الـفصـل الثانى

★القراءات الاساسية والدراسات المرتبطة

★ أولا : القراءات الاساسية .

★ ثانيا : الدراسات المرتبطة .

١- دراسات تناولت مستوي معلم المرحلة الاولى وبرامج اعداده .

٢- دراسات تناولت التربية الحركية كأسلوب للتدريس .

٣- التعليق على الدراسات المرتبطة .

أولا : القراءات الاساسية :

مكانة التعليم الابتدائي فى السلم التعليمى :

لقد أصبحت أهمية التعليم الابتدائي واضحة لدرجة أن هناك اجماع من التربويين وغيرهم على أهمية وخطورة هذه المرحلة ، وأهمية التعليم الابتدائى تنبع أساسا من كونه قاعدة السلم التعليمى والمصدر الاساسى لجميع مراحل وأنواع التعليم ، وهو الاساس الذى تقوم عليه ثقافة الجماهير وحقوق الافراد فى الفرص الاجتماعية ، فهو يضم أكبر عدد من الاطفال بالنسبة لمراحل التعليم الاخرى ، كما أنه يتناولهم فى أخطر سنوات حياتهم ، فضلا عن أنه نقطة البداية فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وبالتالى فهو المسئول الاول عن التحقيق السليم لهذا المبدأ من ناحية ما يقدمه من فرص للتعليم ، وما يقوم به من عمليات توجيه وعليه يمكن القول دائما أن نوعية التعليم ومساره واتجاهاته تتأثر بالضرورة بنوعية التعليم الابتدائى واتجاهاته ، كما أن التطور الاجتماعى يتأثر الى حد كبير بما يحدث من تطور فى فلسفة هذا التعليم وفى حجمه ، ومن هنا كان الاهتمام المستمر والمتزايد بهذا التعليم فى جميع المجتمعات المعاصرة ، بل وفى الفترات الحاسمة من تطور هذه المجتمعات ولا نغالى اذا قلنا أنه كان دائما فى مقدمة اهتمامات الدول وتشير الدراسات أيضا الى خطورة المرحلة العمرية التى يمر بها طفل التعليم الابتدائى ، فهو صغير سنا وعقلا وجسما أى أن هذه الزاوية يمكن تناولها نفسيا وتربويا واجتماعيا ، ولذا نجد أن أهمية التعليم قد تنبع جزئيا من صعوبة التعامل علميا وعمليا مع أطفال هذه المرحلة العمرية .

وبالنسبة لمصرف التعليم الابتدائى بصفة خاصة سبيل لصنع المستقبل بل ولتحريك الحاضر بامكانياته المختلفة من أجل هذا المستقبل ، فالتعليم الابتدائى يضم مجموع أفراد الشعب الذين يتوقف على تشكيلهم واعدادهم نوعية المستقبل ، ويبدو خطر وأهمية هذا النوع من التعليم بالنسبة لمصر - على وجه الخصوص - فى ضوء حقيقة أساسية مفادها أن حوالى ٨٨,٣ ٪ من مجموع سكان مصر يقعون فى سن التعليم الابتدائى وهى نسبة عالية حداً مقارنة بالدول الاخرى ، مما يجعل الهرم السكانى فى مصر يتصف بقاعدة عريضة بسبب الزيادة الواضحة لاعداد الاطفال والناتجة أساساً من الزيادة الكبيرة فى النمو السكانى فى مصر ، وعليه فان نوع المستقبل بآماله وأهدافه يمكن أن يكون نقطة أساسية فى وضع الخطوط الرئيسية التى ينبغى أن يتحرك وفقا لها التعليم الابتدائى بما يتضمنه من اعداد ضخمة ومتزايدة من أطفال الامة (٢٣ : ٧٧ ، ٧٨ ، ٧٩) .

التدريس فى التعليم الابتدائى :

اذا نظرنا الى نظام اعداد وتدريب معلم التعليم الابتدائى نجد أن هذا العامل يعتبر مسئولا عن الوضع الراهن لطرق التدريس فى التعليم الابتدائى ، حيث أن هذا النظام كان يعتمد أساساً على الطريقة التقليدية فى التدريس ولم يتطرق الى الطرق الحديثة فى التدريس أو تطبيق القواعد العامة لطرق التدريس الفعالة وبعبارة أخرى فان طرق التدريس التى اتبعت فى نظام الاعداد لمعلمي تلك المرحلة لم تواجه متطلبات الانشطة المنهجية بالمرحلة الابتدائية وطرق تبتعد عن الاحتياجات الاساسية لتلاميذ المرحلة ، ولا تتجه الى ايجاد وسائل لاستثارة حواس وتفكير التلاميذ ومما يعضد من ذلك أن الفترات المحدودة للتربية العملية - فى نظام الاعداد - لا تسمح باكتساب المعلم مهارات وفنيات التدريس ، ومن ثم كان يتخرج المعلم من دور المعلمين والمعلمات مهيئا لاستخدام الطريقة التقليدية فى التدريس ، فضلا أن برامج التدريب القليلة لمعلمى التعليم الابتدائى لا تعمل على تطبيق الاساليب الحديثة فى التدريس بل تعمل على ترسيخ الطريقة التقليدية فى ذهن المعلم ، لذلك نجد أن معلم التعليم الابتدائى يدفع دفعا الى استخدام الطريقة التقليدية ولا تجدى معه مطالبة الخبراء ورجال التربية باتباع القواعد العامة لطريقة التدريس الفعالة .

ويلعب العامل الخاص بطريقة اعداد مناهج التعليم الابتدائي وطبيعتها دوراً فى تأصيل وترسيخ المظاهر السلبية لطرق التدريس حيث أن طريقة اعداد هذه المناهج وطبيعتها تتسم بنفس السمات التى اتسمت بها المنهاج التقليدية حيث أنها مناهج غير وظيفيه وبعيدة عن حياة الطفل وبيئته فضلا عن ما يشوبها من سلبيات ومن هنا نجد أن هذه المناهج وطرق تدريسها تبعد كثيرا عن الصورة المطلوبة لعصرنا الحالى وتلعب مركزية ادارة التعليم الابتدائى دورا كبيرا فيما وصلت اليه مناهج وطرق تدريس هذا التعليم من قصور ، حيث أنها موحدة بين البيئات المختلفة وهذا يتنافى مع مبدأ مراعاة الفروق بين البيئات ومتطلباتها ومن هنا تنشأ الفجوة و الانفصال بين المناهج وطرق تدريسها وبين حاجات البيئة وحاجات التلاميذ وكأننا نرتد مرة أخري الى الصورة التقليدية لمناهج العصور القديمة والوسطى (٢٣ : ١٤١ ، ١٤٢ ، ١٤٦ ، ١٤٧) .

وساعد على ذلك أيضا العوامل الاجتماعية المسئولة عن الوضع الراهن لتدريس التربية الرياضية ولعل أهمها نظرة كثير من القائمين على شئون التعليم الابتدائي الى أنشطة التربية الرياضية على أنها غير ذات فائدة بالنسبة للتلاميذ وأن المواد النظرية الجديرة بالاهتمام ولعل ذلك يعتبر من الاسباب التى تكمن وراء تقلص وثبوت البنية المعلوماتية لتدريس التربية الرياضية فى المرحلة الابتدائية وانفصال المادة عن حاجات وميول التلاميذ .

الموقف الحالى لمعلم الحلقة الاولى من التعليم الاساسى :

أن الموقف الحالى لمعلم المرحلة الاولى يحتاج الكثير من اهتمام القائمين على شئون التعليم فى مصر وذلك فى جوانب مختلفة تتعلق بالكيان الوظيفى لمعلم تلك المرحلة حتى يمكننا تحقيق أهداف المجتمع التربوى وجوانبه التقدمية لمواكبة التطورات العلمية للمجتمع التعليمى لان المعلم أيا كان تخصصه أو المرحلة التعليمية التى يعمل بها له فضل الاسهام فى البناء البشرى ، فاعادة تشكل الامم ، وتطوير قيمها وما يحدث فيها من تطور ثقافى تعتمد الى حد كبير على المعلم وبقدر ما لديه من مقومات ومن علم ووعى وادراك ، تزداد قدرته على اعادة تشكيل الاجيال الناشئة وتوجيهها وبالتالى النهوض بالمجتمع التعليمى ككل .

وقد حاولت وزارة التربية والتعليم وما زالت تحاول جاهدة أن ترفع من مستوى اعداد المعلم لكافة مراحل التعليم ولكن جهودها لم تصل حتى الان الى الهدف المنشود .

واتفق رجال التربية على أن الارتفاع بكفاءة معلم التعليم الابتدائى أو مستوى أدائه المهنى يتأتى من خلال عدة أسس ، لعل من أهمها :

١) أن يكون اعداد المعلم داخل اطارالجامعة والمعاهد العليا بعد اتمامه للمرحلة الثانوية من خلال برنامج لا تقل مدته عن ثلاث سنوات أو أربع سنوات ، بحيث يهدف هذا البرنامج الى تزويد المعلم بالاعداد المهنى اللازم لوظائفه المستقبلية وأيضا مساعدته على التطور المهنى المستمرويعنى ذلك أن تطوير مناهج اعداد المعلم يجب أن ترتبط ارتباطاً وثيقا بتطوير مناهج التعليم الابتدائى بذاتها .

٢) اعتبار التدريب أثناء الخدمة الجانب المكمل لاعداد معلم التعليم الابتدائى .

٣) أن تمتد وظائف مؤسسات اعداد المعلم لتشمل برامج التدريب أثناء الخدمة .

واذا نظرنا الى معلم التعليم الابتدائي فى مصر نجد أنه كان يعد فى دور المعلمين والمعلمات قبل صدور القرار الوزارى رقم (٢٤) بالغاء الدراسة بدور المعلمين والمعلمات على أن يتوقف قبول الطلاب بالصف الاول لهذه الدور اعتباراً من العام الجامعى ٨٨ / ١٩٨٩ م حيث كانت تبلغ مدة الدراسة فى هذه الدور خمس سنوات وتأخذ طلابها من الحاصلين على الشهادة الاعدادية ويشمل نظام اعداد المعلم ثلاث جوانب ، يختص الجانب الاول منها بالاعداد العلمى التخصصى ، ويشمل الاتجاه الثانى الاعداد الثقافى (مواد الثقافة العامة) ، أما الجانب الثالث فيتمثل فى الاعداد

المهنى (المواد التربوية والنفسية وأيضا التربية العملية) . حيث كانت تسير الدراسه فى دورالمعلمين والمعلمات فى الصفوف الثلاثة الاولى دراسة عامة موحدة لجميع الطلاب حيث ترتكز هذه الدراسة على اعداد الطالب كمعلم فصل ، ثم تهتم الدراسة فى الصفين الرابع والخامس باعداده كمعلم مادة أو مجموعة من المواد المتقاربة لذلك تنقسم الدراسة فى الصفين الرابع والخامس الى شعبتين هما شعبة المواد الادبية وشعبة المواد العلمية ، ويدرس الطلاب فى كل شعبة مجموعة من المواد التخصصية بالاضافة الى مجموعة أخرى من المواد التربوية المشتركة ، كما يدرسون مادتين اختياريتين احداهما أساسيه والاخرى فرعية ، ويختار الطلاب هاتين المادتين من بين مجموعة مواد هى : التربية الرياضية ، التربية الفنية ، التربية الموسيقية ، التربية الزراعية ، الاقتصاد المنزلى ، الحضانة ورياض الاطفال .

وعلى أساس ذلك فان مناهج التعليم الابتدائى لابد وأن تشجع نشاط الطفل وتهيئ له ممارسته الخبرات المربية بما يؤدى الى تغيير أو تعديل سلوكه ومهاراته ومعارفه وقيمه وعاداته واتجاهاته ، كما لابد وأن تشجع نمو الطفل فى جميع نواحى شخصيته ، وتهيئ له البيئة الصالحة التى توجه فيها ميوله وقدراته وجهه اجتماعية مرغوبة ، فضلا عن اعطائه حرية التعبير عن الذات ويأتى عدم توفر المعلمين المدربين كعامل هام من العوامل المسئولة عن الوضع الحالى لمناهج التعليم الابتدائى حيث أن تدريب المعلمين يساعد كثيرا على تطوير المناهج وارتباطها ببعضها وبالبيئة المحلية ، ونظرا لقلة الدورات التدريبية لمعلمى التعليم الابتدائى وما يشوبها من سلبيات ، انفصلت مناهج التعليم الابتدائى عن الممارسات البيئية للطفل ولم يظهر الترابط العضوى بين هذه المناهج ، وهنا نجد أن ثمة عذرا للمعلم ، اذ كيف نطلب منه أن يفتح قنوات اتصال بين المنهج الذى يدرسه وبين المناهج الاخري من جه وبين منهجه وبين البيئة المحلية من جهة أخرى ، فى الوقت الذى يتصف نظام اعداده بالناحية التقليدية فضلا عن قصور دورات التدريب ، وبالاضافة الى ذلك لا تقوم طريقة معالجة مناهج التعليم الابتدائى على أساس المشكلات التى يعمل على اثارتها لتكون موضع تفكير التلاميذ فى أسبابها وحلولها ، والذى يؤكد ذلك أن معظم المعلمين لا يواجهو عناية كافية الى اعداد وتنفيذ الانشطة التى من شأنها أن تثير تفكير التلاميذ نحو أنشطة التدريس . (٢٣: ١٣٨ ، ١٤١ ، ١٤٢ ، ١٤٥) .

