واقع ممارسة تقويم التكويني في درس التربية البدنية والرياضية في المدارس الثانوية

د . سبع بوعبدالله *

د . مويسي فريد *

د . تركي أحمد *

الملخص:

تهدف الدراسة إلى وصف التقويم التكويني في درس التربية البدنية والرياضية في المدارس الثانوية ومختلف الممارسات التي يتخذها الأستاذ كشرح الأهداف والإعلان عن معايير النجاح والطرق التي يتبعها في جمع المعلومات عن عملية التعلم وكيفية تفسيرها وتوظيفها في تنظيم وتوجيه عملية التعلم لدى التلاميذ . ولاختبار أهداف البحث تم اختيار عينة من أساتذة التعليم الثانوي وتم بناء استبيان خصيصا لجمع المعلومات عن ممارسات التقويم التكويني الذي يقوم به أساتذة أثناء درس التربية البدنية وفقا لمنهاج المادة وبيداغوجية التعليم ، 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 ، أكثر من نصف عينة البحث لا يقومون بالتقويم أثناء أداء الوضعيات ، والذين يقومون بذلك يركزون على الشرح وتصحيح الأخطاء.

. الكلمات الدالة: درس التربية البدنية والرياضية ، التقويم التكويني ، مؤشرات الانجاز ، معايير النجاح.

Abstract :

The study aims to describe the formative evaluation in lesson ofphysical education and sportsin high school and the differently practices taken by the professor to explain the objectives and the announcement of the success criteria, also the methods used to gather information about the learning process and how to interpret and using them in organizing and directing the process of learning among students. To examine the objectives of the research,a sample of secondary school teachers are selected, and specially questionnaire used to information'scollecton the practice formative assessment being done by professors in sport and physical education lesson, according to the teaching material curriculum and Learning pedagogy.The results indicate that the professors are applying formative assessment intermittently during the various stages of physical education lesson, professors usually regulated learning through feedback, by reference to differently indicators of success and competence standards, and professors often used self evaluation and evaluation by peers. More than half of the sample are not doing the assessment during the performance of situations, and those who are doing so, focusing on explanation and correction of errors.

Key words: lesson of physical education and sports, formative assessment, Achievement indicators, success criteria.

. مقدمة وإشكالية البحث : تغيرت الطرق التربوية ، وتكيفت مع عالم متغير الأبعاد ، إن التربية البدنية والرياضية من المواد التي لا تستغني عليها التربية العامة ، حيث تعتبر مادة تعليمية تساعد في بناء وإعداد الفرد إعدادا سليما ، وتساهم مع المواد الأخرى في بناء شخصية المتعلم ، ولا تتحقق الأهداف المرجوة من

* مخبر النشاط البدني والرياضي ، المجتمع ، التربية والصحة.معهد التربية البدنية والرياضية ، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر**b.chlef _ sba@univ.dz**

* مخبر النشاط البدني والرياضي ، المجتمع ، التربية والصحة.معهد التربية البدنية والرياضية ، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر**b.chlef _ sba@univ.dz**

* مخبر النشاط البدني والرياضي ، المجتمع ، التربية والصحة.معهد التربية البدنية والرياضية ، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر**b.chlef _ sba@univ.dz**

