

الفصل الثاني

٢ / ٠ الإطار النظري والدراسات والبحوث المرجعية

التقويم:	١/٢
أنماط وتصنيفات التقويم.	١/١/٢
أهداف التقويم.	٢/١/٢
مبادئ وخطوات التقويم.	٣/١/٢
أساليب وأدوات التقويم.	٤/١/٢
التخطيط للتقويم.	٥/١/٢
الأسس والخصائص التي يبنى عليها التقويم.	٦/١/٢
المنهج:	٢/٢
ماهية المنهج.	١/٢/٢
أسس بناء المنهج.	٢/٢/٢
تقويم المنهج.	٣/٢/٢
الأهداف التربوية:	٣/٢
طبيعة وأهمية الأهداف التربوية.	١/٣/٢
أسس وضع الأهداف التربوية.	٢/٣/٢
معايير تحديد الأهداف التربوية وخصائصها.	٣/٣/٢
مصادر اشتقاق الأهداف التربوية.	٤/٣/٢
مستويات وتصنيفات الأهداف التربوية.	٥/٣/٢
الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضة في ج.م.ع.	٦/٣/٢
تطوير أهداف مناهج التربية الرياضية.	٧/٣/٢
الأهداف السلوكية:	٤/٢
مواصفات الأهداف السلوكية وطريقة صياغتها.	١/٤/٢
أوجه الاستفادة من الأهداف السلوكية.	٢/٤/٢
فائدة الأهداف السلوكية في التربية البدنية والرياضة	٣/٤/٢
كرة السلة:	٥/٢
المهارات الأساسية في كرة السلة.	١/٥/٢
الفوائد التربوية لكرة السلة.	٢/٥/٢
المرحلة الإعدادية:	٦/٢
أهم خصائص وسمات المرحلة الإعدادية.	١/٦/٢
الدراسات والبحوث المرجعية:	٧/٢
الدراسات باللغة العربية.	١/٧/٢
الدراسات باللغة الإنجليزية.	٢/٧/٢

٣/٠ الإطار النظري:

قام الباحث بالإطلاع على الكتابات المتخصصة والأبحاث العلمية والمراجع التي تناولت التقويم وماهيته، وأغماطه وتصنيفاته، وأهدافه، ومبادئ التقويم، وخطوات التقويم، وأساليب وأدوات التقويم، والتخطيط للتقويم، والأسس والخصائص التي يبنى عليها التقويم، وأيضًا عن المنهج، وأسس بنائه، والأنواع المختلفة لتنظيمات المناهج الدراسية، وتقويم المنهج، كذلك الأهداف التربوية وأهميتها، وأسس وضع الأهداف التربوية، وتحديد الأهداف التربوية، ومصادر إشتقاق الأهداف التربوية، وخصائص ومستويات وتصنيفات الأهداف التربوية، والأهداف العامة للتربية البدنية والرياضة في جمهورية مصر العربية، وأيضًا الأهداف السلوكية وطريقة صياغتها، وأوجه الاستفادة منها، ثم ما يخص لعبة كرة السلة من حيث المهارات الأساسية في كرة السلة، والفوائد التربوية لكرة السلة، وكذلك المرحلة الإعدادية وأهم الخصائص والسمات التي تميز تلاميذ هذه المرحلة، وكذلك الدراسات والأبحاث المرجعية بهذا المجال، وفيما يلي عرضًا لما أسفرت عنه هذه المحاولة.

٣/١ التقويم Evaluation:

ورد في قاموس ويبستر Webster وقاموس أكسفورد Oxford أن كلمة تقويم Evaluation جاءت من Evaluate، بمعنى تحديد قيمة أو كم الشيء والتعبير عن هذه القيمة عددياً، وأصل الكلمة جاءت من Value بمعنى قيمة. (٧٧: ١٩)

وقد وردت كلمة التقويم ومشتقاتها في القرآن الكريم في مواضع كثيرة، فنجد العديد من الإشارات والإستخدامات لهذه الكلمة - منها على سبيل المثال - ما جاء في سورة النساء من قوله تعالى: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ " (الآية ١٣٥).
وفي سورة التين في قوله تعالى " لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم " (الآية ٤).

وقوم الشيء أى قدر قيمته، فتقويم الشيء أى وزنه، كما أن التقويم لا يقتصر على تقدير قيمة الشيء ووزنه، وإنما يتعدى ذلك إلى إصدار أحكام على الشيء المقوم. (٧٩: ٣٧)

فالتقويم يتضمن إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات ويعتمد إلى مفهوم التحسين، التعديل والتطوير، حيث أن هذه العملية تعتمد أساسًا على فكرة إصدار الأحكام.

ويشير على راشد (٢٠٠٢م)، أن عمليات التقويم تعتمد على أدوات من الإختبارات والمقاييس للحصول على بيانات ودلالات رقمية يمكن بها الوصول إلى أحكام تتعلق بالعمل التربوي المدرسي، ومن ثم يمكن بناء خطة لتطوير وتحسين النتائج التربوي. (٥٠: ١٥٧-١٥٨)

ويرى محمد نصر الدين وكمال إسماعيل (١٩٩٥م) نقلاً عن ويلي **Wiley**، إلى أن التقييم هو عملية تتألف من جمع البيانات واستخدام المعلومات الخاصة بالتغيرات التي تحدث في سلوك الطالب في اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالبرنامج التربوي. (٨٤ : ٢١)

وتشير ليلى عبد العزيز زهران (١٩٩٦م)، إلى أن التقييم هو تقدير كمي أو كيفي للظاهرة موضوع الدراسة من خلال مقاييس تجمع بواسطتها البيانات المطلوبة، ثم تفسيرها لإصدار الأحكام التي تساعد على تحسينها أو تعديلها، ويعنى في اللغة تقدير القيمة أو الوزن. (٦٣ : ٢٤)

وترى يسريه عبد الغنى (١٩٩٨م)، إلى أن التقييم هو الوسيلة التي يتم بها تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأغراضها والعمل باستمرار على تلافى الجوانب السلبية وتدعيم الجوانب الإيجابية للوصول للهدف. (١٠٦ : ٦)

ويذكر أبو النجا أحمد عز الدين (٢٠٠٣م)، أن التقييم عملية مصاحبة لعملية التعليم والتعلم ولا تنفصل عنها، بمعنى أنها مستمرة طوال العام الدراسي، والتقييم عملية مشتركة يقوم بها كل من له صلة بالعملية التعليمية، والتقييم أيضاً عملية شاملة تقيس الفرد من جميع النواحي العقلية والنفسية والبدنية والاجتماعية. (١٣٤ : ٦)

وتشير سهير بدير أحمد (١٩٩٥م)، إلى أن التقييم يرتبط بالأهداف والطريقة والمحتوى، فهو يساعد المعلم والتلميذ على معرفة ما حققاه من هذه الأهداف، ومن جهة أخرى هو يساعد على معرفة نجاح الطريقة في تحقيق الأهداف ومناسبة المحتوى، ولذلك فهو في النهاية يؤدي إلى تعديل الأهداف والمحتوى والطريقة. (٣٨ : ١٢١)

ويعرف جود **Good** (١٩٩٣م)، التقييم بأنه "عملية التحقق أو الحكم على قيمة الشيء أو مقداره عن طريق التجربة والاختبار، وذلك باستخدام أداة أو مقياس، وتتضمن عملية التقييم الأحكام المعتمدة على أدلة داخلية أو معايير خارجية". (١١٢ : ٢٢)

ويشير مصطلح التقييم أكثر من معنى، ويرجع هذا التنوع والتعدد لمصطلح التقييم إلى عدة أمور، ربما يكون من أهمها حداثة موضوع التقييم من جانب، وكثرة مجالات المعرفة واتجاهات الباحثين وتناولهم لهذا الموضوع من جوانب أخرى.

وقد لوحظ أن التعدد والتنوع في تفسير كلمة التقييم لا يقتصر فقط على لغتنا العربية، وإنما يتعداها إلى اللغات الأجنبية، فقد وجدنا في اللغة الإنجليزية -على سبيل المثال- أنه توجد بعض الكلمات التي ترتبط ضمناً أو صراحة بكلمة التقييم، هي:-

تتمين **Appeasement**، جدوى **Feasibility**، متابعة **Follow-up**، مراقبة **Monitoring**، تخمين **Estimation**، تقدير **Appreciation**، تقدير **Assessment**، تقييم **Valuation**، تقويم **Evaluation**.

ويشير عمرو حسن بدران (٢٠٠٠م)، إلى أن التقييم في مجال التربية والتعليم يلعب دوراً كبيراً، فعن طريق استخدامه يستطيع المعلم أن يعرف على ما تم تحقيقه من أعمال لما كان مخططاً إتمام تنفيذه، ودراسة الآثار التي قد تحدث نتيجة تدخل بعض العوامل والظروف التي تساهم في نجاح أو فشل تحقيق الأهداف بغرض اكتشاف نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف والعمل على تلافيها لتحقيق أقصى مدى من النجاح للأهداف الموضوعة وتحقيق أعلى مستوى من الأداء، وبذلك يكون التقييم عملية تشخيصية ووقائية. (١٨٠، ١٩ : ٥٣)

لذا فالتقويم التربوي يقصد به تحديد قيمة الأشياء والحكم على مدى نجاح الأعمال والمشروعات، وقد استخدم الإنسان التقييم بصوره المختلفة وأساليبه المتنوعة منذ أن كانت هناك أمامه غايات يبغي الوصول إليها وأمال يسعى إلى تحقيقها، ويعتبر التقييم أساساً من مقومات العملية التعليمية نظراً لما له من دور هام وأهمية كبرى في مجال تطوير التعليم.

ويرى الباحث أن التقييم في التربية الحديثة يعنى العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ ووسائل تعليمية وأساليب تقويم.

كما يذكر محمد حسن علاوى، ومحمد نصر الدين رضوان (٢٠٠٠م)، أن التقييم في التربية البدنية والرياضة يتم على أساس الاختبارات والمقاييس، لذا تتوقف دقة وسلامة عملية التقييم على دقة الاختبارات المستخدمة ويتأسس على البيانات المتجمعة من عمليات الاختبار والقياس، وذلك عن طريق تحديد مدى ما تحقق من الأغراض الموضوعة. (٢٨ : ٧٤)

حيث تظهر أهمية التقييم في التربية البدنية والرياضة بشكل أساسى وضرورى من حيث تقدير المحصلة النهائية لنتائج الجهد المبذول، كما في تدريس مادة التربية البدنية والرياضة، والوقوف على مدى التغيرات التي حدثت للطلاب في النواحي البدنية والمهارية والعقلية والسلوكية، ومدى استفادتهم من برامج ومناهج التربية البدنية الموضوعة، وهل حققت أهدافها أم لا.

، يتفق كلاً من صلاح السيد قادوس (١٩٩٣م)، ومحمد سيد عزمى (١٩٩٦م)، أن التقويم في التربية البدنية والرياضة أيضاً لا يخرج عن المفهوم السابق ذكره فهو يتضمن تقرير لأداء التلاميذ، ثم إصدار أفكار على هذا الأداء في ضوء اعتبارات محددة لمواصفات الأداء، كما أنه يتضمن أيضاً تقويم مقدار الحصيلة التي تعبر عن التغيرات التي تم التوصل إليها عن طريق ممارسة برامج التعليم. (٤١ : ٢٣٨) (٧٨ : ١٤٤)

ويشير محمد حسن علاوى، ومحمد نصر الدين رضوان (٢٠٠٠م)، أن التقويم في مجال التربية البدنية والرياضة لا يقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية التلميذ، وذلك لأن الشخصية أعم وأشمل من كونها تعبر عن نتيجة إختبار أو مقياس واحد يختبر أو يقيس جانباً واحداً من جوانب شخصية الطالب المتعددة الأبعاد، لذا فالتقويم التربوى الرياضى عملية تقدير شاملة لكل قوى وطاقات التلميذ، فهى عبارة عن عملية جرد لمحتويات التلميذ. (٢٣ : ٧٩)

١/١/٣ أنماط وتصنيفات التقويم Evaluation Classifications:

تحفل الكتابات الأجنبية والعربية بالعديد من الأنماط (الأنواع) التي يمكن الإفادة منها في التقويم لتحقيق أغراض مختلفة، وقد ترتب على إزدياد أهمية التقويم في السنوات الأخيرة ظهور عدد من التصنيفات التي يمكن الإفادة منها في التعرف على الأنماط المختلفة للتقويم، الأمر الذى يتطلب عرض هذه التصنيفات فيما يلي :-

- تصنيف التقويم وفقاً لتوقيت إجرائه:

١- التقويم التمهيدى (المبكر - المبدئى - القبلى) Inttlal Evaluation:

يطلق عليه اسم التقويم التمهيدى، أو ما قبل البنائى **Pre-Formative Evaluation** ويستخدم بغرض الحصول على البيانات الضرورية عن العناصر الأساسية للبرنامج أو المنهج المقترح، وذلك من أجل الوقوف على الحاجات الفعلية للمستفيدين والإمكانات المتاحة من أجهزة وأدوات، وكذا الأفراد والقادة اللازمين للتنفيذ والتمويل، وكذلك مصادر ووسائل التنفيذ ... الخ.

٢- التقويم التكوينى (البنائى) Formative Evaluation:

يعتبر سكريفين **Scriven** (١٩٦٧م)، أول من اقترح التقويم التكوينى في مجال تطوير المناهج الدراسية، والتقويم التكوينى يتضمن جمع البيانات الملائمة أثناء بناء المناهج والبرامج الجديدة أو تجربتها، وذلك على أساس أن أى تعديلات في المناهج أو البرامج لابد أن تتم وفقاً لهذه البيانات، ويهدف أيضاً إلى تزويد المعلمين والطلاب بتغذية راجعة مستمرة عن مدى تعلم التلاميذ ومدى تحقق الأهداف السلوكية أولاً بأول من خلال ملائمة النظم والبرامج لحاجات الأفراد، فهو يعمل دائماً على

توفير البيانات التي تفيد في جعل العمليات المختلفة أكثر كفاءة لتحسين العمليات أكثر من إهتمامه بإصدار الأحكام التقييمية على النتائج.

٣-التقويم التجميعي (الإجمالي أو الختامي) **Summative Evaluation**:

يستخدم التقويم التجميعي في نهاية الزمن المخصص لتدريس الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي في نهاية الفصل أي نهاية مقرر أو برنامج تدريبي أو برنامج تعليمي معين، ويكثر استخدام التقويم التجميعي في مدارس التعليم العام.

ويعكس التقويم التجميعي مستويات تحصيل الأفراد لمقارنة كل فرد منهم بالفرد الآخر، وغالبًا ما يستخدم في نظم التعلم المختلفة، وكذا التعبير عن قدرات هؤلاء التلاميذ ومقدار تقدمهم ومستويات تحصيلهم، وذلك عن طريق وضع درجات، وعن طريق التقويم التجميعي نستطيع إصدار أحكامًا تقييمية تتناول التلميذ والمعلم والمنهج أو البرنامج في ضوء مدى فعالية العملية التعليمية، ولكن يؤخذ على التقويم التجميعي أنه يصعب الاستفادة منه بطريقة مباشرة بمعلومات التغذية الراجعة في مجال التعليم والتعلم.

٤-التقويم التبعي (الطولي) **Follow-up Evaluation**:

هي عملية تقويم مستمرة للبرامج والمناهج للتأكد من صلاحية استمرارها والتبنيه إلى مجموعة التعديلات التي تلزم إضافتها، وهو نمط تقويمي يأتي مع التقويم التجميعي (الختامي)، وذلك بغرض الوقوف على الكفاية التي يصل إليها المتعلم، وقد يطلق على هذا النمط اسم التقويم المستمر، لأنه يتناول عمليات النظام التعليمي المختلفة، وهذه العمليات تمتاز بأنها تتصف بالتابع في تسلسل متدرج يصل فيها بين بداية كل عملية ونهاية العملية السابقة. (٦٢ : ٦١١ - ٦١٣) (٦١ : ٢٧ - ٣٠)

- تصنيف التقويم وفقًا لطرق جمع البيانات:

١-التقويم النظامي (الرسمي) **Formal Evaluation**:

هو نمط تقويمي يضم كل وسائل جمع البيانات (القياس) التي يتم تصميمها بمعرفة متخصص، وهي وسائل تمتاز بأنها مقننة وموضوعية ومجربة مرارًا على نطاق واسع وذات معايير ثابتة وإجراءات وإرشادات موحدة، مثل الإختبارات **Tests**، والامتحانات **Achievement**، والإستعدادات **Aptitudes**، والقدرات **Abilities**، وغيرها من الوسائل، ويركز التقويم النظامي على نتائج العملية التعليمية ويختص هذا النمط بجهات مسئولة ومعنية بالأمر.

٢-التقويم غير النظامي **Informal Evaluation** :

نمط تقويمي يضم وسائل قياس من وضع وإعداد معلم الفصل، وهذه الوسائل بالتحديد تضم الملاحظات ومقاييس التقدير وقوائم المراجعة (الفحص) وغيرها من الوسائل.

ويدور التقويم غير النظامي حول العملية التعليمية ذاتها وقد تتأثر بالأحوال المزاجية والإنفعالية للفرد الذي يقوم بالتقويم وتعتمد على التقدير الذاتي، وهذا النمط الأفضل في مجال التربية البدنية والرياضة المدرسية.

- تصنيف التقويم وفقا للقائمين به:

١-التقويم الداخلي Internal Evaluation:

يكون التقويم داخليا في حالة إستخدام التقويم التكويني (البنائي)، ويقوم به بعض العاملين في البرنامج أو المشروع المراد تقويمه.

٢-التقويم الخارجي External Evaluation:

يغلب إستخدام هذا النمط في حالة التقويم التجميعي (الختامي)، ويقوم به بعض الأفراد من الخارج.

٣-التقويم الداخلي. الخارجي Internal-External Evaluation:

يضم هذا النمط أفرادا من داخل الهيئة المستولة عن المشروع أو البرنامج بغرض الحد من التحيز، لأن قصر عملية التقويم في بعض المشروعات والبرامج على أفراد من الداخل قد يدفعهم بطريقة لاشعورية إلى التستر على جوانب الضعف أو الفشل ومحاولة إظهار جوانب التقدم.

- تصنيف التقويم وفقا لإمتداد المكانى:

١-التقويم الشامل (القومى) Global or National Evaluation:

عندما يكون التقويم شاملا يعمل على إمتداد رفعة مكانته بالكامل، وهو يمتاز بأنه نخط من أنماط التقويم الكلى الواسع.

٢-التقويم الضيق (الإقليمى) Local or Regional Evaluation:

عندما يكون التقويم ضيقاً (محلياً) يكون منحصراً في منطقة واحدة محددة، ويمتاز بأنه تقويم محدد وضيق.

- تصنيف التقويم وفقا لطرق معالجة البيانات:

١- التقويم الوصفى Descriptive Evaluation:

وهو يشمل مجموعة من الإجراءات التى تشمل كافة التفاصيل عن المشروع أو البرنامج، والتقويم الوصفى هو الخطوة الأولى من خطوات أى برنامج للتقويم، وهو يستخدم بعض طرق وأساليب الإحصاء الوصفى لعرض وتفسير البيانات التى يتم جمعها.

٢-التقويم المقارن والتحليلي Comparative and Analytical Evaluation:

يأتى التقويم المقارن والتحليلي بعد التقويم الوصفي ويعتمد عليه، وهو يهدف إلى تحليل البيانات وعمل مقارنة بين برنامجين أو أكثر، ويكون التقويم تحليليًا بهدف التعرف على مدى فعالية المشروع أو البرنامج عن طريق إستخدام بعض التصميمات التجريبية المناسبة. (٦١: ٣٠ - ٣٥)

وأفضل أنواع التقويم والذي يتناسب مع التربية البدنية والرياضة، ما يلى:-

١-التقويم الموضوعي Objective Evaluation:

يعتمد فيه الفرد على معلومات تم جمعها بإستخدام مقياس موضوعية، حيث يتطلب التقويم إصدار احكام واتخاذ قرارات على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص، ولذلك لكى تكون الأحكام موضوعية لابد من أن يستند الفرد إلى إستخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذا الفحص، ويقصد بالمعيار هو "أساس الحكم على موضوع التقويم من داخل البيانات المجمعة للظاهرة موضوع القياس"، وتأخذ هذه البيانات غالبًا صيغة كمية، وتتخذ في ضوء الخصائص الواقعية للظاهرة، وتمثل هذه البيانات في درجات خام، وهذه الدرجات ليس لها في ذاتها أى دلالة، ولابد من إحالتها إلى معيار يكسبها معنى ودلالة، وعلى ذلك فالمعايير هى "قيم إحصائية رقمية تصنف وتحدد مستويات الأداء على الإختبار، فيمكن مقارنة الفرد بذاته أو بغيره في الظاهرة موضوع القياس".

والمستوى أيضًا هو " أساس الحكم على ظاهرة موضوع التقويم من داخلها، ولكن يختلف عن المعيار فى أنه يأخذ صورة كيفية وتحدد وفق ما يجب أن تكون عليه الظاهرة"، أما المحك " فهو أساس خارجي للحكم على الظاهرة موضوع التقويم، وقد تأخذ صورة كمية أو كيفية وهو أفضل الوسائل للحكم على صدق الأداء التى تقاس بها الظاهرة".

