

## دراسة تحليلية حول معارف المدرسين في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة قطر في بعض كفايات التخطيط لتدريس التربية الرياضية

بسام عبد الله مسمار \*

### ملخص

استهدفت الدراسة تعرف واقع ممارسات مدرسي التربية الرياضية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة قطر لكفايات التخطيط في تدريس التربية الرياضية من خلال استجابتهم على اختبار معرفي، وكذلك تعرف الفروق في استجابات المدرسين التي تعكس درجة ممارستهم لكفايات التخطيط لتدريس التربية الرياضية تبعاً لبعض المتغيرات مثل النوع الاجتماعي للمدرس، وسنوات الخبرة في التدريس، ونوع المدرسة التي يدرس بها. ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد تم تصميم اختبار معرفي تحصيلي اشتمل على (٢٤) سؤالاً على نمطية الاختيار من متعدد موزعة على عدة مجالات، وبعد التحقق من المعاملات العلمية للاختبار، تم توزيعه على عينة من المدرسين بشكل قصدي بلغت (٥٨) مدرساً ومدرسة في المدارس الحكومية بدولة قطر. وبعد عملية جمع البيانات، تم تفرغها في استمارة خاصة ثم تم إجراء التحليل الإحصائي المناسب المتمثل بالإحصاء الوصفي واختبار (ت) للمجموعة الواحدة. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: توافر كفايات التخطيط للتدريس في مجالات التربية الرياضية ولكن ليس بالقدر الكافي لدى أفراد عينة الدراسة، ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في معدل استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة، والتي تعكس مدى كفايتهم فيما يتعلق بالتخطيط للتدريس ولصالح كل من المدرسات وأصحاب الخبرة الأدنى ومدرسي المدارس الابتدائية. وأوصى الباحث بضرورة تركيز برامج إعداد المعلمين على التخطيط للتدريس بشكل مستبصر وإيجاد توجه لتوظيف أساليب تدريسية متنوعة يتوفر معها أجواء انفعالية طيبة بجانب التعلم الحركي المهاري.

### المقدمة

بشكل منطقي عقلائي، إلى أجواء أكثر رحابة لمعايشة خبرات نجاح إيجابية على أرض الواقع. فالمدرس ينتقي المحتوى الحركي، المتمثل بالمهام الحركية والخبرات الأدائية وما يرتبط بها، كما يحدد الأهداف التعليمية والآليات التنفيذية والتقويمية، ويختار الأنشطة المصاحبة الملائمة لإمكانات وقدرات التلاميذ، فضلاً عن الإجراءات الضابطة التي من شأنها تسيير شؤون الدرس وفقاً لطرائق التدريس المراد توظيفها. ويشير العديد من الخبراء والباحثين في مجال تدريس التربية الرياضية إلى أن هناك حاجة لأي مدرس كي يخطط ويحضر دروسه بغض النظر عن سنوات خبرته في التدريس، وإن كانت الحاجة لذلك أكثر إلحاحاً بالنسبة للمدرسين حديثي العهد بالتدريس. والشاهد أن المدرسين كتربيين ومتمهنين ينبغي عليهم أن يبذلوا ما في وسعهم بأن يخصصوا وقتاً وجهداً كافيين لدى تخطيطهم لدروسهم، كي يسهموا في جعل تلاميذهم يحققون الخبرات التعليمية المخطط لها من خلال قضائهم لأوقات مليئة بالحركة والفائدة والمتعة في آن معا.

يعد التخطيط للتدريس متغيراً حيويًا وهامًا في زيادة فعالية المدرس الأكثر حرصاً على السلوك المهني، بل لا وهو يسهم في تكريس دور القدوة لتلاميذه؟ فالتخطيط للتدريس في ميدان التربية الرياضية كما في سائر التخصصات يمثل نموذجاً للمعايشة الواقعية المستقبلية على الصعيدين العقلي والانفعالي للخبرات والمواقف الصفية كما يدركها المدرس والمؤمل إكسابها للتلاميذ، على اعتبار أن التخطيط يعد بمثابة انعكاس لفكر المعلم يوضع على الورق ويسهم في تهيئة كافة الأمور المرتبطة بالدرس. فالتخطيط الواعي والمتأمل للتدريس من قبل المدرس يعد من أبرز مؤشرات فاعليته في تدريسه لدروسه، فمن خلاله يمكن للمدرس قيادة تلاميذه بإيجابية وفاعلية، وذلك بتنظيم الخبرات التعليمية التعليمية

\* كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث

٢٠٠٣/٢/١٦، وتاريخ قبوله ٢٠٠٣/٥/١٣.

الانتظار لدورهم في القاطرات، أو الوقت الذي يمضي في الانتقال من تشكيل لآخر، إضافة إلى الوقت الذي يذهب في المسائل الإدارية والتنظيمية، ويقلص الوقت المهدر لحساب زمن التدريب والمران كان ذلك في مصلحة التلاميذ وتعلمهم.

### الخلفية النظرية للدراسة

هناك العديد من الطروحات النظرية ونتائج الدراسات والأبحاث حول التخطيط للتدريس، أيدت وجود علاقة ارتباطية بين التخطيط المنظم المرتكز إلى أسس، والأداء التدريسي لدى إخراج دروس التربية الرياضية إلى حيز التنفيذ. فعملية التخطيط للتدريس لا تعد عملية منفصلة أو مستقلة عما يسبقها أو يليها من إجراءات. وعملية التخطيط للتدريس لا تأتي هكذا محض صدفة أو خبط عشواء، وإنما تحتاج إلى إعمال فكر وتدبر، نظرا لاحتياجها للعديد من المتغيرات ذات العلاقة، منها تعرف الظروف والسياقات المتاحة والممكنة والإمكانات والتجهيزات ومصادر التعلم المتوفرة أو التي ينبغي أن تكون متوفرة ابتداء. هذا فضلا عن قدرة الأفراد وجاهزيتهم ونضجهم الحركي، واتجاهاتهم واهتماماتهم وطموحهم إلى غير ذلك من اعتبارات. ولا بد للمدرسين من أن يجيبوا على عدة تساؤلات منها: من ندرس؟ وماذا ندرس؟ ولماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ وأين ندرس؟ ومتى ندرس؟ وغيرها. مثل هذه المعلومات وغيرها ينبغي أن تشكل محور المخزون المعرفي لمدرس التربية الرياضية. ولدى مراجعة الأدب التربوي اتضح أن هناك محاور عديدة يمكن تناولها لدى الحديث عن عملية التخطيط للتدريس، من هذه الموضوعات الضرورية تعرف أنماط التخطيط والنماذج العالمية للتخطيط التربوي، إضافة إلى بعض متغيرات الدراسة الحالية مثل الأهداف التعليمية، وزيادة الوقت الخاص بالتطبيق والممارسة للمهام الحركية المطلوبة وبشكل ملائم وزيادة معدل ذلك الوقت الذي أطلق عليه وقت التعلم الأكاديمي، وعبارات التغذية الراجعة اللفظية التي يخطط لها المدرس حتى يوجهها في أوانها للمتعلمين.

أما بالنسبة لأنماط التخطيط للتدريس، فهناك عدة أنماط من التخطيط تعد جميعها لازمة لعمل المدرس التربوي، منها على سبيل المثال ما يتعلق بالفترة الزمنية كالتخطيط طويل المدى، والتخطيط متوسط المدى، والتخطيط قصير المدى. وفي هذا الخصوص فقد أورد جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٩٤) أن التخطيط التعليمي بخطوطه العريضة والذي يغطي فترة زمنية تصل إلى عام دراسي كامل، هذا النوع من

يمثل التخطيط للتدريس في العملية التعليمية التعليمية حجر الزاوية الذي يمكن أن يتيح فرصا لنجاح المدرسين في إخراج دروس التربية الرياضية إلى حيز التنفيذ، لأن التدريس أشبه ما يكون بعملية بناء منزل أو عمارة سكنية لمالك ما، فكما أن عملية البناء هذه تتطلب العديد من الآليات اللازمة لإنشائها مثل تحديد الموقع والبنية التحتية وعدد الحجرات والمرافق اللازمة ومكانها، والتفكير في أدوات البناء المراد استخدامها... وغيرها (وهذا يتطلب عملا مخططا متكاملًا للبناء، يسهل العمل في كل خطوة من خطوات البناء)، فإن عملية التدريس تحتاج إلى آليات وإجراءات تحضيرية تسبق التدريس لجعله أكثر تأثيرا، وإلا فإنه من العسير على المدرس أن يتجه نحو قاعة التدريس أو الصالة الرياضية أو حتى الساحة المدرسية وهو خاوي الوفاض ودون مخطط لدرسه يسهل له سبل الفلاح في تحقيق مراده ومبتغاه. وجاءت هذه المقدمة مستندة إلى الأدب التربوي ذي العلاقة بهذا الخط البحثي الذي يشير إلى تبني المسلمة القائلة أن التخطيط للتدريس يمكن أن يضمن معه ضبطاً أفضل من قبل المدرس، ويجعله يتصرف بشكل أكثر نظامية في تغطية الموضوعات المنهجية المقررة، حيث يشير الأدب التربوي ذو العلاقة بهذا الخط البحثي إلى أن عملية التخطيط للتدريس تعد من الأهمية بمكان لضمان مزيد من الفعالية في التدريس، وتحقيق أهداف العملية التدريسية ذاتها. يشير كل من (Siedentop, 1983) و(Schempp, 1985) و(مكارم أبو هريرة وآخرون، ٢٠٠٠) و(نوال شلتوت وميرفت خفاجة، ٢٠٠٢) إلى أن النجاح في إخراج الدرس وتنفيذه إلى حيز الواقع يعود إلى التخطيط المتأن والمستبصر للتدريس.

وبالرغم من أن هذا الخط البحثي في مجال تدريس التربية الرياضية قد بدأ في عقد الثمانينيات من القرن العشرين، إلا أن هناك جهوداً حثيثة توجهت لدعم تلك الفرضية أملا في الكشف عن مدى تأثير التخطيط على سلوك المدرس من جهة وعلى تحصيل التلاميذ وإنجازهم من جهة ثانية فضلا عن البيئة الصفية (Twardy, 1984). وفي هذا المقام، يؤكد سيدنتوب (Siedentop, 1983) أن التخطيط للتدريس في التربية الرياضية يؤدي إلى مخرجات أفضل في العملية التعليمية التعلمية وفي كل من سلوكيات المدرسين والطلبة؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر، يمكن أن يؤدي التخطيط الجيد إلى زيادة المساحة الفعلية المخصصة للوقت المتاح من زمن الدرس الذي يقضيه التلاميذ في الممارسة والأداء، وبالتالي يزيد من فرص نجاحهم في التطبيق. والمسوغ الذي قدمه سيدنتوب في هذا الصدد هو أنه عندما يقل الوقت الذي يقضيه التلاميذ في

