جامعة زيان عاشور – الجلفة –
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم النشاط البدني الرياضي التربوي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية وفق نظام LMD

تخصص : النشاط البدني الرياضي التربوي

برامج التربية العملية وعلاقتها ببناء المعارف التربوية واكتساب الممارسات التعليمية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

دراسة ميدانية : على طلبة جامعة الأغواط و الجلفة

إعداد الطالب : رحمون الطاهر

إشراف الدكتور: شاربي بلقاسم

لجنة المناقشة:

دكتور شرفي عامر	أستاذ محاضر (أ)	رئيسا للجنة	جامعة الجلفة
دكتور شاربي بلقاسم	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا ومقررا	جامعة الجلفة
دكتور رويبح كمال	أستاذ محاضر (أ)	عضوا مناقشا	جامعة الجلفة
دكتور الهادي عيسى	أستاذ محاضر (أ)	عضوا مناقشا	جامعة الجلفة
دكتور بعيط بن جدو رضوان	أستاذ محاضر (أ)	عضوا مناقشا	جامعة الأغواط
دكتور هيزوم محمد	أستاذ محاضر (أ)	عضوا مناقشا	جامعة الأغواط

السنة الجامعية: 2017-2018

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

إلى نبع الحنان وكل الحنان . . .إلى من تفرح لفرحي وتحزن لحزني إلى بر الأمان . . . أمي العزيزة

إلى الذي يكد من أجل أن ينير لي درب الحياة إلى الذي كان يزيد في عزيمتي وقوتي . . . أبي العزيز

من أعطوا بسخاء دون مقابل إلى اللذان ثابرا في تنشئتي وبذلا أقصى جهد في تربيتي أحسن تربية

إلى ينابيع المحبة التي تنصب إخوتي أخواتي الذين أقاسمهم الماء والهواء

إلى أعمامي وأبنائهم ، إلى أخوالي وأبنائهم

إلى كل الأهل و الأصدقاء والأحباب

إلى كل من أدركه القلب ولم يدركه القلم

إلى كل أصدقائي وإلى الأصدقاء الذين جمعتني بهم أيام الدراسة بجامعة الجلفة

وجامعة الأغواط دون استثناء

إلى كل معلمي وأساتذتي من الابتدائي فلمتوسط فالثانوي

فالجامعي

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي

كلمة شكر

قال تعالى: " رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ "

سورة النمل الآية 19

- في البداية أشكر الله عز وجل الذي وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع .

كما أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى مشرفي الدكتور بلقاسم شاربي اعترافا بفضله

- وتوجيه مسيرة هذا البحث حتى أصبح بحثا كاملا والذي لم يبخل علي بتوجيهاته وإرشاداته القيمة .

- كما أشكر كل أساتذة معهد الجلفة والأغواط

وأشكر كل من ساعدني من قريب أو من بعيد ، أصدقائي محمد رحماني مصطفى قوال و عقبة

- بن نافع ناصري وعزيز نايل كسال و لزهاري خلفاوي و محمد رضا سربوت

ملخص البحث

برامج التربية العملية وعلاقتها ببناء المعارف التربوية واكتساب الممارسات التعليمية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

دراسة ميدانية : على طلبة جامعة الأغواط والجلفة

إعداد الطالب : الطاهر رحمون **إشراف الدكتور : بلقاسم شاربي**

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة برامج التربية العملية من خلال وحدة البيداغوجيا التطبيقية وكذا التربص الميداني على المعارف التربوية و الممارسات التعليمية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في جامعة الأغواط والجلفة .

واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات استبيان يقيس التربية العملية وآخر يقيس المعارف التربوية و الممارسات التعليمية لدى الطلبة ، وتكون مجتمع البحث من طلبة المعهدين و كان عدد عينة البحث 284 طالبة وطالبة مستوى سنة ثالثة ليسانس و سنة أولى ماستر مسجلون موسم 2017/2016جميع التخصصات.

للحصول على النتائج تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي spss لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين التربية العلمية والممارسات التعليمية والمعارف التربوية.

أشارت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج التربية العلمية والممارسات التعليمية والمعارف التربوية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدينة والرياضية في جامعة الأغواط والجلفة .

Teaching Practice Programs AND THEIR RELATION TO THE BUILDING OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE AND THE ACQUISITION OF DIDACTIC ATTITUDES FOR THE STUDENTS OF THE INSTITUTE OF SPORTIVE ACTIVITIES TECHNICS

Field study: on the students of the University of Laghouat an djelfa

By : rahmoun taher **supervisor : D charbi belkacem**

Summary of the research :

This study aims at knowing the impact of operational education programs through practical pedagogy and training on didactic knowledge and attitudes for the students of the institute of sportive technincs activities in Laghouat and Djelfa .

The searcher used the referundum as a tool for gathering data ; one to measure didactic data and the other to measure didactic attitudes of the students . The community of the research included students of both institutes and the number of the sample members was 284 students in the third year of liscence and first year master of 2016/2017 promotin.

In order to get results, the program of static analysis SPSS was used to calculate the average, the standard deviation and the coefficent of precipation PERSON to demonstrate the relation between didactic education and attitudes in one side and educational skills on the other side .

The results showed that there is a moral relation between the educational programs and didactic attitudes and educational skills for the students of the institute of sportive activities technics in Laghouat and Djelfa universities.

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
الإهداء	
شكر وتقدير	
ملخص الأطروحة بالعربية	
ملخص الأطروحة باللغة الأجنبية	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
المقدمة وأهمية البحث	أ–د
التعريف بالبحث	
1- مشكلة البحث	**6**
2- أهداف البحث	**10**
3- الفرضيات	**11**
4- مجالات البحث	**12**
5- تحديد المصطلحات و المفاهيم	**12**
6- أسباب اختيار الموضوع	**18**
الباب الأول : الجانب النظري **الفصل الأول: الدراسات السابقة والمشابهة**	
- تمهيد	**21**
1-عرض الدراسات السابقة	**22**
1-1 دراسة محمد قطاف 2015	**22**
1-2- دراسة بتول السر على محجوب 2009	**23**
1-3- دراسة خديجة الخلفاوي 2007	**23**
1-4 - دراسة نعمات حسين الحسن 2006	**25**

العنوان	الصفحة
1-5- دراسة محمد محمود الحيلة 1998	26
1-6- دراسة كريجي و ميتزلر "Cregge And Metzler" 1992	27
1-7- دراسة سعد جاسم الهاشمي و محمود العودة 1990	29
1-8- دراسة زاهوريك 1988	30
1-9- دراسة عايش زيتون وسليمان عبيدات 1984	31
1-10- دراسة مركز البحوث التربوية 1982	32
1-11- دراسة زيخنر و تاباشنيك 1982	34
1-12 - دراسة ستون وموريس Stone ET Morres 1972	35
2 - تعليق عام على الدراسات	36
- خلاصة	38
الفصل الثاني : الدراسة النظرية	
-تمهيد	40
1- التربية العملية	41
1-1 التربية العملية الميدانية	41
1-2 الطالب المعلم	41
1-3 المدارس المتعاونة	41
1-4 المعلم المتعاون	41
1-5 مشرف التربية العملية	41
1-6 مفهوم التربية العملية	42
1- 2-أهداف التربية العملية	43
1-2-1 أهداف مرتبطة بالجانب التدريسي لطالب المعلم	45
1-2-2 أهداف مرتبطة في تحديد العلاقة بين الطالب المعلم و التلاميذ	45
1-2-3 أهداف مرتبطة بالاتجاه الموجب نحو مهنة التدريس	45

العنوان	الصفحة
1-2-4 أهداف مرتبطة بالأنشطة المدرسية المختلفة	46
1- 2- 5- أهداف مرتبطة بالجانب الشخصي للأستاذ	46
1- 2-6 - أهداف المجال المعرفي	47
1-2-7- أهداف المجال المهاري	47
1- 2-8- أهداف المجال الوجداني	47
1-3- أهمية التربية العملية	47
1-4 إرشادات عن التربية العملية	48
1-5 مراحل تنفيذ برنامج التربية العملية	49
1-5-1 مرحلة التمهيد لتربية العملية	50
1-5-2 مرحلة تنفيذ التربية العملية	50
1-5-3 مرحلة تقويم التربية العلمية	51
1-6 التقويم في التربية العملية	53
1-6-1 تقويم الطالب المعلم لتلاميذ المدرسة المتعاونة	54
1-6-2 تقويم طلاب المدرسة المتعاونة للطالب المعلم	55
1-6-3 التقويم الذاتي من قبل الطالب المعلم	55
1-6-4 أساليب التقويم الذاتي	55
1-7 أنواع الكفاءات المكتسبة من خلال التربية العملية	57
1-8 بعض المبادئ الأساسية التي تنمي أداء الطلبة في ظل المقاربة بالكفاءات	58
1-9 الكفاءات التعليمية المتوقع من الطالب المعلم اكتسابها من خلال التربية العملية	59
1-10 مبادئ التربية العملية	60
1- 11 بعض نماذج التربية العملية في "تكوين و تدريب المعلمين	64
2- الممارسات التعليمية	68
2-1 تعريف الممارسات التعليمية	68
2-2 العملية التعليمية التعلمية	68
2-2-1 التعلم	68

العنوان	الصفحة
2-2-2 التعليم	68
3- محاور العملية التعليمية	69
2-3-1 المعلم	69
2-3-2 المتعلم	69
2-4 العلاقة بين المعلم والمتعلم والطرق البيداغوجية المستعملة	69
2-4-1 الفكر التربوي الإسلامي ومركزية المعلم	70
2-4-2 علاقة المعلم بالمتعلم الحديث و مركزية المتعلم	72
2-4-3 تغيير التصور عن المتعلم وانعكاساته التربوية	73
2-5 التفاعل البيداغوجي كمظهر من مظاهر العملية التعليمية التعلمية	74
2-5-1 مفهوم التفاعل كظاهرة نفس اجتماعية	74
2-5-2 المفهوم البيداغوجي للتفاعل	74
2-5-3 مفهوم القسم كجماعة بيداغوجية متفاعلة	75
2-6- خصائص ومؤهلات الممارسة التعليمية	75
2-6-1 الملاحظة الدقيقة	75
2-6-2 التعاون	76
2-6-3 الخبرة الواسعة	76
2-6-4 الفهم والتفهم	77
2-6-5 الوعي الاجتماعي	77
2-6-6 القدرة على توجيه عملية التعلم	77
2-7 أساليب الممارسة التعليمية	77
2-7-1 أسلوب المناقشة والحوار	78
2-7-2 أسلوب القصة	78
2-7-3 أسلوب الثواب والعقاب	78
2-7-4 أسلوب الإعادة والتكرار	78
2-8 شروط الممارسة التعليمية	79

العنوان	الصفحة
2-9 أنماط الممارسة التعليمية	79
2-9-1 النمط التسلطي	79
2-9-2 النمط الفوضوي	80
2-9-3 النمط الديموقراطي	80
2-10 بعض القيم أثناء الممارسة	81
2-10-1 الاحترام كقيمة داخل النشاط الصفي	81
2-10-2 العدل في المعاملة الصفية	82
2-11 العوامل المؤثرة على الممارسة التعليمية	82
2-11-1 الفروق الفردية بين الطلاب	82
2-11-2 الدافعية	83
2-12 مهارات التدريس	83
2-12-1- مهارة التخطيط للدرس	83
2-12-2- مهارة تنفيذ الدرس	85
2-12-3- مهارة تقويم الدرس	85
1- 3 - المعارف التربوية	86
3-1 مفهوم المعرفة	86
3-2- المعرفة التربوية وتطورها	86
3-3 التربية العامة	89
3-4 المعرفة و أنواعها	90
3-5 تصنيف المعرفة	91
3-6 المعرفة العلمية	92
3-7 المعرفة النظرية	92
3-7-1 النظرية السلوكية	93
3-7-2 النظرية المعرفية	95
3-8 المعرفة البيداغوجية	97

العنوان	الصفحة
الهاب الثاني : الجانب التطبيقي **منهجية البحث والإجراءات الميدانية**	
1- الدراسة الاستطلاعية	**105**
2- منهج البحث	**106**
3- مجتمع البحث وعينته	**107**
4- أدوات جمع البيانات والمعلومات	**108**
5- إجراءات التطبيق الميداني للأداة	**110**
6- الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث	**125**
الفصل الثاني : عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث	
1- عرض وتحليل استبيان التربية العملية	**128**
1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	**141**
1- 2 مناقشة نتائج الفرضية الاولى	**146**
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	**149**
2- 2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية	**156**
3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.	**158**
3-1 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**165**
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	**168**
4-1 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	**184**
5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة	**186**
5-1 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	**193**
6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة	**195**
6-1 مناقشة نتائج الفرضية السادسة	**201**
7- مناقشة نتائج الفرضية العامة	**203**

العنوان	الصفحة
8- الاستنتاجات	205
الخاتمة	208
الاقتراحات	212
قائمة المصادر و المراجع	215
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يبين عدد أفراد العينة	**108**
2	يبين عبارات و محاور استمارة التربية العملية واستمارة المعارف التربوية– الممارسات التعليمية	**111**
3	يبين عبارات أوزان الاستمارة	**112**
4	يبين معامل التميز إستمارة التهية العملية	**113**
5	يبين معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجات عبارات استمارة البيداغوجية التطبيقية	**113**
6	يبين معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجات عبارات استمارة التربص الميداني	**115**
7	يبين معامل التميز لاستمارة الممارسات التعليمية	**116**
8	يبين معامل التميز لاستمارة المعارف التربوية	**117**
9	يبين معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجة مهارة التخطيط للدرس	**118**
10	يبين معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجة مهارة التنفيذ للدرس	**119**
11	يبين معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجة مهارة التقويم	**120**
12	يبين معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجة عبارات استمارة المعارف النظرية	**121**
13	يبين معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجة عبارات استمارة المعارف البيداغوجية	**122**
14	يبين التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة التربية العملية محور البيداغوجيا التطبيقية	**128**

الرقم	العنوان	الصفحة
15	يبين التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة التربية العملية محور التربص الميداني	**135**
16	يبين مجموع درجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة التربية العملية	**140**
17	يبين التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليميّ محور مهارة التخطيط للدرس	**141**
18	يبين مجموع درجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليمية مهارة التخطيط للدرس	**145**
19	يبين العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور مهارة التخطيط	**146**
20	يبين التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليميّ محور مهارة تنفيذ الدرس	**149**
21	يبين مجموع درجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليمة محور مهارة التنفيذ	**155**
22	يبين العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور مهارة التنفيذ	**155**
23	يبين التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليميّ محور مهارة التقويم	**158**
24	يبين مجموع الدرجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليمية محور مهارة التقويم	**164**
25	يبين العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور مهارة التقويم	**164**

الرقم	العنوان	الصفحة
26	يبين التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التربوية لمحور المعارف التعليمية معرفة مهارة التخطيط للدرس	**168**
27	يبين التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التربوية لمحور المعارف التعليمية معرفة مهارة التنفيذ	**172**
28	يبين التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التربوية لمحور المعارف التعليمية معرفة محور مهارة التقويم	**178**
29	يبين مجموع الدرجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التعليمية	**183**
30	العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور المعارف التعليمية	**184**
31	يبين التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التربوية محور المعارف النظرية	**186**
32	يبين مجموع درجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف النظرية	**192**
33	يبين العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور المعارف النظرية	**192**
34	يبين التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التربوية محور المعارف البيداغوجية	**195**
35	يبين مجموع الدرجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف البيداغوجية	**200**
36	يبين العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور المعارف البيداغوجية	**201**

المقدمة
وأهمية البحث

1 -المقدمة :

إن النظام التربوي والتعليمي عبارة عن فضاء منظم ومفيد ونشط يهدف إلى إحداث تعديلات وتغييرات وتطور في سلوك المتعلمين ، فاهتمام النظام التربوي والتعليمي يخص كل ما من شأنه أن يفيد قطبي العملية التعليمية ألا وهم ا "التلميذ والأستاذ "، وكذا السير الحسن للمضي قدما في تحقيق الأهداف المرجوة .

ولعل برامج التربية العملية تهدف بمختلف عناصرها إلى إعداد الأستاذ إعدادا مهنيا ناجحا يظل من برز تحديات هاته المؤسسات المختصة بالإعداد ، فالأ ستاذ هو احد محاور العملية التربوية و المحرك الرئيسي لكافة عناصر النظام التربوي وعملياته مهما تعددت مصادر المعلومات في هذا العصر ، وأصبحت مسألة إعداد الأساتذة قبل الالتحاق بالعمل بمثابة إستراتيجية في العديد من الدول لإصلاح المنظومة التربوية ، فإسناد مهمة إعداد ه للكليات و المعاهد الجامعية يأتي استجابة للاتجاهات المعاصرة والتي تمتاز بالكفاءة العالية.

ويرى "نواف الغريبي وهيا السبيعي" بأن المعلم حجر الزاوية والذي يقع على عاتقه مسؤولية النهوض بالأجيال لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التربية والتعليم ، ولذلك ينبغي الاهتمام به بإعداده مهنيا من الناحية النظرية والتطبيقية حتى يقوم بالدور المنوط به .

ونحن نعيش في عصر يؤمن بأهمية النظرية والتطبيق معا ، بات ومن المسلّمات تضييق الفجوة بينهما والتي قد تتسع لأمر ما ، ومن هذا المنطلق نريد أن تظهر جهود المنظرين في مجال التربية والتعليم في الميدان التربوي وتستفيد منها الأجيال وهنا تكمن أهمية التطبيق (نواف الغريبي و هيا السبيعي، 2013 ، ص12)

ويشير "طارق البديري" إلى أن إعداد المعلم هي نقطة انطلاق في بناء شخصيته كمعلم وكإنسان، عليه تبعات ومسؤوليات ومهام تربوية بوجه خاص والحياة الاجتماعية بوجه عام والإعداد الجيد مسألة ضرورية وحتمية لتحقيق ذلك، وجودة الإعداد لا تكون مجرد طرح الشعارات والاهتمام به ، وإنما هي مسألة إجرائية تقوم على أسس علمية تبدأ بتحليل مهمة التعليم والتعلم ومعرفة مكوناتها وأساسياتها لتحديد متطلبات إعداد المعلم مهنيا وبيداغوجيا ونفسيا واجتماعيا وإداريا" (طارق البديري، 45،2009)

ويمكن اعتبار مرحلة التربية العملية فترة انتقالية تجري بين مقررات الأكاديمية والتربوية النظرية وبين الممارسة الفعلية المهنية ، حيث أن تزويد المعلمين بالمعارف التربوية من منظور ميداني يرتكز على مبدأ توظيف المعلومة وربط النظرية بالممارسة و هو من أهداف التربية العملية .

ولـكي نعد أستاذا جيـداً فـي مجال التربيـة البدنيـة و الرياضية يجب علينا أن نحسن اختيار الطالب الذي سوف يصبح يوماً ما أستاذاً يحمل على عاتقه مسؤولية إعداد أجيال المستقبل ، فهذا الطالب الذي سيلتحق بمعاهد التربية البدنية والرياضية و الذي تتوفر فيه شروط القبول من السمات الشخصية ، وكذا استعدادات وقدرات و مهارات و قيم و اتجاهات وميول مستهدفة ، حيث يخضع هذا الطالب إلى الإعـداد و التدريـب والتكوين وفق برامـج متكاملة وشاملة ملمة بجميع نواحي مهنة التدريس سواء تعلق الأمر بالجانب النظري من (نظريات تعلم وعلوم التربية و طرق تدريس وعلم النفس) ، وكذا بالجانب التطبيقي الذي يهتم بتجسيد هاته النظريات وطرق التدريس على أرض الواقع ، ويتدرب الطالب على تنفيذ وتطبيق هذه البرامج حتى يكتسب الكفايات التدريسية من معارف وممارسات تؤهله لولوج عالم التدريس.

وأكد "إبراهيم محمد عبد الرزاق " في دراسة له، حول إعداد وتدريب المعلمين في القرن الحادي والعشرين إلى ضرورة إعداد المعلم مع الأخذ في الحسبان تنمية مدركاته حول مفهوم التربية من خلال تشكيل فكرة ، وتنمية قيمه ومهاراته ، وتعديل سلوكه بما يتفق ومتطلبات مهنة التدريس مع التأكيد على تنمية وعيه بمظاهر التغيير في المجتمع وموقف التربية منها" (إبراهيم عبد الرزاق ، 2003 ، 25)

و"يمكن أن تحقق التربية العملية أهدافها عندما تتم في ظروف طبيعية ، ويؤدي كل من أصحاب العلاقة دوره على أكمل وجه ، كونها عملية تعاونية ، يشارك فيها : الطالب ، والأستاذ ، والمشرف، والأستاذ المتعاون ، وإدارة المدرسة وتؤثر فعالية أدوار هذه الأطراف تأثير ايجابيًا أو سلبيًا على واقع التربية العملية" (عبد الرحمن عبد الله ، 2004 ، 21)

لذلك أردت أن أسهم في إثراء هذا الموضوع و معرفة دور برامج التربية العملية في اكتساب الطالب للمعارف التربوية من خلال درجاتهم ونتائجهم النظرية في مرحلة الليسانس وعلاقتها أيضا بممارساتهم الميدانية في التربص الميداني. وسيتم ذالك عن طريق جمع المعلومات النظرية (من كتب ومجلات و دراسات سابقة و بيانات الكافية) حول المتغيرات الخاصة بالبحث لدراستها بشكل دقيق وفق منهجية علمية مدروسة و قسمت الدراسة إلى :

الإطار العام للدراسة : والذي تناولت فيه كل من ، مدخل عام للبحث مشكلة البحث و أهداف البحث و فرضيات البحث وشرح مصطلحات البحث وأسباب اختيار الموضوع.

الباب الأول: من خلال الدراسات السابقة و المشابهة و الدراسة النظرية : ويحتوي على:

الفصل الأول الدراسات السابقة والمشابهة : والتي تطرقت فيها إلى الدراسات السابقة والمشابهة لبحث .

الفصل الثاني : الدراسة النظرية و الذي تطرقنا إليه من خلال عرض الجانب النظري لمتغيرات البحث .

الباب الثاني : والذي يحتوي على الفصل الأول : وبدوره يحتوي على الدراسة الاستطلاعية و المنهج المتبع ، ومجتمع البحث وعينته ، وأداة جمع البيانات واجر ائتها الميدانية ، والأساليب الإحصائية المستعملة في البحث .

الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات البحث .

2- **أهمية البحث** :

- الإطلاع على برامج التربية العملية التي لها دور كبير في عملية إعداد المعلم مستقبلا.

- معرفة مدى مساهمة برامج التربية العملية في إعداد المعلم لمرحلة التدريس .

- أهمية هذه الدراسة من أهمية التربية العملية التي هي أساس برامج إعداد المعلمين وتدريبهم على مستوى المعاهد .

- وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية أهداف التربية العملية التي تسعى إلى تحقيقها من سد فجوة بين الجانب النظري و التطبيقي .

- نتائج الدراسة قد تحمل مؤشرات مهمة لواقع برامج التربية العملية الحالي وبالتالي ستساعد على تحسينه وتطويره إلى الأحسن .

- اعتبار الدراسة إضافة جديدة في مجال التدريس الذي يقع على عاتقه إعداد وتأهيل أساتذة أكفاء قادرين على تقديم الأفضل للمجتمع وأفراده .

التعريف

بالبحث

1- مشكلة البحث :

إن للمعلم دور ا كبيرا يقوم به في المؤسسات التربوية والتعليمية من حيث الإعداد التربوي و الأخلاقي والسلوكي لشخصيات المتعلمين ، فضلاً عن الجانب العلمي والثقافي ، لذا فقد احتلت مسألة إعداد الأساتذة والمعلمين بصفة عامة وأستاذ التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة في وقتنا الراهن أولوية هامة و متقدمة من خلال فتح العديد من أقسام ومعاهد التربية البدنية والرياضية عبر كامل ربوع الوطن ، فالمعلم الذي تكون و أعد إعداداً جيداً ومتكاملاً في جميع المجالات الخاصة بالتربية قادر على أن يعلم ويكسب التلاميذ المعلومات والمعارف والمهارات في شتى المجالات ويغرس فيهم قيم الأخلاق النبيلة وينمي فيهم سمة الابتكار والإبداع وروح المبادرة و التي تؤثر بشكل كبير ومباشر على إدراك التلاميذ و وعيهم الكامل والمستمر بالمسؤوليات المنوطة بهم تجاه العملية التعليمية وأهدافها.

تعد عمليتي التعليم و التعلم من أهم القضايا في العصر الحديث ، وبتقدم البحوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية ، وانتشار النتائج العلمية تغيرت نظرة المجتمعات إلى رسالة المعلم ، فتعددت الأدوار التي أضحى يقوم بها في إطار التقدم السريع خاصة في الوقت الراهن هذا كما أكد كل من "سعد زغلول ومصطفى السايح " على زيادة الاهتمام بالمعلم وتطويره وإعداده في ضوء الطموحات والأهداف التي تنشدها المجتمعات في عصر التقدم العلمي والتقني المتلاحق الذي ينشده إنسان العصر الحديث الذي يفرض على كل المجتمعات –خاصة منها النامية– سرعة الحركة الدائبة في سبيل تحقيق أهداف التنمية الشاملة (مصطفى زغلول و مصطفى السايح ، 2004 ، ص 14) .

وتعتبر التربية العملية العمود الفقري لبرامج إعداد المعلمين في الكليات المخصصة والجامعات كونها تتيح للمعلم فرص التطبيق العلمي لما اكتسبه من

خبرات نظرية وكذا تطبيقية ، كما أنها تتيح للطالب المعلم خبرات واقعية مباشرة وتزيد من دافعيته عبر احتكاكه وتفاعله المباشر مع الطلبة والمعلمين والمشرفين التربويين وكذا تلاميذ المدارس ، كما تساعده في التكيف مع النظام المدرسي وتكسبه مهارات أدائية واجتماعية ، فضلا على أنها جزء لا يتجزأ من برنامج إعداد المعلمين وأساتذة التربية البدنية والرياضة من خلال تسطير برنامج مخطط له وهادف يمر من خلاله الطالب المتربص بجميع مراحله بشكل منظم ودقيق حيث يتدرب الطالب من خلال مهارات عملية وممارسات تعليمية محددة لا يمكن إتقانها إلا عن طريق الممارسة الميدانية ، وتبدأ بالمشاهدة و تنتهي بالمشاركة الكلية في عملية التعليم و يلتمس الطالب المعلم مدى صلة المواد النظرية في مرحلة إعداد الكفاءات العلمية التدريسية حيث يرى الطالب المتربص عن كثب كل كفاءة أدائية وممارسة تعليمية تستند على أساس نظري من خلال مروره بمراحل التربية العملية المختلفة ، ويؤدي كل من أصحاب العلاقة الخاصة بوحدة برامج التربية العملية دورهم كونها عملية تعاونية ويشارك فيها كل من الطالب والمعلم والمشرف والمعلم المتعلم وإدارة المدرسة المتعاونة وتؤثر فعالية أدوار هذه الأطراف تأثيرا إيجابيا أو سلبيا على واقع التربية العملية .

فالتربية العملية تمثل مختبرا تربويا يقوم فيه الطلبة المعلمون بتطبيق المبادئ و النظريات التربوية في شكل ممارسات لاتجاهات و نظريات المدارس التربوية القديمة والحديثة متكاملة في إعداد الأساتذة في مادة التربية البدنية والرياضية حيث يتعاملون مع كل مراحل العملية التربوية بشكل دقيق و سلس وملم وشامل والمهارات والممارسات التعليمية اللازمة لها ، مثل مهارة التخطيط ، ومهارة التنفيذ مهارة الاتصال ، مهارة استعمال الوسائل البيداغوجية ، بالإضافة إلى مهارة التقويم

كل هاته المهارات تمكنهم من اكتشاف مشكلات تذليل الصعوبات التي تواجههم في الميدان التربوي واكتساب معارف ومهارات تدريسية تساعدهم على حلها .

وفي ظل المناهج والنظريات التربوية الحديثة والتي أصبحت ضرورة ملحة في مجال التعلم ، صار لزوما على الأساتذة في شتى المجالات وفي مجال الرياضة خصوصا الرفع من كفاءاتهم سواء النظرية من معارف تربوية ، و التطبيقية من ممارسات تعليمية لتجسيد و تطبيق هاته البرامج للنهوض والرقي على غرار دول العالم المتقدم والتي أصبحت ضرورية للنهوض بمجال التعليم .

وقد تبين مشكل الدراسة لدى الباحث من خلال الملاحظة الميدانية لبرامج التربية العملية منذ أن كان عنصرا في العملية كطالب متربص في معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط ، إلى أن أصبح معلما متعاونا وشريك في التربص الميداني كأستاذ التعليم الثانوي ، فبرزت العديد من المشاكل والصعوبات التي تحول دون اكتساب الطالب الأستاذ للمعارف التربوية من خلال صعوبة تجسيد هذه النظريات والمعارف التي يتحصل عليها من خلال تكوينه الجامعي ميدانيا و الاكتفاء بمعرفتها نظريا وكذا أيضا الممارسات التعليمية الميدانية الواجب توفرها في المعلم المتربص .

من ذلك أراد الباحث معرفة مدى علاقة هاته البرامج المسطرة من طرف المعاهد المختصة في تكوين المعلمين و المعتمدة من طرف الوزارة الوصية بمدى اكتساب الطلبة للمعارف التربوية وكذا الممارسات التعليمية لل مهارات التدريسية اللازمة لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية .

وبناء على هذا برزت مشكلة البحث عن علاقة برامج التربية العملية باكتساب الطلبة للمعارف التربوية وكذا الممارسات التعليمية اللازمة لتدريس التربية البدنية والرياضية .

1-1 التساؤل العام :

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج التربية العملية واكتساب الممارسات التعليمية وبناء بعض المعارف التربوية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط و الجلفة ؟

1-2 التساؤلات الجزئية :

1- هل توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة التخطيط للدرس لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط والجلفة ؟

2- هل توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة التنفيذ للدرس لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط والجلفة ؟

3- هل توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة التقويم للدرس لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط والجلفة ؟

4- هل توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية وبناء المعارف التعليمية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط والجلفة ؟

5- هل توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية وبناء المعارف النظرية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط والجلفة ؟

6 – هل توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية وبناء المعارف البيداغوجية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط والجلفة؟

2 – أهداف البحث :

– تقويم برامج التربية العملية المعتمدة من طرف معاهد التربية البدنية والرياضية .

– معرفة ما إذا كان لبرامج التربية العملية المعتمدة في معاهد التربية البدنية لها دور فعال في اكتساب الطالب للمعارف التربوية اللازمة للتدريس ، ومدى إمكانية تطبيقها ميدانيا.

– معرفة العلاقة بين برامج التربية العملية ومدى اكتسابهم للمعارف التربوية و برامج التربية العملية .

– معرفة العلاقة بين برامج التربية العملية ومدى اكتساب الطلبة للممارسات التعليمية من خلال البيداغوجيا التطبيقية والتربص الميداني .

– معرفة جوانب القوة والضعف في برامج التربية العملية ، والمقترحات المناسبة لتطوير من مستوى طلبة التربية العملية في المعاهد وفق نتائج الدراسة.

– معرفة درجة امتلاك الطلبة للمعارف اللازمة لتدريس التربية البدنية والرياضية ودرجة ممارستها من طرف الطالب المتربص.

– التعرف على الصعوبات التي تحول دون تجسيد تطلعات برامج التربية العملية للطالب المتربص .

3 – الفرضيات :

3-1- الفرضية العامة :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج التربية العملية واكتساب الممارسات التعليمية وبناء بعض المعارف التربوية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط و الجلفة

3-2- الفرضيات الجزئية :

1- توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة التخطيط للدرس لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة

2- توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة التنفيذ للدرس لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة

3- توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة التقويم للدرس لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة

4- توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية وبناء المعارف التعليمية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة

5- توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية وبناء المعارف النظرية لدى لطلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة

6- توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية وبناء المعارف البيداغوجية لدى لطلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة

4- مجالات البحث :

مجالات البحث هي ذلك الإطار الذي يسير بداخله الباحث أي مجموعة المتغيرات التي سوف يتم معالجتها خلال البحث وهذه المتغيرات يجب أن يتم تحديدها بشكل قاطع لأن عدم تحديد حدود البحث يجعل الباحث يفقد السيطرة تماما على البحث.(محمد عبد الفتاح الصيرفي ، 2005 ، ص86)

4-1 المجال الزماني :

قام الباحث بإجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة شهر نوفمبر 2016 وشهر ماي2017 حيث قمنا بـ:

- توزيع الاستمارة التي تقيس برامج التربية العملية .
- توزيع الاستمارة التي تقيس الممارسات التعليمية والمعارف التربوية .

4-2 المجال المكاني :

قام الباحث بتوزيع واسترجاع استمارات البحث على الطلبة في معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية بجامعة الجلفة ، وجامعة الاغواط .

4-3 المجال البشري :

شملت الدراسة طلبة السنة الثالثة ليسانس وسنة أولى ماستر.

5- أهم المصطلحات والمفاهيم :

5-1 - التربية لغة : جاء في لسان العرب ، ربا الشيء : زاد و نما ، و ربيته: نميته (ابن منظور ، 1968، ص 124)

وفي القرآن الكريم، "و يربي الصدقات"، أي يزيدها، و ربوت في بني فلان: نشأت فيهم (سورة البقرة ، الآية 276) .

وفي المعجم الوسيط تربى : تنشأ وتغذي وتثقف ، وربّاه : نمّى قواه الجسمية والعقلية و الخلقية (المعجم الوسط ، 1960 ، ص 44)

وهكذا فإن المعنى القاموسي في لغتنا العربية لكلمة تربية ، يتضمن العناصر التالية : النمو، التغذية ، التنشئة ، و التثقيف .

التربية اصطلاحا :

لقد حاول كثير من المربين ، قديما و حديثا ، أن يعرفوا التربية تعريفا جامعا ، لكنهم اختلفوا في ذلك لاختلافهم في تحديد الغرض من التربية وأهدافها في المجتمع ، و من بين التعاريف التي يمكن إقتراحها في هذا الصدد:

- **يعرفها جون ستيوارت ميل** (1806- 1873) :

" إن التربية هي انتقال تأثير شخص إلى شخص آخر، و أن هذا التأثير هو دائما متجه من عقل إلى عقل ، أو من طبع إلى طبع ، و بصفة عامة من شخصية إلى أخرى " (رونيه اوبير ، 1967 ، ص 23)

- **إمانويل كانت** (1724- 1804)، و من آرائه :

" الغرض من التربية الوصول بالإنسان إلى الكمال الممكن ، و مهمة التربية أن تحترم حرية الفرد الطبيعية و تساعده على تحقيق إنسانيته "

- **جون جاك روسو** (1778- 1812) و من آرائه :

" الغاية من التربية ألا نحشو رأس الطفل بالمعلومات ، إنما نهذب قواه العقلية ، ونجعله قادرا على تثقيف نفسه بنفسه "(رونيه اوبير ، 1967 ، ص 29)

و**التربية العملية** : هي " النشاطات المختلفة التي يتعرف عليها الطالب من خلالها على جميع جوانب العملية التعليمية بتدرج بحيث يبدأ بالمشاهدة ثم يشرع في تحمل الواجبات التي يقوم بها المعلم على أن يصل في نهاية المصاف إلى ممارسة أعمال المعلم كاملة " (الأمين عبد الحفيظ أبو بكر ، 2003 ، ص 25)

و**تعرف** أيضا بأنها " برنامج علمي ينفذه قسم مناهج وطرق التدريس الذي يقوم على أساس الخبرة العلمية المباشرة من قبل الطلبة المعلمين ، وبفترة زمنية كافية في الكلية ، والمدرسة المتعاونة بإشراف هيئة متخصصة يتدرب خلالها الطلبة المعلمون على مختلف المواقف التدريسية ، التعامل مع التلاميذ في المدرسة والإدارة الصفية ...الخ ، والتي تكسبه الكفاءات التربوية من الجوانب المهارية والوجدانية قصد إعداده معلما ذو كفاءة تدريسية عالية (محمد ماجد الخطابية ، 2002 ، ص 14)

التعريف الإجرائي للتربية العملية : هي مجموعة من النشاطات العملية التي تقوم على أساس منهجي ومخطط له من قبل قصد اكتساب وتنمية المهارات المتطلبة للتدريس وكل ما يتعلق بالمواقف التعليمية التي يمر بها الطالب المتربص .

5- 2 - مفهوم المعارف لغة:

يعود الأصل في كلمة "معرفة" إلى اشتقاقها من الفعل (عرف) ، ومعرفة الشيء هي إدراكه بأحد الحواس.

- مفهوم المعارف اصطلاحا:

المعارف هي: "ذلك الرصيد الذي تم تكوينه من حصيلة البحث العلمي والتفكير والدراسات الميدانية وتطوير المشروعات ا لابتكارية ، وغيرها من أشكال الإنتاج الفكري للإنسان عبر الزمان (الزمطة نضال ، 2011، ص 25)

التعريف الإجرائي المعارف التربوية : وهي درجة معرفة وامتلاك الطالب الأستاذ للمعارف النظرية و التعليمية و البيداغوجية الخاصة بعملية التدريس

- **التعريف الإجرائي للمعارف التعليمية** : وهي القدرة المعرفية المكتسبة الخاصة بمهارات التدريس لحصة التربية البدنية والرياضية .

- **التعريف الإجرائي للمعارف النظرية** : وهي القدرة المعرفية لنظريات التعلم ، وبالأخص المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية .

- **التعريف الإجرائي للمعارف البيداغوجية** : وهي القدرة المعرفية للنواحي البيداغوجية قبل وأثناء وبعد حصة التربية البدنية والرياضية .

5- 3 - تعريف الممارسة:

لغة : الممارسة=pratique(pratiquement-pratiquer)

مارس ، ممارسة ، مارس الأمر: عاجه وزاوله - مارس العمل أو المهنة (جبران مسعود 1978 ، ص 803)

اصطلاحا: هي مزاولة وممارسة نوع من الأنشطة التعليمية المتعددة لاكتساب مختلف الخبرات ، مثل تعليم التربية البدنية والرياضية التي تساعد على الميل نحو نشاط رياضي معين ، ومحاولة التخصص فيه والمواظبة على بذل الجهد والتدرب لتحسين المستوى

، للوصول تدريجيا لأعلى المستويات الرياضية دون عوائق (محمد حسن علاوي ، 2001 ، ص 223) .

الممارسات التعليمية : هي عملية تفاعل التي تتم داخل الصف الدراسي أو خارجه بين المعلم والتلاميذ والمادة الدراسية من خلال مصادر المعرفة ومن خلال الأنشطة المختلفة (صالح نصار وآخرون ، 2002 ، ص 12)

التعريف الاجرائي للممارسات التعليمية : هي عملية اتصالية مباشر بين المعلم والمتعلم من خلال ممارسة صفية لأي نوع من أنواع الأنشطة المعدة مسبقا بغرض التعلم.

مهارة لتخطيط : التخطيط كما عرفته " الفتلاوي" هو تصور المعلم المسبق للموقوف و الإجراءات التدريسية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة (سهيلة الفتلاوي ، 2003 ، ص40)

تعريف الإجرائي لمهارة التخطيط : ويقصد بمهارة التخطيط للدرس مجموعة من الإجراءات السلوكية المحددة للدور الذي يجب أن يقوم به المعلم أثناء إعداده للدرس.

مهارة التنفيذ : هي قدرة المعلم على تطبيق ما خطط له ، حيث يتميز سلوكه في هذه المرحلة بالتفاعل مع التلاميذ ، بغرض تحقيق أهداف الدرس ، ويتطلب ذلك من المعلم قدرة كبيرة على شرح وطرح الأسئلة (محمود عرفة ، 2005 ، ص 17)

التعريف الإجرائي لمهارة التنفيذ: هو كل ما يقوم به المعلم وفق ما خطط له من قبل ، من ممارسات تتضمن مهارة تقديم الدرس العرض والشرح واستخدام الوسائل وتهيئة التلاميذ والتفاعل الصفي في الموقف الدراسي .

مهارة التقويم : هو عملية تشخيصية تتطلب جمع بيانات موضوعية و معلومات صادقة عن أفراد أو مهام أو برامج ، في ضوء أهداف محددة و باستخدام وسائل متعددة ، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية و أدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام حول هؤلاء الأفراد أو المهام أو البرامج ، و اتخاذ قرارات مناسبة بشأنها، ضمانا لزيادة فاعليتها في تحقيق الأهداف المسطرة (بدوي رمضان مسعد ، 2008 ، ص ، 119)

التعريف الإجرائي لمهارة التقويم : **هو** مجموعة الإجراءات المستمرة التي تساعد المعلم لمعرفة و الحصول على بيانات كمية و كيفية حول نتائج التعلم ، وكل هذا لتتبع و معرفة مدى التغير الذي يطرأ على سلوك المتعلم .

5- 4 - الطالب المتربص : هو الطالب الذي أنهي جميع المقررات الدراسية، ومسجل في مقرر التربية الميدانية ، ويقوم بتدريس تخصصه لصف واحد أو لعدد من الصفوف في إحدى المدارس الحكومية التي توجهه إليها الكلية بالتنسيق مع إدارة التعليم. (حسان محمد حسان ، 1992 ، ص 24)

ويعرف أيضا : بأنه الطالب الملتحق بكلية العلوم التربوية والذي يتوقع له أن يعمل معلما بعد الانتهاء من متطلبات البرنامج الدراسي المطروح في الكلية بما فيه برنامج التربية العملية (حمدان محمد زايد ، 1981 ، ص 18)

5- 5 - المعلم المتعاون : هو أحد مدرسي المدارس التي ترتبط مع كلية العلوم التربوية في إطار شراكة حيث ينسق معها تنفيذ برنامج التربية العملية ، وهذا المدرس هو الذي يكلف من قبل مدير المدرسة التدريبية بتدريب الطالب المعلم في ضوء ميثاق الشراكة بين الكلية والمدرسة التدريبية (حسان محمد حسان ، 1992 ، ص 25)

6- أسباب اختيار الموضوع :

6-1 - الأسباب الموضوعية :

- إبراز دور برامج التربية العملية في اكتساب المعارف التربوية والممارسات التعليمية لمهارات التدريس من خلال برنامج البيداغوجيا التطبيقية و التربص الميداني .
- لفت انتباه كل الأعضاء المشاركون في وحدة برامج التربية العملية من أجل بناء برامج موحدة وفق المدارس التربوية الحديثة لتجسيد المنهاج الحديث على أكمل وجه.
- المشاركة في الجهود المبذولة والمتطلبة في تجسيد المقاربة بالكفاءات من خلال توصيات و نصائح موجه للطلبة المتربصين .

6-2- الأسباب الذاتية :

- الرغبة الشخصية للباحث في إنجاز هذا الموضوع .
- الممارسة الشخصية لمهنة التدريس ومحاولة المشاركة في تحسين كل ما من شأنه أن يحسن السير الحسن لتكوين الطالبة المتربصين .
- إثراء البحوث العلمية في معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامع ة جلفة .
- محاولة إيجاد حلول للرفع من مدى كفاءات الطلبة النظرية والميدانية .

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الدراسات السابقة

و المشابهة

تمهيد :

تعتبر الدراسات السابقة والمواجهة الحجر الأساس الذي يستند إليه الباحث و يرجع ويعتمد إليها الباحث لمساعدته ورسم خطة بحثه المستقبلية ، وهي مهمة جدا لإعطاء أفكار كثيرة و جديدة للباحث حول الدراسة المتناولة وكذا إظهار الصورة المتوقعة حول البحث و بلورة موضوع دراسته .

من خلال استعراض الدراسات السابقة والمشابهة لاحظ الباحث عدم وجود دراسة متكاملة من الدراسة المستعرضة تناولت جميع متغيرات الدراسة الحالية ، وبعد حصول الباحث على دراسات سابقة في تفاصيل البحث ، قام الباحث بترتيب الدراسات ترتيبا تنازليا بدءا بالأحدث إلى الأقدم ، بالإضافة إلى وجود علاقة مباشرة بمتغيرات دراستنا هاته ، وقد ضمت الدراسات دراسات عن دور برامج التربية العملية في تنمية كفايات التدريس ، ودراسات تناولت تقويم برامج التربية العملية في التعليم الجامعي ، بالإضافة إلى دراسات أخرى تناولت واقع التربية العملية ، ودراسات أخرى تتعلق بمشاكل طلبة التربية العلمية و وأخرى بمواد إعداد الأساتذة و الهيئة المتعاونة من أساتذة ومديرين .

1 – عرض الدراسات السابقة والمشابهة :

1-1 دراسة محمد قطاف (2015) : واقع وحدة التربية العملية و تأثير برامجها في تطوير الكفاية التدريسية لدى طلبة معاهد التربية البدنية والرياضية في الجزائر

إشكالية الدراسة:

هل تؤثر برامج التربية العملية على اكتساب وتطوير كفايات التدريس لطلبة معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية بجامعة الأغواط في ضوء الإتجاهات التربوية المعاصرة؟

فرضية الدراسة:

برامج التربية العملية على اكتساب وتطوير كفايات التدريس لطلبة معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية بجامعة الأغواط في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.

هدف الدراسة:

الكشف عن العلاقة المعنوية بين برامج التربية العملية و اكتساب وتطوير كفايات التدريس لطلبة معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية بجامعة الأغواط في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.

المنهج المتبع:

قام الباحث باختيار المنهج الوصفي الشائع استعماله في بحوث العلوم الإنسانية .

أدوات جمع البايانات:

قام الباحث ببناء استماراتان على طريقة ليكيرت تقيسان درجة المعرفة و درجة التطبيق للكفايات التدريسية المقترحة في الدراسة .

نتائج الدراسة:

توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية و اكتساب وتطوير كفايات التدريس لطلبة معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية بجامعة الأغواط في ضوء الإتجاهات التربوية المعاصرة.

2-1- دراسة بتول السر على محجوب (بتول السر على محجوب، 2009، السودان): "مشكلات التربية العملية من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع في كلية التربية بجامعة الخرطوم" .

تهدف الدراسة إلى : التعرف على أهم مشكلات التربية العملية من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع بكلية التربية جامعة الخرطوم، وهي المشكلات التي تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التدريب، وأيضًا المشكلات التي تواجه المسؤولين والموجهين التربويين الذين يقومون بالإشراف على الطلاب وتوجيههم.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للوصول للنتائج التي تحقق أهداف الدراسة، كما استخدمت الاستبيان كأداة لجمع المعلومات بعد أن تم اختيار عينة عشوائية بلغت 100 طالب و طالبة من المجتمع الكلي والبالغ عددهم. (425)

توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها ما يلي:

-فترة التربية العملية بالكلية غير كافية

-الزمن الذي يستغرقه المشرف مع الطالب المعلم غير كاًف .

