المحاضرة الثّالثة: عناصر المنهاج التّربويّ.

☆ تمهيـــــد:

سنُحاول في هذا العُنصر أنْ نُبيّنَ مُختلف عناصر المنْهاج التّربوي بدايةً من **الأهداف التربوية** كونها "أساسية وضرورية للعملية التّعليمية لوضع خططها ولتنفيذ برامجها ومتطلباتها، وذلك لأنّ تحديد الأهداف التربوية تُساعد على رسم الطّريق وتحديد المحتوى والطريقة واختيار الوسائل والأدوات المناسبة التي تُساعد على تحقيق الأهداف كما أنّها تُساعدنا على تقويم مناهجنا وأعمال تلاميذنا"[1].

بعدها يأتي **المحتوى والخبرات التّعليميّة** ومعايير اختيارها والتي "تحتاج إلى مراعاة الحاجات الطّارئة التي تستلزم الحذْف أو الإضافة مع مُراعاة الوظائف التّربويّة الأساسيّة والإمكانات المُتاحة والظّروف الحالية في التّعليمِ والتّدريسِ"[2].

ومن ثمّ تأتي **الأنشطة والوسائل التّعليميّة** كون "النّشاط له مضمونٌ وله خطّةٌ يسيرُ عليها وله هدفٌ يسعى لتحقيقه.. وبذلك قد يكون النّشاط تعليميّاً إذا قام به المُعلّم ويكون تعلّمياً إذا قام به المتعلّم"[3].

وأخيراً **عملية التّقويمِ التّربويّ** كونه "الوسيلة والطّريقة التي يلجأ إليها المربّين وكلّ من له علاقة بالعمليّة التّعليميّة للحكم على مدى فاعليّتها وجَدواها.. إذ يُعتبر الاستراتيجية العامّة للتّغيير التّربوي، وذلك لأنّ القيادة التّعليميّة وهي بصدد اتّخاذ قرارات بالتغيير تحتاج إلى معلومات تقويمية عن مستوى الأداء الحالي للمؤسسات التّعليميّة والظّروف المُتاحة حتى تتمكّن من اتّخاذ قرارٍ أفضل من أجل تحسين العمليّة التّعليميّة وتطويرِها"[4].

---

(1) محمد هاشم فالوقي: **مرجع سابق**، ص162.

(2) أحمد حسين اللقاني: **مرجع سابق**، ص15.

(3) محمد عزّت عبد الموجود: **مرجع سابق**، صص 152و153.

(4) توفيق أحمد مرعي وآخرون: **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، دار الفرقان، ط3، عمان، 2003، ص41.

1. الأهـداف التّربويّـة:

1.1. مفهـوم الأهـداف التّربويّـة:

يُعرّف **الهدف التّربويّ** على أنّه "وصفٌ لتغيّرٍ سُلوكيٍّ مُتوقّعٌ حدوثَه في شخصيّة المتعلّم بعد مروره بخبْرة تَعليميّة ما"[1].

ويربط هذا التّعريف الهدف بالتعلّم، حيث "يُحدّد مقدار التعلّم بمقدار التغيّر ويُوجّه التغيّر إلى السلوك وهذا الأخير يُلاحظ ويُقاس ويُقيّم، ولتحقيق الهدف لا بُدّ أن يمرّ المتعلّم بخبرةٍ ما وإلاّ فلن يتحقّق، والخِبرة يجب أن تكون خِبرةً تعلّميّةً، أي يمرّ بها المتعلّم بنفسه"[2].

كما أنّ وضوح الأهداف لدى القائمين بالعمليّة التّعليميّة يزيد حماسهم ويرفع معنويّاتهم، فهي تُعين المُشرفَ التّربويّ على معرفة مستوى تلاميذه ونوعيّة مشكلاتهم وتوجيههم تربويّاً ومهنيّاً، كما تُعتبر معياراً للمعلّم لتقييم نتائجَ عمله.. كما يُساعد على تحديد سير اتّجاه البرامج والأنشطة التّعليمية التي تُترجِم حاجاتِ واتّجاهاتِ وقيمِ كلٍّ من الفردِ والمجتمعِ.

لذلك فإنّ عدمَ وجودِ أهدافٍ واضحةٍ ومحدّدةٍ يُؤدّي إلى تعرّض العمل التّربويّ إلى العشوائية والارتجال، وقد أوضح "**روبرت ماجر**" ***"Robert Mager"*** ذلك حين قال:".. وعندما تنقصنا الأهداف المحدّدة بوضوح فإنّه يستحيل أنْ يقوم مقرّر دراسيّ أو برنامج تعليميّ على نحوٍ فعّالٍ، ولن يتوفّر لدينا أساسٌ سليمٌ لانتقاء الموادّ والمُحتوى وطُرق التّدريس المُلائمة"[3].

---

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية: **المناهج التربوية الحديثة**، مرجع سابق، ص71.

[2] نفس المرجع، ص71.

[3] محمد الهادي عفيفي: **التربية والتغيّر الثقافي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، بدون سنة نشر، ص67.

2.1. مصـادرُ اشتقـاقِ الأهـدافِ التربويّـة:

إذا كان لكلّ هدفٍ الوسيلة المناسبة التي تعمل بأسلوب علميّ لكي يتحقّق هذا الهدف فإنّه يجب أن تكون للوسيلة أهدافاً تعمل بمُقتضاها وتُنسّق مع الهدف الرئيسي.. فللمجتمع أهدافٌ، ووسيلةُ تحقيقها هي التّربيةُ، وعليه فإنّه من المنطقيِّ أن تُشتقّ الأهداف التّربويّة من أهداف المُجتمع وتتّسق معها..

