وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر3

معهد التربية البدنية و الرياضية

أطروحة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

تخصص : علم النشاط البدني الرياضي التربوي

بـعـنـــــــوان :

الكفايات التعليمية و علاقتها بتكوين اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي لتلاميذ الطور الثانوي مقاربة نفسية اجتماعية

دراسة ميدانية بثانويات الشلف

إعداد الطالب:

✍ **بروج كمال**

إشـراف:

✍ **أ د. حريتي حكيم**

السنة الجامعية

2021/2020

كلمة شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين و الشكر لله كثيرا طيبا مباركا فيه، على توفيقي لهدا العمل المتواضع، و ادعوا الله أن يكون بدية أعمال أخرى في مجال البحث العملي

و أتقدم بالشكر الجزيل إلى المشرف الأستاذ الدكتور **حريتي حكيم** على المساعدات و النصائح القيمة التي أفادني بها طوال مراحل إنجاز هدا البحث,

كما لا يفوتني أن اشكر الأساتذة المحكمين على النصائح و الإرشادات القيمة التي منحونا إياها.

كما أتقدم بخالص الشكر المسبق للسادة أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم في مناقشة وتقويم هذا العمل.

دون أن ننسى المرحوم بإذن الله حاج شريف.

و إلى الذين ساعدوني من بعيد أو من قريب.

ولا يفوتني أن أشكر زملائي على مساعدهم لي أثناء إنجاز هذا البحث لكل من بن هيبة تاج الدين و مفتي عبد المنعم و بلحاج الطاهر و علي حيمود عبد القادر و قدار زين الدين و زراري حمزة وفي الأخير أشكر كل أفراد عائلتي على الدعم المادي و المعنوي و الحمد لله رب العالمين.

بروج كمال

الإهـــــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى الوجه الذي يشع بالحب و الحنان، إلى التي إن قدمت لها كنوز الدنيا فلن أوافيها حقها اعترافا بجميلها إلى الربيع الدائم..... أمي

إلى الذي سهر الليالي لأنام هنيئا، و الذي شقي لينير لي الحياة، إلى الذي افني عمره من اجل أن يجعل مني رجلا .....أبي

إلى كل العائلة صغيرا و كبيرا

إلى كل الأصدقاء و الأحبة

بروج كمال

ملخص البحث باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في اتجاهات التلاميذ تبعا لمستوى الكفايات ، ثم الكشف عن الفروق في الكفايات تبعا لمتغير الجنس و الخبرة، كما هدفت إلى معرفة الفروق في تكوين الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني و الرياضي تبعا لمتغير الجنس

و استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية **800** تلميذ و تلميذة من المرحلة الثانوية ، و عينة عشوائية من **40** أستاذ التربية البدنية و الرياضية بولاية الشلف، و من اجل جمع المعلومات استخدم الباحث بطاقة الملاحظة و مقياس كأداة للدراسة:

بطاقة الملاحظة الباحث تقيس الكفاية التعليمية و الأدائية لأستاذ التربية البدنية و الرياضية، و تتكون 40 عبارة مقسمة إلى 4 محاور أساسية :

التخطيط 10 عبارات، التنفيذ 10 عبارت، ادارة الفصل 10 عبارات، التقويم 10 عبارات

مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني و ضعه في الأصل (**جيرالد كينون**) و أعد صورته العربية (**محمد حسن علاوى**) و الذي يتألف من 06 أبعاد و يحتوى على 54 عبارة

ولقد استطاع (**كينون**) أن يحدد ستة أبعاد للاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي على النحو التالي :

النشاط البدني كخبر اجتماعية، النشاط البدني للصحة و للياقة، النشاط البدني كخبرة توتر و مخاطرة، النشاط البدني كخبرة جمالية، النشاط البدني لخفض التوتر، النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي

و بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات تبين لنا أنها صالحة للدراسة، و تم المعالجة الإحصائية ببرنامج spss الحسابي خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

يمتلك أساتذة التربية البدنية و الرياضية كفايات مرتفعة، و في الفرضية الأولى و الثانية و الثالثة وجدنا أن عامل الجنس و الخبرة و المستوى العلمي لا يؤثرون في تكوين الكفايات التعليمية،

أما في الفرضية الرابعة وجدنا أن عامل الجنس لا يؤثر في تكوين اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني و الرياضي

بينما في الفرضية الخامسة تبين لنا انه لا توجد فروق في اتجاهات التلاميذ تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية.