-عدم توفير الدوريات الحديثة والمتخصصة في برنامج التربية العملية.

عدم توفر الإمكانات المادية اللازمة لبرنامج التربية العملية.

1-3- دراسة خديجة الخلفاوي (2007):

وعنوانها " فعالية برنامج مطور في تنمية بعض مهارات التدريس الابتكاري في مجال العلوم لدى طالبات كلية المعلمات واتجاهاتهن نحوه".

مشكلة دراستها تنطلق من أن بعض النتائج البحثية في مجال التربية العملية تثبت وجود مشكل في التدريس للعلوم لدى معلمات بالمرحلة الابتدائية ، مفادها افتقارهن لمهارات التدريس ألابتكاري مما نشأ عنه ضعف وتدني القدرات الابتكارية لدى تلميذاتهن ، من هذا المطلق نبعت فكرة الدراسة التي تمثلت في تطوير برنامج تدريبي

للطالبات بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة قائم على أساليب تنمية الأفكار و استقصاء فعاليته في إكسابهن مهارات التدريس الابتكاري ، و تنمية اتجاهاتهن نحو مجال العلوم .

وفروض الدراسة كانت كالتالي :- وجدتْ الباحثة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التدريس الابتكاري بعد ضبط الاختبار القبلي .

- وجدتْ الباحثة انه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي نحو التدريس الابتكاري بعد ضبط الاختبار القبلي . (خديجة الخلفاوي ، 2007)

وتكونت عينة الدراسة من 60 طالبة من فرقتين تخصص العلوم بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة ، وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وقوامها 30 طالبة معلمة تم التدريس لهن من خلال برنامج المطور ، و 30 طالبة معلمة كعينة ضابطة طرق التدريس المعتاد للكلية .

أدوات الدراسة:

1. بطاقة ملاحظة أداء معلمات لمهارات التدريس
2. مقياس الاتجاه نحو التدريس الابتكاري .

نتائج الدراسة : - أوضحت الدراسة فعالية البرنامج المطور في اكتساب الطالبات المعلمات لمهارات التدريس الابتكاري في مجال العلوم .

-أوضحت الدراسة فعالية البرنامج المطور في اكتساب الطالبات المعلمات في تنمية الاتجاه نحو التدريس الابتكاري في مجال العلوم .(خديجة الخلفاوي ، 2007)

1- 4 - دراسة نعمات حسين الحسن 2006 :

-عنوان الدراسة : " تقويم برنامج التربية العملية بكليات التربية بالجامعات السودانية، جامعة الخرطوم " .

-**أهداف الدراسة:** هدفت الدراسة لتقويم برنامج التربية العملية بالجامعات السودانية ، وشملت الدراسة كليات التربية في جامعة الخرطوم ، أم درمان الإسلامية ، والسودان للعلوم والتكنولوجيا.

-مجتمع الدراسة : يتكون مجتمع الدراسة من طلاب التربية العملية ومديري المدارس الثانوية والمشرفين على التربية العملية وأعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس.

-**عينة الدراسة** :تكونت من طلاب التربية العملية (186) ومديري المدارس الثانوية وعددهم (33) والمشرفين على التربية العملية وعددهم (30) وأعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس وعددهم (13)

-**أدوات الدراسة** : الاستبيان.

-**أهم النتائج:**

- 1-وجود اتفاق في وجهات نظر عينات الدراسة الأربعة حول أهمية أهداف التربية العملية في مجال الكفايات العلمية بينما تباينت وجهات النظر حول الكفايات الشخصية والتدريسية.

- 2-وجود فرق في وجهات النظر بين المشرفين وأعضاء هيئة التدريس حول كفاية التخطيط لبرنامج التربية العملية لصالح هيئة التدريس بنسبة94.06% .

-3- وجود اختلاف في وجهات نظر الطلاب، المدراء، المشرفين وأعضاء هيئة التدريس في مجال المشكلات المتعلقة بمدرسة التدريب لصالح هيئة التدريس بنسبة 85%.

-ثانيا : الدراسات التي تناولت التدريس المصغر الذي يعتبر أسلوب أساسي في التربية العملية و مهارات التدريس.

1-5 - دراسة محمد محمود الحيلة 1998:

وعنوانها "أثر التدريس المصغر أثناء التربية العملية في اكتساب الطلبة المعلمين كفايات التوظيف للوسائل التعليمية التعلمية "

- وتهدف الدراسة إلى التعرف على موضوع التدريب في مجال الوسائل التعليمية التعلمية باستخدام أسلوب "التدريس المصغر "والذي يعني تدريب الطلبة المعلمين قبل الخدمة لاكتسابهم المهارات التدريسية اللازمة للتوظيف الفعال للوسائل التعليمية في الغرف الصفية بشكل دوري وفعال .
- شملت عينة البحث 24 طالبا وطالبة من كلية العلوم التربوية مستوى سنة رابعة ممن هم ملتحقون ببرامج التربية العملية للفصل الدراسي 1998/1997 ، وتكونت (12 طالبا 12 طالبة) ، وقد تم توزيع أفراد العينة على ثلاث مجموعات للدراسة ، بحيث تكونت كل مجموعة من ثمانية أفراد (4 طلاب و 4 طالبات) المجموعة الأولى تدربت بالتدريس المصغر ، أما الثانية فقد تدربت من خلال مشاهدة حصص توضيحية مسجلة، فحين تدربت الثالثة من خلال المشاهدة الصفية التقليدية.
- استعمل أداة (صحيفة تقويم للكفاءات الواجب توفرها في المعلم) من إعداد الباحث ، وتكونت من 20 فقرة ، تمثل كل فقرة كفاءة من كفاءات التدريس .
- وجاءت نتائج الدراسة كالتالي : (ألفا يساوي 0.05) إن الفروق كانت دالة إحصائيا بين أفراد مجموعة التدريس المصغر ، وأفراد المجموعة المشاهدة للحصص التوضيحية المسجلة ، ولصالح أفراد مجموعة التدريس المصغر

(5.00) وبين أفراد مجموعة التدريس المصغر وأفراد مجموعة المشاهدة للحصص الصفية ، ولصالح أفراد مجموعة التدريس المصغر (11.625) وبين أفراد المجموعة المشاهدة للحصص التوضيحية المسجلة ، وأفراد مجموعة مشاهدة للحصص الصفية ، ولصالح أفراد مجموعة مشاهدة الحصص التوضيحية المسجلة (0.625) ، أي أن دلالة فروق بين متوسطات مجموعات التدريب كان مصدر التدريس المصغر أولا ، ومشاهدة الحصص التوضيحية المسجلة ثانيا .

-**أوصت الدراسة بما يلي :** ضرورة تدريب الطلبة المعلمين في كليات العلوم التربوية ، من خلال التدريس المصغر وإذا لم تتوفر ذلك فمن خلال مشاهدة حصص توضيحية مسجلة سمعيا و بصريا وذلك قبل التحاقهم ببرامج التربية العملية في المدارس.(محمد محمود الحيلة ، 1990 ، ص 151 و175)

1-6- دراسة كريجي و ميتزلر(1992) "Cregge And Metzler"

ملخص دراسة منشور في رسالة ماجستير **دراسة تقويمية لوحدة التربية العملية الموجهة لطلبة المدرسة العليا للأساتذة** ، من إعداد عبد الوهاب عبد القادر ، جامعة الجزائر،ص35، 2001) تناولت موضوع :« تقويم فعالية برنامج أساسي لتعلم المهارات التدريسية لطلبة كلية التربية من خلال التربية العملية».

1 - ملخص الدراسة : أجرى الباحثان دراسة حول فعالية برنامج أساسي لتعليم المهارات التدريسية من خلال التربية العملية في كلية التربية جوهنز هوبكنز" Hopkins Johns- University" استعمال للتعليم أربعة نماذج من المواد التعليمية المكتوبة ، مع دليل لكل نموذج وتكون المساق من خمسة وحدات تعليمية ، ثلاثة منها حسية حركية ، ووحدتين إدراكيتين ، ولكل وحدة جدول متتابع لتعليم مهاراتها الخاصة ، ويتم تسجيل الطلبة ، وتصويرهم يوما بعد يوم ،من أجل التحليل

النهائي لأداء الطالب المعلم داخل الصف ، وقد حدد معيار الإتقان ب (70%) بعد تطبيق المساق جمعت البيانات ، وحللت حسب الخصائص الأربعة لنظام التعليم الشخصي كالأتي:

2 - 1- **الخاصية الأولى** : هي التقدم الذاتي : لها أربعة خواص فرعية : تقدم الطالب بشكل مستقل ،وكان الطلبة يكملون المحتوى بمعدل (2,9 %) من محتوى المساق كل يوم ، وكانت نسبة الوقت الذي يقضيه المعلم بتقديم المعلومات المتعلقة بالمحتوى أقل بحوالي (0,5%) من المقرر لتحقيق ذلك بالطرق العادية، أما نسبة توجيه المعلم الموجه والمشرف على الطلبة، فقد أظهرت الأشرطة المصورة أن المعلم يعطي (0,72%) من التوجيه عما هو في الطريقة التقليدية ، أما التغذية الراجعة فكانت نسبتها (0,78 %) ، وهي أقل من معيار التحقق.

3 - 2- **الخاصية الثانية هي الإتقان** : وقد أظهرت النتائج أن (96,9 %) من المهارات قد أكملها جميع الطلبة/ المعلمين في الوقت المحدد ، وهي نسبة أعلى من نسبة التحقق (70 %) وبالنسبة لإتقان المهارات أظهرت نتائج الإستبانة التي وزعت على الطلبة ، أن نسبة الإتقان كانت (3,3 من 5)من على سلم (ليكرت Likerte) وهي أعلى من المعدل الموضوع للتحقق .

4 - 3- **الخاصية الثالثة** : دور المعلم الموجه المشرف كدافع للتعلم، فقد أظهرت النتائج أن (81,9%) من وقت الممارسة للمهارة هي أعلى من نسبة التحقق (75%)وكانت نسبة الحضور حسب المعدل اليومي 99.4 %لحضور الطلاب المعلمين، أما الوصول قبل بداية الوقت، فهذه أعلى من نسبة التحقق (80%) .

5 – 4 – الخاصية الرابعة : تأكيد الكلمة المكتوبة لتدريس المواد ، فقد أظهرت النتائج أن(1 %) من وقت الحصة استغل للمحاضرة ، وهي أقل من نسبة التحقق (10%)، واستطاع الطلبة تتبع المادة المكتوبة ، واستعمالها بتوجيه شفوي قليلا جدا من قبل المعلم المشرف.

6 – النتائج :أظهرت نتائج هذه الدراسة أن:

7 – نظام التعليم الشخصي(الذاتي) هو نظام تعليمي جيد في التربية العملية، وقابل للتطبيق في مجالات كثيرة، ويعطي نتائج أفضل من الطرق التقليدية.

8 – تكونت لدى الطالب المتدرب كفاءة Competence حتى تمكنه أن يستفيد من الإستراتيجيات التعليمية التعلم بإشراف مدرب أو بدونه ، أو التفاعل التعليمي بين المجموعات الصغيرة ،وتبادل الأدوار بين الطالب والمدرب في مواقف تربوية تعليمية مختلفة.

9 – اكتسب الطالب المتدرب مرونة لتقبل الإستراتيجيات التعليمية البديلة.

10 –أصبح الطالب المتدرب ماهرا في تحديد حاجاته التعليمية – المهنية، قديرا في أمور التخطيط ،والإدارة والتقويم الذاتي لدراسته.

11 –أثارت لدى الطالب المتدرب التنافس مع المعيار المحدّد في التدريب ، بدلا من التنافس مع الزملاء. هيأت مناخا إيجابيا في استثارة الدافعية للتعلم و التدريب لدى الطالب المتدرب.

1– 7 – دراسة سعد جاسم الهاشمي و محمود العودة (1990) :

عنوان الدراسة " أثر برنامج التربية العملية في اكتساب الطلبة المعلمين للكفايات التعليمية ".

هدفت الدراسة إلى مايلي :

-معرفة أثر برنامج التربية العملية في اكتساب الطلبة المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لهم بالكلية .

-معرفة أهم الصعوبات التي تواجه سير البرنامج

تكونت **عينة** الدراسة من (556) فردا موزعين على أربع فئات

-طلاب التربية العملية (186) فردا

-الطلاب الخريجين (130) فردا

-المشرفين و مديري المدارس (250) فردا

-مشرفو جامعة الكويت (35) فردا

أدوات الدراسة : استعمل الباحث الاستبيان .

أهم نتائج الدراسة جاءت كالتالي :

12 - أن البرنامج قد نجح في اكتساب الطلبة المعلمين بعض الصفات الشخصية و المهنية وبعض المهارات التدريسية .

13 - لم ينجح في اكسابهم مهارة التقويم .

14 - تشديد المدرسة المتعاونة في التعامل مع الطالب المعلم .

1- 8 - دراسة زاهوريك:

(Zahorik, J, A, (1988) : The Opserving – Conferencing Role Of University Supervisors. JornalOf Teacher Education)

تركز هذه الدراسة على كيفية مشاهدة المشرفين وملاحظتهم ومناقشتهم للطلاب المعلمين في أثناء التدريب الميداني وخلصت الدراسة إلى أن هناك طرقا متعددة للإشراف يمكن دمجها تحت ثلاثة نماذج أو اتجاهات كما يأتي:

أ. أسلوب يركز على السلوك: إذ يقوم المشرف بأحد أربعة أدوار تجاه الطالب المعلم، فهو إما أن يقوم بدور الباحث، أو بدور العالم المتفهم، أو دور الناصح، أو دور الناقد.

ب. أسلوب يركز على تفسير الأفكار: ويكون دور المشرف إصلاحيا، حيث يحلل عمل الطالب المعلم ويناقشه فيه ويرشده إلى الممارسات الصحيحة والابتعاد عن الممارسات الخاطئة.

ج. أسلوب داعم: ويكون دور المشرف إما معالجا أو معارضا أو مستقصيا لعمل الطالب المعلم، وإعداده الأفضل بما يتناسب ومتغيرات العصر الذي يعيش فيه. ((Zahorik, J, A, 1988.

1-9- دراسة عايش زيتون وسليمان عبيدات 1984:

تناولت موضوع «دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة المملكة الأردنية »

- **مشكلة البحث** : تهدف الدراسة إلى تحليل وتقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بالجامعة الأردنية ، وذلك من خلال دراسة عاملين اثنين هما :

- أولا : معرفة وجهات نظر العناصر المشاركة في التربية العملية (الطلبة الأساتذة) والتعرف على مشكلاتهم مع التربية العملية ، وانطباعاتهم عنها من حيث التدريب ،المشاركة ، المشاهدة ، والإشراف والتنظيم.

- ثانيا : تحديد العلاقة الارتباطية بين متغير الممارسة الفعلية في التربية العملية مع كل من المتغيرات التالية : معدل المساقات التربوية ، المعدل التراكمي في الجامعة الجانب النظري للتربية العملية ، درجة طرق وأساليب التدريس الخاصة، ومتوسط درجة الفائدة من دراسة مساق التربية العملية.

- **عينة البحث:** تكونت عينة الدراسة من (58) طالبا وطالبة موزعين في المجموعة الأولى وتضم (41) طالبات من خريجي برنامج التربية العملية ، والمجموعة الثانية تضم (17) طالبا يمارسون برنامج التربية العملية .

- **أداة البحث** : ولجمع المعلومات تم تطوير أداة بحث (استبيان) مكونة من (40) فقرة تم إيجاد صدقها وثباتها بالطرق المألوفة .

- نتائج البحث : توصل الباحثان أن 78,2% من أفراد العينة أكدوا استفادتهم من التربية العملية ، حيث ساعدتهم في برمجة المخطط العام للتدريس وفي المجالات التالية:

- تحديد الأهداف ، اختيار محتوى النشاطات التعليمية المناسبة اختيار الوسيلة التعليمية ، التقويم المناسب للأهداف المراد تحقيقها في المواقف التعليمية التعلمية.

- كما أثبتا أن هناك علاقة ارتباط، ذات دلالة إحصائية r = 0,62.

1-10 - دراسة مركز البحوث التربوية : (كلية التربية / جامعة الرياض) (مركز البحوث التربوية 1982 ، تونس)

تناولت موضوع : «التربية العملية دراسة تحليلية تتبعيه »تتلخص مشكلة البحث في الآتي :

التعرف على نوع ودرجة الارتباط بين نجاح الطلاب المعلمين في التربية العملية وتحصيلهم في مقرر طرائق التدريس الخاصة.

التعرف على نوعية ودرجة الارتباط بين نجاح الطلاب في التربية العملية و معدلهم الدراسي العام.

التعرف على المشكلات التي يواجهها الطالب - المعلم في أثناء التربية العملية.

انطلقت الدراسة من فرضيتين صفريتين هما :

-لا يوجد ارتباط ذو دلالة بين الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في التربية العملية، وبين الدرجات التي يحصلون عليها في مقرر وطرائق التدريس الخاصة.

-لا يوجد ارتباط ذو دلالة بين الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في التربية العملية ، وبين معدل تحصيلهم الدراسي العام .

شملت عينة البحث :93 طالبا من كلية التربية العام الدراسي 76/75م ،المجموعة الثانية فتكونت 90 طالبا في الفصل الأول من العام الدراسي 77/76م.

أدوات البحث : استمد البلحث بياناته من المصادر التالية :

1- كشوف العلامات الخاصة بنفس الطلاب قصد الحصول على درجاتهم في مقرري التربية العملية وطرائق التدريس.

2- استبيان وزع على أفراد العينة يتعلق بالتربية العملية.

تتلخص نتائج البحث في الآتي : اختبار للفرضية الأولى، وقع فحص العلاقة بين درجات الطلاب في التربية العملية وطرائق التدريس فوجد أن معامل الارتباط (0,61 +) عند مستوى الدلالة 0,01 ، ولذا فهي فرضية مرفوضة.

و اختبار للفرضية الثانية فحصت درجات الطلاب في التربية العملية ومعدلهم التراكمي العام ، فوجد أن معامل الارتباط (0,80 +) عند مستوى الدلالة 0,01 ولذا فهي مرفوضة أيضا

أوصت الدراسة بـ :

- ضرورة الربط بين محتوى طرائق التدريس الخاصة ، وبين نشاطات التربية العملية.

- ضرورة استعداد الطالب-المعلم للدرس استعدادا وافيا من حيث المادة و طريقة التدريس ، وأن يشمل الاستعداد كل مواد الدرس المحدد للطالب.

– جعل الإشراف مفاجئا ، ومستمرا ، ومتعددا ومن قِبل أستاذ واحد ، وتدخّل المشرف بعد حصة التدريس وأن يرتكز اهتمام المشرف على إيجابيات وسلبيات درس الطالب المعلم.

1-11- دراسة زيخنر و تاباشنيك:

Zeichner, K.M. &Tabachink, R. (1982): The Belief Systems (OfUniversiors In An Elementary Student Teaching Proram. Jornal Of)Teaching

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف تعامل المشرف على التربية العملية مع طلابه، وتوصلت إلى أن جميع المشرفين يتفقون على الأهداف العامة، إلا ان قيامهم بأدوارهم يختلف من واحد لآخر:

أ – فبعضهم يركز على أساليب التدريس ووسائله.

ب – وبعضهم الآخر يركز على نمو أهداف الطالب المعلم.

ج – ويركز الفريق الثالث على التغييرات المطلوبة، والملاحظة في الصف وفي المدرسة.(Zeichner, K.M. &Tabachink, ، 1982)

1 -12 - دراسة ستون وموريس (1972) Stone ET Morres :

ملخص دراسة منشور في أطروحة الدكتوراه **واقع وحدة التربية العملية و تأثير برامجها في تطوير الكفاية التدريسية لدى طلبة معاهد التربية البدنية والرياضية في الجزائر** من إعداد محمد قطاف ، 2015 ، جامعة الجزائر 3

تناولت موضوع : العلاقة بين التربية العملية ومدى تحقيق الكفاءة التدريسية لدى المعلمين خريجي كليات التربية .

تتلخص المشكلة في تقييم المحتويات النظرية والتطبيقية للتربية العملية ، وتعرف درجة الكفلية التدريسية التي تحققت لدى الطلبة في كليات التربية بالولايات المتحدة الأمريكية.

شملت **العينة** 460 متدربا في كليات التربية سنة 1972 وقد طبقت الدراسة على أفراد العينة خلال فترة التدريب حتى انقضاءها حيث دامت سنة ونصف

استعملت الأدوات والوسائل التالية : استبيان يحتوي على 35 فقرة يقيس مدى تحقيق أهداف التربية العملية ، كما يقيس أيضا درجة الكفاءة التي يكتسبها الطالب من خلال هذه الوحدة .

وتتلخص نتائج الدراسة فيمايلي:

أن المواد الأساسية الأكثر ارتباطا بأهداف التربية العملية ، والتي حصلت على المراتب الثلاث الأولى في الترتيب وهي:

وسائل وتقنيات التعليم بنسبة 82.9 من مجموع التكرارات .

المناهج وطرق التدريس بنسبة 80 من مجموع التكرارت .

تقويم العمل المدرسي بنسبة 76 من مجموع التكرارات .

كما توصلت الدراسة إلى أن المواد الثقافية العامة جاءت في الرتبة الأخيرة بنسبة تقدر ب 32 .

وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن الطلبة قد اكتسبوا درجة من الكفاءة ، ولكنها غير كافية و أوصت الدراسة ب :

وضع الطلبة حيث تم التحاقهم بالخدمة تحت ملاحظة المشرفين التربويين والسعي لتأهيلهم تربويا و تعليميا لمدة سنة .

اقترح البلحثان تدريب الطلاب على المهارات التدريسية أثناء فترة تواجدهم ليكون ذلك بالمعهد و الكليات التربوية وذلك قبل التحاقهم إلى مدارس التدريب ، ليكون ذلك استعدادا أوليا وجسرا رابطا بين إعدادهم النظري وتطبيقهم له أثناء إعداد التكوين المهني في فترة التربية العملية ، ورفعوا شعارا في نهاية البحث يقول " لا تتخذ المدرس نموذجا ولكن أتقن النموذج التدريسي " .

2- تعليق عام على الدراسات السابقة :

يتضح من خلال اطلاع الباحث على ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج وما خرجت به من توصيات حول برامج التربية العملية ومدى إسهاماتها وعلاقتها باكتساب الكفاءات التدريسية سواء المعارف والممارسات وسواء كانت محلية داخل الوطن أو عربية أو أجنبية ، حيث تناولت برامج التربية العملية وكل ما يتعلق بها و بجزئياتها وجد الباحث أن جميع الدراسات بشكل أو بآخر تسعى إلى سد الثغرات و التقليل من الصعوبات التي تواجه مستخدمي برامج التربية العملية و الرفع من قيمة كل ما من شانه إنجاح هاته البرامج وتوفير الظروف المناسبة لجميع الطلبة ومعلمي وأساتذة المستقبل لتطوير قدراتهم وكفاءاتهم و مهاراتهم النظرية و الميدانية

وكل هذا لتجسيد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تنتهجها معظم المنظومات التربوية .

- استعمال الباحثين في اغلب الدراسات السابقة المشابهة المتناولة في الدراسة للمنهج الوصفي ، واستعمالهم أيضا للاستبيان كأداة لجمع البيانات ، وبدرجة أقل المقاييس و الملاحظة .

- و بصورة عامة أكدت جميع الدراسات على أهمية برامج التربية العملية وخصوصا التدريس المصغر و التربص الميداني لما لهم ا من أثر على رفع كفاءات الطالب.

- تعد التربية العملية وسيلة هامة من وسائل رفع الكفاءات المرجوة لدى الطلبة وهذا تماشيا مع تطبيق المنظومة التربوية للمنهاج الحديث في طرق التدريس كمنهاج المقاربة بالكفاءات .

- معرفة بعض الصعوبات وكل ما من شأنه أن يعيق تجسيد برامج التربية العملية على أرض الواقع ومحاولة مساعدة مشرفي برامج التربية العملية على تجاوزها.

- معرفة معظم الكفاءات الممارسة بنسبة ضئيلة على غرار كفاءة التقويم للتعلم الخاص بتلاميذ مقارنة بالكفاءات الأخرى .

خلاصة :

وفي الأخير و نظرا لأهمية وضرورة التربية العملية كموضوع للبحث الدائم لحاجتها الملحة للتقويم و الاستمرارية في تطوير مقاييس إعداد الأساتذة المتربصين جاءت الدراسة الحالية والتي تطرقت إلى تضييق الفجوة بين النظري والتطبيقي ومدى فعالية هاته البرامج في اكتساب الطلبة للممارسات التعليمية وكذا المعارف التربوية وهي مجالات قليلة الدراسة في الدراسات السابقة و المشابهة ، من مميزات هذه الدراسة أنها حدد محاور التربية العملية إلى محورين ألا وهما محور البيداغوجيا التطبيقية و محور التربص الميداني هذا بالنسبة للمتغير المستقل ، و اكتساب مهارات التدريس وبعض المعارف التربوية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في جامعو الأغواط والجلفة في الجزائر .

تسعى أغلب الدراسات السابقة الذكر إلى سد الثغرات و التقليل من الصعوبات والعراقيل التي تواجه الطلبة أثناء ممارستهم برامج التربية العملية و الرفع من قيمة هاته البرامج المعتمدة من طرف المعاهد وتوفير كل الظروف المناسبة لجميع الطلبة و وأساتذة المستقبل لتحسين كفاءاتهم و مهاراتهم النظرية و الميدانية.

الدراسة

النظرية

تمهيد :

تعد التربية العملية برنامج رئيسيا في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، فينظر إليها أنها برنامج متكامل يوازي في أهميته برامج الدراسة النظرية في الكليات والمعاهد، وهي معيار حقيقي للحكم على نجاح برامج الإعداد، وامتلاك الطالب المعلم الكفايات اللازمة من مهارات وطرق تدريس والتقويم وإجادة استغلال الوسائل التعليمية المتاحة وإدارة الصفوف والتعامل الجيد مع الإدارة و المعلمين و التلاميذ ، ولذلك فإن إعداد المعلم إعدادا أكاديميا يعتبر نقطة البدء لإعداد المعلمين ومن ثم فإن التربية العملية جزء أساسي من هذا الإعداد من خلال برامج متكامل مبني على أسس علمية.

و إن من المعلوم أن لكل مهنة مهارات وفنيات أدائية تتعلق بالممارسة لهذه المهنة تمكن صاحبها من إتقان وإنجاح ممارستها وتعتبر مهنة التدريس من أقدس المهن وأصعبها في نفس الوقت ، لان المعلم يتعامل مع أفراد لكل اتجاهاته وأفكاره وقدراته ، لهذا تحتاج مهنة التعليم إلى معلم يمتلك قدرات وكفاءات فنية ومهارية على أعلى مستوى لكي يصبح معلما ناجحا ، ولا يأتي ذلك إلا بامتلاك خلفية نظرية و معرفية وتدريب مستمر لزيادة اكتساب بعض الممارسات التعليمية والتي تعد جوهر العملية التعليمية التعلمية .

ولأن المعارف التربوية كانت دائما موجودة عبر العصور منذ التاريخ ، لارتباطها ارتباطا وثيقا بالعمل التربوي كتنشئة الآباء لأبنائهم من أجل إعدادهم للحياة وما تتطلبه من خصائص مهارية وفكرية في شتى مجالات الحياة ومعطياتها في كل زمن. ولعل النظرة البسيطة لتطور النظريات التربوية والفكر التربوي عموما كافية لملاحظة تطور وتنوع أهداف التربية في وقتنا هذا .

1- التربية العملية:

1-1 التربية العملية الميدانية:

هي خبرة هادفة تقدمها كليات إعداد المعلمين ، تفسح المجال أمام الطلبة على واقع العملية التعليمية من خلال تطبيق ما درس وه من مقررات النظرية التخصصية بشكل أدائي واقعي.

1-2 الطالب المعلم:

هو طالب كلية العلوم التربوية في أي تخصصات معلم الصف، الذي يتدرب على التدريس من خلال برنامج التربية العملية الذي يقدم له قبل التخرج ليصبح معلما ناجحا في المستقبل.

1-3 المدارس المتعاونة :

هي المدرسة التي يلتحق بها الطالب بهدف التدريس والتطبيق أثناء التربية العملية ، والتي تم اعتمادها من قبل كلية العلوم التربوية بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم المجاورة في المنطقة.

1-4 الاستاذ المتعاون:

هو الاستاذ المعين رسميا في المدرسة ويعمل على مرافقة الطالب الأستاذ في الصفوف ويقدم له أي عون أثناء مراحل التدريب في المدرسة المتعاونة.

1-5 مشرف التربية العملية:

هو أحد العاملين في كلية العلوم التربوية مكلف بتدريس مادة التربية العملية سواء تعلق الأمر بالجانب التطبيقي أو الجانب النظري، وبحكم تأهيله وخبرته يقوم على تلقين الطالب المعلم بمختلف الجوانب التي لها صلة بالتربية العملية ، تقويم الطالب المعلم ويقدم له التوجيهات والإرشادات ليبين له جوانب القوة وجوانب

الضعف من خلال أدائه للدرس ، وبالتالي فهو يمثل الخبرة التي يحتاج لها الطالب الأستاذ .

1-6 مفهوم التربية العملية:

تعددت وجهات النظر في إطار تعريف دقيق للتربية العملية ، إلا أن هناك قواسم مشتركة بين هذه التعاريف والاجتهادات التربوية.

وقد عرفها محمود سعيد : " بأنها ذلك البرنامج الذي يهتم بإعداد المعلمين و الذي يهتم بالجانب التطبيقي والميداني ، ليتيح للطالب المعلم الفرصة الحقيقية ليطبق دراسته التي تلقاها في الجامعة من مفاهيم ومبادئ ونظريات على نحو مسلكي" (محمود سعيد حسان، 2000 ، ص 24) **وعرفها محمد ماجد الخطابية هي** (محمد ماجد الخطايبة ، 2002 ، ص 14): " برنامج عملي ينفذه قسم مناهج وطرق التدريس يقوم على أساس الخبرة العملية المباشرة من قبل الطلبة المعلمين ، وبفترة زمنية كافية في الكلية ، والمدرسة المتعاونة بإشراف هيئة متخصصة يتدرب خلالها الطلبة المعلمون على مختلف المواقف التدريسية ، التعامل مع الطلبة والتلاميذ في المدرسة والإدارة الصفية ....الخ " ، التي تُكسبه الكفا ءات التربوية من الجوانب المهارية والوجدانية قصد إعداده معلما ذا كفاءة تدريسية عالية"

ويعرفها عمر عبد الرحيم نصر الله هي : " الجانب التطبيقي من برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم على القيام بوظيفة المعلم التي تتم داخل الصف أو خارجه من قبل الطالب المعلم وبإشراف وتوجيه المعلم المسئول في المدرسة المتعاونة والأستاذ المشرف في الجامعة أو معهد إعداد المعلمين ، ويتم هذا التكوين في عدة مراحل المشاهدة ، من المشاركة ، والممارسة " (عمر نصر الله ،2001، ص 23) والتي لها العديد من المكونات ، من مكون المعرفي الإدراكي: وهو عبارة عن جميع المفاهيم والمبادئ التربوية والنفسية والعمليات العقلية المختلفة

التي يتناولها برنامج إعداد وتربية المعلمين ، المكون الوجداني الانفعالي: يضم الاتجاهات والقيم التي لها علاقة مع برنامج إعداد وتربية المعلمين مثل "المناهج والتعلم والمجتمع والإدارة المكون الأدائي: وتعني الكفاءات الأدائية الضرورية واللازمة للمعلم لتنظيم التعلم في برنامج إعداد المعلمين.

وهناك تعريف آخر هي:"جميع الأنشطة والخبرات التي يعد لها وتنظم في إطار برامج التربية وإعداد المعلمين، وتهدف إلى إعادة وتحضير الطالب المعلم على اكتساب الأساليب التعليمية و الكفايات المهنية والسلوكية التي يحتاجها في أداء المهام والفعاليات التعليمية التربوية داخل الصف وخارجه".

التربية العملية : هي النشاطات المختلفة التي يتعرف الطالب من خلالها على جميع جوانب العملية التعليمية بتدرج بحيث يبدأ بالمشاهدة ثم يشرع في تحمل الواجبات التي يقوم بها المعلم على أن يصل في نهاية المطاف إلى ممارسة أعمال المعلم كاملة " (فليز مراد دندش، 2003، ص 31)

1- 2-أهداف التربية العملية:

إن الهدف العام للتربية العملية هو تمكين الطالب المعلم من أداء جميع وظائف المعلم في المدرسة ، لذا تسعى كليات وأقسام إعداد وتكوين المعلمين من خلال برنامج التربية العملية إلى تحقيق مجموع من الأهداف ونذكر أهمها ، و هذا الهدف تنشق منه عدة أهداف:

- توطيد العلاقة الأكاديمية بين كليات العلوم التربوية والقطاع التربوي من خلال البرامج المتعاونة.
- الإسهام في تعزيز توجيهات وزارة التربية والتعليم المعلقة بإعداد وتأهيل المتعلمين من الناحيتين النظرية والتطبيقية العملية قبل الخدمة وأثنائها.

- مساعدة الطالب الأستاذ في كليات العلوم التربوية ومعاهد إعداد المعلمين و استكمال وإنهاء المساقات العلمية المكملة لنيل درجة أستاذ ومعلم.
- إفساح المجال أمام الطالب الأستاذ لمعرفة الأعباء التي يقوم بها الأستاذ وكيفية تذليل الصعوبات التي تتعرضه وهو يمارس الأدوار المتعددة التي تفرضها مهنة التعليم لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو عملية التعليم وكل ما يتصل بها من خلال زيادة الوعي المهني لدى الطالب المعلم .
- معرفة الطالب الأستاذ لمهام هو حقوقهو واجباته ، عن طريق الخبرة المباشرة التي يكتسبها من برامج التربية العملية.
- فهم مبادئ و حقائق المعارف و المهارات التي يكتسبها الطالب الأستاذ في برامج التربية العملية.
- أن يكتشف الطالب الأستاذ قدراته و إمكاناته الذاتية من خلال الممارسة العملية لمهمات العمل في التعليم. (دوقان عبيدات،2008،ص16)
- تنمية القدرة على الملاحظة الهادفة لأن الطالب الأستاذ مدعو باستمرار إلى ملاحظة مختلف جوانب الموقف التعليمي.
- تطبيق ما تعلمه الطالب الأستاذ من مبادئ تتعلق بالعملية التعليمية التعلمية.
- إتقان مهارات التدريس وتشكيل اتجاهات ملائمة نحو مهنة التدريس . (عبد الرحمن صالح عبد الله ،2004،ص29)
- اختبار مدى ملائمة المبادئ النظرية و الأساليب التعليمية التعلمية التي يتعلمها في الجامعة و مدى انسجامها و توافقها مع واقع مهنة التدريس.
- تطوير العملية التعلمية من خلال تبادل المعلومات و الخبرات بين المعاهد و الكليات.

- اكتساب الطالب الأستاذ القدرة على التعامل مع التلاميذ و تحسين تهيئة المناخ الصفي المناسب للعملية التعليمية.
- تنمية القدرة على النقد و النقد الذاتي و تقبل نقد الآخرين برحابة صدر.

و هناك عدة تصنيفات لأهداف التربية العملية فقد صنفها د كتور فتحي اللكورداني ومصطفى السائح إلى ستة تصنيفات (محمد فتحي الكورداني وآخرون ،2002،ص20-24)

1-2-1 أهداف مرتبطة بالجانب التدريسي لطالب المعلم:

- فهم الطالب الأستاذ لطبيعة عملية التدريس وأوجه النشاط التي يمارسها الطالب المعلم .
- اكتساب الكفاءة في التدريس والتي سوف يستخدمها في المستقبل.
- امتلاك مهارات تخطيط وتنفيذ الدروس .
- تنمية القدرة على تحليل المواقف التعليمية وتحديد أهدافها .
- اكتساب القدرة على الربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة .
- استطاعة المعلم الأستاذ ربط عناصر الدرس بالبيئة التعليمية .
- اكتساب مهارة إثارة اهتمام التلاميذ بالدرس طوال الحصة التعليمية .

1-2-2 أهداف مرتبطة في تحديد العلاقة بين الطالب المعلم و التلاميذ:

- أن يفهم الطالب المعلم سلوك التلاميذ وكيفية التعامل معهم؛
- أن يدرك ويتعرف على طريقة التفكير في مختلف المواقف التعليمية؛
- أن يملك القدرة على إشراك التلاميذ وبفعالية في مختلف مراحل الدرس.

1-2-3 أهداف مرتبطة بالاتجاه الموجب نحو مهنة التدريس (محمد فتحي الكورداني و آخرون ،2002،ص20-24)

- إيمان الطالب المعلم بكل مسؤولياته ودوره القيادي في المدرسة؛
- رغبة الطالب المعلم الإيجابية نحو تحقيق أهدافه كمعلم؛
- القدرة على تحفيز زملائه المتدربين نحو إتقان العمل التربوي؛
- المحافظة على النظام المدرسي وحث زملائه على الإلزام به؛

1-2-4 أهداف مرتبطة بالأنشطة المدرسية المختلفة :

- التعرف على مختلف أنواع الأنشطة المدرسية المختلفة "اجتماعية، ثقافية، فنية، علمية" .
- التعرف على كافة المشكلات التي تواجه الأنشطة المدرسية والتدريب على حلها.
- المساهمة في تنمية وتطوير والإبداع في الأنشطة المدرسية وذاك على حسب ميول واستعدادات وقدرات التلاميذ .
- العمل على اكتساب الخبرات المتنوعة من المشرفين على هذه العملية من خلال المدرس المتعاون .

1- 2- 5- أهداف مرتبطة بالجانب الشخصي للأستاذ :

- اهتمام الطالب المعلم بجانبه الشخصي وسلوكه العام أمام التلاميذ .
- تنمية الخصائص المهنية و الاجتماعية ، والنفسية لطالب المعلم كفرد سوف ينتمي لأسرة التربية البدنية والرياضة .
- وتدريب الطالب المعلم على دقة الملاحظة .
- تدريب الطالب المعلم على الصبر وتحمل المشاكل الصعبة و المواقف المتوترة؛
- تنمية صفة الانضباط والجدية والوصول للأهداف .
- تنمية سمة النقد الذاتي لإصلاح الأخطاء و الاستفادة منها .
- و هناك أهداف التربية العملية مصنفة إلى ثلاث تصنيفات .

1- 2-6 - أهداف المجال المعرفي:

- اكتساب الطالب المعلم الجانب المعرفي لأبعاد عملية التدريس .

1-2-7- أهداف المجال المهاري: (محمد فتحي الكورداني و آخرون ،2002،ص20-24)

- تنمية مختلف مهارات التدريس "مهارة التخطيط ، مهارة التنفيذ ، مهارة تحليل المحتوى""
- الاشتراك الفعلي في مختلف النشاطات المدرسية .
- إعطاء النموذج الصحيح لمختلف المهارات الحركية .
- استخدام التشكيلات المناسبة في الدرس .

1- 2-8- أهداف المجال الوجداني:

- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو عملية التدريس .
- تنمية أخلاقيات المهنة ذالك عن طريق فهمه للمسؤوليات الواقعة عليه .
- الشعور بالسعادة والرضا أثناء أدائه لعملية التدريس .
- تقبل التوجيهات والانتقادات بصدر رحب .
- المحافظة على النظام المدرسي واحترام الهيئة الإدارية .
- تنمية الاتجاهات نحو الاحترام المتبادل بينه وبين هيئة التدريس.

1-3 أهمية التربية العملية :

- تهيئة الفرصة أمام الطالب المعلم لترجمة المعارف النظرية و الأفكار التربوية إلى مواقف تدريسية عملية وربط بين الدراسة النظرية بالواقع التطبيقي (ماجد محمد الخطايبة ، 2002، ص 15)

- إتاحة الفرصة أمام الطالب المعلم لاستدراك الكفاءات التعليمية اللازمة لمهنة التدريس .
- إتاحة الفرصة للطالب للتعرف على قدراته الذاتية وكفاء اته التدريسية مما يساعده على التكيف مع المواقف التعليمية
- تشكل عملية التدريب على التغذية الراجعة للطالب المعلم حول الدراسة النظرية والمعارف التي درسها نظريا حيث ير ى مدى صلة المواد النظرية التي درسها بالكفاءات التدريبية مما يولد للطالب المعلم الإقبال على الجانب النظري (ماجد محمد الخطايبة ، 2002، ص 15 - 16)
- يشعر الطالب المعلم بالأمن والثقة بنفسه في مواجهة مختلف المواقف التعليمية لأن أخطاءه متوقعة لذا يجب التعرف عليها من خلال الممارسة الميدانية .
- إتاحة الفرصة للطالب المعلم في مرحلة مشاهدة المعلم المتعاون لتنفيذه لدروس و المقررات و الاستفادة من مختلف المواقف التعليمية وجعلها خبرة مهنية
- تنمي القدرة على الربط بين مختلف عناصر العملية التعليمية و التحكم أكثر في ضبط الصف .
- يعمل برنامج التربية العملية على احتكاك الطالب المعلم لعناصر النظام التعليمي مدير المدرسة ، المعلم المتعاون ، التلاميذ ، المنهاج ، التجهيزات ، والمرافق .
- تساعد الطالب المعلم على تكوين أسلوب خاص به في تدريس و بلورة الفلسفة التربوية (محمد فتحي الكورداني و آخرون ، 2002 ، ص 26-27)

4-1 إرشادات عن التربية العملية :

- الإطلاع الدائم على كل ما نشر وينشر وعلوم التربية وطرق التدريس بصفة عامة و التربية البدنية والرياضة ومناهجها .

- قبل تحضيرك للدرس يجب أن تتعرف على المستوى الذي تدرسه خصائصه العمرية، وإمكانيات المدرسة التي تنشط فيها .
- يجب أن تختار المرجع المناسب بالنسبة للتمرينات التي ستستخدمها في الحصة، وتناسبها مع الصفات البدنية المراد تنميتها "القوة السرعة التحمل الرشاقة..." مع مراعاة الفروق الفردية لتلاميذ .
- يجب أن يعد الطالب المعلم نفسه جيدا لكل الظروف والعقبات التي تواجهه وعليه أن يتحلى بالصبر ورحابة الصدر وبشاشة الوجه ، مع إدارة المدرسة المتعاونة والمشرف المساعد والتلاميذ في القسم .
- يجب الحضور في المدرسة قبل دخول التلاميذ إلى الملعب قصد تحضير الملعب والوسائل البيداغوجية المستعملة .
- يجب أن يتعامل الطالب المعلم مع التلاميذ بود، ولين مع إثارة حماسهم لممارسة النشاط الرياضي .
- يجب أن يكون الطالب المعلم واثق ا من نفسه يتمتع بشخصية قوية ، لا يتأثر بانتقادات الأستاذ المشرف في المدرسة .
- العمل بإيجابية مع المشرف والأخ بكل التوجيهات والإرشادات التي يقدمها لك المشرف .

لا يجب تكرار التمرينات الرياضية والتشكيلات البيداغوجية لإبعاد الملل ع ن التلاميذ.

1-5 مراحل تنفيذ برنامج التربية العملية : (ماجد محمد الخطايبة ،2002، ص 97-98)

يمر برنامج التربية العملية عبر ثلاث مراحل ، والتي تحوي محاضرات و أنشطة هادفة و موجهة تهيئ الطالب للممارسة العملية للتدريس.

1-5-1 مرحلة التمهيد لتربية العملية :

وهي أول مراحل تنفيذ التربية العملية كما أن المراحل الأخرى كذلك تستند عليها وتنقسم هذه المرحلة إلى

أ – **مرحلة الإعداد :** تشمل هذه المرحلة على إعداد الطلبة و تهيئتهم نفسيا و ذهنيا ، بالمعلومات النظرية اللازمة ، ومن خلال معمل التدريس المصغر الذي يتم فيه تدريب الطلبة على كيفية تنفيذ بعض الدروس ، ونماذج الملاحظة المعدة مسبقا لنقد الحصة و تدعيم الإيجابيات و نقد السلبيات ، وتقديم بعض الإقتراحات لزيادة في جودة التعليم .

ب – مرحلة الاستعداد : في هذه المرحلة يتم التنسيق بين الجامعة و وزارة التربية لعمل إجراءات اللازمة و تحديد المدارس التي سيتم توزيع الطلبة عليها .

ج– مرحلة التهيئة : في هذه المرحلة يجتمع الأساتذة المشرفين على التربية العملية مع الطلبة المعلمين لتوضيح و شرح كل ما يتعلق بالتربية العملية الميدانية و شرح الواجبات و المسؤوليات التي تقع على عاتق الطلبة المعلمين أخلاقيات المهنة التشريع المدرسي .

2-5-1 مرحلة تنفيذ التربية العملية: تشمل ثلاث مراحل :

أ– مرحلة المشاهدة:

في هذه المرحلة يتاح للطالب المعلم فرصة المشاهدة العشوائية و الهادفة لكل ما هو داخل أسوار المدرسة و التعرف على الإداريين و المع لمين و القوانين التي تسير الدراسة ، وكذلك ملاحظة التعلم المتعاون في تعامله مع التلاميذ و كيفية تنفيذه للدروس وهذه الملاحظة تكون هادفة و مخطط لها مسبقا ، ويجب أن تنطلق من إطار فكري يعمل على معايير تحدد السلوك و توجهه و تدفعه و التي تتم عن طريق

النماذج و بعد الانتهاء من الملاحظة يجتمع الطالب المعلم مع المشرف قصد المناقشة.

ب - مرحلة المشاركة الجزئية في عملية التدريس :

يقوم الطالب المعلم في هذه المرحلة بتنفيذ موقف تعليمي محدد و مخطط له مسبقا أن ينفذ الطالب المعلم في هذا الموقف التعليمي و تحت إشراف المعلم المتعاون أو مشرف التربية العملية بحيث ينجز الطالب المعلم جز ء من الدرس و الباقي يكمله المعلم المتعاون .

ج- مرحلة المشاركة الكلية في الحصة :

في هذه المرحلة يقوم الطالب المعلم بالإشراف على كل مراحل الدرس و القيام بجميع المهمات التعليمة التي يحتويها الموقف التعليمي و على الطالب المعلم أن يقوم بجميع مهام المعلم المتعاون .

1-5-3 مرحلة تقويم التربية العملية:(ماجد محمد الخطايبة،2002، ص98)

أ- تقويم الطلبة المعلمين :

أي عمل يقوم به لابد من تقويمه من أجل الوقوف على مستوى و قياس مدى التقدم و النجاح في العمل الذي يقوم به ، كذلك في التربية العم لية لابد من تقويم الطالب المعلم في جميع مراحل التربية العملية.