٢-التقويم الذاتى Subjective Evaluation:

يلجأ فيه الفرد عند إصدار أحكام إلى معايير ومقاييس ذاتية مثل المقابلة الشخصية أو الملاحظة أو المعرفة السابقة لمستوى الفرد، وعادة ما يكون الحكم الصادر فى هذا التقويم حكم سريع ومبنى على مستويات الأفراد فى خبرة ما لا يسبقها فحص وتدقيق كافيان لمختلف جوانب الموضوع المقوم.

ويمكن أن يتم التقويم مرحليًا أى بعد الانتهاء من كل جزء من أجزاء البرنامج، أو شاملاً أى بعد الإنتهاء من تنفيذ البرنامج الدراسى فى نهاية الفصل الدراسى أو العام الدراسى، كما يتم التقويم بصورة فردية أو بصورة جماعية. (٧١: ٤، ٥) (٧٨: ١٤٤، ١٤٥)

٣/١/٣ أهداف التقويم Evaluation aims:

تعد الأهداف الركيزة الأساسية التى يعتمد عليها أى عمل ناجح، حيث أن الأهداف تعد مرشدًا نحو الغاية المنشودة، فهى تحدد الإتجاه العام للمجهودات الجماعية، فالأهداف تعد بمثابة النتائج المطلوب تحقيقها بالجهد الجماعى.

وعملية التقويم تهدف إلى:

- معرفة مدى نمو الفرد الممارس نحو النضج في حدود إستعداداته وإمكاناته.
- الكشف عن حاجات الفرد الممارس وميوله وقدراته وإستعداداته التي ينبغي أن تراعى في نوع النشاط.
- تشخيص العقبات التي تعترض تقدم التلميذ والمعلم، والعمل على تذليل هذه الصعوبات.
- تشخيص نواحي القوة أو الضعف أو القصور في التلميذ أو البرنامج عن طريق الإختبارات المختلفة.
- الكشف عن الأفراد المتأخرين وأسباب هذا التأخير.
- مساعدة المربي على الوقوف على مدى نجاحه في تعليم وتدريب أفراد الممارسين ومدى نجاح البرنامج في تحقيق أغراضه.
- مساعدة البرنامج نفسه على معرفة مدى ما حققه من أهداف.
- الحصول على المعلومات اللازمة لنقل المتعلم من مرحلة إلى أخرى في التعليم، أو لتقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة.
- إن عملية التقويم ذاتها عملية دراسة وتدريب التلاميذ والمعلمين على وزن أعمالهم وتقدير أمورهم وإصدار أحكام صحيحة مبنية على أسس وأدلة، وتقويم أنفسهم تقويمًا ذاتيًا. (٤٣: ٩٢)
- ويذكر أحمد محمد الطيب (١٩٩٩م)، أنه قبل أن يبدأ الإنسان في عمل ما لا بد أنه يسعى وراء هذا العمل لتحقيق غاية، أو إشباع حاجة أو استجابة لرغبة، والسلوك الإنساني يفترض أن الشخص لا يقوم بعمل من الأعمال إلا وله دافع ومن ورائه هدف يسعى إلى تحقيقه، كذلك المربي أو المدرس عندما يقوم بعملية تقويم فإنه أيضًا يسعى إلى تحقيق أهداف معينة، لعل من أهمها:
- تنمية الشخصية القوية السليمة.
- معرفة إتجاهات التلاميذ.
- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت عند التلاميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم.
- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات، ومدى قدرة هؤلاء التلاميذ على الاستفادة بهذه المعلومات في الحياة.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم وإستعداداتهم.
- معرفة مدى تعاون التلميذ، ومدى نمو مقدراته الإجتماعية، ومدى تمشيها مع العمر الزمني والعقلي.
- مساعدة المدرسة على معرفة إلى أى مدى وصلت إليه في تحقيقها لرسالتها التربوية والصعوبات التي تواجهها.
- توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم وإستعداداتهم وإتجاهاتهم.

- ويلعب التقويم دوراً هاماً في نجاح العملية التربوية (في المجال الرياضي)، حيث أنه:
- يساهم في توضيح الأهداف التربوية والتعرف على مدى تحقيق الأنشطة والخبرات التي يضمها البرنامج التعليمي للأهداف التربوية بشكل عام.
 - يساهم في اتخاذ القرارات الموضوعية نحو تعديل وتطوير البرنامج أو بعض أجزائه بالنسبة لواقعي ومتفدى البرنامج.
 - يساهم في الحكم على مدى كفاءة طرق التعلم المستخدمة في تحقيق الأهداف المرجوة.
 - يساهم في معرفة الجوانب السلبية والإيجابية في تنفيذ الوحدات (البرنامج) وأسباب كل منها.
 - يساعد الفرد على تقدير مدى نجاحه في أداء العمل. (٧١: ٥، ٦)

Subsidiary aims of evaluation الأغراض الفرعية للتقويم

١- تطوير المنهج Curriculum development:

يقصد بتطوير المنهج تلك العملية التي عن طريقها يتم إجراء تعديلات في بعض أو كل عناصر المنهج، ويتم ذلك وفق خطة علمية مدروسة بقصد تحسين العملية التعليمية، ورفع مستوى كفاءتها، ولا يعتبر تطوير المنهج غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة لتطوير العملية التعليمية وتحسين مستواها، ويرتبط تقويم المنهج بكل العوامل التي تؤثر في عملية التعليم والتعلم، وهذا بدوره يتطلب التقويم الشامل للمنهج للتعرف على هذه العوامل، وتقدير أثرها بالنسبة لمدى كفاءة المنهج في تحقيق أهدافه، ويتناول التقويم الشامل للمنهج المجالات التالية:

- تقويم التلميذ.
- تقويم المعلم.
- تقويم أثر المنهج في البيئة والمجتمع.
- تقويم البرنامج المدرسي.
- تقويم المدرسة.

٢- تقرير مدى تقدم التلميذ Student progress report:

يستخدم التقويم بطريقة مستمرة في إعطاء المعلم صورة شاملة وموضوعية عن مدى التقدم الذي يحققه التلميذ في موضوعات التعلم المختلفة، ويستفيد المعلم من هذا التقويم في تقديم تقارير عن التلاميذ لأولياء أمورهم، وقد يعرض المعلم نتائج التقويم بطريقة شفوية في مجالس الآباء.

٣- التوجيه والإرشاد Guidance and instrument:

يمكن الاستفادة من نتائج التقويم في التوجيه التعليمي والمهني للتلاميذ، كما يمكن الاستفادة من نتائج التقويم في توجيه التلاميذ نحو إختيار الأنشطة المدرسية التي تتناسب مع قدراتهم، وفي مساعدتهم على حل المشكلات الشخصية التي قد تواجه البعض منهم، وبخاصة ما يتعلق بالتكيف الاجتماعي في البيئة المدرسية.

٤- الإدارة المدرسية School administration:

يستفاد من نتائج التقييم في مجال الإدارة المدرسية في مساعدة المعلم على التحقق من مدى فعالية محتوى المقرر المدرسي الذي يقدمه، كما تمكنه من الوقوف على مدى مناسبة طريقة التدريس التي يستخدمها، كما يفيد التقييم الشامل المستمر مستوى المدرسة في إصدار أحكام تقييمية، فيما يتعلق بجوانب القوة والضعف في المنهج المدرسي.

٥- البحوث التربوية Educational researches:

يستفاد من بيانات التقييم في برامج البحوث التربوية، وفي عقد دراسات مقارنة عن المناهج الدراسية، طرق التدريس، الإدارة، الخطط، والبرامج المدرسية المختلفة، وبخاصة عندما يعتمد التقييم على قياس الإنجاز الذي يحققه التلاميذ باستخدام أدوات قياس تتوافر فيها معايير الصدق والثبات والموضوعية. (٦١: ١٠١ - ١٠٣)

٣/١/٣ مبادئ وخطوات التقييم Evaluation Principles and steps:

١/٣/١/٣ مبادئ التقييم Evaluation Principles:

تشير ليلي عبد العزيز زهران (٢٠٠٢م) (١٩٩٦م)، إلى أن هناك مجموعة من المبادئ التي يجب أن تبنى عليها عملية التقييم لكي تكون ناجحة ومحقة للهدف، وهذه المبادئ هي:

- أن يرتبط التقييم بالأهداف ويتناسب معها، ويعمل على قياس مختلف جوانبها، فإذا بعدت عملية التقييم عن الأهداف فإن المعلومات المتجمعة سينقصها الصدق في تقدير المطلوب.
- أن يكون شاملاً لجميع الجوانب التي تؤثر في شخصية التلميذ وتوجيه سلوكه، فلا يقتصر التقييم على مجرد قياس التحصيل المهاري أو المعرفي، بل يجب أن يساعد على الحكم على مدى النمو والتطور في المهارات والقيم وأسلوب التفكير ومدى مناسبة الخبرات لميول التلميذ وإتجاهاتهم.
- أن تكون عملية التقييم مستمرة وتسير جنباً إلى جنب مع عملية التعلم، فلا تقتصر على نهاية النشاط، بل يجب أن تتم بطريقة منتظمة ومستمرة مع بداية النشاط على مدار وحدته وحتى الانتهاء من جميع خبرات وبرامج النشاط.

- أن يبنى التقييم على أسس علمية، بمعنى أن يتوافر في أدوات القياس الصدق، الثبات والموضوعية.
- يجب استخدام مجموعة متنوعة من أدوات التقييم.
- أن يشترك التلميذ في عملية التقييم ويفهم الهدف من عملية القياس ويتدرب على تطبيق الاختبار وأدائه حتى ينفعل مع متطلبات الاختبار ويستجيب له وفقاً لهذه المتطلبات.
- أن يراعى في اختيار أدوات التقييم إمكانية تقديرها للظاهرة في أقل وقت وجهد وأقل نفقات. (٦٣: ١٢٨، ١٢٩) (٦٤: ٨٠٧)

Evaluation steps: ٢/٣/١/٢ خطوات التقييم:

يشير محمد صبحى حسانين (١٩٩٩م)، إلى أن خطوات التقييم هي:

- تحديد الهدف من التقييم: قبل بداية العمل يجب تحديد الهدف من عملية التقييم تحديداً دقيقاً، لأن ذلك سيساعد القائمين بالتقييم على وضوح الظاهرة في عقولهم، وذلك ضماناً للنجاح ومنعاً للانحراف بالتقييم عن وجهته الصحيحة.

- عمل تخطيط شامل للخطة المراد إتباعها فى التقييم: يعتبر التخطيط أحد أنواع العمل العلمى الذى يودى بدوره إلى تحقيق الأهداف الموضوعه، ولذلك يجب على القائمين بالتقييم التخطيط لكل خطوة من خطوات التقييم قبل الإقدام عليه، وبذلك يستبعد عدم الدقة فى تنفيذ برنامج التقييم قبل بدايته.

- تحديد المعايير والمحكات: لضمان نجاح عملية التقييم يجب تحديد المعايير أو المحكات المستخدمة فى التقييم، ويجب ألا تكون المعايير المستخدمة فى التقييم معقدة أو يصعب فهمها، بل يجب أن تكون سهلة ومن الممكن قياس النتائج على أساسها.

- قياس المعايير: يقصد بعملية القياس مطابقة التغير الذى يقوم على أساس من المعايير الموضوعية، بحيث يحصل التغير على نسبة معينة من هذه المعايير.

- تحديد منطق التقييم: يعتمد منطق التقييم على أساس أن البرنامج هو الأداة والوسيلة لإحداث التغيرات المطلوبة، تلك التغيرات التى اعتمدت السلوك نتيجة القيام بتنفيذ البرنامج، ومن الممكن قياسها بالنسبة لمعايير موحدة.

- إختيار وإعداد القائمين بالتقييم: ويقصد به العناية بتدريب المشرفين والقائمين على تنفيذ عملية التقييم وتدريبهم للإمام بأحدث وسائل التقييم والسيطرة على هذه الوسائل حتى تكون النتائج صادقة ويمكن الاعتماد عليها.

- جمع البيانات: وبما يمكن جمع البيانات بإحدى أدوات التقييم المستخدمة مثل الإختبارات، مقياس التقييم المدرجة، الملاحظة المنظمة، دراسة الحالة، الاستبيان والمقابلة الشخصية.

- التحليل: بعد أن تجمع البيانات تفرغ ثم تجدول، ويتم تحليل الجداول للحصول على الحقائق المتعلقة بالهدف من العملية التقييمية.

- تحديد النتائج: بعد أن يتم تحليل النتائج والجداول وإيجاد الارتباطات بينها تحدد النتائج المستخلصة من العملية التقييمية التى على أساسها توضع خطة المستقبل.

- تسجيل النتائج: يجب تسجيل نتائج العملية التقييمية تسجيلاً دقيقاً يساعد على حفظها ودراستها والحكم عليها وسهولة إستخدامها فى أى وقت. (٧٩: ٥١-٥٥)

٤/١/٣ أساليب وأدوات التقويم Methods and tools of evaluation:

يوظف المعلم في تقويم نحو تلاميذه أساليب وأدوات تقويم متنوعة بحسب متطلبات الموقف التعليمي لتقدير كفايات مختلفة، مثل:

- الإختبارات البدنية لقياس الصفات البدنية.
 - الإختبارات الحركية لقياس القدرات الحركية.
 - إختبارات المهارات الحركية لمختلف الأنشطة.
 - إختبارات الورقة والقلم للمعارف والمعلومات والخفايق المرتبطة بالنشاط الحركي.
 - مسابقات في المقال وفي المعلومات مكتوبة وشفوية.
 - ملاحظة السلوك.
 - مقياس للإتجاهات.
 - إختبارات للتكيف الإجتماعي للشخصية.
 - القوائم ومقاييس التقدير.
- (٦٤ : ١٣١ ، ١٣٢)

٥/١/٣ التخطيط للتقويم Evaluation planning:

إن عملية التقويم إذا تمت في غياب التخطيط العلمي لها فتكون بذلك قد فقدت أهم مقومات نجاحها علي الإطلاق، ولنا أن نتصور إحدى الهيئات الرياضية تعمل دون تحديد أهدافها أو تعمل في غياب السياسة التي توجه نشاطها ودون إجراءات تحدد المسارات الرئيسية للوصول إلى الهدف المقرر، ولا توجد تنبؤات بتطور الأحداث والظروف وإعداد تقديرات أو توقعات لفترة زمنية قادمة، ولا توجد أساليب تنفيذية زمنية، لكل ما سبق يعتقد أن مثل هذه الهيئة الرياضية لا يحالفها التوفيق مطلقاً في غياب ما ذكر من مراحل، لأن عملية التخطيط تتم على مراحل متتالية يتوقف كفاءة كل منها على درجة النجاح في المراحل السابقة.

كما سبق وجد أنه إذا أردنا أن توتي عملية التقويم ثمارها المرجوة وتحقق أهدافها كان لابد من توافر خطة علمية لها، والخطة هي عبارة عن " إطار عام يحدد المعالم الرئيسية لأي مشروع " .

ومن المؤكد أنه لابد من أن تكون الخطة المعدة للتقويم شاملة لكل عناصر العملية التعليمية في التربية البدنية والرياضة، لأن إغفال أو إهمال أى جانب منها سيؤدى إلى خلل في التنفيذ، وكذلك عدم القدرة على تحقيق الأهداف، لذا كان لابد أن تكون خطة التقويم شاملة لكل الجوانب التالية:

- ١- تقويم التلميذ: عند اللجوء إلى تقويم التلميذ فيجب أن يشتمل التقويم على الجوانب التالية:
 - أ- الجانب البدني: ويتم ذلك بواسطة إختبارات خاصة لقياس عناصر اللياقة البدنية المختلفة سواء كانت عناصر لياقة بدنية خاصة أو عامة، بحيث تكون هذه الإختبارات قد ثبت صدقها وثباتها وموضوعيتها، ويفضل أن يكون قد سبق إستخدامها في مجال القياس.

ب- الجانب المهارى: ويتم بواسطة إختبارات لعناصر المهارة المختارة سواء في الأنشطة الجماعية أو الأنشطة الفردية على أن يتم إجراء المعاملات العلمية لهذه الإختبارات، ويفضل أن يكون قد سبق إستخدامها في نفس المجال ونفس البيئة وثبت صلاحيتها، وقد يتم إختبار المهارة عن طريق محكمين كما في بعض الأنشطة الفردية مثل الجمباز والكاراتيه.

ج- الجانب المعرفى: ويكون ذلك عن طريق إختبارات تحريرية أو شفوية تتعلق بجوانب الأنشطة المختلفة (قوانين - خطط - نواحي صحية).

د- الجانب النفسى: عادة ما يتم تقويم الجانب النفسى عن طريق إختبارات نفسية سبق إعدادها بواسطة المتخصصين في علم النفس الرياضى أو العام للوقوف على مدى تطوير الحالة النفسية، والتي يعمل محتوى البرنامج على تحقيقها.

٢-تقويم المدرس: هناك العديد من نماذج تقويم المدرس لا تخرج عناصرها عن نطاق مجالين كبيرين، هما:

أ- مجال المهارات التعليمية: التي يمكن مراقبتها أو ملاحظتها وقياسها بسهولة مثل (معرفة العمل والإحاطة به وأدائه للعمل وتأثيره في التلاميذ).

ب- مجال القدرات الشخصية والمهنية: وهذه يصعب قياسها بدقة ولكن يمكن الحكم عليها بطريقة غير مباشرة مثل (المظهر وحسن التصرف وتقدير المسئولية والأمانة وتقبله للتوجيهات وسعة الصدر).

٣- تقويم مادة التربية البدنية والرياضة: إن عملية التقويم من قبل المعلم أصبحت اليوم عملاً يوميًا مستمرًا، والمعلم الواعى هو الذى يقوم بتشجيع الموجه على تقويم أدائه بعد الانتهاء من كل درس للتأكد من الآتى:

أ- مدى تمكنه من تحقيق كل أو بعض أهداف الدرس.

ب- مدى استيعاب التلاميذ لمفاهيم الدرس الأساسية.

ج- مدى مناسبة المهارات الرياضية لمستوى نضج التلاميذ.

كما أن من أهم واجبات كل من المدرس والموجه تقويم المادة الدراسية وتحديد معايير تقويم كل مجال من المجالات التي يمكن أن تطلها عملية تقويم المنهج أو المادة الدراسية، مثل:

- أهداف المنهج المقرر وفلسفته.

- طبيعة المادة الدراسية (التربية الرياضية).

- البرنامج الدراسى من حيث المحتوى والتنظيم والأنشطة.

- طرق تدريس المادة.

- النمو المتكامل للتلميذ بدنيًا وعقليًا ونفسيًا واجتماعيًا.
 - التسهيلات المادية والبشرية في المدرسة والبيئة المحيطة.
 - المدرس.
 - الهيئة الإدارية بالمدرسة.
 - أثر المنهج في البيئة والمجتمع.
 - وسائل التقويم والاختبارات.
- (٩٣ : ٤٣)

Advantages of evaluation planning ١/٥/١/٣ مزايا التخطيط للتقويم

للتخطيط فوائد عديدة، نذكر منها الآتي:

- يقودنا إلى تحديد أهداف واضحة للعمل.
 - يمكننا من العمل في إطار خطة عمل هادف.
 - تحديد مراحل العمل.
 - تحديد الإمكانيات وسبل الحصول عليها.
 - يحقق الرقابة الداخلية والخارجية.
 - يحقق الأمن النفسي للأفراد والجماعات.
 - تحديد الوقت اللازم لتنفيذ كل جزء من أجزاء العمل.
 - يقلل من ضياع الموارد.
 - يعمل على تحقيق التوظيف الكامل للأيدى العاملة.
- (٣٥ : ٤٣)

The foundations and ١/٦/١/٣ الأساس والخصائص التي يبني عليها التقويم : characteristics of evaluation

The foundations of ١/٦/١/٣ الأساس التي يبني عليها التقويم : evaluation

هناك أسس وقواعد هامة يجب أن تراعى في المجالات التي يستخدم فيها التقويم، فالتقويم يشمل جميع جوانب الحياة، فهو يلعب دورًا هامًا في المجال الصناعي، التجاري، وكذلك في مجال التربية، حيث يلعب التقويم دورًا هامًا في تقويم أداء التلاميذ ومدى درجة استفادتهم من العملية التعليمية داخل المدرسة من حيث إكتسابهم للمعلومات والمعارف، ومدى تأثير العملية التعليمية على سلوك التلاميذ، فالتقويم هنا يحدد قيمة ووزن العملية التربوية، وبناء على ذلك يتم إصدار الأحكام والتي تكون دائمًا مرتبطة بالأغراض والأهداف الخاصة بالعملية التعليمية.

ويتفق كل من يحيى هندام، وجابر عبد الحميد (١٩٩٥م)، مجدى إبراهيم (٢٠٠٢م)، كمال درويش، ومحمد الحماحمى، وسهير المهندس (١٩٩٠م)، على أن الأسس والسمات والخصائص التى يجب أن يبنى عليها التقييم، هى:

١- القيمة الشخصية: حيث أن هناك أساس هام للتقييم هو أن تكون نتائجه تشخيصية، أى أن تتميز بين المستويات المختلفة وأن تصف نواحي القوة والضعف فى عمليات الأداء ونتائجها.

