه تخصّصات علمية، وجذع مشترك آداب تتفرع عنه تخصّصات أدب وفلسفة ولغات أجنبية، حيث تعتبر هذه المرحلة والّتي تدوم ثلاث سنوات تنتهي بالحصول على شهادة التّعليم الثّانوي (البكالوريا)، تعد المرحلة الثّانوية حاسمة في حياة الفرد، حيث تبدأ ملامحه الشّخصية والمهنية في البلورة.

خاتمة:

قمنا في هذا الفصل بعرض الإطار العام للدراسة، من خلال تناولنا لمشكلة الدراسة والتي قادتنا لطرح مجموعة من التساؤلات، ومن خلال ذلك اتخذنا التوجه المطلوب من أجل الإجابة عن تلك التساؤلات، بعدما وضعنا الفرضيات وحددنا الأهداف وضبطنا المصطلحات.

وسيتم في الفصل الموالي عرض لمجموعة من الدراسات المعتمدة في إنجاز هذه الدراسة.

الفصل الثّاني:

الدّراسات السّابقة

والمشابهة

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل مجموعة من الدراسات المشابهة والسابقة والمرتبطة، والتي سنعتمد عليها في تحديد التوجه العام للدراسة وكذا الخطوات المنهجية المناسبة.

فهذه الدراسات تساعدنا في تحديد المنهج المتبع وكيفية إختيار العينة وكذا أهم الأدوات المتبعة في هكذا دراسات ناهيك عن الوسائل الإحصائية، والشيء الأكثر أهمية في هذه الدراسات هو استخدام نتائجها في مناقشة نتائج دراستنا.

اذن فالدراسات السابقة تعتبر عونا ودليلا للطالب من أجل إنجاز دراسته في أحسن صورة.

أولا: الدراسات التي تناولت موضوع التقويم

.1. الدّراسات المحلية والعربية:

2.1. دراسة (براهيمي قدور و آخرون 2020):

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف على مساهمة التّقويم في منهاج الجيل الثّاني من المقاربة بالكفاءات في تحسين أداء التّلاميذ في حصّة التّربية البدنية والرّياضية، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على استبيان كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث تمثّلت في 40 أستاذا للتربية البدنية والرّياضية في الطور المتوسّط تمّ اختيارها بطريقة عشوائية، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في التّكرارات والنّسب المئوية وكا[2]، وقد توصّل الباحثون إلى أن التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات له دور في تحسين أداء التّلاميذ، وقد أوصى الباحثون بضرورة الرفع من مستوى تكوين الفاعلين التّربويين والأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات، مع مراعاة الفروق الفردية وذلك بإدماج تقويم الأستاذ من أجل إعطاء القيمة الحقيقية للأستاذ وللمادة.

. 3.1.دراسة (خلايفية و قورداش 2020):

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن إتّجاهات عيّنة من أساتذة التّعليم المتوسّط نحو التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات بمدينة سكيكدة، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على استبيان الإتّجاهات خماسي البدائل كأداة بحث، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في النّسبة المئوية وقيم (F)، أين أظهرت النّتائج أن عيّنة الدّراسة تدرك وتعي أساسيات التّقويم وفق المقاربة بالكفاءات ومختلف إجراءاتها التّطبيقية رغم أنّها لم تتمّكن بعد من تطبيق

مختلف معايير التّقويم بأنواعها المبنية على المقاربة بالكفاءات، وقد أوصى الباحث على ضرورة تنظيم دورات تحسيسية وتوعوية تدريبية للمعلّمين والمفتّشين على مستوى القطاع حول آليات تطبيق أنواع التّقويم الحديثة.

. 4.1.دراسة (هوّاري عوينتي و آخرون 2019):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على الصّعوبات الّتي تصادف أساتذة التّربية البدنية والرّياضية أثناء عملية التّقويم التّربوي، أين استخدم المنهج الوصفي وعلى استبيان كأداة بحث طبّقها على عيّنة قوامها 30 أستاذ للتربية البدنية والرّياضية "تعليم ثانوي"، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في النّسب المئوية وكا2، أين توصّل الباحثون إلى نقص الإمكانيات والأدوات المستخدمة وكذا تأثير كثرت التّلاميذ داخل القسم ما يعيق عملية التّقويم التّربوي، وقد أوصى الباحث على ضرورة إخضاع التّلاميذ للتّقويم الدّائم والمستمر باعتماد الإختبارات النّفسية والبدنية المختلفة، وكذا التّنسيق بين مختلف الأطراف من أجل الإهتّمام والإستفادة من التّلاميذ الموهوبين.

.5.1. دراسة هلايلي يسمينه (2019):

هدفت الدّراسة إلى تقويم الكفاءات المهنية الّتي يمتلكها أعضاء هيئة التّدريس في كلية التّربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة، أين استخدم المنهج الوصفي التّحليلي معتمداً على استبيان للكفاءات المهنية كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 141 طالب وطالبة، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من المتوسّط الحسابي- الإنحراف المعياري- النّسبة المئوية- معامل الإرتباط-معامل الثبات، وقد تبيّن للباحث أنّ بُعد التّخطيط والتّنفيذ للمحاضرة حصل على المرتبة الأولى، وقد أوصى الباحث في الأخير بضرورة عقد دورات تدريبية لأساتذة الجامعة تتضمّن أهدافها التّدريب على كيفية الإعداد للمحاضرات وآليات تنفيذها.

. 6.1.دراسة (خطوط و آخرون 2019):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على دور التّقويم الذّاتي في تنمية بعض المهارات الدّراسية لدى الطّالب الجامعي، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على إستمارة الإستبيان كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 70 طالبا وطالبة، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في معامل ألفا كرونباخ والإرتباطات بين الدرجات والإنحرافات، وقد توصّل الباحث إلى أنّ التّقويم الذّاتي يساهم بشكل كبير في تنمية بعض المهارات الدّراسية لدى الطّالب الجامعي وتنمية مهارة التّخطيط لديه، وقد أوصى الباحثون بالاعتماد على التّقويم الذّاتي كاستراتيجية لتطوير المعرفة واكتساب المهارات، مع إجراء البحوث الّتي تبحث في واقع التّقويم الذّاتي في تنمية المهارات الدّراسية.

. 7.1.دراسة (سامية تومي 2018):

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن جودة تقويم التّلاميذ المتفوّقين في الرّياضيات من وجهة نظر الأساتذة، أين استخدم المنهج الوصفي التّحليلي معتمداً على تصميم استبيان كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 35 أستاذ تمّ اختيارها بطريقة قصدية، وقد تمثّلت الوسائل الإحصائية في المتوسّط الحسابي-الإنحراف المعياري-المدى-التّكرارات-النّسب المئوية، وقد توصّلت الباحثة إلى أنّ الأساتذة يستندون في عملية تقويمهم على التوجّهات الحديثة في التّقويم بدرجة متوسّطة إلى مرتفعة نوعا ما، الأمر الّذي يستدعي حسن تكوين الأساتذة لتطبيق الجودة في التّقويم.

.8.1. دراسة (عفيفة جديدي 2018):

تهدف الدّراسة إلى التّعرف على أهمية القياس التّربوي والتّقويم ودورهما في العملية التّعليمية، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على إستمارة إستبيانية، أين اعتّمدت الباحثة على مجموعة من المراجع والمصادر المتعلّقة بالتّقويم التّربوي، للتوصّل إلى مجموعة من النّتائج منها عمليتي التّقويم والقياس في الحقل التّعليمي تعتّمدان أساساً على مدى نجاح التّلميذ أي أنّ التّلميذ المتفوّق من يحصل على الدرجات الأعلى وتكون درجة استثارته أسهل من غيره، والواقع أنّ مثل هذه الممارسات أصبحت بمرور الزمن أقرب إلى التقاليد الراسخة، أي تتحول ممارسة التّعليم إلى عملية ميكانيكية بلا أهداف واضحة، وقد اقترحت الباحثة بتحديد أهداف العملية التّعليمية بما يتماشى مع إتّجاهات الفرد وحاجاته من جهة وقيم المجتّمع ومتطلّباته من جهة أخرى.

.9.1. دراسة (خطيب زوليخة 2018):

تهدف الدّراسة إلى تقويم عمليات التّقويم من وجهة نظر الأستاذ والطّالب بقسم علم النّفس وعلوم التربية، أين استخدم المنهج الوصفي وذلك بتصميم قائمة معايير مكوّنة من 09 محاور كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 39 طالب و39 أستاذ من جامعة وهران، وقد تمثّلت الوسائل الإحصائية في النّسب المئوية، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ بعض المعايير لم تتحقّق بالقدر الكافي كمعيار الشّمولية والموضوعية وذلك من وجهة نظر الطلبة، بينما اتفق كل من الأساتذة والطلبة على غياب بعض المعايير كمعيار السّهولة والإقتصاد واحترام الفروق الفردية، وقد أوصت الدّراسة بالإهتّمام الشّديد بالبرامج التّعليمية.

. 10.1.دراسة (حمادي و نصير، 2018):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على مستوى امتلاك أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في المرحلة الثّانوية لمهارتي تنفيذ وتقويم الدّرس، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً في ذلك على تصميم بطاقة ملاحظة كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 36 أستاذا وأستاذة، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من التّكرارات- النّسب المئوية- المتوسّط الحسابي- الإنحراف المعياري- معامل الإرتباط(بيرسون)- إختبار(ت) لعيّنة واحدة- إختبار(ت) لعينتين مستقلتين، وقد تبيّن للباحث أنّ أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في المرحلة الثّانوية يمتلكون مستوى منخفض لمهارة تنفيذ الدّرس ومستوى مرتفع لمهارة تقويم الدّرس، وأوصى الباحث في الأخير بتكثيف الدّورات التّكوينية والخرجات الميدانية للمشرفين التّربويين لأساتذة.

11.1.دراسة (عثمانية عبد الله و العايب رابح 2018):

هدفت إلى معرفة وجهات نظر أساتذة التّعليم الثّانوي حول فاعلية التّقويم التّربوي وفق المقاربة بالكفاءات، أين استخدم المنهج الوصفي باعتماد إستمارة إستبيانية كأداة بحث طبقت على عيّنة بحث قوامها 35 أستاذ وأستاذة، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في النّسب المئوية ومعامل ألفا كرونباخ، وقد ثبت للباحثين وجود فعّالية للتّقويم التّربوي وفقاً للمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التّعليم الثّانوي.

12.1.دراسة (محمد شريف صليحة و زبدي نصر الدين 2017):

هدفت الدّراسة إلى معرفة واقع استخدام التّقويم التّشخيصي وفق المقاربات لمادّة العلوم الطبيعة والحياة في التّعليم المتوسط، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على استبيان ومقابلة كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 70 أستاذ بالنّسبة للإستبيان و05 أساتذة بالنّسبة للمقابلة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من معامل الإرتباط بيرسون واختبار كا^2 واختبار T وكذا معامل فيشر، وتوصّل الباحث إلى أنّ معظم أساتذة علوم الطبيعة والحياة يستخدمون التّقويم التّشخيصي والّذين لم يستفيدوا من ذلك، وقد أوصى الباحث في الأخير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة علوم الطبيعة والحياة في استخدام التّقويم التّشخيصي تُعزى لعامل الخبرة.

. 13.1.دراسة (دحام العقبي و بن قناب، 2017):

هدفت الدّراسة إلى معرفة الواقع الحقيقي للمستوى التّعليمي لمادّة التّربية البدنية والرّياضية بالجمهورية

اليمنية مع تبيان أهم العراقيل الّتي تعيق الأداء الوظيفي للنّشاط الرّياضي داخل المؤسّسة التّربوية، أين اعتمد المنهج الوصفي بالطّريقة المسحية على عيّنة بحث تكوّنت من 50 موجّه و75 مدرّس و500 تلميذ، وقد وزع إستبيان خاص بكل عينة، وقد تمثّل الوسائل الإحصائية المتّبعة في النِّسب المئوية وكا2، أين توصّل الباحث إلى أنّ ممارسة التّدريس من قبل الأساتذة هي قليلة، وأنّ التّدريس يمارس بدرجة متوسّطة من وجهة نظر الأساتذة، في حين كانت نظرة التّلاميذ لأساتذة التّربية البدنية والرّياضية غير كافية، في الأخير قدّم الباحث مجموعة إقتراحات تمثّلت في إدراج مادة التّربية البدنية كمادة أساسية تعتّمد درجاتها ضمن المعدّل العام السّنوي كونه تؤدي نفس الدّور الوطني، وكذا عمل دورات تأهيلية وبرامج سنوية باتفاق مع وزارة الشباب والرّياضة.

. 14.1.دراسة (علة عيشة و الود نوري 2017):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على درجة ممارسة أساليب التّقويم في المجال التّربوي من وجهة نظر أساتذة التّعليم الإبتدائي والمتوسّط والثّانوي، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على مقياس مكوّن من 50 عبارة كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 240 أستاذ وأستاذة، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في المتوسّط الحسابي والإنحراف المعياري وكذا اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات، وقد توصّل الباحثان إلى أنّ درجة ممارسة أساليب التّقويم في المجال التّربوي من وجهة نظر الأساتذة، وتوصّلا أيضاً إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيا في درجة ممارسة أساليب التّقويم تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة التّعليمية.

.15.1. دراسة (مرشد القواس 2016):

تهدف الدّراسة إلى التّعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التّدريس بكلية التّربية لأساليب التّقويم المستمر والتّغذية الرّاجعة من وجهة نظر طلابهم، أين استخدم المنهج الوصفي التّحليلي معتمداً على تصميم استبانة كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 258 طالباً وطالبة، وقد تمثّلت الوسائل الإحصائية في المتوسّط الحسابي والإنحراف المعياري والوزن المئوي واختبارات لعينتين مستقلّتين وكذا إختبار تحليل التّباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة استخدام أعضاء هيئة التّدريس لأساليب التّقويم المستمر والتّغذية الرّاجعة كانت بدرجة ضعيفة، وقد أوصى الباحث في الأخير بإجراء دراسة مماثلة لهذه الدّراسة على جميع كليّات الجامعة.

. 16.1.دراسة (سبع بوعبد الله و آخرون 2016):

هدفت الدّراسة إلى وصف التّقويم التّكويني في درس التّربية البدنية والرّياضية في المدارس الثّانوية، وكذا معرفة كيفية تنظيم وتوجيه الأستاذ للعملية التّعليمية، أين اعتمد المنهج الوصفي بتطبيق أداة الإستبيان على عيّنة بحث 16 أستاذ للتّعليم الثّانوي متحصّلين على شهادة اللّيسانس، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في حساب عدد الإستجابات، وقد استنتج الباحث أنّ أكثر من نصف عيّنة البحث لا يقومون بالتّقويم أثناء أداء الوضعيات، والّذين يقومون بذلك يركّزون على الشرح وتصحيح الأخطاء، ووجد الباحث أيضاً الأساتذة يطبّقون التّقويم التّكويني بشكل متقطّع خلال مختلف مراحل درس التّربية البدنية والرّياضية.

. 17.1.دراسة (عبد الله النعيمي عز الدين 2016):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على واقع استخدام معلّمي ومعلّمات التّربية الرّياضية في محافظه إربد لاستراتيجيات التّقويم الجديدة وأدواته، أين اعتمد المنهج الوصفي وذلك بتطوير استبانة تكوّنت من 31 فقرة على عيّنة قوامها 93 معلّم ومعلّمة أختيروا عشوائياً، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في النّسب المئوية، الأواسط الحسابية، الإنحرافات المعيارية، اختبار"ت" للعينات المستقلة، تحليل التّباين الأحادي، وقد استنتج الباحث أنّ معلّمو ومعلّمات التّربية البدنية والرّياضية يعانون من صعوبات تتعلّق بتطبيق أدوات التّقويم الجديدة، وأوصى الباحث بعقد ورش عمل لمعلّمي ومعلّمات التّربية الرّياضية حول إستراتيجيات التّقويم الجديدة وأدواته، وتفعيل دور المشرف التّربوي لمادّة التّربية الرّياضية، وكذا إدخال العلامات في مادة التّربية الرّياضية في المجموع العام للطلبة عند نهاية العام الدّراسي.

.18.1. دراسة (إيمان كاظم و وردة يحيى 2016):

هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر أنواع التّقويم (تّمهيدي-تكويني-ختامي) في تحصيل طالبات الصّف الثّاني المتوسّط في مادة الرّياضيات للعام الدّراسي 2014-2015، أين اعتمد المنهج شبه تجريبي باعتماد كل من إختبار تحصيلي يستعمل في قياس التّحصيل ضمن مستويات تذكر-فهم-تطبيق تحليل التّباين على عيّنة بحث قوامها 87 طالبة، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من معادلة معامل الصّعوبة، معادلة التّمييز، معامل فعّالية البدائل، معادلة سبيرمان، إختبار شيفيه، وقد استنتج الباحث في دراسته أن استعمال أنواع التّقويم الثلاثة في التّدريس ينمّي التّفكير السّليم والقراءة والجد من أجل الوصول إلى النّجاح والتفوّق الدّراسي، وقد وأوصى

الباحث بإخضاع الطلبة للإختبارات التّقويمية المختلفة لما تّمتاز به من أثر في تحصيل الطلبة، مع ضرورة إعداد معلّمي الرّياضيات ومدرّسيها بالشّكل الّذي يمكنهم من استعمال أي نوع من أنواع التّقويم التّربوي.

19.1. دراسة (سبع بوعبد الله و آخرون 2016):

هدفت الدّراسة إلى معرفة كيفية التّخطيط للممارسات التّقويمية في درس التّربية البدنية والرّياضية، أين اعتمد الباحث على المنهج الوصفي باعتماد الإستبيان كأداة بحث طبق على عيّنة بحث قوامها 26 أستاذا، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في حساب مجموع الاجابات، وقد استنتج الباحث في دراسته أنّه لا يتمّ تقسيم الافواج حسب مستويات التّعلم الّتي تظهر بداية في التّقويم التشخيصي، ، في حين أنّ بقية الأساتذة الّذي يطلعون التّلاميذ على معايير النّجاح تتمّ بالطّريقة الشفهية ولا يستخدمون الملصقات أو الطّريقة الكتابية.

20.1. دراسة (نصير أحميدة 2015):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على درجة امتلاك استاذ التّربية البدنية والرّياضية لكفايات التّقويم وكذا الكشف عن الفروق في كفايات التّقويم تبعاً للمتغيّر الخبرة المهنية والمؤهَّل العلمي، أين اعتّمدت الدّراسة على المنهج الوصفي أين طبق مقياس على عيّنة بحث قوامها 65 أستاذا، وتمثّلت الوسائل الإحصائية المتوسّط الحسابي والإنحراف المعياري واختبار ت، وقد استنتج الباحث في دراسته أنّ درجة امتلاك الأستاذ لكفاية التّقويم جاءت بدرجة عالية، وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية التّقويم لدى الأستاذ تبعاً لمتغيّر الخبرة والمؤهَّل العلمي، ومن أهم التّوصيات الّتي اقترحها الباحث هو إدراج موضوع كفايات التّقويم كمقياس في كليّات ومعاهد التّربية البدنية والرّياضية، وكذا تكثيف الدّورات التّدريبية من قبل المختصين التّربويين.

21.1. دراسة (حسيني عبد الرزّاق 2015):

هدفت الدّراسة إلى معرفة مدى تفعيل أداء التّقويم خلال حصّة التّربية البدنية والرّياضية للأساتذة ضمن النّظام الجديد، أين اعتمد المنهج المنهج الوصفي التّحليلي باستخدام أداة استبيان على عيّنة بحث قوامها 60 أستاذا في الطور الثّانوي، وقد استنتج الباحث في دراسته أن الأساتذة يعانون من غموض ونقص في فهم المنهاج الجديد بسبب التّكوين.

22.1. دراسة (البرصان و أحمد الرويس 2015):

هدفت الدّراسة إلى معرفة ممارسات التّقويم التّكويني والختامي الأكثر والأقل شيوعا بين معلّمي

الرّياضيات في مرحلة التّعليم المتوسط، وكذلك معرفة دلالة الاختلاف في ممارسات التّقويم الّتي تعود لحجم الصّف وجنس المعلّم، وعدد الدّورات التّدريبية، أين اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الكمّي المقارن وذلك باستخدام إستمارة استبيانيه تكوّنت من 106عبارات توزعت على 5 مجالات طبقت على عيّنة بحث قوامها 203 معلّما ومعلّمة، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في النّسب المئوية-المتوسّط الحسابي-الإنحراف المعياري-التّباين، وقد استنتج الباحث أنّ أساليب التّقويم التّكويني أقل شيوعاً من أساليب التّقويم الختامي خاصة المتعلّقة بالأساليب غير الاختبارية، ويعدّ حجم الصّف الكبير أهمّ معيق في استخدام التّقويم التّكويني والختامي، وأوصى الباحث على تدريب معلّمي الرّياضيات للمرحلة المتوسّطة على أساليب التّقويم التّكويني.

23.1. دراسة (سعد سعود فؤاد و صالح يمينة 2015):

تهدف الدّراسة إلى التّعرف على أهم الصّعوبات الّتي تعيق عملية التّقويم والتقييم، أين استخدم المنهج الوصفي التّحليلي معتمداً على إستمارة إستبيان كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث بلغت 50 أستاذ اختيرت بطريقة عشوائية، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في التّوزيع التّكراري والنّسب المئوية واختبار كا^2، وقد استنتج الباحثان أنّ أغلب الأساتذة يواجهون صعوبات في التّقويم راجعة إلى نقص الوسائل التّعليمية وكذا كثافة المقرر الدّراسي ناهيك عن الإكتظاظ داخل القسم، وقد اقترح الباحثان بإعادة النّظر في البرامج والموضوعات مع وضع إستراتيجية جديدة لتنظيم التّدريبات الميدانية واختيار الأساتذة الأكفاء.

24.1. دراسة (بولقمح محمد 2015):

تهدف الدّراسة إلى إبراز تطبيق أساتذة التّعليم الثّانوي لأساليب التّقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، أين استخدم المنهج الوصفي والإستمارة كأداة لجمع البيانات طبّقها على عيّنة عشوائية تكوّنت من 180 أستاذ، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في التّكرارات والنّسب المئوية، وقد توصّلت الدّراسة أن أساتذة التّعليم الثّانوي بولاية قسنطينة لا يتحكّمون في المقاربة بالكفاءات، حيث تتعدّد الأسباب القائمة حول هذا الأمر ومنها أساساً النّقص في التّكوين، حيث ينادي غالبية الأساتذة بضرورة تخصيص تكوينية للتّحكم في أساليب التّقويم.

25.1. دراسة (محمد محمود عبد الوهاب 2014):

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على ممارسات تقويم التّعلم في جامعة المينا بين الواقع والمأمول من وجهة نظر عيّنة طلابها، والتّعرف أيضاً على ما يأملونه من ممارسات تقويم مستقبلا، أين اعتمد المنهج

الوصفي وذلك بتطبيق استبيان على عيّنة بحث قوامها 272 طالب وطالبة، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في النّسب المئوية، المتوسّط الحسابي، الإنحراف المعياري، معامل الإرتباط لبيرسون، وقد استنتج الباحث في دراسته أن انخفاض مستوى ممارسة التّقويم المأمول المتبعة في الجامعة عن محك جودة الأداء، وتوصّل كذلك إلى أنّ ارتفاع مستوى ممارسات التّقويم المأمولة من قبل العينة، وختاماً أوصى الباحث بإسناد نظم التّقويم في الجامعة إلى مركز التطوير مهمته متابعة ممارسات التّقويم المتبعة في الجامعة.

.26.1. دراسة (قنديل محمد محروس و محمد تامر محمود السعيد 2013):

هدفت الدّراسة إلى تقويم الطّالب المعلّم بكلية التّربية الرّياضية جامعة المنصورة لأدائه التّدريسي في ضوء معايير الجودة والإعتماد، أين اعتمد الباحث على المنهج الوصفي واستخدم بطاقة التّقويم الذّاتي كأداة للبحث، على عيّنة بحث قوامها 295 طالب بطريقة عمدية، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من المتوسّط الحسابي، الإنحراف المعياري، معامل الإرتباط لبيرسون، معامل ألفا كرونباخ، التّكرارات والنّسبة المئوية، وقد استنتج الباحث في دراسته أن مستوى تمّكن الطلاب المعلّمين من ممارسات التّخطيط والتنفيذ لعمليتي التّعلم والتعليم، وممارسات إستخدام أساليب تقويم فعّالة، وممارسة التّخطيط الإلزامي بأخلاقيات المهنة، وقعوا كلّهم في المستوى الرّابع كفء وهو المستوى المطلوب تحقيقه، حيث أوصى الباحث في الأخير بالإستفادة من معايير الجودة والإعتماد في الدّراسة الحالية بمقاييس تقدير الأداء في تقويم أداء الطلاب.

.27.1. دراسة إبراهيم إبراهيم غنيم (2013):

هدفت الدّراسة إلى بناء بطاقة تقويم الأداء المهني للطالب المعلّم بكلية التّربية الرّياضية جامعة دمياط في ضوء معايير الجودة القياسية، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على إستمارة إستبيان والمقابلة الشّخصية كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 20 أستاذا و40 موجّها بطريقة عمدية، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من معامل الإرتباط لبيرسون –معامل الثبات لسبيرمان براون –معادلة جيتّمان العامّة للثبات –معامل ألفا كرونباخ –التّكرارات –النّسبة المئوية –النّسبة الترجيحية –كا2، وقد وجد الباحث في دراسته أن الأستاذ يهتمّ بمظهره الشّخصي الجيّد في إطار القيم المهنية ويلتزم بالزّي الرّسمي الخاص بالمهنة ويتفانى في عمله ويلتزم بالآداب وأخلاقه المهنية، وقد أوصى الباحث بتوزيع دليل تقويم الطّالب المعلّم المقترح على الجهات المستفيدة من كليّات التّربية الرّياضية، مع إعادة النّظر باستّمرار على برامج إعداد معلّمي التّربية الرّياضية.

28.1. دراسة شاهر خالد سليمان (2010):

هدفت الدّراسة إلى تقويم الممارسات الّتي يتبعها أعضاء هيئة التّدريس في تقييم تحصيل طلابهم في ضوء بعض المتغيّرات من وجهة نظر الطلبة، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على إستبانة كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 517 طالب (عشوائية)، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من المتوسطات الحسابية الموزونة والإنحرافات المعيارية-اختبار(ت)-معامل الإرتباط لبيرسون–إختبار كا2، وقد وجد الباحث في دراسته إلى أنّ الممارسات القوية بلغت 43 ممارسة، أماّ الضعيفة فقد بلغت 09 ممارسات، وتوصّل أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات تُعزى للتخصّص وللمستوى الدّراسي، وقد أوصى الباحث في الأخير بالإهتّمام بإعداد خطة المقرر على أن تشمل جميع العناصر الهامّة الواجب مراعاتها في إعدادها.

29.1. دراسة رانيا عزت عبد الحميد (2010):

هدفت الدّراسة إلى تقويم الأداء التّدريسي لأعضاء هيئة تدريس المقرّرات العلمية في ضوء المعايير القومية للممارسات الأكاديمية للمعلّم الجامعي، أين استخدم المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي معتمداً على كل من وثيقة المعايير القومية للممارسات الأكاديمية للمعلّم الجامعي واستبيان تقويم الأداء التّدريسي لأعضاء هيئة التّدريس كأداة، بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 95 طالبة، وقد تمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من المتوسّط الحسابي –الإنحراف المعياري –معامل الإرتباط –النّسبة المئوية –كا2، أين وجد الباحث أن عضوات هيئة التّدريس تتقن محتويات ومهارات تخصّصها المختلفة، وأنهن ترتبطن بين أجزاء محتوى التخصّص ويتعاملن مع المادّة العلمية بأساليب مختلفة وفقا لطبيعة الموقف والمتعلّمين، وقد أوصى الباحث بعقد دورات تدريبية وورش عمل لتطوير كفايات التّدريس، ووضع نظام فعّال وملزم لتقويم أداء عضوات هيئة التّدريس.

30.1. دراسة (خطوط رمضان 2010):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على أهم صيغ التّقويم الّتي يعتّمدها أساتذة الرّياضيات في المرحلة الثّانوية، أين استخدم المنهج الوصفي التّحليلي معتمداً على إستمارة كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 112 أستاذ، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من التّكرارات والنّسب المئوية، وقد استنتج الباحث في دراسته أنّ الأساتذة يواجهون عند تطبيقهم لاستراتيجيات التّقويم صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التّكوين في مجال التّقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، وكذا ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت مع ارتفاع عدد التلاميذ،

وقد أوصى الباحث بضرورة تكوين الأساتذة في مجال التّقويم التّربوي وكيفية تطبيق استراتيجياته.

.31.1. دراسة طلال نجم عبد الله النعيمي وشكر محمود سعيد المولى (2009):

هدفت الدّراسة إلى تقويم الممارسات التّدريسية لمعلّمي ومعلّمات التّربية الرّياضية للمرحلة الإبتدائية في مدينة الموصل، أين استخدم المنهج الوصفي بأسلوب المسح معتمداً على إستبيان كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها159 معلّم ومعلّمة بواقع 65 معلّم و94 معلّمة، حيث تمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من الوسط الحسابي- الإنحراف المعياري– الوسط المرجح لإيجاد حدة الفقرة– الوزن النسبي– معامل الإرتباط البسيط (بيرسون)–تحليل التّباين– إختبارT لعينتين غير مرتبطتين– إختبار شيفيه، وقد توصّل الباحث في دراسته إلى امتلاك معلّمي ومعلّمات التّربية الرّياضية في مدينة الموصل قدرا كافيا من الممارسات التّدريسية لدرس التّربية الرّياضية، مع تفوق معلّمو التّربية الرّياضية بالممارسات التّدريسية على المعلّمات باستثناء محور إدارة الصّف والتعامل مع التّلاميذ، وقد أوصى الباحث في الأخير بأن تقوم مديريات النّشاط الرّياضي والكشفي والإعداد والتّدريب بالتّنسيق مع جامعة الموصل بفتح دورات تطويرية تخصّصية للكادر التّدريسي.

.32.1. دراسة محمد محمود شبيب حسن (2004):

هدفت الدّراسة إلى التحقّق من أثر التّدريب في تحسين وتطوير الممارسات التّقويمية لمعلّمي الصّفوف الأوّلية، أين استخدم المنهج التجريبي معتمداً على مقياس الممارسات التّقويمية كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 13 متدرب، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من المتوسّط –النّسبة المئوية- كا2، وقد وجد الباحث في دراسته أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في الأداء على مقياس الممارسات التّقويمية لمعلّمي الصّفوف الأولى لصالح البعدي، وقد أوصى في الأخير بضرورة عقد دورات تدريبية مؤهلة لمعلّمي الصّفوف الأوّلية في مجال التّقويم تعتّمد على الإحتياجات التّدريبية لهم، وضرورة إعادة النّظر في برامج إعداد معلّم الصّفوف الأوّلية ليشمل الخبرات والمعارف المناسبة لتلميذ الصّفوف الأولى.

.33.1. دراسة (حمود، 2003):

هدفت الدّراسة إلى الوقوف على واقع التّقويم التّربوي المعمول به والسائد في مؤسسات التّعليم الثّانوي، أين استخدم المنهج المسحي الوصفي معتمداً على الإستبيان كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 210 أستاذ بطريقة عشوائية، وقد تبيّن للباحث أن أستاذ التّعليم الثّانوي ليس له الإطلاع الكافي بالتّقويم وأنواعه، وأنّ غالبية

الاساتذة يعرفون التّقويم على أنّه تقويم التّلميذ من حيث النّتائج المحصل عليها، وأن أغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التّقويم وهو التّقويم الإجمالي (التحصيلي).

.34.1. دراسة لوسي موجنو(Mougenot, 2013) :

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على التّقويم المقارب من وجهة نظر النّشاط التّقويمي للمعلّمين وتطور سلوكات الطلاب، أين استخدم المنهج شبه التجريبي معتمداً على كل من الإستبيان- المقابلات مع الطلبة_ بناء جهاز للحفاظ على الأداء الوظيفي كأدوات للبحث، وقد توصّل الباحث أن التّقويم التّكويني يسمح من إبراز التقدّم ليس على الفور ولكن أثناء تسلسل التّعلم، وأنّ الطلاب أكثر وعياً بمعايير التّقييم وتوقعات المعلّم، وكذا وجد أن التّقويم التّكويني ساعد في تعزيز تقويم الأقران والتّحكم بمعايير الملاحظة.

.35.1. دراسة عبد اللطيف الباشا (Abde Al-Latif Al-Basha, 2012):

هدفت الدّراسة إلى تقويم منهاج اللّغة الإنكليزية للصف الخامس من التّعليم الأساسي وفقا للمعايير الوطنية لوزارة التربية، أين استخدم منهج تحليل المضمون معتمداً على تحليل مضمون كتب منهاج اللّغة الإنكليزية كأداة بحث طبّقها على أساتذة التّعليم الاساسي للصف الخامس للغة الانكليزية، وقد تبيّن للباحث أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات آراء المعلّمين حول المعايير العامّة والمتوسّط المفترض، وأنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات آراء المعلّمين حول المعايير العامّة لمضمون كتب منهاج اللّغة الانكليزية وفق لجنس المعلّم، وقد أوصى الباحث في الأخير بتدريب معلّمي اللّغة الإنكليزية وتحسين كفاءاتهم من خلال كورسات تدريب المحاضرات.

. 2.الدراسات الأجنبية:

.1.2. دراسة جونيس وآخرون (Günes, G, and all 2010) :

هدفت الدّراسة إلى تحديد مدى أهمية التّقويم الذّاتي للمعلّمين حول الكفايات التكنولوجية، بالمدارس الابتدائية، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على الإستبانة كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 281 معلّم ومعلّمة، وقد تبيّن للباحث أن التّقويم الذّاتي للمعلّمين جاء بدرجة كبير، وكشفت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر النوع ومتغيّر التخصّص، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر الخبرة عندهم.

2.2. دراسة ستيجنز (Stiggins, 2001):

هدفت إلى معرفة الممارسات السّائدة لدى المعلّمين في التّقويم الصّفي، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي عبر استبانة طبقت على 2293 ملما ومعلّمة، وقد أظهرت النّتائج أن الطابع الغالب على ممارسات المعلّمين في التّقويم الصّفي هو عامل قياس التّحصيل الدّراسي للطالب عن طريق الاختبارات، ولا يزال مجهود الطّالب والمشاركة الصّفية وتقدّم الطّالب في المقرر خلال الفصل الدّراسي عوامل مهمة لدى المعلّمين، ويشير ستيجنز إلى أن ثلثي عيّنة المعلّمين يرون أنّ جهد الطّالب وقدرته العقلية وتقدّمه في المقرر يجب أن تستخدم في تقويم مستوى تحصيل الطّالب.

.3. التعقيب على الدراسات التي تناولت موضوع التقويم:

تناولت هذه الدراسة موضوع التقويم من جوانب متعددة، منها ما تعلق بأنواع التقويم ومنها ما تعلق بالاستراتيجيات والأساليب الحديثة في التقويم ومنها ما تعلق بتقويم كفاءات المجالات التقويم وغيرها من الجوانب الأخرى، حيث اشتركت هذه الدراسات في طبيعة المنهج (وصفي) وكذا أدوات الدراسة (استبيان، مقابلة)، في حين أن نتائج الدراسات تباينت فيما بينها لأسباب متعددة ومختلفة.

ثانيا: الدراسات التي تناولت موضوع التدريس ومنهجية المقاربة بالكفاءات:

. 1.الدراسات المحلّية والعربية:

.1.1. دراسة (خطوط رمضان 2016):

تهدف الدّراسة إلى معالجة الجوانب المرتبطة بتقويم الأداء في ظل التّدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، أين استخدم المنهج الوصفي التّحليلي معتمداً على استقراء الأدب التّربوي السّابق، وقد استنتج الباحث أن معظم المعلّمين مازالوا يعتّمدون الطّرق التّقليدية في عملية التّقويم، فضلاً عن عدم استخدامهم للإختبارات الأدائية، وقد أوصى الباحث إلى ضرورة تكوين الأساتذة في مجال التّقويم التّربوي، وكيفية تطبيق الجيّد لاستراتيجيات التّقويم المعتّمد على الأداء، بالإضافة إلى استغلال الملاحظة في عملية التّقويم.

.2.1. دراسة (معرف مراد 2016):

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن واقع عملية تنفيذ مقاربة التّدريس بالكفاءات في التّعليم الثّانوي، ومدى مواكبتها للإصلاحات الّتي شرعت فيها، أين استخدم المنهج الوصفي الّذي يرتكز على طريقة جمع المعلومات

للإستكشاف، وذلك بتطبيق المقابلة والّتي كانت مقيّدة على عيّنة قوامها 20 أستاذ للتّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي يدرّسون مادتي الرّياضيات واللّغة العربية، وقد استنتج الباحث في دراسته أنّ الكثير من المعلّمين يستخدمون الأدوات التّقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها، ويستخدمون أيضاً العوامل غير المرتبطة بالتّحصيل الدّراسي بشكل كبير في تقدير درجة طلبهم في المقرر.

.3.1. دراسة (مقاتل ليلى 2016):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على واقع الإصلاحات والوقوف على مدى تحقيقها لأهدافها، ومعرفة مواطن القوة والضعف في المنظومة التّربوية، حيث استخدم المنهج الوصفي التّحليلي معتمداً على إستبيان متكون من 30 سؤالا كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 121 أستاذ وأستاذة، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في التّكرارات والنّسب المئوية، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ المناهج التّربوية الجديدة أصبحت أحدث من الّتي سبقتها، وتوصّلت أيضاً إلى كثافة المناهج التّربوية وعدم توافقها والحجم السّاعي، وكذا عدم توافق محتوى المناهج التّربوية الجديدة والأهداف الموضوعة لها.

.4.1. دراسة خديجة عبد الله علي بصفر (2010):

هدفت الدّراسة إلى تفعيل دور المتعلّم في تجميع المعلومات وصنع سلوكيات في العملية التّعليمية، وتقويم المتعلّم تقويما مستّمر، أين استخدم المنهج الوصفي التّحليلي، وقد وجد الباحث في دراسته عدم التوازن بين النمو الكمي والكيفي، وضعف الصلة بين برامج التّعليم العالي والجامعي، مع انخفاض الكفاءة الدّاخلية لنظام التّعليم العالي، وقد أوصى الباحث بالإهتّمام بعملية تقويم مخرجات التّعلم والتّقويم المتّمركز حول المتعلّم، ومراعاة الترابط الرأسي والأفقي بين مواضيع التخصّصات الدقيقة لمنع التداخلات والتّكرارات، مع الإهتّمام بتصميم محتوى البرامج الأكاديمية للأقسام المختلفة لتحسين الجودة بمؤسسات التّعليم العالي والنوعي.

.5.1. دراسة (بن فرج المطيري عيسى 2010):

هدفت الدّراسة إلى تحديد كفايات التّقويم المستمر اللاّزمة للمعلّمين بالمرحلة الابتدائية، وقد استند الباحث على المنهج الوصفي معتمداً على قائمة الكفايات اللاّزمة للتّقويم المستمر واستبانة كفايات التّقويم المستمر على عيّنة بحث قوامها250 معلّما، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في-ANOVA-إختبار شيفيه للمقارنات البعدي، وقد استنتج الباحث في دراسته أن التّقويم المستمر نظام تقويمي تدريسي يتطلب 82 كفاية يجب أن تتوفّر في المعلّم

حتىّ يستطيع أن يتعامل معه، وبالتالي يستطيع أن يوظّفه عملية التعليم والتّعلم بالشّكل الصحيح ، وأوصى الباحث بإدراج مادة جديدة ضمن مقرّرات كليّات التّربية تعنى بتدريس لوائح ونظم وزارة التّربية، وإدراج تدريس مفاهيم التّقويم المستمر ومتطلّباته ضمن مقرّرات التّقويم التّربوي وطرق التّدريس.

.6.1. دراسة (جغدم بن ذهيبة 2009):

هدفت الدّراسة إلى معرفة مدى مساهمه طريقة المقاربة بالكفاءات في الرفع من مستوى أداء مدرّس التّربية البدنية و الرّياضية بالمرحلة الثّانوية، أين اعتمد الباحث على المنهج المنهج الوصفي مستخدما المقابلة الشّخصية، الاستبيان، إستمارة أندرسن للمشاهدة والتّقييم كأدوات على عيّنة بحث قوامها 178 مدرّس، 03 من الموجّهين، 45 تلميذ، وقد وجد الباحث تحسنا في مستوى أداء مدرّس التّربية البدنية والرّياضية، وقد أوصى الباحث بتوفير الوسائل التّعليمية اللاّزمة في جميع المؤسّسات التّربوية وذلك لإعطاء الأستاذين الفرصة الكافية للتنويع في الأنشطة الرّياضية، وكذلك دعى إلى الرفع من الحجم السّاعي لحصّة التّربية البدنية والرّياضية إلى أكثر من ساعتين.

.2. الدراسات الأجنبية:

.1.2. دراسة أوجو (Ojo, 2015):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على عوائق تدريس التّربية البدنية والرّياضية في المدارس الثّانوية في نيجيريا، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي بعد أن استخدم الاستبانة لجمع المعلومات من عيّنة تكوّنت من 90 معلّما للتربية البدنية، وقد أظهرت النّتائج أن عوائق تدريس التّربية الرّياضية كانت وفقا لحجم تأثيرها(ترتيبها) ترتبط بكفاءة المعلّمين، والجنس، والتسهيلات والإمكانيات المتاحة، ومدى اهتّمام الطلبة في التّربية الرّياضية، بينما جاء كبر حجم المناهج كأقل العوائق لتدريس التّربية الرّياضية، وأوصت الدّراسة بأهمية توظيف معلّمين ذو كفاءة عالية ومدربين رياضيين في جميع المدارس الأساسية والثّانوية في نيجيريا.

.2.2. دراسة جينينغز (Jennings, 2002) :

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على المشكلات الّتي تواجه معلّمي التّربية البدنية والرّياضية بمدينة كالفورنيا، وقد تكوّنت العيّنة من 120 معلّما ومعلّمة (70معلّمل، 50 معلّمة) من معلّمي المدار المتوسطة، وقد أفضت النّتائج إلى وجود تأثير المشكلات المالية كالرواتب والحوافز في أداء المعلّمين بالإضافة إلى وجود

مشكلات يعاني منها المعلّمون تعود إلى المؤهلات والتّدريب والممارسات الّتي تحسن عملية تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التّعلم.

.3.2. دراسة إلين (Elin, 1996) :

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على أهمّ الاستراتيجيات الّتي يمارسها معلّمو التّربية الرّياضية في التّدريس واشتقاقهم للنتاجات التّربوية وقدرتهم على تنفيذها، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي واختار عيّنة مقصودة تكوّنت من 12 معلّما، نصف المعلّمين خبرتهم 08 سنوات فأكثر ونصفهم الآخر سنة خبرة أو أقل، حيث استخدم الباحث المقابلة والملاحظة كأداتين لجمع البيانات، أين كشفت النّتائج أن هناك فروقا بين المعلّمين ذوي الخبرة وغيرهم من المبتدئين في اختيار الإستراتيجيات التّدريسية واشتقاق الأهداف الّتي تراعي الفروقات بين الطلبة.

3. التعقيب على الدراسات التي تناولت موضع التدريس ومنهجية التدريس بالكفاءات:

تطرقت الدراسات المتعلقة بالتدريس إلى الطرق والأساليب المتبعة في مختلف التخصصات، أما الدراسات التي تناولت التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فقد بحثت في مخرجات هذه المنهجية، وكذا مدى تحقق الأهداف المسطرة بعد تبنيها، حيث توافقت معظم الدراسات في المنهج والأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة، في حين توافقت بعض الدراسات مع بعضها في النتائج واختلف أخرى.

ثالثا: الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءات المهنية والخصائص الشخصية للأستاذ:

1. الدراسات المحلّية والعربية:

.1.1. دراسة (شقرة يونس، 2020):

هدفت الدّراسة التّعرف على درجة امتلاك الكفايات التّدريسية بالنّسبة لأساتذة التّربية البدنية والرّياضية في المرحلة المتوسّطة التابعين لمديرية التّربية لوسط الجزائر العاصمة، أين اعتمد المنهج الوصفي التّحليلي على، وقد طبّق مقياس كفاءات التّدريس على عيّنة بحث تكوّنت من 56 أستاذا من كلا الجنسين، وتمثّل الوسائل الإحصائية في الإتساق الدّاخلي (ألفا كرونباخ) –الإنحراف المعياري- إختبار(ت) لحساب الفروق –القيمة الإحتّمالية(Sig) –إختبار التّباين(ف)، وتمّت المعالجة عن طريق برنامج SPSS النسخة 20، وقد استنتج الباحث في دراسته أن أستاذ التّربية البدنية والرّياضية في المرحلة المتوسّطة يمتلك مستوى عال من الكفايات التّدريسية، وتوصّل أيضاً إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التّدريسية تُعزى

إلى كل من متغيّر الجنس وسنوات الخبرة والمؤهّل العلمي، وأوصى الباحث باستخدام قائمة الكفايات التّدريسية الّتي توصّل إليها الباحث في عملية الزيارات التّقييمية له من طرف المشرف التّربوي وكذا تقييم الأستاذ نفسه.

2.1. دراسة (خويلدي و آخرون، 2020):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على مستوى الكفايات التّعليمية الأدائية لأساتذة التّربية البدنية والرّياضية في الطور الثّانوي، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على طبّق على عيّنة بحث قوامها 100 أستاذ، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل المتوسّط الحسابي- الإنحراف المعياري- معامل الإرتباط بيرسون- معامل جيتمان- معامل الثبات ألفا كرونباخ- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية- اختبارt لعينتين غير متجانستين- النّسب المئوية، وقد تبيّن للباحث أنّ أساتذة التّربية البدنية والرّياضية يمتلكون مستويات عالية في كفايات التّخطيط والتّنفيذ مستويات متوسّطة في كفايات التّقويم، وقد أوصى الباحث على إجراء المزيد من الدّراسات في موضوع الكفايات التّدريسية لأساتذة التّربية البدنية والرّياضية في مستويات أخرى (المتوسط، التّكوين المهني، الجامعة).

3.1. دراسة (قديد عمر 2019):

تهدف الدّراسة إلى محاولة معرفة تأثير خبرة وجنس أستاذ التّربية البدنية والرّياضية على تنمية بعض العلاقات الإجتّماعية، من خلال الأداء المهاري والحركي خلال حصّة التّربية البدنية والرّياضية لدى تلاميذ الطور الثّانوي، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على إستمارة استبيان واستمارة مقابلة موجّهة للتلاميذ والبالغ عددهم 192 تلميذ، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في النّسب المئوية والتّكرارات واختبار T، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ الخبرة المهنية للأستاذ تُعدّ عاملاً مهماً أثناء عملية التّعليم في حصّة التّربية البدنية والرّياضية والمساهمة في تنمية العلاقات الإجتّماعية من خلال الأداء المهاري الحركي، وأن شخصية الأستاذ تؤثّر إيجابا على العمل الجماعي بين التّلاميذ ما يساعد في تشكيل علاقات إجتّماعية مع زملائه داخل الحصة.

4.1. دراسة (بروج كمال و حريتي حكيم 2018):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على علاقة الكفاءة التّدريسية لأستاذ التّربية البدنية والرّياضية وعلاقتها في تكوين إتّجاهات التّلاميذ نحو ممارسة النّشاط البدني والرّياضي، أين استخدم المنهج الوصفي الإرتباطي معتمداً على مقياسين الأوّل خاص بالكفاءة التّدريسية والثّاني خاص بالإتّجاهات نحو النّشاط البدني كأدوات بحث، طبّقها على عيّنة بحث قوامها 270 تلميذ وتلميذة من المرحلة الثّانوية وعيّنة مقصودة من 26 أستاذ للتربية

البدنية والرّياضية، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في المتوسّط الحسابي والإنحراف المعياري، ولم يجد الباحثان علاقة بين كفاءة الإتصال وأبعاد الإتّجاهات نحو النّشاط البدني إلاّ في خفض التوتر والتفوّق الرّياضي، ووجد أيضاً أنّه لا توجد علاقة بين كفاءة التّقويم واتّجاهات التّلاميذ إلاّ في بُعد الخبرة الجمالية.

.5.1. دراسة (علالي طالب و آخرون 2015):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على كفاءة أستاذ التّربية البدنية والرّياضية وأثره على جودة العملية التّعليمية، أين استخدم المنهج الوصفي لنوع الدّراسة المسحية، معتمداً على إستمارة إستبيانية تقيس كفاءة التّدريس كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 210 أساتذة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في معامل الإرتباط، النّسبة المئوية، الإنحراف المعياري، اختبار حسن المطابقة كا^2، وقد توصّل الباحثون إلى أنّ نقص الإلمام لدى الأساتذة بالكفاءة المهنية بما يتماشى وجودة العملية التّعليمية، وعدم مواكبته للمستجدات من معلومات حديثة في مجال تخصّصه، وقد خرج الباحثون في الأخير بمجموعة من التّوصيات أهمها ضرورة امتلاك الأستاذ للكفاءات التّدريسية الّتي تعينه على أداء واجباته المهنية.

.6.1. دراسة (بروج كمال، 2014):

هدفت الدّراسة إلى معرفة إنعكاسات الكفاءة التّدريسية لأساتذة التّربية البدنية والرّياضية على إتّجاهات التّلاميذ نحو ممارسة النّشاط الدني، أين استخدم المنهج الوصفي الإرتباطي معتمداً على مقياس الكفاءة التّدريسية ومقياس كينيون للإتّجاهات كأدوات بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 26 أستاذ و270 تلميذ وتلميذة (135 تلميذ، 135 تلميذة)، حيث تمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من المتوسّط الحسابي- الإنحراف المعياري- التّباين-معامل الإرتباط لبيرسون- إختبار(ت)، وقد تبيّن للباحث أن عامل الخبرة لا يؤثّر في تكوين الكفاءة التّدريسية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية، وأنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا للكفاءات التّدريسية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية تبعاً لمتغيّر المؤهَّل العلمي، ولا توجد كذلك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في بعد النّشاط البدني للتفوّق الرّياضي، وأنّ عامل المستوى لا يؤثّر في تكوين إتّجاهات التّلاميذ نحو ممارسة النّشاط البدني والرّياضي، وقد أوصى الباحث في الأخير على ضرورة رفع مستوى الكفاءة التّدريسية لأساتذة التّربية البدنية والرّياضية من خلال برامج تكوين خاصة، وتنظيم دورات دراسية وتدابير مناسبة من أجل تطوير مؤهلاتهم.

.7.1. دراسة (بن سعادة و آخرون، 2019):

هدفت الدّراسة إلى تسليط الضّوء على أهمية معرفة مستوى الكفايات التّدريسية لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية، ومعرفة الأداء التّدريسي المنجز من طرف أساتذة التّربية البدنية والرّياضية، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على إستمارة إستبيانية كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 30 أستاذ، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من المتوسّط الحسابي- الإنحراف المعياري- قيمة T المحسوبة، وقد تبيّن للباحث أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأساتذة للكفاءة التّدريسية ترجع إلى متغيّر المؤهَّل العلمي (ليسانس، شهادة الكفاءة)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء أساتذة التّربية البدنية والرّياضية للكفاءة التّدريسية ترجع إلى متغيّر الخبرة في التّدريس (أقل من10 سنوات، أكثر من10 سنوات).

.8.1. دراسة (بن قنّاب الحاج 2006):

وقد هدفت الدّراسة إلى معرفة وجهة نظر الأستاذ، الموجّه، والتّلميذ لطريقة تدريس مدرّس التّربية البدنية والرّياضية في المرحلة المتوسطة، أين اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بالطّريقة المسحية مستخدما كل من المقابلة الشّخصية واستمارة أندرسن للمشاهدة والتّقييم وكذا الاستبانة على عيّنة بحث قوامها 80 استاذا، 2160 تلميذ، وتمثّلت الوسائل الإحصائية المعتّمدة في النّسب المئوية، المتوسّط الحسابي، الإنحراف المعياري، التّباين، معامل الإرتباط البسيط، التّباين(F)، الدرجة المعيارية، وقد استنتج الباحث في دراسته أن مدرّس التّربية البدنية والرّياضية بالتّعليم المتوسّط غير مقنع ولا يتحكم في التّدريس ومستوى تلامذته البدني متوسط، وقد أوصى بضرورة إنشاء شبكة من المعاهد والمرافق للتدريب أثناء الخدمة موجهة للأستاذة، وكذا إقرار الهيئات المعنية بالتّربية والتّعليم بأهمية التّدريب أثناء الخدمة، وأيضاً ضمان قدرة المدارس على تطبيق نتائج البحوث.

2. الدّراسات الأجنبية:

.1.2. دراسة بستسكي (Pistesky, 1994) :

هدفت الدّراسة إلى معرفة تقدير المعلّمين أنفسهم لحاجاتهم التّربوية وعلاقتها بالجنس والمؤهَّل والخبرة، ومعرفة الفرق بين تقدير المعلّمين أنفسهم لحاجاتهم التّربوية، وقد توصّلت الدّراسة إلى حصر الإحتياجات التّدريبية للمعلّمين ضمن التّخطيط للتدريس، والتفاعل الصّفي، وإدارة الصّف، وقد أوصت (الدّراسة) بضرورة الأخذ بالمؤهَّل العلمي والخبرة والجنس في التّدريب وتقدير المعلّمين أنفسهم لحاجاتهم التّدريبية.

.2.2. دراسة هاتي وأخرين (Hattie, 1982) :

هدفت الدّراسة إلى تقويم الكفاية المهنية للطلبة المطبقين في مستوى التّعليم الإبتدائي والثّانوي في الجامعات وذلك في عاملين رئيسيين هما التّحضير للدّرس وتقديم للدّرس، وقد استعمل الباحثون إستمارة معيارية كأداة للبحث طبقت على عيّنة بحث شملت (756) طالبا منهم (304) يعدّون لمرحلة التّعليم الابتدائي و(425) يعدّون لمرحلة التّعليم الثّانوي والّذين يحصلون على دبلوم تربية بعد إكمالهم التّطبيق العملي لسنتين دراسيتين، وقد أظهرت النّتائج وجود فروق بين سنتي التّطبيق ووجود فروق بين المطبقين للمرحلة الإبتدائية والمرحلة الثّانوية، اذ تميّز المطبّقون في المرحلة الإبتدائية بأنهم أكثر مرونة ولديهم قدرة أوسع على إدارة الصّف، أمّا المطبقون في المرحلة الثّانوية فقد تميّزوا بحسن الإعداد للدّرس والتهيئة له لأنخم يملكون مهارات جيدة في مجال اختيار المادّة الّتي تناسب قدرات المتعلّمين وإثارة إنتباههم.

. 3.التعقيب على الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءات المهنية والخصائص الشخصية للأستاذ:

تطرقت الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءات المهنية إلى مختلف الكفاءات التي يتميز بها أستاذ المادة، حيث وجدت الدراسات أن بعض الكفاءات موجودة في شخص الأستاذ وأخرى ناقصة، ثم أعطت في الأخير مجموعة من الإقتراحات لتلافي تلك النقائص، في حين أن الخصائص الشخصية للأستاذ هناك من الدراسات ما وجدت أن الإختلافات بين الأساتذة تأثر في اختلاف الأداءات التدريسية وأخرى وجدت العكس، ومن الناحية المنهجية فإن أغلب الدراسات اتفقت على نوع المنهج والأدوات والوسائل الإحصائية.

رابعا. الدراسات التي تناولت موضوع المنهاج:

.1. الدراسات المحلية والعربية:

.1.1. دراسة (قدور بن شريف الشارف 2020):

هدفت الدّراسة إلى معرفة درجة توافر أهم الكفاءات المستهدفة في منهاج التّربية البدنية والرّياضية الجديد، بالإضافة إلى معرفة درجة أهم الصّعوبات الّتي تواجه أستاذ المادّة في التّعليم المتوسّط في تنفيذ المنهاج الجديد، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بنوعيه التّحليلي والمسحي معتمداً على أداة تحليل المحتوى واستبيان أراء الأساتذة والموجّهين التّربويين كأدوات بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 370 أستاذ و55موجّه تربوي، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في معادلة روبرت ماسون لحساب حجم العينة، معادلة لاوشي لحساب

معامل الإتفاق بين المحكمين، إختبار التّوزيع الطبيعي، التّكرارات والنّسب المئوية، المتوسطات والإنحرافات، اختبار ت، اختبار تحليل التّباين...، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ هناك قصور في الكفاءات المعرفية والوجدانية والمستعرضة، كما أظهرت الدّراسة أيضاً وجود صعوبات مادية وتكوينية ومفاهيمية وصعوبات متعلقة بالمتعلّم، وأوصى الباحث في الأخير بالعمل على تنويع مفردات منهاج المادّة الجديد وكذا الاعتماد على الاسلوب العلمي في تحديد مختلف الكفاءات الّتي يحتويها المنهاج الجديد.

.2.1. دراسة (دحو بن يوسف، بن لحسن محمد الأمين و موساوي علاء الدين 2020):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على مدى واقعية منهاج الجيل الثّاني في التّربية البدنية والرّياضية، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على بناء وثيقة استبيان كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 53أستاذ تربية بدنية على مستوى بلدية بسكرة، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من اختبار كأي تربيع واختبار تحليل التّباين الأحادي، وقد توصّل الباحث إلى أن منهاج الجيل الثّاني ومحتوياته والتّقويم فيه كلّها لا تتسم بالواقعية، كما أنّه لا يمكن تطبيق طرائق التّدريس المقترحة في منهاج الجيل الثّاني في التّربية البدنية والرّياضية.

.3.1. دراسة (بن شاعة سعد و آخرون 2019):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف على تقييم منهاج التّربية البدنية والرّياضية في ظل التّغيير الإجتماعي وإيجاد العلاقة بينهما، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على استبيان طبّقه على عيّنة بحث قوامها 186 أستاذا، وعولجت البينات إحصائيا باستخدام الحزمة الإحصائية spss 22، وقد توصّل الباحث إلى أنّ المنهاج لا يحقّق الأهداف التّعليمية بفاعلية من جانبها المعرفي والحس حركي، ولكنّه يحقّق الأهداف التّعليمية بفاعلية من جانبها الوجداني، وتوصّل أيضاً إلى أنّه لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التّغير الإجتّماعي ومنهاج التّربية البدنية والرّياضية، وقد أوصى الباحث في الأخير إلى الإهتّمام بإكساب التّلاميذ للمعرفة والحقائق المتّصلة بالأنشطة الرّياضية مع التّركيز على الجانب المعرفي والصحّي في مناهج المّادة.

.4.1. دراسة (بن سي مسعود لبنى 2008):

هدفت الدّراسة إلى التّعرف عما إذا كان حجم المناهج التّعليمية يسمح للمعلّمين بالتأكّد من تحقيق المتعلّمين في كل درس أو وحدة تعليمية للأهداف المنشودة، أين استخدم المنهج الوصفي معتمداً على إستمارة إستبيانية كأداة بحث طبّقها على عيّنة بحث قوامها 120 معلّم ومعلّمة، وتمثّلت الوسائل الإحصائية في كل من التّكرارات

والنّسب المئوية، وقد استنتج الباحث في دراسته أنّه بالرغم من أهمية تطبيق التّقويم التّكويني في ظل التّعليم المرتكز على الكفاءات، إلاّ أن تطبيقه في الأستاذة الإبتدائية تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص تكوين المعلّمين، نقص الوقت المخصص للحصّة الدّراسية، كثافة المناهج التّعليمية وارتفاع عدد التلاميذ، وقد أوصى في الأخير بضرورة تكوين المعلّمين تكوينا جادا فيما يخصُّ تقويم عمليات تعلّم التّلاميذ وإعطاء جانب التّقويم الأهمِّية الّتي يستحقها في برنامج التّكوين.

.2. التعقيب على الدراسات التي تناولت موضوع المنهاج:

قامت هذه الدراسات بتحليل المنهاج من مختلف جوانبه، فهناك من وجدت أن المنهاج مناسب للظروف الحالية باختلاف متغيراتها، وهناك من قال أنه توجد بعض الغموض وبعض النقائص، وأن بعض العناصر مهملة مقارنة بأقرانها، وتختلف هذه الدراسات أيضا في أدوات تحليل الاستبيان وان اشركت أهدافهم.

الخلاصة:

من أجل توضيح ما نحن بصدد القيام به في هذه الدّراسة تطرّقنا في الفصل التّمهيدي إلى إعطاء نظرة شاملة حول موضوع هذا البحث، أين عرضنا مشكلة البحث وفجوتها العلمية إنتهاءاً بطرح مجموعة من التساؤلات، ووضحنا بعد ذلك الأسباب الّتي دفعتنا إلى القيام بهذه الدّراسة من خلال عرض أهداف وأهمية الدّراسة العلمية والتّطبيقية، مرورا بالشرح الإجرائي للمصطلحات الأساسية للبحث، إنتهاءا بعرض الدّراسات المشابهة والسّابقة والّتي ساعدتنا في التّعرف على تحديد توجه البحث ، وكذا كانت كدليل لنا في اختيار المنهجية المناسبة والأدوات البحثية والإحصائية، دون أن ننسى أهميتها في التّعرف على الصّعوبات الّتي ستواجه عملنا من أجل العمل على تفاديها، مما يساعد في ربح الوقت والجهد وتوظيفهما في أمور أخرى أكثر أهمية.

إذن فقد أعطينا نظرة عامة في هذا الجزء من البحث المتمثّل في التعريف بالبحث حول الدّراسة بشكل عام، أين تمّ إبراز توجه البحث الّذي يرمي إلى تقصي الممارسة التّقويمية الّتي يؤديها الأستاذ من أجل تحديد المستويات المختلفة للمتعلمين، والّتي تساعده من جهة أخرى في تشخيص الظّروف المحيطة من أجل بناء خطط واستراتيجيات مترابطة ومتنوعة، الّتي تساعد في تحقيق الأهداف العامّة والخاصّة المرجوة.

الباب الثاني:

الجانب النظري

الفصل الأول:

التقويم التربوي

وممارساته

تمهيد:

لقد تفطّن الكثير من التّربويين بأهمية النّظام التّعليمي في تطوير وتحسين مختلف مجالات الحياة، حيث بالغوا في اهتمامهم في تحسين الظّروف المساعدة على تطوير المنظومة التّعليمية من خلال توفير الإمكانيات المادّية والبشرية اللاّزمة لسيرورة هذه المهمّة في أحسن الظروف، خاصة لما عرفه العالم من انفجار تكنولوجي هائل مسَّ مختلف القطاعات والميادين، الأمر الّذي ألزم المسؤولين على قطاع التّربية بمواكبة هذا التّطور في مختلف ميادين الحياة، ومن أجل التّأكد من السّير الحسن للعمليات التّربوية، بداية من منهاج المواد التّعليمية مروراً بالأمور الإدارية والبيداغوجية وصولاً إلى الأساتذة وعلاقتهم بالتّلاميذ ضمن الحصّة التّعليمية، كان لزامًا الإعتماد على عملية التّقويم واستراتيجياته الحديثة وتفعيل ممارساته ضمن مجالات وعناصر العملية التّعليمية بشكل خاص، حيث أكد عديد الباحثين والتّربويين بأهمية هذه الخطوة في وصف وتشخيص وعلاج كل ما يمكنه أن يعرقل سيرورة العمليات التّعليمية والتعلّمية.

ويحدث أنّه يوجد العديد من الدّراسات المهتمّة بالشّأن التّربوي والّتي تعمل من أجل تحسين مستوى التّلاميذ وتأقلمهم مع متغيرات الحياة، وأن هذه البحوث تجرى على مستوى بنية المناهج وتصورات المتعلّم، مواضيع التّقويم، وظيفة المقوم، أشكال التّقويم وأدواته وطريقة نقل نتائجه (بحث، 2012، صفحة 13)، وقد ذكرت عديد الدّراسات بأنّ التّقويم أحد المقوّمات الأساسية للعملية التّربوية، كونه يمكّن من إتّخاذ قرارات تتميّز بالدّقة والموضوعية الأمر الّذي يساهم في تحقيق الأهداف المنشودة والمتمثّلة في الكشف عن القصور وإصلاح أي خلل (خلايفية و قورداش، 2020، صفحة 266)، وقد تمّ التّعبير عن التّقويم الممارس في المقاربة الجديدة والّتي ترتكز على التنمية الشاملة للمتعلّم أنّه (التّقويم) لم يعد كالسّابق والّذي كان منحصراً على إتّخاذ القرارات، بل تعداه إلى أكثر من ذلك باندماجه ومسايرته لكل جزء من أجزاء العملية التّعليمية من بدايتها إلى نهايتها، فهذا المفهوم أعطى للتّقويم دوراً تنشيطياً وتصحيحياً مسايراً لكل أجزاء الفعل التعلّمي أكثر من إتّخاذ قرار بخصوص النّجاح أو الفشل (العبزوزي و ياحي، 2017، صفحة 79)، الأمر الّذي أعطى نظرة جديدة للعملية التّقويمية وفق المقاربة الحديثة، والّتي تحدّد كفاءة المتعلّم في أحد الميادين وليس على مكتسباته المعرفية فقط، وبهذا الخصوص صدر منشور عن وزارة التّربية الوطنية الّتي اعتبر التّقويم

ثقافة يجب ترسيخها لدى كل المتدخلين في المسار التّربوي وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي (عواريب و محجر، 2015، صفحة 28)، وتتمّة لما سبق فقد أشارت إحدى الدّراسات إلى أنّ التّقويم باعتباره أداة أساسية لا يقلّ أهمية ضمن مشروع تربوي متكامل يعتمد على مجموعة معايير بمثابة قوانين تنظّم العمل التّقويمي من أجل ضمان أعلى مستويات الدّقة والفعالية في الأداء والصّحة في الحكم لبلوغ أقصى ما يمكن من الأهداف المخطّط لها سلفاً، ولعلّ من أهم هذه المعايير الّتي يستند إليها في هذا المجال معيار النّموذج التّربوي المنشود (The Desired Model of Education) (نقيب، 2012، صفحة 35)

1.التّقويم التّربوي:

1.1. تعريف التّقويم:

1.1.1. التعريف اللغوي:

ذُكرت كلمة التّقويم مرة واحدة في القرآن الكريم لقوله تعالى:﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (سورة التين ، صفحة 597)، وعن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنّه قال: "مَنْ رَأَى مِنْكُم فِي اعْوِجَاجٍ فَلْيُقَوِّمه"، وورد في لسان العرب لابن منظور أن التّقويم: "من قوم أي صحّح وأزال العوج، وقوم السّلعة بمعنى سعّرها، وعرّفه ابن منظور على أنّه قيمة الشيء" (ابن منظور، بدون سنة، صفحة 192).

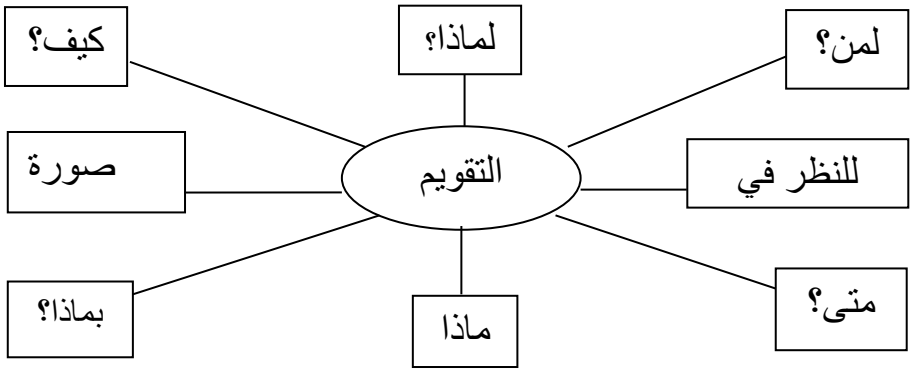
وقد نقل كل من بن عزوزي وعطاطفة (2020) عن ابن منظور أنّ التّقويم يعني الحكم على شيء ثم العمل على تحسين قيمة هذا الشي، ونقلا أيضاً عن المنجد في اللغة والإعلام معنى كلمة قوّم أي أزال الإعوجاج، وأقام المائل أو المعوجَّ أي عدّله، يقال في التّعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وقوّم الشيء أي عدّله، وقوام الأمر أي نظامه وعماده (بن عزوزي و عطاطفة، 2020).

2.1.1. التعريف الاصطلاحي:

يعرفه بنيامين بلوم (Benjamin Bloom) على أنّ: "التّقويم التّربوي إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطّرق والمواد...إلخ، وهو يتضمن استخدام المحكّات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التّقويم أمّا كميا أو كيفيا" (معوش ، 2017، صفحة 121)، وهو أيضاً : "جمع مجموعة من المعلومات الصّادقة والثّابتة وتحليلها إنطلاقاً من مجموعة المعايير

الخاصّة المحدّدة لدرجة بلوغ الأهداف، بهدف إتّخاذ قرار" (Xavi, 2006, p. p17)، ويعبّر عنه أيضاً بأنّه: "يدور حول لحظات محدّدة من التسلسل، يتمّ التّعبير عن التّعليم والتعلّم ونشاط الطّالب من حيث السلوكيات كجزء من سلسلة من المهام الّتي شكلتها قيود خارجية مختلفة (Morrissette, 2017, p. 06).

وقد أجمع أمير عبد القادر وآخرون على أنّ التّقويم هو: "تلقي مجموعة من المعلومات الوجيهة السّليمة والموثوق فيها من أجل الحكم على قيمة فعل من الأفعال، وذلك باختيار درجة التّوافق بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة المعايير المناسبة للأهداف المسطرة في البداية أو المعدلة أثناء المسار قصد إتّخاذ قرار". (أمير و آخرون، 2010، صفحة 30)، ويذكر أيضاً أن التّقويم التّربوي: "فن تقدير قيمة عملية التّعليم والتعلّم في مستوى معين بأدوات علمية، وفي مدّة زمنية محدّدة نسبياً، من أجل تعديل وتسوية مسار هذه العملية التّربوية، وإزالة وإبعاد الإعوجاج الّذي تعتريها من فترة لأخرى" (غالي و خاين، 2018، صفحة 200)، وفي هذا الشّأن نقل معوش عبد الحميد عن الشاعر عمر الخيام حول عملية التّقويم حين قال: لدي ستّة رجال أنيقين يقومون على خدمتي لقد علّموني، كل ما أعرفه أسماؤهم هي: لماذا؟، ماذا؟، متى؟، كيف؟، أين؟، من؟ (معوش ، 2017)، وملخّص كلّ هذه التساؤلات في المخطّط التّالي:



الشّكل رقم (01): يمثل مخطّط لتساؤلات عملية التّقويم

-لمن؟ (التّلاميذ، المعلّم، الإدارة، ...) -لماذا؟ (للقياس، للمراقبة، لتطوير التعليم، لتكوين المعلّم والمتعلّم، ...).

-كيف؟ (شفويا، كتابيا، أدائيا في وضع ما، ...) -للنظر في ماذا؟ (الأهداف، المحتوى، الوسائل، ...).

-صورة التقدير (أعداء، علامات، أحرف، أعداد وألفاظ، ...) -متى؟ (في بداية التعليم، في أثنائه، في نهايته).

-ماذا؟ (المعلومات، المهارات، النتائج، القدرات، ...) -بماذا؟ (وسائل التّقويم، أنواع الإختبارات، ...).

وحسب ما جاء في التعاريف السّابقة يتبين لنا أن التّقويم هو علمية موضوعية ممنهجة ومقننة، تتكون من مجموعة من العناصر المترابطة والمنسجمة فيما بينها، هذا الإنسجام يمكننا من الحصول على معطيات ومعلومات قيمة تساعدنا في الحكم على قيمة العمل المنجز، أي أن الممارسة التّقويمية في الوسط التّربوي الّتي تعتمد على الأداة المبنية وفق الشّروط العلمية والمناسبة لهدفية التّقويم والّتي يقوم بها المقوم الكفء، تمكن من الحصول على المعلومة المراد التوصل إليها حسب ما خطط له سلفاً، الأمر الّذي يساعد في إتّخاذ القرار الصائب بخصوص الأداء المنجز، أمّا بتعزيز البرنامج أو رفضه أو تعديله، وهذا كله يكون مرافقا للعملية التعلّمية التّعليمية في كامل مراحلها.

2.1. مفهوم التّقويم التّربوي:

إنّ التّقويم في مفهومه العام وكما اتفق عليه عديد الباحثين في هذا المجال أنّه وسيلة موضوعية ليست الّتي هي جزئية أو انطباعية، بل هي مجموعة عمليات منظّمة ممنهجة، رغم تعقيدها تنطلق من ملاحظة الممارسات الفعلية وقياسها إنطلاقاً من شبكة من المقاييس، من أجل الكشف عن حقيقة التّأثير الكلي أو الجزئي لبرنامج من البرامج أو مشروع من المشروعات المراد تقييمها، وتكون من جهة قاعدة لاتّخاذ قرارات داخل المؤسسة المدرسية بشأن التلميذ، وتكون من جهة أخرى أداة تواصل اجتماعي بين هيئات التّدريس والإدارة التّربوية والآباء، فالتّقويم يسمح بمعرفة شاملة للعينة الخاصّة للتّقويم بفضل أداة التّقييم والّتي تشكل وسيلة لتحديد الأدوار وتوزيعها على المتدربين (الدريج و اخرون، 2011، صفحة 152)(Aatila, 2007, p. 12)

ويرى عمر نقيب (2012) أن كلمة "تقويم" قد استخدمت للدلالة على مفاهيم وأنشطة مختلفة، فإن هذا الاستخدام المتعدد يدفع كل من يسعى إلى فهم طبيعة التّقويم لمواجهة شبكة معقدة من المفاهيم والدلالات، ولعل من أهم أسباب اختلاف التعاريف اختلاف النظرة إلى طبيعة العملية التّقويمية: مما تتكون؟ وما الهدف منها؟ ولكن على الرغم من ذلك، فإن أدنى مكونات التعريف تحظى بإجماع المهتمين به، فـــاعتبار التّقويم العملية المنهجية المنظّمة لجمع المعلومات وتحليلها لإصدار أحكام محددة، هو الجزء الوحيد من التعريف الّذي يوافق عليه الجميع، أمّا ما يذكر من مكونات التعريف وعناصره بعد هذا فيخضع_ كما سبقت الإشارة إلى ذلك_ إلى طبيعة النظرة إلى العملية التّقويمية والهدف منها.

إذا فالتّقويم التّربوي بمفهومه المشترك لمختلف الميادين يقصد به جمع وتحليل البيانات بالطّرق العلمية الموضوعية لاتّخاذ القرارات المناسبة، أمّا في مفهومه الدقيق الّذي يختص بجانب أو مجال معين فهو يعالج ذلك المجال وفق عناصر وأجزاء وطبيعة المجال المراد تقويمه.

3.1. أنواع، خصائص ووظائف التّقويم:

1.3.1. أنواع التّقويم:

تتعدد أنواع التّقويم حسب الأسس الّتي يعتمدها الباحثون والتّربويون والأساليب الّتي يتناولون بها موضوع التّقويم، فمثلا هناك تقويم بحسب وقت إجرائه متمثلا في التّقويم التمهيدي، التطويري، التتبعي، النّهائي، وهناك التّقويم بحسب الشمولية ويصنّف إلى التّقويم الكلي والجزئي، وهناك من يعتمد التّقويم بحسب الشكلية والمصّنف إلى التّقويم الرسمي والتّقويم غير الرّسمي، ويوجد تقويم آخر بحسب المعلومات والبيانات الّذي ينقسم إلى التّقويم الكمّي والتّقويم النّوعي، وأحيانا أخرى نجد التّقويم بحسب القائمين به والّذي يتمثل في التّقويم الداخلي والتّقويم الخارجي والتّقويم الداخلي والخارجي معاً، وكذا يوجد التّقويم بحسب الإمتداد المكاني الّذي يصنّف إلى التّقويم الواسع والتّقويم المحلي، وهناك تقويم يبحث في معالجة البيانات والّذي يصنّف إلى التّقويم الوصفي والتّقويم المقارن والتّقويم التحليلي، وهناك نوع أخر بحسب الموقف والّذي ينقسم بدوره إلى التّقويم المعتمد على الأهداف والتّقويم البعيد عن الأهداف، وتقويم آخر بحسب فلسفته ويصنّف الى التّقليدي وآخر إجرائي كما أن هناك أساليب أخرى لتصنيف التّقويم والمتمثّلة في التّقويم الذّاتي والتّقويم الموضوعي (سلطاني، 2017، صفحة 146)، وأشهر هذه الأنواع نجد:

1.1.3.1. التّقويم التشخيصي:

تقول كل من بزقراري نوال وجوال كريمة أنّ هذا النّوع من التّقويم يكون في مرحلة انطلاق العملية التّعليمية وذلك لمعرفة قدرات التّلاميذ التّحصيلية ومدى تملكه للمكتسبات القبلية (معارف، مصطلحات، مهارات...إلخ) وارتباطها بالوضعية الجديدة، وقدرة التّلميذ على توظيفها في بناء المعارف الجديدة ومن ثمة فإن التّقويم في هذه المرحلة يقوم بوظيفة توجيه التعلّمات الّتي تسمح للمدرس بان يتأكد من امتلاك المتعلّم للكفاءة القبلة لبناء تعلّمات جديدة وذلك من أجل ضمان انطلاقة سليمة وموفقة (بزقراري و جوال، 2017).