يسترشد المعلم المشرف على تقويم أداء الطالب المعلم بناءً على فقرات شاملة لكل جوانب الحصة " الخطة، التمهيد، العرض، استعمال الوسائل التعليمية، التفاعل الصفي و ضبط الصف و غيرها من عناصر العملية التعليمية ..."

ب – تقويم المعلم المشرف للطالب المعلم:

ي عد تقويم المعلم المشرف للطالب المعلم أكثر الأساليب شيوعاً في المعاهد و الكليات التربوية ، لأن الدرجة الكبيرة التي ينالها يقرها المعلم المشرف و المتعاون حيث تبين إحدى الدراسات أن جميع المؤسسات التربوية في إنجلترا وويلز تعتمد تقويم الطالب المعلم من خلال ملاحظة تدريسه في الصف لعدد من الحصص و تتراوح ما بين حصة واحدة إلى عشرين حصة و لقد تم بناء عدة نماذج أو بطاقات يمكنك من خلالها تقويم الكفاءات التدريسية و مدى تطورها مع الممارسة في المدرسة المتعاونة و التي تستخدم في كل حصة من طرف المعلم المتعاون المشرف بدون أن يشعر الطالب المعلم أ و يلاحظ و بعد إنهائه لكل حصة يقوم المعلم المشرف بتقديم التوجيهات و الإرشادات للطالب المعلم بناء على بطاقة التقويم و من بينها على سبيل المثال ما أعده الدكتور "محمد فتحي الكوردانى و الدكتور مصطفى السائح" في كتاب التربية العملية بين النظرية و التطبيق " بطاقة تقويم الكفاءة التدريسية للطالب المعلم " (محمد فتحي الكوردانى و آخرون ، 2002 ، ص 17)

و لقد تم بناء هذه البطاقة على عدة معايير منها " التنظيم، الوضوح، التدرج في البدائل، الجمع بين الإجابات الحرة و المقيدة".

ت– تقويم مدير المدرسة المتعاونة للطالب المعلم:

كذلك يقدم مدير المدرسة بتقويم الطالب المعلم و يراعي التزام الطالب المعلم الدوام المدرسي " المظهر الشخصي، المشاركة في الأنشطة المدرسية، التعاون مع الهيئة الإدارية من خلال الملحق.

ث – تقويم المشرف المتعاون للطالب المعلم في المدرسة:

يعد المعلم المتعاون بمثابة مشرف مقيم في المدرسة، و الذي يقوم بعملية المتابعة المستمرة على جميع الحصص التي يشرف عليها الطالب المعلم، يقدم له

الإرشادات و التوجيهات اللازمة في العملية التدريسية بناء على خبرته الطويلة في التدريس، و يشارك في عملية تقويمه من خلال نموذج معد لهذه الغاية.

ج- تقديم إجراءات تنفيذ التربية العملية:

يقع هذا الجانب على عاتق لجنة التربية العملية في كلية العلوم التربوية حيث يقوم بتقويم إجراءات التربية العملية، و ذلك من خلال دراسة التقارير من الإطراف المشاركة في تنفيذ التربية العملية " عضو من هيئة التدريس، مشرف التربية العملية ، مدير المدرسة المتعاونة، المعلم المتعاون، و الطالب المعلم" و هذه التقارير تعطي صورة واضحة عن كل ما يحدث في الفصل الدراسي.

ح - تقديم التقرير الفصلي النهائي:

يقوم المسئول عن شؤون التربية العملية في الكلية بتقديم التقرير النهائي في نهاية كل فصل . حيث يتضمن هذا التقرير نتائج الطلبة في نهاية الفصل و التوصيات التي تقدم من قبل لجنة التربية العملية و الاقتراحات المقدمة من طرف اللجنة المشرفة على تقويم مراحل تنفيذ التربية العملية و يقدم هذا التقرير إلى عميد الكلية أو رئيس القسم :" (ماجد محمد الخطايبة ، 2002، ص96)

1-6 التقويم في التربية العملية :

للتقويم في التربية العملية مجالات عديدة و كلما تعددت هذه المجالات تعددت أساليبه من أساليب التقويم في التربية العملية و هناك بعض الإرشادات التي تساعد على وضوح الرؤية في التقويم.

- يعتمد اختبار أسلوب التقويم على الهدف منه تحسين أداء الطلاب ، الوقوف على المستوى الحقيقي.
- يمكن استخدام أكثر من أسلوب في تقويم الطالب المعلم بشرط أن يكون منها مرتبط بالهدف من التقويم.

- ينبغي أن يكون المشاركون في عملية التقويم أن يكونوا على علم بنقاط القوة و الضعف لكل أسلوب.
- يحتاج كل أسلوب من أساليب التقويم إلى إجراءات تزيد من دقته و موضوعيته ، كمقاييس و نماذج

1-6-1 تقويم الطالب المعلم لتلاميذ المدرسة المتعاونة: (عبد الرحمان العبد الله ، 2004 ، ص 14- 142)

غالباً ما يلجأ الطلاب إلى الاختبارات بمختلف أنواعها لتقويم تعلم طلابهم في المدارس و أول ما يجب إدراكه هو بين مضمون المحتوى و مضمون الاختبار و من بعض الإرشادات للطلاب عن إجراء التقويم:

- التأكد من أن الاختبار مبني على ما سبق أن تعلمه التلاميذ.
- الابتعاد عن الأسئلة الغامضة و التأكد من أنهم فهموا ما طلب منهم عمله في الاختبار.
- تحديد طريقة الإجابة و طريقة توزيع الدرجات على وحدات الإختبار.
- تصحيح الاختبار و إعادة الأوراق و إعطائهم مجال لمناقشة النتائج في فترة ليست طويلة.
- تفسير النتائج التي تحصل عليها الطلاب، إن كانت النتائج مرتفعة يعود هذا لسببين إما لكفاءتك في التدريس أو لسهولة الاختبار، أما إذا كانت النتائج ضعيفة يعود إلى ص عوبة الاختبار، أو ضعفك في الشرح و إلقاء الدروس ، أو ضعف مستوى الطلاب.

1-6-2 تقويم طلاب المدرسة المتعاونة للطالب المعلم:

من الاتجاهات الحديثة في التقويم مشاركة الطلاب في تقويم من يعلمهم ، و المسلمة التي تقوم عليها هذه الظاهرة أن الطالب أكثر دراية من غيره بمشاعره نحو معلمه و من يدرسونه و الطالب أقل علماً من معلمه، و هو لا يصدر أحكامه على ما لدى المعلم من علم و خبرات بل على الطريقة التي يقدم بها المعلم إليهم و من هنا ترون أنه يمكن تصميم مقاييس تقدير لقياس اتجاهات الطلاب في عدة مجالات:

- اتجاهات الطلاب نحو الأستاذ ، و الجهود التي قام بها في المدرسة.
- اتجاهات الطلاب نحو المقرر الذي يدرسونه مع الأستاذ .
- التغير الذي حدث في سلوكهم نتيجة لتدريس الأستاذ .

1-6-3 التقويم الذاتي من قبل الطالب المعلم: (عبد الرحمان العبد الله ، 2004 ، ص 145- 147)

الطالب المعلم قادر على تقويم أدائه إذا ما اعتنت الكليات و الجامعات بذلك عن طريق إعطائه أوراق الاختبار و فسح المجال لتقويم نفسه و مناقشة مختلف نتائج الاختبارات التي يجريها في الكلية و يستند أصحاب هذا الرأي على عدد من الحجج من أبرزها:

يميل المرء في الغالب إلى تقبل آرائه أكثر من تقبله لآراء الآخرين لأنه يسهل تطوير و تنمية السلوك عندما ينتقد الطالب ذاته لأنه يقتنع بنفسه.

1-6-4 أساليب التقويم الذاتي : تتبع أساليب متعددة في تقويم الطالب المعلم لأدائه منها:

أ- مقاييس التقدير:

البحوث التي أجريت في ما يتعلق بمقاييس التقدير التي تعتمد على المعلمين قليلة ، إذا ما قورنت بتلك التي تعطى للطالب ، و لقد أنشأ "عبد الرحمن صالح عبد الله" مقياس يقيس مدى اكتساب الطالب المعلم لمهارات التدريس:

درجة 3 المهارة تحققت لدرجة كبيرة ، درجة 2 تحققت بدرجة متوسطة ، درجة 1 تحققت بدرجة ضعيفة " **مقياس مدى اكتساب الطالب المعلم لمهارات التدريس**" (عبد الرحمان العبد الله ، 2004 ، ص 149) من الأحسن أن يكون معه المشرف على المادة و تحري المقارنة.

ب - التقارير المكتوبة:

قد يقوم الطالب المعلم بأدائه من خلال كتابة تقارير يصف فيها ما حدث في الحصة التي درسها و يجب أن يوضح له المشرف أهم العناصر التي يتضمنها التقرير و في بعض الأحيان يتضمن الإجابة على أسئلة و مثال على ذلك : (عبد الرحمان العبد الله ،2004 ، ص 150)

- ما أبرز نقاط القوة في تدريسك؟
- ما أبرز نقاط الضعف في تدريسك؟
- أذكر بعض المواقف التي شعرت فيها بإحباط شديد؟
- هل استخدمت مهارات الاتصال أثناء أداء الدرس و ما هي؟
- هل كان التلاميذ مهتمين بالدرس طول الحصة و لم تحدث الفوضى؟

ت – تحليل الموقف الصفي:

يدرس الطالب الحصة في شريط فيديو ثم يقوم بمشاهدتها مرة أخرى و يستحسن أن تكون مع المشرف لكي يعرف نقاط القوة و الضعف.

ث – الطالب المعلم يقارن أداءه قبل التربية العلمية بأدائه و بعدها:

بعد حدوث تطور في أداء الطالب المعلم نتيجة للخبرات التي يمر بها عند ممارسة التربية العملية مؤشر لتحقيق الأهداف ، من هنا بإمكان الطالب المعلم معرفة مدى تطور أدائه في مهنة التدريس من خلال الخبرات و المهارات التدريسية التي اكتسبها من التربية العملية بعد أدائه لها . و لقد صمم "عبد الرحمن صالح عبد الله" قائمة لتقويم قدرة الطالب المعلم على ضبط الصف و بعد ممارسة التربية العملية(عبد الرحمان العبد الله ،2004 ، ص 150)

7-1 أنواع الكفاءات المكتسبة من خلال التربية العملية : (مريم الخالدي ،2008 ، ص 50)

كان موضوع كفاءات الأستاذ مجالا خصبا لدراسات متعددة شملت كفاءات المعلم العامة وكفاءات المعلمين المتخصصين وكفاءات القادة التربويين ، وقسم "كوبر (cooper)" كفاءات الأستاذ على النحو التالي:

أ – **كفاءات معرفية :** تشتمل المعرفة و الإلمام بالموضوع والتمكن من المادة المراد تدريسها .

ب – كفاءات الإنجاز: هي الكفاءات التي يتمكن المتعلم من إظهارها في مختلف الوحدات التعلمية ومن أهمها : القدرة على استخدام الوسائل التعليمية لتعزيز التعلم ، إثارة دافعية الطلاب و تفكيرهم ، الإدارة الصفية ...

ت – كفاءات النتائج : هي الكفاءات التي يحققها المتدرب كأن يطلب منه إظهار مقدرته في رفع مستوى و كفاءة مجموعة في مهارة معينة و يضيف بعض التربويون أنها تتعلق بالجانب الوجداني و تشمل الاتجاهات التي يجب أن يتبناها الطالب المعلم ، و القيم التي يجب أن يؤمن بها و أشكال التذوق التي يتميع بها .

1-8 بعض المبادئ الأساسية التي تنمي أداء الطلبة في ظل المقاربة بالكفاءات:

(مريم الخالدي ،2008 ، ص 178-179)

في ضوء مفهوم حركة البرنامج القائم على الكفاءات الذي ركزت عليه الاتجاهات الحديثة في تدريب و إعداد المعلمين يمكن اشتقاق المبادئ التالية :

- إسناد البرنامج إلى مهام نظرية واضحة و محددة تحدد الممارسات و التطبيقات التي يفترض أن يكتسبها المتدربون و يجب أن تكون واضحة و معلنة مسبقا.
- إسناد البرنامج إلى الحاجات المهنية للمتدربين و يمكن تحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام و الأدوار التي يمارسها المعلمون أثناء أدائهم لأعمالهم
- تحديد الكفاءات المعرفية و الأدائية و الانفعالية التي يفترض أن ينميها هذا البرنامج ، و هذا يتطلب ترجمة الإطار النظري الفكري للبرنامج و حاجات المتدربين إلى كفاءات و مهارات محددة .
- استخدام المنحى المتعدد الوسائط لتنفيذ البرنامج و عدم الاقتصار عل ى أسلوب واحد ، وهذا ما يتطلب استخدام أساليب المحاضرة و النقاش و العرض التطبيقي و الدراسة الذاتية و استخدام مختلف تقنيات التعلم.
- اعتماد مبدأ التدريب المستمر لرفع مستوى أداء المتدربين و تزويدهم بما يستجد من معارف و مهارات و كفاءات في ضوء التغيرات في أدوار المعلم و مهامه .

- تأكيد أهمية تكنولوجيا التعليم و استخدام الأسلوب العلمي المنظم في تخطيط البرامج و تنفيذه و تقويمه ، و إبراز أهمية المواد و الأدوات التدريبية الحديثة مثل المجمعات التعليمية و المختبرات و الأجهزة .
- تأكيد أهمية برنامج تفريد التدريب بحيث يشمل البرنامج عدة بدائل تشمل الأهداف المحتوى و السرعة في الوقت و الأساليب ليتمكن المتدرب من التعلم وفق قدراته الخاصة .

1-9 الكفاءات التعليمية المتوقع من الطالب المعلم اكتسابها من خلال التربية العملية: (ماجد محمد الخطايبة، 2002 ، ص 94)

- وضع خطة فصلية تتضمن الأهداف و المحتوى و الزمن و الوسائل و الطرق و الأنشطة.
- كتابة الخطة اليومية للدروس.
- التعرف على المخطط السنوي للمادة و المستوى الدراسي.
- استخدام طرق و أساليب تدريس مناسبة مع هدف الدرس و إمكانيات التلاميذ.
- اكتساب مهارات جديدة لإثارة دافعية التلاميذ للتعلم.
- إعداد الوسائل التعليمية و التعود على استعمالها.
- اكتساب مهارة فن طرح الأسئلة و المناقشة لإثارة التفكير الإبداعي.
- تعديل السلوكات السلبية للطلبة.
- استخدام كل أنواع التقويم التشخيصي، التكويني، النهائي.
- تقبل أفكار التلاميذ و مشاعرهم و اقتراحاتهم و تشجيعهم على المبادرة.
- اكتساب أساليب التعامل مع التلاميذ .
- استخدام أساليب تربوية حديثة لضبط الطلبة و الحفاظ على النظام.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ، و تقديم أنشطة تتناسب مع مستوياتهم.

1-10 مبادئ التربية العملية:

هناك عدة مبادئ التي توجه سير التربية العملية ، و هذه المبادئ تساعد على فهم أهدافها و الخطوات و المراحل التي تمر بها التربية العملية . و صنفها "عبد الرحمان العبد الله" إلى : (عبد الرحمان العبدالله ، 2004 ، ص 88).

أ - المبدأ الأول:

" ترتبط التربية العملية ارتباطاً وثيقا **بالنظرية التربوية** ، و ذلك لأن برامج إعداد و تربية المعلمين بأكملها سترشد بمبادئ نظرية " إن الهدف العام للتربية العملية هو إعداد معلم قادر على أداء جميع الوظائف التي تتطلبها مهنة التعليم ، و لا يأتي ذلك إلا عن طريق الممارسة في جميع مراحل التربية العملية و الاحتكاك بالمشرفين و التأثير و التأثر بهم ، و هذا ما يتعارض مع أصحاب هذا المبدأ.

ب - المبدأ الثاني:

التربية العملية جزء لا يتجزأ من المقررات التربوية و النفسية التي تقدمها و تشرف المعاهد و الكليات: إن كل مقرر يدرس في كليات و معاهد أعداد المعلمين يرتبط ارتباطا وثيقا بالممارسات التربوية التي يقوم بها الطالب المعلم ، و يجب أن يؤخذ في الحسبان مادة التربية العملية كمادة أو منهاج رسمي و أساسي ، و عند التخطيط لبرامج و مناهج التدرج الدراسي ، و لاسيما الجانب التطبيقي لهذا المقرر و يجب صياغة الجانب النظري لمواجهة مواقف عملية.

ت - المبدأ الثالث:

الملاحظة المنظمة ركن مهم من أركان برنامج التربية العملية : يضم الموقف التعليمي في العادة مواقف متعددة تشكل موقف تعلمي متكامل ، و من هنا وجب على الطالب المعلم تحليل الموقف التعليمي و ملاحظة كل عنصر على حدا ، لأن

التربية العملية تهدف إلى تنمية القدرة على الملاحظة المنظمة و الهادفة ، لأنها نشاط تطبيقي يقوم الطالب المعلم ، و لتكون عملية الملاحظة ناجحة يجب أن يساعد المشرف على التربية العملية في تزويد الطلاب بتقنيات و مهارات الملاحظة التامة.

ث – المبدأ الرابع:

التربية العلمية شاملة لجميع الأنشطة و الوظائف التي يقوم بها الأستاذ :

بما أن عملية التدريس تشتمل على وظائف ومهام عديدة في جميع الأطوار التعليمية لذا يجب أن تحتوي مقررات التربية العملية بشقيها النظري والتطبيقي على كل الوظائف والمهام التي هي على عاتق المعلم والأستاذ ويجب أن تهتم بكل القيم والاتجاهات التي تعترض الطالب الأستاذ في مهنة التدريس في المستقبل.

ج – المبدأ الخامس:

القدوة أسلوب مهم لا يمكن الاستغناء عنه في التربية العلمية :

إن الهدف الأساسي للتربية العلمية هو اكتساب الطالب المعلم لمختلف المهارات والقيم و المعارف المرغوب فيها في عملية التدريس .وهذا يعني ضرورة اختيار المعلمين الأكفاء والمتميزين عند مرحلة الملاحظة وكذلك المشرفين على المادة .

على الطالب المعلم أن يكون قدوة حسنة لتلاميذ المدرسة وكذلك الأستاذ المشرف والمعلم المساعد أن يكونوا قدوة حسنة له.

ح – المبدأ السادس : (عبد الرحمان العبدالله ، 2004 ، ص 92)

تكون التربية العلمية أكثر فائدة عندما تتم في ظروف طبيعية مشابهة لتلك التي يتوقع أن يواجهها الطالب المعلم بعد التخرج :

لتسهيل مهنة التدريس وبالخصوص الجانب العملي منها يجب الأخذ بعين الاعتبار التربص الميداني والمدة التي يأخذها من برامج التربية العملية وتوفير الأجواء والظروف العادية التي قد يواجهها في التدريس مستقبلا كضبط الصف واستعمال الوسائل التعليمية ... الخ ، واختيار مدارس متعاونة بها صعوبات ومشاكل لكي يكسب خبرات مهنية مفيدة.

خ – المبدأ السابع :

مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب المعلمين يزيد من فعالية التربية العلمية : (عبد الرحمان العبدالله ، 2004 ، ص 92).

إن الفروق الفردية بين الطلبة الدارسين في معاهد إعداد المعلمين لا تظهر في التحصيل العلمي فقط بل هناك فروق فردية أخرى تظهر على الممارسة الميدانية لمهنة التعليم ، وهذه الحقيقة نابعة من تعدد الأنشطة التي تمارس في الميدان .

على سبيل المثال : عندما تظهر بعض المشكلات للطلاب في "ضبط الصف ، الحجم الساعي والتأقلم مع الإدارة ... الخ ، هذه العقبات تبرز الفروق بين التلاميذ و يظهر الإبداع .

د – المبدأ الثامن :

التربية العملية عملية تعاونية يساهم في الإشراف عليها أكثر من طرف واحد : الطالب المعلم هو المحور الرئيسي الذي تدور حوله كل الأنشطة المتصلة بالتربية العملية ولابد من تعاون كل الأطراف "مكتب التربية العملية ، هيئة التدريس بالمدرسة المتعاونة لتنمية مهارات وقدرات الطالب المعلم و اتجاهاته .

ذ- المبدأ التاسع :

التقويم عملية أساسية في كل مرحلة من مراحل التربية العملية :

التقويم في التربية العملية عملية تعاونه يسهم فيها كل أطراف التربية العملية دون استثناء (المعلم المتعاون ، المشرف العام ، مدير مدرسة ، ...) حيث أنه على كل طرف استخدام أكثر من أسلوب في عملية التقويم ، و عندما تتعد أساليب التقويم تصبح نتائجه أكثر دقة و موضوعية و يجب أن يطبق التقويم بمختلف أساليبه و أنواعه في جميع مراحل التربية العملية.

ر- المبدأ العاشر:

تعتمد التربية العملية في نجاحها على التخطيط الهادف من جانب المشاركين فيها: تهدف التربية العملية إلى تحقيق مجموعة من الغايات و لتحقيق كل غاية منه يحتاج إلى مجموعة من التدابير، فمكتب التربية العملية و بالتعاون مع جميع أطراف التربية العملية هو الذي يخطط و يحدد الإجراءات التي تتبع في كل مرحلة من مراحل التربية العملية ، أما الطالب المعلم هو مطالب بالتخطيط للدروس اليومية و الأنشطة التي يمارسها في العملية التربوية ، من أهم خصائص التخطيط السليم : (عبد الرحمان العبدالله ، 2004 ، ص 92-93)

1- الشمول: على الطالب المعلم أن يراعي عند عملية التخطيط إلى كل عناصر العملية التعليمية و العوامل التي تؤثر فيه و عليه أن يستعين بكل الوسائل و الإجراءات التي تعينه في عملية التخطيط.

2- معرفة المبادئ الصحيحة المتعلقة بالتخطيط للدروس : من المعروف أن التعليم يتم و يسير بسهولة عندما ينتقل المعلم من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب.

3- المرونة في التخطيط: على الطالب أن يراعي المرونة في التخطيط و عليه أن يأخذ بعين الإعتبار كل العوامل الطارئة التي تدخل عند تنفيذه للدروس و كذلك أن يحسن توزيع و استغلال الوقت على جميع مراحل الحصة و معه التوقيت المناسب لتنفيذ كل عنصر من عناصر الدرس.

4- التخطيط السليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التربوية: لكل درس هدف خاص و لكل طور أو مرحلة أو فصل دراسي هدف عام الذي ينقسم إلى أهداف خاصة و أهداف جزئية.

" من خلال ما سبق يبدو واضحاً أن التربية العملية ليست مجموعة من الإجراءات العملية يقوم بها الطالب المعلم و لكنها تقوم على مبادئ واضحة و محددة تستند عليها تلك الإجراءات" (عبد الرحمان العبدالله ، 2004 ، ص 97)

و لا يمكن للطالب المعلم تحقيق أهداف التربية العملية و هو يجهل هذه المبادئ ، العمل بغير علم و مبادئ لا يكون من جهة أخرى على الطالب المعلم بذل كل ما في وسعه من أجل ترجمة المبادئ النظرية إلى واقع ملموس، و الحقيقة أن وضوح المبادئ التي تتحكم في التربية العملية تعمل على تحقيق أهدافها.

1- 11 بعض نماذج التربية العملية في "تكوين و تدريب المعلمين :

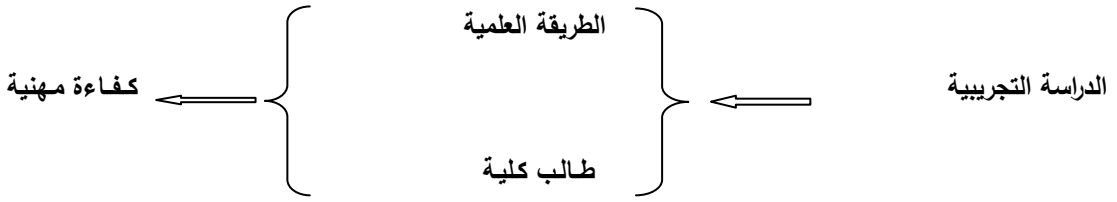
إن طبيعة برنامج التربية العملية " تربية و تكوين المعلمين يختلف باختلاف النظريات التي تبنى عليها تلك البرامج، فالنظرية السلوكية تحكم الإنسان من سلوكه الملاحظ، و العقلانيون يهتمون بما ينمي العقل، و أصحاب النظرة الاجتماعية يهملون النوازع الفردية و اختلاف المربين في نظرتهم للإنسان و الطريقة التي يتعلم بها يفسر تعدد التصميمات و نماذج تكوين المعلمين و من ذلك النماذج باختصار: (عبد الرحمن صالح عبد الله، 2004، ص.48).

1-11-1 النموذج الإحترافي: أصحاب هذا النموذج يرون أن المعلمين ذوي الخبرة الواسعة هم الذين يمتلكون مفاتيح المهنة و هذه النظرة تعطي مكانة بارزة للتربية العملية الميدانية في برامج تكوين المعلمين:

طالب الكلية ⟸ معلمون ذوي خبرة ⟸ كفاءة مهنية

1-11-2 النموذج العلمي:(عبد الرحمن صالح عبد الله، 2004، ص.50).

يستمد هذا النموذج شرعيته من التقويم التقني الذي أحرز في مجال العلوم التطبيقية. و يتبنى الطريقة العلمية في المجال التربوي، و يدعون لإستعمال و استغلال الوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف و تأتي نتائج الدراسات التجريبية في مقدمة تلك الوسائل.



مثال توضيحي: تعليم الطلاب الطريقة المثلى لضبط الصف، الأسلوب الملائم لذلك هو تزويدهم بنتائج تلك الدراسات التي أحدثت في هذا المجال.

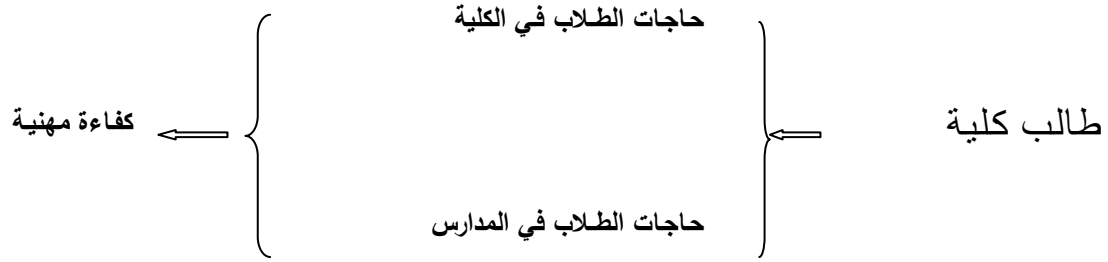
1-11-3 -النموذج الفردي: يرى دعاة الفردية في المجال التربوي أن المتعلم هو نقطة البداية و المحور الرئيس في العملية التعليمية، و من هذا المنطلق فإن برامج

إعداد المعلمين تهتم بحاجات الطلبة و يرى أصحاب النظرة الفردية أن للمعلم ثلاث ة أدوار رئيسية:

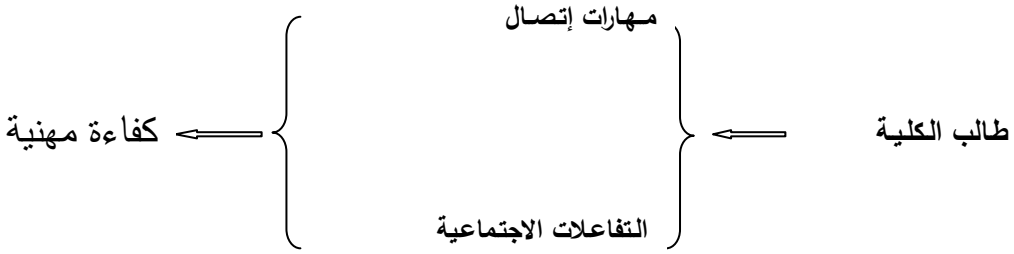
المعلم كمعلم طبيعي: يهتم بملاحظة سلوك الطلاب.

المعلم كفنان: أن يحسن فهم نفسية الطلاب.

المعلم كباحث: يهتم بدراسة كل ما يحدث في الصف و تطوير أدائه عن طريق البحث المستمر كي يوظفه في تطوير عمله المهني في المستمر



1-11-4 - النموذج الاجتماعي: التربية العملية اجتماعية، و هذه الحقيقة جعلت بعض التربويين يعنون في برامج تربية المعلمين بالبعد الاجتماعي، و لابد من أن تمكن هذه البرامج الدارسين من مواجهة الحياة بفعالية و مهارة الاتصال و القيادة تحل مكاناً بارزاً في برامج إعداد المعلمين.



1-11- 5-النموذج الوظيفي: تعتبر الكفايات من أهم الوظائف التي يقوم بها المعلم لكن لا يجب حصر اهتمامات إعداد المعلمين في الكفاءات، فالمعلم يقوم بوظائف أخرى غير الكفاءات و هو بحاجة إلى بصيرة نظرية إلى كل عمل يقوم به

، كما أنه ينمي المبادئ التي يؤمن بها المجتمع، و يرى أصحاب هذه النظرية أن " الاتجاه الصحيح لتصميم برامج تربية و إعداد المعلمين يكمن في تحديد جميع الوظائف التي يقوم بها المعلم"(عبد الرحمن صالح عبد الله، 2004، ص53).

طالب الكلية ⟵ الوظائف التي يقوم بها المعلم ⟵ كفاءة مهنية

1-11-6 - النموذج القائم على الكفاءات: ينطلق برنامج إعداد المعلمين حسب وجهة نظر أنصار هذا الاتجاه أو النموذج من الكفايات أو المهارات التي سيتدرب عليها الطلبة. و يتوقع أن يؤدوها بعد التخرج، و لهذا فإنه يبدأ بتحديد المهارات التي يراد إتقانها، ثم يتبع ذلك اختيار الوسائل و الأساليب و ال طرق التي تساعد على تحقيق ذلك: (عبد الرحمن صالح عبد الله، 2004، ص.51).

من أبرز خصائص الحركة التربوية القائمة على الكفاءات:

الاهتمام بالأداء العملي: تهتم هذه الحركة بالجانب الأدائي أكثر من الجانب المعرفي ، حيث أنها ترتكز على ما يقوم به الطالب أكثر من تركيزها على ما يحفظه و يعرفه.

إتقان التعلم: إتقان التعلم أحد المفاهيم الأساسية في هذه الحركة إذ لابد من أن يتيقن الطالب ما يتوقع منه عمله، و ينبغي الوصول إلى مستوى معين.

تحمل المسؤولية: هذه الحركة التربوية جزء من الثقافة التربوية تؤكد مبدأ المسؤولية، فالمعلم الذي يفشل طلابه في تحقيق نواتج تعليمية عليه أن بتحمل مسؤوليه (توفيق مرعي، 1983، ص.29).

2- الممارسات التعليمية :

2-1 تعريف الممارسات التعليمية:

من المفهوم الحديث ، التدريس هو عملية تفاعل التي تتم داخل الصف الدراسي أو خارجه بين المعلم والتلاميذ و المادة التدريسية وتكون هذه الممارسات من خلال مصادر المعرفة المختلفة ، وهي السلوكات والأفعال والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف الدراسي لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى التلميذ (علي الصغير و صالح النصار ، 2002) .

2-2 العملية التعليمية التعلمية :

*** مفاهيم عامة :**

2-2-1 التعلم : هو خبرة أساسية من خبرات الحياة وكل فرد يتعلم منذ ميلاده حتى مماته ومفهوم التعلم يعني " تغيير البناء الإدراكي للفرد وزيادة محتواه الكمي و النوعي على ماكان لدى هذا الفرد في وقت سابق (إسحاق فرحان وآخرون ، 1984 ، ص 247) .

2-2-2 التعليم : هي تلك العملية التي يوجد فيها المعلم في موقف تعليمي لديه في الاستعداد العقلي والنفسي لاكتساب خبرات ومعارف ومهارات وقيم تناسب قدراته واستعداداته من خلال وجود بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليميا ومعلما ووسائل تعليمية ، أما عملية التعلم فمتعلقة بالمتعلم نفسه وهي ذات علاقة وطيدة بعملية

التعليم حيث أنها نتيجة لها ، أي أن عملية التعلم هي محصلة عملية التعليم ، ونحن نستدل على أن أفراد قد تعلم بعد عملية التعليم من قدرته على القيام بأداء معين لم يكن يستطيع أداءه من قبل (إسحاق فرحان وآخرون ، 1984 ، ص 248) .

2-3 محاور العملية التعليمية :

2-3-1 المعلم : المعلم هو كل شخص مكلف في المدارس بتربية التلاميذ رغم أهمية أدوار الهيئات الأخرى من مديرين و مفتشين في المساعدة على انجاز العملية التعليمية وإعانة المعلم في عمله ، إلا أن المعلم هو القائم على انجاز هذه العملية ولا يكتفي أن ينضم الفرد إلى سلك التعليم ليطلق عليه لفظ معلم فعليه أن يلم بالصفات الإنسانية و البيداغوجية والمهنية خاصة وان هناك تطورا في العلوم التكنولوجيا في مجال الإبداع والاختراق في الاستمرار.

2-3-2 المتعلم : له دور بالغ الأهمية في العملية التعليمية التعلمية باعتباره عنصر هام في هذه العملية وهذا لكونه المستفيد الأول والرئيسي من عملية التعليم فبفضلها يحقق النمو البدني و الحركي ويبلغ النضج العقلي و يكتسب السلوك الاجتماعي والانفعالي السليم والمرغوب فيه(عبد الأمير شمس الدين ، 1998، ص103).

2-4 العلاقة بين المعلم والمتعلم والطرق البيداغوجية المستعملة :

إن الاهتمام بمسألة العلاقات التربوية ليس وليد وقتنا الراهن فقط بل انه كان حاضرا ومنذ القدم ضمن الانشغالات الأساسية للذين مارسوا التربية والتعليم ، إلا أن حضروه بفعل عوامل كثيرة كان حضورا غير مباشر قصد الكشف عن الاشكال الأساسية التي تجلت من خلالها العلاقات التربوية من خلال التركيز على مرحلتين أساسيتين هما : المرحلة الإسلامية والمرحلة الحديثة .

2-4-1 الفكر التربوي الإسلامي ومركزية المعلم :

تتصف انتاجات مفكري الإسلام في مجال الفكر التربوي بتعدد القضايا التي عالجوها واختلاف الرؤى التي طرحت من خلالها تلك القضايا ، ويعود هذا الأمر إلى أسباب كثيرة من بينها اختلاف المنظومات المرجعية التي انطلق منها كل منهم تناوله وفهمه لها ، و يشار لها في مجال التربية و التعليم مشكلات وتساؤلات ، فالذين اتخذوا الفقه منطلقا اهتموا بالتعرف على دقائق الأحكام في حين ركز المنشغلون منهم بالتصرف على الجانب الأخلاقي – السلوكي أما ما كان يهم علماء الكلام فهو الجانب الفكر العقائدي (عبد الأمير شمس الدين ، 1998، ص104) .

لقد كان هذا الاختلاف في غنى وتنوع وتباين نظريات الفكر التربوي الإسلامي إلا انه لم يكتمل من جهة أخرى دون وجود سمات عامة تطبع تلك النظريات بطابع واحد ويرجع ذلك بالأساس إلى الانتماء العقائدي الموحد للذين انتهجوها ونفي انتمائهم للعقيدة الإسلامية ومن خلال استقراء أدبيات التربية الإسلامية بمختلف توجهاتها ومواقفها يمكننا أن نلاحظ أن الدين الإسلامي شكل منطلقها الأساسي وإطارها العام ، كما وفرت السنة النبوية مرجعا استندت عليه واستهلت منه أولوياتها وأود هنا على سبيل المثال سرد أحاديث نبوية تشير بشكل واضح إلى بعض مكونات العلاقة التربوية على المستوى الأخلاقي و السلوكي (أيما مؤدب ولى ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم و غنيهم مع فقريهم حشر يوم القيامة مع الخائنين)

كما قال " علموا ولا تعفنوا فان المعلم خير من المعنف " وقال أيضا "وقروا من تتعلمون منه وقروا من تعلمونه "(أبو الحسن البارودي ، 1981، ص 91-94).

سواء تعلق الأمر "بابن سحنون" أو "القابسي" أو "السبكي" أو "الغالي" أو "ابو الحسن الماروردي " فان القارئ المتفحص لانتاجات هؤلاء وآرائهم التربوية لابد وان

يخلص إلى أنهم يؤكدون على وجوب تقنين العلاقة معلم – متعلم وفق شروط متعددة دينية أخلاقية سلوكية تربوية ونفسية .

وإذا ما تجاوزنا ما بين هؤلاء وغيرهم من اختلاف في التفصيلات و تباين في التوجيهات و سعينا أن نمثل معالم الصورة التي يكونها الفكر الإسلامي من خلال انتاجاتهم عن المدرس والتلميذ والعلاقة بينهما ليتبين لنا أن معالم تلك الصورة لا يمكنها أن تحدد إلا فضل ذكر شروط المدرس و التلميذ آو وظائفها :

– يذهب " أبو الحسن البارودي " إلى القول : أن ما ينبغي أن يكون عليه علماء من الأخلاق هو التواضع ومجانية العجب لان المتواضع عطوف و المعجب منفر وهو بكل احد قبيح و بالعلماء أقبح لان الناس بهم يقتدون (أبو الحسن البارودي ، 1981، ص 95–97).

إضافة إلى هذا وذاك نجد لدى الكثير من المفكرين التربويين المسلمين تأكيدا على وجوب اقتران عمل المدرس بعلمه إذ يرى "الغالي" في هذا الصدد انه ينبغي أن يكون العالم عاملا بعلمه فلا يكذب قوله وفعله لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالإبصار فإذا خالف العمل العلم منع الرشد ولذلك كان وزر العالم من معاصيه أكثر من وزر الجاهل (فريد حجا ، 1986، ص 133)

أما بالنسبة لصفات التلميذ أو المتعلم فنلاحظ وجود إجماع يؤكد ضرورة احترامه لمدرسه إذ عليه توقير معلمه و احترامه ولا يمنعه ذلك علو منزلته وان كانت له وان كان المعلم خاملا ، وينبغي له نظر العلماء أن يناقشه في كل مسألة أو علم (أبو الحسن البارودي ، 1981، ص 77).

كما يؤكد " القابسي " على ضرورة اتصاف سلوك المعلم اتجاه تلاميذه بالاتزان فيستعمل الشدة عندما تدعو الضرورة إلى ذلك واللين والرحمة عند الحاجة لذا

ينبغي له مثلا : أن لا يعبس في وجوههم باستمرار بل يتبسط لهم تبسط الاستئناس وإذا ما اقتضت الضرورة معاقبتهم فلا يجب أن يكون عنيفا مبرحا .

– العلاقة بين المعلم و المتعلم تقوم على مركزية الأول "المعلم " فالمعلم هو الذي يمتلك و يمارس في ذات الوقت السلطة الأخلاقية و المعرفية وهو بهذا يشكل في علاقة بالتلميذ الطرف الفاعل في حين يشكل هذا الأخير "المتعلم " طرف سلبيا متقبلا وعلى الرغم من بعض مواقف الفكر التربوي الإسلامي تركز و تدعو إلى ضرورة أن يأخذ المدرس بعين الاعتبار إمكانات التلميذ العقلية ويدرك حدود قدراته على الفهم و الاستيعاب إن ذلك لا يعني إطلاقا المس بالسلطة المعرفية للمعلم لان المعلم في أخر المطاف هو الذي يختار المادة الدراسية و ينظمها ويقدمها للتلميذ وما على الأخير إلا أن يتقبلها بدون أن يجادل ويناقش ما يلقن له(عبد الأمير شمس الدين ، 1998 ، ص 89–90) .

2–4–2 علاقة المعلم بالمتعلم الحديث و مركزية المتعلم :

إذا كانت الخاصية المميزة للاتجاهات والممارسات التربوية المنطوية ضمن ما يصطلح على تسميته حاليا بالتربية الحديثة ، هي قيامها على مبدأ الاهتمام بالمتعلم واحترامه كفرد ذو شخصية فإن هذا المبدأ لم يكن غائبا كفكرة في المجال الفكر التربوي الإسلامي فقد وجدت فكرة الاهتمام بالطفل دائما ومنذ القدم من يطرحها ويدافع عنها إلا أن اهتمام الفكر التربوي القديم بالطفل كان في الحقيقة مجرد اهتمام عرضي .

ومن وجهة النظر هذه يمكن القول أن الاهتمام بالتلميذ كمبدأ واعٍ وفعال يقوم على مركزية الفعل التربوي حول حاجات التلميذ واهتماماته ومراعاة خصائصه النفسية وإمكاناته العقلية و المعرفية أن هذا الاهتمام لم يظهر إلا ضمن سياق تاريخي محدد وهو النهضة الأوروبية كما لم يتم تمثيله بشكل علمي صحيح لا

بفضل التطورات التي عرفها علم النفس وخاصة علم نفس الطفل muchellin ; rojer 1980 ; p269).

2-4-3 تغيير التصور عن المتعلم وانعكاساته التربوية :

قامت الممارسة التربوية القديم على أساس النظر إلى الطفل "المتعلم " باعتباره كائنا لا يمكن الثقة به وذلك بسبب ضعفه وطبيعته الميالة إلى الشر ولهذا حدد دور المعلم في ممارسته للمراقبة دائما و منعه من إقامة أي اتصال مع العالم الخارجي – عالم الكبار ولهذا تميز الفعل التربوي بكونه فعلا قصريا يمارس على التلميذ دون أدنى اعتبار بخصوصياته ويركز على ضرورة خضوعه للأوامر وقبوله لها (rojer muchellin ; 1980 ;p270) .

*** روسو المتعلم مركز الفعل البيداغوجي :**

استوعب الفكر التربوي التحولات المتمخضة عن الحركة الإنسانية بنتائجها التربوية والبيداغوجية كما تركزت التصورات الجديدة المقامة عن المتعلم أثرا عميقا فيه ولهذا اتجهت إلى جعل المتعلم محور كل فعل تربوي تعليمي وقد تجلى ذلك من خلال موقف "جون جاك روسو" حيث يرى أن طبيعة المتعلم خبرة إيجابية وان المجتمع من خلال مؤسساته و معتقداته هو الذي يفسدها كما يؤكد من جهة أخرى أن الصفة الأساسية المميزة للطفولة هي الحرية وبهذا فان حرمان الطفل من ممارسة حريته يعد منبع جميع المشاكل لان سعادة الطفل تتجسد في انسياقه لميول الطبيعة و التلقائية بعيدا عن كل إكراه أو ضغط خرجي (منى كواثراني ، 1985 ، ص 32).

2-5 التفاعل البيداغوجي كمظهر من مظاهر العملية التعليمية التعلمية :

2-5-1 مفهوم التفاعل كظاهرة نفس اجتماعية :

جاء تعريف التفاعل في معجم علوم التربية بأنه : الأثر الذي يحدثه تدخل شخص ، أو موقف شخص ما على أخر في إطار حوار أو على آخرين داخل الجماعة وذلك في الحالة التي يكون فيها الأثر باعثا على فعل معين لدى هؤلاء ومثيرا في الوقت نفسه لرد فعل الشخص المتدخل ، ويعتبر rojer أن التفاعل هو تبادل بين أعضاء الجماعة أو بين احد الأعضاء والجماعة كلها عبارة عن نشاط في اتجاهين (التدخل – الاستجابة) أو (المبادلة – الاستجابة لها) أن هاذين الاتجاهين هو ما يجعل التفاعل كوحدة قياسية للمشاركة وتقاس وبعد ذلك قوة الجماعة بعدد التبادلات واتساق توزيعها . (George snyders ;1974 ;p64)

2-5 المفهوم البيداغوجي للتفاعل :

إن التفاعل داخل القسم هو تبادل بين أفراد الجماعة آو بين فرد وجماعات بكاملها يقوم على نشاط متبادل ومبادرة الأفراد وتدخلاتهم وأفعالهم "ردود أفعالهم" (عبد اللطيف الفرابي وآخرون ، 1994، ص 168).

ينتج هذا التعريف إمكانية معرفية تنطلق أساسا من أن القسم عبارة عن جماعة لها خصائص من حيث تركيبها وديناميكيته ا وأهدافها تقوم بنشاطات بيداغوجية تعليمية ، فالبيداغوجية حسب "روجر " لاتقتصر وظيفتها على تنظيم العلاقات بين أعضائها من اكتساب المعرفة فحسب بل تتعدى إلى إنتاج المعرفة لا يمكن أن يتم إلا إذا تعلم التلميذ أن يستثمر ما اكتسبه من المعرفة في إنتاج معرفة أخرى ولا تتوقف عند هذا الحد بل تتعدى إلى تنظيم الجانب الوجداني و النفسي بإثارة الحوار والاحترام المتبادل للرأي الأخر وإشاعة الحب وكسر الحواجز النفسية بين الأفراد (George snyders ;1974 ;p8-9).

2-5-3 مفهوم القسم كجماعة بيداغوجية متفاعلة :

عرف معجم علوم التربية جماعة القسم بأنها " مجموعة من التلاميذ ومدرس تربطهم علاقات عمل نظامية أو مؤسساتية و تجمعهم أهداف مشتركة للتعليم والتعلم وتحدد العلاقات بينهم معايير وادوار محددة " وهي خصائص مؤسسة وليست اختيارية من حيث معايير اختيار أعضائها " السن-المستوى-المحيط " . كما تفيد دراسة "دوركايم" زمالك بن نبي (مالك بن نبي ، 1978، ص 62) وجون بياجيه (جون بياجيه ، 1988، ص 133-135) أن الأهداف المشتركة بيم أعضائها "أي جماعة القسم تؤكد البعد الاجتماعي في الإنسان كأحد أهم الجوانب الشخصية .

وتؤكد جميع المفاهيم بأنه لا يحدث إلا في ظل جماعة كما تؤكد دراسات علم النفس الاجتماعي أن الفرد يتخلى عن خصائصه كفرد حين انضمامه في جماعة .

2-6- خصائص ومؤهلات الممارسة التعليمية:

يجب أن تتوفر في المعلم بعض الخصائص التي تساعد في هذه العملية منها:

2-6-1 الملاحظة الدقيقة:

لِما يقع في الصف من أحداث للوقوف على الطريقة التي يتأثر بها كل طالب ، وإلا يكتفي المعلم بالملاحظة البسيطة لمستوى الأداء بل يصل إلى معرفة غايات الطالب وأهدافه ، وان السلوك أكثر من كونه استجابة ، فعندما يعرف المعلم أن كل فعل له هدف يدرك أن لكل سلوك مغزى.