- التخطيط، يعطي المدرس رؤية شمولية لسير العملية التعليمية في ضوء الأهداف العامة للمبحث التخصصي. ويؤكد جابر عبد الحميد وزملاؤه أنه في التخطيط طويل المدى ليس بالضرورة أن يتم توزيع المفردات والوحدات المقررة، التي تتسم بنوع من التجانس في المكونات وبشكل يراعي التسلسل المنطقي والسيكولوجي، بحيث يتم التدرج في خبرات المتعلمين بشكل تراكمي ونظامي، وإنما ينبغي أن يتناول بعضاً من العناصر الضرورية التي توجه مسار العملية التعليمية. وهذا يتضمن عدة جوانب منها تحديد الوسائل والأنشطة التعليمية والأدوات والتجهيزات ومصادر التعلم واستراتيجيات وآليات التنفيذ والتقويم، والوظائف والتعيينات والتكاليف. وغالباً ما يتم إشراك العديد من أصحاب الخبرة في المجالين التربوي والرياضي في إعداد وصياغة الخطة طويلة المدى. ويمكن مراجعة منهاج التربية الرياضية بخطوطه العريضة للمراحل التعليمية المختلفة وأدلة المعلمين إلى المنهاج لمساعدة المدرس في التخطيط للسنة الدراسية أو حتى للفصل الدراسي. وهناك عدة فوائد يمكن أن تجنى من مثل هذا النمط تتمثل بالآتي:
- تعرف فصول ووحدات المقرر المتضمنة في المنهاج.
- إعداد الأدوات والتجهيزات اللازمة منذ بداية الفصل أو السنة الدراسية.
- إيلاء الموضوعات ذات درجة الصعوبة العالية والمتوسطة اهتماماً خاصاً.
- صياغة الأهداف العامة في ضوء موضوعات المقرر المنهجي والوثيقة المنهجية.
- تحديد الاختبارات والمقاييس التقويمية الملائمة بتوقيتها المناسب.
- أما التخطيط متوسط المدى وقصير المدى فيتم من خلالها إعداد العدة لتعريف التلاميذ بالجوانب النظرية والتطبيقية حول الجوانب التكنيكية (الفنية) ذات العلاقة بالمهارات الخاصة بالألعاب المختلفة، وما صاحبها من معارف ومعلومات، والإجراءات المتبعة والمتدرجة في تعليم المهارات الحركية وفقاً لطرائق وأساليب التدريس المختارة، مع التفكير بمسألة توسيع نطاق الأداء من خلال توسيع إطار الأنشطة الرياضية المختارة وفقاً لمداهم وتتابعها وتسلسلها الحركي فضلاً عن جعل للتعمق المهاري أقرب ما يكون لبيئة وظروف اللعب والممارسة الحقيقية. ويمكن للمدرس أن يراجع خطة الوحدة في المنهاج الدراسي كمرشد في تخطيط وتحضير دروسه اليومية كمفردة من مفردات المنهاج. وفيما يلي بعض فوائد التخطيط الشهري أو ربما نصف الشهري:
- تحديد الأهداف التعليمية وفقاً للأهداف العامة.
- تحديد الأنشطة ووسائل التعليم الملائمة مع الوحدة.
- تقسيم الوحدة إلى موضوعات دراسة ذات نسق مترابط ومتكامل ومتسلسل.
- تحديد آليات التقويم وإصدار الأحكام لكل وحدة بل لكل موضوع على حدة.
- وفيما يتعلق بالتخطيط اليومي لدرس التربية الرياضية الواحد، فيكون بالتناغم مع ما سبق ذكره حتى يكون العمل نظامياً بعيداً عن العشوائية. وأيضاً هناك العديد من الفوائد التي يمكن أن تجنى من هذا النوع من التخطيط، منها ما يلي:
- صياغة الأهداف السلوكية المرجو تحقيقها مع نهاية الدرس وبشكل إجرائي ووفقاً للأسلوب التدريسي المزمع توظيفه.
- تحديد الإجراءات التعليمية تبعاً للأنشطة المختارة لكل جزء من أجزاء الدرس وبما يتناسب مع الطريقة التدريسية المراد استخدامها.
- تكريس مبدأ انسيابية الدرس دون أي تأثير على تتابع وتسلسل الأحداث التدريسية المخطط لها.
- تجزئة المهارة إلى عواملها الأولية وفقاً لجوانبها التكنيكية وانقاء عبارات التغذية الراجعة التصحيحية والتعزيزية الملائمة.
- استغلال معظم الوقت المتاح في سبيل ضمان تعلم التلاميذ للمهام الحركية المراد تقديمها من خلال انخراطهم الإيجابي وبمستوى ملائم أيضاً من درجات الصعوبة.
- التأكيد على مخرجات التعلم ونتائجها بما يتناغم مع الأهداف المنقاة.
- تحديد الاختبارات والآليات التقويمية التي تعين في الحكم على مدى تحقيق الأهداف.
- كما ان هناك نمطاً آخر يعتمد التصنيف المرتبط بالطرائق والنماذج الخاصة بالتخطيط للتدريس، ومنها النموذج المنفصل النهاية (Separated ends means model)، الذي يعد مسبقاً كما قدمه كل من تايلر (Tyler, 1950) وتابا (Taba, 1962) الذي يؤكد أن المدرس ينبغي أن يخطط لدرسه لإكسابه بعضاً من المقاصد والأهداف التي سبق تحديدها، وهي تتضمن الأهداف، والأنشطة الملائمة، والنواحي التنظيمية والإدارية، وطرائق وأساليب التقويم المتبعة، وهذا النموذج تم تصميمه من قبل خبراء مناهج التربية الرياضية وتدرسيها كما تتبناه معظم برامج إعداد المعلمين في تخصص التربية الرياضية على المستوى العالمي. أما النموذج الثاني فهو المتصل (المتكامل) النهاية (Integrated ends means model)، الذي قدمه

وتعظيم وقت التطبيق وبشكل ملائم ويخطط لزيادة معدل ذلك الوقت الذي من المفترض أن يقضي التلميذ جله في أداء المهام الحركية المطلوبة، كما يفترض أن يفكر المدرس في تقليل الوقت الزائد الذي يقضى في المسائل الإدارية والتنظيمية والأنشطة غير التعليمية، بحيث يكرس معظم الوقت للأنشطة التعليمية الهادفة. ومن المهم أن يبحث المدرس عن الأنشطة الملائمة لإمكانات وقدرات المتعلمين في الفصل الدراسي. هذا التصرف التخطيطي النظامي من شأنه أن يوفر جل الوقت المتاح أو معظمه في الانخراط بأنشطة حركية هادفة (Fisher et al., 1972; Rink, 1985). وهناك ثلاثة عوامل ترتبط بوقت التعلم للمهام الحركية بالنسبة لتلاميذ الفصل، منها الوقت المتاح، والوقت ذو العلاقة بمدى ملاءمة الأداء الحركي الذي يكرسه التلميذ ضمن الوقت المتاح، وأخيراً معدل النجاح الذي يصادفه التلميذ في أثناء انهماكه وانشغاله بالدرس. وهذا العامل الأخير يطلق عليه وقت التعلم الأكاديمي في التربية الرياضية. وعليه يمكن حساب ذلك الوقت من خلال تعرف الوقت المتاح لزمن الدرس، والذي يمثل عدد الدقائق المعتمدة؛ (٤٥) دقيقة على سبيل المثال، وكذلك الوقت الذي له صلة بالأداء الملائم والذي يقضيه التلميذ منهمكاً وبشكل نشط في المحتوى التعليمي الحركي ضمن الوقت المتاح. أما الوقت الذي ينقضي خارج إطار المحتوى التعليمي فلا يحسب من ضمن هذا الوقت، مثل تبديل الملابس والتحرك إلى ساحة اللعب ورصد التفقد وتوزيع الأدوات وغيرها من الأنشطة الإدارية التنظيمية.

أما معدل النجاح من الوقت الملائم الذي راكمه التلميذ فيحدد من خلال مدى درجة الصعوبة في المهام والأنشطة الحركية المقدمة في الدرس، حيث تؤكد نتائج العديد من الدراسات والأبحاث أن تعلم التلاميذ يكون باطراد عندما يقضي التلاميذ معدلات عالية من الوقت الفعلي وهم يصادفون خبرات نجاح إيجابية وفي مستوى ملائم من درجات الصعوبة (Fisher et al., 1972; Metzler, 1985; Placek and Randall, 1986; Randall, 1988).

وقد أشارت عدة دراسات وأبحاث في هذا الخط المنهجي إلى أن المدى لنسبة معدل وقت تعلم المهام الحركية في ميدان التربية الرياضية انحصر بين ١٥% و ٨٥%. إن التخطيط للتدريس مع الأخذ بالاعتبار توظيف عبارات التغذية الراجعة اللفظية المناسبة تبعاً للمهمة الحركية (موضوع الدرس) يعد من المسائل الحيوية في تسيير الدرس وإخراجه بشكل معقول.

ماك دونالد (Macdonald, 1965) وإيزنر (Eisner, 1967)، والذي يؤكد أن الأهداف والمقاصد لا تكتب أو توضع بشكل مسبق لكنها تحدد وتصاغ في مرحلة لاحقة وتطور من خلال الأنشطة التعليمية المصاحبة على اعتبار أن الأنشطة هي الأساس في طرح هذا النمط التخطيطي.

أما في ما يرتبط بتوظيف الأهداف السلوكية والإجرائية (Performance Objectives) في التخطيط للتدريس وبخاصة قصير المدى، فلا بد للمدرس من أن يفكر في اتجاهات شتى من خلال طرح عدة أسئلة ضمنها: إلى أين أتجه؟ وما الذي أريده على وجه التحديد؟ وكيف يمكن أن أصل إلى ما أريد؟ ومتى؟ وكيف أتعرف إلى أي مدى تم الوصول إلى الذي خطط له؟ وغالباً ما تحوي نماذج التحضير للدرس على المقاصد والأهداف بنطاقاتها المختلفة سواء أكانت نفس - حركية أم معلوماتية أم وجدانية انفعالية، ومن الممكن أن يلاقي المدرس فرصاً للنجاح في تدريسه ويتمكن من الإجابة على التساؤلات المذكورة أعلاه، إذا ما أحسن عملية التخطيط وبذل معها وقتاً مناسباً. ومن المفضل لدى العديد من المدرسين والموجهين والمشرفين التربويين في الميدان، أن يصار إلى تحديد المقاصد والأهداف بشكل واضح لا لبس فيه ولا غموض، وبصورة دقيقة، وتوجه عملي قابل للتحقق سواء كان الطرح بشكل كلي أو جزئي في الدرس الواحد أو مجموعة الدروس المنهجية المخطط لها جيداً. ولعل السبب يكمن في مدى المساعدة المحتملة التي تقدمها هذه الاستراتيجية في اختيار وتصميم الأنشطة التعليمية من جهة، ومن جهة ثانية، تخدم في تسيير الدرس بشكل أكثر نظامية وكذلك تقويم مدى نجاح الدرس وفعاليتيه في نهاية المطاف. ومن الخصائص اللازمة للأهداف والمقاصد الادائية كما أبرزها الأدب التربوي ما يلي: (Randall, 1988; Rink, 1985; Placek and Randall 1986).

- تحديد الأداء القابل للملاحظة والتحقق وبشكل أقرب ما يكون إلى الدقة.
  - تحديد الشرط (الظرف) الذي يتم في ضوءه الأداء من خلال التأكيد على ضوابط معينة عند التطبيق والممارسة.
  - وضع المعيار أو المحك التقويمي المرغوب، والذي يحدد مخرجات العملية التعليمية المراد إكسابها للتلاميذ من خلال تحديد الكم أو النوع المتوقع إنجازه في نهاية الدرس أو الوحدة التدريسية.
- موضوع الوقت المخصص لزيادة نطاق التعلم الحركي (Time On-Task) من الموضوعات ذات العلاقة بالتخطيط الفعال، لذا يشجع المدرس على أن يفكر ملياً في زيادة

## أهمية التخطيط للتدريس

هذه الاستراتيجية تعتبر وظيفة تعليمية هامة لخدمة تعلم التلاميذ (Lee, K. et al., 1993; Rikard, 1991)، وقد أكدت الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بهذه الاستراتيجية أن المجال رحب لامكانية تطوير أداء المتعلمين في حالة تلقيهم معلومات خاصة عن أدائهم من مصادر مطلة ومأدونة تتمثل بالمدرسين المتخصصين، سواء كانت تصحيحية أو تعزيزية (Randall, 1988; Rink, 1985; Godbout, 1993). وهناك عدة وظائف تتيحها التغذية الراجعة في سبيل ضبط التعلم منها:

- تتيح الفرص الحقيقية لامكانية تثبيت الأداء أو تعديله (غانم، ١٩٧٨)، و(صوالحة، ١٩٨٨).
- تفسح الفرص الحقيقية للتخلص من الاستجابات غير المرغوب بها لدى المتعلمين (Frudden, 1984).
- تتيح الظروف لإمكانية تقوية الاستجابات الحركية المرغوب بها، والتي تسهم بشكل مباشر في التعلم الحركي (Gorcós and Christina, 1989).
- تمنح الفرص لزيادة ثقة المتعلم بنتائج أدائه (Anderson et al., 1977; McIntyre et al., 1985).

