الممارسات التقويمية الأكثر استخداما في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي بالجزائر

The most widely used assessment practices in teaching Physical Education in Secondary School Algeria

يشكور عبد النور*	قدور بن شريف شارف	بلقراوة مداني
جامعة مستغانم–الجزائر–	جامعة مستغانم–الجزائر–	جامعة مستغانم–الجزائر–
yechekourabdenour@gmail.com	wailbenchrif@gmail.com	Minitou903@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/09/05 تاريخ القبول: 2024/04/16

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات التقويمية الأكثر استخداما في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي بالجزائر، ومن أجل هذا اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، وقد قمنا بتوزيع إستبيان الممارسات التقويمية في التدريس على عينة بحث متكونة من 416 أستاذا لمادّة التّربية البدنية والرّياضية في الطور الثّانوي تم اختيارها بشكل عرضي، بعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا تم التوصل إلى أن الممارسات التقويمية الأكثر استخداما تمثلت في تحديد معايير التّقويم –تحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم –التّخطيط لعملية التّقويم – إستخدام أدوات وأساليب التّقويم – تنفيذ التقويم.

وعليه أوصت الدراسة على ضرورة التّكوين النوعي لطلبة معاهد التربية البدنية والرياضية على إستراتيجيات التّقويم الحديث، وأيضا العمل على إجراء دراسات مشابهة باعتماد أدوات أخرى مثل الملاحظة.

الكلمات المفتاحية: التقويم؛ الممارسات التقويمية؛ التربية البدنية والرياضية؛ مدرس التربية البدنية والرياضية؛ التعليم الثانوي.

Abstract:

This study seeks to identify the most widely used évaluation practices among secondary school teachers of Sports and Physical Education in Algeria. To this end, a descriptive analytical approach has been opted for in addition to a questionnaire to a random sample population of 416 secondary school teachers of Sports and Physical Education. After collecting the data and processing it statistically, it has been discovered that; setting évaluation criteria and assessable competencies, planning the évaluation process, using évaluation tools and methods, as well as évaluation

* المؤلف المرسل: **يشكور عبد النور**، الإيميل: yechekourabdenour@mail.com

implementation are the most commonly used évaluation practices among teachers of SPE.

Thus, the study recommends urges for qualitative training to the institutes' students on the various évaluation strategies before their graduation, not to mention the importance of conducting more investigations in the field of educational évaluation based on other research tools such as observation.
Key words:

évaluation practices – Sports and Physical Education (SPE) – Teacher of SPE – secondary school.

مقدمة:

يعدّ النظام التعليمي أهم المجالات التي تحقق تلك الطموحات والغايات المنشودة للبلاد، ومن أجل ذلك كان الإهتمام بمكونات هذا المجال جليا لمختلف الدول، أين تم تسخير الإمكانيات المادية والبشرية لتكوين الإطارات أحسن تكوين التي ستقود عجلة التطور والرقي.

ومن أهم الإطارات التي يجب تخصيص لها أكبر قدر من الإهتمام هم الأساتذة، باعتبارهم أهم عناصر العملية التعليمية والذين يلعبون دورًا حاسمًا في نجاح عملية التعلم وتطوير المهارات وتغيير إتجاهات متعلميهم، ومن الأساتذة الذين يُحدِثون أثرا عميقا في نفسية المتعلمين واستعداداتهم وتفكيرهم هم أستاذة التربية البدنية والرياضة، فقد ذكر أوشن بأنّ أستاذ التربية البدنية والرياضية هو: "الشّخص الّذي يقوم بتدريس مادة التّربية البدنية والرّياضية، ويتمّ ذلك بإعداد الأنشطة والتّمارين وتنظيم الدورات والمنافسات الرّياضية المختلفة للتّلاميذ في المؤسّسات التّربوية، حيث سبق له الحصول على دبلوم عالٍ في التّربية البدنية" (أوشن 2013، 131)، ولا تتوقف مهمة أستاذ مادة التربية البدنية والرياضية عند توفير المعارف والمهارات الحركية واللياقة البدنية، بل تتعداه إلى أكثر من ذلك أين يعمل على توجيه متعلميه إلى اتخاذ القرارات الصائبة في حياتهم بعد الإهتمام بانشغالاتهم ومشاكلهم، وكذا التأثير الإيجابي على تفكيرهم وميولهم.

