جامعة الجزائر 3
معهد التربية البدنية والرياضية
دالي ابراهيم

رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة
دكتوراه علوم
في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضة نحو مهنة التدريس في الطور الثانوي

- دراسة مقارنة مع طلبة المدارس العليا –

إعداد الطالب : صالح بسة
إشراف الأستاذ الدكتور : حكيم حريتي

السنة الجامعية : 2017 - 2018

جامعة الجزائر 3

معهد التربية البدنية والرياضية

دالي ابراهيم

رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه علوم

في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضة نحو مهنة التدريس في الطور الثانوي

- دراسة مقارنة مع طلبة المدارس العليا –

إعداد الطالب : صالح بسة

إشراف الأستاذ الدكتور : حكيم حريتي

السنة الجامعية: 2017 – 2018

بسم الله الرحمان الرحيم

"إقرأ بِاسمِ ربِّكَ الَّذي خَلَقَ(1) خَلَقَ الإنسان مِن عَلَقٍ(2) إقرأ و رَبُّكَ الأكرَمُ (3) الَّذِي علَّمَ بالقَلَمِ(4) علَّمَ الإنسَانَ مَا لَمْ يعلَم(5)"

صدق الله العظيم

سورة العلق

الأيات 1–5

تشكّر

* * * * *

قبل أيّ قول أو عمل نحرص على شكر الله عزّ و جلّ، مولى النعم، واسع الجود و الكرم فنقول

الحمد لله، الحمد لله و الحمد لله الذي هدانا ووفّقنا في إنجاز هذه الرسالة.

أمّا بعد إنجازي لهذه الدراسة بعون الله و توفيقه لا يسعني إلّا أن أتقدّم بجزيل الشكر و عظيم الامتنان

و خالص التقدير و العرفان بالفضل الكبير للأستاذ الفاضل " حكيم حريتي " الذي أشرف على

إخراج هذه الرسالة و تحمّل جهدا و عناءً، فحرص على قراءة كلّ كلمة فيها ومناقشة جميع

أفكارها مدّة إشرافه حتّى خرجت نبتة طيّبة.

كما أعبّر عن خالص تشكّراتي إلى كلّ من ساهم في هذا العمل و لو بكلمة أو ابتسامة مشجّعة.

و لكي يكتمل شكرنا هذا نقف في الأخير وقفة احترام أمام كلّ من ساهم في تلقيننا و لو حرفا واحدا

في مختلف الأطوار الدراسيّة.

الإهداء

* * * * *

أولا و قبل كلّ شيء أشكر الله عزّ و جلّ الذي أنعم عليّ بنعمه و وفّقني لإتمام هذه الرسالة.

أمّا بعد أهدي ثمرة تعبي و جهدي هذا إلى:

روح أبي رحمه الله

إلى التي حملتني وهنا على وهن، إلى من سهرت لأنام، تعبت لأرتاح و بكت لأفرح: أمّي حبيبتي.

إلى من تقاسمت معهم رحم أمّي :إخوتي وأخواتي

إلى زوجتي التي لم تبخل عليّ بدعمها و مساندتها.

إلى فلذة أكبادي.

إلى كل الزملاء والأصدقاء دون استثناء.

ملخص الدراسة باللغة العربية

1- إشكالية الدراسة:

تنبثق مشكلة الدراسة الحالية من أهمية اتجاهات طلبة معاهد التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس في مختلف الأطوار التعليمية وخاصة منها في الطور الثانوي، إذ يبقى الطالب الجامعي هو كائن بشري يقترب شيئا فشيئا من النضج الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي، يتلقى تعليمه، وتكوينه في مؤسسات التعليم العالي أو الجامعي، حيث لا تختلف خصائصه ومميزاته، عن تلك الخصائص التي تتفرد بها مرحلة الشباب سواء النفسية، الفيزيولوجية، العقلية والاجتماعية، فهو بهذا يتأثر بمجموعة من العوامل الذاتية كالحالة الصحية والبدنية، وحالته النفسية ومستوى ذكائه وتعليمه، وكذلك العوامل البيئية كالجو الأسري والحياة المدرسية ورفاق السن، وعادات المجتمع وتقاليده. (سميرة منصوري، 2001، ص31)

2- هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس في الطور الثانوي ومقارنتها باتجاهات طلبة المدارس العليا للأساتذة (بوزريعة والقبة) في الوقت الراهن أين تشهد الساحة الوطنية تراجع كبير نسبة توظيف خرجي الجامعات.

3- فرضيات الدراسة:

- ✓ اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس ايجابية.
- ✓ تختلف اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية باختلاف (الجنس والمستوى).
- ✓ اتجاهات طلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس ايجابية.
- ✓ تختلف اتجاهات طلبة المدارس العليا باختلاف متغيرات الدراسة.
- ✓ لا توجد فروق معنوية بين اتجاهات المتخرجين من طلبة معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس.

4- **عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة شملت على872 منهم 366 طالب و506 طالبة موزعين على طلبة معهد التربية البدنية والرياضية والتي بلغ عددهم 271 بين السنة الأولى والسنة الثانية ماستر، والمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة وكذا طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة حيث بلغ عددهم 601 طالب وطالبة.

5- أدوات الدراسة:

لقد تم الاعتماد على مقياس الباحثة **(زكية عنيات)** كما تم الإشارة إليه في متن الأطروحة وهو مقياس ثلاثي التدرج (موافق، محايد، غير موافق)، وقد ضم خمسة محاور أساسية في طياته.

6- المعالجة الإحصائية:

لقد دأب الباحث على اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمجريات الدراسة الحالية قصد الحصول على نتائج دقيقة وذات مصداقية، ونظرا لما تتطلبه مثل هذه الدراسات الوصفية، حيث تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية: (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري واختبار "ت" لدراسة الفروق)، وهذا معتمدين على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss في صيغته 20.

7- نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معدل الاتجاهات المحدد ب(84) وبين الدرجة المحصل عليها من خلال نتائج المقياس الموزع على أفراد العينة لصالح أفراد العينة وبالتالي تحقق الفرضية الأولى التي نصت على أن اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس ايجابية.
- اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية تختلف، باختلاف متغير الجنس، ومتغير المستوى وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الثانية، حيث أن متوسط اتجاهات الطلبة في السنة أولى ليسانس فاق متوسط اتجاهات الإناث في نفس المستوى ويرجعه الباحث لكون عدد الذكور المشكل لهذه المجموعة (194) يفوق بكثير عدد الإناث المشكل لهذه المجموعة (41)، أما في المستوى الثاني والمتعلق بالسنة ثانية ماستر لاحظنا عدم وجود فروق معنوية بين الجنسين أما في ما يخص المستوى فهناك فرق معنوي في اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس بين السنة أولى والسنة ثانية ماستر ولصالح السنة ثانية ماستر رغم ضعف عددهم مقابل أقرانهم من المستوى الأدنى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معدل الاتجاهات المحدد ب(84) وبين الدرجة المحصل عليها من خلال نتائج المقياس الموزع على أفراد العينة لصالح أفراد العينة وفي جميع المستويات وبالتالي تحققت الفرضية الثالثة التي نصت على أن اتجاهات طلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس ايجابية.
- جاءت تؤكد على عدم تحقق الفرضية الرابعة التي مفادها اختلاف اتجاهات طلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس في الطور الثانوي والتي لم تظهر فروق معنوية في متغير الجنس ومتغير المستوى على غرار الفرق المعنوي المسجل في متغير التخصص بين المستويين.
- لا توجد فروق معنوية بين المتخرجين من طلبة معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس لصالح المتخرجين من طلبة المدارس العليا وهذا ما يؤكد على تحقق الفرضية الخامسة.

قائمة المحتويات

المواضيع	الصفحة
الآيات القرآنية	أ
تشكر	ب
الإهداء	ج
ملخص باللغة العربية	د
ملخص باللغة الفرنسية	ز
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	س
قائمة الأشكال	ع
قائمة الملاحق	ع
مقدمة	**01**
الفصل التمهيدي: تعريف بالبحث	
1- إشكالية الدراسة	**04**
2- فرضيات الدراسة	**06**
3- أهمية الدراسة	**06**
4- أهداف البحث	**06**
5- مصطلحات الدراسة	**08**
5-1- الاتجاهات	**08**
5-2- التدريس	**08**
5-3- مهنة التدريس	**08**
5-4- طلبة معهد التربية البدنية والرياضية	**09**
5-5- طلبة المدارس العليا	**09**
الجانب النظري	
الفصل الأول: الاتجاهات النفسية	
تمهيد	**12**
1- تعاريف الاتجاه	**12**
2- بعض المفاهيم المتصلة بالاتجاه	**15**
2-1- الاتجاه والقيم	**15**

2-2- الاتجاه والميل	15
2-3- الاتجاه والرأي	16
2-4-الاتجاه والمشاعر	16
3-مكونات الاتجاه	16
3-1- المكون المعرفي للاتجاه	16
3-2- المكون العاطفي	16
3-3- المكون السلوكي للاتجاه	17
4- العلاقة بين مكونات الاتجاه	18
4-1- علاقة الاتجاه اللفظي بالاتجاه العملي	18
5- خصائص الاتجاهات	19
6- تكوين الاتجاهات	21
6-1- معايير الجماعة	21
6-2- تأثير الاتصال الشخصي	21
6-3- وسائل الاتصال الجمعي	22
6-4- الجماعة المرجعية	22
7- تغيير الاتجاهات	23
7-1- دور الجماعة	23
7-2- المعلومات الجديدة	23
7-3- مميزات الشخصية للملتقى (خصائص الفرد)	24
7-4- وسائل الاتصال الجمعي	24
7-5- العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه سهلا	24
7-6- العوامل التي تجعل تأثير الاتجاه صعباً	24
8-وظائف الاتجاهات	25
8-1- الوظيفة المعرفية	25
8-2- وظيفة التعبير عن القيم	25
8-3- وظيفة الدفاع عن النفس(الأنا)	26
8-4- الوظيفة الوسيلية التلائمية النفعية	26
9-مميزات الاتجاه	26
10- تصنيف الاتجاهات	27

11- تفسير الاتجاهات	28
11-1- التفسير الحركي(الديناميكي) للاتجاهات	28
11-2- التفسير الإداري للاتجاهات	29
11-3- التفسير البنائي الوظيفي للاتجاهات (نظرية التحليل النفسي)	29
12- اكتساب الاتجاهات	29
13- نظريات الاتجاهات	30
13-1- نظريات التعلم	30
13-2- النظريات المعرفية	30
14- قياس الاتجاهات	31
14-1- أساليب قياس الاتجاهات	32
14-2- مقاييس الاتجاهات نحو التربية البدنية والرياضية	36
14-2-1- مقياس (كينون) للاتجاهات نحو النشاط البدني	36
14-2-2- مقياس الاتجاهات نحو أبعاد التفوق الرياضي	37
14-2-3-مقياس أدجنجتون للاتجاهات نحو التربية الرياضية	37
خلاصة	38
الفصل الثاني: مهنة التدريس	
تمهيد	40
1- مفهوم التدريس	40
2- عمليات التدريس	43
2-1- التدريس عملية اتصال	43
2-2- التدريس عملية تعاون	43
2-3- التدريس كنظام	44
2-4- التدريس كمهنة	44
3- مكونات عملية التدريس	45
3-1- المعلم	45
3-2- المتعلم	46
3-3- المادة الدراسية	46
3-4- بيئة التعلم	46
4- مبادئ نظرية التدريس	46

4-1- مبدأ الوضوح	46
4-2- مبدأ المعرفة الواعية والفعالية	47
4-3- مبدأ الثبات	48
5- طرائق التدريس	48
6- أهم طرائق التدريس للتربية البدنية الرياضية	49
6-1- الطريقة الاستنباطية (الكلية)	50
6-2- الطريقة الاستقرائية (الجزئية)	50
6-3- الطريقة الكلية الجزئية (المختلطة)	51
6-4- طريقة المحاولة والخطأ	51
7- أساليب التدريس	51
خلاصة	57
الفصل الثالث: درس التربية البدنية والرياضية	
تمهيد	59
1- مفهوم درس التربية البدنية والرياضية	59
2- أغراض درس التربية البدنية والرياضية	60
3- الأهداف التربوية لحصة التربية البدنية	60
4- تحضير الدرس التربية البدنية والرياضية	61
4-1- المجال المعرفي	61
4-2- المجال النفسي الحركي	61
4-3- المجال الوجداني	61
5- تقسيم درس التربية البدنية والرياضية	62
6- مدرس التربية البدنية والرياضية	62
7- الصفات الواجب توافرها في معلم التربية البدنية	64
7-1- التعليم	64
7-2- الروح الاجتماعية	64
7-3- النظام	64
7-4- الخصائص الخلقية	65
7-5- الخصائص العقلية	65
7-6- الثقافة عامة	65

8- صفات المعلم الناجح	65
9- واجبات مدرس التربية البدنية والرياضية	66
9-1- واجبات المدرس اتجاه تلاميذه	66
9-2- واجبات المدرس اتجاه عملية التدريس	66
9-3- واجبات المدرس تجاه النشاط الداخلي	66
9-4- واجبات المدرس تجاه النشاط الخارجي	67
9-5- واجبات المدرس تجاه المدرسة	67
9-6- واجبات المدرس تجاه المهنة والمجتمع	67
9-7- واجبات المدرس تجاه الإمكانات	67
10- الدور التربوي لمعلم التربية البدنية والرياضية	67
11- علاقات أستاذ التربية البدنية والرياضية	68
11-1- العلاقة مع إدارة المدرسة	68
11-2- العلاقة مع مفتش المادة	68
11-3- العلاقة مع هيئة التدريس	68
12-المبادئ الأساسية لشخصية معلم التربية البدنية والرياضية	68
خلاصة	69
الفصل الرابع: مكانة التربية البدنية والرياضية	
تمهيد	71
1- مفهوم التربية البدنية والرياضية	71
2- تعريف التربية البدنية	72
3- المفهوم الإجرائي للتربية البدنية	74
4- أغراض التربية البدنية	75
5- علاقة التربية بالتربية البدنية	76
6- مقومات التربية البدنية	76
7- أهداف التربية البدنية	77
7-1- مجال الصحة البدنية والنفسية	77
7-2- مجال التربية	77
7-3- مجال المهارات	77
7-4- المجال الاجتماعي	78

8- المصطلحات المرتبطة بمفهوم التربية البدنية	**78**
8-1- التعليم البدني	**78**
8-2- الرياضة	**78**
8-3- اللياقة البدنية	**79**
8-4- التمرينات البدنية	**79**
8-5- الإعداد البدني	**79**
8-6- التدريب البدني	**79**
9- التربية البدنية ومكانتها في المنظومة التربوية	**79**
10- التربية البدنية والرياضية ومكانتها في النظام التربوي الجزائري	**81**
11- مهام التربية البدنية في الجزائر	**82**
12- أهمية التربية البدنية الرياضية	**82**
13- تعليمية مادة التربية البدنية والرياضية	**83**
13-1- الأسس العلمية للتربية البدنية والرياضية	**84**
13-2- الأسس البيولوجية للتربية البدنية	**85**
13-3- الأسس السيكولوجية للتربية البدنية	**85**
13-4- الأسس الاجتماعية للتربية البدنية	**85**
خلاصة	**86**
الفصل الخامس: الدراسات السابقة	
تمهيد	**88**
1- الدراسات والبحوث السابقة في البيئة العربية	**88**
1-1- دراسات في البيئة المحلية	**88**
1-2- الدراسة في الدول العربية	**90**
2- الدراسة والبحوث الأجنبية	**103**
3- التعقيب عن الدراسات السابقة	**104**
خلاصة	**106**
الجانب التطبيقي	
الفصل السادس: منهجية البحث والإجراءات الميدانية	
تمهيد	**109**
1- المنهج المتبع	**109**

2- الدراسة الاستطلاعية	**109**
3- مجتمع الدراسة	**110**
4- عينة الدراسة	**110**
4-1- محددات اختيار العينة	**110**
4-2- طرق اختيار العينة	**111**
5- أدوات الدراسة	**111**
5-1- مقياس زكية عنيات	**111**
5-1-1- وصف المقياس	**112**
5-1-2- المعاملات العلمية للمقياس	**113**
6- مجالات الدراسة	**114**
6-1- المجال البشري	**144**
6-2- المجال الزمني	**114**
6-3- المجال المكاني	**114**
7-متغيرات الدراسة	**115**
7-1-المتغير المستقل	**115**
7-2-المتغير التابع	**115**
8- إجراءات الدراسة	**115**
9- الطريقة الإحصائية	**115**
الفصل السابع: عرض النتائج ومناقشتها	
تمهيد	
1- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	**117**
2- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	**119**
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	**123**
4- عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	**125**
5- عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	**141**
خلاصة	**143**
خاتمة	**144**
الاقتراحات والتوصيات	
المصادر والمراجع	
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العناوين	الصفحة
01	توزيع حجم أفرد العينة	111
02	العبارات الموجبة والسالبة في مقياس اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس	113
03	نسبة قبول عبارات المقياس بالنسبة للمحكمين	114
04	نتائج ت للمجموعة الواحدة لطلبة معهد ت ب ر عند معدل اتجاهات (84)	117
05	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث في السنة أولى ليسانس ت ب ر	119
06	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث في السنة ثانية ماستر ت ب ر	120
07	نتائج ت المستقل بين طلبة السنة أولى ليسانس والسنة ثانية ماستر ت ب ر	121
08	نتائج ت للمجموعة الواحدة لطلبة المعاهد العليا عند معدل اتجاهات (84)	123
09	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى فلسفة	125
10	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة فلسفة	126
11	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى تاريخ	127
12	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة تاريخ	127
13	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى لغة عربية	128
14	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة لغة عربية	128
15	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى علوم	129
16	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة علوم	129
17	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى فرنسية	130
18	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة فرنسية	130
19	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى انجليزية	131
20	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة انجليزية	131
21	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى جذع مشترك	132
22	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة فيزياء	133
23	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة كيمياء	133
24	نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة رياضيات	134
25	نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة تاريخ	134
26	نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة لغة عربية	135

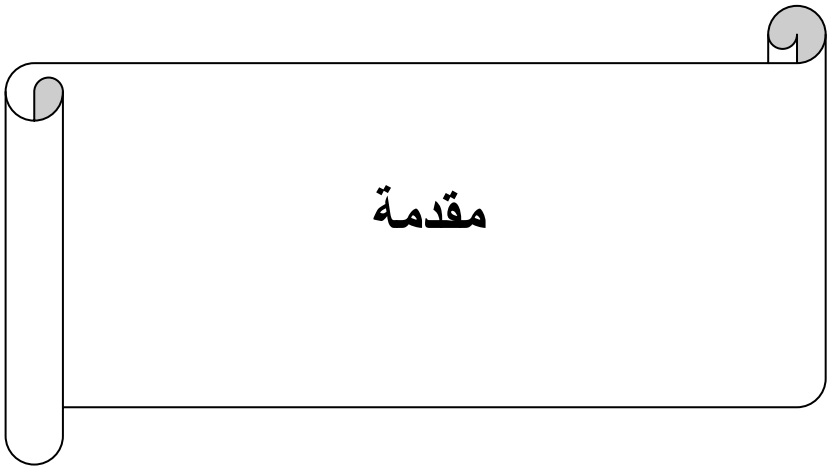
27	نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة لغة فرنسية	135
28	نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة لغة انجليزية	136
29	نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة علوم	137
30	نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة فلسفة	137
31	نتائج ت المستقل بين السنة أولى جدع مشترك والخامسة (رياضيات، فيزياء،كيمياء)	138
32	نتائج ت المستقل بين التخصص (أدبي/علمي) سنة أولى مدارس عليا	138
33	نتائج ت المستقل بين التخصص (أدبي/علمي) سنة خامسة مدارس عليا	139
34	ت المستقل بين المتخرجين من طلبة ت ب ر والمتخرجين من طلبة المدارس العليا	142

قائمة الأشكال

الرقم	العناوين	الصفحة
01	تصنيف الاتجاهات	27
02	مفهوم الاتجاه كما يتناوله الباحثون	32
03	متصل مقياس المسافات المتساوية البعد	34
04	ميزان التقدير البياني	35
05	التدريس كعملية اتصال	43
06	التعاون في بيئة التعلم	44
07	التدريس كنظام	44

قائمةالملاحق

الرقم	العناوين	الصفحة
01		
02		
03		
04		
05		
06		


مقدمة

مقدمة:

يتوقف نجاح المجتمع البشري في تحقيق أهدافه وغاياته، ومسايرة نموه وتطوره، على الكفاية الإنتاجية لكل فرد، وهذه الكفاية لا تتحقق في الواقع إلا إذا وضعناها في إطارها الصحيح، ونعني بذلك مراعاة مجال تخصص الفرد ومدى استعداداته النفسية، وقدراته الذهنية على البذل والعطاء قبل إدماجه في ميدان العمل والإنتاج، ولما كان المدرس يقوم بتكوين الأجيال، وتربية الناشئة، وينجح في أداء رسالته التربوية النبيلة بنسبة عالية كان اختيار الأفراد لمهنة التدريس على أساس الكفاءة المهنية.

وفي سياق ذو صلة يعد التعليم مرحلة هامة وأساسية من مراحل حياة الإنسان، إذ هو وسيلة لتنمية قدراته الذهنية وتحسينها باكتساب المعارف الجمة، والخبرات المتنوعة في شتى المجالات والميادين العلمية.

وكفاءة الأستاذ لا تظهر في الميدان إلا بوجود وسائل تربوية ناجعة، وتوفر تقنيات ذات مستوى عال، وإتباع طرق التدريس الحديثة والمثلى.

تتوقف معرفة مدى تقدم التلاميذ في مجال التحصيل العلمي، ومقدار الخبرات المكتسبة ونوعيتها على مدى إسهام الأستاذ الفاعل والحيوي في تحقيق ما ينتظره المجتمع منه كعنصر فعال في تنشئة أفراده وفقا لغايات وأهداف تربوية تكوينية، تثقيفية، فهو من جهة أخرى يعمل على تكوينه وتهيئته جسميا ونفسيا وعقليا، ولهذا فإن مقياس ومعيار اختيار الطلبة المتوجهين غلى مهنة التدريس بشيء مراحله يقوم على أساس: المعرفة، والميول، والاتجاه، والرغبة ذلك لان العديد من الطلبة الملتحقين بمعهد (ت ب ر) لم يكن عن رغبة حقيقية منهم، بل لان علاماتهم أهلتهم للالتحاق بالمعهد، ومن ثم الحصول على الشهادة العليا التي هي تأشيرة لضمان منصب شغل مستقبلا، ولان الهدف الحقيقي المرغوب فيه لا يخطط له مسبقا.

ولهذا الغرض وضع الباحث خطة منهجية بقصد دراسة اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضة نحو مهنة التدريس في الطور الثانوي مقارنة بطلبة المدارس العليا من حيث الجنس، المستوى وكذا التخصص وتم تقسيم البحث إلى جانبين:

جانب نظري يحتوي على عدة فصول، تناولنا في فصله التمهيدي إشكالية الدراسة وكذا الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع، مع تحديد الأهمية والأهداف وأهم المصطلحات المفتاحية لمتغيرات الدراسة، أما الفصل الأول فتطرقنا فيه للاتجاهات النفسية للطلبة الجامعيين، عرجنا فيه على أهم المفاهيم المتصلة بالاتجاه ومكوناته، بعدها سلطنا الضوء على العلاقة بين مكونات الاتجاه وخصائصه، وأهم النظريات التي تطرقت لهذا المصطلح وفي آخر الفصل تكلمنا عن أساليب قياس الاتجاهات.

في الفصل الثاني عرجنا على مهنة التدريس، مكونات عملية التدريس، مبادئ نظرية التدريس، وأهم طرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية.

أما الفصـل الثالث فلقد جعلناه لدرس التربية البدنية والرياضية ومحتواه، أما الفصل الرابع فلقد خصصناه إلى مكانة التربية البدنية والرياضية بالنسبة للفرد والمجتمع، لندعم بعد ذلك الدراسة النظرية بعرض فصل كامل للدراسات السابقة والمشابهة مرتبة حسب البيئة والسنة قادتنا في الأخير للتعقيب عليها من حيث الهدف، المنهج، العينة، والنتائج المتحصل عليها.

واحتوى الجانب التطبيقي على فصلين، أولهما خصص لمنهجية الدراسة والإجراءات الميدانية، جاء لتحديد منهج الدراسة وكذا العينة وشروط اختيارها، الأدوات المستعملـــــة في الدراسة وما إلى ذلك من عناصر ذات الصلة، أما الفصل الآخر فلقد جاء لعرض نتائج الدراسة، تفسيرها ومناقشتها على ضوء الفرضيات المقترحة، لنصل في الأخير إلى أهم الاستنتاجات التي استخلصناها من هذه الدراسة.

الفصل التمهيدي: تعريف بالبحث

1- إشكالية:

لاشك أن التدريس أخذ حيزا كبيرا في الفترة الأخيرة لما له من أهمية وأولوية في اهتمامات الدول المتطورة وحتى الدول السائرة في طريق النمو، مما شكل اهتماما واستقطابا للعديد من الباحثين والأخصائيين الذين دأبوا جميعا للوقوف والإلمام بجوانبه ومختلف مجالاته بغية الوصول إلى إعداد مناهج ومقررات من شأنها تذليل الصعوبات ومواكبة التطور، ولعل تفطن الدول لهذه المعطيات جعلها تسخَر بالعديد من الموارد المادية والمتمثلة في توفير الإمكانات والوسائل الكفيلة بتسهيل عمل الأساتذة والمعلمين وتذليل الصعوبات التي تواجههم في هذا الإطار، وفق استراتيجيات محكمة ومدروسة إلى جانب تأهيل الموارد البشرية المؤهلة التي من شأنها ضمان السير الأمثل للعملية التعليمية التعلمية قصد الارتقاء بمستويات بلدانها، وذلك تيمنا بالمقولة الفرنسية التي تقول انه لا يمكن لأي مجتمع أن يرتقي أكثر من مستوى المعلمين، الشيء الذي جعل غالبية الدول المتقدمة تحرص على رصد ميزانيات ضخمة وكبيرة للشأن التربوي بجميع أشكاله ومختلف مستوياته، ذلك بالاهتمام بضمان المنشآت التربوية لجميع فئات المجتمع وعلى اختلاف مستوياتها بدءا بالمدارس التحضيرية والابتدائية، نهاية بالجامعات والمعاهد، إلى جانب ضمان تكوين نوعي وأمثل للكوادر والمشرفين على عمليات التدريس والتعليم كونه أساس نجاح غايات وأهداف التدريس وبسط فلسفة المجتمعات، فضلا على محاولة إدراج مناهج ومقررات تتماشى ومتطلبات العصرنة الحديثة بغية ضمان مكانة مرموقة بين الدول.

ولعل ذلك فرض على الكثير من الباحثين والدارسين وأهل الاختصاص إعطاء أهمية بالغة لبرامج تكوين المدرسين والمعلمين، قصد الوصول إلى انتقاء أحسن الكوادر البشرية والذين يحزون على مؤهلات علمية ونفسية ولهم من الكفاءة ما يؤهلهم إلى ضمان تعليم جيد يضمن تأطيراً جيدا للأجيال، ولعل تمكين المدرس من شغل المنصب يتطلب توافر عدة عوامل من شأنها تأهيله لاسيما منها عوامل حب المهنة والاستعداد لها إلى جانب الكفاءة والتأهيل النفسي والبدني، مما حتم أيضا معرفة اتجاهات المقبلين على مهنة التدريس.

هذا الاتجاه النفسي الذي يعد استعداد وجداني مكتسب ثابتا نسبيا ينضوي على اتصال الفرد اتصالا مباشرا ببعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته الأولى حول أشياء ما، كالميل إلى مهنة معينة (جنان سعيد الرحو، 2005، ص 78).

وبما أن الجامعة مركزا للإشعاع الثقافي ونظاما ديناميكيا متفاعلا بين عناصره، تنطبق عليه مواصفات المجتمع البشري حيث يؤثر مجتمع الجامعة في الظروف المحيطة ويتأثر بها في نفس الوقت (مسعود سعود ، قطان سرحان، 1994، ص 41).

ولعل الجزائر التي لا يمكنها أن تحيد عن بقية الدول التي تسعى لتطوير منظومتها التربوية والتعليمية هي الأخرى تسعى إلى مواكبة التطورات والتغيرات الحاصلة، من خلال تحيين مناهجها التربوية ومقرراتها، إضافة إلى ضمان تكوين نوعي يساير مقتضيات العصر الحالي قصد ضمان مكانة تبوءها إلى أن تكون في مصاف الدول المتقدمة والمتطورة.

بات من الواجب على الحاصلين على ثقافة أكاديمية من الجامعة تؤهلهم للقيام بدور وظيفي في المجتمع يستطيعون من خلاله بعد التخرج تحمل مسؤولية القيادة والبناء والتنمية مهما اختلف تخصصهم كون أغلب الطلبة المتخرجين من فئة الشباب. (محمد عبد الرزاق إبراهيم، هاني محمد يونس موسى، 2003، ص4)

إذ يبقى الطالب الجامعي هو كائن بشري يقترب شيئا فشيئا من النضج الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي، يتلقى تعليمه، وتكوينه في مؤسسات التعليم العالي أو الجامعي، حيث لا تختلف خصائصه ومميزاته، عن تلك الخصائص التي تتفرد بها مرحلة الشباب سواء النفسية، الفيزيولوجية، العقلية والاجتماعية، فهو بهذا يتأثر بمجموعة من العوامل الذاتية كالحالة الصحية والبدنية، وحالته النفسية ومستوى ذكائه وتعليمه، وكذلك العوامل البيئية كالجو الأسري والحياة المدرسية ورفاق السن، وعادات المجتمع وتقاليده. (سميرة منصوري، 2001، ص31)

ومن خلال هذا الطرح تبلورت في أذهاننا التساؤلات التالية:

- ✓ ما هي اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس؟
- ✓ هل تختلف اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية باختلاف (الجنس والمستوى)؟
- ✓ ما هي اتجاهات طلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس؟
- ✓ هل تختلف اتجاهات طلبة المدارس العليا باختلاف (الجنس، المستوى والتخصص) ؟
- ✓ هل توجد فروق بين اتجاهات المتخرجين من طلبة معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس؟

2- فرضيات:

في ضوء ما تم استعراضه في اشكالية البحث نقدم الفرضيات التالية:

- اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس ايجابية.
- تختلف اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية باختلاف (الجنس والمستوى).
- اتجاهات طلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس ايجابية.
- تختلف اتجاهات طلبة المدارس العليا باختلاف متغيرات الدراسة.
- لا توجد فروق معنوية بين اتجاهات المتخرجين من طلبة معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس.

3- أهمية الدراسة:

وينبع أهمية هذا البحث من جوانب عدة يمكن حصرها في ما يلي:

- ✓ لبنة تضاف إلى الدراسات السابقة.
- ✓ مراعاة اتجاهات الطلبة أثناء الإعداد المهني.
- ✓ تنمية وتعديل اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس.
- ✓ معرفة مدى ارتباط التخصص بنمو الاتجاه نحو مهنة التدريس.
- ✓ ضبط المقياس لتحديد أبعاد الاتجاهات.

4- أهداف الدراسة:

- ✓ تبيان الفروق بين اتجاهات طلبة السنة الأولى ليسانس والسنة الثانية ماستر معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة السنة الأولى والخامسة للمدارس العليا للأساتذة في التخصصات الأدبية والعلمية نحو مهنة التدريس باختلاف متغير الجنس.
- ✓ الكشف عن الفروق بين اتجاهات طلبة السنة الأولى ليسانس والسنة الثانية ماستر معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة السنة الأولى والخامسة للمدارس العليا للأساتذة نحو مهنة التدريس باختلاف متغير التخصص.

- ✓ محاولة إظهار الفروق بين اتجاهات طلبة السنة الأولى ليسانس والسنة الثانية ماستر معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة السنة الأولى والخامسة للمدارس العليا للأساتذة نحو مهنة التدريس باختلاف متغير المستوى.
- ✓ تهدف إلى معرفة الفروق بين اتجاهات طلبة السنة الأولى ليسانس والسنة الثانية ماستر معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة السنة الأولى والخامسة للمدارس العليا للأساتذة في التخصصات الأدبية والعلمية في النظرة الشخصية نحو مهنة التدريس.
- ✓ يهدف إلى معرفة الفروق بين اتجاهات طلبة السنة الأولى ليسانس والسنة الثانية ماستر معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة السنة الأولى والخامسة للمدارس العليا للأساتذة في التخصصات الأدبية والعلمية في النظرة للسمات الشخصية نحو مهنة التدريس.
- ✓ يرمي إلى معرفة الفروق بين اتجاهات طلبة السنة الأولى ليسانس والسنة الثانية ماستر معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة السنة الأولى والخامسة للمدارس العليا للأساتذة في التخصصات الأدبية والعلمية في التقييم الشخصي لقدراتهم المهنية نحو مهنة التدريس.
- ✓ يهدف إلى معرفة الفروق بين اتجاهات طلبة السنة الأولى ليسانس والسنة الثانية ماستر معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة السنة الأولى والخامسة للمدارس العليا للأساتذة في التخصصات الأدبية والعلمية في النظرة لمستقبل المهنة نحو مهنة التدريس.
- ✓ يصبو إلى معرفة الفروق بين اتجاهات طلبة السنة الأولى ليسانس والسنة الثانية ماستر معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة السنة الأولى والخامسة للمدارس العليا للأساتذة في التخصصات الأدبية والعلمية في نظرة المجتمع نحو مهنة التدريس.

5- مصطلحات الدراسة:

5-1- الاتجاهات:

الاتجاه حالة استعداد عقلي وعصبي تنظم أثناء خبرة، وتؤثر تأثيرا مباشرا أو دينامكيا على استجابات الفرد لكل الأشياء والمواقف التي ترتبط بها **(البورت)**.

ويعد هذا التعريف هو الأكثر ذيوعا وشيوعا أكثر من غيره من التعريفات وهو التعريف الخاص بالعالم البورت.

لذلك فالاتجاه هو حالة وجدانية قائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث الرفض أو القبول، ودرجة هذا الرفض أو ذلك القبول.

وكل منا يحمل نوعين من الاتجاهات، خاصة، وعامة، وقد اتفق الباحثون على أن الاتجاهات تشبه الخط المستقيم الذي يمتد بين نقطتين، أحداهما تمثل أقصى القبول، والأخر تمثل أقصى الرفض لنفس الموضوع، والمسافة بينهما مقسمة إلى نصفين، ونقطة المنتصف هي نقطة الحياد، وتتدرج درجة القبول أو الرفض كلما اتجهنا من نقطة الحياد في احد الاتجاهات. (أحمد محمد عامر، 2008، ص 197)

5-2- التدريس:

يشير عصام الدين متولي عبد الله: أن التدريس عبارة عن سلسلة من الإجراءات والترتيبات والأفعال المنظمة التي يقوم بها المعلم بدء بالتخطيط حتى بداية التنفيذ للتدريس ويساهم فيها التلاميذ نظريا وعمليا حتى يمكن أن يتحقق له التعليم. (عصام الدين متولي عبد الله،2011، ص13)

5-3- مهنة التدريس:

مهنة التدريس من المهن التي عرفها الإنسان منذ قديم الزمان، الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، الذين علموا البشر العقيدة الصحيحة وتوحيد الله عز وجل، وأخرجوا البشر من ظلمات الجهل.

حيث تعتبر مهنة التدريس من أشرف المهن التي يقوم بها الإنسان، فأهميتها لا تقل أبدا عن غيرها من المهن، فالمعلم هو الشخص الذي ينشئ أجيال واعدة متعلمة ومثقفة، وهي المهام المنوطة بالأستاذ قصد تعليم التلاميذ.

5-4- طلبة معهد التربية البدنية والرياضية:

هم الطلبة الذين يزاولون تكوينهم في معهد التربية البدنية والرياضية مدة ثلاث سنوات للحصول على شهادة الليسانس في إحدى تخصصات ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، وخمس سنوات للحصول على شهادة الماستر في تخصص من تخصصات ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية والذين هم موجهون للتدريس في التعليم الطور المتوسط أو الثانوي بعد إجراء مسابقة كتابية وشفهية.

5-6- طلبة المدارس العليا:

هم الطلبة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة مدة خمس سنوات والذين هم موجهون للتدريس في التعليم الثانوي بموجب عقد مبرم ما بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية الوطنية.

الجانب النظري

الفصل الأول
الاتجـــاهـــات النفسيـــــة

تمهيد:

تباين الأفراد فيما بينهم من حيث خصائصهم وسماتهم ودوافعهم وانفعالاتهم ومعارفهم، وتلك التبيانات عادة ما تصب في النهاية فيما يعرف باتجاهاتهم نحو الآخرين والموضوعات وكل من شأنه أن يحمل خاصية الجدالية " الاختلاف – الاتفاق"، فخروج المرأة إلى العمل أو قضية تعليم الفتاة أو قضية الخصخصة أو قضية الحرب والسلام كلها قضايا ذات طبيعة جدلية، يختلف الأفراد بشأنها بين مؤيد ومعارض، ولا يقف الأمر عند حد هذين القطبين فقط وإنما تتباين درجة وشدة الموافقة والمعارضة وقفا لما يحمله الفرد من معلومات ومعارف ووجدانات تجاه تلك القضايا الخلافية، لدى سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على أهم العناصر ذات الصلة مع الاتجاهات.

1- تعاريف الاتجاه:

تناول العديد من الباحثين الاتجاه بتعريفات مختلفة يمكن تقديم بعضها مما له علاقة بالدراسة الحالية والتي تسهم في توضيح طبيعة الاتجاه ومكوناته.

فمن التعريفات التي توضح العناصر الأساسية المكونة للاتجاه الذي يمكن ملاحظته في تعريف كل من **(CRUTCHFIELD & KRECH,1962)** فالاتجاه هو تنظيم مستمر للعمليات للانفعالية والإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذي يعيش فيه الفرد.

ويؤيد (سيوف مصطفى، 1975، ص 34) في تعريفه للاتجاه بأنه الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين ،من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض والقبول.

وقد أكد ضمن هذا السباق الذي يحدد من خلاله مكونات الاتجاه العديد من الباحثين حيث حلل آدم التعريفات الشائعة عن الاتجاه كتعريف (ألبورت، وجبرين، وكامبل) وغيرهم واستخلص (آدم محمد سلامة، 1971، ص10) الخصائص الأساسية لهذا المفهوم بشكل تفصيلي على النحو التالي: الاتجاه تكوين افتراضي أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المنسقة فيما بينها،سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه الرفض إزاء موضوع نفسي اجتماعي –تربوي– جدي معين وعلى ذلك يظهر أثر الاتجاه في المواقف التي تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية أو الاجتماعية أو الثقافية معبرا بذلك عن جماع خبرته الوجدانية والمعرفية النزوعية.

وأما(بوجاردوس **BOGARDUS**) فانه يعرفه بأنه نزعة نحو أو ضد بعض العوامل البيتية، تصبح هذه النزعة قيمة ايجابية أو سلبية، والواقع أن الاتجاه هو الذي يحدد استجابة الفرد لمثيرات البيئة الخارجية.فالاتجاه يكمن وراء السلوك أو الاستجابة التي نلاحظها(نقلا عن: عبد الرحمن محمد عيسوي ص144).

أما **(ARGYLE & MICHAEL)** فيعرف الاتجاه بأنه الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز ذو طبيعة بسيطة،و يتكون الاتجاه من ثلاثة جوانب هي الشعور والسلوك والتفكير (محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 620).

أما(**THURSTONE**) فيعرفه انه درجة الشعور الإيجابي أو السلبي المرتبطة ببعض الموضوعات السيكولوجية (نقلا عن: عبد الرحمن محمد عيسوي، 1990، ص 194،195)

ويقصد بالموضوعات السيكولوجية أي رمز أو نداء أو قضية أو شخص أو مؤسسة، أو فكرة وغير ذلك مما يختلف حوله الناس، فالاتجاه لا يكون إزاء الحقائق الثابتة المقررة وإنما هو دائما اتجاه الموضوعات التي يمكن أن تكون موضوعات جدلية.

ويعرفه (ALLPORT) أشهر علماء النفس بأنه حالة استعدادات عقلية ونفسية وعصبية تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة والتجربة التي يمر بها الفرد وتؤثر هذه الحالة تأثيرا ملحوظا على استجابات الفرد أو سلوكه إزاء جميع الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذه الحالة، ومعنى ذلك أن الاتجاه حالة استعداد للنشاط الجسمي والعقلي تعد الفرد وتهيئة للاستجابات معينة (نقلا عن: عبد الرحمن محمد عيسوي، 1990، ص 195)

واتضح من تعريف (ALLPORT) أن الاتجاه يتكون من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد فليس الاتجاه إذن سمة فطرية أو مورثة وإنما هو ميل مكتسب بالخبرة والتقليد والمحاكاة.

كذلك فان من ابرز خصائص الاتجاه أنه حالة عقلية وعصبية ثابتة ثبوتا نسبيا ودائمة دواما نسبيا،فالاتجاه يتفق بالديمومة النسبية، فالفرد الذي يحمل اتجاها ايجابيا نحو القيم الدينية لا يتغير سلوكه من موقف إلى آخر، ولكن هذا بطبيعة الحال لا يمنع من كون الاتجاه دينا مبكي متغير في طبيعته ولكن هذا التغير يحدث على المدى الطويل، فالاتجاه يتغير نتيجة لما يقع على الفرد من مؤثرات مختلفة نتيجة لتفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها (نقلا عن: عبد الرحمن محمد عيسوي، 1990، ص 195).

