



وزارة التعليم العالي والدراسة العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة



معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

القسم: التربية البدنية الرقم التسلسلي:

الشعبة: النشاط البدني الرياضي التربوي الرمز:

التخصص: النشاط البدني الرياضي المدرسي

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة

(ماستر أكاديمي)

مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية
في المؤسسات التربوية
لمعايير القياس والتقويم
- دراسة ميدانية المدارس الابتدائية بعين الحجل-

إشراف الأستاذ:

د / بوزيد أوشن

إعداد الطالب:

✓ مفتاح لكحل

السنة الجامعية: 2025-2026



وزارة التعليم العالي والدراسة العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة



معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

القسم: التربية البدنية الرقم التسلسلي:

الشعبة: النشاط البدني الرياضي التربوي الرمز:

التخصص: النشاط البدني الرياضي المدرسي

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة

(ماستر أكاديمي)

مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية في
المؤسسات التربوية
لمعايير القياس والتقويم
- دراسة ميدانية المدارس الابتدائية بعين الحجل-

إشراف الأستاذ:

د / بوزيد أوشن

إعداد الطالب:

✓ مفتاح لكل

السنة الجامعية: 2026/2025

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

كلمة شكر

أشكر الله سبحانه وتعالى على فضله وتوفيقه لي،
أتقدم بالشكر الخالص للأستاذ المشرف على هذه المذكرة
الدكتور " بوزيد أو شن " الذي لم يبخل عليا بنصائحه وتوجيهاته القيمة
في البحث، كما أشكره على جديته أثناء عمله معي فكان نعم المشرف .
كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة وإلى جميع أساتذة
معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية بجامعة المسيلة .
والشكر الخالص والصادق إلى أساتذة المدارس الابتدائية عينة الدراسة
على التسهيلات المقدمة و كل من ساهم بالكثير أو القليل، من قريب
أو من بعيد في إخراج هذا العمل المتواضع إلى النور .
وفي الأخير نحمد الله جلا وعلا الذي أعانني لإنهاء هذا العمل .

الطالب : مفتاح لكحل

الإهداء

أهدي ثمرة عملي...

إلى من ألهماني للوصول إلى ما أنا عليه الآن
إلى من قال فيهما الله عز وجل :

﴿ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا ﴾ سورة الإسراء الآية 24

إليكما يا من أنرتما دربي.. يا من منحتوني العطف
والحنان ... يا من أعطيتوني الدفاء والطمأنينة:

أبي العزيز، أُمي الغالية (ألف رحمة ونور عليكما)
إلى كل أخوتي وأخواتي

إلى كل الأصدقاء والأحبة و زملاء الدراسة

إلى زوجتي وسندي في الحياة ... إلى أولادي وبراعم حياتي
إلى منابع العلم التي نهلت منها طوال مشواري الدراسي
أساتذتي الكرام

إلى كل من دعا لي بالتوفيق ... إلى كل من ساعدني
حتى وصلت إلى هذا اليوم

إليكم جميعا أهدي هذا العمل المتواضع
مفتاح لكحل



الجمهورية العربية السعودية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بن سعود السيلية
مركز القبول والتسجيل بالجامعة



تصريح بالنزاهة العلمية

أنا المسمى أدناه

مفتاح لكل

الطلاب (أ):

العمل بطاقة التعريف الوطنية رقم 209296443 الصادرة بتاريخ 2023/06/04

عن (دائرة / بلدية): عين الحجل

النشاط البنني الرياضي

النشاط البنني الرياضي المدرسي

المكلف بالإنجاز منقرا لفرع ضمن متطلبات قبول شهادة

المستقر: ☒ ملحق ☐ لقرناء

أصرح بقراري بالتزامي بمرافعة المعايير العلمية و المهنية ومعايير أخلاقيات المهنة و

النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز المقررة / الأشرطة .

توقيع المسمى



نقبيل لعربي

قائمة المحتويات

أ	مقدمة
	الملخص
	قائمة الجداول
	قائمة المحتويات
	كلمة شكر
	إهداء
	شكر

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

04	1.1: اشكالية الدراسة.....
05	2.1: فرضيات الدراسة
05	3.1: أهداف الدراسة.....
06	4.1: أهمية الدراسة.....
06	5.1: دوافع اختيار الموضوع
07	6.1: مصطلحات الدراسة.....
09	7.1: الدراسات السابقة
10	8.1: التعليق على الدراسات السابقة.....
11	9.1: مميزات الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.....

الفصل الثاني: التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية

14	تمهيد.....
15	1.2.. مفهوم التربية البدنية والرياضية.....
17	2.2.. أهداف مادة التربية البدنية والرياضية.....
18	3.2.. تعريف المرحلة الابتدائية أهدافها وخصائصها.....
21	4.2.. مكانة التربية البدنية والرياضية في المنظومة التربوية.....
24	5.2.. تعريف حصة التربية البدنية والرياضية.....
25	6.2.. أستاذ التربية البدنية والرياضية.....
32	7.2.. درس التربية البدنية والرياضية.....
34	8.2.. أغراض التربية البدنية والرياضية.....

36	خلاصة
----	------------

الفصل الثالث: معايير القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية

38	تمهيد
39	1.3: القياس والتقويم التربوي
39	1.1.3: المفهوم العام للتقويم والقياس وأهدافه
44	2.1.3: الخصائص العامة للتقويم والقياس وأهم أنواعه
46	3.1.3: التقويم والقياس التربوي ومجالاته
48	4.1.3: أهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها التقويم والقياس التربوي....
49	5.1.3: طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين
50	6.1.3: دور التقويم والقياس في إنجاح العملية التعليمية
54	2.3 : معايير القياس و التقويم التربوي وفق مناهج الجيل الثاني
54	1.2.3 تعريف معايير التقويم التربوي وفق مناهج الجيل الثاني
54	2.2.3 أنواع معايير التقويم التربوي
55	3.2.3 مؤشرات معايير التقويم التربوي
56	3.3.. الاختبارات (الامتحانات) التحصيلية
56	1.3.3. تعريف الاختبارات التحصيلية
56	2.3.3. أهداف الاختبارات التحصيلية
57	3.3.3. أنواع الاختبارات التحصيلية
60	خلاصة الفصل

الفصل الرابع : منهجية الدراسة

62	تمهيد
63	1.4. الدراسة الاستطلاعية
63	2.4. منهج الدراسة وأدواتها
64	3.4..متغيرات الدراسة
64	4.4: مجتمع وعينة الدراسة
65	5.4: مجالات الدراسة
66	6.4: أساليب جمع البيانات (أدوات جمع البيانات
66	7.4: الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة (الصدق، الثبات، الموضوعية.....
69	8.4-الأساليب الاحصائية

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

71		1.5.. عرض وتحليل نتائج الدراسة
76		2.5. اختبار الفرضيات ومناقشتها
79		3.5.. تحليل ومناقشة نتائج الفرضيات

الفصل السادس: استنتاجات

83		1.6. استنتاج عام
84		2.6.. الاقتراحات والفرضيات المستقبلية
86		قائمة المصادر والمراجع
		قائمة الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	رقم الجدول	عنوان الجدول
64	01	مجتمع وعينة الدراسة.....
66	02	فقرات محاور الدراسة.....
67	03	صدق وثبات محاور الاستبيان.....
67	04	الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة.....
68	05	ثبات أداة الدراسة.....
71	06	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة.....
71	07	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول.....
73	08	نتائج اختبار ويلكوكسون للمحور الثاني.....
74	09	نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث.....
76	10	اختبار صحة الفرضية الأولى.....
77	11	اختبار صحة الفرضية الثانية.....
78	12	اختبار صحة الفرضية الثالثة.....

ملخص:

تهدف هذه الدراسة والتي كانت بعنوان: " مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية لمعايير القياس والتقويم - دراسة ميدانية على المدارس الابتدائية ببلدية عين الحجل إلى تسليط الضوء على الكشف عن: مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية لمعايير القياس والتقويم العلمية من وجهة نظر الأساتذة الممارسين في الميدان.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 25 أستاذاً من أساتذة التربية البدنية والرياضية العاملين في مرحلة التعليم الابتدائي ببلدية عين الحجل بولاية المسيلة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، وقد تضمنت ثلاثة محاور أساسية تغطي معايير الصدق والثبات والشمولية، وشبكات التنقيط والموضوعية، والعوامل المادية المؤثرة في الامتحانات، و توصلت دراستنا إلى النتائج التالية: أثبتت النتائج أن الامتحانات البدنية والمهارية المطبقة في التعليم الابتدائي تتوفر فيها شروط الصدق والثبات والشمولية بدرجة كافية من وجهة نظر الأساتذة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ 1.63 وقيمة T بلغت 27.457 عند مستوى دلالة 0.000، وأكد أفراد العينة أن الأساتذة يعتمدون على شبكات تنقيط ومعايير موضوعية محددة مسبقاً أثناء عملية التقويم، بمتوسط حسابي بلغ 1.40 وقيمة T بلغت 18.520 عند مستوى دلالة 0.000، كما أجمعوا بإجماع تام على أن العوامل المادية من ملاعب ووسائل تؤثر تأثيراً بالغاً على موضوعية الامتحانات، وجاءت هذه النتيجة الأقوى إحصائياً بين المحاور الثلاثة بمتوسط حسابي 1.36 وقيمة T بلغت 29.094 عند مستوى دلالة 0.000، وعلى أن أساتذة التربية البدنية والرياضية يتمتعون في المرحلة الابتدائية بوعي ميداني حقيقي بمتطلبات التقويم الجيد.

الكلمات المفتاحية: امتحانات التربية البدنية والرياضية، معايير القياس والتقويم، شبكات التنقيط، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

This study, entitled "The Extent to Which Physical Education and Sports Examinations in Educational Institutions Respond to Measurement and Evaluation Standards - A Field Study on Some Primary Schools in the comunne of Ain El Hadjel," aimed to highlight the extent to which physical education and sports examinations at the primary level respond to scientific measurement and evaluation standards from the perspective of practicing teachers in the field. The study adopted a descriptive-analytical approach, and the sample consisted of 25 physical education and sports teachers working in primary education in the municipality of Ain El Hadjel, Wilaya of M'Sila. These teachers were selected purposively, and a questionnaire was used as the primary data collection tool. The questionnaire included three main sections covering the criteria of validity, reliability, and comprehensiveness; scoring grids and objectivity; and material factors affecting the examinations. Our study reached the following conclusions:

The results demonstrated that the physical and skills examinations implemented in primary education adequately meet the criteria of validity, reliability, and comprehensiveness from the teachers' perspective, with a mean score of 1.63 and a t-value of 27.457 at a significance level of 1.57. The sample group confirmed that teachers rely on pre-defined scoring grids and objective criteria during the evaluation process, with a mean of 1.40 and a t-value of 18.520 at a significance level of 0.000. They also unanimously agreed that physical factors, such as playgrounds and equipment, significantly influence the objectivity of exams. This was the most statistically significant finding among the three axes, with a mean of 1.36 and a t-value of 29.094 at a significance level of 0.000. Furthermore, they concluded that physical education teachers at the primary level possess a genuine, practical awareness of the requirements for effective assessment.

Keywords: *Physical education exams, measurement and evaluation criteria, scoring grids, primary level*

مقدمة

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي الحجر الأساس في بناء شخصية المتعلم وتشكيل أبعادها المختلفة؛ إذ يتجاوز الدور المنوط بها حدود التلقين المعرفي إلى الاهتمام بالنمو الشامل والمتوازن. وضمن هذا السياق، تحتل مادة التربية البدنية والرياضية مكانة محورية في المنهاج الدراسي لتطوير الابتدائي، لكونها الأداة التربوية الفعالة لترقية الكفاءات البدنية وتطوير المهارات الحركية الأساسية (كالمشي، الجري، الوثب، والتوازن، فضلاً عن دورها في تعزيز الصحة النفسية والاجتماعية للطفل، ولضمان سيوررة هذه المادة وفق الأهداف البيداغوجية المسطرة، يبرز "القياس والتقييم" كركيزة علمية لا غنى عنها لتشخيص مستويات التلاميذ، ومتابعة تطورهم الحركي، وتوجيه الممارسات التدريسية نحو الجودة والفعالية وقد شهدت النظم التربوية الحديثة تحولاً جذرياً في فلسفة تقييم التربية البدنية في طور الابتدائي، حيث جرى الانتقال من "الامتحانات التقليدية" المبنية على التقييط الكمي والإنجاز الرقمي الصرف، إلى استراتيجيات حديثة تركز على التقييم التكويني المستمر وتقييم المكتسبات الأدائية والمهارية. ومع ذلك، فإن نجاح هذه الأدوات التقييمية البديلة في تحقيق غاياتها يظل مرهوناً بمدى استجابتها للمعايير العلمية للقياس والتقييم والمتمثلة في: الصدق (قياس ما وُضعت لقياسه)، والثبات (اتساق النتائج)، والموضوعية (خلو التقييم من الذاتية) (القياس و التقييم محاضرات مقياس إ، إلى جانب مدى مرونتها في مراعاة الخصائص السيكولوجية والفيزيولوجية لأطفال هذه المرحلة.

لقد أصبح الإرتقاء بمستوى التربية البدنية والرياضية في كل الأطوار التعليمية أمراً حتمياً لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار من طرف كل الفاعلين في الميدان التربوي، وحتى يتحقق هذا المطلب ينبغي الإعتناء بالمتعلم وجعله النواة الأساسية في العملية التعليمية وهذا ما أكدته "بوفلجة غياث: " إن الأساليب المستعملة في عملية التدريس يغلب عليها تحكم المدرس فيكون إتجاه المعلومات من الأعلى الى الأسفل أي أن الاسلوب السائد هو الأسلوب التقليدي. (بوفلجة غياث، 1993، ص22)

إنّ من المهام التي تسعى المنظومة التربوية جاهدة لبلوغها هو تحسين المناهج التعليمية وكذا الأداء التربوي، سعياً للوصول إلى جودة التعليم، وهذا ما تجلّى في المحاولات المتكررة لإصلاح المناهج وتعديلها، وتحسينها من فترة لآخرى بما يواكب تطورات العصر ومتطلباته، ولازالت الجهود متواصلة لتحقيق ذلك. والتّقييم أحد المرتكزات التي شملها الإصلاح التربوي في السّنوات الأخيرة، لكونه جزءاً من العملية التّعليميّة التّعلّمية فلا يمكن الاستغناء عنه، كما يشمل تقييم المناهج للحكم على مدى تحقق الأهداف والمضامين التي تتضمّن نها، والبحث عن مواطن الخلل لتصحيحها. (أحمد أوزي، 2006، ص 101)

وبناء على ما سبق تم تقسيم دراستنا الحالية الى خمسة فصول..

تضمن **الفصل الأول:** الإطار النظري للدراسة والذي بدوره قسم إلى عدة عناصر تناولنا فيها شرحاً مبسطاً لكل عنصر من العناصر من بينها الاشكالية وتساؤلاتها، وأهداف وأهمية الدراسة، وكذا دوافع اختيار الموضوع، والفرضيات الرئيسية والفرعية والتطرق لبعض الدراسات السابقة والتعليق عليها

أما **الفصل الثاني** فتضمن المفاهيم الأساسية للدراسة تمثل في الإطار المفاهيمي للتربية البدنية والرياضية مفهومها وأهميتها وأهدافها، ثم تطرقنا للطرق الرئيسية في تعلم المهارة الحركية في التربية البدنية والرياضية و مكانة التربية البدنية والرياضية في المنظومة التربوية مع تعريف لكل من أستاذ التربية البدنية والحصّة والدرس وأغراضهم .

وفي الفصل الثالث والذي خصصناه لمعايير القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية ، جاء فيه القياس والتقويم التربوي من مفاهيم وخصائص وأهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها مع طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي ومعايير القياس والتقويم وفق مناهج الجيل الثاني وخصصنا جزء للامتحانات من تعريف وأنواع وخطوات بناء

وبالنسبة للجانب التطبيقي والميداني...

جاء **الفصل الرابع** بعنوان **منهجية الدراسة** ليقم فيه دراسة الإجراءات المنهجية للدراسة ، تم فيه شرح الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة وأدواتها، ثم متغيرات الدراسة، يليها مجتمع وعينة الدراسة ، ثم مجالات الدراسة الزماني والمكاني، مع التطرق كذلك لأساليب جمع البيانات (أدوات جمع البيانات) والخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة (الصدق، الثبات، الموضوعية) وفي الأخير تم ذكر الأساليب الاحصائية **والفصل الخامس** والذي خصص لعرض وتحليل نتائج الدراسة واختبار الفرضيات ومناقشتها ثم تحليل ومناقشة نتائج الفرضيات وفي **الفصل السادس** والأخير تم عرض الاستنتاج العام واقتراحات وفرضيات الدراسة المستقبلية ذكرنا فيه أهم النتائج المتوصل إليها، والتطرق لمصادر ومراجع التي تم الاستعانة بها في إنجاز هذا الدراسة.



الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1.. إشكالية الدراسة :

يعد تدريس مادة التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية عملية مخططة ومقصودة تهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية مرغوبة (تربوية معرفية حركية نفسية واجتماعية) في سلوك المتعلم وفي تفكيره وفي وجدانه، مما يتطلب من الأستاذ أن يكون معداً إعداداً متميزاً من الناحية المعرفية والمهنية والبيداغوجية، مما يسمح له بتطوير العمل التربوي والتعليمي لبناء شخصية المتعلم القادر على التفكير والتكيف والإبداع والعيش في مجتمعه، والانسجام مع متطلباته ومستجداته ومواجهة كل التغيرات (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2005، ص 17)

إن العملية التربوية شأنها شأن أية عملية أخرى لا يمكن أن تنمو وتتقدم ما لم يعد القائمون بها والمهتمون بشؤونها إلى تقييم نتائجها باستمرار للوقوف على مدى نجاحها في إحداث التغيرات المرغوبة في مختلف جوانب السلوك الانساني ومن هنا نجد أن المربين المحدثين أصبحوا يولون التقييم التربوي أهمية كبيرة بصفته جزءاً أساسياً في العملية التربوية ذاتها، إذ بدون إجراء عملية التقييم لا يمكن معرفة مدى ما حققته العملية التربوية ، ومدى ملائمة البرامج المستخدمة للوصول إليها، وبالتالي لا يمكن إجراء علاجات ناجحة لل صعوبات التي قد تعترض تحقيق الأهداف (محمود الامام وآخرون، 2016، ص 24)

تُعدّ عملية التقييم التربوي ركيزة أساسية في العملية التعليمية-التعلمية، لما لها من دور في تشخيص مستوى التلاميذ وتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، وتكتسي امتحانات التربية البدنية والرياضية أهمية خاصة، باعتبارها وسيلة لتقييم مختلف الجوانب البدنية، الحركية، المعرفية والوجدانية لدى التلاميذ، خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي التي تُعد مرحلة تأسيسية في بناء شخصية المتعلم. غير أنّ فعالية هذه الامتحانات تبقى مرتبطة بمدى احترامها لمعايير القياس والتقييم التربوي، المتمثلة أساساً في الصدق، والثبات، والموضوعية، والشمولية، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. إلا أنّ الملاحظة الميدانية داخل بعض المؤسسات التربوية الابتدائية تشير إلى وجود تباين في أساليب إعداد وتنفيذ امتحانات التربية البدنية والرياضية، الأمر الذي يثير تساؤلات حول مدى التزامها بهذه المعايير العلمية، وبناءً على ما سبق، يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالي:

- ما مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية الابتدائية لمعايير القياس والتقييم من وجهة نظر الأساتذة ؟

وتنتفع عن الإشكالية الرئيسية التساؤلات الفرعية التالية:

- هل تتوفر في امتحانات التربية البدنية والرياضية المطبقة في التعليم الابتدائي شروط الصدق والثبات والشمولية بدرجة كافية من وجهة نظر الأساتذة ؟
- هل يعتمد أساتذة التربية البدنية والرياضية على شبكات تنقيط ومعايير موضوعية محددة مسبقاً أثناء عملية التقييم في المرحلة الابتدائية ؟

- هل تسهم العوامل المادية (الوسائل والملاعب) في التأثير على معامل موضوعية الامتحانات المُجراة في المؤسسات التربوية الابتدائية ؟

1.2..فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة حول مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية الابتدائية لمعايير القياس والتقويم.

الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى: تتوفر في امتحانات التربية البدنية والرياضية المطبقة في التعليم الابتدائي شروط الصدق والثبات والشمولية بدرجة كافية من وجهة نظر الأساتذة

الفرضية الجزئية الثانية: يعتمد أساتذة التربية البدنية والرياضية على شبكات تنقيط ومعايير موضوعية محددة مسبقا أثناء عملية التقويم في المرحلة الابتدائية.

الفرضية الجزئية الثالثة: تسهم العوامل المادية (الوسائل والملاعب) في التأثير على معامل موضوعية الامتحانات المُجراة في المؤسسات التربوية الابتدائية.

1.3..أهداف الدراسة:

الهدف الرئيسي: التعرف على مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية الجزائرية لمعايير القياس والتقويم من وجهة نظر الأساتذة.

الأهداف الفرعية:

- تشخيص الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات) للاختبارات البدنية والمهارية المعتمدة في المدارس الابتدائية ومعرفة مدى شموليتها لجميع جوانب المنهاج.
- تحديد مدى تأثير العجز في الوسائل البيداغوجية والمرافق الرياضية على مصداقية عملية التقويم، ومعرفة ما إذا كانت النتائج تعكس مستوى التلميذ الحقيقي أم هي نتاج لظروف مادية محيطة.
- الاستقصاء حول الأدوات التي يستخدمها المعلم في رصد الدرجات، ومدى التزامه بشبكات تنقيط معيارية (Grilles d'évaluation) تضمن استبعاد العامل الذاتي للأستاذ.
- الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي تساهم في بناء نظام تقويمي متكامل يتماشى مع المعايير الدولية للقياس والتقويم الرياضي.

1.4..أهمية الدراسة :

تنبثق أهمية هذه الدراسة من كونها تسلط الضوء على الفجوة بين "ما يجب أن يكون" (المعايير العلمية) و"ما هو كائن" (الممارسة الميدانية)، وذلك من خلال:

- * التأصيل العلمي لمدى مطابقة الاختبارات المطبقة في طور الابتدائي لخصائص القياس التربوي (الصدق، الثبات، الشمولية)، مما يساهم في إثراء المكتبة الرياضية بدراسة تقييمية للمنظومة التربوية.
- * كشف الدور الحاسم الذي تلعبه البيئة التحتية (الملاعب والوسائل) في دقة النتائج، وتوضيح كيف يمكن لنقص الإمكانيات أن يشوه موضوعية التتقيط.
- * توجيه أنظار المفتشين والأساتذة إلى ضرورة الاعتماد على "شبكات تقييم" مقننة بدلاً من التقييم الذاتي أو العشوائي، لضمان عدالة التحصيل الدراسي.

5.1..دوافع اختيار الموضوع:

إن اختيار موضوع استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية لمعايير القياس والتقييم لم يكن من باب الصدفة بل جاء نتيجة مجموعة من الدوافع العلمية والتربوية بحيث تنوعت الأسباب التي تجعل من هذا البحث ضرورة علمية وميدانية، ويمكن تقسيمها إلى:

1. الدوافع الموضوعية (العلمية)

- كون مرحلة التعليم الابتدائي المرحلة النمائية الحساسة التي تتطلب تقييماً دقيقاً وشاملاً للنمو الحركي والبدني.
- قلة الدراسات التي تركز على "معايير الجودة" في بناء الاختبارات البدنية في المدارس الابتدائية مقارنة بالمواد النظرية.
- الرغبة في معرفة مدى تطبيق الأسس العلمية (الصدق، الثبات، الموضوعية) في الاختبارات الميدانية التي يجريها المعلمون.

2. الدوافع الذاتية (المهنية)

- ملاحظة وجود تباين في طرق تقييم التلاميذ وغياب معايير موحدة أحياناً، مما يؤثر على مصداقية النتائج.
- الاهتمام الشخصي بمجال القياس والتقييم الرياضي كأداة للارتقاء بحصة التربية البدنية.
- الرغبة في تقديم مقترحات وتوصيات لصناع القرار التربوي حول كيفية تحسين أدوات القياس في المدارس.

6.1.. مصطلحات الدراسة:

تعتبر المفاهيم التي يستعملها الباحث لغة أساسية في أية دراسة أو أي بحث علمي ولعل أكبر الصعوبات التي يواجهها الباحث في ميادين العلوم النفسية والإنسانية هي كثرة المصطلحات والمرادفات ، ولذا وجب على كل باحث أن يحدد في بداية كل عمل علمي المصطلحات تحديداً واضحاً ، حتى يتسنى له فهم الظاهرة التي يدرسها دون لبس أو غموض لكل من يطلع دراسته فيما بعد.

مرحلة التعليم الابتدائي:

اصطلاحاً : حسب وزارة التربية الوطنية هي مرحلة التعليم الأساسي الإجباري مدتها 05 سنوات وهي مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم، التربية الخلقية والمدنية والاسلامية، كما يمكن التعليم الابتدائي من الحصول على تربية ملائمة وتوسع ادراكه لجسمه والزمان والمكان ومن الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح. (وزارة التربية الوطنية، 2023 ، ص10)

التعريف الإجرائي: هي مرحلة من مراحل التعليم الإجباري مدتها 05 سنوات ، يلج إليها التلميذ في سن السادسة من العمر، وهي مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية ، تضمن له متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية المقبلة .

✍ **أستاذ الرتبة البدنية والرياضية:** هو الفرد الكفء القادر على ممارسة عمله التربوي على الوجه الأكمل نتيجة بعض أو كل العناصر التالية:

- المؤهل الدراسي الذي حصل عليه الفرد في مجال تخصصه .
- الخبرة العلمية الناتجة عن ممارسة فنية تطبيقية .
- هو الهادئ والمحافظ يميل إلى التخطيط لا ينفعل بسهولة ويساعد التلاميذ على تحقيق تحصيل جيد (أمين الخولي، 1998، ص 25)

المفهوم الإجرائي: يعتبر أستاذ الرتبة البدنية والرياضية أو امربي الرياضي صاحب الدور الرئيسي يف عمليات التعلم والتعليم

✍ **التربية البدنية والرياضية:** تعتبر التربية البدنية والرياضية جزء من التربية العامة الذي يتم عن طريق النشاط الذي يستخدمه الجهاز الحركي لجسم الإنسان و الذي ينتج عنه أن يكتسب الفرد بعض الاتجاهات السلوكية . " (تشارلز أبيكور، وآخرون، 1964 ، ص 30)

-لغة: التربية لغة من الفعل (ربا ، يربو) أي نما وزاد ، وتقول ربي في بيت فلان أي نشأ فيه ، وهكذا يتضمن المعنى اللغوي للتربية عملية النمو والزيادة (محمد منير مرسى ، 1994 ، ص17)

-إصطلاحاً: هي جزء متكامل من التربية العامة وميدان التجربة ، هدفها تكوين المواطن من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وكذلك عن طريق ألوان النشاط البدني الذي اختير بغرض تحقيق المهام (محمد الحماحي ، 1990 ، ص18)

التربية البدنية: هي مظهر من مظاهر التربية العامة تعمل على تحقيق أغراضها عن طريق النشاط الحركي المختار الذي يستخدم بهدف خلق المواطن الصالح الذي يتمتع بالنمو الشامل المتزن من النواحي البدنية والنفسية والاجتماعية حتى يمكن التكيف مع مجتمعه ليحيا حياة سعيدة تحت إشراف قيادة واعية .

(عنايات محمد أحمد فرج، 1998، ص 30)

المفهوم الإجرائي: تعتبر التربية البدنية جزء مكمل للتربية العامة، تعمل على الحرص أن ينشأ الفرد على أحسن ما ينشأ عليه من قوة جسم وسلامة البدن وحيوية ونشاط عن طريق الأنشطة البدنية التي تمارس بقيادة وإشراف أساتذة.. لكن تناول مفهوم التربية البدنية والرياضية من منظور إجرائي على أساس أنها:

- مجموعة أساليب وطرق فنية تستهدف اكساب القدرات البدنية والمهارات الحركية والمعرفية والقيم الاجتماعية.
- مجموعة قيم ومثل تشكل الأهداف والأغراض وتكون مثابة محكمات وموجهات للبرامج والأنشطة داخل المؤسسات التربوية.

القياس التربوي: عرف بأنه " العملية التي نحصل من خلالها على قيمة رقمية " درجة" لصفة من الصفات أو خاصية معينة وفقا لبعض المعايير والمحكات. (دركي، 2017، ص200)

ويقصد به جمع المعلومات وملاحظات كمية عن الظاهرة موضوع القياس باستخدام الأدوات والمقاييس المناسبة مثل الاختبارات والاستبيانات وبطاقات الملاحظة ومقاييس الميول والاتجاهات، ويعرف القياس بأنه التقدير الكمي للأشياء أو المستويات اعتمادا على أن أي شيء إذا وجد فإنه يوجد بمقدار وبالتالي يمكن قياسه (الأغبري، 2006، ص454)

التعريف الإجرائي للقياس: التعريف الإجرائي للقياس في الإحصاء : هو تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميًا وفق إطار من المقاييس المدرجة.

التقويم التربوي: يعرفه "بلوم" على أنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أم الأعمال أو الحلول أو الطرق أو الموارد، وإنه يتضمن استخدام المحاكاة والمستويات والمعايير لتحديد مدى دقة الأشياء وفعاليتها ويكون التقويم كما أو كيفيا (أنس محمد قاسم، 2003، ص262)

كما يعرفه "جروند" على أنه عملية منهجية تحدد على مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل الطلبة والذي يتضمن وصفا كما وكيفيا بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة (كوتر كوجيك، 1972، ص 211)

التعريف الاجرائي للتقويم : هو جملة العمليات التربوية التي تهدف الى الوقوف على المستوى الحقيقي لمخرجات العملية التربوية بواسطة عمليات وادوات تربوية كالاختبارات وغيرها وكذا تصحيح وتصويب للأخطاء الواردة في العملية التربوية حالما وجدت.

7.1..الدراسات السابقة:

تُعَدّ الدراسات المشابهة أو السابقة ركيزة أساسية في البحث العلمي، إذ تُمكن الباحث من الاطلاع على ما أنجزه الباحثون قبله في الموضوع ذاته أو في الموضوعات المجاورة له، مما يُسهم في تحديد الإطار النظري للدراسة، واختيار المنهجية الأنسب، وتجنب التكرار غير المُضيف، وفيما يأتي عرض لأبرز الدراسات التي

تناولت إشكالية القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية بالمؤسسات التربوية، مع الإشارة إلى أوجه التشابه والاختلاف مع دراستنا الحالية..

✍ دراسة رقم 01 : دراسة كل من : بن زيدان حسين، ود .بن برنو عثمان معهد التربية البدنية والرياضية -جامعة مستغانم - الجزائر، (2014) تحت عنوان : الاختبارات البدنية لمتحدي الإعاقة في حصة التربية البدنية والرياضية "وتهدف الدراسة أساس إلى البحث هو إعطاء بعض النماذج عن الاختبارات البدنية والمهارية التي يمكن تطبيقها مع التلاميذ في حالة الإعاقة، وتوصلت الدراسة إلى أنه أصبحت الاختبارات والمقاييس شائعة الاستخدام في الوقت من أجل الانتقاء والتصنيف وضبط الجودة والنوعية وتكافؤ الفرص بين الأفراد، ويسعى التوجه الحديث في ميدان القياس والتقويم في إطار التعامل مع الأشخاص متحدي الإعاقة بإدخال التكيفات الملائمة التي تعمل كعدسات تصحيحية غرضها إعادة مستوى الإعاقة الموجودة لدى الفرد إلى المستوى الذي يتوجب أن يكون عليه لأغراض الوقوف على الأداء الفعلي للفرد.