## أغراض التخطيط للتدريس

من المعلوم لدى كثير من التربويين أن التخطيط للتدريس يعد عاملاً مفصلياً لمدى نجاح الدرس من جهة وتوفيق المدرس من جهة أخرى إن أحسن الإعداد والتدبير له، لأنه ييسر السبل لتكريس الجهد وبالتالي يوجد صيغة تفاعلية بين المدرس وتلاميذه مع أخذ مقاصد وأهداف الدرس بعين الاعتبار. ويضيف جابر عبد الحميد ورفاقه أن التخطيط للتدريس من المهارات الأساسية للتدريس والتي تتطوي على تحديد الأهداف التعليمية واختيار وتصميم المحتوى وتنظيم وتتابع الخبرات بشكل منطقي وأخيراً اختيار الأساليب والوسائل والأنشطة فضلاً عن وسائل التقويم التي تعين على التحقق من مدى النجاح في تحقيق الأهداف الموضوعية. وعلى الرغم من أن عملية التخطيط للتدريس تستغرق وقتاً، وتستنزف جهوداً إضافية من المدرسين، وخاصة من المبتدئين، إلا أن الاستثمار الناجم عنه والذي يتمثل بالعائد المتوقع، يمكن أن يعد مبرراً معقولاً للاستمرار والتقيّد به، على اعتبار أن التعليم المخطط له هو الأكثر قصدياً وشمولاً. وفي إضافة لبيج فورد (Pigford, 1987) حول موضوع التخطيط للتدريس أكد فيها أن المدرسين لا بد لهم من أن يبذلوا قصارى جهدهم في التخطيط المتأنّي وذلك من خلال

تخصيص وقت كافٍ لذلك، وأن يبذلوا جهداً طيباً حتى يتمكنوا من تحديد وتقرير المحتوى الذي ينوون دراسته، وكيف سيتم نقل هذا المحتوى المنهجي عبر طرائق التدريس إلى المتعلمين، فضلاً عن تقرير ما إذا تم تعلم ذلك المحتوى من قبل المتعلمين أم لا.

وفيما يلي عرض لأبرز أغراض التخطيط للتدريس وفوائده، كما وضعها كيزر وآخرون وفرودين (Kizer et al., 1984; Frudden, 1984)

- يساعد المدرس على تنظيم أفكاره من خلال بسطها على الورق وبشكل نظامي.
- يضمن الاقتصاد وعدم الهدر في طاقة المدرس وحركته وبالتالي يقلل من الجهد المبذول والطاقة الزائدة.
- يضمن التسلسل والتتابع لدى تسيير الدرس بعيداً عن التلكؤ والتأثير على انسيابية الدرس.
- يخدم كقاعدة وأساس في التقويم وإصدار الأحكام.
- يؤكد على إعداد العدة وتجهيز الأدوات والمستلزمات الضرورية التي تضمن حسن سير الدرس.
- يعد وسيلة مضمونة للحد من النسيان وعدم التذكر.
- يخدم في توفير سجل وثائقي (أرشيف) يخدم في الخطط المستقبلية وفي مدى تقدم المدرس خلال خدمته المهنية.
- يضمن تغطية المحتوى المنهجي بشكل أقرب إلى العدالة والموضوعية، والابتعاد عن التركيز على وحدات منهجية على حساب وحدات أخرى.
- يعين المدرس على الشعور بالارتياح والثقة بالنفس، ويجعله أكثر جاهزية.
- يعين المدرس على عرض درسه بشكل أكثر تشويقاً، وبالتالي يمكن ضمان إثارة حماسه التلاميذ.
- يهيئ فرص النمو المهني للمدرسين من خلال تراكم خبراتهم.

## التعريف بمصطلحات الدراسة

- **التخطيط للتدريس:** عملية فكرية يقوم بها المدرس قبل تنفيذه لدروسه، بهدف ترتيب ما سيقوله أو يفعله في أثناء تدريسه. وكذلك رسم خطة محددة وواضحة المعالم يمكن من خلالها توصيل محتويات الدرس للتلاميذ بصورة مناسبة (أبو هرجة وآخرون، ٢٠٠٢).
- **الكفايات التدريسية:** نسق متميز من السلوكيات التدريسية التي يمكن تعرفها والتي يعتقد أن يؤثر بها المعلم في المتعلم عن طريق التدعيم والتوجيه عندما يمارس المعلم

مهام عمله (ثلاثون وخفاجة، ٢٠٠٢).

وتستدعي الحاجة مزيداً من الأبحاث العلمية ضمن هذا الخط البحثي، نظراً لندرة الدراسات فيما يتعلق بتخطيط المدرس لدروسه وفقاً لأسس علمية من جهة وتعرف كفاية المدرس في هذا الجانب من خلال اختبار معرفته في موضوعات ذات علاقة بالتخطيط لتدريس التربية الرياضية من جهة أخرى. ومن خلال خبرة الباحث الميدانية وتعامله مع العديد من مدرسي المدارس المقيمين، لدى إشرافه على طلبة التربية العملية في المدارس المعنية فقد لاحظ الباحث العديد من الشكاوى والتذمر من مسألة التركيز على التخطيط والتحضير من قبل الموجهين والمشرفين التربويين ومديري المدارس، إضافة إلى ملاحظته بعض أوجه القصور في المعلومات والمعارف ذات العلاقة. وللتحقق من مدى إلمام المدرسين العاملين في الميدان ببعض الكفايات، ارتأى الباحث الخوض في مثل هذا الموضوع.

#### أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية للتحقق من الأهداف التالية:

- ١- تعرف واقع ممارسات المدرسين في الميدان لكفايات التخطيط لتدريس التربية الرياضية من خلال استجابتهم على اختبار معرفي (تحصيلي).
- ٢- تعرف الفروق المعنوية في استجابات المدرسين التي تعكس درجة ممارستهم لكفايات التخطيط لتدريس التربية الرياضية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي للمدرس (الجنس/ ذكور، إناث)، سنوات الخبرة في التدريس (١-٦ سنوات، ٧ سنوات فأكثر)، نوع المدرسة التي يدرس بها (ابتدائي، إعدادي).

#### أسئلة الدراسة

من خلال أهداف الدراسة، انبثقت التساؤلات التالية:

- ١- ما واقع ممارسات المدرسين في الميدان لكفايات التخطيط لتدريس التربية الرياضية بشكل عام كما حددها من خلال استجابتهم على اختبار معرفي / تحصيلي؟
- ٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معدل استجابات المدرسين على أداة الدراسة، والتي تعكس درجة ممارستهم لكفايات التخطيط لتدريس التربية الرياضية، تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي للمدرس، وسنوات خبرته في التدريس، ونوع المدرسة التي يدرس بها؟

#### الدراسات السابقة

من أوائل الدراسات الميدانية التي قدمت في مجال

- كفاية التخطيط: قدرة المعلم على الإعداد والتحضير وتعرف المحتوى جيداً وتحليل الأنشطة التعليمية إلى عواملها. وكذلك رسم مخطط للدرس برمته تبعاً للمرحلة التي يتم التعامل معها، وما هو متاح من إمكانيات ووسائل معينة وتقنيات تعليمية مساندة لتوجيه وتسيير مسارات العمل نحو تحقيق الأهداف الموضوعية وبعدها القصوى.

- أسلوب التدريس: توجه أو مسار ضمن خطوات التدريس يتخذه المعلم ليميزه ويضفي عليه نوعاً من الخصوصية، فهو يبرز شخصية المعلم ويعكس خبراته المهنية والتربوية المتراكمة لخبرة تعلم التلاميذ وفقاً لأهداف موضوعية.

- المعارف: جمع معرفة، وهي تهتم بتنظيم المعلومات (الجسم المعرفي) بنسق مناسب في الذاكرة من خلال ملاحظة الفكرة والتطرق إلى الحقائق المختلفة لمعالجتها والتعامل معها وتخزينها واسترجاعها وفقاً لمستويات تنظيمية متباينة.

#### مشكلة الدراسة وأهميتها

مقولة "المدرس الفذ هو الذي يقود المتعلم نحو الاستقلالية الذاتية ولو بشكل تدريجي"، تعد حكمة يؤمل أن يأخذها صناع القرار في الميدان التربوي في اعتبارهم، وهذا القول ببساطة لو تم تكريسه إلى واقع معاش، لجعل المتعلم قادراً على الاعتماد على ذاته وجهوده الخاصة في مواصلة مسيرته التعليمية. وعلى الرغم من مثل هذا الطرح إلا أن المدرس يبقى هو أصل كل عمليات التطوير التربوي، باعتباره قائد ركب المسيرة رغم اختلاف وتعديل الأدوار المحتمل أن يتقلب عليها أو تسند إليه سواء أكان معلماً أم موجهاً أم باحثاً أم معزراً ومحفزاً أم مبادراً ومفكراً أم باعثاً على التفكير وغيرها من أدوار. فمدرس التربية الرياضية الحقيقي هو من يحاول إثراء المواقف التعليمية وتعزيزها، حتى يكون لها معنى ووظيفة في الميدان الرياضي الفعلي. فالمدرس الناجح هو الذي يفعل دوره في العملية التعليمية، فتجده يحرص على مواجعة محتوى الموضوع الذي يحضر ويخطط له مع مستوى المتعلمين وفقاً لاعتبارات منطقية وسيكولوجية، متخذاً من احتياجات المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم منطلقاً لذلك. وهذا كله لضمان الفائدة والمتعة والتحدى للذات والإثارة لهؤلاء المتعلمين.

\* تعريف إجرائي للباحث.

والرصد والملاحظة لما كان يدور في أذهانهم وما طبق على أرض الواقع في أثناء التنفيذ، وقد أظهرت النتائج أن أصحاب الخبرات الطويلة من أفراد العينة كانوا أكثر معرفة من نظرائهم وأن مخزون الذاكرة لديهم كان أعظم وهذا جعلهم بالتالي أكثر اقتداراً على تحديد ظروف الصف والمشكلات والمعوقات التي يحتمل أن تواجههم وبالتالي التصرف بإيجابية لحل ما يواجههم من مشكلات.

قامت جودي بليسك (Placek, 1982) بإجراء دراسة وصفية لتقصي كيفية تخطيط مدرس التربية الرياضية لدروسه المنهجية، وماهية العوامل التي يمكن أن تؤثر على تخطيطهم لدروسهم. بلغت عينة الدراسة (٤) معلمين في مبحث التربية الرياضية المدرسية، حيث رتبت الإجراءات لتتم ملاحظتهم عن قرب في بيئتهم الصفية، بعد سلسلة من عمليات الملاحظة الهادفة لتقديم توصيف دقيق لما يجري في الصالات والملاعب والأفنية والساحات المدرسية. وقد استخلصت الدراسة في نتائجها أن أغلب المدرسين لا يتبعون نسقاً محدداً للتخطيط لدروسهم وإنما كانوا يركزون على أنشطة تعليمية ومهارات محببة إلى نفوس التلاميذ لجعلهم أكثر انسجاماً ومتعة، كما أن موضوع الإفادة والتعلم لمهارات رياضية وحركية لم يكن في حساب أفراد عينة الدراسة.

