الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم التربية الحركية

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه LMD في التربية البدنية والرياضية

تخصص النشاط البدني والرياضي التربوي

معايير التقييم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتحقيق الأهداف المسطرة في منهاج المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية على مستوى ثانويات ولاية - بسكرة

إعداد:

- بربوش طارق

إشـــراف:

- أ- د .فنوش نصير

أعضاء لجنة المناقشة

- أ.د بزيو سليم	رئيسا	جامعة بسكرة
- أ.د فنوش نصير	مشرفا ومقررا	جامعة بسكرة
- أ.د بوعروري جعفر	عضوا مناقشا	جامعة بسكرة
- أ.د مزروع السعيد	عضوا مناقشا	جامعة بسكرة
- أ.د حزحازي كمال	عضوا مناقشا	جامعة باتنة
- أ.د سحساحي مهدي	عضوا مناقشا	جامعة باتنة

السنة الجامعية: 2021/2020

ملخص الدراسة

1- ملخص الدراسة باللغة العربية:

عنوان الدراسة: معايير التقييم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتحقيق الأهداف المسطرة في منهاج المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة: يتمثل الهدف من هذه الدراسة فيما يلي:

- معرفة مدى تطبيق أساتذة التربية البدنية والرياضية لمعايير التقييم قصد تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج لكل من الجانب المعرفي والجانب الحس-حرمي والجانب الوجداني.

التساؤل العام للدراسة: هل يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق الاهداف المسطرة في منهاج المرحلة الثانوية؟

منهج الدراسة: المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي المسحي المدرسي.

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع البحث كل أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية على مستوى التراب الوطني، أما المجتمع المتاح فقد شمل كل أساتذة التربية البدنية والرياضية للسنوات (الأولى والثانية والثالثة) لولاية بسكرة ، اذ يبلغ عددهم 124 أستاذ موزعين على 48 ثانوية من مجمل 33 بلدية لولاية بسكرة.

الاجراءات الميدانية للدراسة: اعتمدت الدراسة على أداة استمارة استبيان موجهة الى أساتذة التربية البدنية والرياضية، قسمت الى ثلاث محاور ، محور تقييم الجانب المعرفي ومحور تقييم الجانب الحس-حركي، ومحور تقييم الجانب الوجداني، احتوت بمجموعها على 30 عبارة، وبعدها تم التأكد من صدق محتوى الأداة بعرضها على المحكمين، وتم حساب الصدق الذاتي وصدق الاتساق الداخلي من خلال معامل الثبات "ألفا كرونباخ" ، وبعد جمع البيانات وتفريغها، أجريت عليها المعالجات الاحصائية التالية: المتوسطات الحسابية التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية عبر برنامج (spss).

نتائج الدراسة:

- أهمية التربية البدنية والرياضية في الأوساط والمجتمعات التربوية، و مدى التأثير الذي يمكن أن تحدثه في جوانب التلميذ سواء المعرفية أو البدنية أو الوجدانية.
- اعتماد أغلب أساتذة التربية البدنية والرياضية على مؤشرات و معايير لتفعيل عملية التقييم.
- هناك تقصير وقلة اهتمام من جانب أساتذة التربية البدنية والرياضية في السعي لتقييم وتحقيق الأهداف الوجدانية لتلاميذ المرحلة الثانوية.

التوصيات:

- تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية ومعرفة مواطن الضعف التي يعاني منها خاصة فيما يتعلق بعملية التقييم.
- إدراج معايير التقييم الحديثة ضمن البرامج الدراسية في جامعات ومعاهد التربية البدنية والرياضية.
- محاولة تجسيد "التعليم المعتمد على المعايير" في منهاج التربية البدنية والرياضية.

تسطير أساليب وطرق تقييم حديثة في المنهاج تضمن قياس واختبار قدرات التلاميذ في كل من الجانب المعرفي والوجداني على غرار الجانب الحس-حركي.

2- ملخص الدراسة باللغة الانجليزية::

- **Title of the study:** Evaluation criteria of physical education and sports teachers and their relationship to achieving the objectives set in the secondary school curriculum.
- **Objectives of the study:** The aim of this study is to:

  Knowing the extent to which physical education and sports teachers apply the evaluation criteria in order to achieve the objectives set in the curriculum for both the cognitive aspect, the sense-sense aspect, and the emotional aspect.

- **The general question of the study:** Do teachers of physical education and sports apply the approved evaluation criteria to achieve the goals set in the secondary school curriculum?
- **Study Methodology:** The method used is the descriptive survey method.
- **Study population:** The research community included all the teachers of physical education and sports in the secondary stage at the level of the national territory. As for the available community, it included all the teachers of physical education and sports for the years (first, second and third) of the state of Biskra, as their number reached 124 teachers distributed over 48 secondary schools from the total 33 municipalities of the wilaya of Biskra.
- **Field procedures of the study:** The study relied on a questionnaire tool addressed to teachers of physical education and sports, divided into three axes, the axis of assessing the cognitive aspect, the axis of evaluating the sensory-motor aspect, and the axis of assessing the emotional aspect. The content of the tool was presented to the arbitrators, and the self-authenticity and internal consistency were calculated through the reliability coefficient "Cronbach's alpha", and after data collection and unloading, the following statistical treatments were performed on it: Arithmetic averages, frequency distributions, percentages and standard deviations through the (SPSS) program.

Study results:

• The importance of physical education and sports in educational circles and societies, and the extent of the impact it can have on the student's aspects, whether cognitive, physical or emotional.

• The adoption of most physical education and sports teachers on indicators and criteria to activate the evaluation process.

• There is a shortcoming and a lack of interest on the part of the teachers of physical education and sports in seeking to assess and achieve the emotional goals of secondary school students.

Recommendations:

✓ Evaluating the physical education and sports curriculum and knowing the weaknesses it suffers from, especially with regard to the evaluation process.

- ✓ Inclusion of modern assessment standards within the academic programs at universities and institutes of physical education and sports.
- ✓ Attempting to embody "standards-based education" in the physical education and sports curriculum.
- ✓ Underline modern assessment methods and methods in the curriculum that include measuring and testing students' abilities in both the cognitive and emotional aspects, similar to the sensory-motor aspect.

شكر وعرفان

"الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات"

يقول الحق سبحانه وتعالى "إِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيد"

أشكر الله سبحانه وتعالي على توفيقه وحفظه لي الى غاية اتمام هذا العمل

ورزقني العزيمة والصبر لبلوغ هذه المرحلة رغم كل الصعاب.

شكر وتقدير الى كل من مد يد العون ولو بكلمة طيبة، وأخص بالشكر الأستاذ "بن دشو نعاس"

الإهداء

أهدي هذا العمل الى:

الوالدين أطال الله في عمرهما، أهدي لكما هذا الجهد المتواضع ولسان حالي يقول: " "ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا"

الى روح جدتي "نانا فطيمة" اللهم اغفر لها وارحمها.

الى روح عمي " بربوش اسماعيل" اللهم اغفر له وارحمه.

الى روح " لينة بربوش" اللهم ارحمهم برحمتك الواسعة.

الى روح "عمتي الوازنة" اللهم ارحمها برحمتك الواسعة

الى إخوتي كل من " لمين، يوسف، سارة، إلياس،

الى عمتي العزيزة"مسعودة" وكل عائلة "بربوش"

الى شيخي وأستاذي "بن دشو نعاس".

الى الأساتذة: أد. براهيمي عيسى أ.د شتيوي عبد المالك. د.بوخبلة رياض. د. زعيبت ساعد

الى العزيزة على قلبي "راما"

الى كل أصدقائي وزملائي وأخص بالذكر "زغود أسامة" " يونس قجوج" "هاني زواوي"

الى كل أساتذة وطلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية -بسكرة-

الباحث:

بربوش طارق

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
ملخص الدراسة	
كلمة شكر	
الاهداء	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
المقدمة	14-8
الجانب التمهيدي	
1.اشكالية الدراسة	18-16
2.فرضيات الدراسة	19-18
3.أهمية الدراسة	20-19
4.أهداف الدراسة	20
5.أسباب اختيار الموضوع	21

6.مصطلحات ومفاهيم الدراسة	25-22
7.الدراسات السابقة والمشابهة	26
1.7.الدراسات المشابهة التي تناولت المتغير المستقل	34-27
2.7.التعقيب على الدراسات المشابهة التي تناولت المتغير المستقل:	34
3.7.الدراسات المشابهة التي تناولت المتغير التابع:	43-34
4.7.التعقيب على الدراسات المشابهة التي تناولت المتغير التابع	44-43
8.أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة و المشابهة والدراسة الحالية	45-44

الفصل الأول: معايير التقييم والاختبار والقياس في التربية البدنية والرياضية

تمهيد	47
1.مدخل الى مفهوم التقييم والتقويم في التربية البدنية والرياضية	48
2.العلاقة بين التقييم والتقويم	50-49
3.أهمية التقييم و التقويم في التربية البدنية والرياضية	51
4.سمات التقويم الجيد	54-52
5.تصنيف التقويم من حيث توقيت اجرائه	56-54
6.تصنيف التقويم وفقا لطرق جمع المعلومات	57-56
7.أساليب التقويم	61-57
8. القياس والاختبار والتقييم في التربية البدنية والرياضية	63-61
9. مجالات القياس والتقييم في التربية البدنية والرياضية	63
1.9. قياس وتقييم الجانب المعرفي	67-63
2.9. القياس والتقييم في الجانب الوجداني الانفعالي	78-67
3.9. القياس والتقييم في الجانب الحس حركي	83-78
10.معايير التقييم في التربية البدنية والرياضية	99-84
خلاصة	100

الفصل الثاني: أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية

تمهيد	102
1.مفهوم أستاذ التربية البدنية و الرياضية:	103
2. خصائص أستاذ التربية البدنية و الرياضية	104
1.2. .الخصائص الشخصية	105
2.2 .الخصائص الجسمية	106
3.2 .الخصائص العقلية و العلمية	106
4.2. الخصائص الخُلقية والسلوكية	108
5.2. الخصائص الاجتماعية	109

6.2. الخصائص النفسية	109
7.2. الخصائص المعرفية	110
8.2.الخصائص الشخصية	111
3. شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية	117-112
3.3.علاقة التربية البدنية و الرياضية بالشخصية	118-117
2.3.3. شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية	121
3.3.3. دور أستاذ التربية البدنية والرياضية	129-123
4. مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية في المدرسة الحديثة	132-129
5. واجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية	136-132
6. حقوق الأستاذ وتأثيرها على كفاءته المهنية	136
7.الكفايات اللازمة لأستاذ التربية البدنية و الرياضية	137
8. طبيعة عمل الأستاذ التربية البدنية والرياضية	139
خلاصة	140
الفصل الثالث: الأهداف التربوية وأهداف التربية البدنية والرياضية	
تمهيد	142
1.الأهداف التربوية	143
2.أهداف التربية العامة	143
3.مستويات الأهداف التربوية والتعليمية للبيداغوجيا وأبعادها	148-144
4.مصادر اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية	152-148
5.أهمية الأهداف التربوية	155-152
6. الأهداف العامة التربوية	158-155
7.الأهداف التعليمية	158
1.7. أهمية الأهداف التعليمية	160-158
1.2.7. أمثلة تطبيقية عن صياغة الأهداف التعليمية في الجانب المعرفي من ميدان التربية البدنية والرياضية	162-161
2.2.7. صياغة الأهداف التعليمية في المجال الوجداني أو الانفعالي حسب تصنيف " كراثول"، في التربية البدنية والرياضية	165-163
3.2.7. تصنيف سمبسون للأهداف التعليمية في المجال المهارى الحركي	166-165
4.2.7. مستويات المجال المهاري الحركي	169-166
8.مفهوم التربية البدنية والرياضية	169
9.مكانة التربية البدنية والرياضية في الجزائر	170

10.علاقة التربية البدنية والرياضية بالتربية العامة(أهمية ت.ب.ر)	171
11.الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية	172
1.11.أهداف المجال الحسي الحركي	173
2.11.أهداف المجال الوجداني العاطفي	173
3.11.أهداف المجال المعرفي	174-173
12.مفهوم حصة التربية البدنية و الرياضية	174
13.أهمية حصة التربية البدنية و الرياضية	175
14.أهداف حصة التربية البدنية و الرياضية	178-176
15.الطبيعة التربوية للتربية البدنية و الرياضية	178
16. أغراض حصة التربية البدنية و الرياضية	178
17. بناء حصة التربية البدنية و الرياضية	180
18.أهداف مادة التربية البدنية في المرحلة الثانوية	182
19.طرائق التدريس والوسائل التعليمية في التربية البدنية والرياضية	183
خلاصة	186

الفصل الرابع : المناهج التربوية ومنهاج التربية البدنية والرياضية

تمهيد	188
1. مفهوم المنهج	189
2. ملامح المناهج التربوية التقليدية والحديثة	189
1.2.ملمح المنهاج التربوي التقليدي	190
2. 2.ملمح المنهاج التربوي الحديث	190
3.تطوير المنهاج التربوي	195-191
4.مراحل وخطوات تطوير المنهاج	198-196
5.عناصر (مكونات المنهج)	198
1.5.الأهداف	203-199
2.5. . المحتوى	204-203
3.5. الأنشطة والوسائل التعليمية	206-204
4.5.طرائق التدريس	210-207
4.5. القويم	212-210

6.أسس بناء المناهج	212
7.أنواع المناهج التربوية	214
1.7. منهاج المواد الدراسية	214
2.7. منهاج المواد الدراسية المنفصلة	215
3.7. منهاج المواد الدراسية الحديث	216
4.7. منهاج المواد المترابطة	217
5.7 . منهاج التكامل	217
6.7. منهاج الادماج	217
7.7. منهاج المجالات الواسعة	218
8. منهاج التربية البدنية و الرياضية في المرحلة الثانوية	219
9.التقييم و التقويم في المنهاج	220
10. مســعى المنهاج في المرحلة الثانوية	222
11. أهداف النشاط البدني والرياضي من خلال حصة التربية البدنية والرياضية وفق المناهج	223
1.11. من الناحية البدنية	223
2.11. من الناحية المعرفية	224
3.11.من التاجية الاجتماعية	225
12. المقاربة بالكفاءات	225
13. كفاءات التعليم الثانوي	226
خلاصة	227
الفصل الخامس: خصائص تلاميذ المرحلة الثانوية	
تمهيد	230
1.مفهوم المراهقة	234-231
2.الفرق بين مفهوم المراهقة ومفهوم البلوغ	234
3.نظرة علم النفس الحديثة للمراهقة	237
4.خصائص المراحل العمرية (18-17-16سنة)	239
1.4.خصائص القدرات الحركية	239
3.4. الخصائص المورفولجية	240
4.4.الخصائص الفيزيولوجية	240
5.4. الخصائص الاجتماعية	241
6.4. الخصائص الفكرية	241
7.4. الخصائص الانفعالية	242
5.النمو ومظاهره في مرحلة المراهقة	247-243
6.حاجات المراهق الأساسية	253-247
7. مشاكل المراهقة	256-252
8.المراهقة و ممارسة التربية البدنية و الرياضية	256
1.8.أهمية المراهقة في التطور الحركي للرياضيين	256

2.8.دوافع ممارسة النشاط البدني والرياضي بالنسبة للمراهق	257
3.8.أهمية الرياضة بالنسبة للمراهقين	258
4.8.علاقة المراهق بالتربية البدنية والرياضية	259
5.8.اهمية التربية البدنية والرياضية بالنسبة للمراهق	259
9. أهمية حصة التربية البدنية والرياضية من الناحية الاجتماعية	260
1.9 . أهمية الأنشطة الممارسة في المرحلة الثانوية	260
2.9. أهمية المراهقة في التطور الحركي للرياضيين	261
خلاصة	262
الجانب التطبيقي	
الفصل السادس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	263
1-الدراسة الاستطلاعية التطبيقية	265
2- منهج الدراسة	266
3- مجتمع وعينة الدراسة	267
3-1-المجتمع الأصلي 268	
3-2- المجتمع المتاح	268
4- عينة الدراسة	270
5- مجالي البحث	271
6- أدوات الدراسة	272
7- خطوات بناء الاستبيان 273	
8- الخصائص السيكو مترية لأداة البحث	276
8-1- الصدق الظاهري (صدق المحتوى)	276
8-2- صدق المحكمين 276	
8 -3- التجربة الاستطلاعية للاختبار	277
8-4- صدق الاتساق الداخلي	277
9.ثبات أداة الدراسة	281
10.الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:	283
خلاصة	286
الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد 289	
1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	290
1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	294
1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	298
2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:	303-306

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية	306-309
2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	309-311
نتائج البحث العامة:	312
الخلاصة	315
الاقتراحات والتوصيات	**316**
قائمة المصادر والمراجع	318-333
الملاحق	335-381

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1)	**جدول يبين الفرق بين المعايير المرجعية والمحكات المرجعية**	**93**
2)	**يوضح الأفعال السلوكية التي اقترحها كراثول في تصنيفه للأهداف التعليمية في المجال الوجداني**	**165**
3)	**تصنيف ادجارديل" لوسائل وتكنلوجيا التعليم**	**206**
4)	**جدول يبين توزيع أساتذة التربية البدنية والرياضية على ثانويات ولاية بسكرة لموسم 2020/2019**	268-269

5)	جدول يبين توزيع أفراد العينة على الثانويات	271
6)	صدق الاتساق الداخلي	278-280
7)	يوضح قيمة ثبات أداة الدراسة (الاستبيان).	281
8)	عبارات ومحاور الاستبيان	282
9)	قيم ألفا كرونباخ لمجالات ومحاور الاستبيان	283
10)	يمثل نتائج القياس معامل ارتباط بين معايير التقييم و الجانب المعرفي المطبق من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية	290
11)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الأول(تقييم أهداف الجانب المعرفي لدى التلاميذ).	291
12)	نسبة اتجاه أفراد العينة نحو تطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب المعرفي	292
13)	يمثل نتائج القياس معامل ارتباط بين معايير التقييم و الجانب المعرفي المطبق من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية	294
14)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الثاني(تقييم أهداف الجانب الحس حركي لدى التلاميذ).	295
15)	يوضح نسبة اتجاه العينة نحو مدى تطبيق معايير التقييم لتحقيق اهداف الجانب الحس-حركي لدى التلاميذ	296
16)	يمثل نتائج القياس معامل ارتباط بين معايير التقييم و أهداف الجانب الوجداني العلائقي المطبق من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية	298
17)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الثالث(تقييم أهداف الجانب الوجداني لدى التلاميذ).	299
18)	يوضح نسبة اتجاه العينة نحو مدى تطبيق معايير التقييم لتحقيق اهداف الجانب الوجداني لدى التلاميذ	300

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1)	العلاقة بين الاختبار والقياس	63
2)	شكل يبين مقاييس التقدير أثناء القيام بالملاحظة	77
3)	القياس المرجعي المحك ممثلا للجانب المعرفي(مثال)	97
4)	موضوع القياس والتقييم المرجعي المحك ممثلا للجانب الانفعالي:(مثال)	98
5)	موضوع القياس والتقييم المرجعي المحك ممثلا للمجال النفس حركي(مثال)	99
6)	علاقة التربية البدنية و الرياضية بالشخصية	117
7)	تفسير العوامل التي تشترك في العلاقة القائمة بين الميدان الرياضي و الظواهر النفسية للشخصية	118
8)	خصائص المدرس المثالي	120
9)	صلة الأهداف الرمزية بعناصر المنهاج الأخرى	153
10)	الترتيب الهرمي لمستويات المجال المهاري الحركي	167
11)	مؤشّرات الكفاءات ومعايير الأهداف التعلمية	221
12)	هيكلة المنهاج	223
13)	كفاءات التعليم الثانوي	266

مقدمة

مقدمة:

ان كل ما تسعى اليه جميع الأمم باختلاف أعراقها وعقائدها، وبمختلف أعرافها وتقاليدها وكذا أنظمتها وتكويناتها هو الرقي والكمال والوصول الى الأفضل في جميع مجالات الحياة ، غير أن هناك جانبا يعتبر المحور الذي لا يمكن الاستغناء عنه كقاعدة ترتكز عليها لبناء أسس التقدم والتطور السليم ألا وهي التربية، اذ تعتبر في المكانة الاولى من بين المتطلبات والوسائل التي تتخذها لرفع مكانتها ولا يمكن الاستغناء عنها لتحقيق ذلك.

فالتربية بصفة عامة تمثل مجموعة من القيم الحميدة التي يسعى المجتمع بدأ من العائلة الصالحة والمحيط بها لتأصيلها في الأطفال وتستمر معهم وصولا الى تكوين الانسان الصالح المؤمن بقيم مجتمعه ودينه ووطنه ، ويمثل العناية بالجسم جزء من التربية لذا سميت التربية البدنية كونها تسعى للكفاية البدنية لدى الشخص ليساعده ذلك في شؤون حياته من عبادات وعمل ، كما حثت العديد من الآيات المباركة على العناية بالجانب البدني في حياة الانسان

تواجه التربية على مستوى العالم تحديات متعددة و متسارعة وذلك نتيجة التغيرات الهائلة في المعارف والمعلومات والتكنولوجيا و نظم الاتصال ،بالإضافة إلى تعاظم دور النظم القائمة على الثقافة والاقتصاد الحرّ، مما جعل من عناصر المنافسة والجودة والتميز أهم مقومات القوة في العالم .تتطلب هذه التحديات مراجعة شاملة لمنظومة التعليم في معظم دول العالم المتقدمة والنامية باعتبارها احد محددات إنتاجية أي دولة وباعتبارها قاطرة التقدم والتنمية المجتمعية ومحور الأمن القومي للمجتمع ،وقد أدى ذلك إلى إيجاد آليات حديثة لتطوير وتحديث التعليم فقد حرصت كل الدول على تحديد مدخلات ومخرجات العملية التعليمية لرفع مردودها التنموي وتمكين المجتمع من تحقيق اعلي معدلات التنمية والتقدم والقدرة على التنافس، فقد بات من المتفق عليه انه ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية الأساتذة العاملين فيه.

فبالرغم من أن التلميذ هو المحور الأساسي للعملية التربوية على غرار ما كان عليه في السابق ،إلا أن الأستاذ هو محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي وعلى عاتقه تقع مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التي يطرحها القائمون على هذا النظام إلى نواتج تعليمية تتمثل في صورة معارف ومهارات واتجاهات تتجلى في سلوك المتعلمين.

اهتمت الدول الكبرى في العالم بالتربية البدنية إيمانا منها بالدور الذي تلعبه في تنشئة المواطن الصالح متمتعاً بالصحة قادراً علي تحمل أعباء الحياة في شتى الميادين ، والتربية هي حصيلة ظروف متعددة تنبه الي ضرورة الاهتمام بالإنسان من مختلف الجوانب البدنية والعقلية والاجتماعية والنفسية ، إذ أن الإنسان وحدة واحدة متماسكة ضرب بها المثل في تراثنا الإسلامي ، فإذا اختل هذا التوازن اختل بناء الشخصية وتكوين الإنسان. [1]

[1] الجفري علي عبد الله. **أسس التربية البدنية والرياضية** .كلية التدريب الرياضي . 2007، ص 2 .

وفي العصر الحديث ، ونتيجة الجهود المتواصلة لعلماء وباحثي التربية البدنية والرياضية في سعيهم لتأكيد البناء المعلوماتي لنظامهم الأكاديمي ،أمكن لأول مرة النظر الى الرياضة نظرة يحدوها الشمول ، فكان من الصعب تناول هذا النشاط الانساني المتنامي بعد أن بدأت الأبعاد الاجتماعية والثقافية للرياضة تتضح ، وأصبح من الصعب تجاهل المغزى الاجتماعي لهذا النشاط الانساني البارز .[2]

ولقد ذكر "شلتوت معوض " ، أن درس التربية البدنية والرياضية هو " ذلك النشاط الحركي الذي يقدم للطلاب في دروس لها مكان من الجدول المدرسي أثناء اليوم الدراسي، ويهدف الى خدمة كل تلميذ بالفصل عن طريق النشاط الحركي ، فدرس التربية البدنية والرياضية عبارة عن فترة زمنية محددة تحتوي على أنشطة حركية مختلفة تم اختيارها وتنظيمها وفقا لأسس علمية وفنية وتربوية بحيث تؤدي في النهاية الى تحقيق متطلبات المجتمعات المعاصرة .[3]

ان المناهج هي ما تقدمه النظم التعليمية في اطار مؤسساتها التعليمية الى المتعلمين وفقا لخطة وتحقيقا لرسالة في ضوء أهداف تعمل على تحقيقها.

ويعد هذا التعريف الموجز ساري المفعول منذ نشأة المؤسسات التعليمية حتى الآن، ولكن الذي يختلف ويطرأ عليه التعديل هو الأهداف ،فتختلف الأهداف تبعا لما يطرأ على التربية بصفة عامة وعلى فلسفتها وأهدافها و أساليبها وطرائقها من تغييرات ، وبذلك اختلف مفهوم المنهج ومحتواه ، فكان المنهج الضيق المحدود الذي كان يعمل من أجل أهداف محدودة ومقصورة على جانب المعلومات فقط ،و الآخر الذي أصبح الآن وظهر في الأفق التربوي عريضا واسعا شمل الأهداف التربوية المعرفية و الانفعالية النفس حركية.

وعليه فان المنهج لا يقتصر فقط على المواد الدراسية فحسب ، بل يشمل المقررات الدراسية و الكتب والمراجع والمعينات التعليمية والأنشطة المختلفة داخل الصف وخارجه، والاختبارات وأساليب التقييم والتقويم وطرائق التعليم وأساليبه.

ويتم تحديد الأهداف التربوية العامة و اتجاهاتها المعاصرة في ضوء خصائص المتعلم و المجتمع والعصر والبيئة والفلسفة التربوية المعاصرة، وتحديد الأهداف أمر ضروري لكل تطوير، فهي لازمة لوضع الخطة وتحديد المجالات وتقويم الواقع ومتابعته لتطويره.

وعندما تتحدد الأهداف التعليمية في صياغة لإحداث سلوك يمكن ملاحظته وقياسه و تقويمه، تعرف عندئذ بالأهداف التعليمية المباشرة أما الأهداف التي تحدد في صياغة لإحداث تغييرات داخلية في المتعلم فتعرف عندئذ بالأهداف التعليمية غير المباشرة.

[2] أمين أنور الخولي. **الرياضة والمجتمع**. المجلس الوطني للثقافة والفنون. الكويت. 1996. ص 5 .
[3] محسن درويش. **دراسات وبحوث في التربية البدنية والرياضية**. مؤسسة عالم الرياضة. الإسكندرية .2015.ص 221.

وبصفة عامة، فان الاهداف التعليمية المباشرة أجدر بالتفضيل لأنها تسمح لنا بتقويم عملية التعليم والتعلم ونعمل على تطويرها. [4]

ويعتبر تصنيف الأهداف التربوية (بلوم bloom1956) أحد المعينات التي تساعد وساعدت كثيرا في تعيين وتحديد الأهداف التعليمية ، فقد تناول هذا التقسيم تصنيفا للأهداف التربوية مناظرا لهذا التصنيف المعمول به في تقسيم النباتات و الحيوانات ، فهو يحتوي ويشمل مجموعة من المجالات العامة والمحددة التي تشمل المعطيات التعليمية الممكنة والتي يمكن توقعها من العملية التعليمية ، فهو اذا نظام قد يفيد بصفة عامة رجال التربية والتعليم ، وبصفة خاصة المعلمين الذين يحاولون وضع وتعيين أهدافهم التعليمية في مصطلحات سلوكية، ويتألف هذا التقسيم التصنيفي من ثلاثة مجالات هي : المجال المعرفي والمجال الانفعالي المجال النفس حركي .

وفيما يخص أهداف درس التربية البدنية والرياضية فقد أكد **"بيوتشر Bucher"** أهمية صياغة الأهداف سلوكيا كأساس لاختبار وتنظيم المادة المتعلمة، كما أنها تساهم في اختيار وتحديد أساليب التقويم المناسبة، وما لم تترجم هذه الأهداف الى نواتج سلوكية ملموسة يمكن تقويمها فان الأهداف تصبح عديمة الفائدة، وقد حدد **"بارو"** و **"ماك جي " BARROW & McGee** " الأهداف التعليمية والتربوية في التربية البدنية والرياضية التي يستمد منها الدرس أهدافه في التنمية العضوية وتشمل اللياقة البدنية التنمية السيكو حركية بالتأكيد على المهارات الرياضية و المجال المعرفي ويشمل المعارف والمفاهيم المتعلقة بالأنشطة الرياضية المختلفة، وكذا المجال الانفعالي شاملا التعلم الاجتماعي المتصل بالتربية الرياضية مع التأكيد على الروح الرياضية.

أما عن محتوى الدروس على مدار الفصل الدراسي فهي لا بد أن تتناسب مع خصائص تلاميذ كل مرحلة تعليمية ، كي يساعد ذلك مع العوامل الأخرى على تحقيق أهداف هذه الدروس بفعالية ، وتأكيدا لذلك فقد ذكر **"فيت fait "** أنه عند اختيار الأنشطة الرياضية لفئة ما ، يوضع في الاعتبار مقدرة المتعلمين البدنية والنفسية لممارسة هذا النشاط ، ودرجة النضج الكافية لديهم لفهم كيفية الأداء الصحيح له، وميولهم ورغبتهم في تعلم هذا النوع من النشاط ، ومدى ما للنشاط من قدرة في اثارة حماسهم لتعلمه ودرجة مساهمة النشاط في زيادة قدرتهم على الابتكار.

ونتيجة لهذه العلاقة الوظيفية بين الهدف والمحتوى والطريقة سوف يكتسب التلاميذ نواتج تعلم عديدة في شكل أنماط سلوكية لابد أن تكون قابلة للقياس الموضوعي ، فقد أشار "بارو " و "ماك جي " الى أن تفسير نتائج القياسات والاختبارات هام للأستاذ المدرس لتحديد مدى تحقق الأهداف وقد يشعر بحاجته الى وسائل التقييم والتقويم ونتائجها للدفاع عن برنامجه أو لتقدير التلاميذ ، كما أن عليه أن ينفذ هذه العملية بشكل فتري ويتابع نتائجها بدقة للتفسير والايضاح .

اذ أن عملية التقييم هي الطريقة الوحيدة للوقوف على مدى تحقق الأهداف التعليمية خلال حصة التربية البدنية والرياضية ، فهي عملية قياس كمي أو نوعي لمختلف قدرات التلاميذ ومقارنتها بما هو مسطر في منهاج المادة من حيث الأهداف والغايات وهذا حسب خصائص

[4] .البغدادي مجمد رضا . **الاهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المنهاج وطرق التدريس** . مكتبة الفلاح. الكويت 1984.ص 18.

كل مرحلة عمرية ، وبعدها تأتي عملية التقويم بإصلاح الاخطاء او لدراسة النقائص فهي عملية علاجية وقائية تهدف الى تحسين عملية التعليم ، وهذا انطلاقا من نتائج عملية التقييم .

ومن خلال ما تطرقنا اليه ، فان أستاذ التربية البدنية والرياضية هو همزة الوصل بين الأهداف المسطرة في المنهاج وبين مدى تحقق هذه الأهداف لدى التلاميذ، وذلك من خلال قيامه بعملية التقييم بتطبيقه لمختلف المعايير المعتمدة في القياس والتقييم آخذا بعين الاعتبار محتوى المنهاج ومختلف الوسائل والامكانات المتاحة لذلك .

وقد ارتأينا البحث والدراسة في موضوع مدى تطبيق أساتذة التربية البدنية والرياضية لمعايير ومؤشرات التقييم وعلاقتها بتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج للمرحلة الثانوية، ومن أجل معالجة هذا الموضوع قمنا بوضع الخطة الأتية :

مدخل عام للدراسة:

تم فيه التطرق الى اشكالية البحث ، وقمنا فيها بالتدرج من العام الى الخاص بشكل منهجي الى طرح التساؤل العام والتساؤلات الفرعية ، ثم قمنا بطرح الفرضية العامة ثم تلتها الفرضيات الجزئية ،ثم بيان أهمية الدراسة وأهدافها ، مع ابراز أسباب اختيار الموضوع كما تطرقنا الى بعض الدراسات السابقة والمشابهة ، مع تحديد المصطلحات والمفاهيم الخاصة بالبحث .

الجانب النظري : وتم تقسيمه الى خمسة فصول :

يشمل الجانب التمهيدي وعرضنا من خلاله :

1. إشكالية البحث.
2. التساؤل العام والتساؤلات الفرعية .
3. فرضية البحث العامة والفرضيات الجزئية.
4. أهمية البحث.
5. أسباب اختيار الموضوع.
6. أهداف البحث.
7. ضبط المصطلحات والمفاهيم.
8. الدراسات السابقة.

الفصل الأول: التقييم والاختبار والقياس في التربية البدنية والرياضية

تم الحديث في بداية الفصل عن مفهوم المعايير ، ثم مفهوم التقييم والتقويم في التربية البدنية والرياضية ، ثم معايير التقييم في التربية البدنية وأسس ومبادئ التقييم ، وكذا مجالات التقييم والقياس في التربية البدنية وأهدافه وخصائصه وشروطه لنجاح العملية خلال الحصة .

الفصل الثاني : أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية

تم الحديث فيه عن أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، عن دوره في عملية التعليم ودوره تجاه التلاميذ والمجتمع ، وكذا صفاته وواجباته تجاه الدرس في المرحلة الثانوية ، كما تناول هذا الفصل المبادئ الأساسية لشخصية أستاذ التربية البدنية وكذا السمات والكفايات اللازم توفرها فيه ، بالإضافة الى المسؤوليات والمهام الخاصة به ودوره في نجاح عملية التقييم بصفة خاصة ونجاح العملية التعليمية بصفة عامة .

الفصل الثالث: أهداف حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية :

تناول هذا الفصل أهداف التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية ، بدأ بمدخل عام الى التربية العامة وخصائصها و مقوماتها ، وصولا الى التربية البدنية والرياضية من خلال نبذة تاريخية عن أصولها وأسسها ، بالإضافة الى علاقتها بالتربية العامة وكذا مختلف العلوم ودورها في المجتمع ، وصولا الى أهدافها في المنظومة التربوية و على مستوى الفرد والمجتمع .

الفصل الرابع: منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية :

تم الحديث في هذا الفصل على مفهوم المنهج والمنهاج ، ثم الحديث عن منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية التقليدي والحديث ، اذ تم وضع نسخة منه في هذا الفصل ، وكذا تناول مزايا المنهاج التربوي الحديث ، ثم عرض موازنة بين المنهاج التقليدي والحديث ، وصولا الى مكونات المنهاج في المرحلة الثانوية و الأهداف في ظل المقتربة بالكفاءات .

الفصل الخامس : خصائص تلاميذ المرحلة الثانوية :

تطرقنا في هذا الفصل الى خصائص تلاميذ المرحلة الثانوية ، الفئة العمرية (15-18) سنة ، بدأ بمفهوم المراهقة لغويا واصطلاحا ، ثم تحديد مراحل المراهقة ككل، ثم خصائص النمو لتلاميذ المرحلة الثانوية ،وصولا الى أهمية التربية البدنية بالنسبة للمراهقين وتلاميذ المرحلة الثانوية بصفة خاصة .

الجانب التطبيقي :

الفصل السادس : يحتوي هذا الفصل على الاطار المنهجي للدراسة ، اذ قمنا فيه بتحديد المنهج المتبع في الدراسة بالإضافة الى مجتمع وعينة البحث ، وكذا أدوات جمع البيانات المستخدمة ، وأساليب المعالجة الاحصائية المعتمدة .

الفصل السابع : قمنا في هذا الفصل بعرض وتحليل البيانات والنتائج المتوصل اليها

و بمناقشة النتائج ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة والوصول الى استنتاج عام وبعض الاقتراحات ثم خاتمة الدراسة

الجانب التمهيدي

1. اشكالية الدراسة:

ان التربية هي وسيلة المجتمع لتحقيق غاياته ، وتعتبر المناهج الدراسية أداة التربية في هذا الشأن ، وتعد أهدافها انعكاسا لفلسفة المجتمع، والأهداف التربوية هي أول دعائم المنهاج التربوي والمنظور الفكري الذي يحدد التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلمين، وذلك في ضوء ما تهدف اليه كل مرحلة تعليمية من حيث المواصفات التي يجب أن تتوافر في الفرد في نهاية اجتيازه لكل مرحلة، وتعتبر الأهداف التربوية الموجهة للعملية التعليمية الغرض الاسمى لكل منظومة تربوية ، ومن ثم وجب أن تحدد تحديدا دقيقا كي تسهم في توجيه التعليم والتقييم توجيها عمليا.

كما أنها تعتبر الاطار المرجعي لتحديد الأهداف على مستوى المناهج الدراسية ، فهي تشكل الاطار العام الذي من خلاله تتحدد أهداف المراحل التعليمية عامة ، وأهداف التربية البدنية والرياضية خاصة ، والتي تتميز بالتجريد والعمومية.

ولكي يتيسر تحقيق هذه الأهداف لكل مرحلة تعليمية وفقا لخصائصها واحتياجاتها التربوية لابد أن تصنف هذه الأهداف الى أهداف تعليمية تشمل المجالات الآتية :

المجال المعرفي: ويشمل القدرات الذهنية المركبة (المعرفة – الفهم-التطبيق-التحليل-التركيب-التقويم).

المجال النفس حركي: ويشمل المهارات الحركية والقدرات البدنية والحركات المهارية والقدرات التوافقية.

المجال الوجداني العاطفي: ويشمل الاهتمامات والميول، وكذا نمو القيم مثل (التقدير –التنظيم القيمي-الشخصية- التفاعل الاجتماعي).

ويجب أن تستند الأهداف التعليمية الى عدة معايير كالوضوح والدقة ،وكذا مناسبتها للمستوى التعليمي والعقلي للمتعلمين، بالإضافة الى أن ترتبط الأهداف التعليمية بالأهداف العامة ، ثم تصاغ الى أهداف سلوكية بحيث تحدد السلوك الذي يبين التحصيل الناجح للأهداف في شكل نواتج تعلم ترتبط بالأهداف التعليمية ، فالأهداف السلوكية عبارة عن " احداث تغييرات في سلوك التلاميذ ، أو ما يتوقع من التلاميذ انجازه في مرحلة دراسية معينة أو برنامج معين" .

ويذكر " ابراهيم بسيوني " أن " الصياغة الدقيقة للأهداف يسهم في توجيه العملية التربوية ، وتوضح طرق وأساليب التدريس ومحتوى المنهج ونواتج التعلم التي يسعون الى تحقيقها وأساليب ووسائل التقييم التي تدل على مدى تحقق الأهداف ".

وتأكيدا لأهمية عملية التقييم في التربية البدنية والرياضية يشير " **ويست Wuest** و " **بيوتشر Bucher** " الى أن القياس والتقييم يساعدان في تحديد التقدم الحادث تجاه الأهداف التعليمية والتي تتعلق بأغراض التنمية البدنية ، أغراض تنمية المهارات الحركية ، و نمو الجوانب المعرفية و الجوانب الوجدانية.

كما يؤكد "**سلافين Slavin** " على أن التقييم يرتبط ارتباطا شديدا بأهداف البرنامج التربوي ، حيث يستدعي ذلك تحديد الأهداف العامة ثم ترجمتها الى نواتج ومخرجات للتعلم ، يلي ذلك اختيار أو بناء وسائل التقييم التي تؤدي بطريقة مباشرة الى الحصول على معلومات تدل على تحقيق كل هدف من الأهداف الخاصة .

من المعلوم أن كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية تظهر في القدرة على التخطيط المحكم للأنشطة ، والأداء الجيد خلال الحصة ، والاتصال التربوي الفعال بينه وبين التلاميذ، فهذه العناصر وغيرها كثيرة لا يتوصل اليها الا اذا اتسم بالكفاءة من خلال التكوين الوظيفي والعملي في التربية العامة والخاصة وطرق التدريس وفن الاستجواب ، وأساليب التقييم والتقويم ، والاطلاع على محتوى المنهاج وأسسه، ومعرفة شخصية التلاميذ ومراحل نموه ، وحاجاته النفسية والبدنية .

إن كل الإجراءات والخطوات التي يقوم بها أستاذ التربية البدنية والرياضية ،ما هي إلا امتداد لخطة مرسومة مسبقا تتضمن النهج والطريقة الواجب إتباعها لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة، أخذا بعين الاعتبار الوسائل والإمكانات الواجبة لذلك، بالإضافة إلى توفره على القدرات والخبرات اللازمة، فمنهاج التربية البدنية والرياضية هو المرجع والأداة التي يستند إليها الأستاذ لضمان السير الحسن للعملية التعليمية .فهو يتضمن العديد من الكفاءات التي تختلف باختلاف المرحلة التعليمية ،والتي يعبر عنها بأهداف تعليمية تصاغ بدورها إلى أهداف إجرائية تتجسد في الميدان ،ورغم اختلاف هذه الكفاءات والأهداف إلا أن التربية البدنية والرياضية تهدف إلى تحسين الجانب الحسي الحركي والجانب المعرفي وكذا الجانب الوجداني للتلميذ، وللوقوف على مدى تحقق هذه الأهداف ،يلجأ الأستاذ إلى استخدام عملية التقييم بإدراج عدة اختبارات ومقاييس ،غير أنه قد يرتكز فيها على جانب من الجوانب مع إمكانية إغفاله لجانب آخر منها.

ان اعطاء قيمة(valeur) لجانب من جوانب النشاط حيث اكتماله أو نقصانه ، أو من حيث الصواب أو الخطأ ، وقد يكون هذا الحكم نوعيا أو كميا كما يطلق عليه بأنه تلك العملية التي تعطي معنى لنتائج القياس ، وذلك عن طريق الحكم على هذه النتائج باستخدام بعض المحكات أو المعايير، يجعل أستاذ التربية البدنية والرياضية المسؤول الأول لنجاح أو فشل عملية التقييم في المرحلة الثانوية ،باعتباره همزة وصل بين المنهاج والتلميذ ، الأمر الذي يجعلنا نطرح التساؤل الاتي :

- هل يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق الاهداف المسطرة في منهاج المرحلة الثانوية؟

والذي تندرج ضمنه التساؤلات الفرعية التالية:

1. هل يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق أهداف الجانب المعرفي للتلاميذ؟
2. هل يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق أهداف الجانب الحسي الحركي للتلاميذ؟
3. **هل يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق أهداف الجانب الوجداني العلائقي للتلاميذ؟**

2. فرضيات الدراسة:

1.2. الفرضية العامة:

✍ يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق الاهداف المسطرة في منهاج المرحلة الثانوية .

2.2. الفرضيات الجزئية:

1. يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق أهداف الجانب المعرفي لتلاميذ المرحلة الثانوية.

2. يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق أهداف الجانب الحسي الحركي لتلاميذ المرحلة الثانوية.
3. يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق أهداف الجانب الوجداني العلائقي لتلاميذ المرحلة الثانوية.

3. أهمية الدراسة:

1.3. الأهمية العلمية:

تكمن أهمية هذا البحث الموسوم ب " معايير التقييم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج في المرحلة الثانوية " ، في كونه دراسة تقييمية لواقع عملية التقييم خلال حصة التربية البدنية والتي يقوم بها الأستاذ .

ونظرا للأهمية البالغة التي يتميز بها التقييم التربوي للكشف والوقوف على نقاط الضعف والقوة ، وكل المعوقات والصعوبات التي تحول دون الوصول الى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة في المنهاج التربوي ،فقد نوجز أهمية هذا البحث فيما يلي :

- تسليط الضوء على عملية التقييم في حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.
- ابراز دور أستاذ التربية البدنية والرياضية في تحقيق أهداف الحصة من خلال قدرته على القيام بعملية التقييم في ظل المتطلبات والغايات المرجوة.
- تسليط الضوء على أهمية حصة التربية البدنية والرياضية ودورها في تنمية الفرد في كافة الجوانب ، بدأ بالجانب المعرفي ثم الحس حركي وكذا الجانب الوجداني.
- الوقوف على الأهداف المسطرة في منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية ، وخصائص تلاميذ هذه المرحلة ومدى ملائمة أهداف التربية البدنية لها .

2.3. الأهمية العملية:

يمكن تلخيص الأهمية العملية لهذا البحث في ما يلي:

- اعطاء عملية التقييم الأهمية البالغة في العملية التربوية لما لها من دور مباشر في مدى تحقق أهداف التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية .
- دعوة أساتذة التربية البدنية والرياضية الى اعطاء عملية التقييم حقها خلال الحصة ، ومراعاة الالمام الجيد بالمعايير الواجب اتباعها في ذلك، للوصول الى الأهداف المسطرة في المنهاج.

- الوقوف على كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية في عملية التقييم ، ومدى شموليتها لجوانب التلاميذ المعرفية والحس حركية والوجدانية ، وعدم اغفاله لجانب من الجوانب

4. أهداف الدراسة :

ان وضع وتحديد الهدف من كل دراسة يساعد الباحث في رسم مسار البحث الذي سيسلكه ، وذلك بوضع الخطة اللازمة والمنهج الضروري المناسب لطبيعة البحث، بغية الوصول الى الأهداف والنتائج الدقيقة بطريقة سليمة وعملية ،ولعل أهم الأهداف التي وضعناها في هذه الدراسة هي كالتالي:

- معرفة مدى تطبيق أساتذة التربية البدنية والرياضية لمعايير تقييم الجانب المعرفي لتلاميذ المرحلة الثانوية.
- معرفة مدى تطبيق أساتذة التربية البدنية والرياضية لمعايير تقييم الجانب الحس-حركي لتلاميذ المرحلة الثانوية.
- معرفة مدى تطبيق أساتذة التربية البدنية والرياضية لمعايير تقييم الجانب الوجداني لتلاميذ المرحلة الثانوية.
- معرفة مدى وعي أساتذة التربية البدنية والرياضية بأهمية عملية التقييم وعلاقتها بتحقق أهداف منهاج التربية البدنية للمرحلة الثانوية.

5. أسباب اختيار الموضوع:

1.5. أسباب ذاتية:

- طبيعة تخصص النشاط البدني والرياضي التربوي أجبرنا على البحث والخوض في هذا الموضوع بغية الوقوف على واقع التقييم في حصة التربية البدنية والرياضية.
- ملاحظة الباحث الميدانية لعدم اهتمام أساتذة التربية البدنية والرياضية بعملية التقييم أثناء الحصة والتركيز على قياس وتقييم بعض خصائص الجانب الحس حركي فقط، وهذا من خلال التربصات السابقة في بعض المؤسسات التربوية .
- اقتناع الباحث بأهمية وضرورة تقييم التلاميذ في كافة الجوانب وعدم تفضيل جانب على جانب آخر ، لضمان الموضوعية والانصاف في عملية التنقيط ، بالإضافة الى تطوير التلميذ بشكل متزن معرفيا وبدنيا واجتماعيا.
- اقتناع الباحث بأن اعطاء الأهمية البالغة لعملية التقييم في حصة التربية البدنية والرياضية يجعلها ذات أهمية في الوسط التربوي ، مما ينقص من ظاهرة العزوف التي تعاني منها المادة، وهذا بدوره يعمل على اعادة الاعتبار لمادة التربية البدنية والرياضية وجعلها في مصف المواد الدراسية الأخرى من ناحية الأهمية بعيدا عن التهميش الذي تعاني منه حاليا.

2.5. أسباب موضوعية:

يعتبر التقييم ركنا أساسيا في العملية التربوية بصفة عامة وركنا من أركان عملية بناء المناهج بصفة خاصة ،لم يعد التقييم مقصورا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة ،بل تعداه الى قياس مقومات شخصية التلميذ من شتى جوانبها ، وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرقه وأساليبه ، فأصبح التقييم في عصرنا من أهم عوامل الكشف عن المواهب ، وتمييز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات والمهارات الممتازة ، وبالدرجة الاولى يساعد كل من الاستاذ والتلميذ على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي وعلى معرفة العوامل التي تؤدي الى تطبيق مختلف القياسات والاختبارات نحو بلوغ الأهداف المسطرة في منهاج التربية البدنية والرياضية ،ومن هذا المنطلق جاءت فكرة القيام بهذا البحث وذلك للأسباب التالية :

- الوقوف على أهمية حصة التربية البدنية والرياضية للتلميذ في المرحلة الثانوية ومدى اهتمامها بكافة جوانبه المعرفية والحس – حركية وكذا الوجدانية .
- الوقوف على الأهمية البالغة لعملية التقييم خلال حصة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج.
- الاشارة الى كفاءة الاستاذ في تطبيق معايير التقييم خلال الحصة ومدى شموليتها لكافة جوانب التلميذ.
- تقييم مدى تفعيل الاساتذة لعملية التقييم ومدى ارتباطها بالأهداف المعلنة في المنهاج مسبقا .

6. ضبط مصطلحات ومفاهيم البحث:

1.6. معايير التقييم:

- **التعريف اللغوي:**

المعيار هو(العيار) ، وهو نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء

معايير هي جمع عيار، ويقصد بمعايير التقييم مجموعة المقاييس التي يقاس بها للحكم على شيء وتقييمه.[1]

- **التعريف الاصطلاحي:**

يعرفها **"محمود الضبع"** على أنها النماذج التي يتم الاتفاق عليها و يحتذى بها لقياس درجة اكتمال أو كفاءة شيء ما. إن المعايير ، حسب محمود الضبع ، عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في الشيء الذي توضع له المعايير ، أو التي نسعى إلى تحقيقها.

ويعرف **كمال عبد الحميد زيتون** المعيار بأنه: " تحديد للمستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداء وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم.[1]

[1] المعاني، المعايير. تم الاطلاع عليه يوم 2020/08/23. ساعة 19:51.
https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/معايير/.

- **التعريف الاجرائي:**

هي قواعد وطرق قياس واختبار متفق عليها من قبل خبراء التربية ، تعبر عن المستوى النوعي الذى يجب أن تكون عليه العملية التقييمية خلال حصة التربية البدنية والرياضية بغية الوصول الى الاهداف المسطرة في المنهاج شاملة لجوانب التلميذ المعرفية والوجدانية والحس-حركية.

2.6. أستاذ التربية البدنية والرياضية :

- **التعريف اللغوي:**

- الأستاذ لغويا هو المعلم أو من يمارس تعليم علم أوفن .
- أما أستاذ التربية فهو القائد التربوي.
- أما أستاذ التربية البدنية والرياضية فهو القائد التربوي الذي يبذل الجهود التربويّة التي تعمل على استغلال ميول الفرد للنشاط الحركيّ البدنيّ وتنظيم هذا النشاط. [2]

- **التعريف الاصطلاحي:**

يقول " **بولديرو Boldy row**" إنه القائد ، فهو المنظم والمبادر في العمل والنشاط في جماعة الفصل، فهو يعمل ليس فقط لاكتساب التلاميذ المعلومات والمعارف والمهارات وتقويمهم في النواحي المعرفية والمهارية فحسب، بل يتضمن عمله أيضا تنظيم جماعة الفصل لتنميتها تنمية اجتماعية[3]

- **التعريف الاجرائي :**

أستاذ التربية البدنية والرياضية هو أساس العملية التعليمية ، الذي يعمل على تقديم مضمون المنهاج الى التلاميذ وفق أسلوبه وطريقته الخاصة بهدف الوصول الى الاهداف المتعلقة بكل فئة عمرية ، ولا يتوقف دوره في هذه النقطة بل يتعداه ليؤثر في التلاميذ من خلال صفاته وخصائصه الاجتماعية والاكاديمية .

3.6. الأهداف التربوية:

- **التعريف الاصطلاحي:**

تمثل الأهداف التربوية عبارات هدفية تقع في منتصف الطريق بين الغايات التربوية Educational Aims والأهداف التعليمية أو التدريسية Instructional Objectives بالنسبة الى درجة عموميتها، وتمثل هده الأهداف مجموعة الأهداف المطروحة لمادة دراسية أو برنامج مدرسي تربوي محدد.[4]

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس: نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة، 2004، ص115

[2] https://www.almaany.com/ar/dict/ar-a/أستاذ-التربية-البدنية/ . المعاني .**أستأد التربية البدنية والرياضية** .تم الاطلاع عليه يوم 2020/08/22 .الساعة 21:45.

[3] جابر عبد الحميد جابر، **مدرس القرن الواحد والعشرين ـ المهارات والتنمية المهنية**. دار الفكر العربي . القاهرة. 2000.ض37

[4] جودة أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**. ط1. اصدار 1. دار الشروق. عمان. 2001 ص48.

- **التعريف الاجرائي:**

هي مجموعة الغايات المعلن عنها بصيغة كفاءات ، تصاغ بدورها الى أهداف تعليمية ، والتي تحول فيما بعد الى أهداف اجرائية سلوكية ، تسعى الى احداث تغيير ايجابي في سلوك التلميذ مع مراعاة الفروق الفردية وخصائص النمو لكل فئة، وتشمل الجانب المعرفي والحس حركي وكذا الجانب الوجداني.

4.6. منهاج التربية البدنية والرياضية :

- **التعريف اللغوي:**

يقال نهج نهجا الأمر، أبانه و أوضحه، ونهج الطريق: سلكه.[1]

- **التعريف الاصطلاحي:**

هو مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية ، التي تهيئها المدرسة لتلاميذها ، داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا للأهداف التربوية .[2]

- **التعريف الاجرائي :**

هو عبارة عن تخطيط مسبق يسهر على اعداده مجموعة من المختصين التربويين ، يحتوي على القواعد والأسس التي تحدد المسار الدراسي للتلاميذ ، يعتمد عليه الاستاذ كمرجع أساسي في العملية التدريسية لضمان السير السليم للعملية التعليمية خلال مرحلة او طور دراسي.

5.6. المرحلة الثانوية (المراهقة):

- **التعريف الاصطلاحي:**

يرى **Sillamy.N** أن "المراهقة هي مرحلة من الحياة بين الطفولة والرشد، تتميز بالتحولات الجسمية والنفسية، تبدأ عند حوالي (13-12) سنة وتنتهي عند سن (20-18) سنة، هذه التحديدات غير دقيقة لأن ظهور المراهقة ومدتها يختلفان حسب الجنس، الظروف الجغرافية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية[3].

- **التعريف الاجرائي:**

المراهقة هي مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، حيث تعتبر من المراحل الحساسة في حياة الفرد، وذلك لما يحدث فيها من تغيرات فيزيولوجية وجسمية ونفسية التي تؤثر بصورة بالغة على حياة الفرد في المراحل التالية من عمره.

7. الدراسات السابقة والمشابهة:

[1] **المنجد في اللغة والاعلام** ،ط 30، دار المشرق بيروت – لبنان ،1996،ص841 .

[2] كمال فرحاوي. **تصميم المناهج التعليمية**. منشورات دار الخلدونية . الجزائر . الطبعة 1438ه / 2017 .ص 21 .

[3] Sillamy.N. **Dictionnaire de la psychologie**. Ed bordes.1983. p14.

بعد الجهد الذي بذله الباحث من خلال المسح المكتبي والاطلاع على عدة مكتبات ومواقع الكترونية وبحوث علمية، لم يتمكن من ايجاد دراسات سابقة مطابقة لموضوع البحث قيد الدراسة الذي يندرج تحت عنوان " معايير التقييم لدي أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتحقيق الأهداف المسطرة في منهاج المرحلة الثانوية ".

1.7.الدراسات المشابهة:

ان الأبحاث العلمية تأتي دائما في سياق البحث عن أجوبة للتساؤلات التي تدور في ذهن الباحث العلمي، لهذا فقد كان من الضروري للباحث أن يستعين بدراسات ومؤلفات ومراجع سابقة ، حيث تبرز أهميتها في اعطاء الباحث الماما شاملا بالموضوع الذي يكون بصدد دراسته، فتجميع المعلومات من مصادر مختلفة ومتنوعة يساعد وبشكل كبير على تحديد مسار الدراسة وبدقة، والوصول الى أدق تفاصيله ونتائجه، وهناك أهمية أخرى للاستعانة بالأبحاث السابقة تكمن في اعطاء الباحث معرفة بتاريخ تطور الموضوع ، وتفتح عينيه على نقاط لم يكن ليلتفت اليها وقد تكون مفتاحا للحل .

كما تبين الدراسات السابقة والمشابهة آراء وجهود الآخرين حيال الموضوع والنتائج التي توصلوا اليها، ولهذا يعرض الباحث اهم الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة والتي قام بجمعها ، والتي تتعلق بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع" معايير التقييم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج في المرحلة الثانوية"، اذ تناولت الدراسات التي سنعرضها متغيرات الدراسة الحالية وهي كالتالي:

1.1.7. الدراسات المشابهة التي تناولت المتغير المستقل:

❖ **الدراسة الأولى:**

دراسة قام بها الطالب " **حكيم حريتي**" لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية تحت عنوان "**تقويم أساليب التقييم لأعضاء هيئة التدريس بمعاهد التربية البدنية والرياضية في الجزائر** " بجامعة الجزائر موسم 1997-1998 .

وقد تمثلت مشكلة البحث لهذه الدراسة في " هل تم تعليم أساتذة التعليم العالي والتكوين الجامعي في ميدان علوم التربية البدنية والرياضية على هذه النظرة الجديدة في تنظيم العلاقة بين عملية التقويم وعملية التعليم والتكوين؟

وأقر الباحث في الفرضية العامة للدراسة بأن الأساتذة يظهرون بطريقة كلامية النقص الحاصل فيما يخص ممارسة التقويم ،مقارنة بالأسس النظرية لهذا الأخير الهادفة الى ربط عملية التقويم بعملية التكوين والتعليم.

وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي ،أما عينة البحث فتمثلت في 80 أستاذا من مختلف معاهد علوم التربية البدنية والرياضية ، أما أداة البحث فقد اعتمد الباحث هنا على الاستبيان .

ولجأ الباحث الى عدة وسائل احصائية منها :

حساب التباين الداخلي ،حساب التباين الخارجي، حساب النسب الفائية (f) ، وكذلك التحليل الاحصائي الوصفي بالنسب المئوية ،أما ما توصل اليه الباحث من نتائج من خلال دراسته فتمثلت في:

- ✓ أن الأساتذة يستعملون في ممارستهم التقويمية اليومية الوسائل التقويمية المتصلة بالجانبين المعرفي والنفسي-الحركي من عملية تعليم وتكوين الطالب ،دون استعمالهم للوسائل المتصلة بالجانب الاجتماعي – العاطفي ، وذلك بسبب عدم الجدوى العلمية.
- ✓ أما فيما يخص التحكم في العناصر المؤثرة على عملية انتقاء الوسائل التقويمية، فقد أظهر الأساتذة استعدادا مشرفا رغم عدم اقتناعهم بأهمية اختيار وسائل التقويم حسب مراحل انجاز عملية التعليم والتكوين.

❖ **الدراسة الثانية:**

دراسة قام بها الطالب " **عز الدين مهدي**" ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في نظريات ومنهجية التربية البدنية والرياضية تخصص علم النشاط البدني الرياضي التربوي ، تحت عنوان " **التقويم التربوي للوحدات التطبيقية بأقسام التربية البدنية والرياضية في الجزائر** " بمعهد التربية البدنية والرياضية –سيدي عبد الله- موسم 2008/2007 .

اذ تناولت مشكلة الدراسة معايير التقويم التربوي للوحدات التطبيقية بأقسام التربية البدنية والرياضية ،أما فرضيات البحث فقد افترض الباحث أن أساتذة التربية البدنية يعتمدون على الاختبارات البدنية أكثر من الاختبارات النظرية في تقويم الطلبة بأقسام التربية البدنية والرياضية .

ولقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته ، أما العينة فكانت طبقية تناسبية قسمت الى قسمين ، عينة الاساتذة ب 60 أستاذا من مجدوع 240 من المجتمع الأصلي ، والعينة الثانية شملت 750طالبا من أصل 6270 من المجتمع الأصلي ، اما أداة الدراسة فتمثلت في استبيان موزع لكل عينة ، أما الطريقة الاحصائية فاعتمد الباحث على أداة (كا^2)

وفيما يخص نتائج الدراسة التي توصل اليها الباحث فهي كالتالي:

- ✓ يعتمد أساتذة الوحدات التطبيقية يعتمدون على الاختبارات البدنية أكثر من النظرية في عملية تقويم الطلبة .
- ✓ يوجد اختلاف في عملية التقويم التربوي للوحدات التطبيقية بين أساتذة التربية البدنية والرياضية ، وأنه لا مجال لوجود تنسيق بين أساتذة الوحدة الواحدة داخل أقسام التربية البدنية.
- ✓ معظم الطلبة ليس لديهم قناعات على العملية التقويمية للوحدات التطبيقية وامتعاضهم من هذه العملية التي يطبقها الأساتذة على مستوى أقسام التربية البدنية والرياضية.

أغلب الأساتذة لا يعتمدون على بطاريات الاختبار في عملية تقويم الطلبة وذلك لاعتبارات عدة منها عدم توافق الأساتذة على معايير موحدة للتقويم.

❖ **الدراسة الثالثة:**

دراسة قام بها الطالب **"بوزواد سعيد"** ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ، تحت عنوان **"واقع التقييم في التربية البدنية والرياضية (البكالوريا الرياضية) وعلاقته بمتطلبات العملية التعليمية"** بجامعة الجزائر ، معهد التربية البدنية والرياضية موسم 2010/2009 .

وتمثلت مشكلة البحث في " هل التقييم في امتحان البكالوريا الرياضية مطابق لمناهج التعليمية الرسمية السارية المفعول في أقسام الثالثة ثانوي ، وهل هو مطابق للكفاءات المحددة لملمح التخرج من مرحلة التعليم الثانوي ، وهل يتم بنائه على جملة من المبادئ العامة التي تضمن الصدق والموضوعية وهل يحقق العدل والانصاف بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

أما الفرضية العامة فتمثلت في " التقييم في امتحان البكالوريا الرياضية ليست مطابقة للمناهج التعليمية الرسمية السارية المفعول في أقسام الثالثة ثانوي وليس مطابق للكفاءات المحددة لملمح التخرج من مرحلة التعليم الثانوي ولا يتم بناءه على جملة من المبادئ العامة التي تضمن الصدق والموضوعية ولا يحقق العدل والانصاف بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وقد هدفت الدراسة الى معرفة واقع النشاط البدني والرياضي في ثانويات ولاية الجزائر شرق من حيث المنشآت والوسائل ، وكذا معرفة آراء الأساتذة حول التقييم في البكالوريا الرياضية ، بالإضافية الى معرفة آراء التلاميذ حول التقييم في التربية البدنية والرياضية ، ثم الكشف عن العوائق والصعوبات التي يواجهها أستاذ التربية البدنية والرياضية.

واعتمد الباحث على المنهج الوصفي ،أم الأدوات البحث فتمثلت في المقابلات الميدانية بالإضافة الى الاستبيان، موزع على عينتين تمثلتا في 07 أساتذة و 130 تلميذ من التعليم الثانوي .

وقد توصل الباحث الى :

- ✓ أغلبية الأساتذة يركزون في درسهم مع الأقسام النهائية على التحضير في التخصصات المبرمجة في البكالوريا الرياضية حيث يغلب عليه طابع تدريبي عال الضدة، وبذلك يهملون الجانب التربوي للمادة والأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية.
- ✓ توجد نسبة من التلاميذ والتي تقارب النصف منهم لا يفضلون أن يتم تقييمهم في الرياضات الفردية.
- ✓ تقص في وفرة الوسائل وعتاد التربية البدنية والرياضية
- ✓ التقييم في امتحان البكالوريا لا يراعي ميول ورغبات التلاميذ، واختياراتهم للتخصصات الرياضية المختلفة.
- ✓ التقييم في امتحان البكالوريا لا يراعي الزمن الممنوح للحصة.

❖ **الدراسة الرابعة:**

من اعداد الطالب **" حسيني عبد الرزاق "** ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية تحت عنوان **" تقييم مدى تطبيق أساتذة التربية البدنية والرياضية و تفعيل أداء التقييم للمربي في ضل المقاربة بالكفاءات "** دراسة ميدانية بولايتي الجزائر والبليدة ، الموسم الدراسي 2012/2011 .

وتهدف الدراسة الى :

التعرف على واقع الاداء التدريسي للتربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي وتسليط الضوء على جوانب الضعف والقوة لمحاولة العلاج والتطوير وكذا التعرف على الفروق في الاداء التدريسي التي تعكس مدى امتلاك أستاذ التربية البدنية والرياضية للمعارف والمعلومات والخبرات الخاصة بالتدريس تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ،

بالإضافة الى الكشف عن الجوانب والاسباب التي من شأنها أن تؤثر على فعالية الأداء التدريسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية كما يحددونها بأنفسهم من حيث أهميتها

وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي ،مستخدما الاستبيان كأداة في الدراسة ضمن عينة مفادها 60 أستاذا من التعليم الثانوي ، واستخدم في الوسائل الاحصائية كل من النسب المئوية والتكرار و كاف التربيع ك^2 .

ومن أهم النتائج التي توصل اليها الباحث :

- ✓ أن الاساتذة يعانون من غموض في فهم المنهاج الجديد ويعود ذلك الى طريقة التكوين حسب اجابات الاساتذة المستوجبين.
- ✓ أن الاساتذة يرون بأنهم بحاجة الى اعادة رسكلة حول منهاج المقاربة بالكفاءات لأنه نمط جديد في التعليم مما يصعب على المربي تفعيل أداة التقويم بصورة فعالة في الميدان.
- ✓ أن ظروف العمل لا تساعد الأساتذة على تطبيق المنهاج الجديد بشكل جيد وتفعيل أداة التقويم للمربي بصفة فعالة ، وهذا يعود الى نقص الوسائل والتجهيزات اضافة الى طريقة التكوين واكتظاظ التلاميذ.

❖ **الدراسة الخامسة:**

دراسة قام بها الطالب **" الصغير مساحلي "** ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ، تحت عنوان **" دراسة تقييمية لمحتوى عناصر منهاج التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم وطبيعة التفاعل النفس-اجتماعي داخل القسم "** بجامعة الجزائر 03 موسم 2013/2012 .

وقد كان التساؤل العام للدراسة على النحو التالي : ما مدى فهم وادراك أساتذة التربية البدنية والرياضية لمتطلبات عناصر المناهج التربوية الحديثة، وما علاقة ذلك بمهارات التدريس لديهم وطبيعة التفاعل النفس اجتماعي داخل القسم؟

وقد افترض الباحث أن الاساتذة يجدون صعوبات خاصة في مستوى الفهم والادراك لمتطلبات عناصر المنهاج التربوي لمرحلة التعليم المتوسط كما لها علاقة دالة وموجبة بمهارة التدريس لديهم وطبيعة التفاعل النفس اجتماعي داخل القسم.

وقد هدفت الدراسة الى تقصي واقع مناهج التربية البدنية والرياضية الرسمية لمرحلة التعليم المتوسط ، في علاقته بمستوى مها ا رت التدريس لدى أساتذة المادة ، وبطبيعة التفاعل النفس اجتماعي البيداغوجي داخل المؤسسات التربوية الجزائرية، فهو في إطاره العام يتناول عمليات الإد ا رك واستجابة الأساتذة لعناصر منهاج التربية البدنية والرياضية، كمعيار يعكس فعالية الأداء والانجاز لديهم وطبيعة التفاعلات داخل القسم.

وتمثلت عينة البحث في 75 أستاذ مربي لبعض متوسطات ولايتي سطيف وباتنة ، أما ادوات جمع البيانات فكانت عبارة عن استبيانين ، الأول خاص بتقييم عناصر منهاج التربية البدنية والرياضية ، والثاني خاص بمهارات التدريس .

وقد توصل الباحث الى :

- ✓ تحقق الفرضية الاولى بالنسبة للأهداف والمحتوى والتقنيات والتقويم، أي انها لا تستجيب لمتطلبات الواقع الميداني وظروف العمل بالمتوسطات الجزائرية، اما في شق طرائق التدريس فلم تتحقق هذه الفرضية .
- ✓ أن الفرضية الثانية تحققت بنسبة كبيرة أي " أكثر المهارات ممارسة من حيث مستوى الأداء هي مهارة التخطيط التنفيذ وإدارة وتنظيم الصف بينما يقل مستوى الممارسة لمهارات الإعداد المهني والتقويم."
- ✓ هناك جوانب قليلة من عناصر المنهاج لم تكن هما علاقة ارتباطيه مع بعض جوانب محاور الممارسات التدريسية مثل:

-الأهداف الخاصة بالمنهاج مع محور التخطيط للدروس

-عنصر التقنيات التربوية مع كل من التخطيط الإدارة والتنظيم والعلاقات داخل القسم.

- طُرق وأساليب التدريس مَع محور التقويم التدريسي.

-عمليات التقويم في المنهج مع كل من التخطيط، التنفيذ واستخدام الأجهزة، الإدارة والتنظيم والعلاقات.

❖ **الدراسة السادسة:**

دراسة قام بها الطالب " **حاج مختار**" ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي تحت عنوان " **أثر التقويم في الحد من معوقات الاشتراك**

الايجابي في درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" بجامعة الجزائر 03 الموسم الدراسي 2018/2017

اذ تمثل التساؤل العام لهذه الدراسة في " هل هناك ارتباط دال احصائيا لأثر التقويم في الحد من معوقات الاشتراك الايجابي في درس التربية البدنية والرياضية متعلق بالمتعلم بذاته، طرق وأساليب التدريس ، الامكانيات، الأهداف ،الجانب الصحي وأساليب التقويم المستخدمة لتلاميذ المرحلة الثانوية في ثانويات ولاية تبسة؟"

أما الفرضية العامة فجاءت كما يلي " هناك أثر للتقويم في الحد من معوقات الاشتراك الإيجابي في درس التربية البدنية والرياضية تتعلق بالمتعلم بذاته، طرق وأساليب التدريس، الإمكانيات، الأهداف الرعاية الصحية و أساليب التقويم لتلاميذ المرحلة الثانوية في ثانويات ولاية تبسة".

وتهدف هذه الدراسة الى معرفة نواحي القوة والضعف في تعلم التلاميذ، وتحديد الاتجاه الذي يسير عليه نموهم العام المعرفي ، الاجتماعي والنفسي، وكذا دور التقويم في الكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية التعليمية المرسومة والمسطرة سابقا والجوانب التي تحتاج الى تطوير أو تعديل أو تغيير في هذه الأهداف ، بالإضافة الى دوره في كشف نواحي القوة والضعف في المتعلم بذاته والمنهج الدراسي وطرق و أساليب التدريس وكذا الأهداف والرعاية الصحية والامكانات المادية والبشرية وأساليب التقويم.

ولقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، أما مجتمع فتمثل في تلاميذ الثانويات للسنوات الثلاث، كذا أساتذة التربية البدنية ومدراء الثانويات، فقسم الباحث عينة البحث الى ثلاث عينات شملت 375 تلميذ، و33 أستاذ مشرف ، و16 مدير ثانوية بولاية تبسة

واعتمد في الدراسة الميدانية على الاستبيان والمقابلة الشخصية ، وتحليل الوثائق ، موزعة على أفراد العينة ،أما الوسائل الاحصائية المستعملة في هذه الدراسة فهي كالتالي:

الاحصاء الوصفي ، معاملات الارتباط ،مصفوفة الارتباط ،تحليل التباين في اتجاه واحد للدرجات المتكررة ،أدق فرق معنوي "تيوكي Tukey" ، واتخذ الباحث مستوى الدلالة عند (0.5).

- أما النتائج التي توصل اليها الباحث فجاءت كما يلي:

✓ عدم وجود رغبة للمشاركة في الدرس ،تفضيل القيام بأعمال أخرى أكثر فائدة بدلا من الدرس، الاعتقاد بأن المشاركة في الدرس لن تضيف شيئا جديدا له، عدم الاستفادة من الدرس في تنمية المعلومات المرتبطة بالثقافة البدنية وفي تنمية اللياقة البدنية، عدم بلوغ إشباع الدافع للعب لدى التلاميذ ،عدم تنوع أوجه النشاط في الدرس، عدم تنوع أوجه النشاط التنافسية، عدم تنوع بعض أوجه النشاط

✓ الترويحي ،عدم مناسبة أوجه نشاط الدرس للوقت المخصص لتعليمها ،عدم ملاءمتها لميول التلاميذ، عدم إمكانية تنفيذها بالإمكانات المتاحة، عدم توافر الأدوات والأجهزة والعتاد التي تنمي اللياقة البدنية أو التي تسهم في تعلم المها ا رت الحركية أو التي تستخدم في أداء التمرينات البدنية، عدم توافر الملاعب المناسبة لأنواع النشاط الممارس في الدرس، عدم تخصيص الأستاذ لوقت كاف لتعليم المها ا رت الحركية للتلاميذ،

استخدام طرق تدريس غير مشوقة في الدرس، عدم ربط الخبرات التي يتيحها الدرس بحاجات التلاميذ.

2.1.7. التعقيب على الدراسات المشابهة التي تناولت المتغير المستقل:

بعد عرض الباحث للدراسات المشابهة التي تناولت المتغير المستقل والمتمثل في (التقييم في التربية البدنية والرياضية) ، خلص الى الاستنتاجات التالية :

- اعتماد الباحثين على استخدام المنهج الوصفي في دراساتهم ، بالإضافة الى استخدام أداة الاستبيان وتحليل المحتوى .
- تمثلت عينات البحث في هاته الدراسات في أساتذة التربية البدنية والرياضية وكذا تلاميذ مرحلتي الثانوي والمتوسط.
- أشارت نتائج هاته الدراسات الى وجود صعوبة بالغة في تفعيل عملية التقييم في حصة التربية البدنية والرياضية ، وذلك لعدة أسباب منها أسباب تتعلق بالمنهاج الدراسي وأسباب تتعلق بزمن الحصة .
- فيما تقر بعضها بأن أستاذ التربية البدنية والرياضية هو المسؤول عن فشل عملية التقييم ، وتركيزه على كيفية التحكم في التلاميذ داخل الصف ، واغفاله للأهداف المراد تحقيقها.

2.7. الدراسات المشابهة التي تناولت المتغير التابع:

❖ **الدراسة الأولى:**

دراسة قام بها الطالب **"كروم محمد عراب"** ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في نظريات ومناهج التربية البدنية والرياضية ، تحت عنوان **"المعوقات العملية لتطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات" بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، موسم 2011/2010 .**

تمثل التساؤل العام لهذه الدراسة في " هل يوجد تباين في توظيف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات بين أساتذة مختلف الولايات ، وما هو مستواهم؟

أما الفرضية العامة فتقر بأنه يوجد تباين في توظيف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات بين أساتذة مختلف الولايات، ومستوى التقييم مقبول عند مدرس المادة.

وتهدف الدراسة الى معرفة التباينات الموجودة بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في توظيف المصطلحات الواردة في المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات في مختلف الولايات وتحديد مستوياتها، وكذا تحديد مستوى التقييم للأفعال السلوكية عند مدرس التربية البدنية والرياضية في توظيف منهاج المقاربة بالكفاءات.

استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته أما مجتمع البحث فتمثل في 395 أستاذا على مستوى التعليم الثانوي، أما العينة فشملت 327 أستاذا موزعين على عدة ولايات، أما طرق

ووسائل البحث فقد استخدم الباحث أداة الاستبيان ثم اعتمد في الوسائل الاحصائية على النسب المئوية ، التكرار النسبي ومقاييس النزعة المركزية، ومعامل الارتباط بيرسون.

أما النتائج التي توصل اليها الباحث في هذه الدراسة جاءت كالتالي:

- ✓ من خلال فرضية البحث العامة التي تشير الى وجود تباين في توظيف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات في مختلف الولايات ومستوى التقييم مقبول عند مدرس المادة، ومن خلال تحقق الفرضيات الجزئية فان هاته الفرضية العامة قد تحققت .
- ✓ ان أساتذة التربية البدنية والرياضية لا يتحكمون في هذه المصطلحات عند الأغلبية من هؤلاء المدرسين وبالتالي سوء فهم مشترك يؤدي الى عدم الترجمة الصحيحة ، وهذا بالضرورة يؤول الى سوء الاستعمال في التدريس هذا يعني عرقلة سيرورة ونجاح العملية التربوية.

❖ **الدراسة الثانية:**

دراسة قام بها الطالب **"بوشيبة مصطفى"** بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث"ل.م.د" في " مناهج و طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضي تحت عنوان **" تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "** في الموسم الدراسي 2017/2016.

وتهدف هذه الدراسة الى:

التعرف على احتواء أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية للحاجات النفسية(الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية وكذا التعرف على تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية ومدى تحقيق للحاجات النفسية(الثقة بالنفس، انخفاض التوتر، انخفاض التعبيرات العدوانية)لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، و التعرف على مستوى تحقيق هذه الحاجات النفسية في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية وذلك في بعض ثانويات الجنوب الغربي الجزائري.

وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي ، واستخدم طريقة تحليل محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية ، بالإضافة الى تصميم استبيان التحليل ، اما عينة البحث فتمثلت في عينة من اساتذة التربية البدنية والرياضية بلغت 120 أستاذ ، وعينة من (تلاميذ التعليم الثانوي في المرحلة النهائية بلغت 3000 تلميذ .

أما الوسائل الاحصائية المستعملة في هذه الدراسة فهي : المتوسط الحسابي ،الانحراف المعياري النسبة المئوية لحساب التوزيع النسبي للعبارات معامل ارتباط بيرسون، معامل الارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي.

وفي ما يخص النتائج التي توصلت اليها الدراسة فهي كالتالي:

- ✓ منهاج التربية البدنية والرياضية يحتوى على الحاجات النفسية.

- ✓ توجد الحاجات النفسية بصفة مباشرة وغير مباشرة في أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية.
- ✓ معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي لا يهتمون بالجانب النفسي.
- ✓ معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية ليست لهم دراية بأهداف منهاج التربية البدنية والرياضية.
- ✓ ظهور عدم الثقة بالنفس والتعبيرات العدوانية والتوتر عند تلاميذ الطور الثانوي في المرحلة النهائية.
- ✓ معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية يهتمون بالجانب البدني فقط.

❖ **الدراسة الثالثة:**

دراسة قام بها الطالب " **مرابط مسعود** " ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه تخصص النشاط البدني والرياضي التربوي ،تحت عنوان "**مدى اهتمام أساتذة التربية البدنية والرياضية بتحقيق الأهداف الوجدانية وعلاقته بدافعية الإنجاز و الذكاء الانفعال لتلاميذ الطور الثانوي** " بجامعة الجزائر 3 معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، خلال الموسم 2017/2016

وتهدف هذه الدراسة الى التعرف على مدى اهتمام اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتحقيق الأهداف الوجدانية لدى تلاميذ الطور الثانوي من التعليم، وكذا محاولة إعطاء الجانب الوجداني حقه من الدراسة و الاهتمام و خاصة التوجيه نحو الجانب الايجابي منه، بالإضافة الى أهمية التلميذ في المرحلة الثانوية الذي يعتبر المحور الرئيسي الذي تدور حوله الدراسة و التي من أهدافها تنمية

شخصيته و ترقية تفكيره نحو التفكير العلمي السليم في معاجلة القضايا و المشاكل و المواجهة.

واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته ، اما أداة البحث فتمثلت في استبيان موجه الى تلاميذ الطور الثالث وكذا مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافعية الانجاز ، ضمن عينة بلغت 1190 تلميذ من مختلف دوائر ولاية ام البواقي ، واستخدم في الوسائل الاحصائية على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط "بيرسون " و "كرو نباخ ".

و من أهم النتائج التي توصل اليها الباحث :

- ✓ هناك تقصير وقلة الاهتمام من جانب أساتذة التربية البدنية و الرياضية في السعي أو العمل على تحقيق الأهداف الوجدانية لتدريس التربية البدنية و الرياضية، لتلاميذ الطور الثانوي من التعليم.
- ✓ ان الوعي الذاتي و التحكم في الانفعالات و المثابرة و الحماس و الدافعية الذاتية و التعاطف و اللياقة الاجتماعية هي أهم المهارات الانفعالية و الاجتماعية التي تميز الأشخاص الأكثر نجاحا في الحياة و أن الناس يختلفون في تلك المهارات أو القدرات في مجالاتها المختلفة ، فوجب على الأستاذ توجيه اهدافه الى هذه المهارات.

- ✓ يستطيع المعلم زيادة دافعية الانجاز لدى الطلبة من خلال تمكنهم من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات، كتدريب الطلاب على تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم و مساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على انجازها بما يتناسب مع استعداداتهم وجهودهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها أثناء محاولة تحقيقها.

❖ **الدراسة الرابعة:**

دراسة قام بها الطالب " **بن ناصر محمد**" ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في منهجية وطرق التدريس في التربية البدنية والرياضية ، تحت عنوان "**انعكاسات منهاج التربية البدنية والرياضية على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ في ظل التغير الثقافي للمجتمع الجزائري**" بجامعة عبد الحميد بن باديس موسم 2017/2016 .

وقد جاء التساؤل العام لهذه الدراسة " ما هي انعكاسات المنهاج الحالي للتربية البدنية

الخاص بالسنة الثالثة ثانوي على عناصر التنشئة الاجتماعية للتلاميذ في ظل تأثير مظاهر التغير الثقافي التي تميز تلاميذ

السنة الثالثة ثانوي حاليا ؟ وهل يسمح هذا المنهاج في ظل هذه التغيرات بتنشئة التلاميذ تنشئة اجتماعية مثلى ومرغوبة ؟

وقد تمثلت أهمية الدراسة في الكشف عن أهم مظاهر التغير الثقافي لتلاميذ المرحلة الثانوية، وتحليل المنهاج الى عناصر أولية وابراز أهم نقاط القوة والضعف فيه من وجهة نظر الأساتذة، بالإضافة الى مستوى انعكاس منهاج التربية البدنية على التنشئة الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، بينما تمثل مجتمع البحث في أساتذة التربية البدنية وتلاميذ الأقسام النهائية على مستوى 06 مدن من الغرب الجزائري أما عينتي البحث فقد شملتا 540 تلميذا و 50 أستاذا من بين المجتمع الأصلي.

واعتمد الباحث على المقابلات الشخصية بالإضافة الى أداة الاستبيان في جمع المعلومات ، بالإضافة الى مقايس التنشئة الاجتماعية ومقياس مظاهر التغير وكذا مقياس تحليل المنهج.

وقد توسل الباحث في هذه الدراسة الى :

- ✓ فلسفة المنهاج و المحتوى و طرق وأساليب التدريس تساهم بدرجة منخفضة في التنشئة الاجتماعية، بينما الأهداف والتقويم تساهم بدرجة متوسطة في التنشئة الاجتماعية عند التلاميذ، وهذا يعني أن عناصر المنهاج تساهم بدرجات متفاوتة على التنشئة الاجتماعية عند التلاميذ.
- ✓ عدم وجود مقاييس مقننة وموحدة تسمح بقياس كفاءة التلميذ في الجوانب البدنية ، المعرفية والوجدانية . تسمح باحترام مبدأ الفروقات الفردية بين التلاميذ.
- ✓ أن التقويم في التربية البدنية يبقى يطرح إشكالية عندما يريد تقويم تصرفات وانفعالات وسلوكيات التلاميذ. التي من خلاله يستطيع الأستاذ التحقق من مدى تحقيق الأهداف

لغاياتها، ومن خلال ما هو معمول به من طرف الأساتذة في الثانوية أو في امتحان البكالوريا الرياضي فقد تبين أن التلميذ يتحصل على درجات استجابة لاختبارات بدنية.

- ✓ هذا النوع من التقويم يقتصر على الجانب الكمي، وإغفاله الأحكام التي تتصل بالقيم والاتجاهات ، والسلوك والشخصية وما لا يمكن قياسه قياسا كميا دقيقا ، فإذا تذكرنا أن التربية تستهدف بناء الشخصية وتوجيه السلوك، وتهتم بتكوين الظاهر والباطن، وتقوم على أساس النظرة الكلية المتكاملة للإنسان، فأنه تبدوا أمامنا نقائص هذا المفهوم القياسي للتقويم.

❖ **الدراسة الخامسة:**

دراسة قام بها الطالب " **حمداوي سفيان**" ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه تخصص النشاط البدني والرياضي التربوي ، تحت عنوان "**منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي بين الواقع والمأمول**" بجامعة بسكرة موسم 2018/2017 .

وتمثل التساؤل العام لهذه الدراسة في " ما هو واقع تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي؟

وقد هدفت الدراسة الى واقع تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية ، وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي ، أما مجتمع البحث فشمل أساتذة الطور الثانوي على مستوى ولاية بسكرة، آخذا منه عينة قدرت ب 40 أستاذا على مستوى بلدية بسكرة، واعتمد الباحث على الاستبيان كأداة لجمع المعلومات موزع على أساتذة التربية البدنية والرياضية .

أما الاساليب الاحصائية المعتمدة في هذه الدراسة ، فقد اعتمد الباحث على ، (المتوسط المرجح ، الانحراف المعياري ، معامل الارتباط الخطي بيرسون ،ألفا كرو نباخ، ANNOVA ،البرنامج الاحصائي spss .

