دراسة تحليلية لممارسة تقويم أساتذة التربية البدنية والرياضية في المدارس الثانوية

An analytical study of the practice of evaluating teachers of physical education and sports in secondary schools

أ. سبع بوعبدالله، و أ. مويسي فريد، و أ. تركي أحمد

جامعة الشلف الجزائر

الملخص:

الهدف من الدراسة وصف الممارسات التقويم لدى أساتذة التعليم الثانوي ومختلف العوامل المؤثرة على التقويم في درس التربية البدنية والرياضية وتوضيح الطريقة التقويم التكويني الذي يتخذه الأساتذة خلال عملية التعلم.

تم اختيار عينة البحث من أساتذة التعليم الثانوي لولاية غيليزان ومستغانم، حيث تم بناء استبيان خصيصا لجمع المعلومات عن ممارسات التقويم الذي يقوم به الأساتذة أثناء درس التربية البدنية، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى أهم النتائج المتمثلة فيما يلي:

يطبق الأساتذة التقويم التكويني بشكل متقطع خلال مختلف مراحل درس التربية البدنية، وعادة ما ينظم الأساتذة التعلم عن طريق التغذية الراجعة بالرجوع إلى مختلف معايير الكفاءة ومؤشرات النجاح، وغالب ما يستخدم الأساتذة التقويم الذاتي والتقويم عن طريق الأقران.

Abstract:

The objective of the study is to describe the evaluation practices of the teachers of secondary education and the several factors affecting the evaluation in the physical education and sports lesson and to simplify the formative evaluation method that the teachers take during the learning process.

The research sample was selected from the teachers of secondary education in the state of Relizane and Mostaganem, where the teachers built a questionnaire specifically to collect information about the evaluation practices carried out during the physical education lesson. After the statistical analysis, we reached the following results:

Formal assessment teachers apply intermittently throughout the various stages of the physical education lesson. Teachers typically organize learning through feedback by reference to various competency standards and success indicators. Teachers often use self-assessment.

مقدمة:

تخص التربية كل الأفراد على مختلف أعمارهم، مستمرة على مدى الحياة متكيفة مع عالم متغير الأبعاد، والتربية البدنية والرياضية من المواد التي لا تستغني عليها التربية العامة، حيث تعتبر مادة تعليمية تساعد في بناء وإعداد الفرد إعدادا سليما، مساهمة مع المواد الأخرى في بناء شخصية المتعلم، ولا يتحقق الأهداف المرجوة من عملية التعلم دون مسايرة عملية التقويم الذي له دور كبير في التربية الحديثة، ولا يمكن للأستاذ الاستغناء علية في مرحلة من مراحل التعلم لمعرفة بلوغ نوايا التعلم وعلاج ضعف العملية انطلاقا من اختبار الأهداف المسطرة سواء لوضعية التعلم، الأهداف الإجرائية و مختلف الكفاءات المسطر لها في عملية التربوية من أجل اتخاذ القرارات اللازمة والفعالة، لذلك يمكن أن نعتبر التقويم أنه جزء من العملية التعلمية التعليمية يمارسها الأستاذ في جميع مراحل الدرس من أجل مراقبة عملية التعلم لدى التلاميذ، وقد قدم تايلور سنة 1930 مجموعة من الدراسات والبحوث المرتبطة بعملية تقويم تلاميذ المدارس وتوصل إلى أهميته في مختلف مراحل الدرس وعبر مختلف المراحل العملية التعلمية(عبد الحميد كمال،1994،ص04) ولا تكمن أهمية التقويم في إصدار الحكم على المتعلمين أو إعطاء نسبة التقدم بقدر ما تتجلى في التصحيح الدائم والمستمر لتذليل عقبات التعلم.

وعرف كرونبخ وصفا جديدا للتقويم التربوي واعتبره عملية الحصول على المعلومات للاستفادة من اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالبرنامج التعليمي أو التربوي (محمد قوارح 2011)، والأستاذ بحاجة ماسة إلى إجراء أنواع التقويم المختلفة من اجل تحقيق أهداف المسطرة والكفاءات التعليمية المبرمجة ولا يمكن أن نتصور بلوغ الأهداف التربوية دون التخطيط لعملية التقويم لأنها خبرة تعليمية تساعد المتعلم في توضيح وترسيخ المعلومات وتكاملها.

إن التقويم جزء من الفعل التربوي وضمانه يرفع من مردودية التعلم وتحقيق النوعية بأقل كلفة في الوقت والجهد، حيث يساعد التقويم في الكشف عن الاستعداد والقدرة على التعلم وزيادة الرغبة والدافعية، وغياب التقويم السليم والمتسلسل يعكس التدني في مستوى تحقيق الأهداف التربوية المسطرة.

واعتبر جون دوي التقويم أنه وسيلة لتقديم المعلومات لتحسين العملية التعليمية، ولا يرتبط بإصدار الأحكام على المخرجات النهائية، بل يعتبر عملية مستمرة تبدأ من التشخيص ومسايرة عملية التعلم وتنتهي بالحكم على مخرجاتها، كما يرتكز على وسائل القياس وطرق تطبيقها خلال العملية التعلمية.

لا يمكن أن تخلو العملية التعليمية في أي مادة دراسية من الممارسة التقويمية، كما يزخر درس التربية البدنية بالمواقف التعليمية والكفاءات البيداغوجية التي تستوجب في تحقيقها إتباع خطوات تقويمية دقيقة لمختلف عملياته ترتكز على أسس علمية قبل وأثناء وبعد التخطيط للدرس وذلك تمهيدا لمخرجات أفضل للعملية التعلمية.

تصطدم الممارسة التقويمية بعدة عوامل تقف عائقا دون الحول من تحقيق أهدافها، فالنقص التخطيط والانحياز إلى طريقة أو أسلوب، الزيادة في عدد المتعلمين داخل القسم ونقص المنشآت الرياضية عوامل أساسية غيابها يعيق الإخراج الحسن لدرس التربية البدنية والرياضية، نظرا لغياب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

إن التحكم في الممارسة التقويمية والتغلب على العوائق التي تقف أمامها مرتبط بنوعية التكوين القاعدي والمستمر بعد الخدمة، والقدرة على توظيف المعارف النظرية في الواقع التطبيقي، وفي ظل البحث عن جودة التعليم يجب التركيز على الممارسات التقويمية التي تعتبر الحجر الأساسي في بلوغ الأهداف المسطرة وتحقيق الكفاءات المرجوة.

تفرض الوصاية على المجال التربوي التقويم النهائي ويتجسد ذلك في النقاط المملوءة في كشوف نقاط التلاميذ تعكس مستوى النتائج المتحصل عليها تبعا لنوعية التقويم وأدوات

قياسه، كما حددت الممارسة التقويمية بمجموعة من التعليمات الرسمية التي تؤكد على التقويم التكويني، ولكن الممارسات المجسدة في الواقع لا تعكس الخطوات صارمة في التقويم.

إن النقاط المرتفعة في كشوف النقاط وامتحان البكالوريا لمادة التربية البدنية عبارة عن وجه من أوجه تقويم مخرجات التعلم، ولا شك في ذلك تسبق هذه المرحلة مراحل تقويمية هامة تتمثل في التقويم التشخيصي والتكويني اللذان يعتبران أساسين في تنظيم عملية التعلم، ومن خلال الطرح السابق نود في هذه الدراسة تسليط الضوء على واقع التقويم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية

التساؤلات:

1- هل يوجد تخطيط للممارسات التقويمية في درس التربية البدنية والرياضية؟

2- ما هي ممارسات أستاذ التربية البدنية تجاه شرح الأهداف وعرض معايير النجاح في درس التربية البدنية والرياضية؟

3- كيف يتم جمع المعلومات في التقويم التكويني؟

4- كيف ينظم ويوجه الأستاذ العملية التعلمية؟

أهداف البحث:

- معرفة كيفية التخطيط للممارسات التقويمية في درس التربية البدنية والرياضية.

- الكشف عن ممارسات أستاذ التربية البدنية تجاه شرح الأهداف وعرض معايير النجاح في درس التربية البدنية والرياضية.

- معرفة ممارسات الأستاذ للقيام بالتقويم التكويني من حيث جمع المعلومات وتنظيم عملية التعلم.

الجانب النظري:

التقويم: تعني كلمة التقويم حسب معجم اللغة الفرنسية تقدير قيمة الشيء وأهميته (Larousse,1985 ،p499)، وجاء في لسان العرب عن ابن منظور أقمت الشيء وقومته فقام

بمعنى استقامة والاستقامة تعبر عن التقويم فهو الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح (ابن منظور،2000، ص498).

والتقويم إصدار للأحكام الكيفية والكمية على قيمة الأشياء ومقارنة الخصائص الملاحظة بالمعايير انطلاقا من مؤشرات ضمنية ومعطيات صحيحة لاتخاذ القرار وإتباع تحقيق الأهداف (عزيز، سمارة،2000 سعادة 1990،Legendre,1988)، كما انه جمع وتحليل وتصنيف وتفسير البيانات عن المواقف من اجل إصدار الأحكام (محمد عزت1979، Barbier,M1985).