وأهداف كلٍّ من المجتمع والتّربية والمدرسة بمراحلها والمنهج التربوي تقع في مستويات متتابعة تبدأ بأهدافٍ عامّةٍ بعيدةَ المدى لتصل إلى أهدافٍ خاصّةٍ يُمكن تحقيقها على مدَى قصيرٍ، فالأهداف التّربويّة لا تنشأ من فراغٍ ولكنّها تنبُع وتُشتقّ من عدّة مصادر ولكلّ مصدر أهميته ووزنه في عملية اشتقاق الأهداف، وسوف نتناول هذه المصادر فيما يلي:[1]

أ. فلسفة المجتمع وحاجاته:

حيث تُعتبر فلسفة المجتمع هي أولى مصادر اشتقاق الأهداف، فلكلّ مجتمع مبادئ تقوم عليها فلسفته، وهي تحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوبٍ وطريقةٍ معيّنةٍ، وعلى ذلك فهو يحتاج إلى أفراد بمواصفات معيّنة للعمل على تحقيق أهدافه.. وبالتّالي فإنّ الدّراسة التحليليّة لفلسفة المجتمع وحاجاته وتركيبه من بيئاتِ واتّجاهاتِ أفراده ونمطِ الحياةِ فيه والأساليب التكنولوجيّة المُستخدمة.. وغير ذلك، تُعتبر من مصادر اشتقاق الأهداف.

ب. فلسفة التربيـة:

ترتبط فلسفة التّربية مع فلسفة المجتمع، فإذا كان المجتمع ديمقراطياً فإنّ التربية فيه تقوم على مبادئ الديمقراطية من احترام شخصية الفرد وحريّته وإعطاءه فرصاً متكافئةً في التعليم والحياة وما إلى ذلك، وبالتالي فإنّ أهداف التربية تُشتقّ من تلك المبادئ.

---

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد محمود المفتي: **مرجع سابق**، صص 104،105.

ج. طبيعة المتعلّم وعمليّة التّعلم:

حيث أنّ طبيعة المتعلِّم، وعملية التّعلُّم نفسها تُعتبر مصدراً ثالثاً لاشتقاق الأهداف فواضعُوا المناهج لا يحتاجون فحسب لمعرفة ما ينبغي أنْ يدرسه المتعلّم لكي يتفاعلَ ويتكيّفَ بنجاحٍ مع البيئة والمجتمع، بل يحتاجون إلى معرفة ما ينبغي أنْ يدرسه المتعلّم في ضوء قدراته وحاجاته وميوله اهتماماته لخَلق الدّافعية لديه للإقبال على التعلّم.

د. المتخصّصون في المادّة الدّراسية:

من المعروف أنّ التّربية تتّخذُ من الموادِّ الدراسيّةِ وسائلَ لتحقيق أهدافها، وأنّ أهداف الموادّ الدراسية يجب أنْ تتّسق مع الأهداف التّربويّة، وبالتّالي فإنّ المتخصّصون في الموادّ الدراسيّة يُمكنهم اقتراح أهدافِ الموادِّ الدراسيّةِ كلّ في تخصّصه، بحيث تُسهم بدورها في وضع الأهداف التّربويّة.

هـ. طبيعة العصر:

حيث أنّ التّعرّف على طبيعة العصر وخصائصه رُكنٌ أساسيّ لا بدّ من دراسته عن قُرب حتّى نتمكّن من إعداد الفرد إعداداً يتمشّى مع الأوضاع الاجتماعية الحاضرة والتّوقّعات المُستقبلية.

3.1. مستويـات الأهـداف التربويـّة:

للأهداف التّربويّة مستوياتٌ مختلفةٌ، فقد تكون أهدافاً عامّةً بعيدةَ المدى كأهداف المجتمع، وقد تكون أقلّ عموميّةً ومدًى كأهداف التّربية والمراحل التّعليميّة، كما قد تكون أهدافاً خاصّةً ذات مدًى قصيرٍ كأهداف المنهج وموادّه الدّراسيّة.

فهناك ثلاث مستويات للأهداف التربوية مُتعارف عليها يُمكن ترتيبها كما يلي:[1]

أ. **الغايات** (Gaols): وهي أهدافٌ عريضةٌ وعامّةٌ وبعيدةُ المدى، أي يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة وتندرج تحتها أهدافُ المجتمع.

ب. **المرامي** (Amis): وهي أهداف أقلّ عموميّة من الغايات، ومداها أقصر من مدى الغايات، تندرج تحتها أهداف التربية وأهداف المراحل التّعليميّة.

ج. **الأهداف السلوكية** (Behavioural Objecives): وهي عبارات تصف الأداء المتوقّع أن يصبح المتعلم قادراً على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معيّن، وتندرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصّة بالموادّ الدراسيّة[2].

4.1. تصنيف الأهداف التربويّة:

1.4.1. تصنيف "جروناند":

صنّف "**جروناند**" نتائج التّعلّم في مجالاتٍ رئيسيةٍ يُمكن أن تضمّ الأهداف التّربويّة في مظاهر سلوكيّة وهذه المجالات هي:[3]

1. **المعرفة**: تشمل معرفة مصطلحات وحقائق معينة ومبادئ عامّة وطرق وإجراءات مختلفة.
2. **الفهم**: ويشمل القدرة على تطبيق واستخدام المعرفة في تطبيق مواقف جديدة.
3. **مهارات التفكير**: وتشمل القدرة على تعميم البيانات المُعطاة وتمييزها وتبيين نواحي القُصور فيها.
4. **المهارات العامّة**: وتشمل المهارات المُختبريّة والإنجازيّة ومهارات تبادل الآراء وغيرها.
5. **المواقف**: وتشمل المواقف العلميّة والاجتماعية.
6. **الإهتمامات**: وتشمل الاهتمامات المهنية والشخصيّة.

---

[1] محمد الهادي عفيفي: **مرجع سابق**، ص71.

[2] حلمي أحمد الوكيل، محمد محمود المفتي: **مرجع سابق**، صص105-106.

[3] محمد الهادي عفيفي: **مرجع سابق**، ص88.

7. **التّقدير:** ويشمل الحكم النّقدي حول الموضوع الذي يُعتبر موضوع تقدير وتذوّق واستمتاع.
8. **التكيّف:** ويشمل التكيّف الاجتماعي والإنفعالي.