٢- الأسلوب العلمى: والذى يتسم بمجموعة من المحددات، من أهمها:

• الصدق: فالوسيلة الصادقة هى التى تقيس بالفعل الشئ الذى وضعت لقياسه دون أن تتأثر النتائج بعوامل أخرى غير النواحي المطلوب قياسها فى هذا المجال.

• الثبات: هو إعطاء الوسيلة نفس النتائج عند تكرار إستخدامها بعد فترة زمنية معقولة أو فى نفس الوقت.

• الموضوعية: يقصد بها عدم تأثر نتائج الإختبار كلما أمكن ذلك بالعوامل الشخصية للمصحح.

• التنوع: يعنى إستخدام مجموعة من الوسائل التى يكمل بعضها البعض.

• مراعاة المستوى: أن تتناسب الوسائل المستخدمة مع مستوى التلاميذ.

• التمييز: أن يساعد التقييم على إظهار ما بين المعلمين من فروق فردية.

• التخطيط: المقصود به أنه يجب وضع برنامج شامل لتقييم جميع نواحي نمو التلاميذ.

• أن تقبل النتائج للتنظيم والتحليل: حتى يسهل كشف العلاقات بينها وفهم مغزاها وإستخلاص النتائج منها، كما يساعد على إصدار أحكام سليمة.

٣- الاستمرارية: وذلك يعنى أن تكون عملية التقييم تقديرية مستمرة نظراً لأن العمليات الإدارية والتعليمية والتدريبية تعد عمليات إدارية تربوية وديناميكية مستمرة.

٤- الشمولية: يقصد بها الإهتمام بجميع أوجه عناصر موضوع التقييم وكذلك العوامل المؤثرة فى ذلك الموضوع، أى الإهتمام بكل من الوسائل والغايات.

٥- الديمقراطية: حيث يجب أن يكون التقييم عملية يتعاون خلالها كل من له دور فى التأثير على العمليات التربوية ويتأثر بها، ولذا يجب أن يشارك فى التقييم كل من يستطيع أن يدلى بأفكاره بحيث يسود التقييم روح الديمقراطية، بمعنى آخر أن تتوافر فيه حرية التفكير والإبتكار فى إطار من العلاقات الإنسانية والتعاون بين القائمين بعملية التقييم.

The ٢/٦/١/٢ خصائص التقويم فى منهج التربية البدنية والرياضة characteristics of successful evaluation in physical education : curriculum

- ينبغي ان لا يقتصر التقويم على جانب دون معرفة بقية الجوانب الأساسية فى المنهج، فمثلا لا ينبغي أن يهتم التقويم بالجانب البدنى ويتجاهل الجانب النفسى والاجتماعى والمعرفى، وخاصة بعد ان أصبحت أدوات التقويم متاحة لمثل هذه الجوانب جميعاً.
- يجب أن يتسق برنامج التقويم مع أهداف المنهج ويعبر عنها، حيث ينبغي أن يقيم التلميذ سلوكياً من منظور الأهداف والأغراض التعليمية والقيم المتضمنة بها.
- يجب أن تنظم عملية التقويم وتجمع نتائجها بحيث يصبح تفسيرها ذا مغزى مفيد فى الإصلاح والتحسين والتطوير للأفضل.
- من الخصائص الأساسية للتقويم والتي قد تغيب عن البعض أن التقويم عملية مستمرة ومتداخلة مع أهداف المنهج ومراكز تنظيمه والنموذج الذى يتبناه، وهو فى نفس الوقت أساس للحكم على مدى تحقيق المنهج لأهدافه. (١٧ : ٤٨٤ ، ٤٨٥)

٢/٣ المنهج Curriculum :

يعد المنهج تفسيراً للفلسفة التربوية القائمة، إذ أنه يعكس السياسة التى ترسمها الدولة، كما أنه الميدان الذى يتحقق من خلاله الأهداف التربوية المرسومة والمنشودة، فهو بمثابة المجال الذى تتسارع فيه الآراء العلمية والميدان الذى تتضارب فيه الأفكار، ويمكن القول بأن الفرد يستطيع أن يفهم سياسة بلدة أو يتعرف على الإتجاهات السائدة فيها، وذلك عن طريق معرفته للمناهج الدراسية المعمول بها والمطبقة فى المدارس، فهى مرآة تعكس ظروف المجتمع الذى تترجم عن نظمه الاجتماعية وإتجاهاته السياسية وأحواله الاقتصادية التى يستظل بها النشء، والمناهج بهذا الوضع وظيفتها الإصلاح من حيث أنها الوسيلة التى تحددتها الدولة لبلوغ أهداف المجتمع الذى تخلم وتحقق أهدافه.

١/٣/٣ ما هبة المنهج Curriculum being :

يشير صالح دياب هندی، هشام عامر عليان (١٩٩٩م)، أن مصطلح المنهج يرجع إلى اللغة اللاتينية فهو كلمة إغريقية الأصل تعنى الطريقة التى يتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين (٣٩ : ٩). ويعرفه المعجم الوجيز، بأنه الطريق الواضح أو الخطة المرسومة ومنه منهج الدراسة ومنهج التعليم. (٦٦ : ٦٣٦)

فهو خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التى تعمل على تحقيق أهداف عريضة مرتبطة بأهداف خاصة منفصلة ويجرى تحقيقها فى مؤسسة تعليمية أو هيئة تعليمية مسئولة، ويتكون المنهج من أربعة عناصر، وهى (الأهداف - المحتوى - الطريقة - التقويم).

ويذكر خليفة عبد السميع خليفة (١٩٩٠م)، أن المنهج بمفهومة التقليدي يدور حول مجموعة المواد الدراسية التي يتم تدريسها للتلميذ داخل حجرات الدراسة، وأن كل ما يتلقاه خارج تلك الحجرات ليس له علاقة بالمنهج، أي أن هذا المنهج بمفهومة الضيق يعنى مجموعة من المعارف والمعلومات والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مقررات دراسية، وقد تأثر ذلك المفهوم بالمدارس التربوية التقليدية التي ترى أن وظيفة المدرسة تقتصر على نقل المعارف والمعلومات إلى التلاميذ من خلال تلقيهم مقررات دراسية تتم بالناحية العقلية فقط. (٣٠ : ١١)

وكان لهذا المفهوم القاصر لمعنى المنهج آثاراً سلبية، منها:

١. وجه الاهتمام إلى الناحية العقلية دون الاهتمام بنواحي النمو الأخرى من جسمية وإجتماعية وعاطفية.
٢. أصبح إتقان المادة الدراسية هو الغاية مما أدى إلى قتل روح الابتكار والإطلاع لدى التلميذ.
٣. ازدحم المنهج بمجموعة ضخمة من المواد المفككة التي لا رابط بينها، وبعدت المادة عن حياة التلميذ، وأصبحت بعيدة كل البعد عن الحياة الإجتماعية خارج المدرسة.
٤. انحصر عمل المعلم في توصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ عن طريق القهر والإرهاب لا الإقناع.
٥. اعتمدت طريقة التدريس على الآلية فأصبح عمل المعلم هو التلقين وعمل التلميذ هو الحفظ والتسميع دون فهم.
٦. يفترض المنهج المساواة بين التلاميذ في قدراتهم وإستعداداتهم وبهذا يهمل الفروق الفردية بينهم. (٥٦ : ١٩)

ونظراً للانتقادات الموجهة للمفهوم التقليدي للمنهج فقد ظهر المنهج بمفهومه الحديث وأصبح خبراء التربية وتطوير المناهج ينظروا إليه على أنه قد أصبح الحياة المدرسية الهادفة والمناخ التعليمي بجميع مكوناته من أهداف وخطط ومقررات وكتب ووسائل تعليمية وأنشطة وخبرات تعليمية وطرق تدريس وأساليب تقويم، وغير ذلك من مؤثرات تؤثر في جميع أطراف العملية التعليمية وتؤثر بها. (٤٣ : ٤٢)

ومن خلال ما سبق نجد أن المنهج الحديث يعنى جميع الخبرات التي تقدمها المؤسسة التعليمية لأبنائها داخلها أو خارجها ليكتسبها التلاميذ تحت إشرافها بغية تحقيق أهدافها، وهذا ما أشار إليه محمود أحمد شوق (١٩٩٨م)، أن المنهج يتكون من ستة عناصر وليس من عنصر واحد كما كان في المفهوم القديم، هذه العناصر هي (الأهداف - المحتوى - طرق التعليم - النشاط المقدم - تقنية التعليم - وتقويم مخرجات المنهج). (٢٢ - ٢٤ : ٨٨)

وهذا يتضح من خلال التعريفات التي تناولت المنهج الحديث، حيث تعرف ليلي عبد العزيز زهران (٢٠٠٢م)، المنهج على أنه جميع الخبرات والأنشطة التي تتيحها المؤسسة التعليمية ليندمج فيها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه تلك المؤسسة بقصد مساعدة التلاميذ على النمو وتعديل السلوك تحقيقاً لأهداف تربوية مرسومة. (١٥ : ٦٤)

ويذكر محمد منير مرسى (١٩٩٥م)، أن المنهج عبارة عن مجموعة من الخبرات التعليمية المنظمة المقصودة والتي تقدمها وتوفرها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها في داخلها وخارجها، بمعنى آخر فإن المنهج هو خطة واضحة للعمل يتحدد فيها الأهداف والغايات التي نشد تحقيقها والوسائل التي تصل بها إلى تحقيق الأهداف والغايات والمعايير التي نحكم بها على مدى تحقق هذه الأهداف. (٨٣ : ٤٢)

ويشير كل من يحيى حامد هندان، جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٥م)، إلى المنهج بأنه مجموعة من الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة لتلاميذها داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمواً يتسق مع الأهداف التعليمية. (١٣ : ١٠٥)

كما يرى عبد الحميد شرف (١٩٩٦م)، أن المنهج هو خطة المدرسة لتحقيق هدف التربية ألا وهو تعديل سلوك الأفراد، ومن هذا المنطلق يكون المنهج هو مجموعة الخبرات التي يمر بها الأفراد نتيجة المواد والأنشطة التي تهتمها لهم المدرسة داخل جدرانها أو خارجها بهدف تنمية شاملة لتعديل سلوكهم. (٤٣ : ٤٢)

ويرى كيلي (Kelly) (١٩٩٧م)، أن المنهج الدراسي هو ما يحدث للتلاميذ في المدرسة نتيجة ما يعد له المعلمون. (٨٦ : ١١٥)

وحيث أن التربية لم تعد مقصورة على الإعداد للحياة المستقبلية، بل أصبحت التربية هي الحياة بكل أبعادها، هي الماضي بخبراته، هي الحاضر بمشكلاته، هي المستقبل بتوقعاته، وتطلب هذا أن تصبح المدرسة جزءاً من المجتمع، وكما أشار العديد من التربويين إلى الآثار السلبية التي خلفها علينا المفهوم القديم للمنهج، وجد أيضاً أن المفهوم الحديث للمنهج يتضمن العديد من الأمور الإيجابية، وهذا ما أشارت إليه فرنسيس عبد النور (١٩٩٦م)، أن المفهوم الحديث للمنهج يتضمن أموراً عديدة، منها:
- إهتم المفهوم الحديث للمنهج بالتلميذ ككل، فإهتم بجوانب النمو المختلفة من عقلية وجسمية وعاطفية.

- لم يعد عمل المعلم مجرد توصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ، بل اتسع عمله فأصبح يرشد ويوجه ويساعد التلميذ على نمو قدراته واستعداداته على اختلافها.

- لم تعد المادة هدفاً في حد ذاتها، وإنما أصبحت وسيلة تساعد على تحقيق نمو التلميذ.

- لم تعد المدرسة بمعزل عن البيئة المحيطة، بل أصبحت مركزًا لها تتأثر بها وتتوثر فيها، ولم يعد الكتاب المدرسى هو المصدر الوحيد للمعرفة.
- لم تعد المدرسة هي المؤسسة الوحيدة المستولة عن التربية، بل بدأت تنسق جهودها وتتعاون مع المؤسسات الأخرى الموجودة في المجتمع.
- تحرر المعلم من ضغوط المنهج الضيق الذى يجده في مجال محدود وحاول إبتكار وسائل جديدة للتدريس. (٥٦ : ٢١)

من خلال ما تقدم وجد الباحث أن الاختلاف في المنهج قديمًا وحديثًا واضح تمامًا في أمور شتى، حيث أن المنهج قديمًا كان مجموعة من المقررات الدراسية التي تهم بالنواحي العقلية، بينما المنهج الحديث أصبح أعم وأشمل من المقررات الدراسية، أى أنه مجموعة الخبرات التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها وخارجها بقصد التغير في سلوكهم بشكل أعم وأشمل، ويعد المنهج المدرسى فرع من فروع المعرفة وعلم مستقل له صفته المتميزة بين العلوم التربوية الأخرى بما يقدمه من إسهامات في العملية التعليمية، ذلك لأنه يمتد إلى جوانب متعددة في الحياة الإنسانية، والتي هي ضرورية لهذا العلم، ولأنه يتعامل مع الإنسان من الناحية العقلية والاجتماعية والإنفعالية والبدنية.

٣/٣/٣ أسس بناء المنهج Fundamentals to set curriculum:

يرى كل من إبراهيم محمد عطا (١٩٩٢م)، فوزى طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة (١٩٩٦م)، أبو النجا أحمد عز الدين (٢٠٠٣م)، أنه إذا كان هدف المنهج إعداد المعلم للحياة، فمعنى هذا أنه لن يعيش في فراغ، بل سيمارس نشاطه الحيوى في مجتمع معين، وفي زمان معين، وهذا المجتمع له خصائصه ومؤثراته التي تؤثر في النشاط البشرى، فلا بد إذن أن يعكس المنهج الحياة الاجتماعية، من هنا نجد أن المنهج لا بد وأن يقوم على أسس إجتماعية.

أيضًا أن المنهج يخطط للعناية بالتعلم وخصائصه النفسية للوصول بإمكاناته وإستعداداته إلى أقصى نمو ممكن، وحتى تصبح عملية التربية عملية نمو تؤدي إلى نضج المتعلم، لذا لا بد أن يقوم المنهج على أسس نفسية. (٤ : ٥٩ - ١٠٠) (٥٨ : ٧٤ - ٨٣) (٦ : ٦٤)

ويشير فوزى طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة (١٩٩٦م)، إلى أن المدرسة مؤسسة إجتماعية أوجدها المجتمع لتحمل عنه عبء إعداد النشء إعدادًا سليمًا، فلا بد كذلك أن تنعكس فلسفة المجتمع إلى جانب نظمه السياسية والاقتصادية على البرامج التعليمية، ولذلك نجد أن المناهج تختلف من بلد لآخرى ومن بيئة لآخرى وفق فلسفة هذه البلد وهذه البيئة، لذا نجد أن من أهم الأسس التي يجب أن يقوم عليها بناء المنهج الأسس الفلسفية. (٥٨ : ٧٠)

هذا بالإضافة إلى الأسس المعرفية التي تتضمن المعلومات والمعارف والأفكار التي يتم توجيهها إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، وهذا ما أشار إليه إبراهيم محمد عطا (١٩٩٢م)، أبو النجا أحمد عز الدين (٢٠٠٣م). (٤ : ٨١ - ٩٣) (٦ : ٦٤)

ومن خلال ما سبق يتبين لنا أن المنهج لا بد أن يقوم على:

- أسس إجتماعية
- أسس نفسية (سيكولوجية).
- أسس فلسفية.
- أسس معرفية

٣/٣/٣ تقويم المنهج Curriculum evaluation :

التقويم الوسيلة الوحيدة التي يمكن للمعلم أو التلميذ وكل من له صلة بالعملية التعليمية أن يتعرف عن طريقها على المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تعلمه.

فلا شك أن التقويم والمتابعة من الوسائل الهامة والفعالة لضمان تحسين عملية التعليم والتعلم، فالمدرس يحتاج دائماً لمعرفة الجهد المبذول في التدريس وحالة التلميذ العقلية والبدنية والنفسية ومستواه المهاري، والمنهج كعمل له أهداف معينة لا بد وأن يصاحبه تقويم له كجزء منه وذلك لإظهار التغييرات التي حدثت نتيجة له، وبيان مدى تحقيقه للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وإلى جانب أنه وسيلة تشخيصية علاجية فهو أيضاً يرشدنا إلى مواطن الضعف لكي نعمل على إصلاحها ومواطن القوة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم.

١/٣/٣/٣ أغراض تقويم المنهج Purpose of curriculum evaluation :

يذكر كل من أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي (٢٠٠٠م)، أن ميلوجرانو

(١٩٩٦م) Melograno، قد لخص أغراض التقويم في المناهج على النحو التالي:

- الدافعية Motivation:

حيث تدفع نتائج التقويم التلاميذ إلى تحسين قدراتهم بشكل إيجابي أكثر منه سلبياً، وهذا يتوقف على طبيعة الواجبات التعليمية والتركيز على تحسين الذات من خلال مواقف التدريس.

- خبرة التعلم Learning experience:

حيث لا ينبغي التركيز على ما يجده المدرس من تلاميذه، بل يجب توفير الفرص ليجد التلميذ شيئاً عن نفسه، وتلاحظ هذه الخبرة أكثر في العمل الزوجي عندما يتلقى التلميذ تقدير زميله خلال الأداء.

- التوجيه والتغذية الراجعة Guidance and feedback:

فسواء أكانت التغذية الراجعة من المدرس أو من الزميل أو حتى من نفسه، فالتلاميذ يستقبلون المساعدة والمعلومات عن قدراتهم، ومن منظور التوجيه فإنه على التلاميذ أن يفهموا توقعات التحسن والنجاح في التعلم سواء كان حركيًا أو معرفيًا أو إنفعاليًا.

- التشخيص Digress:

يستخدم التقييم في تقدير جوانب القوة وجوانب الضعف للتلاميذ، فالنتائج تؤسس قاعدة بيانات لتقرير المجالات التي تحتاج إلى تحسن، وفي نفس الوقت للتأكيد على المجالات التي أثبتت جدواها ونجحت في تحقيق أهداف المنهج.

- تقرير الحالة Case report:

يستخدم التقييم في تحديد مستوى أداء التلاميذ، وبخاصة في نهاية فترة معينة من الزمن مثل تدريس وحدة أو موضوع أو بعد عام دراسي، حيث يمكن عقد مقارنة بين مستويات الدخول في المنهج ومستويات الخروج منه.

- مراجعة البرنامج وتحسينه Program revision and improvement:

يمكننا التقييم من مراجعة الجوانب التي تحتاج تعديل أو تحسين في ضوء ما تم تحقيقه من أغراض تعليمية، ومحكنا في الحكم على فعالية البرنامج هو المستوى العام للتلاميذ، ويتم هذا من منظور:

- سرعة أو بطء عمليات تنفيذ الوحدات وأغراض التعلم.
 - سهولة وصعوبة المادة التعليمية.
 - هل المادة مشوقة ومتسلسلة أو محيرة ومبتورة؟
 - هل المحتوى متصل بالأغراض التعليمية ومناسب وعملي؟
- (١٧: ٤٨٣، ٤٨٤)

٣/٢ الأهداف التربوية Educational aims:

يتفق كل من مروان أبو حويج (٢٠٠٠م)، يوسف قطامي وآخرون (٢٠٠٠)، على أن النشاط الأساسي للتربية يركز على إحداث تغيرات إيجابية في سلوك الأفراد المتعلمين كنتيجة لعملية التعليم، ومن التغيرات التي يراد إحداثها، مثلًا إضافة معلومات أو إكساب مهارات معينة في مجال من المجالات، أو تنمية مفاهيم معينة، أو نحو ذلك التي تصاغ فيها هذه النتائج المتوقعة أو المرغوبة، وعادة ما تطلق عليها اسم الأهداف التربوية، وتعد تلك الأهداف التربوية أساسًا للعملية التربوية، إذ أنها تكون أهم عناصر مدخلاتها الرئيسة وهي في الوقت نفسه تمثل الغايات النهائية من كل أشكال العمل التربوي الموجه لتربية الإنسان وتنشئته في إطار بيئته الاجتماعية.