وبما أن التقويم عملية مهمة في الفعل التربوي، زاد الاهتمام به في العملية التعليمية حيث يساير هذا الأخير عملية التعلم انطلاقا من تحديد الأهداف إلى غاية الحكم على نجاح عملية التعلم

ويعرف Gronlund1976 على أنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية لدى التلاميذ (ملحم،2005 ص25) أما Croubach يشير إلى التقويم أنه الفحص المنتظم لأحداث البرامج التعليمية بهدف التطوير والتحسين والتعديل(عن جابر،2000،ص16)

وعبر كلوسماير1975 Clausmeier عن المراحل التي يمر عليها التقويم التربوي حيث حددها في ثلاث، الأولى تتمثل في الحصول على المعلومات والبيانات عن الظاهرة بواسطة القياس، والثانية تكمن في تحديد وصياغة الأهداف التي تمثل المحكات لمقارنتها بالمعلومات المتحصل عليها، أما الثالثة تختص بالكشف عن العلاقة بين البيانات والأهداف واتخاذ القرارات اللازمة(يوسف حنيش،2006،ص26)، وعليه التقويم التربوي عملية تربوية مستمرة كانت الحاجة إليه للحكم على نواتج التعلم المتوخاة في سلم الفعل التربوي والعمل على اتخاذ القرارات في علاج الضعف والتخطيط لأهداف تربوية أخرى، وحسب ماسبق من تعاريف وأكده Fontaine 1979 فان التقويم إصدار الأحكام على القيم، انطلاقا من عملية تحليل المعطيات التي جمعت من عملية القياس وبالتالي القياس جزء من عملية

التقويم ولا يمكن التنبؤ واتخاذ القرار والحكم على الأشياء بالاستغناء على عملية القياس، وحسب Scallon1988 يجب المقارنة بين ما أنجزه المتعلم وما يجب أن يصل إليه، وانطلاقا من الانحراف فيما بينهما يمكن تفسير الفرق بينهما والحكم على الرضا أو عدمه من اجل اتخاذ القرار لتنظيم عملية التعلم، ونقلا عن حنيش وضح ماهر إسماعيل وآخرون 2001 العلاقة بين كل من القياس والتقييم حيث اعتبر القياس أنه وضع الظاهرة في صورة كمية للحكم عليها بالاعتماد على الأدوات وأساليب القياس، وعليه يعتبر التقويم تقدير كمي وكيفي وتحديد قيمة الأشياء وإصدار الأحكام عليها وإصلاح مواطن الضعف وتعديلها نحو الأفضل يعتبر تقويما، ويلخص مروان أبو حويج 2000 بعض المعايير التقويم التي تتماشى مع فلسفة التربية وتحددت فيما يلي:

يسهل عملية التقويم الذاتي للفرد ويوجهه، وأن يشمل التقويم كل هدف من الأهداف التي تضعها المدرسة، كما يسهل عملية التعلم والتعليم، أن يوفر التغذية الراجعة ومستمرة، وان ينظر إلى التقويم كوسيلة لتحسين العملية التربوية وأن يراعي الاقتصاد في الجهد والوقت (نقلا عن زوليخة طوطاوي،2007) ويزود التلاميذ بالتغذية الراجعة كما يساعد المعلمين في اختيار الرقابة المناسبة(محمد، قوارح،2011).

الممارسات التقويمية داخل العملية التعليمية:

حسب الوثائق الرسمية لوزارة التربية تتوج كل مادة تعليمية بعملية تقويمية في نهاية الفصل الدراسي والتربية البدنية والرياضية كذلك يسير عليها التقويم بهذا المنوال، حيث يعتبر هذا الأخير إجباري في بيداغوجيا التعليم، ويعمل أستاذ التربية البدنية والرياضية على التحضير لتقويم التلاميذ في نهاية كل فصل، وكذلك التقويم النهائي في امتحان البكالوريا انطلاقا من الامتحان في فعاليات حددت مسبقا تبعا لتعليمات وزارة التربية وديوان الامتحانات والمسابقات، وعندما يتعلق الأمر بالتقويم، يعتبر الأستاذ مسؤولا رئيسيا على التقنية الخاصة بعملية التقويم، و نلاحظ غياب سلم التنقيط على مستوى منهاج التربية البدنية والرياضية ماعدا سلم التنقيط الخاص ببكالوريا الرياضة، والأساتذة لا يستخدمون

أدوات موحدة لذلك حيث يحاول كل لأستاذ جمع المعلومات عن طريق الملاحظة على وضعيات التعلم، كما نتساءل على المعايير الأساسية التي تعتمد عليها الملاحظة في عملية التقويم وهل هي محددة أم لا، ومعروفة من قبل الأستاذ والتلميذ، كما من الضروري معرفة الطرق الكمية والكيفية في معالجة المعلومة حتى لا يصبح التقويم عملية إنتاج للمعلومة أو جمعها فقط.

ونظرا للتزايد المستمر في عدد التلاميذ داخل القسم حيث بلغ عددهم حوالي 35 إلى 40 تلميذا في القسم، يقف هذا التزايد عائقا أمام استمرارية التقويم التكويني ويأخذ القدر الكافي من وقت في الوضعية التعلمية، كما تتأثر هذه العملية بنقص الأدوات المستخدمة في الدرس والمساحات المخصصة لذلك، كما يعتبر إشراك التلاميذ في التقويم التكويني أمرا مهم وأكدها Desrosier 1988 حيث أظهر أهمية مشاركة التلاميذ في التقويم التكويني وانعكاسه على مستوى التغذية الراجعة لديهم.

وقدم Veal 1988 أهمية مشاركة كل من الأستاذ والتلميذ في عملية التقويم التكويني من أجل تحقيق أهداف التعلم المسطرة.

أنواع التقويم وميادين تطبيقه في العملية التعليمية:

إن التقويم التربوي عملية يتم فيها التخطيط وجمع المعلومات التي نستخدمها في الحكم على بدائل القرار تبعا للمراحل التي تتم فيها العملية التربوية وعلى هذا الأساس تنقسم أنواع التقويم الى ثلاث أنواع على حسب المراحل التي تمر بها العملية التعلمية ويمكن أن نحدد أنواعه فيما يلي:

-**التقويم التشخيصي**: يستخدم هذا التقويم تمهيدا لعملية التدريس لتحديد المكتسبات القبلية لدى المتعلمين لتحديد القدرات والاستعدادات (Porcher 1996 نقلا عم محمد قوارح2001)، كما يسمح بربط مدخلات التعلم بأهداف التعلم ويسمح بتحديد الفروق بين التلاميذ، وحسب ما أشار إليه حاجي 1992 يعتبر هذا التقويم انه توقعي وتنبئي يهدف

إلى التوجيه والتكييف ويرتكز على المنتج وخصائصه (نقالا عن زوليخة طوطاو،2007) ويتمثل المنتج في التلميذ لأنه منتج للمعرفة.

-**التقويم التكويني:** يتزامن هذا النوع من التقويم مع عملية التغير والتطور التي تحدثها العملية التربوية، انه متزامن مع العملية التعلمية من اجل إحداث تعديلات وتحسين عملية التعلم لدى التلاميذ، وحسبHamlen1990 يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومات سريعة ومفيدة للمتعلم حول تطوره أو ضعفه وإيجاد وسيلة لمعالجة الضعف(نقلا عن قاسم بوسعدة،2006،ص40)، ومن خلاله يتعرف الأستاذ على مسايرة التلاميذ لعملية التعلم والقدرة على تحديد صعوبات التعلم وإيجاد الحلول لتجاوزها، وحسب ما أشار اليه حاجي 1992 يعتبر هذا التقويم انه تطوري وظيفته ضبط وتسهيل عملية التعلم يركز على النشاط الإنتاج وسيرورته (نقالا عن زوليخة طوطاو،2007).

-**التقويم التجميعي:** ويطلق عليه في بعض المراجع بالتقويم التحصيلي فيه يطلع الأستاذ على مدى تحقيق الأهداف المسطرة في عملية التعلم سواء كان في نهاية الحصة أو الوحدة لحصر مدخلات عملية التعلم ومنه يتم تحديد الفرق بين ما سطر له وما تم تحقيقه في عملية التعلم مع التلاميذ، ومنه يمكن أن نحكم على فاعلية الطرق والأساليب المتبعة في تحقيق الأهداف وبناء الكفاءات لدى المتعلمين، وحسب ما أشار إليه حاجي1992 أنه نهائي وظيفته الفحص والإثبات يركز على المنتوج (نقالا عن زوليخة طوطاو،2007) وفي هذه الحالة يتمثل المنتوج في المعرفة وكيفية توظيفها.

بعدما تطرقنا إلى الأنواع الثلاثة من التقويم التربوي كل واحد على حدي، لا يمكننا في الواقع أن نفرق بين هذه الأنواع فكل نوع يمهد ويبنى قاعدة يرتكز عليها الأخر الذي يليه، فعن طريق التقويم التحصيلي نستطيع أن نحدد المستويات ودرجة مؤشرات الانجاز الومستويات، معايير النجاح وفي حد ذاتها يرتكز عليها التقويم التكويني.

يجب أن يتميز التقويم التربوي بالشمولية حيث يخص جميع الفاعلين التربويين من تلاميذ وأساتذة ومنهاج وأدوات، ويتصف بالاستمرارية والانسجام مع الأهداف المسطرة، ويرى بلوم 1971 أن للتقويم دور بنائي تتبعي يلعبه المعلم في توجيه العملية التربوية ويرتكز على المعرفة وتحديد درجة التمكن، كما أشار كذلك إلى الدور التجميعي واهتمامه بتحديد المستويات التي توصل إليها التلاميذ(محمد قوارح،2011،ص91)، ولا يمكننا أن ننسى الدور التشخيصي العلاجي يتمثل في كشف معوقات التعلم وتحديد مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين مع اقتراح الحلول المناسبة لذلك.

إن نقص التحكم في الممارسات التقويمية يبعد الأستاذ عن مهامه الأساسية وتصبح المعارف الدراسية معلومات مفككة، وتتأثر العملية التعليمية وتخلو من التفاعل والإنتاجية، وان العملية التقويمية جد معقدة في العملية التربوية وخاصة عندما يتعامل التلميذ مع مواقف حل المشكلات، وبما أن التقويم يتطلب تحديد الشيء المراد قياسه لذلك يجب تحديد الأدوات والوسائل وطرق القياس لجمع المعطيات ويصبح هذا الأمر صعبا عندما تتدخل متغيرات في العملية التعليمية.