1.4.2. تصنيف "بلوم" (Bloom):

يُعتبر "**بنيامين بلوم**" صاحب أشهر فكر تربوي في مجال الأهداف التّربويّة، حيث قدّم تصنيفاً للأهداف التربوية في كتابه "تصنيف الأهداف التّربويّة"، وكان جُهده مُوجّهاً نحو وضع لغةٍ تربويّةٍ يفهمها كلّ التّربويّون وتُصاغ الأهداف التربوية من خلالها، وقد صنّف "**بلوم**" هذه الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

1. **الجانب (المجال) المَعرفيّ:** *Cognitive Domain*:

ويشمل الأهداف التي تُعبّر عن المعرفة وتذْكرها، ويقتضي تعديلاً في السلوك الفعليّ أو المعرفيّ للفرد مثل تذكّر الحقائق وفهمها وتطبيق القوانين وبرهنتها أو تحليل بناء تنظيميّ لعبارة لغويّة، ويدخل تحت هذا النّوع **ستة** مستويات وهي: **التذكّر، الفهم، التّطبيق، التّحليل، البرهنة أو التّركيب والتّقويم.**

2. **الجانب (المجال) الوُجدانيّ:** *Affective Domain*:

ويشمل الأهداف التي تُعبّر عن الجوانب العاطفيّة، وتتّصل بدرجة قُبول الفرد أو رفضه لشيءٍ معيّن، وهي تتضمّن أنواعاً من السّلوك تتّصف بدرجةٍ كبيرةٍ من الثّبات مثل الاتّجاهات والمُيول والقِيم، وتقتضي هذه الأهداف الوُجدانيّة من الفرد أنْ يسلك سلوكاً عاطفياً يتعلّق بإبداء المشاعرِ والرّغباتِ والانفعالاتِ، ويدخل تحت هذا النّوع من الأهداف **خمسة** مستويات وهي: **الرضا أو القبول، الاستجابة، التقييم أو التقدير التنظيم والتّخصيص أو التّمييز.**

3. الجانب (المجال) الحركيّ: *Psychomotor Skills Domain:*

ويشمل الأهداف التي تُعبّر عن الجانب المهاري، وتتّصل بقدرة الفرد على استعمال أصابعه وعضلات يديه والتحكم في أطراف جسده، ويتميّز بالدقّة وسرعة الحركة، وتقتضي الأهداف المهارية من الفرد سلوكاً فيه أداء الحركة واستخدام الجسم، ويدخل تحت هذا النوع من الأهداف ثلاث مستويات وهي:

- ✓ **مهارات بسيطة ذات حركة واحدة.**
- ✓ **مهارات مركّبة وتشمل أكثر منْ حركة.**
- ✓ **مهارات يتم فيها استخدام جسم مستقلّ عن جسم الإنسان**[1].

5.1. الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية:

إنّ الأهداف العامّة للتّربية البدنيّة والرّياضيّة هي تلك الأهداف التي يتم تحقيقها خلال أو بعد عدّة سنوات من التّعليم، حيث تتمّ صياغة هذه الأهداف مع مُراعاة النّموّ البيولوجيّ والنّفسيّ للتّلاميذ وضرورة تعلّمهم كيفيّة التّعايش مع الآخرين ومعرفة القيم والمعايير والقيم الاجتماعية، وتُوزّع هذه الأهداف على ثلاث مجالات أساسية تُبرز الأهمية التربوية لمادة التربية البدنية والرياضية، وهي كما يلي:[2]

1. ☆ أهداف المجال الحسي الحركي: ومــن أهمّــها:

- ✓ **أن يُدرك التلميذ جسمه ويتحكّم فيه، ويتعلّم تدرجيّاً حركات متزايدة الصّعوبة والتّعقيد.**
- ✓ **ينتقل من وضعيّة حركيّة إلى أخرى باستعمال الأداة أو بدونها في مختلف الوضعيّات.**
- ✓ **يتحكّم في التّقنيّات الحركيّة القاعديّة والوضعيّات التكتيكيّة للأنشطة في المؤسّسة التّعليميّة.**
- ✓ **يتحكّم في توزيع الجهد في مختلف الوضعيّات ويُنمّي قدرات ردّ الفعل والتصوّر الذّهنيّ.**

---

[1] محمد هاشم فالوقي: **مرجع سابق**، صص71-72.

[2] أحمد بوسكرة: **مرجع سابق**، صص10-13.

2. ☆ أهداف المجال الإجتماعيّ العاطفيّ: وأهمّها:

- ✓ أن يكوّن التّلميذ اتّجاهاتٍ إيجابيّةٍ نحو ممارسة النّشاط البدني الرّياضي.
- ✓ يندمج بسرعة في فعاليّات النّشاط ويتهذّب خُلقياً ويحترم قواعد وقوانين اللّعبة.
- ✓ يحبّ ويُمجّد الحياة الجماعيّة في إطار المعايير الاجتماعية المقبولة في الفعاليّات المُختلفة.
- ✓ يتقمّص مختلف الأدوار ويُعبّر عن انفعالاته بطريقة إيجابيّة.

☆ أهداف المجال المعرفي: حيث يُنتظر من التّلميذ أنْ يحقق الأهدافَ التّربويّة التاليّة:

- ✓ يعرف المادّة وأهدافها وفوائدها، ويعرف قوانين الألعاب والأنشطة التي يُمارسها.
- ✓ يعرف تاريخ اللعبة وأبطالها الوطنيّين والدّوليّين، ويَعرف المفاهيم المُرتبطة بالنّشاط.
- ✓ يعرف قواعد الأمن والسّلامة لتفادي الإصابات، ويعرف الصّفات والقدرات البدنيّة.
- ✓ يعرف النّواحي الفنيّة والمهارات الحركيّة وخُطط اللّعب والأجهزة والأدوات وتسميتها.
- ✓ يعرف تأثير النّشاط البدنيّ على الجسم وعلى الصحّة العامّة والمظهر الخارجيّ.

2. المُحتـــوى:

1.2. مفهـوم المحتـوى:

يُعرّف المحتوى على أنّه "نوعيّة المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معيّن، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيماً أم حقائقَ أمْ أفكاراً أساسيّةً"[1].

2.2. معاييـر اختيـار المحتـوى:

إختيار المحتوى لا يُعتبر عمليةً سهلةً، فالمادّة تشمل عدّة مجالاتٍ وكلّ مجال يشمل عدّة موضوعاتٍ ولكلّ موضوعٍ عدّةُ محاورَ رئيسيةٍ وأخرى فرعيّةٍ، لذا فعمليّة اختيار المحتوى لها معاييرُ معيّنةً يجب أنْ تُأخذ في الاعتبار وهي:[2]

---

[1] محمد الهادي عفيفي: **مرجع سابق**، ص90.