ومعلم التعليم الابتدائى هو أما معلم فصل أو معلم مادة ، حيث يتولى معلم الفصل تدريس جميع المواد الدراسية تقريبا فى الصفوف الاربعة الاولى من التعليم الابتدائي ، أما معلم المادة فيختص بتدريس احدى المواد الدراسية أو مادتين متقاربتين فى الصفين الخامس والسادس من

التعليم الابتدائي ويقوم بتدريس مادة التربية الرياضية المعلم خريج دبلوم المعلمين شعبة تربية رياضية أساسى وفرعى كما يقوم بتدريس مادة التربية الفنية والزراعية والموسيقية المعلمين خريجى دور المعلمين شعبة تربية فنية وزراعية وموسيقية سواء كانت الشعبة أساسية أو فرعية وتوجد برامج للتدريب أثناء الخدمة - لمعلم التعليم الابتدائى - على مستوى الادارة التعليمية على الرغم من أن هناك مأخذ على هذه البرامج حيث يشير الواقع الى حاجة بعض المعلمين الى مزيد من التدريب بما يرفع كفاءتهم فى تدريب تلاميذهم على المهارات العملية وبمايمكنهم من الربط بين الجوانب المعرفية العملية وبين الجوانب التطبيقية والتدريبات العملية .

ولعل من أهم برامج تدريب معلم التعليم الابتدائى ، هو برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى الذى طبق بدءا من العام الدراسى ٨٣ / ١٩٨٤ على بعض معلمى التعليم الابتدائى ويستغرق هذا البرنامج أربع سنوات ، ويستخدم أسلوب التعليم عن بعد ، ويستهدف رفع المستوى العلمى والمهنى والوظيفى لمعلمى التعليم الابتدائى وانماء قدرة الدارس على القيام بوظائفه كمعلم فى المدرسة الابتدائية ويحصل معلم المرحلة من خلال اشتراكه فى برنامج التأهيل وباستكمال الاربع سنوات شهادة البكالوريوس الجامعية ، وفيما يتعلق بمعلم التربية الرياضية لم تقدم اليه حتى الان أي برامج لتأهيل مستواه الاكاديمى والمهنى ولم يدخل ضمن برنامج التأهيل للمستوى الجامعى ، ومن هنا يأتي دور كليات التربية الرياضية نحو تقديم برامج التطوير المناسبة لاعادة تأهيل معلمى التربية الرياضية بالحلقة الاولى من خلال البحوث العلمية المتخصصة (٢٣ . ١٥٥ ، ١٥٦) .

المظاهر السلبية لوضع معلم الحلقة الاولى من التعليم الاساسى :

تتمثل هذه المظاهر فيما يلى :

١) أن اعداد معلم التعليم الابتدائى لا يتم داخل اطار الجامعات أو على مستوى التعليم العالى .

٢) العجز الشديد فى عدد معلمى التعليم الابتدائى فى مصر ، ويكفى أن نشيد هنا الى أن هذا العجز بلغ ٤١٤٧٩ معلماً فى العام الدراسى ٩٣ / ١٩٩٤ م . وهذا الوضع له انعكاسه الخطير على كم التعليم الابتدائى ، حيث يعوق عملية التوسع فى التعليم الابتدائى واستيعاب جميع الاطفال الذين فى سن التعليم الابتدائى ، كما يؤثر أيضا على نوعية التعليم الابتدائى وتدنى مستواه خاصة وأن كثافة الفصول مرتفعة عن الحد المتعارف عليه .

٣) تنوع مؤهلات معلمى التعليم الابتدائى ، مما يؤدى الى اختلاف مستواهم المهنى وهذا الوضع يؤثر على نوعية التعليم الابتدائى ومستواه ، وغالبا ما يعوق تحقيق أهداف العملية التعليمية فى هذا النوع من التعليم ، ومن ثم فان أي تطوير يحدث فى مناهجه يصبح غير ذى فائدة وغير قابل للتنفيذ .

٤) عدم تعميم برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى لكى يشمل جيمع معلمى التعليم الابتدائى فى مصر .

٥) قصور برامج التدريب أثناء الخدمة التى تعقد على مستوى كل ادارة تعليمية ، وهذا ما تؤكده الدراسات والابحاث التربوية .

٦) قلة مصادر التمويل المادى ونقص كل من الاجهزة والادوات والوسائل المعينة فى التدريس .

٧) التوسع الافقى فى بناء الفصول الدراسية والقضاء على المساحات المخصصة لممارسة الانشطة الرياضية وما ترتب علي ذلك من آثار سلبية متمثلة فى عدم تطبيق اليوم الدراسى الكامل ومن ثم الغاء برامج النشاط .

٨) انعدام الاستقرار الوظيفى للمعلم بسبب كثرة النشرات والدوريات والتعليمات الصادرة من ادارتى التوجيه ووزارة التربية والتعليم .

٩) انعكس مستوى تأهيل معلم التعليم الابتدائى على وضعه الاجتماعى والاقتصادى فما زال وضعه أقل من معلمى المراحل التالية فى السلم التعليمى ولعل مما تقدم من مظاهر سلبية لوضع معلم التعليم الابتدائى المصرى أن نتعرف على الفجوة بين هذا الوضع وبين الاسس الواجب مراعاتها للارتفاع بكفاءة المعلم فى تلك المرحلة التعليمية ، ومن هنا نتساءل ما العوامل التى أدت الى هذه الفجوة والتى تكمن وراء الوضع الراهن لمعلم التعليم الابتدائى فى مصر .

وفى الواقع أن هناك عدة عوامل مسئولة عن هذه الفجوة ، لعل من بينها عدم وجود تنظيم واضح ومحدد لوضع السياسة العامة لاعداد معلم التعليم الابتدائى وتدريبه سواء من ناحية الكم أو من ناحية الكيف ، وأن تخطيط المناهج الخاصة باعداد المعلم لا يتم داخل اطار شامل يكفل التكامل بينهما بل يتم تخطيط كل منهج من هذه المناهج على حدة ، وأن تطوير برامج اعداد المعلم وتدريبه لا يواكب التطورات الحادثة فى مناهج التعليم الابتدائى وطرق وأساليب تدريسها وتكنولوجيا التعليم بصفة عامة (٢٣ : ١٥٧) .

دواعى تطوير مستوى المعلم :

أن التطوير فى أى جانب من جوانب الحياة يهدف دائما الى الوصول بالشئ المطور أو النظام المطور الى أحسن صورة من الصور ، حتى يؤدى الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة ويحقق كل الاهداف المنشودة منه على أتم وجه ، وبطريقة اقتصادية فى الوقت والجهد والتكاليف ، وهذا يستدعى التغيير فى شكل وفى مضمون الشئ المراد تطويره .

والتطوير فى المجال التربوى يتطرق الى مجالات مختلفة كتطوير المناهج وتطوير المقررات الدراسية وتطوير الكتب الدراسية وتطوير طرق التدريس ، وتطوير الوسائل التعليمية وتطوير أساليب ونظم الامتحانات وتطوير أساليب ووسائل التقويم وتطوير الانشطة وتطوير نظم اعداد المعلم وتطوير نظم تدريب المعلمين والموجهين وتطوير نظم التوجيه الفنى وتطوير أساليب الارشاد والتوجيه الفنى وتطوير الادارة المدرسية ، وللمعلم دور كبير فى العملية التعليمية وبدونه لا يمكن أن تتحقق الاهداف المنشودة فالمنهج مهما تم اعداده على أحدث الطرق والاساليب والاتجاهات فان أهدافه لا يمكن أن تتحقق فى ظل معلم غير معد وغير مواكب للتطور والتغيير الذى تشهده مناهج وأساليب التدريس الحديثة ولكى يكون المعلم قادرا على القيام بدوره فى عملية التدريس بكفاءة وكفاية فلابد من الاهتمام بتطوير مستوي المعلم لان اعداد المعلم مهما كان جيدا فانه لا يكفى فى حد ذاته ، وذلك لاننا نعيش الان فى عصر الانفجار المعرفي ، عصر التقدم العلمى والتكنولوجى ، وما يتبع ذلك من تغيير فى طرق وأساليب التدريس (٧ : ٩٠ ، ٩١ ، ١٠٠) .

والمعرفة هي الاخرى تتغير كل يوم يأتى الينا بالجديد مما يبتكره الانسان بفكره ، فالنظريات تتغير ، والمعلومات تتزايد ، والاكتشافات تتلاحق والابتكارات تتوالى ، والعلوم التربوية بدورها فى تغير مستمر وأهداف التربية تتغير وفقا لما يطرأ على المجتمع من تغيير ، ونظريات التعلم تتغير وفقا لم تقوده الينا نتائج البحوث ، وطرق التدريس هى الاخرى تتأثر بهذا وذلك فالعلم دائما فى تغيير والتربية هى الاخرى شاءت أو لم تشأ تجد نفسها فى دوامة التغيير ، لانها نشأت لكى تخدم المجتمع وتساهم فى تحقيق أهدافه ، وهكذا نجد أن كل شئ يتغير وحيث أن المعلم يرتبط بكل هذه العوامل فيتغير بدوره نتيجة الافكار وجهود وبحوث المختصين والمتخصصين ، وهذا التغيير الذى يتجه نحو الاحسن ويسير نحو الافضل نطلق عليه التطوير (٧ : ١٠٧) .

وبالتالى فان المعلم بعد تخرجه يفاجأ بتغييرات كثيرة أو تجديدات متتابعة فى الحقل التربوى بصفة عامة وفى مجال تخصصه بصفه خاصة ، مما يستدعى تدريبه أثناء الخدمة واطلاعه

على كل ما هو جديد ومستحدث فى مجال تدريسه ، وهناك مجموعة من العوامل الواجب توافرها للوصول الى الصورة المثلى لتطوير مستوي المعلم ومن أهمها ما يلى :

١- القدرة على تحديد الاخطاء وأوجه الضعف ونواحى القصور فى فئة المعلمين المراد تطوير مستواهم .

٢- الدراسة المستفيضة والبحث العلمى المستمر ، لمحاولة التمكن من القضاء على هذه الاخطاء والتخلص من أوجه الضعف وتلافى نواحى القصور ، على أساس علمى سليم ، يمكن من أحداث عملية التحسن المقصودة ، وقد أصبح البحث العلمى الان أساسا لكل عملية ناجحة ، وبدونه لا يمكن أن تسير الامور فى الطريق السليم .

٣- الاخذ بأحدث الاتجاهات العلمية والاستفادة من خبرات الاخرين الذين قطعوا شوطا طويلا فى طريق التقدم .

ومن أسس برامج تطوير مستوى المعلم ما يلى :

* التخطيط الجيد لهذه البرامج بحيث يتم تحديد موضوع برنامج التطوير واختيار المتدربين - تحديد المدة الزمنية والموعد المناسب .

* تحديد أهداف كل برنامج معد لتطوير المستوى بطريقة اجرائية .

* تحديد الطرق والاساليب المناسبة التى سوف تستخدم فى البرنامج على أن ترتكز هذه الاساليب على الجوانب التطبيقية لموضوعات التطوير .

* توفير الامكانات اللازمة والمطلوبة للبرنامج .

* اسناد اعداد وتنفيذ هذه البرامج للخبراء المتخصصين .

* التقويم النهائى لكل برنامج وأخذ رأى المشتركين فى برنامج التطوير ومدى استفادتهم منه .

ويمكننا القول بأن اعداد المعلم اعداداً جيدا وملاحقته ببرامج التدريب والتطوير بشكل متواصل يعتبر شرطا أساسيا لنجاح مهنة التدريس فى تحقيق أهدافها ، لانه لاجدوى من منهج جيد يعتمد على معلمين غير أكفاء (٧ : ٩١ ، ١٠٢) .

تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

أدى الاقبال الشديد على التعليم فى مصر و التوسع العظيم الذي حدث فى مؤسساته والتطور الذى جد على تنظيماته ، الى خلق كثير من المشكلات والمتطلبات التى كان لابد من مواجهتها حتى يتمكن النظام التعليمى من المساهمة فى عملية التغيير والتحديث المنشودة .

كان من أهم المشكلات التى واجهت النظام التعليمى مشكلة توفير الاعداد الكافية من المعلمين لمواجهة هذا التوسع ، مما أدى الى الاستعانة بعدد كبير من المعلمين دون مستويات الكفاءة الاساسية اللازمة لكل مرحلة تعليمية ، والذين لم يعدوا أصلا لمهنة التدريس .

ومن هنا نشأت مشكلة " معلم الضرورة " التى لا تؤهله ثقافته واعداده المهنى والتربوى لاعداد التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة وتزويدهم بمواصفات تطلبها الدول لمجابهة احتياجاتها من الكوادر التى تنهض بالمستوي الاجتماعى والاقتصادى والثقافى للدولة .

وكان لابد من مواجهة الموقف لرفع مستوى الكفاءة عند معلم كل مرحلة الى الحد الذى يجعله صالحا للتدريس ومن هنا نبع الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

وتدريب المعلمين أثناء الخدمة قد تزايد أهميتة بحكم أن مبادئ التخصص العلمى ومواد الاعداد المهنى تتطور مع الزمن ومع التقدم العلمى الحادث ، وعلاوة على ذلك ، فقد أدت سرعة التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الى ضرورة ايقاف المعلم على نوعية هذه التغيرات وأثرها على المتعلمين وطبيعة نموهم ، ومتطلباتهم لذلك فمن بين أهم القضايا التربوية فى محيط التربويين ، والمختصين بشئون التعليم قضية تدريب المعلم وتطوير اعداده أثناد الخدمة ، هذا وقد عزز مفهوم التعليم المستمر أو التعليم طوال الحياة ، وهو مفهوم تربوى حديث ، ظهر كضرورة حيوية لمواجهة عالمنا الدائم التغير ومواجهة سيل المشكلات المستمرة والتى تحتاج الى حلول واستراتيجية التدريب .