أجرى تاهيري (Taheri, 1983) دراسة لتحليل تأثير مستوى الخبرة في التدريس على فعالية التخطيط والتدريس لسلسلة من دروس اللياقة البدنية. وقد استهدفت الدراسة عقد مقارنة ومباينة لأصحاب الخبرة الأعلى من المدرسين مع زملائهم من أصحاب الخبرة الأدنى لدى قيامهم بمهامهم التدريسية تخطيطاً وتنفيذاً. وقد تم اختيار عينة الدراسة من المدرسين وتلاميذهم وتمت ملاحظة سلوكيات المدرسين المستهدفة عبر دروسهم، وقد أظهرت النتائج أن المدرسين من أصحاب الخبرة الأكبر كانوا أكثر تميزاً وحضوراً، كما كانوا يقضون وقتاً أقل في تحضير وتخطيط دروسهم، وينفذون استراتيجيات تدريسية متعددة، ويتصرفون بشكل أكثر مرونة، ويعدلون خططهم بشكل محدود مقارنة مع الآخرين.

قام فرودين (Frudden, 1984) بإجراء دراسة لفحص تأثير التخطيط للتدريس على الأداء التدريسي حيث استهدفت دراسته تحديد مدى تأثير التخطيط والتحضير على الأداء التدريسي. وقد بلغت عينة الدراسة (١٥) مدرساً متفاوتين في خبراتهم المهنية. وقد قام الباحث بعملية تدريب للمساعدات في جمع البيانات بتوظيف أداة جورجيا لتقييم التدريس (GTA) وتأكيد من مدى موضوعيتهم في تحديد السلوكيات المستهدفة.

التخطيط للتدريس في التربية الرياضية في الولايات المتحدة الأمريكية في حدود علم الباحث تلك التي قام بها شيرمان (Sherman, 1979)، حيث هدفت إلى تعرف العمليات العقلية (التفكيرية) المستخدمة في التخطيط لتدريس التربية الرياضية لكل من الطلبة المعلمين والمعلمين في أثناء الخدمة من ذوي الخبرة الطويلة في مجال التدريس، لدى تحضيرهم لعدد من الدروس في رياضة الجمباز وتحديدًا في موضوع العجلة البشرية، لأجل إخراجها إلى حيز التنفيذ. قام الباحث بملاحظة عدد من الدروس لمدرسين من ذوي الخبرات المتباينة لدى تخطيطهم وتنفيذهم وقيامهم بمهام التدريس، ولفترة زمنية مدتها (١٥) دقيقة. وقد طلب إلى كل فرد من أفراد العينة أن يستخدم تقنية التخطيط من خلال التفكير بصوت مسموع (عال)، بحيث يتم رصد وتسجيل كل ما يعتل في فكر المدرس وما يجول في خاطره في أثناء العمليات الفكرية ذات العلاقة بالتخطيط للتدريس وذلك عبر أشرطة التسجيل الصوتية في أثناء تفكيرهم بالشروع بالمهام التدريسية. وقد خلصت النتيجة إلى أن ثمة فروقاً معنوية لصالح المدرسين الأكثر خبرة في عدد من السلوكيات التدريسية، منها ما تعلق بالوقت المنقضي بتقديم شرح لفظي مع التركيز على طريقة الأداء الفني للمهارة المعنية، حيث اختصر أفراد العينة الأكثر خبرة في مجال التدريس الوقت مقارنة مع المبتدئين. كما تفوقوا في سرعة الإجراءات لجعل التلاميذ يسرعون في الانخراط في الفعالية وأدائها، وكذلك في عمل زيارات موقعية وتوفير معلومات لفظية للمتعلمين سواء كانت تعزيزية أو تصحيحية، وأخيراً في التركيز على عملية التقدم في أداء حركة العجلة البشرية بصورة كاملة، من حيث المبادئ والفنيات التي ينبغي التركيز عليها والمشكلات والعقبات المتمثلة في الأخطاء المحتملة والمتوقعة وماهية الآليات والاستراتيجيات العلاجية اللازمة للحد من هذه الأخطاء الابدائية المحتملة وبالتالي تثبيت الأداء الصحيح للحركة من خلال التكرارات والمتابعات الحثيثة.

ودراسة أخرى أجراها بروم (Bromme, 1982) استهدفت تعرف الفروق بين المدرسين من أصحاب الخبرات المختلفة في مجال تدريس التربية الرياضية، حيث سارت على نفس النهج البحثي لشيرمان من ناحية تعرف العمليات الفكرية التي تحدث خلال التخطيط والتحضير للدروس. وقام الباحث باستقصاء الممارسات التدريسية الاعتيادية (الروتينية) وكيف يمكن أن تؤثر على عمليات التخطيط والتحضير للدروس. وقد كانت عينة الدراسة مجموعة من المدرسين من ذوي الخبرات القصيرة والطويلة الأجل، ومن خلال المراقبة

وتحليل الأنشطة التعليمية، وتحديد احتياجات التلاميذ. مثل هذه السلوكيات التخطيطية ارتبطت بشكل مباشر مع سلوكيات التدريس التنفيذية المتعلقة بالقدرة على التقديم والعرض اللفظي الملائم، وتقديم النماذج الحركية الملائمة أيضاً، فضلاً عن تقديم أنماط التغذية الراجعة التصحيحية والتعزيزية بشكل يتناسب مع السياقات التعليمية التعليمية. أما فيما يتعلق بسلوك التلاميذ التعليمي فقد اتضحت العلاقة مع بعض الجوانب مثل تلقي التلاميذ للتعليمات بشكل مناسب وأداء المهارة المعنية بأقل عدد من الأخطاء الممكنة.

### الطريقة والإجراءات

#### منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي بإحدى صورته نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة.

#### المجتمع والعينة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع مدرسي ومدرسات التربية الرياضية الذين يعملون في المدارس الحكومية بدولة قطر وذلك في السنة الدراسية ٢٠٠٢/٢٠٠١ م، أما عينة الدراسة فقد بلغت (٦٩) مدرساً ومدرسة منهم (٣٦) مدرساً و(٣٣) مُدرسة تم اختيارهم بشكل قصدي من قبل إدارة التوجيه التربوي بمعرفة الباحث، وقد تم استبعاد (١١) منهم نظراً لعدم تمكنهم من الإجابة على كافة الأسئلة وتعبئتهم الاستمارة المتمثلة بأداة الدراسة بشكل كامل، من بينهم ستة مدرسين وخمس مدرسات.

#### أداة الدراسة

تم بناء وتطوير اختبار معرفي حول التخطيط لتدريس التربية الرياضية حيث وضع بصورته الأولية بحيث احتوى على ثلاثين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد شملت (٦) مجالات ذات علاقة بالتخطيط للتدريس بشكل متأمل ومستبصر ووفقاً لإجراء مسح للأدب التربوي ذي العلاقة وخبرات الباحث الميدانية في المجال. هذه المعلومات والمعارف تعد بمثابة كفايات للتخطيط لتدريس التربية الرياضية وقد تمثلت الأسئلة (الفقرات) في مجموعة معلومات ومعارف حول: الأهداف وتصميم الخبرات التعليمية وفقاً لنسق ملائم وأساليب التدريس إضافة لوقت التعلم الأكاديمي في التربية البدنية والرياضة والنقويم وأخيراً متفرقات. وقد تمت الاستعانة بعدد من الخبراء في المجالين التربوي

وقد أظهرت النتائج أن التخطيط للتدريس قد ساعد بشكل كبير في تحسين الأداء التدريسي وتطويره وبالتالي جعل المدرسين أكثر فاعلية وتأثيراً من حيث تنظيم الأنشطة بشكل منطقي وانسيابيتها، وتوظيف الوقت بشكل أفضل، والتقىد بإصدار تعليمات وتوجيهات أكثر دقة ومن ضمنها عبارات التغذية الراجعة الموظفة في الأساس لخدمة تعلم التلاميذ.

كما أجرى إمولد وآخرون (Imwold et al., 1984) دراستهم لفحص السلوكيات التدريسية بين المدرسين الذين يحضرون ويخططون لدروسهم قبل الشروع في تنفيذها، وأولئك الذين لم يحضروا من قبل. وقد بلغت عينة الدراسة (٦) طلبة معلمين بقسم التربية البدنية والعلوم الحركية بجامعة ولاية فلوريدا الحكومية، وقد طلب منهم تدريس درس في موضوع التصوير بكرة السلة ضمن برنامج التعليم المصغر، مدة كل درس (١٥) دقيقة. وقد قسم أفراد العينة إلى مجموعتين، الأولى أعطيت وقتاً كافياً للتخطيط والتحضير بينما تم إعلام المجموعة الأخرى التي لم يطلب منها التحضير بالمهارة المراد تدريسها قبل موعد شروعهم بالتدريس بدقيقتين فقط. وقد تم استخدام مقياس تشيفرز المعدل عن مقياس فلاندرز لتحليل التفاعل المحتمل للطلبة المعلمين في التربية الرياضية. وقد أظهرت النتائج أن ثمة فروقاً معنوية في كل من الأسئلة التي طرحها المدرس، وكذلك التعليمات المقدمة للتلاميذ حيث أظهر الطلبة المعلمون الذين خططوا لدروسهم أنهم أكثر قدرة على توجيه الأسئلة وتقديم التعليمات وعبارات التغذية الراجعة بشكل مناسب، مقارنة مع زملائهم من المجموعة الأخرى.

قامت تواردي (Twardy, 1984) بدراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين التخطيط للتدريس وسلوكيات كل من المدرسين والتلاميذ في الصالات والملاعب الرياضية، حيث تمثل موضوع الدرس بالضربة الساحقة في لعبة الكرة الطائرة. وقد بلغ عدد أفراد العينة (٣٠) طالبا معلما من قسم التربية البدنية في كلية التربية بجامعة ولاية فلوريدا الحكومية، وقد قام كل فرد من أفراد عينة الدراسة بالتخطيط والتحضير لدرس تربية رياضية مدته (٣٠) دقيقة وإخراجه إلى حيز التنفيذ. وقد تم توظيف أدوات علمية مقننة لقياس العلاقة بين المتغيرات المشار إليها والخاصة بسلوكيات كل من المدرسين والتلاميذ. وبعد عملية جمع البيانات تم تحليلها إحصائياً، لتسفر النتائج عن وجود علاقة معنوية دالة إحصائياً بين التخطيط للتدريس وبعض سلوكيات المدرسين التعليمية وسلوك التلاميذ التعليمي، وعلى وجه التحديد فيما يتعلق بسلوك التخطيط المرتبط بتعرف المحتوى واختياره جيداً،



## المعالجات الإحصائية المناسبة.

كما تم حساب المعاملات العلمية للأداة من خلال توظيف طريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨) وهي نسبة معقولة تعكس مدى الاتساق الداخلي للفقرات (الأسئلة) ضمن الاختيار من متعدد ببدائلها المحتملة.

كما تم حساب التجانس الداخلي للأداة كمؤشر للدلالة على معامل الصدق الإحصائي من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية لذلك الاختبار والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

يشير الجدول رقم (١) إلى معامل الارتباط والتجانس الداخلي للأداة كمؤشر للدلالة على معامل الصدق الإحصائي حيث بلغ أعلى معامل ارتباط (٠,٩٧). وقد خصص للسؤال الثامن الذي ينتمي إلى مجال المتفرقات والذي يتعلق بمعلومات ومعارف عن التغذية الراجعة اللفظية وتوفير دوال لفظية مناسبة ومعينة على تنفيذ الأداء الحركي وتعلمه، في حين بلغ أدنى معامل ارتباط (٠,٤٧٥) وقد خصص للسؤال الرابع والعشرين، الذي يتعلق بمعلومات عن تصميم خبرات تعليمية ملائمة ترشح لتلاقي توفيقاً وقبولاً لدى المعلمين.