[2] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية: **مرجع سابق**، صص79و80.

أولاً: أن يكون المحتوى مُرتبطاً بالأهداف:

حيث يُعتبر ارتباط المحتوى بالأهداف المُراد تحقيقها من أهمّ معايير الإختيار، ذلك لأنّنا خلال العمليّة التّعليميّة نُحاول الوصول لأهدافٍ معيّنةٍ، لذا يجب أنْ يكون المحتوى ترجمةٌ صادقةٌ للأهداف وإلاّ لما تَمكّنّا من تحقيقها.

ثانياً: أن يرتبط المحتوى بالواقع الثّقافيّ الذي يعيشه التّلميذ:

يجب أن تكون المعارف المختارة مُتمشّيةً مع واقع حياة التّلميذ، وتُساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي يُمكن أن تنجم عن هذه الظواهر وكيفيّة مواجهتها.

ثالثاً: أن يكون هناك توازن بين شمول وعُمق المحتوى:

فالشّمول يعني المجالات التي يُغطّيها المحتوى ويتناولها بالدّراسة، بحيث تكفي لإعطاء فكرةٍ واضحةٍ عن المادّة ونظامها، أمّا العُمق فيعني تناول أساسيّات المادّة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التّفصيل الذي يلزم لفهمها كاملاً ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم التي يمكن تطبيقها في مواقفَ جديدةٍ.

رابعاً: أن يُراعيَ المحتوى مُيول وحاجاتِ التّلميذ:

حيث تُعتبر الدافعيّة من أهمّ شروط حدوث عملية التعلّم، والاهتمام بميول التّلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى يُوجِد الدّافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى، ويُيسّر عمليّة تعلّمِهم، لذا فهو يَعتبر مُراعاة مُيول التّلاميذ وحاجاتهم هو أحد المعايير التي يتمّ على أساسها اختيار المحتوى بحيث يكون مناسباً لمستوى التلاميذ ومختلف قدراتهم.

3.2. تصنيفـات المحتـوى:

مادام المحتوى هو مجموعة المعارفِ والمعلوماتِ فإنّ تصنيفاتُ المحتوى هي تصنيفات المعرفة ولذلك تصنّف المعرفة المنظّمة في المحتوى حسب ارتباط المعرفة بالأهداف فتكون لدينا:[1]

- **معرفة إدراكيّة.**
- **معرفة قَيميّة.**
- **معرفة أدائيّة.**

كما تصنّف المعرفة المنظّمة في المحتوى حسب المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفة المنظمة إلى ما يلي:[2]

- **المعرفة الطّبيعيّة.**
- **المعرفة الإنسانيّة.**
- **المعرفة التّشكليّة (الرياضيّة).**
- **المعرفة التّطبيقيّة.**
- **المعرفة الحاسوبيّة (المعلوماتيّة).**

كما قد تُصنّف المعرفة المنظّمة من المحتوى حسب نتاجات التعلم المختلفة، حسب التسلسل التالي:[3]

- **الإتّجاهات والقيم.**
- **المهارات.**
- **الفرضيات والنّظريات.**
- **المبادئ والتّعميمات.**

---

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية: **طرائق التدريس العامة**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص50.

[2] **نفس المرجع السابق**، ص53.

[3] **نفس المرجع**، صص 53و54.

3. الأنشطـة والوسائـل التّعليميّـة:

1.3. مفهـومُ النّشـاط:

يُعرّف "**النّشاط**" على أنّه "الجُهد العقليّ أو البدنيّ الذي يبذله المتعلِّم أو المُعلِّم من أجل بلوغِ هدفٍ ما"[1].

2.3. مفهـوم الوسائـل التّعليميّـة:

تُعرّف الوسائل التّعليميّة على أنّها "تلك الوسائل والأدوات التي تعمل على تكوين المُدركات واكتساب المعلومات وفهمها بطريقة أفضل وأعمق.. لأنّها تعمل على تشغيل حواسّ التّلميذ المختلفة في عمليّة التّعلّم"[2].

أمّا "**دايل**" (***Dal***) فيعرّفها على أنّها " تلك الموادّ التي لا تعتمد أساساً على القراءة واستخدام الألفاظ والرّموز لنقل معانيها وفهمها، وهي موادّ يُمكن بواسطتها زيادة جودة التّدريس وتزويد التّلاميذ بخبراتٍ تعليميّةٍ باقيةُ الأثرِ"[3].

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ "**دايل**" يُشير في تعريفه للوسائل السمعيّة والبصريّة كوسائل تعليمية حيث غلب تسمية الوسائل السّمعيّة والبصريّة على الوسائل التّعليميّة خاصّة في المجال التربويّ التّعليميّ.

ويُراعَى عند استخدام هذه الوسائل التعليميّة - على اختلاف مسمّياتها - ما يلي:[4]

- **الإدراك بالوحي (مصدر إلهي).**
- **الإدراك بالإلهام.**
- **الإدراك بالحواس.**
- **الإدراك بالتّجريب.**
- **الإدراك بالعقل.**
- **الإدراك.**

---

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية: **طرائق التدريس العامة**، المرجع السابق، ص62.

[2] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي: **المناهج**، مرجع سابق، ص155.

[3] *Dal. (E), **Audio-Visual Méthode in Theaching** , (Rav,Ed), New york, the Dryden Press, 1984, P:3.*

[4] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية: **طرائق التدريس العامة**، مرجع سابق، ص64.

3.3. الوظائفُ الأساسيّةُ للأنْشطةِ والوسائلِ التّعليميّة:

ممّا لاشكّ فيه أنّ الأنشطة والوسائل التّعليميّة من أهمّ عناصر المنْهاج التّربويّ لذا فلهذه الأنشطة والوسائل وظائفَ متعدّدة لا غنًى عنها في العمليّة التّعليميّة، وهذه الوظائف هي كما يلي:[1]

1. تنمية المهارات المعرفيّة لدى المُتعلّم:

حيث أنّ الأنشطة والوسائل التّعليميّة تُثير الاهتمام وتدفع إلى التّساؤل مما يُعدّ بداية للنّشاط العقليّ وأسلوباً جيّداً لتعليم الفرد كيفيّة التّفكير.