وقد خلص الباحث الى هاته النتائج:

- ✓ لا يمكن تطبيق أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية على أرض الواقع.
- ✓ لا يمكن تطبيق محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية على أرض الواقع.
- ✓ لا يمكن تطبيق عملية التقويم وفق منهاج التربية البدنية والرياضية على أرض الواقع.

❖ **الدراسة السادسة:**

دراسة قام بها الطالب " **دحو علي**" ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه تخصص تصميم وتقويم المناهج الدراسية في الأنشطة البدنية والرياضية ، تحت عنوان " **تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط في جوانب المجال المعرفي**" بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم ، موسم 2019/2018 .

وقد تمثلت اشكالية البحث في " ما مدى مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط لجوانب المجال المعرفي؟.

وقد هدفت الدراسة الى :

-التعرف على مدى تضمين المعرفة العلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

- التعرف على مدى تضمين مهارات التفكير لتصنيف بلوم(المعرفة الفهم - – التطبيق– التحليل التركيب التقويم) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

- التعرف على وجهة نظر الأساتذة حول درجة تواجد المعرفة الصحية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

أما الاجراءات الميدانية للبحث فقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي تناسبا مع طبيعة الدراسة أما عينة البحث فقد تمثلت في 182 أستاذا من بين 200 أستاذ للمجتمع الأصلي ، اما الأداة المعتمدة في هذه الدراسة فقد قام الباحث ببناء استبيان لتحليل مؤشرات الكفاءات الواردة في منهاج التربية البدنية والرياضية ، وكذلك اعتمد الباحث على استبيان استطلاع آراء الأساتذة ، أما الوسائل الاحصائية التي اعتمد عليها الباحث فتمثلت في :

- معادلة لاوشي (Lawshe) لحساب معامل الاتفاق .
- CVR : نسبة صدق المحتوى.
- معادلة هولستي (Holsti)
- معامل الثبات.
- التكرارات والنسب المئوية .
- معامل الصعوبة.
- معادلة التمييز.
- معامل الارتباط بيرسون .

وقد توصل الباحث في دراسته الى:

- ✓ تحقق الفرضية العامة للبحث المتمثلة في ضعف مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط لجوانب المجال المعرفي.
- ✓ أظهرت نتائج تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية أن مؤشرات الكفاءات تضمنت معظم مهارات التفكير لتصنيف بلوم، باستثناء مهارة التحليل، حيث تم اهمالها بالكلية.
- ✓ تؤكد وجهات نظر الاساتذة أن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط يركز على المعرفة المرتبطة بخطط وقوانين اللعب والمنافسة، واهمال المجالات الاخرى المرتبطة بالمعرفة العلمية (الاعداد البدني والتعلم الحركي، تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، بيو ميكانيك الحركات الرياضية ، فسيولوجية النشاط البدني).

1.2.7 التعقيب على الدراسات المشابهة التي تناولت المتغير التابع:

بعد عرض الباحث للدراسات المشابهة التي تناولت المتغير التابع للدراسة ، والمتمثل في (أهداف التربية البدنية والرياضية المسطرة في المنهاج) ، توصل الى النتائج التالية :

- اعتماد كل الباحثين على المنهج الوصفي في بحوثهم ، وكذا اعتمادهم على أداة الاستبيان وبعض المقاييس مثل مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافعية الانجاز لدى الأساتذة .
- تمثلت عينات البحث في هاته الدراسات في أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، بالإضافة الى تلاميذ المرحلة الثانوية لمادة التربية البدنية والرياضية .
- اتفاق بعض نتائج الدراسات على أن معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي لا يهتمون بالجانب النفسي.
- معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية ليست لهم دراية بأهداف منهاج التربية البدنية والرياضية.
- هناك تقصير وقلة الاهتمام من جانب أساتذة التربية البدنية و الرياضية في السعي أو العمل على تحقيق

الأهداف الوجدانية لتدريس التربية البدنية و الرياضية، لتلاميذ الطور الثانوي ، اذ يركز جل الأساتذة على الجانب البدني في الحصة .

- فيما أشارت بعضها الى صعوبة تطبيق عملية التقييم والتقويم في الواقع وفق منهاج التربية البدنية والرياضية .

8.أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة و المشابهة والدراسة الحالية:

1.8.أوجه التشابه:

تشابهت كل الدراسات السابقة والمشابهة مع دراستي الحالية من خلال استخدام المنهج الوصفي ، وتشابهت دراسة كل من " حسيني عبد الرزاق " 2012/2011 في أداة الدراسة والتي تمثلت في الاستبيان ، كما تشابهت هذه الدراسة مع دراستي في عينة الدراسة متمثلة في أساتذة التربية البدنية للمرحلة الثانوية، وتشابهت دراسة حكيم حريتي 1998/1997 مع دراستي في منهج وأداة الدراسة بالإضافة الى أداة الاستبيان ،وكذا دراسة "بوزواد السعيد" 2010/2009 ، وتشابهت أيضا في بعض النتائج ، مثل أن الأساتذة يستعملون في ممارستهم التقويمية اليومية الوسائل التقويمية المتصلة بالجانبين المعرفي والنفسي-الحركي من عملية تعليم وتكوين الطالب دون استعمالهم للوسائل المتصلة بالجانب الاجتماعي – العاطفي ، وذلك بسبب عدم الجدوى العلمية.

وتشابهت دراستي الحالية مع دراسة مرابط مسعود 2017/2016 من ناحية مدى اهتمام أساتذة التربية البدنية والرياضية بتحقيق أهداف الجانب الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة " حاج مختار " 2018/2017 في معرفة دور التقويم في الكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية التعليمية المرسومة والمسطرة سابقا والجوانب التي تحتاج الى تطوير أو تعديل أو تغيير في هذه الأهداف.

كما تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة " بن ناصر محمد" 2017/2016 من حيث النتائج ، حيث خلص الباحث الى أن التقويم في التربية البدنية يبقى يطرح إشكالية عندما يريد تقويم تصرفات وانفعالات وسلوكيات التلاميذ. التي من خلاله يستطيع الأستاذ التحقق من مدى تحقيق الأهداف لغاياتها.

2.8. أوجه الاختلاف:

من خلال عرضنا للدراسات السابقة والمشابهة، استخلصنا أوجه اختلاف بينها وبين دراستنا الحلية وهي كالتالي:

- اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أهداف وأهمية البحث ، بالإضافة الى الطريقة التي تناولت بها موضوع التقييم في التربية البدنية والرياضية ، بحيث اهتمت دراستنا بعملية التقييم والمعايير التي يجب أن يعتمد عليها الأستاذ لتحقيق جميع أهداف حصة التربية البدنية والرياضية، المعرفية والحس حركية والوجدانية ، أي كانت عامة وشاملة في حين أن جل الدراسات السابقة اقتصرت على التركيز على جانب واحد من جوائب أهداف التربية البدنية والرياضية.

- اختلاف عينة الدراسة التي استخدمها الباحث مع عينات الدراسات السابقة ماعدا عينة دراسة " حمداوي سفيان "2018/2017 ، اذ كانت العينة متمثلة في أساتذة التربية البدنية والرياضية لولاية بسكرة.

الفصل الأول

معايير التقييم والاختبار والقياس في التربية البدنية والرياضية

تمهيد:

منذ فجر التاريخ والانسان يسعى الى اصدار أحكام تقويمية على الظواهر والموضوعات والأشخاص، وان اتسمت هذه الأحكام بالبدائية في ذلك الوقت الا أن ذلك لم يستمر طويلا، حيث تطور التقويم بتطور المعرفة، فوصل الآن الى قدر من الدقة والتقدم لم يعهدهما هذا المجال من قبل، كما بلغت أهميته أن أصبح مقياسا للعمل العلمي الجيد، وأحد العمد الأساس التي تعتمد

عليها المهن والتخصصات المختلفة في تحقيق أهدافها، فمن المعروف الآن أن يقاس تقدم أي علم من العلوم بدرجة الدقة التي يصل اليها في القياس.[1]

قام الباحث في هذا الفصل بتناول موضوع التقييم بشكل مفصل، ارتأى من خلاله الى شرح موضوع التقييم في حصة التربية البدنية والرياضية، وذلك من خلال التعريف بعملية التقييم والأهمية البالغة له لنجاح العملية التدريسية،

بالإضافة الى عرض سمات وخصائص التقييم الجيد تصنيفاته المتعددة، ثم قان الباحث بالخوض في أنواع الاختبارات والمقاييس المستخدمة في عملية التقييم في حصة التربية البدنية والرياضية، وانتهى الفصل بعرض المعايير المعتمدة في عملية التقييم خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

1.مدخل الى مفهوم التقييم والتقويم في التربية البدنية والرياضية:

1.1. مفهوم التقييم والتقويم:

إنّ التقييم والتقويم يأخذان المعنى ذاته من حيث إعطاء الدرجة وتسجيل النتيجة لكن التقويم يتعدى هذا المفهوم لكونه لا يقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء ولكن يتجاوز ذلك لاتخاذ القرارات فهو: عملية تشخيصية علاجية وقائية. فمثلا تقييم بعض المهارات الأساسية للاعبي الكرة الطائرة وبذلك نحصل على المستوى المهارى للأداء بغض النضر عن كون الأداء جيد أم لا لكن إذا ما أردنا تقويم مستوى أداء بعض المهارات الأساسية للاعبي الكرة الطائرة فإنه يتم إصدار الحكم عن مستوى الأداء ومن ثم معالجة حالات الضعف في الأداء عن طريق وضع برنامج تدريبي.

أو تبدأ بتقدم، أو نمو النظام التعليمي كله من أجل تحقيق الأهداف القومية، والتنموية في المجتمع الذي ينتمي إليه، وهذا ما يعرف بالتقويم المبكر.[2]

---

[1] محمد صبحي حسانين. **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية**. الطبعة الرابعة. دار الفكر العربي. القاهرة. 2001.ص 7 .

[2] **د.** يوسف لازم كماش – د. رائد محمد مشتت. **القياس و الاختبار و التقويم في المجال التربوي و الرياضي**. الطبعة الأولى. دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية. 2013. ص 143 **.**

يميل البعض إلى اعتبار المصطلحات الثلاثة الآتية مترادفة وهي التقييم والتقويم والاختبار، ولكنّها ليست كذلك وفيما يأتي تعريف بها كما ذكره جابر عبد الحميد جابر(2002).

- **التقييم**: هو عملية جمع معلومات عن التلاميذ، كما يعرفونه ويستطيعون عمله وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات سوف نتعرض لها في الفصول القادمة.
- **التقويم**: هو عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها، وبيانات التقييم في ذاتها ليست جيدة أو رديئة، وإنّها ببساطة تعكس ما يجري في حجرة الدراسة، وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين نقرر فحسب أنّها تعكس شيئا نقيمه ونثمنه...
- **الاختبار**: هو وسيلة للتقييم بمعنى أنّه أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ.
- **القياس**: القياس هو تقدير قيمة الشيء تقديرًا كميًا وفق إطار معين من المقاييس وذلك تطبيقا للمبدأ الفلسفي المعروف الذي يقول.. كل ما يوجد بمقدار وكل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه.

والقياس الناجح يتضمن تحديد وقياس العائد الحقيقي والهام للتربية ألا وهو قدرات واحتياجات وكفاءة التلميذ.

ولعل أهم مبرر لتطبيق برنامج القياس في المدرسة أنّه يؤكد ويعمل على سرعة عملية النمو والتطور للتلاميذ.

ويجب أن نؤكد هنا أن القياس لا يحتل مكانة التدريس، ولكنه رغم ذلك يجعل التدريس أكثر تحديدًا وفعالية، كما أنّه في حد ذاته أداة مؤثرة وهامة في عملية التدريس.[1]

2. العلاقة بين التقييم والتقويم:

إنّ التقييم والتقويم يأخذان المعنى ذاته من حيث إعطاء الدرجة وتسجيل النتيجة لكن التقويم يتعدى هذا المفهوم لكونه لا يقتصر على إصدار حكم على قيمة الأشياء ولكن يتجاوز ذلك لاتخاذ القرارات فهو : عملية تشخيصية علاجية وقائية. فمثلا تقييم بعض المهارات الأساسية للاعبي الكرة الطائرة وبذلك نحصل على المستوى المهاري للأداء بغض النضر عن كون الأداء جيد أم لا لكن إذا ما أردنا تقويم مستوى أداء بعض المهارات الأساسية للاعبي الكرة الطائرة فإنه يتم إصدار الحكم عن مستوى الأداء ومن ثم معالجة حالات الضعف في الأداء عن طريق وضع برنامج تدريبي.

أو تبدأ بتقدم، أو نمو النظام التعليمي كله من أجل تحقيق الأهداف القومية، والتنموية في المجتمع الذي ينتمي إليه، وهذا ما يعرف بالتقويم المبكر.[2]

---

[1] د مصطفى حسين باهي وآخرون. **الاختبارات و المقاييس في التربية البدنية و الرياضية النظرية – التطبيق**. مكتبة الأنجلو المصرية 2015 . مصر.ص 13 .

[2] د. يوسف لازم كماش –د. رائد محمد مشتت .نفس المرجع السابق . ص 144 .

التقويم معروف منذ القدم، وإن كان حديث العهد في التربية والتعليم، وهو تحديد مدى قيمة شيء معين أو حدث معين، أي أن التقويم وسيلة لإدراك نواحي القوى لتأكيدها والاستزادة منها والوقوف على نواحي الضعف لعلاجها أو تعديلها وعليه يمكن تحديد معنى التقويم بأنّه :

"العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل في تحقيق غاياته المنشودة منه على أحسن وجه ممكن".

ويقول الدكتور أبو الفتوح رضوان في كتابه المدرس في المدرسة والمجتمع في سياق تعريفه التقويم "إنّ التقويم ينير لنا طريق التعليم وبدونه لا نعرف مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة، والذي حققه المدرس والتلاميذ، سواء في الفصل أو خارجه أو خارج المدرسة نفسها، وبدونه لا نعرف أسباب ما نقابل من توفيق أو صعوبات وبدونه كذلك لا نستطيع العمل".

كما يرد عنه قول جرين وآخرين في كتابهم "القياس والتقويم" يفهم عادة على أنه "مصطلح شامل واسع المعنى تندرج تحته جميع أنواع الاختبارات والوسائل المستعملة لتقويم التلميذ، ومنها اختبارات التحصيل ومقاييس الاستعدادات والميول، ومقاييس الشخصية، ولا يفصل هذه الأنواع بعضها عن بعض فاصل بل كلها تدخل تحت مفهوم واحد هو التقويم".

وعملية التقويم ليست تشخيصا للواقع بل هي علاج لما به من عيوب إذ لا يكفي أن نحدد أوجه القصور وإنّما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية هامة ليس فقط في مجال التربية، وإنما في جميع مجالات الحياة، فطالما يقوم الإنسان بعمل فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل وعليه أن يعرف ما وقع فيه من أخطاء حتى لا يكررها وصولاً إلى أداء أفضل.[1]

ويذهب " مصطفى حسين باهي" الى تعريف التقويم Evaluation على أنه إصدار الأحكام القيمية، واتخاذ القرارات والإجراءات العملية بشأن موضوع أو برنامج ما أو حتى فرد ما، وقد تتأسس الأحكام القيمية على مدى تحقق الأهداف على النحو الذي تحددت به للبرنامج أو المشروع، وقد تتأسس الأحكام على مدى قيمة أو جدوى أو فعالية برنامج أو طريقة أو مشروع ما، وذلك بهدف اتخاذ قرارات عملية بشأن الاستمرار في المشروع أو تعديله أو تطويره أو التخلي عنه.[2]

3. أهمية التقييم و التقويم في التربية البدنية والرياضية :

[1] مصطفى حسين باهي. **الاختبارات و المقاييس في التربية البدنية و الرياضية النظرية – التطبيق**. مرجع سابق. ص 14 .

[2] محمد نصر الدين رضوان. المدخل إلى القياس في التربية البدنية و الرياضية. الطبعة الأولى. مركز الكتاب للنشر – القاهرة ، مصر . 2006 . ص23 .

يستمد التقويم أهميته الأساسية في مختلف الميادين من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقيق الأهداف المنشودة في كل عملية وفي كل ميدان وبخاصة في الميدان التعليمي حيث تظهر أهميته فيما يلي:

- يعتبر التقويم ركنًا أساسيًا في العملية التربوية بصفة عامة ركنا من أركان عملية بناء المناهج بصفة خاصة.

- لم يعد التقويم مقصورًا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة، بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية التلميذ من شتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرقه وأساليبه.

- أصبح التقويم في عصرنا الحاضر أهم عوامل الكشف عن المواهب وتمييز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات والمهارات الممتازة.

- التقويم ركن هام من أركان التخطيط لأنّه يتصل اتصالاً وثيقًا بمتابعة النتائج وقد يكشف التقويم عن عيب في المناهج أو الوسائل أو عن قصور في الأهداف فينتهي إلى نتائج وتوصيات تعرض على التخطيط ثم تأخذ سبيلها للتنفيذ حيث تبدأ المتابعة فالتقويم من جديد.. وهكذا.

- يساعد كل من المعلم والتلميذ على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه وعلى تبين العوامل التي تؤدي إلى التقييم أو تحول دونه ثم على دراسة كما يلزم عمله للمزيد من التحسن والتطور.[1]

4. سمات التقويم الجيد:

من أهم سمات التقويم الجيد ما يأتي:

1.4- التناسق مع الأهداف :

من الضروري أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كل جانب من جوانب النمو، وإذا كان يهدف إلى تدريب التلميذ على التفكير وحل المشكلات وجب أن يتجه إلى قياس هذه النواحي.

2.4- الشمول :

يجب أن يكون التقويم شاملا الشخص أو الموضوع الذي نقومه، فإذا أردنا أن نقوم أثر المنهج على التلميذ فمعنى ذلك أن نقوم مدى نمو التلميذ في كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والفنية والثقافية والدينية، وإذا أردنا أن نقوم المنهج نفسه فيجب أن يشمل التقويم أهدافه والمقرر الدراسي والكتاب وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة، وإذا أردنا أن نقوم المعلم فإن تقويمه يتضمن إعداده وتدريبه ومادته العلمية وطريقة تدريسه وعلاقته بالإدارة

[1] مصطفى حسين باهي. الاختبارات و المقاييس في التربية البدنية و الرياضية النظرية – التطبيق. مرجع سابق. ص 15-16 .

المدرسية والمدرسين وبالتلاميذ وبأولياء أمورهم أي أن التقويم ينصب على جميع الجوانب في أي مجال يتناوله.[1]

3.4. الاستمرارية :

ينبغي أن يسير التقويم جنبًا إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته فيبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع التنفيذ ممتدًا إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وإلى أعمال المدرسين، حتى يمكن تحديد نواحي الضعف ونواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات.

4.4. التكامل :

وحيث أن الوسائل المختلفة والمتنوعة للتقويم تعمل لغرض واحد فإن التكامل فيما بينهما يعطينا صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه وهذا عكس ما كان يتم في الماضي إذا كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة جزئية، أي من جانب واحد، وعندما يحدث تكامل وتنسيق بين وسائل التقويم فإنها تعطينا في النهاية صورة واضحة عن مدى نمو التلميذ من جميع النواحي.

5.4. التعاون :

يجب ألا ينفرد بالتقويم شخص واحد، فتقويم المدرس ليس وقفًا على المدير أو الموجه بل شركة بين المدرس والمدرس الأول والمدير والموجه بل والتلاميذ أنفسهم، وتقويم التلميذ يجب أن يشترك فيه التلميذ والمدرس والآباء من أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة، وأما عن تقويم الكتاب فمن الضروري أن يشترك فيه التلاميذ والمعلمين والموجهين وأولياء الأمور ورجال التربية وعلم النفس.

6.4. أن يبني التقويم على أساس علمي:

أي يجب أن تكون الأدوات التي تستخدم في التقويم صادقة وثابتة وموضوعية قدر الإمكان، لأن الغرض منها هو إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة عن الحالة أو الموضوع المراد قياسه و أن تكون متنوعة وهذا يستلزم أكبر عدد ممكن من الوسائل مثل الاختبارات والمقابلات الاجتماعية ودراسة الحالة...الخ، فعند استخدام الاختبارات مثلا يطلب استخدام كافة الاختبارات التحريرية والشفوية والموضوعية والقدرات، وبالنسبة لاستخدام طريقة الملاحظة يتطلب القيام بها في أوقات مختلفة وفي مجالات مختلفة وبعدة أفراد حتى تكون على ثقة من المعلومات التي نصل إليها.

7.4. أن يكون التقويم اقتصاديا:

[1] مصطفى حسين باهي وآخرون . **الاختبارات و المقاييس في التربية البدنية و الرياضية النظرية – التطبيق**. مرجع سابق. ص 16 .

بمعنى أن يكون اقتصاديًا في الوقت والجهد والتكاليف، فبالنسبة للوقت يجب أن لا يضيع المعلم جزءًا من وقته في إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات لأن ذلك سيصرفه عن الأعمال الرئيسية المطلوبة، وبالنسبة للجهد فلا يرهق المعلم التلاميذ بالاختبارات المتتالية والواجبات المنزلية التي تبعدهم عن الاستذكار أو الاطلاع الخارجي أو النشاط الاجتماعي أو الرياضي فيصاب التلميذ بالملل ويكره الدراسة وينفر منها ولهذا كله أثره على تعليمه وتربيته وبالنسبة للتكاليف فمن الواجب ألا يكون هناك مغالاة على عملية التقويم حتى لا تكون عبئًا على الميزانية المخصصة للتعليم.

8.4. أن تكون أدواته صالحة:

بمعنى أن التقويم يتوقف على صلاح أدوات التقويم، وأن تقيس ما يقصد بمعنى أن لا تقيس القدرة على الحفظ إذا وضعناها لتقيس قدرة التلميذ على حل المشكلات مثلا، وأن تقيس كل ناحية على حدة حتى يسهل تشخيص جميع النواحي وتفسيرها بعد ذلك، وأن تغطي كل ما يراد قياسه. [1]

تصنيفات التقويم:

قد ترتب على ازدياد أهمية التقويم في الآونة الأخيرة، ظهور عدد من التصنيفات التي يمكن الاستفادة منها في التعرف على الأنماط المختلفة للتقويم، الأمر الذي يتطلب عرض هذه التصنيفات وأنماط التقويم التي يتضمنها كل تصنيف:

5- تصنيف التقويم من حيث توقيت اجرائه الى الأنماط التالية:

1.5. التقويم التمهيدي المبكر Initial evaluation

يستخدم التقويم التمهيدي (التقويم المبدئي) في مرحلة سابقة من التقويم التكويني البنائي، ولهذا يطلق عليه التقويم ما قيل البنائي، ويستخدم التقويم التمهيدي بغرض الحصول على البيانات الضرورية عن العناصر الأساسية للبرنامج أو المنهج المقترح، وذلك من أجل الوقوف على الحاجات الفعلية للمستفيدين والامكانات المتاحة من أجهزة وأدوات، وكذا الأفراد، والقادة اللازمين للتنفيذ والتمويل والمصادرة ....وما الى ذلك.[2]

2.5. التقويم التكويني Formative Evaluation

يعتبر سكريفن Scriven 1967 م، أول من اقترح التقويم التكويني في مجال تطوير المناهج الدراسية وهو يرى أن هذا النمط من أنماط التقويم يتضمن جمع البيانات الملائمة أثناء بناء المناهج والبرامج الجديدة أو تجريبها، وذلك على أساس أن تعديلات في المناهج أو البرامج يجب أن تتم وفقا لهذه البيانات.

---

[1] مصطفى حسين باهي وآخرون . تفس المرجع سابق. ص17 .

[2] كمال عبد الحميد اسماعيل . محمد نصر الدين رضوان. **مقدمة في التقويم التربوي.** الطبعة الأولى. دار الفكر العربي .القاهرة. 1994 . ص 27 .

و يستخدم التقويم التكويني خلال تقديم الوحدة الدراسية كجزء مكمل لعمليتي التعليم والتعلم، ومن المعتقد أن هذا النمط من التقويم يخصص له وقت خارج الوقت المحدد للدروس، ولكن المتبع هو استخدام هذا النمط التقويمي خلال لعملية التعليمية ذاتها كجزء منفصل عنها.

3.5. التقويم التجميعي الختامي Summative Evaluation

يستخدم التقزيم التجميعي في نهاية الزمن المخصص لتدريس وحدة دراسية أو مقرر دراسي في نهاية الفصل أو العام الدراسي، وهو يتقرر كنمط تقويمي لتحقيق أغراض محددة، قد تكون النقل من فرقة دراسية الى أخرى، أو التخرج أو تقويم التقدم أو البحث العلمي أو التحقق من فعالية المناهج الدراسية والبرامج التدريبية.

ويمتاز التقويم التجميعي بأنه يعكس مستويات تحصيل التلاميذ بمقارنة أداء كل فرد منهم بالفرد الآخر، وغالبا ما يستخدم في نظم التعليم المختلفة لوضع التلاميذ داخل الصفوف الدراسية المناسبة لكل منهم.

4.5. التقويم التتابعي Follow-up Evaluation

يطلق على النمط التقويمي الذي يتتبع تقويم البرنامج أو المنهج عبر مراحل مختلفة اسم التقويم التتابعي أو الطولي، وهز نمط من التقويم يأتي مع التقويم الختامي ضمن استراتيجيات التقويم اللاحق التي يتضمنها التقويم النهائي للنظم، بغرض الوقوف على مستوى الكفاية التي يصل اليها المتعلم، وقد يطلق على هذا النمط اسم التقويم المستمر لأنه يتناول عمليات النظام التعليمي المختلفة، هذه العمليات تمتاز بأنها تتصف بالتتابع والتسلسل المتدرج، الذي يصل ما بين بداية كل عملية ونهاية العملية السابقة.[1]

6. تصنيف التقويم وفقا لطرق جمع المعلومات:

أصبح التقويم في الوقت الحاضر، من الموضوعات الأساسية بالنسبة للنظم التعليمية، فهو عملية هادفة ومستمرة، تتم أما بشكل نظامي أو غير نظامي، فهو عملية يهتم بها كل فرد قريب أو بعيد من الصلة بالنظام المدرسي، ويصنف التقويم بناء على الأساليب المستخدمة في جمع البيانات الى نمطين هما:

- ❖ النمط الأول: التقويم النظامي الرسمي Formal Evaluation
- ❖ النمط الثاني: التقويم غير النظامي Informal Evaluation

ويبين جرونلوند Gronlund 1981م، أن التقويم النظامي نمط تقويمي يظم كل وسائل جمع البيانات (القياس) التي يتم تصميمها بمعرفة متخصصين، وهي وسائل تمتاز بأنها مقننة، وموضوعية ومجربة مرارا على نطاق واسع، وذات معايير ثابتة واجراءات وارشادات موحدة، ومن أمثلة هذه الوسائل: الاختبارات tests، الاستبيانات inventories، ومقاييس التقدير rating scales المقننة الخاصة بقياس التحصيل achievement، والاستعدادات والقدرات.

[1] كمال عبد الحميد اسماعيل . محمد نصر الدين رضوان. نفس المرجع السابق. ص28.29.30.

في حين يضم التقويم غير النظامي وسائل قياس من وضع واعداد المعلم، وهذه الوسائل تضم الملاحظات observation، ومقاييس التقدير وقوائم المراجعة وغيرها من وسائل .

وبناء على ما ذكره جرونلوند Gronlund فانه يتوقع أن يكون استخدام التقويم الغير نظامي في مجال التربية البدنية والرياضية أكثر من استخدام التقزيم النظامي للأسباب الآتية:

- عدم اعتبار التربية البدنية والرياضية مادة رسوب ونجاح في بعض نظم التعليم، مما يجعلها لا تستخدم اختبارات تتم بمعرفة المدرسة و تحت اشرافها.
- تظهر في نزم التعليم التي تعتبر التربية البدنية والرياضية مادة رسوب ونجاح، بعض الصعوبات المتعلقة بتطبيق وسائل القياس المقننة، ومن هذه الصعوبات ما يلي:
- تعدد موضوعات التقويم في مجال التربية البدنية والرياضية يجعل عمليات القياس تستغرق وقتا طويلا في حالة استخدام الوسائل المقننة، في نفس الوقت الذي لاحظ فيه ضيق الزمن المخصص لدروس التربية البدنية والرياضية.
- قلة المتاح من أدوات القياس المقننة، خاصة فيما يتعلق بتقويم المعلمين، والبرامج التعليمية والمناهج وطرق التدريس.
- يتطلب تطبيق أدوات القياس المقننة توافر خبرات فنية وادارية خاصة قد لا تحتاج لبعض القائمين على عملية التقزيم في المدارس في الوقت الحالي.
- وجود نقص واضح في بعض أدوات القياس المقننة بصفة علمة بالنسبة للتلاميذ في المرحلة الأولى من التعليم، وبخاصة فيما يتعلق بقياس القدرات البدنية والحركية.[1]

7. أساليب التقويم:

1.7. التقويم الذاتي "الفردي":

ويقصد به تقويم المدرس لنفسه أو التلميذ لنفسه، وتدعو إليه التربية الحديثة في كل مراحل التعلم وله مميزات نستطيع أن نوجزها فيما يلي:

تشتق فكرته من القيم الديمقراطية التي تقضي بأن يتحمل التلاميذ مسئولية العمل نحو أهداف يفهمونها ويعتبرونها جديرة باهتمامهم.

- ✓ وسيلة لاكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه وهذا يؤدي بدوره إلى تعديل في سلوكه و إلى سيره في الاتجاه الصحيح.
- ✓ يجعل الفرد أكثر تسامحًا نحو أخطاء الآخرين لأنه بخبرته قد أدرك أن لكل فرد أخطاؤه وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو التأنيب أو التهكم.
- ✓ يعود الفرد على تفهم دوافع سلوكه ويساعده على تحسين جوانب ضعفه مما يولد الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس.

[1] كمال عبد الحميد اسماعيل . محمد نصر الدين رضوان. نفس المرجع السابق. ص30.31.32.

وهناك وسائل متنوعة للتقويم الذاتي تساعد على تقويم الفرد ومن ذلك :

أ- احتفاظه بعينات من عمله أو بسجل يسجل فيه أوجه النشاط الذي قام به.

ب- مقارنة مجهوده الحالي بمجهوده السابق.

ت- تسجيل النتائج التي أمكنه الوصول إليها، والضعف الذي أمكنه التغلب عليه.[1]

ومن أنواع التقويم الذاتي:

أ- تقويم التلميذ لنفسه :

ونستطيع أن نعود التلميذ على ذلك بكتابة تقارير عن نفسه وعن الغرض من نشاطه والخطة التي يسير عليها في دراسته وفي حياته الخاصة، والمشكلات التي اعترضته، والنواحي التي استفاد منها، والدراسة التي قام بها، مقدار ميله أو بعده عنها، ويمكن أن يوجه التلميذ إلى نفسه الأسئلة المناسبة ويستعين بالإجابة عنها على تقويم نفسه.

ب- تقويم المعلم لنفسه :

ينتقي المعلم عادة منهجًا دراسيًا لتدريسه لتلاميذه، وهو بحاجة إلى أن يكون قادرًا على تقييم إمكانياته، ولما كان للمعلمين نقاط قوتهم وضعفهم فيجب أن يقوم كل منهم بتقويم ذاته في جميع مجالات عمله ليعمل على تحسين أدائه وإليك بعض الأسئلة التي يستطيع المعلم استخدامها في هذا المجال :

-إلى أي حد تستطيع التعرف على مشكلات التلاميذ ؟

- إلى أي حد يسبب لك حفظ النظام في الفصل المتاعب ؟

- إلى أي حد تقدم لك المدرسة التسهيلات لحلها ؟

- إلى أي حد يتسع وقتك للاشتراك في النشاط المدرسي والإدارة المدرسية ؟

- إلى أي حد تحس بأن لدى تلاميذك القدرة على التحسن باستمرار ؟

- إلى أي حد يقوم التلاميذ بدور إيجابي في المناقشة وتوجيه الأسئلة ؟

- إلى أي حد تعامل تلاميذك كلهم معاملة واحدة على أنهم متساوون في كل شيء ؟

- إلى أي حد ترى أن التجديد والابتكار والتجريب في الاختبارات المدرسية مفيد ؟

- إلى أي حد تشعر بجدوى الاجتماعات المدرسية الدورية ؟

- إلى أي حد ترى أنك راض عن مهنتك ؟

[1] مصطفى حسين باهي وآخرون. **الاختبارات و المقاييس في التربية البدنية و الرياضية النظرية – التطبيق**. مرجع سابق. ص 18 .

- إلى أي حد توفر لك المدرسة الوسائل التعليمية ؟

- إلى أي حد يتعاون معك مدرسي المواد الأخرى فيما يتصل بمشكلات التلاميذ ؟

- إلى أي حد يقبل التلاميذ على أداء الواجبات المدرسية التي تكلفهم إياها ؟

- إلى أي حد يحقق تدريسك الأهداف العامة من التربية ؟

- إلى أي حد يحقق تدريسك الأهداف العامة لمادتك ؟

- إلى أي حد يتعاون معك التلاميذ في المدرسة و الفصل ؟

- إلى أي حد يتسع وقتك لقراءة الصحف والمجلات ؟

- إلى أي حد تشجع تلاميذك على استعمال المراجع والقراءة الحرة ؟

- إلى أي حد يسع وقتك لتوطيد العلاقة بينك وبين البيئة وأولياء الأمور ؟

جـ- تقويم المدرس للتلاميذ :

ينبغي أن يلجأ المدرس إلى جميع المصادر التي تمده بالأدلة والحقائق والشواهد على نمو التلميذ نحو الأهداف المنشودة سواء كانت هذه الأدلة كمية أو فرعية أو وصفية أو موضوعية أو ذاتية فمن الآباء يمكن للمدرس معرفة الظروف المنزلية التي تؤثر في التلميذ، ومن ملاحظة سلوكه في المواقف المختلفة يمكن جمع معلومات وبيانات هامة عن ميوله واتجاهاته وانطوائه أو انبساطه، وعن مدى ثقته بنفسه وكيفية تمضية وقت فراغه ومن الاختبارات والمقاييس المختلفة، يمكن قياس جوانب شخصية التلميذ من ميول ومهارات ومعلومات واتجاهات وقدرات وقيم وعادات، ومن الضروري أن تسجل مثل هذه الملاحظات والبيانات المجموعة عن التلميذ أولاً بأول في سجلات أو بطاقات تعطي صورة عن التلميذ في شتى النواحي.[1]

2.7. التقويم الجماعي:

ويتضمن ثلاثة أنواع يتمم بعضها بعضًا مثل:

1.2.7. تقويم الجماعة لنفسها :

وذلك لمعرفة مدى ما وصلت إليه من تقدم نحو الأهداف الموضوعية مثل تقويم التلاميذ لأنفسهم أثناء القيام بالوحدات أو المشروعات أو بالأنشطة كالرحلات أو الزيارات أو بعد الانتهاء منها، وعادة يتم التقويم الجماعي لأعمال الجماعة نفسها بتوجيه من المدرس وتحت إشرافه فيناقشهم فيما قاموا به من دراسة ونشاط، وما حققوه، وما لم يحققوه والصعوبات ومداها وكيف تغلبوا عليها ومدى إتقانهم للعمل ووسائل تحسينه... إلى غير ذلك.

تقويم الجماعة لأفرادها :

[1] مصطفى حسين باهي وآخرون. نفس المرجع السابق. ص 20-19.

وهذا النوع من التقويم يتصل بالنوع السابق، وهو ينحصر في تقويم عمل كل فرد ومدى مساهمته في النشاط الذي تقوم به الجماعة ويقوم المدرس فيه بالتوجيه والتشجيع ليتقبل التلميذ النقد البناء الذي يساعد على التحسين، وليشعر التلميذ بالثقة في نفسه وتقدير الجماعة لجهده مهما بدأ هذا الجهد صغيرا، ومن خلال هذا النوع من التقويم يتعلم التلاميذ آداب الحوار والالتزام بالنظام أثناء المناقشة فلا يتكلم أي تلميذ إلا إذا سمح له بذلك، كما يتعلم أن عملية النقد تتطلب إبراز النقاط الإيجابية والنقاط السلبية معًا، وإن الاختلاف في الرأي يعتبر ظاهرة صحية، وعلى كل تلميذ أن يثبت صحة رأيه بطريقة مقنعة للآخرين.

2.2.7. تقويم الجماعة لجماعة أخرى:

لا يمكن للجماعة أن تكون فكرة تامة عن نفسها إلا بمقارنتها بجماعة أخرى تقوم بنفس العمل أو بأعمال مشابهة، كما يحدث في الأنشطة الرياضية أو معارض المدارس والحفلات حيث تتعرض عملية التقويم لخطة كل فريق وتنفيذها أو لطريقة حل المشكلات التي تواجه الجماعات وهذا النوع من التقويم يؤدي إلى تعاون تلاميذ المجموعة الواحدة ونشر روح الحب و الإخاء والصداقة بينهم لأنهم جميعا يعملون من أجل هدف واحد تنعكس نتائجه عليهم جميعا، وهذا النوع من أساليب التقويم قليل الانتشار في مدارسنا ويجب تدعيمه بكافة الوسائل الممكنة حتى تسهم التربية في خلق جيل جديد تسود بين أفراده روح المحبة والتعاون.[1]

8. القياس والاختبار والتقييم في التربية البدنية والرياضية:

قد يختلط مفهوم كلمة القياس مع مفهوم بعض الكلمات الأخرى المشتقة منها، ومن ثم فقد وجدنا أنه لكي نزيل اللبس الذي يمكن أن يقع فيه القارئ، فإنه يلزم توضيح المدلول الاصطلاحي لكل كلمة من هذه الكلمات، وذلك على النحو التالي :

- مصطلح Measurement (اسم) ويقصد به عملية الحصول على المعلومات الكمية عن السمة أو القدرة أو الظاهرة المقيسة، فالقياس يعني العملية التي يتم بها أخذ قياس الشيء، وعليه فقد يعني القياس طرق جمع البيانات العددية، كما قد يعني أيضا نظام القياس a System of measurement .

- أما كلمة Measure فتعني مقياس (اسم) وجمعها مقاييس Measurements ويقصد بها (الأداء أو الأدوات) التي تستخدم في جمع البيانات عن الظاهرة المقيسة. وفي بعض الأحيان يستخدم مصطلح Measurements بمعنى أخذ عدد من القياسات مثل قياسات : اللياقة البدنية والذكاء وسمات الشخصية لفرد واحد أو لمجموعة من الأفراد .

- ومن ناحية أخرى فقد تعني كلمة measure (فعل القياس)، ومن مشتقاتها Measuring (يقيس) و Measures (مقيس) .

فعلى سبيل المثال نستطيع أن نقول:

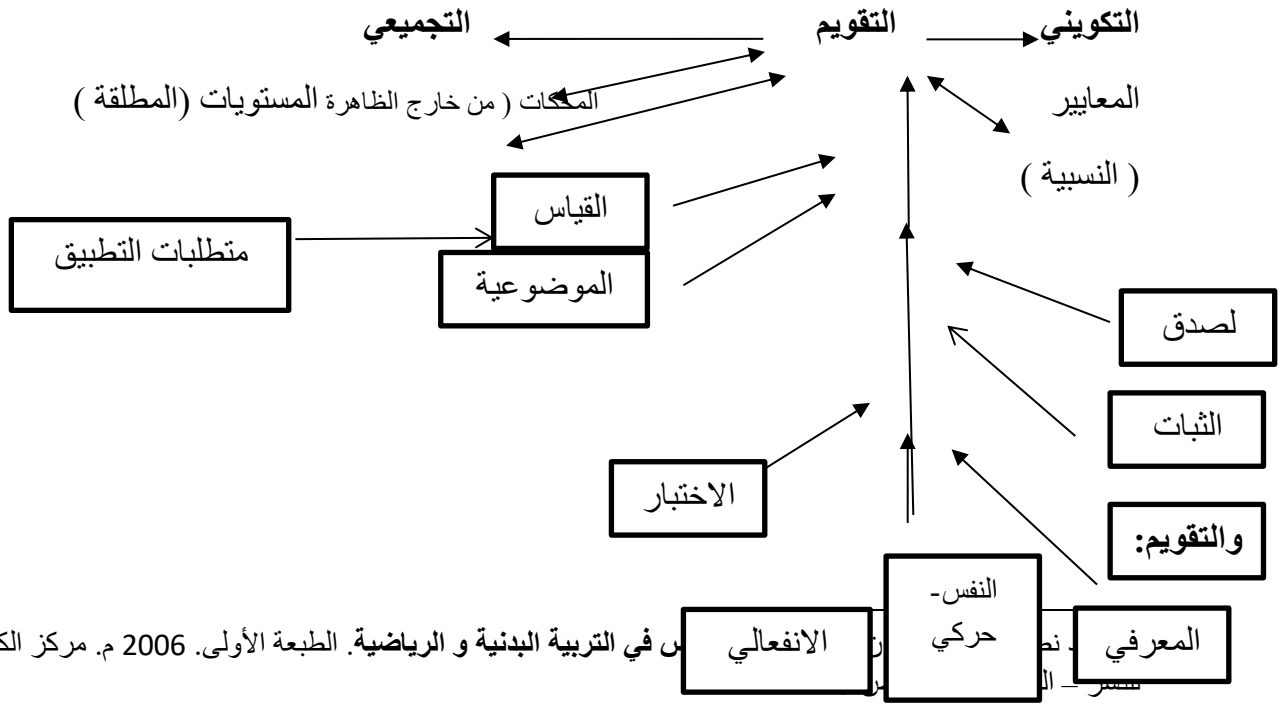
[1] مصطفى حسين باهي وآخرون. نفس المرجع السابق. ص 21.

«... أن القياس Measurement في مجال القدرات البدنية يمكن أن يستخدم العديد من المقاييس Measurements لقياس Measuring القوة العضلية، ونقول : إن الباحث قد انتهى من قياس measured طول التلميذ باستخدام وحدات قياس Unit of measurement تتبع نظام القياس System of measurement المتري، وأن الطول المقيس Measured بلغ 170 سم، وأن الباحث قد أخذ عددًا من القياسات Measurement الجسمية للتلميذ... ».[1]

1.8. العلاقة بين القياس و التقويم:

يتجاوز مصطلح التقويم في مفهومه واستخداماته مصطلح القياس، فمصطلح التقويم يعتبر أعم وأشمل من مصطلح القياس، فالبيانات التي يتم الحصول عليها منعمليات القياس تعد مدخلات inputs بالنسبة لعمليات لتقويم، لهذا السبب يمكن اعتبار عملية القياس من متطلبات التقويم، أو مرحلة من أهم مراحله، ولأن عملية التقويم تتأثر بدقة البيانات المتجمعة من عمليات القياس، لذا يصبح من الضروري الاهتمام بسلامة ودقة الأدوات المستخدمة في القياس حتى تكون عملية التقويم عملية دقيقة .

ويمكن التعبير عن العلاقة بين القياس والتقويم وفق الشكل رقم (1) حيث يلاحظ من الشكل الآتي:



...ل في التربية البدنية و الرياضية. الطبعة الأولى. 2006 م. مركز الكتاب ...ر – ال...

شكل (1): العلاقة بين الاختبار والقياس

9. مجالات القياس والتقييم في التربية البدنية والرياضية:

1.9. قياس وتقييم الجانب المعرفي :

يستهدف القياس بالنسبة للبعد المعرفي في المجال الرياضي التعرف على التغيرات والتطورات التي تحدث في المعلومات والفهم للعديد من الموضوعات المتعلقة بتاريخ التربية البدنية، وتاريخ الأنشطة الرياضية، وقواعد التحكيم، والمعلومات الاساسية المتعلقة بالجسم البشري والتي تؤثر على كفاءته في النشاط الرياضي، الى غير ذلك من الموضوعات.

1.1.9. مفهوم القياس المعرفي:

يشير القياس المعرفي الى الاختبارات التي تستخدم لقياس عمليات التفكير thought processes، حيث يلاحظ أن هذه الاختبارات تستخدم اللغة المكتوبة، بمعنى أنها اختبارات كتابية Written Tests ، وأنها تستخدم في المجال الرياضي لقياس مستوى تحصيل الأغراض المعرفية. [1]

2.1.9. أدوات وطرق القياس المعرفي:

1.2.1.9. فقرات اختبار المقال Essay Test items:

لعل من أهم **ما يميز** فقرات اختبار المقال أنها تعتمد أنها تعتمد على أسلوب التقويم الذاتي Subjective evaluation ، حيث تصمم الفقرات لقياس قدرة الأفراد على استخدام العمليات العقلية العليا في التعبير عن أنفسهم عن طريق الكتابة بالنسبة لموضوعات تتطلب: تعيين هوية الشيء وتفسير أو توضيح الشيء، والتوحيد والدمج والتنظيم والتركيب.

كيفية تقدير درجات فقرات المقال:

- الاتفاق على طريقة موحدة لتقدير درجات الاختبار، لأن بعض المعلمين يركزون على النقاط الرئيسية التي يجب أن يتضمنها الاختبار، في حين يركز البعض الآخر على ترتيب الفقرات وفقا لنوعية الاستجابة.
- يفضل تقويم نفس الفقرة بالنسبة لكل المفحوصين قبل الانتقال للفقرة التالية، كما يفضل أن يقوم مقدار الدرجات بمراجعة اتساق تقديره لدرجات الفقرة عن طريق الرجوع الى أول مجموعة من الأوراق التي قان بتصحيحها.

[1] محمد نصر الدين رضوان. **المدخل الى القياس في التربية البدنية والرياضية**. الطبعة الأولى. مركز الكتاب للنشر. مصر. 2006. ص 279.

- يفضل عدم ذكر اسم المفحوص على ورقة الاجابة، لأن تقويم درجات المفحوص على الاختبار بدون أن يكون اسمه معروفا للقائم بعملية التقويم اجراء يكفل الحد من التحيز.[1]

2.2.1.9. فقرات الاختبار الموضوعي Objective test items:

يعتقد بعض المختصين أن الاختبارات الموضوعية يمكن أن تستخدم لقياس المستويات المعرفية البسيطة، وأنها لا تصلح لقياس عمليات التفكير بما تتضمنه من مستويات الفهم والتحليل والتطبيق، وأن اختبارات المقال هي المقاييس المناسبة لعمليات التفكير. الا أن مجموعة كبيرة من علماء القياس يقررون أن الفقرات الموضوعية يمكن أن تستخدم لقياس أنواع مختلفة من عمليات التفكير، الا أن اعداد مثل هذا النمط من الفقرات يستغرق وقتا وجهدا كبيرين.[2]

3.2.1.9. أنماط فقرات الاختبار الموضوعية:

❖ **فقرات الصواب والخطأ:**

وهي فقرات تقدم للمفحوصين في شكل جملة أو عبارة أو مشكلة أو مسألة ويطلب منه أن يحدد صحة الفقرة بوضع العلامة (صحيح) أو (خطأ).

وتستخدم فقرات الصواب – الخطأ في الاختبارات المعرفية عند قياس تذكر المعلومات عن طريق اختيار الاجابة الصحيحة لحقائق أو مصطلحات أو مبادئ محددة في مجال محدد.

معنى هذا أن فقرات الصواب والخطأ عبارة عن صياغات (جمل) تقريرية صريحة تعطى للمفحوص لكي يقرر ما اذا كانت الجملة صحيحة أو غير صحيحة. ويلاحظ أن هذا النمط من الفقرات يستخدم على نطاق واسع في الاختبارات التي يعدها معلم الفصل لسرعة كتابتها وسهولة تقدير الدرجة.

مثال:

الجمل التالية تصف بعض المواقف في رياضة التنس. والمطلوب: هو أن تقرأ الجمل جيدا، ثم تضع علامة (صحيح) أمام الجملة التي تعتقد أنها صحيحة، وعلامة (خطأ) أمام الجمل التي تعتقد أنها خاطئة.(لكل اجابة 3 درجات).

اللاعب "أ" قام بأداء ارسال جيد، فقام اللاعب "ب" برد الارسال بنجاح، فاللاعب "أ" يمكن أن يفقد نقطة واحدة اذا:

1 . ارتدت الكرة مرتين في الملعب.

[1] محمد نصر الدين رضوان . تفس المرجع السابق. ص 291.
[2] محمد نصر الدين رضوان . تفس المرجع السابق. ص 294.

2 . اللاعب ضرب الكرة فلمست الشبكة قبل الهبوط في ملعب خصمه.

3 . بعد ضرب الكرة سقط المضرب من يد اللاعب.

4 . اللاعب ضرب الكرة قبل أن تعبر الشبكة في اتجاه ملعبه

4.2.1.9. فقرات الاختيار من متعدد:

وفيها يعطى للمفحوص السؤال يتبعه عدة اجابات احداها فقط صحيحة، وعليه أن يختار الاجابة الصحيحة فالإجابات في هذا النمط من الاختبارات يكون فيه اجابة واحدة صحيحة وعدد من الاجابات الخاطئة نزالتي تعرف بالإجابات المظللة

وتستخدم فقرات الاختبار من متعدد لقياس نواتج التعلم بالنسبة لمستويات متباينة من المعرفة بدءا بالمستويات البسيطة وحتى المستويات المركبة، كما تستخدم لقياس التحصيل بالنسبة للعديد من الموضوعات الدراسية

وتتطلب فقرات الاختبار من متعدد – في بعض الأحيان أن يختار المفحوص "أفضل اجابة" من بين مجموعة من الاجابات الصحيحة افضل الاستجابات المناسبة للإجابة على السؤال الذي تتضمنه الفقرة.[1]

5.2.1.9. فقرات المزاوجة Matching items:

تعتمد اختبارات المزاوجة أو التوفيق على المواءمة بين عدة فقرات (بنود) في قائمتين، حيث يتطلب من المفحوص أن يربط بين كل فقرة في القائمة الأولى مع ما يناسبها من القائمة الثانية، ويحدد السؤال طبيعة المواءمة، وهل هي ترادفا أو تضادا أو علاقة سببية أو علاقة زمنية أو مكانية أو غيرها.

معنى ذلك أن اختبار المزاوجة يتكون من عمودين أيمن وأيسر، بكل عمود مجموعة من الفقرات التي تستخدم كمثيرات، حيث يلاحظ أن الفقرات في العمود الأيمن متزاوجة مع الفقرات في العمود الأيسر.

وتمثل الفقرات في الجهة اليمنى المقدمات الم>نطقية للسؤال، بينما تمثل الفقرات في الجهة اليسرى الاستجابات على السؤال.

6.2.1.9. تحليل الفقرة:

بعد كتابة الفقرات الاختبار ومراجعتها بعناية واعدادها مكتوبة وتطبيقها لتوفير البيانات الأولية اللازمة للتحقق من نوعية الفقرات وذلك من خلال ما يعرف بتحليل الفقرة.

ويقصد بتحليل الفقرة الدراسة التي تعتمد على التحليل المنطقي الاحصائي والتجريبي لوحدات الاختبار لمعرفة خصائصها وحذف أو تعديل أو اعادة ترتيب هذه الفقرات حتى يتسنى الوصول الى اختبار ثابت و صادق ومناسب من حيث الطول ومستوى الصعوبة.[1]

[1] محمد نصر الدين رضوان. تفس المرجع السابق. ص300.

2.9. القياس والتقييم في الجانب الوجداني الانفعالي:

يتضمن الجانب الانفعالي خمس مستويات كبيرة مرتبة في شكل تنظيم هرمي من البسيط الى المركب كالتالي: الاستقبال، والسلوك الاستجابي، والسلوك القيمي، والسلوك التنظيمي، والوصف . اذ يشتمل على الميول والاتجاهات والقيم والتذوق وغيرها من الموضوعات الانفعالية التي تنعكس خلال أحاسيس الفرد وانفعالاته.

ويشير علم النفس المعاصر الى أن السلوك الانفعالي يعتمد على التفاعل بين عدة عوامل، بعض هذه العوامل يعتمد على التكيف الناشئ عن التعلم، والبعض الآخر يعتمد على الوظائف الكيميائية وبنية الجسم ومستوى الذكاء العام للفرد. فالطفل صغير الحجم قد يصبح عدوانيا للتعويض عن حجم جسمه، وربما ينسحب من دروس وأنشطة التربية البدنية والرياضية ويعوض هذا الانسحاب بالتوجه نحو أنشطة تتطلب المهارات العقلية والفنية.[2]

ويهدف قياس وتقييم الجانب الانفعالي الى :

- تعلم الالتزام بالقواعد المنظمة للعديد من الألعاب والمسابقات الرياضية، يساعد في تطوير وتنمية الاتجاهات المرتبطة بتقبل القرارات.
- أن الأنشطة الجماعية مثل ألعاب الفرق والألعاب الجماعية تعمل على تطوير وتنمية التعاون والقيادة.
- أن الأنشطة الحركية تتطلب من الفرد أن يكون عارفا بجسمه وبقدراته وبحدود تلك القدرات، مما يزود هذا الفرد بأسس لتطوير الذات المرتبطة بصورة الجسم.
- أن التربية البدنية الرياضية تعمل على تنمية اتجاهات ايجابية نحو النشاط البدني كطريقة و أسلوب للحياة.
- أن الأنشطة الرياضية واللياقة يمكن أن تعمل على تعلم الطلاب قيمة المثابرة تحت ظروف المحاولة.

1.2.9. أساليب قياس وتقييم الجانب الوجداني الانفعالي :

يتم جمع البيانات الخاصة بالمجال الانفعالي بإحدى الطرق الثلاثة التالية:

- أسلوب التقدير الذاتي الذي يقوم به المفحوص نفسه.
- تقدير سلوك المفحوص عن طريق الملاحظة التي يقوم بها الآخرون.
- التقديرات التي يضعها أفراد المجموعة لفرد واحد من المجموعة.

1.1.2.9. أسلوب التقرير الذاتي Self – report :

[1] محمد نصر الدين رضوان . تفس المرجع السابق. ص315.
[2] محمد نصر الدين رضوان . تفس المرجع السابق. ص347.

وهو يتضمن كل الاجراءات التي تستهدف سؤال الشخص المفحوص لكي يقدم أو تقدم تقريرا عن الذات، هذا التقرير يمكن أن يزودنا بالمعلومات التي يقررها الشخص عن ذاته، اما بطريقة التعبير بالكلام أو بطريقة التعبير بالكتابة.

2.1.2.9. أسلوب التقارير الذي يقوم به الآخرون Reports of others

وهي تقارير يقدمها آخرون عن المفحوص، هذه التقارير تتضمن معلومات عن أحاسيس وانفعالات ومعتقدات المفحوص، حيث يتم الحصول عليها عن طريق المقابلات الشخصية والاستبيانات والملاحظات وغيرها، وقد يقوم بهذه التقارير المعلم أو المدرب، أو أحد الأبوين او المشرف أو الباحث يوثق في قدرته على القيام بهذه المهمة.

3.1.2.9. أسلوب القياس الاجتماعي :Sociometric

وهو أسلوب يتطلب من أفراد جماعة ما أن يقدموا تقريرا عن اتجاهاتهم، كل فرد منهم نحو الآخر انطلاقا من أن كل فرد من أفراد المجموعة أمامه فرصة كافية لكي يلاحظ عينة ممثلة من سلوك زملائه الآخرين في مجموعته. ومن أساليب القياس الاجتماعي أسلوب التقدير بواسطة الرفاق، ومخططات العلاقات الاجتماعية ومقاييس المسافة الاجتماعية وطريقة خمن – من.[1]

2.2.9. أدوات قياس وتقييم الجانب الانفعالي الوجداني :

1.2.2.9. قوائم الميول :

وهي عبارة عن أدوات قياس تستخدم أسلوب التقرير الذاتي للإجابة، بمعني أن المفحوص يعبر بنفسه عما يحبه أو يكرهه بالنسبة لأفراد أو أشياء أو مواقف أو برامج وأنشطة محددة.

وتستخدم قوائم الميول لاختيار الأنشطة الرياضية المضلة لدى التلاميذ والطلاب والأعضاء عند اعداد البرامج الرياضية في المدارس والجامعات والأندية الرياضية.

وقد أظهرت دراسات الميول الرياضي أن الميل وعدم الميل نحو نشاط رياضي معين، يتحدد في ضوء مجموعة من العوامل هي:

- الخبرة السابقة.
- الضغوط الناشئة عن الأقران و الزملاء .
- تأثير المعلم و الأبوين.
- العوامل الثقافية و الحضارية.

[1] محمد نصر الدين رضوان. تفس المرجع السابق. ص350-352.

وقد تعكس الميول اتجاهات الفرد الرياضي نحو أشكال محددة من النشاط، فعندما يفضل أحد الأفراد كرة القدم على المصارعة، فان هذا التفضيل ربما يعكس اتجاهاته نحو كل من كرة القدم والمصارعة.[1]

2.2.2.9. قوائم الاتجاهات:

هي أيضا أدوات قياس تستخدم أسلوب التقرير الذاتي للإجابة، فالمفحوص يحدد توجهاته أو شعوره نحو أشياء خاصة، أو أحداث، أو أشخاص، أو أنشطة أو قوانين اجتماعية محددة وغيرها.

فالاتجاه نحو الشيء يعني احساس الفرد نحز هذا الشيء، حيث يعتقد أن هذا الاحساس يمثل القوة الدافعة التي تؤثر مستقبلا على اختيار هذا الشيء من عدمه.

ويستهدف الكشف عن الاتجاهات في المجال الرياضي تحديد الأفراد ذوي النظرة السلبية نحو النشاط البدني physical activity بشكل عام، ونحو بعض الأنشطة الرياضية بشكل خاص، وذلك بغرض العمل على تغيير اتجاهات هؤلاء الأفراد عن طريق وضع البرامج المناسبة لك.

3.2.2.9. قوائم الروح الرياضية:

وهي قوائم تستخدم ام أسلوب التقدير الذاتي أو التقارير التي يكتسبها آخرون عن مدى التزام الفرد الرياضي بالقواعد والقوانين، ومظاهر الفوز والهزيمة. وغالبا ما ينظر الى الروح الرياضية على أنها الخلق الذي يظهره الفرد الرياضي في مواقف اللعب والمنافسات.

وقد يطبق المعلم أو المدرب الرياضي مقاييس التقدير في بداية العام الدراسي أو الموسم الدراسي أو الموسم التدريبي، وذلك بغرض التعرف على مظاهر السلوك خلال العام الدراسي، ومحاولة التعرف على تأثير البرنامج عليهم.

4.2.2.9. مقاييس القيادة:

تستخدم في المجال الرياضي عدد من المقاييس والقوائم التي تطبق لقياس السلوك القيادي و بخاصة بالنسبة للمدربين. هذه المقاييس والقوائم عبارة عن تقارير تتم بمعرفة أعضاء الجماعة، حيث يطلب منهم تحديد أي فرد في الجماعة يفضلونه كقائد للفصل أو الفريق، ويعاب على هذا الأسلوب أنه لا يعطي لكل فرد فرصا متكافئة لممارسة القيادة.[2]

5.2.2.9. قوائم النمو الاجتماعي:

وهي عبارة عن وسائل صممت لقياس مظاهر النمو الاجتماعي وقد تأخذ هذه الوسائل بعض أساليب التقرير الذاتي، أو التقديرات التي يضعها المعلم أو المدرب، أو التقديرات التي تضعها جماعة الرفاق.

---

[1] محمد نصر الدين رضوان. تفس المرجع السابق. ص355.

[2] محمد نصر الدين رضوان. تفس المرجع السابق. ص357.

وتستهدف قوائم النمو الاجتماعي تقدير درجة تكيف الفرد للبيئة الاجتماعية بالمدرسة أو النادي، كما توجد بعض الدلالات التي تعطينا مؤشرات عن مدى تقبل جماعة الرفاق للفرد، أو ما يمكن أن نطلق عليه شهرة أو شعبية للفرد.

- **تقديرات السلوك**

وتتم معرفة المعلم أو المدرب أو الباحث بعد ملاحظة سلوك المفحوص لفترة زمنية. ويستخدم هذا الأسلوب لقياس بعض الظواهر النفسية مثل: السلوك الانسحابي واضطراب العلاقات مع الرفاق وعدم النضج والولاء، وضبط النفس والقيادة، والقدرة الاجتماعية والتعاون وعيرها.

- **قوائم الشخصية:**

وتعرف باسم استبيانات الشخصية، وهي عبارة عن أدوات تستخدم أسلوب التقرير الذاتي عن طريق الورقة والقلم، حيث يجيب المفحوص على مجموعة من الأسئلة تصف أنماط السلوك المميز.

وتتضمن قوائم الشخصية عبارات كثيرة ترتبط بالخصائص الشخصية والسلوك، وبحيث يجيب الفد على هذه العبارات على أساس ما اذا كانت تنطبق عليه. وتعتبر السمات كالتحكم الانفعالي، والثقة بالنفس والدافعية والعدوانية والتصميم والصلابة وغيرها هو ما تستهدفه قوائم الشخصية.

وتتكون درجة المفحوص من عدد الأسئلة التي أجاب عليها في الاتجاه الذي ينبغي أن تظهره السمة السلوكية التي يتم قياسها، وهناك بعض قوائم الشخصية التي تقيس سمة واحدة مثل القلق، وقوائم أخرى تقيس عددا من السمات.

3.2.9. الطرق الوصفية للقياس الانفعالي الوجداني:

يقصد بالطرق الوصفية للقياس الانفعالي تلك الطرق التي تعتمد على أساليب و اجراءات تحليلية وصفية لفهم وتفسير الظاهرة المستهدفة من عملية القياس حيث تقدم هذه الطرق معلومات فيما يتعلق بالمفحوصين في اطار عدد كبير من المتغيرات والظروف في واقعها الفعلي.[1]

وتعد الملاحظات الميدانية والمقابلات الشخصية من الطرق المهمة للحصول على البيانات الوصفية، وفي ما يلي شرح لكل طريقة من هذه الطرق:

1.3.2.9. الملاحظة :

[1] محمد نصر الدين رضوان. تفس المرجع السابق. ص358-359.

تعتبر الملاحظة وسيلة مهمة من وسائل جمع البيانات في مجال القياس النفسي، ويقصد بالملاحظة أن يقوم المعلم بملاحظة الشيء، هذا الشيء قد يكون التلميذ أو اللاعب أو البرنامج أو غير ذلك من الأشياء المستهدفة بالملاحظة، ولكي يتحقق للملاحظة المصداقية والثراء في المعلومات التي يمكن أن توفرها، فانه يلزم أن تتم الملاحظة أثناء وقوع الأحداث الفعلية، كأن يلاحظ اللاعب أثناء المباريات، أو البرنامج أثناء التطبيق، وتنقسم الملاحظة الى قسمين هما :

- **الملاحظة الغير نظامية:**

وهي أبسط أنواع الملاحظة وأكثرها شيوعا، وهي عبارة عن الانطباعات الشخصية لأي شخص خارج الاطار الرسمي للمؤسسة أو الهيئة أو المشروع أو البرنامج، قدر له أن يشهد الأحداث خلال سيرها عن قرب، بحيث يلاحظ بمحض الصدفة التسهيلات والامكانات المتاحة للمشروع، والتفاعل بين التلاميذ والمعلم واللاعبين والمدرب، أو بين أعضاء الفريق أو غير ذلك

- **الملاحظة النظامية:**

هي الملاحظة المرتبطة بالقضايا ذات الأهمية بالنسبة لموضوع البحث، حيث يخطط لها تخطيطا جيدا، ويتم تدريب الملاحظين على كيفية وصف وتسجيل ما ينبغي ملاحظته.[1]

2.3.2.9. المقابلة الشخصية:

هي عبارة عن لقاء بين شخصين أو أكثر وجها لوجه، حيث يقوم فيها المفحوص بالإجابة على الأسئلة التي يطرحها عليه الباحث أو القائم بعملية المقابلة وقد تكون الأسئلة الموجهة للمفحوص محددة مسبقا، ومع ذلك فللقائم بالمقابلة الحرية في توجيه ما يراه من أسئلة تقتضي استجابات ذات أهمية خاصة، وعادة ما يتم تسجيل ملاحظات مختصرة عن استجابات المفحوص أثناء المقابلة، في حين يتم اعداد ملخص كامل لهذه الاستجابات فيما بعد الانتهاء من المقابلة.[2]

4.2.9. الطرق الكمية للقياس الوجداني الانفعالي:

يقصد بها الطرق التي تستخدم مقاييس معيارية مقننة لتحويل الآراء والخبرات المختلفة وفقا لفئات من الاستجابة مقدرة سلفا.

[1] محمد نصر الدين رضوان . تفس المرجع السابق. ص362-363.
[2] محمد نصر الدين رضوان . تفس المرجع السابق. ص366.

وتتميز الطرق الكمية للقياس الانفعالي بأنها تتضمن العديد من التصميمات التجريبية والأساليب الاحصائية التي تستهدف التحكم في المتغيرات وتحليل النتائج، فالطرق الكمية تستخدم في العادة وسائل قياس تتمتع بالموضوعية والثبات والصدق، مثال ذلك القياسات المعلمية والاستبيانات والاختبارات النفسية الميدانية وغيرها.

1.4.2.9 مقاييس ليكرت Iikert scales :

تعتبر صيغة ليكرت من أكثر الصيغ استخداما في مجال قياس الاتجاهات وسمات الشخصية، حيث يتطلب من المفحوص أن يعبر عن درجة موافقة عن سؤال اتجاهي خاص، وقد أعد ليكرت هذا الأسلوب كطريقة لقياس الاتجاهات 1936 م، على أساس أن أي مقياس يستخدم طريقة ليكرت يمكن أن يتضمن سلسلة من الفقرات أو الجمل أو العبارات مثل " أنا أخاف من الأماكن المرتفعة" وبدلا من أن يعطي المفحوص اجابته ب نعم أو لا ، يرجع المفحوص الى خمس بدائل (اختيارات) مقدمة له وهي :

- غير موافق بشدة.
- غير موافق.
- محايد.
- أوافق.
- أوافق بشدة.

وذلك لكي يختار منها ما يعبر عن درجة موافقته أو عدم موافقته على العبارة المقدمة اليه، فطريقة ليكرت تتضمن تقديم مجموعة من الفقرات للمفحوص لكي يعبر عن مدى موافقته أو عدمها على الفقرة أو العبارة وفقا لمقياس خماسي النقاط.[1]

1) مقاييس تمايز المعاني Semantic differential:

هو أسلوب أعده في الأصل كل من " أسجود، وسوسى، و تانينبوم Osgood,Suci,and Tannenbaum

1957م، حيث أصبح هذا الأسلوب معروفا فيما بعد كطريقة سريعة لقياس الاتجاهات.

ويتكون مقياس تمايز المعاني من سلسلة من الأوصاف وعكسها توضع قائمة في شكل عمودين متضادين، كل عمود على جانب من جانبي الصفحة، وبحيث تكون المسافة بين الجانبين مقسمة الى سبعة أوضاع تمثل أوضاع الاتجاهات السبعة، ويوضع على قمة الصفحة اسم موضوع الاتجاهات، الذي يتم التعبير عنه في شكل كلمة أو جملة كالتالي:

اللياقة البدنية

رديء ..... جيد

[1] محمد نصر الدين رضوان. تفس المرجع السابق. ص384-385.

صح..... خطأ

مناسب .....غير مناسب

ويعد تمايز المعاني أداة جيدة لقياس انفعالات الناس الايجابية والسلبية وشعورهم نحو موضوع الاتجاه، حيث تعكس درجة المفحوص نحو موضوع الاتجاه، حيث تعكس درجة المفحوص بشكل عام انطباعاته عن موضوع الاتجاه، ويمتاز مقياس تمايز المعاني بأنه يحد من استخدام اللغة في تقرير اتجاه المفحوص نحو موضوع معين، كما يستفاد منه في المواقف التي تظهر فيها الناس ردود أفعال نحو موضوع أو مسألة معينة، حيث لا يكون هناك اهتمام بآراء الناس وأفكارهم بالنسبة لموضوع الاتجاه.[1]

2.4.2.9. مقاييس التقدير Rating scales:

هو أسلوب أو طريقة من خلالها يقوم الملاحظ بتصنيف الأشياء أو الأحداث أو الظواهر أو الأشخاص في فئات تظهر في شكل سلسلة متصلة من الأرقام، وذلك بهدف معرفة أي أنواع الانطباعات التي يقدمها المفحوصين على التقديرات.

وقد بأخذ مقاييس التقدير نقطتين أو ثلاث ، أو خمسة أو سبعة...، توضع على خط واحد يصف الفئات في نهايتي طرفيه، ويصف الفئات الوسطى في هيئة تدريج متصل.[2]

وتستخدم مقاييس التقدير كوسيلة لجمع المعلومات أثناء القيام بالملاحظة، وذلك عندما يقوم الملاحظ المدرب تدريبا جيدا بتقدير الأشياء أو الأحداث أو الأشخاص على المقياس المعطى له وفقا لانطباعاته تماما عما يلاحظه. وقد تكون التقديرات لأحداث ماضية أو لأحداث متزامنة، وعندما تكون التقديرات لأحداث ماضية فانه يلزم تلخيص كل الانطباعات المتجمعة بمعرفة الملاحظ خلال فترة زمنية محددة، أما اذا كانت التقديرات لأحداث متزامنة فانه يلزم تلخيص الانطباعات التي يتم جمعها كما حدثت أثناء الملاحظة أو المقابلة.

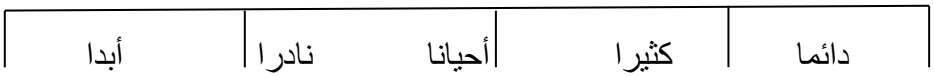
[1] محمد نصر الدين رضوان . تفس المرجع السابق. ص388.
[2] محمد نصر الدين رضوان . تفس المرجع السابق. ص393.

وقد تأخذ مقاييس التقدير الاشكال التالية:

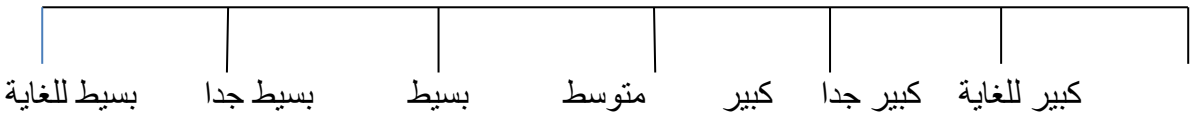
- **الشكل رقم (2): شكل يبين مقاييس التقدير أثناء القيام بالملاحظة.**

1. مقاييس تقدير ثلاثي النقاط (الاختيارات)

2. مقاييس تقدير خماسي النقاط (الاختيارات)



3. مقاييس تقدير سباعية النقاط (الاختيارات)



3.4.2.9. الاستبيانات:

الاستبيان (الاستقصاء – الاستفتاء- الاستخبار) عبارة عن وسيلة من وسائل جمع البيانات التي لها صلة وثيقة بمشاعر الأفراد ودوافعهم وعقائدهم واتجاهاتهم نحو موضوع معين، حيث يستخدم في الحالات التي يصعب فيها الحصول على البيانات عن طريق الملاحظة كما في المواقف الماضية والمستقبلية[1]

وتستخدم الاستبيانات كثيرا في مجال التربية البدنية والرياضية والترويج في البحوث المسحية التي تستهدف التعرف على الميول والحاجات لإعداد وبناء البرامج التعليمية و الترويحية المناسبة وعادة ما يستخدم الاستبيان في الحالات التي يحتاج فيها الباحث اجابات على عدد مختلف من الأسئلة، لذا فهي تصمم بحيث يعبر كل سؤال عن موضوع محدد، وبحيث يمكن جمع درجات الاجابات على كل الأسئلة في درجة واحدة مفردة.

3.9. القياس والتقييم في الجانب الحس حركي:

تشكل المهارات في الألعاب والقدرات الحركية motor abilities الموضوعات الأساسية للقياس النفس- حركي. وفي هذا الصدد يرى "فليشمان Fleishman 1964م، الى أن الأساس الحديث للقياس النفس حركي يستلزم تحديد

[1] محمد نصر الدين رضوان . تفس المرجع السابق. ص404.

الفرق بين المهارات والقدرات، ووفقا لما قدمه فليشمان من توضيح في هذا الشأن يتبين أن المهارة عبارة عن سمة (قدرة) تكتسب بالتعلم، هذا الاكتساب يتوقف على ما يمتلكه الشخص من قدرات.

ويضيف فليشمان أن القدرات تعزى لعوامل وجينات وراثية أكثر من المهارات، بمعنى أن القدرات فطرية والمهارات مكتسبة. ويرى فليشمان أن المهارات أكثر خصوصية في الرياضة، بينما القدرات أكثر عمومية.[1]

1.3.9. الاختبارات النفس- حركية:

يتفق علماء القياس في المجال الرياضي على أن الاختبارات النفس حركية يمكن أن تتضمن نمطين رئيسيين من الاختبارات هما:

- اختبارات في الألعاب: tests of sport skills
- اختبارات القدرات الحركية: tests of motor abilities

ويتفقون كدلك على أن هذين النمطين من الاختبارات يمكن أن يندرجا تحت مظلة ما نسميه" اختبارات الأداء الحركي". وبناء على ذلك نود أن نشير الى أن مصطلح اختبارات الأداء الحركي يعني الاشارة الى الاختبارات النفس حركية، حيث تستهدف هذه الاختبارات قياس الآتي:

- المهارات في الألعاب: ويشمل الألعاب الفردية والجماعية.
- القدرات الحركية: وتشمل القوة العضلية التحمل العضلي، السرعة، التوازن، المرونة، الرشاقة، التحمل الدوري التنفسي.[2]

1.1.3.9. خطوات بناء الاختبارات النفس حركية:

- **الخطوة الأولى: مراجعة معايير الاختبار:**

وتشمل هذه المراجعة المعايير الواجب مراعاتها بالنسبة للاختبارات النفس حركية، وهذه المعايير هي:

- **الصدق**: ويعد أحد أهم الشروط الواجب توافرها في أدوات القياس، وينظر الى الصدق على أنه الدرجة التي يقيس بها اختبار ما وضع من أجله، ويقبل الصدق على أساس معاملات الارتباط التي تشير الى هذا الصدق.

ويشير كل من ماتيوز Mathews 1968م وبارو وآخرون .Barrow 1989م الى أن معاملات الارتباط التي تدل على الصدق تتوقف على مدى مناسبة المحك من ناحية، وعلى الغرض من استخدام الاختبار من ناحية أخرى.

[1] محمد نصر الدين رضوان. **المدخل في القياس في التربية البدنية والرياضية**. الطبعة الألى. مركز الكتاب للنشر القاهرة . مصر 2006.. ص 415.
[2] محمد نصر الدين رضوان. نفس المرجع. ص 417.

ويتوقف قبول معاملات الصدق على نمط الصدق المستخدم، فمعاملات صدق التكوين الفرض يجيب ألا تقل عن 0.80 وبينما يمكن قبول معاملات الصدق التنبؤي اذا كانت 0.50 .

* **الثبات**: وهو يشير الى مدى الدقة والاتساق الذي يقيس به الاختبار الظاهرة التي وضع من أجلها. ويشير بوسكو وجستافن 1983م الى أن الثبات المرتفع يعني انخفاض أخطاء القياس وهي أخطاء تتطلب التحكم في مجموعة من العوامل والمتغيرات مثل: أساليب تتطلب الاختبار، شروط التطبيق، حالة المفحوصين، الأدوات والأجهزة المستخدمة، الشروط البيئية والمناخية وعيرها.

* **الموضوعية**: وهي صورة أو شكل من اشكال الثبات لكونها مسألة تتعلق بمقدر الدرجة. فعندما يقوم اثنان أو أكثر بتطبيق نفس الاختبار على نفس المفحوص، ثم يحصلون على نفس الدرجة تقريبا فان ذلك يعني ارتفاع موضوعية القياس.

وفي هذا الصدد يشير جونسون ونلسون 1986م الى أن المعامل الذي يتم الحصول عليه عندما نقارن الدرجات التي يضعها أكثر من محكم يعرف بمعامل الموضوعية[1]

ويتوقف معامل الموضوعية بدرجة كبيرة على كيفية اعطاء التعليمات للمفحوصين وعلى مدى شمول ووضوح هذه التعليمات فعندما تختلف درجات المحكمين اختلافات كبيرة عندما يقدرون الدرجات لنفس الشيء، فان ذلك يعني غياب الموضوعية، وأنه لا يوثق في ثبات أو صدق أي من هذه الدرجات.

- **المعايير**: وهي عبارة عن درجات تعكس بوضوح أداء عينات التقنين على الاختبار. وتعرض المعايير في جداول تعرف بجداول المعايير، وهي جداول تبين الدرجات الخام والدرجات المشتقة في شكل أعمدة متوازنة.

وتعد المعايير على أساس الطول، والوزن، والعمر الزمني، والصف الدراسي، أو على أساس الربط بين بعض أو كل هذه المتغيرات. ولا يجب النظر الى المعايير على أنها مستويات قياسية، أو على أنها تمثل الاداء الأمثل الذي يجب أن يصل اليه المفحوصين، أو على أنها تمثل ما يجب أن يصل اليه التلاميذ أو اللاعبين في التحصيل، واتما يمكن النظر اليها على أنها وسيلة من وسائل المقارنة أو محكمات للتقويم.

- **متطلبات التطبيق:**

وتشمل الأجهزة والأدوات ومساحات الأرض والفضاء، وعدد المساعدين، والوقت الذي يستغرقه التطبيق، وسهولة التطبيق وغيرها من المتطلبات التي تلزم لتنفيذ الاختبار. وتستخدم متطلبات التطبيق كشرط من شروط المفاضلة بين اختبار وآخر. ففي حالة توافر الشروط السابقة في اكثر من اختبار.

➢ **الخطوة الثانية: تحليل الأداء**

[1] محمد نصر الدين رضوان. نفس المرجع السابق. ص 461-463.

يسبق بناء او اعداد اي اختبار جديد تحديد طبيعة الأداء الذي سوف يقيسه هذا الاختبار، فالمهارات الحركية في الأنشطة والألعاب الرياضية، واللياقة البدنية، والقدرات الحركية وغيرها، جميعها مفاهيم ومصطلحات تستلزم عند قياسها تحديدا واضحا ودقيقا بحيث لا يكون هناك أي تداخل أو لبس فيما بين أي من هذه المفاهيم.

ويقصد بتحليل الأداء تحديد جميع المكونات التي يتطلبها الأداء الناجح، ففي المجال الرياضي يستهدف تحليل الأداء تحديد المهارات أو القدرات المطلوب قياسها(فالأداء الناجح في كرة السلة- على سبيل المثال يتضمن مهارات مسك الكرة وتنطيط الكرة، والمحاورة والتمرير والتصويب).[1]

وبعد أن يتم تحديد المكونات، يبدأ الباحث في اختيار المكونات التي يريد قياسها، حيث تمثل المكونات التي يتم تحديدها المكونات التي يتضمنها الاختبار المزمع اعداده أو بناءه.

- **الخطوة الثانية: مراجعة الأدب السابق**

وتشمل هذه الخطوة مراجعة الدراسات السابقة وكل ما كتب عن الموضوع في المراجع العلمية المتخصصة، وهذه الخطوة ضرورية للتعرف على بطاريات الاختبار السابقة التي تستخدم بقياس المهارات الخاصة في الألعاب أو لقياس الأداء الحركي في مجالاته المختلفة.

- **الخطوة الرابعة: اختيار أو بناء وحدات الاختبار**

وتتضمن هذه الخطوة قيام الباحث باختيار وحدات الاختبار المناسبة له، أو بناء وحدات جديدة اذا كانت هناك ضرورة لذلك. ومن المهم بالنسبة لوحدات الاختبار هو أ نتمثل هذه الوحدات في مجموعها، جميع المهارات أو الصفات النوعية التي يستهدفها الاختبار، هذا بالإضافة الى الآتي:

- أنه يمكن تطبيق مثل هذه الوحدات بسهولة.
- أن تكون الوحدات مرتبطة بالأداء الفعلي المطلوب قياسه.
- أن تتشابه مواقف الأداء في الوحدات مع مواقف الأداء المستهدفة من القياس وبخاصة في حالة اختبارات المهارات في الألعاب.
- أن تشجع الوحدات على أشكال الأداء الجيد.
- أن يكون للوحدة معنى بالنسبة للمفحوصين وأن تتميز بالتشويق وفي جميع الحالات يفضل اختيار أكثر من وحدة اختبار واحدة لقياس المكون الواحد، مع ملاحظة أن تغطى الوحدات المختارة أو التي يتم اعدادها في مجموعها جميع المظاهر السلوكية أو الأدائية الخاصة بالمكون الواحد، والا تكون بعيدة عن هذا المضمون.

- **الخطوة الخامسة: اعداد تعليمات الاختبار**

[1] محمد نصر الدين رضوان. نفس المرجع السابق. ص466.

وتتضمن اعداد التعليمات وطريقة الأداء، وعدد المحاولات، والاخطاء التي تؤثر على الأداء، وطريقة حساب الدرجة، وترتيب أداء الوحدات وغيرها.[1]

ويجب أن تكون التعليمات واضحة ودقيقة حتى لا يتأثر ثبات وموضوعية الدرجات، بالإضافة الى أن دقة ووضوح التعليمات من العوامل المهمة جدا لوقاية المفحوصين من الاضطراب والحد من تأثير التخمين.

ويجب اعداد التعليمات كتابة حتى يمكن الالتزام بها بالنسبة لجميع القائمين على التنفيذ، ولكون هذا الاجراء يسهل على المحكم وعلى المفحوص فهم الاختبار فهما كاملا مما يكون له تأثيره المباشر على نجاح عمليات القياس.

- **الخطوة السادسة: مراجعة الخبراء**

وتستهدف هذه الخطوة عرض وحدات الاختبار التي استقر رأي الباحث عليها ومعها التعليقات على مجموعة من المتخصصين والخبراء من زملاء وأساتذة الباحث، ومن غير العاملين معه في مشروع البحث، حيث يطلب من هؤلاء الخبراء تقديم المساعدات التي يمكن أن تساهم في نجاح المشروع، وتقديم ملاحظاتهم مكتوبة واقتراح أية تعديلات يرونها بالنسبة لصدق وثبات الوحدات واجراءات تطبيقها.

- **الخطوة السابعة: التطبيق الأولي للاختبار**

عندما يتم اختيار وحدات الاختبار في ضوء آراء الرفاق، ويقوم الباحث الرئيسي بتطبيق الاختبار على مجموعة صغيرة من المفحوصين وذلك بغرض تحقيق الآتي:

- مدى مناسبة وحدات الاختبار.
- تحديد الزمن الكلي الذي يستغرقه تطبيق الوحدات.
- مدى وصوح التعليمات.
- الكشف عن أية مشكلات غير متوقعة قد تحدث أثناء التطبيق.

- **الخطوة الثامنة: اعداد المعايير**

يتم اعداد المعايير في حالة الاختبارات التي لها معيار مرجعي نسبي، ويتم اعداد المستويات في حالة الاختبارات التي لها محك مرجعي قياسي، وبالنسبة للاختبارات التي لها محك مرجعي نسبي فانه يمكن بناء جداول المعايير عن طريق حساب الدرجات (ذ--Z scores) أو الدرجات (ت-T-scores) أو المئينيات percentiles وتعد المعايير على أساس العمر الزمني والجنس(بنين- بنات)، وعادة ما يستخدم لإعداد مثل هذه المعايير عينات كبيرة الحجم.

- **الخطوة التاسعة: اعداد دليل الاختبار**

[1] نفس المرجع السابق. ص 468.

وتمثل الخطوة الأخيرة من خطوات بناء الاختبار، ويتضمن دليل الاختبار الشروط والاجراءات النهائية للاختبار في ضوء التطبيق النهائي لها، وكذا التعليمات ووصف الاختبارات، وكيفية تخطيط اللاعب واعداد الأدوات، وكيفية حساب الدرجات وكذا المعايير، وأية أشكال أو صور توضيحية بالإضافة الى قائمة بالمراجع الرئيسية التي يمكن الرجوع اليها للاستزادة.[1]

10.معايير التقييم في التربية البدنية والرياضية

1.10. مدخل الى مفهوم المعايير :

المعيار Standard فى اللغة العربية : ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير ، ومعيار النقود : مقدار ما فيها من المعدن الخالص المعدود أساساً لها بالنسبة لوزنها ، وجمعها (عيارات) ، والمعايرة : التقدير بالحجم بمحاليل قياسية معروفة قوتها والمعيار في الفلسفة : نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء ، ومنه العلوم المعيارية، وهى المنطق والأخلاق والجمال وجمعها معايير[2].

وفى اللغة الإنجليزية المعيار Standard مقياس ثابت للمدى أو الكمية أو النوع أو الحجم ، كما أنه يعنى نوع أو نموذج أو مثال للمقارنة أو محك التميز .(طبعة وبستر الدولية الجديدة)[3]

ومن الناحية الاصطلاحية، تتعدد التعريفات لمصطلح المعيار، فقد عرفها المهتمون بالمجال من زوايا كثيرة، مثل المحتوى، الأداء، فرص التعلم، منح رخصة مزاولة المهنة، إعداد المعلم، التدريس، التقييم، التنمية المهنية.