والتّقويم في المقاربة بالكفاءات لا يركز على التّقويم الختامي فحسب، بل أنّه يعطي أهمية للتّقويم التشخيصي باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب قبل انطلاق العملية التعليمي، التعلّمية وأثناءها وليس فقط بعد انتهائها (محمد شريف و زبدي، 2017، صفحة 58)، ومن أهداف التّقويم التشخيصي من منظور استثماري قبل بدء دورة معينة، يمكن للأستاذ تحديد وجود أو عدم وجود المهارات الضرورية (الشّروط الأساسية) لمقاربة تعلّم وحدة تدريس جديدة، ويحدّد أيضاً مستوى إتقان أهداف دورة لوضع الطّالب في نقطة الانطلاق الأنسب، ويساعد كذلك على تصنيف الطلاب إلى مجموعات منفصلة وفقا لخصائص ومعايير محددة (Nadeau, s.d, p. 05).

فهذا النّوع من التّقويم في العملية التّعليمية التعلّمية هو إجراء يقوم به المدرّس في بداية أي دورة تعليمية أو مقطع تدريسي، وذلك من أجل الوقوف على مستوى التّلاميذ ومدى استعداداتهم الذهنية والنّفسية والاجتماعية لتلقي مختلف المعارف الضرورية.

2.1.3.1. التّقويم التكويني:

التّقويم التّكويني هو عملية منظّمة تتم في أثناء تكون المعلومة (أثناء التّدريس وخلال الفصل الدّراسي) وتهدف إلى تصحيح مسار العملية التّربوية للتلميذ والتحقّق من فهمه للمعلومة الّتي مر بها وبيان مدى تقدّمه نحو الهدف المنشود" (بحث وتربية، 2012، صفحة 09)، وقد استعمل بلوم (BLOOM 1968) بسرعة مفهوم التّقويم التّكويني لتعلّمات التّلاميذ، وهذا بتحديد تغذية راجعة من طرف الأستاذ نحو التّلاميذ الّذين لا يتحكمون بعد في المعارف المحدّدة، وهذا بوضع خطط بديلة من أجل تصحيح تعلّمات هؤلاء التّلاميذ (لوبيز، 2012، صفحة 52)، ومن منظور CERI فالتّقويم التّكويني يطوّر مهارات معرفة كيفية التعلّم من خلال التّركيز على عملية التعلّم والتّعليم بالمشاركة النّشطة للطلاّب، من خلال أيضاً مهارتهم في تقويم الأقران، ثم في مساعدتهم في تطوير الإستراتيجيات المناسبة لتعلّمهم (CERI, 2008 , p. 03)، ويهدف التّقويم التّكويني حسب رأي بعض الباحثين إلى تقديم تغذية راجعة مستمرة عن جميع عناصر منظومة التّعليم بجميع مراحلها وخطواتها، وبيان مؤشّرات القوّة والضّعف في كل منها وتعديل ما قد يوجد من مواطن القصور أولاً بأول وبشكل بنائي متراكب، وهذا ما يساعد في تشكيل التعلّم حيث لا يزال يوجد وقت وفّرصة أمام التّلاميذ لتدارك

النقائص، هذا النهج للتّقويم المستمر يسمح لنا بتخفيف أو القضاء على الارتباك المحيط باستخدام هذا المفهوم (غالي و خاين، 2018، صفحة 203) (أندرسون و كرازوول، 2006، صفحة 163_188)(جغدم، 2009، صفحة ص47).

يمكننا اعتبار التّقويم التّكويني النّوع الّذي ركزّت عليه كثيرا منهجية التّدريس الجديدة أين حظي بقسط وافر من اعادة النّظر في كيفية تفعيله، كونه المرحلة الأهم والّتي يمكن التعديل على ضوئها، بما أنّها عنوان المسايرة والمتابعة للعملية التّعليمية الّتي تهدف إلى متابعة عملية اكتساب الكفاءة خلال كل جزء من أجزاء عمليات التعليم.

3.1.3.1. التّقويم الذاتي:

التّقويم الذّاتي عملية يمكن من خلالها تقدير الطّالب لجودة إنجازاته مقابل أهداف التعلّم، وهي خطة مختلفة لتحسين جوانب معينة (Morrissette, 2017, p. 10)، ويمكن أن تتّخذ عمليات التّقويم الذّاتي للمدارس أشكالًا متنوّعة يهتم إلى حد كبير بتوفير المساءلة الخارجية(van der Bij, 2017, p. 27) ، فالتّقويم الذّاتي يتميّز بمشاركة التّلاميذ في تحديد مستويات ومحكّات يستخدمونها في الحكم على أعمالهم، وبذلك إصدار أحكام تتعلّق بمدى تحقيقهم للأهداف المعلن عنها سابقا، أي أنّه وسيلة للمراقبة والضبط الذاتي (العرنوسي، 2016، صفحة 348).

هذا يعني من وجهة نظرنا أن التّقويم الذّاتي يعمل فيه المتعلّم على تحديد مستواه إنطلاقاً من معايير ومستويات محدّدة مسبقاً، أين تساهم هذه العملية في تعزيز ثقة الطّالب بنفسه وتشجعه على العمل أكثر، ومن جهة يحدّد المتعلّم النقاط الأساسية لكيفية العمل مما يسمح له بتغطية تقويمية شاملة لطلبته.

4.1.3.1. تقويم الأقران:

نقل كمال عويسي عن علام صلاح الين محمود (2004) أن هذا الأسلوب يشبه إلى حد كبير التّقويم الذّاتي وهو جزء من التّقويم البديل أو الحقيقي، يتمّ ذلك من خلال قيام كل طالب بتقييم أعمال زملائه والهدف من كلا النّوعين تحديد الأهداف التّالية: (كمال عويسي، 2020)

-زيادة إستقلالية الطلبة.

-فهم الطّالب للمادّة الدّراسية فهما عميقا.

-تحويل الطّالب من متلق سلبي إلى مقيّم.

-توضيح مفهوم الذّاتية وإصدار الأحكام للطالب.

ولعلّ من أهم هذه المعايير الّتي يستند عليهما غير أنهما يختلفان في طبيعة الحكم، فعلاقة التّلاميذ فيما بينهم والاختلاف في المستوى الدّراسي وكذا السياق الّذي يجرى فيه التعليم، قد ينتج عنه حكم ذاتي وليس بموضوعي، لذا وجبت الحيطة والمراقبة الجيدة عند تطبيق هذا النوع (العرنوسي، 2016، صفحة 349)، فالتّقويم بالأقران هو التّقويم المتبادل بين التّلميذ وزميله، بحيث يقوم التّلميذ بتحديد مستوى امتلاك المهارة لزملائه إنطلاقاً من معايير محدّدة مسبقاً، ما يتيح للتلميذ المشاركة في العملية التّقويمية وكذا إحساسه بقيمته النّفسية والوظيفية كعضو فعّال في العملية التّدريسية.

5.1.3.1. التّقويم التّحصيلي:

في نهاية كل مرحلة تعليمية أو سنة دراسية، يعتمد المدرّس على التّقويم التّحصيلي من أجل وضع محصّلة جرد للكفاءات المكتسبة أو تركيب للتعلّمات، ومنه تتخذ القرارات التّوجيهية للتلميذ حسب مكتسباتهم، بعد منحهم لعلامة أو إشهاد (بحث وتربية، 2012، صفحة 12)، وأنّ طبيعة التّقويم التّجميعي (التّحصيلي) تتعلّق بأهداف علمة لأنّه يتيح صدار حكم نهائي عن التطورات أو التّوجهات العامّة لإنجازات المتعلّمين خلال مرحلة تكوينهم (غالم، 2019، صفحة ص587)، ويقول عنه أنّه ذلك النّوع الّذي يأتي في آخر العملية التّعليمية أين يتمّ التّركيز فيه على النّتائج أو المردود، حيث يسمح هذا النّوع من التّقويم من تصنيف المتعلّمين إلى مستويات، وكذا تبيان ما إذا كان للمتعلّمين الحق في نيل درجة معينة أو الإنتقال إلى مستوى أعلى من السّابق (فيرم، طش، و شاربي، 2018، صفحة 55).

إذن فالتّقويم التّحصيلي هو الخطوة الأخير في التّقويم بشكل عام، يفضي إلى التّعرف على النّتائج النّهائية من أجل الإقرار بمدى تحقق الأهداف المسّطرة، وعليه يصادق السّادة القائمون على عملية التّعليم والتّقويم على منح شهادتهم بأحقية امتلاك المتعلّمين للكفاءة المطلوبة.

6.1.3.1. التّقويم التتبعي:

يأتي هذا التّقويم بعد التّقويم النّهائي (التّحصيلي) حيث إن تقرير البرنامج والسّير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع لما يتمّ إنجازه، بحيث يمكن تغير بعض آليات التّقويم المستخدم من قبل ويمكن قياس النّتائج الّتي تحدث من البرنامج (سمور، 2015، صفحة 80)، والتّقويم التتبّعي هو ذلك النّوع الّذي يتمّ بعد التّقويم الختامي، أين تكمن مهمته في مسايرة البرامج والوقوف على أثار نتائجها بعيدة المدى، ويعمل على اقتراح الحلول للمشكلات الّتي تعيق سيرورة البرنامج (سهل، 2018، صفحة 84).

4.1. مفاهيم مرتبطة بالتّقويم والعلاقة بينهم:

1.4.1. المفاهيم المرتبطة بالتّقويم:

إرتبط التّقويم بمجموعة من المفاهيم كالاختبار والقياس والتّقييم، والّتي تربطهم علاقة الجزء من الكل، أي أنّه لا يمكن أن نقوم بالقياس قبل أن نقوم بالاختبار، وكذلك لا يمكن القيام بالتّقييم دون الاعتماد على القياس، كما أنّه لا يمكننا أن نُقوّم دون اللّجوء إلى التّقييم، هذا وسنتطرق إلى هذه المفاهيم ونشرح علاقتها الوظيفية التكاملية الموجودة فيما بينها.

1.1.4.1. الإختبار:

هو أداة علمية تتكون من مجموعة من الشّروط والمعايير، تساعد في الوقوف على مستوى التّلميذ ومدى امتلاكه لسمة معينة المراد قياسها (الفرطوسي، 2019)، وقد حددت وزارة التّربية الكويتية مجموعة من المعايير الخاصّة بالاختبار الجيد منها: الصّدق، الثّبات، الموضوعية، الوضوح، العدالة، الواقعية وسهولة التطبيق (التوجيه الفني، 2013، صفحة 24)، والاختبار ذلك السّلوك الّذي يطلب من المتعلّم إنجازه وفق شروطه ومعايير مناسب لهدفية الاختبار، والّذي يساعد في تحديد مستوى المتعلّمين بعد تحليل نتائجه.

2.1.4.1. القياس:

يعرَّف القياس على أنّه تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار من المقاييس المدرجة، وقد بنى هذا التعريف على فكرة ثورندايك السائدة والّتي تقول إن: "كل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه" (بخاري، 2010، صفحة 279)، والقياس عملية تحويل النّتائج الوصفية إلى أرقام بناء على قواعد وشروط معينة، أي

التّعبير على الأحداث بلغة كمية (في صورة رقمية) (الفرطوسي، 2019)، وقالت إيمان دركي أنّ القياس: "العملية الّتي نحصل من خلالها على قيمة رقمية "درجة" لصفة من الصّفات أو خاصية معينة وفقا لبعض المعايير والمحكّات (دركي إيمان، 2017، صفحة 200).

لنفهم من كل ما سبق أنّ القياس تقدير كمّي لصفة من الصّفات الّتي أجري عليها الاختبار، وهذا بوضع مقياس يتلاءم والصّفة أو السّمة المراد قياسها من أجل تحديد القيمة العددية لهذه السّمة.

3.1.4.1. التّقييم:

هي العملية الّتي يتمّ فيها إصدار الحكم على نجاح العملية التّعليمية ومدى بلوغها لأهدافها المسّطرة، وكذا كشف النّقاط الموجود في العملية التّربوية، تعتمد هذه العملية على مجموعة أدوات واختبارات بناءاً على الأهداف والسّمات المراد قياسها (بحث، 2012، صفحة 08)، ويعتبر التّقييم عملية إصدار أحكام بشأن تعلّم التّلاميذ، بعد جمع المعلومات والأدلّة اللاّزمة لتحديد مستوى الإنجاز (Harien, 2007, p. 1)، وقد اجتمع رأي كل من جرينيل (Grinnel) وأرمسترونج (Armstrong) ومايك ويلز(Mike will) على أنّ مصطلح التّقييم يعني الطّريقة الأكثر تنظيما لتحديد مدى نجاعة الأهداف الّتي تم تصميمها، واستخدام البيانات المحصّل عليها في التّغذية العكسية التّقويم التكويني (محمد، 2014، صفحة 49)، وفي حين يمكن أيضاً اعتبار التّقييم القدرة على تحليل الأداءات والإستراتيجيات الفعّالة عقب حدوث عملية التعلّم (الويشى، 2013، صفحة 104).

من خلال ما ذكرناه سابقا يمكننا اعتباره (التّقييم) عملية إبداء الرأي أو الحكم على النّتائج المحقّقة ومدى تطابقها مع الأهداف المصمَّمة في بداية العملية التّربوية، هذا الرأي يكون مبنيا على أسس ومعايير علمية موضوعية ومقصودة تتناسب مع الأغراض الّتي وضع(التّقييم) لأجلها (الأغراض والأهداف)، ومن ثمّة استثمار هذا الحكم لأجل استخدامه في التّغذية الرّجعية خلال التّقويم التّكويني.

2.4.1. علاقة بعض المفاهيم بالتّقويم:

1.2.4.1. علاقة التّقييم بالتّقويم:

هناك خلط بين المصطلحين في الوسط التّربوي، غير أنّ الاختلاف هو أن التّقويم الأكثر تداولا كونه الأعم والأشمل أين يقصد به التّصحيح والتّعديل، في حين أن التّقييم يدل على إعطاء قيمة للشيء، ما يعني أن

التّقييم هو التقدير والتّثمين في حين أن التّقويم هو التعديل والتصحيح بعد مرحلة التقدير (مزهور سليم، 2019، صفحة 7)، أي أن الفرق بين المصطلحين هو علاقة الجزء من الكل، حيث أن التّقييم مرحلة من مراحل التّقويم والمتمثل دوره في تحديد قيمة الأشياء أمّا دور التّقويم فهو إتّخاذ القرار المناسبة.

2.2.4.1. القياس والتّقويم:

ويعتمد التّقويم أساساً على عملية القياس، أي أنّه لا يوجد تقويم بدون قياس (التوجيه الفني، 2013، صفحة 5)، فالخطوة الجوهرية في عملية التّقويم هو تعيين الأهداف الجوهرية أي أن التّقويم يتضمن إجراءات كثيرة، في حين أن القياس هو إحدى إجراءات أو وسائل التّقويم، وهو (القياس) يعني إجراء منظّم ومرتب أعدّ لقياس مختلف العمليات التّربوية كما وكيفا(سمور، 2015، صفحة 69)، وقد اختصرا لوسوانت وروبينغيه (Lecointe et rebinguet) هذه العلاقة بأن التّقويم هو: "قياس الفوارق" (Lecointe & Rebinguet, 1990, p. 27.)، أي أنّ القياس هو إحدى الخطوات الأساسية من خطوات أو مراحل عملية التّقويم، والّتي تكمن وظيفتها الأساسية في تحويل مختلف أشكال البيانات إلى معلومات رقمية(كمية).

5.1. مراحل التّقويم التّربوي:

يمرّ التّقويم التّربوي بمجموعة من المراحل والمتمثّلة في التّالي: (بن السايح، العدد 14، صفحة 167)

1.5.1. القياس: ويتمثل في جمع المعلومات حول التّلميذ ومقارنة مع ما تحقق ومع ما يجب أن يتحقق، كما يمكّن القياس من تنظيم وتحليل المعطيات لتفسيرها اعتمادا على مجموعة من المعايير أو سلالم التقدير.

2.5.1. الحكم: تقدير قيمة منتوج التّلميذ بوضع علامة نهائية تعبر عن نتيجة الحكم.

3.5.1. القرار: يبني على الحكم والتفسير وفيه يتمّ تحديد المعارف الغير متحكم فيها جيدا، مدى فاعلية أداة القياس المستعملة ومدى وملاءمتها للأهداف المسطرة، ومدى فاعلية طرائق العمل بالنّسبة للمعلّم.

6.1. المراحل الّتي طبعت نظام التّقييم ومراقبة العمل المدرسي للتّلاميذ في الجزائر: (النشرة الرسمية، 2010، الصفحات 03-04)

1.6.1. المرحلة الأولى ما قبل 1988:

تناولت المرحلة مفهوم مراقبة العمل المدرسي للتّلاميذ وأهدافه ولكن بإيجاز، دون تناول الأبعاد

الأساسية لتقويم عمل التّلاميذ، باعتباره جزء من العملية التّعليمية ومرحلة من مراحلها الأساسية.

2.6.1. المرحلة الثانية من 1989إلى1997:

تبلورت في هذه المرحلة أسس نظام التّقويم، واعتبره الوسيلة الّتي تُبرز أثر التعلّم، والكشف عن الجوانب القوّة والضّعف، كما تم توضيح مصطلح التّقويم المستمر وتحديد مفهومه، حيث شمل على الملاحظة اليومية لنشاط وعمل التّلاميذ، وكذا التمارين والفروض اليومية والأسبوعية والاختبارات الدورية.

3.6.1. المرحلة الثالثة من 1998 إلى 2004:

جاء مفهوم وأهداف التّقويم في سياق المناشير السّابقة، إلاّ أنّ انتقال التّلاميذ وتدرجهم صار خاضعا لمقاييس بيداغوجية دون غيرها، مع الإشارة إلى الإنحرافات الّتي لحقت بالتّقويم لا سيما بعد توحيد المواضيع على مستوى المؤسسة، المقاطعة ثم الولاية.

4.6.1. المرحلة الرابعة من 2005:

ما يميّز هذه المرحلة هو الإصلاح الّذي عرفه نظام التّقويم البيداغوجي الّذي جاء ليساير المقاربة الجديدة، لذلك فإنّه يختلف من حيث المبادئ والأهداف والغايات مع أنماط التّقويم السّابقة، أمّا من حيث الأشكال والوتيرة فقد احتفظ بأشكال التّقويم السّابقة مع التعديل في الوتيرة.

7.1. خصائص التّقويم التّربوي والوضعية التّقويمية:

لكي يؤدي التّقويم التّربوي دوره الجوهري في التّطوير والتّجديد المستمر للعملية التّعليمية يجب أن يتّسم بمجموعة خصائص تتضمّن ما يلي:

1.7.1. خصائص التّقويم التّربوي: هناك خصائص لمواصفات تتميّز بالجودة من الضّرورة بما كان مراعاتها ومنها: (الربيعي، 2016، الصفحات 261-262)

1.1.7.1. الموضوعية Objectivité: ويقصد بها الدّقة في الإجراءات واعتماد المقاييس العلمية البعيدة عن التّأثير الذّاتي أو الانطباعات الشّخصية.

2.1.7.1. الملائمة Relevance: أن تتلاءم وتتناسب أدوات وإجراءات التّقويم مع موضوع التّقويم.

3.1.7.1. الشمول Comprebension: أن تشمل الدّراسة جوانب الموضوع والعينة بشكل كامل.

3.1.7.1. الثّبات Reliabitiy: يقصد به الحصول على نفس النّتائج عند تكرار القياس.

4.1.7.1. الصّدق Validity: أي يصمم التّقويم لما قصد تقويمه.

5.1.7.1. السهولة Praeticicabity: إمكانية إجراء القياسات بسهولة ضمن الإمكانيات المتاحة.

6.1.7.1. الوضوح Clearance: العمليات والإجراءات والبيانات والنّتائج واضحة وغير قابلة للتغييرات.

2.7.1. خصائص الوضعية التّقويمية:

حيث أنّ كلّ تقويم أصيل ينبغي أن يستوجب لمعاني وأهداف التعلّم، وأن يتميّز ببعض الخصائص، وكل وضعية يجب أن تكون سليمة وتجنّد المكتسبات القبلية، حيث ترتبط بكفاءة أو كفاءتين وتؤدي بذلك إلى إنتاج شخصي، بحيث تكون في متناولهم وقابلة للتّقويم، تقرأ على سلّم معياري خاص بها (أمير و آخرون، 2010، صفحة 92).

8.1. أهمية، أهداف، ووظائف التّقويم التّربوي:

1.8.1. أهمية التّقويم التّربوي:

التّقويم التّربوي باستراتيجياته وأساليبه الجديدة يساهم في تطوير العملية التعليمة، فهي الطّريقة العلمية الّتي تعمل على مرافقة العملية التّعليمية وتعديل مسارها، وهي مؤشّر هام للتّعرف عل مدى كفاءة المناهج التّعليمية وطرق التّدريس وإعداد المعلّم، أي أنّها تمنح معلومات وبيانات بالغة الأهمية لكلّ المعنيين بالشّأن التّربوي، وذلك لما توفّره من معلومات تتعلّق بمدى كفاءة مدخلات ومخرجات العملية التّعليمية وكفاءة الطّرق والأساليب والأدوات التّعليمية المعتمدة، فهي ترتكز أساساً على واقع ما تعلّمه الطلبة، بشكل يضمن جودة العملية التّربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلّم لأغراض التعلّم ونتاجاته (الحريري، 2010 ، الصفحات 178-179) (البشير و برهم، 2012، صفحة 02)

ومن وجهة نظر غالي العالية وخاين محمد (2018) فإنّ المعلّم لا يمكنه الإستغناء عن التّقويم، حيث يعتبر التّقويم هو المرشد الموجه لأداء المعلّم، فمن خلاله يتمكّن المعلّم من تحديد ما إذا كانت أساليبه وطرائق تعليمية مناسبة، أم عليه الإستعانة بأساليب وطرائق التّعليم أخرى، كل ذلك يظهر للمعلّم من خلاله نتائج تقويمية لمتعلّميه ومدى استجابتهم فيحكم بما يتناسب مع هذه النتائج، سواء على أدائه كمعلّم، أو على أداء

متعلّميه (غالي و خاين، 2018).

التّقويم التّربوي شديدة الأهمية بما كان لأي عنصر من عناصر العملية التّربوية خاصةً، فبالنّسبة للمعلّم تكمن أهميته في التحقّق من مدى اكتساب الكفاءات المطلوبة والمحدّدة مسبقاً في الأهداف المرسومة، في حين تتمثّل أهمية التّقويم بالنّسبة للمتعلّم في التّعرف على نقاط ضعفه وقوّته ما يعزّز ثقته في نفسه من أجل تخطّي صعوبات التعلّم ما يرفع من مستواه الدّراسي، أمّا المكانة الّتي يحوزها التّقويم بالنّسبة للمنهاج فهو يساعد في تحديد فاعلية المنهاج والبرامج والطّرق والأساليب ومدى ملائمتهم لمستوى التّلاميذ، دون أن ننسى أهمية العملية التّقويمية بالنّسبة للإدارة التّربوية في التّأكد من صحة القرارات المتخذة ومدى فاعلية قيام الإدارة بمهامها البيداغوجية على أكمل وجه.

2.8.1. أهداف التّقويم:

جاء عن مجموعة من الباحثين أن أهداف التّقويم تختلف وتتعدّد حسب نوعية التّقويم، حيث تهدف عملية التّقويم إلى تقديم عدد أكبر من الملاحظات والمتابعات، لتحديد نقاط القوّة والضّعف وتقديمها للجهات الفاعلة من أجل مساعدة الطلبة وتحفيزهم على التعلّم (Audet, 2011, p. 10)، وللتّقويم مجموعة من الأهداف تعمل على تحقيقها منها: (مركز نون، 2011، صفحة 218)

_الحكم على قيمة الأهداف التّعليمية الّتي تتبناها المدرسة

_تحديد نقاط القوّة والضّعف من أجل تعديل المسار التّعليمي.

_تحقيق مبدأ الفروق الفردية بعد التّعرف على التّلاميذ من مختلف جوانب شخصيتهم.

_تعزيز قدرات التّلاميذ ودفعهم للاكتشاف قصد التعلّم.

_مساعدة المعلّمين على إدراك مدى فاعليتهم في التّدريس وفي مساعدة المتعلّمين على تحقيق أهدافهم.

3.8.1. وظائف التّقويم:

وقد ذكر (بشقة، 2017) نقلا عن سرحان أن وظائف التّقويم تمثّل فيما يلي:

أ-التّقويم حافز على الدّراسة والعمل.

ب-التّقويم يساعد على وضوح الأهداف.

د-التّقويم يساعد المعلّم في التّعرف الجيّد على تلاميذه ما يساعد على حسن توجيههم.

ه-للتّقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها.

و-للتّقويم وظائف إدارية مهمّة.

ز-التّقويم يساعد على توعية الجماهير بأهمية التّربية والمشاركة في حل المشكلات.

ح-للتّقويم دور في الارتقاء بمستوى التعليم.

9.1. أسس التّقويم ومبادئه:

يتأسس التّقويم على مجموعة من المبادئ يستهّل بتحديد الغرض من التّقويم، ثم يتمّ اختيار وإعداد أدوات القياس المناسبة للغرض من التّقويم (الصّدق-الثّبات الموضوعية)، بعد أن يكون المقوّمُ على دراية كاملة بخصائص عملية التّقويم، والتزامه ببرنامج التّقويم وأخلاقياته والاهتمام بالأهداف الأساسية للتّحصيل الأكاديمي، ليختتم بعد ذلك بتقديم تقرير حول عملية التّقويم، الذي يشتمل على معلومات وافية تسّهل متخذي القرار على القيام بالإجراء المناسب (التوجيه الفني، 2013، صفحة 07).

10.1. نماذج ومجالات التّقويم:

1.10.1. نماذج التّقويم التّربوي:

وترى خطيب زوليخة أنّ: "عملية التّقويم ليست مبنية من فراغ بل تستند إلى نماذج تربوية تحدّد معالمها قصد الوقوف على فاعلية البرامج ومدى تحقيق الأهداف المسّطرة" (خطيب زوليخة، 2018، صفحة 78) ، وقد ذكر حلمي أحمد عبد الوكيل (2001) بعض النماذج الغربية وهي كما يلي:

1.1.10.1. نموذج تقويم الأهداف:

إرتبط هذا النّموذج برالف تايلور Ralf Tyler الّذي استخدمه في جامعة ولاية أوهايو بكولومبس بالو.م.أ، ويعتمد النّموذج للتّعرف على فاعليته البرامج ومدى تحقيقه لأهدافه.

2.1.10.1. نموذج E.S.E:

لمركز دراسة التّقويم بكاليفورنيا ويرتبط هذا النّموذج لمارفين الكين Marven Alkin، ويتكون من أربعة مراحل وهي: تقويم الإحتياجات، تخطيط البرامج، تقويم تكويني، تقويم تجميعي.

3.1.10.1. نموذج CI PP:

ويرتبط هذا النّموذج بعالم التّقويم ستافيل بيم Stuffel Bean وينقسم إلى أربعة أنواع هي: الظّروف المحيطة، المدخلات، العمليات والطّرق، المخرجات.

أمّا بخصوص النّماذج العربية فقد أُصدرت ورقة عمل حول نماذج تقويم المنهج لمجموعة من التّربويين العرب، ضمن متطلّبات مقرّر برنامج الماجستير في المناهج وطرق التّدريس، حيث أبرزت مميّزات وعيوب كل نموذج، وهذه النماذج هي: (الصلال، 2016، الصفحات 9-15)

4.1.10.1.نموذج أحمد حسن اللّقائي:

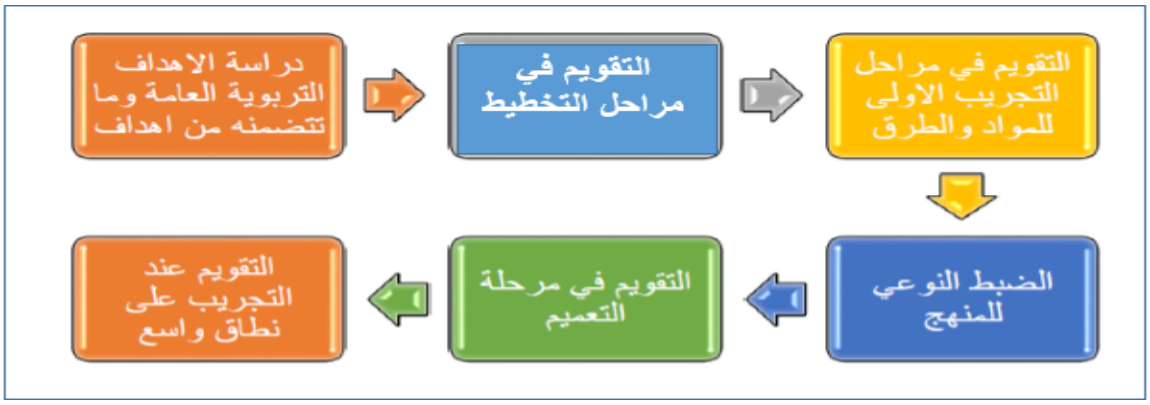
وضع اللّقائي تصورًا واضحاً لخطوات تقويم المنهج فظهر في صورة نموذجاً للتّقويم البنائي، ويتمّ هذا التّقويم في خطوات محددة، ويمكن تلخيصها في الجدول التّالي:

جدول رقم (01): يمثّل خطوات تقويم المنهج في صورة تقويم بنائي للّقائي.

الخطوة	توضيحها
دراسة الأهداف العامّة للتّربية	يبدأ التّقويم بدراسة الأهداف العامّة للتّربية، ومن خلال دراسة الأهداف النّوعية وتعد المواد التّعليمية، والكتب المدرسية.
التّقويم في مراحل التّخطيط	يقوم المخطّطون في هذه المرحلة بالمراجعة المستمرّة والتّعديل إلى أن يشعروا بأن الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التّدريس تم تخطيطها وتحديديها وفق المعايير الّتي وضعوها.
التّجريب الأوّل	بعد أن يتمّ إعداد المواد التّعليمية وإنتاجها ومراجعتها تبدأ مرحلة التّجريب المبدئي للمواد التّعليمية وطرق التّدريس، وذلك بتطبيقها في عدد محدّد من المدارس والفصول، ثم يقوم المسؤولون بالتّجريب المبدئي بتقويم النّتائج الّتي توصّلوا إليها.
التّجريب على نطاق واسع	بعد الانتهاء من مرحلة التّجريب الأوّل ودراسة نتائجها يمكن تجريب (المنهج المطوّر) على نطاق واسع يشمل عدد من المشكلات والظّروف الّتي يمكن أن يواجهها المنهج.
التّقويم النّهائي	عندما يتوّصل المختصّون إلى نتائج التّجريب على نطاق واسع ويشعرون أنّ النّتائج الّتي تمّ التّوصل إليها مقنعة ومحقّقة للأهداف يتمّ التّقويم النّهائي للمنهج، وبذلك يتمّ

	الحكم على المنهج من حيث نوعيته ومدى فعاليته.
الضّبط النّوعي للمنهج المطوّر	إذا أثبتت فعالية المنهج في التّجريب الأول والتجريب الموسع، فلا بد من أن يخضع للمراجعة مرة أخرى والتّعديل أثناء عملية تنفيذه في المدارس حيث تظهر بعض المستحدثات بعد التّطبيق، والّتي لا تظهر من خلال التّجريب الأول والمّوسع.

ويمكن تلخيص الخطوات في الشّكل التّالي:



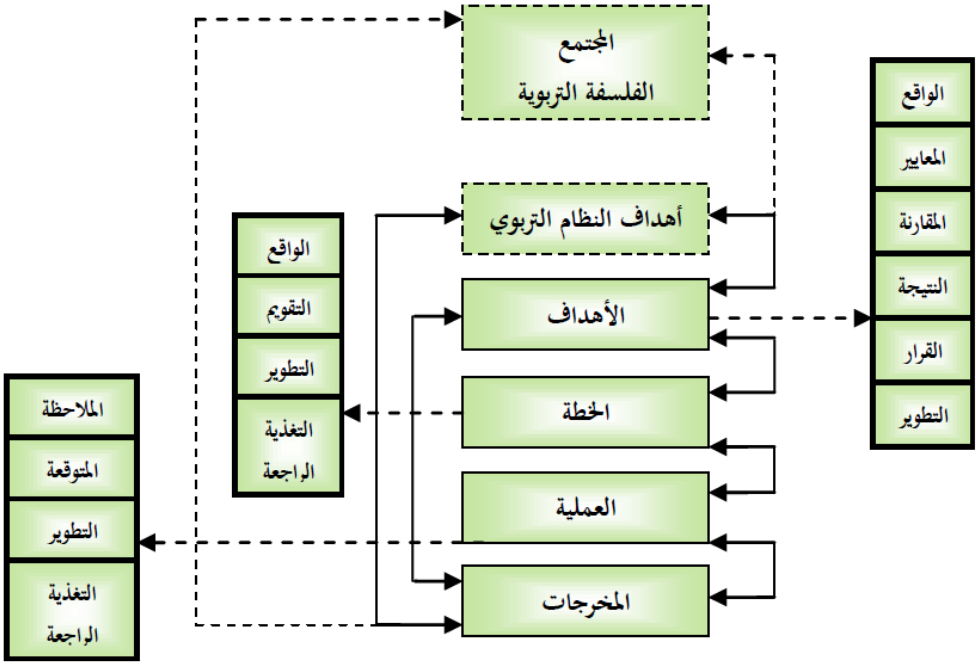
شكل (02): مخطّط لتصور نموذج أحمد حسن اللّقائي

حيث يتميّز هذا النّموذج باشتماله على نوعين من أنواع التّقويم البنائي والنّهائي، في حين أنّ عيوب النّموذج كانت في افتقاده للتّقويم المبدئي للتّعرف على خصائص المتعلّمين ورغباتهم واحتياجاتهم.

5.1.10.1. نموذج الصانع وزملاؤه:

هو عبارة عن تصوّر منظّم ومسبق لعملية التّقويم يشمل الإطار النّظري الشّامل للتّقويم، ما يجعل المقوّم على دراية بالمعلومات الّتي تتعلّق بمدخلات وعمليات ومخرجات البرنامج التّربوي من أجل إتّخاذ القرار، فقد قام الصّانع وزملاءه بوضع نموذج لتقويم البرنامج التّربوي في الوطن العربي سمي "نموذج التّقويم التّطويري المستمر للبرامج التّربوية"، حيث يصلح أيضاً لتقويم بنائي للمنهج، بما أن التّقويم عملية مستمرة تكون فيه التّغذية الرّاجعة أساساً للتّطوير في كل مرحلة من مراحل البرنامج، حيث حدّد الصّانع أربع مراحل لتقويم البرنامج، وهي تقويم الأهداف ثم تقويم الخطّة وبعدها تقويم عمليتي التّعليم والتعلّم إنتهاءاً بتقويم المخرجات، وقد تميز النّموذج بمراعاته لخصائص وفلسفة المجتمع

وشموله على جميع عناصر المنهج، في حين تمثّلت عيوبه في كونه لم يوضح المقصود من العمليات وشموليتها لأدوات واستراتيجيات التّدريس، والمخطّط التّالي يوضح شكل النّموذج:



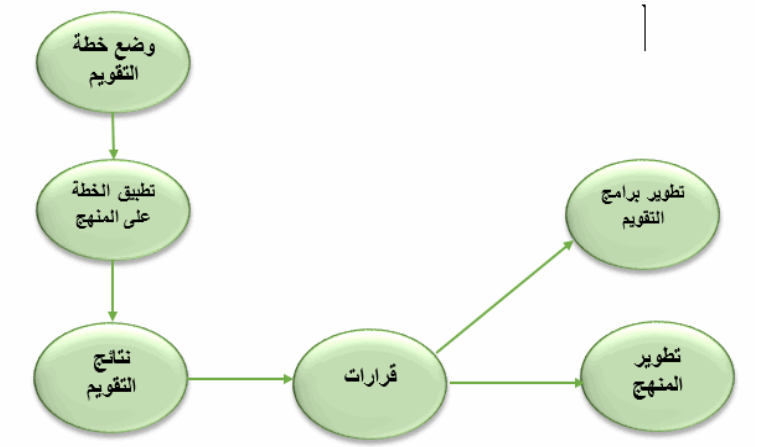
شكل رقم (03): يوضح مخطّط لنموذج الصانع وزملاءه

6.1.10.1. نموذج إبراهيم مهدي الشلبي:

ويسمى بنموذج "التّقويم النّهائي للمنهج"، حيث تقوم فكرة المنهج على أن التّقويم يكون في نهاية تنفيذه والّذي يكون بقصد معرفة جدوى التطوير لأخذ قرار، يساعد هذا التّقويم في البناء السّليم للمنهج لأنّ هذا النّموذج يطبّق على كل مرحلة من مراحل المنهج بشكل منفصل يجرى عليها تقويم نهائي، ما يساعد في إعطاء صورة شاملة عن إيجابيات وسلبيات المنهج بجوانبه النّظرية والتّطبيقية والتّقويمية.

يقوم هذا المنهج على ست مراحل، بداية ببناء برنامج التّقويم ثم تطبيق الخطة على المنهج، تليها بعد ذلك نتائج التّقويم ثم إتّخاذ القرارات، إنتهاءا بالمرحلة الخامسة والسادسة المتمثّلة في تنفيذ القرار ونتائجه، ويتميّز هذا النّموذج بأنّه يعطي صورة وافية عن مميزات كل مرحلة من مراحل البرنامج على صعيد النّظرية والتخطيط والتطبيق والتكوين، وأن حصيلة هذا النّموذج يتكون من منهج وبرنامج قوي مطور، في حين

تمثّلت عيوب النّموذج في التكلفة المرتفعة لإجراءه خاصة بتوصل عملية التّقويم إلى نتائج واضحة، وفيما يلي شكل نموذج التّقويم النّهائي للشبلي:



شكل رقم (04): يوضح مخطّط لنموذج التّقويم النّهائي للشبلي

لقد تعدّدت نماذج التّقويم واختلفت من باحث لآخر، اختلفت من حيث تباين زوايا منظور كل باحث وذلك حسب الظّروف المحيطة المتمثّلة في طبيعة المجتمع، من حيث التفكير والإمكانيات المتوفّرة وخاصة نوعية الأهداف المراد تحقيقها والمرتبطة بغيات ومرامي كل منظّمة أو مدرسة أو غيرها...، وتواجد الإختلاف أيضاً في تقسم أجزاء العملية التّعليمية أو التّقويمية، فهناك من أعطى أهمية لجزء عن بقية الجزاء، وهناك من أعطى اهتماما أقل بدمج بعض الاجزاء مع بعضها في مرحلة واحدة، وهناك من أعدم هذا الاهتمام وذلك بعدم تبني جزء معين بحجة أنّه ليس بالضّرورة أخذه بعين الإعتبار، إلاّ أنّ الإتّفاق الحاصل بين هذه النماذج هو الهدف المشترك لعملية التّقويم، وهو تقويم كل مرحلة والخروج بتشخيص لكل جزء من أجزاء العملية التّقويمية، من أجل التّعرف على نوعية المشروع بشكل عام من حيث مكامن الضعف أو القوّة فيه.

2.10.1. مجالات التّقويم التّربوي:

يدخل التّقويم التّربوي ضمن مجموعة من المجالات الّتي يعمل على تشخيصها ومعالجتها من أهمها:

1.2.10.1. تقويم المنهج:

أشار كل من بن عزوزي إيمان وعطاطفة بن عودة إلى أنّ: "المنهج التّربوي يتضمن مجموعة من

الجوانب منها أهدافه من حيث ارتباطه بفلسفة المجتمع والأهداف العامة للتربية ومدى شموليتها وتوازنها ووضوحها للتّلاميذ أثرها في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلّمين" (بن عزوزي و عطاطفة، 2020، صفحة 223)، لنفهم من ذلك أن تقويم المنهج هو التحقّق من سلامة وتوازن الأهداف العامة المرتبط بفلسفة المجتمع الّتي تعمل(الأهداف) على إحداث التغيرات المرغوبة على مستوى التّربية العامة الّتي تتميّز بعمقها التراثي والانتمائي لدى المتعلّم.

2.2.10.1. تقويم المعلّم:

نقلت غربية سمراء(2017) عن كل من مروان أبو حويج (2001) وخير الدين هني (1999) أنّه وباعتبار تقويم المعلّم أحد مجالات التّقويم فهو يعتبر أبرز القوى المؤثرة على مردود المتعلّم والعملية التّعليمية ككل، أين يهدف إلى الكشف عن مدى ما تحقّق على يديه من أهداف وغايات حدّدها في خطّته التّربوية، ويوضّح مدى سلامة المسار التّدريسي وحجم التّأثير الّذي يتركه في تعامله مع المتعلّمين من حيث التّدريس والتّوجيه والارشاد، ويبين لهم مستوياتهم المعرفية والادراكية ويحدّد لهم درجة مسؤولياتهم في حالات النّجاح أو الإخفاق (غربية، 2017).

ما يعني أن تقويم المعلّم يساهم بشكل كبير في تحسين أداه المهني والشّخصي، الأمر الّذي يعزز بشكل تلقائي من تلبية احتياجات متعلّميه العلمية والمهاراتية والشّخصية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبمعلّمهم.

3.2.10.1. تقويم المتعلّم:

يقول كل من دحدي إسماعيل ومزياني الوناس(2017) أنّ التّلميذ هو العنصر الأساسي لمنظومة التّعليم ولا يمكن أن يختلف اثنان على موقعه الّذي يأخذه فيها كما يقال إنّ التّلميذ محور العملية التّعليمية التعلّمية، وهذا يعني أن فشل التّلميذ في التعلّم يؤدي إلى فشل عملية التّدريس، وهذا ما يؤكد أنّ التّقويم عملية هامّة وشاقّة في آن واحد تتطلّب تكوينا جيداً لكل من هو مسؤول على هذه العملية حتىّ يتمكّن من مراقبة كل المجالات والجوانب الّتي تمسّها هذه العملية (دحدي و مزياني، 2017).

فالكل يعي أهمية التّقويم وبشكل خاص التلميذ، لماذا؟ لأنّه يحدّد مشواره الدّراسي ومكانته البيداغوجية والعلمية في القسم وفي المؤسسة، وتزداد أهمية تقويم المتعلّم كونه المقياس الأهم الّذي يستدل به في معرفة مستوى أداء المؤسسة وبخاصة طاقميها الإداري والتّربوي.

4.2.10.1. تقويم الإدارة التّربوية:

ونقلت أيضا غربية سمراء(2017) عن مروان أبو حويج أنّ التّقويم يتعلّق هنا بمدى تحديد نوع الإدارة والسّلوك الإداري للمتدرّبين، وقيس مدى فاعلية الإدارة في تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة، وتقويم الممارسات الإدارية والفنّية للمديرين في إطار المسؤوليات والمهام الّتي تشتمل عليها الإدارة، وغالبا ما يتمّ التّقويم للإدارة باستخدام صحائف التّقدير الذّاتي للمديرين أو بواسطة تقويم المعلّمين أو الطالبة أو الموجهين التّربويين وفق أدوات ومعايير تصمّم لهذا الغرض (سمراء غربية، 2017).

الإدارة باعتبارها همزة وصل بين مختلف الفاعلين في العملية التّعليمية والتّربوية، تؤثر وبشكل كبير في العملية التّعليمية والتعلّمية، أين تتمثّل مهمتها في تنظيم عمليات الاتصال بين مكونات العلمية التعلّمية والمراقبة المستمرة وتسجيل كل الأمور الإدارية والتعدّد بسيرورة العملية التّعليمية والتعلّمية.

2.أدوات وأساليب التّقويم:

.1.2. أدوات التّقويم: أدوات التّقويم من أهم المؤشّرات الّتي تدلّ على مصداقية وموضوعية عملية التّقويم، فالأداء جزء أساسي لعملية التّقويم، كونها لا تخلو من أداة تقويم على الأقل، ومن بين هذه الأدوات نجد: (العرنوسي، 2016، صفحة 304).

1.1.2. الاختبارات: أدوات تستخدم للتّعرف على مدى تقدّم الأهداف.

2.1.2. الملاحظة: أداة تعتمد على حاسة النّظر تستعمل لوصف الظاهرة بالعين المجردة.

3.1.2. قوائم الرصد: أداة تقويمية تحتوي على عدد من النقاط.

4.1.2. سلالم التقدير: وهو سلّم متكون من عدد من الدرجات.

5.1.2. الاستبيانات: أداة لكشف عن معلومات وأراء وميول الأفراد.

6.1.2. المقابلات: وتكون شفهية للحصول على المعلومات وتدوينها.

7.1.2.دراسة حالة: وسيلة جمع معلومات عن فرد يتصف بسوء التكيف أو الخجل أو الانطواء، أو التخلف الدّراسي، من أجل تفسير سلوكه والبحث عن الحلول الّتي تعيده إلى الحالة الطبيعية.

8.1.2. دفتر المتابعة (ملف الإنجاز) LE PORTFOLIO:

1.8.1.2. تعريف ملف المتابعة:

يعرّف أعضاء (مكتب التربية، 2013) على أن دفتر المتابعة يعتبر سجلا أو مجلدا تحفظ فيه أعمال التلميذ، بحيث تختلف هذه الأعمال حسب مستوى وتخصص التلميذ، ويحتوي الملف على وثائق تعرض إنجازات التّلاميذ ومدى تقدّمهم، ويمكن أن يشكل دفتر المتابعة وثيقة مفيدة لتشكيل ملمح التّلميذ ومعرفة جوانب قوته وضعفه.

ويرى كل من دحدي اسماعيل ومزياني الوناس: "أن البرتوفيليو تجميع هادف ومنظّم لأعمال الطّالب وإنجازاته عبر فترة زمنية محددة، تم مراجعتها في ضوء محكمات محدّدة للحكم على مدى تحقيق أدائه لمعايير الجودة المنشودة" (دحدي و مزياني، 2017، صفحة 124)، فقد وجدت هذه الأداة منذ زمن بعيد، وكان استعمالها في الأصل في المجال المهني، وهي تكمّل السيرة الذّاتية للعامل (CV)، وقد كيّفت هذه الأداة حسب طبيعة الميدان التّربوي، فأصبحت إحدى الأدوات الحديثة المستخدمة في التّقويم الواقعي بشكل خاص.

.2.7.1.2. مرحل إعداد ملف الإنجاز:

هناك مراحل أساسية يمكن توضيحها فيما يلي: (مكتب التربية، 2013، صفحة 01)

-تحديد أهداف الملف: تختلف أهداف الملف باختلاف نوعه، وعلى المعلّم تحديد نوع الملف في البدء، ثم صياغة وتحديد الأهداف من استخدام الوثائق بصورة جيدة.

-إعداد الوثائق: يقوم المعلّم باختيار مجموعة من الوثائق الّتي يحتاجها المتعلّم في تعلّمه، ويستحسن عنصر الحداثة والارتباط بالهدف عند الانتقاء.

-جمع الوثائق وعرضها: بعد جمع الوثائق المحدّدة، يتمّ عرض مكونات الملف، هذه العملية في غاية الأهمية، حيث يجب مراعاة فيها مكونات الملف (المقدمة، السيرة الذاتية، الجزء الرئيسي، الملاحق الصور ...)، مع حسن ترتيبها وتنظيمها حسب الأولوية وبين الكم والنوع.

3.7.1.2. محتويات ملف المتابعة:

يحتوي الملف على مجموعة من الوثائق المتنوّعة وهي: (شنار، 2016، الصفحات 21-22)

-تقارير ومقابلات: هناك مقابلات تجرى بين الطّالب والمعلّم أو الطّالب وزملائه أو أحد أفراد المؤسسة، حيث يقوم بكتابة تقارير حول هذه المقابلات، من أجل حفظ المعلومات والعودة إليها وقت الحاجة.

-الصور الضوئية: استخدام التصوير المرئي خاصة للمعلومات الّتي لا يمكن كتابتها.

-مواد سمعية وبصرية: تستخدم في تسجيل الكثير من أعمال الطلبة كالمقابلات مثلا.

-أنشطة جماعية: تساهم الأنشطة الجماعية في توضيح إسهام كل طالب في إطار الجماعة، حيث تعمل هذه الأنشطة على تنمية المهارات الاجتماعية الّتي وجب تسجيلها وتضمينها.

-تقديرات وتقارير حول مشاهدات: هناك أنشطة تطلب مشاركة الطلبة، مثل البحث والتخطيط والإلقاء والمشاهدة لكتابة تقارير حولها، لتنمية المهارات التنظيمية والبحثية للطلبة.

-تقارير الطلبة: تتضمن ملخصات كتب أو بحوث أو مؤتمرات أو أفلام وثائقية.

-مشروعات: تكون جماعية أو فردية مثل تقارير حول بيانات أو تقارير بحثية...

-أوراق العمل: تعتبر مدخلا مناسبا لملفات الإنجاز المتمثّلة في تعريف الكلمات والمعاني، القوانين، وغيرها.

4.7.1.2. تقويم ملف المتابعة:

نقلا عن الفتلاوي(2014) أن تقييم الملفات المتابعة يتطلب إعداد محكّات يستند إليها في الحكم على استخدام الطّالب للمهارات والمعارف المرجوة، ويجب أن يكون الطلبة على علم بهذه المحكّات للعمل على تحقيقها، وأن تقييم محتويات ملفات الإنجاز قد يحظى باهتمام أكبر من تقييم الملفات كوحدة متكاملة، وذلك لأنّ تقييم المحتويات يساعد الطّالب في التّعرف على جوانب القوّة والضّعف في أعماله، ويعمل على تحسين أدائه في كل منها ومراقبة تقدّمه ذاتيا، مما يساعد في التّقويم التشخيصي والبنائي للطلبة (شنار، 2016، صفحة 23)، ومن أهم معوّقات تطبيق التّقويم والتّقويم المستمر بشكل خاص هو عدم تفعيل ملف الإنجاز للتلميذ، كونه يحفظ مجهودات كل من المعلّم والمتعلّم على. (بن عامر و ساعد، 2018، صفحة 231).

يهدف ملف متابعة الطّالب بالأساس إلى الحفظ المادي لمنتوج المتعلّم مما يؤثر إيجابا في الجانب المعنوي والمعرفي للمتعلّم، وكذا تفعيل العمل التّقويمي ليضفي إلى موضوعيته صبغة أكثر واقعية.

3.2. أساليب التّقويم:

إنّ معرفة وفهم أساليب التّقويم يمكّننا من معرفة المبادئ والقواعد العامة الّتي تحكم صنع أدوات القياس (Nadeau, s.d, p. s.p)، حيث أشار مجموعة من الباحثين إلى أنّه من بين مجموعة متنوّعة من أساليب التّقييم المراد تضمينها هو إعطاء الأولوية لعمليات التّقويم الحقيقية(Audet, 2011, p. 01) .

وتتمثّل أساليب التّقويم فيما يلي: (الربيعي، 2016، الصفحات 260-261)

-يجب أن يشارك في عملية التّقويم أكثر من شخص حتىّ تكون العملية ذات قيمة من الناحية العلاجية.

-التغيير في عملية التّقويم بشكل موضوعي وتجنُّب سريانها في سياق واحد، لإبعاد الملل عن العاملين.

-إلغاء سرية التّقويم من أجل أن يتعرف المتعلّمون على نقاط قوتهم وضعفهم لتحسين مستوياتهم.

-أن يكون التّقويم تشخيصيا لتحديد العوامل المؤثرة على مهام المعلّم، وعدم مقارنتها مع غيره.

-الاعتماد على مبدأ الكفاءة بالزيارات وليس بسنوات الخدمة، لأنّ المعلّم الكفء لا يحتاج للإشراف كثيرا.

-استخدام الخاصيات في التّقويم لاحتوائها على أكثر المعلومات، وتبيّن الفروق بين مختلف الأساليب.

-إتباع أساليب الاختبار والتّقويم الّتي تستجيب إلى حاجات عمل المعلّم مثل اختبارات المقال.

-استخدام الاختبارات المعتمدّة على المعيار والتدريب الكافي على إجرائها واستخدامها.

-إتباع إجراءات تقويم متنوعة، إنطلاقاً من مصادر أكثر خصوصية للأفراد.

-استعمال أساليب للقياس مثل الاستبيانات وغيرها، للوقوف على مدى استيعاب المتدرّبين للمقررات.

4.2. معايير ومحكّات ومؤشّرات التّقويم في المقاربة بالكفاءات:

التّقويم من منظور المقاربة بالكفايات عملية مندمجة في سيرورة العملية التعلّمية-التّعليمية، تواكب مختلف مراحلها، وتقدّم معطيات لتعديل مسارها وتصحيح ثغراتها، ففي المقاربة الجديدة تغيرت وظيفة التّقويم بعدما كانت تقارن التّلميذ بزملائه، وأصبحت المقارنة الآنّ بين التّلميذ ونفسه إنطلاقاً من إمكانياته وخصوصياته (الرومي، 2008، صفحة 136).

1.4.2. المعيار:

يعرفه أحمد اللقائي (1998) بأنه: "أراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية، والإجتماعية، والعلمية، والتّربوية، يمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الّذي نقومه" (علالي و آخرون، 2015، صفحة 216)، معنى ذلك أن المعيار يتمثّل في التّعبير السّلوكي الخاص بكل جزء من أجزاء المهارة المطلوب اكتسابها، والّتي تحدّد في مدى تعلّم مستوى إنجاز تلك المهارة أو الكفاءة المطلوبة.

1.1.4.2. معايير التّقويم:

ترى كل من (بوزيد سليمة و يحياوي نجاة، 2020) أنّه ينبغي وضع معايير قياس واضحة يسهل استخدامها والقياس عليها، فتقويم التّلاميذ يجب أن تتنوع فيه أساليب تقويم أدائهم وأن تسهم في التّعليم والإفادة من التّغذية الرّاجعة ويشترط أن يتّصف المقوّمون بالشفافية والعدالة والموضوعية في أساليبهم، وكذلك قدرة هذه الأساليب التّقويمية المستخدمة على تحديد مستويات التّلاميذ وقياس مخرجات التعليم، لذلك وجب مراعاة جودة التّقويم وذلك من خلال تصميم نظام تقويمي يرتكز على عدة مقومات:

-وضع نظام فعّال لتقويم أداء التّلاميذ مبني على أسس موضوعية وعلمية حديثة.

-الاستفادة من تجارب الدول الناجحة في مجال التّقويم المدرسي.

-التدريب المستمر لمصممي التّقويم والمقومين أنفسهم.

-الحرص على تنويع أساليب التّقويم بحيث تحتوي على التّقويم الشفوي، الكتابي، العملي.

-شمولية التّقويم لمختلف مجالات التّعليم من مهارات، معارف، اتجاهات، قيم.

-الاهتمام بأساليب التّقويم البديل للإختبارات الّتي يرتكز فيها تقويم الأداء على تقويم ملفات أعمال التّلاميذ والتّقويم أساس الملاحظة وغيرها.

2.1.4.2. أهمية تحديد المعايير:

إنّ أهمية عملية تحديد المعايير لتقويم الكفايات لها ثلاث مزايا أساسية، أولها منح نقطة أكثر دقة للتلميذ، وكذلك تشخيص ثغرات التّلاميذ مع تثمين العناصر الإيجابية في إنجازاتهم (الرومي، 2008، صفحة 137)،

ولتحديد المعايير أهمية بالغة في تقويم المهارة أو الإختبار لأنّها ببساطة تضفي قدراً هاما من الشفافية والموضوعية على عملية التّقويم.

3.1.4.2. أنواع المعايير:

يمكن حصر هذه المعايير بحسب تعدد المجالات إلى: (بشقة، 2017، صفحة 18)

-معايير المحتوى: وهو وصف لما يفترض أن يدرسه المتعلّمون وأن يدرسه المعلّمون وأن يتعلّمه الطلاب

-معايير الأداء: هو تحديد اكتساب المعرفة والمهارة المتضمنة في معايير المحتوى.

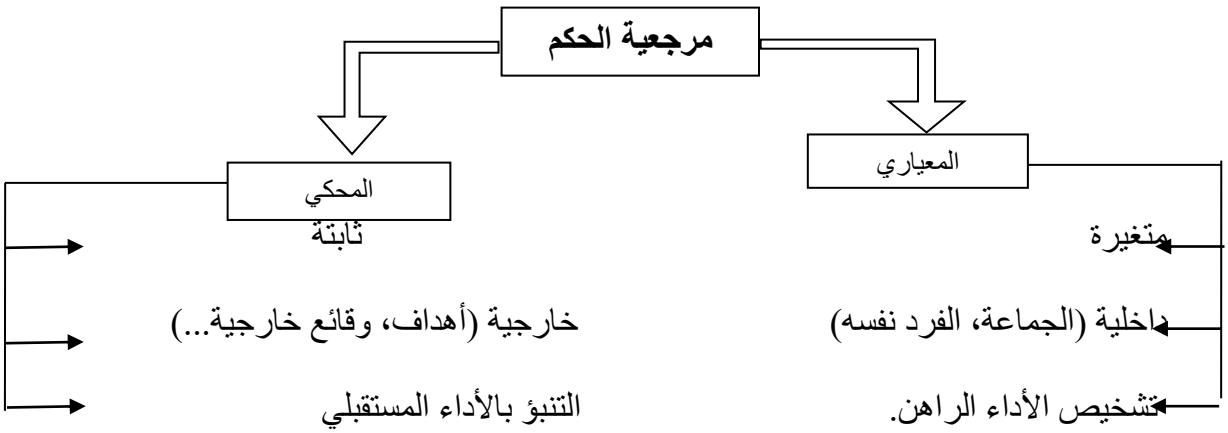
ويفرق المختصون بين المعيار الأدنى ومعيار التحسن حيث أن: (أمير و آخرون، 2010، صفحة 78)

-المعيار الأدنى: هي المعايير الّتي لا بد من التّحكم فيها من أجل امتلاك الكفاءة المطلوبة.

-معيار التحسن: وهي المعايير الّتي لا يشترط التّحكم فيها لأجل اكتساب الكفاءة، لكن من الأحسن امتلاكها.

2.4.2. المحك:

قال بشقة عزالدين بأن المحك هو: "ما نقيس به تحقق الهدف السلوكي كشرط بعد مرور المتعلّم بخبرة تعليمية" (بشقة، 2017، صفحة 17)، وجاء عن كل من علة عيشة والود نوري أنّ: "التّقويم محكي المرجع يتمّ فيه مقارنة أداء الأفراد بمستوى أداء محدد مسبقاً بغض النّظر عن أداء أقرانّه أو مقارنته بعلامة نجاح محدّدة كعلامة النّجاح في المساقات أو المعدل التراكمّي في الجامعة" (علة و الود، 2017، صفحة 230)، لذا فالمحك مقياس محدد مسبقاً يقارن به مستوى المتعلّمين كونه مقياس يفسر الأداء السلوكي للمتعلّمين، والشّكل التّالي يوضح الفرق بين المعيار والمحك:



شكل رقم (05): يوضح الفرق بين المعيار والمحك

3.4.2. المؤشّر:

نقل صواش عيسى و آخرون (2017) عن وزارة التّربية الوطنية (2003) أنّ مؤشّر الكفاءة يعرف بأنّه السّلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس الّذي يبرز من خلال نشاط التّعليم تعبيرا عن حدوث فعل التعلّم أو التّحكم في مستوى الكفاءة المكتسبة، ويتحقق في جزء أو حصة من حصص الوحدة التّعليمية، ومن خلال مجموعة المؤشّرات المرتبطة بالكفاءة الواحدة يمكن التّأكد من تحقق الكفاءة من عدمها (صواش عيسى و آخرون، 2017).

3.إستراتيجيات التّقويم الحديثة:

إنّ النّظرة الحديثة للتّقويم أجبرته على تجديد إستراتيجياته بعد الدعوات الداعية إلى تفعيل جودة التّعليم ومسايرته للتطورات المتسارعة، حيث تنطلق هذه الإستراتيجيات من المتعلّمين والفروقات الفردية الّتي تميزهم عن بعضهم، وكذا التّغذية العكسية الفورية ونوعيتها، فضلا على أن الإستراتيجيات تؤكد إنجازات التّقويم الواقعي وليس استرجاع المعلومات الّتي حفظوها، مما أدى إلى افتقار المتعلّمين للمهارات العقلية العليا، فكان من الضروري إتباع إستراتيجيات بديلة ذات أساليب متنوّعة تقيس المستوى الحقيقي للمتعلّم من مختلف الجوانب. (طوالبة و آخرون، 2012، صفحة 12) (خاجي، 2013، صفحة 360...353)

وتعرف إستراتيجيات التّقويم على أنّها مجموعة من الخطط المرتبطة والمنسجمة مع بعضها، والّتي يمكن أن تتبع في الدّراسة التّقويمية للتوصل إلى قرارات مبنية على معلومات صادقة ومنسقة تتعلّق بالشيء المراد تقويمه، وتعرف باستراتيجيات التّقويم الحديثة بالتّقويم الواقعي أو البديل، وتتمثّل استراتيجيات التّقويم الحديثة في:

1.3. إستراتيجيات التّقويم المعتمدّة على الاختبارات الأدائية:

وحسب (دركي إيمان، 2017) فإن استراتيجية التّقويم المعتمدّة على الاختبارات الأدائية تتمثّل في الإختبارات الّتي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلّمة وفي بعض المهارات الّتي لا يمكن قياسها بالإختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية موضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد

على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطّالب من أداء عملي في الواقع، ولهذا النّوع من الإختبارات التّحصيلية عدة أغراض.

ويتطلب التّقويم المعتمد على الأداء من الطّالب أن يوضح تعلّمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية (متقمصة) فعاليات إستراتيجية التّقويم المعتمدّة على الأداء:

-العرض التوضيحي démonstration

-الحديث speech

-المحاكاة (لعب أدوار)simulation/role-playing : هي أحد أشكال الحكم الخارجي على الأداء وقد تكون هذه المحكّات كمية أو كيفية، لكي نحكم على نجاح أي برنامج يمكن مقارنة أداء المتعلّم بأداء الفعلي للكفايات الإنتاجية في الميدان (الثوابية و آخرون، 2004، صفحة 37)

وبشكل آخر فاستراتيجية التّقويم المبنية على الإختبارات الأدائية هي أكثر إستراتيجيات الواقعية بما أنّها تحاكي الأنشطة الحياتية، والّتي يتعلّمها التّلميذ من أجل قيامه بمختلف مهماته الحياتية، الأمر الّذي يحقق غايات التّعليم والمتمثّلة في إعداد أجيال يمكنها إنجاز مختلف الأعمال على النحو المطلوب.

1.1.3. خطوات تصميم التّقويم المعتمد على الأداء:

عن (Jaeger et autres, 1996) فإن عملية تصميم التّقويم المعتمد على الأداء تمر بالخطوات الآتية: (بني ياسين، 2012، صفحة 521)

-تحديد الغرض من التّقويم والنتاجات الخاصّة المراد تقويمها بشكل واضح مع ترتيبها حسب الأولوية.

-تحديد ما يراد تقويمه من مهارات معرفية ووجدانية واجتماعية وأدائية.

- كتابة القائمة النّهائية للمهارات المطلوب تقويمها وانتقاء المهارات التّقويمية المنسجمة مع النتاجات.

-تحديد المعايير ومستويات الأداء وقت الإنجاز.

-انتقاء أداة التّقويم المناسبة مثل قائمة الشطب، سلّم تقدير...

- تحديد ظروف وشروط الأداء مثل: الأجهزة والمعدات والمواد المطلوبة.

2.1.3. خصائص التّقويم المعتمدّة على الاختبارات الأدائية:

يتصف التّقويم المعتمد على الأداء على مجموعة من الخصائص كما نقل عن heartel et linn (1996) منها: (بني ياسين، 2012، صفحة 520)

-يعتبر تقويما مباشرا للأدوار كما هو في الواقع الحياة ويحاكيها.

-تقويم متكامل يرتكز على تقويم المحتوى والعمليات والنواتج.

-يعزز دور المتعلّم الإيجابي من خلال البحث عن المعلومة ومعالجتها.

-إتاحة التّقويم الذّاتي للمتعلّم خلال تنفيذ المهمة.

-يتشارك المعلّمون المتعلّم في وضع معايير تقويم الأداء.

-إعطاء فرصة تعديل إجراءات التّقويم بناء على التّغذية الراجعة.

-يمنح للمتعلّم المجال للدفاع عن أدائه بالأدلة.

2.3. إستراتيجيات التّقويم المعتمدّة على الملاحظة:

نقلا عن Lanting (2000) و Adams, & Hsu (1998;2004) تُعدّ إستراتيجية التّقويم المعتمد على الملاحظة من أنواع التّقويم النّوعي، الّذي يهدف إلى التّعرف على ميول واتجاهات المتعلّمين والعلاقة التّفاعلية بينهم للحصول على معلومات تحدّد أداءهم، ويمكن تقسيم الملاحظة إلى قسمين، الملاحظة التّلقائية الّتي تتمثّل في مشاهدة السّلوك في المواقف الحياتية الحقيقية، والملاحظة المنظّمة الّتي تتمثّل بمشاهدة سلوك المتعلّم بشكل مخطّط له مسبقاً، هذه الإستراتجية من أهم الإستراتيجيات الّتي تساعد في الحصول المعلومات المتنوّعة والشاملة (البشير و برهم، 2012، صفحة 04).

فهذا الأسلوب من التّقويم يتيح الفرصة للحصول على أكبر قدر من المعطيات الكمّية والنّوعية، خاصة باتّصاف المقوّم بالموضوعية والدّقة في إنجاز مراحل العملية، أين يعتمد على شبكة تقويم مقنّنة ومناسبة لهدف ونوع التّقويم، ما يستدعي الحصول على المعلومات المطلوبة واستثمارها في إتّخاذ قرار صائب.

1.2.3. خطوات التّقويم المعتمدّة على الملاحظة: (سليمان و بوعلام، 2009، الصفحات 121-122)

-تحديد الهدف من إجراء الملاحظة -تحديد مكان وزمان إجراء الملاحظة.

- تحديد نوع الملاحظة أن كانت بالمشاركة أو بدون مشاركة -تحديد أدوات المعتمد عليها في الملاحظة.

-تدريب فريق العمل على كيفية الملاحظة الموضوعية

-التّسجيل الفوري والموضوعي لسلوك المفحوص في أداة الملاحظة المختارة.

.3.3. استراتيجيات التّقويم المعتمد على الورقة والقلم:

يقول (مزهور سليم، 2019) أنّ استراتيجية التّقويم القائمة على القلم والورقة المتمثّلة في الإختبارات بأنواعها من الإستراتيجيات الهامّة الّتي تقيس قدرات ومهارات المتعلّم في مجالات معينة وتشكل جزءا هاما من برامج التّقويم في المدرسة، وتهدف هذه الإستراتجية إلى قياس مستوى امتلاك المتعلّمين للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التّعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات معينة بعناية وإحكام.

هذه الاستراتيجية تعتمد على المهارات العقيلة والمعرفية لدى المتعلّمين، أين يقومون بالإجابة على مختلف الاختبارات المقدّمة لهم، حيث تتميّز هذه الإختبارات بقدرتها العالية على معرفة قدرات المتعلّمين المعرفية والتّحليلية.

1.3.3. المبادئ العامة لإعداد الاختبارات المعتمدّة على الورقة والقلم:

يعتمد في إعداد مواضيع الاختبارات على مجموعة من المبادئ المتمثّلة فيما يلي: (خطوط، 2010، صفحة 53)

-أن يكون الموضوع مطابقا للمنهاج الرسمي ساري المفعول.

-تبني الاختبارات بكفايات معهودة لدى التّلاميذ ومعايير محدّدة سلفاً.

-أن تكون وضعيات التّقويم متدرجة التعقيد ومتنوّعة لتغطي مجالات عريضة من المنهج.

4.التّغذية الراجعة:

عرفت رافدة عمر الحريري(2010) التّغذية الرّاجعة على أنّها الملاحظات التّقويمية الّتي يزود بها المتعلّم بخصوص مدى تقدّمه نحو تحقيق الأهداف التّعليمية، أي فيما إذا كانت استجابته للمثيرات التّعليمية صحيحة أو غير صحيحة، والهدف من هذه العملية هو تعزيز الاستجابات الصّحيحة وتصحيح الاستجابات غير الصّحيحة، وبالإضافة إلى ما يقدّمه المعلّم يمكن أن يكون التّلاميذ مصدرا للتّغذية الرّاجعة لزميلهم بما

يقدمونه له من ملاحظات، ويعرفها البعض على أنّها إعلام المتعلّم بنتيجة تعلّمه سواء كانت هذه النتيجة صحيحة أم خاطئة إيجابية أم سلبية، فالتّغذية العكسية هي مجموع التّصحيحات والنصائح المقدّمة من طرف المدرّس للتّلاميذ نتيجة أدائهم للعمل المطلوب، وذلك بإعطاء قيمة نوعية أو تقديرية، يهدف من ورائها إلى تصحيح السّلوكات السّلبية وتعزيز السّلوكات الإيجابية، وكل ذلك من أجل بلوغ أهداف العملية التّدريسية.

ونعرّفها نحن على أنّها تلك الملاحظات والتوجيهات المقصودة الّتي يقدّمها الأستاذ لتلامذته حول أدائهم لمهارة أو حركة معيّنة، وتختلف نوعية هذه الملاحظة بتباين أداء التّلاميذ سواءاً كانت إيجابية أو سلبية شفهية أم كتابية، والغاية من التغذية الراجعة تصحيح الأداء الخاطئ أو الناقص وتعزيز الصّحيح.

1.4. أنواع التّغذية الراجعة:

يمكننا تلخيص أنواع التّغذية الرّاجعة حسب مجموعة من العناصر، فهناك تغذية راجعة حسب المصدر فتكون داخلية أو خارجية، وحسب كمية المعلومات وتكون كمية أو كيفية، وكذلك حسب نوع الإجابة فأمّا سلبية أو إيجابية، وأيضاً حسب المتلقي فتكون فردية أو جماعية، أمّا حسب شكل المعلومات فتتمثّل في المكتوبة أو الشفوية، وتكون فورية أو مؤجلة حسب الزمن، وحسب الوظيفة تكون إعلامية أو تصحيحية أو تفسيرية أو تعزيزية (مرشد القواس، 2016، صفحة 48).

ما يعني أن نوع التّغذية الرّاجعة تختلف من موقف لآخر حسب الظّروف الموجودة لحظة استخدامها سواء كانت هذه الظّروف زمانية أو مكانية، سلبية أو إيجابية، فردية أو جماعية، ...

2.4. وظائف التّغذية الراجعة:

دراسات قليلة حققت المعنى المنهجي لوظيفة التّغذية الرّاجعة فهي تعتبر أحد أهم العوامل المؤثرة على التعلّم والإنجاز، يمكن أن يكون تأثيرها إيجابيا كما يمكن أن يكون سلبيا، وقوة تأثيرها في كثير من الأحيان تحدّد مستوى التعلّم(johnhattie & Timperley, 2007, p. 81) ، وأشارت لوسي موتيي لوبيز أن: "التّغذية الرّاجعة تحدّد الفعل الرجعي الممنوح للمدرس والتّلاميذ لكي توضع فيما بعد مناهج ملائمة للتصحيح المخصص للتّلاميذ الذين لا يتحكمون بعد في الأهداف المحدّدة" (لوبيز، 2012، صفحة 52)، وكما ذكرنا سابقا فإن وظيفة التّغذية الرّاجعة تتلخص بشكل عام في التصحيح والتعزيز.

3.4. تصنيف التّغذية الراجعة:

قدم الباحث "هوكنج" تصنيفا لأنواع التّغذية الرّاجعة وفق أبعاد ثنائية القطب، وذلك على النحو التّالي: (أبو سمور، 2015، الصفحات 17-18)

.1.3.4. حسب المصدر: تشير إلى المعلومات الّتي تتوفّر لدى المتعلّم أمّا أن تكون داخلية أو تكون خارجية، فالداخلية يكون مصدرها ذات المتعلّم، فيما تكون الخارجية مصدرها المعلّم.

2.3.4. حسب زمن تقديمها: وتكون هنا فورية لتصحيح السّلوك الخاطئ فور وقوعه، أو تكون مؤجلة تعطى للمتعلّم بعدة فترة زمنية معينة.

3.3.4. حسب شكل المعلومات: وتكون التّغذية الرّاجعة على شكل معلومات لفظية أو مكتوبة.

.4.3.4. حسب التزامن مع الاستجابة: فهنالك التّغذية الرّاجعة التلازمية الّتي تلازم المتعلّم وهو يقوم بالتمرين أو التدريب، وهناك التّغذية الرّاجعة النّهائية تقدّم للمتعلّم بعد الانتهاء من اكتساب الكلي للمهارة.

5.3.4. التّغذية الرّاجعة الإيجابية أو السلبية: أمّا الإيجابية فهي الّتي يتلقّاها المتعلّم حول إجابته الصّحيحة، في حين أن السّلبية هي ما يتلقّاه المتعلّم حول استجابته الخاطئة.

5.التّقويم في المقاربة بالكفاءات:

.1.5. مفهوم تقويم الكفاءة:

يعود مفهوم الكفاءة إلى القرن الخامس عشر أي أنّه ليس بالمفهوم الجديد، إلا أنّه تسبب في الكثير من النّقاشات بسب صعوبة وضع تصوّر له، الّذي حد من ممارسات تقويم الكفاءة في عملية التّدريس، بالرجوع إلى الصورة المعطاة في الوثائق الرسمية(ZIANE, 2014, p. 720) ، تقويم الكفاءة يكون في نهاية المسار التعليمي، وذلك بالتحقّق من مدى اكتساب التّلاميذ لمركباتها المعلن عنها في المنهاج من خلال شبكات تقويمية لوضعيات إدماجية تقويمية (صواش عيسى و آخرون، 2017).

ويعني مفهوم تقويم الكفاءة التّأكد من مدى تمكّن المتعلّمين من توظيف وحسن استغلال مجموع الموارد والمعارف المكتسبة في إنجاز مهمّة ما أو مجموعة من المهمّات خلال مرحلة تعليمية معينة.

2.5. طبيعة التّقويم في المقاربة بالكفاءات:

إن طبيعة التّقويم وفق بيداغوجية الكفاءات حسب رأي كل من بزقراري نوال وجوال كريمة يعتبر: "تقويما تكوينيا يندمج في العملية التّعليمية ولا ينفصل عنها، كما أنّه لا يقتصر فقط على الإختبارات التّحصيلية التّقليدية، وإنما يعتمد أساليب متعدّدة وأدوات متنوّعة تتنوّع حسب السّلوك المراد تقويمه" (بزقراري و جوال، 2017، صفحة 191)

2.5. طبيعة التّقويم في المقاربة بالكفاءات:

.1.3.5. مبادئ تقويم الكفاءة:

تقول كل من (علية أحلام و دندوقة فوزية ، 2019) أنّ تحديد شروط بناء أي وضعية تعليمية يفضي إلى تقنين الممارسات العملية لمبدأي التعلّم والتّعليم وذلك وفقا للتصورات الراهنة للمدرسة الجزائرية، ويحدّ العمل بالوضعية الإدماجية التّقويمية رؤية مماثلة لشروط التجاوب في مختلف الوضعيات التعلّمية الأخرى حيث يستدعي التجاوب فيها الالتزام بالشّروط المحدّدة لوضع التعلّم في الوضعيات المشكلة فيكون قياس مدى تحقق الكفاءة لدى المتعلّم مستوفيا للمقررات الّتي تربط التّلميذ أكثر بواقعه.

ويرى كل من (خطوط رمضان و جلاب مصباح، 2019) أن تقويم الكفاءات يرتكز على مجموعة من المبادئ الأساسية والمتمثّلة في:

-التّركيز على حالة تطور الكفاءة خلال أجزاء الدرس -ضرورة إدماج المعارف أثناء معالجة وضعية مشكلة.

-تقديم وضعية مشكلة أصيلة -تحديد ونمذجة وضعية مشكلة من طرف التّلميذ وحلها حلا شاملا وتاما.

-أن يعرف التّلميذ موضوع التّقويم وشروطه-دراية التّلميذ بنقاط ضعفه وقوته خلال أو بعد ممارسته لمهمة.

-تحديد فترات التّقويم من خلال التعلّم والاكتساب التدريجي للكفاءة-صدق وصلاحية أداة التّقييم.

-التّقويم الذّاتي لإنجازات وأنشطة التّلاميذ.

2.3.5. مراحل تقويم الكفاءة: (أمير و آخرون، 2010، صفحة 102)

تتمثّل مراحل تقويم الكفاءة في صياغة نص الوضعية التّقويمية صياغة واضحة، ثم العناية بأن تكون التّعليمات بسيطة دقيقة ودون لبس، وبعدها إعلام التّلاميذ بالمعايير المعتمدة في بناء شبكة معايير التّقويم.

4.5. الوضعية الإدماجية التّقويمية:

ترى كل من (علية أحلام و دندوقة فوزية ، 2019) أنّ الوضعية الإدماجية التّقويمية تأخذ مفهومها الإصطلاحي من الدّلالات العامّة لمفهوم التّقويم الّذي يعني بذلك الإجراء العملي للحصول على معلومات تفيد في إتّخاذ قرارات بهدف ترشيد التّعليم وتحسين التعلّمات، وذلك اعتمادا على مجموعة من التدابير العملية (تشمل تحديد هدف وموضوع التّقويم، وبناء أدواته، وإنجازه، ومعالجة نتائج التعلّم، واتّخاذ قرارات ملائمة)، ومن هنا تأتي الوضعية الإدماجية كما تراها زينب بن يونس لتمثل أحد الأنماط التّقويمية الّتي تهدف إلى قياس مكتسبات التّلاميذ، وتوصيف أوضاع التعلّمات لديهم من أجل إتّخاذ الإجراءات المناسبة، وعلى اعتبار ذلك يمكن القول بأن الوضعية الإدماجية التّقويمية عبارة عن "وضعية تأتي عقب وضعية الإدماج، وتقيس مدى استيعاب المتعلّم للمكتسبات الجديدة ومدى قدرته على إدماجها لحل وضعيات جديدة ومعقدة".