2. تنمية المُيول والإتّجاهات والقيم لدى المُتعلّم:

حيث يُعدّ النشاط فرصة حقيقية لتنمية هذه الجوانب ويُساعد على تهيئة خبرات جديدة تُضاف إلى الرّصيد المتكوّن لدى المتعلم من تلك الجوانب الهامّة.

3. الرّبط بين الجانب النّظري والجانب التّطبيقي:

فالكثير مما يدرسه المتعلّم خلال الدّرس يبقى دون دلالةٍ أو معنى حتّى يثبت له صحّته من خطئه، والسّبيلُ إلى ذلك أن يُشاهد المتعلّم ما يدلّ على ما قُدّم له من معارفٍ وما يُثبتها بشكلٍ علميٍّ.

4. تنمية مهارات الإتّصال والتّواصل مع أطراف العمليّة التعليمية:

حيث يُوفّر النّشاطُ المدرسيّ بمختلف أشكاله للمُتعلّم فرصةَ ممارسة مهارات الاتّصال والتّواصل المختلفة والتدرّب عليها.

5. تعلّم التّخطيط والعمل ضمن فريق:

حيث يحتاج النّشاط دائماً إلى التّخطيط والعمل المتعاون، فهناك مشروعاتٌ وزياراتٌ ومقابلاتٌ يقوم بها المتعلّمون، ولا يُمكن أن يتمّ ذلك إلاّ من خلال التّخطيط والعمل ضمن فريق.

---

[1] راتب عاشور، عبد الرحيم أبو الهيجاء: **المنهج بين النّظرية والتطبيق**، دار المسيرة، ط1، عمان، 2008، صص 66و67.

ويذكر "اللّقاني" (1989) أنّ للأنشطة التّعليمية مُحدّدات أجملها في ما يلي:

1. فلسفة المنهج:

فكلّ منهج يستند إلى فلسفة معيّنة، فإذا كانت تلك الفلسفة تُعطي كل الثّقل أو مُعظمَه للمادّة التّعليمية فهذا يُؤدّي إلى غياب النّشاط المدرسيّ من خريطة العمل التّربويّ، أمّا إذا كانت بعكس ذلك فذلك يُؤدّي إلى أنشطة متنوّعة.

2. نمط الإشراف السّائد:

يُحدّد نمط الإشراف السّائد في المؤسسة التّربويّة طبيعة الأنشطة التي ستُمارس لذلك لا يُمكن تحقيق أهدافِ المنهج دون تكاملٍ بين عناصرِه.

3. عملية التّقـويم:

يُحدّد هذا الجانب مدى قابليّة المعلّم لاستخدام النّشاط أو عدم استخدامه، فإذا كانت عمليّة التّقويم تقوم على قياس ما حَصّله المُتعلّم من معلومات سيُؤدّي ذلك إلى تكريس مُعظم جهده لتغطية المقرّر دون رعاية لمسألة النّشاط، بينما إذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية فيُؤدّي ذلك إلى المزيد من الاهتمام بالأنشطة والتّركيز عليها.

4. الإمكانات المُتاحة:

فمن أهمّ العوامل التي تتحكّم في الأنشطة توافر الإمكانات لتنفيذ تلك الأنشطة فلا يستطيع المعلّم ولا التّلاميذ تنفيذَ أيّ نشاطٍ دون إمكاناتٍ ماديّةٍ ومعنويّة أيضاً.[1]

---

[1] أحمد حسين اللقاني: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 1999، صص 50-55 (بتصرف).

4.3. الوسائلُ التعليميّةِ وميولُ التّلاميذِ:

أكّد مُعظم الرّواد الأوائل من التّربويين وعلماء النّفس أمثال: "**روسو**" و"**بستالوزي**" و"**هربارت**" و"**فروبل**" و"**ديوي**" وغيرهم، على أهميّة ميول الفرد فيما يقوم به من نشاطات مختلفة كما بيّنت نتائج الدّراسات والأبحاث السّيكولوجيّة ما يُوجد بين الأفراد من فُروق بين القدرات.

ولقد أكّدت الدّراسات النّفسيّة الحديثة الاهتمام بميول التّلاميذ، ونحن في مجال التربية والتّعليم نهتمّ بهذه النّواحي لأنّها غايات ووسائل معاً، بمعنى أنّها أهداف نسعى إلى تحقيقها بالنسبة للمتعلّمين وفي نفس الوقت تعمل هذه الاهتمامات أو الميول بمثابة قوى دافعية فيما يتّصل بخبرات المتعلّم لتحقيق الأهداف التّربوية، وتبعاً لذلك ينبغي أن يتعرّف المُدرِّس على اهتمامات التّلاميذ المختلفة حتى يُمكن أنْ تتّخذ بؤرة للإهتمام التّربوي فيما يتّصل بنشاط المنهج وطُرق التّدريس.[1]

فيُحِسّ التّلميذ في مثل هذه المواقف بالإشباع نتيجةً لما يقوم به من عملٍ أو نشاطٍ، وهكذا نرى أنّ التّلميذ في قيامه بهذه الأنواع المختلفة من الأعمال والنّشاطات التي ينهمك فيها، إنّما يقوم بهذا اللّون من العمل أو النّشاط لأنّه يُغريه ويستحوذ على اهتمامه، وهو في نشاطه هذا يَصدر عن واقعٍ داخليٍّ نحو تحقيق أهداف تدخل في إطار خِبرته وفي حدود فَهمِه، ممّا يجعل النّشاط الذي يقوم به مُرضياً ومُمتعاً.[2]

---

[1] أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر: **الوسائل التعليمية والمنهج**، ط6، دار النهضة العربية، القاهرة، 2006، صص24و25.

[2] أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر: **المرجع السابق**، ص26.