وهذا يعني أن عمل الأستاذ إذا اعتمد على مجرد النقل والتلقين لا يكون ذا فائدة ، وإنما يجب أن يكون معايشا لطلبته متفاعلا معهم حتى يستطيع أن يفسر التصرفات التي تصدر منهم وذلك بان يكون:

- معلما مؤدبا متسامحا يختلط مع طلابه ، و يسير لهم المعارف ، ودائم النقاش معهم

، ويحرك وعيهم ، ويغرس الثقة في نفوسهم لتنمية تفكيرهم.

– يجب على المعلم أن يوفر الجو الطبيعي الذي يتم فيه تنمية الأنماط السلوكية المرغوب فيها ، وسحب الأنماط الغير مرغوب فيها .

– أن يكون التعلم في جو يسوده الحب والاحترام والمودة ويتيح الفرص للمتعلمين لفهم العلاقات بينهم ويطور رؤيتهم لتقديم المعلومات من خلال تأكيد العلاقات بينه بينهم.

– حسن تعامله وتواضعه مع الكبار والصغار ، واحترامه لنفسه ولأرائهم وحسن إصغائه لهم.

– أن يكون عادلا أمينا ، حازما وصادقا في أقواله وأفعاله ، حساسا لمشاعر الآخرين متقبلا لطلابه ويعتبر مشكلاتهم مشكلاتهّ(حسن عمر المنسي ،2000 ، ص81)

2-6-2 التعاون:

بما أن التربية عملية تعاونية يجب إعداد المعلمين لتربية طلابهم على روح التعاون , فالأهداف التربوية مشتركة ، ولتحقيقها لابد من التحالف التربوي لتحقيق المشاريع الخاصة بها وتنفيذها ، وبذلك تكون حياتهم قدوة صالحة يقتد ي بها معلمو المستقبل.

2-6-3 الخبرة الواسعة:

لابد للمعلم أن يكون ذا خبرة واسعة ، فكيف يستطيع أن يعمل على تنشئة كاملة إن لم يكن قد حظي بثقافة تشمل مختلف نواحي الحياة (فايز مراد دندش وآخرون ،2000 ، ص117-119).

2-6-4 الفهم والتفهم:

مدارسنا بحاجة إلى معلمين يفهمون المتعلم الذي أُخذ على عاتقهم أمر تعليمه وتوجيهه ، وهذا الفهم له اثر بالغ في تنظيم المدارس ووضع المناهج ومعاملة المتعلم وطرق تعليمه ، وذلك لاحترام شخصيته الإنسانية من حيث فوارقهم الفردية والمبادئ العامة التي نشا عليها الطالب في مراحل حياته المختلفة.

2-6-5 الوعي الاجتماعي :

لا يستطيع أي معلم أن يتبين حاجات الطلاب إلا إذا أحاط بمعرفة أحوال الجماعة التي يخدمها ، لأنها تضاعف فهمه لطلابه وتطلعه على المشاكل والإمكانيات المحلية ، وتعينه على القيام بواجبه.

2-6-6 القدرة على توجيه عملية التعلم:

إن مفهوم التعلم اليوم مختلف عما سبق ، فهو في نظر المعلم الحديث ليس فقط حفظا واستظهارا، وإنما هو تغير مستمر يطرأ على حياة المتعلم وسلوكه ، نتيجة لتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها.

فالتعلم بمفهومه الحديث عملية شاقة لا يقدر على توجيهها إلى المهرة من المعلمين ، والمعلم الكفء لا يعلم طلابه بقدر ما يوجه تعلمهم (فايز مراد دندش وآخرون، 2003 ،ص21).

2-7 أساليب الممارسة التعليمية:

تختلف هذه الأساليب من معلم لآخر حسب القدرات والمؤهلات التي يمتلكها ، كي يستطيع التأثير على طلابه والتجاوب معهم بطرق إيجابية نذكر منها:

2-7-1 أسلوب المناقشة والحوار:

حيث يتم طرح الأسئلة ومناقشة الإجابات ووجهات النظر، لإثارة انتباه المتعلمين وتحرير قدراتهم ، فللمناقشة والحوار أثر في نفس السامع الذي يتتبع الموضوع بشغف واهتمام .

2-7-2 أسلوب القصة:

يعد من أهم الأساليب التي يستخدمها المعلم لحديثه مع الطلبة ويساعده هذا الأسلوب على التوضيح والتعبير(علي راشد ، 1988 ، ص35-63).

وهي ما يلجأ إليه المعلم لوضع أدلته وتشويق الطلبة إلي هدف الدرس ، فمن القصص ما يحتوي علي القيم التي تعمل علي تحقيق أهداف التربية ، ومنها ما يدعوا إلي التحلي ببعض القيم والعمل الصالح والتعاون وغيرها .

2-7-3 أسلوب الثواب والعقاب :

قرر القرآن الكريم مبدأ الثواب والعقاب والترغيب والترهيب فيثيب المصيب ويعاقب المخطئ ، والتربية تستخدم هذا الأسلوب لما فيه من أثر طيب علي التعلم ، فمنه من يثاب إثابة حسنة وهكذا طبيعة الإنسان أن ينجذب إلي العمل بوسائل الإغراء من إثابة ومكافأة ، وينصرف عن العمل الذي يسبب له الألم .

2-7-4 أسلوب الإعادة والتكرار:

من أهم الأساليب الممارسة التي يستخدمها الأستاذ داخل الحجرة الدراسية أو خارجها ، فهو وسيلته لإيصال النقاط الهامة في حديثه المباشر وفي تقديم المعلومات يؤدي لتثبيت الأفكار الجديدة ، كما أن للتكرار دورا هاما في إثارة مشاعر الطلبة (زهير احدادن ،1991، ص28).

2-8 شروط الممارسة التعليمية:

بما أن الممارسة هي عمل من قبل المعلم فلابد أن يتوفر عمله على مبادئ أساسية نذكر منها :

* أن يكون لدى المعلم معرفة ومهارة خاصة ومتميزة لا يتمتع بها الشخص العادي ومعنوية تدفعه للمزيد من النشاط والتفاعل وحسن التصرف ، إما إذا وقع الخطأ فإنه سيسامح ويعفى عنه وإذا تكرر الخطأ فإنه يعاقب (علي راشد ، 1988 ، ص47)

وأسلوب الثواب والعقاب في العملية التربوية التي يؤديها المعلم ، وسيلة مهمة وأساسية في ترغيب المتعلم في التعلم الجيد وتنفره من العمل السيئ .

* إن لدى المدرس بصيرة لكيفية ما يقوم به من طرق معينة لتأدية وظيفته ، ويجب عليه أن يملك الخبرة اللازمة .

* السيطرة علي المادة التي يدرسها مع معرفة واسعة في الميدان ، إضافة للخبرة في التحليل الدقيق ، وأن تكون لديه القدرة على الربط بينهما وبين الميادين العلمية الأخرى بفهم و ذكاء .

* أن يكون لدى المعلم عامل أخلاقي يرتبط به وبمبادئه على جميع أنواع سلوكياته (محمد لبيب نجمي ،1977 ، ص367-369).

2-9 أنماط الممارسة التعليمية :

2-9-1 النمط التسلطي :

من سماته أن البيئة التي يتم التفاعل فيها بين المعلم وطلابه تكون مبنية على استغلال المركز الوظيفي ، وإبرز السلوكيات الممارسة خلاله تتمثل فيما يلي :

* استخدام أساليب القصر والترهيب والتخويف والاستبداد بالرأي وعدم السماح للطلاب ، فالمعلم لا يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم ، كما أنه يتوقع منهم الطاعة المطلقة والتنفيذ الفوري لكل أوامره ويضع أهداف النشاط الجاري ويسيطر عليه سيطرة كاملة كما أنه يستخدم حُكمه الشخصي في تقريرها .

* إغفال العلاقات الإنسانية بينه وبين طلابه ، ويقيم حاجزا بينه وبينهم يحول دون تعرفه عليهم وعلى حاجاتهم .

2-9-2 النمط الفوضوي :

من سماته أنه يمارس في بيئة فوضوية ، ويتميز هذا النمط بكونه غير موجه ويمارسه الطلاب دون قيد ، بمعني أن المعلم لا تخطيط له والطلاب لا يقومون بهذا الدور .

2-9-3 النمط الديموقراطي :

البيئة التي يتم التفاعل بين الأستاذ وطلابه تتميز بتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق ،حيث تسوده روح الصداقة والثقة والتفكير المشترك ، ومن أبرز ممارساته ما يلي :

* الحرص على إيجاد جو مفعم بالحيوية والطمأنينة والمودة ، مما يتيح للطلاب فرصة القيام بأعمالهم بفعالية واحترام قيم الطلبة وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم ،والعمل على إشباع حاجاتهم ورغباتهم

* إتاحة فرص متكافئة أمام الطلبة وتشجيعهم على التعاون بينهم واستثارة اهتماماتهم وتوجيهها ، واستخدام أساليب التعزيز المناسبة وتشجيع الطلبة على الإقبال للتعلم .

*التحلي بالتواضع غير المفضي إلى التبسيط الزائد والتفتح غير المحدود عليهم (نادر فهمي الزيود وآخرون ، 1999 ، ص 92-94)

2-10 بعض القيم أثناء الممارسة :

2-10-1 الاحترام كقيمة داخل النشاط الصفي :

يعتقد الكثير من الناس ممن يعملون في مجال التربية والتعليم أو غيرها من المجالات الحياتية الأخرى أن تحسين العمل التربوي وتطويره يتوقف على فعالية المعلمين والمتعلمين على حد سواء ونشاطاتهم التربوية ، والمتمثلة في نقل المعلومات للمتعلمين وتلقينهم إياها ، وتكليفهم بواجبات ووظائف منزلية رتيبة ومتنوعة في مقابل عمليات الحفظ والاحتفاظ والإصغاء للأوامر وتنفيذها من قبل المتعلمين ، إضافة إلى إجراء المذكرات والامتحانات في نهاية كل فصل دراسي (أمل الحمد 2001، ص ص190-191).

ولكن مع اعترافنا بأهمية الأنشطة والفعاليات ، إلا أن هناك مسائل شبه مهمة وقلما تندرج في منظومة العمل التربوي ، وذلك على الرغم من أهميتها وضرورتها لنجاح العمل التربوي وارتقائها ، ويأتي في مقدمة هذه المسائل العلاقة المتبادلة بين المعلمين و المتعلمين وانعكاساتها على العمل التربوي على الأعمال التربوية وارتقائها هذا من جهة ، ومن جهة أخرى العلاقة المتبادلة داخل الصف وخارجه ، وهذه العلاقة كانت تتسم بالاحترام و التقدير والإجلال للمعلم ، سواء من قبل الطلاب أو ذويهم أو من قبل أفراد المجتمع بأسره (محمود عبد الرزاق تفسيق ، هدى محمود الناشف ، 2000 ، ص71).

وهناك بعض الأساليب التي تفرض الاحترام المتبادل منها:

* تقبل أفكار المعلم من طرف المتعلم ، وذلك فيما يخص النقد واستخدام السلطة ، ويقصد به ما يوجهه المعلم إلى الطلبة من عبارات النقد التي تستهدف تعديل سلوكهم.

* تحقيق القدوة الحسنة في السلوك .

* توظيف الأمثلة في المادة التعليمية من خلال الأهداف القيمة والسلوكية .

* حث الطالب على ترسيخ القيم الحميدة في شتى المجالات (محمود حسان ، 2000 ، 161) .

2-10-2 العدل في المعاملة الصفية :

يعتبر العدل الصفي من قيم المعلم التي ينبغي أن يمارسها مع طلابه ، فهو مطالب بان يتعامل معهم على أنهم جميعا سواء ، وذلك بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية والفروق الفردية بينهم وخاصة من الناحية العقلية (علي راشد ، مرجع سابق ،ص35).

على المعلم أن يكسب ثقة طلبته ومودتهم ، وان يحفزهم علي النشاط ويكون مرنا في التصرف معهم معتدلا في ذلك ، ويكون عدل المعلم في تقييم طلابه وفي إعطاء كل فرد ما يستحقه حسب مجهوداتهم وقدراتهم (محمد عدس ، 2000، ص 54-60)

2-11 العوامل المؤثرة على الممارسة التعليمية :

2-11-1 الفروق الفردية بين الطلاب :

لاشك أن الطلاب يختلفون في قدراتهم على التعلم ، لذلك يستحسن أن يكثر كل أستاذ الممارسات بالنسبة للطلاب الذين يمثلون المستويات الدنيا في الصفوف الدراسية ، ويجب أن يحذر من تساوي ممارسات جميع الطلاب ، لان ذلك يزيد من الفروق بينهم كما أن سرعة تعلم موضوع ما ، تزيد بتنوع طرق ممارسته ، وهنا تدخل قيمة الوسائل السمعية البصرية في عمليات التعلم الثانوي.

2-11-2 الدافعية :

لها دور مهم في الممارسة التعليمية ، فكلما كانت الدوافع مباشرة كانت شروط الممارسة التعليمية أفضل وأسرع ، وتشير الدافعية إلى ما يدفع الطلاب إلى التعلم ، وكلما كان الدافع قويا كلما كان التحصيل جيدا (حسن عمر المسني ، 2000 ، ص309)

2-12 مهارات التدريس :

2-12-1- مهارة التخطيط للدرس :

التخطيط للدرس يعرفه "الأزرق" بأنه قدرة المعلم على الإعداد المسبق والمنظم للموقف التعليمي بدقة وعناية ، محددا الخطوات و المراحل المطلوبة ، وما يقتضيه من موازنة بيم اختبار الوسائل و الأنشطة المناسبة وبين الأهداف الموسومة.

ويؤكد الكثير من الباحثين أهمية مهارة التخطيط وضرورتها في نجاح المعلم في مهنته ، حيث أنه يجعل المعلم أوضح فهما لأهداف التربية ، ويساعد المعلم على فهم أهداف التربية ويقلل من العشوائية في التدريس(عبد الرحمان الأزرق ، 2000، ص 30).

وتتلخص أهمية التخطيط للدرس في النقاط الآتية :

- يوفر التخطيط للمعلم الأمن و الطمأنينة النفسية ، ويزيل عنه مصادر التوتر حيث يوقفه على خطوات التدريس ، فيكون واثقا من الخطوة التي هو فيها والخطوة التي هو مقبل عليها .

- يوفر للمعلم خبرة تعليمية ، حيث يساعده في أن يبدأ بالأهم ، ويبين له متى ينتقل إلى الخطوة التالية .

ويتطلب التخطيط من المعلم القيام بالإجراءات الآتية :

- صياغة أهداف التدريس وهو ما يختطه المعلم لدرسه من أهداف مستوعبا وسائل تحقيقها .

- تحديد طرائق واستراتيجيات التدريس و الوسائل التعليمية المناسبة (محمود الحيلة ، 2002، ص 62-63) .

وتتحد عناصر التخطيط كما يلي :

- التقسيم المتوازن للموضوعات على الزمن المعطى ، مع مراعاة العطل والأعياد الدينية والوطنية في الخطة .

- وضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع لتنفيذ الخطة المطلوبة .

- توزيع الموضوعات المقررة على الجدول الزمني ، إذ يجب أن يتضم ن المخطط اليومي (لمذكرة) العناصر التالية :

- صياغة الهدف العام للحصة و الأهداف الإجرائية بدقة .

- تحديد مجالات الأهداف (المعرفي ، الوجداني العاطفي ، الحسي حركي)

- تحديد الوسائل المناسبة لموضوع الدرس و الموقف التعليمي .

- تحديد أسلوب التدريس المناسب و تحديد دور المعلم و التلميذ في الخطة اليومية.

- التخطيط لتقويم الدرس . (محمود الحيلة ، 2002 ، ص 63-64)

2-12-2- مهارة تنفيذ الدرس : ويقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الصف الدراسي ، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ ، وتعد مهارة التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه من المهنة.

وتمكن مهارة التنفيذ للدرس المعلم قدرته على أداء المهمات التدريسية الآتية :

- تهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ .

- تنويع طرق التدريس و استخدام الوسائل التعليمية بطريق صحيحة وفي الوقت المناسب .

- تنويع الأمثلة لتأكيد الفهم ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

- التركيز على فكرة واحدة في الوقت الواحد .

- التأكد من فهم التلاميذ قبل التقدم للنقطة الموالية .

- الحرص على اكتشاف التلاميذ للمعلومات بأنفسهم بدل إعطائها لهم جاهزة .

- إنهاء الحصة في الوقت المحدد لها و تحقيق أهداف التعلم .

- تسجيل الملاحظات الهامة على المذكرة خلال التنفيذ . (محسن عطية ، 2008، ص98)

2-12-3- مهارة تقويم الدرس : مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس ، وأثناءها و بعد انتهائها ، ويستهدف الحصول على بيانات كمية آو كيفية حول نتائج التعلم ، بغية معرفة مدى التغير الذي يطرأ على سلوك التلاميذ ، وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية وكتابية ، آو ملاحظة أداء سلوكي محدد).

وتتضمن مهارة التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات آلاتية :

- تطابق الأسئلة مع الأهداف .

- تنويع الأسئلة المطروحة ما بين شفوي وأدائي وتحريري .

- التأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة وعدم التركيز على مجموعة معينة .

- صياغة الأسئلة بشكل واضح وبصفة مباشرة ودقيقة .

- القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس (مجدي إبراهيم و آخرون ، 2009 ، ص 38) .

3 - المعارف التربوية :

3-1 مفهوم المعرفة :

ورد مصطلح المعرفة Knowledge في المعاجم على أنها : الفهم المكتسب بالخبرة ، أو : الفهم المتأتي من المعلومات من خلال الدراسة والتعلم .

وعرفها البعض بأنها " الرصيد المتراكم من الخبرة والمعلومات والدراسات الطويلة في مجال معين " (سليم هلالي ، 2004 ، ص 2)

و عليه فإن المعرفة تتعلق بما يمكن أن يمتلكه ال فرد من رصيد متراكم من المعلومات والخبرات التي يتحصل عليها عن طريق مؤهلاته العلمية والعملية من خلال سنوات الدراسة والعمل لمدة معينة .

3-2- المعرفة التربوية وتطورها:

إن المعارف التربوية كانت دائما موجودة عبر العصور، لارتباطها بالعمل التربوي ولو في أبسط صوره البدائية كتنشئة الآباء للأبناء من أجل إعدادهم للحياة

وما تتطلبه من خصائص مهارية في شتى مجالات البيئة ومعطياتها في كل زمن.

ولعل نظرة بسيطة لتطور النظريات التربوية والفكر التربوي عموما كافية لملاحظة تطور وتنوع أهداف التربية ، فنظرة الفلاسفة اليونان مثلا لملامح شخصية الرجل المراد تكوينه ، محاربا كان أو فيلسوفا حكيما ، وهدف التربية المسيحية لتكوين الراهب المتعبد ، وغيرها من الأفكار التربوية . كل ذلك لم يكن وليد زمن محدد بل يمتد امتداد تاريخ الإنسان ، غير أن الدراسة العلمية للأهداف ، ظهرت في وقت متأخر نسبيا ، وخضعت لتطور كان نتيجة تراكم دراسات ومحاولات عديدة قام بها علماء كثيرون .

وتعرف المعرفة التربوية بـ:

أ – **المعرفة التربوية** : المعرفة التي تظهر عند ممارسة التدريس ويعبر عنها المعلم في الأنشطة المختلفة للتربية العلمية ، وذلك بمدى براعته في الأدوات المستخدمة في الدراسة ومدى تحكمه بها وهي نتيجة جملة من العوامل كالتربية والعلم والمعرفة وغيرها.

ب – **المعرفة التربوية الصريحة** : أشكال المعلومات باختلافها وتكون على شكلين شفوي ومكتوب.

ج – **المعرفة التربوية الضمنية** : معرفة لم يتم بلورتها أو تحويلها إلى معرفة مكتوبة أو شفوية مثل المهارات والخبرات والقيم والتصورات (مريم الخالدي ، 2008 ، ص 119)

لقد تميزت المعارف التربوية بصفة عامة قبل الحرب العالمية الأولى بالعمومية والتجريد إلى أن ظهرت الاتجاهات الأولى في التفكير لما يجري داخل القسم مع أعمال بوبيت سنة 1918 ، الذي اهتم بوضع منهج أكثر توافقا مع الوقت وكيفية استخدام الطرق الجديدة وهو يقول بخصوص المعرفة التربوية: "طالما أن

المعرفة التربوية لا تخرج أن تكون تخمينات غامضة، فيجب أن نتوقع أن تكون الطرق والوسائل غامضة أيضا، ولكن عصر الرضا الكامل بالعمليات غير المحددة يمر بسرعة وعصر العلم يطلب الدقة والتحديد".

وكان الهدف عنده هو رسم منهج مدرسي، ثم رأى أنه من الضروري تحديد المعرفة التربوية لكل منهج تحديدا أدائيا واضحا.

وتعتبر أعمال بيكن 1948 أول خطوة هامة في حركة المعارف التربوية وتمييزها، فقد وضحها في عبارات وتأثر الكثير من المفكرين بهذه الأفكار التربوية واعتبروا المعرفة التربوية أساس لكل منهج مدرسي أثناء بنائه والتخطيط لتنفيذه ، وهذا يعني أنه أثناء التخطيط للتدريس ينبغي تحديد المعرفة التربوية أولا ، ثم وضع المادة التعليمية فوضع الخطة فتحديد الوسائل ، فالتنفيذ ، ثم التقويم ، ولعل أهم دراسة اتخذت شكلا متميزا في تاريخ حركة المعرفة التربوية وكان لها أثرها الواضح في تحديد المسار العلمي الموضوعي للمعرفة التربوية وتصنيفها ، ومحاولة التحكم فيها علميا ، هي ما قام به زملاؤه من دراسات في هذا المجال، وما توصلوا إليه من نتائج ذلك أنهم حاولا ربط المعارف التربوية بمكونات الفرد البشري مثلما صنف سابقوهم سلوك البشر في ثلاث مجالات أساسية: الفكر، الانفعال، العمل، وهي أهم الوظائف التي يقوم بها الكائن البشري، والتي تواجه الفعل التعليمي إلى إنمائها.

من خلال هذا العرض التاريخي لتطور حركة المعرفة التربوية يستنتج بأن المعارف التربوية تعكس فلسفة المجتمع وقيمه وثقافته وعاداته وتقاليده واتجاهاته في كل مجالات الحياة ، فبعد ما كانت تتميز بالعمومية والتجريد الفلسفي صارت تتميز بالخصوصية والدقة نتيجة تطور الدراسات النفسية والتربوية التي تهتم بملاحظة السلوك وقياسه قياسا علميا.

إن تحليل المعارف التربوية يمر عبر مستويات مختلفة تتدرج من العام إلى الخاص ، ومن المجرد إلى المحسوس ومن التخمينات العقلية إلى الفعل السلوكي الذي يتجلى لدى المتعلم (محمود حسان ، 2000، ص 213)

3-3 التربية العامة:

المقصود به التربية هي تبليغ الشيء إلى كماله، وهي كلمة مشتقة من الفعل ربا يربو والذي يعني في العربية ما معناه التغذية والتهذيب للزيادة والنمو وتستخدم عند المفكرين المسلمين بمعنى السياسة أو الإدراك أو التوحيد أو القيادة أي قيادة الفرد من حالة إلى أخرى.

التربية تقوم على مسلمة مقبولة من طرف المنظرين والمفكرين والمطبقين وهي أن الإنسان قابل للتغيير، إذن الإنسان قابل للتربية، ولكن اختلفت نظرة المفكرين أو الباحثين منذ القدم للتربية واختلفت تعريفاتهم لها حيث يرى أرسطو: "أنها إعداد العقل لكسب العلم كما تعد الأرض للنبات أو الزرع" (تركي رابح ، 1990 ، ص 10)

ويقول دوركايم : "التربية هي العمل الذي تقوم به الأجيال الناضجة نحو الأجيال التي لم تنضج أو لم تتهيأ بعد للانخراط في سلك الحياة الاجتماعية أو هي تهدف إلى أن تثير أو تنمي لدى الفرد الحالات العقلية والجسمية التي يتطلبها منه مجتمعه السياسي في عمومه ويتطلبها منه مجتمعه المحلي الذي يعده للحياة." فالتربية ليست خدمة زائدة تقدمها الدولة لأبنائها و إنما هي عملية بناء الجسم والعقل وجزء لا يتجزأ من بناء المجتمع ككل، بل هي الأساس لأي بناء آخر، ومن ثم كان العمل التربوي عملا إنتاجيا في المقام الأول ويقاس مردوده بمقاييس اقتصادية محضة، ولذا فإن التربية ليست ضرورة اجتماعية أو ثقافية وإنما هي فوق كل ضرورة من ضروريات التنمية الاقتصادية الشاملة للمجتمع مثلما أكده المربي الأمريكي جون ديوي حيث

قال: " المجتمع المتخلف اقتصاديا متخلف تربويا" (صالح عبد المجيد ، 1986 ، ص 11)

3-4 المعرفة و أنواعها :

هي حصيلة الامتزاج الخفي بين المعلومة والخبرة والمدركات الحسية والقدرة على الحكم والمعلومات وسيط لاكتساب المعرفة ضمن وسائل عديدة كالحدس والتخمين والممارسة الفعلية والحكم بالسليقة.

يعرف نانوكا المعرفة على أنها "الإيمان المحقق الذي يزيد من قدرة الوحدة أو الكيان على العمل الفعال". وبهذا التعريف يكون التركيز على العمل أو الأداء الفعال وليس على اكتشاف الحقيقة. وهذا ما يحصل في الغالب, حيث إننا نهتم بماذا يمكن أن تعمله المعرفة وليس بتعريف المعرفة ذاتها. فنحن نستخدم كلمة المعرفة لتعني بأننا نمتلك بعض المعلومات وبذلك نكون قادرين على التعبير عنها. ومع ذلك فهنالك حالات نمتلك فيها المعلومات ولكن لا نعبر عنها (زرقي نعيمة ، 2003 ، ص 275)

يعرف الصباغ المعرفة على أنها "مصطلح يستخدم لوصف فهم أيٍ منا للحقيقة.

ويمكن للمعرفة أن تسجل في أدمغة الأفراد أو يتم خزنها في وثائق المجتمع (أو المنظمة) ومنتجاته وممتلكاته ونظمه، وعملياته. وعلى الرغم من توافر عدد كبير من التعاريف اللغوية أو العملياتية لمصطلح "معرفة"، فإننا سنستخدم المعرفة على أساس كونها الأفكار أو الفهم الذي تبديه كينونة معينة (فرد أو مؤسسة أو مجتمع) و الذي يستخدم لاتخاذ سلوك فعال نحو تحقيق أهداف الكينونة.

ولابد لنا من أن نميز بين "المعرفة" و "المعلومات". فعلى الرغم من عدم وضوح الحدود الفاصلة بين المصطلحين، إلا أنهما ليسا وجهين لعملة واحدة.

فالمعلومات هي ما ينتج من معالجة البيانات التي تتوالد في البيئة وهي تزيد مستوى المعرفة لمن يحصل عليها. و هذا يعني أن المعرفة هي أعلى شأناً من المعلومات. فنحن نسعى للحصول على المعلومات لكي نعرف (أو نزيد معارفنا).

وتتواجد المعرفة في العديد من الأماكن، مثل، قواعد المعرفة، و قواعد البيانات، وخزانات الملفات، و أدمغة الأفراد، و تنتشر عبر المجتمع و منظماته. و في العديد من الأحيان تكرر شريحة ما في المجتمع عمل شريحة أخرى لأنها ، و ببساطة متناهية ، كان يتعذر عليها أن تتابع، و تستخدم المعرفة المتاحة في شرائح أخرى . و يبدو ذلك أكثر وضوحاً في منظمات الأعمال منه في المجتمعات. ففي أحيان عديدة نرى أن إدارة ما تكرر أعمال إدارة أخرى من إدارات المنظمة لأن الأولى لا تعرف بتوافر المعرفة لدى الإدارة الثانية، لذلك تحتاج المنظمة إلى أن تتعرف على : (عماد الصباغ ، 1995 ، ص 86)

1. ما هي موارد المعرفة المتوفرة لديها.
2. كيف تدير و تستخدم هذه الموارد لتحقيق أقصى مردود ممكن.

و من المؤسف أن إهتمام معظم المنظمات يتركز على مواردها المادية الملموسة و تترك موارد المعرفة التي تملكها بغير إدارة على الرغم من أهميتها.

3-5 تصنيف المعرفة :

يصنف نانوكا و تاكيوشي (Nanoka and Takeuchi, (1995 المعرفة حسب إدارتها إلى صنفين, هما :

• المعرفة الصريحة (Explicit Knowledge) : وهي المعرفة المنظمة المحدودة المحتوى التي تتصف بالمظاهر الخارجية لها ويعبر عنها بالرسم والكتابة والتحدث وتتيح التكنولوجيا تحويلها وتناقلها.

• المعرفة الضمنية (TacitKnowledge) : وهي المعرفة القاطنة في عقول وسلوك الأفراد وهي تشير إلى الحدس والبديهية والإحساس الداخلي ، إنها معرفة خفية تعتمد على الخبرة ويصعب تحويلها بالتكنولوجيا، بل هي تنتقل بالتفاعل الاجتماعي.

3-6 المعرفة العلمية :

هي المعرفة التي تقوم على أساس المنهجية في الدراسة الشاملة للموضوع ، بحيث تكون النتيجة النهائية قائمة على تحليل دقيق للحقائق ، ومستندة على الأدلة و الشواهد المتوفرة على محتوى الموضوع ، وهي نوع من المعرفة المتنامية باستمرار و لا يمكن أن تكتفي بما تم اكتسابه لأن هدفها هو زيادة اكتشافاتها حول الظواهر دون توقف ، أي أن كل اكتشاف يؤدي إلى اكتشاف آخر و هكذا دواليك. (وهو ما يعبر عنه عادة بتراكم المعارف الذي لا نهاية له، أو ما يعرف أيضا بتتابع ثورات المعرفة).

أما إذا استطاع الإنسان عن طريق الملاحظة والفرضية والتجربة التوصل إلى تفسير الظاهرة بصورة علمية، وأن يكرر التجربة عدة مرات ليتوصل إلى نفس النتيجة ، فإن المعرفة في هذه الحالة هي معرفة علمية التي تقوم أساسا على الأسلوب الإستقرائي والذي يعتمد على الملاحظة المنظمة للظواهر و فرض الفروض و إجراء التجارب و جمع البيانات و تحليلها، للتأكد من صحة الفروض أو عدم صحتها (عبد اليمين بوداود و عطا الله احمد ، 2009 ، ص 19) .

3-7 المعرفة النظرية :

يمكن تصنيف أهم نظريات التعلم في مجموعتين رئيسيتين هما : النظرية السلوكية ، والنظرية المعرفية ، وسيتم الحديث – باختصار– عن كل نظرية من هذه

النظريات للتعرف على الأسس والمبادئ التي تعتمد عليها ، ومعارفها والتطبيقات والممارسات التعليمية التي يمكن أن تتم في ضوئها.

3-7-1 النظرية السلوكية :

تقسم بعض كتب النظريات التربوية النظرية السلوكية إلى نظريتين منفصلتين هما: النظرية الارتباطية والنظرية الوظيفية. ويمثل النظرية الارتباطية كل من بافلوف وواطسون وجثري، وهم علماء النفس الذين كانت معظم تجاربهم تتم على الحيوانات، ثم انتقلوا منها إلى دراسة سلوك الإنسان. ويركز أنصار النظرية الارتباطية على الارتباطات بين الأهداف، والبيئة، والسلوك. والسلوك عند أصحاب هذا التيار يستثار مع بدء المنبه الداخلي أو الخارجي مثل الجوع أو لمس شيء آخر. وتعرف النظريات التي انطلق منها أصحاب هذا الاتجاه بنظريات المثير والاستجابة (S-R).

أما النظرية الوظيفية فتشمل النماذج التي قدمها ثور نديك، وهل، وسكنر، ويجري التأكيد في هذه النماذج على الوظائف التي يؤديها السلوك، فنحن نستجيب وفقا لنتائج سلوكنا أو طبقا لمعززات أعمالنا. (عبد الهادي، 2000، ص 22).

ووفقا لعبد الهادي (2000) فقد اهتم "سكينر" بدراسة الظاهرة السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه وليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج السلوك. وكان اهتمامه بالظاهرة كما تحدث وكما تلحظ ولم يهتم بالتفسيرات الفزيولوجية ، وأعطى أهمية للانعكاس كعامل ارتباط ملاحظ بين المثيرات والاستجابات، ثم أعطى أهمية للملاحظة المباشرة ووصف الوقائع كما تحدث. ويرى سكينر أن معظم سلوكنا إما متعلم أو قد تم تعديله عبر عملية التعلم.

ومن وجهة النظر السلوكية فإن التركيز يكون على دور البيئة الخارجية كعامل أساسي في تفسير السلوك. والتدريس في ضوء ذلك يعود إلى الظروف البيئية

التي يمكن تنظيمها وتقديمها للتلاميذ. وتتحدد مسؤولية خبير التدريس – في ضوء النظرية السلوكية – في تحديد المواقف المحتملة التي يمكن أن تساعد التلاميذ على التعلم وترتيبها.

وتقترح النظرية السلوكية، وفقا لدرسكول (Driscoll، 1994, p 19)، على المعلمين تحديد الأهداف السلوكية للموقف التدريسي. وبما أن التعلم يحدث من خلال السلوك، فإنه من المهم تحديد سلوكيات معينة تتيح مرجعية معقولة يتحدد في ضوئها مدى تمكن التلاميذ من المعرفة أو المهارة المطلوبة. وبالإضافة إلى تحديد الهدف السلوكي فإنه ينبغي تقسيم ذلك الهدف إلى مجموعة من الأهداف السلوكية الثانوية وتنظيمها في إطارات مرتبة تقرب الفرد من تحقيق الهدف النهائي. كما ينبغي على المعلمين استخدام الاستجابات لتعزيز السلوك المرغوب، لأن احتمال إعادة السلوك المعزز أكبر من إعادة السلوك غير المعزز وعليه، فينبغي على المعلمين اختيار المعززات المختلفة والمناسبة للتلاميذ واستخدامها بعد الاستجابة المرغوبة بشكل مباشر.

ومن الافتراضات التي يقوم عليها هذا الاتجاه في تفسير مواقف التعلم والتدريس ما يلي (قطامي وقطامي، 1998، ص 36) :

- التغير والتعديل في السلوك الظاهر.
- التعزيز يضمن زيادة احتمال ظهور السلوك المرغوب به.
- التعلم تغيير وتعديل في السلوك.
- يمكن دراسة السلوك بطريقة علمية دقيقة.
- تشكيل سلوك المتعلم عن طريق التحكم بمتغيرات البيئة.
- تحديد الآثار المترتبة على الاستجابة مستقبل السلوك.

-المتعلم محكوم بالمثيرات التي يواجهها.

3-7-2 النظرية المعرفية :

بخلاف النظرية السلوكية ، تركز النظرية المعرفية على العمليات التي تجري داخل الفرد مثل التفكير، والتخطيط، واتخاذ القرارات وما شابه، أكثر من تركيزها على البيئة الخارجية أو الاستجابات الظاهرة.

وفي حين يستند الاتجاه المعرفي إلى ما وصل إليه كل من "بياجيه وبرونر وأوزبل" فإن جان "بياجيه" أكثر العلماء شهرة في مجال علم نفس النمو، كما أن نظريته من أكثر نظريات النمو المعرفي شيوعا في مجال علم النفس. ويرى "بياجيه" أن النمو محدود بأربعة عوامل هي النضج البيولوجي، والتفاعل مع البيئة الطبيعية، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، والتوازن. كما حدد "بياجيه" مراحل النمو المعرفي بأربع مراحل هي: المرحلة الحسية الحركية، ويحدث التعلم فيها بالأفعال والمعالجات اليدوية، ومرحلة ما قبل العمليات، ويحدث التعلم فيها باللغة والرموز، ومرحلة العمليات المادية، ويتطور فيها التفكير المنطقي المادي، وأخيرا، مرحلة العمليات المجردة، ويتطور فيها بالتفكير المنطقي المجرد. (عبد الهادي، 2000 ، ص 25).

وقد أشار عبد الهادي (2000، ص 26) إلى أن هناك ثلاثة اختلافات أساسية للنظرية السلوكية عن النظرية المعرفية يمكن إجمالها فيما يلي:

1- العمليات الداخلية: حيث يركز السلوكيون أصحاب نظرية المثير والاستجابة أمثال واطسون على السلوك الملاحظ، ولا يركزون على العمليات الداخلية.

بينما أصحاب النظريات المعرفية يركزون على عمليات وسيطة يقوم بها المخ مثل التذكر، والتخيل، والإدراك.

2- اكتساب العادات مقابل اكتساب الأبنية المعرفية: حيث يشير أصحاب نظرية المثير والاستجابة إلى أن ما يتم تعلمه هو عادات. بينما يشير أصحاب النظرية المعرفي إلى أننا نتعلم أبنية معرفية أو معلومات حقيقية، وتعلم الفرد يتم نتيجة التفاعل مع البيئة.

3- المحاولة والخطأ مقابل التوسط لحل المشكلات: ففي حين يرى أصحاب نظرية المثير والاستجابة أن الفرد يقوم بعملية تجميع العادات من المواقف الماضية التي يعتبرها مناسبة للموقف الجديد، ويستجيب وفقا للعناصر المشتركة الموجودة بين الموقف القديم والموقف الجديد. وإذا لم تؤد هذه العناصر إلى حل المشكلة فقد يلجأ الشخص إلى المحاولة والخطأ من أجل أن يصل إلى حل لمشكلة الجديدة.

أمّا أصحاب النظرية المعرفية فيشيرون إلى انه يستطيع المتعلم بموجبه استدعاء الخبرات السابقة لحل المشكلة. لذا يرى المعرفيون أنه لا بد من وصف مشكلات سابقة لها علاقة بالمشكلة الحالية، ويرون أن البناء الحالي للمشكلات هو الأساس لحلها.

ومن أهم الافتراضات التي يستند إليها المنحى المعرفي ما ذكره كل من (قطامي وقطامي 1998، ص 39) فيما يلي:

-إن دراسة طرق التفكير واستراتيجاته وعملياته وتطوره ، والبنى المعرفية تزود المتعلم بركائز أساسية لفهم عملية التعلم.

-تعتبر البنية المعرفية وحدة التعلم.

-تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع الموافق التي تتهيأ للطلاب.

-إن أداة المعرفة هي العقل (وهو آلة التعلم) الذي يهيأ لمعالجة العمليات الذهنية وهي: الانتباه والإدراك، والتفكير والاستبصار، والترميز والتنظيم، والتصنيف والتذويب والشخصية والإدماج، والتكامل، والتخزين، ولذاك، والاسترجاع، والتعرف.

-لكل متعلم أسلوبه وسرعته في إعادة بناء أبنيته المعرفية وتنظيمها.

-الفروق بين الطلاب ترجع إلى العمليات الذهنية المستخدمة في المواقف التي يواجهونها، وإلى طرق المعالجة التي يوظفونها في مواقف التعلم.

-إن معرفة البنى المعرفية المتوافرة لدى المتعلم تحدد نقاط البدء في التدريس.

-التعلم عملية تطوير التفكير ومخططاته.

يتحدد المحتوى الذي يطوره المتعلم بعاملين هما: العمليات الذهنية المستخدمة، والزمن المستغرق في إعمال الذهن بالتفاعل مع المدخل التعليمي.

3-8 المعرفة البيداغوجية :

في ظل الإصلاحات التربوية المستمرة التي تشهدها النظم التربوية الحالية أصبحت زيادة فاعلية المعلمين وحنكتهم عامل حاسم في نجاح هذه الجهود فعلى المعلمين أن يحقق الأهداف التعليمية على المستوى جميع التلاميذ و ليس على المستوى عشرة في المائة أو أقل أو أكثر و هذا يتطلب معلمين وأساتذة ذو كفاءة كبيرة و مهارات و معارف عميقة تمكنهم من استجابة الملائمة لحاجيات التلاميذ و متطلبات الأهداف التربوية و التعليمية من الواضح أن معلم يحتاج إلى تنمية قدرات معينة و متنوعة يحتاجها لتحقيق الأهداف السابقة و هذا ما تسعى إليه النظم السياسية و التربوية في الغالب عن طريق برامج إعداد معلمين و تنميتهم المهنية و الحقيقة أن هده البرامج الإعدادية تقوم على أساس مجموع من الخصائص المطلوبة و الواجب توفرها لدى المعلمين و التي أهمها المعارف البيداغوجية و هي مجموعة من معارف التي يستخدمها المعلم أثناء الممارسة المهنية لذا يطرح التساؤل : ما الذي يحتاج أن يعرفه المعلم كي يستطيع أن يؤدي تعليما ملائما (سعاد عباسي ، 2010 ، ص 98 -99)

يشير "غوتييه و آخرون " Gauthier " إلى شيوع أخطاء مفاهيمية حول مهنة تعليم مما شكل مانعا لإضفاء صفة مهنية على التعليم و تتمثل هذه الأخطاء المفاهيمية فما يلي : معرفة المادة الدراسية تكفي لممارسة تعليم الموهبة لممارسة التعليم الحس السليم يكفي لممارسة التعليم المحسوس يكفي لممارسة التعليم التربة تكفي لممارسة التعليم الثقافة تكفي لممارسة التعليم .

تحمل الاعتقادات السابقة الذكر فهما قاصرا و سطحيا لمهنة التعليم حيث أهملت فيه المشكلات السلوكية و الظواهر التعليمية الخاصية الابستمولوجية للمحتوى المناخ النفسي . لذا يرى "غوتييه و آخرون" (2002) أن المعارف المطلوبة للتعليم هي معرفة التعليمية و المعرفة المنهاجية معرفة العلوم التربية و المعرفة الموروث البيداغوجي و معرفة التجربة و أخيرا معرفة العمل البيداغوجي . (سعاد عباسي ، 2010 ، ص 98 -99)

مما سبق يمكن تصنيف معرفة البيداغوجية المطلوبة لتحقيق التعليم و تعلم ملائمين في مستويين :

المستوى الأول :

يتمثل في الحد الأدنى من المعارف الواجب توفرها لدى المعلم و التي تمكنه من تحويلها إلى إدعاءا ت و إنجازات من خلال سلوكات يمكن ملاحظتها و قياسها آو يمكن استغلالها و الاستفادة منها في تسيير العملية التعليمية و التي تظهر خلال سيرورة الدروس وتشمل هذه المعارف خصائص متعلمين و حاجاتهم المختلفة خصائص العملية التعليمية و متطلباتها خصائص المحتوى و التطور المعرفة .

و يقدم علم النفس التربوي من خلال العديد من النظريات المعارف التي يمكنها أن توجه عمليتي التعليم و التعلم فحسب النظرية التطورية (مراحل النمو

المعرفي عند بياجيه) فان معظم تلاميذ المرحلة الثانوية مازالوا في مرحلة المادية و هم بحاجة إلى العديد من التوضيحات و النماذج و الصور و النشاطات .

إن هذا المجال المعرفي (نظريات التعليم و نظريات التعلم) يشمل معارف القاعدية الواجب توفرها عند المعلم إلا إنها غير كافية لتحقيق تعليم فعال و تعلم ذا المعنى عند الجميع المتعلمين ففهم المادة الدراسية و التعرف على خصائص المتعلم و على الطرق التدريس أمورا غير كافية رغم أنها تشكل أساس المعرفة البيداغوجية و هنا يكون الحديث عن المستوى الثاني منها .

المستوى الثاني :

يشمل التعمق في المعارف السابقة و متابعة تطورها و تجددها و مراعاة عامل الزمن لتطور معرفة الحالية و هذا يدل على حد الكفاية بحيث تشمل الحد الأقصى من المعارف البيداغوجية الذي يجب أن يصل إليه المعلم .

يتعلق هذا المستوى بضرورة التمكن من المعارف تفرضها الأوضاع المرتبطة بالزمن (التغير الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي و تورط المعرفة ذاتها) و هي تصل إلى كفاءات معرفية تتعلق بالأداء و بتأكيد الذات و في هذه الحالة قد تكون الكفاءات الملاحظة أعلى من الكفاءات المتنبأ بها و بالتالي فان معرفة البيداغوجية في هذا المستوى لا تعني كمية المعلومات و المعارف التي يمكن أن يستحضرها و يعددها المعلم بل كمية المعلومات التي يمكنه أن يستخدمها في مهنة التدريس ، إن تعلم الممارسة المهنية آو تنميتها لا يمكن أن تتم عن طريق التصورات النظرية الأولية و لا عن طريق الخبرة غير الموجهة بل تتطلب قاعدة المعرفية أعمق و أعرض عن التعلم و عن النمو و عن محتوى التدريسي .

لقد بينت الدراسات على المستوى القومي و على مستوى المحلي في جورجيا و نورث كارولينا و ميتشيجن و فيرجينا أن تلاميذ يحصلون عند مستويات أعلى و يقل احتمال تسربهم و تركهم للمدرسة حين يدرس لهم المدرسون من حملة الماجستير و مدرسون ملتحقون بالدراسات العليا (جابر عبد الحميد جابر 2000 ص 404).

إن المعلم الفعال في هذه الحالة هو الذي يدرك نظرة الشمولية للتدريس و ليس مجرد نظرة طولية سريعة و ذلك يظهر حينما ينتقل ذهابا و إيابا في نفس اللحظة من صورة كبيرة التي رسمها التلاميذ إلى الأجزاء المعنية التي يود التحكم فيها هذه الحركية التي ينجزها المعلم أثناء التدريس تعبر عن الثقافة تعليمية تتعدى كفاءات الأكاديمية الأساسية .