.5.5. مكانة التّقويم في المقاربة بالكفاءات:

إعتبر كل من (خطوط رمضان و جلاب مصباح، 2019) التّقويم التّربوي في بيداغوجية الكفاءات جزء لا يتجزّأ من العملية التّعليمية التعلّمية، فهو يمتد على كل مراحلها فيكون قبل التعلّم وأثناءه وبعده، ولا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النّقص أو العقبات الّتي تصادف المعلّم أو المتعلّم، كما أنّه لا يرتكز فقط على إعطاء علامة للتلميذ فقط، ولا يحدّد بزمن معين ولا بموقف معين كذلك، بل هو جزء من الممارسات الّتي تتم داخل القسم بشكل منسجم بين المعلّم والمتعلّم، كما أنّه يسمح بتسجيل ما إذا كان هذا الأخير قد اكتسب الكفاءة المنشودة أم هو في طريق اكتسابها أم أنّه لم يكتسبها أصلا، فتقدّم له المساعدة الضّرورية، ويتمّ في أغلب الأحيان من خلال وضعيات متنوّعة وقريبة من واقعه، حتىّ تجلب اهتمامه ورغبته في التعلّم.

6.5. مكانة التّقويم في المدرسة الجزائرية:

لعلّ ما عرفه النّظام التّربوي من عمليات تقويمية إصلاحية متتابعة والانتقال به من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات هو تحول طبيعي ناتج عن تشخيص مجموعة من الاختلالات طالت العملية التّعليمية برمتها، بالرغم من أن التغيير أو بالأحرى الإصلاح اقتصر على المناهج التّربوية ولم يتجاوزها إلى غيرها من المكونات الأخرى، وهذا في تقدير ممارسي التّربية الميدانيين ليس حلا كافيا –على الأقل في المدى

المنظور-لأنّ العلاج الناجع يتطلب تشخيصًا دقيقًا من أجل تحديد أسباب الفشل، فيعمد إلى استئصالها والتّعرف على عوامل القوّة لدعمها وتعزيزها، وهذا ما يمكّن المشرفين من تقويم حقيقي يجنبهم أسلوب التعامل مع الأعراض الظاهرة (symptomatique traitement)، وهو في تصوري قفز على الواقع وهروب إلى الأمام (بوهادي، 2012، صفحة 371).

رغم ذلك إلاّ أنّ التّقويم في المدرسة الجزائية أصبح أكثر أهمية بشكل تلقائي، وذلك بعد تبني نظامنا التعلّمي لمنهجية التّدريس بالكفاءات، وهذا الأمر من شأنّه الرفع من المستوى الدّراسي خاصة إذا ما تمّ تفعيل عملية التّقويم كما تنصّ عليه منهجية التّدريس بالكفاءات.

خاتمة:

من خلال ما تطرّقنا إليه في هذا الفصل حول موضوع التّقويم وما أشارت إليه دراسات جموع الباحثين والمهتمّين بالميدان التّربوي، فإنّ تلك الأدبيات لم تدع مجالا للشكّ في كون التّقويم التّربوي أحد أهم الأعصاب الحيوية في العملية التّربوية إن لم يكن أهمها خاصة بعد تبني المقاربة الجديدة في التّدريس.

ويرى كل من بن عزوزي إيمان وعطاطفة بن عودة أنه: "لمواكبة التّطورات والتّغييرات الحاصلة على الصعيدين الدّاخلي والخارجي تمّ التوجه إلى الإهتمام والبحث عن دواعي إتباع هذه الإصلاحات، والمبنية أساساً على إحداث الفرق والتغيير على مستوى العلاقات بين المعلّم والمتعلّم، ومن أهم هذه الممارسات البيداغوجية التّقويم التّربوي" وبالتّالي تغير النظرة العامة لعملية التّقويم، حيث إن التّقويم مكننا من استقصاء وتشخيص واقع حال أي جانب من جوانب الحياة وبخاصة الجانب التّربوي، حيث يساعد في الوصول المعطيات والمعلومات المهمّة والدقيقة من أجل إتّخاذ قرارات دقيقة أيضاً (بن عزوزي و عطاطفة، 2020، صفحة 213)، وبالتّالي المساهمة في تحسين نوعية وأداء العملية التّعليمية والتعلّمية، ومساعدة العناصر المشتركة في المساهمة في تطوير التعليم.

وعليه تُلزمنا الحاجة إلى اعتماد نظام التّقويم الحديث بمعناه الواقعي بما يتناسب الظّروف المحيطة بالنّظام التّربوي ككل، من إعداد كفاءات ميدانية تسهر على تكوين الطاقمين الاداري والتّربوي للمؤسسات التّعليمية، مع توفير الإمكانيات اللاّزمة مادية كانت أم معنوية.

الفصل الثاني:

منهجية التدريس

وفق المقاربة

بالكفاءات

تمهيد:

ترى (هامل مهدية 2017) أن المدرسة أصبحت مجبرة على تأكيد علاقتها مع المجتمع الخارجي، وبالتالي عليها أن تواكب التّطور الحاصل على مستوى العالم سواءاً على المستوى التّطور المعرفي والتّربوي أو الإقتصادي والتّغيير الإجتماعي والثّقافي، فكأن عليها تبنّي مقاربة تستجيب لمبادئ إقتصاديات المعرفة، ولعلّ أكثر المقاربات توافقاً مع مبادئه هي المقاربة بالكفاءات.

ويرى الكثير من خبراء التّربية البدنية والرّياضية أن القائمين على تدريس التّربية البدنية والرّياضية يجب أن يمتلكوا الكفايات التّعليمية اللاّزمة لتدريس المهارات الرّياضية المختلفة وهذا ما جاء في دراسة تشومبيرج Tshomburg إلى حاجة المعلّمين لاكتساب الكفاءات التّدريسية (بروج و حريتي 2018، 63)، ومن بين الشّروط الأساسية الّتي تساعد في نجاح منهجية التّدريس الجديدة، هي مسايرة عمليات التّقويم للعمليات التّعليمية التّعلمية، كما أشار حكيم حريثي إلى أن: "التّقويم هو جزء من العملية التّدريسية حيث يشهد على إنجازات المعلّم والمتعلّمين" (HARITI, 2012, p. 27)، وهذا ما أدّى بالفاعلين في المجال التّربوي كغيره من باقي المجالات، إلى العمل على مسايرة التّطورات الحاصلة في العالم ومواكبتها، الأمر الّذي فرض على أصحاب القرار في بلادنا بالإنتقال من التّدريس بالأهداف إلى اعتماد التّدريس بالكفاءات، بُغية تضيق الفوارق والفجوات الموجودة بين ما هو مقدّم كمجموعة من المعارف والعلوم مع الحياة الواقعية للمتعلّم، حيث أن منهجية المقاربة بالكفاءة تعتمد على مجموعة من الشّروط والإمكانيات من أجل تبنّيها، وفي ذات السياق جاء في دراسة تأكّد أن النّهج القائم على الكفاءة يسمح أيضًا بتطوير إستراتيجيات متنوّعة تُسهّل إشراك أكبر عدد من الطّلاب مثل العمل التّعاوني الّذي يمكّن المجموعة من اكتشاف الطرق الأفضل لتنفيذ المهمّات المطلوبة (BENSALEM & BENSALEM, 2014, p. 115).

وسنتطرق في هذا الفصل إلى مهنة التّدريس في المقاربة الجديدة من حيث المفاهيم والمكوّنات والخصائص، وكذا معرفة الطرائق والأساليب والإستراتيجيات المعتمدة، مع التطرّق لها من خلال التّعاريف والمفاهيم المتعلّقة بها، والتطرّق بشكل خاص إلى دورها وأهميتها وعلاقتها بالعملية التّربوية.

1.التّدريس :

1.1. مفهوم التّدريس:

يُعرف التّدريس على أنّه وسيلة اتصال تربوي بين المعلّم ومتعلّميه، تهدف إلى تحقيق مخرجات تربوية تحدث التّغيير الإيجابي في سلوك المتعلّمين عن طريق الأنشطة الممارسة (عثمان و آخرون، 2018، صفحة 189)، وهناك من اعتبره سلسلة من العمليات الّتي يديرها المعلّم ويُسهم فيها المتعلّم، تهدف هذه العملية إلى إكساب الطلبة للمعارف والقدرات العقلية والبدنية والمهارية وبناء علاقات إجتماعية (شنان و هجرسي، 2009، صفحة 55)، (علوان و آخرون، 2018، صفحة 136)، وهو أيضا مجموعة من الأنشطة والممارسات المهنية الّتي تعمل على تزويد المتعلّمين بالمعارف والمعلومات من أجل تعديل سلوكهم عبر عمليات معقّدة من الشرح والتّفسير والمناقشة والتّشجيع والمتابعة، يتمّ كل ذلك في ظروف بيئية مناسبة (التوجيه الفني، 2013، صفحة 03) (رافدة عمر الحريري 2010، 13)، وهناك من اعتبر أن التّدريس أحد أشرف العمليات الإنسانية، فهي علاقة تواصل معرفي ووجداني بين المعلّم والمتعلّم، فهي عملية ديناميكية معقّدة وذلك بنقل المعارف والآتجاهات والقيم تتعدّى المعلّم كمصدر أساسي للمعلومة، وتتعدّى القاعات الدّراسية بل حتىّ المدرسة في حد ذاته (السيد و اخرون 2011، 133-134).

من خلال التّعاريف السّابقة نفهم أن التّدريس تلك العلاقة التفاعلية الّتي تتم بين المدرّس والمتمدرسين، أين تُفضي هذه العملية إلى قيام المعلّم بمهمّته والمتمّثلة في منح مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات في بيئة مناسبة والّتي يحتاجها المتعلّمون من أجل إنجاز مهام مختلفة، بهدف تكوين وبلورة شخصياتهم، حيث أن تلك العمليات والممارسات الّتي يقوم بها المدرّسون، تجعل من مهنة التّدريس أو التّعليم أحد أشرف وأنبل المهن على الإطلاق.

2.1. مفهوم التّدريس:

1.3.1التّعليم:

وذكر كلّ من (جنان شريفة و بوفج وسام 2010) أن التّعليم عملية تلقين يقوم بها المعلّم لتلامذته

داخل القسم بهدف تزويدهم بمجموعة من المعارف والمعلومات والقيم، لتهذيب وتطوير قدراتهم ومهاراتهم حتىّ يساعدهم على وفقاً والتوافق مع مواقف ومشاكل الحياة، ويوضح (فيليب بيرنو 1998) أن التّعليم وفقا للمقاربة بالكفاءات "يهتم بالتعلّم بدل التّعليم ، وهذا ما يدفع به إلى الإنتقال من التّلقين إلى التّدريب الّذي يلتزم بموجبه المدرّس بعد التّدخل أن لا يحلّ محلّ المتعلّم، مثل المدرّب الّذي يظَلّ دائماً على الخط، لأنّ التّلميذ لا يمكن أن إلاّ إذا واجه وضعيات مشكلات تُسهم في بناء كفاءات عالية المستوى، في حين يرى أبو حامد الغزالي أن التّعليم أشرف الصّناعات الّتي يحترفها الإنسان وأنّ من أغراضها التقرّب إلى الله، بينما يرى أميل دوركايم (Durkheme 1988) بأنّها العمل الّذي تمارسه الأجيال الرّاشدة على الأجيال السّائرة في طريق النّضج، هدفها تنمية متطلّبات البيئة الإجتماعية والمجتمع السّياسي والّتي يتمّ إعداد الفرد لها بالخصوص.

يعرف كل من (قايد و سبيعي 2010) التّعليم على أنّه التّغيير والتعديل الثابت نسبياً الحاصل في سلوك المتعلّم بعد مروره بخبرة أو مواقف تعليمية معيّنة، وتُقاس فاعلية هذا التّغيير في أداءات المتعلّم في وضعيات أخرى، ويتأثّر بمجموع من العوامل المتداخلة الدّاخلية كالاستعداد والنّضج والدّافعية... وأخرى خارجية كطبيعية المادّة المتعلّمة وظروف الموقف التّعليمي...الخ.

ومنه فإن التّعليم عملية نقل مجموعة المعارف والمهارات من شخص لآخر، وليس بالضّرورة أن تكون هذه العلاقة بين أستاذ وتلميذه بل هناك علاقة بين معلّم ومتعلّم، حيث يمكن أن تكون هذه العلاقة بين الأب وابنه أو بين العامل ومساعده أو بين الإمام والمصلّين أو بين مدرّب ولاعبه...

2.3.1. التّعليم الذاتي:

نقلاً عن منصور (1979) الّذي يعتبر العملية الإجرائية المقصودة الّتي يحاول فيها المتعلّم أن يكتسب بنفسه القدر الكافي من المعارف والمفاهيم والمهارات والآتجاهات والتقييم عن طريق الممارسات والمهارات الّتي يحدّدها البرنامج الّذي بين يديه من خلال التّطبيقات التّكنولوجية، إضافة إلى الكثير من البحوث والدراسات الأخرى الّتي تطرقت إلى تحديد مفهوم التعلّم الذاتي (العيبي 2012، 1202)، ويتمثل

التّعليم الذاتي في قيام المتعلّم بالبحث عن المعرفة، وذلك بقيامه بالبحث عن المعلومات المطلوبة والعمل على تحليلها وتركيبها ثم تطبيقها بهدف امتلاك المهارة المطلوبة.

3.3.1. التلقين:

أن الأسلوب الّذي يجعل من العملية التّعليمية مجرد جهد يستهدف شحن عقول المتعلّمين بكم من المعارف والمعلومات الّتي يعتقد القائمون على أمر التّعليم بأنّها مهمة، وفي مثل هذه العملية ينحصر دور المعلّم في التقبل السلبي لما يلقنه من معارف ومعلومات، ولا أهمية بعد ذلك لما تمثله المعارف المكتسبة من أهمية بالنسبة للمتعلّم (العيبي 2012، 128-129).

فالتّلقين هو إمداد المتعلّم بما يحتاجه لعملية تعلمه، أين يعتمد المتعلّم في هذا الأسلوب على مهارة الحفظ دون غيرها من المهارات مثل التّحليل والتقصّي والمناقشة...

4.3.1. العلاقة بين التّدريس والتّعليم:

كل من التّدريس والتّعليم يتّفقان في كونها تهدف إلى إيصال المعلومة إلى الطرف الآخر، ويختلفان في كون التّدريس نظام مخطط له مرتبط ببيئة تدريسية ذات مدخلات وعمليات ومخرجات، فهو نظام يتكون من خمسة عناصر مرسل-رسالة-قناة إرسال-استجابة-تغذية راجعة، في حين أن التّعليم يتمّ في أي مكان بدون تخطيط ولا منهج ولا صف ولا امتحان (الشيخ علي، 2018، صفحة 44)، وعليه يمكن القول أنّ كل تدريس يعتبر تعليماً وليس كل تعليم تدريس.

4.1. مراحل التّدريس:

1.4.1. التّخطيط:

1.1.4.1. لغة: (مادة: خ ط ط)، خطط المكان: قسمه وهيأ للعمارة والخطة: نظام يضعه أولوا الأمر لما يستقبل من شؤون الحياة العامّة في مختلف المجالات.

2.1.4.1.إصطلاحا:

أجمع مجموعة من الباحثين على أن التّخطيط عملية إدارية مترابطة وتصوّرات مستقبلية لما سيتمّ تنفيذه،

يعمل على تحديد الإمكانيات البشرية والمادّية الكفيلة بتحقيق أهداف أي مشروع خلال مدة زمنية معيّنة، وكذلك محاولة التنبّؤ بالمستقبل لإعداد التدابير اللاّزمة لمواجهة ذلك، فالتّخطيط هو العنصر الأول من عناصر بداية أي مشروع في مجال ما (عبدالله و أبو عيشة 2007، 10) (مركز نون، 2011، صفحة 241) (بن ذهيبة، 2009، صفحة 92)

أي أن التّخطيط عملية إدارية تنبُّئية تسبق أي عمل أو مشروع ما، أين تعمل على تحديد الإمكانيات والطرق المناسبة لتحقيق هدف المشروع، مع تحديد مهام ومستويات الأعضاء وكذا الزمن المناسب لإنجاز المهام المطلوبة، مع تحديد الأهداف المتوقّع بلوغها وكذا العقبات المتوقّع حصولها.

3.1.4.1. مستويات التّخطيط: ينقسم التّخطيط في المجال الرياضي حسب (مجيلي صالح 2013، 226) إلى ثلاثة مستويات، والمتمّثلة في برمجة طويلة المدى (البرنامج السنوي) وبرمجة متوسطة المدى (البرنامج الدوري أو الوحدة التّعليمية) وبرمجة قصيرة المدى (الدّرس أو الوحدة التّعلمية).

4.1.4.1.أهمية التّخطيط: يمكن تلخيص أهمية التّخطيط نقلاً عن مدوكي(2014) في كون التّخطيط يساعد في التنبؤ بالمستقبل ويقلل من المخاطر المتوقّعة والسيطرة عليها ليحقق بذلك شيئا من الرضا، كما يساعد على الاستخدام الأمثل للإمكانيات مع تحقيق التكامل بين المراحل السّابقة واللاّحقة (خطوط و آخرون 2019، 83)، حيث أنّ تحديد الإمكانيات المتاحة وتصميم برامج وطرق العمل يزيد من أهمية مرحلة التّخطيط، وكذا التّعرف على المخاطر المتوقّعة مسبقاً يزيد من فرص إيجاد الحلول لتفاديها.

5.1.4.1. أهداف التّخطيط:

نقل (صواش عيسى و آخرون 2017) عن وزارة التّربية الوطنية (2013) أن اختيار النشاطات البدنية والرّياضية كمحتويات تعليمية داعمة أساسية للمادة، يتمّ بناؤها انطلاقاً من خصائص هذه النشاطات نفسها، والّتي تساعد على تنمية الكفاءات المنتظرة، من خلال الإشكاليات التّعليمية المقترحة، ونوعية علاقات التّلميذ مع محيط عمله والوسائل المستعملة، وتبرمج النشاطات وفقا للإمكانيات المتوفّرة في الميدان، وتكون محتوياتها متجانسة مع مؤشرات الكفاءة المستهدفة والّتي يتمّ توزيعها في الزمان عبر

وحدات تعليمية.

6.1.4.1. أنواع التّخطيط: وهناك أنواع عديدة من التّخطيط وهي: (ابو النصر 2009، 36-38)

أولاً: حسب عنصر الزمن: وتمثل في التّخطيط الإستراتيجي (5 سنوات فأكثر)، التّخطيط العملي (من1 سنة إلى اقل من 5 سنوات)، التّخطيط التكنيكي (مدته اقل من سنة).

ثانياً: حسب نوع المجال: يتكون من التّخطيط: الإداري، التّعليم ي، الاجتماعي، الصحي، العسكري.

ثالثاً: حسب المستهدف من عملية التّخطيط: والمتمّثل في: تخطيط الموارد البشرية، التّخطيط المالي، التّخطيط الطبيعي، التّخطيط البيئي.

رابعاً: حسب وحدة العمل: التّخطيط على مستوى الوحدات الصغيرة Micro، التّخطيط على مستوى الوحدات المتوسطة Mezzo، التّخطيط على مستوى الوحدات الكبيرة Macro.

خامساً: حسب الدرجة: وهما نوعان التّخطيط الشامل والتّخطيط الجزئي.

سادساً: حسب نوع الفلسفة: يتمثل في التّخطيط الاشتراكي أو الشمولي والتّخطيط الرأسمالي أو التأشيري.

سابعاً: حسب الظروف المختلفة: وهذه الظروف هي: التّخطيط في ظل ظروف التأكيد، التّخطيط في ظل ظروف المخاطرة، التّخطيط في ظل ظروف عدم التأكّد، التّخطيط في ظل ظروف الصّراع.

7.1.4.1. مبادئ تخطيط مناهج التّربية البدنية والرّياضية:

التّخطيط لمناهج التّربية البدنية والرّياضية يتأسس عل مجموعة من المبادئ، والّتي نذكرها في النّقاط التّالية: (شوال 2017، 14)

_ إشراك في إعداده كل من له صلة بالمجال الرياضي وبناء المناهج.

_ اعتماده على الأسلوب العلّمي العملي، وامتيازه بالشمول والواقعية والتكامل والاستمرارية والمرونة.

_يهتم بالخبرات والكفاءات التّعليمية التّعلمية، يستخدم في ذلك أساليب سليمة لتقويمها.

_يحرص على التوازن بين العوامل المادّية والبشرية المكوّنة للموقف التّعليم ي.

_ يهتم بالعلاقة التّربوية الوثيقة بين المعلّم والمتعلّم خلال عملية التفاعل التّربوي.

_ يلبي حاجات وميول ورغبات كل التّلاميذ في كل الأطوار التّعليمية.

8.1.4.1. التّخطيط لحصة تعليمية:

قال لخضر لكحل وكمال فرحاوي (2009) أنّ عناصر الخطّة الدّراسية هي نفسها العناصر المكوّنة للعملية التّعليمية التّعلمية بوصفها نظاما متكاملاً، لتشتمل على العناصر الأساسية التّالية: (لكحل و فرحاوي 2009، 207-208)

. تحديد الأهداف السّلوكية: تشير الأهداف السّلوكية إلى النتاجات المتوقع أن تظهر في سلوك المتعلّم بعد مروره بالخبرات التّعلمية الّتي يوفرها له المعلّم.

. تحديد الأنشطة التّعليمية: هي التمارين والأداءات الّتي يقوم بها التّلاميذ لأجل بلوغ الهدف، وتراعى فيها التنوّع، المناسبة، الشمولية، وتكون فردية وجماعية.

. تحديد الوسائل التّعليمية: وهي ضرورية لتحقيق عملية التعلّم وتشتمل على المراجع العلّمية والوسائل السمعية والبصرية وغيرها...

. تحديد التقويم: هو عملية مستمرة تحدث قبل وأثناء التّدريس وبعده من أجل التشخيص والمعالجة.

2.4.1. التنفيذ:

مرحلة التّنفيذ هي أكثر مرحلة تهدد نجاح أي مشروع تربوي بما فيه التّدريس، حتىّ وأن كانت المرحلة الّتي تسبقه (التّخطيط) كانت دقيقة وفعّالة، حيث تعتبر هذه القضية أهم معيقات نجاح العملية التّعليمية وبذلك مشاريع الإصلاح في البلدان النامية خاصة، حيث أن أي مجهود أو مبادرة لا يوفر لها الظروف الملائمة، سيجهض كل الجهود المبذولة في البداية مماّ يؤدي إلى هجر المشروع برمته (الشرمان 2015، 53)، حيث تعتبر مرحلة التّنفيذ المرحلة الّتي يتمّ فيها تحويل ما هو مدوّن في مرحلة التّخطيط إلى واقع يمارس في الميادين الخاصة بمادّة التّربية البدنية والرّياضية (خويلدي و آخرون 2020، 334)، إذ يحاول المعلّم هنا تحقيق أهدافه المسطرة بتنفيذ إستراتيجيته المختارة، ويعتبر نشاط التّدريس في هذه المرحلة الإنجاز الحقيقي للطرق والأساليب المختارة، ومن السهل وصف مرحلة التّنفيذ

إلا أنّه يصعب تطبيقها على أفضل وجه (سعادة و ابراهيم، 2014، صفحة 314)، وهنا نتساءل عن صعوبة التّطبيق ما دام العمل واضحا، فالجواب هو أن البحوث لم تغير الممارسة إلى حد كبير، لأنّ معظم الباحثين لم يفهموا طبيعة الخبرة في التّدريس (Wiliam, 2007, p. 11).

وبشكل آخر نعتبر التّنفيذ مرحلة يقوم فيها أستاذ التّربية البدنية والرّياضية بتطبيق ما خطط له من قبل، حيث تعمل هذه المرحلة على تحقيق الأهداف المحدّدة في مرحلة التّخطيط باتباع الطرق والأساليب المصممة سلفا، وباعتماد الأدوات والأساليب المختلفة وكذا استغلال الميادين والمنشآت الرّياضية بالشكل المدوّن في الوثائق البيداغوجية، من أجل أداء الأنشطة والتمارين المبرمجة مع تفعيل التغذية الراجعة بأنواعها ميدانيا، وكل هذا يساهم في تحقيق أهداف العملية التّعليمية التّعلمية.

3.4.1. التقويم:

ينظر إلى التّقويم على أنّه العملية الّتي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة، فهو عملية مستمرة للمنهج تصاحب تخطيطه وتنفيذه ومتابعته، تبعا لأنواعه الثلاثة (التّقويم التشخيصي، البنائي والتجميعي)، حيث يعتمد في ذلك على عمليتين أساسيتين هما التشخيص والمعالجة (غانم غيث و آخرون 2011، 33)، كما جاء عن نور الدين بهلول أن: "التّقويم ليس مجرد عملية ختامية فقط كما كأن مكرسا في النّظام القديم، حيث كأن التلخيص وسيلته الوحيدة لقياس نجاعته بعد أن كرّس التّعليم التقليدي المدرسي في الجزائر خطواته العملية داخل الفصل الدراسي، ويعد هذا الإجراء المنهجي أقل تحصيلا من حيث المردودية" (BAHLOUL 2014 , 50)، وقد أشار François Lavie أن التّقويم لم يعد كأداة للسيطرة أو القياس فقط، بل كوسيلة لتسهيل تدّخل المعلّم في تحفيز تعلّم الطالب(François, 2015, p. 05).

فالتّقويم من جانبه الميداني هو مقارنة نتائج مرحلة التّنفيذ مع الأهداف المحدّدة في مرحلة التّخطيط من جهة، ومن جهة أخرى التّعرف على المستجدّات الّتي أظهرتها النّتائج من أجل التّعامل معها ومعالجتها بيداغوجياً، وذلك بهدف إكمال الدورة التّدريسية والعودة من جديد إلى مرحلة التّخطيط المبنية على قرارات مرحلة التقويم.

1.3.4.1. علاقة التّقويم بالتّدريس:

يرى (دحدي و مزياني 2017) أن التّدريس الجيّد يتطلب تقويماً دقيقا لجوانب التعلّم سواء كانت قدرات أو معلومات أو مهارات أو جوانب وجدانية، وذلك قبل البدء في التّعليم لتحديد المستوى الّذي يجب أن يبدأ عنده المتعلّم، أو أثنائه لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلّم التّلاميذ، تمهيدا لعلّاج نقاط الضعف والتّركيز على نقاط القوة، كما يتطلب التّدريس الجيّد أيضا تقويماً دقيقا في نهاية التعلّم للحكم على مدى تحقيق الأهداف التّدريسية بصورة شاملة، ما يجعل بخاري عبد الحميد يستنتج "العلاقة التبادلية والترابطية بين التّدريس والتقويم، أي أن التّقويم يعتبر أحد الأركان الأساسية للعملية التّربية، يؤثّرون في بعضهم ويتأثّرون ببعضهم" (بخاري 2010، 282).

فالعلاقة الّتي تربط بين التّقويم والتّدريس هي علاقة تأثير وتأثر، حيث أنّه كلما كأن التّقويم جيّدا كلما ارتفعت جودة التّدريس والعكس، لذا فالتّقويم المبني على الشّروط العلّمية الصادقة وعلى أدوات ومعايير مناسبة لطبيعة وهدفية التّقويم الجيّد، فأن التّقويم هنا يؤثر إيجابا على نوعية التّدريس والعكس، وكذلك التّدريس المبني على الطرق والأساليب الحديثة ووسائله وأدواته الموضوعية، يساعد التّقويم كذلك على تبنّي نفس الأساليب والطرق من حيث الموضوعية والمصداقية وبالتالي تحقيق الأهداف المشتركة.

5.1. أهمية وخصائص ومبادئ التّدريس:

1.5.1. أهمية التّدريس:

تكمن أهمية التّدريس في كونها تأثر إيجابا على عقول الطّلاب وشخصياتهم واتجاهاتهم كون مهنة التّدريس الأساس والأسبق بين باقي المهن، حيث أن الطّبيب والمهندس والمحامي وغيرهم تكوّنوا وتخرّجوا على يد المعلّم طيلة مراحل تعلمهم المختلفة، إضافة إلى أنّ مهنة التّدريس تجدّد وتواكب المتغيّرات ومتطلّبات الحياة، حيث يبدع المعلّم ويبتكر وينير عقول التّلاميذ ويهذب طباعهم، يرافقهم ويشّجعهم على التّفاني في العمل، ويبعث فيهم الأمل واليّقين بأنّ الغد أفضل (أبو سمور 2015، 12).

هذا ما يعنى أنّ مهنة التّدريس هي الأشرف والأنبل والأهم من بين باقي المهن، ولكونها كذلك

فلأنّها تمس جوانب لا تمسها باقي الوظائف والمهن، بالإضافة إلى أنّها أساس التعلّم واكتساب المعارف والمهارات المختلفة، فهي تساعد في شرح وتفعيل تصوّرات كانت بدون معنى فيما مضى كأنّ للتّدريس شرف تنقيح وبلورة هذه التصوّرات إلى إدراكات، ومن هذه التصوّرات ما أصبح أهدافا تعمل على تحقيقها، كما يمكن أن نسمي مهنة التّدريس بالمهنة الأم كونها مبتدأ باقي المهن، بما أنّ المعلّم هو من يُشرف على تكوين إطارات المهن الأخرى.

2.5.1. خصائص التّدريس:

حدّدت رافده عمر الحريري (2010) في دراستها مجموعة من الخصائص الّتي تميّز عملية التّدريس تمثلت فيما يلي: (رافدة عمر الحريري 2010، 23_24)

_أن يتناسب التّدريس مع القدرات المعرفية للتلميذ وإمكاناته واهتماماته، وحاجاته العلّمية والنّفسية والإجتماعية وكذا حالة التّلميذ العقلية والقيمية والجسمية...

_ احترام شخصية التّلميذ وتنمية كفايات التّلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل.

_إثارة تفكير التّلميذ وتنمية ميوله وقدراته مع التحفيز على التعاون بينهم وتشجيع العمل الفريقي.

-التّعليم عن طريق إثارة المشكلات والبحث عن حلولها بطرق علمية مع مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ وتوفير فرص التعلّم المناسبة للميول والقدرات المختلفة.

_التدرج في التّدريس بالإنتقال من المعلوم إلى المجهول ومن السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المعقّد.

_المرونة والقابلية للتّعديل والتّغيير حسب ما تقتضيه ظروف الموقف التّعليمي ومجرياته.

_ إثارة النواحي الوجدانية للتلاميذ والكشف عن طاقاتهم ومواهبهم وتشجيعهم على الإبداع.

_توفير البيئة التّعليمية المحفزة للمبادرات والمسؤوليات الفردية الّتي تساعد على الفهم الكامل للدّرس.

.3.5.1. مبادئ التّدريس:

عن علي الرّاشد (2001) أنّ جموعاً من التّربويين أوجزوا مجموعة من المبادئ التّدريس نذكر منها: (أبو سمور 2015، 13)

-يمثّل المتعلّم محور العملية التّربوية، لذا يبدأ التّدريس بتحليل خصائصه وقدراته وميولاته، ثم يبدأ المعلّم في إعداد الخطط والوسائل والأنشطة التّعليمية من أجل بناء تعلماته وتطويرها.

- تلائم المبادئ للحالات الإدراكية والعاطفية والجسمية للمتعلّمين، وتطوير هذه الحالات بصيغ متوازية.

- تنمية كفايات التّلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل.

-العمل على إشباع حاجات التّلاميذ المعرفية ورغباتهم في تحقيق طموحاتهم وليس معاقبتهم بأي شكل.

-يعتمد التّدريس المعاصر على التفرّد في مدّخلاته وممارساته، حيث يوّظف المفاهيم المساعدة على ذلك.

6.1. طرائق وأساليب التّدريس:

1.6.1. طرائق التّدريس:

1.1.6.1. الطّريقة لغة: جاء عن مركز نون للتّأليف والتّرجمة أنّ: "مفرد جمعه طرق، وطرائق، والطّريقة هي السيرة، أو الحالة، أو المذهب المتبع، أو الخط الّذي ينتهجه الإنسان لبلوغ هدفه" (مركز نون 2011، 54).

2.1.6.1. الطّريقة اصطلاحا:

الطّريقة: "هي الأسلوب الّذي ينظم به المدرّس الموقف والخبرات الّتي يريد أن يضع متعلّميه فيها حتىّ تتحقّق لديهم الأهداف المطلوبة" (مركز نون 2011، 54)، أي أنّ الطّريقة هي تلك الخطوات الّتي يتّبعها بها المدرّس من أجل تعليم المهارات الرّياضية، وتختلف الطّريقة باختلاف طبيعة المهارات (حركية، فنية) وكذا حسب مستوى المتمدرسين.

3.1.6.1. مفهوم طرائق التّدريس:

تعتبر الطّريقة مجموعة المراحل والخطوات الّتي يعتمدها المدرّس من أجل إيصال مجموع المعطيات والمعارف والخبرات إلى تلامذته (شرقي 2010، 12)، وجاء عن مركز نون للتّأليف والتّرجمة أن الطّريقة: "هي العنصر الثّالث من عناصر المنهج، ونجاح عملية التّعليم مرتبط بنجاح طريقة التّدريس، فالضعف الّذي قد يوجد بالمنهج أو الضعف لدى بعض الطّلاب قد تعالجه طريقة التّدريس المناسبة (مركز

نون 2011، 55)، ومعنى ذلك أن الطّريقة هي منهجية تعليم وإكساب الكفاءات المختلفة للتلميذ، وذلك باتباع مجموعة من الخطوات الّتي ترتبط بنوعية الدّرس أو المهارة المطلوب إيصالها، وترتبط تلك الخطوات كذلك بمستوى ونوعية المتعلّمين.

4.1.6.1. معايير اختيار طريقة التّدريس:

ذكر مركز نون للتّأليف والتّرجمة أنّ الطّريقة الجيّدة في التّدريس هي الطّريقة الّتي تحدث التعلّم بأقصر السّبل وأيسرها، وإذا كنّا لا نرى ضرورة أن يتّبع المعلّم طريقة واحدة دون غيرها في التّدريس إلا أن اختيار الطّريقة الجيّدة لا بدّ من أن يستند إلى الأسس والمعايير الآتية: (مركز نون 2011، 59)

_الارتباط بالأهداف التّعليمية المراد تحقيقها وتوظيف المادّة الدّراسية وربطها بحياة المتعلّم وخبراته.

_ طبيعة المادّة أو الموضوع الدّراسي ومستوى المتعلّمين العلّمية والصّحة النّفسية والجسمية والإجتماعية.

_مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين وإثارة اهتمام المتعلّم ودافعيته الإيجابية للتعلم.

_تسمح بالعمل الجماعي التّعاوني وتنمي في المتعلّم الشجاعة الفكرية في التعبير عن رأيه.

_شخصية المعلّم.

_ملاءمتها للوقت.

5.1.6.1. طرائق التّدريس الحديثة:

عن حثروبي (2002) فأن طرائق التّدريس الحديثة الّتي تعتمدها المقاربة الجديدة تعتمد على عدة مبادئ، منها وضع للتلميذ في مشكلة مرتبطة بالواقع يتمّ معالجتها جماعية، مع مراعاة الفروق الفردية في اختيار المشكلة، مع تدخل المعلّم وقت الحاجة كموجه وليس كملقن، ثم معالجة نتائج المتعلّم وتقويمها (بزقراري و جوال 2017، 196)، وتتعدّد طرائق التّدريس المعتمدة من طرف الأساتذة من أجل تبليغ وإيصال المعلومات والمهارات اللاّزمة للمتعلّمين، ويعتمد اختيار طريقة تدريس بدل أخرى على مجموعة من الاعتبارات منها طبيعة المادّة الدّراسية، الّتي يدرّسها الأستاذ أن كانت عامة أو خاصة، وأيضاً حسب الجهد المبذول من طرف المعلّم والمتعلّم، كذلك حسب نوع الممارسة في الحصّة فردية كانت أم جماعية

دون أن ننسى نوع الاتّجاه التّدريسي قديمة أو حديثة.

2.6.1. أساليب التّدريس:

يقول ذياب هندي وهشام عامر عليات إنّ: "الأساليب هي الإجراءات الّتي يتخذها المعلّم في تنفيذ طريقة من طرق التّدريس، من أجل تحقيق الأهداف المحدّدة للمادّة التّعليمية، مستعينا بوسيلة من الوسائل التّعليمية المناسبة" (حرباش 2013، 15)، ويمكن اعتبار أسلوب التّدريس على أنّه همزة وصل بين الطّريقة والمنهجية، فإذا كانت طريقة التّدريس بمثابة تصور عام، واعتبار المنهجية بأنّها إجراء تنظيمي دقيق، فإنّ أسلوب التّدريس هو الكيفية المناسبة لربط التّصور العام بالإجراء التنظيمي (شرقي 2010، 14)، فالأساليب هي الكيفية الّتي يتناولها المدرّس في تنفيذ طريقة التّدريس للتكيف بين التصور العام للمهارة والتنظيم الدقيق لنفس المهارة في وقت واحد، حيث يرتبط اختيار الأسلوب أساسا بمستوى صعوبة المهارة المطلوب تعليمها وكذا مستوى المتعلّمين.

1.2.6.1. أهداف أساليب تدريس التّربية البدنية والرّياضية:

تهدف أساليب التّدريس إلى: (عايش 2008، 184)

_ التّعرف على الأساليب التّدريس العام والخاص.

_ الاختيار الأنسب لطرائق التّدريس والاستخدام الأمثل للوسائل التّعليمية.

_تمكين المعلّم من فهم خصائص المتعلّم ومراحل نموه وتحليل سلوكه التّعليمي.

7.1. استراتيجيات التّدريس الحديثة:

كلمة مشتقّة من الكلمة اليونانية إستراتيجيوس وتعني فن القيادة، ولذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة "المغلقة" الّتي يمارسها كبار القادة، واقتصر استعمالها في الميادين العسكرية والحروب رغم اختلاف مفهومها من قائد لآخر، فالإستراتيجية فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة، ويتّفق الكثير من الباحثين على أنّ الإستراتيجية النّاجحة تتمثّل في حسن اختيار الأهداف وتحديد الأساليب العلّمية والطرق المناسبة، مع حسن تنفيذ وتنسيق النواحي المتّصلة بذلك

(حسن شاهين 2011، 22)، وقد تمّ اقتباس هذا المصطلح حديثا في مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية، فأصبحت تُستخدم في الإدارة بأن تمارس الإدارة الإستراتيجية Strategic Management، وتضع تخطيطا إستراتيجيا Strategic Planning لنفسها في المدى الطويل (ابو النصر 2009، 124)، ما يعني أنّ الإستراتيجية مجموعة من الخطط المنسجمة والمترابطة ذات مدى زمني معين، أين تعمل على استغلال الإمكانيات المتاحة قصد بلوغ مجموعة من الأهداف السّامية، وذلك بالاعتماد على الطرق والأساليب المناسبة والمتسلسلة والمنسجمة مع أهداف المشروع التّربوي.

2.7.1. الإستراتيجيات العامّة في التّدريس:

إنّ اختيار المعلّم لاستراتيجية التّدريس الّتي تحقّق أهداف الدّرس وتتلاءم واحتياجات تلاميذه إحدى دلائل جودة المعلّم، حيث أنّ الميدان التّربوي يعجّ بالعديد من الإستراتيجيات المتنوّعة من جهة والمتداخلة من جهة أخرى، والمعلّم الكفء هو من يعمل على تطبيق الإستراتيجية المناسبة أو مزيج من الإستراتيجيات الّتي تحقّق أهدافه المبرمجة مسبقا (حسن شاهين 2011، 27)، لذا فالأستاذ الكفء ينوّع في استخدام الإستراجيات المختلفة والّتي تناسب ظروف عمله، ويمكن تحديد كفاءة الأستاذ في فعّالية الإستراتيجية الّتي اختارها ومدى مناسبتها وبيئة التّعلم.

3.7.1. إستراتيجية التعلّم وفق المقاربة بالكفاءات:

إعتبرها كل من (العبزوزي ربيع و ياحي جمال 2017) أنّها نوع من طرائق التّدريس وهي تعبير عمّا ينبغي أن يقوم به المتعلّم من خلال تعلّمه في المدرسة في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم المتعلّم الّذي يكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلّها في وضعية محدّدة، وهناك من قال أنّ هذه الإستراتيجية يمكن اعتبارها توجهاً جديداً يرتقى بالنّظام التّعليمي بشكل عام إلى أعلى المستويات، باعتباره نظاماً متكاملاً من المعارف والخبرات العلّمية الّتي تسمح للمتعلّم بتحقيق إنجازات مقصودة في غاية الأهمية (ويس 2015، 107)، حيث أنّ هذه الإستراتيجية تتمحور حول المتعلّم وطبيعة العلاقة الجديدة بينه وبين معلمه، كون

المتعلّم يستثمر مهاراته ومعارفه من أجل حل المشكلات الّتي يختارها له المدرّس والمتضمّنة لكفاءة معيّنة، في حين يكتفي المعلّم بالإشراف والتوجيه.

4.7.1. مواصفات الإستراتيجية الجيّدة في التّدريس:

إنّ المواصفات المثالية للإستراتيجية وجب أن ترتبط بأهداف التّدريس، وأن تكون شاملة لجميع المواقف، وأن تتميّز بالمرونة وقابليتها للتّعديل والتّطور وتعالج بذلك الفروق الفردية بين الطلاب، دون إغفال نمط التّدريس ونوعه (فردي، جماعي) ومراعاتها للإمكانيات المادّية والبشرية للمؤسسة التّربوية (حسن شاهين 2011، 26)، أي أنّ الإستراتيجية الجيّدة في التّدريس تتلخّص مواصفاتها في كونها تملك القدرة على الإستغلال الأمثل للإمكانيات المتاحة من أجل تحقيق أهدافها المرجوة، وذلك بتحديد الطرق والأساليب المناسبة لمستوى المتعلّمين وكذا الأدوات والوسائل المناسبة للوضعيات المختارة لتنمية الكفاءات المطلوبة.

4.7.1. مكوّنات إستراتيجية التّدريس:

حدّد (حسن شاهين 2011) مجموعة من المكوّنات الخاصة باستراتيجيات التّدريس منها:

- تحركات المعلّم الّتي تنظمها ليسير وفقها في التّدريس.
- الجو التّعليم ي والتنظيمي الصفي للدرس.
- الوسائل والأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة للوصول إلى الهدف.
- توظيف استجابات الطّلاب بطريقة تحقّق الهدف.
- أساليب التّقويم المتنوّعة القبلية والتّكوينية والبعدية المرتبطة بالأهداف وكذا التعزيز.

5.7.1. معايير اختيار إستراتيجية التّدريس الملائمة:

يتمّ ذلك عن طريق معالجة خمس مواهب والمتمّثلة في تدبير الزمن، إختيار ما تسهم به معرفة أين تستخدم قوتك لتحقيق أفضل الأثر؟ وكيف؟ تحديد الأولويات الصحيحة، الربط بين هذه المواهب كلها في نسيج واحد باتخاذ قرارات فعّالة (حسن شاهين 2011، 28).

6.7.1. إستراتيجيات التّدريس:

نقلاً عن كارول أن تواملنسون وآخرون (2012) اختيرت مجموعة نماذج من الإستراتيجيات بتعريفها وفوائدها في الجدول التالي: (كارول و آخرون 2012، 89-91)

جدول رقم (02): يوضح مجموعة نماذج من إستراتيجيات التّدريس بتعريفها وفوائدها

الإستراتيجية	تعريفها	فوائدها
المحاضرة	تقوم على تقديم شرح شفوي ومتسلسل للمحتوى المعرفي، لمجموعة من الطلبة تتخللها فرص للتأمل والتوضيح	اكتساب فعّال للمحتوى المعرفي
الإلقاء	تساعد على حفظ المعلومات واستدعائها بدقة وسرعة.	دقة وسرعة استدعاء المعلومة
التّدريس المباشر	تقوم على شرح المعلّم لمفهوم أو مهارة جديدة مشكل منظم، متبوع بتطبيق موجه بإشراف المعلّم.	اكتساب المعرفة بطريقة فعّالة وعادلة.
إكساب إستراتيجية	يقوم المعلّم بشرح الإستراتيجية ومساعدة الطالبة على تعلمها، توفر لهم تطبيق ما تعلموه، وتزودهم بالتغذية الراجعة	تعلّم الإستراتيجية: تنمية كفاءات وزيادة فاعلية الأداء
التدريب	قوم فيها المعلّم بأخذ ملاحظات مرجعية المحك حول أداء الطلبة، ويقدم لهم تغذية راجعة فورية ومحدّدة لتحسين أدائهم	إتقان المهارة المعرية والبدنية.
إتقان المفاهيم	يتمّ مساعدة الطلبة على فهم الخصائص الأساسية لمفهوم معين من المعارف، وذلك بتوجيه من المعلّم أثناء المناقشة والّتي يتمّ من خلالها بمقابلة ومقارنة بين خصائص الأمثلة	يتمّ إكساب مفاهيم وفئات (تصنيفات) جديدة من المعارف
تآلف الأشتات في التّدريس	طريقة لحل المشكلات، يتشارك فيها المعلّمون والطلبة في تطوير الاستمارات، الّتي تربط معارف الطلبة السّابقة بالجديدة	إكساب معارف جديدة، وتعزيز التعبير الإبداعي.
الإيضاح بالنمذجة	الاقتداء بأفعال وسلوك المعلّم كنموذج يقتدي به الطلبة، الذين بدورهم يقلدون هذه السلوكات في سياقات أخرى.	اكتساب أنماط سلوكية، ومهارات، وميول.
التساؤل السقراطي	يتمّ عن طريق طرح سلسلة من الأسئلة الجيّدة لمساعدة الطلبة على التّفكير المنطقي الناقد، ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية للربط بين الفهم الحالي وما يتوجب عليهم تعلمه.	اكتساب معرفة بالقضايا الإجتماعية وتحسين التّفكير المنطقي
التصور أو	يطلب من الطلبة تخيل لأنفسهم وهم يؤدون مهارة ما، أو	تشجيع الفهم الحرفي الدقيق

التخيّل	يشاركون في حدث معين، أو يعيشون حقبة زمنية معيّنة.	وزيادة احتمال تحقيق الأهداف
لعب الأدوار	انخراط الطلبة كمراقبين ومشاركين في موقف حياتي حقيقي.	النمو وفهم معتقدات الآخرين
التعلّم التعاوني	تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، يتفاعلون فيما بينهم بهدف تعزيز تعلمهم لمعارف جديدة وإنجاز مهمات متنوّعة.	تعاون وتعاطف بين الطلبة، مستوى أعمق في التفكير
المحاكم أو القانون	يتاح للطلبة التعاون في صياغة قضايا قانونية مختلفة، يناقشونها بالأدلة من مختلف جوانب والخروج بقرار نهائي.	قدرة على التّحليل والتركيب والإقناع، والكتابة والخطابة
المحاكاة	طريقة تدريس يتمّ فيها بتمثيل أدوار أشخاص حقيقيين	انتقال السلوكات الايجابية من المفهوم إلى الممارسة الفعلية
البحث أو الاستقصاء	طريقة استقرائية يعرض على الطلبة مشكلة ما، يطلب منهم البحث فيها، من أجل إنتاج أفكار جديدة حول هذا الموقف.	تنمية الشعور بالفضول وحب الاستطلاع وحل المشكلات
دراسة المشكلات	تعلّم قائم من خلال عرض على الطلبة مشكلة جديدة ومعقدة، يطلب منهم التعاون على حلّها تحت إشراف المعلّم.	اكتساب معارف ومبادئ جديدة والقدرة على حل المشكلات
تقليد الخبرات	يطلب من مجموعه صغيرة من الطلبة الدّراسة المعمقة لساعات متتالية أو أيام لخبرة يحتاجون التخصص فيها.	تعزيز القدرات والإلمام بأدوات ومنهجيات التخصص
التّدريس الخصوصي	يقضي فيها الطالب تحت رعاية خبير لإلاّ منه مجالا معرفيا معينا والإطلاع على الأنشطة اليومية في ذلك المجال	الإلمام بالتخصص من مختلف جوانبه، وكذا يوميات الخبير
الدّراسة الذاتية	يشجع المعلّم طلته على استكشاف موضوعات يختارونها بأنفسهم مرتبطة بوحدات دراسية معيّنة.	الإمام المعرفي واكتساب مهارات البحث العلّمي.
البحوث المستقلة	توفير فرص للطلبة في إنجاز منتجات أو أداءات معيّنة بإشراف خبير متخصص في مجال معين.	زيادة دافعية وفاعلية التعلّم والبحث العلّمي، واكتساب مهارات إبداعية وإنتاجية.

7.7.1. العلاقة بين الإستراتجية والطّريقة والأسلوب:

يرى (حسن شاهين 2011، 24) أن طريقة التّدريس هي الوسيلة الّتي يستخدمها المعلّم من أجل تحقيق أهداف الدرس، أسلوب التّدريس فهو الكيفية الّتي يتناول بها المعلّم الطّريقة، أماّ الإستراتيجية هي خطة واسعة أشمل من الطّريقة والأسلوب فهي توجه في اختيار الطّريقة وتحديد أسلوب التّدريس، أماّ

الطّريقة فهي أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، والجدول التالي يوضح أكثر العلاقة بين الإستراتيجية والأسلوب والطريقة.

جدول رقم (03): العلاقة بين الإستراتجية والطّريقة والأسلوب

	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الإستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محدّدة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التّدريس	طرق، أساليب، أهداف، نشاطات، مهارات، تقويم، وسائل، مؤثرات	_فصلية – شهرية -أسبوعية
الطّريقة	الآلية الّتي يختارها المعلّم لتوصيل المحتوي وتحقيق الأهداف	تنفيذ التّدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف	أهداف، محتوي، أساليب، نشاطات، تقويم	موضوع مجزأ على عدة حصص –حصة واحدة –جزء من حصة
الأسلوب	النمط الّذي يتبناه المعلّم لتنفيذ فلسفته التّدريسية حين التواصل -المباشر مع الطلاب	تنفيذ طريقة التّدريس	اتصال لفظي، اتصال جسدي حركي	جزء من حصة دراسية.

8.7.1. أسس التّدريس الفعّال:

نقلاً عن الفتلاوي (2003) فأن أهم أسس التّدريس الفعّال هي: (بريكة نجلاء 2008، 31)

_الإعداد الأمثل للمعلّم إعدادا علميا ومهنياً.

-التنويع في استخدام طرائق وأساليب التّدريس.

-قيام المعلّم بحضور الفعّاليات والدورات التّعليمية مع كتابة البحوث والتقارير.

-مواكبة المعلّم للتّطورات والاّتجاهات الجديدة مع الإلمام المعلّم باستخدام النّاجح لوسائل وتقنيات التّعليم.

-التّحسين المستمر للمعلّم وتكوينه أثناء الخدمة مواكبة التّطورات والاّتجاهات الحديثة في التّدريس.

9.7.1. الوسائل التّعليمية في التّدريس:

تتنوّع هذه الوسائل بتنوّع أهداف استخدامها والمعارف والمهارات الّتي تدخل في التأثير فيها لدى الطّلاب وكذا وقت استخدامها، حتىّ وإن كانت الوسائل التّعليمية لا تحلّ محلّ المعلّم إلا أنّها تعين المتعلّم على تحقيق أهدافه المحدّدة سلفاً (الهادي محمد 2012، 265)، فالوسيلة الجيّدة هي الوسيلة الّتي تساعد المتعلّم في اكتسابه للمهارة في أقل وقت وجهد، حيث أنّ أهمية الأدوات والوسائل لا تكمن فقط في تسهيل عملية التعلّم فقط بل تتعدّاه إلى جذب انتباه المتعلّم وتحفيزه على التّعلم.

10.7.1. نماذج التّدريس:

بناء على الأهمية الّتي تتمتع بها النّظرية التّعليمية يقدم (أبو حرب يحيى و آخرون 2004) النّظريات (النّماذج) الّتي اهتمت بالتّدريس خلال القرن العشرين، حيث تتمثّل هذه النّماذج في التعلّم الإكتشافي الّتي يستند عليها "برونر" في النمو المعرفي، حيث يرى أنّ التعلّم نمو عقلي يبحث في بنية المادّة التّعليمية ومبادئها والعلاقة بين عناصرها الأمر الّذي يُسهل عملية التّعلم، في حين يرى "أوزوبل" في نموذجه المحاضرة أو التّعليم الإيضاحي، يرى أنّ المدرسة تقوم بتحديد المعلومات الّتي تحتوي عليها العلّوم، في حين أنّ المعلّم يقوم بنقل هذه المعلومات إلى المتعلّمين بشكل يمكّنهم من الاحتفاظ بالمادّة التّعليمية وحسن توظيفها في سياقات متنوّعة، بحيث أنّ شرح المادّة بشكل هرمي انطلاقاً من المفاهيم وصولاً إلى الحقائق المؤكّدة، يجعل التّلاميذ يكوّنون علاقات ترابطية بين المفاهيم، مماّ يقومون بترميز هذه المعلومات في عقولهم ليسهل استرجاعها واستخدامها، أماّ النموذج الثّالث والمتمّثل في التّعليم الهرمي (التّراكمي) فإنّ رائدها "جانيه" يرى أنّ الموقف التّعليمي يتضمّن تصنيفا لأنماط التّعلم، الأمر الّذي يساعد المعلّمين في معرفة ماذا وكيف سيدرّسون؟ ولأنّ أنماط التعلّم مرتّبة من السّهل إلى المعقّد، فكذلك القدرات العقلية للمتعلّمين تأخذ طبيعة هرمية، حيث أن النّموذج يقوم على التعلّم التراكمي كأساس للنّمو المعرفي، مفترضاً أن القوّة العقلية تعتمد على مخزون المعلومات والمهارات لدى المتعلّم.

فنماذج التّدريس المختلفة تنطلق معظمها من الخلفية المعرفية والفلسفية لرائدها وكذا من تجاربه الإجتماعية، حيث أنّ هذه النّماذج تختلف في المرتكزات وتسلسل مراحل انتقال عملية التّعلم، لكنّها تتّفق كلّها في الهدف العام الموضوعة لأجله وهو اكتساب المعرفة.

8.1. الإنتقال من الأهداف إلى الكفاءات:

إنّ أهم أسباب تبنّي المقاربة بالكفاءات في المجال التّربوي الحديث راجع إلى النّقائص والسّلبيات الّتي وجدت في بيداغوجيا الأهداف، هذه الأخيرة كانت مبنية على النّظرية السّلوكية، الّتي اهتمت بالسلوك كنتاج وأهملت العقل وما ينجم عنه من عمليات جوهرية، حيث يتّفق رجال التّربية والتّعليم في مختلف الأنظمة التّربوية على أنّ ممارسة الفعل التّعليمي ميدانياً لأمر معقدٌ، لأنّ العملية التّعلمية التّعليمية تتطلب دراية معمقة بالعناصر الّتي تدخل في تشكيل العقد الديداكتيكي، ويتمّ ذلك بمراعاة المعايير التّربوية والبيداغوجية الّتي تساعد على تفاعل العلاقة بين مكوّنات الثالوث البيداغوجي، والإنتقال من منهجية إلى أخرى مثل الإنتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، يجب وضع تصوّرات واضحة مبنية على دراسات معمقة وتحليل النّتائج وتقويم شامل لكل مكوّنات المثلث الديداكتيكي، بالإضافة إلى الاستعانة بالخبراء المتخصصين والاستفادة من التّطور واستشارة واسعة لكل المتعاملين مع العملية التّربوية، كما يقتضي الأمر الاعتماد على مختلف العلوم التّكنولوجية، النّفسية والإجتماعية وغيرها مماّ له صلة بالموضوع (بوهادي 2012، 368-369).

ويرجع الإنتقال من منهجية الأهداف إلى منهجية المقاربة بالكفاءة بالنّظر إلى التحوّلات الكبرى الّذي يشهده العالم، فقد كأن لزأماّ ايجاد منهجية تواكب هذه التّطورات وخاصةً التّطورات التّكنولوجية، ما أدّى إلى تغير العلاقة البيداغوجية لمكوّنات العقد الديداكتيكي، وذلك بوضع المتعلّم في مشكلات تعليمية تكون مرتبطة بالواقع ويعمل على حلّها، ما يؤهله هذه الإستراتيجية بتنمية قدراته الإبداعية والتّحليلية في حل المشكلات الّتي يفرضها واقع المجتمع وواقع التحوّلات العالمية.

.9.1. دواعي وأسس تبنّي البيداغوجيا الجديدة:

إنّ العالم يعيش اليوم مرحلة الانفجار المعرفي، الأمر الّذي جعل خبراء التّربية يفكّرون في إعادة بناء الفعل التّعليمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأنسب للمتعلّم، وأكثر اقتصادا لوقته ومن ثمّة فقد ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءة كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف في الحياة العملية، وباختصار يمكن تحديد أساسين: "بيداغوجي" "حضاري".

أ_الأسس العلّمية-البيداغوجية:

ترتكز هذه الدواعي إلى الارتقاء بالمتعلّم إلى ما ينشده الميثاق الوطني للتّربية والتّكوين، ويتمّ ذلك بالاستناد على نظام متكامل ومنسجم مع الأهداف العامّة يجعل المتعلّم في صلب عملية التّعلم، ومنهجية المقاربة بالكفاءات هي أفضل نظام يحقق التوازن والوضوح والفعّالية، لكونها تقوم بتحليل وضعيات التعلّم وفق منظور إيجابي للمتعلّم، بهدف إدماجه كفاعل أساسي في بناء تعلماته (بشقة 2016، 65)، وتتلخّص هذه الدواعي في: (بلمرسي بدون سنة، 5)

_تفعيل المواد التعليمية وتحويل المعرفة النّظرية إلى معرفة عملية في المدرسة والحياة.

_التخفيف من محتويات المواد المدرسية وتثمينها لجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف.

_جعل المتعلّمين يتعلمون بأنفسهم بحسن التوجيه.

ب_الأسس الحضارية:

-تعقد الوضعيات المفروضة على الإنسان وضرورة تعدّد حقول المعرفة الإنسانية وتنوّعها.

-النّظر إلى الحياة من منظور نفعي وعلمي.

-مطلب تنافس المردودية الّذي فرضته الشركات والمصانع.

- ضغوط الشركات للتعجيل بتشجيع المشروع.

أمّا الدواعي الّتي ألزمت القائمين على المنظومة التّربوية بتبني منهجية المقاربة بالكفاءات تمثلت في:

جـ_الأسس الفلسفية-السّياسية: جاء عن هوبرت (Hubert) أنّ النّظام التّربوي الحقيقي يتأسس على قواعد فلسفية تفسّر الاّتجاهات التّربوية، فهي بمثابة نقطة انطلاق التّربية باعتبار التّربية ميداناً لتنفيذ النّظريات الفلسفية، بحيث تتجلى أهمية كل من التّربية والفلسفة في خدمة الفرد، وأنّ إدراك السياسات العامّة والقرارات التّربوية وكيفية تحقيقها تعتمد على التّفسيرات الفلسفية للمفاهيم والمشكلات التّربوية، فقد أصبح الفلاسفة التّربويون من الجانب النّظري يعتمدون على الفلسفة البراغماتية الّتي ترتبط بطبيعة الإنسان المعرفية وطرق اكتسابها وتكوينها، أماّ في الجانب التّطبيقي فهم يعتمدون على المبادئ المتعلّقة بالأهداف التّربوية وبالمناهج الدّراسية وطرق وأساليب وأدوات التّدريس، وقد رأت فاطمة الزهراء بوكرمة(2008) أن الأساس (السّياسي-الفلسفي) هو المراجعة الكاملة للتّعليم في بلادنا من أجل بناء مناهج جديدة ومتكاملة تستجيب للمتغيرات العلّمية والتّكنولوجية الحاصلة في العالم من جهة، ومن جهة أخرى العمل على رفع مستوى تحصيل التّلاميذ وتنمية كفاءاتهم المختلفة من أجل ولوج عالم الشّغل وتأهيله مع محيطه (ويس 2015، 94-104).

فالدّاعي الفلسفي لاتباع منهجية التّدريس الجديدة هو كون أن الفلسفة يعتبرها الكثير أم العلوم بداعي أنّه أفضل من يفسر الظواهر ويحل المشكلات، وخاصةً ما تعلق بالقضايا النّفسية والتّربوية من الناحية النّظرية، أماّ الدّاعي السّياسي فهو متعلق بتطبيق الإعتماد على الأهداف التّربوية والمناهج الدّراسية الّتي ترتكز على السياسة العامّة للمجتمع.

10.1. التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات:

حسب ما جاء عن اللّجنة الوطنية للمناهج بأن التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات هو: "مدى اكتساب التّلاميذ للكفاءات المبرمجة في مرحلة معيّنة (مجال تعلمي، أو سنة دراسية) عن طريق الأهداف التّعلمية المتوجة للوحدات التّعلمية، وهذا من خلال ملاحظة التّلاميذ وهم يتفاعلون مع الإشكاليات والمواقف، الّتي تواجههم خلال الممارسة عن طريق شبكات تقويمية خاصّة" (اللجنة الوطنية 2005،

25)، حيث أن التّقويم في المقاربة الجديدة يتحقّق من خلاله مدى اكتساب المتعلّم للسلوكات الضرورية لأجل حل الوضعيات المشكلة بالاعتماد على أدوات ومعايير مناسبة وموضوعية.

2.بيداغوجية مادّة التّربية البدنية والرّياضية:

.1.2. البيداغوجيا:

1.1.2. لغة: يرى فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الزكي على أنّه: "مصطلح معرّب عن اليونانية وتعني التّربية" (فلية و الزكي 2004، 69).

2.1.2.اصطلاحا: من الصعب تعريف "البيداغوجيا" تعريفا جامعا ومانعا، بسبب تعدّد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من جهة أخرى، ولهذا نأخذ بوجهة نظر الّتي تميز في لفظ "بيداغوجيا" بين استعمالين يتكاملان فيما بينهما، الأول بأنّها(البيداغوجيا) حقل معرفي قوامه التّفكير الفلسفي والسيكولوجي، والثاني أنّها نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال الّتي ينجزها كل من المدرّس والمتعلّمين داخل الفصل (زيتوني عبد القادر 2016، بدون صفحة)، وهناك من الباحثين قال أن المصطلح البيداغوجيا يقصد به فن التّربية، حيث تشير إلى الطرق والأساليب والوسائل المعتمدة، وتقنيات وضع المعايير الّتي تهدف إلى نقل المعرفة، وتستعمل في معناها الضيق لتحديد التقنيات البيداغوجية (قايد و سبيعي 2010، 35)

والبيداغوجية في جانبها التّربوي استراتيجية شامل تنظم كل الأمور المتعلّقة بعملية التّعلم، حيث تقوم بتحديد مهام المعلّم والمتعلّم وطبيعة العملية التّعليمية التّعلمية بحد ذاتها داخل مؤسسة التّعليم، مع تسخير وتنظيم جميع الإمكانيات المادّية والمعرفية المتاحة وتصنيفها وتوزيعها ومراقبة مساراتها.

3.الجودة الشّاملة:

1.3. تعريف الجودة:

1.1.3. التعريف اللغوي**:** من أجاد "أي أتى بجيّد من قول وعمل" وأجاد الشيء: صيره جيّدا، والجيّد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده بمعنى صار جيّدا (سوسن شاكر 2014، 27).

2.1.3. التعريف الاصطلاحي:

عرَّفها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي على أنّها تأدية العمل الصّحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى مع الاعتماد على الاستفادة بتقويم المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء، أماّ معهد المقاييس البريطاني فقد عرَّفها بأنّها: "فلسفة إدارة تشمل كافة نشاطات المنظّمة الّتي من خلالها يتمّ تحقيق احتياجات وتوقعات العميل والمجتمع، وتحقيق أهداف المنظّمة بأكفأ الطرق وأقلها تكلفة عن طريق الاستخدام الأمثل لطاقات جميع العاملين بدافع مستمر للتطوير" (سوسن شاكر 2014، 29)، إذن فالجودة هي القدرة على الإنجاز بأكبر فاعلية وبأقل جهد ووقت.

2.3. مفهوم الجودة الشّاملة:

ذكرت لجنة التّعليم العالي Commission on Higher Education أنّه المصطلح يشير إلى ممارسات تقويم هيئة خارجية، وهي مؤسّسة الإعتماد لمساعدة المؤسسات الشبيهة لها، والّتي لها خدمة في المجال ممن يتقدّم إليها للحصول على الاعتماد في عملية التقويم، وتحسن أهدافها التّعليمية (البيلاوي 2006، 19)، ويعد مفهوم إدارة الجودة الشّاملة من المفاهيم القديمة والحديثة، وهو يعني في كلتا الحالتين حسن أداء الشيء وإتقانّه والقيام بإنجازه على أكمل وجه ممكن (علالي و عطاء الله 2015، 212)، حيث أنّ الجودة في الميدان التّعليمي هي قدرة المعلّم على أداء وظيفته على أكمل وجه، والمتمّثلة في إكساب تزويد المتعلم بالمعارف الضرورية لتنمية شخصته، ليقوم المتعلّم باستثمار تلك المكاسب في إنجاز مهامه وتحقيق أهدافه الشخصية.

1.2.3. مفهوم الجودة من المنظور الإسلامي:

ويرى طارق محمود حنيش (2001) أن مفهوم الجودة الشّاملة نجده في تعاليم الدّين الإسلامي بكل مفاهيمه وجودة الإدارة هي ما تسمى في الدّين الإسلامي بـ(الإتقان)، والإتقان أعم وأشمل من كلمة الجودة أو مجرد القيام بعمل جيّد، فالإتقان يأتي نتيجة التّحسين المستمر ليصل بالعمل إلى أكمل وجه وأفضل

صورة وهو الهدف المنشود من تطبيق الجودة، ففي الشريعة الإسلامية مبادئ ومفاهيم لإدارة الجودة الشّاملة تدعو إلى مراعاة الإتقان من خلال: (حنيش طارق 2011، 06)

القيم: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أن اللهَ كَتَبَ الإحسان في كُلِّ شَيْءٍ".

العمل: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أن اللهَ يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أن يُتْقِنَهُ".

المهارات: قال الله تعالى:﴿ أن خير من استأجرت القوي الأمين ﴾. سورة القصص:26.

الوقت: قال الله تعالى: "﴿ والعصر أن الإنسان لفي خسر ﴾. سورة العصر:1-2.

التّعامل باحترام: قال الله تعالى:﴿ وإنك لعلّى خلق عظيم ﴾. سورة القلم: 4.

الموارد: قال تعالى:﴿ ولا تسرفوا أن الله لا يحب المسرفين ﴾. سورة الأعراف:31.

القرار: قال الله تعالى:﴿ وأمرهم شورى بينهم ﴾. سورة الشورى:38

المعاملة: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أَعْطِ الأَجِيرَ أَجْرَهُ قَبْلَ أن يَجِفَّ عَرَقُهُ".

المقاييس: قال تعالى:﴿ فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذرة شر يره ﴾سورة الزلزلة:7-8.

العمل الجماعي: قال الله تعالى:﴿ واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا ﴾. سورة آل عمران: 103.

التّقدير والتّعزيز: قال تعالى:﴿ ولكل درجات ممآ عملوا وليوفيهم أعمالهم وهم لا يظلمون ﴾الأحقاف:19

3.3. مبادئ إدارة الجودة الشّاملة:

أورد محسن بن نايف مجموعة من مبادئ الجودة الشّاملة المتمّثلة في: (بن نايف 2007 ، 28)

المبدأ الأول: التّركيز على العميل.

المبدأ الثاني: القيادة.

المبدأ الثّالث: نظرية المشاركة الكاملة.

المبدأ الرّابع: أسلوب الإدارة بالعمليات.

المبدأ الخامس: استخدام أسلوب المنظومة المتكاملة.

المبدأ السادس: التّطوير المستمر.

المبدأ السّابع: اتخاذ القرارات بناء على الحقائق.

المبدأ الثّامن: العلاقة مع الموردين علاقة التبادل والمصالح المشتركة.

.4.3. الجودة في التّعليم:

مفهوم الجودة في التّعليم يتعلّق بكافة السّمات والخواص الّتي تتعلّق بالمجال التّعليم ي والّتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، أو أنّها عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، الّتي تستثمر قدرات المتعلّمين في نتاج إبداعي يضمن استمرارية في التحسن (حبتر 2007، 03)، وتوصّل علالي طالب (2015) إلى أن: "الجودة الشّاملة في التّعليم جعلت من المدرّس أحد العناصر الفاعلة في تحقيق متطلباتها، وتعرف جودة أداء المدرّس بأنّها إتقان وتحسين لأدائه العلّمي والمهني والشخصي مراعيا في ذلك تحقيق حاجات التّلاميذ" (طالب 2015، 212-213)، وأصبح تطبيق الجودة الشّاملة في التّعليم مطلبا ملحا من أجل التفاعل والتّعامل بكفاءة مع متغيرات العصر، فتطبيقها يمكننا من تحقيق جودة التّعليم الّذي هو أداة التنمية والتقدم وتكامله معرفيا ومهاريا ووجدانيا، من أجل توفير أسباب المنافسة في مخلف الميادين، فجودة التّعليم هي تحقيق لمجموعة المعايير والخصائص الّتي ينبغي توافرها في العملية التّعلمية من خلال سواء تعلق الأمر بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات الّتي تلبي احتياجات الفرد والمجتمع (حنيش طارق 2011، 06)، وقد حدّد كل من ريد Reid و شو Shaw صفات الجودة في العملية التّعليمية بما يلي: (البيلاوي 2006، 14)

_مناسبة المنهاج مع الاحتياجات والأهداف العامة.

_ نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب الطلبة للمعلومات.

-نسبة نجاح عالية ونسبة فشل قليلة.

فقد أظهرت الجودة الشّاملة قيمتها في مختلف المجالات الّتي غزتها وخاصةً المجال التّربوي، حيث أن تساهم بشكل واضح في تحقيق الأهداف المخطط لها، وخاصةً بالنسبة لجودة عمليات التقويم، حيث أنّه كلما اتسمت عملية التّقويم بالدقة والموضوعية انعكست على جودة عملية التّدريس بشكل عام.

تهدف الجودة الشّاملة في العملية التّعليم إلى إعداد المتعلّم إعدادا كافيا تجعله قادرا على مواجهة تقلّبات الحياة ومتغيراتها، خاصة في ظلّ هذه المتغيّرات المستجدّة والمتزايدة في مجال العلوم والتكنولوجيا، بحيث يتعدّى دور المتعلّمين إلى التّعامل المثالي مع المعلومات والمعطيات لأداء أعمالهم المستقبلية بأفضل مستوى ممكن، لهذا تقوم المؤسّسات التّربوية بدورها المتمّثل في توفير المناخ المناسب والإمكانيات اللاّزمة الّتي تسمح بحرية الرأي والإبداع والمناقشة، وكذا التعلّم الذاتي والتّعاوني لحدوث التّعلم (محمد 2014، 612)، وتتزايد أهمية الجودة في التّعليم بزيادة الحاجة إلى رفع مستوى المؤسسة التّعليمية، وذلك بتفعيل أدوار كل أعضاء الجماعة التّربوية من تحديد المهام وربط العلاقات، من أجل تخريج كفاءات مؤهّلة للحياة العملية في ظل المنافسة الشّرسة في سوق العمل.

2.4.3. أهداف الجودة في التّعليم:

وعن خليل (2011) فأن الأهداف العامّة لإدارة الجودة الشّاملة في المؤسسات التّعليمية تضم ما يلي:

-تحقيق نقلة نوعية في العملية التّعليمية تقوم على أساس الارتقاء بكل عناصرها.

-رفع مستوى أداء المؤسّسة وتحسنها المستمر من رفع درجة الثّقة بين العاملين ومن اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها.

-الاهتمام بمستوي الأداء للإداريين والمعلّمين ومتابعة تكوينه، وكذا تنفيذ برامج التّدريب المقننة والمستمرة مع التّركيز على جميع أنشطة مكوّنات النّظام التّعليم ي (المدخلات العمليات المخرجات).

-الوقوف على المشكلات التّربوية والنّفسية والتّعليمية والإدارية في الميدان واقتراح أفضل الحلول لها.

-التواصل التّربوي مع الجهات الحكومية والأهلية الّتي تطبق متطلّبات ومعايير الجودة الشّاملة.

-تنمية مهارات العمل الجماعي والتّعاوني بهدف الاستفادة من الإمكانات المتاحة.

-ترسيخ مفاهيم الجودة الشّاملة القائمة على الفاعلية كتوثيق البرامج وتفعيل الأنظمة واللوائح.

-الوصول إلى رضا جميع المستفيدين من الخدمة التّربوية التّعليمية. (أبو الجامع 2013، 91-92)

3.4.3. خصائص الجودة في التّعليم:

قدم بونستنك Bonsting (1992) خصائص إدارة الجودة الشّاملة في العملية التّعليمية كما ذكرها عطية (2008) فيما يلي: (أبو الجامع 2013، 93-94)

- التّربية عملية مستمرة كما تكون المادّة العلّمية المقدمة ممتعة ومفرحة ودائمة للتّطور.

- الثّقة المتبادلة بين العاملين في المؤسسة وأن يكون نمط القيادة تشاركي مع تطبيق نظرية السيطرة.

-الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادّية المتاحة من أجل تقديم الخدمات بما تشبع حاجات المستفيد.

-توفير أفضل الظروف والإمكانيات لجميع العاملين بما فيها أدوات ومعايير القياس.

-تخفيض التكلفة مع الطلب الاجتماعي.

- أن يستمر تدريب المعلّم واطلاعه على المستجدّات أثناء الخدمة مع ضرورة جودة اليد العاملة أساسا.

-أن ينظر إلى جميع الطّلاب على أنّهم قادرون على التعلّم مهما كانت الفروقات الفردية بينهم.

- التّدريس النّظري والتجريب المستمر للطرق المستحدثة في التّدريس والإدارة.

- توافر البيئة التّعليمية طبق المواصفات العالمية من حيث الموقع والحجم والوسائل والجماليات.

-توفير برنامج التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي وفق معايير وأهداف واضحة.

ونقل قتادة محمد أبو الجامع (2013) عن الفتلاوي (2008) على أن: "معايير الجودة في التّعليم هو بيان المستوى المتوقع الّذي وضعته هيئة مسئولة بشأن درجة أو هدف معين، أو التميز Excellence المراد الوصول إليه لتحقيق قدر منشود من الجودة، وعرَّفها آخرون على أنّها: "المستوى النموذجي المطلوب للأداء أو هو الإطار المرجعي الّذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي ويحدّد ابتعاده أو اقترابه من هذا المعيار" (أبو الجامع 2013، 95-96).

وتتمثّل معايير الجودة التّربوية الّتي تساهم في تحسين العملية التّعلمية من خلال تكاملها وتشابكها مع بعض، والّتي ذكرها أبو الملوح (2005) وهي: (أبو الجامع 2013، 103-104)

-معايير مرتبطة بالمناهج الدّراسية: من حيث أصالة المناهج، وجودة مستواها ومحتواها ومدى ارتباطها بواقع حياة الطالب الشّخصية والقومية والتبعية والثّقافية.

-معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية: من حيث امتلاك الإداريين للكفاءة القيادية والإدارية والعلاقات.

-معايير مرتبطة بالإدارة التّعليمية: من حيث التزام القيادة التّعليمية بالجودة وتفويض السلطات اللامركزية، وتفعيل العلاقات التواصلية الجيّدة.

-معايير مرتبطة بالإمكانيات المادية: من حيث توفر المؤسسة على القاعات والمنشآت البيداغوجية والأجهزة والأدوات وكل ما يلزم لتحقيق أهداف التّعليم.

-معايير مترابطة بين المدرسة والمجتمع: من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته.

ويمكن تعريف معايير الجودة في النّظام التّربوي بشكل عام على أنّها مجموعة من القيم الكمية والكيفية الّتي تعبر عن درجة امتلاك صفة ما أو ميزة، في ظروف معيّنة ذات الصلة بمختلف مكوّنات العملية التّعليمية التّعلمية، من أجل التّعرف على مستوى أداء معين أو مهارة أو كفاءة.

5.4.3. متطلّبات الجودة في التّعليم:

تتضمن الجودة في التّعليم تحقيق مجموعة من المتطلّبات والمتمّثلة في: (حبتر 2007، 03)

-تبنّي والتزام الإدارة العلّيا لنظام إدارة الجودة الشّاملة وترسيخ ثقافة الجودة الشّاملة بين جميع الأفراد.

-تنمية الموارد البشرية وتطوير المناهج وتحديثها بمشاركة جميع العاملين في تحسين مستوى الأداء.

-تهيئة مناخ العمل للمؤسسة التّعليمية وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التّربوي المطلوب.

-تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشّاملة.

5.3. علاقة الجودة بالمنهاج:

لو قارنا بين عناصر الجودة الشّاملة وعناصر المنهاج الفعّال لوجدنا أن كلاهما يهدفان إلى التحسن المستمر في العملية التّعلمية التّعليمية بما فيها من المدخلات والعمليات والمخرجات، كما نجد بأن

مؤشرات الجودة تساهم في عملية تطوير المنهاج، ومن هنا نجد بأن شمولية الجودة ينطوي تحت جناحها المنهاج الفعّال ومن هنا يعتبر نجاح المنهاج وفعّاليته مؤشرا على تحقيق عملية الجودة في التّعليم (بريكة نجلاء 2008، 33).

6.3. علاقة الجودة بالتقويم:

أوضحت (بريكة نجلاء 2008) أنّ العلاقة بين التّقويم من حيث كون غايته تحسين مستوى التّلاميذ والرقي بمستوى تحصيلهم الأكاديمي وكذلك غاية الجودة، والّتي تهدف إلى إيجاد نظام تقويم يقيس بدقة مدى اكتساب الكفاءات المطلوبة، وبذلك تجعل المناهج تحقّق النجاح المطلوب، وهذا ما جعل نقطة الاتفاق بين الجودة الشّاملة والتّقويم في أنّهما يساهمان في جعل المنهاج الدّراسي فعّالا ومناسبا لمستوى الطلاب؛ إذن يساهم كل من التّقويم والجودة في تحسين المستوى التّعليم ي للمتعلّم وكذا تحسين البيداغوجي للمؤسسة، حيث يشترك كل منهما في الكثير من المعايير الّتي تحدّد نجاح العملية التّعليمية.