(٩٢: ١١) (١٠٧: ٧٢٩)

بشير إبراهيم محمد عطا (١٩٩٢م)، إلى أن الأهداف التربوية هي التغيرات التي تتوقع أن يحدثها المنهج في شخصيات التلاميذ، أو بعبارة أخرى هي وصف لتغير سلوكي تتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لوجود خبرة تعليمية، وتفاعل مع موقف تدريسي، أو هي التغيرات المعرفية والوجدانية والمهارية لدى التلميذ لدى مروره بخبرة مربية موجهة، وتنعكس على سلوكه وأدائه، أو هي النتيجة العامة التي تحدث على مدى طويل والتي تتحقق من خلال مجموع البرنامج التربوي. (٤ : ١٠٢)

١/٣/٣ طبيعة وأهمية الأهداف التربوية Nature and importance of educational aims

تشير مكارم حلمي أبو هرجه، محمد سعد زغلول (١٩٩٠م)، إلى أن الأهداف تتشكل وفقاً لإختلاف وجهات النظر في الحياة وإختلاف الفلسفات التربوية، ويمكن إجمالها في إتجاهين:

١. إتجاه تقليدي: الهدف ثابت - بعيد عن الخبرة - بعيد للمستقبل.
٢. إتجاه تقدمي: متغير - نابع من الخبرة - يركز على الحاضر ويعد للمستقبل. (٩٦ : ٣٥)

ويرى أحمد سليمان الروبي (١٩٩٦م)، أن الأهداف التربوية أصبح لها قيمة كبرى في ميدان التربية، كما أصبح وجودها ضرورة لأي نظام تعليمي معاصر باعتبارها الأساس الصحيح لكل نشاط تعليمي هادف ونقطة البداية في إقامة العملية التعليمية على أسس سليمة ومصدر توجيه للعمل التعليمي نحو ما يسعى إلى تحقيقه من نتائج مرغوب فيها، ويرى معظم علماء التربية أن أهمية الأهداف التربوية تنبثق من الفوائد التي تحققها لأي نظام تعليمي. (١١ : ١٣)

ويشير كل من محمود عبد الحليم عبد الكريم (٢٠٠٦م)، صالح دياب هندي، هشام عامر عليان (١٩٩٩م)، إلى أن الأهداف التربوية بنوعها عامة وخاصة لها أهمية كبرى، حيث تتمثل أهمية الأهداف العامة في أنها:

- تمثل الغاية النهائية من عملية التربية.
- تحدد الغايات للتعليم مثل نقل الثقافة، أو إعادة بناء المجتمع، أو توفير أقصى نمو للفرد، أو تنمية المسؤولية الاجتماعية عند الأفراد، أو الاكتفاء الذاتي أو الابتكار.
- تقدم دليلاً لما يركز عليه في البرنامج التعليمي، وتحكم العمل المدرسي لإنبثاقها عن فلسفة التربية وفلسفة المجتمع، كما أنها تساعد في نقل حاجات المجتمع والأفراد وقيمهم إلى المنهج التربوي ليعمل على تحقيقها.

أما الأهداف الخاصة بنوعها (ما يصف التعلم بصفه عامة، وما يصف السلوك المراد إكسابه للمتعلم بصفه خاصة)، فتمثل أهميتها في أنها:

- أساس لإختيار الأنشطة التعليمية المنهجية وأساليب تدريسها.
- تحديد مسار العملية التعليمية وتوجيهها وتعديل مسارها كلما احتاج الأمر.
- تبين الجوانب التي يجب التأكيد عليها، وما الذي ينبغي إختياره من محتوى المنهج.
- تقدم دليلًا يساعد في إختيار الخبرات التعليمية وأوجه النشاط المناسبة، وفي تحديد مستويات ما يعلم وكيف يعلم.
- تساعد في بلوغ الأهداف العامة من خلال ترجمتها إلى أهداف قريبة وصيغ سلوكية محددة يسهل تحقيقها. (٩٠ : ١٩٠) (٣٩ : ٨٧ ، ٨٨)

ويذكر أفنان نظير ذروة (٢٠٠٠م)، أن ميجر (Mager, 1975)، قد لخص بشكل عام أهمية الأهداف التربوية وفائدتها في ثلاث نقاط رئيسة، هي:

- مساعدة المربي على إختيار المادة التعليمية المناسبة.
 - مساعدة المسئولين والإداريين على معرفة مدى نجاح عمليتي التعليم والتعلم.
 - مساعدة الطالب على تنظيم جهوده ونشاطاته نحو إنجاز ما خططته عملية التعليم. (١٥ : ٦١)
- ومن خلال تلك الآراء المتعددة وجد الباحث أن أهمية الأهداف التربوية بنوعها (العامة - الخاصة)، تتمثل في تحديد الخطوط العريضة للمعلم، حيث أنها تعتبر دليل للمعلم يركز عليه في عملية التدريس، حيث أنه في ضوء هذه الأهداف يتم إختيار المحتوى المراد تدريسه، وأساليب وطرق التدريس، وأساليب التقويم، لذا يرى الباحث أن الإهتمام بالأهداف التربوية على مختلف مستوياتها لا بد أن يكون من العوامل التي تحظى بالإهتمام من قبل المسئولين عن وضع وتطوير المناهج الدراسية.

٢/٣/٣ أساس وضع الأهداف التربوية للمنهج Fundamentals of set : educational aims of curriculum

ينبغي أن يكون الهدف التربوي للمنهج على صلة وثيقة بالحياة الحاضرة التي يجيهاها التلاميذ، وبالظروف الإجتماعية التي يعيشون فيها حتى يكون عمليًا ممكن التحقيق، ويقتضى هذا بالطبع إرتباط هذا الهدف بذاتية المتعلم ودخيلة نفسه وقواه وإستعداداته، وإلا فقد وظيفته في دفع المتعلم وإمداده بطاقة الجهد الفعالة في سبيل تحقيقه.

ويؤكد حسين سليمان قسورة (١٩٨٥م)، أنه ينبغي أن تكون هناك لجنة من التربويين وعلماء النفس وعلماء الإجتماع لوضع الأهداف التربوية العامة للمناهج، على أن يحكم عملها في هذا الصدد ما يلي:

- الدراسة الفاحصة الشاملة لظروف المجتمع ونفسية أفرادها على أساس من النظريات والدراسات التي يتعرض لها كل من علم الإجتماع وعلم النفس.

- الإستعانة بالمعلمين في تجميع المشكلات التي تعرض لهم في ميدان المهنة مما يستحق الدراسة والاعتبار عند النظر في وضع الأهداف التربوية للمناهج، وليس من شك في أن اقتراحات الحلول التي يبدونها المعلمين لمثل هذه المشكلات لها قيمة كبيرة في وضع الأهداف التربوية للمناهج لأنها تبنى على الواقع الملموس.

- الإستعانة ببعض الدراسات التي تمت في مجال الأهداف التربوية للمناهج، مع البعد عن التعصب أو التحيز لأي منها دون سند من ظروف المجتمع وعناصره الثقافية الخاصة.

- إشراك بعض المعلمين في صياغة الأهداف التربوية للمناهج إذا اقتضى الأمر.

- ألا تبدأ اللجنة في وضع الأهداف إلا إذا تأكد الرئيس من أن كل أعضائها قد أحسوا بالحاجة إلى معرفة الأسس التي تبنى عليها ثم ألوا بها المأمًا كاملًا.

وبعد البحث والتقصي الكامل وجمع الحقائق والخبرات الضرورية من ميادينها المختلفة وإستيعاب هذا كله بالمناقشة الواسعة في ضوء الغرض الرئيسي من عمل اللجنة وهو توضيح الأهداف؛ ينبغي أن تعد الأهداف التربوية للمناهج كتابة لتكون وثيقة مرجع لكل طالب أو مسترشد. (٢٥ : ٤٧٥ ، ٤٧٦)

٣/٣/٣ معايير تحديد الأهداف التربوية وخصائصها Criteria of deterring Educational aims and its characteristics

١/٣/٣/٣ تحديد الأهداف التربوية : Deterring Educational aims

إن الأهمية الكبيرة للأهداف التربوية ظهرت من حيث كونها أول عنصر من عناصر المنهج تخطيطاً وبناءً، حيث أن تحديدها هو الخطوة الأولى لأي عمل منظم في ميدان المناهج يراد له النجاح، وقد اهتمت نظريات المناهج للتحديد الواضح لها منذ عام ١٩٠٠م، وتعنى بذلك أنه من الضروري تحديدها قبل أي عنصر من العناصر الأخرى.

وإذا كانت الوظيفة الأولية للمنهج هي تزويد التلميذ بالخبرات بقصد إحداث تغيير في سلوكه، فإن شكل واتجاه ونوع هذا التغيير يتحدد بواسطة الأهداف، فتحديد الأهداف التربوية هو الخطوة الأولى والضرورية لكل عمل أو مشروع يراد له التحقيق والنجاح، وهو بالنسبة للمنهج أمر ضروري وحيوي وحتمي، فعلى ضوء تحديد الأهداف التربوية يمكن توجيه العملية التعليمية وتحديد النتائج المرجوة منها.

ويذكر صلاح عبد الحميد مصطفى (٢٠٠٠م)، أن من أهم عوامل فشل المناهج الدراسية هو عدم تحديد أهدافها تحديداً يتسق مع الإنسان من حيث مركزه في الكون وطبيعته في الحياة وغاية وجوده، مما يصعب معه إختيار محتوى المنهج وخبراته المناسبة، كما ينعكس ذلك على قدرته على إختيار

طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية لنقل ذلك المحتوى إلى التلاميذ بالطرق التربوية السليمة. (٣١، ٣٠ : ٤٢)

وتتفق كل من ليلى عبد العزيز زهران (٢٠٠٢م)، مكارم حلمى أبو هرجه، محمد سعد زغلول (١٩٩٩م)، أبو النجا أحمد عز الدين (٢٠٠٣م)، إلى أنه يستلزم لتحديد الأهداف التربوية لمنهج التربية البدنية والرياضة دراسة كل من المجتمع الذى سيتحقق من أجله الأهداف، والأفراد وهم التلاميذ الذين ستحقق فيهم الأهداف، والإمكانات وهى ما سيتحقق بها الأهداف.

(٦٤ : ٦٨)(٩٧ : ٣٣، ٣٤)(٧ : ٨٣، ٨٤)

ويتفق كل من سهير بدير (١٩٨٥م)، إبراهيم عميرة (١٩٩١م)، ليلى زهران (٢٠٠٢م)، محمد هاشم (١٩٩٧م)، سالم سويدان (٢٠٠٢م)، فاطمة عوض، مراد نجله (٢٠٠٣م)، على أن لتحديد الأهداف التربوية أهميته التربوية فى كونها أساسية للعملية التعليمية ولوضع خططها ومتطلباتها، حيث يساعد تحديد الأهداف على إختيار خبرات ومهارات التعلم المناسبة، وإختيار طرق التدريس والأنشطة التعليمية الملائمة وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المناسبة، وإختيار أساليب التقييم على أسس علمية سليمة. (٣٧ : ٦٤)(٢ : ٦٧)(٦٤ : ٥٧)(٨٥ : ١٧٧)(٣٤ : ٤٢)(٥٥ : ٨٤، ٨٥)

كما يشير محمد الدريج (١٩٩٤م)، أنه يمكن إستخلاص مزايا وفوائد تحديد الأهداف على النحو التالى:

- تسهيل البرمجة وخلق الإنسجام بين كيانات عملية التدريس.
- تسهيل التواصل بين مختلف الأفراد المشتركين فى العملية التعليمية (المعلمين - التلاميذ - البيئة التعليمية - أولياء الأمور).
- ضبط عملية التقييم.

ويمكن إستخلاص أهمية تحديد الأهداف التربوية للمنهج كما أشار إليها فوزى طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة (١٩٩٦م)، إلى ما يلى:

- تساعد على إختيار الخبرات والأنشطة القادرة على إحداث التغيير المطلوب فى المتعلم.
- إختيار وتحديد أساليب التدريس وطرق وخطط التعليم المناسبة، وهذه بالتالى تساعد المعلم على خلق المواقف التعليمية التى تساعد على إكساب التلميذ خبرات المنهج وتدفعه إلى ممارسة هذه الخبرات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.
- تحديد أساليب تقدير نتائج العملية التعليمية على أساس سليم، حيث يتوقف صحة وسلامة التقييم على مدى وضوح الأهداف وتحديداتها، وبالتالى يمكن الحكم على مواطن الضعف والقوة فى

الخبرات المختارة من جانب أو في الأساليب التي تم تنفيذها من جانب آخر، ومن خلال تقدير الصغير الحادث في سلوك الفرد نتيجة تعرضه لهذه الخبرات ومن خلال المواقف المتاحة لإكتسابها ومقارنتها بالسلوك المتوقع عند تحديد أهداف المنهج يمكن الحكم على نتائج العملية التعليمية. (٥٨ : ٥٧، ٥٨)

٢/٣/٣/٢ معايير تحديد الأهداف التربوية Criteria of deterring Educational aims

يقدم لنا العديد من التربويين المعايير التي يجب أن تتوافر في الأهداف سواء كانت عامة أو خاصة، وفي هذا الصدد يؤكد كلا من فوزى طه إبراهيم، رجب احمد الكلزة (١٩٩٦م)، إلى أن هناك عدة معايير وأسس يجب إتباعها في تحديد الأهداف التربوية، ومن هذه المعايير:

- أن تكون الأهداف التربوية متمشية مع فلسفة المجتمع.
- أن تراعى في تحديد الأهداف التربوية طبيعة المتعلم.
- أن تراعى في تحديد الأهداف التربوية طبيعة العلاقات بين المؤسسة التربوية والبيئة التي توجد بها.
- ينبغي في تحديد الأهداف التربوية التركيز على العناصر الصالحة في التراث والمناسبة لسروح العصر واتخاذها ركيزة نحو الإنطلاق والتقدم وإهمال العناصر التي لا تلاءم روح العصر. (٥٨ : ٩٦)
- ويضيف على أحمد مدكور (١٩٩٧م)، إلى ذلك بقوله أن الأهداف التربوية سواء كانت عامة أو خاصة يجب أن تتوافر فيها المعايير التالية:

- الوضوح، بمعنى أن تكون الأهداف العامة والخاصة للمنهج محددة تحديداً دقيقاً.
- الشمول لكل جوانب النشاط الإنساني (المعرفي - المهارى - الوجداني).
- التكامل في جوانب المعرفة الإنسانية. (٤٨ : ١٦٩ : ١٧١)

أما في مجال التربية البدنية والرياضة، فتشير مكارم حلمى أبو هرجه، محمد سعد زغلول (١٩٩٠م)، إلى أن معايير الهدف الجيد للتربية البدنية والرياضة هي أن:

- يرتبط بفلسفة الدولة وتساير خططها إجتماعياً وسياسياً واقتصادياً.
- يستند إلى فلسفة تربوية سليمة وأسس نفسية سليمة وإجتماعية صالحة.
- يرتبط بإحتياجات وإستعدادات وقدرات من وضع من أجله.
- يمكن ترجمته ليسهل قياسه.
- أن يكون مرناً خالياً من التناقضات واضحاً ومحددًا.
- شاملاً ومرتبلاً ومتزناً في إطار متكامل. (٣٥ : ٩٦)

characteristics of Educational **خصائص الأهداف التربوية** ٣/٣/٣/٣ : aims

- وفي ضوء المعايير السابقة للأهداف التربوية يمكن إعادة صياغتها في شكل خصائص للأهداف التربوية الجيدة كما أشار إليها محمود أمين زويل (٢٠٠٠م)، على الوجه التالي:
- يجب أن يؤسس الهدف التربوي على النشاط من جانب التلميذ المرتبط بحاجاتهم السيكولوجية في حاضرهم ومستقبلهم.
 - يجب أن تكون وسائل التعلم وأساليبه قابله للاختبار والتقييم للتعرف على مدى فاعليتها.
 - عدم فرض أهداف غريبة على التلاميذ بعيدة عن حاجاتهم خصوصاً لدى الأطفال.
 - يجب أن يراعى الارتباط المنطقي بين الهدف والوسيلة، وألا تعزل الوسائل عن الأهداف وإلا وصلنا إلى أهداف أخرى غير المخطط لها.
- (٧١، ٧٠ : ٨٩)

Derivates sources of **مصادر اشتقاق الأهداف التربوية** ٤/٣/٣ : educational aims

من خلال الإطلاع على الكتب والمراجع العلمية وجد الباحث أن الأهداف تشتق من مصادر متعددة وتختلف هذه المصادر وفقاً لإختلاف وجهات النظر، وأنه مهما تعددت المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية لا بد وأن تخدم المعلم والمجتمع الذي تنبثق منه، وقد تعددت الآراء التي تناولت مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، واتفقت هذه الآراء على أن من أبرز المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية ما يلي:

١. المجتمع وفلسفته التربوية وحاجاته وأهدافه وتراثه الثقافي، وما يسوده من قيم وإتجاهات، وما تغلب عليه من حضارة وفن وفكر وأدب، وما فيه وفي بيئته من عناصر جمالية.
- (٢٩ : ٥١)(٥٦ : ١٦٩)(٥٨ : ١٠٧)(١٧ : ٢٥٤)
٢. خصائص التلاميذ وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية، وطرق تفكيرهم وتعليمهم. (٢٩ : ٥٩)(٥٦ : ١٧٠)(٥٨ : ٧٢)(١٧ : ٢٥٤)(٩٠ : ١٩٠)
٣. أشكال المعرفة ومتطلباتها، وما يواجهه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.
- (٣٩ : ٨٧، ٨٨)
٤. وجهات نظر المتخصصين في التربية والتعليم وعلم النفس. (٣٧ : ٨٧، ٨٨)(٢٩ : ٦٢)(٥٥ : ١٧١)

كما أضاف فرنسيس عبد النور (د.ت) (١٩٩٦م) (٥٦)، القيم الروحية والخلقية، بينما أضاف فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة (١٩٩٦م) (٥٨)، المادة الدراسية، وسيكولوجية التعلم كمصدر لإشتقاق الأهداف، واتفق معهم أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي

(٢٠٠٠م) (١٧)، في إضافة المادة الدراسية كمصدر لإشتقاق الأهداف، ويضيف محمود عبد الحليم عبد الكريم (٢٠٠٦م) (٩٠)، المحتوى الحركي والإدراكي والوجداني للأنشطة الرياضية مصدراً آخر لإشتقاق الأهداف.

٥/٣/٣ مستويات وتصنيفات الأهداف التربوية Levels and categories :of educational aims

:Levels of educational aims ١/٥/٣/٣ مستويات الأهداف التربوية

يذكر أحمد سليمان الروبي (١٩٩٦م)، إلى أن مصطلح الأهداف التربوية يشير في معناه إلى توقع نتائج معينة من عملية التربية يسعى كل مجتمع إلى تحقيقها في سلوك أجياله الصاعدة في إطار ثقافته وآماله المنشودة، وهذه النتائج المتوقعة يمكن صياغتها في عبارات محددة توضح مسبقاً ما يجب تحقيقه، كما تمثل المحصلة النهائية لأي عمل تربوي. (١١ : ١١)

ويتفق كل من محمد علي، علي الديري (١٩٩٣م)، حسين زيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٥م)، حلمي الوكيل، حسين بشير (١٩٩٩م)، عبد السلام عبد الرحمن (٢٠٠٢م)، إلى أنه يمكن تصنيف الأهداف التربوية إلى ثلاث مستويات، وهي:

١. الغايات: وهي أهداف عامة تمثل أهداف المجتمع والأهداف التربوية والتي يستغرق تحقيقها فترة زمنية طويلة.

٢. الاغراض: أو المقاصد وهي أهداف أقل عمومية من الغايات وتتحقق في فترة زمنية أقل، وهي تمثل الأهداف التربوية والأهداف العامة للمراحل التعليمية في أي مرحلة دراسية.

٣. الأهداف السلوكية: وهي أهداف إجرائية، وتصاغ هذه الأهداف في عبارات تصف الأداء المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دارسته، وهذه المستويات الثلاثة تدرج في عموميتها وشمولها. (٨١ : ٣٤، ٣٥) (٢٣ : ٢٨، ٢٩) (٢٧ : ٨٠، ٨١) (٤٤ : ٨٤، ٨٥)

ويشير أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي (٢٠٠٠م)، نقلاً عن كراثوهل

Krathuahl، أن الأهداف التربوية يمكن تصنيفها إلى ثلاث مستويات، وهي:

١. المستوى العام: وفيه تكون جملة الأهداف عامة مجردة، وهي تصف المحصلة النهائية لعملية تربوية كاملة لمرحلة تعليمية محددة، هذا المستوى يطلق عليه وصف الأهداف التربوية العامة.

٢. المستوى المتوسط: وفيه تكون جملة الأهداف أقل عمومية وأكثر تخصصاً من المستوى السابق، حيث تعتبر صياغة هذه الجملة عن وصف المواد الدراسية أو حتى الوحدات، ويطلق على هذا المستوى أغراض الانتقال أو الأغراض العامة أو أهداف المحتوى.

٣. المستوى الخاص: وفي هذا المستوى يمكن ترجمة الأغراض العامة وأهداف المحتوى إلى عناصر أداء، وهذا المستوى يطلق عليه الأغراض التعليمية أو الأهداف التعليمية. (١٧: ٢٥٢، ٢٥٣)

٣/٥/٣/٣ تصنيفات الأهداف التربوية Categories of educational aims :

هناك عند تصنيفات للأهداف التربوية، منها تصنيف "جيلفورد، جرونلاندر، جانيه، ميرال، بلوم"، ويعد تصنيف بلوم **Bloom**، من أهم المحاولات التي تصدت لتصنيف الأهداف التربوية ومن أكثرها استعمالاً، وتبع أهمية هذا التصنيف من حيث كونه يمثل دليلاً يمكن أن يسترشد به في التعرف إلى الأهداف التعليمية وتحديدتها.