و يبدو الأمر أكثر اتساعا حينما يقترح كموسات (1974) Camusat نموذجا إدماجيا بالطرق النشيطة للتلاميذ الذين يرفضون المدرسة و يحدد خصائص المعلم من خلال مبادئ التعليم الجيد و هي : خلق الحاجة للمعرفة اقتراح النماذج إثارة الفضول استعمال المنافسات التذكير بالواقع الفعلي تعلم البحث تنمية ذوق الجمال الظاهر أن هذه المبادئ تتجاوز المفهوم المعلم إلى مفهوم المنشط لان هذه الخصائص تتطلب منه الحب التلاميذ و القدرة على الوصول إلى مستواهم و هذه أمورا صعبة التحقيق كونها تفرض النظرة الشمولية لعملية التدريس فتعدد الثقافات المحلية و تأثير الاستعارات التنوع الجنسي تباين الأعمار تنوع الجماعات المحلية كلها عوامل تؤثر في عملية التعليمية (النقلة المعرفية) إلا إن إدراكها غير كاف بالنسبة للمعلم بل إن إدراك المعلم لفعاليته شرط أخر

وأثبتت نتائج دراسات موثوقة أنه من الضروري للمعلم أن يتقن على الأقل من خمسة عشرة إلى عشرين مهارة كي يمكنه أن يقدم أداءً جيدا ، (jean houssaye (2001.p44

يظهر أن وضعيات التدريس هي وضعيات تفاعلية ، تتشكل بفعل الأفعال والمشكلات غير المتوقعة خلال تسيير القسم تزامن المهارات ، ولذا تكون الكفاءة المهنية في هذا المجال تشمل قدرة المعلم على استغلال المعارف والأداء والتوجيه السليم خلال هذه الوضعيات التعليمية (bouvoir A,1998,p 46)

إن هذا لا ينفي قيمة الكفاءة المعرفية للمعلم في مجال البيداغوجية ، على عكس ذلك فحسب "شوين " schoin في تحليله لحدود النموذج الغالب على الاتجاه التقني حيث النشاطات تكون عبارة عن حل المشكلات التطبيقية بالاعتماد على نظريات وتقنيات عملية ، لذا يقول " المعرفة التي تصاحب الانجاز هي التي تحدد نوع المعرفة المطبقة عادة "

وحسب "بياجيه" فإن أي حدث بسيط وغير مقصود يمكنه أن يؤثر على أفعالنا ، وينتج تصرفات غير واعية . (barbier j.m, 1996 , p 207)

وهذا مما يعني أن الأستاذ قليل الخبرة لا يمكنه أن يستفيد من المعارف المكتسبة بسهولة ، بل قد يلجأ في حال وجود صعوبة ما إلى بعض الميكانيزمات الشائعة ، وان كان الحديث عن أستاذ الرياضة فإن الأمر يكون أكثر تطلبا بسبب الخصائص التي تتمتع بها المعرفة الرياضية نفسها .

خلاصة :

إن عملية التربية و التعليم في جوهرها تعطي لمن يقوم بها الحق في تربية المتعلمين الذين سوف يقومون بدورهم في المستقبل بتعليم الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، لذا يجب أن يقوم بها من توجد لديه القدرات و الصفات المميزة، و التي تؤكد على كفاءته و استحقاقه لأداء هذه الوظيفة الإنسانية الأخلاقية التربوية.

و على هذا الأساس فإن عملية إعداد الطلاب الذين يرغبون في التأهيل للعمل كمعلمين و مربين في مجال التربية والتعليم، تعتبر من العمليات، و المسائل الهامة و الضرورية، و التي يجب الاهتمام بها و إعطائها الأهمية الخاصة و الأولوية، بحيث يتم في المرحلة الأولى اختيار أفضل الطلاب المتقدمين للتعلم، و الذين توجد لديهم التوجهات الحقيقية لهذه المهنة، و الصفات الملائمة و المناسبة للعمل مع طلاب في مراحل التعلم المختلفة، و عملية الاختيار هذه يجب أن تقوم بها نخبة من المعلمين ذوي الخبرة و التخصص و المهنية و الأمانة العالية جداً و البعيدة عن الأغراض و المصالح الشخصية، لأنه يتوقف عليها تقرير مصير المتعلمين و طلابهم و عملهم في المستقبل .

وإنّ المعارف التربوية وكذا الممارسات التعليمية هي تلك العمل الميداني الذي يقوم به المعلم أو الطالب المتربص في البيئة التعليمية سواء في الصف أو خارجه لتفعيل وتجسيد المعارف التربوية والنظرية التي حصلها في مساره الجامعي ، لذلك يعتبر التدريس مهنة ينظر إليها باحترام وتقدير كيف لا وهي مهنة تتولى التعامل عنها وهي ليست مجرد نشاط بسيط يتكون من فعل ورد فعل بل هي مهنة معقدة تتطلب استخدام مدخل تحليل النظم وتأكيد دور التغذية الراجعة بالنسبة لنتائج التدريس ويتطلب القيام الممارسات التعليمية التي تؤهله لتوفير مناخ اجتماعي وانفعالي جيد يؤدي إلى تحقيق عائد تعليمي تربوي.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الأول

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

يتناول هذا الفصل توصيفا شاملا لإجراءات الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة ويتضمن تحديد المنهج ومجتمع وعينة الدراسة وتصميم أداة جمع البيانات والتحقق من صدقها وثباتها و المعالجات الإحصائية المستخدمة .

1- الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية أو الكشفية تعتبر التطبيق الأولي لأداة الدراسة على مجموع ة من عناصر المجتمع تهدف إلى الاستطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها وأبعادها وهي تساعد الباحث في الكشف الأولي لفرضيات الدراسة ، تمهيدا لبحثها بحثا معمقا وشاملا . فهي "عملية الاستطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي".(مروان عبد المجيد إبراهيم ، 2000 ، ص38).

1-1 خطوات الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها:

1-1-1الدراسة الاستطلاعية النظرية :

قام الباحث بحصر أكبر عدد ممكن من كتب ومصادر ومقالات ودراسات سابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة سواء المتغير المستقل التربية العملية ، أو المتغير التابع الممارسات التعليمية والمعارف التربوية.

1-1-2 الدراسة الاستطلاعية الميدانية:

الهدف من القيام بالدراسة الاستطلاعية هو تدريب الباحث على بناء وتطبيق أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة والتأكد من صلاحيتها ، حتى يتمكن من تطبيقها بمهارة أكبر على مجموعة الدراسة الأساسية ، ولمعرفة بعض النقاط الهامة التي قد يلاحظها عن تطبيقه للأدوات والأساليب على العينات الاستطلاعية والتأكد من صلاحيتها وبلورة موضوع البحث وصياغته بطريقة أكثر إحكاماً .

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 39 طالبا

-19 طالب يدرسون في السنة الثالثة ليسانس وسنة أولى ماستر في معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية والرياضة بجامعة الجلفة.

-20 طالبا يدرسون في السنة الثالثة ليسانس وسنة أولى ماستر في معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية والرياضة بجامعة الأغواط .

ثم قام الباحث بتوزيع استمارات الدراسة على الطلبة حيث شرح طريقة ملأ الاستمارات حتى يتسنى لهم الإجابة على كل عبارات استمارات الدراسة.

لقد تحصلنا على نتائج أولية في الدراسة الاستطلاعية الميدانية تتماشى مع الهدف العام للبحث وفرضيات الدراسة.

2- منهج البحث :

يعرف المنهج اصطلاحا "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن عـلى سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.(عبد الرحمن بدوي، 1997 ، ص5)

و منه قول الله تعالى : "لكل جعلنا منكم شِرعةً ومنِهاجاً".(القرآن الكريم: سورة المائدة الآية ،48)

يقصد بمنهج البحث "الطريقة التي يتبعها العالم في دراسة الظاهرة وتفسيرها ووصفها والتحكم فيها والتنبؤ لها، كما يتضمن المنهج ما يستخدمه العالم من آلات و أدوات ومعدات مختلفة "(عبد الرحمن محمد العيسوي، 1999، ص19)

كما يعرف منهج البحث :" الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة " .(عمار بوحوش، محمد محمود ذنيبات : 1995، ص 89)

والمنهج قوامه الاستقرار ويتمثل في عدة خطوات بملاحظة الظواهر وإجراء التجارب ثم وضع الفروض التي تحدد نوع الحقائق التي ينبغي أن يبحث عنها، و تنتهي بمحاولة التحقيق من صدق الفروض إلى بطلانها توصلا إلى وضع قوانين عامة تربط بين الظواهر وتوحيد العلاقات بينها(طلعت همام ، 1987 ، ص33) . و المنهج عبارة عن مجموعة من

القواعد والإجراءات والأساليب التي تجعل العقل يصل إلى المعلومة الحق يقيق وهو الطريق المبني على أسس علمية وفلسفية يختارها الباحث من أجل التقصي للوصول إلى النتائج المرجوة والمحددة ، تختلف المناهج المتبعة تبعا لاختلاف الهدف الذي يود الباحث التوصل إليه في مجال البحث العلمي ، ويعتمد اختيار المنهج المناسب في دراسة أي ظاهرة بحثية بالأساس على طبيعة المشكلة الدراسة وفرضياتها، وفي هذا البحث وجب فرضت علينا مشكلة البحث إتباع المنهج الوصفي .

2-1 المنهج الوصفي:

تم اختيارنا هذا المنهج لأنه يتماشى مع طبيعة موضوع بحثنا هذا، قصد وصف العوامل وتحليل الظروف وفي جميع المواقف والمراحل خطوة بخطوة وجمع الحقائق والبيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة قيد الدراسة ، ومن هنا تظهر الحاجة إلى الاعتماد على المنهج الوصفي ، والذي يعرف على انه : " طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أعراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية أو سكان معينين . "(عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات ، 1995 ، ص 129، 130) و المنهج الوصفي المسحي هو "محاولة تحليل واقع الحال للأفراد وتفسيره وعرضه في مؤسسة كبيرة أو لمجموعة كبيرة من الأفراد "(محمد خليل عباس وآخرن ، 2014 ، ص75)

2-2 المنهج الوصفي الارتباطي :

هي الدراسات التي تهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها كميا ، كما تهتم بتحديد نوع الارتباط بسيط أو متعدد وإشارة معامل الارتباط.(محمد خليل عباس وآخرن ، 2014، ص77)

3- مجتمع البحث وعينته :

3-1 مجتمع البحث :

يشمل جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد دراسة .(ربحي مصطفي عليان وعثمان محمد غنيم ، 2000 ، ص137)

وفي دراستنا مجتمع البحث هو جميع طلبة السنة الثالثة ليسانس وجميع طلبة السنة أولى ماستر بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالجلفة و الاغواط.

3-2 عينة البحث:

هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختبارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها.(محمد عبيدات وآخرون ، 1999 ، ص 84) في بحثنا تم أخذ عينة كما بينها في الجدول.

الجدول رقم(1) يبين عدد أفراد العينة

الشعبة / العدد الإجمالي	الجلفة	الاغواط	العينة	النسبة
سنة ثالثة ليسانس تربوي	104	172	100	35.21
سنة ثالثة ليسانس تدريب	113	/	36	12.67
سنة ثالثة ليسانس إدارة	/	22	4	1.42
سنة أولى ماستر تربوي	136	/	27	9.5
سنة أولى ماستر تدريب	128	/	22	7.74
سنة أولى ماستر مكيف	85	/	10	3.52
سنة أولى ماستر إدارة	/	23	4	1.42
سنة أولى ماستر مدرسي	/	240	81	28.52
العدد الكلي	**566**	**457**	**284**	**27.76**

4- أدوات جمع البيانات و المعلومات :

تعتبر أداة البحث الوسيلة الوحيدة التي يتمكن بواسطتها الباحث من حل المشكلة المطروحة في الدراسة والتأكد من فرضياتها . " إن أدوات جمع البيانات هي مجموع الوسائل والمقاييس التي يعتمدها الباحث للحصول على المعلومات المطلوبة لفهم وحل مشكلته من المصادر المعنية بذلك".(محمد زايد حمدان ، 1999، ص.77)

و قد استخدمنا في بحثنا :

- استمارة التي تقيس برامج التربية العملية.
- استمارة التي تقيس الممارسات التعليمية والمعارف التربوية.

4-1 خطوات بناء الاستبيان:

4-1-1 الخطوة الأولى:

1. تم في البداية الإطلاع على بعض الدراسات السابقة وبعض المراجع التي لها علاقة بالبحث والمقاييس وشبكات الملاحظة التي تقيس متغيرات الدراسة ومن أبرزها :
   - محمد قطاف 2015.
   - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي 2004.
   - عبد المنعم الدردير 2004.
2. قام الباحث باستخراج ووضع أكبر قدر ممكن من العبارات التي تقيس برامج التربية العملية وتم تقسيمها إلى مستويين :

المستوى الأول : تحديد عبارات استمارة التربية العملية المتعلقة بطلبة السنة الثانية وطلبة سنة أولى ماستر الخاصة بالبيداغوجية التطبيقية و التربص الميداني موزعة على محورين:

- **المحور الأول:** بيداغوجية تطبيقية
- **المحور الثاني:** التربص الميداني

حيث تم بناء استمارة أولية في ضوء فرضيات الدراسة مكونة 35 عبارة موزعة على أنظر الملحق (02) .

المستوى الثاني: تحديد عبارات الاستمارة المتعلقة بطلبة السنة الثالثة ليسانس وسنة أولى ماستر موزعة على ستة محاور

- **المحور الأول: مهارة التخطيط**
- **المحور الثاني: مهارة التنفيذ**
- **المحور الثالث: مهارة التقويم**

- **المحور الرابع: معارف تعليمية**
- **المحور الخامس: معارف نظرية**
- **المحور السادس: معارف بيداغوجية**

حيث تم بناء استمارة أولية في ضوء فرضيات الدراسة مكونة من 113 عبارة .

5- إجراءات التطبيق الميداني للأداة :

5-1- الخطوة الثانية عملية التحكيم:

في الخطوة السابقة ذكرنا أنه تم بناء أداة جمع البيانات في ضوء فرضيات الدراسة صدق مفهوم التكوين الفرضي أو صدق البناء.

في هذه المرحلة تم عرض أداة الدراسة على الخبراء والمحكمين قصد عملية التحكيم وذلك لقياس صدقه الظاهري وصدق المحتوى والمضمون بعرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في علوم التربية وعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية بعدة جامعات جزائرية

قمنا بتقديم الاستبيان إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس ، و عددهم :

- أربع أساتذة من قسم التربية البدنية والرياضة بجامعة زيان عاشور الجلفة.
- أربع أساتذة من قسم التربية البدنية والرياضة بجامعة عمار ثليجي الأغواط.
- أستاذ من قسم التربية البدنية والرياضة بجامعة المسيلة.

وبعد عملية التحكيم تم استخراج أدا ة البحث في الصورة النهائية ينظر للملحق رقم(02) .

الاستمارة الأولى : استمارة التربية العملية.

الاستمارة الثانية : استمارة المعارف التربوية والممارسات التعليمية.

وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (2)عبارات و محاور استمارة التربية العملية واستمارة المعارف التربوية– الممارسات التعليمية الموجهة لطلبة السنة الثالثة وسنة أولى ماستر .

	المحاور	أرقام العبارات
استمارة1	البيداغوجيا التطبيقية	(1)،(2)،(3)،(4)،(5)،(6)،(7)،(8)،(9)،(10)،(11)،(12)،(13) ، (14)،(15)،(16)،(17)،(18)،(19).
	التربص الميداني	(20)،(21)،(22)،(23)،(24)،(25)،(26)،(27)،(28)،(29)، (30)،(31)،(32)،(33)،(34)،(35).
استمارة2	المحور الأول: مهارة التخطيط	(1)،(2)،(3)،(4)،(5)،(6)،(7)،(8)،(9)،(10)،(11)،(12)،(13)
	المحور الثاني: مهارة التنفيذ	(14)،(15)،(16)،(17)،(18)،(19)،(20)،(21)،(22)،(23)، (24)،(25)،(26)،(27)،(28)،(29)،(30).
	المحور الثالث: مهارة التقويم	(31)،(32)،(33)،(34)،(35)،(36)،(37)،(38)،(39)،(40) (41)،(42)،(43)،(44)،(45)،(46).
	المحور الرابع: المعارف النظرية	(47)،(48)،(49)،(50)،(51)،(52)،(53)،(54)،(55)،(56)، (57)،(58)،(59)،(60)،(61)،(62).
	المحور الخامس: المعارف البيداغوجية	(63)،(64)،(65)،(66)،(67)،(68)،(69)،(70)،(71)،(72)، (73)،(74)،(75)،(76)،(77)،(78).

و اختار الباحث طريقة ليكارت ثلاثية الأوزان في ببناء الاستمارة تقيس درجة معرفة الطلبة للمعارف التربوية و درجة التطبيق الطلبة للممارسات التعليمية.

أعرفها بدرجة			المفردات السلوكية لطالب (العبارات)	أمارسها بدرجة		
ضعيفة	متوسطة	كبيرة		ضعيفة	متوسطة	كبيرة

الجدول (3)عبارات أوزان الاستمارة

5-2- الصدق الإحصائي:

الاستمارة الأولى:

الصدق الذاتي : يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$$

معامل الصدق الذاتي لدرجة إجابات الطلبة لعبارات استمارة التربية العملية " البيداغوجيا التطبيقية والتربص الميداني " :

$$r = \sqrt{0,86} = 0,92$$

الصدق التمييزي:

يقصد به مدى تفاوت الدرجات النهائية لأفراد عينة الدراسة ويتم حسابه بالمقارنة الطرفية حيث يتم ترتيب الدرجات النهائية تصاعديا أو تنازليا ثم نأخذ 27 % من الأطراف العلوية و 27 % من الأطراف السفلية ثم نقوم بحساب الفروق عن طريق الإختبار الإحصائي T.test .

الجدول رقم(4) معامل التميز إستمارة التوبية العملية :

تطبيق	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الإحتمالية
الدرجات العلوية	45	111,67	9	33,87	88	18,77	0,00
الدرجات السفلية	45	77,80	8,09				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(12) نلاحظ أن الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على درجات استمارة التربية العملية كان يساوي 33,87 درجة وهو فارق جوهري كبير يدل على وجود فروق وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي 18,77 عند القيمة الاحتمالية 0,00 وهذا يدل على وجود فروق معنوية.

ألفا كرونباخ :

معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لدرجات الطلبة لعبارات استمارة التربية العملية خلال البيداغوجيا التطبيقية والتربص الميداني $R_\alpha = 0,73$

- الاتساق الداخلي:

الجدول رقم(5) معاملات الإرتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجات عبارات استمارة البيداغوجية التطبيقية.

العبارات	درجة التطبيق	
	قيمة الارتباط	الدلالة الإحصائية
البيداغوجية التطبيقية		
1. يستخدم الأستاذ المشرف نموذج تقييم خاص في حصة البيداغوجيا التطبيقية	0,22	دال
2. يهتم الأستاذ المشرف بمدى تحقق النتائج حسب خطة الدرس التي أعدها الطالب الأستاذ	0,32	دال
3. يتابع الأستاذ المشرف حضور وغياب الطلبة في الفوج	0,33	دال

4. يبين الأستاذ المشرف للطالب الأستاذ الأسس ال تي يقوم الطالب بناء عليها	0,25	دال
5. يساهم المشرف في حل مشكلات الطلبة المتعلقة بالبيداغوجيا التطبيقية	0,38	دال
6. يتدخل المشرف في مجريات تنفيذ الدرس عند حضوره حصة الطالب الأستاذ	0,53	دال
7. يسجل المشرف الملاحظات خلال حضوره الحصة ويناقشها مع الطالب الأستاذ مباشرة بعد انتهاء الحصة	0,58	دال
8. يقضي المشرف مع الطالب الأستاذ وقتا كافيا في مناقشة سيرورة الحصة	0,40	دال
9. يقدم المشرف لطالب الأستاذ في بداية فترة التطبيق إرشادات واضحة تتعلق بعملية التدريس	0,57	دال
10.يتيح المشرف فرصا كافية للطلبة خلال فترة التدريب لتبادل الخبرات فيما بينهم	0,57	دال
11.يعقد المشرف اجتماعات دورية للطلبة الأساتذة	0,42	دال
12.يعرف المشرف الطلبة باستراتيجيات التدريس الخاصة بكل الأنشطة الدراسية	0,31	دال
13.يتابع المشرف مدى تنفيذ الطلبة للملاحظات والتوجيهات التي يبديها خلال الحصة	0,61	دال
14.يبين المشرف للطلبة خلال الحصة الطرق المناسبة لإدارة الصف	0,46	دال
15.تكون مناقشة المشرف سيرورة الحصة للطالب الأستاذ قصيرة	0,51	دال
16.يتعامل المشرف مع الطالب الأستاذ معاملة سطحية	0,55	دال
17. يهمل المشرف حل المشكلات التي يواجهها الطلبة خلال فترة تطبيق الحصة	0,26	دال
18.يجتمع المشرف بالطلبة الأساتذة بصورة غير منتظمة	0,44	دال
19.يتقبل المشرف وجهة نظر الطالب عند المناقشة	0,63	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجات عبارات استمارة البيداغوجية التطبيقية تظهر النتائج قيم دالة و موجبة عند العبارات كلها .

الجدول رقم(6) معاملات الإرتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجات عبارات استمارة التربص الميداني :

العبارات	درجة التطبيق	
	قيمة الإرتباط	الدلالة الإحصائية
التربص الميداني		
20.يناقش الأستاذ المتعاون مع الطلبة المشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي خلال التربص الميداني	0,46	دال
21.الأستاذ المتعاون غير متمكن علميا وتربويا	0,43	دال
22.يطالع الأستاذ المتعاون الوحدة التعليمية للطالب المعلم بهدف التوجيه	0,46	دال
23.يمتلك الأستاذ المتعاون القدرة على التوجيه التربوي	0,61	دال
24.يثق الأستاذ المتعاون بقدرات الطالب المعلم	0,54	دال
25.يعرف الأستاذ المتعاون طلبة التربص الميدان باستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة	0,55	دال
26.يتعامل الأستاذ المتعاون مع الطالب المعلم بمودة واحترام	0,56	دال
27.يحث الأستاذ المتعاون التلاميذ على التعاون مع طلبة التربص الميداني	0,56	دال
28.يزود الأستاذ المتعاون الطالب المعلم بالتغذية الراجعة حول التخطيط الدراسي	0,61	دال
29.يتابع الأستاذ المتعاون أداء الطالب المعلم بصورة شكلية	0,48	دال
30.يتدخل الأستاذ المتعاون في سير الحصة أثناء تسيير الطالب المعلم للحصة	0,42	دال
31.لا يستغل الأستاذ المتعاون الطالب في أشغال حصصه	0,31	دال
32.يحرص الأستاذ المتعاون على حضور حصة الطالب المعلم باستمرار	0,57	دال
33.يترك الأستاذ المتعاون الطالب المعلم وحده خلال إنجازه للحصة	0,48	دال
34.يتعاون مدير المدرسة مع الطالب المتربص بتوفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها	0,71	دال
35.يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعاون مع الطالب الأستاذ	0,45	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة ل معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجات عبارات استمارة التربص الميداني ، تظهر النتائج قيم دالة و موجبة عند العبارات كلها .

الاستمارة الثانية:

الصدق الذاتي : يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات

الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

- معامل الصدق الذاتي لدرجة الطلبة في استمارة التربص الميداني: $r = \sqrt{0,86} =$ 0,92

الصدق التمييزي:

يقصد به مدى تفاوت الدرجات النهائية لأفراد عينة الدراسة ويتم حسابه بالمقارنة الطرفية حيث يتم ترتيب الدرجات النهائية تصاعديا أو تنازليا ثم نأخذ 27 % من الأطراف العلوية و 27 % من الأطراف السفلية ثم نقوم بحساب الفروق عن طريق الإختبار الإحصائي T.test .

الجدول رقم(7) يبين معامل التميز لاستمارة الممارسات التعليمية :

تطبيق	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الإحتمالية
الدرجات العلوية	29	73,48	5,57	32,14	56	13,03	0,00
الدرجات السفلية	29	105,62	5,28				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(7) نلاحظ أن الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على درجات ممارسة عبارات استمارة الممارسات التعليمية كان يساوي 32,14 درجة وهو فارق جوهري كبير يدل على وجود فروق وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي 13,03 عند القيمة الاحتمالية 0,00 وهذا يدل على وجود فروق معنوية.

الجدول رقم(8) يبين معامل التميز لاستمارة المعارف التربوية :

معرفة	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الدرجات العلوية	29	145,21	7,83	38,18	56	21,32	0,00
الدرجات السفلية	29	107,03	5,63				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(8) نلاحظ أن الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات استمارة المعارف التربوية كان يساوي 38,18 درجة وهو فارق جوهري كبير يدل على وجود فروق وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي 21,32 عند القيمة الاحتمالية 0,00 وهذا يدل على وجود فروق معنوية.

ألفا كرونباخ :

استمارة الممارسات التعليمية :

معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاستمارة " الممارسات التعليمية " $R_\alpha = 0,956$

Cronbach's Alpha	N of Items
0,955	29

المعارف التربوية :

معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ لاستمارة " المعارف التربوية " $R_\alpha = 0,932$

Cronbach's Alpha	N of Items
0,932	29

الاتساق الداخلي لاستمارة الممارسات التعليمية مهارة التخطيط لدى الطلبة :

الجدول رقم(9) معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجة مهارة التخطيط للدرس:

درجة المعرفة		العبارات	درجة الممارسة	
الدلالة الإحصائية	قيمة الارتباط		قيمة الارتباط	الدلالة الإحصائية
مهارة التخطيط				
دال	0,57	1. أصوغ أهداف تعليمية قابلة للتحقيق	0,17	دال
دال	0,37	2. أحضر التشكيلات المستخدمة في الدرس بمخططات واضحة	0,10	دال
دال	0,39	3. أكتب الهدف التعليمي في بطاقة الحصة بطريقة سليمة	0,36	دال
دال	0,27	4. أختار طريقة التعليم المناسبة لتعلم كل مهارة حركية	0,26	دال
دال	0,46	5. أدرج تصنيفات بلوم في الحصة الجانب (المعرفي، الوجداني، الحسي حركي)	0,15	دال
دال	0,20	6. أحدد تمارين الحصة بمراحل أداء المهارة الحركية المتعلمة	0,22	دال
دال	0,46	7. أضع التمارين الخاصة بكل موقف تعليمي	0,45	دال
دال	0,43	8. أحضر الدرس وفق المنهج المقرر	0,21	دال
دال	0,57	9. أختار الوسائل التعليمية المناسبة لمجريات الدرس	0,46	دال
دال	0,48	10. أضع تمارين رياضية تتوافق مع قدرات التلاميذ	0,41	دال
دال	0,49	11. أختار طريقة التدريس المناسبة لدرس	0,35	دال
دال	0,52	12. أحقق الحماس في افتتاحية الدرس	0,45	دال
دال	0,59	13. أقوم بالمناداة ومراقبة شاملة للتلاميذ	0,41	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجة الممارسة ودرجة معرفة لعبارات مهارة التخطيط ، ظهرت نتائج الارتباط الخاصة بدرجة المعرفة بقيم موجبة و دالة عند العبارات كلها ، أما بالنسبة لدرجة الممارسة كانت أيضا نتائج الارتباط موجبة ودالة ما عدا نتائج العبارات(1 -2- 5) حيث كانت نتائج الارتباط ضعيف .

الجدول رقم(10) معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجة مهارة التنفيذ للدرس:

درجة المعرفة		العبارات	درجة الممارسة	
الدلالة الإحصائية	قيمة الإرتباط		الدلالة الإحصائية	قيمة الإرتباط
مهارة تنفيذ الدرس				
دال	0,34	14. أشرح هدف الحصة بلغة واضحة	0,38	دال
دال	0,44	15. أقوم براجعة سريعة للدرس السابق و أربطه بالدرس الحالي	0,48	دال
دال	0,60	16. أستخدم إحماء عام لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم	0,56	دال
دال	0,55	17. أثير انتباه التلاميذ للمهارات الحركية المدرجة في الدرس	0,52	دال
دال	0,43	18. أخصص الوقت اللازم للتهيئة البدنية	0,54	دال
دال	0,62	19. أستعمل تمارين رياضية مشوقة في عملية الإحماء	0,63	دال
دال	0,45	20. أستخدم العمل بالورشات في الحصة	0,55	دال
دال	0,45	21. أكتشف الأخطاء وقت حدوثها	0,44	دال
دال	0,84	22. أعمل على لفت إنتباه التلاميذ مع الحافظة على استمراريته	0,57	دال
دال	0,70	23. أستخدم التمارين التى تتميز بالإثارة و التشويق	0,30	دال
دال	0,55	24. أراعي مبدء التدرج في تعليم و تعلم المهارة الحركية	0,45	دال
دال	0,56	25. أقدم النموذج التعليمي الصحيح للمهارة الحركية المبرمجة	0,43	دال
دال	0,66	26. أصحح الأخطاء في أداء المهارة بطريقة سليمة	0,62	دال
دال	0,32	27. أحافظ على الهدوء و الانظباط في جميع مراحل الدرس	0,35	دال
دال	0,75	28. أستخدم تمارين رياضية في الحصة تتناسب مع قدرات التلاميذ	0,65	دال
دال	0,49	29. أتيح لجميع التلاميذ فرص التعلم في كل المواقف التعليمية	0,34	دال
دال	0,40	30. أستعمل العقاب البيداغوجي للتلاميذ الفوضويين	0,60	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجة الممارسة ودرجة معرفة الطلبة لعبارات مهارة تنفيذ الدرس ظهرت نتائج الارتباط الخاص بدرجة المعرفة ودرجة الممارسة موجبة و دالة عند كل العبارات .

الجدول رقم(11) معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية ودرجة مهارة التقويم :

درجة المعرفة		العبارات	درجة الممارسة	
الدلالة الإحصائية	قيمة الإرتباط		قيمة الإرتباط	الدلالة الإحصائية
مهارة التقويم				
دال	0,44	31. أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تنفيذ كل تمرين	0,57	دال
دال	0,55	32. أستخدم التشكيل البيداغوجي المناسب لكل موقف تعليمي	0,62	دال
دال	0,67	33. أوزع الزمن على المواقف التعليمية بطريقة بيداغوجية	0,61	دال
دال	0,62	34. أراعي عوامل الأمن و السلامة في مختلف المواقف التعليمية	0,40	دال
دال	0,55	35. أستخدم الوسائل التعليمية المتاحة بطريقة سليمة	0,50	دال
دال	0,66	36. أتيح لجميع التلاميذ فرصة استعمال الوسائل التعليمية	0,60	دال
دال	0,44	37. أحرص على إرجاع الأدوات لأماكن حفظها بعد استخدامها	0,43	دال
دال	0,45	38. أستخدم تمرينات تهيئة للعودة بالتلاميذ لحالتهم الطبيعية	0,51	دال
دال	0,55	39. أستخدم التقييم التشخيصي في بداية كل وحدة تعلمية و أوظف نتائجه.	0,34	دال
دال	0,49	40. أراعي الاستمرارية في تقويم التلاميذ في جميع الدروس	0,41	دال
دال	0,88	41. أطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف	0,64	دال
دال	0,51	42. أنوع في أساليب التقويم بما يتلائم مع الأهداف التعليمية	0,51	دال
دال	0,55	43. أستخدم شبكة الملاحظة في تقييم الأداء المهاري	0,49	دال
دال	0,57	44. أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند إجراء الاختبار	0,42	دال
دال	0,52	45. استعمل مقررات منهاج المادة عند التقويم (العلامة التصرفية +علامة الأداء)	0,47	دال
دال	0,65	46. أستخدم التقويم تحصيلي في نهاية كل وحدة تعلمية	0,67	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجة الممارسة ودرجة المعرفة للطلبة لعبارات مهارة التقويم ، ظهرت نتائج الارتباط الخاصة بدرجة المعرفة و درجة الممارسة دالة و موجبة عند العبارات كلها.

الجدول رقم(12) معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجة عبارات استمارة المعارف النظرية:

العبارات	درجة المعرفة	
	قيمة الإرتباط	الدلالة الإحصائية
المعارف النظرية		
47.أعمل على حث التلاميذ على التعلم من خلال تقديم بعض الثناء أو أي مكافأة أخرى نظير أدائهم المتميز.	0,56	دال
48.أتأكد من حدوث التعلم من خلال قياس التغير في سلوك المتعلم.	0,27	دال
49.أقوم بتقسيم الهدف التعليمي إلى خطوات متسلسلة قصيرة من أجل تفعيل التعلم.	0,34	دال
50.أحدد الأهداف السلوكية قبل أن أبدأ بعملية التدريس.	0,22	دال
51.أعتقد أن التعلم الذاتي مثل التعلم القائم على تزود التلميذ بالتعزيز المباشر للإجابات الصحيحة أداة فعالة في التدريس.	0,27	دال
52.أمنح الفرصة للتلاميذ كي يتوصلوا بأنفسهم إلى إجابات الأسئلة أو المشكلات المقدمة لهم في الموقف	0,45	دال
53.لحدوث التعلم بصورة أفضل، أساعد التلاميذ على تشكيل بناء معرفي من خلال المفاهيم المقررة.	0,52	دال
54.أبدأ بتدريس التلاميذ المبادئ والمعارف العامة للنشاط لمساعدتهم على التفكير المنظم.	0,52	دال
55.يكون التعلم أكثر فعالية عندما أدرب التلاميذ على التعلم في جو نشط مثل مهارة حل المشكلات.	0,49	دال
56.لكي يكون التعلم أكثر فعالية، أساعد التلاميذ على أن ينظروا إلى الهدف التعليمي على أن له علاقة مباشرة بحياتهم، ومرتبط بخبراتهم السابقة.	0,28	دال
57.أقوم بمساعدة التلاميذ على إدراك المواقف التعليمية للموضوع من خلال تنظيم عملية التدريس.	0,40	دال
58.أساعد التلاميذ على التعلم بشكل أفضل من خلال إتاحة الفرصة لهم للاعتماد على خبراتهم ومعارفهم السابقة لبناء فهمهم الخاص.	0,37	دال
59.أعمل على أن يشتمل التعلم في المدرسة على خبرات تساعد على النمو الكامل للتلاميذ: (النمو المعرفي، والوجداني، والحركي، والاجتماعي).	0,52	دال
60.أعتقد بأن تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي لا يقل أهمية عن تطوير المهارات الحركية.	0,57	دال

61.أثق في قدرات التلاميذ لمساعدتهم على تحديد أهدافهم الخاصة، واختيار طريقة ونوعية التعلم تبعاً لذلك.	0,28	دال
62.أعتقد بأن شعور التلاميذ بالارتياح والرضا عن النفس لا يقل أهمية عن تدريسهم المهارات الحركية.	0,38	دال
63.أعمل على أن أكون مسهلاً ومساعداً على عملية التعلم، وليس ناقلاً أو مقدماً للمعرفة.	0,52	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية درجة عبارات استمارة المعارف النظرية ، ظهرت نتائج الارتباط الخاصة دالة و موجبة عند كل العبارات .

الجدول رقم(13) معاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجة عبارات استمارة المعارف البيداغوجية:

العبارات	درجة المعرفة	
	الدلالة الإحصائية	قيمة الارتباط
المعارف البيداغوجية		
64.أول ما أقوم به تحديد معالم مراحل إنجاز الحصة باستخدام الأقماع لتحقيق تنظيم جيد	0,57	دال
65.أقوم بتنظيم التلاميذ في وضعية بيداغوجية (نصف دائرة – مربع مفتوح – خط مستقيم)	0,52	دال
66.أقوم بالتمركز في زاوية تسمح لي بملاحظة كافة عناصر القسم	0,19	دال
67.احرص على مراقبة اللباس الرياضي وكذا الأشياء المحمولة الأخرى و أسعى جاهدا لتوفير معايير الأمن والسلامة للتلميذ	0,16	دال
68.أعين تلميذ لأداء التحية الرياضية وآخرين للقيام بعملية التسخين	0,55	دال
69.استعين بالتلاميذ في عملية تدوين الملاحظة التقويمية	0,42	دال
70.أوزع أفراد القسم وفق تشكيلات بيداغوجية جيدة ومنظمة	0,58	دال
71.أراعي في تقسيمي للأفواج (الجنس – السن – العمر البيولوجي – المهارة)	0,47	دال
72.أعين تلميذ للقيام بنموذج للمهارة الحركية أو موقف تعليمي	0,59	دال
73.استغل كافة الوسائل البيداغوجية المتاحة و كذا الفضاء المخصص للرياضة	0,40	دال
74.أعين تلميذا مسئولا عن العتاد الرياضي في كل قسم	0,48	دال
75.أحاول قدر الإمكان جعل التلاميذ في حالة نشاط وتجنب وضعهم في مواقف ثابتة	0,43	دال
76.أحاول ألا اشرح و أتكلم كثيرا واجعل طابع الحصة عملي أكثر	0,31	دال

77.أدرك دور التحفيز في خلق جو مرح داخل الفوج	0,41	دال
78.أحاول أن أتقيد بالزمن المخصص لكل مرحلة أو موقف تعليمي	0,62	دال

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تظهر القيم المحسوبة لمعاملات الارتباط بين مجموع الدرجات الكلية و درجة عبارات استمارة المعارف البيداغوجية ، ظهرت نتائج الارتباط لدرجة المعرفة دالة و موجبة عند العبارات كلها ، ما عدا العبارة (66-67) أين ظهرت النتائج ضعيفة .

5-3-حساب معامل الثبات:

قمنا بحساب معامل الثبات عن طريق التطبيق مرة واحدة :

1 **بطريقة التجزئة النصفية أسلوب جوتمان:** $R = 2\left(1 - \frac{{S_1}^2 + {S_2}^2}{S^2}\right)$

${S_1}^2$: تباين النصف الأول

${S_2}^2$: تباين النصف الثاني

S^2 : التباين الكلي

بعد إستخرج القيم وتعويضها في المعادلة نجد قيمة معامل الثبات بأسلوب جوتمان

الاستمارة الأولى :

البيداغوجية تطبيقية :

معامل الثبات لدرجات الطلبة لعبارات الإستمارة ب $R = 0,86$

التربص الميداني :

معامل الثبات لدرجات الطلبة لعبارات الإستمارة ب $R = 0,85$

الاستمارة الثانية :

معامل الثبات لدرجة الممارسات التعليمية : $\boldsymbol{R = 0,79}$

معامل الثبات لاستمارة المعارف التربوية: $\boldsymbol{R = 0,73}$

2 بطريقة ألفا كرونباخ :

قمنا بحساب معامل الثبات عن طريق التطبيق مرة واحدة :

1 بطريقة ألفاكونباخ: $\boldsymbol{r_\alpha = \frac{N}{N-1}\left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_x^2}\right)}$

حيث

S_i^2 : تباين العبارات

S_x^2 : التباين الكلي لمجمع الدرجات

N : عدد العبارات

بعد استخرج القيم وتعويضها في معادلة ألفاكرونباخ نجد:

الاستمارة الأولى :

معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ لاستمارة التوبية العملية " البيداغوجيا التطبيقية "

$R_\alpha = 0,956$

Cronbach's Alpha	N of Itemsالمعرفة
0,955	29

معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ لاستمارة التوبية العملية " التربص الميداني " $R_\alpha =$ 0,932

Cronbach's Alpha	N of Items
0,932	29

الاستمارة الثانية :

معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ للاستمارة الممارسات التعليمية :

Cronbach's Alpha	N of Items
0,893	29

معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ للاستمارة المعارف التربوية:

Cronbach's Alpha	N of Items
0,786	29

6- الوسائل الإحصائية المستخدمة :

6-1 الإحصاء الوصفي :

- المتوسط الحسابي : من مقاييس النزعة المركزية يستعمل للتعرف على متوسط توزيع الدرجة من مجموع درجات .

- الانحراف المعياري : يعد من مقاييس التشتت و يستعل للتعرف على درجة انحراف الدرجة $S_x^2 = \frac{\sum_{i=1}^{n}(X_i - \bar{X})^2}{N-1}$.

- حساب النسب المئوية و التكرار : للتعرف على أهم النتائج و في إطار وصف نسبة تكرار الإجابات في عينة الدراسة ولمعرفة النسب المئوية لتمثيل الأفراد ولمعرفة النسب المئوية للتمثيل .

- **بطريقة ألفاكونباخ :** $r_\alpha = \frac{N}{N-1}\left(1 - \frac{\sum {S_i}^2}{{S_x}^2}\right)$ حيث :

S_i^2 : تباين العبارات، S_x^2 : التباين الكلي لمجمع الدرجات ،N : عدد العبارات لتقنين وتحديد الخصائص السيكومترية لأداة البحث (الثبات) .

- **طريقة التجزئة النصفية أسلوب جوتمان** : $R = 2\left(1 - \frac{S_1{}^2 + S_2{}^2}{S^2}\right)$ حيث:

$S_1{}^2$: تباين النصف الأول ، $S_2{}^2$: تباين النصف الثاني ،S^2 : التباين الكلي .

2-6 الإحصاء الاستدلالي:

- **معامل الارتباط الخطي بيرسون r:** لحساب الارتباطات البسيطة :

- مع العلم أن النسبة المئوية للمتوسط الموزون تعبر عن درجة الموافقة أو الأهمية النسبية.

- **بعد تفريغ بيانات الاستمارات الصالحة للدراسة والمستوفية الإجابة في الحاسب الآلي استخدمنا البرنامج الإحصائي SPSS** لحساب العلاقات و القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث .

الفصل الثاني

عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث

1- عرض وتحليل استبيان التربية العملية :

الجدول رقم (14) التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة التربية العملية محور البيداغوجيا التطبيقية:

العبارات	الأوزان						الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	بدرجة جيدة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة				
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
العبارة 1	210	74	54	19	20	7	0,36	2,66	758
العبارة 2	220	77,5	46	16,2	18	6,3	0,33	2,71	770
العبارة 3	250	88	16	2,8	26	9,2	0,35	2,78	792
العبارة 4	212	74,6	46	16,2	26	9,2	0,41	2,65	754
العبارة 5	200	70,4	54	19	30	10,6	0,45	2,59	738
العبارة 6	98	34,5	98	34,5	88	31	0,65	2,03	574
العبارة 7	214	75,3	36	12,7	34	12	0,47	2,63	748
العبارة 8	142	50	64	22,5	78	27,5	0,72	2,22	632
العبارة 9	194	68,3	48	16,9	42	14,8	0,54	2,53	720
العبارة 10	194	68,3	48	16,9	42	14,8	0,5	2,55	726
العبارة 11	110	38,7	78	27,5	96	33,8	0,72	2,04	582
العبارة 12	172	60,6	74	26,1	38	13,4	0,52	2,47	702
العبارة 13	182	64,1	52	18,3	50	17,6	0,6	2,46	700
العبارة 14	126	44,4	80	28,2	78	27,5	0,69	2,16	616
العبارة 15	112	39,4	84	29,6	88	31	0,7	2,08	592
العبارة 16	86	30,3	56	19,7	142	50	0,76	1,8	512
العبارة 17	144	25,4	144	25,4	140	49,3	0,69	1,76	500

العبارة 18	172	30,3	62	21,8	136	47,9	0,75	1,82	518
العبارة 19	200	70,4	46	16,2	38	13,4	0,51	2,57	730

القراءة الإحصائية:

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم(1) والتي صيغت(**يستخدم الأستاذ المشرف نموذج تقييم خاص في حصة البيداغوجيا التطبيقية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (210) تكرار بنسبة(74%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(54) بنسبة (19%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (07%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (1) فكان يساوي (2.66) بانحراف معياري (0.36)،ومجموع درجات (758).

أما العبارة رقم (2) والتي صيغت(**يهتم الأستاذ المشرف بمدى تحقق النتائج حسب خطة الدرس التي أعدها الطالب الأستاذ**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (220) تكرار بنسبة(**77.5%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(46) بنسبة (16.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (18) تكرار بنسبة (6.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (2) فكان يساوي (2.71) بإنحراف معياري (0.33)، ومجموع درجات (770).

أما العبارة رقم (3) والتي صيغت(**يتابع الأستاذ المشرف حضور وغياب الطلبة في الفوج**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (250) تكرار بنسبة(**88%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(16) بنسبة (2.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (26) تكرار بنسبة (9.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (3) فكان يساوي (2.78) بانحراف معياري (0.35)، ومجموع درجات (792).

أما العبارة رقم (04) والتي صيغت(**يبين الأستاذ المشرف للطالب الأستاذ الأسس التي يقوم الطالب بناء عليها**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (212) تكرار بنسبة(**74.7%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(46) بنسبة (16.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (26) تكرار بنسبة (9.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (4) فكان يساوي (2.65) بإنحراف معياري (0.41)، ومجموع درجات (754).

أما العبارة رقم (05) والتي صيغت(**يساهم المشرف في حل مشكلات الطلبة المتعلقة بالبيداغوجيا التطبيقية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (200) تكرار بنسبة (**70.4%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(54) بنسبة (19%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (30) تكرار بنسبة (10.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (5) فكان يساوي (2.59) بإنحراف معياري (2.59)، ومجموع درجات (738).

أما العبارة رقم (06) والتي صيغت(**يتدخل المشرف في مجريات تنفيذ الدرس عند حضوره حصة الطالب الأستاذ**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (98) تكرار بنسبة(**34.5%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(98) بنسبة (34.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (88) تكرار بنسبة (31%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (6) فكان يساوي (2.03) بإنحراف معياري (0.65)، ومجموع درجات (578).

أما ا لعبارة رقم (07) والتي صيغت(**يسجل المشرف الملاحظات خلال حضوره الحصة ويناقشها مع الطالب الأستاذ مباشرة بعد انتهاء الحصة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (214) تكرار بنسبة (**75.3%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(36) بنسبة (12.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (34) تكرار بنسبة (12%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (7) فكان يساوي (2.63) بإنحراف معياري (0.47)، ومجموع درجات (748).

أما العبارة رقم (08) والتي صيغت(**يقضي المشرف مع الطالب الأستاذ وقتا كافيا في مناقشة صيرورة الحصة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (142) تكرار بنسبة(**50%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(64) بنسبة (22.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (78) تكرار بنسبة (27.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (8) فكان يساوي (2.22) بانحراف معياري (0.72)، ومجموع درجات (632).

أما العبارة رقم (09) والتي صيغت(**يقدم المشرف لطالب الأستاذ في بداية فترة التطبيق إرشادات واضحة تتعلق بعملية التدريس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (194) تكرار بنسبة (**68.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(48) بنسبة (16.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (42) تكرار بنسبة (14.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (9) فكان يساوي (2.53) بانحراف معياري (0.5)، ومجموع درجات (720).

أما العبارة رقم (10) والتي صيغت(**يتيح المشرف فرصا كافية للطلبة خلال فترة التدريب لتبادل الخبرات فيما بينهم**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (194) تكرار بنسبة(**68.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(48) بنسبة (16.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (42) تكرار بنسبة (14.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (10) فكان يساوي (2.53) بانحراف معياري (0.5)، ومجموع درجات (720).

أما العبارة رقم (11) والتي صيغت(**يعقد المشرف اجتماعات دورية للطلبة الأساتذة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (110) تكرار بنسبة (**38.7%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(78) بنسبة (27.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (96) تكرار بنسبة (33.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (11) فكان يساوي (00) بانحراف معياري (00)، ومجموع درجات (000).

أما العبارة رقم (12) والتي صيغت(**يعرف المشرف الطلبة باستراتيجيات التدريس الخاصة بكل الأنشطة الدراسية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (172) تكرار بنسبة(**60.6%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(74) بنسبة (26.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (38) تكرار بنسبة (13.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (12) فكان يساوي (2.47) بانحراف معياري (0.52)، ومجموع درجات (702).

أما العبارة رقم (13) والتي صيغت(**يتابع المشرف مدى تنفيذ الطلبة للملاحظات والتوجيهات التي يبديها خلال الحصة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (182) تكرار بنسبة(**64.1%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(52) بنسبة (18.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (50) تكرار بنسبة (17.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (13) فكان يساوي (2.46) بانحراف معياري (0.6)، ومجموع درجات (700).