## المعالجة الإحصائية

تم استخدام الإحصاء الوصفي بمؤشراته المتعارف عليها كالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط، فضلاً عن اختبار (ت) للمجموعة الواحدة (One Sample t-test) لتعرف واقع الكفايات اللازمة للتخطيط لتدريس التربية الرياضية وفحص دلالة الفروق بين المستجيبين وفقاً لبعض المتغيرات المستقلة مثل: النوع الاجتماعي للمدرس، ومستوى الخبرة، ونوع المدرسة التي يعمل بها.

## عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على: ما واقع ممارسات مدرسي التربية الرياضية في الميدان لكفايات التخطيط للتدريس بشكل عام؟

تم تعرف واقع الممارسات الخاصة بكفاية التخطيط والتحصير لدروس التربية الرياضية كما حددها المدرسون أنفسهم من خلال إجاباتهم على الاختبار المعرفي بأسلوب الاختيار من متعدد. وتمت معالجة استجابات المدرسين على أداة الدراسة إحصائياً بتوظيف بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي كالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، إضافة إلى

والرياضي بلغ عددهم ستة أساتذة منهم أستاذ في مجال القياس والتقويم بكلية التربية في جامعة قطر وأربعة موجهين، ومشرف للتربية العملية، لإمكانية تحقق الباحث من مدى صلاحية الأداة وقدرتها على قياس ما صممت من أجله وقد أبدوا العديد من الملاحظات والاستفسارات حول الأداة، وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم اختصار الأداة لتتكون من (٢٤) سؤالاً (فقرة) ببدائلها المختلفة، وبعد التحقق من الصدق المنطقي للأداة بواسطة ثلثة من المحكمين الخبراء في المجال، تم تطبيق الأداة وإعادة تطبيقها على مجموعة من الطلبة المعلمين بقسم التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة بلغ عددهم (٣٠) فرداً، بقصد التحقق من معامل الثبات، وبلغت الفترة الزمنية بين التطبيق وإعادة التطبيق أسبوعاً واحداً. وتمت معالجة البيانات بواسطة اختبار بيرسون العزومي (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٥). وتعد هذه الدرجة كمعامل ثبات بين التطبيق وإعادة مؤشراً مشجعاً لاستئناف إجراءات جمع البيانات فعلياً من خلال الميدان.

## إجراءات جمع البيانات

تم إجراء المراسلات والمخاطبات اللازمة من خلال عمادة كلية التربية بجامعة قطر إلى وزارة التربية والتعليم ومن ثم أحيل الخطاب إلى إدارة التوجيه التربوي (للبنين والبنات) لأجل تسهيل مهمة الباحث في جمع بيانات دراسته. وقامت إدارة التوجيه بتحديد شريحة من المدارس الابتدائية والإعدادية في الدولة. وبذلك أتيح للباحث تعرف أسماء المدرسين عينة الدراسة من قبل إدارة التوجيه التربوي/ للبنين، وبذلك تم حصر المدارس واستمزاز المدرسين لإمكانية تحصيل استجاباتهم على الاختبار المعرفي، وتم توزيع الاستمارات باليد على المدرسين واستلامها في اليوم نفسه من قبل الباحث ومساعدته في الإشراف على التربية العملية. أما مدارس البنات فقد تم تسليم الاستمارات لإدارة التوجيه التربوي التي بدورها أرسلتها إلى عدد من المدرسات، وقامت بجمع الاستمارات المعبأة وتسليمها للباحث. وبعد جمع الاستمارات قام الباحث بالتحقق من استكمال الإجابة على جميع الفقرات، وبذلك تم استبعاد (١١) استمارة. وقام الباحث بتفريغ الإجابات المتحصلة من خلال الاستمارات الراجعة في نموذج خاص وفقاً للإجابة النموذجية، بحيث رصدت الدرجة (١) للاستجابة الصحيحة والدرجة (٠) للاستجابة غير الصحيحة ولكل فقرة من فقرات الأداة. وبعد ذلك تم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي لإجراء

أما باقي الفقرات البالغ عددها ثمانى فقرات (أسئلة) فلم يظهر بها أي دلالة معنوية، حيث كانت قيم المتوسط لها أقل من الوسيط في أحيان والتي تتمثل بأرقام الفقرات على التوالي (٩)، (١٢)، (١٣). وقد تمثلت أرقام الفقرات بالمجالات التالية حسب تسلسلها: وقت التعلم الأكاديمي، وقت التعلم الأكاديمي، وقت التعلم الأكاديمي، أو ان قيم المتوسط لها أكبر من الوسيط في أحيان أخرى كما في أرقام الفقرات والمجالات التابعة لها: (٢) التي تمثل الأهداف و(١٠) والتي تمثل أساليب التدريس و(١٦) التي تمثل متفرقات/ نواحي عاطفية وجدانية و(١٩) التي تمثل أساليب التدريس، أو ان قيمة المتوسط الحسابي متطابقة مع قيمة الوسيط كما في العبارة (١) والتي تمثل الأهداف. وفي جميع الحالات بالنسبة للفقرات الثماني سالفة الذكر فقد بلغت قيم مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على أنه لم يكن لدى المدرسين عينة الدراسة الكافية المناسبة واللازمة من خلال المعلومات والمعارف التي لديهم في المخزون المعرفي عن التخطيط للتدريس فيما يخص المجالات وفقراتها (الاسئلة). وهذا يمكن تفسيره كما يرى الباحث، بأن المدرسين من أفراد عينة الدراسة بدأ أنهم يميلون بشكل عام نحو النمطية التقليدية المتبعة في تدريس التربية الرياضية، فعلى اعتبار أن السؤال رقم (١٦) يرتبط بمجال المتفرقات/ توفير أجواء عاطفية طيبة في دروس التربية الرياضية، كما ان السؤال رقم (١٩) يرتبط بمجال أساليب التدريس التي يمكن ترشيحها لدعم مثل هذه الأجواء الانفعالية الطيبة، لذا فلا بد من تعرف المدرسين بالسلسلة المتصلة على الطيف التدريسي بتوقعاتها، وهذا ما انصح كما يبدو من استجاباتهم على الاختبار المعرفي المتعلق بالتخطيط لتدريس التربية الرياضية.

فيما يتعلق بالإجابة عن التساؤل الثاني بفروعه والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معدل استجابات المدرسين على أداة الدراسة، والتي تعكس درجة ممارستهم لكفايات التخطيط لتدريس التربية الرياضية، تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي للمدرس، وسنوات خبرته في التدريس، ونوع المدرسة التي يدرس بها؟

فيما يتعلق بمتغير النوع الاجتماعي للمدرسين (مدرس، ومدرسة) ومدى الفروق فيما بينهم في معدل الاستجابات على أداة الدراسة والتي تعكس مدى كفايتهم في ميدان التخطيط لتدريس التربية الرياضية، وهو ما يختص بأحد فروع السؤال الثاني في هذه الدراسة:

يتضح من الجدول أن هناك فروقا دالة إحصائية كذلك التي في الفقرة (٣) التي تتبع مجال وقت التعلم الأكاديمي وكذلك

اختبار "ت" للمجموعة الواحدة. كما تم تحديد القيمة الاختبارية لكل فقرة من فقرات الأداة من خلال اعتماد القيمة الوسيطة المتمثلة بالرقم (٠,٥٠)، حيث تعد معياراً يقارن بالمتوسط الحسابي، وعليه يمكن إصدار الحكم فيما يتعلق بمدى توافر الكفاية من عدمها. والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

ويشير الجدول رقم (٢) إلى أن هناك سبع فقرات (أسئلة) من مجموع فقرات الأداة الأربع والعشرين قد صادفت دلالة معنوية، حيث كانت قيم المتوسط الحسابي لها أكبر من قيم الوسيط (٠,٥٠) التي تم اختيارها كمؤشر لكل فقرة من تلك الفقرات المتمثلة للأداة الخاصة بهذه الدراسة. وتالياً أرقام الفقرات حسب النسق الترتيبي: (٣)، (٥)، (١١)، (١٤)، (١٥)، (١٨)، (٢٤) والتي تتبع المجالات مرتبة أيضاً وهي مجالات وقت التعلم الأكاديمي، المتفرقات / نواتج التعلم، الأهداف السلوكية، التقويم، تصميم خبرات تعليمية ملائمة، التقويم واخيراً تصميم خبرات تعليمية ملائمة، إضافة إلى المجموع الكلي لفقرات الأداة حيث بلغت قيم اختبار ت على التوالي كما يلي: ٣,٤٣٢ و ٢,٤٦٥ و ٣,٧٨٦ و ٣,٤٣٢ و ٤,٩٩٤ و ٢,٤٦٥ و ٣,٠٩٥ وأخيراً -٣,٠٥ على المجموع الكلي. وهذا يعطي مؤشراً على توافر الكفاية حول التخطيط للتدريس في المجال الرياضي لدى أفراد عينة الدراسة على الفقرات والمجالات التي تتبعها، إضافة إلى توفرها أيضاً بدلالة جميع الفقرات مجتمعة والتي تشكل المجموع الكلي. بينما كان هناك تسع فقرات (أسئلة) من مجموع فقرات الأداة ظهر بها دلالة إحصائية رغم أن قيمة المتوسط لها كانت أقل من الوسيط. وتالياً أرقام العبارات وفقاً لنسق ترتيبي: (٤)، (٦)، (٧)، (٨)، (١٧)، (٢٠)، (٢١)، (٢٢)، (٢٣) والتي تنتسب إلى المجالات التالية: تصميم خبرات تعليمية ملائمة، أساليب تدريس، تصميم خبرات تعليمية ملائمة، متفرقات / تغذية راجعة، أهداف، تقويم، أهداف، متفرقات/ تحليل ميكانيكي، أساليب تدريس، حيث بلغت قيم اختبار ت كما يلي: -٤,١٦٢ مكررة عن العبارات (٤) و(٦) و(٧)، -٣,٧٨٦، -٤,٩٩٤، -٧,١٩٠، -٤,١٦٢، -٥,٤٦٣، -٤,٥٦٣. وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً، لأن المدرسين كان لديهم بعض الخبرات في تحضير وتخطيط دروسهم، مع دراسات كل من فرودين (Frudden, 1984) وإمولد وآخرين (Imwold et al., 1984)، حيث ان التخطيط للتدريس والمعارف المتعلقة به ساعد في تطوير بعض أوجه الأداء التدريسي، وبخاصة فيما يرتبط بتقديم التعليمات المناسبة وتوجيه العبارات اللفظية الملائمة وكذلك توظيف المتاح من وقت الدرس بشكل أفضل.

جهة وربما كانت برامج الإعداد لديهم أفضل، كونها نحت نحو التطوير في الآونة الأخيرة.