عرفت المعايير بكونها "النماذج التي يتم الاتفاق عليها و يحتذى بها لقياس درجة اكتمال أو كفاءة شيء ما. إن المعايير ، حسب محمود الضبع ، عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي نبغي أن تتوفر في الشيء الذي توضع له المعايير ، أو التي نسعى إلى تحقيقها ".[4]

و انتقل مصطلح المعيار إلى مجالات العلوم الاقتصادية والاجتماعية وبعدها إلى العلوم النفسية والتربوية ؛ حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية، في اختبارات الذكاء وتقويم التحصيل، واختبارات الاتجاهات والميول... كما يستخدم المعيار في تقدير متوسط الدخل، وفي نسبة النماء الاقتصادي، وفي مدى توازن الميزانيات المالية. وفي هذه الحالات يشير المعيار إلى عدد، يمثل متوسط مجموعة أعداد؛ ولكنه لا يشير إلى واقع أو وقائع حيوية، لأن المعايير الرقمية ليست حقائق؛ وإنما هي "تمثيل رمزي" ، وقد يفيد هذا التمثيل الرمزي في رسم السياسات العامة كأن يقال: معيار القبول للصف الأول الابتدائي هو أن يكون الطفل في سن السادسة من عمره ، وهذا المعيار لا يعني أن الأطفال دون السادسة غير قادرين على التعلم، أو

---

[1] نفس المرجع السابق. ص473.

[2] معجم اللغة العربية، **المعجم الوجيز**. دار التحرير للطبع والنشر. القاهرة.ص411

[3] **The new international Webster's comprehensive** : 1999p 122

[4] محمود الضبع. **المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها** ،مكتبة الأنجلو المصرية, مصر. 2006.ص86

كأن يقال "المعيار" في متابعة الدراسات العليا هو ألا يقل "المعدل التراكمي" لإنجازات الطالب في المقررات المختلفة التي أنجزها عن 3 درجات من درجة نهائية هي 4 (أو 15على 20) وتوصف هذه المعايير بأنها تأشيرية، وليست تعبيراً عن الواقع، أو تجسيماً للوقائع الفعلية .[1]

- ويعرف كمال عبد **الحميد زيتون** المعيار بأنه : " تحديد للمستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم " [2]

في ضوء هذه التعريفات المتعددة لكلمة معيار standard ، يتضح ما يلي :

- ارتباط التعريف بالمجال الذى تستخدم فيه الكلمة .

- تشترك المعايير في أنها تشير إلى تحديد للمستوى المرغوب فيه داخل هذا المجال .

وبالتالي يمكن تعريف المعايير التربوية إجرائياً على النحو التالي:

" المعايير التربوية عبارة عن موجهات أو خطوط مرشدة Guide lines متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية ، تعبر عن المستوى النوعي الذى يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومصادر تعليم وتعلم وأساليب تقويم ، ومباني وتجهيزات ، ...الخ "

4.10. أهمية المعايير في النظام التعليمي :

· تعتبر المعايير مداخل للحكم على الجودة في مجال معرفي معين ، من خلال :

- جودة ما يعرفه المتعلمون ، وما يمكنهم عمله في هذا المجال .

- جودة البرنامج الذى يتيح لهم الفرصة للتعلم في هذا المجال .

- جودة تعليم هذا المجال .

- جودة النظام الذى يدعم المعلمين والبرنامج .

- جودة الممارسات التقويمية والسياسات .

- توفر المعايير مقياساً لتقويم أبعاد التدريس كلها ، وتحديد ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم ، حيث تطرح من خلالها الأسئلة التالية :

- هل هذا كتاب مدرسي جيد ؟ هل يوفر فرصاً لتحقيق المعايير .

- هل التنمية المهنية للمعلم ذات قيمة ؟ هل يتوفر لدى المعلمين أساليب لمساعدة المتعلمين للوصول إلى المعايير ؟

- هل المصادر المتاحة جيدة ؟ هل توفر المعلومات والمهارات اللازمة للوصول إلى المعايير ؟

---

[1] عبد الحليم، أحمد المهدي، **منظومة التعليم عبر الشبكات**. عالم الكتاب. القاهرة. 2005 ص 207

[2] كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس: نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة، 2004. ص115.

- هل الهيئات التدريسية والمعاونة داعمة ؟ هل توفر الدعم المطلوب للوصول إلى المعايير ؟[1]

- توفر المعايير الفرصة للمعلمين لمساعدة المتعلمين على الربط بين شيء تعلموه من قبل والمحتوى الجديد المطلوب منهم تعلمه ، ومثل هذا الربط ييسر انتقال أثر التعلم لمواقف جديدة ويشجع المتعلمين على التفكير الناقد ، ولهذا يحتاج المعلمون إلى معرفة المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلمون لكي يتحقق التعلم الجديد وحتى تبرز العلاقة بين ما تم تعلمه وما هو مطلوب تعلمه ، وهذا ما تحققه المعايير عند كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية .[2]

· توفر المعايير الفرص للتعاون والاتساق والتماسك لتحسين التعلم في فرع معين من فروع المعرفة ؛ فهي تسمح لكل مشارك في العملية التعليمية / التعلمية أن يتحرك في نفس الاتجاه ، ضماناً لأن تلقى أي مبادرة من جانبه لتحسين التعليم دعماً من جميع الجهات المعنية . إذ أن المعايير تعتمد على جهد متواصل لكل من المعلمين والآباء والطلاب وإدارة المدرسة ومخططي ومطوري المناهج ورجال الأعمال وقادة المجتمع.

· تسهم المعايير في تطوير المقررات في المستقبل ، عن طريق تبنى أفضل الممارسات الحالية ، وهى تأخذنا فيما وراء معوقات البني الحالية للمدارس ، ونحو أفاق مشتركة للتميز .

· تجد المعايير الوسائل التي يمكن من خلالها الوصول بمستوى الأداء الحالي إلى مستوى الأداء المرغوب فيه. [3]

5.10. تعريف التقويم المعتمد على المعايير :

يشير التقويم المعتمد على المعايير الى قياس الأداء بناء على معايير المحتوى التي سبق تحديدها، وهذه المعايير تعرف المهارات والمعارف التي ينبغي للطلاب اكتسابها خلال فترة زمنية معينة(Rafiq,2008). وغاليا ما يكون التقويم المعتمد على المعايير الخطوة الثانية بعد تطوير المعايير، اذ يعد مرحلة من عدة مراحل متتالية، تتضمن: معايير المحتوى ،معايير الاداء والتقويم المعتمد على الأداء عن التقويم التقليدي ، اذ ينظر اليه من خلال ربط التقييم بالمنهج ومقارنة أداء الطلاب بالمعايير وليس ببعضهم.

ويعرف أيضا بأنه عملية تحديد ما يعرفه الطالب زما يستطيع القيام به في ضوء المعايير المعرفة مسبقا. بحيث يستطيع المعلم تحديد مدى تقدم الكالب لإحراز تلك المعايير والمؤشرات المرجعية (public instruction ,2001 montana office.Of).[4]

6.10. تصنيف معايير التقييم:

---

[1] محمد رجب فضل الله، فضل الله ، سالم مصطفى. **معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام. تكوين المعلم.** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. مصر2004م. ص157.

[2] محمد رجب فضل الله، مصطفى رجب سالم، نفس المرجع. ص865

[3] شحاتة, حسن سيد، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**, الطبعة السادسة, الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،2004،ص59

[4] عبد الله بن صالح السعودي ،صالح علوان الشمراني .**التعليم المعتمد على المعايير (الأسس والمفاهيم النظرية)** . الطبعة01. مكتبة التربية العربية لدول الخليج. 2016. ص 79.80 .

أدى استخدام معايير الأداء الى بروز مرجعية جديدة للتقييم تصاف الى المرجعيات التي يجري استخدامها ، وهي التقييم معياري المرجع ومحكي المرجع .

يهتم التقييم في مجال التربية البدنية والرياضية بإعطاء معنى لنتائج القياس، وذلك بالحكم على هذه النتائج باستخدام بعض المحكات criterion وفي مجال التقويم التربوي الرياضي ، ينتشر استخدام المعيار المرجعي (المعيار المرجعي النسبي) norm- referenced ، والمحك المرجعي (المعيار المرجعي القياسي) criterion-referenced كمحكات للتقويم.[1]

1.6.10 التقييم معياري المرجع: norm-referenced

عبارة عن محك يستخدم لتفسير الأداء، عن طريق مقارنة درجات التلميذ بدرجات غيره من التلاميذ من نفس مستواه، وهو عبارة عن محك يتضمن مستويات نسبية relative standards من الدرجات .

الدرجات التي يحصل عليها الطالب على أي من أدوات التقويم ليس لها قيمة في حد ذاتها ما بم تعز لمحكم خارجي لإعطائها معنى ودلالة، لذلك غالبا ما تقارن درجة الطالب بمتوسط درجات المجموعة التي ينتمي اليها لتفسير درجته وتحديد مستوى تحصيله، وهذا ما يسما بالتقييم معياري المرجع. زمن مميزات هذا النوع من التقييم أن الدرجة تفسر بنفس الطريقة مهما تنوعت الحالات سواء على مستوى المادة أو الصف الدراسي، فعلى سبيل المثال: التميز يمكن أن يحدد سنويا بأعلى (20%) من المختبرين، وبالمقل يمكن تحديد مستوى (30%) كحد أدنى للنجاح وهذا يعني أن (20%) من الطلاب في المادة سوف يحصبون كل عام على مستوى التميز، بينما 30% منهم سوف يرسبون وفقا للنتائج العامة لعينة الطلاب (tognolini & stanley).[2]

ويذكر فيردوسي verducci 1980 ، أن المعايير المرجعية مجرد درجات تمثل الانجاز الجاد بواسطة مجموعات من الأفراد يطلق عليها اسم المجموعات المرجعية reference groups (مجموعات الاسناد) بمعنى أنها مجموعات يمكن أن تتخذها مرجعيا لتقويم مستويات الأداء بالنسبة لمجموعات أخرى، لها نفس الخصائص وذلك على أساس التسليم بأن معايير مجموعات الاسناد المرجعية تشتمل على بيانات خالية من التحيز، وتمثل الأداء الصحيح والجاد على أداة القياس.

ويبين بارو وماك كجي Barrow and M.C. Gee 1979 م ، أن المعايير المرجعية نعني استخدام الاحصاء لوصف أداء المجموعات الخاصة على الاختبار، مثال ذلك: أداء التلاميذ في مراحل العمر المختلفة، وأداء الصفوف الدراسية كمجموعات التقنين Standardization groups لاختبار معين، ويذكر بارو و ماك كجي أن المعايير المرجعية عادة ما تمثل درجات مجموعات كبيرة العدد ممثلة للمجتمعات الأصلية، التي اشتقت منها، وأن هه المعايير تستخدم كأدوات تجريبية يستطيع المعلم بواسطتها أن يقوم بتقويم تحصيل التلاميذ

[1] كمال عبد الحميد اسماعيل ، محمد نصر الدين رضوان . **مقدمة التقويم في التربية الرياضية**. دار الفكر العربي القاهرة 1994. الطبعة الأولى. ص185 .

[2] عبد الله بن صالح السعودي ،صالح علوان الشمراني .مرجع سابق ص 88 .

للتعرف على حالتهم الراهنة بالمقارنة بتلك المعايير المرجعية التي اشتقت من مجتمع مشابه تماما لمجتمع التلاميذ.[1]

وبالمقابل هناك العديد من العيوب التي يعاني منها هذا النوع من التقييم، منها أن النتيجة ليس لها مرجعية بحيث تعزى لمعيار أداء يوضح ما أتقنه الطالب وما لم يتقنه، فمع أن التقويم يجب أن يقدم معلومات مفيدة للتعلم، ألا أن نتائج التقويم معياري المرجع تشير فقط الى ترتيب الفرد مقارنة مع زملائه، ومن ثم فانه يقدم معلومات قليلة حول ما يعرفه الطالب أو ما يمكنه عمله. كذلك يعطي هذا النوع من التقييم قيم للمستويات التي يقيسها قد تختلف من تطبيق لآخر، فعلى سبيل المثال اذا كان أداء أفراد احدى المجموعتين أفضل من أداء مجموعة أخرى فان مستوى التميز في المجموعة الأولى سوف يكون أعلى. وقد أدت عيوب هذا النوع من التقويم الى البحث عن طريقة أخرى مناسبة لتقرير نتائج الطلاب توضح ببساطة ما يعرفه المتعلم ويمكنه فعله وتعطي فكرة كاملة عن مستوى الطالب الدراسي.

2.6.10 التقييم محكي المرجع criterion referenced:

المحك المرجعي عبارة عن مستوى مطلق absolute standard يتضمن درجات قياسية تستخدم لتفسير الأداء، ويعرف هذا المحط في كثير من الأحيان باسم المعيار القياسي .

ويذكر تركمان Tuckman 1975 م، أن المحك المرجعي عبارة عن معيار قياسي يمكننا من استخدام الدرجات التي يتحصل عليها شخص ما في تقويم مستواه على أساس مقارنة درجاته بدرجات مجموعات من الأفراد من مجتمعات مماثلة في خصائصها للمجتمع الأصلي الذي ينتمي اليه هذا الشخص.

ويستخدم المحك المرجعي في وصف أداء التلميذ على الاختبار دون الرجوع الى أداء غيره، فعندما نستخدم المحك المرجعي فإننا نستطيع وصف أداء التلميذ في شكل مصطلحات تبين سرعة التلميذ في أداء عمل ما دون الوقوع في أخطاء، (كأن يقوم التلميذ بكتابة 40 كلمة في الدقيقة على الآلة الكاتبة دون الوقوع في أخطاء)، أو الدقة التي ينجز بها عمل ما (كأن يقوم بقياس طول خط معين الى 0.1 من السنتمترات) أو النسبة المئوية لعدد الوحدات الصحيحة التي ينجزها في مجموعة من الواجبات أو الأعمال التي سبق له تعلمها، كأن يحدد التلميذ معنى 80% من المصطلحات في مادة من المواد الدراسية . [2]

وتستخدم المحكات المرجعية في مجال التعليم كمستويات standards للحكم على مدى تمكن التلميذ من الأغراض التعليمية الخاصة، وفي هذا الصدد يصف ترو Trow 1966م، المحكات المرجعية بأنها نقطة فاصلة بين كمية متصلة من النتائج المتعلقة بالأداء، أو المعارف أو المهارات في الموضوع الدراسي، هذه النقطة تدل على درجة الكفاءة التي وصل اليها التلميذ في التحصيل دون الرجوع الى التلاميذ الآخرين.

[1] كمال عبد الحميد اسماعيل ، محمد نصر الدين رضوان . مرجع سابق. ص 185 .
[2] كمال عبد الحميد اسماعيل ، محمد نصر الدين رضوان . مرجع سابق.ص186

ومن أهم مميزات التقويم محكي المرجع أنه يبين مستوى الكالب التحصيلي الذي تم تدريسه، ويقلل من الحاجة الى مقارنة أدائه بأداء الآخرين ومن خصائصه أيضا ربط التقويم بمحتوى المادة الدراسية واتقان التعلم.

الا أنه اتجه الى التركيز على تقرير المستوى الفعلي للطالب الذي أظهره خلال عمليات التقويم، لذلك بدأت معظم النظم التربوية حول العالم باستخدام طريقة أخرى للتقويم مرجعي المحك تقارن الاداء بعدد محدود من المحددات المعرفة مسبقا بدلا من ارجاع التحصيل الى عدد لا يحصى من السلوكيات التي يتضمنها الاختبار أو المادة، بحيث يقارن التحصيل بمعايير أداء محددة سلفا أو ما يسمى بالمعايير المرجعية (tognolini & stanley ,2007).[1]

7.10. التمييز بين المعيار المرجعي والمحك المرجعي:

أوضح جلاسر Glaser 1963م، أن الدرجات التي يتم الحصول عليها من أدوات القياس المختلفة، يمكن أن تمدنا بجانبين هما :

الجانب الأول: يتعلق بمستوى الفرد داخل المجموعات التي ينتمي اليها عندما نختار مستويات نسبية من داخل المجموعات كمحكات لتقويم الأداء.

الجانب الثاني: يتعلق بمدى ما يحققه الفرد من القدرات أو مهارة من المهارات بالمقارنة بمحكات مرجعية، حيث يشير الانجاز الذي يحققه الفرد بالمقارنة بمثل هذه المحكاة المرجعية الى المستوى الخاص particular level للقدرة أو المهارة المقيسة.

ويذكر سيمون simon 1969م، أن الفرق بين المعيار المرجعي والمحك المرجعي كمستويين للتقويم، لا يكمن في طبيعة الاختبارات المستخدمة فحسب، وانما يكمن في نوع المستوى المطلوب استخدامه لاعطاء معنى لدرجات المعيار.

ويميز بومجاتنر وجاكسون بين المعيار المرجعي والمحك المرجعي على أساس الغرض من الاستخدام طبقا لما يلي:

- **المحك المرجعي**: يفيد حينما يكون المطلوب هو التعرف على مستويات الطالب في سمة أو خاصية من الخصائص، بحيث يلزم أن تعكس المحكات المرجعية المستويات الواقعية التي نرغب أن يصل اليها الطلاب ككل .
- **المعيار المرجعي**: في حين يمكن استخدام المعيار المرجعي لإجراء مقارنات فيما بين الطلاب الأسوياء أنفسهم، حينما يتطلب الموقف التعليمي اختيار نوعيات معينة من الطلاب من بين مجموعات خاصة تضم هؤلاء الطلاب.

فالطالب الذي قطع مسافة بالجري مقدارها 1.85 ميل في زمن قدره 12 دقيقة، يستطيع المعلم باستخدام المحك المرجعي أن يقرر بسهولة بأن هذا الطالب يتمتع بمستوى مقبول من اللياقة البدنية. ويستطيع نفس المعلم أيضا عندما يستخدم المعيار المرجعي أن يقرر أن الطالب نفسه يتمتع بمستوى ممتاز في السرعة في الجري (تحمل السرعة) بالمقارنة بأقرانه

[1] عبد الله بن صالح السعودي ،صالح علوان الشمراني .مرجع سابق ص 87-88 .

البالغ عددهم 100 طالب، ومن ثم يمكن أن يختاره مثلا ضمن فريق مدرسته أو في بعض مسابقات الجري لمسافات طويلة.[1]

الجدول رقم(01): جدول يبين الفرق بين المعايير المرجعية والمحكات المرجعية:

المعايير المرجعية	المحكات المرجعية
♦ ينتشر تداولها باسم المعايير norms	♦ ينتشر تداولها باسم المستويات standards
♦ تتضمن الترتيب الهرمي للأفراد من المستوى الأعلى الى المستوى الأدنى hierarchical ordering	♦ تتضمن مستويات levels واقعية تعكس ما نرغب أن يصل اليه الأفراد في سمة أو خاصية من الخصائص
♦ تستخدم لعقد مقارنات فيما بين الأفراد داخل المجموعة ذاتها، عن طريق تحديد مستويات نسبية مختارة تستخدم كمحكات للمقارنة	♦ يتطلب استخدامها تحديدا واضحا ودقيقا للأعمال والواجبات والأنشطة المطلوب تقويمها
♦ تستخدم لإصدار أحكام تقويمية على أداء الأفراد بالمقارنة بأداء آخرين من مجموعات مماثلة	♦ يكثر استخدامها في تقويم الأداء في المهارات النفس حركية وفي بعض الأنشطة والأعمال التي تتطلب التمكن والاتقان
♦ مستويات الأداء فيها تقل من مستويات الأداء في المحكات المرجعية، فهي لا تصلح لصياغة الأغراض التعليمية أو تحديد المستويات المناسبة للتمثيل الدولي والأولمبي	♦ مستويات الأداء فيها تكون أعلى من مستويات الأداء في المعايير المرجعية ولذا فهي مناسبة في صياغة الأغراض التعليمية
♦ تعكس الحالة الراهنة للصفة المقيسة أيا كان مستواها ، ولذلك لا يحتاج اعدادها الى تطوير الصفات المقيسة عن طريق التعلم أو التدريب	♦ تعكس المستوى الضروري للصفة المقاسة ومن ثم يلزم قبل تطبيقها القيام بالتعليم والممارسة، كما يجب التأكد من أن الأفراد قد وصلوا الى مستويات مقبولة تسمح باستخدام هذه المحكات لتقويم الأداء
♦ الأحكام التقويمية فيها تعتمد على المقارنات النسبية، حيث يشير مستوى الفرد الى درجة الانجاز	♦ الأحكام التقويمية فيها مطلقة لأنها تعتمد على محكات مطلقة وثابتة نسبيا

[1] كمال عبد الحميد اسماعيل ، محمد نصر الدين رضوان . مرجع سابق.ص188-189-190 .

التـــي يحققهـــا بالمقارنـــة بمعيـــار المجموعة.	

المصدر: كتاب "كمال عبد الحميد اسماعيل" و "محمد نصر الدين رضوان": مقدمة التقويم في التربية الرياضية، ص 187.

8.10.مميزات اعداد المعايير:

ذكرنا أن المعايير تمدنا بالأسس التي تمكننا من تفسير درجات الفرد ودرجات المجموعة بالمقارنة بدرجات المجموعة المرجعية(عينة التقنين)، ولكي يمكن الاستفادة من جداول المعايير المرجعية في المقارنة، فانه يلزم عند اعداد هذه المعايير مراعات المتطلبات التالية:

- ✓ **عينة التقنين standardization sample:**

هي عينة تمثل المجتمع الأصلي الذي أخذت منه تمثيلا صحيحا، وتستخدم عينات التقنين للحصول على البيانات لبناء معايير الاختبارات المختلفة، بحيث يمكن الاستفادة منها في تفسير الدرجات الخام التي يتم الحصول عليها من تطبيق هذه الاختبارات، وللحصول على عينة ممثلة بحيث يمكن الاستفادة منها في المقارنة، فانه يجب أن تكون هذه العينة متضمنة التركيب الداخلي المستعرض للمجتمع الأصلي الذي أخذت منه، أو ما يطلق عليه (التركيب الداخلي عرضيا) للمجتمع الأصلي .

*يقصد بالتمثيل العرضي للمجتمع الأصلي ادخال التركيب الداخلي لهذا المجتمع عرضيا، ويطلق على هذه الطريقة اسم: طريقة القطاع العرضي أو الطريقة المستعرضة، وهي تتضمن أفرادا يمثلون الأعمار المختلفة أو الأجزاء المختلفة للمجتمع الأصلي.

- ✓ **التطبيق Administration :**

يجب أن تكون الاختبارات التي طبقت على عينة التقنين اختبارات مقننة. لها تعليمات و شروط تطبيق محددة و واضحة.

- ✓ **التوقيت الزمني Temporariness:**

يجب أن تكون المعايير جاري تطبيقها في الوقت الحاضر، لأنه يلاحظ أن المعايير دائما مؤقتة لأنها قابلة للتغيير مع مرور الوقت مما يتطلب تقويمها من وقت لآخر وعلى فترات زمنية متتابعة.

- ✓ **العرض Presentation :**

يجب أن يتم عرض جداول المعايير عرضا واضحا بحيث يمكن التعامل معها بسهولة لتحقيق أغراض المقارنة.[1]

9.10. مميزات نظام التقويم المعتمد على المعايير:

من مميزات الانتقال لنظام التقويم المعتمد على المعايير، ما يأتي:

1. ان نتائج الطلاب تعتمد على وصف ما يعرفونه وما يستطيعون أداءه، وهذا يعني عدم الحاجة الى تحديد مسبق للتوزيع الاعتدالي لنتائج الطلاب وتحديد موقع كل طالب عليها، والمعايير تظل ثابتة من سنة الى أخرى، فيما نتائج التوزيع الاعتدالي التي تختلف من عام الى عام آخر على اختلاف أداء المجموعة، وبذلك يمكن مراقبة الطلاب ومقارنته عبر الزمن وفق أسس ثابتة وواضحة.

2. توضيحه للمتطلبات التي ينبغي للطالب تحقيقها لاتقان محتوى كل مادة دراسية، وتوفير آلية لمتابعة تقدمه وتحصيله لمفرداتها حسب مستوى قدراته وامكاناته من دون مقارنة بأقرانه مما يؤدي في النهاية الى تقليل حالات الفشل الدراسي أو الرسوب. ويمثل هذا بالمقابل أحد الحلول لمشكلات التقويم معياري المرجع، التي يصف تقنولين و أستانلي (tognolini&stanley 2007.p14) أحدها بالآتي:

" عندما يركز التقويم على مقارنة أداء الطالب بأداء زملائه، فان ضعاف الطلاب يزودون دائما بتغذية راجعة تشير الى فشلهم من خلال تصنيفهم وتسكينهم في أدنى قائمة الصف.

هذه العملية محبطة جدا للطالب وتجعل حياتهم المدرسية مزرية. وعندما يسألون عن الكيفية التي يحسنون بها مستواهم، يخبرون بأن الطريقة الوحيدة لذلك هي منافسة الطلاب الآخرين والفوز عليهم"

3. يمكن للطلاب والمعلمين وكذلك أولياء الأمور في نظام التقويم المعتمد على المعايير تعرف موقع الطالب على متغير متصل من الكفايات التي تغطيها المناهج على مستوى الصف، وكذلك على مستوى المرحلة أو المراحل الدراسية، وتحديد مستوى تقدمه على ذلك المتغير ومن ثم العمل مع الطالب من خلال تطبيق بعض الاستراتيجيات لتحسين أدائه والرفع من مستوى تحصيله الدراسي، مما يرفع من مستوى اهتمام الطلاب بمتابعة عمليات التعليم والتعلم والاندماج مع زملائه والسعي بشكل متواصل لتحسين أدائه.

4. يزود جميع الطلاب بسجل شامل لتحصيلهم الدراسي، فبدلا من تزويدهم بدرجات على اختبارات متفرقة. يزود النظام القائم على المعايير الطلاب بوصف شامل عن المهارات التي تم اكتسابها في المادة الدراسية عند فترات زمنية معينة.[2]

11. أمثلة عن القياس والتقييم مرجعي المحك في التربية البدنية والرياضية:

[1] كمال عبد الحميد اسماعيل ، محمد نصر الدين رضوان . **مقدمة التقويم في التربية الرياضية**. الطبعة الأولى. دار الفكر العربي القاهرة 1994..ص227-228 .

[2] عبد الله بن صالح السعودي ،صالح علوان الشمراني .مرجع سابق ص89.

الشكل رقم (3): القياس المرجعي المحك ممثلا للجانب المعرفي(مثال)

هدف التعلم المعرفي: لتطبيق قوانين الريشة الطائرة، يحدد التلميذ احراز النقاط الصحيحة وأحكام الارسال بدقة 80% على الأقل، مقدما مواقف منوعة للريشة الطائرة.

موضوع القياس المرجعي المحك: يشير التلميذ الى رسم ملعب الريشة الطائرة عند الاجابة على الأسئلة الخاصة بإحراز النقط والارسال.

0

	ج			د	
	أ			ب	

الجانب (1) 0 الجانب (2)

-في بدء المباراة، كسب الجانب (2) بداية المباراة وقرر أن يستقبلها. من هو المرسل الأول؟.....

-كسب المرسل نقطتين، وجعل حساب النقط 2 الى الصفر. أخفق المرسل في الارسال التالي. من الذي سيرسل بعد ذلك؟.....

-من أي جانب من الملعب (والمرسل يواجه الشبكة) يبدأ المرسل الثاني أن يرسل الكرة؟.....

-المرسل الثاني خسر الارسال، لم يحرز أي نقطة. من هو المرسل الثالث؟.....

- أحرز المرسل الثالث نقطة واحدة ثم خسر الارسال، من الذي سيرسل بعد ذلك؟
.....

المرسل الرابع كسب ثلاث نقاط ثم خسر الارسال، ماهي النتيجة في هذه اللحظة؟.....

1. الشكل رقم (4): موضوع القياس والتقييم المرجعي المحك ممثلا للجانب الانفعالي:(مثال)

هدف التعلم الانفعالي: لكي تنمي قيم ايجابية عند ممارسة الكرة الطائرة، سوف يظهر التلميذ سلوكيات مطلوبة، وغير مرغوبة بنسبة لا تقل عن 4-1 على التوالي أثناء طور من اللعبة.

موضوع قياس مرجعي المحك: يلاحظ التلميذ أثناء فترة 10 دقائق من سير المباراة لتسجيل عدد السلوكيات المطلوبة والغير مرغوبة.

السلوكيات المرغوبة		السلوكيات الغير مرغوبة
التمرير والصد اذا كان ملائما	-	تجاهل فرص التمرير والصد
دحرجة الكرة تحت الشبكة	-	رمي الكرة باشمئزاز
ملاحظة القوانين	-	خرق القوانين بالقصد
يسلم بصيحات الفريق الآخر	-	يعترض على الصيحات الغير مستحبة
يرد كرة يصعب بلوغها بنجاح	-	يؤخر بالحيل أثناء الأداء
أشياء أخرى	-	أشياء أخرى

مجموع (أ)..... - مجموع (ب).....

النسبة (أ/ب) =.....

2. الشكل رقم (5): موضوع القياس والتقييم المرجعي المحك ممثلا للمجال النفس حركي(مثال)[1]

هدف التعلم النفس حركي: لتنمية السيطرة على أجزاء الجسم (وعي ذاتي) سوف يعرض التلاميذ قدرات اتزان متحسنة كما هو مشار اليه بزيادة 25% من كفاءة مستوى البداية.

موضوع القياس المرجعي المحك: يكمل التلميذ واجبات التوازن على التوالي، تسجل النتائج لتكشف عن النسب المئوية للزيادة (النقصان).

الواجب	مستوى البداية	مستوى النهاية	التقدير%
-الوقوف على خط واحد، بقدم واحدة	..... ث	.....ث	.....ث
العينان منفتحتان، اليدان مستندتان على الحوض.			
-الوقوف على خط واحد، بقدم واحدة	..... ث	.....ث	.....ث
العينان مغمضتان، اليدان مستندتان على الحوض.			
-كرر رقم (1) ثم الوثب والدوران			
180 درجة ثم	.....من 5	.....من5	.....من 5 الهبوط على الخط، والاتزان للحظة.
-كرر رقم (2) الاستمرار في الوضع 5 ث	.....من 5	.... من5	..... من5
-كرر رقم (3) الهبوط على الرجل الأخرى	.....من5	..... من5	..... من 5

خلاصة:

[1] عفاف عبد الكريم. **تطوير عناصر تصميم المنهج**. منشأة المعارف للنشر. الاسكندرية 2008. ص 194.169 .

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يمكننا القول بأن عملية التقييم في التربية البدنية والرياضية ليست بمهمة سهلة، اذ يتطلب من الأستاذ أن يكون ملما بشكل جيد بجميع الجوانب الخاصة بأسس ومعايير التقييم ومعرفة الوقت المناسب لاستخدامها، مع مراعاة ربطها بخصائص التلاميذ والفروقات الفردية، ومعرفة كيفية قياس واختبار كل جانب من جوانب التلاميذ لتحقيق الأهداف المسطرة في منهاج التربية البدنية والرياضية.

الفصل الثاني:

أستاذ التربية البدنية

والرياضية في المرحلة

تمهيد

يتوقف مدى تقدم التلاميذ ومقدار الخبرات التي يتعلمونها ونوعيتها على مدى إسهام الأستاذ الفاعل والحيوي والكبير في تحقيق ما يتطلع إليه المجتمع من تنشئة أفراده وفقاً لغايات وأهداف تربوية، واجتماعية، وإنسانية، وبذلك فلم تقتصر وظيفة الأستاذ على التعليم، أي توصيل العلم إلى المتعلم، وإنما تعدت ذلك إلى دائرة التربية، فالأستاذ مربي أولا وقبل كل شيء وعليه تقع مسؤولية تربية التلاميذ من النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية؛ وعلى ذلك فأستاذ التربية البدنية والرياضية يجب أن يتصف ببعض السمات والخصائص القيادية التي تحتاجها مهنته، ولكونه مربيا قبل أن يكون ممرننا لفنون الرياضة وفعالياتها المختلفة، ولكون هذه السمات وتلك الخصائص هي ليست مجرد رغبة ولا هي فحص معلومات، أو خبرات مكتسبة، وإنما هي موهبة واستعداد لا تتهيأ إلا لقلة قليلة من الناس حيث تجلوها المعرفة كما تصقلها التجارب فكلها وسائل وأساليب لتحقيق الهدف .

فلمعلم التربية الرياضية دور مهم في إعداد المتعلم ولهذا كان من الضروري إعداد هذا المعلم إعداداً مهنيا وأكاديمياً وثقافيا وعمليا، وبالنسبة للإعداد المهني لمعلم التربية الرياضية فانه يشمل كل العمليات التربوية التي يتعرض لها الفرد في مراحل إعداده كمعلم، والتدريس في التربية الرياضية يخضع لنفس معايير التدريس في المواد الأخرى، فهو يحتاج إلى إعداد متكامل من المادة الدراسية واكتساب النواحي التربوية والخبرات الفنية والتي تساعده على

مواجهة مشاكل التلاميذ والعمل على حلها، كما أن شخصيته وكفاءته تؤثران تأثيرا كبيرا في إنجاح منهج التربية الرياضية " [1]

1.مفهوم أستاذ التربية البدنية و الرياضية:

يقول " **بولديرو Boldy row**" إنه القائد ، فهو المنظم والمبادر في العمل والنشاط في جماعة الفصل، فهو يعمل ليس فقط لاكتساب التلاميذ المعلومات والمعارف والمهارات وتقويمهم في النواحي المعرفية والمهارية فحسب، بل يتضمن عمله أيضا تنظيم جماعة الفصل لتنميتها تنمية اجتماعية. [2]

ويرى " **وليام كلارك William Clark** " أن الأستاذ يعد مصمما لبيئة التعليم، فهو الذي يبتدع الأنظمة التعليمية ويحدد أهداف الدرس ويقوم بتعداد المواقف التعليمية والتربوية ويقرر الاستراتيجية التي يسير عليها المتعلم، ليتم التفاعل بينه وبين معطيات هذه المواقف التعليمية لكي يتم التعلم وكذلك يحدد مستويات الأداء المراد إنجازها من قبل المتعلم، وأساليب تقويم الأداء، هذا ويشير" **بونبوار Bonboir** " إلى أن مكونات المهنة التربوية من خلال وحدتها وعلاقتها المترابطة تعطي لنشاط الأستاذ اتجاها محدودا وتطبع عمله بأسلوب المربي، لذا فالاختبار المهني لدور وظيفي متخصص يتطلب وجود ارتباط بين طبيعة هذا الدور ومتطلباته من قدرات وكفاءات تخصص مناسبة.[3]

1.1. مفهوم أستاذ التربية البدنية والرياضية :

1.1.1.المفهوم الايجابي :

" هو الفرد الكفؤ القادر على ممارسة عمله التربوي على الوجه الكامل نتيجة كل أو بعض العناصر الآتية : [4]

- المؤهل الدراسي الذي حصل عليه الفرد في مجال تخصصه.

- الخبرة العلمية العملية الفعلية الناتجة عن ممارسة فنية تطبيقية.

- القيام بأبحاث علمية ونشر نتائجها.

---

[1] محمد سعيد عزمي: **أساليب تطوير درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004، ص24، 23.

[2] جابر عبد الحميد جابر، **مدرس القرن الواحد والعشرين ـ المهارات والتنمية المهنية**. دار الفكر العربي . القاهرة. 2000. ض37.

[3] أمين انور الخولي :**التربية الرياضية المدرسية** ،دار الفكر العربي ،مصر، الطبعة الثالثة، 1994، ص34.

[4] عدنان يوسف، وآخرون، **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن. 2005، ص 102.

و هـو الهـادئ المتـزن والمحـافظ، يميـل إلـى التخطـيط، ويأخـذ شـؤون الحيـاة بالجديـة المناسبة[1]، يحب أسلوب الحياة التي يحسن تنظيمه ولا ينفعل بسهولة ويسـاعد

التلامـــيذ علـى تحقيـق تحصـيل دراسـي جيـد، دائـم النشـاط والحركـة، يأخـذ الأمـور ببساطة، كمـا أنـه شـخص يساعـد الآخـرين علـى بنـاء شخصـيتهم السـليمة السـوية، وعنـده قـدر منـاسب على السيطـرة والقيادة داخل الفصل.

2.1.1. المفهوم السلبي:

هـو الشـخص المنـدفع الـذي يميـل إلـى العـدوان ، سـريع الانفعـال وغالبـا لا يراعـي رغبـات التلاميذ وحاجاتهم ، كما أنه لا يمـلك القدرة على تفهـم مشكـلات تلاميذه ، ولا

يستطيـــع أن يتصـــرف داخـــل الفصـــل تصرفـــات تربويـــة وتعليميـــة إزاء المشـــكلات التـــي تعترضـه ، بالإضافـة إلـى أنـه لا يسـتطيع الـتحكم فـي وزن ودقـة الفصـل الدراسـي ، كمـا أنـه لا يسأل تلاميذه على تحقيق التحصيل الدراسي الجيد ".[(2)]

2. خصائص أستاذ التربية البدنية و الرياضية:

يعتبـر أسـتاذ التربيـة البدنيـة والرياضـية الوسـيط بـين المجتمـع والتلميـذ، و نموذجـاً يتـأثر بـه التلاميـذ، بحيـث يقـوم بتمكيـنهم مـن الحصـول علـى معـارف جديـدة، كمـا يعمـل علـى الكشـف عـن مهـاراتهم الحركيـة و قـدراتهم العقليـة ثـم تـوجيههم الوجهـة الصـحيحة، ولكـي يقـوم أسـتاذ التربيـة البدنيـة والرياضـية بوظيفتـه بصـفة جيـدة وجـب عليـه أن يتصـف بمجموعـة مـن الخصـائص و الصفات في عدة جوانب باعتباره معلما و مربيا و أستاذا.

1.2. الخصائص الشخصية :

لمهنـة التعلـيم دسـتور أخلاقـي لابـد أن يلتـزم بـه جميـع الأسـاتذة ويطبقـون قيمـه ومبادئـه علـى جميـع أنـواع سـلوكهم، وبهـذا الصـدد قـام مكتـب البحـوث التربويـة فـي نيويـورك بإلقـاء الضـوء علـى بعـض مسـتلزمات شخصـية الأسـتاذ وذلـك لمسـاعدة هـذا الأخيـر علـى معرفـة نفسـه بصـفة جيـدة، وقـد تمحـورت هـذه الدراسـة حـول العناصـر التاليـة: الهيئـة الخارجيـة للأسـتاذ (هـل هـو نشـيط، خامل، منبسط) علاقته مع التلاميذ، مع الزملاء، مع رؤسائه مع أولياء أمور التلاميذ[3] .

فمهنـة التـدريس تحتـاج إلـى صـفات خاصـة حتـى يصـير هـدف التعلـيم سـهل التحقيـق ويمكـن إيجاز هذه الصفات فيما يلي:

- ✓ **العطـف واللـين مـع التلاميـذ**: فـلا يحبـذ أن يكـون قاسـيا مـع التلاميـذ فيعـزلهم عليـه ويفقـدهم الرغبـة فـي اللجـوء إليـه والاسـتفادة منـه، ولا يكـون عطوفـا لدرجـة الضـعف فيفقـد احتـرامهم لـه ومحافظتهم على النظام.

---

[1] *سعيد إسماعيل علي. **مدخل إلى العلوم التربوية**، عالم الكتب، القاهرة، 1982، ص 164.*

[(2)]. سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 165.

[3] رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص126.

- ✓ **الصبر والتحمل**: إن الأستاذ الجيد هو الذي ينظر إلى الحياة بمنظار التفاؤل فيقبل على عمله بنشاط ورغبة، فالتلاميذ كونهم 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 ألاّ يوجّه إلى مهنة التدريس من كان ذا مزاج قلق غير مستقر.

2.2. الخصائص الجسمية:

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

- ✓ تمتعه 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[1] .
- ✓ يجب أن يتمتع بالاتزان و التحكم العام في عواطفه و نظرته للآخرين ، فالصحة النفسية والجسدية والحيوية تمثل شروطا هامة في إنتاج تدريس ناجح ومفيد كالصوت الجلي و المسموع والمتغير النبرة 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"[2].

3.2. 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 و حسن التصرف و اللياقة و المرونة، فالأستاذ لا بد أن يصل إلى مستوى عال من التحصيل العلمي و هو 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.

---

[1] صالح عبد العزيزوعبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطرق التدريس**،.ط1. دار المعارف. مصر. 1984. ص20.

[2] محمد زيدان حمدان. **أدوات ملاحظة التدريس واستعمالاتها ومناهجها**. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1986. ص18 .

- ✓ أن يطبق المبادئ التربوية الحديثة في عمله مثل التعاون، الحرية، العمل برغبة و الجمع بين الناحيتين العلمية والعملية في عملية التعليم .
- ✓ أن يكون قوي السمع و البصر 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 و مبادئه 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 والأنجع.
- ✓ أن يكون قادرا على التحصيل السريع و مصدر للتجديد، فمن دعم المعرفة والتفكير العلمي يستمد المعلم سلطته·
- ✓ كما يجب أن يكون أستاذ التربية البدنية والرياضية نشيط العقل منظم التفكير واسع النظرة للحياة، سريع الملاحظة، قادر على التصور والتخيل والاستنباط؛ وفضلا على هذه الصفات يجب أن يكون متصفا بالميزات التالية :

- **الإلمام بالمادة :**

الأستاذ الكفء هو الأستاذ الواسع الاطلاع و الثقافة والواثق بنفسه، وأن تكون له نزعة إلى التجريد والتجريب، وأن 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، لأن 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 تضفي هذه المعرفة على أسلوب العلم مرونة في التعليم، و تنوعا في المعلومات التي يمكن أن يقدمها للتلاميذ"[1] .

- **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·

4.2. الخصائص الخُلقية والسلوكية:

[1] محمد زيدان حمدان. **أدوات ملاحظة التدريس واستعمالاتها ومناهجها**. مرجع سابق. ص 60 .

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 فقدانه 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 وأن يكون واسع الأفاق بعيد التصورات كي يصل إلى فهم التلاميذ، وهذا لا يكون إلا بالثقة في النفس.
- ✓ أن يكون مهتما بحل مشاكل تلاميذه، ما أمكنه ذلك من تضحيات.
- ✓ 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 متفتحا لهم.
- ✓ أن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه وزملائه في العمل.

5.2. الخصائص الاجتماعية:

يعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية شخص له تجاربه الاجتماعية في الحياة تكبد مشاقها ، وصبر على أغوارها بما واجهه من صعوبات نفسية واجتماعية ، واجهته خلال تلك الحياة، أكسبته رصيدا 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 حاجاتهم ، والعمل على مساعدتهم، وتهيئة 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 والمنزل والمجتمع.

وهو إلى جانب ذلك رائدا اجتماعيا، وبالتالي فهو متعاون في الأسرة التربوية وعليه أن يسهم في نشاط المدرسة و يتعاون مع إدارتها في القيام برسالتها و مختلف مسؤولياتها.[1]

6.2. الخصائص النفسية:

على أستاذ التربية البدنية والرياضية أن يكون ذا شخصية رزينة سوية متزنة قوية، كما يجب أن يدع مشاكله خارج الحصة العملية حتى لا يؤثر في تلاميذه، فيجب أن يكون سويا متكامل الشخصية، لا يعاني من متاعب نفسية، وإلا فان متاعبه وهمومه ستنعكس لا محالة على تلاميذه، فقد يقسو عليهم أحيانا دون أن يكون هناك ما يبرر هذه القسوة و كل ما في الأمر أن هذا الأستاذ يكون قد حصر في المدرسة ظروف البيئة و مشاكله النفسية، فلم يجد إلا هؤلاء الصغار كوسيلة لتفريغ توتره بصفة عشوائية للانتقام منهم[2].

كما يوجد هناك تصنيف أخر لمختصين في هذا الميدان و تم تصنيف الخصائص على فئتين:

7.2.الخصائص المعرفية: ويمكن تصنيفها إلى عدة عوامل أهمها:

أ) الإعداد الأكاديمي المهني:

فالأستاذ المتفوق في الميدان على نحو جيد، يغذوا أكثر فعالية من الأستاذ الأقل تفوقا وإعدادا، إذا أقيمت هذه الفعالية بمستوى تحصيل طلابه، ويمكن استنتاج عموما بأن فعالية التعليم ترتبط إيجابيا بعدد من العوامل المعرفية كالقدرة العقلية العامة، والمقدرة على حل المشكلات، ومستوى التحصيل الأكاديمي والمهارات الخاصة تنفيذها المعلومات ذات العلاقة بالنمو والتعلم، كما يمكن استخدام هذه العوامل كمتنبئات للتعليم الفعال. [3]

ب) اتساع المعرفة والاهتمامات:

تدل دراسة قام بها "راين" أن التعليم الناجح لا يرتبط بتفوق الأستاذ في تخصصه، بل أيضا بمدى اهتمامه وتنويعه حيث حاول دراسة الخصائص المعرفية والغير المعرفية لمجموعة كبيرة من الأساتذة بلغ عددهم 2043 أستاذ وبتصنيفهم إلى فئة الفعالين وغير الفعاليين تبين نتيجة المقارنة بينهما أن الأساتذة الأكثر فعالية يملكون اهتمامات قوية وواسعة في المسائل الاجتماعية والنفسية والفنية والأدبية بإضافة إلى امتلاكهم لمستوى أعلى من الذكاء اللفظي أو المجرد. [4]

8.2. الخصائص الشخصية:

إن أهم الخصائص التي بنيت عليها الدراسات وعلاقتها بالتعليم الناجح وأثرها فيه هي: الاتزان، الدفء والمودة.

---

[1] محمد مصطفى زيدان. **الكفاية الإنتاجية للمدرس**. ط1. دار الشروق. بيروت، لبنان. 1973. ص 45 .
[2] صالح عبد العزيز و عبد العزيز عبد المجيد. **التربية وطرق التدريس**. مرجع سابق، ص163.
[3] محمود طنطاوي دنيا. **استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**. ط 1. مكتبة الفلاح، الكويت. 1982. ص 28.
[4] محمد زياد. **أدوات ملاحظة التدريس**. دار الكتاب القاهرة. 1992. ص 58.

إلى أن خصائص شخصية Anderson تشير دراسات التي قام بها أندرسون الأستاذ تؤثر في سلوك التلميذ التحصيلي والغير التحصيلي، فقد تبين أن بعض المراهقين الذين يواجهون بعض الصعوبات المدرسية والمنزلية قادرين على التحسين السريع عندما يراعاهم معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية [1]، فالأستاذ الناجح هو ذلك الشخص الذي يحب تلاميذه ويوليهم عطفه وحنانهم وتفهمه وهو من يدفعه حبه لتلاميذه إلى الإخلاص لحرفته وبذل إمكاناته في رفع شأنها لذا عليه التحلي بالصبر والأناة أي بقدر متوفر من النضج الانفعالي وأخيرا أن يحمل قيما أخلاقية سامية لقد أظهرت الدراسة أن الأساتذة الذين يتبعون الطريقة الدكتاتورية السلطوية فإن تلاميذهم يظهرون سلوكا عدوانيا، وعدم الاهتمام بالتعليم والموضوعات المدرسية وذلك في حالة مقارنتهم بالتلاميذ الذين يدرسهم أساتذة ديمقراطيين، فمن هنا يتضح أن الأستاذ يعيق عملية اكتساب الثقة عند التلاميذ وهذا طبعا مقارنة بالأستاذ الديمقراطي فتجده دائما ودودا حنونا.

*** الحماس:**

تشير الدراسات أن التلاميذ أكثر استجابة نحو الأساتذة المتحمسين ونحو الحصص المقدمة على نحو حماسي، كما ساهم في تبيان الطلاب من حيث مستوى التحصيل واتجاهاتهم نحو مادة الدراسة ومدرسه.[2]

وقد أجرى كليم بحثا عن 3000 تلميذ لمعرفة رأيهم في مدرسيهم، فلخص إجابتهم نحو المادة الدراسية والأستاذ المدرس بصفة خاصة فيما يلي:

- ♦ الشرح المنظم الواضح الذي يستوعبه العقل بسهولة.
- ♦ إحساس التلاميذ بحب أستاذهم لهم.
- ♦ القدرة على حل مشاكل التلاميذ.
- ♦ الحيوية والنشاط.

وفي استصلاح قام به جيرسلد فير دراسة خصائص الأساتذة المحبوبين والمكروهين، وجد أن ما يفضله التلاميذ صغار وكبارا على حد السواء في الأستاذ كبديل للأب والأساتذة كبديلة للأم من صفات سلوكية هي كالتالي:

- ▪ صفات إنسانية: حنون، مرح، طبيعي، معتدل المزاج.
- ▪ صفات نظامية: منصف غير متحيز، ثابت، محترم.
- ▪ صفات مهنية: مشجع ومعين، مشوق، متحمس. [3]

ومن خلال عرض لهذه الخصائص الشخصية والمعرفية والمهنية يتضح لنا أن الأستاذ لا يجب أن يعطي أهمية لخاصية على حساب أخرى، ذلك أن جميع هذه الخصائص تتكامل

[1] زين العابدين درويش. **علم النفس الفرد**. أسسه وتطبيقاته. القاهرة، 1993. ص 45.
[2] يوسف ليلى، **اللعب والتربية البدنية والرياضية**. ط 2. المكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة. 1992. ص 94.
[3] صالح عبد العزيز. **التربية وطرق التدريس**. الجزء 2. دار المعارف. القاهرة. 1998. ص 46.

وتتعاون فيما بينها لتكوين الأستاذ المرغوب فيه، وتنطبق هذه الصفات ليس فقط نفسيا عن طريق استعراض التمرينات الرياضية، ولكن جل أساتذة التعليم لديهم نصيب في هذه الصفات. [1]

ولهذا فمن الضروري التحلي بهذه الصفات وخاصة أستاذ التربية البدنية والرياضية حتى يستطيع إيصال الرسالة التربوية وإبلاغها إلى مستحقيها.

3. شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية :

1.3. ضبط مفهوم الشخصية : سنتعرض هنا للمفهوم اللغوي لكلمة الشخصية ثم المفهوم العامي وأخيرا المفهوم العلمي[2].

1.1.3. المفهوم اللغوي:

أشتق مصطلح الشخصية في اللغة العربية من (شخص) الذي يعني ما تراه العين أو تبصره أي الإنسان كله حين تراه من بعيد أما اللغة الفرنسية فإن كلمة personalities تعود إلى الأصل اليوناني persona الذي يعني القناع الذي يضعه الإنسان على وجهه للتمثيل أو التقليد أو التصنيع ويبدو أن أصل الشخصية في اللغة العربية أكثر صدقا و شفافية ومن الناحية العلمية الموضوعية في تعبير عن مفهوم الشخصية لأنه يدل على السمات العامة الكامنة في الإنسان كله وما يميزه وليس مجرد قناع متحول حسب ادوار الحياة العملية.

2.1.3. المفهوم العلمي:

إذا سألنا إنسانا عاديا عن مدلول كلمة شخصية عند فيجبنا مباشرة بأنها تشير إلى المركز الاجتماعي الذي يحتله الشخص مثل الرئيس، الوزير، المدير... أما من ليس له مثل هذه المراكز فليس له شخصية. فالمفهوم العامي يربط الشخصية بقوتها وثقلها الاجتماعي .هذا الفهم غير صحيح من الناحية العلمية . لأنه يربط مدلول الشخصية ببعض الناس فقط فالذي ليس له قوة أو مركز اجتماعي ليس له شخصية. أما العلم فينظر للشخصية على أنها تركيب بين عناصر مختلفة نجدها لدى كل شخص مهما كان مركزه الاجتماعي . ومهما كانت قوته وهذه العناصر منها ما هو وراثي بيولوجي ومن ماهو مكتسب من المجتمع وثقافته.

- **المفهوم العلمي:**

رغم اختلاف العلماء في إعطاء مفهوم أو معنى علمي للشخصية إلى أنهم يؤكدون أنها تتمثل في ذلك التفاعل القائم بين المجموعة الوظائف النفسية والبيولوجية التي يتوفر عليها

[1] *عبد اللطيف الفاربي.* ***كيف تدرس بواسطة الأهداف****. دار الخطابي للطباعة والنشر. ط 2. 1990. ص 143.*

[2] رمضاني محمد القذافي. **الشخصية نظرياتها اختباراتها وأساليب قياسها**. منشورات الجامعة المفتوحة. ليبيا بدون طبعة. 1993. ص10.

الشخص، فالشخصية يمكن تطويرها من خلال تصور التكامل والتفاعل القائمين بين الجوانب الأربعة التالية[1] :

الجانب النفسي: المتمثل في إدراكنا لذاتنا وأحيانا النفسية المستمرة وما فيها من عواطف

و انفعالات وأفكار وتصورات وذكريات.

الجانب الجسمي : المتمثل في أبعاد لجسم وشكله وحالاته من صحته أو مرض او قوة أو ضعف.

الجانب الاجتماعي: المتمثل فيما يزرعه فينا المجتمع من عادات وقيم وعقائد وأساليب وسلوك.

الجانب الميتافيزيقي: هو تلك الحقيقة الثابتة فينا .والتي هيا علة وثبات الهوية الفردية رغم تغيير المظاهر والعادات النفسية والتأثير الاجتماعي.

2.3. تعريف الشخصية:

إعطاء الشخصية تعريف ثابت ليس بالأمر السهل وذلك لوجود عدة تعاريف تختلف لاختلاف أراء الباحثين فالباحث EYSENCK يعرفها على أنها :

ذلك الاستبطان وتشمل الحياة النفسية على دوافع الفطرية والغرائز والعواطف والأهواء والقدرات العقلية المختلفة كالذكاء والتذكر والإرادة والتي لها دور هام في مجال الشخصية إذا للبعد النفسي أهمية أكبر من الجسم، ذلك التنظيم الثابت ودائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه وتكوينه العقلي والجسمي والذي يحدد أساليب توافقه مع بيئته بشكل مميز.

ويعرفها WASTONأنها مجموعة أنواع النشاط الذي يمكن تعرف عليها من سلوك الفرد عبر فترة كافية من الزمن.. وبمعنى أخر الشخصية ليست سوى النتاج النهائي للعادات المنظمة لدينا[2].

الشخصية هي مجموعات الصفات والمزايا الذاتية التي يتميز بها الشخص عن غيره سواء كانت تلك الصفات الحسنة أو السيئة. أو هي مجموعة الجسمية والعقلية والخلقية التي يتصف بها الإنسان كما أنها مجموعة الفوارق التي يتميز بها الشخص عن غيره[3].

1.2.3.أبعاد الشخصية :

1.1.2.3. البعد الجسمي:

[1] رمضاني محمد القذافي. مرجع سابق. ص15.

[2]رمضاني محمد القذافي، مرجع سابق، ص16

[3] محمد عطية الإبراشي. **علم النفس التربوي** . دار القومية للنشر. مصر .ط4. 1966 . ص375 .

البعد الظاهر للشخصية الذي نلاحظه هو البعد الجسمي، فهل للبعد الجسمي تأثير على الشخصية ؟

من الملاحظ أن الأشخاص مختلفون من حيث بناؤهم الجسمي اختلافا نلاحظه فهذا قوي البنية وذاك ضعيف وهذا طويل القامة وذاك قصير وهذا مريض وذاك صحيح معافى... لكن السؤال المطروح هل يمكن أن يكون لهذه لخصائص الجسدية علاقة بطبيعة الشخصية وتكوينها ؟.

حاول بعض العلماء أن يجيبوا عن هذه الأسئلة فقاموا بتصنيف الناس حسب بنيتهم الجسدية وهذا ما فعله كريشمر KRETCHMER حيث أعتقد أن هناك علاقة بين البنية الجسدية ونوعية الشخصية لكن الإنسان ليس مادة جسمية بحيث بنيته هي التي تحدد شخصيته[1].

2.1.2.3. البعد النفسي:

لعل الجانب الأهم لبناء الشخصية هو البعد النفسي فليس الجسم سوى مظهر لبعد آخر لا نلاحظه مباشرة وإنما نلاحظ آثاره المتمثلة في السلوك. وهذا البعد هو الحياة النفسية الداخلية الغنية والخصبة التي تدرك من داخل عن طريق الاستبطان تشمل الحياة النفسية على الدوافع الفطرية .

والغرائز و العواطف الأهواء والقدرات العقلية المختلفة كالذكاء والإرادة والتي لها دور هام في مجال الشخصية إذ أن للبعد النفسي أهمية أكبر من الجسم في تعديل الشخصية غير أن هذه الحياة النفسية التي نحاول من خلالها تحديد مفهوم الشخصية تكون بدورها محل جدل نفسي حول كيفية تأثيرها في الشخصية.

مدرسة التحليل النفسي قد حددت طريقة تأثير العوامل النفسية في الشخصية بخبرات مبكرة، وكأن الطفل يكتسب في 6 سنوات الأولى في صورة أحوال شعورية ولا شعورية.

3.1.2.3. البعد الاجتماعي:

من المعلوم أن الفرد ليس كائن منعزل بل هو كائن اجتماعي يعيش مع الآخرين ويتفاعل معهم فيتلقى خبرات ويندمج مع المجتمع الذي يعيش فيه ويستجيب استجابة تكيفيه حسب ما تقتضيه الظروف الاجتماعية ومن ثم كان للبعد الاجتماعي أثر في بناء الشخصية من خلال ما تم التطرق إليه تبين أنه لا يمكن أن نجد بحسب عوامل جسدية أو عوامل نفسية أو اجتماعية فقط بل تتشابك هذه العوامل و تتفاعل لتحديد طبيعة الشخصية.

2.2.3. العوامل العامة المؤثرة في الشخصية[2]:

1.2.2.3. الخبرة البيئية:

[1] محمد عطية الإبراشي :مرجع سابق ، ص376 .

[2] ارنوف وتيج. **مدخل علم النفس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. ط1. 1994. ص255 .

قد يكون لخبرات الشخص داخل نطاق البيئة المحيطة به أثارها الرئيسية على نمو خصائص شخصيته وهذه الخبرات تكون فريدة تتصل بشخص واحد فقط أو تكون مشتركة بين العديد من الأشخاص.

قد تكون شخصية الفرد تختلف باختلاف المنطقة التي نمى فيها وتتأثر بعادات وتقاليد وخصائص كل منطقة فنجد أن الشخص الذي ترعرع في مجتمع محافظ يختلف عن الشخص الذي ترعرع في مجتمع متفتح على العصرنة.

2.2.2.3 تأثير الوراثة:

إن النمط الوراثي الخاص الذي يتكون من اللحظة التي يتم فيها الإخصاب يؤثر في شخصية الفرد التي سوف تنمو فيما بعد وفي الحالات المتطرفة نجد أن تلف المخ الموروث أو التشوهات الولادة قد تكون لها تأثيرات الجلية على سلوك الشخص وفضلا على ذلك ثمة عوامل أخرى مثل الطول الوزن لون الجلد وفعاليات أعضاء الحس وما شابه ذلك قد يؤثر في نمو الشخصية .

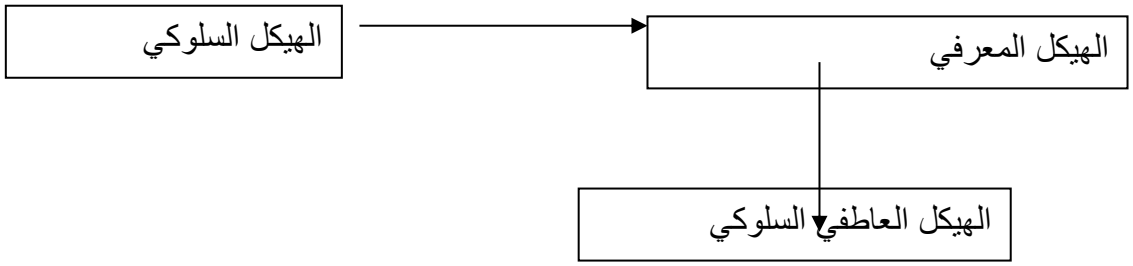
3.2.2.3. التفاعل بين الوراثة و البيئة:

ينتج الكثير من الصفات الشخصية عن مزج التأثيرات الوراثية و البيئية في أغلب الأحيان يصعب أو يستحيل أن نحدد النسب المئوية لأهمية كل من المورثات الوراثية و البيئية و لكن يسهل أن نرى أثنين يعملان معا في تفاعل.

3.3.علاقة التربية البدنية و الرياضية بالشخصية[1] : بإمكاننا إعطاء العلاقة الموجودة بين التربية البدنية و الرياضية و الشخصية باستعراض المخططين:

النشاطات الفكرية الذاكرة الانتباه. الذكاء. الإدراك .أخذ القرار التصور.

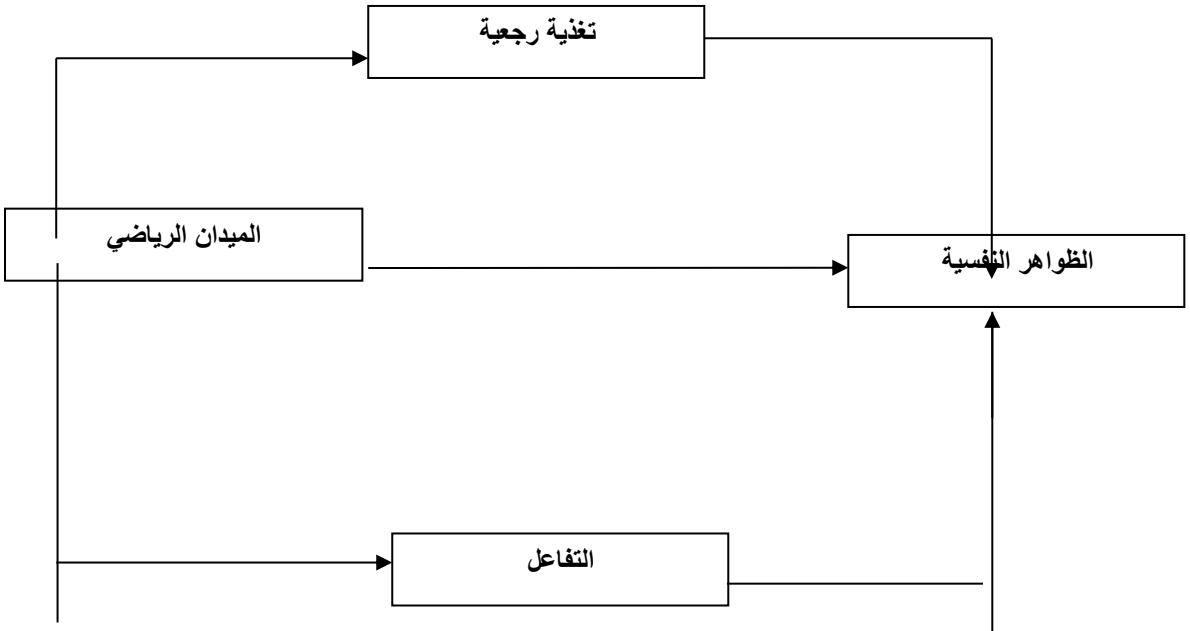
الشكل رقم(06): يوضح علاقة التربية البدنية و الرياضية بالشخصية



- نستخلص من هذا المخطط أن للشخصية ثلاثة متغيرات و حسب الأهداف المنشودة للتربية البدنية و الرياضية، فعند طريقة الألعاب و التمارين البدنية ينمو ذكاءه و تصوره و انتباه. وهذا بصراع دائم من أجل التكيف. و يستطيع بأفعاله و هيأته من تخطي ذاته و البروز في الأسرة المدرسية و المجتمع. و التحكم بانفعالاته نظرا لوجود النشاط الفكري الذي يوجه سلوكه.

[1] ارنوف وتيج ،مرجع سابق،ص258.

الشكل رقم (07): يوضح علاقة التربية البدنية و الرياضية بالشخصية



- هدف هذا المخطط هو تفسير العوامل التي تشترك في العلاقة القائمة بين الميدان الرياضي و الظواهر النفسية للشخصية. فالظواهر البيئية تؤثر على الفرد و تدفعه لممارسة الرياضة و ذلك من أجل تخطي العراقيل كالقلق. الخوف .الخجل و غيرها من الظواهر النفسية .

1.3.3. شخصية المربي:

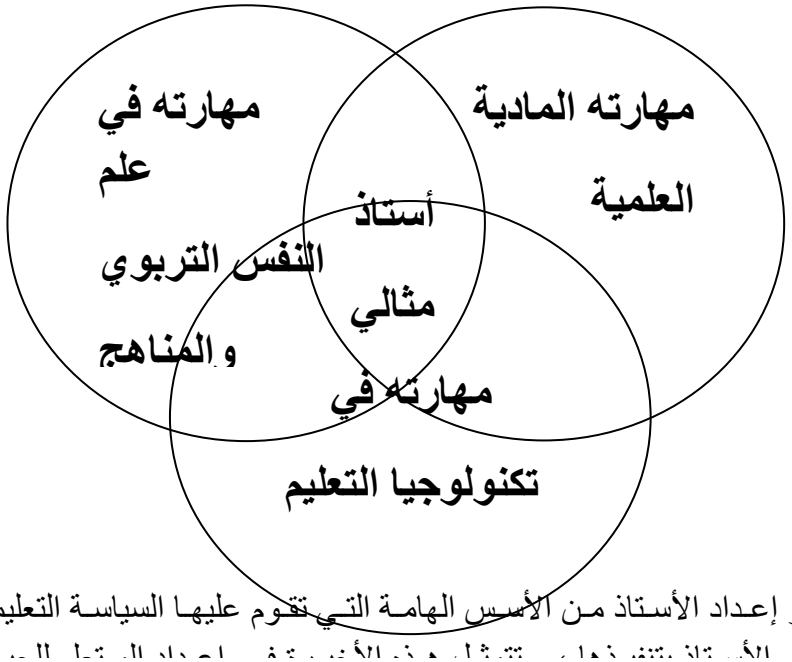
إن المربي كباقي الأفراد. كان طفل يعيش في كنف أبويه ثم يرسل إلى المدرسة. و من ثم ألتحق بأحد معاهد إعداد المعلمين. ثم تخرج فأصبح يمارس مهنة التعليم مع غيره من المعلمين تحت إشراف هيئات معينة. و قد يكون متزوجا و له أولاد و قد يكون أعزب يعيش بمفرده إلى غير ذلك من الأمور الأخرى. و المدرس في هذه المراحل جميعها يتأثر بالأفراد الذين يتعامل معهم و الجو الذي يعيش فيه. فهو يتأثر بأبويه و علاقتهما به و معاملتهما له في طفولته و بالمعلمين الذين مروا عليه في دراسته. و بعلاقاته مع هيئات التدريس. فقد يتعود على الجبن و الخوف و التردد و عدم الثقة في النفس نتيجة التربية المنزلية أو المدرسية.

و قد يشب على عكس من ذلك قويا متزنا. و شجاعا غير متردد لا شك أن ظروف حياة مدرسية لها أثر في حياته. و تؤثر بدورها على علاقته بالتلاميذ مجالا سهلا للانتقام، يظهر في الضرب و القسوة و سوء المعاملة معهم . أما المدرس الذي يكون كارها لمهنة التعليم فقد تظهر كراهيته لها ضد التلاميذ أنفسهم فتفقده اتزانه أثناء قيامه بعمله.

علاقة المدرس بتلاميذه و وسطه المدرسي و تبادل المحبة معهم و مقدار إخلاصه في عمله و نجاحه فيه، يتوقف إلى حد كبير على كيانه النفسي و ما هو محمل به من أثر الماضي و الحاضر. فهذه كلها عوامل خارجة عن نطاقه و أرادته و لكنها تتحكم في عمله إلى حد بعيد و تكون عناصر شخصية و تؤثر على سلوكه نحو تلاميذه و بالجملة تؤدي إلى نجاح المدرس في عمله أو الفشل فيه.

وبـذلك يتضـح دور أسـتاذ التربيـة البدنيـة الرياضـية اتجـاه تحقيـق البـرامج لأهـدافها التعليميـة والتربويـة والتـي تتطلـب مدرسـا علـى مسـتوى عـال مـن الكفـاءة ومـن المهـارات الفكريـة والفنيـة و الإنسانية.[1]

الشكل رقم (08): يوضح لنا خصائص المدرس المثالي:



❖ كمـا يعتبـر إعـداد الأسـتاذ مـن الأسـس الهامـة التـي تقـوم عليهـا السياسـة التعليميـة تلـك السياسـة التـي [illegible] في المجتمـع ؛ أبعادهـا و

[illegible] ، ويـأتي المتعلم فـي مقدمـة هـذه الأبعـاد و العناصـر ، مـن هنـا تظهـر أهميـة إعـداد المعلـم ، يقـول " تشـارلز ميريـل " (لا يسـمح لأحـد بممارسـة مهنـة التعلـيم مـا لـم يعـد إعـدادا أكاديميـا خاصـا بهـا حيـث أنهـا تتطلـب مـن القـائمين بهـا التخصـص الـدقيق فـي المـادة العلميـة ، و الإلمـام التـام بأسـاليب و طـرق تدريسـها ، كمـا ينبغـي أن يكـون خبيـرا بالأسـس النفسـية و الاجتماعيـة التـي تهـتم بحاجـات التلاميـذ و دوافعهـم و ميـولهم حتـى تـتمكن مـن التعامـل معهـم و إرشـادهم و تـوجيههم ، حيـث أن لمعلـم التربيـة البدنيـة و الرياضـية دورا هامـا فـي إعـداد المتعلم لهذا كان من الضروري إعداد المعلم إعدادا مهنيا و أكاديميا و ثقافيا .[2]

2.3.3. شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية :

يعـد أسـتاذ التربيـة البدنيـة والرياضـية مثـل بـاقي الأفـراد، حيـث نشـأ وتربـى فـي بيئـة تـدرج فيهـا مـن الأسـرة إلـى المدرسـة إلـى المعهـد ثـم تخـرج وأصـبح يمـارس مهنـة التعلـيم مـع غيـره مـن الأسـاتذة تحـت إشـراف هيئـات معينـة ووفقـا لبرنـامج معـد، وهـو فـي جميـع هـذه المراحـل يتـأثر بـالأفراد الـذين يتعامـل معهـم، والجـو الـذي يعـيش فيـه، فهـو يتـأثر بأبويـه وعلاقتهمـا بـه ومعاملاتهمـا لـه فـي الطفولـة وبـالمعلمين الـذين مـروا عليـه فـي دراسـته، وبعلاقتـه مـع هيئـات التـدريس، وهـو بهـذا

[1] محمد الحماحمي و أمين أنور الخولي : **أسس بناء برنامج التربية البدنية والرياضية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1990 ص 196 .

[2] محمد سعيد عزمي. **أساليب تطوير درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**. مرجع سابق. ص21.

يتأثر بظروف تنعكس هذه الظروف على طريقة تدريسه وشخصيته فيما بعد، فعلاقة المدرس بتلاميذ تتوقف إلى حد كبير على كيانه النفسي وما هو محمل به من آثار الماضي والحاضر.[1]

فأستاذ التربية البدنية والرياضية هو شخص مزود ومحمل بجملة من المعارف ويدرك تماما الإدراك أنه يحمل عبئا ثقيلا على كاهله إذ يطلب منه أن يضع رجالا للغد وبخصائص عقلية ونفسية تؤهلهم لأن يكونوا عماد الأمة، كما جاء في قول جون جاك روسو: "إن الذي يصنع الرجال، يجب أن يكون أكثر من رجل"، إذ يجب على كل مربي أو أستاذ أن يعي جيدا هذا القول ويفهمه فهما صحيحا، فيجب عليه أن يؤدي مهنته بإتقان وعلى أكمل وجه.[2]

ويقتضي على المربي أن يكد ويثابر ويكافح، فنجاح الدرس مرهون بمدى اتصافه بهذه الصفات ومرهون أيضا بوزن الرصيد الثقافي والمعرفي الذي يجعله قادرا على تقويم عقول الصغار وإنارتها، ولعل الهدف هو تكوين رجل متكامل ويكفي للمربي أن يكون رجلا ومواطنا صالحا، وناجحا في عمله ومهامه في الحياة، وشعور المعلم ووعيه بصعوبة المهنة، يجعله لا يتوقف عن الاجتهاد، وقد يتخوف من الفشل لضخامة المسؤولية، وأستاذ التربية البدنية والرياضية يحقق أهدافا ويمثل أدوارا كما يريدها شخصيا وليس كما تصبح هذه الأهداف والأدوار في أذهان المسؤولين التربويين وبرامجهم، لأن الشخص الذي يعمل على خطة المواجهة المباشرة مع التلاميذ في المدرسة والمؤسسات التربوية والتعليمية، فهو يعكس الأهداف والقيم التي يتمسك بها لديه قناعة شخصية ومهنية، لأن من السهل عليه أن يلقن المتعلم منهجا من مناهج التربية ولكن من الصعب بما كان أن يستجيب هذا المتعلم لهذا المنهج وغير مطبق لأصوله ومبادئه. [3]

فأستاذ التربية البدنية والرياضية هو الشخص الذي يحقق أدوار مثالية في علاقاته بالطالب والثقافة والمجتمع والمدرسة ومجال التربية البدنية، يتوقف هذا كله على بصيرة الأستاذ أو فساده يعي إن كان لهمن المثل كالأمانة والشجاعة والعفة، فالتلميذ يحمل صفات أستاذه التي تشجعه وتمد بالخلق الحسن، وإن كان المربي خائفا، جبانا وبخيلا، نشأ المتعلم عن ذلك إحباطا ونفورا.[4]

وفي إحدى الدراسات التي قام بها دافيد كان الهدف من هذه الدراسة معرفة ما يجب أن يتوفر عليه الأستاذ من إمكانيات وسلوكيات التي يرغبها التلاميذ، وقد أجرى الباحث الدراسة على عينة كبيرة من الأساتذة والتلاميذ، ودامت هذه الدراسة ستة سنوات وتوصل من خلالها إلى النتائج التالية: أن يكون المعلم مرحا بشوشا، وأن يرغب في العمل الجيد، ويقدر مجهوداتهم، وأن يكون متحمسا ولا يثور لأي سبب وأن يحقق النظام بهدوء وبدون اللجوء إلى الوسائل غير المرغوبة ويغمرهم بعطف في معاملتهم.

والشخصية هي نتيجة تفاعل سمات وعوامل وراثية فطرية بيئية مكتسبة، فهي صورة الإنسان في مرآة نفسية مرآة الآخرين

[1] محمد رفعت. رمضان خطاب عطية. **أصول التربية وعلم النفس**. دار الفكر العربي. ط4. 1984.ص 156
[2] عيسى يودة، **دليل المدرس الهادف**، دار تلانغيت للنشر والتوزيع، بجاية، الجزائر، 1999 ، ص 11
[3] عبد الله ناصح علوان، **التربية الأولاد في الإسلام**. جزء 3. ط 3. دار السلام للطباعة والنشر. 1981 ، ص 6
[4]محمد مصطفى زيدان. **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات شخصية**. الطبعة الثالثة. دار الشروق بجدة.. 1990. ص 225.

إن سمو الشخصية به اندماج العناصر وترابط المكونات التي تدخل في تنظيمها بما يؤدي إلى تماسك وحدتها واتساق وظائفها، السمو يتضمن النمو النضج وكذاك التوافق الترابط بين المكونات الجسمية والعقلية. .ويتضمن التوافق التام بين الفرد والبيئة، وأهم مظاهر سمو الشخصية:

- النمو الكامل لجميع القدرات و الاستعدادات والنزاعات الفطرية المكتسبة.
- عدم تعارض هذه النزاعات مع مقتضيات البيئة الاجتماعية والعادية.
- الخلو من الاضطرابات والأمراض النفسية .
- الشعور بالقدرة على العمل والإنتاج ثم الإحساس بالكفاية والسعادة.
- خلو الأستاذ من العاهات الخلقية وخاصة في الحواس العمى ونقص بعض الأعضاء.

و انطلاق من هذه المفاهيم للشخصية عامة نحاول أن نخصص الدراسة على شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية ونتناول شيء من التفصيل للخصائص والصفات من الواجب توفرها في الأستاذ بصفة عامة وكمشرف على درس التربية البدنية والأنشطة الرياضية بصفة خاصة . .[1]

3.3.3. دور أستاذ التربية البدنية والرياضية :

لأستاذ التربية البدنية والرياضية عدة ادوار منها :

1.3.3.3. الأستاذ كموجه لتلاميذه نفسيا، اجتماعيا، جسميا، خلقيا:

تعتمد التربية في جوهرها على التفاعل الإنساني بتأثير شخص على آخر، لذلك فإن الأستاذ هو قبل كل شيء الموجه وهو الذي يتحقق لتلاميذه ويجعلهم يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام المنشود عن طريق تحفيزهم للقيام بالمهام التي يسندها إليهم، ومن ناحية أخرى يعتبر الأستاذ قدوة ونموذج للسلوك الخلقي القويم فبفضل توجيهاته وإرشاداته ينير للتلاميذ سبل الحياة وغرس أنبل الصفات وأسمى الخصال وبفضل نصائحه الصادقة المخلصة يجنبهم مواطن السوء ومواقع الانزلاق والزلل ويأخذ بيدهم قدما إلى الجد والمثابرة.

فالتلميذ يعتمد على الكبار الذين يعتنون به ويقدر الذين يلبون احتياجاته، الأمر الذي يعزز مركز الأستاذ عنده ويحمله على تقبل ما يقوله وما يقوم به.[2]

2.3.3.3. دور الأستاذ في تربية التلاميذ :

واجب أستاذ التربية البدنية والرياضية الأول هو القيام بتربية التلاميذ عن طريق النشاط الرياضي ، وإعدادهم بدنيا واجتماعيا وثقافيا مع العمل على مساعدتهم على التطور تطورا ملائما للمجتمع الذي يعيشون فيه ، وتوجيههم وإرشادهم الإرشاد اللازم ، وإكسابهم الخبرات

[2] علي راشد. **شخصية المعلم وأدائه في ضوء التوجيهات الإسلامية**. الطبعة الأولى. دار الفكر العربي. القاهرة.. 1993. ص 22.

[2] **مجلة تربوية في علم النفس التربوي**. جامعة بغداد، 1988. ص 45.

التربوية التي على النمو المتزن في جميع النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية نموا يعدل على تعديل السلوك وتحقيق الهداف التربوية .

3.3.3.3. دور الأستاذ بصفته عضوا في المدرسة:

يشترك أستاذ التربية البدنية والرياضية في إدارة المدرسة فهو يقوم بتدريس كمدرس لمادة التربية البدنية والرياضية والإشراف على أوجه النشاط للمدرسة مثل :

- ✓ الإشراف على النشاط الداخلي للمدرسة وتنفيذها.
- ✓ الإشراف على النشاط الخارجي والعمل على إشراك المدرسة في جميع الأنشطة الخارجية .
- ✓ الإشراف على الفحص الطبي الدوري لما له دراية في هذا الميدان.
- ✓ الإشراف في مجلس الآباء بالمدرسة والعمل على تحسين روابط العلاقات الطيبة بين المدرسة والمنزل.
- ✓ توكل إليه بعض الأعمال الصعبة في المدرسة كالإشراف على الممارسات والمناقصات.

4.3.3.3. دور الأستاذ بصفته عضوا في المجتمع:

أصبحت المدرسة في ظل التربية الحديثة جزءا من المجتمع بعد أن كانت منفصلة عنه مما جعل المدرسة مركزا اجتماعيا وترويحيا للمجتمع المحلي ولأهل الحي ، ومن هنا يأتي دور أستاذ التربية البدنية والرياضية للقيام ببعض الواجبات منها :

- الإشراف على الأندية الرياضية الموجودة في نطاق المدرسة خصوصا من الناحية الرياضية و الاجتماعية.
- يشترك في إدارة المباريات والإشراف على الأيام الرياضية .
- يقوم بتحكيم وتنظيم للبطولات والمسابقات المفتوحة .
- أن يكون قدوة صالحة يحتذي بها من مكان عمله وأقامته.[1]

5.3.3.3. الأستاذ كموجه لعملية التعليم:

لأن توجيه وتنظيم عملية التعليم أحد الأدوار الرئيسية للأستاذ بوجه عام في جميع المراحل، وخاصة في مرحلة الثانوية التي تزداد فيها حاجات ومتطلبات التلاميذ.

ويتمثل هذا الدور في أن الأستاذ خلال تعليمه يراعي مبادئ عملية التعليم ويسير على نهجها، فهو يثير اهتمامات التلاميذ نحو موضوع الدرس عن طريق مشكلة نابعة من الحياة أو

[1] محمد سعيد عزمي. **أساليب تطوير درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**. مرجع سابق. ص 23-25.

حادثة من الحوادث الجارية، كما يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويهيئ جو من الود والحب داخل الفصل ويراعي دائما الترابط والاستمرار بين أجزاء درسه، السيكولوجية، الانفعالية، الاجتماعية، والمعرفية [1] كما يعد المسؤول الأول على تناول المادة وتوفير الجو المناسب لاستغلالها في تحقيق نمو التلاميذ وهذا نفسيا وبدنيا والاستفادة منها على أحسن وجه وفق أساليب العملية التعليمية المناسبة. [2]

وخلاصة القول أن الأستاذ هو الذي يخطط للمنهج بحيث يكيف الوسائل والغايات فهو الذي يحدد الأهداف وفق حاجات التلاميذ والمجتمع ويحدد طريق العملية التعلمية مراعيا الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وهو أيضا المسؤول الأول على طلابه خلال العام الدراسي، عن الاستفادة من نتائج التقويم في تصحيح مسار العملية التربوية، وتوجيه التلاميذ دراسيا ومعنيا، كما أن الأستاذ يعد مخططا فعالا في العملية التعليمية فهو المسؤول عن عملية التعليم في العام الدراسي باشتراك زملائه، كما يعد مسؤولا عن التخطيط للوحدات الدراسية والدروس اليومية، ويتطلب ذلك إلمام الأستاذ بالأساليب التربوية الحديثة، وأنواع المناهج وطرق التدريس المختلفة والوسائل التكنولوجية في التعليم وأن تتوفر لديه القدرة المهنية في تطبيق المبادئ التربوية في التعليم.[3]

6.3.3.3. الأستاذ كمصدر للمعرفة:

إن التلاميذ ينتظرون الكثير من أستاذتهم بحكم ما يعرفونه عنه فبالنسبة لهم لا الوالدين و لا الأخ الأكبر يعلم ما يعلمه الأستاذ لذا فهو بالنسبة لهم أكثر من مجرد شخص بالغ في مجتمع الصغار فهو المانع للعلم والمعرفة وهذه الصفة اكتسبته موقف قوة لا يستهان بها في التأثير على مجتمع التلاميذ الذي يديره فكم نجد من تلميذ يغير من معلماته ويقنع بأخرى بسرعة لمجرد تلقيها من أستاذة في المؤسسة التعليمية وذلك الاقتناع لا يمكن التشكيك فيه أبدا.

ومعنى هذا أن المعرفة بمثابة المحور الأساسي لخبرة الأستاذ وضرورة درايته بأنماط متنوعة من أساليب التعلم وطرقه، مع الاهتمام بالأهداف والمستويات التي يسعى لتحقيقها فضلا عن كل مرحلة نمو الأساتذة وقدراتهم والفروق الفردية بينهم وخلفياتهم الاجتماعية وما إلى ذلك من الجوانب. [4]

نستخلص من هذا أن الدور المعرفي للأستاذ يتضمن الخبير في مادة تخصصه، ودور الخبير في التدريس، ولكي يقوم بهذا الدور يستلزم أن يكون الأستاذ كقائد تربوي اجتماعي، يندرج تحت هذا الدور أدوار فرعية يجب إعداد الأستاذ لها وتدريبه على القيام بها، فهو عضو في هيئة التدريس للمؤسسة التعليمية لذا فإنه تقع عليه أربع مسؤوليات هي:

---

[1] آسيا بلعياد. **نحو ملمح لشخصية المعلم، دراسة تحليلية تقويمية لصفات المعلم**. مكتبة علم النفس. بوزريعة. أطروحة لنيل شهادة الماجستير. 1990. ص 205.

[3] تكوين المكونين. **آفاق مستقبلية**. وزارة التربية الوطنية. ديسمبر. 1997. ص 35

[4] محمود السباعي. **معلم الغد ودوره**، دار الفكر العربي. مصر. 1988. ص 35.

[4] محمد صبحي حسين. **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية**. ج 1. ط 3. دار الفكر العربي. القاهرة. 1995 ص124.

- أن كثير من النواحي الإرادية يمكن الاستعانة فيها بذوي الخبرات الخاصة من الأساتذة.
- تهيئة الجو التعليمي للعمل الجماعي
- اتصال الأستاذ بالمجتمع خارج المؤسسة التعليمية
- مراعاة القوانين اللوائح الخاصة بالمديرية [1]
- ويستلزم هذا الدور من الأستاذ ما يلي:

- أن يحترم المؤسسة التي يعمل فيها، ويعمل على جعلها مركز للإشباع الثقافي في المجتمع.
- أن يساهم في أعمال الامتحانات (في الملاحظة والمراقبة)
- التعاون مع إدارة المؤسسة ومع زملائه وعمال المؤسسة.

المساهمة في بعض النواحي:

- كالإشراف على الأنشطة الثقافية والرياضية في المؤسسة.

- الأستاذ كمواطن في المجتمع: إن الأستاذ بصفته عضوا فعالا في المجتمع يقع عليه عبئ المشاركة الإيجابية في خدمة المجتمع والمساعدة الفعالة لمشكلاته.