ويقصد بالتدريب أثناء الخدمة للمعلمين كل البرامج المنظمة والمخططة لها والتى تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعلم وزيادة طاقات المعلمين الانتاجية (٢٢ : ٥٩ ، ٦٦) .

ولابد لهذا التدريب من خطة مسبقة ولابد له أن يتم فى اطار جماعى تعاونى وبموجب فلسفة واضحة وأهداف محددة ويعتبر هذا النوع من التدريب مكملا للتنمية الذاتيه التى يقوم بها الفرد بنفسه ، الا أن هذا النمو - مهما كان منظما ومنهجيا - لا يصل الى مرتبة التدريب الذى يخطط له ضمن برنامج جماعى يتيح مجال الاخذ والعطاء والمشاركة فى الخبرات الجماعية (٢٣ : ٥٩) .

الاهداف العامة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة :

يمكن تحديد الاهداف العامة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على النحو التالى :

١- رفع مستوى أداء المعلمين فى المادة ، والطريقة ، وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم ، وزيادة قدراتهم على الابداع والتجديد .

٢- زيادة الماء المدرسين بالطرق ، والاساليب الحديثة فى التعليم ، وتعزيز خبراتهم فى مجالات التخصص العلمية .

٣- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمى القائم ، ووسائل حلها وتعرفهم بدورهم ، ومسئوليتهم فى ذلك .

٤- تعميق وعى المعلمين السياسى لاستيعاب التغيرات الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية التى يتعرض لها المجتمع ، ثم محاولة ترجمتها عند تلاميذهم الى أنماط سلوكية عملية .

الاهداف الخاصة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة :

أما عن الاهداف الخاصة للتدريب فتختلف باختلاف نوعية التدريب ، واحتياجات الفئات التى يستهدفها التدريب ، ويمكننا أن نحدد أربعة أنواع من التدريب أثناء الخدمة :

١) التدريب للنمو المهنى ، وهو الذى يستهدف تنمية المعلم مهنيا نتيجة التغير المستمر الذى يطرأ على المناهج ، وأساليب التعليم ، والوسائل التعليمية .

٢) التدريب بقصد التأهيل ورفع الحد الادنى اللازم لممارسة المهنة ، وهذا النوع يستهدف تدريب المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية أو تربوية لرفع كفاياتهم الادائية فى التدريس .

٣) التدريب لتغيير السلوك والاتجاهات والقيم ، مع أن الهدف من التدريب بجميع أنواعه هو تغيير السلوك فى نواحيه المختلفة سواء كانت معرفية أو مهارية أو قيمية ، إلا أن هناك نوعا من الدورات يستخدم فيه الاسلوب المباشر لتغيير السلوك من ناحية معينة ، مثل تحسين العلاقات الانسانية عن طريق تفهم أعمق للنفس وللاخرين ، وتنمية القدرة على الابتكار والابداع .

٤) التدريب لاعداد المتدرب لاعمال جديد ة ، حيث تقتضى عمليات النقل أو الترقية من موقع الى آخر ، وهذا يجب ألا يتم قبل الاعداد والتدريب على المهارات التى يقتضيها العمل الجديد ، فلا ينقل المعلم الى وظيفة مدير مدرسة ، أو وظيفة موجه أو عمل ادارى أخر مالم يتدرب على المهام الجديدة (٢٤ : ١١٢ ، ١٦٨) .

أسس بناء برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

* التخطيط الجيد لهذه البرامج بحيث يتم تحديد موضوعات التدريب ، اختيار المتدربين ، تحديد المدة الزمنية والموعد المناسب .

* تحديد أهداف كل برنامج تدريبى بطريقة اجرائية .

* تحديد الطرق والاساليب المناسبة التى سوف تستخدم فى البرنامج التدريبى ، على أن ترتكز هذه الاساليب على ورش العمل والتحكم الذاتى بقدر المستطاع .

* توفير الامكانات اللازمة والمطلوبة للبرنامج .

* اسناد اعداد وتنفيذ هذ البرامج للخبراء والمتخصصين .

* التقويم النهائى لكل برنامج وأخذ رأى المتدربين فيه ومدى استفادتهم منه .

ويمكننا القول بأن اعداد المعلم اعداداً جيداً وتدريبه تدريباً متواصلا يعتبر شرطا أساسيا لنجاح المنهج فى تحقيق أهدافه ، لانه لا جدوى من منهج جيد يعتمد على معلمين غير أكفاء (٧ : ٩١) .

الاساليب والانشطة المستخدمة للتدريب أثناء الخدمة تتمثل تلك الاساليب والانشطة فى الاتى :

* الدورات القصيرة ، والطويلة فى المعاهد والجامعات ومراكز التدريب أثناء الخدمة .

* الحلقات الدراسية المنظمة من أسبوع الى عدة أسابيع .

* الرحلات التعليمية وتبادل الزيارات .

* دروس الراديو والتليفزيون .

* المؤتمرات التربوية ذات المدة القصيرة .

* الدروس النموذجية فى شتى الموضوعات مع الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية .

* النقاش الجماعى ، والحوار ، والندوات .

* الورش التعليمية والمشروعات .

* المحاضرات العامة والتعليق عليها ومتابعتها بالبحوث .

* اجراء البحوث والتجارب المنظمة ، القيام بعمليات التقويم .

* دراسات المسح التربوى والاجتماعى الهادفة .

* البعثات الدراسية الى الاقطار الاخرى .

* التعليم المبرمج .

* تعميم اختبارات التحصيل ، وغيرها من وسائل القياس .

* تجربة الدروس القصيرة .

* دروس المراسلة .

* الافلام التعليمية .

* التدريب الميدانى المتنقل على يد مجموعات متخصصة تمارس تدريب المعلمين فى أماكن لمدة قصيرة .

* المراكز التجريبية للتدريب على الادوات ، والاجهزة العلمية . (١٣ : ٣٣٤ ، ٣٣٥) .

أساليب تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

يعد التقويم جزءا هاما من أى برنامج لتدريب المعلمين ، فمن الملاحظ أن السلطات التعليمية تهتم بتقويم البرامج التدريبية اهتمام لايقل عن تقويم الدارسين ، وذلك لمعرفة مدى ماحققته البرامج من أهداف ومدي حاجتها الى التجديد والتطوير وتضع ذلك فى اعتبارها عند التخطيط لاى برنامج لجعل تقويمه جزءا مكملا له ، بل أن هذه الاجهزة تستعين بتقويم المعلمين ، وما أفادوه من أى برنامج عند تخطيط البرامج المقبلة ، واختيار موضوعات الدراسة فيها .

ويتم تقويم الدارسين (المعلمين) طبقا لنوعية الانشطة المستعملة فى برامج التدريب عن طريق :

- الامتحانات الشفهية أو التحريرية .

- تقديم أبحاث أو مقالات متصلة بموضوعاتهم .

- تأدية بعض الامتحانات العملية حيث يتم تقويمهم ميدانيا .

- من خلال ملاحظة المشرفين (٢٢ : ٦٢) .

الاجهزة المسئولة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

يتم تدريب المعلمين عن طريق أجهزة ، منها ما هو على المستوى القومى ، ومنها ما هو على المستوى المحلى .

ويتمثل المستوى القومى فى ثلاث جهات :

١) وكالة وزارة التربية والتعليم لشئون التوجيه الفنى .

٢) الرئاسة العامة للتوجيه الفنى لكل مادة دراسية .

٣) الادارة العامة للتدريب ، وهى تابعة لوزارة التعليم .

ومن أهم المهام التى تقوم بها هذه الاجهزة ، تخطيط ، وتقويم وتنفيذ البرامج التربوية لمختلف التخصصات ، والكوادر الفنية ، والادارية ذات الصلة بالعملية التعليمية التربوية .

ومن هذه البرامج ما ينفذ على المستوى القومى بالاشراف المباشر من قبل السلطات المركزية ، ومنها ما يترك تنفيذه للادارات المحلية والتى تمثل المديريات التعليمية ، حيث توجد بكل محافظة من محافظات مصر ، مديرية للتربية والتعليم ، وبكل مديرية ، ادارات فرعية ممثلة للادارات المركزية بالوزارة ، تؤدى نفس المهام ، مشاركة منها فى التخفيف من أعباء الادارات المركزية ، مع التنسيق بين أعمال كل منها .

وكثيرا ما يستفاد بخبرات أساتذة الجامعات ، كبار رجال التربية والتعليم فى تلك البرامج ، ولكن السؤال هنا أين دور تلك الاجهزة المتعددة نحو الارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمستواه المهنى وأين تلك البرامج وما هى الصورة الحالية لكثير من المعلمين الذين لم يقدم اليهم أى تدريب لتأهيل مستواهم فى ظل النظم التربوية الحديثة والمناهج المتطورة التى تم ادخالها على المجتمع التعليمى (٢٢ : ٦٦ ، ٦٧) .

التعليم الاساسى :

الاسباب التى أدت الى نشأة فكرة التعليم الاساسى :

على الرغم من المحاولات التى رمت الى ايجاد التوازن بين الكم والكيف ، إلا أن سياسة التوسع الكمى ظلت مستمرة ، مواجهة بعقبات منها عجز الموارد المالية ، الطلب المتزايد على التعليم والعجز فى هيئات التدريس وطرحت - نتيجة لذلك - العديد من المشكلات التى أصبحت معالم تميز التعليم الابتدائى على وجه الخصوص متمثلة فى العجز عن استيعاب الملزمين ، والعجز

عن الاحتفاظ بكل من أمكن استيعابهم ، وارتفاع نسب الرسوب والاعادة ، والعودة الي نصف اليوم الدراسى ، والعملية التعليمية لا تتسع فى هذا الوقت الضيق ممارسة أيه نشاطات عملية ، سواء بهدف سيكولوجى تربوى واجتماعى ، أو بهدف مهنى ، أن كان يصح أن يكون هذا فى تعليم يتعلق أساساً بالطفل . معني هذا أن كثيرامن الاهداف المطورة التى سبق التعرض لها ، أصيبت بالشلل ، أو صار حبر على ورق .

وهكذا ظل تعليم المرحلة الاولى مثقلا بمشكلات متعلقة بالناحية الكمية ، ومشكلات تتعلق بالنوع من حيث ضعف المستوى وسيطرة النزعة العقلية التلقينية واللفظية والحفظ والاستظهار عليه .

كما أن طريقة الاعداد المقررة للالزام لم تعد كافية لتزويد الطفل الحد الادنى من أساسيات المعارف والسلوكيات التى تبنى شخصيتة وتعبر عن ذاته ، وتشبع متطلبات العقل واليد والقلب بشكل متوازن .

ثم أنه صار تعليما بعيد الصلة عن حياة العمل والنشاط ، فضلا عن أنه لا يتكيف مع ظروف البيئات كما أنه يعتبر مرحلة منتهية بالنسبة لكثيرين من التلاميذ الذين تحول ظروفهم دون مواصلة التعليم فى المرحلة اللاحقة ، وأن عدداً من هؤلاء التلاميذ يرتدون الى الامية .

كل هذ النواقص والسلبيات دعت الوزارة الى السعى نحو اصلاح تعليم المرحلة الاولى فى مصر بما عرف فى الوقت الحالى باسم " التعليم الاساسى " (١٠ : ١٦٨ ، ١٦٩) .

مفهوم التعليم الاساسى :

هو حق كل طفل أن يحصل على تعليم ذى معنى عملى حقيقى وينبغى ترجمتة الى مجموعة من الاتجاهات والمهارات والمعارف التى سوف يحتاج اليها كل طفل فى المجتمع ، والتى ينبغى اشباعها بوسيلة أو بأخرى لكل طفل ، قبل تحملهم مسئولياتهم الكاملة فى الحياة ، وهو تعليم موحد مدته ثمانى سنوات يؤكد الاهتمام بالناحية التطبيقة ويزاوج البعدين .

واتساقا مع الاتجاهات العالمية في اصلاح تعليم المرحلة الاولى استمدت وزارة التعليم هذا المفهوم من الهيئات الدولية ، اليونيسيف والمجلس الدولى لتنمية التعليم بمشاركة منظمة اليونسكو ، ومنظمة العمل الدولية ، وبرنامج الامم المتحدة للتنمية ، الحلقتين الدراسيتين اللتين نظمتا فى اطار البرنامج المشترك (يونسكو - يونيسيف) فى نيروبى خلال صيف ١٩٧٤ م .

وأما عن المبادئ التى يرتكز عليها التعليم الاساسى ، فهى كما وردت فى الكتابات الرسمية وشبه الرسمية تتمثل فى :

* أنه تعليم موحد لجميع أبناء الامة ذكوراً واناثاً ، فى الريف والحضر على السواء .

* أنه تعليم مرن متنوع بتنويع البيئات .

* أنه تعليم مفتوح القنوات ، يمكنه أن يؤدى الى المراحل التالية ، ولكن مرحلة التعليم الاساسى فى ذاتها تعتبر منتهية بالنسبة لبعض الابناء أو البنات طبقا لاستعداداتهم وقدراتهم .

* أنه تعليم يجمع بين النواحى النظرية ، العملية مع الحرص على التكامل بينهما .