أما بقية الفقرات في أداة الدراسة فلم تصادف أي دلالة معنوية ورغم ذلك فقد ظهرت فروق غير معنوية ولصالح مستوى الخبرة الأدنى وفي الفقرات التالية (٣) و(٥) و(٦) و(٧) و(٩) و(١٠) و(١٢) و(١٥) و(١٨) و(١٩) و(٢٣) فضلاً عن المجموع الكلي للفقرات. واتضح أن نتيجة هذه الدراسة قد اختلفت جزئياً مع دراسات كل من شيرمان (Sherman, 1979) وبروم (Bromme, 1982) وفرودين (Frudden, 1982) وإمولد وآخرين (Imwold et al., 1984) وتواردي (Twardy, 1984)، من ناحية أن تلك الدراسات كرست تفوق أصحاب الخبرة طويلة المدى في مجال التدريس في التربية الرياضية على نظرائهم من المدرسين من أصحاب الخبرات القصيرة في بعض سلوكيات التدريس. ويرى الباحث أن هذه النتيجة، رغم مخالفتها للعديد من نتائج الدراسات في هذه الجزئية المتعلقة بالخبرة في التدريس، تعد منطقية لأن الدراسة الحالية عمدت إلى تعرف الكفاية من خلال الإجابة الذاتية على اختبار معرفي تحصيلي. ولعل اختلاف البرامج في كلية التربية بين تقليدي ومطور، قد أسهم بهذه الفروقات لصالح أصحاب الخبرة الحديثة في التدريس، لأن الخريجين قد واكبوا الحدائق في طرح الخطة المطورة وما تحوي من معلومات تتناول الجديد في مجال تدريس التربية الرياضية وبخاصة في مقررات طرق التدريس بمستوياتها المختلفة إضافة إلى برنامج التربية العملية المطور والحديث الطرح.

أما فيما يتعلق بنوع المدرسة (ابتدائية، إعدادية) ومدى الفروق الإحصائية المحتملة بين المستجيبين على أداة الدراسة من مدرسي المدرستين الابتدائية والإعدادية، والتي تشير إلى أفضلية هذين المستويين من ناحية كفاية التخطيط لتدريس التربية الرياضية، وهذا يمثل الفرع الأخير من السؤال الثاني للدراسة، يتضح من الجدول رقم (٥) أن ثمة فرقين دالين إحصائياً ظهرا في الفقرتين (٩) و(٢٢) وهما مرتبطان بمجال وقت التعلم الأكاديمي ومتفرقات/ التحليل الميكانيكي للمهارات الحركية، حيث بلغت قيم ت ٢,٢٦٣ و ٣,٣٤٧ وبمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) على التوالي وكانت الفروق لمصلحة مدرسي المدارس الابتدائية في الفقرتين كما اتضح من فروق المتوسطات المبينة في الجدول رقم (٥). وهذه النتيجة تشير إلى أن كفاية التخطيط فيما يتعلق بهاتين العبارتين بدت متوفرة أكثر لدى مدرسي المدرسة الابتدائية. كما ظهر تفوق لمدرسي المدارس الابتدائية في ثلاث

في تلك التابعة للمجموع الكلي للفقرات ولصالح المدرسات، حيث بلغت قيمة اختبار (ت) -٢,٥١٨- و ٢,٣٢٠- على التوالي بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) وبلغ المتوسط بالنسبة للفقرة على مجال الأهداف ٠,٨٦ للمدرسات بينما بلغ المتوسط للمدرسين على نفس الفقرة ٠,٥٧. أما بالنسبة للمجموع الكلي فقد ظهر تفوق في المتوسط لصالح المدرسات فقد حصلن على ١١,٨ مقابل ١٠,٢٣. وهذا يشير إلى أن إدراك المدرسات كمجموع بدأ أفضل نحو التفكير بضمأن تعلم أفضل من خلال انتقاء مهارات مناسبة، وضبط الجوانب التنظيمية وتوفير معظم الوقت المتاح للدروس لتطبيق المهارات الحركية. أما باقي الفقرات فلم تصادف فروقاً معنوية بين النوع الاجتماعي للمدرسين، علماً بأن ثمة فروقاً غير معنوية ظهرت لصالح المدرسات في معظم العبارات وبخاصة التي تنتمي إلى الأهداف ووقت التعلم الأكاديمي وتصميم خبرات تعليمية ملائمة ومتفرقات / نواتج التعلم والتغذية الراجعة والتحليل الميكانيكي للحركة أو المهارة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة تواردي (Twardy, 1984) من حيث تفوق المدرسات على المدرسين في بعض أوجه سلوكيات التدريس ذات العلاقة بالتخطيط من مثل تصميم الخبرات ضمن المحتوى المنهجي وتوظيف الوقت المتاح بشكل أفضل، إضافة إلى القدرة على توجيه عبارات تغذية راجعة دقيقة وفي السياق المناسب.

وفيما يتعلق بمستوى الخبرة (من سنة واحدة إلى ست سنوات، وسبع سنوات فأكثر)، وفحص مدى الفروق المحتملة إحصائياً بين المستجيبين على أداة الدراسة تبعاً لمستويات الخبرة المختلفة في تدريس التربية الرياضية، والتي تعكس درجة كفايتهم في التخطيط للتدريس، وهو فرع من فروع السؤال الثاني في الدراسة، يشير الجدول رقم (٤) إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار ت على كل فقرة في الأداة وكذلك المجموع الكلي للفقرات.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية ظهرت في فقرتين اثنتين فقط وهما الفقرتان اللتان تتبعان مجال المتفرقات؛ الفقرة (٨) تتعلق بالسلوك اللفظي الملائم لمدرس التربية الرياضية والذي يخدم كدلالة للأداء المناسب والفقرة (٢٢) تتعلق بالتحليل الميكانيكي، حيث بلغت قيم اختبار ت ٢,٤٣ و ١,٩٠ على التوالي وكانت الفروق المعنوية لصالح أصحاب الخبرة الأقل (١-٦ سنوات) تبعاً لقيم المتوسط وبمستوى دلالة (٠,٠٥) أو أقل. وهذه النتيجة تعد منطقية حيث إن المستوى الأول يعتبر كما يرى الباحث حديث عهد بالتخرج من البرنامج الأكاديمي في الجامعة من

- ٢- ان هناك فروقا دالة إحصائيا قد اتضحت في معدل استجابات افراد العينة على أداة الدراسة، والتي تعكس مدى كفايتهم في ميدان التخطيط وتدریس التربية الرياضية، ولصالح المدرسات وهذا اتضح بشكل جلي في مجال الكفاية في ما يتعلق بوقت التعلم الأكاديمي وفي المجموع الكلي للاستجابات.
- ٣- ان ثمة فروقا ذات دلالة إحصائية ظهرت في معدل استجابات أفراد العينة على الأداة والتي تعكس مدى معرفتهم بالتخطيط للتدریس ولصالح المدرسين من أصحاب الخبرة الأقل (٦-١ سنوات) مقارنة مع نظرائهم من أصحاب الخبرات الأعلى. وبرزت الفروق في الفقرات (الأسئلة) ذات العلاقة بالسلوك اللفظي الملائم لمدرس التربية الرياضية والسؤال المرتبط بالتحليل الميكانيكي للمهارات إلى عوامله الأولية.
- ٤- ان ثمة فروقا معنوية ظهرت في كفايات التخطيط من الناحية النظرية للمدرسين أفراد العينة وبخاصة في السوالين المرتبطين بوقت التعلم الأكاديمي والتحليل الميكانيكي للمهارات الحركية، حيث تفوق مدرسو المدارس الابتدائية على نظرائهم في المدارس الإعدادية.

#### التوصيات

- في ضوء النتائج التي آلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:
- ١- تشجيع المدرسين على زيادة فعاليتهم ومعلوماتهم في بعض النواحي المرتبطة بأساليب التدریس بأنماطها المختلفة، إضافة إلى إضفاء مزيد من الضبط على مخرجات العملية التعليمية التعليمية من خلال مشاركتهم الفاعلة في الندوات العلمية المتخصصة وورش العمل ذات العلاقة.
- ٢- ضرورة اهتمام المدرسين بكفايات التخطيط لتدریس التربية الرياضية من الناحيتين النظرية المعرفية والتطبيقية الأدائية نظرا للفائدة المرجوة في هذا الصدد.
- ٣- العمل على صقل وتطوير كفايات المدرسين من جانب مديريات التربية والتعليم المعنية سواء أكانت في مجال التخطيط أم التنفيذ أم تقويم التدریس وذلك بالتنسيق مع كلية التربية بجامعة قطر لرفدهم بالمختصين في مجال التدریس.
- ٤- إجراء مزيد من الدراسات العلمية بتوظيف أداة الدراسة الحالية في بيئات مختلفة لتعرف مدى كفايات المدرسين في هذا المجال.
- ٥- إجراء دراسات مقارنة في هذا الخط البحثي لأجل تعرف الفروق في توافر كفايات التخطيط نظرياً وأدائياً.

عشرة فقرة إضافة إلى المجموع الكلي وان كانت تلك الفروق غير معنوية كما يوضح الجدول (٥).

وهذه النتيجة لم تخل من المنطق كما يرى الباحث، لأن اغلب المدرسين في كلتا المدرستين الابتدائية والإعدادية هم من خريجي كلية التربية بجامعة قطر، وبالتالي فإن إعدادهم البرامجي موحد إلى حد كبير. إلا أن إدارات التوجيه التربوي الرياضي في وزارة التربية والتعليم قد أبدت اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة بدورات الصقل لمدرسي المرحلة الابتدائية أولاً، وقد استدعت عدداً من خبراء التربية الرياضية في هذا الشأن. هذه الدورات قد ركزت على الحديث في مجال استراتيجيات التدریس الفعال من مثل تحليل المهارات الأساسية إلى عواملها الأولية، ومن ثم تحديد عبارات التغذية الراجعة المناسبة وفقاً لكل جزء فني من أجزاء المهارات الحركية، وجوانب أخرى في سلوكيات المدرسين.

ومن ناحية أخرى فقد تفوق مدرسو المدرسة الإعدادية في تسع فقرات متنوعة وتمثلت بأرقام الأسئلة التالية: (٤)، (١٢)، (١٣)، (١٤)، (١٦)، (١٧)، (١٨)، (١٩)، (٢١)، هذه الأسئلة تعكس المجالات والمجالات المتعلقة بكل من تصميم خبرات تعليمية ملائمة، ووقت التعلم الأكاديمي في التربية الرياضية، والتقويم ومنقرقات/ الجانب العاطفي الانفعالي، وأساليب التدریس وأخيراً الأهداف التعليمية. ويعزو الباحث هذا التفوق الطفيف إلى دور الموجهين التربويين في الميدان الذين يلعبون دوراً إيجابياً في هذا الصدد، إضافة إلى أن هناك مجالاً للجهد الفردي لبعض منهم من خلال اطلاعهم الشخصي على الحديث في المجال.

#### الاستنتاجات

- في ضوء إجراءات الدراسة ونتائجها، تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:
- ١- أشارت نتائج الدراسة إلى توافر كفايات التخطيط للتدریس في مجال التربية الرياضية لدى أفراد عينة الدراسة، ولكن ليس بالقدر الكافي والمشجع. وكان ذلك بالاستناد إلى بعض الفقرات (الأسئلة) والمجالات التي تتبعها، فضلاً عن توافرها بدلالة جميع الفقرات مجتمعة، فكانت معلومات أفراد العينة مناسبة في بعض المجالات مثل، الأهداف السلوكية، وتصميم خبرات تعليمية ملائمة وإدراك وقت التعلم الأكاديمي ضمن زمن الدرس المتاح، وكذلك في مجال التقويم وتعرف نواتج التعلم والتحليل البيوميكانيكي للمهارات الحركية وعبارات التغذية الراجعة اللفظية التي توجه للتلاميذ عن أدايتهم.

## الجدول رقم (١)

معامل الارتباط والتجانس الداخلي للأداة كمؤشر للدلالة على معامل الصدق الإحصائي.