- الأستاذ كعضو في مهنة التدريس: يعتبر الوسط المدرسي بشكل عام عن تفاعل كافة الجهود الثقافية والتربوية في المؤسسة التعليمية في سبيل توفير مناخ تعليمي مناسب يسمح بتحقيق كافة الأهداف التربوية والتعليمية على أفضل وجه، الأمر الذي يشكل منظومة تربوية متكاملة الجوانب والأبعاد .

وأي خلل يطرأ على هذه المنظومة من شأنه التأثير على مخرجاتها ونتائجها فضلا عن التأثير على الآلة التي تسيرها. [2]

ويرى جولسين أن التركيب الاجتماعي للمدرسة يعبر عن نظام اجتماعي يتمثل في شبكة العلاقات غير الرسمية التي تنشأ بين المدرس وزملائه من هيئة التدريس والمديرين، فكل مدرس يعمل على حد ما وفق توقعاته بقية المدرسين ونظرة النظام المدرسي بشكل عام نحو المادة المنوط بتدريسها. [3]

ومدرس التربية البدنية والرياضية كأحد أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة، ووكلائها على تنفيذ المنهج والسياسة التعليمية، ويعد أستاذ التربية البدنية والرياضية الأستاذ الوحيد الذي تناط

[1] محمود عباس عابدين. **التعليم الذاتي بين الفكر والتطبيق**. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. لجنة التوثيق والنشر. 1993 ص35.
[2] أمين أنور الخولي. **أصول التربية البدنية والرياضة، المهنة والإعداد المهني. النظام الأكاديمي**. دار الفكر العربي. ط 1 1996. ص 281.
[3] حسين سيد معوض. **محاضرات البحث العلمي لكلية الدكتوراه**. كلية التربية الرياضية للبنات الجزيرة. ط1 1979. ص 20.-21.

بـه كـل جهـود التنميـة البدنيـة والحركيـة والرياضـية لتلاميـذ المؤسسـة التعليميـة وذلـك لكـون سـائر المواد إنما تتعهد الأهداف ذات الطبيعة السلوكية المعرفية أو الانفعالية بشكل عام. [1]

ولـذلك فـإن أسـتاذ التربيـة البدنيـة والرياضـية هـو الوحيـد مـن بـين أعضـاء هيئـة التـدريس الـذي ينـاط بـه كـل مـا يتصـل بتعهـد التنميـة البدنيـة والحركيـة والرياضـية فضـلا عـن واجباتـه الصـحية والترويحيـة اتجـاه التلاميـذ، لـذلك فـإن مسـؤوليته متعـددة ممـا يحـتم عليـه أن يكـون عضـوا فعـالا فـي المؤسسـة حتـى يـتمكن مـن تحقيـق هـذه المسـؤوليات علـى الوجـه الأكمـل، وحتـى يـتفهم المحيطـون بـه دوره الثقافي والاجتماعي ويعاونوه على تأكيده وتحقيقه. [2]

4. مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية في المدرسة الحديثة :

و هنـا نركـز جيـدا علـى كلمـة مسـؤوليات، فهـذا إن دل علـى شـيء إنمـا يـدل علـى الواجبـات التـي تنتظـر الأسـتاذ لأداء مهنتـه، وللقيـام بعملـه علـى أحسـن وجـه، ويمكـن تقسـيم مسـؤوليات الأسـتاذ كما يلي :

1.4. مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية اتجاه المادة التعليمية:

أسـتاذ التربيـة البدنيـة والرياضـية اليـوم يحظـى بتجربـة اكبـر فـي تحديـد المـنهج و أنـواع النشـاط التعليمـي لتلاميـذه، فهـم يشـاركون كـأفراد و جماعـات لإعـداد خطـط العمـل للسـنة الدراسـية، وذلـك فيمـا يتعلـق بالمـادة التعليميـة، هكـذا نـرى أن الأسـتاذ لـم يصـبح غائبـا عـن سـاحة التعلـيم إن صـح التعبيـر و إنمـا أتيحـت لـه الفرصـة لوضـع الخطـط التعليميـة، والمنـاهج والطـرق العمليـة انطلاقـا مـن واقـع التلميـذ مـن داخـل أو خـارج الصـف المدرسـي، ومـن واجـب الأسـتاذ الإلمـام الجيـد بجميـع مـا يتعلـق بالنشـاط الرياضـي المدرسـي مـن مهـارات رياضـية، وطـرق للتـدريس، وأسـاليب حديثة في التعليم.[3]

2.4. مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية اتجاه الإرشاد و التوجيه:

التربيـة الحديثـة تفـرض علـى الأسـتاذ الـدور الجديـد الـذي يتعـدى نطـاق المـادة التعليميـة، إلـى حـل مشـاكل التلاميـذ، كمشـاكل الصـحبة، والمشـاكل الاجتماعيـة، ومشـاكل التوجيـه التعليمـي، واختيـار المهنـة، ونشـاط أوقـات الفـراغ؛ و كـل ذلـك يتطلـب منـه أن يكـون مُعـداً إعـداداً خاصـاً لهـا, فالأسـتاذ المرشـد والموجـه الفعـال يجـب أن يكـون دارسـاً للطفولـة ومشـاكلها، و لبـرامج الإرشـاد النفسـي وأسـاليبه، ولاسـتعدادات الفـرد و اهتماماتـه، وكـل الجوانـب الشخصـية التـي يُوكَّـل لـه أمـر توجيهها.

3.4. مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية اتجاه الصحة النفسية:

بعـد الثـورة التـي قامـت ضـد التربيـة و مبادئهـا، أصـبح مـن المسـلم بـه أن الحيـاة المدرسـية ذات أهميـة كبـرى فـي صـحة الطفـل النفسـية، واتـزان شخصـيته فـي حاضـره ومسـتقبله، لـذلك نجـد أن كـل البـرامج الشـاملة للمـواد والطـرق التعليميـة فـي المدرسـة الحديثـة لهـا غـرض واحـد، هـو

---

[1] ***مجلة التربية.*** *العدد 83. مركز مطبوعات اليونسكو سبتمبر. 1987، ص 45.*

[2] *محمد أمين مفتي.* ***معالم تربوية (سلوك التدريس).*** *مؤسسة الخليج العربية. 1996، ص 75.*

[3] محمد سعد زغلول. **مصطفى السايح محمد: تكنولوجيا إعداد معلم التربية الرياضية**. ط1. مكتبة الإشعاع الفنية. المعمورة. بحرين.2001. ص20.

تحقيق نمو الشخصية السليمة الصحيحة للتلاميذ؛ فمن المعتقدات السائدة اليوم هو أن احد أسباب الأمراض النفسية للشباب والكبار يرجع إلى أحداث غير سارة مرت بهم في حياتهم المدرسية .

4.4. مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية اتجاه النشاط المدرسي (خارج القسم):

من المستحب في العملية التربوية أن يكون الأستاذ مشاركا في نوع من أنواع النشاط المدرسي، كرئاسة جمعية من جمعيات النشاط، أو رئاسة فصل، أي أن يكون رائدا له، وهذا النشاط كثيرا ما يكون خبرة سارة تتطلب جهدا ومهارة وتفكيرا تربويا سليما، وهذه التجربة والمبادرة الجميلة تسمح للتلاميذ من اكتشاف جوانب عديدة من حياة الأستاذ كان يخبأها أثناء القيام بالدروس، كما يمكن لهذا الأخير أن يكتشف جوانب عديدة من حياة تلاميذه.

5.4. مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية اتجاه التقويم :

إن عملية تقويم عمل التلاميذ هي عملية دقيقة وهامة جدا، ولكي تسير بصفة صحيحة يجب أن يكون الأستاذ يفهم بوضوح تقدم تلاميذه، وللتقويم الجيد يجب استعمال الوسائل اللازمة لتسجيل نتائجها، وللقياس الصحيح لنمو التلاميذ يجب الاستعانة بأخصائيين في عمل الاختبارات وغيرها من أدوات القياس، وعلى عكس الأستاذ في التربية التقليدية، فان الأستاذ في المدرسة الحديثة قد أُعِد إعداداً سليما حيث تعّلم أن يُقّوم النمو في الاتجاهات والمثل والعادات والاهتمامات، كما انه قادرا على الكشف عن نواحي ضعف المتعلم وإعداده بالمواد والأساليب العلاجية.

6.4. مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية اتجاه البحث العلمي:

تنحصر هذه النقطة في بذل الأستاذ لجهود مستمرة نحو تحسين عمله، فهو مطالب بالإبداع في العمل والبحث المستمر في أمور هؤلاء الذين يقوم بتعليمهم، ولا يبقى خاملا معتمدا دوما على معارفه السابقة، فيجب أن يهتم بكل ما هو جديد في ميدان التربية والتعليم وعلم النفس، وكل ما له علاقة بمجال عمله، محاولا دمج كل هذه المعارف مع ما اكتسبه من خبرة ميدانية، وهذا بدوره سينعكس إيجابا على كفاءته المهنية ويجعله أكثر قناعة بالعمل الذي يؤديه.

7.4. الروح المعنوية لأستاذ التربية البدنية والرياضية:

لقد ذكرنا في كل العناصر السابقة الواجبات التي يقوم بها الأستاذ، فهو كأي إنسان آخر يمارس مهنة شريفة من حقه إن يحظى بالاحترام الكامل، وخاصة من طرف الذين يحيطون به، سواء كانوا مسئولين في الإدارة، أو زملاء المهنة، أو التلاميذ، وهذا الاحترام لابد أن يستمر رغم العوائق التي يواجهها ذلك الأستاذ في طريقه، فليس كل ما يتوقعه وهو بعيد عن الممارسة العملية سيجده حتما أثناء العمل، فعلى سبيل المثال من المتوقع بعد التكوين الذي قام به أن يجد 20 أو 30 تلميذاً في كل قسم، لكن في الواقع يكتشف 35 أو 40 تلميذاً بالقسم الواحد [1]؛ كما أن هناك ظروف تؤثر من قريب أو من بعيد على مهنة الأستاذ، وهذه الظروف تكون إما اجتماعية أو اقتصادية أو شخصية، لذا يجب مراعاة كل هذه النواحي لتعديل وتحسين وضعية الأستاذ وجعله يقوم بمهمته على أحسن وجه.

[1] نثنايل كانتور. **المعلم ومشكلات التعليم والتعلم**. ترجمة حسن الفقي وفرنسيس عبد النور. الطبعة الثانية. دار المعارف. مصر.1972. ص161.

8.4. فهم أهداف التربية البدنية و الرياضية :

يتحتم على الأستاذ فهم أهداف مهنة التربية البدنية و الرياضية سواء كانت طويلة المدى أو قصيرة المدى، لها أغراض مباشرة أو غير مباشرة؛ لذا فان معرفة الأستاذ لهذه الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها تجعله قادرا على النجاح في عمله اليومي؛ وإذا ما عرفت أغراض التربية البدنية و الرياضية جيدا، أمكن عمل تخطيط سليم لبرنامجها.

9.4. تخطيط برنامج التربية البدنية والرياضية:

المسؤولية الثانية لأستاذ التربية البدنية و الرياضية إدارته في ضوء الأغراض، و هذا يعني الاهتمام باعتبارات معينة أولهما و أهمها احتياجات ورغبة الأفراد الذين يوضع البرنامج من اجلهم، و يراعى عند وضع البرنامج ضرورة تعدد أوجه النشاط؛ و هناك عدة عوامل تدخل في تحديد الوقت الذي يخصص لكل من هذه الأنشطة مثل العمر، كذلك يجب أن يأخذ بعين الاعتبار عدد المدرسين، الأدوات، حجم الفصل، عدد التلاميذ، والأحوال المناخية.

كذلك يجب مراعاة القدرات العقلية، و الجسمية للمشتركين (التلاميذ)، وتوفير عامل الأمان والسلامة، ومن البديهي أن يتناسب البرنامج مع المراحل التعليمية المختلفة.

10.4. توفير القيادة:

إن توفير القيادة الرشيدة يساعد على تحقيق أغراض التربية البدنية والرياضة، والقيادة خاصية تتوفر في المدرس الكفء؛ هذه الخاصية لها أثرها على استجابة التلاميذ لشخصية المدرس وتوجيهاته، ومن بين الوظائف الأساسية للقيادة الوصول بقدرات الفرد إلى أقصى طاقاته من النواحي الجسمية و العصبية و العقلية و الاجتماعية؛ كما أن هذه القيادة لا تكتسب ما لم يتحصل المدرس على التدريب المهني الكافي كي يصبح قادرا على فهم المشكلات التي يتضمنها ميدان التربية البدنية و الرياضية؛ و يجب أن يدرك الأستاذ أن مسؤوليته تمتد خارج نطاق الجماعة إلى المدرسة التي يعمل بها، و ليس المدرسة فحسب بل و المجتمع المحيط به، فهو موجود في وسط يجب أن يؤثر فيه و يتأثر به.[1]

5. واجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية:

1.5. الواجبات العامة:

تشكل الواجبات العامة لأستاذ التربية البدنية و الرياضية جزء لا يتجزأ من مجموع واجباته المهنية في المؤسسة التي يعمل بها, و هي في نفس الوقت تعبر عن النشاطات و الفعاليات - المتوقعة من طرف رؤسائه- التي يبديها اتجاه المؤسسة في سياق العملية التعليمية المدرسية .

و لقد أبرزت دراسة أمريكية أن مديري المؤسسات يتوقعون من مدرس التربية البدنية و الرياضية الجديد ما يلي :

- لديه شخصية قوية تتسم بالحسم، الأخلاق و الاتزان.

[1] أمين أنور الخولي. **الرياضة والمجتمع.** المجلس الوطني الثقافي للأدب والفنون. سلسلة عالم المعرفة. الكويت. 1996. ص15،155 .

- يعد إعداد مهنيا جيدا لتدريس مادة التربية البدنية و الرياضية.
- يتميز بخلفية عريضة من الثقافة العامة.
- يستوعب المعلومات المتصلة بنمو الأطفال و تطورهم كأساس لخبرات التعليم.
- لديه القابلية للنمو المهني الفعال و العمل الجاد المستمر لتحسين مستواه المهني.
- لديه الرغبة للعمل مع كل التلاميذ و ليس مع الرياضيين الموهوبين فقط.

2.5. الواجبات الخاصة:

إلى جانب الواجبات العامة توجد واجبات خاصة به, يتوقع أن يؤديها من خلال تحمله بعض المسؤوليات الخاصة بالمؤسسة، وهي متصلة بالتدريس اليومي في المدرسة، و هي في نفس الوقت تعتبر احد الجوانب المتكاملة لتقدير عمل المدرس بالمدرسة و منها :

- حضور اجتماعات هيئة التدريس، واجتماعات القسم و لقاءاته، تقييم التلاميذ وفقا للخطة الموضوعة.
- إدارة برامج التلاميذ أصحاب المشكلات الوظيفية والنفسية (الفروقات الفردية) .
- تنمية واسعة للمهارات الحركية و القدرات البدنية لدى التلاميذ.
- تقرير قدرات الطلبة في مقرراتهم الدراسية.
- السهر على سلامة التلاميذ و رعايتهم بدنيا و عقليا و صحيا.
- الإشراف على التلاميذ عند تكليفهم بأي مسؤولية .[1]
- **واجب الأستاذ نحو الدرس:**

يقوم الأستاذ بتنفيذ البرنامج الخاص بمرحلة بناء على الخطة العامة الموضوعة في برامج تنفيذية للمناهج، ثم يجزأ هذا البرنامج إلى أجزاء أصغر حتى يصل إلى حصة التعليمية اليومية، إن وجدت قاعة تدريب فهو يقوم بإعداد اللعب وتنظيمه وتجهيزه بالأدوات اللازمة لإخراج الدرس إخراجا جيدا.

[1] أمين أنور الخولي. **أصول التربية البدنية والرياضية**. ط1. دار الفكر العربي. القاهرة. 1996. ص154.

يعمل الأستاذ جاهدا على إبراز أحسن ما في التلاميذ من قدرات وقد يصل به الأمر بالحركة التي يريدهم أن يقوموا بها حتى يريهم النموذج المطلوب ثم يبني ملاحظته على طريقة أدائهم ويشجعهم على الأداء الصحيح. [1]

يجب على الأستاذ أن يغير شكل الدرس وذلك باستخدام تمرين أو لعبة ترفيهية تغير جو الملل من الدرس كما ينتقل بالدرس من جزء التمرينات إلى جزء النشاط، ويكون بذلك قد نقل الدرس من تشكيل المظهر الحركي وما يتخلل ذلك من خبرات تربوية يستغلها في تربية تلاميذه فهو القدوة الذي يقتدي به.

النظر إلى البرنامج كله من جميع الزوايا ومعرفة الأخطاء الموجودة وإقرار طرق علاجها.

إن طرق التدريس لها أهمية خاصة وتأثير كبير في نجاح الأستاذ والقدرة على التدريس صفة لازمة وهذه الصفة معناها مقدرته على نقل معلوماته إلى التلاميذ بطريقة تناسبهم وتساير مدى نضجهم ووعيهم.

من أهم واجب الأستاذ أن يلاحظ سلوكه وتصرفاته أثناء الدرس أو في غير أوقات التدريس لأن التلاميذ يتخذونه مثالا أعلى يقتدون به ويقلدونه خاصة الصغار، ولهذا على الأستاذ العناية والاهتمام بتجهيز مخزن للأدوات الرياضية مزودا بالرفوف والدواليب لحفظ الأدوات واستعمالها وإعادتها عقب انتهاء كل درس. [2]

2.5. الأستاذ و تأثيراته في التدريس:

عندما يتحدث المرء عن التدريس فانه يذهب مباشرة إلى مصطلح إنساني نطلق عليه عادة المدرس أو الأستاذ صانع التدريس وأداته الفنية التنفيذية، حيث يصعب في معظم الأحوال عمليا ومنطقيا فصل المصطلحين عن بعضهما البعض أو فهم أحدهما دون الرجوع للأخر والتعرف عليه, ومن هذه المؤثرات التي تعمل على التأثير على سلوك الأستاذ في عمله ما يلي:

1.2.5.مؤثرات الخلفية الاجتماعية:

إن للحياة الاجتماعية وما تتصف به من خصائص ونظم ثقافية، إدارية، سياسية، اقتصادية، ومعاملات، وما تمليه على الأستاذ من قيم وممارسات وأساليب تفاعل مع الآخرين عموما ومع التلاميذ خاصة لها الأثر البالغ في البنية الاجتماعية لأستاذ التربية البدنية والرياضية، كما يجب أن لا نهمل جانب الحياة الأسرية الخاصة من حيث مستواها الاقتصادي المعيشي، ووظيفتها الاجتماعية، ومدى تقييمها للعلم والأساتذة، ثم مدى استقرار حياتها اليومية.

2.2.5. مؤثرات الخلفية الشخصية والوظيفية:

وتشمل العمر والجنس، القيم والأخلاقيات الخاصة، الصحة العامة، وكذا نوع الخبرات الشخصية السابقة، نوع التأهيل الوظيفي والذكاء العام والخاص؛ كما تشمل الصفات النفسية مثل

[1] علي بشير الفندي وآخرون. **المرشد التربوي الرياضي**. ط 1. طرابلس. 1983. ص 120.
[2] مؤتمر. **(رؤية مستقبلية للتربية البدنية في الوطن العربي)** كلية التربية الرياضية للبنين. حلوان بالقاهرة.1994.

الاعتماد على الذات، المرونة، الوقار، الاتزان، التعاون، الموضوعية الالتزام الخلقي، المرح العام والحيوية والنشاط، والاستقرار النفسي.

أما الخصائص الشخصية الوظيفية فتتمثل في الرغبة الفطرية في التدريس، الالتزام الفطري بآدابه والانتماء لأسرة التدريس، تشجيع العلاقة الإنسانية، حب المساعدة ورعاية الآخرين، معرفة حدود الذات، تحمل المسؤولية، حب المبادرة والتجديد والمواظبة والمحافظة على المواعيد، الكفاية اللغوية الخاصة بالاتصال والمظهر العام المناسب .[1]

6. 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، فان 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 أو مبادراتهم أو مسؤولياتهم .
- 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،[2] ينبغي لرواتب الأساتذة ان 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 وتحّمل مسؤوليات أكبر.

[1] محمد زيدان حمدان. **أدوات ملاحظة التدريس واستعمالاتها ومناهجها**. مرجع سابق. ص54.
[2] جوزيف بلاط، جيمينو. ريكاردو مارين إيبانيز. **إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية**. إدارة التربية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس،1986،ص388.

- يجب أن تحمي إجراءات الضمان الاجتماعي الأساتذة في جميع الظروف الطارئة التي يشتمل عليها ميثاق الضمان الاجتماعي لمنظمة العمل الدولية (1952) [1]، أي 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 والاحتفاظ بهم.

7. الكفايات اللازمة لأستاذ التربية البدنية و الرياضية :

في دراسة مجلس المدارس بانجلترا ، أفادت النتائج أن صفات أستاذ التربية البدنية التي نالت أعلى ترتيب بين عينة كبيرة من المدرسين والمدرسات كانت بالترتيب كالتالي :

- ✓ القدرة على كسب احترام وثقة التلاميذ.
- ✓ القابلية في توصيل الأفكار.
- ✓ القدرة على الإيحاء بالثقة.
- ✓ مستوى عال من الأمانة والثقة.
- ✓ التمكن المعرفي للمادة. "[(2)]

" وفي دراسة أجراها حازم النهار سنة 1993 في الأردن : أوضحت أن صفات وسلوكيات مدرسي التربية البدنية والرياضية كما يفضلها الطلاب :

1.7. الكفايات المهنية :

- ✓ يشجع الطلاب كثيرا على ممارسة الرياضة.
- ✓ يهتم بآراء الطلاب.
- ✓ يشارك في التطبيق الميداني.
- ✓ ينظم البطولات الرياضية المدرسية ".
- ✓ " يوضح فائدة التمرين الجيد
- ✓ يشرح المهارة بشكل جيد.

- يحضر الأدوات والأجهزة قبل الدرس ".[(21)]

[1] جوزيف بلاط، جيمينو، ريكاردو مارين إيبانيز: **إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية** ،نفس المرجع السابق،ص88.

[(2)] محي الدين توق. يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس. **أسس علم النفس التربوي**. دار الفكر للطباعة عمان- الأردن. 2003. ص 123.124 .

2.7. الكفايات الشخصية :

- " عادل في إعطاء الدرجات.

- مرح.

- يتفهم ميول وحاجات الطلاب.

- لديه سمعة رياضية جيدة.

- يساهم في إيجاد علاقات اجتماعية بين الطلاب ".[2]

8. طبيعة عمل الأستاذ التربية البدنية والرياضية:

يعتبر عمل مدرس التربية البدنية والرياضية في قطاعات التعليم المختلفة عن الدور الأكثر عمقا وإثراء للتربية عن سائر مجالات العمل المهني في إطار التربية البدنية والرياضية بمختلف تخصصاتها.

والأستاذ هو الشخص الذي يحقق أدوار مثالية في علاقته بالتلاميذ والثقافة والمجتمع والمؤسسة التعليمية ومجال التربية البدنية والرياضة.

ولأن واجبه الأول يتصل بالتعليم وبالتحديد تنفيذ ومتابعة برامج التربية البدنية التعليمية سواء في الوضع المدرسي أو الوضع غير المدرسي فعليه أن يدرك أهداف التربية البدنية والرياضية في علاقته بالأهداف العامة للتربية في مجتمعه، وهذا الإدراك يعبر عن توجه فكري تربوي كما يشكل إطار عمل للالتزامات والأدوار والواجبات المطلوبة منه.[3]

خلاصة:

انطلاقا مما تناولناه في هذا الفصل نجد أن التربية البدنية لا يتم تجسيدها دون أستاذ يسهر على تطبيق مبادئها في برامجها المسطرة بطريقة علمية ، وتوصلنا إلا أن هذا الأستاذ يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الخصائص الذهنية والجسمية والتقنية مع الإلمام بالمادة في أهدافها ومعرفها ، حتى يؤدي وظيفته على أكمل وجه.

فلا تقتصر وظيفة الأستاذ على التعليم، أي توصيل العلم إلى المتعلم، وإنما تعدت ذلك إلى دائرة التربية، فالأستاذ مربي أولا وقبل كل شيء، وعليه تقع مسؤولية تربية التلاميذ من النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية؛ وعلى ذلك فأستاذ التربية البدنية والرياضية يجب أن يتصف بجملة من السمات والخصائص القيادية التي تحتاجها مهنته.

---

[1] .محي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس ،مرجع سابق ، ص 24.

(2). أمين أنور الخولي. **أصول التربية البدنية والرياضية** . دار الفكر العربي. ط 2 سنة. 2002. ص 153.

[3] محمد عوض بسيوني. **نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية**. ديوان المطبوعات الجامعية. 1990. ص 65.

فمن خلال هذه العناصر نجد أن المنظومات التربوية غير مطالبة بالحرص على واجبات الأساتذة فحسب، بل تتعدى ذلك بكثير، حيث أنها مطالبة أيضا بالحرص على توفير كل حقوقهم ابتداءً من الحرية المهنية و مرورا بالعلاقات بين الأساتذة وبين الطاقم التربوي كاملاً، وكذا مراعاة الجانب الاجتماعي للأستاذ؛ وهكذا فإن الأستاذ ليس مؤهلا فقط كما يظن البعض، بل أنه محاط من جميع الجوانب ولا يُنتظّر منه إلا الكفاءة المهنية وأداء رسالته النبيلة.

الفصل الثالث

الأهداف التربوية وأهداف التربية البدنية والرياضية

تمهيد :

إن الأهـداف التربويـة هـي النتـائج التعليميـة, التـي يسـعى النظـام التعليمـي بكـل مؤسسـاته وبكـل إمكانياتـه أن يحققهـا، وعلـى ذلـك تعتبـر الأهـداف التربويـة الموجـه الأساسـي للعمليـة التربويـة بكاملهـا, و ركنـا مهمـا مـن أركـان المـنهج الدراسـي بمفهومـه المتطـور وتصـف المسـار الـذي يحـدد طبيعـة العمليـة التربويـة والطـرق والوسـائل اللازمـة لتوضـيح وتسـهيل تلـك العمليـة وأسـاليب التقـويم المناسـبة والملائمـة لقيـاس مـا تـم تعلمـه ومـا وصـل إليـه المتعلمـون ومـدى مطابقـة محتـوى الأهـداف لنتـائج الـتعلم. والملاحـظ للأهـداف التربويـة يجـدها تصـاغ بأسـلوب رائـع جـذاب و تشـحن بالألفـاظ البراقـة المقنعـة, فمـثلا نجـد عبـارات مثـل : تكـوين المـواطن الصـالح..... أو إعـداد الفـرد للحيـاة.... أو تمكـين الفـرد مـن المعرفـة والحكمـة.... أو تنميـة قـدرة الأجيـال الجديـدة علـى أسلوب التفكير العلمي .... الخ.

ولكـن إذا انتقلنـا مـن هـذا المسـتوى للأهـداف إلـى مـا يـدور داخـل قاعـة الدراسـة فمـاذا نجـد؟ سـنجد معلمـة تشـرح نظريـة فـي الهندسـة, ومعلمـة تشـرح درسـا فـي الجغرافيـا وأخـرى تـدرب الطالبـات علـى بعـض التمرينـات الرياضـية... فمـا أهـداف التـدريس الحادثـة داخـل هـذه القاعـات الدراسـية؟ نقـول إن التربيـة هـي إحـداث الـتعلم والـتعلم يظهـر علـى المـتعلم فـي صـورة سـلوك نـراه ونتأكد من حدوثه.

ومما لا شـك فيـه أن تحديـد الأهـداف يسـاعد علـى وضـوح الرؤيـة, فـأي عمـل نـاجح لا بـد مـن أن يكـون موجهـاً نحـو تحقيـق أهـداف محـددة ومقبولـة, وإلا أصـبح العمـل نوعـاً مـن المحاولـة والخطـأ التـي تعتمـد علـى العشـوائية والارتجـال وفـي هـذا ضـياع للوقـت والجهـد والمـال، ممـا لا تسـتطيع طاقتنـا أن تقبلـه أو تتحمـل عواقبـه. هـذه العشـوائية فـي حقيقـة الأمـر هـي مـا نـود أن نتجنبـه في التدريس.

1- الأهداف التربوية:

1-1. **معنى الهدف**:

- **لغةً**: هو الغاية البعيدة التي توجه النشاط وتدفع السلوك.

اصطلاحاً: الهدف التربوي هو التغير المرغوب الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في سلوك التلاميذ.

ويربط هذا التعريف الهدف بالتعلم، حيث " يحدد مقدار التعلم بمقدار التغير ويوجه التغير الى السلوك وهذا الأخير يلاحظ ويقاس ويقيم، ولتحقيق الهدف لابد أن يمر المتعلم بخبرة ما والا فلن يتحقق، والخبرة يجب أن تكون خبرة تعليمية، أي يمر بها المتعلم بنفسه".[1]

2. **أهداف التربية العامة:**

التربية تهدف الى تنشئة الفرد سليما منسجما مع نفسه من جهة ومع مجتمعه وتقاليده من جهة أخرى، فيجمع الفرد من المعارف الحياتية ما يساعده على العيش ومواجهة المشاكل.

فالتربية تهدف الى بناء شخصية متكاملة لدى الفرد لأنها ترعى الجسم مقدار عنايتها بالعقل وصقله.

اذن فأهداف التربية متكاملة فالتركيز على هدف معين لا يعني اهمال الأهداف الأخرى انطلاقا من التأكيد على الأهداف مرة واحدة.[2]

والواقع أن الفرد لا ينمو في فراغ فهو يتحرك في وسط اجتماعي يتأثر ويؤثر فيه فالتربية لا تستطيع أن تغفل الفرد لأنه موضوع اهتمامها ولا يستطيع أن يتجاهل المجتمع فهي نابعة منه وتعمل من أجله ولذلك نجد كثيرا من كتابات التربية يتحدثون عن أهداف تربوية تتجه الى الفرد وأخرى تتجه الى المجتمع.

1.2. بالنسبة للفرد:

- المحافظة على بقاء الفرد ذاته حفاظا على النوع الانساني.
- الكشف على استعدادات الفرد(الطفل) وتحفيز مواهبه.
- مساعدة الطفل لإتقان مهارة أو تعلم مهنة.
- الوجود المعنوي للإنسان.
- تنمية الفرد من جميع نواحيه واعداده للحياة بنجاح.

2.2. بالنسبة للمجتمع:

- المحافظة على بقاء المجتمع تراثه ونقله من جيل الى جيل.

[1] الحلية. توفيق وآخرون. **المناهج التربوية الحديثة**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.2004 ص71.
[2] محمد اسماعيل. **سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين وتشخيصه وعلاجه**. مطبعة الكاهنة. الجزائر. ط1. 1984

- تمكين المجتمع من التقدم عن توجيه أفراده وترقيتهم وتنقية تراثهم وتطويره.
- المحافظة على القيم والمثل العليا.[1]

3. مستويات الأهداف التربوية والتعليمية للبيداغوجيا وأبعادها:

الشائع لدى الكثير من المعلمين أن أنماطا محددة من الأهداف التربوية، هي الأهداف العامة والأهداف الخاصة والأهداف الاجرائية وهذه الأنماط هي التي تمثل العمود الفقري في مستويات الأهداف، لكن يحقق لنا أن نتساءل عن ماهية مستويات الأهداف المتواترة في الأدب العالمي المتخصص والتي تحظى باتفاق معظم الباحثين؟ هذا السؤال هام جدا. اذ سيدفعنا الى ذكر مستويات الاهداف الأكثر تداولا، بالرغم من اختلاف الباحثين في تصويرهم لمستويات الأهداف غير أن الذي يمكن أن نلاحظه أيضا هو اتفاقهم على حصر هذه المستويات في مستويين هما:

المستوى العام: ويشمل الغايات والمرامي والأهداف.

المستوى الثاني: يشمل الاهداف الخاصة والاجرائية.

1.3. المستوى العام:

1.1.3. الغايات:

لابد في البداية من الاشارة الى أنه ينبغي التفريق بين غايات النظام التربوي وغايات المنهاج، فغاية المنهاج أخص من غايات النظام التربوي، ويري هاملين في هذا الصدد أن غاية النظام التربوي هي: (اعلان مبدئي يقوم مجتمع من خلاله بتحديد ونقل غيمة أنها تمنح للنظام التربوي الخطوط العريضة و طرق تناول الخطاب في شأن التربية). وتعرف غاية المنهاج على أنها: " المرامي العامة التي يهدف اليه التعليم في منهاج ما بعبارات عامة غير تفضيلية".[1]

2.1.3. المرامي:

تأتي مباشرة بعد الغايات وأقل منها عمومية وتجريد ويعرفها **"هاملين"** بأنها: (التعبير الذي يحدده عموما المقاصد المتبعة من طرف مؤسسة معينة من خلال برنامج .(Hameline.1982. p.98)

ويعرفها **"دينو"** في قوله: "هي عبارات أقل عمومية وأكثر وضوحا من الغايات تظهر على مستوى التسيير التربوي لأين تحدد المرامي التي تقود الى تحقيق غايات السياسة التربوية وتترجم عادة في مخططات عمل ومناهج تحدد ملمح التلميذ). (Louis , 1983 , p.11).[2]

3.1.3. الأهداف العامة:

---

[1] فاخر عاقل. **علم النفس التربوي**. دار الملايين. بيروت. ط2. 1989. ص 29

[1] عطا. محمد ابراهيم. **المناهج بين الأصالة والمعاصرة**. النهضة المصرية. مصر. 1992ص81.

[2] بوشيبة مصطفى. **تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**. أطروحة دكتوراه. جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم. 2017. ص 31.

اذا كانت المرامي عبارة عن توجهات عامة تحدد مجمل المراحل التعليمية، فان الأهداف تعتبر تجسيدا لهذه التوجهات، وقد عرفت الأهداف العامة في علوم التربية بأنها: " أهداف تصنف النتيجة الفعلية المراد تحقيقها من جزء منهاج دراسي أو من مجموعة من الدروس، وغالبا ما يأتي على شكل صيغ يقدم بها المقترحات المعبرة عن المضامين الرسمية الواردة بصدد مادة من المواد تنجز في مستوى من المستويات"[1]

2.3. المستوى الخاص:

1.2.3.الأهداف الخاصة:

يعرفها **"ديكورت"** على أنها: " تغيير صالح ومرغوب فيه وممكن تحقيقه في سلوك المتعلم وهذا التغيير يرجع الى التعليم الذي تلقاه التلميذ، والذي نريد به أن يكتسب سلوكا جديدا أو يتقن سلوكا مكتسبا في السابق."[2]

ويبين **"محمد الدريج"** أن الأهداف الخاصة هي: " أهداف مصاغة بعبارات واضحة تعبر عن السلوك المراد تحقيقه عند التلميذ وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي سيملكها في نهاية التعلم".[3]

ونستخلص من هذا أن الأهداف الخاصة تشتق من الأهداف العامة، وهي جمل مصاغة بشكل واضح تعبر عن مهارات وقدرات على شكل سلوك متوقع تحقيقه عند التعلم وهو قابل للملاحظة والتقييم.

2.2.3. الأهداف الاجرائية:

يعرف **"بابل" Pepel** الأهداف الاجرائية بقوله: " يكون هدفا اجرائيا اذا كان قابلا للملاحظة والقياس وأن يصاغ بألفاظ واضحة وغير قابلة للتأويل على الخصوص، لأن يشكل موضوع تواصل واضح بين الشخص الذي ينظم عملية التعلم ويقومها المدرس، والشخص الذي ينجز أي التلميذ، يمكن تحديد الهدف الاجرائي على أنه قدرة مكتسبة من المتعلم أثناء تعلم ما أو عند نهايته" فالأمر لا يتعلق بمعرفة ما فعله المدرس أو ما يريد فعله، بل بتحديد ما سيكون التلميذ قادرا على فعله."[4]

ويمكن من خلال ما سبق القول بأن الأهداف الاجرائية هي عبارات لغوية تصف بدقة ووضوح سلوك المتعلم، على أن يكون هذا السلوك قابلا للملاحظة والقياس والتقييم، وبتحديد دقيق لمحكات النجاح حتى تتم عملية تقييمه.

3. تصنيف الأهداف التربوية:

1.2. تصنيف "جرونلاند":

---

[1] عبد اللطيف الفارابي، وآخرون. **معجم مصطلحات علوم التربية**. دار الكتاب الوطني. مكناس. المغرب. 1994.ص 240.

[2] Decorte E. **Les fondements de l'action didactique.** Boeck. larcier.1996.p 50.

[3] شعلة محمد عبد السميع. **التقويم التربوي للمنظومة التربوية** ، دار الفكر العربي. . القاهرة. 2005.ص40.

[4] Pelpel. Se former pour enseigner. ED. Dumond, Paris 1993.p1

صنف جرونلاند نتائج التعلم في مجالات رئيسية يمكن أن تضم الأهداف التربوية في مظاهر سلوكية هذه المجالات هي:

1. **المعرفة**: وتشمل معرفة مصطلحات وحقائق معينة ومبادئ عامة وكرق اجراءات مختلفة.
2. **الفهم**: يسمل القدرة على تطبيق واستخدام المعرفة في تطبيق مواقف جديدة.
3. **مهارات التفكير**: وتشمل القدرة على تعميم البيانات المعطاة وتمييزها وتبين نواحي القصور فيها.
4. **المهارات العامة**: وتشمل المواقف العلمية والاجتماعية.
5. **المواقف**: تشمل المواقف العلمية الاجتماعية.
6. **الاهتمامات**: تشمل الاهتمامات المهنية والشخصية.
7. **التقدير**: ويشمل الحكم النقدي حول الموضوع الذي يعتبر تقدير وتذوق واستمتاع.
8. **التكيف**: ويشمل التكيف الاجتماعي والانفعالي.

2.3. تصنيف بلوم"Bloom ":

يعتبر " **بنيامين بلوم**" صاحب أشهر فكر تربوي في مجال الأهداف التربوية، وكان جهده نحو وضع لغة تربوية يفهمها كل التربويين وتصاغ الأهداف التربوية من خلالها، وقد صنف بلوم الأهداف التربوية الى ثلاث مجالات رئيسية وهي كالآتي:

1.2.3. **الجانب المعرفي: Cognitive Domain** :

ويشمل الأهداف التي تعبر عن المعرفة وتذكرها، ويقتضي تعديلا في السلوك الفعلي أو المعرفي للفرد مثل تذكر الحقائق وفهمها وتطبيق القوانين وبرهنتها أو تحليل بناء تنظيمي لعبارة لغوية، ويدخل تحت هذا النوع ستة مستويات وهي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، البرهنة، التركيب، التقويم.

2.2.3. الجانب الوجداني: Affective Domain:

ويشمل الأهداف التي تعبر عن الجوانب العاطفية، وتتصل بدرجة كبيرة من الثبات مثل الاتجاهات والميول والقيم، وتقتضي هذه الأهداف الوجدانية من الفرد أن يسلك سلوكا عاطفيا يتعلق بإبداء المشاعر والرغبات والانفعالات، ويدخل تحت ها النوع من الأهداف خمسة مستويات هي: الرضا أو القبول، الاستجابة، التقييم أو التقدير، التنظيم والتخصيص والتمييز.

3.2.3. الجانب الحركيPsychomotor Skills Domain :

ويشمل الأهداف التي تعبر عن الجانب المهاري، وتتصل بقدرة الفرد على استعمال أصابعه وعضلات يديه والتحكم في أطراف جسده، ويتميز بالدقة وسرعة الحركة، وتقتضي

الأهداف المهارية من الفرد سلوكا فيه أداء الحركة واستخدام الجسم، ويدخل تحت هذا النوع من الأهداف ثلاث مستويات وهي:

- ✓ مهارات بسيطة ذات حركة واحدة.
- ✓ مهارات مركبة وتشمل أكثر من الحركة.
- ✓ مهارات يتم فيها استخدام جسم مستقل عن جسم الانسان.[1]

4. مصادر اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية:

توجد مصادر عدة يمكن استنباط أو اشتقاق الأهداف التربوية أو الأهداف التعليمية منها، ويمثل أهمها في المتعلم من حيث نموه وحاجاته واهتماماته ورغباته وميوله وتعلمه أولا، وفي المجتمع من حيث طبيعته وأنظمته ومؤسساته ومشكلاته وطموحاته المستقبلية ثانيا، وفي المادة الدراسية من حيث مجالاتها وأسس اختيارها ومكوناتها وتتابع محتوياتها.

وحتى يتم اعطاء مثل هذه المصادر ما تستحقه من توضيح أو تفصيل، فسوف يتم تناول كل مصدر منها على حدة، مع بيان أهميته لمخططي المناهج ومنفذيها عند صياغة الأهداف التربوية العامة أو التعليمية الخاصة، وتتمثل هذه المصادر في الآتي:

1. <u>المتعلم من حيث نموه وحاجاته واهتماماته وقدراته وتعلمه</u>:

فالأهداف التربوية والتعليمية توضع في العادة من أجل المتعلم، حتى يعمل على تحقيقها تحت اشراف المعلم وارشاده. لذا فان نمو هذا المتعلم وحاجاته واهتماماته وقدراته واستعداداته وميوله وتعلمه، تمثل مصادر أساسية مهمة لاشتقاق الأهداف، ينبغي على مخططي المناهج ومنفذيها اللجوء اليها عند صياغتهم أو كتابتهم لها.

أما من حيث نمو التعلم، فلا بد من مراعاة مبادئ النمو الرئيسية التي يتمثل أولها في كزن النمو عملية مستمرة، مما يستدعي صياغة أهداف تربط الموضوعات الجديدة التي يدرسها المتعلم بخبراته في الموضوعات الدراسية السابقة. كما أنه لابد من الأخذ بالحسبان المبدأ القائل بأن النمو عملية فردية، مما يستوجب من المعلمين التنويع في الأهداف التعليمية التي يشتقونها من هذا المبدأ، بحيث تتمشى مع ما بين التلاميذ من فروق فردية.

أما مرحلة المراهقة، فتتلخص مطالبها في تقبل المتعلم للتغييرات التي تحدث في نموه الجسمي، وتقبله للمسؤولية الاجتماعية ونمو الثقة لديه بالنفس، واكتسابه للقيم الدينية والاجتماعية الناضجة، واستعداده لفكرة الزواج وتكوين حياة عائلية، ورغبته في التحرر والاستقلال واتخاذ القرارات المهمة، وتنميته لمجموعة من المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للمواطنة الصالحة، كل هذا يستدعي صياغة أهداف تعليمية وتركز على خدمة المجتمع وتكوين الأسرة الصالحة، والتدريب على مواجهة المشكلات وتحمل المسؤوليات، والاطلاع على الأنظمة والقوانين والقيم الدينية والخلقية.

وتبقى حاجات المتعلم وقدراته واهتماماته وميوله المتغيرة من وقت لآخر، مصدرا قويا من مصادر اشتقاق الأهداف، ينبغي الاهتمام بها، فحاجات المتعلم وقدراته وميوله في المرحلة الابتدائية تختلف غنها في المرحلتين الاعدادية والثانوية، مما يحتم على مخططي المناهج

[1] فالوقي. محمد هاشم. **بناء المناهج التربوية**. المكتب الجامعي ا لحديث. الاسكندرية . 1997. ص.71-72.

ومنفذي طرق التدريس، التنويع في الأهداف التعليمية، التي تتم صياغتها لهم، بحيث تتناسب مع الاختلاف والتغيير في تلك الحاجات والقدرات والاهتمامات من وقت لآخر، أو من مرحلة لأخرى. وباختصار، فان المتعلم بمراحل نموه المختلفة، ومبادئ ذلك النمو ومطالبه ومشكلاته العديدة، وقضية تعلمه بما فيها من شروط مهمة[1]، وانتقال أثر التعلم من مواقف سابقة الى مواقف لاحقة، تعتبر من المصادر المهمة لاشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية، التي يلجأ اليها المربون دائما، اذا ما أرادو الوصول الى الغايات التربوية المنشودة.

2. المجتمع من حيث طبيعته ومشكلاته وطموحاته:

يتمثل المجتمع في جمع من الأفراد يستقرون في بيئة معينة، وتنشأ بينهم مجموعة من الأهداف والرغبات والمنافع المشتركة والمتبادلة، وتحكمهم مجموعة من القواعد والأساليب المنظمة لسلوكهم وتفاعلهم، وللمجتمع بناء اجتماعي يتكون من مجموعة من الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والدينية والعسكرية، وتمارس تلك الأنظمة أدوارها في المجتمع من خلال ما يعرف بالمؤسسات الاجتماعية، وهنا يأتي دور المربين في اشتقاق الأهداف التربوية التعليمية التي تأخذ في الحسبان أهمية هذه الأنشطة والمؤسسات وأدوارها المختلفة في بناء المجتمع وتطوره واستقراره.

وتسود المجتمع عدة أنماط من صور التفاعل التي تمثل أساس كل نظام اجتماعي، ومن أهم هذه الصور: التعاون والتنافس والصراع والاحتواء، وهنا يكون المجال واسعا لاشتقاق الأهداف التربوية التي تركز على أنماط التفاعل الايجابي ولا سيما التعاون والتنافس المشروع، والتركيز عليها في الأهداف التعليمية الوجدانية، لتكوين اتجاهات وقيم ايجابية لدى المتعلمين.

ومن المعروف أن لكل مجتمع ثقافة معينة ذات جانبين: الأول مادي والآخر معنوي، كما أن لهذه الثقافة مكونات ثلاثة، يتمثل الأول منها في العموميات التي تشمل عناصر الثقافة المشتركة بين أفراد المجتمع كاللغة القومية والزي الوطني والعبادات والمعتقدات والعادات والقيم بينما يتمثل المكون الثاني للثقافة في الخصوصيات التي تسود لدى مجموعة معينة من الأفراد كالزي العسكري وزي الأطباء، وزي عمال المناجم أو عمال النظافة.

باختصار فان المجتمع بما فيه من أنظمة ومؤسسات عديدة، ومكونات ثقافية متنوعة، وما يواجهه من مشكلات اجتماعية وسياسية واقتصادية متفاوتة، وما يفكر به أفراده من طموحات وتطلعات مستقبلية، تعتبر مصادر أساسية لاشتقاق أهداف يحتاج اليها مخططو المناهج في لجانهم وأعمالهم، والمعلمون في مدارسهم وعند تعاملهم مع تلاميذهم أو تحضيرهم لدروسهم.[2]

3. المادة الدراسية من حيث مجالاتها واختيارها وتتابعها ومكوناتها:

تشكل المادة الدراسية مع المتخصصين فيها، مصدرا مهما آخر من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية التعليمية، فما أن يتم الرجوع الى المتعلم والمجتمع باعتبارهما مصدرين

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**. الاصدار الأول. الطبعة الأولى. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 2001. ص30-31-32.

[2] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**. انفس المرجع السابق.. ص32.33.34.

اساسيين لتلك الأهداف، حتى تأتي المادة الدراسية في الترتيب الثالث، بالنسبة لمخططي المناهج ومنفذيها.

وهنا ينظر المختصون باهتمام الى مجال المادة الدراسية، الذي لا يدل على مجموعة ميادين المعرفة المتمثلة فيها فحسب، ولكنه يشير أيضا الى العمق الذي تم التعامل فيه مع كل ميدان من هذه الميادين، وقد كان هذا المجال ضيقا في الماضي ويقتصر بالدرجة الأولى على التربية الدينية والقراءة والحساب والتاريخ، وكان على جميع الطلاب دراسة المحتوى المقرر بشكل اجباري، ولكن الوضع اختلف تماما منذ ظهور ميادين معرفية عديدة، وحدوث ما يسمى بالانفجار المعرفي، بحيث أصبح من المستحيل على المتعلم الالمام بكل ما يطرح من مواد دراسية عديدة.

ونتيجة لذلك، فقد أصبح من الضروري تقسيم مجال المادة الدراسية الى نوعين، يتمثل الأول منها في المواد الدراسية الاجبارية، التي تميز أبناء المجتمع عن غيرهم من أبناء المجتمعات الأخرى، مما يحتم وجود اللغة القومية والتربية الدينية والتربية الوطنية والرياضيات والعلوم وتاريخ المجتمع وجغرافيته كمواد اجبارية، أما النوع الثاني فيتمثل في المواد الدراسية الاختيارية التي تتم من خلال مراعاة اهتمامات الطلاب ورغباتهم في التعمق في المادة، وحاجات مجتمعهم وتطلعاته، لمن يرغب في التعمق بجوانب الرياضيات أو العلوم واللغات.

وهنا يكون المجال واسعا أمام المربيين لاعتبار مجال المادة الدراسية مصدرا ضروريا من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية، التي تعالج ميادين المعرفة المختلفة من جهة، وأنواعها الاجبارية والاختيارية المتعمقة من جهة ثانية.

وباختصار، فان المادة الدراسية تمثل من حيث مجالاتها وأسس اختيارها وتتابع محتواها وتعدد مكوناتها، مصدرا مهما من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية والتعليمية، تساعد مخططي المناهج والمعلمين من ناحية، وتفيد التلاميذ في مختلف المراحل المدرسية من ناحية ثانية.[1]

5. أهمية الأهداف التربوية:

للأهداف بصورة عامة أهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب، تسعى جاهدة الى تحقيقها مستخدمة في ذلك جميع الامكانيات المتاحة لها اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا بل وعسكريا أحيانا، كما أن للأهداف أهمية واضحة في حياة الفرد، تحدد مسارهم، وتنظم أعمالهم ومواقفهم في الحياة اليومية، وتشجيعهم على النشاط والاجتهاد في سبيل تحقيقها.

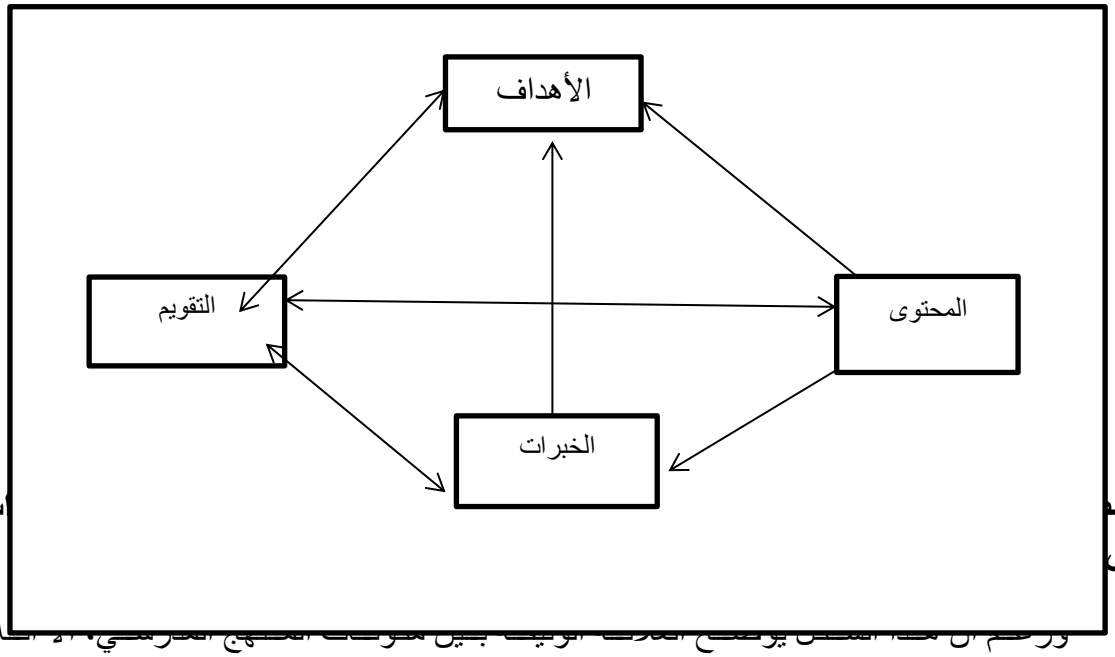
وفي الوقت نفسه، يتخبط المرء الذي ليست له أهداف واضحة نحو اليمين تارة ونحو اليسار تارة أخرى، وتتناقض قراراته ومواقفه من وقت لآخر، لعدم وضوح الرؤيا لديه، أو بعبارة أخرى لعدم وجود أهداف عامة واضحة يسعى الى تحقيقها، وقد قال أحد المربين في هذا الخصوص: "اذا لم تكن متأكدا من المكان الذي تسير اليه، فانك ستصل الى مكان آخر".

وتمثل الأهداف أهم مكونات المنهج المدرسي، وذلك نظرا لأن جميع العناصر المتبقية الأخرى تعتمد عليها، حيث يتم اختيار المحتوى من حيث الحقائق والمفاهيم والتعميمات

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**. مرجع سابق. ص35.-37.

والنظريات، كما يتم انتقاء الخبرات التعليمية من حيث مستوياتها وأنواعها وتنظيمها، في ضوء أهداف المنهج نفسه، كما لا يعمل عنصر التقويم على التأكد من تحقيق تلك الأهداف أو عدم تحقيقها، كما يبين الشكل الآتي:

الشكل رقم (09): صلة الأهداف الرمزية بعناصر المنهاج الأخرى



المص سية.

ونرى أن هذا الشكل يوضح العلاقة الوثيقة بين مكونات المنهج المدرسي، إذ أنه في الوقت نفسه يبين أثر الأهداف في بقية العناصر، كما يحكم كثير من المربين على نجاح المنهج المدرسي أو عدم نجاحه أحيانا من تدقيق الأهداف الموضوعية له أصلا، فكم من القرارات التي صدرت من جانب مربيين متخصصين طالبت بالتخلص من منهج معين أو ضرورة تعديله أو مراجعته، نظرا لأن أهدافه كانت غير واضحة، أو غير كتفية، أو غير مناسبة لحاجات التلاميذ ومطالب المجتمع الذي ينتمون اليه، ويضع كل هذا على مخططي المنهج المدرسي مسؤولية صياغة الأهداف المناسبة أو اختيارها بشكل دقيق.[1]

6. الغايات التربوية Educational Aims:

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** مرجع سابق ص 38.

وهي عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق بشكل شعوري أو لا شعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع، الا أنها من أكثر العبارات الهدفية عمومية بعد الأغراض التربوية، بحيث يتم الاعلان فيها للناس عن القيم التي تؤمن بها بعض المجموعات من أجل برنامج تربوي معين، ويمكن أن نستخلص من هذه الغايات التربوية الاتجاهات والأفكار السائدة في المجتمع.

ويمكن العمل على تمييز الغايات التربوية عن الأهداف التعليمية أو الخاصة أو التدريسية في انها لا ترتبط مباشرة بالنتاجات المدرسية أو النتاجات الصفية، أي أنها تمثل أهدافا بعيدة المدى، لأنها بعيدة في الغالب عن الموقف المدرسي أو الصفي عند تحقيقها النهائي، حيث أن درجة تحقيقها قابلة للتجديد فقط في ذلك الجزء من حياة الأفراد بعد أن ينهوا المدرسة، ومن الأمثلة على تلك الغايات التربوية للمنهج المدرسي ما يلي:

- ❖ المسؤولية المدنية أو المسؤولية الاجتماعية.
- ❖ المشاركة الفاعلة في الحياة اليومية.

ومع ذلك، فان المشكلة الأساسية التي تبقى أمام المهتمين بالمناهج المدرسية تتمثل في ترجمة هذه الغايات بعيدة المدى الى نتاجات مدرسية أو صفية أكثر تحديدا، حيث يتم تحقيقها على أرض الواقع التربوي.

ويتم اعداد قائمة الغايات التربوية في العادة بواسطة ثلاث كرق مهمة تتمثل في الآتي:

1) مجالس التربية Board of Education والاداريون التربويون والمعلمون الذين قد يقترحون ممثلين عن التلاميذ وعن ابناء المجتمع المحلي.
2) أخذ عينة من أفراد المجتمع والطلب منهم وضع تصورات أو توقعات لما يجب أن تكون عليه المدارس، ثم صياغة غايات تربوية منهجية في ضوء موافقة غالبية أفراد العينة المختارة.
3) اعداد هذه الغايات المنهجية مسبقا من جانب منظمات مهنية أو لجان تربوية تضم مجموعة من المتخصصين في النظام المدرسي والمهتمين بالتربية والتعليم من أبناء المجتمع. وتعتبر الطريقة الأخيرة من أكثر الطرق شيوعا في اعداد غايات المنهج المدرسي.[1]

7. الأهداف العامة التربوية: Educational Goals:

وهي تمثل عبارات هدفية تقع في منتصف الطريق بين الغايات التربوية والأهداف التعليمية أو التدريسية بالنسبة الى درجة عموميتها.

وتختلف الأهداف العامة حسب درجة خصوصيتها، ولكنها تميل في الغايات الى المدى الطويل في طبيعتها والى بعدها عن النتاجات المدرسية المباشرة، ومن الأمثلة على الأهداف التربوية العامة ما يلي:

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** مرجع سابق. ص 47-48.

- ✓ الحاجة الأساسية للتفكير التأملي لدى المعلم.
- ✓ فهم العلوم وتطبيقاتها المتعددة من جانب التلميذ.
- ✓ تنمية الابداع لدى المتعلم.
- ✓ الاستغلال السليم من جانب التلميذ لأوقات الفراغ.
- ✓ توفير الكفاية المهنية للأجيال الصاعدة من المتعلمين.
- ✓ العناية بالصحة العقلية والبدنية لدى التلاميذ.
- ✓ الاهتمام بالمهارات الأساسية لدى المتعلم.
- ✓ اثارة الاهتمامات الدائمة لدى التلاميذ.
- ✓ القدرة على التفكير الناقد لدى المتعلمين.
- ✓ تنمية القدرة على التفكير العلمي لدى التلاميذ.
- ✓ الاهتمام من جانب المتعلمين بالشؤون العامة للحياة.
- ✓ تقدير قيمة الأدب والفن في الحياة من جانب التلميذ.
- ✓ تنمية قدرة المتعلمين على القراءة الناقدة.
- ✓ تقدير التلاميذ لقيمة الأخلاق والعادات الحسنة في حياة الناس.[1]

ونظرا للأهمية الواضحة للأهداف العامة، فلته لابد من طرح أمثلة عديدة عنها من ميادين المنهج المدرسي المختلفة من تربية اسلامية ولغة عربية وانجليزية ورياضيات وعلوم ودراسات اجتماعية، ومواد فلسفية وتربية رياضية وتربية فنية وتربية موسيقية وتربية أسرية وتربية مهنية أو حرفية. وفيما يلي أمثلة لهذه الأهداف العامة لمنهج التربية البدنية والرياضية في المجال المعرفي:

أمثلة عن الأهداف العامة لمنهج التربية البدنية:

- ➢ تعريف التلاميذ بأهمية التربية البدنية والرياضية بالنسبة لجسم الانسان وعقله.
- ➢ المام التلاميذ بالدور الذي تلعبه التربية البدنية في زيادة التعارف بين شعوب الأرض.
- ➢ تشجيع التلاميذ على ممارسة التمرينات الرياضية اليومية.
- ➢ تعريف التلاميذ بالعلاقة بين ممارسة التمارين الرياضية اليومية من جهة ونشاط الدورة الدموية من جهة أخرى.
- ➢ تنمية الاتجاهات المرغوب فيها لدى التلاميذ لممارسة الألعاب الرياضية المختلفة.

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** نفس المرجع السابق. ص 48.49.

- تقدير الجهود الدولية المستمرة لإقامة الألعاب الأولمبية كل أربع سنوات من أجل زيادة أواصر المحبة والتعاون بين الأمم والشعوب المتعددة.
- تشجيع التلاميذ على التحلي بالأخلاق الرياضية الايجابية خلال التعاملات اليومية مع زملائهم.
- تنمية روح التعاون الجماعي بين التلاميذ عند ممارستهم لمعظم الألعاب الرياضية.
- تشجيع التلاميذ على التخلص من الاتجاهات السلبية التي قد تحدث في عالم الرياضة مثل شغب الملاعب والتعصب الأعمى لفريق معين.
- الاعتزاز بما حققته الفرق العربية في مجال الألعاب الرياضية بصفة عامة ومجال كرة القدم ألعاب القوى على وجه الخصوص على المستويات المحلية والاقليمية والدولية.
- تنمية اتجاه روح المنافسة الشريفة بين التلاميذ في الألعاب الرياضية.
- اكساب التلاميذ مهارة أداء الحركات الرياضية المتعددة.
- قضاء وقت فراغ التلاميذ فيما يفيدهم ويساعدهم على تكامل نموهم العقلي والجسدي.
- اكساب التلاميذ القدرات البدنية اللازمة لنمو اجسامهم نموا سليما.
- تشجيع التلاميذ على العناية بأجسامهم وحسن القوام لجيهم.
- تشجيع التلاميذ على الارتقاء بمستوى الألعاب الرياضية الجماعية المختلفة.
- تنمية الثقافة الرياضية المتنوعة لدى التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على الاهتمام بالصحة في أجسامهم عن طريق ممارسة الألعاب الرياضية المختلفة.
- اكتشاف التلاميذ ذوي المواهب والقدرات الرياضية المتميزة.
- تنمية الوعي الرياضي والأخلاق الرياضية بين التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.[1]

8. الأهداف التعليمية: وهي تمثل المستوى الرابع والأخير من مستويات الأهداف التربوية، وتمثل في الوقت نفسه العبارات التي يحاول المعلم وتلاميذه تحقيقها داخل الحجرة الدراسية، وتعمل هذه الأهداف على التطبيق الفعلي للمنهج المدرسي أو القيام بتنفيذه، وترجمة الأهداف العامة الى أهداف أبسط يمكن تحقيقها داخل الحصة الدراسية.[2]

1.8. ماهية الأهداف التعليمية:

يمكن تعريف الأهداف التعليمية على أنها تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة الدراسية أو بعد الانتهاء منها مباشرة، انها تمثل العبارات التي تصف الأداءات التي نرغب من المتعلمين أن يكونوا قادرين على القيام بها قبل الحكم عليهم

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** مرجع سابق. ص93-94-97.
[2] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** نفس المرجع. ص 129.

بالكفاءة في تلك الأداءات، انها تصف النتيجة المرغوب فيها للعملية التعليمية التعلمية وليس خطوات عملية التدريس ذاتها.

2.8. أهمية الأهداف التعليمية:

تستخدم الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي التعلمي من أجل وضع الأهداف العامة التربوية في عبارات واضحة وقابلة للقياس، فقد عملت الأهداف العامة التي توصف بالغموض في طبيعتها، على جعل الآباء وحتى المعلمين، غير متأكدين من فعالية البرنامج التعليمي ومدى تقدم التلاميذ، ومن هنا، فلنه من الصعب تقييم التلاميذ اذا لم تكن الأهداف التعليمية واضحة ومحددة، بحيث تبرهن على وجود ذلك التقدم. وتتضح أهمية الأهداف التعليمية من تحقيقها للفوائد العديدة التالية:

أ - استخدامها كدليل للمعلم في عملية تخطيط الدرس:

فرغم مساعدة الأهداف العامة المعلم على تحدد المحتوى الذي سيقوم بتدريسه، الا أنها غير فعالة في مساعدته لتخطيط الدروس اليومية. فمثلا، ينص الهدف العام الآتي على " تعليم الطلاب مفاهيم تمكنهم من التعرف على البيئة التي يعيشون فيها بصورة أفضل". وقد ينتقد بعض التربويين هذا الهدف قائلين: ماذا يعني هذا الهدف؟ وما المفاهيم المقصودة فيه؟ وأي نوع من البيئة تلك التي ركز عليها ذلك الهدف. وكيف سيتم تدريس هذه المفاهيم. وغير ذلك من الاستفسارات العديدة.

ب تسهل الأهداف التعليمية من عملية التعلم: حيث يعرف التلاميذ تماما ما يتوقع القيام به بموجب هذه الأهداف. فمثلا لو كانت لدينا الأهداف التعليمية الآتية:

- أن يفسر التلاميذ ظهور قوس القزح.
- وأن يذكر التلميذ أنواع المثلث من حيث زواياه.
- أن يرسم التلميذ خريطة.
- أن يحلل التلميذ الأبيات الثلاثة من قصيدة ما.

فان التلاميذ هنا يعرفون ما يتوقع منهم القيام به لتحقيق هذه الأهداف. فهم سيفسرون ظهور قوس القزح مرة، ويذكرون أنواع المثلث من حيث زواياه مرة ثانية، ويرسمون خريطة الدولة الاسلامية مرة ثالثة.....

ت تساعد الأهداف التعليمية المعلم على وضع أسئلة أو فقرات الاختبارات المناسبة، وبطريقة سهلة وسريعة.

فما أن يضع المعلم الأهداف التعليمية بصيغة فعل المضارع (أن يفسر، أن يذكر، أن يحلل، أن يطبق، أن يحكم)، حتى يسهل عليه تحويل تلك الأهداف الى أسئلة عن طريق تحويلها من فعل مضارع الى فعل أمر فتتضح كالآتي: فسر، أذكر، أرسم، حلل، طبق، أحكم. فمثلا: اذا كان الهدف التعليمي هو كالآتي: أن يقارن التلميذ بين مملكة النبات ومملكة الحيوان، موضحا أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما، فانه يمكن تحويله بسهولة الى سؤال كالآتي: قارن بين مملكة النبات ومملكة الحيوان، موضحا أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما.

ث **تعمل الأهداف التعليمية على تجزئة محتوى المادة الدراسية الى أجزاء صغيرة، يمكن توضيحها وتدريسها بفعالية ونشاط.**

ج **تمثل الأهداف التعليمية معايير دقيقة يمكن استخدامها لاختيار أفضل طرائق التدريس المطلوبة، وأنسب الأنشطة والوسائل التعليمية المرغوب فيها.** [1]

ح **تساعد الأهداف التعليمية المعلمين وغيرهم من المشتغلين في مهنة التربية والتعليم على تقويم العملية التعليمية، وعلى تطبيق الأهداف العامة للمنهج المدرسي.**

خ **تعتبر الأهداف التعليمية من أفضل وسائل الاتصال بزملاء العمل وبالآباء وبغيرهم من أفراد المجتمع، لاطلاعهم على ما تم تدريسه من جانب المعلم، وما تم تعلمه من جانب الطلاب في هذا المجال.**

د **تزود الأهداف التعليمية التلاميذ بوسائل لتنظيم جهودهم نحو تحقيق هذه الأهداف.** فقد أثبتت الخبرات والوقائع بأنه في حال وضوح الأهداف فان التلاميذ في جميع المستويات التعليمية سيكونون قادرين بشكل أفضل على أن يقرروا نوعية الأنشطة التي تساعدهم على أن يصلوا الى ما يرغبوا في الوصول اليه.

ذ **تساعد الأهداف التعليمية التلاميذ على اكتشاف ما اذا تم بالفعل تحقيق ذلك الهدف أم لا،** وتعتبر الاختبارات احدى الأدوات أو الوسائل المهمة على طريق التعلم والتي توضح للمعلمين والمتعلمين على حد سواء فيما اذا كانوا قد نجحوا في تحقيق أهداف أي مقرر دراسي أم لا.[2]

أمثلة تطبيقية عن صياغة الأهداف التعليمية في الجانب المعرفي من ميدان التربية البدنية والرياضية:

- أن يسمي الطالب مراكز اللعب في كرة السلة، كما هي موضحة في الرسم، وبدون أخطاء.
- أن يذكر الطالب مسابقات الميدان في ألعاب القوى، كما تم الاتفاق عليها في البطولات المحلية، بحيث لا تقل عن أربع مسابقات.
- أن يعدد الطالب قاعدة الثلاثين ثانية في كرة السلة، اذا ما طلب منه المعلم ذلك، وخلال دقيقتين على الأكثر.
- أن يذكر الطالب تمارين بدنية تسهم في اعداده الجسمي والنفسي، اذا ما طلب منه المعلم ذلك، بحيث لا تقل عن خمسة تمارين.
- أن يحدد الكالب مستوى لياقته البدنية، من خلال الاختبارات المقننة للياقة البدنية، وبنسبة صواب لا تقل عن 80%.

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** مرجع سابق. ص138-139.
[2] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** مرجع سابق. ص140.

- أن يذكر الطالب الوضع الأصلي للتمرين البدني، كما شرحه المعلم، وبدقة تامة.
- أن يسمي الطالب الوضعان الأصلي والمشتق للتمرين البدني، بعد مشاهدته مرة واحدة، وبدون أخطاء.
- أن يذكر الطالب المراحل الفنية لمهارة قفزة الرأس في الجمباز، بعد مشاهدة أدائها من جانب أحد الزملاء، وبالترتيب.
- أن يحدد الطالب مراكز اللاعبين في كرة القدم على الرسم التوضيحي للملعب، بعد توضيح المعلم لذلك، وبدون أخطاء.
- أن يعرف الطالب مصطلح "الاعداد البدني"، كما ورد على لسان المعلم، وبنسبة صواب تصل الى 80% على الأقل.
- أن يعدد الطالب الأخطاء الفنية التي تقع خلال لعبة كرة السلة، بعد سماعه لمحاضرة تلفزيونية قصيرة حول هذا الموضوع، وخلال ثلاث دقائق على الأكثر.
- أن يذكر الطالب أنواع التمرينات في لعبة كرة السلة، كما لاحظها أثناء مشاهدته لمجموعة من اللاعبين المحترفين، على ألا تقل عن ثلاث تمريرات.
- أن يعدد الطالب المهارات الأساسية اللازمة للعبة كرة القدم، بعد مشاهدته مباراة بين فريقين قويين، على الأقل أربع مهارات.
- أن يسمي الطالب الفوائد الجسمية التي تعود عليه نتيجة ممارسة الألعاب الرياضية المختلفة، اذا ما طلب منه المعلم ذلك، بحيث لا تقل عن ثلاث فوائد.
- أن يعرف الطالب مفهوم" التربية البدنية والرياضية" كما ورد على لسان المعلم، وفي دقيقتين على الأكثر.
- أن يذكر الطالب الأهداف التربوية التي تعمل التربية البدنية والرياضية على تحقيقها، وبدون مساعدة من أحد، بحيث لا تقل عن أربعة أهداف.
- أن يحدد الطالب مشكلات الشباب المعاصر التي تسهم التربية البدنية في حلها، بعد توضيح المعلم لها، بحيث لا تقل عن خمس مشكلات.
- أن يعدد الطلاب الأسس التي تقوم عليها البرنامج الحديثة للتربية البدنية والرياضية، في ضوء قراءاته عن هذا الموضوع، على ألا تقل عن ثلاثة أسس. .....الخ[1].

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** مرجع سابق. ص 191-192.

صياغة الأهداف التعليمية في المجال الوجداني أو الانفعالي حسب تصنيف " كراثول"، في التربية البدنية والرياضية:

- أن يصغي الطالب الى ندوة تدور حول الآلام الجسمية والمعنوية التي تنتج عن الخشونة في الألعاب الرياضية، بناء على معرفته ببعض هذه الآلام، والتي لا تقل عن أربعة.
- أن يهتم الطالب بحضور محاضرة حول " شغب الملاعب" في ضوء المعلومات التي يعرفها عن هذه الظاهرة السلبية، وبدقة تامة.
- أن يصغي الطالب الى شرح المعلم حول العلاقة بين ممارسة الألعاب الرياضية ورفع الروح المعنوية لدى الشباب، بناء على المامه المعرفي بهذا الموضوع، وبنسبة صواب لا تقل عن 80%.
- أن يهتم الطالب بانعكاسات الفرح والسرور على مشجعي الفريق الفائز في احدى مباريات كرة القدم، اذا ما اطلع على هذه الجوانب من الناحية المعرفية، وبدقة لا تقل عن80%.
- أن يعي الطالب أهمية التشجيع الفريق صفه في بطولة كرة الطائرة المدرسية، في ضوء خبرته عن دور عملية التشجيع في الفوز، وبنسبة خطأ لا تزيد عن 20%.[1]
- أن يرسم الطالب خطة لإنشاء ناد رياضي في المنطقة التي يعيش فيها، مستفيدا من أنظمة النوادي التي اطلع، وبدقة لا تقل عن 50%.
- أن يلتزم الطالب بالروح الرياضية العالية، وذلك عن طريق كتابة مقالة مختصرة في صحيفة الحائط المدرسية عن طبيعة الالتزام الذي يؤمن به، وفي ثلاث صفحات على الأكثر.
- أن يضع الطالب خطة للتدخل السليم لعلاج اصابات الملاعب وقت حدوثها، بناء على توجيهات المعلم، وبنسبة من الخطأ لا تزيد عن 15%.
- أن يوازن الطالب بين الروح الرياضية الموجودة لدى طلاب مدرسته والروح الرياضية السائدة في المدارس الأخرى، عن طريق الحديث الشفوي عن ذلك، وفي عشر دقائق على الأكثر.
- أن يرسم الطالب خطة للتقليل من ظاهرة شغب الملاعب في المدرسة، بعد صدور التعليمات من ادارة المدرسة ذاتها، وفي صفحتين على الأكثر.
- أن يلتزم الطالب بقوانين الألعاب الرياضية، اذا ما اشترك ضمن فريق مدرسته في مناقشة رياضية، وبنسبة لا تقل عن 100%.

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** مرجع سابق. ص 506.

- أن يعدل الطالب من موقفه لتجاه المنافسة الشريفة مع زملائه، وذلك عند اشتراكه في بطولة ألعاب القوى بالمدرسة، وبنسبة الخطأ لا تزيد عن 15%.
- أن يلتزم الطالب بروح قوانين ارتداء الزي المناسب في أثناء حصة التربية البدنية والرياضية، وذلك عن طريق الحديث الشفوي عنها، وفي سبع دقائق على الأكثر.[1]

يتبين مما سبق، أن المجال الوجداني أو الانفعالي يتعامل مع المشاعر والأحاسيس والاتجاهات والقيم التي يتحكم فيها القلب بالدرجة الأساس، كما أن مستويات هذا المجال الخمسة مترابطة وتعتمد على بعضها بعضا، وبخاصة المستويات العليا منها التي لا يمر بها المتعلم الا اذا كانب لديه خبرة بالمستويات الدنيا منها ونظرا لأن هذا المجال يتعامل مع المشاعر والأحاسيس والقيم، فانه من الصعب للغاية قياسها بدقة في ضوء معيار أو محك محدد، كما يتم في المجال المعرفي أو حتى في المجال المهاري الحركي،لذا ينصح بعض العلماء المعلم أو الطالب باستخدام المحك أو المعيار الذي يتم من خلاله انجاز الأداء السلوكي للعمل في هذا المجال.

ومع ذلك فان المؤلف يرى أنه من الممكن قياس هذه الأهداف عن طريق تحويل الظرف أو الشرط الى مجال معرفي أو مجال مهاري حركي، وما انطبق على الجانب المعرفي، ينطبق على الجانب الوجداني العاطفي، من حيث وجود نقطة ضعف واضحة تتمثل في استخدام بعض الأفعال السلوكية في أكثر من مستوى من المستويات الخمسة لهذا المجال، وهذا ما يدفع المؤلف الى التطرق الى الأفعال السلوكية التي اقترحها **"كراثول"** في تصنيفه للتأكد من نقطة الضعف هذه.

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** مرجع سابق. ص 529.530.

الجدول رقم (02): يوضح الأفعال السلوكية التي اقترحها كراثول في تصنيفه للأهداف التعليمية في المجال الوجداني:

الرقم	المستوى	الأفعال السلوكية المستخدمة فيه
1	التقبل والاستقبال Receiving	أن يسأل، أن يختار، أن يصف، أن يجمع، أن يضع، أن يحدد، أن يشير الى، أن يجيب، أن يستخدم أن يصغي، أن يشارك، أن يعطي، أن يهتم أو يبدي اهتماما بشيء ما.
2	الاستجابة Responding	أن يكمل، أن يتابع، أن يتطوع، أن يتدرب، أن يقضي أوقات الفراغ، أن يوافق، أن يجيب، أن يشارك، أن يختار.
3	التقييم Valuing	أن يصف، أن يساعد، أن يدعم، أن يحتج، أن يجادل، أن يناقش، أن يبادر، أن يختار، أن يشارك، أن يدرس، أن يدعوا، أن يقترح، أن يربط، أن يتابع.
4	التنظيم Organization	أن يغير، أن يخلص، أن يقارن، أن يعرف، أن يرسم، أن ينظم، أن يوازن، أن يلتزم، أن يرتب، أن يكمل، أن يبعد، أن يركب، أن يعدل، أن يعمم، أن يربط.
5	تشكيل الذات Characterization by a Value	أن ينقح، أن يغير، أن يكمل، أن يتطلب، أن يدير، أن يتجنب، أن يقاوم، أن يعمل على حل المشكلات، أن يؤثر، أن يتدرب، أن يخدم، أن يشكل، أن يتأثر.

المصدر: جودت أحمد سعادة. صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.ص541.

3.8. تصنيف سمبسون للأهداف التعليمية في المجال المهارى الحركي:

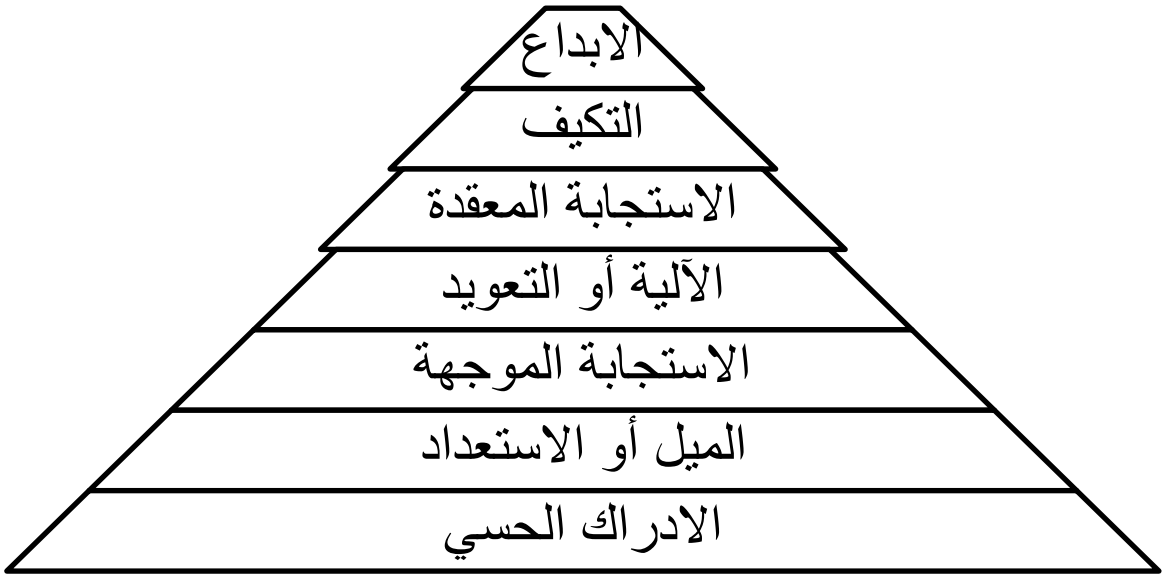
اذا كان قد تم الاهتمام بالمجالين المعرفي والوجداني من جانب العديد من المربين، فان الجانب الجسماني أو الجسدي، وما يصاحبه من حركات ومهارات، لا بد أن يلقى الاهتمام الذي يستحق من جانب هؤلاء المربيين أو غيرهم أيضا.

وحتى يتم توضيح تصنيف "سمبسون" للمجال المهاري الحركي بشكل دقيق، فانه لابد من تحديد أهم مستوياته، وميادين المعرفة التي تركز عليه كثيرا، وبيان المطلوب من المتعلم القيام به في كل مستوى، وذكر أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها فيه، مع صياغة عدد كبير من الأهداف التعليمية لكل مستوى من المستويات السبعة، بعد تطبيقها على مجموعة من المواد الدراسية، وفيما يأتي توضيح لكل ذلك:

4.8. مستويات المجال المهاري الحركي:

يعد تصنيف " **اليزابيث سمبسون"** للمجال الحركي أكثر شيوعا بين المربيين، وذلك نظرا لسهولته، وامكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية تقريبا، وتمشيه مع النظام الهرمي الذي سار عليه كل من **"بلوم' و "كراثول"** ، والذي يبدأ من المستويات السهلة ويندرج في صعوبته الى الوصول للمستويات المعقدة، فمن الادراك والميل في أدنى مستويات الهرم، الى الاستجابة الموجهة والآلية والاستجابة الظاهرية المعقدة في المستويات المتوسطة له، الى التكيف أو التعديل ومن ثم الأصالة أو الابداع في أعلى مستويات ذلك الهرم ، كما يوضح الشكل الآتي:[1]

الشكل رقم (10). يوضح الترتيب الهرمي لمستويات المجال المهاري الحركي.



المصدر: جودت أحمد سعادة. صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. ص 253

ومن الجدير بالذكر أن توفر المعيار أو المحك ضروري في المجال المهاري الحركي، حيث يتم قياس أداة المهارة بالزمن أو بالنسب المئوية أو الترتيب للدقة في الأداء، كذلك قد يركز هذا المجال على بعض المواد الدراسية أكثر من غيرها، فاستخدام المجال المهاري الحركي في التربية البدنية والرياضية والتربية الموسيقية والتربية المهنية، هو أكثر من استخدامه في تخصصات أخرى.

1.4.8. مستوى الأداء الحسي في التربية البدنية والرياضية:

- أن يحدد الطالب الملابس والأحذية المناسبة للاشتراك في مباراة لكرة السلة، اذا ما تم اختياره عضوا في الفريق.
- أن يكشف الطالب أهمية تكور الجسم في أثناء الدحرجة الأمامية الطائرة والدحرجة الأمامية، بعد عرضها ثلاث مرات متتالية، وفي دقيقتين على الأكثر.

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** مرجع سابق. ص 252.

- أن يميز الطالب بين الدحرجة الأمامية والطائرة والدحرجة الأمامية المستقيمة، بعد مشاهدة نموذجين لهما وخلال دقيقة واحدة.
- أن يحدد الطالب دور قدم الارتقاء في الوثب الطويل، بعد مشاهدته نموذجا من المعلم، وبدقة تامة.
- أن يختار الطالب الزميل المناسب لتبادل التمرير معه في كرة القدم، بعد مشاهدته نماذج لهما، وخلال دقيقة واحدة.
- أن يكتشف الطالب أهمية حركة رسغ اليد في أثناء التصويب بكرة السلة، اذا ما شاهد نموذجا من المعلم، وبدقة تامة.
- أن يربط الطالب نوع التصويب المناسب بكرة السلة اذا ما شاهد أنواعا منها، وباقتناع.[1]

2.4.8. مستوى الميل والاستعداد:

يشر هذا المستوى الى استعداد المتعلم أو ميله للقيام بنوع معين من العمل، ويشمل ذلك الميل كلا من الميل الجسمي أو الاستعداد العقلي أو استعداد العقل للعمل، والميل العاطفي أو الرغبة في العمل. ويؤثر كل نوع من أنواع الميول الثلاثة هذه في النوعين الآخرين، فلو كان يوجد ميل عقلي لدى الطالب للقيام بأداء مهارة ما. وفيما يلي مجموعة الأهداف التعليمية المطبقة على مستوى الميل أو الاستعداد في التربية البدنية والرياضية:

- أن يبدي الطالب الرغبة في القيام بتخطيط ملعب كرة القدم استعدادا لإقامه المباراة، اذا ما أعلن المعلم عن قرب اقامتها، وفي مدة لا تزيد عن دقيقتين.
- أن يبدي الطالب استعدادا للاشتراك في سباق الماراثون، اذا ما شاهد اعلانا عنه في التلفزيون، وفي دقيقة واحدة على الأكثر.
- أن يبرهن الطالب على الرغبة في الاشتراك بالتدريب على السباحة، اذا ما قرأ اعلانا عن ذلك، وفي دقيقتين.
- أن يميل الطالب لعمل وسيلة تعليمية توضح بعض الألعاب التي تعمل على نمو عضلات الجسم أكثر من غيرها، وفي ضوء دراسته للحركات الجسمية المختلفة، وفي ثلاث دقائق على الأكثر.
- أن يتطوع الطالب لتقديم المساعدة لزملائه أثناء أداء مهارة القفز، اذا طلب منه ذلك وخلال دقيقتين.[2]

[1] جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** مرجع سابق. ص 557.
[2] نفس المرجع. ص 564.

- أن يبدي الطالب الرغبة في المشاركة ضمن فريق سباق 100م تتابع، اذا ما طلب منه المعلم ذلك وفي دقيقة واحدة.
- أن يتطوع الطالب لبدء سباق 400م تتابع، اذا ما طلب المعلم ذلك، وفي دقيقة واحدة.
- أن يبرهن الطالب على رغبته في استخدام التنطيط المنخفض بكرة السلة مع الخصم الذي يكون طويل القامة، اذا ما تقابل معه داخل الملعب، وفي دقيقتين.....الخ.

9. مفهوم التربية البدنية والرياضية:

لقد تعددت مفاهيم التربية البدنية والرياضية بين الباحثين حيث تعرف (West et Bucher1990) التربية البدنية بأنها العملية التربوية التي تهدف الى تحسين الأداء الانساني من خلا لوسيط، هو الأنشطة البدنية والرياضية المختارة لتحقيق ذلك، وذكرت " **لوبكين** " أن " التربية البدنية والرياضية هي العملية التي يكتسب الفرد خلالها أفضل المهارات البدنية والعقلية والاجتماعية واللياقة من خلال النشاط البدني."