* أنه تعليم يرتبط بحياه الناشئين وواقع بيئاتهم ، بحيث تكون البيئة الخارجيه ومصادر الانتاج والثروة فيها هى مصدر المعرفة ومجال البحث والدرس .

* أنه تعليم من أجل اعداد الفرد لكي يكون مواطنا منتجا فعالاً سعيدا ، فيشارك فى العمل والتنمية ، التى لا تستهدف التنمية لذاتها ، وانما تستهدف الانسان صانع التنمية والمستفيد منها ، لتحقيق رفاهيته .

* أنه تعليم يؤكد على تحقيق الذات وانتماء المتعلم لمجتمعه (١٠ : ١٧٣) .

أهداف التعليم الاساسى :

فقد جاءت على الوجه التالى :

* توفير الحد الادنى الضرورى من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة والتى سوف يحتاج اليها كل صغير فى مجتمعه .

* تزويد التلميذ فى فترة التعليم الاساسى بالمهارات العلمية القابلة للاستخدام والتى تمكنه من المشاركة فى ميادين التنمية .

* تأصيل احترام العمل اليدوى وممارستة كأساس ضرورى لحياة منتجة بسيطة .

* تنمية شخصية التلميذ الخلاقة ، وفكرة النقد البناء ، بحيث يتمكن عن وعى وبالتعاون مع أبناء وطنه من الاسهام البناء ليكون عضوا فعال فى المجتمع وبحيث يتم طبع شخصيته بمواصفات أساسية من أهمها (الايجابية الواقعية ، الابتكارية ، التعاونية)

وبناءاً على هذا المفهوم والمبادئ التى ارتكز عليها والاهداف التى يسعى التعليم الى تحقيقها ، لعلها تعالج عيوب التعليم الابتدائى فى المرحلة الاولى (١٠ : ١٧٠) .

التعليم الاساسى فى مرحلة التجريب :

ولسنا بحاجة الى التأكيد على أن تطبيق أى فكر تربوى جديد يتطلب تجريبه فى عدد معين من المدارس قبل الشروع فى تعميم تطبيقه ، من أجل التعرف على المسلتزمات الاساسية لهذا الفكر والتى تم اغفالها فى مرحلة التجريب ، وبعبارة أخري تكون مرحلة التجريب بمثابة مؤشر لتطبيق الفكر ، بين نوعية المعلم المطلوب وخطة الدراسة والمناهج وطرق التدريس ونظم التقويم والمبانى المدرسية الى غير ذلك .

واذا نظرا الى المجتمع المصرى نجد أنه بدأ بمرحلة التجريب لفكرة التعليم الاساسى فى العام الدراسى ٧٧ / ١٩٧٨ واستمرت أربع سنوات أى حتى عام ٨٠ / ١٩٨١ . وقد تم تقويم هذه المرحلة على ثلاث فترات متتابعة ، تمت الفترة الاولى منها خلال شهرى نوفمبر وديسمبر ١٩٧٩ ، وتمت الثانية خلال شهور فبراير ومارس وابريل عام ١٩٨٠ ، أما الثالثة فتمت خلال شهور أكتوبر ونوفمبر وديسمبر من عام ١٩٨٠ مستهدفة لهذه التجربة تمهيدا لتعميم نظام التعليم الاساسى فى مصر .

وقد أظهرت مرحلة التجريب للتعليم الاساسى أن هناك عدة مظاهر سلبية يجب علاجها قبل تعميم التعليم الاساسى .

المظاهر السلبية لتجربة التعليم الاساسى :

لعل من أهم المظاهر السلبية لمرحلة التعليم الاساسى ما يلى :

١) أن وزارة التربية والتعليم بدأت مرحلة التجريب دون توضيح مفهوم التعليم الاساسى ومتطلباته للقائمين على العملية التعليمية ، فضلا عن عدم اعداد الخطة الدراسية الملائمة لمفهوم التعليم الاساسى ، ومن ثم لم تتغير المناهج وبقيت كما هى ، حيث ظلت المدارس الابتدائية والمدارس الاعدادية تسير على مناهجها القديمة خلال التجريب مع ادخال بعض التدريبات العملية على الحرف .

٢) أن الجهاز الادراى المختص بالاشراف على التعليم الابتدائى يختلف عن الجهاز الادراى المختص بالاشراف على التعليم الاعدادى ، فضلا عن عدم وجود تنسيق بينهما ، مما يؤدى الى الحد من تنفيذ الفكر التربوى الجديد (التعليم الاساسى) .

٣) أن من عهد اليه بوضع التدريبات العملية ليسوا من التربويين ، لذلك جاءت هذه التدريبات مفتقدة للترابط والتكامل فيما بينها وبين النواحى النظرية .

٤) أن المعلمين الذين تولوا تدريس المناهج فى التعليم الاساسى فى مرحلة التجريب كانوا أنفسهم معلمى المدارس الابتدائية والمدارس الاعدادية الذين لم يتلقوا أى اعداد أو تدريب على التدريس فى هذه النوعية الجديدة من المدارس .

٥) أن المبانى المدرسية لكل من المدارس الابتدائية ، والاعدادية لم تعد أصلا لتكون مبنى ملائما لتنفيذ مفهوم التعليم الاساسى ، حيث أنها لم تتضمن أماكن للتدريبات العملية ، كما أن معظم تجهيزاتها لا تسمح بذلك ، هذا فضلا عن تكدس الفصول بالتلاميذ .

فماذا كنا نتوقع أن تفعل الوزارة أمام هذه والمظاهر السلبية ؟

كان المنطق يقول أن أول خطوة يجب أن تسلكها الوزارة هى التغلب على المظاهر السلبية سابقة الذكر ، ثم تمتد مرحلة التجريب بعد ذلك لفترة معينة ، حتى تتأكد الوزارة من اختفاء هذه المظاهر .

ولكن الوزارة قررت البدء فى مرحلة تعميم التعليم الاساسى فى عام ٨١ / ١٩٨٢م لذلك كان من الطبيعى أن تظهر عدة مشكلات عند تطبيق التعليم الاساسى .

مشكلات التعليم الاساسى فى مصر

لعل أهم هذه المشكلات ما يلى :

١) أن اعداد المعلم وتدريبه لا يتناسب مع متطلبات التعليم الاساسى وبصفة خاصة معلمى التعليم الابتدائى ، حيث لم يتم تأهيل معلمى هذا التعليم إلا مع بداية العام الدراسى ٨٣ / ١٩٨٤ م .

٢) أن مناهج التعليم الاساسى ما زالت بعيدة عن الترابط والتكامل فيما بينها .

٣) أن محاولات ربط مدارس التعليم الاساسى بالبيئة المحلية ما زالت محدودة سواء من حيث الفكر أو من حيث التطبيق .

٤) أن كثير من النظار والمعلمين لايدركون المقومات الاساسية للتعليم الاساسى حيث يرون أن التعليم الاساسى ما هو الا اكساب التلاميذ القدر الضرورى من الخبرات المهنية التى تنفع التلميذ فى حياته العملية وهم بذلك يغفلون جانبا مهما يتمثل فى القيم والسلوك والاتجاهات وهذا ما يستهدف التعليم الاساسى .

٥) أن المبانى المدرسية بوضعها الراهن لا تساير متطلبات التعليم الاساسى .

٦) أن مدراس التعليم الاساسى تعانى من عجز فى عدد المعلمين اللازمين لتطبيق التعليم الاساسى ، فضلا عن تنوع مؤهلاتهم .

وتدفعنا المشكلات تطبيق التعليم الاساسى فى مصر الى التساؤل عن كيفية مواجهتها والتغلب عليها وضرورة اتصال مجالات البحث العلمى بفاعلية الحل لتلك المشكلات (٢٣ : ١٦٤ ، ١٦٥) .

التربية الحركية كاتجاه لتحديث التدريس فى التربية الرياضية :

التربية الحركية هى ذلك الجانب من التربية الاساسية الذى يتعامل مع النمو والتدريب لانماط الحركة الطبيعية وتعتمد على الامكانات الحركية الاساسية لدي الطفل فهى حقل واسع لاكتشاف قوى الطفل الكامنة وهى ليست مجرد اكتساب مهارات بل هى محاولة تنمية انماط الحركة الطبيعية المتاحة للطفل التنمية السليمة وخلق المواقف التى تدعوا الى الابتكار والابداع كل ذلك تحقيقا لأسس التربية الحركية (٣ : ٤٠) .

كما أنها تساعد على النمو المتكامل لشخصية الطفل لماتقدمه من خبرات هادفة وذلك بتقديم برامج عملية متنوعة تنمى جميع جوانب الشخصية وتشجع حجاته الخاصة (١٦ : ٧) .

وفى هذا الصدد يشير أمين الخولى نقلا عن رالابيان Ralabian أن التربية الحركية تؤثر فى شخصية الطفل من خلال تحسين مفهوم الذات وخاصة الذات الجسمية فعلاقة الطفل بذاته تحسن من خلال الحركة حيث أن الجسم والحركة بمثابة أدوات اتصال أساسية مع النفس اذ أن الطفل من خلال الحركة ينمى قدرته على الملاحظة والانتباه والادراك والابداع واحساسه بالتوازن والمكان والزمان واكتساب الخبرات والمعرفة وينمى ذكائه وسلوكه (٣ : ٥٢) .

وينبغى أن تأتى رؤيتنا للتربية الحركية كنظرية أو اتجاه أو منحنى جديد فى التربية الرياضية وأن كان يستحق أن يصبح نظرية واتجاها أو منحنى شاملا للتربية كلها هذا الشمول فى التربية الحركية لجميع جوانب العملية التربوية يبدوا واضحا فى الطفولة المبكرة بعد مولد الفرد ، اذ نجده يتعلم الحركة ويتعلم عن طريق الحركة معا دون تميز أو انفصال بين الاثنين وهو يمكنه أن يستمر كذلك فى مراحل التعليم التالية ، وبخاصة فى المدرسة الابتدائية والاعدادية ويرى دوترى وودز DoughtreyAndWoods أن التربية الحركية هي محاولة لتحديث التربية الرياضية لتحقيق أهداف التربية الاساسية وقد اعتبرت التربية الحركية فى جوهرها هى تكيف الطفل حركيا مع جسمه (٣٤ : ٣٩) .

ويذكر جلاهيو Gallahue أن التربية الحركية ليست نظرية بعينها بل هى الطريق التى تستخدم فى تدريس بعض جوانب الحركة .

والتربية الحركية تعتبر نظاما تربويا يعتمد بشكل أساسى على الامكانات الحركية المتاحة للطفل لذا تعتبر التربية الحركية مفهوما جديدا يعبر عن الجوانب التقدمية الاساسية فى برامج التربية الرياضية التى تعبر عن أبسط المستويات الحركية للانسان كما تصل بالطفل الى المستويات العليا من الاداء الحركى ، وعلى ذلك فالتربية الحركية ليست بديلا عن التربية الرياضية بل هى أحد الاساليب المتبعة فى التدريس حيث أنها تركز على تربية الطفل من خلال الحركة (٣٦ : ٢) .

وبرنامج التدريس القائم على أسلوب التربية الحركية هو تلك المساحة من مناهج المدرسة الابتدائية التى تقابل احتياجات هذه المرحلة العمرية من خلال مجموعة من الخبرات الحركية المتنوعة من خلال اطار مرجعى يتحدد بالموضوعات التالية وتطبيقاتها العملية .

المهارات الحركية الاساسية

جوانب الارتفاع بفاعلية تدريس المهارات الحركية الاساسية :

الكفاءة الادراكية الحركية .

الطلاقةالحركية .

ميكانيكية الجسم والقوام . (٣ : ٤٠ ، ٤٤ ، ١٠٤) .

ويشير كلا من جلاهيو Gallahue وفات Fait ١٩٨٢ م الى أهمية النشاط الحركى لهذه المرحلة وذلك بهدف اعداد الطفل اعداداً متكاملا ومحاولة الاستفادة من امكانياته وقدراته الخاصة وتنميتها حتى تصبح مؤهلة لمسايرة ركب الحضارة .

فالنظرة الشمولية على مدى تاريخ الوجود الانسانى توضح أهمية القدرة التى يطلق عليها فترة التربية الحركية لطفولة الانسان والتى تبدأ عقب ميلاد الطفل حتى سن البلوغ وتؤكد الدراسات التربوية والنفسية فى مختلف دول العالم بالاهتمام المتزايد بمرحلة الطفولة والتركيز على أهمية النشاط الحركى فى هذه المرحلة (٤٢ : ٨) .

واعترافا بقيمة الحركة ظهرت التربية الحركية كبرنامج تدريس مصمم بحيث ينمى الحركات الاساسية الهامة وتكوين الوحدات الادائية رفيعة المستوى وبرنامج التربية الحركية لايساعد فقط

على اكتساب الطفل بالمهارات الحركية الاساسية بل يساعد على تنمية الاستكشاف الحركى وحل المشكلات الحركية واكتساب النواحى المعرفية وتشكيل المفاهيم فيحصل الطفل على امكانية ابداعية راقية (٣ : ٣٧ ، ٥٠) .

ولذلك تلعب الحركة دورا بارزا فى التربية والتنشئة الاجتماعية للطفل حيث أنها عاملا فعالا ووسطا ملائما للتعلم وتستثير الخبرات الحركية والتفكير لدى الاطفال وتساعدهم على فهم أفكارهم ومشاعرهم وتنمية فهمهم تجاه الاخرين كما أنها تشكل شكلا من أشكال الاتصال الاجتماعى وتسهم فى التعبير عن الذات وتقدم الخبرة المبدعة المبتكرة من خلال وضع البرامج المتنوعة والمتوازنة والملائمة لاعمارهم السنية والتى تساعد على نموهم السليم واكتشاف قدراتهم ومهاراتهم والعمل على تنميتها مع اتاحة حرية الحركة والتعبير على الذات (٣ : ١٧، ١٨، ٤٣) .