✍ دراسة رقم 02: بعنوان: "تقييم مدى ملائمة إختبار مادة التربية البدنية والرياضية لمستوى تلاميذ الطور النهائي" لـ دربال فتحي ، عقوبى حبيب، الشيخ يعقوب، معهد التربية البدنية والرياضية-جامعة وهران، 2022، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة إمكانية تجسيد سلم التنقيط الوزاري في إمتحان مادة التربية البدنية والرياضية ميدانيا ومدى ملائمتها مع مستوى التلاميذ في المرحلة النهائية، ولذلك استخدمنا المنهج الوصفي والإستبيان كأداة لجمع البيانات وبلغت عينة البحث 25 أستاذ وتم معالجة البيانات بإستخدام K^2 وتحصلنا على أن سلم التنقيط لا يراعي الفروقات الفردية ولا يتماشى مع قدرات التلاميذ ولا طريقة التقويم الموجودة في المنهاج ولا يوفر ظروف التقويم الموضوعي مقارنة بامتحانات باقي المواد ولذلك نوصي بضرورة إعداد دراسة تأخذ بعين الاعتبار جميع معطيات التلميذ الجزائري تكون حجر أساس لإعداد سلم تنقيط جديد يراعي مستوى التلميذ ويأخذ بعين الاعتبار ذوي العاهات والأمراض المزمنة.

من خلال النتائج المتوصل إليها في البحث وعلى ضوء تحليل إجابات الأساتذة (العينة) وما توصلت إليه الدراسات المشابهة يمكن القول أن عملية التقييم لم تستوف الشروط اللازمة التي تدفع بالأستاذ إلى تقييم التلميذ يوم الامتحان تقييما موضوعيا معتمدا على سلم التنقيط، والا كيف يمكن تقبل إجماع الأساتذة على أن سلم التنقيط ليس في متناول قدرات التلاميذ ولا يراعي الفروقات الفردية من جهة ومن جهة أخرى رفضهم لنتائج التقويم في الامتحان بالرغم من أن الأستاذ هو المسؤول الأول والأخير على هذه النتائج ، ومنه نستخلص أن الظروف التي يعمل فيها التلميذ والأستاذ على حد سواء خلال العام الدراسي والفروقات الفردية بين التلاميذ والتفاوت في الوسائل والأدوات من ثانوية إلى أخرى والأنشطة المبرمجة في الامتحان وكذا طريقة الإجراء لا تسمح للأستاذ بتقييم التلميذ تقييما موضوعيا وعليه على السلطات إعادة النظر في هذا الامتحان شكلا ومضمونا.

دراسة رقم 03: للطالبة عوينة مغنية (2025/2024) تحت عنوان: " ممارسات التقويم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية - دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المادة بولاية مستغانم ، مذكرة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية تخصص: إرشاد وتوجيه، جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم- هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى ممارسات التقويم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية، كما هدفت لدراسة الفروق في ممارسات التقويم تبعاً لمتغير الجنس حيث ابقت هذه الدراسة وبعض ابتدائيات بولاية مستغانم في السنة الدراسية 2024 ، 2025 وقد شملت عينة الدراسة (60) أستاذاً وأستاذة للتربية البدنية والرياضية، واستخدم المنهج الوصفي، اعتماداً على استبيان لقياس ممارسات التقويم من بناء الطالبة، وقد تمت معالجة فرضيات الدراسة بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS . وتم التوصل للنتائج التالية : - مستوى ممارسات التقويم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم مرتفع - مستوى ممارسة التقويم التشخيصي وممارسة التقويم التكويني لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الابتدائي بولاية مستغانم مرتفع. - مستوى ممارسة التقويم الختامي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الابتدائي بولاية مستغانم متوسط. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة التقويم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الودائي بولاية مستغانم تعزى لمتغير الجنس.

8.1..التعليق على الدراسات السابقة :

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، واستعراض أهدافها ومناهجها ونتائجها، ارتأينا لضرورة التوقف عندها بالتحليل والتعقيب عليها حيث:

تناولت هذه دراسة: بن زيدان حسين وبن برنو عثمان، 2014 ، جانباً مهماً وهو الاختبارات البدنية الموجهة لفئة متحدي الإعاقة، وأسهمت في إثراء الميدان بنماذج تطبيقية قابلة للاستخدام مع هذه الفئة الخاصة، غير أن الدراسة اقتصرَت على تقديم نماذج اختبارية دون أن تتطرق إلى مدى استجابة هذه الاختبارات لمعايير القياس والتقويم العلمية المعتمدة، كما أنها لم تتناول واقع الامتحانات الرسمية داخل المؤسسات التربوية بصفة عامة، مما يجعلها قاصرة عن الإجابة على التساؤلات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية. أما دراسة دربال فتحي وآخرون، 2022 فتُعد من أقرب الدراسات إلى موضوع البحث الحالي، إذ تناولت إشكالية ملائمة الاختبارات لمستوى التلاميذ، وكشفت عن قصور واضح في سلم التقييط المعتمد وزارياً، وهو ما يتقاطع مع مساءلة الدراسة الحالية حول مدى استجابة الامتحانات لمعايير القياس والتقويم، بيد أن هذه الدراسة اقتصرَت على المرحلة الثانوية، واعتمدت على آراء الأساتذة فحسب دون الاستناد إلى معايير القياس والتقويم العلمية بشكل منهجي ودقيق، فضلاً عن أن عينتها كانت محدودة العدد (25 أستاذاً)، مما يُضعف إمكانية التعميم.

أما بالنسبة للتعقيب على الدراسة الثالثة لـ **عينة مغنية، 2025/2024** فأضافت هذه الدراسة قيمة علمية من خلال تناولها لممارسات التقويم في المرحلة الابتدائية تحديداً، وهو ما يتشابه مع السياق الميداني للدراسة الحالية، كما أسهمت في الكشف عن مستوى التقويم بأنواعه الثلاثة (التشخيصي، التكويني، الختامي). إلا أن الدراسة ركزت على ممارسات الأستاذ التقويمية من منظور وصفي عام، ولم تتطرق إلى طبيعة الامتحانات ذاتها ومدى توافرها على شروط ومعايير القياس والتقويم العلمية الموضوعية، مما يجعلها تختلف جوهرياً عن مقارنة الدراسة الحالية.

9.1. مميزات الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

- من خلال استعراض الدراسات السابقة والتعقيب عليها، تتضح جملة من المميزات التي تنفرد بها الدراسة الحالية والموسومة بعنوان : **مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية لمعايير القياس والتقويم - دراسة ميدانية على المدارس الابتدائية** ، يمكن إجمالها فيما يلي:
- تتميز الدراسة الحالية بأنها تتناول موضوعاً محورياً لم تُعالجه الدراسات السابقة بصورة مباشرة وشاملة، وهو "مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية لمعايير القياس والتقويم العلمية"، إذ لم تكتفِ برصد الممارسات أو استطلاع آراء الأساتذة، بل اتجهت نحو تقييم الامتحانات ذاتها في ضوء معايير علمية محددة وموضوعية.
- تنصبّ الدراسة الحالية على المرحلة الابتدائية خصوصاً وهي مرحلة بالغة الأهمية في بناء شخصية المتعلم، في حين أن معظم الدراسات السابقة اهتمت بالمرحلة الثانوية أو تناولت المراحل بصورة عامة، مما يُعطي الدراسة الحالية طابعاً تخصصياً مميزاً.
- تعتمد الدراسة الحالية على معايير القياس والتقويم العلمية كإطار مرجعي للتقييم، مما يمنحها قدراً أعلى من الموضوعية والدقة العلمية، مقارنة بالدراسات السابقة التي اعتمدت في معظمها على الاستبيان الذاتي القائم على آراء الأساتذة فقط.
- تعالج الدراسة الحالية إشكالية راهنة وحيوية في ظل التحولات التي تشهدها المنظومة التربوية الجزائرية، مما يجعلها إضافة علمية جديدة تُسهم في سد فراغ بحثي حقيقي لم تتطرق إليه الدراسات السابقة بهذه الصورة المتكاملة.
- تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم توصيات عملية وقابلة للتطبيق وذلك لتحسين امتحانات التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية، بما يخدم المتعلم والأستاذ والمنظومة التربوية في آنٍ واحد، وهو ما افتقرت إليه بعض الدراسات السابقة التي اكتفت بتشخيص الواقع دون بلورة حلول إجرائية واضحة.

في الأخير يمكننا القول بأن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري وتحديد منطلقاتها المنهجية، غير أنها تجاوزتها في العمق والشمولية، وانفردت بمعالجة الإشكالية من زاوية جديدة تجمع بين التقييم الميداني والمعيارية العلمية في سياق المرحلة الابتدائية تحديداً.



الفصل الثاني

التربية البدنية والرياضية
في المرحلة الابتدائية

تمهيد:

تعتبر التربية البدنية والرياضية مادة تعليمية وضرورية في الوسط المدرسي وذلك من خلال مساهمتها في تنمية شخصية التلميذ من جميع الجوانب البدنية، العقلية، النفسية، الاجتماعية، خصوصا في المرحلة الابتدائية حيث تعد من المراحل المهمة جدا في حياة المتعلم لكونها مرحلة حساسة تضمن للتلميذ النمو السليم والتكوين المتوازن ومن أهم العناصر الفاعلة التي تلعب دورا هاما في هذه المدرسة أستاذ التربية البدنية والرياضية حيث يقع على عاتقه مسؤولية إعداد جيل قوي وبناء وتكوين شخصيتهم من جوانبها المختلفة واختيار أوجه النشاط المناسب للتلميذ في درس، والتي يستطيع من خلاله تحقيق الأهداف التعليمية و التربوية.

1.2.. مفهوم التربية البدنية والرياضية:

إن التربية البدنية و الرياضية جزء لا يتجزأ من التربية العامة، وعلى هذا الأساس فهي في أمس الحاجة إلى المربين أكثر منها إلى المعلمين فنجاح أو فشل التربية البدنية و الرياضية متعلق بالدرجة الأولى بمربي ماهر وقادر ذو خبرة وتجربة من أجل السيطرة و التحكم في مواهب الطفل وفي الفطرية ليواصلها.

1.1.2..تعريف التربية البدنية والرياضية:

أ-لغة: ربا الشيء أي زاد ونما وراوَيْته بمعنى نميته، رببت الجسم أي هذوته وروضته. (ابن منظور،1997، ص199)

ب-اصطلاحاً: تعتبر التربية البدنية مادة تعليمية كسائر المواد الأخرى، تساهم بقسط وافر في بلورة وتطوير شخصية الطفل، وتتميز بالتأثير المباشر على السلوك والتصرفات، وتحويلها من تلقائية موروثية إلى سلوكيات مبنية ومكيفة، بمنهج علمي شامل ذو نظرة متفتحة على المحيط بأبعاده. (وزارة التربية الوطنية، 2016 ص3)

"إن مفهوم التربية البدنية والرياضية واسع لكنه متعلق مباشرة حسب أهدافه التربية العامة ومنه فهي عملية توجيه للنمو البدني والقوام للإنسان باستخدام التمرينات الرياضية والتدابير الصحية بغرض اكتساب صفات بدنية ومعرفية والتي تحقق متطلبات المجتمع أو حاجة الإنسان التربوية" (الشاطي،1992 صفحة 22)

إن التربية البدنية مفهومًا جديدًا وذلك بعد إضافتها كلمة بدنية إليه فكلمة بدنية تشير إلى البدن، وكثيرًا ما تستخدم في إشارة إلى صفات بدنية كالقوة، السرعة، المرونة، فهي تشير إلى البدن مقابل العقل .

- هي كلمة مأخوذة من الفعل الثلاثي ربي بمعنى غذى الطفل وجعله ينمو، وربى الولد أي هذبه بمعنى زاد، ونمى ومن جعل أصلها "ربي" فلا بد أن يجعل المصدر تربية لا تربية ، ويقال : ربي القوم تربية بمعنى ساسهم وكان فوقهم، وربى الولد معناه رباه حتى أدرك ، باعتبار التربية البدنية جزء لا يتجزأ من التربية العامة فنجد تطورها عبر العصور قد خضع لنفس المؤثرات التي خضعت لها التربية العامة حيث اختلفت وتطورت حسب تطور الحضارات والثقافات باختلاف النظم السياسية وإلا اقتصادية للمجتمعات ويفهم الكثير من الناس التربية البدنية فهما خاطئًا لذلك من الواجب العمل على توضيح المقصود بهذا التعبير في صفوف الطلبة والتلاميذ فبعض الأفراد يعتقدون أن التربية البدنية هي مختلف الرياضات وآخرون يفسرون التربية البدنية على أنها عضالت وعروق (محمد صالح الدين ، 1995، ص27)

- تعريف شارمن: "أنها ذلك الجزء البسيط من التربية الذي يتم عن طريق النشاط الذي يعتمد على الجهاز الحري لجسم إلا نسان والذي يكسبه بعض الصفات السيكلولوجية الخاص به".(رابح تركي، 1989، ص32)

- يعرفها "فيري" على أنها جزء من التربية العامة وإنها تشمل دوافع النشاطات الموجودة في كل شخص للتنمية من الناحية العضوية والتوافقية الانفعالية . (رابح تركي، المرجع نفسه، ص32)

2.1.2. تعريف التربية البدنية والرياضية كنظام تربوي: التربية البدنية و الرياضية نظام تربوي له اهدافه التي تسعى إلى تحسين الأداء الإنساني العام وتعمل التربية البدنية والرياضية كنظام على إكساب المهارات الحركية وإتقانها والعناية باللياقة من أجل صحة أفضل وحياة أكثر نشاطا، بالإضافة إلى تحصيل المعارف وتنمية اتجاهات إيجابية نحو النشاط الرياضي ، وفي هذا السياق يمكن التعريف بالتربية البدنية والرياضية كنظام أكاديمي تربوي بأنه: " بنية المعارف المنظمة الرسمية التي تتميز بالتركيز الواضح على دراسة نشاط وظاهرة ما، ويمكن أيضا اعتبارها نظاما تربويا، لأن تركيزها الأساسي ينصب على دراسة ظاهرة حركة الإنسان ونشاطه البدني، والتربية البدنية والرياضية تشارك في تحقيق الأهداف التربوية ولكن من خلال أنشطتها وطريقتها الخاصة بها، وعلى هذا الأساس لا يجب ان تتعارض التربية وأهدافها العامة ما دام هدفهما واحد وهو إعداد الفرد شموليا ليكتمل كمواطن ينفع نفسه ووطنه" (أمين أنور الخولي وآخرون ، 1998 ، ص19)

التعريف العام للتربية البدنية والرياضية : ما يستخلص من التعاريف السابقة أن التربية البدنية والرياضية تُعدّ مكوناً أصيلاً لا يمكن عزله عن منظومة التربية الشاملة، إذ يتجلى دورها المحوري في بناء شخصية الفرد وتنميتها من جميع أبعادها؛ العقلية والحسية والحركية والاجتماعية على حدٍ سواء، وأن هذا الدور لا يقتصر على مرحلة تعليمية بعينها، سواء أكانت ابتدائية أم متوسطة أم ثانوية وفق التصنيف المغربي، أو ابتدائية وإعدادية وثانوية وفق التصنيف الشرقي، بل يمتد ليشمل جميع المراحل العمرية دون استثناء، لذا فإن أهداف التربية البدنية والرياضية لا تنحصر في الجانب الحركي وحده، بل تتشعب لتحقيق غايات عامة وخاصة تخدم الإنسان في كل مراحل نموه وتطوره.

2.1.3. خصائص التربية البدنية والرياضية : تتميز التربية البدنية والرياضية عن غيرها من النظم التربوية بعدد من الخصائص أهمها:

- ☞ تعتمد على اللعب كشكل رئيسي للأنشطة.
- ☞ تعتمد على التنوع الواسع في الأنشطة مما يساعد على مصادقة جميع أنواع الفروق الفردية .
- ☞ ترتبط بالرياضة حيث أنه تزود الشباب بحركات ثقافية ومعرفية تساعدهم في إبراز مكانة اجتماعية واكتساب القيم والخصال المتصلة بالمعايير والخلق والأدب بطرق غير مباشرة وفي ظروف ديناميكية بعيدة عن التلقين.
- ☞ تساهم التربية البدنية والرياضية في زيادة التحصيل الدراسي .
- ☞ للنشاط الحركي صلة قوية بالعمليات العقلية العليا.
- ☞ تساهم في فهم جسم النسان .

- ☞ توجه التربية البدنية والرياضية حياة الفرد نحو أهداف نافعة ومفيدة.
 - ☞ تساهم التربية البدنية والرياضية في تنمية الاعتبارات الإنسانية والتأكيد عليها.
 - ☞ تساهم في تنمية المهارات الحركية النافعة سواء في الرياضة أو غيرها .
- كل هذه الخصائص المذكورة هي ما يميز التربية البدنية والرياضية عن غيرها من النظم التربوية وبالأحرى ما يفصلها عن باقي العلوم الأخرى. (عبد الحق وعبد المجيد، 2010، ص73)

2.2..أهداف درس مادة التربية البدنية والرياضية:

- إن الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية لا يمكن إنجازها وتحقيقها ، خلال دورة أو سنة أو سنتين، أما عن الأهداف التي تحققها التربية البدنية يطلق عليها الأهداف الإجرائية.
- ينبثق من أهداف التربية البدنية العديد من الأغراض التي يسعى درس التربية البدنية إلى تحقيقها مثل الارتقاء بالكفاءة الوظيفية لأجهزة الجسم وتطوير الصفات البدنية واكتساب المهارات الحركية والمعارف والمعلومات والمفاهيم الرياضية والاتجاهات القومية الوطنية ونواحي التذوق والتقدير من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة الرياضية.
- ولكل درس من دروس التربية البدنية أهداف تعليمية وأهداف تربوية، فالأهداف التعليمية موجبة نحو تنمية قدرة الفرد على الأداء والأهداف التربوية موجبة نحو تنمية استعداد الفرد للأداء .
- فقد تكون أهداف الدرس مهارية مثل تطوير الصفات البدنية وتنمية المهارات الأساسية الطبيعية كالجري المشي والوثب... إلخ.
- والمهارات والقدرات الخاصة بأنشطة المنيح مثل مهارات الألعاب وألعاب القوى والتمرينات؛ أو أهداف معرفية كمعرفة قوانين الألعاب أو التخطيط إلى الخطط اليومية ، وكل هذه الأهداف المهارية أو معرفية تندرج تحت الأهداف التعليمية للدرس.
- أما بالنسبة للأهداف التربوية للدرس فإنها تشمل الجوانب الانفعالية والاجتماعية والخصائص الخلقية مثل احترام الذات والجماعة والتعاون والصدق والأمان والمنافسة الشريفة، ولهذا فإنه يتحتم على معلمي التربية البدنية تحديد الأهداف التربوية لدرس التربية البدنية مثل اهتمامهم بتحديد الأهداف التعليمية لهذه الدروس.

ويمكن تلخيص أهم أهداف درس التربية البدنية فيما يلي:

- تنمية عناصر اللياقة كالقوة العضلية والتحمل والسرعة والرشاقة والمرونة والتوازن... إلخ.
- تنمية المهارات الحركية الأساسية كالجري، والوثب، والرمي، والتسلق، والحجل، والزحف.

- تعليم واكتساب المهارات الحركية في الأنشطة الرياضية الأساسية الألعاب، ومسابقات الميدان والمضمار، والجمباز، والتمرينات.
- تنمية بعض الميول الرياضية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التربية البدنية.
- إكساب العديد من السمات الخمقية الإيجابية مثل الأمانة، والنظام، والطاعة، والشجاعة، التعاون، والاعتماد على النفس... الخ . (بدور الدطوع، سهير بديع ، 2006 ، ص 90)

3.2..تعريف المرحلة الابتدائية أهدافها وخصائصها:

1.3.2..تعريف المرحلة الابتدائية: يعرف " محمد الطيب علوي "التعليم بأنه نوع من التعليم الذي يتلقاه الطفل ما بين سن السادسة والثانية عشرة في المدرسة الابتدائية التي تستقطب كل التلاميذ ماعدا ذوي الاحتياجات الخاصة والمتحقين بمدارس مستقلة وليست منظمة. (بن فليس، خديجة ، 2014 ، ص45)

وحسب وزارة التربية الوطنية هي "المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مدته خمس سنوات، وهو مرحلة اكتساب التلاميذ للمعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجال التعبير الشفهي، الكتابي، والقراءة، الرياضيات، العلوم، التربية المدنية والإسلامية، والتربية البدنية والرياضية.... الخ، كما يمكن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان، واكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح (بن فليس، خديجة ، 2014 ، ص45)

وذكر أيضا (الحقيل 1999) أن التعليم الابتدائي في جميع الدول هو القاعدة لجميع المراحل التعليمية المختلفة وكلما كانت مرحلة التعليم الابتدائي قوية كان العائد أكبر للمراحل التي تليها، وإن التعليم الابتدائي هو القاعدة التي يبنى عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من التعليم(سعدات، 2014 ،ص30)

والتعليم الابتدائي يشير إلى أنه: " مرحلة قاعدية وأولية غايتها العليا التربية والتعليم ، حيث يشكل الطور الأول من هذه المرحلة التعليمية فترة أساسية في تلمذ التلميذ، إذ تعتبر فترة الايقاظ والتعلم الأولي التي تحدد بشكل كبير نجاح أو فشل المدرسة حيث تبنى معارف القراءة والكتابة والحساب، أما الطور الثاني فيمكن من تعميق التعلّيمات الأساسية وتعليم اللغة الأجنبية الأولى، أما الطور الثالث فيمكن من التحكم في اللغات الساسية (زيات، 2012 ، ص56)

وتعرف أيضا بأنها" المرحلة الأساسية الولي من مراحل التعليم تتراوح مدته 6 سنوات حيث يلتحق بها الطلاب قصد تزويدهم بالمعارف والمعلومات والخبرات والمهارات الأساسية لكي يحقق الطفل نموه في هذه المرحلة (بوفدش وبومجيرك، 2020 ، ص35)

- إذن فالمرحلة الابتدائية من خلال التعريفات السابقة هي مرحلة الأولى من مراحل التعليم الإجباري مدتها 05 سنوات، والتي يلتحق بها الطفل في سن السادسة من العمر، تعمل على إكتساب التلميذ المعارف الأساسية والمهارات والخبرات اللازمة لتضمن له متابعة مساره الدراسي في المراحل المقبلة من تعليمه.
- 2.3.2..أهداف المرحلة الابتدائية:** لا يمكن تحديد أهداف التعليم الابتدائي بمعزل عن طبيعة نمو المتعلم، والسياسة التربوية المتبعة في الجزائر وخاصة في التعليم الابتدائي تتجسد من خلال المجهودات الجبارة التي تبذلها لصالح هذه المرحلة من التعليم، وترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيما يلي:
- ☞ تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية، الذي يؤمن ورثه ويعتز بانتمائه الحضاري والروحي ويتفاعل مع قيم مجتمعه ويواكب عصره ويثق بقدرته على التغيير والتطوير.
 - ☞ تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن ومحققا لذاتية المجتمع وسبيلا إلى تحقيق مطامحه وأداة لتحقيق الوحدة الوانبة وتعميق النتماء الحضاري.
 - ☞ تنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن والتكامل في شخصية المواطن .
 - ☞ إكساب المتعلمين أدوات التعلم ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها والاستفادة منها في جميع المجالات.
 - ☞ إكساب المتعلمين الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللغة كأداة اتصال وتفاعل ووسيلة تعلم وتفكير.
 - ☞ جعل العمليات التعليمية تستجيب لحاجات المتعلم، وتجيب عن تساؤلاته وتسعى إلى إحداث تغيير نوعي في تفكيره وسلوكه، وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه.
 - ☞ اختيار خبرات التعليم ذات الأثر الفعال في حياة المتعلم بحيث يستطيع الاحتفاظ بها وتنميتها باستمرار والبقاء ضمن صفوف المتعلمين.
 - ☞ تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها .
 - ☞ ترسيخ القيم العربية والإسلامية في نفوس المتعلمين واتخاذها كمبدأ تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا (وزارة التربية الوطنية، 2008 ، ص ص 167 ، 168)
 - ☞ تعد المرحلة الابتدائية مرحلة تكوين الحقوق التي له والحقوق التي عليه ولا يعتبر هذا الهدف الأسمى للمدرسة الحديثة خاصة الابتدائية حيث أنها لا تقتصر على المعلومات والمعارف ولا بد أن تحقق التوافق الاجتماعي والنفعالي بالضافة للتحصيل العلمي. (سعدات، 2014 ، ص 31)
 - ☞ تنشئة الأجيال على حب الوطن وذلك من خلال تعريف الطفل وتاريخ وطنه ومنجزاته في مختلف المجالات وذلك لتنمو لدى الطفل روح الولاء لوطنه.
 - ☞ تلقين التلميذ مبدأ العدالة والمساواة وبين المواطنين والشعوب .

- ✍ تنمية تربية قائمة على كيفية التعايش مع الآخرين على أساس التسامح والتفاهم وقبول الآخرين .
(بن فليس، خديجة، 2014 ، ص47)
- ✍ بناء المناهج على أسس تسير اتجاهات التربية الحديثة بحيث لا تكون مقصورة على التعليم المجرد الذي يكون فيه دور الطفل سلبيا مقصورا على الاصغاء والاستماع لما يقدمه المدرس، ولا تتعدى ذلك إلى تربية الطفل لتجعل منه مواطنا صالحا يخدم دينه ووطنه.
- ✍ التمكن من وسائل المعرفة الأولية كالقراءة، الكتابة، مبادئ الحساب ...
- ✍ تعليمهم عادة التفكير المنطقي المنظم وإقامة الأحكام على النقد والقناع (رشيدي، 2010 ، ص 105)
- وعلى العموم تهدف المرحلة الابتدائية إلى تحقيق النمو الجسمي للتميذ وذلك عن طريق اكتساب المهارات اللازمة لاستخدام أساليب الصحة الوقائية والعلاجية، وتحقيق النمو اللغوي من خلال تحصيل المعلومات وأدوات المعرفة الأساسية (كالقراءة، الكتابة، التعبير والحساب)، مع إكساب التلميذ القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة وممارستها وتحقيق الامتثال والاستقرار النفسي له بعيدا عن العقوبات البدنية، مع ترسيخ فكرة النمو الروحي من خلال ربط دروس الدين بالحياة (قصص دينية وسير النبياء). (زيدان، 2007، ص136)
- 3.3.2..خصائص المرحلة الابتدائية:** تمتاز المرحلة الابتدائية بعدة خصائص تجعل منها مرحلة مهمة في حياة التلميذ وعلى المعلم إدراك هذه الخصائص للقيام بدوره الفاعل والمؤثر بشكل فعال نذكر منها:
- الاهتمام بالطفل ونموه الجسدي والعقلي والانفعالي والنفسي والاجتماعي إلى أقصى حد تمكنه قدرته واستعداداته من تحقيقه.
- إحترام شخصية الطفل ورغباته وميوله والعمل على تحقيقها .
- توفير نشاطات متنوعة ومختلفة على مستويات وربطها بالعمر الزمني للطفل .
- تعليم وتدريب الطفل عن طريق النشاط الذاتي الحر والعمل والخبرة الشخصية المباشرة في إطار من التوجيه والإرشاد السليم.
- مساعدة التعليم على التحكم في المهارات التعليمية الأكاديمية بطرق تدريسية ملائمة للفروق الفردية للتلميذ.
- العمل على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة التي تساعد الطفل على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلميذ داخل القسم أثناء الدرس .
- تحويل المعرفة النظرية إلى سلوك له معنى ومدلول وفائدة في حياة الطفل .
- الاهتمام باللعب التربوي الذي ينمي ويطور تفكير الطفل ويكسبه العديد من المهارات الحسية، الحركية والعقلية...

- توفير مناخ مدرسي قائم على الثقة والحرية والمواجهة والتعاون لكونه يشجع الطفل على استخدام مبادراته والاعتماد على نفسه.
- ممارسة نوع من التقويم على التلميذ والنشاطات القائمة في المرحلة الابتدائية ومدى تناسقها مع الأهداف التربوية. (عبابة وخروبي، 2021 ، ص ص 14 ، 15)

4.2..مكانة التربية البدنية والرياضية في المنظومة التربوية:

- عمدت الدولة الجزائرية بعد الإستقلال إلى تنظيم هذا الفرع العام في مجال الصحة والتوازن الفكري والأخلاقي للشباب ؛ فأنشأت وزارة الرياضة والسياحة بعد الإستقلال التي كانت لها المهام التالية:
- الإشراف على التربية البدنية والرياضية المدرسية والجامهيرية.
 - التكوين والإشراف العلمي لمعلمي التربية البدنية والرياضية وتنظيم المنافسات.

حيث كانت الغاية من ذلك هي إعطاء دفع قوي للنهوض بمستوى التربية البدنية والرياضية والرفع من حجم الممارسة الرياضية إلى أبعد الحدود ؛ وكانت من الإهتمامات الأساسية لوزارة الشباب والرياضة ولوزارة التربية الوطنية ؛ حيث أوكلت لها مهام البرمجة والإشراف على النشاطات الرياضية داخل المؤسسات التربوية القاعدية بوزارة التربية، والتعبئة الجماهيرية لنشر الوعي بأهميتها وانعكاساتها على الشباب بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة. وعلى المستوى المدرسي بذلت جهود جبارة لإدماج التربية البدنية والرياضية بصفة تدريجية عبر مختلف المستويات التعليمية إنطلاقا من المدرسة الابتدائية وصولا إلى الجامعة؛ في سلسلة من الحلقات المتواصلة و المتكاملة ؛ مما إستدعى وضع نصوص قانونية تنظم وتضبط كيفية تجسيد هذه المادة ميدانيا.