ويتفق كلا من محمد الدريج (١٩٩٤م)، مروان أبو حويج (٢٠٠٠م)، على أن لتصنيف بلوم للأهداف التربوية مردود ذو قيمة كبيرة للمعلم، حيث تساعده على تذليل الكثير من الصعاب، مثل تقنين العبارات الفضفاضة الغامضة وضبط معانيها وتكوين فكرة واضحة عن الأهداف التعليمية ومجالاتها، والاستفادة من ذلك في تحديد أهداف الدروس في تحقيق التوازن بين تلك الأهداف وما بها من تسلسل هرمي مما يفيد في إعطاء أهمية خاصة للعمليات العليا، وكذلك يبان الأهداف التعليمية بصيغ سلوكية، أو على شكل نتائج تعليمية منتظرة من التلاميذ مما يسهل على المعلم تنظيم عملية التعلم وتقويم التغيرات التي تطرأ على سلوك التلاميذ. (٦٩: ٩٨) (٩٢: ٤١)

وقد صنف الأهداف التربوية بموجب هذا التصنيف في ثلاثة مجالات كبرى، هي:

١. المجال المعرفي الإدراكي (العقلي) Cognitive domain.
٢. المجال النفس حركي (مهارات حركية جسمية) Psycho motor domain.
٣. المجال الوجداني أو (قيم وإتجاهات وميول) Affective domain.

وهذه المجالات مرتبة ترتيباً هرمياً بحيث لا يتم تحقيق أهداف القسم الثاني إلا بعد تمام تحقيق أهداف القسم الأول، وهذه المحاولات أعظم المحاولات الطموحة نحو تحقيق إطاراً مفيداً للأهداف التدريسية والتقويم، وسنلقى الضوء على هذه المجالات بشئ من التفصيل فيما يلي:

أولاً: المجال المعرفي الإدراكي Cognitive domain:

يشير إبراهيم بسيوني عميرة (١٩٩١م)، إلى أن المجال المعرفي الإدراكي هو الذي يتعلق بتذكر المعرفة أو التعرف عليها، كما يمتد لتنمية القدرات والمهارات العقلية. (٢: ١٠٤)

ويذكر محمود عبد الحليم عبد الكريم (٢٠٠٦م)، أن هذا المجال يتضمن ستة مستويات

متدرجة في شكل هرمي، وهي:

- المعرفة: وتمثل في القدرة على تذكر المعارف والمعلومات سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرف عليها.
- الاستيعاب أو الفهم: ويتمثل في القدرة على التفسير، وعلى صياغة المعارف والمعلومات في أشكال جديدة.
- التطبيق: ويتمثل في القدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات مناسبة، وفي حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة.
- التحليل: ويتمثل في القدرة على تفكيك مشكلة أو فكرة إلى مكوناتها، مع فهم العلاقات القائمة بين تلك المكونات.
- التركيب: ويتمثل في القدرة على إنتاج نماذج أو كليات جديدة من أجزاء أو عناصر متفرقة، على نحو يتميز بالأصالة والإبداع.
- التقويم: ويتمثل في القدرة على التوصل إلى أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة إستناداً إلى بيانات أو معايير خارجية. (٩٠: ١٩٢ - ١٩٧)

ثانياً: المجال النفس حركى Psycho motor domain:

يذكر أحمد سليمان الروبى (١٩٩٦م)، إلى أن السلوك الحركى للإنسان مظهرًا أساسيًا من مظاهر الحياة الإنسانية ووسيلة أساسية للعمل والإنجاز في مختلف مجالات النشاط الإنسانى، والسلوك الحركى في جوهره هو استجابات بدنية لمثير ما سواء كان هذا المثير ناتجاً عن عوامل نفسية وفسولوجية داخل الفرد، أو نتيجة لمثيرات خارجية في البيئة المحيطة بالفرد. (١١: ٢١)

ويشير صالح دياب هندی، هشام عامر عليان (١٩٩٩م)، إلى أن هذا المجال يشمل الأهداف التى تتعلق بالمهارات الآلية واليدوية كالسباحة، الطباعة، الكتابة، العزف، والرسم، وغير ذلك من أنواع الأداء التى تتطلب التناسق الحركى النفسى والعصبى. (٣٩: ٩٥ - ٩٧)

ويذكر محمود عبد الحلیم عبد الكريم (٢٠٠٦م)، أن هذا المجال يتضمن المستويات التالية:

- الملاحظة (الإدراك الحسى): يتصل هذا المستوى باستخدام الملاحظة والإحساس والشعور العضوى الذى يقود إلى النشاط الحركى ويتراوح من الوعى والحفز من خلال سبب الإختيار إلى ترجمة الملاحظة والإدراك الحسى إلى حركة أو تأدية ظاهرة.
- التهيئة: تتمثل التهيئة في الإستعداد لتأدية نشاط وسلوك بعينه، ويتضمن هذا المستوى التهيئة العقلية والوجدانية والإنفعالية، ويمثل الإدراك الحسى للمسيبات شرطاً أساسياً لهذا المستوى.

- الإستجابة الموجهة: يصل هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعلم المهارات المركبة، والتي تتضمن المحاولة والخطأ، ويكون الحكم على الوفاء والكفاية في الأداء المعلم، أو مجموعه من المعايير والمحكات.

- الآلية: تتصل الآلية بأداء الأعمال عندما تكون الإستجابات المتعلمة أصبحت معتادة ومألوفة، وعندما يمكن تأدية الحركات بدقة وجرأة وبراعة، لكن نماذج الحركات أقل تركيباً منها في المستوى التالي.

- الاستجابة العننية المعقدة: ويتناول ذلك الأداء الماهر للأفعال الحركية التي تشمل أنماط حركية معقدة، وتظهر الجودة بالأداء السريع والصحيح والذي يتطلب طاقة قليلة، وأداء تلقائي (الحركات تتم بسهولة وتحكم عضلي جيد)، ونتائج التعلم في هذا المستوى يشمل نشاطات حركية منسقة تنسيقاً عالياً.

- التكيف: ويهتم بالمهارات المطورة، والتي يستطيع الفرد أن يعدل أنماطها لتناسب مع المتطلبات الخاصة أو لتماشى مع الحالة أو الموقف.

- التأصل: ويشير هذا المستوى إلى إبتكار أنماط جديدة لتناسب مع حالة خاصة أو مشكلة حركية معينة، ونتائج التعلم في هذا المستوى تركز على الإبتكار والإبداع القائم على المهارات المتطورة. (٩٠: ٢٠٥ - ٢٠٩)

والمجال المعرفي لا يقل أهمية عن المجال النفس حركي، ويؤكد ذلك ما أجمعن عليه آراء كل من Neal (١٩٩٢م)، محمد حسن علاوى (٢٠٠٠م)، Singer (١٩٩٥م)، في أن تنمية المهارات المعرفية لا تقل أهمية عن تنمية المهارات الحركية، فالأداء المهارى ما هو إلا نتائج للتعاون بين المفهوم المعرفي للأداء الحركي، كما أن المعرفة في المجال الرياضى يتأسس عليها إكتساب السلوك الصحيح أثناء المنافسات. (١٢٠: ٨٨)(٧٣: ١٧٦)(١٢٤: ١١٢)

ثالثاً: المجال الوجداني Affective domain:

تشير ليلي عبد العزيز زهران (٢٠٠٢م)، إلى أن هذا المجال يتضمن الأهداف التي تصف التغيرات في الميول والاتجاهات والقيم على التذوق وغيرها من انفعالات تدور في النفس البشرية. (٦٤: ٨١)

ويتعلق هذا المجال بتنمية مشاعر التلميذ وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليبه في التكيف مع الناس والتعامل مع الأشياء، والأهداف فيه تتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهو يتضمن أنواعاً من السلوك تتصف إلى درجة كبيرة بالثبات، مثل الاتجاهات والقيم والميول التقدير.

- وقد صنف بلوم المجال الوجداني إلى الفئات التالية:
- الاستقبال: ويندرج تحت هذه الفئة الأهداف التي تتعلق بما يلي:
 - الوعي (كوعي العوامل الجمالية في الفن والتصميم... الخ).
 - الميل إلى الاستقبال (كالأصغاء، والإحساس بالحاجات الإنسانية والمشكلات الاجتماعية).
 - الانتباه المتميز بالانتقاء والضبط (كالانتباه إلى الموسيقى بقصد التمييز بين أمرين).
 - الاستجابة: ويندرج تحت هذه الفئة الأهداف التي تتعلق بما يلي:
 - قبول الاستجابة، الميل إلى الاستجابة، القناعة في الاستجابة.
 - المواقف والقيم والاتجاهات: وتتضمن هذه الفئة الأهداف التي تتعلق باحترام العمل اليدوي والاعتماد على النفس والاستعداد للعمل مع الآخرين وغير ذلك.
 - تنظيم القيم: ويقصد به إيجاد قيمة كلية تضم التقديرات القيمة.
 - تمثيل القيم وتجسيدها: ومن الأمثلة على الأهداف التعليمية المتعلقة بهذه الفئة ما يلي:
 - أن يطور التلميذ فلسفة معينة أو ثابتة في الحياة.
 - أن يطور التلميذ منهج سلوك لتنظيم حياته الشخصية والاجتماعية. (٣٩: ٩٣، ٩٤)
- ويذكر محمد رضا البغدادى (١٩٩٨م)، أن الأهداف في المجال النفس حركي تلازم وتصاحب العناصر المعرفية والإنفعالية، إلا أن الخصائص النفس حركية تغلب على استجابات المعلمين، فمعطيات التعلم في المجال المعرفي تتضمن بعضاً من العناصر الإنفعالية، والمعطيات في المجال الإنفعالي تتضمن بعضاً من العناصر المعرفية، وعلى ذلك فإن المجالات الثلاثة تمدنا بنظام تصنيفي مفيد، وعلى الرغم من ظهورها مستقلة ككلام في تصنيف وتأکید ككلام منها في صياغة الأهداف، إلا أنها متكاملة وتقسيمها ليس إلا للدراسة والتصنيف. (٧٦: ٥٨، ٥٩)

٦/٣/٣ الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضة في جمهورية مصر العربية Physical education aims in A. R. E:

١. أن يتكون لدى التلاميذ مهارات علمية تسهم في تنميتها جميع المجالات المختلفة.
٢. أن يمارس التلميذ اتجاهات إيجابية مثل الإتجاه نحو العمل اليدوي.
٣. أن يمارس التلميذ نشاطاً سويًا من خلال العمل الجماعي والقيام بأدواره المختلفة.
٤. أن يستثمر التلميذ المهارات في تنمية هوايات مناسبة لشغل وقت فراغه بما تسهم في مساعدته على المتعة والبهجة والمرح والبعد عن الانحرافات الأخرى.
٥. أن ينمي لدى التلميذ القدرة على التذوق الفني والجمالي والأخلاقي.
٦. أن ينمي لدى التلميذ الوعي ببعض المفاهيم التي لها أثر على حياته بالقدر الذي يتناسب مع المحتوى والمرحلة السنية له بطريقة مباشرة.

٧. أن يعود التلميذ على ترشيد الإستهلاك في الموارد المختلفة والحامات المتاحة في البيئة والمحافظة على المال العام. (٢٥٧ : ١٠٢)

وفي ضوء الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضة تأتي أهداف التربية البدنية والرياضة للحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي، وتمثل في الآتي:

١/٦/٣/٣ الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي Physical education aims in first grade of fundamental education

١. تنمية الثقافة الرياضية بما يتناسب مع قدرات التلاميذ المعرفية.
٢. تنمية وتطوير قدرات ومهارات التلميذ الحركية الطبيعية لتحقيق النمو الشامل (بدنيا - مهاريا - معرفيا - وجدانياً).
٣. إكساب التلاميذ اللياقة البدنية وكفاءة الأجهزة العضوية.
٤. تنمية الطلاقة الحركية في الفراغ الشخصي والعام من خلال التكوينات وتغيير الإتجاهات.
٥. تنمية الجهاز العضلي وتنمية التوافق الأولى للحركات التوافقية.
٦. تنمية الحركات الأساسية، مثل (المشي - الجرى - الوب - الحجل - التسلق - الرمي - الركل).
٧. تسهم في تشكيل عضلات التلميذ مستقبلاً وتنميتها بما يسهم في قدرته على الأداء المهني.
٨. إكساب التلاميذ العادات الصحية والشخصية والمحافظة على القوام من الانحراف.
٩. إكساب التلاميذ السلوك الإجتماعي القويم والأنماط السلوكية، مثل (التعاون - السروح الرياضية - القيادة - التبعية).
١٠. إكساب التلميذ القيم الخلقية الحميدة، مثل الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية. (٨ : ٢٢٣) (٧ : ١٠٣)

٢/٦/٣/٣ الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضة للحلقة الثانية من التعليم الأساسي Physical education aims in second grade of fundamental education

١. إكساب التلميذ الثقافة البدنية والرياضية التي هي جزء من الثقافة العامة بما يتناسب مع قدراته العقلية.
٢. إكساب التلميذ الوعي الصحي وشروط القوام السليم.
٣. إكساب التلميذ المعرفة الرياضية المتمثلة في المعلومات والقواعد الفنية والخطية والقانونية الخاصة بالأنشطة الرياضية المدرجة بالخطة.
٤. إكساب وتنمية الصفات البدنية لدى التلاميذ.

٥. ممارسة المهارات الرياضية من خلال الأنشطة التنافسية داخل المدرسة وخارجها.
٦. الارتقاء بمستوى الأداء المهارى للمتفوقين رياضياً.
٧. رعاية التلاميذ ذوى القدرات الخاصة (المعاقين حركياً).
٨. تدعيم روح الابتكار والإبداع لدى التلاميذ.
٩. إكساب التلاميذ أساليب استثمار أوقات الفراغ من خلال الأنشطة الكشفية والإرشادية.
١٠. الإهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية للتلميذ من خلال الممارسة.
١١. تعليم التلميذ المهارات الرياضية الأساسية لبعض الأنشطة الرياضية.
١٢. تنشئة التلاميذ على المبادئ والقيم الديمقراطية الصحية. (٨: ٢٢٣) (١٠١: ٣)

Develop aims of **٧/٣/٣ تطوير أهداف مناهج التربية البدنية والرياضة** :physical education curriculum

يشير محمود أحمد شوق (١٩٩٥م)، إلى أن التطوير في الوقت الحاضر يعتبر سمة الحاضر، ففي جميع مناكب الحياة المعاصرة نجد التطوير جزءاً لا يتجزأ من مسيرتها، وقد ساعد هذا على تقدم البحث العلمى والإيمان بضرورته كأساس للتقدم في مختلف المجالات. (٨٧: ١٧)

ويتفق كل من أحمد حسين اللقانى (١٩٩٥م)، صالح دياب هندی، هشام عليان (١٩٩٩م)، محمود أحمد شوق (١٩٩٥م)، على أن المناهج الدراسية تخضع لعمليات نقد ومراجعة وتقييم مستمر، وذلك بسبب مجموعة من العوامل التى تفرض التغير في حاجات المجتمع وحاجات التلاميذ، كما تفرضه طبيعة المعرفة ونوعيتها، حيث أن تطوير المناهج الدراسية يتعلق بمنهج قائم بالفعل، إذاً فإن الكشف عن واقع هذا المنهج من حيث مواضع القوة والضعف فيه من حيث حاجاته للتحسين تكون ضرورة لا غنى عنها قبل البدء في تطويره، وهذا لا يتم إلا من خلال عملية تقوم شاملة له، ويتضمن تطويره مرحلتين، هما:

- المرحلة الأولى: تستهدف التعرف على مدى نجاحه بكل مقوماته في تحقيق ما حدد له من الأهداف على المستوى الإستراتيجى، وهذا يتضمن التعرف على تلك النواحي السلبية في هذا الشأن، حيث أن الأمر لا يتوقف عند مجرد التعرف على تلك النواحي، وإنما يتخذ من ذلك بداية وانطلاقاً نحو المرجعية والتطوير لكل جوانبه، ومن ثم فإن تناول المنهج على المستوى التنفيذى هو السبيل الأول الذى يمكن أن يتبين منه مدى كفاءته وجودته وتأثيره على المتعلم تأثيراً يتحقق مع ما حدد له من أهداف.

- المرحلة الثانية: وهى تستهدف تطوير المنهج الدراسى الذى يبنى على أساس نتائج

وتطوير المناهج الدراسية يعنى تحديث هذه المناهج وفقاً للتغيرات الاجتماعية والسيكولوجية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع، ويتطلب هذا دراسة المناهج وتحليلها وإعادة بناءها بشكل مستمر، والتي تعد من أبرز دواعي هذا التغير أو التطوير.

فعملية تطوير المنهج كما أشار عبد الحميد شرف (١٩٩٦م)، هي عملية حتمية لا يمكن تجاهلها، حيث أن المنهج بدون تطوير يفقد الكثير من خصائصه الجيدة ويصبح عديم الفائدة ولا يحقق الأهداف الطموحة لعملية التخطيط والخطة التي يعمل على تنفيذها. (٩٥ : ٤٣)

وهناك مجالات عديدة لتطوير المناهج بحيث تصل بالتلميذ إلى مستوى تربوي متاح في ظل ظروفه وظروف المجتمع، وفي ضوء السياسة التعليمية، وهذه المجالات تقوم على أسس للتطوير تتمثل فيما يلي:

١. تقويم أهداف المناهج الدراسية Evaluation curriculum aims:

يفتق كل من عبد الفتاح إبراهيم، وآخرون (١٩٩٩م)، مكارم حلمي أبو هرجه، محمد سعد زغلول (١٩٩٩م)، إبراهيم محمد الشافعي، وآخرون (١٩٩٦م)، على أن التقويم يعتبر مقوماً أساسياً من مقومات العملية التربوية، فمن خلاله نستطيع أن نحكم على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف وقيمتها، وكذلك قياس قدرة المعلم ومدى تحصيله، وتشخيص نتائج عملية التعلم، ومدى ما يحققه المنهج من أهداف، حيث تعد الأهداف نقطة البداية التي تحدد توجهات العملية التربوية، وفي ضوءها تحدد الخطة الدراسية وتوضع المقررات الدراسية ويختار مواد وأنشطة التعليم والتعلم، وعلى أساسها يتم عملية التقويم لمعرفة ما تحقق من نتائج؛ لذا فمن الضروري تقويم أهداف المنهج من حيث كونها ممكنة التنفيذ في الظروف المتاحة أم لا، ومن حيث كونها مناسبة للتلاميذ الذين يفترض أن تتحقق فيهم، والوسيلة لذلك هي الاستبيانات التي تتضمن هذه الأهداف وتوزع على المتخصصين والمدرسين ويطلب منهم إبداء الرأي في تلك الأهداف من النواحي والحيثيات المذكورة، وينبغي أن يتصف التقويم بخصائص معينة من أجل أن يؤدي وظائفه بكفاءة، وأهم ما يتصف به التقويم من خصائصه (الاتساق - الشمول - الصدق - الاستمرارية).

(٤٦ : ١٤) (٩٧ : ٥١) (٣ : ٣٧٣)

ويذكر مروان أبو حويج (٢٠٠٠م)، أن تقويم الأهداف يمثل جانباً رئيسياً من جوانب التقويم التربوي، ويتم تقويم الأهداف على عدة مستويات تتمثل في علاقة الهدف بالتلميذ بالمجتمع، وطبيعة المادة، ومدى إجرائية الهدف وتخصسه، ومدى إمكانيته في تحقيق الهدف، ومدى تداخل أهداف منهج معين مع أهداف منهج آخر، ومدى وضوح الأهداف وكيفية تسلسلها ومراعاتها لمستويات النمو، ومدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة وتمثل الغاية الرسمية من المجتمع أو غير متمش مع تطورات المعرفة والاتجاهات العلمية المعاصرة، وذلك للعمل على استيعابها أو تعديلها. (٩٢ : ٢٧٩)

٢. تحليل أهداف مناهج التربية البدنية والرياضة Analyse aims of physical education curriculum

يشير صالح دياب هندی، هشام عليان (١٩٩٩م)، أن عملية تطوير المناهج تتطلب إجراء دراسة تحليلية لأهدافها ومحتواها وطرق تدريسها وذلك لمعرفة مدى مساهمتها في تحقيق أهداف تربوية سليمة، وعملية التحليل تهدف إلى التعرف على مدى تكامل الأهداف وشمولها لمختلف المجالات وعلى مدى إرتباط محتواها بالأهداف التربوية الموضوعية، ويتم ذلك عن طريق جمع المعلومات من خلال ملاحظة عدد من المواقف الصفية، ودراسة أثر المناهج على مجموعات من التلاميذ، ويمكن جمعها عن طريق إجراء اختبارات تتعلق بمختلف عناصر المناهج الدراسية (كالأهداف)، ويفترض في عملية تحليل المناهج أن تؤدي إلى وضوح الأهداف المتعلقة بالمناهج المدرسية والتغيرات التي ترمى المناهج إلى إحداثها في سلوك التلاميذ، وشمول المناهج لمختلف مجالات الأهداف (المعرفية - النفس حركية - الوجدانية)، وإرتباط محتوى المناهج بأهدافها، تكامل طرق التدريس مع محتوى المناهج وأهدافها، إرتباط أدوات وأساليب التقويم بأهداف المناهج الدراسية، ويمكن أن يساهم في عملية تحليل المناهج كل من له علاقة بها كالتلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين والمشرفين التربويين والمدربين ورجال المناهج والمربين، بالإضافة إلى ذلك فإن هناك مجموعة من الأسس لتطوير أهداف مناهج التربية الرياضية، منها:

- الإستناد إلى نظرية أو مدخل تدريسي واضح.
 - إرتباطه بأهداف التعليم.
 - شمولية التطوير.
 - التطوير وحاجات المعلمين.
 - إرتباطه بالمجتمع والبيئة.
 - إرتباطه بفكرة التعلم الذاتي المستمر.
 - إرتباطه بوجود المعلم المؤهل.
- (٣٩: ١٥٩ - ١٦١)

٤/٣ الأهداف السلوكية Behavioral objectives

يعاني التعليم في مصر من مشكلات تربوية من أبرزها مشكلة عدم تفهم الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية، حيث أن هدف المعلم الأساسي من عملية التدريس ذاتها هو تدريس المقرر، وهذا لاشك بعيد عن الأهداف العامة للتعليم، حيث يعتبر المحتوى قناة مهمة لتحقيق الأهداف العامة لتدريس المواد المختلفة، ومن هنا تبرز أهمية الأخذ بالأهداف السلوكية أثناء تحضير الدرس اليومي، حيث يؤدي هذا إلى وضوح في الأهداف القريبة لدى المعلم والتي تنعكس بدورها على الأهداف البعيدة، ونتيجة للإرتباط الوثيق بين التحضير اليومي والأهداف السلوكية وضرورة الأخيرة لجعل التحضير عملياً ومفيداً للمعلم فإنه يتحتم الإشارة إلى الأهداف السلوكية.