هذا يعني أن الاتجاهات تتسم بنوع من التفصيل،أي تفضيل أو عدم تفضيل لعدد كبير من الموضوعات، ويعرفه (حامد زهران، 1984، ص 136) بأنه تكوين فرضي، متغير كامن أو متوسط يقع بين المثير والاستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة.

وللاتجاهات أهمية بالغة في حياة الفرد، فهي تساعده على التكيف مع الحياة الواقعية كما تساعده على التكيف الاجتماعي وذلك عن طريق قبول الفرد للاتجاهات التي تعتنقها الجماعة فيشاركهم فيها ومن ثم يشعر بالتجانس معهم، ونجد من التعريفات الحديث للاتجاه التعريف الذي وضعه **"UPSHAW"** (وهو تعريف إجرائي)، فهو يعرف الاتجاه بأنه "المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم،بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة أجزاء:

- ✓ ويغلب عليه الطابع المعرفي، ويشير إلى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا أو المسائل.
- ✓ سلوكي ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد ويعمل على الدفاع عنها وتسهيلها في مثل هذه القضايا.
- ✓ انفعالي و يعتبر عن تقويمات الفرد لكل ما يفصل به القضايا (نقلا عن: فؤاد بهي السيد، 1975، ص 58).

وقد أشار (CATTEL) أنه من البديهيات العامة في علم النفس أن أي بناء نفسي تحدده عوامل فطرية وعوامل بيئية، وبما أن المكون الانفعالي أو الوجداني هو أحد العناصر المكونة لبناء الاتجاه فمن الممكن أن يتأثر هذا المكون كما يمكن استدلاله مما سبق ذكره بالاستعداد الفطري والعوامل البيئية التي يتأثر بها لأن الانفعالات هي حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية وإحساسات، وردود أفعال فسيولوجية وسلوك تعبيري معين كاستجابة نحو أو ضد، وما يواجه الفرد من مواقف اجتماعية مختلفة (نقلا عن: دافيدوف لند، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، 1980، ص38).

وتفيد معرفة الاتجاهات النفسية في كثير من الميادين ففي الميدان التربوي تفيد الإدارة التعليمية من معرفة اتجاهات التلاميذ نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو زملائهم ومدرسيهم ونظم التعليم وطرق التدريس.

ومن خلال هذه التعريفات لمفهوم الاتجاه، يمكننا تحديد معنى الاتجاه لهذه الدراسة وهو:

اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس من حيث الإيجاب أو السلب وذلك للأبعاد الخمسة التالية:

- ✓ النظرة الشخصية نحو المهنة.
- ✓ النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس.
- ✓ التغيير الشخصي لقدراته المهنية.
- ✓ مستقبل المهنة.
- ✓ نظرة المجتمع نحو المهنة.

2- بعض المفاهيم المتصلة بالاتجاه:

لمزيد من التحديد لمفهوم الاتجاه، نشير إلى عدد من المفاهيم ذات صلة بهذا المصطلح وهي:

2-1- الاتجاه والقيم:

بالنسبة للعلاقة بين الاتجاه والقيم نجد أن علاقة القيم بالاتجاه تتركز في الموافقة أو المعارضة لموضوع الاتجاه وخضوع ذلك للقيم والمعايير السائدة، فتكون المعارضة لموضوع الاتجاه لأنه يتعارض مع القيم السائدة، والموافقة عليه يكون لأنه يساير القيم وفي نفس الوقت فإن الاتجاه في حد ذاته لا يعني بالضرورة أنه يشمل حكما قيما لأن التركيز في الاتجاه يكون في أن الفرد يتجه نحو الموضوع أو يبتعد عنه (محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 454).

إن الفرق بين القيم والاتجاهات هو الفرق بين العام "القيمة" والخاص "الاتجاه" فالقيم هي الاتجاهات في صورتها العامة والاتجاهات هي القيم التي تتعلق بموضوعات خاصة (أحمد زكي صالح، 1972، ص386).

2-2- الاتجاه والميل:

أما بالنسبة لعلاقة الاتجاه بالميل فإننا نجد أن الميل يتعلق بنواحي ذاتية شخصية ليست محل خلاف أو نقاش، كما أن يميل الفرد لنوع معين من أنواع اللحوم أو الأطعمة أو الفواكه أو لشكل من أشكال الملابس، أما إذا كانت هذه النواحي تتعلق بأمور اجتماعية يدور حولها خلاف ونقاش وتساؤلات كانت استجابات الأفراد بشأنها اتجاها (محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 454) ، كثيرا ما يحدث خلط بينه وبين الاتجاه، والكثير من الباحثين في علم النفس الاجتماعي يعرفون الميل على أنه اتجاه نفسي إيجابي.

2-3- الاتجاه والرأي:

كثيرا ما يخلط الناس بين الاتجاه والرأي، ولكن كما رأينا الاتجاه يعني الاستعداد للاستجابة أو الميل العام نحو الاقتراب أو الابتعاد عن موضوع ما، أي أن الاتجاه يشير إلى ما نحن على استعداد لعمله، أما الآراء فإنها تشير إلى ما نعتقد أنه الصواب وعلى ذلك فالاتجاهات أكثر عمومية من الآراء التي هي وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاهات (عبد الرحمن محمد عيسوي، 1990، ص197).

2-4-الاتجاه والمشاعر:

وهي الأخرى أضيق من مفهوم الاتجاه، ونعني بمفهوم المشاعر ردود الفعل الوجدانية أو الانفعالية المرتبطة بأحد الموضوعات، فهي تمثل نوعا الثقل الذي يعطي للاتجاه نوعا من الاستمرارية للدافعية (زين العابدين درويش، 1999، ص 92).

3- مكونات الاتجاه:

من خلال العرض السابق تبين أن للاتجاه مكونات ثلاثة وهي ما اتفق عليها أغلب الذين ساهموا في دراسة الاتجاهات.

3-1- المكون المعرفي للاتجاه:

ويتضمن المكون المعرفي كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، كما يشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه (محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 45).

وفي دراستنا فالمكون المعرفي يتضمن الأفكار والمعلومات والخيرات والموافق التي يتعرض لها الطالب خلال دراسته في المعهد والتي تؤثر في وجهة نظره نحو مهنة التدريس.

3-2- المكون العاطفي:

ويستدل على المكون العاطفي للاتجاه من مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع ومن إقباله عليه أو من نفوره منه، وحبه أو كرهه.

على سبيل المثال: قد نجد شخصين ذوي اتجاه واحد نحو موضوع الاتجاه أي أنهم يعرفون هذا الموضوع ولا يوافقون عليه، لكننا نجد مشاعرهما نحو الموضوع مختلفة، فأحدهما يعارضه لأنه خائف منه، والآخر يعارض نفس الموضوع لأنه كاره له.

وهذه المشاعر من نفور وغيره والتي يحملها الشخص نحو موضوع ما كالتعصب العنصري نحو أفراد جنسية وقومية معينة يمكن تقديرها بمقياس الاتجاهات (محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 451).

وفي دراستنا يساعد المكون الوجداني الذي يستند على تلك العمليات الإدراكية المعرفية، وهو يشير إلى النواحي الشعورية أو العاطفية التي تساعد وتحدد نوع التعلق الطالب بمهنة التدريس أي أنها تتضمن تقديما للأفضلية، حيث أن نوع العلاقة بين المركب المعرفي والوجداني علاقة سلبية، أي أته من غير الممكن

الفصل بينهما في أي نشاط فالأمر المهم هو أن يوجد مكون معرفي لكل جانب وجداني، ويوجد مكون وجداني لكل جانب معرفي.

وعلى هذا الأساس فإن النواتج المعرفية والوجدانية للعملية التربوية التعليمية تتفاعل إلى درجة لا يمكن فصلها عن بعضها. فالعلاقة وثيقة بين البعدين:

كغاية الطالب المعرفية، وكفاياته الانفعالية، والتي يعتبرها البعض هي الأساس الذي تبنى عليه سائر الكفايات وتؤثر عليها، ولكن يمكن اعتبار المكون الوجداني من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للاتجاه.

حيث تشير الدلائل إلى أن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية.

3-3- المكون السلوكي للاتجاه:

يتضح المكون السلوكي للاتجاه في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما.فإذا كانت لدى الفرد معتقدات سالبة عن أعضاء جماعة من الجماعات، فإنه بالتالي أما أن يتحاشى اللقاء بهم أو يوجه إليهم العقاب بأي صورة من الصور إذا كان في إمكانه ذلك أما إذا كانت معتقدات إيجابية فإنه يكون مستعدا للتفاعل معهم أو لتقديم المساعدة إليهم (محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 451).

وفي بحثنا فإن المكون السلوكي هو نزعة الطالب أو ميله إلى مهنة التدريس وإن الميل السلوكي يتسق أو من المفروض أن يتسق مع شعور الطالب وانفعالاته ومعارفه المتعلقة بالمهنة وما تتضمنه تلك المعارف عن المشكلات المهنية والاجتماعية والمميزات في النظرة إلى مستقبل المهنة وغيرها.

أي أن المكون يتضمن جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه المتمثلة بالاستجابات الناتجة من تبلور المركبين المعرفي والوجداني، أو من المحصلة الناتجة من التفاعل بين المكونين بحيث

يسلك الطالب سلوكا إيجابيا أو سلبيا إزاء المهنة أن مثل هذا التقسيم للمكونات الثلاثة لمفهوم الاتجاه وما يقصد منها لا يمثل مشكلة في حد ذاته، حيث يتفق عليها أغلب العاملين في ميدان علم النفس وعلم الاجتماع كما تبين من قبل.

4-العلاقة بين مكونات الاتجاه:

تتأثر مكونات الاتجاه بالعديد من العوامل المختلفة، بعضها يرتبط بالفرد والبعض يرتبط بالسياق الاجتماعي والثقافي، فالمكون السلوكي للاتجاه يتأثر بضوابطه الأنا الأعلى وبالضغوط الاجتماعية والاقتصادية

ويتبلور آثار أحد هذين العاملين أو كليهما في تفسيرهما للسلوك التعصبي، حيث يمكن أن يفسر وفقا لجانب من جوانب الشخصية، أما الجانب المعرفي من الاتجاه فيتأثر بالبراهين والحجج التي يقدمها أهل الرأي والخبرة والبرامج العلمية والدينية والثقافية التي تأتي عبر وسائل الإعلام، وقد يطغى أي مكون من هذه المكونات على باقي المكونات الأخرى في الاتجاه ، وذلك عندما يتبنى شخص ما اتجاها فكريا دون أن يرتبط ذلك بعاطفة أو مشاعر معينة، كذلك قد يتخذ التعصب اتجاها ذا طابع عاطفي فيغلب على اتجاه الشخص الكراهية والنبذ كجماعات معينة.

4-1- علاقة الاتجاه اللفظي بالاتجاه العملي:

من الممكن ألا يتطابق الاتجاه اللفظي للفرد مع اتجاهه العملي، إن الاتجاه اللفظي هو الاتجاه المقاس أي الذي نعرفه من نتيجة مقاييس الاتجاهات والاتجاه العملي هو ما يصدقه السلوك الفعلي.

إن من الممكن ألا يتطابق الاتجاه اللفظي للفرد مع اتجاهه العملي يقول الله تعالى:

«يأيها الذين آمنوا لما تقولون ما لا تفعلون» (سورة الصافات، الآية 2) ويقول: «يقولون بألسنتهم ما ليس في قلوبهم» (سورة الفتح، الآية 11).

ويرى « **wicker**» 1969 أنه يجب الحرص عندما نقرر أن الاتجاهات المقاسة أو الاتجاهات اللفظية تحدد بشكل ثابت السلوك الفعلي للفرد والجماعة، وأن الاتجاهات اللفظية أو المقاسة تكون أقرب إلى السلوك الظاهري منها إلى المشاعر الحقيقية والسلوك الفعلي.

وقد قام (حامد عبد السلام زهران وآخروان، 1975، ص 144) ، ببحث ظاهرة الغش في الامتحان: بحث تجريبي للعلاقة بين الاتجاه اللفظي نحو الغش وبين السلوك الفعلي للغش، ودلت نتائج تجربة البحث على أن الاتجاه اللفظي المقاس نحو الغش في الامتحان يدل على استنكار هذا

السلوك، ولكن معامل الارتباط بين الاتجاه اللفظي(المقاس) وبين الاتجاه العملي ضعيف جدا وغير دال إحصائيا.

وأن العلاقة تقل والهوة تزيد بين الاتجاه اللفظي نحو الموضوع سلوكي وبين الممارسة الفعلية لهذا السلوك كلما كان الموضوع مستنكرا وغير مرغوب فيه اجتماعيا أو أخلاقيا أو دينيا.

ويمكن أن نستنتج مما سبق الخصائص التالية للاتجاه:

- **لا تتكون الاتجاهات من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة الفرد –الطالب وموضوع الاتجاه نحو مهنة التدريس**
- **الاتجاه ليس له وجود مادي ملحوظ بل هو مجرد تكوين فرضي يستدل على وجوده من السلوك الذي يعبر عنه بصورة لفظية، مثل استجابات الفرد للعبارات التي تقيس الاتجاه.**
- **يتكون بناء الاتجاه من ثلاثة مكونات المعرفي، الوجداني السلوكي، ويلاحظ بينهما حركة أثر ومؤثر.**
- **توجد خصائص عاطفية بين المكونات الثلاث.**
- **إن الاتجاهات ذات قوة تنبؤية، تسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية والنفسية والتربوية.**
- **يمكن اعتباره ميلا نحو موضوع معين حيث أن هناك تداخلا بينهما بل كثيرا ما يعرف علماء النفس الاجتماعي الميل على أنه اتجاه موجب.**
- **تقع الاتجاهات دائما بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب في حاله القبول التام أو الرفض التام، بينهما بمكن معرفة تدرج الشدة بين الطرفين بعد استخدام أحد المقاييس المختلفة ومنها مقياس ليكرت.**

5- خصائص الاتجاهات:

تتخلص أهم خصائص الاتجاهات كما وردها (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 138) فيما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية.
- الاتجاهات ترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية.
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.
- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.

- الاتجاهات توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.
- الاتجاه يتضمن عنصرا انفعاليا يعبر عن تقييم الفرد ومدى حبه أو استجابته الانفعالية لموضوع الاتجاه.
- الاتجاه يتضمن عنصرا عقليا يعبر عن معتقدات الفرد أو معرفته العقلية عن موضوع الاتجاه.
- الاتجاه يتضمن عنصرا سلوكيا يعبر عن سلوك الفرد الظاهر الموجه نحو موضوع الاتجاه.
- الاتجاهات تعتبر نتاجا للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر، ونشير إلى السلوك في المستقبل.

ومن هنا فقد حدد (ALLPORT) أربعة شروط أساسية لتكوين الاتجاه وهي:

- إن الخبرات الفردية حول موضوع معين تتكامل وتتجمع مع بعضها مكونة اتجاها نحو هذا الموضوع.
- يمر الاتجاه بعملية تمايز نتيجة للخبرات المختلفة التي يتعرض لها صاحبه.
- الاتجاهات قد تتكون وتكتسب نتيجة لخبرة واحدة قوية.
- إن تقليد الوالدين والأصدقاء الآخرين الذين يحوزون إعجاب الفرد بصفة عامة، يكون مصدرا لاتجاهات جاهزة بالنسبة للفرد.

وعلى الرغم من أن هذه الفئات الأربع تشترك في تأكيد آثار الخبرة كمحدد أساسي للاتجاه، إلا أنها لا توضح آثار العمليات المتوسطة مثل التعلم والإدراك والدافعية على تكوين الاتجاهات وتغييرها (نقلا عن: عبد الفتاح ديودار، 1992، ص 56).

وتتكون الاتجاهات كذلك عن طريق:

- الممارسة الفعلية والمجهود الذاتي والأخذ والعطاء.
- الترغيب، فالرغبة في الشيء دافع قوي لإنجازه.
- القدرة الحسنة والمثال الفعلي للاتجاه – أي التأثير دون إقناع منطقي تقوم بدور كبير في تكوين الاتجاهات إذ أن تأثير السلوك أقوى من تأثير الألفاظ.

إذ تتركز أهم خاصية من خصائص الاتجاه في خاصيته التقويمية، إذ أن الشخص يكون بالنسبة لاتجاهه مع أو شيء ما.

ويمكن إجراء هذه التقويمات لمعتقدات ولمشاعر ولسلوك الفرد المرتبطة بموضوع الاتجاه يشمل مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية (محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 450).

6- تكوين الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات نتيجة لاتصال الفرد بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به وتدور الاتجاهات في بدء نشأتها نحو الأمور المادية كحب النادي الذي تجد فيه مكانا مريحا أو حب الأسرة أو حب نوع معين من الأطعمة.

وهناك الكثير من العوامل التي تلعب دورا كبيرا في تكون الاتجاهات مثل: معايير الجماعة، الجماعة الأولية، الأسرة وعضوية الجماعات الاجتماعية المختلفة، وهناك نواحي أخرى تؤثر في تكوين الاتجاهات مثل وسائل الاتصال الجمعي تلفزيون، الإذاعة،الصحف.

6-1- معايير الجماعة:

من الدراسات التي توضح دور الجماعة الأولية تلك التي أجراها (نيوكومب) ونشرها عام 1937 في مجلة (السوسيومتري) عن علاقة اتجاه الأبناء بالآباء، وفي هذا البحث حصل على درجات حوالي 800 فرد عن آرائهم نحو الكنيسة والشيوعية والحرب، وكانت أعمارهم تقع بين 14-38 عاما، كما حصل أيضا على درجات آبائهم وأمهاتهم، فوجد (نيوكومب) معاملات ارتباط ثابتة إلى حد كبير بين اتجاهات الآباء والأبناء، وقد توصلت معاملات الارتباط إلى (0.6، 0.5) على التوالي للاتجاهات نحو الكنيسة والشيوعية والحرب.

مما يدل على تطابق في الاتجاه بين رأي الآباء والأمهات ورأي الأبناء وتعكس هذه العلاقة في نهاية الأمر دور الجماعة الأولية في الاتجاه (محمود السيد أبو النيل، 2005، 455).

وتعود أهمية التي يمارسها الوالدين في تكون اتجاهات أبنائها في تقديم المعلومات فهما أول من يزود الطفل بمعلومات عما هو خير أو شر، مقبول أو غير مقبول إلى غير ذلك من المعلومات المتعلقة بالناس والأشياء والأفكار ويتشرب الأطفال هذه المعلومات ويدونها مسلمات، ويبنون عليها الكثير من الاتجاهات.

6-2- تأثير الاتصال الشخصي:

الاتصال الشخصي (أي علاقة الوجه للوجه) له تأثير واضح في تكوين اتجاه الشخص، ونعني به المقابلة المتكررة التي تحدث بين عدد صغير من الأفراد والتي ينتج عنها تأثير الأفراد في اتجاهات بعضهم البعض.

وقد ذهب كل من (لاذار سفيلد وآخرون، 1948) في دراستهم عن السلوك الانتخابي أي الاتصال الشخصي على مرحلتين، أي أن التأثير على اتجاهات الجماهير في السلوك الانتخابي يصل أولا لقادة الرأي والذين يقومون بدورهم بعد ذلك بتوصيل ما سمعوا وما قرؤوا لأتباعهم الذين يقابلونهم يوميا وجها لوجه والذين يكون لهم تأثير عليهم، ويذهب (كارتز) إلى أن الاتصال الشخصي يؤثر في رأي اتجاهين على اتخاذ القرار، الأول: من حيث أن الاتصال الشخصي يمثل مصدرا من مصادر الضغط على الفرد لمسايرة طريقة الجماعة في التفكير وفي العمل، والثاني: أنه مصدر من مصادر أعم والتأييد الاجتماعي للفرد (محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 456).

6-3- وسائل الاتصال الجمعي:

لوسائل الاتصال الجمعي (MASS MEDIA) من راديو وتلفزيون دور كبير في تكون الاتجاه حيث يتم من خلالها عرض الكثير من الحقائق والآراء والمعلومات عن كافة موضوعات الحياة وظروف الناس وأحوالهم والتي يترتب على تعرف الفرد عليها تحقق تكوين الاتجاه لديه نحو هذه الموضوعات، وإلى جانب ذلك أيضا يجب أن نضع في الاعتبار أن خبرات أعضاء الجماعة والعلاقات الشخصية التي تنشأ بينهم، إما أن تؤدي إلى تدعيم أو أبطال تأثير وسائل الاتصال الجمعي في الاتجاه باستخدام أساليب الثواب والعقاب وذلك لأن تأثير وسائل الاتصال الجمعي لا يكون بمعزل عن القيم والجماعات الاجتماعية أي البناء الاجتماعي للمجتمع (محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 458).

6-4- الجماعة المرجعية:

الجماعة المرجعية مفهوم من المفاهيم التي استخدمت لتوضيح دور الجماعات في تكوين الاتجاه وهي تلك الجماعة التي يتواجد معها الشخص ويعمل على كسب تقبلها، ويرتبط بقيمها ومبادئها وأهدافها ومعاييره، أو يقول (KELLY) أن هناك وظيفتين للجماعة المرجعية، الأولى أنها تعمل كمعايير للشخص لا يخرج عنها عند قيامه بالحكم عن اتجاهه نحو موضوع ما، والثانية أنها تعمل كمعايير يقارن الأفراد من خلالها سلوكهم بسلوك الآخرين، ويستخدم مفهوم الجماعة المرجعية على اعتباره أنه مفهوم عام يتضمن الجماعة العضوية أي هذه الأخيرة صورة خاصة من صور الجماعة المرجعية والجماعة العضوية هي تلك الجماعة التي يكون الشخص عضوا فيها بالفعل أي مقيدا ضمن أعضائه وهي بالنسبة لشخص ما الجماعة التي يعترف أعضاؤها بعضويته معهم فيها كجماعة السياسية والدينية والاجتماعية (محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 458).

ويمكن تلخيص الخطوات التي يمر بها تكوين الاتجاه حسب (عبد الرحمن محمد عيسوي، 1990، ص 205) فيما يلي:

- المرور بخبرات فردية جزئية مواتية أو غير مواتية تدور حول موضوع الاتجاه.
- تكامل هذه الخبرات وتناسقها واتحادها في وحدة كلية.
- تمايز هذه المجموعة من الخبرات وتفردها عن غيرها وظهورها على شكل اتجاه عام.
- تعميم هذا الاتجاه وتطبيقه على الحالات والمواقف الفردية التي تجابه الفرد والتي تدور حوله موضوع الاتجاه.

7- تغيير الاتجاهات:

إن الاتجاه كما ورد في التعريفات السابقة تنظيم ثابت نسبيا، ويمكن تغيير صيغة الاستجابة نحو موضوع ما في حالة تغيير معلومات الفرد نحو ذلك الموضوع، وهناك الكثير من العوامل التي تلعب دورا كبيرا في تغيير الاتجاهات الإنسان ومن هذه العوامل: دور الجماعة ومدى التوحد بها، والمعلومات الجديدة، ومدى ما يحققه تغيير الاتجاه من إتباع لحاجات الفرد،مصدر المعلومات،طبيعة المعلومات، وكذلك مميزات الشخصية للملتقى.

7-1- دور الجماعة:

أعطيت أهمية كبرى لدور الذي تلعبه الجماعة في تغيير اتجاهات الفرد، إذ وجد أنه كلما توحد الفرد بالجماعة يكون متعمقا فان تغيير اتجاهاته أصبح أمرا صعبا (محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 461).

7-2- المعلومات الجديدة:

ينبغي أن يكون للمعلومات قوة اقناعية وقدرة على التأثير، وتعتمد هذه الصفة على عدة أمور منها الحبكة الذكية للمعلومات وطولها ونقاؤها ومنطقيتها وشحنتها الانفعالية، ويبدو أن للشحنة الانفعالية التي تحركها المعلومات الأثر الأكبر، فكلما كانت المعلومات مهيّجة لانفعالات قوية كانت أفضل في التأثير وأقدر على التغيير، وبخاصة إذا كانت الصدمة تثير انفعال الخوف الشديد (راضي الوقفي، 2003، ص 680).

7-3- مميزات الشخصية للملتقى (خصائص الفرد):

تلعب خصائص الفرد دورا كبير في تغيير الاتجاه، ومن هذه المميزات درجة الذكاء، وقابليته للاقتناع، وسمات شخصيته، تشير الدراسة إلى أن الأفراد الأقل ثقافة أكثر تأثرا بالمعلومات وأقبل للتغيير بفعلها، ثم أن الاتجاهات المعتدلة أدعى للتغيير من الاتجاهات القوية، يضاف إلى ذلك أن نظرية أدراك الذات تدعو الإنسان ليعيد النظر في اتجاهاته وفق لإدراكه لذاته، فمع التغيرات التي تصيب نظرة الإنسان إلى ذاته بفعل تغيير ظروفه كثيرا ما يسأل نفسه: ترى ما السلوك الذي يليق بي أن أسلكه لو كنت في مثل هذا الموقف (راضي الوقفي، 2003، ص 680).

7-4- وسائل الاتصال الجمعي:

تؤثر أساليب الاتصال الجمعي في تغيير الاتجاهات تأثيرا كبيرا، وتتمثل هذه الأساليب في اللقاءات الشعبية، ووسائل الإعلام كالراديو والتلفزيون والصحف والملصقات الإعلامية. وقد وجد أن اللقاءات الشعبية من الأساليب التقليدية التي مازالت تستخدم في نشر الأخبار والمعلومات، وأنها أكثر فاعلية في التأثير على الاتجاهات من وسائل الإعلام الأخرى. ولقد بينت الدراسات أن تغيير الاتجاه يكون كبيرا إذا أعطيت الرسالة بطريقة المحاضرة (محمود السيد أبو النيل ، 2005، ص 463).

7-5- العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه سهلا:

- ضعف الاتجاه وعدم رسوخه.
- وجود اتجاهات متوازية أو متساوية في قوتها بحيث يمكن ترجيح إحداهما على الباقي.
- عدم تبلور وضوح اتجاه الفرد أساسا نحو موضوع الاتجاه.
- عدم وجود مؤثرات مضادة.
- وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه الجديد (طلعت هشام، 1989، ص 89،99)

7-6- العوامل التي تجعل تأثير الاتجاه صعباً:

- قوة الاتجاه القديم ورسوخه.
- زيادة درجة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد.
- الاقتصار في محاولات تغيير الاتجاه على الأفراد وليس على الجماعة ككل، لأن الاتجاهات تنشأ أملا من الجماعة وتتصل بموقفها.
- الجمود الفكري وملابة الرأي عند الأفراد.

- إدراك الاتجاه الجديد على أنه فيه تهديد اللذات.
- محاولة تغيير الاتجاه رغم إدارة الفرد.
- حيل الدفاع تعمل على الحفاظ على الاتجاهات القائمة وتقاوم غيره (طلعت هشام، 1989، ص 99، 100)

وفي دراساتنا يكون تغيير اتجاهات الطلبة من خلال المعلومات التي يتعرض لها الطلب عند التحاقه بالمعهد، ويمكن توقع نوع الاستجابة التي يميل إليها في نهاية دراسته أي إن السلوك المستقبلي يمكن تعديله والتنبؤ به، بتعديل الخبرات والمعلومات التي يتعرض لها أثناء تواجده بالمعهد والتي بدورها تساهم في تغيير المشاعر الوجدانية نحو حب المهنة،و لكي يصل طالب معهد ت.ب.ر إلى مرحلة تكوين استجابات نحو المهنة،يجب تهيئة البيئية العلمية والتربوية والثقافية المناسبة ليتمكن الطالب من خلالها من تنمية اتجاهاته.

8-وظائف الاتجاهات:

من خلال تفسيرات الباحثين تبين أن للاتجاهات وظائف متعددة ومتداخلة وغير منفصلة عن بعضها البعض (دانيال كاتر1960) في أربع وظائف تؤديها الاتجاهات (نقلا عن: سعد جلال، 1984، ص 170)

8-1- الوظيفة المعرفية:

وهي تقوم على حاجة الفرد إلى رؤية حياته في شكل بنيان منتظم فالسعي وراء معاني الأشياء والحاجة إلى الفهم والنزعة إلى تحسين الإدراك والمعتقدات لتوضيح الرؤية أمام الفرد، وتكوين المبادئ عن الإدراك والبناء المعرفي.

8-2- وظيفة التعبير عن القيم:

وفيها يجد الفرد إشباعا بالتعبير عن اتجاهاته التي تتناسب والقيم التي يتمسك بها وفكرته عن نفسه، وهذه الوظيفة لها دور المركزي في علم النفس الأنا الذي يؤكد أهمية التعبير عن الذات ونموها وتحقيقها، وإذا كان الفرد في الوظيفة الدفاعية عن الأنا يحاول عدم مواجهة معلوماته عن نفسه،ففي وظيفة التعبير عن القيم يسعى صراحة للتعبير عن التزاماته والاعتراف بها والإثابة هنا ليست الرضا الاجتماعي أو رضا الآخرين ولكنها تأكيد للصفات الإيجابية عن فكرته عن نفسه.

8-3- وظيفة الدفاع عن النفس(الأنا):

وفيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه أو عن الأحداث المرة في عالمه الخارجي، وما التعصب إلا اتجاه نفسي يؤكد به الفرد فكرته عن نفسه، وكذلك الإنكار ما هي في كثير من الحالات إلا عملية هروب تسمح للفرد بحماية عن نفسه.

8-4- الوظيفة الوسيلية التلائمية النفعية:

وهذه الوظيفة هي التي أقام عليها (جريمي بنتام) والنفعيون نموذج الإنسان عندهم، وتقوم هذه الوظيفة في جوهرها على أساس أن الناس يسعون إلى زيادة الإثابة التي تعود عليهم من البيئة الخارجية وتقليل العزم الذي قد يلحق بهم، فالطفل قد تتكون لديه اتجاهات ايجابية نحو الموضوعات في عالمه التي تشبع حاجاته، وتتكون لدبه اتجاهات سلبية نحو الموضوعات التي تحبطه أو تعاقبه، فالاتجاهات التي تخدم الوظيفة التلائمية قد تكون وسيلة للوصول إلى هدف مرغوب أو أنها تربط بخبرات أدت في الماضي إلى التوصل إلى هذه الأهداف.

9-مميزات الاتجاه:

تتميز الاتجاهات بعدة عناصر أهمها:

أ- **الوجهة:**

تشير وجهة الاتجاه إلى شعور الفرد نحو مجموعات من الموضوعات وفيما كانت محبوبة لديه ففي المجال الرياضي فالفرد الذي له اتجاه سلبي نحو الرياضة فانه لا يمارس ولا يهتم بنشاطاتها ومن معرفة نجومها.

ب- **الشدة:**

تختلف الاتجاهات من حيث الشدة إذ نجد لشخص معين اتجاها ضعيف نحو موضوع ما،بينما نجد اتجاها قويا نحو نفس الموضوع لدى شخص آخر ولفهم الاتجاه قويا ينبغي أن يعكس هذا الأخير مدى قوة شعور الفرد.

ت-_**الانتشار:**

ويطلق عليه أيضا المدى حيث نجد تلميذا لا يحب أو يكره بشدة جانبا من جوانب المدرسة بينما قد نجد آخر لا يحب أي شيء يتعلق بالتعليم والمدرسة.

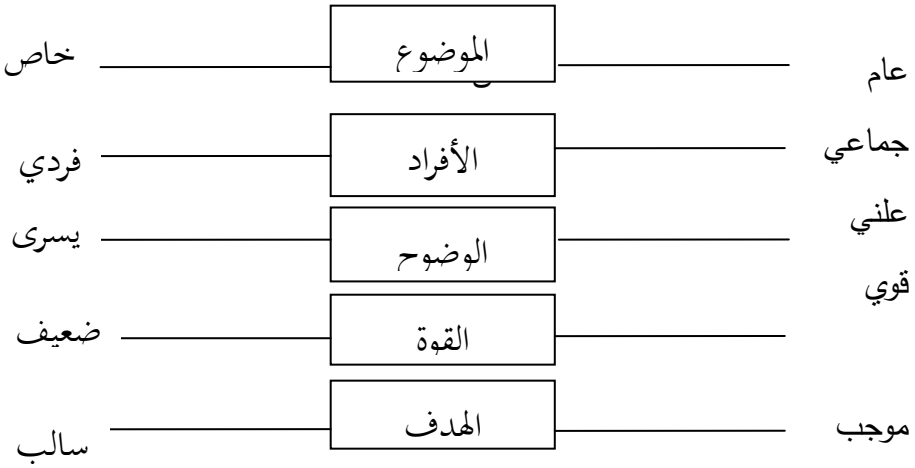
ث- **الاستقرار:**

من الملاحظ أن بعض الأفراد يستجيبون لسلم الاتجاه بأسلوب مستمر بينما نجد آخرين يعطون إجابات مرضية لنفس الموضوع فقد يقول الفرد بأنه يعتقد بأن القضاة، مما يدون وفي نفس الوقت يجادل قاضيا معينا ليس محايدا.

ج- **البروز:**

ويقصد به درجة التلقائية أو التهيؤ للتعبير عن الاتجاه ويمكن ملاحظة البروز بشكل أكثر ايجابية في المواقف عن طريق المقابلات والملاحظات (يوسف حرشاوي، 2005، ص 16).

10- تصنيف الاتجاهات:



شكل رقم (1): تصنيف الاتجاهات

✓ **على أساس الموضوع:**

اتجاه عام: وهو الاتجاه الذي يكون معمما نحو موضوعات متعددة متقاربة مثل الاتجاه نحو الأجانب من الجنسيات متعددة، وهو أكثر ثباتا من الاتجاه الخاص.

اتجاه الخاص: وهو الاتجاه الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدد، وهو أقل ثباتا واستقرارا من الاتجاه العام.

✓ **على أساس الأفراد:**

اتجاه جماعي: وهو الاتجاه الذي تشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس.

اتجاه فردي: وهو الاتجاه الذي يوجد لدى فرد ولا يوجد لدى باقي الأفراد كما هو الحال لدى الأفراد المبتكرين والفنانين.

✓ **على أساس القوة:**

اتجاه قوى: وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك الفعلي القوى الذي يعبر عن العزم والتصميم، والاتجاه القوى أكثر ثباتا واستمرارا ويصعب تغييره نسبيا.

اتجاه ضعيف: وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد، والاتجاه الضعيف سهل التغيير والتعديل (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص137).

✓ **على أساس الوضوح:**

اتجاه علني: والاتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهر به ويعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف.

اتجاه سري: وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعبر عنه، كما هو الحال في الاتجاهات نحو التنظيمات المحظورة (محمد مصطفى زيدان، 1986، ص 183).

✓ **على أساس الهدف:**

الاتجاه الموجب: وهو الاتجاه الذي ينجو بالفرد نحو موضوع الاتجاه، كالاتجاه الذي يعبر عن التأييد والحب.

الاتجاه السالب: وهو الاتجاه الذي ينجو بعيدا عن موضوع الاتجاه، كالاتجاه الذي يعبر عن الكره،و الاتجاه الذي يعبر عن المعارضة (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص137).

11- تفسير الاتجاهات:

هناك عدة تفسيرات للاتجاهات أهمها:

11-1- التفسير الحركي(الديناميكي) للاتجاهات:

يرى كل من **(كروتس وكروتس فيلد)** أن الاتجاه ما هو إلا وسط ديناميكي يساعد على إتمام التفاعل بين العمليات النفسية الأساسية وبين الفعل أو السلوك الذي يقوم بأدائه الفرد،فالاتجاه من وجهة نظر هذه يهدف إلى تنظيم الدوافع والإدراك والعوامل النفسية الأخرى تنظيما متكاملا بحيث ينتج عنها سلوك أو نزوع متكامل بهذا القدر وبهذه الكمية وبناء عليه فان الاتجاه يعمل على خفض مدة التوتر النفسي في المواقف التي يصاب فيها الإنسان بالإحباط نتيجة الفشل،بل يساعده على التكيف مع المواقف المختلفة التي فيها عناصر الصراع والتحدي وفي هذا الصدد يمكن أن نلخص وظيفة الاتجاه في ما يلي:

- ✓ تنظيم الإدراك عند الفرد أثناء نشاطه و تفاعله.
- ✓ إيجاد وسيلة لاتصال الفرد الدائم بالمثيرات البيئية.
- ✓ مساعدة الفرد في محاولته لتحقيق أهدافه (حسني عبد الباري عصر، 1998، ص 339).

11-2- التفسير الإداري للاتجاهات:

يرى (كانتريل) في دراسته لعمق وشدة الاتجاهات، أن الإدراك سلوك هادف يرمي إلى تحقيق بعض أهداف الكائن الحي،فالفرد إنما يدرك الموضوع أو الحدث الذي يتصل مباشرة بأغراضه وأهدافه سواء الحاضرة أو المستقبلة وبهذا يستطيع أن يتفهم البيئة ومقوماتها ليتمكن من التكيف لها والتفاعل معها بأسلوب سوي، وأثناء عملية التفهم لعناصر البيئة ومداخلها والتفاعل معها تتكون اتجاهات الفرد،ثم تنمو وتتطور متأثرة بادراك الفرد للمواضيع والأحداث، ومؤثرة في إدراك الآخرين للفرد كحدث وكعنصر من عناصر البيئة.

11-3- التفسير البنائي الوظيفي للاتجاهات (نظرية التحليل النفسي):

توصلت بعض الدراسات عن اتجاهات الشعوب على أن الاتجاه هو مظهر من مظاهر تكوين الشخصية، كما كشفت عن علاقة الاتجاهات بالقيم التي اكتسبها الفرد ويكتسبها من تفاعله مع الآخرين ومع محيط بيئته وارتباطها بحاجاته النفسية، ومن جهة النظر هذه تصبح وظيفة الاتجاه كما يلي:

- التكيف والانضباط بالنسبة إلى أحداث البيئة.
- التكيف الاجتماعي داخل إطار الجماعة وذلك بقبول الفرد أو رفضه لاتجاهات الأفراد الآخرين.
- للدفاع عن الذات الواعية أو"الأنا".

12- اكتساب الاتجاهات:

يؤكد المهتمون بدراسة الاتجاهات أن اكتساب الاتجاه يمر بثلاث مراحل أهمها:

❖ **المرحلة الإدراكية المعرفية:**

وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطار معرفيا لهذه المثيرات والعناصر.

❖ **المرحلة التقييمية:**

وهي مرحلة يقوم فيها الفرد بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر، ويستند في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية مثل خصائص الأشياء ومقوماتها ومن متغيرات ذاتية مثل تلك التي هي في الجانب الاجتماعي من الإدراك مثل صورة الذات وأبعاد التطابق والتشابه والتمايز وهي جميعها تعتمد على ذاتية الفرد وأحاسيسه ومشاعره.

❖ **المرحلة التقريرية:**

مرحلة التقرير أو إصدار الحكم لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة، فإن كان الحكم موجبا يكون الاتجاه الموجب لدى الفرد والعكس صحيح (أبو علاء رجاء مسعود، 1992، ص 295).

13- نظريات الاتجاهات:

13-1- نظريات التعلم:

الافتراض الأساسي لهذه النظريات هو أن الاتجاهات النفسية متعلمة بنفس الطريقة التي يتم بها تعلم العادات وصور السلوك الأخرى ومن ثمة فالمبادئ والقوانين التي تنطبق على تعلم شيء ما تحدد أيضا كيفية اكتساب وتكوين الاتجاهات النفسية،فالفرد يستطيع أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عمليات الترابط والاقتران بين موضوع ما وبين الشحنة الوجدانية (زين العابدين درويش، 1999، ص 92).

ومن بين نظريات التعلم هذه هناك نظريات التعلم التقليدي،و التي تعتمد أساسا على نظرية المثير والاستجابة، ومن أشهرها نظرية (PAVLOVE)، وهناك نظرية التعلم الاجتماعي والتي ترى أن تعلم السلوك يتم على أساس تفاعل مستمر،متبادل بين المحددات المعرفية والبيئية ويؤكد الطابع الاجتماعي للتعلم، حيث اتجهت هذه النظرية في تفسير التعلم على أساس ملاحظة القدوة، فالطفل يتعلم من خلال ملاحظته لسلوك والديه بطريقة مباشرة أو من خلال ما يشاهده ويتعرض إليه في مجتمعه (عماد الدين إسماعيل، محمد أحمد غالي، 1981، ص80)

نستخلص مما سبق أن نظريات التعلم تؤكد أن الترابط، التدعيم والتقليدي هي الآليات والمحددات الرئيسية في اكتساب أو تعلم الاتجاهات.

13-2- النظريات المعرفية:

تؤكد أن الأفراد يسعون دائما إلى تحقيق الترابط والتماسك وإعطاء معنى لأبنيتهم المعرفية،أي يسعون إلى تأكيد الاتساق فيما بين معارفهم المختلفة وبالتالي فانه لن يقبل الفرد إلا الاتجاهات التي تتناسب مع بنائه المعرفي الكلي، كذلك يرى أنصار هذه النظريات أن السعي الدائم والمستمر من جانب الفرد لتحقيق هذا الاتساق يعتبر دافعا أوليا يتحدد في ضوئه ما يمكن أن يتبناه الفرد من اتجاهات نفسية نحو الموضوعات المختلفة (زين العابدين درويش، 1999، ص 103).

ومن بين هذه النظريات المعرفية نجد نظريتين هما:

- **نظرية التنافر المعرفي:** وهي تبرز أهمية التعارض بين معطيات موقف ما، اتجاه الفرد المتلقى إزاء هذا الموقف.
- **نظرية التوازن المعرفي:** والتي تفترض أن الفرد يحاول الاحتفاظ باتساق سيكولوجي اعتقاداته واتجاهاته وسلوكه.

مما سبق نستنتج أن هذه النظريات تقدم ما يشبه التفسير المنظم لتكوين الاتجاهات النفسية وإنها تكمل بعضها البعض وتختلف فقط من ناحية طبيعية العوامل والمحددات التي تساهم في هذا التكوين.