أولا: الميثاق الوطني لسنة 1976 : على الجزائر أن تنتج سياسة جديدة وجريئة في الميدان الرياضي حتى توفر للشبيبة الجزائرية كل الإمكانيات التي تساعد على إزدهار الطاقات البدنية والمعنوية ،"إن الأمراض الناجمة عن سوء التغذية التي فرضها الإستعمار الفرنسي على مجتمعنا تقرض بذل الجهد الخاص للصحة وتطور شبيبتنا. " إن التربية البدنية للشبيبة بصفة خاصة والشعب بصفة عامة تعتبر شرطا ضروريا لصيانة الصحة وتعزيز القدرة على العمل ورفع مستوى القدرة الدفاعية للأمة في نهاية الأمر ، وبهذا الصدد فإن من مبادئنا إعتبار التربية الرياضية منفعة لا تقل ضرورة عن التعليم، والحقوق التي ينبغي على الدولة أن تؤمنها للمواطنين والشباب منهم خاصة، وتتبنى الدولة الجزائرية هذا المبدأ الكلي وسوف تنفذه تدريجيا حسب ما تسمح به إمكانيات البلاد، إن الرياضة فضلا على المزايا التي توفرها للفرد، فهي تطور خصالا معنوية هامة مثل: الروح الإجتماعية والأخوة، حب التضامن ، التعود على العلاقات الإجتماعية، وهي بهذه الكيفية لا تعتبر مجرد تسلية، بل إنها تتأكد في نطاق مفاهيم العصر بوصفها أحد الفروع الأساسية لكل سياسة تتناول

تكوين الإنسان ،لهذه الأسباب كلها يصبح تنظيم النشاطات الرياضية جزء أساسي من العمل على تكوين الشبيبة وصيانة صحتها ، ومن أجل هذا فإن مؤسسات التعليم كلها ستتضمن المنشآت التي تعطي قطاعات واسعة من الأنشطة الرياضية، في الوقت الذي تزود فيه المدن و القرى بمركبات رياضية تتناسب مع أهمية المدينة والقرية ، كما أن المؤسسات الإقتصادية و الإجتماعية تشجع على تطوير النشاطات الرياضية في نطاق التنمية والأنشطة الإجتماعية ؛وتتظلم وسائل التسلية ومستخدميها. وسوف يبذل جهد خاص لتكوين المدربين وأسائذة التربية البدنية والرياضية حتى يتم تزويد كل أصناف النشاطات الرياضية بالتأطير الذي تحتاجه، وبهذه الكيفية تندمج شبيبتنا ضمن شبكة رياضية حقيقية تشمل كامل البلاد، وتتخذ الرياضة طابع النشاط الجماهيري المفيد (الميثاق الوطني، 1976 ، 285)

ثانيا: قانون التربية البدنية والرياضية لسنة 1976 :

المادة 76-35 المؤرخة في 16/04/1976 المتضمنة تنظيم التربية والتكوين، تنص على أن كل جزائري له الحق في التربية والتكوين وبأنها إجبارية (المادة 05) ومجانية (المادة 07) كما لعب القطاع المدرسي دورا هاما وحيويا في بعث الحركة الرياضية الوطنية .
وفي سنة 1978 أوكلت التربية البدنية والرياضية لوزارة التربية، ويتضمن القانون ست 06 محاور أساسية وهي:

- القواعد العامة للتربية البدنية و الرياضية في الجزائر .
- تعليم التربية البدنية وتكوين الإطارات.
- تنظيم الحركة الرياضية الوطنية.
- التجهيزات والعتاد الرياضي.
- حماية ممارسي الرياضة.
- الشروط والمتطلبات المالية. (الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر بعد الاستقلال)

ثالثا: أهداف قانون تنظيم المنظومة الوطنية للثقافة البدنية والرياضية1989 :

- المادة 03 تهدف المنظومة الوطنية للتربية البدنية و الرياضية إلى المساهمة في:
- تفتح شخصية المواطن .
 - المحافظة على الصحة .
 - إثراء الثقافة الرياضية .
 - تحقيق التقارب والتضامن والصداقة والسلم بين الشعوب ، (قانون رقم 89-03 مؤرخ في 14 فبراير سنة 1989، يتعلق بتنظيم المنظومة الوطنية للتربية البدنية والرياضية وتطويرها)

رابعاً: قانون التربية البدنية والرياضية 10/04 :

في سنة 2004 عقدت جلسة ثنائية تشمل كل من إدارات وزارة الشباب و الرياضة وإدارات من وزارة التربية، ولوحظ أن وضعية وحالة التربية البدنية في المدارس متدهورة أو بقيت على حالها ولم تتطور ، حيث أنه لم تعط أي أهمية للمادة من مديري المؤسسات ، وتحذف أحيانا لغرض تكميل الجداول الزمنية، أو تلغى من البرنامج اعدم توفر الهياكل و الملاعب والميادين المخصصة لذلك.

وعلى هذا اقترحت اللجنة الثنائية حولا لتطوير و معالجة مشاكل مادة التربية البدنية و الرياضية في المدارس ، حيث ألحت على ضرورة تجديد الهياكل الرياضية الملائمة ومحاولة إيجاد حلول فعالة وسريعة للمؤسسات الخالية من هذه الهياكل، وملء النقص الملحوظ في المؤطرين والمعلمين، وهذا لتمكين التلاميذ من ممارسة النشاط الرياضي بصفة دائمة مع مراجعة المناهج والبرامج المعمول بها في هذه المادة . (اتفاقية تعاون، 2004) وتضمن هذا القانون الصادر في 14 أوت 2004 الموافق لـ 27 جمادى الثانية 1425 هجري ، في الفصل الثاني منه المواد التالية:

المادة 06 تعليم التربية البدنية إجباري في كل أطوار التربية الوطنية، ويدرج تدريسها كمادة إلزامية في برامج التربية والتكوين والتعليم المهنيين، وتتوج بإمتحانات ، ويقع تدريس التربية البدنية والرياضية على مسؤولية الوزيرين المكلفين بالتربية الوطنية والتكوين المهني

المادة 07 يمكن ممارسة التربية البدنية و الرياضية على مستوى التعليم التحضيري ، وتهدف إلى النمو الحركي والنفسي للطفل.

المادة 08 ممارسة التربية البدنية و الرياضية إجبارية في أوساط التعليم و التكوين العالين.

المادة 11 يجب أن تحتوي التربية والتكوين والتعليم العالي إجباريا على حجم ساعي مخصص لممارسة الرياضة المدرسية والرياضة الجامعية، ويجب أن تتوفر مؤسسات التعليم والتكوين، وكذا المشاريع الجديدة على منشآت وتجهيزات رياضية تتناسب مع التربية البدنية والرياضية على أساس شبكة تجهيزات تأخذ بعين الاعتبار مختلف مراحل التعليم.

المادة 12 يخضع التعليم وممارسة التربية البدنية والرياضية إلى ترخيص طبي مسبق.

المادة 13 يتولى تعليم أو تنشيط التربية البدنية والرياضية ضمن مؤسسات التربية والتعليم العالي والتكوين مستخدمون متخصصون مكونون في مؤسسات تابعة للوزارات المكلفة بالرياضة والتربية الوطنية والتعليم العالي ، (القانون 10/04 المؤرخ في 14 أوت 2004)

5.2..تعريف حصة التربية البدنية والرياضية:

إن حصة التربية البدنية والرياضية وسيلة هامة من الوسائل التربوية لتحقيق إلا أهداف المسطرة لتكوين الفرد، لكونها تمده بالمعارف والمعلومات التي تغطي جميع جوانبه المعرفية، الصحية، النفسية، الاجتماعية، فحصة التربية البدنية والرياضية هي الوحدة الأولى في برنامج الدراسي في مختلف المدارس التعليمية وهي جزء متكامل من التربية العامة، الاعتمادها على الميدان التجريبي لتكوين الأفراد، وتطوير مستوى الجانب الحركي والمهاري لمختلف النشاطات والفعالية الرياضية، وذلك عن طريق أساليب وطرق تعليمية من التمرينات وألعاب البسيطة التي اختيرت بهدف إشباع رغباته عن طريق التجربة. (محمد عوض البسيوني، فيصل ياسين الشاطي، 1992، ص ص 94-95)

يقول "محمد عوض البسيوني" : "تعتبر حصة التربية البدنية والرياضية أحد أشكال المواد الأكاديمية مثل العلوم الطبيعية والكيمياء واللغة ولكن تختلف عن هذه المواد، فهي تمد التلاميذ ليس فقط بمهارات وخبرات حركية ولكنها تمد بالكثير من المعارف والمعلومات، بتكوين الجسم، وذلك باستخدام الأنشطة الحركية مثل التمرينات والألعاب المختلفة (جماعية أو فردية) التي تتم تحت الإشراف التربوي من مربين أعد لهذا الغرض. (محمد عوض البسيوني، 1992، ص 96)

أما حصة التربية البدنية والرياضية فتتجلى عند "كمال عبد الحميد" في أن حصة التربية البدنية والرياضية في المنهاج المدرسي هي توفير العديد من الخبرات التي تعمل على تحقيق المطالب في المجتمع، فيما يتعلق بهذا البعد ومن الضروري تقويم التكيف البدني والمهاري وتطوير المعلومات والفهم، ويستخلص الباحث أن حصة التربية البدنية والرياضية تطمح من خلال كل تطبيقاتها أن تكون فرد متكامل من جميع النواحي والقضاء على جميع النقائص عند الفرد من خلال مراحله الثالث. (أمين أنور الخولي، جمال الشافعي 2005، ص 41)

الأسس التي يجب مراعاتها أثناء تحضير الحصة:

- تحديد الهدف التعليمي والتربوي لكل حصة وتحديد طريقة التدريس المتبعة .
- مراعاة التقييم الزمني للحصة .
- مراعاة مستوى كل فصل عند اختيار الحركات التعليمية .
- مراعاة مستوى التلميذ في الفصل، ذوي المستويات الجيدة وتلاميذ المستوى الضعيف
- تقسيم الدرس إلى :
- جزء تمهيدي من 5-10 دقيقة .
- جزء أساسي من 15-25 دقيقة
- جزء ختامي من 5-15 دقيقة .

- حفظ النظام ومراعاة النظافة .
- أن يكون الأستاذ قدوة حسنة بإرتدائه زيا رياضيا كذلك .
- نظافة مكان اللعب .
- النظام عند إحضار الأدوات .
- تقسيم التلاميذ إلى قاطرات وصفوف .
- إعلان الغياب والحضور .
- أداء الحركات بإدراك ووعي . (السعيد مزروع، 2016، ص ص 58، 59)

6.2..أستاذ التربية البدنية والرياضية:

يُشكّل أستاذ التربية البدنية والرياضية العنصر المحوري في العملية التعليمية التربوية، باعتباره الركيزة الأساسية التي تقوم عليها حصة التربية البدنية داخل المؤسسة التربوية، فهو ليس مجرد مُنفّذ للبرامج الرسمية المقررة، بل هو مربٍّ متكامل يضطلع بمهام التخطيط والتنفيذ والتقويم في آنٍ واحد، ولعل ما يميز هذا الأستاذ عن غيره من المعلمين هو طبيعة عمله الميدانية التي تستوجب منه امتلاك كفاءات علمية وتطبيقية متنوعة، تمكّنه من قيادة التلاميذ نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ومن هذا المنطلق، سنتناول في هذا العنصر أبرز ما يتعلق بأستاذ التربية البدنية والرياضية من حيث تعريفه ومهامه وكفاءاته المطلوبة.

1.6.2..تعريف: يعتبر الأستاذ أحد الجذور الأساسية في مجال التربية والتعليم، حيث يساعد التلاميذ على التطور في الاتجاهات بما فيها الاجتماعية والنفسية، وهو الذي يوجه قواه الطبيعية توجيهها سليما ويهيء لقواه المكتسبة من البيئة التعليمية، تتجدد محصلة بمجهودات التلميذ في اتجاه النافع، حيث يعتبر الأستاذ الوسيط بين التلميذ والرياضة وهو سبب ممارسة التلاميذ لمختلف الأنشطة الرياضية والتي ترتبط ارتباطا مباشرا بمدى وعيه وخبرته في تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التربوية بينه وبين التلاميذ (معوض، 1967، ص 19)

لا أحد يستطيع أن ينكر الدور الذي يلعبه في حياة التلاميذ في المدرسة، فهو يزرع المثل العليا في تلاميذه وهو القدرة أمامهم، قال سيثرون: "إن طريق النصح والإرشاد في التربية والتعليم طويل أما القدوة والمثل الصالح فطريقهما قصير وسريع التأثير (مقبل، 1978، ص 111)

كما أنه يحقق أدوار مثالية في علاقته بالطالب والثقافة والمجتمع والمدرسة ويتوقف ذلك على بصيرته الثاقبة ونظريته الأكاديمية والمهنية، كما أنه يحقق كذلك الأهداف التي يدركها هو شخصيا والمتماشية مع الأهداف العامة للتربية في المنظومة التربوية، ذلك أنه يعمل في خط المواجهة المباشرة مع الطالب في المدارس والمؤسسات التربوية والتعليمية و هكذا فهو يعكس القيم والأهداف التي يتمسك بها . (أمين أنور الخولي، 1996، ص 147)

ومما سبق يمكن استنتاج العلاقة التي تربط الأستاذ بالتلاميذ والتي تلعب دورا في شخصته إذ يعتبر التلميذ المرآة التي تعكس الحالة المزاجية واستعداداته وانفعالاته من جهة، ومن جهة أخرى اتفقنا على أن الأستاذ الناجح والجيد ومهما اختلفت الطرق التي يستعملها فالعملية التربوية والتعليمية تكون محققة، على عكس الأستاذ الفاشل والضعيف الذي مهما استخدم الطرق الفعالة والجيدة فانه يفشل في تحقيق مهمته، فالأستاذ من الناحية العقلية يجب أن يكون ذكيا وسريع الفهم إضافة إلى تمكنه الكامل من مادته ما من الناحية النفسية فيجب أن يكون هادئا، طموحا، صبورا جادا، متفائلا، مرن ومتعاطفا كون التلاميذ يشعرون بمتطلبات جديدة (المراهقة) فيفرض المراقبة والتوجيه والرغبة في إثبات الذات، كما يتعرضون إلى اضطرابات نفسية ومشاكل سلوكية والتي تؤثر على نموهم النفسي. (عوض حسن السيد، 1967، ص 79)

2.6.2.. السمات الأساسية للأستاذ المعاصر: اشترطت التربية الحديثة شروطاً دقيقة جداً لنجاح العملية التعليمية وأدائها على أحسن وجه، وبما أن الأستاذ هو المسئول الأول والأخير على نجاح هذه العملية فهي تشترط فيه التحلي بالسمات التالية :

- الأستاذ يجب أن يستطيع إنجاز مهمات اجتماعية وتربوية، ويسهم في تطوير جانب التكيف فيها، وينظم العمليات التربوية باتجاهها الحديثة ويحسن استثمار التقنيات التربوية.
- يجب أن يتفهم بعمق مهماته اتجاه مجتمعه عن طريق المواقف التعليمية، وما ينشأ عن العلاقات المتبادلة بين الأستاذ والتلميذ، وهي علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل والرعاية وتبادل الخبرة، بحيث تتعدى نقل المعرفة من طرف لآخر لتؤدي إلى تنمية القدرات وممارسات قوى التعبير والتفكير وإطلاق قوى الإبداع وتهذيب الأخلاق وتطوير . الشخصية بجملتها، بما يكفل المشاركة في تقدم عليه أن يمتلك من القدرات والمهارات والمعلومات ما يجعل منه باحثا تربويا يسهم في حل المشكلات التربوية عن دراية ووعي عليه أن يتحلى بروح المبادرة والترعة إلى التجريب والتجديد، وأن يكون واثقا بنفسه في تنظيم النشاط التربوي بحرية واختيار . (احمد، 2010 ، صفحة 88).

ففاعلية عمل الأستاذ تظهر من خلال حكمنا على تلك التغيرات التي تطرأ على خصائص نشاطه ومواصفات تأثيراته على ذلك الموضوع، وكما نعرف فإن موضوع عمل الأستاذ الأساسي هو (التلميذ) ، ذلك الكائن الحي صاحب العالم الداخلي المتنوع والمعقد ، والتميز عن غيره من الكائنات الحية بديناميكية خارقة في أفعاله وحواسه، الأمر الذي يتطلب تنظيم النشاط التربوي على أساس مراعاة الخصائص المميزة لنمو شخصية التلميذ الذي هو موضوع التربية والتعليم، حيث أن طبيعة عمل الأستاذ مرتبطة بخاصية التأثير المتبادل بين (الذات الأستاذ (والموضوع) التلميذ (أثناء النشاط التعليمي، فالأستاذ في أيامنا هذه ليس ناقلا بسيطا للمعارف إنما هو منظم وقائد ووجه .

فهو القادر على تحليل الظواهر، وعلى رؤية أسباب النجاح والفشل، ولذا فهو لا يختار أساليبه وطرقه ووسائله أثناء التعليم ببساطة، وإنما يختار أحسنها، وهو يشخص و يصمم نشاط تلاميذه المعرفي الدراسي، ويتوقع النتائج التي يمكن الحصول عليها. ويمكن تلخيص موقف الأستاذ من تلاميذه في النقاط التالية:

- إعداد التلميذ لمستقبل حياته.
- تنمية قدراته واستعداداته ومهاراته إلى أقصى ما هو مهياً لها تفهم أغراض التربية والوصول إلى تحقيقها، بوضع المناهج والطرق الملائمة والمناسبة التي تسمح بالإفصاح عن نزعات التلميذ بأساليب تلاؤم بينه وبين البيئة، فيثير الأستاذ أمام تلاميذه المشاكل التي تتحدى تفكيرهم وتثير نشاطهم للتغلب عليها، وحلها بأنفسهم بالوسائل التي يريدوها مع الاستعانة بأستاذهم، والاسترشاد به فيما يعترضهم من صعوبات، على أن تثير هذه المشكلات في نفوس التلاميذ رغبة في الدراسة والتعلم وما شبه ذلك.

3.6.2..المبادئ الأساسية لشخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية : هناك أربعة مبادئ أساسية

هامة يجب على معلم التربية البدنية و الرياضية أن يلتزم العمل بها وذلك إذا أراد أن ينجح في عمله وحياته :

- **احترام الذات:** أستاذ التربية البدنية والرياضية لابد أن يؤمن أن مهنته التدريسية من أشرف المهن ويضع في اعتباره أنه ليس ناقل للمعرفة والمعلومات ومعلم للمهارات فقط، ولكنه مربى رائد في عمله ومجمعه ويحمل كل القيم والمثل والمفاهيم، وبالتالي احترام الذات ضرورة هامة لأستاذ التربية البدنية والرياضية، فهذا يجعله يعرف أين موقعه من العملية التربوية والتعليمية.

- **احترام المهنة:** احترام المهنة من احترام الذات وعلى إلا ستاذ ان يكون قويا في عمله ومهنته يرتكز على احترامه لنفسه، واحترام المهنة لا يتأكد إلا إذا كان الأستاذ ملما بمادته التعليمية وبكل أبعاد العملية التعليمية، و يكون قادرا على أن يتعامل مع تلاميذه ويتفاعل معهم بكل احترام و تقدير .(زغلول م، 2003 ، ص 211)

- **احترام المتعلم:** المتعلم هو المحور الهام في العملية التعليمية و يتوقف عليه نجاح هذه العملية فهو عنصر متصل بالأستاذ اتصال تام فيتعاملان ويتفاعلان وينشأ بينهما ارتباط وثيق ومستمر، كما تنشأ بينهما علاقات ودية طيبة مبنية على احترام المتعلم وشخصيته وما يحمله من قيم ومواقف واتجاهات، فلا يجب أن ينظر الأستاذ الى التلاميذ بأنهم أداة استلام للمعرفة فاحترام الأستاذ لذاته و لمهنته..

- **العلاقات الطيبة:** احترام الأستاذ لكل ما ذكر سابقا يتطور ويحدث له نمو داخل إطار التكوين و بناء علاقات طيبة و محبة مع كل الأفراد المكونين للعملية التعليمية، فيجب على الأستاذ أن يبني جسرا من العلاقات الطيبة مع كل زملائه في المؤسسة و في المهنة مع المجتمع الذي يعيش فيه ومع المتعلم نفسه.

4.6.2..الخصائص الواجب توفرها في أستاذ التربية البدنية والرياضية. يعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية الوسيط بين اهتمع والتلميذ و نموذجاً يتأثر به التلاميذ، بحيث يقوم بتمكينهم من الحصول على معارف جديدة، كما يعمل للكشف على مهاراتهم الحركية و قدراتهم العقلية ثم توجيههم الوجهة الصحيحة ولكي يقوم أستاذ التربية البدنية والرياضية بوظيفته بصفة جيدة وجب أن يتصف بمجموعة من الخصائص و الصفات في عدة جوانب باعتباره معلما ومربيا و أستاذا .

1..الخصائص الشخصية:لمهنة التعليم دستور أخلاقي لابد أن يلتزم به جميع الأساتذة ويطبقون قيمه ومبادئه على جميع أنواع سلوكهم، وهذا الصدد قام مكتب البحوث التربوية في نيويورك بإلقاء الضوء على بعض مستلزمات شخصية الأستاذ وذلك لمساعدة هذا الأخير على معرفة نفسه بصفة جيدة، وقد تمحورت هذه الدراسة حول العناصر التالية: الهيئة الخارجية للأستاذ هل هو نشيط، خامل، منبسط...علاقته مع التلاميذ، مع الزملاء، مع رؤسائه، مع أولياء أمور التلاميذ (رابح تركي، 1990، صفحة 426)

فمهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصير هدف التعليم سهل التحقيق، ويمكن إيجاز هذه الصفات فيما يلي:

- ✓ **العطف واللين مع التلاميذ :** فلا يحبذ أن يكون قاسيا مع التلاميذ فيعزلهم عليه، ويفقدهم الرغبة في اللجوء إليه والاستفادة منه، ولا يكون عطوفا لدرجة الضعف فيفقد احترامهم له ومحافظتهم على النظام.
- ✓ **الصبر والتحمل :** إن الأستاذ الجيد هو الذي ينظر إلى الحياة بمنظار التفاؤل فيقبل على عمله بنشاط ورغبة، فالتلاميذ غير مسئولين هم بحاجة إلى السياسة والمعالجة، ولا يجدي فهم الأستاذ سيكولوجية التلميذ إلا إذا كان صبورا في معاملتهم قوي، الأمل في نجاحه في مهنته.
- ✓ **الحزم والمرونة :** فلا يجب أن يكون ضيق الخلق، قليل التصرف، سريع الغضب، يفقد بذلك إشرافه على التلاميذ واحترامهم له، لذلك يجب ألا إلى مهنة التدريس من كان ذا مزاج قلق غير مستقر.
- ✓ أن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه وزملائه.

2..الخصائص الجسمية:لا يستطيع الأستاذ القيام بمهمته على أكمل وجه إلا إذا توفرت فيه خصائص جسمية هي:

- تتمتعه بلياقة بدنية كافية تمكنه القيام بأي حركة أثناء عمله .
 - القوام الجسمي المقبول عند العامة من الأشخاص خاصة التلاميذ، فالأستاذ يجب أن يراعي دائما صورته المحترمة التي لها اثر اجتماعي كبير .
 - أن يكون دائم النشاط، فالأستاذ الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية ما يحركه للقيام بواجبه
- (صالح عبد العزيز ،عبد العزيز عبد المجيد، 1984، ص 20)

يجب أن يتمتع بالاتزان و التحكم العام في عواطفه و نظرتة للآخرين فالصحة النفسية والجسدية والحيوية تمثل شروطا هامة في إنتاج تدريس ناجح ومفيد كالصوت الجلي و المسموع والمتغير النبيرة حسب متطلبات الموقف التعليمي وطبيعته، حيث إن وسيلة الاتصال العام في التعليم المدرسي هي الكلمة المسموعة، فإذا كان صوت الأستاذ غير واضح أو خافت يؤول هنا بالعملية التعليمية التربوية إلى فشل أو تدني في النوعية (محمد زيدان حمدان، 1985، ص 18).

3.. الخصائص العقلية و العلمية: على الأستاذ أن يكون ذا قدرات عقلية لا يستهان بها، وأن يكون على استعداد للقيام بالأعمال العقلية بكفاءة وتركيز، لأنه يحتاج دائما إلى تحليل سلوك التلاميذ، وتحليل الكثير من المواقف التي تنطوي على مشكلاتهم التربوية.

وبصفة عامة إن عملية التربية تقتضي من صاحبها سرعة الفهم وحسن التصرف واللياقة والمرونة، فالأستاذ لا بد أن يصل إلى مستوى عال من التحصيل العلمي وهو مستوى لا يمكن الوصول إليه بدون ذكاء. بعد كل هذه العناصر التي سبق ذكرها يمكننا و بسهولة تلخيص أهم العناصر التي يمكن للأستاذ أن يتميز بها حتى يصبح ناجحا في مهنته وأهمها ما يلي:

- على الأستاذ أن يكون ذا شخصية قوية تمكنه من الفوز بقلوب التلاميذ و احترامهم.
- أن يطبق المبادئ التربوية الحديثة في عمله مثل التعاون الحرة، العمل برغبة، و الجمع بين الناحيتين العلمية والعملية في عملية التعليم.
- أن يكون قوي السمع والبصر خاليا من العاهات الجسدية .
- أن يكون رحب الصدر قادرا على التحكم بأعصابه و ضبط شعوره .
- أن يتيح فرص العمل و التجارب للتلاميذ حتى يعتمدوا على أنفسهم و يكون لهم تفكير حرا مستقلا.
- أن يكون جديرا بان يكون المثل الأعلى في تصرفاته ومبادئه أمام التلاميذ.
- أن يكون واعيا بالمشاكل النفسية و الاجتماعية للتلاميذ و يبين ذلك أمامهم حتى يضعوه موضع ثقة.
- المثابرة دوما للتجديد في العمل نحو الأفضل و الأنجع.
- أن يكون قادرا على التحصيل السريع و مصدر للتجديد فعلى دعم المعرفة والتفكير العلمي يستمد المعلم سلطته . (محمد السباعي، 1985، ص 38)

كما يجب أن يكون أستاذ التربية البدنية والرياضية نشيط العقل منظم التفكير، واسع النظرة للحياة، سريع الملاحظة، قادر على التصور والتخيل والاستنباط؛ فضلا على هذه الصفات يجب أن يكون متصفا بالميزات التالية:

- **الإلمام بالمادة :** الأستاذ الكفاء هو الأستاذ الواسع الاطلاع و الثقافة والواقف بنفسه وان تكون له نزعة إلى التجريد والتجريب، وان يكون قادرا على اجتذاب ثقة تلاميذه له، أما ضعف الأستاذ في

مادته فيؤدي إلى قصور تحصيل التلاميذ في هذه المادة، كما يجب أن يكون أستاذ التربية البدنية و الرياضية ميالا للاطلاع و تنمية المعارف، لان الذي لا يوسع معارفه و معلوماته لا يستطيع أن يفيد التلاميذ و يضيف محمد زيان حمدان، أن تكون للأستاذ معرفة عامة تتمثل في أساليب و مبادئ العلوم المختلفة يمكن أن تضيف هذه المعرفة على أسلوب العلم مرونة في التعليم، و تنوعا في المعلومات التي يمكن أن يقدمها للتلاميذ . (محمد مصطفى زيدان ، 1973، ص 60).

■ **الذكاء:** فالأستاذ على صلة دائمة بالتلاميذ و مشاكلهم، لذا عليه أن يكون ذا تصرف حكيم و أن تكون له القدرة على حل المشاكل فنجاحه متوقف على مدى ذكائه وسرعة بديهته و تفكيره فلا بد أن يكون دقيق الملاحظة متسلسلا في أفكاره قادرا على المناقشة والإقناع يخلق الميل لمادته عند التلاميذ . (صالح عبد العزيز . عبد العزيز عبد المجيد ، 1984، ص 16).

4.. الخصائص الخلقية والسلوكية: لكي يؤثر الأستاذ تأثيرا ايجابيا خلال تدريس مادته على تلاميذه وفي

معاملاته على المحيط المدرسي يجب أن تتوفر فيه خصائص منها:

- **العطف واللين مع التلاميذ:** إذ يجب أن لا يكون قاسي القلب كي لا ينفرون منه ومن مادته.
- **الصبر وطول البال والتحمل:** فمعاملاته للتلاميذ تحتاج إلى السياسة والمعالجة بدون أن يفقد أعصابه، مع معرفة سيكولوجيتهم التي سوف تساعده في اختيار الطريقة المناسبة في معاملتهم، فعند فقدان الصبر يغلب عليه طابع القلق وهذا يؤدي به إلى الإخفاق في عملية التدريس.
- **الأمل والثقة بالنفس:** فالأستاذ يجب أن يكون قوي الأمل حتى ينجح في مهمته ، وان يكون واسع الأفق بعيد التصورات كي يصل إلى تفهم التلاميذ، وهذا لا يكون إلا بالثقة في النفس. أن يكون مهتما بحل مشاكل تلاميذه، ما أمكنه ذلك من توضيحات يجب أن يكون محبا لمهنته جادا فيها ومخلصا لها
- أن يحكم بإنصاف فيما يختلف فيه التلاميذ، ولا يبدي أي ميل لأي تلميذ دون الجماعة، فهذا يثير الغيرة بين التلاميذ.
- يجب أن يكون متقبلا لأفكار التلاميذ متفتحاً لهم.
- أن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه وزملائه في العمل . (صالح عبد العزيز. عبد العزيز عبد المجيد ، المرجع السابق ، الصفحات 162-163).

5.. الخصائص الاجتماعية: يعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية شخص له تجاربه الاجتماعية في الحياة

تكبد مشاقها وخبرمطاها، على أغوارها بما واجهه من صعوبات نفسية واجتماعية، واجهته خلال تلك الحياة، وصبر أكسبته رصيда معرفيا صقل تلك المعارف ورسخت لديه لما أحاط به من دراسة علمية قبل أن يكون مربيا أو أستاذا، لذا يعتبر الأستاذ رائدا لتلاميذه، وقدوة حسنة لهم، وله القدرة على التأثير في الغير، كما أن له القدرة على العمل الجماعي، لذا يجب أن تكون له الرغبة في مساعدة الآخرين و تفهم حاجاهم ، والعمل

على مساعدتهم ، وهيئة الجو الذي يبعث على الارتياح والطمأنينة في القسم، كما يجب أن يكون قدوة لهم في ذلك العمل، بغرس العادات الصحيحة بين التلاميذ، وعليه العمل لتوثيق الصلة بين المدرسة والمتزل واهتمع. وهو إلى جانب ذلك رائدا اجتماعيا، وبالتالي فهو متعاون في الأسرة التربوية وعليه أن يسهم في نشاط المدرسة ويتعاون مع إدارها في القيام برسالتها و مختلف مسؤولياتها (محمد مصطفى زيدان ، 1973 ، صفحة 45).

5.6.2..حقوق الأستاذ وتأثيرها على كفاءته المهنية: بعد كل الواجبات التي سبق ذكرها عن

الأستاذ، وكل ما يجب أن يكرس له نفسه جسميا، وروحيا لأداء مهنته على أحسن وجه، فإن ذلك يستوجب الاهتمام الكامل بالأستاذ بإعطائه كل الحقوق المؤسسة، ومن هذه الحقوق نذكر:

- يجب أن يتمتع الأستاذ في مهنة التعليم بالحرية الأكاديمية في القيام بالواجبات المهنية.
- يجب أن يشارك الأساتذة في تطوير برامج وكتب ومناهج تعليمية جديدة.
- لا يجب أن تنقص هيئات التفتيش من حرية الأساتذة.
- يجب أن تعطي السلطات توصيات الأساتذة الوزن الذي تستحقه، وذلك فيما يتعلق بملائمة المناهج الدراسية وأنواع التربية الأخرى المختلفة للتلاميذ.
- يجب تشجيع العلاقات المقامة بين الأساتذة وأولياء التلاميذ مع حماية الأستاذ من كل تدخل غير عادل أو غير مسوغ من جانب هؤلاء، خاصة في المسائل التي تعتبر بصورة أساسية من صلاحيات الأستاذ المهنية.
- يجب توطيد دستور أخلاقي أو دستور سلوكي من جانب منظمات الأساتذة حتى تسهم هذه الأخيرة في تأكيد اعتبار المهنة وممارسة الواجبات المهنية وفق المبادئ المتفق عليها.
- من بين العوامل التي تؤثر في مكانة الأساتذة، يجب تعليق أهمية خاصة على الراتب ولاسيما أن عوامل أخرى في الظروف العالمية الراهنة كالمكانة أو الاعتبار الذي يعطى لهم حسب مستوى تقدير وظيفتهم، أي يعتمد إلى حد كبير على المركز الاقتصادي الذي يوضعون فيه ينبغي لرواتب الأساتذة أن تعكس أهمية الوظيفة التعليمية للمجتمع، ومن ثم أهمية الأستاذ كما يجب للراتب أن يماثل بشكل جيد الرواتب التي تدفع لمهن أخرى تتطلب مؤهلات مماثلة. تزويد الأساتذة بالوسائل التي تضمن مستوى معقول من المعيشة لأنفسهم ولأسرهم.
- يجب أن يأخذ بالحسبان حقيقة أن بعض الوظائف تتطلب مؤهلات أعلى وخبرة أكثر وتحمل مسؤوليات أكبر.
- يجب أن تحمي إجراءات الضمان الاجتماعي الأساتذة في جميع الظروف الطارئة (جوزيف بلاط وآخرون، المرجع السابق، صفحة 88).