عملية التعلم دون مسايرة عملية التقويم ، الـذي ركـزت عليـه الطـرق التربويـة الحديثـة ، ولا يمكـن للأسـتاذ الاستغناء عليه في مرحلة من مراحل التعلم ، من أجل معرفة بلوغ نوايا التعلم وعلاج ضعف العملية ، انطلاقا من اختبار الأهداف المسطرة ، سواء لوضعية التعلم ، الأهداف الإجرائية ، و مختلف الكفاءات المسطر لهـا في عملية التربوية ، وذلك لاتخاذ القرارات اللازمة والفعالة ، لذلك يمكن أن نعتبر التقويم أنه جـزء مـن العمليـة التعليمية يمارسها الأستاذ في جميع مراحل الدرس من أجل مراقبـة عمليـة الـتعلم لـدى التلاميـذ ، وقـد قـدم تايلور سنة 1930 مجموعة من الدراسـات والبحـوث المرتبطـة بعمليـة تقـويم تلاميـذ المـدارس وتوصـل إلى أهميته في مختلف مراحل الدرس وعـبر مختلـف المراحـل العمليـة التعليميـة (عبـد الحميـد كمـال ، 1994 ، ص04) ولا تكمن أهمية التقويم في إصدار الحكم على المتعلمين أو إعطاء نسبة التقدم بقـدر مـا تتجلـى في التصحيح الدائم والمستمر لتذليل عقبات التعلم ، ولا يمكن أن نتصور بلوغ الأهـداف التربويـة دون التخطـيط لعملية التقويم لأنها خبرة تعليمية تساعد المتعلم في توضيح وترسيخ المعلومات وتكاملها ، إن التقويم جـزء من الفعل التربوي وضمانه يرفع من مردودية التعلم وتحقيق النوعية بأقـل كلفـة في الوقـت والجهـد ، حيـث يساعد التقويم في الكشف عن الاستعداد والقدرة على التعلم وزيادة الرغبة والدافعية ، وغياب التقـويم السـليم والمتسلسل يعكس التدني في مستوى تحقيق النتائج التربوية المرجوة ، لا يمكـن أن تخلـو العمليـة التعليميـة في أي مادة دراسـية مـن الممارسـة التقويميـة ، ويزخـر درس التربيـة البدنيـة بـالمواقف التعليميـة والكفـاءات البيداغوجية التي تستوجب في تحقيقها إتباع خطوات تقويمية دقيقة لمختلف المراحل ، ترتكـز علـى أسـس علمية قبل وأثناء وبعد التخطيط للدرس وذلك تمهيدا لمخرجات أفضل للعملية التعليمية.

إن التحكم في الممارسة التقويمية والتغلب علـى العوائـق الـتي تقـف أمامهـا مـرتبط بنوعيـة التكـوين القاعدي والمستمر بعد الخدمة ، والقدرة على توظيف المعارف النظرية في الواقع التطبيقي ، وفي ظل البحـث عن جودة التعليم يجب التركيز على الممارسات التقويميـة الـتي تعتـبر الحجـر الأساسـي في بلـوغ الأهـداف المسطرة وتحقيق الكفاءات المرجوة ، تصـطدم الممارسـة التقويميـة بعـدة عوامـل تقـف عائقـا أمـام تحقيـق الأهداف ، فالنقص التخطيط والانحياز إلى طريقة أو أسلوب ، الزيادة في عدد المتعلمين داخل القسم ونقـص المنشآت الرياضية ، عوامل أساسية غيابها يعيق الإخراج الحسن لدرس التربية البدنية والرياضية ، نظرا لغيـاب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

يؤكد منهاج التربية البدنية والرياضية على أهمية التقويم التكويني حسب أساليب الـتعلم الـتي يتخـذها الأستاذ ، كما حددت الممارسة التقويمية بمجموعة من التعليمات الرسمية التي تؤكد على التقويم التكـويني ، ولكن الممارسات المجسدة في الواقع لا تعكس الخطوات صارمة في التقويم التكويني ، برغم من أهميتـه في تحقيق الأهداف التربوية المسطرة ، ومن خلال الطرح السابق نود في هذه الدراسـة تسـليط الضـوء علـى واقـع التقويم التكويني لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

ـ التساؤلات:

ـ ما هي ممارسات التقويم التكويني لأستاذ التربية البدنية تجاه شرح الأهداف وعـرض معـايير النجـاح في درس التربية البدنية والرياضية؟

ـ كيف يتم جمع المعلومات في التقويم التكويني؟

ـ كيف ينظم ويوجه الأستاذ العملية التعليمية؟.

ـ أهداف البحث:

ـ الكشف عن ممارسات التقويم التكويني لأستاذ التربية البدنية تجـاه شـرح الأهـداف وعـرض معـايير النجاح في درس التربية البدنية والرياضية .

ـمعرفة كيفية جمع المعلومات في التقويم التكويني.

ـ معرفة كيفية تنظيم وتوجيه الأستاذ للعملية التعليمية .

. الجانب النظري : التقويم 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 يتضمن جمع وتحليل وتصنيف وتفسير البيانات عن المواقف من اجل إصدار الأحكام (محمد عزت 1979 ، Barbier,M1985) ، وبما أن التقويم عملية مهمة في الفعل التربوي ، زاد الاهتمام به في العملية التعليمية حيث يساير عملية التعلم انطلاقا من تحديد الأهداف إلى غاية الحكم على إنجازها أو التعثر في تحقيقها.