وأشار كل من بارو Barrow وماك جى Mc Gee الى أهمية المهارات الحركية الاساسية مؤكدين أنها تشكل الاساس لعمل الانسان منذ قديم الازل ، كما أن معظم الانشطة الرياضية نتاج هذه التماذج الحركية الاساسية - فهى ذات طبيعة عالية ومعروفة لكل الاجناس لذا تمثل أهمية كبيرة فى البرامج الموجهة الى الاطفال لان ما ينتج عنها انتاجا جديداً فريدا (٤٤ : ١٢٧) .

وقد أشار كيفارت Kephart الى أن كفاءة الحركة للطفل تعد متطلبا ابتدائيا لاكتشاف فعال للبيئة ، كما أن مثل هذه الحركة الاستكشافية هى الوسيلة الاساسية التى يتمكن الطفل من خلالها تحقيق كفاءة ادراكية حركية متمثلة فى وعيه الادراكى بجسمه وباجسام الاخرين وكذلك وعيه بالفراغ المحيط وبالمكان والاتجاه وبالمستوى والمسار الحركى وقد دعم كيفارت Kephart رأيه بأن الحركات المختلفة المبتكرة والموجهة للمهارات الاساسية تكون على جانب من الاهمية مؤكداً أن الخبرات الحركية والخبرات الادراكية متداخلة وتعتمد على بعضها البعض (٣٩ : ٣٣) .

ولقد أوضح رالابيان Ralabian وجلود مان Gold Man ١٩٧٦ أن الخبرات الحركية تعزز النمو المعرفى لان الحركة مفتاح النمو للادراك الذى يأتى من خلال خبرات حسية حركية متباينة مؤكدين أنه غالبا ما يحدث تفاعل للطفل مع بيئته فى الجانب الحركى فمن خلال خبراته الحركية يبدأ فى جمع معلومات ادراكية عن عالمة ، وتؤدى الحركة الزائدة الى ادراك زائد والذى يساعد الطفل على تفهم بيئته وتفسيرها وفى تشكيل مفاهيم عنها مما يؤدى الى نمو المعرفة لدى الطفل (٤١ : ٥٩ ، ٦٠) .

كما وجد بيوتشر Bucher أن الانشطة الحركية ذات فائدة فى تنمية المهارات والمفاهيم الدراسية لدى الطفل وقد أشار الى أنه اذا تم التدريب على المهارات الحركية الاساسية والادراكية يتم تعلم الانشطة الدراسيه بمعدل أسرع كما أشار الى امكانية تقديم مهارات أكاديمية ومفاهيم متقدمة الى الاطفال فى سن مبكرة من خلال استخدام المهارات الحركية كوسيلة للتدريس (٣١ : ٣٠٢) .

وهذا يؤكده كل من ورانر Werner وبورتون Burton ١٩٧٩ على أهمية استخدام المهارات الاساسية فى تنمية مجالات اللغة عند الطفل كلما أمكن ذلك وموضحا أنه يجب تخطيط الخبرات الحركية لتساعد الطفل على قراءة وكتابه اللغة المكتوبة بكفاءة وهذا يتفق مع ما توصل اليه وارنر وبورتون الى أن استخدام المهارات الحركية الاساسية فى تعلم الحروف الهجائية من خلال عمل أشكال بالجسم والتحرك فى مسارات معينة لتشكيل الحروف من خلال المشى والجرى والوثب أو الحجل (٤٤ : ٢٨ ، ٣٤) .

وحتى يمكن للتربية الحركية أن تحقق أهدافها فانها تستعين بأساليب ومفاهيم حديثة فى التعليم مثل الاستكشاف الحركى حيث يتطلب الموقف التعليمى من الطفل أن يكشف المكون الاساسى لموضوع الحركة والاستكشاف الحركى يعطى للطفل الفرصة للتجريب ، والمحاولة لاداء الواجب الحركى الموكل اليه تحت الاشراف والتوجيه والارشاد اللفظى من المعلم وتعطى المشكلة الحركية أو الواجب الحركى من قبل المدرس ويحاول الاطفال حركيا ترجمة هذا الواجب الحركى أو حل تلك المشكلة ويترك للطفل الحرية الحركية للاستكشاف بتكرار محاولاته للاداء الحركى حتى يصل الى الحل المناسب لآداء الواجب الحركى فى ضوء قدراته الذاتيه كما يحتاج الاطفال فى هذه المرحلة الى مشكلات وتحديات حركية واعية ودقيقة تعطى لهم بصورة معينة واضحة تؤدى الى تعزيز أدائهم الحركى بمستوى أعلى وباتباع هذا الاسلوب يكون الطفل قد تعرض الى ممارسات حركية تحقق له النمو الشامل المتزن فى ضوء تنويعاتها المختلفة وتقنيات تنفيذها (٣ : ٤٦ ، ٦١ ، ٦٢) .

وقد ذكر كل من هالس Halsey وبورتر Borter أن ما يميز التدريس بأسلوب التربية الحركية عن غيرها من طرق التدريس للتربية الرياضية هو الخبرات الحركية المعدة بأسلوب حل المشكلات من خلال استكشاف الحركة ومن خلالها يتعلم الطفل كيف يفهم ويتحكم فى الطرق العديدة التى يتحرك فيها جسمه والانماط الحركية المتنوعة التى يؤديها (٣٨ : ٧٣) .

ويتفق فات Fait مع هولز Holis أن أسلوب حل المشكلات يميز طريقة التدريس بأسلوب التربية الحركية عن غيرها من طرق التدريس الاخرى فى التربية الرياضية وهو ما يتيح للطفل

قسطا كبيرا من الحرية فى التفكير لحل المشكلة بالطريقة التى تنسابه وتعطى له عدة حلول مختلفة للوصول لأفضل حل ممكن لذا يجب أن تتناسب المشكلة مع مستوى النمو البدنى والعقلى للطفل حتى لا تسبب له نوعا من الاحباط نتيجة عجزه عن فهم الاداءالمطلوب منه (٣٥ : ١٢) .

ويتضح من هذه الاتجاهات الفكرية وأهميتها البالغة فى بناء الطفل فى مراحله الاولى من التعليم أن هناك نقص شديد فى برامج التدريس الموجهة للاطفال فى مرحلة التعليم الابتدائى بجمهورية مصر العربية لذا كان من الاهمية العمل على تطوير مناهج تلك المرحلة لما يحقق هذا الاتجاه الحديث فى بناء برامجها وبالتالى امداد معلم التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية ببنية المعلومات والتطبيقات العملية للتدريس بهذا الاسلوب حتى يستطيع أن يواكب تلك الاتجاهات الحديثة فى التدريس الموجه لاطفال المرحلة الابتدائية .

الدراسات المرتبطة :

أولا : الدراسات التى تناولت مستوى معلم المرحلة الاولى وبرامج اعداده :

يشير الباحث أنه باستقراء مجال اعداد وتطوير المعلم كمجال للبحث اتضح قلة عدد الدراسات الحديثة التي تناولت تطوير مستوي معلمى التربية الرياضية بالحلقة الاولى من التعليم الاساسى والملاحظ أنه اذا كانت هناك بعض الابحاث والدراسات التى أجريت على معلم المرحلة الابتدائية إلا أن معلم التربية الرياضية لم يحظ بالاهتمام البحثى فى مجالات قريبة يمكن الاستفادة منها فى مجال البحث الحالى وقد استطاع الباحث أن يحصل علي دراسات سابقة تتصل بشكل غير مباشر بموضوع الدراسة يتم عرضها على النحو التالى :

١) الدراسات العربية :

قامت دلال يس محمد ١٩٨٣ م بدراسة لتقويم برامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية فى جمهورية مصر العربية وهدفت الدراسة الى تحديد الكفايات اللازمة لمعلمى المرحلة الابتدائية وتتبع البرامج التأهيلية المقدمة لهم أثناء الخدمة واستخدمت الباحثه المنهج الوصفى لرصد الواقع الخاص بالبرامج واختارت عينة طبقيه وعددها ٨٨ معلم ومعلمة من المشتركين فى برنامج التأهيل تضم مؤهلات مختلفة تمثل المجموعة التجريبية ، ٧٧ معلم ومعلمة لم يتم تأهيلهم بالبرنامج تمثل المجموعة الضابطة وهاتان العينتان تمثلان ٧٧ مدرسة مختلفة وصممت الباحثة استمارة بها عدد من الكفايات تقيس مستوى أفراد العينة فيما يرتبط بموضوعات برنامج التأهيل وأسفرت الدراسة على عدد من النتائج أهمها :

* دلت نتائج البحث على أن تأثير البرنامج على الدارسين لم يحدث فروق داله احصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما عدا سبع كفايات من مجموع الكفايات البالغ عددها أربعة وثلاثين كفاية أى بنسبة تقرب من ١٥ ٪ ومثل هذه النسبة لا تتناسب مع هدف البرنامج فى رفع كفاية المعلمين أثنا ءالخدمة كما تشير النتائج الى وجود ارتباط بين فاعلية البرنامج والمؤهل السابق للدارسين وضمن دراسة هذه النتائج اتضح أن تأثير البرنامج على الدارسين تتروح بين ٣ ٪ الى ١٨ ٪ وفقا لنوع المؤهل السابق للدراسين وأكدت النتائج وجود علاقة بين عدد سنوات الخبرة السابقة وفاعلية البرنامج تبلغ ١٥ ٪ للدارسين أصحاب سنوات الخبرة ٥ سنوات وأقل من عشر سنوات وفى حدود ٦ ٪ من الكفايات اللازمة لمعلمى هذه المرحلة لمن لهم مدة خبرة عشر سنوات فأكثر ، وتوصلت الباحثة من خلال الدراسة على قائمة من الكفايات التعليمية وضعت فى تسع مجالات أساسية هى : اعداد الدروس . مواقف التدريس ، التعامل مع التلاميذ ، التعامل مع الزملاء ، وادارة المدرسة ، النشاط المتصل بالبيئة المحلية ، النمو المهنى والعلمى ، الصحة النفسية للمعلم ، الصحة البدنية ، الاستعداد القيادى .

واعتمدت الباحثة فى اشتقاقها لكفايات معلم المرحلة الابتدائية على المصادر التالية :

الدراسات السابقة العربية والاجنبية - فسلفة وأهداف التعليم بالمرحلة الابتدائية - طبيعة عمل المعلم فى المدرسة الابتدائية (٨) .

★ ***قامت كلية التربية بجامعة عين شمس ١٩٨٢ م:***

باجراء دراسة عن مستوى معلم المرحلة الاولى بمصر قام بها فريق من الباحثين هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الصور الحالية لمستوى معلمى المرحلة من حيث الكفايات التدريسية الاساسية والمفترض أن يكون المعلم متمكنا منها ، وذلك فى محاولة للوصول الى نواحى القوة والضعف فيها تمهيدا لوضع تصور لكيفية رفع مستواهم وقامت الدراسة ببعض الابعاد التى تحكم عمل المعلم وكفاءته فى المرحلة الاولى بمصر ودور المعلم واعداده ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باستخدام المنهج الوصفى التحليلى وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٠٣٩ معلم ومعلمة مصنفة وفقا للمحافظة والجنس والبيئة ومستويات التأهيل والاعداد التربوى للمعلم واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة أداء المعلم واستبيان لموجهى المرحلة الاولى وقد أسفرت الدراسة على عدد من النتائج أهمها :

أن التأهيل بصورتة الحالية ليس على تأثير يذكر فى تنمية الكفايات التعليمية لمعلمى المرحلة الاولى حيث لا توجد فروق ملحوظة بين المؤهلين وغير المؤهلين فى نسب توفر الكفايات فى

كل من الفريقين كما أسفرت الدراسة عن وجود نقص كبير فى معظم الكفايات التعليمية لدى المعلمين واتفقت مجموعة الباحثين على أن الكفايات التعليمية للمعلمين لم تخرج عن المستوى الضعيف والمتوسط كما أنه لم تستخدم الاساليب الحديثة فى وسائل الاتصال التعليمى بالتلاميذ من قبل المعلمين وتكاد تكون نادرة وقد توصلت هذه الدراسة الى قائمة من الكفايات من أهمها اعداد الدرس والتخطيط له ، تحقيق الاهداف ، عملية التدريس ، المادة التعليمية والوسائل والانشطة ، التفاعل مع التلاميذ وادارة الفصل ، انتظام المعلم ، عملية التقويم ، اقامة علاقات سوية مع الاخرين ، الاعداد حل مشكلات البيئة (٢٩) .

★ ***قام أحمد اسماعيل حجى عام ١٩٨٢ م :***

بدراسة مقارنة لنظم اعداد معلم المرحلة الابتدائية فى مصر وانجلترا ، وهدفت الدراسة الى التوصل الى أفضل الطرق لاعداد معلم هذ المرحلة فى مصر واستخدام الباحث المنهج الوصفى والمنهج المقارن لدراسة برامج اعداد المعلم فى مصر وانجلترا ومن خلال هذه المقارنة أمكن التوصل الى أفضل الطرق لاعداد معلم هذه المرحلة فى مصر كما أسفرت هذه الدراسة على عدد من النتائج أهمها :

* أن اختيار معلم المرحلة الابتدائية ليس له معايير مقننة للاختيار .