ويتفق كل من حسين حسين زيتون (١٩٩٩م)، سالم عبد اللطيف سويدان (٢٠٠٢م)، إلى أن فكرة الأهداف السلوكية بدأت في الظهور حين وجد بعض المفكرين التربويين في مجال التدريس والإختبارات والمقاييس أن عدم وضوح الأهداف التدريسية يؤدي إلى التخبط في التنفيذ والتقييم، الأمر الذي دعا إلى البحث عن طرق جديدة لكتابة الأهداف، حيث أن عدم وضوحها قد يؤدي إلى زيادة الإهتمام بنواحي معينة في السلوك على حساب بقية النواحي، لذا يجب العناية بصياغتها وكتابتها بطريقة إجرائية سلوكية حتى يمكن قياس مدى تعلم التلاميذ واستفادتهم من الخبرات التعليمية، حيث أن مقياس نجاحنا في بلوغ أهدافنا التربوية أصبح يقوم على مدى قدرتنا على تحويل هذه الأهداف إلى صيغ سلوكية نمارسها في حياتنا العملية، ليس بمقدار ما نخترنه في عقولنا وما نحشو به أذهاننا.

(٢٤ : ١٨٩) (٣٤ : ٤٢)

وترى زينب رفاعى حسن (١٩٨٦م)، أن الأهداف السلوكية تعتبر أساس كل نشاط تعليمي، فهي مصدر توجيه العمل التعليمي والتربوي نحو ما يسعى إلى تحقيقه من نتائج للتعليم المرغوب فيها، وعلى أساسها يحدد المحتوى التعليمي، وتختار خبرات ومواقف التعلم المناسبة، وعند تحديدها في وضوح ودقة تزودنا أيضاً بأساس بناء وإختيار أدوات ووسائل التقييم لمختلف مكونات النشاط التعليمي ونواتجه التعليمية، مما يمكننا من العمل المستمر على تحسين نظم التدريس، ونواتج التعلم في ضوء هذا التقييم.

(٣٢ : ٣٣ - ٣٥)

ويحدد المعلم في الأهداف السلوكية ألوان السلوك المختلفة المتوقع أن يقوم بها التلاميذ بعد مرورهم في الخبرة التربوية كدليل على تعليمهم موضوع ما، وكثيراً ما يطلق على هذا النوع من الأهداف اسم الأهداف المتمركزة حول التلميذ، والأهداف السلوكية بهذا المفهوم لا تلغى الأهداف العامة وإنما هي في الواقع ترجمة لها، بل تعتبر عملية مساعدة لتحقيقها، ولكي تحقق الأهداف السلوكية الغرض منها لا بد من توافر الشروط التالية:

١. أن تمد المعلم والتلميذ بمقياس يحكم به المعلم على نجاح تلاميذه.
٢. أن تمد العاملين في الحقل التربوي بمقياس يسهل معه تقييم العملية التربوية.
٣. أن تساعد في تخطيط الدروس والأنشطة المختلفة.
٤. أن تنبع من حاجات التلاميذ.
٥. يمكن تحقيق الهدف السلوكي في فترة وظروف زمنية محددة.

(٢٩ : ١١٦)

(٢٣ : ٤٧)

Features of مواصلات الأهداف السلوكية وطريقة صياغتها ١/٤/٣ : behavioral objectives and its formation

Formation of behavioral مواصلات الأهداف السلوكية ١/١/٤/٣ :objectives

يشير عمر السكري (١٩٩٣م)، أن الأهداف السلوكية يمكن أن توصف بأنها حصائل تكتسب عن طريق أداء مهمات تعليمية معينة، ولذلك تحتاج صياغة الأهداف السلوكية إلى تحديد عناصر معينة، وهي:

- يجب ذكر من سيؤدي السلوك المطلوب.
- يجب التعرف على ما سيؤدي التلميذ.
- يجب أن يتناسب ما سيؤدي التلميذ مع قدراته.
- يجب وصف الظروف التي من خلالها سيؤدي السلوك.
- يجب ذكر قياس نوعية الأداء مع إضافة المستوى الذي يحققه التلميذ من الأداء.

وعند كتابة الأهداف السلوكية يجب على المعلم أن يراعى النقاط التالية:

١. سلوك يمكن أدائه: على التلميذ أن يؤدي نشاطاً معيناً، حيث لا يكفي معرفة الأداء لأنه من الصعب تحديد ما يعرفه التلميذ.

٢. سلوك يمكن ملاحظته وقياسه: على التلميذ أن يؤدي نشاطاً يمكن ملاحظته وقياسه إذا كانت مهارة حركية، ويجب إختيار الكلمات المتعلقة بدقه.

ويراعى عند صياغة الأهداف صياغة سلوكية أن تصف وتشير إلى التغيرات والنتائج التعليمية التي ستظهر أثرها على التلميذ بعد ممارسة الخبرات التعليمية المحدودة في الوحدة التعليمية لكل درس من دروس التربية الرياضية. (٥٢ : ٥٤ ، ٥٥)

Features of behavioral طريقة صياغة الأهداف السلوكية ٣/١/٤/٣ :objectives

يذكر عمر السكري (١٩٩٣م)، أن هناك عدة أمور يجب إتباعها عند صياغة الأهداف السلوكية، وهي:

١. يصاغ الهدف السلوكي بصيغة الفعل المضارع.
٢. يدل على السلوك من التلميذ وليس المعلم.
٣. أن يكون مناسب لقدرات التلاميذ وقابلاً للملاحظة والقياس، بمعنى أن يحتوي الهدف على معيار يستطيع من خلاله معرفة مدى تحقيق الهدف من عدمه. (٥٢ : ٥٥)

وعند صياغة الهدف بطريقة سلوكية يجب إتباع القاعدة التالية:

أن + الفعل السلوكي (المضارع) + التلميذ + مصطلح من المادة + معايير قبول الأداء.

ويشير عزت جرادات وآخرون (١٩٩٧م)، أن الفعل السلوكي يقصد به هنا هو استخدام

الألفاظ، مثل (يصف - يذكر - يعرف - يربط - يصبو - يميز..... وغيره)، ويقصد بمصطلح المادة مصطلحات التربية البدنية والرياضة المتعارف عليها والمتعلقة بجميع أنشطة منهج التربية البدنية والرياضة، بينما يقصد بمعايير قبول الأداء المحك الذي يقاس به الأداء أو مستوى الأداء المتوقع من التلميذ، وهو يأخذ إتجاهين وهما الحد الأدنى من السلوك والعمومية في تحديد مستوى الأداء.

(٦٧: ٥١، ٥٢)

٣/٤/٣ أوجه الاستفادة من استخدام الأهداف السلوكية Benefit features of behavioral objectives

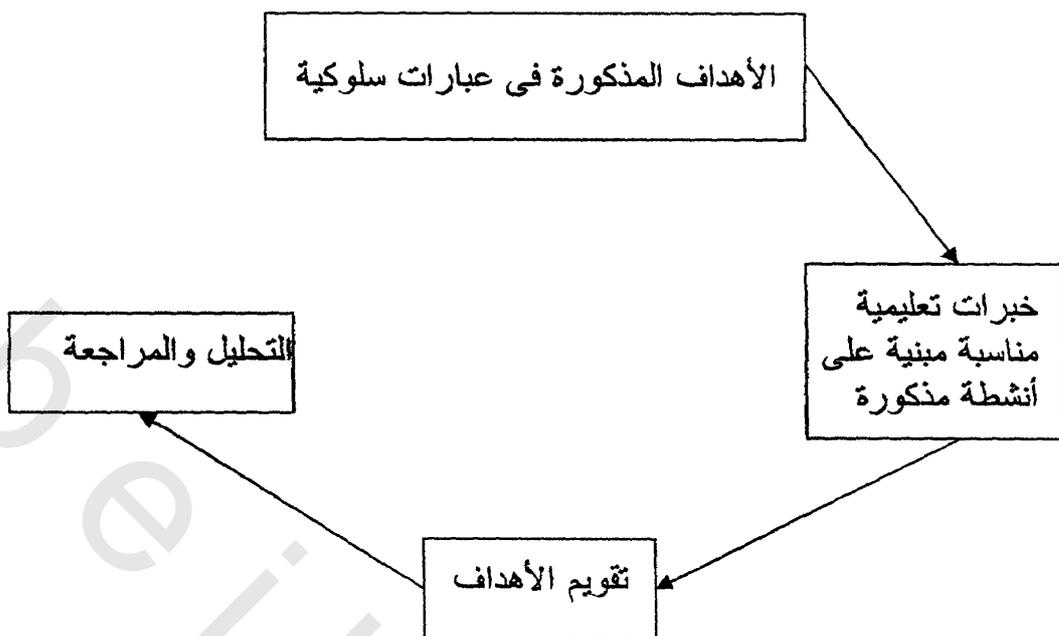
لقد أوضح عديد من رجال التربية أهمية استخدام الأهداف السلوكية في مجالات متعددة، منها أهميتها في بناء المناهج وفي البحوث التربوية وفي تقويم عمل التلميذ كما أن لها أهميتها في داخل الفصل، وفيما يلي توضيح مختصر لكل جانب من هذه الجوانب:

١. في بناء المناهج Set curriculum:

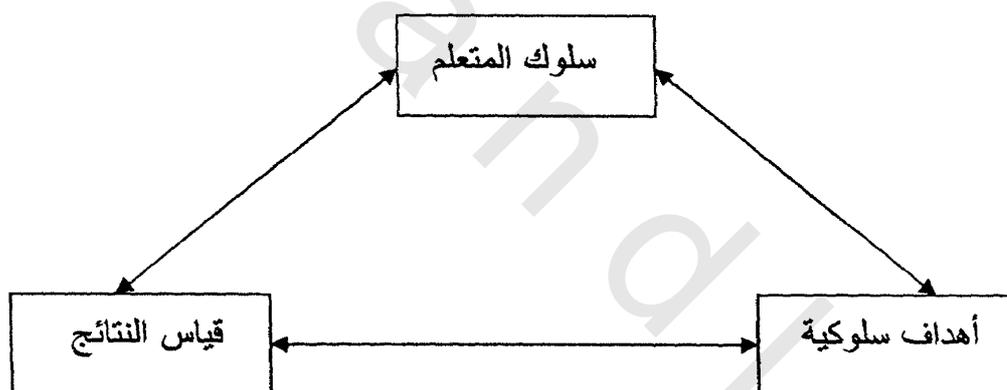
إن صياغة الأهداف أمر ضروري لبناء المنهج، لأنه من خلال التحديد الواضح للأهداف تستطيع إنتقاء المحتوى والمادة الدراسية، وكذلك الوسائل المناسبة لتدريس ذلك المحتوى، كما أن الأهداف السلوكية مفيدة لطرق تخطيط المنهج، لأنها توضح للمعلم ماذا يفعل؟، ولماذا يفعل؟، وبذلك يستفيد كل من مخططى المنهج والمعلم والتلميذ من الأهداف السلوكية، لأنها توضح مسلك تحصيل الهدف، وتسمح بتقدير المعلم بحرية ودقة، وبذلك يمكن تقدير نتائج التعلم.

٢. في تقويم عمل التلميذ Evaluate learner work:

التقويم من خلاله يمكن أن نعرف على مواطن الضعف والقوة فيما تقوم به من أعمال، ومن ثم يمكننا تلافى مواطن الضعف وإثراء جوانب القوة، والأساس الذى تبنى عليه أحكامنا هو الأهداف التى تم تحديدها، ولقد اتضح للمهتمين بتقويم تحصيل التلميذ أهمية الأهداف السلوكية فى عملية التقويم، لأنه كلما أمكن إختبار التلميذ بدقة ومعرفة الهدف من تعليمهم كلما أمكن اختراع الوسائل المناسبة لتقويم تحصيلهم، ويوضح شكل (١) العلاقة بين الأهداف السلوكية والتقويم:



يمكن تقييم سلوك المتعلم كما يلي:



شكل (١)

العلاقة بين الأهداف السلوكية والتقييم

ويتضح من هذا الشكل أن الأهداف السلوكية تنصب أساساً إلى التلميذ، ويتم تقييم تحصيل التلميذ في ضوء هذه الأهداف السلوكية.

٣. في الفصل In class:

تعتبر الأهداف السلوكية ذات أهمية كبيرة لكل من المعلم والتلميذ، حيث أنها تزود التلميذ بنقطة يسعى للوصول إليها أي تريد من دافعية التلميذ، كما تساعد على تحديد السلوك المرغوب من التلميذ في مصطلحات دقيقة، مما يجعل من السهل أن نعرف متى نتوقف عن التدريس، أي عندما يتطابق السلوك الممكن ملاحظته في التلاميذ مع السلوك المحدد في الأهداف، كما تساعد هذه الأهداف السلوكية المعلمين على تقييم أعمالهم وعلى التمييز بين أنواع السلوك المختلفة، وعموماً فإن الأهداف السلوكية لها دور كبير في الفصل الدراسي على المعلم والتلميذ معاً. (٨٠ : ٢٩ - ٣١)

٣/٤/٣ فائدة الأهداف السلوكية في التربية الرياضية السلوكية Benefit of behavioral objectives in physical education:

يشير عمرو السكري (١٩٩٣م)، إلى أن استخدام الأهداف السلوكية يعطى معلم التربية البدنية والرياضة دليلاً ملموساً لحصائل التعلم، وفي نفس الوقت هناك فوائد أخرى يهتدى بها المعلم في التخطيط للدرس وتصميم الخبرات التعليمية التي تساعد على تحقيق التدرج والتسلسل في الدرس، كما يتفق مع الإحتياجات والمستويات المختلفة بين التلاميذ، بمعنى آخر مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، كذلك تساعد وصف الأهداف السلوكية معلم التربية البدنية على معرفة الجهد المبذول في صورة تغذية راجعة فورية ومستمرة، وهذه هي نتيجة العنصر القياسى المتضمن للهدف السلوكى. (٥٦ : ٥٢)

٥/٣ كرة السلة Basketball

تتميز لعبة كرة السلة الحديثة بسرعة وديناميكية تبادل الفريقين لمواقف الهجوم والدفاع، فمنازل لحظة حيازة أحد اللاعبين للكرة يصبح فريقه في حالة هجوم، ويحاول التغلب على الفريق المنافس وتسجيل هدف، وفي حالة فقد الفريق للكرة أو تسجيل هدف يتقلب الفريق المهاجم مدافعاً ويصبح الفريق المدافع مهاجماً بصرف النظر عن أماكن اللاعبين داخل الملعب في تلك اللحظة، وعلى ذلك يتبادل الفريقان محاولة الاستحواذ على الكرة لمنع التصويب وتحقيق أكبر قدر من النقاط في سلة المنافس طوال زمن المباراة.

وبالتالى وتبعاً لهذا التغير المستمر لمواقف اللعب دفاعاً وهجوماً، برزت أهمية إتقان المهارات الأساسية في كرة السلة، والقدرة على انتقاء أنسبها بما يتمشى مع طبيعة كل موقف من مواقف اللعب، مما يتيح تحقيق الهدف الأساسى للعبة كرة السلة ألا وهو التصويب في سلة الفريق المنافس بأكبر عدد من النقاط، مع محاولة منع الفريق المنافس من التسجيل أثناء قيامه بالهجوم، حيث أن الفائز بالمباراة - كما يحدده القانون - هو الفريق الذى يحرز القدر الأكبر من النقاط خلال زمن اللعب "مادة ٣٢".

(١٦ : ٣٧)

ومن هذا المنطلق أصبحت لعبة كرة السلة ثانية الألعاب الجماعية شعبية وانتشاراً في معظم بلدان العالم، ولقد تعددت مفاهيم كرة السلة، وفي هذا الصدد يذكر محمد حسن أبو عبيه (١٩٨٠م)، أنها لعبة جماعية تلخص في "محاولة أحد الفريقين المتنافسين تسجيل هدف في سلة الفريق الآخر بأكبر عدد ممكن من التصويبات، وفي نفس الوقت يعمل على منع الفريق المنافس من التسجيل في سلته"، ويشير مصطفى محمد زيدان (١٩٩٨م)، أنها نشاط جماعى يتضمن العديد من المهارات الحركية المتنوعة التي تتطلب من ممارستها إمتلاك عدد من القدرات الحركية وبشكل خاص، مثل (التوافق العضلى العصبى -

المرونة - الرشاقة - القوة المميزة بالسرعة لكل من الذراعين والرجلين)، بالإضافة إلى إمتلاك العديد من القدرات البدنية والعقلية والنفسية مضاف إلى ذلك فنون اللعبة الفردية والجماعية.

(٧٠ : ٣) (٩٤ : ١٣)

كما يضيف مصطفى محمد زيدان، جمال رمضان موسى (٢٠٠٤م)، أنها رياضة جماعية ذات شعبية واسعة ويمارسها أعداد كبيرة من الرياضيين على مستوى العالم، وتعد واحدة من الألعاب الرياضية الأسرع تطوراً ونمواً، ويتطلب الأداء الجيد لها السرعة والتحمل ودرجة عالية من المهارة، وهي تمارس على مستوى الهواية والاحتراف.

(٩٥ : ١٨)

١/٥/٣ المهارات الأساسية في كرة السلة Basic skills in basketball:

تعددت وتوحدت الآراء حول تصنيفات المهارات الأساسية لكرة السلة، وذلك لأن كرة السلة تعتمد على المهارات الأساسية كقاعدة هامة للتقدم في مستوى الأداء، وفي هذا الصدد يذكّر حسن سيد معوض (١٩٩٤م)، إلى أن مرحلة تعليم المهارات الأساسية هي أصعب مرحلة ولكنها لازمة لرفع المستوى، كما أنها السلم للإرتقاء نحو الإجادة والإمتياز.

(٢١ : ٤٤)

وقد إتفق كل من محمد حسن أبو عبيه (١٩٨٠م)، ميلدر بارنس Barnes (١٩٨٠م)،

محمد محمود عبد الدايم (١٩٩٩م)، مصطفى زيدان (١٩٩٨م)، على تصنيف المهارات الأساسية لكرة السلة إلى:

أولاً: المهارات الهجومية:

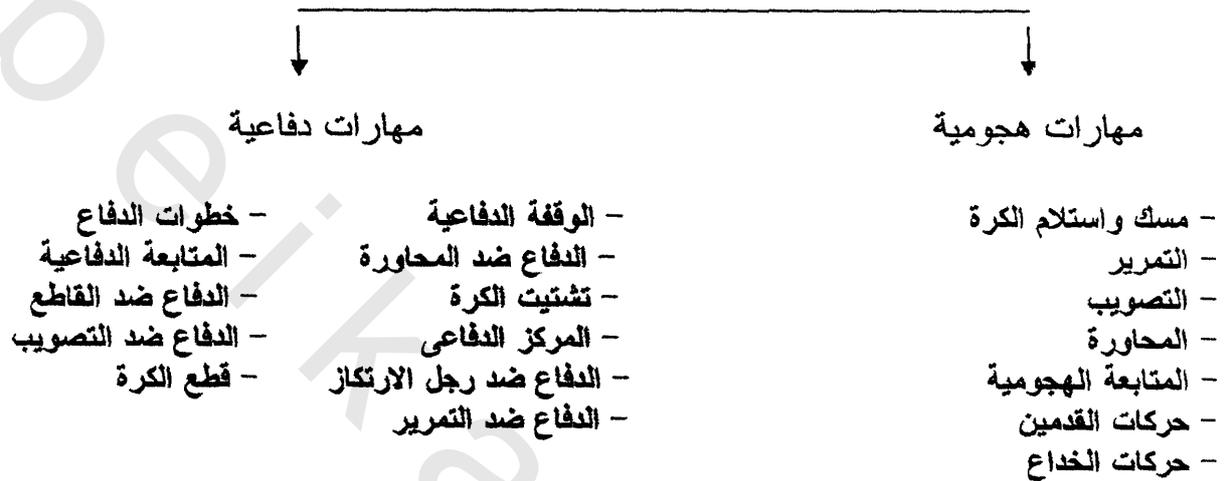
- ١- مسك الكرة.
- ٢- التميرير.
- ٣- المخاوره.
- ٤- التصويب.
- ٥- حركات القدمين.
- ٦- حركات الخداع.