ويعرف Gronlund 1976 التقويم 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 كلو سماير1975 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 المنتهجة في سلم الفعل التربوي والعمل على اتخاذ القرارات في علاج الضعف والتخطيط لأهداف تربوية أخرى ، وحسب ما سبق من تعريف وأكده 1979 Fontaine 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: تتوج كل مادة تعليمية بعملية تقويمية ـ حسب الوثائق الرسمية لوزارة التربية ـ في نهاية الفصل الدراسي ويسير كذلك على التربية البدنية والرياضية التقويم بهذا المنوال ، حيث يعتبر هذا الأخير إجباري في بيداغوجيا التعليم ، ويعمل أستاذ التربية البدنية والرياضية على التحضير لتقويم التلاميذ في نهاية كل فصل ، وعندما يتعلق الأمر بالتقويم ، يعتبر الأستاذ مسئولا رئيسيا على هذه التقنية ، ونلاحظ غياب سلم التنقيط على مستوى منهاج التربية البدنية والرياضية ماعدا سلم التنقيط الخاص ببكالوريا الرياضة ، والأساتذة لا يستخدمون أدوات موحدة لذلك 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؟ومن 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 التعليمية ، كما تتأثر هذه العملية بنقص الأدوات المستخدمة في الدرس والمساحات المخصصة لذلك ، كما يعتبر إشراك التلاميذ في التقويم التكويني أمرا مهم وأكدها Desrosier1988 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.

. التقويم التكويني 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 إلى ثلاث أنواع على حسب المراحل التي تمر بها العملية التعليمية ويمكن أن نحدد أنواعه في التقويم التشخيصي ، التقويم التكويني ، التقويم التجميعي.

يتزامن التقويم التكويني مع عملية التغير والتطور التي تحدثها العملية التربوية ، انه متزامن مع العملية التعليمية من اجل إحداث تعديلات وتحسين عملية التعلم لدى التلاميذ ، وحسب Hamlen1990 يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومات سريعة ومفيدة للمتعلم حول تطوره أو ضعفه وإيجاد وسيلة لمعالجة الضعف(نقلا عن قاسم بوسعادة ، 2006 ، ص40) ، ومن خلاله يتعرف الأستاذ على مسايرة التلاميذ لعملية التعلم والقدرة على تحديد صعوبات التعلم وإيجاد الحلول لتجاوزها ، وحسب ما أشار إليه حاجي 1992 يعتبر هذا التقويم تطوري وظيفته ضبط وتسهيل عملية التعلم ، يركز على النشاط الإنتاج وصيرورته (نقالا عن زوليخة طوطاو ، 2007).

لا يمكننا في الواقع أن نفرق بين هذه الأنواع فكل نوع يمهد ويبنى قاعدة يرتكز عليها الأخر الذي يليه ، فعن طريق التقويم ألتحصيلي نستطيع أن نحدد المستويات و درجة مؤشرات الانجاز والمستويات ، معايير النجاح ، حيث 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 (علي التعوينات نقلا عن يوسف حنيش2006) كثيرا ما يعتمد التقويم التكويني في درس 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 وسلوك التلاميذ(وزارة التربية) ، حيث أشار Godbout 1988 أن التقويم في التربية البدنية يمكنه ان يمس عناصر اللياقة البدنية والمهارات الحركية والميدان المعرفي والاجتماعي العاطفي والتنسيق بين هذه الميادين)(1988,p232Godbout ، 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 والتفاعل فبما بينهما 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 تصنيفه 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 مطابقة السلوك عليها للحكم على المتعلم وتقويم البعد الاجتماعي العاطفي.

ويمكن أن يكون التقويم التكويني بعد مجموعة من النشاطات أو الوضعيات التعليمية 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 التعليمية 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 Allal1985 للتلميذ 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 التعليمية ، ويستطيع استعمال الطريقة الرسمية أو منهجية ، كملاحظة التلاميذ وتشجيعهم وتنمية الدافعية لديهم والإلحاح على المؤشرات لتقليل أو لزيادة درجة الصعوبة ، واستخدام جميع الأدوات التعليمية والأجهزة واستخدام الاختبارات لجمع المعلومات والدخول في التقويم الرسمي للتلاميذ من اجل تنظيم عملية التعلم.

يعتمد التقويم التكويني على جمع المعلومات من المواقف العملية التعليمية 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 Dasse1989إلى 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 إلى 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 التعليمية.

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 شفهية 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 ، واعتبرThiam1996 تنظيم عملية التعلم وسيلة وآلية لأستاذ التربية البدنية حتى يستطيع مراقبة الأداء. ونجزم أن الأستاذ الذي ينظم عملية التعلم يمكن ل متعلميه 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 تلاميذه 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 التعليمة ، 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 الإجرائية:

. 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 أستاذة تم اختيارهم بالطريقة العمدية من ولاية

الشلف وغيليزان.