أي (التي يشتمل عليها ميثاق الضمان الاجتماعي لمنظمة العمل الدولية 1952) الرعاية الطبية وإعانة المرضى، وإعانة الضرر أثناء الوظيفة، وإعانة الأسرة والأمومة والأكفاء بسبب المرض أو العجز وإعانة الورثة.

- يجب أن تدرك السلطات إن التحسينات في المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمعلمين في ظروف معيشتهم وعملهم وشروط استخدامهم، ومكانتهم المهنية المستقبلية هي أفضل الوسائل للتغلب على أي نقص قائم عند الأساتذة الأكفاء ، وكذا العمل على جذب إلى مهنة التعليم أعدادا بالغة من الأشخاص المؤهلين تماما.

7.2.. درس التربية البدنية والرياضية:

1.7.2..تعريف : يعرف درس التربية البدنية والرياضية على أنه الوحدة الصغيرة في البرنامج الدراسي في الخطة الشاملة لمناهج التربية البدنية والرياضية بالمدرسة وهي تشمل كل أوجه الأنشطة التي يريد المدرس أن يمارسها تلميذ المدرسة. (الخولي ، 1996 ، صفحة 1996)

ودرس التربية والرياضية هو أحد أشكال المواد الأكاديمية مثل علوم الطبيعة والكيمياء واللغة اكنه يختلف عن المواد لكونه يمد التلاميذ مهارات وخبرات حركية وايضا كثير من المعارف والمعلومات التي تعطي الجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية اضافة الى الجوانب العلمية لجسم الانسان.

2.7.2..أهمية درس التربية البدنية والرياضية : تكمن أهمية درس التربية البدنية فيما يلي :

- تعد الركن الأساسي لتطوير كافة قدرات التلاميذ .
- عملية توجيه النمو والقوام للإنسان باستخدام التمرينات البدنية والتدريبات الصعبة .
- تنمية النواحي النفسية والاجتماعية .
- اعطاء الفرصة للبالغين بإلا شتراك في اوجه النشاط داخل وخارج المدرسة .
- يحقق الأغراض التربوية التي رسمتها السياسة التعليمية في مجال النمو البدني والصحي للتلميذ على كل المستويات .

- تنمية الكفاءة البدنية و القدرة الحركية و القدرات الذهنية. (المندلوي، 1990 ، صفحة 98)

3.7.2..مراحل درس التربية البدنية والرياضية : إن حصة التربية البدنية والرياضية تتكوّن من ثلاث

مراحل:

1..المرحلة التمهيديّة: كل حصة تبتدئ بمرحلة تمهيدية أو تهيئة والتي تهدف إلى:

- تهيئة جسدية بواسطة تمارين خاصة للتسخين.
- تهيئة فيزيولوجية وتكون خاصة بالوظائف الكبرى لتحمل كمية الإجهاد المبرمجة في المرحلة الرئيسية والتي تستهدف خاصة القلب، جهاز الدوران والتنفس (محمد سعيد غرض، 1996 ، ص 44)

- تهيئة نفسية وتهدف إلى جلب انتباه التلاميذ لما سيأتي فيما بعد وهي تمارين بسيطة تمارس على شكل ألعاب، تتم مرحلة التهيئة في شكل تنقلات بسرعة غير مرتفعة وبقفزات متنوعة خاصة بتقوية عضلات الجسم وبتمارين التنفس. (محمد سعيد غرض، 1996 ، ص 45)

2..المرحلة الرئيسية: هذه المرحلة ترمي إلى تحقيق الأهداف الرئيسية المبرمجة خلال الحصة وهي تتكون من الألعاب الممهدة لممارسة التمارين المقننة خلال هذه المرحلة ينظم اللعب بشكل يمكن كل تلميذ من المشاركة في تحقيق الأهداف المبرمجة ويجب في هذه المرحلة أن تكون التكرارات لكل نشاط حتى تتضمن عملية تعلم التقنية.

3..مرحلة الرجوع الى الهدوء: هي آخر مرحلة تهدف إلى إرجاع الجسم لحالته الطبيعية الأولى أي قبل ممارسة الألعاب والرجوع إلى الهدوء ليس توقفا كلياً عن الحركة إنما التخفيض المتدرج للجهد حتى زوال التعب نهائياً والرجوع إلى الهدوء يرمي إلى:

- رجوع دقات القلب إلى الحالة الطبيعية.
- تهدئة التنفس وإرجاعهم إلى الحالة العادية.
- تهدئة التلاميذ نفسياً بعد تهيجهم أثناء اللعب.

خلال هذه المرحلة تتجزأ التمارين اعتماداً على المشي وتمرين كما يطلب من التلاميذ في هذه المرحلة الغسل (محمد صبحي حسنين، القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية، المنشآت العامة للنشر والتوزيع، ط 1 ، طرابلس 1983، ص 83)

2.7.4..المجالات التي يهدف إليها درس التربية البدنية والرياضية:

المجال الحسي الحركي : في هذا المجال تهدف التربية البدنية الى تطوير المهارات والقدرة البدنية في التعليم الابتدائي لذلك يستوجب مساعدة التلميذ في اكتساب القدرات التالية :

- ادراك التلميذ لجسمه جيداً وتعليمه تدريجياً حركات متزايدة الصعوبة كفنيات الوثب العالي .
- يكتسب سلوكيات حركية منسقة ومتألّمة مع المحيط في كل الوضعيات الطبيعية كالمشي والجري من خلال الوضعيات إلا أكثر تعقيداً كاجتياز الحواجز .
- التحكم في الفنيات الحركية القاعدية والوضعيات التكتيكية .
- اكتساب القدرات البدنية كالسرعة والقوة والمداومة .
- تعلم كيفية توزيع الجهد وتناوب فترات راحة العمل .
- تعليمه كيفية الراحة والاسترجاع بطريقة سلمية .

أهداف المجال المعرفي : الأنشطة الرياضية تساعد التلميذ على :

- البحث عن التوازن بين الفهم و التكيف .
- تحسين القدرات الحركية .
- التفكير التكتيكي خاصة في الألعاب الجماعية .
- التركيز واليقظة وسرعة إلا ستجابة والتصور الذهني لمواقف اللعب .
- تعلم كيفية ممارسة وتطبيق قوانين اللعب.
- التعرف على تاريخ الأنشطة الرياضية فهم معنى التربية و تأثيرها على الجسم من الناحية التشريحية والفسيولوجية.

8.2.. أغراض التربية البدنية والرياضية:

إن لحصة التربية البدنية و الرياضية أغراض عديدة تنعكس على العملية التربوية في المجال المدرسي أولاً، ثم على المجتمع كله ثانياً، وقد وضع الكثير من الباحثين والمفكرين هذه إلا غراض الخاصة بحصة التربية البدنية والرياضية فحدد كل من "عباس صالح السمرائي و بسطويس أحمد بسطويس" أهم هذه الأغراض فيما يلي: الصفات الحركية، النمو البدني، الصفات الأخلاقية الحميدة، الإعداد للدفاع عن الوطن، الصحة والتعود على العادات الصحية السليمة، النمو العقلي، التكيف الاجتماعي . (عباس أحمد السمرائي، بسطويس أحمد بسطويس، مرجع سابق، ص 73)

ومن جهة أخرى أشارت "عنيات حمد أحمد فرج" إلى ما يلي: وينبثق عن أهداف التربية البدنية والرياضية عدة أغراض التي تسعى حصة التربية البدنية والرياضية إلى تحقيقها مثل: الارتقاء بالكفاءة الوظيفية لأجهزة الجسم والصفات البدنية واكتساب المهارات الحركية والقدرات الرياضية واكتساب المعارف الرياضية والصحية وتكوين الاتجاهات القومية الوطنية وأساليب السلوك السوية . (عنيات محمد أحمد فرج، 1988، ص 11)

و يمكن تلخيص أهم أغراض حصة التربية البدنية و الرياضية كالآتي:

1.. تنمية الصفات البدنية : يرى "عباس أحمد السمرائي وبسطويس أحمد بسطويس" أن أهم أغراض حصة التربية البدنية والرياضية : تنمية الصفات البدنية الأساسية كالقوة العضلية والسرعة، التحمل، الرشاقة والمرونة، وتقع أهمية هذه الصفات والعناصر و تتميتها في المجال الرياضة المدرسية، ليس من واقع علاقتها بتعلم المهارات والفعاليات الرياضية المختلفة الموجودة في المنهاج المدرسي، بل تتعدى هذه الأهمية لحاجة التلميذ إليها في المجتمع. (عباس أحمد السمرائي، بسطويس أحمد بسطويس:، مرجع سابق، ص ص 74-75)

و تقول "عنايت محمد أحمد فرج" الغرض الأول الذي تسعى حصة التربية البدنية والرياضية إلى تحقيقه هو تنمية الصفات البدنية، و يقصد بالصفات البدنية، الصفات الوظيفية لأجهزة الجسم وترتبط ارتباطا وثيقا بالسمات النفسية والإرادية للفرد. (قاسم المنداولي و آحرون، 1989، ص 21)

2..تنمية المهارات الحركية : يعتبر النمو الحركي من الأغراض الرئيسية لحصة التربية البدنية والرياضية، ويقصد بالنمو الحركي تنمية المهارات الحركية عند المتعلم، والمهارات الحركية تنقسم إلى مهارات حركية طبيعية وفطرية التي يزولها الفرد تحت الظروف العادية، مثل: العدو، المشي، القفز... أما المهارات الرياضية فهي الألعاب والفعاليات المختلفة التي تؤدي تحت إشراف الأستاذ، و لها تقنيات خاصة بها، و يمكن للمهارات الحركية الأساسية أن ترتقي إلى مهارات حركية رياضية. (عباس أحمد السمرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي، مرجع سابق، ص 27)

و ترى "عنايت محمد أحمد فرج" في هذا الموضوع ما يلي: و يتأسس تعليم المهارات الحركية على التنمية الشاملة للصفات البدنية . (عنايت محمد أحمد فرج، 1988م، ص 27)

3..النمو العقلي: إن عملية النمو معقدة و يقصد بها التغيرات الوظيفية و الجسمية والسيكولوجية التي تحدث للكائن البشري، وهي عملية نضج القدرات العقلية، و يلعب أستاذ التربية البدنية و الرياضية دورا إيجابيا وفعالا في هذا النمو عامة، والنمو العقلي بصورة خاصة.

للتربية البدنية و الرياضية أهمية فعالة في المجتمع بصفة و ممارسة بصفة خاصة، و لو تكلمنا عن التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية لوجدنا التربية البدنية و الرياضية لها عدة أغراض في جميع الجوانب الجسمية العقلية و الإجتماعية . ويمكن تلخيص الأغراض كما يلي:

فبالنسبة للأغراض الجسمية فتمثلت في :

- تنمية الكفاءة البدنية و محاولة الحفاظ عليها .
- تنمية المهارات .
- ممارسة العادات الصحية السليمة.
- إقامة الفرص للطلاب الموهوبين رياضيا للوصول إلى مراكز البطولة .

والأغراض العقلية: تمثلت في

- تنمية كامل حواس إلا نسان .
- تنمية القدرة على دقة التفكير .
- التنمية الثقافية .

والأغراض الخلقية :

- تنمية صفات الخلقية والإجتماعية التي يصبو إليها الفرد ، و انفعاليا

- وتطوير مهارته في الأنشطة المختارة وفق لمبولته و استعدادات
- تنمية القدرة على التقيم الشخصي

أما الأغراض الإجتماعية فتعمل التربية البدنية والرياضية على غرس القيم والمثل الاخلاقية الارتقاء بمستوى الأداء الحركي للتلميذ من خلال الأنشطة الرياضية الموجهة ، التي تحقق النمو المتكامل والمتزن بدنيا و مهاريا وإدراكيا

خلاصة:

يتضح من خلال هذا الفصل أن التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية تُعد ركيزة أساسية في بناء شخصية التلميذ بشكل متكامل، حيث لا تقتصر على تنمية الجانب البدني فحسب، بل تمتد لتشمل الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية، وقد تطرقنا إلى مفهومها باعتبارها عملية تربوية هادفة تعتمد على النشاط الحركي المنظم لتحقيق النمو الشامل، كما تناولنا أبرز الأهداف الإجرائية التي تسعى إلى تنمية القدرات الحركية، تعزيز الصحة، وترسيخ القيم التربوية بالتعاون والانضباط، وكذا التعريف بالمرحلة الابتدائية وخصائصها، التي تتسم بالحاجة إلى التنوع في الأنشطة ومراعاة الفروق الفردية.

وأبرزنا في هذا الفصل مكانة التربية البدنية والرياضية ضمن المنظومة التربوية، حيث أصبحت مادة أساسية تساهم في تحقيق التوازن التربوي، كما تناولنا مفهوم حصة التربية البدنية والرياضية باعتبارها الوحدة التطبيقية الأساسية، مع توضيح دور الأستاذ في التخطيط والتنفيذ والتقييم، إضافة إلى خصائص درس التربية البدنية وأغراضه المختلفة.

وما استخلصناه هو أن التربية البدنية والرياضية في هذه المرحلة تلعب دوراً محورياً في إعداد تلميذ متوازن بدنياً ونفسياً واجتماعياً، قادر على التكيف مع محيطه المدرسي والحياتي.



الفصل الثالث

معايير القياس والتقويم

في

التربية البدنية والرياضية

تمهيد :

لا يمكنني الحديث عن التربية البدنية والرياضية دون أن أتوقف عند مسألة القياس والتقويم بحيث يُعدّان من أبرز الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية، التي أرى فيها العمود الفقري لأي عملية تعليمية ناجحة، فمهما بلغت جودة المحتوى المقدم وتنوعت أساليب التدريس، تبقى النتائج ضبابية ما لم يُرفق ذلك كله بمنظومة تقييمية واضحة المعالم متكاملة تضمن جودة المخرجات وترصد مستوى التحصيل، وما دفعني إلى التعمق في هذا الجانب هو إدراكي أن مادة التربية البدنية والرياضية تختلف عن غيرها ، كونها تستهدف المتعلم في أبعاده الجسدية والحركية والمعرفية في آنٍ واحد، مما يجعل تقويمها أمراً يستحق الدراسة والتأمل. لذلك خصصت هذا الفصل للتعمق في مفاهيم القياس والتقويم وأساسه ومبادئه وأنواعه، وصولاً إلى معايير الجيل الثاني والاختبارات البدنية التي أعتبرها الترجمة الفعلية لكل ما سبق.

1.3: القياس والتقويم التربوي :

يُعد القياس والتقويم التربوي من أبرز الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية في الجزائر، إذ لا يمكن تصور تربية ناجعة أو تعليم فعال بمعزل عنهما، فهما بمثابة البوصلة التي تُوجه المعلم وتُرشد المتعلم أو التلميذ، وتكشف عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها، ولم تعد عملية التقويم في الفكر التربوي المعاصر مجرد أداة للحكم على المتعلم أو إصدار أحكام نهائية في حقه، بل تجاوزت ذلك لتصبح عملية مستمرة وشاملة، تُعنى بالإنسان في كل أبعاده المعرفية والوجدانية والحركية، كما أن القياس بدوره لم يبقَ حبيس الاختبارات التقليدية، بل اتسعت أدواته وتنوّعت أساليبه لتواكب متطلبات العصر وخصوصية كل ميدان تربوي. ومن هذا المنطلق، يأتي هذا المبحث ليُسلط الضوء على مفهوم القياس والتقويم التربوي، وأهميتهما، وأنواعهما، والعلاقة الجدلية التي تجمع بينهما، بوصفهما أداتين لا غنى عنهما لكل ممارسة تربوية رشيدة وهادفة.

1.1.3: المفهوم العام للتقويم والقياس الأهداف والمبادئ والأسس:

يشمل التقويم جميع عناصر العملية التربوية من منهج دراسي وطرائق وأساليب وأفراد فاعلين فيها، وتقويم، لهذا يعدّ التقويم ركنا أساسيا وعنصرا مهماً من عناصر العملية التربوية عموماً، والعملية التعليمية خصوصاً، فهو يؤدي إلى تطوير أي منظومة تربوية.

وعليه لا بد للمعلم أن يمتلك أسس وأساليب العملية التقويمية حتى تتجج الممارسات البيداغوجية وتحقق الأهداف المسطرة لتكون نواتج التعلّم سليمة ودقيقة، وهذا سيؤدي مستقبلاً إلى اتخاذ القرار الأصوب وإصدار أحكام موضوعية، وتصبح بذلك البيئة المدرسية مجالاً للعتاء والتقدّم فيتحسّن الأداء التربوي، ومنه إلى الارتقاء بالعملية التعليمية..

في أحيان كثيرة، تستخدم مصطلحات مثل الاختبار Test والقياس Measurement والتقييم Assessment والتقويم Evaluation على نحو تبادلي أحياناً بسبب العلاقات الوظيفية المتداخلة بينها، إلا أنه يمكن استخلاص النقاط التالية لتوضيح الفروق بين المصطلحات السابقة :

☞ الاختبار: أو إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال ، من جوانب المتعلم واحداً عملية نهائية تقيس جانباً عينة من السلوك.

☞ القياس: سابق للتقويم وأساس له، ويشير إلى كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية التي نريد قياسها وفق مقاييس متدرجة ذات قيمة رقمية متفق عليها.

☞ **التقييم:** عملية تجميع ووصف وتكميم المعلومات والبيانات المتعلقة بالأداء بقصد المساعدة في اتخاذ قرار ما، وهو إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف بمعنى تقدير قيمة الشيء استناداً إلى معيار معين.

☞ **يمتد التقويم** ليشمل الجوانب المختلفة للمتعلم من أجل إعطاء صورة لنمو هذه النواحي، كما تمتد عملية التقويم لتضع العلاج المناسب، كما أن كل عملية تقويم تتطوى على عمليتي قياس وتقييم .

أولاً.. مفهوم التقويم: لقد تناول العديد من الكتاب مفهوم التقويم إذ يرى (وهيب سمعان ، ورشدي لبيب ، 1977) أن التقويم : " هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها ، ومدى تحقيقها لأغراضها ، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها " .
أما أبو حطب فيرى: " أن التقويم يتضمن معنى التحسين أو التطوير والتعديل " .

أما **الدمرداش سرحان** فيرى: " أن التقويم هو مساعدة كل من التلميذ والمدرس على السواء على معرفة مدى تقدمهما نحو بلوغ أهدافهما ، ومحاولة تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم التلميذ أو تحول دونه، سواء أكانت هذه العوامل تتصل بطبيعة التلميذ مثل العوامل العقلية أو النفسية، أو لا تتصل به اتصالاً مباشراً مثل ظروفه المنزلية والاجتماعية والمدرسية، ثم دراسة ما قد يلزم عمله لتحقيق التقدم المنشود، والاستفادة من ذلك فيما بعد بحيث نتقي أسباب الخطأ أو التخلف، فالتقويم إذن عملية ترمي إلى التشخيص والعلاج والوقاية. (الدمرداش سرحان ، منير كامل، 1972 ، ص 147)

وهنا نستنتج من التعريفات السابقة، أن التقويم في العملية التربوية يتضمن علاج وتحسين العملية التعليمية أثناء سيرها، وهذا يعني أن التقويم يجب أن يبدأ مع دخول التلميذ إلى المدرسة، ويستمر معه إلى نهايتها، ويلاحظ المعلم في أثناء ذلك مدى تقدم التلميذ نحو أهدافه، ويعزز الإيجابيات، ويعالج نواحي الضعف فيه والعمل على تلافي السلبيات، وقد تكون أسباب الضعف داخلية تتعلق بالتلميذ من عقلية أو نفسية، وقد تكون خارجية تتعلق بالنواحي الاجتماعية مثل عدم قيام الأسرة بدورها الطبيعي لأسباب معينة كالطلاق والخلافات الأسرية أو اليتيم، أو لأسباب اقتصادية أو صحية وغيرها، وهذه كلها تحتاج من المعلم أن يراعيها، ويحاول مساعدة التلميذ على تخطي هذه الصعوبات، لتحقيق تقدم التلميذ نحو أهدافه في التعليم والتعلم.

ثانيا.. مفهوم القياس :

01.. تعريف القياس لغة: القياس مأخوذ من الفعل (قاس) قدر ، أو قاس الشيء بغيره أو قدره على مثله ، والقياس يعتبر جزءا من التقويم ، ولكن يحصر نفسه عادة بلغة الكم أو الأرقام ، حيث تقول رمزية غريب في تعريف القياس : "هو عبارة عن مجموعة من المعلومات والملاحظات الكمية عن الشيء موضع القياس " .

والتعريف الإجرائي للقياس في الإحصاء : "هو تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار من المقاييس المدرجة " .

ويعرفه جليفرود Guilford أنه وصف للبيانات أو المعطيات أو الأرقام ، ويرى (الدمرداش ، 1972 ، مرجع سابق) أن القياس هو عملية تقدير أشياء مجهولة الكم أو الكيف باستعمال وحدات رقمية متفق عليها أو مقننة ، فنحن نقيس الأطوال بالسنتيمترات والأوزان بالجرامات والزمن بالساعات الخ ، ويراعى أن تكون هذه الوحدات صالحة لقياس ما تقيسه ، وأن تكون ثابتة بقدر الإمكان حتى لا تخلف نتائجها .

والتعريفات كثيرة حول القياس وكلها تدور حول الأرقام ، أي بمعنى أن القياس يعتمد على التقدير الكمي ، ويستخدم لغة الكم في التعبير عن الظواهر أو السمات المقيسة ، وذلك انطلاقا من الفكرة القائلة أن كل شيء يوجد بمقدار ، أو كل مقدار يمكن قياسه .

وتتوقف دقة نتائج القياس على دقة القياس المستخدم ، وعلى المقارنة أيضا ، حيث لا يكون القياس إلا بمقارنة شيء بشيء آخر أو بميزان أو مكيال أو شخص آخر ، أو بمستوى فكري أو تحصيلي آخر (أحمد محمد الطبيب ، 1999 ، ص 27)

02..العوامل التي تؤثر في عملية القياس:

يتأثر القياس بعدة عوامل من أهمها:

1. **الشيء المراد قياسه أو السمة المراد قياسها :** حيث يؤثر الشيء المراد قياسه في نوع القياس ، وفي طريقة القياس ، وفي الوحدات المستخدمة .
2. **أهداف القياس :** يتأثر القياس بالهدف الذي من أجله يُقاس الشيء ، وتختلف الطريقة المستخدمة حسب الهدف الألي يتم القياس من أجله .
3. **طريقة القياس ومدى تدريب الفرد الألي يقوم بالقياس وجمع الملاحظات :** لذلك يجب تدريب الفرد تدريباً جيداً على عملية القياس ، وأن يعد إعداداً دقيقاً لهذا الغرض .

4. نوع القياس : حيث يتأثر القياس بطبيعة العملية أو السمة المقيسة ، فبعض السمات يمكن التحكم فيها مثل الذكاء والاستعدادات العقلية ، وبعض السمات يصعب التحكم فيها مثل السمات المزاجية ، وسمات الشخصية .

5. عوامل أخرى متعلقة بطبيعة الظاهرة المقاسة من جهة ، وطبيعة المقياس من جهة أخرى . (وفاء محمد نصار ، 2010، ص73)

ويعرف القياس في نظر التربية وعلم النفس بأنه مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية، وقد تكون المثيرات أسئلة شفوية، أو أسئلة تحريرية مكتوبة، وقد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية أو صور أو رسوما....الخ وهي كلها تؤثر على الفرد وتستثير استجاباته. ونشير هنا إلى أن **التقويم التربوي يرتبط بمفهوم القياس**، وللتمييز بينهما يفضل البعض أن يقتصر مفهوم التقويم على الحكم الكلي على الظاهرة Global ، أما القياس فيعني الحكم التحليلي Analytical الذي يعتمد على استخدام الاختبارات وغيرها من المقاييس الأكثر دقة. كما يفضل البعض الآخر ومنهم جرونلاند اعتبار التقويم أكثر عمومية من القياس فالتقويم يتمثل في صورة أحكام واتخاذ قرارات عملية، قد يتطلب استخدام أدوات القياس أو عدم استخدامها وفي كلتا الحالتين يتضمن إصدار أحكام، كما أن قيم القياس يمكن استخدامها بطرق مختلفة تبعاً للأهداف التربوية التي نسعى للحكم عليها. (الدوغان وأبو عوف، 2009، ص68)

ثالثاً : أهداف التقويم والقياس : تعترض عملية التقويم العديد من المشكلات والصعوبات التي تختلف باختلاف فلسفة القياس والهدف منه، سواء مشكلات ترتبط بأدوات التقويم (الاختبارات التحصيلية) أو مشكلات ترتبط بالمعايير التي يستند إليها في تفسير درجة التلميذ التي تحصل عليها في اختبار ما، أو مشكلات ترتبط بطبيعة القياس (الكلاسيكي أو الموضوعي) ، والقياس يعتبر الخطوة الأولى من عملية تقويم التحصيل الدراسي، حيث له أدواته التي يتم بها تقدير أداء المتعلم في صورة كمية، لتبدأ عملية اتخاذ القرار عند موازنة الكمية (درجة المتعلم) بمعيار متفق عليه لتفسير وتحديد معنى لهذه الكمية، والتي يتحدد في ضوءها جوانب القوة والضعف، ثم تأتي المرحلة النهائية (العلاج) والتي يتم فيها تدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف سواء أكان للمتعم أو المعلم أو المحتوى أو طرق التدريس ، (الظاهر وعبد الهادي، 2002، ص68) وحتى نتمكن من تذليل هذه الصعوبات والمشكلات التي نواجهها في عمليتي التقويم والقياس، يجب أن نعرف أولاً أهمية هاتين العمليتين في المجال التربوي، وقد تم تلخيص أهميتهما في النقاط الآتية:

يُشخص للمدرسة وللمسؤولين عنها مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى دنوهم، أو نأيمهم وهو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي لا تغيب عن عيونهم.

- ✍ معرفة المدى الذي وصل إليه الدارسون، وفي اكتسابهم لأنواع معينة من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط.
 - ✍ التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلاب في النواحي النفسية، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي والتوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ومعالجتها في حينها.
 - ✍ وضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيها نحو الأفضل سواء في طريقة التدريس، أو أساليب التعامل مع الطلاب.
 - ✍ معاونة المدرسة في توزيع الطلاب على الفصول الدراسية وفي أوجه النشاط المختلفة التي تناسبهم وتوجيههم في اختبار ما يدرسون، وما يمارسونه.
 - ✍ معاونة البيئة للتعاون بين المدرسة المنزلية للطلاب على فهم ما يجري في البيئة المدرسية طلبا والبيت لتحسين نتائج الطالب العلمية.
 - ✍ يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبقا بحيث تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.
 - ✍ للتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما بينهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم.
 - ✍ يساعد التقويم على تطوير المناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر.
 - ✍ يساعد التقويم الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين معهم فيها سواء بترقيتهم، أو بمجازاتهم.
 - ✍ يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.
 - ✍ تستطيع المدرسة من خلال تقويمها لطلابها بالأساليب المختلفة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى تقدم الطلاب في النشاطات العلمية المختلفة وتزويد أولياء الأمور بنسخ منها ليطلعوا عليها.
- (الزويد وعليان، 2002 ، ص 95)

رابعاً: مبادئ وأسس التقويم والقياس: يقوم التقويم والقياس في المجال التعليمي على عدة مبادئ وأسس نذكر منها ما يلي:

1. يبنى التقويم والقياس على أساس الفلسفة الديمقراطية والقيم الأخلاقية التي تتادي بها العملية التعليمية وما ، والتي من بينها مراعاة الفروق الفردية، حيث أن كل فرد في المجتمع يختلف عن الآخر في قدراته

واستعداداته تؤهله له هذه القدرات والاستعدادات، إلى جانب المستوى العلمي والاقتصادي والاجتماعي الذي يمكن أن يصل إليه.

2. يبنى التقييم والقياس على أساس الأهداف العامة للعملية التعليمية والتي ترسم للقائمين عليها الإطار الحقيقي الذي يجب أن يعملوا فيه، وهنا يوضح التقييم ما إذا كانت الخبرات التي يمر بها التلاميذ واقعة في هذا الإطار أم لا، لأن التفاعل المستمر بين الخبرات والأهداف يجعلها مرنة وتسمح بتغيير أو تطوير العملية التعليمية.

3. التقييم والقياس في التربية عملية شاملة لجميع مراحل نمو التلميذ؛ أي لا تقتصر عملية التقييم على الناحية العقلية دون غيرها من النواحي الأخرى بل يجب أن تشمل كذلك النواحي الجسمية والانفعالية والخلقية والاجتماعية.

4. التقييم والقياس يهدفان إلى تحسين العملية التعليمية كي تتحقق الأهداف المرجوة، ويكون ذلك عن طريق بيان كامل للعقبات التي تقف دون الاستمرار في العملية التعليمية.

5. يجب أن تكون الأدوات المستعملة في التقييم والقياس سليمة من الناحية العلمية، وذلك قصد الحصول على تشخيص وعلاج دقيق وناجح.

6. يجب أن تكون عملية التقييم والقياس عملية تعاونية يشارك فيها جميع من له علاقة بها، إذ لا يقتصر على شخص واحد، بل يجب أن تشترك فيهما جميع الأطراف بدءاً من مدير المدرسة وأولياء الأمر، إلى زملاء القسم قصد الوصول إلى نتائج إيجابية وهادفة تخدم الصالح العام.

(عفيفة جديدي، 2018، مرجع سابق، ص193)

2.1.3: الخصائص العامة للتقييم والقياس وأهم أنواعه:

أولاً: خصائص العامة للتقييم والقياس: للتقييم والقياس عدة خصائص يتميز بها خصوصاً في مجال التعليم والتربية نعرضها كما يلي:

- يشمل التقييم والقياس كل وسائل جمع المعلومات الخاصة بسلوك التلميذ.
- يختص التقييم والقياس بتقدير ما أحرزه التلميذ كفرد، وفي درجة النمو أكثر مما يهتم بحالة التلميذ في المجموعة.
- التقييم والقياس عملية مستمرة تقوم بدور كامل في عمليتي التعليم والتعلم .
- عملية التقييم والقياس تشمل الكم والكيف معاً.
- يختص التقييم والقياس بجميع نواحي شخصية التلميذ وتقوم على جمع البيانات لسائر أوجه التقدم والتخلف لهذه الشخصية.