كما يبرز تعريف " كوبسكيكوزليك" بأن التربية البدنية جزء من التربية العامة هدفها تكوين المواطن بدنيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا بواسطة عدة ألوان من النشاط البدني المختار لتحقيق الهدف[1]."

مما سبق ورغم تعدد المفاهيم والتعريفات بين العديد الباحثين، الا أنهم يتفقون على أن التربية البدنية والرياضية تعمل على انشاء الفرد وتكوينه في جميع المجالات البدنية، الاجتماعية، الانفعالية، والعقلية من خلال النشاط البدني حتى يكون مواطنا صالحا يخدم وطنه.

10. مكانة التربية البدنية والرياضية في الجزائر:

ان التربية البدنية والرياضية في الجزائر عرفت تحولات عدة من خلال مسيرتها الطويلة ومع فجر الاستقلال أولت الدولة الجزائرية اهتماما بهذا القطاع فخضعت له وزارات وقوانين تحميه وتسيره، ولهذا الغرض سنت قوانين(81-76) وقانون (89-93) اللذان يتضح فيهما المبادئ العامة لسياسة الجزائر في التربية البدنية والرياضية.

ويؤكد قانون التربية البدنية والرياضية لسنة 1976م، أن الشباب أثمن مال الأمة، وعند اقرار سياسة شاملة تخضه لا يمكن تجاهل التربية البدنية والرياضية بصفتها عاملا لتجنيد وتنشيط مصادر الطاقة الاجتماعية اذ أنها تشكل بحكم القيم التربوية والمدنية والخلقية التي تحملها احدى دعائم هذه السياسة.

وتعرف التربية البدنية والرياضية بالجمهورية الديمقراطية على أساس أنها:" نظام تربوي عميق الادماج بالنظام التربوي الشامل، وتخضع لنفس الغايات التي تسعى التربية لبلوغها، والرامية الى رفع من شأن تكوين الانسان والمواطن والعام والعمال والاشتراكيين كما لديهم من مزايا."

وفي مجال النظام التربوي الشامل ينتظر أن تؤدي التربية البدنية والرياضية ثلاثة مهام:

[1] قاسم حسين البصري. **نظرية التربية البدنية**. مطبعة الجامعة. بغداد 1997.ص19.

- من الناحية البدنية:

تحسين قدرات الفرد الفيزيولوجية والنفسية من خلال تحكم أكبر في الأبدان، وتكييف السلوك مع البيئة وذلك بتسهيل تحويلها بواسطة تدخل ناجح ومنظم تنظيما عقلانيا.

- من الناحية الصحية:

تحسين الصحة الفردية وما تكتسبه من ناحية المحرك النفسي أن يزيد من قدراته على مقاومته للتعب، اذ يمكنه من استعمال القدرات المستخدمة في العمل استخداما محكما فانه يؤدي الى زيادة المردودية الفردية الجماعية في عالم الشغل الفكري واليدوي.

- من الناحية الاجتماعية:

ان التربية البدنية والرياضية ترمي الى التخفيف من التوترات التي تشكل مصدر العلاقات بين أفراد مجموعة واحدة، أو بين المجموعات التي تنتمي الى هيئة اجتماعية واحدة مساعدة بذلك على انشاء علاقات انسانية أكثر انفراجا.[1]

11. علاقة التربية البدنية والرياضية بالتربية العامة:

ان التربية البدنية والرياضية هي جزء لا يتجزأ من التربية العامة حيث أن هذه الأخيرة عبارة عن عملية تربوية تتم عند ممارستها أوجه النشاطات البدنية التي تنمي وتصون جسم الانسان.

فعن طريق برنامج التربية البدنية والرياضية الموجه توجيها صحيحا يكتسب الأفراد والمراهقين المهارات اللازمة لقضاء وقت فراغهم بطريقة مفيدة كما يشتركون في نشاط يطور حياتهم الصحية، وللحصول على أقصى فائدة تربوية من التربية البدنية والرياضية يجب على المدارس أن تقدم التوجيه والبرامج المتزنة والمتنوعة التي تخدم هذه الأخيرة، ومن هنا يمكن القول أن التربية البدنية والرياضية والتربية العامة مرتبطين ببعضهما البعض ارتباطا واضحا ومتفقين في الغرض والمعنى الذي يحدد تنمية وتطور وتكيف الفرد من كل النواحي الجسمية والاجتماعية أو النفسية عن طريق النشاطات المختارة لغرض تحقيق القيم الانسانية وذلك تحت اشراف قيادة مؤهلة تربويا.[2]

12. أهمية التربية البدنية والرياضية:

اهتم الانسان منذ القديم بجسمه وصحته وشكله، كما تعرف عبر الثقافات المختلفة على الفوائد والمنافع التي تعود عليه من جراء ممارسة الأنشطة البدنية و التي اتخذت اشكالا

[1] د خيري سمير. **التربية البدنية والرياضية بين واقع الممارسة وطموح المستقبل**. مجلة أبحاث نفسية وتربوية. العدد05. ديسمبر 2012.ص 128-129.

[2] رابح تركي. **النظريات التربوية**. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1982. ص 112.

اجتماعية كاللعب والتمرينات البدنية والتدريب الرياضي، كما أدرك أن المنافع الناتجة عن ممارسة هذه الأشكال من الأنشطة لم يتوقف على الجانب البدني الصحي فحسب، وانما تعرف الآثار الايجابية النافعة لها على مستوى الجوانب النفسية والاجتماعية والعقلية والمعرفية، والجوانب الحركية المهارية والجوانب الفنية المهارية، وكذا الجوانب الفنية الجمالية، وهي جوانب في مجملها تشكل شخصية الفرد تشكيلا شاملا ومنسقا متكاملا، وتمثل الوعي بأهمية هذه الأنشطة في تنظيمها في أطر ثقافية وتربوية عبرت عن اهتمام الانسان وتقديره، وكانت التربية البدنية والرياضية هي التتويج المعاصر لجهود تنظيم هذه الأنشطة، والتي اتخذت أشكالا واتجاهات تاريخية وثقافية مختلفة في أطرها ومقاصدها، لكنها اتفقت على تحمل من سعادة الانسان هدفا، ولعل أقدم النصوص التي أشارت الى أهمية النشاط البدني على المستوى القومي ما ذكره الفيلسوف " **سقراط**" : " على المواطن أن يمارس التمرينات البدنية للحفاظ على لياقته البدنية كمواطن صالح يخدم شعبه ويستجيب الى نداء الوطن اذا دعا الداعي.."[1]

13. الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية:

ان الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية خاصة في الطور الثانوي هي تلك الأهداف التي يتم تحقيقها خلال أو بعد ثلاث سنوات من التعليم الثانوي، حيث تتم صياغة هذه الأهداف مع مراعاة النمو البيولوجي والنفسي للتلاميذ، وضرورة تعلمهم كيفية التعايش مع الآخرين ومعرفة القيم والمعايير والقيم الاجتماعية، وتوزع هذه الأهداف على ثلاث مجالات أساسية تبرز الأهمية التربوية لمادة التربية البدنية والرياضية، وهي كما يلي:

1.13. **أهداف المجال الحسي الحركي**: ومن أهمها:

- أن يدرك التلميذ جسمه ويتحكم فيه، ويتعلم تدريجيا حركات متزايدة الصعوبة والتعقيد.
- ينتقل من وضعية حركية الى أخرى باستعمال الأداة أو بدونها في مختلف الوضعيات.
- يتحكم في التقنيات الحركية القاعدية والوضعيات التكتيكية للأنشطة في المؤسسة التعليمية.
- يتحكم في توزيع الجهد في مختلف الوضعيات ويتمي قدرات رد الفعل والتصور الذهني.

2.13. **أهداف المجال الوجداني العاطفي**: وأهمها:

- يكون التلميذ اتجاهات ايجابية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي.
- يندمج بسرعة في فعاليات النشاط ويتهذب خلقيا ويحترم قواعد وقوانين اللعبة.
- يحب ويمجد الحياة الجماعية في اطار المعايير الاجتماعية المقبولة في الفعاليات المختلفة.

[1] محمود عبد الفتاح عنان. **الثقافة والتربية في العصور القديمة**. دار المعارف. القاهرة. 1991. ص89.

- يتقمص مختلف الأدوار ويعبر عن انفعالاته بطريقة ايجابية.

3.13. **أهداف المجال المعرفي**: حيث ينتظر من التلميذ أن يحقق الأهداف التربوية التالية:

- يعرف المادة وأهدافها وفوائدها، ويعرف قوانين الألعاب والأنشطة التي يمارسها.
- يعرف تاريخ اللعبة وأبطالها الوطنيين والدوليين، ويعرف المفاهيم المرتبطة بالنشاط.
- يعرف قواعد الأمن والسلامة لتفادي الاصابات، ويعرف الصفات والقدرات البدنية.
- يعرف النواحي الفنية والمهارات الحركية وخطط اللعب والأجهزة والأدوات وتسمياتها.
- يعرف تأثير النشاط البدني على الجسم وعلى الصحة العامة والمظهر الخارجي.[1]

14. مفهوم حصة التربية البدنية و الرياضية:

تعتبر حصة التربية البدنية و الرياضية أحد أشكال المواد الأكاديمية مثل: علوم الطبيعية و الكمياء و اللغة، و لكنها تختلف عن هذه المواد لكونها تمد أيضا الكثير من المعارف و المعلومات التي تغطي الجوانب الصحية و النفسية و الاجتماعية، بالإضافة و إلى المعلومات التي تغطي الجوانب المعرفية لتكوين جسم الإنسان، و ذلك باستخدام الأنشطة البدنية مثل التمرينات و الألعاب المختلفة: الجماعية و الفردية، و التي تتم تحت الإشراف التربوي للأساتذة الذين أعدوا لهذا الغرض.[2]

من خلال هذين التعريفين نستنتج أن حصة التربية البدنية و الرياضية هي الوحدة الأولى برنامج التربية البدنية و الرياضية في مختلف المدارس التعليمية و التي من حلالها يتسنى للأستاذ تعليم و تطوير مستوى الجانب الحركي و المهاري لمختلف الفعاليات الرياضية، وذلك في حدود أساليب و طرق تعليمية من تمرينات و ألعاب بسيطة.

و حصة التربية البدنية و الرياضية جزء متكامل من التربية العامة، بحيث تعتمد على الميدان التجريبي لتكوين الأفراد عن طريق ألوان و أنواع النشاطات البدنية المختلفة التي اختيرت بغرض تزويد الفرد بالمعارف و الخبرات و المهارة التي تسهل لإشباع رغباته عن طريق التجربة لتكيف هذه المهارة لتلبية حاجاته و يتعامل مع الوسط الذي يعيش فيه و تساعده على الاندماج داخل المجتمع و الجماعات ، و بذلك فإن حصة التربية البدنية و الرياضية كأحد أوجه الممارسات، تحقق أيضا هذه الأهداف على مستوي المؤسسات التعليمية، فهي تضمن

[1] بوسكرة أحمد. **منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي والتقني**. دار الخلدونية. الجزائر.2005 ص 10-13.
[2] .محمود عوض البسيوني و آخرون. **نظريات و طرق التدريس.** ط2. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1992م. ص 94.

النمو الشامل و الملتزم للتلاميذ و تحقق حاجياتهم البدنية، طبقا للمراحل و إدراج قدراتهم الحركية .[1]

15. أهمية حصة التربية البدنية و الرياضية:

لحصة التربية البدنية و الرياضية أهمية خاصة تجعلها تختلف عن باقي الحصص الأخرى تتضح من خلال تعاريف بعض العلماء نجد من بينهم "محمد عوض البسيوني" و الذي يقول: تعتبر حصة التربية البدنية و الرياضية أحد أشكال المواد الأكاديمية مثل العلوم الطبيعية و الكيمياء و اللغة، و لكن تختلف عن هذه المواد تمد للتلاميذ ليس فقط مهارات و خبرات حركية و لكنها تمد الكثير من المعارف و المعلومات بتكوين الجسم، و ذلك باستخدام الأنشطة الحركية مثل التمرينات و الألعاب المختلفة(جماعية أو فردية)، التي تتم تحت الإشراف التربوي من مربين أعدوا لهذا الغرض.[2]

و يحدد "أحمد خاطر" أهمية حصة التربية البدنية و الرياضية في اكتساب التلاميذ القدرات الحركية و ينطلقون بكل قواهم لتحقيق حياة أفضل و مستقبل أكثر حظا من غيرهم.[3]

أما حصة التربية البدنية والرياضية تتجلى عند "كمال عبد الحميد" أن حصة التربية البدنية و الرياضية في المنهاج المدرسي هي توفير العديد من الخبرات التي تعمل على تحقيق المطالب في المجتمع، فيما يتعلق بهذا البعد و من الضروري تقويم التكيف البدني و المهاري و تطور المعلومات و الفهم.....[4]

و يستخلص الباحث بأن حصة التربية البدنية و الرياضية تطمح من خلا كل تطبيقاتها أن تكون الفرد المتكامل من جميع النواحي و القضاء على جميع النقائص عند الفرد من خلال مراحله الثلاث.

16. أهداف حصة التربية البدنية و الرياضية:

تسعى حصة التربية البدنية و الرياضية إلى تحقيق ولو جزء من الأهداف التعليمية و التربوية مثل الارتقاء بالكفاءة الوظيفية لأجهزة الداخلية للمتعلم و كذا إكسابه المهارات الحركية و أساليب السلوكات السوية، و تتمثل أهداف الحصة فيما يلي:

1.16. أهداف تعليمية:

إن الهدف التعليمي العام لحصة التربية البدنية و الرياضية هو رفع القدرة الجسمانية للتلاميذ بوجه عام و ذلك بتحقيق الأهداف الجزئية التالية:

- تنمية الصفات البدنية مثل: القوة، التحمل، السرعة، الرشاقة و المرونة.
- تنمية المهارات الأساسية مثل: الجري، الوثب، الرمي، التسلق و المشي.

---

[1] الحاج قادري. **" واقع الممارسة الرياضية في الطور الابتدائي و أثره على النمو النفسي الاجتماعي للتلاميذ "** . مذكرة ماجستير بمعهد التربية البدنية و الرياضية .الجزائر 3 – 2011 .ص21

[2] محمد عوض البسيوني، مرجع سابق، ص: 09.

[3] . أحمد خاطر. **القياس في المجال الرياضي.**(بدون طبعة). بغداد. 1988م. ص. 18.

[4] .كمال عبد الحميد. **مقدمة التقويم في التربية البدنية**. بدون طبعة. القاهرة. 1994م. ص. 177.

- تدريس و إكساب التلاميذ معارف نظرية رياضية، صحية و جمالية.[1]
- والتي يتطلب انجازها سلوكا معينا و أداءًا خاصا، و بذلك تظهر القدرات العقلية للتفكير و التصرف، فعند تطبيق خطة في الهجوم و الدفاع في لعبة من الألعاب يعتبر موقفا يحتاج إلى تصرف سليم و الذي يعبر عن نشاط عقلي إزاء الموقف.[2]

2.16. أهداف تربوية:

إن حصة التربية البدنية و الرياضية لا تغط مساحة زمنية فقط، و لكنها تحقق الأهداف التربوية التي رسمتها السياسات التعليمية في مجال النمو البدني و الصحي للتلاميذ على المستويات و هي كالآتي:

3.16. التربية الاجتماعية و الأخلاقية:

إن الهدف الذي تكتسبه التربية البدنية في صقل الصفات الخلقية، و التكيف الاجتماعي يقترن مباشرة مما سبقه من أهداف في العملية التربوية، و بما أن حصة التربية البدنية و الرياضية حافلة بالمواقف التي تتجسد فيها الصفات الخلقية و كان من اللازم أن تعطي كلامها صيغة أكثر دلالة، ففي الألعاب الجماعية يظهر التعاون، التعاون، التضحية، إنكار الذات، الشجاعة و الرغبة في تحقيق إجازات عالية، حيث يسعى كل عنصر في الفريق أن يكمل عمل صديقه و هذا قصد تحقيق الفوز، و بالتالي يمكن لأستاذ التربية البدنية أن يحقق أهداف الحصة.[3]

4.16. التربية لحب العمل:

حصة التربية البدنية و الرياضية تعود التلميذ على الكفاح في سبيل تخطي المصاعب و تحمل المشاق، و خير دليل على ذلك هو تحطيم الأرقام القياسية، الذي يمثل تغلبا على الذات و على المعوقات و العراقيل. و هذه الصفات تهيأ التلميذ إلى تحمل مصاعب الحياة في مستقبله. و تمثل المساعدة التي يقوم بها التلميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية كإعداد الملعب و حمل الأدوات و ترتيبها عملا جسمانيا يربي عنده عادة احترام العمل و تقدير قيمته.

5.16. التربية الجمالية:

إن حصة التربية البدنية و الرياضية تساهم في تطوير الإحساس بالجمال، فالحركة الرياضية تشتمل على العناصر الجمالية بصورة واضحة، من انسياب و رشاقة و قوة و توافق. و تتم هذه التربية الجمالية عن طريق تعليقات الأستاذ القصيرة، كأن يقول هذه الحركة جميلة، أو جميلة بنوع خاص.

و تشمل التربية الجمالية أيضا على تحقيق نظافة المكان و الأدوات و الملابس في حصة التربية البدنية و الرياضية حتى ينمو الإحساس بالجمال الحركي.[4]

---

[1] ناهد محمد سعد نايلي, رمزي فهمي، **طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية**. بدون طبعة. 1984م،ص 80

[2] عباس أحمد السمرائي. بسطوسي أحمد بسطويسي . **طرق التدريس في مجال التربية البدنية** .د.ط. بغداد،1984م،ص 80.

[3] .عدنان درويش و آخرون. **التربية الرياضية المدرسية**. ط3. دار الفكر العربي. القاهرة. 1994م. ص. 30.

[4] . ناهد محمود سعد، نايلي رمزي فهمي. **طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية** مرجع سابق، ص: 67-86.

17. الطبيعة التربوية للتربية البدنية و الرياضية:

إن حصة التربية البدنية و الرياضية لها نفس التربية و هذا من خلال وجود التلاميذ في جماعة، فإن عملية التفاهم بينهم تتم في أطار القيم و المبادئ للروح الرياضية، تكسبهم الكثير من الصفات التربوية بحيث تقوم على تنمية الصفات الأخلاقية كالطاعة و الشعور بالصداقة و المثابرة و المواظبة، و تدخل صفات الشجاعة و القدرة في اتخاذ القرار عند عملية تأدية الحركة و الواجبات مثل: القفز في الماء و المصارعة، حيث كل من هذه الصفات لها دور كبير في تنمية الشخصية للتلميذ.[1]

18. أغراض حصة التربية البدنية و الرياضية:

إن لحصة التربية البدنية و الرياضية أغراض عديدة تنعكس على العملية التربوية في المجال المدرسي أولا، ثم على المجتمع كله ثانيا. و قد وضع الكثير من الباحثين و المفكرين هذه الأغراض الخاصة بحصة التربية البدنية و الرياضية فحدد كل من "عباس صالح السامرائي و بسطوسي أحمد بسطويسي"أهم هذه الأغراض فيما يلي:

الصفات الحركية، النمو البدني، الصفات الأخلاقية الحميدة، الإعداد للدفاع عن الوطن، الصحة و التعود على العادات الصحية السليمة، النمو العقلي، التكيف الاجتماعي.[2]

و من جهة أخرى أشارت "عنيات حمد أحمد فرج" إلى ما يلي: و ينبثق عن أهداف التربية البدنية و الرياضية عدة أغراض التي تسعى حصة التربية البدنية و الرياضية إلى تحقيقها مثل: الارتقاء بالكفاءة الوظيفية لأجهزة الجسم و الصفات البدنية و اكتساب المهارات الحركية و القدرات الرياضية و اكتساب المعارف الرياضية و الصحية و تكوين الاتجاهات القومية الوطنية وأساليب السلوك السوية.[3]

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

1.18. تنمية الصفات البدنية:

يرى «عباس أحمد السمرائي و بسطويسي أحمد بسطويسي" أن أهم أغراض حصة التربية البدنية و الرياضية : تنمية الصفات البدنية الأساسية كالقوة العضلية و السرعة، التحمل، الرشاقة و المرونة، و تقع أهمية هذه الصفات و العناصر و تنميتها في المجال الرياضة المدرسية.

ليس من واقع علاقتها بتعلم المهارات و الفعاليات الرياضية المختلفة الموجودة في المنهاج المدرسي، بل تتعدى هذه الأهمية لحاجة التلميذ إليها في المجتمع.[4]

---

[1] .محمود عوض البسيوني. و آخرون. **نظريات و طرق التدريس.** مرجع سابق. ص: 95.

[2] .عباس أحمد السمرائي. بسطويسي أحمد بسطويسي. مرجع سابق، ص: 73.

[3] .عنايات محمد أحمد فرج. **مناهج و طرق تدريس التربية البدنية**. بدون طبعة. دار الفكر العربي. القاهرة. 1988م. ص11.

[4] . عباس أحمد السمرائي. بسطويسي أحمد بسطويسي. مرجع سابق. ص. 74-75.

و تقول **"عنايات محمد أحمد فرج"**: الغرض الأول الذي تسعى حصة التربية البدنية و الرياضية إلى تحقيقه هو تنمية الصفات البدنية، و يقصد بالصفات البدنية، الصفات الوظيفية لأجهزة الجسم و ترتبط ارتباطا وثيقا بالسمات النفسية و الإرادية للفرد.[1]

و عن مميزات النمو العقلية لهذه المرحلة العمرية(18-15سنة) يقول "محمد حسن علاوي"ما يلي: تتضح القدرات العقلية المختلفة و تظهر الفروق الفردية في القدرات، و تنكشف استعداداتهم الفنية و الثقافية و الاهتمام بالمتفوق الرياضي و اتضاح المهارات البدنية.[2]

2.18. تنمية المهارات الحركية:

يعتبر النمو الحركي من الأغراض الرئيسية لحصة التربية البدنية و الرياضية، و يقصد بالنمو الحركي تنمية المهارات الحركية عند المتعلم، و المهارات الحركية تنقسم إلى مهارات حركية طبيعية و فطرية التي يزاولها الفرد تحت الظروف العادية، مثل: العدو، المشي، القفز...

أما المهارات الرياضية فهي الألعاب و الفعاليات المختلفة التي تؤدى تحت إشراف الأستاذ، و لها تقنيات خاصة بها، و بمكن للمهارات الحركية الأساسية أن ترتقي إلى مهارات حركية رياضية.[3]

و ترى "عنايات حمد أحمد فرج" في هذا الموضوع ما يلي: و يتأسس تعليم المهارات الحركية على التنمية الشاملة للصفات البدنية.[4]

3.18. النمو العقلي:

إن عملية النمو معقدة و يقصد بها التغيرات الوظيفية و الجسمية و السيكولوجية التي تحدث للكائن البشري، و هي عملية نضج القدرات العقلية، و يلعب أستاذ التربية البدنية و الرياضية دورا إيجابيا و فعالا في هذا النمو عامة، و النمو العقلي بصورة خاصة.

19. بناء حصة التربية البدنية و الرياضية:

حصة التربية البدنية أو خطة العمل هي مجموعة من التمارين المختارة و المرتبة حسب قواعد موضوعة ذات أغراض معنية لها، و تنقسم إلى ثلاثة أجزاء: الجزء التحضيري، الجزء الر ئيسي، الجزء الختامي.[5]

- **الجزء التحضيري:**

في هذا القسم يتبع الأستاذ ثلاث قبل الدخول بالتلاميذ إلى القسم الرئيسي، فالمرحلة الأولى هي مرحلة إعداد التلاميذ تربويا، إذ يتخللها تطبيق النظام كتبديل الملابس الدخول في الصف حسب تسلسله، الدخول إلى الملعب. و المرحلة الثانية هي مرحلة الإحماء، و تشمل أجهزة الجسم المختلفة استعدادا للنشاط المبرمج للوقاية من الإصابات المفاجئ، و عليه وجب التدرج في العمل، أما المرحلة الثالثة فهي الدخول في المرحلة الرئيسية.

---

[1] .قاسم المنداولي و آخرون. **أصول التربية الرياضية في مرحلة الطفولة المبكرة**. بغداد. 1989م. ص 21.
[2] .محمد حسن علاوي. **علم النفس التربوي**. ط2. دار المعارف. القاهرة. 1992م. ص 21.
[3] . عباس أحمد السمرائي. بسطويسي أحمد بسطويسي. مرجع سابق. ص. 27.
[4] .عنايات محمد أحمد فرج، مرجع سابق، ص 12.
[5] . محمد عوض البسيوني و آخرون، مرجع سابق، ص111-112.

في حالة استخدام تدريبات الإعداد البدني في الجزء التحضيري للحصة يراعي ما يلي:

- أن تعمل على تحسين الصفات البدنية لدلى التلاميذ.
- أن تؤدي على هيئة منافسات بين التلاميذ.
- أن يكون هناك تقويم ذاتي بين التلاميذ في بعض التدريبات.
- أن تتضمن المكونات البدنية التالية: السرعة، التوافق، الدقة، التوازن.
- أن تؤدي باستعمال بعض الأدوات، و أن تؤدى و التلاميذ في حالة انتشار حر في الملعب، و ليس على هيئة تشكيلات.
- يفضل عدم استخدام النداء أثناء أداء التلاميذ التدريبات البدنية.

❖ **الجزء الرئيسي:**

في هذا الجزء يحاول الأستاذ تحقيق جميع الأهداف التي تم تحديدها مسبقا، و لا توجد قاعدة عامة لبناء هذا الجزء من الحصة حتى تطبق على جميع الحصص، و لا يوجد ترتيب معين للأغراض و الأهداف، فمثلا تنمية القدرات العقلية وتعليم تكنيك رياضي، أو توصيل تحصيل المعلومات و المساهمة في تكوين الشخصية. [1]

❖ **الجزء الختامي:**

يهدف هذا القسم إلى تهيئة أجهزة الجسم الداخلية، و إعادتها بقدر الإمكان إلى ما كانت عليه سابقا، ويتضمن هذا الجسم التمرينات التهيئة بأنواعها المختلفة، كتمرينات التنفس والاسترخاء و بعض الألعاب الترويحية ذات الطابع الهادئ، وقبل انصراف التلاميذ يقوم الأستاذ بإجراء تقويم النتائج التربوية، ويشير إلى الجوانب الايجابية والسلبية و الأخطاء التي حدثت أثناء الحصة و ختام الحصة يكون شعارا للفصل، أو نصيحة ختامية.[2]

كما أخذت الدراسات الحديثة بعين الاعتبار الساعة التي تلي حصة التربية البدنية و الرياضية. إذا كانت تتطلب من التلميذ التركيز و الانتباه، فيجب التهدئة و الاسترخاء.

أما إذا كانت في نهاية الدوام المدرسي فيمكن تصعيد الجهد عن طريق ألعاب سريعة تثير و تشد انتباه التلميذ.[3]

20. أهداف مادة التربية البدنية في المرحلة الثانوية :

1. التنمية الصحية والمحافظة على القوام السليم.

---

[1] .عفاف عبد الكريم. **طرق تدريس التربية البدنية و الرياضية**.د.ط. منشأة المعارف. الإسكندرية. 1989م. ص 506.
[2] .محمد عوض البسيوني و آخرون. مرجع سابق. ص 155-116.
[3] .أسامة كامل راتب. **دوافع التفوق في النشاط الرياضي**. دط. دار الفكر العربي. القاهرة. 1990م. ص 161.

2. الارتقاء بمستوى اللياقة البدنية.
3. تنمية وتطوير المهارات الحركية.
4. اتاحة الفرصة للنابغين رياضيا للوصول الى مراتب البطولة.
5. تنمية الجوانب الثقافية.
6. تنمية القدرة على التفكير والابتكار.
7. تنمية الصفات الخلقية والاجتماعية.
8. تنمية صفة القيادة.
9. اتاحة الفرص للتعبير عن النفس.
10. تهيئة الجو الملائم الذي يمكن الطالب من اظهار وانكار الذات.[1]

يتوقع من الطالب بعد دراسته للمادة في هذه المرحلة أن:

- ✓ تتعزز لديه بعض الاتجاهات الإجابية نحو ممارسة النشاط البدني .
- ✓ يمارس انشطة بدنية تؤدي الى تنمية عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة .
- ✓ يظهر قدرا من الكفاية عند أداء المهارات الرياضية المقررة لهذه المرحلة.
- ✓ يتعرف على بعض المفاهيم الصحية والفسيولوجية المرتبطة بممارسة النشاط البدني بما يناسب هذه المرحلة .
- ✓ يتعرف على بعض الجوانب الفنية والقانونية والخططية المهمة لممارسة الألعاب الرياضية وتعزيزها بما يناسب المقرر لهذه المرحلة.[2]

21. طرائق التدريس والوسائل التعليمية في التربية البدنية والرياضية:

ان الشروط الموضوعية للممارسة البيداغوجية الحديثة، تقتضي وجود علاقة ترابطية بين الطريقة المعتمدة في نشاط تربوي معين، وبين الأهداف المحددة كمقاصد يسعى النشاط البيداغوجي الى تحقيقها بشكل اجرائي يمكن ملاحظتها ومن ثمة تقييمها، ترتبط طرائق التدريس ارتباطا وثيقا بمحتويات المنهاج وأهدافه، والمنهاج الحديث ينبغي أن يشير الى الطرائق التي تبناها من أجل تحقيق أهدافه، وتعرف الطريقة على أنها مجموعة التقنيات المنظمة المعتمدة من أجل تحقيق الأهداف البيداغوجية.[3]

---

[1] مزروع السعيد. زيدان فاطمة الزهرة. **معالم التربية البدنية والرياضية في المراحل التعليمية الثلاثة**. مقال علمي.. مجلد10. عدد01. مجلة دفاتر المخبر الجزائر. 2015. ص279.280.

[1] مزروع السعيد. زيدان فاطمة الزهرة. **معالم التربية البدنية والرياضية في المراحل التعليمية الثلاثة**. مقال علمي.. مجلد10. عدد01. مجلة دفاتر المخبر الجزائر. 2015. ص279.280.

[3] Renald Legendre**. Dictionnaire de l'éducation**. Edition Guerin.. 1993. P. 842

وتعرف الوسائل التعليمية على أنها " تلك الوسائل والأدوات التي تعمل على تكوين المدركات واكتساب المعلومات وفهمها بطريقة أفضل وأعمق، لأنها تعمل على تشغيل حواس التلميذ المختلفة في عملية التعلم".[1]

ويراعى عند استخدام هذه الوسائل التعليمية- على اختلاف مسمياتها- ما يلي:

- الادراك بالوحي(مصدر الهي).
- الادراك بالإلهام.
- الادراك بالحواس.
- الادراك بالتجريب.
- الادراك بالعقل.[2]

1.20. الوظائف الأساسية للأنشطة والوسائل التعليمية:

مما لا شك فيه أن الأنشطة والوسائل التعليمية من أهم عناصر المنهاج التربوي، لذا فهذه الأنشطة والوسائل وضائف متعددة لا غنى عنها في العملية التعليمية، وهذه الوظائف هي كالآتي:

1. تنمية المهارات المعرفية لدى المعلم:

حيث أن الأنشطة والوسائل التعليمية تثير الاهتمام وتدفع الى التساؤل مما يعد بداية للنشاط العقلي وأسلوبا جيدا لتعليم الفرد كيفية التفكير.

2. تنمية الميول والاتجاهات والقيم لدى المعلم:

حيث يعد النشاط فرصة حقيقية لتنمية هذه الجوانب ويساعد على تهيئة خيرات جديدة تضاف الى الرصيد المتكون لدى المتعلم من تلك الجوانب الهامة.

3. الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي:

فالكثير مما يدرسه المتعلم غلال الدرس يبقى دون دلالة أو معنى حتى يثبت صحته من خطئه والسبيل الى ذلك أن يشاهد المتعلم ما يدل على ما قدم له من معارف وما يثبتها بشكل علمي.

4. تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع أطراف العملية التعليمية:

حيث يوفر النشاط المدرسي بمختلف أشكاله للمتعلم فرصة ممارسة مهارات الاتصال والتواصل المختلفة والتدرب عليها.

5. تعلم التخطيط والعمل ضمن فريق:

[1] المفتي حلمي أحمد الوكيل. **محمد أمين. المناهج القاهرة**. مكتبة الأنجلو المصرية. 1999. ص155.
[2] الحلية. وآخرون. **طرائق التدريس العامة**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. 2002. ص64

حيث يحتاج النشاط دائما الى التخطيط والعمل المتعاون، فهناك مشروعات وزيارات ومقابلات يقوم بها المتعلمون، ولا يمكن أن يتم ذلك الا من خلال التخطيط والعمل ضمن فريق.[1]

خلاصة :

يعد التعليم عملا مخطط له لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين وتعد الأهداف التربوية بمثابة المصباح الذي نسير بضوئه في تنفيذ الدروس، فاختيار المعلم للمحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية وعمليات التقويم تتم في ضوء معرفتنا بالأهداف التعليمية المنشودة، وبدونها تصبح العملية التعليمية عشوائية لا تحقق أهدافها. وعليه، حتى تكون العملية التعليمية منظمة وناجحة، لا بد أن تكون موجهة نحو تحقيق أهداف محددة مسبقا، ويعتبر وضوح هذه الأهداف ودقتها معيارا لتوجيه العملية التعليمية التعلمية بطريقة منظمة، وبالتالي الوصول إلى تحقيق تلك الأهداف. ويمكن ان يكون هذا السلوك في احدى المجالات الثلاثة : المجال المعرف (الفكري)، أو المجال المهاري (النفسحركي)، أو المجال الوجداني (الانفعالي).

[1] أبو الهيجاء. وآخرون . **المنهج بين النظرية والتطبيق**. دار المسيرة. عمان.1998. ص66-67.

الفصل الرابع

المناهج التربوية ومنهاج التربية البدنية والرياضية

تمهيد :

تعمل التربية البدنية والرياضية كباقي المواد الأخرى على تنمية وبلورة شخصية الفرد ، من جميع النواحي الحركية منها والنفسية والاجتماعية . معتمدة في ذلك على النشاط الحركي الذي يميزها والذي يأخذ مداه من الأنشطة البدنية والرياضية ، كدعامة ثقافية واجتماعية .

فهي تمنح المتعلم رصيدا صحيا يضمن له توازنا سليما، وتعايشا منسجما مع المحيط الخارجي منبعه سلوكيات فاضلة تمنحه فرصة الاندماج الفعلي.

ورغم كل هذا فقد حكم عليها مسبقا في كثير من الأحيان من خلال الأنشطة الرياضية، على أنها لعب وترفيه أو استعادة للنشاط والحيوية، أو أنها مضيعة للوقت ولا مجال حتى لإدراجها في النظام التربوي.

غير أن الدولة في السنوات الأخيرة تفطنت لهذا وأعطتها عناية فائقة ، وذلك بإعادة النظر في كثير من التعليمات سواء المتعلقة بالإعفاءات أو بالمنشآت والوسائل ، وكذا إدراجها في الامتحانات الرسمية (شهادتي البكالوريا والتعليم الأساسي).

ومن هذا القبيل وعلى غرار المواد الأخرى كان ولا بد من إعادة النظر في البرنامج التعليمي واستبداله بمنهاج يتماشى وطموحات المادة من جهة ، والتطورات في ميادين علوم التربية والتدريس من جهة أخرى بما يضمن لها من مسايرة للمستجدات التي طرأت على العالم بصفة عامة ، والمجتمع الجزائري بصفة خاصة .

1. مفهوم المنهج:

ان المنهج الحديث هو جميع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة الى التلاميذ داخل الفصل او خارجه وفق اهداف محددة وتحت قيادة سليمة لتساعد على تحقق النمو الشامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية، عرف (روز نجلي) المنهج بانه جميع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة في تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة الى افضل ما تستطيع قدراتهم.

وقد عرف (**استيفان رومينـي**) المنهج بانه هو كل دراسة او نشاط او خبرة يكتسبها او يقوم بها التلميذ تحت اشراف المدرسة وتوجيهها سواء اكان في داخل الفصل او خارجه.

- وعرف (**كيلي**) المنهج هو ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة ما يعد له المدرسون.

- وعرف (**دول**) المنهج هو كل الخبرات التربوية التي تتضمنها المدرسة او الهيئة او المؤسسة تحت اشراف ورقابة وتوجيه معين.

- وعرف (**ريجان**) المنهج هو جميع الخبرات التربوية التي تأتي الى المدرسة وتعتبر المدرسة مسؤولة عنها

ان جميع التعريفات وان اختلفت في مضمونها الا انها تتضمن في مجموعها واتجاهاتها الاهداف والمحتوى والطرق والوسائل ثم التقويم. [1]

ومن جهة أخرى يعرف "**ابن منظور**" المنهج بأنه الطريق البين الواضح ومنهج الطريق وضحه، والمنهاج كالمنهج. وفي التنزيل: (**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**) المائدة:48، والمنهاج كما يقول ابن كثير: هو الطريق الواضح السهل، والسنن والطرائق.

ويرى كثير من المتخصصين في المنهاج وطرائق التدريس، أن المنهج التربوي هو " مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة".[2]

1.1.مفهوم المنهج:[3]

[1] علي الديري واخرون. **مناهج التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق**، دار الفرقان، 1993، اربد، ص 20 – 21.
[2] على أحمد مدكزر. **مناهج التربية أسسها وتطبيقاته**، دار الفكر العربي، القاهرة. 2001.ص13.
[3] على أحمد مدكور. **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها.**، نفس المرجع. 2001.ص22.

مما سبق يتضح أن مفهوم "المنهج" يتضمن جانبين: الجانب النظري والتطبيقي، أو الأسس والمكونات، فالمدرسة الانسانية التي تستخدم مفهوم" المنهج أو المنهاج" تؤمن بأن وراء كل سلوك فكرة أو نظرية تحركية بشكل معين وفي اتجاه معين، فالمنهج أو المنهاج مفهوم ذو شقين: شق فلسفي اعتقادي، وشق اجتماعي تطبيقي وبناء على ذلك فعندما نقول " منهج" فهذا يعني الانطلاق من الأسس والمصادر الفلسفية والانسانية والاجتماعية التي تنعكس على المكونات التطبيقية للمنهج ابتداء بالأهداف فالمحتوى فطرائق التدريس والتقويم والتطوير.

2. ملامح المناهج التربوية التقليدية والحديثة:

1.2.ملمح المنهاج التربوي التقليدي:

جاء مفهوم المنهاج التقليدي كنتيجة طبيعية لنظرة المدارس التقليدية الى المدرسة، اذ كانب ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة الى التلاميذ، ثم التأكيد عن طريق الاختبارات ولاسيما التسميع، من حسن استيعابهم لها، ولعل السبب الرئيسي في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود الى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة.

و تقول الفلسفة التقليدية على أساس أن وظيفة التربية هي حفظ التراث الثقافي، ونقله عبر الأجيال، وعلى ذلك فان الوظيفة الأساسية للمدرسة هي نقل التراث الثقافي للمجتمع، وغرس العقائد والمبادئ، والأفكار التي تكون هذا التراث الثقافي للمجتمع، وغرس العقائد والمبادئ، والأفكار التي تكون هذا التراث الثقافي في نفوس النشء عن طريق النهج المدرسي، وينادي أنصار الفلسفة التقليدية بأهمية تدريب العقل البشري على ادراك الحقائق العليا بما تحويه من قيم ومثل وأفكار، حيث أن عالم المثل أو الأفكار هو عالم الحقيقة الوحيد كما يقول بذلك أفلاطون وهو مؤسس النظرية المثالية، وعلى ذلك فان المنهاج في هذه المدرسة تهتم بالمادة العلمية فقط وتهمل الجوانب الأخرى في المتعلم مثل الجوانب الجسمية أو الوجدانية والمهارية حيث أنها تركز اهتمامها أساسيا على العقل كوسيلة لتحصيل المعارف، وعلى ذلك فقد احتلت مناهج الفلسفة، والمنطق والجدل، والرياضيات مكان الصدارة في المنهاج المدرسي، لأنها تدرب العقل البشري على تحصيل الحقائق العليا، وتوصيل المعلومات للمتعلمين.

ولقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية" المعارف، المعلومات، الحقائق، والاجراءات...) في موضوعات، وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وقد كان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة المقررات الدراسية داخل برنامج تعليمي، حيث أصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة علومهم.[1]

2.2. ملمح المنهاج التربوي الحديث:

مع بداية القرن العشرين عالج الكثير من المربيين والتربويين مفهوم المنهاج التربوي حيث ظهور الكتب المتخصصة والمجلات الدورية والنشرات العلمية ذات الاختصاص العالمي خاصة بعد ظهور كتاب المناهج لمؤلفه " **بوبيت 1918 "Bobbit**م، وبتغير طبيعة المعرفة

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية. **المناهج التربوية الحديثة ومفاهيمها، عناصرها أسسها عملياتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط1. عمان. 2004. ص23.

وتغير مفاهيم التعليم والتعلم، وتغير متطلبات الحياة الاجتماعية، كانت الحاجة الى تغيير مفهوم المنهج، فقد لاحظ "**ديوي Dewey** " أن أحد المشاكل الرئيسة التي تواجه التربية وبشدة هي انفصال المناهج عن الخبرة الحياتية" [1]

3. تطوير المنهاج التربوي:

يرتبط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج ذاته والنظرة اليه، فالتطوير عملية شاملة لأنها تتناول جميع الجوانب والعوامل التي تتصل بالمنهج ويؤثر فيه وتتأثر به، فهي تتناول أهداف المنهج والخبرات الدراسية سواء منها ما يتصل بالكتب والمقررات الدراسة أو الأنشطة أو الأنشطة الأخرى...الخ، وتتناول أيضا طرائق التدريس والوسائل المعينة والادارة المدرسية للأهداف المحددة سلفا.

وتبدأ عملية تطوير المنهج من المنهج القائم والذي يراد تحسينه أو الوصول الى طموحات جديدة من خلال اعادة تصميمه، ومن جهة أخرى تشترك عمليتا بناء المنهاج وتطويره في أنهما تقومان على أسس مشتركة وهي المتعلم، والمجتمع، والمعرفة، وأنهما تتطلبان قدرة على استشراف المستقبل وحاجات المجتمع وأفراده.[2]

كما يرى رشدي لبيب وزميله فايز مراد أن كلمة التطوير يقصد بها " ذلك التغير الكيفي في احد او بعض أو جميع مكونات البرنامج الذي يؤدي إلى رفع كفاءة البرنامج في تحقيق غايات النظام التعليمي من اجل التنمية الشاملة .[3]

كما يرى الدكتور حلمي أحمد الوكيل أن كلمة التطوير من الكلمات الشائعة الاستعمال، نسمعها دائما في كل مكان ونقرأها باستمرار في كافة الصحف والمجلات ونستخدمها بلا انقطاع في كافة مجالات الحياة، تتداولها ألسنة البشر وتتناولها أقلام الأدباء والعلماء والباحثين.

- نسمعها في مجال الطب: تطوير للأجهزة المستخدمة، تطوير في أسلوب العمليات الجراحية، في أسلوب تخدير المريض، في أسلوب تشخيص المرض، في أسلوب العلاج، تطوير أساليب التمريض، تطوير نظم تغذية المرضى بالمستشفيات، تطوير صناعة الأدوية، تطوير أساليب الوقاية.

- ونسمعها أيضا في مجال الصناعة: تطوير ما يصنع، تطوير الآلات بكافة أنواعها، تطوير في تصميم هذه الآلات، تطوير في إنتاج هذه الآلات، تطوير في وسائل التصنيع في شتى مجالات الحياة وفي كافة مجالات الإنتاج، تطوير تغليف المنتجات، تطوير إقامة المصانع وتطوير نظم العمل بها، تطوير نظم إعداد وتدريب العمال.

- ونسمعها أيضا في مجال الزراعة: تطوير في الإنتاج الزراعي وفي أنواع البذور المستخدمة، تطوير وسائل جمع وحفظ المحاصيل، تطوير نظم مكافحة امراض النباتات، وتطوير في أسلوب الزراعة نفسه، تطوير نظم الري والصرف.

---

[1] فالوقي محمد هاشم. **بناء المناهج التربوية**. المكتب الجامعي الحديث. الاسكندرية. 1997. ص26.

[2] محمد عبد الله الحاوي، محمد سرحان على قاسم، **مقدمة في علم المناهج التربوية**. ط1. دار الكتب، صنعاء. اليمن. 2016. ص140.

[3] رشدي لبيب ، فايز مراد مينا ، **المنهج منظومة لمحتوى التعلم** ، ط 2 ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، 1993 ، ص 249.

- ونسمعها أيضا في مجال التجارة: تطوير في أسلوب التبادل التجاري، تطوير نظم الاستيراد والتصدير تطوير في طريقة عرض المنتجات وتقديمها للمستهلك، تطوير العلاقة بين المنتج والبائع والمستهلك، تطوير أساليب نقل البضائع وتفريغها في الموانئ والمطارات.

- ونسمعها أيضا في مجال المواصلات: تطوير في صناعة المركبات بكافة أنواعها (السيارات، القطارات، السفن، الطائرات)، تطوير استخدام الطاقة بالنسبة لها لتقليل الاستهلاك (فحم، بترول، كهرباء)، تطوير في أداء المحرك، تطوير في شكل وسيلة المواصلات، تطوير في بعض الأجزاء التي تؤدي إلى زيادة تامين حياة الركاب ضد الأخطار المفاجئة، تطوير في الوسائل والأدوات الخاصة براحة الركاب ورفاهيتهم، تطوير إنشاء الطرق وبناء الجسور و تطوير الموانئ والمطارات.

- ونسمعها أيضا في مجال التشييد والبناء: تطوير أساليب البناء، تطوير المواد المستخدمة في البناء، إنشاء مصانع للبيوت الجاهزة.

- ونسمعها أيضا في مجال الحرب: تطوير الأسلحة، تطوير استعمالها، تطوير في التكتيكات العسكرية، تطوير في إعداد المقاتل وفي طرق تدريبه، تطوير نظم التجنيد والتعبئة العسكرية، تطوير خطط الهجوم والدفاع، تطوير القوات الجوية والبحرية وقوات المشاة، تطوير نظم الدفاع الجوي.[1]

وفي جوانب الحياة الأخرى نسمع كثيرا عن تطوير النظم الاقتصادية والاجتماعية، وتطوير المؤسسات والقرى والمدن، تطوير نظم الإدارة، تطوير القوانين، تطوير البنوك، تطوير شبكات المجاري والإضاءة، تطوير الصحافة، تطوير نظم المرور.

ونسمعها أيضا في مجال التربية: تطوير المناهج، تطوير التعليم وتطوير المقررات الدراسية، تطوير الكتب الدراسية، تطوير طرق التدريس، تطوير الوسائل التعليمية، تطوير أساليب ونظم الامتحانات، تطوير أساليب ووسائل التقويم، تطوير الأنشطة، تطوير الإدارة المدرسية، تطوير المكتبات المدرسية، تطوير نظم اعداد المعلمين، تطوير نظم تدريب المعلمين والموجهين، تطوير التوجيه الفني، تطوير الإرشاد والتوجيه النفسي.

وحيث أن للتعليم أثرا كبيرا على جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية والصحية فان تطوير المناهج لا تتوقف آثاره على التلميذ والمدرسة فحسب، وإنما تمتد إلى المجتمع بكافة جوانبه، ومن هنا يكون تطوير المناهج هو المفتاح إلى التطوير في كافة المجالات التي سبق ذكرها، وهذا يؤدي بنا إلى القول بان لتطوير المناهج أهمية كبرى ومكانة بالغة، ولن نكون مبالغين إن قلنا بان له أهمية تفوق التطوير في أي جانب

من جوانب الحياة، وذلك لان تطوير المناهج معناه في الواقع تطوير في بناء وإعداد إنسان المستقبل ورجل الغد، ومتى طورنا هذا الإنسان فانه يصبح بدوره قادرا على الإمساك بدفة التطوير في كافة مجالات الحياة، ليشق بها طريقه إلى غد مشرق يضم في جنباته السعادة،

[1] حلمي أحمد الوكيل، **تطوير المناهج**، القاهرة، دار الفكر العربي، 2005 م، ص 14.

والى مستقبل مضيء يحمل في طياته الرفاهية والهناء، وبهذا . يكون تطوير المناهج أساسا لكل تطوير ونواة تقدم وتغيير. [1]

والتطوير في أي جانب من جوانب الحياة يهدف دائما للوصول بالشيء المطور أو النظام المطور إلى أحسن صورة من الصور حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة، ويحقق كل الأهداف المنشودة منه على أتم وجه وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف، وهذا يستدعي تغييرا في شكل وفي مضمون الشيء المراد تطويره، فإذا توصل الباحثون مثلا إلى طريقة حديثة في مجال طرق التدريس بحيث تؤدي إلى تحقيق كل الأهداف المنشودة منها ولكن ظهر أن هذه الطريقة تتطلب من المدرسين بذل جهد يفوق طاقتهم، فان مثل هذه الطريقة لا يكتب لها النجاح والاستمرار، وذلك لان كل فرد من البشر مهما كانت قوة تحمله ومهما طال صبره فان له درجة احتمال معينة لا يستطيع أن يتعداها، وبالطبع لن يرحب المعلمون بطريقة تضيع كل وقتهم وتنهك كل قواهم، وحتى ان أيدوها وتحمسوا لها في البداية فان ذلك يتم لفترة محدودة ثم ما يلبث أن يفتر حماسهم وتقل دافعيتهم إلى العمل ثم يدخلوا بعد ذلك في مرحلة المعارضة لها والوقوف ضدها، ومن هنا لا يكتب لها النجاح والاستمرار قبل، ومن ثم يتضح مفهوم العبارة بان الشيء أو النظام المطور لا بد ان يحقق كل الأهداف المنشودة منه على أتم وجه وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد.

كما يرى **الدكتور حلمي أحمد الوكيل** أنه هناك عدة فروق رئيسية بين التغيير والتطوير.

الفرق الأول: فالتغيير الذي يحدث قد يتوجه نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، وقد يؤدي إلى تحسن أو تخلف، إذ كثيرا ما نسمع بان القيم قد تغيرت فتدهورت وان العادات والتقاليد قد تغيرت فساءت، وفي أحيان أخرى نسمع بان التغيير قد أدى إلى تقدم وتحسن.

بينما التطوير المبني على أساس علمي يؤدي إلى التحسن والتقدم والازدهار، ومن هنا يمكن القول بان التطوير، يستلزم التغيير بينما التغيير قد يؤدي أو قد لا يؤدي إلى التطوير.

الفرق الثاني: فالتغيير قد يتم في بعض الأحيان بإرادة الإنسان وقد يتم في أحيان أخرى بدون إرادة الإنسان، وذلك عندما يكون السبب فيه عوامل ومؤثرات خارجية ليس للإنسان دخل فيها، والدليل على ذلك التغييرات الجغرافية التي تحدث في بعض المناطق نتيجة لتأثير عوامل الحرارة أو البرودة أو الرياح أو الأمطار أو تلك التي تحدث نتيجة للتفاعلات التي تتم في باطن الأرض وتنتج عنها الزلازل والبراكين التي تحدث بدورها تغيرات جذرية في سطح الأرض.

وقد يحدث التغيير أحيانا في بعض المجالات ويكون الإنسان غير راض عنها مثلما يحدث تغيير إلى أسوأ في مجال العادات والقيم الاجتماعية، فكل الناس تستنكر ما يحدث ولكن تيار التغيير يندفع ويدفع أمامه كل ما يصادفه أو يعترضه ولا يبالي بكلمات الرفض أو بعبارات الاحتجاج، وغالبا ما يحدث ذلك نتيجة لتأثير عوامل قوية على حياة الإنسان وعلى تفكيره مثل عوامل المدنية وما تحدثه من تأثير على نظم الحياة ومتطلباتها.. أما التطوير فلا يتم إلا بإرادة الإنسان ورغبته الصادقة، فإذا لم تتكون الإرادة نحوه وتتوفر الرغبة فيه فلا يمكن له أن يرى النور أو يظهر إلى حيز الوجود. [2]

[1] حلمي أحمد الوكيل، مرجع سابق، ص 14.
[2] حلمي أحمد الوكيل، المرجع السابق، ص 15.

ومن هنا يمكن القول بان إرادة الإنسان تعتبر شيئا ضروريا لعملية التطوير، أما التغيير فقد يتم بإرادة الإنسان أو بدون إرادته.

4. مراحل وخطوات تطوير المنهاج:

1.4. مرحلة وضع المبررات للتطوير:

ويتم في هذه المرحلة اعداد تقرير يصف التطوير، ويصف الفئات المقصودة بالتعليم، كما يصف أهمية مشروع التطوير المقترح ومبرراته.

وقد تكزن هذه المبررات هي نتائج بحوث تكشف عن عجز المنهج الموجود عن الاستجابة للمتعلمين، وقد تكون ظروفا اجتماعية مستجدة، أو مشكلات استحدثتها عوامل التغير، وقد يشعر المدرسون بقصور منهج المادة التي يدرسونها كالمواد الاجتماعية أو الفنون اللغوية مثلا ويرون ضرورة تطوير وحدات جديدة لها كل خصائص المنهج الجيد.

2.4. مرحلة تحديد الأهداف وترجمتها الى معايير من أجل القياس عند تجريب المنهج:

وهذه المرحلة تتطلب التخصص والتفصيل في تحديد النتائج المرغوبة لمشروع التطوير، وعليه فلابد أن تكون الأهداف مصاغة في صور اجرائية بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها، مما يسعد في تسهيل عملية التخطيط، ويساعد التلاميذ في عماية التعلم نفسها.

وفي هذه المرحلة أيضا لا يجب الاقتصار على تحديد الأهداف اجرائيا، بل اذا كانت هناك أهداف معقدة فانه يجب تفتيتها الى عناصرها ومهاراتها الأولية، ووصف ما يجب أن يتعلمه التلميذ من هذه العناصر والمهارات، أي وصف السلوك المتوقع من تلاميذ نتيجة لمرورهم بخبرات معينة.

3.4. مرحلة اختيار المحتوى ومنهجيات التعلم البديلة:

وفي هذه المرحلة يتم انتاج نماذج بديلة للوحدات التعليمية، وطرق التدريس كالتعلم الذاتي، والتعلم الاجتماعي....الخ.

أي: ان مطوري المنهج يجب أن يصفوا ويقترحوا مواد وطرقا بديلة للتعلم، وهنا يجب أخذ عينة من المواد المطورة واختبارها بمقارنتها بالنموذج، ومعرفة ما اذا كان الكتاب أو المواد الدراسية والأنشطة المختلفة مناسبة للأهداف المحددة سلفا أم لا، وأيضا معرفة ما اذا كانت المواد التعليمية منفصلة على المواد البديلة أم لا، وعند هذا الحد فان قرارات قد تتخذ لحذف بعض الأجزاء أو اضافة أجزاء أخرى أو الاثنين معا.[1]

وفي تطوير سلسلة متدرجة من المواد والدروس داخل وحدة أو مجموعة من الوحدات داخل المنهج، فان هناك مجموعة من المعايير لاختيار الأنشطة والخبرات التعليمية، ومن هذه المعايير ما وضعه **"تايلور"** عام 1950م، والتي يؤكد فيها " أن تكون المواد والخبرات التعليمية ذات معنى لدى التلاميذ، أن تزود التلاميذ بالفرص التي يمارسون فيها السلوك

[1] محمد عبد الله الحاوي، محمد سرحان على قاسم، **مقدمة في علم المناهج التربوية**. مرجع سابق. 2016. ص146.

المطلوب تحقيقه في الأهداف، ومنها أيضا معرفة النتائج، أي: نتاج التعلم، وهي السلوك الجديد، وتصحيحه ان كان معيبا، وتعزيزه وتقويته ان كان صائبا".

بعد كل هذا تجمع كل التعديلات المقترحة وتبسط وتعرض في صورة خطة تمثل منهجا عاما مناسبا لجميع التلاميذ، وهنا يتطلب الأمر اختبار هذه الخطة في مدى ثباتها وعكسها للمبادئ والمعايير النظرية، كما يتطلب الأمر هنا أيضا اختبار صدق محتوى المنهج، ومدى تتابع خبراته ومنطقيتها وتدرجها من السهل الى الصعب....الخ.

4.4. مرحلة الاختبار الميداني:

بعد هذا يطرح المنهج المطور كله للاختبار الميداني لمعرفة مدى مناسبة المواد التعليمية لظروف المدارس والفصول الدراسية كما هي عليه في الواقع، كما أنها قد تقترح خبرات وأنشطة جديدة لبرامج تدريب المدرسين، وذلك لملاحظة مدى انحراف المنهج عن أهدافه، ورفع ذلك في تقريرات لمعرفة ما اذا كانت هناك حاجة للمراجعة أم لا.

وعليه فان نتائج الاختبارات هنا يجب أن تقترح على مطوري المنهج التعديلات المناسبة والاختبارات البديلة للمحتوى الذي اختاره، والتي تناسب تنوع التلاميذ على اختلاف قدراتهم ومشكلاتهم المتنوعة بتنوع بيئاتهم، وأن ترشد المطور الى مصادر هذه الخبرات والمواد، كما يجب اختبار مدى تلاؤم أساليب التدريس المتبعة للمواد والخبرات المتضمنة من محتوى المنهج.

5.4. مرحلة المراجعة:

تقوم المراجعة في هذه المرحلة بناء على المعلومات التي تم جمعها أثناء الاختبارات الميدانية، من تسجيلات الملاحظين، ونتائج الاختبارات، وتقارير المدرسين، وتعليقاتهم وآراء الطلاب....الخ.

وقد تعتبر المراجعة غير ضرورية اذا وصل التحصيل الى الدرجة القصوى التي يراد الكشف عن أسبابها ومعالجتها الى حد أنها لا تستحق ما سينفق عليها من مال ووقت وجهد[1].

6.4. مرحلة التنفيذ:

وفي هذه المرحلة يطبق المنهج الجديد على نطاق واسع في كل المدارس، وتنفيذ المنهج هنا لا يتم بواسطة مطوريه، وانما عن طريق المدرسين العاديين، أو الذين أعدوا لذلك من جديد أو دربوا أثناء الخدمة على فلسفة المنهج الجديد، وأهدافه والمهارات والخبرات التي استحدثت والطرائق والوسائل الجديدة.

كما ينبغي على المطورين في هذه المرحلة متابعة تنفيذ المنهج وتقويمه أثناء التنفيذ بمعرفة مدى تحقق الأهداف الموضوعية.[2]

5. عناصر (مكونات المنهج):

[1] محمد عبد الله الحاوي، محمد سرحان على قاسم، **مقدمة في علم المناهج التربوية**. مرجع سابق. ص146-147.
[2] محمد عبد الله الحاوي، محمد سرحان على قاسم، **مقدمة في علم المناهج التربوية**. نفس المرجع السابق. 2016. ص148-149.

اختلف المختصون والتربويون في تحديد عناصر المنهج الأساسية، الا أن آراءهم جميعا توصي وتدل على أن العناصر مترابطة ومتداخلة فيما بينها بحيث ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا يجعل كل عنصر يؤثر في بقية العناصر ويتأثر بها.

وهي بذلك تكون تركيبة متكاملة وأساسية لبناء المنهج، وفيما يلي عرض لبعض الآراء حول عناصر المنهج، فيرى **"اللقاني"** أنها (الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والنشاط المدرسي والتقويم). أما **"دوزه"** فحددتها في (الأهداف والمحتوى والأنشطة التربوية والوسائل التعليمية والمنشطات الادراكية والوسائل التقويمية وطرائق التدريس). ويرى " الربيعي"2001م، بأنها (الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية والفعاليات المصاحبة والتقويم). وفيما يلي يأتي عرض مفصل لعناصر المنهج وهي:

1.5. الأهداف:

الهدف هو شيء نسعى لتحقيقه أو الوصول اليه، والهدف التعليمي يعرف بأنه وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي، واذا خلا عمل من الأعمال من وجود أهداف محددة المعالم واضحة المفهوم يؤمن بها صاحبها، فان العمل يتعرض للعشوائية والارتجال، فالهدف هو الغاية وتحقيقه بمثل الغرض الأسمى في الحقل التربوية، الا أنه يرسم معالم الطريق للعملية التربوية كلها، ووجب أن يكون الهدف التربوي المنشود محددا واضحا، سهل المنال، يمكن الوصول اليه فمن الضروري تحديد الأهداف التعليمية المستمدة من أهداف المجتمع وفلسفته، ويتم في ضوئها اختيار المحتوى والطرق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم.

- ويعرف الهدف بأنه: التغير المتوقع حدوثه في سلوك الطلبة نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الغبرات التعليمية التي تحقق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب، فالهدف هنا وصف لنمط السلوك الذي يود الطالب أن يستطيع اظهاره وأن للأهداف وظيفة جوهرية تبدو أنها تعد علامات عن طريق بناء المنهج تبين لمن يتولون ذلك بأنهم يسيرون في الاتجاه الصحيح.

وبذلك فان تحديد الأهداف بصورة واضحة وسليمة بالاستناد الى الامكانيات المادية والبشرية والخطط الاجتماعية والثقافية والسياسية للدولة مسألة في غاية الأهمية في تحقيق أكبر قدر ممكن منها مما يؤدي الى مردودات فعالة للفرد أو المجتمع وان هذا التحديد يعد ضرورة ملحة يتم خلالها اختيار المسارات التعليمية الواضحة والمناسبة وتحديد المحتويات واختيار الوسائل والأدوات الملائمة التي تساعد في تحقيقها وفي تقويم المناهج والطابة ومعرفة نواحي القوة والضعف في مراحل المنهج وفقراته ومفرداته جميعا.

وتشتق من فلسفة المجتمع وحاجاته ونأخذ بنظر الاعتبار طبيعة المتعلم وعملية التعلم وكذلك طبيعة المواد الدراسية وأهدافها ولذا فان تحديد الأهداف تعد نقطة البدء في عملية بناء المجتمع الطلابي.[1]

[1] محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. 2016. ص51.

1.1.5. تصنيف الأهداف:

تم تصنيف الأهداف الى ثلاثة مستويات هي:

1. **الغايات:** وهي الأهداف العامة وتمثل أهداف المجتمع، لأنه يستغرق تحقيقها مدة زمنية طويلة.
2. **الأغراض**: وتمثل أهداف التربية وأهداف المراحل التعليمية المختلفة، وهي أهداف أقل عموميو من الغايات وتتحقق في مدة زمنية أقل.

2.1.5. الأهداف السلوكية:

وتمثل الأهداف الخاصة بكل مادة دراسية ولكل درس محدد، وهي أهداف اجرائية منها أقصر من مدى الأغراض.

وصنفت الأهداف كذلك الى عدة تصنيفات منها تصنيف **جلفورد وجرولاند** بلوم وسنعرض تصنيف بلوم(Bloom) لكزنه الأكثر تفصيلا وشيوعا واستعمالا.

صنف بلوم الأهداف في ثلاث مجالات رئيسية يتضمن كل منها عدة مستويات متدرجة وهي:

- **المجال الادراكي المعرفي:** ويتضمن هذا المجال ستة مستويات:

1. **المعرفة:** وتتضمن استدعاء وتذكر المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات وابسط العمليات العقلية.
2. **الفهم:** ويقصد به ادراك الطلاب المعلومات التي تعرض عليهم واستعمال المواد أو الأفكار المتضمنة.
3. **التطبيق:** ويقصد به القدرة على استعمال المجردات والقوانين والنظريات في مواقف جديدة.
4. **التحليل:** ويقصد به القدرة على تحليل المحتوى وتجزئته الى العناصر التي يتكون منها.
5. **التركيب:** ويقصد به القدرة على الربط بين عناصر أو اجزاء المعرفة لتكوين كل معنى ما لم يكن موجودا قبل ذلك.
6. **التقويم:** ويقصد به القدرة على اصدار حكم على قيمة ما أو عمل ما.

- **المجال النفس حركي:**

ويتضمن هذا المجال المهارات الحركية ويتطلب هذا النوع من المهارات التنسيق والتآزر بين العقل والحركات أجزاء الجسم وتكتب المهارات في صورة مجموعة من الخطوات تتمثل في النقاط التالية:

1. **المحاكاة:** ويقصد بها قيام الطلاب بحركة أو مجموعة حركات نتيجة تعليمات محددة وليس عن طريق التقليد.[1]
2. **المعالجة اليدوية:** ويقصد بها قيام المتعلم بالحركات المطلوبة، بناء على تعليمات محددة وليس عن طريق التقليد.
3. **الدقة:** ويقصد بها أن يصل الأداء الى مستوى عال من الاتقان.
4. **الترابط:** ويقصد به التوافق بين مجموعة من الحركات المختلفة لأعضاء الجسم المختلفة.
5. **التطبيع:** ويقصد به الوصول الى أعلى درجة من الاتقان في الأداء المهاري.

المجال الوجداني: Affective Domain:

يتضمن هذا المجال الميول والاتجاهات والقيم والقدرة على التذوق ويتم ذلك في مجموعة من النقاط تتمثل في:

1. **الاستقبال**: ويقصد به الحساسية لظاهرة ما أو مثير معين بحيث تتولد رغبة للاهتمام بالظاهرة أو استقبال المثير.
2. **الاستجابة**: ويقصد بها التفاعل بإيجابية مع الظاهرة أو المثير بحثا عن الرضا والارتياح والاستمتاع.
3. **الحكم القيمي**: ويقصد به تقدير الأشياء أو الظواهر أو السلوك في ضوء الرضا والارتياح والاستمتاع.
4. **التنظيم القيمي**: ويقصد به تنظيم مجموعة من القيم وتحديد العلاقات بينها في نظام معين تتضح فيه القيمة الحاكمة والموجهة.[2]

3.1.5. العلاقة بين المنهج والأهداف:

تحتاج كل لجنة تعمل بالمنج الى معرفة الأهداف المراد تحقيقها لكي تعينهم في توجيه عملهم لبناء المنهج وتطويره، ولو وضعت هذه اللجان الأهداف بنفسها لكان أفضل بكثير من صيغة بناء المنهج على أهداف موجودة أو منقولة من جهات تعليمية اخرى.

ان الأهداف الموضوعة محليا نكون أكثر ارتباطا بالاحتياجات والظروف المحلية وهذا لا يعني حرمان هذه اللجان من الاستفادة من الصيغ أو الأهداف التي وضعتها جهات أو هيئات أخرى.

[1] محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. 2016. ص52.
[2] محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. 2016. ص53-54.

ان دراسة الأهداف التربوية وتطويرها عملية معقدة تتطلب مهارات متنوعة وذلك لأنها تتضمن التفكير الجمعي والفردي، والتعبير عن هذا التفكير مع ربطه بالتطبيق العملي.

وتعد الأهداف التربوية نقطة الانطلاق الأولى لدراسة المناهج وقد يعزي سبب فشل المنهج الى عدم القدرة على معرفة الطرق التي تحدد الأهداف تحديدا دقيقا لذا وجب عند تخطيط المنهج بذل الجهد لتحديد الطرق التي بها يتغير سلوك المتعلم وشعوره وتفكيره تحديدا دقيقا ويبني على هذا التحديد الدقيق ادراك اتجاه نمو الطلبة الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي.

وتمثل الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهج وكلما تحددت أهداف المنهج بدقة ووضوح كلما ساعد على اختيار المحتوى والطرائق والوسائل التي تعمل على تحقيق هذه الأهداف كما أن ذلك يساعد على اختيار أساليب ووسائل التقويم والتي بواسطتها معرفة مدى تحقيق الأهداف الموضوعية.

ان تحديد الخبرات والمواقف التعليمية التي يحتويها أي منهج لابد أن يرتبط بمجموعة من الأهداف التي نسعى الى تحقيقها، وأن تكون الأهداف مركز العملية التربوية فهي بمثابة التغييرات التي نتوقع أن يحدثها المنهج في شخصيات الطلبة.[1]

2.5. المحتوى:

وهو ترجمة واقعية للأهداف ويعد المحتوى من أهم عناصر المقرر الدراسي وأكثرها تأثيرا في تحقيق الأهداف ويعرف المحتوى (بأنه مجموع المعارف والخبرات- المهارات والقيم والاتجاهات- المراد تعلمها وتعليمها ضمن فترة زمنية محددة، ويقصد به كذلك كل ما يصفه المخطط من خبرات سواء كانت معرفية أم انفعالية بهدف تحقيق نمو شامل.

1.2.5.عناصر المحتوى ومكوناته:

ان تصنيف بلوم في تحديد مكونات المحتوى هي:

1. المعارف.
2. المهارات النفسية الحركية.
3. القيم والاتجاهات.

المعارف: تشمل على المفاهيم والحقائق والمبادئ والمصطلحات...الخ. التي تعد أساس لفهم عناصر المعرفة وتساعد على فهم قوانين لعالم ومنها:

- ✓ الحقائق المتحقق من صحتها من خلال الملاحظة والتجريب.
- ✓ التعميمات: المبادئ العامة والقوانين التي توضح العلاقة بين ظواهر العلم وعناصره المختلفة.
- ✓ البيانات: مجموع الاحصاءات عن ظاهرة معينة.

[1] محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. مرجع سابق. 2016. ص55.

- ✓ المفهوم: صورة ذهنية لأشياء لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو أكثر(كالديمقراطية).
- ✓ المهارات: توجد العديد من المهارات منها العقلية والعملية ولكل مادة مهاراتها وقدراتها الخاصة وهناك مهارات مشتركة بين مفردات متعددة كالقدرة على التصنيف والتحليل....الخ. [1]

3.5. الأنشطة والوسائل التعليمية:

تعرف الوسائل التعليمية على أنها " تلك الوسائل والأدوات التي تعمل على تكوين المدركات واكتساب المعلومات وفهمها بطريقة أفضل وأعمق.. لأنها تعمل على تشغيل حواس التلميذ المختلفة في عملية التعلم.[2]

ويراعى عند استخدام هذه الوسائل التعليمية على اختلاف مسمياتها ما يلي:

- ♦ الادراك بالوحي(مصدر الهي).
- ♦ الادراك بالإلهام.
- ♦ الادراك بالحواس.
- ♦ الادراك بالتجريب.
- ♦ الإدراك بالعقل.[3]

1.3.5.الوظائف الأساسية للأنشطة والوسائل التعليمية:

مما لاشك فيه أن الأنشطة والوسائل التعليمية من أهم عناصر المنهاج التربوي، لذا فلهذه الأنشطة والوسائل وظائف متعددة لا غنى عنها في العملية التعليمية، وهذه الوظائف هي كما يلي:

- ○ **تنمية المهارات المعرفية لدى المعلم:**

حيث أن الأنشطة والوسائل التعليمية تثير الاهتمام وتدفع الى التساؤل مما يعد بداية للنشاط العقلي وأسلوبا جيدا لتعليم الفرد كيفية التفكير.

---

[1] محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. مرجع سابق. 2016. ص60.
[2] حلمي أحمد الوكيل. محمد أمين المفتي. **تطوير المناهج**. دار الفكر العربي. القاهرة. 1999. ص155.
[3] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية. **طرائق التدريس العامة**: ط3. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. 2002. ص64

- **تنمية الميول والاتجاهات والقيم لدى المعلم:**

حيث يعد النشاط فرصة حقيقية لتنمية هذه الجوانب ويساعد على تهيئة خبرات جديدة تضاف الى الرصيد المتكون لدى المتعلم من تلك الجوانب الهامة.

- **الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي:**

فالكثير مما يدرسه المتعلم خلال الدرس يبقى دون دلالة أو معنى حتى يثبت له صحته من خطئه والسبيل الى ذلك أن يشاهد المتعلم ما يدل على ما قدم له من معارف وما يثبتها بشكل علمي.

- **تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع أطراف العملية التعليمية:**

حيث يوفر النشاط المدرسي بمختلف أشكاله للمتعلم فرصة ممارسة مهارات الاتصال والتواصل المختلفة والتدريب عليها.

- **تعلم التخطيط والعمل ضمن فريق:**

حيث يحتاج النشاط دائما الى التخطيط والعمل المتعاون، فهناك مشروعات وزيارات ومقابلات يقوم بها المتعلمون، ولا يمكن أن يتم ذلك الا من خلال التخطيط والعمل ضمن فريق.[1]

جدول رقم(03) تصنيف ادجارديل" لوسائل وتكنلوجيا التعليم:

المحسوس بالعمل	المحسوس بالملاحظة	البصيرة المجردة
الخبرات الهادفة المباشرة	التوضيحات العلمية الملاحظات الواقعية	التسجيلات الصوتية
الخبرة المعدلة غير المباشرة	الدراسات الميدانية، الرحلات العلمية	الرموز البصرية
الخبرات المختلفة، تمثيل وتقمص الشخصيات	المعارض	الرموز اللفظية
	التلفزيون التعليمي	
	الأفلام المتحركة	

المصدر: محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. ص70.

4.5.طرائق التدريس:

تمثل طرائق التدريس عنصرا مهما جدا من عناصر المنهج فهي ترتبط بالأهداف وبالمحتوى ارتباطا وثيقا كما أنها تؤثر تأثيرا كبيرا في اختيار الأنشطة والوسائل التنظيمية الواجب استعمالها في العملية التعليمية، ويمكنها القول أن طرائق التدريس هي أكثر عناصر

[1] راتب عاشور، عبد الرحيم أبو الهيجاء. **المنهج بين النظرية والتطبيق**.ط1. دار المسيرة. عمان. 1998. ص66-67.

المنهج تحقيقا للأهداف، لأنها تحدد دور كل من المدرس والطالب في العملية التعليمية، وهي تحديد الأساليب الواجب اتباعها والوسائل الواجب استعمالها والأنشطة الواجب القيام بها، ولو حللنا طرائق التدريس في الماضي وحددنا مسارنا لوجدناه متأثرا تأثيرا كبيرا كليا في المفهوم التقليدي للمنهج، اذ كانت تعمل هذه الطرائق على اكساب الطلبة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والقوانين والنظريات التي يتضمنها المنهج، أي كانت تركز على توصيل المعرفة للطلبة عن طريق المدرس، اما الطرائق الحديثة فقد تعدلت أهدافها واتسعت مجالاتها وأصبحت تركز على جهد الطالب ونشاطه في عملية التعلم اذ انها تنطلق من التربية الحديثة التي تنادي بنظرية (علم الطفل كيف يتعلم).

1.4.5 المعنى الاصطلاحي للتدريس:

لقد وردت مقاربات عديدة في تحديد مفهوم التدريس يحدد كل واحد منها صيغ معينة للتدريس وفي محاولة تعريف التدريس لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أكثر من مدخل وهي:

- عرف التدريس من وجهة النظرة التقليدية على انه: عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدراسي.

- أما التعريف الذي يعكس وجهة النظر التي ترى في التدريس منظومة متكاملة من العلاقات و التفاعلات، له مدخلاته (Inputs) و خطواته أو عملياته (Processes) و مخرجاته (Outputs)، فنرى أن التدريس : مجموعة متكاملة من الأشخاص و المعدات و الإجراءات السلوكية التي تشترك جميعا في انجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعال.[1]

أما **"حمدان"** فيعرفه ضمن هذا الاتجاه: على أنه عملية تربوية تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة [2].

و هناك من ينظر إلى التدريس على أنه عملية تفاعلية أو اتصالية (Process Communication) ما بين المعلم و المتعلم يحاول فيها المعلم اكساب المتعلمين المعارف و المهارات و الاتجاهات و الخبرات التعليمية المطلوبة مستعينا بأساليب و طرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركا المتعلم فيها يدور حوله في الموقف التعليمي.

و من بين التعاريف التي تأخذ بهذه النظرية الآتي:

- أن "التدريس هو وسيلة اتصال تربوي هادف تخطط و توجه من المعلم لتحقيق أهداف التعلم و التعليم لدى المتعلم." [3]

- و في الوقت الذي نجد التأكيد على أن وظيفة التدريس هي الاتصال في هذه النظرة، نجد ما يؤكد على أن وظيفة التدريس هي إحداث التعلم، و من أن التدريس سلوك

[1] **دليل المعلم لتقنيات التعليم**. دولة قطر. وزارة التربية والتعليم. الشؤون الفنية. 1988 م. ص 18
[2] حمدان محمد زيان ، **أدوات ملاحظة التدريس** ، جدة ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، 1984 م ، ص 3
[3] حمدان محمد زياد ، المرجع السابق ، ص 65

غرضي مقصود، يتيسر من خلال الأفعال التدريسية و هذا ما نعبر عنه في المدخل العلمي للتدريس، و من بين التعاريف التي تأخذ به ما ذهب إليه جابر من أن التدريس عملية تقتضي مهارات قبل و في أثناء و بعد التدريس، في التخطيط و التنفيذ و التقويم، بغية حدوث التعلم،[1] و في ذلك تحديد مراحل للتدريس، ثم تحديد ما تتطلبه كل مرحة من ممارسات أو أفعال أو مهام عملية تمارس على فترات منها ما يسبق عملية التدريس داخل بيئة الفصل، و منها ما يمارس في أثناء الموقف التعليمي داخل بيئة الفصل و أخرى تقويم نتائج التدريس- و طبقا لهذه النظرة ظهرت اتجاهات تربوية عدة في عملية إعداد و تدريب و تأهيل المعلمين منها اتجاه استخدام التدريس المصغر، و منها حركة إعداد المعلمين وفق الكفايات التدريسية و تصنيف تلك الكفايات من خلال تحديد الأطوار أو المراحل التي تمر بها عملية التدريس.

2.4.5. طرائق التدريس والمحتوى:

ان طرائق التدريس هي احد أركان المنهج الأساسية، ولا يمكن تحقيق الأهداف والمحتوى بدون المعلم وطرائق التدريس، واذا كان المحتوى والطريقة شقين متلازمين متكاملين للمنهج لا يمكن فصل أي منهما عن الآخر فان أي تغيير في المحتوى يتبعه تغيير في الطريقة.

وطرائق التدريس كما يقول **"شحاته"** 1996م: أنها جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها المعلم من المادة العلمية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم".

ويؤكد " **د. الرشيد**" أن التجديد المستمر للمناهج يتطلب أيضا طرائق وأساليب مستحدثة لجذب الطلاب لدراسة العلوم والتقنية وتقريبها الى ميولهم وزيادة اقبالهم نحو مجالاتها الواسعة خصوصا أننا لاحظنا أن هناك جيودا أو نقصا في هذا الاتجاه ونحن في أمس الحاجة اليه. [2]

ان الطريقة الجيدة تعتمد على تقدير المعلم للموقف التربوي واختيار الطريقة المناسبة وفقا لإمكانيات المعلم لتطبيقها وملائمتها لمستوى المتعلمين الدراسي والخبرات التي مروا بها والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، كما ينبغي أن تكون الطريقة المستخدمة متمشية مع نتائج بحوث التربية وعلم النفس والتي تؤكد ايجابية المتعلم ويستطيع المعلم الجيد أن يستخدم أكثر من طريقة واحدة في التدريس الواحد، وكذلك استخدام طرائق التدريس الحديثة بمعونة الوسائل والتقنيات وأساليب التعليم التعاوني والتناوب بين الدراسة والعمل.[3]

ويرى **"ابراهيم"** أن يسعى المدرس خلال الموقف التدريسي الى تحقيق:

- اكساب التلاميذ الديمقراطية واحترام الرأي المعارض.
- اكساب التلاميذ عادة التفكير الموضوعي الناقد عن طريق التدريب على البحث وتحليل المواقف وعدم اصدار الحكم الا بعد توفر الأدلة الكافية.

---

[1] الدكتورة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **كفايات للتدريس** . الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1. 2003 م. ص 17.
[2] محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. مرجع سابق. 2016. ص60.
[3] نفس المرجع. ص 66.

- تحليل المواقف لعناصرها المختلفة وبحث العلاقة الداخلية بينها لإبقاء المهم واستبعاد غيره.
- تدريب التلاميذ على الدقة في التعبير.
- ربط الأسباب بمسبباتها.
- تجنب اخطاء الاستدلال نتيجة الاتصال البسيط والسرعة لمجرد المقارنة أو تطبيق حالة خاصة.

ان الأولوية التي يجب أن يضعها المعلم هي ترسيخ القيم والمبادئ في نفوس المتعلمين ثم تهيئتهم للأدوار المهمة القادمة بتوفير البيئة الصالحة التي تساعدهم على بناء المستقبل بالتحدث اليهم بلغة يفهمونها والأخذ بأيديهم ليتعمقوا في مبادئ وقيم الحضارات المعاصرة وينبغي المرونة والوعي والانفتاح ثم احترام قدراتهم وخصوصياتهم حتى يثقوا فيما حولهم ومن حولهم ويعتزوا بكرامتهم ويأمنوا على أنفسهم ومستقبلهم وحقوقهم المشروعة.

3.4.5. معايير اختيار الطريقة المناسبة:

1. أن تكون ملائمة للأهداف التعليمية الخاصة بموضوع معين.
2. أن تكون ملائمة للمحتوى.
3. أن تكون ملائمة لمستوى الطلبة وخلفياتهم المعرفية ومستوى نموهم.
4. أن تكون اقتصادية في الوقت والجهد وملائمة للإمكانيات.
5. أن تستثير دوافع الطلبة نحو التعلم.[1]

4.5. القويم:

يعد التقويم عنصرا من عناصر المنهج ويختلف عن غيره من عناصر المنهج في كونه قادرا على التأثير فيه مع أنه يتأثر بها ويؤثر أيضا في ذاته، وذلك عندما ينصب التقويم على وسائل كالاختبارات فيصدر الحكم عليها ليبين مدى صلاحيتها أو قدراتها على أداء الغرض منها.

والتقويم في اللغة(تعديل الشيء وازالة اعوجاجه أو تغيير لقيمة). وهو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى تحقق النجاح أو الفشل لتحقق الأهداف، وكذلك هو قياس الحد الذي وصل اليه التلميذ في استفادته من عملية التعلم.

وعرفه (**سماره وآخرون** 1989) " هو تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع معلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره ومن ثم استعمال هذه المعلومات في اصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا.

[1] محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. مرجع سابق. 2016. ص67-68.

فالتقويم عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو لأحد جوانبه أو المنهج كله أو أحد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية وينبغي أن يؤدي التقويم الى تعديل في العملية التعليمية.

ان الغرض من التقويم مساعدة كل من الطالب والمدرس- على السواء- على معرفة مدى تقويمهم نحو بلوغ أهدافهم، ومحاولة تحديد العوامل التي تؤدي الى تقدم الطالب أو تحول دونه سواء كانت هذه العوامل تتصل بطبيعة الطالب مثل العوامل العقلية أو النفسية أو لا تتصل بها اتصالا مباشرا مثل ظروفه المنزلية والاجتماعية.

فالتقويم اذن يرمي الى التشخيص والعلاج والوقاية، ويشمل التقويم عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الأنشطة والوسائل التعليمية).

1.4.5. أنواع التقويم:

1. تقويم تشخيصي.
2. تقويم بناء تكويني.
3. تقويم ختامي.

2.4.5 وسائل التقويم:

1. الاختبارات.
2. الملاحظة.
3. المقابلة.
4. الاستبيان.
5. دراسة الحالة.
6. التقارير الذاتية.
7. السجلات المجمعة.[1]

6. **أسس بناء المناهج:**

تعد الأسس مصدر اشتقاق لا يختلف عليه احد وهي ثابتة لا تتغير بتغير المكان ولا الزمان ويشتق منها معايير المنهج التي تأتي من الأسس ومن الأسس تشتق سياسة التعليم ووثيقة التعلم.

ان المناهج لا تقوم على فراغ وانما تشكل وتتماثل في الثقافة التي تعيش فيها النظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع والمناهج لها أساس من النظريات والمفاهيم

[1] محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. مرجع سابق. 2016. ص67-68.

السيكولوجية لتؤتي ثمارها جلية طيبة، وهي تخضع للمنهج الفلسفي الذي يدين التربيون ويرغبون في صيغ الشباب بصيغته.

فالتربية بمناهجها كيان معنوي يرتوي بجذور غيره، ويقوم على أسس ويبني تطوير المناهج على مجموعة من الأسس:

أولا: الأسس الفلسفية:

وهي تعني: حب الحكمة، ويقصد بالحكمة ذات المعلومات والمعارف التي يتعلمها الانسان في المدرسة أو خارج المدرسة، وانما تعني شيئا يزيد على هذه المعلومات وتلك المعارف، وهو استخدامها وتطبيقها في مواقف الحياة العملية. فلكل انسان في الحياة فلسفة توجه سلوكه وتصرفاته، ويبني عليها احكامه، ويستتبع معينها في تفكيره، وكذلك تهتم الفلسفة بالمناهج التربوية والأسباب الداعية الى استخدام أدوات التربية من مدارس ومؤسسات وكتب وغير ذلك.

أي أنها تعني الأطر الفطرية التي تقوم عليها المناهج بما تعكس خصوصية مجتمع معين، والمتمثلة في عقيدته، ودائرته وحقوق أفراده وواجباتهم.