الكلمات الدالة: الكفايات التعليمية، اتجاهات التلاميذ، النشاط البدني الرياضي.

Abstract:

In this research, we attempt to highlight the Differences in pupils trends according to competencies level, then expose the Difference in competences according to gender and experience ;this study also aim to discover the differences in forming trends towards Physical Education according to gender.

We adopted a descriptive approach, eight hundred Secondary School pupils and forty PE teachers in Chlef- Algeria chosen randomly, using Observation Card and a Scientific Test. The Observation Card measures Educational Efficiency of PE teachers, composed with forty phrases axed on Planning, Execution, Management and Evaluation.

The Scientific Test that measures trends towards PE of (Gerald Kenon) translated to Arabic by (Mohamed Hassan Allaoui). Using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

The results showed that : PE teachers have high competencies, the first three hypotheses proved that Educational Efficiency is not affected by the variables « gender, experience or educational level », the forth hypothesis also proved that the formation of trends towards P E is not affected by the variable « Gender ».

While the fifth hypothesis proved that there are no differences in the trends of pupils attributed to the variable « Level of Educational Efficiency ».

Key words : educational competencies, pupils' directions , physical sportive activities,

فهرس المحتويات	
إهداء	
كلمة شكر و تقدير	
ملخص البحث	
محتويات البحث	
مقدمة	1
الفصل الأول: التعريف بالبحث	5
الإشكالية	6
الفرضيات	10
أهداف البحث	11
أهمية البحث	11
أسباب اختيار الموضوع	11
المفاهيم و المصطلحات	12
الفصل الثاني: الكفايات التعليمية لأستاذ التربة البدنية و الرياضية	14
تمهيد	15
1- تعريف الكفاية	16
2 - **العلاقة بين الكفاءة و الأداء و الفعالية**	18
2-1 العلاقة بين الكفاءة و الفعالية	18
2-2 العلاقة بين الكفاءة والأداء	18
3 – الكفايات التعليمية	18
4- تصنيف الكفايات التعليمية	19
4-1 الكفايات الوجدانية	19
4-2 الكفايات المعرفية	19
4-3 الكفايات الأدائية	19
4-4 الكفايات الإنتاجية	20
5- مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية	21

1-5 تحليل المهام أو الأدوار أو الوظائف	21
2-5 منحى الإطار المرجعي النظري	21
3-5 منحنى تغير البرنامج القائم	21
4-5 إطار البحوث	21
6 - البرنامج القائم على الكفايات	22
7 - مميزات البرنامج القائم على الكفايات	23
8 - جوانب إعداد كفايات أستاذ التربية البدنية والرياضية	25
8 - 1 الإعداد الأكاديمي	25
8-2 الإعداد الشخصي	26
8-3 الإعداد الثقافي	27
9 - تصنيف الكفايات في الدراسة الحالية	27
9 - 1 كفاية التخطيط الأساتذة التربية البدنية و الرياضية	27
9-1 -1 خصائص التخطيط	28
9-1-2 أنواع التخطيط	30
9-1-3 أهمية التخطيط	31
9-2 كفايات تنفيذ الدرس	32
9-2-1 كفاية التهيئة للدرس	32
9-2-1-1 أنواع التهيئة	33
9-2-2 تنويع المثيرات	33
9-2-3 مهارة إغلاق الدرس	34
9-3 كفايات إدارة الصف	35
9-3-1 أساليب الإدارة الصفية	35
9-4 كفايات التقويم لأستاذ التربية البدنية و الرياضية	38
9-4-1 خصائص التقويم	38
9-4-2 مجالات التقويم	39
9-4-3 أنواع التقويم	40