السؤال	المجال	معامل الارتباط	السؤال	المجال	معامل الارتباط
١	أهداف	٠,٦٢٩	١٣	تعلم أكاديمي	٠,٨٩١
٢	أهداف	٠,٤٧٥	١٤	تقويم	٠,٨٧٣
٣	تعلم أكاديمي	٠,٤٨٠	١٥	تصميم خبرات تعليمية ملائمة	٠,٩٦٦
٤	تصميم خبرات تعليمية ملائمة	٠,٦٠٠	١٦	متفرقات - توفير أجواء طيبة	٠,٥٢١
٥	متفرقات - نواتج تعلم	٠,٥٣٤	١٧	أهداف	٠,٧٢٥
٦	أساليب تدريس	٠,٥٤١	١٨	تقويم	٠,٧٤٤
٧	تصميم خبرات تعليمية ملائمة	٠,٦٤١	١٩	أساليب تدريس	٠,٨٩٢
٨	متفرقات - تغذية راجعة	٠,٩٧٦	٢٠	تقويم	٠,٦٤٧
٩	تعلم أكاديمي	٠,٧٢٦	٢١	أهداف	٠,٧٦٧
١٠	أساليب تدريس	٠,٦٢٠	٢٢	متفرقات - تحليل ميكانيكي	٠,٦٣٣
١١	أهداف	٠,٦٠٣	٢٣	أساليب تدريس	٠,٦٥١
١٢	تعلم أكاديمي	٠,٧٢٤	٢٤	تصميم خبرات تعليمية ملائمة	٠,٨٢٢

ن = (٥٨).

## الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت ومستوى الدلالة وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة بشكل عام.

السؤال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
٢	٠,٥٥	٠,٥٠	٠,٧٨٥	٠,٤٣٦
٣	٠,٧١	٠,٤٦	٣,٤٣٢	٠,٠٠١
٤	٠,٢٦	٠,٤٤	٤,١٦٢-	٠,٠٠٠
٥	٠,٧٢	٠,٤٥	٣,٧٨٦	٠,٠٠٠
٦	٠,٢٦	٠,٤٤	٤,١٦٢-	٠,٠٠٠
٧	٠,٢٦	٠,٤٤	٤,١٦٢-	٠,٠٠٠
٨	٠,٢٨	٠,٤٥	٣,٧٨٦-	٠,٠٠٠
٩	٠,٤٠	٠,٤٩	١,٥٩٧-	٠,١١٦
١٠	٠,٥٥	٠,٥٠	٠,٧٨٥	٠,٤٣٦
١١	٠,٦٦	٠,٤٨	٢,٤٦٥	٠,٠١٧
١٢	٠,٤٥	٠,٥٠	٠,٧٨٥-	٠,٤٣٦
١٣	٠,٤١	٠,٥٠	١,٣٢١-	٠,١٩٢
١٤	٠,٧١	٠,٤٦	٣,٤٣٢	٠,٠٠١
١٥	٠,٧٨	٠,٤٢	٤,٩٩٤	٠,٠٠٠
١٦	٠,٥٣	٠,٥٠	٠,٥٢٢	٠,٦٠٤
١٧	٠,٢٢	٠,٤٢	٤,٩٩٤-	٠,٠٠٠
١٨	٠,٦٦	٠,٤٨	٢,٤٦٥	٠,٠١٧

٠,٧٩٥	٠,٢٦٠	٠,٥٠	٠,٥٢	١٩
٠,٠٠٠	٧,١٩٠-	٠,٣٧	٠,١٦	٢٠
٠,٠٠٠	٤,١٦٢-	٠,٤٤	٠,٢٦	٢١
٠,٠٠٠	٥,٤٦٣-	٠,٤١	٠,٢١	٢٢
٠,٠٠٠	٤,٥٦٣-	٠,٤٣	٠,٢٤	٢٣
٠,٠٠٣	٣,٠٩٥	٠,٤٧	٠,٦٩	٢٤
٠,٠٠٣	٣,٠٥-	٢,٥٨	١٠,٩٦	الكلية

ن = (٥٨).

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت ومستوى الدلالة تبعا للنوع الاجتماعي للمدرسين في استجاباتهم على أداة الدراسة.

س	النوع	س	ع	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة	س	النوع	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	مدرسون	١٣	٠,٤٣	٠,٣٧	٠,٥٠	١,٠٤٣-	٠,٣٠٢	١٣	مدرسون	١٣	٠,٤٩	٠,٧٤٥-	٠,٤٥٩
	مدرسات	١٣	٠,٥٧	٠,٤٦	٠,٥١				مدرسات	١٣	٠,٥١		
٢	مدرسون	١٤	٠,٤٣	٠,٧٠	٠,٥٠	١,٩٠٣-	٠,٠٦٢	١٤	مدرسون	١٤	٠,٤٧	٠,١١٧-	٠,٩٠٧
	مدرسات	١٤	٠,٦٨	٠,٧١	٠,٤٦				مدرسات	١٤	٠,٤٦		
٣	مدرسون	١٥	٠,٥٧	٠,٧٧	٠,٥٠	٢,٥١٨-	٠,٠١٥	١٥	مدرسون	١٥	٠,٤٣	٠,١٧١-	٠,٨٦٥
	مدرسات	١٥	٠,٨٦	٠,٧٩	٠,٤٢				مدرسات	١٥	٠,٤٢		
٤	مدرسون	١٦	٠,٣٣	٠,٥٣	٠,٤٨	١,٣٤٣	٠,١٨٥	١٦	مدرسون	١٦	٠,٥١	٠,٠١٨-	٠,٩٨٦
	مدرسات	١٦	٠,١٨	٠,٥٤	٠,٥١				مدرسات	١٦	٠,٥١		
٥	مدرسون	١٧	٠,٦٧	٠,٢٧	٠,٤٨	١,٠٠٥-	٠,٣١٩	١٧	مدرسون	١٧	٠,٤٥	٠,٧٩٤	٠,٤٣٠
	مدرسات	١٧	٠,٧٩	٠,١٨	٠,٣٩				مدرسات	١٧	٠,٣٩		
٦	مدرسون	١٨	٠,٢٧	٠,٦٠	٠,٤٥	٠,١٤٢	٠,٨٨٧	١٨	مدرسون	١٨	٠,٥٠	٠,٩٠٦-	٠,٣٦٩
	مدرسات	١٨	٠,٢٥	٠,٧١	٠,٤٦				مدرسات	١٨	٠,٤٦		
٧	مدرسون	١٩	٠,٢٣	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٤٤٨-	٠,٦٥٦	١٩	مدرسون	١٩	٠,٥٠	٠,٧٧٠	٠,٤٤٤
	مدرسات	١٩	٠,٢٩	٠,٤٦	٠,٥١				مدرسات	١٩	٠,٥١		
٨	مدرسون	٢٠	٠,٢٧	٠,١٧	٠,٤٥	٠,١٥٩-	٠,٨٧٤	٢٠	مدرسون	٢٠	٠,٣٨	٠,٢٤٦	٠,٨٠٧
	مدرسات	٢٠	٠,٢٩	٠,١٤	٠,٣٦				مدرسات	٢٠	٠,٣٦		
٩	مدرسون	٢١	٠,٣٣	٠,٤٣	٠,٤٨	١,٠١٠-	٠,٣١٧	٢١	مدرسون	٢١	٠,٥٠	٣,٣٩٤	٠,٠٠١
	مدرسات	٢١	٠,٤٦	٠,٠٧	٠,٢٦				مدرسات	٢١	٠,٢٦		
١٠	مدرسون	٢٢	٠,٤٣	٠,٠٧	٠,٥٠	١,٩٠٣-	٠,٠٦٢	٢٢	مدرسون	٢٢	٠,٢٥	٢,٨٧٢-	٠,٠٠٦
	مدرسات	٢٢	٠,٦٨	٠,٣٦	٠,٤٩				مدرسات	٢٢	٠,٤٩		
١١	مدرسون	٢٣	٠,٥٧	٠,١٧	٠,٥٠	١,٤٧٠-	٠,١٤٧	٢٣	مدرسون	٢٣	٠,٣٨	١,٣٧٥-	٠,١٧٥
	مدرسات	٢٣	٠,٧٥	٠,٢٣	٠,٤٨				مدرسات	٢٣	٠,٤٨		
١٢	مدرسون	٢٤	٠,٤٣	٠,٦٣	٠,٥٠	٠,٢٣٣-	٠,٨١٧	٢٤	مدرسون	٢٤	٠,٤٩	٠,٩٥١-	٠,٣٤٦
	مدرسات	٢٤	٠,٤٦	٠,٧٥	٠,٤٤				مدرسات	٢٤	٠,٤٤		
	مدرسون	الكلية	١٠,٢	١٠,٢	٢,٧٥	٢,٣٢٠-	٠,٠٢٤		مدرسون	الكلية	١٠,٢	٢,٣٢٠-	٠,٠٢٤
	مدرسات	الكلية	١١,٨	١١,٨	٢,١٧				مدرسات	الكلية	١١,٨		

ن = (٣٠) مدرسا.

ن = (٢٨) مدرسة.

## الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت ومستوى الدلالة تبعاً لمستوى الخبرة لدى المدرسين في استجاباتهم على أداة الدراسة.

س	مستوى الخبرة	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة	س	مستوى الخبرة	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	٦-١ سنوات	١٣	٠,٤١	١,٣١٠-	٠,١٩٦	٦-١ سنوات	١٣	٠,٤١	١,٣١٠-	٠,١٩٦	٠,٦٠١
	٧ فأكثر	١٣	٠,٥٩	١,٣١٠-	٠,١٩٦		٧ فأكثر	١٣	٠,٥٩	١,٣١٠-	
٢	٦-١ سنوات	١٤	٠,٥٢	٠,٥٢٠-	٠,٦٠٥	٦-١ سنوات	١٤	٠,٥٢	٠,٥٢٠-	٠,٦٠٥	٠,٣٩٦
	٧ فأكثر	١٤	٠,٥٩	٠,٥٢٠-	٠,٦٠٥		٧ فأكثر	١٤	٠,٥٩	٠,٥٢٠-	
٣	٦-١ سنوات	١٥	٠,٧٩	١,٤٤٣	٠,١٥٤	٦-١ سنوات	١٥	٠,٧٩	١,٤٤٣	٠,١٥٤	٠,٣٥٤
	٧ فأكثر	١٥	٠,٦٢	١,٤٤٣	٠,١٥٤		٧ فأكثر	١٥	٠,٦٢	١,٤٤٣	
٤	٦-١ سنوات	١٦	٠,٢١	٠,٨٩٠-	٠,٣٧٧	٦-١ سنوات	١٦	٠,٢١	٠,٨٩٠-	٠,٣٧٧	٠,٧٩٧
	٧ فأكثر	١٦	٠,٣١	٠,٨٩٠-	٠,٣٧٧		٧ فأكثر	١٦	٠,٣١	٠,٨٩٠-	
٥	٦-١ سنوات	١٧	٠,٨٣	١,٧٨٠	٠,٠٨٠	٦-١ سنوات	١٧	٠,٨٣	١,٧٨٠	٠,٠٨٠	٠,٣٥٤
	٧ فأكثر	١٧	٠,٦٢	١,٧٨٠	٠,٠٨٠		٧ فأكثر	١٧	٠,٦٢	١,٧٨٠	
٦	٦-١ سنوات	١٨	٠,٣١	٠,٨٩٠	٠,٣٧٧	٦-١ سنوات	١٨	٠,٣١	٠,٨٩٠	٠,٣٧٧	٠,٢٧٧
	٧ فأكثر	١٨	٠,٢١	٠,٨٩٠	٠,٣٧٧		٧ فأكثر	١٨	٠,٢١	٠,٨٩٠	
٧	٦-١ سنوات	١٩	٠,٣٤	١,٥٠٣	٠,١٣٩	٦-١ سنوات	١٩	٠,٣٤	١,٥٠٣	٠,١٣٩	٠,٦٠٧
	٧ فأكثر	١٩	٠,١٧	١,٥٠٣	٠,١٣٩		٧ فأكثر	١٩	٠,١٧	١,٥٠٣	
٨	٦-١ سنوات	٢٠	٠,٤١	٢,٤٢٨	٠,٠١٨	٦-١ سنوات	٢٠	٠,٤١	٢,٤٢٨	٠,٠١٨	٠,٠٧٢
	٧ فأكثر	٢٠	٠,١٤	٢,٤٢٨	٠,٠١٨		٧ فأكثر	٢٠	٠,١٤	٢,٤٢٨	
٩	٦-١ سنوات	٢١	٠,٤١	٠,٢٦٤	٠,٧٩٣	٦-١ سنوات	٢١	٠,٤١	٠,٢٦٤	٠,٧٩٣	٠,٧٦٩
	٧ فأكثر	٢١	٠,٣٨	٠,٢٦٤	٠,٧٩٣		٧ فأكثر	٢١	٠,٣٨	٠,٢٦٤	
١٠	٦-١ سنوات	٢٢	٠,٦٦	١,٥٩١	٠,١١٧	٦-١ سنوات	٢٢	٠,٦٦	١,٥٩١	٠,١١٧	٠,٠٥٠
	٧ فأكثر	٢٢	٠,٤٥	١,٥٩١	٠,١١٧		٧ فأكثر	٢٢	٠,٤٥	١,٥٩١	
١١	٦-١ سنوات	٢٣	٠,٦٦	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	٦-١ سنوات	٢٣	٠,٦٦	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	٠,٢٢٧
	٧ فأكثر	٢٣	٠,٦٦	٠,٠٠٠	١,٠٠٠		٧ فأكثر	٢٣	٠,٦٦	٠,٠٠٠	
١٢	٦-١ سنوات	٢٤	٠,٥٢	١,٠٤٨	٠,٢٩٩	٦-١ سنوات	٢٤	٠,٥٢	١,٠٤٨	٠,٢٩٩	١,٠٠٠
	٧ فأكثر	٢٤	٠,٣٨	١,٠٤٨	٠,٢٩٩		٧ فأكثر	٢٤	٠,٣٨	١,٠٤٨	
الكلية	٦-١ سنوات		١١,٥	٢,٦٣		الكلية	٦-١ سنوات	١١,٥	٢,٦٣		٠,١٠٤
	٧ فأكثر		١٠,٤	٢,٤٦			٧ فأكثر	١٠,٤	٢,٤٦		