ثانياً: المهارات الدفاعية:

- ١- الوقفة الدفاعية.
- ٢- المركز الدفاعي.
- ٣- خطوات الدفاع.
- ٤- الدفاع ضد المصوب.
- ٥- الدفاع ضد المخاور.
- ٦- الدفاع ضد رجل الارتكاز.
- ٧- المتابعة الدفاعية.
- ٨- قطع الكرة.
- ٩- تشتيت الكرة.
- ١٠- الدفاع ضد التميرير.

(٧٠ : ١٢١) (١١٩ : ٣) (٨٢ : ٤٤) (٩٤ : ٢٢).

كما إتفق كل من محمد حسن أبو عبيه (١٩٨٠م)، مصطفى محمد زيدان (١٩٩٨م)، عبد العزيز النمر ومدحت السيد (١٩٩٨م)، حسن معوض (١٩٩٤م)، محمد محمود عبد الدايم (١٩٩٩م)، مصطفى زيدان وجمال رمضان موسى (٢٠٠٤م)، على تصنيف المهارات الأساسية في كرة السلة إلى مهارات هجومية وأخرى دفاعية، وهذا ما يوضحه شكل (٢):



شكل (٢)

المهارات الأساسية للاعب كرة السلة

(٧:٧٠)(٢٥:٩٤)(٤٥:١٦٩)(٢١:١٧)(٨٢:٤٣)(٩٥:١٨)

وتؤكد العديد من الآراء الحديثة على أن المعلم الذى يتقن فنون لعبة كرة السلة يجب أن يمتلك مفتاح هذه اللعبة وهو الهجوم الجيد بأساسياته، ويتمثل في المهارات الهجومية كالتمهير بأنواعه، المحاورة، والتصويب بأنواعه، وإجادة هذه المهارات يؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج، والمعلم الناجح هو الذى يعمل على تحسين وإجادة إكساب المعلمين المهارات الأساسية للعبة كرة السلة، وذلك لأنها هي الأساس في ممارسة اللعبة، ويجب عليه أيضاً أن يقيم كل مكون من مكونات تلك اللعبة من حيث المهارات المستخدمة كالتحرك بالكرة وبدونها والتمهير وغيرها من المهارات الهجومية الأساسية، حيث يتم التعرف على نقاط الضعف في تعلم تلك المهارات من منطلق أن النجاح في تعلم لعبة كرة السلة يعتمد على تعلم وإتقان المهارات الأساسية الهجومية.

Educational benefits of **الرياضة التربوية لكرة السلة** :basketball

بالإضافة إلى التنوع والإثارة للمهارات التي تتميز بها هذه اللعبة، نجد أنها من أكثر الألعاب الجماعية التي تكسب ممارسيها قدرات بدنية وعقلية تؤهلهم للتكيف في المجتمع، ومع البيئة بكل متغيراتها، وفي هذا الصدد يشير مصطفى محمد زيدان، جمال رمضان موسى (٢٠٠٤م)، أن لعبة كرة السلة تكسب ممارسيها الفوائد التربوية التالية:

١. تزيد من قدرتهم على الإبداع والابتكار وتنمي حواسهم المختلفة وتساعدهم على الرغبة في التجديد والتطوير.

٢. تكسيهم الصفات العقلية لأنها من أكثر الأنشطة التي تتطلب قدرًا كبيرًا من العمليات العقلية، مثل (التركيز - حل المواقف الحركية - القدرة على اتخاذ القرار - القدرة على الاسترخاء).

٣. تكسيهم الصفات الإنفعالية، حيث أنه من منطلق أن لها أهمية كبيرة في زيادة فاعلية الأداء، وهذه الصفات مثل (الثقة بالنفس - الاتزان الإنفعالي - المثابرة - الحيوية - الحرص - الإصرار).

(٩٥ : ٣٦ ، ٣٧)

١/٣ المرحلة الإعدادية Preparatory stage:

إن المرحلة الإعدادية في مصر تقترن بمرحلة المراهقة المبكرة التي تقع في السنوات الثانية عشرة والثالثة عشرة والرابعة عشرة من عمر الإنسان، وهذه المرحلة هي التي تطلق عليها وزارة التربية والتعليم في مصر الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتعرف بأنها الفترة من العمر ما بين (١٢-١٥) سنة، وتعتبر فترة تمايز القدرات الخاصة والنضج العقلي لدى التلاميذ.

وتهدف المرحلة الإعدادية أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسي إلى دعم إعداد التلاميذ عقليًا وبدنيًا وخلقياً وإجتماعياً وقومياً، بجانب الكشف عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها بما يمكن من توجيههم إلى العمل بعد تدريب ملائم أو مواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية أو الفنية كل حسب استعداده.

وترى كل من ذكية كامل ونوال شلتوت، ميرفت خفاجة (٢٠٠٢م)، عنايات محمد فرج (١٩٩٨م)، أن المرحلة الإعدادية تعد من أهم المراحل التي يمر بها الفرد في حياته ، حيث أنها المرحلة التي يتم فيها إعداد النشء كي يصبح مواطنًا صالحًا، كما أنها المرحلة التي تزدهر فيها الإستعدادات والميول والقدرات والصفات الشخصية، وتتميز هذه المرحلة بالعديد من التغيرات الفسيولوجية والنفسية التي تؤثر بصورة بالغة في حياة الفرد في المراحل التالية من عمره، ويشير معظم الباحثين إلى أن هذه المرحلة تبدأ بظهور تغيرات جسمية معينة، ويبدأ معها النضج الجنسي عند الأفراد من الجنسين، حيث تعد هذه الفترة من فترات مرحلة المراهقة التي يرى العديد من الباحثين أنها أهم مراحل النمو في حياة الإنسان، الأمر الذي دعا بعض علماء النفس إلى القول بأن الطفل حين يراهق يولد ولادة جديدة، وتعد مرحلة المراهقة هي مرحلة التعليم والتدريب سواء كان تعليمًا عامًا أو مهنيًا أو أى صورة من صور التعليم الهادف ، وبذلك نكتسب هذه المرحلة أهميتها لكونها المرحلة التي يتم فيها إعداد النشء لكي يصبح مواطنًا يتحمل مسئوليات الإشتراك في المجتمع عن طريق العمل المنتج الذي يحافظ على بقائه وتطور المجتمع.

(٦٢ : ٣١) (٥٤ : ٦٩ ، ٧٠)

ويشير كل من أمين أنور الخولى، جمال الدين الشافعى (٢٠٠٠م)، أن طبيعة هذه المرحلة تحمل الكثير من التغيرات الفسيولوجية والنفسية، كما تشهد - أيضاً - هذه المرحلة فروقاً فردية كبيرة واختلافات فى النضج، ويحاول الطفل خلال هذه المرحلة أن يكيف نفسه مع مجتمع الكبار (١٧ : ٢١٧) ويجب فى هذه المرحلة أن يتحد عمل المعلم مع الأسرة مع طبيب المدرسة، ولكن من التجارب العلمية نجد أن هذه الناحية تمل بالذات فى مدارسنا، ويُعطى لها إهتمام ضئيل، ومن السمات الرئيسية لهذه المرحلة هى عدم الرغبة فى الحركة، وإذا لاحظنا هذه الملاحظة على أكثر من تلميذ، فنجد أنها ترجع فى أغلب الأحوال إلى نقص فى نوعية الحصة، وعلى المعلم أن يبحث عن السبب داخل طريقة تدريسه ويجب عليه أن يراعى أن تبقى الثقة متبادلة بينه وبين التلاميذ، وفى الماضى كان رأى السائد أن فترة المراهقة للفتى والفتاة يهبط فيها المستوى الجسمانى للأداء، إلا أن حصة التريية البدنية والرياضة التى تكون منظمة ومكثفة، ويقسم الحمل فيها بطريقة علمية تفيد فى مرور مرحلة المراهقة بدون مضايقات، كما أنها - أيضاً - تنمى وترفع من مستوى الكفاءة الجسمانية. (٩٨ : ٢٠٥، ٢٠٦)

ويوضح سعد جلال (١٩٩٢م)، أنه لا ينبغى أن تقتصر وظيفة المرحلة الإعدادية على تغذية المرحلة الثانوية بالتلاميذ، وإنما وظيفتها اكتشاف ميول التلاميذ وقدراتهم لتوجيههم إلى الدراسات التى تتفق مع هذه الميول والقدرات، حيث ينبغى أن تتاح فيها ألوان من النشاط المختلف، وأن يراقب المعلمون تلاميذهم مراقبة دقيقة؛ ليحكموا على إتجاهاتهم وقدراتهم، ومن الأهمية بمكان التركيز على وظيفة هذه المرحلة فى الإعداد للتعليم الثانوى وألا يكون التعليم الفنى هو كبش القداء لهذه المرحلة، ومن هذا يتبين لنا أن المرحلة الإعدادية مرحلة هامة يجب أن يستغل فيها التوجيه المهنى والتربية المهنية بالبرامج التى تسمح بالتوجيه الفردى والجماعى، فتهيأ الفرصة للتلاميذ لاكتشاف ميولهم وإستعداداتهم عن طريق الملاحظة والعمل الفعلى. (٣٦ : ١١٢، ١١٣)

The basic characteristics and features of students in preparatory stage

من الأشياء الهامة عند دراسة خصائص وسمات النمو لمرحلة سنية معينة أن نتعرف على مفهوم النمو وأهمية دراسته للمربي الرياضى، حيث ينظر إلى نجاح عملية التعلم بأشكالها المتعددة على أنها تعتمد على عنصرين أساسيين، هما:

- دراسة وفهم المعلم نفسه (التلميذ)، من حيث كيف ينمو ويرتقى ؟
- طبيعة عملية التعلم من حيث كيف تحدث وتتم ؟

وحيث أن المرابي الرياضى كثيراً ما يلاحظ وجود فروق كبيرة بين التلاميذ أثناء الممارسة للأنشطة الرياضية (درس التربية الرياضية)، وأن بعض التلاميذ يتميزون بالنشاط والحيوية، بينما البعض الآخر يتميز بالكسل والبطء والخجل، وبعض التلاميذ يتميزون بسرعة تعلم المهارات الحركية، بينما البعض الآخر يعانون من صعوبات فى إكتساب وتعلم تلك المهارات، فقد تستثير هذه المظاهر السلوكية بعض التساؤلات، مثل:

- لماذا يسلك بعض التلاميذ هذه الطريقة، بينما يسلك البعض الآخر سلوكاً مختلفاً؟

- من أين جاءت هذه الفروق؟، ولماذا؟

ويحاول علم النفس بصفة عامة وعلم نفس النمو بصفة خاصة أن يجيب عن مثل هذه التساؤلات.

وتتعدد جوانب دراسة النمو بحيث تشمل النظرة المتكاملة من حيث النمو العقلى، المعرفى، الإجتماعى، الإنفعالى، الجسمى، والحركى، وبالرغم من أن دراسة نمو سلوك التلميذ خلال النشاط البدنى بالنسبة للمرابي الرياضى توجه بدرجة أساسية نحو النمو الجسمى والحركى، إلا أننا لا نستطيع أن نغفل العلاقة المتكاملة لمظاهر النمو الأخرى باعتبار أن نمو التلميذ وحدة متكاملة. (١٤ : ١٣ ، ١٤)

من خلال الإطلاع والدراسة لآراء بعض العلماء بالمراجع العلمية الخاصة بدراسة مراحل النمو، تبين للباحث الاتفاق بين كل من أسامة كامل راتب (١٩٩٠م) (١٤)، سعد جلال (١٩٩٢م) (٣٦)، سعد جلال ومحمد حسن علاوى (١٩٨٢م) (٣٥)، فى أنه لا توجد هناك فواصل ثابتة بين مراحل النمو المختلفة، ولكن هناك تداخل فيما بينها وخاصة فى بداية ونهاية المراحل المتعاقبة بالأخص مرحلة المراهقة التى تختلف من فرد لآخر ومن نوع لآخر ومن مجتمع لآخر وفقاً للظروف الجغرافية والإجتماعية والصحية للمجتمع، كما يمكن أن تتأثر بعوامل متعددة مثل الإستعداد المعرفى والوجدانى أو النمو البدنى أو بعامل الوراثة.

ولما كان الجانب البشرى لموضوع الدراسة هو تلاميذ المرحلة الإعدادية، كان واجباً على الباحث أن يتعرض بشئ من الإيجاز لبعض خصائص هذه المرحلة والتى تتراوح أعمار تلاميذها ما بين (١١ - ١٤) سنة، والتى تسمى ببداية مرحلة المراهقة، ومن أهم خصائصها ما يلى:

- الخصائص الجسمية Body characteristics:

تتميز فترة المراهقة بالنمو الواضح فى الطول الذى يتناول أطراف الفتى، فى حين أن الجذع لا يعتبره الكثير من التغيرات ويسبب ذلك فقدان التوازن بالنسبة لتناسب حجم الفرد، كما تظهر ما يسمى بالأعراض الجنسية الثانوية مثل نمو الشعر فوق الشفة عند البنين وبروز النهدين عند البنات.

كما يشير أحمد ذكى صالح (١٩٨٠م)، أن هذه المرحلة تمتاز بالنمو السريع غير المنتظم وينصح بتجنب تلاميذ هذه المرحلة ممارسة أوجه النشاط البدني التي تتميز بالعنف. (١٠: ٢١٨)

- الخصائص الحركية Motor characteristics:

يتفق العديد من علماء النفس على أن هذه المرحلة تعتبر مرحلة النشاط الحركي الواضح، وأن أهم ما يميزها هو سرعة الاستيعاب وتعلم الحركات الجديدة، حيث تكون الحركة أسرع وأكثر قوة ويستطيع الفرد التحكم فيها بدرجة أفضل، كما أن حركات الفرد في هذه المرحلة تتميز بحسن التوقيت والإنسيابية وحين انتقال الحركة من الجذع إلى الذراعين والقدمين، كما أن هذه المرحلة هي الفترة المثالية للتعلم الحركي، كما يرى كثيرون بأنها العمر المناسب للتخصص الرياضي المبكر في معظم أنواع النشاط الرياضي.

ويذكر كل من محمد حسن علاوي ونصر الدين رضوان (٢٠٠٠م)، نقلاً عن فيري وجوركين **Firy and Gorkin**، أن حركات المراهق حتى سن الثالثة عشر تتميز بالإختلال في التوازن والاضطراب بالنسبة لنواحي التوافق والتناسق والإنسجام، وأما هامبورج يصف هذه المرحلة بأنها فترة ارتباك بالنسبة للنواحي الحركية، كذلك يرى مكيلمان ونويهاسوس في هذه المرحلة أنها فترة الاضطراب والفوضى الحركية بالنسبة للنواحي النوعية للنمو الحركي. (٧٤: ١٢٦)

- الخصائص الإجتماعية Social characteristics:

يذكر جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٥م)، أن الفرد في هذه المرحلة يحتاج إلى جماعة تستجيب لمستوى نموه وهذه الجماعة بالنسبة لهذا الفرد مصدر من مصادر القواعد العامة للسلوك، كما يحتاج الفرد في هذه المرحلة إلى الشعور بأن من حوله يتقبلونه سواء آكان ذلك في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع عامة، ويهتم تلاميذ هذه المرحلة بمحاولة معرفة كيف يجعلون أفراد الجنس الآخر يهتمون بهم، كما يهتم تلاميذ هذه المرحلة أيضاً اهتماماً كبيراً برأي الآخرين فيهم. (١٨: ١٢٤)

- الخصائص العقلية Intellectual characteristics:

يشير محمد حسن علاوي (١٩٩٨م)، أن قدرات التلاميذ في هذه السن تبدأ في التمايز والظهور، وبالتالي يمكن توجيههم إلى النواحي التي يتفوقون فيها، ويبدأ المراهق في تكوين المفاهيم والاهتمام بالعدالة والقانون والولاء، كما يهتم بالدراسة وتكون قدرته على التحصيل كبيرة، إذ يكون متعطشاً للحقائق وتتسع دائرة اهتمامه، ويبدأ في إدراك قوة التفكير في نفسه. (٧٢: ١٦٤)

- الخصائص الإنفعالية Emotional characteristics:

يذكر محمد حسن علاوى (١٩٩٨م)، أن التلميذ في هذه المرحلة يهتم بالتطلع في داخل نفسه وخارجها وتكون له مشاكله الخاصة التي تضايقه، ويكون حساساً للنقد، وهو قادر على ضبط غضبه ويعتريه الخجل. (٧٢: ١٦٥)

ويضيف جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٥م)، أن التلميذ في هذه المرحلة السنية يحاول الاعتماد على نفسه في الوقت الذي لا تمكنه امكانيات من تحقيق ذلك، وهنا يشعر بنقص في ثقته بنفسه، وفي هذه المرحلة يبدأ التلاميذ في المرحلة الإعدادية في النظر إلى آبائهم ومعلميهم بطريقة أكثر موضوعية. (١٨: ١٢٦، ١٢٧)

- الخصائص الفسيولوجية Physiological characteristics:

يعرض أنارينو Annarino (١٩٧٣م)، تقسيمات للنواحي الفسيولوجية التي يتسم بها المراهق في هذه المرحلة السنية على نحو يفيد كثيراً في معرفة حاجاته البدنية وكيف يمكن تلبيتها، وسنقتصر هنا على ذكر المبادئ الفسيولوجية، وهي كما يلي:

- تختلف معدلات النمو بين البنين والبنات، لذا يجب أن نتوقع عدم قدرتهم على التدريب على نفس الأنشطة الرياضية.

- يجب أن تؤكد ممارسة الأنشطة على التدرج في القوة والتحمل بالنسبة للبنين والرشاقة والتوازن بالنسبة للبنات.

- يجب أن يكون أساس تقسيم التلاميذ إلى جماعات راجعاً إلى عوامل الجنس والتركيب البدني والقدرات الوظيفية.

- نظراً لطفرة النمو التي تحدث في هذه السن، فإن تلاميذ هذه المرحلة يتعرضون للتعب بسهولة، ولذلك يجب أن يمنحوا فترات الراحة المناسبة. (١٠٨: ٥٨)

ومن خلال ما سبق وجد الباحث أن كل مرحلة من المراحل السنية المختلفة لها خصائصها التي تميزها عن المراحل الأخرى في كل من النواحي الجسمية والحركية والاجتماعية والعقلية والإنفعالية والفسيولوجية، فنجد أن تلميذ المرحلة الابتدائية يختلف عن تلميذ المرحلة الإعدادية أو الثانوية أو طالب الجامعة لتباين وإختلاف تلك النواحي والخصائص التي تميز كل مرحلة عن الأخرى وحتى داخل المرحلة السنية الواحدة نجد فروق فردية بين أفرادها.

٧/٣ الدراسات الوجعية باللغة العربية : Studies and relevant researches
٧/٣ الدراسات باللغة العربية : Arabic studies

م	اسم الباحث	عنوان الدراسة	السنة	العينة		المنهج	أدوات جمع البيانات	أهم الاستنتاجات
				الفترة	العدد			
١	حسن حسين جامع (٢٠٠)	تأثير استخدام الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب في مقرر طرق تدريس المواد الاجتماعية بدور المعلمين	(١٩٨٠م)	طلاب دور المعلمين	٥٢	التجريبي	اختبار الذكاء المصور	- أهمية التدريب على كيفية استخلاص وصياغة الأهداف السلوكية اعتماداً على الخسرى الدراسي، بل والربط بين الأهداف السلوكية وعمليات التفوق.
٢	نجاة علي غالب محمد (٩٩)	أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة الأحياء	(١٩٨٠م)	طلاب الصف الرابع الثانوي العام	٩٦	التجريبي	اختبار "ت" واختبار التحصيل الفردي والمزجل.	- أهمية تحديد الأهداف السلوكية قبل التدريس - يلعب دوراً كبيراً في عملية التحصيل بالنسبة للطلبة في مادة الأحياء.
٣	محمد حسين سالم صقر (٧٥)	الأهداف السلوكية وآثارها في تحسين التحصيل في مادة العلوم	(١٩٨١م)	طلاب المرحلة الإعدادية	١١٦	التجريبي	الاستبيان	- هناك اتجاه مفضل لصالح استخدام الأهداف السلوكية لكل من البنين والبنات.