14- قياس الاتجاهات:

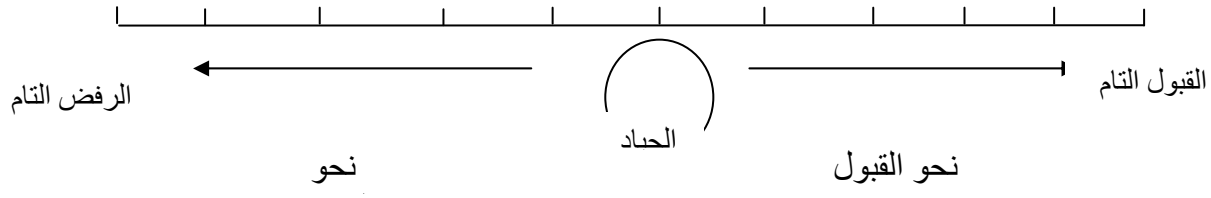
من أهم أسباب قياس الاتجاهات أن قياسها ييسر التنبؤ بالسلوك المستقبلي، ويلقي الأضواء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة، ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه وتنميته واستقراره وثبوته وتحويله وتغييره، كما يلاحظ أن قياس الاتجاهات مفيد بصفة خاصة أذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات الأفراد نحو موضوع معين وعرف مدى ذلك التعديل أو التغيير أو التطور في الاتجاه نحو ذلك الموضوع، كما هو في الدراسة الحالية التي مما تهدف للتحقيق منه هو معرفة طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والمستوى الدراسي والتخصص (بكالوريا: علمي، أدبي، رياضي.....).

ولقد بذل علماء النفس الكثير من الوقت والجهد لوضع مقاييس الاتجاهات وهذه المقاييس عبارة عن مجموعة من القضايا تمثل موضوعات جدلية معينة في موضوع واحد وتتوافر فيها شروط معينة.

هذا ما تراه نظريات التعلم في أنه يمكن اكتساب وتعليم الاتجاهات مثلما يمكن اكتساب وتعليم أي شيء آخر، وذلك من خلال الفترة التي يقضيها الطالب في المعهد حيث يتعرض لمثل هذه الخبرات الأكاديمية والعلمية والثقافية التي لها تأثير إيجابي في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالب المدرس نحو مهنة التدريس، أن مثل هذه البيئة التربوية يفترض أن تولد قوة مساعدة لاكتساب وتنمية الاتجاه.

يكتسي قياس الاتجاهات أهمية كبيرة فهو يمكننا من التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه ويختلف بناء أو تصميم أدوات القياس من مجال لآخر، ولكنها تهدف جميعا إلى وضع الشخص بناءا على استجابته على متصل يمتد من القبول التام إلى الرفض التام (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 142).

يمكن تشبيه الاتجاه بخط مستقيم يمتد بين نقطتين، إحداهما تمثل أقصى درجات القبول لموضوع الاتجاه والأخرى تمثل أقصى درجات الرفض لنفس الموضوع و في منتصف المستقيم نقطة الحياد وذلك كما هو موضح في الشكل الآتي:



شكل رقم (2): يبين مفهوم الاتجاه كما يتناوله الباحثون

والمقياس الجيد للاتجاه يبين لنا ما إذا كان الفرد مؤيدا أو معارضا، ودرجة شمول الاتجاه أي تنوع المواقف التي يعمم فيها كما يدلنا على تناسق الفرد في اتجاهه أو تناقضه.

فهناك بعض الشروط التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند صياغة مفردات الاختيار أو أسئلته أو القضايا التي يتكون منها الاختيار.

تصاغ الأسئلة في صيغة الحاضر:

- ✓ يجب أن يعبر كل سؤال أو جملة أو قضية عن فكرة واحدة.
- ✓ يجب أن تكون القضايا قصيرة وبسيطة وواضحة و مباشرة وسهلة القراءة.
- ✓ يجب أن تصاغ القضايا بحيث يمكن قبولها أو رفضها.
- ✓ اختيار عبارات المقياس، وتركيز العبارة بطريقة صحيحة مناسبة لنوعية الاتجاه المراد قياسه وتقديره.
- ✓ تحليل عبارات المقياس للحكم على صلاحية كل عبارة لتقدير الاتجاه المطلوب قياسه، أو بمعنى آخر مدى اتفاق كل عبارة مع الهدف العام للاختبار أو المقياس (محي الدين مختار، 1982، ص 213).

14-1- أساليب قياس الاتجاهات:

هناك عدد من الأساليب المستخدمة في مجال قياس الاتجاهات وهي:

- مقياس التقدير الذات
- مقاييس الاستجابة الفسيولوجية
- مقاييس ملاحظة السلوك الفعلي
- الأساليب الإسقاطية

ونقتصر في هذه الدراسة على أكثر المقاييس شيوعا لقياس الاتجاهات وهي مقاييس التقدير الذاتي:

أ- مقياس المقارنة الزوجية « THURSTONE»:

يعتبر (ثورستون) أول من استخدم هذه الطريقة في قياس الاتجاهات والتي تتخلص في بمقارنة بين مثيرين أو شعبين لبيان أيهما أشد أو أقوى أو أقصر، وتقتصر هذه فائدة هذه الطريقة على المقارنة بين مثيرين فقط بل يمكن أن تمتد لتشمل أي عدد من المثيرات على أن يقدم كل اثنين معا للمقارنة بينهما، وبالتالي يتزايد عدد المقارنة.

ويمكن حساب عدد المقارنات في هذه الطريقة بواسطة المعادلة الآتية (عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاته محمود، 1994، ص 93).

$$ن = \frac{(ن-1)}{2}$$

ب- مقياس البعد الاجتماعي لبوجاردوس «BOGARDUS»:

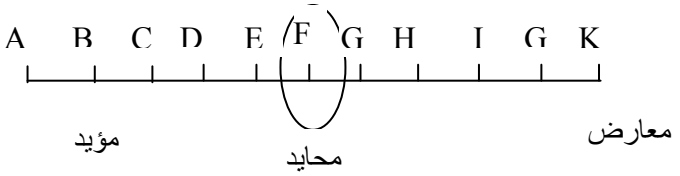
تعد محاولة بوجاردوس في قياس الاتجاهات النفسية سنة 1925 من خلال ما أسماه « بالمسافة الاجتماعية» أو « البعد الاجتماعي» من أقدم المحاولات التي ظهرت في المجال.

ويشير المصطلح «البعد الاجتماعي» كما استعمله بوجاردوس إلى درجة التقبل أو رفض الأشخاص في مجال العلاقات الاجتماعية، والعلاقات بين أعضاء الجماعات العنصرية، فهو يحتوي على وحدات أو عبارات تمثل مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي لقياس تسامح الفرد أو تعصبه وتقبله أو نفوره أو بعده عن جماعة عنصرية أو شعب معين (عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاته محمود، 1994، ص 93)

جـ- مقياس المسافات المتساوية البعد لثرستون وشيف (THURSTONE & CHAVE):

تبين (لثرستون) أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين نتائج مقياس المقارنة الزوجية ومقياس (BOGARDUS)، لذلك حاول عمل عدد من التحسينات علو مقياس المقارنة الزوجية، وقدم مع (CHAVE، 1928) مقياس جديدا يتمثل في مقياس المسافات المتساوية البعد، ويهدف هذا المقياس إلى الحصول على متصل ذا وحدات منتظمة بناء على أحكام محكمين خارجين يقومون بترتيب الجمل أو العبارات الدالة على الاتجاه نحو الموضوع المطلوب دراسته في وحدات متتالية من حيث مدى تعبيرها عن شدة هذا الاتجاه إيجابا أو سلبا، وتشير الجمل التي يتم وضعها من المحكمين في المظاريف الخمسة الأولى (المكتوبة عليها الحروف من A إلىE) إلى الاتجاه الايجابي، في حين تشير الحروف الخمسة الأخيرة (من G إلى K) إلى الاتجاه السلبي.

أما الحرف (F) فيعبر عن الحياة وذلك كما هو موضح في الشكل التالي (عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود، 1994، ص 93)



شكل رقم (3): يوضح متصل مقياس المسافات المتساوية البعد.

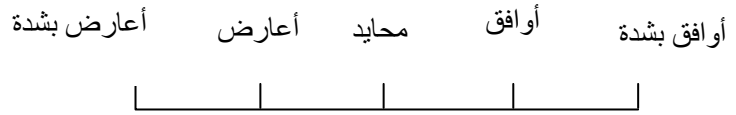
وقد استخدم مقياس المسافات المتساوية البعد لقياس الاتجاه نحو عدة موضوعات مثل الحرب، ودور العبادة، والرأسمالية، والزنوج، والبيض، ...الخ (عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود، 1994، ص 97).

ويلاحظ على هذا القياس أنه يستغرق وقتا وجهدا في إعداده،و أن الأوزان قد تتأثر بالمتحيزات الشخصية للمحكمين خاصة المتطرفين في تحيزهم وقد تكون المتساوية البعد في نظر الحكام ليست كذلك في الواقع بالنسبة للمفحوصين وقد يقترب متوسط التقدير للفرد من متوسط التقدير لفرد آخر مع اختلاف دلالة كل من المتوسطين (محمد السيد أبو النيل، 2005، ص 456).

د- مقياس التجمعية لليكارت (LIKERT) :

قدم **(LIKERT، 1932)** مقياسا جديدا عرف باسمه وتمكن بواسطته أن يتغلب على الصعوبات السابقة في مقياس(ترستون)، فهو يتفرق عليه في سهولة إعداده وفي ثبات نتائجه، وفي هذه الطريقة يتم جمع عدد كبير من العبارات أو البنود عن الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه (عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود، 1994، ص 98)

ويعبر الفرد عن درجة اتجاهها بالموافقة والمعارضة على ميزان مقسم لخمس نقاط، كما أن قيمة كل عبارة اعتمدت على التمييز بين الذين يوافقون من الذين لا يوافقون، ويقترب هذا المقياس من مقياس ميزان التقدير البياني،و يمكن توضيحها (محمد السيد أبو النيل، 2005، ص 309)، على النحو التالي:



شكل رقم(4): يوضح ميزان التقدير البياني.

وقد أدخلت على طريقة ليكرت بعض التعديلات، ولاقت قبولا كبيرا ومن هذه التعديلات حذف فئة محايد، وبهذا يرغم المستجيب أو المبحوث على الاختيار بين الاستجابات إما الموافقة أو المعارضة (عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود، 1994، ص 101).

ويمكن الجمع بين طريقتين (ترستون، ليكرت)، حيث يتم التخلص أولا من العبارات المعايدة في مقياس(ترستون)، ثم نطلب من الأفراد الإجابة عنها بطريقة (ليكرت)، أو نعطي المقياس بطريقة (ترستون) ثم نعطي نفس المقياس(بعد حذف العبارات المعايدة) بطريقة (ليكرت)، وبذلك يحصل كل فرد على درجتين تمثلان عدد أكبر من أبعاد الاتجاه (عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود، 1994، ص 104).

و- مقياس التدرج التجميعي لجوتمان (GUTTMEN) :

لوحظ على المقاييس السابقة أنها تشمل أحيانا على أكثر من بعد في قياس الاتجاهات لذلك تقدم (جوتمان، 1944) بطريقة جديدة لقياس الاتجاهات، ومقياس التدرج التجميعي يحقق فيه شرطا هاما هو أنه وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فلا بد أن يعني هذا أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها، على غرار مقياس قوة الإبصار حيث إذا رأى الفرد صفا فان معنى هذا أنه يستطيع أن يرى كل الصفوف الأعلى منه ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها، وهكذا الاشتراك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس إلا إذا كانا قد اختارا نفس العبارات (نقلا عن: حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 150).

أما عن طريقة اختبار العبارات نفسها فتشبه طريقة ليكرت وكذلك المقياس المتدرج فيكون عادة خماسيا توقع عليه درجة الاستجابة لكل عبارة (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 150).

هـ- مقياس تمايز معاني المفاهيم:

هو عبارة عن أداة موضوعية لقياس دلالة ومضمون معاني المفاهيم، وقد بدأ **(شارلز أسبود)** وزملاؤه في الخمسينات هذه الطريقة أساس في دراستهم عن الإدراك والمعاني (نقلا عن: حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 151).

ويقوم هذا المقياس على أساس أن لكل مفهوم أو تصور نوعين من المعاني عند الفرد (عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود، 1994، ص 107).

- **الأول:** المعنى الاشاري وهو ما تشير إليه الكلمة.

- **الثاني:** المعنى الدلالي ويقصد به الأفكار والمشاعر التي تحيط بالكلمة أي أنه المعنى الانفعالي الوجداني للشيء الذي يكون في ضوء مجموع الخبرات الانفعالية لدى الفرد، التي تكون سارة أو غير سارة.، وللمعنى الدلالي أهمية كبيرة من الناحية النفسية، فهو وسيلة لتحليل شخصيات الأفراد، والتعرف على اتجاهاتهم أما المعنى الاشاري فهو أقرب إلى اختصاص دراسي اللغة (عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود، 1994، ص 108).

14-2- مقاييس الاتجاهات نحو التربية البدنية والرياضية:

يسمح قياس الاتجاهات في ميدان .ت.ب.ر بتوقع نوعية سلوك الفرد اتجاه أنشطتها نظر لأن الاتجاه يوجه استجابات الفرد بطريقة تكاد تكون ثابتة نسبيا ومن ناحية أخرى فان قياس مثل هذه الاتجاهات يساعد المربي الرياضي على تشجيع الاتجاهات الإيجابية كما يسهم في محاولة تغيير أو تعديل الاتجاهات السلبية والتمهيد لتنمية اتجاهات جديدة وإكسابها للأفراد وعند قياس الاتجاهات يجب مراعاة الفرق بين الاتجاه اللفظي الذي نستدل عليه من نتائج مقاييس الاتجاهات والذي يعبر عنه الفرد لفظيا وبين الاتجاه العملي أو الفعلي الذي يعبر عنه الفرد عن طريقة الأداء أو السلوك (محمد حسن علاوي، 1974، ص222).

14-2-1- مقياس (كينون) للاتجاهات نحو النشاط البدني:

هذا المقياس وضعه في الأصل **(G.KENGNON، 1968)** تحت عنوان مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني **(ATPA)** وأعد صورته العربية **محمد حسن علاوي**، وقد تم وضع هذا المقياس على

أساس افتراض أن النشاط البدني (النشاط الرياضي) يمكن تبسيطه إلى مكونات أكثر تحديدا وأكثر معنى كما يمكن تقسيمه إلى فئات فرعية غير متجانسة تقريبا، وهذه المكونات والفئات هي:

- ✓ النشاط البدني كخبرة اجتماعية.
- ✓ النشاط البدني للصحة واللياقة.
- ✓ النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة.
- ✓ النشاط البدني لخفض التوتر.
- ✓ النشاط البدني كخبرة جمالية.
- ✓ النشاط البدني للتفوق الرياضي.

وهذا المقياس للتطبيق على البنين والبنات فوق 14 سنة (محمد حسن علاوي، 1974، ص 225)

14-2-2- مقياس الاتجاهات نحو أبعاد التفوق الرياضي:

وضعه في الأصل **(DONALD BELL)** بهدف قياس الاتجاهات نحو الرياضة ونحو بعض الأبعاد المرتبطة بالتفوق الرياضي وهذا المقياس يقيس ثلاثة أبعاد بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس والتي تشير إلى اتجاه الفرد نحو الرياضة بصفة عامة ونحو التفوق الرياضي بصفة خاصة.

وأبعاد المقياس هي كالتالي:

- ✓ الاتجاه نحو ضبط النفس .
- ✓ الاتجاه نحو الإحساس بالمسؤولية.
- ✓ الاتجاه نحو احترام الآخرين.

وهذا المقياس يتكون من 54 عبارة يقوم الفرد بالإجابة على كل عبارة طبقا لاتجاهاته نحوها على مقياس مدرج من 5 تدريجات: أوافق بدرجة كبيرة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بدرجة كبيرة، ويصلح هذا المقياس للتطبيق على مراحل السنية من أربعة سنة فأكثر على الرياضيين الذكور والإناث (رضوان نصرالدين، محمد حسن علاوي، 1987، ص 225)

14-2-3-مقياس أدجنجتون للاتجاهات نحو التربية الرياضية:

وضعه **(CHARLES & EDGINTON, 1965)** لقياس اتجاهات تلاميذ المدارس الثانوية الجدد نحو ت.ب.ر ويشمل المقياس على 66 عبارة نصفها موجب والنصف الآخر سالب، ويقوم تلميذ بالاستجابة لكل عبارة من عبارات القياس على مقياس مدرج من 6 تدريجات بالشكل التالي:

أوافق بدرجة كبيرة جدا، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق، لا أوافق، لا أوفق بدرجة كبيرة، لا أوافق بدرجة كبيرة جدا.

خلاصة:

من خلال ما تقدّم في هذا الفصل، تبيّنت لنا الأهمية البالغة التي يتميز بها موضوع الاتجاهات والدور الذي تلعبه في تحديد سلوكات الفرد في كل الميادين، كما أنها تعتبر مظهرا من مظاهر المعرفة الاجتماعية التي تؤدي إلى التفاعل الاجتماعي أو تحد منه، وهي من أغزر الموضوعات بحثا في علم النفس الاجتماعي وأكثرها أهمية، ويمكن حصر مكونات الاتجاهات في ثلاثة مكونات أساسية وهي المكون المعرفي والمكون العاطفي وأخيرا المكون الفعلي وهو الذي ينعكس على سلوك الفرد وذلك من خلال أقواله وأفعاله أو تفاعله مع الآخرين.

الفصل الثاني

مهنـــــــــة التدريـــــــــــس

تمهيد:

بدأ علماء التربية والتعليم في كل مكان على ابتكار المبادئ والنظريات التي من شأنها أن تساعد على تنظيم العملية التعليمية، وتحسينها، وتطويرها.

ونظريات التدريس هي إحدى النظريات التي ابتكرت في هذا المجال ولقد اختلفت نظريات التدريس وتنوعت لتناسب شروط بيئات تعليمية مختلفة ولتحقيق أهدافا تعليمية متنوعة تلاءم روح العصر التقني الذي نعيش فيه وخاصة مع انتشار الحاسوب التعليمي في كل مكان.إذ أن تطبيق مثل هذه النظريات سوف يؤدي إلى تحقيق النتائج العملية التعليمية المنشودة في أقصى جهد ممكن ولعل الاهتمام بطرق التدريس ينبثق من الاهتمام بتنمية المتعلمين عقليا، وجسميا، ونفسيا، واجتماعيا، وأخلاقيا، وإعدادهم وتأهيلهم للدور المتوقع منهم في المستقبل.

1- مفهوم التدريس:

تهدف التربية الحديثة إلى تربية النشء تربية متكاملة جسما وعقلا وروحا داخل إطار من قيم المجتمع وتقاليده وأعرافه بهدف تهيئة وتنشئة الجيل الصاعد للمواطنة الصالحة "إن عملية التدريس هي عبارة عن سلسلة من الإجراءات والترتيبات والأفعال المنظمة التي يقوم ويساهم فيها التلاميذ نظريا وعمليا حتى يمكن أن يتحقق له التعليم. (عصام الدين متولي عبد الله وآخرون، 2002، ص 25).

ويعني ذلك أن مهمة التدريس الأساسية تتمثل في:

- استخدام الطرق والأساليب التي تساعد المتعلمين على التعلم.
- إتاحة الفرص للمتعلمين كي يستمتعوا باكتساب الخبرات عن طريق الأنشطة المختلفة.

ويعرفه "**عبد حافظ محمد سلامة**": يشمل التدريس العملية التربوية بأكملها، بما في ذلك المدارس ووظائفها وإدارتها، والدور الذي يقوم به المدرس في هذه العملية التربوية (نقلا عن: عطاء الله احمد، 2006، ص 3).

ويعرفه (حسن شحاتة، 1998، ص 96) التدريس نشاط مقصود، يهدف إلى ترجمة الهدف العقلي إلى موقف، والى خبرة يتفاعل معها التلميذ ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود، ولهذا فإن العملية التربوية تتجسد عن طريق التدريس الناجح الذي يحقق الهدف. أما مصطلح التدريس فيشير إلى العملية المركبة التي تؤدي إلى تعلم فعال أو انه إجراءات معينة تمثل إحدى سلوكيات المدرس، بمعنى أن سلوك المدرس يتضمن سلوك التدريس وسلوك التدريس باعتباره جزءا من سلوك المدرس العام وهو كل ما يصدر من أقوال وأفعال داخل البيئة الصفية بهدف تعديل سلوك المتعلمين.

وهذا يعني أن سلوك المدرس والبيئة الصفية تساعد التلميذ على الوصول إلى فهم واستيعاب العملية التربوية.

وحسب (محمود عبد الحليم عبد الكريم، 2006، ص 226) التدريس هو عبارة عن سلوك تربوي موجه يساعد التلميذ على القيام بنفسه لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والسلوك الموجه قد يكون بهدف إثارة دوافع التلميذ، تنظيم المحتوى التعليمي وأسلوب تنفيذه، و تقدم المهارات سواء بأداء النموذج أو الشرح والتفسير، تقويم فاعلية الأداء، الإثابة والتعزيز، تقديم التغذية الرجعية، وهذا يعني أن التدريس عبارة عن نشاط متعدد الأوجه، يتحدد في بعدين هما: التعليم والتعلم لإحداث تغير أو تعديل في سلوك المتعلم، وذلك عن طريق تنظيم وتوجيه الخبرات والبيئة التعليمية الملائمة.

وهو كذلك مجموعة العمليات والإجراءات المخطط لها التي يقوم بها المعلم مع طلابه في مرحلة تعليمية عليا من اجل تحقيق أهداف معينة (عفاف عثمان وآخرون، 2007، ص 95).

وتقول (كوثر حسين كوجاك ، 1997، ص 102) عملية متعددة لتشكيل بيئة الفرد، بصورة تمكنه من أن يتعلم سلوكا محددا، أو الاشتراك في سلوك معين وذلك تحت شروط محددة، أو كاستجابة لظروف محددة.

كما أن عملية التدريس ينظر إليها من جانب العلاقات بين المدرس والتلميذ والتي عرفت منحى آخر ظهر حديثا، اصطلح على تسميته بأساليب التدريس وفي هذا الخصوص تقول (عفاف عبد الكريم، 1989، ص 79) التدريس هو مجموعة من علاقات مستمرة، تنشأ بين المدرسة والمتعلم، هذه العلاقة تساعد المتعلم على النمو وعلى اكتساب المهارات والأنشطة البدنية.

ويقول (محمد صالح الحثروبي،1997، ص 11) التدريس مصطلح تربوي يدل على مرحلة عملية، تتم بواسطتها ترجمة المنهج، وما يشمله من أهداف ومعايير، وأنشطة إلى سلوك واقعي ملموس لدى التلاميذ.

ويرى (حسني عبد الباري عصر، 1998) على انه عملية تواصل لغوية مدبرة مقصودة هادفة متعددة الاتجاهات والمراحل والمهارات يديرها المعلمون في حجرات الدراسة، ويوفرون فيها كافة الخبرات المباشرة العربية اللازمة الكافية الشاملة المتكاملة المتوازنة، لكي يحتك بها المتعلمون ثم ينخرطون فيها متفاعلين معها لفترة محددة من الزمن، ليستقي منها آثار خبرية عقلا ووجدانا ومهارة، فيعدّل سلوكهم إلى نحو لم يكن لديهم من قبل التفاعل مع الخبرات فتنموا شخصياتهم في شمول وتكامل وتوازن.

إن التدريس عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ، يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة، ويستخدم طرقا ووسائل تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركا فيها يدور حوله في الموقف التعليمي (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 31).

ومعنى هذا أن التدريس هو عملية اتصال بين المعلم والتلميذ للحصول على تغيير سلوك المتعلم وإكسابه مهارات جديدة، وهو عملية تعاون بين المعلم والمتعلم ويعرفه كمال عبد الحميد زيتون أن التدريس يقصد به معاونة الأطفال والشباب على تعديل طرق تفكيرهم وشعورهم وأفعالهم، ووسائل المدرس في هذا هي ذخيرته من الخبرات السابقة، وقدرته الفعالة على إحداث التعديل المطلوب (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 31).

إن التدريس لا يعني نقل المعلومات أو توصيلها إلى الناشئين من الأجيال البشرية عن طريق المعلمين فحسب، لكنه مهنة يحتاج من يقوم بها على إعداد جيد، فهي ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، لكنها مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته، وفن له مواهبه، وعملية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات، وعملية بناء وتكوين الأجيال المتعاقبة والحقب المتلاحقة (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 34).

ومن خلال ما تقدم نجد أن عملية التدريس تدور بين المعلم والتلاميذ وهذا لتحقيق القدر الكافي من الترابط للوصول إلى الهدف المسطر.

ولهذا نرى بأن التدريس هو مجموعة من العلاقات المستمرة التي تنشأ بين المعلم والمتعلم، حيث إن هذه العلاقات تساعد التلميذ على النمو، واكتساب المهارات والخبرات ولهذا يكون التدريس أحد ابرز وأهم محاور العملية التربوية.

يعتبر التدريس هو الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية، ويتطلب إضافة إلى شروط التعليم وجود مرشد لعملية التعليم والتعلم، وقد يكون المرشد معلما أو آلة تعليمية مثل التلفزيون أو الحاسوب...الخ إضافة إلى تفاصيل هذه العملية (عملية التدريس) داخل حجرة الصف وخارجها.

إن التدريس يشمل العملية التربوية بأكملها بما في ذلك المدارس ووظائفها وإدارتها، الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية لذا فإن التدريس يختلف باختلاف الأهداف التربوية، واختلاف طرق التدريس حيث يوجد الاتجاه التقليدي في العملية التربوية الذي يعتمد على تلقين التلميذ بالمعارف والمعلومات وبذلك يكون التلميذ مستقبلا فقط، في حين أن الاتجاه الحديث يرى أن التدريس عملية توجيه لا تلقين واختلف دور المعلم فيه بحيث أصبح موجها، مرشدا، مهيئا لظروف بيئة التعلم.

والتدريس نشاط إنساني يختلف عن التعليم في المعنى، ويتميز بالتفاعل بين طرفين المعلم والمتعلم، ويتضمن إجراءات يقوم بها المعلم بعد التخطيط لها مع التلاميذ لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها.

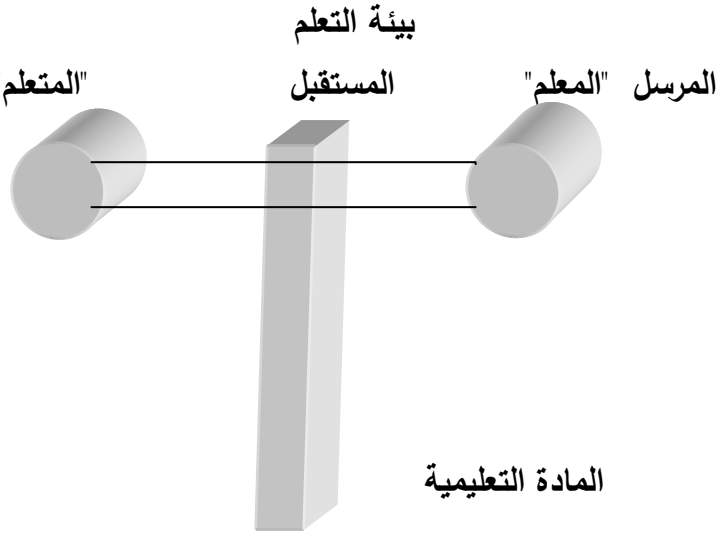
والتدريس نشاط إنساني مقصود في حين التعلم نشاط إنساني قد يكون مقصودا وغير مقصود وطالما أن التدريس نشاط إنساني مقصود فقد يتضمن عناصر وأبعاد محددة وطرق وأساليب ونماذج ومداخل ومهارات ومواقف يتم من خلالها إعطاء المعلومات، وطرح الأسئلة وتقويم النتائج التعليمية المقصودة.

والمعلم الواعي هو الذي يخطط لحدوث التعلم من خلال الاعتماد على طرق وأساليب غير تقليدية في التدريس، عن طريق إعطاء حرية التفكير والحركة للمتعلم في البحث والمعرفة وذلك من خلال التقنيات الحديثة.

2- عمليات التدريس:

2-1- التدريس عملية اتصال:

معظم الباحثين في مجال التدريس يتفقون على أن "التدريس عملية اتصال بين المعلم والمتعلم، حيث يحرص خلالها الأول على نقل رسالة معينة إلى الثاني في أحسن صورة ممكنة، وهناك نظرة أخرى تتفق مع السابقة في كون التدريس عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ، يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة مستخدما الطرق والوسائل التي تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركا في ما يدور قي الموقف التعلمي (كمال عبد الحميد زيتون ، 2003، ص31 وص 35).

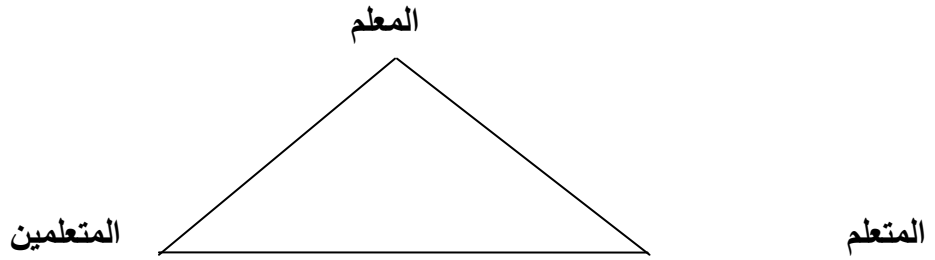


شكل رقم (05): التدريس كعملية اتصال

2-2- التدريس عملية تعاون:

هناك باحثون كثيرون يرون أن التدريس عبارة عن سلوك اجتماعي وأنه لا ينشأ من الفراغ، بل له مجالاته والمتمثلة في المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئة التعلم، وتوصلوا إلى أن التدريس موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلم والمتعلم وحدوث تعاون بينهما لإكساب هذا الأخير مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات التي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه وتعمل على نموه نموا شاملا متكاملا (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 35).

ومن خلال هذا يمكننا القول أن التدريس عملية تعاونية تتم بين المعلم والمتعلم، أو المعلم ومجموعة من المتعلمين، أو المتعلمين في ما بينهم بإرشادات وتوجيهات من طرف المعلم.

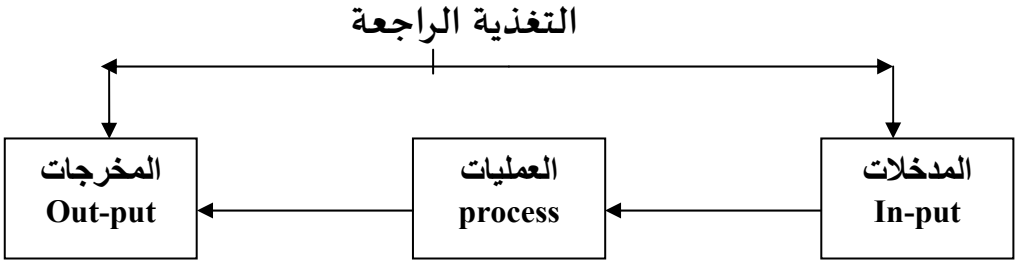


شكل رقم (06): أشكال التعاون في بيئة التعلم

2-3- التدريس كنظام:

يرى أصحاب هذا التوجه أن التدريس نظام متكامل له مدخلا ته وعملياته ومخرجاته والمتمثلة في:

- المدخلات: المعلم، المتعلم، المناهج المدرسية وبيئة التعلم.
- العمليات: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس والتقويم
- المخرجات: التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية المتعلم



شكل رقم (07): التدريس كنظام

2-4- التدريس كمهنــة:

يعتبر التدريس مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته وفن له مواهبه، كما أنه عملية تربوية تقوم على أسس ونظريات علمية تحتاج إلى من يقوم بها للإعداد والتكوين الجيد للأجيال المتعاقبة، فلذلك على ممارس هذه المهنة أن يتلقى تكوينا أو إعدادا تربويا سليما وأن يكون على معرفة تامة لبعض القواعد والمتطلبات التي يجب مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار والتي نذكر منها (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص35).

- معرفة أساسيات التربية وأصولها.
- التطعيم الثقافي أو الفكري أو ما يدور في المجتمع.
- معرفة أنظمة التعليم ومراحله وأهداف كل منها.
- معرفة وسائل التعليم في دول العالم المعاصر.
- معرفة الأسس التي تقوم عليها المناهج الدراسية.
- معرفة الأسس النفسية التي تقوم عليها جماعة التدريس.

3- مكونات عملية التدريس:

3-1- المعلم:

يلعب المعلم عدة ادوار متداخلة فيما بينها وفي نهايتها تغير من سلوك التلاميذ وتطورهم:

- خبير (متخصص) التعليم: إن دور المدرس المهم والبارز يتمثل في كونه متخصصا أو خبيرا تعليميا، أي هو الشخص الذي يخطط التعليم ويرشده ويقومه، وهذا الدور يعتبر دورا جوهريا له.
- القائد (الإداري–القيم): الدور الثاني والمهمة للمدرس هي إنشاء بيئة التعلم وإدارتها، وتقع على عاتق المدرس مسؤولية تنظيم الأدوات، والإمكانيات والوسائل التعليمية.
- المرشد (الناصح): ينبغي أن يكون المدرس حساسا للسلوك الإنساني، ويجب أن يعد المسؤولية التشيدية وبناء العقول، وخاصة عندما تتعرض المشكلات السلوكية طريق تعلم التلاميذ ونموهم. وهنا نصف بعض السلوكات الواجب أن يتحلى بها المعلم (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 80).

- القدرة على التعبير والتوضيح والاستماع.
- القدرة على طرح الأسئلة وإتاحة الوقت للتفكير واحتمال تأجيل الإجابات.
- القدرة على إقامة علاقات الآلفة والود، وإشاعة الجو المرح دون توتر أو قلق.
- القدرة على إدارة المناقشات وإعطاء المبررات القوية.
- القدرة على التحكم في سلوكه ومشاعره وحيويته.
- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ وتقدير سلوكهم.
- القدرة على التحكم في سلوكه ومشاعره وحيوته.
- القدرة على تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها فإذا كان المعلم متمكنا من جميع السلوكيات السابقة، فإنه يستطيع القيام بمسؤوليته التربوية على أكمل وجه، سواء فيما يتصل بالمادة الدراسية، أو بالتلميذ، أو بيئة التعلم وعليه أن يتبع نهج العالم، ونظرة الفيلسوف، ومشاعر الفنان، وأخلاق **الرسول صلى الله عليه وسلم.**

3-2- المتعلم:

إذا كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، فإن التلميذ المتعلم هو المستهدف وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية على توجيه التلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة. ولكي يتحقق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلم وسلوكه.

وعملية التدريس يجب أن تتيح مواقف تعليمية متنوعة يتفاعل فيها التلميذ ويتحقق له النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.

3-3- المادة الدراسية:

تمثل المادة الدراسية الرسالة التي ترسل للمتعلم من خلال تفاعله مع المعلم في أثناء مشاركته الفعالة مع جميع مكونات المنهج بمفهومه الشامل.

وتعتبر المادة الدراسية ركنا أساسيا في عملية التدريس، ولا يستطيع أحد أن يقلل من قيمتها أو من أهميتها، فبدون معلومات لا يمكن أن نتصور أن هناك معرفة حقه.

3-4- بيئة التعلم:

نقصد ببيئة التعلم جميع العوامل المؤثرة في عملية التدريس، وتسهم في تحقيق مناخ للتعلم يجري فيه التفاعل المثمر بين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، وتيسر أداء المعلم لرسالته وتزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته والولاء لمجتمعه.

4- مبادئ نظرية التدريس:

4-1- مبدأ الوضوح:

يعتبر الإدراك الحسي بمثابة الحلقة الأساسية في عمليات التعلم الحركي، ويعتبر الوضوح من أهم الواجبات الأساسية في مرحلة التعرف على التدريبات البدنية وأدواتها، والذي يظهر من خلال التفسيرات والتحليل الدقيق لمختلف المراحل المكونة للحركة، لذا يكتسب مبدأ الوضوح أهمية كبيرة في إنجاح حصة التربية البدنية الرياضية، وتلعب الحواس دورا كبيرا في استيعاب مبدأ الوضوح، والمبدأ الأول في التوضيح في التربية البدنية الرياضية هو تحقيق الإدراك السمعي البصري أي أن تعرض على المتعلمين نماذج للحركة أو المهارة بفضل الإدراك البصري يستطيع التلميذ تقدير اتجاه الحركة والمسافة، كما يلعب دور السمع في الحفاظ على إيقاع الحركة في الوقت الطويل.

من خلال هذا تبينت لنا الأهمية البالغة لمبدأ الوضوح وكذا أهمية الحواس المختلفة التي تساعد على التعلم الصحيح والسريع للمهارات.

4-2- مبدأ المعرفة الواعية والفعالية:

يركز هذا المبدأ على دور المعلم في خلق الرغبة في المعرفة للتلاميذ للمشاركة بفعالية في حصة التربية البدنية الرياضية.

ويجب على المعلم أن يقدم المعارف بطريقة واعية تتميز بالرغبة في الاستزادة ومعرفة أصول الأشياء وعلاقتها، كما يشمل مفهوم التلقي الواعي للمعارف على تدريب المتعلمين للقيام بشكل مستقل بتنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة.

ويجب أن تغرس في نفوس المتعلمين النواحي التالية (محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي، 1992، ص 71).

- الاتجاهات الايجابية نحو ممارسة النشاط وإدراك الهدف في التربية البدنية الرياضية وقيمتها من الناحية التربوية.
- المشاركة بفعالية في النشاط التعليمي- التدريسي.
- التقويم الذاتي لحصيلة نشاطهم الحركي، والنتائج التي توصلوا إليها، والتلقي الواعي للمعارف يتطلب من المتعلم أن يفهم المادة التي يدرسها وان يقوم بهضمها عقليا، والمعلم الناجح هو من يقوم بتنظيم الدرس بما يتيح للمتعلمين القدرة على الفهم الجيد أولا للمادة ثم تحليلها بشكل مستقل وأخيرا تعميم المعارف المكتسبة.

واكتساب مختلف المهارات يتطلب الرغبة والإدراك الواعي من طرف المتعلم مع الاعتماد على مختلف الحواس حتى يتمكن من التنفيذ والتقدم في الممارسة، إضافة إلى دور المعلم في شرح وتفسير مختلف الأجزاء المكونة للحركة وباحترام قوانينها.

والعمل بمبدأ المعرفة الواعية والاشتراك بفعالية يتطلب من المدرس أن يتبع الخطوات التالية (محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي، 1992، ص 73).

- شرح هدف كل واجب تدريبي جديد.
- تعليم التلاميذ الاعتماد على النفس في اكتشاف الأخطاء وإصلاحها.
- التسجيل وبموضوعية نتائج التقدم لدى التلاميذ.

ولكي تكون العملية التعليمية ذات قيمة، ويدرك فائدتها التلاميذ (محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي، 1992، ص 73).

- فهم الفكرة من كل واجب حركي بمفرده.
- معرفة الأسس العملية للتمرين وفهم سبب القيام بأداء التمرين بشكل معين دون آخر.
- محاولة تحليل الإحساس العضلي لكل تمرين.
- معرفة قيمة نتائج نشاطهم.

ولذلك يمكن القول أن تنمية الرغبات والعادات الرياضية مرتبطة بالتلقي الواعي للمعارف وذلك ما يؤثر في النهاية تأثيرا جيدا على سير العملية التعليمية.

4-3- مبدأ الثبات:

إن الهدف هو ضمان تثبيت المعارف والقدرات والمهارات التي تسبق اكتسابها، وقيمة هذا المبدأ تظهر عندما يكون الهدف من التعليم هو تشكيل الخبرات الحيوية والضرورية مثل مهارات الجري والوثب والسباحة، ويعتمد التلميذ على هذه المعارف في المستقبل إذا كان تحصيل المعارف من جانبه تم بشكل واع. ولذلك لابد من العمل على تنمية طرق تثبيت المعارف وتقوية الذاكرة بشكل عام.

وكل مبدأ من المبادئ سابقة الذكر لا ينظر إليه بمفرده في عملية تعلم المهارات الحركية أو التدريب عليها، والمدرس الناجح هو الذي يربط بين هذه المبادئ من الناحية التعليمية والتي تم تتم بشكل متكامل، ابتداء من تحديد الهدف وحتى استيعاب واكتساب الحركة مرورا بالقيم التربوية والنفسية والاجتماعية التي يراد إكسابها للمتعلمين.

5- طرائق التدريس:

تعتبر طرائق التدريس عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية ويقصد بطرائق التدريس مجموعة الأفعال والأداءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم بصدد جعل التلاميذ يحققون أهدافا تعليمية محددة، ويجب علينا أن نضع في اعتبارنا أن الأفعال التي يقوم بها المعلم لا تتم بمعزل عن سلوك التلاميذ وذلك لان التداخل والتفاعل هو الذي يحدد شكل العمل التعليمي (عصام الدين متولي عبد الله، 2002، ص 48).

وتعرّف كذلك "أنها عبارة عن مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل، والمتوازنة، والتي تهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة لعديد من استراتيجيات التدريس، مراعية في ذلك طبيعة المتعلم، والمادة الدراسية، وموضوع الدرس وأهدافه، وبيئة التعلم السائدة بالمدرسة" (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 308).