- التقييم والقياس عملية تعاونية تشمل التلاميذ والمدرسة والمدرسين والآباء وكل ما يتصل بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها.

فالتقييم يختص بقياس مجموعة شاملة من أهداف المنهج بالمدرسة الحديثة أكثر مما يهتم بقياس تحصيل المادة العلمية فيستخدم مجموعة مختلفة من الوسائل والأدوات لتقدير التحصيل وقياس الاستعدادات والشخصية ومقاييس التقدير والمقابلات الشخصية والملاحظات والسجلات وقياس التكيف الاجتماعي لتتكون منها صورة كاملة للفرد. (يحي علوان، 2007 ، ص 18)

وللتقييم والقياس التربوي عدة أنواع منها على سبيل المثال:

ثانياً: أنواع التقييم والقياس :

01.أنواع التقييم:

تصوب جميع الدراسات لأنواع التقييم في خندق واحد حيث يقسم التقييم إلى أربعة أنواع تقريباً هي:

- **التقييم التشخيصي: Evaluation diagnostique** : إنه عمل إجرائي يستهل به المعلم عملية التدريس مستندا على بيانات ومعلومات توضح له درجة تحكم التلاميذ في المكتسبات القبلية (قدرات ومهارات ومعارف) تؤهلهم لتعلم لاحق، وتمكن المعلم من تحديد مواطن التعثر وأسبابها حتى يتخذ الإجراءات اللازمة للعلاج ، يجري التقييم المبدئي قبل مباشرة الفعل التربوي، أي قبل بداية الدرس الجديد أو وحدة أو فصل أو سنة دراسية، يهتم هذا التقييم بقياس مكتسبات التلاميذ و التي ستبنى عليها معارف جديدة أخرى، فلا يمكن تقديم معارف جديدة للتلاميذ إذا لم يصل هؤلاء بعد إلى التحكم في المكتسبات والمعارف السابقة.

- **التقييم التكويني Evaluation formative** : يعتبر التقييم التكويني الدعامة الأساسية التي تبنى عليها قرارات و إجراءات بيداغوجية؛ يجري فعله أثناء سيرورة العملية التعليمية التعلمية أي خلال ممارستها للفعل التربوي بهدف تنظيمه و إعطائه أكثر فعالية، يزود هذا التقييم المعلم بمعلومات ضرورية تسهل عليه معرفة الثغرات الموجودة سواء على مستوى عمله البيداغوجي أو على مستوى عملية التعلم، كما يزود التلميذ بمؤشرات تسمح له الكشف عن قدراته أو نقائصه .ويهتم التقييم التكويني بالنتائج كما يهتم باتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الفعل التربوي .

- **التقييم النهائي Evaluation somative** : ويتم في نهاية عملية تعليمية أو تكوين معين أو مشروع تربوي معين ...الخ، فهو بهذا المعنى يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى أو أداء، و يترتب على هذا الحكم ترقية لمستوى أعلى أو منح أو منع شهادة، فهو يدل على النتيجة المحصل عليها، إنه مسعى يرمي

إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلّيمات المقصودة.. (مكارم حلمي أبو هرجة و آخرون، 2002، ص ص 127، 128)

- **تقويم العملية التقويمية :** وهي مراجعة كل من محتوى التقويم، أدواته....الخ، لمعرفة مدى صلاحيته من فترة إلى أخرى.

2.أنواع القياس: هناك نوعان من القياس نستخدمهما في حياتنا وهما:

القياس المباشر: والذي يستخدم فيه أدوات القياس المعروفة مثل (السنتيمتر) لقياس الأطوال و (الجرام) لقياس الأوزان و (الساعة) للزمن ...الخ فعند قياس قطعة قماش مثال نستخدم المتر وعند قياس وزن بطيخة نستخدم الكيلو جرام وهكذا .. وهذا النوع من القياس دقيق جدا ويعطي قيمة رقمية غير قابلة للجدل أو النقاش ، لأنها تعتمد على مقاييس رسمية دقيقة .

القياس غير المباشر: وهذا النوع يعتمد على التقدير التقريبي ولا يتمتع بالدقة العالية التي يتمتع بها القياس المباشر، ومن أمثلة هذا النوع ، قياس التحصيل العلمي للطالب من خلال تصحيح أوراق الإجابة وإعطاء قيمة رقمية تعبر عن مستوى تحصيل الطالب، أو قياس درجة الذكاء والذي يعتمد أيضا على أسئلة واختبارات معينة تُحول إلى أرقام في النهاية للحكم على مستوى درجة ذكاء الشخص، وكذلك قياس درجة الحرارة والتي تعتمد على مدى تأثر الزئبق بدرجة حرارة الجو ، إلى غير ذلك من الأمثلة التي تعبر عن القياس غير المباشر والتي عادة لا تستخدم فيها المقاييس المعروفة والدقيقة مثل الأطوال والأوزان . (محمد نصار ، 2010، ص73)

3.1.3: التقويم والقياس التربوي ومجالاته:تتسع مجالات التقويم التربوي لتشمل جميع جوانب

العملية التعليمية خاصة و أن عملية التقويم نفسها هي من نسيج هذه العملية التربوية ، و من العمليات الحيوية الجوهرية فيها ، وهذا يعني أن جميع عناصر و فعاليات و أنشطة العملية التربوية تشكل مجالات يعمل فيها التقويم ، ومن هنا كانت الشمولية من أبرز الصفات التي يجب أن تتصف بها عملية التقويم .

يعتبر التقويم "عملية أساسية وهامة في المجتمع الحديث وأن اهتمام الباحثين المختصين به في علم النفس شيء طبيعي ولا مفر منه خاصة وأن أغلبية تدخلاتهم في مختلف الميادين ذات طابع تقويمي، كذلك القياس في علم النفس كان منصبا في البداية على تطوير واستخدام الأدوات والتقنيات المناسبة من أجل التنبؤ والاختبار ومنح الشهادات والمؤهلات بمعنى تحديد كيفية قياس خصائص الفرد من قدرات واستعدادات وميول من جهة والأداء المدرسي أو المهني من جهة أخرى، وبالتالي فالقياس عملية تقدير الأشياء أو الظواهر تقديرا كميا وذلك باستخدام وسائل القياس المناسبة لخصائص الظاهرة المقاسة كقياس الوزن بواسطة الجرام والمساحة بواسطة المتر والذكاء بواسطة اختبارات الذكاء وتعريف جيلفورد

(1973) Guilford للقياس هو: "نسب مقادير عددية "أرقام " إلى الأشياء أو الأحداث وفق قواعد منطقية (نعيم عطية، 1970 ، ص ص 71 ، 78) (نعيم عطية، 1970) ، التقويم التربوي الهادف، دار الكتاب، بيروت)

من هنا نرى أن القياس نواتجه كمية والتقويم يتجاوز التحديد الكمي إلى إصدار أحكام حول السلوك فالقياس يسبق التقويم وبمعنى إجمالي التقويم يتضمن القياس..

إن عملية التربية بطبيعتها عملية نامية متغيرة متطورة والمدرسة تحتاج لتحقيق وظيفتها كاملة إلى بعض أدوات القياس، التشخيص كالاختبارات التحصيلية واختبارات القدرات والاستعدادات واختبارات الميول المهنية واختبارات التكيف وغيرها، كما أن المدرس بعد أن يقيس يود أن يعالج النتائج بطريقة تضيف عليها معنى وتفسيرا لسلوك طلابه والسلطات التعليمية من ناحية أخرى تهدف إلى تقييم أعمالها بدراسة اتجاهات المجتمع إزاء المدرسة أو اتجاهات الطلاب أنفسهم إزاءها، أو بدراسة نتيجة التعليم والتربية في المدرسة على سلوك الناشئة خارجها، ومن هنا نشأت مشكلة التقويم والقياس سواء بالنسبة للتلميذ أو الطالب من حيث أنه المتعلم أو بالنسبة للمعلم من حيث أنه المسيطر على الموقف التعليمي والموجه له.

وبالتالي يمكننا توضيح فيما يلي:

✍ ليس التقويم مجرد عملية قياس بل يتضمن أيضاً تحليل نتائج هذا القياس وتشخيص نواحي الضعف واكتشاف طرق العلاج.

✍ يعد القياس أنسب المعلومات عن نتائج التعليم حتى يمكن تقويمها وتقديرها بدرجة أعلى من الثقة والاطمئنان والثبات.

✍ يعني القياس عناية خاصة بناحية معينة في تحصيل المواد الدراسية أو كسب بعض المهارات والقدرات بينما يهتم التقويم بالتغيرات الأساسية الشاملة للشخصية، فالتقويم لا يقتصر على التحصيل التعليمي، بل يتعدى ذلك إلى الاتجاهات الاجتماعية والميول والمثل العليا والتكيف الشخصي.

✍ القياس وسيلة من وسائل التقويم، فهو الذي يتيح للتقويم أن يستخلص نتائجه فلكي نستطيع تحديد مدى التحصيل يجب أن تكون لدينا فكرة عن الأفراد قبل هذا التحصيل في مختلف صفاتهم لمقارنتها بما يظهر لدينا من معلومات عنهم بعد عملية التحصيل.

✍ القياس هو مقارنة فرد في مجموعة ما، وفي صفة ما، وتحديد لمركزه في هذه الصفة بين هذه المجموعة، أما التقويم فهو الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية من نظام تعليمي معين.

✍ يهتم القياس بالنتائج الملموسة، أما التقويم فيهتم بالنتائج غير الملموسة في الشخصية والنمو الفردي والمشروعات الجماعية ويعتمد أساساً على الاستنتاجات والمقابلات الشخصية.

❖ القياس وحده لا يكفي للتقويم لأنه ركن من أركانه.

❖ أهم ما يراعى في القياس هو الصورة المبسطة لتحصيل المادة أو المهارة، بينما يراعى التقويم التغير الواسع المدى في الشخصية وطرق الوصول إلى الأهداف الرئيسية في البرنامج التعليمي.

❖ القياس يقيس الجزء، والتقويم يشمل الكل، فإذا كان القياس يعني بنتائج التحصيل، فإن التقويم يتناول سلوك المقوم ومهاراته وقدراته واستعداداته وميوله وكل ما يتعلق بالعملية التربوية. (يحي علوان، 2007 ، ص 21)

ويستخدم التقويم والقياس في عدة مجالات منها على سبيل المثال:

❖ مجال التحصيل الدراسي للمتعلمين، عن طريق ما تقيسه الاختبارات والامتحانات النهائية.

❖ مجال الذكاء عن طريق ما تقيسه اختبارات الذكاء.

❖ مجال الاستعدادات .

❖ مجال الاتجاهات.

❖ مجال الميول. (يحي علوان، 2007 ، مرجع سابق، ص 22)

4.1.3: أهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها التقويم والقياس التربوي:

يقوم التقويم والقياس في مجال العملية التعليمية على عدة مبادئ أو أسس نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

1- يجب أن يبني التقويم والقياس في العملية التعليمية على أساس الفلسفة الديمقراطية والقيم الأخلاقية التي تنادي بها العملية التعليمية والتي من بينها مراعاة الفروق الفردية، حيث أن كل فرد في المجتمع يختلف عن الآخر في قدراته واستعداداته وما تؤهله له هذه القدرات والاستعدادات، إلى جانب المستوى العلمي والاقتصادي والاجتماعي الذي يمكن أن يصل إليه، لذا نجمل القول على أن عمليتي التقويم والقياس تقومان على مبدأ أن التلاميذ مختلفون كأفراد في القدرات والاستعدادات وإننا لا نتوقع وصول المجموعة بأكملها داخل الفصل الدراسي إلى مستوى علمي واحد.

2- يجب أن يبني التقويم والقياس في العملية التعليمية على أساس الأهداف العامة المرسومة للعملية التعليمية والتي ترسم للقائمين عليها الإطار الحقيقي الذي يجب أن يعملوا فيه، وهنا يوضح التقويم ما إذا كانت الخبرات التي يمر بها التلاميذ واقعة في هذا الإطار أم لا، لأن التفاعل المستمر بين الخبرات والأهداف يجعلها مرنة وتسمح بالتغيير والتطوير للعملية التعليمية.

3- التقويم والقياس في التربية عملية شاملة لجميع مراحل نمو التلميذ المتعلقة بنواحي شخصيته، أي لا تقتصر عملية التقويم على الناحية العقلية دون غيرها من بقية النواحي الأخرى بل يجب أن يشمل كذلك

النواحي الجسمية، والانفعالية، والخلقية، والاجتماعية، وأن يبني التقويم والقياس على أن التلميذ يجب أن يشتمل على أكبر قدر مستطاع من مظاهر سلوكه وقدراته وميوله واستعداداته واتجاهاته.

4- التقويم والقياس يهدفان في مجملهما إلى تحسين العملية التعليمية كي تحقق الأهداف المرجوة منها كاملة، ويكون ذلك عن طريق ببيان كامل للعقبات التي تقف دون الاستمرار في العملية التعليمية، وكذلك وسائل النجاح في هذا الجانب، ومن هنا جاءت البطاقة المدرسية "الصحيحة" مدعمة بالدرجات لجميع المقررات الدراسية، والتي تعطي للتلاميذ كل ثلاثة أشهر كي يتبين للآباء الواقع التحصيلي للمعرفة الذي يكون عليه أبناءهم من نواحي قصور أو تقدم مطالبين إياهم باتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاج أي قصور كان.

5- يجب أن يكون التقويم والقياس في العملية باستمرار خصوصاً إذا كان الهدف منه تحسين العملية التعليمية ومصاحباً لها ويسير معها جنباً إلى جنب وتقتصر وسائل العلاج اللازمة أولاً بأول.

6- يجب أن تكون الأدوات المستعملة في التقويم والقياس التربوي سليمة من الناحية العلمية، وذلك قصد الحصول على تشخيص وعلاج دقيق ونجاح، وهنا يجب أن تقيس الأدوات ما يريد قياسه بالفعل في مختلف الظروف والمناسبات.

7- يجب أن تكون عملية التقويم والقياس عملية تعاونية يشارك فيها كل من له علاقة بها، أي أن التقويم والقياس يجب أن لا يقتصر على شخص واحد ومن هنا فإن تقويم نمو التلميذ يجب ألا ينفرد به المدرس لوحده، بل يجب أن تشترك فيه فعاليات أخرى مثل ناظر المدرسة، وولي الأمر، والزملاء في الفصل... الخ وذلك قصد الوصول إلى نتائج إيجابية وهادفة تخدم الصالح العام. (يحي علوان، 2007 ، ص 23)

5.1.3: طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين:

لقد لجأت المدارس الحديثة إلى استخدام طرق مختلفة لتقويم وقياس تعليم أبنائها واتخذت بعضها كمقياس لقيمة المعلومات والبعض الآخر كوسيلة لتحسين عملية التعليم وهنا نشير وبإيجاز إلى الطرق التقويمية والقياسية التالية:

1- الاختبارات الشفوية : وفيها يوجه المعلم للمتعلم أسئلة شفوية، ويستجيب المتعلم بالطريقة نفسها، وهي من أقدم أنواع الاختبارات وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم.

2- الاختبارات المقالية : وهي الاختبارات ذات الإجابة الحرة، ويطلق عليها أحياناً اسم الاختبارات الإنشائية أو التقليدية، ولأن هذه الاختبارات تتيح للمتعلم فرصة إصدار جوابه الخاص به وكيفية تنظيم الإجابة وتركيبها فهي تساعد على قياس أهداف معقدة معينة كالابتكار والتنظيم والمكاملة بين الأفكار والتعبير عنها باستخدام

ألفاظه الخاصة، ومن نقاط ضعف هذا النوع من الاختبارات قلة شمول أسئلتها للمادة الدراسية جميعها، وتأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح.

3-الاختبارات الموضوعية : ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية، وقد اشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة وموثوقية ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح، وهي على أنواع متعددة أشهرها :الصواب والخطأ والاختيار من متعدد، والمقابلة، والتكميل.

ومع ما تتميز به الاختبارات الموضوعية من موضوعية وشمول وارتفاع في معاملي الصدق والثبات وسهولة في التطبيق والتصحيح إلا أن أعدادها صعب وتقتصر عن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتركيب والتقويم كما أنها تفتح مجالاً للغش والتخمين من قبل المفحوصين، ولذلك فإنه ينصح بعدم استخدامها منفردة دون الاختبارات المقالية، بل يفضل المزج بين النوعين، وهذا يعود طبعاً إلى طبيعة المادة الدراسية.

4-الاختبارات الأدائية : وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع، ولهذا النوع من الاختبارات التحصيلية عدة أغراض. (إيمان دركي، 2017، ص 18)

6.1.3: دور التقويم والقياس في إنجاح العملية التعليمية:

نوضح فيما يلي الدور الذي يجب أن يقوم به التقويم والقياس التربوي في إنجاح العملية التعليمية بصفة عامة وذلك كما يلي:

أولاً : في مجال صياغة أهداف العملية التعليمية:

يساهم التقويم والقياس في كثير من الأحيان في عملية اختيار الأهداف التربوية والخطوات المتبعة في اختيار الأهداف وتحديد على درجة كبيرة من الأهمية لأننا نسعى على تغيير سلوك الأفراد خلال التعلم والتدريب ولكن بعض هذه التغيرات قد لا تكون مرغوباً فيها، حيث أن التعلم داخل المؤسسات التربوية قصير نسبياً قد لا يسمح لنا بالوصول إلى جميع أهدافنا وغاياتنا، فمثلاً لا يمكن للمعلم أن يقيس نتائج تدريس التلاميذ مقررراً في اللغة العربية دون أن يعرف مقدماً أي تغيرات في السلوك يهدف إلى تحقيقها، فالتقويم بأدواته المختلفة يهدف في هذه الحالة إلى تحديد ما إذا كانت هذه التغيرات قد تمت على النحو الذي كنا ننشده فإذا كان مقرر اللغة الذي أشرنا إليه يهدف إلى تنمية المهارة في تنظيم المادة المكتوبة فإن أدوات التقويم في هذه الحالة تختلف عنها في مقرر يهدف إلى تنمية المعلومات الأدبية أو تنمية مهارة القراءة.

"التقويم والقياس التربوي يساعد في اختيار الأهداف التربوية وتوضيحها على نحو غير مباشر، أي يحفز المؤسسة التربوية على صياغة أهدافها والتعبير عنها بوضوح في عبارات سلوكية ولكن عملية اختيار الأهداف ليست من العمليات البسيطة التي تعتمد على مجرد التعرف أو الحكم المباشر وإنما هي من الأمور التي تتطلب المفاضلة بين أنظمة قيمة ومعيارية (الدمرداش سرحان، 1983، ص18)

ثانياً: في مجال الحكم على نجاح المتعلمين: من المؤكد أن لكل مرحلة تعليمية عدد من السنوات الدراسية اللازمة لها فإذا كان التعليم في كل مراحله يتفق مع الحاجات والإمكانيات الفردية يصبح للسنوات الدراسية معنى أكبر من كونها مجرد زمن عابر وخاصة إذا كان مستوى التحصيل الذي يصل إليه كل تلميذ على حده في مختلف الميادين يتحدد بأساليب التقويم وأدوات القياس، ويقترح وود " Wood " في 16 ستة عشر نظاماً ثنائياً لإعطاء الدرجات والتقديرات المدرسية لمواجهة الهدفين المرتبطين والمستقلين معا اللذين من أجلهما وضع هذا النظام، فهو يوصي في حالة تخريج التلاميذ ونقلهم من مرحلة لأخرى يجب أن يعتمد التقويم التربوي على الاختبارات التربوية والنفسية المقننة، أما في أغراض الارتفاع بالمستوى الخلقي والاجتماعي للتلميذ فإنه يوصي بالاحتفاظ بنظام التقديرات الراهن والذي تستلزمه المدارس بمختلف أنواعها ومستوياتها، وعند استخدام التقويم للحكم على نجاح التلميذ لابد من التأكد من مقابلة القدرات والإمكانيات والحاجات الفردية للتلميذ، ويعتمد هذا على معرفة دقيقة بخصائص النمو ومطالبه (أحمد زكي صالح، 1972، ص 158) إلا أن المشكلة الحقيقية هي أنه حتى لو كان المعلم يتبنى وجهة النظر النهائية، هذه بدلاً من تأكيد "المادة الدراسية وضرورة تغطية جوانبها أثناء التدريس والتقويم، وحتى لو كان هذا المعلم على دراية كافية بأساليب استثارة التلاميذ لبذل أقصى جهد تربوي لديهم فإن الظروف التربوية قد تكون محيطة بهذه الجهود من حيث مساحة الفصل وفترة التدريس ونقص الأجهزة والكتب والمجلات ونقص التشجيع وقصور الطاقة على أداء العمل، وهذه جميعاً من أمور السياسة التربوية التي يجب أن تأزر جهودها مع نتائج البحث العلمي حتى تحقق العملية التربوية أهدافها وتؤتي ثمارها (رمزية الغريب، 1970، ص ص 58، 59)

ثالثاً : في مجال زيادة الدافعية للتعلم: يقوم التقويم والقياس بالوظائف الثلاث الرئيسة للدوافع في التعلم وهي: **أ:وظيفة التنشيط Energizing :** أي زيادة المستوى العام للنشاط والجهد والمبذول ويمكن التذليل على ما تحدثه الامتحانات السنوية والعامية من ازدياد النشاط والجهد العقلي في فترات العمل الشديد التي يقضيها الطلاب في المدارس الثانوية والجامعات قبيل الامتحانات، وكثير ما تكون هذه الامتحانات في معظم المدارس خاتمة المطاف ويكون للنجاح والفشل فيها أهمية كبيرة، كما تحدد هذه الامتحانات عموماً متى يتعلم التلاميذ وماذا يتعلمون وكيف يتعلمون، ولذلك فإن هذه الامتحانات إذا لم تقم بقياس أهداف المنهج أو المقرر قياساً حقيقياً وصادقاً فإننا نشك كثيراً في قيمة الدافعية التي تستثيرها.

ويمكن القول إنه ما دام التقويم يزيد الجهد المبذول فإن تكرار إجراءات التقويم يؤدي بالتالي إلى زيادة الجهد الكلي للتلاميذ، ولكن من المؤكد أن التكرار المناسب للتقويم يعتمد على طبيعة الأدوات التي تستخدمها وطرق التدريس وقدرة التلاميذ بوجه عام، ومما لا شك فيه أن إجراء التقويم والقياس التربوي بكثرة يقلل نسبياً من أهميته فالامتحانات اليومية مثلاً قد لا يكون لها أي أثر منشط يزيد عن أثر الواجبات اليومية.

ويلخص "كوك" نتائج البحوث التي أجريت على أثر التقويم في الدافعية في "أنه عندما تعطي كل أسبوع الاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية في مستوى الجامعة ثم تناقش النتائج وتستخرج الأخطاء الفردية وعندما تتم صياغة أسئلة الامتحان النهائي على صورة تشبه تلك الاختبارات فإن تحصيل الطلاب من ذوي المستوى المنخفض من القدرة يكون أعلى منه في حالة التقويم الأقل تكرارات، أما الطلاب من ذوي المستوى المرتفع من القدرة فقد يتخلفون ما لم يكن في كل اختبار أسئلة على درجة مناسبة من الصعوبة تحتوي قدرتهم، كما أنهم يفيدون أكثر من المادة الإضافية التي يمكن للمعلم أن يدرسها إذا كرس وقتاً أقصر للتقويم. (محمد عبد السلام أحمد ، 1989 ، ص 110) .

ولكن هل يمكن أن تعزى آثار التقويم المتكرر في تحسين تحصيل التلاميذ الضعاف إلى وظيفة التنشيط هذه؟ الواقع "أن معظم الباحثين يرون أنه من المحتمل أن هذه الآثار ترجع إلى توجيه التعلم واختيار الاستجابات الصحيحة، وهما أكثر من زيادة الطاقة والنشاط والجهد التي ستثيرها الامتحانات (حسين سليمان مروة، 1977 ، ص 339)

ب : في مجال وظيفة التوجيه Directive: وبها يتم توجيه سلوك المتعلم ونشاطه إلى الأماكن المرغوب فيها فإذا كانت نتائج التقويم والقياس التربوي يمكن بها الحكم على المدارس والمعلمين والتلاميذ فإن طبيعة أدوات التقويم تحدد إلى حد كبير نوع العملية التربوية، فإذا كانت الاختبارات تتضمن أحكاماً كيفية هامة فإنها تفيد كثيراً في تحديد الأهداف والطرق التربوية وإذا كانت الاختبارات تعتمد على مضمون تقليدي بحيث تكون معظم أسئلتها حول الحقائق بغرض تحديد مقدار ما حفظه التلاميذ من مادة الكتاب المدرسي فإن آثار هذا النوع من الاختبارات تختلف عن الاختبارات التي تقيس مهارات الدراسة وقدرات حل المشكلة لأن الأخيرة تؤكد المفاهيم وتوضح الأهداف الهامة لعملية التربية وهو التعلم الدائم.

ج : في مجال وظيفة الانتقاء Selective: تعني هذه الوظيفة تحديد الاستجابات التي سوف يتم تثبيتها وبقاؤها عند التلاميذ والاستجابات التي سوف تحذف وتربط هذه الوظيفة بالجانب التشخيصي للتقويم، إلا أن الفرق بين الانتقاء والتشخيص هو "أن الاختبار التشخيصي يركز الاهتمام على تشخيص الصعوبات كما يقترحها المعلم أو الأخصائي النفسي المدرسي، وتؤكد البحوث التجريبية أنه كلما كانت معرفة التلاميذ لجوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم وأسبابها معرفة مباشرة في موقف الاختبار فإن ذلك يؤدي إلى تثبيت

الاستجابات الصحيحة أو السلوك المرغوب منه وحذف الأخطاء واستبعادها". (سبع أبو لبده، 1987، ص ص 113، 116)

رابعاً: في مجال الإرشاد النفسي **Counseling**: هو العملية التي يمكن بها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصة بالفرد على نحو يساعده في الوصول إلى حلول فاعلة لمشكلات التكيف التي يعاني منها والتي تكون عادة في المستوى السلوكي العادي أو السوي، وبهذا المعنى فإن الإرشاد النفسي جانب متخصص من جوانب الخدمات الفردية أو برامج التوجيه بوجه عام، فالمرشد النفسي هو في العادة أخصائي إكلينيكي يتعامل مع فرد واحد في المرة الواحدة، ولذلك فهو عادة ما ينزع إلى أن يكون أكثر اهتماماً بجوانب السلوك الفردي ملتزماً بمعيار متعدد الأبعاد لتكيف الفرد، وهو لا يهتم بالنجاح كما لا يقاس بالتحصيل المباشر فحسب ولكن بالنجاح الذي يقاس بالرضا الفردي والبقاء والاستمرار في المدرسة أو المهنة.

ولكن ما هو الدور الذي يقوم به التقويم والقياس في خدمات الإرشاد النفسي؟.

يمكن القول بأن: " علاقة التقويم والقياس بالإرشاد النفسي هي علاقة الوسيلة بالغاية أي المساعدة على التعرف على نواحي القوة والضعف سواء كانت داخل الفرد أو بين الأفراد أي أن التقويم والقياس يفيد في جمع المعلومات عن الأفراد الذين يعانون من المشكلات الفردية الخاصة بالتكيف والتوجيه والنمو". (أحمد زكي صالح، 1972، ص ص 220، 222)

وختاماً: نقول بأن الأثر المنشط للتقويم والقياس في العملية التعليمية يعتمد أساساً على درجة نجاح التلميذ فالذي يحصل على درجات عالية بالتالي ينجح ويتقدم وتكون استثارته أيسر من التلميذ الذي يحصل على درجات منخفضة وما يستتبع ذلك من فشل ورسوب وهذه النتيجة ذاتها تؤكد ضرورة وضع أهداف تربوية معقولة تتضمن على الأقل نجاحاً جزئياً وممكناً للجميع. والواقع أن المؤسسات التعليمية وغيرها من المؤسسات الاجتماعية لديها كثير من العمليات والإجراءات التي أصبحت بمرور الزمن أقرب إلى التقاليد الراسخة والتي تتحول لتصبح أقرب إلى المقدسات وتنتقل من جيل لآخر دون علم واضح بالأهداف والغايات منها، وبعبارة أخرى تتحول ممارسة التعليم إلى عملية ميكانيكية بلا أهداف واضحة وصريحة وهذا يتنافى مع ما نرمي إليه من الوصول إلى التخطيط في مختلف جوانب سلوكنا الاجتماعي والفردى والذي يتطلب توافر قدر من الفهم الواضح للغايات التي نسعى إليها جميعاً، ويمكن أن يتحقق هذا بالتقويم والقياس التربوي لأننا لا نستطيع أن نقوم بهذه العملية دون توضيح للأهداف التي ترمى عملية التقويم والقياس التربوي إلى الحكم عليها.

فالتقويم والقياس التربوي إذن دعامة رئيسة من دعائم العملية التربوية ويعتمد نجاحها إلى حد كبير على نجاحه لهذا كان من الواجب على الجهات المختصة والمسئولة مسئولية مباشرة عن العملية التعليمية أن يعطوه كل جهدهم واهتماماتهم من أجل بناء مستقبل الأجيال الصاعدة.

2.3 : معايير القياس و التقويم التربوي وفق مناهج الجيل الثاني:

يُعد التقويم التربوي ركيزة أساسية في العملية التعليمية، ومؤشراً حقيقياً على مدى بلوغ الأهداف المرسومة، وقد جاءت مناهج الجيل الثاني بتصور جديد للتعليم يقوم على بناء الكفاءات وتنمية القدرات، مما استوجب إعادة النظر في معايير القياس والتقويم لتتوافق مع هذا التوجه. فلم يعد التقويم مجرد أداة للحكم على مستوى المتعلم، بل أصبح وسيلةً لمتابعة مساره وتشخيص صعوباته وتوجيه العملية التعليمية نحو الإتقان والجودة، ومن هذا المنطلق، يرمي هذا المبحث إلى استعراض أبرز معايير القياس والتقويم التربوي في ضوء مناهج الجيل الثاني، وإبراز ما تحمله من مستجدات تسعى إلى رفع مستوى المنظومة التعليمية وجعل المتعلم محوراً الأول.

1.2.3 تعريف معايير التقويم التربوي وفق مناهج الجيل الثاني :

هي معلومات أو عبارات تدل على الخاصية العامة التي ينبغي أن يتوفر عليها المنتج المنتظر وهي قابلة للملاحظة، وتندرج في إطار مراقبة نشاط التعلم، يعود إليها المتعلم لمعرفة ما تتطلبه المهام المنتظرة منه في معالجة المشكلة وكأداة للتقويم الذاتي (سليمان، 2015 ، ص80)

والمعيار هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات، فمعيار التصحيح هو النوعية التي ينبغي أن يتصف بها منتج التلميذ : الدقة، والوضوح ، والانسجام، والأصالة...فهو إذن وجهة النظر التي يتبناها لتقويم أي منتج.