* عدم الاستقرار على نظام ثابت لاعداد معلم المرحلة الابتدائية .

وحاول الباحث من خلال هذة الدراسة التعرف على مصادر اعداد معلم المرحلة الابتدائية فى مصر وانجلترا وقد توصل الى أن المصادر التى تعد المعلم فى انجلترا واحدة بينما معلموا المرحلة الابتدائية فى مصر يحملون مؤهلات متعددة ومتفاوتة فى مستواهم العلمى والمهنى لان مصادر اعدادهم متعددة وليس على المستوى العلمى المطلوب فضلا عن أن برامج الاعداد التى تنظمها معاهد المعلمين المعنية باعداد معلم تلك المرحلة غير مناسبة ولا يتحقق منها الفائدة المرجوة نحو تأهيل معلم تلك المرحلة وتفتقد الى كثير من الطرق الحديثة فى التدريس (١) .

★ ***قامت علية علية فرج عام ١٩٨٢ م :***

بدراسة مقارنة فى اعداد معلم المرحلة الابتدائية فى مصر وانجلترا وأمريكا وهدفت هذه الدراسة الى الوصول للمقترحات التى تعمل على رفع مستوى اعداد معلم المرحلة الابتدائية مما يكفل تحقيق أهداف التعليم الابتدائي وذلك عن طريق الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة والتى اعتبرته الباحثة مكمل للادوار التعليمية التى يقوم بها معلم المرحلة الاعدادية اللتان تكونان ما

يسمى بمرحلة التعليم الاساسى ، واستخدمت الباحثة المنهج المقارن والمنهج التاريخى لدراسة تطور اعداد معلمى المرحلة الابتدائية ومناهج اعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة فى كلا من مصر وانجلترا وأمريكا وقد أشارت هذه الدراسة فى نتائجها الى ضرورة الرفع من مستوى اعداد معلم المرحلة الاولى باعداده داخل حدود الجامعة كما يتم فى انجلترا وأمريكا حتى يمكنه أن يتمشى مع التطورات العلمية فى المجال التربوى والتعليمى ولكي يتمكن من الحصول على الخبرات العلمية ذات المستوى الرفيع فى مناهج الاعداد الجامعية ، كما توصلت الباحثة فى هذه الدارسة الى مجموعة من المناشط التعليمية يتحدد فى مضمونها رفع كفاءة وكفاية معلم تلك المرحلة وذلك من خلال المقارنات التى تمت بين النظم التعليمية بكل من مصر وانجلترا وأمريكا في مجال اعداد معلم المرحلة الاولى (١٤) .

★ ***قامت سهير على أحمد الجبار عام ١٩٨١ م:***

بدراسة تحليلية لتطوير التعليم الاساسى فى مصر وهدفت هذه الدراسة الى تحديد أوجه النقص ونواحى القصور فى النظام الحالى فى التعليم الابتدائى فى مصر والمشكلات التى يعاني منها ثم دراسة نظام التعليم الاساسى الذي يزود الفرد بالمعلومات والخبرات والمهارات المعملية وتحددت مشكلة هذ الدراسة فى عدم قدرة التعليم الابتدائى بعيوبه العديدة على توفير مرحلة تعليمية الزامية تعد الفرد اعداداً مناسبا للمشاركة فى حياة المجتمع والتكيف مع متطلباته البيئية التى يعيش فيها ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفى باحدى دراساته المسحية وأجريت الدراسة على عينة من بعض المدارس الابتدائية والاعدادية تكونت من ٥٥ مدرسة لمعرفة ما يواجهها من صعاب ومشكلات تعوق تحقيق الاهداف المرجوة وتوصلت الدراسه الميدانية الى وجود نقص شديد فى المعلمين المتخصصين فى المجالات العلمية بالتعليم الاساسى وتبلغ نسبتهم ٥٢ ٪ مما يضطر النظام التعليمى الى انتداب معلمى المدارس المجاورة من المراحل التعليمية المختلفة وهذا يؤدى الى عدم الاستقرار وسوء التنظيم بالاضافة الى نسبة كبيرة منهم لا يتفهمون طبيعة ومفهوم التعليم الاساسى وأساليبه وكيفية تطبيقه كما أسفرت الدراسة على عدم توفر المعلم المناسب لهذا التعليم سواء من حيث العدد أو من حيث الاعداد الجيد للقيام بوظائف التدريس فى هذا النوع من التعليم (١١) .

* وفى عام ١٩٧٩ م تم تصنيف الكفايات الوظيفية للمعلمين ضمن وثيقة تربوية نشرتها جمعية تدريب المعلمين الامريكية فى ٢٢ كفاية من أهمها :

- معرفة الفلسفة التربوية والسياسات التدريسية - معرفة الاغراض والاهداف التربوية - معرفة المنهج المعمول به - معرفة مصادر التعليم المتوفرة والضرورية لتدريس المنهج معرفة طرق

وأساليب التدريس الحديثة - معرفة مبادى ونظرات التعلم والمهارات والمعارف - معرفة التلاميذ وما يمتلكون من خلفية وخصائص وقدرات - استعمال استراتيجيات تخطيط وتحضير وتنفيذ الدرس - الاستمرار بالنمو الشخصى والوظيفى - امتلاك الخصائص والصفات الشخصية والوظيفية المساعدة على التعلم وتقدم التربية المدرسية (٢٠ : ١٩١ ، ١٩٢) .

★ ***قام محمد ابراهيم شحاته عام ١٩٧٨م :***

ببحث تناول دراسة بعض العوامل المؤثرة فى اعداد مدرسى التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية وهدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مستوى الاعداد المهنى والتخصصى للطلبة الملحقين بشعبة التربية الرياضية بدور المعلمين والمعلمات ومدى مناسبة برامج الاعداد للعمل فى مجال تدريس التربية الرياضية ولقد استخدم الباحث المنهج المسحى للتعرف على مدى مناسبة برامج الاعداد ومستوى الاعداد المهنى للطلاب ولقد أجرى البحث على عنية عشوائية قوامها ٧٧ طالب بشعبة التربية الرياضية بدور المعلمين والمعلمات ومن محافظات المنصورة وطنطا والاسكندرية وحلوان وسوهاج والمنيا بالاضافة الى عدد ٢٧ منهم ١٥ مدرس تربية رياضية و ١٢ موجهة ولقد صمم الباحث استبيانا للحصو ل على البيانات المطلوبة من مدرسى وموجهى التربية الرياضية بدور المعلمين وأسفرت الدراسة على عدد من النتائج أهمها :

- أن نوعية من يقوم بالتدريس لشعبة التربية الرياضية بدور المعلمين دون المستوي المطلوب وغير متخصصين فى بعض المقررات الدراسية المرتبطة بتدريس التربية الرياضية مما قد يكون له الاثر فى سوء الاعداد التخصصى للطالب .

- عدم كفاية محتويات المواد الدراسية للاعداد وذلك لاغفالها للموضوعات النظرية والعملية المتكاملة والمناسبة كما تفتقد تلك المواد الى الموضوعات والاتجاهات الحديثة فى تدريس التربية الرياضية .

- عدم مناسبة برنامج الاعداد وطرق التدريس وأنها لا ترتقى للمستوى الكافى للاعداد المهنى والقيام بعملية التدريس ، وتوصلت الدراسة الى ضرورة تطوير مناهج دور المعلمين والمعلمات شعبة تربية رياضية حتى تتلائم مع روح العصر وتواكب التقدم العلمى فى المناهج وطرق التدريس وأن تتم التنمية المهنية والتربوية للمعلمين خريجى دور المعلمين والمعلمات المشتغلين بتدريس التربية الرياضية أثناء الخدمة عن طريق دورات تدريب تطويرية واقامة مناقشات بصفة دوريه عن طريق الندوات وأن تتولي كليات التربية الرياضية اعداد مدرسى التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية (١٧) .

★ قامت زينب على عمر عام ١٩٧٧ م:

بدراسه العوامل المؤثرة على درس التربية الرياضية للصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية ومن أهم أهداف هذه الدراسة معرفة مستوى الاعداد المهنى لطلاب تخصص شعبة التربية الرياضية بدور المعلمين والمعلمات وكذلك معرفة المشاكل التى تتعرض لها التربية الرياضية بالمدرسة الابتدائية ، واستخدمت الباحثة المنهج المسحى واستخدمت لجمع البيانات وسائل الاطلاع والملاحظة الشخصية والمقابلة الشخصية والاستبيان والسجلات الاحصائية والاختبارات وتحليل الوثائق وبحث الحالة وقد خلصت الباحثة الى عدد من النتائج أهمها :

- بالنسبة للاعداد المهنى لدور المعلمين أن خطة الدراسة لم تحقق أهداف الاعداد المهنى لمدرس التربية الرياضية ولا ترتبط بصورة عضوية بمتطلبات الدراسة للمرحلة الابتدائية وأن مواد الدراسة ليس لها فاعلية فى توجيه المدرسين .

- ضعف مستوى ترابط المواد الدراسية بدور المعلمين والمعلمات شعبة تربية رياضية كوحدة متكاملة لاعداد المدرس بمستوي لائق وفقا لمسئولياته التربوية والتعليمية .

- يوجد قصور من المسئولين تجاه المشكلة .

- انخفاض معايير الاطلاع الخارجى للطلاب لما يدور من تطورات جديدة فى المفاهيم وطرق التدريس وأساليب تنظيم وتطوير الدرس كما أن صلتهم المعرفية بالبحوث التى تجرى أو أجريت ضعيفة علاوة على عدم تنظيم برامج لحضورهم فى هذا الشأن أو غيره ، كما أوضحت الدراسة وجود ظاهرة تحويل معظم المدرسين المتخصصين فى التربية الرياضية لتدريس مواد أخري متمثلة فى المواد الثقافية (٩) .

(٢) الدراسات الاجنبية :

★ قام بيومى محمد ضوى عام ١٩٨٩ م:

بدراسه مقارنه بين نظام اعداد معلمى التعليم الاساسى فى جمهورية مصر العربية ومنظمات اليونسكو والهند وكينيا وهدفت هذ الدراسة الى دراسه المشكلات التى تصاحب التعليم الاساسى داخل النظام التقليدى فى مصر وكذلك البحث عن الجوانب التى تضاف لتعديل سياسة اعداد المعلم والاقتراح لما يجب أن يكون عليه اعداد معلم التعليم الاساسى فى المستقبل بتقديم بديل آخر لنظام اعداد المعلم لكى نتغلب على مشكلة الاعداد غير الجيد واستخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى لمقارنة بعض عمليات الاعداد المقترحة فى الدول التى خاضت تلك التجربة وواجهت نفس

المشكلة التى قابلت مصر وقامت بوضع بعض الحلول لاعداد معلم التعليم الاساسى بها وكانت الدراسة تبحث عن وجهات النظر لبعض الوكالات العالمية مثل اليونسكو واليونيسيف والبنك العالمى تلك التى كانت تؤيد فكرة تنفيذ التعليم الاساسى ، وقد توصلت الدراسة الى أن المكانة المؤهلة لمدرس التعليم الاساسى فى مصر ما زالت منخفضة وأن مفهوم التعليم الاساسى لم يتضح بعد واقترحت هذه الدراسة ما يلى :

- أن يكون اعداد معلم المرحلة الاولى تحت مظلة الجامعة .

- أن تتجه وزارة التربية والتعليم فى مصر الى اغلاق معاهد اعداد المعلمين تدريجيا ويدخل الطلاب كليات التربية فى الجامعات المصرية أو بتمويل هذه المعاهد أو بعضها وجعلها تدخل فى اطار كليات التربية لكى تتغلب على العجز فى الاعداد المطلوبة من المدرسين المعدين وبالاخص أن كليات التربية لاتستطيع أن تستوعب كل هؤلاء الطلاب الذين يرغبون الالتحاق بمعاهد الاعداد (٣٠) .

★ ***قام سونج Song عام ١٩٨٧ م :***

بدراسة لاعداد معلمى المرحلة الاولى فى جمهورية كوريا لتحديد الوضع الحالى والمقترح لاختيار أسلوب لاعداد المعلم وهدفت هذه الدراسة الى وصف وتحليل نقدى لنظام اعداد معلمى المرحلة الابتدائية فى كوريا لاقتراح أسلوب أكثر استجابة للحاجات المستقبلية واستخدم الباحث فى دراسته المنهج الوصفى كما استخدم أداة استبيان لتقويم نظام الاعداد الحالى وتوصلت نتائج الدراسة الى ضرورة زيادة عدد سنوات الدراسة والعمل على اشباع احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية وامدادهم بكل ماهو جديد فى مجال تدريسهم (٤٣) .

★ ***قامت جامعة كارولينا الشمالية عام ١٩٨٥ م :***

بدراسة حول الكفاءات اللازمة للمعلم وهدفت الى معرفة مدى فائدة هذا الاسلوب على اعداد المعلمين فى الجامعات والمعاهد العليا للقيام بأدوراهم نحو مهنة التدريس واستخدم فى البحث اداة الاستبيان لهذا الشأن تم توزيعها على كل خبير من عمداء ورؤساء الكليات والمعاهد التعليمية بولاية كارولينا الشمالية وأسفرت الدراسة على عدد من النتائج من أهمها :

١- تعتبر برامج اعداد المعلمين القائمة على الكفاءات اتجاها حديثا فى المجال التعليمى ولكنها لم تصل الى حيز التنفيذ إلا من عدداً قليلا من الكليات والجامعات .

٢- لا يزال استخدام البرامج القائمة على الكفاءات فى معظم معاهد اعداد المعلمين فى مراحل التخطيط والتجريب .