كما نجد في المناشير والوثائق الرسمية عن وزارة التربية مقررات وأوامر لا يقبل تعديلها أو الطعن فيها ولا تقام على ثنائية الاتصال بين الأخذ بآراء الممارسين في الميدان كما أن عملية التقويم لا تخضع لفلسفة معينة (على التعوينات نقلا عن يوسف حنيش2006)

ومن بين الصعوبات التي تعيق الممارسة التقويمية عدم إدراج العلامات في أي نشاط في التقويم النهائي كما أن التقويم في درس التربية البدنية مرتبط بصورة مباشرة بالتقويم النهائي والامتحانات الرسمية غير مبالين بنسبة التقدم لدى المتعلمين.

كثيرا ما يعتمد التقويم في التربية البدنية والرياضية على القياس البسيط والمتمثل في المتر أو الزمن، كما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية والتقويم في هذه المادة الدراسية يطرح إشكالية عندما يتعلق الأمر بتقويم تصرفات وسلوكات التلاميذ(وزارة التربية)، حيث أشارGodbout 1988 أن التقويم في التربية البدنية يمكنه

ان يمس عناصر اللياقة البدنية والمهارات الحركية والميدان المعرفي والاجتماعي العاطفي والتنسيق بين هذه الميادين(Godbout 1988,p232)، يمكن للطالب أن يقيم أو يتعرف بسهولة على القيم والنتائج التي يتحصل عليها بالنسبة لعناصر اللياقة البدنية وخاصة عندما يتعلق الأمر بالأطوال والمسافات والأزمنة والكتل، ويختلف الأمر عن ذلك في تقويم المهارات الحركية والألعاب الجماعية حيث تتدخل مجموعة من العوامل تتحكم في ذلك وتتمثل في الخصم والزميل والقوانين التي تحكم اللعبة.

أما تقويم الجانب المعرفي في التربية البدنية ميدان خصب يمكننا أن نوظف المعارف من أجل اختبار مهارات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم حيث أشار إلى هذه المهارات بلوم Bloom في صنافته للأهداف البيداغوجية، إلا انه لا تنص المراسلات والمناشير ومناهج التربية البدنية على التقويم المعرفي لهذه المادة الدراسية، قسم Godbout 1988 التعلم المعرفي في التربية البدنية إلى أربعة مجموعات تتمثل الأولى في المعرفة المرتبطة بتصرفات الذاكرة والفهم الذي يحتاج إلى التحكم في المفاهيم وتطبيق القوانين التي لها علاقة ببعض المفاهيم والأخيرة تتمثل في إيجاد الحلول لوضعيات الإشكال التي تتكون من تحديد القواعد التي تكون سببا في التنظيم المتبع لإستراتيجية الحلول الفعالة. كما يرتكز التقويم على الموضوعية وصحة وثبات أدوات القياس المستخدمة التي يستخدمها الأستاذ في جمع البيانات من اجل ترتيب الطلبة أو الحكم على المستويات بعد مقارنتها بالمحكات أو المعايير أو اختبار اكتساب الكفاءات المخطط لها ويرتكز كذلك على موضوعية الأحكام الصادرة عن جمع المعطيات(MACCARIO,1985).

كما يمكن تقويم التلميذ من الجانب البعد الاجتماعي العاطفي الذي لا ينفصل على البعدين الآخرين (الحسي الحركي والمعرفي) وذلك من خلال تكيف المتعلم مع الزملاء والقدرة على التجاوب والانضباط مع الخصم ولعب الأدوار واحترام القوانين والتي تعتبر بمثابة مؤشرات ومعايير من خلالها يمكن ا مطابقة السلوك عليها للحكم على المتعلم وتقويم البعد الاجتماعي العاطفي.

ويمكن أن يكون التقويم التكونيا بعد مجموعة من النشاطات أو الوضعيات التعلمية ويسمى في هذه الحالة بطريقة الأثر الرجعي حتى يعرف المتعلمين توجههم قبل تدخل الأستاذ، على عكس الطريقة التفاعلية التي يطبق فيها الأستاذ التقويم أثناء الأنشطة التعلمية من أجل إعطاء تغذية رجعية سريعة وفحص الخطوات التي يتبعها التلاميذ، والطريق الاستباقية في التقويم من أجل تعزيز وتعمق في كفاءات التلاميذ(Allal,1991).

ويعتبر الأستاذ الفاعل الأول في التقويم التكويني حيث يقوم بهذه المهمة بحكم طبيعة عمله وعلاقته المباشرة والمستمرة مع التلاميذ، وحسب Allal1985للتلميذ كذلك دور في التقويم التكويني، وفي هذه الحالة نتحدث على التقويم الذاتي وكذلك نجد التقويم التعاوني أو المتبادل بين التلاميذ.

ويمكن للأستاذ أن يختار طريقة التقويم التكويني حسب المواقف التعليمية التي يوظفها في العملية التعلمية، ويستطيع استعمال الطريقة الرسمية أو منهجية، كملاحظة التلاميذ وتشجيعهم وتنمية الدافعية لديهم والإلحاح على المؤشرات لتقليل أو لزيادة درجة الصعوبة، واستخدام جميع الأدوات التعليماتية والأجهزة واستخدام الاختبارات لجمع المعلومات والدخول في التقويم الرسمي للتلاميذ من اجل تنظيم عملية التعلم.

يعتمد التقويم التكويني على جمع المعلومات من المواقف العملية التعلمية من اجل التقدير واتخاذ القرار، وأثناء العملية يمكن للأستاذ أن يحدد الأهداف الملموسة في الأداء وفي هذه الحالة عليه أن يستخدم القياس الكمي ويظهر ذلك في تقويم عناصر اللياقة البدنية ولتقويم المعارف والمهارات(Dasse,1989)، لا يمكن أن نستغني على توظيف القياس الكيفي في بعض المهارات التي تستدعي ذلك، ويمكن أن نستخدم مجموعة من الوسائل والأدوات كالسلم التقديري وقوائم المراقبة، وإشراك أدوات الملاحظة حسب وضعية التعلم لتقليل من الذاتية وأشار Dasse1989 إلى أهمية الدور الذي يلعبه الملاحظ ودور مطابق للأدوات وعليه أن يكون صادقا وسويا في رؤيته وقادرا على الوصول إلى الموقف مع تحديد نقاط القياس.

وحتى تكون الملاحظة ناجحة لابد من وضوح الأهداف والقدرة علة تحويل المشاهدات الى بيانات رقمية، والقدرة على استعمالها عند الحاجة (محمد صالح الحثروبي نقلا عن محمد قوارح،2011).

-وللتقويم التكويني إجراءات متعددة يمكن للأستاذ إتباعها ابتداء من تبيين الأهداف ومعايير النجاح وعرضها قبل المرور إلى جمع المعلومات عن عملية التعلم ثم اتخاذ القرار في تنظيمه، لأن التلميذ يتساءل في البداية ماذا ينتظر منه في عملية التعلم ولا يستطيع معرفة ذلك إلا بعد عرض الأهداف ومعايير النجاح، وفي هذه الحالة يمكن أن يكون الاتصال شفاهي مع جميع التلاميذ، كما يمكن أن يكون عن طريق عرض توضيحي شأنه توضيح كيفية إجراء مهارة في نشاط بدني معين ويمكن أن يكون من قبل الأستاذ أو تلميذ أو عن طريق شريط، ويمكن أن تكون كتابية آو رسم أو صورة أو عن طريق الإعلان. وتختلف هذه السلوكيات البيداغوجية حسب كل أستاذ والمعلومات التي يبحث الأستاذ عنها، وعلى الأستاذ أن يحدد الأهداف ومؤشرات الانجاز في البداية ثم تكرارها في وسط عملية التعلم مع عرض معايير النجاح حتى يستطيع فيما بعد القدرة على جمع المعلومات التي عن طريقها يحكم عن درجة التعلم لاستخدامها في تنظيم العملية التعلمية.

تتعدد طريقة جمع المعلومات عن عملية التعلم، وفي الكثير من الأحيان يقوم الأستاذ بهذه العملية من اجل إعطاء التغذية الراجعة الفورية للتلاميذ سواء كانت فردية أو جماعية، كما يمكنه جمع هذه المعلومات بطريقة شفاهية أو كتابية عن طريق بطاقة ملاحظه فردية أو جماعية، ونظرا لكثرة عدد التلاميذ داخل القسم وتعديه أكثر من خمسة وثلاثون في القسم فلا يستطيع الأستاذ ملاحظة جميع التلاميذ، فيضطر في هذه الحالة الاستعانة بالتلاميذ للقيام بالتقويم التكويني وذلك عن طريق التقويم عن طريق الأقران والتقويم الذاتي للمتعلمين، وحسب Neil1983 يفضل التلاميذ العمل مع الأقران عندما يجدون صعوبة في انجاز المهمة الحركية، كما بين Godbout1988 أن التلاميذ قادرين

على التقويم الذاتي والتقويم عن طريق الأقران عندما يكون العمل منظما. ويساعد كذلك التقويم الذاتي في تنمية الاستقلالية لدى المتعلمين من التلاميذ.

-عند نهاية العمليتين السابقتين تأتي عملية تنظيم عملية التعلم التي ترتكز على تحليل المعلومات التي جمعناها عن تعلم التلاميذ انطلاقا من وضع وتحديد الأهداف ومعايير النجاح، وبعد دراستها يمكننا التدخل لضبط ومراقبة وتنظيم التعلم لدى التلاميذ، واعتبر Thiam1996 تنظيم عملية التعلم وسيلة وآلية لأستاذ التربية البدنية حتى يستطيع مراقبة الأداء. ونجزم أن الأستاذ الذي ينظم عملية التعلم يمكن لمتعلميه أن يصلوا إلى درجة الإتقان وتحقيق الأهداف المتبعة وانجاز الكفاءات المسطرة.