2.2.3 أنواع معايير التقويم التربوي :

- **معيار الحد الأدنى :** جزء لا يتجزأ من الكفاءة، وهو الشرط المعتمد للحكم على كفاءة التلميذ.
- **معيار النوعية :** هو لا يشترط في اعتماده كفاءة المتعلم فالنص الأصيل وأسلوب تحرير نص مثلاً، تعتبر معايير نوعية، تمنح صاحبها إضافة في تقديم المنتج، لكنها لا تعاقب الإنتاج الذي لا يحتوي على ذلك. (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، 2016 ، ص28)
- ولمعرفة مدى التحكم في المعيار، يتم الاستعانة بقاعدة $3/2$ والتي تقول أنه للحكم على تلميذ بالكفاءة ينبغي أن تكون كل المعايير الدنيا محترمة. أي لا بد أن يثبت التلميذ مرتين من بين ثلاثة فحوص مستقلة تحكمه في المعيار، أي أن بعد الاختبار ينبغي أن يقدم للتلميذ ثلاث فرص لفحص كل معيار.
- **ما هي القيمة التي ينبغي إعطاؤها لمعايير النوعية :** من الطبيعي أن تكون القيمة الممنوحة لمعايير الدقة محدودة بالنظر إلى التحكم في الكفاءة ، وحسب قاعدة $3/4$ فإن معايير الدقة لا ينبغي أن تفوق النقطة $1/4$ ربع الإجمالية.

- استقلالية المعايير بعضها عن بعض : من الصفات الرئيسة للمعايير استقلالية بعضها عن بعض، وهي صفة هامة لأنها تجنبنا معاقبة التلميذ مرتين على خطأ واحد.
 - المعايير الدنيا المتداولة : تتكرر بعض المعايير مرارا وهي:
 - وجاهة المنتج : هل وافق المنتج المطلوب (أي عدم الخروج عن الموضوع) السند المقدم؟ هل احترام التعليمات؟
 - الاستعمال السليم لأدوات المادة : أي هل استعمل التلميذ مفاهيم المادة ومهاراتها استعمالا سليما؟
 - الانسجام الداخلي للمنتج : هل المنتج منسجم؟ معقول؟ كامل؟ (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، ص 29) ويتعلق بنهج المتعلم لخطة منطقية مراعي تسلسلا في كتاباته وأقواله، دون خلط أو تناقض (بواجلابن، 2012/2013)
 - توجيه المعايير حسب طبيعة وضعية التعلم : فمن أجل وضعية التعلم الجزئية، المعيار الوحيد هو الأخذ بعين الاعتبار التحكم في الموارد، وبالنسبة للوضعية الإدماجية والوضعية المشكل :فبمجرد التمكن من الموارد يكون التقويم في هذه الوضعية مبينا على:
 - الاستخدام الفعال للموارد.
 - تسخير واستخدام الموارد ودمجها من أجل حل الوضعية المقترحة.
 - تسخير القيم والكفاءات العرضية المدرجة كمكونات للكفاءة الختامية (commission nationale des programmes, 2016).
- 3.2.3 مؤشرات معايير التقويم التربوي :** المؤشر هو عبارة عن السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس، والذي يبرز من خلال نشاط التعليم تعبيراً عن حدوث التعلم، أو التحكم في مستوى الكفاءة المكتسبة، ويتحقق في جزء أو حصة من حصص الوحدة التعليمية، ومن خلال مجموع المؤشرات المرتبطة بالكفاءة الواحدة يمكن التأكد من تحقيق الكفاءة المستهدفة أو عدمها (عواريب والأعور، 2011 ، ص 566)
- والمؤشر رمز ملموس وقرينة دقيقة، ودليل على تحكم التلميذ في المعيار وله قيمة إيجابية أو سلبية، وهو الذي يوضح المعيار ويمكن من جعله عمليا ، يمكن أن نميز نوعين من المؤشرات:
- **مؤشر نوعي :** عندما يوضح جانباً من المعيار، فيعكس وجود عنصر من عدم وجوده أو درجة تحقيق صفة من الصفات.
 - **مؤشر كمي :** عندما يقدم توضيحات عن عينات تحقيق معيار من المعايير، فيعبر عنه بعدد أو نسبة أو بحجم (اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، 2016 ، ص 29)

يصاغ مؤشر التقويم بفعل سلوكي يدمج بين القدرة المراد تمييزها والمعرفة المستهدفة، ويسمح هذا المؤشر بتنظيم التدرج وبناء شبكة التقويم التكويني والتقويم التحصيلي. تعتمد المؤشرات لبناء شبكة التقويم بعد تحديد معايير التقويم التي تساعد المتعلم على مراقبة نشاطه، وتمكن من معرفة السيرورة واكتشاف النقائص التي تحتاج إلى التعديل والعلاج الفوري. إن معالجة أية وضعية إدماجية هو قبل كل شيء تقاطع محورين متفاعلين متكاملين محور الكفاءات ومحور القدرات (سليمان، 2015، ص 80)

3.3.. الاختبارات البدنية (الأداء البدني والمهاري) :

تحتل الاختبارات البدنية مكانة محورية في منظومة تقويم مادة التربية البدنية والرياضية، باعتبارها الأداة الأكثر موضوعية في قياس ما اكتسبه التلميذ من قدرات حركية وكفاءات مهارية خلال مساره التعليمي. وتزداد أهمية هذه الاختبارات في المرحلة الابتدائية تحديداً، كونها المرحلة التأسيسية التي تُرسى فيها البنية الحركية للمتعلم وتُصقل مهاراته الأولى. وعليه، فإن الاختبار البدني الجيد لا يكتفي بقياس مستوى الأداء الحركي، بل يكشف عن مدى التطور المهاري للتلميذ ويُمكن المعلم من تشخيص نقاط القوة والضعف لديه. ومن هذا المنطلق، يتناول هذا المبحث الاختبارات البدنية بشقيها الأدائي والمهاري في المرحلة الابتدائية، سعياً إلى إبراز دورها في خدمة العملية التعليمية وتحقيق أهداف المنهج.

1.3.3. تعريف الاختبارات: الاختبار في اللغة يحمل معنى التجربة أو الامتحان وكلمة اختبره تعني

جربه أو امتحنه، حيث هناك العديد من التعريفات التي وضعها العلماء والخبراء للاختبار مثلاً: تعريف " انتصار يونس": " هو ملاحظة استجابات الفرد في موقف يتضمن منبهات منظمة تنظيماً مقصوداً وذات صفات محددة ومقدمة للفرد بطريقة خاصة تمكن الباحث من تسجيل وقياس هذه الإجابات تسجيلاً دقيقاً". أما تعريف " بارو وماك جي" : "هو مجموعة من الأسئلة أو المشكلات أو التمرينات تعطى للفرد بهدف التعرف على معارفه أو قدراته أو استعداداته أو كفاءته".

أما تعريف تايلر هو موقف مقنن لإظهار عينة من سلوك الفرد.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص هذا التعريف حول الاختبار بأنه مجموعة من المواقف تعطى للفرد لمعرفة إمكاناته وكفاءته في مجال معين.

2.3.3. أهداف الاختبارات التحصيلية :

لقد جاءت الاختبارات التحصيلية لتحقيق أهداف بالنسبة للأستاذ والمتعلم والأسرة على حد سواء، وهو ما سنعرضه فيما يلي:

1. إثارة تفكير الطالب وتوليد حب الإطلاع لديه.
 2. شد انتباهه في المادة.
 3. تقيد في تقليل تكرارات الفشل في استجابات الطالب.
 4. تزويد من تحصيل الطلبة (قنون، 2010 ، ص328)
- 01..بالنسبة للمتعلم:**

- ✍ تحديد المستوى التعليمي للتلميذ.
- ✍ تشجيع الأستاذ أو المعلم على الرغبة في التعلم.
- ✍ تحديد نقاط الضعف لد المتعلم ومعالجتها، وتحفيز نقاط القوة لديه.
- ✍ تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة.

02..بالنسبة للمعلم:

- ✍ تزويد الأستاذ أو المعلم بالمعلومات اللازمة عن المتعلم.
 - ✍ المساعدة في اختيار طريقة التدريس المناسبة.
5. تقصي وتتبع مراحل تطور التعليمي عند التلميذ (قنون، 2010 ، ص328)

3.3.3.أنواع الاختبارات: يشير محمد صبحي حسانين (2004) أن هناك تقسيمات متعددة للاختبارات

وهي مختلفة طبقا للشكل أو الغرض أو المحتوى حيث يشير إلى هذه التقسيمات على أنها مناسبة لتقسيم الاختبارات البدنية ، كما يشير كل محمد حسن علاوي ومحمد نصر الدين رضوان (2008) أن هناك العديد

من تصنيفات للاختبارات والمقاييس في التربية الرياضية منها:

1. تصنيف الاختبارات والمقاييس على أساس السمات المقاسة.
2. تصنيف الاختبارات والمقاييس على أساس الأداء.
3. تصنيف الاختبارات والمقاييس على أساس نوع النشاط الرياضي
4. تصنيف الاختبارات والمقاييس على أساس طبيعة تكوين الاختبار أو المقياس.
5. تصنيف الاختبارات والمقاييس على أساس شروط الأداء.
6. تصنيف الاختبارات والمقاييس على أساس الاستخدامات.

أولا: تصنيف الاختبارات والمقاييس على أساس الأداء :

إن التسجيل الفعلي للأداء هو الوسيلة الأساسية لتحديد قيمة أي مظهر وظيفي للسلوك الإنساني ويأتي بعد تسجيل الأداء استخدام البيانات مجتمعة عنه بشكل معين بحيث تعكس هذه البيانات التقدم أو

التحصيل أو القدرة أو الاستعداد أو ما يتميز به من سمات أو خصائص حيث تمثل الدرجات المتجمعة من القياس والاختبار الأداء الفعلي للفرد في أي جانب من الجوانب المرتبطة بالنشاط الرياضي. وجميع ما يقوم به الفرد من أعمال ووظائف بدنية كانت أو نفسية يمكن أن يستدل عليها عن طريق رصد وتسجيل مظاهر السلوك الذي يدل عليها هذا السلوك.

وهذا التصنيف يمكن أن يتضمن الاختبارات والمقاييس الخاصة بنوعين أساسيين من الأداء هما:

- **اختبارات الأداء الأقصى:** وهي الاختبارات التي تستخدم لتحديد إلى أي حد يستطيع المختبر أن يقوم بأداء ما إلى أقصى قدرته أو استطاعته. وتتضمن اختبارات القدرات، اختبارات الاستعدادات، اختبارات ال كفاءة، اختبارات التحصيل، ومن أمثلة هذه الاختبارات ما يلي: (محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان 2008، ص82)

- اختبارات القدرات الحركية العامة.
- اختبارات القدرة الرياضية العامة.
- اختبارات اللياقة البدنية.
- مقاييس القدرات العقلية العامة.
- الاختبارات التحصيلية.

- **اختبارات الأداء المميز :** وهي اختبارات تقيس ما يحتمل أن بفعله المختبر في موقف معين أو في نوع معين من المواقف، ويدخل في نطاق هذا النوع من الاختبارات (الاختبارات الموقفية والاختبارات المهارية).... كما يمكن تقسيم الاختبارات إلى:

- **اختبارات موضوعية :** وهي الاختبارات التي تعتمد على المعايير والمستويات والمحكات بحيث يمكن عن طريقها إصدار أحكام موضوعية على الأفراد أو الأحداث أو الموضوعات.

- **اختبارات اعتبارية :** وهي اختبارات تعتمد على التقدير الذاتي أو الاعتباري في تقويم الأداء.

ثانيا: تصنيف الاختبارات والمقاييس على أساس نوع النشاط الرياضي:

يمكن تصنيف الاختبارات والمقاييس على أساس أنواع الأنشطة الرياضية حيث يستند هذا التقسيم على أن لكل نشاط رياضي صفاته وقدراته البدنية وسماته النفسية الخاصة به.

وفي ضوء ذلك يمكن تقسيم الاختبارات والمقاييس إلى مقاييس خاصة بقياس الصفات البدنية أو القدرات النهارية أو السمات النفسية لبعض الأنشطة الرياضية الجماعية أو الفردية. (محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان 2008، ص83)

ثالثاً: تصنيف الاختبارات والمقاييس على أساس شروط الأداء: ويتضمن هذا النوع من التصنيف نوعين من الاختبارات هما:

الاختبارات الفردية: هي اختبارات تعطى لفرد واحد فقط في المدة الواحدة مثل اختبارات القوة العضلية والتوافق والمهارات الحركية الخاصة بالألعاب المختلفة، وتعتبر معظم هذه اختبارات التربية الرياضية من هذا النوع، إذ يصعب توفير الأجهزة والأدوات والمعامل التي تكفي للإجراء الجمعي للاختبارات، وإن كانت بعض الاختبارات تتطلب التطبيق على مجموعات صغيرة من الأفراد وذلك من أجل توفير عامل المنافسة وخاصة في اختبارات الأداء الأقصى.

الاختبارات الجمعية: هي اختبارات تعطى لمجموعة من الأفراد في المدة الواحدة ويتمثل هذا النوع من الاختبارات في اختبارات السمات المعرفية والسمات الدافعية وسمات الشخصية.

البعض الآخر يقسم الاختبارات إلى:

- اختبارات الأداء.
- اختبارات الورقة والقلم.

الفرق بين الاختبار والقياس:

الاختبار : هو موقف مقنن مصمم لإظهار عينة من سلوك الفرد.

القياس : تحديد أرقام طبقاً لقواعد معينة .أو تقدير الظواهر موضوع القياس تقديراً كمياً.

وصف البيانات في صورة رقمية، القياس يتعامل مع الأرقام: ترتبط معظم القياسات في التربية البدنية والرياضية بالأعداد والأرقام (قياس الزمن بساعة إيقاف يعطي رقماً أو أعداداً، قياس القوة العضلية باستخدام الدينامومتر يعطي قراءات عددية، ...) ولكي نستطيع القياس لابد من استخدام وسائل أو أدوات للقياس، وتعتبر الاختبارات والمقاييس من أهم وسائل القياس.

(محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان 2008، ص84)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، تأكد لدينا أن القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية أعمق بكثير مما يبدو عليه في ظاهره، فهو ليس مجرد نقطة تُمنح أو امتحان يُؤدَّى، بل هو مسار متكامل يرافق التلميذ في كل مراحل تعلمه ويُضيء للمعلم الطريق نحو التصحيح والتحسين، وقد خلصت إلى أن مناهج الجيل الثاني أضافت بُعداً نوعياً لهذه المنظومة حين وجَّهت التقويم نحو قياس الكفاءة الحقيقية للمتعلم، فيما جاءت الاختبارات البدنية لتُجسّد ذلك ميدانياً من خلال قياس الأداء الحركي والمهاري بموضوعية ودقة، ونختم بالقول إن الارتقاء بمستوى التقويم هو في حقيقته ارتقاء بمستوى التعليم برمّته، وعليه، فإن الارتقاء بمنظومة القياس والتقويم يبقى شرطاً جوهرياً لتحقيق الأهداف الكبرى لمادة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية.



الفصل الرابع

منهجية للدراسة

تمهيد :

لقد قمنا في هذا الفصل بتقديم الإطار المنهجي للدراسة بحيث من أهم فصول البحث العلمي على الإطلاق، إذ يُحدّد الأطر المنهجية والإجراءات الميدانية التي اعتمدتها الباحثة للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها، فالمنهجية السليمة هي الضمانة الأساسية لموضوعية النتائج وصحتها وقابليتها للتعميم، ويشمل هذا الفصل وصف الدراسة الاستطلاعية، والمنهج المتبع، وأدوات جمع البيانات، ومجتمع الدراسة وعينتها، ومجالاتها، فضلاً عن الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

1.4.. الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية حسب (مصطفى شوي، 2003، ص 110) هي: "مرحلة أولية أو دراسة قبلية تسبق الدراسة الأساسية فهي تهدف إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات على موضوع الدراسة، كما تهدف أيضا إلى التجريب والتدريب".

كانت بداية المشروع منذ توجيه وإرشاد الدكتور المشرف وبعدها فقد قمت بزيارة لبعض المؤسسات التربوية الابتدائية لبلدية عين الحجل، وهذه الدراسة الميدانية الاستطلاعية مكنتنا من الاطلاع على عمل بعض الاساتذة وكانت لنا لقاءات مع بعضهم وطرح بعض الأسئلة عليهم والغرض منها هو إيضاح بعض المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة والتعرف على طبيعة المشكلة، وصياغة أدوات الدراسة بشكل أكثر دقة وفعالية

هذا الاستبيان تم عرضه على الدكتور المشرف وبعض الأساتذة المحكمين كاستطلاع رأي والغرض منه هو التأكد من أن الأسئلة واضحة ومفهومة وتحقق غرض الدراسة وتخدم فرضيات الدراسة، وبعد مراجعة الأسئلة والتصحيح وتغيير البعض منها حسب ملاحظات الدكتور والمحكمين أين قمنا بتوزيع الاستبيان على بعض أساتذة التربية البدنية والرياضية كدراسة استطلاعية والمقربين ب 08 أساتذة من أجل الوقوف على نقائص وثغرات الاستبيان قبل التوزيع النهائي له. ساعدت هذه الدراسة الاستطلاعية في اختبار وضوح الأسئلة والاستبيانات، والتأكد من ملاءمتها لمستوى المشاركين، بالإضافة إلى تقييم وقت استكمال الأدوات وصلاحياتها لقياس المهارات التدريسية وتأثيرها على نجاح العملية التعليمية، كما ساهمت في تعديل بعض البنود أو إعادة صياغتها لتناسب مع خصوصية بيئة التعليم البدني، مما عزز من موثوقية وصلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة الرئيسية.

2.4. منهج الدراسة وأدواتها:

المنهج الذي اتبعناه لدراسة الموضوع هو المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتبر بأنه دراسة للوقائع السائدة المرتبطة بظاهرة أو موقف معين، أو مجموعة من الأفراد أو مجموعة من الأحداث أو مجموعة معينة من الأوضاع، تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لهذه الدراسة وأهدافها،

نظرا لطبيعة الموضوع الذي نحن بصدد دراسته والمتمثل في مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية لمعايير القياس والتقويم - دراسة ميدانية على المدارس الابتدائية، اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي حيث يقوم على دراسة الظاهرة المدروسة وتصويرها كميًا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة .

3.4.. متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل : امتحانات التربية البدنية والرياضية

المتغير التابع: مدى استجابة الامتحانات لمعايير القياس والتقويم

وتماشيا مع هذه الاعتبارات قمنا بضبط متغيرات الدراسة والتي تمثلت فيما يلي:

- التحكم في عامل الوقت بالنسبة لجمع الاستبيان رغم عدم اهتمام بعض أفراد العينة بالموضوع.
- إشراف الطلبة على توزيع استمارات الاستبيان على العينة وشرحها ثم جمعها ليتم تفريغها.

4.4: مجتمع وعينة الدراسة:

4.1.4.1: مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من مجموعة من أساتذة التربية البدنية العاملين في مرحلة التعليم الابتدائي، ويشمل هذا المجتمع أساتذة من مختلف المدارس الابتدائية، سواء في المناطق الحضرية أو الريفية، ممن تتوفر فيهم الشروط المهنية اللازمة، مثل المؤهل العلمي، والخبرة المهنية في التدريس، والسن ويمثل هذا المجتمع الإطار العام الذي استُمدّت منه عينة الدراسة التي خضعت للتحليل والاختبار. ويتكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة التربية البدنية العاملين في المدارس الابتدائية ببلدية عين الحجل ولاية المسيلة والمقدر عددهم بـ 33 أستاذ، خلال الموسم الدراسي 2025-2026 ، وقد تم اختيار هذا المجتمع نظراً للدور المحوري الذي يلعبه أستاذ التربية البدنية في تنمية قدرات التلاميذ الجسدية والمعرفية والسلوكية في هذه المرحلة التأسيسية من التعليم، بالإضافة إلى أهمية هذه المرحلة التعليمية في بناء الأساس البدني والمعرفي للتلاميذ.

4.1.4.2: عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من مجموعة من أساتذة التربية البدنية العاملين في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية، وذلك بهدف تحقيق تمثيل مناسب لمجتمع الدراسة، بلغ عدد أفراد العينة (25) أستاذًا ، موزعين على عدة مؤسسات تربوية ابتدائية تابعة لمديرية التربية لولاية المسيلة بالضبط بلدية عين الحجل حيث تم اختيار العينة بناءً على معايير محددة، منها: عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي للأستاذ، والانخراط الفعلي في الحصص التطبيقية للتربية البدنية، وقد تمّ الحرص على تنوع العينة من حيث الجنس، والخبرة المهنية، وذلك لضمان شمولية النتائج وتعميمها قدر الإمكان على مجتمع الدراسة ككل.

والجدول التالي يوضح مجتمع وعينة الدراسة:

جدول رقم (01) يوضح مجتمع وعينة الدراسة

اسم المتوسطة	عينة الدراسة
مدرسة احمد رضا حوجو	1
مدرسة الامير عبد القادر	1
مدرسة البشير الابراهيمي	1

1	مدرسة الحجرة الصفراء
1	مدرسة العقيد الحواس
1	مدرسة العقيد لطفي
1	مدرسة اول نوفمبر
1	مدرسة برج الحواس
1	مدرسة بلخضر محمد
1	مدرسة بلهادي محمد
1	مدرسة بن يطو ابراهيم
1	مدرسة زروقي عيسى
1	مدرسة زيغود يوسف
1	مدرسة زيوش عبد القادر
1	مدرسة الشهيد المقراني
1	مدرسة طالب عبد الرحمان
1	مدرسة عبد الحميد بن باديس
1	مدرسة مالك بن نبي
1	مدرسة محمد بوضياف
1	مدرسة مصطفى بن بولعيد
1	مدرسة معمري الكرفالي
1	مدرسة مفدى زكرياء
1	مدرسة هوارى بومدين
1	مدرسة عين الحجل الجديدة
24	المجموع

5.4: مجالات الدراسة:

5.1.4.1: المجال المكاني: تمت دراستنا الميدانية بابتدائيات بلدية عين الحجل وقد بلغ عددها

أربعة وعشرون (24) ابتدائية.

5.1.4.2: المجال الزمني: لقد تم الاتفاق مع المشرف على موضوع الدراسة، وتم العمل في الجانب

النظري من شهر أفريل من سنة 2026 إلى غاية شهر ماي 2026 ، تم الاتصال بالاساتذة وقدموا كل المساعدات وتمت الإجابة على الاستمارات من طرفهم وهذا بعد إجراء مقابلة معهم وجمع المعلومات التي تخدم الدراسة.

6.4: أساليب جمع البيانات (أدوات جمع البيانات):

اعتمدنا في هاته الدراسة على استمارة استبيان مصممة من طرفنا تحت إشراف الأستاذ المشرف، لتكون في صورتها النهائية مكونة من 21 عبارة تقيس المحاور التالية:

جدول رقم (02) يوضح فقرات محاور الدراسة

الرقم	المحور	الفقرات
01	المحور الأول: معايير الصدق والثبات والشمولية في الامتحانات (الفرضية الأولى)	7-1
02	المحور الثاني: معايير الموضوعية واعتماد شبكات التنقيط (الفرضية الثانية)	14-8
03	المحور الثالث : تأثير العوامل المادية (الوسائل، الملاعب) على الموضوعية (الفرضية الثالثة)	21-15

7.4: الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق، الثبات، الموضوعية):

1. صدق أداة الدراسة:

- الصدق: يعتبر الصدق والثبات أحد أهم شروط سلامة أداة القياس وهما مرتبطان ببعضهما البعض حيث يقصد بالصدق أن يقيس فقرات الاستبيان، و بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة المحكمين ممن لهم خبرة في مجال علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، والذين لديهم دراية كافية بموضوع الدراسة"، بهدف تحكيم الاستبيان ومعرفة صدقه من حيث: دقة الصياغة اللغوية ووضوح فقرات الاستبيان، مناسبة وشمولية الاستبيان لجميع أبعاد الدراسة ومجالاتها. مناسبة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه، وفي الأخير حذف العناصر أو الفقرات غير المناسبة واقتراح عناصر جديدة .

2. ثبات الاستبيان: من أجل التحقق من ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة الاستبيان تم استخدام معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ Cronbach Alpha للتأكد من عدم حصول الاستبيان على بيانات خاطئة إذا أعيدت الدراسة نفسها وباستخدام نفس الأداة في الظروف نفسها التي استخدمت فيها للمرة الأولى، مع العلم أنه كلما كان معامل ألفا كرونباخ يفوق القيمة 0.7 لـ 14 سؤال استعمل في الاستبانة ، واقترب من القيمة 01 كلما دل ذلك على وجود اتساق داخلي بين أسئلة الاستبيان وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية برنامج (SPSS) اصدار 26 تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (03) يوضح صدق وثبات محاور الاستبيان

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.701	21

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ثبات الاستبيان الكلي هو 0.701 لـ 21 سؤال وللاستبيان بشكل عام هو 70.1 % وهي نسبة تدل على مستوى مقبول من الثبات لأداة الدراسة مما يعني أن المستجيبين يفهمون فقرات الاستبيان كما يقصدها الباحث.

3. صدق الاتساق الداخلي لمحاور أداة الدراسة: سيتم عرض وتحليل صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور أداة الدراسة وهذا من خلال الارتباط حسب معدل بيرسون مع مراعاة مستوى الدلالة الإحصائية لكل عبارات المحاور. معامل الارتباط بيرسون ومستويات الدلالة الإحصائية للمحاور الأربع، موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة

الرقم	عبارات المحور	معامل ارتباط بيرسون	SIG
01	المحور الأول: معايير الصدق والثبات والشمولية في الامتحانات (الفرضية الأولى)	.469	0.000
02	المحور الثاني: معايير الموضوعية واعتماد شبكات التنقيط (الفرضية الثانية)	.614	0.000
03	المحور الثالث : تأثير العوامل المادية (الوسائل، الملاعب) على الموضوعية (الفرضية الثالثة)	.641	0.000
** الارتباط مهم عند مستوى 0.01 ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) * الارتباط مهم عند مستوى 0.05 * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

يتضح من الجدول أعلاه بأن جميع معاملات ارتباط عبارات المحاور الثلاث كانت دالة إحصائياً عند معنوية 0.01 و 0.05 حيث أن نسبة الارتباط في حدها بنسبة 46.9 % بقيمة احتمالية 0.000 لمجموع عبارات المحور الأول والمتمثل في معايير الصدق والثبات والشمولية في الامتحانات (الفرضية الأولى)، وهذا ما يدل على وجود ارتباط قوي جداً ذات إشارة موجبة بين العبارات والدرجة الكلية. كما هو

الحال بالنسبة للمحور الثاني معايير الموضوعية واعتماد شبكات التنقيط (الفرضية الثانية) حيث كانت دالة احصائيا ونسبة الارتباط في حدها هي 61.4 % بقيمة احتمالية 0.000 لمجموع عبارات المحور الثاني وهذا ما دل على وجود ارتباط جيد وبإشارة موجبة بين العبارات والدرجة الكلية، مثل ما هو الحال بالنسبة للمحور الثالث تأثير العوامل المادية (الوسائل، الملاعب) على الموضوعية (الفرضية الثالثة) فكانت نسبة ارتباط بيرسون 64.1 % بقيمة احتمالية 0.000 حيث الارتباط مهم عند مستوى 0.000 وهذا ما يدل على وجود ارتباط عالي ايجابي بين عبارات المحور الثالث والدرجة الكلية، والذي هو دال احصائيا.

4.الصدق الظاهري وثبات أداة الدراسة: من أجل اختبار الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين وذلك للحكم على صلاحية وصدق عبارات الاستبيان وتحت إشراف الأستاذ المشرف، وقد استجبنا لآراء المحكمين وقمنا بإجراء التعديلات اللازمة بناء على مقترحاتهم، كما تم اختبار ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا لكل محور من محاور الاستبيان، وعلى إجمالي محاور الاستبيان، حيث يرى العديد من الخبراء أن قيمته تكون جيدة عندما يكون أكبر من 0.6 والجدول الموالي يبين نتائج هذا الاختبار :

الجدول رقم: (05) يوضح ثبات أداة الدراسة

الرقم	محاور أداة الدراسة	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
01	المحور الأول: معايير الصدق والثبات والشمولية في الامتحانات (الفرضية الأولى)	07	0.469
02	المحور الثاني: معايير الموضوعية واعتماد شبكات التنقيط (الفرضية الثانية)	07	0.614
03	المحور الثالث : تأثير العوامل المادية (الوسائل، الملاعب) على الموضوعية (الفرضية الثالثة)	07	0.641
	إجمالي محاور أداة الدراسة	21	0.674

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل كرونباخ ألفا لمحاور الاستبيان تجاوز الحد الأدنى 0.6 حيث بلغ الإجمالي 0.674 حيث يرى العديد من الخبراء أن قيمته تكون جيدة عندما يكون أكبر من 0.6 ، فبالنسبة للمحور الأول معامل كرونباخ ألفا يساوي 0.469 بعدد عبارات 07 وهو ما يفسر أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة متوسطة من الثبات، أما في المحور الثاني بلغ معامل كرونباخ ألفا 0.614 بعدد عبارات 07 وهو ما يفسر أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات ، أما في المحور الثالث فبلغ معامل كرونباخ ألفا 0.641 بعدد عبارات 07 وهنا لاحظنا نقص في المعامل وهذا ما يفسر أن أداة

الدراسة تتمتع بدرجة ممتازة من الثبات في هذا المحور، وبالإجمال نرى أن معامل كرونباخ ألفا للمحاور الثلاثة دال إحصائياً عند الحصول على نفس النتائج في حالة إعادة توزيع الاستبيان

8.4- الأساليب الإحصائية:

بغرض تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبيان ، تم تفريغ البيانات استناداً لبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية 26spss حيث تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية على النحو التالي :

- استخدام معامل الارتباط بيرسون : من أجل قياس صدق المحتوى " الاتساق الداخلي " للعبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، بهدف معرفة الصدق الداخلي لأداة قياس الدراسة (الاستبيان).
- استخدام معامل ألفا كرونباخ : لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبيان).
- استخدام اختبار التوزيع الطبيعي .
- استخدام المتوسط الحسابي : لمعرفة ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات محاور الدراسة، ولكل بعد من الأبعاد الرئيسية، مع العلم أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط
- استخدام الانحراف المعياري : للتعرف على انحراف إجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطاتها الحسابية، كما يستخدم لترتيب العبارات ذات المتوسط الحسابي المتساوي لصالح أقل تشتت.
- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed-Rank Test) هو اختبار إحصائي "لابارامتري" (غير معلمي) يُستخدم كبديل لاختبار "ت (T-test) "لعينة واحدة عندما لا تتبع بياناتك التوزيع الطبيعي. يقارن الاختبار وسيط (Median) العينة بقيمة مرجعية ثابتة لتحديد ما إذا كان هناك فرق معنوي بينهما.



الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1.5.. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1.5. نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات محاور وأبعاد الدراسة :

الجدول رقم (06) : نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة

محاور الاستبيان	Shapiro – Wilk	Sig	النتيجة
01 المحور الأول: معايير الصدق والثبات والشمولية في الامتحانات	.928	.079	يتبع التوزيع الطبيعي
02 المحور الثاني: معايير الموضوعية واعتماد شبكات التنقيط	.674	.000	لا يتبع التوزيع الطبيعي
03 المحور الثالث : تأثير العوامل المادية (الوسائل، الملاعب) على الموضوعية	.897	.016	يتبع التوزيع الطبيعي

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS

نلاحظ من الجدول رقم 06 أن محورين اثنين فقط يتبعان التوزيع الطبيعي ونقصد هنا المحور الأول والثالث، أما المحور الثاني من الاستبيان فقيمة $Sig = 0.000$ وهي أصغر بكثير من 0.05، كما أن قيمة $W = 0.674$ منخفضة جداً، مما يدل على انحراف واضح عن التوزيع الطبيعي فلا يتبع التوزيع الطبيعي، وهذا بناء على مخرجات اختبار Shapiro– Wilk لعينة أقل من 50 مفردة، والتي لاحظنا أن مستوى الدلالة sig فيها للمحورين الأول والثالث كانتا أكبر من 0.05 أما المحور الثاني فكان أقل من مستوى الدلالة 0.05 وهذا ما يثبت عدم تتبع التوزيع الطبيعي للمحور الثاني.