7.3. معوقات الجودة في التّعليم:

ومن أهم المعيقات نجد نقص الإمكانيات المادّية للمدارس والنّظام المركزي المطبق، وكذا ضعف في ثقافة الجودة لدى العاملين في مجال التّعليم يصاحبها ضعف مدخلات التّعليم المتوافرة مقارنة بالدّول المتقدّمة، وأيضاً طول المدّة الزمنية الّتي تحتاجها عملية تطبيق الجودة الشّاملة، كما أنّ تطبيق الجودة أصبح مفهوماً يركز على الشّكل وليس على المضمون (جري و العلياوي 2017، 33-34).

وتتمثل أهم المعيقات الّتي تواجه تطبيق الجودة الشّاملة، هي ثقافة الأفراد من جهة وآلية تفعيلها من جهة أخرى، الأمر الذي يحتاج إلى تكوين نوعي يحقق يصاحبه توفير الإمكانيات لنجاح العملية.

خاتمة:

تطرّقنا في هذا الفصل إلى مكانة التّدريس في المجتمعات وأهميته البالغة في تكوين الفرد، وما تقدّمه من خبرات وقدرات معرفية وافية تكفل إكساب المتعلّمين القدرة على بلوغ أهدافهم وطموحاتهم.

وقد نقل كل من زيادة أمينة وجلاخ مريم عن فريد حاجي (2005) أن الهدف من التّدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعّالية وعقلنة الموارد البشرية رغبة في استثمارها، وتحقيق وفقاً السليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الّذي سيكون قادراً على حل مشاكله اليومية وعلى الإندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعّالة، وتكوين شخصية مستقلة ومتوازنة تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعها، قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلّمين الكفاءات الملائمة (زيادة و جلاخ بلا تاريخ).

فبتبنّي منهجية التّدريس بالكفاءات ستجعل مهنة التّدريس أكثر فاعلية وهدفية، إذ ما وُفِّر لها الإمكانيات المادية والبشرية اللّازمة لنجاحها.

الفصل الثالث:

تكوين أستاذ التربية البدنية والرياضية في النظام التربوي الجزائري

تمهيد:

في السّنوات الأخيرة عرف النّظام التّعليمي الجزائري تغيرات جذرية، وذلك بعد الإصلاحات الّتي مسّت عناصر المنظومة التّربوية بشكل عام، هذا الإصلاح الّذي يهدف إلى تحسين نوعية نقل المعارف والمهارات والكفاءات والقيّم الأساسية، الّتي تسمح للمتعلّمين بإيجاد الحلول لوضعيات حقيقية وتكييفهم مع الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وهذا ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات(AÏD, 2014, p. 38) ، حيث دعا المختصّين بإعادة النّظر في المناهج التّربوية المعتمدّة في نظامنا، وذلك بجعلها أكثر ارتباطا بواقع الحياة الاجتماعية للمتعلّمين، بغرض التّعرف إلى احتياجاتهم وميولهم وطموحاتهم من جهة، ومن جهة أخرى مسايرة متغيرات العصر وتطوّراته السّريعة في جميع الأنّشطة والميادين، وبعد وضع المناهج المرغوب اعتمادها يأتي الدّور على من يوصل أفكار هذه المناهج وإعادة صياغة وضعياتها وتبسيطها وإيصالها للتّلاميذ، وهنا لابد من التّكوين المناسب والجيّد للمدرّسين وتوفير كل الإمكانيات لذلك، وقد نوّه فداء أكرم سليم أن التّدريس من أهم وأشرف المهن الّتي يقوم بها الإنّسان، وذلك لما يتركه من أثر على المجتمع ككل وليس الفرد فقط، وكباقي المهن الأخرى فالمدرّس عندما يدرّس فصلا فإنّه يدرّس عشرات الطلاّب بل والمئات خلال يوم واحد، إذ أنّه يؤثّر على عقولهم وشخصياتهم وكيفية نموّها وتفتّحها على حقائق الحياة (سليم و حسن 2011، 783)، في حين ذكر نصرالله علي أنّه قد أصبح الإهتمام بإعداد المعلّم يحظى باهتمام كبير في الآونة الأخيرة سواء كان ذلك عالميا أو محليا، من حيث مسؤوليته وبرامج إعداده وتدريبه وتقويمه، سواء تعلق الأمر ببرامج إعداده قبل الخدمة وفي أثنائها لأنّ غاية هذه الأخيرة هي إكساب المعلّم الكنايات العامّة والخاصّة والّتي تتناسب مع التّغيرات الّتي أفرزتها مزاجيات المعرفة الإنسانية في شتى جوانب الحياة العامّة (لزهر 2017، 29).

وعليه سنتطرّق في هذا الفصل إلى النّظام التّربوي الجزائري ومراحل تطوّره والإصلاحات الّتي شهدها، وكذا المكانة الّتي أعطاها لمادة التّربية البدنية والرّياضية، ثمّ نعرّج بعد ذلك إلى أستاذ التّربية البدنية والرّياضية والخوض في شخصيته ومهاراته وكفاءاته التّربوية، ناهيك عن تكوينه قبل الخدمة وأثناءها وأيضا الإمكانيات المادّية والمنهجية لإعداده بكفاءة.

1.النّظام التّربوي الجزائري:

.1.1. تعريف النّظام:

. 1.1.1التّعريف اللّغوي:

وضّح كل من فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي على أنّه: "التّأليف والإتّساق والجمع بين الشّيئين أو أكثر، وتستخدم كلمة "النّظام" للدلالة على جملة من القواعد والمبادئ الّتي توجه عملية ما لكي تحقق أهدافا محددة". (فلية و الزكي 2004، 243).

2.1.1. التّعريف الاصطلاحي:

هو إطار عام تتداخل وتتفاعل فيه مجموعة من العناصر المكوّنة له من أجل تحقيق أهداف معيّنة، أي إنّه نسق أو تنظيم يحتوي على أجزاء مترابطة يشكل وحدة واحدة. (فلية و الزكي 2004، 243)، بمعنى إنّه مجموعة من المكوّنات الّتي ترتبط فيما بينها بغض النّظر عن نوعية الإرتباط، حيث تعمل هذه المكوّنات بالتّعاون فيما بينها من أجل تحقيق أهداف مشتركة.

2.1. مفهوم النّظام التّربوي:

أعطى (ل. المعهد الوطني 2005) مفهوما علميا للنّظام التّربوي على إنّه نظام يتكون من العناصر والمكوّنات والعلاقات الّتي تستمد مكوّناتها من النّظام السسيو ثقافية والسّياسية والاقتصادية وغيرها لبلورة غايات التّربية وأدوار المدرّسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها، ويتشكل كل نظام تربوي من مستويين هما المستوى البنائي الواصف للنّظام والمستوى الوظيفي الواصف لعملياته.

واعتبر كل من (لخضر لكحل و كمال فرحاوي 2009) أنّ النّظام التّربوي أساس أي تنمية اجتماعية واقتصادية، لهذا نال الإصلاح التّربوي الإهتمام الأكبر في أغلب بلدان العالم واعتبر من الأولويات ومن الميادين الإستراتيجية الّتي يتوقف عليها مسار التّطوّر والازدهار الاجتماعي، فخُصّصت له الميزانيات الضخمة وأُنجزت من أجله الدّراسات والبحوث، واستقدمت الدّول في ذلك خيرة الخبراء العالميّين لتزويدها بالأساليب والطّرق العلمية الكفيلة بتحقيق الأهداف المسّطرة لتنمية المجتمع.

أي أنّ النّظام التّربوي هو مجموعة من العناصر المتداخلة والمنسجمة فيما بينها والّتي تعمل على توفير كل الإمكانيات المادية والبشرية والعلمية، تعمل على توفير كفاءات وإطارات لتسيير شؤون الدولة.

3.1. تعريف النّظام التّربوي الجزائري:

هو تلك المكوّنات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر وخاصّة دستور نوفمبر 1996 وللتّوجيهات السّياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعدّدية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هوية الشّعب الجزائري وأصالتّه وقيمه والّتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبّع والمعتز بثقافته والمتفتّح على عصره (ت. المعهد الوطني 2004، 12)، فالنّظام التّربوي الجزائري هو أحد الأجهزة الّتي تقوم عليها الدّولة الجزائرية وأكثرها أهمية، باعتباره المسؤول عن العملية التّعليمية التّعلمية، بفضل ما يقدّمه من إمكانيات مادية وبشرية وعلمية الّتي تعمل على تنظيم وتأطير مختلف الكوادر العلمية التّربوية، لأجل تحقيق الغايات والمرامي للدّولة في مجال التّربية والتّعليم.

4.1. لمحة تاريخية عن تطوّر النّظام التّربوي الجزائري:

ذكر كل من (بزقراري نوال و جوال كريمة 2017) أنّ الدّولة الجزائرية تهتمّ بتطوير مناهج التّعليم ويظهر ذلك من خلال الإصلاحات المتوالية الّتي بدأت من الإستقلال فقد شهدت السّنوات الأولى له 1962-1970 اهتماما كبيرا بإعادة الإعتبار للّغة العربية، وجعلها لغة التّعليم خاصّة في المدرّسة الإبتدائية، ثمّ عرفت المدرّسة الجزائرية تعديلات أخرى على مستوى المناهج والبرامج التّعليمية، خلال السّنوات الممتدّة من 1970 إلى 1977، حيث ميّز هذه المرحلة الإهتمام بإعداد المعلّم ومقاييس التّوجيه، وتعد أمرية 1976 أهم ما جاءت به الإصلاحات، وكان آخرها الانتقال من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفايات والّذي شرع في تطبيقه سنة 2003.

5.1. مراحل النّظام التّربوي الجزائري بعد الاستقلال:

مرّت المنظومة التّربوية الجزائرية على مجموعة من المراحل غداة الاستقلال وتمثلت في:

1.5.1. المرحلة الأولى 1962-1970:

كان الدخول المدرّسي للموسم الدّراسي 1962-1963 أصعب دخول مدرّسي في تاريخ الجزائر،

وذلك بسب ما خلفته الحرب من فقر وجهل وندرت في الإمكانيات المادّية والإطارات البشرية، وفور إعلان أحمد بن بلّة رئيساً للبلاد، نُصّبت اللّجنة الوطنية لإصلاح التّعليم، حيث بدأت بترسيم اللّغة العربية والدّين الإسلامي في مناهج التّعليم وكذا تصحيح مسار تدريس مادّة التّاريخ، وكذا العمل على توفير إطارات التّعليم، أمّا فيما يخص مراحل التّعليم فقد قسّمت إلى التّعليم الابتدائي والمتوسط والثّانوي والّذي ينتهي بالحصول على شهادة البكالوريا جزائرية بدل الفرنسية (خطاب و خطاب 2018، 20).

2.5.1. المرحلة الثّانية 1971-1980:

قامت الدّولة بإبرام عقود مع الدّول الشّقيقة والصّديقة في المساعدة البيداغوجية للمدرّسة الجزائرية، لتشهد هذه المرحلة تطوّرا في التّعريب على حساب اللّغة الفرنسية، كما تمّ في هذه المرحلة تزويد المدرّسة الجزائرية بالوثائق التّربوية اللاّزمة، وقد تمّ فتح العديد من الثّانويات ليصبح بإمكان اجتياز هذه المرحلة لكلّ التّلاميذ، وشهدت هذه الفترة كذلك وضع إطار قانوني ينظّم عمل المعاهد الإسلامية، وذلك بإنشاء وزارة التّعليم الأصلي والشؤون الدّيني، والّتي تحمّلت عبء التّربية والتّعليم لفترة من تاريخ الجزائر والّتي كانت تحت قيادة أحد أعلام الجزائر الأستاذ "مولود قاسم نايت بلقاسم"، حيث حققّت نجاحاً باهراً في التّعليم الدّيني والدّنيوي، وبعد دراسة تقويمية معمّقة دفعت بالقائمين على الشأن التّربوي الجزائري إلى تبني مقاربة جديدة، حيث كان مشروع الإصلاح سنة 1976 والمتضمن إنشاء المدرّسة الأساسية والّتي جاءت لجزأرة المضامين والأطر والغايات والأهداف (هياق 2011، 130-134).

3.5.1. المرحلة الثالثة 1981-1990:

تمّت في هذه المرحلة إقامة المدرّسة الأساسية والمتكوّنة من ثلاثة أطوار، طوري الابتدائي(06)سنوات وطور المتوسط (03) سنوات، وذلك بداية من الدخول المدرّسي 81/80 وتمّ تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى تحضير البرامج والوسائل التّعليمية، في حين أن التّعليم الثّانوي شهد تحولات عميقة حيث أسند التّكفل به إلى جهاز مستقل، وشهدت التّحولات في التّعليم الثّانوي العام إدراج التّربية التّكنولوجية والتّعليم الاختياري للّغات والإعلام الآلي كما تمّ فتح شعبة علوم إسلامية، أمّا التّعليم الثّانوي التّقني فقد شهد تطابق التّكوين في المتاقن وفتح بعض شعب التّعليم العالي الحائزون

على بكالوريا تقني، مع إقامة التّعليم الثّانوي قصير المدى وفتح شعب جديدة وتعميم تدريس مادة التّاريخ في كل الشعب (ل. المعهد الوطني 2005، 20).

4.5.1. المرحلة الرابعة 1991-2000:

شهدت هذه المرحلة بدورها جملة من المتغيرات، فعلى مستوى التّعليم الأساسي تكون من طورين تمثلا في الطّور الابتدائي بـ(06) سنوات والطّور المتوسط بـ(03) سنوات، وتتوج الدّراسة بشهادة التّعليم الأساسي (BEF)، أمّا التّعليم الثّانوي فقد تمّ تنصيب الجذوع المشتركة في السّنة الأولى ثانوي وهي جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم، جذع مشترك تكنولوجيا، ولكل جذع منها مجموعة من الشّعب الّتي يمكّن مراجعتها من خلال النّصوص سارية المفعول (ل. المعهد الوطني 2005، 21)

5.5.1. المرحلة الخامسة 2000-2017:

تمّ في هذه المرحلة تنصيب اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية شهر ماي 2000، حيث قامت بجملة من الإجراءات تمثلت في إدراج الطّور التّحضيري للأطفال البالغين خمس سنوات، في حين تمّ تقليص المرحلة الابتدائية إلى 5 سنوات، وزيادة سنة إلى الطّور المتوسط، وتمّ أيضا إدراج اللّغة الفرنسية كلغة أولى تدّرس إبتداء من السّنة الثّانية الابتدائي والإنجليزية كلغة ثانية تدّرس إبتداءا من السّنة الأولى متوسط، أمّا اللّغة الأمّازيغية فقط احتلت مكانتها كلغة وطنية، وبشكل مختصر فقد تمثلت الإصلاحات في ثلاث مستويات أساسية، حيث تمثلت في تجديد البرامج الدّراسية والأدوات والوسائل، كفاءة وحركية الأساتذة من خلال التّكوين (خطاب و خطاب 2018، 24-26).

بعد التّطرق لمراحل تطوّر النّظام التّعليمي في الجزائر تبيّن إنّه كانت توجد دوافع في تعديل وتحسين النّظام التّعليمي، أهمّها تأثير سياسة الدّولة وتوجهاتها الإقتصادية دون إغفال طبيعة المجتمع.

6.1. أهداف ووظائف النّظام التّربوي:

1.6.1. أهداف النّظام التّربوي:

يستمد النّظام التّربوي الجديد مرجعيته من الدستور والقانون التّوجيهي للتّربية الوطنية رقم 04-08 مؤرخ في 23 جانفي 2008 ومن التّراث الجزائري، نقل ربيع كيفوش عن الجريدة الرسمية أن النّظام

التّربوي الجزائري يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها تجذير الشعور بالإنّتماء والإعتزاز للدّين الإسلامي والوطن الجزائري واللّغة العربية، لتكوين جيل متشبع بالقيم الدّينية والأخلاقية والحضارية والثّقافية، وترسيخ قيم ثورة أوّل نوفمبر 1954 ومبادئها النّبيلة للأجيال الصاعدة، وتقوية تعلقهم بتراث بلادنا، وكذا ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون وبناء مجتمع متماسك ومتفتح على الحضارات العالمية، وترقية قيم حقوق الإنّسان من خلال إقامة العدل والمساواة (كيفوش 2018، 36-37).

2.6.1. وظائف النّظام التّربوي:

تكمن وظيفة النّظام التّربوي في: (هياق 2011، 54)

-الحفاظ على سمات المجتمع المميّزة والتّفاعل مع الثّقافات الوافدة دون انحلال أو ذوبان.

-تنظيم الحياة الاجتماعية ومحاربة مشكلاتها بفضل التّربية في المهد(المدرّسة) قبل استفحالها.

-توفير كفاءات قادرة على تطوير الجانب الاقتصادي خاصّة في ظل التّطوّرات التّكنولوجية الحاصلة.

7.1. الإصلاح التّربوي:

يعمل الإصلاح التّربوي على إعادة النّظر في بعض الأمور الّتي من شأنّها أن تحسّن فاعلية النّظام التّعليمي، كإعادة النّظر في المناهج التّعليمية والطّرق والأساليب التّدريسية أو تبني مناهج جديدة، أو منح بعض الصلاحيات أو منعها أو تقليصيها، وأي خطوة تساهم في تعزيز جوانب قوة النّظام التّعليمي.

1.7.1. أهمية الإصلاح التّربوي:

إنّ برنامج الأمم المتّحدة للإغاثة والصّندوق العربي للإنّماء الإقتصادي والاجتماعي في تقرير التّنمية الإنسانية والعربية (2000) تحت عنوان "خلق الفرص للأجيال القادمة"، دعى إلى ضرورة الإصلاح في الوطن العربي من خلال ثلاث إستراتيجيات مهمّة، أمّا الأولى فبناء رأس مال بشري نوعي، والثّانية ضرورة ربط علاقة تعاونية بين التّعليم والمنظومة الاجتماعية والاقتصادية، أما الإستراتيجية الثالثة تمثلت في إقامة برنامج لتطوير التّعليم على الصّعيد العربي (هياق 2011، 130-134).

2.7.1. الهدف من الإصلاح التّربوي:

قامت الدّولة بالإصلاحات التّربية هدفت إلى: (خطاب و خطاب 2018، 51-53)

-الالتّزام بوثيقة أوّل نوفمبر باعتبارها المرجع الأهم الّتي تبنى عليها قوانين ودساتير وتوجهات الدّولة.

-إزالة العناصر الخارجية الدخيلة وبعث الشّخصية الجزائرية العربية المسلمة وقطع الصلة بالمستعمر.

-ديمقراطية التّعليم وتوفير الشّروط المادّية والبيداغوجية للتّكفل بمختلف شرائح المجتمع.

-التّفتّح على علوم وثقافات الدّولة العالمية وتمكين المتمدرّسين من المعارف العامّة العلمية والتّكنولوجية.

-غرس القيم الروحية والدّينية للمجتمع الإسلامي العربي وصقلها في شخصية المتمدرّس.

-تحقيق تطلّعات الشّعب في العدل والحفاظ على القيم والهوية الوطنية ومحاربة كل أشكال التّفرقة.

-توفير قدر من التّربية المساعد على التّعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم واحترام سيادة الأمم.

3.7.1. متطلبات الإصلاح التّربوي:

إنّ الرّغبة والعمل بجد ضمان حقيقي لنجاح أي إصلاح تربوي يوفّر المتطلّبات الأساسية للعملية الإصلاحية، والمتمثّلة في تبني سياسة تعليمية تستمد مرجعيتها من فلسفة المجتمع في التّربية، والّتي تتجسّد في مشروع متكامل ومنسجم تشارك فيه جميع الأطراف الفاعلة في المجتمع، ويتميّز الإصلاح التّربوي بالشّمولية والمرونة تسعى الجودة التّعليمية إلى مواكبة التّغيرات المتسارعة لأجل نجاح العملية وفق خطة تطويرية، والعمل على بناء المناهج التّربوية على آخر المستجدات النّظرية للمعلومة التّربوية مع الحفاظ واقع المجتمع وفلسفته التّربوية، وكذا التّفاعل الإيجابي مع الآخر والتّفتح على ثقافة الآخرين من أجل تكوين أجيال متفتحة على العالم تملك قدرات التّواصل والحوار مع الآخر وفي نفس الوقت متمسّكة بأصولها وانتمائها. (هياق 2011، 73)

8.1. إصلاح المنظومة التّربوية:

يعد هذا الإصلاح الثّاني من نوعه، بعد الإصلاح الّذي عرفته المدرّسة الجزائرية سنة 1976، إذا كان إصلاح السّبعينيات جاء تلبية لظروف خاصّة بما بعد الاستقلال، حيث شمل تنظيم وتأصيل التّعليم وانفتاحه على العلوم والتّكنولوجية، غير أنّ هذا الإصلاح جاء لتلبية ظروف مغايرة لظروف الإصلاح الأول، فقد جاء نتيجة للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية الّتي تعيشها البلاد، وتحديات جديدة تتقدّمه العولمة في شتّى مجالات الحياة، الّتي أثرت على نمط العيش وكذا إحداث تغير كبير في وسائل وأساليب

التّعليم (بولسان 2009، 03)، فقد تمحور الإصلاح الأخير للمنظومة التّربوية حول ثلاثة محاور كبرى، أمّا المحور الأوّل تمثّل في تحسين نوعية التّأطير وذلك بوضع نظام تكوين أثناء الخدمة مكثف ومتنوع من أجل تحسين مستوى المعلّمين في مختلف الأطوار، أمّا المحور الثّاني المتمثل في التّحوير البيداغوجي وذلك بوضع نسق للتحوير البيداغوجي وإعادة تأهيل مجالات المواد، وذلك من أجل التّمكين لبعض المواد ورد الاعتبار لبعضها وكذا ملائمة بعض المواد لمستوى التّلاميذ، في حين أن المحور الثالث تعلق بإعادة تنظيم المنظومة التّربوية وذلك على مراحل، ويتعلق الأمر بتأطير المؤسّسات الخاصّة ورياض الأطفال، وإعادة توزيع سنوات التّمدرس على المراحل الدّراسية، وإدراج التّعليم التّقني في المرحلة الثّانوية وغيرها من الإجراءات التّنظيمية المقرر تنفيذها (المربي 2004، 09-10)

8.1. إصلاح المنظومة التّربوية:

جاء المرسوم الرّئاسي رقم2000.101 المؤرّخ في 5 صفر 1421 الموافق ل 9 مايو سنة 2000 ليتضمّن إحداث اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية، هذه اللّجنة كُلّفت بمهمّة إصلاح المنظومة التّربية، حيث انطلقت في إجراء تقييم شامل اعتمادا على مقاييس علمية وبيداغوجية، من أجل تشخيص كل مكوّنات المنظومة التّربوية والتّكوين المهني والتّعليم العالي، ليتمّ بعدها اقتراح مشروع يحدّد عناصر السياسة التّربوية الجديدة، تشتمل على أهداف ومبادئ وغايات المنظومة الجديدة، والإسراع في تنفيذ التّدابير العاجلة في الموسم الدّراسي الّذي يلي تنصيب هذه اللجنة (بولسان 2009، 12).

2.8.1. اللّجنة الوطنية لإصلاح المناهج:

تحت القرار المؤرّخ في 11 نوفمبر 2002 يتضمّن إنشاء اللّجنة الوطنية للمناهج وتنظيمه وسيره، وهي هيئة تقنية للدّراسات والتّنسيق والتّوجيه في مجال البرامج التّعليمية والمناهج، حيث تقدم آراء واقتراحات للوزيرة في قضية من القضايا التّربوية، وتقوم أيضا بالتّشاور مع المفتشية العامّة بتنصيب مجموعات متخصّصة حسب كل مادة من أجل إعداد مشاريع المناهج والوثائق المرفقة، تقدم المشاريع إلى اللّجنة لتقييمها ودراستها، لتقدم بعد ذلك إلى الوزير للمصادقة عليها (بولسان 2009، 19)

3.8.1. المجموعات المتخصّصة للمواد:

القرار المؤرّخ في 13 نوفمبر 2002 الّذي يتضمّن إنشاء المجموعات المتخصّصة للمواد وتنظيمها وسيرها، يأتي هذا القرار من أجل تكليف المجموعات المتخصّصة للمواد بتقديم مقترحات خاصّة بتحديث وتطوير بالمواد والأنشطة المناهج والوثائق المرفقة أو البرامج الدّراسية، ومنح اقتراحات جديدة تتعلّق بالتّجهيزات التّقنو بيداغوجية الضرورية، وكذا تنظيم عمليات تقييم وتتبع درجات المعلّمين وكيفية التّكفل بنتائج التّلاميذ، وأيضا توصي المعهد الوطني للبحث في التّربية بإنجاز الجانب البيداغوجي لدفتر الشّروط الخاص بإعداد الكتب والوسائل التّعليمية الأخرى (بولسان 2009، 31-32)

4.8.1. تعديل النصوص الأساسية المنظّمة للتّربية والتّكوين:

تمّ تعديل وإتمام مجموعة من النّصوص والمواد والمتضمن تنظيم التّربية والتّكوين، في إطار المكوّنات الأساسية لهوية الشّعب الجزائري والمتمثّلة الإسلام والعروبة و الأمّازيغية، والتّأكيد على التّعليم المجاني في كل المستويات التّابعة للقطاع العام، فقد تقرر ترقية وتطوير تعليم الأمّازيغية على التّراب الوطني، ومن جهة أخرى السماح بفتح مؤسّسات تعليمية خاصّة في مختلف المستويات بداية من التّعليم التّحضيري أو روضة الأطفال وفق الشّروط والقوانين المتفق عليها (بولسان 2009، 54-56).

9.1. التّربية البدنية والرّياضية في النّظام التّربوي الجزائري:

لأهمية التّربية البدنية والرّياضية في الوسط المدرّسي أصدرت الدّولة عدّة قوانين ومواثيق، من بينها الميثاق الوطني لسنة 1986 الّذي ورد فيه أنّ التّربية البدنية شرط ضروري لصيانة الصّحة وتعزيز طاقة العمل ورفع القدرة الدّفاعية لدى الأمة، وقبل ذلك جاء قانون الإصلاح الرّياضي 1976 باعتباره وثيقة مهمّة تحدد الحقوق والواجبات لهذا المجال الحيوي في كل مستوياته، وبعده أصدر قانون تنظيم المنظومة للثقافة البدنية والرّياضية 1989، يحتوي هذا القانون على القاعدة القانونية لتحسين مستوى التّطبيق وأن الرّياضة حق لجميع الجزائريين (لمبارك 2002، 16-17)، جاء عن مجلة جزائرية للتّربية "المربي" في عددها الـ04 أنّ التّربية البدنية والرّياضية من الأمور الأساسية في تربية النشء والاهتمام به من الجانب النّفسي والعقلي والصّحي، وإدراكا لتلك الأهمية قررت وزارة التّربية الوطنية في إطار

الإصلاح إعادة الاعتبار لهذا النّشاط البيداغوجي الحيوي، وذلك بإجراء امتحانات شهادتي البكالوريا والتّعليم الأساسي على غرار باقي المواد (المربي، 2004، صفحة 04)، ولا يقتصر هذا الإهتمام حول الإمتحانات الرّسمية بل تعداه إلى تكثيف النّشاطات الرّياضية اللاّصفية في عديد الإختصاصات، الأمر الّذي هيأ للمدرّسة الجزائرية بأن تكون خزّان للمواهب الرّياضية، ولم يأتي هذا الأمر من فراغ بل إدراكا لقيمة وأهمية مادة التّربية البدنية والرّياضية في الإهتمام بالمواهب وامتصاص النّشاط الزائد لدى التّلاميذ، وكذا أهمية الأستاذ البيداغوجية في المؤسّسة كونه الشّخص الأكثر تحكما وجذبا للتّلاميذ.

2.التّربية البدنية والرّياضية:

1.2. تعريف التّربية:

1.1.2. التّعريف اللّغوي:

قال محسن علي عطية (2009) إنّه يمكّن أن تعود التّربية إلى الجذر اللّغوي: ربب، يربب فيقال رب أو ربب ولده تربية بمعنى رباه أو أصلحه، وتولى أمره وقام عليه، وأيضا من ربا، يربو، فيقال ربا الشيء بمعنى زاد، قال الله تعالى: ﴿أخذهم أخذة رابية﴾ أي زائدة كما في قولك أربيت إذا أخذت أكثر مما أعطيت ورباه تربية أي غذاء، ويقال هذا لكل ما ينمي كالولد والزرع (عطية 2009، 26).

2.1.2. التّعريف الاصطلاحي:

تعرف التّربية بانها عملية تكييف مع البيئة المحيط والمجتمع، فهي عملية مستمرة تفاعلية مع مكوّنات المجتمع (الحياري، 2014، صفحة 43)، وقال(Herbart) أيضا أن علم التّربية هو علم "يهدف إلى تكوين الفرد من أجل ذاته، وبأن توقظ فيه ميوله الكثيرة"، أمّا **(**Durkheim**)** فيرى فيها "تكوين الأفراد تكوينا اجتماعيا"، إذن فالتّربية هي العمليات الّتي يقوم بها المجتمع لنقل المعلومات والمكتسبات من أجل بقائه، ويعني أيضا التّجديد لهذا التّراث فهو عملية نامية مستمرة ومتجددة (قحوان 2016، 32)، فالتّربية عملية تفاعلية مستمرة بين شخصين أو أكثر، يقوم فيها المعلّم بمنحن مهاراته ومعارفه لشخص أو مجموعة من الأشخاص، يأخذون بعضا من علمه وفكره وطبعه وسلوكه ومهارته.

2.2. مفهوم التّربية:

تهتمّ التربية بتفاعل الفرد والمجتمع معا في زمن واحد، فالتّربية تحقق الوظائف الاجتماعية والثّقافية والاقتصادية وتلعب دورا هاما في الحفاظ على مقومات المجتمعات، وذلك بالكشف عن طاقات الأفراد واستثمارها وتطويرها من أجل صالح العام (الحياري 2014، 41)، أمّا التّربية في الإسلام فهي تقوم على تشكيل إنسان مؤمن تقي خلوق يمتلك مجموعة من المعارف والخبرات لأجل قيامه بعمل نافع، فصلاح المجتمع يرتبط بصلاح الفرد والّتي تهتمّ التّربية بكل الجوانب المكوّنة لشخصته، وربطها بمقاصد وأحكام التّشريع الإسلامي لتحقيق غايات خلق الإنّسان (قحوان 2016، 34).

فقد اختلف الكثير من المهتمين بمجال التّربية حول مفهوم التّربية، وذلك باختلاف عادات وتقاليد البيئة المحيطة وكذا ميول واتجاهات وطريقة تفكير أفراد المجتمع، فمثلا لا يمكّن أن نجد مفهوم التّربية عند البلدان النامية نفس المفهوم عند الدّول المتطوّرة وحتى بين البلدان المتجاورة.

3.2. التّربية البدنية والتّربية الرّياضية:

1.3.2. التّربية البدنية:

نُقل عن أبو هرجة وزغلول (2002) ورفقي واليعيش (2001) بأنّها: "الجزء المتكامل من التّربية العامّة، وأن مفهومها أوسع بما إنّه يتعلق بالأهداف العامّة والشّاملة، وهو حقل تجريبي واسع يعمل على تنمية مختلف جوانب المتعلّم (بدنية، اجتماعية، نفسية، معرفية...)" (أبو الجامع 2013، 59)، فقد أصبحت التّربية البدنية في العصر الحديث من المجالات الّتي أخذت مساراً متنامياً على جميع الأصعدة، بعد أن أدرك الجميع قيمتها الصّحية والنّفسية والتّربوية، لتبلغ من ثقافتهم الاجتماعية المعتادة باختلاف طبيعتهم، حيث إنّها تعود بالنفع على التّربية الشّاملة والمتّزنة للتّلاميذ وتظهر بشكل خاص على تلاميذ مرحلة المراهقة (كروم 2012، 76)، ما يعني أن التّربية البدنية ذلك النّشاط أو السّلوك الّذي تعمل على الرّفع من القدرات الحركية والفيزيائية لمن يمارسها، وكذا تحسين نواحيه الشّكلية والنّفسية والوجدانية.

2.3.2. التّربية الرّياضية:

هو ذاك النّشاط البدني الّذي يعمل على تنمية القدرات الجسمية والمهارية والحركية لتخصص

معين، حيث يتميّز هذا النّشاط بتحديد هدف المشاركة في المنافسات الرسمية والعمل تحقيقها، ويتطلب ذلك إعداد برامج تدريبية وغذائية صارمة.

4.2. مفهوم التّربية البدنية والرّياضية:

وجب علينا إدراك الأهمية الكبرى الّتي تتمتع بها التّربية البدنية والرّياضية لبناء شخصية متزنة ومتكاملة، فقد عزّز ذلك أرسطو عندما قال إنّ انعكاسات التّربية البدنية على الإنّسان ليست فقط على الجسم والبدن فقط، وإنّما يتعدّاه إلى الرّوح والنّفس وكذا الجوانب العقلية والاجتماعية (عزوني 2016، 176)، حيث أنّ التّربية البدنية والرّياضية باعتبارها جزءاً متمّما للتّربية العامّة، فهي تعمل على تنمية الفرد من جميع الجوانب للوصول إلى التّربية العامّة عن طريق النّشاط البدني الرّياضي المنظّم (بيطام 2016، 125) (زمالي 2013، 81)، ويرى كل من فريدة شنان ومصطفى هجرسي إنّها: "مادة تعليمية تعتمد الأنّشطة البدنية والرّياضية باعتبارها ممارسات اجتماعية وثقافية تساهم في بلوغ الغايات التّربوية، تُعدّ هذه المادّة أساسية لدى المتعلّم وهي تتفاعل تفاعلا منسجما مع باقي المواد الدّراسية الأخرى، لأنّ البرامج التّعليمية تسعى في مجملها إلى الوحدة المتكاملة، آخذة بعين الاعتبار التّكوين الشّامل لشخصية المتعلّم من جميع جوانبها (شنان و هجرسي 2009، 52)، وتتميّز التّربية البدنية والرّياضية في الوسط المدرّسي عن باقي المواد كونها الوحيدة الّتي تمسّ جميع جوانب المتعلّم، بفضل أنشطة الدّاعمة لها والّتي تعمل على تكوين شخصية قادرة على مواجهة مصاعب الحياة.

5.2. علاقة التّربية بالتّربية البدنية والرّياضية:

جاء عن (خولي 2001) أن التّربية البدنية والرّياضية عنصر هام له مكانته المميزة في التّربية لما تمسّه من جوانب شخصية الطّفل وتعامله كوحدة واحدة، أي أنّ أنشطة التّربية البدنية والرّياضية وسيلة لتحقيق أهداف تربوية جدُّ هامة، لإعداد رجل الغد المساهم في بناء مجتمعة (مجيلي 2013، 216)، حيث أن التّربية البدنية والرّياضية تعمل على تحقيق أهداف التّربية العامّة باقتدار، وذلك بإعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات الحياة تساهم في التّنمية الشّاملة.

6.2. المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالتّربية البدنية والرّياضية:

1.6.2. النّشاط البدني والرّياضي: يرى "بيوتشر تشارلز إنّه: "ذلك الجزء المتكامل من التّربية العامّة، وحقل تكويني للفرد أساسه أنشطة بدنية، هدفه إعداد مواطن صالح" (لزرق 2011، 127)

2.6.2. الأداء البدني: نقلاً عن عصام عبد الخالق أنّ الأداء البدني هو: " انعكاس لقدرات ودافعية كل فرد لأفضل سلوك ممكّن نتيجة للتأثيرات المتبادلة للقوى الداخلية" (إبراهيم 2013، 16).

3.6.2. البناء البدني: ويقصد به عملية التّغيير المستمر في شكل الجسم وعمل أعضاءه، تحت تأثير النّشاط البدني والرّياضي، ويمكّن قياس هذه التّغيرات بأدوات بسيطة أو مركبة.

4.6.2. اللياقة البدنية: تعتبر أحد وجوه اللياقة الكاملة لدى الرّياضي وهي تتكوّن من اللياقة الطبية الّتي تعنى بصحة أعضاء الجسم، واللياقة الوظيفية المتعلقة بكفاية الجسم للقيام بوظيفته أثناء الجهد، واللياقة المهارية الّتي تشير إلى التّوافق والقدرة في أداء الأنّشطة. (زيتوني 2016، ب.ص)

5.6.2. الألعاب الرّياضية: تلك الألعاب أو الرّياضات الّتي يشترك فيها عادة طلاب الجامعات وتلاميذ المدارس خلال التّجمعات الرّياضية والمهرجانات، فالألعاب الرّياضية ما هي إلا جزء من التّربية البدنية الشّاملة، وينتشر هذا الخلط في المفهوم بين عامة النّاس دول الخليج عام (زيتوني 2016)

6.6.2. الثّقافة البدنية: يعتبرها زيتوني عبد القادر أنّها: "أحد أوجه الثّقافة العامّة والّتي تشمل على كل ما له صلة التّربية البدنية والرّياضية من نظريات والمعارف وقوانين، واستخدم هذا المصطلح في أواخر القرن التّاسع عشر ومازال لحد الآنّ وفي كثير من الدّول (زيتوني 2016، بدون).

7.6.2. التّمرينات البدنية: يستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى مفهومين كمصطلح لنشاط حركي منظم، أو كأسلوبي تطبيقي تكراري لتعلم نوع من المهارة أو الصّفات البدنية (جغدم 2009، 19).

7.2. طبيعة وفلسفة التّربية البدنية والرّياضية:

1.7.2. طبيعتها:

هي تلك العملية التّربوية الّتي تهدف إلى تحسين أداء المتعلّم من خلال ممارسته لأنّشطة بدنية يتمّ اختيارها للوصول إلى إكساب هذا المتعلّم الكفاءة المرغوبة (بن خالد 2012، 41)، أي أنّ طبيعتها

بالدرجة الأولى طبيعة تربوية تعليمية تسعى إلى التّنمية الشّاملة للمتعلّم.

2.7.2. فلسفتها:

تشكّل فلسفة التّربية البدنية والرّياضية أساساً هاماً من أسس بناء المنهج في التّربية البدنية المدرّسية باعتبارها أحد أشكال التّربية، لأنّها تقوم بنقل وتعريف التّراث الثّقافي المحلّي مثل الألعاب والتّرويح البدني وغيرها، ومن المنظور الإسلامي فإنّ التّربية البدنية والرّياضية تحقق الغايات والأهداف والقيم النّبيلة الّتي يشترك في مسعاها الإسلام والتّربية البدنية والرّياضية (مسعودي و سلامي سنة2012، 140).

8.2. أغراض وأهداف وأهمية التّربية البدنية والرّياضية:

1.8.2. أغراض التّربية البدنية والرّياضية: من أهم الأغراض التّربية البدنية والرّياضية كالتّالي:

_1.1.8.2. تنمية الصّفات البدنية: نقلاً عن أحمد السّامرائي وأحمد بسطويسي أنّ تنمية الصّفات البدنية من أهمّ الأغراض الّتي تعمل التّربية البدنية على تحقيقها، وتكمن أهميتها في كونها تدخل كعنصر أساسي في تعلم المهارات والفعّاليات الرّياضية المختلفة والّتي يحتاجها التّلميذ في مجتمعه، ومن أهم هذه الصّفات القوة، السرعة، التّحمل، الرشاقة والمرونة (ساسي 2008، 18)، ونعنى بتنمية الصّفات البدنية هي زيادة كفاءة أجهزة الجسم المختلفة من أجل أداء المهارات والحركات والتّمارين بأفضل صيغة.

2.1.8.2. تنمية القدرات الحركية:

هو قدرة المعلّم من القيام بالحركات المختلفة والّتي تتناسب ونوع النّشاط بها، وذلك نتيجة تأثير التّمارين البدنية المناسبة المعدّة بطريقة علمية، كل ذلك من أجل تسهيل الأداء العام للجسم.

3.1.8.2. تنمية القدرات العقلية:

لا شكّ في أنّ النّشاط البدني الرّياضي يعزّز نمو الجانب المعرفي للأفراد، فالألعاب الجماعية مثلاً باعتبار مهاراتها مفتوحة فهي تتميّز بتنوع خطّطها التّكتيكية واستجاباتها المتعدّدة والكثيرة، لتساهم بذلك في تحفيز العمليات الذهنية والقدرات الإدراكية اعتمادا على المعرفة بقوانين وتواريخ الألعاب وغيرها (لزرق 2010، 119)، حيث أنّ العمليات العقلية الّتي يقوم بها الرّياضي في مختلف الأنّشطة الرّياضية تساهم في تنمية كفاءته العقلية، أي أنّ معرفة قوانين اللّعبة والعمل على التّقيّد بها ويتوقع ما سيقوم به

الخصم، وما يتبعها من أمور تحليلية لاتخاذ القرار كلّها تساهم في تنمية الكفاءة العقلية.

2.8.2. أهداف التّربية البدنية والرّياضية:

كل عملية تربوية أو تعليمية تحتاج إلى وضع وتحديد أهداف، والّتي تتمحور حول تكوين شخصية التّلميذ، فهناك أهداف طويلة المدى تسمى الغايات والأهداف العامّة والّتي تشترك في تحقيقها كل المواد، وهناك قصير المدى تسمى الأهداف الخاصّة وتكون خاصّة بمادة معيّنة (مجيلي 2013، 218)، ومن المعروف أن أهداف التّربية البدنية تتماشى مع الأهداف العامّة للدّولة والمتمثلة في تكوين أجيال قادرة على الاعتماد على نفسها، ومن هذه الأهداف نجد: (الشحات 2007، 34-37)

-تنمية الكفايات البدنية والمهارية والمحافظة عليها.

-تنمية الكفاءات العقلية والذهنية مع إتاحة الفرص للنابغين وتنمية الكفاءات والمواهب الخاصّة.

-النمو الاجتماعي وتنمية صفات القيادة والتّبعية.

-ممارسة الحياة الصّحية السليمة والتّمتع بالنّشاط البدني والتّرويحي وشغل أوقات الفراغ.

3.8.2. أهمية التّربية البدنية والرّياضية:

إنّ أهمية التّربية البدنية لا يمكّن حصرها فقط في الجانب البدني والمهاري للفرد، وإنّما يتعدّاه للجوانب الأخرى والمساهمة في تنميتها مثل الجانب النّفسي والاجتماعي والمعرفي والوجداني، ليكتمل نمو الفرد بنمو هاته الجوانب (زمالي، 2013، صفحة 78)، فالتّربية البدنية عملية حيوية في مدارسنا ولها أدوار متعدّدة في تنمية شخصية التّلاميذ، فوجود برنامج رياضي يشمل على أنشطة متنوعة تظهر الفروق الفردية بين التّلاميذ، ما يحتاج إلى حصص إضافية من أجل تحقيق ذلك (جغدم، 2009، صفحة 22).

9.2. أسس التّربية البدنية والرّياضية:

تعدّدت الأسس في التّربية البدنية والرّياضية والّتي أوجزها فيما يلي: (لحلواح، 2008، صفحة 20)

.1.9.2. أسس الإدراك والفعّالية:

يرى ليسكافيت أن جوهر التّربية البدنية والرّياضية هو استثمار القوى الجسمية بشكل عقلاني، وقد جزء أسس الإدراك إلى دفع الممارسين إلى التّفكير في الأهداف العامّة والواجبات الأساسية للتمارين،

وكذا الدافعية للتحليل الواعي والتّحكم الذاتي، وأيضا تنمية المبادرة والاستقلالية والإبداع.

.2.9.2. أسس المشاهدة:

عند مشاهدة أنشطة التّعلم في التّربية البدنية، فهذا ينشط أجهزة الحواس المتصلة مباشرة مع الواقع.

.**3.9.2. أسس الإمكانية الفردية:** مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين بشكل دقيق.

.**4.9.2. أسس الانتظام:** يتمحور هذا الأساس حول تحقيق الدوافع المحفزة على الانتباه والتّركيز والحيوية النّاتجة عن الميل قصد تعلم المهارات وتحسين الأداء.

10.2. إعتبارات التّربية البدنية والرّياضية:

1.10.2. كنظام أكاديمي:

إعتبر جغدم بن ذهيبة أنّ كل فرع من فروع المعرفة الإنسانية سعى إلى تحديد هويته الأكاديمية، والتّربية البدنية والرّياضية تهتمّ ببحث ودراسة ظاهرة حركة الإنّسان والأشكال الثّقافية الّتي اتخذتها هذه الظاهرة (جغدم 2009، 25)، فقد اهتمت التّربية البدنية والرّياضية بدراسة طبيعة الإنّسان سواءا من الجانب البدني (الفيزيولوجية والحركية...)، أو من الجانب الذهني والنفسي وحتى، فقد تحصّلت التّربية البدنية والرّياضية مكانتها كنظام أكاديمي قائم بذاته.

2.10.2. كمهنة:

إتفق كلّ من طه الأحمد (2005) وجابر عبد الحميد(2000) أنّ التّعليم بشكل عام نشاط مهني بالغ المهارة والأهمية والتّعقيد، ويجب أن يوكل إلى الشّخص الّذي يمتلك القدر الكافي من المعارف والمهارات والالتّزام بالقواعد السّلوكية والأخلاقية والمسؤولية، ويضيف William cross أنّها مهنة مميزة ينتمي إليها من له مسؤولية تجاه التّلاميذ والمؤسّسة والتّعليم، وإنّها بشكل خاص مرادف لكلمة "التّفرغ التّام"، يعني إنّه يمكّن أن يأخذ للمعلم كل حياته المهنية (العطوي 2010، 67-68).

3.10.2. كوظيفة:

جاء عن الدّكتور سالم راشد القمزي (2004) أن: "التّدريس (بما في ذلك التّربية البدنية والرّياضية) وظيفة يقوم بها متخصصون يتمتعون بكفايات وخبرات يستطيعون من خلالها إيصال رسالة

العلم، بما يتوافر لديهم من خصائص نفسية وشخصية تؤهلهم للقيام بمهام القيادة والإشراف إلى جانب تقديم المعلومة والمعرفة" (العطوي 2010، 67-68).

11.2. درس التّربية البدنية والرّياضية:

اعتبر عديد الباحثين أن درس التّربية البدنية والرّياضية هو الجزء الأهم والوحدة الأساسية للعملية التّربوية للمؤسّسة، من خلاله يتمّ إيصال كل المعارف والخبرات الموجودة محتوى منهاج المادّة إلى المتعلمين، وهو بذلك حلقة وصل بين المعلّم ومتعلميه (لزرق 2010، 116-117)، بمعنى أنّ درس مادة التّربية البدنية والرّياضية يعتبر أهم ركن في منهاج المادّة، لما له من أهمّية في تزويد المتعلّمين بالمهارات والمعارف والقدرات الرّياضية خلال مدّة زمنية قدرها ساعتين في الأسبوع.

1.11.2. مراحل تنفيذ درس التّربية البدنية والرّياضية:

1.1.11.2. الجزء التّمهيدي:

هو المرحلة الأولى في الدرس، حيث يقوم المدرّس ببعض الإجراءات الأساسية والمتمثّلة في الإجراءات الإدارية كتسجيل الغيابات ومراقبة البدلة الرّياضية، ثمّ إعداد التّلاميذ نفسيا وذهنيا وذلك بشرح هدف الدّرس انتهاء بالتّحية الرّياضية، أمّا الإجراءات البدنية تتمحور حول تحضير مختلف أجهزة الجسم للعمل القادم، وذلك بقيام بالجري للإحماء وكذا تمارين التّسخين والمطاولة العضلية، انتهاء بالإحماء الخاص للنشاط الّذي سيقومون بأدائه.

2.1.11.2. الجزء الرئيسي:

وفي الجزء الرئيسي من الحصّة يجب تحقيق جميع الواجبات المحددة سلفا للحصّة والّتي تشمل تنمية الصّفات البدنية الأساسية والمهارية والحركية، وتطوير بعض المعارف كالقوانين والعادات التّنظيمية كالاصطفاف والتّناوب في العمل وغيرها من التّوجيهات الّتي يمكّن تحقيقها على حدة أو بشكل مترابط بحيث يمكّن تحقيق أكثر من هدف... (سعد و فهيم 2004 ، 85)، وهي المرحلة الّتي يحدث من خلالها تعلم المهارات أو الحركات المراد اكتسابها من طرف المتعلم، والّتي تمّ التّخطيط لها مسبقا.

3.1.11.2. الجزء الختامي:

يمكّن أن تتخذ مجموعه من التّمارين الإسترخائية كالجري الخفيف أو المشي أو تمارين الإطالة، حيث أنّ الهدف من هذه المرحلة فهو العودة بحالة الجسم إلى حالتّه الطبيعية، أين يتخلل ذلك فتح مجال للمناقشة والحوار لمناقشة النّتائج والمستويات.

12.2. تقويم حصّة التّربية البدنية والرّياضية:

يرى كل من حسن شلتوت وحسن معوض إنّه على معلم التّربية البدنية والرّياضية أن يعمل على تقويم الحصّة بصفة مستمرة من خلال التّقويم البدني والمهاري والمعرفي للحصّة، وذلك بقياس النّتائج لكل وحدة من وحدات الحصّة، مع استخدام وسيلة التّقويم كأنّها جزء من الحصّة مع تشجيع المتعلمين على التّقويم الذاتي المشترك، وكذا استخدام أساليب مختلفة للتّقويم (بطاقة ملاحظة، شبكات تقييم...) تتناسب مع هذه الحصّة (ساسي 2008، 31)، حيث وجب على المعلّم الإهتمام بهذه المرحلة كونها معيار هام لقياس مدى فاعلية برامجه التّدريسية بالعودة إلى مستوى المتعلمين في مختلف الجوانب.

13.2. التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي:

التّربية البدنية والرّياضية مادة لا غنى عنها في الوسط المدرّسي خاصّة في مرحلة الطفولة والمراهقة، ولأهميتها البالغة فقد أدرجت المنظومة التّربوية الجزائرية هذه المادّة في جميع الأطوار تقريبا، وذلك لأسباب معروفة مثل قدرتها على احتواء الكثير من المشاكل النّفسية والاجتماعية والبدنية، فهي أداة فعّالة في تكوين الأفراد بدنياً وصحياً وخلقياً وتهذيب نفوسهم وتقوية مناعتهم الصّحية والنّفسية، ناهيك عن إعداد التّلاميذ للحياة المهنية والواقعية (لزرق 2010، 123)، فالمرحلة الثّانوية تأتي بعد المرحلة المتوسطة وتسبق المرحلة الجامعية، حيث ينقسم نظام التّعليم فيها إلى قسمين جذع مشترك علمي وتتفرع عنه تخصصات علمية، وجذع مشترك آداب تتفرع عنه تخصصات فرعية، حيث تعتبر هذه المرحلة والّتي تدوم ثلاث سنوات تنتهي بالحصول على شهادة التّعليم الثّانوية (البكالوريا)، تعد المرحلة الثّانوية حاسمة في حياة الفرد، حيث تبدأ ملامحه الشّخصية والمهنية في البلورة.

2.13.2. دور التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي:

يتمثّل دور التّربية البدنية والرّياضية التّعليم الثّانوي: (لزرق 2010، 119)

-التّعرف على المفهوم العام للمجهود ومن توافق وتناسق الحركات وعلاقتهم بالمردود كما وكيفا.

-تأثير النشاطات البدنية على الأجهزة الحيوية للجسم والتّغيرات الّتي تطرأ عليه.

-غرس عادات التّربية الصّحية والمحافظة على نظافة البدن والمحيط.

-استثمار حركات الأطراف في تنفيذ مهارات سليمة ودقيقة من أجل ضمان أفضل مردود.

-حتمية القيام بنشاطات تعليمية مرتبطة بالمهارات من أجل تطوير مفهوم الصرامة في العمل والإتقان.

3.13.2. أنشطة التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي:

هي مجموعة من التّخصصات الفردية والجماعية والّتي تمّ اختيارها على ضوء بعض الاعتبارات، من بين هذه الاعتبارات قدرة التّخصص على تلبية الحاجات البدنية والمهارية والنّفسية والاجتماعية للمتعلم ومدى ارتباطها بالثّقافة الرّياضية لدى المجتمع، مع الإتمام بعامل خطورة النّشاط على صحة المتعلم، وتتمثل الأنّشطة الجماعية الممارسة في الطّور الثّانوي بالجزائر في كرة اليد وكرة السلة والكرة الطائرة، أمّا الأنّشطة الفردية فتتمثل في تخصص الجري والوثب الطويل ودفع الجلة وكذا الجمباز.

14.2. المناهج الدّراسية:

واتفق مجموعة من الباحثين على أن المنهاج تتضمن جميع المعارف والخبرات والأنّشطة التّعليمية الهادفة الّتي يكتسبها الطالب تحت إشراف المعلّم داخل أو خارج حجرة الدرس، من أجل تحقيق نمو كامل وشامل في جميع نواحيهم الشّخصية (محمد و الحشاش، صفحة 05) (فرحان و الحديدي، 2016، صفحة 323) (بشقة 2016، 38)، حيث أن المحتويات في المناهج الدّراسية شهدت تطوّرا كبيرا خلال العقود الماضية، إذ أنّ المعرفة ليست وحدها مضمون المناهج الدّراسية بل تعده إلى تبنى المهارات الحياتية كذلك (Roegiers, p. 2008)، وتأكيداً على هذا قيل أنّه لم يعد هناك منهاج دراسي ثابت يستجيب لمتغيرات الحياة، بل إن تطوير المنهج عملية أساسية تتبعها البلدان من أجل مسايرة مقتضيات العصر والبيئة بما يتناسب ومقتضيات تقدم العلوم وفنون التّربية (مساحلي، 2014، صفحة 81)، فالمناهج هي تجميع

للغايات العامّة والمرامي والأهداف التّربوية الّتي يعمل المعلّم على تحقيقها، بالإعتماد على البرامج والخطّط والإستراتيجيات الموجودة في تلك المناهج، واتباع الطّرق والأساليب التّدريسية وكذا منهجية التّقويم المعتمدّة فيها(المناهج).

1.14.2. أسس بناء المناهج، التّخطيط له، تنفيذه وتقويمه:

1.1.14.2. أسس بناء المنهاج:

إن الركائز المهمّة الّتي يقوم عليها محتوى المنهاج والّذي بدوره يساهم في تنمية الجوانب المعرفية والسّلوكية والثّقافة المجتمعية الّتي تحتاج إلى تركيب مستمرة، ليكون المنهاج دائم الصّلة بهذه الثّقافة، وعليه فإن المنهاج يعتمد على أسس فلسفة عامة أو تربوية، ومن الأسس الّتي يعتمدها المنهاج أيضا هناك الأسس النّفسية، وهي ضرورية بما كان لكونها تراعي الأسس النّفسية للأفراد الّذين يمرون بخبرات هذا المنهج، والأسس النّفسية بدورها تقوم على مجموعة نظريات التّعلم وكذا المتعلّم من حيث نموّه وخصائصه في كل مرحلة من مراحل حياته، أمّا الأساس الثالث فيتمثل في الأسس الثّقافية للمنهج، والّتي تشير إلى تطوّر العمليات الاجتماعية والحركات الثّقافية والاجتماعية الجديدة أو استعمالات لغوية متباينة، أو مفاهيم علمية متباعدة كما جاء عن ريموند ديليامز(1976)، في حين أن الأساس الرّابع تمثل في بناء المنهج في المنظور الإسلامي، أين نقل عن الدكتور علي مدكور (2001) أن هذا الأساس يقوم بدوره على ثلاثة أسس وهي طبيعة المعرفة، طبيعة الإنّسان وطبيعة الحياة والمجتمع، ولأنّ الكون هو المصدر الرئيسي للمعرفة، وسابق على خلق الإنّسان فلابد من تفاعل هذه الأسس ووجود علاقة ارتباطية بينهم (الهادي محمد 2012، 90-114).

يحتاج المنهاج التّعليمي إلى مجموعة من الأسس الّتي يرتكز عليه في تكوينه أولا وفي استمراريته وثانيا ولما وضع لأجل تحقيقه أيضا، وتتمثل هذه الأسس في المكوّنات الّتي يتفاعل معها الفرد أين يؤثّر فيها وتؤثّر فيه، وبشكل عام فإن هذه الأسس تتعلّق بالمجتمع والمحيط الّذي يعيش فيه المتعلم، وكذا طبيعة المتعلّم النّفسية في حد ذاته دون تغييب أهمية الدين، وكذلك توجه القيادات العليا للبلاد والاهداف الّتي تعمل على تحقيقها من وراء تنشئتها للأجيال الصاعدة.

إنّ التّخطيط للمنهاج مسؤوليتها تقع على عاتق العاملين في هذا الحقل، تأخذ في الحسبان مجموعة من الاعتبارات المعيّنة في عملية التّخطيط أولها تحديد الاحتياجات والرغبات المعرفية والنّفسية والوجدانية للمتعلّمين، بتحديد أوجه النشاطات كافة حسب المراحل العمرية مع تخصيص الوقت المناسب لكل نشاط، مع ضرورة توفير كل الإمكانيات المادّية والبشرية ووضع الأنّظمة والقوانين ودراسة العوامل البيئية المحيطة، مع مراعاة الفروق الفردية ومراعاة السلامة، لذا يجب أن تبنى المناهج التّربوية على تخطيط علمي مدروس بعناية لأنّه خطوة أولية ومهمّة في العملية التّعليمية (الربيعي 2016، 195)

3.1.14.2. تنفيذ المنهاج:

هي إحدى العمليات الرئيسية المشاركة في بناء وصنع المنهج، من مهامها نشر المنهج داخل المؤسّسة التّربوية، ويسبق ذلك تهيئة البيئة التّعليمية المساعدة بكافة الإمكانيات المتاحة، وذلك من أجل توفير فرص نجاح تطبيق المنهج، كما أنّ عملية التّنفيذ تحتاج إلى مصاحبة عملية التّقويم لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المسطرة، والتّعرف على صعوبات التّنفيذ ونقاط القوة (الربيعي 2016، 93)، أين تعتبر هذه الخطوة بالعملية الميدانية والّتي يعمل القائمون على العملية التّربوية بمتابعة تنفيذ المنهج، وذلك بإجراء أيام تكوينية حول آليات تنفيذ المنهاج لمصلحة الأساتذة والمشرفين وغيرهم، من أجل تبنى المنهاج في قيامهم بمهامهم المطلوبة منهم على أكمل وجه وبدون ضبابية في فهم آلية تنفيذ المنهاج.

4.1.14.2. تقويم المنهاج:

نقل مساحلي الصغير (2014) عن كود(Good) بأنّه تثمين لفعاليات التّعلم ضمن مجال معين لأجل تعيين أو إقرار صلاحية الأهداف ومطابقة المحتويات، للحصول على غايات أو أهداف مقرّرة، ولا يمكّن إصدار أحكام النّجاح أو الفشل على المناهج التّعليمية في كل خطوة من خطوات بنائها وتطويرها، إلاّ من خلال عمليات التّقييم والتّقويم المستمرة سواء في مراحل البناء والتّصميم أو في مراحل التّنفيذ (التّجريب والتّعميم)، إذ يسمح لنا آلية التّقييم والتّقويم باتخاذ قرارات حول مدى ما تحقق من أهداف مسطرة وما لم يتحقق منها، بإعادة النّظر فيها ومراجعتها بتعديلها وتكييفها أو تغييرها إذا تطلب الأمر ذلك.

وهنا يعمل المختصون على متابعة وتقييم المنهاج بالوقوف على الصّعوبات والنقائص الّتي تعيق

السير الحسن لعملية تنفيذ المنهاج، لأجل اتخاذ الخطّط البديلة من أجل إتخاذ القرار المناسب.

2.14.2. منهاج التّربية البدنية والرّياضية:

1.2.14.2. هيكلة منهاج التّربية البدنية والرّياضية:

تكون هيكلة المنهاج انطلاقا من ملمح الدخول وخصائص المتعلّم من النواحي البدنية والمعرفية والنّفسية الحركية والوجدانية، وما يراد تحقيقه لدى المتعلّم كملمح للخروج في نهاية المرحلة الثّانوية، صيغت كفاءة سميت بالكفاءة النهائية تتويجا للمرحلة الثّانوية، اشتقت منها ثلاث كفاءات سميت بالختامية متدرجة في الصّعوبة ومترابطة فيما بينها، تعبر كل واحدة منها عن مستوى من مستويات المرحلة (السّنة الأولى، الثّانية والثالثة)، حيث اشتقت من كل كفاءة ختامية هي أيضا ثلاث كفاءات سميت بالقاعدية مرتبطة بالأنّشطة البدنية والرّياضية الّتي تمثل القاعدة الأساسية لها، وقد استنبط من كل كفاءة قاعدية مؤشرات دالّة للتمكّن من الوقوف على أبعادها من جهة وإخضاعها للتّقويم من جهة أخرى، واشتق من كل كفاءة قاعدية هدفان تعلمان، أحدهما متعلق بالأنّشطة الجماعية والثّاني بالأنّشطة الفردية، وقد وضع لكل هدف تعلمي معايير دالّة، يرجع الأستاذ إليها عند بناء الوحدة التّعلمية بعد إخضاعها للتّقويم، والمخطّط التّالي يوضح ما تكلمنا عنه: (مجيلي 2013، 220_221)

شكل رقم (06): يوضح هيكلة منهاج التّربية البدنية والرّياضية.

2.2.14.2. مكوّنات منهاج التّربية البدنية والرّياضية:

أ-**المحتوى:** ويتألف محتوى المنهاج الدّراسي من مجموعة من المكوّنات منها: الحقائق (قياسات الميادين، قوانين الأنشطة...)، المفاهيم (ملعب، مباراة، تخصصات رياضية، بطولات ومنافسات، ...)، التّعميمات (تزداد اللياقة بازدياد التّدريب، قوة السحق تصعب من مهمّة حائط الصد...)، النّظريات والمبادئ (العقوبات المنصوصة في اللوائح الدّولية...) (سعادة و ابراهيم 2014، 264-275).

ب-أنشطة التّعلم: يجب أن تكون الأنشطة التّعليمية سهلة وبسيطة ومناسبة لمستوى التّلاميذ، ولها وظيفة حقيقية في المواقف ومتصلة بموضوع الدرس (السيد و اخرون 2011، 133-134).

جـ-التّقويم: التّقويم في منهاج المادّة وسيلة في خدمة المعلّم والمتعلّم، فهو يتيح للمعلم التّعرف عن احتياجات المتعلّمين وكذا التّحقق من الأهداف المسطرة، في حين يتيح للتّلميذ التّعرف على موقعه من التّدرج البيداغوجي، الأمر الّذي يسمح بالتّكفل بالفروقات الموجودة (منهاج التعليم الثانوي 2006، 09)، فالتّقويم ذلك الجزء الّذي يساعد في التّعرف على مستوى التّلاميذ باعتماد الوسائل والمعايير المناسبة، من أجل الوقوف الدّقيق والشّامل على إيجابيات عناصر العملية التّعليمية والتّعلمية وليس فقط التّلاميذ.

3.14.2. دور الأستاذ في ترسيخ نوايا المنهاج:

يعمل الأستاذ على تجسيد النوايا التّربوية المقررة في المنهاج، والخاضع لمبادئ مرتبة كالآتي:

- الفهم الجيّد لأهداف المادّة وأبعادها التّربوية والتّمرن على صياغتها في ظل المقاربة بالكفاءات.

_ إدراك المقاربة بالكفاءات وفهم كيفية تطبيقها وخاصّة التّقويم البيداغوجي المحكم والنزيه.

-الاطلاع على كل التّوجيهات والمصطلحات البيداغوجية والتّشريعية المنوطة بالمادّة وكل ما يحيط بهما.

- توظيف النشاطات اللاصفية والأهداف المبرمجة بما يتماشى مع السّلوكات والمبادرات.

- التّحكم في تنظيم القسم وكل ما يترتب عنه من مواقف في التّسيير البيداغوجي.

- المحافظة على الوسائل التّعليمية مع كيفية استعمالها وصيانتها. (مجيلي 2013، 217)

4.14.2. مواصفات المنهاج الحديث:

يتّصف المنهاج الحديث بصفات منها: (الربيعي 2016، 21_22)

. الأهداف: تشتق من خصائص المتعلّم وميوله وتصاغ على شكل أهداف سلوكية.

. مجالات التّعلم: تهتمّ بالنمو المتكامل معرفيا وانفعاليا ونفس حركيا.

. دور المعرفة: هدفها مساعدة المتعلّم على التّكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية.

. محتوى المنهاج: يحتوي على مجموع الخبرات التّعليمية الّتي يجب تعليمها للطلبة.

. طرائق التّدريس: تساعد بطريقة غير مباشرة بمساعدة المتعلّم في الوصول إلى المعرفة.

. دور المعلم: مساعدة الطلبة على تحصيل المعرفة.

. دور المتعلم: قيامه بجميع الواجبات من أجل الحصول على المعرفة.

. مصادر التّعلم: متنوعة مثل الكتب ووسائل الإعلام والأفلام وغيرها.

. الفروق الفردية: تهيئة الظروف المناسبة حسب قدرة كل تلميذ.

. دور التّقويم: يهدف التّقويم لمعرفة مدى بلوغ التّلاميذ للأهداف التّعليمية المقررة.

. علاقة المدرّسة: الاهتمام الكبير في علاقة المدرّسة مع الأسرة والبيئة.

5.14.2. انعكاسات منهاج التّربية البدنية والرّياضية على التّنشئة الاجتماعية وقيم المواطنة:

1.5.14.2. على التّنشئة الاجتماعية:

نقلاً عن حسام(2008) فإن التّربية البدنية الرّياضية تعد ميدانا خصبا لغرس قيم الهوية الاجتماعية المتمثلة في روح التّعاون والتّضامن والتّسامح والتّضحية واحترام الذات والغير وتقبل الفوز والخسارة، وكذا التّشجيع على العمل والإتقان والإبداع، ويكون ذلك بتنشئة اجتماعية يهدف منهاج التّربية البدنية والرّياضية بشكل خاص على تحقيقها (احسن احمد 2016، 13)، حيث أن الأنشطة الّتي حددها المنهاج لكفيلة بخلق علاقات اجتماعية بين التّلاميذ، بما أن الأنّشطة الرّياضية تعتمد على تشكيل فرق تتنافس وتتشارك فيما بينها من أجل تحقيق الفوز، من العوامل المساعدة على تفعيل العلاقة الاجتماعية.

2.6.14.2. على قيم المواطنة:

يرى جبايلي إلياس وبزيو سليم أن: "قيم المواطنة هي مجموعة من المعايير للسّلوك الاجتماعي والإنّساني تمكّن الفرد من الانخراط في مجتمعه والمساهمة في رقي وطنه واحترام مبادئه" (جبايلي و

بزيو 2018 ، 49)، وأكّد على ذلك ما جاء عن جودة أحمد (2007) وعبد الغني(2011) أنّ المؤسّسات التّربوية التّعليمية هي من يمكّنها غرس القيم المجتمعية للفرد، حيث تستمد المؤسّسات التّربوية برنامجها من المنهاج المدرّسي المسطر من طرف الوزارة، والمنهاج في حد ذاته يبنى على أربعة أسس "فلسفي اجتماعي وسيكولوجي نفسي وثقافي، وهذه الأسس تبنى بدورها على قيم وأفكار وأهداف المجتمع في تكوين المواطن الصالح (قزقوز، 2012، صفحة 167)، أي أنّ المنهاج يحتوي على كمّ معتبر من القيم الانتمائية والوطنية من خلال احتوائه على مؤشرات تفضي إلى وحدة الشّعب الواحد والوطن الواحد.

3.أستاذ التّربية البدنية والرّياضية:

1.3. الأستاذ:

إعتبر عبد الغني (2009) أن المدرّس هو المرتكز الأساسي للعملية التّعليمية والتّربوية وصلاح التّعليم والمجتمع يبدأ بصلاح المدرّسين، ومن أجل ذلك لابد من إعداد المدرّس إعداد كافيا يسمح له بممارسة العمليات التّدريسية بفاعلية وكفاءة كبيرة (احمد حمدان 2011، 17)، فالمدرّس يقوم بتعليم العديد من التّلاميذ والطلبة يوميا داخل الفصل الدّراسي، حيث يؤثّر المدرّس في عقول تلامذته وشخصياتهم أكثر من غيره، إذ يعمل على إكساب المتعلمين لعديد المعارف والمهارات الّتي يحتاجونها في حياتهم (سليم و حسن 2011، 783)، فقد يمكّننا اعتبار الأستاذ بهمزة وصل بين المعرفة والتّلميذ، أين يجتهد في عمليات البحث وانتقاء ما يلبس رغبات متعلميه المعرفية والنّفسية والمهارية، ومن أجل ذلك يبقى على المدرّس أن يمتلك الكفاءة اللاّزمة لإعداد أجيال المستقبل أحسن إعداد.

2.3. أستاذ التّربية البدنية والرّياضية:

هو الشّخص الّذي يقوم بتدريس مادة التّربية البدنية والرّياضية، ويتمّ ذلك بإعداد الأنّشطة والتّمارين وتنظيم الدورات والمنافسات الرّياضية المختلفة للتّلاميذ في المؤسّسات التّربوية، حيث سبق له الحصول على دبلوم عالٍ في التّربية البدنية (أوشن 2013، 131)، ويرى فداء أكرم سليم وزمان صالح حسن أنّ: "مدرّس التّربية الرّياضية يعد شخصاً يساهم بمجهوده الشّخصي في تزويد الطلاّب بالمعلومات والحقائق، بل تعدته إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشّخصية" (سليم و حسن 2011،

783)، ويعتقد الكثير من النّاس أنّ مدرّس التّربية البدنية والرّياضية هو مجرد شخص يتقن بعض الحركات والمهارات الرّياضية فأُعطيت له مهمّة تعليمها للأطفال، ومنهم من يستغرب من أنّه متحصّل على تكوين أكاديمي، ويعتقدون كذلك أن الرّياضة والتّربية البدنية كلمتان وأنّها مجرد حصص لتقوية العضلات أو التّرويح عن النّفس (مجيلي 2013، 215)، إلا أنّ أستاذ التّربية البدنية والرّياضية هو الوحيد الّذي يعرف التلميذ أكثر من غيره، ويؤثّر في شخصيته فيعمل على تنميته الشاملة.

3.3. الكفاءة المهنية لأستاذ التّربية البدنية والرّياضية:

جاء عن (بوغالية فايزة و آخرون 2020) أنّ نجاح التّلاميذ يحتاج دائما إلى الانتماء وإيجاد جو مساعد على التّنفيس وإتاحة الفرصة لإبراز طاقاته لنشاط الّذي يساعده في تحقيق ذلك، ولا يكون ذلك إلا عن طريق نشاط رياضي هادف بإشراف أستاذ ذو كفاءة عالية، كونه يسعى إلى تحسين تكوين الفرد الصالح، وعدم وجود الكفاءة ينعكس ذلك على اتجاهاته ويعزّز عملية النفور من النّشاط البدني الرّياضي والتّربوي، ويقول في هذا الصدد علالي طالب أنّها: "مجموع القدرات من معارف ومهارات الّتي يمتلكها مدرّس التّربية البدنية والرّياضية الّتي تمكّنه من أداء مهامه التّربوية كما ينبغي" (طالب، 2015، صفحة 216)، أي إنّها قدرة الأستاذ على إعداد الدّرس وتنفيذه وتقويم عمل التّلاميذ وعمله، وكذا التّعامل الأنسب مع الحالات والصّعوبات الّتي تواجهه بأقل جهد مبذول ووقت مهدور من خلال التّكوين المستمر.

4.3. مهارات التّدريس عند الأستاذ: تتمثل أهم المهارات الواجب توفرها في الأستاذ الكفء هي:

1.4.3. مهارة تخطيط للدرس:

التّخطيط بمفهومه العام عملية استقصائية لأجل اتخاذ قرار مبني على رؤية مستقبلية، أو إنّه الطريق الّذي يراه أصحاب القرار الأنسب في تطوير مؤسّستهم مسبقا (عبدالكريم و حنتوش 2018 ، 154)، فهي قدرة الأستاذ على اعتماد الإمكانيات والمعطيات المتوفرة (ميادين، أدوات، معلومات عن تلامذته...) من أجل إعداد برنامج يحقق الأهداف العامّة والخاصّة.

2.4.3. مهارة التّهيئة والإثارة:

وهي قدرة الاستاذ على لفت انتباه المتعلّم نحو موضوع الدرس، وذلك بخلق الجو المناسب للتّعلم

من تحضير نفسي ومعرفي وبدني للتّلاميذ، مع إبراز أهمية العمل المطلوب ومتعة الإنجاز والتنافس.

3.4.3. مهارة الاتصال والتّفاعل:

يرى كل من العبزوزي ربيع وياحي جمال أنّ: " دور الأستاذ يتجلى في التّوجيه والتّنشيط والوساطة بين المتعلّم والمعرفة" (العبزوزي و ياحي 2017، 80)، حيث تؤثّر هذه المهار إيجاباً في إقبال المتعلمين على العمل والمشاركة الفعّالة بفضل علاقة التواصل معهم والتفاعل مع إنجازاتهم.

4.4.3. مهارة العلاقة الإنّسانية:

تتمثل هذه المهارة في مشاركة الأستاذ لأحزان وأفراح تلامذته، وذلك بالتعبير لهم عن احساسه بظروفهم، بالاستماع لمشاكلهم والمساعدة في حلّها، ومشاركتهم في نجاحاتهم كان ذلك ماديا أو لفظيا، والاستثمار في علاقتهم الاجتماعية لإنّماء شخصياتهم وتحسسيهم بقيمتهم كعضو نافع في المجتمع، وهذا من خلال إشراكهم في النشاطات التّربوية والاجتماعية لإكسابهم مهارات تساعدهم في تكوين علاقات ناجحة، (أبو الجامع 2013، 70-71)، فالأستاذ الكفء من يعمل على توجيه وترشيد المتعلمين بخصوص تطلعاتهم وكذا مساعدتهم في ايجاد الحلول لمشاكلهم المختلفة الدّراسية أو الإجتماعية.

5.4.3. مهارة العلاقة الإنّسانية:

وهي قدرة الأستاذ على تقديم الملاحظات والتّصحيحات الخاصّة بالوضعيات المنجزة، من أجل توجيه المتعلمين إلى التّعلم الصحيح وتثبيت المعلومة، والأستاذ الماهر هو من يعرف الوقت المناسب لتقديم التغذية والكيفية المثلى لتحفيز المتعلّم على تقديم أفضل ما لديه من أجل التعلّم.

6.4.3. مهارة إدارة الوقت:

وهي حسن تقدير المدرّس للوقت المناسب الخاص بكل تمرين أو مرحلة أو جزء من الدّرس، من أجل احترام الأدوار وتسلسل التّمارين بما يناسب زمن ومدّة إجرائها، وبذلك مسايرة عملية التّنفيذ لعملية التّخطيط بغية تحقيق الأهداف المسطَرة.

5.3. الشّخصية القيادية لأستاذ التّربية البدنية والرّياضية:

يقول أرنلد أنّ: "مهنة تدريس التّربية البدنية والرّياضية تعد تخصصا جذابا ما يجعل من مدرّس

المادّة شخصية قيادية في المؤسّسة، ومدرّس التّربية الرّياضية هو الوحيد من بين زملائه الّذي يتعامل مع البعد الغريزي في الطّفل وهو اللّعب، وما يقترن به من متعة وبهجة وسرور" (عايش 2008، 218)، حيث أنّ طبيعة المادّة تكسب المدرّس العديد من الصّفات الّتي يتفرّد بها عن بقية زملائه، والتي يعتمدها الأستاذ في تحقيق غايات وأهداف شخصية وعامة، فالغايات الشّخصية هي امتلاك المهارات المطلوبة كالقيادة والعامّة هي تحقيق غايات ومرامي المادّة والتّربية ككل.

6.3. مهام مدرّس التّربية البدنية والرّياضية:

حددت مهام أستاذ التّعليم الثّانوي بناء على القرار الوزاري رقم: 153 المؤرّخ في 26.02.1991، والمدرجة ضمن بابين رئيسين هما: (عبداللاوي 2019، د.ص)

1.6.3. المهام البيداغوجية: والّتي تشمل على ما يلي:

-يمنح التّلاميذ تعليما تضبطه قانونا مواقيت وبرامج وتوجيهات تربوية رسمية.

-يُعدّ الدّروس ويحدّد الأهداف ومواضيع الامتحانات وتصحيحها ويحسب المعدّلات ويكتب الملاحظات.

-يلزم بالمشاركة في المجالس المختلفة للمؤسّسة، وكذا المشاركة في عملية التّكوين وتحسين المستوى.

-يشارك في الأنّشطة المتعلقة بالامتحانات والمسابقات الّتي تنظمها السلطات السامية ويؤطر التّدريب.

2.6.3. المهام التّربوية: تشمل على الجوانب التّالية:

-المشاركة في النشاطات التّربوية والاجتماعية الّتي تنظمها المؤسّسة.

-إعطاء القدوة في المواظبة والانتظام في الحضور.

-هو مسؤول عن جميع تلاميذ قسمه طيلة المدّة الّتي يستغرقها الدّرس.

7.3. معوّقات عمل أستاذ التّربية البدنية والرّياضية:

من المعوقات مهام الأستاذ نجد: (رجه و رميح 2016، 355-356)

-عدم توافر خطط فاعلة لتنفيذ المنهاج السنوي لدرس التّربية الرّياضية.

- قلّة الكوادر المتخصّصة والتّجهيزات وقلّة توافر الأمّاكن الخاصّة لتطبيق الدّروس.

- قلّة الحصص وتجاوزها من دروس المواد الأخرى، مع تكليف المدرّس بأمور إدارية أخرى.