م	اسم الباحث	عنوان الدراسة	السنة	العينة		المنهج	أدوات جمع البيانات	أهم الاستنتاجات
				الفترة	العدد			
٤	سالم عبد اللطيف سويدان (٣٣)	تحديد الأغراض السلوكية وأثرها على تحقيق أهداف منهج التربية الرياضية بالمرحلة الإعدادية	(١٩٨٢م)	تلاميذ الصف الأول الإعدادي	١٨٢	التجريبي	الاستبيان	- تشكل وتطوير مناهج التربية الرياضية بالمرحلة الدراسية المختلفة والعمل على صياغة الأغراض بطريقة سلوكية، وأن تصدرح الأغراض من البسيط إلى الأكثر تعقيداً طوول حياة التلميذ الدراسية.
٥	زينب رفاعي حسن (٣٢)	أثر المعرفة المسبقة للأهداف السلوكية على تحصيل طلاب الصف الثانى الإعدادي واتجاههم الملمسى في مادة العلوم العامة	(١٩٨٦م)	تلاميذ الصف الثانى الإعدادي	١٨٠	التجريبي	اختيار التحصيل المعرفى، مقياس الاتجاه الملمسى من تصميم الباحثة.	- ضرورة العناية بترجمة الأهداف العامة لكل منهج دراسى لأى مرحلة إلى أهداف سلوكية محددة، بحيث يعمل القاسمون عليها على تعريف التلاميذ بما قبل تدريسهم تلك المناهج.
٦	وفاء فريد محمد حسن (١٠٤)	دراسة تحليلية لمناهج كرة السلة بسلوك الملمات بمحافظة الإسكندرية	(١٩٩٢م)	+ خبراء + مدرسى المنهج + مدرسات + الموجهات + طالبات	+ ٨ + ٢٠ + ٥ + ٢ + ٢٢	الوصفى	الاستبيان	- توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المنهج الحالى لكرة السلة والمنهج المقترح فى أغلب عناصر الأهداف التربوية فى حوارها الثلاثة لصالح المنهج المقترح.

م	اسم الباحث	عنوان الدراسة	السنة	العينة		المنهج	أدوات جمع البيانات	أهم الاستنتاجات
				العدد	النسبة			
٧	علي الديري (٤٩)	دراسة تحليلية لتقوم منسجحات التربية الرياضية في دولة الإمارات العربية المتحدة	(١٩٩٢م)	مدرسين	تلاميذ الصف الثاني	الوصفي المسحي	الاستبيان	- أن الأهداف وغوى النهج تحقق الأهداف الذي وضعت من أجله لتحقيق أهداف المراحل الدراسية، كما تبين عدم ملائمة مادة السبرس النظرية والعملية لاحتياجات وميول ورغبات التلاميذ..
٨	إبراهيم القاعد (١)	أثر تزود طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافيا في الأردن.	(١٩٩٢م)	١٤٤	تلاميذ الصف الثاني الثانوي	التجريبي	الاستبيان	- ارتفاع المسوى التحصيلي لأفراد المجموعة التجريبية التي زودت بأهداف مقارنة بالمسوى التحصيلي لأفراد المجموعة الضابطة التي لم تزود بالأهداف.
٩	فوزية إبراهيم دماطي (٥٧)	فأطيلة الأهداف السلوكية والأفكار الرئيسية للدرس للمعلم على تحصيله الدراسي في مقرر التاريخ.	(١٩٩٣م)	٨٦	تلاميذ وتلميذات	التجريبي	الاستبيان	- أن التدريس باستخدام أسلوب تحديد الأهداف ووضح الخطوط تحت الأفكار الرئيسية للدرس كان له أثر إيجابي في تحسين التحصيل الدراسي في الصف الثالث المتوسط بمقراتها بالطريقة العادية.

م	اسم الباحث	عنوان الدراسة	السنة	العينة		المنهج	أدوات جمع البيانات	أهم الاستنتاجات
				الفترة	العدد			
١٠	أحمد عبد الطالق قام (١٢)	أثر إدارك الأهداف السلوكية على مستوى اللياقة البدنية ومستوى الأداء الهأاري في كرة اليد للالاميد المرحلة الإعدادية لدولة الإمارات	(١٩٩٤م)	تلاميذ المرحلة الإعدادية لدولة الإمارات	٦٤	التجريبي	الاستبيان	- تفوق الورد اللموعة التجريبية على اللموعة الضابطة في مستوى اللياقة البدنية.
١١	مدحت شوقي طوس ميخائيل (٩١)	تقديم منهاج كرة اليد المدرسى في ضوء متطلبات العمل الهأني باللقطاع التعليمى بمحافظه أسوط	(١٩٩٤م)	الإدارات التعليمية	٦	التجريبي	الاستبيان	- أسفرت النتائج أن هناك إفتاقاً بين لموعة عينة البحث في تقدير رب عناصر منهاج كرة اليد، مع ارتفاع نسبة الإستجابة الإيجابية لمو متطلبات تدريس منهاج كرة اليد المطور
١٢	حسن محمود عبد رب الهى (٢٨)	فعالية تقديم الأهداف السلوكية والتقديم البتالى في تحصيل مقرر طرق تدريس اللغة العربية لسدى طلاب الديبلوم العام	(١٩٩٤م)	طلاب الديبلوم العام	٣٨	التجريبي	الاستبيان	- فاعلية توضيح الأهداف السلوكية والتقديم البتالى في تحصيل مقرر طرق تدريس اللغة العربية.

م	اسم الباحث	عنوان الدراسة	السنة	العينة		المنهج	أدوات جمع البيانات	أهم الاستنتاجات
				الفترة	العدد			
١٣	حنان مصطفى مديبولي رائد (٢٨)	أثر العرفة المسبقة للأهداف السلوكية على تحصيل طلاب الصف الثاني الإحصائي في مادة اللغة العربية	(١٩٩٤م)	تلميذات الصف الثاني الإعدادي	١١٨	التحليلي، الوصفي، التجريبي	اختبار "ت"، للدلالة الفروق بين المتوسطات.	- أهمية تحديد الأهداف وصياغتها صياغة سلوكية قبل التدريس سواء في برامج إعداد المعلم أو تدريبه أو في دليل المعلم.
١٤	صلاح الدين محمد سليمان حمادة (٤٠)	فاعلية التسلسل بالأهداف في إصداق معلم العلوم وأثرها على التحصيل والأداء في التربية العملية والاتجاه نحو مهنة التدريس	(١٩٩٥م)	طلاب الجامعة	٤٢	التجريبي	الاستبيان	- أدى التزود بالأهداف السلوكية إلى تحسين أداء الطلاب في المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في مهارات التدريس بينما لم تجد الدراسة أثر على اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس.
١٥	مصطفى السايح محمد (٩٣)	تقديم دروس التربية البدنية للمرحلة الإعدادية ببلدية سها الإعدادية	(١٩٩٥م)	طلاب + مدرسي المرحلة الإعدادية	٣٤ +	الوصفي المسحي	الاستبيان	-- وجود قصوراً في مراعاة الأهداف المرورية والوجدانية والنفس حركية وصياغتها سلوكياً من جانب الطلاب والمدرسين، وكذلك عدم استخدام أساليب التفرغ في نتائج العملية التعليمية.

م	اسم الباحث	عنوان الدراسة	السنة	العينة		المنهج	أدوات جمع البيانات	أهم الاستنتاجات
				النسبة	العدد			
١٦	جهان إبراهيم الشاطي (١٩)	تقويم منهج مسابقات الميدان والمضمار بالدراسة التجريبية والرياضية الإعدادية بنسب محافظة الإسكندرية	(١٩٩٦م)	تلميذات + الموجهين + المدرسات	١١٥ + ٤ + ٤	الوصفي المسحي	الاستبيان	<p>- عدم وجود منهج خاص بمسابقات الميدان والمضمار بالدراسة التجريبية الرياضية، وأن المنهج الحالي لا يحقق الأهداف المرجوة منه.</p> <p>- عدم وجود ملائمة قانونية ومساحات وامكانيات قانونية تسمح بعمارة مسابقات الميدان والمضمار، وخصص التريية البدنية والرياضة بالدراسة غير كافية.</p>
١٧	عليه سيف الدين عبد الغني محمد (٥١)	تقويم منهج كورة السلة بالمدارس الرياضية التجريبية	(١٩٩٦م)	أعضاء هيئة التدريس + الموجهين + مدرسين	١٥ + ٥ + ٢٥	المسحي	الاستبيان	<p>- توصلت الدراسة إلى أن الأهداف الموضوعة للمنهج الحالي تفقد شروط ومواصفات الهدف الإيجرائي، كما أن صياغتها لم تكن بالواضح الكافي، وأن المحتوى غير واضح وغير متسلسل ولا يراعى فيه خصائص المراحل السنية.</p>

م	اسم الباحث	عنوان الدراسة	السنة	العينة		المنهج	أوقات جمع البيانات	أهم الاستنتاجات
				الفترة	العدد			
١٨	أبو النجا احمد عز الدين (٥)	فاعلية توضح الأهداف للطالب المعلم بكلية التربية الرياضية جامعة المنيا على التحصيل المعرفي والانفعالي والمهارى	(١٩٩٨م)	المعلم	٥١	التجريبي	قائمة بالأهداف السلوكية وقياس للاتجاهات وبطاقة ملاحظة أداء الطالب	- توضح الأهداف السلوكية للتربية العملية قد أدى إلى تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في المهارات التدريسية المستهدفة من هذا القرار التطبيقي.
١٧	هانى سميد عبد النعم محمد (١٠٠٠)	تحديد الأهداف السلوكية لتبهي كرة القدم وسلاح النشيش بكلية التربية الرياضية بطلمطا	(١٩٩٨م)	أعضاء هيئة التدريس	٥٢	الوصفي المسحي	الاستبيان	- أهمية وجود أهداف عامة مبنية على أسس علمية سليمة ورتبتها إلى أهداف سلوكية لتبهي كرة القدم وسلاح النشيش للفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بطلمطا.
٢٠	عمرو حسن بلبران (٥٣)	دراسة تفريقية لمناهج التربية الرياضية بطلمطا لكلية التربية لا تؤدي إلى مستوى السمكن من مفاهيم التربية الرياضية.	(٢٠٠٠م)	أعضاء هيئة التدريس + طلاب كليات التربية	١٩ + ٥٢٥	الوصفي	الاستبيان والاختيار المعرفي	- أن الخطة الدراسية التي اقترحها المجلس الأعلى للجامعات لطالب تنمية التعليم الإبتدائي لكليات التربية لا تؤدي إلى مستوى السمكن من مفاهيم التربية الرياضية.

٣/٧/٣ الدراسات والأبحاث باللغة الإنجليزية : English studies

م	اسم الباحث	عنوان الدراسة	السنة	العينة		المنهج	أدوات جمع البيانات	أهم الاستنتاجات
				الفئة	العدد			
١	داليس Dalis (١١٠)	أثر معرفة الأهداف السلوكية مسبقاً على تحصيل التلاميذ في وحدة من وحدات العلوم على النمو والتطور	(١٩٧٠م)	تلاميذ الصف العاشر	١٣٣	التجريبي	الاستبيان	- أهمية الأهداف السلوكية على التحصيل الفوري لدى التلاميذ.
٢	جيكرو ودون Jenkins and Done (١١٣)	أثر استخدام كل من الأهداف السلوكية وغير السلوكية على تعلم طلاب الجامعة	(١٩٧١م)	طلاب الجامعة	١٦٨	التجريبي	الاستبيان	- احتياج المعلمين إلى التدريب على استخدام الأهداف السلوكية كمرشد في التعليم.
٣	أولسن Olsen (١٢٣)	أثر المعرفة المسبقة في التحصيل والاستبقاء في مسادة الفيزياء لتلاميذ الصف التاسع للأهداف السلوكية	(١٩٧٣م)	تلاميذ الصف التاسع	٣٠٦	التجريبي	الاستبيان	- ارتفاع قيم المتوسطات بين المجموعتين في الاختيار الفوري والتأجيل وكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي زودت بالأهداف السلوكية.

م	اسم الباحث	عنوان الدراسة	السنة	العينة		المنهج	أدوات جمع البيانات	أهم الاستنتاجات
				العدد	الفئة			
٤	جونسون وشيرمان Johnson and Sherman (١١٤)	أثر المعرفة المسبقة للأهداف السلوكية على تحصيل طلاب الصف الثامن عشر في منهج العلوم المعروف باسم ISCS		١٢٠	طلاب الصف الثامن عشر	التجريبي	الاستبيان	- أن هناك فروق دالة إحصائية بين درجات الطالبة ذوى القدرة المنخفضة في تحصيل العلوم لصالح المجموعة التجريبية، حيث أوصى الباحثان بتزويد الطلاب ذوى التحصيل المنخفض بالأهداف السلوكية.
٥	ميك Micek (١١٨)	معرفة مدى الفرق بين الطالبة اللذين يعملون على تدريب عند استخدام الأهداف السلوكية وبين اللذين لا يعملون على ذلك التدريب	(١٩٧٥م)	٣٢	طالبة إحدى الكليات بواشنطن	التجريبي	الاستبيان	- أهمية التدريب المسبق على تحديده الأهداف السلوكية قبل تدريس الطلبة ما يساعدهم على التقدم.
٦	باسيت Bassett, Ronald. D.E (١٠٩)	تأثير التدريب لاستخدام الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب	(١٩٧٥م)	١٥٩	طلاب جامعة	التجريبي	الاستبيان	- الطلبة اللذين على استخدام الأهداف السلوكية قد حققوا نتائج أعلى من الطلبة الذين لم يتدربوا على معرفة استخدام الأهداف السلوكية ما يوضح أثر الأهداف السلوكية في عملية التعليم.

م	اسم الباحث	عنوان الدراسة	السنة	العينة		المنهج	أدوات جمع البيانات	أهم الاستنتاجات
				الفئة	العدد			
٧	أوليفلا Olivella (١٩٩٢)	تقوم برامج التربية الرياضية المدرسية الرياضية	(١٩٨١م)	معلمي ومعلمات التربية الرياضية	٢٢١	الوصفي	الاستبيان	<p>- أن هناك عوامل أساسية شكلت عوائق مرتبة أمام تنفيذ البرامج، منها نقص الامكانيات والأدوات والميزانية، كما أظهر المعلمون حديثي التخصص بشأن لديهم معرفة وإلمام بالاتجاهات الحديثة الخاصة بتدريس التربية الرياضية.</p>
٨	وتزر Wetzner (١٩٥٥)	أثر استخدام الأهداف التعليمية على التعلم العملي والتحصي	(١٩٨١م)	تلاميذ الصف الثالث الإعدادي	٢١٢	التجريبي	الاستبيان	<p>- عدم تفوق المجموعة التجريبية التي زودت بالأهداف التطبيقية على المجموعة المتعاطبة في تحصيل الغرض، بينما كان أداء المجموعة التجريبية أفضل في الواجبات العملية.</p>
٩	لويس لايبولا Louis Lapolla (١٩٧٧)	أثر تعلم المرواد الاجتماعية باستخدام الأهداف السلوكية للتلاميذ ذوي المستويات المختلفة للقدرة العقلية	(١٩٨٥م)	التلاميذ ذوي المستويات المختلفة للقدرة العقلية	٣٢	التجريبي	الاستبيان	<p>- أن جميع التلاميذ استفادوا من تعلم المرواد الاجتماعية باستخدام الأهداف السلوكية أفضل من أقرانهم في المجموعة المتعاطبة الذين تعلموا بمساعدة أهداف غير سلوكية.</p>

م	اسم الباحث	عنوان الدراسة	السنة	العينة		المنهج	أدوات جمع البيانات	أهم الاستنتاجات
				العدد	الفئة			
١٠	أولريجو Olarewaju (١٢١)	أثر التزود بالأهداف السلوكية على تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة في مقرر العلوم	(١٩٨٨م)	١٣٦	تلاميذ المرحلة المتوسطة	التجريبي	الاستبيان	- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقرر العلوم.

Comment on Studies and relevant **التعليق على الدراسات المرتبطة** ١/٣/٧/٣ :researches

بعد قيام الباحث بمسح شامل للدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع البحث من المصادر المتمثلة في رسائل الماجستير والدكتوراه وفي المجلات والدوريات العلمية، وكذلك المؤتمرات بكليات التربية الرياضية والتربية بجمهورية مصر العربية، بالإضافة إلى مستخلصات لرسائل الدكتوراه الأجنبية، والتي تناولت في مجملها تقويم المناهج الدراسية في مجال التربية البدنية والرياضة، وكذلك الأهداف السلوكية في مجال التربية البدنية الرياضة ومجال العلوم التربوية، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١/١/٣/٧/٣ من حيث الهدف Aim :

يتضح من خلال تحليل الباحث للدراسات السابقة أن هناك شبه إ اتفاق بين أغلب هذه الدراسات على أهمية إجراء عملية التقويم للمناهج الدراسية في مجال التربية البدنية والرياضة وفي نطاق الأنشطة المدرسية التي لم تمسها عملية التقويم والتطوير منذ فترة طويلة، كذلك أكدت هذه الدراسات على أهمية تحديد الأهداف السلوكية ومعرفة أثرها على مستوى الأداء من الجانب التطبيقي في التربية البدنية والرياضة وتحصيل التلاميذ في مجال المواد التربوية الأخرى.

٣/١/٣/٧/٣ من حيث المنهج المستخدم Curriculum :

تنوعت هذه الدراسات في استخدام المنهج التجريبي والوصفي، حيث تناولت بعض هذه الدراسات المنهج التجريبي ذو المجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، والبعض الآخر استخدم المنهج الوصفي ذو المسح المرجعي والتي اعتمدت على الاستبيانات والاختبارات المعرفية والتحصيلية كأدوات للحصول على البيانات.

٣/١/٣/٧/٣ من حيث العينة Structure :

يلاحظ أن الدراسات السابقة بعضها اتفق في إختيارها لعينة البحث من معلمى التربية البدنية الرياضة سواء كانوا معلمين بالمدارس أو طلاب في كلية التربية الرياضية والتربية من خلال مادة التربية العملية بالمدارس، والبعض الآخر اختار العينة من القاطنين على وضع المناهج الدراسية للتربية البدنية والرياضة بالمدارس وكليات التربية الرياضية، وأخرى تناولت تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد وجد الباحث تنوعاً في إختيار العينة لكنه من حيث الفئة العمرية فقد رأى أن معظم هذه الدراسات اتفقت في تطبيقها على مرحلة التعليم الإعدادى سواء مدرسين أو تلاميذ.

٤/١/٣/٧/٣ من حيث الأدوات Management :

إتضح للباحث أن معظم الدراسات التي طبقت في مجال التربية البدنية والرياضة قد اتفقت على استخدام الاختبارات البدنية والمعرفية والنفس حركية والانفعالية، وكذلك الاستبيان والمقابلة الشخصية للحصول على البيانات، بينما اختلفت الدراسات التي طبقت في مجال العلوم التربوية، حيث اعتمدت على اختبارات التحصيل وأيضاً على الاستبيانات، وقد اتفقت هذه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات؛

حيث تم استخدام إستمارات استبيان لتحليل محتوى منهج كرة السلة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، واستبيان لتحديد الأهداف السلوكية لمنهج كرة السلة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى كأدوات لتحقيق الهدف من هذه الدراسة.

٥/١/٣/٧/٣ من حيث النتائج Results :

أشارت بعض الدراسات العربية والأجنبية إلى الأثر الإيجابي للتزود بالأهداف السلوكية وتوضيحها، وأن هناك أثر فعال للتوضيح المسبق للأهداف السلوكية في ناتج التعلم من الجانب المهارى والبدنى والوجدانى في المقررات التطبيقية، وقد إتضح ذلك في الدراسات التي تناولت مجال العلوم التربوية، بينما في مجال التربية البدنية والرياضة لم تتناول هذه الدراسات الأهداف السلوكية وآثارها إلا في دراسة سالم سويدان (١٩٨٢م) (٣٣) عن منهج التربية البدنية والرياضة للمرحلة الإعدادية بنين، ودراسة أحمد عبد الخالق (١٩٩٤م) (١٢) في المستوى البدنى والممارى في كرة اليد، ودراسة هانى سعيد عبد المنعم (١٩٩٨م) (١٠٠) عن منهج كرة القدم وسلاح الشيش بكلية التربية الرياضية بطنطا، مما جعل الباحث يسعى لإجراء هذه الدراسة لتقوم منهج كرة السلة في ضوء تحديد الأهداف السلوكية لهذا المنهج.

٢/٣/٧/٣ أوجه الاستفادة من الدراسات المرتبطة Baneful features of relevant studies :

في ضوء ما أشارت إليه الدراسات المرتبطة من نقاط تباين وإتفاق في إطار أهداف ومتغيرات تلك الدراسات، وفي ضوء تعليق الباحث على هذه الدراسات، إستخلص الباحث الأسس العلمية والمنهجية البحثية متمثلة في النقاط التالية:

١/٢/٢/٧/٢ التعرف على كيفية تحليل منهج كرة السلة لتلاميذ مرحلة التعليم الإعدادى.

٢/٢/٢/٧/٢ التعرف على طريقة صياغة الأهداف السلوكية لمنهج كرة السلة لتلاميذ مرحلة

التعليم الإعدادى.

٣/٢/٢/٧/٢ تفهم مشكلة بحثه بعمق وكيفية صياغة أهداف وتساؤلات البحث بدقة.

٤/٢/٢/٧/٢ تحديد المنهج المستخدم والمناسب لطبيعة هذا البحث.

٥/٢/٢/٧/٢ إختيار عينة البحث وكيفية تحديدها بعناية.

٦/٢/٢/٧/٢ أفادت في إختيار الأسلوب الإحصائى المناسب لنوعية الدراسة.

٧/٢/٢/٧/٢ كذلك التعرف على طريقة عرض النتائج وتفسيرها.