المحور الأول: معايير الصدق والثبات والشمولية في الامتحانات (الفرضية الأولى)

يتناول هذا المحور الأول: " معايير الصدق والثبات والشمولية في الامتحانات " ، وقد تم قياسه من خلال سبع عبارات، واعتمدنا على اختبار T للعينة الواحدة مقارنةً بالقيمة الثابتة، إلى جانب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتفسير اتجاهات أفراد العينة

جدول رقم (07) يوضح نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول.

العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط العينة والقيمة الثابتة	قيمة T	Sig	الاتجاه العام لأفراد العينة نحو كل عبارة
س 1	1.84	0.554	1.840	16.613	0.000	درجة عالية
س 2	1.36	0.638	1.360	10.663	0.000	درجة عالية

س 3	1.84	0.554	1.840	16.613	0.000	درجة عالية
س 4	1.88	0.600	1.880	15.667	0.000	درجة عالية
س 5	1.80	0.707	1.800	12.728	0.000	درجة عالية
س 6	1.40	0.707	1.400	9.899	0.000	درجة عالية
س 7	1.32	0.627	1.320	10.524	0.000	درجة عالية
الاتجاه العام لأفراد العينة	1.6343	0.29761	1.63429	27.457	0.000	درجة عالية

المصدر : من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه : أن العبارة (س1) (س3) سجلت متوسطاً حسابياً بلغ 1.84 بانحراف معياري منخفض جداً قدره 0.554، مما يدل على تجانس كبير في إجابات أفراد العينة وتقاربها، وهذا يعكس درجة موافقة مرتفعة على مضمون هاتين العبارتين، كما أن قيمة T بلغت 16.613 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.000، أما العبارة (س4) جاءت بأعلى متوسط حسابي في المحور بلغ 1.88 وبانحراف معياري 0.600، مما يشير إلى درجة موافقة مرتفعة جداً من قبل أفراد العينة، وهذا يعني أن معظم المستجوبين متفقون بشكل واضح على ما تتضمنه هذه العبارة.

بالنسبة للعبارة (س5) حققت متوسطاً حسابياً قدره 1.80 بانحراف معياري 0.707، ورغم ارتفاع الانحراف نسبياً مقارنة بالعبارات الأخرى إلا أن الاتجاه العام يبقى في مستوى مرتفع، مما يدل على وجود قدر بسيط من التباين في الآراء دون أن يؤثر على الاتجاه الكلي ووبالنظر للعبارة (س6) فبلغ متوسطها الحسابي 1.40 بانحراف معياري 0.707، وتعدّ من العبارات التي حصلت على درجة موافقة متوسطة إلى مرتفعة، وهو ما يشير إلى وجود تفاوت نسبي في آراء المستجوبين حول مضمون هذه العبارة، وبخصوص العبارة (س2) فسجلت متوسطاً حسابياً بلغ 1.36 بانحراف معياري 0.638، وهو ما يضعها في مستوى متوسط من الموافقة، مع إشارة إلى تشتت معتدل في إجابات العينة، والعبارة (س7) جاءت بأدنى متوسط حسابي في المحور بلغ 1.32 بانحراف معياري 0.627، مما يضعها في المستوى المتوسط، ويعني ذلك أن أفراد العينة أبدوا تحفظاً نسبياً على مضمون هذه العبارة مقارنةً بالعبارات الأخرى. في الأخير، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام 1.63 بانحراف معياري بالغ الدقة قدره 0.297، وهو انحراف منخفض جداً يكشف عن تجانس ملحوظ في إجابات أفراد العينة وتوافقهم في الرأي، وقد بلغت قيمة T الكلية 27.457 عند مستوى دلالة 0.000، وهو ما يؤكد أن النتائج دالة إحصائياً بدرجة عالية جداً . وعليه، يمكن القول إن الاتجاه العام لأفراد العينة نحو محور معايير الصدق والثبات والشمولية في الامتحانات جاء في مستوى مرتفع، مما يعني أن أفراد العينة المستجوبين يُقرون بأهمية هذه المعايير ويرون أنها تحتل مكانة محورية في منظومة الامتحانات، وهو ما يُثبت صحة الفرضية الأولى للدراسة.

المحور الثاني: معايير الموضوعية واعتماد شبكات التنقيط (الفرضية الثانية)

يتناول هذا المحور الثاني معايير الموضوعية واعتماد شبكات التنقيط، وقد تم قياسه من خلال سبع عبارات ممتدة من السؤال الثامن إلى الرابع عشر، ونظراً لعدم تحقق شرط التوزيع الطبيعي، فقد تم الاعتماد على اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة لعينة واحدة إلى جانب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن اتجاهات أفراد العينة نحو هذا المحور.

جدول رقم (08) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للمحور الثاني

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط العينة والقيمة الثابتة	ويلكوكسون اختبار (Z)	Sig
س 08	1.20	0.577	1.200	-4.082	0.000
س 09	1.52	0.714	1.520	-2.828	0.005
س 10	1.20	0.577	1.200	-4.082	0.000
س 11	1.28	0.614	1.280	-3.838	0.000
س 12	1.44	0.712	1.440	-3.130	0.002
س 13	1.20	0.500	1.200	-4.264	0.000
س 14	1.96	0.676	1.960	-.302	0.763

المصدر : من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من خلال الجدول رقم 08 بأن النتائج تكشف أن العبارات من (س08) إلى (س13) أسفرت جميعها عن دلالة إحصائية قوية، إذ جاءت قيمة الاحتمال (Sig) أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يعني وجود فروق جوهرية بين متوسطات استجابات أفراد العينة والقيمة الثابتة المفترضة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (1.20) و(1.52)، وهي قيم منخفضة نسبياً تعكس ميلاً واضحاً نحو التحفظ أو الرفض تجاه هذه المعايير، كما تراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.50) و(0.71)، مما يدل على تجانس نسبي مقبول في إجابات أفراد العينة وتقاربها.

في المقابل، جاءت العبارة (س14) استثناءً لافتاً، إذ لم تُظهر دلالة إحصائية معتبرة (Sig = 0.763)، مع أعلى متوسط حسابي في المحور بلغ (1.96)، مما يشير إلى موقف أكثر حيادية أو قبولاً محدوداً لمضمون هذه العبارة مقارنة بسائر العبارات.

وكاستنتاج تُجمع هذه النتائج على أن أفراد العينة يُبدون مقاومة منهجية واضحة تجاه اعتماد شبكات التنقيط كآلية لتجسيد الموضوعية في تقييم التربية البدنية والرياضية، وهو ما يرتبط بجملة من العوامل أبرزها: ضعف الثقة في فاعلية هذه الشبكات في تحقيق العدالة والإنصاف، والاعتقاد بأن المعايير الكمية وحدها قاصرة عن استيعاب الجوانب النوعية الدقيقة في التقييم، إضافةً إلى الميل نحو الاعتماد على الخبرة الذاتية والأحكام الشخصية بدلاً من المعايير الموحدة. ويستوجب ذلك إعادة النظر في آليات التقييم المعتمدة والعمل على تعزيز وعي الممارسين بأهمية شبكات التنقيط في تحقيق العدالة والشفافية، مع الحرص على دمج البعد النوعي إلى جانب البعد الكمي.

المحور الثالث: تأثير العوامل المادية (الوسائل، الملاعب) على الموضوعية (الفرضية الثالثة)

يتناول هذا المحور تأثير العوامل المادية من وسائل وملاعب على موضوعية التقييم، وقد تم قياسه من خلال سبع عبارات ممتدة من السؤال الخامس عشر إلى الحادي والعشرين، واعتمدنا على اختبار T للعينة الواحدة إلى جانب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن اتجاهات أفراد العينة نحو هذا المحور. مثلما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (09) يوضح نتائج تحليل إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث.

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط العينة والقيمة الثابتة	قيمة T	Sig	الاتجاه العام لأفراد العينة نحو كل عبارة
س 15	1.68	0.690	1.680	12.167	0.000	درجة عالية
س 16	1.32	0.690	1.320	9.560	0.000	درجة عالية
س 17	1.48	0.770	1.480	9.607	0.000	درجة عالية
س 18	1.28	0.614	1.280	10.428	0.000	درجة عالية
س 19	1.24	0.523	1.240	11.859	0.000	درجة عالية
س 20	1.36	0.700	1.360	9.714	0.000	درجة عالية
س 21	1.16	0.473	1.160	12.273	0.000	درجة عالية
الاتجاه العام لأفراد العينة	1.3600	0.23372	1.36000	29.094	0.000	درجة عالية

المصدر : من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن العبارة (س15) احتلت المرتبة الأولى في المحور بأعلى متوسط حسابي بلغ 1.68 بانحراف معياري 0.690، وهذا يعكس درجة موافقة عالية من قبل أفراد العينة، وقد بلغت قيمة T لها 12.167 عند مستوى دلالة 0.000، مما يؤكد الدلالة الإحصائية القوية لهذه النتيجة، ويشير إلى

توافق واسع لدى أفراد العينة المستجوبين على أن العوامل المادية تؤثر بشكل مباشر على موضوعية التقييم، والعبارة (س17) جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ 1.48 وانحراف معياري 0.770 وهو الأعلى في المحور كله، مما يعني درجة عالية من الموافقة مع وجود تباين نسبي ملحوظ في إجابات أفراد العينة المستجوبين، ويدل ذلك على أن آراءهم حول مضمون هذه العبارة لم تكن بنفس درجة التجانس مقارنة بالعبارات الأخرى، أما العبارة (س20) فبلغ متوسطها الحسابي 1.36 وانحراف معياري 0.700، وتقع في الدرجة العالية من الموافقة، مما يعكس توافقاً معقولاً في آراء المستجوبين حول تأثير العوامل المادية المرتبطة بها، وبخصوص العبارة (س16) فسجلت متوسطاً حسابياً قدره 1.32 وانحراف معياري 0.690، وتندرج ضمن الدرجة العالية من الموافقة، مع مستوى معتدل من التشتت يكشف عن وجود قدر من التفاوت في إجابات أفراد العينة دون أن يؤثر على الاتجاه العام الإيجابي، والعبارة (س18): حققت متوسطاً حسابياً قدره 1.28 وانحراف معياري 0.614، وهي في الدرجة العالية من الموافقة، ويشير انحرافها المعياري المنخفض نسبياً إلى تجانس جيد في إجابات أفراد العينة وتقارب وجهات نظرهم، وجاءت العبارة (س19) مسجلة متوسطاً حسابياً 1.24 وانحراف معياري 0.523، وتندرج في الدرجة العالية من الموافقة مع تجانس واضح في الإجابات يعكس توافقاً كبيراً بين أفراد العينة حول مضمونها، وأخيراً العبارة (س21) فجاءت بأدنى متوسط حسابي في المحور بلغ 1.16 وبأدنى انحراف معياري أيضاً قدره 0.473، وهو ما يضعها في الدرجة العالية من الموافقة مع أعلى درجة تجانس في إجابات العينة طوال المحور كله، مما يدل على شبه إجماع بين المستجوبين على مضمون هذه العبارة.

إذن نستنتج في الأخير الاتجاه العام للمحور الثالث بأنه وعلى مستوى المحور ككل، بلغ المتوسط الحسابي العام 1.36 وانحراف معياري بالغ الانخفاض قدره 0.233، وهو من أدنى الانحرافات المعيارية مقارنة بالمحاور السابقة، مما يدل على تجانس استثنائي في إجابات أفراد العينة وتوافقهم العام الكبير في الرأي. وقد بلغت قيمة T الكلية 29.094 عند مستوى دلالة 0.000، وهي أعلى قيمة T على مستوى المحاور الثلاثة، مما يؤكد أن النتائج دالة إحصائياً بدرجة عالية جداً. وقد جاء الاتجاه العام لجميع عبارات هذا المحور السبع في درجة عالية دون استثناء، مما يعني أن أفراد العينة يُقرّون بأن العوامل المادية من وسائل وملاعب تؤثر تأثيراً بالغاً على موضوعية التقييم في التربية البدنية والرياضية، وهو ما يُثبت صحة الفرضية الثالثة للدراسة ويدعمها بقوة إحصائية واضحة.

2.5. اختبار الفرضيات ومناقشتها:

1.2.5.. اختبار صحة الفرضيات :

- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى : والتي تنص على : " تتوفر في امتحانات التربية البدنية والرياضية المطبقة في التعليم الابتدائي شروط الصدق والثبات والشمولية بدرجة كافية من وجهة نظر الأساتذة ". باستعمال اختبار ت ستودنت لعينة واحدة يتم اختبار صحة الفرضية من عدمه. والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

الجدول رقم 10 يبين اختبار صحة الفرضية الأولى

المحور الأول: مساهمة مهارات التخطيط لأستاذ التربية البدنية في نجاح العملية التعليمية						
الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	متوسط الفروق	فاصل الثقة للفرق 95% درجة احتمال	
					الأعلى	الأدنى
					Lower	
0.29761	27.457	24	0.000	1.63429	1.5114	1.7571

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS

بالنظر للجدول أعلاه نلاحظ أن نتائج اختبار "ت" أظهرت لعينة واحدة الخاصة بالفرضية الأولى، والتي تنص على أن الامتحانات البدنية والمهارية المطبقة في التعليم الابتدائي تتوفر فيها شروط الصدق والثبات والشمولية بدرجة كافية، وجود قيمة "ت" مرتفعة قدرت بـ (27.457) عند درجة حرية (24)، مع قيمة احتمالية بلغت (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، وهذا يدل إحصائياً على وجود فروق دالة لصالح متوسط إجابات أفراد العينة المستجوبين، مما يؤكد قبول الفرضية الجزئية الأولى.

بحيث يمكن تفسير هذه النتيجة بكون أساتذة التربية البدنية والرياضية أصبحوا يعتمدون بصورة متزايدة على اختبارات تراعي الجوانب المهارية والبدنية المختلفة للتلميذ، مع محاولة تحقيق قدر من الدقة والاستقرار في النتائج، إضافة إلى مراعاة شمولية التقويم لمختلف الأهداف التعليمية المرتبطة بالنشاط البدني. كما أن طبيعة الدروس التطبيقية في الطور الابتدائي تساعد الأستاذ على ملاحظة أداء التلميذ بشكل مباشر، الأمر الذي يعزز من صدق التقويم وواقعيته، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التربوية والتي أكدت أن جودة الاختبارات الرياضية ترتبط بمدى احترام الأساتذة لأسس القياس والتقويم، خاصة ما تعلق بالصدق والثبات والشمولية، لما لها من دور في إعطاء صورة حقيقية عن مستوى التلميذ وقدراته الحركية والمهارية.

- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية: والتي تنص على : " يعتمد أساتذة التربية البدنية والرياضية على شبكات تنقيط ومعايير موضوعية محددة مسبقاً أثناء عملية التقويم في المرحلة الابتدائية ". باستعمال اختبار ت ستودنت لعينة واحدة يتم اختبار صحة الفرضية من عدمه. والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

الجدول رقم (11) يبين اختبار صحة الفرضية الثانية

المحور الثاني: مساهمة مهارات التنفيذ لأستاذ التربية البدنية في نجاح العملية التعليمية						
الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	متوسط الفروق	فاصل الثقة للفرق 95% درجة احتمال	
					الأدنى	الأعلى
0.37796	18.520	24	0.000	1.40000	1.2440	1.5560

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS

يتبين من الجدول أعلاه أن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة الخاصة بالفرضية الثانية، والتي تنص على أن الأساتذة يعتمدون على شبكات تنقيط ومعايير موضوعية محددة مسبقاً أثناء عملية التقويم، أن قيمة "ت" بلغت (18.520) عند درجة حرية (24)، بينما قدرت القيمة الاحتمالية بـ (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، ما يشير إلى وجود دلالة إحصائية تؤكد صحة الفرضية.

وتعكس هذه النتائج اهتمام أساتذة التربية البدنية والرياضية بتنظيم عملية التقويم والابتعاد قدر الإمكان عن التقدير العشوائي أو الشخصي، وذلك من خلال استخدام شبكات تنقيط تساعد على تقييم أداء التلاميذ وفق معايير واضحة ومحددة مسبقاً، كما أن اعتماد هذه الشبكات يساهم في تحقيق مبدأ العدالة بين التلاميذ، ويمنح العملية التقييمية نوعاً من الموضوعية والشفافية.

ويمكن إرجاع ذلك أيضاً إلى التوجيهات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة توظيف أدوات تقويم دقيقة تساعد الأستاذ على متابعة تطور التلميذ بصورة منتظمة، خاصة في مادة التربية البدنية التي تتطلب ملاحظة الأداء الحركي والمهاري بشكل مستمر..

- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة: والتي تنص على: " تسهم العوامل المادية (الوسائل والملاعب) في التأثير على معامل موضوعية الامتحانات المجرأة في المؤسسات التربوية الابتدائية" باستعمال اختبار ت ستودنت لعينة واحدة يتم اختبار صحة الفرضية من عدمه. والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

الجدول رقم 12 يبين اختبار صحة الفرضية الثالثة

المحور الثالث: مساهمة استخدام أدوات التقويم لأستاذ التربية البدنية في نجاح العملية التعليمية						
الانحراف المعياري	T	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	متوسط الفروق	فاصل الثقة للفرق 95% درجة احتمال	
					الأعلى	الأدنى
0.23372	29.094	24	0.000	1.36000	1.2635	1.4565

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات SPSS

من الجدول أعلاه أظهرت نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المتعلقة بالفرضية الثالثة، والتي تنص على أن العوامل المادية كتوفر الوسائل والملاعب تؤثر على موضوعية الامتحانات المجرأة في المؤسسات التربوية، قيمة "ت" مرتفعة قدرت بـ (29.094) عند درجة حرية (24)، مع قيمة احتمالية بلغت (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وبالتالي قبول الفرضية الجزئية الثالثة وهي دالة إحصائياً

ويشير هذه الاستنتاج إلى أن الإمكانيات المادية المتوفرة داخل المؤسسة التعليمية تلعب دوراً أساسياً في نجاح عملية التقويم في التربية البدنية والرياضية، إذ أن نقص الوسائل أو ضيق الفضاءات الرياضية قد يؤثر سلباً على تطبيق الاختبارات بالشكل المطلوب، ويحد من قدرة الأستاذ على تقييم جميع التلاميذ في ظروف موحدة وعادلة، كما أن توفر الملاعب والأدوات الرياضية المناسبة يسمح بتنفيذ الاختبارات وفق المعايير المحددة، ويمنح التلاميذ فرصاً متكافئة لإبراز قدراتهم الحركية والبدنية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على موضوعية النتائج ودقتها، ومن هنا تظهر أهمية دعم المؤسسات التربوية بالإمكانات الضرورية لتحسين جودة القياس والتقويم في حصة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الابتدائية.

3.5..تحليل ومناقشة نتائج الفرضيات:

1.. الفرضية الجزئية الأولى: والتي تنص على أن: " تتوفر في امتحانات التربية البدنية والرياضية المطبقة في التعليم الابتدائي شروط الصدق والثبات والشمولية بدرجة كافية من وجهة نظر الأساتذة " وقد جاءت النتائج الإحصائية مؤكدةً لصحة هذه الفرضية، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام 1.63 بانحراف معياري قدره 0.297، وهو انحراف منخفض يدل على تجانس واضح في استجابات أفراد العينة وتقاربهم في الرأي، كما بلغت قيمة T الكلية 27.457 عند مستوى دلالة 0.000، مما يؤكد الدلالة الإحصائية العالية لهذه النتائج، ويعني أن أفراد العينة يُقرّون بأهمية معايير الصدق والثبات والشمولية ويرون أنها تحتل مكانة محورية في منظومة الامتحانات.

وتتوافق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة بن زيدان حسين وبن برنو عثمان (2014)، التي أكدت أن الاختبارات والمقاييس أصبحت شائعة الاستخدام لأغراض الانتقاء والتصنيف وضبط الجودة وتكافؤ الفرص، مشيرة إلى أن التوجه الحديث في ميدان القياس والتقييم يسعى إلى إدخال التكيفات الملائمة التي تعمل على الكشف عن الأداء الفعلي للفرد. وهذا ما يعزز فكرة أن الوعي بمعايير الجودة في الاختبارات البدنية حاضر لدى الممارسين الميدانيين، وإن تفاوتت درجة التطبيق الفعلي.

غير أن دراسة دربال فتحي وآخرون (2022) تقدم صورة أكثر تعقيداً، إذ خلصت إلى أن سلم التتقيط المعتمد في امتحان التربية البدنية والرياضية لا يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ، ولا يتماشى مع قدراتهم الفعلية، ولا يوفر شروط التقييم الموضوعي مقارنة بامتحانات المواد الأخرى، وهذا يعني أنه رغم إقرار الأساتذة بأهمية معايير الصدق والثبات والشمولية من الناحية النظرية، فإن التطبيق الميداني لا يزال يعاني من قصور واضح، مما يستدعي إعادة النظر في أدوات التقييم المعتمدة شكلاً ومضموناً.

وفي السياق ذاته، كشفت دراسة عوينة مغنية (2025/2024) المجراة على عينة من أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم، أن مستوى ممارسات التقييم العام جاء مرتفعاً، وأن التقييم التشخيصي والتكويني يحظيان بمستوى تطبيق مرتفع، في حين جاء التقييم الختامي بمستوى متوسط فحسب، وهذا التفاوت يُلقى الضوء على حقيقة مفادها أن الأساتذة يمتلكون وعياً جيداً بمتطلبات التقييم، لكن ترجمة هذا الوعي إلى ممارسة فعلية شاملة ومتوازنة لا تزال دون المستوى المأمول، لا سيما في مرحلة التقييم النهائي المرتبطة مباشرة بالامتحانات. وخلاصة القول، يمكن تأكيد صحة الفرضية الأولى من الناحية الإحصائية، إلا أن الدراسات السابقة تنبه إلى وجود فجوة حقيقية بين الإقرار النظري بأهمية هذه المعايير وبين تجسيدها الفعلي على أرض الميدان، وهو ما يستوجب العمل على تطوير أدوات قياس وتقييم أكثر ملاءمة للواقع الجزائري وخصوصيات المرحلة الابتدائية.

2.. الفرضية الجزئية الثانية: والتي تنص على أن: " يعتمد أساتذة التربية البدنية والرياضية على شبكات تنقيط ومعايير موضوعية محددة مسبقاً أثناء عملية التقويم في المرحلة الابتدائية " .

وقد جاءت النتائج الإحصائية مؤكدةً لصحة هذه الفرضية، إذ بلغ المتوسط الحسابي 1.40 بانحراف معياري قدره 0.3779، وهو انحراف منخفض يعكس تجانسا واضحا في استجابات أفراد العينة، وقد بلغت قيمة T الكلية 18.520 عند مستوى دلالة 0.000، مما يؤكد الدلالة الإحصائية العالية جداً لهذه النتائج، ويثبت أن أفراد العينة يُقرّون بأن اعتماد شبكات التنقيط والمعايير الموضوعية المحددة مسبقاً يؤدي دوراً محورياً في ضبط عملية التقييم وتوجيهها نحو الموضوعية والعدالة.

وتتقاطع هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة بن زيدان حسين وبن برنو عثمان (2014)، من أن الاختبارات والمقاييس باتت أداة أساسية لضبط الجودة وتحقيق تكافؤ الفرص بين الأفراد، مؤكدة أن التوجه الحديث في ميدان القياس والتقويم يسعى إلى توظيف أدوات موضوعية دقيقة تكشف عن الأداء الفعلي للمتعلم بعيدا عن الاجتهادات الشخصية. وهذا ما يرسّخ قناعة مفادها أن شبكات التنقيط ليست مجرد إجراء إداري، بل هي ضرورة منهجية تضمن مصداقية التقويم وموضوعيته. بيد أن دراسة دربال فتحي وآخرون (2022) تكشف عن تناقض لافت في هذا الشأن، إذ رغم إقرار الأساتذة بأهمية شبكات التنقيط والمعايير الموضوعية، فإن الواقع الميداني يُظهر أن سلم التنقيط المعتمد رسميا لا يراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ، ولا يتماشى مع قدراتهم الحقيقية، فضلاً عن أنه لا يوفر شروط التقويم الموضوعي الذي ينادي به الأساتذة أنفسهم، وهذا التناقض بين ما يصرّح به الأساتذة وما يعيشونه فعليا يطرح تساؤلا جوهريا حول مدى انسجام الأدوات المعتمدة مع متطلبات الموضوعية التي يؤمن بها الميدان. وتضيف دراسة عوينة مغنية (2025/2024) بعدا تكميليا مهما لفهم هذه الإشكالية، حيث أثبتت أن مستوى ممارسات التقويم العام لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية جاء مرتفعاً، غير أن التقويم الختامي الذي يرتبط ارتباطاً مباشراً بتطبيق شبكات التنقيط جاء بمستوى متوسط فحسب. وهذا يُشير إلى أن الأساتذة وإن كانوا يمتلكون الوعي الكافي بأهمية المعايير الموضوعية، إلا أن ترجمة هذا الوعي إلى ممارسة منهجية منتظمة في مرحلة التقويم النهائي لا تزال تعثرها بعض القصور. وخلاصة القول، تتأكد صحة الفرضية الثانية إحصائياً، وتدعمها الدراسات السابقة من حيث الإقرار بأهمية المعايير الموضوعية وشبكات التنقيط، إلا أن هذه الدراسات ذاتها تُنبّه إلى أن الفجوة بين الوعي النظري والتطبيق الميداني الفعلي لا تزال قائمة، مما يستدعي العمل على تطوير شبكات تنقيط أكثر واقعية ومرونة تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلم الجزائري في المرحلة الابتدائية.

3.. الفرضية الجزئية الثالثة: والتي تنص على أن: " تُسهم العوامل المادية (الوسائل والملاعب) في التأثير على معامل موضوعية الامتحانات المُجرّاة في المؤسسات التربوية الابتدائية ."

وقد جاءت النتائج الإحصائية مؤكدة لصحة هذه الفرضية بأعلى قوة إحصائية مقارنة بالمحورين السابقين، إذ سجّلت أعلى قيمة T على مستوى المحاور الثلاثة بلغت 29.094 عند مستوى دلالة 0.000، مع متوسط حسابي قدره 1.36 وأدنى انحراف معياري بلغ 0.233. وهذا الانحراف الاستثنائي المنخفض يعكس شبه إجماع تام لدى أفراد العينة، إذ جاء الاتجاه العام لجميع عبارات هذا المحور السبع في درجة عالية دون استثناء واحد، مما يجعل هذه الفرضية الأكثر رسوخاً وتأكيداً من بين فرضيات الدراسة الثلاث. وتتوافق هذه النتيجة توافقاً تاماً مع ما خلصت إليه دراسة دربال فتحي وآخرون (2022)، التي أكدت صراحة أن التفاوت في الوسائل والأدوات من مؤسسة تربوية إلى أخرى، إلى جانب الأنشطة المبرمجة في الامتحان وطريقة إجرائها، لا تسمح للأستاذ بتقييم التلميذ تقييماً موضوعياً حقيقياً، بل ذهبت هذه الدراسة إلى أبعد من ذلك حين أوصت بضرورة إعادة النظر في الامتحان شكلاً ومضموناً، مما يجلي حجم التأثير الذي تمارسه البنية التحتية المادية على مصداقية التقويم وعدالته.

وفي السياق ذاته، أشارت دراسة بن زيدان حسين وبن برنو عثمان (2014) إلى أن التوجه الحديث في ميدان القياس والتقويم يستوجب إدخال التكيفات الملائمة التي تأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة بالمتعلم، وذلك من أجل الوقوف على أدائه الفعلي الحقيقي بعيداً عن المؤثرات الخارجية. وهذا المنطق ينطبق تماماً على إشكالية العوامل المادية، إذ لا يمكن الحديث عن تقويم موضوعي في ظل تفاوت صارخ في الملاعب والوسائل بين المؤسسات التربوية، حيث يجد التلميذ نفسه أمام امتحان لا يعكس بالضرورة مستواه الحقيقي بقدر ما يعكس الإمكانيات المادية للمؤسسة التي ينتمي إليها.

أما دراسة عويّنة مغنية (2025/2024)، فقد أضاءت جانباً مكملاً لهذه المسألة، إذ كشفت أن مستوى التقويم الختامي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية جاء متوسطاً، في حين جاء التقويم التشخيصي والتكويني مرتفعاً، ويمكن تفسير هذا التفاوت جزئياً بما تفرضه العوامل المادية من قيود على الأستاذ لحظة الامتحان الرسمي، حيث تتكشف الفجوات بين المؤسسات بشكل أجلى وأوضح مقارنةً بالتقويم اليومي الذي يجري في ظروف مألوفة ومتكيف معها.

وخلاصة القول، تُثبت الفرضية الثالثة صحتها بأعلى قدر من اليقين الإحصائي في هذه الدراسة، وتجمع الدراسات السابقة على أن العوامل المادية تُشكّل متغيراً حاسماً في تحديد مستوى موضوعية الامتحانات، مما يضع أمام المسؤولين والقائمين على المنظومة التربوية مسؤولية جسيمة تتمثل في توحيد الملاعب والوسائل بين المؤسسات التربوية، أو على الأقل مراعاة هذا التفاوت عند بناء أدوات التقييم وشبكات التنقيط، حتى تكون الامتحانات انعكاساً حقيقياً لكفاءات التلميذ لا إمكانيات مؤسسته.



الفصل السادس

الاستنتاجات والاقتراحات

1.6.. الاستنتاج العام :

انطلاقاً من نتائج الدراسة الميدانية المجراة على عينة من أساتذة التربية البدنية والرياضية بالمدارس الابتدائية بعين الحجل، وفي ضوء تحليل محاور الاستبيان الثلاثة، يمكن صياغة الاستنتاج العام الآتي:

- أثبتت الدراسة إحصائياً صحة الفرضيات الثلاث، غير أنها كشفت في الوقت ذاته عن تناقض جوهري بين الإقرار النظري والممارسة الفعلية في الميدان.
- فعلى صعيد المحور الأول أقرّ أفراد العينة بأهمية معايير الصدق والثبات والشمولية في امتحانات التربية البدنية والرياضية، وأنها تحتل مكانة محورية في منظومة التقييم، مما يدل على وعي مهني معقول بمتطلبات القياس الجيد.
- أما على صعيد المحور الثاني، فقد أبدى أفراد العينة تحفظاً واضحاً تجاه اعتماد شبكات التنقيط ومعايير الموضوعية، مما يكشف عن هوة حقيقية بين الاقتناع النظري بأهمية هذه الأدوات وبين تبنيتها فعلياً في الممارسة اليومية، وهو ما يستدعي برامج تكوينية متخصصة تُعيد الاعتبار لأدوات التقييم الموضوعية.
- وعلى صعيد المحور الثالث، جاء الإجماع الأقوى في الدراسة، إذ انفق المستجوبون بشكل شبه تام على أن العوامل المادية من ملاعب ووسائل تؤثر تأثيراً بالغاً على موضوعية عملية التقييم، مما يضع أمام المسؤولين والقائمين على المنظومة التربوية مسؤولية جسيمة تتمثل في توحيد الإمكانيات المادية بين المؤسسات أو مراعاة هذا التفاوت عند بناء أدوات التقييم وشبكات التنقيط.
- **وخلاصة القول،** إن تحقيق امتحانات التربية البدنية والرياضية لمتطلبات الموضوعية والعدالة رهين بثلاثة رهانات متكاملة:

1. تطوير الأدوات لتتلاءم مع خصوصية المتعلم الجزائري في المرحلة الابتدائية.
2. وتأهيل الممارسين وتكوينهم على استخدام شبكات التنقيط بفاعلية.
3. وتوفير البنية التحتية المادية الضرورية التي تكفل تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين بصرف النظر عن المؤسسة التي ينتمون إليها.