ومن أجل الوقوف على مستوى استعداد التلاميذ لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وكذا مستوياهم المهارية والبدنية، يستعين الأستاذة بمجموعة من المعايير والأدوات المختلفة من أجل تحديد مستويات متعلميه، ويطلق على هذه النشاطات بالممارسات التقويمية، والتي عرفها يشكور بأنها: "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" (يشكور، 2022، صفحة 18)، وهي أيضا: "جمع مجموعة من

المعلومات الصّادقة والثّابتة وتحليلها إنطلاقاً من مجموعة المعايير الخاصّة المحدّدة لدرجة بلوغ الأهداف، بهدف إتّخاذ قرار" (Xavi, 2006, p. p17).

وجاء 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، وما يدل على النّجاح هو نوعية الفهم ونوعية الكفاءات الّتي تمّت تنميتها، ونوعية المعارف الّتي بنيت وليست كمية المعلومات المخزنة في الذاكرة (اللجنة الوطنية للمناهج 2016).

وقد أصدرت وزارة (التربية الوطنية 2010) مجموعة من المناشير لتقنين عملية تقويم ومراقبة أعمال التّلاميذ إبتداءا من مناشير كل من سنوات 1982، 1987 ومروراً بسنوات 1989، 1997، 1998، 2000، 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 أهمِّ 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).

وبما أن عملية التقويم لها من الأهمية ما لها في تحديد مستوى التلاميذ من مختلف النواحي، أين تعمل على كشف نقاط الضعف والعمل على تحسينها، وكذا الوقوف على جوانب القوة والعمل على تثمينها وتعزيزها، فمن الأحرى أن نجد منهجية تقويم متقاربة على الأقل بين أغلب أساتذة مادة التربية البدنية والرياضة، ما دام أن الهدف واحد وهو إعطاء قيمة أو علامة تدل على المستوى الحقيقي التلاميذ.

ومن أجل ذلك قمنا بطرح التساؤل التالي:

1. التساؤل العام:

ما هي الممارسات التقويمية الأكثر استخداما في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي بالجزائر؟

1.1 التساؤلات الفرعية:

– ما هي الممارسات التقويمية **التخطيطية** الأكثر استخداما في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية؟

– ما هي الممارسات التقويمية **التنفيذية** الأكثر استخداما في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية؟

2. الفرض العام:

نفترض أنّ الممارسات التّقويمية الأكثر استخداماً في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية تتمثّل في تخطيط وتنفيذ عمليات التّقويم.

1.2. الفرضيات الفرعية:

–تتمثل الممارسات التقويمية التخطيطية الأكثر استخداما في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تحديد معايير التّقويم وتحديد الكفاءات الخاضعة للتّقويم والتّخطيط لعملية التّقويم.

– تتمثل الممارسات التقويمية التنفيذية الأكثر استخداما في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في استخدام أدوات وأساليب التّقويم وتنفيذ التّقويم.

3. مصطلحات الدراسة:

1.3 التقويم:

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.

2.3 الممارسات التقويمية:

تلك والنشاطات 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 التّقويمية في التّخطيط للتّقويم وتنفيذه اعتمادا على منهجية علمية ووسائل مناسبة، ثمّ الخروج في الأخير بأهم المعلومات المتعلّقة بالتّلميذ سواءاً كانت إيجابية أم فيها بعض القصور، بغية اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة، وتقاس الممارسات التّقويمية إجرائيا في دراستنا من خلال الإجابة على الأبعاد الخمسة للإستبيان.

3.3 التربية البدنية والرياضية:

هي مادة قائمة بذاتها مثلها مثل باقي المواد التّعليمية في النّظام التّربوي الجزائري، أي أن مادة التّربية البدنية والرّياضية حقل تربوي غني ومتكامل في أي مستوى تعليمي يساهم بدرجة كبيرة في التّكوين المثالي للفرد.