4. التّقويـــــمُ التّربـــويُ:

التّقويم هو "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النّجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامّة التي يتضمّنها المنهج وكذا نقاط القوّة والضّعف به، حتّى يُمكن تحقيق الأهداف المنشودة لأحسن صورة ممكنة"[1].

كما يعني التّقويم "أنّه عملية تشخيص وعلاج لموقف المتعلّم أو أحد جوانبه أو للمنهج كلّه في ضوء الأهداف التّربوية المنشودة"[2].

ويُعرّف كذلك على أنّه "عملية مستمرة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بعمليّة التّربية فهي إحدى وظائفها الضروريّة وهي الأساس الذي ينبغي أن يُشيّد عليه أي تغيير يحدث فيها"[3].

أمّا التقويم التّربويّ فهو "عملية تقدير مدى صلاحيّة أو ملائمة شيء قي ضوء الموضوعات المختلفة"[4].

حيث يرى "**تن برنك**" ***Ten Brink*** أنّ التّقويم التّربويّ هو "عمليةُ الحصولِ على المعلومات واستخدامها للتوصّل إلى أحكامٍ تُوظّف بدورها في اتّخاذ القرارات، كما يرى "**وارثن**" و"**ساندرز**" (***Worthen , Sendres***) أنّ "التّقويم التّربويّ يتضمّن إصدارُ أحكامٍ عن العمليّة التّعليميّة"[5].

ومن خلال استعراض مختلف التّعاريف والمفاهيم يُمكن الخروج بتعريف شامل للتّقويم التّربوي وهو أنّه: عملية مقصودة ومنظّمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العمليّة التّعليميّة بهدف تحديد جوانب القوّة لتدعيمها وجوانب الضّعف لعلاجها.

---

(1) حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي: **المناهج**، مرجع سابق، ص161.

(2) محمد عزت عبد الموجود وآخرون: مرجع سابق، ص159.

(3) محمد عبد السميع شعلة، **التقويم التربوي للمنظومة التربوية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص22.

(4) عمر الشيخ: **طرق التقويم وأدواته**، معهد التربية "أونرودا" اليونسكو، بيروت، 2005، ص03.

(5) نفس المرجع السابق، ص05.

1.4. أسُسُ التّقْويـمِ التّربـويّ:

يقوم التّقويم التّربويّ على جملة من الأسس العامّة، ويرتكز على عدّة مبادئ أساسية تُشكّل فيما بينها أرضيّةً صلبةً للنّجاح وتحقيق الأهداف التي من أجلها تُجرى عملية التّقويم، ومن بين الأسس العامّة التي يجب مُراعاتها وتوفّرها في عمليّة التّقويم التّربويّ لتكون ناجحة ومحقّقة ما يلي:[1]

1. الإرتباطُ بالأهدافِ التّعليميّة:

والمقصود بذلك أنْ يكون التّقويم منسّقاً مع أهداف البرنامج المراد تقييمه، أي أنْ ترتبط عمليّة التّقويم التّربوي بالأهداف العامّة للمنهج التّعليميّ، فإذا كان الغرض من تقويم العمليّة التّعليميّة هو اكتشاف نواحي القوّة والضّعف فيها وتصحيح مسارها فالوقوف على أهدافها والانطلاق منها واجب التّنفيذ حتى يكون الحكم عليها سليماً[2].

2. **الشّمُول:** وشمول عمليّة التّقويم التّربويّ تتجلّى في عدّة صورٍ أهمّها ما يلي:[3]

- **أنّ التّقويم ليس مرادفاً للامتحانات والاختبارات، فهو أشمل منها جميعاً.**
- **أنّ التّقويم ليس مجرّد تقييمٍ، بل يتعدّى ذلك إلى بيان جوانب القوّة والضّعف.**
- **أنّ التّقويم عمليّةٌ شاملةٌ لجميع أنواع السّلوك ومستوياتها.**

3. **الإسْتمراريّة:** فاستمرارية التّقويم تُتيح الفُرصة للتّوصّل إلى نتائج دقيقة بحيث تسمح بـ:[4]

- **تغطية جميع الجوانب المُراد تقويمها.**
- **تحديد نقاط القوّة والضّعف (عملية تشخيص).**
- **الكشف عن المُعوّقات والصّعوبات.**
- **إتاحة الفُرص لاستعمال الوسيلة أكثر من مرّة ليتمّ التوصّل إلى نتائج ثابتة.**
- **إتاحة الفُرصة لاشتراك عدد كبير من الأفراد في عمليّة التّقويم.**

---

[1] علي أحمد مذكور: **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، ط4، القاهرة، 2004، ص262.

[2] محمد هاشم فالوقي: **مرجع سابق**، ص193.

[3] عمر الشيخ: **مرجع سابق**، ص33.

[4] **نفس المرجع السابق**، ص35.

4. **التّكامل:** ويُقصد به التّناسق بين الوسائل المختلفة والمتنوّعة، بحيث يتم في عدّة مجالات منها:[1]

- **تكاملٌ بين الوسائل المختلفة المُستخدمة في عملية التقويم.**
- **تكاملٌ بين عملية التّقويم وعمليّة التّدريس.**
- **تكاملٌ بين الأساليب المختلفة المستخدمة في عمليّة التّقويم.**
- **تكاملٌ بين التقويم والنّظم المُختلفة سواء للتّدريب أو الإشراف أو التّوجيه.**

5. **العِلْميّة:** والمقصود بالعلميّة "توخّي الصّدق والموضوعيّة والثّبات والدقّة عند إصدار الأحكام وتحديد قيمة الأشياء"، بحيث "تُستخدم كلّ من الطّرق الكميّة والكيفيّة لجمع المعلومات وتحليلها، كذلك يجب التّخطيط لعمليّة التّقويم وتجنّب العشوائيّة في العمل كي لا تضيع الجُهود والإمكانات سُدًى"[2].

