عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية

نضال عمر حسن القاسم

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1429هـ/2008م

الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية

إعداد:

نضال عمر حسن القاسم

بكالوريوس تربية رياضية من جامعة بغداد – العراق

المشرف الرئيس: الدكتور بهجت احمد أبو طامع

المشرف المشارك: الدكتور عفيف حافظ زيـدان

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من عمادة الدراسات العليا/دائرة التربية وعلم النفس/ جامعة القدس

1429هـ/2008م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
دائرة التربية وعلم النفس

إجازة الرسالة

الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية

اسم الطالب: نضال عمر حسن القاسم
الرقم الجامعي: 20512275

المشرف الرئيس : د. بهجت احمد أبو طامع
المشرف المشارك: د. عفيف حافظ زيدان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 26 / 7/ 2008 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعهم:

1. د. بهجت احمد أبو طامع	مشرف رئيس	التوقيع.....
2. د. عفيف حافظ زيدان	مشرف مشارك	التوقيع.....
3. د. محسن محمود عدس	ممتحنا داخليا	التوقيع.....
4. د. عماد صالح عبد الحق	ممتحناً خارجيا	التوقيع.....

القدس– فلسطين

1429هـ/ 2008م

الإهداء

إلى من تعيش في قلبي ذكراه وتسري في عروقي دماه ... والدي ... رحمه الله

إلى التي جعل ربي جنتي تحت أقدامها... . أمي الحبيبة .... حفظها الله

إلى من شاركتني دمي واسمي ... أُختي الغالية... وزوجها... وأبنائها

إلى شريكة دربي وزهرة حياتي .... زوجتي الغالية

إلى نور عينيّ .... وفلذتيّ كبدي وبهجة دنياي .... ولداي ...عمر وحمزة

إلى من كان لي أبا في غياب أبي ..عمي العزيز مصطفى القاسم..وزوجته وأبنائه

إلى كل من ساندني في مشواري الجامعي..زملائي وأصدقائي

إلى الذين يحتضنون الأرض بعشق أبدي..الشهداء

إلى النور الساطع وسط الظلام..الأسرى

نضال عمر القاسم

إقرار:

اقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وإنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد وان هذه الرسالة او أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة او معهد.

التوقيع: .....

الاسم: نضال عمر حسن القاسم

التاريخ: 26/7/2008

شكر وتقدير

أما وقد منّ الله العلي القدير علي بإنجاز هذا العمل وبعد أن احمده حمد الشاكرين ، فانه يسعدني أن ارفع أجمل آيات الشكر والتقدير إلى الدكتور بهجت أبو طامع والدكتور عفيف زيدان اللذين علماني أن أجمل ما في الإنسان العطاء.
كما وأتقدم بالشكر لكل من
الدكتور عماد عبد الحق والدكتور محسن عدس
لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الدراسة وإثرائها علميا
كما وأتقدم بآيات الوفاء والعرفان لكل من الأيدي النبيلة التي أشعلت لي على الدرب شمعة ضياء واخص بالذكر الأستاذ الدكتور احمد فهيم جبر
والدكتور غسان سرحان والدكتور إبراهيم عرمان
وأتقدم بمثل هذا الشكر والتقدير إلى كل من قدم لي المساعدة من اجل إتمام هذه الرسالة واخص بالذكر زملائي في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)من الهيئتين التدريسية والإدارية ...
جزاهم الله الخير والبركة والحمد لله رب العالمين

نضال عمر القاسم

الملخص

الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة الأخطاء الشائعة في تدريس حصص التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر مشرفيهم الأكاديميين، إضافة إلى معرفة أثر متغيرات كل من الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية للمشرفين الأكاديميين عليها, ولتحقيق ذلك استخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات بعد التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين, وحساب ثباتها باستخدام معادلة (كرونباخ – آلفا) إذ بلغ معامل الثبات

الكلي (0.97), وقد تكونت الاستبانة من (62) فقرة موزعة على (8) مجالات. وتم إجراء الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2008/2007 بتطبيق الاستبانة على عينة قصدية قوامها (53) مشرفا أكاديميا ومشرفة.

استخدم الباحث أساليب إحصائية وصفية تمثلت باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, ومعادلة (كرونباخ آلفا – Cronbach Alpha), ومعامل ارتباط (بيرسون), وتمثلت الطرائق الإحصائية التحليلية باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) واختبار التباين الأحادي (ANOVA).

أظهرت نتائج الدراسة إن درجة الأخطاء الشائعة في تدريس حصص التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية, كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.12), كما أظهرت إن أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات جاءت بالترتيب الأول وبدرجة أخطاء متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.48), إضافة إلى أن الأخطاء الشخصية في التدريس جاءت في الترتيب الأخير وبدرجة أخطاء قليلة وبمتوسط حسابي بلغ (2.78). وتوصلت النتائج إلى إن ترتيب مجالات الأخطاء بحسب درجتها كانت وعلى التوالي:

أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات (3.48), أخطاء التقديم البصري(3.37), أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس(3.36), أخطاء التقديم المعرفي(3.25), أخطاء ختام الدرس(3.00), أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس(2.99), أخطاء الأمان والسلامة(2.90), أخطاء شخصية في التدريس(2.78).

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأخطاء الشائعة في تدريس حصص التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة: الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية للمشرف الأكاديمي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بجملة من التوصيات من أهمها: مساعدة الطلبة المعلمين على الإبداع والابتكار في استخدام التشكيلات الحركية, إضافة إلى ضرورة التركيز على استخدام الطلبة المعلمين للوسائل التعليمية المناسبة في شرح النواحي الفنية وتوضيح النموذج الحركي, تدريب الطلبة المعلمين على استخدام التغذية الراجعة كأسلوب ناجح وفعال في توصيل المعلومات, ضرورة المواءمة بين النظرية والتطبيق في تعليم الاصطلاح والنداء على التمرينات وتحسين القدرات اللفظية للطلبة المعلمين, ضرورة اهتمام الطلبة المعلمين بالدور القيادي للطلبة واحترام شخصية المتعلمين, عدم تجاهل فترة الاسترخاء في نهاية الدرس, بإعطاء تمرينات التهدئة والتنفس, مساعدة الطلبة المعلمين في كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة, التركيز على تنمية الكفايات التدريسية اللازمة للطلبة المعلمين ومساعدتهم في انتقاء الأسلوب التدريسي المناسب للمهمة الحركية المزمع تعليمها .

Abstract

Common Mistakes Committed by the students of physical education specialization in Palestinian universities during the field training on teaching.

The study aimed at identifying the degree of common mistakes in teaching committed by students of physical education while training on teaching during the field practice from the point of view of their supervisors, and identifying the effects of variables such as sex, academic level, and experience of those supervisors.

To achieve the goal of the study, the researcher did use a questionnaire designed especially for the purpose of the study. This questionnaire was used as the instrument of this study after it had been validated and refereed; different statistical methods were enhanced such as Corn bach Alpha, Pearson correlation formula, t-test for independent samples (Independent t-test), and (ANOVA).

Results of the study revealed that the level of common mistakes in teaching for those students who are would-be teachers, and who are enrolled to the physical education specialization in Palestinian universities during the field application, was moderate and reached (3.12).

Results also revealed that the mistakes of calling related terms for the exercises came first and with a mean of (3.48), in addition to personal mistakes in teaching came last with a mean of (2.78).

The results also revealed that the domains of mistakes came according to their level as follows:

Mistakes of calling related terms (3.48), visual introduction mistakes (3.37), mistakes of monitoring application during the lesson (3.36), mistakes of cognitive introduction (3.25), mistakes of lesson ending (3.00), mistakes of formation and lesson management (2.99), mistakes of safety (2.90), and personal mistakes (2.78).

Results indicated that there were no statistical differences in the degree of mistakes in regard to variable such as sex, academic level, and experience for the supervisor.

Finally, the study recommends that there is a necessity for making a balance between theory and practice in teaching calling terms, and developing verbal abilities; Helping the students who are would-be teachers to innovate while dealing with formations of movement; Urging the would-be teachers students to use feedback as an ideal method to convey information; Urging the would-be teachers to respect the personalities of their pupils and their leadership attentions; focusing the attention on the relaxing period at the lesson ending; urging the would-be teachers students to assimilate those pupils of special needs; and helping the would-be teachers students develop the skills needed for teaching, and to select the correct the method that fits the level of their pupils.

الفصل الأول
خلفية الدراسة و أهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهمية الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أسئلة الدراسة

6.1 فرضيات الدراسة

7.1 مصطلحات الدراسة

8.1 محددات الدراسة

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة الدراسة

لقد أصبحت التربية البدنية والرياضية في العصر الحديث من المجالات التي توسعت بشكل كبير على المستوى الاجتماعي, بعد أن زاد وعي الجماهير بقيمها الصحية والترويحية والتربوية والتعليمية, ولقد أصبحت من الأنشطة الإنسانية المتداخلة في وجدان الناس جميعا على مختلف أعمارهم وثقافتهم وطبقاتهم, فقد استوعبوا مفهوم الرياضة وأدركوا معناها ومغزاها (الخولي,2002).

ولقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بموضوع التربية الرياضية باعتبارها أحد مدخلات العملية التربوية وباختلاف مستوياتها المدرسية والجامعية (Hairt&Rison,1993).

فالتربية الرياضية ليست مجرد مادة من مواد المنهاج المدرسي او مجرد هدف في حد ذاته ,فهي مظهر من مظاهر العملية التربوية وجزء أساسي ومكمل للعملية التربوية, فهي تهتم بالنشاط البدني وما يتصل به من أمنيات. وقد أثبتت الدراسات العلمية أن للتربية الرياضية مكانة كبيرة في عملية التربية والتعليم (الديري,1999).

تُعد التربية الرياضية نظاما تربويا يهدف إلى تحسين الأداء الإنساني العام من خلال أوجه الأنشطة البدنية المختارة باعتبارها وسطا تربويا, يتميز بحصائل تعليمية وتربوية مهمة. فهي تنمي في البدن القوة والصحة الحيوية, وتهدف إلى غرس روح التعاون والطاعة والصبر والنظام والقيادة, كما تساعد العقل على حسن التصرف والتفكير (جامعة القدس المفتوحة،2001).
وتتميز مادة التربية الرياضية بمعانيها ومفرداتها الفنية, وكغيرها من المواد الدراسية التي يعتمد عليها التعليم والتي تساعد على تنمية السلوك الاجتماعي, فهي لا تقل أهمية عن الدروس العلمية الأخرى التي يتضمنها المنهاج الدراسي (العاصي وحديث,1987).

حيث إن الأهداف الأساسية لا تختلف من حيث المبادئ والاتجاهات والأهداف العامة للتربية عموما من حيث كونها ذات دور جوهري في تطوير كيان المتعلمين وتسهم في تنمية قدراتهم العقلية والاجتماعية والنفسية, بل وتعتبر خير وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية العامة في جميع مراحل التعلم (محمد,2005).

لهذا أصبحت التربية الرياضية جزءا رئيسا من الخطة التربوية العامة للدول التي تهدف إلى تحقيق التربية المتوازنة, فلم تعد التربية الرياضية مجرد ممارسة الأنشطة البدنية وإنما تقوم على أسس علمية (الديب ,2000).

وللتربية الرياضية المدرسية دورٌ هامٌ في توفير فرص النمو المناسب في إعداد النشء إعدادا سليما متكاملا من النواحي البدنية والعقلية والنفسية فهي تُعد عنصرا هاما في عمليتي النمو والتطور (عزمي,1996).

يُسهم درس التربية الرياضية مع النشاط الداخلي والخارجي الموجه توجيها تربويا وعلميا في تكوين مفاهيم صحيحة عن التربية الرياضية والحفاظ على صحة الطلاب ولياقتهم وتدعيم التعليم التكاملي, ويعتبر درس التربية الرياضية الزاوية وحجر الأساس في تحقيق أهداف التربية الرياضية وأغراضها,

فالدرس المنظم جيدا يُسهم في إكساب الطلاب القدرة على معايشة الدرس وفهمه وتعديل سلوكهم (أبو طامع ,2006).

وفي هذا أشارت فرج(1998), إلى أن درس التربية الرياضية الهادف المبني على أسس علمية يعمل على زيادة تحسين النشاط التعليمي والتمرين والتدريب الذي يرتقي بنمو الناحية البدنية والعقلية. وان من أهم واجبات درس التربية البدنية باعتبارها جزءاً أساسياً للتعليم العام هو تحقيق التنمية الشاملة عن طريق اكتساب الطالب للمعارف والمعلومات في الدرس والنشاط الداخلي والخارجي عن طريق التعليم المركز والتمرين والتدريب.

ويُعد معلم التربية الرياضية الذي ينفذ هذا الدرس ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية في مجال التربية الرياضية المدرسية, فمعلم التربية الرياضية الجيد حتى مع اختلاف المناهج التي لا يتناولها التطوير أو التعديل بالشكل الذي يتماشى مع طبيعة العصر, يمكن أن يترك أثرا أيضا في طلابه, فهو يعمل على تنمية القدرات والمهارات المختلفة لدى الطلبة عن طريق تنظيم العملية التعليمية ومعرفة حاجاتهم وطرائق تفكيرهم. هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الذي يقوم به معلم التربية الرياضية, فهو رائد رياضي اجتماعي يُساهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن, كما انه يعمل على تسليح طلابه بطرائق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات واكتساب المهارات المختلفة وغرس القيم الخلقية والاجتماعية والجمالية في أنفسهم (زغلول والسايح,2004).

فمعلم التربية الرياضية إذن, هو القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها الرياضة المدرسية, باعتباره من أهم الشخصيات التربوية في المدرسة, ولديه الفرصة الحقيقية للاحتكاك المباشر بالطلبة وبنشاطه وعطائه يحصل المحتوى الشامل لمنهاج التربية الرياضية, وبحسن تخطيطه وإرشاده وتقويمه يصل بالطلبة إلى تحقيق الأهداف الخاصة بكل منهم (وزارة التربية والتعليم,1993).

ويعد معلم التربية الرياضية من ابرز أعضاء هيئة التدريس في المدرسة تأثيرا في تشكيل الأخلاق والقيم الرفيعة لدى الطلاب ولا يتوقف دور المعلم على تقديم ألوان النشاط البدني والرياضي بل يتعدى ذلك, فهو يعمل إلى المواءمة بين ميول طلابه وإمكانيات المدرسة وقدراته الشخصية في تقديم واجبات تربوية في إطار بدني رياضي يستهدف النمو والتكيف (شلتوت وخفاجة ,2002).

من هنا كان لابد من التأكيد على كيفية الاهتمام بالإعداد المهني لمعلم التربية الرياضية, فالإعداد تتولاه كليات التربية الرياضية تبعا للمرحلة التي يُعد المعلم للعمل فيها, ويعتبر الإعداد صناعة أولية

لمعلم التربية الرياضية لمزاولة مهنة التدريس بعد ذلك, ومن هنا يتضح إن الطالب المعلم يُعد إعدادا أكاديميا ومهنيا وشخصيا في الكليات قبل التخرج والعمل في مجال التدريس (زغلول والسايح,2004).

ويرى الكثير من خبراء التربية الرياضية, إن القائمين على تدريس التربية الرياضية يجب أن يمتلكوا الكفايات التعليمية الأدائية اللازمة لتدريس المهارات الرياضية المختلفة والتي تُقدم ضمن مناهج وبرامج التربية الرياضية, الأمر الذي يتطلب منه درجة عالية من الكفايات التعليمية الأدائية التي تمكنه من القيام بهذا الدور, وتجعله قادرا على التفاعل مع الآخرين واستمالتهم إلى العمل المشترك الناجح (أبو نمرة ,2003).

فعملية التدريس ما هي إلا نشاط مدروس يقوم به المعلم بغرض تحقيق التغيرات المطلوبة في سلوك المتعلمين, ومنذ وقت طويل والمربون في مجال التربية البدنية يحاولون تنمية فاعلية التدريس وتحسين نوعيته, والتدريس الجيد يتطلب إدارة هادفة موجهة نحو تنمية مقدرات كل تلميذ حتى يتم التعليم على أكمل وجه, ولكي نزيد من فاعلية التدريس يجب الاهتمام بأساليب تنمية القدرة على التعلم الذاتي وإعادة النظر في الطرائق المتبعة في تدريس التربية الرياضية.

فلم يعد المدرس يمثل تلك السلطة المستبدة المطلقة التي عليها أن تقرر كل شيء, ولم يعد الطالب الجانب السلبي في عملية التعليم بحيث ينحصر دوره في إتباع أوامر المدرس دون تفهم, بل يجب على معلم التربية الرياضية أن يحترم شخصية المتعلمين وان يشركهم في تحديد الطرائق التي تساعدهم على التعلم (شلتوت وخفاجة,2002).

لذا فقد نظم السايح(2001), القرارات التي ينبغي أن تتخذ في أية عملية تدريسية بثلاث مراحل, وهذه القرارات قد تكون حول الأهداف والمواضيع والفعاليات الخاصة وعملية التنظيم ونوع التغذية الراجعة للمتعلم وغيرها. وصنفت القرارات بحيث توضح تتابع القرارات في أية عملية تدريسية وهي :

- **مرحلة ما قبل التدريس (التخطيط):** تلك المرحلة التي تتضمن القرارات التي ينبغي أن تتخذ قبل مواجهة المتعلمين وجها لوجه.
- **مرحلة التدريس (التنفيذ):** تلك المرحلة التي تتضمن القرارات التي ينبغي أن تتخذ خلال العمل والانجاز.
- **مرحلة ما بعد التدريس (التقويم):** وتتضمن القرارات التي اتخذت أثناء عملية التدريس, آخذة بنظر الاعتبار تقويم الإنجاز والتغذية الراجعة للمتعلم. وطريقة التدريس والتنظيم خلال الدرس كله.

وهذه بمجموعها تشكل تحليلاً عاماً لأي أسلوب تدريسي, فاستخدام أي أسلوب تدريسي يكون مكانه في سلسلة الأساليب المختلفة معتمدا على من يتخذ القرارات الخاصة في كل مرحلة فإن أي أسلوب يعرف بواسطة توزيع القرارات الخاصة التي يتخذها المدرس أو الطالب أو كلاهما في العملية التدريسية

المتناولة. أو التي هي متناول اليد وان تتابع الأساليب ابتداءً من الأسلوب ألأمري وحتى أسلوب التعلم الذاتي يشكل لنا نماذج حديثة لأساليب تدريس التربية الرياضية.

ويشير كثير من العلماء ومنهم (سنجر – Singer) و(بوجر – Bucher) و(كونك – Koening) و(بارنهارد – Barnhourd) انه لا توجد طريقة تدريس مثالية لتدريس التربية الرياضية, وان اختيار أية طريقة يعتمد على الوضع التعليمي لكل بيئة تعليمية(في الحايك وآخرون, 2007), وأشار (موستن – Mosston) وهو رائد من رواد أساليب التدريس في التربية الرياضية إلى إن أساليب التدريس في التربية الرياضية قد تنوعت وتطورت, مما يساعد على استخدام المعلم لأكثر من أسلوب في الدرس الواحد, لجعل الطلبة يستجيبون لعملية التعلم وجعل المادة حية شائقة للطلبة (عبد الكريم,1990), وقد وضع موسكا موستن(Mosston and Ashwort,1990) في نظريته الشهيرة والمعروفة بـ (طيف أساليب التدريس) عشرة أساليب رئيسية لتدريس التربية الرياضية, بحيث يمكن الدمج بين عدد من هذه الأساليب لتنتج أسالياً أخرى, أي أن عدد أساليب التدريس التي يمكن أن نستمدها من هذه النظرية عدد ضخم جداً, وقد صنف فيها (موسكا موستن) أساليب تدريس التربية الرياضية وقسّمها إلى أساليب تدريس مباشرة وأساليب تدريس غير مباشرة وذلك تبعا لاتخاذ القرارات في المواقف التعليمية المختلفة في الأجزاء الخاصة بدرس التربية الرياضية.

ودور مدرس التربية الرياضية لا يقتصر على إكساب التلاميذ السلوكيات المرتبطة بالمجالات النفس حركية والمعرفية والوجدانية من خلال أنشطة الدرس والنشاط الداخلي والخارجي فقط, ولكن هناك العديد من الواجبات التي يجب عليه أن يحرص على تحقيقها, وهذه الواجبات تتعلق بالطلاب, وعملية التدريس, والنشاط الداخلي, والنشاط الخارجي, والمدرسة التي يعمل بها, والمهنة والمجتمع (حمص,1997).

من هنا, كان لابد من توجيه برامج التدريب الميداني منذ البداية نحو تمكين الطالب من تنمية ذاته بالتعرف إلى طرائق التعليم, والبحث عن مصادر المعرفة والخبرة, وخلق روح المبادرة والابتكار فيه. كل هذا يتطلب إعادة النظر في الأسلوب الدراسي المتبع مع التأكيد على محتوى التعليم وأساليبه, وإعادة تنظيم العلاقة بين المدرسين في كليات التربية الرياضية والطلبة بحيث يتحول دور المدرس من مسيطر وناقل للمعرفة إلى كونه محفزا ومشجعا ومساعدا للطلبة في مهماتهم الدراسية (السامرائي وحسين,1985) .

كما يرتبط نجاح برامج التدريب الميداني بتذليل الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في كليات وأقسام التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية في المجالات المختلفة المرتبطة ببرامج التدريب الميداني مثل: الإمكانات والتجهيزات الرياضية, توعية الطلبة المعلمين بمتطلبات التدريب الميداني المتعلقة بهم, إعداد المشرفين الأكاديميين المدربين مهنيا, تعزيز دور إدارة المدرسة المتعاونة

والمعلم المتعاون وتوعيتهم بمتطلبات إنجاح برامج التدريب الميداني, البرنامج المدرسي والمنهاج, فكلما توافرت هذه المجالات بإيجابية كلما كانت برامج التدريب الميداني أكثر نجاحاً وإثمارا (عيسى وسلمان, 2004)

2.1 مشكلة الدراسة

إن عملية التدريس ليست مجرد عرض معلومات ونقلها إلى المتعلم، بل هي عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، وإن فكرة التدريس الجيد قد احتلت مساحة واسعة في حقل التربية والتعليم، واهتم العاملون في هذا المجال اهتماما واضحاً. ومنذ وقت طويل والمربون في مجال التربية الرياضية يحاولون تنمية فاعلية التدريس وتحسين نوعيته باعتبار أن التدريس أصبح نظاما واضحا له مدخلاته وعملياته ومخرجاته (أبو طامع،2006). تأسيسا على ذلك ومن خلال عمل الباحث كمحاضر في قسم التربية الرياضية في جامعة فلسطين التقنية "خضوري" وكونه أحد المشرفين الأكاديميين على طلبة التدريب الميداني لعدة سنوات، لاحظ وجود بعض الأخطاء التي يقع فيها الطلبة المعلمين الملتحقين بتخصص التربية الرياضية خلال فترة التدريب الميداني أثناء إعطائهم لحصص التربية الرياضية، والتي تتمركز في شرح الواجب التعليمي أحيانا وفي إعطاء النموذج العملي أحيانا أخرى، أو في التشكيلات وإدارة الدرس أو أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات، إضافة إلى عدم مراعاة عوامل الأمان والسلامة أحياناً ومتابعة التطبيق وختام الدرس، أو أخطاء شخصية في التدريس. من هنا جاءت فكرة إجراء هذه الدراسة بهدف رصدها وتحليلها للتعرف على أسبابها أولاً، ثم للبحث في التدابير العملية للحد منها ثانياً. حيث تتمحور مشكلة الدراسة في معرفة درجة الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر مشرفيهم الأكاديميين.

3.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها الأولى من نوعها – بحدود علم الباحث – التي تناولت دراسة الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية, بهدف رصدها وتحليلها، ثم البحث في التدابير العملية للحد منها، مما قد يساعد في وضع حلول علاجية من أجل تحسين وتطوير وتحقيق أهداف التطبيق الميداني لطلبة تخصص التربية الرياضية, إذ يُتَوقع أن يستفيد من هذه الدراسة كل من المشرفين الأكاديميين والطلبة المعلمين على حد سواء.

4.1 أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى:

أولا: معرفة درجة الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر مشرفيهم الأكاديميين.

ثانيا: معرفة أثر متغيرات كل من الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية للمشرفين الأكاديميين على مستوى الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية.

5.1 أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر مشرفيهم الأكاديميين؟

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية باختلاف جنس المشرف الأكاديمي؟

السؤال الثالث: هل تختلف متوسطات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية باختلاف المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي؟

السؤال الرابع: هل تختلف متوسطات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية باختلاف الخبرة العملية للمشرف الأكاديمي؟

6.1 فرضيات الدراسة

تم تحويل كل من السؤال الثاني والثالث والرابع إلى فرضيات صفرية كما يأتي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير جنس المشرف الأكاديمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الخبرة العملية للمشرف الأكاديمي.

7.1 مصطلحات الدراسة

ستشتمل هذه الدراسة على عدد من المصطلحات التي يشعر الباحث بضرورة تعريفها إجرائيا وتحديدها وفقاً للسياق الذي ستستعمل فيه في هذه الدراسة وذلك على النحو الآتي:

التدريس: مجموعة الممارسات والأساليب والنشاطات التي يقوم بها الطالب المعلم لتخطيط عملية التعليم خلال حصص التربية الرياضية في المدرسة المتعاونة وتنفيذها وتسهيلها وتقويم نتائجها.

درس التربية الرياضية: هو حجر الأساس الذي يمثل أصغر وحدة تعليمية في المنهاج المقرر لمادة التربية الرياضية لكل صف من صفوف المدرسة (خطايبة,1997).

التدريب الميداني: عبارة عن فترة تهدف إلى التأكيد على المقومات الأساسية للممارسة العملية واستيعاب أخلاقيات الممارسة بالشكل الذي يعد الطالب المعلم إلى تحمل مسؤوليات الأخصائي، وذلك من خلال التدريب الميداني في المدارس (عبد الرحمن ,1983).

الطالب المعلم: هو طالب/طالبة في كلية/قسم التربية الرياضية يذهب/تذهب إلى مدرسة متعاونة معينة أثناء فترة التدريب الميداني.

المعلم المتعاون: المعلم المعين رسمياً في المدرسة المتعاونة والذي يقوم بإرشاد الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق لمساعدته في تحسين أدائه التعليمي والمسلكي (راشد والشباك,2006).

المدرسة المتعاونة: المدرسة التي يتدرب فيها الطالب المعلم لتلبية متطلبات التربية العملية من حيث الجانب التطبيقي.

المشرف الأكاديمي: عضو هيئة تدريس في كلية/قسم التربية الرياضية والمسؤول عن توجيه الطلبة المعلمين (طلبة التدريب الميداني) في حل المشكلات التي تواجههم ويعمل على تطوير قدراتهم ورفع مستوى كفايتهم المهنية والشخصية بما يحقق أهداف التربية الرياضية المدرسية.

الخطأ الشائع: يعرفه أبو طامع(2006), على أنه انحراف عن الموقف الطبيعي يحتاج إلى تفسير وإيجاد الحلول المناسبة للتخفيف من حدته أو حله.
ويعرفه الباحث **إجرائيا** بالدرجة التي سيتم تحديدها لاستجابات أفراد عينة الدراسة على سلم الاستجابة الذي سيستخدم في الدراسة وفقاً للتقسيم الذي سيعتمد في تفسير النتائج.

8.1 محددات الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

المحدد البشري: المشرفون أعضاء الهيئة التدريسية في كليات وأقسام التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية.

المحدد المكاني: كليات وأقسام التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية (جامعة القدس, وجامعة الأقصى بغزة, وجامعة النجاح الوطنية, وجامعة فلسطين التقنية "خضوري").

المحدد الزماني: تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي2008/2007، حيث تم توزيع وتطبيق أداة الدراسة على المشرفين الأكاديميين في شهر نيسان/ 2008.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري
2.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

تناول الباحث بالدراسة موضوع الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية التي قد يقع فيها الطلبة المعلمون أثناء تدريسهم حصص التربية الرياضية, نظرا لأهميتها البالغة في الإعداد المهني لمعلمي التربية الرياضية ومعلماتها, لذلك كان حريا في الباحث ومن خلال الإطار النظري للدراسة التطرق إلى التربية الرياضية باعتبارها موقفاً تدريسياً من حيث طرائق وأساليب التدريس في التربية الرياضية وأجزاء درس التربية الرياضية وصفات معلم التربية الرياضية ومؤهلاته وسلوكياته و الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس التربية الرياضية, بحيث تكون عوناً للمطلع على هذه الدراسة في فهمها ومعرفة جوانبها والمقاصد التي يرمي إليها الباحث.

1.1.2 الموقف التدريسي:

إن الموقف التدريسي الناجح يحدث نتيجة الانسجام مابين الهدف المطلوب تحقيقه وما يحدث حقيقة بالدرس, وللتوصل إلى حالة من الانسجام يجب على المعلم امتلاك القدرة على توجيه العديد من العوامل التي تسهم في إنجاح العملية التعليمية وإدارتها. والتي منها الفلسفات والتوجيهات والنظريات والأهداف والإدارة بما فيها من ضوابط للوقت والنظام والنماذج والمعلومات والكيفية التي تمكن المعلم من استخدام جميع المعلومات بشكل يضمن التوصل إلى حالة من الانسجام (حسن وآخرون ,1991).

فالموقف التدريسي كما يراه كل من الفتلاوي(2005), و الحيلة(1999), و حمدان(1998), و عبد الكريم(1994), و حسن وآخرون(1991), و(Mosston and Ashwort,2002) يعتمد على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي المعلم والطالب والهدف الذي يراد تحقيقه ضمن الوحدة المنهجية, فالملاحظ للموقف التدريسي المناسب يلاحظ نوعا من التفاعل يحدث بين المدرس والتلميذ والذي يعكس سلوكاً تدريسياً معيناً, وهذا السلوك يؤدي بالتالي إلى تحقيق الأهداف, فالروابط بين سلوك التدريس وسلوك التعلم والأهداف لا تنفصل عُراها كون العناصر الثلاثة تتواجد في الوحدة المنهجية.