والمعنى في أمر الفلسفات التربوية العديدة التي قامت وعاشت عبر الأزمان يجد أن أصولها ومناهج البحث فيها تتجمع في اتجاهات ثلاثة:

1. الاتجاه التسلطي.
2. الاتجاه الديمقراطي.
3. الاتجاه التحرري المطلق.

ثانيا: الأسس النفسية:

أي الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية، والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة وعلى واضع المنهاج أن يأخذ بعين الاعتبار حاجات واهتمامات وميول ومراحل النمو وكيفية التعلم للمتعلم، واتاحة الفرصة للعمل الجماعي، واستخدام برامج ارشادية مناسبة، وتعميق الدين والايمان، واستخدام أساليب الاستقصاء وحل المشكلات.[1]

ثالثا: الأسس المعرفية:

وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها ومصادرها ومستجداتها، وعلاقتها بحقول المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعلم والتعليم فيها، والتوجيهات المعاصرة في تعليم المادة وتطبيقاتها وعلى واضع المنهاج أن يراعي البنية المعرفية لكل فرع من فروع المعرفة، ويربط بين المعلومات التي تقدم للطلبة في فرع ما، وبين حياة الطالب وواقعه وحاجاته واهتماماته، وأن يغنيه بكل أنواع المعرفة، والمعرفة اما عقلية أو انسانية.

رابعا: الأسس الاجتماعية:

[1] محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. مرجع سابق. 2016. ص67-68.

وتعني الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية والعملية التقنية، كذلك ثقافة المجتمع وقيمه الدينية والأخلاقية، والوطنية، والانسانية، وعلى واضع المنهاج أن يعمل على زيادة الوعي وبث التسامح وتقبل الآخر، ونشر الثقافة التكنولوجية بين أفراد المجتمع، ونشر مبادئ الديمقراطية والحرية وتعويدهم على التفكير الناقد.[1]

7. أنواع المناهج التربوية

1.7. منهاج المواد الدراسية

1.1.7. طبيعة المادة الدراسية:

ان التربية الحديثة قد اهتمت بنمو التلاميذ واهتماماتهم وواجباتهم وفعالياتهم ممارساتهم وركزت ايضا على متطلبات المجتمع ومشكلاته باعتبار ان التربية هي اعداد الفرد للمستقبل بينما نجد التربية القديمة قد اهتمت بالمواد الدراسية التي يتم عن طريقها نقل التراث الثقافي.[2]

ان المواد الدراسية تتصف بناحيتين أساسيتين الاولى تتمثل في طبيعة المعارف او المعلومات التي تنظمها المادة الدراسية والاخرى تتمثل في طرق البحث التي يجب اتباعها لاكتساب جوانب المعرفة المتضمنة في هذه المواد وعليه يجب ان تحقق دراسة أي مادة الى ما يلي:

1- ان فهم جوانب المعرفة الجديدة تتطلب اكتساب المهارات والاتجاهات والعادات.

2- اعطاء المعلومات الكافية خلال الوقت المحدد من المادة الدراسية.

ويقسم المربين الى قسمين الاول يرى عدم اهمال أي جزء من اجزاء المادة الدراسية لان الاهمال يسبب خللا في اعداد التلاميذ، والبعض الاخر يجب التركيز على التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات ومتابعة البحث العلمي.

2.1.7. مستويات المعرفة في المواد الدراسية:

أ- وتشمل الحقائق والافكار والمهارات النوعية التي تتطلب ثقافة من قبل التلاميذ.

ب- الافكار الاساسية والتي تبنى عليها المواد الدراسية.

ج- المفاهيم وتتكون من خلال خبرات متتابعة.

اذا كان تنظيم المنهاج الدراسي مستند على افكار اساسية فانه سوف يقدم لنا امكانية جديدة لتطوير المواد الدراسية.

2.7. منهاج المواد الدراسية المنفصلة:

[1] نفس المرجع. ص82-83.

[2] علي اليافعي. **رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية**، دار الثقافة، الدوحة، 1995، ص 165.

ينظم هذا النوع من المنهاج حول عدد المواد الدراسية التي ينفصل بعضها عن البعض الاخر. مثل علم النفس، التعلم الحركي، التاريخ، الفسلجة حيث ان كل مادة تمثل جانبا من جوانب العلوم.[1]

1.2.7.مميزات هذا المنهاج:

تكون اجزاء المادة الدراسية متسلسلة مترابطة ويجب ان يراعى في اعداد هذا المنهج ما يلي:

1- التدرج من البسيط الى المركب ومن السهل الى الصعب ومن الكل الى الجزء ومن المعلوم الى المجهول ومن المحسوس الى المجرد.

2- يؤكد المنهج على الاهتمام بالمادة الدراسية وطريقة التدريس.

3- يعتمد تقويم المنهج على الاختبارات الصفية ولا تحتاج الى مباني وساحات او ملاعب اضافية

4- يمكن تطوير المنهج الى هذا الاسلوب لأن تأهيلهم علميا قد تم على اساسه وانه يتفق مع متطلبات الدراسة الجامعية للطلبة في المستقبل.

2.2.7.عيوب هذا المنهج:

- ان التعلم الذهني في نظر هذا المنهاج هو التربية.

- ان اضافة المواد الجديدة الى المنهج محدودة.

- عدم السماح للتلميذ بالمناقشة وعليه تقبل المعلومات بطيء.

- يعتمد المنهج العلمي على مبدا التخصص في تنظيم المواد الدراسية.

- عدم الاهتمام بالفروق الفردية بين الافراد.

- لا يعتمد هذا المنهج على التفكير وطريقة استعادة المعلومات وانما على الحفظ.

- يعتمد هذا المنهج على المواد الدراسية ومجالاتها التخصصية ولا يهتم بحاجات التلاميذ واهتماماتهم وخبراتهم.

3.7. منهاج المواد الدراسية الحديث:

ان هذا المنهج عالج بعض النواقص منهاج المواد الدراسية المنفصلة بناء على تقديم العلوم وما حدث من تغييرات في الحقائق والمبادئ والقوانين وتميز هذا المنهج بما يلي:

[1] علي اليافعي. **رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية**، نفس المرجع. 1995، ص 166-167.

- الاهتمام بالنمو المتكامل المتوازن عقليا وبدنيا واجتماعيا وانفعاليا.

- اعطاء الفروق الفردية الاهمية من حيث الميول والاتجاهات والحاجات.

- ارتباط المادة الدراسية بالبرامج المصاحبة والملائمة لنمو التلاميذ.

- ان هذا المنهج يجعل المادة الدراسية وسيلة تساعد المتعلم على التدرج في المجالات التالية:

* التوافق بين المتعلم والظروف التي تحيط به عائليا وبيئيا. [1]

* تتويج فعاليات البرامج في ضوء المواد الدراسية والتي تساعد على نمو القدرات والميول والاتجاهات والحاجات.

* استثمار وقت الفراغ لدى المعلم مثل القراءة والملاحظة واجراء التجارب.

4.7. منهاج المواد المترابطة

ويقصد بها ربط موضوع جديد بمادة دراسية قديمة اي ربط موضوعات احدى المواد بموضوعات المادة الاخرى كربط موضوع تعلم حركي بمادة طرق التدريس او العكس او ربط الطب الرياضي بموضوع فسلجي أي ان الربط يجب ان تكون هناك علاقة بين المادة الدراسية وموضوعات المراد ربطها بها.

1.4.7.مميزات هذا المنهج:

- عدم تجزئة المعرفة والنظر اليها ككل وجعل التلاميذ يدركون ان المعرفة متكاملة.

- يثير الواقعية للتعلم.[2]

2.4.7.عيوب هذا المنهج:

حيث انه استمر بالابتعاد عن الحاجات الواقعية للتلاميذ والمشكلات والقضايا الاجتماعية.

5.7. منهاج التكامل:

يقع هذا المنهج وسيط بين منهاج الادماج ومنهاج المواد الدراسية المنفصلة وفق ما يلي:

- يقوم المدرسين وتحت اشرافهم السماح للتلاميذ لاختبار مشكلات او مواقف من الحياة لمعالجتها.

- اختيار التلاميذ بعض اجزاء المواد الدراسية التي يشعرون بالحاجة بالحاجة لمعالجتها.

- مشاركة التلاميذ للمدرسين في دراسة بعض اجزاء المواد الدراسية لتتكامل امامهم.

[1] علي اليافعي. **رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية**، دار الثقافة، الدوحة، 1995، ص 169
[2] علي اليافعي. **رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية**، دار الثقافة، الدوحة، 1995، ص 172.

6.7. منهاج الادماج:

ويقصد به دمج اكبر من موضوع في مادة واحدة ولكن هذا الدمج اوجد عيوبا كثيرة في هذا المنهاج منها:

- فرض المادة الدراسية على التلاميذ مما ادى الى عدم التفكير المنتظم.

- عدم امكانية التلميذ الالمام بمعارف متنوعة في ان واحد مما يؤدي الى دراسة سطحية في المواد الدراسية.

7.7. منهاج المجالات الواسعة

يعتبر هذا المنهاج وسيلة اخرى لتعديل منهاج المواد الدراسية المنفصلة حيث يحاول ان يقرب الكثير من الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية وجعلها في تنظيم واسع لهذه المواد.

وقد تطور هذا المنهاج واصبح عبارة عن مجموعة من الخبرات الضرورية للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ منها:

- خبرات تساعد على تنشئة التلاميذ اجتماعيا.
- خبرات في التعبير عن النفس.
- خبرات عن حياة الناس افرادا وجماعات.
- خبرات تشمل العاب رياضية او بدنية.
- خبرات في البيئة المادية والقيام بأعمال حرفية ومهارية في المعامل او الورش المدرسية.

1.7.7.مزايا منهاج المجالات الواسعة:

- ربط المعرفة بمجالات الحياة المختلفة.
- ربط المدرسة بالمجتمع من خلال دراسة المشاكل ومعالجتها.
- ارتباطها مع طبيعة مواد الاعداد الجامعي من حيث المحتوى والشكل العام.
- يهتم بالأفكار الرئيسية ولا يهتم بالجزئيات.

2.7.7.عيوب منهاج المجالات الواسعة:

- ترتيب المواد الدراسية في مجال لا يعني انها كونت مجالا دراسيا واحدا.

- عدم انسجام المعلم مع بعض المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها.

- ايجاد مادة دراسية من اجزاء مختلفة من مواد دراسية جديدة يفقدها التنظيم المنطقي.

- قلة الخبراء يعوق دمج المواد.[1]

8. منهاج التربية البدنية و الرياضية في المرحلة الثانوية :

1.8. ملمح الدخول:

يرتكز أساسا على تنسيق مختلف الحركات والعمليات في صيغتها الفردية والجماعية ، وتكييفها بما يتماشى وتجدد الوضعيات والحالات التي تواجه المتعلم خلال الممارسة انطلاقا من ملمح تخرج السنة الأولى ثانوي .

2.8. ملمح التخرج:

وتعبر عنه الكفاءة الختامية التالية :

تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة ، بالشدة ، بالمدة ، بالفضاء .

صياغة هذه الكفاءة الختامية يرتكز أساسا على:

- ✓ التكيف مع مختلف الحالات والوضعيات .
- ✓ ترشيد الاستجابات الحركية حسب أنواع المؤثرات الداخلية والخارجية.
- ✓ تقدير المسافات وتوزيع المجهود.
- ✓ تقدير الزمن وتوزيع المجهود.
- ✓ تقدير شدة المجهود.
- ✓ ضبط فضاء الممارسة وتحديد مسالك التنفيذ. [2]

9.التقييم و التقويم في المنهاج:

يبقى التقويم يطرح إشكالية، عندما يتعلّق الأمر بالنّتائج البدنية والرياضية. حيث يواجه المعلّم هذا الإشكال عند ما يريد تقويم تصرّفات تلاميذه، وكثيرا ما يعترف بهذه الخصوصيّة.

وعموما فالتقويم وسيلة في خدمة المعلّم والتلميذ على حدّ السّواء ، فهو يوفر للأوّل المعلومات اللازمة ويكشف عنها، ليطّلع على مدى تحقيق الأهداف المسطّرة ، ويسمح للثّاني بتحديد موقعه من التدرّج البيداغوجيّ. هذا التجانس بين الأهداف المعلن عنها (المسطّرة) والتّقويم، يسمح بالتّكفّل الحقيقي بالفروقات الفرديّة الموجودة ضمن تركيبة الفوج التربويّ (التلاميذ) خلال صيرورة التعلّم.

---

[1] علي اليافعي. **رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية**، دار الثقافة، الدوحة، 1995، ص 177.

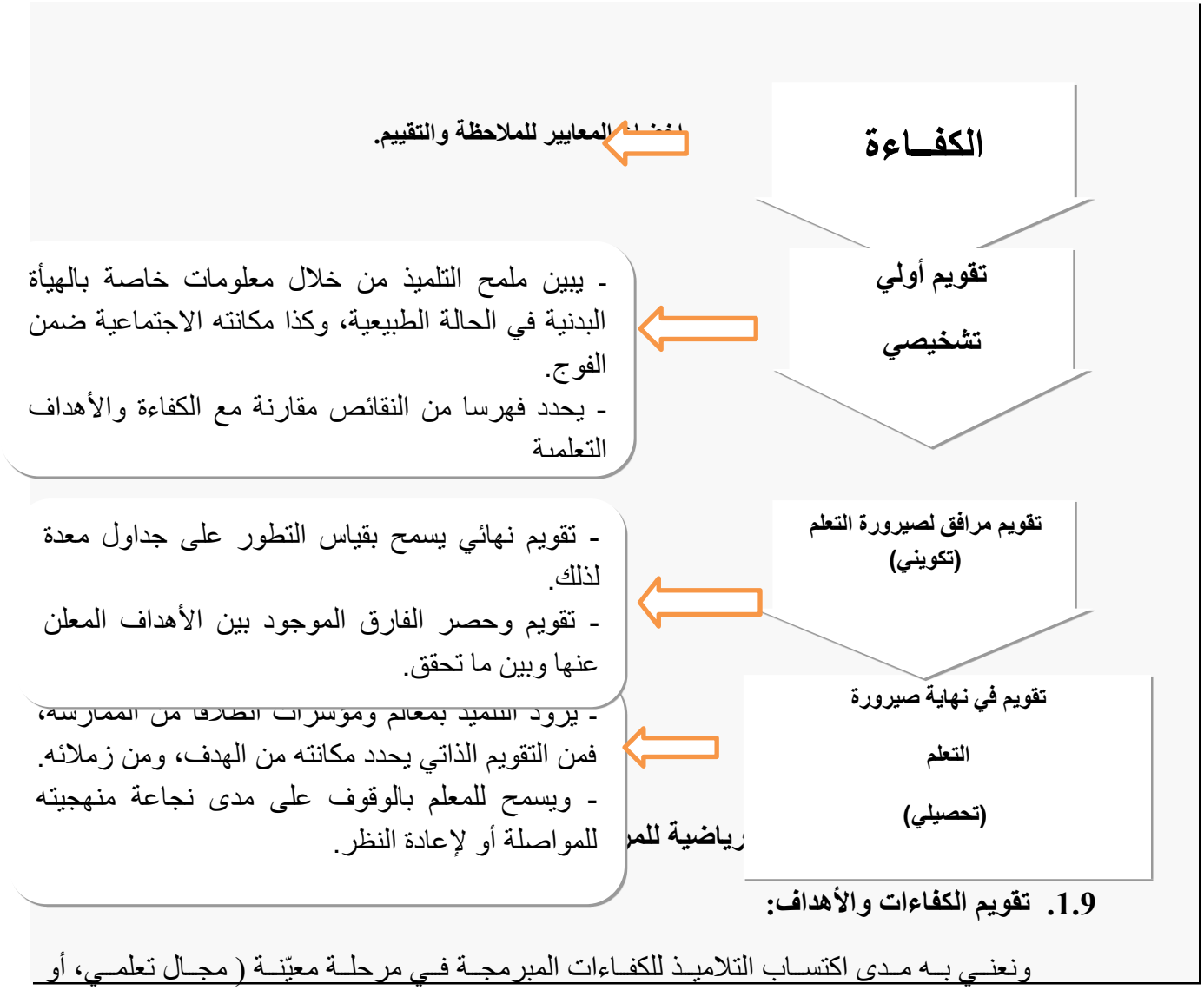
[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **منهاج التربية البدنية و الرياضية للمرحلة الثانوية** ،2005،ص6.

ومن هنا فمقاربة مبنية على بيداغوجية الفروقات ، تجعل كلّ تلميذ مسؤولا وقائما على تعلّمه الحركيّ. ففي إطار تقويم النشاطات البدنيّة والرياضية، نجد أنّ المقاربة بالكفاءات تدعو إلى اعتماد موقفين:

1. نهج قوامه تّحديد الأهداف الخاصة في صيغتها العملية الإجرائية، يستدعي التركيز على التلميذ باعتباره محور ومركز العمليّة التربويّة.
2. تقويم ذو مصداقيّة يتطلّب من المعلّم ملاحظة تصرفات التلاميذ والحكم عليها كقيمة موضوعيّة دلالتها مؤشّرات الكفاءات ومعايير الأهداف التعلمية.

وهو ما يرمي إليه النّهج التّالي:

الشكل رقم (11): مؤشّرات الكفاءات ومعايير الأهداف التعلمية خلال مراحل عملية التقويم



1.9. تقويم الكفاءات والأهداف:

ونعني به مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات المبرمجة في مرحلة معيّنة (مجال تعلمي، أو سنة دراسية) عن طريق الأهداف التعلمية المتوجة للوحدات التعلمية.

وهذا من خلال ملاحظة التلاميذ وهم يتفاعلون مع الإشكاليات والمواقف، التي تواجههم خلال الممارسة عن طريق شبكات تقويمية خاصّة. [1]

10. مسعى المنهاج في المرحلة الثانوية :

بني المنهاج لبلوغ **كفاءات بمختلف مستوياتها** ، خلال المسار الدّراسيّ ، تظهر في سلوكات الطّفل وتصرّفاته عند مواجهته لما يصادفه من إشكاليات في حياته اليوميّة العاديّة2

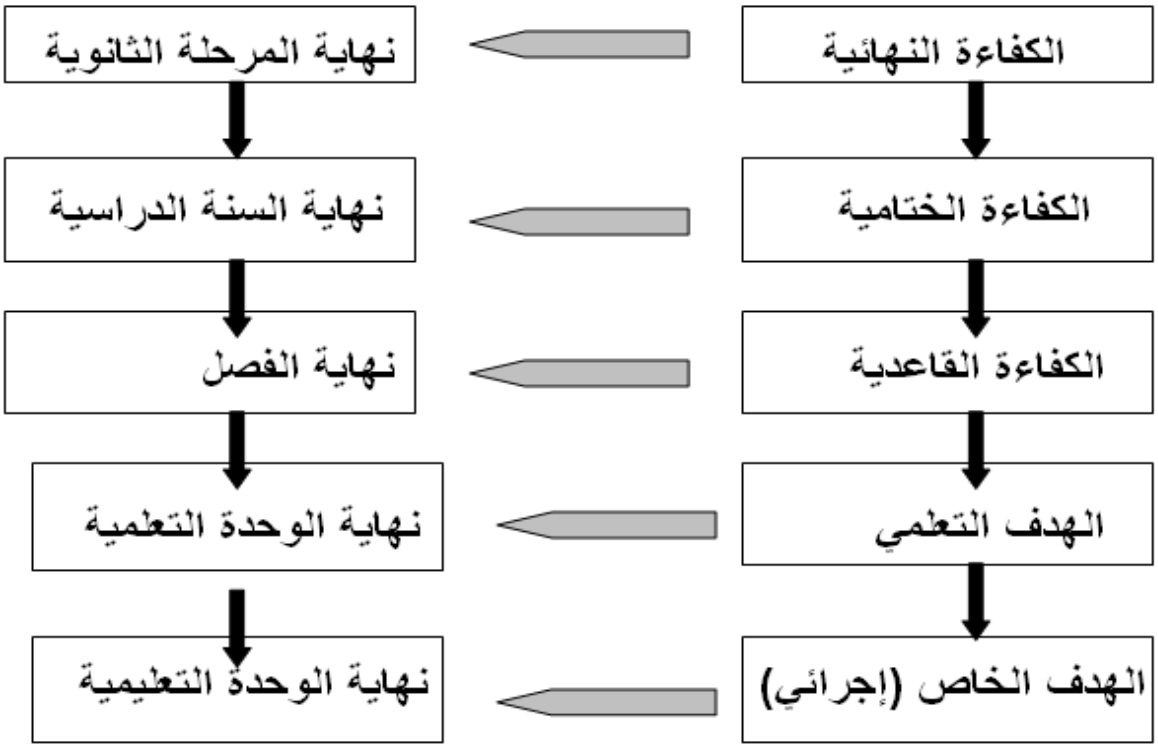
ولتحقيق هذا انتهجنا المسعى التّالي:

انطلاقا من ملمح الدخول وخصائص المتعلم في هذه المرحلة ، من النواحي البدنية والمعرفية والنفسية الحركية والوجدانية ، وما يراد تحقيقه لدى المتعلم كملمح للخروج في نهاية المرحلة.

- صيغت كفاءة سميت **بالكفاءة النهائية** تتويجا للمرحلة الثانوية ، وهي تعبر عن المكتسبات والمؤهلات المراد تحقيقها لدى التلاميذ.
- اشتقت من الكفاءة النهائية ثلاث كفاءات سميت **بالختامية** متدرجة في الصعوبة ومترابطة فيما بينها فضلا عن كونها متماشية مع سن التلاميذ، تعبر كل واحدة منها عن مستو من مستويات المرحلة (السنة الأولى ثانوي السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي).
- اشتقت من كل كفاءة ختامية ثلاث كفاءات سميت **بالقاعدية** مرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية التي تمثل القاعدة الأساسية لها .
- استنبط من كل كفاءة قاعدية **مؤشرات** دالة عليها للتمكن من الوقوف على أبعادها من جهة وإخضاعها للتقويم من جهة أخرى.
- اشتق من كل كفاءة قاعدية **هدفان تعلميان**، أحدهما متعلق بالأنشطة الجماعية والثاني بالأنشطة الفردية .
- وضع لكل هدف تعلمي **معايير** دالة عليه ، يرجع الأستاذ إليها عند بناء الوحدة التعلمية بعد إخضاعها للتقويم في النشاط المختار والوقوف على مدى اكتساب التلاميذ لها. لتصاغ النقائص منها بعد ترتيبها على شكل **أهداف إجرائية** يتناولها المعلم مع تلاميذه في الحصص التعليمية .
- **الشكل رقم (12): هيكلة المنهاج.**

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **منهاج التربية البدنية و الرياضية للمرحلة الثانوية** ،2005،ص9
[2] نفس المرجع ،ص 14.

* هيكلة المنهاج



المصدر: منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية، ص10.

11. أهداف النشاط البدني والرياضي من خلال حصة التربية البدنية والرياضية وفق المناهج:

"تسعى التربية البدنية والرياضية كمادة تعليمية في المرحلة الثانوية، إلى تأكيد المكتسبات الحركية والسلوكيات النفسية والاجتماعية المتناولة في التعليم القاعدي، بشقيه الابتدائي والمتوسط، وهذا من خلال أنشطة بدنية ورياضية متنوعة وثرية ترمي إلى بلورة شخصية التلميذ وصقلها" [1] من كل النواحي:

1.11. من الناحية البدنية:

- ✓ تطوير وتحسين الصفات البدنية.
- ✓ تحسين المردود الفسيولوجي.
- ✓ التحكم في نظام وتسيير المجهود وتوزيعه.
- ✓ تقدير وضبط وتسيير المجهود وتوزيعه.
- ✓ تقدير وضبط جيد لحقل الرؤية.

[1] وزارة التربية الوطنية، **المنهاج والوثائق المرفقة**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس، 2006 الجزائر. ص4.

- ✓ التحكم في تنويع منابع الطاقة.
- ✓ قدرة التكيف مع الحالات والوضعيات المختلفة.
- ✓ تنسيق جيد للحركات والعمليات.
- ✓ المحافظة على التوازن خلال التنفيذ.

- الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية.

2.11. من الناحية المعرفية:

- ✓ معرفة تركيبة جسم الإنسان ومدى تأثير المجهود عليه.
- ✓ معرفة بعض القوانين المؤثرة على جسم الإنسان.
- ✓ معرفة قواعد الوقاية الصحية.
- ✓ قدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي.
- ✓ معرفة قوانين وتاريخ الألعاب الرياضية، وطنيا ودوليا.
- ✓ تجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي.
- ✓ معرفة حدود مقدرته ومقدرة الغير.

3.11. **من التاجية الاجتماعية:**

- ✓ التحكم في نزواته والسيطرة عليها.
- ✓ تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة.
- ✓ التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز.
- ✓ روح المسؤولية والمبادرة البناءة.
- ✓ التعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الهدف المنشود. [1]

12. المقاربة بالكفاءات:

تعني المقاربة بالكفاءات أو المدخل بالكفاءات الانتقال من منطق التعليم والتلقين الى منطق التعلم عن طريق الممارسة والوقوف على مدلول المعارف ومدى أهميتها ولزوميتها في الحياة اليومية للفرد وبذلك فهي تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على اشراكه في مسؤوليات القيادة وتنفيذ عملية التعلم.

[1] وزارة التربية الوطنية، **المنهاج والوثائق المرفقة**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس، 2006 الجزائر. ص3.

ونقوم أهدافها على اختيار وضعيات مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، ترمي عملية التعلم الى حلها باستعمال المعارف والأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات الحركية الضرورية وبذلك يصبح حل المشكلات (الوضعيات/ المشكلة) الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، اذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم لبناء معارفه (بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته وتعلماته، كما أنها تحدد أدوارا متكاملة لكل من المعلم والمتعلم، **فالمعلم** منشط، ومنظم ومشجع ومحفز، و**المتعلم** شريك مسؤول عن التعلم ذاته، بحيث يبادر ويساهم في تحديد مساره التعلمي عن طريق الممارسة الفعالة خلال حل المشكلات المطروحة أمامه.[1]

13 .الشكل رقم(13). كفاءات التعليم الثانوي:[2]

- **الكفاءة النهائية:**

تنسيق العمليات الحركية وضبط التصرفات الذاتية في مختلف الوضعيات تحترم فيها مبادئ التنظيم والتنفيذ والروح الرياضية

- **السنة الثالثة ثانوي:**

ضبط الاستجابات السلوكية مع تنويع أشكال وشدة الحركة قصد تحسين نتيجة أو منتوج رياضي ذو صبغة جمالية

- **السنة الثانية ثانوي:**

تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة، بالشدة، بالمدة، بالفضاء.

- **السنة الأولى ثانوي:**

تنسيق وتكييف مختلف العمليات الفردية والجماعية حسب ايقاع معين مسافة معينة، شدة معينة.

خلاصة :

اتضح لنا من خلال التعريفات ورؤى العلماء أن مفهوم المنهج التربوي تطور كثيرا ليصل إلى مفهومه الحديث الذي نعرفه اليوم فهو يعني: المنهج التربوي هو جميع

[1] وزارة التربية الوطنية. **منهاج مادة التربية البدنية والرياضية التعليم الثانوي**، مطبعة الديوان الوطني والتكوين عن بعد. 2006. ص4.

[2] نفس المرجع. ص6.

الخبرات(النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات (العوائد) التعلمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم. هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل الفصل أو خارجه. هو جميع أنواع النشاط التي يقوم التلاميذ بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أكان ذلك داخل أبنية المدرسة أم في خارجها. هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة ويقوم بها التلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل في سلوكهم. هو مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية... الخ التي تخططها المدرسة وتهيؤها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك. ونجد في هذا التعريف شمولاً حيث انه يشمل جميع الخبرات والأنشطة (التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية... الخ) التي يقوم بها ويتعرض لها الطالب داخل وخارج المدرسة، ومن هنا نجد أن المنهج التربوي يرتبط بكل من العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة.

الفصل الخامس

خصائص تلاميذ المرحلة الثانوية

تمهيد

إن المراهقة فترة أو مرحلة جد حساسة من حياة البشر، وهذا باعتبارها مرحلة عبور من الطفولة إلى الرشد تسمح للفرد بالولوج عالم الكبار، ولو تمكن الفرد من اجتياز هذه المرحلة بنجاح لسهل عليه مواصلة مشوار حياته بسهولة وبدون آثار جانبية قد تؤثر عليه وتحدث لديه عقد نفسية يصعب التخلص منها مستقبلا، فمن خلال هذه الفترة – المراهقة – تحدث عدة تغيرات نفسية وعقلية واجتماعية وجسمية للفرد تؤثر عليه بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

ومنه فقد حاولنا في هذا الجزء إعطاء فكرة عن هذه المرحلة الصعبة حتى يسهل لدينا فهم الفرد في هذه المرحلة والتعامل معه بصورة إيجابية بالإضافة إلى التحدث عن خصائص النمو في هذه المرحلة وكذا الحاجات الأساسية للمراهق ومحاولة معرفة أهمية المراهقة في التطور الحركي للرياضيين.

1. مفهوم المراهقة:

1.1. المراهقة لغة :

جاء على لسان العرب لابن منظور ، راهق الغلام أي بلغ مبلغ الرجال فهو مراهق ، وراهق الغلام ، فهو مراهق إذا قارب الاحتلام ، والمراهق الغلام الذي قارب الحلم ، وجارية مراهقة ، ويقال جارية راهقة وغلام راهق وذلك ابن العشر إلى إحدى عشر. [1]

أما في اللغة اللاتينية:

مراهقة مشتقة من الفعل اللاتيني فكلمة Adolescere بمعنى يكبر ، أي ينمو على تمام النضج وغلى أن يبلغ مبلغ سن الرشد . [2]

قال ابن فارس : الراء والهاء والقاف أصلان متقاربان ، فأحدهما : غشيان الشيء بالشيء الأخير ، العجلة والتأخير ، فأما الأول فقولهم زهقه الأمر : غشيه ..

قال الله تعالى : **(ولا يرهق وجوههم قتر ولا ذلة)** الآية (26) سورة يونس . والمراهق : الغلام الذي داني الحلم ...

وأرهق القوم الصلاة ، أخروها حتى يدنو وقت صلاة الأخرى .

والرهق : العجلة والظلم .

قال الله تعالى : **(فلا يخاف بخسا ولا رهقا)** الآية(13) سورة الجن .

والرهق عجلة في الكذب والعيب .

والأصلان اللذان تدور حولهما ، هذه المعاني هما صلة بهذا المصطلح وذكر في لسان العرب معاني عدة للرهق منهما : الكذب ، والخفة والحدة والصفة والتهمة ، وغشيان المحارم وما لا خير فيه ، والعجلة والهلاك ، ومعظم هذه المعاني موجودة لدى المراهق[3] .

2.1. المراهقة اصطلاحا:

إن أول عمل علمي ، حول موضوع المراهقة يعود إلى (بدوير) 1981 وهو بعنوان : " روح الطفل " يليه كتاب (برنهام) " دراسة المراهقة " في هذه الأثناء ، كان

[1]- أبو الفضل جمال الدين ابن منظور : **" لسان العرب "** ، دار الطباعة والنشر، ب ط ، ج3 ، 1997 ، لبنان ، ص 430 .
[2]- كمال الدسوقي : **" النمو التربوي للطفل والمراهق "** ، دار النهضة العربية ، ب ط ، لبنان ،1997 ، ص 100 .
[3]- مصطفى فهمي : **" سيكولوجية الطفولة والمراهقة "** ، مكتبة مصر ، ط1 ، مصر 1998، ص 97 .

العلماء يعتبرون المراهقة الفصل الأخير من الطفولة لكن بعد ذلك أقيمت للمراهقة فصلا خاص بها لاسيما مع (ستالين هول) . [1]

في كتابة المراهقة الذي تأثر بأفكاره داروين ولامارك ، حول التطور ، ثم تبعه تلاميذه من بعده حتى أصبح للمراهقة اهتمام عالمي ، فأصبح علما قائما بذاته يدعى (Hébélogie) . [2]

وعلى هذا الأساس تعددت الآراء والأفكار والتعاريف في دراسة المراهقة لدرجة أصبح من العسير اعتماد تعريف دقيق لهذه المرحلة ، وقد عرف (ستالي هول) المراهقة سنة 1882م " بأنها المرحلة التي تسبق البلوغ وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج ، أي الاقتراب من الحلم والنضج ".[3]

من الخلال هذا التعريف نجد أنه حدد المراهقة في حدوث بعض التغيرات على المستوى العضوي (الخارجي) أو الفيزيائي للفرد، حيث اعتبر هول أن بداية المراهقة هي ظهور العلامات الأولية للفرد منها:

- الازدياد المفاجئ في أبعاد الجسم من حيث الطول والوزن وخصوصا عند الذكور الذين يشعرون بأنهم أصبحوا راشدين.
- ظهور الخصائص الجنسية الثانوية بعد استكمال الخصائص الجنسية الأولية، وبهذا المعنى، يصبح النضج عاما لدى جميع أفراد الجنس البشري، فهو محرك النمو الداخلي الذي يعد من الخلايا التناسلية

وعرفها فرويد (Freud) " بأنها فترة تبدأ من البلوغ وتنتهي عند نضوج الأعضاء الجنسية بالمفهوم النفسي " . [3]

من خلال هذا التعريف نجد أن المراهقة فترة ولادة جديدة ، لما تطرأ على تفكير المراهق من تأمل وهو يمر بالمرحلة البيولوجية التي لا آثارها البارزة في تكوينه الجسمي وفي نمو أبعاده وفي ملاحظة ظواهر جديدة تتعلق بتكوينه العام ، لم يألف مثلها من قبل ، ويمكننا أن نحمل فرويد الذي يؤكد على أن المراهقة مرحلة نفسية داخلية بحتة ، راجعه إلى تكوينه البيولوجي في النقاط التالية .

- إن طبيعة التغيرات العضوية الخارجية للمراهق لها تأثير على نفسيته ومزاجه.
- ظهور بعض الدوافع الملحة في هذه الفترة والتي لم يعهدها من قبل كالدافع الجنسي .

أما تعريف (أحمد زكي) للمراهقة " في المرحلة التي تسبق الرشد، وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج فهي تبدأ منذ البلوغ حتى سن الرشد في 21 سنة تقريبا، فالمراهقة هي المرحلة

[1]- عبد الغني الإيدي : **" التحليل النفسي للمراهقة "** ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 ، لبنان ، 1994 ، ص 17 .
[2] عبد الغني الإيدي : **" التحليل النفسي للمراهقة "** ، مرجع سابق ، ص 17 .
[3] مريم سليم : **" علم النفس النمو "**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1، لبنان ، 2002 ، ص 379 .
[1] إبراهيم زكي قشقوش : **" سيكولوجية المراهقة "** مكتب الأنجلو مصرية ، ب ط ، مصر ، 1980، ص 75 .

النهائية أو الطور الذي يمر فيه الفرد أو الناشئ أو غير ناضج جسما وعقلا ومجتمعا نحو النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي . [1]

ينظر أحمد زكي للمراهقة على أنها الفترة التي يتمكن من خلالها المراهق من الاندماج مع عالم الكبار والراشدين ، بالارتباط بالمجلات العقلية والانفعالية كي يمكنه من القيام بالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين ، وقد أهمل الجانب الجسمي الذي له تأثير على حصول هذا الاندماج .

مما سبق عرضه من التعاريف والآراء المختلفة ، نجد هناك تباينا واضحا بين آراء واتجاهات العلماء ، فيما يخص نظرتهم لمفهوم المراهقة ، ويمكن القول أن المراهقة هي مرحلة النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي والخلقي وتختلف شدتها من فرد إلى آخر .

وكثيرا ما نجد تداخلا بين البلوغ والمراهقة ، حيث تم اعتبارهما مترادفتين ، أو ذات معنى واحد غير أنه في الحقيقة ، هناك فرق بين المفهومين ، ويكمن الفرق بينهما في أن البلوغ (Perturloy) مرحلة من مراحل النمو الفيزيولوجي العضوي التي تسبق المراهقة ، وتحدد نشأتها وفيها يتحول الفرد من كائن لا جنسي إلى كائن جنسي .[2]

وهناك من دعم هذا القول ، وذكر أن البلوغ ، " هو عملية تشير إلى الفترة التي يكتمل فيها النضج الجسدي ، ويكون بمقدور الإنسان الإنجاب "، وقد تم التفريق بين المفهومين من طرف (ميخائيل عوض) في قوله :

" فالبلوغ يقتصر معناه على النمو الفيزيولوجي والجنسي ، وهي مرحلة التناسل تسبق المراهقة وفيها تتضح الغدد التناسلية ويصبح الفرد قادرا على التناسل والمحافظة على نوعه واستمرار رسالته . [1]

3.1. الفرق بين مفهوم المراهقة ومفهوم البلوغ:

يخلط كثير من الناس بين مفهوم المراهقة ومفهوم البلوغ الجنسي، لذلك ينبغي أن نميز بين المراهقة وبين البلوغ الجنسPUBERTY ، فالبلوغ يعني بلوغ المراهق القدرة على الإنسال، أي اكتمال الوظائف الجنسية عنده، وذلك بنمو الغدد الجنسية عند الفتى والفتاة، وقدرتها على أداء وظيفتها.[1]

أما المراهقة فتشير إلى التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي. وعلى ذلك فالبلوغ إن هو إلا جانب واحد من جوانب المراهقة، كما أنه من الناحية الزمنية يسبقها، فهو أول دلائل دخول الطفل مرحلة المراهقة.

---

[2] محمود السيد الطوب : " **النمو الإنساني (أسسه وتطبيقاته)**" ، دار المعرفة الجامعية ، ب ط ، مصر 1997 ، ص 315 .

1- منى فياض : " **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي** " ، المركز الثقافي العربي ، ط1 ، لبنان ، 2004 ، ص 216 .

[2] مخائيل إبراهيم أسعد:**مشكلات الطفولة و المراهقة**،دار الأفاق الجديد ،الطبعة الثانية،بيروت،1987.ص 31.

ويميل الكتاب إلى اعتبار مرحلة المراهقة ممتدة من سن 9 سنوات إلى 21 سنة، ويقسمون هذه الفترة إلى مرحلة المراهقة المبكرة، والمتوسطة، ثم مرحلة المراهقة المتأخرة، التي ينتقل بعدها مباشرة إلى مرحلة الرشد والكبر. فالنمو والتغيرات التي تطرأ عليه تحدث على مدى زمن طويل. ومن هنا كانت صعوبات تعريف مرحلة المراهقة، فهي التي تلي مرحلة الطفولة المتأخرة، والتي ينتقل الطفل خلالها من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة الرشد. ومراحل الانتقال في حياة الفرد دائماً مراحل حرجة في حياة الفرد والجماعة، كما أنها مرحلة تغير سريع ومتلاحق، ودائماً يصاب الإنسان بالتوتر والقلق في الفترات التي يتعرض فيها للتغيير.[1]

وقد تطول أو تقصر فترة المراهقة تبعاً لتعقد النمط الحضاري الذي يعيش فيه المراهق،فالمجتمعات تتطلب من المراهق إعداداً علمياً أو مهنياً طويلاً ونضجاً كاملاً وقوياً حتى يتمكن من مسايرة الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية السائدة.

وتزداد أزمة المراهقة كلما طال البعد الزمني الذي يفصل بين البلوغ والاستقلال الاقتصادي، فكلما استطاع المراهق أن يحقق لنفسه الاستقلال الاقتصادي وتكوين الأسرة قلّت فترة تعرضه للأزمات النفسية.

لذلك فأزمة المراهقة أخف في الريف منها في المدينة. وذلك لبساطة الحياة، ولقرب إمكان الوصول إلى الاستقلال الاقتصادي في الريف، وإمكان الدخول في مجتمع الرجال، والاشتراك في أنشطتهم، وتحمل مسؤولياتهم، والقيام بالأعمال التي يقومون بها مثل الرعي والصيد.

وتحدد بداية مرحلة المراهقة ببداية البلوغ الذي يحدث تقريباً في سن الحادية عشرة بالنسبة للفتاة، وفي سن الثالثة عشرة بالنسبة للفتى، حيث يحدث أول قذف للفتى، وتحدث أول دورات الطمث أو الحيض عند الفتاة.

ولكن ينبغي الإشارة إلى أن هناك فروقاً فردية واسعة في السن الذي يصل فيه الطفل إلى مرحلة البلوغ أو النضج الجنسي، وعلى ذلك فيجب أن تؤخذ على سبيل التقريب، فليس من الضروري أن يصل كل طفل إلى هذه المرحلة في سن الثالثة عشرة، ولكنه يصل تبعاً لمعدله الخاص في سرعة النمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي .

نقول: (إن الشرع قد جعل سنّ الخامسة عشرة سن البلوغ لمن لم تظهر عليه العلامات الأخرى) من هنا يجب ألا ينزعج الآباء عندما يتأخر نمو أطفالهم عن الوصول إلى مرحلة معينة من مراحل النمو[2].

2. بعض التعاريف المختلفة للمراهقة :

---

[2] مخائيل إبراهيم أسعد، **مشكلات الطفولة والمراهقة**. مرجع سابق،ص 38

المراهقة مصطلح عام يقصد به عادة مجموعة التحولات الجسدية والسيكولوجية التي تحدث ما بين مرحلة الطفولة والرشد.

فيقول **Lehalle**.H المراهقة هي مرحلة البحث عن الاستقلالية والاندماج بالمجتمع، وتبدأ من اثني عشر سنة إلى العشرون (20-12) سنة وهي تحديدات غير دقيقة لأن ظهور المراهقة ومدتها تختلفان حسب الجنس والظروف الاجتماعية والاقتصادية، كما تتميز بتحديد النشاط الجنسي إلى جانب نمو القدرات العقلية على التفكير المنطقي والتجرد والتخيل.[1]

كما يرى Silamy.n أيضا أن "المراهقة هي مرحلة من الحياة بين الطفولة والرشد، تتميز بالتحولات الجسمية والنفسية، تبدأ عند حوالي (13-12) سنة وتنتهي عند سن (20-18) سنة، هذه التحديدات غير دقيقة لأن ظهور المراهقة ومدتها يختلفان حسب الجنس، الظروف الجغرافية والعوامل الاقتصادية والاجتماعية.[2]

كما يرى Schonfeld أيضا أن " المراهقة هي وجه من وجوه التطور التي تقود إلى سن الرشد وهي مرحلة كما جاء عن التغيرات العميقة في حياة الفرد خاصة على ثلاث مستويات البيولوجي، النفسي والاجتماعي".

ويعرفها Horrocks عام 1961 بأنها " الفترة التي تكسر فيها المراهقة شرنقة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي، ويبدأ في التفاعل معه والإندماج فيه ".[3]

من خلال جميع هذه التعاريف السابقة نقول أن المراهقة هي مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، حيث تعتبر من المراحل الحساسة في حياة الفرد، وذلك لما يحدث فيها من تغيرات فيزيولوجية وجسمية ونفسية التي تؤثر بصورة بالغة على حياة الفرد في المراحل التالية من عمره.

3. نظرة علم النفس الحديثة للمراهقة:

كان الكثير من الباحثين يعتبرون المراهقة مرحلة مستقلة قائمة بذاتها كما كانت هذه المرحلة في نظرتهم تتميز بالتوتر والثورة والتمرد والقلق والصراع الا أن علم النفس الحديث يتجه الى اعتبار المراهقة مرحلة غير مستقلة عن بقية المراحل الأخرى للنمو، والتي تتضمن تدرجا في النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي ومعنى ذلك أن الدعامات الأولى لجوانب النمو المختلفة قد بدأت في فترة المراهقة.

وهنا نستطيع أن نقول أنه من الخطأ، اعتبار فترة المراهقة فترة مستقلة عن فترات النمو، مع افتراض وجود خط فاصل بين خصائص النمو في المراهقة والمرحلة السابقة لها على أساس أن لكل مرحلة خصائص بارزة مستقلة تميزها عن غيرها.

وقد اختلف العلماء في تحديد فترة المراهقة، لكنهم اتفقوا مبدئيا على أنها الفترة الواقعة بين أول البلوغ الجنسي واكتمال النمو الجنسي للراشدين، وانتهوا الى تحديدات متباينة، وسبب

1. LEHALLE.H,**Psycologie des l'adolescent** ,sans ed,1985.p13
2. Sillamy.N. **Dictionnaire de la psychologie**. Ed bordes.1983. p14
3. سعدية محمد علي بدر ، **سيكولوجية المراهقة** ، دار البحوث العلمية ، 1980 ، ص 27

هذا الاختلاف يعود الى المقاييس الجسمية والأسس النفسية المتنوعة التي كانوا يطبقونها على دراسة المراهقة. [1]

وفي ذلك ترى " **اليزابيث هيرلوك**"، أن المراهقة بمعناها العام تمتد من النضج الجنسي الى أن يتمكن الفرد من التأكد القانوني لاستقلاله عن الكبار، وهي بذلك توضح صعوبة تحديد سن المراهقة بأكثر من تحديد سن الطفولة وذلك في ضوء المتوسط العام، وأن النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي يحدث ويتم في أعمار تختلف من فرد الى آخر، الأمر الذي يتوقف من ناحية على المستوى العقلي للفرد وعلى الفرص التي توفرها البيئة التي يعيش فيها من ناحية أخرى، أما الحدود العمرية للمراهقة فهي تمتد من العقد الثاني من حياة الفرد من الثانية عشر الى التاسعة عشر أو قبل ذلك بعام أو عامين، أو بعد ذلك بعام أو عامين، أي بين 11 سنة و 21 سنة.[2]

ويقول في نفس الموضوع الدكتور "**حامد عبد السلام زهران**": يعني مصطلح المراهقة، كما يستخدم في علم النفس مرحلة الانتقال من الطفولة (مرحلة الاعداد لمرحلة المراهقة) الى مرحلة الرشد والنضج. ويضيف قائلا: "فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشر الى التاسعة عشر تقريبا أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين.(12-11 سنة).[3]

أم الدكتور محمد مصطفى زيدان، فلم يعنى بالفرق بينهما بل اعتبرها مرحلة واحدة، وأن البلوغ هو العلامة البارزة لبداية مرحلة المراهقة، فقال: " المراهقة هي مرحلة العمر التي تتوسط بين الطفولة واكتمال الرجولة أو الأنوثة، وذلك بمعنى النمو الجسمي، وتحسب بدايتهما عادة ببداية البلوغ الجنسي الذي يتفاوت الأفراد تفاوتا واسعا، تصل في الأحوال العادية الى نحو خمس سنوات بين أول المبكرين وآخر المتأخرين...الخ، وتعتبر مرحلة المراهقة أهم مراحل النمو في حياة حال، فان ظهور علامات البلوغ هي المؤشر الحقيقي لبداية مرحلة البلوغ تلك وهي بداية الاحتلال عند الذكر، والحيض عند الأنثى، ويأخذ الذكر شكل الرجل وتأخذ الأنثى شكل الاناث.[4]

وعلى غرار العديد من علماء النفس الذين تناولوا موضوع المراهقة، نجد أيضا الدكتور "**خليل بيدس**" قائلا: " سن البلوغ من مرحلة تتطور فيها الصفات الجنسية الثانوية، يكتمل فيها نمو الجسم، كما ينموا الشعر في بعض مناطق الجسم، والبلوغ يترافق مع التبديلات، والتغيرات المألوفة في سن المراهقة. [5]

ومن خلال ما تقدم من تعاريف ومفاهيم، يمكننا القول أن مرحلة المراهقة مرحلة جد مهمة في حياة الفرد، ويمكن تحديدها من سن 12 ونهايتها في حوالي سن 21، تبدأ من سن البلوغ الى سن الرشد كما تختلف من محيط الى آخر حسب البيئة والمناخ والمحيط الاجتماعي

[1] رزيق معروف. **خفايا المراهقة**.. دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر. ط2.بيروت. 1986. ص18.
[2] محيي الدين مختار. محاضرات في علم النفس الاجتماعي. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1982. ص123.
[3] حامد عبد السلام زهران. علم نفس النمو (الكفولة والمراهقة). ط1. دار الفكر العربي. مصر. 1998. ص 265.
[4] محمود أحمد شوقي. الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية. ط1. دار الفكر العربي. مصر. 1998. ص265.
[5] اميل خليل بيدس. أمراضنا وكيفية علاجها. ط2. دار الجيل للنشر والتوزيع. بيروت. لبنان. 1998. ص699.

والاقتصادي والثقافي لكل منطقة، وتحدث فيها عدة تغيرات جسمانية وفيزيولوجية ومرفولوجية، تصاحبها آثار انفعالية كاضطرابات مزاجية نفسية.

4. خصائص المراحل العمرية (18-17-16سنة):

1.4.خصائص القدرات الحركية:

في هذه المرحلة نجد تطورا في كل من القوة العظمى والقوة المميزة بالسرعة حيث يظهر ذلك بوضوح في كثير من المهارات الأساسية كالعدو والوثب، بينما يلازم ذلك تباطؤ نسبي في حمل تحمل القوة بالنسبة للمراهقين.

إن تطور عنصر القوة بالنسبة للذراعين في هذه المرحلة لا يحظى بتقدم يذكر وبالرغم من ذلك كله تعتبر تلك المرحلة وخصوصا نهايتها أحسن مرحلة تشهد تطورا في مجال القوة العضلية،وهذا ما نلاحظه على مستويات لاعبين فئة الأواسط(المراهقين).[1]

أما بالنسبة لعنصر السرعة فسيتم تطوره والذي يبلغ أوجه في المرحلة السابقة (مرحلة المراهقة المبكرة)حيث يرى "**فنتر 1979** "أن الفروق ليست جوهرية بين الأولاد والبنات بالنسبة لهذا العنصر في هذه المرحلة، وإن كان لصالح الأولاد قليل حيث يرجع السبب في ذلك على تساوي طول الخطوة للجنسين وليس في زيادة ترددها.

بالنسبة للتحمل فيرى"**ايفانوف 1965**" أن تطورا كبيرا يحدث لهذا العنصر ويعود ذالك إلى تحسن كبير في الجهاز الدوري التنفسي.

أما بالنسبة لعنصر الرشاقة ،فتتميز هذه المرحلة بتحسن نسبي في المستوى، حيث يظهر ذلك من خلال أداء اللاعبين في هذه المرحلة لحركات دقيقة ومتقنة والتي تتطلب قدرا كبيرا من الرشاقة ،وبالنسبة للقدرات التوافقية الخاصة بلاعبين هذه المرحلة نرى تحسنا ملحوظا في كل من ديناميكية وثبات ومرونة وتوقع الحركة[2].

3.4. الخصائص المورفولجية:

من الخصائص المورفولوجية للمراهقين ازدياد الطول والوزن، وكذلك ازدياد الحواس دقة وإرهافا كاللمس والذوق ، والسمع، كما تتميز هذه المرحلة بتحسن الحالة الصحية للفرد .

إن الطول يزداد بدرجة واضحة جدا عند الذكر وحتى سن 19سنة تقريبا، كما يزداد الوزن بدرجة أوضح كذلك، كما تتحدد الملامح النهائية والأنماط الجسمية المميزة للفرد في هذه المرحلة التي تتعدد حيث يأخذ الجسم بصفة عامة والوجه بصفة خاصة تشكيلها المميز.

4.4.الخصائص الفيزيولوجية:

[1] - بسطويسي أحمد:**أسس ونظريات الحركة**،ط1،دار الفكر العربي،1996،ص182-183.

[2] *حامد عبد السلام زهران :**علم نفس النمو-الطفولة والمراهقة**،ط5،عالم الكتب،1999،ص370-371.*

تتأثر الأجهزة الدموية والعصبية والهضمية بالمظاهر الأساسية للنمو في هذه المرحلة وتفسر بمعالم الظاهرة لنمو هذه الأجهزة عن التباين الشديد الذي يؤدي إلى اختلاف حياة الفرد في بعض نواحيها.

وتنمو كذلك المعدة وتزداد سعتها خلال هذه المرحلة زيادة كبيرة ،وتنعكس اثأر هذه الزيادة على رغبة الفرد الملحة في الطعام لحاجته إلى كمية كبيرة من الغذاء، هذا ويختلف نمو الجهاز العصبي عن نمو الأجهزة الأخرى في بعض النواحي وذلك لأن الخلايا العصبية التي تكون هذا الجهاز تولد مع الطفل مكتملة في عددها، ولا تؤثر في النمو بمراحله المختلفة، هذا بالإضافة إلى توازن غددي مميز الذي يلعب دورا كبيرا في التكامل بين الوظائف الفيزيولوجية الحركية الحسية والانفعالية للفرد.

أما بالنسبة لكل من النبض وضغط الدم فنلاحظ هبوط نسبيا ملحوظا في النبض الطبيعي مع زيادته بعد مجهودات قصوى، دليل على تحسن ملحوظ في التحمل الدوري التنفسي، مع ارتفاع قليل جدا في ضغط الدم، مما يؤكد تحسن التحمل في هذه المرحلة وهو انخفاض نسبة استهلاك الأكسجين عند الجنسين مع وجود فارق كبير لصالح الأولاد. [1]

5.4. الخصائص الاجتماعية:

بالنسبة للجو السائد في الأسرة فالفرد يتأثر نموه الاجتماعي بالجو النفسي المهيمن على أسرته ،والعلاقات القائمة بين أهله ،ويكتسب اتجاهاته النفسية بتقليده لأبيه وأهله وذويه ،بتكرار خبراته العائلية الأولى وتعميمها ،وبانفعالاته الحادة التي تسيطر على الجو الذي يحيى في إطاره ،أما بالنسبة للبيئة الاجتماعية والمدرسية فهي أكثر تباينا وأتساعا من البيئة المنزلية ،وأشد خضوعا لتطورات المجتمع الخارجي من البيت وأسرع تأثيرا واستجابة لهذه التطورات ،فهي لا تترك أثارها القوية على اتجاهات الأجيال المقبلة وعاداتهم وأراءهم، ذلك لأنها الجسر الذي يعبر الأجيال من المنزل إلى المجتمع الواسع، وتكفل المدرسة للمراهق ألوان مختلفة من النشاط الاجتماعي الذي يساعد على سرعة النمو واكتمال النضج، فهي تجمع بينه وبين أقرانه وأترابه.

كما يتأثر المراهق في نموه الاجتماعي بعلاقته بمدرسته، وبمدى نفوره منهم أو حبه لهم ،وتصطحب هذه العلاقات بألوان مختلفة وترجع في جوهرها إلى شخصية المدرس ونلاحظ على المراهق اهتمامه باختيار الأصدقاء والميل إلى الانضمام على جماعات مختلطة من الجنسين ،ويحدث تغيير كبير للأصدقاء بقصد الوصول إلى أفضل وسط اجتماعي ،ويميل الفرد إلى اختيار أصدقائه من بين هؤلاء الذين يشبعون حاجاتهم الشخصية والاجتماعية ويشبهونه في السمات والميول، ويكملون نواحي القوة والضعف لديه، ويزداد ولاء الفرد لجماعة الأصدقاء ويتمسك بالصحبة بدرجة ملحوظة، ولا يرضى المراهق أن توجه إليه الأوامر والنواهي والنصائح أمام رفاقه.

6.4. الخصائص الفكرية:

تهبط سرعة الذكاء في المراهقة حتى تقف نهايتها، ويزداد التباين والتمايز القائم بين القدرات العقلية المختلفة ،ويسرع النمو ببعض العمليات العقلية في نواحيها وآفاقها المعنوية ويتغير بذلك إدراك الفرد للعالم المحيط به نتيجة لها النمو العقلي في أبعاده المتباينة ،وتتأثر

[1] بسطويسي أحمد: **أسس ونظريات الحركة**، مرجع سابق،ص 182.

استجاباته فهو قادر في مراهقته على أن يفهم استجابات الأفراد الآخرين فهو مختلف في مستواه ومداريه عن فهم طفولته، وهو قادر على أن يخفي بعض استجاباته لأمر في نفسه يسعى لتحقيقه ،وهكذا ينعطف في مسالك ودروب تحول بينه وبين إعلان خيبة نفس.[1]

كما إن الفرد يميل إلى الجدل ومحاولة الفهم والإقناع كذلك ينظر إلى نفسه على انه دخل عالم الكبار، كما يمكنه التخطيط فيما يرتبط بتنفيذ الأهداف الطويلة المدى والتواريخ والوقت يصبح عموما لديه ،كما يكتسب الفكر الاستقلالي والإبتكاري.

7.4. الخصائص الانفعالية:

الخصائص الانفعالية التي تؤثر في سائر مظاهر النمو في كل جانب من الجوانب التي تتعلق بالشخصية، مشاعر الحب تتطور ويظهر الميل نحو الجنس الآخر، ويفهم المراهق الفرح والسعادة عندما يكون مقبولا، والتوافق الاجتماعي يهمه كثيرا، ويسعده أيضا إشباع حاجاته إلى الحب، وكذلك النجاح الدراسي والتوافق الانفعالي، ويصب تركيزه الابتعاد عن الملل والروتين، وغالبا ما يستطيع المراهق التحكم في مظاهره الخارجية الانفعالية، وهذا راجع لعدم التوافق مع البيئة المحيطة (الأسرة، المدرسة، المجتمع) وهذا ناتج عن إدراكه أن معاملة الآخرين لا تناسب التغيرات والنضج الذي طرأ عليه فيفسر مساعدة الآخرين على أنها تدخل في شؤونه وتقلل من شأنه وهذا ما يعرف بالحساسية الانفعالية، وهذه الأخيرة ترجع أيضا إلى العجز المالي للمراهق الذي يحول دون تحقيق رغباته.

ثنائية المشاعر أو التناقض الوجداني قد يصل بالمراهق أن يشعر بالتمزق بين الكراهية وبين الانجذاب والنفور لنفس الأشياء والمواقف.

كما تظهر حالات الاكتئاب، اليأس، القنوط، الانطواء، الحزن، الآلام النفسية نتيجة الإحباط والصراع بين تقاليد المجتمع والدوافع، وكذلك خضوعه للمجتمع الخارجي واستقلاله بنفسه.

أيضا نلاحظ على المراهق القلق والسلوك العصبي بصفة عامة وتفكك الشخصية واضطراب عقلي.

ونلاحظ على المراهق مشاعر الغضب والثورة والتمرد وكذلك الخوف، وهذا تبعا لعدة عوامل تحدد درجة هذه الانفعالية كمصادر السلطة في الأسرة والمجتمع والشعور بالظلم، قوة تضغط عليه أو مراقبة سلوكه وعدم قدرته على الاستقلال بنفسه.

5.النمو ومظاهره في مرحلة المراهقة:

تتميز مرحلة المراهقة بعدة مظاهر و تغيرات تطرأ على الفرد في هذه المرحلة و هي مظاهر على المستوي الجسمي و العقلي و الاجتماعي بحيث تنقل الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج و الرشد.

1.5. النمو الجسمي:

[1] فؤاد بهي السيد. **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، ط1، 1956. ص283-285.

«تظهر عند المراهق مظاهر و تغيرات عضوية و جسمية دليل على نضج الجسم الذي يعتبر خطوة نحو اكتمال شخصيته، و من أول هذه المظاهر و التغيرات: السرعة في نمو المراهق من حيث الطول و الوزن في السنة قد يصل إلى ضعف متوسط نموه في أواخر مرحلة الطفولة كما يزداد نمو حجم قلبه، بينما، يفوق نمو عظامه نمو العضلات، الأمر الذي يجعل جسمه و حاجته إلى التعويض بالغذاء و الراحة. و من مظاهر النمو تغير شكل الحنجرة و تغير الصوت و نمو الأعضاء التناسلية نموا سريعا. و في هذه المرحلة تصل البنات إلى أقصى طولهن وتكون العظام عند الذكور بأشكال نوبية و حجمها أكثر و كمية النسيج العضلي أكثر عندهم من كمية الدهون... و سبب هذا التغيير الجسماني راجع إلى نشاط بعض الغدد النخامية و التناسلية و فتور بعضها مثل الصنوبرية»

2.5. النمو العقلي:

«إن الحياة العقلية المعرفية للمراهق تتطور تطورا يأتي بها نحو التمايز و التباين الأمر الذي يعد الفرد للتكيف الصحيح ببيئته المتغيرة، إذ في هذه المرحلة يصبح المراهق قادرا على استخدام المفاهيم الموجودة فيما يسمى بمرحلة التصور القبلي أو الفكري حيث يستطيع استخدام الرمز في التفكير و إدراك النسبة و بناء النتائج... و القياس المنطقي و قبول وجهة النظر المقابلة و فهم النظريات و الاحتمالات فتصبح المراهقة بداية التفكير الراشد للفرد»[1]

و يمكن تلخيص مظاهر النمو العقلي أو المعرفي للمراهقة في هذه النقاط:

- ينمو خياله نموا خصبا.
- ينتقل خياله من المحسوسات إلى المجردات المعقولات.
- استعماله الرموز في التفكير و الإدراك المنطقي.
- اعتماده على الذاكرة و الحفظ الآلي.
- ميله إلى القراءة و الاطلاع.

3.5. النمو الاجتماعي:

« تتميز الحياة الاجتماعية للفرد بأنها أكثر اتساما و شمولا عنه في مرحلة الطفولة فينمو الفرد و تزداد و تتسع آفاق علاقاته الاجتماعية لتتابع مراحل النمو و تستمر عملية النشأة الاجتماعية»[2]

إن من أهم مظاهر النمو الاجتماعي للمراهق النفور من كل أشكال السلطة الأبوية أو المعلم في حين تراه ينصاع لأوامر الجماعة التي ينتمي إليها الأمر الذي يبين أهمية دراسة الجماعة و طرق تشكلها.

[1] محمود حمودة: **الطفولة والمراهقة المشكلات النفسية والعلاج** ،دار المعارف، مصر. 2001 ص 53 .
[2] ميخائيل خليل عوض : **دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف** ندار المعارف مصر،1971، ص37.

و تعتبر الحياة الاجتماعية مصدرا لامتصاص بعض انفعالاته و ثوراته التي تحدث من حين إلى آخر بمبرر و بدون مبرر. و من خلال ممارسة الحياة الاجتماعية ينشأ لديه "الإدراك بحقوقه و واجباته و يخفف نوعا ما من أنانيته و يقترب بسلوكه من معايير الناس و يتعاون معهم في نشاطهم. لذلك كان لابد من استغلال روح التعاون أحسن استغلال.

و النشاط البدني و الرياضي يعتبر أحد أهم مظاهر النشاط الجماعي الهادف فيسعى مربي التربية البدنية والرياضية لخلق الجو الملائم من خلال اقتراح النشاط المناسب التي تعزز فيه روح المنافسة الشريفة". و خير للمراهق أن يرتفع بأن المنافسة و أساليبها حتى تستقيم أموره مع الأوضاع الاجتماعية، فيتحول من المنافسة الفردية إلى المنافسة الجماعية التي تهيمن عليها روح الفريق و ما تنطوي عليه هذه الروح من تعاون بين أفراده[1]

4.5. النضوج الجنسي:

يتحدد النضوج الجنسي عند الإناث بظهور الدورة الشهرية، ولكنه لا يعني بالضرورة ظهور الخصائص الجنسية الثانوية (مثل: نمو الثديين وظهور الشعر تحت الإبطين وعلى الأعضاء التناسلية)، أما عند الذكور، فالعلامة الأولى للنضوج الجنسي هي زيادة حجم الخصيتين، وظهور الشعر حول الأعضاء التناسلية لاحقاً، مع زيادة في حجم العضو التناسلي، وفي حين تظهر الدورة الشهرية عند الإناث في حدود العام الثالث عشر، يحصل القذف المنوي الأول عند الذكور في العام الخامس عشر تقريباً.

5.5. التغير النفسي:

إن للتحولات الهرمونية والتغيرات الجسدية في مرحلة المراهقة تأثيراً قوياً على الصورة الذاتية والمزاج والعلاقات الاجتماعية، فظهور الدورة الشهرية عند الإناث، يمكن أن يكون لها ردة فعل معقدة، تكون عبارة عن مزيج من الشعور بالمفاجأة والخوف والانزعاج، بل والابتهاج أحياناً، وذات الأمر قد يحدث عند الذكور عند حدوث القذف المنوي الأول، أي: مزيج من المشاعر السلبية والإيجابية. ولكن المهم هنا، أن أكثرية الذكور يكون لديهم علم بالأمر قبل حدوثه، في حين أن معظم الإناث يتكلن على أمهاتهن للحصول على المعلومات أو يبحثن عنها في المصادر والمراجع المتوافرة.

6.5. النمو المورفولوجي:

تتميز هذه المرحلة بضعف التحكم في الجسم، حيث تمثل مرحلة غياب التوازن في النمو بين مختلف أطراف الجسم وهذا نتيجة للعوامل الغير متوازنة اذ أنه تبعا لاستطلاعه الهيكل العظمي فانه احتياطات الدهون تبدأ في الزوال خاصة عند الذكور، كما أن العضلات تستطيل مع استطالة الهيكل العظمي، ولكن دون زيادة في الحجم وهذا يميز الذكور بطول القامة ونحافة

[1] جوادي خالد: مذكرة ماجستير، **العلاقات الاجتماعية داخل حصة التربية البدنية والرياضية للمرحلة ما بين (17-20 سنة)** معهد التربية البدنية والرياضية بجامعة دالي إبراهيم بالجزائر، 2001، ص 39. 40 .

الجسم، كما أن الأطراف السفلى تستطيل أسرع من الجذع والأطراف العليا وفي هذه المرحلة يبدأ ظهور التخصص الرياضي، الذي يعتمد بنسبة كبيرة على البنية المورفولوجية لجسم الرياضي.[1]

7.5. النمو العقلي: في هذه المرحلة العمرية يكون المراهق غير قادر على استيعاب ولا فهم المجرد كما تكون اهتماماته هي محاولة معرفة المشكلة العقائدية، وهي المرحلة التي تبدأ في التفكير في المستقبل وهكذا شيئا فشيئا تتبلور لديه الاتجاهات الفكرية ويبدأ في البحث عن تكسير سلسلة الطفولة.[2]

8.5. النمو الحركي:

تتميز هذه المرحلة بإتقان المهارات الحركية . كما تصبح حركات المراهق أكثر توافقا وانسجاما , ويزداد نشاطه وقوته والاستفادة من برامج التربية الرياضية في مساعدة المراهقين المنطويين مما يزيد في تقبلهم الاجتماعي وتحسين اتجاهاتهم نحو انفسهم ونحو الاخرين.

ولقد أشارت "ماتييف" إلى أن النمو الحركي في مرحلة المراهقة لا يتميز بالاضطراب ولا ينبغي ان نطلق على هذه المرحلة مصطلح الازمة الحركية للمراهق بل على العكس من ذلك يستطيع الفرد في هذه المرحلة ان يمار س العديد من المهارت الحركية ويقوم بتثبيتها.

كما ان هذه الفترة تمثل انفراجا في المستوى بالنسبة للتلاميذ العاديين من ناحية والموهوبين من ناحية اخرى وبذلك فهي ليست مرحلة تعلم ولكنها مرحلة اداء مميز حيث نرى تحسنا في المستوى في بداية المرحلة وثباتا واستقرارا حركيا في نهايتها. [3]

فبالنسبة لمجال الدرس الخاص بالتلاميذ العاديين نجد فروقا ونسبة كبيرة في المستوى بينهم حيث يمثل الدرس التربية البدنية القاعدة العريضة لانطلاقهم نحو القمة ويساعدهم في ذلك طموحهم الحركي

كما يبقى انتقاء لون النشاط المحبب لكل تلميذ يشكل درس التربية البدنية والرياضية في هذه المرحلة.[4]

6.حاجات المراهق الأساسية:

يصاحب التغيرات التي تحدث مع البلوغ تغيرات في حاجات المراهقين، ولأول مهلة تبدو حاجات المراهقين قريبة من حاجات الراشدين، الا أن المدقق يجد فروقا واضحة خاصة بمرحلة المراهقة، ولعلنا لا نبالغ اذا قلنا أن الحاجات والميول والرغبات تثل في مرحلة المراهقة الى أقصى درجة من التعقيد.

---

[1] مفتي ابراهيم حمادة. **التدريب الرياضي من الطفولة الى المراهقة**. دار الفكر العربي. ط01. القاهرة.1996.ص .121.
[2] انوف ويتج. **مقدمة علم النفس**. ترجمة عادل عز الدين وآخرون. ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية. 1994.ص50.
[2]أحمد بسطويسي. **أسس ونظريات الحركة**. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر1996. ص 185.

*[4]أحمد بسطويسي. **أسس ونظريات الحركة**. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر1996. ص 185.*

ويلاحظ أن المراهق المعوق قد يجد من الصعب أو من المستحيل في بعض الأحيان رغم جهوده ومحاولاته اشباع بعض حاجاته. ويمكن تلخيص حاجات المراهقين الأساسية فيما يلي: [1]

1.6. الحاجة إلى الغذاء والصحة:

الحاجة إلى الغذاء ذات تأثير مباشر على جميع الحاجات النفسية والاجتماعية والعقلية. ولا سيما في فترة المراهقة، حيث ترتبط حياة المراهق وصحته بالغذاء الذي يتناوله، ولذا يجب على الأسرة أن تحاول إشباع حاجته إلى الطعام والشراب وإتباع القواعد الصحية السليمة لأنها السبيل الوحيد لضمان الصحة الجيدة، وعلم الصحة يحدد كميات المواد الغذائية التي يحتاج إليها الإنسان من ذلك، مثلا أن الغذاء الكامل للشخص البالغ يجب أن يشمل على(450غ) مواد كربوهيدراتية،(70غ) مواد دهنية حيوانية ونباتية، (100غ) مواد بروتينية.

ولما كانت مرحلة المراهقة مرحلة النمائية السريعة، فإن هذا النمو يحتاج إلى كميات كبيرة ومتنوعة من الطعام لضمان الصحة الجيدة.

2.6. الحاجة إلى التقدير والمكانة الاجتماعية:

يقول **فاخر عاقل** :" يريد المراهق أن يكون شخصا مهما ذو قيمة، كما يريد أن تكون له مكانة في جماعته، ويتميز بمكان الراشدين وأن يتخلى عن موضعه كطفل، لهذا ليس من الغريب أن نرى المراهق يقوم ببعض تصرفات الكبار كما أنه يرفض أن يعامل معاملة الصغار، أو أن يطلب منه القيام بأعمال الأطفال، ثم أن المكانة التي يطلبها بين رفاقه من مكانته عند أبويه " فالمكانة التي يرغب المراهق تحقيقها قد تحددها في الفريق الرياضي خاصة عند فوزه، ونجاحه في مقابلة رياضية ما إذ أن هذا يشعره أن له مكانة ودور يلعبه في المجتمع الذي يعيش فيه وبالتالي تكون له مكانة اجتماعية.

إن شعور المراهق وإحساسه وبالتقدير من طرف جماعته ، وأسرته ، ومجتمعه يبوئه مكانة اجتماعية مناسبة للنمو ذات تأثير كبير على شخصيته وعلى سلوكه .

فالمراهق يرد أن يكون شخصا هاما في جماعته، وأن يعترف به كشخص ذا قيمة، إنه يتوق إلى أن تكون له مكانة بين الراشدين، وأن يتخلى على موضوعه كطفل، فليس غريبا أن نرى أن المراهق يقوم بها الراشدين متبعا طرائقهم وأساليبهم.

إن مرحلة المراهقة مرحلة زاخرة بالطاقات التي تحتاج إلى توجيه جيد، لذا فالأسرة الحكيمة والمجتمع السليم هو الذي يعرف كيف يوجه هذه الطاقات لصالحه ويستثمرها أحسن استثمار. [2]

3.6. الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار:

[1] حامد عبد السلام زهران. **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**. ط4. دار المعارف. القاهرة. 1977.. ص 401.
[22] حامد عبد السلام زهران. **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**. ط4. دار المعارف. القاهرة. 1977.. ص 401.

وتتضمن الحاجة إلى الابتكار وتوسيع القاعدة الفكر السلوك، وكذا تحصيل الحقائق وتحليلها وتفسيرها.

وبهذا يصبح المراهق بحاجة كبيرة إلى الخبرات الجديدة والمتنوعة، فيصبح بحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل والنجاح والتقدم الدراسي، ويتم هذا عن طريق إشباع حاجاته إلى التعبير عن النفس والحاجة إلى المعلومات والتركيز ونمو القدرات.

4.6. الحاجة إلى تحقيق الذات وتأكيدها:

إن المراهق كائن حي اجتماعي وثقافي ، وهو بذلك ذات تفرض وجودها في الحياة حيثما وجدت خاصة في حياة الراشدين ، فلكي يحقق المراهق ذاته فهو بحاجة إلى النمو السليم ، يساعد في تحقيق ذاته وتوجيهها توجيها صحيحا، ومن اجل بناء شخصية متكاملة وسليمة للمراهقين يجب علينا إشباع حاجياتهم المختلفة ، والمتنوعة فقدان هذا الإشباع معناه اكتساب المراهقين لشخصية ضعيفة عاجزة عن تحقيق التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه.

5.6. الحاجة إلى التفكير والاستفسار عن الحقائق:

من مميزات مرحلة المراهقة النمو العقلي كما ذكرنا، حيث تنفتح القدرات العقلية من ذكاء والانتباه والتخيل وتفكير وغيرها، وبهذا تزداد حاجة المراهق إلى التفكير والاستفسار عن الحقائق.

فيميل المراهق إلى التأمل والنظر في الكائنات من حوله وجميع الظواهر الاجتماعية المحيطة به، التي تستدعي اهتمامه فتكثر تساؤلاته واستفساراته عن بعض القضايا التي يستعصى عليه فهمها، حينما يطيل التفكير فيها

وفي نفس الوقت يريد إجابات عن أسئلته، لذا من واجب الأسرة أن تلبي هذه الحاجة ، وذلك من اجل أن تنمي تفكيره بطريقة سليمة ،وتجيب عن أسئلته دونما تردد. [1]

6.6. الحاجة للاستقلال:

يقول **فاخر عاقل** " أن المراهق حريص على تحمل المسؤولية ويقوم بأعمال على وجه حسن ويظهر قدرة الإبداع والإنجاز رغم قيامه ببعض الأخطاء".

فالمراهق قد يحقق استقلاليته عن طريق ممارسته للرياضة إذ أن هذه الاستقلالية تبدأ عند اختياره لنوع الرياضة التي يريد ممارستها دون تدخل الأهل في ذلك ويكون بذلك قد تخلى عن قيود الأهل.

7.6. الحاجة الجنسية:

[1] -فاخر عقلة. ***علم النفس التربوي***، دار الملايين للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، لبنان،1982 ،ص118.

" نـادى **Frieud.S** وأتباعـه مـن علمـاء التحليـل النفسـي بـأن حرمـان الحاجـة الجنسـية هـو مـن العلل الأساسية"..[2]

لسـوء توافـق الشخصـية والاضـطرابات العصـبية، وكمـا أثبتـت دراسـته علـى أن الطفـل يكـون لـه إلحـاح جنسـي لغـرض اكتشـاف الجسـم وحـين يبلـغ مرحلـة المراهقـة، نجـد أن هـذه الحاجـة تقـوى وتأخذ شيء آخر وهو الإشباع الجنسي ".

" كمـا دلـت دراسـات Kinsy أن فتـرة المراهقـة هـي فتـرة رغبـات جنسـية قويـة وبـين أن مـا يزيد عن 90 % من المراهقين في أمريكا يكونون فاعلين نسبيا عند السن 15 سنة ".

الحاجـة الجنسـية عـادة مـا تتحقـق فـي مجتمعنـا عـن طريـق الـزواج أمـا فـي حالـة المراهـق الـذي ينمـو نمـوا جنسـيا وتقـوى رغباتـه الجنسـية، فـإن الحاجـة الجنسـية يمكـن أن توجـه إلـى نشـاط آخـر يسـلكه المراهـق والرياضـة قـد تكـون أفضـل وسـيلة لتحقيـق شخصـيته السـوية بعيـدة عـن كـل انحـراف جنسـي، إذ أن بعـض المحللـين النفسـانيين مثـل **Winicolt Freud** يـرون أن خـلال فتـرة البلـوغ هنـاك شخصـية غريزيـة " ليبيديـة" عدوانيـة يحـاول الفتـى مـن خلالهـا أن يخفـف منهـا وذلـك بتوجيهها نحو نشاطات كالرياضة وبعض الهوايات كالموسيقى.

8.6.الحاجة إلى تحقيق الذات والإنتماء:

تقـول **عواطـف أبـو العلـى** " إن تحقيـق الـذات هـو أن يسـتطيع المراهـق تحقيـق إمكانياتـه وتنميتهـا إلـى أقصـى حـد ممكـن يسـتطيع الوصـول إليـه، فيـدرك كـل مـا لديـه مـن قـدرات أو يمـر بالخبرات التي يستطيع أن يباشرها في جو يشعره بالطمأنينة ويسود الإحساس بالإنتماء ".

كمـا أن هـذه الحاجـة مرتبطـة بالحاجـة إلـى المـودة والعاطفـة، فالألفـة التـي تنبثـق مـن داخـل الأسـرة تنتشـر داخـل هـذا المجتمـع الصـغير لتنتقـل إلـى الجماعـات الأخـرى التـي يجـد فيهـا المراهـق أن له مكانته الخاصة.[1]

بهـذا فـإن انتمـاء المراهـق لفريـق رياضـي قـد يجعلـه يسـتفيد ويفيـد هـذا المجتمـع الصـغير عـن طريـق مـا يقدمـه مـن أعمـال رياضـية خاصـة عنـد تحقيـق النجـاح كمـا أنـه قـد يسـتخدم مـا لديـه مـن إمكانيات في صالح الفريق الرياضي ربما هذا ما يشعره بالرضا ويحسسه بالانتماء.

9.6.الحاجة للعطف والحنان:

يقـول **كمـال دسـوقي** " تتمثـل فـي شـعور المراهـق بأنـه محبـوب كفـرد، وأنـه مرغـوب فيـه لذاتـه، وأنـه موضـع حـب واعتـزاز، وهـذه الحاجـة ناشـئة مـن حيـاة الأسـرة العاديـة، فهـي التـي تخلـق الشـعور بالحـب عنـد المراهـق وتتكـون لديـه مـا يسـمى بالأمـان النفسـي العـاطفي، وهـذا ضـروري لانتظـام حيـاة المراهـق النفسـية، لـذلك لا بـد مـن إتبـاع هـذه الحاجـة عنـده بكـل مـا يسـتطيع الوالـدين

[2]- فاخر عقلة. **علم النفس التربوي**، دار الملايين للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، لبنان،1982 ، ص38.

[1] - *فاخر عاقل ، **علم النفس التربوي** ، مرجع سابق ، ص 120.*

حتى يحافظ على صحته النفسية وتتكون لديه روح التعاون والمحبة ولن يكون عدوانيا متخوفا من الآخرين ".[1]

ولعل هذه الحاجة قد تتحقق في الفريق الذي يمارس فيه المراهق الرياضة، إذ أن التعاون الموجود بين أفراد الفريق والأهداف المشتركة بينهم قد يجعله يشعر بحبهم له والاهتمام به.

10-6. الحاجة للنشاط والراحة:

يرى **كمال الدسوقي** " إن النشاط يبعث الرضا والارتياح كما أن له آثار جسمية تنشأ عن رياضة أعضاء الحس العادية أي الظاهرة كالعين مثلا، كما لوحظ أن كل أثر على أجهزة الجسم يكوم جديد ولكن غير مؤلم يؤدي إلى المتعة والسرور لكونه خبرة جديدة تضاف إلى سابق المعارف ".[(2)]

كما يؤكد أيضا **أبو العلاء عواطف** في هذا المجال يقول " إن المراهق في حاجة إلى تفريغ الطاقة في نشاط يميل إليه ويتفق مع قدراته " إلا أن النشاط إلى الحركة والنشاط يقبلها السكون والراحة فالتوازن بين نشاط الجسم وحركته وسكونه وراحته لابد منه من الناحية البيولوجية لإطراد النمو، إن فترات النشاط الطويلة أو الزائدة عن الحاجة ترهق ممتلكات المراهق الجسمية والانفعالية والعقلية، إذ أن الفرد المتعب الجسم أو المرهق الحواس يظهر عموما عنيدا، سهل الإثارة وليس في حالة تسمح له بالاستفادة من التجارب التي يتعلمها".[(3)]

وهكذا تكون الرياضة نشاط يسلكه المراهق لعله يحقق الراحة والرضا والارتياح، بشرط ألا يتعدى هذا النشاط الرياضي إمكانيات المراهق كما يقول المثل " إن تعدى الشيء عن حده انقلب إلى ضده ".

إن مختلف التغيرات التي تطرأ على المراهق تتطلب توفير بعض الحاجيات حتى يتحقق له النمو السليم، ولعل الرياضة هي أحسن وسيلة لتحقيق مختلف الحاجيات التي ذكرناها سابقا.

7. مشاكل المراهقة:

ان مستوى التعقيد لمرحلة المراهقة يرتبط أساسا بالمحيط الثقافي السائد في المجتمع الذي يترعرع فيه الفرد المراهق، والذي ينتج عنه عدة مشاكل قد يعاني منها هذا الأخير والتي سنذكر بعضا منها:

1.7.المشكلات التي تتأثر بالفكر:

---

*1- كمال دسوقي ، **النمو التربوي للطفل والمراهق** ، مرجع سابق ، ص 138.*

2 كمال دسوقي ، نفس المرجع ، ص 121.

3 عواطف أبو العلاء. **التربية السياسية للشباب ودور التربية البدنية**. دار النهضة للطباعة والنشر. القاهوة.ب س. ص 56.

لقد اتضح نتيجة الدراسات التي أجراها عدد من الباحثين ما بين 1950 الى 1960 من أمثال "**أوزبيل**" و "**هنتر**" وآخرون، اتضح أن مرحلة المراهقة فترة تخوف وقلق شديدين يستحوذان على المراهقة فيجعلانه يعيش في عالم غير عالم الراشدين، وقد وجد أن مصدري الازعاج هذين يشملان مختلف جوانب تفكير المراهق وسائر حياته الوجدانية، ومجمل المشكلات التي انتهت اليها البحوث المذكورة كانت متعددة شاملة تلازم المراهق أينما ارتحل وهي تستبد به أكثر في المدرسة وخاصة غرف الدراسة ومن هنا تأتي معظم المشاكل الانضباطية في المدرسة.

2.7.مشكلات تتصل بالصحة والنمو:

وأهم خصائص ذلك الأرق والشعور بالتعب بصورة سريعة، بالإضافة الى الغثيان، قضم الأظافر، عدم الاستقرار النفسي، قبح المنظر، عدم تناسق أعضاء الجسم، فهذه الأمور لا تهم الراشد بشكل كبير، لكنها بالنسبة للمراهق تكون مصدر قلق وخاصة اذا ما جعلته معرضا للسخرية من جانب الآخرين.

3.7.مشكلات خاصة بالشخصية:

تتميز مرحلة المراهقة بتكوين عواطف نحو الذات وتأخذ المظاهر التالية: الاعتداد بالنفس، والعناية بالهندام وبطريقة الجلوس والكلام، وأهم ما يشغل المراهق هو مظهره وسلوكه، فهو يخشى على ما سيكون عليه تكوينه الجسمي ومستقبله ومركزه الاجتماعي وكفاءته وجاذبيته بالنسبة للجنس الآخر، لذلك يتوقع المراهق باستمرار رد فعل الآخرين عنه فيما يشغل باله هو، كل هذه المشاكل تدخل في تكوين مفهوم الذات لدى المراهق الذي يعد مركز اهتمامه في هذه الفترة لأنه يحدد له معالم حياته خلال المراهقة وبعدها، ومن ثمة يعمل جاهدا لحل مشكلاته من جهة ومن جهة أخرى لحماية ذاته والدفاع عنها عن طريق بعض الحيل الدفاعية.[1]

4.7.مشكلات تتعلق بالمكانة الاجتماعية:

التهيب من الانطلاق في الحياة الاجتماعية خشية الوقوع في الخطأ، التهيب من مقابلة أفراد آخرين غير الأبوين، القلق الخاص بالمظهر الخارجي والتفكير بنوع من الرداءة الذي يضمن المراهق أنه قد يحمله موضوع سخرية، الخوف من صدود لذاته واعراضهم عنه، الشعور بالحاجة الى أصدقاء ولكنه لا يعلم كيف يكونهم أو كيف ينتجهم، الشعور بأنه قد لا يكون محببا للآخرين.

5.7.مشكلات ترتبط بمسألة التحدث الى الجنس الآخر:

التخوف من عدم الاستجابة، الاصابة باللعثمة والارتباك عند التحدث الى الجنس الآخر، الجهل بموجب اقامة العلاقات الاجتماعية الحسنة التي تقرها الأخلاق مع الجنس الآخر.

[1] المطيلي أحمد. لماذا يكره المراهق جسده. مجلة العربي. تصدر عن وزارة الاعلام. الكويت. العدد 757. ديسمبر 1996. ص121.