4.3 مدرس التربية البدنية والرياضية:

هو 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.

5.3 التعليم الثانوي:

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.

4. الدراسات السابقة:

1.4. 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)، وقد 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 في الأخير على ضرورة تنظيم دورات تحسيسية وتوعوية تدريبية للمعلّمين والمفتّشين على مستوى القطاع حول آليات تطبيق أنواع التّقويم الحديثة.

2.4. 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، وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ هناك قصور في الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم وقصور في الكفاءات الوجدانية وفق صنافة كرثوول وهناك أيضاً قصور في الكفاءات المستعرضة، 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، مع احداث التوازن بين مختلف الكفاءات الواردة وكذا مع مختلف مستويات الكفاءة المهارية بما يتماشى وقدرات التلاميذ.

3.4. دراسة بن سعادة بدر الدين، بلجوهر فيصل، خلافي عزيز (2019):

هدفت الدّراسة إلى تسليط الضّوء على أهمية تقييم 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 "التّخطيط، التّنفيذ، التّقويم" ترجع إلى متغيّر الخبرة في التّدريس (أقل من10 سنوات، أكثر من10 سنوات).

4.4. دراسة خطوط رمضان، جلاب مصباح، تيطراوي بشرى (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، كما يقوم أيضاً على تنمية مهارة استخدام مصادر التّعلم والمعرفة والتّفكير النّاقد، وقد أوصى الباحثون في الأخير بالاعتماد على التّقويم الذّاتي كاستراتيجية أوّلى لتطوير المعرفة واكتساب المهارات، مع إجراء الدّراسات والبحوث الّتي تبحث في واقع التّقويم الذّاتي في تنمية المهارات الدّراسية.

5.4. 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.

5. إجراءات البحث:

1.5 المنهج:

إعتمدنا على المنهج الوصفي التحليل الذي يناسب طبيعة الدراسة.

2.5 العينة وطرق اختيارها:

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 في صيغته الورقي والإلكتروني، أمّا الورقي فقد وزعناه على الأساتذة الذين كانوا يتواجدون في مؤسساتهم التربوية أو مراكز إمتحان شهادة البكالوريا في مادة التربية البدنية والرياضية أحرار سنة 2019، في حين قمنا بإرسال الإستبيان الإلكتروني للزملاء الأساتذة عبر منصة التواصل الإجتماعي الفيس بوك، بعد التعرف على الأستاذ والتحقق من المواصفات التي تسمح له بالإجابة على الإستبيان، حيث وصل الإستبيان بفضل موقع التواصل الاجتماعي إلى المناطق الجغرافية الثلاثة للوطن، وكانت فترة إنجاز الدراسة من بداية سنة 2017 إلى بداية سنة 2022، والرابط الإلكتروني التالي خاص بالأداة: (https://forms.gle/JJja3xSc5Zritwog7)، أمّا الجدول التالي يوضح توزع عينة الدراسة على المناطق الجغرافية.

المناطق	حجم المجتمع	حجم العينة	نسبة التمثيل
الساحلية	2117	158	38,72
الهضاب	2784	208	49,49
الصحراوية	644	50	11,79

المصدر: (يشكور، 2022، صفحة 162)

3.5 متغيرات الدراسة:

أ-المتغير المستقل: أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي بالجزائر

ب-المتغير التابع: الممارسات التّقويمية في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في التّعليم الثّانوي بالجزائر.

4.5 مجالات البحث:

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

ب-المجال الزماني: 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.

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

5.5 الأداة:

إستخدمنا إستمارة إستبيانية خاصة بالممارسات التقويمية في تدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، والتي قمنا بتصميمها في دراسة سابقة لنا أين يوجد فيها تفاصيل تصميم الأداة، أين اعتمدنا على التحليل العاملي الإستكشافي بعد أن استوفى شروطه، وباتباع المراحل العلمية في إعداد المقياس، نتج عن العملية خمس عوامل أعطيناه التسمية حسب العبارات التي تنتمي إليها وأعطيناها تعريفها الإجرائية.