ويؤكد الاتجاه الجديد في التربية والتعليم وكما أشار خطايبة(1997), إن منهاج التربية الرياضية كسائر المناهج التربوية الأخرى يتكون من أربعة عناصر أساسية تشتمل على أهداف المنهج والمحتوى او المقررات الدراسية والخبرات التعليمية وأساليب التدريس ومن ثم التقييم, حيث إن هذه العناصر عبارة عن وحدة واحدة يؤثر كل منها بالآخر, فعناصر المنهج عبارة عن وسائل لتحقيق أهدافه وان تحديد أهداف المنهج من الأمور الضرورية فهي تساعد على وضوح الغاية من توجيه الجهود وتنسيقها, وكذلك اختيار المحتوى والطرائق والأساليب التدريسية المناسبة, ويساعد أيضا على تقويم المنهج والعملية التربوية كاملة.

ويرى السائح(2001), إن التدريس الجيد هو التدريس العلمي الذي يأخذ في اعتباره كافة العوامل البشرية والنفسية والاجتماعية والتربوية والتي تصنع منه عملية تربوية ناجحة.
ويرى إن عمليات التدريس تتلخص في نوعين رئيسيين هما:

1 – عمليات تحضيرية .
2 – عمليات تنفيذية .

1.1.1.2 العمليات التحضيرية:

هي مجموعة السلوك والمهام التي يقوم بها المعلم لتخطيط الدرس والاستعداد لتنفيذه مع الطلاب, وتحدث هذه العملية خارج الفصل وتشمل المهام الآتية:

1- تحديد الأهداف التربوية العامة والسلوكية.
2- تقويم معارف الطلاب قبل التدريس .
3- تخطيط وتحضير أنشطة التعلم والتعليم .
4- تحضير الأدوات والأجهزة المستخدمة في الدرس .
5- إعداد الأساليب المستخدمة في الدرس .
6- تحضير البيئة التعليمية .

2.1.1.2 العمليات التنفيذية:

هي مجموع السلوكيات والحوادث التنظيمية والتربوية والاجتماعية التي تصنع معا التدريس, ويقوم المعلم بها بناءً على العمليات التحضيرية السابقة. ومن أمثلة ذلك:

1- تهيئة الطلاب نفسيا لعملية التعليم.
2- تهيئة الطلاب إدراكياً لعملية التعليم.
3- استخدام أنشطة التعليم والتعلم.
4- استخدام الواجبات الإضافية في الدرس.
5- توجيه الطلاب وإرشادهم وضبطهم.
6- إدارة الفصل قبل التدريس وأثناءه وبعده.
7- توظيف العوامل المساعدة من زمن وجداول وأدوات وأجهزة.
8- تقويم تعلم الطلاب أثناء التدريس وعند انتهائه .

2.1.2 مبادئ التدريس:

يعتبر التدريس من أهم المحاور في العملية التدريسية وهو يرتبط ارتباطا وثيقا مع بقية المحاور مثل(الأهداف العامة والخاصة ومحتوى المنهاج وأساليب وطرائق التدريس وغيرها) ويكوّن المعلم أساس هذه المحاور لإتمام العملية التدريسية والتي تنتج في حال ما توافرت المبادئ العامة للتدريس والتي أجملها السائح(2001), بما يأتي:

1.2.1.2 الأهداف:

تعتبر الأنشطة الرياضية وسيلة هامة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والإدارية وذلك لان المادة الدراسية ليست هدفا ذاتيا مطلوباً تحقيقه كما هو الحال في المفهوم القديم للتربية وإنما أصبحت تلك الأنشطة وسائل يستثمرها المعلم للوصول عن طريقها لتحقيق الأهداف المحددة حسب مفهوم التربية الحديث. والأهداف تساعد المعلم على كيفية استخدام كل ما يساعد في نجاح تحقيقها.

2.2.1.2 إعداد وتحضير الدرس:

بعد تحديد الأهداف يجب أن يقوم المعلم بأعداد الدرس وتحضيره مع الالتزام بأعداد كافة التمرينات الوظيفية والأنشطة الحركية التي تعمل على تحقيق هذه الأهداف التي وضعها المعلم لذلك الدرس, وعليه يجب على المعلم أن ينظم بشكل دقيق عملية الإعداد وتحديد خطوات التنفيذ في كراسة التحضير.

3.2.1.2 التدرج في خطوات التعليم:

قدرة المعلم على الشرح وإعطاء النموذج وتوصيل المهارة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المركب مع مراعاة التسلسل الحركي للمهارة هو ذلك الذي يؤدي بشكل فعال إلى نجاح الدرس, كما إنها تمثل الأسلوب المنطقي لتطوير مستوى الطلاب.

4.2.1.2 مراعاة الفروق الفردية:

في تدريس الأنشطة الحركية تكون قدرات الطلاب متباينة, وتبدو أكثر وضوحا في الجوانب الحركية والبدنية والعقلية والاستعدادات, الأمر الذي يحتم على المعلم أن يراعي اختلاف قدرات هؤلاء الطلبة أثناء قيامهم بالأداء من اجل تحقيق الأهداف الموضوعة للدرس.

5.2.1.2 إثارة ميول الطلبة:

يمثل الطالب ركنا أساسيا من أركان العملية التدريسية. فكلما كان الطالب ايجابيا في الأداء كانت عملية التدريس ناجحة, لذا يجب على المعلم العمل على إثارة ميول الطلاب والعمل على بث أنواع مختلفة من التشويق أثناء الدرس من اجل ضمان الأداء الايجابي, وهذا يأتي من خلال إعطاء النموذج الحركي بأسلوب شائق وسهل او عن طريق الإثارة بواسطة الوسائل التعليمية المساعدة التي تزيد من فعالية أداء الطالب ودفعه إلى العمل والمشاركة في الدرس.

ويمكن للمعلم أن يثير انتباه الطلبة من خلال النقاط الآتية:

1 التنويع في استخدام أساليب التدريس وأساليب التعلم الحركي.

2 ربط نشاط محبب للطلاب مع النشاط الأساسي المراد تعليمه.

3 حث الطلبة على الأداء بشكل ذاتي مع مراعاة التوجيه والإرشاد من قبل المعلم منعا لحدوث أخطاء.

4 النقد البنّاء مع الإشارة لتنفيذ الأداء.

6.2.1.2 التنويع في استخدام طرائق وأساليب التدريس:

لابد للمعلم أن يكون لديه أكثر من طريقة او أسلوب في فن التدريس ويقوم باستخدام الطريقة المناسبة للنشاط الحركي المراد تعلمه ومن ثم المناسبة لتطبيقه وأداء الطلاب وظروف الجو المحيطة, والبيئة التعليمية على أن تساعد هذه الطريقة في إبعاد الملل والرتابة أثناء أداء الطلاب للأنشطة.

7.2.1.2 تجهيزات المعلم للعملية التدريسية:

يجب على المعلم قبل اخذ خطوات التجهيز للدرس أن يقوم بعملية دراسة وتحليل لما سوف يقوم بعمله آخذا بنظر الاعتبار البيئة التعليمية وكافة الأمور المتعلقة بالإدارة والطلاب, ويرى السائح (2001), إن العملية التدريسية تتلخص, وتمر في ثلاث مراحل هي:

1.7.2.1.2 مرحلة ما قبل التدريس(التخطيط):

هي مرحلة ينشغل فيها المعلمون في إعداد خططهم, فمعظم القرارات يمكن إعدادها قبل التدريس, وكذلك من الممكن اتخاذ العديد من القرارات الخاصة التي قد تكون بعيدة عن المادة الدراسية حتى يبدأ المعلم, ويمكن تصنيف هذا التخطيط بصورة واسعة على انه أمور إدارية, مثل وضع الجداول والتجهيزات والتقسيمات.

2.7.2.1.2 مرحلة التدريس(التنفيذ):

هي المرحلة التي تتضمن القرارات التي ينبغي أن تتخذ خلال العمل وتنفيذ الدرس. وخلال هذه المرحلة يتم توضيح الهدف, إيجاد الحافز وطرائق التعلم, واختيار العمل المطلوب(تمرينات, مهارات, توصيل المعلومات) ثم عرض المهارة, والتدريب على المهارة, والتقدم بالمهارة, والتغذية الراجعة.

3.7.2.1.2 مرحلة ما بعد التدريس(التقويم):

هذه المرحلة تتضمن القرارات التي ينبغي أن تتخذ بعد نهاية الدرس من ناحية تقويم التنفيذ والتغذية الراجعة للطلبة وطرائق التدريس والتنظيم خلال الدرس كله.

3.1.2 طرائق تدريس التربية الرياضية:

تشكل طرائق التدريس الدعامة القوية للمعلم في توظيف كفاياته التعليمية في تنظيم تعلم التلاميذ, كما تشكل الوسائط التي يتوسلها لتحقيق أهداف التعليم, مستخدما في إطارها ما يتوفر له من مواد تعليمية,

أجندة وتقنيات لتيسير عمليات التعلم. وان إتقان المعلم لمهارة استخدام طرائق التدريس يساعده على التعامل مع المنهاج بمرونة وتلبية حاجات المتعلمين وتحقيق الأهداف المخططة بمستوى مقبول(جامعة القدس المفتوحة،2001).

وترى مفلح(2006), أن التنويع في استخدام طرائق وأساليب التدريس من العوامل التي تسهم في تمكين المعلم من تحقيق أهدافه وتهيئ له أسباب النجاح في عمله, وذلك لان تحقيق الأهداف المختلفة يتطلب طرائق متباينة واستراتيجيات وأطروحات وأساليب منوعة, حيث إن كل فئة من الطلاب تتطلب طريقة تُلائم مستواها وقدراتها وبقدر ما يكون المعلم عارفا بحاجات طلابه وقدراتهم وميولهم يكون ناجحا في اختيار الطريقة لهذه الحاجات والقدرات التي ترضي قدراتهم وميولهم.

وتشير شلتوت وخفاجة(2002), إلى إن طرائق تدريس المهارات الحركية للألعاب الرياضية المختلفة تسهم بدور مهم بتربية المتعلم وبنائه بناءً متكاملا من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية, بحيث يقع على عاتق المعلم مسؤولية اختيار احدث الطرائق التي من شأنها أن تؤدي إلى تطوير شخصية المتعلم, وبما إن تدريس التمرينات والمهارات الرياضية يحتاج إلى قدرة لفظية وقدرة جسمية من المعلم, فعلى معلم التربية الرياضية أن يمتلك كفاية تعليمية أساسية وقدرة على اختيار طريقة التدريس المناسبة للموقف التعليمي, إذ يتوقف هذا الاختيار على عدة عوامل أهمها:

1 – نظرة المعلم للعملية التربوية والتربية الرياضية.
2 – خبرة المعلم في استخدام طرائق تدريس متنوعة.
3 – نوع النشاط الذي يُدرس.
4 – عوامل تطوير ونمو الطفل.
5 – اعتبارات الأمان والسلامة.
6 – شخصية المعلم وقدرته على إثارة وتشويق الطلاب.
7 – الهدف من التدريس.
8 – الأدوات والتسهيلات المتوافرة.

أن اختيار الطريقة الناجحة في التدريس يتم كما أشارت فرج(1998), وعبد الكريم(1989), في ضوء أربع أبعاد أساسية لا يقل احدهما أهمية عن الآخر.

البعد الأول: يتعلق بالمعلم ذاته وإمكانياته من حيث استطاعته التطبيق وتنفيذ الطريقة التي يختارها.

البعد الثاني: يتعلق بالطلاب الذين يُدرس لهم وهل تناسبهم هذه الطريقة أم لا.

البعد الثالث: يتعلق بالمهارة التي يقوم المعلم بتدريسها, فما يصلح لمهارة في السباحة قد لا يصلح لمهارة في كرة اليد ..... الخ.

البعد الرابع: يتعلق بالهدف من التدريس.
وقد أشار معوض(1982), إلى أن الطريقة الناجحة في التدريس يجب أن تتصف بما يأتي:

1 – أن تستثمر الطريقة المتبعة وقت التعليم استثمارا رشيدا وحكيما.
2 – أن تؤدي الطريقة إلى حدوث التعليم الفعال بأقصر وقت واقل جهد وأكثر متعة.
3 – أن تلبي الطريقة الحاجات الفردية للمتعلمين وتراعي قدراتهم وإمكاناتهم.
4 – أن تساعد الطريقة الطلاب على الاكتشاف وحل المشكلات.
5 – أن تتناسب الطريقة مع الإمكانات المتوافرة من أدوات وأجهزة وملاعب.
6 – أن تكون الطريقة قائمة على الخبرة والممارسة.
7 – أن توفر الطريقة نظاما واضحا للتغذية الراجعة.

وتشير مفلح(2006), إلى أن البحث عن طرائق تدريسية مختلفة والتنوع فيها بما يتناسب مع المتعلمين يعد من أولويات عملية التدريس الفعالة, كل ذلك لتمكن المعلم من تحقيق أهدافه وتهيئ الفرص له لبلوغ أسباب النجاح في عمله, ولتحقيق الأهداف المختلفة لدرس التربية الرياضية يتطلب الأمر توظيف طرائق وأساليب تدريسية تتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب. وبقدر ما يكون المعلم ملما بحاجات طلابه وميولهم وخبراتهم الأدائية ومستوى الطموح لديهم بقدر ما يهيئ لهم الفرص ليكونوا أكثر فعالية في ضوء الطريقة التدريسية المختارة, وبقدر ما يكون المعلم فعالا في اختيار الطريقة التدريسية الملائمة والتي تتناسب مع الحاجات والرغبات والميول التي ترضي بالمقابل طموحات الطلبة.

ومن الطرائق الأكثر شيوعا في تدريس التمرينات والمهارات الحركية كما اجمع مختصوا التدريس في التربية الرياضية مثل الخولي والشافعي(2005), كامل وآخرون(2002), شلتوت وخفاجة (2002), السائح(2001), (جامعة القدس المفتوحة,2001), عبد الكريم(1994), وفرج(1998), ومسمار(1992), الخولي وعنان(1990), و(موستن–Mosston and Ashwort,2002).

1 – الطريقة الجزئية .
2 – الطريقة الكلية.
3 – الطريقة الكلية الجزئية (المركبة).
وفيما يأتي عرض لمميزات كل طريقة وعيوبها وذلك كما اجمع وأشار المختصون في تدريس التربية الرياضية:

1.3.1.2 الطريقة الجزئية:

في هذه الطريقة تقسم المهارة الحركية إلى أجزاء بحيث يقوم المتعلم (الطالب) بأداء كل جزء على حدة, ثم ينتقل إلى الجزء الذي يليه بعد إتقانه الجزء السابق وهكذا إلى أن ينتهي من أداء المهارة الحركية كلها, ويلي ذلك ربط هذه الأجزاء ببعضها في أداء كلي.
والطريقة الجزئية تصلح للمهارات الصعبة او المعقدة وهي تتمشى مع قدرات الطلاب وتستثير دوافعهم نتيجة لما يمكن تحقيقه من نجاح في أداء الأجزاء (حمص,1997).

1.1.3.1.2 استخدامها:

على معلم التربية الرياضية مراعاة النقاط الآتية عند استخدام الطريقة الجزئية:
1 – عدم الإطالة بالشرح النظري.
2 – الاهتمام بمخارج الألفاظ وطريقة النطق وسرعة الكلام وشدته وارتفاعه.
3 – أن تكون العبارات التي يستخدمها المعلم في الشرح تتناسب مع مستوى إدراك الطلاب ومحصلتهم اللغوية.
4 – الابتعاد عن استخدام هذه الطريقة كلما صغر سن الطلاب.
5 – أن يتخذ الطلاب وضعا مناسبا أثناء شرح المعلم.
6 – عدم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد تفهم الجزء الأول وإتقانه.

2.1.3.1.2 مميزات الطريقة الجزئية:

1 – تراعي الفروق الفردية بين الطلاب, إذ إنها تعطي فرصا متساوية لجميع الطلاب ليتقدم كلٌ حسب قدرته في أداء الحركة والمهارة.
2 – تساعد تجزئة المهارة على فهم تفاصيل النواحي الفنية للمهارة.
3 – تساعد تجزئة المهارة المعلم والطلبة على اكتشاف مواطن الصعوبة في المهارة والضعف عند الطلاب.
4 – توفر تجزئة المهارة عنصر الأمان والسلامة للطلاب, وخصوصا عند أداء مهارات او حركات صعبة.
5 – سهولة ربط الأجزاء والخطوات بعد إتقانها كل على حدة.

3.1.3.1.2 عيوب الطريقة الجزئية:

1 – تجزئة المهارة لا يؤدي إلى إيضاح الغرض العام منها.
2 – هذه الطريقة مملة بالنسبة للطلاب وغير شائقة.
3 – تستغرق فترة أطول من الطرائق الأخرى.
4 – تجزئة المهارة يفقدها ميزة تربوية هامة من حيث تقيدها بالنواحي الشكلية وعدم اقترابها من النواحي الطبيعية واللعب.
5 – هناك بعض المهارات لا يمكن أداؤها عن طريق التجزئة, مثل حركات الجمباز والسباحة.

2.3.1.2 الطريقة الكلية:

تعد الطريقة الكلية في التدريس من الطرق الحديثة, إذ تعرض المهارة او الحركة بشكل كلي ويدركها الطلاب باعتبارها وحدة غير مجزأة ثم يتعلمونها دون تقسيم. والأساس في هذه الطريقة الكل وليس الجزء, وتستخدم عند تدريس الحركات البسيطة غير المعقدة كما تستخدم عند تدريس بعض الحركات التي يصعب تجزئتها (حمص,1997).

وتتيح هذه الطريقة للطلاب معرفة الحركة دون إضاعة الوقت او الجهد, كما أن المعلم الجيد هو الذي يؤدي النموذج الجيد أمام الطلاب فإذا لم يتمكن من أداء النموذج اختار أفضل طالب لأداء الحركة المطلوبة, ويعد هذا حافزا لبقية الطلاب للوصول إلى مستوى هذا الطالب الممتاز وتنفيذه المهارة.
وفي حال استخدام الطريقة الكلية, على المعلم مراعاة الآتي:

1 – أداء الطلاب الحركة كاملة بطريقة مبسطة ثم التدرج بالأداء.
2 – يمكن استخدام التوقيت البطيء الذي يساعد في بعض الأحيان على حسن الإحساس بالحركة وإيقاعها مع مراعاة ألا يؤدي ذلك إلى فقد الحركة لوحدتها وتوافقها.
3 – في أثناء أداء الحركة كاملة يتم التركيز على جزء معين وتوجيه انتباه الطلاب لإتقان هذا الجزء من الكل.
4 – أن تتوافر في النموذج الذي يؤديه المعلم او الطالب شروط عدة أهمها:
- أن يرى جميع الطلاب النموذج بشكل واضح.
- أن يكون أداء النموذج متقناً.
- أن يؤدى النموذج حسب النداء الخاص للمهارة او الحركة.
- يفضل ألا يكرر المعلم أداء النموذج, وان يستعين بطالب جيد لأداء النموذج مرة أخرى.

1.2.3.1.2 مميزات الطريقة الكلية:

1 – أن يكون الهدف العام من الحركة واضحاً لدى الطلاب, وهذا أمر مهم من الوجهة التربوية, لان وضوح الهدف للمتعلمين يجعلهم ايجابيين في عملية التعلم.
2 – الطريقة الكلية شائقة للطلاب وتتماشى مع ميولهم ورغباتهم.
3 – لا تأخذ وقتا طويلا كالطريقة الجزئية في التدريس.
4 – تتميز الطريقة الكلية بأنها تعطي تصورا إدراكيا كاملا لشكل المهارة الحركية لدى المتعلمين.
5 – تتمشى هذه الطريقة مع روح الألعاب والحركات الرياضية.

2.2.3.1.2 عيوب الطريقة الكلية:

1 – لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
2 – يصعب على الطلاب معرفة دقائق الحركات وتفاصيلها.
3 – لا توفر هذه الطريقة عنصر الأمان والسلامة للطلاب.
4 – من الصعب تطبيقها في كل الحركات, حيث إن بعض الحركات لا يمكن تجزئتها مثل بعض حركات الجمباز والسباحة.
5 – صعوبة التخلص من الأداء غير الصحيح الذي يكتسبه الطالب في أثناء ممارسة المهارة او الحركة بشكل كلي.

3.3.1.2 الطريقة الكلية – الجزئية (المركبة):

تربط هذه الطريقة بين الطريقة الكلية والجزئية, بمعنى اقتران النموذج بالشرح عند التدريس او عرض مهارة جديدة, ويمكن اعتبارها وسطاً بين الطريقة الكلية والجزئية, إذ يقوم الطالب بتعلم المهارة بشكل كلي في البداية ثم يتعلم بعض الأجزاء التي تحتاج إلى إتقان, وتستخدم هذه الطريقة للاستفادة من مزايا كل من الطريقة الكلية والطريقة الجزئية وتلافي عيوبها (معوض,1982).

1.3.3.1.2 مميزات الطريقة الكلية – الجزئية:

1 – تتماشى مع قدرات الطلبة الحركية, بمعنى إنها تراعي الفروق الفردية.
2 – توضح الهدف العام أمام الطلبة لتحقيق عنصر الايجابية من التدريس.
3 – توفر عنصر الأمان والسلامة.
4 – تعد من الطرائق غير المباشرة في التدريس.
5– تعد من الطرائق التي تستخدم بفاعلية لكل الطلاب صغارا وكبارا.

2.3.3.1.2 عيوب الطريقة الكلية – الجزئية:

1 – تتطلب من المعلم دقة متناهية في تقسيم المهارات إلى خطوات تعليمية او أجزاء صحيحة .
2 – تحتاج إلى إعداد مسبق ودقيق قبل الدرس.
3 – تحتاج إلى متابعة وربط الأجزاء بطريقة صحيحة.
4 – تحتاج إلى وقت أطول من المعلم مقارنة بالطرائق الأخرى.

هذه طرائق التدريس في التربية الرياضية, وان لكل طريقة مميزات وعيوباً, وعلى المعلم اختيار الطريقة المناسبة للموقف التعليمي والتي تساعد في تحقيق الأهداف المخططة بأقل جهد واقصر وقت.

وترى كل من شلتوت وخفاجة(2002), أن طرائق التدريس تختلف باختلاف الأهداف المرجوة ومستوياتها, بمعنى أن الطرائق المستخدمة في إمداد المتعلمين بمعلومات معينة عن المهارة تختلف عن الطرائق اللازمة للوصول بالمتعلم إلى مستوى فهم تلك المعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة لم يسبق أن تعلمها.

4.1.2 أساليب تدريس التربية الرياضية:

إن تدريس التربية الرياضية أصبح نظاما واضحا له مدخلاته وعملياته ومخرجاته بحيث تتمثل المدخلات في الأهداف والمناهج والوسائل التعليمية, وتتمثل العمليات في طرائق التدريس وأساليبه المتبعة, أما المخرجات فتتمثل فيما تحقق من الأهداف التي رسمها المعلم او فيما تحقق من الأهداف العامة للتربية الرياضية (شلتوت, خفاجة,2002).

وان قدرة المعلم على الشرح وإعطاء النموذج وتوصيل المهارة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل ومن البسيط إلى المركب مع مراعاة التسلسل الحركي للمهارات هو ذلك الذي يؤدي بشكل فعال إلى نجاح الدرس , كما إنها تمثل الأسلوب المنطقي لتطوير مستوى الطلاب (السائح,2001).
وترى مفلح (2006), انه لا يوجد أسلوب يفضل عن غيره من الأساليب بشكل عام, وعملية انتقاء الأسلوب المناسب مرهون بأمور , منها:

- المعلم نفسه.
- الموقف التدريسي.
- طبيعة الطلاب.
- المهمة والفعالية المزمع تعلمها.

- مدى توافر الإمكانات والوسائل.
- البيئة التعليمية.

وتؤكد إن الأسلوب التدريسي الفعال والناجح يستدل عليه من خلال نواتج التعلم ,والمعلم الناجح هو الذي يمتلك أساليب واستراتيجيات وطرائق متنوعة تعينه على تحقيق أهدافه.

ويعتبر (موسكا موستن– Muska Mosston) الرائد في استحداث أساليب التدريس في مجال التربية الرياضية, فقد صمم سلسلة متصلة للتدريس والتي تمثل الأطروحة النظرية لأساليب التدريس والقابلة للتطبيق والتي تكون مرتبطة بعضها البعض, وقد أطلق عليها: طيف أساليب التدريس (Spectrum of Teaching Styles).

ومبدأ (موستن– Mosston) في هذه الأطروحة يقوم على مشاركة المعلم باتخاذ جميع القرارات المتعلقة بالسلوكيات التدريسية والتي تحدث داخل درس التربية الرياضية, ويتدرج العمل ويتطور بطريقة سلسة ومتصلة, وذلك بالبدء بالتدرج بتحويل جميع القرارات والتي تعتبر وحسب الطريقة التقليدية من صلاحيات المعلم لتصبح جميعها بيد الطالب, فيكون لديه حرية اختيار الأنشطة والمهمات, ويتم كل ذلك وفق نظام مدروس ومترابط, إذ ترتبط أهمية كل أسلوب بالظرف الذي يتمايز به الطالب او المهمة او البيئة التعليمية او المعلم, فلا يوجد أسلوب يتناسب مع كل الظروف ومتغيرات بيئة التعلم, كما وان لكل أسلوب طروحاته في منح المعلم خيارات متعددة حول سلوكه التدريسي, وبالتالي يكون لدى المعلم الحرية في اختيار الأسلوب بما يتناسب مع البيئة والمناخ, ومن خلال ذلك يكون المعلم في المسار الصحيح, لكي يتمكن من تحقيق الأهداف وإيصال المادة التعليمية للطلاب بشكل خاص (السامرائي والسامرائي,1991).

هذا وقام موستن واشورت (Mosston and Ashowrt,2002) بتقسيم سلسلة الأساليب إلى مجموعتين أساسيتين , تتمثل المجموعة الأولى بـ:

1.4.1.2 أساليب التدريس المباشرة (Direct Instruction): بحيث يكون المعلم صاحب القرار في اتخاذ القرارات او بعض منها, فيما يتعلق بالعملية التعليمية من:

- تخطيط: Pre impact Set.
- تنفيذ: Impact Set.
- تقويم: Post impact Set.

وهذه الأساليب المباشرة تتمثل بـ:

- أسلوب الأمر (The Command Style):
- الأسلوب التطبيقي بتوجيه المعلم (التدريبي) (The Practice style):

- الأسلوب التطبيقي بتوجيه الأقران (The Reciprocal Style):
- الأسلوب التطبيقي الذاتي (The Self-check Style):
- الأسلوب التطبيقي متعدد المستويات (The Inclusion Style):

أما المجموعة الثانية من طيف الأساليب فتُسمى :

2.4.1.2 أساليب التدريس غير المباشرة (Indirect Instruction): حيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية, ومن هذه الأساليب الغير مباشرة:

- أسلوب الاكتشاف الموجه (Guided Discovery Style):
- أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة) (The Divergent Style):
- أسلوب تصميم البرنامج الفردي للمتعلم (The Individual Program Style):
- أسلوب مبادرة المتعلم (The learner's Initiated Style):
- أسلوب التدريس الذاتي (The Self-Teaching Style):

وتهدف هذه الأساليب إلى تزويد المعلم باختيار الأسلوب الذي يُلائم تماما سلوك المتعلم, حيث يساهم كل أسلوب من تلك الأساليب بدور معين في تنمية المتعلم تنمية بدنية وعقلية واجتماعية وانفعالية وحركية, وفيما يلي وصف مختصر لكل أسلوب ودور كل من المعلم والطالب في ذلك الأسلوب كما جاء في(شلتوت و خفاجة ,2002).

1.4.1.2 أساليب التدريس المباشرة (Direct Instruction):

1.1.4.1.2 أسلوب الأمر (The Command Style):

يعتبر أسلوب التعلم بالتلقي هو أول أسلوب في سلسلة أساليب التدريس المباشرة, ويعتمد هذا الأسلوب في المقام الأول على المعلم. إذ يقع على عاتق المعلم اتخاذ جميع القرارات في هذا الأسلوب, فهو يقرر ماذا يجب عمله, وكيف ينفذه, وعليه أيضا مراقبة التنظيم وتوقع النتيجة المطلوبة, وبهذا فأنه يظهر في هذا الأسلوب العلاقة المباشرة بين تنبيهات المعلم واستجابة المتعلم, فكل حركة من المتعلم يجب أن تسبقها إشارة أمر من المعلم.

كما يتعلم الطالب في هذا الأسلوب بالتقليد المتكرر. وتؤدي كل المجموعة عملا متماثلا, وأقصى هدف للأداء هو أداء العمل مطابقا للنموذج, وبذلك يكون التعلم عن طريق الاسترجاع المباشر والأداء المتكرر, واستخدام هذا الأسلوب في التدريس يقلل من الاهتمام في الفروق الفردية.

2.1.4.1.2 الأسلوب التطبيقي بتوجيه المعلم (التدريبي) (The Practice style):

يسمح هذا الأسلوب للمتعلمين بالاستقلالية ويعتبر بداية لعملية تحمل المسؤولية واتخاذ القرار وعلى المعلم أن يعطي الفرصة للمتعلم ليتعلم كيف يتخذ القرار, فالمعلم يجب عليه ألا يعطي الأوامر لكل حركة او عمل او نشاط يقوم به المتعلم ولكن تترك عملية التنفيذ للطالب, وبذلك توجد علاقات جديدة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والأعمال التي يؤديها وبين المتعلمين أنفسهم.
وقبل البدء باستخدام هذا الأسلوب يجب أن يشرح المعلم كيفية التنفيذ للمتعلم وكيف يمكنه اتخاذ القرارات وخاصة عند استخدامه لهذا الأسلوب لأول مرة فيجب أن يعرف المتعلم انه هو المسؤول عن اختيار المكان الذي سوف يؤدي فيه العمل وانه سوف يقوم باختيار التوقيت والإيقاع الحركي للأداء بمفرده, وعليه أيضا تحديد موعد بدء العمل وكذلك موعد الانتهاء منه والزمن الكافي لتعلم المهارة وأيضا فترات الانتظار وتسلسل الأعمال.