6. **التّكلفة:** بحيث "يجب أن تكون عملية التّقويم إقتصاديّةً من حيث الجُهد والوقت والتّكلفة"[3]، "فبالنّسبة للجُهد فلا يجب أن تستنفد عملية التقويم جهداً كبيراً من المتعلّم كي لا يُصاب بالملل فتضعُف طاقته على العمل، أمّا بالنسبة للوقت فلا يجب على المعلم إرهاق التلاميذ بالاختبارات المتتالية والواجبات المنزليّة، حتى لا تستغرق الجُزء الأكبر من وقتهم في المنزل ولا تدع لهم الوقت الكافي للاستذكار أو الاطّلاع الخارجي أو النّشاط الاجتماعي أو الرّياضي... أمّا بالنسبة للتّكاليف فمن الواجب ألاّ تكون هناك مغالاة في الاتّفاق على عملية التّقويم حتى لا تكون عبئاً على الميزانيّة المخصّصة للتّعليم، **فكثْرة الإنفاقِ ليست دلالةٌ على حُسن الأداءِ**"[4].

---

[1] جودت سعادة، إبراهيم عبد الله: **مرجع سابق**، ص148.

[2] محمد هاشم فالوقي: **مرجع سابق**، ص195.

[3] علي أحمد مذكور: **مرجع سابق**، ص263.

[4] حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي: **مرجع سابق**، ص170.

7. **التّنـوّع:** ويُقصد به "استخدام مجموعة من المعايير والأساليب والوسائل والأدوات التي تكمّل بعضها بعضاً وتُعطي نتائج أكثر مصداقيةً وبخاصّة فيما يتعلّق بالأشياء ذات العلاقة بالسّلوك الإنسانيّ كالتّعليم مثلاً، وبهذا يجب أنْ تتنوّع أساليب ووسائل وأدوات التّقويم التّربويّ حتّى يتسنّى الحصول على معلومات أو فرص الوصول إلى حُكم أدقّ"[1].

فالتّقويم "ليس وسيلةً للحكمِ على فاعليّة العمليّة التّربويّة فقط، بل هو أيضاً خُطّةٌ أساسيّةٌ لعمليّةِ التغييرِ والتّطويرِ التّربويّ، وهو عمليّة تعزيزٍ لأداء الأفراد والجماعات، فهو يُنمّي لديهم الدّوافع لمزيد من العمل والإنتاج"[2].

إذن فالتّقويم التربوي عمليّةٌ يجب أن تُنمّي مشاعر المحبّة والاحترام والإقدام بين المتعلمين وكل من يُساعدهم على عملية التعلّم وتحقيق الذات.

2.4. أنـواعُ التّقويـمِ التّربـويّ:

يُمكن تلخيص الأنـواع المُتعدّدة للتّقويـم التّربوي – والتي يبلغ عددها حوالي الثلاثين نوعاً كما سَجّل ذلك الأدب التربوي الحديث- في أربعةِ أنواعٍ رئيسيّةٍ وهي:

1. التّقويم المبدئي (القبلي) :*Initial Evaluation*

وهو ذلك النّوع من التّقويم الذي يُزوّد مُصمّم المنهاج أو الكتاب أو الوحدة مجموعة من المعلومات والبيانات (كميّةً وكيفيّةً) عن مستويات التّلاميذ العقليّة والوجدانيّة والجسميّة والاجتماعيّة، ويُزوّد أيضاً بمدى استعداد هؤلاء التّلاميذ أو المتعلّمين لتقبّل الموضوعات الجديدة وكذا معرفتهم وميولهم واهتماماتهم وخصائصهم العقليّة والنّفسيّة والاجتماعيّة..الخ، وبذلك يتمّ تحديد أهداف المنهج

---

[1] عمر الشيخ، مرجع سابق، ص 38.

[2] علي أحمد مذكور، مرجع سابق، ص 264.

أو البرنامج ويتم اختيار المحتوى وطرائق التّدريس والتّقويم بما يتّفق مع الإمكانات والطّاقات المادّيّة والبشريّة المُتاحة[1].

2. التّقويمُ البنائيّ (التّكويني) *Formation Evaluation*:

وهو الذي يُصاحب الأداء أو التّنفيذ، ويهدف إلى تصحيح المسار عن طريق التّشخيص والعلاج الفوريّ لكلّ ما يتعرّضُ عمليّة التّعليم والتعلّم من عقبات، لذلك يُطلق على هذا النوع من التّقويم أداء التّصحيح الذّاتي، والمُقوّم هنا يضع عينَهُ دائماً على مدى مطابقة الأداءِ للأهدافِ المحدّدة سابقاً.[2]

والتّقويم البنائي يُزوّد المدرّس أو التلميذ بالتغذية الراجعة ***Feed Back*** من أخطاء التلميذ ومستوى تحصيله ومدى تحقيقه للأهداف التّربوية، كما أنّه يُزوّد المعلّم والمتعلّم أيضاً بما يجب على كلّ منهما فعله، هكذا نجد أن التّقويم التّكوينيّ يبدأ قبل وضع المنهج أو الوحدة ويستمر بعد ذلك أثناء التّنفيذ ويُصاحبه في ذلك ما يُسمّى بالتّقويم العلاجيّ أو البِنائيّ[3].

3. التّقويم الختاميّ (الإجمالي) *Summative Evaluation*:

هو أكثر أنواع التّقويم أُلفةً لدى المعلّمين والمتعلّمين على حدّ السّواء ويحدث هذا النوع من التّقويم بعد الانتهاء من دراسة المنهج أو المقرّر أو الوحدة الدّراسيّة، وهو بصفة عامة يخدم عدّة أغراضٍ منها:

1. **تقدير مدى تحصيل التّلاميذ ومدى تحقيقهم لأهداف المنهج.**
2. **تزويد المعلّمين بأساسٍ لوضع الدّرجات أو التّقديرات بطريقة موضوعيّة وعادلة.**
3. **تزويد المعلّمين والإدارة بالبيانات التي على أساسها ينتقل التّلاميذ من مستوًى لآخر.**
4. **تزويد القائمين على العمليّة التّعليميّة بالبيانات والمعلومات المناسبة عن المنهج**[4].

---

[1] محمد هاشم فا لوقي: **مرجع سابق**، 198.

[2] محمد عبد العليم مرسي، **المعلم والمناهج.. وطرق التدريس**، عالم الكتب، ط3، الرياض، 2005، ص291.

[3] **نفس المرجع**، صص291-292.

[4] جابر عبد الحميد جابر وآخرون: **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية، القاهرة، بدون تاريخ، ص401.