ويمكننا القول أنه ليست هناك طريقة معينة يمكن وصفها بأنها الأحسن والأنجح للقيام بعملية التدريس وينصح بها جميع المعلمين، بل هي تختلف باختلاف المادة و المرحلة العمرية، والنمو العقلي والبدني، واستعداد المتعلم وميوله، وعدد هؤلاء المتعلمين في الصف، فكل الطرائق تعتبر ضرورية، وقد لا يقتصر الدرس الواحد على استخدام طريقة واحدة، بل يحتاج إلى استخدام عدد من الطرائق.

ولطريقة التدريس اثر كبير في تحسن نتيجة تحصيل المتعلمين، كما أنه قد يتوقف عليها نجاح المدرس أو إخفاقه، فكثير ما يكون عالما غزير المادة، ولكنه قد يخفق في تدريسه، كونه لا يجيد اختيار الطريقة التي من خلالها يصل إلى عقول المتعلمين.

وكما يجب على المدرس أن يكون من الناحية العلمية متمكنا من مادته و أن يكون من الوجهة الفنية على علم تام بطرائق التدريس التقليدية منها والحديثة، حتى تصبح له القدرة على إرشاد وقيادة المتعلمين إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

وقد لخّص كمال عبد الحميد زيتون عدد من المبادئ الأساسية التي قد تضمن لنا نجاح الطريقة داخل الموقف التدريسي وهي:

- أن تأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة من السهل إلى الصعب، من البسيط إلى المركب.
- أن تأخذ الطريقة في الاعتبار الظروف الفردية بين المتعلمين.
- أن يكون موقف التلميذ ايجابيا طول مراحل الدرس عن طريق مشاركته بطرح الأسئلة والإجابة.
- أن تكون الطريقة مثيرة لاهتمام التلميذ وتبعثه على الابتكار وإلى السرور والانتباه.
- أن تلاءم الطريقة سن التلاميذ، مراحل نموهم.
- أن تنمي الطريقة الاتجاهات الايجابية، والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي.
- أن تراعي الطريقة صحة الطالب النفسية والبدنية والعقلية وذلك بتنمية الانضباط الذاتي، وخلق الرغبة في العمل والتعاون.

أن تستند إلى نظريات التعلم وتستفيد من قوانينها، فقد أثبتت التجارب أن لهذه القوانين فائدة عظيمة في التدريس مثل التعلم بالعمل، وبالملاحظة والمشاهدة، وبالتجربة والخطأ (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 221).

ونستطيع أن نلخص من كل ما سبق أن اختيار طريقة التدريس يكون محكوما بالعناصر الآتية:

- المعلم: صفاته الشخصية والمهنية- إعداده المهني ومقدرته على التدريس وخبرته بالتدريس والتلاميذ.
- التلميذ: (مراحل النمو، الصفات البدنية والحركية والاجتماعية والنفسية والنضج العقلي).
- المناهج: (أهدافه وطبيعة النشاط ونوعيته).
- الإمكانيات: (المباني، الملاعب والأدوات والأجهزة...).
- الزمن: من حيث توزيع الحصص في الصباح أو المساء أو الفصول في الصيف أو الشتاء...الخ.

6- أهم طرائق التدريس للتربية البدنية الرياضية:

ترتبط طرائق التدريس ارتباطا وثيقا بأهداف ومحتوى المنهج الذي يراد تدريسه، فطريقة التدريس المختارة يجب أن تكون منسقة مع الأهداف الموضوعة، كذلك تختلف طرق التدريس المناسبة تبعا للمحتوى الذي يراد تدريسه.

كما أن المعلم غير ملزم بطريقة معينة من طرق التدريس العامة، بل عليه أن يختار طريقته المناسبة التي يشعر بأنها تحقق الهدف في درس التربية البدنية الرياضية وتناسب الإجراءات والترتيبات والإمكانات ومستوى التلاميذ، وهناك بعض الطرق التي شاع استخدامها في مجال التربية البدنية الرياضية وهي: الطريقة الكلية* الطريقة الكلية الجزئية / طريقة المحاولة والخطأ.

6-1- الطريقة الاستنباطية (الكلية):

وفيها تعلم الحركة ككل للتلميذ دون تقسيمها أو الاهتمام بمكونات المهارة، والمنطلق الفكري لهذه الطريقة هو؟ أن العقل البشري لا يدرك المواقف الحسية كجزئيات ولكن يدركها ككل.

وفي هذه الطريقة تعرض الحركة أو المهارات كوحدة واحدة غير مجزأة، ويؤدي المدرس نموذج المهارة ثم يعقب ذلك أداء التلميذ، وهذه الطريقة محببة للتلاميذ لأنها تساعدهم على اخذ تصور كلي عن المهارة.

ويعرفها **(مفتي إبراهيم حماد)** إنها تساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر المهارات الحركية، مما يساهم في سرعة تعلمها وإتقانها، كما أنها تساهم في العمل على خلق أسس التذكر الحركي للمهارة، نظرا لان المتعلم يقوم باستدعاء واسترجاع المهارة الحركية كوحدة واحدة (نقلا عن: عطاء الله احمد، **2006، ص 167**).

ومن مميزات هذه الطريقة:

تكون المهارة الحركية قصيرة / يكون مستوى تخصص المعلم مرتفعا / توفير وسائل إيضاح مناسبة، وذلك لتمكين المتعلمين من اكتساب التحليل الحركي الصحيح.

6-2- الطريقة الاستقرائية (الجزئية):

هي طريقة تهتم بالأجزاء المكونة للحركة كل على حدا لضمان إتقانها ثم البدء في تجميع الأجزاء وأداء الحركة ككل، وعلى المعلم أن يدرك أن تجزئة الحركة لا يحدث عشوائيا ولكنه يبنى على أساس أن اتفاق كل جزء يخدم الناحية الفنية للحركة، أي إدراك العلاقات بين الأجزاء ومنها يدرك القضايا الكلية.

كما بفضل بعض المربين الطريقة الجزئية، مرتكزين على المبدأ القائل بأنه الإتقان الكل، ينبغي إتقان الأجزاء، فتعلم الأجزاء يسهل نسبيا من تعلم الحركة ككل (عباس احمد صالح السامرائي، 1987، ص 40).

وتعتبر هذه الطريقة مناسبة بل وضرورية في المواقف التالية:

- إذا كان مستوى الأداء الحركي مرتفعا.
- إذا كان عدد التلاميذ قليلا.
- إذا كانت المهارات تتميز بدرجة صعوبة عالية.
- تستلزم هذه الطريقة أن يكون المعلم على مستوى تخصص كبير.

- البدء في تعلم الجزء الرئيسي والمهم من الحركة، ثم الأجزاء الأقل أهمية.
- يجب على المعلم أن يعرف بدقة وكفاءة عالية كيف يقسم الحركة.

6-3- الطريقة الكلية الجزئية (المختلطة):

وهي عبارة عن ربط بين كل من الطريقة الكلية الجزئية حيث تكون الطريقة مرنة، فيلجأ المعلم إلى الطريقة الكلية في المهارات ذات الأجزاء البسيطة غير المعقدة وغلى الطريقة الجزئية في المهارات الحركية المركبة الصعبة.

وهذه الطريقة تراعي الظروف الفردية في القدرات الحركية كما تقلل من الوقت الضائع في التعلم، كما تحدد أهدافا واضحة أمام التلاميذ فيصبحوا ايجابيين في الأداء.

وهذه الطريقة تعد حلا وسطا بين الطريقتين.

6-4- طريقة المحاولة والخطأ:

في هذه الطريقة يقوم التلميذ بأداء المهارة وعلى المدرس القيام بدور الموجه والمرشد في تصحيح المهارات، وذلك ما يساعد التلميذ على اكتشاف أخطائه بنفسه وبالتالي يحاول تصحيحها.

ولابد للمدرس أن يختار الطريقة المناسبة التي تتفق مع أهدافه وقدرات التلاميذ والإمكانيات المتوفرة بالمدرسة، وهذه الطريقة.

7- أساليب التدريس:

يقصد بها مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة إليه، ويعني ذلك أننا قد نجد أسلوب التدريس لدى معلم معين يختلف عنه لدى معلم آخر، رغم أن طريقة التدريس المتبعة تكون واحدة، وهذا يدل على أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الشخصية للمعلم، وبمعنى آخر فإذا كانت طرق التدريس تعني الإجراءات العامة التي يقوم بها المعلم، فإن الأساليب يقصد بها إجراءات خاصة ضمنية تتضمنها الإجراءات العامة التي تجري في موقف تعليمي (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2002)

ويعرفها (ذياب هندي، هشام عامر عليات، 1999، ص 109) على أنها الإجراءات التي يتخذها المعلم في تنفيذ طريقة من طرق التدريس، من اجل تحقيق الأهداف المحددة للمادة التعليمية، مستعينا بوسيلة من الوسائل التعليمية المناسبة.

ولأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية مفهوم خاص، حيث أنها تعرف من قبل عباس أحمد صالح السامرائي "بأنها الأسلوب في أوسع معانيه، لا يعدو عن كونه إعدادا مدروسا للخطوات اللازمة لعملية التعليم (عباس صالح أحمد السامرائي، 1987، ص 17).

ويقول (فكري حسن الزيان. 1995، ص 138) أن التطورات الحديثة قد سلمت المبادئ الأساسية التي يستند إليها النشاط التعليمي كما شملت أساليب التدريس.

وتنقسم أساليب التدريس إلى قسمين أساسيين هما:

أولا: الأساليب المباشرة:

أ- الأسلوب الأمري:

هو أقدم الأساليب المباشرة، ففيه يقوم المعلم باتخاذ كل قرارات التدريس وكيفية التحكم فيها واختيار كيفية تنفيذها وتحديد الوقت اللازم لكل نشاط ولا يمتلك التلاميذ حيال هذا الأسلوب من التعليم أي اختيارات، حيث أنه يعتمد على مجموعة أفكار سلوكية تتراوح ما بين المعرفة ورد الفعل.

ويقول **موستون** أن الذي يقوم باتخاذ القرارات عادة خلال عملية التدريس والتعلم هما كل من المعلم والتلميذ، ولكن الأسلوب الأمري يعتبر هو الأسلوب الأول في مجموعة الأساليب، ويتميز بقيام المعلم باتخاذ جميع القرارات في بنية وتركيب هذا الأسلوب، وبالتالي فإن دور المعلم هو اتخاذ جميع القرارات في مرحلة ما قبل الدرس، مرحلة الدرس، وكذلك في مرحلة ما بعد الدرس والتقويم (موسكا موستون وسارة أشوورت، 1991، ص 27).

وتتفق عفاف عبد الكريم مع قول موسكا موستن حول تعريف الأسلوب الأمري، في أي ممارسة لنشاط التعليم، التعلم، هناك شخصان معنيان باتخاذ القرار، هما المعلم والمتعلم، فالأسلوب الأمري هو أول أسلوب في سلسلة أساليب التدريس، ويتميز هذا الأسلوب بان المدرس هو الذي يتخذ جميع القرارات في بنية هذا الأسلوب، من تخطيط وتنفيذ، وتقويم، ودور المتعلم من ناحية أخرى هو أن يؤدي وان يتابع وان يطيع (عفاف عبد الكريم. 1994، ص 90).

- **مميزات الأسلوب الأمري:**

يتميز بالحركة، وذلك أن تكرار الحركة، عند كل مهارة من المهارات سوف يؤدي إلى التطور البدني من خلال استخدام هذا الأسلوب.

يقول عباس احمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي: أن الأسلوب الأمري يتميز بما يلي (عباس أحمد صالح السامرائي، 1987، ص 79).

- استخدام هذا الأسلوب مع التلاميذ الصغار مناسب.
- يمكن استخدامه مع المبتدئين في ممارسة المهارة.
- يمكن استخدامه في تصحيح الأخطاء الشائعة في الفعالية والأخطاء الفردية.
- يمكن استخدامه في المهارات الصعبة لأجل السيطرة على مسار العمل.

- **عيوب الأسلوب الأمري:**

- لا يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القابليات بين الطلبة.
- لا يعطي الفرصة الكافية في مشاركة الطالب في اخذ القرارات.

- لا يعطي للتلميذ حرية الإبداع.
- لا يشجع على التعاون بين التلاميذ للوصول إلى الانجاز المثمر.

ب- أسلوب الممارسة:

عند استخدام أسلوب الممارسة يقوم المعلم بوضع الأهداف واختيار الأنشطة التعليمية وتحديد نتائج هذه الأنشطة، وتحديد تسلسل الوصول للهدف، ويكون التلميذ في هذا الأسلوب معنيا ومشمولا في التقدم النسبي للدرس وفي عملية وإجراءات التوجيه، أما المعلم فليس معنيا في هذا الأسلوب عن كيفية تنظيم الفصل أو إذا كان جميع التلاميذ يعملون معا في وقت واحد على نفس أسلوب الحركة.

إن هذا الأسلوب يتقبل الفوارق الفردية في الانجازات، ويركز التلاميذ فيه على حل مشكلة من خلال العمل في مجموعات.

ويعرف (محسن محمد حمص، 1998، ص 93) هذا الأسلوب بالسماح للتلاميذ بالاستقلالية في عملهم في بعض الممارسات داخل الدرس، وخاصة في الجزء الخاص بالتطبيق والممارسة للمهارات الحركية، وبذلك تتاح فرص الاعتماد على النفس ومحاولة اكتساب الأداء الفني للمهارة وإتقانها.

ويقال أيضا في هذا الأسلوب إن تحويل بعض القرارات من المعلم إلى التلميذ تنتج عنها مواقف وعلاقات جديدة بين التلاميذ أنفسهم، أو بين التلميذ والأعمال التي يؤديها، أو بين المدرس والتلميذ نفسه، إذن فهذا الأسلوب في التدريس يكون بداية في العملية الانفرادية في تنفيذ القرار فالمدرس يجب عليه أن يعتاد تدريجيا ترك (الأوامر) لكل نشاط داخل الدرس (ناهد محمود سعد ونيللى رمزي فهيم، 2004)

من خلال هذا، نلاحظ أن هناك انتقالا تدريجيا للقرار من المدرس إلى التلميذ وهذا بغرض إعطاء المتعلم دورا أكثر ايجابية.

➢ مميزات أسلوب الممارسة:

يتميز هذا الأسلوب بما يلي:

- اشتراك التلاميذ في قرارات التنظيم وتحديد مستوى الممارسة.
- يساعد على إظهار المهارات الفردية والإبداع.
- يعلم التلميذ كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة.
- العمل بصورة استقلالية وفق منظور الدرس.

➢ عيوب أسلوب الممارسة:

تتمثل أهم عيوب هذا الأسلوب فيما يلي:

- يحتاج إلى أجهزة كبيرة.
- لا يمكن السيطرة على حركات الفعالية الدقيقة.
- يستهلك وقتا طويلا من الزمن المخصص للدرس.

ج- أسلوب التعلم التبادلي:

يطلق عليه كذلك بنفس المعنى أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران، والأسلوب المشترك وأسلوب العمل المزدوج.

في هذا الأسلوب يتعلم التلاميذ بقدر ما يتعلمون من مسؤولية ومن الاعتماد على النفس في تلقي المعلومة، حيث يقوم التلاميذ بالعمل في مجموعات زوجية، ويقوم كل فريق بمحاولة إنتاج المعلومة ثم يقومون باستيعابها وإيضاحها لزملائهم بطريقة ذاتية، وهكذا بالتبادل إلى أن ينتهي درس التربية البدنية والرياضية، وفي هذه الأثناء تقوي المهارات الاتصالية بين التلاميذ، وباستخدام هذا الأسلوب في تدريس التربية البدنية والرياضية في تنمية وتطوير المفاهيم البدنية والاجتماعية والعاطفية في حياة التلاميذ بالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يمنحهم الثقة في النفس ويبث فيهم روح القيادة في أعلى معانيها.

ويقول كل من (عباس صالح أحمد السامرائي، وعبد الكريم السامرائي، 1991، ص 90) يمكن استخدام هذا الأسلوب بصورة فعالة مع التلاميذ الذين يريدون امتهان التدريس أو التدريب، لأنه يفتح المجال أمامهم في اتخاذ القرارات المناسبة، ويمكنهم من استخدام التغذية الراجعة بصورة واسعة، كما أن نتائج الانجاز تكون واضحة من خلال العملية التطبيقية لهذا الأسلوب.

وتعرف كذلك مجموعة من المواصفات والمعايير التي يعتمد عليها المعلم في إيضاح المعلومة وتوصيلها للتلاميذ من خلال مجموعات العمل التي تنشأ بينها علاقات اجتماعية معتمدين على أنفسهم وفي ديناميكية يحققون أعلى النتائج على المستوى الأكاديمي، التنوع، المهارات الاجتماعية حسب (محمود عبد الحليم عبد الكريم، 2002، ص 253).

وتظهر فائدة هذا الأسلوب في المرحلة الأولى من تعلم المهارة عندما يحتاج التلاميذ إلى التعرف على نقاط هامة بعد كل محاولة لتساعدهم على تصحيح أدائهم الفني، ويطبق هذا الأسلوب في معظم حركات الجمباز وفي بعض المهارات التعليمية الخاصة بالألعاب المختلفة، ويعتبر هذا الأسلوب بمثابة توفير مدرس لكل تلميذ، كما يساهم هذا الأسلوب في تنمية السلوك التعاوني.

➢ مميزات الأسلوب التبادلي:

وتتمثل فيما يلي:

- يكون المعلم مؤهلا ومتميزا أكاديميا وثقافيا.
- يفسح المجال أمام كل تلميذ أن يتولى مهام التطبيق.
- يسمح للمعلم باختيار كيفية إعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب.

- يفسح المجال إلى وقت كبير في التعلم.
- يفسح المجال واسعا للتلاميذ من حيث الإبداع في تنفيذ الواجب.

➢ **عيوب الأسلوب التبادلي:**

وتتمثل فيما يلي

- صعوبة السيطرة على تنفيذ الواجب بدقة.
- الحاجة إلى أجهزة وأدوات كثيرة.
- كثرة المناقشات بين التلاميذ حول تنفيذ الواجب.

د- **أسلوب التمييز**:

يطلق عليه اسم التضمين، الاحتواء أو أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات حيث يضمن هذا الأسلوب الصفة الفردية للتعلم ويهتم بإتاحة الفرصة للمتعلم أن يدرك العلاقة بين طموحه وحقيقة أدائه والوصول إلى أعلى معدلات النجاح عن طريق السماح للتلاميذ بالتقدم بإيقاعهم الخاص، كما يهتم هذا الأسلوب بالتفرد في التعلم أكثر من غيره من الأساليب السابق ذكرها.

ويقصد بهذا الأسلوب التخطيط للتعليمات و يتطلب تقسيما وقتيا للمهارات بحيث يتم الانتقال بين أجزائها بتحقيق تقدم ملموس يسهل الانتقال من مرحلة لأخرى بنفس المهارة وكل مرحلة أو مهمة في حد ذاتها هي محور اهتمام المعلم (محمود عبد الحليم، عبد الكريم، 2002، ص 255).

ويقول كل من موسكا وسارة إن دور المعلم في هذا الأسلوب هو اتخاذه للقرارات اللازمة في مرحلة ما قبل الدرس، بينما يقوم التلميذ إلى موضوع الدرس من خلال اختيار مستوى معين في أداء الواجب، وفي مرحلة التقويم يقوم التلميذ باتخاذ القرارات الخاصة بعملية تقويم الأداء أي أدائه، ويقرر في أي من المستويات المتوفرة يتم الاستمرار بالأداء (موسكا موستن، سارة أووشت، 1991، ص 184).

➢ **مميزات أسلوب التمييز:**

يذكر عباس احمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي مميزات هذا الأسلوب على النحو التالي:

- يوفر الفرصة لجميع التلاميذ للقيام بأداء الواجب المكلفين به.
- يكون الأداء حسب إمكانية كل تلميذ في الصف.
- فيه تشجيع للتلاميذ على تقويم أنفسهم أثناء العمل.
- فيه تشجيع للتلاميذ على الاعتماد على النفس.

➢ **عيوب أسلوب التمييز:**

تتمثل عيوبه فيما يلي:

- لا يفسح المجال أمام المعلم لمراقبة جميع التلاميذ عند أدائهم.

- يحتاج إلى أجهزة وأدوات كثيرة ومساحات واسعة.
- يقلل من روح المنافسة بين المتعلمين.
- يشجع روح التباطؤ في العمل.

وتتفق معظم أساليب التدريس المباشرة في كونها تسند أغلبية المهام للمعلم، فهو الذي يتخذ مختلف القرارات فيما يتعلق كل جوانب عمله التعليمي من تخطيط وتنفيذ وتقويم.

ففي الأسلوبين الأول والثاني لا يتطلب من المتعلمين سوى القدرة على التذكر وفهم المعلومات الخاصة بنتائج التعلم ولا تتطلب مستوى عاليا من العمليات الذهنية.

أما الأسلوب الثالث والرابع فيتطلبان منه أن يظهر مقدرته على إصدار الأحكام الصائبة بناء على معايير محددة لتقويم أدائه.

ثانيا: الأساليب غير المباشرة

من بين أساليب التدريس الغير مباشرة أسلوب الاكتشاف الموجه و أسلوب حل المشكلات

يمثل الاكتشاف بأنواعه المستويات القاعدية في الهرم التعليمي، وهذا يعني أن المعلم يستفيد من أساليب التدريس غير المباشرة والتي تشجع على الكشف والاكتشاف وحل المشكلات، حيث أنها توسع مدارك التلاميذ وتعرفهم بأجسادهم وقدراتهم على التحرك في الفراغ والاستمتاع بتعلم الحركة.

إن هذه الطريقة تجعل المتعلم يشارك في عملية التعليم، وذلك تحت إشراف المعلم، ويلعب التلميذ الدور الرئيسي في تعلمه، ويلاحظ ويبحث، يتدرب حتى يصل إلى الهدف، وهذه الطريقة لا تهتم بالنتائج ولكن بطريقة تنفيذ المهارات المطلوبة.

ولا يهتم المعلم بنتائج المهارة، كتسجيل الهدف، أو طول مسافة القفز، لكنه يهتم بدرجات تنفيذ الحركات والمهارات وكيفية التفكير والأداء عند التلميذ.

وهناك مجموعة من أساليب الاكتشاف وهي:

أ- الاكتشاف الموجه:

أساسه هو العلاقة بين المعلم والمتعلم، هدف مسبق يصيغه المعلم وينبغي هنا على المتعلمين اكتشافه. "وفي تقدم المشكلة للتلميذ مصحوبة بكافة التوجيهات اللازمة لها بصورة تفصيلية، ويكون دور التلميذ فقط إتباع التعليمات دون إتاحة الفرصة له لكي يفكر بحرية، وتكون التوجيهات متسلسلة إلى الحد الذي قد يحرم الطالب من التفكير والبحث (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 271).

➢ أهداف هذا الأسلوب:

يعمل هذا الأسلوب على:

- تنمية علاقة صحيحة بين استجابة المتعلم المكتشفة وسؤال المعلم.
- تنمية مهارات اكتشاف متعاقبة، تؤدي منطقيا إلى اكتشاف مفهوم.

- تنمية الصبر لدى كل من المدرس والمتعلم والمطلوب لعملية الاكتشاف.
- شغل المتعلم في عملية اكتشاف معينة

ب- أسلوب حل المشكلات:

يتم عرض المشكلة على التلاميذ في شكل سؤال أو عبارة تتحدى وتثير الفكر والاهتمام ولن يكون هناك أي عرض أو توضيح للإجابات المحتملة الصحيحة، لان الحلول هنا يجب أن تأتي من التلميذ.

يجب على التلميذ أن يفكر في الخطوات الضرورية للوصول إلى حل، ويتم تجريب الحلول المختلفة، ثم يقع الاختيار على الصحيح منها.

أما دور المعلم فيتحدد في دور الناصح، يساعد ويوجه ويشجع ولكن لا يقدم حلولا.

ويجب أن تتاح الفرصة لكل تلميذ لتقديم حل وملاحظة حلول الآخرين.

وبعد ملاحظة حلول الآخرين وتقييم الأسباب التي تقع خلف اختيار تلك الحلول يجب أن تتاح الفرصة لكل تلميذ لإعادة محاولة أداء الحركات مرة أخرى مدعما إياها ومحسنا لها ومطورا، وذلك من خلال اقتباس أفكار الآخرين.

ومن أهداف هذا الأسلوب نذكر:

- تنشيط المقدرات الفكرية للمدرس، حل المشكلات في المجال المطلوب للموضوع الدراسي.
- تنشيط المقدرات الفكرية للتلميذ لاكتشاف الحلول.
- تنمية القدرة على التحقق من الحلول وتنظيمها لأغراض خاصة.

خلاصة:

في هذا الفصل تبينت لنا مختلف المراحل الأساسية التي مرّت بها نظرية التدريس، كما تم أهميتها في العملية التربوية كونها سلسلة منظمة من الفعاليات ومجموعة من العلاقات المستمرة، التي تنشأ بين المعلم ويسهم فيها المتعلم بصفة جدّ فعالة، فهي تساعده على النمو السليم وإكسابه المعارف والمهارات والخبرات المختلفة كونها عملية ترمي إلى تحقيق أهداف معينة.

الفصل الثالث

درس التربيـــــــة البدنيـــة والرياضيـــــة

تمهيد:

تعتبر مناهج التربية البدنية والرياضية من أهم المناهج التي تتطلب عمليات تعديل وتحين وفقا للتطور الهائل الذي شهدته التربية البدنية والرياضية في الجزائر، حيث حضت باهتمام كبير بعد الاستقلال وصدرت مراسيم وأوامر بشأن تنظيمها وسيرها وإدراجها ضمن البرنامج التربوي الشامل كمادة من المواد المقررة رسميا في امتحان شهادة البكالوريا لدى بات علينا لزاما التطرق إلى درس التربية البدنية والرياضية لما له من أهمية في اتجاهات الطلبة الجامعيين للتدريس في الطور الثانوي.

1-مفهوم درس التربية البدنية والرياضية:

يعتبر درس التربية البدنية والرياضية حجر الزاوية في البرنامج المدرسي، وهو وحدة المنهاج التي تحمل جميع صفاته وخصائصه، وهو يكاد يكون الوسيلة الأكثر ضمانا لتوصيل الخبرات التربوية للتلاميذ، وهو حصة إجبارية يقوم بها جميع التلاميذ، يجب أن يكون الدرس متوفرا على الشروط الصحية والتربوية والاجتماعية التي تساعد التلاميذ على الإقبال عليه، وهي فرصة لإكساب التلاميذ المهارات والحركات التي تساعد على بناء الفرد متكاملا نفسيا وخلقيا، وتنفيذ دروس التربية البدنية والرياضية من أهم واجبات المعلم التربوية، ولكل درس أغراض تربوية إلى جانب الأغراض البدنية والمعرفية والمهارية.

ويعرف درس التربية البدنية والرياضية على أنه الوحدة الصفية في البرنامج الدراسي للتربية البدنية والرياضية والخطة الشاملة لمنهاج التربية الرياضية تشمل كل أوجه النشاط التي يريد المدرس أن يمارسها تلاميذ هذه المدرسة وأن يكتسب المهارات التي تتضمنها هذه الأنشطة، بالإضافة إلى ما يصاحب ذلك من تعليم مباشر وغير مباشر (شلتون السيد حسن، معوض حسن، 1981، ص 106) .

إن درس التربية البدنية والرياضية كأحد أوجه الممارسة يحقق أيضا عدة أهداف فعلى مستوى المدرسة يضمن النمو الشامل والمتوازن للتلاميذ ويحقق حاجاتهم البدنية طبقا لمراحل النمو وتدرج قدراتهم الحركية وتعطي الفرصة للنابغين منهم للاشتراك في أوجه النشاط التنافسي داخل وخارج المدرسة، وبالتالي فدرس التربية البدنية لا يغطي مساحة زمنية فقط لكنه يحقق الأعراض التربوية التي رسمتها السياسة التعليمية في مجال النمو البدني والصحي للتلاميذ على كل المستويات، يعتبر درس التربية البدنية و الرياضية أحد أشكال المواد الأكاديمية مثل الرياضيات، الفيزياء والعلوم، ولكنه يختلف عن هذه المواد بكونه يمد التلاميذ ليس فقط بالمهارات والخبرات الحركية بل يمدهم أيضا بكثير من المعارف والمعلومات التي تغطي الجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى المعلومات التي تغطي الجوانب العلمية بتكوين جسم الإنسان، ذلك باستخدام الأنشطة الحركية والألعاب المختلفة التي تتم تحت إشراف التربوي للمعلم، ويعرفه (محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي، 1992، ص 94) على أنه عملية توجيه للنمو

البدني والقوام للإنسان باستخدام التمرينات البدنية والتدابير الصحية وبعض الأساليب الأخرى التي تشترك مع الوسائط التربوية بتنمية النواحي النفسية والاجتماعية والخلقية.

وتعرف الحصة المدرسية بأنها الشكل الأساسي الذي تتم فيه عملية التربية والتعليم في المدرسة، وحصة التربية البدنية هي أيضا الشكل الأساسي لمزاولة الرياضة في المدرسة ذلك بجانب الأشكال التنظيمية الأخرى التي يزاولها التلاميذ مثل الدورات الرياضية (نهاد محمود وآخرون، 1998، ص 61).

2- أغراض درس التربية البدنية والرياضية:

- **اللياقة البدنية:** والتي تشكل أساسا للتربية الفردية المؤهلة للاشتراك في الأنشطة البدنية المختلفة وأيضا التأهيل للحياة الكاملة، وهي تعتمد في تطويرها وتنميتها على مرحلة النمو للفرد وقدراته،هذا بالإضافة إلى تنمية عناصر اللياقة البدنية من قوة، سرعة، رشاقة، مرونة وتحمل.
- **المهارات:** وتعتبر المهارات العنصر الرئيسي في التربية البدنية سواء كانت هذه المهارات أساسية لازمة لحياة الإنسان من جري ومشي ووثب ورمي، أو كانت مهارات تتعلق بأدائه للأنشطة الرياضية المختلفة.
- **المعارف:** هنا يخاطب المعلم عقل التلميذ وليس بدنه فقط، فالتربية البدنية تهدف إلى كافة الجوانب العقلية والبدنية والنفسية والاجتماعية.
- **الاتجاهات:** تنمية الفهم الواعي لأهمية النشاط الرياضي وأثره في رفع مستوى اللياقة البدنية.

الاتجاهات الإيجابية للشخص نحو العناية بالصحة والأمان، وأهمية وقاية نفسه من الأمراض المخدرات، المنشطات.

- **الجوانب النفسية:**

- الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، ضبط الانفعالات.
- التمسك بالروح الرياضية وعدم الخروج عنها.
- اكتساب الصفات الإرادية مثل (التعاون، الشجاعة، التسامح، الصدق).

- **الجوانب الاجتماعية:**

- إكساب التلاميذ أصول ومبادئ التعامل مع الآخرين، احترام النظام.
- تقديم خدمات تطوعية للمجتمع من خلال النشاط الرياضي.

3 - الأهداف التربوية لحصة التربية البدنية:

إن المدرس يقوم بعملية التربية في الحصة وخارجها بطريقة تلقائية وكل كلمة منه هي توجيه وكل تنبيه منه يكون له أثر تربوي معين وذلك واجب على المدرس أن يقوم بتحديد أهداف حصته من الناحية التربوية أيضا مقدّرا الطرق والأساليب التي سوف يستعملها لتحقيق غرضه في سبيل الوصول إلى هدف

أو أكثر من الأهداف التربوية لحصة التربية البدنية و الرياضية و درس التربية البدنية و الرياضية من حيث الواجب التربوي يؤدي أيضا هذه المهمة فالتلاميذ بوجودهم في جماعة فان عملية التفاعل تتم بينهم في إطار القيم والمبادئ للروح الرياضية، التي تكسبهم الكثير من الصفات التربوية، ويلعب درس التربية البدنية والرياضية في تنمية التربية الأخلاقية دورا في اكتساب التلاميذ بعض الصفات الأخلاقية مثل الشجاعة، الصراحة، الأمانة، الانضباط، وهذه الصفات تلعب دورا في بناء الشخصية الإنسانية وتكسبها طابعها المميز وعلى هذه المرتكزات تبنى على أهداف درس التربية البدنية والرياضية في المدرسة مما يعطيه الطابع التربوي.

4- تحضير الدرس التربية البدنية والرياضية:

يجب أن يعلم المدرس أن تحضير درس التربية البدنية و الرياضية يعتمد على العلاقة العفوية بين الأهداف، المحتوى، طرق وأساليب التدريس، فالأهداف تعتبر الموجه والمرشد لما يجب أن يتبع من عمليات تعليمية داخل الدرس، وباختلاف الأهداف يختلف محتوى مادة الدرس وطرق التدريس المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف، أي أنه يجب أن يحتوي الدرس على أوجه النشاط الرياضي المحدد في المنهاج لتحقيق التنمية البدنية والمهارية والمعرفية والوجدانية وباستخدام طرق التدريس متعددة الجوانب (محسن محمد حمص، 1997، ص 49).

وعملية الصياغة السلوكية للأهداف في درس التربية البدنية والرياضية ترتبط بالمجالات الثلاثة وهي:

4-1- **المجال المعرفي:** ويشمل المعرفة والفهم ومهارات التفكير، مثل:اكتساب المعلومات عن النواحي القومية، معلومات رياضية(قانون، تنظيم، صفات بدنية، مهارات حركية) معلومات مرتبطة (صحة، تشريح، علم الوظائف) كذا تنمية قدرة التلميذ على حل المشكلة والتفكير العلمي والابتكار.

4-2-المجال النفسي الحركي: ويشمل الأهداف التي تؤكد على القدرات الحركية والبدنية مثل تطوير المهارات الحركية الأساسية واكتساب المهارات الحركية المركبة للأنشطة الرياضية المعروفة(كرة السلة، وكرة اليد).

4-3- **المجال الوجداني:** ويشمل الأهداف التي تؤكد المشاعر والانفعالات مثل: الاتجاهات والميول، اهتمام التلميذ بشرح المدرس، إظهار التلميذ استعداده لمعاونة الآخرين والمشاركة مع الجماعة لإنجاز هدف.

5- تقسيم درس التربية البدنية والرياضية:

تنقسم الحصة بشكل عام إلى جزء تمهيدي ثم جزء رئيسي ثم جزء ختامي.

❖ **الجزء التمهيدي:** إن للجزء التمهيدي ثلاثة واجبات رئيسية هي:

- تحقيق بعض الواجبات التربوية
- تجهيز العضلات والأربطة وأجهزة الجسم الداخلية للعمل وتقبل الحمل
- خلق و تنمية الاستعداد النفسي للعمل المقبل

❖ **الجزء الرئيسي:** وفي الجزء الرئيسي من الدرس يجب تحقيق جميع الواجبات المحددة سلفا للحصة والتي تشمل تنمية الصفات البدنية والأساسية طبقا للمنهاج السنوي وكذلك تنمية المهارات الحركية وأيضا تطوير بعض المعارف النظرية للتلاميذ عن طريق توجيه طريق التوجيه والإرشاد والشرح عند تعلم المهارات الجديدة ثم تعويد التلاميذ على طرق التعامل الصحيحة والعادات التربوية وهذه الواجبات جميعها يمكن تحقيقها إما كل على حدة أو بشكل مترابط بحيث يتم تحقيق أكثر من هدف.

الجزء الختامي: وللجزء الختامي من الحصة ثلاثة واجبات:

- تهدئة أجهزة الجسم .
- التوجه إلى أحاسيس التلاميذ .
- القيام ببعض الواجبات التربوية .

وقبل انصراف التلاميذ يقوم المدرس بإجراء تقويم النتائج التربوية ويشير إلى الجوانب الإيجابية والسلبية والأخطاء التي حدثت أثناء الدرس.

6- مدرس التربية البدنية والرياضية:

المعلم هو المربي الأمين، الذي إليه يعهد أولياء الأمور، بثقة واطمئنان بأولادهم، في سبيل تنشئتهم للمستقبل، وبقدر ما يكون هذا المربي أهلا للأمانة، وبقدر ما يبذل من عمله وإخلاصه في إعداد النشء للحياة، نضمن مستقبل البلاد وازدهار حياتها وتقدمها في نهضتها (عفاف عبد الكريم، 1994، ص 9).

ويعتبر المعلم في مجال التربية البدنية، من أهم الشخصيات التربوية بالمدرسة، فهو لديه الفرصة للاحتكاك المباشر بالتلاميذ، ويعتبر وسيطا بين السلوك المتواجد والسلوك المزمع تغييره لدى التلاميذ.

كما أنه أكبر قوة ديناميكية للتخطيط للتربية البدنية، وهو بطريقته التربوية والمسؤولية والمتفهمة، يساعد المتعلم ليصبح مدركا، مسئولا موجها لتعليمه بحيث يتمكن من الملائمة والتوفيق بين نفسه وبين بيئته وذلك بوضعه في المكان المناسب لهذا التطوير، أي يقوم بتسيير عملية التعلم .

ويقول **(BOLDY REW)** عن المدرس إنه القائد،فهو المنضم والمبادر لوحدة العمل والنشاط في جماعة الفصل، فهو يعمل ليس فقط لإكساب التلاميذ المعلومات والمعارف والمهارات وتقويمهم في النواحي المعرفية والمهارية فحسب، بل يتضمن علمه أيضا تنظيم جماعة الفصل والعمل على تنميتها تنمية اجتماعية (نقلا عن: محمد حماحمي، أمين أنور الخولي، 1990، 196).

ويرى وليام كلارك **(WILLIAM CLARK)** إن المدرس يعد مصمما لبيئة التعلم، فهو الذي يبدع الأنظمة التعليمية، ويحدد أهداف الدرس ويقوم بإعداد المواقف التعليمية والتربوية (نقلا عن: محمد حماحمي، أمين أنور الخولي، 1990، ص 196).

والمعلم يأخذ بيد تلاميذه ينهض بالقوى منهم، و يأخذ بيد الضعيف يعبر بهم وينقلهم من عالم الجهل إلى عالم المعرفة، من عالم الخيالات إلى عالم الحقائق، وهو قدوتهم ألم يقل(شوقي) : كاد المعلم أن يكون رسولاً و (الإمام العربي): الأستاذ كالشمس تضئ لغيرها وأن من اشتعل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما وخطرا جسميا فليحفظ آدابه ووظائفه وإن من صفات المعلم في رأيه رحمه الله والصبر والتواضع وحسن الخلق (عصام الدين متولي، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص 213).

فقد كان الرسول(ص) أول معلم في الإسلام امتثالا لأمر ربه **(اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ و ربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم)** حيث وصف **الرسول(ص)** نفسه بأنه معلم حيث قال(إنما بعثت معلما) ويقول **(ص)** أيضا عن فضل العلم(أفضل الصدقة أن يتعلم المرء علما ثم يعلمه أخاه المسلم) ومن مهام المعلم أن يجعل المتعلم يتحرك من موقف السلبية إلى موقف المواجهة و المشاركة والإيجابية لتنمية التفكير والكشف عن المبادئ، والإسهام في حل المشكلات والمعلم الكفء هو الذي يحرر التلميذ ليتعلم ميسرا لتحقيق ذلك، وسيلة أيجاد علاقة شخصية سليمة بينهما ومعلم التربية البدنية والرياضية يعد رائدا اجتماعيا ويعني ذلك أنه يشعر بما في المجتمع من مشاكل ويعمل على أن يعد التلاميذ بحيث يستطيعون معاملة هذه المشاكل وحلها(عفاف عبد الكريم، 200، ص 15)، ولكي يغير المعلم من سلوك التلاميذ يجب أن يكون لديه الكفاءات الثلاث التالية:

أ- الإلمام بالمعلومات والمهارات في موضوعات التربية البدنية:

يجب أن يكون المعلم التربية البدنية والرياضية ملما بمادته و بما يجد فيها من نظريات وقوانين. فتخلف المعلم في مادته يجعله يقصر في استفاء تحصيل التلاميذ لها، ويعرضهم للخطأ فيها، فيجب أن يتوافر لدى المعلم خلفية واسعة وعميقة في مجال تخصصه وأن يكون متفوقا في الموضوعات التي تخص الجسم و كيف يؤدي وظيفته، ويكون لديه المعرفة والمهارات للأنشطة المختلفة في التربية البدنية والرياضية، وملم بكيفية تعلم المهارات الحركية، وكذلك يكون ملم بنفسية التلاميذ وعقليتهم وميولهم واستعداداتهم و مراحل نموهم.

ب- المقدرة على التدريس:

لن يصبح مدرسا ماهرا إلا إذا استطاع تطبيق النظريات ولحقائق العلمية وجعلها مهارات وخبرات اكتسبها بطول الممارسة والتدريب، ويجب على المعلم أن يكون لديه فكرة واضحة عن الوسائل التعليمية الممكنة، والمقدرة على استخدامها استخداما جيدا، فالمعلم الكفء هو الذي يستطيع أن يقدم الجديد باستمرار، كما يستطيع أن يثبت لتلاميذه أنه يعرف ويملك الكثير من المداخل لتدريس تخصصه.

جـ - العلاقات الإنسانية:

إن المعلم الماهر هو الذي يعرف كيف يتعامل مع التلاميذ المعاملة الحسنة المبنية على أساس من الفهم والثقة المتبادلة، والتعاون القائم بينهما، والقدرة على الحل البناء لمشاكلهم، ويتوقف تواجد هذه المهارات على الآتي:

- المقدرة على اكتساب ثقة التلاميذ.
- المقدرة على التوصيل.
- المقدرة على فهم التلاميذ.
- المقدرة على التعاون مع التلاميذ.

7- الصفات الواجب توافرها في معلم التربية البدنية:

يجب أن يعرف كل معلم أن كرامة مهنته تتطلب منه أن يمتلك عددا من الصفات الجسمية والنفسية والعقلية التي يحافظ على استمرار مهنته وتأمين نموها (عصام الدين متولي ، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص 216)، وعليه يجب أن تتوفر في هذا المعلم مجموعة من الصفات أهمها:

7-1-التعليم:

ينبغي أن يحصل المعلم على قدر من التعليم يفوق كثيرا ما يعطيه للتلاميذ زيادة على أن يكون ملما بطبائع التلاميذ ونفسياتهم وطرق معاملاتهم في كيفية توصيل المعلومات إليهم.