3.1.4.1.2 الأسلوب التطبيقي بتوجيه الأقران (The Reciprocal Style):

يعطي هذا الأسلوب للطالب دورا رئيسيا في العملية التعليمية, وهو قائم على التغذية الراجعة من جانب الزميل لتصحيح الأداء الحركي, في هذا الأسلوب يقوم المعلم بتقسيم الطلاب في الفصل الواحد إلى أزواج للعمل معا بالتبادل فأحدهما يؤدي والآخر يلاحظ, ويكون دور الملاحظ هو تقديم تغذية راجعة الهدف منها إعطاء معلومات للطالب المؤدي عن أدائه ومساعدته في تحديد موعد انجاز العمل, وهل تم انجازه أم لا؟ وبمجرد أن ينتهي الطالب من أداء العمل المكلف به فإنه يطلب من المعلم ملاحظته وهو يؤدي حتى يسجل النتيجة في بطاقته, ثم يتقدم بعد ذلك للعمل التالي, وبهذه الطريقة يمكن لكل طالب أن يتقدم بالسرعة التي تسمح بها قدراته. ويشترط لإنجاح هذا
الأسلوب أن يعد المعلم مسبقا بطاقة يدون بها وصفاً خاصاً للمهارة التي سوف يتم تعلمها كما يدون بها نقاط الملاحظة والتغذية الراجعة اللازمة لها, والرسوم التوضيحية او صوراً للمهارة وتعطى هذه البطاقة للطالب الملاحظ حتى يتمكن من إمداد المؤدي بالمعلومات عن أدائه بالدقة المطلوبة.

4.1.4.1.2 الأسلوب التطبيقي الذاتي (The Self-check Style):

يعد أسلوب التعلم الذاتي امتداداً لكل من الأسلوب التدريبي والتبادلي ويأتي التعلم في هذا الأسلوب عن طريق نشاط المتعلم نفسه وتفاعله مع الموقف. وفي هذا الأسلوب يكون المتعلم أكثر تحملا لمسؤولية تعلمه, ويفضل أن يكون المتعلم قد تدرب على الأسلوب التدريبي والتبادلي حتى يستطيع استخدام

بطاقة الأداء, وهذا الأسلوب يصلح مع الطلاب ذوي الخبرات, فلا يصلح استخدامه مع الطلاب صغار السن, وفي هذا الأسلوب المطلوب من المتعلم اتخاذ القرارات المتعلقة بالتغذية الراجعة وقرارات التنفيذ وقرارات التقويم.

إن أسلوب التعلم الذاتي لا يناسب جميع الأعمال في التربية الرياضية فهو يناسب الأعمال التي نستطيع أن نحكم على نجاحها بنتائج الحركة وليس بالحركة نفسها مثل الرمي او الوثب او التصويب.

5.1.4.1.2 الأسلوب التطبيقي متعدد المستويات (The Inclusion Style):

يسمى هذا الأسلوب أسلوب الاحتواء نظرا لاعتماده على فكرة شمول جميع طلاب الصف الواحد وانخراطهم في العمل, لأنه يوفر فرصا متكافئة لكل منهم للاشتراك بالدرس او المهمة حسب ما يتناسب وإمكاناته وقدراته الخاصة, وقد أُقتُبِسَت فكرة الاحتواء والشمول لطلاب الصف جميعا ولم تستبعد أيا منهم في أية مرحلة من مراحل الأداء من فكرة الحبل الممتد بشكل مائل, أي مرتفع من احد طرفيه ومنخفض من الطرف الآخر بحيث يضمن توفير فرص ذات مستويات متدرجة في صعوبتها من المستوى المرتفع (الأصعب) إلى المستوى المنخفض (الأسهل).

وفي هذا الأسلوب يقوم كل طالب بالدخول في المستوى الذي يتناسب مع قدراته وخبراته الحركية, ومن خلال المشاركة يقرر المتعلم مدى النجاح والفشل في المستوى المختار, أي يقوم كل متعلم بعملية تقدير ذاتي.

وهذا الأسلوب يتطلب من المعلم في مرحلة التخطيط للنشاط أن يوفر اختيارات ذات مستويات متعددة في درجة الصعوبة لتحقيق الهدف النهائي (جامعة القدس المفتوحة،2001).

2.4.1.2 أساليب التدريس غير المباشرة (Indirect Instruction):

1.2.4.1.2 أسلوب الاكتشاف الموجه (Guided Discovery Style):

يتم التعلم من خلال هذا الأسلوب عن طريق طرح المعلم للأسئلة ومحاولة الطلاب إيجاد طرائق مختلفة لحل المشكلة وبالتالي يكتشفون الحل او الحلول المناسبة للمشكلة. وفي أسلوب الاستكشاف الموجه يقوم المعلم بتصميم الأسئلة في صورة متعاقبة ويحاول الطالب عن طريق الإجابة على هذه الأسئلة أن يصل إلى الموضوع الدراسي الذي اختاره المعلم ويجب على المعلم أن يتحقق من استجابة المتعلم على كل سؤال كما يجب إعطاء التغذية الراجعة الفردية لكل متعلم على حدة ثم الانتقال إلى السؤال التالي, وعندما يقرر المعلم استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه فإن عليه أن يعرف انه سيواجه

استجابات متشعبة كثيرة من المتعلمين للسؤال الواحد, لذلك يجب أن يكون مستعدا بسؤال آخر يؤدي إلى استجابة واحدة, كما يجب على المعلم ألا يعطي للمتعلم الإجابة نهائيا ولكي ينتظر استجابته لذلك فعليه إعطاء وقت لينشغل في عملية البحث لإيجاد حل, لذلك على المعلم أن يكون صبورا ولا يتعجل استجابة المتعلم فإذا أتى المتعلم بالاستجابة الصحيحة فيجب على المعلم أن يشير إلى ذلك بكلمة(صح) او(أحسنت) وهذا في حد ذاته يعتبر تعزيز ايجابي وتغذية راجعة ايجابية عن تعلمه, وهذا ما يدفع المتعلم لمزيد من البحث والاستمرار في العمل. أما إذا كانت استجابة الطالب غير صحيحة ومنحرفة عما هو متوقع فيجب أن يقدم المعلم سؤالا آخر يمثل خطوة صغيرة مساعدة للمتعلم وهكذا يستمر المعلم إلى أن يصل الطالب إلى المفهوم او الحركة المطلوبة.

2.2.4.1.2 أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة) (The Divergent Style):

تعد مهارة مواجهة المشكلات والتصدي لها ومحاولة حلها من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتعلمها ويتقنها الإنسان العصري, ويعد حل المشكلات أسلوبا تعليميا راقيا وبخاصة في هذا العصر حيث كثرت المتغيرات وتشابكت. والتدريب على حل المشكلات يعتبر أسلوباً تعليمياً يتناول أنواع متعددة من المشكلات التي تواجه المتعلم عادة في نطاق حياته المدرسية ولكن ما المقصود بالمشكلة؟ وما تعريفها؟

تعريف المشكلة:

- تعرف المشكلة بأنها سؤال او موقف يتطلب إجابة او تفسيراً او معلومات او حلا.
- المشكلة موقف يمكن اعتباره فرصة نادرة للتعلم والتكيف.
- المشكلة هي عندما يواجه فرد ما هدفاً محددا ولكنه لا يستطيع بلوغه في إطار الإمكانات المتوافرة لديه او في نطاق صور السلوك المألوفة لديه.
- المشكلة هي موقف معين يحتوي على هدف محدد يراد تحقيقه.

خطوات تعليم حل المشكلات وتعلمه :

من أهم غايات التربية في عصرنا الحاضر إعداد الطلاب لحل المشكلات التي ستواجههم وتواجه مجتمعاتهم غدا, ولذلك ينبغي أن تعمل المدارس على تهيئة أطفال اليوم على التدرب على حل المشكلات ليكون سلاحا يواجهون به تحديات المستقبل ومشكلاته, ويتطلب حل المشكلات سلسلة من

الخطوات المنظمة التي تساعد على التوصل إلى الحل المنشود, وتشكل هذه الخطوات بمجموعها أسلوب حل المشكلات وهذه الخطوات هي:

- الإحساس بالمشكلة.
- تحديد المشكلة وصياغتها بوضوح.
- البحث عن الحل المناسب من بين بدائل حلول يقدمها.
- اختيار الطريقة والحل المناسبين.
- تنفيذ الحل وتجربته وتقويمه.

3.2.4.1.2 أسلوب تصميم البرنامج الفردي للمتعلم (The Individual Program Style):

يمثل هذا الأسلوب خطوة متقدمة, فهو يضيف خطوات متقدمة نحو استقلالية المتعلم, حيث يقوم المتعلم بنفسه باتخاذ القرارات عن الأسئلة او المشكلة ويصممه. أما المعلم فيقرر الموضوع الدراسي العام والموضوع الدراسي الخاص, وعلى المتعلم أن يتخذ قراراته عن الأسئلة – المشكلات– والحلول المتعددة في الموضوع الفرعي, وينظم تلك الحلول المتقدمة في نسق تنظيمي تصنيفي محدد. وهذه جميعها تشتمل على البرنامج الفردي الذي يقوم المتعلم باكتشافه وتصميمه وتجريبه بنفسه. وهذا البرنامج يوجه المتعلم إلى طريقة أدائه وأسلوب نمائه في الموضوع الخاص(جامعة القدس المفتوحة،2001).

4.2.4.1.2 أسلوب مبادرة المتعلم (The learner's Initiated Style):

في هذا الأسلوب يكون المتعلم مؤهلا لأن يتخذ أقصى القرارات في الفقرات اللفظية, ويكون المتعلم مبادرا في اختيار الأسلوب وفق قدراته وإمكانياته ودرجة استعداده للبحث والاستقصاء والاكتشاف وإعداد البرامج الملائمة لتنمية ذاته والارتقاء بقدراته. وفي هذا الأسلوب يتقدم المتعلم من المعلم, ويظهر له الرغبة في تنفيذ طائفة من الفقرات اللفظية يتحمل فيها المتعلم المسؤولية القصوى للمبادأة والمبادرة وإدارة فقرات لفظية تعليمية تعلمية, وفي هذا الأسلوب تتحول قرارات التخطيط من المعلم إلى المتعلم ويتخذ المتعلم قرارات التنفيذ. ويتخذ أيضا قرارات التقويم كافة.

ويكون دور المعلم في قرارات التنفيذ الاستماع والمتابعة والملاحظة فالمعلم في الواقع يكون دوره مساندا للمتعلم (جامعة القدس المفتوحة،2001).

5.2.4.1.2 أسلوب التدريس الذاتي (The Self-Teaching Style):

في أسلوب التدريس الذاتي تكون المبادرة للفرد المتعلم, بمساعدة او دون مساعدة من آخرين, فهو يتخذ القرارات جميعها بنفسه وهذا الأسلوب لا يطبق داخل الصفوف الدراسية, وإنما يطبق حين يتولى المتعلم تعليم نفسه بنفسه, وفيه يتخذ المتعلم القرارات جميعها التي كان يقوم بها كل من المعلم والمتعلم سابقا.

إن تفاعل الأدوار في هذا الأسلوب تحدث في ذهن المتعلم, إذ تكون خبراته مصدرا غنيا للتعلم يستفاد منه إلى جانب الاستفادة من الموارد الأخرى, فليس من الضرورة أن تؤدى أمام المشاهدين او أفراد لتقويمها او الحكم عليها.

ويستخدم هذا الأسلوب عند الحاجة, في الزمان والمكان المناسبين وفي الميدان الاجتماعي او البيئي الملائم, لأنه يكون معدا وحاضرا في الذهن وجاهزا للتنفيذ في أية لحظة, وفي هذا الأسلوب دلالة واضحة على استعداد الفرد المتعلم وقابليته للدراسة والتعلم والنمو بنفسه دون الحاجة إلى من يعينه (جامعة القدس المفتوحة،2001).

5.1.2 درس التربية الرياضية:

يعتبر درس التربية الرياضية اصغر وحدة في البرنامج الدراسي للتربية الرياضية الذي يمثل اصغر جزء من المادة ويحمل كل خصائصها, ويُعد بمثابة حجر الزاوية في كل مناهج التربية الرياضية, ويتوقف نجاح الخطة التدريسية وتحقيق الأهداف العامة على حسن تحضير الدرس وإعداده وإخراجه وتنفيذه (عزمي , 1996).

ويمثل درس التربية الرياضية اصغر وحدة تعليمية في المنهاج المدرسي ويهدف إلى إكساب الطلاب العديد من المهارات والصفات البدنية والمعارف والمعلومات (كامل وآخرون ,2002). ويعتبر درس التربية الرياضية عملية تربوية تعمل على تحقيق أهداف وواجبات البرامج الجديدة تبعا للأسس السليمة عن طريق النشاط المشترك الهادف لكل من المعلم والطالب.

ويهدف درس التربية الرياضية باعتباره عملية مخططة للتعليم والتعلم إلى الاكتساب الفعلي للمهارات والمعارف على أسس علمية تربوية, لذا يجب الاهتمام في دروس التربية الرياضية بتنمية جوانب الشخصية واستمرار اكتساب المعارف وتنمية القدرات والمهارات والعادات الصحية السليمة.

وان من أهم واجبات درس التربية الرياضية باعتبارها جزءاً أساسياً للتعليم العام هو تحقيق التنمية الشاملة عن طريق اكتساب الطالب للمعارف والمعلومات في الدرس والنشاط الداخلي والخارجي بالتعلم

المركز والتمرين والتدريب. ويعمل درس التربية الرياضية الهادف المبني على أسس علمية على زيادة تحسن النشاط التعليمي والتمرين والتدريب الذي يرتقي بنمو الناحية البدنية والعقلية والانفعالية(فرج ,1998).

1.5.1.2 أجزاء درس التربية الرياضية:

تؤكد كامل وآخرون(2002), أن الغرض من الحديث عن أقسام درس التربية الرياضية هو ليس التجزئة او الفصل بين أجزائه, فالدرس وحدة متكاملة يخدم كل جزء فيه باقي الأجزاء ولكن التقسيم هنا يخدم غرض التوضيح والتيسير على الطالب المعلم والمدرس المبتدئ في جميع المراحل الخاصة بتخطيط الدرس وتنفيذه وليس من الضروري أن يشمل الدرس الأجزاء المتعارف عليها من مقدمة وتمرينات ونشاط تعليمي وتطبيقي وختامي بالترتيب, ولكن من الضروري أن تعمل أوجه النشاط فيه على تحقيق أهداف الدرس.

وقد اتفق الكثير من رواد التدريس في التربية الرياضية أمثال أبو عبده(2002), و كامل وآخرون(2002), و شلتوت وخفاجة(2002), و فرج(1998), و حمص(1997), و عزمي(1996), و الديري(1999), و خطايبة(1997), و العاصي وحديث(1987), و السايح(2001), وعبد الكريم(1989), و(Mosston and Ashwort,2002), و(Rink,1996), على أن درس التربية الرياضية الذي يمثل اصغر وحدة تعليمية في المنهاج المدرسي يتضمن ثلاثة أجزاء هي:

1.1.5.1.2 الجزء التمهيدي (الإحماء والتمرينات)(7دقائق):

يُعد جزء الإحماء مقدمة للدرس وعليه يتحدد مدى تقبل الطلاب واندماجهم في العمل الحركي خلال باقي الأجزاء, ويهدف الإحماء إلى تهيئة الدورة الدموية والأجهزة الداخلية وتنشيطها لتحمل عبء العمل الحركي الملقى عليها خلال الدرس, ويعمل على التدفئة العامة, فضلا عما يكسبه من مرونة المفاصل العامة في جميع أجزاء الجسم, وتتيح التمرينات المستخدمة في جزء الإحماء فرصة العمل لجميع أجزاء الجسم بطريقة متزنة, وتنمية التوافق بين المجموعات العضلية المختلفة, كما تعمل على تعويض الجسم عما ينتج من تشوهات.

2.1.5.1.2 الجزء الأساسي (الرئيسي)(28دقيقة):

يُشكل هذا الجزء أهمية كبرى في درس التربية الرياضية, فهو الجزء الذي تتحقق فيه اغلب أهداف الدرس وأهمها, لأنه يختص بتنمية الصفات البدنية وتعليم ممارسة المهارات الحركية, وفيه تتحقق

معظم أهداف الدرس سواء أكانت معرفية او نفس حركية (مهارية) او وجدانية ويتضمن هذا الجزء على مجموعة من الأنشطة هي:

1.2.1.5.1.2 الإعداد البدني:

يسعى المدرس من خلال هذا النشاط إلى تنمية عناصر اللياقة البدنية وتحسينها والتأثير على أجهزة الجسم لتحسين اللياقة الصحية والكفاءة الوظيفية, وينمي لدى الطلاب الميل الايجابي نحو ممارسة الأنشطة الرياضية والرغبة في العناية بالقوام.

2.2.1.5.1.2 النشاط التعليمي (5 دقائق):

يسعى هذا الجزء إلى إكساب الطلاب مجموعة من المعارف والمعلومات المتكاملة حول المهارات المتعلمة, بحيث تشكل هذه المعلومات قاعدة أساسية لتنظيم السلوك الحركي وتوجيهه لدى المتعلم, كما يعمل على تنمية مهارات التفكير المختلفة, كالتخيل والتذكر والملاحظة والإدراك والمقارنة والاكتشاف, فضلا عن حب الاستطلاع.

3.2.1.5.1.2 النشاط التطبيقي:

يعتبر هذا الجزء مكملا للنشاط التعليمي, وعادة ما يحوز على رضا غالبية الطلاب وقبولهم لما يتضمنه من إشاعة روح المنافسة, كما ينمي فيهم كثيرا من الأهداف التربوية كالقيادة الحكيمة والتبعية السليمة وتحمل المسؤولية واحترام القانون والانتماء للجماعة. ويهدف هذا النشاط إلى تنمية المهارات المستخدمة وتطبيقها وتحسينها, ويشكل الجانب المعرفي هدفا هاما من أهداف النشاط التطبيقي, إذ يكتسب المتعلمون معرفة بطريقة اللعب وقواعده ومواصفات الأداء الجيد بالإضافة إلى القدرة على تعديل طريقة الأداء وتغييرها في ضوء المعلومات التي اكتسبوها في مراحل التعليم السابقة.

3.1.5.1.2 الجزء الختامي (5 دقائق):

يتضمن محتوى النشاط الختامي تمرينات هادئة بطيئة التوقيت لتنظيم التنفس او تمرينات استرخاء بهدف العودة إلى الحالة الطبيعية كالمرجحات او رفع الذراعين عاليا مع رفع العقبين. ثم يتم في هذا الجزء نوع من أنواع تقويم الحصة, والتعزيز هنا له دور فعال ومهم جدا. ويمكن إنهاء الحصة بصيحة او أربع خطوات في المكان وأربع تصفيقات. ويستغرق هذا الجزء خمس دقائق تقريبا.

من هنا نجد إن إجمالي الزمن المخصص لأجزاء الدرس هو 40 دقيقة, وتترك خمس الدقائق الأخرى للأعمال الإدارية, كأخذ الغياب والانصراف وخلع الملابس.

2.5.1.2 التخطيط لدرس التربية الرياضية:

يرى الديري(1999), أن الفكرة الأساسية من تخطيط الدرس هو تنظيم تفكير المعلم في كيفية الوصول إلى الهدف الرئيسي للمعلم, وهذا يلزم التخطيط للدرس بعناية لإخراجه إخراجا ناجحا, ولكي يعرف المعلم أين يسير في خطته من الدرس, حتى يساير أغراض المنهاج والخطط الطويلة والبعيدة المدى. وتساعد خطط الدرس المكتوبة على تنظيم تفكير المعلم, وكذلك حسن استخدام الإمكانات المتوافرة والشعور بالثقة بالنفس.

ويؤكد حمص(1997), أن تحضير درس التربية الرياضية يعتبر أول مؤشرات نجاح المعلم في عملية التدريس, فتحضير الدرس يعني تصورا شاملا لجميع جوانب النشاط بالدرس والمؤثرات الخارجية المحيطة بجو التعليم والتعلم. لهذا لابد أن يراعي المعلم تحضير درسه قبل التنفيذ بمدة كافية, وان يتضمن تحضير الدرس أوجه النشاط المتعددة المناسبة للمرحلة العمرية بل للصف الدراسي نفسه, وبما يساعد على تحقيق أهداف الدرس, كما يجب أن يوائم بين محتوى الدرس والإمكانات المتاحة بالمدرسة, كما على المعلم أن يراجع تفاصيل درسه جيدا لدرجة التمكن حتى لا يتعثر التنفيذ ولابد أن يركز المعلم جهده في إجراءات التعليم مثل الشرح والنموذج وإصلاح الأخطاء وإخراج الدرس. وعلى معلم التربية الرياضية أيضا أن يتأكد من صحة الاصطلاحات والخطوات التعليمية للنشاط المدون بالدرس.

والطالب المعلم مطالب وبشكل ملزم بالتخطيط للدرس, على اعتبار إن التخطيط تصور مسبق للمواقف التعليمية, كما يتيح التخطيط للطالب المعلم عرضا منظما للدرس ونشاطاته بعيدا عن الارتجال, ويمنحه الشعور بالثقة بالنفس.

وعلى اعتبار إن التخطيط لدرس التربية الرياضية يعد عملية إدارية وإشرافية وتوجيهية وتقويمية يقودها المعلم لتوجيه الطلاب لتحقيق أهداف الدرس, فإن العناصر الأساسية لتخطيط درس التربية الرياضية وكما أوردها الخطايبة(1997), هي:

1.2.5.1.2 الأهداف (أهداف الدرس):

وهي عبارة عن جملة تصف السلوك النهائي المتوقع, نتيجة للتعلم المطلوب في الدرس, وهذا الهدف يجب تحقيقه وكذلك يمكن قياسه, ولهذا يجب أن يكون لكل درس هدف سلوكي محدد.

2.2.5.1.2 المحتوى:

يعتبر محتوى الدرس, لب العملية التعليمية وجوهرها, والمحتوى يحتوي على المعلومات والخطوات التعليمية لشرح هدف الدرس, ويجب أن يشمل هذا المحتوى, المجال النفس حركي, والمعرفي, والوجداني, لذا يجب أن يحتوي الدرس على المفاهيم والأفكار والمهارات, وان يختار المدرس محتوى الدرس بطرائق حل المشكلة وأساليبها التي تساعد على المعرفة والفهم والمحاكاة والتطبيق, أي احتياجات المتعلمين واهتماماتهم. ويعد هذا الجزء من أهم أجزاء الدرس الذي يترجم أهداف الدرس إلى حركة ونشاط .

3.2.5.1.2 الأساليب والأنشطة:

يشمل هذا الجزء من الدرس, الإجراءات التي يتخذها المعلم لتسهيل تحقيق أهداف الدرس, وهو يشمل كل الألفاظ والتعابير والحركات والإشارات والتشكيلات في الفراغ العام والخاص, وهذه الأساليب تشمل على أنواع الكلام والعرض والصور والنموذج وهذا الجزء هو الذي يؤدي إلى الوضوح ويساعد على الفهم.

4.2.5.1.2 التقويم:

التقويم هام لكل درس, فهو يساعد المعلم على تقويم أداء الطلاب في الجوانب الثلاثة:
المعرفي: ويهتم بتقويم مدى استيعاب الطلاب لمحتويات الدرس.
النفس حركي: يهتم بتقويم أداء الطلاب للحركة المعطاة في الدرس.
الوجداني: يهتم بتقويم قيمة العمل الجماعي والمشاعر الايجابية نحو النشاط الرياضي.

3.5.1.2 تنظيم درس التربية الرياضية:

تعتبر العملية التنظيمية لدرس التربية الرياضية هامة جدا لنجاح الدرس, فالدرس المنظم تنظيما جيدا لا يساعد فقط على تأكيد النجاح, ولكنه يضفي ايجابية على جو الدرس كله, وعلى العلاقة بين المعلم والطلاب وكذلك على العلاقات بين الطلاب بعضهم البعض. وعلى العكس من ذلك إذا لم تعطَ عناية

خاصة لتنظيم الدرس, فمن المتوقع أن تقل قدرة الطالب على التركيز أثناء الدرس, مما يؤدي بالتالي إلى عدم انسياب الأداء وإهدار المزيد من الوقت عند الأداء (أبو عبده,2002).

فالتنظيم الجيد للدرس كما ترى فرج(1998), يسهم في إكساب الطلاب القدرة على معايشة الدرس وفهمه, وتعديل سلوكهم بحيث يكتسبون معايير سلوكية مرغوباً فيها. ويتحدد تنظيم درس التربية الرياضية من خلال الواجبات والمحتويات التعليمية والتربوية بالإضافة إلى ضرورة مراعاة الحالة الوظيفية للطلاب ومستوى الأداء والإمكانات المادية.

إن كل عمل تعليمي وتربوي يتطلب إجراءات تنظيمية, لذا ينبغي مراعاة إن جميع إجراءات عملية التدريس لا يمكن تحقيقها إلا في إطار تنظيمي محدد والتي تتضمن أساسا الأنشطة الحركية المتعددة والمتنوعة للطلاب, والتغيير الدائم للاماكن, والانتشار المكاني بالفصل, وكيفية ضم الطلاب في مجموعات, وتأكيد عوامل الأمان والسلامة للطلاب بالإضافة إلى المشكلات المرتبطة بالحمل والراحة.

ويشير أبو عبده(2002), إلى أن ساعة الدرس(الحصة) هي التي تكون الشكل الأساسي او حجر الزاوية لدرس التربية الرياضية, ولضمان حسن تشكيل ساعة الدرس(الحصة) يتطلب الأمر مراعاة إجراءات تنظيمية متعددة مثل:

- الانتقال إلى مكان الدرس.
- تغيير الملابس.
- تجهيز الأدوات.
- واجبات معينة لبعض الطلاب.

4.5.1.2 التشكيلات في درس التربية الرياضية:

تحتل عملية تنظيم الأداء مركزا هاما وتتضمن تقسيم الطلاب وطريقة اتخاذهم لأماكنهم, وكذلك الأنواع المختلفة لترتيب اصطفاف الطلاب حتى يمكن ضمان سهولة الأداء الحركي للطلاب وانسيابيته واقتصاديته, والتشكيلات في درس التربية الرياضية يقصد بها العلاقة المكانية للطلاب بالنسبة لموضع الأداء وكذلك تنظيم الفصل او وحدات الطلاب عند الأداء. ومن التشكيلات الشائعة في درس التربية الرياضية:

1.4.5.1.2 التشكيلات المترابطة:

- الصف والقاطرة.
- المربع والمثلث.
- دائرة ونصف الدائرة.

يلاحظ إن التشكيلات السابقة هي تشكيلات مترابطة, أي إن هناك رابطة بين الطالب وغيره من الطلاب في إطار تشكيل محدد ومعروف.

2.4.5.1.2التشكيلات غير المترابطة:

يقصد بها وقوف الطلاب بصورة حرة (انتشار حر) او الأداء بصورة حرة سواء في المكان او من الحركة. وينبغي مراعاة النواحي الآتية عند اختيار أنواع التشكيلات الحرة:

- قدرة المدرس على رؤية جميع طلاب الفصل بسهولة, ويمكن للمعلم تحقيق ذلك عند الوقوف على مسافة مناسبة من الطلاب.
- قدرة جميع الطلاب على رؤية نماذج الأداء او الشرح او إصلاح الأخطاء.
- الاحتفاظ بمسافات بين الطلاب لضمان عاملي الأمان والسلامة.
- اتخاذ التشكيلات المناسبة يجب أن يحدث من خلال توجيهات او أوامر قصيرة وسريعة وسهلة الفهم.

3.4.5.1.2 التشكيلات النظامية:

تعتبر التشكيلات النظامية من العوامل التي تحدد العلاقات المكانية للطلاب بالنسبة لبعضهم البعض وتحدد قواعد الأوضاع والحركة ولها أهمية في:

- ضمان أداء الدرس, وحسن استخدام الوقت.
- ضمان توافر عوامل الأمان والسلامة والقدرة على تفادي الأخطار.
- عامل هام للسلوك النظامي المنضبط خلال الدرس (فرج,1998).

5.5.1.2 تنفيذ درس التربية الرياضية:

يُشير معوّض(1982), إلى إن أول خطوة في تنفيذ درس التربية الرياضية تبدأ عند مقابلة المعلم للطلاب في غرفة الصف وتنتهي عند رجوع المعلم والطلبة إليها. وعند تنفيذ أوجه أنشطة الدرس على المعلم البدء في تنفيذ أنشطة الدرس بسرعة ودون إضاعة للوقت والعمل على إشراك طلاب الصف جميعا في نشاط الإحماء ثم الانتقال إلى تنفيذ أنشطة الدرس ومحتوياته. وعلى المعلم توظيف الإمكانات المتوافرة بشكل مناسب من ملاعب وأدوات وعليه إتاحة فرص المشاركة للطلاب جميعا, وإشراكهم فعليا في إدارة النشاط وإعطائهم فترة مناسبة للممارسة والتطبيق حتى يكتسبوا المهارة المطلوبة. كما على المعلم تحقيق الانتقال من شكل إلى آخر او مهارة إلى أخرى في اقصر وقت

ممكن وعن طريق الحركة, والاهتمام بالمسائل الأساسية, وعدم إضاعة الوقت بالمسائل الفرعية, وإبراز النواحي الفنية للمهارة بإيجاز ووضوح والتركيز على النقاط المهمة. وعليه مراعاة التوزيع الزمني للدرس, بحيث يأخذ كل جزء الوقت المخصص له. والوقوف في المكان المناسب الذي يسمح له رؤية جميع الطلاب بوضوح ويسمح في الوقت نفسه لكل طالب الرؤية والاستمتاع.