الجدول رقم (01): يمثل أداة الدراسة المتمثل في استبيان الممارسات التقويمية في التدريس:

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
المحور الأول: 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					

المصدر: (يشكور، 2022، صفحة 283)

6. الوسائل الإحصائية:

المتوسط الحسابي – الإنحراف المعياري –معامل الثّبات (∝كرومباخ) – معامل الثّبات لجيتمان.

7. عرض النتائج:

1.7 الفرضية:

تتمثّل الممارسات التّقويمية الأكثر استخداما في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في تخطيط وتنفيذ عمليات التّقويم.

جدول رقم (02): 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

المصدر: (يشكور، 2022، صفحة 180)

يظهر الجدول(02) 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).

2.7. مناقشة الفرضية:

تتمثَّل الممارسات التَّقويمية الأكثر استخداماً في التّدريس لدى أساتذة التّربية البدنية والرّياضية في تخطيط وتنفيذ عمليات التَّقويم.

وإثر استخدام التحاليل الإحصائية والمتمثَّل في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وجدنا من خلال ملاحظتنا للجدول رقم(15) والّذي يوضّح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمحاور الممارسات التَّقويمية والخّصائص الشّخصية للعينة، وجدنا أن ممارسة تحديد معايير التَّقويم كانت أكثر ممارسة استخدامًا من بين باقي الممارسات التَّقويمية، ما يدلُّ على أهميتها في عملية التَّقويم 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(التومي 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 لأجل وضع 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... والاختبارات 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 للمدرّ سفي 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، والتي تعمل على الإلمام بشكل أشمل وأحسن بمستويات المتعلّمين، الأمر الّذي أشار إليه بعض الباحثين إلى أن هذه الأدوات والأساليب تتنوّع بتنوّع أهداف التَّقويم وتختلف باختلاف مستويات التَّلاميذ، وبفضلها تقاس كفاءة التّلميذ وتحدَّد نوعية منتوجه ودرجة تحسنه لإعطائه التغذية العكسية المناسبة، ومن أهم هذه الأدوات نجد الملاحظة التي 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 يُغفلون ملاحظة الأفواج الصغيرة" (سبع و آخرون 2016، 19)، في حين فنّد باحث آخر بعد ما توصَّل إلى أنّ استخدام معلمي ومعلمات التربية الرياضية لاستراتيجية الملاحظة جاءت ف المرتبة الأولى وبنسبة عالية، ما يدلُّ على

استخدام إستراتيجية 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 الانتباه إلى أنّ هذا المحور يتضمّن أبعادا متعلّقة بالتَّغذية الرَّاجعة بالإضافة إلى أدوات وأساليب التَّقويم، الأمر الّذي يحيلنا لأهمّية التَّغذية الرَّاجعة وخاصةً اللّحظية منها، بدليل مرافقة التدخّلات والتّصحيحيات عند استخدام الأدوات والأساليب التَّقويمية، أين أكَّدت دراسة سبع بوعبدالله وآخرون أنّ: "أغلبية الأساتذة يتدخّل سواءً عند التَّنفيذ أو أثناءه أو بعد الإنتهاء منه لصالح جميع أفراد القسم" (سبع و آخرون 2017، 19).

وجاء محور تنفيذ التَّقويم في آخر 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 والاختبارات 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 التي يعتمدها المدرّسون لا تقيس الكفاءات، حيث بلغت نسبة هذه الأخيرة 79,45% بينما بلغت نسبة الاختبارات التي تقيس الكفاءات 20,54%" (عواريب و محجر، 2015، صفحة 32).

8. الخاتمة:

تطرقنا في هذه الدراسة إلى الممارسات التقويمية الأكثر استخداما من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضة في الثانوي بالجزائر، إدراكا منا بأن هذه العملية جوهرية في العملية التعليمية التعلمية وخاصة بعد تبني منهجية التدريس بالكفاءات في نظامنا التربوي.

ندري أنّ هناك العديد من الممارسات التقويمية التي يستخدمها الأساتذة عند تحدد مستوى متعلميهم، لكن في هذه الدراسة عملنا على كشف أهم تلك الممارسات وأكثرها شيوعا بين أساتذة المادة في كامل تراب الوطن، وقد توصلنا إلى أن أهم هذه الممارسات تجمعت وتمحورت حول ممارستين شاملتين هما التخطيط لعملية التقويم وتنفيذ عملية التقويم.