7-2-الروح الاجتماعية:

يجب أن يمتاز المعلم بالروح الرياضية وأن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه وزملائه بالمدرسة، وقدوة حسنة يقتدي به التلاميذ، ويعمل على بث القيم الاجتماعية السلمية بين التلاميذ.

7-3-النظام:

يجب أن يدرك المعلم أن كل شيء لا ينتج ولا يؤدي فائدة إلا بالنظام ولذا يجب عليه أن يحافظ على نظام المدرسة والتقاليد المدرسية والأساليب التربوية، ويبث في التلاميذ حب النظام.

7-4-الخصائص الخلقية:

يجب أن يتحلى المعلم بالأمانة والصبر والعطف وان يكون مخلفا في عمله وصادقا في أقواله وأفعاله ومتعاونا مع الجميع.

7-5-الخصائص العقلية:

يجب أن يكون المعلم ذكيا ولديه حسن التصرف،في المواقف المختلفة ويتمتع بصحة عقلية ممتازة وعميق في أفكاره وغير متسرع في استنتاجاته.

7-6-الثقافة العامة:

يحتاج المعلم إلى الثقافة العامة بجانب الثقافة الخاصة بمهنته ولذا يجب أن يكون ملما بالنواحي المعرفية في كثير من المواد.

8-صفات المعلم الناجح:

تعددت صفات المعلم بتعدد مهامه وأدواره التي يقوم بها كمربي وأب وموجه ومعلم لنشاط معين وكعضو في هيئة تعليمية وكشخص أو كل إليه المجتمع مهمة تربية وتنشئة أبنائه، وتنقسم هذه الصفات إلى مجموعتين صفات الشخصية والصفات المهنية.

أ- الصفات الشخصية:

- الثبات الانفعالي ومن مظاهره: القدرة على التكيف، الثبات وإمكانية الاعتماد عليه، الإحساس بالأمان،ضبط النفس، القناعة والرضا، التحفظ، النضج الانفعالي.
- المظهر والسمات العامة مثل: اللياقة البدنية،يتصف بالوضوح الوقفة الجيدة و طريقة المشي السوي عطوف، تقدير الأشخاص.
- القيم مثل: الصدق في القول والعمل، الأخلاق، التواضع.
- السيطرة، ومن مظاهرها القدرة على ضبط الفعل دون تعسف (القيادة، الثقة بالنفس، القيادة، الثقة بالنفس، الشجاعة).
- الاتجاهات نحو التلاميذ ومن مظاهرها:
- إبداء الاهتمام بالتلاميذ، العدالة بينهم وعدم التحيز، مساعدة التلاميذ، مناقشة وتفهم التلاميذ، الأخذ بيد الضعفاء والاهتمام بالمتفوقين.

ب- الصفات المهنية:

- ✓ **السمات العقلية ومن مظاهرها:** سرعة الفهم، القابلية للتعلم المبادرة والقدرة على التصوير، يتصف بالذكاء.

- ✓ **الثقافة والميل المهني:** الثقافة الواسعة، حب الاستطلاع، الميل الحقيقي لمهنة التعليم، القدرة على التنظيم والإدارة.
- ✓ الإلمام بالمادة العلمية (المعرفة) المعرفة الجيدة لمادة تدريسية، التنظيم الجيد للمادة، القدرة على ربط الدروس بالحياة العلمية.
- ✓ القدرة على التدريس ومن مظاهرها:
- ✓ القدرة على شرح التمرينات الجديدة،تسلسل تعليم المهارات الحركية.
- ✓ القدرة على اكتشاف الأخطاء، المهارة في استثارة الدافعية للعمل.
- ✓ القدرة على إصلاح الأخطاء، اختيار طريقة التدريس المناسبة.

9- واجبات مدرس التربية البدنية والرياضية:

لا يقتصر مدرس على اكتساب التلاميذ السلوكيات المرتبطة بالمجالات النفس حركية والمعرفية والوجدانية من خلال أنشطة الدرس والنشاط الداخلي والخارجي فقط، ولكن هناك العديد من الوجبات التي على المعلم تحقيقها تتعلق بالتلاميذ، عملية التدريس، النشاط الداخلي، المهنة.

9-1- واجبات المدرس اتجاه تلاميذه:

- ✓ حسنة لتلاميذه في سلوكياته تصرفاته.
- ✓ إن يكون حازما وعطوفا مع التلاميذ
- ✓ عدم التفريق بين التلاميذ-توفير جو من الطمأنينة والأمن كي يبدع التلميذ ويبذل قصار جهده
- ✓ غرس الاتجاهات الصحية السليمة
- ✓ التقويم المستمر لمستويات التلاميذ.

9-2- واجبات المدرس اتجاه عملية التدريس:

- ✓ العناية بتحضير درس التربية البدنية والرياضية قبل تدريسه بمدة كافية، والرجوع للمرجع العلمية ذات الصلة بعملية التدريس.
- ✓ العمل على تحقيق الأهداف المرفوعة للدرس.
- ✓ العناية بتحقيق الجوانب التربوية (نفسية، اجتماعية، خلقية) والمعرفية بالجانب ا البدني والمهاري.
- ✓ الابتكار والتجديد في أجزاء الدرس أو شكل الدرس كله.
- ✓ إشراك التلاميذ مع المدرس في التخطيط لأنشطة المنهاج المدرسي.

9-3- واجبات المدرس تجاه النشاط الداخلي:

- ✓ تنظيم مباريات ومسابقات في مختلف الأنشطة.
- ✓ الإشراف على اللجان المشكلة من التلاميذ لإدارة النشاط الرياضي داخل المدرسة.

9-4- واجبات المدرس تجاه النشاط الخارجي:

- ✓ الإشراف على الفرق الرياضية المدرسية في الأنشطة المختلفة و تدريبها.
- ✓ تبادل الزيارات مع المدارس المجاورة، وعمل لقاءات رياضية دورية معها.
- ✓ تعميم وتدريب والإشراف على العروض الرياضية على المستوى المدرسي.

9-5- واجبات المدرس تجاه المدرسة:

- ✓ الإشراف على التلاميذ للمساعدة في المحافظة على نظافة المدرسة.
- ✓ المساهمة في حفظ النظام.
- ✓ التعاون مع أعضاء المدرسة وذلك لصالح العملية التعليمية.

9-6-واجبات المدرس تجاه المهنة والمجتمع:

- ✓ العمل المستمر على تنمية الثقافة العامة.
- ✓ التعرف على أغراض مهنة التربية الرياضية وثقافتها.
- ✓ الالتزام بأخلاقيات المهنة، والإيمان بدورها في خدمة المجتمع.

9-7- واجبات المدرس تجاه الإمكانات:

- ✓ إعداد الملاعب.
- ✓ صيانة الأدوات بصورة دورية.
- ✓ توفير عوامل الأمن والسلامة في الملاعب.
- ✓ توفير ابتكار أدوات رياضية بديلة رخيصة التكاليف.

10- الدور التربوي لمعلم التربية البدنية والرياضية:

تؤكد الأنظمة التربوية على الدور الفعال الذي يلعبه المعلم في العملية التربوية باعتباره الناقل الأمين لحضارة الأمة وتراثها ويعتبر معلم التربية البدنية والرياضية واحد من أوائل العاملين في الحقل التربوي الذي يتحملون مسؤولية إعداد الجيل وتربية النشء، وهو الوحيد الذي يتعامل مع التلاميذ، بروح رياضية تتبع مع طبيعة المادة وقربها من نفوس التلاميذ ومن هذا المنطلق تظهر علاقة حميمة بين المعلم والتلاميذ وتعطي معلم التربية البدنية والرياضية مكانة متميزة بين المعلمين في المدرسة.

إن هذا الواقع يغرض علينا اعتزازا بالمهنة التي اخترناها برخاء تام، وقناعة أكيدة وإيمان كبير وعلينا أن نحرص على هذه المهنة ونحترمها حتى نحتل المكانة اللائقة بنا في مجتمع حضاري متطور فنعمل على تغيير نظرة الآخرين حول التربية البدنية من خلال السلوك القويم مع الزملاء والتلاميذ الذي ينحصر

في تقديم ألوان من النشاط البدني خلال دروس التربية البدنية والرياضية، بل يتعدى ذلك ضمن إطار تربوي يهدف إلى تنشيط النمو وتعجيل مراحله لتحقيق التكيف الذي نسعى إليه باكتساب التلاميذ اللياقة البدنية والمهارية، والعلاقات الاجتماعية والقوام المعتدل والصحة العضوية والنفسية والمعارف والمعلومات والاتجاهات الايجابية، إن الدور التربوي لمعلم التربية البدنية والرياضية جد خطير فهو مظهر للفرد الرياضي بكل ما تحمله هذه الصفات من معان وقيم، الذي يعمل في مؤسسة تربوية تكسب التلاميذ النظام القيمي في حياتهم، وشخصيته لها تأثير على حياة التلاميذ وتصرفاتهم وتحديد مستقبلهم.

11- علاقات أستاذ التربية البدنية والرياضية:

تتخذ علاقة معلم ت.ب مع العاملين في الحقل التربوي أبعادا كثيرة فهناك علاقات رسمية تفرضها اللوائح والقوانين والأنظمة وهناك علاقات ودية تنبع من طبيعة المادة وإقبال الآخرين عليها.

11-1- العلاقة مع إدارة المدرسة:

إن احترام أنظمة المدرسة وإتباع السياسية الإدارية فيها أمر حدده نظام الخدمة المدنية، لكن البعد الآخر من علاقة المعلم بالإدارة يجب أن يبنى على أساس لكن التعاون والتفاهم اللذين ينسجمان مع الأسلوب التربوي السائد في المدرسة والمعلم الناجح يجعل مدير المدرسة إلى جانب التربية البدنية والرياضية وذلك بالاهتمام بعمله والالتزام بالقوانين والأنظمة.

11-2- العلاقة مع مفتش المادة:

يعتبر مفتش التربية البدنية عونا وسندا للمعلم فهو الذي ينقل خبراته ويحرص على تطويرها من خلال الزيارات التوجيهية واللقاءات الجماعية والمشاغل التربوية والدورات التدريبية وزيارة المفتش تأتي للإرشاد والنصح المعلم كي يصبح المعلم متمكنا من أبعاد عمله، قادرا على القيام به بكفاية واقتدار.

11-3- العلاقة مع هيئة التدريس:

تقوم هذه العلاقة على احترام المتبادل والتعاون في إيصال المعرفة الإنسانية لجميع الطلبة فالخبرات التربوية بغض النظر عن نوعيتها لا يمكن الفصل فيما بينها فهي متكاملة مترابطة يعزز كل منها الآخر.

12-المبادئ الأساسية لشخصية معلم التربية البدنية والرياضية:

- ✓ **احترام الذات:** وتلك ضرورة هامة تجعل المعلم يعرف أين هو وما موقعه من العملية التعليمية التربوية، كما يعرف حقوقه وواجباته نحو نفسه ونحو تلاميذه في المدرسة والمجتمع.
- ✓ **احترام المهنة:** وهو من احترام الذات والإيمان القوى بشرف المهنة وقداستها، وليكن هدفك مساعدة التلاميذ على النمو في جميع الجوانب العقلية والروحية والجسمية والنفسية والعاطفية وإكسابهم الاتجاهات الصحيحة.

- ✓ **احترام المتعلم:** أي أن ينظر المعلم إلى تلاميذه بأنهم أفراد لهم ميولهم واهتماماتهم ورغباتهم وطموحاتهم، فاحترام المعلم لتلاميذه ضرورة حتمية لنجاح العملية التعليمية.

ومعرفة مستوى التلاميذ الاجتماعي وخلفيتهم الثقافية ونوعية أفكارهم يزيد احترام المعلم لتلاميذه.

- ✓ **العلاقات الطيبة:** العلاقات الطيبة تكون في الأفعال وليس بالأقوال فكلام المعلم مع التلاميذ عن الخلق الحسن والصفات الحميدة لا يكون له فائدة إذ لم ير منك تطبيقا فعليا.

فكن قدوة لهم، وتكون هذه العلاقات مع الأساتذة والطاقم التربوي والإداري المكونين للعملية التعليمية.

خلاصة:

مرحلة التعليم الثانوي مجال خصب وخزان لاكتشاف النخبة الرياضية والفكرية من موهوبين في مختلف الاختصاصات، وبقدر الاهتمام بهؤلاء تتحدد استمرارية واستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم في الأنشطة المختلفة وخصوصا الرياضية منها، وعلى هذا الأساس يتم تكوين أساتذة في التربية البدنية والرياضية ذوي كفاءات عالية تعتمد عليها الدولة في انجاز المهام وتحقيق الأهداف.

الفصل الرابع

مكانـــــة التربيــة البدنيـــة والرياضيـــــــة

تمهيد:

تشاء طبيعة الإنسان أن يكتسب المرء النشاط الحركي بالفطرة، لأنه يولد ليعيش من جهده ويكتسب رزقه ويحقق استقلاله، ولا شك أن المشي والجري والتسلق هي إحدى أولى الحركات الأساسية التي تفرعت عنها مجمل الأداءات البدنية الأخرى وتفننت وتطورت بشكل أثبتته جدارتها وأهميتها في حياة الأفراد والمجتمعات، حتى أنها صارت موضوع عناية المجتمعات وفرضت على الأمم ترقيتها وتوجيهها بالشكل الذي يعود على النشء بفضائل الصحة.

ولقد شهدت التربية البدنية توسعا واضحا في العصر الراهن حتى أنها تغلغلت في وجدان المجتمعات البشرية.

واحتلت من جراء ذلك مكانا بارزا في البرامج الدراسية باعتبارها الجزء المكمـــل للتربية العامة الذي وإن كان حركيا من حيث المظهر فهو من حيث الأهداف لا يقتصر على جانب دون آخر، إذ يتسع تأثيره ليشمل الجانب الفعلي والوجداني والاجتماعي فضلا عن الجانب النفسي والخلقي.

ولهذا السبب اهتم المسئولون على تكوين إطارات وأساتذة متخصصين في مجال التربية البدنية والرياضية والتي بواسطتها تتم عملية تحقيق الأهداف التربوية والبيداغوجية، فأستاذ التربية البدنية والرياضة قد يلعب دورا جدّ مهما في حياة المتعلم .فهو عبارة عن وسيط بينه وممارسته للأنشطة البدنية والرياضية وهو السبب في اكتسابهم لمختلف المهارات والمعارف .

1- مفهوم التربية البدنية والرياضية:

تعتبر التربية البدنية والرياضية من المواضيع الأكثر معالجة من طرف الكثير من علماء المجال الرياضي والتربوي، وقد اختلفت الآراء حول هذا المفهوم، فالأغلبية يراها مرادفة لمفاهيم مثل الرياضة والتمرينات واللعب والترويح، كما أنها تتفق في كونها تحافظ على الأشكال المنتظمة للحركة في مجالها الأكاديمي، كما يمكننا القول أن لمفهوم التربية البدنية والرياضية **مفهومين أساسيين، فالأول من الجانب التربوي حيث** ينظر الاجتماعيون إلى التربية أنها عمليات تطبيع وتنشئة اجتماعية للأطفال والشباب على تقاليد المجتمع وثقافته ونظامه الاجتماعي، وهناك مفهوم أخر للتربية إذ ينظر إليها على أنها مجموعة العمليات التي توجه بشكل خاص نحو اكتساب التعليم بهدف الإعداد للحياة **(أمين أنور الخولي، 1996، ص22)**، وفي هذا السياق تحتل التربية البدنية مكانة تربوية مهمة بعد أن توضح تماما دورها التطبيعي للأطفال والشباب من خلال الألعاب الرياضية وفي هذا المعنى ينظر للتربية البدنية على أنها مجموعة من

القيم والمهارات والمعلومات والاتجاهات التي يمكن أن يكسبها برنامج التربية البدنية والرياضية للمتعلمين لتوظيف ما تعلموه في تحسين نوعية سلوكياتهم في حياتهم اليومية.

كما أنها تعد بمثابة أسلوب وطريقة مناسبة لمعايشة الحياة وتعاطيها من خلال خبرات الترويح البدني واللياقة البدنية و المحافظة على الصحة وضبط الوزن والتوازن وتنظيم الغذاء والنشاط.

أما من الجانب الإجرائي فيمكننا تناول مفهوم التربية البدنية والرياضية على أنه مجموعة من الأساليب والطرق الفنية الهدف منها إكساب المتعلم القدرات البدنية والمهارات الحركية والمعرفية.

2- تعريف التربية البدنية:

تختلف تعاريف التربية البدنية والرياضية من مجتمع إلى آخر فمنذ زمن بعيد كان هذا المفهوم محل جدل بين العديد من المفكرين وعلماء المختصين في مجال التربية فكل واحد منهم يعرفها على حساب رأيه وكل حسب تخصصه وميدان بحثه كما أن الكل ساهم في تحديد المفاهيم الحديثة للتربية البدنية والرياضية، كما أن المدلول العصري للتربية البدنية لا يمكننا حصره أنه مجرد العاب أو حركات أو تمرينات تمارس فقط في أوقات معينة وأماكن خاصة، كتلك التي تؤدي كهواية من حين لآخر، فقد تغيير هذا المفهوم جذريا ويؤكد بلوغه المرحلة العلمية العملية الميدانية، شأنه في ذلك شأن بقية العلوم الحيوية التي يعتبر كل منها جزء من العملية التربوية العامة التي انتهجها الدولة وذلك من خلال تخصيص حصة كاملة بجميع المواصفات لممارسة الأنشطة البدنية الرياضية، عاملة على ضمان التنمية الشاملة المتزنة لأفرادها وترقية أداءاتهم.

فيعرفها **(CHAR MAN)**: فيؤكد أن التربية الرياضية هي ذلك الجزء من التربية والذي يتم عن طريق النشاط الذي يستخدم الجهاز الحركي لجسم الإنسان والذي ينتج عنه اكتساب الفرد أنماطا سلوكية متعددة **(نقلا عن: محمد الحمحامي، امين الخولي، 1990، ص 18)**.

ويقول **(DELBERT OBERTEUE FER)** التربية البدنية هي مجموعة الخبرات التي يكتسبها الفرد خلال الحركة **(نقلا عن: محمد الحمحامي، امين الخولي، 1990، ص 18)**.

ويعرفها **(JESSE F.WILLIONS)**: التربية البدنية هي مجموعة الأنشطة البدنية للإنسان التي اختيرت كأنواع ونفّذت كحصائل **(محمد الحمحامي، امين الخولي، 1990، ص 18)**.

ويرى **(CLARK W.HETHE RINGTON)** : في ذلك الجانب من التربية الذي يهتم في المقام الأول بتنظيم وقيادة الأطفال من خلال أنشطة العضلات الكبيرة، لاكتساب التنمية والتكيف في

المستويات الاجتماعية والصحية، وإتاحة الظروف الملائمة للنمو الطبيعي، ويرتبط ذلك بقيادة تلط الأنشطة من اجل استمرار العمليات التربوية، دون معوقات **(نقلا عن: ابراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص 14)**.

ويقول **(ROSALOUD CASSIDY)**: التربية البدنية هي كافة التغييرات التي تحدث في الفرد بواسطة الخبرات المتمركزة في النشاط الرياضي (نقلا عن: **ابراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص 19)**.

ويعرفها **(charles c.cowell)** : التربية البدنية هي العملية الاجتماعية لتغيير سلوكيات الكائن البشري الناشئ أساسا عن استثارة اللعب من خلال أنشطة العضلات الكبيرة وما يرتبط بها من نشاط (نقلا عن: **ابراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص 19)**.

شارل بوتشر هي جزء متكامل من التربية العامة، تهدف إلى إعداد المواطن اللائق في الجوانب البدنية العقلية والانفعالية والاجتماعية وذلك عن طريق ألوان النشاط الرياضي المختار بغرض تحقيق هذه الحصائل (نقلا عن: **محمد المحاسنة، 2006، ص 19)**.

ويقول حسن الشافعي: التربية البدنية والرياضية هي جزء بالغ الأهمية من عملية التربية العامة وهي ليست حاشية أو زينة نضاف على البرنامج المدرسي كوسيلة لتشغل الأطفال ولكنها على العكس من ذلك، جزء حيوي من المهارات اللازمة لقضاء وقت فراغهم بطريقة مفيدة وينمون اجتماعيا كما أنهم يشتركون في نشاط من النوع الذي يسبغ على حياتهم الصحة باكتسابهم الصحة الجسمية والعقلية **(حسن أحمد الشافعي، 2003، ص 11)**.

ويعرفها كل من **أمين الخولي وجمال الشافعي:** التربية الرياضية مادة دراسية تربوية أساسية تعمل على تحقيق التكامل التربوي للتعلم، بحيث تنفذ من خلال دروس داخل الجدول الدراسي، وكأنشطة خارج الجدول داخلية وخارجية يمكن تقويم نتائجها على المستوى السلوكي الحركي، المعرفي، الوجداني **(أمين خولي، جمال الشافعي، 2005، ص 29)**.

أمام هذه التعريفات يمكن النظر للتربية البدنية كنظام أكاديمي، ومهنة و برنامج نشاط وفيما يلي تحليل ذلك.

- **التربية البدنية كنظام أكاديمي:** تهتم التربية البدنية الرياضية ببحث ودراسة ظاهرة حركة الإنسان والأشكال الثقافية التي اتخذتها هذه الظاهرة كالرياضة والتمرينات، وذلك من خلال بنية معرفية آخذة في التنامي تتمركز حول ظاهرة الحركة لدى الإنسان، وتنقسم على عدة مباحث وعلوم كعلم وظائف

أعضاء النشاط البدني، وعلم نفس الرياضة والاجتماع الرياضي، والتعلم الحركي، والميكانيكا الحيوية تاريخ التربية البدنية، ولها أيضا مباحث فنية تربوية تنقل هذه العلوم تربويا على التلاميذ والطلاب كطرق تدريس التربية البدنية، المناهج والوسائل التعليمية في التربية البدنية.

- **التربية البدنية كمهنة:** يحترف عدد كبير من المتخصصين في مجالات العمل التربوي البدني والرياضي، ولقد تناهت أفرع ومجالات العمل المهني في التربية البدنية بشكل كبير، فبعد أن كانت محصورة في قطاع التعليم صارت الآن تضم: التدريب الرياضي، الإدارة الرياضية، التأهيل الرياضي الإعلام الرياضي.

وتعتمد المهنة على بنية المعرفة وعلومها ومباحثها وفنونها لتقدم أرفع مستوى من الخدمة المهنية في مختلف مجالات التخصص المهني.

- **التربية البدنية كبرامج:** وهو المنظور الذي ارتبط بالتربية البدنية منذ القدم ولا يزال، والذي يعبر عن برامج الأنشطة البدنية التي تتيح الفرصة للتلاميذ للاشتراك في أنشطة بدنية حركية منتقاة بعناية وبتتابع منطقي وعبر وسط تربوي منظم ينمي مختلف جوانب الشخصية الإنسانية، وأيضا عبر فئات من النشاط كالجمباز والألعاب، والعاب القوى.

يمكن استخراج عناصر مشتركة من هذه التعريفات:

- **إن التربية البدنية جزء أو جانب مكمل للنظام التربوي.**
- **عن الأنشطة البدنية التي تعتمد على العضلات الكبيرة بما في ذلك الأنشطة الرياضية، إنما هي وسائط تربوية لإكساب الخبرات السلوكية.**
- **أن نجاح الأنشطة في تحقيق الأهداف المرغوبة يتوقف على اختيارها وتنظيمها.**
- **أن الحصائل والمكتسبات السلوكية الناتجة عن برامج النشاط البدني لا تثري وتنمي الجانب البدني فقط بل جميع الجوانب الأساسية للشخصية الإنسانية.**

إن العمليات الأساسية في التربية الرياضية تتطلب تنسيقا واختيارا للأنشطة وتتابعها ومجالها، فهي عمليات (برامج) بالدرجة الأولى **(إبراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص 19).**

3- المفهوم الإجرائي للتربية البدنية:

يمكن تناول مفهوم التربية البدنية والرياضية من منظور إجرائي على أساس أنها:

- **مجموعة أساليب وطرق فنية:** تستهدف إكساب القدرات البدنية، والمهارات الحركية والمعرفة، والاتجاهات.
- **مجموعة نظريات ومبادئ:** تعمل على تبرير وتفسير استخدام الأساليب الفنية.

- **مجموعة قيم ومثل:** تشكل الأهداف والأغراض، وتكون بمثابة محكات وموجهات للبرامج والأنشطة **(امين الخولي، 1996، ص 34)**.

ومن التعريفات السابقة يمكننا أن نخرج بتعريف للتربية البدنية والرياضية وهو "التربية الرياضية هو ذلك الجانب المتكامل من التربية الذي يعمل على تنمية الفرد وتكييفه بدنيا وعضليا واجتماعيا وانفعاليا عن طريق الأنشطة البدنية المختارة المخططة والتي تمارس بإشراف قيادة صالحة واعية لتحقيق أسمى القيم الإنسانية **(ابراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص 14)**.

4- أغراض التربية البدنية:

تهدف التربية البدنية بمفهومها الحديث على التوفيق بين القوة الكامنة داخل الفرد ليسعد في حياته ويكون فعالا في المجتمع، فالتمرينات البدنية تنمي في الفرد النشاط والحيوية وتكسبه الصحة نحو العناية بجسمه ونموه المستقر.

من بين الأغراض:

- **النمو البدني:** يعد من أهم العناصر الأساسية لتقوية أجهزة الجسم المختلفة، بالممارسة يتمكن الفرد من الاحتفاظ بمجهود تكييفي ومقاومة التعب، والفائدة من هذا الجانب أن يصبح الفرد نشيطا قادرا على أداء العمل بكفاءة عالية.
  وبهذه الأنشطة ينمو الفرد بطريقة مستمرة ومتوازية.
- **النمو الحركي:** إن مفهوم النمو الحركي يعتمد بالدرجة الأولى على العمل المنسق والمنتظم الذي يقوم به الجهاز العصبي والجهاز العضلي، الغرض من هذا النمو ان نجعل الحركات الجسمية مفيدة ونافعة وأهميته لا تقتصر على الناحية البدنية فقط، بل تشمل أهمية اكتساب الصحة والترويح عن النفس في أوقات الفراغ.
- **النمو العقلي:** إن اكتساب المعرفة والمعلومات وزيادة القابلية للتفكير تساعد الفرد على التكيف بينه وبين البيئة.
  إن اكتساب الخبرة وزيادتها في المجال الرياضي نتيجة للتكرار والإعادة تجعل من اليسير السيطرة على أداء الفعالية المطلوب تعلمها.
  إن تحصيل المعرفة والإلمام بالناحية الصحية هي هدف التربية البدنية.
- **نمو العلاقات الإنسانية:** تنمو العلاقات الإنسانية عن طريق احترام الذات والشعور بالانتماء والتكيف مع الجماعة والمجتمع هي أهداف أساسية تتحقق من خلال وجود قيادة كفؤ ضمن مجالات التربية البدنية في مختلف الأنشطة البدنية.

إن انتماء الفرد على الجماعة يؤكد أهمية الشعور بالأمن والاطمئنان ضمن البيئة الاجتماعية، وان الطفل من خلال مشاركته في الألعاب ينمي قابليته البدنية والخلقية والعقلية التي تؤدي إلى السرور والنجاح وتحقيق كثيرا من الصفات الأخرى الاجتماعية والخلقية كالتعاون وضبط النفس ومراعاة القانون والاحترام المتبادل بين جميع الأفراد في البيئة الاجتماعية الواحدة.

5- علاقة التربية بالتربية البدنية:

- تسهم التربية في دراسة الفرد لأغراض التوجيه الصحيح والسليم والتنمية لقابلياته مختلفة.
- التربية تهدف إلى النمو المتكامل والإعداد المهني والتربية البدنية تساعد وتسهل تحقيقه.
- التربية البدنية الرياضية عملية نمو مستمر والتربية تهدف على خبرات الفرد اليومية.
- التربية البدنية تساعد على تطوير وظائف الأجهزة الحيوية للجسم كتنشيط الدورة الدموية والجهاز التنفسي والتربية تسهم في تطوير الخبرة والمعرفة والتجربة العملية.

إذن فالتربية هي عملية تفاعل الفرد مع المجتمع وعن طريق هذا التفاعل يحصل الفرد على الخبرات الجديدة ويبدأ بالتكيف مع البيئة المحيطة والتربية الرياضية تهتم بتنظيم هذا التفاعل الحيوي **(ابراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص18)**.

6- مقومات التربية البدنية:

للتربية البدنية مقومات أساسية لابد من فهمها واستيعابها منفردة ثم مجتمعة وهي:

- الفلسفة والعقيدة الرياضية السائدة في المجتمع، ودرجة الوعي الرياضي فيه ونوعية وعدد القوانين التي تحكم العمل الرياضي وتأثيراتها.
- الظروف العادية والتقنية المتوفرة أو المطلوب توفرها، من مرافق وأدوات ومال.
- الظروف والعوامل الطبيعية والجغرافية والمناخية ومدى ملائمتها، وتوظيفها في عمليات صناعة وتطوير الرياضة وانجازاتها.
- الطب الرياضي واستخداماته في التأثير علاجيا، فيزيولوجيا، وترويحيا وغذائيا.
- الإعلام بمختلف أجهزته وسياساته في المراقبة والتقييم والنقد ونشر الوعي الرياضي.

بهذه المقومات يمكن القيام وانجاز مشروع أو برنامج عملي للتربية البدنية تهدف إلى تقوية خلق مواطن صالح من خلال تربيته تربية شاملة بدنيا وعقليا ونفسيا واجتماعيا.

7- أهداف التربية البدنية:

تنبثق أهداف التربية البدنية من الأهداف العامة للتربية وتمثلها خير تمثيل، لشمولية المادة وطبيعتها لتنمية جميع الجوانب (العقلية، البدنية، النفسية، الاجتماعية) وبشكل متوازن ومرغوب لحاجات الفرد وتسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

7-1- مجال الصحة البدنية والنفسية:

إن التنمية الشاملة للمقدرات البدنية والحركية كالقوة، والسرعة، والتحمل، والرشاقة، والمرونة، وكذلك تحسين المهارات الحركية الأساسية وما يترتب عليها من تنمية المهارات والقدرات الرياضية، تعتبر المطلب الأول الذي يجب تحقيقه في التربية البدنية **(عفاف عبد الكريم، 1989، ص 76)**.

- المساعدة على النمو المتناسق لجسم الناشئة عن طريق تحسين الكفاءات الفيزيولوجية، كتطوير كفاءة الأجهزة الدورية والتنفسية.
- تحسين القدرات السيكولوجية والبدنية وتطويرها.
- تحسين كفاءة التحمل الجسدي للمجهودات الحركية.
- إكساب العادات الصحية السليمة عن طريق تعليمه وممارسته المبادئ الصحية الأساسية.
- إكساب عادات حفظ البيئة من خلال الأنشطة وبالتالي احترام الطبيعة.

7-2- مجال التربية:

تعتبر الاتجاهات الحديثة للتربية البدنية جزءا مهما من التربية العامة في الميدان التطبيقي المباشر لأهداف التربية التي تترجم بما يلي:

- تكوين إنسان متكامل جسديا، عقليا وانفعاليا.
- إكساب الفرد خبرات معرفية وسلوكية تساعده على تكوين شخصية تتفاعل بايجابية مع المجتمع.
- تعزيز الروح الرياضية لدى الفرد لما للتربية الرياضية من تأثير في تهذيب النفس والخلق، كما يساهم في القضاء على كل أنواع العنف والحقد.

7-3- مجال المهارات:

إن المهارة الحركية هي عمل حركي يتميز بدرجة عالية من الدقة، وبانجاز هدف محدد بينما النمط الحركي قد يكون اقل دقة لان هدف الانجاز أكثر اتساعا وتنوعا، وفي جميع الأحوال تكون البداية مع الحركات الأصلية وصولا إلى ارفع مستويات المهارات الحركية، وهذا الهدف يسعى إلى تنمية المهارات الحركية بمختلف أنواعها لدى الفرد، باتساق مع المعارف والاتجاهات المرتبطة بالحركة بشكل

يسمح للفرد أفضل سيطرة ممكنة على حركاته ومهاراته ومن ثم على ادعاءاته أيا كانت خلال حياته **(امين أنور الخولي، 1996، ص151)**.

ويمكن تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات عن طريق:

- إكسابهم جملة مهارات وخبرات حياتية ضرورية.
- تمكينهم من ضبط جهدهم البدني بصورة واعية، وإتمام العمل بدقة والتوقيت اللازمين.
- إكسابهم القدرة على تنظيم الأنشطة وإدارتها في التربية البدنية.
- تقوية الذاكرة الحركية لدى المتعلمين وتنمية ردود فعلهم على الإشارات السمعية البصرية والحسية.
- التأكيد على إن ممارسة التربية البدنية هي متعة تساعد الأفراد على استثمار أوقات فراغهم بشكل بناء ومثمر.

7-4- المجال الاجتماعي:

تعد التنمية الاجتماعية عبر برامج التربية البدنية الرياضية أحد الأهداف المهمة والرئيسية في التربية البدنية، فالأنشطة الرياضية تتسم بثراء المناخ الاجتماعي ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي من شأنها إكساب الممارس للرياضة والنشاط البدني عددا كبيرا من القيم والخبرات والحصائل الاجتماعية المرغوبة والتي تنمي الجوانب الاجتماعية في شخصيته وتساعده في التطبيع والتنشئة الاجتماعية والتكيف مع مقتضيات المجتمع ونظمه ومعاييره الاجتماعية والأخلاقية **(أمين أنور الخولي، 1996، ص 169)**، ويسعى المجال الاجتماعي لتحقيق الأهداف التالية:

- الروح الرياضية.
- التعاون.
- تقبل الآخرين بغض النظر عن الفروق.
- اكتساب المواطنة الصالحة.
- التنمية الاجتماعية.
- تحقيق فرص القيادة وتنميتها في حدود إمكانيات الفرد.

8- المصطلحات المرتبطة بمفهوم التربية البدنية:

8-1- التعليم البدني: هو عملية اكتساب الإنسان للمعارف والخبرات والمهارات الحركية كتعليم السباحة وركوب الدرجات وكذلك القدرة على توجيه حركة الجسم والتحكم في الحركة بالنسبة للزمان والمكان **(محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، 1992، ص 134)**.

8-2- الرياضة: هي أحد الأشكال الراقية للظاهرة الحركية لدى الإنسان، وهي طور متقدم من الألعاب وهي الأكثر تنظيما، والأرفع مهارة، ويشير **(لوشين وسيج)** إلى أن الرياضة يمكن أن تعرف بأنها نشاط

مفعم باللعب، تنافسي، داخلي وخارجي المردود أو العائد، يتضمن أفراد وفرق تشترك في مسابقة، وتفرز النتائج في ضوء التفوق في المهارة البدنية والخطط **(نقلا عن: أمين انور الخولي، 1996، ص 32)**.

8-3- **اللياقة البدنية:** وهي التي تهتم بقدرات جسم الإنسان ومقاومته للتعب وقدرته على تأدية التمارين والقدرات الحركية بدرجة مقبولة.

وتعرف بأنها قدرة الفرد على القيام بالأعمال اليومية العادية بكفاية، مع الاحتفاظ بالطاقة اللازمة للظروف الطارئة **(أمين انور الخولي، 1996، ص 32)**.

8-4- التمرينات البدنية: جاء في تعريف **(الأستاذ موسى فهمي)** ما يلي: التمرينات البدنية هي الأوضاع والحركات البدنية التي تشكل الجسم وتنمي مقدرته الحركية والتي تؤدي لغرض تربوي وذلك للوصول على أحسن قدرة ممكنة في الأداء بالنسبة للميدان الرياضي والمهني في العمل في مجالات الحياة المختلفة وتختار وفق قواعد خاصة يراعي فيها الأسس التربوية (علم النفس الاجتماع، التربية، طرق التدريس) والمبادئ العلمية (وظائف الأعضاء، التشريع، علم الحركة) **(نقلا عن: سمير وجدي و آخرون، 1990، ص 22)**.

8-5- **الإعداد البدني:** وهو احد واجبات التربية البدنية الموجهة لحل هذا أو ذلك من الواجبات العملية وتكوين الخبرات الحركية وهو ينقسم على قسمين إعداد بدني عام وإعداد بدني خاص **(محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي، 1992، ص 14)**.

8-6- **التدريب البدني:** هو مصطلح استخدم في برامج بعض المدارس والقوات المسلحة والعسكرية يقصد به التدريبات العسكرية.

وهناك عدة تعاريف يمكن حصرها فيما يلي:

- التدريب البدني هو عملية تربوية لأنه عبارة عن وحدة من وحدات التعليم والتربية العامة.
- التدريب البدني هو عملية منظمة للناشئين والمستويات الرياضية العليا.

التدريب البدني هو عملية مستمرة وبالتالي فهي لا تقتصر على فترة محددة بل تستمر لسنين **(حسن مهدي المندلاوي، حمود عبد الله الشاطبي،1987، ص 7)**.

9- التربية البدنية ومكانتها في المنظومة التربوية:

مرت التربية البدنية كميدان تربوي حديث، ضمن المنظومة التربوية بفترات تاريخية أطلقت فيها العديد من التعاريف والمفاهيم المختلفة التي يتلخص مفهومها في عملية التكيف التي تهدف إلى إشباع حاجات الإنسان، ومن هذا المنطلق بدأت شعوب العالم اهتمامها بالتربية البدنية إيمانا منها بأهمية هذا النوع من النشاط البشري داخل المنظومة التربوية، والتي تشمل كل أساليب التربية بما فيها التربية العقلية والاجتماعية السياسية **(محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، 1992، ص 9-13)**.

وينظر المجتمع التقليدي على التربية البدنية على أنها النظام الذي يقدم خدمات بدنية ورياضية في المجال التربوي في المدارس.

واليوم ينظر على التربية الحديثة على أنها إعداد للفرد الذاتي التوجه والذي يعايش وجودا ذا معنى في هذه الحياة، وفي هذا السياق من الفكر التربوي تسهم التربية البدنية الرياضية، وخاصة ذلك الجانب منها المعني بالقطاع التعليمي والمدرسي، إسهامات كبيرة من خلال معطيات سلوكية وحصائل يكتسبها الفرد بدنيا ومعرفيا وانفعاليا **(أمين أنور الخولي، 1996، ص 146)**.

وتتميز التربية البدنية الرياضية عن غيرها من المواد التعليمية في النظام التربوي العام في العديد من الخصائص حصرها على النحو الآتي: **(أمين أنور الخولي، 1996، ص 147)**

- أنها تعتمد على اللعب كشكل رئيسي للأنشطة والذي يصعب مقاومة إغرائه وجاذبيته سواء للصغار أو الكبار.
- إنها تعتمد على التنوع الواسع في الأنشطة من حيث النوع أو الوسط أو الأداة المستخدمة أو الجهد المبذول وطبيعته...الخ مما يساعد على مقابلة جميع أنواع الفروق الفردية لدى التلاميذ.
- لأنها مرتبطة بالرياضة فغن تزود الشباب بجرعة ثقافية معرفية تساعدهم على المسايرة وإحراز مكانة اجتماعية طيبة.
- القيم والخصائل المتصلة بالمعايير والأخلاق والآداب يتم إكسابها غالبا بطرق غير مباشرة، وفي ظروف حيوية ديناميكية بعيدة عن التلقين.

ولقد أوردت **(BUCHER.WEST, 1987, p 32-38)** بعض الإسهامات التربوية التي يمكن أن تعبر بوضوح عن طبيعة العلاقات بين التربية البدنية والنظام التربوي منها:

- التربية البدنية تسهم في زيادة التحصيل الدراسي.
- النشاط الحركي وثيق الصلة بالعمليات العقلية العليا.
- التربية البدنية تسهم في المعرفة المتصلة بالصحة واللياقة.
- التربية البدنية تسهم في فهم جسم الإنسان.
- التربية البدنية توجه حياة الفرد نحو أهداف نافعة مفيدة.
- التربية البدنية تسهم في تأكيد الذات وتقدير النفس والاتجاه الايجابي نحو النشاط البدني بشكل عام.

10- التربية البدنية والرياضية ومكانتها في النظام التربوي الجزائري:

كباقي شعوب العالم أصدرت الجزائر عدة قوانين من بينها:

- ✓ **قانون التربية البدنية لسنة 1976:** قانون الإصلاح الرياضي بصدور قانون التربية البدنية في 1976/10/23 هذه الوثيقة تعتبر دستورا هاما يحدد الحقوق والواجبات لهذا المجال الحيوي الهام في كل مستوياته من حيث المبادئ العامة للتربية البدنية الرياضية وشمل هذا القانون 6 محاور أساسية هي:

- القواعد العامة للتربية البدنية في الجزائر.
- تعليم التربية البدنية وتكوين إطارات.
- تنظيم الحركات الرياضية الوطنية.
- الشروط المالية.
- حماية ممارسي الرياضة.
- التجهيزات والعتاد الرياضي.

- ✓ **الميثاق الوطني لسنة 1986:** التربية البدنية شرط ضروري لصيانة الصحة وتعزيز الثقة والعمل ورفع القدرة الدفاعية لدى الأمة وفضلا عن المزايا التي توفرها للفرد، تشجع وتطور خصالا معنوية هامة مثل الروح الجماعية، كما تحرص على تكوين الإنسان كما أنها عامل توازن نفسي وبدني تمكن التلاميذ والطلبة من مهارته مختلف أنواع الرياضة.
- ✓ **قانون تنظيم المنظومة للثقافة البدنية والرياضية 1989:** هذا القانون يحتوي على القاعدة القانونية لتحسين مستوى التطبيق وعلى أن الرياضة حق لجميع الجزائريين في جميع القطاعات الاجتماعية والثقافية والرياضية.