وعلى المعلم العمل على إصلاح الخطأ فور وقوعه, واستخدام التشكيلات المناسبة للنشاط, وعليه مراعاة عوامل الأمان والسلامة في الدرس مما يساعد على حسن التنفيذ وتفادي أية حوادث قد تؤثر على حسن سير الدرس.

ويرى أبو عبده(2002), إن أوجه تنفيذ نشاطات درس التربية الرياضية قد تكون على النحو الآتي:

1.5.5.1.2 النشاط التمهيدي:

ويتكون هذا النشاط من:

- استبدال الملابس.
- الحضور والغياب.
- الإعلان عن النشاط التعليمي.

2.5.5.1.2 النشاط الإنمائي:

ويتكون من بعض الأنشطة التي تهدف إلى تدفئة الجسم وإعداده للعمل (الإحماء) كما يشمل على مجموعة من التمرينات البدنية التي تهدف إلى إكساب التوافق العضلي.

3.5.5.1.2 تدريس المهارات:

ويمكن أن يشتمل هذا الجزء على ما يأتي:

1.3.5.5.1.2 توجيهات:

- إحاطة الطلاب بأهمية النشاط الذي يمارس قبل الممارسة الجماعية.
- استخدام الوسائل الفنية في التدريس.
- تشجيع المناقشة حول النشاط الممارس.
- تحديد الخبرات السابقة للطلاب فيما يختص بالنشاط.
- وضع إطار للقواعد الخاصة بالنشاط.
- مساعدة الطلاب على تعلم كيفية احتساب النقط والفوز والهزيمة.

2.3.5.5.1.2 النموذج:

– يجب أن يقدم المدرس نموذجاً للمهارة المراد تعلمها وتطبيقها ويمكنه أن يستخدم بعض الطلاب المميزين في هذا النشاط لتقديم النموذج.
– تحليل المهارة ومناقشتها مع الطلاب.
– تحديد طرائق التدريس المناسبة لشرح المهارة وتقديمها.
– استخدام الوسائل المعينة في شرح تفاصيل نموذج المهارة أمام الطلاب.

3.3.5.5.1.2 تنظيم الدرس:

- ينظم الفصل بحيث يستغل كل الوقت للممارسة.
- يُقسم الطلاب إلى مجموعات بما تسمح به الأدوات والأجهزة المتاحة.
- التركيز على تكرار الأداء لأكبر عدد من المرات.
- تحفيز الطلاب على الممارسة وتكرار الأداء خارج الدرس.

4.3.5.5.1.2 تفاصيل الممارسة:

– دع كل طالب يقوم بأداء المهارة.
– شجع الطلاب على أداء المهارات ولا تجعل الطلاب بدون عمل.
– تجول بين المجموعات, وصحح الأخطاء الفنية للطلاب.
– ضع الطلاب في مجموعات طبقا لقدراتهم على تطبيق المهارة.
– شجع التعلم والمبادرات الفردية.
– لاحظ أداء الطلبة باستمرار وحثهم على إجادة الأداء.

5.3.5.5.1.2 تطبيق المهارة:

جميع المهارات التي تم تعليمها يجب أن تطبق على هيئة منافسات بين الطلاب او تدريبات.

6.3.5.5.1.2 تقويم المهارات المتعلمة:

يجب أن تتم عملية التقويم على فترات دورية, ومن ثم يقوم الطلاب بالمهارات التي تعلموها حتى يمكن التأكد من مدى تحقيق الأهداف.

4.5.5.1.2 النشاط الختامي:

مدة هذا الجزء (5) دقائق وفيه يجمع المدرس الطلاب ليتحدث معهم باختصار عن الدرس القادم مع إعطائهم بعض التمرينات للتهدئة التي يمكنهم من خلالها العودة إلى الحالة الطبيعية التي تسمح لهم بمواصلة دروسهم التالية, ويشير كل من الخولي وعنان(1990), إلى إن من ضمن الأخطاء التي قد يقع فيها معلم التربية الرياضية خلال تدريس وتنفيذ دروس التربية الرياضية:

1 – أخطاء التقديم المعرفي (شرح الواجب التعليمي).

2 – أخطاء التقديم البصري (النموذج).

3 – أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس.

4 – أخطاء الاصطلاح والنداء والتمرينات.

5 – أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس.

6 – أخطاء ختام الدرس.

7 – أخطاء شخصية في التدريس.

8 – أخطاء الأمان والسلامة في تنفيذ أجزاء الدرس.

6.1.2 معلم التربية الرياضية:

يُعد معلم التربية الرياضية, الطرف الهام في عملية التعليم لما يقوم به من إدارة للخبرات التربوية وتنظيمها وتوجيهها للطلبة الذين يتبعون قيادته, فإن النصح والإرشاد في التربية والتعليم طريق طويلة, أما القدوة الحسنة والمثل الصالح فطريقهما قصير التأثير ومعلم التربية الرياضية بوجه خاص تتاح له المواقف التي من خلالها يستطيع أن يؤثر في الطلبة ويحفزهم على الاستجابة لعملية التعليم, ويساعدهم على نموهم البدني والعقلي والنفسي والاجتماعي (وزارة التربية والتعليم العالي,2005).

ويُعد معلم التربية الرياضية القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها الرياضة المدرسية باعتباره أهم الشخصيات التربوية في المدرسة, ولديه الفرصة الحقيقية للاحتكاك المباشر بالطلبة, وبنشاطه وعطائه يحصل المحتوى الشامل لمنهاج التربية الرياضية, وبحسن تخطيطه وإرشاده وتقويمه يصل بالطلبة إلى تحقيق الأهداف الخاصة بكل منهم (وزارة التربية والتعليم العالي,1993).

ومعلم التربية الرياضية ذو دور هام في المدرسة, لذا لا يستطيع احد أن ينكر هذا الدور لما يمتلكه من صفات القيادة الحكيمة, كما انه يعتبر في نفس الوقت من الشخصيات المحببة لدى الطلبة والتي تؤثر عليهم وذلك لأنه يتعامل معهم بأسلوب العطف واللين والصبر والحزم والكياسة, ولقد أكدت الكثير من البحوث والدراسات أن شخصية معلم التربية الرياضية هامة بالنسبة للطلبة لما يمتلك من مؤهلات تجعله ملما بطبيعة الطلاب النفسية والاجتماعية وذلك يساعد في تربيتهم من النواحي الجسمية

والنفسية والاجتماعية وبالتالي يؤدي إلى تنشئة طلاب أصحاء الجسم والنفس والعقل (زغلول والسايح,2004).

وتؤكد كل من شلتوت وخفاجة(2002), على إن دور معلم التربية الرياضية باعتباره من ابرز أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة تأثيرا في تشكيل الأخلاق والقيم الرفيعة لدى الطلبة, لا يتوقف على تقديم ألوان النشاط البدني والرياضي بل يتعدى ذلك, إذ لابد أن يعمل إلى المواءمة بين ميول الطلبة وإمكانيات المدرسة وقدراته الشخصية في تقديم واجبات تربوية في إطار بدني رياضي يستهدف النمو والتكيف.

1.6.1.2 مسؤوليات معلم التربية الرياضية التعليمية:

في هذا الإطار يشير الخولي(2002), إلى إن لمعلم التربية الرياضية عدة مسؤوليات تعليمية يمكن إيجازها على النحو الآتي:

1 – التخطيط الواعي للتدريس بدءا من المستوى اليومي ومرورا بالمستوى قصير المدى, وصولا للمستوى بعيد المدى.

2– صياغة الأغراض التعليمية الإجرائية السلوكية التي تحقق أهداف المنهاج.

3– انتقاء المحتوى من ألوان الأنشطة البدنية والحركية والرياضية المختلفة والتي تحقق الأغراض التعليمية وتتيح للطلبة اكتساب الحصائل السلوكية.

4– اختيار طرائق واستراتيجيات مناسبة للتدريس وتنفيذها, وكذلك الوسائل التعليمية الملائمة لتحقيق الأغراض التعليمية بكفاءة عالية.

5– التقويم المستمر للطلبة من مختلف الجوانب السلوكية, وكذلك تقويم جوانب البرنامج وطرائق التدريس في ضوء الأهداف الموضوعة.

2.6.1.2 صفات معلم التربية الرياضية:

ولكي يتمكن معلم التربية الرياضية من تحمل مسؤولياته اتجاه العملية التعليمية يجب أن يتوافر فيه وبحسب كل من زغلول والسايح(2004), عدد من الصفات منها:

1.2.6.1.2 التعليم:

ينبغي أن يحصل المعلم على قدر من التعليم يفوق كثيرا ما يعطيه للطلبة, زيادة على أن يكون ملما بطبائع الطلبة ونفسياتهم وطرق معاملتهم, وكيفية توصيل المعلومات إليهم, وهذا يحتم عليه أن يكون مطلعا ومواكبا للمستجدات العلمية في مجال تخصصه.

2.2.6.1.2 سلامة الجسم والحواس:

يجب أن يكون معلم التربية الرياضية خاليا من العيوب والتشوهات القوامية لان المعلم ذو العاهة ينفر منه الطلبة ويسخرون.

3.2.6.1.2 صحة الجسم:

المعلم ذو الصحة غير السليمة لا يستطيع القيام بمسؤولياته وتحمل المجهودات التي يتطلبها عمله في مهنة شاقة كمهنة تدريس التربية الرياضية, لذا يجب عليه أن يحافظ على صحته ويهتم بها.

4.2.6.1.2 النظافة:

يجب أن يكون المعلم قدوة لطلابه وذلك من حيث العناية بملابسه الرياضية او الملابس الخاصة ويجب أن يكون ذلك من غير تبرج ولا مغالاة في الأناقة حيث إن الطلبة يتأثرون به إلى حد كبير.

5.2.6.1.2 الروح الاجتماعية:

يجب أن يمتاز معلم التربية الرياضية بالروح الرياضية وان يكون طبيعيا في سلوكه مع طلابه وزملائه بالمدرسة ولا يتكلف في تصرفاته وان يكون قدوة حسنة يقتدي به الطلبة. وفي نفس الوقت يعمل على بث القيم الاجتماعية السليمة بين طلاب المدرسة.

6.2.6.1.2 النظام:

يجب على معلم التربية الرياضية أن يحافظ على نظام المدرسة والتقاليد المدرسية والأساليب التربوية, وان يبث في طلابه دائما أنه بالنظام يمكن انجاز أصعب الأعمال مع الاقتصاد في المجهود والوقت.

7.2.6.1.2 الخصائص الخلقية:

يجب أن يتحلى معلم التربية الرياضية بالأمانة والصبر والكياسة والعطف والتحمل وان يكون مخلصا في عمله وصادقا في أقواله وأفعاله ومتعاونا مع الجميع ويمتلك القدرة على تحمل المسؤولية.

8.2.6.1.2 الخصائص العقلية:

يجب أن يكون معلم التربية الرياضية ذكيا ولديه القدرة على حسن التصرف في المواقف المختلفة ويتمتع بصحة عقلية ممتازة وعميق في أفكاره وغير متسرع في استنتاجاته.

9.2.6.1.2 المادة التعليمية:

يجب أن يكون معلم التربية الرياضية على إلمام جيد بجميع ما يتعلق بمهنة التربية الرياضية المدرسية (المهارات الرياضية للأنشطة المختلفة وطرائق التدريس والأساليب الحديثة في التعليم ..... الخ).

10.2.6.1.2 الثقافة العامة:

يحتاج معلم التربية الرياضية إلى الثقافة العامة بجانب الثقافة الخاصة بمهنته, ولذا يجب أن يكون ملما تماما بالنواحي المعرفية في كثير من المواد كما يجب أن يكون ملما ببعض الأعمال المهنية المختلفة.

وفي هذا السياق اجمع الكثير من التربويين ورواد التربية الرياضية على ضرورة أن يتصف معلم التربية الرياضية ببعض الصفات التي تؤهله لتحقيق الأهداف والأغراض التربوية الموضوعة والتي تشمل:

- القدرة على كسب احترام الطلبة وثقتهم.
- القابلية على توصيل الأفكار.
- القدرة على الإيحاء بالثقة.
- التمكن المعرفي للمادة.
- مستوى عال من الأمانة والاستقامة (في الخولي,2002).

ولقد أوضحت دراسة النهار(1993), إن صفات معلم التربية الرياضية وسلوكياته كما يفضلها الطلاب هي:

أولا: صفات مهنية:

- يشجع الطلاب كثيرا على ممارسة الرياضة.
- يهتم بآراء الطلاب.
- يشارك في النشاط التطبيقي.
- يوضح فائدة التمرين الجيد.
- يشرح المهارة بشكل جيد.

- يحضر الأدوات والأجهزة قبل بدء الدرس.

ثانيا: صفات شخصية:

- عادل في إعطاء الدرجة.
- مهذب.
- مرح و لبق.
- لطيف دائما.
- يتفهم ميول الطلبة وحاجاتهم.
- لديه سمعة رياضية جيدة.

3.6.1.2 الكفايات التدريسية لمعلم التربية الرياضية:

تعرف الكفايات التدريسية بأنها نسق مميز من السلوكيات التي يمكن التعرف اليها والتي يؤثر بها المعلم في المتعلم عن طريق التدعيم والتوجيه أثناء ممارسة المعلم لمهام عمله(شلتوت وخفاجة,2002).

لذا فمن الضرورة بمكان توافر كفايات أدائية لدى معلمي التربية الرياضية ومعلماتها تؤهلهم لان يقوموا بدورهم بكفاية وفعالية إضافة إلى كفايات شخصية ضرورية ومهارات خاصة بالتفاعل مع مكونات العملية التعليمية من طالب ومدير ومشرف.

ولقد اجمع الخبراء كما أشار الخولي(2002), على إن الكفايات المطلوبة في الإعداد المهني في إطار التربية الرياضية يمكن إيجازها في:

- كفايات مهنية.
- كفايات شخصية.

1.3.6.1.2 الكفايات المهنية:

يشير تعبير الكفايات المهنية professional competencies إلى القدرات والقابليات التي تتيح للفرد الاستمرار في أداء مهام وأنشطة تخصصه المهني بنجاح واقتدار في اقل زمن ممكن وبأقل قدر من الجهد والتكاليف.

2.3.6.1.2 الكفايات الشخصية:

بالإضافة إلى الكفايات المهنية يجب أن يتصف معلم التربية الرياضية بنوع آخر من الكفايات هي الكفايات الشخصية وهي احد الجوانب الأساسية في عملية الإعداد المهني للمعلم, فالمهارات الشخصية

تضفي على صاحبها نوعا من السلوك يجعله يحظى بتقدير من يتعامل معهم والمهارات الشخصية تنفع صاحبها في مهنته وخصوصا مهنة معلم التربية الرياضية.
وفي هذا السياق فقد توصلت العديد من الدراسات والبحوث العلمية كدراسة عبد الحق (2004), إلى إن الكفايات الأساسية لعمل معلم التربية الرياضية في تدريس أية مرحلة تعليمية يمكن حصرها في المجالات الآتية:

- كفايات التخطيط للتدريس .
- كفايات تنفيذ الدرس .
- كفايات التقويم .

2.2 الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الباحث للأدب التربوي, فأن الدراسات التي تحدثت عن أساليب تدريس التربية الرياضية كثيرة, وكذلك الدراسات التي تناولت التربية العملية في الجانب التطبيقي كدراسة أبي طامع وعبد الرزاق(2005), إلا إن دراسة الأخطاء الشائعة في تدريس دروس التربية الرياضية لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة والتحليل مقارنة مع ذلك الكم من الدراسات التي تناولت درس التربية الرياضية من جوانب أخرى, كتحليل سلوكيات المعلم كما في دراسة الطراونة(2000), او تحليل لواقع الممارسات التدريسية كدراسة البيطار(1998), او استثمار وقت التعليم كدراسة شوكت(1997), ودراسة مسمار(1992), و كمونة(1988), وهذا لا ينفي وجود العديد من الأبواب في الكتب والمواقع العلمية التي تتحدث عن هذه الجزئية من الدراسة, إلا أن الباحث – في ضوء علمه– لم يهتد إلى دراسة متكاملة تتحدث عن الأخطاء الشائعة في تدريس دروس التربية الرياضية سواء من قبل معلم التربية الرياضية او الطالب المعلم أثناء فترة التطبيق الميداني, سوى دراسة أبو طامع(2006), والتي تحدثت عن الأخطاء الشائعة التي يقع فيها معلم التربية الرياضية أثناء قيامه بتدريس دروس التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية.
وانسجاما مع موضوع الدراسة يعرض الباحث بعض الدراسات التي تناولت درس التربية الرياضية بحيث تكون عونا للمطلع على هذه الدراسة في فهم المقاصد التي يرمي لها الباحث من وراء دراسته هذه والتي يمكن تصنيفها كالآتي:

1.2.2 الدراسات التي تناولت تنفيذ درس التربية الرياضية:

2.2.2 الدراسات التي تناولت الممارسات التدريسية والتدريس الفعال للمعلم:

3.2.2 الدراسات التي تناولت سلوكيات المعلم:

4.2.2 الدراسات التي تناولت إعداد الطالب المعلم:

1.2.2 الدراسات التي تناولت تنفيذ درس التربية الرياضية:

قام الزعبي ومسمار(2008), بدراسة هدفت إلى تقويم واقع الأساليب المستخدمة في دروس التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في مدارس مديرية اربد الأولى ومدى تحقيقها لأهداف المنهاج, إضافة إلى التعرف إلى الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها, تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته الدراسة وطبيعتها وتم تصميم أداتي الدراسة على شكل استبانة خاصة بالمعلمين وأخرى خاصة بالطلبة, وتم اختيار عينة الدراسة من الطلبة بالطريقة الطبقية العشوائية, إذ بلغت(936) طالبا وطالبة في حين تم اختيار جميع مجتمع المعلمين وعددهم (56) معلما ومعلمة. أظهرت النتائج المتعلقة بوجهة نظر المعلمين إن واقع تدريس دروس التربية الرياضية جاء مناسبا وبدرجة تقديرية تراوحت بين (كبير وكبير جدا), على مجالات الدراسة الثلاثة, في حين كانت تقديرات الطلبة من عينة الدراسة, غير مرضية وبدرجة تقديرية تراوحت بين (قليلة وقليلة جدا), وبينت نتائج الدراسة إن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تقويم واقع التدريس المستخدم في دروس التربية الرياضية على مجالات الدراسة الثلاثة بين وجهة نظر المعلمين ووجهة نظر الطلبة, وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على المجال الثاني (أساليب التدريس المستخدمة) تعزى للمتغيرات(مكان المدرسة, ونوعها, والجنس, والمؤهل العلمي) في حين دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات على مجالات الدراسة الثلاثة تعزى لمتغير الخبرة, وبينت النتائج المتعلقة بتقديرات الطلبة إن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات(مكان المدرسة, ونوعها, والجنس, والفرع) في واقع التدريس المستخدم في دروس التربية الرياضية المتعلقة بمجالي(التنظيم العام لدروس التربية الرياضية, وتقويم تحقق أهداف المنهاج).

وأجرى علي وعبد الجبار(2008), دراسة هدفت إلى الكشف عن اثر استخدام أسلوبي التبادلي وتدريس الأقران في تعليم بعض المهارات الحركية لدرس التربية الرياضية والمقارنة في الاختبار ألبعدي بينهما, واستخدما المنهج التجريبي لملاءمته وطبيعة الدراسة, أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الأولى في معهد إعداد المعلمين بقسم التربية الرياضية في تربية (نينوى) بالعراق خلال العام الدراسي 2007/2006, والبالغ عددهم (40) طالبا من أصل مجتمع البحث والبالغ عددهم (90) طالبا قُسموا إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين بواقع (20) طالبا لكل مجموعة, وشملت المجموعة التجريبية الأولى الأسلوب التبادلي, في حين شملت المجموعة التجريبية الثانية أسلوب تدريس الأقران, ولقد اشتمل البرنامج التعليمي على مفردات المنهج المقرر لهذه المرحلة الدراسية وتضمنت مهارات(المناولات والتنطيط والتهديف من الثبات بكرة السلة), وقد تم التحقق من تكافؤ مجموعتي

البحث بالمتغيرات التي تتعلق بـ (متغيرات النمو, وبعض عناصر اللياقة البدنية والحركية, والمهارات الأساسية بكرة السلة قيد البحث). وبعد تنفيذ البرنامج التعليمي وإجراء الاختبارات البعدية ومعالجتها إحصائيا توصل الباحثان إلى ما يأتي: فاعلية أسلوبي التبادلي وتدريس الأقران في تعليم بعض المهارات الأساسية بكرة السلة, تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية والتي استخدمت أسلوب تدريس الأقران في تعليم مهارتي التنطيط والتهديف من الثبات بكرة السلة, عند مقارنتها بطلاب المجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت الأسلوب التبادلي, ولم تظهر فروق بين أسلوبي التبادلي وتدريس الأقران في تعليم مهارة المناولة الصدرية.

دراسة الحايك وآخرين(2007), والتي هدفت إلى التعرف إلى الفروق في مستوى المحتوى ومستوى انشغال المتعلم في الجزء التطبيقي بين بعض أساليب التدريس الحديثة في التربية الرياضية: الأسلوب ألأمري, وأسلوب التطبيق بتوجيه المعلم(التدريبي), وأسلوب التطبيق بتوجيه الأقران(التبادلي), وأسلوب الاكتشاف الموجه في لعبة كرة الطائرة لطالبات الصف السابع الأساسي, فقد تكونت عينة الدراسة من(80) طالبة تم توزيعهن على أربع مجموعات بحيث تمثل كل مجموعة أسلوبا تدريسيا واحدا, وقد تم تدريس الطالبات المهارات المقررة باستخدام الأساليب الأربعة ثم تم اختيار(12) طالبة عشوائيا من المجموعات الأربع لغرض المشاهدة واستخدمت أداة الملاحظة المنتظمة والمستمرة (وقت التعليم الأكاديمي– التربية الرياضية,1982), وأظهرت النتائج وجود فروق بين الأساليب التدريسية المستخدمة في مستوى المحتوى في مجالات الدراسة (الإدارة, والتنقل, والنواحي الفنية, والتدريب), كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الأساليب التدريسية المستخدمة في مستوى انشغال المتعلم في مجالات الدراسة(انتقال المتعلم داخل إطار المهام, النشاط الإدراكي, الانتظار, أداء المهارة بمستوى ملائم, أداء المهارة بمستوى غير ملائم).

دراسة أبي طامع(2006), والتي هدفت إلى التعرف إلى الأخطاء الشائعة في تدريس حصص التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر مشرفي التربية الرياضية ومشرفاتها, إضافة إلى تحديد الاختلاف في مستوى الأخطاء تبعا لمتغيرات الجنس, والمؤهل العلمي, والخبرة العملية. ولتحقيق ذلك صمم الباحث استبانه تم تطبيقها على أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (32) مشرفا ومشرفة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأخطاء كان منخفضا إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة(56%), كما أظهرت النتائج إن أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات جاءت في الترتيب الأول بمستوى متوسط وبنسبة مئوية مقدارها(66.4%), وان أخطاء الأمان والسلامة وختام الدرس جاءت في الترتيب الأخير بمستوى منخفض وبنسبة مئوية مقدارها(50.8%), وأظهرت الدراسة أيضا أن مستوى الأخطاء عند الإناث كان اكبر مقارنة بالذكور, وكان أعلى عند حملة درجة الماجستير مقارنة بالبكالوريوس,

ودلت النتائج على وجود اختلاف في مستوى الأخطاء على جميع المجالات والدرجة الكلية تبعا لمتغير الخبرة العملية.

وأجرى الاتحاد الأمريكي للصحة والتربية البدنية والترويح والتعبير الحركي AAHPERD(2003), دراسة للتعرف على أكثر الأساليب استعمالا وتأثيرا من قبل معلمي التربية الرياضية في العالم ممثلة بـ(كندا, وفرنسا, وانجلترا, والولايات المتحدة, وفنلندا) فقد استخدم الاستبانة أداةً لجمع المعلومات مشتملة على عدة محاور, وكل محور له عدة أسئلة, واستخدم تدرج (ليكرت) الخماسي للإجابة على الاستبانة, وخلصت الدراسة إلى أن الأساليب الأكثر استخداما لدى معلمي التربية الرياضية تندرج من الأسلوب ألأمري وحتى الأسلوب التضميني المتعدد المستويات, أكثر من الأساليب التي تندرج من أسلوب الاستكشاف وحتى التعليم الذاتي, كما كشفت الدراسة أن الأسلوب التطبيقي بتوجيه المعلم (التدريبي) هو الأكثر انتشارا واستعمالا لدى معلمي التربية الرياضية, واستنتجت الدراسة أن سبب عدم استعمال المعلمين للأساليب التدريسية التي تندرج من أسلوب الاستكشاف الموجه وحتى التعليم الذاتي يعود إلى عدة أسباب منها حجم الصف, عمر المتعلمين, افتقار المعلمين للمعرفة باستخدام تلك الأساليب, وقد يكون السبب في المناهج.

وأنجزت البيات(1994), دراسة هدفت إلى وصف سلوكيات طالبات الصف السادس الأساسي خلال حصص التربية الرياضية اللواتي يقوم على تدريسهن مدرسات متخصصات في مديرية تربية عمان الأولى والثانية والى التعرف إلى نسبة وقت التعليم الأكاديمي خلال الحصص لنفس العينة وقد تم اختيار(8) معلمات من كلا المديريتين بطريقة قصدية, وتصوير حصتي تربية رياضية لكل معلمة عن طريق استخدام الفيديو, واختيار ثلاث طالبات عشوائيات من كل حصة باعتبارها عينة مستهدفة, وهكذا يكون مجموع الحصص المصورة (16) حصة ل (8) معلمات و(48) طالبة مستهدفة,
تم استخدام أداة المراقبة المنتظمة (وقت التعليم الفعلي– التربية الرياضية,1982), أظهرت نتائج الدراسة إن المحتوى العام (الإحماء, والإدارة, والتنقل) قد استغرق نصف الحصة, أما المحتوى الحركي فقد تمثل بالتدريب على المهارة بنسبة (31.95%) من وقت الحصة, وان الانشغال الحركي كان بنسبة (8.26%) من وقت الحصة, والنشاط الحركي الملائم (وقت تعلم أكاديمي) كان(6.59%) فقط.

وقام لزام(1990), بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أفضل الطرائق التدريسية في استثمار وقت التعليم الأكاديمي في المدارس الثانوية, وتكونت عينة الدراسة من (12) طالبا من طلاب المدارس الثانوية تم اختيارهم بصورة عشوائية لغرض المشاهدة,واستخدم الباحث نظاما يدعى بـ (نظام الوقت النموذجي لنشاط الفرد) وهو نظام مشاهدة السلوك الحركي للطالب في أثناء دروس التربية الرياضية, وقد أظهرت نتائج الدراسة إن الطريقة التدريبية هي أكثر الطرائق التدريسية الحديثة ملاءمةً لظروف الطلبة وأكثرها

قدرةً على حث الطالب على التعامل مع مفردات الدرس واستثمار الوقت الأكاديمي في التعليم, وان طرائق التدريس المستخدمة حاليا لم تحقق أهداف التربية الرياضية.

2.2.2 الدراسات التي تناولت الممارسات التدريسية والتدريس الفعال للمعلم:

دراسة النداف والقطارنة(2007), وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة السلوك التدريسي في حصة التربية الرياضية والتعرف إلى وجود فروق في وجهات النظر بين المعلمين والطلبة في تقديرهم لدرجة ممارسة السلوك التدريسي والى وجود فروق بين المعلمين أنفسهم تعود إلى متغير الجنس, والمؤهل العلمي, والخبرة, ولتفاعلهما معا. اشتملت عينة الدراسة على جميع معلمي التربية الرياضية وعلى جميع طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس لواء المزار الجنوبي وبلغ عددهم (829) طالبا في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2004/2005, وقد تم بناء أداة البحث وهي إستبانة مكونة من (40) فقرة توزعت على أربعة محاور (التمهيد والتعليم, والتطبيق, والختام, وسلوكيات عامة) تشكل في مضمونها السلوكيات التدريسية الواجب القيام بها في حصة التربية الرياضية وقد استخدم سلم التقدير المكون من خمس درجات في تقدير ممارسة السلوك التدريسي للمعلم. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في وجهات النظر بين المعلمين والطلبة في تقدير درجة ممارسة السلوك التدريسي, وقد أعطى المعلمون أنفسهم درجة ممارسة مرتفعة للسلوك التدريسي, في حين أعطى الطلبة درجة ممارسة منخفضة للسلوكيات التدريسية, وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المعلمين أنفسهم تعود لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية او نتيجة لتفاعلها معا.

أجرى مسمار(2003), دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع توظيف معلمي التربية الرياضية لسلوكاتهم اللفظية متمثلة بعبارات التغذية الراجعة بأنماطها المختلفة واستخدم الباحث المنهج الوصفي, واشتملت عينة الدراسة(30) معلما اختيروا بشكل قصدي, وتم استخدام أداة خاصة لجمع البيانات وهي أداة راندول(Randoel) وذلك لرصد عبارات التغذية الراجعة والتي يطلقها المعلم لطلابه وقد خلصت الدراسة إلى إن واقع الممارسات وتوظيف السلوك اللفظي من قبل أفراد عينة الدراسة (المعلمين) كان محدودا وغير نظامي وبحاجة لتفعيل, كما وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في أنماط التغذية الراجعة تتعلق بنوع المهارة التعليمية او نوع المدرسة, او سنوات الخبرة.

كما وأجرى مسمار(2002-أ), دراسة هدفت إلى التعرف إلى الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية كما يقدرونها بأنفسهم وذلك من خلال الاستجابة إلى أداة الدراسة, وقام الباحث بتطوير أداة الدراسة لتشمل على (16) موقفا تدريسيا تعكس الممارسات التدريسية الفعلية, بحيث يمثل كل موقف (9) بدائل محتملة, وبلغت عينة الدراسة (90) معلما ومعلمة تم اختيارهم بشكل قصدي ممن يدرسون

مادة التربية الرياضية منهم(57) معلمة و (33) معلماً, وتوصل الباحث إلى إن استجابات المعلمين إلى مواقف الدراسة ومحاورها كانت في معظمها ايجابية, وقد كان هناك أفضلية للاستجابات إلى أداة الدراسة تعزى للنوع الاجتماعي للمدرس ولصالح معلمات المدارس النموذجية, كما ظهرت فروق دالة إحصائيا لصالح المعلمين من حملة الدبلوم العالي ومن أصحاب الخبرة من (10) سنوات فأكثر.