العبارة رقم(14) والتي صيغت(**يبين المشرف للطلبة خلال الحصة الطرق المناسبة لإدارة الصف**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (126) تكرار بنسبة(44.4%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(80) بنسبة (28.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (78) تكرار بنسبة (27.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (14) فكان يساوي (2.16) بانحراف معياري (0.69)، ومجموع درجات (616).

أما العبارة رقم (15) والتي صيغت(**تكون مناقشة المشرف سيرورة الحصة للطالب الأستاذ قصيرة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (112) تكرار بنسبة (**39.4%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(84) بنسبة (29.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (88) تكرار بنسبة (31%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (15) فكان يساوي (2.08) بانحراف معياري (0.7)، ومجموع درجات (592).

أما العبارة رقم (16) والتي صيغت(**يتعامل المشرف مع الطالب الأستاذ معاملة سطحية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (86) تكرار بنسبة (**30.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(56) بنسبة (17.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (142) تكرار بنسبة (50%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (16) فكان يساوي (1.8) بانحراف معياري (0.76)، ومجموع درجات (512).

أما العبارة رقم (17) والتي صيغت(**يهمل المشرف حل المشكلات التي يواجهها الطلبة خلال فترة تطبيق الحصة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (144) تكرار بنسبة(**25.4%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(144) بنسبة (25.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (140) تكرار بنسبة (49.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (17) فكان يساوي (1.76) بانحراف معياري (0.69)، ومجموع درجات (500).

أما العبارة رقم (18) والتي صيغت(**يجتمع المشرف بالطلبة الأساتذة بصورة غير منتظمة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (172) تكرار بنسبة (**30.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(62) بنسبة (21.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (136) تكرار بنسبة (47.9%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (18) فكان يساوي (1.82) بانحراف معياري (0.75)، ومجموع درجات (518).

أما ا لعبارة رقم (19) والتي صيغت(**يتقبل المشرف وجهة نظر الطالب عند المناقشة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (200) تكرار بنسبة (**70.4%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(46) بنسبة (16.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (38) تكرار بنسبة (13.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (19) فكان يساوي (2.57) بانحراف معياري (0.51)، ومجموع درجات (730).

الجدول رقم (15) التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة التربية العملية محور التربص الميداني:

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	بدرجة جيدة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة				
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
العبارة 20	186	65,5	58	20,4	40	14,1	0,53	2,51	714
العبارة 21	44	15,5	98	34,5	142	50	0,54	1,65	470
العبارة 22	196	69	76	21,8	26	9,2	0,42	2,59	738
العبارة 23	168	59,1	74	26,1	42	14,8	0,54	2,44	694
العبارة 24	146	54,9	70	24,6	58	20,4	0,63	2,34	666
العبارة 25	178	62,7	66	23,2	40	14,1	0,53	2,48	706
العبارة 26	226	79,6	40	14,1	18	6,3	0,32	2,73	776
العبارة 27	212	74,6	40	14,1	32	11,3	0,46	2,63	748
العبارة 28	156	54,9	100	35,2	28	9,9	0,44	2,45	696
العبارة 29	126	44,4	82	28,9	76	26,8	0,68	2,17	618
العبارة 30	118	41,5	98	34,5	68	23,9	0,63	2,17	618
العبارة 31	128	45,1	94	33,1	62	21,8	0,62	2,23	634
العبارة 32	196	69	62	21,8	26	9,2	0,42	2,59	738
العبارة 33	174	61,3	84	29,6	26	9,1	0,68	1,84	716
العبارة 34	174	61,3	70	24,6	40	14,1	0,53	2,47	702
العبارة 35	186	65,5	62	22,5	34	12	0,49	2,53	720

القراءة الإحصائية:

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم(20) والتي صيغت(**يناقش الأستاذ المتعاون مع الطلبة المشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي خلال التربص الميداني**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (186) تكرار بنسبة(65.5%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(58) بنسبة (20.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (40) تكرار بنسبة (14.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (21) فكان يساوي (2.51) بإنحراف معياري (0.53)، ومجموع درجات (714).

أما العبارة رقم (21) والتي صيغت(**الأستاذ المتعاون غير متمكن علميا وتربويا**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (44) تكرار بنسبة (**15.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(98) بنسبة (34.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (142) تكرار بنسبة (50%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (21) فكان يساوي (1.65) بانحراف معياري (0.54)، ومجموع درجات (470).

أما العبارة رقم (22) والتي صيغت(**يطالع الأستاذ المتعاون الوحدة التعليمية للطالب المعلم بهدف التوجيه**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (196) تكرار بنسبة(**69%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(76) بنسبة (21.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (26) تكرار بنسبة (9.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (22) فكان يساوي (2.59) بانحراف معياري (0.42)، ومجموع درجات (738).

أما العبارة رقم (23) والتي صيغت(**يمتلك الأستاذ المتعاون القدرة على التوجيه التربوي**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (168) تكرار بنسبة (**59.1%**)، والوزن بدرجة

متوسطة كان تكراره(74) بنسبة (26.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (42) تكرار بنسبة (14.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (23) فكان يساوي (2.44) بانحراف معياري (0.54)، ومجموع درجات (694).

أما العبارة رقم (24) والتي صيغت(**يثق الأستاذ المتعاون بقدرات الطالب المعلم**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (146) تكرار بنسبة(54.9%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(70) بنسبة (24.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (58) تكرار بنسبة (20.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (24) فكان يساوي (2.34) بانحراف معياري (0.63)، ومجموع درجات (666).

أما العبارة رقم (25) والتي صيغت(**يعرف الأستاذ المتعاون طلبة التربص الميدان باستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (178) تكرار بنسبة(**62.7%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(66) بنسبة (23.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (40) تكرار بنسبة (14.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (25) فكان يساوي (2.48) بانحراف معياري (0.53)، ومجموع درجات (706).

أما العبارة رقم (26) والتي صيغت(**يتعامل الأستاذ المتعاون مع الطالب المعلم بمودة واحترام**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (226) تكرار بنسبة (**79.6%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(40) بنسبة (14.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (18) تكرار بنسبة (6.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (26) فكان يساوي (2.73) بانحراف معياري (0.32)، ومجموع درجات (776).

أما العبارة رقم (27) والتي صيغت(**يحث الأستاذ المتعاون التلاميذ على التعاون مع طلبة التربص الميداني**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (212) تكرار بنسبة (**74.6%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(40) بنسبة (14.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (32) تكرار بنسبة (11.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (27) فكان يساوي (2.63) بانحراف معياري (0.46)، ومجموع درجات (748).

أما العبارة رقم (28) والتي صيغت(**يزود الأستاذ المتعاون الطالب المعلم بالتغذية الراجعة حول التخطيط الدراسي**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (156) تكرار بنسبة(**54.9%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(100) بنسبة (35.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (28) تكرار بنسبة (9.9%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (28) فكان يساوي (2.45) بانحراف معياري (0.44)، ومجموع درجات (696).

أما العبارة رقم (29) والتي صيغت(**يتابع الأستاذ المتعاون أداء الطالب المعلم بصورة شكلية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (126) تكرار بنسبة(44.4%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(82) بنسبة (28.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (76) تكرار بنسبة (26.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (29) فكان يساوي (2.17) بانحراف معياري (0.68)، ومجموع درجات (618).

أما العبارة رقم (30) والتي صيغت(**يتدخل الأستاذ المتعاون في سير الحصة أثناء تسيير الطالب المعلم للحصة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (118) تكرار بنسبة(41.5%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(98) بنسبة (34.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (68) تكرار بنسبة (%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (30) فكان يساوي (2.17) بانحراف معياري (0.63)، ومجموع درجات (618).

أما العبارة رقم (31) والتي صيغت(**لا يستغل الأستاذ المتعاون الطالب في أشغال حصصه**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (128) تكرار بنسبة(45.1%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(94) بنسبة (33.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (62) تكرار بنسبة (21.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (31) فكان يساوي (2.23) بانحراف معياري (0.62)، ومجموع درجات (634).

أما العبارة رقم (32) والتي صيغت(**يحرص الأستاذ المتعاون على حضور حصة الطالب المعلم باستمرار**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (196) تكرار بنسبة (**69%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(62) بنسبة (21.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (26) تكرار بنسبة (9.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (32) فكان يساوي (2.59) بانحراف معياري (0.42)، ومجموع درجات (738).

أما العبارة رقم (33) والتي صيغت(**يترك الأستاذ المتعاون الطالب المعلم وحده خلال إنجازه للحصة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (174) تكرار بنسبة (**61.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(84) بنسبة (29.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (26) تكرار بنسبة (9.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (33) فكان يساوي (1.84) بانحراف معياري (0.68)، ومجموع درجات (716).

أما العبارة رقم (34) والتي صيغت(**يتعاون مدير المدرسة مع الطالب المتربص بتوفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (174) تكرار بنسبة(**61.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(70) بنسبة (24.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (40) تكرار بنسبة (14.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (34) فكان يساوي (2.47) بانحراف معياري (0.53)، ومجموع درجات (702).

أما العبارة رقم (35) والتي صيغت(**يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعاون مع الطالب الأستاذ)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (186) تكرار بنسبة (**65.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(62) بنسبة (22.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (34) تكرار بنسبة (12%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (35) فكان يساوي (2.53) بانحراف معياري (0.49)، ومجموع درجات (720).

الجدول رقم (16):مجموع درجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة التربية العملية :

الإجابات	بدرجة جيدة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	المجموع
مجموع الدرجات	17556	4720	3916	26192
النسبة	%58	%23	%19	%100
تكرار	5852	2360	1968	10180

كما يبين الجدول رقم (16) مجموع درجات أفراد العينة في استمارة التربية العملية حيث كان الوزن بدرجة جيدة بـ (5852) تكرار بنسبة(58%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(2360) بنسبة (30%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (1968) تكرار بنسبة (19%

1 -1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

الجدول رقم (17) التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليمية محور مهارة التخطيط للدرس:

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	بدرجة جيدة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة				
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
العبارة 1	200	70,4	68	23,9	16	5,6	0,58	2,64	752
العبارة 2	218	76,8	54	19	12	4,2	0,53	2,72	774
العبارة 3	244	85,9	36	12,7	4	1,4	0,4	2,84	808
العبارة 4	208	73,2	64	22,5	12	4,2	0,54	2,69	764
العبارة 5	156	54,9	92	32,4	36	12,7	0,7	2,42	688
العبارة 6	192	67,6	56	19,7	36	12,7	0,71	2,54	724
العبارة 7	200	70,4	68	23,9	16	5,6	0,58	2,64	752
العبارة 8	214	75,3	30	10,6	40	14,1	0,72	2,61	742
العبارة 9	206	72,5	66	23,3	12	4,2	0,55	2,68	762
العبارة 10	232	81,7	36	12,7	16	5,6	0,54	2,76	784
العبارة 11	220	77,5	48	16,9	16	5,6	0,56	2,71	772
العبارة 12	222	78,2	46	16,2	16	5,6	0,31	2,72	774
العبارة 13	240	84,5	32	11,3	12	4,2	0,24	2,8	796

القراءة الإحصائية:

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم(1) والتي صيغت(**أصوغ أهداف تعليمية قابلة للتحقيق**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (200) تكرار بنسبة(70.4%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(68) بنسبة (23.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (1) فكان يساوي (2.64) بانحراف معياري (0.58)،ومجموع درجات (752).

أما ا لعبارة رقم (2) والتي صيغت(**أحضر التشكيلات المستخدمة في الدرس بمخططات واضحة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (218) تكرار بنسبة(**76.8%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(54) بنسبة (19%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (2) فكان يساوي (2.72) بانحراف معياري (0.53)، ومجموع درجات (774).

أما العبارة رقم (3) والتي صيغت(**أكتب الهدف التعليمي في بطاقة الحصة بطريقة سليمة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (244) تكرار بنسبة (**85.9%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(36) بنسبة (12.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (04) تكرار بنسبة (1.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (3) فكان يساوي (2.84) بإنحراف معياري (0.4)، ومجموع درجات (808).

أما العبارة رقم (04) والتي صيغت(**أختار طريقة التعليم المناسبة لتعلم كل مهارة حركية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (208) تكرار بنسبة (**73.2%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(64) بنسبة (22.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (4) فكان يساوي (2.69) بانحراف معياري (0.54)، ومجموع درجات (764).

أما ا لعبارة رقم (05) والتي صيغت(**أدرج تصنيفات بلوم في الحصة الجانب (المعرفي، الوجداني، الحسي حركي)**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (156) تكرار بنسبة(**54.9%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(92) بنسبة (92.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (36) تكرار بنسبة (12.7%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (5) فكان يساوي (2.42) بانحراف معياري (0.7)، ومجموع درجات (688).

أما العبارة رقم (06) والتي صيغت(**أحدد التما رين الخاصة بمراحل أداء المهارة الحركية المتعلمة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (192) تكرار بنسبة (**67.6%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(56) بنسبة (19.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (36) تكرار بنسبة (12.7%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (6) فكان يساوي (2.54) بانحراف معياري (0.71)، ومجموع درجات (724).

أما العبارة رقم (07) والتي صيغت(**أضع التمارين الخاصة بكل موقف تعليمي**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (200) تكرار بنسبة (**70.4%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(68) بنسبة (23.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (7) فكان يساوي (2.64) بانحراف معياري (0.58)، ومجموع درجات (752).

أما العبارة رقم (08) والتي صيغت(**أحضر الدرس وفق المنهج المقرر**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (214) تكرار بنسبة (**75.3%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(30) بنسبة (10.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (40) تكرار بنسبة (14.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (8) فكان يساوي (2.61) بانحراف معياري (0.72)، ومجموع درجات (742).

أما العبارة رقم (09) والتي صيغت(**أختار الوسائل التعليمية المناسبة لمجريات الدرس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (206) تكرار بنسبة (**72.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(66) بنسبة (23.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (9) فكان يساوي (2.68) بانحراف معياري (0.55)، ومجموع درجات (762).

أما العبارة رقم (10) والتي صيغت(**أضع تمارين رياضية تتوافق مع قدرات التلاميذ**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (232) تكرار بنسبة(**81.7%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(36) بنسبة (12.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (10) فكان يساوي (00) بانحراف معياري (00)، ومجموع درجات (000).

أما العبارة رقم (11) والتي صيغت(**أختار طريقة التدريس المناسبة لدرس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (220) تكرار بنسبة (**77.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(48) بنسبة (16.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (11) فكان يساوي (2.71) بانحراف معياري (0.56)، ومجموع درجات (772).

أما العبارة رقم (12) والتي صيغت(**أحقق الحماس في افتتاحية الدرس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (222) تكرار بنسبة (**78.2%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(46) بنسبة (16.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (12) فكان يساوي (2.72) بانحراف معياري (0.31)، ومجموع درجات (774).

أما العبارة رقم (13) والتي صيغت(**أقوم بالمناداة ومراقبة شاملة للتلاميذ**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (240) تكرار بنسبة (**84.5%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(32) بنسبة (11.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (13) فكان يساوي (2.8) بانحراف معياري (0.24)، ومجموع درجات (796).

الجدول رقم (18):مجموع درجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليمية مهارة التخطيط للدرس :

الإجابات	بدرجة جيدة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	المجموع
مجموع الدرجات	10992	1740	294	13026
النسبة	%74	%19	%07	%100
تكرار	3664	870	294	4828

كما يبين الجدول رقم (18) مجموع درجات أفراد العينة في استمارة ال ممارسات التعليمية مهارة التخطيط للدرس ، حيث كان الوزن بدرجة جيدة بـ (3664) تكرار بنسبة(74%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(870) بنسبة (19%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (294) تكرار بنسبة (07%).

وفيما يلي عرض لنتائج حساب معامل الارتباط بين ال محورين(**محور التربية العملية**) و(**محور مهارة التخطيط**):

المحاور	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة
محور التربية العملية	284	41.09	5.98	0.32	283	0.05
محور مهارة التخطيط	284	34.83	4.93			

جدول رقم (19) : العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور مهارة التخطيط.

يبين الجدول رقم (19) العلاقة الارتباطية بين **محور التربية العملية** و **محور مهارة التخطيط** لأفراد العينة البالغ عددهم 284 طالبا عند درجة الحرية 283 ومستوى الدلالة 0.05 حيث جاءت النتائج كالتالي :

- ✓ المتوسط الحسابي لمحور التربية العملية 41.09 وانحراف معياري 5.98
- ✓ أمّا متوسط حسابي لمحور مهارة التخطيط 34.83 وانحراف معياري 4.93
- ✓ ومعامل الارتباط بيرسون بين محور التربية العملية و محور مهارة التخطيط 0.32 عند درجة حرية 283 ومستوى دلالة 0.05 ، ومنه نستنتج وجود علاقة معنوية .

1-3 مناقشة نتائج الفرضية الأولى: لتحقق من نص الفرضية القائلة بأنه:

توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة التخطيط للدرس لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة

يظهر لنا من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (17) و الجدول رقم (19) أن العبارة (3) القائلة (**أكتب الهدف التعليمي في بطاقة الحصة بطريقة سليمة**) أخذت المرتبة الأولى بمجموع درجات مقدر بـ (808) درجة لدرجة ممارسة الطلبة للعبارة

في مهارة التخطيط للدرس خلال التربية العملية وهو اتجاه إيجابي نحو عبارة استبيان الممارسات التعليمية و أن الطلبة لهم سلوك تحصيلي .

إن بناء الأهداف التعليمية من الأمور المهمة في عملية التخطيط لدرس التربية البدنية و الرياضية حيث أكد محمود الحلية(2014) " أنّ أُولى خطوات التي يقوم المصمم التعليمي "الأستاذ" في عملية التخطيط هي عملية تحديد الأهداف التعليمية".(محمد محمود الحلية، 2014، ص ، 70)

و لعل أهمية تحديد الأهداف التعليمية يكمن في أنها تساعد طلبة على اختيار المحتوى التعليمي في شكل أنشطة رياضية بطريقة منظمة ومرتبة تتفق واستعدادات وقدرات التلاميذ.

أما العبارة رقم (7) القائلة **(أضع تمارين رياضية تتوافق مع قدرات التلاميذ)** بمجموع درجات مقدر بـ (752) درجة للممارسة الطلبة للعبارة خلال التربية العلمية

إن اختيار الأنشطة الرياضية لأي درس للتربية البدنية يجب أن يراعي قدرات وخصائص واحتياجات التلاميذ و المحتوى المختار لدرس مع قدرات التلاميذ العقلية والنفسية والجسمية، ويتفق مع ميولهم وحاجاتهم كما يجب أن يراعي كذلك الفروق الفردية من التلاميذ ، يجب على طلبة التربص الميداني أن يراعوا مبدأ الخبرات السابقة التي يكتسبها التلاميذ ، وربط هذه الخبرات بالخبرات الجديدة ، وهذا ما أكده علي "راشد طفيات" أن ربط الخبرات ومعرفة التلاميذ السابقة مع المادة التعليمية الجديدة والتي سيتم تعليمها أن البدء في التعليم من حيث انتهى التلاميذ يؤكد على استمرارية بناء الخبرات والمع ارف بطريقة بمنطقية وصحيحة. (علي راشد طفيات ، ص111) .

و تعتبر عملية التخطيط لدرس التربية البدنية و الرياضة عملية تدريسية قبلية أساسية وضرورة تربوية مهمة للتلاميذ والمعلم والمنهاج حيث يحمي التلاميذ من أضرار

الارتجال ويزودهم بخبرات منظمة كما يهيأ للمعلم سيرا منظما على عرض الدرس ونشاطاته ويبقى مرتبطا بالمنهاج . (علي الدريدي ، السيد محمد علي محمد، 1993، ص.47)

يجمع التربيون أن التخطيط التدريس أمر جيد في ضوء معرفة طبيعة المتعلمين ومكانتهم مع أخذ في عين اعتبار الإمكانات والوسائل المتاحة ومهما كانت خبرة المعلم في عملية التدريس فإنه يحتاج إلى تخطيط التدريس حيث يقوم طلبة التربص الميداني بأنواع متعددة من تخطيط الدراسي ويعتمد ذلك على الفترة الزمنية التي يخطط لها والتي يجب أن تناسب مع كمية محتوى الدراسي ومدى صعوبته وسهولته على تلاميذ وهناك سنوية وأخرى فصلية دراسية لوحدة دراسية واحدة وقد تكون على مستوى حصة واحدة التي تكون أهدفها من نوع الأهداف السلوكية الإجرائية قصيرة المدى ، والتخطيط لعملية التدريس سواء كان مدى قريب أو بعيد ويعتمد على مجموعة عوامل صنفها.(عفة مصطفى الطناوي، ص.35)

أولا : تصور المعلم لحاجات التلاميذ

ثانيا : مهارات المعلم و أولاياته

ثالثا : الخطوة العريضة المنهج والسياسة الإدارية وتربوية

رابعا : نوع تصميم البناء مدرسي بشكل عام وغرفة الصف بشكل خاص مدى أخذ لمعلم بعين الاعتبار استعداد التلاميذ وحاجاتهم الفردية في مختلف الموضوعات بناء على قابلية تلاميذ انجازاتهم السابقة .

سادسا: توفير الزمن الكافي لما تتطلبه الحصة الصفية من شرح ومناقشة وأنشطة.

وهو ما أكده مكي إبراهيم احمد محمود (1999) عنوان الدراسة: تحديد الكفايات التعليمية المهنية التي يجب أن تتوفر لدى خريج كلية التربية و التي تناولت كفاية التخطيط ، وخلص الباحث عند تحليل نتائج استجابات الخريجين إلى أن أهم الجوانب التي تحتاج إلى التدريب عليها خلال فترة التربية العملية هي: مجال التخطيط.

وفي دراسة كريجي و ميتزلر (1992) "Cregge And Metzler" :

تناولت موضوع :«تقويم فعالية برنامج أساسي لتعلم المهارات التدريسية لطلبة كلية التربية من خلال التربية العملية » وخلص الباحثان على أن الطالب المتربص من خلال برامج التربية العملية ماهرا في تحديد حاجاته التعليمية و المهنية ، في كفاية التخطيط.

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الجزئية الأولى للدراسة القائلة بوجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة التخطيط لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة قد تحققت .

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

الجدول رقم (20) التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليمي ة محور مهارة تنفيذ الدرس :

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	بدرجة جيدة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة				
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
العبارة 14	244	85,8	20	7,1	20	7,1	0,31	2,78	792
العبارة 15	232	81,7	36	12,7	16	5,6	0,29	2,76	784
العبارة 16	248	87,3	24	8,5	12	4,2	0,22	2,83	804
العبارة 17	204	71,8	72	25,4	8	2,8	0,27	2,69	764
العبارة 18	228	80,2	28	9,9	28	9,9	0,4	2,7	768
العبارة 19	226	79,6	46	16,2	12	4,2	0,27	2,75	782
العبارة 20	180	63,4	80	28,2	24	8,5	0,42	2,54	724
العبارة 21	172	60,5	88	31	24	8,5	0,4	2,52	716
العبارة 22	198	69,7	62	21,8	24	8,5	0,24	2,61	742
العبارة 23	222	78,2	54	19	8	2,8	0,28	2,75	782
العبارة 24	220	77,5	52	18,3	12	4,2	0,39	2,73	776

العبارة 25	212	74,6	48	16,9	24	8,5	0,34	2,66	756
العبارة 26	224	78,8	40	14,1	20	7,1	0,19	2,71	772
العبارة 27	228	80,3	52	18,3	4	1,4	0,19	2,78	792
العبارة 28	226	79,6	50	17,6	8	2,8	0,23	2,76	786
العبارة 29	214	75,3	50	17,6	20	7,1	0,36	2,68	762
العبارة 30	186	65,5	68	23,9	30	10,6	0,46	2,54	724

القراءة الإحصائية:

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (14) والتي صيغت(**أشرح هدف الحصة بلغة واضحة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (244) تكرار بنسبة(85.8%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(20) بنسبة (7.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (14) فكان يساوي (2.78) بإنحراف معياري (0.31)، ومجموع درجات (792).

أما العبارة رقم (15) والتي صيغت(**أقوم براجعة سريعة للدرس السابق و أربطه بالدرس الحالي**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (232) تكرار بنسبة (**81.7%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(36) بنسبة (12.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (15) فكان يساوي (2.76) بانحراف معياري (0.29)، ومجموع درجات (784).

أما العبارة رقم (16) والتي صيغت(**أستخدم إحماء عاما لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (248) تكرار بنسبة (**87.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(24) بنسبة (8.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (16) فكان يساوي (0.22) بانحراف معياري (2.83)، ومجموع درجات (804).

أما العبارة رقم (17) والتي صيغت(**أثير انتباه التلاميذ للمهارات الحركية المدرجة في الدرس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (204) تكرار بنسبة (**71.8%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(72) بنسبة (25.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (08) تكرار بنسبة (2.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (17) فكان يساوي (2.69) بانحراف معياري (0.27)، ومجموع درجات (764).

أما العبارة رقم (18) والتي صيغت(**أخصص الوقت اللازم للتهيئة البدنية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (228) تكرار بنسبة(80.2%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(28) بنسبة (9.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (28) تكرار بنسبة (9.9%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (18) فكان يساوي (2.7) بإنحراف معياري (0.4)، ومجموع درجات (768).

أما العبارة رقم (19) والتي صيغت(**أستعمل تمارين رياضية مشوقة في عملية الإحماء**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (226) تكرار بنسبة(79.6%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(46) بنسبة (16.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (19) فكان يساوي (2.75) بانحراف معياري (0.27)، ومجموع درجات (782).

أما العبارة رقم (20) والتي صيغت(**أستخدم العمل بالورشات في الحصة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (180) تكرار بنسبة(63.4%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(80) بنسبة (28.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (24) تكرار بنسبة (8.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (20) فكان يساوي (2.54) بانحراف معياري (0.42)، ومجموع درجات (724).

أما العبارة رقم (21) والتي صيغت(**أكتشف الأخطاء وقت حدوثها**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (172) تكرار بنسبة (**60.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(88) بنسبة (31%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (24) تكرار بنسبة (8.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (21) فكان يساوي (2.52) بانحراف معياري (0.4)، ومجموع درجات (716).

أما العبارة رقم (22) والتي صيغت(**أعمل على لفت انتباه التلاميذ مع المحافظة على استمراريته**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (198) تكرار بنسبة (**69.7%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(62) بنسبة (21.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (24) تكرار بنسبة (8.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (22) فكان يساوي (2.61) بانحراف معياري (0.24)، ومجموع درجات (742).

أما العبارة رقم (23) والتي صيغت(**أستخدم التمارين التى تتميز بالإثارة و التشويق**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (222) تكرار بنسبة(78.2%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(54) بنسبة (19%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (08) تكرار بنسبة (2.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (23) فكان يساوي (2.75) بانحراف معياري (0.28)، ومجموع درجات (782).

أما العبارة رقم (24) والتي صيغت(**أراعي مبدأ التدرج في تعليم و تعلم المهارة الحركية)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (220) تكرار بنسبة(77.5%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(52) بنسبة (18.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (24) فكان يساوي (2.73) بانحراف معياري (0.39)، ومجموع درجات (776).

أما العبارة رقم (25) والتي صيغت(**أقدم النموذج التعليمي الصحيح للمهارة الحركية المبرمجة)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (212) تكرار بنسبة(74.6%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(48) بنسبة (16.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (24) تكرار بنسبة (8.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (25) فكان يساوي (2.66) بانحراف معياري (0.34)، ومجموع درجات (756).

أما العبارة رقم (26) والتي صيغت(**أصحح الأخطاء في أداء المهارة بطريقة سليمة)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (224) تكرار بنسبة(78.8%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(40) بنسبة (14.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (26) فكان يساوي (2.71) بانحراف معياري (0.19)، ومجموع درجات (772).

أما العبارة رقم (27) والتي صيغت(**أحافظ على الهدوء و الانضباط في جميع مراحل الدرس)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (228) تكرار بنسبة(80.3%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(52) بنسبة (18.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (04) تكرار بنسبة (1.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (27) فكان يساوي (2.78) بانحراف معياري (0.19)، ومجموع درجات (792).

أما العبارة رقم (28) والتي صيغت(**أستخدم تمارين رياضية في الحصة تتناسب مع قدرات التلاميذ**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (226) تكرار بنسبة(79.6%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(50) بنسبة (17.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (08) تكرار بنسبة (2.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (28) فكان يساوي (2.76) بانحراف معياري (0.23)، ومجموع درجات (786).

أما العبارة رقم (29) والتي صيغت(**أتيح لجميع التلاميذ فرص التعلم في كل المواقف التعليمية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (214) تكرار بنسبة(75.3%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(50) بنسبة (17.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (29) فكان يساوي (2.68) بانحراف معياري (0.36)، ومجموع درجات (762).

أما العبارة رقم (30) والتي صيغت(**أستعمل العقاب البيداغوجي للتلاميذ الفوضويين**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (18) تكرار بنسبة(65.5%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(68) بنسبة (23.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (30) تكرار بنسبة (10.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (30) فكان يساوي (2.54) بانحراف معياري (0.46)، ومجموع درجات (724).

الجدول رقم (21):مجموع درجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليمة محور مهارة التنفيذ :

الإجابات	بدرجة جيدة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	المجموع
مجموع الدرجات	29598	4792	802	35192
النسبة	%76	%18	%06	%100
تكرار	9866	2396	802	13064

كما يبين الجدول رقم (21) مجموع درجات أفراد العينة في استمارة ال ممارسات التعليمية محور مهارة التنفي ذ ، حيث كان الوزن بدرجة جيدة بـ (9866) تكرار بنسبة(76%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(2396) بنسبة (18%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (802) تكرار بنسبة (06%).

وفيما يلي عرض لنتائج حساب معامل الارتباط بين ال محورين**(محور التربية العملية)** و**(محور مهارة التنفيذ)**:

محور	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة
محور التربية العملية	284	41.09	5.98	0.46	283	0.05
محور مهارة التنفيذ	284	44.44	4.49			

جدول رقم (22) : العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور مهارة التنفيذ.

يبين الجدول رقم (22) العلاقة الارتباطية بين **محور التربية العملية** و **محور مهارة التنفيذ** لأفراد العينة البالغ عددهم 284 طالبا عند درجة الحرية 283 ومستوى الدلالة 0.05 حيث جاءت النتائج كالتالي :

- ✓ المتوسط الحسابي لمحور التربية العملية 41.09 وانحراف معياري 5.98

✓ أمّا متوسط حسابي لمحور مهارة التنفيذ 44.44 وانحراف معياري 4.49

✓ ومعامل الارتباط بيرسون بين محور التربية العملية و محور مهارة التنفيذ 0.46 عند درجة حرية 283 ومستوى دلالة 0.05 ، ومنه نستنتج وجود علاقة معنوية .

2-1 مناقشة نتائج الفرضية الثانية: لتحقق من نص الفرضية القائلة بأنه:

توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة التنفيذ للدرس لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة .

يظهر لنا من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (20) و الجدول رقم (21) و الجدول رقم (22) أن العبارة (16) القائلة **(أستخدم إحماء عام لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم)** أخذت المرتبة الأولى بمجموع درجات مقدر بـ (804) درجة لدرجة ممارسة الطلبة للعبارة في مهارة التنفيذ للدرس خلال التربية العملية وهو اتجاه ايجابي نحو عبارة استبيان الممارسات التعليمية و أن الطلبة لهم سلوك تحصيلي.

أما العبارة رقم (14) القائلة **(أشرح هدف الحصة بلغة واضحة)** بمجموع درجات مقدر بـ (792) درجة للممارسة الطلبة لعبارة مهارة التنفيذ خلال التربية العلمية

أما العبارة رقم (15) القائلة **(أقوم بمراجعة سريعة للدرس السابق و أربطه بالدرس الحالي)** بمجموع درجات مقدر بـ (784) درجة للممارسة الطلبة لعبارة مهارة التنفيذ للدرس خلال التربية العلمية.

يعد استخدام تمهيد مناسب لموضوع الدرس أُولى مراحل تنفيذ الدرس، ليتصل مباشرة بالمعرفة السابقة للطلاب بحيث يهيأ الطلاب ذهنيا لتعلم الخبرات الجديدة للدرس ، مراعاة التمهيد للمستويات المعرفية للطلاب وخبراتهم السابقة بحيث المعلومات المقدمة في التمهيد ابسط من معلومات الدرس وتعمل على ربط المعلومات السابقة لدى الطلاب (محمد نجيب

عطيةِ 2013 ص 298) المعلم الناجح هو الذي يحرك عقول وحواس ووجدان التلاميذ للدرس ويطرح سؤلا ليفكروا ويربطه بالحدث .

التهيئة للدرس إحدى المهارات الأساسية التي يتطلبها تنفيذ الدرس واحد العوامل التي تضمن حسن متابعة المتعلمين لموضوع درس وزيادة رغبتهم للتعلم فهي وسيلة لجلب انتباه المتعلمين للدرس الجديد فإذا بدأ المعلم للدرس والنشاط التعليمي المناقشة المتعلمين أو قام بأداء عرض عملي أمامهم فان ذلك تمكن أن يثير اهتمام المتعلمين ويجعلهم أكثر قابلية للمشاركة في مختلف المواقف التعليمية للدرس وأكثر استعدادا التركيز والاهتمام الموضوع الدرس، وأشار محمود عوض بسيوني، فيصل الشاطي (1992)، تهدف عملية التمهيد لدرس التربية البدنية و الرياضية إلى تحضير التلاميذ لفهم الواجبات التعليمية و تذكيرهم بالمادة التي سبق ان اكتسبوها والتي ترتبط بالمادة الجديدة بالإضافة إلى تحديد بعض المسائل التنظيمية مثل تقسيم التلاميذ إلى مجموعات و اختيار أماكن الدرس(محمود عوض بسيوني,فيصل الشاطي ، 1992 ص83).

كما إن نتائج الدراسة تتماشى مع **دراسة مكي إبراهيم احمد محمود** 1999(مكي إبراهيم احمد محمود 1999 م.) عنوان الدراسة: تحديد الكفايات التعليمية المهنية التي يجب أن تتوفر لدى خريج كلية التربية .

ومن أهم النتئج التي توصلت إليها الدراسة أن إكتساب طلبة كلية التربية لكفاية الشرح و العرض تعزى لبرامج التربية العملية .

وفي هدفت الدراسة أبو رحاب (1990): إلى تعرف مدى فعالية استخدام بعض أنماط وأساليب التدريس المصغر في تنمية مهارة عرض الدرس ومن أهم النتئج التي توصلت إليها الدراسة أن اكتساب الطلبة لكفاية الشرح و العرض تعزى لبرامج للتدريس المصغر وهو أحد برامج التربية العملية.

و دراسة مكي إبراهيم احمد محمود 1999 (مكي إبراهيم احمد محمود ، 1999) عنوان الدراسة: تحديد الكفايات التعليمية المهنية التي يجب أن تتوفر لدى خريج كلية التربية والتي تناولت كفاية التخطيط ، وخلص الباحث عند تحليل نتائج استجابات الخريجين إلى أن أهم الجوانب التي تحتاج إلى التدريب عليها هي: مجال التفاعل وإدارة الصف لكفاية التنفيذ للدرس .

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الجزئية الثانية للدراسة القائلة بوجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة تنفيذ الدرس لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة للدراسة قد تحققت .

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :

الجدول رقم (23) التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليمية محور مهارة التقويم:

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	بدرجة جيدة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة				
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
العبارة 31	226	79,6	50	17,6	8	2,8	0,23	2,76	786
العبارة 32	194	68,3	74	26,1	16	5,6	0,349	2,62	746
العبارة 33	214	75,4	62	21,8	8	2,8	0,25	2,72	774
العبارة 34	236	83,1	36	12,7	12	4,2	0,25	2,78	792
العبارة 35	236	83,1	48	16,9	0	0	0,14	2,83	804
العبارة 36	244	85,9	32	11,3	8	2,8	0,19	2,83	804
العبارة 37	260	91,5	12	4,2	12	4,2	0,19	2,87	816
العبارة 38	240	84,5	36	12,7	8	2,8	0,2	2,81	800
العبارة 39	206	72,5	50	17,6	28	9,9	0,43	2,62	746
العبارة 40	210	73,9	54	19	20	7,1	0,36	2,66	758
العبارة 41	188	66,2	58	20,4	38	13,4	0,52	2,52	718

العبارة 42	208	73,2	56	19,7	20	7,1	0,36	2,66	756
العبارة 43	212	74,6	52	18,3	20	7,1	0,36	2,67	760
العبارة 44	222	78,2	46	16,2	16	5,6	0,31	2,72	774
العبارة 45	152	53,5	98	34,5	34	12	0,48	2,41	686
العبارة 46	202	71,1	66	23,3	16	5,6	0,34	2,65	754

القراءة الإحصائية:

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (31) والتي صيغت(**أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تنفيذ كل تمرين**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (226) تكرار بنسبة(79.6%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(50) بنسبة (17.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (08) تكرار بنسبة (2.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (31) فكان يساوي (2.76) بانحراف معياري (0.23)، ومجموع درجات (786).

أما العبارة رقم (32) والتي صيغت(**أستخدم التشكيل اليداغوجي المناسب لكل موقف تعليمي**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (194) تكرار بنسبة (**68.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(74) بنسبة (26.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (32) فكان يساوي (2.62) بانحراف معياري (0.34)، ومجموع درجات (746).

أما العبارة رقم (33) والتي صيغت(**أوزع الزمن على المواقف التعليمية بطريقة بيداغوجية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (214) تكرار بنسبة (**75.4%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(62) بنسبة (21.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (08) تكرار بنسبة (2.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (33) فكان يساوي (2.72) بانحراف معياري (0.25)، ومجموع درجات (774).

أما العبارة رقم (34) والتي صيغت(**أراعي عوامل الأمن و السلامة في مختلف المواقف التعليمية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (236) تكرار بنسبة (**83.1%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(36) بنسبة (12.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (34) فكان يساوي (2.78) بانحراف معياري (0.25)، ومجموع درجات (792).

أما العبارة رقم (35) والتي صيغت(**أستخدم الوسائل التعليمية المتاحة بطريقة سليمة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (236) تكرار بنسبة (**83.1%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(48) بنسبة (16.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (00) تكرار بنسبة (00%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (35) فكان يساوي (2.83) بانحراف معياري (0.14)، ومجموع درجات (804).

أما العبارة رقم (36) والتي صيغت(**أتيح لجميع التلاميذ فرصة إستعمال الوسائل التعليمية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (244) تكرار بنسبة (**85.9%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(32) بنسبة (11.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (08) تكرار بنسبة (2.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (36) فكان يساوي (2.83) بانحراف معياري (0.19)، ومجموع درجات (804).

أما العبارة رقم (37) والتي صيغت(**أحرص على ارجاع الأدوات لأماكن حفظها بعد استخدامها**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (260) تكرار بنسبة (**91.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(12) بنسبة (4.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (37) فكان يساوي (2.87) بانحراف معياري (0.19)، ومجموع درجات (816).

أما العبارة رقم (38) والتي صيغت(**أستخدم تمرينات تهيئة للعودة بالتلاميذ لحالتهم الطبيعية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (240) تكرار بنسبة (**84.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(36) بنسبة (12.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (08) تكرار بنسبة (2.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (38) فكان يساوي (2.81) بانحراف معياري (0.2)، ومجموع درجات (800).

أما العبارة رقم (39) والتي صيغت(**أستخدم التقييم التشخيصي في بداية كل وحدة تعلمية و أوظف نتائجه**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (206) تكرار بنسبة (**72.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(50) بنسبة (17.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (28) تكرار بنسبة (9.9%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (39) فكان يساوي (2.62) بانحراف معياري (0.43)، ومجموع درجات (746).

أما العبارة رقم (40) والتي صيغت(**أراعي الاستمرارية في تقويم التلاميذ في جميع الدروس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (210) تكرار بنسبة (**73.9%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(54) بنسبة (19%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (40) فكان يساوي (2.66) بانحراف معياري (0.36)، ومجموع درجات (758).

أما العبارة رقم (41) والتي صيغت(**أطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (188) تكرار بنسبة (**66.2%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(58) بنسبة (20.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (38) تكرار بنسبة (13.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (41) فكان يساوي (2.52) بانحراف معياري (0.52)، ومجموع درجات (7.18).

أما العبارة رقم (42) والتي صيغت(**أنوع في أساليب التقويم بما يتلائم مع الأهداف التعليمية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (208) تكرار بنسبة (**73.2%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(56) بنسبة (19.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (42) فكان يساوي (2.66) بانحراف معياري (0.36)، ومجموع درجات (756).

أما العبارة رقم (43) والتي صيغت(**أستخدم شبكة الملاحظة في تقييم الأداء المهاري**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (212) تكرار بنسبة (**74.60%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(52) بنسبة (18.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (43) فكان يساوي (2.67) بانحراف معياري (0.36)، ومجموع درجات (760).

أما العبارة رقم (44) والتي صيغت(**أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند إجراء الاختبار**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (222) تكرار بنسبة (**78.2%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(46) بنسبة (16.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (44) فكان يساوي (2.72) بانحراف معياري (0.31)، ومجموع درجات (774).

أما العبارة رقم (45) والتي صيغت(**استعمل مقررات منهاج المادة عند التقويم (العلامة التصرفية + علامة الأداء)**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (152) تكرار بنسبة(**53.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(98) بنسبة (34.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (34) تكرار بنسبة (12%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (45) فكان يساوي (2.41) بإنحراف معياري (0.48)، ومجموع درجات (686).

أما العبارة رقم (46) والتي صيغت(**أستخدم التقويم تحصيلي في نهاية كل وحدة تعليمية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (202) تكرار بنسبة (**71.1%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(66) بنسبة (23.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (46) فكان يساوي (2.65) بانحراف معياري (0.34)، ومجموع درجات (754).

الجدول رقم (24):مجموع درجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة الممارسات التعليمية محور مهارة التقويم:

الإجابات	بدرجة جيدة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	المجموع
مجموع الدرجات	10350	1660	264	12274
النسبة	%76	%18	%06	%100
تكرار	3450	830	264	4544

كما يبين الجدول رقم (24) مجموع درجات أفراد العينة في استمارة ال ممارسات التعليمية محور مهارة التقويم ، حيث كان الوزن بدرجة جيدة بـ (3450) تكرار بنسبة(76%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(830) بنسبة (18%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (260) تكرار بنسبة (06%).

وفيما يلي عرض لنتائج حساب معامل الارتباط بين ال محورين(**محور التربية العملية**) و(**محور مهارة التقويم**):

محور	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة
محور التربية العملية	284	41.09	5.98	0.33	283	0.05
محور مهارة التقويم	284	37.74	4.36			

جدول رقم (25) : العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور مهارة التقويم.

يبين الجدول رقم (25) العلاقة الارتباطية بين **محور التربية العملية** و **محور مهارة التقويم** لأفراد العينة البالغ عددهم 284 طالبا عند درجة الحرية 283 ومستوى الدلالة 0.05 حيث جاءت النتائج كالتالي :

- ✓ المتوسط الحسابي لمحور التربية العملية 41.09 وانحراف معياري 5.98
- ✓ أمّا متوسط حسابي لمحور مهارة التخطيط 37.74 وانحراف معياري 4.36
- ✓ ومعامل الارتباط بيرسون بين محور التربية العملية و محور مهارة التقويم 0.33 عند درجة حرية 283 ومستوى دلالة 0.05 ، ومنه نستنتج وجود علاقة معنوية .

3-1- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: لتحقق من نص الفرضية القائلة بأنه:

توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة التقويم للدرس لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة

يظهر لنا من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (23) و الجدول رقم (24) أن العبارة (25) القائلة (**أستخدم التقييم التشخيصي في بداية كل وحدة تعلمية و أوظف نتائجه**) أخذت المرتبة الأولى بمجموع درجات مقدر بـ (819) درجة لدرجة ممارسة الطلبة للعبارة في مهارة التقويم للدرس خلال التربية العملية وهو اتجاه ايجابي نحو عبارة استبيان الممارسات التعليمية و أن الطلبة لهم سلوك تحصيلي .

التقويم التشخيصي يكون دائما في بداية كل وحدة تعلمية يستخدم للوقوف على القدرات و المهارات التي يمتلكها التلاميذ و للتقييم التشخيصي الجيد مجموعة من الأسس و المعايير

جاءت العبارة (46) من الجدول رقم (23) القائلة (**أستخدم التقويم تحصيلي في نهاية كل وحدة تعلمية**) وصلت درجتها الى (754) درجة .

التقويم يعد ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية وجزء لا يتجزأ منه فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تحق ق من أهداف والى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب التلاميذ ، وأشارت كاظم الفتلاوي سهيلة إل ى أن ذلك مجموعة من المعايير للتقويم الجيد (كاظم الفتلاوي سهيلة ، 2003 ، ص 229-23) إن عملية قياس تحصيل التلاميذ تعني الوقوف على مدى بلوغ الأهداف التعليمية ، و مدى فاعلية الخطة

التدريسية في توافر المناخ المناسب للتعليم و التعلم. و ينبغي أن يخطط المعلم لتقويم تعلم طلبته بصورة متدرجة و نامية تواكب عملية التعليم نفسها من خلال التقويم التكويني، كما أن طرائق القياس، والتقويم، و أدواته ينبغي أن ترتبط ارتباطاً مباشراً بالأهداف السلوكية الخاصة بالموقف التعليمي. و ذكر هادي محمد الطوالبة أن العلاقة بين نتاجات التعلم و التقويم الصفي من خلال أربع خطوات:

1 تحديد النتاجات المرغوب تحققها لدى الطلبة بمعنى ماذا تريد من التلميذ أن يعرف.

2 تحديد آلية القياس مدى امتلاك الطلبة لنتاجات التعلم و توضيح معايير الأداء المطلوب و مستواه.

3 مقارنة مستوى أداء التلاميذ من نتاجات المطلوب تحقيقها.

و للتقييم في درس التربية البدنية و الرياضية أهمية بالغة و ذكر فهم أمية التقييم في مجموعة من العناصر نذكرها بعضها .

1 يعمل التقويم عل زيادة دافعية التلاميذ الاستنكار والتحصيل الدراسي وبذلك تحدد له وظيفة الإثارة والدافعية .

2 يسهم التقويم في تعرف مدى تقدم التلاميذ ونموهم في جوانبهم المختلفة بما في ذلك ما حصله من معارف وخبرات .

3 يحدد التقويم مدى وصول التلاميذ إلى المستوى المنشود من الأهداف التربوية.

4 يزد التقويم كلا من المعلمين والإداريين بالأدلة الأزمة للعمل على تحسين تعلم التلاميذ كما يزود بنظام ضبط لكيفية التعلم.