6.7.مشكلات تمس المعايير الأخلاقية:

عدم تلقي المراهق لتوجيهات بشأن ما عليه المجتمع من عرف وتقاليد ينبغي الحفاظ عليها ورعايتها، الاضطراب الناشئ من عدم التمييز بين الخير والشر، الخلط بين الحق والباطل، عدم ادراك مغزى الحياة، القلق بشأن أي سبيل أفضل للإصلاح، التفكير بمسائل التسامح والتعرض الاجتماعيين. [1]

8.7.مشكلات المدرسة والدراسة:

قد يعاني المراهق من عدة مشاكل أثناء عملية التدريس، منها عدم القدرة على التركيز أثناء التفكير، وعدم توفر النصائح الصائبة بشأن أسلم الأساليب الدراسية، عدم المعرفة بشأن الانتفاع بالوقت، شك المراهق بقدراته، التخوف من الرسوب، تشتيت الجهود على فعاليات شتى فلا يستطيع انجاز شيء معين فيرتكب على هذا القلق بعض النظر عن المدرسة ومن فيها، اما لعدم استطاعته مسايرة أقرانه في الصف، واما لعدم تفهم الادارة والمدرس له، أو جواء تعرضه للأذى من جانب زملائه أو من مجتمعه.

9.7.الاستغراق في الخيال وأحلام اليقظة:

ان هذه الظاهرة عامة عند المراهقين، اذ يستغرق المراهق في أحلام اليقظة في بعض الأحيان وذلك لشدة الدوافع الجديدة التي يعانيها في هذه الفترة، وللتحريم أو القيود الشديدة التي تقع على هذه الدوافع. وعلى ذلك لا يجد أمامه سوى التصور والتخيل عن "أعمال بطولية" كالمغامرات والزواج...الخ.

ولاستغلال هذا الخيال ينبغي توجيه المراهق الى ممارسة وتطوير مواهبه في الرسم، الموسيقى، الشعر وهذا لمساعدته على تحسين التوافق.

10.7.الانعزال والانطواء:

وسيلة أخرى من الوسائل التي قد تساعد المراهق على التخلص من القلق الذي يعانيه في المواقف الاجتماعية، ولو مؤقتا، هي الابتعاد عن المجتمع قدر الامكان، والمراهق الذي يتخذ هذا الأسلوب هو في العادة ذلك الذي تكرر فشله في المواقف الاجتماعية ومثل هذا الأسلوب يتخذه المراهق لبعض الوقت، وكثيرا من المراهقين ينعزلون لفترة ثم يعودون مرة أخرى للتفاعل الاجتماعي العادي، ولكن الخطورة هي في استمرار هذا الأسلوب بحيث يصعب بعد ذلك الخروج من العزلة التي تتطور الى مرض نفسي أو عقلي خطير. [2]

لذلك ينبغي على المدرس الاعتناء الكبير بالتلميذ المنعزل وادماجه في الفوج المدرسي عن طريق مناقشته في أسباب الفشل حتى لا تتكرر وكذلك اشراكه في اعمال وأن يتفاعل مع

[1] عبد العالي الجسماني. **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. ط1. الدار العربية للعلوم. بغداد. 1994. ص 237.238.
[2] عماد الدين محمد اسماعيل، **النمو في مرحلة المراهقة**، دار القلم. الكويت. ب ط. 1982. ص26.

مجموعة كبيرة من أقرانه مثل النشاط البدني الرياضي بحيث يساعده على ابراز مواهبه والتنفيس عن مشاكله.

11.7.المبالغة في المثالية:

قد يحرص الشخص على أن يتقن عمله الى الحد الذي قد يتعطل فيه عن العمل ذاته بحجة الاتقان والمبالغة الشديدة في أن يكون خيرا في سلوكه على حساب صحته مثل هذا السلوك المبالغ فيه اتجاه المثالية، يظهر أحيانا في دور المراهقة، عندما تنشط الدوافع الجنسية التي قد تدفع بدورها الى اثارة القلق والشعور بالذنب عندئذ تكون احدى الوسائل للتخفيف من ذلك الشعور بالذنب هي انهماك المراهق في القيام بأعمال لا معنى لها محاولا بذلك أن يتغلب على مشاعره.

12.7.النشاط الزائد:

كثيرا ما يكون عدم الاتزان فيه واضحا بالإضافة الى زيادة النشاط الناتجين عن القلق، في هذه الحالة لا يستقر المراهق على حال، فهو دائم الحركة وحتى هو جالس فقد يهز ساقيه وذراعيه، فهذا النشاط الذي لا هدف له هو وسيلة المراهق لأن يخلص نفسه من قلقه، ومحاولة ايقاف هذا النشاط من شأنه أن يزيد من قلقه الداخلي وبالتالي يزيد من حجمه الى النشاط الحركي، ان هذا النشاط الزائد في مرحلة المراهقة يظهر بشكل جلي لدى المراهق في بحثه الدائم عن ممارسة أوجه الرياضة والنشاط البدني، وهذا لإظهار مختلف قدراته الحركية البدنية ومهاراته واثبات شخصيته في هذه المرحلة وهذا لإظهار مختلف قدراته الحركية البدنية ومهاراته واثبات شخصيته في هذه المرحلة.[1]

8.المراهقة و ممارسة التربية البدنية و الرياضية :

1.8.أهمية المراهقة في التطور الحركي للرياضيين:

تتضح أهمية المراهقة كمرحلة كمال النضج والنمو والتطور الحركي حيث يبدأ مجالها بالمدرسة فالجامعة، النادي الرياضي فالمنتخبات القومية، وتكتسي المراهقة أهمية كونها[2]:

- أعلى مرحلة تتضح فيها الفروق الفردية في المستويات، ليس فقط بين الجنسين بل بين الجنس الواحد أيضا وبدرجة كبيرة.
- مرحلة انفراج سريعة للوصول بالمستوى على البطولة " رياضة المستويات العالية ".
- مرحلة انتقال في المستوى من الناشئين إلى المتقدمين والذي يكنهم من تمثيل منتخباتهم القومية والوطنية.
- لا تعتبر مرحلة تعلم بقدر اعتبارها مرحلة تطوير وتثبيت في المستوى للقدرات والمهارات الحركية.

[1] عماد الدين محمد اسماعيل، **النمو في مرحلة المراهقة**. مرجع سابق. ص123.124.
2 بسطويسي أحمد. **أسس ونظريات الحركة**. مرجع سابق. ص 187 – 188.

- مرحلة أداء متميز خالي من الحركات الشاذة والتي تتميز بالدقة والإيقاع الجيد.
- مرحلة لإثبات الذات عن طريق إظهار ما لدى المراهق من قدرات فنية ومهارات حركية.
- مرحلة تعتمد تمرينات المنافسة كصفة مميزة لها، والتي تساعد على إظهار مواهب وقدرات المراهقين بالإضافة إلى انتقاء الموهوبين.

2.8.دوافع ممارسة النشاط البدني والرياضي بالنسبة للمراهق:

ان الدوافع المرتبطة بالنشاط البدني والرياضي تتميز بالطابع المركب نظرا لتعداد الأنشطة البدنية والرياضية ومجالاتها وعن الأهمية الكبرى أن تعرف الأنشطة أهم الدوافع التي تحفز اللاعب على ممارسة الرياضة والأنشطة المختلفة وذلك بالنسبة للفرد الرياضي، وبالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه، فكل فرد اذن في الوجود له دوافع تحته للقيام بعمل ما، وقد حدد العالم " **ليديك Ludik** " أهم الدوافع المرتبطة بممارسة النشاط البدني والرياضي منها:

- **الاحساس بالرضا والاتساع:**

يعد النشاط العقلي نتيجة للنشاط العقلي كنتيجة للنشاط البدني اذ أن المراهق يشعر بالرضا بعد نشاط يتطلب جهدا ووقت خاص عند تحقيقه للنجاح.

- **المتعة الجمالية:**

وهذا بسبب رشاقة ومهارة وجمال الحركات الذاتية للفرد، ونذكر على سبيل المثال (الجمباز، السباحة، التزحلق على الجليد، وغيرها من الرياضات التي تتطلب برشاقة الأداء والحركات).

- **الشعور بالارتياح:**

كنتيجة التغلب على التدريبات البدنية التي تتميز بالصعوبة والتي تتطلب المزيد من الشجاعة وقوة الارادة.

- الاشتراك في المنافسات الرياضية التي تعتبر ركن هام من أركان النشاط الرياضي، وتسجيل الأرقام والبطولات لثبات التفوق واحراز الفوز.[1]

3.8.أهمية الرياضة بالنسبة للمراهقين:

إن الرياضة عملية تسلية وترويح لكلا الجنسين، هذا حيث أنها تحضر المراهق فكريا وبدنيا كما تزوده من المهارات والخبرات الحركية من أجل التعبير عن الأحاسيس والمشاعر

[1] محمد علاوي صالح. **علم النفس الرياضي**. دار المعارف.ط2. القاهرة. 1987. ص161.

النفسية المكتظة التي تؤدي إلى اضطرابات نفسية وعصبية عند انفجاره فيتحصل المراهق من خلالها على جملة من القيم المقيدة التي لا يستطيع تحصيلها في الحياة الأسرية، كما تعمل الحصص التدريبية على صقل مواهب الرياضي وقدراته النفسية والبدنية وفق متطلبات العصر، وأنجح منهج لذلك هو مكيف الحصص الرياضية من أجل شغل وقت الفراغ الذي يحس فيه الرياضي بالقلق والملل وبعد الرياضة يتعب المراهق عضليا وفكريا فيستسلم حتما للراحة والنمو بدلا من أن يستسلم للكسل والخمول، ويضيع وقته فيما لا يرضي الله ولا النفس ولا المجتمع، وعند مشاركة المراهق في التجمعات الرياضية والنوادي الثقافية من أجل ممارسة مختلف أنواع النشاطات الرياضية، فإن هذا يتوقف على ما يحس به عن طريق التغيرات الجسمية والنفسية والعقلية التي يمر بها.

- إعطاء المراهق نوعا من الحرية وتحميله بعض المسؤوليات التي تتناسب مع قدراته واستعداداته كحرية اختيار أماكن اللعب مثلا.
- التقليل من الأوامر والنواهي.
- مساعدة المراهق على اكتساب المهارات والخبرات المختلفة في الميادين الثقافية والرياضية لتوفر الوسائل والإمكانيات والجو الذي يلائم ميول المراهق فهو دائما في حاجة ماسة إلى النصح والإرشاد والثقة والتشجيع، فعلى المدرب أداء دوره في إرشاد وتوجيه وبث الثقة في حياة المراهقين طوال مشوارهم الرياضي.[1]

4.8.علاقة المراهق بالتربية البدنية والرياضية :

ان ممارسة التربية البدنية والرياضية تؤدي إلى تغيرات نفسية وفزيولوجية بحيث توفر نوعا من التداوي الفكري والبدني , كنا تزيدهم المهارات والخبرات الحركية نشاط ملموس واكثر رغبة في الحية كما ان التربية البدنية تعمل على سقل المواهب وتحسين القدرات الفكرية وممارستها بصفة دائمة ومنضمة تؤدي إلى ابتعاد التلاميذ عن الكسل وتملىء وقت الفراغ للتلاميذ والذي يضيعونه في اشياء غير نافعة وذلك راجع للأهمية التي تلعبها حصة التربة البدنية والراضية في حياة المراهق الذي يحتاج إلى استغلال الاوقات الفارغة احسن استغلال[2].

تستطيع التربة البدنية ان تخفف وطنة المشكلة العقلية فعند ممارسة المراهق للنشاط الرياضي المتعدد ومشاركته في اللعب النظيف واحترام حقوق الاخرين يستطيع المربي ان يحول بين المراهق والسلوكات غير المرغوب فيها مثل الخوف , القلق , الكراهية , وغيرها ... وهكذا نرى انه باستطاعة التربية البدنية ان تساهم في تحسين الصحة العقلية ذلك بإيجاد منفذ صحي سليم وخلق نضرة متفائلة جميلة للحيات وتنميها الصحة الجسمية والعقلية[3]

5.8.اهمية التربية البدنية والرياضية بالنسبة للمراهق:

1 - معروف رزيق. خطايا المراهقة . دار الفكر. ط2. دمشق. 1986. ص 15.
[2] محمود حمودة. **الطفولة والمراهقة المشكلات النفسية والعلاج**. دار المعارف. مصر. ص 121.
[3] محمود حمودة: **الطفولة والمراهقة المشكلات النفسية والعلاج** . مرجع سابق، ص124.

«تعتبر التربية البدنية و الرياضية مادة مساعدة و منشطة و مكيفة لشخصية و نفسية المراهق لكي يحقق فرصة اكتساب الخبرات و المهارات الحركية التي تزيده رغبة و تفاعلا في الحياة فتجعله يتحصل على القيم التي يعجز المنزل على توفيرها له، لهذا يجب على مناهج التربية البدنية أن تفسح المجال من أجل إنماء و تطوير الطاقات البدنية و النفسية له. و هذا بتكثيف ساعات الرياضة داخل المدرسة من اجل استعادة نشاطه الفكري و البدني و تجعل المراهقين يعبرون عن مشاعرهم و أحاسيسهم التي تتصف بالاضطراب و العنف و هذا عن طريق الحركات الرياضية المتوازنة المنسجمة و المتناسقة التي تخدم و تنمي أجهزتهم الوظيفية و العضوية و النفسية...»[1]

«و تسود هذه المرحلة ألعاب الزمر و الألعاب الرياضية الحركية، فهي مرحلة تسيطر عليها نزعة التعلق بالأبطال و اعتزازهم بذواتهم، و تبرز القوة و الشجاعة و الاستقلال لدى المراهق فهو يهتم بألعاب الرياضة و الرحلات مع أفراد جماعته ... ففي هذه المرحلة الحساسة يكون الدور و المسؤولية ملقاة على عاتق الأساتذة و المربين ... فتكون شخصية كاملة و ناضجة»

9. أهمية حصة التربية البدنية والرياضية من الناحية الاجتماعية:

يدخل تحت نطاق هذه الناحية اغراض تربوية تتصف بأهداف يمكن للفرد بصفة عامة او التلاميذ بصفة خاصة ان يكتسبها عن طريق الالعاب مختلفة حيث يكتسب منها عادات وصفات خلقية حميدة كالصبر والقوة والتحمل والاعتماد على النفس والطاعة ونظام احترام القوانين والثقة بالنفس والسلوك الانساني الحضري الخلقي والرياضي وتحمل المسؤولية بطبعه الاجتماعي . فالتربية البدنية والرياضية تعتبر الفرصة المناسبة لنمو سليم للمراهق وتساعدهم على العلاقات الاجتماعية وتكيفهم معها وهي عنصر احلال السلام في العالم وذلك بتدعيمها للتصافي والتفاهم والتعاون على مستوى الدول[2].

1.9. أهمية الأنشطة الممارسة في المرحلة الثانوية:

تختلف أهمية النشاط البدني والرياضي حسب استراتيجية كل دولة في مجال التعليم لكن هناك عناصر مشتركة سنتطرق إليها ونحصرها في مجموعة من النقاط حيث يعطي الدكتور محسن محمد الأهداف في النقاط التالية: [3]

- العمل على الوقاية الصحية للتلاميذ وتنمية القوام السليم.
- تنمية الصفات البدنية وفق خصائص التلاميذ ومستوياتهم وأولوياتهم.
- تعليم وتنمية المهارات الحركية للأنشطة الرياضية الممارسة.
- التدريب على تطبيق المهارات الفنية والخططية بالدرس وخارجه.

[1] محمد عبد الرحمن عبس: **"تربية المراهقين"**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، الأردن،2000،ص53
[2] صالح عبد العزيز : **التربية وطرق التدريس** ،دار المعارف ، الطبعة الثانية، مصر ، 1981 ، ص 71 .
[3] محسن محمد حمص، **المرشد في تدريس التربية البدنية والرياضية**، منشأة المعارف، جامعة الإسكندرية، سنة 1997 مصر ص 14.

- رعاية النمو النفسي لتلاميذ المرحلة في ضوء السمات النفسية لهم.
- تنمية الجوانب الاجتماعية الخلقية (الروح الرياضية، القيادة والتبعية، الوعي التعاون، الاحترام).
- العمل على نشر الثقافة الرياضية المرتبطة بها(صحية، تنظيمية، تشريحية)
- الاهتمام بالجانب الترويحي من خلال الأنشطة الممارسة.

2.9. أهمية المراهقة في التطور الحركي للرياضيين:

تتضح أهمية المراهقة كمرحلة كمال النضج والنمو والتطور الحركي حيث يبدأ مجالها بالمدرسة فالجامعة، النادي الرياضي فالمنتخبات القومية، وتكتسي المراهقة أهمية كونها:

- ✓ أعلى مرحلة تتضح فيها الفروق الفردية في المستويات، وليس فقط بين الجنسين بل بين الجنس الواحد أيضا وبدرجة كبيرة.
- ✓ مرحلة انفراج سريعة للوصول بالمستوى على البطولة" رياضة المستويات العالية"
- ✓ مرحلة انتقال في المستوى من الناشئين الى المتقدمين والذي يمكنهم من تمثيل منتخباتهم القومية والوطنية.
- ✓ لا تعتبر مرحلة تعلم بقدر اعتبارها مرحلة تطور وتثبيت في المستوى للقدرات والمهارات الحركية.
- ✓ مرحلة أداء متميز خالي من الحركات الشاذة والتي تتميز بالدقة والايقاع الجيد.
- ✓ مرحلة لإثبات الذات عن طريق اظهار ما لدى المراهق من قدرات فنية ومهارات حركية.
- ✓ مرحلة تعتمد تمرينات المنافسة كصفة مميزة لها، والتي تساعد على اظهار مواهب وقدرات المراهقين بالإضافة الى انتقاء الموهوبين.[1]

خلاصة:

إن الشيء الذي يتجلى عندنا بعد تقديم محتوى الفصل، هو أن المراهقة هي فترة النمو و التقلبات و أنها من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد، فكلما زادت الرعاية من طرف الأسرة و المؤسسات التربوية و المجتمع لهذه الشريحة، كانت النتيجة أنّنا نكوّن أفرادا صالحين يخدمون مجتمعاتهم، و هذا يتطلب معرفة مراحل و خصائص و علاقات هذه الشريحة من المجتمع لتفادي التصادمات و عدم التكوين الجيد، وتعتبر ممارسة النشاط البدني والرياضي المنتظم والموجه من قبل الأستاذ، الاداة المناسبة لتهذيب قدرات التلاميذ ومساعدتهم على تجاوز الضغوط النفسية من خلال الترويح، واثبات الذات من خلال التوجيه توزيع الأدوار والمهام أثناء الأنشطة البدنية والرياضية بغية تحقيق الأهداف المنشودة في منهاج المادة.

[1] بسطويسي أحمد. **أسس ونظريات الحركة**. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر. 1996. ص187-188.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية التطبيقية:

تعد الدراسة الاستطلاعية ذات أهمية كبيرة في رسم الباحث للمسار العملي لبحثه واعطائه جل المعلومات حول مشكلة الدراسة ، والتي يستند عليها في وضع الخطة الملائمة ومعرفة الادوات العلمية اللازمة للقيام بذلك، وصياغة وسيلة جمع البيانات وكذا صياغته للفرضيات.

بغية الالمام الجيد بموضوع الدراسة في هذا الفصل قمنا بالذهاب أولا إلى مديرية التربية بولاية بسكرة من أجل الحصول على الموافقة على طلب تسهيل المهام من طرف المديرية وبعد الحصول على تسريح بطلب تسهيل المهام وكذلك جدول خاص يضم مختلف الثانويات المتواجدة بسكرة والدوائر والبلديات والمقاطعة التي تنتمي إليها هذه الثانويات كما يحتوي أيضا على البريد الالكتروني الخاص بكل ثانوية. أجريت الدراسة الاستطلاعية على خمس ثانويات بمدينة بسكرة ، وقد اختارها الباحث بطريقة قصدية للأسباب التالية:

- الموقع الجغرافي لهته المؤسسات وقربها يتيح للباحث التردد عليها بسهولة.
- قربها من بعضها البعض اذ تقع جلها في نفس المنطقة.
- احتواء كل ثانوية على أكثر من أستاذ تربية بدنية ورياضية.

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 10 أساتذة في التعليم الثانوي ، موزعة على (5) ثانويات ، قام الباحث بإجراء مقابلات شخصية مع أفراد العينة لجمع آراءهم حول واقع التقييم في التربية البدنية والرياضية، ومدى معرفة الاساتذة للمعايير الواجب اتباعها في عملية التقييم ضمن المجال المعرفي، والحس حركي والجانب الوجداني للتلاميذ، ومدى تحقيقهم للأهداف المسطرة في المنهاج من خلال عملية التقييم .

- وخلصت نتائج الدراسة الاستطلاعية الى :

- استجابات الاساتذة تعكس مدى انعدام تطبيق معايير التقييم في حصة التربية البدنية والرياضية .
- تركيز جل الاساتذة على التقييم في المجال البدني (الحس حركي) وعدم الاهتمام بالجوانب الاخرى.
- التغافل عن تقييم التلاميذ في الجانب الوجداني خاصة .
- نقص الالمام بمعايير التقييم الواجب اتباعها لضمان النجاح والشمولية قصد تحقيق الاهداف المسطرة في المنهاج .

2- منهج الدراسة:

قد يكون المنهج مرسوما من قبل بطريقة تأملية مقصودة ،وقد يكون نوعا من السير الطبيعي للعقل لم يحدد صورته سابقا ، ذلك أن الانسان في تفكيره قد ينظم أفكاره ويرتبها فيما بينها حتى تؤدي الى المطلوب على أيسر وجه وأحسنه، على نحو طبيعي تلقائي ليس فيه تحديد ولا تأمل لقواعد معلومة من قبل ، فهذا منهج أيضا ولكنه منهج تلقائي. أما اذا تأملنا في المنهج

الذي سرنا عليه في تحصيلنا للمعارف وحاولنا أن نحدد قواعده ونسن له قوانينه ونتبين أوجه الخطأ والانحراف من أوجه الصواب والاستقامة ،ثم كوننا من هذا كله طائفة من القواعد العامة الكلية التي تخضع لها في المستقبل طرائق بحثنا ، فان المنهج يكون عقليا تأمليا.

و**المنهج الوصفي** هو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر اخرى.

ان المنهج الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظواهر وإنما يذهب الى أبعد من ذلك ويفسر ويقارن ويقيم بقصد الوصول الى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهرة ، فضلا عن أن الأبحاث الوصفية لا تقتصر على التنبؤ بالمستقبل بل اتها تنفذ من الحاضر الى الماضي لكي يزداد تبصرا بالحاضر.

2-1- المنهج الوصفي المسحي :

ان طبيعة البحث والتي تتمحور حول علاقة تطبيق الاساتذة لمعايير التقييم بمدى تحقيقها لأهداف التربية البدنية والرياضية يحتم على الباحث اعتماده على المنهج الوصفي المسحي ، اذ تتضمن الدراسات المسحية جمع البيانات لعدد كبير من الحالات بقصد تشخيص أوضاعها أو جوانب معينة من تلك الاوضاع دون الاقتصار على حالة واحدة. تفيدنا نتائج هذه الدراسات في حل الكثير من المشكلات بما تقدمه من معلومات تشخيصية عن الموضوعات المتصلة بتلك المشكلات.

2-2- المسح التعليمي:

تنطلق أهمية هذا النوع من الدراسات لما لنتائجها من قيمة بالغة للعاملين في التعليم بهدف رسم الخطط المؤدية الى رفع مستواه وزيادة كفاءته عن طريق القيام بمسح عام عن التعليم أو بعض جوانبه للتعرف على مدى التقدم فيه وتشخيصا لبعض مشكلاته.

3- مجتمع وعينة الدراسة:

يقصد بمجتمع البحث من الناحية الاصطلاحية (تلك المجموعة الأصلية التي تأخذ منه العينة وقد تكون هذه المجموعة، مدارس ، فرق ، أساتذة ، تلاميذ ، سكان ، أو أي وحدات أخرى).[1]

إن المجتمع يعتبر شمول كافة وحدات الظاهرة التي نحن بصدد دراستها ومجتمع بحثنا هذا يشمل على أساتذة التربية البدنية لجل بلديات ولاية بسكرة وقد قدر عددهم بـ:**124 أستاذا**. (المجتمع المتاح).

والمقصود بمجتمع الدراسة هو كل العناصر المراد دراستها ،ان سحب جزء من مجتمع الدراسة يطلق عليه اسم العينة Sample ، والعملية التي تتم بهذا الشكل يطلق عليها المعاينة Sampling .[1]

[1]محمد نصر الدين رضوان ، **الإحصاء الاستدلالي في علوم التربية البدنية والرياضية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2003، ص14

3-1-المجتمع الأصلي:

شمل مجتمع البحث كل أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية على مستوى التراب الوطني.

3-2- المجتمع المتاح :

شمل المجتمع المتاح للباحث كل أساتذة التربية البدنية والرياضية للسنوات (الأولى والثانية والثالثة) لولاية بسكرة ، اذ يبلغ عددهم 124 أستاذ موزعين على 48 ثانوية من مجمل 33 بلدية لولاية بسكرة.

جدول رقم(04):**جدول يبين توزيع أساتذة التربية البدنية والرياضية على ثانويات ولاية بسكرة لموسم 2020/2019 .**

الرقم	البلديات	عدد أساتذة ت ب ر للمرحلة الثانوية
1	بسكرة	39
2	الحاجب	2
3	الوطاية	3
4	سيدي عقبة	7
5	الحوش	/
6	شتمة	2
7	عين الناقة	1
8	طولقة	10
9	بوشقرون	2
10	ليشانة	2
11	برج بن عزوز	2
12	أولاد جلال	10
13	الدوسن	3

[1]الدكتور منذر الضامن ، **أساسيات البحث العلمي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان. الطبعة الأولى، 2007، ص159، ص

14	الشعيبة	1
15	أورلال	2
16	أوماش	1
17	لواء	3
18	مليلي	1
19	مخادمة	/
20	زريبة الواد	5
21	الفيض	1
22	خنقة سيدي ناجي	1
23	المزيرعة	1
24	القنطرة	3
25	عين زعطوط	1
26	سيدي خالد	9
27	بسباس	1
28	راس الميعاد	1
29	فوغالة	2
30	الغروس	2
31	مشونش	2
32	جمورة	3
33	البرانيس	1
المجموع	33	124

4- عينة الدراسة :

عندما يتقرر اجراء المسح الاحصائي بأسلوب العينة، فان ذلك يعني أن توفير المعطيات عن خصائص المجتمع سيعتمد على جزء من هذا المجتمع ،ويشترط في العينة أن تكون ممثلة لخصائص مجتمع الظاهرة التي نقوم بدراستها بما في ذلك الاختلاف بين وحداته ، وبحدود ما يسمح به حجم العينة تبعا لمقياس الدقة والامكانيات المتاحة للدراسة.[1]

[1] عبد الحميد عبد المجيد البلداوي، **أساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الاصدار الثالث ، الاردن، ، 2007، ص50.

قام الباحث بالاعتماد في اختياره لعينة البحث على طريقة العينة القصدية الملائمة Non-probability sampling، اذ تمثل أفراد العينة في جميع أساتذة التربية البدنية والرياضية لبلدية بسكرة بالإضافة الى بعض ثانويات الدوائر الكبرى والمجاورة ، فبلغ العدد الاجمالي للعينة **"71 أستاذا"** من بين **"124 أستاذ"** على المستوى الكلي للولاية .

جدول رقم(05): يبين توزيع أفراد العينة

الرقم	البلدية	عدد أساتذة ت ب ر	نسبة التمثيل
01	بسكرة	39	**55%**
02	طولقة	10	**14%**
03	سيدي عقبة	7	**10%**
04	القنطرة	3	**4%**
05	شتمة	2	**3%**
06	زريبة الواد	5	**7%**
07	جمورة	2	**3%**
08	الوطاية	3	**4%**
المجموع	8	71	100%

5- مجالي البحث:

1.5. المجال المكاني: اقتصرت دراستنا على بعض ثانويات ولاية بسكرة وهي كالتالي : بلدية بسكرة، بلدية طولقة ،بلدية سيدي عقبة ، دائرة القنطرة ، بلدية شتمة ، يلديه زريبة الواد، بلدية جمورة، بلدية الوطاية.

* تم اجراء مقابلات شخصية مع بعض أساتذة التربية البدنية والرياضية كدراسة استطلاعية

* تم توزيع استمارة الاستبيان بصورته النهائية على أفراد العينة موزعين على 8 بلديات.

2.5. **المجال الزماني:**

بدأ الباحث بإجراء دراسة استطلاعية منذ بداية عام 2016، وذلك بمراجعة العديد من الكتب والدراسات السابقة التي لها علاقة بأحد محاور موضوع الدراسة، حيث تعددت من رسائل دكتوراه وماجستير وبعض المواقع الإلكترونية.

تم الاطلاع على جانب التقييم في منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية لسنة2006 والوثيقة المرافقة له لسنة 2007، وما هو نصيبه من العملية التربوية ككل.

الشروع في الاتصال بمديرية التربية لولاية بسكرة للموافقة على اجراء الدراسة الميدانية على مستوى الثانويات المحددة سابقا من قبل الباحث.

القيام بتوزيع الاستمارات القبلية والبعدية في الفترة ما بين 2020/03/08 الى غاية 2020/03/20 وذلك بعد موافقة رئيس مصلحة التكوين والتفتيش لمديرية التربية لولاية بسكرة.

6- أدوات الدراسة :

في هذا الصدد تقول كل من " **فاطمة عوض صابر** " و " **ميرفت علي خفافجة** " أنه في مرحلة مبكرة من البحث يتعرف الباحث على مزايا العمليات المختلفة في جميع الأدلة والبراهين ويعد تحديد الأسلوب الذي يمكنه من جمع البيانات والمواد الضرورية لاختيار صدق فروضه أو للإجابة على تساؤلاته العلمية على نحو سليم، يجب عليه فحص ما يتوفر له من أدوات ويختار أكثرها ملائمة لتحقيق أهداف البحث، فاذا لم تتناسب الأدوات والأجهزة المختلفة المتوافرة واحتياجات بحثه فانه قد يكملها ، أو يعدلها ، أو يصنع أدوات أخرى " [1]

وبعد تحليل الباحث لمحتوى المنهاج والاطلاع على جانب عملية التقييم ،وكذا ما استخلصه من الدراسة الاستطلاعية ،قام برسم الفرضيات متعلقة مباشرة بأهداف البحث والتي تمحورت حول معايير التقييم وعلاقتها بتحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية ضمن تصنيف بلوم ،والذي يشمل أهداف الجانب المعرفي والحس حركي والجانب الوجداني العلائقي للتلاميذ، قرر الباحث بناء استمارة استبيان موجهة الى أساتذة التربية البدنية والرياضية على مستوى ثانويات ولاية بسكرة.

[1] فاطمة عوض صابر ، ميرفت علي خفافجة ، أسس ومبادئ البحث العلمي ،الطبعة الأولى مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية 2006. ص 115

1.6. **الاستبيان** :

هو مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة ، والمرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقق الأهداف، والتي يسعى اليها الباحث بضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه.[1]

ويرى **عبد الغني محمد اسماعيل العمراني** أنها وسيلة وأداة لجمع البيانات والمعلومات والحقائق اللازمة لإثبات الفرضيات الواقعة تحت الدراسة ، وتتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية يطلب من المجيبين الاجابة عتها بطريقة يجددها الباحث حسب أغراض البحث.[2]

7- خطوات بناء الاستبيان:

قام الباحث بالاطلاع واجراء مسح مكتبي على العديد من الدراسات السابقة والمتعلقة بمتغيرات البحث ، بالإضافة الى الكتب الخاصة بموضوع التقييم في التربية البدنية والرياضية وهي كالتالي:

- دراسة قام بها الباحث "أحمد حسن" للسنة الجامعية 2010 بعنوان : قياس مستوى المعرفة لتلاميذ المرحلة الثانوية من خلال بناء اختبار معرفي في التربية البدنية والرياضية.
- دراسة قام بها الباحث " بوشيبة مصطفى" للسنة الجامعية 2017/2016 بعنوان : تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .
- دراسة الباحث " مرابط مسعود " سنة 2017/2016 بعنوان : مدى اهتمام أساتذة التربية البدنية والرياضية بتحقيق الأهداف الوجدانية وعلاقته بدافعية الانجاز والذكاء الانفعالي لتلاميذ الطور الثانوي.
- دراسة الباحث " حكيم حريتي " للسنة الجامعية 1998/1997 تحت عنوان: تقويم أساليب التقييم لأعضاء هيئة التدريس بمعاهد التربية البدنية والرياضية في الجزائر.
- دراسة الباحث " بوزواد السعيد" للسنة الدراسية 2010/2009 تحت عنوان: واقع التقييم في التربية البدنية والرياضية (البكالوريا الرياضية) وعلاقتها بمتطلبات العملية التعليمية.
- دراسة " حسيني عبد الرزاق " للسنة الجامعية 2012/2011 تحت عنوان : تقييم مدى تطبيق الأساتذة لحصة التربية البدنية والرياضية وتفعيل أداء التقييم للمربي في ظل المقاربة بالكفاءات.

[1] مجمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي .دار الكتب للنشر صنعاء ، الطبعة الثالثة 2019 .ص 137 .
[2] عبد الغني محمد اسماعيل العمراني .دليل الباحث الى اعداد البحث العلمي . دار الكتاب الجامعي صنعاء الطبعة الثانية 2016. ص 79 .

- ❖ دراسة الباحث "حاج مختار" للسنة الجامعية 2018/2017 تحت عنوان :أثر التقويم في الحد من الاشتراك الايجابي في درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- ❖ دراسة الباحث " الصغير مساحلي " للسنة الجامعية 2013/2012 تحت عنوان : دراسة تقييمية لمحتوى عناصر منهاج التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم وطبيعة التفاعل النفس-اجتماعي داخل القسم.
- ❖ دراسة الباحثة " ف. مقراني " للسنة الجامعية 2001/200 تحت عنوان : Evaluation en Education Physique et Sportive(L'Examen du baccalauréat sportive entre les instructions officielles et les réalités du terrain).
- ❖ دراسة الباحث " حمداوي سفيان" للسنة الجامعية 2018/2017 تحت عنوان :منهاج التربية البدنية بين الواقع والمأمول.
- ❖ دراسة الباحث" شاربي بلقاسم" للسنة الجامعية 2008/2007 تحت عنوان : انعكاس تقييم امتحان البكالوريا التربية البدنية والرياضية على الحالة النفسية لتلاميذ الأقسام الثالثة ثانوي بالجزائر .
- ❖ كتاب القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي للدكتور " يوسف لازم كماش " 2013 الصفحات من 143-148.
- ❖ كتاب الاختبارات و المقاييس في التربية البدنية و الرياضية النظرية – التطبيق ،دكتور "مصطفى حسين باهي" ، دكتور" صبري إبراهيم عمران" ، "هشام إسماعيل هلال" سنة 2015 ، الصفحات من 13الى 30 .
- ❖ كتاب القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية للدكتور " صلاح الدين محمد علام" سنة 2019.
- ❖ كتاب " المدخل الى القياس والتقويم ل " محمد نصر الدين رضوان ، سنة 2006 .

ومن خلال ما سلف ذكره من مراجع ، تبين للباحث كيفية التدقيق على مجال الدراسة والنقاط الأساسية التي يجب أن يحتويها الاستبيان ، فقسمت الاستمارة الى ثلاث محاور كالآتي :

- **المحور الأول : أهداف الجانب المعرفي للتربية البدنية والرياضية .**
- **المحور الثاني : أهداف الجانب الحس-حركي للتربية البدنية والرياضية .**
- **المحور الثالث: أهداف الجانب الوجداني للتربية البدنية والرياضية.**

تم بناء استبيان أولي من ثلاث محاور بلغ فيه العدد الاجمالي للعبارات 73 عبارة في صورة أولية . **(انظر الملحق رقم 05)**

2.6. المرحلة الثانية:

بعد قيام الباحث ببناء أداة جمع البيانات ، والتي تحوي ثلاث محاور بصيغة 73 عبارة ، تم تصميم وثيقة استطلاع آراء الأساتذة والمختصين في مجال التربية البدنية والرياضية، حول مدى صلاحية الأداة ومدى صحة قياسها لفرضيات البحث، حيث تضمنت الوثيقة عنوان الدراسة واشكالية البحث، وفرضيات الدراسة و أهدافها ،فقام الباحث بعرض جميع عبارات الاستمارة في الوثيقة ، وجعل أمام كل عبارة مكانا لتصحيحها أو حذفها أو تعديلها.

8. الخصائص السيكو مترية لأداة البحث:

1.8. الصدق الظاهري (صدق المحتوى) : Content Validity

يقصد من صدق الاختبار الظاهري تأكد الباحث من ملائمة الأداة لأغراض الدراسة شكليا او ظاهريا ، وأنه يقيس ما وضعت لقياسه.

2.7. صدق المحكمين : Criterion Validity

فبعد انتهاء الباحث من تصميم الاختبار وإعداده فإنه يعرض محاور الاختبار الرئيسية أو بنوده على الخبراء أو الأساتذة من ذوي الاهتمام بموضوع البحث، ويطلب منهم تقييم الأداة، والحكم على فقراتها فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها ، وبنائه اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .[1]

بعد اعداد المقياس في صورته النهائية ، تم عرضه على مجموعة المختصين في مجال التربية البدنية والرياضية من دكاترة وأساتذة التعليم العالي للتحكيم وضبط الأداة بما يتناسب مع موضوع وأهداف الدراسة ، فقد تمكن الباحث من :

- اعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات .
- حذف العبارات التي لا تخدم الموضوع.
- تبسيط الصيغة اللغوية للعبارات .
- اقتراح بعض العبارات من قبل المحكمين.

ومن خلال آراء الأساتذة المختصين، قام الباحث باستخلاص أداة الاستبيان في صورته النهائية المحكمة بثلاث محاور و 33 عبارة مبسطة ودقيقة.**(الملحق رقم: 06)**

[1] محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، الطبعة الثالثة، دار الكتب للنشر ، اليمن، 2015،ص145.

3.8. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها **10 أساتذة لمادة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي ببلدية بسكرة** ، وذلك بهدف:

- تحديد الزمن المتوقع للإجابة على المقياس أثناء تطبيقه على عينة البحث.
- معرفة الاتساق الداخلي لعبارات و محاور الأداة.
- معرفة قيمة ثبات الاختبار.

❖ **تحديد زمن الاختبار:**

تم حساب متوسط زمن الاجابة على الاستبيان من قبل أساتذة العينة الاستطلاعية من خلال جمع زمن اجابة الاستاذ الاول اضافة الى زمن اجابة الاستاذ الأخير ، ثم القسمة على اثنان.

$$\text{الاختبار على الاجابة زمن} = \frac{\text{الاخير الاستاذ استجابة زمن} + \text{الاول الاستاذ استجابة زمن}}{2}$$

اذ تراوح المتوسط الحسابي لزمن الاجابة على الاستبيان من قبل الأساتذة 12 دقيقة .

5.8. صدق الاتساق الداخلي : Internal-Consistency Validity

وباستعمال الحزمة الاحصائية spss24 يتضح لنا صدق درجات الأسئلة الاستبيان مع المحاور فيما يلي:

جدول رقم(06): يبين صدق الاتساق الداخلي للعبارات والمحاور.

المحاور	أسئلة الاستبيان لكل محور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الارتباط
المحور الأول:	أقوم بالتخطيط المسبق لعملية التقييم للجانب المعرفي للتلاميذ .	0, 388**	0,01	قوي

	اعتمد على الاختبارات التحصيلية التحريرية لتقييم القدرات المعرفية للتلاميذ.	0,426**	0,01	قوي
	اعتمد على الاختبارات التحصيلية الشفهية وذلك بطرح الأسئلة أثناء وبعد العملية التدريسية لتقييم القدرات المعرفية للتلاميذ .	0,355**	0,01	قوي
	أحرص على اختبار معلومات ومعارف التلاميذ حول قواعد وقوانين مختلف الرياضات والالعاب.	0,292*	0,01	قوي
	أقوم بتقييم مكتسبات التلاميذ ومعارفهم في الرياضات الفردية والجماعية معا.	0,429**	0,01	قوي
	أخذ بعين الاعتبار الهدف المراد تحقيقه لصياغة محتوى الاختبار المعرفي للتلاميذ.	0,473**	0,01	قوي
	أقوم بمراجعة دائمة للاختبارات المعرفية للقيام بتعديلات وتقنين الاختبار عند تقييم الجانب المعرفي.	0,539**	0,01	قوي
	آخذ بعين الاعتبار عند تقييم الجانب المعرفي للتلاميذ جميع الحصص التي تم انجازها.	0,474**	0,01	قوي
	أجد صعوبة في تقييم بعض الخصائص المعرفية لدى التلاميذ حول الانشطة الرياضية	0,406**	0,01	قوي
	أقوم بإعداد مسبق للاختبار البدني والمهاري وتعديله ليصبح سهلا ولا يستغرق وقتا طويلا في التطبيق.	0,486**	0,01	قوي
	اعتمد على إعداد اختبارات مقننة تخص الجانب البدني للتلاميذ.	0,459**	0,01	قوي
معامل ألفا كرونباخ للمحور الأول		**0,4340	0,05	
المحور الثاني: معايير تقييم الجانب الحس حركي	اعتمد على إعداد اختبارات مقننة تخص الجانب المهاري للتلاميذ.	0,497**	0,01	قوي
	أصمم اختبارات بدنية مناسبة من حيث درجة الصعوبة مراعاة للفروقات الفردية للتلاميذ.	0,314**	0,01	قوي
	أحرص على إعطاء التلاميذ أكثر من محاولة أثناء الاختبار للحصول على نتائج موثوقة في الأداء الحركي	0,251*	0,05	قوي
	أطبق اختبارات القياس وتقييم صفة القوة العضلية	0,505**	0,01	قوي
	أطبق اختبارات لقياس وتقييم صفة السرعة	0,621**	0,01	قوي
	أطبق اختبارات لقياس وتقييم صفة الرشاقة	0,455**	0,01	قوي
	أطبق اختبارات القياس وتقييم صفة التحمل الدوري.	0,612**	0,01	قوي
	أطبق اختبارات القياس وتقييم صفة التوازن.	0,527**	0,01	قوي

	أقوم بإعداد بطاقة الملاحظة لتسجل البيانات أثناء الاختبار.	0,491**	0,01	قوي
	احد صعوبة في تقييم بعض الجوانب الحس-حركية لدى التلاميذ.	0,443**	0,01	قوي
	استخدم الملاحظة في فترات زمنية عشوائية خلال الحصة للحصول على معلومات أكثر دقة عن سلوك التلاميذ.	0,468**	0,01	قوي
معامل ألفا كرونباخ المحور الثاني		**0 ,471****	**0,01**	**قوي**
المحور الثاني: معايير تقييم الجانب الوجداني	أقوم بكتابة الملاحظات في سجلات خاصة حول طبائع التلاميذ وتصرفاتهم نحو أنفسهم والآخرين.	0,204*	0,01	قوي
	اعتمد على تقارير مقاييس الميول نحو نشاط رياضي معين.	0,567**	0,01	قوي
	أعتمد على مقاييس النمو الاجتماعي لمعرفة درجة تكيف التلميذ الاجتماعية.	0,471**	0,01	قوي
	أعتمد على مقاييس الشخصية لمعرفة جوانب شخصية التلاميذ.	0,459**	0,01	قوي
	أقوم بعملية إسقاط الاستجابات لمعرفة الانطباعات والخصائص الوجدانية حيال ذلك الموقف معين مقل حالة الفوز أو الخسارة.	0,483**	0,01	قوي
	أعتمد على الاستبيانات للتقييم والوقوف على الخصائص الوجدانية.	0,573**	0,01	قوي
	أستهدف قياس وتقييم جانب الثقة بالنفس للتلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية.	0,451**	0,01	قوي
	أجمع معلومات سابقة عن التلاميذ و أوظفها في تشخيص جوانبهم الوجدانية	0,528**	0,01	قوي
	أحرص على تقييم التلاميذ في الناحية الاجتماعية من خلال التعاون فيما بينهم والاندماج داخل الفوج	0,523**	0,01	قوي
	أركز في تقييم الجانب الوجداني على وضع التلاميذ في اشكالات وقدرتهم على حلها	0,486	0,01	قوي
	احد صعوبة في تقييم الجانب الوحداني العلائقي للتلاميذ	0,309**	0,01	قوي
معامل ألفا كرونباخ المحور الثالث		**0,459****	0.01	قوي
معامل ألفا كرونباخ للمحاور الثلاثة		**0,455****	0,01	قوي

9. ثبات أداة الدراسة:

تم قياس ثبات معامل الاستبيان بطريقة "**ألفا كرونباخ**"(Cronbach's Alpha):

- يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن جميع فقرات المقياس حققت مستوى الدلالة الاحصائية عند0.01، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.
- **الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ":**

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار، حيث احتسبنا كل درجات فقرات المقياس، وقد تم إيجاد معامل ألفا كرونباخ للمحاور ككل، حيث بلغ معامل الثبات(0.45) وهو معامل مرتفع يشير إلى صلاحية المقياس.

جدول رقم (07): يوضح قيمة ثبات أداة الدراسة (الاستبيان).

Statistiques de fiabilité	
Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach
33	,932

- **وقد بلغت قيمة** "α" للاستمارة ككل 93.2%، وهي نسبة مقبولة كونها أعلى من النسبة المطلوبة (70%).

جدول رقم (08): عبارات ومحاور الاستبيان:

المحاور	أرقام العبارات
تقييم أهداف الجانب المعرفي لتلاميذ المرحلة الثانوية	(1)،(2)،(3)،(4)،(5) ، (6) ، (7) ، (8) ، (9).
تقييم أهداف الجانب الحس-حركي لتلاميذ المرحلة الثانوية	(10)،(11)،(12)، (13) ، (14) ، (15) ، (16) ، (17) ، (18)،(19) ، (20) ، (21).

تقييم أهداف الجانب الوجداني لتلاميذ المرحلة الثانوية	(22) ، (23) ، (24) ، (25) ، (26) ، (27) ، (28) ، (29) ، (30) ، (31) ، (32) ، (33).

- **اختار الباحث طريقة "ليكرت LIKERT" ثلاثية الأوزان في بناء أداة الدراسة(الاستبيان) الموجهة للعينة المتمثلة في أساتذة التربية البدنية والرياضية، بقياس درجة الموافقة كما يلي:**

رقم العبارة	العبارة	أبدا	أحيانا	دائما
الوزن	*	1	2	3

- **أبدا ← من 1 الى 1.66.**
- **أحيانا ← من 1.66 الى 2.32.**
- **دائما ← من 2.32 إلى 3.**

✍ **طريقة الحساب:**

بما أن المقياس ثلاثي الأبعاد فالقيمة العليا هي3 والدنيا هي 1.إذن .(3-1)=2

0.66=3/2. نقوم بحساب قيمة البعد الأدنى

- **1+0.66=1.66/ ابدا.**
- **1.66+0.66=2.32/ أحيانا.**
- **2.32+0.66=3/دائما.**

جدول رقم (09): قيم ألفا كرونباخ لمجالات ومحاور الاستبيان:

المحاور	عدد الأسئلة	قيمة "ألفا"
المحور الأول: معايير تقييم الجانب المعرفي	9	0,4340**
المحور الثاني: معايير تقييم الجانب الحس-حركي	12	0 ,471**
المحور الثالث: معايير تقييم الجانب الوجداني	12	0,459**

❖ من الجدول السابق تبين أن معاملات ثبات الاختبار باستخدام ألف- كرونباخ تراوحت بين 0.43 الى 0.47، وهذه قيم جد مقبولة تطمئن الباحث الى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

مما سبق يتبين أن أداة الاستبيان المستخدمة في هذه الدراسة تتمتع بالصدق والثبات بدرجة عالية، الأمر الذي يتيح للباحث استخدامه على عينة دراسته باطمئنان.

10.الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة والمشابهة للدراسة الحالية وفي ضوء طبيعة الدراسة استخدم الباحث الأساليب الاحصائية التالية:

- ✓ CVR: نسبة صدق المحتوى.
- ✓ معامل "كرونباخ" (Cronbach's Alpha): لتحديد وحساب ثبات أدوات البحث(استبيان استطلاع آراء الأساتذة.
- ✓ المتوسط الحسابي.
- ✓ الانحراف المعياري.
- ✓ معامل الارتباط الخطي "بيرسن"
- ✓ النسب المئوية.
- ✓ البرنامج الاحصائي SPSS.

خلاصة:

بعد استعراض الجانب النظري وأدبيات البحث التي لها علاقة بالدراسة، يأتي هذا الفصل ليتضمن عناصر وخطوات الاجراءات التطبيقية، متمثلة في اختيار المنهج البحثي الذي يتناسب وطبيعة الموضوع، ثم اختيار مجتمع وعين البحث، وتطبيق أدوات البحث لتحقيق أهداف البحث المراد بلوغها، واخيرا الأساليب والوسائل الاحصائية المستعملة في تحليل البيانات الرقمية، مما يجعل الباحث في الأخير قادرا على الخروج بنتيجة وحوصلة حول موضوع بحثه الأنمر الذي يجعله بصدد تقديم مجموعة من الاقتراحات المتعلقة بموضوع معايير التقييم في التربية البدنية والرياضية

الفصل السابع:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

يسعى الباحث في هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين مدى تطبيق أساتذة التربية البدنية والرياضية لمعايير التقييم وعلاقتها بتحقيق الأهداف المسطرة في منهاج المرحلة الثانوية،

لذا قام الباحث بتطبيق أدوات جمع المعلومات والتي تمثلت في الاستبيان، لمعرفة وجهة نظر الأساتذة تجاه موضوع الدراسة.

سنتطرق في هذا الفصل إلى عملية تفريغ البيانات وجدولتها وتبويبها في خانات، ومن ثم نقوم بعرض النتائج المتوصل إليها في هذا الفصل حسب كل فرضية من الفرضيات، ويليها المناقشة على ضوء الأهداف المحددة.

1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة: (التحليل الكمي)

1.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب المعرفي للتلاميذ.

بمعنى أنه توجد علاقة ارتباطية بين عملية التقييم وتحقيق أهداف الجانب المعرفي لدى التلاميذ، ولتأكيد أو نفي هذه الفرضية استخدم الباحث معامل الارتباط **"بيرسون"** بين درجات اختبار تطبيق الأساتذة للأسس والمعايير أثناء التقييم وبين درجاتهم في اختبار مدى تحقيقها لأهداف الجانب المعرفي، لعينة أساتذة مكونة من 70 أستاذا والجدول الآتي يوضح ذلك بنوع من التفصيل:

الجدول رقم (10) : يمثل نتائج القياس معامل ارتباط بين معايير التقييم و الجانب المعرفي المطبق من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية.

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بين معايير التقييم وأهداف الجانب المعرفي

متغير معايير التقييم	70	02.95	1.426	0.52
أهداف الجانب المعرفي		02.97	1.492	
نـــــوعـية الارتـــبـــــاط بين معايير التقييم و أهداف الجانب المعرفي			ارتباط موجب (علاقة طردية)	
قـــــــــوة الارتـــبـــــاط بين معايير التقييم وأهداف الجانب المعرفي			ارتـــــباط قـــوي	

- عند مستوى الدلالة0,01**

القـراءة: مـن خـلال الجـدول نلاحـظ أن المتوسـط الحسـابي بالنسـبة لعبـارات معـايير التقيـيم بلغـت قيمتـه 02.95 بـانحراف معيـاري قـدره 1.426، أمـا قيمـة المتوسـط الحسـابي بالنسـبة لأهـداف الجانـب المعرفـي فقـد بلغـت قيمتـه 02.97 بـانحراف معيـاري قـدره 1.492 فـي حـين قيمـة معامـل الارتبـاط بـين معـايير التقيـيم وأهـداف الجانـب المعرفـي قـد بلـغ 0.52 وهـي قيمـة قريبـة مـن 1 وأكثـر مـن 0.50 وعليـه فهـي تـدل علـى وجـود علاقـة ارتباطيـة طرديـة قويـة بـين معـايير التقيـيم وأهـداف الجانب المعرفي.

- **الجدول رقم (11): يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الأول(تقييم أهداف الجانب المعرفي لدى التلاميذ).**

البعد	رقم العبارة	التكرار	الخيارات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة العبارة	النسبة المئوية	اتجاه العينة
			أحيانا	دائما	أبدا					
تقييم أهداف الجانب المعرفي للتلاميذ	1	التكرار	25	45	0	2,36	0 ,48	1	78,67	أحيانا
		النسبة	%35,7	%64,3	%0					
	2	التكرار	39	20	11	2,4	0,74	9	80	أحيانا
		النسبة	%55,7	%28,6	%15,7					
	3	التكرار	35	35	0	2,5	0,5	3	83,33	أحيانا
		النسبة	%50,0	%50,0	%0					
	4	التكرار	49	21	0	2,7	0,46	5	90	أحيانا
		النسبة	%70,0	%30,0	%0					
	5	التكرار	44	26	0	2,63	0,48	2	87,67	أحيانا
		النسبة	%62,9	%37,1	%0					

	6	التكرار	54	16	0	2,77	0,42	7	92,33	أحيانا
		النسبة	%77,1	%22,9	%0					

المحور الأول: معايير تقييم الجانب العرفي	
إتجاه العينة	النسبة المئوية
أحيانا	86,67%

	7	التكرار	53	16	1	2,74	0,47	8	91,33	أحيانا
		النسبة	%75,7	%22,9	%1,4					
	8	التكرار	50	20	0	2,71	0,45	6	90,33	أحيانا
		النسبة	%71,4	%28,6	%0					
	9	التكرار	39	31	0	2,56	0,5	4	85,33	أحيانا
		النسبة	%55,7	%44,3	%0					

المصدر: من إعداد الباحث وفقا لمخرجات برنامج (APSS).

الجدول رقم(12): نسبة اتجاه أفراد العينة نحو تطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب المعرفي.

- **القراءة الإحصائية:**

- من خلال نتائج الجدول رقم (11) نستخلص ما يلي:

- جاءت العبارة رقم (1) التي جاء نصها:(**أقوم بالتخطيط المسبق لعملية التقييم للجانب المعرفي للتلاميذ)** بنسبة (78,67%) من أفراد العينة أقروا من خلال اجاباتهم أنهم "أحيانا" يقومون بالتخطيط المسبق لعملية تقييم الجانب المعرفي لدى التلاميذ، وأن متوسط الحسابي لهذه العبارة تمثل في قيمة (2,36) بانحراف معياري قدره (0,48).

- وجاءت العبارة رقم (2) التي جاء نصها:(**اعتمد على الاختبارات التحصيلية التحريرية لتقييم القدرات المعرفية للتلاميذ)**، بنسبة قدرها (80%) من أفراد العينة الذي أجابوا باعتمادهم على الاختبارات التحصيلية لتقييم قدرات التلاميذ المعرفية، اذ

حضـي الـوزن (أحيانـا) بنسـبة 39% مـن نسـبة التكـرارات، وبمتوسـط حسـابي قـدره 2,4 و بانحراف معياري قدره 0,74.أما الوزن "أبدا" فحضي بنسبة 15 % وبتكرار 11.

- وفيمـا يخـص العبـارة رقـم (03) والتـي تقـول: (**اعتمـد علـى الاختبـارات التحصـيلية الشفهية وذلك بطرح الأسئلة أثنـاء وبعد العملية التدريسية لتقييم القدرات المعرفية للتلاميـذ)**، فـان نسـبة (83,33%) مـن أفـراد العينـة يتجهـون الـى أنهـم يعتمـدون علـى الاختبـارات التحصـيلية الشـفهية لتقيـيم القـدرات المعرفيـة للتلاميـذ مـن خـلال طـرح الأسـئلة علـيهم أثنـاء وبعـد العمليـة التدريسـية، اذ يحـض الـوزن أحيانـا بنسـبة 50% مـن نسـبة التكرارات، بمتوسط حسابي قدره (2,5).

- أما العبارة رقم (04): (**أحرص علـى اختبـار معلومـات ومعـارف التلاميـذ حـول قواعـد وقوانين مختلـف الرياضـات والالعـاب)**، فقد تبين من خلال المعالجة الاحصائية أن نسبة تكـرار الـوزن "أحيانـا" تـأتي بالمرتبـة الأولـى بنسـبة(70%)، مقارنـة مـع الـوزن "دائمـا" بنسبة (30%)، وأما فيما يخص الوزن " أبدا".

- ونلاحظ أيضا أن العبارة رقم (5) القائلة: (**أقوم بتقييم مكتسبات التلاميذ ومعارفهم في الرياضـات الفرديـة والجماعيـة معـا)** أن جـل أفـراد العينـة أجـابوا ب "أحيانـا"، بنسـبة (87,67)، اذ حضـي الـوزن "أحيانـا" بنسـبة 62,9%، فـي حـين يـأتي الـوزن "دائمـا" بنسـبة 37% ، فيمـا بلـغ المتوسـط الحسـابي لهـذه العبـارة 2,63 بـانحراف معيـاري قدره0,48.

- كما نلاحظ العبارة رقم (6): **أخذ بعين الاعتبار الهدف المراد تحقيقه لصياغة محتوى الاختبـار المعرفـي للتلاميـذ)، أن** نسـبة 92,33% مـن أفـراد العينـة يتجهـون الـى أنهـم يأخـذون بعـين الاعتبـار الهـدف المـراد تحقيقـه لصـياغة الاختبـار وتقيـيم الجانـب المعرفـي للتلاميـذ)، اذ حضـي الـوزن "أحيانـا" بنسـبة تكـرار قـدرها (**77,1%)، أمـا** الـوزن **"دائمـا"** فحضـي بنسـبة تكـرار(**22,9%)**، وحصـلت هـذه العبـارة علـى متوسـط حسـابي قـدره **2,77** وبانحراف معياري قدره0,42 .

- وتـأتي العبـارة رقـم(07) والقائلـة:(**أقـوم بمراجعـة دائمـة للاختبـارات المعرفيـة للقيـام بتعديلات وتقنين الاختبـار عنـد تقيـيم الجانـب المعرفـي)**، بنفس اتجاه العينـة، حيث أجـاب الأسـاتذة المسـتجوبون بـأنهم يقومـون بمراجعـة دائمـة للاختبـارات المعرفيـة لتعـديل وتقنـين الاختبـار أثنـاء تقيـيم الجانـب المعرفـي لـدى التلاميـذ، بنسـبة (**91,33%)**، وبمتوسـط حسـابي قـدره (2,74)، وحضـي الـوزن "دائمـا" بنسـبة تكـرار قـدرها (22,9%)، أمـا الـوزن "أبـدا" فحضي بتكرار واحد وبنسبة 1,4.

كما لاحظنا في العبارة رقم (09) القائلة: (**أجد صعوبة في تقييم بعض الخصائص المعرفية لدى التلاميـذ حـول الانشـطة الرياضـية)**، أن نسـبة (85,33%) مـن أفـراد العينـة أجـابوا بـأنهم "أحيانـا" تـواجههم صـعوبة فـي تقيـيم الجانـب المعرفـي للتلاميـذ، كمـا حضـي الـوزن "دائمـا" بنسـبة تكـرار قدرها **44,3%.** وبمتوسط حسابي قدره 2,56.

- وفي ما يخص المحور الأول ككل، فانه ومن خلال ما تقدم من معطيات كما يبين الجدول رقم (12) فان اتجاه العينة نحو تقييم أهداف الجانب المعرفي لدى التلاميذ، تمثل في الوزن **"أحيانا"** في أن نسبة **86,67%.**

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية : يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب الحسي الحركي للتلاميذ.

الجدول رقم (13) : يمثل نتائج القياس معامل ارتباط بين معايير التقييم و الجانب الحس-حركي المطبق من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بين معايير التقييم و أهداف الجانب الحسي الحركي
متغير معايير التقييم	70	02.95	1.426	0.51
أهداف الجانب الحسي الحركي		02.45	1.635	
نوعية الارتباط بين معايير التقييم و أهداف الجانب الحسي الحركي				ارتباط موجب (علاقة طردية)
قوة الارتباط بين معايير التقييم و أهداف الجانب الحسي الحركي				ارتباط قوي

- عند مستوى الدلالة0,01**

القراءة: من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي بالنسبة لعبارات معايير التقييم بلغت قيمته 02.95 بانحراف معياري قدره 1.426، أما قيمة المتوسط الحسابي بالنسبة لأهداف الجانب الحسي الحركي فقد بلغت قيمته 02.45 بانحراف معياري قدره 1.635في حين قيمة معامل الارتباط بين معايير التقييم وأهداف الجانب الحسي الحركي قد بلغ 0.51 وهي قيمة قريبة من 1 وأكثر من 0.50 وعليه فهي تدل على أنه وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين معايير التقييم وأهداف الجانب الحسي الحركي.

الجدول رقم (14): يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الثاني(تقييم أهداف الجانب الحس حركي لدى التلاميذ).

البعد	رقم العبارة	التكرار	الخيارات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	إتجاه العينة
			أحيانا	دائما	أبدا				

أهداف تقييم	1	التكرار	35	35	0	2,5	0,5	83,33	أحيانا
		النسبة	%50,0	%50,0	%0				
	2	التكرار	42	28	0	2,6	0,49	86,67	أحيانا
		النسبة	%60,0	%40,0	%0				

المحور الثاني: معايير تقييم الجانب الحس- حركي	
إتجاه العينة	النسبة المئوية
أحيانا	%83

أهداف تقييم	3	التكرار	34	36	0	2,49	0,5	83	أحيانا
		النسبة	%48,6	%51,4	%0				
	4	التكرار	38	31	1	2,53	0,53	84,33	أحيانا
		النسبة	%54,3	%44,3	%1,4				
	5	التكرار	32	38	0	2,46	0,5	82	أحيانا
		النسبة	%45,7	%54,3	%0				
	6	التكرار	33	36	1	2,46	0,53	82	أحيانا
		النسبة	%47,1	%51,4	%1,4				
	7	التكرار	33	36	1	2,46	0,53	82	أحيانا
		النسبة	%47,1	%51,4	%1,4				
	8	التكرار	25	44	1	2,34	0,5	78	أحيانا
		النسبة	%35,7	%62,9	%1,4				
	9	التكرار	46	20	4	2,6	0,6	86,67	أحيانا
		النسبة	%65,7	%28,6	%5,7				
	10	التكرار	37	32	1	2,51	0,53	83,67	أحيانا
		النسبة	%52,9	%45,7	%1,4				
	11	التكرار	51	15	4	2,67	0,58	89	أحيانا
		النسبة	%72,9	%21,4	%5,7				
	12	التكرار	19	50	1	2,26	0,47	75,33	دائما
		النسبة	%27,1	%71,4	%1,4				

المصدر: من إعداد الباحث وفقا لمخرجات برنامج (APSS).

- **الجدول رقم (15) يوضح نسبة اتجاه العينة نحو مدى تطبيق معايير التقييم لتحقيق اهداف الجانب الحس-حركي لدى التلاميذ**

➢ **القراءة الإحصائية:**

- نلاحظ من خلال المعطيات الاحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن العبارة رقم (14) الموسومة ب: **أقوم بإعداد مسبق للاختبار البدني والمهارى وتعديله ليصبح سهلا ولا يستغرق وقتا طويلا في التطبيق)، أن نسبة (50%) من أفراد العينة أجابوا بأنهم يقومون بالإعداد المسبق للاختبار البدني والمهارى وتعديله للتطبيق، ويذهب أيضا نصف العينة الآخر الى الاجابة بأنهم "دائما" يقومون باعتماد هذا المعيار لتحضير الاختبار البدني والمهاري بنسبة (50%). وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي 2,5 وبانحراف معياري قدره 0,5.**
- أما العبارة رقم(03): **أصمم اختبارات بدنية مناسبة من حيث درجة الصعوبة مراعاة للفروقات الفردية للتلاميذ)**، فان أفراد العينة يتجهون الى أنهم يقومون "أحيانا" بتصميم اختبارات بدنية مناسبة من حيث درجة الصعوبة ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ، وذلك بنسبة 83% . في حين أن نسبة الأفراد الذين يطبقون هذا المؤشر والمعيار أثناء التقييم بلغ نسبة 51.%.
- وجاءت العبارة رقم (04): **أحرص على إعطاء التلاميذ أكثر من محاولة أثناء الاختبار للحصول على نتائج موثوقة في الأداء الحركي)**، بمتوسط حسابي قدره 2,53، وبانحراف معياري قدره 0,53. و حضي الوزن "أحيانا" بنسبة تكرار **54,3%** في حين يأتي الوزن "دائما" بنسبة تكرار قدرها **44,3%**، **أما الوزن** "أبدا" فحضي بتكرار واحد بنسبة **1,4%**، أما اتجاه العينة ضمن هذه العبارة فقد رجح الى الوزن "أحيانا" بنسبة **84,33.**

- ونلاحظ أيضا في العبارة رقم (05): **أطبق اختبارات القياس وتقييم صفة القوة العضلية) أن نسبة** الأساتذة الذين يطبقون دائما اختبارات تقيس وتقييم صفة القوة العضلية بلغت نسبتهم **54,3%**، في حين أن الأساتذة الذين أجابوا ب "أحيانا" بلغت نسبتهم **45,7%**، وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي قدره 2,46، بانحراف معياري قدره 0,5.
- أما العبارة رقم(07): **أطبق اختبارات لقياس وتقييم صفة الرشاقة)**، فقد جاءت بمتوسط حسابي قدره 2,46 وبانحراف معياري قدره 0,53. أما نسبة الأساتذة الذين أقروا في اجاباتهم أنهم يطبقون **اختبارات** لقياس وتقييم صفة الرشاقة "دائما" بلغت نسبتهم **51,4%**، في حين أن نسبة **47,1%** أجابوا بأنهم يطبقون هذا الاختبار "أحيانا".
- ونلاحظ في العبارة رقم (10): **أقوم بإعداد بطاقة الملاحظة لتسجل البيانات أثناء الاختبار البدني)**، أن نسبة **(52,9%) من** أفراد العينة أجابوا بأنهم "أحيانا" يقومون بإعداد بطاقة الملاحظة لتسجيل البيانات أثناء الاختبار البدني، في حين أن نسبة **(45,7%)**، تقر بأنهم "دائما" يعتمدون بطاقة الملاحظات أثناء الاختبار البدني، فيما ذهب فرد من العينة الى اختيار الوزن" أبدا" كونه لا يطبق هذا المؤشر بنسبة**(1,4%).**
- أما العبارة رقم (12): **اجد صعوبة في تقييم بعض الجوانب الحس-حركية لدى التلاميذ)**، والتي جاءت بمتوسط حسابي قدره **(2,26) وبانحراف معياري قدره (0,47)**، فان نسبة **(75,33)** يقرون بأنهم "دائما" ما يجدون صعوبة في تقييم الجانب الحس حركي لدى التلاميذ.

- وفي ما يخص المحور الأول ككل، فانه ومن خلال ما تقدم من معطيات كما يبين الجدول رقم (15) فان اتجاه العينة نحو تقييم أهداف الجانب الحس-حركي لدى التلاميذ، تمثل في الوزن "أحيانا" في أن نسبة ر**83%**.

3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة : يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب الوجداني العلائقي للتلاميذ.

الجدول رقم (16) : يمثل نتائج القياس معامل ارتباط بين معايير التقييم و أهداف الجانب الوجداني العلائقي المطبق من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط بين معايير التقييم و أهداف الجانب الوجداني العلائقي
متغير معايير التقييم	70	02.95	1.426	0.51
أهداف الجانب الوجداني العلائقي		02.69	1.402	
نوعية الارتباط بين معايير التقييم و أهداف الجانب الوجداني العلائقي				ارتباط موجب (علاقة طردية)
قوة الارتباط بين معايير التقييم و أهداف الجانب الوجداني العلائقي				ارتباط قوي

- عند مستوى الدلالة0,01**

القراءة: من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي بالنسبة لعبارات معايير التقييم بلغت قيمته 02.95 بانحراف معياري قدره 1.426، أما قيمة المتوسط الحسابي بالنسبة لأهداف الجانب الحسي الحركي فقد بلغت قيمته 02.69 بانحراف معياري قدره 1.402 في حين قيمة معامل الارتباط بين معايير التقييم وأهداف الجانب الحسي الحركي قد بلغ 0.51 وهي قيمة قريبة من 1 وأكثر من 0.50 وعليه فهي تدل على أنه وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين معايير التقييم وأهداف الجانب الحسي الحركي.

الجدول رقم (17): يوضح التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الثالث(تقييم أهداف الجانب الوجداني لدى التلاميذ).

البعد	رقم العبارة	التكرار والنسبة	الخيارات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	اتجاه العينة
			أحيانا	دائما	أبدا				
المحور الثالث: معايير تقييم الجانب الوجداني									
تقييم أهداف الجانب الوجداني للتلاميذ	1	التكرار	44	26	0	2,63	0,48	87,67	أحيانا
		النسبة	%62,9	%37,1	%0				
	2	التكرار	51	3	16	2,5	0,84	83,33	أحيانا
		النسبة	%72,9	%4,3	%22,9				
	3	التكرار	25	2	43	1,74	0,95	58	أبدا
		النسبة	%35,7	%2,9	%61,4				
	4	التكرار	15	2	53	1,46	0,82	48,67	أبدا
		النسبة	%21,4	%2,9	%75,7				
	5	التكرار	8	1	61	1,24	0,64	41,33	أبدا
		النسبة	%11 ,4	%1,4	%87,1				
	6	التكرار	25	8	37	1,83	0,93	61	أبدا
		النسبة	%35,7	%11,4	%52,9				
	7	التكرار	20	2	48	1,6	0,9	53,33	أبدا
		النسبة	%28,6	%2,9	%68,6				
	8	التكرار	33	15	22	2,16	0,87	72	أحيانا
		النسبة	%47,1	%21,4	%34,4				
	9	التكرار	26	2	42	1,77	0,96	59	أبدا
		النسبة	%37,1	%2,9	%60				
	10	التكرار	45	19	6	2,56	0,65	85,33	أحيانا
		النسبة	%64,3	%27,1	%8,6				
	11	التكرار	53	15	2	2,73	0,5	91	أحيانا
		النسبة	%75,7	%21,4	%2,9				
	12	التكرار	3	67	0	2,04	0,2	68	دائما
		النسبة	%4,3	%95,7	%0				

الجدول رقم(18): يوضح نسبة اتجاه العينة نحو مدى تطبيق معايير التقييم لتحقيق اهداف الجانب الوجداني لدى التلاميذ

إتجاه العينة	النسبة المئوية
أبدا	67,33%

➢ **القراءة الاحصائية:**

- نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن العبارة رقم (17): **استخدم الملاحظة في فترات زمنية عشوائية خلال الحصة للحصول على معلومات أكثر دقة عن سلوك التلاميذ.**

والتي جاءت بمتوسط حسابي قدره **2,63 وبانحراف معياري قدره 0,48**، توضح بأن نسبة **(87,67%)** من أفراد العينة يتجهون الى أنهم "أحيانا" يستخدمون الملاحظة بطريقة عشوائية خلال الحصة للحصول على معلومات أكثر دقة عن سلوم التلاميذ، فقد حضي الوزن "أحيانا " ب 44 تكرارا بنسبة 62,9% ، أما الوزن "دائما" فقد جاء بتكرار 26، بنسبة 37,1%.

- ونلاحظ أن العبارة رقم (2) القائلة: (**أقوم بكتابة الملاحظات في سجلات خاصة حول طبائع التلاميذ وتصرفاتهم نحو أنفسهم والآخرين)**، فقد حضي فيها الوزن "أحيانا" بنسبة كبيرة من التكرارات قدرت **72,9%، على غرار** الوزن "دائما" بنسبة **4,3%** ، في حين أن نسبة معتبرة مت أفراد العينة قدرت ب **22,9%**، أقروا بأنهم لا يقومون بكتابة الملاحظات في سجلات خاصة حول طبائع التلاميذ وتصرفاتهم نحو أنفسهم والآخرين، ولذا قد كان اتجاه العينة نحو الوزن "أحيانا" بنسبة **(83,33%)** بمتوسط حسابي قيمته **2,5.**
- **أما** العبارة رقم (03): (**اعتمد على تقارير مقاييس الميول نحو نشاط رياضي معين)**، فنلاحظ من خلال معطيات الجدول أن نسبة **(61,4%) من** أفراد العينة لا يعتمدون على تقارير مقاييس الميول نحو نشاط رياضي معين لمعرفة اتجاه التلاميذ ورغباتهم تلبية لحاجاتهم النفسية، في حين أن الوزن "أحيانا" حضي بعدد تكرار قدره 25 تكرارا بنسبة **(35,7%)**، في حين أقر فردين من العينة أنهم "دائما" ما يقومون بذلك.
- والعبارة رقم (04): (**أعتمد على مقاييس النمو الاجتماعي لمعرفة درجة تكيف التلميذ الاجتماعية)**، فان نسبة **(75,7%)** من أفراد العينة لا يعتمدون "أبدا" على مقاييس النمو الاجتماعي بغية معرفة درجة تكيف التلاميذ الاجتماعي، ونسبة **(21,4%)** منهم يقومون بذلك "أحيانا"، ونلاحظ أن فردين فقط من أفراد العينة يعتمدون مقاييس النم الاجتماعي "دائما" بنسبة **(2,9%).**
- وفي العبارة رقم(05): (**أعتمد على مقاييس الشخصية لمعرفة جوانب شخصية التلاميذ)**، والتي جاءت بمتوسط حسابي قيمته **1,24 وبانحراف معياري قدره 0,64**، فنلاحظ أن نسبة **(87,1%)** من أفراد العينة لا يعتمدون على مقاييس الشخصية لمعرفة جوانب شخصية التلاميذ "أبدا"، ونسبة **(4, 11%)** منهم يعتمدونها "أحيانا"، ونسبة **(1,4%)** منهم يعتمدونها "دائما".
- ويتضح في العبارة رقم(06): (**أقوم بعملية إسقاط الاستجابات لمعرفة الانطباعات والخصائص الوجدانية حيال ذلك الموقف معين مقل حالة الفوز أو الخسارة.)**، والتي

جاءت بمتوسط حسابي قدره **1,83** أن نسبة (**35,7%**) من أفراد العينة يقومون "أحيانا" بإسقاط استجابات التلاميذ وردود أفعالهم لمعرفة الانطباعات والخصائص الوجدانية في حالة الفوز أو الخسارة، في حين نسبة (**52,9%**) لا يقومون بذلك، على غرار نسبة (**11,4%**) من الأفراد الذين يقومون بذلك دائما.

- ونلاحظ العبارة رقم(07): (**أعتمد على الاستبيانات للتقييم والوقوف على الخصائص الوجدانية**)، بمتوسط حسابي **1,6 وانحراف** معياري قدره **0,9**، أن نسبة اتجاه العينة كانت نحو الوزن "أبدا" بنسبة قدرت ب(**53,33**). أي أن أغلب أفراد العينة لا يعتمدون على الاستبيانات لتقييم الخصائص الوجدانية لدى التلاميذ.
- أما العبارة رقم (08): (**أستهدف قياس وتقييم جانب الثقة بالنفس للتلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية**)، بمتوسط حسابي بلغ **2,16** وانحراف معياري قدره**0,87**، لاحظنا أن اتجاه العينة كان نحو الوزن "دائما" بنسبة قدرها (**72%**).
- والعبارة رقم (10): (**أحرص على تقييم التلاميذ في الناحية الاجتماعية من خلال التعاون فيما بينهم والاندماج داخل الفوج**)، بمتوسط حسابي قيمته " **2,56**" ، وانحراف معياري قدره "**0,65**"، اتضح من خلالها أن نسبة (**64,3%**) من أفراد العينة أجابوا بأنهم "أحيانا" يقومون بتقييم التلاميذ في الناحية الاجتماعية من خلال التعاون والاندماج داخل الفوج، في حين نسبة (**27,1%**) يقرون بأنهم "دائما" يقومون بذلك لتحقيق الأهداف الوجدانية، أما نسبة (**8,6%**) من أفراد العينة فلا يقومون "أبدا" بذلك.
- وفي العبارة رقم (12): (**اجد صعوبة في تقييم الجانب الوحداني العلائقي للتلاميذ**)، والتي جاءت بمتوسط حسابي قيمته "**2,04**" فان نسبة (**95,7%**) من أفراد العينة يعانون "دائما" ويجدون صعوبة في تقييم الجانب الوجداني لدى التلاميذ، وأن نسبة (**4,3%**) منهم "أحيانا" ما يجدون الصعوبة أثناء التقييم في الجانب الوجداني.

وفي ما يخص المحور الأول ككل، فانه ومن خلال ما تقدم من معطيات كما يبين الجدول رقم (18) فان اتجاه العينة نحو تقييم أهداف الجانب الوجداني لدى التلاميذ، تمثل في الوزن "**أبدا**" في أن نسبة ر**67,33%**، أي أن نسبة كبيرة من الأساتذة لا يطبقون معايير تقييم أهداف الجانب الوجداني.

2. مناقشة وتفسير نتائج فرضيات البحث:

1.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال الفرضية الأولى القائلة " **يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب المعرفي للتلاميذ**". وبعد عرض نتائج المحصل عليها في الجداول(10)، والتي تعلقت بنتائج الفرضية الأولى.

حيث كشفت الدراسة الحالية أنه توجد علاقة ارتباطية بين معايير التقييم وأهداف الجانب المعرفي المطبق من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية حيث قدر معامل الارتباط ب 0.52 و هي قيمة تدل على وجود ارتباط قوي بين معايير التقييم وأهداف الجانب المعرفي، و هذا يؤكد أن تحقيق أهداف الجانب المعرفي للتربية البدنية والرياضية يرتبط ارتباطا وثيقا بعملية التقييم التي يقوم بها الأستاذ، باختلاف مراحلها وأدواتها، فهو همزة الوصل بين محتوى المنهاج والتلميذ، و يعود سبب هذا الارتباط إلى أن الأستاذ يقوم بتطبيق مختلف معايير

ومؤشرات التقييم للوقوف على قدرات التلاميذ الفكرية والذهنية، و هو السبيل الوحيد للوصول الى تحقيق الهدف المنشود ، فهذا يجعله يحسن التصرف لاختيار الحل الأمثل و الأنسب، و هذا ما تبين من خلال معطيات الفرضية الأولى.

ومن جهة أخرى، تبين لنا من خلال عرض وتحليل معطيات الجدول رقم (11)، أن أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية يحرصون على تقييم التلاميذ في الخصائص المعرفية والفكرية بتطبيق مختلف المؤشرات والطرق، من خلال التخطيط المسبق لعملية التقييم ثم اعتمادهم على الاختبارات التحصيلية وخاصة الشفهية وذلك بطرح الأسئلة أثناء وبعد العملية التدريسية لتقييم القدرات المعرفية لدى التلاميذ، واختبار معارفهم ومعلوماتهم حول قواعد وقوانين مختلف الرياضات والأنشطة، كما تشير المعطيات الى أن معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية يقومون مسبقا بتحديد الهدف المراد تحقيقه وذلك لصياغة محتوى الاختبار المعرفي، كما يقوم الأساتذة بمراجعة وتقنين الاختبارات حسب قدرات ونتائج التلاميذ السابقة، في حين أن معطيات هذه الفرضية تقر أيضا بأن نسبة كبيرة من الأساتذة يجدون صعوبة في تقييم الجانب المعرفي لدى التلاميذ.

وكنتيجة عامة للفرضية الأولى و حسب المعطيات الاحصائية التي عرضها الباحث، فان اتجاه أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مدى تطبيقهم لمعايير تقييم الجانب الوجداني قصد بلوغ الأهداف المعرفية المسطرة في المنهاج، بلغ نسبة **(86,67%)** ممن يتجهون الى تطبيقها **"أحيانا"**. وهذه النتيجة تشير بوضوح الى وعي الأساتذة بمدى أهمية عملية التقييم ومختلف المعايير والمؤشرات التي يعتمدونها أثناء اختبارهم للقدرات المعرفية.

في هذا الصدد يرى **"الدكتور عبد الله بن صالح السعودي"** و**"الدكتور صالح بن علوان الشمراني"** 2016، أن التقويم المعتمد على المعايير يشير الى قياس الأداء بناء على معايير المحتوى التي سبق تحديدها، وهذه المعايير تعرف المهارات والمعارف التي ينبغي للطلاب اكتسابها خلال فترة زمنية معينة، وغالبا ما يكون التقويم المعتمد على المعايير الخطوة الثانية بعد تطوير المعايير، إذ يعد مرحلة من عدة مراحل متتالية، تتضمن: معايير المحتوى ومعايير الأداء، والتقويم المعتمد على الأداء، والتدريس للتعلم، وهذا ما يميز التقويم المعتمد على الأداء عن التقويم التقليدي، إذ ينظر إليه من خلال ربط التقويم بالمنهج، ومقارنة أداء الطلاب بالمعايير وليس ببعضهم.

"..... ويعرف-أيضا- بأنه: عملية تحديد ما يعرفه الطالب وما يستطيع القيام به في ضوء المعايير المعرفة مسبقا، بحيث يستطيع المعلم تحديد مدى تقدم الطالب لإحراز تلك المعايير والمؤشرات المرجعية. [1]

ان عملية تقييم الجانب المعرفي شرط أساسي في عملية التدريس بصفة عامة، فهي همزة الوصل بين محتوى أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية المعرفية ومدى تحققها على أرض الواقع، فانطلاقا من منهاج المادة يجب وضع الأسس والمعايير التي تضمن تطبيق الأستاذ لها وارشاده اليها على غرار أهداف الجوانب الأخرى، فالأستاذ هو الأداة الفاعلة التي

[1] عبد الله بن صالح السعودي، **التعليم المعتمد على المعايير الأسس والمفاهيم النظرية**، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، د ط، المملكة العربية السعودية، 2016، ص 80.

تطبق مختلف الكفاءات والقدرات العلمية ومكتسباته القبلية لتحقيق ما تم تسطيره في المنهاج، آخذا بعين الاعتبار الوسائل والامكانات اللازمة لذلك.

وتتفق نتائج هده الفرضية الى حد كبير مع نتائج دراسة" **حكيم حريتي**" 1997-1998، إذ خلص في دراسته الى أن الأساتذة يستعملون في ممارستهم التقويمية اليومية الوسائل التقويمية المتصلة بالجانبين المعرفي والنفسي-الحركي من عملية تعليم وتكوين الطالب ،دون استعمالهم للوسائل المتصلة بالجانب الاجتماعي – العاطفي ، وذلك بسبب عدم الجدوى العلمية.

فيما تذهب دراسة" حسيني عبد الرزاق" 2011-2012، الى القول أن الاساتذة يرون بأنهم بحاجة الى اعادة رسكلة حول منهاج المقاربة بالكفاءات لأنه نمط جديد في التعليم مما يصعب على المربي تفعيل أداة التقويم بصورة فعالة في الميدان، بالإضافة الى أن ظروف العمل لا تساعد الأساتذة على تطبيق المنهاج الجديد بشكل جيد وتفعيل أداة التقويم للمربي بصفة فعالة ، وهذا يعود الى نقص الوسائل والتجهيزات اضافة الى طريقة التكوين واكتظاظ التلاميذ.

أما دراسة " حاج مختار" 2017-2018، حول " **أثر التقويم في الحد من معوقات الاشتراك الايجابي في درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"**، فقد فلم تتفق نتائجها مع نتائج هذه الفرضية في عدم استفادة التلاميذ من الدرس في تنمية المعلومات المرتبطة بالثقافة البدنية .

وفي هذا الصدد أيضا تأتي دراسة "دحو علي" 2018-2019، " **تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط في جوانب المجال المعرفي"**، لتقر من خلال نتائجها أن هناك نقص ضمن محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية، **اذ** تؤكد وجهات نظر الاساتذة أن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط يركز على المعرفة المرتبطة بخطط وقوانين اللعب والمنافسة، واهمال المجالات الاخرى المرتبطة بالمعرفة العلمية (الاعداد البدني والتعلم الحركي، تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، بيو ميكانيك الحركات الرياضية ، فسيولوجية النشاط البدني)، وهذا ربما ما يجعل بعض الأساتذة يتجنبون تقييم الجانب المعرفي لدى التلاميذ، رغم الاستعداد الذي أبدوه في نتائج هذا المحور.

و لم تتفق نتائج هذه الدراسة إلى حد ما مع نتائج دراسة "**عز الدين مهدي**" و التي حاولت من خلالها أن توضح مشكلة معايير التقويم التربوي للوحدات التطبيقية بأقسام التربية البدنية والرياضية، حيث توصلت إلى أن أساتذة الوحدات التطبيقية يعتمدون على الاختبارات البدنية أكثر من النظرية في عملية تقويم الطلبة، بالإضافة الى أنه يوجد اختلاف في عملية التقويم التربوي للوحدات التطبيقية بين أساتذة التربية البدنية والرياضية.

و عليه فقد جاءت هذه النتائج لتبين ما ذهبنا إليه في دراستنا أي أنه يقوم أساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب المعرفي للتلاميذ و بذلك يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت.

2.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال الفرضية الثانية القائلة:" **يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب الحسي الحركي للتلاميذ**". وبعد عرض نتائج المحصل عليها في الجداول (11)، والتي تعلقت بنتائج الفرضية الجزئية الثانية.