إذ جاء في المادة 3: تهدف المنظومة التربوية للتربية البدنية والرياضية على المساهمة في :

- تفتح شخصية المواطن بدنيا وفكريا.
- تربية الشباب.
- تحقيق التقارب والتضامن والصداقة والسلم بين الشعوب.
- التحسين المستمر لمستوى النخبة قصد ضمان التشريف للبلاد دوليا.
- إثراء الثقافة الوطنية.
- المحافظة على الصحة.

وجاء في المادة 6: تشكل الممارسة التربوية الجماهيرية الأساس اللازم لتطوير النشاطات البدنية والرياضية، كما أنها تتمثل في تمرينات بدنية موجهة للتطوير والوقاية والتقويم وتحسين الكفاءات النفسية والحركية للعامل والطفل والشاب خاصة.

11- مهام التربية البدنية في الجزائر:

هناك 3 مهام للتربية البدنية الرياضية تصبوا إليها المنظومة التربوية في الجزائر:

- **الناحية البدنية:** تحسين قدرات الفرد الفيزيولوجية والنفسية المحركة لتسييرها من خلال تحكم أكبر في البدن.

وتكييف السيرة مع البيئة، وذلك بتسهيل تحويلها بواسطة تدخل ناجح منظم تنظيما عقلانيا **(محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، 1992، ص 24-25).**

- **الناحية الاقتصادية:** فإن تحسين صحة الفرد وما يكتسبه من ناحية المحرك النفساني أمر يزيد من قدراته على مقاومة التعب ويمكنه من استعمال القوة المستخدمة في العمل استخداما محكما.

فإنه يؤدي بذلك على زيادة المردودية الفردية والجماعية في عالم الشغل الفكري واليدوي **(محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، 1992، ص 24-25).**

- **الناحية الاجتماعية والثقافية:** فإن التربية البدنية والرياضية تجعل القيم الثقافية والخلقية التي توجه أعمال كل مواطن وتساهم في تعزيز الوئام الوطني مدخرة الظروف الملائمة للفرد كي يتعدى ذاته في العمل وتنمية روح الانضباط والتعاون والمسؤولية، والشعور بالواجبات المدنية كما أن التربية البدنية ترقى على التخفيف من التوترات التي تشكل مصدر خلافات بين أفراد ومجموعة واحدة أو بين المجموعات التي تنتمي على هيئة اجتماعية واحدة مسيرة بذلك إقرار علاقات إنسانية أكثر انفراجا **(محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، 1992، ص 24-25).**

12- أهمية التربية البدنية الرياضية:

اهتم الإنسان من قديم الأزل بجسمه وصحته ولياقته وشكله، كما تعرف عبر ثقافاته المختلفة على الفوائد والمنافع التي تعود عليه من جراء ممارسة الأنشطة البدنية والتي اتخذت أشكالا اجتماعية كاللعب والألعاب، والتمرينات البدنية، والرياضية كما أدرك أن المنافع الناتجة عن ممارسة هذه الأشكال من الأنشطة لم تتوقف على الجانب البدني/ الصحي وحسب، وإنما تعرف على الآثار الايجابية النافعة لها

على الجوانب النفسية الاجتماعية، والجوانب العقلية المعرفية، والجوانب الحركية والمهارية، وهي جوانب من مجملها تشكل شخصية الفرد تشكيلا شاملا منسقا ومتكاملا، وتمثل الوعي بأهمية هذه الأنشطة في تنظيمها في اطر ثقافية وتربوية، عبر اهتمام الإنسان وتقديره.

وكانت التربية البدنية الرياضية هي التتويج المعاصر لجهود تنظيم هذه الأنشطة، والتي اتخذت أشكالا واتجاهات تاريخية وثقافية مختلفة في إطارها ومقاصدها لكنها اتفقت على أن تجعل من سعادة الإنسان هدفا غائيا وتاريخيا **(أمين انور الخولي، 1996، ص 41)**.

وقال **(SOCRATES)** على المواطن أن يمارس التمرينات البدنية للحفاظ على لياقته البدنية كمواطن صالح يخدم شعبه ويستجيب لنداء الوطن إذا دعا الداعي **(نقلا عن: أمين أنور الخولي، 1996، ص 41)**.

كما ذكر المفكر **(SHILLES)** أن الإنسان يكون إنسانا فقط عندما يلعب ويعتقد **(READ)** إن التربية البدنية تمدنا بتهذيب للإرادة، ويقو انه لا يأسف على الوقت الذي يخصص للألعاب في مدارسنا، بل غنه على النقيض، الوقت الوحيد الذي يمضي على غير خير وجه **(نقلا عن: أمين أنور الخولي، 1996، ص 41)**.

إن أهمية التربية البدنية الرياضية في المنظومة التربوية تعمل على تنمية وبلورة شخصية الفرد من جميع النواحي منها النفسية والاجتماعية، معتمدة في ذلك على النشاط الحركي الذي يميزها والذي يأخذ مداه من الأنشطة البدنية والرياضية كدعامة ثقافية اجتماعية.

فهي تمنح المتعلم رصيدا صحيا يضمن له توازنا سليما، وتعايشا منسجما مع المحيط الخارجي منبعه سلوكات فاضلة تمنحه فرصة الاندماج الفعلي.

13- تعليمية مادة التربية البدنية والرياضية:

إن تدريس مادة التربية البدنية الرياضية عملية مخططة ومقصودة، تهدف إلى إحداث تغيرات ايجابية مرغوبة (تربوية، معرفية، حركية، نفسية واجتماعية) في سلوك المتعلم وفي تفكيره ووجدانه.

وهذا يتطلب من الأستاذ أن يكون معدا إعدادا متميز من الناحية المعرفية والبيداغوجية والمهنية مما يسمح له بتطوير العمل التربوي والتعليمي، لبناء شخصية المتعلم القادر على التفكير والتكيف والإبداع والعيش في مجتمعه والانسجام مع متطلباته ومستجداته، ومواجهة كل التغيرات.

ومن هنا تبرز لنا أهمية التعليمية ودورها البالغ في تطوير تدريس مادة التربية البدنية الرياضية والبحث عن أنجع الطرق والوسائل، بغية إيصال الأنشطة المقررة في المناهج الدراسية على المتعلمين في أحسن الظروف.

ومنه فتعليمية مادة التربية البدنية الرياضية ترتكز أساسا على تعليمية الأنشطة البدنية والرياضية التي تعتبر الركيزة الأساسية لها والدعامة الثقافية والاجتماعية

(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص 54).

ومن أهم خصائصها نذكر:

- ✓ أنها تستهدف تطوير الناحية البدنية والفكرية لدى المتعلم، وتربي فيه القدرة على التحكم في جسمه ومحيطه.
- ✓ أنها تغرس فيه القدرة على الربط بين النشاط المفيد والغير المفيد.
- ✓ أنها أكثر النشاطات التربوية والصحية خضوعا للممارسة المقننة.
- ✓ أنها مبنية على أسس بيولوجية وفيزيولوجية.
- ✓ أنها مرتبطة بظروف سيكولوجية لمراحل النمو **(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص55).**

13-1- الأسس العلمية للتربية البدنية والرياضية:

يتساءل الكثير من الطلاب الدارسين بمعهد التربية البدنية الرياضية حول الأهمية والقيمة الأكاديمية لهذا الكم الهائل من المعلومات في علوم التربية البدنية.

ويتحدثون كثيرا عن أنهم بعد تخرجهم لا يستخدمون هذه المعلومات، بل تدخل عالم النسيان وهؤلاء الطلاب ربما يكون لديهم العذر في ذلك، وربما لا يكون وهذه التساؤلات التي يطرحها الطلاب تعكس ليس فقط عدم الفهم الدقيق والواضح لمفهوم وأهداف التربية البدنية، بل والجهل بالأسس العلمية للتربية البدنية.

إن كل حركة أو مهارة لابد أن نجد لها تفسيرا تستند التربية البدنية في وضع برامجها على قاعدة علمية ثابتة (بيولوجيا، علم النفس، علم الحركة) وسوف نتناول هذه الأسس مستغنيين في ذلك بالخطوط العامة العريضة التي وضعها (تشالزيوتشر) في مؤلفه القيم أسس التربية البدنية **(محمود عوض بسيوني، 1992، 27).**

13-2- الأسس البيولوجية للتربية البدنية:

إن جسم الإنسان ذو ميكانيكية معقدة جدا، ولابد أن يكون تركيبه مألوفا لكل معلم بدقة، ولذلك يدرس طالب التربية البدنية جسم الإنسان بالتفصيل خلال فترة إعداده، ليكون قادرا على إعطاء تفسير شامل لطبيعة عمل العضلات في أثناء كل تمرين، وكذلك كل ما يتصل بها من أجهزة تمدها بالوقود مثل الجهاز الدوري التنفسي والجهاز الهضمي الذي تعمل أجزاؤه كروافع تعمل عليها العضلات. وبالتالي فإن الطالب يكون قادرا ليس على شرح الهدف وتركيب التمرين ولكنه قادرا أيضا على إعطاء تفسير لماذا أديت الحركة في هذا الاتجاه؟

لذلك فغن منهج التربية البدنية الرياضية باحتوائه على المواد البيولوجية (علم التشريح، علم وظائف الأعضاء، علم البيوميكانيكا) هذه الطائفة الهائلة من العلوم البيولوجية تعطي الطالب خلفية قوية للتعامل مع الإنسان الرياضي(**محمود عوض بسيوني، 1992، ص28**).

13-3- الأسس السيكولوجية للتربية البدنية:

لما كانت التربية البدنية الرياضة تحتل منزلة كبيرة في حياة المجتمعات الحديثة، فإن ذلك لا يؤثر فقط على النمو والإعداد البدني، ولكن ذلك يمتد ليشمل الصفات الخلقية والإرادية وأنواع الرياضة عديدة ومتنوعة لكنها تتطلب الاشتراك في المباريات وكذلك الانتظام في عملية التدريب لنوع النشاط الممارس وإعداد طرق تدريب لهذه الأنشطة ذات فعالية عالية لا يتحقق بدون دراسة. وتشخيص خصائص وطبيعة النشاط الرياضي من ناحية، ودراسة وتشخيص خصائص الشخصية الرياضية كموضوع لهذا النشاط من ناحية أخرى.

وإلى جانب ذلك فإن معرفة الأسس النفسية يمكن أن يعطي تحليلا لأهم النواحي للنشاط البدني والرياضي، ويساهم في التحليل الدقيق للعمليات النفسية المرتبطة بالنشاط الحركي، وكذلك إعداد طرق التعليم والتدريب الرياضي لكافة الأنشطة (**محمود عوض بسيوني، 1992، ص29**).

13-4- الأسس الاجتماعية للتربية البدنية:

علم الاجتماع هو العلم الذي يهتم بدراسة الناس وجماعاتهم وأنشطتهم وهويتهم بصفة خاصة بأصل المجتمع وشأنه وما به من نظم مثل الدين، الأسرة والتعليم. كذلك يهتم علم الاجتماع بتنمية حياة اجتماعية أفضل تتميز بالخير والسعادة والتسامح والمساواة.

وتستطيع التربية البدنية أن تلعب دورا هاما في تحسين أسلوب الحياة الديمقراطية، وذلك لأنها تتخلل حياتنا اليومية، وهي مادة عملية وظيفية تساعد الفرد في الإعداد للحياة، وتجعل حياة الإنسان صحيحة قوية ممتعة.

والتربية البدنية لها أوجه نشاط متعددة تستطيع تنمية الصفات الاجتماعية لتحقق المصالح الشخصية، وفي نفس الوقت تؤكده الخصائص الضرورية لحياة الجماعة

والتربية البدنية قادرة من خلال أنشطتها أن تقدم الكثير لتغطية احتياجات الفرد والتي تشمل التعاون واقتسام الحب والألفة والاهتمام بآراء الآخرين والرغبة في التأثير في الغير، وشعور الإنسان بالطمأنينة داخل إطار المجتمع الذي يعيش فيه، ويمكن تحقيق كل هذه الاحتياجات عن طريق اللعب والترويح **(محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي، 1992، ص30).**

خلاصة:

فمن خلال هذا الفصل تبينت لنا المكانة والأهمية لمادة التربية البدنية بكل أبعادها التربوية منها والتعليمية، فبواسطة التربية البدنية يكتسب الفرد مهارات حركية وذهنية واجتماعية تمكنه من الاعتماد على قوته وقدرته وبذلك تزداد في التحصيل والإنتاج والكفاية، وفي التربية البدنية مجال واسع لإظهار الصفات الاجتماعية وتنميتها.

الفصل الخامس

الدراســـــات السابقـــــة

تمهيد:

سوف نعرض في هذا الفصل بعضا من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي تحصلنا عليها من خلال استفادتنا من التربص القصير المدى الذي تخصصه الدولة الجزائرية بالتعاون مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للأساتذة الباحثين.

ولقد اطلعنا على ما اتيح لنا من بحوث ودراسات سابقة في مجال متغيرات الدراسة الحالية للاستفادة منها في اختيار الادوات المناسبة لطبيعة هذه الدراسة وإتباع المنهج العلمي المناسب، ووضع فرضيات بالإضافة إلى توظيفها في مناقشة النتائج التي سنتحصل عليها.

وسوف نعرض هذه الدراسات طبقا للترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث سواءً أكانت دراسات عربيـــة أو دراسات أجنبية، وقد حرصنا على أن تكون هذه الدراسات شاملة لاتجاهات الطلبة وكذا الأساتذة نحو مهنة التدريس سواء تعلق الأمر بتخصص التربية البدنية أو تخصصات أخرى ذات صلة.

1- الدراسات والبحوث السابقة في البيئة العربية:

1-1- دراسات في البيئة المحلية:

1-1-1-دراسة (معيزة لمبارك، 2002):

الموسومة بـ: اتجاهات طلبة قسم التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس.

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

- ✓ دراسة الاتجاه وأنواعه وعلاقته بالتربية البدنية والرياضية لطلبة معهد التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس.
- ✓ التعرف على اتجاهات طلبة قسم التربية البدنية والرياضية لمستوى السنة الأولى والسنة الرابعة نحو مهنة تدريس التربية البدنية.
- ✓ تحديد نوع الاتجاهات سلبية أو ايجابية لطلبة معهد التربية البدنية والرياضية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي على 100 طالب (50 طالب من السنة الأولى و50 طالب من السنة الرابعة نظام كلاسيكي)، طبق عليهم مقياس الاتجاهات **لعنايات زكي يوسف**، متكون من 42 عبارة، مقسم إلى خمسة محاور، فيما استخلص:

- ✓ عدم وجود فروق معنوية بين طلبة السنة الأولى والرابعة في الاتجاه نحو مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية، وكذا في النظرة الشخصية نحو المهنة.

- ✓ يتجه طلبة المعهد بإيجاب نحو ممارسة مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية الشيء الذي قد يساعدهم على اكتساب معلومات خاصة بهذا الإطار حتى يتسنى لهم في ما بعد أداء مهمتهم المهنية بكل نجاح.

1-1-2- دراسة (ميمون عيسى، 2014):

والموسومة بـ: اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو التكوين في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وعلاقتها بتكليفهم الأكاديمي.

لقد تناولت الدراسة موضوع اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو التكوين في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وعلاقتها بمستوى تكيفهم الأكاديمي.

قام الباحث بتوزيع استبيان ينقسم إلى قسمين، الأول يتضمن اتجاهات نحو التكوين يحتوي على 3 محاور (ميدان التكوين، أهداف التكوين وآفاق التكوين).

والثاني استبيان التكيف الأكاديمي للطلبة ويحتوي على 6 محاور (المنهاج، الأهداف ومستوى الطموح والتفاؤل الفعالية في التخطيط لاستغلال الوقت، المهارات والعادات الدراسية، الصحة النفسية، البيئة الجامعية) أسفرت النتائج بعد المعالجة الإحصائية على اتجاهات ايجابية نحو التكوين في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

1-1-3- دراسة (بريكي الطاهر، 2015):

جاءت بعنوان: الاتجاهات المهنية لطلبة ميدان علوم وتقنيات النشاط البدني والرياضي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية في ظل نظام التكوين الجديد ل.م.د (LMD).

لقد تناولت الدراسة اتجاهات طلبة ميدان علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي نحو العمل بمهن التدريس والتدريب والإدارة، وهدفت أساسا إلى كشف تلك الاتجاهات التي يحملها الطلبة نحو مهنة التدريس والتدريب والإدارة، ومن أجل التحقق من صحة الفرضيات قام الباحث بتكييف استبيان **عنايات زكي**، واقترحه على عينة متكونة من 580 طالب سنة ثالثة من (طلبة جامعة الجزائر(3)، معهد التربية البدنية والرياضية بالشلف، ومعهد التربية البدينة والرياضية بالمسيلة) في تخصصات التربية البدنية التدريس، والإدارة، فجاءت النتائج تؤكد على اتجاهات الطلبة إيجابية نحو مهنة التدريس والتدريب والادارة.

1-1-4- دراسة (بوجمية مصطفى، 2015):

والتي جاءت موسومة بـ الاتجاهات اللفظية والسلوكية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

هدفت الدراسة لمعرفة الاتجاهات اللفظية والسلوكية السائدة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو مقاربة التدريس بالكفاءات، حيث اعتمد الباحث على مقياس الاتجاه على طريقة ليكرت لمعرفة الاتجاهات اللفظية وبطاقة تحليل محتوى الوثائق التربوية المستعملة من طرف الأساتذة لمعرفة الاتجاهات السلوكية نحو التدريس بهذه المقاربة الجديدة، فتكونت عينة البحث من 91 أستاذ وأستاذة طبق عليهم مقياس الاتجاهات و77 أستاذ وأستاذة طبق عليهم تحليل محتوى الوثائق التربوية فتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- ✓ أن أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي لولاية الجزائر يمتلكون اتجاهات لفظية ايجابية نحو التدريس بمقاربة الكفاءات بصفة عامة.
- ✓ أن الاتجاهات اللفظية للأساتذة " ذكورا وإناثا" ايجابية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، إلا أنها أكثر ايجابية عند الأساتذة الذكور.
- ✓ وجود فروق في الاتجاهات اللفظية لدى أستاذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات حسب متغير الشهادة المحصل عليها في الاختصاص، وذلك لصالح فئة الأساتذة الحاصلين على الشهادة الماستر.
- ✓ وجود فروق في الاتجاهات اللفظية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في مهنة التدريس.
- ✓ أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي لولاية الجزائر ممثلة في عينة الدراسة يمتلكون اتجاهات سلوكية ايجابية نحو التدريس بمقاربة الكفاءات بصفة عامة.
- ✓ الاتجاهات السلوكية للأساتذة " ذكورا و إناثا " ايجابية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

1-2- الدراسات في الدول العربية:

1-2-1- دراسة (عمران عبد الحميد، 1973):

جاءت الدراسة معنونة بـ اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض نحو مهنة التدريس.

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض نحو مهنة التدريس وذلك بتطبيق مقياس قام بإعداده الباحث، على عينة متكون من 387 طالبا في الكلية من مستويات وتخصصات مختلفة.

أسفرت النتائج على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول والثاني عند مستوى (0.05) لصالح المستوى الثاني، وفي نفس الوقت توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب كل من المستوى الأول والمستويين الثالث والرابع عند مستوى (0.01) لصالح المستوى الأول، وهكذا بين المستويين الثالث والرابع ولكنها ليست ذات دلالة.

يمكن من خلال النتائج ملاحظة أن اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الرياض تتأثر ايجابيا بعد دخولهم الكلية، ولكن سرعان ما يأخذ بالهبوط، بل أن الفروق بين المستويين الثالث والرابع غير دالة.

وهذا يرجع لأسباب منها، صغر عينة المستوى الرابع بالنسبة للمستوى الأول، كذلك يرجع إلى أن الطلاب عند التحاقهم بالكلية ليست لديهم الرغبة والميل، وأيضا أنهم لم يمروا أثناء دراستهم بخبرات ومواقف غير سارة أو مدعمة نشدهم أكثر نحو المهنة.

1-2-2- دراسة (عنايات زكي، 1974):

جاءت هذه الدراسة موسومة بـ: اتجاهات طلاب كلية إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس.

بحيث هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب كليات إعداد المدرسين في مصر نحو مهنة التدريس عند التحاقهم بهذه الكليات، تم التعرف على هذه الاتجاهات عند طلاب السنوات النهائية ولمعرفة مدى التغير في الاتجاهات نحو المهنة، حيث جمعت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس لهذا الغرض، وقد خلصت الدراسة إلى أنه لم تكن هناك فروق معنوية بين طلاب السنة الأولى والرابعة فيما يتعلق بثلاثة من الأبعاد التي تقيسها الأداة، وهي **(النظرة الشخصية نحو المهنة، والنظرة نحو السمات الشخصية للمدرس، ومستقبل المهنة)**، أما في ما يتعلق بالبعد الخاص بالتقويم الشخصي للقدرات المهنية فقد كان متوسط درجات المجموعة الرابعة أعلى من المجموعة الأولى وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى ممارستهم أثناء التربية العلمية.

في حين كان متوسط درجات المجموعة الأولى أعلى من المجموعة الرابعة فيما يتعلق بالبعد الخاص بنظرة المجتمع نحو المهنة.

1-2-3- دراسة (خضر علي، 1975):

تعنونة هذه الدراسة بـ : اتجاهات طلبة كلية التربية بمكة المكرمة نحو مهنة التعليم.

والتي هدفت للتعرف على مدى تغير اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس نتيجة للإعداد التربوي والعلمي طوال فترة بقائهم بالكلية، حيث اعتمد الباحث في دراسته على مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس **(لعنايات زكي)**.

تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من 190 طالب من ثلاث تخصصات منهم 95 طالبا من طلبة السنة الأولى، 95 طالبا من السنة الرابعة، وأسفرت الدراسة عن تحسن اتجاهات طلاب السنة الرابعة من زملائهم في السنة الأولى، حيث كشفت الدراسة وجود فروق معنوية بين متوسطات درجات المجموعتين عند مستوى دلالة (0.05) لصالح طلاب السنة الرابعة.

1-2-4 دراسة (خير الله تحرير النجيحي وآخرون، 1978):

جاءت الدراسة موسومة بـ: اتجاهات طلبة الكليات نحو مهنة التدريس حسب المستوى والتخصص.

حيث لم تؤكد النتائج التي توصلوا إليها الباحثون عن وجود فروق معنوية بين اتجاهات طلبة القسم الأدبي في السنة الأولى وطلبة القسم العلمي في السنة الثالثة، أي انه مع كمية المعلومات التي تعرض لها هؤلاء الطلبة خلال السنوات الدراسية في الكلية إلا أن مثل هذه المعلومات لم تساعد في تنمية اتجاهاتهم نحو المهنة بالمقارنة مع اتجاهات طلاب القسم الأدبي في السنة الأولى.

وهذا يعني أن هناك فرق في درجة الاتجاه نحو مهنة التدريس يرجع إلى نوع التخصص وهو بلا شك يعتبر مؤشر الخلل في نوع المعلومات والخبرات التي يجب أن تنمي اتجاهات الطلبة بغض النظر عن نوع التخصص، حيث أن طلاب التخصصات الأدبية قد تكون اتجاهاتهم أكثر ايجابية من طلبة التخصصات العلمية وهذا يرجع إلى نوع الخبرات والمعلومات التي يتعرضون لها من خلال المقررات التي يدرسونها في المرحلة الثانوية وكذلك مجالات تخصصاتهم المحدودة والمهن المستقبلية المحتملة لهم.

لكن يبقى لكليات التربية دور فعال في السعي إلى تنمية اتجاهات طلبتها نحو المهنة أملا في تحقيق أهدافها وواجباتها.

1-2-5- دراسة (الجمل نجاح يعقوب، 1983):

عنوان هذه الدراسة تمحور على أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلابها نحو مهنة التدريس.

قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاهات على مجموعتين من الطلبة، طلبة السنة الأولى تخصص التربية وطلبة السنة الرابعة في نفس التخصص، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق معنوية بين المستويين الأول والرابع في نفس التخصص التربوي، قد يعني أن دور الكلية يجب أن يكون ضمن العوامل المختلفة التي يجب أن تساهم في دعم وتنمية اتجاهات المدرسين.

1-2-6- دراسة (فهمي مصطفى، 1984):

جاءت هذه الدراسة موسومة بـ: اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس والعوامل المكونة لها.

والتي هدفت إلى معرفة العوامل المكونة للاتجاهات نحو مهنة التدريس حيث أجريت الدراسة على عينة من الطلاب في السنة الأولى والرابعة منهم (22) طالبا من السنة الأولى (الشعبة التربوية) و(43) طالبا من السنة الرابعة في نفس القسم بجامعة الملك عبد العزيز، وذلك باستخدام مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة السنة الأولى تربية والسنة الرابعة تربية، وهي فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) يرجع إلى اثر الإعداد العلمي والأكاديمي والتخصصي التي يتعرض لها الطالب من خلال البرامج والمقررات أثناء دراسته بالكلية.

1-2-7 دراسة (طلعت حسن عبد الرحيم، 1984):

تعنونة هذه الدراسة بـ أثر المواد التربوية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية.

وهدفت الدراسة إلى معرفة الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية في مجتمع الإمارات العربية المتحدة نحو مهنة التدريس والاستفادة من نتائجها في برامج إعداد مدرسي المستقبل وقد توصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات النفسية لطلاب البكالوريوس تتسم بأنها أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من اتجاهات طلاب السنة الأولى.

1-2-8 دراسة (غريب إيهاب مصطفى، 1985):

توسمت هذه الدراسة بـ دراسة الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات العربية المتحدة نحو مهنة التدريس.

وتوصل الباحث إلى نتيجة أن المعلومات التربوية لطلاب المستوى الدراسي الرابع أعلى من المعلومات التربوية للمستوى الأول وهذا الاختلاف ذو دلالة بالتالي أدت بجانب العوامل الأخرى التي يتأثر بها الطالب خلال مدة دراسته في الكلية إلى ظهور فروق ذات دلالة في اتجاهات طلاب المستوى الرابع.

1-2-9 دراسة (جابر جابر، حسين الدريني، 1985):

جاءت هذه الدراسة موسومة بـ تفضيل القطريين لمهنة التدريس للتربية الرياضية.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تفضيل طلاب وطالبات جامعة قطر للتخصص في تدريس التربية البدنية والفنية وبعض العوامل التي تكمن وراء هذه التفضيل، حيث اشتملت عينة الدراسة على 40 طالبة جامعية من الملتحقات حديثا بكلية التربية، ولمتضمن العينة طلاب الجامعة وذلك لقلة أعداد الملتحقين بالمستوى الدراسي الأول، وكانت الأداة المستخدمة استبيان حول اختيار الطلبة للمهنة المناسبة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ظهور العوامل الاجتماعية كأحد الأسباب المؤدية إلى تفضيل تدريس التربية الرياضية.
- ميول الطلبة أنفسهم كان أهم العوامل التي جعلتهم يفضلون مهنة تدريس التربية الرياضية رغم الانتقادات حيث لم يشجعهم المجتمع.

1-2-10 دراسة (هرمز، 1987):

بعنوان:اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس.

حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في كلية التربية، ففي دراسته التي هدفت للتعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس والفروق في الاتجاهات تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، تم تطبيق مقياس اتجاهات طلاب كلية التربية على عينة من 686 طالبا موزعين عشوائيا على المستويات والأقسام العلمية (فيزياء، كيمياء، رياضيات، علوم الحياة) والأقسام الأدبية (لغة عربية، تربية وعلم النفس، لغة انجليزية تاريخ، جغرافيا).

أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلبة الأقسام العلمية والأدبية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح طلبة الأقسام الأدبية، إذ أن اتجاهات طلبة الأقسام الأدبية أكثر ايجابية نحو مهنة التدريس مقارنة باتجاهات طلبة الأقسام العلمية.

1-2-11- دراسة (محمد على الدين، 1988):

جاءت هذه الدراسة موسومة بـ بعض معوقات الدراسة لدى المدرسين الدارسين ببرنامج تأهيل مدرسي من المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي.

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى التعبير الذي طرأ على كفاءة التدريس واتجاهات المدرسين التربوية وذلك لدى المدرسين الدارسين ببرنامج تأهيل مدرسي المرحلة الابتدائية إلى مستوى البكالوريوس وذلك بعد قفائهم للسنوات الدراسية المقررة.

حيث قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاهات التربوية للمدرسين واستبانه الكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد مدرس المرحلة الابتدائية، على عينة متكونة من 40 مدرس ومدرسة منهم 24 من المستوى الأول و16 من المستوى الرابع، ومما أسفرت عنه النتائج عدم وجود فروق دالة بين اتجاهات طلبة السنة الرابعة وطلبة السنة الأولى، أي أنه لم يطرأ أي تغيير على اتجاهاتهم التربوية نتيجة دراساتهم بالبرنامج خلال هذه المدة، إذن مثل هذه النتيجة قد تعزى كون أن أفراد العينة هم مدرسون فعلا قبل التحاقهم بالبرنامج مما يقلل من تأثيرهم بالبرامج التربوية، وغالبا ما تؤثر مثل هذه البرامج في الخبرات المتصلة بمجال التخصص بشكل وأكثر وضوحا، ولكن هذا يخالف الأهداف التربوية التي يقصد بها من وراء هذه البرامج.

1-2-12- دراسة (نافع سعيد عبده، 1989):

جاءت هذه الدراسة موسومة بـ اتجاهات طلبة وخريجي كلية التربية جامعة صنعاء نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستويات اتجاهات طلبة وخريجي كلية التربية بجامعة صنعاء نحو مهنة التدريس وبلغت عينة الدراسة 430 طالب وطالبة، فيما تم استخدم مقياس للاتجاه نحو مهنة التدريس من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس ووجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

- ✓ اتجاهات الطالبات نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب.
- ✓ رد طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب التخصصات العلمية.
- ✓ اتجاهات طلاب المستوى الرابع نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب المستوى الأول.

1-2-13- دراسة (فيصل الشيخة، 1990):

عنوان هذه الدراسة جاء موسوم بـ: اتجاهات طلاب كليات التربية نحو مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية.

حيث هدفت الدراسة إلى تحديد تطورات طلاب كليات التربية السعوديين العوامل التي تجعل مهنة ما مرغوب فيها، والاطلاع على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس والتعرف على العوامل التي تشجعهم على الاتصال عليها أو الظروف عنها، واستخدم الباحث لذلك عينة مكونة من 561 طالبا من كليات التربية في كل من (جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى، جامعة الملك فيصل)، وكانت النتائج كما يلي:

- ✓ إن أهم العوامل التي تجعل الطلاب يقبلون على مهنة معينة هي أهميتها بالنسبة للبلد في قدرتها على إثارة للطلاب من الناحية الفكرية، وكذلك المكانة الاجتماعية الناتجة عنها.
- ✓ إن اتجاهات الطلاب كانت إيجابية نحو عاملي الرغبة الشخصية في المهنة وضمان العمل بعد التخرج.
- ✓ إن العوامل التي تساعد الطلاب على الإقبال على مهنة التدريس نقل المعرفة.
- ✓ فرصة خدمة الآخرين، الاهتمام بالمادة المدرسية والعمل في جو يساعد على التدريس.

1-2-14- (دراسة زيدان التساوي، عبد المنعم الشناوي،1990):

جاءت هذه الدراسة موسومة بـ أثر الدراسة بكلية المدرسين بالجوف في اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس.

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الدراسة في اتجاهات الطلبة عند التحاقهم بالكلية وعند طلاب المستوى النهائي، وكذلك التعرف على الفروق في اتجاهات الطلاب باختلاف معدل تحصيلهم، وقد تمثلت الدراسة في 130 طالب من المستوى الأول، و124 من المستوى النهائي، وقد استخدم الباحث مقياس **(مينيسوتا)** لاتجاهات المدرسين، وقد أظهرت الدراسة وجود فوارق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات الطلاب بالنسبة لمستوى تحصيلهم الدراسي وكذلك بين اتجاهات طلاب المستوى النهائي واتجاهات طلاب المستوى الأول لصالح طلاب المستوى النهائي.

1-2-15- دراسة (محمد الشوابكة، 1991):

اتسمت هذه الدراسة بالعنوان التالي: اتجاهات طلبة الكليات الرافدة لمهنة التدريس في الجامعات الأردنية نحو مهنة التدريس.

حيث اهتمت بتحديد الظروف بين الذكور والإناث في المجال الثقافي والرغبات والميول والمجال الاقتصادي والاجتماعي، ومعرفة الفروق نتيجة التخصص والتفاعل بين الجنس والتخصص في مجال الاتجاه نحو المهنة شملت عينة الدراسة 527 طالب وطالبة من طلبة المستوين الثالث والرابع، وتوصلت الدراسة لوجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس في المجال الاجتماعي والثقافي، أما المجالين

الاقتصادي والشخصي فكانت اتجاهات الطلبة أقل من الطالبات وهذا يوحي إلى وجود فروق لصالح الإناث.

1-2-16- دراسة (مهدي احمد الطاهر، 1991):

جاءت هذه الدراسة موسومة بـ: الاتجاه نحو مهمة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى اختلاف اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول بكلية التربية عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع، باختلاف تخصصاتهم، وتحصيلهم الدراسي.

أين تم استخدام أداة لقياس الاتجاهات، مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس من إعداد **(عنايات زكي، 1974)**، والذي تم تطبيقه على عينة بلغ عدد أفرادها 603 طالبا من طلاب كلية التربية شملت جميع المستويات الدراسية، ضمن التخصصات الأدبية (اللغة العربية، اللغة الانجليزية، التاريخ، الجغرافيا)، والعلمية (أحياء، رياضيات، كيمياء، الحاسب الآلي)، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية.

حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

- ✓ وجود فروق بين متوسطات اتجاه طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع لصالح المستوى الأول عند مستوى دلالة (0.05).
- ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس.
- ✓ لا توجد فوارق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كل من المستوى الأول والرابع الأدبي والأول والرابع العلمي، غير أن هناك علاقة دالة بين طلاب المستوى الأول العلمي والمستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الأول العلمي.

وقد انتهت الدراسة اعتمادا على النتائج السابقة إلى تأكيد ضرورة توفير مواد ذات علاقة بتعزيز الاتجاهات الطلبة وتدعيمهم بشكل أفضل من خلال تقييم لمناهج الكلية النفسية والتربوية والعلمية، وكذلك إثراء الطالب بكمية من الخبرات والمعلومات التي تتعلق بمجال المدرس بشكل عام.

1-2-17- دراسة (محمد حمزة أمير خان، سلطان سعيد مقصود بخاري، 1991):

عنوان هذه الدراسة جاء كالتالي: اتجاه طلاب وطالبات كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس.

هدفت الدراسة لبناء مقياس اتجاه طلاب وطالبات كليات في إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس قبل الالتحاق بمهنة التدريس، فتكونت العينة من 276 طالبا وطالبة من مختلف التخصصات الأكاديمية التي

تعمل على إعداد المدرسين من الصف الأول إلى الصف الرابع بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وقد تم استخدام أداة من إعداد الباحثان على طريقة ليكرت وذلك لقياس اتجاه المتقدمين لمهنة التدريس، وقد توصل الباحثان للنتائج التالية:

- ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الأربع في الاتجاه نحو مهنة التدريس.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح الذكور.

1-2-18- دراسة (عبد الرحمان عفيف وآخرون، 1992):

تعنونة هذه الدراسة بـ اتجاهات الطلبة الدارسين في كلية تأهيل المدرسين العالية نحو مهنة التدريس.

تمحورت هذه الدراسة حول اتجاهات الطلبة الدارسين في كلية تأهيل المدرسين نحو مهنة التدريس ومعرفة أثر سنوات الدراسة، والجنس، والمعدل التراكمي، والتخصص الدراسي في الكلية والتفاعلات الثنائية الممكنة بينها، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين في تلك الكلية الذين بلغ عددهم 1693 طالب وطالبة وقد تشكلت عينة الدراسة من 585 طالبا وطالبة أي بنسبة 34,5% موزعين على مناطق عمان، وأريد والكرك، للعام الدراسي 89-90، وتم اختيار العينة عشوائيا حيث أظهرت الدراسة أن هناك تباينا في متوسط علامات الاتجاه على متغيرات الدراسة كما ظهرت الحاجة إلى مزيد من الدراسة بتقصي أثر عوامل أخرى على تحسين ورفع اتجاهات الطلبة المدرسية وعلى أثر الجو الاجتماعي والتربوي وغيرها في اتجاهات الطلبة المدرسين الملتحقين بكلية تأهيل المدرسين العالية.

1-2-19- دراسة (عبد الرحمان إبراهيم المحبوب، 1994):

جاءت الدراسة موسومة بـ اتجاهات طلاب وطالبات كلية التربية في التخصصات العلمية والأدبية نحو مهنة التدريس.

وكان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على اتجاه الطلاب والطالبات نحو مهنة التدريس عبر السنوات الأربع، وقد تكونت عينة البحث من 408 طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الملك فيصل 1414-1415 هـ، وقد خرج الباحث بالنتائج التالية:

- ✓ أن اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاه الطالبات
- ✓ عدم وجود علاقة بين التخصص الأكاديمي والاتجاه نحو مهنة التدريس
- ✓ أن اتجاه طلاب وطالبات المستويين الثاني والرابع أكثر إيجابية من طلاب وطالبات المستويات الأول والثالث.
- ✓ أن اتجاه الطلاب والطالبات ذوي التخصص العلمي في المستوى الأول أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من بقية المستويات.
- ✓ إن اتجاه الذكور في المستوى الدراسي الأول نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من بقية المستويات.

- ✓ إن اتجاه الذكور ذوي التخصص العلمي في المستوى الأول نحون مهنة التدريس أكثر إيجابية من بقية المستويات.

1-2-20- دراسة (حمدان الغامدي، 1995):

جاءت الدراسة موسومة بـ: اتجاهات طلاب كلية المدرسين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسات نفسية.

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلاب كلية المدرسين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات طبقها على عينة قدرت بـ 279 طالبا، خلصت إلى النتائج التالية:

- ✓ ميل اتجاهات الملتحقين بكلية المدرسين بالرياض إلى الاتجاه الموجب.
- ✓ لم تظهر اختلافات ذات دلالة في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى التخصص (علمي/أدبي).
- ✓ عدم ظهور فروق ذات دلالة في الاتجاه نحو مهنة التدريس بين المستويات الدراسية المختلفة بدء بالمستوى الأول وانتهاء بالمستوى الرابع.
- ✓ لم تظهر فروق دالة بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً نحو مهنة التدريس.

1-2-21- دراسة (هدى الخاجة،1997):

جاءت الدراسة موسومة بـ اتجاهات طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين نحو العمل بمهنة الإدارة والتدريس والتدريب.

وهدفت الدراسة للتعرف على اتجاهات طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين نحو العمل بمهن الإدارة الرياضية والتدريس والتدريب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي للدراسات المسحية وذلك لمناسبة طبيعة إجراء هذه الدراسة وبلغت العينة 18 طالبا و29 طالبة.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاه لمهنة التدريس يمثل الشكل الغالب لاتجاهات الطلاب التربية الرياضية بكلية التربية بجامعة البحرين للطالبات والطلاب، ويلي ذلك الاتجاه لمهنة الإدارة الرياضية من مهنة التدريب، وأن اتجاهات الطلبة أكثر إيجابية نحو مهنتي الإدارة والتدريب عن اتجاهات الطالبات، وأن اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس عن اتجاهات الطلبة.

1-2-22- دراسة (محمد عسقول، 1999):

هدفت الدارسة إلى معرفة تأثير تدريب الطلبة المدرسين في الجامعة الإسلامية على بعض مهارات التدريس في تغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وشملت عينة الدراسة 50 طالبا و50 طالبة من طلبة المستوى المسجلين لمساق التربية العلمية.

استخدام الباحث مقياس للاتجاه نحو مهنة التدريس من تصميمه، وأظهرت نتائج الدراسة اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس وجود فروق لصالح الطالبات في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

1-2-23- دراسة (العمايرة، 2004):

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية نحو مهنة التعليم، حيث أجريت هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا، وتكونت عينتها من (183) طالبا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية وزعت على مجموعتين، ومن أجل التحقق من هدف الدراسة فقد أعد الباحث استبانة مكونة من (47) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، حلل الباحث البيانات باستعمال الاختبار التائي (t-test) وتوصل للنتائج الآتية:

- ✓ لا توجد فروق معنوية في متوسط درجات اتجاهات الذكور والإناث نحو مهنة التعليم.
- ✓ لا توجد فروق معنوية بين المتوسط الحسابي لطلاب الصف الأول مقارنة بالمتوسط الحسابي لطلبة الصف الرابع في اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.
- ✓ إن اتجاهات طالبات الصف الرابع أكثر إيجابية نحو مهنة التعليم من طالبات الصف الأول.
- ✓ هناك تقارب في متوسط درجات طلاب الصف الرابع والصف الأول نحو مهنة التعليم.

1-2-24- دراسة (بهجت أبو طامع، 2006):

هدفت الدراسة للتعرف على دوافع التحاق الطلبة إلى أقسام التربية الرياضية في كليات فلسطين الحكومية إضافة إلى تحديد الفروق في درجة دوافع الطلبة تبعا لمتغير الكلية والجنس والبرنامج والمستوى الدراسي ولتحقيق ذلك طبق استبيان على عينة عشوائية عددها 175 طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الدوافع عند الطلبة كانت كبيرة جدا على جميع المجالات والدرجة الكلية، حيث وصلت إلى 83,4% إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع الالتحاق تعزى لمتغير الكلية والجنس ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير البرنامج ولصالح الدبلوم والمستوى الدراسي والمستوى الدراسي.