وهدفت دراسة عودات(2002), إلى التعرف إلى السلوكيات التدريسية والتي يمارسها معلم التربية الرياضية أثناء تدريسه لأسلوبي التدريس ألأمري والتدريبي (التطبيقي بتوجيه المدرس), وعما إذا كانت هناك فروق إحصائية تبعا لمتغيرات (الشرح, ومراقبة النشاط الحركي للطلاب, وتنظيم تطبيق النشاط الحركي, وإدارة الصف, وإدارة السلوك الطلابي وتنظيمه, وسلوكات أخرى) كذلك التعرف إلى الفروق بين السلوكات التدريسية الايجابية والسلبية, واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب التحليلي, وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة, وقد بلغت العينة عشرة معلمين من معلمي التربية الرياضية, ولجمع البيانات استخدم الباحث استمارة (أندرسون) لتحليل سلوك المعلم وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوب التدريسي التدريبي أفضل بالنسبة للتفاعل الصفي بين المعلم والطلاب, وإن السلوكيات الايجابية والتي يمارسها معلمو التربية الرياضية في الأسلوب التدريبي كانت أعلى منها في الأسلوب ألأمري, وان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في السلوكات الممارسة بين الأسلوب ألأمري والأسلوب التدريبي وقد كان الشرح ومراقبة النشاط الحركي للطلاب وإدارة السلوك الايجابي وتنظيمه لصالح الأسلوب التدريبي, وسلوك تنظيم تطبيق النشاط الحركي وإدارة الصف وإدارة السلوك الطلابي السلبي وتنظيمه وسلوكات أخرى لصالح الأسلوب ألأمري.

وقام آدم(2002), بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أبعاد التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية الرياضية بجامعة الملك سعود والأهمية الضمنية في تلك المجالات, وذلك باستخدام طريقتي الأحداث الهامة (جمع بيانات تتعلق بخبرتهم العملية والواقعية الهامة, وذلك بكتابة تقارير مرتبطة بالخبرات, على أن تكون الخبرات حقيقية وحديثة وتكتب بالتفصيل) واستجلاء الأطر المرجعية للمفحوصين والمقصودية (اعتماد الطريقة على جمع عدد من الموضوعات المرتبطة بمجال دراسة معينة ثم تقدم للمفحوصين ليقوموا بترتيبها تنازليا وحسب أهميتها) وجمعت البيانات من عينة من طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية الرياضية والبالغ عددهم (25) طالبا وطالبة, وتوصل الباحث إلى إن طلبة التطبيق الميداني لديهم مدركات متعددة الأبعاد للتدريس الفعال, فهم يدركون أن (تقديم المادة الدراسية) و(التنظيم والإدارة) و(التخطيط) كمجالات تتضمن أهم الموضوعات التي تسهم في فاعلية التدريس, وان كافة الموضوعات قد ارتبطت بالأنشطة الرياضية فقط باعتبارها مادة دراسية للتربية البدنية, كما تدرك العينة أن تقويم التحصيل اقل أهمية في التدريس الفعال.

وهدفت دراسة أبو دلبوح(2002), إلى استقصاء آراء معلمي التربية الرياضية لمبادئ التدريس الفعال في التربية الرياضية, ومدى تأثيرها على العملية التدريسية, واستخدم الاستبانة أداةً لجمع البيانات وقد اشتملت محاور الاستبانة على(التخطيط, والتنفيذ, والأنشطة التعليمية, والوسائل التعليمية, والتقويم) وتكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الرياضية ومعلماتها والبالغ عددهم (199) معلما ومعلمة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية, وتوصلت النتائج إلى إن ممارسة مبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تقع ضمن الوسط, وانه ليس هناك فروق في تقديرات معلمي التربية الرياضية يعود لمتغير الجنس, أما النتائج المتعلقة بتقديرات معلمي التربية الرياضية لممارستهم لمبادئ التدريس الفعال وحسب متغير سنوات الخبرة, أشار إلى إن هناك اثراً ذا دلالة إحصائية ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من(11) سنة خبرة) وان هناك فروقا معنوية لممارسة المعلمين لمبادئ التدريس الفعال ولصالح المعلمين الذين يحملون درجة دبلوم كلية المجتمع.

وأجرى (فان دير مارس وآخرون-Van-Der-Mars et al,1991), دراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان لمستويات الخبرة أثرٌ في فعالية التدريس, وقد تم اختيار (18) معلم تربية رياضية للمرحلة الابتدائية, وصنفوا حسب مستويات الخبرة, وقد ضمت المجموعة ثلاثة مستويات: مستوى مبتدئ: وضم المعلمين الذين تتراوح خبرتهم ما بين سنة واثنتين, والمستوى الثاني: ضم المعلمين الذين تتراوح خبرتهم ما بين3-4 سنوات, والمستوى الثالث والمتقدم: ضم المعلمين الذين تتراوح سنوات خبرتهم ما بين5-8 سنوات, وقد تم اختيار (3) طلاب عشوائيا من كل صف, ولجمع البيانات تم استخدام أداة المراقبة المنتظمة والمستمرة (وقت التعليم الأكاديمي– التربية الرياضية,1982). وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لمتغير التنقل, والمحتوى الحركي, ووقت التعليم الأكاديمي في حصة التربية الرياضية, مما يدل على إن مستوى أداء المعلمين في المجموعات الثلاث كان متشابهاً.

واستقصت دراسة مسمار(Mismar,1990), تأثير نموذج للتخطيط لدرس التربية الرياضية على بعض السلوكيات التدريسية للطلبة المعلمين وكذلك على معرفتهم ومعلوماتهم حول التخطيط الفعال فضلا عن اتجاهاتهم نحو تخطيط الدروس وتحضيرها تبعا للأصول المرعية, بلغت عينة الدراسة(22) طالبا وطالبة من قسم التربية البدنية وعلوم الحركة, تم توزيعها عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة, وطلب من أفراد عينة الدراسة تخطيط دروس مصورة وتنفيذها عبر كاميرة الفيديو(Cam Corder Camera) لتسجيل أحداث مرئية ومسموعة يمكن أن تحدث خلال دروس التربية الرياضية باعتباره أجراءً قبلياً, وكانت عينة الطلاب من الصفوف(7-10) في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة

(فلوريدا), وبعد جمع البيانات في هذا الأجراء القبلي لجميع متغيرات الدراسة, أخضعت المجموعة التجريبية لعدة لقاءات ذات العلاقة بالموديل التخطيطي للتدريس ضمن رزمة تدريبية مقننة, في حين أُخضعت المجموعة الضابطة لنفس العدد من اللقاءات لموضوعات مختلفة, وبعد البرنامج تم إعادة التصوير لنفس عينة الطلاب, وذلك لتمكين الباحث من تحقيق أهداف الدراسة ورصد وقت التعليم الأكاديمي, وتحديد عبارات التغذية الراجعة والإيماءات اللفظية المعنية على التدريس لأجل تحليلها, والتحقق من التحصيل المعرفي لأفراد العينة واتجاهاتهم حول التخطيط لتدريس التربية الرياضية (باعتباره نموذجاً إشرافياً) وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية وفي جميع المتغيرات, مما يدل على أن الرزمة التدريبية والمدخلة البحثية كانت ذات اثر واضح على مستوى سلوك الطالب المعلم التدريسي او على معرفته بالتخطيط والاتجاه نحوه.

3.2.2 الدراسات التي تناولت سلوكيات المعلم:

قام (ريان وماينا – Ryan and Maina,2003), بأجراء دراسة هدفت إلى معرفة ميول الطلبة واتجاهاتهم تجاه سلوكيات وصفات معلم التربية الرياضية. ولتحقيق ذلك تم تصميم استبانة مكونة من(46) فقرة تم توزيعها على عينة مكونة من(611) طالبا من المرحلة المدرسية المتوسطة. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر ما يرغبه الطلاب في دروس التربية الرياضية هو تنوع الأنشطة الرياضية وتلبية رغباتهم في الأنشطة المختارة, أما النواحي غير المفضلة في دروس التربية الرياضية متضمنة قصر درس التربية الرياضية وعملية تغيير الملابس, أما الأشياء المفضلة عند الطلبة تجاه معلم التربية الرياضية فكانت حبه للعمل والتواصل مع الطلبة, أما الأشياء غير المرغوبة فتضمنت التحيز للطلبة الموهوبين والافتقار للحماس, واستخدام الألفاظ النابية.

وأجرى (هاستي– Hastie,1994), دراسة بعنوان " سلوكيات منتخبة للمدرس والوقت النظري في تدريس الطلبة لمادة التربية الرياضية " سعت هذه الدراسة إلى الوقوف على سلوكيات المعلم والذي يرتبط بمستويات عالية من التعامل مع الطلبة للوصول إلى فهم أفضل لقدرات الطلبة, استخدمت الدراسة الملاحظة أداةً للبحث, وكانت عينة الدراسة تقتصر على(3) معلمين وذلك للتعرف إلى المعلم الأكثر فعالية والمعلم الأقل فعالية, وأظهرت نتائج الدراسة بأن المعلم الأكثر فعالية هو ذلك المعلم الذي يتفاعل مع طلابه وتقل لديه فترات الملاحظة وإذا ما أراد الملاحظة يجب أن تكون ملاحظة صحيحة ودقيقة ويرافقها تقديم الإرشادات والتعديلات.

كما أجرى النهار(1993), دراسة هدفت إلى التعرف إلى أهم السلوكيات والصفات التي يجب أن تتوافر لدى معلم التربية الرياضية كما يفضلها طلاب المدارس, تألفت عينة الدراسة من (600) طالب, حيث استخدم استبانة مكونة من قسمين الأول يحتوي على(25)سلوك والثاني على (25)صفة وكانت نتائج الدراسة تؤكد ضرورة تواجد مجموعة من السلوكيات مثل تشجيع الطلبة على ممارسة الأنشطة والاهتمام بآرائهم, وكذلك مشاركة الطلبة في التطبيق الميداني لتنظيم البطولات الرياضية وشرح المهارة جيدا والعمل على تحضير الأدوات والأجهزة قبل الدرس. وأظهرت نتائج الدراسة إن أهم الصفات التي على معلم التربية الرياضية أن يتحلى بها هي: العدل, والمرح, والعلاقات الجيدة مع الطلبة.

4.2.2 الدراسات التي تناولت إعداد الطالب المعلم:

أنجز الحايك والنداف(2008), دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى مساهمة مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من(164) طالبا وطالبة(97 طالبة و67 طالب) من كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية الأربع واستخدم الباحثان المنهج الوصفي لمناسبته وطبيعة هذه الدراسة, تم بناء استبانة مكونة من جزأين, الأول عبارة عن مجموعة من الأسئلة العامة, والثاني عبارة عن فقرات تعبر عن وجهة نظر الطلبة في مدى مساهمة مناهج كليات التربية الرياضية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة. أشارت نتائج الدراسة إلى إن مناهج كليات التربية الرياضية لا تسهم بدرجة كبيرة في اكتساب المهارات التدريسية اللازمة للطلبة المعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة, مما يعني إن هذه المناهج لا تحقق متطلبات الجودة الشاملة في بناء المدرس القادر على القيام بالمهام التدريسية الحديثة التي تتناسب والتطورات والتغيرات الحاصلة في العالم, كما توصلت الدراسة إلى إن القصور الواضح في المناهج مرده إلى إن هذه المناهج في الأساس غير قائمة على أسس ومعايير عالمية تحقق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. وأظهرت النتائج إن طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية قد سجلوا متوسطات أعلى مقارنة بطلبة الجامعات الأخرى, مما يشير إلى أن مناهج كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية هي أكثر مساهمة في إكساب الطلبة المعلمين لمهارات التدريس الحديثة في ضوء معايير الجودة الشاملة من مناهج الكليات الأخرى.

وفي دراسة قام بها (جودفري – Godfrey, 1995), بهدف التعرف إلى مدى تأثير المعلم المتعاون على الفلسفة التربوية للطالب المعلم التي تواجه استراتيجياته وأساليبه التعليمية، وقد طبقت الدراسة على عينة من الطلبة المعلمين في جامعة (داكوتا) في تخصصات مختلفة من بينها التربية الرياضية،

وقد تم استخدام أداة المواقف التربوية(EAP) لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوب التوجيهي للمعلم المتعاون له أثر كبير على درجة الفلسفة التربوية للطالب المعلم والتي تؤثر بالتالي على سلوكياته وأساليبه التعليمية في تدريس التربية الرياضية المدرسية.

وأجرى حديث وآخرون(2004), دراسة هدفت التعرف إلى اثر التدريب الميداني في تحسين مستوى الكفاءات التدريسية لطلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة, واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية ومن الطلبة الذين انهوا (80) ساعة معتمدة ومادة مناهج وطرائق التدريس, فقد تكونت عينة الدراسة من(24) متدربا ومتدربة, واستخدم الباحثون المنهج المسحي لجمع البيانات باستخدام طريقة الملاحظة الوصفية, وأجريت اختبارات في مراحل التدريس الثلاث: مرحلة ما قبل الدرس, ومرحلة التنفيذ, ومرحلة التقويم, وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثرا ايجابيا للتدريب الميداني في رفع مستوى الكفاءات التدريسية للطلبة المعلمين.

وقام الطويل(Al-tawil,2003), بدراسة هدفت إلى تحديد أهم الواجبات التعليمية للطلبة المعلمين من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في المدارس الحكومية في محافظة الكرك, وتكونت عينة الدراسة من(141)معلما ومعلمة, وقد صمم الباحث أداة لقياس أهداف الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى إن أهم الواجبات التعليمية هي المتعلقة بتنفيذ الدرس, ثم التخطيط للموقف التعليمي, ثم المشاكل المتعلقة بإدارة الصف, وأخيرا الواجبات المتعلقة بالتقويم, وان هناك فروقا دالة إحصائيا في مجال تنفيذ الدرس على متغير الخبرة ولصالح الخبرة الأقل من خمس سنوات, أما مجال إدارة الصف وعلى متغير المؤهل العلمي فكان لصالح حملة درجة البكالوريوس, كما إن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مجال تنفيذ الدرس والتقويم والإدارة بشكل كلي ولصالح المعلمين الذين يدرسون المرحلة الأساسية والثانوية.

وحاولت البنعلي ومراد(2003), بناء تصور مقترح لبرنامج التربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية يعتمد على النظام ألتتابعي, واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي, فقد تم تحليل البرنامج المطبق بالكلية للكشف عن جوانب الضعف والقصور, وبالتالي تحديد المهارات التدريسية اللازمة للبرنامج وتحديد المراحل التي يمر بها وهي: مرحلة التهيئة (مرحلة المشاهدة في مدارس التطبيق), مرحلة الممارسة الفعلية, ولجمع البيانات فقد تم استخدام الاستبانة لاستطلاع الآراء حول البرنامج, واشتملت عينة الدراسة على(159) معلما. أسفرت نتائج الدراسة إلى اتفاق أفراد العينة على ملاءمة البرنامج المقترح. واختلفت آراء العينة في آلية التنفيذ لمراحل البرنامج.

وأجرى الكندري(2002), دراسة هدفت إلى تقويم رؤية مستقبلية لإعداد المعلم بكلية التربية جامعة الكويت, بغية الوصول إلى جودة أفضل من خلال الإجراءات واللوائح ذات الصلة, وتناولت الدراسة نظامي الإعداد التكاملي, والتتابعي, مع إعادة النظر في فلسفة الإعداد الحالية, كذلك تقديم اقتراح بانتهاج أسلوبين جديدين هما مشروع التخرج, واختبار التخرج(كلاهما معا, او احدهما على اقل تقدير) إذ يتعين على الطالب اجتيازهما قبل التخرج وخلال السنة النهائية, وزيادة عدد سنوات الإعداد لتصبح خمس سنوات, وإضافة لذلك تطرح ورقة لإعادة النظر في التربية العملية فلسفة ومحتوى, والتأكيد على أهمية مشاركة عضو هيئة التدريس في الإشراف عليها, وانتهت الدراسة إلى إبراز أهمية التدريب أثناء الخدمة بهدف المحافظة على النمو المهني.

كما أجرى ألعمادي(2002), دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية البدنية في جامعة قطر من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وموجهي التربية الرياضية, ومعلمي التربية الرياضية من خريجي قسم التربية الرياضية بالجامعة وأخيرا طلاب المرحلة النهائية في القسم, وتناولت الدراسة وجهات النظر من أربعة محاور وهي: المقررات الدراسية, ومهارات التدريس, والتربية العملية, ومقترحات. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث أداتين, هما: الاستبانة والمقابلة وتوصلت الدراسة إلى إن هناك رضا وقبولا عن متطلبات الجامعة والكلية والتخصص, وقد اتفقت عينة الدراسة على أن مقررات التخصص قد ساهمت وبشكل جيد في إعداد الطلاب لمهنة التدريس, وهناك تنوع لكنه محدود في استخدام أساليب التدريس, وان الأسلوب الأكثر استخداما هو الأسلوب التقليدي, وطلبت عينة الدراسة بزيادة الوقت المخصص للتدريب الميداني فقد اعتبروه عاملا مهما جدا في إعداد الطالب المعلم, كما أبدت عينة الدراسة عدم رضاها لعدم تحقيق الأهداف المتعلقة بالتأهيل التربوي والتدريب المستمر والإشراف على من له صلة بمهنة تدريس التربية الرياضية, إضافة إلى إعداد أخصائيين علميا وعمليا للتربية الرياضية للقيام بواجباتهم في الإشراف والتوجيه والادراة والتدريب.

وهدفت دراسة (يونج – Young,2001), إلى التعرف على الكفايات الواجب توافرها للطالب المعلم وذلك خلال فترة التدريب الميداني, وأجريت الدراسة على عينة قوامها (120) طالبا معلما من جامعة (هونج كونج), وتناولت الدراسة عدة محاور لتقويم أداء الطالب المعلم, ومن هذه المحاور: (الصفات الشخصية, وتحضير الدروس, ومدى استخدام الطالب المعلم لأساليب التدريس المختلفة, والقدرة على إدارة الصف, والقدرة على التعامل والتواصل مع الطلبة, وأخيرا الخلفية المعرفية للموضوعات الدراسية) وخلصت الدراسة إلى أن الطالب المعلم يفتقر إلى الكفاية الأدائية للمهارات الحركية والقدرة على تحليلها, والافتقار للكفاية المعرفية, وأخيرا عدم القدرة على تنظيم الوقت وضبط السلوك.

دراسة (كوبيلاند –Copeland,2001), والتي استهدفت معرفة العلاقة الإرتباطية بين التدريس المصغر وسلوك الطلبة المعلمين في غرف الصفوف, وقد بلغت عينة الدراسة (32) طالبا معلما في تخصص تدريس المرحلة الابتدائية وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين, وتم تدريب المجموعة التجريبية لمدة استغرقت(5) أسابيع على عدة كفايات ذات علاقة بالمهارات التدريسية ومن أهمها طرح الأسئلة فقد حصلوا على تغذية راجعة من خلال مشاهدة أشرطة (الفيديو) التي تم تصويرها في أثناء قيامهم بالتدريس, أما المجموعة الضابطة فقد تم إعطاؤها معلومات اعتيادية عن التدريس خلال نفس الفترة. وأسفرت النتائج عن إنه لا فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التعاطي مع الأسئلة التي تكشف مدى قدرة الطالب المعلم في مثل هكذا مهارة أساسية في التدريس.

وهدفت دراسة الناجي(2000), إلى تقويم برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة, وذلك من خلال استطلاع آراء الطلبة الخريجين من مختلف التخصصات التدريسية ودرجة إكسابهم هذه الكفايات, وقام الباحث بتطوير أداة الكفايات التدريسية ودرجة إكسابهم لهذه الكفايات, وقد اشتملت عينة الدراسة على جميع الطلبة الخريجين والبالغ عددهم (122) طالبا وطالبة, وكشفت نتائج الدراسة حول أهمية درجة الكفايات أن (35) كفاية من أصل (40) قد تجاوزت او لا تقل عن محك القوة والذي اعتمدته الدراسة, وان درجة الاكتساب في كل الكفايات والمجالات والأداة جاءت معظمها بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة جراح(1996), إلى التعرف إلى اثر برنامج تدريبي مقترح لتقديم التغذية الراجعة على تحسين السلوك اللفظي لطلاب التدريب الميداني أثناء تقديم حصص التربية الرياضية, واشتملت عينة الدراسة على(11) طالبا معلما من كلية التربية الرياضية تم اختيارهم بشكل قصدي من الراغبين بالاشتراك بهذه الدراسة, واعتبروا جميعا عينة تجريبية, اجري تحليل قبلي لسلوكهم على تقديم التغذية الراجعة اللفظية(التصحيحية الخاصة, والتصحيحية العامة, والايجابية الخاصة, والايجابية العامة) والمقدمة من المعلم للطلبة في حصتين بلغ مجموع كل حصة(40) دقيقة, قدم في كل حصة مهارتين (التصويبة السلمية, والدحرجة الأمامية المكورة) . ثم قدم لهم برنامج مقترح تضمن(12) وحدة تدريبية, لتدريبهم على كيفية استخدام التغذية الراجعة بشكل فاعل قدمت خلال (6) أسابيع متتالية, وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي على التغذية الراجعة اللفظية التصحيحية الخاصة والايجابية الخاصة ولصالح التحليل البعدي, وبين التحليل القبلي والبعدي على تقديم التغذية الراجعة اللفظية التصحيحية العامة والايجابية العامة لصالح التحليل البعدي.

أما دراسة (بكيت – Beckett,1990), فقد هدفت إلى تقصي اثر استخدام كل من الأسلوب التطبيقي بتوجيه المعلم والتضميني المتعدد المستويات على مستوى الأداء وتحصيل الكفاية المعرفية لطلبة كلية التربية الرياضية لمهارات تعليمية منتقاة, والتعرف أيضا إلى اثر محتوى الحصة على انجاز الطلبة

للمخرجات التعليمية, واستخدم الباحث المنهج التجريبي للاختبار القبلي والبعدي للأداء المهاري والكفاية المعرفية, تكونت عينة الدراسة من(120) طالبا, قسمت إلى أربعة مجاميع حيث تم توزيعهم حسب المستوى المهاري لتمرير كرة القدم: مستوى عالٍ, ومتوسطٍ, ومنخفض, واستخدم الباحث أداة الملاحظة لرصد السلوك لكل معلم وطالب, وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق معنوية لأفراد عينة الدراسة تعزى للأسلوب, كما أظهرت تحسنا على الاختبار المعرفي ولصالح الأسلوب التضميني.

3.2 التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة :
إن الدراسات التي تناولت تنفيذ دروس التربية الرياضية قد اهتمت بدراسة أساليب تدريس التربية الرياضية كدراسة جمعية AAHPERD(2003), وأن بعضا منها حاول التعرف إلى اثر استخدام أساليب التدريس الحديثة في تحقيق أهداف منهاج التربية الرياضية كدراسة الزعبي ومسمار (2008), واثر استخدام أساليب التدريس في تعليم بعض المهارات الحركية لدرس التربية الرياضية, كدراسة علي وعبد الجبار (2008), واثر استخدام أساليب التدريس الحديثة في استثمار وقت التعليم الأكاديمي في دروس التربية الرياضية كدراسة الحايك وآخرون(2007), و البيات (1994), و لزام(1990), ودراسة أبي طامع(2006), والتي هدفت التعرف إلى الأخطاء الشائعة في تدريس حصص التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية .

أما الدراسات المتعلقة بالممارسات التدريسية والتدريس الفعال, فمنها ما تناول درجة ممارسة السلوك التدريسي للمعلمين في حصص التربية الرياضية كدراسة النداف والقطارنة(2007), ودراسة مسمار (2002–أ), وبعض السلوكيات التدريسية للطلبة المعلمين كدراسة مسمار(Mismar,1990), وواقع توظيف معلمي التربية الرياضية لسلوكاتهم اللفظية في دروس التربية الرياضية كدراسة مسمار (2003), والبعض الأخر تناول أبعاد التدريس الفعال ومبادئه في دروس التربية الرياضية كدراسة كل من ادم(2002), و أبي دلبوح(2002), وفان دير مارس وآخرين(Van-Der-Mars et al,1991).

أما الدراسات المتعلقة بسلوكيات المعلم وصفاته, فمنها ما تناول ميول الطلبة واتجاهاتهم نحو السلوكيات والصفات المرغوبة في معلم التربية الرياضية كدراسة ريان و ماينا(Ryan and Maina,2003), ودراسة النهار (1993), وسلوكيات وصفات المعلم وارتباطها والوقت النظري في تدريس مادة التربية الرياضية كدراسة هاستي(Hastie,1994).

أما الدراسات المتعلقة بإعداد الطالب المعلم, فمنها ما تناول مدى مساهمة مناهج كليات التربية الرياضية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس كدراسة الحايك والنداف(2008), ومنها ما تناول مدى مساهمة واثر مرحلة التطبيق الميداني في تحسين مستوى الكفاءات التدريسية للطلبة المعلمين كدراسة حديث وآخرون(2004), ومنها ما تناول فاعلية بعض البرامج العملية في إعداد معلمي التربية الرياضية كدراسة البنعلي ومراد(2003), ودراسة ألعمادي(2002), ودراسة الكندري(2002), والتي قدمت اقتراح بانتهاج أسلوبين جديدين في إعداد الطلبة المعلمين هما: مشروع التخرج واختبار التخرج, او كلاهما معا. ودراسة الناجي(2000), التي نادت بتقويم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة. ودراسة جراح(1996), والتي هدفت إلى التعرف إلى اثر برنامج تدريبي مقترح على تحسين السلوك اللفظي لطلاب التدريب الميداني أثناء تقديم حصص التربية الرياضية.

ومن الدراسات ما تناول اثر بعض أساليب تدريس التربية الرياضية على مستوى الأداء وتحصيل الكفاية المعرفية للطلبة المعلمين كدراسة (بكيت – Beckett,1990).
ومن الدراسات ما تناول فاعلية التدريس المصغر على إكساب الطلبة المعلمين لبعض المهارات الأساسية واثره في تدريس التربية الرياضية كدراسة (كوبيلاند – Copeland,2001).

ومن الدراسات ما تناول أهم الواجبات والكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين أثناء فترة التطبيق الميداني كدراسة الطويل (Al-tawil,2003) و (يونج – Young,2001).
وقد أعانت الدراسات السابقة الباحث في الإيحاء بخطوات الدراسة وإجراءاتها من حيث:

- اعتماد المنهج الوصفي بالصورة المسحية لملاءمته وطبيعة هذه الدراسة.
- اختيار العينة والتحقق من مدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.
- الاسترشاد بخطوات تصميم أداة الدراسة وإجراءاتها والتحقق من المعاملات العلمية لتلك الأداة.
- الاستدلال على الأساليب الإحصائية المناسبة وطبيعة هذه الدراسة.
- الاسترشاد في عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

ومن الملاحظ أن بعضاً من الدراسات السابقة قد تناول مدى استخدام الأساليب المستخدمة في تدريس التربية الرياضية وفاعليتها, وأثرها في استثمار وقت التعليم الأكاديمي في دروس التربية الرياضية, وان البعض الآخر قد تحرى الممارسات التدريسية والتدريس الفعال لكل من المعلم والطالب المعلم, والبعض الآخر قد ركز على سلوكيات معلمي التربية الرياضية وصفاتهم, إضافة لذلك فإن بعضاً من هذه الدراسات قد تناول قضية الطالب المعلم وسبل إعداده مهنيا وأكاديميا من خلال بعض الاستراتيجيات, كالبرامج العملية المقترحة, وتطوير المناهج, والتطبيق الميداني, والتدريس المصغر.

إن أهم ما يميز هذه الدراسة الحالية أنها تناولت جوهر العملية التدريسية التي يقوم بها الطالب المعلم من حيث دراسة الأخطاء الشائعة في التدريس والتي قد يقع فيها الطالب المعلم أثناء إعطاءه وتنفيذه لدرس التربية الرياضية أثناء فترة التطبيق الميداني بهدف رصدها وتحليلها, ثم البحث في التدابير العملية للحد منها, مما قد يساعد في وضع حلول علاجية لتجنب الوقوع في مثل هذه الأخطاء بهدف تحسين وتطوير وتحقيق أهداف مرحلة التطبيق الميداني, وتقويم برامج إعداد الطلبة المعلمين في كليات التربية الرياضية وأقسامها في الجامعات الفلسطينية. وذلك انطلاقا من مبدأ أن عملية التدريس ليست مجرد عرض معلومات ونقلها إلى المتعلم, بل هي عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية, ومثل هذا يؤكد على أهمية إجراء مثل هذه الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أداة الدراسة

5.3 صدق الأداة

6.3 ثبات الأداة

7.3 أسلوب جمع البيانات

8.3 طرق استخراج النتائج

9.3 تصميم الدراسة

10.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تتمثل إجراءات الدراسة وطريقتها في الآتي:

1.3 منهج الدراسة

اختار الباحث المنهج الوصفي بإحدى صوره المسحية وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية (المحاضرين والمحاضرات) في كليات التربية الرياضية وأقسامها في الجامعات الفلسطينية للعام الدراسي 2007/2008 والبالغ عددهم (69) محاضراً ومحاضرة.