5 يساعد التقويم المعلم على التعلم ومدى استجابات تلامذته للتعلم و إفادتهم من طرف تدريسه الأمر الذي يؤدي إلى تحسين هذه الطرق (محمد حسين و محمد عبد المنعم ، 2012 ، ص180).

بصفة عامة إن التقييم في العملية التعليمية ينسب حول الحصول على تفسير بعض المعلومات وعن المهارات و المعارف وفهم الطلاب علاوة على احتياجاتهم التعليمية, و ينبغي أن تركز على ما تعلمه الطلاب والى أي مدى تعلموا بشكل جيد(احمد الرشيد الخالدي 2013 ، ص149)

كما أن هذه النتائج تتفق مع دراسة (عايش زيتون وسليمان عبيدات 1984)

تناولت موضوع « دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية » وتطرقت لكفاية التقويم، توصل الباحثان أن 78,2% من أفراد العينة أكدوا استفادتهم من التربية العملية ، في اكتساب كفايات التدريس و التي من بينها كفاية التقويم ، وهذا ما أكده أيضا (محمد قطاف ، 2015) في دراسته " واقع وحدة التربية العملية و تأثير برامجها في تطوير الكفاية التدريسية " إلى وجود علاقة معنوية بين برنامج التربية العملية واكتساب الطلبة لكفاية التقويم للدرس .

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الثالثة القائلة بوجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب مهارة التقويم لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة قد تحققت .

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة :

الجدول رقم (26) التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التربوية لمحور المعارف التعليمية معرفة مهارة التخطيط للدرس:

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	بدرجة جيدة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة				
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
العبارة 1	150	52,8	112	39,4	22	7,7	0,4	2,45	696
العبارة 2	172	60,6	80	28,8	36	11,3	0,47	2,49	708
العبارة 3	190	66,9	76	26,8	18	6,3	0,36	2,6	740
العبارة 4	182	64,1	90	31,7	12	4,2	0,32	2,59	738
العبارة 5	118	41,5	122	43	44	15,5	0,5	2,26	642
العبارة 6	166	58,5	98	34,5	20	7	0,39	2,51	714
العبارة 7	190	66,9	78	27,5	16	6,5	0,35	2,61	742
العبارة 8	174	61,3	84	29,6	26	9,2	0,43	2,52	716
العبارة 9	190	66,9	62	21,8	32	11,3	0,47	2,55	726
العبارة 10	198	69,7	60	21,1	26	9,2	0,42	2,6	740
العبارة 11	180	63,4	94	33,1	10	3,5	0,31	2,59	738
العبارة 12	202	71,1	70	24,6	12	4,2	0,3	2,66	758
العبارة 13	228	80,3	44	15,5	12	4,2	0,26	2,76	784

القراءة الإحصائية:

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم(1) والتي صيغت(**أصوغ أهداف تعليمية قابلة للتحقيق**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (150) تكرار بنسبة(52.8%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(112) بنسبة (39.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (22) تكرار بنسبة (7.7%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (1) فكان يساوي (2.45) بانحراف معياري (0.4)،ومجموع درجات (696).

أما ا لعبارة رقم (2) والتي صيغت(**أحضر التشكيلات المستخدمة في الدرس بمخططات واضحة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (172) تكرار بنسبة(**60.6%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(80) بنسبة (28.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (36) تكرار بنسبة (11.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (2) فكان يساوي (2.49) بانحراف معياري (0.4)، ومجموع درجات (708).

أما العبارة رقم (3) والتي صيغت(**أكتب الهدف التعليمي في بطاقة الحصة بطريقة سليمة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (190) تكرار بنسبة (**66.9%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(76) بنسبة (26.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (18) تكرار بنسبة (6.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (3) فكان يساوي (2.6) بانحراف معياري (0.36)، ومجموع درجات (740).

أما العبارة رقم (04) والتي صيغت(**أختار طريقة التعليم المناسبة لتعلم كل مهارة حركية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (182) تكرار بنسبة (**64.1%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(90) بنسبة (31.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (4) فكان يساوي (0.32) بانحراف معياري (2.59)، ومجموع درجات (738).

أما ا لعبارة رقم (05) والتي صيغت(**أدرج تصنيفات بلوم في الحصة الجانب (المعرفي، الوجداني، الحسي حركي)**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (118) تكرار بنسبة(**41.5%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(122) بنسبة (43%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (44) تكرار بنسبة (15.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (5) فكان يساوي (2.26) بانحراف معياري (0.5)، ومجموع درجات (642).

أما ا لعبارة رقم (06) والتي صيغت(**أحدد التمارين الخصة بمراحل أداء المهارة الحركية المتعلمة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (166) تكرار بنسبة (**58.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(98) بنسبة (34.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (6) فكان يساوي (2.51) بانحراف معياري (0.39)، ومجموع درجات (714).

أما العبارة رقم (07) والتي صيغت(**أضع التمارين الخاصة بكل موقف تعليمي**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (190) تكرار بنسبة (**66.9%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(78) بنسبة (27.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (6.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (7) فكان يساوي (2.61) بانحراف معياري (0.35)، ومجموع درجات (742).

أما العبارة رقم (08) والتي صيغت(**أحضر الدرس وفق المنهج المقرر**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (174) تكرار بنسبة (**61.3%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(84) بنسبة (29.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (26) تكرار بنسبة (9.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (8) فكان يساوي (2.52) بانحراف معياري (0.34)، ومجموع درجات (716).

أما العبارة رقم (09) والتي صيغت(**أختار الوسائل التعليمية المناسبة لمجريات الدرس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (190) تكرار بنسبة (**66.9%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(62) بنسبة (21.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (32) تكرار بنسبة (11.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (9) فكان يساوي (2.55) بانحراف معياري (0.47)، ومجموع درجات (726).

أما العبارة رقم (10) والتي صيغت(**أضع تمارين رياضية تتوافق مع قدرات التلاميذ**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (198) تكرار بنسبة(**69.7%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(60) بنسبة (21.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (26) تكرار بنسبة (9.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (10) فكان يساوي (2.6) بانحراف معياري (0.42)، ومجموع درجات (740).

أما العبارة رقم (11) والتي صيغت(**أختار طريقة التدريس المناسبة لدرس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (180) تكرار بنسبة (**63.4%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(94) بنسبة (33.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (10) تكرار بنسبة (3.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (11) فكان يساوي (2.59) بانحراف معياري (0.31)، ومجموع درجات (738).

أما العبارة رقم (12) والتي صيغت(**أحقق الحماس في افتتاحية الدرس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (202) تكرار بنسبة (**71.1%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(70) بنسبة (24.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (12) فكان يساوي (2.76) بانحراف معياري (0.26)، ومجموع درجات (758).

أما العبارة رقم (13) والتي صيغت(**أقوم بالمناداة ومراقبة شاملة للتلاميذ**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (228) تكرار بنسبة (**80.3%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(44) بنسبة (15.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (13) فكان يساوي (0.26) بانحراف معياري (2.76)، ومجموع درجات (784).

الجدول رقم (27) التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التربوية لمحور المعارف التعليمية معرفة مهارة التنفيذ :

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	بدرجة جيدة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة				
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
العبارة 14	206	72,5	60	21,1	18	6,3	0,35	2,66	756
العبارة 15	150	52,8	106	31,3	28	9,9	0,44	2,42	690
العبارة 16	222	78,2	40	14,1	22	7,7	0,36	2,7	768
العبارة 17	160	56,3	100	35,2	24	8,5	0,42	2,47	704
العبارة 18	168	59,2	84	29,6	32	11,3	0,47	2,47	704
العبارة 19	146	51,4	100	35,2	38	13,4	0,5	2,38	676

العبارة 20	150	52,8	96	33,8	38	13,4	0,51	2,39	680
العبارة 21	122	43	122	43	40	14	0,49	2,28	650
العبارة 22	112	39,4	130	45,8	42	14,8	0,48	2,24	638
العبارة 23	198	69,7	82	28,9	4	1,4	0,24	2,68	762
العبارة 24	198	69,7	58	20,4	28	9,9	0,44	2,59	738
العبارة 25	192	67,6	74	26,1	18	6,3	0,36	2,61	742
العبارة 26	204	71,8	64	22,5	16	5,6	0,33	2,66	756
العبارة 27	182	64,1	90	31,7	12	4,2	0,32	2,59	738
العبارة 28	178	62,7	90	31,7	16	5,6	0,36	2,57	730
العبارة 29	170	59,9	92	32,4	22	7,7	0,4	2,52	716
العبارة 30	106	37,3	126	44,4	52	18,3	0,52	2,19	622

القراءة الإحصائية:

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (14) والتي صيغت(**أشرح هدف الحصة بلغة واضحة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (206) تكرار بنسبة(72.5%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(60) بنسبة (12.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (18) تكرار بنسبة (6.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (14) فكان يساوي (2.66) بانحراف معياري (0.35)، ومجموع درجات (756).

أما العبارة رقم (15) والتي صيغت(**أقوم براجعة سريعة للدرس السابق و أربطه بالدرس الحالي**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (150) تكرار بنسبة (**52.8%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(106) بنسبة (31.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (28) تكرار بنسبة (9.9%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (15) فكان يساوي (2.42) بانحراف معياري (0.44)، ومجموع درجات (690).

أما العبارة رقم (16) والتي صيغت(**أستخدم إحماء عام لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (222) تكرار بنسبة (**78.2%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(40) بنسبة (14.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (22) تكرار بنسبة (7.7%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (16) فكان يساوي (2.7) بانحراف معياري (0.36)، ومجموع درجات (768).

أما العبارة رقم (17) والتي صيغت(**أثير إنتباه التلاميذ للمهارات الحركية المدرجة في الدرس)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (160) تكرار بنسبة (**56.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(100) بنسبة (35.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (24) تكرار بنسبة (8.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (17) فكان يساوي (2.47) بانحراف معياري (0.42)، ومجموع درجات (704).

أما العبارة رقم (18) والتي صيغت(**أخصص الوقت اللازم للتهيئة البدنية)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (168) تكرار بنسبة(59.2%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(84) بنسبة (29.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (32) تكرار بنسبة (11.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (18) فكان يساوي (2.47) بانحراف معياري (0.47)، ومجموع درجات (704).

أما العبارة رقم (19) والتي صيغت(**أستعمل تمارين رياضية مشوقة في عملية الإحماء)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (146) تكرار بنسبة(51.4%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(100) بنسبة (35.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (38) تكرار بنسبة (13.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (19) فكان يساوي (2.38) بانحراف معياري (0.5)، ومجموع درجات (676).

أما العبارة رقم (20) والتي صيغت(**أستخدم العمل بالورشات في الحصة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (150) تكرار بنسبة(52.8%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(96) بنسبة (33.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (38) تكرار بنسبة (13.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (20) فكان يساوي (0.39) بانحراف معياري (0.51)، ومجموع درجات (680).

أما العبارة رقم (21) والتي صيغت(**أكتشف الأخطاء وقت حدوثها**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (122) تكرار بنسبة(**43%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(122) بنسبة (43%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (40) تكرار بنسبة (14%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (21) فكان يساوي (2.28) بانحراف معياري (0.49)، ومجموع درجات (650).

أما العبارة رقم (22) والتي صيغت(**أعمل على لفت انتباه التلاميذ مع المحافظة على استمراريته**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (112) تكرار بنسبة (**39.4%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(130) بنسبة (45.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (42) تكرار بنسبة (14.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (22) فكان يساوي (2.24) بانحراف معياري (0.48)، ومجموع درجات (638).

أما العبارة رقم (23) والتي صيغت(**أستخدم التمارين التى تتميز بالإثارة و التشويق**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (198) تكرار بنسبة(69.7%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(82) بنسبة (28.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (04) تكرار بنسبة (1.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (23) فكان يساوي (2.68) بانحراف معياري (0.24)، ومجموع درجات (762).

أما العبارة رقم (24) والتي صيغت(**أراعي مبدء التدرج في تعليم و تعلم المهارة الحركية)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (198) تكرار بنسبة(69.7%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(58) بنسبة (20.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (28) تكرار بنسبة (9.9%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (24) فكان يساوي (2.59) بانحراف معياري (0.44)، ومجموع درجات (738).

أما العبارة رقم (25) والتي صيغت(**أقدم النموذج التعليمي الصحيح للمهارة الحركية المبرمجة)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (192) تكرار بنسبة(67.6%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(74) بنسبة (26.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (18) تكرار بنسبة (6.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (25) فكان يساوي (2.61) بانحراف معياري (0.36)، ومجموع درجات (742).

أما العبارة رقم (26) والتي صيغت(**أصحح الأخطاء في أداء المهارة بطريقة سليمة)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (204) تكرار بنسبة(71.8%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(64) بنسبة (22.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (26) فكان يساوي (2.66) بانحراف معياري (0.33)، ومجموع درجات (756).

أما العبارة رقم (27) والتي صيغت(**أحافظ على الهدوء و الانضباط في جميع مراحل الدرس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (182) تكرار بنسبة(64.1%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(90) بنسبة (31.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (12) تكرار بنسبة (4.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (27) فكان يساوي (2.59) بانحراف معياري (0.32)، ومجموع درجات (738).

أما العبارة رقم (28) والتي صيغت(**أستخدم تمارين رياضية في الحصة تتناسب مع قدرات التلامي**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (178) تكرار بنسبة(62.7%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(90) بنسبة (31.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (28) فكان يساوي (2.57) بانحراف معياري (0.36)، ومجموع درجات (730).

أما العبارة رقم (29) والتي صيغت(**أتيح لجميع التلاميذ فرص التعلم في كل المواقف التعليمية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (170) تكرار بنسبة(59.9%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(92) بنسبة (32.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (22) تكرار بنسبة (7.7%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (29) فكان يساوي (2.52) بانحراف معياري (0.4)، ومجموع درجات (716).

أما العبارة رقم (30) والتي صيغت(**أستعمل العقاب البيداغوجي للتلاميذ الفوضويين**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (106) تكرار بنسبة(37.3%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(126) بنسبة (44.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (52) تكرار بنسبة (18.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (30) فكان يساوي (2.19) بانحراف معياري (0.52)، ومجموع درجات (622).

الجدول رقم (28) التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التربوية لمحور المعارف التعليمية معرفة محور مهارة التقويم :

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	بدرجة جيدة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة				
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
العبارة 31	168	59,2	76	26,8	40	14,1	0,53	2,45	696
العبارة 32	136	47,9	110	38,7	38	13,4	0,49	2,34	666
العبارة 33	156	54,9	78	27,5	50	17,6	0,59	2,37	674
العبارة 34	212	74,6	34	12	38	13,4	0,5	2,61	742
العبارة 35	196	69	58	20,4	30	10,6	0,45	2,58	734
العبارة 36	204	71,8	56	19,7	24	8,5	0,4	2,63	748
العبارة 37	228	80,3	48	16,9	8	2,8	0,23	2,77	788
العبارة 38	212	74,6	48	16,9	24	8,5	0,39	2,66	756
العبارة 39	144	54,2	110	38,7	20	7,1	0,39	2,47	702
العبارة 40	170	59,9	68	23,9	46	16,2	0,57	2,43	692
العبارة 41	136	47,8	122	43	26	9,2	0,42	2,38	678
العبارة 42	160	56,3	86	30,3	38	13,4	0,51	2,42	690
العبارة 43	166	58,5	78	27,5	40	14,1	0,53	2,44	694
العبارة 44	158	55,6	106	37,3	20	7,1	0,39	2,48	706
العبارة 45	116	40,8	128	45,1	40	14,1	0,48	2,26	644
العبارة 46	138	42,6	106	37,3	40	14,1	0,51	2,34	666

القراءة الإحصائية:

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (31) والتي صيغت(**أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تنفيذ كل تمرين**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (168) تكرار بنسبة(59.2%)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(76) بنسبة (26.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (40) تكرار بنسبة (14.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (31) فكان يساوي (2.45) بانحراف معياري (0.53)، ومجموع درجات (696).

أما العبارة رقم (32) والتي صيغت(**أستخدم التشكيل اليداغوجي المناسب لكل موقف تعليمي**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (136) تكرار بنسبة (**47.9%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(110) بنسبة (38.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (38) تكرار بنسبة (13.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (32) فكان يساوي (2.34) بانحراف معياري (0.49)، ومجموع درجات (666).

أما العبارة رقم (33) والتي صيغت(**أوزع الزمن على المواقف التعليمية بطريقة بيداغوجية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (156) تكرار بنسبة (**54.9%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(78) بنسبة (27.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (50) تكرار بنسبة (17.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (32) فكان يساوي (2.37) بانحراف معياري (0.59)، ومجموع درجات (674).

أما العبارة رقم (34) والتي صيغت(**أراعي عوامل الأمن و السلامة في مختلف المواقف التعليمية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (212) تكرار بنسبة (**74.6%**)، والوزن

بدرجة متوسطة كان تكراره(34) بنسبة (12%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (38) تكرار بنسبة (13.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (33) فكان يساوي (2.61) بانحراف معياري (0.5)، ومجموع درجات (742).

أما ا لعبارة رقم (35) والتي صيغت(**أستخدم الوسائل التعليمية المتاحة بطريقة سليمة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (196) تكرار بنسبة(**69%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(58) بنسبة (20.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (30) تكرار بنسبة (10.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (35) فكان يساوي (2.58) بانحراف معياري (0.45)، ومجموع درجات (734).

أما العبارة رقم (36) والتي صيغت(**أتيح لجميع التلاميذ فرصة إستعمال الوسائل التعليمية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (204) تكرار بنسبة (**71.8%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(56) بنسبة (19.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (24) تكرار بنسبة (8.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (36) فكان يساوي (0.4) بانحراف معياري (2.63)، ومجموع درجات (748).

أما العبارة رقم (37) والتي صيغت(**أحرص على ارجاع الأدوات لأماكن حفظها بعد استخدامها**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (228) تكرار بنسبة (**80.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(48) بنسبة (16.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (08) تكرار بنسبة (2.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (37) فكان يساوي (2.8) بانحراف معياري (0.23)، ومجموع درجات (788).

أما العبارة رقم (38) والتي صيغت(**أستخدم تمرينات تهيئة للعودة بالتلاميذ لحالتهم الطبيعية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (212) تكرار بنسبة (**74.6%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(48) بنسبة (16.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (24) تكرار بنسبة (8.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (38) فكان يساوي (2.66) بانحراف معياري (0.39)، ومجموع درجات (756).

أما العبارة رقم (39) والتي صيغت(**أستخدم التقييم التشخيصي في بداية كل وحدة تعلمية و أوظف نتائجه**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (144) تكرار بنسبة (**54.2%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(110) بنسبة (38.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (39) فكان يساوي (2.47) بانحراف معياري (0.39)، ومجموع درجات (702).

أما العبارة رقم (40) والتي صيغت(**أراعي الاستمرارية في تقويم التلاميذ في جميع الدروس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (170) تكرار بنسبة (**59.9%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(68) بنسبة (23.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (46) تكرار بنسبة (16.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (40) فكان يساوي (00) بانحراف معياري (00)، ومجموع درجات (000).

أما العبارة رقم (41) والتي صيغت(**أطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (136) تكرار بنسبة (**47.8%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(122) بنسبة (43%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (26) تكرار بنسبة (9.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (41) فكان يساوي (2.38) بانحراف معياري (0.42)، ومجموع درجات (678).

أما العبارة رقم (42) والتي صيغت(**أنوع في أساليب التقويم بما يتلائم مع الأهداف التعليمية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (160) تكرار بنسبة (**56.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(86) بنسبة (30.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (38) تكرار بنسبة (13.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (42) فكان يساوي (2.42) بانحراف معياري (0.51)، ومجموع درجات (690).

أما ا لعبارة رقم (43) والتي صيغت(**أستخدم شبكة الملاحظة في تقييم الأداء المهاري**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (166) تكرار بنسبة (**58.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(78) بنسبة (27.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (40) تكرار بنسبة (14.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (43) فكان يساوي (2.44) بانحراف معياري (0.53)، ومجموع درجات (694)

أما العبارة رقم (44) والتي صيغت(**أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند إجراء الاختبار**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (158) تكرار بنسبة (**55.6%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(106) بنسبة (37.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (44) فكان يساوي (2.48) بانحراف معياري (0.39)، ومجموع درجات (706).

أما ا لعبارة رقم (45) والتي صيغت(**استعمل مقررات منهاج المادة عند التقويم (العلامة التصرفية + علامة الأداء)**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (116) تكرار بنسبة(**40.8%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(128) بنسبة (45.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (40) تكرار بنسبة (14.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (45) فكان يساوي (2.34) بانحراف معياري (0.48)، ومجموع درجات (644).

أما العبارة رقم (46) والتي صيغت(**أستخدم التقويم تحصيلي في نهاية كل وحدة تعليمية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (138) تكرار بنسبة (**42.6%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(106) بنسبة (37.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (40) تكرار بنسبة (14.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (46) فكان يساوي (2.34) بانحراف معياري (0.51)، ومجموع درجات (666).

الجدول رقم (29): مجموع درجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التعليمية :

الإجابات	بدرجة جيدة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	المجموع
مجموع الدرجات	23712	7792	1258	32762
النسبة	%60	%30	%10	%100
تكرار	7904	3896	1258	13058

كما يبين الجدول رقم (29) مجموع درجات أفراد العينة في استمارة المعارف التعليمية حيث كان الوزن بدرجة جيدة بـ (7904) تكرار بنسبة(60%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(3896) بنسبة (30%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (1258) تكرار بنسبة (10%).

وفيما يلي عرض لنتائج حساب معامل الارتباط بين ال محورين(**محور التربية العملية**) و(**محور المعارف التعليمية**) :

محور	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة
محور التربية العملية	284	41.09	5.98	0.32	283	0.05
محور المعارف التعليمية	284	38.48	4.84			

جدول رقم (30) : العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور المعارف التعليمية.

يبين الجدول رقم (30) العلاقة الارتباطية بين **محور التربية العملية** و **محور المعارف التعليمية** لأفراد العينة البالغ عددهم 284 طالبا عند درجة الحرية 283 ومستوى الدلالة 0.05 حيث جاءت النتائج كالتالي :

- ✓ المتوسط الحسابي لمحور التربية العملية 41.09 وانحراف معياري 5.98
- ✓ أمّا متوسط حسابي لمحور المعارف التعليمية 38.48 وانحراف معياري 4.84

ومعامل الارتباط "بيرسون" بين محور التربية العملية و محور المعارف التعليمية 0.32 عند درجة حرية 283 ومستوى دلالة 0.05 ، ومنه نستنتج وجود علاقة معنوية .

4-1 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: لتحقق من نص الفرضية القائلة بأنه:

توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية وبناء المعارف التعليمية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة

يظهر لنا من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (29) و الجدول رقم (30) أن العبارة(13) القائلة **(أقوم بالمناداة ومراقبة شاملة للتلاميذ)** أخذت المرتبة الأولى

بمجموع درجات مقدر بـ (784) درجة لدرجة لمعرفة الطلبة للعبارة في مهارة التخطيط للدرس خلال التربية العملية وهو اتجاه إيجابي نحو عبارة استبيان المعارف التعليمية و أن الطلبة لهم سلوك تحصيلي في المهارة .

أما العبارة رقم (23) القائلة **(أستخدم التمارين التى تتميز بالإثارة و التشويق)** بمجموع درجات مقدر بـ (762) درجة لمعرفة الطلبة لعبارة المعارف التعليمية خلال التربية العلمية

أما العبارة رقم (37) القائلة **(أحرص على إرجاع الأدوات لأماكن حفظها بعد استخدامها)** بمجموع درجات مقدر بـ (788) درجة لمعرفة الطلبة لعبارة المعارف التعليمية خلال التربية العلمية.

من خلال هذا يمكن القول أن الطالب المتربص يمتلك معرفة تعليمية وهذا ما أثبته أيضا (محمد قطاف ، 2015) حيث تحصل على نتائج مفادها " وجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية والمتمثلة في التدريس المصغر و التربص الميداني واكتساب الطلبة لدرجة معرفة كل من كفاية التخطيط وكفاية التنفيذ وكفاية التقويم " . " وأن الطالب المتربص لديه معرفة حول العمليات التدريسية وهذا ما تحصل عليه خلال إعداده في مرحلة التعليم الجامعي ، وهو ما طوره في حصص التربص الميداني من خلال برامج التربية العملية وتعاون الأستاذ ، وجد أن هناك تحسن في المعارف التعليمية " .

ووجد أيضا " أن نسبة درجة معرفة الطالب المتربص لكفايات التدريس وعلى وجه الخصوص كفاية التخطيط والتنفيذ والتقويم مرتفعة إذا ما قارنها بدرجة ممارستهم لها " .

وبما أن المعارف التعليمية لها علاقة بالجانب المعرفي النظري لمهارات التدريس ، تحصل الطلبة على هاته المعارف من خلال المقراراتهم الدراسية التي تناولوها خلال مشوارهم الدراسي ، وسرعان ما ظهرت هذه المعارف أثناء قيامهم بالتربص الميداني ، ومن

خلال برنامج التربص الميداني طور الطلبة المتربصون هاته المعارف ، وهو ما يبرز من خلال استبيان المعارف التعليمية وجود معارف جيدة لدى الطلبة التربص الميداني .

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الرابعة القائلة بوجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب المعارف التعليمية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة قد تحققت.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة :

الجدول رقم (31) التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التربوية محور المعارف النظرية:

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	بدرجة جيدة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة				
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
العبارة 1	94	33,1	140	49,3	50	17,6	0,48	2,15	612
العبارة 2	72	25,4	154	54,2	58	20,4	0,46	2,04	582
العبارة 3	124	43,7	122	43	38	13,4	0,48	2,3	654
العبارة 4	98	34,5	146	51,4	40	14,1	0,44	2,2	626
العبارة 5	64	55,5	104	36,6	116	40,8	0,6	1,81	516
العبارة 6	142	50	96	33,8	46	16,2	0,55	2,33	664
العبارة 7	90	31,7	136	47,9	58	20,4	0,51	2,11	600
العبارة 8	126	44,4	112	47,2	46	16,2	0,53	2,28	648
العبارة 9	88	31	134	47,2	62	21,8	0,52	2,09	594
العبارة 10	110	38,7	120	42,3	54	19	0,54	2,19	624
العبارة 11	102	35,9	134	47,2	48	16,9	0,49	2,19	622
العبارة 12	106	37,3	112	39,4	66	32,2	0,589	2,14	608
العبارة 13	56	19,7	120	42,3	108	38	0,54	2,18	620
العبارة 14	88	31	144	50,7	52	18,3	0,48	2,12	604
العبارة 15	112	39,4	138	48,6	34	12	0,44	2,27	646

العبارة 16	128	45,1	140	49,3	16	5,6	0,35	2,39	680

القراءة الإحصائية:

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم(1) والتي صيغت(**أعمل على حث التلاميذ على التعلم من خلال تقديم بعض الثناء أو أي مكافأة أخرى نظير أدائهم المتميز**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (94) تكرار بنسبة(**33.1%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(140) بنسبة (49.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (50) تكرار بنسبة (17.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (1) فكان يساوي (2.15) بانحراف معياري (0.48)،ومجموع درجات (612).

أما العبارة رقم (2) والتي صيغت(**أتأكد من حدوث التعلم من خلال قياس التغير في سلوك المتعلم**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (72) تكرار بنسبة(**25.4%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(154) بنسبة (54.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (58) تكرار بنسبة (20.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (2) فكان يساوي (2.04) بانحراف معياري (0.46)، ومجموع درجات (582).

أما ا لعبارة رقم (3) والتي صيغت(**أقوم بتقسيم الهدف التعليمي إلى خطوات متسلسلة قصيرة من أجل تفعيل التعلم**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (124) تكرار بنسبة(**43.7%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(122) بنسبة (43%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (38) تكرار بنسبة (13.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (3) فكان يساوي (2.3) بانحراف معياري (0.48)، ومجموع درجات (654).

أما العبارة رقم (04) والتي صيغت(**أحدد الأهداف السلوكية قبل أن أبدأ بعملية التدريس)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (98) تكرار بنسبة (**34.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(146) بنسبة (51.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (40) تكرار بنسبة (14.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (4) فكان يساوي (2.2) بانحراف معياري (0.44)، ومجموع درجات (626).

أما العبارة رقم (05) والتي صيغت(**أعتقد أن التعلم الذاتي مثل التعلم القائم على تزود التلميذ بالتعزيز المباشر للإجابات الصحيحة أداة فعالة في التدريس)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (64) تكرار بنسبة (**55.5%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(104) بنسبة (36.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (116) تكرار بنسبة (40.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (5) فكان يساوي (1.81) بانحراف معياري (0.6)، ومجموع درجات (516).

أما العبارة رقم (06) والتي صيغت(**أمنح الفرصة للتلاميذ كي يتوصلوا بأنفسهم إلى إجابات الأسئلة أو المشكلات المقدمة لهم في الموقف)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (142) تكرار بنسبة(**50%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(96) بنسبة (33.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (46) تكرار بنسبة (16.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (6) فكان يساوي (2.33) بانحراف معياري (0.55)، ومجموع درجات (664).

أما العبارة رقم (07) والتي صيغت(**لحدوث التعلم بصورة أفضل، أساعد التلاميذ على تشكيل بناء معرفي من خلال المفاهيم المقررة)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (90) تكرار بنسبة (**31.7%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(136) بنسبة (47.9%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (58) تكرار بنسبة (20.4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (7) فكان يساوي (2.11) بانحراف معياري (0.51)، ومجموع درجات (600).

أما العبارة رقم (08) والتي صيغت(**أبدأ بتدريس التلاميذ المبادئ والمعارف العامة للنشاط لمساعدتهم على التفكير المنظم**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (126) تكرار بنسبة(**44.4%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(112) بنسبة (47.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (46) تكرار بنسبة (16.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (8) فكان يساوي (2.28) بانحراف معياري (0.53)، ومجموع درجات (648).

أما العبارة رقم (09) والتي صيغت(**يكون التعلم أكثر فعالية عندما أدرب التلاميذ على التعلم في جو نشط مثل مهارة حل المشكلات**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (88) تكرار بنسبة(**31%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(134) بنسبة (47.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (62) تكرار بنسبة (21.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (9) فكان يساوي (2.09) بانحراف معياري (0.52)، ومجموع درجات (594).

أما العبارة رقم (10) والتي صيغت(**لكي يكون التعلم أكثر فعالية، أساعد التلاميذ على أن ينظروا إلى الهدف التعليمي على أن له علاقة مباشرة بحياتهم، ومرتبط بخبراتهم السابقة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (110) تكرار بنسبة (**38.7%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(120) بنسبة (42.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (54) تكرار بنسبة (19%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (10) فكان يساوي (2.19) بانحراف معياري (0.54)، ومجموع درجات (624).

أما العبارة رقم (11) والتي صيغت(**أقوم بمساعدة التلاميذ على إدراك المواقف التعليمية للموضوع من خلال تنظيم عملية التدريس**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (102) تكرار بنسبة (**35.9%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(134) بنسبة (47.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (48) تكرار بنسبة (16.9%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (11) فكان يساوي (2.19) بانحراف معياري (0.49)، ومجموع درجات (622).

أما العبارة رقم (12) والتي صيغت(**أساعد التلاميذ على التعلم بشكل أفضل من خلال إتاحة الفرصة لهم للاعتماد على خبراتهم ومعارفهم السابقة لبناء فهمهم الخاص**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (106) تكرار بنسبة(**37.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(112) بنسبة (39.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (66) تكرار بنسبة (32.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (12) فكان يساوي (00) بانحراف معياري (0.58)، ومجموع درجات (608).

أما العبارة رقم (13) والتي صيغت(**أعمل على أن يشتمل التعلم في المدرسة على خبرات تساعد على النمو الكامل للتلاميذ: (النمو المعرفي، والوجداني، والحركي، والاجتماعي**)) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (56) تكرار بنسبة(**19.7%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(120) بنسبة (42.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (108) تكرار بنسبة (38%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (13) فكان يساوي (2.18) بانحراف معياري (0.54)، ومجموع درجات (620).

أما العبارة رقم (14) والتي صيغت(**أعتقد بأن تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي لا يقل أهمية عن تطوير المهارات الحركية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (88) تكرار

بنسبة(31%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(144) بنسبة (50.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (52) تكرار بنسبة (18.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (14) فكان يساوي (2.12) بانحراف معياري (0.48)، ومجموع درجات (604).

أما العبارة رقم (15) والتي صيغت(**أثق في قدرات التلاميذ لمساعدتهم على تحديد أهدافهم الخاصة، واختيار طريقة ونوعية التعلم تبعاً لذلك**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (112) تكرار بنسبة (**39.4%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(138) بنسبة (48.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (34) تكرار بنسبة (12%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (15) فكان يساوي (2.27) بانحراف معياري (0.44)، ومجموع درجات (646).

أما العبارة رقم (16) والتي صيغت(**أعتقد بأن شعور التلاميذ بالارتياح والرضا عن النفس لا يقل أهمية عن تدريسهم المهارات الحركية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (128) تكرار بنسبة (**45.1%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(140) بنسبة (49.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (16) تكرار بنسبة (5.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (16) فكان يساوي (2.39) بانحراف معياري (0.35)، ومجموع درجات (680).

الجدول رقم (32):مجموع درجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف النظرية :

الإجابات	بدرجة جيدة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	المجموع
مجموع الدرجات	4800	4104	892	9796
النسبة	%45	%35	%20	%100
تكرار	1600	2052	892	1600

كما يبين الجدول رقم (32) مجموع درجات أفراد العينة في استمارة المعارف النظرية ، حيث كان الوزن بدرجة جيدة بـ (1600) تكرار بنسبة(45%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(2052) بنسبة (35%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (892) تكرار بنسبة (20%).

وفيما يلي عرض لنتائج حساب معامل الارتباط بين المحورين(**محور التربية العملية**) و(**محور المعارف النظرية**):

المحاور	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة
محور التربية العملية	284	41.09	5.98	0.56	283	0.05
المعارف النظرية	284	42.05	7.58			

جدول رقم (33) : العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور المعارف النظرية.

يبين الجدول رقم (33) العلاقة الارتباطية بين **محور التربية العملية** و **محور المعارف النظرية** لأفراد العينة البالغ عددهم 284 طالبا عند درجة الحرية 283 ومستوى الدلالة 0.05 حيث جاءت النتائج كالتالي :

- ✓ المتوسط الحسابي لمحور التربية العملية 41.09 وانحراف معياري 5.98
- ✓ أمّا متوسط حسابي لمحور المعارف النظرية 42.05 وانحراف معياري 7.58
- ✓ ومعامل الارتباط بيرسون بين محور التربية العملية و محور المعارف النظرية 0.56 عند درجة حرية 283 ومستوى دلالة 0.05 ، ومنه نستنتج وجود علاقة معنوية .

5-1 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة: لتحقق من نص الفرضية القائلة بأنه:

توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية وبناء المعارف النظرية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة .

يظهر لنا من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (31) و الجدول رقم (32) والجدول رقم (33)أن العبارة(16) القائلة **(أعتقد بأن شعور التلاميذ بالارتياح والرضا عن النفس لا يقل أهمية عن تدريسهم المهارات الحركية)** أخذت المرتبة الأولى بمجموع درجات مقدر بـ (680) درجة لدرجة لمعرفة الطلبة للعبارة في المعرفة النظرية لنظريات التعلم خلال التربية العملية وهو اتجاه إيجابي نحو عبارة استبيان المعارف التربوية و أن الطلبة لهم سلوك تحصيلي في المهارة .

أما العبارة رقم (06) القائلة **(أمنح الفرصة للتلاميذ كي يتوصلوا بأنفسهم إلى إجابات الأسئلة أو المشكلات المقدمة لهم في الموقف)** بمجموع درجات مقدر بـ (764) درجة لمعرفة الطلبة لعبارة المعارف النظرية خلال التربية العلمية.

أما العبارة رقم (03) القائلة **(أقوم بتقسيم الهدف التعليمي إلى خطوات متسلسلة قصيرة من أجل تفعيل التعلم)** درجة لمعرفة الطلبة لعبارة المعارف النظرية خلال التربية العلمية.

من خلال هذا نستنتج أن الطالب المتربص لديه قدرة عالية في المجال النظري " تجسيد نظريات التعلم أو إسقاطات نظريات التعلم في حصة التربية البدنية و الرياضية من خلال المدرسة المعرفية والمدرسة السلوكية " .

وبالتالي يمكن أن نستنتج أن الطالب المتربص لدى معاهد التربية البدنية و الرياضية يعرف بدرجة حسنة نظريات التعلم ويستطيع إسقاطها على ارض الواقع في الأنشطة الفردية أو الجماعية ، ويستطيع تحديد أيّ نظرية فعالة للتدريس ولتحقيق الهدف المنشود سواء كان الهدف الخاص أم الأهداف العامة و التربوية .

وقد توصل الباحثان (علي الصغير و صالح النصار، 2002) في دراستهما " أن كل الأساتذة يعرفون ويمارسون نظريات التعلم على حجرات الدرس أو ميدان التعلم ، بما في ذلك أساتذة التربية البدنية والرياضية لديهم وهو ما انتفق مع بحثنا هذا ".

ومنه نستنتج أن الطالب المتربص لديه رصيد علمي جيد ، وكفاءات حسنة لنظريات التعلم ، ولعل من أبرز النظريات الممارسة هي المدرسة السلوكية و المدرسة المعرفية ، وكما قال (عبد الله عبد الرحمان ، 2004 ، ص 197) " لا يمكن للطالب الأستاذ تحقيق أهداف التربية العملية و هو يجهل هذه المبادئ ، العمل بغير علم و مبادئ لا يكون من جهة أخرى على الطالب المعلم بذل كل ما في وسعه من أجل ترجمة المبادئ النظرية إلى واقع ملموس، و الحقيقة أن وضوح المبادئ التي تتحكم في التربية العملية تعمل على تحقيق أهدافها ".

من خلال ما سبق نستنتج أن الطالب المتربص لديه معارف لنظريات التعلم لا بأس بها تحصل عليها من خلال المقررات الدراسة ، ومن خلال التربص الميداني جسد تلك النظريات على ارض الواقع .

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية ا لخامسة القائلة بوجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب المعارف البيداغوجية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة قد تحققت .

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة :

الجدول رقم (34) التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف التربوية محور المعارف البيداغوجية:

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	بدرجة جيدة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة				
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
العبارة 17	124	43,7	110	38,7	50	17,6	0,55	2,26	642
العبارة 18	158	55,6	84	29,6	42	14,8	0,54	2,4	684
العبارة 19	174	61,3	86	30,3	24	8,5	0,42	2,52	718
العبارة 20	178	62,7	76	26,8	30	10,6	0,46	2,52	716
العبارة 21	200	70,4	60	21,1	24	8,5	0,4	2,61	744
العبارة 22	160	56,3	74	26,1	50	17,6	0,59	2,38	678
العبارة 23	72	25,4	124	43,7	88	31	0,56	1,94	552
العبارة 24	140	49,3	118	41,5	26	9,2	0,42	1,94	682
العبارة 25	148	52,1	88	31	48	16,9	0,57	2,35	668
العبارة 26	148	52,1	116	40,8	20	7	0,39	2,45	696
العبارة 27	194	68,3	70	24,6	20	7	0,38	2,61	742
العبارة 28	156	454,93	92	30,3	42	14,8	0,54	2,4	682
العبارة 29	164	57,7	80	28,2	40	14,1	0,53	2,43	692
العبارة 30	124	43,7	114	40,1	46	16,2	0,52	2,27	646
العبارة 31	208	73,2	56	19,7	20	7	0,36	2,66	756
العبارة 32	188	66,2	72	25,4	24	8,5	0,41	2,57	732

القراءة الإحصائية:

من خلال النتائج الموجودة في الجدول السابق ، نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (17) والتي صيغت(**أعمل على أن أكون مسهلاً ومساعداً على**

عملية التعلم، وليس ناقلاً أو مقدماً للمعرفة) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (124) تكرار بنسبة(**43.7%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(110) بنسبة (38.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (50) تكرار بنسبة (17.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (17) فكان يساوي (2.26) بانحراف معياري (0.55)، ومجموع درجات (642).

أما العبارة رقم (18) والتي صيغت(**أول ما أقوم به تحديد معالم مراحل انجاز الحصة باستخدام الأقماع لتحقيق تنظيم جيد)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (158) تكرار بنسبة(55.6%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(84) بنسبة (29.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (42) تكرار بنسبة (14.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (18) فكان يساوي (2.4) بانحراف معياري (0.54)، ومجموع درجات (684).

أما العبارة رقم (19) والتي صيغت(**أقوم بتنظيم التلاميذ في وضعية بيداغوجية (نصف دائرة – مربع مفتوح – خط مستقيم))** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (174) تكرار بنسبة(61.3%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(86) بنسبة (30.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (24) تكرار بنسبة (8.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (19) فكان يساوي (2.52) بانحراف معياري (0.42)، ومجموع درجات (718).

أما العبارة رقم (20) والتي صيغت(**أقوم بالتمركز في زاوية تسمح لي بملاحظة كافة عناصر القسم)** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (178) تكرار بنسبة(62.7%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(76) بنسبة (26.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (30) تكرار بنسبة (10.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (20) فكان يساوي (2.52) بانحراف معياري (0.46)، ومجموع درجات (716)

أما العبارة رقم (21) والتي صيغت(**احرص على مراقبة اللباس الرياضي وكذا الأشياء المحمولة الأخرى و اسعي جاهدا لتوفير معايير الأمن والسلامة للتلميذ**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (200) تكرار بنسبة (**70.4%**)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(60) بنسبة (21.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (24) تكرار بنسبة (8.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (21) فكان يساوي (2.61) بانحراف معياري (0.4)، ومجموع درجات (744).

أما العبارة رقم (22) والتي صيغت(**أعين تلميذ لأداء التحية الرياضية وآخرين للقيام بعملية التسخين**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (160) تكرار بنسبة (**56.3%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(74) بنسبة (26.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (50) تكرار بنسبة (17.6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (22) فكان يساوي (2.38) بانحراف معياري (0.59)، ومجموع درجات (678).

أما العبارة رقم (23) والتي صيغت(**استعين بالتلاميذ في عملية تدوين الملاحظة التقويمية**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (72) تكرار بنسبة(25.4%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(124) بنسبة (43.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (88) تكرار بنسبة (31%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (23) فكان يساوي (1.94) بانحراف معياري (0.56)، ومجموع درجات (552).

أما العبارة رقم (24) والتي صيغت(**أوزع أفراد القسم وفق تشكيلات بيداغوجية جيدة ومنظمة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (140) تكرار بنسبة(49.3%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(118) بنسبة (41.5%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (26) تكرار بنسبة (9.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (24) فكان يساوي (1.94) بانحراف معياري (0.42)، ومجموع درجات (682).

أما العبارة رقم (25) والتي صيغت(**أراعي في تقسيمي للأفواج (الجنس – السن – العمر البيولوجي – المهارة))** فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (148) تكرار بنسبة(52.1%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(88) بنسبة (31%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (48) تكرار بنسبة (16.9%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (25) فكان يساوي (2.35) بانحراف معياري (0.57)، ومجموع درجات (668).

أما العبارة رقم (26) والتي صيغت(**أعين تلميذ للقيام بنموذج للمهارة الحركية أو موقف تعليمي**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (148) تكرار بنسبة(52.1%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(116) بنسبة (40.8%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (26) فكان يساوي (2.45) بانحراف معياري (0.39)، ومجموع درجات (696).

أما العبارة رقم (27) والتي صيغت(**استغل كافة الوسائل البيداغوجية المتاحة و كذا الفضاء المخصص للرياضة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (194) تكرار بنسبة(68.3%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(70) بنسبة (24.6%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (27) فكان يساوي (2.61) بانحراف معياري (0.38)، ومجموع درجات (742).

أما العبارة رقم (28) والتي صيغت(**أعين تلميذا مسئولا عن العتاد الرياضي في كل قسم**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (156) تكرار بنسبة(54.9%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(92) بنسبة (30.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (42) تكرار بنسبة (14.8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (28) فكان يساوي (2.4) بانحراف معياري (0.54)، ومجموع درجات (682).

أما العبارة رقم (29) والتي صيغت(**أحاول قدر الإمكان جعل التلاميذ في حالة نشاط وتجنب وضعهم في مواقف ثابتة**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (164) تكرار بنسبة(57.7%)، و الوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(80) بنسبة (28.2%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (40) تكرار بنسبة (14.1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (29) فكان يساوي (2.43) بانحراف معياري (0.53)، ومجموع درجات (692).

أما العبارة رقم (30) والتي صيغت(**أحاول ألا أشرح و أتكلم كثيرا وأجعل طابع الحصة عملي أكثر**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (124) تكرار بنسبة(43.6%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(114) بنسبة (40.1%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (46) تكرار بنسبة (16.2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (30) فكان يساوي (2.27) بانحراف معياري (0.52)، ومجموع درجات (646).

أما العبارة رقم (31) والتي صيغت(**أدرك دور التحفيز في خلق جو مرح داخل الفوج**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (208) تكرار بنسبة (**73.3%**)، و الوزن بدرجة

متوسطة كان تكراره(56) بنسبة (19.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (20) تكرار بنسبة (7%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (31) فكان يساوي (2.66) بإنحراف معياري (0.36)، ومجموع درجات (756).

أما العبارة رقم (32) والتي صيغت(**أحاول أن أتقيد بالزمن المخصص لكل مرحلة أو موقف تعليمي**) فقد حظي الوزن بدرجة جيدة بـ (188) تكرار بنسبة (**66.2%**)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(72) بنسبة (25.4%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (24) تكرار بنسبة (8.5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (32) فكان يساوي (2.57) بإنحراف معياري (0.41)، ومجموع درجات (732).

الجدول رقم (35):مجموع درجات والنسب المئوية لمجموع الدرجات لعبارات استمارة المعارف البيداغوجية:

الإجابات	بدرجة جيدة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	المجموع
مجموع الدرجات	7608	2840	594	11042
النسبة	%56	%31	%13	%100
تكرار	2536	1420	594	4550

كما يبين الجدول رقم (35) مجموع درجات أفراد العينة في استمارة المعارف البيداغوجية ، حيث كان الوزن بدرجة جيدة بـ (2536) تكرار بنسبة(56%)، والوزن بدرجة متوسطة كان تكراره(1420) بنسبة (31%)، أما الوزن بدرجة ضعيفة فحظي بـ (594) تكرار بنسبة (13%).

وفيما يلي عرض لنتائج حساب معامل الارتباط بين ال محورين(**محور التربية العملية**) و(**محور المعارف البيداغوجية**):

المحاور	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة
محور التربية العملية	284	41.09	5.98	0.31	283	0.05
محور المعارف البيداغوجية	284	31.64	5.83			

جدول رقم (36) : العلاقة الارتباطية بين محور التربية العملية و محور المعارف البيداغوجية .