ويستدعي الوقت والمكان المحدد التدخل إما الفوري أو المؤجل وحسب Alal1991 يكون التدخل الفوري مدمج في تنظيم وضعيات التعلم، لأن تنظيم نشاط التعلم نتيجة فورية لتفاعل الأستاذ مع تلامذته والأدوات المستخدمة في عملية التعلم، وعليه يمكن أن نقول إن عملية التنظيم الفورية عبارة عن طريقة غير رسمية، أما التنظيم المؤجل يعبر عن تنظيم وضبط لعملية التعلم بعد الأداء الفعلي للتلاميذ.

يوجد اختلاف بين التلاميذ في مستوى التطور واستيعاب وتحقيق الأهداف التعلمية، وانطلاقا من عملية التقويم التكويني يمكننا تكييف التعليم وطرقه من أجل توجيه عملية التعلم، ويأخذ تنظيم التعلم في سياق تكييف التعليم شكلا استباقي من أجل تعزيز وتعميق كفاءات التلاميذ (Allal,1991) حسب درجة التعقيد ومستوى الصعوبة والأهداف والأدوات المستخدمة ويمكن للأستاذ استعمال عدة مهمات حركية أو وضعيات تعلم بالتوازي حسب مستويات تقسيم القسم، ويستطيع كذلك تغيير الوضعيات إذا لاحظ فشل في اكتساب أو تحقيق الأهداف.

منهجية البحث الاجرائية:

المنهج المتبع: اتبعنا في دراستنا المنهج الوصفي لتلاؤمه مع طبيعة الدراسة.

المجتمع وعينة البحث: يتحدد مجتمع البحث في أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي الحائزين على شهادة ليسانس، وتتكون عينة البحث من أستاذ تم اختيارهم بالطريقة العمدية من ولاية الشلف وغليزان.

خصائص عينة الدراسة:

الخبرة(السنوات)	عدد الأفراد
10-0	14
20-11	12

أداة البحث:

بعد الاطلاع على أدبيات الجانب النظري والخاص بالممارسة التقويمية في مجال التربوي، تم انجاز استبيان، يتكون من معلومات عامة تعكس الخبرة والشهادة المتحصل عليها عينة الدراسة وعدد سعات العمل في الأسبوع إضافة إلى عدد الأقسام المدرسة ومستوياتها، وطبيعة الأنشطة المقترحة في درس التربية البدنية والرياضية والمشاركة مع الفرق المدرسية الرياضية وعدد سعات العمل معها، سيرورة عملية التعليم والتعلم لدى أفراد عينة البحث.

كما تطرقنا في الجزء الثاني من الأداة إلى معرفة السياق العام لعملية التعليم يتضمن ثلاث أجزاء حيث تناولنا في الجزء الأول عرض الأهداف ومعايير النجاح والثاني يعكس كيفية جمع المعلومات عن عملية التقويم التكويني وتطرقنا في العنصر الثالث الى كيفية تنظيم عملية التعلم.

صدق أداة البحث: إن صدق المحكمين من أكثر الأنواع شيوعا لمعرفة صدق المحتوى وتناسبه مع الفرضيات المطروحة حيث يعكس محتوى الأداة والقدرة على جمع المعلومات عن متغيرات الدراسة أو البحث، وتم في البداية عرض الاستبيان على مجموعة من

الأساتذة المختصين حيث تم تحكيم الاستبيان من حيث ملائمة أسئلته للفرضيات المطروحة ووضوح محتوى فقراته ومدى قياسها للمؤشرات المطروحة، وبعد إتباع ملاحظات المحكمين تم الاتفاق على الاستبيان المطبق في وضعه الحالي.

وتم طرح مجموعة من الأسئلة على أشكال مختلفة، منها المغلقة والمفتوحة والمتعددة الاختيارات، واستخدمنا أسئلة اختيارية على درجة سلم ليكرت بتدرج رباعي.

-تم توزيع الاستبيان على الأساتذة في يوم 201/05/01 واسترجاع الإجابات في يوم 2014/0505.

-تحليل ومناقشة النتائج:

1-سيرورة عملية التعليم والتعلم لدى أفراد عينة البحث:

تحليل المعطيات العامة: تتكون عينة البحث من أربعة عشر أستاذا ذوي خبرة تتراوح بين 50 و10سنوات، أما المجموعة الثانية تتكون من 12 أستاذ ذوي خبرة تتراوح بين11 و20سنة، كل أفراد العينة متحصلين على شهادة ليسانس.

-تتراوح عدد ساعات العمل في الأسبوع من 14 ساعة الى18 ساعة بمعدل تدريس 08 أقسام، لكل قسم ساعتين في الأسبوع.

-مستوى الأقسام المدرسة:

الخبرة	تكرار مستوي الأقسام المدرسة		
	سنة الأولى	الثانية	الثالثة
(5-10)	13	7	10
(11-20)	8	9	10

تقريبا جل الأساتذة يتقاسم المستويات الثلاثة موزعة على الحجم الساعي للأساتذة.

-معدل عدد التلاميذ في كل قسم:

يتراوح معدل التلاميذ في الأقسام التي يدرسها أفراد عينة البحث من 32 تلميذ إلى 40 تلميذا بمعدل 32 تلميذا في القسم.

المساحة المخصصة لإجراء الدرس:

الخبرة	(5-15)	(11-15)
معدل مساحة الملعب	1266	892

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه المساحة المخصصة للدرس بالنسبة لأساتذة ذوي الخبرة (11-20) أكبر بربع من المساحة المخصصة للأساتذة ذوي الخبرة (5-10) سنوات.

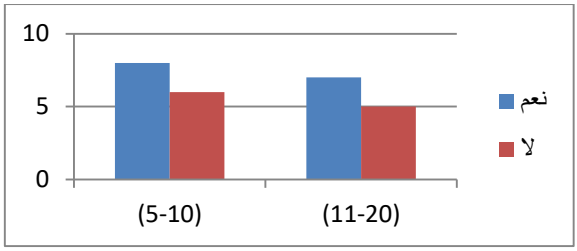
-أما بالنسبة لطبيعة الأنشطة، يتطرق كل الأساتذة إلى النشاطات الفردية والجماعية بدون استثناء.

-كيفية اختيار الأنشطة البدنية والرياضية أثناء درس التربية البدنية والرياضية.

الخبرة	(11-20)	(5-10)
حسب الأجهزة	9	9
حسب المنشات	11	9
حسب الوسائل الخاصة	3	2

من خلال الجدول أعلاه يتم اختيار الأنشطة البدنية والرياضية من قيل الأساتذة حسب الأجهزة المتوفرة والمنشآت الموجودة عند أغلبية أفراد عينة البحث.

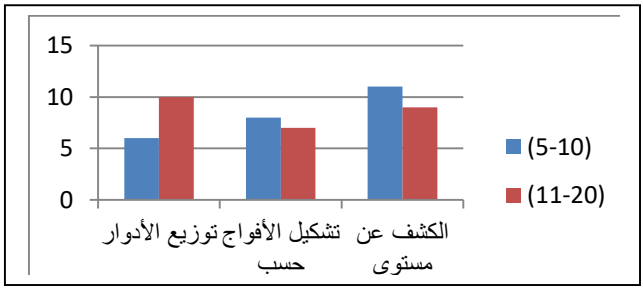
-المشاركة في الفرق الرياضية المدرسية:



الخبرة	(5-10)	(11-20)
نعم	8	7
لا	6	5

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد كبير من الأساتذة لا يعملون مع الفرق الرياضية، وكان معدل ساعات العمل مع الفرق الرياضية حوالي 02.15 ساعة في الأسبوع.

-تنظيم سياق التعليم: التنظيم الأولي للقسم في بداية السنة.



الخبرة	(11-20)	(5-10)
توزيع الأدوار	**10**	**6**
تشكيل الأفواج حسب المستويات	7	**8**

الكشف عن مستوى التلاميذ	**9**	**11**

يمثل الجدول والشكل أعلاه الأعمال التي يقوم بها الأساتذة في بداية السنة الدراسية بعد الالتقاء مع التلاميذ حيث أعرب جل الأساتذة على القيام بحصة تعكس كشف المستوى لدى التلاميذ، وحسب النتائج الموجودة في الجدول يوجد مجموعة من الأساتذة يقومون في الحصة الأولى بتوزيع الدوار على التلاميذ إضافة الى تشكيل الأفواج حسب المستويات.

-التطرق الى التقويم التشخيصي:

الخبرة	(11-20)	(5-10)
نعم	12	14
لا	0	0

يقوم جميع الأساتذة بالتقويم التشخيصي في بداية الدورة التعليمية.

-المراحل التي يتطرق اليها الأساتذة الى التقويم:

الخبرة	(11-20)	(5-10)
في نهاية الحصة	11	10
بعد استيعاب المهارة	2	3
في نهاية الدورة	7	5

يوجد بعض الأساتذة لا يتطرقون إلى التقويم التشخيصي وكذلك لا يبالون بالتقويم بعد أداء أو انجاز المهارة كما يهملون التقويم الختامي في نهاية الدورة التعليمية. ويتم

تقسيم الدرس من قبل جميع الأساتذة إلى ثلاث مراحل تتمثل في مرحلة الإحماء والمرحلة الأساسية والنهائية.

-أعمال الأساتذة أثناء سير الدرس.

الخبرة	(11-20)	(5-10)
شرح الأهداف	11	12
التحدث عن الدرس الماضي	8	3
مراقبة البدلة	10	13
تقديم معايير النجاح	7	5
تنمية الدافعية وتشجيع التلاميذ	10	11
أجرأة الأهداف	6	1
تصحيح الأخطاء	11	13

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية الأساتذة يقومون بشرح الأهداف، كما يتطرق نصف عددهم إلى التحدث عن الدرس الماضي، وجلهم يراقبون البدلة إلا أن أغلبيتهم لا يقدمون معايير النجاح، ولا يقومون بأجرأة الأهداف، برغم من تدخلهم في تصحيح الأخطاء وتشجيع التلاميذ.