حيث بينت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية بين معايير التقييم و أهداف الجانب الحسي الحركي حيث وجد أن معامل الارتباط بين معايير التقييم و الجانب الحسي حركي المطبق من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية بلغت قيمته 0.51 و هي قيمة إحصائية تدل على وجود ارتباط قوي بين هاذين المتغيرين، و أن هذه القيمة ناتجة عن مدى الاهتمام الذي أولاه أساتذة التربية البدنية والرياضية بالسعي لتحقيق الأهداف الحس-حركية من خلال اجاباتهم عن أسئلة الاستبيان في المحور الثاني، و هذا ما يؤكد أن جل أساتذة ت. ب. ر في المرحلة الثانوية يهتمون بشكل كبير بالناحية البدنية للتلاميذ، وذلك من خلال تطبيق عدة معايير ومؤشرات تشمل تقريبا معظم عناصر اللياقة البدنية، وتطبيقها ضمن اختبارات مقننة أو غيرها على مراحل عدة، يتأكد من خلالها الأستاذ من مدى تحقق أهداف الجانب الحس حركي ويقف على مستوى الأداء البدني والمهاري لدى التلاميذ، و يرجع سب وجود هذا الارتباط إلى أن أساتذة التربية البدنية والرياضية على دراية بأسس ومعايير تقييم الجانب الحس-حركي، وتكوين بيداغوجي مرتفع، عن طريقه يتم انجاز الأعمال و تحقيق الأهداف، و أن له أهمية كبيرة في سير العملية التعليمية وفق النهج المسطر.

إنه وبالنظر الى نتائج هذه الفرضية ومن خلال المعطيات المتعلقة بنتائج المحور الثاني، وما عرضه الباحث من خلال الجدول رقم(14) فان اجابات الأساتذة تدعم وبشكل كبير الفرضية التي فرضها الباحث، فهنالك استيعاب كبير من قبل الأساتذة لعملية التقييم في المجال الحس-حركي لدى التلاميذ، سواء القدرات البدنية أو المهارات الحركية، معتمدين في ذلك على عدة مؤشرات ومعايير يبنون على أساسها الاختبارات في هذا المجال، تشمل الصفات البدنية كالسرعة والقوة والتوازن، والتحمل ...الخ، كذا المهارات الحركية مثل مهارات التنطيط والمحاورة بالكرة....الخ.

فتبين لنا أن أساتذة التربية البدنية والرياضية يقومون بإعداد مسبق للاختبار البدني والمهاري وتعديله ليصبح سهلا ولا يستغرق وقتا طويلا في التطبيق، كما يقومون بتصميم اختبارات بدنية مناسبة من حيث درجة الصعوبة ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ، بالإضافة الى اعطاء التلاميذ أكثر من فرصة ومحاولة أثناء اختبار القدرات البدنية للحصول على نتائج موثوقة في الأداء الحركي، مثل اختبارات قياس صفة السرعة والقوة والتوازن، رغم أننا لاحظنا نقصا في شمولية عملية التقييم لصفات التحمل الدوري وصفة الرشاقة، ولا ننكر أن معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية يجدون صعوبة في تقييم الجانب البدني ككل، ربما يرجع ذلك الى نقص التجهيزات والوسائل، أو الى الحجم الساعي للحصة.

وكنتيجة عامة للفرضية الثانية و حسب المعطيات الاحصائية التي عرضها الباحث، فان اتجاه أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مدى تطبيقهم لمعايير تقييم الجانب الحس-حركي قصد بلوغ الأهداف السلوكية المسطرة في المنهاج، بلغ نسبة **83%** ممن يتجهون الى تطبيقها **"أحيانا"**. وهذه النتيجة تشير بوضوح الى وعي الأساتذة بمدى أهمية عملية التقييم ومختلف المعايير والمؤشرات التي يعتمدونها أثناء اختبارهم للقدرات البدنية والمهارية.

ان الجانب البدني للتلميذ يحتل الجانب الأوفر من الاهتمام سواء على مستوى محتوى منهاج المادة، أو من قبل الأستاذ أوالتلاميذ، وهذه حقيقة واقعية لا يمكن نكرانها، لأن وفي نظر الأغلبية أن الهدف الأول والمباشر من ممارسة أنشطة التربية البدنية والرياضية هو تنمية القدرات البدنية ومختلف المهارات كل حسب النشاط الممارس.

وهذا ما أكدته نتائج هذه الفرضية ضمن المحور الثاني، اذ تبين أن الأستاذ يسعى الى تفعيل عملية تقييم أغلب جوانب التلميذ البدنية، متخذا بذلك أسس ومعايير لبلوغ أهدافه، غير أنه يمكننا من خلال تحليل اجابات الأساتذة في هذا المحور إلتماس نوع من الآلية في تقييم الجانب الحس-حركي، بالإضافة الى الطرق التقليدية المتعارف عليها في ذلك، دون ظهور أي تطور في هذا الصدد، مما يجعل عملية التقييم أمرا أليا تلقائيا لا يتغير فيه سوى المرحلة الزمنية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة الى حد ما مع دراسة" **حكيم حريتي**" التي هدفت الى **تقويم أساليب التقييم لأعضاء هيئة التدريس بمعاهد التربية البدنية والرياضية في الجزائر،** فقد توصل فيها الباحث الى أن أن الأساتذة يستعملون في ممارستهم التقويمية اليومية الوسائل التقويمية المتصلة بالجانبين المعرفي والنفسي-الحركي من عملية تعليم وتكوين الطالب، دون استعمالهم للوسائل المتصلة بالجانب الاجتماعي – العاطفي ، وذلك بسبب عدم الجدوى العلمية، أما فيما يخص التحكم في العناصر المؤثرة على عملية انتقاء الوسائل التقويمية، فقد أظهر الأساتذة استعدادا مشرفا رغم عدم اقتناعهم بأهمية اختيار وسائل التقويم حسب مراحل انجاز عملية التعليم والتكوين.

كما تتفق أيضا مع دراسة" **عز الدين مهدي**" 2007-2008، التي توصل فيها الباحث الى أن أساتذة الوحدات التطبيقية يعتمدون على الاختبارات البدنية أكثر من النظرية في عملية تقويم الطلبة، بالإضافة الى أغلب الأساتذة لا يعتمدون على بطاريات الاختبار في عملية تقويم الطلبة وذلك لاعتبارات عدة منها عدم توافق الأساتذة على معايير موحدة للتقويم.

وتتفق أيضا مع دراسة" **بوشيبة مصطفى**"2016-2017، في نقطة واحدة وهي أن معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية يهتمون بالجانب البدني فقط.

و عليه فقد جاءت هذه النتائج تبين ما ذهبنا إليه في دراستنا أي أنه توجد علاقة ارتباطية بين معايير التقييم و أهداف الجانب الحسي الحركي و بذلك يمكن القول بأن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت.

3.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

فيما يتعلق بهذا الفرض الذي ينص ' يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب الوجداني العلائقي للتلاميذ. وبعد عرض نتائج المحصل عليها في الجداول (12)، والتي تعلقت بنتائج الفرضية الثالثة.

حيث بينت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية بين معايير التقييم و أهداف الجانب الوجداني العلائقي المطبق من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية بحيث قدر معامل الارتباط ب0.51 و هي قيمة تدل على وجود ارتباط بين معايير التقييم و أهداف الجانب الوجداني العلائقي و هذا دليل على أن أساتذة التربية البدنية والرياضية ضمن العينة المدروسة لديهم اهتمام بالغ بالجانب الوجداني للتلاميذ، على غرار بعض الأساتذة الذين لا يولون اهتماما بهذا الجانب المهم من جوانب التلميذ، و هذا لأن أغلب الاجابات أشارت الى سعي الأساتذة لبلوغ أهداف الجانب الوجداني المسطرة في منهاج التربية البدنية والرياضية من خلال تطبيقهم لمختلف معايير التقييم للوقوف على مدى تحقق الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

إن ما توصل اليه الباحث من خلال نتائج هذا المحور يدل على مدى عدم اهتمام أستاذ التربية البدنية والرياضية بالجانب الوجداني للتلاميذ ، فإجابات الأساتذة المستجوبين تقر بأن عددا كبيرا من الأساتذة لا يعتمدون على المعايير والمؤشرات الخاصة بتقييم الجانب الوجداني لدى التلاميذ، باستثناء الملاحظة للحصول على معلومات أكثر دقة عن سلوك التلاميذ، وكذا عملية اسقاط الاستجابات لمعرفة الانطباعات والخصائص الوجدانية حيال موقف معين مثل حالة الفوز أو الخسارة، أما المؤشرات الأخرى مثل كتابة الملاحظات في سجلات خاصة حول طبائع وتصرفات التلاميذ نحو أنفسهم والآخرين، واعتماد تقارير مقاييس الميول ومقاييس النمو الاجتماعي ومقاييس الشخصية والاستبيانات الخاصة بالوقوف على خصائص التلاميذ الوجدانية، فهي غائبة تماما ضمن عملية تقييم الجانب الوجداني، بالإضافة الى أن نسبة **95,7%** من الأساتذة يقرون بوجود صعوبة في تقييم الجانب الوجداني.

وكنتيجة عامة للفرضية الثالثة و حسب المعطيات الاحصائية التي عرضها الباحث، فان اتجاه أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مدى تطبيقهم لمعايير تقييم الجانب الوجداني قصد بلوغ الأهداف الوجدانية والحاجات النفسية المسطرة في المنهاج، بلغ نسبة **(67,33%)** ممن يتجهون الى عدم تطبيقها مطلقا، وهذه النتيجة تشير بوضوح الى قلة وعي واهتملم الأساتذة بهذا الجانب المهم من جوانب التلميذ.

لذلك قد ذكرنا في أحد التعريفات لأهداف الجانب الوجداني: أنه عملية القياس الكمي والنوعي للوقوف على جوانب وجدانية تتعلق بالتلاميذ، منها الانفعالية والاجتماعية بهدف التشخيص والتنبؤ بهته القيم، ويستخدم فيها الأستاذ عدة اختبارات تتوافق مع الأهداف المسطرة وكذا متطلبات العملية التعليمية آخذا في ذلك مستوى قدرات التلاميذ والفروق الفردية.

وبالرجوع الى منهاج مادة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية، فإن هذا الأخير يحتوي بصفة مباشرة أو غير مباشرة على الحاجات النفسية والوجدانية، وهذا ما أثبتته دراسة"" **بوشيبة مصطفى**" حول " **تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، 2016-2017، في حين تتفق مع دراستنا الحالية من عدم اهتمام أساتذة التربية البدنية والرياضية بتحقيق أهداف الجانب الوجداني، حيث أقرت نتائج دراسته أن الأساتذة يهتمون بالجانب البدني فقط.

كما تتفق دراستنا مع دراسة " **مرابط مسعود**" 2016-2017، "**مدى اهتمام أساتذة التربية البدنية والرياضية بتحقيق الأهداف الوجدانية وعلاقته بدافعية الإنجاز و الذكاء**

الانفعال لتلاميذ الطور الثانوي "، فقد أقرت أن هناك تقصير وقلة الاهتمام من جانب أساتذة التربية البدنية و الرياضية في السعي أو العمل على تحقيق الأهداف الوجدانية لتدريس التربية البدنية و الرياضية، لتلاميذ الطور الثانوي من التعليم.

في حين ذهبت دراسة **"بن ناصر محمد"** الى القول بأن فلسفة المنهاج و المحتوى و طرق وأساليب التدريس تساهم بدرجة منخفضة في التنشئة الاجتماعية، بينما الأهداف والتقويم تساهم بدرجة متوسطة في التنشئة الاجتماعية عند التلاميذ، وهذا يعني أن عناصر المنهاج تساهم بدرجات متفاوتة على التنشئة الاجتماعية عند التلاميذ.

بالإضافة الى أن التقويم في التربية البدنية يبقى يطرح إشكالية عندما يريد تقويم تصرفات وانفعالات وسلوكيات التلاميذ. التي من خلاله يستطيع الأستاذ التحقق من مدى تحقيق الأهداف لغاياتها، ومن خلال ما هو معمول به من طرف الأساتذة في الثانوية أو في امتحان البكالوريا الرياضي فقد تبين أن التلميذ يتحصل على درجات استجابة لاختبارات بدنية.

ومن هنا يمكننا القول بأنه لا يمكن أن ننكر أن بعض أساتذة التربية البدنية والرياضية لا يهتمون بالجانب الوجداني للتلاميذ وذلك حسب قولهم يرجع لعدة أسباب منها صعوبة وتعقيد هذا الجانب كونه يرتكز بدرجة كبيرة على الخصائص النفسية للتلاميذ، بالإضافة الى الاكتظاظ الذي يجعل من تطبيق عملية التقييم للجانب الوجداني أمرا صعبا، في حين أن منهاج التربية البدنية والرياضية يحتوي بشكل مباشر أو غير مباشر على الحاجات النفسة للتلاميذ.

في حين أشارت أيضا دراسة **"بن ناصر محمد"** التي هدفت الى **معرفة انعكاسات منهاج التربية البدنية والرياضية على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ في ظل التغير الثقافي للمجتمع الجزائري**، الى هذا النوع من التقويم يقتصر على الجانب الكمي، وإغفاله الأحكام التي تتصل بالقيم والاتجاهات ، والسلوك والشخصية وما لا يمكن قياسه قياسا كميا دقيقا ، فإذا تذكرنا أن التربية تستهدف بناء الشخصية وتوجيه السلوك، وتهتم بتكوين الظاهر والباطن، وتقوم على أساس النظرة الكلية المتكاملة للإنسان، فأنه تبدوا أمامنا نقائص هذا المفهوم القياسي للتقويم.

و عليه فقد جاءت هذه النتائج لتفند ما ذهبنا إليه في دراستنا أي أن أساتذة التربية البدنية والرياضية لا يقومون بتطبيق معايير التقييم لتحقيق أهدا ف الجانب الوجداني المسطرة في المنهاج، وعليه فيمكننا القول أن الفرضية الثالثة لم تتحقق.

✂ نتائج البحث العامة:

بعد ما تقدم من عرض وتحليل واختبار للفرضيات، ومعالجتها إحصائيا، وتفسير ما توصلت اليه الأرقام، يمكن تلخيص النتائج العامة للبحث في ما يلي:

1. تحقق الفرضة الأولى القائلة" يقوم أستاذ التربية البدنية والرياضية بتطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
2. تحقق الفرضة الثانية القائلة" يقوم أستاذ التربية البدنية والرياضية بتطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب الحس-حركي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3. عدم تحقق الفرضة الثالثة القائلة" يقوم أستاذ التربية البدنية والرياضية بتطبيق معايير التقييم لتحقيق أهداف الجانب الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
4. أثبتت نتائج الدراسة أن أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية على دراية بمؤشرات ومعايير التقييم الى حد كبير، غلى غرار بعض النقص الذي اتضح من خلال النتائج، وخاصة في الجاب الوجداني.
5. أظهرت نتائج الدراسة الاهتمام البالغ لأساتذة التربية البدنية والرياضية بتقييم الجانب الحس-حركي لدى التلاميذ، وتطبيق عدة اختبارات ومقاييس لبلوغ أهداف هذا الجانب.
6. اثبتت النتائج أن عملية التقييم هي الأداة والوسيلة الأولى التي من خلالها يستطيع أستاذ التربية البدنية والرياضية بلوغ الأهداف والغايات المسطرة في منهاج المادة والخاصة بكل جانب من جوانب الفرد.
7. ومن جهة أخرى فإن عملية التقييم في حد ذاتها بحاجة الى اعطائها الاهتمام البالغ من قبل الأستاذ ومنهاج المادة، وأن هذه العملية تحتاج الى مؤشرات ومعايير دقيقة ومتاحة يستند عليها لجعلها أكثر تنظيما ودقة لبلوغ الأهداف والغايات المسطرة في منهاج التربية البدنية والرياضي

الخاتمة

خاتمة:

من خلال هذا البحث الذي تضمن" معايير التقييم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتحقيق الأهداف المسطرة في منهاج المرحلة الثانوية"، نكون قد استخلصنا بالدرجة الأولى مدى أهمية التربية البدنية والرياضية في الأوساط والمجتمعات التربوية، وما مدى التأثير الذي يمكن أن تحدثه في جوانب التلميذ سواء المعرفية أو البدنية أو الوجدانية، هذا التأثير الذي ينعكس من التلميذ الى مجتمعه بالإيجاب، والذي يجعل منهم أفرادا أسوياء، فالتربية البدنية والرياضية من المواد الدراسية الوحيدة القادرة على التأثير في جوانب التلميذ كلها الى حد كبير.

ولكي تقوم التربية البدنية والرياضية بتحقيق ما تصبو اليه، وجب على الأستاذ أن يكون ملما بكل ما يتعلق بمنهاج المادة ومحتواه من كفاءات وغايات وأهداف، سطرت بهدف تحقيقها حسب خصائص التلاميذ وقدراتهم، اذ يعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية همزة الوصل بين المنهاج والتلميذ.

إن عملية التقييم هي الأداة التي يستعين بها الأستاذ لقياس واختبار مدى تحقق الأهداف المسطرة سلفا في منهاج المادة، وذلك باختلاف مراحله وأساليبه ومعاييره، هاته الأخيرة هي عباره عن مؤشرات يستند اليها الأستاذ لقياس وتقييم قدرات وخصائص التلاميذ في الجوانب المعرفية والحس حركية والوجدانية، والذي يقتضي الكفاءة وقوة الملاحظة، واستهداف ما يراد تحقيقه بمختلف الاختبارات والمقاييس، ومراعاة الوسائل والأدوات اللازمة لضمان نجاح العملية التقييمية.

إن عملية التقييم تعتبر من الاجراءات الأساسية لتحقيق التطور والتقدم في المجال التربوي بصفة عامة، وفي التربية البدنية على وجه الخصوص، اذ تشير أغلب الدراسات الى أن عملية التقييم لا تزال مشكلا قائما بذاته، لأسباب رجحها البعض الى نقص كفاءة الأستاذ ورجحها البعض الى عدم اهتمام منهاج التربية البدنية والرياضية بالتقييم، في حين ذهب البعض الى أن السبب يعود الى نقص الوسائل والامكانات في المؤسسات التربوية، بالإضافة الى اكتظاظ التلاميذ في الصف الواحد.

وفي هذا البحث تم التطرق الى موضوع التقييم ومدى تطبيق أساتذة التربية البدنية والرياضية لمعايير ومؤشرات التقييم لتحقيق الأهداف المسطرة في منهاج المرحلة الثانوية، ونستطيع القول تبعا لما ورد في نتائج هذه الدراسة، أن الأساتذة لديهم استعداد ورغبة كبيرة في تفعيل عملية التقييم سواء للجانب المعرفي أو الحس حركي أو الوجداني، رغم التفاوت بين اهتمامهم بهاته الجوانب، اذ يحظى الجانب البدني بالاهتمام الأكبر و يعتمد فيه الأستاذ على طريقة التقييم التقليدية، وهذا ما يعاب عليه أساتذة التربية البدنية والرياضية لإغفالهم للجانب المعرفي والوجداني بشكل أو بآخر.

وفي الختام لا يسعنا الا أن نقول بأن عملية التقييم في التربية البدنية والرياضية أمر أساسي ويجب أن يحظى بالاهتمام سواء على مستوى "محتوى المنهاج" أو على مستوى مؤسسات التكوين والجامعات، أو على مستوى المؤسسات التربوية من قبل الأستاذ أو المربي، اذ لا يمكن تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج دون قياس واختبار وتقييم قدرات التلاميذ (المعرفية والبدنية والنفسية)، استنادا الى مؤشرات موضوعة مسبقا حسب كل فئة عمرية وحسب خصائصها البدنية والذهنية والنفسية، الأمر الذي قد يؤثر في مدى أهمية مادة التربية البدنية والرياضية في الوسط التربوي، لأنه كلما غاب التقييم غاب وزن وأهمية مادة التربية البدنية في أوساط التلاميذ.

❖ الاقتراحات:

من خلال كل ما تناولناه في هذه الدراسة، ارتأى الباحث تقديم بعض التوصيات والاقتراحات فيما يخص موضوع هذا البحث، قصد التوسع فيه أو القيام بدراسته وفق بعد آخر، ومن جملة الاقتراحات التي يقدمها الباحث ما يلي:

- اجـراء دراسـات موسـعة حـول موضـوع التقيـيم فـي التربيـة البدنيـة والرياضـية مـن قبـل طلبـة المعاهـد والجامعـات، بغيـة الوقـوف علـى أهميـة هـذا الموضـوع ومـدى تأثيره في مستقبل مادة التربية البدنية والرياضية.
- اجـراء مقـابلات مـع مفتشـي التربيـة البدنيـة لمحاولـة الكشـف عـن واقـع عمليـة التقيـيم ومدى تفعيلها في المؤسسات التربوية.
- تقـويم منهـاج التربيـة البدنيـة والرياضـية ومعرفـة مـواطن الضـعف التـي يعـاني منهـا خاصة فيما يتعلق بعملية التقييم.
- إدراج معـايير التقيـيم الحديثـة ضـمن البـرامج الدراسـية فـي جامعـات ومعاهـد التربية البدنية والرياضية.
- محاولـة تجسـيد "التعلـيم المعتمـد علـى المعـايير" فـي منهـاج التربيـة البدنيـة والرياضية.
- تسـطير أسـاليب وطـرق تقيـيم حديثـة فـي المنهـاج تضـمن قيـاس واختبـار قـدرات التلاميـذ فـي كـل مـن الجانـب المعرفـي والوجـداني علـى غـرار الجانـب الحـس-حركي.
- اعـادة هيكلـة التنظـيم الإداري بحيـث تكـون الإدارة التعليميـة والمـدارس مسـؤولة عن تطوير أساليب التدريس المناسبة لتحقيق المعايير.
- تأسـيس معـايير "لمـا ينبغـي" للطـلاب معرفتـه والقـدرة علـى أدائـه فـي مختلـف المراحل الدراسية.
- تقيـيم معتمـد علـى المعـايير لإعـلام الطـلاب بمسـتويات تعلمهـم وإعـلام المعلمـين بتقويم يتعلق بطرق تدريسهم.
- ربط المناهج والتدريس والتقييم بمعايير المحتوى.
- "النجـــــاح" يعتمـــــد علـــــى إتاحـــــة الوقـــــت المناســـــب.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

❖ **المصادر:**

✓ القرآن الكريم.

✓ السنة النبوية.

❖ **المعاجم والقواميس:**

1. المنجد في اللغة والاعلام ،ط 30، دار المشرق بيروت – لبنان ،1996.

2. معجم اللغة العربية، المعجم الوجيز. دار التحرير للطبع والنشر. الطبعة الأولى. الجزء الأول. القاهرة.1989.

❖ **المراجع العربية:**

1. إبراهيم زكي قشقوش : " **سيكولوجية المراهقة** " مكتب الأنجلو مصرية ، ب ط ، مصر ، 1980

2. أبو الفضل جمال الدين ابن منظور: **" لسان العرب** «، دار الطباعة والنشر، ب ط، ج3، لبنان، 1997.

3. أبو الهيجاء. وآخرون . **المنهج بين النظرية والتطبيق**. دار المسيرة. عمان.1998

4. أحمد خاطر. **القياس في المجال الرياضي.**(بدون طبعة). بغداد. 1988م

5. ارنوف وتيج. **مدخل علم النفس،** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. ط1. 1994

6. أسامة كامل راتب. **دوافع التفوق في النشاط الرياضي**. دط. دار الفكر العربي. القاهرة. 1990م

7. اميل خليل بيدس. أمراضنا وكيفية علاجها. ط2. دار الجيل للنشر والتوزيع. بيروت. لبنان. 1998

8. أمين انور الخولي :**التربية الرياضية المدرسية** ،دار الفكر العربي ،مصر، الطبعة الثالثة، 1994

9. أمين أنور الخولي. **أصول التربية البدنية والرياضة، المهنة والإعداد المهني. النظام الأكاديمي**. دار الفكر العربي. ط 1 1996.

10. أمين أنور الخولي. **الرياضة والمجتمع.** المجلس الوطني الثقافي للأدب والفنون. سلسلة عالم المعرفة. الكويت. 1996

11. أمين أنور الخولي. الرياضة والمجتمع. المجلس الوطني للثقافة والفنون. الكويت. 1996

12. بسطويسي أحمد: **أسس ونظريات الحركة**،ط1،دار الفكر العربي،1996

13. البغدادي مجمد رضا . **الاهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المنهاج وطرق التدريس** . مكتبة الفلاح. الكويت 1984

14. بوسكرة أحمد. **منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي والتقني**. دار الخلدونية. الجزائر.2005

15. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية. **المناهج التربوية الحديثة ومفاهيمها، عناصرها أسسها عملياتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط1. عمان. 2004

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

17. الجفري علي عبد الله. أسس التربية البدنية والرياضية .كلية التدريب الرياضي .2007

18. جودت أحمد سعادة. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**. الاصدار الأول. الطبعة الأولى. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن. 2001

19. جوزيف بلاط، جيمينو. ريكاردو مارين إيبانيز. **إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية**. إدارة التربية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس،1986

20. حامد عبد السلام زهران. علم نفس النمو (الكفولة والمراهقة). ط1. دار الفكر العربي. مصر. 1998

21. حسين سيد معوض. **محاضرات البحث العلمي لكلية الدكتوراه**. كلية التربية الرياضية للبنات الجزيرة. ط1 1979

22. الحلية. توفيق وآخرون. **المناهج التربوية الحديثة**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.2004

23. حمدان محمد زيان ، **أدوات ملاحظة التدريس** ، جدة ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، 1984

24. خيري سمير. **التربية البدنية والرياضية بين واقع الممارسة وطموح المستقبل**. مجلة أبحاث نفسية وتربوية. العدد05. ديسمبر 2012

25. الدكتور منذر الضامن ، **أساسيات البحث العلمي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان. الطبعة الأولى، 2007

26. رابح تركي. **النظريات التربوية**. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1982

27. رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990

28. راتب عاشور، عبد الرحيم أبو الهيجاء. **المنهج بين النظرية والتطبيق**.ط1. دار المسيرة. عمان. 1998

29. رزيق معروف. **خفايا المراهقة**. ط2. دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر. بيروت. 1986

30. رشدي لبيب ، فايز مراد مينا ، **المنهج منظومة لمحتوى التعلم** ، ط 2 ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، 1993

31. رمضاني محمد القذافي. **الشخصية نظرياتها اختباراتها وأساليب قياسها**. منشورات الجامعة المفتوحة. ليبيا بدون طبعة. 1993

32. زين العابدين درويش. **علم النفس الفرد**. أسسه وتطبيقاته. القاهرة، 1993

33. سعدية محمد علي بدر ، **سيكولوجية المراهقة** ، دار البحوث العلمية ، 1980

34. سعيد إسماعيل علي. **مدخل إلى العلوم التربوية**، عالم الكتب، القاهرة، 1982

35. سهيلة محسن كاظم التلاوي، **كفايات للتدريس** . الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1. 2003

36. شحاتة, حسن سيد، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**, الطبعة السادسة, الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،2004

37. شعلة محمد عبد السميع. **التقويم التربوي للمنظومة التربوية** ، دار الفكر العربي. . القاهرة. 2005

38. صالح عبد العزيز: **التربية وطرق التدريس**، دار المعارف، الطبعة الثانية، مصر، 1981

39. صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطرق التدريس**،.ط1. دار المعارف. مصر. 1984

40. عباس أحمد السامرائي. بسطوسي أحمد بسطوسي . **طرق التدريس في مجال التربية البدنية** .د.ت. بغداد،1984م

41. عبد الحليم، أحمد المهدي، **منظومة التعليم عبر الشبكات**. عالم الكتاب. القاهرة. 2005

42. عبد الحميد عبد المجيد البداوي، **أساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الاصدار الثالث ، الاردن، ، 2007

43. عبد العالي الجسماني. **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. ط1. الدار العربية للعلوم. بغداد. 1994

44. عبد الغني الأيدي : **" التحليل النفسي للمراهقة "** ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 ، لبنان. 1994

45. عبد الغني محمد اسماعيل العمراني. دليل الباحث الى اعداد البحث العلمي . دار الكتاب الجامعي صنعاء الطبعة الثانية 2016

46. عبد اللطيف الفارابي. **كيف تدرس بواسطة الأهداف**. دار الخطابي للطباعة والنشر. ط 2. 1990

47. عبد اللطيف الفارابي، وآخرون. **معجم مصطلحات علوم التربية**. دار الكتاب الوطني. مكناس. المغرب. 1994

48. عبد الله بن صالح السعودي ،صالح علوان الشمراني .**التعليم المعتمد على المعايير (الأسس والمفاهيم النظرية)** . الطبعة01. مكتبة التربية العربية لدول الخليج. 2016

49. عبد الله ناصح علوان، **التربية الأولاد في الإسلام**. جزء 3. ط 3. دار السلام للطباعة والنشر. 1981

50. عـدنان درويـش و آخـرون. **التربيـة الرياضـية المدرسـية**. ط3. دار الفكـر العربـي. القـاهرة. 1994

51. عـدنان يوسـف، وآخـرون، **علـم الـنفس التربـوي بـين النظريـة والتطبيـق**، الطبعـة الأولـى، دار المسيرة، عمان، الأردن. 2005

52. عطا. محمد ابراهيم. **المناهج بين الأصالة والمعاصرة**. النهضة المصرية. مصر. 1992

53. عفـاف عبـد الكـريم. **طـرق تـدريس التربيـة البدنيـة و الرياضـية**.د.ط. منشـأة المعـارف. الإسكندرية. 1989م

54. عفـاف عبـد الكـريم. **تطـوير عناصـر تصـميم المـنهج**. منشـأة المعـارف للنشـر. الاسـكندرية 2008

55. على أحمد مدكزر. **مناهج التربية أسسها وتطبيقاته**، دار الفكر العربي، القاهرة. 2001

56. علـي الـديري واخـرون. **منـاهج التربيـة الرياضـية بـين النظريـة والتطبيـق**، دار الفرقـان، 1993

57. علي اليافعي. **رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية**، دار الثقافة، الدوحة، 1995

58. علي بشير الفندي وآخرون. **المرشد التربوي الرياضي**. ط 1. طرابلس. 1983

59. علـي راشـد. **شخصـية المعلـم وأدائـه فـي ضـوء التوجيهـات الإسـلامية**. الطبعـة الأولـى. دار الفكر العربي. القاهرة.. 1993

60. عماد الدين محمد اسماعيل، **النمو في مرحلة المراهقة**، دار القلم. الكويت. ب ط. 1982

61. عنايـات محمـد أحمـد فـرج. **منـاهج و طـرق تـدريس التربيـة البدنيـة**. بـدون طبعـة. دار الفكـر العربي. القاهرة. 1988م

62. عواطـف أبـو العـلاء. **التربيـة السياسـية للشـباب ودور التربيـة البدنيـة**. دار النهضـة للطباعـة والنشر. القاهرة. ب س.

63. عيسى يودة، **دليل المدرس الهادف**، دار تلانغيت للنشر والتوزيع، بجاية، الجزائر، 1999

64. فـاخر عاقـل. **علـم الـنفس التربـوي**، دار الملايـين للطباعـة والنشـر والتوزيـع، ط3، لبنـان، 1982

65. فاخر عاقل. **علم النفس التربوي**. دار الملايين. بيروت. ط2. 1989

66. فاطمـة عـوض صـابر ، ميرفـت علـي خفافجـة ، أسـس ومبـادئ البحـث العلمـي ،الطبعـة الأولـى مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية 2006

67. فـالوقي. محمـد هاشـم. **بنـاء المنـاهج التربويـة**. المكتـب الجـامعي ا لحـديث. الاسـكندرية . 1997

68. فؤاد بهي السيد. **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، ط1، 1956

69. قاسم المنداولي و آخرون. **أصول التربية الرياضية في مرحلة الطفولة المبكرة**. بغداد. 1989م

70. قاسم حسين البصري. **نظرية التربية البدنية**. مطبعة الجامعة. بغداد 1997

71. كمال الدسوقي : " **النمو التربوي للطفل والمراهق** " ، دار النهضة العربية ، ب ط ، لبنان ،1997

72. كمال عبد الحميد اسماعيل . محمد نصر الدين رضوان. **مقدمة في التقويم التربوي.** الطبعة الأولى. دار الفكر العربي .القاهرة. 1994

73. كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس: نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة، 2004

74. كمال عبد الحميد. **مقدمة التقويم في التربية البدنية**. بدون طبعة. القاهرة. 1994م

75. كمال فرحاوي. **تصميم المناهج التعليمية**. منشورات دار الخلدونية . الجزائر . الطبعة 1438ه / 2017

76. مجمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي .دار الكتب للنشر صنعاء، الطبعة الثالثة 2019

77. محسن درويش. **دراسات وبحوث في التربية البدنية والرياضية**. مؤسسة عالم الرياضة. الإسكندرية .2015

78. محسن محمد حمص، **المرشد في تدريس التربية البدنية والرياضية**، منشأة المعارف، جامعة الإسكندرية، سنة 1997

79. محمد اسماعيل. **سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين وتشخيصه وعلاجه**. مطبعة الكاهنة. الجزائر. ط1. 1984

80. محمد الحماحمي و أمين أنور الخولي : **أسس بناء برنامج التربية البدنية والرياضية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة. 1990.

81. محمد أمين مفتي. **معالم تربوية (سلوك التدريس)**. مؤسسة الخليج العربية. 1996

82. محمد حسن علاوي. **علم النفس التربوي**. ط2. دار المعارف. القاهرة. 1992م

83. محمد رجب فضل الله، فضل الله ، سالم مصطفى. **معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام. تكوين المعلم**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. مصر2004م

84. محمد رفعت. رمضان خطاب عطية. **أصول التربية وعلم النفس**. دار الفكر العربي. ط4. 1984

85. محمد زياد. **أدوات ملاحظة التدريس**. دار الكتاب القاهرة. 1992

86. محمد زيدان حمدان. **أدوات ملاحظة التدريس واستعمالاتها ومناهجها**. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1986

87. محمد سعد زغلول. **مصطفى السايح محمد: تكنولوجيا إعداد معلم التربية الرياضية**. ط1. مكتبة الإشعاع الفنية. المعمورة. بحرين.2001

88. محمد سعيد عزمي: **أساليب تطوير درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 1998.

89. محمد صبحي حسانين. **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية**. الطبعة الرابعة. دار الفكر العربي. القاهرة. 2001

90. محمد صبحي حسين. **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية**. ج 1. ط 3. دار الفكر العربي. القاهرة. 1995

91. محمد عبد الرحمن عبس: **"تربية المراهقين"**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، الأردن، 2000

92. محمد عبد الله الحاوي، محمد سرحان على قاسم، **مقدمة في علم المناهج التربوية**. ط1. دار الكتب، صنعاء. اليمن. 2016

93. محمد عطية الإبراشي. **علم النفس التربوي** . دار القومية للنشر. مصر .ط4 1966

94. محمد علاوي صالح. **علم النفس الرياضي**. دار المعارف.ط2. القاهرة. 1987

95. محمد عوض بسيوني. **نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية**. ديوان المطبوعات الجامعية. 1990

96. محمد مصطفى زيدان. **الكفاية الإنتاجية للمدرس**. ط1. دار الشروق. بيروت، لبنان. 1973

97. محمد مصطفى زيدان. **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات شخصية**. الطبعة الثالثة. دار الشروق بجدة.. 1990

98. محمد نصر الدين رضوان ، **الإحصاء الاستدلالي في علوم التربية البدنية والرياضية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2003

99. محمد نصر الدين رضوان. المدخل إلى القياس في التربية البدنية و الرياضية. الطبعة الأولى. مركز الكتاب للنشر – القاهرة ، مصر . 2006.

100. محمود أحمد شوقي. الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية. ط1. دار الفكر العربي. مصر. 1998

101. محمود السباعي. **معلم الغد ودوره**، دار الفكر العربي. مصر. 1988.

102. محمود السيد الطوب: " **النمو الإنساني (أسسه وتطبيقاته)**، دار المعرفة الجامعية، ب ط، مصر 1997.

103. محمود الضبع. **المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها** ،مكتبة الأنجلو المصرية, مصر. 2006

104. محمود حمودة: **الطفولة والمراهقة المشكلات النفسية والعلاج** ،دار المعارف، مصر. 2001

105. محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. 2016

106. محمود داود الربيعي. **المناهج التربوية المعاصرة**. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. 2016

107. محمود طنطاوي دنيا. **استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**. ط 1. مكتبة الفلاح، الكويت. 1982

108. محمود عباس عابدين. **التعليم الذاتي بين الفكر والتطبيق**. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. لجنة التوثيق والنشر. 1993.

109. محمود عبد الفتاح عنان. **الثقافة والتربية في العصور القديمة**. دار المعارف. القاهرة. 1991

110. محمود عوض البسيوني و آخرون. **نظريات و طرق التدريس.** ط2. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1992م

111. محي الدين توق. يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس. **أسس علم النفس التربوي**. دار الفكر للطباعة عمان- الأردن. 2003

112. محيي الدين مختار. محاضرات في علم النفس الاجتماعي. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1982

113. مخائيل إبراهيم أسعد:**مشكلات الطفولة و المراهقة**،دار الأفاق الجديد ،الطبعة الثانية،.بيروت،1987

114. مريم سليم : " **علم النفس النمو** "، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1، لبنان ، 2002

115. مصطفى حسين باهي وآخرون. **الاختبارات و المقاييس في التربية البدنية و الرياضية النظرية – التطبيق**. مكتبة الأنجلو المصرية ،مصر 2015 .

116. مصطفى فهمي: " سيكولوجية الطفولة والمراهقة «، مكتبة مصر، ط1، مصر1998

117. المطيلي أحمد. لماذا يكره المراهق جسده. مجلة العربي. تصدر عن وزارة الاعلام. الكويت. العدد 757. ديسمبر 1996.

118. مفتي ابراهيم حمادة. **التدريب الرياضي من الطفولة الى المراهقة**. دار الفكر العربي. ط01. القاهرة.1996

119. المفتي حلمي أحمد الوكيل. **محمد أمين. المناهج القاهرة**. مكتبة الأنجلو المصرية. 1999

120. منى فياض: " **الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي** «، المركز الثقافي العربي، ط1، لبنان، 2004

121. ميخائيل خليل عوض : **دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف** ندار المعارف مصر،1971

122. ناهد محمد سعد نايلي, رمزي فهمي، **طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية**. بدون طبعة. 1984م

123. نثنايل كانتور. **المعلم ومشكلات التعليم والتعلم**. ترجمة حسن الفقي وفرنسيس عبد النور. الطبعة الثانية، دار المعارف. مصر.1972.

124. يوسف لازم كماش – د. رائد محمد مشتت. **القياس و الاختبار و التقويم في المجال التربوي و الرياضي**. الطبعة الأولى. دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية.

125. يوسف ليلى، **اللعب والتربية البدنية والرياضية**. ط 2. المكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة. 1992

❖ **الرسائل والأطروحات :**

126. " الصغير مساحلي ": **دراسة تقييمية لمحتوى عناصر منهاج التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم وطبيعة التفاعل النفس-اجتماعي داخل القسم**. أطروحة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، 2012-2013، جامعة الجزائر03.

127. " **بن ناصر محمد**" ، تحت عنوان ":**انعكاسات منهاج التربية البدنية والرياضية على التنشئة الاجتماعية للتلاميذ في ظل التغير الثقافي للمجتمع الجزائري**" أطروحة الدكتوراه في منهجية وطرق التدريس في التربية البدنية والرياضية ، منشورة، 2016-2017، بجامعة عبد الحميد بن باديس.

128. " بوزواد السعيد": **واقع التقييم في التربية البدنية والرياضية (البكالوريا الرياضية) وعلاقتها بمتطلبات العملية التعليمية**. رسالة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية منشورة، 2009-2010، جامعة الجزائر.

129. " حسيني عبد الرزاق ": **تقييم مدى تطبيق الأساتذة لحصة التربية البدنية والرياضية وتفعيل أداء التقييم للمربي في ظل المقاربة بالكفاءات**، رسالة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية منشورة، 2011-2012. جامعة الجزائر.

130. " حسيني عبد الرزاق": **تقييم مدى تطبيق الأساتذة لحصة التربية البدنية والرياضية وتفعيل أداء التقييم للمربي في ظل المقاربة بالكفاءات**. في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية منشورة، 2011-2012، جامعة الجزائر03.

131. " حكيم حريتي " : **تقويم أساليب التقييم لأعضاء هيئة التدريس بمعاهد التربية البدنية والرياضية في الجزائر**. رسالة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية منشورة، 1997-1998، جامعة الجزائر.

132. " حمداوي سفيان": **منهاج التربية البدنية بين الواقع والمأمول**، أطروحة دكتوراه تخصص النشاط البدني والرياضي التربوي منشورة، 2017-2018، جامعة بسكرة.

133. " دحو علي": **تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط في جوانب المجال المعرفي**. تخصص تصميم وتقويم المناهج الدراسية في الأنشطة البدنية والرياضية منشورة، 2018-2019، جامعة مستغانم.

134. " شاربي بلقاسم": **انعكاس تقييم امتحان بكالوريا التربية البدنية والرياضية على الحالة النفسية لتلاميذ الأقسام الثالثة ثانوي بالجزائر**، رسالة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية منشورة، 2007-2008، جامعة الجزائر03.

135. " فريدة. مقراني ": Evaluation en Education Physique et Sportive(L'Examen du baccalauréat sportif entre les instructions officielles et les réalités du terrain). مذكرة ماجستير في التربية البدنية والرياضية منشورة، 2001-2002، جامعة الجزائر03.

136. " **كروم محمد عراب"** ، تحت عنوان **"المعوقات العملية لتطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات"**، أطروحة الدكتوراه في نظريات ومناهج التربية البدنية والرياضية، منشورة ، 2010-2011 بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم.

137. " مرابط مسعود ": **مدى اهتمام أساتذة التربية البدنية والرياضية بتحقيق الأهداف الوجدانية وعلاقته بدافعية الانجاز والذكاء الانفعالي لتلاميذ الطور الثانوي**. أطروحة دكتوراه في النشاط البدني والرياضي التربوي منشورة، 2017/2016،جامعة الجزائر3.

138. "الحاج قادري". **واقع الممارسة الرياضية في الطور الابتدائي و أثره على النمو النفسي الاجتماعي للتلاميذ**. مذكرة ماجستير بمعهد التربية البدنية و الرياضية .الجزائر 3 – 2011

139. "بن عقيلة كمال": **تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وانعكاسه على تدريس النشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر**. أطروحة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، منشورة، 2008-2009، جامعة الجزائر03.

140. "بوشيبة مصطفى". **تقييم أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**. أطروحة دكتوراه. جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم. 2017

141. "جوادي خالد": **العلاقات الاجتماعية داخل حصة التربية البدنية والرياضية للمرحلة ما بين (20-17 سنة)** مذكرة ماجستير منشورة، 2001، معهد التربية البدنية والرياضية بجامعة دالي إبراهيم بالجزائر.

142. "حاج مختار": **أثر التقويم في الحد من الاشتراك الايجابي في درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، أطروحة دكتوراه في النشاط البدني والرياضي التربوي منشورة، 2017-2018، جامعة الجزائر03.

143. "عز الدين مهدي": **التقويم التربوي للوحدات التطبيقية بأقسام التربية البدنية والرياضية في الجزائر**، مذكرة ماجستير في نظريات ومنهجية التربية البدنية والرياضية، منشورة، 2007-2008، بمعهد التربية البدنية والرياضية –سيدي عبد الله- الجزائر.

❖ **المناشير :**

144. تكوين المكونين. **آفاق مستقبلية**. وزارة التربية الوطنية. ديسمبر. 1997.

145. **دليل المعلم لتقنيات التعليم**. دولة قطر. وزارة التربية والتعليم. الشؤون الفنية. 1988.

146. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، **منهاج التربية البدنية و الرياضية للمرحلة الثانوية** ،2005

147. وزارة التربية الوطنية، **المنهاج والوثائق المرفقة**، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس، 2006 الجزائر.

❖ **المجلات والدوريات:**

148. " أحمد هزلون" و " عبد القادر ربوح": **دور أستاذ التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم في ثانوية الشيخ النعيم النعمي**. مجلة الابداع الرياضي المسيلة، العدد02، ديسمبر2020.

149. "أحمد حسن" للسنة الجامعية: **قياس مستوى المعرفة لتلاميذ المرحلة الثانوية من خلال بناء اختبار معرفي في التربية البدنية والرياضية.** المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية. العدد 07. 2010، جامعة مستغانم.

150. **"مجلة التربية"**. العدد 83. مركز مطبوعات اليونسكو سبتمبر. 1987

151. **"مجلة تربوية في علم النفس التربوي"**. جامعة بغداد، 1988

152. "مـرابط مسـعود": **دور أسـتاذ التربيـة البدنيـة والرياضـية فـي ترسـيخ القـيم الاجتماعيـة لـدى تلاميـذ المرحلـة الثانويـة**، مجلـة الممارسـة الرياضـية والمجتمـع، العـدد01، سبتمبر2018.

153. مـزروع السـعيد. زيـدان فاطمـة الزهـرة. **معـالم التربيـة البدنيـة والرياضـية فـي المراحـل التعليمية الثلاثة**. مجلة دفاتر المخبر الجزائر. عدد01.. 2015.

154. مسـاحلي الصـغير": **انعكـاس مفـردات محتـوى منهـاج التربيـة البدنيـة والرياضـية علـى ملمـح تخـرج طالـب النهـائي (السـنة الثالثـة ثـانوي)**. مجلـة علـوم وتقنيـات النشـاط البـدني والرياضي، جامعة الحاج لخضر-باتنة- العدد 07، جانفي 2014.

155. مـؤتمر. (**رؤيـة مسـتقبلية للتربيـة البدنيـة فـي الـوطن العربـي**) كليـة التربيـة الرياضـية للبنين. حلوان بالقاهرة.1994

156. نصـير أحميـدة": **كفايـات التقـويم لـدى أسـاتذة التربيـة البدنيـة والرياضـية فـي ضـوء متغيـر الخبـرة والمؤهـل العلمـي**. مجلـة العلـوم الانسـانية والاجتماعيـة، جامعـة ورقلـة، العـدد19، جوان2015.

❖ **المواقع الالكترونية:**

157. المعـــاني، المعـــايير.تم الاطـــلاع عليـــه يـــوم 2020/08/23. ســـاعة 19:51 . https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

158. المعـاني .أسـتأد التربيـة البدنيـة والرياضـية .تـم الاطـلاع عليـه يـوم 2020/08/22 .السـاعة 21:45.https://www.almaany.com/ar/dict/ar-a

❖ **المصادر الأجنبية:**

159. Decorte E. **Les fondements de l'action didactique**. Boeck. larcier.1996.

160. LEHALLE.H, **Psycologie dès l'adolescent, sans** ed, 1985.

161. Pelpel. **Se former pour enseigner**. ED. Dumond, Paris 1993.

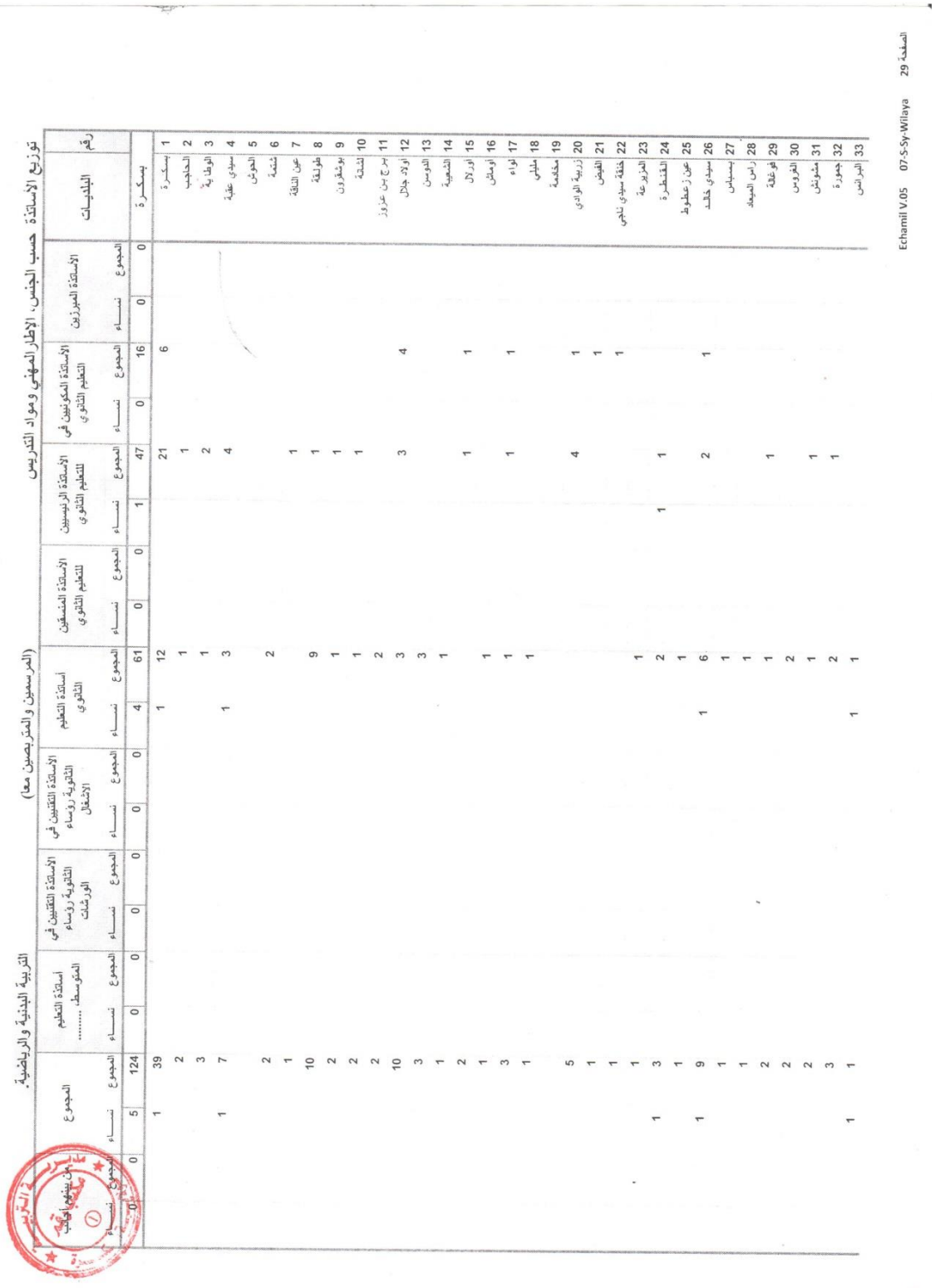
162. Renald Legendre. **Dictionnaire de l'éducation. Edition** Guerin. 1993.

163. Sillamy.N. **Dictionnaire de la psychologie**. Ed bordes.1983.

164. The new international Webster's comprehensive: 199

الملاحق

الملحـق رقـم (1): احصـاء عـدد أسـاتذة التربيـة البدنيـة والرياضـية لموسـم 2019-2020 لمديريـة التربية لولاية بسكرة.



توزيع الأساتذة حسب الجنس، الإطار المهني ومواد التدريس

(المرسمين والمتربصين معا)

التربية البدنية والرياضية.

رقم	البلديات	الأساتذة المبرزون			الأساتذة المكونين في التعليم الثانوي			الأساتذة الرئيسيين للتعليم الثانوي			الأساتذة المتصفين للتعليم الثانوي			أساتذة التعليم الثانوي			الأساتذة المقتصدين في التعليم الثانوي رؤساء الأشغال			الأساتذة المقتصدين في التعليم الثانوي رؤساء الورشات			أساتذة التعليم المتوسط			المجموع		
		المجموع	نساء		المجموع	نساء		المجموع	نساء		المجموع	نساء		المجموع	نساء		المجموع	نساء		المجموع	نساء		المجموع	نساء		المجموع	نساء	
1	بسكرة	6	0		21	1		0	0		0	0		12	4		0	0		0	0		0	0		39	5	
2	الحواجب				1									1												2		
3	الوطاية				2									1												3		
4	سيدي عقبة				4									3	1											7	1	
5	الحوش																											
6	شتمة													2												2		
7	عين الناقة				1																					1		
8	طولقة				1									9												10		
9	بوشقرون				1									1												2		
10	الشتة				1									1												2		
11	برج بن عزوز													2												2		
12	أولاد جلال	4			3									3												10		
13	الدوسن													3												3		
14	الشعيبة													1												1		
15	أورلال				1																					2		
16	أوماش	1												1												1		
17	أواء	1			1									1												3		
18	ملبلي													1												1		
19	مخلفة																									5		
20	زريبة الوادي	1			4																					1		
21	الفيض																									1		
22	خنقة سيدي ناجي																									1		
23	المزيرعة													1												1		
24	القنطرة	1			1			1						2												3		
25	عين زعطوط													1												1		
26	سيدي خلد	1			2									6	1											9	1	
27	بسباس													1												1		
28	راس الميعاد													1												1		
29	أوغلة				1									1												2		
30	الفرون													2												2		
31	مشونش				1									1												2		
32	جمورة				1									2												3		
33	المزاس													1	1											1	1	

Echamil V.05 07-S-Sy-Wilaya 29 الصفحة

الملحق رقم (2): إحصاء أساتذة التربية البدنية والرياضية في ثانويات ولاية بسكرة لموسم 2019-2020.

رقم	البلديات	المرسمون		المتربصون		المتعاقدون		المجموع		منهم الحدد
		المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع	نساء	المجموع نساء
	بسكرة	116	5	8	0	0	0	124	5	1 0
1	بسكرة	39	1					39	1	
2	الحاجب	2						2		
3	الوطاية	3						3		
4	سيدي عقبة	7	1					7	1	
5	الحوش									
6	شتمة	2						2		
7	عين الناقة	1						1		
8	طولقة	9		1				10		
9	بوشقرون	2						2		
10	لشانة	2						2		
11	برج بن عزوز	2						2		
12	أولاد جلال	10						10		
13	الدوسن	1		2				3		
14	الشعيبة	1						1		
15	أورلال	2						2		
16	أوماش	1						1		
17	لواء	3						3		
18	مليلي	1						1		
19	مخادمة									
20	زريبة الوادي	5						5		
21	الفيض	1						1		
22	خنقة سيدي ناجي	1						1		
23	المزيرعة	1						1		
24	القنطرة	3	1					3	1	
25	عين زعطوط			1				1		
26	سيدي خالد	9	1					9	1	
27	بسباس	1						1		
28	راس الميعاد			1				1		1
29	فوغالة	1		1				2		
30	الغروس	2						2		
31	مشونش	2						2		
32	جمورة	1		2				3		
33	البرانس	1	1					1	1	

Echamil V.05 07-S-Sy-Wilaya الصفحة 29

الملحق رقم (3): وثائق قبول اجراء الزيارة الميدانية من قبل مديري الثانويات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين و التفتيش
/ الأمـــانـــة/
الرقم:37/ م.ت.ت/2020

بسكرة فـي :
مديـر التربيـــة
إلـــى
السادة مديري الثانويات
ولاية بسكرة

22/03/08
207

ثانوية المنطقة الغربية بسكرة
- البريد الوارد -
الرقم: 165
التاريخ: 2020/03/08

الموضوع: تسهيل المهام

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء زيارة للطالب :

- طارق بربوش

من جامعة محمد خيضر بسـكرة .

معهد: علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية — قسم: التربية الحركية

تخصص :نشاط بدني رياضي تربوي — سنـة:الدكتوراه.

وهـــذا ابتـــداء مـــن :2020/03/08 إلى غـايـــة : نـهاية المهمة

على مستوى مؤسستكم، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفـرة لديكـم.

ع/ مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
مسلم غربية

الملحق رقم (3): وثائق قبول اجراء الزيارة الميدانية من قبل مديري الثانويات

الملحق رقم (3): وثائق قبول اجراء الزيارة الميدانية من قبل مديري الثانويات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

بسكرة في :

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين و التفتيش
/ الأمانة/
الرقم:37/ م.ت.ت/2020

مدير التربية
إلى
السادة مديري الثانويات
ولاية بسكرة

20 03 08
207

ثانوية مكي علي - بسكرة
20/03/08
153

الموضوع: تسهيل المهام

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء زيارة للطالب :

- طارق بربوش

من جامعة محمد خيضر بسكرة .

معهد: علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية قسم: التربية الحركية

تخصص :نشاط بدني رياضي تربوي سنة:الدكتوراه.

وهذا ابتداء من :2020/03/08 إلى غاية : نهاية المهمة

على مستوى مؤسستكم، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفرة لديكم.

ع/ مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
مسلم غربية

الملحق رقم (4): قائمة الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة (الاستبيان).

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات
البدنية و الرياضية

قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه L.M.D تخصص النشاط البدني والرياضي التربوي تحت عنوان:

معايير التقييم لدى أساتذة التربية البدنية و الرياضية وعلاقتها بتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج في المرحلة الثانوية

من إعداد الطالب:
*بربوش طارق

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:
*فنوش نصير

الرقم	الأستاذ	الرتبة العلمية	اسم الجامعة	الإمضاء
1	بوعروري جعفر	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	
2	مراد خليل	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	
3	بن عميروش سليمان	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	
4	مزروع السعيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	
5	لزنك أحمد	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	

الملحق رقم (5): استمارة استبيان الموجهة الى الأساتذة المحكمين.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر* بسكرة*

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضة

استمارة استبيان موجهة الى الاساتذة المحكمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

سرني أن أتقدم لسيادتكم بهاتة الاستمارة التي أعدت في إطار انجاز رسالة دكتوراه الطور الثالث في علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية L.M.D تخصص النشاط البدني و الرياضي التربوي الموسومة ب:

معايير التقييم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتحقيق الاهداف المسطرة في المنهاج في المرحلة الثانوية

ونظرا لأهمية خبرتكم الميدانية في [illegible] يسرفني أن أتوجه إليكم بهذا

الاستبيان راجيا منكم تحكيم هذا الاستبيان وهذا في إطار إنجاز هذا البحث العلمي، الرجاء التكرم بقراءة كل عبارة من عبارات الاستبيان مع وضع علامة (X) امام كل عبارة من العبارات ولكم مني جزيل الشكر و التقدير.

اعداد الطالب **اشراف الاستاذ الدكتور**

بربوش طارق فنوش نصير

السنة الدراسية 2020/2019

معلومات مهنية عن الاستاذ :

السن ..... الجنس .....

الشهادة المتحصل عليها :

ليسانس ☐ ماجستر ☐ دكتوراه ☐ اخرى ☐

الاقدمية في التدريس :

اقل من 5 سنوات ☐ 5 الى 10 سنوات ☐ اكثر من 10 سنوات ☐

اشكالية الدراسة:

إن كل الإجراءات والخطوات التي يقوم بها أستاذ التربية البدنية والرياضية ،ما هي إلا امتداد لخطة مرسومة مسبقا تتضمن النهج والطريقة الواجب إتباعها لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة، أخذا بعين الاعتبار الوسائل والإمكانات الواجبة لذلك، بالإضافة إلى توفره على القدرات والخبرات اللازمة، فمنهاج التربية البدنية والرياضية هو المرجع والأداة التي يستند إليها الأستاذ لضمان السير الحسن للعملية التعليمية .فهو يتضمن العديد من الكفاءات التي تختلف باختلاف المرحلة التعليمية ،والتي يعبر عنها بأهداف تعليمية تصاغ بدورها إلى أهداف إجرائية تتجسد في الميدان ،ورغم اختلاف هذه الكفاءات والأهداف إلا أن التربية البدنية والرياضية تهدف إلى تحسين الجانب الحسي الحركي والجانب المعرفي وكذا الجانب الوجداني للتلميذ، وللوقوف على مدى تحقق هذه الأهداف ،يلجأ الأستاذ إلى استخدام عملية التقييم بإدراج عدة اختبارات ومقاييس ،غير أنه قد يرتكز فيها على جانب من الجوانب مع إمكانية إغفاله لجانب آخر منها.

ان اعطاء قيمة(valeur) لجانب من جوانب النشاط حيث اكتماله أو نقصانه ، أو من حيث الصواب أو الخطأ ، وقد يكون هذا الحكم نوعيا أو كميا كما يطلق عليه بأنه تلك العملية التي تعطي معنى لنتائج القياس ، وذلك عن طريق الحكم على هذه النتائج باستخدام بعض المحكات أو المعايير، يجعل أستاذ التربية البدنية والرياضية المسؤول الأول لنجاح أو فشل عملية التقييم في المرحلة الثانوية ،باعتباره همزة وصل بين المنهاج والتلميذ ، الأمر الذي يجعلنا نطرح التساؤل الاتي :

- **هل يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق الاهداف المسطرة في منهاج المرحلة الثانوية؟**

فرضيات الدراسة:

1/يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق أهداف الجانب المعرفي لتلاميذ المرحلة الثانوية.

2/ يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق أهداف الجانب الحسي الحركي لتلاميذ المرحلة الثانوية.

3/ يقوم اساتذة التربية البدنية و الرياضية بتطبيق معايير التقييم المعتمدة لتحقيق أهداف الجانب الوجداني العلائقي لتلاميذ المرحلة الثانوية.

المحور الاول :معايير تقييم الجانب المعرفي				
الرقم	العبارات	مقبول	يحذف	يعدل
1)	اقوم بالتخطيط المسبق لعملية التقييم للجانب المعرفي للتلاميذ .			
2)	آخذ بعين الاعتبار الاهداف المسطرة في المنهاج الخاصة بالجانب المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).			
3)	اعتمد على الاختبارات التحصيلية التحريرية لتقييم القدرات المعرفية للتلاميذ.			
4)	احدد المصطلحات التي يمكن ان يتضمنها الاختبار تحديدا دقيقا.			
5)	احدد مسبقا طبيعة محتوى الاختبار وطبيعة الاجابة عليها (صحيح....خطأ...أكمل الفراغ..).			
6)	اعتمد على الاختبارات الشفهية التحصيلية وذلك بطرح الاسئلة اثناء وبعد العملية التدريسية .			
7)	اعتمد على فقرات المقال لقياس قدرات التلاميذ على استخدام العمليات العقلية (تذكر...فهم...تحليل....تركيب...).			
8)	اطلع على شروط صياغة فقرات الاختبار في المقال .			
9)	احدد مسبقا الوقت اللازم للإجابة عن فقرات المقال.			
10)	آخذ بعين الاعتبار الهدف المراد تحقيقه لصياغة فقرات المقال.			
11)	اعتمد على الاختبارات الموضوعية لقياس وتقييم عمليات التفكير لدى التلاميذ.			
12)	استخدم اختبارات اختيار الاجابة الصحيحة في المقال الموضوعي.			
13)	استخدم اختبارات الصواب والخطأ لتقييم معارف التلاميذ			

14)	اعتمد في تقييم الجانب المعرفي على اختبارات تحليل الفقرات لمعرفة مدى قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل .			
15)	اعتمد في تقييم الجانب المعرفي على اسلوب تكملة الفراغات في الفقرات .			
16)	اقوم بمراجعة دائمة للاختبارات المعرفية للقيام بتعديلات وتقنين الاختبار .			
17)	اجد صعوبة في تقييم بعض الخصائص المعرفية لدى التلاميذ.			

اقتراحات:

.....
.....
.....

المحور الثاني :معايير تقييم الجانب الوجداني				
الرقم	**العبارات**	مقبول	يحذف	يعدل
	الملاحظة :			
1)	استخدم الملاحظة كجزء من تدريسي اليومي للتقييم الفوري والمباشر للسلوك .			
2)	استخدم الملاحظة في فترات زمنية عشوائية للحصول على معلومات اكثر دقة عن سلوك التلميذ .			
3)	اقوم بكتابة الملاحظات في سجلات خاصة .			
4)	احدد الغرض من الملاحظة اثناء العملية التعليمية.			
5)	اتوقع الاماكن والمواقف المناسبة لملاحظة السلوك .			
6)	اجد صعوبة في تطبيق الملاحظة لتقييم سلوك التلاميذ .			
	المقابلة الشخصية			

7)	اعتمد على المقابلات الشخصية في تقييم الجانب الوجداني للتلميذ.			
8)	اقوم بالإعداد المسبق للمقابلة الشخصية مع التلاميذ .			
9)	أتأكد من معرفة التلميذ الهدف من المقابلة .			
10)	اقوم بمقابلات فردية وجماعية مع التلاميذ (مناقشة عرضية).			
11)	اركز في المقابلة على الوقوف على اتجاهات وميول التلاميذ .			
12)	اشجع التلميذ على الاجابة وبث الروح فيه اثناء المقابلة .			
13)	اركز بدقة على اجابات التلاميذ اثناء المقابلة .			
14)	احرص على تسجيل نتائج المقابلة.			
15)	اجد صعوبة في فهم ميول ورغبات التلاميذ اثناء المقابلة.			
	التقارير الذاتية			
16)	اعتمد على التقارير الذاتية في عملية التقييم الوجداني.			
17)	احضر تقارير مسبقة مبنية على الوقوف على هدف وجداني معين.			
18)	ارتب الاسئلة والعبارات بطريقة عشوائية للحصول على اجابات فعلية .			
19)	اجعل موضوع التقرير قضية وجدانية للوقوف على اتجاه مشاعر التلاميذ .			
20)	اعتمد على تقارير قوائم الميول نحو نشاط رياضي معين.			
21)	اعتمد على قوائم الاتجاهات لمعرفة شعور التلميذ نحو احداث وانشطة معينة .			
22)	اعتمد على قوائم الروح الرياضية لمعرفة مدى التزام الفرد بالقوانين والقواعد.			

23)	اعتمد على مقاييس القيادة لتقييم السمات .			
24)	اعتمد على قوائم النمو الاجتماعي لمعرفة درجة تكيف التلميذ الاجتماعية.			
25)	اعتمد على قوائم مقاييس الشخصية لمعرفة جوانب شخصية التلاميذ.			
	موازين التقدير			
26)	اطبق ميزان التقدير لقياس وتقييم خاصية وجدانية لدى التلاميذ .			
27)	ابني موازين التقدير استنادا الى الاهداف الوجدانية المسطرة في كل مرحلة .			
28)	اضع التلميذ في موقف يدلي فيه عن خاصية وجدانية من خلال اجاباته .			
29)	اقوم بعملية اسقاط الاجابات لمعرفة الانطباعات والخصائص الوجدانية حيال ذلك الموقف .			
	الاستبيانات			
30)	اعتمد على الاستبيانات للتقييم والوقوف على الخصائص الوجدانية.			
31)	احرص على ان تكون الاسئلة والعبارات تتعلق بأحداث او قضايا يهتم بها التلاميذ.			
32)	اجعل العبارات موجزة و واضحة في الاستبيان .			
33)	استهدف قياس وتقييم الخصائص الوجدانية في الاستبيان .			
	دراسة الحالة			
34)	اجمع معلومات سابقة عن التلميذ و أوظفها في تشخيص جوانبه الوجدانية.			
35)	ادرس حالات التلاميذ السابقة واستخدمها في بناء اختبارات لتقييم جوانبه الوجدانية.			

36)	اجد صعوبة في تقييم الجانب الوجداني للتلاميذ.			

اقتراحات :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

المحور الثالث :معايير تقييم الجانب الحس- حركي				
الرقم	**العبارات**	**مقبول**	**يحذف**	**يعدل**
1)	استخدم اختبار المهارات في الالعاب الجماعية والفردية لتقييم التلاميذ.			
2)	اقوم بإعداد مسبق للاختبار وتعديله ليصبح سهلا ولا يستغرق وقتا طويلا في التطبيق.			
3)	اعتمد في اعداد الاختبارات المهارية على الخبرة والاختبارات المقننة.			
4)	اراعي في اعداد الاختبار المهاري الوسائل والادوات المتوفرة في المؤسسة.			
5)	اصمم اختبارات مناسبة من حيث درجة الصعوبة لقدرات التلاميذ			
6)	تتضمن الاختبارات المهارية نظاما دقيقا لتقدير الدرجات.			
7)	احرص على اعطاء التلاميذ اكثر من محاولة اثناء الاختبار للحصول على نتائج موثوقة في الاداء .			
8)	احدد الوسائل والمكان المناسب لتطبيق الاختبار.			
9)	***اختبارات القدرات البدنية***			

10)	اطبق اختبارات لقياس وتقييم القوة العضلية .			
11)	اطبق اختبارات لقياس وتقييم السرعة .			
12)	اطبق اختبارات لقياس وتقييم الرشاقة .			
13)	اطبق اختبارات لقياس وتقييم التحمل الدوري.			
14)	اطبق اختبارات لقياس وتقييم الدقة .			
15)	اطبق اختبارات لقياس وتقييم تقدير المسافة .			
16)	اقوم بإعداد بطاقة لتسجل البيانات اثناء الاختبار .			
17)	اقوم بمقارنة اداء المفحوص بأداء المجموعة بعد تطبيق الاختبار.			
18)	اعتمد على معايير مرجعية نسبية لعقد المقارنات بين افراد المجموعة.			
19)	احرص على عرض النتائج على التلاميذ لإمدادهم بالتغذية الراجعة واعادة توجيه السلوك والاداء.			
20)	اراعي تحقيق الاهداف المسطرة في المنهاج لكل مرحلة عمرية.			
21)	اجد صعوبة في تقييم بعض الجوانب الحس- حركية لدى التلاميذ.			

اقتراحـــــــات.....

.....

.....

الملحق رقم (06): استمارة الاستبيان الموجهة الى أساتذة التربية البدنية والرياضية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر* بسكرة*

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضة

استمارة استبيان موجهة الى اساتذة التربية البدنية والرياضية

السلام عليكم ورحم

يسرني أن أتقدم لسيادتكم بهاته الاستمارة التي أعدت في إطار انجاز أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية L.M.D تخصص النشاط البدني و الرياضي التربوي الموسومة ب:

معايير التقييم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بتحقيق الاهداف المسطرة في منهاج المرحلة الثانوية

الاستبيان ايمانا منا بأنكم من يستطيع أن يعطينا الصورة الحقيقية حول هذا الموضوع .

نرجو من سيادتكم مساعدتنا في الاجابة على هذه التساؤلات و الأفكار وذلك بوضع علامة(X)

أمام الإجابة المناسبة، علما أن إجاباتكم هي لخدمة بحث علمي وتبقى في غاية السرية وشكرا على تعاونكم معنا.

اعداد الطالب **اشراف الاستاذ. د**

بربوش طارق فنوش نصير

السنة الدراسية 2020/2019

المحور الاول :معايير تقييم الجانب المعرفي				
الرقم	**العبارات**	**دائما**	**أحيانا**	**أبدا**
18)	اقوم بالتخطيط المسبق لعملية التقييم للجانب المعرفي للتلاميذ .			
19)	اعتمد على الاختبارات التحصيلية التحريرية لتقييم القدرات المعرفية للتلاميذ.			
20)	اعتمد على الاختبارات التحصيلية الشفهية وذلك بطرح الاسئلة اثناء وبعد العملية التدريسية لتقييم القدرات المعرفية للتلاميذ .			
21)	احرص على اختبار معلومات ومعارف التلاميذ حول			

	قواعد وقوانين مختلف الرياضات والالعاب .			
22)	اقوم بتقييم مكتسبات التلاميذ ومعارفهم في الرياضات الفردية والجماعية معا.			
6)	آخذ بعين الاعتبار الهدف المراد تحقيقه لصياغة محتوى الاختبار المعرفي للتلاميذ.			
7)	اقوم بمراجعة دائمة للاختبارات المعرفية للقيام بتعديلات وتقنين الاختبار عند تقييم الجانب المعرفي .			
8)	آخذ بعين الاعتبار عند تقييم الجانب المعرفي للتلاميذ جميع الحصص التي تم انجازها.			
9)	اجد صعوبة في تقييم بعض الخصائص المعرفية لدى التلاميذ حول الانشطة الرياضية .			

المحور الثاني :معايير تقييم الجانب الحس- حركي				
الرقم	**العبارات**	**دائما**	**أحيانا**	**دائما**
1)	اقوم بإعداد مسبق للاختبار البدني والمهاري وتعديله ليصبح سهلا ولا يستغرق وقتا طويلا في التطبيق.			
2)	اعتمد على اعداد اختبارات مقننة تخص الجانب البدني للتلاميذ.			
3)	اعتمد على اعداد اختبارات مقننة تخص الجانب المهاري للتلاميذ.			
4)	اصمم اختبارات بدنية مناسبة من حيث درجة الصعوبة مراعاة للفروقات الفردية للتلاميذ.			
5)	احرص على اعطاء التلاميذ اكثر من محاولة اثناء الاختبار للحصول على نتائج موثوقة في الاداء الحركي.			
6)	اطبق اختبارات لقياس وتقييم صفة القوة العضلية .			
7)	اطبق اختبارات لقياس وتقييم صفة السرعة .			
8)	اطبق اختبارات لقياس وتقييم صفة الرشاقة .			
9)	اطبق اختبارات لقياس وتقييم صفة التحمل الدوري.			

10)	اطبق اختبارات لقياس وتقييم صفة التوازن .				
11)	اقوم بإعداد بطاقة الملاحظة لتسجل البيانات اثناء الاختبار .				
12)	اجد صعوبة في تقييم بعض الجوانب الحس- حركية لدى التلاميذ.				

المحور الثالث :معايير تقييم الجانب الوجداني				
الرقم	**العبارات**	**دائما**	**أحيانا**	**أبدا**
1)	استخدم الملاحظة في فترات زمنية عشوائية خلال الحصة للحصول على معلومات اكثر دقة عن سلوك التلاميذ .			
2)	اقوم بكتابة الملاحظات في سجلات خاصة حول طبائع التلاميذ وتصرفاتهم نحو أنفسهم والآخرين.			
3)	اعتمد على تقارير مقاييس الميول نحو نشاط رياضي معين.			
4)	اعتمد على مقاييس النمو الاجتماعي لمعرفة درجة تكيف التلميذ الاجتماعية.			
5)	اعتمد على مقاييس الشخصية لمعرفة جوانب شخصية التلاميذ.			
6)	اقوم بعملية اسقاط الاستجابات لمعرفة الانطباعات والخصائص الوجدانية حيال ذلك الموقف معين مقل حالة الفوز او الخسارة.			
7)	اعتمد على الاستبيانات للتقييم والوقوف على الخصائص الوجدانية.			
8)	استهدف قياس وتقييم جانب الثقة بالنفس للتلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية.			
9)	اجمع معلومات سابقة عن التلاميذ و أوظفها في تشخيص جوانبهم الوجدانية			
10)	أحرص على تقييم التلاميذ في الناحية الاجتماعية من خلال التعاون فيما بينهم والاندماج داخل الفوج.			
11)	أركز في تقييم الجانب الوجداني على وضع التلاميذ في اشكالات وقدرتهم على حلها			
12)	اجد صعوبة في تقييم الجانب الوجداني العلائقي للتلاميذ.			

الملحق رقم(7): التكرارات النسب المؤية الاستبانة

FILE='C:\Users\lenovo pc\Desktop\معايير التقييم لدى أساتذة الثانوي (1).sav'.

DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.

FREQUENCIES VARIABLES=م1 م2 م3 م4 م5 م6 م7 م8 م9 م10 م11 م12 م13 م14 م15 م16 م17 م18 م19 م20 م21

م22 م23 م24 م25 م26 م27 م28 م29 م30 م31 م32 م33

/NTILES=4

/STATISTICS=VARIANCE MEAN MEDIAN

/ORDER=ANALYSIS.

Fréquences

		Remarques
	Sortie obtenue	23-SEP-2020 01:18:51
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\lenovo pc\Desktop\معـايير التقيـيم لـدى أسـاتذة الثانويsav.(1)
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	70
Gestion des valeurs	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par

manquantes		l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur toutes les observations comportant des données valides.
	Syntaxe	FREQUENCIES VARIABLES=م1 م2 م3 م4 م5 م6 م7 م8 م9 م10 م11 م12 م13 م14 م15 م16 م17 م18 م19 م20م21 م22 م23 م24 م25 م26 م27 م28 م29 م30 م31 م32م33 /NTILES=4 /STATISTICS=VARIANCE MEAN MEDIAN /ORDER=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

الملحق رقم(9): التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الأول:

أقوم بالتخطيط المسبق لعملية التقييم للجانب المعرفي للتلاميذ.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	25	35,7	35,7	35,7
	دائما	45	64,3	64,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	
اعتمد على الاختبارات التحصيلية التحريرية لتقييم القدرات المعرفية للتلاميذ.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	11	15,7	15,7	15,7
	أحيانا	39	55,7	55,7	71,4
	دائما	20	28,6	28,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	
اعتمد على الاختبارات التحصيلية الشفهية وذلك بطرح الأسئلة أثناء وبعد العملية التدريسية لتقييم القدرات المعرفية للتلاميذ.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	35	50,0	50,0	50,0
	دائما	35	50,0	50,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	
أحرص على اختبار معلومات ومعارف التلاميذ حول قواعد وقوانين					

مختلف الرياضات والالعاب.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	49	70,0	70,0	70,0
	دائما	21	30,0	30,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أقوم بتقييم مكتسبات التلاميذ ومعارفهم في الرياضات الفردية والجماعية معا.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	44	62,9	62,9	62,9
	دائما	26	37,1	37,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أجد صعوبة في تقييم بعض الخصائص المعرفية لدى التلاميذ حول الانشطة الرياضية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	39	55,7	55,7	55,7
	دائما	31	44,3	44,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أخذ بعين الاعتبار الهدف المراد تحقيقه لصياغة محتوى الاختبار المعرفي للتلاميذ.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	54	77,1	77,1	77,1
	دائما	16	22,9	22,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أقوم بمراجعة دائمة للاختبارات المعرفية للقيام بتعديلات وتقنين الاختبار عند تقييم الجانب المعرفي.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1,4	1,4	1,4
	أحيانا	53	75,7	75,7	77,1
	دائما	16	22,9	22,9	100,0

آخذ بعين الاعتبار عند تقييم الجانب المعرفي للتلاميذ جميع الحصص التي تم انجازها.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	50	71,4	71,4	71,4
	دائما	20	28,6	28,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	
Valide	Total	70	100,0	100,0	

الملحق رقم (11): التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الثاني:

أقوم بإعداد مسبق للاختبار البدني والمهاري وتعديله ليصبح سهلا ولا يستغرق وقتا طويلا في التطبيق.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	35	50,0	50,0	50,0
	دائما	35	50,0	50,0	100,0
	Tot	70	100,0	100,0	

	al				

اعتمد على إعداد اختبارات مقننة تخص الجانب البدني للتلاميذ.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	42	60,0	60,0	60,0
	دائما	28	40,0	40,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

اعتمد على إعداد اختبارات مقننة تخص الجانب المهاري للتلاميذ.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	34	48,6	48,6	48,6
	دائما	36	51,4	51,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أصمم اختبارات بدنية مناسبة من حيث درجة الصعوبة مراعاة للفروقات الفردية للتلاميذ.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	38	54,3	55,1	55,1
	دائما	31	44,3	44,9	100,0
	Total	69	98,6	100,0	
Manquant	Système	1	1,4		

		100,0	70	Total

أحرص على إعطاء التلاميذ أكثر من محاولة أثناء الاختبار للحصول على نتائج موثوقة في الأداء الحركي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	32	45,7	45,7	45,7
	دائما	38	54,3	54,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أطبق اختبارات القياس وتقييم صفة القوة العضلية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1,4	1,4	1,4
	أحيانا	33	47,1	47,1	48,6
	دائما	36	51,4	51,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أطبق اختبارات لقياس وتقييم صفة السرعة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1,4	1,4	1,4
	أحيانا	25	35,7	35,7	37,1
	دائما	44	62,9	62,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أطبق اختبارات لقياس وتقييم صفة الرشاقة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	5,7	5,7	5,7
	أحيانا	46	65,7	65,7	71,4
	دائما	20	28,6	28,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أطبق اختبارات القياس وتقييم صفة التحمل الدوري.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1,4	1,4	1,4
	أحيانا	37	52,9	52,9	54,3
	دائما	32	45,7	45,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أطبق اختبارات القياس وتقييم صفة التوازن.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	5,7	5,7	5,7
	أحيانا	51	72,9	72,9	78,6
	دائما	15	21,4	21,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أقوم بإعداد بطاقة الملاحظة لتسجل البيانات أثناء الاختبار.

		Fréque	Pourcent	Pourcenta	Pourcenta

		nce	age	ge valide	ge cumulé
Valide	أبدا	3	4,3	4,3	4,3
	أحيانا	55	78,6	78,6	82,9
	دائما	12	17,1	17,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

احد صعوبة في تقييم بعض الجوانب الحس-حركية لدى التلاميذ.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1,4	1,4	1,4
	أحيانا	19	27,1	27,1	28,6
	دائما	50	71,4	71,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

الملحق رقم (12): التكرارات والنسب المئوية لعبارات المحور الثالث:

استخدم الملاحظة في فترات زمنية عشوائية خلال الحصة للحصول على معلومات أكثر دقة عن سلوك التلاميذ.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	44	62,9	62,9	62,9
	دائما	26	37,1	37,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	
أقوم بكتابة الملاحظات في سجلات خاصة حول طبائع التلاميذ					

وتصرفاتهم نحو أنفسهم والآخرين.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	16	22,9	22,9	22,9
	أحيانا	51	72,9	72,9	95,7
	دائما	3	4,3	4,3	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

اعتمد على تقارير مقاييس الميول نحو نشاط رياضي معين.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	43	61,4	61,4	61,4
	أحيانا	25	35,7	35,7	97,1
	دائما	2	2,9	2,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أعتمد على مقاييس النمو الاجتماعي لمعرفة درجة تكيف التلميذ الاجتماعية.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	53	75,7	75,7	75,7
	أحيانا	15	21,4	21,4	97,1
	دائما	2	2,9	2,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أعتمد على مقاييس الشخصية لمعرفة جوانب شخصية التلاميذ.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	61	87,1	87,1	87,1
	أحيانا	8	11,4	11,4	98,6
	دائما	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أقوم بعملية إسقاط الاستجابات لمعرفة الانطباعات والخصائص الوجدانية حيال ذلك الموقف معين مقل حالة الفوز أو الخسارة.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	37	52,9	52,9	52,9
	أحيانا	25	35,7	35,7	88,6
	دائما	8	11,4	11,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أعتمد على الاستبيانات للتقييم والوقوف على الخصائص الوجدانية.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	48	68,6	68,6	68,6
	أحيانا	20	28,6	28,6	97,1
	دائما	2	2,9	2,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أستهدف قياس وتقييم جانب الثقة بالنفس للتلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية.					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	22	31,4	31,4	31,4
	أحيانا	33	47,1	47,1	78,6
	دائما	15	21,4	21,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أجمع معلومات سابقة عن التلاميذ و أوظفها في تشخيص جوانبهم الوجدانية					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	42	60,0	60,0	60,0
	أحيانا	26	37,1	37,1	97,1
	دائما	2	2,9	2,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أحرص على تقييم التلاميذ في الناحية الاجتماعية من خلال التعاون فيما بينهم والاندماج داخل الفوج					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	6	8,6	8,6	8,6
	أحيانا	45	64,3	64,3	72,9

	دائما	19	27,1	27,1	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أركز في تقييم الجانب الوجداني على وضع التلاميذ في اشكالات وقدرتهم على حلها

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	2,9	2,9	2,9
	أحيانا	53	75,7	75,7	78,6
	دائما	15	21,4	21,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

أجد صعوبة في تقييم الجانب الوحداني العلائقي للتلاميذ

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	3	4,3	4,3	4,3
	دائما	67	95,7	95,7	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

الملحق رقم(13): معامل الثبات الفا كرونباخ لأسئلة الستبيان:

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	69	98,6
	Exclu[a]	1	1,4
	Total	70	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'élément

s	
33	,932

الملحق رقم (14): معامل ارتباط للمحاور الثلاثة للاستبانة

Remarques		
23-SEP-2020 01:37:20	Sortie obtenue	
	Commentaires	
C:\Users\lenovo pc\Desktop\معـايير التقيـيم لدى أساتذة الثانويsav.(1)	Données	Entrée
Jeu_de_données1	Jeu de données actif	
<sans>	Filtre	
<sans>	Pondération	
<sans>	Fichier scindé	
70	N de lignes dans le fichier de travail	
Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.	Définition de la valeur manquante	Gestion des valeurs manquantes
Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.	Observations utilisées	
CORRELATIONS /VARIABLES=المحـور 1 المحور 2المحور3 /PRINT=TWOTAIL	Syntaxe	

		NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,09
	Temps écoulé	00:00:00,08

Corrélations

		المحور الأول : معايير تقييم الجانب المعرفي المحور الأول : معايير تقييم الجانب المعرفي	المحور الثاني : معايير تقييم الجانب الحس-حركي	المحور الثاني : معايير تقييم الجانب الحس-حركي
المحور الأول :معايير تقييم الجانب المعرفي المحور الأول :معايير تقييم الجانب المعرفي	Corrélation de Pearson	1	,133	,097
	Sig. (bilatérale)		,272	,424
	N	70	70	70
المحور الثاني :معايير تقييم الجانب الحس-حركي	Corrélation de Pearson	,133	1	,018
	Sig. (bilatérale)	,272		,884
	N	70	70	70
المحور الثاني :معايير تقييم الجانب الحس-حركي	Corrélation de Pearson	,097	,018	1
	Sig. (bilatérale)	,424	,884	
	N	70	70	70