يبين الجدول رقم (36) العلاقة الارتباطية بين **محور التربية العملية** و محور المعارف البيداغوجية لأفراد العينة البالغ عددهم 284 طالبا عند درجة الحرية 283 ومستوى الدلالة 0.05 حيث جاءت النتائج كالتالي :

- ✓ المتوسط الحسابي لمحور التربية العملية 41.09 وانحراف معياري 5.98
- ✓ أمّا متوسط حسابي لمحور المعارف البيداغوجية 31.64 وانحراف معياري 5.83

ومعامل الارتباط بيرسون بين محور التربية العملية و محور المعارف البيداغوجية 0.31 عند درجة حرية 283 ومستوى دلالة 0.05 ، ومنه نستنتج وجود علاقة معنوية.

1-6 مناقشة نتائج الفرضية السادسة : لتحقق من نص الفرضية القائلة بأنه:

توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية وبناء المعارف البيداغوجية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة

يظهر لنا من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (34) و الجدول رقم (35) والجدول رقم (36) أن العبارة(31) القائلة (**أدرك دور التحفيز في خلق جو مرح داخل**

الفوج) أخذت المرتبة الأولى بمجموع درجات مقدر بـ (756) درجة لدرجة لمعرفة الطلبة للعبارة في المعرفة البيداغوجية خلال التربية العملية وهو اتجاه ايجابي نحو عبارة استبيان المعارف التربوية و أن الطلبة لهم سلوك تحصيلي .

أما العبارة رقم (27) القائلة **(استغل كافة الوسائل البيداغوجية المتاحة و كذا الفضاء المخصص للرياضة)** بمجموع درجات مقدر بـ (742) درجة للمعرفة الطلبة لعبارة المعارف البيداغوجية خلال التربية العلمية .

أما العبارة رقم (32) القائلة **(أحاول أن أتقيد بالزمن المخصص لكل مرحلة أو موقف تعليمي)** بمجموع درجات مقدر بـ (732) درجة للمعرفة الطلبة لعبارة المعارف البيداغوجية خلال التربية العلمية .

بما أن حصة التربية البدنية والرياضية لديها طابع عملي ميداني أكثر من المواد الأخرى ، وهذا كما أكده (Alain Renault , 2001 , 14) على أن الرياضة بصفة عامة طابعها عملي حركي ميداني أكثر من كونها نظري ، " إن لغة الرياضة لغة الحركة واللغة التي يفهمها الجميع لطابعها النشط "

ومن خلال هذا الطرح نستنتج أن أساتذة التربية البدنية والرياضية على وجه الخصوص اهتموا بالجانب العملي الحركي الميداني كونه الجانب الأكثر أهمية في عملية التدريس ، لذلك ركزوا على اكتساب وتقديم المعارف البيداغوجية ، وهو ما انعكس على أداء الطالب المتربص من خلال تكرار النشاط تحسن مستوى الطالب المتربص من هذا الجانب هذا من جهة ، ومن جهة أخرى لأن المعرفة البيداغوجية مهمة جدا للتحكم في سيرورة الحصة ، وتحديد مكان إجراء الأنشطة ولتسهيل العمل وتوفير الوقت ، وكل هذا يساعد الطالب المتربص على تحقيق أهداف الدرس وفق تنظيم محكم وجيد .

ولهذا نجد الطلبة متفوقين في الجانب الميداني وهذا ما استنتجه (محمد قطاف ، 2015) " أن الطالب المتربص يتمتع بمهارات جيدة في التدريس من جانب التطبيقي ، وأُرجع سبب ذلك كون الأساتذة المتعاونين يركزون على الجانب الممارساتي ، كون التربية البدنية في الوسط المدرسي ليست مادة تدريس في الأقسام وإنما نشاطات حركية وهو ما ينص عليه المنهاج المدرسي بالاهتمام أكثر بالأنشطة الحركية وعدم وضع التلميذ في سكون" .

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية السادسة القائلة بوجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب المعارف البيداغوجية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة بجامعة الأغواط و الجلفة قد تحققت

7- مناقشة نتائج الفرضية العامة : للتحقق من نص الفرضية القائلة بأنه :

توجد علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب الممارسات التعليمية وبناء بعض المعارف التربوية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط و الجلفة

تعتبر برامج تدريب الأساتذة القائمة على الكفا ءات و المهارات ذات أهداف سلوكية واضحة ، يمكن ملاحظتها وقياسها، كما أنها تحدد مستوى الإتقان للكفا ءات و المهارات التدريسية عند الطلبة الخاضعين لبرامج التربية العملية وهذا يؤدي بهم إلى تطوير ممارساتهم التعليمية و الوصول لتطبيق لإستراتجية التدريس الفعَّال هو ذلك النمط من التدريس الذي يُفَعِّل من دور التلميذ في التعلم فلا يكون الطالب فيه متلق للمعلومات فقط بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة، وبكلمات أكثر دقة هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات

والاستنتاج والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف الأستاذ وتوجيهه وتقويمه ونظراً لما للكفا ءات التدريسية من أهمية وتأثير بالغ في رفع مستوى الأساتذة وما يعكسه من رفع المستوى التحصيل المعرفي و المهاري للطالب.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع **دراسة محمد قطاف (2015)** : تناولت موضوع " : واقع وحدة التربية العملية و تأثير برامجها في تطوير الكفاية التدريسية لدى طلبة معاهد التربية البدنية والرياضية في الجزائر " ، تتلخص نتائج البحث في أن هناك علاقة كانت دالة إحصائيا بين برامج التربية العملية واكتساب الطلبة لكفايات التدريس .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع **دراسة عايش زيتون وسليمان عبيدات 1984** تناولت موضوع "دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية " نتائج البحث : توصل الباحثان أن 78,2 % من أفراد العينة أكدوا استفادتهم من التربية العملية ، حيث ساعدتهم في برمجة المخطط العام للتدريس وفي المجالات التالية تحديد الأهداف ، اختيار محتوى النشاطات التعليمية المناسبة اختيار الوسيلة التعليمية ، التقويم المناسب للأهداف المراد تحقيقها في المواقف التعليمية التعلمية.

و اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **دراسة الملا (2004)**: تناولت موضوع فعالية استخدام أسلوب التدريس المصغر في تنمية بعض كفايات التدريس لدى الطلاب المعلمين تقييم التربية الرياضية، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية و فعالية أسلوب التدريس المصغر في تنمية بعض كفايات التدريس.

وإتفقت نتائج هذه الدراسة مع **دراسة فرناندیز ماري .(Fernandez, Maria L. 2005)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعليم من خلال دراسة حصص التعليم المصغر في إعداد المعلم، و ذلك من خلال تدريب معلمي الرياضيات في التربية العملية على مهارات التدريس الموجه، وأفادت الدراسة إلى استفادة المعلمين في التربية

العملية من خبرة حصص التعليم المصغر في تعزيز فهمهم عن هذا النوع من التدريس و هو التدريس الموجه، كما كان لكل من التعاون بين الزملاء و التغذية الراجعة التي يوفرها التعليم المصغر مع المدرب الأثر الايجابي في هذه الدراسة .

و بعد هذا العرض نستنتج أن الفرضية العامة للدراسة القائلة بوجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية واكتساب الممارسات التعليمية وبناء بعض المعار ف التربوية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الاغواط والجلفة قد تحققت .

8- الاستنتاجات :

على ضوء الفكرة الرئيسية الهامة التي استوحيناها من خلال بحثنا واستنادا على الدراسة الميدانية التي قمنا بها ، وهي : العلاقة بين برامج التربية العملية المطبقة في المعاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ، ومدى اكتساب الطلبة للممارسات التعليمية ، وكذا المعارف التربوية الخاصة بتدريس مادة التربية البدنية والرياضية ، من خلال تحليل نتائج الاستبيان وجدنا ما يلي :

- وجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية و اكتساب طلبة للممارسات التعليمية وكذا المعارف التربوية المقترحة في الدراسة .
- وجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية و اكتساب طلبة لمهارة التخطيط لدرس التربية البدنية و الرياضية لأفراد عينة الدراسة .
- وجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية و اكتساب طلبة لمهارة التمهيد لدرس التربية البدنية و الرياضية لأفراد عينة الدراسة .
- وجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية و اكتساب طلبة لمهارة التقويم لدرس التربية البدنية و الرياضية لأفراد عينة الدراسة .
- وجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية و اكتساب المعارف التعليمية لحصة التربية البدنية و الرياضية لأفراد عينة الدراسة.

– وجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية و اكتساب المعارف التعليمية لحصة التربية البدنية و الرياضية لأفراد عينة الدراسة.

– وجود علاقة معنوية بين برامج التربية العملية و اكتساب المعارف التعليمية لحصة التربية البدنية و الرياضية لأفراد عينة الدراسة.

– برامج التربية العملية تسهم باكتساب الطلبة للممارسات والمعارف التربوية لأكثر من 30% من مدى معرفة الطلبة للممارسات التعليمية وكذا المعارف التربوية .

– توصلت نتائج الدراسة أن الطلبة قد اكتسبوا ممارسات ومعارف تدريسية ، ولكن بدرجة متوسطة وغير كافية لذا يجب إخضاع الطلبة لتدريبات مكثفة ومستمرة أكثر ، لإحداث التغيير المرغوب في سلوكهم .

– قد توصل الباحث من خلال نتائج الدراسة الميدانية إلى أن طلبة البيداغوجيا التطبيقية وكذا التربص الميداني ، اكتسبوا الكثير من مشرفي التربية ، إلا أنها غير كافية .

– توصل الباحث من خلال نتائج الدراسة الميدانية إلى أن طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية يتمتعون بمستوى مقبول من معرفة نظريات التعلم .

الخاتمة

الخاتمة :

إن مسألة إعداد وتكوين أساتذة التربية البدنية و الرياضية أَوْلَى أولويات معاهد علوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية ، وخريجو هذه المعاهد مؤهلون إلى حد ما علميا سواء نظريا أو تطبيقيا مُعَدّين أساسا لمهام تربوية ، وكل هذا وفقا لمناهج تعليمية معدة لتكوين الطلبة ، فهي تتضمن وحدات أكاديمية ذات تخصص علمي (نظري – تطبيقي) ، ووحدات نظرية في التربية البدنية و الرياضية ، بالإضافة إلى علم النفس و علوم التربية وعلوم الحركة إضافة إلى وحدة التربية العملية، والتي هي محور هذه الدراسة.

إذن فمن خلال هذه الوحدة والتي تهتم بإعداد وتكوين الطالب المسجل في معاهد الرياضة فتزويده بكل ما يحتاجه أثناء تدريسه من معارف تربوية وممارسات تعليمية ، بالإضافة إلى مناهج وأساليب التعليم الحديثة و الفعالة ، فللطالب المتربص الذي أنهي كل المقررات الدراسية وهو موجه للتربص الميداني لا يمكن أن تتجسد هذه الخصائص ما لم يتم تهيئة كل الظروف و المواقف التربوية التعليمية وتهيئة الأنشطة التدريبية لهذا الطالب المتربص لكي لا يجد صعوبة في ا لتطبيق الميداني وفق معايير مضبوطة ودقيقة .

ولقد أصبح من الضروري حتى تكون فترة التربية العملية ايجابية توفير الكفاءات البشرية والمادية في إدارتها وتسييرها ، كل هذا حتى يتوفر للطالب الأستاذ عوامل الاستيعاب الجيد ، والاكتساب الإيجابي لمهارات التدريس، بالإضافة إلى الثقة بالنفس ، وتحمل المسؤولية والعطاء والولاء للمهنة .

لذا نلاحظ نقص في درجة التنسيق بين الإدارات المختلفة في تسيير وإدارة برامج التربية العملية ، وضعف الاتصال بينها، وا همال تشريع واضح ومحكم يحدد

ويبين صلاحيات كل إدارة ، ويضبط المسؤوليات ، ويرتب الجزاءات وتحمل المسؤولية في حالة ضبط تقصير من قبل اي الجهة .

إننا نؤكد مرة أخرى أن التربية العملية وحدة أساسية وهامة جدا في إعداد وتكوين الطلبة من كل الجوانب ، لذا فنحن مطالبون بإعطاء فرصة كافية كي يعايشوا ويمارسوا المواقف التعليمية المختلفة ، وأن يوضع بين يديه نماذج للتدريس حديثة ، وأن يوفر له تقنيات تربوية عصرية ، وأن يوازن بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية أثناء تكوينه المهني .

وجب على إدارة معاهد علوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية للأساتذة تبني نظرة جديدة تجاه هذه الوحدة ، وإعطائها المكانة اللائقة التي تتناسب وأهميتها ضمن البرامج التربوية الجديدة ، وذلك حتى تحقق عدة أهداف منها :

1 – تنمية المعارف والممارسات المهنية والشخصية للطلبة قصد تمكينهم من أن يصبحوا أكثر معرفة وممارسة للمواقف التي لها علاقة ب وظيفتهم المستقبلية بالإضافة إلى الوحدات الأكاديمية التي يتخصص فيها الطالب ، كل هذا لمساعدة الطلبة على أن يعايشوا مهنة التدريس ويجسدوا المعارف النظرية المكتسبة لممارسات تعليمية حتى يكتسبوا من خلالها الكفايات التدريسية المطلوبة ، وقبل الوصول إلى هذا المستوى من الإعداد والتكوين، لابد من تحليل الأدوار التعليمية وغير التعليمية لنصل بعد ذلك إلى تحديد واضح للمهارات التي يحتاجها الطالب المتربص حتى يقوم بأداء الأدوار التعليمية المنوطة إليه على أحسن وجه في حصة التربية البدنية و الرياضية .

2 – إن برامج التربية العملية تعمل على تزويد الطلبة أثناء فترة الدراسة و إتاحة الوقت الكافي والفرص المناسبة كي يمارسوا ما تعلموه من جوانب نظرية في وحدات التربية وعلم النفس التربوي تحت إشراف وتوجيه أساتذة و مشرفين يتم

انتقاؤهم وفق معايير دقيقة ، وهذا حتى يتم تنمية كامل الكفايات التدريسية ذات النوعية الجيدة بدل الاعتماد على معيار الكم فقط .

3 – لتفادي سائر المشكلات التي تتخلل فترة التربية العملية ، وهذا حتى نجعلها فترة مليئة بالخبرات المهنية والتربوية الإيجابية ، التي تصنع الاتجاه الإيجابي نحو المهنة والمؤسسات المسؤولة عن هذا الإعداد .

4 – التكوين الجيد للطلبة أثناء فترة التربص وذلك باعتباره شريكا في المهنة ، والتعامل معه وفق هذا التصور، بإتاحة المجال أمامه كي يمارس جميع الأنشطة الرياضية و البيداغوجية والإدارية التي تتوفر عليها المؤسسات التربوية ، وفي شتى المستويات ، وأن يقوم بتقويم وتقييم لدوره المهني ، مع تحمل كافة المسئوليات المترتبة عن ذلك .

لذا ندعو إلى تطوير أنشطت برامج التربية العملية ، وتجديد أساليبها في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ، بالإضافة الى البحوث العملية ذات علاقة بالموضوع ، وذلك بتزويد الطلبة المتربصين بنماذج التدريس الحديثة ، وهذا حتى نجعلهم قادرين على ممارسة المهنة بدرجة كبيرة من التحكم ، فمهنة التدريس من أكثر و أعقد و أصعب المهن ، لاسيما في ظل ما يشهده العالم من تحديات في تقنيات المعلومات والاتصال ، وما تتطلبها من مهارات حديثة في أساليب تدريس التربية البدنية و الرياضية، وإعداد وبناء المناهج، وتنظيم المعلومات والحقائق.

الاقتراحات

- الاقتراحات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ، وتماشيا مع الدراسات السابقة والتي تدعو إلى إعداد وتكوين الطالب الأستاذ واكتساب مهارات تدريسية تتماشى مع متطلبات مهنة أستاذ التربية البدنية و الرياضية في سبيل رفع مستوى التربية البدنية و الرياضية في مجتمعنا نوصي بما يلي:

- ضرورة ضبط برنامج شامل ومحكم ، وأن يتم تحديد واختيار الأهداف التعليمية والمهنية لدرس التربية الرياضية بدقة ، من مهارات و التطبيقات ومستوى الكفايات ، درجة الأداء المهني ، من قبل خبراء و مختصين في ميدان علوم وتقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية ، على أن يتم تقويم وقياس هذه الأهداف في نهاية برنامج التربية العملية .

- ضرورة أن يستخدم النماذج الحديثة في التربية العملية " النموذج العلمي ، النموذج الاحترافي ، النموذج القائم على أساس البحث و الاستقصاء .

- اعتماد نماذج حديثة في تعليم و تعلم الكفايات التدريسية اللازمة لمهنة التدريس .

- انتقاء مشرفين على التربية العملية وفق معايير علمية ، بحيث يكونون من ذوي الخبرة في مجال التدريس وتقنيات التعليم في المجال التربوي الرياضي .

- تشكيل هيئة متكونة من أعضاء هيئة تدريس مهمتها متابعة سير برنامج التربية العملية .

- التنسيق الّتام التكامل والاتصال الدوري بين هذه الأجهزة ، وتبني أسلوب من الاتصال ييسر عملية جمع المعلومات المختلفة حول الطلبة المتربصين انجازاتهم وفق أهداف البرنامج المعدة مسبقا ، بالإضافة إلى البرنامج نفسه ومحتواه وكل المشاكل التي تقف في طريق تجسيد هذا العمل المشترك .

- يوصي الباحث بأن يبذل مشرفو معاهد علوم و تقنيات الأنشطة البدنيةو الرياضية ما لديهم من قدرات من أجل إعداد أساتذة التربية البدنية و الرياضة إعدادا يتماشى وفق المدارس الحديثة في المجال التربوي .

- إفساح المجال أمام الطالب المتربص بتقديم أكبر قدر من الدروس وممارسة النظريات والمعارف التربوية المكتسبة وتجسيدها في أرض الواقع ، وهذا بزيادة الحجم الساعي لبرنامج التربية العملية .

- العمل على إشراك الطلبة المتربصين في كافة الأنشطة الرياضية التربوية والتعليمية إلى جانب التدريس كاجتماع المدير بالأساتذة ، واجتماعه بأولياء التلاميذ ، وإطلاعهم على اللوائح والقوانين و التشريعات الداخلية للمؤسسة ، وإعداد وتحضير الامتحانات ، وتنفيذها ، والحراسة وغيرها من مهام الأستاذ .

- أن تترك الحرية أمام الطلبة المتربصين على أن يتقدموا في اكتساب معارف و ممارسات ، وتحقيق مستوى المهارات المطلوبة وفقا لما تتيحه لكل منهم ، استعداداته ، وميوله ، ورغباته ، وكافة قدراته الذاتية عملا بمبدأ الفروق الفردية و تفريد التكوين والتدريب .

- استحداث دليل للتربية العملية معد بدقة ويظهر مهام كل جانب سواء من الطلبة أو الإدارة والأستاذ المشرف أو الأستاذ المتعاون فمدير المؤسسة.

- ضرورة تنسيق المعاهد مع المؤسسات المتعاونة لتوفير كل احتياجات الطلبة المتربصين للسير الحسن والمثالي لفترة التربص وتحقيق الأهداف المنشودة منه .

- إجراء دراسات تجريبية على برامج التربية العملية لتقييم وتقويم الطلبة خريجي المعاهد في الجزائر .

- إجراء دراسات لمعرفة انعكاسات برنامج التربية العملية من خلال التربص الميداني على توجه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة .

مراجع البحث

قائمة المصادر و المراجع:

أ- قائمة المصادر :

- القرآن الكريم.

2 - لسان العرب : **ابن منظور** ، المجلد 14 ، بيروت ، لبنان ، 1968 .

3 - المعجم الوسيط : **مجمع اللغة العربية** ، مجلد 1 ، القاهرة ، مصر ، 1960.

ب- المراجع باللغة العربية :

1- إبراهيم محمد عبد الرزاق : "**دليل التربية العملية في إعداد المعلمين** "، ط 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، عمان الأردن ،2003.

2- أبو الحسن البارودي : **أدب الدنيا والدين** ، دار اقرأ ، ط1 ، بيروت لبنان ، 1981.

3- إسحاق فرحان وآخرون : **المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة** ، دار التبشير للنشر والتوزيع ، ط 1 ، عمان الأردن ، 1984.

4- أمل الحمد: **بحث ودراسات في علم النفس** : مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر ، ط 1، بيروت لبنان ، 2001 .

5- الأمين عبد الحفيظ أبو بكر: **دليل التربية العملية في إعداد المعلمين** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2003 .

6- الزمطة نضال: **إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء** . رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية. غزة.فلسطين، 2011 .

7- تركي رابح: **أصول التربية والتعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط 2 ، الجزائر ، 1990 .

8- جابر عبد الحميد جابر : نحو **تعليم أفضل : انجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني** ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، القاهرة مصر ، 2000 .

9- جبران مسعود : **الرائد معجم عربي عصري** ، دار العلم للملايين ، ط 7، بيروت لبنان ، 1992 .

10- جون بياجيه: **علم النفس وفن التربية** ، ترجمة محمد الحبيب بلكوشي ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء المغرب ، 1988 .

11- حسان محمد حسان : **التربية العملية في دول الخليج العربية واقعها وسبل تطويرها** ، مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي ، الرياض.السعودية ، 1992.

12- حسن عمر المنسي: **إدارة الصفوف العلمية** ، دار الكندي للطباعة و النشر ، ط 2 ، 2000 .

13- حمدان محمد زايد : **التربية العملية الميدانية -مفاهيمها وكفاياتها وممارستها**، مؤسسة الرسالة ، عمان، الأردن ، 1981 .

14- دوقان عبيدات **و آخرون :التدريس الفعال** ، دار الصفاء للنشر و التوزيع عمان الأردن، ط$_1$ ،2008 .

15- ربحي مصطفي عليان وعثمان محمد غنيم : **مناهج وأساليب البحث العلمي** ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، الطبعة 1 ، عمان الأردن ، 2000

16- رونيه أوبير : **التربية العامة** ، ترجمة عبد الله عبد الدائم ، دار العلم للملايين ، بيروت لبنان ،1967 .

17- زرقي نعيمة : **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية** : اتجاهات وتطلعات ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، القاهرة مصر ، 2003 .

18- زهير أحدادن : **مدخل لعلوم الإعلام والاتصال** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1991 .

19- سليم هلالي : **التربية العامة** ، دار العلم للملايين، ط 1 ، بيروت لبنان ، 2004 .

20- سهيلة الفتلاوي : **كفايات التدريس** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط 2، عمان ، الأردن ، 2003 .

21- صالح النصار وعلي الصغير: **ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم** ، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس ، العدد الثامن عشر ، 2002 .

22- صالح عبد المجيد : **التربية وطرق التدريس** ، دار المعارف ، الجزء الأول ، القاهرة مصر ، 1986.

23- طلعت همام : **مائة سؤال عن الإعلام** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الطبعة 2 ، عمان ، 1988 .

24- طارق عبد الحميد البديري : **تطبيقات عملية في التربية العملية** - دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة عمان- الأردن ، 2009.

25- عبد الأمير شمس الدين : **التربية عند أبي سحنون والقابسي** ، دار الفكر العربي ، 1998 .

26- عبد الرحمن بدوي : **مناهج البحث العلمي** ، وكالة المطبوعات للنشر ، الطبعة 3 ، الكويت ، 1997 .

27- عبد الرحمن محمد العيسوي : **تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية** ، دار راتب الجامعية للطباعة والنشر ، الطبعة 1 ، لبنان ، 1999 .

28- عمار بوحوش، محمد محمود ذنيبات : **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1995 .

29- عبد الرحمان الأزرق : **علم النفس التربوي للمعلمين** ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، لبنان ، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ليبيا، 2000.

30- عبد الرحمن صالح عبد الله : "**التربية العملية و مكانتها في برامج تربية المعلمين** "، ط1 ، الوائل لنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 2004.

31- عبد اللطيف الفرابي وآخرون : **معجم علوم التربية** ، دار الخطابي للطباعة والنشر ، ب ط ، 1994 .

32- عبد الهادي جودت : **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، 2000.

33- عبد اليمين بوداود و عطا الله احمد : **المرشد في البحث العلمي** ، ديوان المطبوعات الجامعة ، ط1 ، الجزائر ، 2009.

34- علي راشد : **شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجيهات الإسلامية** ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ب ط ، 1988.

35- عماد الصباغ : **علوم التربية** ، مكتبة دار الطالب للنشر والتوزيع ، القاهرة مصر ، 1995 .

36- عمر عبد الرحيم نصر الله :**أساسيات في التربية العملية** ، ط$_1$، دار وائل لنشر والتوزيع، 2001 .

37- فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر :"**دليل التربية العملية في إعداد المعلمين**"،ط$_1$،دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ،2003.

38- قطامي يوسف و قطامي نايفة : **نماذج التدريس الصفي** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، 1998 .

39- مالك بن نبي : **ميلاد المجتمع شبكة العلاقات الاجتماعية** ، ترجمة عبد الصبور شاهين ، دار الفكر ، طرابلس لبنان ، 1987.

40- محسن عطية : **استراتيجيات حديثة في التدريس الفعال** ، دار صفاء للطباعة والنشر ، ط 1 ، عمان الاردن ، 2008 .

41- مجدي إبراهيم و آخرون ، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعلم والتعليم** ، دار عالم الكتب ، ب ط ، الرياض المملكة العربية السعودية ، 2009 .

42 - مروان عبد المجيد إبراهيم : **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الطبعة 1 ، عمان الأردن ، 2000 .

43 – محمد حسن علاوي: **مدخل في علم النفس الرياضي** ، دار الفكر العربي ، ط 2 ، القاهرة مصر ، 2001 .

44 – محمد خليل عباس وأخرن : **مدخل مناهج البحث في التربية في التربية و علم النفس** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، الطبعة 1 ، عمان الأردن ، 2014 .

45 – محمد عبيدات وآخرون : **البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الطبعة 2 ، عمان الاردن ، 1999

46– محمد عبد الرحمان عدس : **المعلم الفاعل والتعليم الفعال** ، دار الفكر ، ط 2 ، عمان الأردن ، 2000 .

47 – محمد حسين محمد عبد المنعم : **طرق تدريس الالعاب الجماعية بين النظرية و التطبيق** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، ط 1 الاسكندرية ، مصر 2012.

48– محمد فتحي الكورداني، مصطفى السائح الكورداني: **التربية العملية بين النظرية والتطبيق** ،ط$_1$، الإسكندرية، مصر،2002 .

49– محمد لبيب نجمي : **مشكلات تربوية معاصرة** ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، ط1 ، الأردن ، 1977 .

50– محمد ماجد الخطابية : **التربية العملية الأسس النظرية و تطبيقاتها** ، ط$_1$، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن2002.

51– محمود الحيلة : **مهارات التدريس الصفي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ب ط ، عمان الأردن ، 2002.

52– محمود الشقيرات : **استراتيجية التدريس و التقويم** ، ط 1 ، درا الفرقان للنشر والتوزيع ، الاردن ، 2009.

53- محمود حسان : **التربية بين النظرية والتطبيق** ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ط 1 ،عمان الأردن ، 2000.

54- محمود عبد الرزاق تفسيق ، هدى محمود الناشف : **استراتيجية التعلم والتعليم** ، دار الفكر العربي ، ب ط ، القاهرة مصر ، 2000.

55- محمود عرفة: **تعلم وتعليم مهارات التدريس في عصر المعلومات** ، عالم الكتاب للنشر ، ط1 ، 2005 ، القاهرة مصر.

56- مريم الوشيد الخالدي ، "**نظام التربية و التعليم** " ، دار صفاء لنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط1، 2008 .

57- مصطفى زغلول و مصطفى السايح : **تكنولوجيا إعداد وتأهيل معلم التربية الرياضية** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ط 2 ، القاهرة مصر 2004 ،

58- منى كواثراني : **أسباب نشوء المدرسة كمؤسسة في الغرب** ، دار الوحدة ، ط 2 ، 1985 .

59- نادر فهمي الزيود وآخرون : **التعلم والتعليم الصفي** ، دار الفكر ، ط 4 ، دمشق سوريا ، 1999.

60- نواف الغريبي و هيا السبيغي : **دليل التربية العملية** ، ب ط ، مطبوعات جامعة شقراء ، المملكة العربية السعودية ، 2013.

ج- المراجع الأجنبية :

1- Alain Renault : musculation classique, édition amphora, paris France, 2001.

2-barbier j.m, : **savoirs théoriques et savoirs d'action** , puf paris France , 1996 .

3-bouvoir A, : **la formation d'esensiegnant sur le terrain** , Edition Hachette, paris France 1998

4-Driscoll , M : **psychologie of learning for instruction** , Boston , Allyn and bacon,1994 .

5-George snyders : **in trait de sciences** , Edition puf , France , 1974

6-jean houssaye : **professeurs et élèves , les bons et le mauvais** , Edition esf paris France 2001.

7-Rojer muchellin : **la dynamique des groupe** , Edition esf , paris France 1980

د- المذكرات والأطروحات:

1- بتول السر على محجوب : **مشكلات التربية العملية من وجهة نظر طلاب المستوى الرابع كلية التربية بجامعة الخرطوم** ،رسالة ماجستير في التربية و المناهج ،جامعة الخرطوم، 2009م ، السودان .

2- خديجة بنت محمد خير بنت أحمد الخلفاوي : **فعالية برنامج مطور في تنمية بعض مهارات التدريس الإبتكاري في مجال العلوم لدى طالبات كلية المعلمات و إتجاهاتهن نحوه** ، رسالة دكتوراه في مناهج و طرق تدريس العلوم جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية 2007.

3- سعاد عباسي : **المستوى المعرفي البيداغوجية لمعلمي الرياضيات وتأثيره على تعليمية المادة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بوزريعة الجزائر ، 2010 .

* سعد جسام الهاشمي، ومحمود عودة :**معرفة أثر برنامج التربية العملية في اكتساب الطلبة المعلمين للكفايات التعليمية** رسالة ماجستير ،جامعة الكويت عام 1990 م.

4- عبد الوهاب عبد القادر : **دراسة تقويمية لوحدة التربية العملية الموجهة لطلبة المدرسة العليا للأساتذة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر ، 2001.

5- محمد قطاف : **واقع وحدة التربية العملية و تأثير برامجها في تطوير الكفاية التدريسية لدى طلبة معاهد التربية البدنية والرياضية في الجزائر** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر 3 ، 2015 .

6- نعمات حسين الحسن :تقويم برنامج التربية العملية بكليات التربية بالجامعات السودانية، ،رسالة دكتوراه ،جامعة الخرطوم السودان ،2006 م.

هـ- المجلات و الدوريات العلمية:

1- عايش زيتون، وسليمان عبيدات (1984) **دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية** ،مجلة العلوم الاجتماعية والتربية ، تصدر عن الجامعة الأردنية العدد 6 ،المجلد 11 ،ديسمبر/ 1984 **عمان الأردن**/.

2- محمد محمود الحيلة(1990) : **أثر التدريس المصغر في إكساب الطلبة المعلمين كفايات التوظيف الفعال للوسائل التعليمية التعلمية**، دراسة منشورة في : المجلة العربية للتربية، المجلد 19، العدد 1، تونس.

3- مركز البحوث التربوية (1982) **التربية العملية دراسة تحليلية تتبعية** ، كلية التربية ،جامعة الرياض، المجلة العربية للبحوث التربوية تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،السنة2 ،العدد 1 ، يناير 1982 ، تونس.

4- فريد حجا : **الغزالي والتربية** ، المجلة العربية للتربية ، العدد 33 ، 1986.

5- علي الصغير و صالح النصار: **ممارسة المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم** ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد 18 ، 2002 .

6- دراسة زاهوريك:

- Zahorik, J, A, (1988) : The Opserving – Conferencing Role Of University Supervisors. Jornal Of Teacher Education).

7 - دراسة زيخرنر و تاباخنيك:

- Zeichner, K.M. &Tabachink, R. (1982): The Belief Systems (Of Universiors In An Elementary Student Teaching Proram. Jornal Of Teaching).

قائمة

الملاحق

قائمة الملاحق :

الملحق رقم 01 " قائمة المحكمين "

أسماء الخبراء الذين عرض عليهم الاستبيان :

الرقم	إسم الخبير	اللقب العلمي	مقر العمل
1	عيسى الهادي	أستاذ محاضر – أ–	معهد علوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية – الجلفة –
2	عبد القادر حناط	أستاذ محاضر – أ–	معهد علوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية– الجلفة –
3	سليم حربي	أستاذ محاضر – أ–	معهد علوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية– الجلفة –
4	محمد بن عبد السلام	أستاذ محاضر – أ–	معهد علوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية– الجلفة –
5	رضوان بن جدو بعيط	أستاذ محاضر – أ–	معهد علوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية – الأغواط –
6	دحماني بن سعد الله	أستاذ محاضر – أ–	معهد علوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية – الأغواط –
7	جمال حمادي	أستاذ محاضر – أ–	معهد علوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية – الأغواط –
8	زوهير عمريو	أُستاذ دكتور	معهد علوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية – المسيلة –

الملحق رقم 02 " الاستبيان "

جامعة زيّان عاشور بالجلفة

معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية

يقوم الباحث بإجراء دراسة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه ، والتي تهدف إلى معرفة

"برامج التربية العملية وعلاقتها ببناء المعارف التربوية واكتساب الممارسات التعليمية"

أخي الطالب الفاضل لأننا نثق فيك كثيرا و نؤمن بأنك تستطيع إعطاءنا الصورة الحقيقية لهذا الموضوع ، نرجو منك قراءة عبارات المكونة لهذه الاستمارة بدقة وتمعُّن ثم الإجابة عن أسئلة الاستبيان بكل موضوعية و ذلك وضع (X) في المكان المناسب .

كما نحيطك علما أن الإجابات ستستخدم في أغراض البحث العلمي لا غير ، وأنّ إجابتك ستحظى بالسرية التامة ، و لا علاقة لها بالتقويم ولا بالتنقيط

و أشكرك جزيل الشكر على تعاونك معنا وحسن تفهمك

و أرجو أن تتقبل منا فائق الاحترام و التقدير

الجنس: ☐ ذكر ☐ أُنثى

المستوى الدراسي : ☐ سنة ثالثة ليسانس ☐ سنة أولى ماستر

التخصص :

ملاحظة: الاستبيان يضم أيضا أسئلة حول التربص الميداني الذي قمتم به في السنة ثالثة ليسانس .

الرقم	نص العبارة لاستبيان التربية العملية	موافق	محايد	غير موافق
	البيداغوجيا التطبيقية			
.1	يستخدم الأستاذ المشرف نموذج تقييم خاص في حصة البيداغوجيا التطبيقية			
.2	يهتم الأستاذ المشرف بمدى تحقق النتائج حسب خطة الدرس التي أعدها الطالب الأستاذ			
.3	يتابع الأستاذ المشرف حضور وغياب الطلبة في الفوج			
.4	يبين الأستاذ المشرف للطالب الأستاذ الأسس التي يقوم الطالب بناء عليها			
.5	يساهم المشرف في حل مشكلات الطلبة المتعلقة بالبيداغوجيا التطبيقية			
.6	يتدخل المشرف في مجريات تنفيذ الدرس عند حضوره حصة الطالب الأستاذ			
.7	يسجل المشرف الملاحظات خلال حضوره الحصة ، ويناقشها مع الطالب الأستاذ مباشرة بعد انتهاء الحصة			
.8	يقضي المشرف مع الطالب الأستاذ وقتا كافيا في مناقشة سيرورة الحصة			
.9	يقدم المشرف للطالب الأستاذ في بداية فترة التطبيق إرشادات واضحة تتعلق بعملية التدريس			
.10	يتيح المشرف فرصا كافية للطلبة خلال فترة التدريب لتبادل الخبرات فيما بينهم			
.11	يعقد المشرف اجتماعات دورية للطلبة الأساتذة			
.12	يعرّف المشرف الطلبة باستراتيجيات التدريس الخاصة بكل الأنشطة الدراسية			
.13	يتابع المشرف مدى تنفيذ الطلبة للملاحظات والتوجيهات التي يبديها لهم خلال الحصة			
.14	يبين المشرف للطلبة خلال الحصة الطرق المناسبة لإدارة الصف			
.15	تكون مناقشة المشرف للطالب الأستاذ حول سيرورة الحصة قصيرة			
.16	يتعامل المشرف مع الطالب الأستاذ معاملة سطحية			
.17	يُهمل المشرف حل المشكلات التي يواجهها الطلبة خلال فترة تطبيق الحصة			
.18	يجتمع المشرف بالطلبة الأساتذة بصورة غير منتظمة			
.19	يتقبل المشرف وجهة نظر الطالب عند المناقشة			

	التربص الميداني			
.20	يناقش الأستاذ المتعاوّن مع الطلبة المشكلات التي تواجههم خلال التربص الميداني			
.21	الأستاذ المتعاون غير متمكن علميا وتربويا			
.22	يطالع الأستاذ المتعاون الوحدة التعليمية للطالب المعلم بهدف التوجيه			
.23	يمتلك الأستاذ المتعاون القدرة على التوجيه التربوي			
.24	يثق الأستاذ المتعاون بقدرات الطالب الأستاذ			
.25	يُعرّف الأستاذ المتعاون طلبة التربص الميدان باستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة			
.26	يتعامل الأستاذ المتعاون مع الطالب الأستاذ بمودة واحترام			
.27	يحث الأستاذ المتعاون التلاميذ على التعاون مع طلبة التربص الميداني			
.28	يزود الأستاذ المتعاون الطالب الأستاذ بالتغذية الراجعة حول التخطيط الدراسي			
.29	يتابع الأستاذ المتعاون أداء الطالب الأستاذ بصورة شكلية			
.30	يتدخل الأستاذ المتعاون في توجيهه للطالب الأستاذ أثناء تسييره للحصة			
.31	لا يستغل الأستاذ المتعاون الطالب في أشغال حصصه			
.32	يحرص الأستاذ المتعاون على حضور حصة الطالب الأستاذ باستمرار			
.33	يترك الأستاذ المتعاون الطالب الأستاذ بمفرده خلال إنجازه للحصة			
.34	يتعاون مدير المدرسة مع الطالب المتربص بتوفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها			
.35	يشجع مدير المدرسة الأساتذة على التعاون مع الطالب الأستاذ			

أعرفها بدرجة				أمارسها بدرجة		
لا أعرفها	متوسطة	كبيرة	استبيان الممارسات التعليمية والمعارف التربوية العبارات		كبيرة	متوسطة	لا أمارسها
			مهارة التخطيط				
			أصوغ أهدافتعليمية قابلة للتحقيق	.1			
			أحضّر التشكيلات المستخدمة في الدرس بمخططات واضحة	.2			
			أكتب الهدف التعليمي في بطاقة الحصة بطريقة سليمة	.3			
			أختار طريقة التعلم المناسبة لتعلم كل مهارة حركية	.4			
			أدرج تصنيفات بلوم في الحصة ، الجانب (المعرفي، الوجداني، الحسي حركي)	.5			
			أحدد التمارين الخاصة بمراحل أداء المهارة الحركية المتعلمة	.6			
			أضع التمارين الخاصة بكل موقف تعليمي	.7			
			أحضّر الدرس وفق المنهج المقرر	.8			
			أختار الوسائل التعليمية المناسبة لمجريات الدرس	.9			
			أضع تمارين رياضية تتوافق مع قدرات التلاميذ	.10			
			أختار طريقة التدريس المناسبة للدرس	.11			
			أحقق الحماس في افتتاحية الدرس	.12			
			أقوم بالمراداة ومراقبة شاملة للتلاميذ	.13			
			مهارة التنفيذ				
			أشرح هدف الحصة بلغة واضحة	.14			
			أقوم بمراجعة سريعة للدرس السابق و أربطه بالدرس الحالي	.15			
			أستخدم إحماءا عامّا لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم	.16			
			أثير انتباه التلاميذ للمهارات الحركية المدرجة في الدرس	.17			
			أخصص الوقت اللازم للتهيئة البدنية	.18			
			أستعمل تمارين رياضية مشوقة في عملية الإحماء	.19			
			أستخدم العمل بالورشات في الحصة	.20			
			أكتشف الأخطاء وقت حدوثها	.21			
			أعمل على لفت انتباه التلاميذ مع المحافظة على استمراريته	.22			
			أستخدم التمارين التي تتميز بالإثارة و التشويق	.23			
			أراعي مبدأ التدرج في تعليم و تعلم المهارة الحركية	.24			
			أقدم النموذج التعليمي الصحيح للمهارة الحركية المبرمجة	.25			
			أصحح الأخطاء في أداء المهارة بطريقة سليمة	.26			
			أحافظ على الهدوء و الانضباط في جميع مراحل الدرس	.27			
			أستخدم تمارين رياضية في الحصة تتناسب مع قدرات التلاميذ	.28			
			أتيح لجميع التلاميذ فرص التعلم في كل المواقف التعليمية	.29			
			أستعمل العقاب البيداغوجي للتلاميذ الفوضويين	.30			
			مهارة التقويم				
			أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تنفيذ كل تمرين	.31			
			أستخدم التشكيل البيداغوجي المناسب لكل موقف تعليمي	.32			
			أوزع الزمن على المواقف التعليمية بطريقة بيداغوجية	.33			
			أراعي عوامل الأمن و السلامة في مختلف المواقف التعليمية	.34			
			أستخدم الوسائل التعليمية المتاحة بطريقة سليمة	.35			
			أتيح لجميع التلاميذ فرصة استعمال الوسائل التعليمية	.36			
			أحرص على إرجاع الأدوات لأماكن حفظها بعد استخدامها	.37			
			أستخدم تمرينات تهيئة للعودة بالتلاميذ لحالتهم الطبيعية	.38			
			أستخدم التقييم التشخيصي في بداية كل وحدة تعلمية و أوظف نتائجه.	.39			
			أراعي الاستمرارية في تقويم التلاميذ في جميع الدروس	.40			
			أطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف	.41			
			أنوع في أساليب التقويم بما يتلاءم مع الأهداف التعليمية	.42			
			أستخدم شبكة الملاحظة في تقييم الأداء المهاري	.43			
			أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند إجراء الاختبار	.44			
			أستعمل مقررات منهاج المادة عند التقويم (العلامة التصرفية +علامة الأداء)	.45			
			أستخدم التقويم التحصيلي في نهاية كل وحدة تعليمية	.46			

الرقم	نص العبارة	لا أعرفها	أعرفها بدرجة متوسطة	أعرفها بدرجة كبيرة
	المعارف النظرية			
.1	أعمل على حث التلاميذ على التعلم من خلال تقديم بعض الثناء أو أي مكافأة أخرى نظير أدائهم المتميز.			
.2	أتأكد من حدوث التعلم من خلال قياس التغير في سلوك المتعلم.			
.3	أقوم بتقسيم الهدف التعليمي إلى خطوات متسلسلة قصيرة من أجل تفعيل التعلم.			
.4	أحدد الأهداف السلوكية قبل أن أبدأ عملية التدريس.			
.5	أعتقد أنّ التعلم الذاتي مثل التعلم القائم على تزوّد التلميذ بالتعزيز المباشر للإجابات الصحيحة أداة فعالة في التدريس.			
.6	أمنح الفرصة للتلاميذ كي يتوصلوا بأنفسهم إلى إجابات الأسئلة أو المشكلات المقدِّمة لهم في الموقف			
.7	لحدوث التعلم بصورة أفضل، أساعد التلاميذ على تشكيل بناء معرفي من خلال المفاهيم المقررة.			
.8	أبدأ بتدريس التلاميذ المبادئ والمعارف العامة للنشاط لمساعدتهم على التفكير المنظم.			
.9	يكون التعلم أكثر فلعلية عندما أدرّب التلاميذ على التعلم في جو نشط مثل مهارة حل المشكلات.			
10	لكي يكون التعلم أكثر فلعلية ، أساعد التلاميذ على النظر إلى الهدف التعليمي على أن له علاقة مباشرة بحياتهم، ومرتبط بخبراتهم السابقة.			
11	أقوم بمساعدة التلاميذ على إدراك المواقف التعليمية للموضوع من خلال تنظيم عملية التدريس.			
12	أساعد التلاميذ على التعلم بشكل أفضل من خلال إتاحة الفرصة لهم للاعتماد على خبراتهم ومعارفهم السابقة لبناء فهمهم الخاص.			
13	أعمل على أن يشتمل التعلّم في المدرسة خبرات تساعد على النمو الكامل للتلاميذ: (النمو المعرفي، والوجداني، والحركي، والاجتماعي).			
14	أعتقد بأن تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي لا يقل أهمية عن تطوير المهارات الحركية.			
15	أثق في قدرات التلاميذ لمساعدتهم على تحديد أهدافهم الخاصة، واختيار طريقة ونوعية التعلم تبعاً لذلك.			
16	أعتقد بأن شعور التلاميذ بالارتياح والرضا عن النفس لا يقل أهمية عن تدريسهم المهارات الحركية.			
17	أعمل على أن أكون مسهلاً ومساعداً في عملية التعلم ، وليس ناقلاً أو مقدماً للمعرفة.			
	المعارف البيداغوجية			
18	أول ما أقوم به هو تحديد معالم مراحل إنجاز الحصة باستخدام الأقماع لتحقيق تنظيم جيد			
19	أقوم بتنظيم التلاميذ في وضعية بيداغوجية (نصف دائرة – مربع مفتوح – خط مستقيم)			
20	أقوم بالتمركز في زاوية تسمح لي بملاحظة كافة عناصر القسم			
21	أحرص على مراقبة اللباس الرياضي وكذا الأشياء المحمولة الأخرى و أسعى جاهدا لتوفير معايير الأمن والسلامة للتلميذ .			
22	أعيّن تلميذا لأداء التحية الرياضية ، وآخرين للقيام بعملية التسخين.			
23	أستعين بالتلاميذ في عملية تدوين الملاحظة التقويمية			
24	أوزع أفراد القسم وفق تشكيلات بيداغوجية جيدة ومنظمة			
25	أراعي في تقسيمي للأفواج (الجنس – السن – العمر البيولوجي – المهارة)			
26	أعين تلميذا للقيام بنموذج للمهارة الحركية ، أو موقف تعليمي			
27	أستغِل كافة الوسائل البيداغوجية المتاحة و كذا الفضاء المخصص للرياضة			
28	أعين تلميذا مسئولا عن العتاد الرياضي في كل قسم			
29	أحاول قدر الإمكان جعل التلاميذ في حالة نشاط ، وأتجنّب وضعهم في مواقف ثابتة			
30	أحاول ألا اشرح و أتكلم كثيرا وأجعل طابع الحصة عملي أكثر			
31	أُدرِك دور التحفيز في خلق جو مرح داخل الفوج			
32	أحاول أن أتقيد بالزمن المخصص لكل مرحلة أو موقف تعليمي			