2.6..الاقتراحات والتوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وانسجاماً مع ما كشفته الدراسات السابقة ذات الصلة، يمكن تقديم جملة من الاقتراحات والتوصيات التي نأمل أن تسهم في تطوير منظومة تقويم التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية:

✍ ضرورة مراجعة سلم التنقيط المعتمد في امتحانات التربية البدنية والرياضية مراجعة شاملة تعيد بناءه على أسس علمية رصينة تراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ وتتماشى مع قدراتهم الحقيقية، وإشراك أساتذة الميدان في عملية بناء شبكات التنقيط ومراجعتها دورياً بما يضمن ملاءمتها للواقع التربوي.

✍ العمل على توحيد الحد الأدنى من الوسائل والمنشآت الرياضية في المؤسسات التربوية الابتدائية، أو على الأقل مراعاة التفاوت القائم بين المؤسسات عند تصميم الامتحانات وتحديد الأنشطة المبرمجة فيها، حتى لا يكون التلميذ ضحية ظروف مؤسسته لا مستوى كفاءاته.

✍ تعزيز برامج التكوين والتكوين المستمر في مجال القياس والتقويم التربوي لأساتذة التربية البدنية والرياضية، مع التركيز على الجانب التطبيقي المتعلق بكيفية توظيف شبكات التنقيط واعتماد المعايير الموضوعية في الامتحانات الرسمية.

✍ إجراء دراسات مقارنة على مستوى ولايات متعددة للوقوف على حجم التفاوت في تطبيق معايير القياس والتقويم بين المناطق الجغرافية المختلفة، مع الاهتمام بدراسة تأثير متغير الجنس والخبرة المهنية على ممارسات التقويم لدى أساتذة المرحلة الابتدائية.



قائمة المصادر و المراجع

1. ابن منظور، جمال الدين (1997)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان
2. أحمد أوزي (2006)، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،
3. أحمد زكي صالح (1972)، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، القاهرة، النهضة العربية
4. أحمد محمد الطيب (1999)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث الزاوية الإسكندرية
5. الأغبري (2006)، الإدارة المدرسية، ط1، دار النهضة العربية ، لبنان) .
6. الدمرداش سرحان (1983)، محاضرات في التقويم التربوي، المركز التربوي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت،
7. الأمر 35-76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر بعد الاستقلال
8. أمين الخولي (1998)، أصول التربية البدنية والرياضية، مدخل تاريخ فلسفة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 ،
9. أمين أنور الخولي (1996)، أصول التربية والمهنة والإعداد المهني، دار الفكر العربي، القاهرة،
10. أمين أنور الخولي وآخرون، (1998)، التربية الرياضية المدرسية دليل معلم الفصل وطالب التربية العلمية، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة
11. أمين أنور الخولي، جمال الشافعي (2005)، مناهج التربية البدنية المعاصرة، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة
12. أنس محمد قاسم (2003)، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر للطباعة والنشر،
13. إيمان دركي (2017) ، القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية ، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع عدد 01، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر،
14. بدور الدطوع، سهير بديع (2006)، التربية البدنية مناهجها وطرق تدريبها، دار العلم، ط2، الكويت،
15. بسيوني، م.ع. والشاطي، ف. ي (1992)، نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية (ط2). ديوان المطبوعات الجامعية
16. بن فليس، خديجة (2014)، المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر
17. بوفدش، لويذة وبومجيك، رشيدة (2020) ، إتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، الجزائر)

18. تشارلز أبيكور، (1964) ، حسن عوض و كمال صالح عبده،، أسس التربية البدنية، القاهرة
19. حسين سليمان مروة (1977) ، الأحوال التربوية في بنا المناهج، دار المعارف، مصر
20. دربال، جمال الدين وقتي، صالح، (2021)، التقويم التربوي في مادة التربية البدنية والرياضية وانعكاسه على تدريس المادة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي لولاية سطيف. مذكرة لنيل شهادة ماستر أكاديمي. جامعة محمد ووضياف .المسيلة .الجزائر)
21. دركي إيمان(2017)، القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد 01، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، الجزائر
22. الدمرداش سرحان ، منير كامل (1972) ،المناهج ، دار العلوم للطباعة، القاهرة
23. رابح تركي (1989)، اصول التربية والتعليم ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،
24. رشيدى، صباح (2010)، دافعية الانجاز وعلاقتها بعسر القراءة لدى تلميذ المرحلة الابتدائية، رسالة الماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة .الجزائر
25. رمزية الغريب، (1970)، التقويم والقياس النفسي التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،
26. زيات، العربي (2012)، تطبيق بيداغوجيا الادماج في المدارس الابتدائية، مذكرة لنيل شهادة
27. زيدان، محمد مصطفى (2007) ،دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ط2 ،دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، السعودية
28. الزيود وعليان (2002) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر ،الأردن
29. سبع أبو لبده(1987)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان، جمعية عمال المطابع،
30. سعدات، محمود فتوح محمد (2014) ، برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ط1 ، جامعة عين شمس، شبكة الألوكة، القاهرة)
31. السعيد مزروع (2016)، تطبيقات في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، منشورات دار الخلدونية، الجزائر،
32. سليمان، طيب نايت (2015) ، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، الامل للطباعة والنشر والتوزيع ، تيزي وزو ، الجزائر
33. صالح عبد العزيز . عبد العزيز عبد المجيد، 1984،
34. الظاهر وعبد الهادي (2002)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار القافلة للنشر والتوزيع ، الأردن

35. عباة، سالمة وخروبي، سميحة (2021) ، أدب الطفل في المرحلة الابتدائية بين الواقع والمنهاج، كتاب السنة الرابعة والخامسة أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، الجزائر)
36. عنايات محمد أحمد فرج (1998)، منهاج وطرق تدريس التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة،
37. عواريب لخضر، الأعور، إسماعيل (2011)، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر
38. عوض حسن السيد (1967)، طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، مكتبة القاهرة الجديدة،
39. قاسم المنداولي وآخرون(1989م)، أصول التربية الرياضية في مرحلة الطفولة المبكرة، بغداد،
40. القانون رقم 10/04 المؤرخ في 14 أوت 2004 الموافق لـ 27 جمادى الثانية 1425 هجري المتعلق بالتربية البدنية والرياضية ، الجريدة الرسمية ، عدد 52، 2004)
41. قانون رقم 89- 03 مؤرخ في 14 فبراير سنة 1989، يتعلق بتنظيم المنظومة الوطنية للتربية البدنية والرياضية وتطويرها
42. كوتر كوجيك (1972)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة،
43. اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد (2016) ، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية والتعليم ، الجزائر
44. الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر).
45. محمد الحماحي (1990) التربية وطرق التدريس ، دار المعارف ، مصر،
46. محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان (2008)، القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي. دار الفكر العربي، القاهرة
47. محمد سعيد غرض(1996)، أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية،
48. محمد صالح الدين(1995)، أصول التربية والتعليم ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ط2،
49. محمد عبد السلام أحمد (1989) ، القياس النفسي والتربوي، المجلد الأول، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية،
50. محمد عوض البسيوني، فيصل ياسين الشاطي: نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، ط2 ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992
51. محمد منير مرسى(1994)، أصول التربية ، المطبعة النموذجية للأوفس ،

52. محمود الامام وآخرون، (2016)، التقويم والقياس، دار الأيام للنشر والتوزيع،
53. مكارم حلمي أبو هريرة (2002)، مدخل التربية الرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، مصر،
54. وزارة التربية الوطنية (2016)، الوثيقة المرافقة لمنهج التربية البدنية والرياضية مرحلة التعليم الابتدائي. اللجنة الولائية للمناهج، الجزائر)
55. وفاء محمد نصار (2010)، القياس والتقويم في العملية التعليمية، دار الزهرة، الرياض
56. وفاء محمد نصار (2010)، القياس والتقويم في العملية التعليمية، دار الزهرة، الرياض
57. يحي علوان (2007)، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر

الملاحق

الملحق رقم 01 : إستمارة استطلاع رأي الخبراء

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والدراسة العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم: التربية البدنية

الشعبة: النشاط البدني الرياضي التربوي

اسم الأستاذ الفاضل:

الدرجة العلمية:

إستمارة استطلاع رأي الخبراء

تحية طيبة وبعد ...

أعرض هاته الاستمارة على سيادتكم المحترمة لاستطلاع رأيكم في بناء محاور هذا الاستبيان ونشكركم مسبقا لتفضلكم بالتعاون العلمي في بناء الاستبيان المنشود وإثراء الدراسة. وهذا يندرج في إطار إعداد مذكرة تخرج لمتطلبات الحصول على شهادة الماستر في التربية البدنية والرياضية، تخصص: النشاط البدني الرياضي المدرسي..

عنوان الدراسة: " مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية لمعايير القياس والتقويم - دراسة ميدانية على المدارس الابتدائية بعين الحجل شكرا على تعاونكم

المحور الأول: معايير الصدق والثبات والشمولية في الامتحانات (الفرضية الأولى)

الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
01	الاختبارات التي أطبقها تقيس بدقة المهارات الحركية المصممة لقياسها (الصدق)			
02	في حال إعادة تطبيق نفس الاختبار على التلميذ بعد أسبوع، تكون نتائجه متقاربة مع نتائجه الأولى، مما يدل على ثبات أداة التقييم.			
03	تشمل الاختبارات التي أعدها مختلف المهارات الحركية الأساسية المنصوص عليها في المنهاج الدراسي			
04	هناك تمثيل متوازن لمختلف المجالات (المهاري، المعرفي، الوجداني) في الامتحان			

05	أتأكد من أن الاختبار مناسب للفئة العمرية والقدرات البدنية للتلاميذ			
06	الظروف المصاحبة لتطبيق الاختبار (الطقس، الوقت) لا تؤثر على دقة النتائج			
07	أستخدم اختبارات معيارية موحدة (مقننة) في تقييم التلاميذ			

- المحور الثاني: معايير الموضوعية واعتماد شبكات التنقيط (الفرضية الثانية)

الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
08	أعتمد على شبكة تنقيط (سلم تقدير) محددة ومكتوبة أثناء تقييم التلاميذ			
09	أقوم بإعلام التلاميذ بمعايير التقييم وكيفية التنقيط قبل بداية الامتحان			
10	تتضمن شبكة التنقيط معايير كمية (مسافة، زمن، عدد مرات) وأخرى نوعية (أداء حركي).			
11	أحرص على أن تكون عملية التصحيح بعيدة عن الذاتية والتحيز الشخصي			
12	لوقام أستاذ آخر بتصحيح نفس أداء التلميذ باستخدام شبكتي، لكانت النتيجة متطابقة			
13	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند وضع شبكة التنقيط			
14	أوثق ملاحظاتي أثناء أداء التلميذ لاستخدامها لاحقاً في التقييم			

- المحور الثالث : تأثير العوامل المادية (الوسائل، الملاعب) على الموضوعية (الفرضية الثالثة)

الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
15	تتوفر في مؤسستي الوسائل والأدوات الرياضية اللازمة لإجراء الاختبارات بشكل موضوعي			

16	تتيح المساحات والملاعب المتاحة في المؤسسة إجراء الامتحانات التطبيقية في ظروف متكافئة لجميع التلاميذ			
17	نقص الوسائل (كرات، ساعات توقيت، أقماع، حواجز) يؤثر سلباً على دقة وموضوعية التقييم			
18	أضطر أحياناً لتعديل الاختبار المقرر بسبب نقص التجهيزات، مما يقلل من موضوعيته			
19	حالة أرضية الملعب (عشب، تراب، إسفلت) تؤثر على أداء التلاميذ وبالتالي على موضوعية النتائج			
20	عدد التلاميذ في القسم (الأقسام المزدحمة) يعيق تطبيق اختبارات موضوعية ودقيقة			
21	توفر الوسائل السمعية البصرية (كاميرا) يساعد في تحسين موضوعية التحكيم			

والله ولي التوفيق

الملحق رقم 02 : استمارة آراء المحكمين

الرقم	اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة	الإمضاء
01	س. ز. ز. ز.	أستاذ	المسيرة	
02	س. ز. ز.	س	/	
03	فايد عبد الزاج	ر	-	
04				
05				

الملحق رقم 03 : استبيان

وزارة التعليم العالي والدراسة العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم: التربية البدنية

الشعبة: النشاط البدني الرياضي التربوي

إستمارة استبيان

تحية طيبة وبعد ...

السيد/السيدة الأستاذ(ة) الفاضل(ة)،

يجري هذا الاستبيان في إطار إعداد مذكرة ماستر أكاديمي تهدف إلى دراسة مدى استجابة امتحانات التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية لمعايير القياس والتقويم - دراسة ميدانية على المدارس الابتدائية بعين الحجل.

نرجو منكم التفضل بالإجابة بكل موضوعية وشفافية، علماً أن المعلومات التي ستدلون بها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وستعالج بسرية تامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم وتقبلوا فائق الاحترام.

ملاحظة: يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم تحديد درجة موافقتك بوضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن رأيك،

الباحث: لكل مفتاح

البيانات الشخصية:

1. الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2. السن:

من [28 - 23] ☐ من [34 - 29] ☐ من [40 - 35] ☐ من 40 فما فوق ☐

3. المستوى التعليمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

4. الخبرة

- أقل من 05 سنوات ☐ من 05 سنوات إلى 10 سنوات ☐
- من 10 سنوات إلى 15 سنة ☐ من 15 سنة إلى 20 سنة ☐

المحور الأول: معايير الصدق والثبات والشمولية في الامتحانات (الفرضية الأولى)

الرقم	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد
01	الاختبارات التي أطبقها تقيس بدقة المهارات الحركية المصممة			

			لقياسها (الصدق)	
02			في حال إعادة تطبيق نفس الاختبار على التلميذ بعد أسبوع، تكون نتائجه متقاربة مع نتائجه الأولى، مما يدل على ثبات أداة التقييم	
03			تشمل الاختبارات التي أعدها مختلف المهارات الحركية الأساسية المنصوص عليها في المنهاج الدراسي	
04			هناك تمثيل متوازن لمختلف المجالات (المهاري، المعرفي، الوجداني) في الامتحان	
05			أتأكد من أن الاختبار مناسب للفئة العمرية والقدرات البدنية للتلاميذ	
06			الظروف المصاحبة لتطبيق الاختبار (الطقس، الوقت) لا تؤثر على دقة النتائج	
07			أستخدم اختبارات معيارية موحدة (مقننة) في تقييم التلاميذ	

المحور الثاني: معايير الموضوعية واعتماد شبكات التنقيط (الفرضية الثانية)

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد
08	أعتمد على شبكة تنقيط (سلم تقدير) محددة ومكتوبة أثناء تقييم التلاميذ			
09	أقوم بإعلام التلاميذ بمعايير التقييم وكيفية التنقيط قبل بداية الامتحان			
10	تتضمن شبكة التنقيط معايير كمية (مسافة، زمن، عدد مرات) وأخرى نوعية (أداء حركي)			
11	أحرص على أن تكون عملية التصحيح بعيدة عن الذاتية والتحيز الشخصي			
12	لو قام أستاذ آخر بتصحيح نفس أداء التلميذ باستخدام شبكتي، لكانت النتيجة متطابقة تقريباً			
13	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند وضع شبكة التنقيط			
14	أوثق ملاحظاتي أثناء أداء التلميذ لاستخدامها لاحقاً في التقييم			

المحور الثالث : تأثير العوامل المادية (الوسائل، الملاعب) على الموضوعية (الفرضية الثالثة)

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد
15	تتوفر في مؤسستي الوسائل والأدوات الرياضية اللازمة لإجراء الاختبارات بشكل موضوعي			
16	تتيح المساحات والملاعب المتاحة في المؤسسة إجراء الامتحانات التطبيقية في ظروف متكافئة لجميع التلاميذ			
17	نقص الوسائل (كرات، ساعات توقيت، أقماع، حواجز) يؤثر سلباً			

			على دقة وموضوعية التقييم	
18			أضطر أحياناً لتعديل الاختبار المقرر بسبب نقص التجهيزات، مما يقلل من موضوعيته	
19			حالة أرضية الملعب (عشب، تراب، إسفلت) تؤثر على أداء التلاميذ وبالتالي على موضوعية النتائج	
20			عدد التلاميذ في القسم (الأقسام المزدحمة) يعيق تطبيق اختبارات موضوعية ودقيقة	
21			توفر الوسائل السمعية البصرية (كاميرا) يساعد في تحسين موضوعية التحكيم	

شكرا لكم على حسن تعاونكم وتقبلوا فائق الاحترام

الملحق رقم 04 : مخرجات برنامج الإحصاء SPSS

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,701	21

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
الأول للمحور الكلية الدرجة	2,7600	,258	,571	,469
الثاني للمحور الكلية الدرجة	2,9943	,207	,494	,614
الثالث للمحور الكلية الدرجة	3,0343	,341	,454	,641

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الأول للمحور الكلية الدرجة	,184	25	,029	,928	25	,079
الثاني للمحور الكلية الدرجة	,339	25	,000	,674	25	,000
الثالث للمحور الكلية الدرجة	,185	25	,028	,897	25	,016

a. Lilliefors Significance Correction

Test Value = 0						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الأول للمحور الكلية الدرجة	27,457	24	,000	1,63429	1,5114	1,7571
بدقة تقيس أطبيقها التي الاختبارات لقياسها المصممة الحركية المهارات (الصدق)	16,613	24	,000	1,840	1,61	2,07
على الاختبار نفس تطبيق إعادة حال في مع متقاربة نتاجه تكون أسبوع، بعد التلميذ أداة ثبات على يدل مما الأولى، نتاجه التقييم	10,663	24	,000	1,360	1,10	1,62
مختلف أعدّها التي الاختبارات تشمل المنصوص الأساسية الحركية المهارات الدراسي المنهاج في عليها	16,613	24	,000	1,840	1,61	2,07
المجالات لمختلف متوازن تمثيل هناك في (الوجداني المعرفي، المهاري)، الامتحان	15,667	24	,000	1,880	1,63	2,13
العمرية للفئة مناسب الاختبار أن من تأكد للتلاميذ البدنية والقدرات	12,728	24	,000	1,800	1,51	2,09
الاختبار لتطبيق المصاحبة الظروف النتائج دقة على تؤثر لا (الوقت الطقس)،	9,899	24	,000	1,400	1,11	1,69
(مقننة) موحدة معيارية اختبارات استخدم التلاميذ تقييم في	10,524	24	,000	1,320	1,06	1,58

One-Sample Test

Test Value = 0						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الثاني للمحور الكلية الدرجة	18,520	24	,000	1,40000	1,2440	1,5560
محددة (تقدير سلم) تنقيط شبكة على أعتمد التلاميذ تقييم أثناء ومكتوبة	10,392	24	,000	1,200	,96	1,44
وكيفية التقييم بمعايير التلاميذ بإعلام أقوم الامتحان بداية قبل التنقيط	10,642	24	,000	1,520	1,23	1,81
مسافة،) كمية معايير التنقيط شبكة تتضمن أداء) نوعية وأخرى (مرات عدد زمن، حركي	10,392	24	,000	1,200	,96	1,44
التصحيح عملية تكون أن على أحرص الشخصي والتحيز الذاتية عن بعيدة	10,428	24	,000	1,280	1,03	1,53

التلميذ أداء نفس بتصحيح آخر أستاذ قام لو متطابقة النتيجة لكانت شبكتي، باستخدام تقريباً	10,115	24	,000	1,440	1,15	1,73
عند التلاميذ بين الفردية الفروق أراعي التنقيط شبكة وضع	12,000	24	,000	1,200	,99	1,41
التلميذ أداء أثناء ملاحظاتي أوثق التقييم في لاحقاً لاستخدامها	14,502	24	,000	1,960	1,68	2,24

One-Sample Test

Test Value = 0						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الثالث للمحور الكلية الدرجة	29,094	24	,000	1,36000	1,2635	1,4565
والأدوات الوسائل مؤسستي في تتوفر الاختبارات لإجراء اللازمة الرياضية موضوعي بشكل	12,167	24	,000	1,680	1,40	1,96
في المتاحة والملاعب المساحات نتيج في التطبيقية الامتحانات إجراء المؤسسة التلاميذ لجميع متكافئة ظروف	9,560	24	,000	1,320	1,04	1,60
توقيت، ساعات كرات، الوسائل نقص دقة على سلباً يؤثر (حواجز أقماع، التقييم وموضوعية	9,607	24	,000	1,480	1,16	1,80
المقرر الاختبار لتعديل أحياناً اضطر من يقلل مما التجهيزات، نقص بسبب موضوعيته	10,428	24	,000	1,280	1,03	1,53
تراب، عشب، الملعب أرضية حالة وبالتالي التلاميذ أداء على تؤثر (إسفلت النتائج موضوعية على	11,859	24	,000	1,240	1,02	1,46
(المزدحمة الأقسام) القسم في التلاميذ عدد ودقيقة موضوعية اختبارات تطبيق يعيق	9,714	24	,000	1,360	1,07	1,65
(كاميرا) البصرية السمعية الوسائل توفر التحكم موضوعية تحسين في يساعد	12,273	24	,000	1,160	,96	1,36

Correlations

		الدرجة الكلية للمحور الأول	01	02	03	04	05	06	07
الأول للمحور الكلية الدرجة	Pearson Correlation	1	,100	,534**	,714**	,677**	,204	,752**	,334
	Sig. (2-tailed)		,635	,006	,000	,000	,329	,000	,102
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
المهارات بدقة تقيس أطبقها التي الاختبارات (الصدق) لقياسها المصممة الحركية	Pearson Correlation	,100	1	-,066	,049	,316	-,298	-,043	-,446*
	Sig. (2-tailed)	,635		,754	,816	,124	,148	,840	,025

	N	25	25	25	25	25	25	25	25
التلميذ على الاختبار نفس تطبيق إعادة حال في نتائجه مع مقاربة نتائجه تكون أسبوع، بعد التقييم أداة ثبات على يدل مما الأولى،	Pearson Correlation	,534*	-,066	1	,406*	,009	-,296	,684**	,013
	Sig. (2-tailed)	,006	,754		,044	,967	,151	,000	,953
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
المهارات مختلف أعدّها التي الاختبارات تشمل المنهاج في عليها المنصوص الأساسية الحركية الدراسي	Pearson Correlation	,714*	,049	,406*	1	,567**	,021	,383	,034
	Sig. (2-tailed)	,000	,816	,044		,003	,920	,059	,873
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
المجالات لمختلف متوازن تمثيل هناك الامتحان في (الوجداني المعرفي، المهاري،)	Pearson Correlation	,677*	,316	,009	,567**	1	,236	,216	-,004
	Sig. (2-tailed)	,000	,124	,967	,003		,257	,300	,983
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
العمرية للفترة مناسب الاختبار أن من أتأكد للتلاميذ البدنية والقدرات	Pearson Correlation	,204	-,298	-,296	,021	,236	1	-,167	,056
	Sig. (2-tailed)	,329	,148	,151	,920	,257		,426	,789
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
الطقس،) الاختبار لتطبيق المصاحبة الظروف النتائج دقة على تؤثر لا (الوقت	Pearson Correlation	,752*	-,043	,684**	,383	,216	-,167	1	,357
	Sig. (2-tailed)	,000	,840	,000	,059	,300	,426		,080
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
في (مقننة) موحدة معيارية اختبارات أستخدم التلاميذ تقييم	Pearson Correlation	,334	-,446*	,013	,034	-,004	,056	,357	1
	Sig. (2-tailed)	,102	,025	,953	,873	,983	,789	,080	
	N	25	25	25	25	25	25	25	25

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الدرجة							
		الكلية	08	09	10	11	12	13	14
الثاني للمحور الكلية الدرجة	Pearson Correlation	1	,900*	,807**	,764*	,677**	,049	,472*	,625*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,817	,017	,001
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
محددة (تقدير سلم) تنقيط شبكة على أعتمد التلاميذ تقييم أثناء ومكتوبة	Pearson Correlation	,900*	1	,748**	,625*	,776**	-,223	,433*	,555*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,001	,000	,284	,031	,004
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
وكيفية التقييم بمعايير التلاميذ بإعلام أقوم الامتحان بداية قبل التنقيط	Pearson Correlation	,807*	,748*	1	,546*	,414*	-,059	,163	,563*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,005	,039	,779	,435	,003
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
مسافة)، كمية معايير التنقيط شبكة تتضمن (حركي أداء) نوعية وأخرى، (مرات عدد زمن،	Pearson Correlation	,764*	,625*	,546**	1	,306	-,020	,433*	,449*

	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,005		,137	,923	,031	,025
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
بعيدة التصحيح عملية تكون أن على أحرص الشخصي والتحيز الذاتية عن	Pearson Correlation	,677*	,776*	,414*	,306	1	-,294	,625*	,229
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,039	,137		,154	,001	,271
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
التلميذ أداء نفس بتصحيح آخر أستاذ قام لو	Pearson Correlation	,049	-,223	-,059	-,020	-,294	1	-,258	-,135
تقريباً متطابقة النتيجة لكانت شبكتي، باستخدام	Sig. (2-tailed)	,817	,284	,779	,923	,154		,214	,520
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
وضع عند التلاميذ بين الفردية الفروق أراعي	Pearson Correlation	,472*	,433*	,163	,433*	,625**	-,258	1	-,099
التنقيط شبكة	Sig. (2-tailed)	,017	,031	,435	,031	,001	,214		,639
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
لاستخدامها التلميذ أداء أثناء ملاحظاتي أوثق	Pearson Correlation	,625*	,555*	,563**	,449*	,229	-,135	-,099	1
التقييم في لاحقاً	Sig. (2-tailed)	,001	,004	,003	,025	,271	,520	,639	
	N	25	25	25	25	25	25	25	25

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الدرجة الكلية	15	16	17	18	19	20	21
الثالث للمحور الكلية الدرجة	Pearson Correlation	1	,190	,437*	,455*	,181	,433*	,375	,535*
	Sig. (2-tailed)		,362	,029	,022	,387	,031	,064	,006
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
الرياضية والأدوات الوسائل مؤسستي في تتوفر موضوعي بشكل الاختبارات لإجراء اللازمة	Pearson Correlation	,190	1	,311	- ,483*	-,075	-,356	,248	-,347
	Sig. (2-tailed)	,362		,130	,015	,723	,081	,231	,089
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
المؤسسة في المتاحة والملاعب المساحات تتيح متكافئة ظروف في التطبيقية الامتحانات إجراء التلاميذ لجميع	Pearson Correlation	,437*	,311	1	-,144	-,122	-,222	,269	-,163
	Sig. (2-tailed)	,029	,130		,492	,561	,287	,194	,435
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
أقمار، توقيت، ساعات كرات،) الوسائل نقص التقييم وموضوعية دقة على سلباً يؤثر (حواجر	Pearson Correlation	,455*	- ,483*	-,144	1	-,032	,426*	-,179	,696*
	Sig. (2-tailed)	,022	,015	,492		,880	,034	,391	,000
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
بسبب المقرر الاختبار لتعديل أحياناً أضرر موضوعيته من يقلل مما التجهيزات، نقص	Pearson Correlation	,181	-,075	-,122	-,032	1	,042	-,244	-,017
	Sig. (2-tailed)	,387	,723	,561	,880		,844	,239	,935
	N	25	25	25	25	25	25	25	25
(إسفلت تراب، عشب،) الملعب أرضية حالة على وبالتالي التلاميذ أداء على تؤثر النتائج موضوعية	Pearson Correlation	,433*	-,356	-,222	,426*	,042	1	-,132	,681*
	Sig. (2-tailed)	,031	,081	,287	,034	,844		,529	,000

N	25	25	25	25	25	25	25	25
يعيق (المزدحمة الأقسام) القسم في التلاميذ عدد	Pearson Correlation	,375	,248	,269	-,179	-,244	-,132	1
ودقيقة موضوعية اختبارات تطبيق	Sig. (2-tailed)	,064	,231	,194	,391	,239	,529	,386
N	25	25	25	25	25	25	25	25
يساعد (كاميرا) البصرية السمعية الوسائل توفر	Pearson Correlation	,535*	-,347	-,163	,696*	-,017	,681**	-,181
التحكيم موضوعية تحسين في	Sig. (2-tailed)	,006	,089	,435	,000	,935	,000	,386
N	25	25	25	25	25	25	25	25

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of أثناء ومكتوبة محددة (تقدير سلم) تنقيط شبكة على أعتمد equals التلاميذ تقييم موافق غير.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The median of قبل التنقيط وكيفية التقييم بمعايير التلاميذ بإعلام أقوم equals الامتحان بداية موافق غير.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,005	Reject the null hypothesis.
3	The median of عدد زمن، مسافة، كمية معايير التنقيط شبكة تتضمن equals موافق غير (حركي أداء) نوعية وأخرى (مرات).	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The median of الذاتية عن بعيدة التصحيح عملية تكون أن على أحرص equals موافق غير الشصي والتحيز.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.
5	The median of باستخدام التلميذ أداء نفس يتصحح آخر أستاذ قام لو equals موافق غير تقريباً متطابقة النتيجة لكانت شبكتي،.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,002	Reject the null hypothesis.
6	The median of شبكة وضع عند التلاميذ بين الفردية الفروق أراعي equals موافق غير التنقيط.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.
7	The median of في لاحقاً لاستخدامها التلميذ أداء أثناء ملاحظاتي أوثق equals موافق غير التقييم.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,763	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,050.

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test Summary

Total N	25
Test Statistic	25,000
Standard Error	30,619
Standardized Test Statistic	-4,082
Asymptotic Sig.(2-sided test)	,000

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test Summary

Total N	25
Test Statistic	28,500
Standard Error	20,153

Standardized Test Statistic	-2,828
Asymptotic Sig.(2-sided test)	,005

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test

Summary

Total N	25
Test Statistic	25,000
Standard Error	30,619
Standardized Test Statistic	-4,082
Asymptotic Sig.(2-sided test)	,000

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test

Summary

Total N	25
Test Statistic	23,000
Standard Error	26,970
Standardized Test Statistic	-3,838
Asymptotic Sig.(2-sided test)	,000

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test

Summary

Total N	25
Test Statistic	31,500
Standard Error	23,479
Standardized Test Statistic	-3,130
Asymptotic Sig.(2-sided test)	,002

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test

Summary

Total N	25
Test Statistic	11,500
Standard Error	26,970
Standardized Test Statistic	-4,264
Asymptotic Sig.(2-sided test)	,000

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test

Summary

Total N	25
Test Statistic	30,000
Standard Error	9,950
Standardized Test Statistic	-,302
Asymptotic Sig.(2-sided test)	,763