3.3 عينة الدراسة

أجريت الدراسة على عينة قصديه قوامها (53) محاضراً ومحاضرة من أعضاء الهيئة التدريسية الذين يشرفون او قاموا بالإشراف على الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب الميداني وتمثل هذه العينة ما نسبته (76.8%) تقريبا من أفراد مجتمع الدراسة الأصلي والجدول (1.3) يبين توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة:

الجدول 1.3: جدول توزيع عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة (ن=53)

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	43	% 81.1
	أنثى	10	% 18.9
	المجموع	53	% 100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	9	% 17.0
	ماجستير	23	% 43.4

	دكتوراه	21	% 39.6
	المجموع	53	% 100.0
الخبرة العملية	5سنوات فأقل	10	% 18.9
	6-10سنوات	15	% 28.3
	10 سنوات فأكثر	28	% 52.8
	المجموع	53	% 100.0

4.3 أداة الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها ولجمع البيانات والمعلومات, استخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات وقد تم بناء أداة الدراسة وتصميمها وفق الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على المراجع العلمية المتخصصة في مجال طرائق وتدريس التربية الرياضية (أبو عبده,2002) و(الخطايبة,2002) و(جامعة القدس المفتوحة,2001) و(الخولي وآخرون,1994) و(عبد الكريم,1994) و(الخولي وعنان,1990) و(دليل معلم التربية الرياضية الفلسطيني من1-2005,11) و(Mosston and Ashowrt,1990) و (Mosston and Ashowort,1986), وذلك بهدف تحديد مجالات الدراسة وفقرات كل مجال .

2- من خلال الاستعانة بالأداة التي صممها واعدها أبو طامع(2006), في دراسته حول الأخطاء الشائعة في تدريس حصص التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية ومراجعة الأدوات البحثية في بعض الدراسات المشابهة التي اهتمت بدرس التربية الرياضية كدراسة حديث وآخرون(2004), ومسمار(2003), و مسمار(2002-أ), و عودات(2002), تم تحديد مجالات الاستبانة و الفقرات بصورتها الأولية, وقد وصل عدد الفقرات إلى (52) فقرة موزعة على ثمانية مجالات.

3- عرض الاستبانة على هيئة محكمين من حملة درجة الدكتوراه في التربية الرياضية والعلوم التربوية, للتأكد من مناسبة الفقرات لمجالات الدراسة ودقة صياغتها ووضوحها وحذف بعض الفقرات او تعديلها أو إضافة بعضها وفق ما يناسب. والملحق (1) يوضح أسماء السادة المحكمين.

4- أجريت التعديلات كما رأى المحكمون وذلك بحذف بعض الفقرات وإضافة البعض الآخر ودمجه وتبديل بعض الكلمات وتعديلها, ثم ثُبتت الاستبانة بصورتها النهائية لكي تصبح (62) فقرة والملحق (2) يوضح الاستبانة بصورتها النهائية.

5- صيغت جميع فقرات الاستبانة بصيغة سلبية لأنها تمثل أخطاء .

6- تكون سلم الاستجابة لفقرات الاستبانة من خمس درجات حسب تدرج (ليكرت), تدل على درجة توفر الخطأ كما ورد في بعض الدراسات التي اعتمدت المنهج الوصفي كدراسة: العودة(2006), و ملحم(2006), ودراسة عيسى وسلمان(2004), وهي:

كبيرة جدا: وأعطيت (5) درجات.
كبيرة: وأعطيت (4) درجات.
متوسطة: وأعطيت(3) درجات.
قليلة: وأعطيت(2) درجتان.
قليلة جدا: وأعطيت (1) درجة.

5.3 صدق الأداة:

تم التوصل إلى صدق الأداة في الدراسة الحالية عن طريق عرضها على (10) محكمين من حملة درجة الدكتوراه المتخصصين في التربية الرياضية وأساليب التدريس, والعاملين في الجامعات الآتية: الجامعة الأردنية, وجامعة القدس, وجامعة النجاح الوطنية, وجامعة فلسطين التقنية (خضوري). والملحق (1) يوضح ذلك, وقد تم اعتماد الفقرات التي اجمع عليها (7) محكمين فأكثر.

وللتأكيد على الاتساق الداخلي للأداة في الدراسة الحالية تم استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين المجالات الفرعية للاستبانة والدرجة الكلية وقد تراوحت مابين (0.775 – 0.894) وجميعها دالة

الرقم	المجال	معامل الارتباط	الدلالة

إحصائيا ومثل ذلك يؤكد على صدق الاتساق الداخلي , والجدول (2.3) يوضح ذلك .

الجدول 2.3 : معامل ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة

1 .	أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس	* 0.775	0.00
2 .	أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات	* 0.877	0.00
3 .	أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي)	* 0.780	0.00
4 .	أخطاء التقديم البصري (النموذج)	* 0.796	0.00
5 .	أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس	* 0.894	0.00
6 .	أخطاء الأمان والسلامة	* 0.851	0.00
7 .	أخطاء ختام الدرس	* 0.807	0.00
8 .	أخطاء شخصية في التدريس	* 0.814	0.00

6.3 ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة , قام الباحث بفحص معامل الثبات على عينة الدراسة باستخدام معادلة (كرونباخ آلفا – Cornbach Alpha) وقد بلغت قيمة الثبات للمجالات جميعها (0.97) وهو معامل ثبات عالي يفي بأغراض الدراسة , والجدول (3.3) يوضح ذلك .

الجدول 3.3 : معامل الثبات للاستبانة من حيث المجالات والدرجة الكلية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
1	أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس	8	0.80
2	أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات	7	0.86
3	أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي)	7	0.80
4	أخطاء التقديم البصري (النموذج)	7	0.81

5	أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس	8	0.86
6	أخطاء الأمان والسلامة	9	0.91
7	أخطاء ختام الدرس	6	0.73
8	أخطاء شخصية في التدريس	10	0.85
	الكلي	62	0.97

7.3 أسلوب جمع المعلومات (الإجراءات)

تم الحصول على المعلومات والبيانات وفقا للاتي:

– تحديد مجتمع الدراسة الأصلي والذي تمثل بأعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية الرياضية وأقسامها في الجامعات الفلسطينية.

– اختيار العينة المناسبة لتمثل المجتمع الأصلي والتي تمثلت بالمشرفين الأكاديميين والمشرفات الذين يشرفون أو اشرفوا على طلبة التدريب الميداني.

- تصميم أداة الدراسة بالاستعانة بأداة أبو طامع(2006), وقد تم تعديلها وتطويرها لتناسب الدراسة الحالية, والتأكد من صدقها بعرضها على هيئة محكمين من حملة درجة الدكتوراه المتخصصين بالعلوم التربوية والرياضية, والملحق (1) يوضح أسماء السادة المحكمين.

- مخاطبة عمداء كليات التربية الرياضية ورؤساء أقسامها في الجامعات الفلسطينية بناءً على كتاب (تسهيل مهمة) من عمادة الدراسات العليا–كلية الآداب– دائرة التربية وعلم النفس في جامعة القدس, لتسهيل مهمة الباحث بتوزيع الاستبانة وتطبيقها على أفراد عينة الدراسة , والملحق (3) يوضح ذلك.

- إرسال أداة الدراسة إلى عمداء كليات التربية الرياضية ورؤساء أقسامها في الجامعات الفلسطينية والذين قاموا بدورهم بتسليمها إلى أفراد عينة الدراسة كلٍ في كليته أو قسمه .

- بعد توزيع الأداة تم استرجاع (53) استبانة .

8.3 طرق استخراج النتائج

من اجل تفسير نتائج الدراسة وتحديد درجة الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية أثناء إعطائهم لحصص التربية الرياضية في المدارس المتعاونة, وعبر الكثير من الدراسات كدراسة: العودة(2006), و ملحم(2006), وعيسى و سلمان(2004), وآراء بعض الخبراء في مجال الإحصاء تم اعتماد المتوسطات الحسابية الآتية:

متوسط حسابي (4 فأكثر) يدل على درجة كبيرة جدا.
متوسط حسابي (3.5–3.99) يدل على درجة كبيرة.
متوسط حسابي (3 – 3.49) يدل على درجة متوسطة.
متوسط حسابي (2.5 –2.99) يدل على درجة قليلة.
متوسط حسابي (أقل من 2.5) يدل على درجة قليلة جداً.

9.3 تصميم الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1.9.3 المتغيرات المستقلة (Independent Variables):

1- الجنس وله مستويان (ذكر, وأنثى).
2- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس, وماجستير, ودكتوراه).
3- الخبرة العملية ولها ثلاثة مستويات (5 سنوات فأقل, و6-10 سنوات, وأكثر من 10سنوات).

2.9.3 المتغيرات التابعة (Dependent Variables):

تتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لمستوى هذه الأخطاء .
حيث تمثلت مجالات الأخطاء بالتالي:
1 – مجال أخطاء التقديم المعرفي (شرح الواجب التعليمي).
2 – مجال أخطاء التقديم البصري (النموذج).
3 – مجال أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس .
4 – مجال أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات .
5 – مجال أخطاء الأمان والسلامة .
6 – مجال أخطاء متابعة التطبيق الميداني أثناء الدرس .
7 – مجال أخطاء ختام الدرس .
8 – مجال أخطاء شخصية في التدريس .

10.3 المعالجات الإحصائية

بعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات تم تفريغها وترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) وباستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بدرجة الأخطاء الشائعة في التدريس.

- اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent t.test) لفحص الفرضية الأولى المتعلقة بمتغير الجنس والمنبثقة عن السؤال الثاني.

- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفرضية الثانية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي والمنبثقة عن السؤال الثالث, والفرضية الثالثة المتعلقة بمتغير الخبرة العملية والمنبثقة عن السؤال الرابع.

– معامل ارتباط (بيرسون) لبيان العلاقة بين المجالات الفرعية للاستبانة والدرجة الكلية للمجالات.
معادلة (كرونباخ – آلفا– Cronbach Alpha) لبيان درجة الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها الباحث ، من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بالأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر المشرفين والمشرفات الأكاديميين ، وبيان أثر كل من متغيرات "جنس المشرف، ومؤهله العلمي، وخبرته العملية " في درجة الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى هؤلاء الطلبة المعلمين، والتي تمثلت في استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة والتي تكونت من ثمانية مجالات. وحتى يتم تحديد درجة الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية وتفسيرها ومناقشتها، ومن خلال متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وكما ورد في بعض الدراسات التي اعتمدت المنهج الوصفي كدراسة: العودة(2006), وحميدان (2006), وعيسى وسلمان(2004), تم اعتماد المتوسطات الحسابية الآتية:

متوسط حسابي (4 فأكثر) يدل على درجة خطأ كبيرة جدا .
متوسط حسابي (3.5–3.99) يدل على درجة خطأ كبيرة.
متوسط حسابي (3 – 3.49) يدل على درجة خطأ متوسطة.
متوسط حسابي (2.5 –2.99) يدل على درجة خطأ قليلة.
متوسط حسابي (أقل من 2.5) يدل على درجة خطأ قليلة جداً.

وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها:

4 . 1 النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي والذي ينص على:
ما الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهه نظر المشرفين والمشرفات الأكاديميين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء لاستجابات أفراد عينة الدراسة في الاستبانة، لكل فقرة ولكل مجال من المجالات الثمانية ,ونتائج الجداول (1.4) , (2.4) , (3.4) , (4.4) , (5.4) , (6.4) , (7.4) , (8.4) تبين ذلك , بينما يبين الجدول (9.4) ترتيب المجالات حسب الدرجة الكلية لكل مجال .

4 . 1 . 1 المجال الأول: أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس:

تضمن هذا المجال ثماني فقرات تتعلق بأخطاء التشكيلات وإدارة الدرس، والجدول (4 . 1) يبين نتيجة تحليل فقرات أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس.

الجدول 4 . 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأخطاء
1	3	غياب الإبداع والابتكار في استخدام التشكيلات.	3.83	0.96	كبيرة
2	7	قلة مراعاة المسافات بين الطلبة.	3.17	0.91	متوسطة
3	1	استخدام تشكيلات غير مناسبة للموقف التعليمي.	3.11	0.78	متوسطة
4	5	دخول المعلم بين الطلاب وخلفه بعض الطلبة.	3.09	0.79	متوسطة
5	8	وقوف المعلم لمسافة غير مناسبة من الطلبة.	3.09	0.88	متوسطة
6	6	وقوف الطلبة بالقرب من أحد الصفوف.	2.83	0.96	قليلة
7	4	استخدام تشكيلات ذات درجة صعوبة عالية (معقدة).	2.49	0.89	قليلة جداً
8	2	وقوف الطلبة ووجههم للشمس.	2.30	0.85	قليلة جداً
الدرجة الكلية للمجال			2.99	0.07	قليلة

*** أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.**

يتضح من الجدول رقم (4 . 1) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس كان (2.99) وبانحراف معياري مقداره (0.07)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة أخطاء

التشكيلات وإدارة الدرس كانت قليلة. كما تبين أن الفقرة " غياب الإبداع والابتكار في استخدام التشكيلات " جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (3.83) وبدرجة أخطاء كبيرة. والفقرة" قلة مراعاة المسافات بين الطلبة " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.17) وبدرجة أخطاء متوسطة. كما تبين أن الفقرة " وقوف الطلبة ووجههم للشمس " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمتوسط حسابي مقداره (2.30) وبدرجة أخطاء قليلة جدا.

4 . 1 . 2 المجال الثاني: أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات:

تضمن هذا المجال سبع فقرات تتعلق بأخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات، والجدول (4 . 2) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات.

الجدول 4 . 2 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأخطاء
1	13	ضعف النداء على التمرينات المركبة.	3.87	1.00	كبيرة
2	10	قلة التنويع في وتيرة الصوت.	3.72	0.84	كبيرة
3	11	قلة مراعاة سرعة ومدى التمرين خلال العد.	3.64	0.83	كبيرة
4	9	قلة الاهتمام ببرهة الانتظار.	3.64	0.90	كبيرة
5	12	ضعف الاصطلاح في تركيب النداء.	3.47	0.97	متوسطة
6	15	إصلاح الأخطاء العامة أثناء أداء الطلبة.	3.15	0.89	متوسطة
7	14	إصلاح الأخطاء والطلبة في وضع صعب.	2.85	0.84	قليلة
الدرجة الكلية للمجال			3.48	0.07	متوسطة

*** أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.**

يتضح من الجدول (4 . 2) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات كان (3.48) وبانحراف معياري مقداره (0.07)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات كانت متوسطة. كما تبين أن الفقرة " ضعف النداء على التمرينات

المركبة " جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (3.87) وبدرجة أخطاء كبيرة. والفقرة" قلة التنويع في وتيرة الصوت " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.72) وبدرجة أخطاء كبيرة أيضا. كما تبين أن الفقرة " إصلاح الأخطاء والطلبة في وضع صعب " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمتوسط حسابي مقداره (2.85) وبدرجة أخطاء قليلة.

4 . 1 . 3 المجال الثالث: أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي):

تضمن هذا المجال سبع فقرات تتعلق بأخطاء التقديم المعرفي(شرح النشاط التعليمي)، والجدول (4 .3) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي).

الجدول 4 . 3 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء التقديم المعرفي حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأخطاء
1	21	قلة استخدام الوسائل التعليمية في الشرح لتوضيح المهارة.	3.81	1.13	كبيرة
2	20	ندرة مراجعة طريقة الأداء قبل الدرس.	3.49	0.99	متوسطة
3	19	البعد عن التركيز على المراحل الأساسية للأداء.	3.34	1.13	متوسطة
4	16	الكلام بسرعة زائدة.	3.21	0.91	متوسطة
5	18	إطالة الشرح بشكل عام.	3.09	0.95	متوسطة
6	22	استخراج وسائل تعليمية (شكلية).	2.92	1.05	قليلة
7	17	الدخول في تفصيلات غير مهمة.	2.89	0.91	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	3.25	0.09	متوسطة

*** أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.**

يتضح من الجدول (4 . 3) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي) كان (3.25) وبانحراف معياري مقداره (0.09)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي) كانت متوسطة. كما تبين أن الفقرة " قلة استخدام الوسائل التعليمية في الشرح لتوضيح المهارة " جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي

(3.81) وبدرجة أخطاء كبيرة. والفقرة" ندرة مراجعة طريقة الأداء قبل الدرس " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.49) وبدرجة أخطاء متوسطة. كما تبين أن الفقرة " الدخول في تفصيلات غير مهمة " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمتوسط حسابي مقداره (2.89) وبدرجة أخطاء قليلة.

4 . 1 . 4 المجال الرابع: أخطاء التقديم البصري (النموذج):

تضمن هذا المجال سبع فقرات تتعلق بأخطاء التقديم البصري (النموذج)، والجدول (4 . 4) يبين نتيجة تحليل فقرات أخطاء التقديم البصري (النموذج).

الجدول 4 . 4 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء التقديم البصري (النموذج) حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأخطاء
1	29	قلة استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتوضيح الحركة.	3.91	1.01	كبيرة
2	25	أداء نموذج لمرة واحدة.	3.79	0.77	كبيرة
3	26	أداء النموذج بسرعة زائدة.	3.34	0.94	متوسطة
4	28	التحدث خلال الأداء الحركي للنموذج.	3.34	0.85	متوسطة
5	27	البعد عن التركيز على المراحل الأساسية في النموذج.	3.26	0.96	متوسطة
6	23	ضعف القدرة على أداء نموذج جيد.	3.04	0.83	متوسطة
7	24	ندرة الاستعانة بطالب مميز لأداء نموذج.	2.89	0.99	قليلة
الدرجة الكلية للمجال			3.37	0.09	متوسطة

*** أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.**

يتضح من الجدول (4 . 4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال أخطاء التقديم البصري (النموذج) كان (3.37) وبانحراف معياري مقداره (0.09)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة أخطاء التقديم البصري (النموذج) كانت متوسطة. كما تبين أن الفقرة " قلة استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتوضيح الحركة " جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (3.91) وبدرجة أخطاء كبيرة.

والفقرة" أداء نموذج لمرة واحدة" في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.79) وبدرجة أخطاء كبيرة أيضا. كما تبين أن الفقرة " ندرة الاستعانة بطالب مميز لأداء نموذج " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمتوسط حسابي مقداره (2.89) وبدرجة أخطاء قليلة.

4 . 1 . 5 المجال الخامس: أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس:

تضمن هذا المجال سبع فقرات تتعلق بأخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس، والجدول (4 . 5) يبين نتيجة تحليل فقرات أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس.

الجدول 4 . 5 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأخطاء
1	31	قلة الاهتمام بالدور القيادي للطلبة في الدرس.	3.81	0.86	كبيرة
2	37	قلة الاهتمام بإعطاء وتقديم التغذية الراجعة.	3.55	1.12	كبيرة
3	32	إصلاح الأخطاء بطريقة شكلية.	3.51	0.80	كبيرة
4	36	قلة الاهتمام بمبدأ التعزيز وعوامل الدافعية والتحفيز.	3.47	1.01	متوسطة
5	30	إهمال التوزيع النسبي للأدوات على الطلبة.	3.40	0.86	متوسطة
6	33	إصلاح الأخطاء بذكر الخطأ وليس بذكر الصحيح.	3.25	0.87	متوسطة
7	34	التحرك الكثير بين المجموعات والإشراف بطريقة غير منظمه على المجموعات.	3.17	0.87	متوسطة
8	35	إزعاج الصفوف الأخرى أثناء تنفيذ الدرس.	2.75	0.90	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	3.36	0.10	متوسطة

*** أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.**

يتضح من الجدول (4 . 5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس كان (3.36) وبانحراف معياري مقداره (0.10)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس كانت متوسطة. كما تبين أن الفقرة " قلة الاهتمام بالدور القيادي للطلبة في الدرس " جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (3.81) وبدرجة أخطاء كبيرة. والفقرة" قلة الاهتمام بإعطاء وتقديم التغذية الراجعة " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.55) وبدرجة

أخطاء كبيرة أيضا. كما تبين أن الفقرة " إزعاج الصفوف الأخرى أثناء تنفيذ الدرس " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمتوسط حسابي مقداره (2.75) وبدرجة أخطاء قليلة.

4 . 1 . 6 المجال السادس: أخطاء الأمان والسلامة:

تضمن هذا المجال سبع فقرات تتعلق بأخطاء الأمان والسلامة، والجدول (4 . 6) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال أخطاء الأمان والسلامة.

الجدول 6.4 :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء الأمان والسلامة حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأخطاء
1	41	قلة التأكد من سلامة الأدوات قبل استخدامها.	3.40	1.10	متوسطة
2	42	ضعف مراعاة شروط السلامة في استخدام الأدوات.	3.09	1.06	متوسطة
3	46	قلة الاهتمام بالنظافة الشخصية للطلبة بعد نهاية الدرس وغسل اليدين والوجه.	3.02	1.31	متوسطة
4	40	قلة الاهتمام بفترة الإحماء.	2.92	1.03	قليلة
5	45	قلة الاهتمام باعتبارات وتغيرات الطقس أثناء تنفيذ الدرس.	2.85	1.05	قليلة
6	38	إشراك الطلبة في الدرس دون ارتداء الزيّ الرياضي.	2.83	1.07	قليلة
7	44	قلة الاهتمام بمظاهر التعب لدى الطلبة.	2.83	1.03	قليلة
8	43	وصول الطلبة بالجري أثناء اللعب إلى نهاية صلبة.	2.68	0.96	قليلة
9	39	السماح للتلاميذ باللعب بدون حذاء.	2.51	1.23	قليلة
		الدرجة الكلية للمجال	2.90	0.11	قليلة

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول (4 . 6) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال أخطاء الأمان والسلامة كان (2.90) وبانحراف معياري مقداره (0.11)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة أخطاء الأمان والسلامة كانت قليلة. كما تبين أن الفقرة " قلة التأكد من سلامة الأدوات قبل استخدامها." جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (3.40) وبدرجة أخطاء متوسطة. والفقرة" ضعف مراعاة شروط السلامة في استخدام الأدوات " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.09) وبدرجة أخطاء متوسطة

أيضا. كما تبين أن الفقرة " السماح للتلاميذ باللعب بدون حذاء " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمتوسط حسابي مقداره (2.51) وبدرجة أخطاء قليلة.

4 . 1 . 7 المجال السابع: أخطاء ختام الدرس:

تضمن هذا المجال سبع فقرات تتعلق بأخطاء ختام الدرس، والجدول (4 . 7) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال أخطاء ختام الدرس.

الجدول 4 . 7 :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء ختام الدرس حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأخطاء
1	47	قلة الاهتمام بفترة الاسترخاء.	3.53	0.11	كبيرة
2	51	انصراف الطلبة من الملعب دون نظام.	3.40	1.18	متوسطة
3	48	قلة الحرص على فترة تبديل الملابس.	3.28	0.95	متوسطة
4	49	التعدي على فترة الراحة بين الدرسين.	3.00	1.06	متوسطة
5	50	قلة إتاحة الفرصة للطلبة الذهاب إلى دورات المياه.	2.40	0.97	قليلة جدا
6	52	ترك بعض الأدوات في أرض الملعب.	2.40	1.04	قليلة جدا
الدرجة الكلية للمجال			3.00	0.09	متوسطة

*** أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.**

يتضح من الجدول (4 . 7) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال أخطاء ختام الدرس كان (3.00) وبانحراف معياري مقداره (0.09)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة أخطاء ختام الدرس كانت متوسطة. كما تبين أن الفقرة " قلة الاهتمام بفترة الاسترخاء " جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (3.53) وبدرجة أخطاء كبيرة. والفقرة "انصراف الطلبة من الملعب دون نظام " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.40) وبدرجة أخطاء متوسطة. كما تبين أن الفقرة " ترك بعض الأدوات في أرض الملعب " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمتوسط حسابي مقداره (2.40) وبدرجة أخطاء قليلة جدا.

4 . 1 . 8 المجال الثامن: أخطاء شخصية في التدريس:

تضمن هذا المجال سبع فقرات تتعلق ب أخطاء شخصية في التدريس، والجدول (4 . 8) يبين نتيجة تحليل فقرات أخطاء شخصية في التدريس.

الجدول 4 . 8 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء شخصية في التدريس حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأخطاء
1	61	حرمان أصحاب الإعاقة الحركية من الاشتراك في الدرس.	3.57	1.35	كبيرة
2	57	النزول عند رغبات الطلاب في ممارسة كرة القدم.	3.51	1.32	كبيرة
3	53	ضعف التقدير الصحيح لزمن الدرس وأجزائه.	3.32	0.92	متوسطة
4	56	سيادة الرتابة والملل على أجواء الدرس.	3.23	0.97	متوسطة
5	62	قلة الاهتمام بتحضير الدروس.	3.04	1.21	متوسطة
6	55	استعمال الصافرة أكثر من اللازم أثناء تنفيذ الدرس.	2.81	0.98	قليلة
7	54	ارتداء أزياء غير ملائمة أثناء درس التربية الرياضية.	2.40	1.04	قليلة جدا
8	58	مسك عصا أثناء التدريس.	2.04	1.04	قليلة جدا
9	59	استخدام بعض الألفاظ غير التربوية أثناء إدارة الدرس.	2.02	0.95	قليلة جدا
10	60	استخدام درس التربية الرياضية لتدريب الفرق الرياضية.	1.92	1.05	قليلة جدا
		الدرجة الكلية للمجال	2.78	0.16	قليلة

*** أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.**

يتضح من الجدول (4 . 8) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في مجال أخطاء شخصية في التدريس كان (2.78) وبانحراف معياري مقداره (0.16)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة الأخطاء الشخصية في التدريس كانت قليلة. كما تبين أن الفقرة " حرمان أصحاب الإعاقة الحركية من الاشتراك في الدرس " جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (3.57) وبدرجة أخطاء كبيرة. والفقرة" النزول عند رغبات الطلاب في ممارسة كرة القدم " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (3.51) وبدرجة أخطاء كبيرة أيضا . كما تبين أن الفقرة " استخدام درس التربية الرياضية لتدريب الفرق الرياضية " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمتوسط حسابي مقداره (1.92) وبدرجة أخطاء قليلة جدا.

4 . 1 . 9 ترتيب مجالات الدراسة حسب الدرجة الكلية لكل مجال:

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية للفقرات على الدرجات الكلية لترتيب مجالات الدراسة كما هو موضح في الجدول (4 . 9).

الجدول 4 . 9 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لمجالات الدراسة حسب استجابات أفراد عينة الدراسة.

ترتيب المجال	الرقم في الاستبانة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأخطاء
الأول	2	**أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات**	3.48	0.07	متوسطة
الثاني	4	**أخطاء التقديم البصري**	3.37	0.09	متوسطة
الثالث	5	**أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس**	3.36	0.10	متوسطة
الرابع	3	**أخطاء التقديم المعرفي**	3.25	0.09	متوسطة
الخامس	7	**أخطاء ختام الدرس**	3.00	0.09	متوسطة
السادس	1	**أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس**	2.99	0.70	قليلة
السابع	6	**أخطاء الأمان والسلامة**	2.90	0.11	قليلة
الثامن	8	**أخطاء شخصية في التدريس**	2.78	0.16	قليلة
		الدرجة الكلية	3.12	0.13	**متوسطة**

*** أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.**

يتضح من الجدول (4 . 9) أن المتوسط الحسابي لدرجة الأخطاء الشائعة في التدريس لدى الطلبة المعلمين (3.12) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية كانت بدرجة متوسطة, ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الدور الذي تتولاه كليات التربية الرياضية وأقسامها في إعداد طلبتها لمهنة التدريس, حيث أن هناك ثمة مداخل متعددة لتطوير التعليم العام وتحسين نوعيته ومدى أهمية تحقيق معايير الجودة فيما يتعلق بالتعليم الجامعي, إذ يُعد الإعداد صناعة أولية لمعلم التربية الرياضية كي يزاول مهنة التدريس مستقبلاً. وذلك من خلال المساقات والبرامج المطروحة ضمن خطة التربية الرياضية مثل (أساليب تدريس التربية الرياضية, والتمرينات البدنية, والتنظيم والإدارة, والقياس والتقويم, وعلم النفس الرياضي, ... الخ) والتي تعمل على تسليح الطالب بطرائق التعلم الذاتي التي تمكنه من متابعة اكتساب

المعارف وتكوين القدرات واكتساب المهارات المختلفة, وتمكنه أيضا من تنمية ذاته بالتعرف على طرق التعليم والبحث عن مصادر المعرفة والخبرة, وخلق روح المبادرة والابتكار, إضافة إلى غرس القيم الخلقية والاجتماعية والجمالية في نفس الطالب. من هنا يتضح إن الطالب المعلم يُعد إعدادا أكاديميا ومهنياً وشخصياً في كليات التربية الرياضية وأقسامها قبل التخرج والعمل في مجال التدريس.

كما إن استبدال مفهوم التوجيه التقليدي القديم (التفتيش) بالمفهوم الفني الحديث الذي يتأسس على معاونة الطالب المعلم على حل المشكلات التي تواجهه والعمل على تطوير قدراته ورفع مستوى كفاياته المهنية والشخصية, بما يحقق أهداف مرحلة التدريب الميداني له دور هام, فعملية الإشراف أصبحت نشاطاً مدروساً يقوم به المشرف الأكاديمي بغرض تحقيق التغيرات المطلوبة في سلوك الطلبة المعلمين نحو تنمية مقدرات كل طالب حتى يتم التعلم والإعداد على أكمل وجه.

كما إن للمعلم المتعاون المقيم في المدرسة المتعاونة دوراً في ذلك, فقد أظهرت كثير من الدراسات, كدراسة مسمار (2002–ب), و(جودفري–Godfrey,1995), أن الأسلوب التوجيهي للمعلم المتعاون له اثر كبير على درجة الفلسفة التربوية للطالب المعلم والتي تؤثر بالتالي على سلوكياته وأساليبه التعليمية في تدريس التربية الرياضية من حيث متابعة الأداء, والتهيئة لمعايشة متطلبات الحياة المهنية, وتفعيل الاشتراك بالأنشطة المدرسية. وان الطلبة المعلمين يتلقون بشكل عام خدمات وتسهيلات بصورة مرضية من قبل المعلم المتعاون.