- المفهوم الخاطئ لبعض المدرّسين والأولياء عن المادّة وقلّة المشاركات الخارجية للنّشاط الرّياضي.

8.3. تقويم أستاذ التّربية البدنية والرّياضية:

عملية تقوم على تحديد مدى بلوغ المدرّسين للنتائج الّتي تحصّلوا عليها خلال عملية تنفيذ المنهاج، حيث أنّ التّقويم يخضع لطرق علمية موضوعية بعيدا عن التّقديرات من طرف هيئة تدريسية مختصة، لأنّ الاستاذ يعدّ من العناصر الأكثر فاعلية في تحقيق الأهداف في المجال التربوي (كمبش 2011، 144)، كما أنّ هناك تقويم خارجي كالمشرف أو المدير والّذين يحدّدون مستوى الأستاذ أكثر موضوعية، هناك التّقويم الذاتي أين يقوم الاستاذ بتحديد نقاط ضعفه وقوته بنفسه.

4.تكوين أستاذ التّربية البدنية والرّياضية:

1.4. تعريف التّكوين:

1.1.4. التّعريف اللّغوي:

يقول شحاتة وآخرون أنّه: "مفهوم علمي يقصد به صفة مسندة إلى شيئين أو أكثر، تستمد من الملاحظة العلمية والمقارنة وتكوين افتراضي، أي إنّه تكوين يفترض وجوده وكإنّه واقع فعلا" (شحاتة و آخرون 2003، 152)، ونقلا ًعن أنيس ومنتصر فالتّكوين: "بمعنى ركبه بالتّأليف بين أجزائه، وتكوين الشيء بمعنى حدث، ويقال كوّنه وتحرّك" (حسام و حملاوي 2013، 111).

2.1.4. التّعريف الاصطلاحي:

هو عملية تزويد الأساتذة بالمعلومات المتعلقة بتخصصاتهم والمستجدات الّتي طرأت على المواد الّتي يدرسونها، سواء كانت هذه العملية داخل المؤسّسة أو خارجها، وذلك من أجل تطوير مستوياتهم وتحسين قدراتهم، ويعرّف أيضا على إنّه مخطّط يهدف إلى إحداث تغيرات في المعلومات والمهارات لدى المدرّسين لجعلهم لائقين بعملهم (قصار 2016، 300-302)، ونقلاً عن عبد الفتاح بأنّه: "مجموعة من الوظائف المخطّطة مسبقاً والّتي تستهدف تزويد الفرد بالمعارف والمهارات والمواقف والتّصرفات الّتي تمكّن من تسهيل اندماجهم في المنظّمة وتحقيق أهداف الفعّالية فيها" (بيطام 2016، 124-125)، فالتّقويم بشكل عام هو تلك العملية المقصودة والمخطّط لها والموجهة لفئة معيّنة من العاملين، بغرض رفع

مستواهم المهني أو من أجل تبليغهم بآخر المستجدات والتّعليمات الطارئة على ميدان تخصصهم.

2.4. مفهوم التّكوين:

ذكر (محمد الدخيني 2016) أنّ منظّمة اليونسكو اعتبرت إعداد المعلّم إستراتيجية لمواجهة أزمة التّعليم في عالمنا المعاصر، لذلك فإن تعميق مهنة التّعليم وتطويرها لصالحه تتطلب إعداده إعدادا متكاملا، أكاديميا ومهنيا وثقافيا كما تستلزم تنمية تربوية لتمكينه من التّفاعل المبدع مع متطلبات تخصصه ومستجدات العصر التّقنية، وتبعاً لذلك فقد احتلت مسألة إعداد المعلّمين ومساندتهم في نموّهم المهني والمادّي مكانة مميزة في عمليات التّخطيط التّربوي لوزارة التّربية والتّعليم في كل دول العالم، حتى تحولت عمليات تدريب المعلّمين والإداريين إلى تنمية مهنية مستدامة.

إنّ موضوع التّكوين يشكل نهجاً تربوياً ومشروعاً اجتماعياً يؤسس لمستقبل الكفاءات والنخب في امتلاك التّنمية واكتشاف مكامن الضعف والقوة على مستوى التّخطيط والتّنظيم والتّنفيذ، فالنّظرة البراغماتية قد تجعل من التّكوين الناجح في مجال العلوم الإنسانية نموذجا يربط البحث العلمي بقيمته الإنتاجية الّتي تتقاطع مع المقاربة المستقبلية للتعليم المدرّسي والجامعي والتّكوين المهني (بن طرات 2018، 29)، وهناك من ويرى أنّه على الأساتذة امتلاك كفاءات تعليمية ومهارات حياتية معتبرة تساعدهم في شخصية إعداد الفرد لمواجهة مشكلات العصر (ديشية و لقوي 2019، 125)، لنفهم أنّ التّكوين عملية أساسية ومستمرة تلبي لحاجات المتكونين المهنية، وكذا تعلمهم بالمستجدات الحاصلة في مجال تخصصهم.

2.4. مفهوم التّكوين:

إنّ التّربية البدنية والرّياضية هي أحد التّخصصات الّتي تحتاج إلى تكوين الأستاذ تكوينا شاملا وكافيا باعتباره الشّخصية الأكثر فعالية في مؤسّسته، حيث يساهم في تحقيق الكفايات التّربوية والمعرفية والاجتماعية والمعنوية للفرد، من خلال منحه مجموعة من المعارف النّظرية والتّطبيقية الضرورية لمزاولة مهنة التّدريس، حيث إن التّربية البدنية والرّياضية مادة تتميّز عن بقية المواد الأخرى كونها تخاطب التّلميذ من الناحية العقلية والبدنية والنّفسية والاجتماعية في آن واحد، فهي تعمل على تنمية

الصّفات الاجتماعية والتّربوية والنّفسية وعلى هذا الأساس يتمّ تكوين أساتذة التّربية البدنية والرّياضية لاكتساب كفاءات عالية تعتمد عليهم الدّولة في إنجاز المهام الموكلة إليهم، والقيام بواجبهم كأي أستاذ في مختلف المواد الأخرى (قصار 2016، 300-301)، فأستاذ التّربية البدنية والرّياضية من أكثر الأساتذة المطالبين بالتكوين المتواصل، كونهم مطالبين بالتّكفل الشامل لمختلف جوانب شخصية التّلميذ، وخاصة بعد تزايد الاهتمام بالنشاط البدني لمختلف شرائح المجتمع، مما جعله مطالبا بالتّكفل برفع القدرات البدنية والحركية للمتمدرّسين بشكل خاص، وخاصة وأن أصبح المنافسة الرياضية معيارا لتقدم الدول.

3.4. أهمية التّكوين:

التّكوين في مختلف المجالات أحد أهم أسباب الّتي تساهم في رفع كمية ونوعية الإنتاج، فالأفراد الّذين يلتحقون بالشغل في بادئ الأمر يحتاجون إلى تكوين أولي ثمّ إلى تكوين أثناء الخدمة، ليسايروا في ذلك التّطوّرات الحاصلة ويطوروا من مهاراتهم، (زيان 2014، 57)، حيث تكمن أهمية التّكوين في التكفّل بالقصور الموجود مع مواكبة التحسينات المستحدثة للبرامج والأساليب التدريسية.

4.4. أنواع التّكوين:

تتعدّد وتختلف أنواع التّكوين تبعاً لطبيعة وفئة المتكونين ونوع المهام الّتي سيكلّفون بأدائها، وقد صنّف رشاد أحمد عبد اللطيف التّكوين من حيث الزمان إلى نوعين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وتكوين من حيث المكان وينقسم إلى تكوين داخل المؤسّسة وتكوين خارج المؤسّسة، في حين قسّم التّكوين من حيث الهدف إلى ثلاثة أنواع التّكوين لتجديد المعلومات وتكوين المهارات والتّكوين السّلوكي (بوقطف 2014، 26_27)، وقد اتّفق أغلب الباحثين حول نوعين من التّكوين هما:

.1.4.4. التّكوين الأولي:

يقول قدور بن شريف الشارف أن: "التّكوين قبل الخدمة(الأولي) هو ما يعرف بإعداد الأستاذ داخل كليات التّربية ويعد بمثابة تأهيل مبدئي، يكتسب فيه الأستاذ الأساسيات الضرورية الّتي تؤهله لمهنة التّعليم" (قدور بن شريف 2020، 131)، ما يعني أن التّكوين الأوّلي هو قيام مؤسسات التعليم العالي بتزويد طلبة التربية البدنية والرياضية مختلف العلوم والمعارف المتعلّقة بمجال عملهم المستقبلي.

1.1.4.4. أهمية التّكوين الأولي:

يعتبر التّكوين الجامعي ذا أهمية في إعداد إطارات المستقبل وبخاصّة إطارات التّدريس، فالتّكوين أحد الركائز الأساسية في تنمية الموارد البشرية وتأهيلها والّتي يتوقف نجاح المعلّم في عمله بالدرجة الأولى هي نوعية التّكوين الّذي يتلقاه في الجامعات والمعاهد (قصار 2016، 301)، ولهذا تعمل الجهات الأكاديمية في منح القدر الكافي من المعلومات والمعارف لطلبتها من أجل تسهيل اندماجهم في وظائفهم المستقبلية، وخاصّة وظيفة التّدريس، التي تحمل مسؤولية تربية أجيال من التلاميذ.

2.1.4.4. أهداف التّكوين الأولي:

إنّ الهدف الأساسي لتدريب المعلّمين كما جاء عن الآغا (1994) هو تزويد المؤسّسات التّربوية بالمعلّم الكفء والفعّال والقادر على توفير الجو المناسب لنمو المتكامل لتلامذته، من تنظيم تعلّماتهم وإحداث التّغييرات المرغوبة في سلوكهم، ولكي نتوصل إلى هذا الهدف لا بد من ترجمته إلى أهداف أقل عمومية والّتي تعتبر أهدافًا لتدريب المعلّمين وهي: (سلام أبو سويرح 2009، 69-70)

. أن يصبح كل متدرب معلمًا كفؤًا ومتحمسًا بحيث يمتلك مجموعة متماسكة من الكفايات التّدريسية.

. القدرة على إجراء دراسات وبحوث تخص الاحتياجات الأساسية للتّلاميذ والمجتمع الّذي يعيش فيه.

. أن يستوعب الأسس العلمية (النّفسية والاجتماعية...) وطرق وأساليب التّدريس الضرورية لتعلم التّلاميذ.

. القدرة على التّخطيط الواقعي والمدروس وبناء مواد تعليمية مناسبة للتّلاميذ وتنظيم تعلمهم بطرق علمية.

. أن يتفهم العوامل الّتي تؤثّر في عملية التّعليم وأن يستطيع التّعبير عن أفكاره بوضوح.

.3.1.4.4. مراحل التّكوين الأولي:

يتمّ التّكوين الأولي لأستاذ التّربية البدنية والرّياضية في مؤسّسات التّعليم العالي والمعاهد التّكوينية الّتي تنتمي إليها، وقد عرفت المؤسّسة الجامعة نظامين تعليميين هما الكلاسيكي والـ ل. م. د:

أ-مراحل التّكوين الأولي في النّظام الكلاسيكي:

يهدف هذا النّظام إلى التّكوين بإكساب المعارف العلمية حسب مستويين، مستوى التّدرج الّذي يحتوي على تكوين قصير المدى أو دبلوم الدّراسات الجامعية التّطبيقية (BAC+3)، وتكوين طويل المدى

وهو نوعان: ليسانس (BAC+4) ومهندس دولة (BAC+5)، أمّا مستوى ما بعد التّدرج به تكوينين هما الماجستير (BAC+6) والدكتوراه (BAC+10) (حسام و حملاوي 2013، 111)

ب-مراحل التّكوين الأولي في نظام الـ "ل م د":

عملت الحكومة الجزائرية على تطوير قطاع التّعليم العالي والرقي بالبحث العلمي، وبهدف توفير الكفاءات القادرة على الإنتاج، فقد تمّ اعتماد نظام ل.م.د سنة 2004 وكذا تخفيض النفقات الجامعية والتّحكم في الرسوب، وفي هذا السياق ذكرت (عزيز سامية د.ت) أنّه: **"**تمّ تبني هذا النّظام بعد الحاجة إلى التّكوين النّوعي لمسايرة التّغيرات السسيو إقتصادية عبر تطوير آليات التّكيف المستمر مع تطوّر المهن، وأيضا التّفتح أكثر على التّطوّرات العالمية، خاصّة تلك المتعلقة بالعلوم والتّكنولوجيا والبحث العلمي، مما يحقق مواكبة نظامنا في التّعليم العالي مع أنظمة التّعليم العالي في العالم"؛ أي أنّ الهيكلة الجديدة لقطاع التّعليم العالي يتلاءم مع الأنّظمة الفرعية للجامعة (البيداغوجيا، التّكوين، الإدارة، التّعليم والبحث العلمي) ما يساعد في تحقيق الجودة التّعليمية، من خلال التّكوين الجيّد والتّحكم في الأداء الجامعي والبحث العلمي وتفعيل العلاقات البيداغوجية والتّواصلية، لاستثمار النّتائج في المحيط المحلي والعالمي (ابي مولود و غالم 2018، 354)، يمثل هذا النّظام المنظومة الجديدة في التّعليم العالي والّذي يهدف إلى إعداد وتكوين الطالب المقبل على التّدريس، هذا التّكوين ينقسم إلى ثلاثة مستويات وهي: الليسانس (BAC+3) والماستر(BAC+5) والدكتوراه (BAC+8).

. مؤسّسة التّعليم العالي:

يرى كل من (عبدالفتاح و غالم 2018) أن مؤسّسة التّعليم العالي هي مؤسّسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشّخصية المعنوية والاستقلال المالي، ينشأ بمرسوم تنفيذي بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتّعليم العالي وتوضع وصايته كما يحدّد هذا المرسوم مقرها، عدد الكليات، المعاهد الّتي تتكوّن منها واختصاصها، وتتولى مؤسّسة التّعليم مهمّة التّكوين العالي والبحث العلمي والتّطوير التّكنولوجي إضافة إلى خدمة المجتمع والمساهمة في التّنمية.

ويمكّن اعتبار الجامعة بالمكان الوحيد الّتي يعاد فيه النّظر في العلم والنتائج المتوصّل إليها، حيث

تنجز فيها الدّراسات والبحوث والاعمال النّظرية والتّطبيقية التأكد من صحّة وصلاحية النتائج باستمرار.

.2.4.4. التّكوين أثناء الخدمة:

التّكوين أثناء الخدمة يبدأ لحظة ترسيم الأستاذ إلى حين تقاعده، من أجل زيادة معارفه وخبراته وتجديد معلوماته التّربوية والمهنية والتّكنولوجية المتصلة بالاختصاص، ويعتمد في ذلك على عدة أساليب منها الدورات التّكوينية، الملتقيات، التّربصات... (عزيز سامية د.ت، 388). وقد قال عنه بوقطب محمد أنّه: "عملية إلحاق الموظفين بدورة تكوينية داخل المؤسّسة أو خارجها بغرض زيادة معارفهم ومعلوماتهم يترتب عنها تحسين قدراتهم ومهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم وسلوكهم من أجل الارتقاء بأدائهم بغية تحقيق أهدافهم وأهداف مؤسّستهم، ويتميّز التّكوين أثناء الخدمة بعدم انقطاع وتخلي الموظف عن أداء عمله" (بوقطف 2014، 17)، وقد اتّفق عديد الباحثين على أنّ عملية التّكوين أثناء الخدمة هي تلك عملية تجديد وتحسين مكتسبات المعلّم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التّطوّرات الحاصلة في مجال تخصصه.

من خلال ما سبق فإنّ التّكوين أثناء الخدمة عملية إدارية بيداغوجية لصالحة المدرّسين الحاليين، تهدف إلى تجديد معلوماتهم معارفهم للرفع من كفاءتهم التّدريسية مع تزويدهم بمستجدات تخصصاتهم، حيث تتمّ هذه العملية بدون الإخلال بظروف عملهم.

1.2.4.4. أهمية التّكوين أثناء الخدمة:

تكمن أهمية التّكوين أثناء الخدمة في النقاط التّالية: (بوقطف 2014، 92_93)

-رفع مستوى الأداء وتحسينه من الناحية النوعية والكمية.

-تقوية العلاقات الإنسانية بين الأفراد وتنمية شعور الموظفين بالانتماء والولاء للمنظّمة.

- تخفيض معدّلات كل من الغياب ودوران العمل وتطوير قدرات التّكيف مع التّغيرات الحاصلة.

-المساعدة في تجديد وإثراء معلومات وحل مشاكلهم وربط أهداف الأفراد العاملين بأهداف المؤسّسة.

- توثيق العلاقة بين الإدارة والأفراد العاملين بها تطوير مهارات الاتصال في جميع المستويات.

2.2.4.4. أهداف التّكوين أثناء الخدمة:

تتلخص أهداف التّكوين أثناء الخدمة كما نقلاً **عن** بوسعدة (2011) فيما يلي:

-تعويض النقص في التّكوين الأكاديمي وتأهيل المدرّسين الّذين تمّ توظيفهم دون أي تكوين خاص.

-تنمية حب التّكوين الذاتي وكذا تحضير المدرّس للتغيرات المستجدة

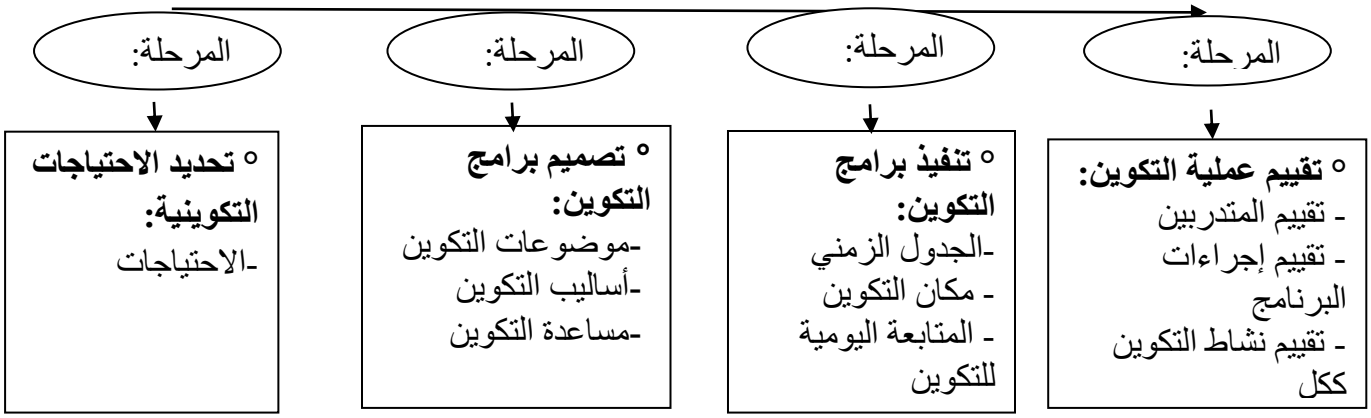
-إعلام المعلّم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصه مع تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية.

-رفع مستوى أداء المعلّم مهنيا وذلك لتلافي ما قد يواجه من قصور وتغيير سلوكه المعلّم واتجاهاته بقصد تحسين العلاقات الإنسانية في الوسط التّعليمي (قدور بن شريف 2020، 136-137).

3.2.4.4. خطوات التّكوين أثناء الخدمة:

ذكر نصر الله علي أن برامج التّدريب أثناء الخدمة تعبر عن كل الأنّشطة الّتي تبدأ بتصنيف الإحتياجات التّدريبية للمعلمين بناءاً على الأهداف المخطّطة، ثمّ ينتقل إلى تصميم البرامج التّدريبية الملبية لتلك الإحتياجات والّتي تحقق النمو المهني، وتسعى إلى تحسين كفاءتهم التّدريبية بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر، وهذا ما أكّدته الهيئة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا في تقريرها الّذي قدم نقدا لاذعا للعديد من الممارسات السلبية في مجال التّعليم، وأهمّها إعداد وتدريب المعلّمين الأكفاء (لزهر 2017).

وعموما فالتّكوين يتضمّن الخطوات مفصلة في الشّكل التّالي: (بوقطف 2014، 30)



شكل رقم (07): يبين خطوات التّكوين أثناء الخدمة

1.3.2.4.4.تحديد الاحتياجات التّكوينية:

يرى كل من (لخضر لكحل و كمال فرحاوي 2009) أنّه قبل تحديد الاحتياجات التّكوينية للأستاذ يجب الحصول على بعض المعلومات والّتي من خلالها يتمّ تحديد الاحتياجات التّكوينية للأستاذ، ومن هذه

المعلومة معرفة عدد العاملين بمختلف تخصصاتهم ومستوياتهم، ونوعهم ومؤهلاتهم ومرتباتهم ووضعيتهم تجاه الخدمة، دون أن ننسى عدد المؤسّسات وتوزيعها وإمكانياتها، وأهم من ذلك معرفة عدد التّلاميذ وطبيعتهم السّلوكية والمعرفية.

2.3.2.4.4.تصميم البرامج التّكوينية:

جاء عن الجريدة الرسمية (2015) أنّه على ضوء الإحتياجات التّكوينية المحدّدة يتمّ تصميم البرامج التّكوينية، والّتي تتكون من مجموعة من الوحدات موزّعة على الحجم السّاعي حسب الأهمية والموضح في الجدول التّالي: (الجريدة، 2015، صفحة 30)

جدول رقم (04): يوضح ملحق برنامج التّكوين البيداغوجي التّحضيري أثناء التّربص التّجريبي في رتبة أستاذ التّعليم الثّانوي

الرقم	الوحـــــــــــــــــــــــدات	الحجم الساعي	المعامل
1	علم التّربية وعلم النّفس	20 ساعة	01
2	تقنيات تسيير القسم	10 ساعة	01
3	الوساطة المدرّسية	10 ساعة	01
4	تعليمية مادة التّخصص وطرق التّدريس	40 ساعة	02
5	التّقييم والمعالجة البيداغوجية	25 ساعة	02
6	النّظام التّربوي الجزائري والمناهج التّعليمية	20 ساعة	01
7	أخلاقيات وأدبيات المهنة	10 ساعة	01
8	هندسة التّكوين والبيداغوجيا	10 ساعة	01
9	التّشريع المدرّسي	20 ساعة	01
10	الإعلام الآلي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال	25 ساعة	01
	الحجم الساعي الإجمالي	190 ساعة	ـــــــــ

3.3.2.4.4.تنفيذ برامج التّكوين:

يكون تنفيذ برامج التّكوين ككل على النحو التّالي: (الجريدة 2015، 27-28)

المادّة 03: يتمّ فتح دورة التّكوين البيداغوجي التّحضيري أثناء التّربص التّجريبي بموجب قرار من الوزير المكلف بالتّربية الوطنية، يحدّد فيه على الخصوص الرتبة أو الرتب المعنية، عدد موظفي التّعليم المتربصين، مدّة التّكوين، تاريخ بداية التّكوين، مؤسّسة التّكوين المعنية.

المادّة04: ينظّم التّكوين البيداغوجي التّحضيري بشكل تناوبي خلال الأيام وأنصاف الأيام البيداغوجية والعطل المدرّسية، ويشمل دروسا نظرية وأعمالا تطبيقية.

المادّة05: تحدد مدّة التّكوين البيداغوجي التّحضيري بـ 07 أسابيع وبحجم ساعي قدره 190 ساعة.

المادّة06: يتمّ التّكوين البيداغوجي التّحضيري في المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التّربية الوطنية أو في المؤسّسات العمومية للتّربية والتّعليم الّتي تحددها مديريات التّربية بالولاية.

المادّة07: يتولى تأطير ومتابعة التّكوين البيداغوجي التّحضيري حسب المواد والتّخصصات:

-مفتشو والأساتذة المكوّنين في التّعليم الابتدائي والتّعليم المتوسط، ومفتشو التّربية الوطنية.

-أساتذة المعاهد الوطنية لتكوين موظفي قطاع التّربية الوطنية والأساتذة المهندسون في الإعلام الآلي.

-أساتذة المؤسّسات العمومية للتكوين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة.

4.3.2.4.4.تقييم برامج التّكوين:

يكون تقييم التّكوين ككل بما في ذلك برامج التّكوين جاء كالتّالي: (الجريدة، 2015، صفحة 28)

-المادّة 10: يتمّ تقييم معارف موظفي التّعليم المتربصين في التّكوين البيداغوجي التّحضيري حسب مبدأ المراقبة البيداغوجية المستمرة، ويشمل تقييمات دورية في الجانبين النّظري والتّطبيقي.

-المادّة 11: ينظّم عند نهاية التّكوين امتحان نهائي يتضمّن اختبارات كتابية ذات صلة ببرامج التّكوين.

-المادّة 12: يتمّ تحديد كيفايات تقييم دورة التّكوين البيداغوجي التّحضيري، كما يأتي:

-معدّل المراقبة البيداغوجية المستمرة المعامل 2

-علامة الامتحان النهائي 3

-علامة تقرير نهاية التّكوين المعامل1

-المادّة 13: يعتبر الأساتذة المتربصون الحائزون على معدّل أكثر أو يساوي10 من 20 ناجحا نهائيا.

-المادّة 16: يلزم موظفو التّعليم المتربصين الّذين تابعوا تكوينهم بنجاح، باجتياز امتحان التّرسيم.

5.4. التّكامل بين التّكوين قبل الخدمة وثنائها:

بما أن التّكوين هو مجموع المعارف النّظرية والتّطبيقية المحرزة في مجال الاختصاص، والّتي تقدم عادة في مرحلتين، هما التّكوين الأولي والمقدم إلى طلبة الجامعة بهدف توفير المعارف النّظرية والتّطبيقية لتعميق المعارف الأساسية المتعلقة بالتّخصص، والتّكوين أثناء الخدمة فهي تستجيب لمتغيرات وتطوّرات العصر المتجددة (روابحي 2008، 16)، فالعلاقة بين المرحلتين علاقة تكاملية بينهما، أمّا الأولى فإنّها تضع القواعد والمبادئ الأساسية للتخصّص خاصّة ما تعلق بالجانب النّظري، باعتبار طبيعة المرحلة التكوينية التي تستدعي الإرتكاز على المعلومات والمعارف، في حين أنّ الثّانية ترسخ تلك المبادئ وتجدد وتنقح العمليات تبعاً لمتغيرات الحياة وتشرح طريقة تنفيذ التّعليمات الواردة من الجهات المسؤولة، وهذه المرحلة تتميّز بطبيعتها التّكوينية التّطبيقية والّتي تحتاج إلى أيام تكوينية معدودة.

.6.4. خصائص عملية التّكوين:

لخّص بوقطب محمد خصائص التكوين فيما يلي: (بوقطف 2014، 17-18)

-التّكوين نشاط رئيسي ومتكامل يتكون من عناصر تربطهم علاقات تبادلية نفعية.

- التّكوين عملية شاملة لكل تخصصات المؤسّسة ولمستوياتها الإدارية.

-التّكوين عملية إدارية ينبغي أن تتوفر لها مقومات العمل الإداري الكفء حتى ينجح.

- التّكوين عملية فنية تحتاج إلى خبرات وتخصصات ينبغي توفيرها.

- التّكوين نشاط متغيّر ومتجدّد حيث يتعامل مع متغيرات، فالوظائف تتغير بتغير الأوضاع المعاشة.

.7.4. التّجربة الجزائرية وتجارب أجنبية وعربية في تكوين المدرّسين:

1.7.4. التّجربة الجزائرية: (حديد 2009، 125-129)

مرّت الجزائر بعد الاستقلال بمجموعة من المراحل في إطار تكوين المعلمين، حيث تميّزت

المرحلة الأولى (1962 إلى 1970) بنمطين من التّكوين، الأوّل كان استثنائيا بتركيزه على رفع مستوى الثّقافي والمهني وتحضيرهم للحصول على شهادة التّعليم العام (B.E.G)، لأجل ذلك أُنشأت مؤسّسات مختلفة للقيام بتكوين وتحسين مستوى المعلّمين، في حين تميّز النّمط الثّاني بإنشاء مراكز التّنشيط الّتي كانت تتولى تدريب المتعلمين بإخضاعهم لتكوين معرفي أكاديمي، وكانت هذه المراكز مدعمة من طرف اليونيسيف خاصّة من ناحية توفير الوسائل التّعليمية.

أمّا المرحلة الثّانية (1970-1980) فقد تميّزت بإعداد سياسة تستجيب للأعداد الهائلة من التّلاميذ، بعد أن نصّ التّقرير الخاص بالمخطّط الرباعي الّذي قامت به الدّولة على ضرورة التّكوين السريع للمدرّسين، حيث تمّ إلغاء دور المعلّمين العليا وعوضت بالمعاهد التّكنولوجية للتربية، إذ تمّ السماح للمتخرجين الأوائل من المعاهد الجديدة في سلك أساتذة التّعليم المتوسط بالانتداب إلى المدارس العليا للأساتذة لتحضير شهادة الليسانس.

وتميّزت المرحلة الثالثة (1980-1994) بالشروع في تنصيب التّعليم الأساسي مع الإلغاء التّدريجي للتعليم المتوسط، حيث عملت الدّولة إلى تكوين الممرنين في ورشات صيفية من أجل ترقيتهم إلى سلك المعلّمين وإزالة هذا السلك نهائيا، نظراً للعدد الكبير للتّلاميذ وخاصّة في التّعليم المتوسط، كما تمّ تمديد فترة تكوين أساتذة التّعليم الأساسي من سنة إلى سنتين، وتمديد فترة التّكوين بالمدارس العليا للأساتذة من ثلاث إلى أربع سنوات.

أمّا المرحلة الرابعة (1994-1999) فقد عرفت تلبية حاجات قطاع التّعليم من المعلمين، ما جعل الدّولة توظف حاملي الشهادات الجامعية، مع إضافة سنة للتكوين لمختلف الأسلاك، وقامت الدّولة بالغلق التّدريجي للمعاهد التّكنولوجية للتّربية إلى غاية إغلاقها كلها بنهاية هذه المرحلة، وتحويلهم إلى ثانويات ومتاقن أو وضعهم تحت تصرف وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي.

وقد شهدت المرحلة الخامسة (1999-2003) إعادة تنظيم التّكوين الأساسي لكل أسلاك قطاع التّربية والتّعليم، وإلحاق تكوين المعلّمين والأساتذة والمدارس العليا للأساتذة مع تحديد شروط للالتّحاق بالمدارس العليا للأساتذة، وتمّ أيضا تمديد فترة التّكوين إلى ثلاث سنوات لمعلم المدرّسة الأساسية وأربع

سنوات لأستاذ التّعليم المتوسط وخمس سنوات لأستاذ التّعليم الثّانوي، وميزت هذه المرحلة بالشروع في تنفيذ برنامج لتكوين المعلّمين والأساتذة الجامعيين أثناء الخدمة من أجل حصولهم على شهادة جامعية.

أمّا المرحلة السادسة الّتي بدأت من سنة 2003 إلى يومنا هذا فقد شرع فيا تنفيذ قرارات مجلس الوزراء المنعقد في 30-04-2002 والمتعلقة بتحسين وتأهيل الأساتذة والمعلمين، كما تمّ إنشاء معاهد تكوين معلمي الابتدائيات لفترة ثلاث سنوات والإبقاء على تكوين أساتذة الأطوار الأخرى للمدارس العليا.

فالمراحل الّتي مرّت بها عملية تكوين المدرّسين في بلادنا جاءت تلبية لوضع معين تعلق بالحياة الإجتماعية والسّياسية والاقتصادية لكل فترة من الفترات، فأي تغيير يراد القيام به فهو يرتبط بمنظومة متكاملة من الجوانب المتداخلة والمؤثرة في هذا التّغير والمتأثرة فيما بينها.

2.7.4. التجارب العربية:

نقل علي عبد الرحيم صالح عن (هادي 2010) أن البلاد العربية عرفت التّعليم العالي عندما بدأت الجامعات الحديثة في الظهور بداية النصف الثّاني من القرن التّاسع عشر، حيث تأسست الجامعة في بيروت من طرف الجامعة الأمريكية سنة 1866م ومن طرف الجامعة اليسوعية في لبنان عام 1875م، في حين تأسست الجامعة الجزائرية من قبل فرنسا سنة 1879م وجامعة الخرطوم من قبل الإنجليز عام 1902، أمّا الجامعات الّتي تأسس من مبادرات وطنية كانت في مصر سنة 1908م والجامعة السورية سنة 1923م وبنغازي الليبية عام 1955م، ويوجد اليوم أكثر من 350 جامعة في البلاد العربية (صالح 2013، 18)، ومن هذه التّجارب نذكر:

.1.2.7.4. التّجربة العراقية:

تمتدّ جذور التّعليم العالي في العراق إلى سنة 1908م عام تأسيس كلية الحقوق، ثمّ تلها إنشاء باقي الكليات حتى تأسيس الجامعة بعد قيام ثورة تموز 1958م، حيث تطوّر المسار العلمي للجامعة وأصبح لديها مكانة مرموقة بين جامعات العالم بعد فتح تخصصات متنوعة، وقد مرّ التّعليم الجامعي على عدة مراحل مختلفة بداية بمرحلة الحكم العثماني فالانتداب البريطاني، ثمّ العهد الجمهوري الأوّل فالعهد الجمهوري الثّاني وصولا إلى فترة الحكم الأمريكي الّذي انحدر فيه مستوى التّكوين الجامعي إلى أدنى

مستوياته، وقد هدف التعليم العالي في العراق إلى المساواة في الحقوق والواجبات بين الكل، وأن يحافظ القيم الأصلية والانفتاح على الحضارات الإنّسانية واحترام حقوق الإنسان، وكذا ترسيخ العلاقات التّربية بين الأستاذ والطالب والإيمان بالحرية والديمقراطية (صالح 2013، 19-20).

يتمّ إعداد المعلّمين عن طريق معاهد إعداد المعلّمين وكليات التّربية الأساسية، فالأولى يلتحق بها الطلاّب بعد حصولهم على الشهادة المتوسطة، يتلقى فيها الطالب في سنواته الأولى الثلاث مختلف المواد الدّراسية كالدين واللّغات، الرّياضيات...، ويتلقى إعدادا نظريا وتربويا في علم النّفس وطرائق التّدريس..، أمّا السنتين الأخيرتين فيوزّع على التّخصص الّذي يرغب فيه، أمّا الثّانية فهي تعد الطلبة الّذين حصلوا على شهادة الدّراسة الإعدادية كمعلمين جامعيين للمرحلة الابتدائية، بعد قضاء 04 سنوات دراسية للحصول على درجة بكالوريوس تربية في تخصص ما (جري و العلياوي 2017، 112-113).

أمّا التّدريب أثناء الخدمة فتتولى مسؤوليته وزارة التّربية عن طريق معهد التّدريب والتّطوير الّذي يضم 14 قسما ويتبعه 20 فرعا في المحافظات تقوم بالتّدريب المحلي ولكل فرع ثلاث شعب (شعبة التّدريب، شعبة الإعداد، شعبة الأشغال ومركز العلوم)، حيث يتولى معهد التّدريب والتّطوير التّربوي تنظيم الدورات التّدريبية منها دورات تدريبية للمعلمين في مختلف المراحل وطوال العام، دورات تدريبية للقادة والإدارات المدرّسية، دورات تأهيلية للمشرفين والموظفين والاختصاصين الجدد، ودورات تطويرية وتنشيطية(جري و العلياوي 2017، 116).

2.2.7.4. التّجربة السّعودية:

نقل علي عبد الرحيم صالح (2013) عن وزارة التّعليم العالي للمملكة السعودية أن وزارة التّعليم العالي في المملكة حدّدت أهدافها وفق سياسة التّعليم الّتي تنادي بضرورة تنمية عقيدة الولاء لله ومتابعة السير في تزويد الطلاّب بالثّقافة الإسلامية، مع إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميا وفكريا لخدمة بلادهم وأمتهم وعقيدتهم، مع إتاحة الفرصة للنابغين للدراسات العليا في مختلف التّخصصات، والقيام أيضا بدور إيجابي تجاه ميادين البحث العلمي والنهوض بحركة التّأليف والإنتاج لبناء الحضارة الإنّسانية، بدون

إهمال للفنون والتّرجمة وتنمية لغة القرآن ونشر المعرفة والقيام بالخدمات التّدريبية والدّراسات التّجديدية وإرسال بعثات علمية إلى الخارج (صالح 2013، 23-24).

أوكلت مهمّة إعداد الطلاّب الراغبين في امتهان التّعليم إلى كليات التّربية التّابعة إلى الجامعات الحكومية والبالغ عددها25 جامعة بعد حصولهم على شهادة الثّانوية العامّة، يتمّ الدّراسة فيها لمدّة لا تقل عن 04 سنوات إذ يمكّن للخرجين من غير التّربويين الالتّحاق ببرامج الدبلوم التّربوي لمدّة تتراوح بين السّنة والسنتين من أجل التّأهيل للعمل في الميدان التّربوي، ولضمان تخريج معلمين ذات كفاءة مهنية هناك نظامان التّابعي والتّكاملي، فالنّظام التّابعي يلتحق فيه الطالب بعد الدّراسة الجامعية بإحدى كليات التّربية بهدف الحصول على الدبلوم التّربوي لمدّة سنة أو سنتان، في حين أن النّظام التّكاملي يدرس الطالب وفقه المقرّرات التّربوية والتّخصصية على مدى 04 سنوات، كما أن الطالب يخضع بعد التّخرج لاختبار كفاية المعلّمين تتألف من اختبارين أساسين هما الاختبار العام الّذي يشمل كافة المجالات التّربوية، والاختبار الخاص الّذي يعطيه معايير التّخصص وهو يغطي المجالات الأساسية، بغرض الحرص على التّحاق الكفاءات المؤهلة للتدريس (صبري و توفيق 2017، 108-109)، وقد اختلفت برامج التّنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة باختلاف الهدف منه والّتي منها: (الذيباني 2014، 132)

أ-برامج التّأهيل: تساعد المعلّمين لمعرفة طرق وأساليب التّدريس واستخدام الوسائل التّعليمية،

ب. برامج العلاج: تعمل على إصلاح القصور الموجود في أداء المعلّم وتناقش جوانب محددة في تعلّمه.

جـ-برامج التّجديد: تهدف إلى الاطلاع على مستجدات التّعليم من نظريات وأساليب وطرق تدريس.

د-برام**ج** التّرقي**:** توجه للمتوقع ترقيتهم لمناصب إدارية جديدة لتعريفهم بمتطلبات الوظيفة الجديدة.

3.2.7.4. التّجربة المصرية:

حين بدأ الاهتمام بإعداد المعلّم في مصر كان ذلك في عهد محمد علي، والّذي أنشأ نظامه التّعليمي على سياسية الهرم المقلوب على غير العادة، فبدأ بإنشاء المدارس العليا ثمّ الثّانوية فالابتدائية، حيث لوحظ اهتمامه بإنشاء المدارس النّوعية إلى أن انتهى الأمر بصدور قرار بتطوير أداء المعلّمين وتطوير المعاهد النوعية وتحويلها لتربية متخصصة تابعة لجامعة حلوان، وقد تنوّعت مؤسّسات إعداد المعلّمين فيما بعد

حيث تضمّنت كليات التّربية التّخصصية في مجال الاقتصاد المنزلي والتّربية الرّياضية والفنية والموسيقية، وكليات التّربية النوعية وكليات رياض الأطفال وإعداد المعلّمين الصناعية، حيث يحتوي الإعداد على نظامين التّكاملي والتّتبعي، بحيث يدرس الطالب في النّظام التّكاملي للمواد الأكاديمية التّخصصية والمقرّرات الثّقافية ومواد الإعداد في مكان واحد وهو الكلية لمدّة 04 سنوات من أجل الحصول على درجة البكالوريوس، في حين النّظام التّتابعي وبعد الحصول على الدرجة الجامعية يتمّ الالتّحاق ببرامج الدبلوم التّربوي لمدّة عام أو عامين (صبري و توفيق 2017، 132-136).

أمّا التدريب أثناء الخدمة فيضمن البرامج التّالية: (جري و العلياوي 2017، 107)

-برامج التّدريب الإصلاحية: أُعدّ هذا البرنامج لسد النقص الموجود في الكادر التّعليمي لمدّة عامين.

-برامج التّأهيل لمعلّمي الإعدادية والثّانوية: برنامج موجّه للحاصلين على مؤهلات عليا من الجامعات والّذين لم يعدّوا لمهنة التّعليم، وتتمّ هذه العملية خلال عامين للحصول على دبلوم عام في التّربية.

-البرامج التّجديدية للمعلمين: تستهدف هذه البرامج ملاحقة كل التّطوّرات الّتي تحدث في طرق وأساليب التّدريس والوسائل التّعليمية والإدارة والتّوجيه الفني، وتتراوح مدّة الدّراسة بين أسبوع إلى 03 أشهر.

-البرامج التّوجيهية في تدريب المعلّمين أثناء الخدمة التّعليمية: منها برامج المدرّسين المعارين للبلاد العربية والأفريقية والآسيوية لتدريس المواد باللغتين الإنجليزية والفرنسية، برامج المدرّسين الجدد.

3.7.4. تجارب أجنبية:

.1.3.7.4. التّجربة الأمريكية:

جاء في تقرير اللّجنة القومية للتّعليم في أمريكا المعنون بـ(أمّة في خطر)، والّذي جاء فيه أن أمريكا في خطر بسب إهمالها للشؤون التّعليمية والتّدريسية، الأمر الّذي أدى باللّجنة الوطنية للتّعليم سنة 1993 إلى تمهين التّعليم ومساواته مع المهن الأخرى، وبحلول سنة 2006 استطاعت تلك اللّجنة توفير معلّمين أكفاء ومؤّهلين للمساهمة في مستقبل أمريكا (جري و العلياوي 2017، 94)

ويتمّ انضمام الطلبة إلى مؤسّسات إعداد المعلّمين بعد أن تتوفر فيهم مجموعة من الشروط، من بينها الحصول على درجات عالية في مقرّرات السّنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الثّانوية وعادة ما تكون

أعلى من 3075، ويشترط كذلك درجة عالية في أحد الاختبارات المشهورة، كما تجرى للمتقدمين مقابلات شخصية للتّعرف على قدراتهم واستعداداتهم نحو مهنة التّدريس، والتّعرف على ميولهم واتجاهاتهم السّياسية واعتقاداتهم الدينية بالإضافة إلى شروط أخرى مثل حسن السيرة والصّحة النّفسية والجسمية وغيرها من الشروط (صبري و توفيق 2017، 51)، وتكون مدّة إعداد المعلّم قبل الخدمة 04 سنوات وقد تصل إلى05، حيث يتمّ تدريب على ثلاثة مجالات أساسية وهي مجال الثّقافة العامّة ومجال الثّقافة الخاصّة ومجال الثّقافة المهنية، ومن أجل التّدريس تطلب كل ولاية شهادة من المجلس القومي للمعلم (الذيباني 2014، 135)، ومن المؤسّسات الّتي تقوم بالإعداد نجد مدارس "النورمال" وهي أقدم معاهد إعداد المعلّمين ولها أهمية تاريخية في إعداد المعلّمين في أمريكا، ونجد كذلك كليات المعلّمين الّتي تقوم بإعداد المعلّمين بمختلف مستوياتهم، أمّا أقسام التّربية بالكليات الجامعية فتوجد بكليات الآداب في بعض الجامعات أقساما للتّربية أو في كليات العلوم الاجتماعية، أو كليات التّربية والّتي تكون تابعة للجامعات الحكومية أو الخاصّة (الدش و حسن بن عيسى 2020، 52)

أمّا فيما يخص تكوين المعلّمين أثناء الخدمة وقد تبنت بعض الجامعات الأمريكية برنامج تدريبي **(TA)** لمساعدة المعلّمين في تنمية كفاءاتهم من خلال إقامة زيارات وعقد ورش عمل ومؤتمرات (سلام و يوسف سعد، 2002، صفحة 62)، وقد حقّقت السّياسات والبرامج مكاسب كبيرة في أداء الطلاّب ومستويات مرتفعة في مشاركتها في النمو المهني حسب دراسة حاله أجريت في 2010، حيث أنشأت إدارة أوباما **(RTT)** في سباق إلى القمة لتشجيع ومكافأة الولايات الّتي تهيأ الظروف من أجل الابتكار والتّعليم والإصلاح وقدمت 435 بليون دولار من بينها إعداد المعلّم (الذيباني 2014، 136)

.2.3.7.4. التّجربة الفنلندية.

شهدت فنلندا على مدار العقد المنصرم تطوّرات هائلة في مجال التّربية والتّعليم، فقد أصبحت بلدا نموذجيا في نظامها التّعليمي بعد تحقيقها لمراتب متقدمة في 15 عاما متتالية، بعدما حققت المرتبة الأولى عالميا في المهارات المعرفية والتّحصيل العلمي في تقرير بيرسن عن التّعليم الصادر في 2012، لذا يعد النّظام التّعليم في هذا البلد من النماذج الناجحة نظراً لنتائجه المحقّقة في الاختبارات الدّولية (محمد الدخيني

2016، 19-21)، وتعدّ فنلندا أحد أكثر المجتمعات قراءة وكتابة في العالم، حيث بلغت نسب دخول المدارس 98% و99% إكمال التّعليم الأساسي الإلزامي، وتخرج 94% من المدارس الإعدادية والإكمالي والتّعليم الإعدادي المهني بـ90% (سابيرج 2016، 03).

ومن جهة إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنيا، فكانت فنلندا من أفضل الدّول أداءاً مقارنة بباقي الدّول، وذلك لما تقدمه الجامعات من برامج لتعليم المعلّمين لمختلف فئات المجتمع، حيث يمكن للمعلمين الطلاّب إختيار الوحدات والبرامج الدّراسية وفق لمسار حياتهم المهنية ولمؤهلاتهم الرسمية، مع تلبية المعايير الأساسية في كمية ونوعية المعرفة والمحتوى الأكاديمي (الدش و حسن بن عيسى 2020، 50)، فقد أوضح حزام الدخيل(2014) أن مؤسّسات إعداد المعلّم تابعة للجامعات ما يمنح القوة الأكاديمية للبرامج من جهة وسهولة مراقبة وتقويم وتجديد برامج التّكوين من جهة بسبب قلّة الجامعات والكليات بما أن البلد في حد ذاته صغير المساحة، والمميز في فنلندا العلاقة الوثيقة بين وزارة التّعليم والثّقافة ومؤسّسات إعداد المعلّمين من عوامل نجاح أي مهنة وأي مهمّة (صبري و توفيق 2017، 67)

ويحظى المعلمون بتطوير مهني إلزامي وسنوي بطلب من الحكومة الوطنية إلى كل المقاطعات، من أجل تمويل 03 أيام على الأقل من التّطوير الإلزامي وتختلف المدّة من مقاطعة إلى أخرى، وتشير الأبحاث إلى أن المدرّس الفنلندي العادي يمضي 07 أيام سنويا في التّطوّر المهني، وقد خصصت وزارة التّعليم والثّقافة مبلغ 27 مليون دولار عام 2010 لدعم وطني لبرامج التّطوير من أجل الوصل إلى تنمية مهنية أكثر تطوّر وانسجاما مع أمل أن يتضاعف التّمويل مطلع عام2016 (الدخيل 2015، 43).

.3.3.7.4. التّجربة الماليزية:

يعد نظام التّعليم الماليزي من الأنّظمة التّعليمية حديث النشأة حيث ظهر بعد الحرب العالمية الثّانية، فقد مرّ بعدة مراحل بداية بدخول الإسلام، إلى الاستعمار، فالاستقلال، وبعد مرحلة الاستقلال، يتميّز هذا النّظام بمجانية وإجبارية التّعليم في كل مراحله، حيث يتكون التّعليمي في ماليزيا من أربع مراحل بداية بالمرحلة الابتدائية (06سنوات)، والمرحلة الثّانوية الدنيا(03سنوات)،وسنتان للمرحلة الثّانوية العليا

وسنتان لمرحلة ما بعد الثّانوية(الصف السادس)، أي أن المرحلة الثّانوية العليا تتكوّن من مرحلتين في كلا القطاعين الأكاديمي والاختصاصي (الذيباني 2014، 142)

يقوم بمهمّة تعليم وتدريب المعلّمين جامعات وكليات المعلمين، حيث يوجد حاليا 30 كلية تدريب معلمين في جميع أنحاء البلاد إحدى هذه الكليات تخرج معلمي التّربية الإسلامية، ومنها ما تخرج معلمي التّعليم المهني والفني حيث تختلف مدّة الدّورات حسب كل نوع، حيث يتكون منهاج تربية المعلّمين من ثلاثة مكوّنات أساسية، منها الأساسي الّذي يشتمل على علم النّفس التّربوي والتّعليمي والتّربوي في ماليزيا واللغتين الماليزية والإنجليزية والتّربية الإسلامية والأخلاقية والحضارة الإسلامية وتاريخ ماليزيا، في حين أن المكوّن الثّاني يتمثل في الموضوعات المدرّسية الخاصّة بمعلمي المدرّسة الابتدائية الّذين يدرسون الرّياضيات والإنّسان وبيئته، وكذلك الموسيقى والفنون والتّربية الأخلاقية والرّياضية والصحية، ودورة في المناهج الابتدائية الجديدة، ويتمثل المكوّن الثالث في الإثراء الذاتي حيث يمكّن لمعلمي المدرّسة الابتدائية والثّانوية أن يدرسوا دورة في الاقتصاد المنزلي، إذ يتطلب من المتدربين أن يخضعوا للالتّحاق بفصل دراسي للتدريب على التّعليم (صبري و توفيق 2017، 99-100).

أمّا تدريب أثناء الخدمة فتقدم للمعلمين مجموعة من البرامج تهدف إلى الرفع من مستوى المهارات المهنية في مجال الإدارة والبحوث والتّخطيط وغيرها، حيث تقوم مختلف الأقسام التّابعة للوزارة بتنظيم التّدريب، حيث يقوم قسم التّخطيط بمسؤولية التّخطيط لتدريب المعلّمين أثناء الخدمة، وذلك بالتّنسيق مع برامج المنح وبرامج التّدريب القصيرة، ويقدّم معهد أمين باقي برامج تدريبية في الإدارة للمتدربين بوزارة التّربية والتّعليم، ويقوم قسم إعداد المعلّمين بتقديم برامج تدريبية في أثناء الخدمة للمعلمين والإداريين بالوزارة لتلبية الحاجيات الملحة للكفاءة المهنية لدى المعلمين، في حين يقوم مركز تطوير المناهج وقسم التّعليم الفني والمهني ونقابة الاختبارات وقسم المدارس بالوزارة بعقد برامج تدريبية للمعلمين حسب تخصصاتهم، وتطبق وزارة التّربية الماليزية نظام التّدريب أثناء الخدمة كل خمس سنوات من أجل تلبية متطلبات التّدريس الحديثة (الذيباني 2014، 145-146).

4.7.4. المقارنة بين تجارب الدّول في تكوين المعلمين:

تختلف عملية التّكوين من بلد لأخر في بعض العناصر، وفي نفس الوقت تتّفق عليها بالرغم من الاختلافات من حيث الإمكانيات وطبيعة تكوين المجتمعات، وتتمثل النقاط المشتركة إلى تبنيهم لعملية التّكوين كمفهوم، كونه تلك العملية البيداغوجية المنظّمة الّتي تساهم في تحسين كفاءات المتعلمين المختلفة، أين أجمعوا على إنّها عملية مهمّة في رفع المستوى التّعليمي في المدى القريب ومستوى التّطوّر المحلي على المدى المتوسط أو البعيد، ووفروا لها الامكانيات المادّية والبشرية اللاّزمة لها.

في حين إنّهم يختلفون في درجة الإهتمام بها بحيث إنّه كلما كانت الدّولة أكثر تطوّرا كان الاهتمام بالتّكوين أكبر والعكس صحيح، والإخلاف الجوهري الآخر هو اختلاف البلدان من حيث الهوية والدين والإيديولوجية وكذا الغايات والمرامي الّتي رسمتها كل دولة، والّتي تعمل على تحقيقها وفقا لطبيعة وفكر مجتمعاتها الدّاخلية من جهة ومسايرة الأحداث الخارجية من جهة أخرى.

8.4. الخبرة المهنية:

تعتبر الخبرة المهنية تلك التّجربة الّتي يقضيها المدرّس في تكوين نفسه علميا وتواصليا وشخصيا وفكريا بعد مروره بعدة تجارب تربوية مختلفة، خلال مدّة زمنية معتبرة والمتمثلة في التّكوين الأكاديمي والتّكوين أثناء الخدمة، حيث نقل عن السيد إبراهيم السمادوني(2001) أن الأستاذ يكتسب خبرة مهنية بعد قضاء مدّة معيّنة في التّدريس، وتقاس هذه الخبرة بمدى اكتساب الأستاذ للكفاءات والمهارات المهنية، نتيجة تجاربه في هذا الميدان واحتكاكه بالزملاء التربويين والإداريين، وينمّي تلك الخبرة بالاستفادة من أخطائه السّابقة وتعزيزه للمواقف الإيجابية الّتي واجهته، إضافةً إلى تمكّنه من المادّة الّتي يدرسها من خلال تطبيق الميداني واختلاطه بالتّلاميذ وتعامله الدائم مع المنهاج الّذي أصبح يتقنه، فالخبرة بالتّدريس تمكّن المعلّم من إجادته لتخصصه وحسن تدبيره وتفكيره ورحابة صدره وقوة صبره وإدارته لانفعالات وفهم الحالات العاطفية لطلابه وتذليل الصّعوبات الّتي تواجهه (طالب 2015، 71-72).

فالخبرة المهنية لا تتعلّق بمدّة الخدمة الّتي يقضيها المدرّس في التّعليم فقط، بل تضاف إليها الكفاءات التعليمية والتواصلية التي يمتلكها وحسن توظيفها.

خاتمة:

استعرضنا في هذا الفصل كل ما يتعلق بالمنظومة التّربوية الجزائرية وعناصرها وآليات عمل كل واحد منها، حيث تطرقنا إلى مراحلها ومميزاتها وخصائصها وتطوّرها وكذا الإصلاحات الّتي قامت بها من أجل مواكبة متغيرات الحياة وسوق العمل في البلاد، لنستعرض بعدها مادة التّربية البدنية والرّياضية وعلاقتها بالتّربية العامّة، وكذا أهدافها وأهميتها وخصائصها ومكانتها في المنظومة التّربوية الجزائرية.

ثمّ عرّجنا بعد ذلك إلى أستاذ التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي بالجزائر، وكل ما يتعلق به من كفاءات ومهارات ومراحل تكوينه بنوعيه، وتحديد ومهامه وأهدافه وشخصيته القيادية الفاعلة وأهميتها في المؤسّسة والمجتمع، وانتقلنا بعد ذلك إلى كيفية إعداد المدرّس قبل الخدمة وأثناءها وأهم المراحل الّتي يمر بها والبرامج الّتي تلقاها نوعيتها وكميتها، بعد أن تطرقنا إلى تكوين الأستاذ في المنظومة التّربوية الجزائرية، إنتهاءا باستعراض التّجارب العالمية والعربية الرائدة في تكوين المعلمين.

في نهاية هذا الفصل توّصلنا إلى أهمية عملية التّكوين في الرفع من مستوى الأستاذ، لتحسين خريجي المؤسّسة التّعليمية الجزائرية، وذلك من خلال توفير أكثر للإمكانيات البشرية والمادّية والّتي من شانها المساهمة في التنمية الشاملة للمستوى التعليمي إذا ما أردنا الإنتقال إلى مصاف الدّول المتقدمة.

الباب الثالث:

الجانب

الميداني

الفصل الأول: منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية

تمهيد:

لكلّ دراسة أو بحث علمي فكرة يبدأ بها أو قاعدّة ينطلق منها، أين يعمل البّاحث على بلورة وتطوير وتنقيح وتوسيع الفكرة مع إيجاد الآليات لتحقيق هدف وجودها.

وبعد أن عزّزنا مكانة الدّراسة نظرياً سنكملها ميدانياً في هذا الجانب، إستهلنا الجانب التّطبيقي بدراسة إستطلاعية تمثّلت خطوتها الأولى في تصميم أداة الدّراسة والمتمثّلة في الإستبيان، والّذي يناسب دراستنا والمتمثّلة في استكشاف الممارسات التّقويمية لأساتذة مادّة التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي، حيث سنقوم بالاعتماد على التّحليل العاملي الاستكشافي من أجل بناء الأداة، ثمّ التحقّق من الخصائص السيكومترية لها (الأداة) بعد توزيعها الأوّلي، ثمّ بعد ذلك سنقوم بتحديد عيّنة البحث وخصائصها من أجل القيام بالدّراسة الأساسية، وبعد أن نسترجع الإستجابات نقوم بتفسير البينات عن طريق الإستعانة بالوسائل الإحصائية، الّتي تحوّل الأرقام إلى مؤشّرات تشرح الظاهرة المراد دراستها.

ويمكن أن نلخّص محتوى الفصل التّطبيقي الأوّل في قيامنا بالدّراسة الإستطلاعية من أجل تصميم أداة الدّراسة، ونقوم أيضا بتحديد منهج ومجتمع وعيّنة الدّراسة وكذا المجالين المكاني والزّماني، مع تطبيق الأداة النّهائية على العيّنة مع تحديد كيفيات التّحليل الإحصائي.

1.الدّراسة الاستطلاعية:

بعد العودة إلى الأدب المتخصّص للتّقويم التّربوي ونظرياته، حيث وجدنا في الكتب والمقالات العلمية والرّسائل الجامعية والمشاريع البحثية الشّيء الكثير والثّري، وكيف أنّ التّقويم التّربوي متّصل بمختلف المجالات التّربوية، وأنّ له أهمية كبيرة في تشخيص الظواهر وقدرته في التّعرف على النّقاط الايجابية من أجل تعزيزها والنّقاط السّلبية لمعالجتها وتداركها.

1.1. خطوات بناء الأداة:

2.1.1. صدق المحكّمين:

قمنا بصياغة استبيان أوّلي متكوّن من 182 فقرة تقيس الممارسات التّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي، ثمّ قمنا بعرض هذا الإستبيان على مجموعة من ذوي

الاختصاص (أستاذ جامعيين، مفتّش، أساتذة مكوّنين، أساتذة في الميدان) للأخذ برأيهم حول فقرات الإستبيان المقترحة، وبعد توزيع 05 إستمارات على 05 أساتذة للتّربية البدنية والرّياضية، وانطلاقا من نتائج الأداة ورأْي المختصين، تمّ استبعاد 88 فقرة تتعلّق بصعوبات التّقويم والّتي لا تدخل في إطار دراستنا هذه، وكذلك تمّ إلغاء فقرات أخرى لها نفس المعنى مع فقرات أخرى، ليستقرّ عدد فقرات الإستبيان على 94 فقرة في نسخته النّهائية، في انتظار التحقّق من خصائصه السيكومترية.

2.1. تصميم أداة الدّراسة ومواصفات العيّنة:

قمنا بإنشاء استبيان إلكتروني والمكون من 94 فقرة من أجل توزيعه على أكبر عيّنة ممكنة من أساتذة التّربية البدنية لمختلف مناطق الوطن (ساحل، هضاب عليا، صحراء)، وقد تمّ توزيع الإستبيان الإلكتروني عن طريق شبكات التّواصل الاجتماعي، وذلك في الفترة الممتدّة من 22_01_2019 إلى 06_02_2019، حيث بلغت ردود المشاركين في الإستبيان إلى 124 أستاذ على المستوى الوطني، ليتمّ بعدها تفريغ البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) نسخة 24 لمعالجتها إحصائيا.

3.1. مواصفات العيّنة:

تكوّنت عيّنة الدّراسة الإستطلاعية من 124 أستاذ في مادّة التّربية البدنية والرّياضية، تمّ اختيارها بطريقة عرضية، أي تقديم المقياس بشكله الإلكتروني للأساتذة الّذين أصادفهم، وقد تمثّلت الخصائص الديمغرافية للعيّنة في الجدول التّالي:

جدول رقم (05): يوضّح الخصائص الديمغرافية لعيّنة الدّراسة الإستطلاعية والمتمثّلة في مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية

التخصّص	حجم العيّنة	المؤهّل العلمي	حجم العيّنة	الخبرة المهنية	حجم العيّنة
اللّيسانس	37	تربية بدنية	93	05 >	59
الماستر	81	تدريب	18	من05_10	43
الماجيستير	01	نشاط حركي	04	من11_16	13
الدّكتوراه	05	صحّة	04	<15سنة	09
		آخر	05		
المجموع	124	المجموع	124	المجموع	124

4.1. الخصائص السيكومترية لاستبيان الممارسات التّقويمية:

1.4.1. الصدق العاملي لمقياس الممارسات التّقويمية:

- الاتّساق الدّاخلي للاستبيان:

جدل رقم (06): يبيّن الاتّساق الدّاخلي لفقرات الممارسات التّقويمية مقارنة بالمقياس الكلّي: ن=124

رقم الفقرة	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10
قيم الارتباط	0.56	0.36	0.37	0.45	0.35	0.44	0.23	0.48	0.43	0.22
مستوى الدّلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
رقم الفقرة	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
قيم الارتباط	0.30	0.23	0.59	0.43	1.000	0.39	0.38	0.39	0.31	0.33
مستوى الدّلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
رقم الفقرة	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30
قيم الارتباط	0.49	0.38	0.17	0.37	0.33	0.34	0.25	0.24	0.19	0.41
مستوى الدّلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
رقم الفقرة	Q31	Q32	Q33	34Q	35Q	Q36	Q37	Q38	Q39	
قيم الارتباط	0.23	0.34	0.36	0.20	0.31	0.30	0.21	0.26	0.46	
مستوى الدّلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	

في ضوء النّتائج الّتي كشفت عنها الدّراسة كما يظهر في الجدول رقم 01 تبيّن أنّ جميع الارتباطات دالّة عند مستوى الدّلالة 0.01، وبالتّالي بقي المقياس في صورته الحالية يتوفّر على 39 فقرة تمّ إخضاعها للتّحليل العاملي للتّأكّد من صدق المقياس.

5.1. التّحليل العاملي:

قبل تطبيق التّحليل العاملي لأداة الممارسات التّقويمية، تمّ التأكّد من تحقّق الشروط الّتي يقتضيها التّحليل العاملي:

1.5.1. فحص ومدى قابلية مصفوفة الارتباطات للتّحليل العاملي ومدى كفاية العيّنة:

لقد تحقّق الشرط المتعلّق قابلية مصفوفة الارتباط بوجود كل قيم MSA أكبر من0.50 حيث تراوحت

قيمتها ما بين 0.93 و0.74، أمّا فيما يتعلّق بكفاية العيّنة فقد أظهرت النّتائج على أنّ قيمة KMO(قياس كفاية التعيين) تساوي 0.85 وهي أكبر من 0.50 وهو دال، كما أنّ القيمة المطلقة المحدّدة لمصفوفة الارتباطات (Déterminant) =0,98، وهي أكبر من 0.00 وهي نتيجة تدلّ على أنّ المصفوفة تتوفّر على الحد الأدنى من الارتباطات الّتي تجعلها قابلة للتّحليل العاملي، كما أنّ المقياس دال عند مستوى دلالة بارتلات يساوي 0.0001.

وبعد التأكّد من صلاحية العيّنة ومصفوفة الارتباطات لإجراء التّحليل العاملي تمّ إعادة تطبيق التّحليل العاملي باستخدام طريقة المحاور الأساسية (factorisation des axes principaux) وتمّ استخدام محك الجذر الكامن أكبر من 1 صحيح للعوامل الّتي تمّ استخراجها وأعقب ذلك تدوير متعامد بطريقة فريمكس (Varimax) وأمكن على ضوئها تدوير خمسة عوامل (الجدول التّالي يوضّح ذلك).

جدول رقم (07): يبيّن مصفوفة قيم الشيوع وتشبع فقرات استبيان الممارسات التّقويمية باستخدام التّحليل العاملي قبل وبعد التدوير المتعامد بطريقة Varimax

فقرات المقياس	العوامل بعد التدوير					قيم الشيوع
	ع 01	ع 02	ع 03	ع 04	ع 05	
Q 29	0.796					
Q 23	0.656					
Q 26	0.647					
Q 35	0.616					
Q 90	0.613					
Q 39	0.561					
Q 30	0.543					
Q 15	0.483					
Q 51	0.476					
Q 94	0.469					
Q 91	0 .465					
Q 34	0.375					

Q 06		0.730				
Q 07		0.603				
Q 03		0.598				
Q 76		0.528				
Q 20		0.488				
Q 04		0.476				
Q 05		0.458				
Q 64		0.425				
Q 12		0.413				
Q 48		0.411				
Q 33			0.685			
Q 72			0.653			
Q 31			0.627			
Q 68			0.576			
Q 57			0.483			
Q 09				0.715		
Q 28				0.669		
Q 37				0.529		
Q 24				0.496		
Q 10				0.471		
Q 27				0.464		
Q 50				0.396		
Q 25				0.355		
Q 13					0.722	
Q 66					0.695	
Q 69					0.646	
Q 70					0.505	
الجذر الكامن	12,464	2,548	1,810	1,682	1,522	التباين الكلي
نسبة التباين المفسر	14,774	11,201	9,360	9,113	6,903	51,351

ونظرا لوجود قيم غير متشبّعة لبعض الفقرات مع المقياس الكلي والّتي كانت أدنى من 0.30 تمّ استبعادها من الأداة (ملحق).

-الفقرات الناتّجة عن التّحليل العاملي:

قمنا بإعادة تسمية الأبعاد الخمسة حسب المضامين الناتّجة بعد التّحليل العاملي بعد التدوير ومضامينه لقياس الممارسات التّقويمية:

- الفقرات المكوّنة للمحور الأوّل (تحديد معايير التّقويم): Q29 - 23 Q-26 Q- 35 Q- 90 Q- 39Q- 30Q- 15Q- 51Q- 94Q- 91 Q- 34Q.

- الفقرات المكوّنة للمحور الثّاني (تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم): 06 Q- 07Q- 03 Q- 76 Q- 20Q- 04 Q- 05Q- 64 Q- 12Q- 48 Q

- الفقرات المكوّنة للمحور الثّالث (استخدام أدوات وأساليب التّقويم): 33Q- 72Q- 31Q- 68Q- 57Q

- الفقرات المكوّنة للمحور الرّابع (التّخطيط لعملية التّقويم): - 09 Q- 28 Q- 37 Q- 24Q- 10Q- 27 Q- 50 Q- 25 Q

- الفقرات المكوّنة للمحور الخامس (تنفيذ التّقويم): 13Q- 66Q- 69Q- 70Q.

جدول (08): يوضّح الأبعاد المستخلصة بعد التّحليل العاملي بعد التدوير ومضامينه لقياس الممارسات التّقويمية

الرقم	الممارسات التّقويمية	قيم التشبّع مع المقياس ككل
المحور الاول: تحديد معايير التّقويم		
29	يحدّد الأستاذ شبكات التّقويم المناسب للنّشاط ولهدف النشاط	0,761
23	يحدّد الأستاذ أوقات وأنواع التّقويم في التّوزيع الدّوري	0,656
26	يحدّد الأستاذ إطاراً خاصاً بالتّقويم في الوثائق البيداغوجية	0,647
35	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات الموجودة في المنهاج	0,616
90	يستخدم الأستاذ معايير ومؤشّرات القياس وفق سلّم معياري المرجع	0,613
39	يختار الأستاذ سلّم تقويمي مرتبط بالمعايير	0,561

30	يحدّد الأستاذ معايير المراقبة المستمرة	0,543
15	يحدّد الأستاذ الكفايات المعرفية الّتي يحتاجها في عمله	0,483
51	يحدّد الأستاذ كيفية إعلام التلاميذ بمعايير الإتقان المطلوبة قبل تقويم المهارة من أجل تقويم أنفسهم	0,476
94	يعتمد الأستاذ على رموز خاصة في مراقبة التلميذ	0,469
91	يستخدم الأستاذ معايير ومؤشّرات القياس وفق سلّم محكّي المرجع	0,465
34	ينوّع الأستاذ في اختيار أدوات وأساليب التّقويم (الاختبارات، والملاحظة، والواجبات، والتدريبات، والمناقشة، والأداء العملي) للحكم الدقيق على مستوى الطالب	0,375
المحور الثّاني: تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم		
6	يختار الأستاذ الوضعية المشكلة الّتي تغطي الكفاءة المستهدفة	0,730
7	يقوم الأستاذ بالوصف الإجمالي لهذه الوضعية بجعلها سياقية	0,603
3	يقوم الأستاذ بتقويم الكفاءات انطلاقا من مؤشّرات الكفاءة	0,598
76	يستخدم الأستاذ ملف الانجاز(البورتفوليو) لحفظ وتوثيق إنجازات التلاميذ يحكي تقدمه	0,528
20	يحدّد الأستاذ كفاءة أو عدّة كفاءات للقيام بمهمّة أو مجموعة مهام	0,488
4	يحدّد الأستاذ مهارات التّعلم المراد قياسها	0,476
5	يوّظف الأستاذ جميع أنواع التّقويم التّوقيتية (قبل، وأثناء، وبعد الانتهاء من الدّرس) على أساس الأهداف التّعليمية (معرفية، ووجدانية، ومهارية)	0,458
64	يتيح الأستاذ الفرصة للتّقويم الذّاتي والمشترك	0,425
12	يخطّط الأستاذ لمستويات المجال الوجداني المرتبط بالمهارات المستهدفة	0,413
48	يحدّد الأستاذ عملية القياس في التّقويم اعتمادا على أداء التلميذ وإنجازاته	0,411
المحور الثالث: استخدام أدوات وأساليب التّقويم		
33	يحدّد الأستاذ أدوات وأساليب تقويميه مناسبة لقياس المهارات المستهدفة	0,685
72	يطبّق الأستاذ كل نوع من أداوت وأساليب التّقويم في الوقت المناسب له	0,653
31	يحدّد الأستاذ درجة التّحسن الحاصل للأنشطة المبرمجة	0,627
68	يبيّن الأستاذ مدى استجابة التّلاميذ للتّصحيحات المقدّمة من طرفه	0,576
57	يحدّد الأستاذ الأوقات المناسبة للتغذية الرّاجعة الواجب إعطاؤها للتلميذ	0,483
المحور الرّابع: التّخطيط لعملية التّقويم		

9	يحدّد الأستاذ مكانة ودور التّقويم الذّاتي بالنّسبة للتلميذ	0,715
28	يحدّد الأستاذ الاختبارات المناسبة لكل تقويم خلال مراحل الدّرس	0,669
37	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات المهنية	0,529
24	يحدّد الأستاذ نوع التّقويم في الوثيقة التقنية خلال كل مرحله من الدّرس	0,496
10	يخطّط الأستاذ لمستويات المجال المعرفي المرتبط بالمهارات المستهدفة	0,471
27	يراعي الأستاذ الفروق الفردية عند تخطيط البرنامج	0,464
50	يحدّد الأستاذ وسائل الإعلام الاتصال لجمع البيانات وتحليل النتائج	0,396
25	يحدّد الأستاذ الوقت اللاّزم للتّقويم في كل مرحلة من الدّرس	0,355
المحور الخامس: تنفيذ التّقويم		
13	يختار الأستاذ المواقف التّعليمية الّتي تتناسب مع الهدف التّعليمي	0,722
66	يقوم الأستاذ بالتدخلات والتصحيحات اللاّزمة في الأوقات والأماكن المناسبة	0,695
69	يستخدم الأستاذ الوسائل التّعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ	0,646
70	يستخدم الأستاذ الوسائل التّعليمية المناسبة للهدف التّعليمي	0,505

2.5.1 ثبات إستبيان الممارسات التّقويمية:

جدول: (09) يوضّح معاملات الثّبات لكل من ألفا كرونباخ وجيتمان

محاور الممارسات التّقويمية	ألفا كرونباخ	جيتمان
تحديد معايير التّقويم	0.888	0,864
تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم	0.845	0,848
استخدام أدوات واساليب التّقويم	0.725	0,713
التّخطيط لعملية التّقويم	0.803	0,803
تنفيذ التّقويم	0.761	0,710
أبعاد الإستبيان ككل	0.965	0,916

يوضّح الجدول رقم (10) معاملات الثّبات حسب ألفا كرونباخ وجيتمان، حيث بلغت معدّلات الثّبات بالنّسبة لبعد تحديد معايير التّقويم (ألفا كرونباخ= 0.888؛ جيتمان= 0,864)، ومحور تحديد الكفاءات

الخاضعة للتّقويم (ألفا كرونباخ=0.845؛ جيتمان=0,848)، وكذا محور استخدام أدوات وأساليب التّقويم (ألفا كرونباخ=0.725؛ جيتمان=0,713)، وأيضا محور التّخطيط لعملية التّقويم (ألفا كرونباخ=0.803؛ جيتمان=0,803)، ومحور تنفيذ التّقويم (ألفا كرونباخ=0.761؛ جيتمان =0,710)، وأبعاد الإستبيان ككل (ألفا كرونباخ=0.965؛ جيتمان=0,916)، ممّا يعني أن الإستبيان يتميز من بمستوى عال من الثبات.

3.5.1. تعرف التعاريف الإجرائية للمحاور المستخلصة:

وفيما يلي سنقوم بتقديم تعريف للمحاور المستخلصة تعريف إجرائيا كما يلي:

*** محور تحديد معايير التّقويم:**

تكوّن هذا المحور من 12 عبارة كأكثر الممارسات تداولا عند الأستاذ، باعتباره الخطوة الأولى من التّقويم، أين يقوم الأستاذ بتحديد النّقائص الموجودة في مستويات التّلاميذ، وبعد ذلك تصنيفها وصياغتها في شكل معايير، من أجل تصميم برنامج المادّة.

وبناءاً على دراستنا الميدانية كأستاذ لمادة التّربية البدنية والرّياضية للطّور الثّانوي أولا، وكطالب باحث في مجال التّقويم التربوي، استخلصنا المفهوم الإجرائي للمحور الأوّل (تحديد معايير التّقويم) باعتباره: "ممارسة تقويمية يعتمدها الأستاذ في قياس المهارات والكفاءات المختلفة عند التلاميذ، انطلاقا من منهجية المقاربة بالكفاءات المنصوص عليها في منهاج مادة التّربية البدنية والرّياضية، حيث يعتمد في ذلك على أدوات وأساليب تقويمية مقيّدة في الوثائق البيداغوجية للأستاذ، والمتمثّلة في شبكات الملاحظة وسلالم الرصد وغيرها من الأدوات المتضمنة لمجموعة من المعايير والمؤشّرات والمحكات، والتي تعمل على تحقيق قدر عال من الموضوعية والمصداقية في القياس.

*** محور تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم:**

جاء هذا المحور ثانيا كأكثر المحاور تداولا بـ عشر (10) عبارات، وهي الممارسة التي تدخل ضمن عملية التخطيط، وهذه العملية من أولويات البرمجة وما يتضمنه دفتر الأستاذ.

وقد قدّمنا تعريفا لهذه الممارسة والتي اعتبرناها: "العملية الّتي يتمّ فيها تحديد واختيار الكفاءات المناسبة للأهداف وظروف العملية التعليمية الخاضعة للتقويم من قبل، ثم يحددّ الأستاذ الوضعيات المشكلة التي تغطي

الكفاءة المستهدفة وتوضع في سياقها المناسب، أين يتمّ بعدها تحديد المهام الموكلة للتلاميذ والمهارات المراد امتلاكها، وللتأكد من التحكم في العمليات المختلفة يُعتمد على أدوات التقويم الحديثة وأنواعه".

***محور استخدام أدوات وأساليب التّقويم:**

والّذي جاء في الترتيب الثّالث من بين الممارسات التّقويمية متكونا من خمس (05) عبارات، حيث اعتبرها الطالب الباحث بأن: "هذه الممارسة تتمثّل في الكيفيات التي يتناول فيها الأستاذ عملية التقويم، أي كيف يستخدم أدوات التّقويم المناسبة في وقتها المناسب، وتساعد هذه الأدوات في تقدير مستوى المتعلمين، ثمّ العمل بعد ذلك على تقديم التغذية المناسبة في وقتها المناسب".

***محور التّخطيط لعملية التّقويم:**

جاءت هذه الممارسة رابعا من حيث الممارسة، حيث تقوم هذه الممارسة على تحديد الوثائق البيداغوجية لعمل الأستاذ وتوثيقه، حيث يتمّ فيها تحديد الإجراءات اللاّزمة لتنفيذ عملية التّقويم، وذلك بتحديد مستويات المجالات المختلفة حسب التوزيع الزمني المناسب، ويحدد الأستاذ أيضا الإختبارات وإجراءات التقويم وذلك باختيار وسائل جمع البيانات متمثلة في شبكات تقويم مناسبة لهدفية التّقويم، مع تحديد أنواع التّقويم بما فيه التّقويم الذاتي المهم لتعلم التلميذ، وكل هذه العمليات تقيّد في الوثائق التقنية للأستاذ.

*** محور تنفيذ التّقويم:**

جاءت هذه الممارسة في الترتيب الأخير من بين الممارسات، كونها تواجه الكثير من المعيقات لأدائها بشكل عام، حيث يتمّ في هذه الممارسة تنفيذ الإختبارات والأنشطة باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لهدفية التقويم والمناسبة لمستوى التلاميذ، مع القيام بالتدخلات والتصحيحات اللاّزمة في الأوقات المناسبة.