4. التّقويم التّتبّعي أو تقويم التّقويم: *Folow-up Evaluation*:

والمقصود بتقويم المتابعة تحديد الآثار المستمرة للبرنامج التعليميّ أو المنهج التّربويّ، أي أنْ يستمرّ التّقويمُ ليُلاحقَ البرنامجَ حتى بعد مرحلة التّقويم النّهائي، ويُطلِق بعض التّربويّين على هذا النوع من التّقويم اسمُ: "تقويم الصّيانة" اعتقاداً منهم أنّه مرحلة السيطرة عل النّوعية إذ ينبغي أن يظلّ البرنامج فعّالاً كما كان عند تجْريبه.[1]

3.4. التّقويم التّربوي في التّربية البدنيّة والرياضيّة وأهدافه:

فيما يخصّ النّشاط البدنيّ الرياضيّ يذكر المختصّين في مجال النّشاط البدني الرّياضيّ التّربويّ **ثلاثة أنواعٍ رئيسيةٍ من التّقويم التّربويّ** في المجال الرياضي، يُمكن تصنيفها كما يلي:[2]

أ. التّقويم التّشخيصيّ (القبلي): هذا النّوع من التّقويم يُجرى في بداية السّنة الدراسيّة، أو في بداية فترة تعليميّة أو بداية كلّ دورة تعليميّة أو تدريسيّة، **ومن أهدافه التربوية ما يلي:**

- **تقويم استعدادات التّلاميذ لبدء عمليّة التّعلّم.**
- **تقويم مستوى التلاميذ وكشف نقاط القوّة ومواطنُ الضّعف.**
- **إكتشاف قُدرات التّلاميذ واستعداداتهم وميولهم واتّجاهاتهم.**
- **معرفة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ.**
- **تحديد العوامل المؤثّرة على سَير العمليّة التّعليميّة.**

---

[1] محمد هاشم فالوقي: **مرجع سابق**، 199.

[2] أحمد بوسكرة: **مرجع سابق**، صص 82و83.

ب. التقويم التّكويني (البنائي): وهو عمليّة تقويميّة منظّمة تحدث خلال الدّرس غرضها تزويد الأستاذ والتّلميذ بتغذية راجعةٍ لأجل تحسين العمليّة التّعليميّة وتصحيح مسارها، ومعرفة مستوى التّلاميذ قصد تحسينه، **ومن أهدافه:**

- **تقويم الأهداف الإجرائيّة للدّرس والتّعرفّ على تعلّم التلاميذ ومدى تقدّمهم.**
- **تشخيص أسباب الفشل وعوامل النّجاح وتعلّم اتّخاذ القرارات الملائمة.**
- **مُساعدة الأستاذ على تحسين أسلوبه التعليميّ.**

ج. التقويم التّحصيلي (النهائي): وهو التّقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات البدنية أو المهارية التي يُجريها الأستاذ في نهاية السّنة الدراسيّة أو في نهاية الدّورة التّعليميّة، والتي يتمّ فيها رصدُ المعلّم للنتائج في سجّل العلامات من أجل تقويم تحصيل التّلاميذ، **ومن أهدافه:**

- **معرفة المستوى المُتوصّل إليه في تحقيق الأهداف المسطّرة في التّوزيع الدّوري.**
- **وضع حوصلةٍ نهائيّةٍ تقييميّةٍ للنّتائج المحقّقة خلال الدّورة التّعليميّة.**
- **تحديد النقائص المُسجّلة والأخطاء المُرتكبة.**
- **تأكيد الجهد المبذول عن طريق منح النّقاط للتّلاميذ (اتّخاذ القرارات الإدارية).**

كما يجب على أستاذ التّربية البدنيّة والرياضيّة أن يُراعيَ المبادئ العامّة أثناء التحضير لأيّة خُطّة، سواء كانت سنويّةً، دوريّةً، أو يوميّةً، والتي يُمكن حصرها في المبادئ التّالية:[1]

1. يتدرّج في التّعلّم من العامّ إلى الخاصّ، ومن البسيط إلى المركّب.
2. يستعمل طرق التدريس المناسبة التي تُساعد على تحقيق الأهداف المُسطّرة.
3. يحترم المبادئ العامّة للتّدريب (شدة التمارين، السّلاسل، الاسترجاع، التّناوب ...الخ).
4. يختار الوسائل والأدوات المناسبة وفقاً للمستويات الدّراسيّة.
5. ينظّم العمل ويعمل على احترام قواعد الأمن والسّلامة لتفادي الإصابات.
6. يستثمر بشكل ناجع المرافق والوسائل الرياضيّة المُتوفّرة.
7. يربط علاقات جيّدة مع الإدارة لتزويد المكتبة بمراجع خاصّة بعلوم وتقنيات النشاط البدني الرّياضي.
8. يتّصل دائماً بالزّملاء والأساتذة من موادّ الأخرى بهدف تطوير التّكامل بين موادّ.
9. يُحضّر الدفتر اليوميّ ويُسجّل كل المعلومات عن التّلاميذ وعن سير البرنامج والحصص التّعليميّة، والملاحظات التي يراها مناسبةً في اختيار التّمرينات لتحقيق الأهداف التربويّة المرجوّة.

إذن، يُمكن القولُ أن أيّ نظرٍ أو تعديلٍ أو تطويرٍ لأيٍّ مقرّرٍ أو برنامجٍ أو منهجٍ تربويٍّ لا بدّ من الحفاظ على أركانه الأساسيّة، ثمّ تعديلها بما يُوافق أهدافَ العمليّة التعليميّة من تلميذٍ ومُدرّسٍ وبيئة تعليميّة، أمّا فيما يخصّ مجال النّشاط البدنيّ الرّياضيّ فيجب مراعاة متطلّبات حصّة التّربية البدنيّة والرّياضيّة بكلّ ما تحتاجه من ظُروفٍ بيداغوجيّةٍ ووسائلَ وأدواتٍ وكفاءاتٍ تعليميّةٍ بهدف تحقيقِ الأهدافِ المُسطّرةِ في المنهاجِ التّربويّ.

[1] نفس المرجع السابق، ص84.