وأن بناء منهاج حديث للتربية الرياضية راعى الخصوصية الفلسطينية والتطورات التربوية الحديثة, ووجود دليل معلم التربية الرياضية باعتباره احد عناصر المنهاج والمصدر الوسيط للتعليم والأداة الأولى بيد الطالب المعلم, كل ذلك ساعد في تنمية الطالب المعلم وتطويره, باعتباره القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها الرياضة المدرسية.

كما يتضح أن أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات جاءت في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.48) وبدرجة أخطاء متوسطة, ويعتقد الباحث أن السبب قد يعود إلى كون التمرينات البدنية مادة تستند إلى حقائق ومبادئ علمية مستمدة من علم التشريح وعلم الفسيولوجي وعلم الحركة, إضافة إلى تعدد حركات وأوضاع التمرينات سواء الأساسية منها او المشتقة والخاصة, مما يجعل تدريس التمرينات من الأمور الصعبة لأنها تحتاج إلى قدرات لفظية وقدرة بدنية, وهذا ما يتفق مع ما خلصت إليه دراسة مسمار (2003), إلى إن توظيف السلوك اللفظي من قبل أفراد عينة الدراسة (المعلمين) كان محدودا وغير نظامي وبحاجة إلى تفعيل.

وقد جاءت كل من أخطاء التقديم البصري(النموذج) وأخطاء متابعة التطبيق أثناء التدريس وأخطاء التقديم المعرفي(شرح النشاط التعليمي) وأخطاء ختام الدرس بالمرتبة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة على التوالي وبدرجة أخطاء متوسطة, في حين جاءت أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس وأخطاء الأمان والسلامة وأخطاء شخصية في التدريس ضمن المراتب الثلاث الأخيرة وعلى التوالي وبدرجة أخطاء قليلة.

ويرى الباحث إن مجيء أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس ضمن المراتب الثلاث الأخيرة وبدرجة أخطاء قليلة عائد أولا إلى: أن استخدام التشكيلات هو من مسلمات وأبجديات تنفيذ درس التربية الرياضية, وعائد ثانيا إلى استخدام الطلبة المعلمين للتشكيلات الروتينية والكلاسيكية البعيدة عن الإبداع والابتكار, وهذا ما أشارت إليه نتيجة الفقرة الثالثة في الاستبانة والتي تنص على (غياب الإبداع والابتكار في استخدام التشكيلات) وحصولها على درجة أخطاء كبيرة.

وأما في ما يتعلق بإدارة الدرس فهذا عائد من وجهة نظر الباحث إلى بعد نفسي سيكولوجي شخصي عند الطلبة المعلمين في تحقيق الذات وإثباتها في إدارة درس التربية الرياضية وتنفيذه أمام كل من المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة والزملاء الآخرين من الطلبة المعلمين المتواجدين في نفس المدرسة وأمام طلاب الصف.

أما السبب في حصول مجال أخطاء الأمان والسلامة على الترتيب السابع وقبل الأخير ومجال أخطاء شخصية في التدريس على الترتيب الأخير بين مجالات الأخطاء والذي يُعد شكلاً من أشكال الأمان النفسي وصوره للطلاب فهو عائد برأي الباحث إلى إن الطالب المعلم يؤمن بقيمة الإنسان وكرامته, وإدراك الطلبة المعلمين إلى إن من أكثر الواجبات أهمية والتي تقع على عاتق معلم التربية الرياضية هي توفير عنصري الأمان والسلامة النفسية والجسدية للطلاب بشكل عام وخلال تنفيذ دروس وبرامج التربية الرياضية بشكل خاص, وذلك لما يتضمنه الأمر من جانب أخلاقي وإنساني أولا ومسؤولية قانونية ثانيا, وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة جابر(1999), بان أعلى درجة لتوافر عوامل الأمان والسلامة في تنفيذ درس التربية الرياضية كانت على محور معلم التربية الرياضية. ولأهمية هذا المحور في درس التربية الرياضية فان هناك العديد من الدراسات التي تناولت عوامل الأمان والسلامة في برامج التربية الرياضية المدرسية مثل دراسة (مكماسترز-Mcmasters,1998).

فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبي طامع(2006), من حيث حصول مجال أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات أيضا على الترتيب الأول بين مجالات الأخطاء التي يقع فيها معلمو التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية. واتفقت معها أيضا من حيث حصول مجال أخطاء التشكيلات والأمان والسلامة وأخطاء شخصية في التدريس على درجة خطأ قليلة, حيث حصلت هذه المجالات في دراسة أبي طامع(2006), على مستوى خطأ منخفض أيضا.

ولم تتفق مع نتيجة دراسة أبي طامع(2006), من حيث إن الدرجة الكلية للأخطاء الشائعة التي يقع فيها معلمو التربية الرياضية في تدريس حصص التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية كانت منخفضة, في حين كانت في الدراسة الحالية درجة الأخطاء التي يقع فيها الطلبة المعلمون أثناء إعطائهم لحصص التربية الرياضية خلال فترة التدريب الميداني متوسطة, ويعزو الباحث هذا الاختلاف ما بين درجة أخطاء متوسطة لدى الطلبة المعلمين ومستوى خطأ منخفض لدى المعلمين, إلى الاختلاف في الخبرة العملية, فدراسة أبي طامع(2006), تناولت معلمين ذوي خبرة وممارسين للعملية التدريسية أما الدراسة الحالية فقد تناولت أخطاء الطلبة المعلمين والذين مازالوا في طور الإعداد والتحضير للعملية التدريسية.

4 . 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

هل تختلف متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية باختلاف جنس المشرف الأكاديمي؟

حيث تم تحويل هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية:

4 . 2 . 1 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير جنس المشرف الأكاديمي.

لفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير جنس المشرف، كما هو موضح في الجدول (4 . 10).

الجدول 4 . 10 : نتائج اختبار (ت) (t-test) لدلالة الفروق في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير جنس المشرف الأكاديمي.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس	ذكر	43	2.95	0.57	51	0.99	0.32
	أنثى	10	3.15	0.52			
أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات	ذكر	43	3.44	0.66	51	0.79	0.43
	أنثى	10	3.62	0.68			
أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي)	ذكر	43	3.17	0.68	51	1.68	0.09
	أنثى	10	3.57	0.57			
أخطاء التقديم البصري (النموذج)	ذكر	43	3.30	0.61	51	1.49	0.14
	أنثى	10	3.62	0.65			
أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس	ذكر	43	3.33	0.64	51	0.80	0.42
	أنثى	10	3.51	0.67			
أخطاء الأمان والسلامة	ذكر	43	2.87	0.81	51	0.44	0.65
	أنثى	10	3.01	0.99			
أخطاء ختام الدرس	ذكر	43	3.00	0.69	51	0.17	0.86
	أنثى	10	2.96	0.67			
أخطاء شخصية في التدريس الكلي	ذكر	43	2.82	0.69	51	0.90	0.37
	أنثى	10	2.60	0.80			
	ذكر	43	3.09	0.56	51	0.64	0.52
	أنثى	10	3.22	0.57			

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

تشير النتائج الواردة في الجدول (4. 10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير جنس المشرف الأكاديمي، فقد كانت الدلالة

الإحصائية اكبر من (0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية في المجالات والدرجة الكلية, وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الأولى المتعلقة بمتغير بجنس المشرف الأكاديمي.

ويرى الباحث أن ذلك عائد إلى أسس الإشراف ومبادئه والتوجيه والتعليمات الواضحة المتبعة في تقييم الطلبة المعلمين والملتحقين في تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية أثناء فترة التدريب الميداني , إضافة إلى التوجيهات التربوية والإرشادية المقدمة لأعضاء الهيئة التدريسية نحو الإشراف الفني على الطلاب المعلمين من قبل الإدارة الأكاديمية في جامعاتهم , لذا لم يكن لمتغير جنس المشرف الأكاديمي تأثير في ذلك. فقد تشابهت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزعبي ومسمار(2008), وقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على مجال أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ درس التربية الرياضية تعزى لمتغير جنس المعلم.

وتشابهت مع نتيجة دراسة النداف والقطارنة(2007) وقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المعلمين أنفسهم في ممارسة السلوك التدريسي في حصة التربية الرياضية تعود لمتغير جنس المعلم. وتشابهت أيضا هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو دلبوح (2002), من حيث عدم وجود فروق في تقديرات معلمي التربية الرياضية ومعلماتها لمبادئ التدريس الفعال ومدى تأثيرها على العملية التدريسية يعود لمتغير جنس المعلم.

ولم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو طامع (2006), وقد أشارت إلى اختلاف مستوى الأخطاء الشائعة في تدريس حصص التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية باختلاف متغير جنس المشرف التربوي, ولم تتشابه مع نتيجة دراسة الطويل(2003), التي أشارت إلى إن هناك فروقا دالة إحصائيا في مجال تنفيذ درس التربية الرياضية من قبل الطلبة المعلمين تعزى لمتغير جنس المعلم.

4 . 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على:

هل تختلف متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية باختلاف المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي.

حيث تم تحويل هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية:

4 . 3 . 1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي.

ولفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA), وذلك لفحص دلالة الفروق في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي، والجدول (11.4) يوضح المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي، في حين يوضح الجدول (4 . 12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي .

الجدول 4 . 11 : المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي

أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس	بكالوريوس	9	2.94
	ماجستير	23	3.04
	دكتوراه	21	2.96
أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات	بكالوريوس	9	3.33
	ماجستير	23	3.49
	دكتوراه	21	3.51
أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي)	بكالوريوس	9	3.01
	ماجستير	23	3.29
	دكتوراه	21	3.29
أخطاء التقديم البصري (النموذج)	بكالوريوس	9	3.26
	ماجستير	23	3.32
	دكتوراه	21	3.44
أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس	بكالوريوس	9	3.25
	ماجستير	23	3.37
	دكتوراه	21	3.40
أخطاء الأمان والسلامة	بكالوريوس	9	2.51
	ماجستير	23	2.99
	دكتوراه	21	2.97
أخطاء ختام الدرس	بكالوريوس	9	2.89
	ماجستير	23	2.99
	دكتوراه	21	3.04
أخطاء شخصية في التدريس	بكالوريوس	9	2.65
	ماجستير	23	2.73
	دكتوراه	21	2.89
الكلي	بكالوريوس	9	2.95
	ماجستير	23	3.13
	دكتوراه	21	3.17

الجدول 4 .12 : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي.

الطريقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
أخطاء التشكيلات	بين المجموعات	0.094	2	0.047	0.14	0.86

وإدارة الدرس	داخل المجموعات	16.63	50	0.33		
	المجموع	16.72	52			
أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات	بين المجموعات	0.229	2	0.114	0.25	0.78
	داخل المجموعات	22.9	50	0.458		
	المجموع	23.1	52			
أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي)	بين المجموعات	0.599	2	0.299	0.64	0.53
	داخل المجموعات	23.32	50	0.466		
	المجموع	23.9	52			
أخطاء التقديم البصري (النموذج)	بين المجموعات	0.25	2	0.125	0.32	0.72
	داخل المجموعات	20.17	50	0.403		
	المجموع	20.42	52			
أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس	بين المجموعات	0.144	2	0.072	0.16	0.84
	داخل المجموعات	21.84	50	0.436		
	المجموع	21.98	52			
أخطاء الأمان والسلامة	بين المجموعات	1.61	2	0.805	1.14	0.32
	داخل المجموعات	35.33	50	0.706		
	المجموع	36.94	52			
أخطاء ختام الدرس	بين المجموعات	0.15	2	0.075	0.16	0.84
	داخل المجموعات	24.05	50	0.481		
	المجموع	24.20	52			
أخطاء شخصية في التدريس	بين المجموعات	0.46	2	0.230	0.44	0.64
	داخل المجموعات	26.24	50	0.524		
	المجموع	26.70	52			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.306	2	0.153	0.47	0.63
	داخل المجموعات	16.31	50	0.326		
	المجموع	16.62	52			

تشير النتائج الواردة في الجدول(4 . 12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي، حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من(0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية في المجالات والدرجة الكلية, وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الثانية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي, وهذا عائد برأي الباحث إلى طبيعة الإعداد المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في كليات التربية الرياضية

وأقسامها في الجامعات الفلسطينية أولا والذي يعتمد على تأهيلهم تربويا و مسلكيا وأكاديميا وثانيا إلى التوجيهات والتعليمات التربوية والإرشادية المقدمة للمحاضرين نحو الإشراف الأكاديمي والفني على طلاب التدريب الميداني, إضافة إلى جملة التعليمات المتبعة والتي تحكم عملية تقييم الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب الميداني.

فقد تشابهت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزعبي ومسمار (2008), و أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على مجال أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ دروس التربية الرياضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم, وتشابهت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النداف والقطارنة(2007), والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المعلمين أنفسهم على درجة ممارسة السلوك التدريسي في حصة التربية الرياضية يعود لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو طامع(2006), حيث أشارت إلى اختلاف مستوى الأخطاء الشائعة في تدريس حصص التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية باختلاف متغير المؤهل العلمي للمشرف التربوي, ولم تتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الطويل(Al-tawil,2003), والتي أظهرت إن هناك فروقا دالة إحصائيا في مجال إدارة الصف على متغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة البكالوريوس, كما ولم تتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مسمار (2002–أ), والتي أظهرت فروقاً دالة إحصائيا في الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية كما يقدرونها بأنفسهم ولصالح المعلمين من حملة الدبلوم العالي, كما ولم تتشابه أيضا مع نتيجة دراسة أبو دلبوح (2002), والتي أظهرت إن هناك فروقا معنوية لممارسة المعلمين لمبادئ التدريس الفعال ولصالح المعلمين الذين يحملون درجة دبلوم كليات المجتمع .

4 . 4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على:

هل تختلف متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية باختلاف الخبرة العملية للمشرف الأكاديمي.

حيث تم تحويل هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية:

4 . 4 . 1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الخبرة العملية للمشرف الأكاديمي.

لفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية والتي تعزى لمتغير الخبرة العملية للمشرف الأكاديمي، والجدول (4 . 13) يوضح المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة العملية للمشرف الأكاديمي، في حين يوضح الجدول (4 . 14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير الخبرة العملية للمشرف الأكاديمي .

الجدول 4 . 13 : المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في الاستبانة تبعاً لمتغير الخبرة العملية للمشرف الأكاديمي.

المجال	الخبرة العملية	العدد	المتوسط الحسابي
أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس	5 سنوات فاقل	10	3.10

	6-10 سنوات	15	2.96
	أكثر من10سنوات	28	2.97
أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات	5 سنوات فاقل	10	3.45
	6-10 سنوات	15	3.31
	أكثر من10سنوات	28	3.57
أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي)	5 سنوات فاقل	10	3.01
	6-10 سنوات	15	3.20
	أكثر من10سنوات	28	3.35
أخطاء التقديم البصري (النموذج)	5 سنوات فاقل	10	3.28
	6-10 سنوات	15	3.13
	أكثر من10سنوات	28	3.52
أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس	5 سنوات فاقل	10	3.29
	6-10 سنوات	15	3.27
	أكثر من10سنوات	28	3.44
أخطاء الأمان والسلامة	5 سنوات فاقل	10	3.09
	6-10 سنوات	15	2.61
	أكثر من10سنوات	28	2.99
أخطاء ختام الدرس	5 سنوات فاقل	10	3.00
	6-10 سنوات	15	2.80
	أكثر من10سنوات	28	3.10
أخطاء شخصية في التدريس	5 سنوات فاقل	10	3.06
	6-10 سنوات	15	2.50
	أكثر من10سنوات	28	2.83
الكلي	5 سنوات فاقل	10	3.15
	6-10 سنوات	15	2.94
	أكثر من10سنوات	28	3.20

الجدول 4 . 14 : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية, تعزى لمتغير الخبرة العملية للمشرف الأكاديمي.

الطريقة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
أخطاء التشكيلات	بين المجموعات	0.146	2	0.073	0.22	0.803

وإدارة الدرس	داخل المجموعات	16.58	50	0.332		
	المجموع	16.72	52			
أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات	بين المجموعات	0.65	2	0.326	0.72	0.49
	داخل المجموعات	22.48	50	0.450		
	المجموع	23.13	52			
أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي)	بين المجموعات	0.906	2	0.453	0.98	0.38
	داخل المجموعات	23.017	50	0.460		
	المجموع	23.92	52			
أخطاء التقديم البصري (النموذج)	بين المجموعات	1.54	2	0.771	2.04	0.14
	داخل المجموعات	18.88	50	0.378		
	المجموع	20.43	52			
أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس	بين المجموعات	0.329	2	0.164	0.38	0.68
	داخل المجموعات	21.65	50	0.433		
	المجموع	21.98	52			
أخطاء الأمان والسلامة	بين المجموعات	1.797	2	0.898	1.28	0.28
	داخل المجموعات	35.15	50	0.703		
	المجموع	36.94	52			
أخطاء ختام الدرس	بين المجموعات	0.924	2	0.462	0.99	0.37
	داخل المجموعات	23.28	50	0.466		
	المجموع	24.20	52			
أخطاء شخصية في التدريس	بين المجموعات	2.057	2	1.029	2.08	0.13
	داخل المجموعات	24.65	50	0.493		
	المجموع	26.70	52			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.635	2	0.318	0.99	0.37
	داخل المجموعات	15.98	50	0.320		
	المجموع	16.62	52			

تشير النتائج الواردة في الجدول (4 . 14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير خبرة المشرف الأكاديمي، فقد كانت الدلالة الإحصائية اكبر من (0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية في المجالات والدرجة الكلية, وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الثالثة المتعلقة بمتغير الخبرة العملية للمشرف الأكاديمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الخبرة التي يتمتع بها أفراد عينة الدراسة, فالغالبية العظمى من المشرفين الأكاديميين والذين تم استطلاع آرائهم هم من ذوي الخبرة الطويلة والتي تفوق عشر السنوات او المتوسطة والتي تقع ضمن (6-10) سنوات, وحتى من يقع منهم ضمن خبرة خمس السنوات فأقل, هم أصحاب خبرة إذ يرى الخبراء إن الخبرة لا تقاس بعدد السنوات التي يمضيها الفرد في تخصصه, وإنما بفعاليته وعمق نشاطه وتفاعله المهني مع تخصصه من حيث التجارب ومختلف المناشط المهنية التي خاض غمارها وتعلم منها واستخلص أفكارا ومبادئ تقوده في عمله المستقبلي ويمكن توظيفها في المواقف المهنية المختلفة.

وفي هذا أشار الخولي(2002), إلى إن الخبرة تشكل إحدى الكفايات المهنية والشخصية, فهي تعبر عن خلاصة تجارب الفرد كما إنها مؤشر يوضح مدى استفادة الفرد من هذه التجارب وإمكانية توظيف ذلك في المستقبل, فقد تشابهت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النداف والقطارنة(2007), والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المعلمين أنفسهم في درجة ممارسة السلوك التدريسي في درس التربية الرياضية يعود لمتغير الخبرة العملية للمعلم, وتشابهت أيضا مع نتيجة دراسة مسمار(2003), من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي التربية الرياضية في توظيف سلوكياتهم اللفظية أثناء تنفيذ حصص التربية الرياضية تتعلق بسنوات الخبرة.

ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبي طامع(2006), التي خلصت إلى وجود اختلاف في مستوى الأخطاء الشائعة التي يقع فيها معلمو التربية الرياضية أثناء تدريس حصص التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية على جميع المجالات والدرجة الكلية بحسب متغير الخبرة العملية للمشرف التربوي.

ولم تتشابه مع نتيجة دراسة الطويل(2003), والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مجال تنفيذ درس التربية الرياضية من قبل الطلبة المعلمين تعزى لمتغير خبرة معلمي التربية الرياضية ومعلماتها ولصالح ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات.
كما ولم تتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مسمار(2002), والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا على الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية ولصالح المعلمين أصحاب الخبرة (10) سنوات فأكثر .
ولم تتشابه أيضا مع نتيجة دراسة أبو دلبوح(2002), من حيث إن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية لمبادئ التدريس الفعال في التربية الرياضية ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة الأكثر من (11) سنة.

الفصل الخامس
الاستنتاجات والتوصيات

1.5 الاستنتاجات
2.5 التوصيات

الفصل الخامس
الاستنتاجات والتوصيات

1.5 الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصل الباحث للاستنتاجات الآتية:

1- إن درجة الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر مشرفيهم الأكاديميين كانت متوسطة, حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.12).

2- إن أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات جاءت في الترتيب الأول وبدرجة أخطاء متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.48).

3- إن الأخطاء الشخصية في التدريس جاءت في الترتيب الأخير وبدرجة خطأ قليلة وبمتوسط حسابي بلغ(2.78).

4- إن مجالات أخطاء التقديم البصري (النموذج), وأخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس, وأخطاء التقديم المعرفي, وأخطاء ختام الدرس, حصلت وعلى التوالي على المتوسطات الحسابية الآتية: (3.37), (3.36), (3.25), (3.00), وجميعها بدرجة أخطاء متوسطة.

5- كما إن مجالات أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس, وأخطاء الأمان والسلامة, وأخطاء شخصية في التدريس, حصلت وعلى التوالي على المتوسطات الحسابية الآتية: (2.99), (2.90), (2.78), وجميعها بدرجة أخطاء قليلة.

6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية, تعزى لمتغير جنس المشرف الأكاديمي, ومؤهله العلمي, وخبرته العملية.

واعتمادا على استنتاجات الدراسة ونتائجها وضع الباحث تصوراً للحد من الأخطاء التي حصلت على درجة خطأ كبيرة, والملحق (4) يبين هذه الأخطاء وترتيبها والمتوسط الحسابي الذي بلغته وآلية التصور المقترح لتلافيها.

2.5 التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة والنتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

1- ضرورة التركيز على استخدام الطلبة المعلمين للوسائل التعليمية المناسبة في شرح النواحي الفنية للمهارات وتوضيح آلية الحركة أثناء تقديم النموذج الحركي للطلاب, وذلك بالتدريب على المواقف التدريسية من خلال استخدام الاستراتيجيات والتقنيات الحديثة والوسائل التعليمية المناسبة في صقل الكفايات الأدائية والمعرفية للطلبة المعلمين.

2- ضرورة المواءمة بين النظرية والتطبيق في تعليم الاصطلاح والنداء على التمرينات وتحسين القدرات اللفظية للطلبة المعلمين في كليات التربية الرياضية وأقسامها من خلال استخدام استراتيجيات التدريس المصغر في مساقات أساليب التدريس والتمرينات البدنية.

3- مساعدة الطلبة المعلمين على الإبداع والابتكار في استخدام التشكيلات الحركية المناسبة لتنفيذ المواقف التعليمية في دروس التربية الرياضية, وذلك من خلال طرح مساق العروض الرياضية واستخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب مثلا.

4- تدريب الطلبة المعلمين على استخدام التغذية الراجعة أسلوباً ناجحاً وفعالاً في توصيل المعلومات المتعددة في النشاط التعليمي والتطبيقي أثناء تنفيذ دروس التربية الرياضية من خلال تضمين مساقات التربية الرياضية على التغذية الراجعة وأنواعها.

5- ضرورة اهتمام الطلبة المعلمين بالدور القيادي للطلاب واحترام شخصية المتعلمين بإشراكهم في تحديد الطرائق التي تساعدهم على التعلم بتحويل بعض قرارات الدرس إليهم, وذلك من خلال تدريب الطلبة المعلمين على توظيف الأساليب الحديثة في تدريس مادة التربية الرياضية.

6- عدم تجاهل فترة الاسترخاء في نهاية الدرس, وذلك بإعطاء تمرينات التهدئة والتنفس بهدف عودة الطلبة إلى الحالة الطبيعية, خاصة إذا أعقب درس التربية الرياضية دروس تعليمية أخرى.

7- مساعدة الطلبة المعلمين في كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من طلبة المدارس أثناء تنفيذ دروس التربية الرياضية, وذلك من خلال تحديث مساقات جديدة وتطويرها وطرحها ضمن خطة التربية الرياضية ذات العلاقة, او التعامل المباشر مع هذه الفئات من خلال الزيارات الميدانية لمراكز الإعاقات المختلفة.

8- التركيز على تنمية الكفايات التدريسية اللازمة للطلبة المعلمين ومساعدتهم في انتقاء الأسلوب التدريسي المناسب لمستوى الطلاب والمهمة الحركية المزمع تعليمها والموقف التعليمي والخبرة العملية للطلاب, وذلك من خلال التدريب على المواقف التدريسية بتصغير التدريس وتقليل الزمن المخصص له وعدد الطلاب والمهام المزمع انجازها.

9- إجراء المزيد من الدراسات على الطلبة المعلمين بهدف الوقوف على أهم المشكلات, وذلك من اجل تحسين الإعداد المهني لمعلمي التربية الرياضية ومعلماتها وتطويره.

المراجع

- **المراجع العربية**
- **المراجع الأجنبية**

أولاً–المراجع العربية:

أبو دلبوح, موسى .(2002). مدى ممارسة معلمي التربية الرياضية لمبادئ التدريس الفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات, **أبحاث اليرموك**, المجلد (18) العدد(4).

أبو طامع, بهجت .(2006). الأخطاء الشائعة في تدريس حصص التربية الرياضية في المدارس الفلسطينية, **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ,العدد (47), ص(277–314).

أبو طامع, بهجت وعبد الرازق, بسام .(2005). المعوقات التي تواجه طلبة تخصص التربية الرياضية في كليات فلسطين الحكومية أثناء فترة التطبيق الميداني, **مجلة جامعة الأقصى,** غزة, **سلسلة العلوم الإنسانية**, مجلد (9), العدد(1), ص(303–329).

أبو عبده, حسن .(2002). **أساسيات تدريس التربية الحركية والبدنية,** الإشعاع الفنية, الإسكندرية.

أبو نمرة, محمد .(2003). الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى لتدريس التربية الرياضية, **مجلة جامعة النجاح للأبحاث, (العلوم الإنسانية)**, المجلد(17), العدد(2), ص (501-538).

ادم, مبارك .(2002). التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود, **مجلة مركز البحوث التربوية,** جامعة قطر, العدد (21).

البنعلي, عدنانة و مراد, سمير .(2003). تطوير برنامج التربية الرياضية في خطة إعداد المعلم بكلية التربية جامعة قطر, **مجلة مركز البحوث التربوية,** جامعة قطر, العدد (23).

البيات, منال .(1994). **وقت التعليم الأكاديمي في حصص التربية الرياضية لطالبات الصف السادس الأساسي في مديريتي عمان الأولى والثانية**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الدراسات العليا, الجامعة الأردنية, عمان.

البيطار, ايفا .(1998). **دراسة تحليلية لواقع الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الدراسات العليا, الجامعة الأردنية, عمان.

جابر, أيمن .(1999). **درجة توافر عوامل الأمن والسلامة في درس التربية الرياضية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات لمدارس محافظة اربد**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الدراسات العليا, الجامعة الأردنية, عمان.

جامعة القدس المفتوحة .(2001). **التربية الرياضية وطرائق تدريسها**, ط1, منشورات جامعة القدس المفتوحة, عمان.

جراح, مأمون .(1996). **اثر برنامج تدريبي مقترح لتقديم التغذية الراجعة على السلوك اللفظي لطلاب التطبيق الميداني في كلية التربية الرياضية**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الدراسات العليا, الجامعة الأردنية, عمان.

الحايك, صادق و السوطري, عمر و البيات, منال .(2007). دراسة تحليلية لمحتوى الجزء التطبيقي في بعض أساليب التدريس الحديثة في التربية الرياضية لطالبات السابع الأساسي, **المجلة العلمية لجمعية كليات وأقسام ومعاهد التربية الرياضية العربية**, المجلد (2), ص 269-282.
في وقائع المؤتمر العلمي الأول, كلية التربية الرياضية, الجامعة الأردنية, عمان.

الحايك, صادق والنداف, عبد السلام .(2008). مدى مساهمة مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة, في وقائع المؤتمر العلمي الدولي الأول للتربية البدنية والرياضة والصحة, جامعة الكويت, الكويت.

حديث, مازن و أبو الطيب, حسن والكيلاني, غازي .(2004). اثر التدريب الميداني في تحسين مستوى الكفاءات التدريسية لطلبة كلية التربية الرياضية وعلوم الرياضة, **مجلة دراسات**, وقائع مؤتمر التربية الرياضية نموذج للحياة المعاصرة, عدد خاص, ص 142-149.

حسن, جمال وشوكت, هلال و هشام, ناصر .(1991). **تدريس التربية الرياضية**, جامعة بغداد, بغداد.

الحليبي, عبد اللطيف وسالم, مهدي .(2004). **التربية الميدانية وأساسيات التدريس**, ط3, مكتبة العبيكان, الرياض .

حمدان, محمد .(1998). **التربية العملية للطلاب المعلمين-مفاهيمها وكفاياتها و تطبيقاتها المدرسية**, دار التربية الحديثة للنشر, دمشق.

حمص, محسن .(1997). **المرشد في تدريس التربية الرياضية**, منشأة المعارف, الإسكندرية.

الحيلة, محمد .(1999). اثر التدريس في إكساب الطلبة المعلمين كفايات التوظيف الفعال للوسائل التعليمية التعلمية, **المجلة العربية للتربية**, المجلد(19), العدد(1).

خطايبة, أكرم .(1997). **المناهج المعاصرة في التربية الرياضية**, ط1, دار الفكر, عمان.

الخطايبة, ماجد .(2002). **التربية العملية: الأسس النظرية وتطبيقاتها**, دار الشروق, عمان.

الخولي, أمين .(2002). **أصول التربية البدنية والرياضة –المهنة والإعداد المهني–**, ج2, ط1, دار الفكر العربي, القاهرة.

الخولي, أمين والشافعي, جمال .(2005). **مناهج التربية البدنية المعاصرة**, ط2, دار الفكر العربي, القاهرة.

الخولي, أمين وعنان, محمود .(1990). **التربية الرياضية المدرسية**, دار الفكر العربي, القاهرة.