.6.1. نتائج الدّراسة الاستطلاعية:

كشفت نتائج هذه الدّراسة على وجود خمسة محاور للممارسات التّقويمية، يتقدّمها في المرتبة الأولى محور تحديد معايير التّقويم والّذي تتضمّن 12 فقرة، وحسب اعتقادنا أنّ هذه الممارسة متداولة من طرف أساتذة التّربية البدنية والرّياضية بمختلف مؤهلاتهم العلمية وتخصّصاتهم وكذا خبرتهم الميدانية في التّعليم، "فالمعيار هو مجموعة المواصفات والشروط الّتي ينبغي توافرها في ظاهرة معينة، ومعايير التّقويم التّربوي

تعني: ما يجب على المعلّمين أن يعرفوه وينفذوه بالنّسبة للتّقويم التّربوي..." (محمد أبو الفتوح، 2011، صفحة 13)، ومعنى ما ذكره "روجرز" في إحدى دراساته أنّه: "يجب تقدير الإنتاج المعقّد من خلال مجموعة من وجهات النظر، وأكّد على دور المعايير في ذلك والّذي غالبا ما يسمى بمعايير التّصحيح" (Xavi, 2005, p. 112).

وجاء في المرتبة الثّانية محور تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم، والّذي احتوى على عشر (10) فقرات، حيث أنّه من بين المهام الّتي يجب على الأستاذ القيام بها هي حسن اختيار الكفاءات الّتي يحتاجها التلميذ ومساعدته على امتلاكها، بما أنّ تقويم الكفاءة "عملية يتمّ من خلالها إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم الّتي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التّعلم المختلفة، فتقويم الكفاءة من خلال هذا هو تقويم لقدرة المتعلّم على انجاز نشاط أو أداء معين (خطوط، 2010 ، صفحة 105).

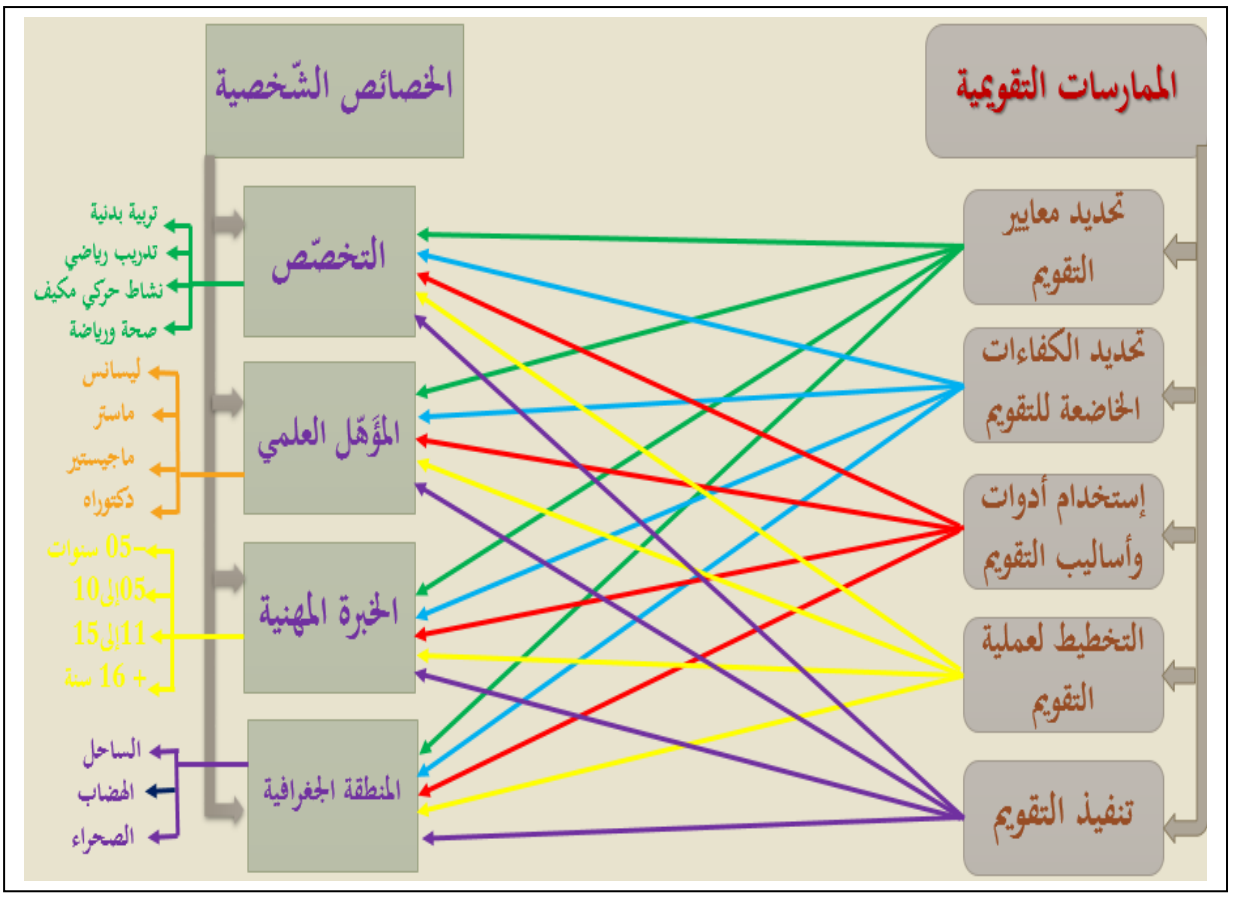
وجاء ثالثاً المحور الخاص باستخدام أدوات وأساليب التّقويم(05 فقرات)، إذ أنّ القيمة الوظيفية والعملية للتّقويم تعتمد بشكل كبير على الإستخدام الأمثل للأدوات الأنسب لطبيعة وهدفية التّقويم من خلال الاعتماد على الأساليب الموافقة لما يحيط بعملية التّقويم، من بداية تحديد الأهداف إلى غاية الخروج بالخطّة العلاجية، وقد جاء في الدّليل المنهجي في التّقويم التّربوي أنّ: "عملية التّقويم ترتكز على جمع المعلومات وتحليلها، ويجب أن تكون أدوات التّقويم مكيّفة مع هدفه المحدد، ومع نوع التّقويم المعتمد والظروف الّتي يجري فيها التّقويم، وداخل هذه الظروف تكون مكيّفة مع شروط إجراء الإختبارات التّقويمية" (مديرية التقويم، 2010، صفحة 114).

أمّا محور التّخطيط لعملية التّقويم جاء في التّرتيب الرّابع، حيث أنّ الأستاذ لا يمكنه الاستغناء عن هذا المحور والمتمثّل في التّخطيط لعملية التّقويم، كونه القاعدة التي يبدأ منها أي عمل فكيف بعمل تربوي يسعى للتشخيص والمعالجة البيداغوجية، أين يتمّ في هذه المرحلة تحديد الأهداف والمراحل والأنشطة التقويمية والوسائل التي تجمع البيانات، وكذا الكيفيات والأوقات المناسبة لتقديم التصحيحات، ويقصد محمد المرّي محمد إسماعيل بالتّخطيط بأنّها: "الإجراءات الّتي يقوم بها المعلّم لبناء أدوات وأساليب التّقويم المستمر، والّتي تتضمّن تحديد الهدف ومهارات التّعلم المراد قياسها، مع تحديد معايير الإتقان المطلوبة، وبناء واختيار أدوات

وأساليب التّقويم المناسبة لقياس المهارة المستهدفة" (محمد المري 2010، 162).

صحيح أنّ محور تنفيذ التّقويم جاء في آخر الممارسات التّقويمية، يرجع هذا الترتيب إلى كون الأستاذ لا ينفّذ كل ما خطط له نظرا لما يواجهه من معيقات عند إجرائه للتّقويم، إلا أنّه يبقى مستخدما من طرف الأساتذة وبنسبة معتبرة، ويقصد به محمد المري: "قدرة المعلّم في استخدام أدوات وأساليب التّقويم المستمر في وقتها المناسب وإدارة الموقف التّعليمي" (محمد المري 2010، 164)، أي إدارة البيئة الصفّية كما يجب وذلك بالتحقّق من تطبيق أدوات وأساليب التّقويم المناسبة خلال الزمن اللاّزم لها، وكذا إخبار الطلبة بمعايير الإتقان المطلوبة ومعايير الفروق الفردية، وكذا إشراكهم في تقويم الأقران.

وسنعرض في المخطط التالي العلاقة بين الممارسة التقويمية وأبعادها مع المتغيرات المستقلّة.



شكل رقم(08): يوضح العلاقة بين الممارسة التقويمية وأبعادها مع المتغيرات المستقلّة

2.الدّراسة الأساسية :

1.2منهج الدّراسة :

بما أن الدّراسة تهدف إلى استكشاف الممارسات التّقويمية المعتمدة من طرف أساتذة التّعليم الثّانوي للتّربية البدنية، فكان المنهج الأنسب لهذه الدّراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، والّذي يُعدّ أحد الأشكال المعتمدة في التّحليل والتفسير العلمي المنّظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محدّدة وتقديرها كمّاً بواسطة جمع البيانات والمعلومات المقنّنة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة، كما أن طبيعة مشكلة البحث حدّدت نوع الدّراسة بأنّها وصفية بالأسلوب الاستكشافي، والّذي يستخدم في اكتشاف العوامل الّتي يمكن أن تصنف إليها المتغيّرات باعتبار هذه العوامل فئات من هذه المتغيّرات.

2.2 مجتمع وعيّنة الدّراسة :

.1.2.2. مجتمع الدّراسة:

يتمثل مجتمع الدّراسة في كافة أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في الطور الثّانوي في الجزائر والبالغ عددهم 5565 أستاذاً.

2.2.2. عيّنة الدّراسة ومواصفاتها:

تمّ تحديد حجم العيّنة عن طريق تطبيق معادلة روبرت ماسون بحيث قدر عددهم بـ 359 أستاذ كحد أدنى، حيث تمّ توزيع الإستبيان على 416 أستاذا لمادّة التّربية البدنية والرّياضية في الطور الثّانوي عن طريق تقديم إستبيان ورقي وآخر إلكترونيا وبطريقة عرضية، وكان عدد ونسبة العيّنة المأخوذة كما هو موّضح في الجدول التّالي:

جدول رقم (10): يمثّل توزيع العيّنة على مناطق الوطن (ن=416)

الخصائص الشّخصية للعينة		عدد العيّنة	نسبة التّمثيل	مجموع العيّنة	مجموع نسبة التّمثيل
التخصّص	تربية بدنية	184	44,23	416	100
	تدريب رياضي	156	37,5		
	نشاط حركي مكيّف	42	10,09		
	صحّة ورياضة	34	8,17		

المؤهّل العلمي	اللّيسانس	134	32,21	416	100
	الماستر	258	62,02		
	الماجيستير	04	0,96		
	الدّكتوراه	20	4,81		
الخبرة المهنية	أقل من 05 سنوات	211	50,72	416	100
	من05 إلى10 سنوات	106	25,48		
	من 11 إلى 15 سنة	48	11,54		
	أكثر من 15	51	12,26		
المنطقة الجغرافية	الساحل	151	36,30	416	100
	الهضاب	216	51,92		
	الصّحراء	49	11,78		

3. متغيّرات البحث:

1.3. المتغيّر المستقل: الخصائص الشّخصية (التخصّص، المؤهّل العلمي، الخبرة المهنية، المناطق الجغرافية).

2.3. المتغيّر التابع: الممارسات التّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي بالجزائر.

4.توزيع الأداة:

بعد الانتهاء من الدّراسة الاستطلاعية والتحقّق من الخصائص السيكو مترية للإستبيان، باشرنا بتوزيعه على عيّنة البحث والمتمثّلة في مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية في الطور الثّانوي.

فيما يخص توزيع الإستبيان الورقي قمنا بالتّنقل إلى بعض الولايات، حيث تنقّلنا في البداية إلى ولاية تلمسان لحضور اجتماع تحضيري لشهادة البكالوريا بمؤسسة بصغير لخضر بتاريخ 16_03_2019، وكان عدد الأساتذة الحضور 16 أستاذ ودعوناهم للمساهمة في هذه الدّراسة وذلك بملء الإستبيان.

أمّا الوجهة الثّانية فكانت إلى ولاية تيسمسيلت بتاريخ 26 مارس 2019، أين أجري امتحان شهادة البكالوريا الرياضي للأحرار بالمركّب الرّياضي الولائي، واغتنمنا فرصة تواجد مجموعة من الأساتذة لتقديم

لهم الإستبيان للإجابة عليه، وبعدها توجهنا لثانوية محمد بونعامة لتوزيع الإستبيان لبقية الأساتذة، وكان مجموع الإستبيانات المسترجعة 32 إستبياناً من مجموع 40 استبيان.

وفي اليوم الموالي انتقلنا إلى ولاية تيارت أين يقام نفس الحدث بمركب الرياضي الجيلالي بونعامة، أين قمنا بتوزيع الإستبيانات على الأساتذة المتواجدين واسترجاعها في نفس اليوم، كما ساعدنا بعض الأساتذة في التّوزيع في مركبات ومؤسسات أخرى كما يوضحه الجدول التّالي:

جدول رقم (11): يعرض لأسماء لفريق الأساتذة المساعدين في توزيع الإستبيان الورقي

اسم الأستاذ	المهنة	توزيع الإستبيان في ولاية
يشكور عبد النور	أستاذ تربية بدنية -تلمسان-	تيسمسيلت-تيارت
ناصر عبد القادر	أستاذ تعليم عالي-مستغانم-	غليزان
عطاء الله	أستاذ تعليم عالي-مستغانم-	مستغانم
برحو عمر	أستاذ تربية بدنية(مكون)-تلمسان	تلمسان
عيشوش بن يمينة	أستاذ تربية بدنية-تيسمسيلت-	تيسمسيلت
حمر العين عادل	أستاذ تربية بدنية-تيارت-	تيارت
بن صخرية الطيب	أستاذ تربية بدنية-تيارت-	تيارت
قريشي سمير	أستاذ تربية بدنية-تيارت-	تيارت

أمّا بخصوص توزيع الإستبيان الإلكتروني على أساتذة التّربية البدنية والرّياضية عبر شبكات التّواصل الاجتماعي عبر الرابط الالكتروني(https://forms.gle/JJja3xSc5Zritwog7).

فقد تمّ الاستعانة بمجموعة من الأساتذة من أجل المساعدّة في توزيع الإستبيان الإلكتروني على زملائهم أساتذة التّربية البدنية والرياضة للتعليم الثّانوي فقط على المستوى الوطني والموّضحين في الجدول الآتي:

جدول رقم (12): يعرض الأساتذة الّذي قاموا بتوزيع الأداة إلكترونيا

الأستاذ	المهنة	الأستاذ	المهنة
لحمر ميلود	أستاذ بحث في مركز الكراسك	زمور عبد القادر	أستاذ تربية بدنية _تلمسان_
برحو عمر	أستاذ تربية بدنية _تلمسان_	لعزاب نورالدين	أستاذ تربية بدنية _تلمسان_
شابولي محمد	أستاذ تربية بدنية _تلمسان_	بو الخاتمّ أبو القاسم	أستاذ تربية بدنية _تلمسان_
قدور شارف بن شريف	أستاذ تربية بدنية _مستغانم_	جلامة عبد الوحيد	أستاذ جامعي _أم البواقي_
بلقراوة مداني	أستاذ تربية بدنية _وهران_	عبد السلامي العيد	أستاذ تربية بدنية _أدرار_
بختاوي جمال	أستاذ تربية بدنية _تلمسان_	زيداني مصطفى	أستاذ تربية بدنية _تندوف_
طرشون عباس	أستاذ تربية بدنية _وهران_	عديلة حسان	أستاذ تربية بدنية _تلمسان_
بلهول الجيلالي	أستاذ تربية بدنية _وهران_	سايس محمد	**أستاذ تربية بدنية _تيسمسيلت_**
بوزياني عبد الحميد	أستاذ تربية بدنية _تلمسان_	عيشوش بن يمينة	**أستاذ تربية بدنية _تيسمسيلت_**
سفيان خليل الله	أستاذ تربية بدنية _تيارت_	أسامة شلالقة	أستاذ تربية بدنية _الوادي_
جدوي سفيان	أستاذ تربية بدنية _تلمسان_	السايح طاهر	أستاذ تربية بدنية _بلعباس_
عمير علاء الدين	أستاذ فنون تشكيلية_تبسة_	بناصر عبد الرحمان	أستاذ تربية بدنية _الشلف_
عادل حمر العين	أستاذ تربية بدنية _تيارت_	قريشي سمير	أستاذ تربية بدنية _تيارت_
يشكور عبد النور		أستاذ تربية بدنية _تلمسان_	

5.الأساليب الإحصائية للدراسة:

اعتمدنا في هذه الدّراسة على جملة من الأساليب الإحصائية، كل هذه الأساليب تناولناها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS الإصدار 24، وتمثلت هذه الأساليب في:

. 1.5.المتوسط الحسابي:

يمكن تعريف المتوسط الحسابي لعدة درجات مختلفة لمقياس معين بأنه ناتج خارج قسمة مجموع هذه الدرجات على عددها، وعليه يمكن القول بأن: (محمود و خالد 2014، 62)

المتوسط= مجموع الدرجات /عددها أي سَ= مجـ / ن

حيث مجـ هو مجموع الدرجات، ن هي عدد الدرجات

2.5.الإنحراف المعياري: (محمود و خالد 2014، 108)

يحسب الإنحراف المعياري بتطبيق المعادلة التالية:

$$ع = \pm \sqrt{\frac{مجـ ح^2}{ن}}$$

3.5.تحليل التباين المتعدد:

يعرف كل من محمد عبد الحليم منسى وخالد حسن الشريف التباين على أنه: "هو متوسط مربعات الانحرافات عن المتوسط، أي أنه مربع الانحراف المعياري (ع2)، والتباين هو أهم مقاييس التشتت لأنه يعتمد على الانحراف المعياري" (محمود و خالد 2014، 114)

-خطوات حساب التباين المتعدد عن طريق الـ SPSS: (أمين 2008، 47)

ادخال البيانات-فتح قائمة ANALYZEومن القائمة الفرعية Liner Model GLMاختر الامر Multivariate… يظهر لك مربع حواري ادخل المتغيرات التابعة في المربع بعنوان dépondent variables، ثم ادخال المتغيرات المستقلة في المربع بعنوان Fixed factor، ثم انقر فوق الاختيار Model لفتح مربع حواري اخر، لنقوم بتنفيذ ما يلي:

-اختر customبدل من full factorial

-قم بنقل المتغيرات (x1، x2) من المربع بعنوان factors covariatesالى model

-اضغط على Continue للعودة للمربع الحواري السابق، ثم OKللحصول على النتائج.

$$\text{التباين} = S^2 = \frac{(X_1 - X)2}{N}$$

4.5. معادلة شيفي: (سام عبد القادر ب ت، 04)

المعادلة:

$$\text{(ش) } (\Psi) = \sqrt{(\text{أ-1}) \text{ (ف}\alpha\text{)}} \sqrt{2\text{(متوسط مربعات الخطأ) \ ن}}$$

المعادلة بالصيغة الأجنبية:

$$\Psi(S) = \sqrt{(a-1)(F\alpha)} \quad \sqrt{2MS_{error}/n}$$

ش: اختصار لاختبار شيفيه

أ= عدد المجموعات.

ف =aقيمة (ف) الحرجة من الجدول الخاص بتوزيع (ف) عند مستوى دلالة محدد وبدرجات حرية بسط (ن-ك).

ن= عدد الأفراد في إحدى المجموعات.

5.5.معامل الثّبات (∝ كرومباخ): (غيث و معن 2014، 04)

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{k} \sigma_{y_i}^2}{\sigma_x^2}\right)$$

6.5.معامل الثّبات لجيتمان

الخاتمة:

من أجل أهداف البحث المنشودة تطرّق البّاحث خلال هذا الفصل إلى عرض منهج الدّراسة المتمثل في المنهج الوصفي الإستكشافي، وكذا تحديد مجتمع وعيّنة الدّراسة، مع التطرّق إلى المجالات البشرية والزّمانية والمكانية، وشملت الدّراسة على الدّراسة الإستطلاعية أين وضّح البّاحث الغرض منها، وقام بإدخال بعض التعديلات على الأداة المتعلقة بالممارسات التّقويمي للمدرسين، كما تمّ نزع غموض بعض العبارات والمفردات الّتي جاءت فيه، كما تطرق إلى صدق وثبات وموضوعية الإستبيان، وانتقل البّاحث بعدها إلى عرض جملة من الوسائل الإحصائية المستخدمة بعيّنة الوصول إلى إصدار أحكام موضوعية حول الظاهرة موضوع البحث.

ويعتبر هذا الفصل من أهم الفصول لما له أهمية في تحديد معالم البحث النّهائية، باعتباره قاعدة الجانب الميداني، قبل أن نعرّج على الفصلين التّاليين والمتمثّلين في عرض النّتائج ومناقشة النّتائج.

الفصل الثاني:

عرض نتائج

الدراسة

تمهيد:

بعد استرجاع الإستمارت الإستبيانية والحصول على البيانات والمعلومات اللاّزمة حول متطلبات الدّراسة، سنشرع في هذا الفصل في عرض وتنظيم وتبويب البيانات المتحصّل عليها.

حيث سنعرض نتائج الفرضية الأولى بجزأيها الأوّل والثّاني، ثم نعرض بعد ذلك الفرضية الثّانية بأجزائها الأربعة، حيث ستعرض كل فرضية من الفرضيات في جداول مختلفة، كل جدول يعرض جانب من جوانب كل فرضية من أجل الإحاطة الكاملة بها.

1.عرض نتائج الفرضية الأولى:

تتمثّل طبيعة الممارسات التّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي بالجزائر في ممارسات التّخطيط للتّقويم وتنفيذ التّقويم والمعالجة البيداغوجية، أين تتمثّل الممارسات الأكثر استخداما في التّخطيط والتّنفيذ لعمليات التّقويم.

1.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تتمثّل الممارسات التّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي بالجزائر في ممارسات التّخطيط للتّقويم، تنفيذ التّقويم والمعالجة البيداغوجية.

بناءاً على نتائج الدّراسة الاستطلاعية التي قمنا بها والتي بموجبها تمّ تحديد المحاور الخمسة للممارسات التّقويمية، بعد تبني الأسلوب الإحصائي والمتمثّل في التّحليل العاملي الاستكشافي، وعليه سنعرض محاور الاستبيان وتعريف كل محور تبعاً لمضامين فقراته وترقيمها (أنظر الجدول التالي):

جدول رقم (13): إستبيان الممارسات التّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية

الرقم	الممارسات التّقويمية
	المحور الأوّل: تحديد معايير التّقويم
01	يحدّد الأستاذ شبكات التّقويم المناسب للنّشاط ولهدف النّشاط
02	يحدّد الأستاذ أوقات وأنواع التّقويم في التّوزيع الدّوري
03	يحدّد الأستاذ إطارا خاصاً بالتّقويم في الوثائق البيداغوجية
04	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات الموجودة في المنهاج

05	يستخدم الأستاذ معايير ومؤشّرات القياس وفق سلّم معياري المرجع
06	يختار الأستاذ سلّم تقويمي مرتبط بالمعايير
07	يحدّد الأستاذ معايير المراقبة المستمرة
08	يحدّد الأستاذ الكفايات المعرفية التي يحتاجها في عمله
09	يحدّد الأستاذ كيفية إعلام التلاميذ بمعايير الإتقان المطلوبة قبل تقويم المهارة من أجل تقويم أنفسهم
10	يعتمد الأستاذ على رموز خاصة في مراقبة التلميذ
11	يستخدم الأستاذ معايير ومؤشّرات القياس وفق سلّم محكّي المرجع
12	ينوع الأستاذ في اختيار أدوات وأساليب التّقويم (الاختبارات، والملاحظة، والواجبات، والتدريبات، والمناقشة، والأداء العملي) للحكم الدقيق على مستوى الطالب
المحور الثّاني: تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم	
13	يختار الأستاذ الوضعية المشكلة التي تغطي الكفاءة المستهدفة
14	يقوم الأستاذ بالوصف الإجمالي لهذه الوضعية بجعلها سياقية
15	يقوم الأستاذ بتقويم الكفاءات انطلاقا من مؤشّرات الكفاءة
16	يستخدم الأستاذ ملف الانجاز(البورتفوليو) لحفظ وتوثيق إنجازات التلاميذ يحكي تقدمه
17	يحدّد الأستاذ كفاءة أو عدّة كفاءات للقيام بمهمّة أو مجموعة مهام
18	يحدّد الأستاذ مهارات التّعلم المراد قياسها
19	يوظّف الأستاذ جميع أنواع التّقويم التوقيتية (قبل، وأثناء، وبعد الانتهاء من الدّرس) على أساس الأهداف التّعليمية (معرفية، وجدانية، ومهارية)
20	يتيح الأستاذ الفرصة للتّقويم الذّاتي والمشترك
21	يخطّط الأستاذ لمستويات المجال الوجداني المرتبط بالمهارات المستهدفة
22	يحدّد الأستاذ عملية القياس في التّقويم اعتمادا على أداء التلميذ وإنجازاته
المحور الثّالث: إستخدام أدوات وأساليب التّقويم	
23	يحدّد الأستاذ أدوات وأساليب تقويميه مناسبة لقياس المهارات المستهدفة
24	يطبق الأستاذ كل نوع من أداوت وأساليب التّقويم في الوقت المناسب له
25	يحدّد الأستاذ درجة التّحسن الحاصل للأنشطة المبرمجة
26	يبيّن الأستاذ مدى استجابة التّلاميذ للتصحيحات المقدمة من طرفه
27	يحدّد الأستاذ الأوقات المناسبة للتّغذية الراجعة الواجب إعطاؤها للتلميذ

المحور الرّابع: التّخطيط لعملية التّقويم	
28	يحدّد الأستاذ مكانة ودور التّقويم الذاتي بالنّسبة للتلميذ
29	يحدّد الأستاذ الاختبارات المناسبة لكل تقويم خلال مراحل الدّرس
30	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات المهنية
31	يحدّد الأستاذ نوع التّقويم في الوثيقة التقنية خلال كل مرحلة من الدّرس
32	يخطّط الأستاذ لمستويات المجال المعرفي المرتبط بالمهارات المستهدفة
33	يراعي الأستاذ الفروق الفردية عند تخطيط البرنامج
34	يحدّد الأستاذ وسائل الإعلام والاتصال لجمع البيانات وتحليل النّتائج
35	يحدّد الأستاذ الوقت اللازم للتّقويم في كل مرحله من الدّرس
المحور الخامس: تنفيذ التّقويم	
36	يختار الأستاذ المواقف التّعليمية التي تتناسب مع الهدف التّعليمي
37	يقوم الأستاذ بالتدخّلات والتّصحيحات اللاّزمة في الأوقات والأماكن المناسبة
38	يستخدم الأستاذ الوسائل التّعليمية المناسبة لمستوى التّلاميذ
39	يستخدم الأستاذ الوسائل التّعليمية المناسبة للهدف التّعليمي

يمثل الجدول السّابق أداة الدّراسة المتمثّل في استبيان الممارسات التّقويمية لدى أستاذ التّربية البدنية والرّياضية، حيث اشتمل على خمسة محاورة استخلصت نتيجة اعتماد التّحليل العاملي الاستكشافي.

2.1. عرض الفرضية الجزئية الثّانية:

تتمثّل الممارسات التّقويمية الأكثر استخداما في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في تخطيط وتنفيذ عمليات التّقويم.

جدول رقم (14): يوّضح المتوسّطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمحاور الممارسات التّقويمية والخصائص الشّخصية للعينة(ن=416)

	المتوسّط	الانحراف	الأعلى	الأدنى
الممارسات التّقويمية	156,73	23,12	195	61
تحديد معايير التّقويم	48,56	7,50	60	12
تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم	39,13	6,63	50	14
إستخدام أدوات وأساليب التّقويم	20,05	3,44	25	08

التّخطيط لعملية التّقويم	30,99	5,92	40	11
تنفيذ التّقويم	18,00	2,52	20	06
الخصائص الشّخصية	**المتوسّط**	**الانحراف**	**الأعلى**	**الأدنى**
التخصّص	1,82	0,92	04	01
المؤهّل	1,79	0,70	05	01
الخبرة	1,85	1,05	04	01
المنطقة	1,75	0,65	03	01

يظهر الجدول(15) أعلاه المتوسّطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل من الممارسات التّقويمية وكذلك الخصائص الشّخصية، حيث نلاحظ أن هناك فروق بين محاور الممارسات التّقويمية، أين جاء في المرتبة الأولى محور تحديد معايير التّقويم وهو أكثر المحاور استخداما لدى العيّنة، إذ بلغ متوسّطه الحسابي (ت= 48,56; ع= 7,50)، ثمّ يليه بعد ذلك المحور الثّاني (تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم)، وكان متوسّطه الحسابي (ت= 39,13; ع=6,63)، ويأتي ثالثاً المحور الرّابع (التّخطيط لعملية التّقويم) بمتوسّط حسابي قدره (ت=30,99; ع=5,92)، في حين جاء رابعا المحور الثّالث (إستخدام أدوات وأساليب التّقويم) بمتوسّط حسابي قدره (ت= 20,05; ع=3,44)، وجاء أخيرا المحور الخامس (تنفيذ التقويم) بمتوسّط حسابي قدره (ت=18 ; ع=2,52).

أمّا فيما يخصّ الخصائص الشّخصية فقد جاءت النّتائج متفاوتة من حيث متوسّطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية، حيث كان لمتغيّر الخبرة المهنية الأثر الأكبر على الممارسات التّقويمية مقارنة بباقي الخصائص بمتوسّط (ت=1,85; ع=1,05)، وحلّت ثانيا خاصية التخصّص بمتوسّط حسابي بلغ (ت=1,82; ع=0,92)، ثمّ متغيّر المؤهّل العلمي بمتوسّط حسابي قدّر بـ (ت=1,79; ع=0,70)، وأخيراً متوسّط متغيّر المنطقة الجغرافية قدّر بـ (ت=1,75; ع=0,65).

2.عرض نتائج الفرضية الثّانية:

يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى مدرسي التّربية البدنية والرّياضية من مدرس لآخر باختلاف خصائصهم الشّخصية والمتمثّلة في التخصّص، المؤهّل العلمي، الخبرة المهنية والمنطقة الجغرافية.

1.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى مدرسي التّربية البدنية والرّياضية من مدرس لآخر باختلاف التخصّص.

جدول رقم (15): تحليل التّباين المتعدّد لاختبار أثر الممارسة التّقويمية وأبعادها تبعاً للتخصّص (ن=416).

التخصّص	مجموع المربّعات	درجة الحرية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
م1-تحديد معايير التّقويم	686،388	03	129,562	2,322	0,075
م2-تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم	169,382		56,46	1,288	0,278
م3-إستخدام أدوات وأساليب التّقويم	8,914		2,971	0.250	0,861
م4-التّخطيط لعملية التّقويم	216,764		72,255	2,081	0,102
م5-تنفيذ التّقويم	37,806		12,602	1,994	0,114
الممارسات التّقويمية	2831.235	03	943,745	1,775	0,151

حسب الجدول أعلاه فإنّه لا يوجد أثر اختلاف متغيّر الممارسات التّقويمية وأبعاده باختلاف التخصّص، حيث بلغت مستوى الدّلالة للمحاور أكبر من (0,05).

جدوّل رقم (16): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للتخصّص باستخدام معامل شيفي للإستبيان ككل (ن=416)

الاستبيان ككل		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
التّربية البدنية	تدريب رياضي	2,8191	2,50953	0,738	4,2253-	9,8636
	نشاط حركي مكيّف	8,8649	3,94316	0,170	2,2039-	19,9337
	صحّة ورياضة	1,3817	4,30431	0,991	10,7008-	13,4643
تدريب رياضي	تربية بدنية	2,8191-	2,50953	0,738	9,8636-	4,2253
	نشاط حركي مكيّف	6,0458	4,00839	0,518	5,2061-	17,2976
	صحّة ورياضة	1,4374-	4,36414	0,991	13,6879-	10,8131
نشاط حركي مكيّف	تربية بدنية	8,8649-	3,94316	0,170	19,9337-	2,2039
	تدريب رياضي	6,0458-	4,00839	0,518	17,2976-	5,2061
	صحّة ورياضة	7,4832-	5,31945	0,577	22,4153-	7,4489
صحّة ورياضة	تربية بدنية	1,3817-	4,30431	0,991	13,4643-	10,7008
	تدريب رياضي	1,4374	4,36414	0,991	10,8131-	13,6879
	نشاط حركي مكيّف	7,4832	5,31945	0,577	7,4489-	22,4153

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف التخصّص، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد فروق بين المدرسين تعود لمتغير التخصّص.

جدوّل رقم (17): يلخّص أثر اختلاف الممارسة بالنّسبة للتخصّص باستخدام معامل شيفيه للمحور الأوّل

(ن=416)

المحور الأوّل		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
التّربية البدنية	تدريب رياضي	0,9844	0,81293	0,690	1,2976-	3,2663
	نشاط حركي مكيّف	3,3131	1,27733	0,083	0,2724-	6,8987
	صحّة ورياضة	0,9252	1,39432	0,932	2,9888-	4,8392
تدريب رياضي	تربية بدنية	0,9844-	0,81293	0,690	3,2663-	1,2976
	نشاط حركي مكيّف	2,3288	1,29846	0,361	1,3161-	5,9736
	صحّة ورياضة	0,0592-	1,41370	1,000	4,0276-	3,9092
نشاط حركي مكيّف	تربية بدنية	3,3131	1,27733	0,083	6,8987-	0,2724
	تدريب رياضي	2,3288	1,29846	0,361	5,9736-	1,3161
	صحّة ورياضة	2,3880-	1,72316	0,590	7,2250-	2,4491
صحّة ورياضة	تربية بدنية	0,9252	1,39432	0,932	4,8392-	2,9888
	تدريب رياضي	0,0592	1,41370	1,000	3,9092-	4,0276
	نشاط حركي مكيّف	2,3880	1,72316	0,590	2,4491-	7,2250

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف التخصّص للمحور الأوّل باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد فروق بين التخصّصات في هذا المحور.

جدوّل رقم (18): يلخّص أثر اختلاف الممارسة بالنّسبة للتخصّص باستخدام معامل شيفي للمحور الثّاني (ن=416)

المحور الثّاني		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
التّربية البدنية	تدريب رياضي	0,1256	0,72064	0,999	1,8973-	2,1484
	نشاط حركي مكيّف	2,1695	1,13232	0,301	1,0090-	5,3480
	صحّة ورياضة	0,0841	1,23602	1,000	3,3855-	3,5537
تدريب رياضي	تربية بدنية	0,1256-	0,72064	0,999	2,1484-	1,8973
	نشاط حركي مكيّف	2,0440	1,15105	0,370	1,1871-	5,2750
	صحّة ورياضة	0,415-	1,25321	1,000	3,5593-	3,4764
نشاط حركي مكيّف	تربية بدنية	2,1695-	1,13232	0,301	5,3480-	1,0090
	تدريب رياضي	2,0440-	1,15105	0,370	5,2750-	1,1871
	صحّة ورياضة	2,0854-	1,52753	0,602	6,3733-	2,2025
صحّة ورياضة	تربية بدنية	0,0841-	1,23602	1,000	3,5537-	3,3855
	تدريب رياضي	0,415	1,25321	1,000	3,4764-	3,5593
	نشاط حركي مكيّف	2,0854	1,52753	0,602	2,2025-	6,3733

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف التخصّص للمحور الثّاني باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد فروق بين التخصّصات في هذا المحور.

جدوّل رقم (19): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للتخصّص باستخدام معامل شيفي للمحور الثّالث(ن=416)

المحور الثّالث		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
التّربية البدنية	تدريب رياضي	0,1413	0,37538	0,986	0,9124-	1,1950
	نشاط حركي مكيّف	0,4746	0,58983	0,885	1,1811-	2,1303
	صحّة ورياضة	0,0646-	0,64385	1,000	1,8719-	1,7428
تدريب رياضي	تربية بدنية	0,1413-	0,37538	0,986	1,1950-	0,9124
	نشاط حركي مكيّف	0,3333	0,59958	0,958	1,3497-	2,0164
	صحّة ورياضة	2,059-	0,65280	0,992	2,0383-	1,6266
نشاط حركي مكيّف	تربية بدنية	0,4746-	0,58983	0,885	2,1303-	1,1811
	تدريب رياضي	0,3333-	0,59958	0,958	2,0164-	1,3497
	صحّة ورياضة	0,5392-	0,79569	0,928	2,7728-	1,6944
صحّة ورياضة	تربية بدنية	0,0646	0,64385	1,000	1,7428-	1,8719
	تدريب رياضي	2,059	0,65280	0,992	1,6266-	2,0383
	نشاط حركي مكيّف	0,5392	0,79569	0,928	1,6944-	2,7728

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف التخصّص للمحور الأوّل باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد فروق بين التخصّصات في هذا المحور.

جدوّل رقم (21): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للتخصّص باستخدام معامل شيفي للمحور الرّابع (ن=416)

المحور الرّابع		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
التّربية البدنية	تدريب رياضي	0,9583	0,64133	0,526	0,8419-	2,7586
	نشاط حركي مكيّف	0,9583	1,00771	0,140	0,4656-	5,1918
	صحّة ورياضة	0,4779	1,10000	0,979	2,6098-	3,5657
تدريب رياضي	تربية بدنية	0,9583-	0,64133	0,526	2,7586-	0,8419
	نشاط حركي مكيّف	1,4048	1,02437	0,598	1,4707-	4,2803
	صحّة ورياضة	0,4804-	1,11529	0,980	3,6111-	2,6503
نشاط حركي مكيّف	تربية بدنية	0,9583-	1,00771	0,140	5,1918-	0,4656
	تدريب رياضي	1,4048-	1,02437	0,598	4,2803-	1,4707
	صحّة ورياضة	1,8852-	1,35943	0,589	5,7012-	1,9309
صحّة ورياضة	تربية بدنية	0,4779-	1,10000	0,979	3,5657-	2,6098
	تدريب رياضي	0,4804	1,11529	0,980	2,6503-	3,6111
	نشاط حركي مكيّف	1,8852	1,35943	0,589	1,9309-	5,7012

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف التخصّص للمحور الرّابع باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد فروق بين التخصّصات في هذا المحور.

جدوّل رقم (21): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للتخصّص باستخدام معامل شيفي للمحور الخامس (ن=416)

المحور الخامس		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
التّربية البدنية	تدريب رياضي	0,6095	0,27357	0,176	0,1584-	1,3775
	نشاط حركي مكيّف	0,5445	0,42986	0,659	0,6621-	1,7512
	صحّة ورياضة	0,0409-	0,46923	1,000	1,3581-	1,2762
تدريب رياضي	تربية بدنية	0,6095-	0,27357	0,176	1,3775-	0,1584
	نشاط حركي مكيّف	0,0650-	0,43697	0,999	1,2916-	1,1616
	صحّة ورياضة	0,6505-	0,47575	0,600	1,9859-	0,6850
نشاط حركي مكيّف	تربية بدنية	0,5445-	0,42986	0,659	1,7512-	0,6621
	تدريب رياضي	0,0650	0,43697	0,999	1,1616-	1,1616
	صحّة ورياضة	0,5854-	0,57989	0,797	2,2132-	1,0424
صحّة ورياضة	تربية بدنية	0,0409	0,46923	1,000	1,2762-	1,3581
	تدريب رياضي	0,6505	0,47575	0,600	0,6850-	1,9859
	نشاط حركي مكيّف	0,5854	0,57989	0,797	1,0424-	2,2132

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المؤهّل العلمي للمحور الخامس باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد فروق بين التخصّصات في هذا المحور.

2.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثّانية:

يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى مدرسي التّربية البدنية والرّياضية من مدرس لآخر باختلاف المؤهّل العلمي.

-جدول رقم (22): تحليل التّباين المتعدّد لاختبار أثر الممارسة التّقويمية وأبعادها تبعاً للمؤهّل العلمي.

المؤهّل العلمي	مجموع المربّعات	درجة الحرية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
م1-تحديد معايير التّقويم	717,644	03	239,215	4,350	0,005
م2-تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم	824,856		274,952	6,491	0,000
م3-إستخدام أدوات وأساليب التّقويم	147,030		82,343	7,366	0,000
م4-التّخطيط لعملية التّقويم	658,235		219,418	6,520	0,000
م5-تنفيذ التّقويم	116,537		38,846	6,087	0,000
الممارسات التّقويمية	11143,175	03	3714,392	7,232	0,000

حسب الجدول أعلاه فإنّه يوجد أثر اختلاف متغيّر الممارسات التّقويمية وأبعاده باختلاف المؤهّل العلمي، وجاءت قيم مستوى الدّلالة في جميع المحاور أقل من 0,05، وحسب اعتقادنا يرجع ذلك نوع التكوين الّذي تلقاه الأساتذة بنوعيه هو نفس التكوين الجامعي خاصة.

جدوّل رقم (23): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شيفي للإستبيان ككل (ن=416)

-الممارسات التّقويمية		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	**مستوى الدّلالة**	الأدنى	الأعلى
ليسانس	ماستر	2,4397-	2,41313	0,796	9,2135-	4,3342
	ماجيستير	27,5933	11,49893	0,126	4,6851-	59,8717
	دكتوراه	18,1933	5,43242	0,011	2,9441	33,4425
ماستر	ليسانس	2,4397	2,41313	0,796	4,3342-	9,2135
	ماجيستير	30,0329	11,41855	0,076	2,0198-	62,0857
	دكتوراه	20,6329	5,26015	0,002	5,8673	35,3986
ماجيستير	ليسانس	27,5933-	11,49893	0,126	598717-	4,6851
	ماستر	30,0329-	11,41855	0,076	62,0857-	2,0198
	دكتوراه	9,4000-	12,41255	0,902	44,2430-	25,4430
دكتوراه	ليسانس	18,1933-	5,43242	0,011	33,4425-	2,9441-
	ماستر	20,6329-	5,26015	0,002	35,3986-	5,8673-
	ماجيستير	9,4000	12,41255	0,902	25,4430-	44,2430

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المؤهّل العلمي في الإستبيان ككل، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه توجد فروق بين المؤهّلات العلمية للإستبيان ككل، بين مؤهل الدكتوراه ومؤهل الليسانس لصالح الليسانس عند مستوى دلالة 0.011، وكذلك بين مؤهل الماستر والدكتوراه لصالح الماستر عند مستوى دلالة 0.002

جدوّل رقم (24): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد معايير التّقويم (ن=416)

1-تحديد معايير التّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
ليسانس	ماستر	0,9246-	0,78965	0,713	3,1412-	1,2920
	ماجيستير	6,2537	3,76279	0,431	4,3087-	16,8162
	دكتوراه	4,3537	1,77765	0,113	0,6363	9,3437
ماستر	ليسانس	0,9246	0,78965	0,713	1,2920-	3,1412
	ماجيستير	7,1783	3,73648	0,289	3,3101-	17,6669
	دكتوراه	5,2783	1,72127	0,025	0,4465	10,1100
ماجيستير	ليسانس	6,2537-	3,76279	0,431	16,8162-	4,3087
	ماستر	7,1783-	3,73648	0,289	17,6669-	3,3103
	دكتوراه	1,9000-	4,06175	0,974	13,3016-	9,5016
دكتوراه	ليسانس	4,3537-	1,77765	0,113	9,3427-	0,6363
	ماستر	5,2783-	1,72127	0,025	10,1100-	0,4465-
	ماجيستير	1,9000	4,06175	0,974	9,5016-	13,3016

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المؤهّل العلمي في محور تحديد معايير التّقويم، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد فروق بين المؤهّلات العلمية في هذا المحور، إلا فيما يخص الإختلاف الموجود بين مؤهّلي الدّكتوراه والماستر لصالح الأخير عند مستوى دلالة 0,025.

جدوّل رقم (25): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم (ن=416)

2- تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
ليسانس	ماستر	0,0764	0,69301	1.000	1,8690-	2,0217
	ماجيستير	7,0299	3,30230	0,211	2,2400-	16,2997
	دكتوراه	5,8799	1,56010	0,003	1,5005	10,2592
ماستر	ليسانس	0,764-	0,69301	1.000	2,0217-	1,8690
	ماجيستير	6,9535	3,27922	0,214	2,2515-	16,1585
	دكتوراه	5,8035	1,51063	0,002	1,5630	10,0439
ماجيستير	ليسانس	7,0299-	3,30230	0,211	16,2997-	2,2400
	ماستر	6,9535-	3,27922	0,214	16,1585-	2,2515
	دكتوراه	1,1500-	3,56468	0,991	11,1563-	8,8563
دكتوراه	ليسانس	5,8799-	1,56010	0,003	10,2592-	1,5005-
	ماستر	5,8035-	1,51063	0,002	10,0439-	1,5630-
	ماجيستير	1,1500	3,56468	0,991	8,8563-	11,1563

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المؤهّل العلمي في محور **تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم**، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه توجد فروق بين المؤهّلات العلمية فقط بالنّسبة لكل من مؤهّلي اللّيسانس والدّكتوراه لصالح اللّيسانس عند مستوى دلالة 0,003، وكذا مؤهّلي الماستر والدّكتوراه لصالح الماستر عند مستوى دلالة 0,002، فيما عدا هذا لا توجد فروق بين باقي متغيّرات المؤهّل العلمي فيما يخصّ هذا المحور.

جدوّل رقم (26): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شفيه لمحور استخدام أدوات وأساليب التّقويم (ن=416)

3-إستخدام أدوات وأساليب التّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
ليسانس	ماستر	0,5040-	0,35603	0,572	1,5034-	0,4954
	ماجيستير	2,9030	1,69653	0,404	1,8593-	7,6653
	دكتوراه	2,8030	0,80149	0,007	0,5531	5,0528
ماستر	ليسانس	0,5040	0,35603	0,572	4,954-	1,5034
	ماجيستير	3,4070	1,68467	0,254	1,3220-	8,1360
	دكتوراه	3,3070	0,77607	0,000	1,1285	5,4855
ماجيستير	ليسانس	2,9030-	1,69653	0,404	7,6653-	1,8593
	ماستر	3,4070-	1,68467	0,254	8,1360-	1,3220
	دكتوراه	0,1000-	1,83123	1,000	5,2407-	5,0407
دكتوراه	ليسانس	2,8030-	0,80149	0,007	5,0528-	0,5531-
	ماستر	3,3070-	0,77607	0,000	5,4855-	1.1285-
	ماجيستير	0,1000-	1,83123	1,000	5,0407-	5,2407

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المؤهّل العلمي في محور **استخدام أدوات وأساليب التّقويم**، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد فروق بين متغيّرات المؤهّل العلمي الخاص بهذا المحور، سوى فيما تعلق بمتغيّري اللّيسانس والدّكتوراه لصالح اللّيسانس عند مستوى دلالة 0,000، وأيضا متغيّري الماستر والدّكتوراه لصالح الماستر عند مستوى دلالة 0,007.

جدوّل رقم (27): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شفيه لمحور التّخطيط لعملية للتّقويم (ن=416)

4-التّخطيط لعملية للتّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
ليسانس	ماستر	0,8871-	0,61771	0,560	2,6210-	0,8469
	ماجيستير	7,4366	2,94350	0,096	0,8261-	15,6992
	دكتوراه	3,6866	1,39059	0,073	0,2169-	7,5901
ماستر	ليسانس	0,8871	0,61771	0,560	0,8469-	2,6210
	ماجيستير	8,3236	2,92292	0,045	0,1188	16,5285
	دكتوراه	4,5736	1,34649	0.010	0,7939	8,3534
ماجيستير	ليسانس	7,4366-	2,94350	0,096	15,6992-	0,8261
	ماستر	8,3236-	2,92292	0,045	16,5285-	0,1188-
	دكتوراه	3,7500-	3,17736	0,707	12,6691-	5,1691
دكتوراه	ليسانس	3,6866-	1,39059	0,073	7,5901-	0,2169
	ماستر	4,5736-	1,34649	0.010	8,3534-	0,7939-
	ماجيستير	3,7500	3,17736	0,707	5,1691-	12,6691

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المؤهّل العلمي في محور **التّخطيط لعملية للتّقويم**، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد فروق بين متغيّرات المؤهّل العلمي في هذا المحور، فقط ما تعلق بمتغيّر الماستر مع متغيّري الماجستير والدّكتوراه عند مستوى دلالة 0,045 و0,010 على الترتيب لصالح الماستر.

جدول رقم (28): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شيفي لمحور تنفيذ التّقويم (ن=416)

5- تنفيذ التّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
ليسانس	ماستر	0,2004-	0,26900	0,907	0,9555-	0,5547
	ماجيستير	3,9701	1,28184	0,023	0,3719	7,5684
	دكتوراه	1,4701	0,60558	0,119	0,2298-	3,1701
ماستر	ليسانس	0,2004	0,26900	0,907	0,5547-	0,9555
	ماجيستير	4,1705	1,27288	0,014	0,5975	7,7436
	دكتوراه	1,6705	0,58637	0,045	0,0245	3,3165
ماجيستير	ليسانس	3,9701-	1,28184	0,023	-7,5684-	0,3719-
	ماستر	-4,1705	1,27288	0,014	7,7436-	0,5975-
	دكتوراه	2,5000-	1,38369	0,354	6,3841-	1,3841
دكتوراه	ليسانس	1,4701-	0,60558	0,119	3,1701-	0,2298
	ماستر	1,6705-	0,58637	0,045	3,3165-	0,0245-
	ماجيستير	2,5000	1,38369	0,354	1,3841-	6,3841

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المؤهّل العلمي في محور **تنفيذ التّقويم**، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه توجد فروق بين المتغيّرات فقط بالنّسبة لكل من متغيّري اللّيسانس والماجستير لصالح اللّيسانس عند مستوى دلالة 0,023، ومتغيّر الماستر بالنّسبة لكل من المتغيّرين الماجستير عند مستوى دلالة 0,014 والدّكتوراه عند مستوى دلالة 0,045 لصالح الماستر.

3.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثّالثة:

يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى مدرسي التّربية البدنية والرّياضية من مدرس لآخر باختلاف الخبرة المهنية.

جدول رقم (29): تحليل التّباين المتعدّد لاختبار أثر الممارسة التّقويمية وأبعادها تبعاً للخبرة المهنية (ن=416)

الخبرة المهنية	مجموع المربّعات	درجة الحرية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
المحور الأوّل	159.319	03	53,106	0,942	0,420
المحور الثّاني	99,099		33,033	0,749	0,524
المحور الثّالث	7,210		2,403	0,204	0,893
المحور الرّابع	160,805		53,602	1,538	0,204
المحور الخامس	64,104		21,368	3,283	0,021
مجموع المحاور	1303,179	03	434,393	0.808	0,490

حسب الجدول أعلاه فإنّه لا يوجد أثر اختلاف متغيّر الممارسات التّقويمية وأبعاده باختلاف الخبرة المهنية باستثناء المحور الخامس (تنفيذ التّقويم)، حيث جاءت قيمة مستوى الدّلالة أقل من 0,05.

جدوّل رقم (30): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي للمحور الأوّل (ن=416)

الممارسات التّقويمية		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
<05	10_05	2,0720-	2,75998	0,905	9,8195-	5,6755
	15_11	0,4685	3,70731	0,999	9,9382-	10,8752
	>15	4,0531	3,61739	0,740	6,1012-	14,2074
05 _ 10	<05	2,0720	2,75998	0,905	5,6755-	9,8195
	15_11	2,5405	4,03327	0,941	8,7812-	13,8622
	>15	6,1250	3,95078	0,494	4,9651-	17,2152
11 _ 15	<05	0,4685-	3,70731	0,999	10,8752-	9,9382
	10_05	2,5405-	4,03327	0,941	13,8622-	8,7812
	>15	3,5846	4,66211	0,898	9,5024-	16,6715
>15	<05	4,0531-	3,61739	0,740	14,2074-	6,1012
	10_05	6,1250-	3,95078	0,494	17,2152-	4,9651
	15_11	3,5846-	4,66211	0,898	16,6715-	9,5024

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف الخبرة المهنية في الممارسات التّقويمية، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد أي فروق بين متغيّرات الخبرة المهنية في مجموع المحاور بما أنّ مستوى الدالة جاءت كل قيمها أكبر من 0,05.

جدوّل رقم (31): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد معايير التّقويم (ن=416)

م1-تحديد معايير التّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
<05	10_05	0,9272-	0,98366	0,783	3,4358-	1,5814
	15_11	0,2979-	1,20040	0,996	3,6675-	3,0717
	>15	1,1764	1,17129	0,799	2,1115-	4,4643
10_05	<05	0,9272	0,98366	0,783	1,5814-	3,4358
	15_11	0,6293	1,30595	0,972	3,0366-	4,2952
	>15	2,1036	1,27923	0,440	1,4873-	5,6945
15_11	<05	0,2979	1,20040	0,996	3,0717-	3,6675
	10_05	0,6293-	1,30595	0,972	4,2952-	3,0366
	>15	1,4743	1,50956	0,812	2,7632-	5,7117
>15	<05	1,1764-	1,17129	0,799	4,4643-	2,1115
	10_05	2,1036-	1,27923	0,440	5,6945-	1,4873
	15_11	1,4743-	1,50956	0,812	5,7117-	2,7632

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف الخبرة المهنية في محور **تحديد معايير التّقويم**، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد أي فروق بين متغيّرات الخبرة المهنية في هذا المحور بما أن مستوى الدّلالة جاءت كل قيمها أكبر من 0,05.

-جدوّل رقم (32): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم(ن=416)

2-تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
<05	10_05	0,5329-	0,79076	0,929	2,7526-	1,6869
	15_11	0,7168-	1,06218	0,929	3,6984-	2,2648
	>15	0,9744	1,03641	0,829	1,9349-	3,8836
10_05	<05	0,5329	0,79076	0,929	1,6869-	2,7526
	15_11	0,1840-	1,15557	0,999	3,4277-	3,0598
	>15	1,5072	1,13193	0.621	1,6702-	4,6846
15_11	<05	0,7168	1,06218	0,929	2,2648-	3,6984
	10_05	0,1840	1,15557	0,999	3,0598-	3,4277
	>15	1,6912	1,33573	0,659	2,0583-	5,4407
>15	<05	0,9744-	1,03641	0,829	3,8836-	1,9349
	10_05	1,5072-	1,13193	0.621	4,6846-	1,6702
	15_11	1,6912-	1,33573	0,659	5,4407-	2,0583

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف الخبرة المهنية في محور **تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم**، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد أي فروق بين متغيّرات الخبرة المهنية في هذا المحور بما أن مستوى الدّلالة جاءت كل قيمها أكبر من 0,05.

جدوّل رقم (33): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي لمحور استخدام أدوات وأساليب التّقويم (ن=416)

3-إستخدام أدوات وأساليب التّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
<05	10_05	0,573	0,4828	0,999	1,0888-	1,2034
	15_11	0,2463	0,54842	0,977	1,2931-	1,7858
	>15	0,3775	0,53512	0,919	1,1246-	1,8796
10_05	<05	0,573-	0,4828	0,999	1,2034-	1,0888
	15_11	0.1891	0,59664	0,992	1,4857-	1,8639
	>15	0,3202	0,58444	0,960	1,3204-	1,9608
15_11	<05	0,2463-	0,54842	0,977	1,7858-	1,2931
	10_05	0.1891-	0,59664	0,992	1,8639-	1,4857
	>15	0,1311	0,68967	0,998	1,8048-	2,0671
>15	<05	0,3775-	0,53512	0,919	1,8796-	1,1246
	10_05	0,3202-	0,58444	0,960	1,9608-	1,3204
	15_11	0,1311	0,68967	0,998	2,0671-	1,8048

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف الخبرة المهنية في لمحور **استخدام أدوات وأساليب التّقويم**، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد أي فروق بين متغيّرات الخبرة المهنية في هذا المحور بما أن مستوى الدّلالة جاءت كل قيمها أكبر من 0,05.

جدوّل رقم (34): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي لمحور التّخطيط لعملية التّقويم (ن=416)

التّخطيط لعملية التّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
<05	10_05	0,9581-	0,70290	0,603	2,9312-	1,0150
	15_11	0,0352-	0,94417	1,000	2,6855-	2,6152
	>15	1,1560	0,92127	0,665	1,4300-	3,7421
10_05	<05	0,9581	0,70290	0,603	1,0150-	2,9312
	15_11	0,9230	1,02718	0,848	1,9604-	3,8063
	>15	2,1141	1,00617	0,222	0,7103-	4,9385
15_11	<05	0,0352	0,94417	1,000	2,6152-	2,6855
	10_05	0,9230-	1,02718	0,848	3,8063-	1,9604
	>15	1,1912	1,18733	0,800	2,1418-	4,5241
>15	<05	1,1560-	0,92127	0,665	3,7421-	1,4300
	10_05	2,1141-	1,00617	0,222	4,9385-	0,7103
	15_11	1,1912-	1,18733	0,800	4,5241-	2,1418

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف الخبرة المهنية في لمحور **التّخطيط لعملية التّقويم**، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد أي فروق بين متغيّرات الخبرة المهنية لهذا المحور.

جدوّل رقم (35): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شفيه لمحور تنفيذ التّقويم(ن=416)

5- تنفيذ التّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
<05	10_05	0,2889	0,30374	0,824	0,5637-	1,1415
	15_11	1,2720	0,40799	0,022	0,1267-	2,4173
	>15	0,3688	0,39810	0,835	0,7487-	1,4863
10_05	<05	0,2889-	0,30374	0,824	1,1415-	0,5637
	15_11	0,9831	0,44387	0,181	0,2629-	2,2291
	>15	0,0799	0,43479	0,998	1,1406-	1,3004
15_11	<05	-1,2720	0,40799	0,022	2,4173-	0,1267-
	10_05	0,9831-	0,44387	0,181	2,2291-	0,2629
	>15	0,9032-	0,51307	0,378	2,3434-	0,5370
>15	<05	-0,3688	0,39810	0,835	1,4863-	0,7487
	10_05	0,0799-	0,43479	0,998	1,3004-	1,1406
	15_11	0,9032	0,51307	0,378	0,5370-	2,3434

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف الخبرة المهنية في محور تنفيذ التّقويم، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه توجد فروق فقط بين متغيّرات فئة >05 وفئة 15_11 لصالح فئة >05 عند مستوى دلالة 0,022، فيما عدا ذلك لا يوجد فروق بين باقي متغيّرات الخبرة المهنية في هذا المحور.

4.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرّابعة:

يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى مدرسي التّربية البدنية والرّياضية من مدرس لآخر باختلاف المنطقة الجغرافية.

جدول رقم (36): تحليل التّباين المتعدّد لاختبار أثر الممارسة التّقويمية وأبعادها تبعاً للمنطقة الجغرافية (ن=416)

المنطقة لجغرافية	مجموع المربّعات	درجة الحرية	متوسّط المربّعات	ف	مستوى الدّلالة
1-تحديد معايير التّقويم	5,768	02	2,884	0,051	0,950
2-تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم	46,753		23,377	0,531	0,588
3-إستخدام أدوات وأساليب التّقويم	15,413		7,706	0,650	0,522
4-التّخطيط للتّقويم	39,088		19,544	0,557	0,573
5-تنفيذ التّقويم	22,534		11,267	1,777	0,170
مجموع المحاور	75,613	02	37,807	0,070	0,932

حسب نتائج الجدول أعلاه فإنّه لا يوجد أثر في اختلاف متغيّر الممارسات التّقويمية وأبعاده باختلاف المنطقة الجغرافية، كون قيم مستوى الدّلالة جاءت أكبر من 0,05، ما يدّل على أنّ المنطقة الجغرافية لا تؤثّر في الممارسات التّقويمية.

جدوّل رقم (37): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لاستبيان الممارسات التّقويمية (ن=416)

الممارسات التّقويمية		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
السّاحل	الهضاب	0,5409	2,45827	0.976	-5.4982	6,5800
	الصّحراء	-0.7529	3.81014	0.981	-10.1131	8,6072
الهضاب	السّاحل	0,5409-	2,45827	0.976	6,5800-	5.4982
	الصّحراء	-1.2938	3.66700	0.940	10,3024-	7,7147
الصّحراء	السّاحل	0.7529	3.81014	0.981	8,6072-	10.1131
	الهضاب	1.2938	3.66700	0.940	7,7147-	10,3024

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في مجموع المحاور، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد أي فروق بين متغيّرات الخبرة المهنية للاستبيان ككل بما أن مستوى الدّلالة جاءت كل قيمها أكبر من 0,05.

جدوّل رقم (38): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد معايير التّقويم (ن=416)

م1-تحديد معايير التّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
السّاحل	الهضاب	0,0311-	0,79792	0,999	1,9913-	1,9291
	الصّحراء	0,3809-	1,23672	0,954	3,4191-	2,6573
الهضاب	السّاحل	0,0311	0,79792	0,999	1,9291-	1,9913
	الصّحراء	0,3498-	1,19026	0,954	3,2738-	2,5743
الصّحراء	السّاحل	0,3809	1,23672	0,954	2,6573-	3,4191
	الهضاب	0,3498	1,19026	0,954	2,5743-	3,2738

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في محور تحديد معايير التّقويم، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد أي فروق بين متغيّرات الخبرة المهنية في هذا المحور بما أنّ مستوى الدّلالة جاءت كل قيمها أكبر من 0,05.

جدوّل رقم (39): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم (ن=416)

م2- تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
السّاحل	الهضاب	0,1771	0,70398	0,969	1,5522-	1,9063
	الصّحراء	1,1127	1,09098	0.595	1,5675-	3,7929
الهضاب	السّاحل	0,1771-	0,70398	0,969	1,9063-	1,5522
	الصّحراء	0,9357	1,05000	0,673	1,6438-	3,5151
الصّحراء	السّاحل	1,1127-	1,09098	0.595	3,7929-	1,5675
	الهضاب	0,9357-	1,05000	0,673	3,5151-	1,6438

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في محور **تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم**، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد أي فروق بين الأساتذة تعود لمتغيّر الخبرة المهنية لهذا المحور، بما أن مستوى الدّلالة جاءت كل قيمها أكبر من 0,05.

جدوّل رقم (40): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لمحور استخدام أدوات وأساليب التّقويم (ن=416)

م3-إستخدام أدوات وأساليب التّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
السّاحل	الهضاب	0,3972	0,36518	0,554	0,5000-	1,2943
	الصّحراء	0,0542	0,56600	0,995	1,3363-	1,4447
الهضاب	السّاحل	0,3972-	0,36518	0,554	1,2943-	0,5000
	الصّحراء	0,3430-	0,54474	0,820	1,6812-	0,9953
الصّحراء	السّاحل	0,0542-	0,56600	0,995	1,4447-	1,3363
	الهضاب	0,3430	0,54474	0,820	0,9953-	1,6812

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في محور **إستخدام أدوات وأساليب التّقويم**، وذلك باستخدام معامل "شيفي"، وكشفت النّتائج أنّه لا توجد أي فروق بين الأساتذة تعود لمتغيّر الخبرة المهنية، بما أنّ مستوى الدّلالة جاءت كل قيمها أكبر من 0,05.

-جدوّل رقم (41): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لمحور التّخطيط لعملية التّقويم (ن=416)

م4-التّخطيط لعملية التّقويم		**تباين المتوسّطات**	**خطأ معياري**	**مستوى الدّلالة**	**الأدنى**	**الأعلى**
السّاحل	الهضاب	0,2285-	0,62818	0,936	1,7717-	1,3147
	الصّحراء	1,0272-	0,97363	0,574	3,4190-	1,3647
الهضاب	السّاحل	0,2285	0,62818	0,936	1,3147-	1,7717
	الصّحراء	0,7987-	0,93705	0,696	3,1007-	1,5034
الصّحراء	السّاحل	1,0272	63 0,973	0,574	1,3647-	3,4190
	الهضاب	0,7987	0,93705	0,696	1,5034-	3,1007

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في محور **التّخطيط لعملية التّقويم**، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد أي فروق بين الأساتذة تعود لمتغيّر الخبرة المهنية في هذا المحور بما أن مستوى الدّلالة جاءت كل قيمها أكبر من 0,05.

جدوّل رقم (42): يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي لمحور تنفيذ التّقويم (ن=416)

5- تنفيذ التّقويم		تباين المتوسّطات	خطأ معياري	مستوى الدّلالة	الأدنى	الأعلى
السّاحل	الهضاب	0,2263	0,26710	0,699	0,4299-	0,8824
	الصّحراء	0,5118-	0,41398	0,466	1,5288-	0,5052
الهضاب	السّاحل	0,2263-	0,26710	0,699	0,8824-	0,4299
	الصّحراء	0,7381-	0,39842	0,181	1,7169-	0,2407
الصّحراء	السّاحل	0,5118	0,41398	0,466	0,5052-	1,5288
	الهضاب	0,7381	0,39842	0,181	0,2407-	1,7169

يفصّل الجدول السّابق المقارنات بين متغيّرات الممارسات التّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في محور **تنفيذ التّقويم**، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّه لا توجد أي فروق بين الأساتذة تعود لمتغيّر الخبرة المهنية في هذا المحور بما أن مستوى الدّلالة جاءت كل قيمها أكبر من 0,05.

الخاتمة:

قمنا في هذا الصل التطبيقي الثّاني بعرض النّتائج المحصل عليها جراء تفريغ البينات المحصل عليها من تطبيق أداة الدّراسة في جداول، هذه الجداول كانت مرتبة ومتعددة تعرض بشكل مفصل وجلي النّتائج المتوصل اليها، من أجل مناقشتها بشكل اسهل واعمق، وقد تمثل الجداول المعتمدة في جدول استبيان الممارسات التّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية، وكذا جدول يوّضح المتوسّطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمحاور الممارسات التّقويمية والخصائص الشّخصية للعينة، وأيضا جداول تحليل التّباين المتعدّد لاختبار أثر الممارسة التّقويمية وأبعادها تبعاً للخصائص الشّخصية، وجداول تلخص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للخصائص الشّخصية باستخدام معامل شيفيه لمختلف المحاور.

جداول كلها ساهمت في عرض وتبويب النّتائج بالشكل والمضمون المناسبين.

الفصل الثالث:

تحليل ومناقشة

النتائج

تمهيد:

وصلنا إلى المحطّة الأخيرة في دراستنا هذه بعد إتمام جميع المراحل السّابقة للدراسة بشكل عام، أين سنقوم في هذا الفصل بمناقشة النّتائج المتحصّل عليها وتفسيرها وتعليلها.

وقد تلخّصت هذه المرحلة المتمثّلة في مناقشة النّتائج والبيانات المتحصّل عليها والمعروضة في الفصل السّابق، بعد جمع القدر المطلوب من المعلومات والبيانات المتعلّقة بموضوع الدّراسة، وتصنيف وتحليل تلك البيانات من أجل التوصّل إلى مجموعة من النّتائج المهمَّة، وفي هذا الفصل سنقوم بتحليل ومناقشة النّتائج المتوصَّل إليها ومقارنتها بالفرضيات المحدّدة مسبقا، ومقارنتها أيضاً مع نتائج الدّراسات المشابهة والسّابقة.

ونختتم هذا الفصل بتقديم مجموعة من الإقتراحات والتَّوصيات من أجل الإفادة من هذه الدّراسة.

1.مناقشة الفرضيات :

1.1. مناقشة الفرضية الأولى:

تتمثَّل طبيعة الممارسات التَّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التَّعليم الثَّانوي بالجزائر في ممارسات التَّخطيط للتَّقويم وتنفيذ التَّقويم والمعالجة البيداغوجية، أين تتمثَّل الممارسات الأكثر استخداما في التَّخطيط والتَّنفيذ لعمليات التَّقويم.

1.1.1. مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

تتمثَّل الممارسات التَّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التَّعليم الثَّانوي بالجزائر في ممارسات التَّخطيط للتَّقويم، تنفيذ التَّقويم والمعالجة البيداغوجية.

من خلال النّتائج المتوصَّل إليها بواسطة التّحليل العاملي الإستكشافي، تحصّلنا على خمس ممارسات للتَّقويم عوض ثلاث الَّتي افترضناها، أين نلاحظ في خلال الجدول رقم (14) الّذي يبيّن النّتائج النّهائية الَّتي أسفر عنها التّحليل العاملي الإستكشافي والمتمثَّل في استبيان الممارسات التَّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التَّعليم الثَّانوي بالجزائر، أين أظهر الجدول أن الفرضية تحقّقت في مضمونها ولم تتحقّق في شكلّها.

وقد تمثَّل المحور الأوّل في "تحديد معايير التَّقويم" ويدخل هذا المحور ضمن المهام التَّخطيطية للمدرّس، أين تعتبر مرحلة تحديد المعايير جزء من عملية التَّخطيط للتَّقويم، والمعيار باعتباره صفة تميز انجاز مهمَّة معقَّدة، يمكن صياغتها أمَّا باستعمال إسم اصطلح عليه إيجابا (الملائمة، الانسجام، الدّقة، الإبداع، السرعة،...)، وأمَّا باستعمال الإسم يرفق بمتمم اصطلح عليه (إستعمال جيد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي...)، وأمَّا باللُّجوء إلى سؤال (هل التَّركيب تام، هل أنجز التّلميذ عمله بشكل منظّم؟...) (Roegiers, 2003, pp. 18-19)

وترى بن سي مسعود لبنى أنَّ المعيار بصفة عامة هو عبارة عن نظرة نلقيها على الشَّيء المراد تقييمه، وهو عبارة عن نوعية لهذا الشيء، والمعايير المرتبطة بالكفاءة فهي نفسها بالنّسبة لكل الوضعيات المتعلّقة بهذه الكفاءة، والتَّقويم التّكويني [كباقي أنواع التَّقويم] هو تقويم يبنى على معايير بمعنى أنَّه يجب أن تحدَّد المعايير الَّتي تقيس مدى تحقّق الأهداف التّربوية للمتعلّم، وتبيّن مستوى اكتساب الكفاءات والتحكّم فيها، وبناء عليها يمكن للمعلم أن يصدر الحكم بالفشل أو النَّجاح، لهاذا سُميت معايير التَّقويم بمعايير النَّجاح، وبهذا فالمعايير تمثَّل أداة قياس لمدى نجاح الأداء، وإذا لم يتّم تكوين المعلّمون على كيفية وضعها بطريقة علمية فإنّ ذلك سينعكس على موضوعية التَّقويم (بن سي مسعود 2008، 209)

أمَّا المحور الثَّاني فقد جاء بعنوان "تحديد الكفاءات الخاضعة للتَّقويم"، ما يعنى أنّ هذه الممارسة تعني قدرة المدرّس على اختيار الكفاءات الَّتي يراها مناسبة لطموحات ومستويات المتعلّمين، بعد أن يقوم بإخضاعها للقياس والتَّقويم ثمّ العمل على إيجاد المتطلّبات الكفيلة لتبليغها، حيث يرى بعضهم أنّ أغلب سلوكات المعلّم كانت تستجيب لهذه المقاربة في حين نجد أن بعض المؤَشرات لم تظهر، بسبب أنّ المعلّم يجد صعوبة في صياغة الكفاءات الضرورية بطريقة واضحة وإجرائية، وهذا راجع لعدم إدراك المفهوم الحقيقي لهذا المصطلح، كما نجد أغلبهم لا يستطيع تحديد أساليب تقويم الكفاءات ولا القدرات والمهارات الَّتي يوظفها المتعلّم خلال الدرس (العرابي ، محمود؛ 2011، 161)، وتخضع الكفاءة لمجموعة من الشروط والمعايير حتى يتّم تبنّيها، ومن بين هذه الشروط هي صياغة الكفاءة بشكل يجعلها قابلة للتَّقويم من جهة، ومن جهة أخرى إتاحة الفرصة للتلاميذ للتأكَّد من درجة تحكّمهم فيها، وذلك باحتوائها مواضيع

لتقويم الأنشطة ووضعيات مركّبة من الموارد للتأكّد من قدرة التّلاميذ على إدماجها والتحكّم فيها(الموارد) (التومي 2008، 138).

في حين تمثّل المحور الثّالث في "إستخدام أدوات وأساليب التّقويم"، أين ينتمي هذا المحور إلى ممارسة التّقويم ميدانيا وذلك باستخدام الوسائل والأساليب المناسبة للنّشاط وللهدف ولمستوى المتعلّمين، وهذا ما توصّلت إليه أيضاً رانيا عزّت عبد الحميد عندما وجدت أنّ: "عضوات هيئة تدريس المقرّرات العلمية تستخدمن أساليب وأدوات متنوّع ة للتّقويم، وأنّهن يتبنّين أدوات تقويم تتناسب مع مخرجات التّعلم المختلفة، وأنّهن توجّهن الطالبات نحو استخدام التّقويم الذاتي، وأنّهن تحدّدن مواطن القوّة والضّعف في العملية التّعليمية باستخدام أساليب التّقويم" (عزت عبد الحميد 2010، 274)، وأكّد على ذلك أيضاً كل من نبيل محمد الخنّاق وهدى خورشيد شوكة بشكل أوسع إلى أنّ: "التّقويم التّربوي بأهدافه أوسع من مجرّد تطبيق اختبارات بل يتميّز باستخدام طرق متجدّدة للحصول على أدلة عن المتغيرات السلوكية للأفراد الّذين تم التّقويم لهم" (الخناق و خورشيد شوكة 2011، 34)، الأمر الّذي أكّدت عليه بن سي مسعود لبنى أين قالت أنّ: "الدّراية بمختلف أدوات ووسائل التّقويم يساعدهم في عدم التّركيز على وسيلة واحدة فقط بل يؤدّي إلى تنويع استعمال أدوات التّقويم، وهو الأمر الّذي سيؤدّي إلى الحصول على معلومات أكثر دقّة وموضوعية فيما يخص تقدير مدى تحقيق الأهداف المقصودة" (بن سي مسعود 2008، 206).

أمّا المحور الرابع والمتمثّل في ممارسة التّخطيط لعملية التّقويم وهذا المحور يتضمّن كل من المحورين الأوّل والثّاني كممارستين، وهذه الممارسة (التّخطيط) هي المرحلة الأولى لعملية التّقويم بشكل عام، وقد توصّل كل من سليمان شاهد خالد وبن حاجة حبيبة في دراستهما إلى أنّ ممارسة التّخطيط مرحلة لا غنى عنها، وأنّ المدرّسون يعتمدون عليها في تحديد مضامين دروسهم وفي برمجة الامتحانات الدّراسية أيضاً (خالد 2010، 411) (بن حاجة 2017، 239).

وعن المحور الخامس فتمثّل في تنفيذ التّقويم، ونشير هنا إلى أنّ تنفيذ التّقويم يشتمل العديد من الاجراءات الّتي تسبق الكشف النّهائي على مستوى التّلاميذ، وكون هذه الممارسة جاءت في التّرتيب الأخير، بسبب ترتيبها الّذي يأتي بعد مرحلة التّخطيط، والّتي أصبحت(مرحلة التّخطيط) تأخذ حيّزا كبيرا

ووقتا أكبر بالنّسبة للمعلم، ونادرا ما نجد المدرّس يستغني عن هذه الممارسة المتمثّلة في تطبيق خطوات الاختبارات وملاحظة الأداء وكتابة النّتائج خلال الوقت المحدد لكل اختبار، مع إتاحته فرص المحاولة لكل التّلاميذ مع احترام الفروقات الفردية الموجودة بينهم، دون إغفال التّغذية الرّاجعة بمختلف أنواعها وأزمنتها، مثلما يرى البعض أن هذه العملية(تنفيذ التّقويم) تمكّن المعلم من الوقوف على المستويات الحقيقية لتلامذته قبل إصدار الأحكام عليهم (عايش 2007، 194)، الأمر الّذي توصّل إليه نصير أحميده في دراسته أين استنتج أنّ: "كفاية القدرة على تقييم مكتسبات التّلاميذ حازت المرتبة الأولى من بين كفايات التّقويم بمتوسط حسابي قدره(4.21)" (نصير 2015، 94)، ويقصد الباحث بمصطلح كفاية القدرة على تقييم مكتسبات التّلاميذ، كل ما من شأنّه أن يساعد في تحديد مستوى التّلاميذ وعلى وجه الخّصوص عملية تنفيذ التّقويم، وسارت دراسة دحام العقبي وبن قناب على نفس المنوال أين وجدا أن: "أكثر المهارات ممارسةً من حيث مستوى الأداء هي مهارات التّنفيذ ومهارات إدارة الصّف" (دحام العقبي و بن قناب 2017، 390)

والأمر الّذي جعلنا نقول أنّ الفرضية تتماشى مع النّتائج من حيث المضمون، هو أنّ كل من محاور تحديد معايير التّقويم وتحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم والتّخطيط لعملية التّقويم، كلّها تنطوي تحت ممارسة التّخطيط للتّقويم، أمّا ممارسة تنفيذ التّقويم فينطوي تحتها كل من المحورين إستخدام أدوات التّقويم وتنفيذ التّقويم، في حين الممارسة الثّالثة والمتمثّلة في المعالجة البيداغوجية لم ينطوي تحتها أي محور من محاور الإستبيان، إلا أنّه توجد بعض الممارسات الفرعية الّتي تشير إلى هذه الممارسة والمتمثّلة في كل من العبارات رقم 09، 26،27، 37، ومثلما قال بعضهم أن المدرّسين والّذين يقومون بمختلف أنواع التّقويم مهما تفاوتت درجة استخدام نوع على حساب آخر، فإن التّقويم بأنواعه يقوم بمنح تغذية راجعة لكل من المعلّم والمتعلّم على حد سواء (عثمانية و العايب 2018، 79).

كما ذكرت بن سي مسعود لبنى بشكل عام أن وضع خطة للعلاج يتطلّب من المعلّم تكييفها بما يتناسب مع كلّ الحالات، ومراعاة إختيار الوسائل التّعليمية الّتي تشكّل مصدر النّشاط ودعم المعارف المستهدفة، كما يتطلّب توفير الجو الملائم وإيجاد الحوافز الّتي تثير اهتمام التّلاميذ وتشعرهم بالحاجة إلى

ذلك حتى يُقبلوا عليه دون تردد، ويستطيع المعلّم أن يغيّر من إستراتيجية العلاج بحسب نوع الصّعوبات الّتي تعترض التّلاميذ بحيث يختار أسلوب التدخّل الّذي يتناسب مع هذه الصّعوبات، وحتى نجعل من هذه الحصص ذات فاعلية في تحسين مستوى التّلاميذ، فإنّه من الواجب تكوين المعلّمين وتزويدهم بكلّ ما يساعدهم على وضع استراتيجية علاج فعالة (بن سي مسعود 2008، 212).