-كيفية انجاز الواجب الحركي:

- كيفية انجاز الواجب الحركي	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
إعادة النموذج عن طريق التكرار	14	07	00	05
اكتساب التقنية	06	08	04	08
تجزئة الواجب الحركي	13	08	03	02

يتم إعطاء الاقتراحات لاكتشاف الحلول	06	06	09	05

مازال أغلبية الأساتذة إعادة النموذج للمتعلمين قبل الأداء أو تجزئة الواجب قبل البحث على الحلول لوضعية الإشكال ومجموعة أخرى تتبع إعطاء الاقتراحات من اجل اكتشاف الحلول، والنصف الأخر من الأساتذة عادة ما يتطرقون إلى الواجبات التي تم التطرق إليها سابقا.

التعليق على النتائج السابقة:

كل أساتذة التربية البدنية في عينة البحث يدرسون المستويات الثلاثة، مما يسمح لهم بالمعرفة الجيدة لمستوى التطور لدى تلامذتهم، وقدر معدل التلاميذ في القسم حوالي 32 تلميذا، أن النسبة العالية للاكتظاظ داخل القسم تعيق الأستاذ في عملية جمع المعلومات كما يجد صعوبة في تحديد المستويات، ويزيد نسبة الاكتظاظ إعاقة عمل الأستاذ عندما تغيب المساحة المخصصة لإجراء درس التربية البدنية، حيث تراوحت المساحة المخصصة لدرس من 1266 إلى 882 متر مربع.

وأعرب الأساتذة في اختيار أنشطتهم حسب الأجهزة والوسائل والمنشآت وغاب عن ذلك استخدام الوسائل الخاصة في اختيار الأنشطة المتطرق إليها في درس التربية البدنية والرياضية.

كما نجد أغلبية الأساتذة مهتمين بالمشاركة في الرياضة المدرسية بمعدل 02.5 ساعة في الأسبوع.

يتطرق أغلبية الأساتذة إلى كشف المستوى و16 أستاذ يوزعون الأدوار و15 أستاذ يشكلون الأفواج حسب المستويات في بداية الدورة التعليمية انطلاقا من التقويم التشخيصي.

يوجد بعض الأساتذة لا يتطرقون إلى التقويم ا في نهاية الدورة وقدر عددهم بحوالي 14 أستاذا، إلا أن أغلبية الأساتذة لا يتطرقون إلى التقويم بعد استيعاب المهارة.

وعند التطرق إلى أعمال الأساتذة أثناء سير الدرس نجد أغلبية الأساتذة يقومون بشرح الأهداف ومراقبة البدلة وتصحيح الخطاء وتنمية الدافعية لدى المتعلمين إلا أن هذا العمل يبقى ناقصا في ظل غياب أجرأة الأهداف وتقديم معايير النجاح والتحدث عن الدرس الماضي.

يركز أغلبية الأساتذة على إعادة النموذج عن طريق التكرار لانجاز الواجب الحركي مستخدمين الطريقة الجزئية في التنفيذ ويقومون ثلث الأساتذة بإعطاء الاقتراحات لاكتشاف الحلول.

-من خلال ما تم طرحه سابقا يمكننا أن نستنتج أن المجموعة الكبيرة من الأساتذة يتبعون مراحل سير درس التربية البدنية والرياضية كما ينص عليه المنهاج والمناشير، إلا أنه يخلو عند بعض الأساتذة من الأسس القاعدية التي يسير عليها درس ونعتبره مجوفا لأن الأساتذة لا يركزون على تشكيل الأفواج

حسب المستويات بحيث يساعدهم في عملية التقويم التكويني، وأغلبية الأساتذة لا يبرمجون نوعية الأنشطة البدنية إلا حسب ما يتوفر لديهم من أدوات ومنشات ولا يبتكرون ولا يساهمون في إنشاء عوامل أخرى تساعدهم في برمجة أنشطة أخرى، كما لا يتطرقون إلى أجرأة الهداف وبالتالي لا يمكنهم بناء وضعيات تعلم تخدم الأهداف المسطرة، زلا يركزون على تقديم معايير النجاح التي تساعدهم وكذلك التلميذ في معرفة بلوغ النتيجة بعد الأداء وإيجاد حلول لوضعيات الإشكال، وجل الأساتذة لا يتطرقون إلى الدرس الماضي كما لا يبالون بالتقويم في نهاية الدورة التعليمية.

2-ممارسات **أستاذ التربية البدنية تجاه شرح الأهداف وعرض معايير النجاح في درس التربية البدنية والرياضية.**

-في الوقت الذي يتم فيه تقديم وضعية تعلم جديدة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
يتم شرح الواجب الوضعية	11	07	04	04
يتم تقديم الهدف او الغرض من الواجب الحركي	06	06	06	06
يتم تقديم معايير النجاح للواجب الحركي	05	06	06	07
يتم تحديد معايير النجاح بشكل كمي	02	06	05	10
يتم تحديد المعايير النجاح بطريقة التنفيذ	05	08	09	04

الكلي أو العام				
يتم تحديد المعايير النجاح بطريقة التنفيذ محددة	05	05	09	07
تطلع التلاميذ على معايير النجاح بالأسلوب اللفظي	04	04	06	12
تطلع التلاميذ على معايير النجاح كتابيا	00	01	03	22
يتم عرض معايير النجاح بواسطة الملصقات	01	00	03	22
يتم اظهار معايير النجاح عن طريق نموذج توضيحي من قبل الأستاذ	07	04	08	07
يتم اظهار معايير النجاح عن طريق نموذج توضيحي من قبل تلميذ	02	08	10	07
عدد مرات عرض معايير النجاح	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
مرة واحدة عندما يتم تقديم وضعية التعلم جديدة	05	08	05	08
في الكثير من المرات أثناء وضعية التعلم	07	09	06	04
يتم انجاز الوضعية من قبل التلاميذ وبعد ذلك يتم ابراز معايير النجاح	05	10	05	06

من خلال الجدولين السابقين نلاحظ ما يلي:

نصف عينة البحث أطلعتنا على شرح الواجب للتلاميذ للاستجابة للوضعية، وواحد على ستة من عينة البحث يقدمون الهدف من الواجب في كل الظروف والسدس الأخر غالبا ما يقدمه، ولا يتم تحديد معايير النجاح بشكل كمي، وهناك من يحدده بطريقة الأداء الكلي، وكشف 04 أساتذة على اطلاع التلاميذ على معايير النجاح بشكل لفظي، ولا يوجد أستاذ استخدام الطريقة أو العرض الكتابي في عرض هذه المعايير،ولا عن طريق الملصقات، وعندما تطرقنا إلى عدد مرات عرض معايير النجاح تكررت نفس النسبة الدالة على الأساتذة المستخدمين لمعايير النجاح، حيث أكد 05 أساتذة على هذه المعايير في بداية الوضعية التعلمية، كما أكد 07 أساتذة على تكرارها عدة مرات أثناء الوضعية.

في البداية، يقوم التقويم في درس التربية البدنية والرياضية على تحديد الهدف بدقة، وقبل ذلك يجب أن تحدد نوايا التعلم واحترام الخطوات التربوية التي يتبعها أستاذ المادة والمتمثلة في إتباع التطور البيداغوجي للتعلم الحركي والذي ينجز انطلاقا من الهدف الذي حدده الأستاذ، والحكم الأستاذ الذي يظهره على كمية وكيفية التعلم المنجز من قبل التلاميذ، ويعتبر الأستاذ المسهل والوسيط مدمج حتى يوجه الخطوات البيداغوجية لدى التلاميذ.

يجب أن يشكل التخطيط المنجز والمطبق نقطة بداية لكل تعليم، كما يمكن أن يكون التقويم في بداية لقاء مع التلاميذ فعالا من أجل تحديد مستويات التلاميذ وتحديد أحسن تخطيط للحصص التعليمية.

يحدد التقويم التكويني أداء التلاميذ في مهمة حركية مقارنة بمعايير النجاح، حيث لا تقارن سلوكات التلاميذ بمعايير مجموعة ولكن بمعايير النجاح المرتبطة بالمهمة الحركية.

3-كيفية جمع المعلومات في التقويم التكويني:

-دور الأستاذ أثناء عملية التعلم.

الخبرة	(11-20)	(5-10)
ملاحظة أداء التلاميذ	12	8
تصحيح الأخطاء	12	12
التذكير بالأهداف والمعايير	6	2
إدخال بعض التعديلات	7	4
مساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات	10	9

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن جل الأساتذة يراقبون أداء تلاميذهم، فهناك من يذكر بالهداف، ومجموعة تدخل بعض التعديلات، والأخرى تساعد التلاميذ الذين لديهم صعوبات. ولمعرفة قيام الأساتذة بالتقويم أثناء أداء الوضعيات جمعنا المعلومات أسفله المبينة في الجدول.

الخبرة	(11-20)	(5-10)
دائما	6	5

غالبا	3	6
أحيانا	1	0
نادرا	3	3

يؤكد هذا الجدول ما جاء في الجدول الذي سبقه حيث تم التأكد أن اقل من نصف الأساتذة يحاولون القيام ومتابعة عملية التقويم أثناء وضعيات التعلم حيث يذكرون بالمعايير ويدخلون تعديلات، ولتحديد الفائدة من التقويم الذي يقومون به الأساتذة تحصلنا على ما يلي :

الخبرة	(11-20)	(5-10)
التقويم تشجيع التلاميذ	9	5
التقويم زيادة الدافعية	8	5
التقويم لاحترام التلاميذ للتعليمات	8	4

أجاب أساتذة الخبرة (11-20) استخدام التقويم من أجل زيادة الدافعية وتشجيع التلاميذ وزيادة احترام التعليمات وكانت إجاباتهم أكبر من الأساتذة ذوي الخبرة (5-10) سنوات.