1-2-25- دراسة (إبراهيم محمد الراشد، 2006):

هدفت إلى معرفة اتجاه طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وارتباط ذلك ببعض المتغيرات، على عينة متكونة من (1208) طالب من كليات المعلمين بالرياض الدمام، جدة، تبوك، جيزان، وتوصلت الدراسة إلى:

- ✓ اتجاهات طلاب كليات المعلمين إيجابية بشكل عام
- ✓ هناك فروق دالة إحصائية بين المستويين الرابع والأول لصالح الرابع للنسبة للإعداد للمهنة.
- ✓ ولم تظهر فروق بالنسبة لمتاعب المهنة.
- ✓ ولم تظهر فروق في اتجاهات نحو المهنة في مستوى تحصيلهم واختصاصاتهم في الثانوية العامة.

- ✓ ولم تظهر فروق في اتجاهات نحو المهنة باختلاف تقديراتهم في الثانوية العامة.

1-2-26- دراسة (داود سلمان داود، 2006):

جاءت هذه الدراسة موسمة بـ: الاتجاهات المستقبلية لطالبات كلية التربية الرياضية جامعة بابل.

حيث هدفت إلى تحديد اتجاهات الطالبات نحو فرعية اللون والنشاط المفعل لديهم بعد تخرجهم من الكلية ومعرفة نوعية المؤثرات والعوامل أو القوى الخارجية في المجتمع التي تؤثر على الطالبة في إتاحة حرية الاختيار لهن كما تريد وكما تفعل.

اختبار فرضية عدم إقبال قسم من الطالبات المتخرجات لمهنة التدريس في المستقبل حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وقام بتصميم استبيان، تم توزيعه على جميع الطالبات من مختلف المراحل (الأولى، ثانية، الثالثة، الرابعة) بكلية التربية الرياضية جامعة بابل وقد شملت استمارة البحث على 12 فقرة متعددة التخصصات والميادين والاتجاهات المقترحة من قبل الباحث والمقدمة للطالبات وتوصلت الدراسة إلى ميل أغلبية الطالبات نحو مجال التدريس، كما توصلت إلى عدم ظهور أي استجابة للعمل في مجال التدريب والتحكيم والعمل في الأندية الرياضية.

1-2-27- دراسة (المجيدل، 2006):

أجريت هذه الدراسة في سلطنة عمان، في كلية التربية، وسعت للتعرف على اتجاهات طلبة الكلية نحو مهنة التعليم، وتكونت عينتها من (330) طالبا وطالبة من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية وزعت إلى مجموعتين: طلبة الصف الأول والثاني، والبالغ عددها (180) طالبا وطالبة، في حين بلغ عدد أفراد طلبة الصف الثالث والرابع (150) طالب وطالبة، ومن أجل التحقق من هدف الدراسة فقد أعد الباحث استبانة تكونت من (30) فقرة لرصد اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الدراسة في الكلية وكذلك اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، حلل الباحث البيانات باستعمال: الاختبار التائي (t-test)، وذلك عن طريق البرنامج الإحصائي (spss) وتوصل الباحث في دراسته للنتائج الآتية:

- ✓ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة في اتجاهات الطلاب والطالبات نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الجنس.
- ✓ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة في اتجاهات الطلاب والطالبات نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي) ولصالح التخصص الأدبي.
- ✓ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة في اتجاهات الطلاب والطالبات نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير السنة الدراسة السنة (الأولى والثانية) والسنة (الثالثة والرابعة) ولصالح السنة الأولى والثانية وبفارق قليل جدا.

1-2-28- دراسة (فيصل الملا عبد الله، 2007):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة قسم التربية البدينة في جامعة البحرين نحو مجال تخصصهم وكذلك معرفة أثر كل من الجنس والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية على اتجاهات الطلبة، وقد تألفت عينة الدراسة من 180 طالبا وطالبة شملت 60 ذكور و120 إناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة قسم التربية البدنية بجامعة البحرين، ومن أهم النتائج المتحصل عليها ما يلي:

- ✓ وجود اتجاه إيجابي لدى طلبة قسم التربية البدنية.
- ✓ وجود فروق معنوية لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- ✓ وجود فروق معنوية لمتغير المعدل التراكمي لصالح ذوي المعدل المرتفع والمتوسط..
- ✓ وجود فروق معنوية لمتغير المستوى لصالح السنة الثالثة والرابعة.

1-2-29- دراسة (السامرائي، 2008):

أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد، هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم قبل التطبيق وبعده في أقسام معاهد الفنون الجميلة، تكونت عينتها من (80) طالبا وطالبة، حيث وزعت إلى مجموعتين، المجموعة الأولى من طلاب معهد الفنون الجميلة للبنين والبالغ عدد أفرادها (45) طالبا، والثانية من طالبات معهد الفنون الجميلة للبنات والبالغ عدد أفرادها (35) طالبة الصف الخامس في جانب الكرخ بمحافظة بغداد، ومن أجل التحقق من هدف الدراسة فقد أعدت الباحثة مقياس الاتجاهات للطلبة المطبقين نحو مهنة التعليم والمتكون من (34) فقرة وبعد تطبيق أداة الدراسة حللت الباحثة البيانات المتحصل عليها من أفراد عينتها إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، فضلا عن استعمال برنامج (SPSS) وتوصلت الباحثة في دراستها إلى النتائج الآتية:

- ✓ يوجد فرق معنوي بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي والبعدي ولصالح الاختبار القبلي، مما يدل على أن اتجاهات الطلاب أفضل قبل التطبيق من بعد التطبيق إزاء مهنة التعليم.
- ✓ يوجد فرق معنوي بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي، مما يدل على أن اتجاهات الطالبات نحو مهنة التعليم بعد التطبيق أفضل من قبل التطبيق، مما يدل على تقارب اتجاهات الطلبة (الذكور والإناث) نحو مهنة التعليم قبل التطبيق.
- ✓ يوجد فرق معنوي بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي ومتوسط درجات الطالبات في الاختبار البعدي ولصالح الإناث مما يدل على أن اتجاهات الطالبات إزاء مهنة التعليم أفضل من اتجاهات الطلاب بعد التطبيق.

1-3- الدراسات والبحوث الأجنبية:

1-3-1- دراسة (Kearney &Rocchio, 1956):

جاءت هذه الدراسة موسومة ب:. العلاقة بين درجات مقياس **منيسوتا** لاتجاهات المعلمين (M.T.A.I) وكمية المعلومات التربوية التي يحصل عليها المدرس خلال السنوات الدراسية.

حيث تكونت عينة الدراسة من (238) مدرسا حصلوا على مقررات تربوية ونفسية لمدة عامين و(291) مدرسا حصلوا على هذه المقررات لمدة أربع سنوات، و(73) مدرسا حصلوا على هذه المقررات لمدة خمسة سنوات.

وقد أبرزت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين كمية المعلومات التربوية والنفسية التي يحصل عليها المدرس أثناء الفترة الدراسية واتجاهاته نحو مهنة التدريس.

1-3-2- دراسة (Mezioebi et ale, 2011):

أجريت هذه الدراسة في جمهورية نيجيريا، بكلية التربية، وهدفت إلى التعرف على اتجاه المعلمين والطلاب نحو مهنة التدريس، تكونت عينة الدراسة من (150) طالب، بواقع (120) طالبا من طلبة كلية التربية المشمولين ببرنامج التربية العملية، و(10) من مديري المدارس، و(20) معلما في الميدان، ومن أجل التحقق من هدف الدراسة فقد أعد الباحثون استبانه مكونة من (40) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وبعد تطبيق أداة الدراسة حلل الباحثون البيانات المتحصل عليها إحصائيا باستعمال:

الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، ومعادلة ألفا كرونباخ، وتحليل التباين (ANOVA) توصل الباحثون إلى النتائج الآتية:

- ✓ أن الطلاب لهم موقف إيجابي حول ممارسة مهنة التدريس عموما.
- ✓ أن جميع مديري المدارس والمعلمين اتفقوا على اعتماد الاستراتيجيات المنصوص عليها وذلك لتحسين الموقف نحو ممارسة مهنة التدريس وبشكل إيجابي.

1-3-3-دراسة (shuakat et al, 2011):

هدفت الدراسة إلى قياس اتجاه معلمي المدارس الثانوية نحو مهنة التدريس، وتكونت عينتها من (120) معلم ومعلمة، بواقع (60) معلم ومعلمة في القطاع العام و(60) معلم ومعلمة في القطاع الخاص، ووزعوا بالتساوي على الحضر والريف، ومن أجل التحقق من هدف الدراسة فقد أعد الباحثون مقياس الاتجاهات لمعلمي المدارس الثانوية نحو مهنة التدريس والمتكون من (66) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وبعد تطبيق أداة الدراسة حلل الباحثون البيانات المحصلة من أفراد عينتها إحصائيا باستعمال الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين، توصل الباحثون للنتائج الآتية:

- ✓ أن أغلبية معلمي المدارس الثانوية لا يمتلكون موقفا ايجابيا تجاه المهنة.
- ✓ أن المعلمات يمتلكن موقف أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس مقارنة مع المعلمين.
- ✓ أن المعلين العاملين في مؤسسات القطاع العام أكثر التزاما ورضا بالمقارنة مع المعلمين الذين يعملون في القطاع الخاص.
- ✓ أن الغالبية من المعلمين الذين يعملون في المناطق الريفية أكثر التزاما ورضا بالمقارنة مع المعلمين الذين يعملون في المناطق الحضرية.

2- التعقيب عن الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة والمشابهة التي تناولت اتجاهات طلبة التربية البدنية والرياضية ألقت الكثير من الضوء على ميول هؤلاء الطلبة واستعدادهم للولوج إلى عالم التدريس ايجابيا، وأثبتت أيضا أن هناك فروق بسيطة حسب متغير الجنس وكذا التخصص (التخصص العلمي، التخصص الأدبي).

كما أوضحت العلاقة الاتجاهات نحو التدريس والتحصيل الدراسي.

وفيما يلي حوصلة للدراسات السابقة والمشابهة من حيث الأهداف والمنهج والعينة والأدوات والنتائج.

أولا: من حيث الأهداف:

أظهرت هذه الدراسات تباين وتعدد الأهداف التي حددها الباحثون فتنوعت بحسب تعدد واختلاف المتغيرات، فمنها ما هدفت إلى اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو التكوين في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وعلاقتها بمستوى تكيفهم الأكاديمي، ومنها ما هدف أساسا إلى كشف تلك الاتجاهات التي يحملها الطلبة نحو مهنة التدريس والتدريب والإدارة، وهدفت دراسات أخرى إلى معرفة الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية نحو مهنة التدريس، كما استهدفت دراسات أخرى التعرف على مدى تغير اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس نتيجة للإعداد التربوي والعلمي طوال فترة بقائهم بالكلية، وركزت دراسات أخرى إلى معرفة درجة تفضيل طلاب وطالبات الجامعة للتخصص في تدريس التربية البدنية والفنية وبعض العوامل التي تكمن وراء هذه التفضيلات، كما هدفت بعض الدراسات للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس والفروق في الاتجاهات تبعا لمتغير التخصص (علمي،أدبي) وهدفت دراسات أخرى إلى تحديد تطورات طلاب كليات التربية للعوامل التي تجعل مهنة ما مرغوب فيها والاطلاع على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس والتعرف على العوامل التي تشجعهم على ذلك، وهدفت دارسات أخرى إلى معرفة تأثير تدريب الطلبة المدرسين في الجامعة الإسلامية على بعض مهارات التدريس في تغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وكذا التعرف إلى دوافع التحاق الطلبة بأقسام التربية

الرياضية في الكليات وإلى تحديد الفروق في درجة دوافع الطلبة تبعا لمتغير الكلية والجنس والبرنامج والمستوى الدراسي.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف العام المبرز لاتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس وتختلف مع الكثير منها في المقارنة بين معهد التربية البدنية والرياضية والمدارس العليا لتكوين الأساتذة الأدبية والعلمية بالجزائر العاصمة.

ثانيا: من حيث المنهج:

كان المنهج الوصفي هو الغالب جل معظم الدراسات المعروضة خلال هذا الفصل نظرا لطبيعة الدراسة.

ثالثا: من حيث العينة:

- من خلال الدراسات المبسوطة لاحظ الباحث اختلاف وتنوع العينة من حيث الحجم والنوع فأغلبية البحوث اعتمدت على الطلبة الدارسين في الكليات والمعاهد المتخصصة في تكوين الأساتذة ومنها ما اعتمد على الأساتذة كعينة لمعرفة الاتجاهات، أما من حيث العدد فقد تنوع وتعدد فتراوح بين 22 و43 طالبا في بعض البحوث ووصل إلى 686 في بحوث أخرى بينما اقتصر البعض الآخر على انتقاء عينة متوسطة تراوحت بين 190 و430 طالب بينما انتقى الباحث في هذه الدراسة عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة شملت 872 منهم 366 طالب و506 طالبة موزعين على طلبة معهد التربية البدنية والرياضية والتي بلغ عددهم 271 بين السنة الأولى والسنة الثانية ماستر، والمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة وكذا طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة حيث بلغ عددهم 601 طالب وطالبة.

رابعا: من حيث الأدوات:

لقد استخدم جل الباحثون في هذه الدراسات المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة بحوثهم واستخدموا مقياس الاتجاهات لعنايات زكي يوسف، الذي يتكون من42 عبارة ومقسم إلى خمسة أبعاد، كما قام بعض الباحثين باستخدام استبيان قسم إلى قسمين تضمن القسم الأول اتجاهات نحو التكوين وتكون من ثلاثة محاور، ميدان التكوين، أهداف التكوين وآفاق التكوين، بينما اشتمل القسم الثاني على استبيان التكيف الأكاديمي للطلبة وفيه ستة محاور، ومنهم من قام بتكييف استبيان عنايات زكي واقترحه باستخدام مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين، وكانت الأداة المستخدمة استبيان حول اختيار الطلبة للمهنة المناسبة، ومنهم من قام بتطبيق مقياس الاتجاهات التربوية للمدرسين واستبانه الكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد مدرس

المرحلة الابتدائية، كما قام بعضهم بتعميم استبيان تم توزيعه لجميع طالبات المراحل (الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة) بكليات التربية الرياضية وقد شملت استمارة البحث على 12 فقرة متعددة التخصصات والميادين والاتجاهات المقترحة من قبل الباحث، ومنهم من اختار مقياس الاتجاهات المكون من 34 فقرة كما اعتمد بعضهم على المقياس المكون من 66 فقرة موزعة على أربعة مجالات، في حين اعتمدت هذه الدراسة على مقياس عنايات زكي وهي مشابهة لكثير من الدراسات السابقة التي ذكرت.

خلاصة

ومن خلال هذه الدراسات التي تناولت الاتجاهات وأهميتها للطالب في إنجاح مساره الإعدادي نحو مهنة التدريس، وإمكانية تغييرها وتعديلها عن طريق المعلومات التي يحصل عليها أثناء تكوينه في مختلف الكليات والمعاهد، تتضح معالم الاستفادة من هذه الدراسات في النقاط التالية:

- ✓ الرجوع إلى المراجع المناسبة في المجال المدروس لإثراء وبناء خلفية نظرية قوية.
- ✓ الاستفادة من الدراسات السابقة من حيث الخطوات العلمية المتبعة في البحث.
- ✓ الاستفادة من الوسائل الإحصائية المستخدمة وفق المتغيرات المدروسة في البحث.
- ✓ الاستعانة بالنتائج المتحصل عليها من هذه الدراسات لتوظيفها في مناقشة نتائج البحث قيد الدراسة.
- ✓ التعرف على مختلف الدراسات التي تناولت الموضوع والاستعانة بالفرضيات المستقبلية لتعزيز البحث و تجنب الوقوع في تكرار نفس البحوث.

الفصل السادس

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد:

يعرض هذا الفصل الاجراءات المتبعة في البحث الحالي ويشمل المنهج والدراسة الاستطلاعية ونتائجها، العينة والأدوات المستخدمة، ثم اجراءات التطبيق العملي، مجالاته ومتغيرات الدراسة، وأخيرا الطريقة الاحصائية.

1- المنهج المتبع:

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملاءمته لمجريات الدراسة الحالية والذي يقوم على جمع البيانات وتصنيفها وتبويبها ومحاولة تفسيرها وتحليلها من أجل قياس ومعرفة أثر وتأثير العوامل على أحداث الظاهرة محل الدراسة بهدف استخلاص النتائج ومعرفة كيفية الضبط والتحكم في هذه العوامل وأيضا التنبؤ بسلوك الظاهرة محل الدراسة في المستقبل **(عبد القادر مجدد رضوان، 1995، ص130).**

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية دراسة أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه ولمعرفة مدى تجاوب الطلبة مع بنود المقياس **ارتأى الباحث** في الوهلة الأولى إلى القيام بزيارات ميدانية لمعهد التربية البدنية والرياضية وكذا المدرسة العليا للأساتذة (بوزريعة والقبة)، قصد استقصاء آراء الطلبة حول اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبالتالي الوقوف على بعض الآراء التي من شأنها تزويد الباحث بمعطيات قد تسهم في توضيح الرؤية ورسم معالم الدراسة الحالية.

وقد كان للباحث ما أراد من خلال المعلومات القيمة التي استخلصها من خلال استجوابه لبعض الطلبة سواء على مستوى المدرسة العليا للأساتذة لبوزريعة أو المدرسة العليا للأساتذة للقبة إلى جانب طلبة معهد التربية البدنية والرياضية للجزائر العاصمة، وقد خص طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الخامسة تحديدا كونها الفئة المستهدفة في الدراسة الأساسية، حيث استطاع الباحث رصد الكثير من المعطيات الهامة والتي ساهمت إلى حد كبير في تحديد أطر وحدود البحث قيد الدراسة، من خلال الأسئلة المفتوحة التي طرحت على غالبية الطلبة، والتي تمحورت حول اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وكذا واتجاهاتهم نحو تخصصاتهم إلى جانب اختلاف الاتجاهات تبعا لمتغيري المستوى التعليمي ومتغير الجنس.

وقد كانت إجابات الطلبة ثرية جدا كونها قدمت الكثير للباحث الذي حاول حصرها في محاور عدة بعد عملية تفريغ البيانات المتحصل عليها مما ساهم في رسم معالم الدراسة الأساسية، ومن بين ما أفرزته نتائج الدراسة الاستطلاعية يمكن حصرها فيما يلي:

من أجل تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد عدد أفراد العينة المراد دراستها بناءً على نتائج المقياس المستخدم.
- إجراء مقابلة بين الباحث والطلبة للأسباب التالية:
- توضيح الباحث للطلبة مصطلح الاتجاهات نحو مهنة التدريس من حيث أهميتها وأهدافها.
- تحديد الموافقة المختلفة وردود أفعال الطلبة عند إجابتهم على المقياس
- تحديد كيفية الاتصال مع المسئولين لتطبيق المقياس.
- تحديد أهداف الدراسة.
- تحديد الزمن المناسب لتوزيع المقياس.
- برمجة لقاءات بين الباحث والطلبة للتعرف على مدى استعدادهم للمشاركة في الإجابة على المقياس.

3- مجتمع الدراسة: لقد شمل المجتمع الأصلي للدراسة طلبة معهد التربية البدنية والرياضية لجامعة الجزائر 3، البالغ عددهم (1490) بين طلبة السنة الأولى الذي بلغ عددهم (1400) طالب وطالبة و(90) طالب وطالبة ماستر 2 وكذا طلبة المدرسة العليا للأساتذة لبوزريعة والمدرسة العليا للأساتذة للقبة والذي بلغ عددهم (3910). ومنه فإن المجتمع الأصلي للدراسة بلغ 5400 طالب وطالبة.

4- عينة الدراسة: تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة شملت على872 منهم 366 طالب و506 طالبة موزعين على طلبة معهد التربية البدنية والرياضية والتي بلغ عددهم 271 بين السنة الأولى والسنة الثانية ماستر، والمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة وكذا طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة حيث بلغ عددهم 601 طالب وطالبة.

4-1- محددات اختيار العينة:

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تم تحديد عينة الدراسة الكلية 872 منهم 366طالب و506 طالبة موزعين على طلبة معهد التربية البدنية والرياضية والتي بلغ عددهم 271 بين السنة الأولى والسنة الثانية ماستر، والمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة وكذا طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة حيث بلغ عددهم 601 طالب وطالبة.

4-2- طرق اختيار العينة:

بما أن العينة هي النموذج الذي يجري الباحث مجمل عمله عليه، قمنا بتحديد العينة الكلية بطريقة عشوائية وتم توزيعها كما هو مبين في الجدول أدناه.

الجدول رقم (01): يمثل توزيع حجم أفرد العينة

المتغيرات	حجم العينة	عدد الذكور	عدد الإناث
معهد التربية البدنية والرياضية	271	230	41
المدرسة العليا للأساتذة بالقبة	281	76	215
المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة	320	60	250
المجموع	872	366	506

5- أدوات الدراسة:

تعد أدوات البحث هي أساس الجانب الميداني الذي يعطي مصداقية للإشكالية، وتتم عادة تحديد الأداة أو الأدوات اللازمة لجمع البيانات في مرحلة إعداد تصميم البحث، في ضوء الأهداف والبيانات المتاحة، ومدى ملائمة هذه الأدوات لدراسة المشكلة موضوع البحث، بالإضافة إلى مدى تحيز الباحث لاستخدام أحد الأسلوبين الكمي أوالكيفي أو الجمع بين الأسلوبين بهدف زيادة توضيح الرؤية وتعميق النظرة الشمولية، وهذا هو الأمر الذي يساعد على دقة التحليل وضبط التفسير. (جلال الدين عبد الخالق، 2003، 221)

5-1- مقياس الاتجاهات لزكية عنيات:

بعد الإطلاع على أدبيات الدراسات السابقة والمشابهة للدراسة الحالية وكذا المقاييس العربية والأجنبية التي اعتمد عليها الباحثون كأدوات لدراستهم والتي كانت مجملها من إعدادهم، تم الاعتماد على المقياس الذي صممته **(زكية عنيات)** والتي يتماشى إلى حد كبير مع مجريات الدراسة التي نحن بصدد القيام بها، الأمر الذي دفع الباحث إلى اعتماده كأداة للدراسة الحالية.

5-1-1- وصف المقياس:

لقد تم إعداد المقياس من طرف الباحثة (**زكية عنيات**) كما تم الإشارة إليه آنفا وهو مقياس ثلاثي التدرج (موافق، محايد، غير موافق)، وقد ضم خمسة محاور أساسية في طياته وهي على التوالي:

- ✓ وتضمن المحور الأول: نظرة شخصية نحو مهنة التدريس والذي ضم عشرة (10) عبارات جاءت ثمانية منها موجبة في اتجاه المقياس وهي موزعة بالشكل التالي(33/31/28/25/21/8/7/4) أما العبارات السالبة وهي عبارتين والتي جاءت عكس اتجاه المقياس فهي (13/5).
- ✓ أما المحور الثاني فتضمن نظرة إلى السمات الشخصية للمدرس والذي ضم عشرة (10) عبارات جاءت ثلاثة منها موجبة في اتجاه المقياس وهي موزعة بالشكل التالي (40/36/2) أما العبارات السالبة وهي سبعة عبارات (7) والتي جاءت عكس اتجاه المقياس فهي (39/30/29/26/22/15/14).
- ✓ وجاء المحور الثالث يتضمن تقييم الشخصي للمدرس لقدراته المهنية والذي ضم إحدى عشر (11) عبارات جاءت عشرة منها موجبة في اتجاه المقياس وهي موزعة بالشكل التالي (42/37/34/32/27/20/19/17/11/10/) أما العبارات السالبة والتي جاءت عكس اتجاه المقياس فهي العبارة (6).
- ✓ وتضمن المحور الرابع مستقبل المهنة والذي ضم خمسة (5) عبارات جاءت إثنين منها موجبة في اتجاه المقياس وهي موزعة بالشكل التالي (41/24) أما العبارات السالبة والتي جاءت عكس اتجاه المقياس فهي (35/12/3).
- ✓ أما المحور الخامس فتضمن نظرة المجتمع نحو المهنة والذي ضم ستة عبارات جاءت اثنتين منها موجبة في اتجاه المقياس وهي موزعة بالشكل التالي (9/1) أما العبارات السالبة والتي جاءت عكس اتجاه المقياس فهي (38/23/18/16).

الجدول رقم (02): يبين العبارات الموجبة والسالبة في مقياس اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس

الأبعاد	رقم العبارات الموجبة	رقم العبارات السالبة	المجموع
النظرة الشخصية نحو المهنة	4-7-8-21 - 25- 28 - 31- 33	5-13	10
النظرة إلى السمات الشخصية للمدرس	2- 63 - 40	14- 15- 22 - 26- 29 - 30- 39	10
تقييم المدرس الشخصي لقدراته المهنية	10-11-17-19- 20 -27- 32- 34-37 - 42	6	11
مستقبل المهنة	24-41	3-12- 35	5
نظرة المجتمع نحو المهنة	1 – 9	16- 18- 23 - 38	6
المقياس الكلي	25 عبارة	17 عبارة	42 عبارة

5-1-2- المعاملات العلمية للمقياس:

أ- **صدق الأداة:** لاشك أن الأداة التي استخدمها الباحث والذي أشار آنفا أنها أعدت من طرف الباحثة زكية عنيات سبق وان طبقت عليها المعاملات العلمية والمتمثلة في الصدق والثباث وقد أفرزت عن درجة عالية في كلاهما، مما يوحي أنهما يتمتعان بصدق وثباث عاليين مما يتيح استخدامها لما أعدت له، لكن رغم ذلك فقد ارتأى الباحث إعادة المعاملات العلمية للأداة والمتمثلة أساسا في صدق وثباث الأداة كونها أداة طبقت في بيئة مغايرة للبيئة قيد الدراسة الحالية وبالتالي كان لزاما معرفة درجة تمتعها بالصدق والثبات في بيئة الدراسة الحالية وتطبيقها على عينة لها نفس خصائص عينة الدراسة الأساسية وذلك ما كان للباحث الذي اتبع الخطوات الإجرائية التالية:

✓ **الصدق الظاهري أو ما يسمى بصدق المحكمين:** حيث عرض الباحث المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين والبالغ عددهم ثمانية أساتذة (8)، والذين يحملون درجة التأهيل الجامعي (أساتذة محاضرين صنف "أ") قصد إبداء آراءهم حول محاور وبنود المقياس وبالتالي هل هو صالح لما أعد له، وقد ابدوا جميعهم على مناسبة محاور المقياس وكذا بنوده وسلامة لغته مما يؤهل الباحث إلى اعتماده، ونشير إلى أن الباحث اعتمد نسبة 80% كنسبة لقبول العبارة من عدمها كما هو موضح أسفله.

جدول رقم (03): يوضح نسبة قبول عبارات المقياس بالنسبة للمحكمين

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
1	%80	7	%90	13	%100	19	%100	25	%100	31	%90	37	%100
2	%85	8	%90	14	%90	20	%100	26	%90	32	%80	38	%80
3	%90	9	%85	15	%80	21	%90	27	%85	33	%95	39	%85
4	%100	10	%100	16	%90	22	%90	28	%80	34	%90	40	%90
5	%100	11	%80	17	%90	23	%85	29	%80	35	%80	41	%90
6	%80	12	%80	18	%85	24	%100	30	%85	36	%90	42	%100

6- مجالات الدراسة: انحصرت مجالات البحث في ثلاث مجالات أساسية ألا وهي:

6-1 المجال البشري: طلبة التربية البدنية والرياضية وطلبة المدارس العليا (بوزريعة، القبة)

6-2 المجال الزمني: تم الدراسة مل بين فترة 2011 و2015، حيث استغرق الإطار النظري سنتين كاملتي من 2011 إلى غاية 2013، أما الجانب التطبيقي فكان بين 2014 و2015.

6-3 المجال المكاني: الجزائر العاصمة ممثلة في (دالي ابراهيم، بوزريعة، القبة).

7- متغيرات الدراسة:

يمكن للفرضية أن تضم متغير أو متغيرين أو أكثر من ذلك، ففرضياتنا تضمنت متغيرين أحدهما تابع والآخر مستقل وهما:

7-1 المتغير المستقل:

هو المتغير الذي يفرض الباحث أنه السبب أو أحد الأسباب التي تؤدي إلى نتيجة معينة وفي دراستنا هذه المتغير المستقل هو: **اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة المدارس العليا للأساتذة لولاية الجزائر.**

7-2 المتغير التابع:

وهو المتغير الذي تتوقف قيمته على مفعول تأثير قيم متغير أو متغيرات أخرى والمتغير التابع في دراستنا هذه هو: **مهنة التدريس.**

8- إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الدراسة وفقا للتسلسل التالي:

أ- تم تحديد العينة الكلية للدراسة وعددهم 872 منهم 366طالب و506 طالبة.

ب- تم توزيع المقياس على الطلبة وإعادة استرجاعه من أجل المعالجة الإحصائية.

ت- تم مقارنة نتائج الدراسة بين طلبة معهد التربية البدنية وطلبة المدارس العليا (بوزريعة، القبة).

9- الطريقة الإحصائية:

لاشك أن اعتماد الأساليب الإحصائية السليمة والصحيحة يضفي الكثير من المصداقية لنتائج البحث، وقد دأب الباحث على اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمجريات الدراسة الحالية قصد الحصول على نتائج دقيقة وذات مصداقية، ونظرا لما تتطلبه مثل هذه الدراسات الوصفية تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار "ت" لدراسة الفروق.

وهذا معتمدين على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss في صيغته 20.

الفصل السابع

عرض، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة في ضوء الفرضيات، تم تفسيرها من خلال الاطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص الفرضية الأولى على أن: اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس ايجابية، ومن خلال ما توصلنا إليه من نتائج بعد تفريغ الاستبانات على شكل درجات إحصائية ثم مناقشتها معتمدين على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لنخلص فيما بعد إلى تطبيق معادلة "ت" **لستيودنت** لمعرفة دلالة الفروق بين الدرجة الكلية للمقياس المطبق على طلبة معهد التربية البدنية والرياضية ومعدل الاتجاهات حسب **(زكية عنيات)** المحدد بـ (84).

الجدول رقم (04): يبين نتائج ت للمجموعة الواحدة لطلبة معهد ت ب ر عند معدل اتجاهات (84)

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
السنة أولى ليسانس ت ب ر	230	97,39	5,83	34,83	229	1.97	0.05 دال
السنة الثانية ماستر ت ب ر	41	99,90	4,73	21,49	40	2.02	
أفراد عينة معهد ت ب ر	271	97,77	5,74	39,48	270	1.97	

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي على التوالي (34.83 / 21.49 / 39.48) للسنة لأولى ليسانس، السنة ثانية ماستر، ومجموعة طلبة المستويين، بقيم "ت" الجدولية عند درجة حرية على التوالي (229 / 40 / 270) والتي تساوي بالترتيب (1.97 / 2.02 / 1.97) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر بكثير من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معدل الاتجاهات المحدد ب(84) وبين الدرجة المحصل عليها من خلال نتائج المقياس الموزع على أفراد العينة لصالح أفراد العينة.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (97.39 / 99.90 / 97.77) بانحراف معياري يساوي على الترتيب (5.83/ 4.73 / 5.74)، وبذلك نستنتج أن درجات المقياس أكبر من معدل الاتجاهات (84) عند مستوى دلالة 0.05.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الخبرات المكتسبة من طرف طلبة ت ب ر من خلال تلقيهم لبعض المعارف أثناء دراستهم لهذه المادة التربوية في مرحلة المتوسط وكذا في الطور الثانوي، وتأثر معظمهم بشخصية المربي البدني الذي لا طالما كان سببا في التحاق العديد من الطلبة بهذا التخصص "كون الاتجاه مهما كان هدفه يتكون من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد فليس الاتجاه إذا سمة فطرية أو مورثة وإنما هو ميل مكتسب بالخبرة والتقليد والمحاكاة" (عبد الرحمن محمد عيساوي، ص 195).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من:

- معيزة لمبارك (2002)، والتي توصل من خلالها الباحث إلى اتجاه طلبة معهد ت ب ر بإيجاب نحو ممارسة مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية الشيء الذي قد يساعدهم على اكتساب معلومات خاصة بهذا الإطار حتى يتسنى لهم في ما بعد أداء مهمتهم المهنية بكل نجاح.
- دراسة عمران عبد الحميد (1973)، والتي أكد من خلال النتائج، ملاحظة أن اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الرياض بالمملكة السعودية تتأثر ايجابيا بعد دخولهم الكلية.
- دراسة طلعت حسن عبد الرحيم (1984)، وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات النفسية لطلاب البكالوريوس تتسم بأنها أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس.
- دراسة جابر جابر، وحسين الدريني (1985)، والتي أظهرت ميول الطلبة أنفسهم كان أهم العوامل التي جعلتهم يفضلون مهنة تدريس التربية الرياضية رغم الانتقادات حيث لم يشجعهم المجتمع.
- دراسة فيصل الشيخة (1990)، وتوصل إلى أن أهم العوامل التي تجعل الطلاب يقبلون على مهنة معينة هي أهميتها بالنسبة للبلد في قدرتها على إثارة للطلاب من الناحية الفكرية، وكذلك المكانة الاجتماعية الناتجة عنها.

وبالتالي فإن الفرضية الأولى المقترحة قد تحققت وهذا ما يتسق مع ما قاله (فؤاد باهي السيد، 1975) أن للاتجاهات أهمية بالغة في حياة الفرد، فهي تساعده على التكيف مع الحياة الواقعية كما تساعده على التكيف الاجتماعي وذلك عن طريق قبول الفرد للاتجاهات التي تعتنقها الجماعة فيشاركهم فيها ومن ثم يشعر بالتجانس معهم.

وقد أشار (CATTEL) أنه من البديهيات العامة في علم النفس أن أي بناء نفسي تحدده عوامل فطرية وعوامل بيئية، وبما أن المكون الانفعالي أو الوجداني هو أحد العناصر المكونة لبناء الاتجاه فمن الممكن أن يتأثر هذا المكون كما يمكن استدلاله مما سبق ذكره بالاستعداد الفطري والعوامل البيئية التي يتأثر بها لأن الانفعالات هي حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية وإحساسات، وردود أفعال فسيولوجية وسلوك تعبيري معين كاستجابة نحو أو ضد، وما يواجه الفرد من مواقف اجتماعية مختلفة (نقلا عن: دافيدوف لند، ترجمة: سيد طواب، محمود عمر، ص38).

فيما تفيد معرفة الاتجاهات النفسية في كثير من الميادين، ففي الميدان التربوي تفيد الإدارة التعليمية من معرفة اتجاهات التلاميذ نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو زملائهم ومدرسيهم ونظم التعليم وطرائق التدريس.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص الفرضية الثانية على أن: اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية تختلف، باختلاف متغير الجنس، ومتغير المستوى، ومن خلال ما توصلنا إليه من نتائج بعد تفريغ الاستبانات على شكل درجات إحصائية ثم مناقشتها معتمدين على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لنخلص فيما بعد إلى تطبيق معادلة "ت" **لستيودنت** لمعرفة دلالة الفروق بين الدرجة الكلية للمقياس المطبق على طلبة معهد التربية البدنية والرياضية بين الذكور والإناث وبعدها بين السنة أولى ليسانس والسنة ثانية ماستر.

2-1- حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (05): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث في السنة أولى ليسانس ت ب ر

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	194	97,77	5,70	2,23	233	1.97	0.05 دال
إناث	41	95,51	6,76				
المجموع	235						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (2.23) بين الذكور والإناث مستوى السنة أولى ليسانس، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (233) والتي تساوي (1.97) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة

إحصائيا بين اتجاهات طلبة وطالبات معهد التربية البدنية والرياضة بدالي ابراهيم في مستوى الليسانس نحو مهنة التدريس بالطور الثانوي ولصالح الذكور.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (97.77/ 95.51) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (3.57/ 4.82)، وهي قيم متقاربة جدا عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (06): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث في السنة ثانية ماستر ت ب ر

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
إناث	9	102,44	3,57	1,87	39	2.02	0.05 غير دال
ذكور	32	99,18	4,82				
المجموع	41						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (1.87) بين الذكور والإناث، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (39) والتي تساوي (2.02) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين اتجاهات طلبة وطالبات معهد التربية البدنية والرياضة بدالي ابراهيم في مستوى الماستر نحو مهنة التدريس بالطور الثانوي.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (102.44/ 99.18) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (3.57/ 4.82)، وهي قيم متقاربة جدا عند مستوى دلالة 0.05.

2-2- حسب متغير المستوى

الجدول رقم (07): يبين نتائج ت المستقل بين طلبة السنة أولى ليسانس والسنة ثانية ماستر ت ب ر

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
سنة أولى ليسانس	230	97,38	5,95	2.57	269	1.97	0.05 دال
سنة ثانية ماستر	41	99,90	4,73				
المجموع	271						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (2.57) بين السنة أولى ليسانس والسنة ثانية ماستر، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (269) والتي تساوي (1.97) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة وطالبات معهد التربية البدنية والرياضة ولصالح السنة ثانية ماستر.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (97.38 / 99.90) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (5.95/ 4.73)، وهي قيم متباينة عند مستوى دلالة 0.05.

من الجداول على التوالي رقم 5، 6 و7 نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها أن اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية تختلف، باختلاف متغير الجنس، ومتغير المستوى وهذا ما يؤكد على **تحقق الفرضية الثانية**، حيث أن متوسط اتجاهات الطلبة في السنة أولى ليسانس فاق متوسط اتجاهات الإناث في نفس المستوى ويرجعه الباحث لكون عدد الذكور المشكل لهذه المجموعة (194) يفوق بكثير عدد الإناث المشكل لهذه المجموعة (41)، أما في المستوى الثاني والمتعلق بالسنة ثانية ماستر أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق معنوية بين الجنسين أما في ما يخص المستوى فهناك فرق معنوي في اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس بين السنة أولى والسنة ثانية ماستر ولصالح السنة ثانية ماستر رغم ضعف عددهم مقابل زملائهم من المستوى الأدنى وهذا راجع كما ذكرنا سالفا إلى "كون الاتجاه مهما كان هدفه يتكون من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد، لأن الاتجاه ليس سمة فطرية أو مورثة وإنما هو ميل مكتسب بالخبرة والتقليد والمحاكاة" **(عبد الرحمن محمد عيساوي، ص 195)**.

وهذه النتائج تتفق مع كل من دراسة:

- عمران عبد الحميد (1973)، والتي أسفرت النتائج على وجود فروق دالة بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب المستوى الأول والثاني عند مستوى (0.05) لصالح المستوى الثاني.

- خضر علي (1975)، حيث أسفرت الدراسة عن تحسن اتجاهات طلاب السنة الرابعة من زملائهم في السنة الأولى، حيث كشفت الدراسة وجود فروق معنوية بين متوسطات درجات المجموعتين عند مستوى دلالة (0.05) لصالح طلاب السنة الرابعة.
- فهمي مصطفى (1984)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة السنة الأولى تربية والسنة الرابعة تربية، وهي فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) يرجع إلى اثر الإعداد العلمي والأكاديمي والتخصصي التي يتعرض لها الطالب من خلال البرامج والمقررات أثناء دراسته بالكلية.
- محمد حمزة أمير خان وسلطان سعيد مقصود بخاري (1991)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح الذكور.
- عبد الرحمن ابراهيم محبوب (1994)، وجاءت النتائج تؤكد، أن اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاه الطالبات.

واختلفت مع دراسة:

- محمد الشوابكة (1991)، وتوصلت الدراسة لوجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس في المجال الاجتماعي والثقافي، أما المجالين الاقتصادي والشخصي فكانت اتجاهات الطلبة أقل من الطالبات وهذا يوحي إلى وجود فروق لصالح الإناث.
- محمد عسقول (1999)، إذ توصلت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس وجود فروق لصالح الطالبات في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

هذه النتائج تدعم خصائص الاتجاهات كما وردها (حامد محمد زهران، 1984، ص 138) والمتمثلة في كون الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية، وأنها لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة، وأيضا تعتبر نتاجا للخبرة السابقة وترتبط بالسلوك الحاضر، وتشير إلى السلوك في المستقبل.

ومنه تحددت أربعة شروط أساسية في تكوين هذا الاتجاه كما نص عليها (ألبورت، ALLPORT):

- الخبرات الفردية حول موضوع معين تتكامل وتتجمع مع بعضها مكونة اتجاها نحو هذا الموضوع.
- الاتجاه يمر بعملية تمايز نتيجة للخبرات المختلفة التي يتعرض لها صاحبه.
- الاتجاهات قد تتكون وتكتسب نتيجة لخبرة واحدة قوية.

- تقليد الأصدقاء والآخرين الذين يحوزون إعجاب الفرد بصفة عامة، قد يكون مصدرا لاتجاهات جاهزة بالنسبة للفرد، (نقلا عن: عبد الفتاح ديودار، 1992، ص 56).

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص الفرضية الثالثة على أن: اتجاهات طلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس ايجابية، ومن خلال ما توصلنا إليه من نتائج بعد تفريغ الاستبانات على شكل درجات إحصائية ثم مناقشتها معتمدين على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لنخلص فيما بعد إلى تطبيق معادلة "ت" **لستيودنت** لمعرفة دلالة الفروق بين الدرجة الكلية للمقياس المطبق على طلبة المعاهد العليا ومعدل الاتجاهات حسب **(زكية عنيات)** المحدد بـ (84).