ومن خلال هذه النّتائج يمكننا القول أنّ الفرضية الجزئية الأولى قد تحقّقت في مضمونها وليس في شكلّها العام، حيث أنّنا افترضنا وجود ثلاث ممارسات تقويمية أساسية، والمتمثّلة في التّخطيط للتّقويم وتنفيذه والمعالجة البيداغوجية، في حين أنّنا توصّلنا في دراستنا إلى خمس ممارسات تقويمية.

والأمر الجيّد في هذه النّتائج أنّه توصّلنا إلى أن المدرّسين يمارسون عملية التّقويم بنسبة مقبولة، مثل ما توصّل إليه بعض الباحثين على أن مدرّس التّربية البدنية والرّياضية يعرفون الأهداف المنتظرة من عملية التقويم، ويمارسونه بنسب معتبرة تصل إلى المستوى الجيّد في الممارسة، وأن المدرّسين يقومون بالمتابعة الدورية لأداء التّلاميذ مع التّنويع في الأدوات والأساليب بما يتناسب وقدرات المتعلّمين (علالي 2017، 223) (بن قناب 2006، 250) (كاسيا، 2016، صفحة 92) (بوقريرس، 2015) (غزالي و بن قايد 2014، 165) (خلايفية 2014، 58)، وتشاركت نتيجتنا هذه أيضاً مع نتيجة لدراسة نصير أحميدة أين اعتبر أنّ: "الكفايات المتعلّقة بمجال التّقويم ضرورية لمدرّسي التّربية البدنية والرّياضية الّتي يجب أن تستخدم كمعيار للمدرّس الكفء " (نصير 2015، 94).

2.1.1. مناقشة الفرضية الجزئية الثّانية:

تتمثّل الممارسات التّقويمية الأكثر استخداماً في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في تخطيط وتنفيذ عمليات التّقويم.

وإثر استخدام التحاليل الإحصائية والمتمثّل في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وجدنا من خلال ملاحظتنا للجدول رقم(15) والّذي يوضّح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمحاور الممارسات التّقويمية والخّصائص الشّخصية للعينة، وجدنا أن ممارسة تحديد معايير التّقويم كانت أكثر ممارسة استخدامًا من بين باقي الممارسات التّقويمية، ما يدلُّ على أهميتها في عملية التّقويم باعتبارها من

الخطوات الأولى الَّتي يجب الوقوف عليها قبل القيام بباقي الخطوات، فلا يمكن مثلا القيام بالتَّقويم ميدانيا دون التَّخطيط له بعناية، فممارسة تحديد معايير التَّقويم يعمل فيها المدرّس على تسجيل النقائص لتحليلها وتصنيفها، ثمّ يقوم بتحويلها إلى معايير من أجل التحقّق من اكتساب الكفاءة من عدمها، وهناك من يعرّف المعايير على أنَّها تلك الشروط الَّتي تتخذ صيغتها الكمية المطلوب توافرها في ظاهرة معينة، وهي أسس داخلية للحكم على البرامج في ضوء أداء المشاركين (محمد أبو الفتوح 2011، 31)، ما يعني أنَّ أهمّية تحديد المعايير لتقويم الكفايات لها ثلاث مزايا أساسية، أوّلها منح نقطة أكثر دقَّة للتّلميذ وكذلك تشخيص ثغرات التَّلاميذ مع تثمين العناصر الإيجابية في إنجازاتهم (الرومي 2008، 137).

وقد جاء ثانيا محور تحديد الكفاءات الخاضعة للتَّقويم، حيث أنَّ هذا المحور يندرج تحت إطار العمليات التَّخطيطية للتَّقويم، وتكمن أهمّية تحديد الكفاءات الخاضعة للتَّقويم كونها (الكفاءات) تمثَّل هدفية التَّعليم والمتمثَّل في امتلاك التّلميذ لكفاءات يستطيع من خلالها إنجاز المهمّات الموكلة له بفاعلية؛ وهناك من يلخّص المراحل الأساسية في تقويم الكفاءات، في تقويم مدى استيعاب المتعلّم للموارد المرتبطة بالكفاءات ليصل إلى التحكّم في دمج مكتسباته، مع صياغة شبكة معايير بسيطة وواضحة ومعلومة لدى التَّلاميذ، وكذا صياغة وضعيات جديدة متنوّع ة ومرتبطة بالكفاءات، مع تحديد معايير التَّقويم إستنادا على الوضعيات المقترحة، مع احترام قاعدة 2/3 لضمان 03 فرص للتحكّم في معيار ما، وتأتي عملية إفراغ كل معيار إلى مؤشرات لوضع سلم تنقيطي، لتأتي المرحلة الأخيرة والمتمثَّلة في اقتراح استراتيجيات للعلاج على ضوء نتائج هذا التَّقويم (التومي 2008، 139) (عبد القادر و آخرون 2010، 102).

وجاء في التَّرتيب الثَّالث محور التَّخطيط للتَّقويم، ما يعني أن ممارسة التَّخطيط لعملية التَّقويم بشكل عام مهمَّة بالنّسبة للمدرّسين، رغم أن الأغلبية يكتفون بتحديد المعايير وتحديد الكفاءات الخاضعة للتَّقويم أكثر من باقي عناصر التَّخطيط الأخرى، مثل تحديد الأهداف والوسائل والأدوات والأساليب... والإختبارات إلخ.

وقد ذكرت بن سي مسعود لبنى أن تدريب المعلّمين على كيفية وضع خطة للتّقويم سيوفر عليهم متاعب كثيرة فيما يخصُّ تقويم عمليات تعلم التَّلاميذ، ونشير هنا إلى أنَّه لا يكفي تزويد المعلّمين بكيفية وضع

خطة للتَّقويم، بل لابدَّ أن يفهموا أسس ومبادئ تطبيقها عمليا ولا يتأتى ذلك إلا من خلال وضع خطة تقويم نموذجية يحاوّل من خلالها المعلّمون إنجاز خطط تتماشى مع المسار المقترح في خطة التَّقويم النموذجية، وبالعكس فإن عدم تدريب المعلّمين على كيفية وضع خطة تقويم سيجعل من عملية التَّقويم عملية مجهدة وتتطلب وقتا كبيرا (بن سي مسعود 2008، 201).

ومن خلال المحاور الثلاث الأولى المتوصَّل إليها، نجد أنّ الإهتمام الأكبر للمدرّسين تمحور حول عملية التَّخطيط للتَّقويم، أين أرجع بعض الباحثين ذلك إلى الطابع الإداري الّذي يغلب على المهام التَّقويمية للمدرّس في التَّعليم الثَّانوي (عثمانية و العايب 2018، 86).

أمَّا محور استخدام أدوات وأساليب التَّقويم الّذي جاء رابعا من حيث الممارسة، والمتمثَّل في استخدام الأدوات والوسائل البيداغوجية والأساليب الَّتي تشرح الكيفيات العامة في التَّنفيذ، التي تعمل على الإلمام بشكل أشمل وأحسن بمستويات المتعلّمين، الأمر الّذي أشار إليه بعض الباحثين إلى أن تنوّع هذه الأدوات والأساليب بتنوّع أهداف التَّقويم وتختلف باختلاف مستويات التَّلاميذ، وبفضلها تقاس كفاءة التّلميذ وتحدَّد نوعية منتوجه ودرجة تحسنه لإعطائه التَّغذية العكسية المناسبة، ومن أهم هذه الأدوات نجد الملاحظة الَّتي نستطيع بفضلها من الحصول على قدر معتبر من البيانات المتنوّعة، وهذا ما جاء في دراسة لسبع بوعبدالله وآخرون أنّ: "أغلبية الأساتذة يلاحظون أداء تلامذتهم بشكل عام، غير أنَّهم يغفلون ملاحظة الأفواج الصغيرة" (سبع و آخرون 2016، 19)، في حين فنّد باحث آخر حينما توصَّل إلى أنّ استخدام معلمي ومعلمات التّربية الرّياضية لاستراتيجية الملاحظة جاءت بالمرتبة الأولى وبنسبة عالية، ما يدلُّ على استخدام استراتيجية الملاحظة نتيجة لطبيعة المهارات الرّياضية كونها مجموعة من الحركات والأداءات الرياضة، وجاءت باقي أدوات التَّقويم بنسب ممارسة متوسطة، تصدرتها الاختبارات التّحصيلية لسهولة تطبيقها أكثر من غيرها، ومن جهة أخرى يجد المعلّمين صعوبة في تطبيق أدوات التَّقويم الجديدة (عبدالله النعيمي، 2016، صفحة 381).

ونلفت الإنتباه إلى أنّ هذا المحور يتضمّن أبعادا متعلّقة بالتَّغذية الرَّاجعة بالإضافة إلى أدوات وأساليب التَّقويم، الأمر الّذي يحيلنا لأهمّية التَّغذية الرَّاجعة وخاصةً اللّحظية، بدليل مرافقة التدخّلات

التّصحيحية لاستخدام الأدوات والأساليب التَّقويمية، أين أكَّدت دراسة سبع بوعبدالله وآخرون أنّ: "أغلبية الأساتذة يتدخّل سواءً عند التَّنفيذ أو أثنائه أو بعد الإنتهاء منه لصالح جميع أفراد القسم" (سبع و آخرون 2016، 19).

وجاء محور تنفيذ التَّقويم في ختام الممارسات التَّقويمية، كونه آخر خطوة من بين خطوات الممارسات التَّقويمية الموجودة في الإستبيان، وهذا التَّرتيب لا يعني بالضرورة قلَّة تنفيذ عملية التَّقويم ميدانيا بل هذا التَّرتيب يعود لنظام الأوّلويات، بمعنى أنَّه لا يمكن منهجيا أن نلغي مرحلة التَّخطيط وننتقل لمرحلة التَّنفيذ من جهة، ومن جهة أخرى ليست ظروف العمل هي نفسها بين جميع الأساتذة حتى يقوم كلهم بعملية التَّنفيذ، حتى وإن كانت الظروف نفسها فهناك معيقات تعيق عملية التَّنفيذ كالطقس والوقت مثلا، في حين أنّ عملية التَّخطيط لا تتأثر بمثل هكذا عوامل.

وقد جاء عن أحد المختصين أن المعلّم يمكنه تنفيذ عملية التَّقويم عن طريق إعداد سجلاّت واختبارات دقيقة ومتنوّعة خلال عمليتي التَّعليم والتَّعلم مع القيام بالتدخّلات المناسبة، وكذا القيام بالاختبارات التّحصيلية المختلفة وتفسير نتائجها (حامد خليل 2011، 121)، حيث يمكن للمدرّس أن يختار طريقة التَّقويم حسب المواقف التَّعليمية الَّتي وظّفها، أين يعمل على تشجيعهم وملاحظة أدائهم واستخدام مختلف الأدوات والأجهزة والإختبارات لجمع المعلومات المطلوبة، والدخول في التَّقويم الرّسمي من أجل تنظيم التَّعلم (سبع و آخرون 2017، 144).

وبشكل عام فإنّ نتائج الممارسات التَّقويمية عند الأساتذة كانت موجودة بنسب معتبرة، وهذا لا يعني بالضرورة إدراك الأساتذة للخلفية النّظرية للتَّقويم في إطار التّدريس بالكفاءات، وإنما يعكس درجة ممارساتهم التَّقويمية ميدانيا مهما كان نوع هذه الممارسة وطبيعتها، ومدى ملائمتها للأهداف العامة والخاصة للمادة والأنشطة الرّياضية وكذا مدى مناسبتها لمستوى المتعلّمين، وقد بيّنت نتائج دراسة كل من عواريب الاخضر ومحجر ياسين أن: "أغلبية الاختبارات التَّقويمية الَّتي يعتمدها المدرّسون لا تقيس الكفاءات، حيث بلغت نسبة هذه الأخيرة 79,45% بينما بلغت نسبة الاختبارات الَّتي تقيس الكفاءات 20,54%" (عواريب و محجر، 2015، صفحة 32)

أمَّا فيما تعلّق بالخّصائص الشّخصية وأهميتها في تحديد أثر اختلاف الممارسة من مدرّس لآخر، كانت الفروقات بينها صغيرة مثلما هي معروضة في الجدول(15)، ولم تمنع هذه الفروقات من كون الخبرة المهنية أكثر خاصية تحدَّد فروق الممارسة التَّقويمية، وتشير الخبرة المهنية في دراستنا هذه إلى عدد سنوات عمل المدرّسين في تدريس مادة التّربية البدنية والرّياضية، بالرغم من أن الخبرة المهنية تتمثَّل بالإضافة على سنوات العمل في عدد دورات التّكوين ونوعيته وكذا التّحديات الَّتي يواجها المدرّس وغيرها، حيث نُقل عن السيّد إبراهيم السمادوني أنّ المدرّس يكتسب خبرة مهنية بعد قضاء مدّة معيّنة في التّدريس، وتقاس هذه الخبرة بمدى اكتساب المدرّس للكفاءات والمهارات المهنية، نتيجة تجاربه في هذا الميدان واحتكاكه بزملاء في المهنة والمدراء والمفتشين وأساتذة الطاقم التّربوي أيضاً، وينمي تلك الخبرة بالاستفادة من أخطائه السّابقة ومحافظته على المواقف الإيجابية الَّتي واجهته والعمل تعزيزها، بالإضافة إلى كل ذلك تمكّنه من المّادة الَّتي يدرّسها من خلال التطبيق الميداني واختلاطه بالتَّلاميذ وتعامله الدائم مع المنهاج الّذي أصبح يتقنه، فالخبرة بالتّدريس تمكّن المعلّم من إجادته لتخصصه وحسن تدبيره وتفكيره ورحابة صدره وقوة صبره وإدارته لانفعالات وفهم الحالات العاطفية لطلابه وتذليل الصّعوبات الَّتي تواجهه (طالب 2015، 71-72).

وجاء في التَّرتيب الثَّاني التخصّص من حيث تأثيره على الممارسات التَّقويمية، والتخصّصات في دراستنا هذه تتمثَّل في التّربية البدنية والرّياضية والتّدريب الرّياضي والنَّشاط الحركي المكّيف وكذا صحَّة ورياضة، وقد أشارت عديد الدّراسات إلى أهمّية هذه الخاصية في مدى تأثيرها على مختلف الوظائف وبخاصة وظيفة التَّعليم، وبشكل أكثر تخصيصا في العملية التَّقويمية.

أمَّا الخاصية الشّخصية الثَّالثة فقد تمثَّلت في المؤهّل العلمي، والمقصود به في دراستنا هذه في الليسانس، الماستر، الماجيستر والدكتوراه، وهذه المؤهّلات تؤثّر هي الأخرى في نوعية الممارسة التَّقويمية بدرجات متفاوتة وباختلاف أنواعها، حيث تتحدَّد مدّة التّكوين فيهم كالتّالي: (ليسانس 03سنوات، ماستر05سنوات، ماجيستير07سنوات، دكتوراه أكثر أو يساوي 08 سنوات).

أمَّا المنطقة الجغرافية جاءت رابعا وأخيرا في الخّصائص المؤثّرة على الممارسات التَّقويمية، والأمر الّذي جعل أن هذه الخاصية (المنطقة الجغرافية) لها التّأثير الأقل من بين الخّصائص الشّخصية، كون الأساتذة تحصلوا على تكوينهم من نفس الجامعات والمعاهد تقريبا من جهة، ومن جهة أخرى فالعديد من الطلبة القادمون من ولايات مختلفة يلتقون في ولاية واحدة ومعهد واحد، مثل معهد ولاية مستغانم أين يأتيه الطلبة من ولايات مجاورة مثل غليزان، معسكر، تيارت،...الخ، أين يتلقّون تكوينهم الأوّلي ثمّ يعودون إلى ولاياتهم ليعملوا بما تعلموه، ناهيك عن التّكوين أثناء الخدمة أين تتشابه أهداف ومحاور الأيام الدّراسية الّتي ينظمها مفتشي التّربية الوطنية على مستوى التراب الوطني.

-وبعد مناقشة عناصر الفرضية الجزئية الثّانية، وجدنا أنَّ الممارسات التَّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية تمارس بدرجات معتبرة ومتفاوتة ما يعني أنَّ هذه الفرضية قد تحقّقت، وبشكل عام فإن الممارسات التَّقويمية في التّربية البدنية والرّياضية متوفّرة عند الأساتذة بشكل معتبر، مثل ما توصَّل إليه نصير أحميده على أنّ: "درجة امتلاك مدرّس التّربية البدنية والرّياضية لكفاية التَّقويم جاءت بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.82)" (نصير 2015، 94)، دون الأخذ في الحسبان نوعية هذه الممارسة.

2.1. مناقشة الفرضية الثَّانية:

يختلف أثر الممارسات التَّقويمية لدى مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية من مدرّس لآخر باختلاف خصائصهم الشّخصية والمتمثَّلة في التخصّص، المؤهّل العلمي، الخبرة المهنية والمنطقة الجغرافية.

1.2.1. مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

يختلف أثر الممارسات التَّقويمية لدى مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية من مدرّس لآخر باختلاف التخصّص.

من ملاحظتنا للجدول (16)، والّذي يشير إلى تحليل التّباين المتعدّد لاختبار أثر الممارسة التَّقويمية وأبعادها تبعاً لمتغير التخصّص، وجدنا أن كل المحاور بلغت مستوى الدّلالة لديهم أكبر من (0,05)، وأيضاً في الجدول رقم (04) الّذي يفصّل المقارنات بين متغيرات الممارسات التَّقويمية باختلاف

التخصّصات وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أنّ مستوى الدّلالة جاءت كلّها أكبر من (0,05)، ما يعني عدمية وجود اختلافات في الممارسات التّقويمية ككل تبعاً لمتغير التخصّص.

الأمر الّذي يوحلنا إلى أنّ الأساتذة الّذين يدرّسون نفس المقياس يعملون كمجموعة واحدة في توحيد برامج التّكوين، أي أنّ التخصّصات باختلافها تشترك في عديد المقاييس والمقدّمة بأساليب وطرق متشابهة تقريبا، ناهيك عن أنّ الطلبة كانوا يدرسون مع بعض في سنواتهم الجامعية الأولى فيما يسمى بالجذع المشترك، ثمّ تفرّغوا بعد ذلك إلى تخصّصاتهم ما يعني تلقّيهم نفس المعارف الأوّلية، وهناك أمر آخر وهو أن المدرّسين باختلاف تخصّصاتهم يشتركون في امتلاك المتطلّبات الخاصة بالتّدريس، وبشكل أوضح فتخصّص التّدريب الريّاضي مثلا عند التحاقه بالتّدريس، يعمل على أسلوبه التدريبي بما يتناسب مع قدرات ونوعية المتمدرّسين، أي يعمل على صياغة الوحدات التّدريبية إلى وحدات تعليمية، وما يساعد في ذلك هو التّكوين أثناء الخدمة الّذي يتلقّاه المدرّس بعد ولوجه عالم التّدريس.

وبخصوص الجدول رقم (18) الّذي لنا المقارنات بين متغيرات التخصّص للمحور الأوّل الموسوم بتحديد معايير التّقويم باستخدام معامل التّباين "شيفي"، حيث كشفت النّتائج أن مستوى الدّلالة جاءت أكبر من (0,05) بين المقارنات الّتي أجريت بين التخصّصات في هذا المحور، ما يعني عدم وجود اختلاف في ممارسة محور تحديد معايير التّقويم تبعاً لمتغير التخصّص (تربية بدنية ورياضية، تدريب رياضي، نشاط حركي مكّيف، صحّة ورياضة)، ونرجع ذلك إلى تلقي الطلبة مقياس التّخطيط بشكل عام بنفس الطبيعة والأسلوب لمعظم التخصّصات.

أمّا الجدول رقم(19) والّذي يوضّح مقارنة بين ممارسة المحور الثّاني (تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم) باختلاف التخصّص باستخدام معامل شيفيه، حيث كشفت النّتائج أنّ مستوى الدّلالة جاءت أكبر من (0,05) بين المقارنات الّتي أجريت بين التخصّصات في هذا المحور، ما يعني عدم وجود اختلاف في ممارسة محور تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم تبعاً لمتغير التخصّص (التّربية البدنية والرّياضية، التّدريب الرياضي، النّشاط الحركي المكّيف، صحّة ورياضة)، الأمر الّذي يحيلنا إلى أنّ التّكوين الأوّلي خاصة ما تعلّق بتدريس الكفاءات وتقويمها هو نفس الدروس المقدمة للطلبة باختلاف تخصّصاتهم، خاصة

وأنّ هناك من الأساتذة من يعمل في أكثر من معهد من معاهد التّربية البدنية والرّياضية، الأمر الّذي ينتج عنه توحيد برامج التّكوين بين بعض معاهد التّربية البدنية في البلاد، وحتى فيما تعلّق بالتّكوين أثنا الخدمة فالأساتذة وبمختلف تخصّصاتهم أيضاً يتلقّون نفس التّكوين من طرف مفتشي التّربية الوطنية والأساتذة المكوّنين.

وقد الجدول رقم (20) المقارنات بين ممارسة المحور الثّالث (إستخدام أدوات وأساليب التّقويم) باختلاف التخصّص باستخدام معامل التّباين "شيفي"، وقد كشفت النّتائج أنّ مستوى الدّلالة جاءت أكبر من (0,05) بين المقارنات الّتي أجريت بين التخصّصات في هذا المحور، ما يعني عدم وجود اختلاف في ممارسة إستخدام أدوات وأساليب التّقويم تبعاً لمتغير التخصّص (التّربية البدنية والرّياضية، التّدريب الرياضي، النّشاط الحركي المكّيف، صحّة ورياضة)، ونُرجع ذلك إلى نوعية الأدوات والوسائل التّعليمية الّتي يمتلكها معظم المدرّسين، وكذا نفس التّكوين الّذي يتلقّونه بعد الخدمة والّذي يعنى باستخدام الطرق والأساليب التّقويمية.

ويّظهر الجدول رقم (21) المقارنات بين ممارسة المحور الرابع (التّخطيط لعملية التّقويم) باختلاف التخصّص باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أن مستوى الدّلالة جاءت أكبر من (0,05) بين المقارنات الّتي أجريت بين التخصّصات في هذا المحور، ما يعني عدم وجود اختلاف في ممارسة التّخطيط لعملية التّقويم تبعاً لمتغير التخصّص (التّربية البدنية والرّياضية، التّدريب الرياضي، النّشاط الحركي المكّيف، صحّة ورياضة)، ويعود ذلك كما ذكرنا سابقاً في المحورين الأوّل(تحديد معايير التّقويم) والثّاني(تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم) أنّ هناك من الأساتذة ما يوّحدون برامج التّكوين لنفس المقياس، وأنّ عديد المقاييس تمنح لعديد الطلبة باختلاف تخصّصاتهم، خاصة المتعلّقة بالتّخطيط الذّي يحتاجه طلبة التّربية البدنية والرّياضية بمختلف مستوياتهم وتخصّصاتهم، أين يستعين طلبة بالتّخطيط من أجل بناء البرامج والأنشطة التعليمية والإختبارات التقويمية، أمّا طلبة التّدريب الرّياضي فيحتاجونه كذلك في اعداد برامجهم وأنشطتهم التّدريبية، في حين يحتاجه طلبة النّشاط الحركي المكّيف وصحّة ورياضة في إعداد برامج التأهيل الحركي وعمليات الاستشفاء، وبعد أن يصبح الطلبة أساتذة يستغلون كفاءتهم التّخطيطية في

التّدريس مع تكييفها بعض الشّيء مع طبيعة المادة، كونهم يمتلكون مبادئ وأسس التّقويم الّتي يحتاجونها في عملهم.

في حين فصّل الجدول رقم (22) المقارنات بين ممارسة المحور الخامس (تنفيذ التّقويم) باختلاف التخصّص باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت النّتائج أن مستوى الدّلالة جاءت أكبر من (0,05) بين المقارنات الّتي أجريت بين التخصّصات في هذا المحور، ما يعني عدم وجود اختلاف في ممارسة تنفيذ التّقويم تبعاً لمتغير التخصّص (التّربية البدنية والرّياضية، التّدريب الرياضي، النّشاط الحركي المكّيف، صحّة ورياضة)، ونعتقد أنّ هذا الإستنتاج راجع إلى أنّ الأساتذة بمختلف تخصّصاتهم تناولوا التّكوين نظريا أكثر منه ميدانيا، ولم يمارس التّقويم بالشكل المطلوب، ونفس الأمر بالنّسبة للتكوين البعدي.

ومن خلال مناقشة نتائج الجداول رقم (16، 17، 18، 19، 20، 21، 22) تأكّدنا من أنّه لا توجد اختلافات في أثر الممارسة التّقويمية باختلاف التخصّص، وذلك باعتماد تحليل التّباين المتعدّد لاختبار أثر الممارسة التّقويمية وأبعادها، وأيضاً باستخدام معامل شفيه للإستبيان ككل أوّلا وكل محور على حدى ثانيا، حيث نرجع هذه النتيجة إلى أنّ نوعية برامج التّكوين قبل وأثناء الخدمة، فالتّكوين الأوّلي لا يختلف كثيرا في أثره على الممارسة من تخصص لآخر، كونه يقدّم للطّالب المعلومات والمعارف النّظرية أكثر من الجانب الميداني، أمّا طبيعة التّكوين أثناء الخدمة الّذي يتلقّاه الأساتذة بعد نجاحهم في مسابقات التّوظيف هي نفسها في كل سنة تقريبا، أمّا الأيام الدّراسية فتتمثّل في التحسينات والمستجدات والّتي غالبا ما تكون نظرية، وهذه النتيجة يتفق مجموعة من الباحثين على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير التخصّص، وأن نوعية التّكوين الّتي تلقّاها الأساتذة لا تؤثّر على كفاءاتهم التّقويمية" (عواريب و محجر 2015، 34) (محمد محمود 2014، 337)، ومن جانب آخر هناك من يرى أن أغلب الأساتذة يتلقّون عديد الصّعوبات خاصة ما تعلّق بممارستهم التّدريسية بما فيها التّقويمية، والمتمثّلة بشكل عام في نقص الوسائل التّعليمية وكذا كثافة المقرّر الدّراسي ناهيك عن الإكتظاظ داخل القسم، كما أنّ الأساتذة يواجهون صعوبة في التّقويم التّكويني، مع الإشارة على أنّ أغلب الأساتذة لديهم إتجاهات سلبية نحو هذه المقاربة الجديدة (سعد سعود و صالح 2015، 341-342).

2.2.1. مناقشة الفرضية الجزئية الثَّانية:

يختلف أثر الممارسات التَّقويمية لدى مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية من مدرّس لآخر باختلاف المؤهّل العلمي.

وبعد تحليل التّباين المتعدّد لاختبار أثر الممارسة التَّقويمية وأبعادها تبعاً للمؤهّل العلمي في الجدول رقم (23)، فأنَّه يوجد أثر اختلاف متغير الممارسات التَّقويمية وأبعاده باختلاف المؤهّل العلمي، وقد أكَّد على ذلك نتائج الجدوّل رقم (24) الّذي لخّص أثر اختلاف الممارسات التَّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شيفي للإستبيان ككل، حيث جاء في الجدول أنَّه يوجد اختلاف في أثر الممارسات التَّقويمية بين مؤهّل اللّيسانس والدّكتوراه لصالح اللّيسانس وبين مؤهّل الماستر والدّكتوراه لصالح الماستر، ويرجع ذلك إلى أن الأساتذة المتحصّلين على شهادة الدّكتوراه يتفرّغون للبحث العلمي على حساب التّكوين الميداني، كون جانب البحث العلمي لديهم طغى بعض الشَّيء على تكوينهم الميداني، عكس الأساتذة المتحصّلين على شهادتي اللّيسانس والماستر الّذين سمحت لهم ظروفهم بالتفرّغ للجانب الميداني، ما يوحي إلى أنّ الممارسة الفعلية هي العامل الأكثر أهمّية في الممارسة التَّقويمية، وهذا ما أكَّدته إحدى الدّراسات الَّتي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاية التَّقويم لدى المدرّس تبعاً لمتغير الخبرة والمؤهّل العلمي" (نصير 2015، 94)، وأكَّد على ذلك بوجمعة في استنتاجه أن متغير الشهادة المتحصّل عليها يؤثر في تحديد نوع الاتجاه لدى اساتذة التّربية البدنية والرّياضية، حيث أظهرت أن الأساتذة الحائزين على شهادة اللّيسانس كانت أكثر إيجابية نحو التّدريس بالمقاربة بالكفاءات (بوجمية 2009)، في حين اختلفت نتائج بعض الباحثين مع نتيجتنا عندما توصّلوا إلى أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التّدريس أو في التَّقويم لتعود لمتغير المؤهّل العلمي (شقرة 2020، 111) (بن سعادة و آخرون 2019، 37)، وسنتطرق بالتفصيل لاختلاف أثر الممارسات التَّقويمية المعزاة لمتغير المؤهّل العلمي في كل محور.

ففي الجدوّل رقم (25) الّذي يلخّص أثر اختلاف الممارسات التَّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شيفي للمحور الأوّل تحديد معايير التَّقويم نجد أن الإختلاف موجود بين مؤهّلي الماستر

والدّكتوراه لصالح الماستر، ما يعني أن الأساتذة المتحصّلين على شهادة الماستر أكثر استخداما لهذه الممارسة وأبعادها من الأساتذة المتحصّلين على شهادة الدكتوراه، وهذا يرجع إلى أنّ الأساتذة المتحصّلين على شهادة الدّكتوراه نظراً لمتطلبات تكوينهم في الدّكتوراه وتفرّغهم للبحث العلمي، عكس الأساتذة المتحصّلين على الماستر الّذين يتفرّغوا أكثر للتكوين الميداني ويطوّروا أنفسهم أكثر في هذا الجانب.

أمَّا فيما يخص المحور الثَّاني تجلّى لنا من خلال الجدول رقم (26) الّذي يلخّص أثر اختلاف الممارسات التَّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شيفي لمحور تحديد الكفاءات الخاضعة للتَّقويم، أن الإختلاف في هذا المحور موجود بين مؤهّل اللّيسانس والدّكتوراه لصالح اللّيسانس وموجود أيضاً بين الدّكتوراه والماستر لصلح هذا الأخير، في هذا المحور خصيصا، كنا نتوقع أن يكون الإختلاف لصالح الدّكتوراه بما أنَّهم أكثر معرفة بالأمور النّظرية كونهم يبحثون في مجال البحث العلمي، أمَّا تفسيرنا لهذه النتيجة راجع إلى قلّة الأساتذة المتحصّلين على الدّكتوراه الّذين أجابوا على الإستبيان، ومن جهة أخرى فهناك من الدكاترة من يرى أنَّه من أجل تطبيقي التَّقويم الحقيقي لابدّ من توفر بعض الشروط، لذا يكتفون بالحد الأدنى من التَّقويم حسب الإمكانيات المتوفّرة لديهم، إضافة إلى أن بعضهم يشتغل على مواضيع بعيدة عن الجانب التّربوي في أبحاثهم العلمية، عكس بقية الأساتذة الّذين يعتقدون أنَّهم يقومون بهذه الممارسة وفق ما هو مطلوب منهم.

أمَّا فيما يخص المحور الثَّالث وبالرّجوع إلى الجدول (27) الّذي يلخّص أثر اختلاف الممارسات التَّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شفيه لمحور إستخدام أدوات وأساليب التَّقويم، حيث نلاحظ أن الإختلاف موجود بين الأساتذة المتحصّلين على شهادة اللّيسانس والدّكتوراه لصالح اللّيسانس، وكذا الإختلاف بين أساتذة أصحاب الماستر والدّكتوراه لصالح الماستر، الأمر الّذي يحيلنا إلى أن أصحاب الماستر واللّيسانس يتفرّغون أكثر للتكوين الميداني، وخاصة أن العديد من الأساتذة أصحاب الماستر واللّيسانس يعملون على تطوير كفاءاتهم الميدانية، وذلك بدخولهم عالم التّدريب في مختلف الأنشطة البدنية والرّياضية، وبذلك تكون لهم دراية كبيرة حول استعمال الأدوات والوسائل التَّعليمية واختيار الأساليب التَّقويمية الأنسب الَّتي تساعد في العملية التَّقويمية، في حين أن الدّكاترة يمضون أغلب أوقاتهم في تكوينهم

المعرفي والبحث العلمي، ويكتفون بالمكتسبات القبلية الّتي تلقوها في الجامعة وبعض الدورات التّكوينية مع مفتشي التّربية الوطنية، نستثني البعض منهم وخاصة من تكون تخصّصاتهم في الدكتوراه متعلّقة بالتّدريب الرياضي، وممكن أن الاختلاف يعود في بعض الأحيان إلى مدى توفر الأدوات والوسائل التعلمية والتّقويمية والمنشآت الرّياضية مثلما جاء عن كل من سعد سعود فؤاد و صالح يمينة أن: "نقص الوسائل التّعليمية يعيق عملية التّقويم التّربوي في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات" (سعد سعود و صالح 2015، 341).

وجاء أيضاً في الجدول(28) الّذي يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شفيه لمحور التّخطيط لعملية للتّقويم، وقد تجلى لنا من خلال هذا الجدول أن الإختلاف الموجود في هذا المحور، يرجع إلى التّباين بين أصحاب الماستر والماجيستير لصالح الماستر وبين الماستر والدّكتوراه لصالح الماستر، ما يُعزى إلى أن أصحاب الماستر يمارسون التّخطيط لعملية التّقويم أكثر من أصحاب الدّراسات العليا(الماجستير والدكتوراه) نظرا إلى أنّ التّكوين في مرحلة الماستر تكون المعلومات النّظرية لازالت مثبتة في أذهانّهم، عكس أساتذة الماجستير والدّكتوراه تشعبت وتنوّعت عليهم المعلومات خاصة بإتباعهم مسارا بعيدا عن المسار التّربوي، لذا أصبح تذكّر عناصر التّخطيط وأنواعه والعمل به لأمر صعب عليهم ويزداد صعوبة بمرور الوقت، وتنافت هذه النتيجة مع ما توصّل إليه مجموعة من الباحثين على أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في ممارسة التّخطيط لعملية التّقويم تُعزى لمتغير المؤهّل العلمي(شقرة 2020، 104) (بن سعادة و آخرون 2019، 36).

ويؤكد هذا الاختلاف أيضاً الجدول (29) الّذي يلخّص أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للمؤهّل العلمي باستخدام معامل شيفي لمحور تنفيذ التّقويم، أين أظهر أنّه يوجد تباين في الممارسة التّقويمية بين كل من اللّيسانس والماجيستير لصالح الليسانس، وبين الماستر والماجيستير لصالح الماستر وبين الماستر والدّكتوراه لصالح الماستر، وكما أكّدنا عليه سابقا أن هذا الأمر يرجع إلى تركيز أصحاب اللّيسانس والماستر على التّكوين الميداني أكثر من أقرانهم، ناهيك عن قلّة الأساتذة أصحاب الدّراسات العليا المشاركين في هذه الدّراسة، حيث أن هذه النتيجة تنافت مع إحدى الدّراسات الّتي تنفي وجود فروق

دالة احصائيا لمستوى أداء الأساتذة في محور التّنفيذ تبعاً لمتغير المؤهّل العلمي (بن سعادة و آخرون 2019، 38).

من خلال مناقشات أجزاء هذه الفرضية اتّضح أنَّه توجد اختلافات في الممارسات التّقويمية بين الأساتذة باختلاف المؤهّل العلمي، وكان الإختلاف وبشكل عام بين الأساتذة المتحصّلين على شهادتي اللّيسانس والماستر وبين الأساتذة اصحاب الدّراسات العليا(الماجيستير والدكتوراه) لصالح للأساتذة المتحصّلين على اللّيسانس والماستر، وقد اتّفقت هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات منها دراسة كل من حمادي ونصير أين توصلا إلى أنَّه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة اللّيسانس وأساتذة الماستر في مستوى امتلاك مهارة تقويم درس التّربية البدنية والرّياضية في المرحلة الثّانوية لصالح الماستر" (حمادي و نصير، 2018، صفحة 73)، في حين أنَّها اختلفت عن نتائج دراسة أفضت بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في الكفاءات التّدريسية بما فيها التّقويم تبعاً لمتغير المؤهّل العلمي(ماستر وليسانس) (بروج 2014، 157-158).

3.2.1. مناقشة الفرضية الجزئية الثّالثة:

يختلف أثر الممارسات التّقويمية لدى مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية من مدرّس لآخر باختلاف الخبرة المهنية.

بالرّجوع إلى الجدول رقم (30) الّذي يوضّح التّباين المتعدّد لاختبار أثر الممارسة التّقويمية وأبعادها تبعاً للخبرة المهنية (ن=416)، نلاحظ أن مستوى الدّلالة كلّها جاءت أكبر من(0,05) عدا المحور الاخير(تنفيذ التّقويم)، حيث جاءت قيمة مستوى الدّلالة في محور تنفيذ التّقويم (0.021) وهي أقل من (0,05)، ما يعني أنَّه توجد اختلافات في الممارسات التّقويمية تعزى لمتغير الخبرة المهنية فيما تعلّق بهذا المحور، وكذا الجدول رقم (31) الّذي يوضّح أثر اختلاف الممارسات التّقويمية بالنّسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي للمحاور ككل(ن=416)، أين كشفت النّتائج أنَّه لا توجد أي فروق بين متغيرات الخبرة المهنية في مجموع المحاور ككل، بما أن مستوى الدّلالة جاءت كل قيمها أكبر من 0,05، وبما أن الخبرة المهنية مرتبطة بعدد سنوات الخدمة وكذا الدورات التّكوينية، حيث أنّ إقامة الدورات

التّكوينية تتلخّص معظمها في التعديلات الجديدة وغالبا ما تكون أمور نظرية، دون أن نغفل عن طبيعة التّكوين الّذي يتلقاه المدرّس الجديد، وهو نفسه الّذي تلقاه زملاءه الّذين سبقوه ضف إلى أنَّه تكوين نظري.

يوضّح الجدول رقم (32) المقارنات بين متغيرات المحور الأوّل (تحديد معايير التَّقويم) باختلاف الخبرة المهنية، يوضّح الجدول رقم (33) المقارنات بين متغيرات ممارسة المحور الثَّاني (تحديد الكفاءات الخاضعة للتَّقويم) باختلاف الخبرة المهنية، وكذلك يُظهر الجدول رقم (34) المقارنات بين متغيرات المحور الثَّالث (إستخدام أدوات وأساليب التَّقويم) بالنّسبة للخبرة المهنية، أمّا الجدول رقم (35) فيوضّح المقارنات بين متغيرات ممارسة المحور الرابع (التَّخطيط لعملية التَّقويم) بالنّسبة للخبرة المهنية، حيث فاقت نتائج هذه الجداول مستوى دلالة (0,05) في جميع فئات الخبرة المهنية، ما يعنى عدم وجود اختلاف في ممارسات المحاور الأربعة الأولى يعزى لمتغير الخبرة المهنية، وهذا ما جاء في دراسة كشفت عن عدم تأثر الخبرة المهنية والخلفية العلمية بمتغير التّكوين (رحيم و بوسعدة 2020، 12)، نفس النتيجة الَّتي توصَّل بن سعادة بدر الدين وآخرون أين وجدوا أنَّه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء أساتذة التّربية البدنية والرّياضية للكفاءات التّدريسية لمحور التَّنفيذ ترجع إلى متغير الخبرة في التّدريس" (بن سعادة و آخرون 2019، 38)، ونعتقد أنّ هذه النّتائج ترجع إلى قصور في التّكوين الميداني سواء في مرحلة التّكوين الأوّلي أو التّكوين أثناء الخدمة من جهة، ومن جهة أخرى الممارسة الروتينية للعملية التَّقويمية متمثَّلة في التَّقويم التحصيلي، الّذي يلتزم به جميع المدرّسين لمنح علامة تحدَّد مستوى المتعلم.

ويوضّح الجدول رقم (36) المقارنات بين متغيرات ممارسة المحور الخامس (تنفيذ التَّقويم) بالنّسبة للخبرة المهنية معامل التّباين "شيفي"، أين فاقت مستوى دلالة (0,05) في جميع فئات الخبرة المهنية في هذا المحور، **فقط ما** تعلّق بمستوى دلالة الفئتين (>05) و(05_10) الَّتي قدرت بـ(0,022)، ما يعنى عدم وجود اختلاف بين ممارسة تنفيذ التَّقويم يعزى لمتغير الخبرة المهنية، **ما عدا** اختلاف في ممارسة هذا المحور بين كل من الفئة(>05) والفئة (05_10) لصالح فئة(>05)، وقد أكَّدت هذه النتيجة إحدى الدّراسات الَّتي وجدت علاقة عكسية بين ممارسة تنفيذ التَّقويم يعزى لمتغير الخبرة المهنية وبين مهارة تقويم درس التّربية البدنية والرّياضية في المرحلة الثَّانوية، ما دعى إلى استنتاج أنَّه كلما زادت الخبرة

المهنية قل أو ضعف مستوى امتلاك مهارة التَّقويم" (حمادي و نصير 2018، 72)، ويعود هذا الإختلاف حسب رأينا إلى أن الفئة أقل من 05 سنوات خبرة تكوّنت بشكل أكبر على المنهجية الجديدة المتعلّقة بالكفاءات، والَّتي تدعوا إلى مسايرة عملية التَّقويم للعملية التّدريسية ونقصد على وجه الخّصوص التَّقويم التّكويني، عكس المدرّسين من فئة (05_10) الّذي لديهم صعوبة في التأقلم مع منهجية التَّقويم الجديدة، كونهم تلقوا تكوينا على المقاربة الجديدة اقتصر معظمهم على التّكوين أثناء الخدمة فقط، وحتى التّكوين المقدم في الأيام الدّراسية والندوات التّكوينية، معظمه يهتم بعمليات التَّخطيط والبرمجة بشكل عام وعلى التَّخطيط للتَّقويم بشكل خاص على حساب التَّنفيذ، دون أن ننسى أنّ نفس برامج ومحاور التّكوين تتكرر تقريبا كل سنة بالرغم من اختلاف الهيئة المشرفة على التّكوين، وكذا تناقص دافعية الاجتهاد في العمل لدى هذه الفئة.

وبشكل عام ومن خلال الجداول (31، 32، 33، 34، 35، 36) الَّتي تلخّص أثر اختلاف الممارسات التَّقويمية بالنّسبة للخبرة المهنية باستخدام معامل شيفي للإستبيان ككل ولكل محور على حدى، وجدنا أنَّه لا يوجد أثر لاختلاف الممارسات التَّقويمية للمدرّسين باختلاف الخبرة المهنية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع عديد من نتائج الدّراسات الَّتي استخلصت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف الكفاءة التَّقويمية بين المدرّسين تعزى لمتغير الخبرة المهنية، وأنّ هناك تشابه كبير في ممارسة التَّقويم بالرغم من اختلاف عدد سنوات الخبرة المهنية (عواريب و محجر 2015، 35) (علالي 2017، 222) (عبدالله النعيمي 2016، 387) (نصير 2015، 94)، ووافق نتيجة هذه الدّراسات أيضاً دراسات أخرى أفضت إلى أنّ الفروق الَّتي تعود لمتغير الخبرة وعدد الدورات التّدريبية لم تكن ذات دلالة إحصائية، وأن السّبب يمكن أن يعود للإجراءات الروتينية للتَّقويم النّهائي (البرصان و الرويس 2015، 118) (مسعود و ميروح 2014، 22) (بروج 2014، 154)، مع التنويه بالظروف الَّتي أحاطت بالمدرّسين عند تطبيق منهجية التّدريس بالكفاءات، والَّتي جعلتهم لا يمتازون عن بعضهم من الناحية التّدريسية بما في ذلك الناحية التَّقويمية، بما أنَّهم يتلقّون نفس الدورات والبرامج التّكوينية تقريبا رغم اختلافات أزمنة هذه الدورات، مع الإشارة إلى الصّعوبات المتعلّقة بالتّدريس وفق المقاربة بالكفاءات والَّتي يشترك فيها أغلبية

مدرّسي المّادة، ومن هذه الصّعوبات قلّة الإمكانيات المتاحة من منشآت وأدوات ووسائل رياضية، أمَّا الصّعوبات المفاهيمية والمتمثّلة في الخلط بين المصطلحات من الناحية النّظرية، وحتى وإن كان هناك نسبة من المدرّسين من يتحكّم في المفاهيم نظريا، إلاّ أنَّه يجد صعوبة في تفعيل الممارسات التَّقويمية في الميدان، وذلك بسبب عدّة أمور منها حجم القسم الكبير وكذا عدم كفاية الوقت الزمني الممنوح، دون أن نغفل عن نوعية وحجم التّكوين الّذي يتلقاه المدرّس الّذي يفتقد (التّكوين) إلى النوعية، ونقصد بذلك الإعتماد على الجانب النّظري على حساب التطبيقي.

ونرجع هذه النتيجة كذلك باعتماد الأساتذة الجدد في بناء مسارهم المهني على زملائهم الّذين يعملون معهم والّذين غالبا ما يكونون وأكثر منهم خبرة، أمَّا الأساتذة الجدد الّذين يعملون وحدهم في المؤسسات التَّعليمية، فإن مفتشي التّربية الوطنية للمادة يوجهونهم إلى مواصلة تكوينهم عند الأساتذة المكونين والأكثر خبرة منهم.

4.2.1. مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

يختلف أثر الممارسات التَّقويمية لدى مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية من مدرّس لآخر باختلاف المنطقة الجغرافية.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (37) والّذي يظهر تحليل التّباين المتعدّد لاختبار أثر الممارسة التَّقويمية وأبعادها تبعاً للمنطقة الجغرافية، أن قيّم مستوى الدّلالة لكل محاور الممارسات التَّقويمية جاءت أكبر من (0,05)، وكذا الجدول رقم (38) والّذي يفصّل المقارنات بين متغيرات الممارسات التَّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في مجموع المحاور، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، ما يعني أنَّه لا توجد أي فروق في الممارسات التَّقويمية تعود لمتغير المنطقة الجغرافية في الإستبيان ككل.

يفصّل كل من الجدول رقم (39) المقارنات بين متغيرات الممارسات التَّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في محور تحديد معايير التَّقويم، والجدول رقم (40) المقارنات بين متغيرات الممارسات التَّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في محور تحديد الكفاءات الخاضعة للتَّقويم، والجدول رقم (41) المقارنات بين متغيرات الممارسات التَّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في محور إستخدام أدوات

وأساليب التَّقويم، والجدول (42) المقارنات بين متغيرات الممارسات التَّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في محور التَّخطيط لعملية التَّقويم، والجدول (43) المقارنات بين متغيرات الممارسات التَّقويمية باختلاف المنطقة الجغرافية في محور تنفيذ التَّقويم، وذلك باستخدام معامل التّباين "شيفي"، أين كشفت نتائج هذه الجداول أنَّه لا توجد أي فروق بين متغيرات المنطقة الجغرافية في المحاور بما أن مستوى الدّلالة جاءت كل قيمها أكبر من (0,05).

من خلال نتائج الجدول رقم(38) الّذي يصف تحليل التّباين المتعدّد لاختبار أثر الممارسة التَّقويمية وأبعادها تبعاً للمنطقة الجغرافية، ومن الجداول رقم (39، 40، 41، 42، 43) الَّتي تلخّص أثر اختلاف الممارسات التَّقويمية بالنّسبة للمنطقة الجغرافية باستخدام معامل شيفي للإستبيان ككل وللمحاور كل منها على حدى، توصَّلنا إلى أنَّه لا يوجد أثر في اختلاف متغير الممارسات التَّقويمية وأبعاده باختلاف المنطقة الجغرافية، حيث يمكن أن نرجع هذه النّتائج إلى عديد من الأمور، منها أن نوع وطبيعة التّكوين الأوّلي(الأكاديمي) أين يلتحق الطلبة من الولايات المجاورة بمعهد في ولاية واحدة ، مثلا الطلبة القادمين من ولايات معسكر، بلعباس، غليزان، ... التحقوا بمعهد التّربية البدنية والرّياضية بمستغانم وهكذا، أمَّا بخصوص التّكوين أثناء الخدمة فيرجع التقارب في الممارسات التَّقويمية بين المدرّسين تبعاً لمتغير المنطقة الجغرافية، يعود حسب اعتقادنا إلى التقارب الموجود في طبيعة التّكوين الّذي يتلقاه المدرّسون بعد ولوجلهم علم التّدريس، حيث أنّ محاور وطبيعة التّكوين أثناء الخدمة تقريبا نفسها، خاصة وأنّ المرجع الأوّل لتكوين المدرّس هو منهاج المّادة والوثيقة المرفقة له.

-ومن خلال مناقشة نتائج الفرضية الثَّانية بتفصيل فرضياتها الجزئية والَّتي تقول (الفرضية الثَّانية) بأنَّه يختلف أثر الممارسات التَّقويمية لدى مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية باختلاف خصائصهم الشّخصية والمتمثَّلة في المؤهّل العلمي، التخصّص، الخبرة المهنية والمنطقة الجغرافية، فقد وجدنا أن الفرضية تحقّقت في جزئيتها الثَّانية والَّتي تقول أنَّه يختلف أثر الممارسات التَّقويمية لدى مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية باختلاف المؤهّل العلمي، في حين أن باقي الفرضيات لم تتحقّق.

ونرجع هذا النّتائج حسب اعتقادنا إلى الظروف الّتي تتم فيها العملية التّدريسية بشكل عام وعملية التّقويم بشكل خاص، حيث أن الظروف البيداغوجية لمعظم المدرّسين متشابهة وخاصة ما تعلّق بصعوبات التّدريس، ومن خلال نتائج إحدى الدّراسات الّتي وجدت أن صعوبات التّقويم الحديثة تتمثّل في صعوبة اعداد وتطبيق أدوات التّقويم الجديدة ولا سيما في وجود عدد كبير من الطلبة يرافقه في قلة الوسائل والأدوات الرّياضية (عبدالله النعيمي، 2016، صفحة 384)، في حين أنّ هناك من قال أنّ البيئة التّدريسية وجب أن تتوفر على مجموعة من الشروط والّتي ليست متوفّرة إطلاقا، والمتمثّلة في الوسائل والمنشآت والوقت وكذا الاكتظاظ، ضف إلى ذلك طرق التّدريس واتجاهات الادارة السلبية نحو مادة التّربية البدنية والرّياضية (دحو و وآخرون 2020، 393).

2. الاستنتاجات:

في ضوء أهداف البحث والمعالجات الاحصائية للبيانات والنّتائج وفي حدود عينة البحث تم التوصّل إلى الاستنتاجات التّالية:

1-تتمثّل الممارسات التّقويمية تدريس التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي في خمس (05) ممارسات للتّقويم.

2-تتمثّل الممارسات التّقويمية في تحديد معايير التّقويم وتحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم وكذا استخدام أدوات وأساليب التّقويم وأيضاً التّخطيط لعملية التّقويم وأخيرا تنفيذ التّقويم.

3-تتمثّل الممارسات التّقويمية الأكثر استخداما على التّرتيب في تحديد معايير التّقويم، تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم، التّخطيط لعملية التّقويم، ممارسة إستخدام أدوات والأساليب التّقويم، تنفيذ التّقويم.

4-لا يوجد أثر للإختلافات في الممارسات التّقويمية وأبعادها بين المدرّسين تبعاً للخّصائص الشّخصية باستثناء متغير المؤهّل العلمي.

5-لا يوجد أثر للإختلافات في الممارسات التّقويمية وأبعادها بين المدرّسين تبعاً لمتغير التخصّص.

6-يوجد أثر للإختلافات في الممارسات التّقويمية وأبعادها من مدرّس لآخر باختلاف متغير المؤهّل العلمي.

7-لا يوجد أثر للإختلافات في الممارسات التَّقويمية وأبعادها تعزى لمتغير الخبرة المهنية فقط ما تعلّق بممارسة تنفيذ التَّقويم بين فئتي من 05-10سنوات واقل من 05 سنوات لصالح الأخيرة.

8-لا يوجد أثر للإختلافات في الممارسات التَّقويمية وأبعادها للأساتذة يعزى لمتغير المنطقة الجغرافية.

3.التَّوصيات والإقتراحات:

بعدما توصَّلنا إلى النّتائج وتعرفنا عليها جيدا رأينا تقديم بعض الاقتراحات الَّتي من شأنَّها أن تسهم في الإرتقاء بالعملية البحثية من النّاحية الأكاديمية والعملية التّدريسية والتَّقويمية من الناحية التّربوية:

1-إكمال الدّراسة باعتماد التّحليل العاملي التوكيدي من أجل تأكيد وتفعيل ما توصلت إليه الدّراسة.

2-تطوير وتكييف مقياس الممارسات التَّقويمية واعتماده في تقويم مدرّسي مادة التّربية البدنية والرّياضية.

3-إجراء دراسات مشابهة في المجال التَّقويم التّربوي باعتماد أدوات أخرى مثل الملاحظة.

4-التأكيد على التّكوين النوعي لطلبة المعاهد على ممارسة إستراتيجيات التَّقويم الحديث قبل تخرجهم.

5-التكثيف من إجراء دورات تكوينية وخاصة الميدانية وأيام دراسية للمدرّسين من أجل الرفع من كفاءاتهم التّدريسية والتَّقويمية.

6-التكثيف من الزيارات الميدانية للمدرّسين في مؤسساتهم من طرف المشرفين التّربويين.

7-إقامة شراكة بين وزارتي التَّعليم العالي والتّربية الوطنية من أجل تنظيم أيام دراسية مشتركة، تقوم الأولى بتكوين الأساتذة من حيث الجانب النّظري وما توصلت اليه آخر الدّراسات حول استراتيجيات التَّقويم المتبعة في العالم، وتقوم الثَّانية بتكوين الطلبة ميدانيا.

8-الإستثمار في استراتيجيات التَّقويم الحديث والواقعي وخاصة ما تعلّق بملف الإنجاز(البرتوفيليو).

09-ضرورة توفير المراجع والمصادر الحديثة في مكتبات معاهد التّربية البدنية والرّياضية.

خاتمة الفصل:

تطرقنا في الفصل الأخير للجانب الميداني إلى مناقشة وتحليل النّتائج الّتي عرضناها في الفصل السّابق، لنقوم بمقارنة النّتائج المتوصّل إليها بالفرضيات التي وضعناها وكذا بنتائج الدّراسات السّابقة والمشابهة.

حيث أنّ التعرف على الممارسات التّقويمية وطبيعتها والعوامل والخّصائص الّتي تؤثّر فيها، لأمر مهم للعملية التّعليمية التعلمية بشكل عام والعملية التّقويمية بشكل خاص، وفي دراستنا هذه وبعد ما تعرفنا على طبيعة الممارسات التّقويمية وأكثرها استخداما، وتعرفنا أيضاً على العلاقات التفاعلية الّتي ترتبط بين كل عناصر الممارسات التّقويمية مع الخّصائص الشّخصية للمدرّسية، يمكننا بعد ذلك تحديد مكامن القوّة الّتي يجب العمل على تعزيزها والحفاظ عليها، وكذا مكامن القصور والنقص والبحث في الحلول والآليات الازمة لتلاشيها.

الخلاصة العامة للدّراسة:

يعلم الجميع كل العلم أنّ المتغيرات الّتي تحدث في عالمنا الراهن متسارعة جدا، وذلك بسبب التطوّر العلمي والتكنولوجي الكبير والّذي لم يشهد له مثيل من قبل، الأمر الّذي أثّر بشكل مباشر في طبيعة الحياة البشرية وميادينها، مما جعل الجميع يسابق الزمن من أجل مسايرة هذا التطوّر.

ومن أهم المجالات تأثّراً بهذا التطوّر هو المجال التّربوي والّذي يعنينا بشكل خاص، حيث أن النّظام التّعليمي باعتباره الجزء الرئيسي الّذي يمكنه من مسايرة هذه التحولات، وذلك من خلال إصدار كفاءات علمية متنوّعة تسهم في الرقيّ وبلوغ المستويات المطلوبة وتحقيق الغايات المنشودة، بعدما نادى واقع الحال على الإهتمام بتطوير المناهج والبرامج التّعليمية، والّتي تناسب الظروف الحالية وكذا تناسب طموحات واحتياجات ورغبات المتعلّمين، وكآلية لتحقيق ذلك كان الأولى والأهم الإهتمام المبالغ فيه بالمدرّس من أجل تكوينه بالشكل المطلوب وتوفير له سبل التقدير والراحة من أجل تفرُّغه الكامل لعملية بناءه لأجيال المستقبل.

ولم تتأخر المنظومة التّربوية الجزائرية في قيامها بالتغييرات اللاّزمة من أجل مواكب التطوّر الحاصل، فقد قامت باتخاذ عديد القرارات متمثّلة في إحداث العديد من اللجان التّربوية والمكاتب الإدارية، من أجل السهر على تطوير المناهج وتنقيح البرامج التّربوية وتكوين رأس المال البشري الكفء وتوفير كل ما يلزم من أجل تحقيق الأهداف العامة، ونظرا لأهمّية المناهج في منظومتنا التّربوية وخاصة منهاج التّربية البدنية والرّياضية، فقد عملت الدولة الجزائرية على إدخال أنظمة جديدة وحديثة بقصد تحسين العملية التعلمية، وباعتبار مادة التّربية البدنية والرّياضية ذات طبيعة تكاملية تعمل على إعداد المتعلّم بشكل شامل في مختلف جوانبه المهارية والبدنية والوجدانية والمعرفية، ومن خلال إيجاد النقاط المشتركة بين المّادة وباقي المواد التّعليمية الأخرى، من أجل اتاحة فرصة إدراك الكفاءات الّتي تلتقي فيها المواد، كان لابدّ من إعداد منهاج يلبّي الطموحات ويختلف عن باقي مناهج المواد باشتراكه في بعض الكفاءات مع باقي المنهاج.

ومن أجل القيام بكل تلك العمليات لابد أن يسبقها عملية تقويمية شاملة لكل أجزاء ومجالات العملية

التعلمية التَّعليمية، بداية بالمناهج للتعرف على احتياجات الفرد والمجتمع، وكذا بناءاً على السياسات العامة للدولة والأهداف الَّتي تعمل على تحقيقها، مع الأخذ بالحسبان ما يجري خارج الوطن وإلزامية الارتباط بالعالم الخارجي كمعايير يستدل بها لمعرفة قيمة ونوعية المناهج المعتمدّة، والتَّقويم أيضاً ينصب على البرامج التَّعليمية ومدى تحقيقها لحاجة المتعلّم العلمية والمعرفية، واذا ما كانت تكسب المتعلّم المعلومات والمعارف الَّتي يحتاجها من أجل بناء شخصيته، في حين التَّقويم الإداري يسهم في معرفة مدى وصول الرّسائل الرّسمية وغيرها وبمختلف اتجاهاتها، وكذا مدى صلاحية القدرة التنظيمية للمصالح الإدارية في تسهيل المعاملات وتحديد المهام وتوفير مستلزمات العملية التَّعليمية بأكبر جودة وأسرع وقت، أمّا تقويم المدرّس فهو من المجالات الأكثر أهمّية باعتبار المدرّس روح العملية التَّعليمية، فيجب التحقّق من كفاءات المدرّس المعرفية والعلمية والتواصلية والاجتماعية وحتى كفاءته الشخصية، من أجل إعداد برامج التّكوين اللاّزمة والمتنوّعة لرفع تلك الكفاءات، أمَّا تقويم المتعلّم فهو المعيار المتفق عليه والأكثر موضوعية للتّعرف على مستوى العملية التَّعليمية ككل، أين تتم هذه العملية بالتّعرف الدقيق على مستوى المتعلّمين من جوانبهم المتعددة لمعرفة النقاط الإيجابية والسلبية فيهم، من أجل التعديل أو التغيير أو التثبيت الّذي سيمسّ باقي مجالات التَّعليم وليس فقط الطرائق والأساليب التّدريسية، وذلك حسب ما تبيّنه نتائج عمليات التَّقويم والمعالجة البيداغوجية.

ومن أجل هذا كلّه جاءت هذه الدّراسة وانطلاقا من الإشكالية المطروحة حاولنا تسليط الضوء على طبيعة الممارسات التَّقويمية في التّدريس وأكثرها استخداما من طرف مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية في التَّعليم الثَّانوي بالجزائر، وما إذا كان هناك أثر في اختلاف الممارسات التَّقويمية تعود لمتغيرات الخّصائص الشخصية، وكأهداف للدراسة حاولنا التعرف على طبيعة الممارسات التَّقويمية في التّدريس والأكثر استخداما من طرف المدرّسين، وكذلك التعرف على الإختلافات الموجودة في الممارسة تبعاً لمتغيرات الخّصائص الشخصية، وعرجنا بعد ذلك على أهمّية الدّراسة العلمية كونها إضافة إلى المهتمين بالشأن التّربوي كمرجع أكاديمي خاص بالتَّقويم التّربوي بشكل عام وبمادة التّربية البدنية والرّياضية بشكل خاص، أمَّا عمليا فتكمن أهميتها في إيجاد أجوبة لتساؤلات مدرّسي التّربية البدنية والرّياضية حول

الممارسات التَّقويمية الموجودة لديهم، والممارسات التَّقويمية المرغوبة توفّرها فيهم، والَّتي من شأنَّها مساعدة المدرّس في الحصول على البيانات والمعلومات اللاّزمة لأداء عملهم التّقويمي.

ومن أجل الحصول على المعلومات اللاّزمة والمنهجية العامّة المناسبة لتوجّه الدّراسة، قمنا بالاعتماد على المصادر والمراجع المختلفة من كتب ومجلات وبحوث عربية وأجنبية، قصد الإلمام قدر الإمكان بموضوع الدّراسة، حيث قمنا بتقسيم دراستنا هذه إلى ثلاثة أبواب، باب تمهيدي وآخر نظري وثالث ميداني.

قسمنا الباب التمهيدي إلى فصلين واحد خاص بالإطار العام للدراسة وآخر للدراسات السابقة، أما الباب الثاني الذي انبثق عنه ثلاث فصول، فصل خاص بالتقويم التربوي وفصل خاص بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وفصل ثالث خاص بتكوين الأستاذ، أمّا الباب الميداني فقد قمنا بتقسيمه هو الآخر إلى ثلاث فصول أوّلها فصل منهجية البحث وإجراءاته الميدانية، أين قمنا بالدّراسة الإستطلاعية من أجل تصميم الإستبيان باعتماد التّحليل العاملي الإستكشافي، أين توصَّلنا إلى استمارة إستبيانية تتكوّن من 39 عبارة مقسّمة على خمس محاور وهي (تحديد معايير التَّقويم، تحديد الكفاءات الخاضعة للتَّقويم، إستخدام أدوات وأساليب التَّقويم، التَّخطيط لعملية التَّقويم تنفيذ التَّقويم)، وبعد ذلك تمّ تحديد المنهج الدّراسة والمتمثَّل في المنهج الوصفي التّحليلي، وكذا تحديد مجتمع وعيّنة الدّراسة وأيضاً الوسائل الإحصائية المناسبة للتّحليل، وفصّلنا في الفصل الثَّاني النّتائج المتوصَّل وتصنيفها وتبويبها في جداول، أين وجدنا أنّ الممارسات التَّقويمية في التّدريس تتمثَّل في خمس ممارسات وهي تحديد معايير التَّقويم، تحديد الكفاءات الخاضعة للتَّقويم، التَّخطيط لعملية التَّقويم، إستخدام أدوات وأساليب التَّقويم، تنفيذ التَّقويم.

وتوصلت النّتائج أيضاً إلى أنَّه لا يوجد أثر لاختلاف الممارسات التَّقويمية في التّدريس تبعاً لمتغيرات الخّصائص الشّخصية باستثناء متغير المؤهّل العلمي، وتمثَّل الفصل الثَّالث في مناقشة وتحليل النّتائج المتوصَّل إليها ومقارنتها بنتائج الدّراسات المشابهة والسّابقة، وخلصنا في الأخير إلى ترتيب النّتائج النّهائية مع تقديم مجموعة من الإقتراحات والتَّوصيات.

المراجع والمصادر

المصادر والمراجع:

أ. المصادر والمراجع العربية

01- القرآن الكريم. (د.ت). **سورة النساء**. رقم(04). مدنية: 96.

02-القرآن الكريم. (د.ت). **سورة يوسف**. رقم(12). مكية: 244.

03- القرآن الكريم. (د.ت)، .**سورة التين**. مكية. رقم(95). صفحة597

04- القرآن الكريم. (د.ت). **سورة العلق**. رقم(96). مكية: 597.

05-ابن منظور. (د.ت). **لسان العرب، 5(1).** بيروت: دار الجيل.

06-أبو داود ؛ الترميذي. (د.ت). حديث نبوي

07-أبو حرب، يحيى حسين علي. (2004). **التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي.** مكتبة الفلاح، (1). عمّان، الأردن. إسترجع من موقع: مكتبة الكويت الوطنية.

08-أبو حميدة الشرمان عاطف. (2015). **التعلم المدمج والتعلم المعكوس،** (1). عمان: دار المسيرة.

09-أبو سمور محمد عيسى. (2015). **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على النهج الدراسي،** (1). عمان: دار دجلة.

10-أبي مولود عبدالفتاح، غالم فاطمة. (2018). التدريب أثناء الخدمة للأستاذ الجامعي المتربص في ضوء تطبيق نظام جودة التعليم، ورقلة: جامعة قاصدي مرباح. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية،** (35)، 353-362.

11-أحمد شحاته صفاء. (2012). أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية،** (31)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 152-180. إستخرج من موقع: شبكة المعلومات العربية(شمعة).

12-أحمد قايد نورالدين ، سبيعي حكيمة. (2010). التعليمية وعلاقتها بالاداء البيداغوجي والتربية. **مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 3(1)**، 33-49.

13-أحمد مرشد القواس محمد. (ديسمبر، 2016). درجة إستخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر. **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية** (03)، 45-60.

14-أحمد يوسف احمد حمدان. (2011). الكفايات التدريسية اللازمة لإعداد معلم التربية الرياضية من وجهة نظرهم. **المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية،** 8(8)، 17-34

15-أسامة ربيع أمين، التحليل الاحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج SPSS، جامعة المنوفية، القاهرة، 2008، ص47

16-أكرم سليم فداء، صالح حسن زمان. (2011). الكفايات التدريسية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية للمرحلة الاساس في مراكز محافظات أربيل-سليمانية-دهوك. **مجلة جامعة بابل العلوم الانسانية ، 19**(4)، صفحة 781-797.

17-أمير عبد القادر ، عبد العزيز عميمر، فاطمة الزهراء بلحاج، إسماعيل ألمان. (2010). **دليل منهجي في التقويم التربوي**، الجزائر :وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه و الإتصال.

18-آن تواملنسون كارول، . (2012). **المنهاج الموازي: التخطيط لتنمية الاستعداد للتعلم وتحدي قدرات الطلبة المتفوقين والموهوبين**، (الإصدار ط1). (ترجمة، عبدالله محمود الجغيمان، وتيسير محمد الخزاعلة). عمّان: دار المسيرة.

19-أوشن بوزيد. (2013). الكفايات المهنية وعلاقتها ببعض سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية في الجزائر. **مجلة الابداع الرياضي**، (العدد10)، 127-159.

20-إيمان كاظم أحمد ، يحيى حسن وردة. (2016). أثر أنواع التقويم(تمهيدي-تكويني-ختامي) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات. **مجلة الفتح**، 12(65)، العراق، 133-183.

21-باسي سابيرج. (2016). **سر النجاح في فينلندا-إعداد المعلمين-** . (ترجمة وتحرير: مركز بيان للدراسات والتخطيط)، بغداد: مركز بيان للدراسات والتخطيط.

22-بحث وتربية. (2012). التقييم وتطوير المنظومة التربوية النوعية الفعالية. **بحث وتربية**، (03). الجزائر: المعهد الوطني للبحث في التربية.

23-بخاري عبد الحميد. (2010). دور التقويم في مدى تصويب المعلومات لدى الطالب الجامعي. **مجلة الواحات للبحوث والدراسات**، (8)، 276-286.

24-براهيمي قدور، بن ساسي سليمان، بن سي قدور حبيب، عياد مصطفى، . (2020). فاعلية التقويم في منهاج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات في تحسين أداء التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية. **مجلة التفوق في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية**،5 (1)، 88-113.

25-بروج كمال، حريتي حكيم. (2018). الكفاءة التدريسية لأساتذة التربية البدنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتكوين اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي. **مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية والرياضية والفنية**، (13)، 62-70.

26-بروج كمال. (2014). **الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وتأثيرها في تكوين اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضيى -مقاربة نفسية اجتماعية-**. الشلف: معهد التربية البدنية والرياضية -الشلف-.

27-بريكة نجلاء محمد. (2008). **تقويم فعالية منهاج الرياضيات الفلسطيني للصف الحادي عشر الفرع الادبي**. رسالة ماجستير، فلسطين: كلية التربية للجامعة الاسلامية.

28-بزقراري نوال ،جوال كريمة. (2017). واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التعليم الإبتدائي. مجلة **تطوير العلوم الإجتماعية ، 10** (02)، الجلفة، 198-190.

29-بكي بلمرسي. (ب.ت). **المقاربة بالكفاءات**. وزارة التربية الوطنية. الجزائر www.pdffactory.com

30-بن نايف محمد.(2007) **استراتجية نظام الجودة في التعليم.** ط1، السعودية: مكتبة فهد الوطنية.

31-بنت عبد الله محمد حبتر أحلام. (2007). **أسس ومتطلبات الجودة الشاملة في التعليم**. (ورقة عمل)، السعودية: وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة لتربية والتعليم بمنطقة عسير-بنات-

32-بن ذهيبة جغدم. (2009). **تقويم أداء مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات** . الشلف: معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة حسيبة بن بوعلي.

33-بن سي مسعود لبنى. (2008). **واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**. قسنطينة: جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانيية والإجتماعية.

34-بن السايح مسعودة. (2009). واقع التقويم التربوي في إطار المقاربة بالكفاءات. **مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، 10(03)** ، صفحة164-181.

35-بن سعادة بدر الدين، بلجوهر فيصل، خلافي عزيز. (2019). تقييم الكفاءات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بمتغير التكوين والخبرة. **مجلة علوم وتقنيات النشاط البدني والرياضي، (7)** . وهران، 31-39.

36-بن عزوزي إيمان، عطاطفة بن عودة. (2020). التقويم التربوي في العملية التعليمية من الواقع إلى المأمول. **مجلة (لغة-كلام)** ، المجلد 06 (العدد 03)، صفحة 213-226.

37-بن عطاء الله محمد.(2015) . التقويم في مجال التربية البدنية والرياضية**. مجلة الإبداع الرياضي،** (18). جامعة المسيلة : 211-222.

38-بن عيسى أحمد الدش حسن. (2020). تجارب ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنيا . **arab journal for scientific publiishing(ASJP)** ، (16)، 40-61.

39-بن فرج المطيري عيسى. (2010). **الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى-السعودية.

40-بن قنّاب الحاج. (2006). **تقويم تدريسي مدرسي التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط (كما يراها المدرسين-الموجه-التلاميذ)**. مستغانم: معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة عبد الحميد بن باديس.

41-بن ناصر محمد، أحسن أحمد. (2016). إنعكاسات منهاج التربية البدنية على التنشئة الاجتماعية في ظل التغيير الثقافي للمجتمع الجزائري. **المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الانشطة البدنية والرياضية**، (13)، صفحة 86-105.

42-بن يحي زكريا محمد، ومسعود عباد .(2006). **التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات**.الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

43-بن يونس زينب. (2017). **من المقاربة بالكفاءات الى بيداغوجيا الادماج-كيف نفهم الجيل الثاني؟**. تم الاسترداد من أستاذي في بيتي www.ostadhi-fibaiti.com (الإصدار الأولى).

44- بوجعطاط أحمد. (2014). فعالية استعمال أسلوب المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية لدى المربي الطالب . **مجلة مخبر علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي، (العدد07)**، صفحة 89-97.

45-بوجمية مصطفى. (2009). **إتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، أطروحة ماجستير.** الجزائر: معهد التربية البدنية والرياضية جامعة الجزائر.

46-بوراي كاسيا .(2016). تقويم الكفايات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي، **مخبر علوم وممارسة الانشطة البدنية والرياضية والايقاعية**، (10)، 88-93.

47-بورغدة محمد مسعود، ميروح عبد الوهاب. (2014). تأثير بعض المتغيرات الشخصية (الجنس، الخبرة المهنية، علاقة العمل) على أداء أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور المتوسط. **المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، (11)**، 9-27.

48-بوزيد سليمة، يحياوي نجاة. (2020). التقويم البيداغوجي كاستراتيجية لجودة العملية التعليمية. **مجلة التغيير الإجتماع، 4**(01 المحرر)، صفحة، 169-182.

49-بوغالية فايزة، آخرون. (2020). الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتكوين اتجاهات الإناث نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي في التعليم المتوسط. **المجلة العلمية لعلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية**، 17 (01 مكرر)، 166-180.

50-بوقريرس فريد. (2015). التقويم التربوي في ظل الإصلاحات. **الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، (4و5)**، 9-21.

51-بوقطف محمد. (2014). **التكوين أثناء الخدمة ودوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية**. بسكرة: جامعة محمد خيضر.

52-بولسان م. (2009). **إصلاح المنظومة التربوية.** مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، الجزء الاول (الطبعة الثانية)، الجزائر، وزارة التربية الوطنية.

53-بولقمح محمد. (ديسمبر، 2015). تطبيق أساتذة التعليم الثانوي لأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات. **مجلة العلوم الإنسانية** ، ب (44)، الصفحات 315-325.

54-بن حاجة حبيبة. (2017). دراسة تحليلية لصعوبات تطبيق بيداغوجيا الكفاءات وتأثيرها على السير الحسن لدرس التربية البدنية والرياضية. **مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية والرياضية والفنية، 06(02)**، صفحات 233-240 .

55-بن خالد الحاج. (2012). إستخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية. **المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية،** (9)، صفحة 41-59.

56-بن طرات جلول. (2018). فلسفة التكوين الناجح في العلوم الانسانية والاجتماعية بين النظرية والتطبيق. **المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية،** المجلد 09(عدد خاص)، صفحة 28-48.

57-بن شاعة سعد، شريط محمد الحسن المأمون، إدريس خوجة محمّد رضا.(2019) . تقييم منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتغيير الإجتماعي. **المجلة العلمية لعلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية،** المجلد16(2)، 200-219.

58-بن عامر وسيلة، ساعد صباح. (2018). مشكلات توظيف آليات التقويم المستمر في العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة العلوم النفسية والتربوية،** 7(2)، صفحة 218-235.

59-بوهادي عابد .(2012). تحليل الفعل الديدكتيكي-مقاربة لسانيةبيداغوجية-. **العلوم الانسانية والاجتماعية،** المجلد39، صفحة ص368-371.

60-بيطام هشام. (2016). التكوين بمعاهد وأقسام التربية البدنية في ظل متطلبات الاقتصاد المعرفي، **مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية،** 08(01)، صفحة ص123-129.

61-التوجيه الفني العام للحاسوب. (2013). **التقويم التربوي والاختبارات التحصيلية،** الكويت: وزارة التربية.

62-توفيق سلام محمد ، يوسف سعد عبد الخالق. (2002). **الإتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة،** مصر: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

63-تومي سامية. (سبتمبر، 2018). جودة عملية تقويم المتفوقين في الرياضيات بالجزائر من وجهة نظر الأساتذة. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية** (35)، 855-866.

64-التومي عبد الرحمان. (2008). **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات**. Generated by CamScanner from instsig.com.

65-الثوايبية أحمد، وآخرون. (2004). **إستراتيجيات التقويم وأدواته**. مديرية الاختبارات. اعداد الفريق الوطني للتقويم تحت اشراف الخبراء الكنديين لمشروع الاقتصاد المبني على المعرفة ERFKEE.

66-جبايلي الياس، بزيو سليم. (2018). دور منهاج الجيل الثاني لمادة التربية البدنية والرياضية في تعزيز قيم المواطنة في بعديها الاجتماعي والقيمي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. **مجلة الابداع الرياضي، 9**(1)، 46-59.

67-جديدي عفيفة. (مارس، 2018). أهمية القياس التربوي والتقويم ودورهما في العملية التعليمية. **التعليمية**: 5(13)، 188-198.

68-الجريدة الرسمسة. (2015). تحديد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضير أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم. **الجريدة الرسمية**، العدد(55) الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

69-جنان شريفة، بوفج وسام. (2010). التعليم وفقا للمقاربة بالكفاءات بين الواقع والمنشود. **مجلة الابداع الرياضي**، (18)، المسيلة: جامعة محمد بوضياف، 359-371.

70-الجمالي سعيد. (2012). من التحليل إلى تحسين أداءات التقييم في الجامعة المغربية حالة امتحانات المراقبة المستمر في الكيمياء العامة، التقييم وتطوير المنظومة التربية النوعية الفعالية. **بحث وتربية**، صفحة 58.

71-حديد يوسف. (2009). **تقويم الأداء التدريس لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية**. الجزائر: جامعة قسنطينة.

72-حرباش إبراهيم. (2013). أثر التدريس بالأسلوبين التضميني والتبادلي على الرفع من مستوى الأداء البدني في القفز الطويل. **المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية**، 10(10)، صفحة 09-28

73-حسن الديلمي عصام. (2014). **النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

74-حسن شاهين عبد الحميد. (2010). **تصميم المناهج**. الاسكندرية: كلية التربية بدمنهور قسم المناهج وطرق التدريس.