الخولي, أمين وعنان, محمود وجلون, عدنان .(1994). **التربية الرياضية المعلمية** , ط3, دار الفكر العربي, القاهرة.

الديب, حامد .(2000). **التوجيه الفني لمعلمي التربية الرياضية**, دار الكتاب المصري, ودار الكتاب اللبناني, القاهرة.

الديري, علي .(1999). **طرق تدريس التربية الرياضية في المرحلة الأساسية**, دار الكندي, اربد.

راشد, محمد والشباك, موسى .(2006). دور المعلم المتعاون في إرشاد الطالب المعلم في التربية العملية من وجهة نظر طلبة "معلم الصف", **مجلة اتحاد الجامعات العربية**, العدد(47), ص 207–246.

الزعبي, طارق ومسمار, بسام .(2008). دراسة تقويمية لأساليب التدريس المستخدمة في دروس التربية الرياضية للمرحلة الثانوية ومدى تحقيقها لأهداف المنهاج, **ملخصات بحوث المؤتمر العلمي الدولي الأول نحو مجتمع نشط لتطوير الصحة والأداء ,** ص (82), كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة, الجامعة الهاشمية, الزرقاء.

زغلول, محمد والسايح, مصطفى .(2004). **تكنولوجيا إعداد وتأهيل معلم التربية الرياضية**, ط2, دار الوفاء, الإسكندرية.

السامرائي, عباس وحسين, قاسم .(1985). **التطبيق العملي في التربية الرياضية**, ط2, دار الكتب, جامعة الموصل, الموصل.

السامرائي, عباس والسامرائي, عبد الكريم .(1991). **كفايات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية, كلية التربية الرياضية**, جامعة بغداد, بغداد.

السائح, مصطفى .(2001). **اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية**, ط1, الإشعاع الفنية, الإسكندرية.

شلتوت, نوال وخفاجة, ميرفت .(2002). **طرق التدريس في التربية الرياضية- التدريس للتعليم والتعلم**, ج2, ط1, الإشعاع الفنية, الإسكندرية.

شوكت, لؤي .(1997). **الوقت التعليمي المستثمر في درس التربية البدنية لدى طلاب التدريب الميداني بكلية التربية البدنية**, رسالة ماجستير غير منشورة.

الطراونة, طه .(2000). **دراسة تحليل سلوك المعلم والطالب خلال تنفيذ حصة التربية الرياضية**, بحث غير منشور, كلية الدراسات العليا, الجامعة الأردنية, عمان.

العاصي, نزهان وحديث, مازن .(1987). **طرق التدريس في التربية الرياضية**, وزارة التعليم العالي والبحث العلمي, جامعة الموصل, الموصل.

عبد الحق, عماد.(2004). الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس, **مجلة العلوم التربوية والنفسية,** جامعة البحرين, المجلد (5), العدد (4), ص 113-138.

عبد الرحمن, سهام .(1983). **التدريب الميداني في التربية الرياضية**, ط1, جامعة حلوان, دار المعارف, القاهرة.

عبد الكريم, عفاف .(1989). **طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية**, منشأة المعارف, الإسكندرية.

عبد الكريم, عفاف .(1990). **التدريس للتعليم في التربية الرياضية**, منشأة المعارف, الإسكندرية.

عبد الكريم, عفاف .(1994). **التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية, أساليب, استراتيجيات, تقويم**, منشأة المعارف, الإسكندرية.

عزمي, محمد .(1996). **أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**, منشأة المعارف, الإسكندرية.

علي, وليد وعبد الجبار, عبد السلام .(2008). اثر استخدام أسلوبي التبادلي وتدريس الأقران في تعليم بعض المهارات الحركية لدرس التربية الرياضية, **ملخصات بحوث المؤتمر العلمي الدولي الأول- نحو مجتمع نشط لتطوير الصحة والأداء-** , ص(2), كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة, الجمعة الهاشمية, الزرقاء.

ألعمادي, احمد .(2002). تقييم برنامج الإعداد الأولي لمعلمي التربية الرياضية في قسم التربية الرياضية وعلوم الرياضة في جامعة قطر, **مجلة العلوم التربوية, كلية التربية,** جامعة قطر, العدد(2), ص 203-208.

عودات, معين .(2002). **اثر استخدام أسلوبي التدريس الامري والتدريبي على سلوكات معلمي التربية الرياضية**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الدراسات العليا, جامعة اليرموك, اربد, الأردن.

العودة, فداء.(2006). **مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأسلوب التفكير الإبداعي في تدريس العلوم في محافظة الخليل** , رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة القدس, فلسطين.

عيسى, صبحي و سلمان, بدر. (2004). الصعوبات التي تواجه طلبة التدريب الميداني في قسم التربية الرياضية بجامعة النجاح الوطنية كما يراها الطلبة. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**, عدد (43), ص 155-187.

الفتلاوي, سهيلة .(2005). **تعديل السلوك في التدريس**, ط1, دار الشروق, عمان.

فرج, عنايات .(1998). **مناهج وطرق تدريس التربية البدنية**, دار الفكر العربي, القاهرة.

كامل, زكية وشلتوت, نوال وخفاجة, ميرفت .(2002). **طرق التدريس في التربية الرياضية-أساسيات في تدريس التربية الرياضية-**, ج1, ط1, الإشعاع الفنية, الإسكندرية.

كمونة, فريق .(1988). الوقت المستثمر في درس التربية الرياضية للمدارس الثانوية في بغداد, **المؤتمر العلمي الرابع لكليات التربية الرياضية**, المجلد(2), كلية التربية الرياضية, جامعة بغداد.

الكندري, جاسم .(2002). إعداد المعلم بجامعة الكويت بين الواقع والمأمول, **مجلة العلوم التربوية والنفسية,** جامعة البحرين, المجلد (3), العدد (3), ص 12-29.

لزام, قاسم .(1990). اثر بعض طرائق التدريس في الوقت المستثمر لدرس التربية الرياضية, بحث منشور في **مجلة كلية التربية الرياضية**, العدد(2), بغداد.

محمد, ماهر .(2005). **منهاج التربية الرياضية المطور(المقترح) للمدارس الثانوية**, المكتبة المصرية, الإسكندرية.

مسمار, بسام .(1992). وقت التعليم الأكاديمي في التربية الرياضية المرصود لطلبة المرحلة الأساسية (الابتدائية والإعدادية), **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية**, المجلد(1), كلية التربية للبنين, جامعة حلوان.

مسمار, بسام .(2002-أ). تقويم واقع الممارسات التدريسية الفعلية لمدرسي التربية الرياضية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة قطر, **مجلة مركز البحوث التربوية**, جامعة قطر, العدد(21), ص27-63.

مسمار, بسام .(2002-ب). دراسة تحليلية لدور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمات المعلمين بمدارس التطبيق الميداني في دولة قطر, **مجلة العلوم التربوية**, كلية التربية, جامعة قطر.

مسمار, بسام .(2003). السلوكيات اللفظية للمدرس في دروس التربية الرياضية بين الواقع والتفعيل, **مجلة دراسات العلوم التربوية**, المجلد (30), العدد(12), عمادة البحث العلمي, الجامعة الأردنية, ص 330-347.

معوض, حسن .(1982). **طرق التدريس في التربية الرياضية**, ط5, دار الفكر العربي, القاهرة.

مفلح, راغدة .(2006). **تأثير الأسلوب التطبيقي في تدريس مهارة حركية منتقاة بتوظيف إستراتيجية التدريس المصغر للطلبة المعلمين**, رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية الدراسات العليا, الجامعة الأردنية, عمان.

ملحم, سائدة.(2006). **اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل نحو استخدام التمثيل الدرامي في التدريس**, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة القدس, فلسطين.

الناجي, حسن .(2000). تقويم برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بجامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة الخريجين, **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**, المجلد(15), العدد (3).

النداف, عبد السلام والقطارنة, أيمان .(2007). دراسة مقارنة للسلوك التدريسي في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر المدرسين والطلبة في مدارس لواء المزار الجنوبي, **مجلد بحوث المؤتمر العلمي الدولي الثاني – المستجدات العلمية في التربية البدنية والرياضية**, ص209–232, كلية التربية الرياضية, جامعة اليرموك, اربد.

النهار, حازم .(1993). سلوكيات معلمي التربية الرياضية وصفاتهم كما يفضلها طلاب المدارس, **مجلة دراسات**, وقائع المؤتمر الرياضي العلمي الثاني, الجامعة الأردنية, المجلد(1).

وزارة التربية والتعليم .(1993). **دليل المعلم في التربية الرياضية للصفوف (5,6,7)**, مديرية المناهج وتقنيات التعليم, عمان.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية .(2005). **دليل معلم التربية الرياضية للصفوف(1–11)**, مركز المناهج, رام الله.

ثانيا– المراجع الأجنبية :

AAHPERD .(2003), **National Convention and Exposition, Scheduled for pedagogy**, Free Communications: Exploring Issues Related to Instruction.

Al-tawil, H. (2003), Teaching tasks of the student teacher as perceived by physical education teachers, Mu'tah University-**Buhuth wa-Dirasat**, vol, (18), No,(1).

Beckett, K. (1990), The Effects of tow teaching styles on college students, Achievement of Selected Physical Education Outcomes**, Journal Of Teaching In Physical Education**, 10, 153-169.

Copeland, W. D. (2001), The relationship between microteaching and student teacher classroom performance. **Journal Of Educational Research**, v.68, n(8), pp. 289-293.

Godfrey, R. (1995), **The Influence of cooperating teachers on educational programs**, Dissertation abstract International.

Hairt, J. and Rison, J. (1993), **Liability and satiety in physical education and sport practitioners quile to the legers aspects of teaching and**

coaching in elementary and secondary schools, American alliance for healthy physical education recreation and dance. Reston.

Hastie, P.A. (1994), Selected teacher behavior and student ALT-PE in secondary school in physical education, **journal Of Teaching In Physical Education**, N (13), PP 242- 259.

Mcmasters, d. n.(1998), Perception of playground safety among principals, physical education teachers, and certified play groung safety insector, AD, middle tennessee state University**, Dissertation abstracts**, DAI-A59/ou.

Mismar, B. A. (1990), **The effect of a teacher planning intervention model on selected teacher behaviors, knowledge, and attitudes**. unpublished Doctoral dissertation the Florida state University Tallahassee, fl.

Mosston, M. and Ashwort, S. (1986), **Teaching physical education**, Merrill publishing company, A bell and Howell company 3rd Columbia, Toronto, London, Sydney.

Mosston, M. and Ashwort, S. (1990), **The spectrum of teaching style**, New York, Longman.

Mosston, M. and Ashwort, S. (2002), **Teaching physical education**, (5 th ed.), Machmillan publishing company.

Rink, J. (1996), **Teaching physical education for learning**, st, louis: mosby.

Ryan, S. F. and Maina, M. (2003), Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes, **Physical Educator**, 60,(2), 28-53.

Van Der Mars, H. et al. (1991), **Novice and expert physical education teacher : They may think and decide differently. But do the behavior differently?**, Oregon.

Young, S. W. (2001), **The performance of pre-service student teacher (physical education) during teaching practice in Hong Kong**, a paper

submitted for discussion at 21 the international seminar for teacher education (ISTE), college of education, KUWAIT.

الملحق 1 : أسماء وتخصصات السادة المحكمين

الرقم	الاسم	المؤهل العلمي و التخصص	مكان العمل
1	أ.د احمد فهيم جبر	دكتوراه مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس – القدس
2	أ.د بسام مسمار	دكتوراه الإعداد المهني لمدرسي التربية الرياضية	الجامعة الأردنية – عمان
3	أ.د. عبد الناصر ألقدومي	دكتوراه فسيولوجيا الرياضة	جامعة النجاح الوطنية – نابلس
4	د. صادق الحايك	دكتوراه مناهج و أساليب تدريس التربية الرياضية	الجامعة الأردنية – عمان
5	د. صبحي نمر	دكتوراه القياس والتقويم في التربية الرياضية	جامعة النجاح الوطنية – نابلس
6	د. عماد عبد الحق	دكتوراه نظريات التدريب الرياضي	جامعة النجاح الوطنية – نابلس
7	د. بدر رفعت	دكتوراه أصول التربية الرياضية	جامعة النجاح الوطنية – نابلس
8	د. بسام حمدان	دكتوراه التدريب الرياضي	جامعة فلسطين التقنية – طولكرم

9	د. محسن عدس	دكتوراه المناهج وطرق التدريس	جامعة القدس – القدس
10	د. وليد خنفر	دكتوراه أساليب تدريس التربية الرياضية	جامعة النجاح الوطنية – نابلس

* رُتبت أسماء المحكمين بحسب الرتبة العلمية والحروف الهجائية.

ملحق 2 : الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

إستبانة

حضرة المشرف الأكاديمي والمشرفة المحترمين

تحية وبعد،

يقوم الباحث واستكمالاً للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من كلية الدراسات العليا، قسم التربية/ جامعة القدس، بدراسة تهدف التعرف إلى " **الأخطاء الشائعة في التدريس لدى الطلبة المعلمين الملتحقين بتخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية أثناء فترة التطبيق الميداني من وجهه نظر المشرفين والمشرفات الأكاديميين** " حيث تتكون الإستبانة من قسمين، الأول يتضمن البيانات الشخصية، والثاني يتضمن الاستجابة على العبارات، لذا أرجو منكم التكرم بالاستجابة على الفقرات بدقة وموضوعية واهتمام، علماً بان البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث
نضال عمر القاسم
جامعة القدس– القدس

القسم الأول: البيانات الشخصية

أرجو وضع إشارة (X) في المكان المحدد بما ينطبق عليك.

1- الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

2-المؤهل العلمي: ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير ( ) دكتوراه

3-الخبرة العملية: ( ) 5 سنوات فأقل ( ) 6-10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: يشتمل على (62) فقرة " **حول الأخطاء الشائعة في التدريس أثناء فترة التطبيق الميداني** " موزعة على ثمانية مجالات، يرجى وضع إشارة **(X)** في المكان المناسب لكل فقره من فقرات الاستبانة.

	المجال	درجة توفر الخطأ				
أولا	أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	استخدام تشكيلات غير مناسبة للموقف التعليمي.					
2	استخدام تشكيلات ذات درجة صعوبة عالية (معقدة).					
3	غياب الإبداع والابتكار في استخدام التشكيلات.					
4	وقوف الطلبة ووجههم للشمس.					
5	دخول المعلم بين الطلاب وخلفه بعض الطلبة.					
6	وقوف الطلبة بالقرب من أحد الصفوف.					
7	قلة مراعاة المسافات بين الطلبة.					
8	وقوف المعلم لمسافة غير مناسبة من الطلبة.					
ثانياً	أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات					
9	قلة الاهتمام ببرهة الانتظار.					
10	قلة التنويع في وتيرة الصوت.					
11	قلة مراعاة سرعة ومدى التمرين خلال العد.					
12	ضعف الاصطلاح في تركيب النداء.					
13	ضعف النداء على التمرينات المركبة.					
14	إصلاح الأخطاء والطلبة في وضع صعب.					
15	إصلاح الأخطاء العامة أثناء أداء الطلبة.					
ثالثاً	أخطاء التقديم المعرفي (شرح النشاط التعليمي)					
16	الكلام بسرعة زائدة.					
17	الدخول في تفصيلات غير مهمة.					
18	إطالة الشرح بشكل عام.					
19	البعد عن التركيز على المراحل الأساسية للأداء.					
20	ندرة مراجعة طريقة الأداء قبل الدرس.					
21	قلة استخدام الوسائل التعليمية في الشرح لتوضيح المهارة.					
22	استخراج وسائل تعليمية (شكلية).					
رابعاً	أخطاء التقديم البصري (النموذج)					
23	ضعف القدرة على أداء نموذج جيد.					
24	ندرة الاستعانة بطالب مميز لأداء نموذج.					
25	أداء نموذج لمرة واحدة.					
26	أداء النموذج بسرعة زائدة.					
27	البعد عن التركيز على المراحل الأساسية في النموذج.					
28	التحدث خلال الأداء الحركي للنموذج.					
29	قلة استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتوضيح الحركة.					
خامساً	أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس	كبيرة	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة

		جدا	جدا
30	إهمال التوزيع النسبي للأدوات على الطلبة.		
31	قلة الاهتمام بالدور القيادي للطلبة في الدرس.		
32	إصلاح الأخطاء بطريقة شكلية.		
33	إصلاح الأخطاء بذكر الخطأ وليس بذكر الصحيح.		
34	التحرك الكثير بين المجموعات والإشراف بطريقة غير منظمه على المجموعات.		
35	إزعاج الصفوف الأخرى أثناء تنفيذ الدرس.		
36	قلة الاهتمام بمبدأ التعزيز وعوامل الدافعية والتحفيز.		
37	قلة الاهتمام بإعطاء وتقديم التغذية الراجعة.		
سادساً	أخطاء الأمان والسلامة		
38	إشراك الطلبة في الدرس دون ارتداء الزي الرياضي.		
39	السماح للتلاميذ باللعب بدون حذاء.		
40	قلة الاهتمام بفترة الإحماء.		
41	قلة التأكد من سلامة الأدوات قبل استخدامها.		
42	ضعف مراعاة شروط السلامة في استخدام الأدوات.		
43	وصول الطلبة بالجري أثناء اللعب إلى نهاية صلبة.		
44	قلة الاهتمام بمظاهر التعب لدى الطلبة.		
45	قلة الاهتمام باعتبارات وتغيرات الطقس أثناء تنفيذ الدرس.		
46	قلة الاهتمام بالنظافة الشخصية للطلبة بعد نهاية الدرس وغسل اليدين والوجه.		
سابعاً	أخطاء ختام الدرس		
47	قلة الاهتمام بفترة الاسترخاء.		
48	قلة الحرص على فترة تبديل الملابس.		
49	التعدي على فترة الراحة بين الدرسين.		
50	قلة إتاحة الفرصة للطلبة الذهاب إلى دورات المياه.		
51	انصراف الطلبة من الملعب دون نظام.		
52	ترك بعض الأدوات في أرض الملعب.		
ثامناً	أخطاء شخصية في التدريس		
53	ضعف التقدير الصحيح لزمن الدرس وأجزائه.		
54	ارتداء أزياء غير ملائمة أثناء درس التربية الرياضية.		
55	استعمال الصافرة أكثر من اللازم أثناء تنفيذ الدرس.		
56	سيادة الملل على أجواء الدرس.		
57	النزول عند رغبات الطلاب في ممارسة كرة القدم.		
58	مسك عصا أثناء التدريس.		
59	استخدام بعض الألفاظ غير التربوية أثناء إدارة الدرس.		
60	استخدام درس التربية الرياضية لتدريب الفرق الرياضية.		
61	حرمان أصحاب الإعاقة الحركية من الاشتراك في الدرس.		
62	قلة الاهتمام بتحضير الدروس.		

شاكرا لكم جهودكم

الباحث

الملحق 3 : كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Arts
Department of Education & Psychology

جـامـعـة الـقـدس
كلية الآداب
دائرة التربية وعلم النفس

الرقم: ت ع ن/596/12
التاريخ: 2008/4/14

لمن يهمة الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب: **نضال عمر حسن القاسم** ورقمه الجامعي **(20512275)**، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان

" الأخطاء الشائعة في التدريس لدى الطلبة المعلمين الملتحقين بتخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية أثناء فترة التطبيق الميداني "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في توزيع الاستبيانات.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. غسان سرحان
رئيس دائرة التربية وعلم النفس

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

ملحق 4 :تصور مقترح لتفادي الأخطاء التي حصلت على درجة خطأ كبيرة

الترتيب	الرقم بالاستبانة	الفقرة (الخطأ)	المتوسط الحسابي	الحل المقترح
1	29	**قلة استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لتوضيح الحركة.**	3.91	– طرح مساق تكنولوجيا التعليم في التربية الرياضية. – التركيز على الخطوات التعليمية للمهارات وليس على الخطوات الفنية فقط . – حث الطلبة المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية أثناء التقديم البصري(النموذج).
2	13	**ضعف النداء على التمرينات المركبة.**	3.87	– استخدام إستراتيجية التدريس المصغر (عدد قليل من الطلاب لدرس صغير زمنيا). – إتباع الجزء النظري من مساق التمرينات البدنية ومساق أساليب التدريس بالجزء العملي لتطبيق المعلومات النظرية عمليا.
3	3	**غياب الإبداع والابتكار في استخدام التشكيلات.**	3.83	– طرح مساق العروض الرياضية. – متابعة العروض الرياضية المستخدمة بالدورات والبطولات العالمية . – استخدام الحاسوب في تصميم تشكيلات أكثر مناسبةً لتحقيق أهداف الدرس .

4	31	**قلــة الاهتمــام بالــدور القيــادي للطلبــة فــي الدرس.**	**3.81**	– إشراك الطلبة باتخاذ بعض القرارات المتعلقة بتنفيذ الدرس من خلال استخدام الأساليب الحديثة في تدريس التربية الرياضية. – توزيع الطلاب إلى مجموعات متجانسة وحثهم على التنافس الشريف. – تكليف الطلبة بنشاطات جماعية تنافسية وفق نظام المجموعات . – تفعيل دور النشاط الداخلي والخارجي والاستفادة من هذه الأنشطة في غرس ميول جديدة لدى الطلبة وإبراز قدراتهم القيادية. – إتاحة الفرصة للطلبة دورياً للاشتراك بالفرق المدرسية او حتى الصفية وفق ميولهم ورغباتهم وذلك لإثارة الدافعية لديهم.
5	21	**قلــة اســتخدام الوســائل التعليميــة فــي الشــرح لتوضيح المهارة.**	**3.81**	– استخدام كافة الوسائل التعليمية المتاحة بالمدرسة لمساعدة المعلم على إيصال فكرة المهارة ومساعدة الطالب على إدراكها . – استخدام وسائل مألوفة لدى الطالب ويا حبذا لو كانت من بيئة الطالب المحيطة . – إشراك الطلبة في إعداد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع المهارة.

6	25	**أداء نمـــوذج لمـــرة واحدة.**	**3.79**	– أداء نموذج حركي للمهارة بالتوقيت الطبيعي لها. – أداء نموذج حركي بالعرض البطيء لإظهار تفاصيل وأجزاء المهارة . – عرض المهارة باتجاهات مختلفة (عرض أمامي , عرض جانبي أيمن, عرض جانبي أيسر,....). – عرض نموذج حركي للمهارة من قبل احد الطلبة المتميزين. – تصحيح كل ما ورد من أخطاء بالنموذج المؤدى من قبل الطالب _ إن وجدت_ مباشرة .
7	10	**قلـة التنويـع فـي وتيـرة الصوت.**	**3.72**	– التحكم بنبرة الصوت بما يتناسب مع الأمر الموجه للطلبة. – رفع وتيرة الصوت بما يتناسب مع المسافة مابين المعلم والطلبة . – تناسب درجة ارتفاع الصوت مع شدة الأداء الحركي المطلوب أداؤه.
8	11	**قلـــة مراعـــاة ســـرعة ومـــدى التمـــرين خـــلال العد.**	**3.64**	– التحكم بسرعة العد بما يتناسب مع سرعة التمرين المطلوب أداؤه بشكل عام. – النداء على كل جزء من التمرين بالسرعة التي تتناسب مع المدى الزمني لأدائه الحركي .
9	9	قلة الاهتمام ببرهة	**3.64**	– عدم إهمال برهة الانتظار قبل

			الانتظار.	إصدار الحكم او الأمر بالأداء . – كلما كان الأداء الحركي مركبا يجب أن تطول برهة الانتظار حتى يتمكن الطالب من إدراك الأداء الحركي المطلوب منه . – عدم المبالغة بإطالة برهة الانتظار.
10	61	3.57	**حرمان أصحاب الإعاقة الحركيـة مـن الاشـتراك في الدرس.**	– تشجيع المعاقين حركيا على ممارسة الأنشطة الرياضية المعدلة(الخاصة)والتي تتناسب مع قدراتهم الحركية . – تصميم أنشطة رياضية تتناسب مع الإعاقة الحركية للطلبة . – تطوير الأنشطة الرياضية كلما تقدم الطالب المعاق حركيا بمستوى أدائه . – تخصيص أماكن مناسبة للطلبة المعاقين حركيا من شأنها توفير القدر الأكبر من الأمان والسلامة . – توفير اكبر عدد ممكن من الأنشطة الرياضية المناسبة للطلبة المعاقين حركياً ومحاولة غرس ميول رياضية جديدة لديهم. – تصحيح أخطاء الأداء الحركي لديهم والتعامل معهم كغيرهم من الأصحاء قدر ما أمكن ذلك . – إتاحة الفرصة للتنافس الرياضي المعدل للمعاقين حركيا على مستوى

				المدرسة ومن ثم على مستوى مدارس المحافظة ومن ثم مدارس الوطن . – إثراء مساق التربية الرياضية المعدلة (الخاصة) لذوي الاحتياجات الخاصة بكل ما يستجد على قوانين الألعاب المعدلة. – طرح مساق التمرينات العلاجية والتأهيلية . – زيارة مراكز الإعاقات المختلفة ميدانيا ومحاولة التعامل معهم عن قرب بأشراف المتخصصين في هذه المراكز.
11	37	قلة الاهتمام بإعطاء وتقديم التغذية الراجعة.	3.55	– تقديم التغذية الراجعة الفورية للطلاب عن أدائهم ولاسيما عند في المرحلة الأولية لتعلم المهارة . – تقديم التغذية الراجعة المؤجلة بعد انتهاء الدرس او النشاط سواء كان داخليا او خارجيا . – تضمين مساقات تخصص التربية الرياضية على التغذية الراجعة وأنواعها.
12	47	قلة الاهتمام بفترة الاسترخاء.	3.53	– تخصيص وقت مناسب من وقت الدرس للاسترخاء وتحضير الفعاليات المحققة له خلال عملية التخطيط لدرس التربية الرياضية . – إعطاء تمرينات التهدئة والتنفس ضمن النشاط الختامي للدرس . – اختيار تمرينات التهدئة والتنفس بما

				يتناسب مع نوع وشدة النشاط التطبيقي. – التنويع في استخدام الفعاليات المحققة للاسترخاء وعدم التركيز على فعالية واحدة في كل الدروس . – محاولة إرجاع الطلبة إلى الحالة التي كانوا عليها قبل بداية درس التربية الرياضية جسميا ومكانيا لاسيما إذا كان درس التربية الرياضية متبع بدروس تعليمية أخرى .
13	32	**إصلاح الأخطاء بطريقة شكلية.**	**3.51**	– إصلاح الأخطاء وبيان سبب حدوثها وعدم إصلاحها دون توضيح ماهية الخطأ للطلاب . – محاولة جلب انتباه كافة الطلاب عند تصليح الأخطاء من خلال البيان اللفظي والعملي عند تصحيحها. – محاولة التعريف بأكثر الأخطاء شيوعا عند تعليم المهارة وطرق تلافيها .
14	57	**النـــزول عنـــد رغبـــات الطلاب في ممارسة كرة القدم.**	**3.51**	– محاولة توجيه ميول الطلبة نحو باقي الأنشطة الرياضية . – تقديم مهارات كرة القدم بالإضافة إلى مهارات الألعاب الأخرى. – تقسيم الطلبة إلى مجموعات تمارس كل مجموعة لعبة معينة حسب إمكانيات المدرسة والمنهاج والمرحلة العمرية للطلبة.

– إدراج الألعاب الأخرى ضمن النشاط الداخلي للمدرسة .

– تشجيع وتعزيز استجابات الطلبة نحو ممارسة باقي الألعاب سواء أكانت جماعية او فردية .

قائمة الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	رقم الصفحة

1.3	جدول توزيع عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة.	60
2.3	معامل ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة.	62
3.3	معامل الثبات للاستبانة من حيث المجالات والدرجة الكلية.	63
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء التشكيلات وإدارة الدرس حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.	68
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء الاصطلاح والنداء على التمرينات حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.	69
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء التقديم المعرفي حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.	70
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء التقديم البصري (النموذج) حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.	71
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء متابعة التطبيق أثناء الدرس حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.	72
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء الأمان والسلامة حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.	73
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء ختام الدرس حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.	74
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأخطاء والترتيب لفقرات مجال أخطاء شخصية في التدريس حسب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة.	75
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لمجالات الدراسة حسب استجابات أفراد عينة الدراسة.	76
10.4	نتائج اختبار (ت) (t-test) لدلالة الفروق في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير جنس المشرف الأكاديمي.	80
11.4	المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي.	83

12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمشرف الأكاديمي.	84
13.4	المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في الاستبانة تبعاً لمتغير الخبرة العملية للمشرف	87
14.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات درجات الأخطاء الشائعة في التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية, تعزى لمتغير الخبرة العملية للمشرف الأكاديمي.	88

قائمة الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة

1	أسماء السادة المحكمين	106
2	الاستبانة بصورتها النهائية	107
3	كتاب تسهيل المهمة	110
4	تصور مقترح لتفادي الأخطاء التي حصلت على درجة خطأ كبيرة	111

فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
إقرار	أ
شكر وعرفان	ب
الملخص بالعربية	جـ
الملخص بالانجليزية (Abstract)	هـ
الفصل الأول :خلفية الدراسة و أهميتها	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
أهداف الدراسة	6
أسئلة الدراسة	7
فرضيات الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	8
محددات الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري و الدراسات السابقة	
الإطار النظري	11
الدراسات السابقة	43

التعليق على الدراسات السابقة 55

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة 60

مجتمع الدراسة 60

عينة الدراسة 60

أداة الدراسة 61

صدق الأداة 62

ثبات الأداة 63

تصميم الدراسة 64

المعالجة الإحصائية 65

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

نتائج الدراسة ومناقشتها 67

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي 67

نتائج فرضيات الدراسة 79

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات 92

التوصيات 93

المراجع

المراجع العربية 96

المراجع الأجنبية 104

قائمة الجداول 118

قائمة الملاحق 120

فهرس الموضوعات 121