أما ممارسة التخطيط للتقويم والتي كانت الأكثر شيوعا، والسبب يعود أن أي عملية هادفة مهما كان نوعها تنطلق من التخطيط لها، والتخطيط لعملية التقويم في مادة التربية البدنية والرياضية يتمثل في تحديد هدف عملية التقويم كبداية، ثم تحديد التمارين والأدوات والمنهجيات اللازمة لتحقيق هدف التقويم.

في حين أن تنفيذ عملية التقويم هي القيام بما خطط له خلال حصة المادة، وذلك بتوجيه التلاميذ لتنفيذ التمارين والإختبارات التي تم تحديدها في مرحلة التخطيط في، مع أخذ القياسات وتسجيل النتائج، ناهيك عن التدخلات والتصحيحات التي ترافق الأداء وخاصة في المرة الأخيرة من الحصة.

في الأخير فعملية التقويم بغض النظر عن طابعها الإداري التي يفرض على الأستاذ تقديم نتائج التلاميذ لإدارة المؤسسة، إلا أنها عملية مهمة من جانبها التعليمي والتربوي، فهذه العملية لا تكتفي بالكشف عن مستوى أداء البدني والمهاري للتلاميذ، بل يتعداه إلى الكشف أيضا عن استعدادات المتعلمين لتلقى مختلف المعارف والمهارات التي يحتاجونها، وكذا معرفة ميولهم وحاجاتهم نحو الأنشطة البدنية والألعاب الرياضية، مثل ما أكده أحد الباحثين بأن التّقويم لم يعد كأداة للسيطرة أو القياس فقط، بل كوسيلة لتسهيل تدّخل المعلّمفي تحفيز تعلّم الطالب (François, 2015, p. 05.)، وهذا ما يجعل من عملية التقويم في العملية التعليمية التعلمية مهمة بقدر أهمية عملية التدريس بحد ذاتها.

المراجع:

- **المؤلفات**:
- أمير عبد القادر، وآخرون، (2010)، دليل منهجي في التقويم التربوي، الجزائر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والإتصال.
- محمد أبو الفتوح حامد خليل، (2011)، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، المدينة المنورة، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- **الأطروحات**:
- بن سي مسعود لبنى، (2008)، واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات. كلية العلوم الإنسانيبة والإجتماعية جامعة منتوري، قسنطينة.
- 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 –.
- يشكور عبد النور، (2022)، الممارسات التقويمية في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثاوي بالجزائر.قسم التربية البدنية والرياضة، معهد تقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، جامعة عبد الحميد بن باديس .مستغانم، الجزائر.
- **المقالات**:
- أوشن بوزيد، (2013)، الكفايات المهنية وعلاقتها ببعض سمات شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية في الجزائر، مجلة الابداع الرياضي، (العدد10)، 127–159.
- 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.
- بيطام هشام، (2016)، التكوين بمعاهد وأقسام التربية البدنية في ظل متطلبات الاقتصاد المعرفي، مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، 08(01)، ص123–129.
- تومي سامية. (2018). جودة عملية تقويم المتفوقين في الرياضيات بالجزائر من وجهة نظر الأساتذة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية (35)، 855–866.
- 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.

- 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.
- 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.
- سبع بوعبدالله، وآخرون. (2017). دراسة تحليلية لممارسة تقويم أساتذة التربية البدنية والرياضية في المدارس الثانوية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.
- 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.
- 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.
- عواريب الاخضر، محجر ياسين، (2015)، هل هو تقويم كفاءات أم أنه تقويم معارف ومعلومات، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، 04(05)، صفحة 23-36.
- **المداخلات**:
- التومي عبد الرحمان، (2008)، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

.Generated by CamScanner from instsig.com

- François, L. (2015). *L'observation et l'évaluation au service des progrès des élèves en EPS*. Biennale de l'AE-EPS, Paris.
- **مواقع الانترنيت**:
- 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