75-حسن عبد الحميد شاهين. (2011). **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**. الإسكندرية: كلية التربية بدمنهور قسم المناهج وطرق التدريس.

76-حسن عبدالكريم مصطفى، ورشيد سلام حنتوش. (2018). واقع التخطيط الاستراتيجي لكليات التربية البدنية وعلوم الرياضة على وفق نموذج pfeiffer من وجهة نظر اصحاب القرار . **مجلة المجمع العلمي العربي لعلوم الرياضية،** صفحة 154.

77-حسين البيلاوي حسن. (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التمييز ومعايير الاعتماد اسس وتطبيقات (الإصدار الطبعة01). الاردن: **دار الميسرة للنشر والتوزيع.**

78-حسيني عبد الرزّاق. (2015). تقييم تفعيل أداء التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات لأساتذة التربية البدنية والرياضية. **مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية والرياضية والفنية،** (8)، المسيلة، جامعة محمد بوضياف، 87-91 .

79-حمادي رضوان، نصير أحميدة. (2018). تقدير مستوى بعض مهارات التدريس (التنفيذ، التقويم) لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، (35)، 63-74.

80-الحياري الاء. (2014). **أصول التربية الإجتماعية الثقافية الاقتصادية**. عمّان: دار أمجد للنشر والتوزع.

81-أ.م.د. ثاني حسين خاج.(2013) . إسهامات إستراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة التعليم .**مجلة كلية التربية الإساسية جامعة بابل، (**14)، 352-363.

82-خضيري عباس جري، وعباس دحام العلياوي. (2017). **الجودة في إعداد وتدريب المتعلمين وتطويرهم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي** (الطبعة 01). المستنصرة: الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة.

83-خطاب بشيرة ، خطاب سناء. (2018). **سياسة إصلاح التعليم في الجزائر دراسة حالة مشروع المؤسسة2006-2017**. الوادي: جامعة حمه لخضر.

84-خطوط رمضان. (2010). **إستخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**. قسنطينة: جامعة منتوري.

85-خطوط رمضان. (ديسمبر، 2016). تقويم الأداء في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. **مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية** (11)، 125-143.

86-خطوط رمضان، جلاب مصباح، تيطراوي بشرى. (جوان، 2019). دور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي. **مجلة مجتمع تربية وعمل،** 04 (01)، 70-94.

87-خطوط رمضان، جلاب مصباح. (2019). شروط وكيفية بناء الإختبار الجيد في ظل التدريس وفق بيداغويا المقاربة بالكفاءات. **مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية،** 09 (01)، ص148-129.

88-خطيب زوليخة. (2018). تقويم عمليات التقويم من وجهة نظر الأستاذ والطالب التقويم كمعيار لهندسة التكوين. **المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية،** 09 (خاص)، 71-88.

89-خلايفية نصيرة. (2014). آليات التقويم المستمر في نظام ل.م.د بين النظرية والتطبيق. **مجلة البحوث والدراسات الإنسانية،** (8)، 42-64.

90-خلايفية نصيرة، قورداش أسماء. (2020). إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات. **مجلة التربية والصحة النفسية،** المجلد الخامس (العدد الثاني)، صفحة 266-283.

91-خلف فرحان حميد، عبد الرحمان الحديدي محمود. (2016). درجة توافر المهارات الحياتية في منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين. **التكاملية في العلوم الرياضية،** المجلد الأول، العراق: صفحة 319-345.

92-خلوة لزهر .(2017). الممارسات التقييمية لدى الأستاذ الجامعي بين التصور المفاهيمي وصعوبات الأداء اليومي. **مجلة الروائز، 1**(01)، 29-43.

93-خويلدي الهواري، جمال سليم محي الدين، محمد بوراس. (2020). درجة امتلاك أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي للكفايات التعليمية الأدائية من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم الإنسانية،**31(01) .223 -239.

95-داود الربيعي محمود. (2016). **المناهج التربوية المعاصرة** (الطبعة الأولى). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

96-دحدي إسماعيل، مزياني الوناس. (2017). التقويم التربوي مفهومه وأهميته. **مجلة العوم الإنسانية والإجتماعية** (العدد 31)، صفحة 116-124.

97-دحو بن يوسف، بن لحسن محمد الأمين، موساوي علاء الدين. (2020). واقع منهاج الجيل الثاني للتربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط في ضوء أسس بناء المنهج. **المجلة العلمية لعلوم والتكنولوجيا للأنشطة البدنية والرياضية،** 17 (2 مكرر)، صفحة 383-396.

98-الدخيني محمد. (افريل، 2016). التعليم بوابة التحول. رؤية السعودية 2030. **مجلة المعرفة** ، العدد 247، صفحة 75.

99-دركي إيمان. (2017). القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية. **مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع** (العدد 01)، 199-208 .

100-الدريج محمد، واخرون. (2011). **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**. الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مكتب التنسيق التعريب في الوطن العربي.

101-ديشية أمين، لقوي وليد. (2019). أهمية بعض المهارات الحياتية لأستاذ التربية البدنية والرياضية في إنجاح حصة التربية البدنية والرياضية. **مجلة التحدي** ، 11 (02)، 123-141.

102-رجه ثامر حماد، رميح عمار فليح. (2016). دراسة مقارنة لفاعلية درس التربية الرياضية بين تربية الكرخ الاولى والثانية في محافظة . **مجلة كلية التربية الرياضية**، 28(04)، الصفحات 261-288.

103-رحيم الحبيب، بوسعدة قاسم .(2020). واقع توظيف المعايير في التقويم التحصيلي بالعليم الإبتدائي. **دراسات نفسية وتربوية**، 13 (01)، صفحة 01-14.

104-روابحي حميدة .(2008). التكوين من أجل ترقية الفعل التربوي. **مجلة المربي**، العدد 10، صفحة 16-17.

105-الرومي عبدالرحمان. (2008). **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**. Generated by CamScannerfrom intsig.com.

106-زمالي محمد .(2013). إسهامات التدريس بالمقاربة بالكفاءات على مهارة الثقة بالنفس لدى تلاميذ الطور الثانوي. **المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الانشطة البدنية والرياضية**، العدد 10، صفحة75-97.

107-زيادة أمينة، جلاخ مريم. (2019). التقويم التربوي المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات**. مجلة التربية والصحة النفسية، 02** (01)، صفحة 189-199.

108-زيان نصيرة .(2014) . واقع التكوين الجامعي الأولي ومدى استجابته لمتطلبات مهنة التدريس التربية البدنية والرياضية في الإكماليات الجزائرية. **مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، 05(01)**، ص56-62.

109-زيتوني عبد القادر. (2016). **محاضرة حول المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بمفهوم التربية البدنية والرياضية.** مستغانم: معهد التربية البدنية والرياضية.

110-ساسي عبد العزيز. (2008). **إنعكاس الألعاب الصغيرة على تعلم المهارات الحركية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**. شهادة الماجستير، الجزائر: معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبدالله.

111-سام بشير، حملاوي عامر. (2013). دور التكوين بالجامعات الجزائرية في اكساب الطلبة لبعض المهارات المهنية. **مجلة الابداع الرياضي**، العدد10، 107-125.

112-سبع بوعبدالله، تركي أحمد، فريد مويسي. (2015). واقع ممارسة التقويم التكويني في درس التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي. (17، المحرر) **مجلة المعارف لمعهد التربية البدنية والرياضية**، 10(18)، 93-117.

113-سبع بوعبدالله، وآخرون. (2017). **دراسة تحليلية لممارسة تقويم أساتذة التربية البدنية والرياضية في المدارس الثانوية**. الجزائر، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف.

114-سعادة جودت أحمد، ابراهيم عبدالله محمد. (2018). **المنهج المدرسي المعاصر، (9)** . الاردن: دار الفكر.

115-سعود فؤاد سعد، صالح يمينة. (2015). صعوبات التقويم والتقييم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية في الطور المتوسط. **الإبداع الرياضي**، (18)، 334-343.

116-سلام أبو سويرح أحمد اسماعيل. (2009). **برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا**، رسالة ماجستير. الجامعة الاسلامية، غزة. فلسطين.

117-سلامة البرصان إسماعيل، أحمد الرويس عبد العزيز. (2015). الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. 16(02،المحرر)، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 93-112.

118-سلطاني عبد الرزاق. (2017). التقويم البيداغوجي وسيرورته في النظام التربوي الجزائري. **الباحث الاجتماعي**، العدد 13، الصفحات 143-156.

119-سليمان الذيباني منى .(2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيا وأمكانية الافادة منها في المملكة العربية السعودية، **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** (العدد85، الجزأ الثاني)، صفحة 103-159.

120-سهل ليلى .(2018). مجالات وأساليب التقويم التربوي. **مجلة التنوير (06)**، صفحة 80-91.

121-شاكر مجيد سوسن. (2014). **الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية** (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

122-شاهد خالد سليمان. (2010). ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلابهم في ضوء بعض المتغيرات.2(2 المحرر) **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية** . ص353-417.

123-شحاتة حسن، و آخرون. (2003). **معجم المصطلحات** . مصر: المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية

124-الشحات محمد. (2007). **تدريس التربية الرياضية**. الطبعة 01. مصر، العلم والايمان للنشر والتوزيع.

125-الشرعة نايل، ظاظا حيدر. (2013). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن:نحو أنموذج شامل ومتكامل. 14(العدد2، المحرر) **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، صفحات73-104.

126-شرقي محمد .(2010). **مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير** . المغرب: دار إفريقيا الشرق.

127-شقرة يونس. (2020). **مستوى الكفايات التدريسية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها ببعض المتغيرات(الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)**. أطروحة دكتوراه بسكرة: جامعة محمد خيضر.صالح حمود طه.

128-شنان فريد، هجرسي مصطفى .(2009) .**المعجم التربوي** .المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر، وزارة التربية الوطنية.

129-شوال عبدالنور. (2017)**. مداخلة "تخطيط المناهج التربوية"**. يوم دراسي حول المناهج التربوية. المسيلة: جامعة محمد بوضياف.

130-صبري عبد العظيم، ورضا توفيق. (2017). **إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول**. مصر: دار الكتب المصرية.

131-الصلال منيرة. (2016). ورقة عمل، **نماذج تقويم المنهج لتربويين عرب**. السعودية: جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

132-عادل خوجة، مراد بن عمر، صواش عيسى (ديسمبر، 2017). تقويم الأهداف والكفاءات وفق منهاج التربية البدنية والرياضية. **مجلة معارف 12**(23)، صفحة 74-90.

133-طوالبة هادي، وآخرون. (2012). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الاردن لاستراتيجيات التقويم الحديث. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** ، 10 (02)، جامعة دمشق، سوريا.

134-عادل البشير أكرم، عصام برهم أريج. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(01)، 241-270.

135-عايش أحمد جميل. (2008)**. أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية** (الإصدار ط1). الأدرن: عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

136-عبدالرحيم صالح علي. (2013). **ديمقراطية التعليم واشكالية التسلط والازمات في المؤسسات الجامعية**. عمان: دار اليازوري العلمية.

137-عبد اللاوي علي. (نوفمبر 2019). **المقاربة بالكفاءات،** يوم تكويني مع مفتش التربية الوطنية، مديرية التربية. تلمسان.

138-عبد الله غيداء، أبو عيشة صالح. (2007). **مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين.** فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

139-عبد الله النعيمي عز الدين. (2016). واقع استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته والصعوبات التي يواجهونها عند تطبيقها. **مجلة علوم الإنسان والمجتمع،** العدد(18) . 355-393

140-عبده فلية فاروق، عبدالفتاح الزكي أحمد. (2004). **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا.** الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

141-العبزوزي ربيع، ياحي جمال. (2017). متطلبات التدريس بمراقبة الكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر. **الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية،** (العدد17). 72-80.

142-عثمان عبدالقادر، بن دقفل رشيد، زيوش أحمد. (2018). أهمية التكوين أثناء الخدمة في تنمية كفايات التدريس لدى أساتذة التربية البدنية. **مجلة العلوم الإنسانية،** (العدد50) صفحة 185-196.

143-عثمانية عبد الله، العايب رابح. (2018). فعالية التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. **مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والإجتماعية، 24**(53)، صفحة 71-87.

144-العرابي محمود. (2011). **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات.** وهران، قسم علم النفس والتربية: جامعة وهران كلية العلوم الاجتماعية.

145-عزت عبد الحميد رانيا. (2010). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة تدريس المقررات العملية في ضوء المعايير القومية للممارسة الاكاديمية للمعلم الجامعي. **بحوث التربية الرياضية، 44**(82)، 276-239.

146-عزالدين بشقة. (2016). **محاضرات في مقياس الأهداف التربوية وبناء المناهج،** السنة الثالثة علوم التربية. جيجل، كلية العلوم الانسانية والإجتماعية، : جامعة جيجل.

147-عزوني سليمان. (2016). أهمية حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الابتدائي وأثرها على تطوير العملية التعليمية والتربوية. **مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية،** 09(01)، صفحة 175-179.

148-عزيز سامية. (د.ت). تكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لأستاذ التعليم الثانوي. **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية،** (عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية)، صفحة 385-405.

149-العطوي آسيا. (2010). **صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي،** أطروحة ماجستير. سطيف: جامعة فرحات عباس.

150-العقبي عادل أحمد دحام، بن قناب الحاج. (2017). تقويم تدريس مدرسين التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي للجمهورية اليمنية كما يراها الموجهون- المدرسون- التلاميذ. **المجلة العلمية العلوم والتكنولوجة للنشاطات البدنية والرياضية،** 14(01). صفحة 378-415.

151-علالي طالب ، عطاء الله أحمد. (31 ديسمبر، 2015). كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية وأثره على جودة العملية التعليمية في المرحلة الثانوية. **المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الانشطة البدنية والرياضية** (العدد12)، صفحة 208-229.

152-علالي طالب. (2017). **الكفاءات التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وأثرها على جودة العملية التعليمية في المحلة الثانوية(من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ).** مستغانم، قسم التربية البدنية والرياضية: معهد التربية البدنية والرياضية.

153-علّة عيشة، الود نوري. (2017). درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي والمتوسط والثانوي**. مجلة تطوير العلوم الإجتماعية، 10**(01)، صفحة 220-239.

154-عليان، ربحي شاهر. (2010). **مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق.** عمان: دار المسيرة.

155-علية أحلام، دندوقة فوزية .(2019). الوضعية الإدماجية التقويمية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني. **مجلة إشكاليات في اللغة والأدب،** 08 (05)، صفحة 280-292.

156-علي عطية محسن .(2009). **الجودة الشاملة والجديد في التدريس.** ط 01، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان.

157-علي قحوان قاسم. (2016). **إضاءات في أصول التربية،** (ط1). عمان: دار غيداء.

158-عمر الحريري رافدة. (2010). **طرق التدريس بين التقليد والتجديد،** ط1. عمان: دار الفكر. المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

159-عواريب الاخضر، محجر ياسين .(2015). هل هو تقويم كفاءات أم أنه تقويم معارف ومعلومات. **مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، 04**(05)**.** صفحة 23-36

160-عويد حربي العرنوسي ضياء. (2016). **معلم المدرسة الأساسية** (ط1). عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

161-عويسي كمال .(2020). أساليب حديثة لعملية التقويم في التعليم الجامعي. **مجلة الحقيقة للعلوم الإجتماعية والانسانية، 19**(01)، صفحة 120-134.

162-عوينتي هواري، بن هيبة تاج الدين، جبور خالد. (ديسمبر،2019). صعوبات التقويم التربوي أثناء حصة التربية البدنية والرياضية. **مجلة علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي** (07)، صفحة 66-74.

163-العيبي خماس .(2012). التقنيات التربوية الحديثة والتعلم الذاتي. **مجلة الاستاذ**، العدد(203)، صفحة 1197-1234.

164-غالي العالية، خاين محمد .(2018). أساليب التقويم لدى متعلمي اللغة العربية. **التعليمية**، المجلد 06 (01)، صفحة 198-211.

165-غانم غيث أسماء، وآخرون. (2011). **الإطار العام لمنهاج المرحلة الابتدائية**. مركز تطوير المناهج والموارد التعليمية ، صفحة 35...37.

166-غربية سمراء. (2017). التقويم التربوي ودوره في تحسين المردود التربوي للمؤسسة التعليمية. **مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، 01**(01)، صفحة 92-105.

167-غزالي رشيد، الحاج محمد بن قايد علي. (2014). تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في أقسام ومعاهد التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الاساتذة أنفسهم. **مخبر تقويم النشاطات البدنية والرياضية**، العدد(11)، صفحة 146-169.

168-غيث البحر، معن التنجي، **التحليل الاحصائي للاستبيانات باستخدام برنامج ibm spss**، مركز سبر للدراسات الإحصائية والسياسات العامة، 2014.

169-فرحان الشيخ علي حسين. (2018). بين التعلم والتعليم والتدريس نتجه إلى أهدافنا الصحيحة. **مجلة دراسات علوم الرياضية**، صفحة 44.

170-الفرطوسي علي. (2019). **محاضرة حول القياس والتقويم**. مستغانم: معهد التربية البدنية والرياضية.

171-فوكراش زوبيدة، العوادي فوزية، عبروس حكيمة. (2015). التدريس بالمقاربة بالكفاءات ودوره في التأثير على دافعية التعلم لدى تلاميذ الثانوي. **مجلة الابداع الرياضي**، العدد18، 410-420.

172-فيرم الطيب، طش عبد القادر، شاربي بلقاسم. (2018). التقييم والتقويم في العملية التربوية. **المسار الرياضي** 01(01). صفحة 43-60.

173-قدور بن شريف الشارف. (2020). **تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد وفق المقاربة بالكفاءات من النصوص الرسمية إلى الممارسات التعليمية بالجزائر**، أطروحة دكتوراه. مستغانم: معهد التربية البدنية والرياضية- جامعة مستغانم -.

174-قديد عمر. (2019). تأثير خبرة وجنس أستاذ التربية البدنية والرياضية على تنمية بعض العلاقات الإجتماعية من خلال الأداء المهاري والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى 172-تلاميذ الطور الثانوي. **مجلة المنظومة الرياضية**، 06 (16). صفحة156-174.

175-قزقوز محمد .(2012). دور منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات في تنمية قيم المواطنة الصالحة، **المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الانشطة البدنية والرياضية**، (العدد09)، 166-183.

176-قصار ماحي. (2016). واقع التكوين البيداغوجي وعلاقته بمهنة التدريس. **مجلة أنسنة للبحوث والدراسات**، 07(02)، صفحة 299-310.

177-قلي عبد الله، حنكاش فضيلة. (2009). **التربية العامة**، المعهد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم. الجزائر، وزارة التربية الوطنية.

178-قنديل محمد محروس، و محمد تامر محمود السعيد. (2013). تقويم الطالب المعلم بكلية التربية الرياضية جامعة المنصورة لأدائه التدريسي في ضوء معايير الجودة والإعتماد. **المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة**، (العدد69)، صفحات 423-450.

179-كروم محمد آعراب. (2012). أسباب تدني الرياضة المدرسية في الوسط المدرسي، **المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الانشطة البدنية والرياضية، 09**(09). صفحة 75-89.

180-كيفوش ربيع. (2018). توجهات النظام التربوي الجديد-قراءة في مناهج الجيل الثاني. **مجلة العلوم الاجتماعية، 15**(04)، الصفحات 33-46.

181-لحلواح جمال. (2008)**. أثر التربية البدنية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط**. الجزائر: معهد التربية البدنية والرياضية جامعة الجزائر.

182-لزرق أحمد .(2011). طريقة التدريس بالكفاءات وعلاقتها بوصف الذات البدنية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. **مجلة الابداع الرياضي، 2**(3) 120-138.

183-لزرق أحمد. (2010). **طريقة التدريس بالكفاءات وعلاقتها بوصف الذات البدنية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**. الجزائر : معهد التربية البدنية والرياضية، الجزائر.

184-لعزيلي فاتح .(2013). التدريس بالكفاءات وتقويمها. **مجلة معارف، 08**(14)، الصفحات 91-116.

185-لكحل لخضر، فرحاوي كمال. (2009). **أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية**. الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، http:www.infp.edc.dz

186-اللجنة الوطنية للمناهج. (2005). **منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة أولى ثانوي**. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

187-اللجنة الوطنية للمناهج .(2005) . **الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية** .الجزائر : وزارة التربية الوطنية.

188- اللجنة الوطنية للمناهج. (2006). **منهاج مادة التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية ثانوي**. وزارة التربية الوطنية.

189-اللجنة الوطنية للمناهج. (2016). **منهاج التعليم الإبتدائي**. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

190-لورين أندرسون، وديفيد كرازوول. (2006). **مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية**. (فايز مراد مينا، المترجمون) مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

191-لوسي موتيي لوبيز. (2012). **التقييم التكويني لتعلمات التلاميذ**. صفحة 52.

192-مازن إسماعيل شنار آلاء. (2016). **أثر استخدام ملفات الانجاز على تحصيل واتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي لمادة اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس،** أطروحة ماجيستير. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

193-مجلة المربي. (2004). إصلاح المنظومة التربوية. **المركز الوطني للوثائق التربوية**. العدد 01، ص01-16.

194-مجيلي صالح. (2013). مناهج تدريس التربية البدنية والرياضية بين النضامين القديم والحديث. **مجلة الخبير**، العدد1، صفحة 214-231.

195-محمد أبو الجامع قتادة. (2013). **دور المشرفين التربويين في تحسين كفايات معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، ماجيستير. غزة: كلية التربية جامعة الازهر.

196-محمد أبو الفتوح حامد خليل. (2011). **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. المدينة المنورة**: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

197-محمد ابو النصر مدحت. (2009). **مقومات التخطيط الاستراتيجي المتميز** (الطبعة 01). مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

198-محمد الخناق نبيل، خورشيد شوكة هدى. (2011). نحو تقويم تربوي متميز باستخدام الهندسة النفسية. **مجلة جامعة كربلاء العلمية، 09**(03)، صفحه 17-39 .

199-محمد الدخيل عزام. (2015). **تعلمهم-نظرة في تعليم الدول العشرة الاوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الاساسي-.** (الطبعة 4). بيروت: الدار العربية للعلوم.

200-محمد رضوان علي إسماعيل. (2015). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية الرياضية بجامعة صنعاء. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**- ب: العلوم الإنسانية، 29(04)، صفحات 609-636.

201-محمد سليمان أمين علي، أبوعلام رجاء محمود. (2009). القياس والتقويم في العلوم الانسانية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

202-محمد شريف صليحة ، زبدي نصر الدين. (2017). التقويم التشخيصي وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط. **مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية 07**(13)، صفحة 54-83.

203-محمد عبد الحليم منسى، خالد حسن الشريف، **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS**، دار الجامعة الجديدة، الجزء الأول، الإسكندرية، 2014

204-محمد غالم. (2019). إصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوية. **مجلة آفاق علمية**، 11(04)، صفحة580-598.

205-محمد محمود عبدالوهاب. (2014). ممارسة تقويم التعلم في جامعة المينا بين الواقع والمأمول من وجهة نظر عينة من طلابها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15**(04). صفحة305-342.

206-محمد الهادي طاهر. (2012). **أسس المناهج المعاصرة**، (ط1). عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

207-محمود حنيش طارق. (2011). **الجودة الشاملة في التعليم**، ادارة بسيون التعليمية. المحافظة الغربية .

208-محمود سعد ناهدة، نيالي رمزي فهيم. (2004). **طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية** (الطبعة02). القاهرة: مركز الكاتب للنشر.

209-مديرية التقويم والتوجيه والاتصال. (2010). **دليل منهجي في التقويم التربوي**. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

210-مركز نون للتأليف والترجمة. (2011). **التدريس: طرائق واستراتيجيات**، الطبعة 01 جمعية المعارف الإسلامية والثقافية، لبنان.

211-مزهور سليم. (2019). مفهوم التقويم التربوي، أهدافه وأنواعه. **مجلة تعليمات، 01**(01)، صفحة 05-26.

212-مساحلي الصغير. (2014). إنعكاسات مفردات محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية على ملمح تخرج طالب نهائي، **مجلة مخبر علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي** (العدد07)، صفحة 81-88.

213-مسعودي طاهر، سلامي خديجة. (2012). إقتراح منهاج لتدريس التربية البدنية والرياضية (بناء نموذج فلسفي يعتمد على سياقات الثقافة العربية الإسلامية). **مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية والرياضية والفنية**، 01(02)، صفحة ص140-149.

214-مصطفى السيد ماجدة، و اخرون. (2011). **المناهج ومهارات التدريس**. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

215-مصطفى محمد ايناس، الحشاش حسين نجلاء. (2011). تقويم مناهج العملية لشعبة التربية البدنية بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. **مجلة اسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، 01**(36) صفحة 01-57.

216-معرف مراد .(سبتمبر، 2016) .الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها. **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 26** (08). ص01-11.

217-المعهد الوطني تكوين مستخدمي التربية. (2004). **النظام التربوي والمناهج التعليمية**. الجزائر، وزارة التربية الوطنية.

218-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2005). **وحدة النظام التربوي**. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

219-معوش عبد الحميد. (2017). التقويم التربوي. **دراسات في علوم التربية، 02**(02). صفحة 119-149.

220-معيزة لمبارك. (2002). **إتجاهات طلبة قسم التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس،** رسالة ماجستر. الجزائر : كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية : قسم التربية البدنية و الرياضية.

221-مفضي بني ياسين عمر صالح. (2012). إستراتيجيات التقويم التربوي الحديثة. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، العدد03**. صفحة ص514-535.

222-مقاتل ليلى. (2016). تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر، أطروحة الماجستير. بسكرة- الجزائر: جامعة محمد خيضر-كلية العلوم الانسانية-.

223-مقبل الريميو عبدالسلام، وافي نبيل صالح. (2015). كفاءة استاذ التربية البدنية بين الأسس النظرية والتطبيقات العلمية. **مجلة الابداع الرياضي**، العدد18، 388-396

224-مكتب التربية العلمية. (2013). **ملف الانجاز**. دمشق، قسم مناهج وطرق التدريس: كلية التربية.

225-النشرة الرسمية التربية الوطنية. (2005). **إصلاح نظام التقويم التربوي**. (488، المحرر) النشرة الرسمية.

226-النشرة الرسمية التربية الوطنية. (2010). **التقويم والقبول والتوجيه.** (لجزأ الثاني، المحرر) الجزائر: وزارة التربية الوطنية ص17.

227-نصيرة خلايفية، أسماء قورداش. (2020). إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات. **مجلة التربية والصحة النفسية، 03**(01). ص263-288.

228-نصير حميدة. (2015). كفايات التقويم لدى أساتذه التربية البدنية و الرياضية في ضوء متغير الخبرة و المؤهل العلمي. **مجلة العلوم الانسانسة والاجتماعية، 07**(19). ص 83-94.

229-نقيب عمر .(2012) .**مشروع التقويم التربوي ومشكلة النموذج** .(éd. 03)، الجزائر :بحث وتربية.

230-نمر دعمس مصطفى. (2008). **إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**. عمان: دار غيداء.

231-هامل مهدية. (2017). دور المعلم في التحكم في عملية التقويم بواسطة مقاربة الكفاءة. **مجلة البحوث والدراسات، 14**(02). 399-414.

232-هياق إبراهيم. (2011). **اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي في الجزائر، أطروحة ماجستير**. قسنطينة، جامعة منتوري.

233-ويس راضية. (2015). المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية. **مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، 09**(02). صفحة 82-108.

234-الويشى فتحي. (2013). **إستراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق** (ط1). الاسكندرية، مكتبة ابن عموش: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

235-ياسين علوان علي، وآخرون .(2018). الوقت المستثمر في درس التربية الرياضية من قبل المطبقين في المدارس المتوسطة في بابل. **مجلة المجمع العلمي العربي لعلوم الرياضة**، صفحة 136.

ب-المصادر والمراجع الأجنبية:

236-Aatila, B. (2007). *analyse du systemed évaluation du personnel de léagence pour la securite de la navigation aerienne en afrique et amadagascar. sentre africain d étudessuperieures en gestion* , p12 .

237-Abde Al-Latif Al-Basha, R. A.-H. (2012). *Evaluating Engliish Language Curriculum for the Fifth Grade of Basic Education in Light of Ministry of Education National Standars.* Damascus: Damascus University.

238-AÏd, S. (2014). *L'évaluation et l'approche par compétences dans l'enseignement/apprentissage des langues en Algerie*. Blida: Éditions de l'Université Lounici Ali – 2.

239-Bahlouli, N. (2014). *Pour une articulation méthodologique entre les pratiques évaluatives et l'appropriation du savoir grammatical .* Blida: Éditions de l'Université Lounici Ali – Blida 2 .

240-Bahlouli, N. (2014*). L'évaluation dans le système éducatif algérien : renversement des buts et des moyens*. l'Université Lounici Ali – Blida 2.

241-Bensalem, D, & Bensalem, S. (2014). *Approche par compétences et évaluation des acquis. Blida*: Éditions de l'Université Lounici Ali – Blida 2.

242-CERI. (2008). *Évaluer l'apprentissageL'évaluation formative* . recherche innovation et politiques, Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques ».

243-François, L. (2015). *L'observation et l'évaluation au service des progrès des élèves en EPS*. Biennale de l'AE-EPS, Paris.

244-Günes, G, and all. (2010). How do teachers evaluate themselves in terms of technological competencies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* , 1266-1271.

245-Harien, W. (2007). *The quality of learningassessment Alternatives for primary education,* primaryr evewre search briefngs. 3/4, children, their world, their education , p. 1.

246-Hariti hakim. (2012*). Laconception de L'évaluation pedagogique avec ces fonctions chez les futurs enseignants de L'education Physioue et sportive (EPS) en Algerie*. *Revue Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques* , p. 27.

247-Johnhattie, & Timperley, h. (2007). *The fedback. review of Educationa lResearch* , p. 81.

248-Kherroubi, S. (2014). *L'évaluation dans le système éducatif algérien:* renversement des buts et des moyens. Blida: l'Université Lounici Ali – Blida 2.

249-Lecointe, & Rebinguet. (1990). *L'audit de L'établissement scolaire*. 27.

250-Lucie Audet. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne.* Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD ; www.refad.ca)

251-Morrissette, J. (2017). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. 06.

252-Marc-André Nadeau (2017). *L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue*. *Revue des sciences de l'éducation.04(02).*

253-Van der Bij, T. (2017). Inclusive " *education in the Netherlands. Characteristics and effects* , p27.

254-Wiliam, D. (2007). *Assessment for learning: why, what and how. Londres.* London, Institute of Education, University of London.

255-Xavi Roegiers (s.d.). *L'approche par Compétences dans le Monde*: Entre uniformisation et différenciation, entre équité et iniquite. Indirect, 10 , p. 67.

256-Xavi Roegiers. (2003). *L'évaluation des compétances:enjeux et démarches*, yaoundé. Mardaga, pratiques psychologiques évaluation et diagnostic. Pp 06-196.

257-Xavi Roegiers. (2005). *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration* : est-il possible d'évaluer le compétences des éléves? in Toualbi-Thaalibi ,K et Tawll,S.(Dir).la refonte de la pédagogie en algérie-défis et enjeux d"unesociété en mutation, p 01-16.

258-Xavi Roegiers. (2006). *la pédagogie de l'intégration en bref . Academia, Accelerating the world's research.* Rabat, www.tatal.c.la, p.p 01-53.

259-Ziane, N. (2014). *L'évaluation des compétences : quand la pédagogie du projet et l'approche par les compétences modifient les fonctions de l'évaluation* (éd. 2). Blida: Éditions de l'Université Lounici Ali.

الملاحق

ملحق رقم (01): يوضح توزيع العينة على مناطق الوطن

المناطق	حجم المجتمع	الولايات	حجم العينة		نسبة التمثيل%
الشمال	2117 أستاذ	الشلف	12	158 أستاذ	%38،72
		بجاية	03		
		تلمسان	39		
		تيزي وزوو	01		
		الجزائر	13		
		جيجل	08		
		سكيكدة	02		
		عنابة	13		
		مستغانم	42		
		وهران	16		
		بومرداس	01		
		الطارف	02		
		عين تموشنت	06		
الهضاب	2784 أستاذ	أم البواقي	04	208 أستاذ	%49،49
		باتنة	10		
		البليدة	02		
		البويرة	03		
		تبسة	15		
		تيارت	50		
		سطيف	03		
		سعيدة	02		
		سيدي بلعباس	04		
		قالمة	01		
		قسنطينة	03		
		المدية	02		
		المسيلة	08		

		معسكر	16		
		البيض	01		
		برج بوعريرج	04		
		تيسمسيلت	36		
		خنشلة	01		
		سوق أهراس	02		
		ميلة	01		
		عين الدفلى	04		
		غليزان	36		
الجنوب	644 أستاذ	أدرار	04	50 أستاذ	% 11،79
		الأغواط	25		
		بشار	01		
		ورقلة	08		
		إليزي	01		
		تندوف	01		
		الوادي	05		
		النعامة	03		
		غرداية	02		
المجموع	5565 أستاذ			416 أستاذ	%100

الملحق رقم (02): الأداة الأولية قبل عرضها على المختصين

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يحدد الاستاذ الهدف من عملية التقويم حسب نوعه					
02	يعتمد الأستاذ على المنهاج في عملية التخطيط للتقويم					
03	يقوم الأستاذ الكفاءات انطلاقا من مؤشرات الكفاءة					
04	يحدد الأستاذ مهارات التعلم المراد قياسها					
05	يوظف الأستاذ جميع أنواع التقويم التوقيتية (قبل، وأثناء، وبعد الانتهاء من الدرس) على أساس الأهداف التعليمية (معرفية، ووجدانية، ...).					

06	يختار الأستاذ وضعية مشكلة التي تغطي الكفاءة المستهدفة					
07	يقوم الأستاذ بالوصف الإجمالي لهذه الوضعية بجعلها سياقية					
08	يحدد الأستاذ المعارف الضرورية لمعالجة الوضعيات المشكلة					
09	يحدد الأستاذ مكانة ودور التقويم الذاتي بالنسبة للتلميذ					
10	يخطط الأستاذ لمستويات المجال المعرفي المرتبط بالمهارات المستهدفة					
11	يخطط الأستاذ لمستويات المجال المهاري المرتبط بالمهارات المستهدفة					
12	يخطط الأستاذ لمستويات المجال الوجداني المرتبط بالمهارات المستهدفة					
13	يختار الأستاذ المواقف التعليمية التي تتناسب مع الهدف التعليمي					
14	يبني الأستاذ لمحتويات السيناريو (الموضوع، البداية، تسلسل المهام، ..)					
15	يحدد الأستاذ الاستراتيجيات المعرفية ومستلزماتها					
16	يختار الأستاذ وضعية ثرية ذات دلاله للتلميذ لتجنيد موارده					
17	يقترح الأستاذ وضعية تأخذ في الحسبان معارف التلميذ السابقة					
18	يبني الأستاذ وضعيات لحل مشكلات حقيقية ممكنة الوقوع في المدرسة أو خارجها					
19	يبني الأستاذ وضعيات تنمي كفاءة التلاميذ في القيام بعدة مهام تمكن من ملاحظة المسعى الذي سلكه					
20	يحدد الأستاذ كفاءة أو كفاءات للقيام بمهمة أو مجموعة مهام					
21	يحدد الأستاذ المساعدات الممكنة للتلميذ من أجل إنجاز مهمة أو عدة مهام					
22	يحدد الأستاذ أوقات وأنواع التقويم في التوزيعات البيداغوجية					
23	يحدد الأستاذ أوقات وأنواع التقويم في التوزيع الدوري					
24	**يحدد الأستاذ نوع التقويم في الوثيقة التقنية خلال كل مرحله من الدرس**					
25	يحدد الأستاذ الوقت اللازم للتقويم في كل مرحله من الدرس					
26	يحدد الأستاذ إطار خاص بالتقويم في الوثائق البيداغوجية					

27	يراعي الأستاذ الفروق الفردية عند تخطيط البرنامج					
28	**يحدد الأستاذ الاختبارات المناسبة لكل تقويم خلال مراحل الدرس**					
29	يحدد الأستاذ شبكات التقويم المناسب للنشاط ولهدف النشاط					
30	يحدد الأستاذ معايير المراقبة المستمرة					
31	يحدد الأستاذ درجة التحسن الحاصل للأنشطة المبرمجة					
32	يحدد الأستاذ أدوات وأساليب التقويم المناسبة لأهداف التقويم					
33	يحدد الأستاذ أدوات وأساليب تقويميه مناسبة لقياس المهارات المستهدفة					
34	ينوع الأستاذ في اختيار أدوات وأساليب التقويم (الاختبارات، والملاحظة، والواجبات، والتدريبات، والمناقشة، والأداء العملي) للحكم					
35	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات الموجودة في المنهاج					
36	**يعتمد الأستاذ على الملاحظة لجمع المعلومات عن تقدم الطالب**					
37	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات المهنية					
38	يعتمد الأستاذ على اختبارات متدرجة زمنية لرصد كل الكفاءات					
39	يختار الأستاذ سلم تقويمي مرتبط بالمعايير					
40	يستخدم الأستاذ شبكات تقويم المهام					
41	يحدد الأستاذ السلالم الوصفية					
42	**يعتمد الأستاذ على معايير الإتقان المطلوبة وفق سلم محكي المرجع**					
43	**يعتمد الأستاذ على معايير الإتقان المطلوبة وفق سلم معياري المرجع**					
44	يحدد الأستاذ محتويات ومكونات دفتر المتابعة الخاص بالتلميذ (البورتفوليو)					
45	يعتمد الأستاذ على إستخدام ملف الانجاز(البورتفوليو)لتجميع هادف لأعمال التلميذ يحكي تقدمه					
46	يحدد الأستاذ كيفية استخدام البورتفوليو في حفظ وتوثيق أعمال وإنجازات التلميذ					
47	يحدد الأستاذ أهم المشاريع المنزلية من أجل تقويم بعض جوانب التعلم لدى التلميذ					
48	يحدد الأستاذ عملية القياس في نظام التقويم اعتمادا على أداء					

	التلميذ وإنجازاته					
49	يحدد الأستاذ وسائل الإعلام والاتصال لكتابة وإعداد الوثائق البيداغوجية					
50	**يحدد الأستاذ وسائل الإعلام الاتصال لجمع البيانات وتحليل النتائج**					
51	يحدد الأستاذ كيفية إعلام التلاميذ بمعايير الإتقان المطلوبة قبل تقويم المهارة من أجل تقويم أنفسهم					
52	**يحدد الأستاذ كيفية إعلان النتائج بأشكال مختلفة وفق المرسل إليه**					
53	حدد الأستاذ إمكانية إشراك بعض الزملاء في التخصص في إعداد أدوات التقويم					
54	يحدد الأستاذ كيفية إشراك التلميذ في تقويم الأقران					
55	يحدد الأستاذ إمكانية إشراك ولي الأمر في عملية التقويم من خلال اطلاعه على الاختبارات ومعايير الإتقان					
56	يحدد الأستاذ نوع التغذية الراجعة الواجب إعطاؤها للتلميذ					
57	يحدد الأستاذ الأوقات المناسبة للتغذية الراجعة الواجب إعطاؤها للتلميذ					
58	يحد الأستاذ د إمكانية التواصل مع مركز الموهوبين لإثراء إبداعات التلاميذ المتفوقين					
59	يحدد الأستاذ إمكانية التواصل مع مركز صعوبات التعلم لحل مشاكل التلاميذ المتأخرين					
60	يدير الأستاذ البيئة الصفية بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقويم بالشكل المناسب					
61	يدير الأستاذ زمن الحصة بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقويم بالشكل المناسب					
62	يقوم الأستاذ بإجراء اختبارات شفوية وتطبيقية مرتبطة بمهارات الدرس لتحديد مستوى التلاميذ					
63	**ينفذ الأستاذ التمارين التي تتناسب مع هدف الحصة كما خطط له**					
64	يتيح الأستاذ الفرصة للتقويم الذاتي والمشترك					
65	**يكرر الأستاذ التمارين والاختبارات من أجل التأكد من مستوى الأداء**					
66	يقوم الأستاذ بالتدخلات والتصحيحات اللازمة في الأوقات					

	والأماكن المناسبة					
67	**يتيح الأستاذ للتلاميذ الوقت الكافي من اجل العمل بشكل جماعي أو فردي**					
68	**يبين الأستاذ مدى استجابة التلاميذ للتصحيحات المقدمة من طرفه**					
69	يستخدم الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ					
70	يستخدم الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة للهدف التعليمي					
71	**يستخدم الأستاذ وسيلة التقويم الأكثر مطابقة للسلوك المقصود ملاحظته**					
72	يطبق الأستاذ كل نوع من أداوت وأساليب التقويم في الوقت المناسب له					
73	يتحقق الأستاذ من إمكانية تطبيق أدوات واستراتيجيات التقويم					
74	يقوم الأستاذ بالتوزيع النسبي للأدوات والأجهزة على التلاميذ					
75	يطبق الأستاذ الاختبارات على جميع التلاميذ					
76	يستخدم الأستاذ ملف الانجاز(البورتفوليو) لحفظ وتوثيق إنجازات التلاميذ يحكي تقدمه					
77	يجمع الأستاذ كل الأعمال والمعلومات التي ينبغي معالجتها وفق الأهداف المتعددة في ملف البورتفوليو					
78	يساعد الأستاذ تلامذته في انتقاء محتويات الملف التي تعكس تقدمه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة					
79	يقوم الأستاذ بتنظيم وتبويب محتويات ملف البورتفوليو بطريقة جميلة وسهلة الفهم					
80	يحكم الأستاذ على محتويات ملف البورتفوليو استناداً إلى مستويات أو نواتج علمية.					
81	يستخدم الأستاذ المشاريع المنزلية من أجل تقويم بعض جوانب التعلم لدى الطلاب					
82	يستخدم الأستاذ شبكات تقويم الكفاءات الموجودة في المنهاج					
83	يستخدم الأستاذ شبكات تقويم المهام					
84	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات المهنية					
85	يستخدم الأستاذ الملاحظة لـــجمع المعلومات عن تقدم التلميذ					
86	**يقوم الأستاذ باستخدام الملاحظة في التوجيه المباشر لتعلم التلميذ**					
87	يحقق الأستاذ الملاحظة لتكافئ الفرص بين التلاميذ					

88	يدون الأستاذ الملاحظات أولا بأول لكي يتم التحقق من النمو الشامل للتلميذ					
89	يستخدم الأستاذ الملاحظة بشكل يبعد الطالب عن جو التوتر بحيث لا يشـعر أنـه ملاحظ					
90	**يستخدم الأستاذ معايير ومؤشرات القياس وفق سلم معياري المرجع**					
91	**يستخدم الأستاذ معايير ومؤشرات القياس وفق سلم محكي المرجع**					
92	يختار الأستاذ سلم تقويمي مرتبط بالمعايير					
93	يعمل الأستاذ بمعايير ومؤشرات غامضة وغير معبر عنها عندما يتعلق الأمر بإيجاد حلول سريعة					
94	يعتمد الأستاذ على رموز خاصة في مراقبة التلميذ					
95	يحدد الأستاذ نتائج التلاميذ باستخدام وسائل الإعلام والاتصال					
96	يستعمل الأستاذ وسائل الإعلام والاتصال في تسجيل وتفريغ نتائج التلاميذ وتحليلها					
97	يحقق الأستاذ مبدأ الأمان في اختيار الأدوات والاختبارات					
98	يحدد الأستاذ التموقع المناسب له وللتلاميذ عند الشرح					
99	يؤدي الأستاذ نموذج حركي جيد لعدة مرات أمام التلاميذ					
100	يركز الأستاذ على المراحل الأساسية في أداء النموذج					
101	يعدل الأستاذ حمل التمرين سواء بالنقص أو بالزيادة حسب مستوى كل تلميذ					
102	يلقي الأستاذ الأسئلة في المكان والزمان المناسبين من الدرس					
103	يركز الأستاذ على عوامل الدافعية والتحفيز والتشجيع على المشـاركة الفعالة					
104	يشجع الأستاذ التلاميذ على طرح أسئلة عـن موضوع الدرس					
105	يساعد الأستاذ تلامذته بتقديم مفاتيح الأداء الصحيح بإخبارهم بمعايير الإتقان المطلوبـة					
106	يشجع الأستاذ تلامذته على التفكير فيما تعلموه ومعرفة نقاط القوة والضعف					
107	يساعد الأستاذ تلامذته في تحسين الأداء أو النتيجة					
108	**يحرص الأستاذ على تصحيح أو تعديل الاستجابات الخاطئة لدى الطلاب**					

109	يعتمد الأستاذ على الموضوعية أثنـاء استخدام الملاحظة					
110	يثمن الأستاذ النماذج الجيدة من التلاميذ مع شكرهم وتشجيعهم					
111	يعزز الأستاذ الاستجابات الصحيحة لدى التلاميذ					
112	**يجتنب الأستاذ توبيخ التلاميذ الذين يصعب عليـهم الأداء الصحيح**					
113	يشرف الأستاذ بطريقة دورية منتظمة على المجموعات من اجل ملاحظة مستوى الإنجاز					
114	يقوم الأستاذ بتمرينات الاسترخاء والتهدئة والرجوع بالجسم حالته الطبيعية					
115	يتكلم الأستاذ بوضوح وبكلمات بسيطة ودقيقة					
116	**يعيد الأستاذ تقويم التلميذ عدة مرات للتأكد من مستوى تقدمه في كل مرة**					
117	يحفظ الأستاذ التقارير الخاصة بالتلاميذ في السجلات والاستعانة بها عند الحاجة إليها					
118	**يقوم الأستاذ بدراسة المعلومات المنظمة المتحصل عليها قصد تفسيرها**					
119	**يستخلص الأستاذ الدلالات من المعطيات المتحصل عليها والمنظمة**					
120	يستخدم الأستاذ وسائل الإعلام والاتصال في تسجيل وتفريغ البيانات وتحليلها					
121	يؤكد على الموضوعية في تصحيح اختبارات التقويم					
122	يلتزم الأستاذ بمعايير التصحيح لأداة التقويم المعد لهذا الغرض					
123	يرصد الأستاذ النتائج الخاصة بأداة التقويم رصـدا صحيحا					
124	يحلل ويفسر الأستاذ نتـائج أدوات التقـويم تحـليلاً صحيحا وموضوعيا					
125	يحلل الأستاذ النتائج ويشخص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ					
126	يتأكد الأستاذ من مدى تقدم التلميذ واقترابه من الهدف					
127	يسجل الأستاذ مدى تحقق معايير المراقبة المستمرة					
128	يقوم الأستاذ بإعادة أداء التلاميذ لمناقشتها معهم					
129	يشجع الأستاذ تلامذته على اكتشاف أخطائهم في أداء التقويم ليعملوا على تصحيحها					
130	يقوم الأستاذ بمساعدة الطلاب على تأمل نتيجـة التقويم من خـلال ملـف الطالب (البرتوفيليو)					

131	يقارن الأستاذ الأداء مع معيار الإتقان المطلوب للمهارة					
132	يصلح الأستاذ الأخطاء بذكر الصحيح وليس بذكر الخطأ					
133	يجمد الأستاذ الأحكام على السلوك في حالة عدم تكراره					
134	يبدي الأستاذ الرأي في وضعية التلميذ اعتمادا على نتائج القياس ومختلف الاعتبارات					
135	يكمل الأستاذ التقويم برأي ثالث المتمثل في زملاء التخصص					
136	**يحدد الأستاذ نوع ووقت التغذية الراجعة الواجب إعطاؤها للتلميذ**					
137	يستفيد الأستاذ من نتائج الاختبارات كتغذية راجعة لتحسين أساليب التدريس					
138	يعالج الأستاذ قصور أداء المتعلمين مستخدما استراتيجيات تدريس مختلفة					
139	يقوم الأستاذ باتخاذ قرارته دون إقصاء أطراف العملية التربوية					
140	**يقرر الأستاذ جلسات مع التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم**					
141	يشرك الأستاذ ولي الأمر في عملية التقويم من خلال اطلاعه على المهارات ومعايير إتقانها					
142	يقوم الأستاذ ببناء برنامج علاجي للتلاميذ المقصرين في بعض المهارات					
143	يصمم الأستاذ أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوة لدى الطلاب					
144	**يتواصل الأستاذ مع مركز الموهوبين لإثراء إبداعات الطلاب المتفوقين**					
145	**تواصل الأستاذ مع مركز صعوبات التعلم لحل مشاكل الطلاب المتأخرين**					
146	يعتمد الأستاذ على دور لجنة التوجيه والإرشاد في متابعة الطلاب المقصرين من بداية العام					
147	يعلن الأستاذ نتائج التلاميذ بأشكال مختلفة وفق المرسل إليه					
148	الميادين والمنشآت الرياضية المتوفرة في المؤسسة التربوية تستوعب جميع التلاميذ					
149	الميادين والمنشآت الرياضية المتوفرة في المؤسسة التربوية تستوعب جميع التلاميذ					
150	**المنشآت الرياضية والتجهيزات الخاصة بالمؤسسة تصلح للممارسة**					
151	المنشآت الرياضية والأدوات البيداغوجية بالمؤسسة لا تشكل					

	خطرا على صحة التلاميذ					
152	تتوفر المنشآت الرياضية والتجهيزات الخاصة بالمؤسسة على الشروط المرغوبة في التدريس الحديث					
153	توفر المؤسسة على الوسائل التكنولوجية					
154	حجم الصف التدريسي مناسب للقيام بعمليه التقويم					
155	**يستغل الأساتذة الوسائل التعليمية المتوفرة على مستوى المؤسسة**					
156	ثقافة الزملاء المقاومة للتغير تساعد على تنفيذ التقويم الجديد					
157	ثقافة الطلبة تساعد في تقبل الأساليب الجديدة في التقويمية					
158	يضبط التقويم الحديث مزاجية المعلم في تحديد مستوى التلاميذ					
159	نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلم يساعده في تأدية واجباته المهنية بكفاءة					
160	يجد الأستاذ سهولة في استخدام الوسائل التعليمية في التدريس					
161	هذا النوع من التقويم يقتصد في جهد المعلم					
162	هذا النوع من التقويم يقتصد في جهد التلميذ					
163	الإدارة المدرسية تساهم في تطبيق التقويم الحديث					
164	يجد الأستاذ سهولة استعمال وسائل الإعلام والاتصال					
165	الأستاذ يستوعب المفاهيم الجديدة حول التقويم الموجودة في المنهاج والوثيقة المرفقة ودليل الأستاذ					
166	منهاج المادة يشرح كيفية تقويم التلميذ من مختلف الجوانب					
167	**الوثيقة المرافقة للمنهاج تشرح بدقة عملية التقويم في صيغته الجديدة**					
168	يمتلك المعلم كفاءة معرفية حول أساليب واستراتيجيات التقويم					
169	**التقويم في المنهاج يسهل في الحكم على المستوى الحقيقي للمتعلم**					
170	إدراك الأستاذ للمعنى الحقيقي لمفهوم التقويم الحديث					
171	دليل المعلم يساعد في شرح أساليب واستراتيجيات التقويم					
172	يدرك التلميذ مفهوم وأهمية استراتيجيات التقويم الحديثة					
173	تلقى الأستاذ التكوين الكافي حول استخدام استراتيجيات وأنواع التقويم الحديث					
174	كفاءة الأساتذة في القيام التقويم الحديث راجع إلى عدد دورات التكوين ونوعيتها					

175	الوقت المخصص للأنشطة التربوية يكفي لإجراء التقويم					
176	سهولة تحديد الأداء الحقيقي للتلاميذ بفضل تكوين الأستاذ					
177	التكوين أسهم إيجابا في تحليل وتفسير النتائج					
178	جودة التكوين تؤثر إيجابا على نوعية اتخاذ القرار					
179	**جودة بناء أدوات والاختبارات المناسبة للتقويم راجع إلى جودة التكوين**					
180	**دورات التكوين أثرت إيجابا في تحسين الكفاءات الأستاذ التقويمية**					
181	تكوين الأستاذ في المجال التكنولوجي تكوين نوعي وثري					

ممارسات أخرى تذكر.....

الملحق رقم (03): العبارات التي تم الإستغناء عنها بعد عرض الأداة على المختصين

الرقم	الأسئلة
Q01	يحدد الاستاذ الهدف من عملية التقويم حسب نوعه
Q02	يعتمد الأستاذ على المنهاج في عملية التخطيط للتقويم
Q08	يحدد الأستاذ المعارف الضرورية لمعالجة الوضعيات المشكلة
Q 11	يخطط الأستاذ لمستويات المجال المهاري المرتبط بالمهارات المستهدفة
Q 14	يبني الأستاذ لمحتويات السيناريو (الموضوع، البداية، تسلسل المهام، ...)
Q16	يختار الأستاذ وضعية ثرية ذات دلاله للتلميذ لتجنيد مختلف الموارد
Q17	يقترح الأستاذ وضعية تأخذ في الحسبان معارف التلميذ السابقة
Q18	يبني الأستاذ وضعيات لحل مشكلات حقيقية ممكنة الوقوع في المدرسة أو خارجها
Q19	يبني الأستاذ وضعيات تنمي كفاءة التلاميذ في القيام بعدة مهام تمكن من ملاحظة المسعى الذي سلكه
Q21	يحدد الأستاذ المساعدات الممكنة للتلميذ من أجل إنجاز مهمة أو عدة مهام
Q22	يحدد الأستاذ أوقات وأنواع التقويم في التوزيعات البيداغوجية
Q32	يحدد الأستاذ أدوات وأساليب التقويم المناسبة لأهداف التقويم
Q36	يعتمد الأستاذ على الملاحظة لـــجمع المعلومات عن تقدم الطالب
Q38	يعتمد الأستاذ على اختبارات متدرجة زمنية لرصد كل الكفاءات
Q40	يستخدم الأستاذ شبكات تقويم المهام
Q41	يحدد الأستاذ السلالم الوصفية
Q42	يعتمد الأستاذ على معايير الإتقان المطلوبة وفق سلم محكي المرجع
Q43	يعتمد الأستاذ على معايير الإتقان المطلوبة وفق سلم معياري المرجع
Q44	يحدد الأستاذ محتويات ومكونات دفتر المتابعة الخاص بالتلميذ(البورتفوليو)

Q45	يعتمد الأستاذ على إستخدام ملف الانجاز(البورتفوليو)لتجميع هادف لأعمال التلميذ يحكي تقدمه
Q46	يحدد الأستاذ كيفية استخدام البورتفوليو في حفظ وتوثيق أعمال وإنجازات التلميذ
Q47	يحدد الأستاذ أهم المشاريع المنزلية من أجل تقويم بعض جوانب التعلم لدى التلميذ
Q49	يحدد الأستاذ وسائل الإعلام والاتصال لكتابة وإعداد الوثائق البيداغوجية
Q52	يحدد الأستاذ كيفية إعلان النتائج بأشكال مختلفة وفق المرسل إليه
Q53	حدد الأستاذ إمكانية إشراك بعض الزملاء في التخصص في إعداد أدوات التقويم
Q54	يحدد الأستاذ كيفية إشراك التلميذ في تقويم الأقران
Q55	يحدد الأستاذ إمكانية إشراك ولي الأمر في عملية التقويم من خلال اطلاعه على الاختبارات ومعايير الإتقان
Q56	يحدد الأستاذ نوع التغذية الراجعة الواجب إعطاؤها للتلميذ
Q58	يحد الأستاذ د إمكانية التواصل مع مركز الموهوبين لإثراء إبداعات التلاميذ المتفوقين
Q59	يحدد الأستاذ إمكانية التواصل مع مركز صعوبات التعلم لحل مشاكل التلاميذ المتأخرين
Q60	يدير الأستاذ البيئة الصفية بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقويم بالشكل المناسب
Q61	يدير الأستاذ زمن الحصة بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقويم بالشكل المناسب
Q62	يقوم الأستاذ بإجراء اختبارات شفوية وتطبيقية مرتبطة بمهارات الدرس لتحديد مستوى التلاميذ
Q63	ينفذ الأستاذ التمارين التي تتناسب مع هدف الحصة كما خطط له
Q65	يكرر الأستاذ التمارين والاختبارات من أجل التأكد من مستوى الأداء
Q67	يتيح الأستاذ للتلاميذ الوقت الكافي من اجل العمل بشكل جماعي أو فردي
Q71	يستخدم الأستاذ وسيلة التقويم الأكثر مطابقة للسلوك المقصود ملاحظته
Q73	يتحقق الأستاذ من إمكانية تطبيق أدوات واستراتيجيات التقويم
Q74	يقوم الأستاذ بالتوزيع النسبي للأدوات والأجهزة على التلاميذ
Q75	يطبق الأستاذ الاختبارات على جميع التلاميذ
Q77	يجمع الأستاذ كل الأعمال والمعلومات التي ينبغي معالجتها وفق الأهداف المتعددة في ملف البورتفوليو
Q78	يساعد الأستاذ تلامذته في انتقاء محتويات الملف التي تعكس تقدمه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة
Q79	يقوم الأستاذ بتنظيم وتبويب محتويات ملف البورتفوليو بطريقة جميلة وسهلة الفهم
Q80	يحكم الأستاذ على محتويات ملف البورتفوليو استناداً إلى مستويات أو نواتج علمية.
Q81	يستخدم الأستاذ المشاريع المنزلية من أجل تقويم بعض جوانب التعلم لدى الطلاب

Q82	يستخدم الأستاذ شبكات تقويم الكفاءات الموجودة في المنهاج
Q83	يستخدم الأستاذ شبكات تقويم المهام
Q84	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات المهنية
Q85	يستخدم الأستاذ الملاحظة لـــجمع المعلومات عن تقدم التلميذ
Q86	يقوم الأستاذ باستخدام الملاحظة في التوجيه المباشر لتعلم التلميذ.
Q87	يحقق الأستاذ الملاحظة لتكافئ الفرص بين التلاميذ
Q88	يدون الأستاذ الملاحظات أولا بأول لكي يتم التحقق من النمو الشامل للتلميذ
Q89	يستخدم الأستاذ الملاحظة بشكل يبعد الطالب عن جو التوتر بحيث لا يشعر أنه ملاحظ
Q92	يختار الأستاذ سلم تقويمي مرتبط بالمعايير
Q93	يعمل الاستاذ بمعايير ومؤشرات غامضة وغير معبرة عنها عندما يتعلق الأمر بإيجاد حلول سريعة

الملحق رقم (04): الأداة الموجهة للدراسة الإستطلاعية:

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يحدد الاستاذ الهدف من عملية التقويم حسب نوعه					
02	يعتمد الأستاذ على المنهاج في عملية التخطيط للتقويم					
03	يقوم الأستاذ بتقويم الكفاءات انطلاقا من مؤشرات الكفاءة					
04	يحدد الأستاذ مهارات التعلم المراد قياسها					
05	يوظف الأستاذ جميع أنواع التقويم التوقيتية (قبل، وأثناء، وبعد الانتهاء من الدرس) على أساس الأهداف التعليمية (معرفية، ووجدانية، ومهارية)					
06	يختار الأستاذ الوضعية المشكلة التي تغطي الكفاءة المستهدفة					
07	يقوم الأستاذ بالوصف الإجمالي لهذه الوضعية بجعلها سياقية					
08	يحدد الأستاذ المعارف الضرورية لمعالجة الوضعيات المشكلة					
09	يحدد الأستاذ مكانة ودور التقويم الذاتي بالنسبة للتلميذ					
10	**يخطط الأستاذ لمستويات المجال المعرفي المرتبط بالمهارات المستهدفة**					
11	**يخطط الأستاذ لمستويات المجال المهاري المرتبط بالمهارات المستهدفة**					
12	**يخطط الأستاذ لمستويات المجال الوجداني المرتبط بالمهارات المستهدفة**					
13	**يختار الأستاذ المواقف التعليمية التي تتناسب مع الهدف التعليمي**					
14	يبني الأستاذ محتويات السيناريو (الموضوع، البداية، تسلسل					

	المهام، ...)					
15	يحدد الأستاذ الكفايات المعرفية التي يحتاجها في عمله					
16	**يختار الأستاذ وضعية ثرية ذات دلاله للتلميذ لتجنيد مختلف الموارد**					
17	يقترح الأستاذ وضعية تأخذ في الحسبان معارف التلميذ السابقة					
18	يبني الأستاذ وضعيات لحل مشكلات حقيقية ممكنة الوقوع في المدرسة أو خارجها					
19	يبني الأستاذ وضعيات تنمي كفاءة التلاميذ في القيام بعدة مهام تمكن من ملاحظة المسعى الذي سلكه					
20	**يحدد الأستاذ كفاءة أو عدة كفاءات للقيام بمهمة أو مجموعة مهام**					
21	يحدد الأستاذ المساعدات الممكنة للتلميذ من أجل إنجاز مهمة أو عدة مهام					
22	يحدد الأستاذ أوقات وأنواع التقويم في التوزيعات البيداغوجية					
23	يحدد الأستاذ أوقات وأنواع التقويم في التوزيع الدوري					
24	**يحدد الأستاذ نوع التقويم في الوثيقة التقنية خلال كل مرحله من الدرس**					
25	يحدد الأستاذ الوقت اللازم للتقويم في كل مرحله من الدرس					
26	يحدد الأستاذ إطارا خاصا بالتقويم في الوثائق البيداغوجية					
27	يراعي الأستاذ الفروق الفردية عند تخطيط البرنامج					
28	**يحدد الأستاذ الاختبارات المناسبة لكل تقويم خلال مراحل الدرس**					
29	يحدد الأستاذ شبكات التقويم المناسب للنشاط ولهدف النشاط					
30	يحدد الأستاذ معايير المراقبة المستمرة					
31	يحدد الأستاذ درجة التحسن الحاصل للأنشطة المبرمجة					
32	يحدد الأستاذ أدوات وأساليب التقويم المناسبة لأهداف التقويم					
33	يحدد الأستاذ أدوات وأساليب تقويميه مناسبة لقياس المهارات المستهدفة					
34	ينوع الأستاذ في اختيار أدوات وأساليب التقويم (الاختبارات، والملاحظة، والواجبات، والتدريبات، والمناقشة، والأداء العملي) للحكم الدقيق على مستوى الطالب					
35	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات الموجودة في المنهاج					
36	**يعتمد الأستاذ على الملاحظة لـــجمع المعلومات عن تقدم الطالب**					

37	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات المهنية					
38	**يعتمد الأستاذ على اختبارات متدرجة زمنية لرصد كل الكفاءات**					
39	يختار الأستاذ سلم تقويمي مرتبط بالمعايير					
40	يستخدم الأستاذ شبكات تقويم المهام					
41	يحدد الأستاذ السلالم الوصفية					
42	**يعتمد الأستاذ على معايير الإتقان المطلوبة وفق سلم محكي المرجع**					
43	**يعتمد الأستاذ على معايير الإتقان المطلوبة وفق سلم معياري المرجع**					
44	**يحدد الأستاذ محتويات ومكونات دفتر المتابعة الخاص بالتلميذ (البورتفوليو)**					
45	يعتمد الأستاذ على إستخدام ملف الانجاز(البورتفوليو)لتجميع هادف لأعمال التلميذ يحكي تقدمه					
46	يحدد الأستاذ كيفية استخدام البورتفوليو في حفظ وتوثيق أعمال وإنجازات التلميذ					
47	يحدد الأستاذ أهم المشاريع المنزلية من أجل تقويم بعض جوانب التعلم لدى التلميذ					
48	يحدد الأستاذ عملية القياس في التقويم اعتمادا على أداء التلميذ وإنجازاته					
49	يحدد الأستاذ وسائل الإعلام والاتصال لكتابة وإعداد الوثائق البيداغوجية					
50	**يحدد الأستاذ وسائل الإعلام الاتصال لجمع البيانات وتحليل النتائج**					
51	يحدد الأستاذ كيفية إعلام التلاميذ بمعايير الإتقان المطلوبة قبل تقويم المهارة من أجل تقويم أنفسهم					
52	**يحدد الأستاذ كيفية إعلان النتائج بأشكال مختلفة وفق المرسل إليه**					
53	حدد الأستاذ إمكانية إشراك بعض الزملاء في التخصص في إعداد أدوات التقويم					
54	يحدد الأستاذ كيفية إشراك التلميذ في تقويم الأقران					
55	يحدد الأستاذ إمكانية إشراك ولي الأمر في عملية التقويم من خلال اطلاعه على الاختبارات ومعايير الإتقان					
56	يحدد الأستاذ نوع التغذية الراجعة الواجب إعطاؤها للتلميذ					

57	يحدد الأستاذ الأوقات المناسبة للتغذية الراجعة الواجب إعطاؤها للتلميذ					
58	يحد الأستاذ د إمكانية التواصل مع مركز الموهوبين لإثراء إبـداعات التلاميذ المتفوقين					
59	يحدد الأستاذ إمكانية التواصل مع مركز صعوبات التعلم لحل مشاكل التلاميذ المتأخرين					
60	يدير الأستاذ البيئة الصفية بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقويم بالشكل المناسب					
61	يدير الأستاذ زمن الحصة بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقويم بالشكل المناسب					
62	يقوم الأستاذ بإجراء اختبارات شفوية وتطبيقية مرتبطة بمهارات الدرس لتحديد مستوى التلاميذ					
63	ينفذ الأستاذ التمارين التي تتناسب وهدف الحصة كما خطط له					
64	يتيح الأستاذ الفرصة للتقويم الذاتي والمشترك					
65	**يكرر الأستاذ التمارين والاختبارات من أجل التأكد من مستوى الأداء**					
66	يقوم الأستاذ بالتدخلات والتصحيحات اللازمة في الأوقات والأماكن المناسبة					
67	**يستخدم الأستاذ وسيلة التقويم الأكثر مطابقة للسلوك المقصود ملاحظته**					
68	**يبين الأستاذ مدى استجابة التلاميذ للتصحيحات المقدمة من طرفه**					
69	يستخدم الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ					
70	يستخدم الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة للهدف التعليمي					
71	**يستخدم الأستاذ وسيلة التقويم الأكثر مطابقة للسلوك المقصود ملاحظته**					
72	يطبق الأستاذ كل نوع من أداوت وأساليب التقويم في الوقت المناسب له					
73	يتحقق الأستاذ من إمكانية تطبيق أدوات واستراتيجيات التقويم					
74	يقوم الأستاذ بالتوزيع النسبي للأدوات والأجهزة على التلاميذ					
75	يحدد الأستاذ درجة التحسن الحاصل للأنشطة المبرمجة					
76	يستخدم الأستاذ ملف الانجاز(البورتفوليو) لحفظ وتوثيق إنجازات التلاميذ يحكي تقدمه					

77	يجمع الأستاذ كل الأعمال والمعلومات التي ينبغي معالجتها وفق الأهداف المتعددة في ملف البورتفوليو					
78	يساعد الأستاذ تلامذته في انتقاء محتويات الملف التي تعكس تقدمه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة					
79	يقوم الأستاذ بتنظيم وتبويب محتويات ملف البورتفوليو بطريقة جميلة وسهلة الفهم					
80	يحكم الأستاذ على محتويات ملف البورتفوليو استناداً إلى مستويات أو نواتج علمية.					
81	يستخدم الأستاذ المشاريع المنزلية من أجل تقويم بعض جوانب التعلم لدى الطلاب					
82	يستخدم الأستاذ شبكات تقويم الكفاءات الموجودة في المنهاج					
83	يستخدم الأستاذ شبكات تقويم المهام					
84	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات المهنية					
85	يستخدم الأستاذ الملاحظة لـــجمع المعلومات عن تقدم التلميذ					
86	**يقوم الأستاذ باستخدام الملاحظة في التوجيه المباشر لتعلم التلميذ**					
87	يحقق الأستاذ الملاحظة لتكافئ الفرص بين التلاميذ					
88	يدون الأستاذ الملاحظات أولا بأول لكي يتم التحقق من النمو الشامل للتلميذ					
89	يستخدم الأستاذ الملاحظة بشكل يبعد الطالب عن جو التوتر بحيث لا يشعر أنه ملاحظ					
90	**يستخدم الأستاذ معايير ومؤشرات القياس وفق سلم معياري المرجع**					
91	**يستخدم الأستاذ معايير ومؤشرات القياس وفق سلم محكي المرجع**					
92	يختار الأستاذ سلم تقويمي مرتبط بالمعايير					
93	يعمل الاستاذ بمعايير ومؤشرات غامضة وغير معبرة عنها عندما يتعلق الأمر بإيجاد حلول سريعة					
94	يعتمد الأستاذ على رموز خاصة في مراقبة التلميذ					

الملحق رقم (05): أداة الدراسة الأساسية متمثلة في إستمارة إستبيانية.

جامعة عبد الحميد ابن باديس-مستغانم-

معهد التربية البدنية والرياضية

أستاذي الفاضل؛

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه بعنوان: "الممارسات التقويمية في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي "وسعيا منا لإجراء الدّراسة الإستطلاعية، ندعو أساتذتنا الكرام، بالتفضل للإجابة على أسئلة الاستبيان، مع العلم بأنّ هذا الاستبيان لا يوجد على اسئلة صحيحة وأخرى خاطئة، بل يعبر عن آراء الأساتذة حول الموضوع أعلاه، كما أن اجابتكم سوف تستغل لأغراض علمية بحتة.

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام على تعاونكم ومساهمتكم في إثراء هذا الموضوع والرقي بالبحث العلمي.

معلومات الخصائص الشخصية:

-التخصص: تربية بدنية: تدريب رياضي: نشاط حركي مكيف: صحة ورياضة:

-المؤهل العلمي: ليسانس: ماستر: ماجستير: دكتوراه:

-الخبرة المهنية: أقل من 05سنوات: من 05-10: من 11-15سنة: أكثر من 16:

-المنطقة الجغرافية: الشمال: الهضاب: الجنوب:

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
المحور الاول: تحديد معايير التقويم						
01	يحدد الأستاذ شبكات التقويم المناسب للنشاط ولهدف النشاط					
02	يحدد الأستاذ أوقات وأنواع التقويم في التوزيع الدوري					
03	يحدد الأستاذ إطارا خاصا بالتقويم في الوثائق البيداغوجية					
04	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات الموجودة في المنهاج					
05	يستخدم الأستاذ معايير ومؤشرات القياس وفق سلم معياري المرجع					
06	يختار الأستاذ سلم تقويمي مرتبط بالمعايير					
07	يحدد الأستاذ معايير المراقبة المستمرة					
08	يحدد الأستاذ الكفايات المعرفية التي يحتاجها في عمله					

09	يحدد الأستاذ كيفية إعلام التلاميذ بمعايير الإتقان المطلوبة قبل تقويم المهارة من أجل تقويم أنفسهم					
10	يعتمد الأستاذ على رموز خاصة في مراقبة التلميذ					
11	يستخدم الأستاذ معايير ومؤشرات القياس وفق سلم محكي المرجع					
12	ينوع الأستاذ في اختيار أدوات وأساليب التقويم (الاختبارات، والملاحظة، والواجبات، والتدريبات، والمناقشة، والأداء العملي) للحكم الدقيق على مستوى الطالب					
المحور الثاني: تحديد الكفاءات الخاضعة للتقويم						
13	يختار الأستاذ الوضعية المشكلة التي تغطي الكفاءة المستهدفة					
14	يقوم الأستاذ بالوصف الإجمالي لهذه الوضعية بجعلها سياقية					
15	يقوم الأستاذ بتقويم الكفاءات انطلاقا من مؤشرات الكفاءة					
16	يستخدم الأستاذ ملف الانجاز(البورتفوليو) لحفظ وتوثيق إنجازات التلاميذ يحكي تقدمه					
17	يحدد الأستاذ كفاءة أو عدة كفاءات للقيام بمهمة أو مجموعة مهام					
18	يحدد الأستاذ مهارات التعلم المراد قياسها					
19	يوظف الأستاذ جميع أنواع التقويم التوقيتية (قبل، وأثناء، وبعد الدرس) على أساس الأهداف التعليمية (معرفية، ووجدانية، ومهارية)					
20	يتيح الأستاذ الفرصة للتقويم الذاتي والمشترك					
21	يخطط الأستاذ لمستويات المجال الوجداني المرتبط بالمهارات المستهدفة					
22	يحدد الأستاذ عملية القياس في التقويم اعتمادا على أداء التلميذ وإنجازاته					
المحور الثالث: إستخدام أدوات وأساليب التقويم						
23	يحدد الأستاذ أدوات وأساليب تقويميه مناسبة لقياس المهارات المستهدفة					

24	يطبق الأستاذ كل نوع من أداوت وأساليب التقويم في الوقت المناسب له					
25	يحدد الأستاذ درجة التحسن الحاصل للأنشطة المبرمجة					
26	يبين الأستاذ مدى استجابة التلاميذ للتصحيحات المقدمة من طرفه					
27	يحدد الأستاذ الأوقات المناسبة للتغذية الراجعة الواجب إعطاؤها للتلميذ					
المحور الرابع: التخطيط لعملية التقويم						
28	يحدد الأستاذ مكانة ودور التقويم الذاتي بالنسبة للتلميذ					
29	يحدد الأستاذ الاختبارات المناسبة لكل تقويم خلال مراحل الدرس					
30	يعتمد الأستاذ على شبكات تقويم الكفاءات المهنية					
31	يحدد الأستاذ نوع التقويم في الوثيقة التقنية خلال كل مرحله من الدرس					
32	يخطط الأستاذ لمستويات المجال المعرفي المرتبط بالمهارات المستهدفة					
33	يراعي الأستاذ الفروق الفردية عند تخطيط البرنامج					
34	يحدد الأستاذ وسائل الإعلام الاتصال لجمع البيانات وتحليل النتائج					
35	يحدد الأستاذ الوقت اللازم للتقويم في كل مرحله من الدرس					
المحور الخامس: تنفيذ التقويم						
36	يختار الأستاذ المواقف التعليمية التي تتناسب مع الهدف التعليمي					
37	يقوم الأستاذ بالتدخلات والتصحيحات اللازمة في الأوقات والأماكن المناسبة					
38	يستخدم الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ					
39	يستخدم الأستاذ الوسائل التعليمية المناسبة للهدف التعليمي					

.

الملحق رقم (06): قائمة المحكمين

الاسم واللقب	الصفة	مؤسسة العمل	التخصص
د. لحمر ميلود	أستاذ بحث	مركزCRASC وهران	الإحصاء المتقدم
أ.د. عطا الله أحمد	أستاذ تعليم عالي	معهد التربية البدنية والرياضية-مستغانم-	الإحصاء+ الإستبيان
د. بوكليخة ستي	أستاذة تعليم ثانوي	ثا/سجلماسي بلقاسم-تلمسان-	التدقيق اللغوي
أ.هتراف نبيل	أستاذ تعليم ثانوي	مديرية التربية-تلمسان-	الاستبيان
أ.شابولي محمد	أستاذ تعليم ثانوي	ثا.بوحميدي طاهر	الاستبيان
أ.برحو بن عمر	أستاذ تعليم ثانوي	ثا/يمغراسن-تلمسان-	الاستبيان

الملحق رقم (07): تسهيل المهمة (الوثائق الإدارية)

République Algérienne Démocratique et Populaire
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Abdelhamid Ibn Badis - Mostaganem
Institut d'Education Physique et Sportive
Sous direction de la post- graduation

2019/

ستغانم يوم 2019/03/16

تسهيل مهمة

إلى السادة:مديري التربية و مفتشي و أساتذة تربية بدنية ورياضة

السلام عليكم سيدي الكريم ...

يرجى من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب" بشكور عبد النور" من مواليد 1993/01/01 ولاية برج بونعامة المسجل في السنة الثالثة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) تخصص"النشاط البدني الرياضي التربوي" بمعهد التربية البدنية والرياضية جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم لغرض إنجاز أطروحته من خلال إجراء الدراسة التطبيقية على مستوى متوسطات التابعة لولايتكم

في الأخير تقبلوا منا سيدي المدير فائق الاحترام والشكر.

المدير المساعد

د.بشوشوك سيدي محمد
مدير مساعد مكلف بمتابعة الدرج
و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

معهد التربية البدنية و الرياضية - جامعة مستغانم عبد الحميد بن باديس
ص ب 002 مستغانم - 27000 الجزائر
الهاتف: 213 (0) 45 42 11 34+ الفاكس: 213 45 42 11 36+
البريد الإلكتروني: iepsf@univ-mosta.dz ou bbsps@univ-mosta.dz

République Algérienne Démocratique et Populaire
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem
Institut d'Education Physiques et Sportive
Sous direction de la post- graduation

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
معهد التربية البدنية و الرياضية
نيابة مديرية الدراسات ما بعد التدرج
الرقم ...../ م.ت.ب.ر/2019

مستغانم يوم 2019/03/16

تسهيل مهمة

إلى السادة:مديري التربية و مفتشي و أساتذة تربية بدنية ورياضة

السلام عليكم سيدي الكريم ...

يرجى من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب" بشكور عبد النور" من مواليد 1993/01/01 ولاية برج بوعريريج.
المسجل في السنة الثالثة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) تخصص"النشاط البدني الرياضي التربوي"
بمعهد التربية البدنية والرياضية جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم لغرض إنجاز أطروحته من خلال
إجراء الدراسة التطبيقية على مستوى متوسطات التابعة لولايتكم.

في الأخير تقبلوا منا سيدي المدير فائق الاحترام والشكر.

المدير المساعد

د.طيوتشوك سيدي محمد
مدير مساعد مكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

السيد مدير الثانوية

معهد التربية البدنية و الرياضية – جامعة مستغانم عبدالحميد بن باديس
ص.ب 002 مستغانم – 27000 الجزائر
الهاتف: +213 (0) 45 421134 الفاكس: +213 45 42 11 36
البريد الإلكتروني: ieps@univ-mosta.dz ou istaps@univ-mosta.dz