. خصائص عينة الدراسة:

الخبرة(السنوات)	عدد الأفراد
0▪10	14
11▪20	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 لعينة الدراسة ، كما تطرقنا في الجزء الثاني من الأداة إلى عرض الأهداف ومعايير النجاح ، ويعكس الجزء الثالث كيفية جمع المعلومات عن عملية التقويم التكويني وتطرقنا في العنصر الرابع إلى 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 لتحكيم الاستبيان من حيث ملائمة أسئلته للفرضيات المطروحة ، ووضوح محتوى فقراته ومدى قياسها للمؤشرات المستخدمة ، وبعد إتباع ملاحظات المحكمين تم الاتفاق على الاستبيان المطبق في وضعه الحالي ، تم طرح مجموعة من الأسئلة على أشكال مختلفة ، منها المغلقة والمفتوحة والمتعددة الاختيارات ، واستخدمنا أسئلة اختيارية على درجة سلم ليكرت بتدرج رباعي ، أما بالنسبة لتوزيع الاستبيان على الأساتذة تم في يوم 2014/05/01 واسترجعت الإجابات في يوم 2014/05/05.

. تحليل ومناقشة النتائج:

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

2 ـ 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 أو 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 الكلي أو العام	05	08	09	04
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 إظهار 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 لنجاح	05	10	05	06

من خلال الجدولين السابقين نلاحظ ما يلي:

أطلعتنا نصف عينة البحث على شرح الواجب للتلاميذ من أجل الاستجابة للوضعية ، ويقدم واحد على ستة من عينة البحث 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 بمعايير النجاح بشكل لفظي ، ولا يوجد أساتذة استخدموا 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 التعليمية ، 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 ، وحكم الأستاذ الذي يظهره على كمية وكيفية التعلم المنجز من قبل التلاميذ ، ويعتبر الأستاذ المسهل والوسيط 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 سلوكيات التلاميذ بمعايير مجموعة ولكن بمعايير النجاح المرتبطة بالمهمة الحركية.

3 ـ كيفية جمع المعلومات في التقويم التكويني: ـ دور الأستاذ أثناء عملية التعلم.

الخبرة	(11 20ـ)	(5 10ـ)
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 المبينة في الجدول أسفله.

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

أجاب أساتذة الخبرة (11ـ 20) استخدام التقويم من أجل زيادة الدافعية وتشجيع التلاميذ وزيادة احترام التعليمات وكانت إجاباتهم اكبر من الأساتذة ذوي الخبرة (5 ـ 10) سنوات . ـ 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 و معايير 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 أواعادة عرض الأهداف أو المعايير ينقص من أداء التلاميذ المتفوقين.

التدخل في نهاية الممارسة (بعد وضعية التعلم)	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
لجميع أفراد الفوج أوالمجموعة	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 ب دائما و04 ب غالبا ، وتعكس هذه الإجابات الانحياز عن بيداغوجيا الفرو قات والابتعاد عن تشكيل أفواج وتحديد مستويات التعلم بين التلاميذ. ـ 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 ـ 20) سنة بين دائما وغالبا ، وأجاب 09 أساتذة (5 ـ 10) بين دائما وغالبا.

ـ 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.

ـ إشراك التلاميذ في التقويم عن طريق الأقران:

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

ـ 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 توضح إجابات الأساتذة 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: لا يقوم أكثر من نصف عينة البحث بالتقويم التكويني أثناء أداء وضعيات التعلم ، والذين يقومون بهذه العملية هدفهم تشجيع التلاميذ وزيادة الدافعية و التذكير باحترام التعليمات ،

ويركزون في ذلكعلى الشرح وتصحيح الأخطاء ، يعمل أغلبية الأساتذة على ملاحظة التلاميذ بشكل جماعي ، ولا يستخدمون الأفواج المصغرة التي تعكس مستويات التعلم.

كما يتدخل أكثر من 20 أستاذ 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 والانضباط والتدخل والتشجيع على التعلم.

تستخدم فئة قليلة من الأساتذة شبكة الملاحظة ، ويركزون على السلم التدريجي لتحديد 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 ، والنقائص لدى المتعلمين ، 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 ، لذلك 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 شفهية 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 Neil1983يفضل 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 ، إلا 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 أغلبية 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 al1,993,Paquay ,1995 Campanale et al,1990, (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 ـ تنظيم وتوجيه الأستاذ للعملية التعليمية:

ـ 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 ـ 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 ، ومن04 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 ـ 10) الذين يغيرون الواجب لا يبرمجون له مسبق ، أما الأساتذة ذوي الخبرة (11ـ 20) الذين يغيرون الواجب يبرمجون له مسبقا.