-أما فيما يخص شكل التقويم المتبع أجاب جميع الأساتذة إتباعهم التقويم الشفهي:

-تدخلات الأستاذ أثناء التقويم:

الخبرة	(11-20)	(5-10)
التركيز على الشرح	3	3
تصحيح الأخطاء	7	6

لا شيء	2	5

يركز مجموعة من الأساتذة وقدرة عددهم بحوالي 13 على تصحيح الأخطاء منهم 06 أساتذة يستخدمون الشرح

-طريقة الملاحظة التي يقدمها الأساتذة أثناء التقويم:

تقديم الملاحظات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
يتم تقديم الملاحظات بشكل جماعي.	18	06	02	00
يتم تقديم الملاحظات بشكل مجموعات مصغرة داخل الفوج	01	05	11	09
يتم تقديم الملاحظات بشكل فردي.	06	03	07	10

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية الأساتذة يقدمون ملاحظاتهم أثناء التقويم بشكل جماعيا وتتوافق هذه الإجابة مع ما جاء في الجدول أعلاه الذي يبين في محتواه عدم تطرق الأساتذة إلى تقسيم القسم إلى مستويات تعلمية.

-كيفية تدخل الأساتذة أثناء التنفيذ التلاميذ لمهمة حركية معينة.

أثناء تنفيذ مهمة معينة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
لجميع أفراد الفوج أو المجموعة	15	05	06	00
-لمجموعة مصغرة	00	10	08	08
بشكل فردي	03	04	09	10

من خلال الجدول أعلاه يتم التدخل في تقويم التكويني للتلاميذ أثناء الأداء بشكل جماعي، وأجاب 10 أساتذة غالبا ما يتم التدخل لمجموعات صغيرة، وأجاب 18 أستاذ بين أحيانا ونادرا بالتدخل الفردي، يعكس هذا التدخل ربح للوقت إلا انه يتنافى مع

بيداغوجية الفروق بين التلاميذ في عملية التعلم، ولا يثني هذا التدخل على التلاميذ من لديهم صعوبة في التعلم أو فهم الأهداف ومعايير النجاح وعدم القدرة على التحكم في مؤشرات الأداء.

بعد تنفيذ مهمة معينة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
لجميع أفراد الفوج أو المجموعة	13	08	03	02
-لمجموعة مصغرة	02	07	07	10
بشكل فردي	05	05	06	10

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية الأساتذة أجابوا بين دائما وغالبا في تدخلاتهم مع جميع التلاميذ بعد تنفيذ أو الانتهاء من مهمة حركية معينة، وقليل من الأساتذة يتدخلون لصالح مجموعة صغيرة أو بشكل فرديا، ونؤكد مرة ثانية أن التدخل الجماعي أثناء التقويم التكويني سواء لتصحيح الأخطاء أو إعادة عرض الأهداف أو المعايير ينقص من أداء التلاميذ المتفوقين.

التدخل في نهاية الممارسة (بعد وضعية التعلم)	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
لجميع أفراد الفوج أو المجموعة	16	04	04	02
-لمجموعة مصغرة	00	09	09	08
بشكل فردي	03	04	08	11

يتبين من الجدول أعلاه، تدخل جل الأساتذة لصالح الفوج التربوي أثناء نهاية الممارسة، حيث أجاب 16 أستاذ بدائما و04 بغالبا، وتعكس هذه الإجابات الانحياز عن بيداغوجيا الفروقات والابتعاد عن تشكيل أفواج وتحديد مستويات التعلم بين التلاميذ.

-إشراك التلاميذ في عملية جمع المعلومات والتقويم الذاتي:

استهل هذا الجزء بطرح سؤال حول إشراك التلاميذ في التقويم الذاتي حيث تحصلنا على إجابات عينة البحث المبينة في الجدول أسفله:

الخبرة	(11-20)	(5-10)
دائما	1	3
غالبا	5	6
أحيانا	2	3
نادرا	4	2

نلاحظ من الجدول أعلاه أن الأساتذة لا يركزون كثيرا على استخدام التلاميذ في التقويم الذاتي حيث أجاب 06 أساتذة لخبرة (11-20) سنة بين دائما وغالبا، وأجاب 09 أساتذة (5-10) بين دائما وغالبا.

-نوع التقويم الذاتي:

السلوك	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
- يكون التقويم الذاتي كميا	04	06	06	10
- يكون التقويم الذاتي من حيث الأداء العام.	04	07	08	06
- يكون التقويم الذاتي من حيث الكيفية الخاصة لتنفيذ الأداء	07	06	06	07

أجاب 04 أساتذة على استخدام التقويم الذاتي الكمي، ونفس الإجابة بالنسبة للتقويم الذاتي من حيث الأداء العام، وأجاب 07 أساتذة على استخدام الكيفية الخاصة لتنفيذ الأداء.

-إشراك التلاميذ في التقويم عن طريق الأقران:

السلوك	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
أثناء وضعية التعلم، تدعو التلاميذ للقيام بالتقويم	04	06	09	07

بواسطة أقرانهم.				
- ويكون هذا التقويم كميا	00	08	08	10
- يكون هذا التقويم من حيث الأداء العام.	08	07	07	04
- يكون هذا التقويم من حيث الطريقة الخاصة لتنفيذ	06	14	01	05

04 أساتذة يشركون التلاميذ في التقويم عن طريق الأقران في جميع الوضعيات 06 أساتذة في أغلبية الحالات، إلا أنهم يبتعدون على التقويم الكمي، و08 أساتذة يركزون على التقويم من حيث الأداء و06 يركزون على الطريقة الخاصة بالتنفيذ.

-طريقة إشراك التلاميذ في عملية التقويم:

استخدام أسلوب التقويم عن طريق الأقران	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
استخدام البطاقات بطريقة غير رسمية	00	03	05	18
يتم اختيار القرين من قبل التلميذ	03	04	08	08
تبادل الأدوار بين التلاميذ لملاحظة الصواب والخطأ	06	10	05	07
الأستاذ هو الذي ينظم لهذه العملية ويعين الأدوار	12	08	04	02
يغير الأستاذ الأدوار بعد التقويم وإبداء الملاحظات	09	07	05	05
يحدد الأستاذ معايير التقويم	13	06	02	05
يتم استخدام شبكة ملاحظة	03	06	08	09
يسمح للتلاميذ بالنقاش بعد التقويم	11	03	06	06

لا يستخدم الأساتذة البطاقات لجمع الملاحظات بين التلاميذ، ولا يتم التركيز على اختيار القرين من قبل التلميذ، وأجاب الأساتذة من 06 الى10حسب ترتيب دائما وغالبا على تبادل الدوار بين التلاميذ لملاحظة الصواب والخطأ، والأستاذ هو الذي ينظم هذه العملية من حيث تعيين الأدوار وتغييرها وإبداء الملاحظات وكذلك تحديد المعايير،

كما نلاحظ أغلبية الأساتذة لا يستخدمون شبكة الملاحظة حيث أجاب بين 08 و09 على تدرج أحيانا ونادرا على الترتيب، ونصف الأساتذة يسمحون للتلاميذ بالنقاش بعد التقويم حيث ينمي هذا السلوك القدرة على الاستقلالية وإبداء الرأي.

دور الأستاذ أثناء وضعية التقويم عن طريق الأقران:

الدور الذي تقوم به أثناء التقويم عن طريق الأقران	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
الملاحظة دون التدخل	01	03	09	13
الملاحظة والتدخل لتصحيح والتشجيع	10	10	02	04
السيطرة على الانضباط	13	06	02	05
إعادة المعايير والتعليمات	04	03	10	09

من خلال هذا الجدول تتضح إجابات الأساتذة حول التدخل لتشجيع التلاميذ على مواصلة التقويم فيما بينهم، كما أجاب 19 أستاذا على التدخل من أجل السيطرة على الانضباط، إلا أنه 07 أساتذة فقط يعدون المعايير والتعليمات أثناء التدخل.

-استخدام شبكة الملاحظة المستخدمة في جمع المعلومات ونوعيتها والمعايير المرتكزة عليها:

الخبرة	(11-20)	(5-10)
دائما	4	5
غالبا	2	3
أحيانا	3	3
نادرا	2	3

من خلال الجدول الذي يمثل استخدام شبكة الملاحظة أثناء الممارسة، اتضح لنا من خلال الإجابات أن 09 أساتذة يستخدمون شبكة الملاحظة في كل الحالات و05 أساتذة في غالبية الحالات.

-نوع شبكة الملاحظة المستخدمة:

الخبرة	(11-20)	(5-10)
سلم تدرجي يحدد مجموعة من المستويات	5	5
قوائم تحدد مجموعة من معايير للمراقبة	5	8
شيء أخر	0	0

يستخدم كل من الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة سلم تدريجي يحدد مجموعة من المستويات وقوائم تحدد مجموعة من المعايير للمراقبة حيث بلغ عدد هؤلاء الأساتذة 12 من عينة البحث.

أهمية شبكة الملاحظة من وجهة نظر الأساتذة:

الخبرة	(11-20)	(5-10)
تسمح بتحديد نسبة النجاح لدى التلاميذ	6	5
تسمح بتحديد نوعية التحكم في الواجب الحركي	5	3
تسمح بتدخل الأستاذ لتصحيح الأخطاء	6	5
تسمح بمراقبة تطور مستوى التلاميذ	6	8

تعددت أهمية الملاحظة من وجهة نظر الأساتذة الذين يستخدمون شبكة الملاحظة، حيث يرى 11 أستاذ أهميتها من حيث تحديد نسبة نجاح لدى التلاميذ وتسمح كذلك بتصحيح الأخطاء، ومراقبة تطور مستوى التلاميذ، أما 08 من الأساتذة يرون أهميتها في مساعدة الأستاذ في تصحيح الأخطاء.

-الجوانب التي يركز عليها أثناء الملاحظة:

عند ملاحظة التلاميذ أثناء الأداء يتم تركيز الانتباه على:	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
على الجوانب الكمية	03	04	06	13

على الأداء الكلي	09	06	03	08
على الطريقة الخاصة للتنفيذ	12	05	04	05

من خلال الجدول أعلاه يركز الأساتذة انتباههم في ملاحظة التلاميذ أثناء الأداء في كل الحالات على طريقة الأداء الخاصة بالتنفيذ والأداء الكلي.