الجدول رقم (08): يبين نتائج ت للمجموعة الواحدة لطلبة المعاهد العليا عند معدل اتجاهات (84)

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
تاريخ سنة 5	41	99,48	5,12	19,35	40	2.02	
تاريخ سنة 1	57	99,73	6,91	17,17	56	2	
رياضيات سنة 5	38	99,13	7,41	12,58	37	2.02	
لغة عربية سنة 1	42	99,83	5,40	18,98	41	2.02	
لغة عربية سنة 5	45	98,91	4,54	21,99	44	2.02	
علوم سنة 1	94	98,14	7,27	18,84	93	1.98	
علوم سنة 5	48	102,18	3,73	33,69	47	2.01	
جذع مشترك س 1	100	96,75	7,24	17,60	99	1.98	0.05
لغة فرنسية س 1	41	97,36	5,66	15,09	40	2.02	دال
لغة فرنسية س 5	25	98,24	10,23	6,95	24	2.06	
انجليزية س 1	49	100,57	4,31	26,87	48	2.01	
انجليزية س 5	26	99,50	4,34	18,18	25	2.06	
فيزياء سنة 5	41	101,29	4,72	23,44	40	2.02	
كيمياء سنة 5	35	101,57	3,49	29,77	34	2.03	
فلسفة سنة 1	44	98,93	14,22	6,96	43	2.02	
فلسفة سنة 5	37	101,18	6,75	15,48	36	2.03	

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي على التوالي (19.35 / 17.17 / 12.58 / 18.98 / 21.99 / 18.84 / 33.69 / 17.60 / 15.09 / 6.95 / 26.87 / 18.18 / 23.44 / 29.77 / 6.96 / 15.48) للسنوات المختلفة بالمدارس العليا للأساتذة، بقيم "ت" الجدولية عند درجة حرية تراوحت قيمها بين (24 و99) كأكبر قيمة والتي قدرت قيمتها بين (1.98 و2.6) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة جاءت جلها أكبر بكثير من قيمة "ت" الجدولية في كل المستويات، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معدل الاتجاهات المحدد ب(84) وبين الدرجة المحصل عليها من خلال نتائج المقياس الموزع على أفراد العينة ولصالح أفراد العينة.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس بالمثل نجد قيمته على التوالي (99.48 / 99.73 / 99.13 / 99.83 / 98.91 / 98.14/ 102.18 / 96.75 / 97.36 / 98.24 / 100.57 / 99.50 / 101.29/ 101.57 / 98.93 / 101.18) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (3.49/ 14.22)، وبذلك نستنتج أن درجات المقياس أكبر من معدل الاتجاهات (84) عند مستوى دلالة 0.05.

إذن طلبة المدارس العليا لهم اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس في جميع المستويات وهذا ما أكدته الفروق المعنوية من خلال معادلة ت ستيودنت المستقل، ويرجع الباحث هذه النتيجة كون أن طلبة المدارس العليا التحقوا بهذا التكوين وهم على استعداد تام للولوج إلى هذه المهنة كون أن هناك عقود مبرمة مسبقا بين هذه المدارس العليا ووزارة التربية الوطنية تضمن للطلبة المتخرجين حقهم في التوظيف في المؤسسات التربوية كل حسب اختصاصه وهذا ما يتفق مع دراسات كل من:

- لعمايرة (2004)، والتي جاءت نتائجها توحي بتقارب في متوسط درجات طلاب الصف الرابع والصف الأول نحو مهنة التعليم.
- ابراهيم محمد الراشد **(2006)**، والتي أسفرت نتائجها على أن اتجاهات طلاب كليات المعلمين إيجابية بشكل عام.
- (kearney &rocchio, 1956)، وقد أبرزت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين كمية المعلومات التربوية والنفسية التي يحصل عليها المدرس أثناء الفترة الدراسية واتجاهاته نحو مهنة التدريس.
- (Mezioebi et ale, 2011)، وقد أبرزت النتائج أن طلاب جمهورية النيجر لهم موقف إيجابي نحو ممارسة مهنة التدريس عموما.

ومن خلال هذه النتائج نستطيع القول أن الاتجاهات عادة ما ترتبط بما يحب الفرد ويهوى، فالاتجاهات متضمنة لبعد انفعالي، لذلك فالتأثيرات الانفعالية تؤثر على الاتجاهات.

ويفسر "**مظفر شريف**" كيفية تكوين الاتجاهات، وكيف تعمل وما هي وظيفتها: حيث تُحدث الاتجاهات حالة بين الاتزان النفسي والتكيف مع الواقع من ناحية أنها تحدث نوعا من التكيف الاجتماعي، وذلك من حيث التفاعل المستمر بين التكيف النفسي والاجتماعي.

ويرى (أحمد محمد عامر، 2008، ص 199) أن للاكتساب دور في تكوين الاتجاهات، فالاتجاهات تتكون من خلال الاتصال بالموضوع الخاص بالاتجاه، أو الاتصال المباشر بالخبرة والواقع، **وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الثالثة.**

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

تنص الفرضية الرابعة على أن: اتجاهات طلبة معاهد المدارس العليا تختلف، باختلاف متغير الجنس، ومتغير المستوى، والتخصص ومن خلال ما توصلنا إليه من نتائج بعد تفريغ الاستبانات على شكل درجات إحصائية ثم مناقشتها معتمدين على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لنخلص فيما بعد إلى تطبيق معادلة "ت" **لستيودنت** لمعرفة دلالة الفروق بين الدرجة الكلية للمقياس المطبق على طلبة معاهد المدارس العليا بين الذكور والإناث وبعدها بين السنوات الأولى والسنوات الأخيرة من مدة التكوين وفي الأخير بين التخصصات الموجودة بهذه المعاهد العليا.

4-1- حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (09): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى فلسفة

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	15	101,20	6,83	0.75	42	2.02	0.05 غير دال
الإناث	29	97,75	16,83				
المجموع	44						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.75) بين الذكور والإناث سنة أولى فلسفة، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (42) والتي تساوي (2.02) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة أولى فلسفة نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (101.20 / 97.75) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (6.83/ 16.83)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (3.45) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (10): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة فلسفة

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	8	99,87	1,55	0.61	35	2.03	0.05 غير دال
الإناث	29	101,55	7,57				
المجموع	37						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.61) بين الذكور والإناث سنة خامسة فلسفة، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (35) والتي تساوي (2.03) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة خامسة فلسفة نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (99.87 / 101.55) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (1.55/ 7.57)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (1.68) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (11): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى تاريخ

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	16	97,93	7,53	1.23	55	2.01	0.05 غير دال
الإناث	41	100,43	6,62				
المجموع	57						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (1.23) بين الذكور والإناث سنة أولى تاريخ، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (55) والتي تساوي (2.01) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة أولى تاريخ نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (97.93 / 100.43) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (7.53/ 6.62)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (2.5) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (12): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة تاريخ

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	5	96,40	5,68	1,45	39	2.02	0.05 غير دال
الإناث	36	99,91	4,97				
المجموع	41						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (1.45) بين الذكور والإناث سنة خامسة تاريخ، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (39) والتي تساوي (2.02) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة خامسة تاريخ نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (96.40 / 99.91) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (5.68/ 4.97)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (0.5) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (13): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى لغة عربية

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	11	98,18	3,45	1.18	40	2.02	0.05 غير دال
الإناث	31	100,41	5,88				
المجموع	42						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (1.18) بين الذكور والإناث سنة أولى لغة عربية، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (40) والتي تساوي (2.02) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة أولى لغة عربية نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (98.18 / 100.41) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (3.45/ 5.88)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (2.43) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (14): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة لغة عربية

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	18	97,66	4,31	1.52	43	2.02	0.05 غير دال
الإناث	27	99,74	4,58				
المجموع	45						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (1.52) بين الذكور والإناث سنة خامسة لغة عربية، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (43) والتي تساوي (2.02) عند مستوى دلالة

0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة خامسة لغة عربية نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (97.66 / 99.74) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (4.31/ 4.58)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (2.08) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (15): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى علوم

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	14	95,78	7,47	1.32	92	1.99	0.05 غير دال
الإناث	80	98,56	7,21				
المجموع	94						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (1.32) بين الذكور والإناث سنة أولى علوم، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (92) والتي تساوي (1.99) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة أولى علوم نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (95.78 / 98.56) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (4.31/ 4.58)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (2.78) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (16): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة علوم

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	13	102	3,18	0.18	45	2.02	0.05 غير دال
الإناث	34	102,23	4,02				
المجموع	47						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.18) بين الذكور والإناث سنة خامسة علوم، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (45) والتي تساوي (2.02) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة خامسة علوم نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (102 / 102.23) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (3.18/ 4.02)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (0.23) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (17): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى فرنسية

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	12	98	6,03	0.45	39	2.02	0.05 غير دال
الإناث	29	97,10	5,60				
المجموع	41						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.45) بين الذكور والإناث سنة أولى فرنسية، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (39) والتي تساوي (2.02) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة أولى فرنسية نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (98 / 97.10) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (6.03/ 5.60)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (0.70) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (18): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة فرنسية

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	6	87,33	7,08	3.70	23	2.07	0.05 دال
الإناث	19	101,68	8,57				
المجموع	25						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (3.70) بين الذكور والإناث سنة خامسة فرنسية، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (23) والتي تساوي (2.07) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة خامسة فرنسية نحو مهنة التدريس لصالح الإناث.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (87.33 / 101.68) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (7.08/ 8.57)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (14.35) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (19): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى انجليزية

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	9	101,77	4,14	0.92	47	2.01	0.05 غير دال
الإناث	40	100,30	4,35				
المجموع	49						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.92) بين الذكور والإناث سنة أولى انجليزية، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (47) والتي تساوي (2.01) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة أولى انجليزية نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (101.77 / 100.30) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (4.14/ 4.35)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (1.47) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (20): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة انجليزية

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	5	101,60	3,84	1.21	24	2.06	0.05 غير دال
الإناث	21	99	4,39				
المجموع	26						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (1.21) بين الذكور والإناث سنة خامسة انجليزية، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (24) والتي تساوي (2.06) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة خامسة انجليزية نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (101.60 / 99) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (4.14/ 4.35)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (2.60) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (21): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة أولى جدع مشترك

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	26	90,38	7,95	6.08	98	1.98	0.05 دال
إناث	74	98,98	5,47				
المجموع	100						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (6.08) بين الذكور والإناث سنة أولى جذع مشترك، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (98) والتي تساوي (1.98) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة أولى جذع مشترك نحو مهنة التدريس ولصالح الإناث.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (90.38 / 98.98) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (7.95/ 5.47)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (8.60) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (22): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة فيزياء

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	14	102	5,69	0.68	39	2.02	0.05 غير دال
الإناث	27	100,92	4,20				
المجموع	41						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.68) بين الذكور والإناث سنة خامسة فيزياء، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (39) والتي تساوي (2.02) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة خامسة فيزياء نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (102 / 100.92) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (5.69/ 4.20)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (1.68) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (23): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة كيمياء

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	13	102,15	3,73	0.75	33	2.03	0.05 غيردال
الإناث	22	101,22	3,37				
المجموع	35						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.75) بين الذكور والإناث سنة خامسة كيمياء، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (33) والتي تساوي (2.03) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة خامسة كيمياء نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (102.15 / 101.22) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (3.73/ 3.37)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (0.93) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (24): يبين نتائج ت المستقل بين الذكور والإناث سنة خامسة رياضيات

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	9	99,44	5,41	0.14	36	2.03	0.05 غير دال
الإناث	29	99,03	8,01				
المجموع	37						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.14) بين الذكور والإناث سنة خامسة رياضيات، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (36) والتي تساوي (2.03) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين الذكور والإناث سنة خامسة رياضيات نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (99.44 / 99.03) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (5.41/ 8.01)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (0.41) عند مستوى دلالة 0.05.

4-2- حسب متغير المستوى:

الجدول رقم (25): يبين نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة تاريخ

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
سنة 1	57	99,73	6,91	0.19	96	1.98	0.05 غير دال
سنة 5	41	99,48	5,12				
المجموع	98						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.19) بين السنة أولى والخامسة تاريخ، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (96) والتي تساوي (1.98) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن

قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين السنة أولى والخامسة تاريخ نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (99.73 / 99.48) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (5.91/ 5.12)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (0.25) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (26): يبين نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة لغة عربية

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
سنة 1	42	99,83	5,40	0.86	85	1.99	0.05 غير دال
سنة 5	45	98,91	4,54				
المجموع	87						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.86) بين السنة أولى والخامسة لغة عربية، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (85) والتي تساوي (1.99) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين السنة أولى والخامسة لغة عربية نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (99.83 / 98.91) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (5.40/ 4.54)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (0.92) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (27): يبين نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة لغة فرنسية

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
سنة 1	41	97,36	5,66	0.44	64	2.00	0.05 غير دال
سنة 5	25	98,24	10,23				
المجموع	66						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.86) بين السنة أولى والخامسة لغة فرنسية، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (64) والتي تساوي (2.00) عند مستوى دلالة 0.05

وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين السنة أولى والخامسة لغة فرنسية نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (97.36 / 98.24) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (5.66/ 10.23)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (1.12) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (28): يبين نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة لغة انجليزية

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
سنة 1	49	100,57	4,31	1.02	73	1.99	0.05 غير دال
سنة 5	26	99,50	4,34				
المجموع	75						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (1.02) بين السنة أولى والخامسة لغة انجليزية، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (73) والتي تساوي (1.99) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين السنة أولى والخامسة لغة انجليزية نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (100.57 / 99.50) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (4.31/ 4.34)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (1.07) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (29): يبين نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة علوم

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
سنة 1	94	98,14	7,27	3.60	140	1.98	0.05 دال
سنة 5	48	102,18	3,73				
المجموع	142						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (3.60) بين السنة أولى والخامسة علوم، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (140) والتي تساوي (1.98) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين السنة أولى والخامسة علوم نحو مهنة التدريس ولصالح السنة خامسة.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (98.14 / 102.18) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (7.27/ 3.73)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (4.04) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (30): يبين نتائج ت المستقل بين السنة أولى والخامسة فلسفة

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
سنة 1	44	98,93	14,22	0.88	79	1.99	0.05 غير دال
سنة 5	37	101,18	6,75				
المجموع	81						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.88) بين السنة أولى والخامسة فلسفة، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (79) والتي تساوي (1.99) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين السنة أولى والخامسة فلسفة نحو مهنة التدريس.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (98.93 / 101.18) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (14.22/ 6.75)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (2.25) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (31): يبين نتائج ت المستقل بين السنة أولى جدع مشترك والخامسة (رياضيات، فيزياء،كيمياء)

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
سنة 1جذع كشترك	100	96,75	7,24	4.46	212	1.97	0.05 دال
سنة 5 (رياضيات، فيزياء، كيمياء)	114	100,65	5,54				
المجموع	214						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (4.46) بين السنة أولى جذع مشترك والخامسة (رياضيات، فيزياء، كيمياء)، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (212) والتي تساوي (1.97) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين السنة أولى جذع مشترك والخامسة (رياضيات، فيزياء، كيمياء) نحو مهنة التدريس ولصالح طلبة السنة خامسة (رياضيات، فيزياء، كيمياء). وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (96.75 / 100.65) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (7.24/ 5.54)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (3.90) عند مستوى دلالة 0.05.

4-2- حسب متغير التخصص:

الجدول رقم (32): يبين نتائج ت المستقل بين التخصص (أدبي/علمي) سنة أولى مدارس عليا

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
تخصص أدبي	233	99,36	8,04	2,58	425	1.97	0.05 دال
تخصص علمي	194	97,42	7,27				
المجموع	427						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (2.58) بين تخصص أدبي والتخصص العلمي للمدارس العليا في السنة أولى، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (425) والتي تساوي (1.97) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين تخصص أدبي والتخصص العلمي في السنة أولى نحو مهنة التدريس ولصالح التخصص الأدبي.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (99.36 / 97.42) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (8.04/ 7.27)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (1.94) عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول رقم (33): يبين نتائج ت المستقل بين التخصص (أدبي/علمي) سنة خامسة مدارس عليا

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
تخصص أدبي	174	99,52	6,24	2.53	334	1.97	0.05 دال
تخصص العلمي	162	101,11	5,11				
المجموع	336						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (2.53) بين تخصص أدبي والتخصص العلمي للمدارس العليا في السنة الخامسة، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (334) والتي تساوي (1.97) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المدارس العليا بين تخصص أدبي والتخصص العلمي في السنة الخامسة نحو مهنة التدريس ولصالح التخصص العلمي.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (99.52 / 101.11) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (6.24/ 5.11)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (1.13) عند مستوى دلالة 0.05.

من خلال النتائج المتحصل عليها والخاصة بهذه الفرضية والتي جاءت في متن الجداول المرقمة من 24 إلى 34 **بينت عدم تحقق الفرضية الرابعة التي مفادها اختلاف اتجاهات طلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس في الطور الثانوي حسب متغير الجنس، متغير المستوى ومتغير التخصص** كون هذه الاتجاهات جاءت كلها ايجابية إذ فاقت محدد الاتجاهات المقدرة بـ (84) فإذا راعينا متغير الجنس لاحظنا عدم وجود فروق معنوية في الجداول الخاصة بها ما عدا الجدولين رقم (18) و(21) التي أسفرت نتائجهما على وجود تباين في الاتجاهات بين الذكور والإناث لصالح الإناث بالنسبة للسنة خامسة فرنسية بسبب عدد الإناث (19) الذي جاء ثلاث مرات أكبر من عدد الذكور (6) ولدى سنة أولى جذع مشترك كذلك جاءت النتائج لصالح الإناث (74) مقارنة بالذكور (26) وهذا ما يتفق مع دراسات كل من:

- (shuakat et al, 2011)، التي أكدت نتائجها أن المعلمات يمتلكن موقف أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس مقارنة مع المعلمين.
- فيصل الملا عبد الله (2007)، والتي أسفرت على وجود فروق معنوية لمتغير الجنس لصالح الإناث.

أما فيما يخص متغير المستوى والتي عبرت عليها نتائج الجداول من 25 إلى 31 جاءت أغلبها غير معنوية ما عدا الجدولين رقم (29) والجدول رقم (31) التي أظهرت نتائجهم وجود فروق معنوية بين السنة أولى والسنة الخامسة لصالح السنة الخامسة علوم وكذا بين الجذع المشترك والسنة خامسة لكل من تخصص الرياضيات، فيزياء وكيمياء لصالح التخصصات الأخيرة، وهذا يدل على نضج السنوات المتقدمة مقارنة بالسنوات الأولى وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات التالية:

- ابراهيم محمد الراشد (2006)، أكدت أن هناك فروق دالة إحصائية بين المستويين الرابع والأول لصالح الرابع للنسبة للإعداد للمهنة.
- العميرة (2004)، اسفرت النتائج على أن اتجاهات طالبات الصف الرابع أكثر إيجابية نحو مهنة التعليم من طالبات الصف الأول.

وفي ما يخص متغير التخصص بين العلمي والأدبي والتي خصا الجدولين رقم (32) و(33) نتائج هذا الجزء الخاص بالفرضية الرابعة أكدت تباينا وفروق معنوية جاءت لصالح التخصص الأدبي في السنة الأولى لطلبة المدارس العليا وجاءت لصالح التخصص العلمي لصالح السنة الخامسة لطلبة المدارس العليا وهذا ما يتفق مع نتائج كل من الدراسات التالية:

- المجيدل (2006)، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة في اتجاهات الطلاب والطالبات نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي) ولصالح التخصص الأدبي.
- حمدان الغامدي (1995)، أظهرت اختلافات ذات دلالة في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى التخصص (علمي/أدبي).
- نافع سعيد عبده (1989)، جاء رد طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب التخصصات العلمية.
- هرمز (1987)، أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين اتجاهات طلبة الأقسام العلمية والأدبية عند مستوى دلالة (0.01) لصالح طلبة الأقسام الأدبية، إذ أن اتجاهات طلبة الأقسام الأدبية أكثر ايجابية نحو مهنة التدريس مقارنة باتجاهات طلبة الأقسام العلمية.
- خير الله تحرير النجيحي وآخرون (1978)، تؤكد النتائج التي توصلوا إليها الباحثون عن وجود فروق معنوية بين اتجاهات طلبة القسم الأدبي في السنة الأولى وطلبة القسم العلمي في السنة الثالثة.

وجاءت عكس نتائج:

- دراسة مهدي أحمد الطاهر (1991)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس.

إذن مما تقدم من عرض وتحليل وتعليل يمكننا القول أن عدم وجود فروق معنوية بين متغير الجنس والمستوى راجع لثبوت عامل الاتجاهات لدى طلبة المدارس العليا لانه حسب **(جنان سعيد الرحو، 2005، ص 79)** فالميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسي، فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه.

وهذا مقرون من جهة بالاستعداد للاستجابة أو الميل العام نحو الاقتراب أو الابتعاد عن موضوع ما أي أن الاتجاه يشير إلى ما نحن على استعداد لعمله، أما الآراء فإنها تشير إلى ما نعتقد أنه الصواب. **(عبد الرحمن محمد عيسوي، ص197)**.

ومن جهة أخرى فالمشاعر وردود الفعل الوجدانية أو الانفعالية المرتبطة بأحد الموضوعات، تمثل نوع الثقل الذي يعطي للاتجاه نوعا من الاستمرارية والدافعية **(زين العابدين درويش، 1993، ص 92)**.

أما في ما يخص الفروق المعنوية في متغير التخصص يعود لما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، كما يشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه **(محمود السيد أبو النيل، 2005، ص 45)**.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

تنص الفرضية الخامسة على أن: لا توجد فروق معنوية بين المتخرجين من طلبة معهد التربية البدنية والرياضية وطلبة المدارس العليا نحو مهنة التدريس لصالح المتخرجين من طلبة المدارس العليا، ومن خلال ما توصلنا إليه من نتائج بعد تفريغ الاستبانات على شكل درجات إحصائية ثم مناقشتها معتمدين على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لنخلص فيما بعد إلى تطبيق معادلة "ت" **لستيودنت** لمعرفة دلالة الفروق بين الدرجة الكلية للمقياس المطبق على المتخرجين من طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، والمتخرجين من طلبة معاهد المدارس العليا نحو مهنة التدريس ولصالح طلبة المدارس العليا.

الجدول رقم (33): يبين نتائج ت المستقل بين المتخرجين من طلبة ت ب ر والمتخرجين من طلبة المدارس العليا

المجموعات/المتغيرات	ن	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	ت الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة المدرسة العليا	336	100,28	5,77	0.41	375	1.97	0.05 غير دال
طلبة معهد ت ب ر	41	99,90	4,73				
المجموع	377						

من الجدول أعلاه وبمقارنة قيمة "ت" المحسوبة والتي تساوي (0.41) بين المتخرجين من طلبة ت ب ر والمتخرجين من طلبة المدارس العليا، بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (375) والتي تساوي (1.97) عند مستوى دلالة 0.05 وُجِدَ أن قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتخرجين من طلبة ت ب ر والمتخرجين من طلبة المدارس العليا.

وإذا نظرنا إلى متوسط درجات المقياس فنجد قيمته على التوالي (100.28 / 99.90) وبانحراف معياري يساوي على الترتيب (5.77/ 4.37)، إذ أن الفرق بين المتوسطين قدر بـ (0.38) عند مستوى دلالة 0.05.

هذه النتائج جاءت تثمن صدق الفرضية الخامسة لعدم التوصل إلى فروق معنوية من خلال دراسة الفروق بين خرجي طلبة معهد التربية البدنية والرياضية وخرجي طلبة المدارس العليا وهذا كون طلبة المؤسستين يعلمون أن بعد انتهاء مدة تكوينهم سيتوجهون مباشرة إلى مهنة التدريس، فالمدرس هو أحد أركان العملية التعليمية ومن بين ركائزها، فالمعلم هو ذلك الشخص الذي لديه الرغبة والميل والدافع لممارسة مهنة التدريس، فهو ذلك "العنصر الأساسي في إقناع المحيط بقيمه المهنية والسهر على تجسيد النوايا التربوية، وهذا لتلبية احتياجات التكوين لكل تلميذ، بحيث مشاركتهم وتحسناتهم تمثل علامات الفعالية ونجاح الأسلوب البيداغوجي المطبق من طرفه، وهذا نظرا للدور الذي يلعبه في العملية التربوية" **(محمد الأمين المفتي، 1996، ص 74).**

إن الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس تساعد على بناء المجتمعات على قوام سليمة وإعداد الأجيال، ولهذا يجب على أستاذ المستقبل أن يمتلك إعدادا وتكوينا يساعدان على القيام بمهامه بفعالية وجودة كبيرة.

وهذا ما أكد عليه (كاظم عائش محمد، 1996، ص 75) أن قياس مثل هذه الاتجاهات يساعدنا على تشجيع الروح الإيجابية النابعة منها، كما يساهم في تحسين السلبية منها وخلق أجواء التغيير والتعديل للاتجاهات السلبية والتمهيد لتنمية اتجاهات إيجابية جديدة وبديلة بغية إكسابها للمدرسين.

وتعتبر اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس أحد العوامل الهامة التي يتوقف عليها تحقيق أهداف المنظومة التربوية بصفة عامة.

خلاصة:

من خلال عرض ومناقشة نتائج الفرضيات لمعرفة اتجاهات طلبة معهد التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس بالطور الثانوية مقارنة بطلبة المدارس العليا.

ونظرا لما توصلنا إليه من نتائج تشيد بالاتجاهات الايجابية للطلبة سواء طلبة معهد التربية البدنية والرياضية بدالي ابراهيم أو طلبة المدارس العليا (بوزريعة والقبة) ، يمكننا القول في هذا السياق أن النتائج التي تحصلنا عليها أوضحت أنا الفرضية الأولى، الثانية، الثالثة والخامسة قد تحققت وصبوا في نفس اتجاه هدف الدراسة التي تم وضعها بناءً على الخلفية النظرية وكذا الدراسات السابقة وذلك على غرار الفرضية الرابعة التي جاءت نتائجها غير متباينة مما أسفر عن عدم تحققها.

وبالتالي لا تختلف اتجاهات طلبة التربية البدنية والرياضية عن قرينتها عند طلبة المدارس العليا للأساتذة كونها ايجابية نحو مهنة التدريس في الطور الثانوي، فعلى أستاذ التربية البدينة والرياضية أن يكون ذو ثقافة واسعة، ويكون محب للاستطلاع، ولديه ميل حقيقي لمهنة التعليم، والقدرة على التنظيم والإدارة.

فيجب أن يعرف كل معلم أن كرامة مهنته تتطلب منه أن يمتلك عددا من الصفات الجسمية والنفسية والعقلية التي يحافظ على استمرار مهنته وتأمين نموها (عصام الدين متولي، عبد الله البدوي، 2006، ص 216).

لأن المعلم هو المربي الأمين، الذي إليه يعهد أولياء الأمور، بثقة واطمئنان بأولادهم، في سبيل تنشئتهم للمستقبل، وبقدر ما يكون هذا المربي أهلا للأمانة، وبقدر ما يبذل من عمله وإخلاصه في إعداد النشء للحياة، نضمن مستقبل البلاد وازدهار حياتها وتقدمها في نهضتها (عفاف عبد الكريم، د سنة، ص 9).

الخاتمة:

تعد نظريات التدريس هي إحدى النظريات التي ابتكرت في مجال التربية والتعليم ولقد اختلفت نظريات التدريس وتنوعت لتناسب شروط بيئات تعليمية مختلفة ولتحقيق أهدافا تعليمية متنوعة تلاءم روح العصر التقني الذي نعيش فيه وخاصة مع انتشار الحاسوب التعليمي في كل مكان، إذ أن تطبيق مثل هذه النظريات سوف يؤدي إلى تحقيق النتائج العملية التعليمية المنشودة في أقصى جهد ممكن ولعل الاهتمام بطرق التدريس ينبثق من الاهتمام بتنمية المتعلمين عقليا، وجسميا، ونفسيا، واجتماعيا، وأخلاقيا، وإعدادهم وتأهيلهم للدور المتوقع منهم في المستقبل.

إذ يلعب المعلم عدة ادوار متداخلة فيما بينها وفي نهايتها تغير من سلوك التلاميذ وتطورهم، وهذا من خلال القدرة على تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها فإذا كان المعلم متمكنا من جميع السلوكيات السابقة، فإنه يستطيع القيام بمسؤوليته التربوية على أكمل وجه، سواء فيما يتصل بالمادة الدراسية، أو بالتلميذ، أو بيئة التعلم وعليه أن يتبع نهج العالم، ونظرة الفيلسوف، ومشاعر الفنان، وأخلاق **الرسول صلى الله عليه وسلم.**

وعليه يجب أن يركز دور المعلم في خلق الرغبة في المعرفة للتلاميذ للمشاركة بفعالية في حصة التربية البدنية الرياضية.

ويجب أيضا أن يقدم المعارف بطريقة واعية تتميز بالرغبة في الاستزادة ومعرفة أصول الأشياء وعلاقتها، كما يشمل مفهوم التلقي الواعي للمعارف على تدريب المتعلمين للقيام بشكل مستقل بتنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة.

من أجل أن تغرس في نفوس المتعلمين الاتجاهات الايجابية نحو ممارسة النشاط وإدراك الهدف في التربية البدنية الرياضية وقيمتها من الناحية التربوية، من أجل إعداد جيل واعي بالمسئولية المستقبلية التي ستقع على عاتقه، عند التخرج من هذه المعاهد واستلام مشعل مهنة التدريس في الأطوار المختلفة المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية.

الاقتراحات والتوصيات:

من خلال ما تقدم في هذه الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- ✓ توزيع الأساتذة المتربصين على أعداد قليلة من الطلبة حتى يتسنى لهم تطوير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ايجابيا.
- ✓ استخدام أسلوب موحد في الإشراف على الطلبة المتربصين.
- ✓ إجراء تنسيق واتصالات مسبقة بين إدارة المؤسسات المشرفة على تكوين الأساتذة وإدارة المدارس أين تقام التربصات لتسهيل مهمة المتربصين وإعطائهم وقت أوفر لإنجاز تكوينهم التطبيقي.
- ✓ تقديم يد المساعدة من طرف كفاءات هذه المؤسسات المشرفة على تكوين الأساتذة المستقبليين.
- ✓ إجراء دراسات تكميلية لهذه الدراسة للوصول إلى نتائج أشمل وأدق.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:

- القرآن الكريم
- جنان سعيد الرحو، أساسيات علم النفس، الدار العربية للعلوم، بيروت، 2005.
- مسعود سعود، قطان سرحان، الصراع القيمي لدى الشباب العربي، وزارة الثقافة الأردنية، الأردن، 1994 .
- محمد عبد الرزاق إبراهيم، هاني محمد يونس موسى، القيم لدى شباب الجامعة في مصر ومتغيرات القرن الحادي والعشرين، كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 2003.
- عصام الدين متولي عبد الله، طرق تدريس التربية البدنية والرياضية بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2011، مصر.
- احمد محمد عامر، أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2008.
- سيوف مصطفى، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، دار الأنجلو المصرية للنشر، القاهرة ،1975.
- آدم محمد سلامة،مفهوم الاتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، 1971.
- عبد الرحمن محمد عيساوي، دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية للطباعة، مصر، 1990.
- محمود السيد أبو النيل، علم النفس الصناعي والتنظيمي ، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.
- حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، ط 5،علم الكتب، القاهرة، 1984 .
- فؤاد بهي السيد، أسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط 4، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.
- لندا دافيدوف، ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر ونجيب خزام، سلسلة علم النفس الشخصية، المكتبة الأكاديمية في القاهرة، مصر، 1980.
- أحمد زكي صالح، الأمس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة للطباعة والنشر، مصر، 1972.
- عبد الفتاح ديودار، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، دار النهضة العربية، بيروت، 1992.
- راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، ط 3، دار الشروق، عمان، 2003.

- طلعت هشام، سين و جيم عن علم النفس الاجتماعي، ط 3، دار عمار، عمان، 1989.
- سعد جلال، علم النفس الاجتماعي- الاتجاهات التطبيقية المعاصرة، ط2، منشأة المعارف، مصر، 1984.
- محمد مصطفى زيدان، علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،1986.
- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، مصر، 1998.
- أبو علام رجاء مسعود، علم النفس النفسي، دار العلم، الكويت، 1992.
- عماد الدين إسماعيل، محمد أحمد غالي، الإطار النظري لدراسة النمو، دار القلم، الكويت، 1981.
- زين العابدين درويش، علم النفس الاجتماعي – أسسه وتطبيقاته –، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
- رضوان نصر الدين، محمد حسن علاوي، الاختبارات والمقاييس المهارية والنفسية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة،1987 .
- عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود، سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم القياس، التغيير) دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1994.
- محمد حسن علاوى، علم النفس الرياضي، ط2 ،دار المعارف، القاهرة، 1974 .
- حامد عبد السلام زهران، أحمد فوزي الصاوي، كرم محمد الجندي، ظاهرة الغش في الامتحان: بحث تجريبي للعلاقة بين الاتجاه اللفظي نحو الغش وبين السلوك الفعلي للغش، عالم الكتب، القاهرة، 1975.
- عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، طرق تدريس التربية البدنية –بين النظرية والتطبيق–، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2002.
- احمد عطاء الله ، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.
- حسن شحاتة، المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق، دار العربية للكتاب، القاهرة، 1998.
- عفاف عثمان وآخرون، أضواء على مناهج التربية الرياضية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2007.

- كوثر حسين كوجاك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط 2، عالم الكتاب، القاهرة، 1997.
- عفاف عبد الكريم، طرق التدريس في التربية البدنية الرياضية، منشأة المعارف، مصر، 1989.
- محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، دار الهدى، الجزائر، 1997.
- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهارته، عالم الكتب، مصر ، 2003.
- محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي، نظريات وطرق التربية البدنية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992.
- عباس احمد صالح السامرائي، طرق تدريس التربية الرياضية، جامعة الموصل، الموصل، 1987.
- صالح ذياب هندي، هشام عامر عليات، دراسات في المناهج والأساليب المادة، ط7، دار الفكر العربي، 1999.
- فكري حسن الزيان، التدريس –أهدافه، أساليبه–، عالم الكتاب، القاهرة، 1995.
- موسكا موستن، سارة أشوورت، ترجمة: جمال صالح حسن، هلال شوكت، هشام ناصر ، تدريس التربية الرياضية ، دار الكتب للطباعة والنشر،بغداد، 1991.
- عفاف عبد الكريم، التدريس في التربية الرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1994.
- محسن محمد حمص، المرشد في التدريس التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1998.
- عباس أحمد صالح السامرائي، وعبد الكريم السامرائي، كفاءات تدريسية في طرق تدريس التربية البدنية والرياضية، جامعة بغداد، بغداد، 1991.
- محمود عبد الحليم عبد الكريم، ديناميكية تدريس التربية البدنية، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2002.
- شلتون السيد حسن، معوض حسن، التنظيم والإدارة في التربية الرياضية دار الفكر العربي، القاهرة، 1981.
- نهاد محمود سعد، نللي رمزي فهيم وآخرون، طرق تدريس في التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، 1998.

- محمد الحمحامي، أمين أنور الخولي، أسس بناء البرامج الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990.
- عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2006.
- أمين أنور الخولي، أصول التربية البدنية الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1996.
- إبراهيم محمد المحاسنة، تعليم التربية الرياضية، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
- أمين أنور خولي، جمال الشافعي، مناهج التربية البدنية المعاصرة، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.
- أمين أنور الخولي، الرياضة والمجتمع، الجزء 216، الاتحاد العربي للجمعيات الفلسفية، عالم المعرفة، القاهرة، 1996.
- سمير وجدي، احمد يوسف محمد موسى، نبيل نجم الدين أحمد، العروض والتمرينات واللياقة البدنية، دار الجاهرية للنشر والتوزيع، ليبيا، 1990.
- قاسم حسن مهدي المندلاوي، حمود عبد الله الشاطبي، التدريب الرياضي والأرقام القياسية، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1987.
- وزارة التربية الوطنية، مناهج التربية البدنية الرياضية، السنة ثانية ثانوي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2006.
- عبد القادر مجدد رضوان، سبع محاضرات حول الأسس العلمية لكتابة البحث العلمي، سلسة دروس الاقتصاد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.
- جلال الدين عبد الخالق، ملامح رئيسة عن مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، 2003.
- ناهد محمود سعد ، نيللي رمزي فهيم، طرق التدريس في التربية الرياضية ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2004.
- حسن أحمد الشافعي، الرياضة والقانون، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2003.

- حمود عبد الحليم عبد الكريم، ديناميكية تدريس التربية البدنية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2006.
- عبد القادر مجدد رضوان، سبع محاضرات حول الأسس العلمية لكتابة البحث العلمي، سلسة دروس الاقتصاد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.
- جلال الدين عبد الخالق، ملامح رئيسة عن مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة، الإسكندرية، 2003 .

ثانيا: قائمة الرسائل الجامعية والمجلات:

- سميرة منصوري، اتجاه الطلبة الجامعيين نحو مكانة المرأة العاملة، رسالة ماجيستير علم اجتماع التنمية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2001.
- يوسف حرشاوي، الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني لدى تلاميذ الطور الثانوي، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2005.
- لمبارك معيزة، اتجاهات طلبة قسم التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2002.
- عيسى ميمون، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو التكوين في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وعلاقتها بتكليفهم الأكاديمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر03، 2004.
- الطاهر بريكي، الاتجاهات المهنية لطلبة ميدان علوم وتقنيات النشاط البدني والرياضي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية في ظل نظام التكوين الجديد ل.م.د (LMD)، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر03، 2015.
- مصطفى بوجمية، الاتجاهات اللفظية والسلوكية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر03، 2015.
- عمران عبد الحميد، اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الرياض، 1973.

- عنيات زكي، اتجاهات طلاب كلية إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، 1974.
- علي خضر، اتجاهات طلبة كلية التربية بمكة المكرمة نحو مهنة التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، 1975.
- خير الله تحرير النجيحي وآخرون، اتجاهات طلبة الكليات نحو مهنة التدريس حسب المستوى والتخصص، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الرياض، 1978.
- يعقوب الجمل نجاح، أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلابها نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، 1983.
- مصطفى فهمي، اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس والعوامل المكونة لها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك بن عبد العزيز، 1984.
- عبد الرحيم طلعت حسن، أثر المواد التربوية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإماراتية، 1984.
- مصطفى غريب إيهاب، دراسة الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات العربية المتحدة نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 1985.
- جابر جابر، حسين الدريني، تفضيل القطريين لمهنة التدريس للتربية الرياضية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة القطرية، 1985.
- هرمز، اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل، 1987.
- علي الدين محمد، بعض معوقات الدراسة لدى المدرسين الدارسين ببرنامج تأهيل مدرسي من المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، 1988.
- عبده نافع سعيد، اتجاهات طلبة وخريجي كلية التربية جامعة صنعاء نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة صنعاء، 1989.
- فيصل الشيخة، اتجاهات طلاب كليات التربية نحو مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتورا غير منشورة، جامعة الملك سعود، 1990.
- زيدان التساوي، عبد المنعم الشناوي، أثر الدراسة بكلية المدرسين بالجوف في اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، 1990.
- محمد الشوابكة، اتجاهات طلبة الكليات الرافدة لمهنة التدريس في الجامعات الأردنية نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، 1991.

- مهدي أحمد الطاهر، الاتجاه نحو مهمة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية، رسالة دكتورا غير منشورة، جامعة القاهرة، 1991.
- محمد حمزة أمير خان، سلطان سعيد مقصود بخاري، اتجاه طلاب وطالبات كليات إعداد المعلمين نحو مهنة التدريس، رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1991.
- عفيف عبد الرحيم وآخرون، اتجاهات الطلبة الدارسين في كلية تأهيل المدرسين العالية نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، 1992.
- عبد الرحمان ابراهيم المحبوب، اتجاهات طلاب وطالبات كلية التربية في التخصصات العلمية والأدبية نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك فيصل، 1994.
- حمدان الغامدي، اتجاهات طلاب كلية المدرسين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسات نفسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الرياض، 1995.
- هدى الخاجة، اتجاهات طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين نحو العمل بمهنة الإدارة والتدريس والتدريب، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة البحرين، 1997.
- محمد عسقول، تأثير تدريب الطلبة المدرسين في الجامعة الإسلامية على بعض مهارات التدريس في تغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، 1999.
- العمايرة، اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية نحو مهنة التعليم، حيث أجريت هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا، رسالة دكتورا غير منشورة، الجامعة الأردنية، 2004.
- بهجت أبو طامع، دوافع التحاق الطلبة إلى أقسام التربية الرياضية في كليات فلسطين الحكومية، رسالة دكتورا غير منشورة، جامعة فلسطين، 2006.
- ابراهيم محمد الراشد، اتجاه طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وارتباط ذلك ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المملكة العربية السعودية، 2006.
- داود سلمان داود، الاتجاهات المستقبلية لطالبات كلية التربية الرياضية جامعة بابل، رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة بابل، 2006.
- المجيدل، اتجاهات طلبة الكلية نحو مهنة التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سلطنة عمان، 2006.
- فيصل الملا عبد الله، اتجاهات طلبة قسم التربية البدينة في جامعة البحرين نحو مجال تخصصهم، رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة البحرين، 2007.

- السامرائي، اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم قبل التطبيق وبعده في أقسام معاهد الفنون الجميلة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، 2007.

ثالثا: قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- KRECH,D.& CRUTCHFIELD,R., INDIVIDUIAL IN SOCIETY, N.Y :MCGRAW .HILLBOOK CONPANY, INC, 1962.
- Bucher, C.A. WEST ? Foundations of physical education and sports ….ed, titres mimore ……., 1987.

الملاحق