٣- أن هناك اهتمام قويا نحو صياغة برامج اعداد المعلمين القائمة على مفهوم الكفاءات ولكنه لم تظهر دلالات تشير الى نتائج استخدام نظام الكفاءات التعليمية لدى المعلمين الى الان (٣٢) .

★ ***اشترك ليونارد وروبرت Leonard And Robert عام ١٩٨٥ م :***

فى دراسة لبناء منهج يقوم على مفهوم الكفاءات التعليمية اللازم توافرها لدى المعلم وقام الباحث بتحديد الاهداف السلوكية المطلوبة فى برنامج اعداد المعلمين وكذلك تحديد الانشطة التعليمية المختلفة واللازمة لهذه الدراسة ثم قام باجراء اختبارات سمعية وبصرية لتحديد الكفاءات المطلوبة لعمل المعلم ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفى باحدى دراسة المسحية وكذلك تحليل العمل ، وأسفرت الدراسة على خمس مجالات رئيسية وتشمل على مجموعة من الكفاءات الفرعية ومجال تلك الكفاءات الخمس انحصرت فى الاتى :

كفاءات تحسين وتطوير الانضباط الذاتى لدى المعلم - كفاءات تحقيق المفاهيم والنظريات التعليمية - كفاءات الاهداف التعليمية والتربوية - كفاءات تصميم وبناء المناهج - كفاءات التقويم (٤٠) .

★ ***قام دودل Dodll عام ١٩٨٤ م من جامعة فلوريدا :***

بدراسة هدفت الى تحديد الاولويات بين المعلمين فى الكفاءات الفنية للتدريس وقام بتصميم قائمة سلوك المعلمين سماها قائمه كفاءات المعلم وتمثلت الكفاءات الرئيسية لتلك القائمة فى الاتي :

كفاءات التقويم - تخطيط التعليم - ادارة التعليم - الاتصال التعليمى - العلاقات الانسانية - مصادر التعليم - الادارة المدرسية - وأسفرت الدراسة على نتائج من أهمها :

أهمية جمع الكفاءات التى شملها البيان العملى والاستفادة من أساليب التقويم فى المرحلة الاولى من تطوير كفاءة المعلم وضرورة مشاركة المعلمين فى التخطيط للتعليم وتطويره (٣٣) .

ثانيا : الدراسات التى تناولت التربية الحركية كأسلوب للتدريس :

باطلاع الباحث على ما أجري من دراسات فى مجال التربية الحركية وجد أنه قد تناول بعض الباحثين موضوع التربية الحركية كمحتوى برنامجى للاطفال فى مراحل التعليم الاولى ، وفيما يلى عرضا لما توصل اليه الباحث من دراسات مرتبطة بمجال التدريس بأسلوب التربية الحركية .

★ ***قامت سيدة عبد الرحيم صديق عام ١٩٩٣ م:***

ببرنامج مقترح للتربية الحركية لمرحلة رياض الاطفال من ٤ - ٦ سنوات فهدفت هذه الدراسة على التعرف على تأثير البرنامج المقترح على تنمية كل من المهارات الحركية واللياقة الحركية والادراك الحسى حركى والتفكير الابتكارى ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفى فى مرحلة اعداد البرنامج والمنهج التجريبي لمرحلة التطبيق حيث استخدمت التصميم التجريبى قبلى وبعدى على مجموعتين من الاطفال واعتبرت الخبراء الذين استعانت بهم فى تحديد محتوى البرنامج عينة للبحث حيث بلغ عددهم ٤٠ خبيرا واجري البرنامج على عينة اختيرت بطريقة عشوائية من أطفال دور الحضانة بلغ قوامها ١٠٠ طفل وطفلة وتم تقسيمهم الى مجموعتين احداهما تجريبية وعددها ٥٠ طفل وطفلة والاخرى ضابطة وعددها ٥٠ طفل وطفلة واستخدمت الباحثه لجمع البيانات المقابلة الشخصية والملاحظة والاستبيان ومجموعة من الاختبارات لقياس المهارات الحركية واللياقة الحركية والادراك الحسى حركى والتفكير الابتكارى وأجرت الباحثة عدة دراسات استطلاعية لاختبار صلاحية الاختبارات المستخدمة وحساب المعاملات العلمية لها وكذلك اختبار مدى صلاحية برنامج التربية الحركية المقترح وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية - لمدة ٢٠ أسبوع قسم الى ٤ وحدات رئيسية استغرق تنفيذ كل وحدة ٥ أسابيع بواقع ٤ حصص فى الاسبوع .

وأسفرت الدراسة على عدد من النتائج أهمها :

- تنفيد برنامج التربية الحركية المقترح أدى الى تحسن واكتساب الاطفال المهارات الحركية الطبيعية الاساسية والى وجود فروق احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى اختبارات المهارات الحركية الاساسية لصالح المجموعة التجريبية .

- أن محتوى البرامج الحالية بالمدارس لا تتفق مع مطالب واحتياجات وخصائص النمو فى هذ المرحلة ولا تحقق أهداف التربية الرياضية بالمدرسة الابتدائية ولا يوجد خلفية لدى المعلمين عن التربية الحركية .

- تنفيذ برنامج التربية الحركية أدى الى تحسن معرفة الطفل لاجزاء جسمه .

وأوضحت الباحثة الاخذ باسلوب التربية الحركية فى طريقة التدريس لتنمية الابتكار والابداع واعداد المدرسات المؤهلات فى مجالات التربية الرياضية للقيام بتدريس التربية الحركية وادخال أساليب التربية الحركية وطرق تدريسها ضمن مناهج كليات رياض الاطفال (١٢) .

★ *أجري محمد رمضان أحمد مسلوب عام ١٩٨٩ م :*

بدراسة تهدف الى التعرف على تأثير برنامج تربية حركية على كل من الوعى الحسى حركى واللياقة الحركية لاطفال ما قبل المدرسة واستخدم الباحث المنهج التجريبيى بالتصميم التجريبى القياس القبلى والقياس البعدى لمجموعتين احداهما ضابطة والاخرى تجريبية واشتملت عينة البحث ٥٠ طفلا فى سن ٤ - ٥ سنوات بواقع ٢٥ تجريبية و ٢٥ ضابطة وقد استخدم الباحث مقياس دايتون للوعي الحسى حركى وبطارية اختبار اللياقة الحركية من تصميم الباحث وقد قام الباحث بتنظيم دروس البرنامج المقترح عددها ١٢ درس بواقع درس كل أسبوع يدرس ٤ مرات فى الاسبوع وزمن الدرس ٤٥ دقيقة للمرة الواحدة وقد تم تنفيذ البرنامج لمدة ١٢ أسبوع وتوصل الباحث الى تفوق المجموعة التجريبية الممارسة لبرنامج التربية الحركية على المجموعة الضابطة فى كل من الوعى الحسى حركى واللياقة الحركية وأوصى الباحث بضرورة الاخذ ببرامج التربية الحركية فى مراحل التعليم الابتدائى (١٩) .

★ *أجرت بدور السيد عبد الله ١٩٨٨ م :*

بدراسة تهدف الى التعرف على برنامج مقترح للتربية الحركية علي الادراك الحركى وتعلم مبادئ الحساب يؤهل الاطفال بدولة الكويت وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبى وقدا ختارت الباحثة عينة عشوائية قوامها ٥٠ طفلا بدولة الكويت وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبى وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية قوامها ٥٠ طفلا من بين أطفال روضة البشائر فى منطقة حوالى التعليمية بدولة الكويت وتراوحت أعمارهم من ٤ - ٥ سنوات واستخدمت الباحثة مقياس دايتون للوعى الحسى حركى واختبار المعلومات فى الحساب وقسمت الباحثة الاطفال الى مجموعتين متكافئتين كل مجموعة تحتوى على ٢٥ طفلا احداهما تجريبية والاخرى ضابطة واستغرقت التجربة ١٤ أسبوع بواقع ٤ مرات أسبوعيا وبزمن ٤٠ دقيقة للمرة الواحدة وأسفرت نتائج البحث الى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة فى الادراك الحسي حركى والتحصيل الدراسى (٥) .

★ *قامت هدى حسن أحمد شوقى عام ١٩٨٧ م :*

بدراسه تهدف الى وضع برنامج للتربية الحركية للاطفال من ٤ - ٦ سنوات والتعرف على تأثير الكفاءة الادراكية الحركية لاطفال هذه المرحلة واستخدمت الباحثة المنهج التجريبى وتم تطبيق البرنامج على عينة من الاطفال قوامها ٢٠٠ طفل وطفلة قسموا الى مجموعتين احداهما تجريبية قوامها ١٠٠ طفل وطفلة والاخري ضابطة قوامها ١٠٠ طفل وطفلة وتراوحت أعمارهم من ٤ - ٦ سنوات وقد استخدمت الباحثة مقياس دايتون لقياس الوعى الحسى وقامت بتطبيق البرنامج

المقترح على المجموعة التجريبية لمدة ٢٠ أسبوع قسم الى ٥ وحدات رئيسية واستغرق تنفيد كل وحدة ٤ حصص وأسفرت نتائج الدراسة على عدد من النتائج من أهمها أن استخدام برنامج التربية الحركية المقترح أدى الى زياده معرفة الطفل لذاته الجسميه ووعى الطفل بالمجال والاتجاهات من حوله (الوعى بالفراغ) كما أدى لزيادة تنمية التوازن والتحكم العضلى البصرى والتوافق بين العين والقدم والعين واليد وكذلك زيادة ادراك الطفل للاشكال والتعرف عليها ، والتمييز السمعى ، كم أدى لزيادة تحسن الاداء الحركى للطفل بشكل عام (٢٥) .

التعليق على الدراسات المرتبطة :

أولا : التعليق على الدراسات التى تناولت مستوى معلم المرحلة الاولى وبرامج اعداده

يشير الباحث أنه يتناول تلك الدراسات بالعرض والتعليق عليها من خلال بعض الجوانب والتى تمثلت فى الاتى :

-أوجه التشابه بين هذه الدراسات المرتبطة والدراسة الحالية .

- أوجه الاختلاف بين هذ الدراسات المرتبطة والدراسة الحالية .

- الدراسه قريبة الصلة بالدراسة الحالية .

- جوانب الاستفادة من تلك الدراسات المرتبطة .

- الميزة المنفردة للدراسة الحالية عن الدراسات المرتبطة .

أولا : أوجه التشابة :

يشير الباحث أنه قد تشابهت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية كدراسة كل من دلال يس محمد ١٩٨٣ م ، أحمد اسماعيل حجى ١٩٨٢ ، وعليه على فرج ١٩٨٢ ، فريق بحث كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٢ .سونج Song ١٩٨٧ م ، ليوناردوا وروبرت Leonard And Robert ١٩٨٥ م ، دودلDodll ١٩٨٤ وفريق بحث جامعة كارولينا الشمالية ١٩٨٥ حيث تمثلت أوجه التشابه مع تلك الدراسات فى الجوانب التالية :

- فى البحث عن وسائل نمو معلم المرحلة الاولى أثناء الخدمة ورفع مستواه من خلال وضع برامج التأهيل المناسبة التى تتضمن كل ما هو جديد ومستحدث فى مجال تدريس المعلم لمادة التخصص .

- فى بناء مقياس لتقييم مستوى المعلم يرتبط بما يدرسه من مقررات فى برنامج التأهيل فى كيفية تقييم المعلم فى تدريسه بأسلوب الكفايات من خلال وضع قائمه من الكفايات أوالكفاءات الادائية للمعلم ، حيث كانت السبيل فى وضع جزء من التقييم فى استمارة تقييم الاداء التدريسى قائم على الكفاءات الادائية للمعلم فى التدريس بأسلوب التربية الحركية .

كما تشابهت دراسة كل من محمد ابراهيم شحاته ١٩٨٧ م . ، زينب على عمر ١٩٧٧ م مع الدراسة الحالية فى نوع العينة البحثية والتى تمثلت فى معلمى التربية الرياضية خريجى دور المعلمين والمعلمات شعبة تربية رياضية وكذلك فى الوسائل التى استخدمت فى الدراسة لجمع البيانات .

كما أنه اتفقت النتائج التى توصلت اليها دلال يس محمد ١٩٨٣ . مع الدراسة الحالية فيما يتعلق بوجود علاقة بين عدد سنوات الخبرة السابقة وفاعلية البرنامج وهذا ما يؤيد رأى الباحث فى توحيد عامل الخبرة فى مجال التدريس لدى عينة البحث والذى اعتبره الباحث من ضمن متغيرات انتقاء عينة البحث حتى لا يعزى تقدم مستوى أحد أفراد عينة البحث الى عامل الخبرة مما كان يؤثر على ايجابية نتائج بحثه .

ثانيا : أوجه الاختلاف :

تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية فى عدة جوانب يوردها الباحث فيما يلى :

- هدفت هذه الدراسات الجانب التقويمى والتحليلى لبرامج تأهيل المعلم من خلال مجموعة من الكفايات بغرض رصد واقع معلم المرحلة الاولى من حيث مستوى اعداده والحكم على مدى مناسبة برامجة اعداده وتأهيله بينما هدفت الدراسه الحالية الى وضع برنامج تجريبي لتطوير مستوي المعلم دون الاكتفاء بالوصف التقريرى لوضع المعلم .
- استخدمت جميع هذه الدراسات أما المنهج الوصفى المسحى أو المقارن أوالتاريخى بينما استخدم الباحث فى دراسته المنهج التجريبى .
- تناولت معظم هذه الدراسات عينات بحثية تمثل معلمى المرحلة الاولى بصفة عامة بينما تناولت الدراسة الحالية معلمى التربية الرياضية بصفة خاصة .
- قامت بعض هذ الدراسات السابقة على اجراء مقارنات بين نظم اعداد معلم المرحلة الاولى فى مصر وبعض الدول الاجنبية كدراسة كل من أحمد اسماعيل حجى ١٩٨٢ وعلية على فرج ١٩٨٢ ، وبيومى محمد ضوى ١٩٨٩ ، بينما لم يدخل مجال الدراسة الحالية فى أى نوع من المقارنات بل أخذ البحث الصفة التطبيقية العملية .