تعليق على النتائج السابقة:

أكثر من نصف عينة البحث لا يقومون بالتقويم أثناء أداء وضعيات التعلم والذين يقومون بهذه العملية هدفهم تشجيع التلاميذ وزيادة الدافعية والتذكير باحترام التعليمات، ويركزون في ذلك على الشرح وتصحيح الأخطاء.

إن أغلبية الأساتذة يعملون على ملاحظة التلاميذ بشكل جماعي ولا يستخدمون الأفواج المصغرة التي تعكس مستويات التعلم.

كما يتدخل أكثر من 20استاذ عند تنفيذ المهمة وكذلك في نهاية المهمة الحركية من قبل التلاميذ لجميع أفراد القسم، والقليل منهم يتدخل بشكل فردي، أما فيما يخص إشراك التلاميذ في التقويم، لاحظنا من خلال إجابات الأساتذة أنه يوجد نقص كبير في استخدام التقويم الذاتي والتقويم عن طريق الأقران، والأساتذة الذين يستخدمون هذا التقويم يستعملون مجموعة من الطرق لإشراك التلاميذ تتمثل في تبادل التلاميذ للأدوار ويرتكز تغيير الدور على الأستاذ كما يحدد هذا الأخير معايير النجاح والسهر على الملاحظة و والانضباط والتدخل والتشجيع على التعلم.

تستخدم فئة قليلة من الأساتذة شبكة الملاحظة، وسيعملون السلم التدريجي يحدد مجموعة من المستويات إضافة إلى قوائم تحدد مجموعة من المعايير للمراقبة، وتعددت أهمية شبكة الملاحظة من وجهة نظر الأساتذة حيث تمثلت في تحديد نسبة النجاح ونوعية التحكم في الواجب الحركي والتدخل لتصحيح الأخطاء ومراقبة التطور.

يعمل الأستاذ أثناء ممارسة التلاميذ على ملاحظة وتسجيل الضعف ولدى المتعلمين النقائص والتدخل في المكان المناسب بعد أن يحول أو يعطي للتلاميذ الأهداف وعناصر التعلم المكملة لعملية التقويم، لأن التقويم عبارة عن سياق حكمي، يفرض على أستاذ التربية البدنية والرياضية الأخذ بطريقة تسمح بتنمية جوانب التعلم للتلاميذ، ولإنجاز ذلك يجب عليه أن يستخدم أدوات التي تسمح له بمراقبة تطور عملية تعلم التلاميذ.

تتعدد طريقة جمع المعلومات عن عملية التعلم، وفي الكثير من الأحيان يقوم الأستاذ بهذه العملية من اجل إعطاء التغذية الراجعة الفورية للتلاميذ سواء كانت فردية أو جماعية، كما يمكنه جمع هذه المعلومات بطريقة شفاهية أو كتابية عن طريق بطاقة ملاحظه فردية أو جماعية، ونظرا لكثرة عدد التلاميذ داخل القسم وتعديه أكثر من خمسة وثلاثون في القسم فلا يستطيع الأستاذ ملاحظة جميع التلاميذ، فيضطر في هذه الحالة الاستعانة بالتلاميذ للقيام بالتقويم التكويني وذلك عن طريق التقويم عن طريق الأقران والتقويم الذاتي للمتعلمين، وحسب Neil1983 يفضل التلاميذ العمل مع الأقران عندما يجدون صعوبة في انجاز المهمة الحركية كما بينGodbout1988 أن التلاميذ قادرين على التقويم الذاتي والتقويم عن طريق الأقران عندما يكون العمل منظما.

ويساعد كذلك التقويم الذاتي في تنمية الاستقلالية لدى المتعلمين من التلاميذ، الا أنه من خلال النتائج غالبا ما يستخدم الأساتذة التقويم الذاتي غير مركزين على التقويم الكمي ويستندون على التقويم العام للأداء وكذلك على طريقة التنفيذ وفي الكثير من الأحيان يستعمل الأساتذة التقويم عن طريق الأقران ويبقى اغلبية الأساتذة ملاحظين وتشجيع التلاميذ والسهر على الانضباط، غير مبالين بإعادة التعليمات ومعايير النجاح وأشار الكثير من الباحثين التربويين على اختلاف توجهاتهم بضرورة تنمية قدرات التقويم الذاتي للمتعلمين والتنويع في استخدام مختلف الأنواع (Allal et al,993,Paquay et al,1990, Campanale,1995,1997) ولا يمكن للتلميذ تقويم نفسه أو قرينه دون أن يساعده الأستاذ في تحديد الأهداف ومعايير النجاح حسب مستويات التعلم لدى التلاميذ، وتعيين الدور

المحدد من للتلميذ في التقويم الذاتي، كما يمكن للأستاذ التعاون مع التلميذ في التقويم الذاتي من خلال إجراء بطاقة ملاحظة يستند عليها لتسجيل مؤشرات الأداء التي تم اجتيازها.

4-1-تنظيم وتوجيه الأستاذ للعملية التعلمية:

-شرح الأستاذ لأسباب النجاح والفشل عند انجاز المهام الحركية:

الخبرة	(11-20)	(5-10)
دائما	6	7
غالبا	4	4
أحيانا.	1	1
نادرا	1	2

نلاحظ من خلال الجدول والشكل أعلاه أغلبية الأساتذة يشرحون لتلاميذهم أسباب النجاح والفشل عند انجاز المهام الحركية، والأقلية لا تتخذ نفس المنوال بل أحيانا ونادرا ما تتطرق إلى شرح أسباب النجاح والفشل، ولكن لا يكون لهذا الشرح دلالة وأثر على التغذية الراجعة للتلاميذ ما دام الأساتذة لا يتطرقون إلى شرح الأهداف ومعايير النجاح في بداية النشاط، إضافة إلى ذلك على الأساتذة استخدام وسائل ملاحظة قيمة وفي مكانها المحدد وزمنها حتى يتسنى للتلاميذ فهم الأخطاء التي يسقطون فيها.

-احترام الوقت المحدد لكل وضعية تعلم:

الخبرة	(11-20)	(5-10)
دائما	2	7
غالبا	6	3
أحيانا	3	4
نادرا	1	0

نلاحظ من خلال الجدول والشكل أعلاه تفاوت في إجابات الأساتذة حسب الخبرة، حيث أجاب 07 أساتذة باستخدام الوقت المحدد لكل وضعية تعلم في حين لا يحترم الوقت عند الأساتذة ذوي الخبرة (11-20) إلا أستاذين.

-تغيير الواجب الحركي أثناء وضعية الممارسة البدنية:

الخبرة	(11-20)	(5-10)
دائما	2	3
غالبا	4	6
أحيانا	3	4
نادرا	3	1

من 02 إلى 03 أساتذة دائما يغيرون الواجب الحركي أثناء وضعية الممارسة، ومن 04 إلى 06 غالبا ما يغيرون الواجب الحركي، والباقية الأخرى من عينة الدراسة لا يبالون بتغيير الواجب، لان الابتعاد عن استخدام الملاحظة العلمية المبنية على مؤشرات الانجاز ومعايير النجاح لا تساعد في تحديد وتنظيم وتوجيه عملية التعلم.

- يكون هذا التغيير مبرمج له مسبقا:

0	1	1
الخبرة	(11-20)	(5-10)
دائما	2	0
غالبا	3	4
احيانا	2	2
نادرا	5	10

نلاحظ من خلال الشكل أعلاه والجدول أن الأساتذة ذوي الخبرة(5-10) الذين يغيرون الواجب لا يبرمجون له مسبق، أما الأساتذة ذوي الخبرة(11-20) الذين يغيرون الواجب يبرمجون له مسبقا.

- يكون التغيير عفويا:

الخبرة	(11-20)	(5-10)
دائما	3	2
غالبا	2	3
احيانا	3	1
نادرا	4	9

إن الأساتذة الذين يغيرون الواجب الحركي دون برمجة يرتكزون على التغيير العفوي بعدما يتصدى للتلاميذ مجموعة من الصعوبات تقف عائقا أمام عملية التعلم.

4-2-كيفية تنظيم التعلم.

-كيفية التصرف عند ملاحظة إخفاق التلاميذ في عملية التعلم

الخبرة	(11-20)	(5-10)
اعادة اقتراح النموذج من قبل الأستاذ أو أحد التلاميذ	8	6
تكرار الواجب الحركي	10	9
يتم التدخل عن طريق الشرح اللفظي	7	8
تغيير أسلوب التعلم	8	5

تغيير الواجب الحركي	3	4
التحقق من عوامل الإخفاق لدى التلاميذ	07	07

من خلال الجدول أعلاه يوجد 14 تكرار يمثل إعادة اقتراح النموذج و19 تكرار يركز على تكرار الواجب ونفس التكرارات السابقة تتدخل عن طريق الشرح اللفظي، كما يوجد 15 تكرار يقوم فيه الأساتذة بتغيير الأسلوب، و03 أساتذة أجابوا بتغيير الواجب حيث تتوافق هذه الإجابة مع الجدولين السابقين، كما أكد 14 تكرارا من التحقق في سبب الإخفاق.

يعتمد نظام تنظيم وتوجيه التعلم على طبيعة المعلومات التي جمعها الأستاذ وكيفية معالجتها من أجل إحداث عملية التقويم التكويني، حيث يلعب التقويم الذاتي أهمية كبري في توجيه وتنظيم عملية التعلم والتعليم، منه يستطيع التلميذ تقويم أدائه والاستراتيجيات ووضعيات تعلمه، ومن خلالها يستطيع الأستاذ أن يقوم كفاءات التلاميذ ويراجع محتوى الدرس والاستراتيجيات البيداغوجية المتبعة في غالب الأحيان يتم شرح أسباب النجاح والفشل عند انجاز المهمة الحركية، وأغلبية الأساتذة لا يحترمون وقت وضعية التعلم، حيث نجد نصف عينة البحث لا يبالون بتغيير الواجب الحركي، والذين يغيرون الواجب لا يبرمجون له مسبقا، بل يرتكزون على التغيير العفوي.