خلاصة الفصل	43
الفصل الثاني:الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي	44
تمهيد	45
1 - تعريف الاتجاهات	46
2- مكونات الاتجاه	48
2-1 المكون المعرفي	48
2-2 المكون الوجداني	49
2-3 المكون السلوكي	49
2-4 العلاقة بين المكونات الثلاثة	49
3- تكوين الاتجاهات	50
3-1 المرحلة الإدراكية المعرفية	50
3- 2 المرحلة التقويمية (نمو الميل)	50
3-3 المرحلة التقريرية (الثبوت و الاستقرار)	50
4- وظائف الاتجاهات	51
4-1 الوظيفة المنفعية أو التكيفية	51
4-2 الوظيفة التنظيمية	51
4-3 الوظيفة الدفاعية	52
4-4 الوظيفة المعرفية	52
4-5 وظيفة تحقيق الذات	53
4-6 وظيفة تعبيرية	53
5- نمو الاتجاهات	53
5-1 الأسرة	53
5-2 تأثير الأقران	54
5-3 المدرسة	54
5-4 المجتمع	55
6- خصائص الاتجاه	55

1-6 الاتجاه تكوين فرضي	55
2-6 الاتجاه متعلم (مكتسب)	56
3-6 الاتجاه يتكون من عناصر وجدانية نزوعية	56
4-6 الاتجاه إما ايجابي أو سلبي أو حيادي	57
7- تعديل الاتجاهات	57
8- العوامل المؤثرة في تعديل الاتجاهات	58
1-8 الدافعية	58
2-8 تغيير الجماعة المرجعية	58
3-8 المعلومات التي يحصل عليها الفرد	58
4-8 تغيير مواقف و أوضاع الفرد	59
5-8 طريقة لعب الأدوار	59
6-8 التعليم المدرسي	59
9- أنواع الاتجاهات	60
1-9 الاتجاه القوي	60
2-9 الاتجاه الضعيف	60
3-9 اتجاهات علنية و سرية	60
4-9 الاتجاه الموجب و الاتجاه السالب	60
5-9 الاتجاه العام و الخاص	61
6-9 الاتجاه الجماعي و الفردي	61
10 – النظريات المفسرة للاتجاهات	61
1-10 نظرية الاتزان المعرفي (هيدر 1946-1958)	61
2-10 النظرية الوظيفية	62
3-10 نظرية الباعث	62
4-10 النظرية المعرفية	63
10- 5 نظرية التحليل النفسي	64
6-10 نظرية التعلم الاجتماعي	64

11- قياس الاتجاهات	65
11-1 مقياس ثرستون thurston	66
11-2 مقياس الاتجاهات لليكرت	67
11-3 الاختبارات الاسقاطية	68
11-4 طريقة بوجاردوس 1925 Bougardus	68
11-5 مقياس جوتمان	69
11-6 مقياس التمايز السيمانتي لاسجود	69
12 - تعلم الاتجاهات	70
13- أبعاد الاتجاهات حسب (كينون)	71
13-1 النشاط البدني كخبرة اجتماعية	71
13-2 النشاط البدني للصحة و اللياقة	71
13- 3 النشاط البدني كخبرة توتر مخاطرة	71
13-4 النشاط البدني كخبرة جمالية	72
13-5 النشاط البدني لخفض التوتر	72
13-6 النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي	72
خلاصة الفصل	73
الفصل الرابع: الدراسات السابقة	74
تمهيد	75
1 – الدراسات المتعلقة بالكفايات	75
2 – الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي	87
3 – التعليق على الدراسات السابقة	99
4 – جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة	102
الفصل الخامس: منهجية البحث و اجراءاته الميدانية	103
تمهيد	104
1- منهج البحث	105
2 – مجتمع الدراسة	105
3 – عينة الدراسة	106

4 – متغيرات الدراسة	107
5 – مجالات البحث	107
6 – الدراسة الاستطلاعية	108
7 – أدوات الدراسة	108
8– الاساليب الاحصائية	118
الخلاصة	121
الفصل السادس: عرض و تحليل و مناقشة نتائج البحث	122
تمهيد	123
1 – عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	123
2 – عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	126
3– عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	129
4– عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	132
5– عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	135
الاستنتاجات	144
الاقتراحات و التوصيات	145
خاتمة	146
المراجع	
الملاحق	