. يكون التغيير عفويا.

الخبرة	(11 20ـ)	(5 10ـ)
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.

. كيفية التصرف عند ملاحظة إخفاق التلاميذ في عملية التعلم

الخبرة	(11 20ـ)	(5 10ـ)
اعادة اقتراح النموذج من قبل الأستاذ أواحد 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.

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

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

ـ 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 ، واعتبرThiam1996 تنظيم عملية التعلم وسيلة وآلية 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 مدمجا 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 التعليمية ، وانطلاقا من عملية التقويم التكويني يمكننا تكييف التعلم وطرقه من أجل توجيه العملية ، ويأخذ تنظيم التعلم في سياق تكييف التعليم شكلا استباقي من أجل تعزيز وتعميق كفاءات التلاميذ (Allal,1991) ، حسب درجة التعقيد و مستوى 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 Barbier 1985 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 إلى الهدف المحدد وتسهيل اكتساب أحسن النتائج في التقويم النهائي (Godbout1988,Scallon1988).

. الاستنتاجات: من خلال مناقشة النتائج تم استنتاج ما يلي.

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

ـ أغلبية الأساتذة يلاحظون أداء تلاميذهم

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

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

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

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

ـ 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.

ـ 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.

قائمة المراجع:

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

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

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

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

6 ـ عبد الموجود ، عزت ، أساليب المنهج وتنظيماته.

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

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

9 ـ محمد ، قوارح ، المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة ، مذكرة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر02 ، 2011.
10 ـ محمد بعلاق ، الهدف الإجرائي تميزه وصياغته ، قصر الكتاب ، الجزائر ، 1999 ، ص39.
11 ـ ملحم سامي ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2005
12 ـ وزارة التربية ، منهاج التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية ، 2006.
13 ـ يوسف حنيش ، صعوبة التقويم في التعليم المتوسط وإستراتيجية الأساتذة للتغلب عليها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر ، 2006 ، ص26.
14 ـAllal ,L(1991), Vers une pratique d'évaluation formative, Bruxel, De Boeck.
15 ـAllal,(1993),Regulation 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 ـ.
16 ـAllal,l,(1984), Vers une implication active des élèves dans le processus d'évaluation formative , Revue Educateur3,pp22 26 ـ.
17 ـBarbier. M.(1985).l'évaluation en formation. Paris ,PUF.
18 ـBaumgartner, TA, & Jackson, AS. (1991),Measurement and evaluation I, physical education and exercise science,(04th ed),Dubuque, IA,Wm,C, Brown.
19 ـCampanale, 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 ـDassé,B,(1989),L'implication des étudiants dans le processus d'évaluation formative des apprentissageen éducation physique, Thèse de doctorat Département d'éducation physique et sportive, aval.
21 ـDesrosier.Pet 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 ـ.
22 ـDictionnaire de Larousse, librairie larousse,Edition1989,Paris.
23 ـFontaine,F.1979.Dossier sur l'évaluation.Montréal :Service pédagogique, Université de Montréal.
24 ـGodbout,P.(1988).La supervision de l'évaluation en activité physique, Gaétan Morin éditeur, Montréal
25 ـLegendre, R.(1988°.Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris ـ Montréal, Larousse.
26ـ MACCARIO Bernard, « Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS ». Vigot 1982.
27 ـNeil,I ,(1983),Peer évaluation in physical education teaching training, Research in school physical education,343 350 ـ.
28 ـ Scallon,G.(1988).Evaluation formative des apprentissages .La réflexion. Tome 1.Québec : Les presses des université Laval .
29 ـPaquay,L ,Allal,L,Laveaul,D,(1990),Autoévaluation en question ـ propos pour un débat,Mesure et évaluation en éducation, Vol 13,N03,P. 05 26 ـ.
30 ـThiam,C,(1996), l 'évaluation en enseignement des sports collectifs au secondaire et les difficulté quiy sont reliees, thèse de doctorat, Département d'éducation physique et sportive, Laval.
31 ـVeal.M.L.(1988).Pupil assessment perception and practices of secondary teachers. Journal of teaching in physical éducation ,7(4),pp327 342 ـ.