-يوجد نصف من عينة البحث من الأساتذة يقومون بإعادة النموذج وتكرار الواجب الحركي والتدخل من أجل الشرح والتحقق من عوامل الإخفاق.

وللحكم على عملية التعلم يجب الحصول على معطيات قبل اتخاذ القرار،والطريقة المثلى في ذلك المقارنة بين خصائص الملاحظة مع معايير.

-عند نهاية العمليتين السابقتين تأتي عملية تنظيم التعلم التي ترتكز على تحليل المعلومات التي جمعناها عن تعلم التلاميذ انطلاقا من وضع وتحديد الأهداف ومعايير النجاح، وبعد دراستها يمكننا التدخل لضبط ومراقبة وتنظيم التعلم لدى التلاميذ، واعتبر Thiam1996 تنظيم عملية التعلم وسيلة والية لأستاذ التربية البدنية حتى يستطيع مراقبة الأداء، ونجزم أن

الأستاذ الذي ينظم عملية التعلم يمكن لمتعلمين أن يصلوا إلى درجة الإتقان الأهداف المتبعة وانجاز الكفاءات المسطرة.

ويستدعي الوقت والمكان المحدد لتدخل إما الفوري أو المؤجل وحسب Alal1991 يكون التدخل الفوري مدمج في تنظيم وضعيات التعلم، لأن تنظيم نشاط التعلم نتيجة فورية لتفاعل الأستاذ مع تلامذته والأدوات المستخدمة في عملية التعلم، وعليه يمكن أن نقول أن عملية التنظيم الفورية عبارة عن طريقة غير رسمية.

أما التنظيم المؤجل يعبر عن تنظيم وضبط لعملية التعلم بعد الأداء الفعلي للتلاميذ.

يوجد اختلاف بين التلاميذ في مستوى التطور واستيعاب وتحقيق الأهداف التعلمية، وانطلاقا من عملية التقويم التكويني يمكننا تكييف التعليم وطرقه من أجل توجيه عملية التعلم، ويأخذ تنظيم التعلم في سياق تكييف التعليم شكلا استباقي من أجل تعزيز وتعميق كفاءات التلاميذ(Allal,1991) حسب درجة التعقيد ومستوى الصعوبة والأهداف والأدوات المستخدمة. ويمكن للأستاذ استعمال عدة مهمات حركية أو وضعيات تعلم بالتوازي حسب مستويات تقسيم القسم، ويستطيع كذلك تغيير الوضعيات إذا لاحظ فشل في اكتساب أو تحقيق الأهداف.

حسب Barbier1985 يعتبر التقويم امتداد طبيعي لسياق التخطيط حتى المراحل الأخيرة من اكتساب والإتقان، في المواد الأخرى وداخل القسم يرتبط التقويم بأهداف المادة المعرفية والاتجاهات الاجتماعية والعاطفية لكن يرتبط التقويم في التربية البدنية والرياضية بأهدافها انطلاقا من التنمية البدنية والمهارات الحركية والجانب النفسي والاجتماعي الحركي (Gadbout1988) ويجب أن يرتكز التقويم الملائم والجيد على نوعية جمع المعلومات وطريقة قياسها بحيث تكون جوهرية (Baumgartner et Jackson 1991)، حيث يأخذ القياس نوعية المعطيات التي تحدد كمية الخصائص بدقة (مهارة، قدرة معرفة) التي يملكها التلميذ(نفس المرجع السابق)، ويسمح التقويم التكويني في

التربية البدنية والرياضية بالوصول الى الهدف المحدد وتسهيل اكتساب أحسن النتائج في التقويم النهائي(Godbout1988,Scallon1988).

الاستنتاجات:

من خلال مناقشة النتائج تم استنتاج ما يلي.

-معدل التلاميذ في القسم حوالي 32 تلميذ، تخصص لهم مساحة الدرس من 892م الى 1266م، ويتم اختيار الأنشطة حسب الأجهزة والوسائل المتوفرة.

-أغلبية الأساتذة يشاركون في الرياضة المدرسية بحوالي 2.15سا في الأسبوع.

- لا يتم تقسيم الأفواج حسب مستويات التعلم التي تظهر بداية في التقويم التشخيصي.

- لا يتطرق الأساتذة إلى الدرس الماضي مما يصعب التنسيق بين المهارات واستحضار المعارف السابقة.

-أكثر من نصف عينة البحث لا يقومون بالتقويم أثناء أداء الوضعيات، والذين يقومون بذلك يركزون على الشرح وتصحيح الخطاء.

- أغلبية الأساتذة يلاحظون أداء تلاميذتهم

-يلاحظ أغلبية الأساتذة التلاميذ بشكل جماعي عند الأداء ويبتعدون على ملاحظة للأفواج الصغيرة التي تعكس مستويات التعلم.

يتدخل أغلبية الأساتذة سواء عند التنفيذ أو أثنائه أو بعد الانتهاء من التنفيذ لصالح جميع أفراد القسم

-غالبية الأساتذة يقومون بإعادة النموذج الحركي عن طريقة التكرار مما تعمل هذه الممارسة على تجويف الفعل التربوي من أهميته وابتعاد الأساتذة على استخدام معايير النجاح وعرض الأهداف.

- بقية الأساتذة الذين يطلعون التلاميذ على معايير النجاح تتم بالطريقة الشفهية ولا يستخدمون الملصقات أو الطريقة الكتابية.

-أغلبية الأساتذة لا يشركون التلاميذ في التقويم الذاتي والتقويم عن طريق الأقران، والذين يستخدمون ذلك يركزون تبادل التلاميذ للأدوار، كما يتم تغيير الأدوار من قبل الأستاذ.

-يتم شرح أسباب النجاح والفشل عند انجاز المهمة وأغلبية الأساتذة لا يحترمون وقت وضعية التعلم، ونصف عينة البحث لا يبالون بتغيير الواجب الحركي والذين يغيرون ذلك لا يبرمجون له مسبقا.

المراجع:

1-ابن منظور، لسان العرب، جزء 13، دار لسان العرب، بيروت، لبنان،2000.

2-جابر،عبد الحميد، مدرس القرن الواحد والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية،دار الفكر العربي، القاهرة،2000.

3-جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، ط2، دار الملايين، بيروت، لبنان،1990

4-زوليخة طوطاوي، تقويم نظام التعليم الإلزامي في الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر،2007.

5-سمارة، عزيز وأخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2000.

6-عبد الموجود، عزت، أساليب المنهج وتنظيماته.

7-قاسم بوسعدة، تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي، أطروحة الدكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر،2008،

8-كمال عبد الحميد وآخرون، مقدمة التقويم في التربية البدنية، دار الفكر العربي،1994، ص04.

9-محمد، قوارح، المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، مذكرة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر02، 2011.

10- محمد بعلاق، الهدف الإجرائي تميزه وصياغته، قصر الكتاب، الجزائر، 1999، ص39.

11-ملحم سامي، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،2005

12-وزارة التربية ، منهاج التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، 2006.

13-يوسف حنيش، صعوبة التقويم في التعليم المتوسط وإستراتيجية الأساتذة للتغلب عليها،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر،2006، ص26.

14-Allal, L(1991), Vers une pratique d'évaluation formative, Bruxel, De Boeck.

15-Allal, (1993), Régulation métacognitive : quel place pour élève dans l'évaluation formative ? In, L, Allal, D.Bain.B. Perrenoud. Évaluation formative et didactique des français, Delacheaux et Niestlé, pp81-98.

16-Allal, l, (1984), Vers une implication active des élèves dans le processus d'évaluation formative, Revue Educateur3, pp22-26.

17-Barbier. M. (1985).l'évaluation en formation. Paris, PUF.

18-Baumgartner, TA, & Jackson, AS. (1991), Measurement and evaluation I, physical education and exercise science, (04th ed), Dubuque, IA,Wm,C, Brown.

19-Campanale, F, (1995), L'autoévaluation, facteurs de transformation de conception et des pratiques : étude d'action de formation contenue des enseignants dans le domaine de l'évaluation, thèse pour le doctorat en science de l'éducation ? Université de Grenoble 02.

20-Dassé, B, (1989), L'implication des étudiants dans le processus d'évaluation formative de l'apprentissage en éducation physique, Thèse de doctorat Département d'éducation physique et sportive, aval.

21-Desrosier.P et al. (1988).L'intérêt des élèves du primaire pour démarche d'enseignement apprentissage en éducation physique intégrants déférentes stratégies d'évaluation formative, Revue des sciences de education, Vol08(3) pp447-462.

22-Dictionnaire de Larousse, librairie larousse, Edition1989, Paris.

23-Fontaine, F.1979. Dossier sur l'évaluation. Montréal : Service pédagogique, Université de Montréal.

24-Godbout, P. (1988).La supervision de l'évaluation en activité physique, Gaétan Morin éditeur, Montréal

25-Legendre, R. (1988°.Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris-Montréal, Larousse.

26- MACCARIO Bernard, « Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS ». Vigot 1982.

27-Neil, I, (1983), Peer évaluation in physical education teaching training, Research in school physical education, 343-350.

28- Scallon,G.(1988).Evaluation formative des apprentissages .La réflexion. Tome 1.Québec : Les presses de l'université Laval.

29-Paquay, L, Allal,L, Laveaul, D,(1990), Autoévaluation en question-propos pour un débat, Mesure et évaluation en éducation, Vol 13,N03,P. 05-26.

30-Thiam, C, (1996), l ‘évaluation en enseignement des sports collectifs au secondaire et la difficulté qui y sont reliees, thèse de doctorat, Département d’éducation physique et sportive, Laval.
31-Veal.M.L. (1988).Pupil assessment perception and practices of secondary teachers. Journal of teaching in physical éducation, 7(4), pp327-342.