- صيغت نتائج معظم الدراسات السابقة على هيئة عبارات وصفية لوضع المعلم وبرامج اعداده وما يصاحب ذلك من مقترحات بينما صيغت نتائج الدراسة الحالية بدلالات احصائية مباشرة معبرة عن المنهجية التجريبية .

ثالثا : الدراسات قريبة الصلة بالدراسة الحالية :

يشيرالبحث أنه لم توجد دراسة قريبة الصلة بالدراسة الحالية بشكل مباشر ولكن وجه الصلة يتحدد فى بعض الجوانب البحثية التى تناولت بعض العوامل المؤثرة فى اعداد مدرسى التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية ، والبحث عن مدى مناسبة برامج الاعداد داخل دور المعلمين والمعلمات كذلك الدراسة التى قامت بها زينب على عمر ، ودراسة محمد ابراهيم شحاته حيث تمثل قرب الصلة بين هاتين الدراستين أن جوانب البحث تدور حول مستوى معلمى التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية وخاصة خريجى شعبة تربية رياضية . كما أنه من دواعى قرب الصلة بين هاتين الدراستين أنه انطلاق الباحث للاحساس بمشكلة بحثه مستمد من النتائج التى تصول اليها الباحثين ولذا يعتبر الباحث أن هذه الدراسه امتداداً طبيعيا لما توصل اليه الباحثين من نتائج وما أشاروا اليه من توصيات ولذا يتمثل قرب الصلة بينهم فى الاحساس بمشكلات المهنة وضرورة مواصلة تدريب معلمى هذه المرحلة وامدادهم بالتقنيات الحديثة فى مجال تدريسهم .

رابعا : جوانب الاستفادة من هذ الدراسات السابقة

لقد تمكن الباحث من الاستفادة من هذه الدراسات السابقة من خلال الاتى :

- التعرف على مستوي معلم المرحلة الاولى والكشف عن جوانب الضعف واعداده فى النواحى النظرية والعملية وكذلك فى التعرف على النواحى التى لم يتطرق اليها الباحثون بالدراسة مما أتاح ذلك للباحث بالشعور بمشكلة بحثه وصياغتها فى ضوء واقع وضع المعلم .

- التعرف على طبيعة التعليم الاساسى وأهميته ومتطلباته من برامج اعداد المعلم وخاصة فيما يتعلق بمعلم التربية الرياضية بالمرحلة الاولى .

- التوصل الى عدم مناسبة البرامج التى كانت تعد طالب شعبة التربية الرياضية بدور المعلمين والمعلمات من حيث المحتوى وطرق التدريس وأنها لا ترتقى للمستوى الكافى للاعداد المهني والقيام بعملية التدريس وبالتالى الوقوف على مستوي معلم التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية وما يعانيه من ضعف فى المستوى .

- لايوجد برامج لتدريب معلمى التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة .

- تحديد اتجاهات العمل البحثى نحو معلم المرحلة الاولى بصفة عامة ومعلم التربية الرياضية بصفة خاصة للوقوف على مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات التى أجريت سابقاً .

- فى ضوء الرؤية التقدمية المطروحة فى الدراسات السابقة تمكن الباحث من معالجة تطوير مستوى معلم التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية فى ضوء الاساليب الحديثة فى تدريس التربية الرياضية الموجهة لمعلمى وتلاميذ المرحلة الاولى من التعليم .

- وبصفة عامة لقد ساهمت الدراسات السابقة التى أجريت فى مجال اعداد المعلم فى تحديد موضوع الدراسة وتحديد المنهج المستخدم واختيار العينة ووسائل جمع البيانات وتحديد متطلبات برنامج التطوير والمراجع العلمية الخاصة بمجال هذه الدراسة .

خامسا : الميزة المنفردة للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التى أجريت فى مجال اعداد وتطوير المعلم :

- يشير الباحث أنه ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها الدراسة الاولى من نوعها فى مجال تطوير مستوي معلمى التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية من خلال برنامج تدريسى نظرى وعملى .

- كما أنه ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أن أى تعديل أو تطوير تتناوله المحاولات البحثية فى برامج ومناهج المرحلة الاولى يقوم على تغير المحتوي أوالتعديل بالحذف أو بالاضافة لبعض جوانبه دون التطرق الى المعلم الذى يقوم بتنفيذ هذا البرنامج أوذاك المنهج والذى يجب أن يكون مدربا على تدريسه وأن يكون متمكنا منه أولا ، وكذلك يملى على المعلم المحتوى التدريسى دون أن يترك له الفرصة لاعطاء فكره وابتكاراته ولذلك تتميز هذه الدراسة بامداد المعلم ببناء معرفى وتطبيق عملى لمحتويات برنامج التطوير ، كما أن برنامج الدراسة الحالية يتيح لمعلم التربية الرياضية أن يمارس دوراً جديداً فى تنفيذ النشاط المنهجى وطرق التدريس .

ثانيا : التعليق على الدراسات التى تناولت التربية الحركية كأسلوب للتدريس بعرض تلك الدراسات تبين الاتى من خلال تناول تلك الدراسات بالتعليق فى ضوء الجوانب المشار اليها سابقا :

أولا أوجه التشابه :

يشيرالباحث أنه قد تشابهت جميع الدراسات السابقة التى أجريت فى مجال التربية الحركية مع الدراسة الحالية فى عدة جوانب تمثلت فى الاتي :

- اتباع جميع الدراسات السابقة المرتبطة بمجال الدراسة الحالية والتى تناولت برامج التدريس باستخدام أسلوب التربية الحركية من الناحية البنائية والتنفيذية وهذا ما اتبعه الباحث فى دراسته حيث أنه لم يكتفى بوضع محتوى برنامج التطوير ولكن خضع هذا البرنامج للتجريب وكذا تشابهت تلك الدراسات مع الدراسة الحالية فى اتباع المنهج التجريبي للتأكد من فاعلية البرنامج ومدى مناسبته كمحتوى منهجى .

- كما تشابهت تلك الدراسات السابقة والدراسة الحالية فى تناول موضوع التربية الحركية كنشاط منهجى موجه لاطفال المرحلة الاولى من التعليم الاساسى ، كما يشير وجه التشابه بصفة تأكيدية فى أنه أكدت معظم الدراسات السابقة فى تناولها لبناء برنامج التربية الحركية على المهارات الحركية والكفاءة الادراكية الحركية والذى يتشابه هذا البناء المنهجى مع ما قام به الباحث من نهج فى البناء المعرفى والتطبيقى لبرنامج تطوير المستوي التى أشارت اليه الدراسة الحالية .

- ومن أوجه تشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية فى اخضاع محتوى برنامج الدراسة لآراء المتخصصين من خبراء التربية الرياضية لتحديد ما يجب أن يكون عليه البرنامج القائم على أسلوب التربية الحركية من حيث المحتوى وطرق التدريس .

ثانيا : أوجه الاختلاف :

تختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية فى عدة جوانب يوردها الباحث فيما يلى :

- أن هذه الدراسات تناولت برامج التربية الحركية موجهة الى عينات بحثية من الاطفال أى تناولت هذه الدراسات برامج ممارسة مجردة تحتوى على وحدات من النشاط أوالدروس بينما تناولت الدراسة الحالية التربية الحركية كأسلوب للتدريس وكاتجاه لتحديث تدريس التربية الرياضية فى المرحلة الابتدائية ولذا تناولت التربية الحركية كمحتوى لبرنامج تدريسى موجه لتطوير مستوي معلمى التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية .

- تناولت الدراسات السابقة برنامج التربية الحركية كمحتوى فى بعض الجوانب التى اختلفت نوعيتها عن الجوانب التى تناولها الباحث بالعرض فى محتوى التدريس لبرنامج التطوير حيث تناولت دراسة كل من سيدة عبد الرحيم صديق ١٩٩٣ م ، محمد رمضان مسلوب ١٩٨٩ ، برنامج تربية حركية متضمناً فى محتواه اللياقة الحركية - الادراك الحسى حركى - مهارات حركية أساسية - موجهة فى مجال تعلم مقرر اللغة العربية والحساب لتلاميذ الصف الاول بالمرحلة الابتدائية ورياض الاطفال .

- اختلفت وسائل وأدوات جمع البيانات فى الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية حيث استخدمت تلك الدراسات اختبارات قياسيه نقلا عن أخرين بينما ما استخدم من وسائل للقياس فى الدراسة الحالية من اعداد وتصميم الباحث .

ثالثا : الدراسة قريبة الصلة بالدراسة الحالية :

يشير الباحث أنه لم توجد دراسة تناولت موضوع التربية الحركية قريبة الصلة بالدراسة الحالية بشكل مباشر ولكن وجه الصلة بينها يتحدد فى التربية الحركية كأسلوب للتدريس لاطفال المرحلة الاولى ولكن مع اختلاف الاهداف والاجراءات البحثية فى تناول هذا الموضوع ولكن تتحدد قرب الصلة بين هذه الدراسات والدراسة الحالية أن الموضوعات التى طرحها الباحث فى برنامج التطوير تؤكدها تلك الدراسات فى البرامج التى تناولتها وخاصة الدراسة التى قامت بها هدى حسن أحمد شوقى ١٩٨٧ فى تناولها للكفاءة الادراكية الحركية وكذلك ما أشارت اليه دراسة سيدة عبد الرحيم صديق ١٩٩٣ م ، فى تناولها للمهارات الحركية الاساسية كعرض وتصنيف :

رابعا : جوانب الاستفادة من هذه الدراسات السابقة :

لقد تمكن الباحث من الاستفادة من هذه الدراسات السابقة من خلال الاتى :

- التوصل الى أن مناهج التربية الرياضية التى تطبق حاليا بمدارس المرحلة الابتدائية لا تتفق مع مطالب واحتياجات وخصائص النمو لهذ المرحلة السنية ولا تحقق أهداف التربية الرياضية بالمدارس الابتدائية .

- التوصل الى أنه لا توجد خلفية لدى معلمى التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية عن التدريس بأسلوب التربية الحركية من حيث المحتوى وطرق التدريس ومن ثم الاحساس بأهمية اطلاع معلم المرحلة على كل ما هو هام وجديد فى مجال تدريسه .

- التحقق من أن برنامج التدريس بأسلوب التربية الحركية من أفضل أساليب وطرق التدريس الموجه لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

- التعرف على اتجاهات العمل البحثى نحو مناهج التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية .

- التوصل الى أن برنامج التربية الحركية يؤثر ايجابيا فى مستوى تحصيل الاطفال فى بعض المقررات الدراسية كاللغة العربية والحساب ، وهذا مما يعزز الاتجاه نحو أهمية التربية الحركية فى مناهج المرحلة الاولى من التعليم .

- وبصفة عامة لقد ساهمت الدراسات السابقة التى أجريت فى مجال التربية الحركية فى تحديد موضوع الدراسة وتحديد المنهج المستخدم واختبار العينة ووسائل جمع البيانات وتحديد محتوى البرنامج المعد لتطوير مستوي المعلم والمراجع العلمية الخاصة بمجال هذه الدراسة .

خامسا : الميزة المنفردة للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التى أجريت فى مجال التربية الحركية :

يشير الباحث أن ما يميز دراستة الحالية عن الدراسات السابقة أنها الدراسة الاولى التى تناولت التربية الحركية كأسلوب للتدريس فى مجال اعداد وتطوير مستوى معلمى التربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية حيث تناولت جميع الدراسات السابقة التربية الحركية كنشاط برنامجى للاطفال دون التطرق الى المعلم الذى يقوم بتدريس البرنامج ولذا انفرادية الدراسة تأتى من خلال اعداد المعلم ببنية معلومات توضح الاطار المفاهيمى والفلسفى للتدريس بأسلوب التربية الحركية وكذلك تناول مختلف التطبيقات العملية للتدريس بهذا الاسلوب وذلك من خلال وضعهما فى اطار تدريسى مكون للبرنامج المعد لتطوير المستوي .

- كذلك تتمثل الميزة الانفرادية للدراسة أنه تم تناول التربية الحركية كأسلوب للتدريس متضمنا الاهداف والمبادئ والاعتبارات والأطروالاسس والمحتوى وطرق التدريس والخبرات الحركية والمعرفية وجوانب تعليمها وتنميتها وأسلوب تحضير وتسجيل الدرس ، والتى تشكل فى مجملها التدريس بأسلوب التربية الحركية باعتبارة نظرية أو اتجاه أو منحنى جيد فى تدريس التربية الرياضية .

- كما أنه تتميز هذه الدراسة فى أنها تناولت موضوع التربية الحركية بشمول وعمق فى المكونات المعرفية والتطبيقات العملية المكونة لمنهجية هذا الموضوع مما أوضحت الرؤية حول كيفية التدريس بأسلوب التربية الحركية من خلال اطار نظرى وتطبيق عملى .