ن = (٢٩) لكل مستوى من مستويات الخبرة.

## الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت ومستوى الدلالة تبعاً لنوع المدرسة واستجابات المدرسين على أداة الدراسة.

س	نوع المدرسة	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة	س	نوع المدرسة	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	ابتدائية	١٣	٠,٥٣	٠,٥١٨	٠,٦٠٧	١٣	ابتدائية	١٣	٠,٥١	٠,٥١٨	٠,٢٠٤
	إعدادية	١٣	٠,٤٦	٠,٥١٨	٠,٦٠٧		إعدادية	١٣	٠,٤٦	٠,٥١٨	
٢	ابتدائية	١٤	٠,٥٧	٠,٢٣٣	٠,٨١٧	١٤	ابتدائية	١٤	٠,٥٠	٠,٢٣٣	٠,٠٦٦
	إعدادية	١٤	٠,٥٤	٠,٢٣٣	٠,٨١٧		إعدادية	١٤	٠,٥٤	٠,٢٣٣	
٣	ابتدائية	١٥	٠,٧٣	٠,٤٥١	٠,٦٥٤	١٥	ابتدائية	١٥	٠,٤٥	٠,٤٥١	٠,٦٥٥
	إعدادية	١٥	٠,٦٨	٠,٤٥١	٠,٦٥٤		إعدادية	١٥	٠,٦٨	٠,٤٥١	

٤	ابتدائية	٠,٢٠	٠,٤١	١٦	ابتدائية	٠,٤٧	١,٠٤٧-	٠,٣٠٠	٠,٢٦٤-	٠,٢٩٢
		٠,٣٢	٠,٤٨			إعدادية				
٥	ابتدائية	٠,٧٣	٠,٤٥	١٧	ابتدائية	٠,١٥٩	٠,٨٧٤	٠,٢٨٥	١,٠٧٩-	٠,٢٨٥
		٠,٧١	٠,٤٦			إعدادية				
٦	ابتدائية	٠,٢٧	٠,٤٥	١٨	ابتدائية	٠,٤١٢	٠,٨٨٧	٠,٧٢٣	٠,٣٥٦-	٠,٧٢٣
		٠,٢٥	٠,٤٤			إعدادية				
٧	ابتدائية	٠,٣٠	٠,٤٧	١٩	ابتدائية	٠,٧٣٦	٠,٤٦٥	٠,٤٣٤	٠,٧٨٨-	٠,٤٣٤
		٠,٢١	٠,٤٢			إعدادية				
٨	ابتدائية	٠,٣٠	٠,٤٧	٢٠	ابتدائية	٠,٤١٩	٠,٦٧٧	٠,٨٠٧	٠,٢٤٦	٠,٨٠٧
		٠,٢٥	٠,٤٤			إعدادية				
٩	ابتدائية	٠,٥٣	٠,٥١	٢١	ابتدائية	٢,٢٦٣	٠,٠٢٨	٠,٦٥٦	٠,٤٨٨-	٠,٦٥٦
		٠,٢٥	٠,٤٤			إعدادية				
١٠	ابتدائية	٠,٦٠	٠,٥٠	٢٢	ابتدائية	٠,٧٥٦	٠,٤٥٣	٠,٠٠١	٣,٣٤٧	٠,٠٠١
		٠,٥٠	٠,٥١			إعدادية				
١١	ابتدائية	٠,٦٧	٠,٤٨	٢٣	ابتدائية	٠,١٨٧	٠,٨٥٢	٠,٢٨٨	١,٠٧٢	٠,٢٨٨
		٠,٦٤	٠,٤٩			إعدادية				
١٢	ابتدائية	٠,٣٧	٠,٤٩	٢٤	ابتدائية	١,٢٩٠-	٠,٢٠٢	٠,١٩٦	١,٣٠٩	٠,١٩٦
		٠,٥٤	٠,٥١			إعدادية				
الكلية	ابتدائية			الكلية	ابتدائية		٢,٥٥	٠,٦٨٥	١١,١٠	٢,٦٥
						إعدادية				

ن= (٣٠) مدرسا من مدرسي المرحلة الابتدائية، ن= (٢٨) مدرسا من مدرسي المرحلة الإعدادية.

ED: 223-546.

Christina, R.W. and Gorcos, D.M. 1988. Coaches Guide to Teaching Sport Skills Feedback: Its Functions and Use in Teaching Skills. IL: Champaign, Human Kinetics.

Eisner, D. 1967. Educational Objectives: Help or Hindrance? *The School Review*, 75(3): 250-266.

Fisher et al. 1972. Teaching Behaviors, Academic Learning Time, and Student Achievement: Final Report of Phase iii -B, Beginning Teacher Evaluation Study. San Francisco: Far West Laboratory for Education Research and Development.

Frudden, S.J. 1984. Lesson Plans Can Make a Difference in Evaluating Teachers. *Education*, 104(4): 351-353.

Godbout, P, Brunell, J. and Tousignant, M. 1993. Academic Learning Time in Elementary and Secondary Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54(1):11-19.

Imwold, C.H. et al. 1984. The Effects of Planning on the Teaching Behavior of Pre-service Physical Education

## المراجع

أبو هرجة، مكارم وآخرون، ٢٠٠٠، موسوعة التدريب الميداني للتربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

شلتوت، نوال وميرفت خفاجة، ٢٠٠٢، طرق التدريس في التربية الرياضية: التدريس للتعليم والتعلم (الجزء الثاني)، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية.

صوالحة، محمد احمد، ١٩٨٨، أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن، المجلة التربوية، ١٨ع، جامعة الكويت. عبد الحميد، جابر وآخرون، ١٩٩٤، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة.

غانم، محمود، ١٩٧٨، الوقت المناسب لإعطاء التغذية الراجعة في حالة المواد اللفظية ذات المعنى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

Anderson et al. 1977. Superior Teaching Requires Effective Planning. *The Balance Sheet*, 58(5): 211- 213.

Bromme, R. 1982. How to Analyze Routines in Teacher Thinking Process During Lesson Planning? *Eric*,



- Education: An Eclectic Approach to Improving Teaching. Unpublished Manuscript.
- Rink, J.E. 1985. Teaching Physical Education for Learning. St. Louis, MO: Times Mirror/ Mosby.
- Rikard, L. 1991. The Short Term Relationship of Teacher Feedback and Student Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, (10): 275-285.
- Schempp, G. 1985. Becoming a Better Teacher: An Analysis of Student Teacher Experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (3):158-166.
- Sherman, M.A. 1979. Teacher Planning: A Study of Expert and Novice Gymnastics Teacher, Paper Presented at the Pennsylvania State Association for HPER, Annual Conference, Philadelphia.
- Siedentop, D. 1983. Developing Teaching Skills in Physical Education (2<sup>nd</sup> ed).
- Taba, H. 1962. Curriculum Development, Theory and Practice. N.Y: Harcourt, Brace and World.
- Taheri, M.A. 1983. Analysis of Expertise Among Teachers Planning and Interaction Decision – making Related to Health Related Physical Fitness, *D.A.I.*, 44: 1022-A.
- Twardy, B.M. 1984. Relationship Among Teacher Planning Behaviors in a Physical Education Millieu. Doctoral Dissertation, Florida State University.
- Tyler, R. 1950. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Teachers, Paper Presented at the FAHPER, FL, Tampa.
- Kizer, D., Piper, D.L. and Sauter, W.E. 1984. A Practical Approach to Teaching Physical Education. Ithaca, NY: Movement.
- Lee, A. et al. 1993. Instructional Effects of Teachers Feedback in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, (12): 228-243.
- Macdonald, J. 1965. Myths About Instruction. *Educational Leadership*, 22(7): 571-617.
- McIntyre, D.J. et al. 1980. Implications for Practicing Teachers: A Study on Preservice Teachers Planning. *The High School Journal*, 64 (3): 120- 124.
- Metzler, M. 1985. An Overview of Academic Learning Time, Research in Physical Education. In C.L. Vendien and G.E. Nixon (Eds.) Physical Education Teacher Education: Guidelines for Sport. *Sport Pedagogy*: 147-153, NY, Macmillan.
- Pigford, A.B. 1987. Why do Principals Collect Lesson Plans? *Principal*, 66 (4): 50-51.
- Placek, J.H. 1982. An Observational Study of Teacher Planning in Physical Education. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts.
- Placek, J. and Randall, LE. 1986. Comparison of Academic Learning Time in Physical Education: Students of Specialists and Non-specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5: 157- 165.
- Randall, L. 1988. Systematic Supervision for Physical

## **An Analytical Study in Relation to Instructional Planning Knowledge Competency of Physical Education Teachers in Qatari Schools**

*Bassam A. Mismar \**

### **ABSTRACT**

The purpose of this study was to identify knowledge competency of physical education teachers throughout their responses on multiple choice tests. Additionally, to check any significant difference upon their responses which reflects a degree of competency of those teachers, in relation to some variables such as: gender, level of expertise, and type of school.

The sample of the study was (N = 58) Qatari school-teachers who were chosen on purpose. After the process of data collection, proper statistical techniques were utilized in order to analyze the data. The study revealed the following results: Planning competency in teaching physical education was available to a certain degree among Qatari teachers. Some significant differences related to planning for instructions were observed among teachers, where female teachers scored higher than male teachers. Also, less experienced teachers and elementary school teachers performed better than their counter parts.

The study recommends that there is such a need for professional preparation programs to shed more light on effective planning for teaching physical education, specially pertaining to spectrum of teaching by utilizing several teaching styles.

---

\* Faculty of Physical Education, University of Jordan. Received on 16/2/2003 and Accepted for Publication on 13/5/2003.