	قائمة الجداول	
1	يمثل أفراد مجتمع البحث	105
2	يمثل عينة البحث	106
3	يمثل تصنيف الكفايات باستخدام الربيعيات و تصنيف اتجاهات التلاميذ	107
4	يمثل توزيع عبارات بطاقة الملاحظة على الإبعاد	110
5	يمثل طريقة تقدير درجات بطاقة الملاحظة	111
6	يمثل صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة	112
7	يمثل ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة تطبيق الاختبار و إعادة	112
8	يمثل ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة التجزئة النصفية	113
9	يمثل درجات العبارات الموجبة و السالبة لمقياس كينون.	114
10	يمثل أبعاد و أرقام كل من العبارات الايجابية و السلبية	115
11	يمثل صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات	116
12	يمثل ثبات مقياس الاتجاهات بتطبيق الاختبار و إعادة التطبيق	117
13	يمثل ثبات مقياس الاتجاهات بطريقة التجزئة النصفية	117
14	يمثل مستوى الكفايات التعليمية للأساتذة	124
15	يوضح دلالة الفروق في الكفايات التعليمية للأساتذة تبعا لمتغير الجنس	126
16	يوضح دلالة الفروق في الكفايات التعليمية تبعا لمتغير الخبرة	129
17	يوضح دلالة الفروق في اتجاهات التلاميذ نحو الأنشطة الرياضية تبعا لمتغير الجنس.	132
18	يوضح متوسط الرتب ومربع كا ومستوى الدلالة لنتائج اختبار الفروق في أبعاد اتجاهات التلاميذ تبعا لمستوى الكفايات	136
19	يوضح متوسط الرتب ومربع كا ومستوى الدلالة لنتائج اختبار الفروق في الدرجة الكلية لاتجاهات التلاميذ تبعا لمستوى الكفايات.	137
20	يوضح المقارنة بين عينة الدراسة وفقا لمستوى الكفايات في بعد النشاط البدني للتفوق الرياضي.	138
21	يوضح المقارنة بين عينة الدراسة وفقا لمستوى الكفايات في الدرجة الكلية لاتجاهات التلاميذ	141

	قائمة الاشكال	
1	عمليات التخطيط الدرسي	28
2	smith نموذج بناء الاتجاهات ل سميث	48
3	قياس الاتجاهات	66
4	مقياس ثرستون	67

مقدمة:

يعد النشاط البدني الرياضي من العوامل الأساسية التي تساعد على تنمية القدرات المختلفة والتي تحدث عنها العديد من العلماء و بينتها الكثير من الدراسات، حيث يعمل النشاط البدني على تنمية وبلورة شخصية الفرد، من جميع النواحي الحركية منها والنفسية والاجتماعية، معتمدة في ذلك على النشاط الحركي الذي يميزها والذي يأخذ مداه من الأنشطة البدنية والرياضية ، كدعامة ثقافية واجتماعية.

حيث يرى (مامسر 2009) التربية الرياضية بأنها نظام تربوي قائم بذاته يهدف الى تنمية الفرد تنمية شاملة بإكسابه اللياقة البدنية العامة وشحذ قواه العقلية والفكرية، وتهذيب سلوكه العام،وضبط مظاهره الانفعالية والنفسية، وتعديل ميوله واتجاهاته ونزعاته الطفولية من خلال القيم والمبادئ الاجتماعية المقبولة، مما يرقي به ألى السمو بالقيم والمعايير الاخلاقية الحميدة. (خلود حمود خويله، 2020، ص 118)

ويعتبر المعلم (الأستاذ) أحد أهم عناصر مدخلات العملية التعليمية، الذي يقوم بإيصال المادة التعليمية إلى المتعلم بالتالي فهو أداة الربط بين المتعلم والمادة التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية والعلمية من خلال نقل المعلومات والمهارات إلى المتعلمين، حيث يرى (أبو الفتوح محمد وآخرون 1998) أن كافة النظم التعليمية الحديثة تولي اهتماماً متزايداً لقضية إعداد المعلم وتدريبه من منطلق أنه يمثل ركيزة أساسية وهامة في العملية التربوية. (عادل سالم الزيتوني وآخرون، 2014، 86)

وبما أن الأستاذ بصفة عامة وأستاذ التربية البدنية الرياضية بصفة خاصة يعد عنصرا مهما من عناصر المؤسسة التربوية، ومن أجل إنجاح العملية التربوية، فهذا يتوقف بالأساس على مدى نجاح الأستاذ في إيصال المعلومات بطريقة جيدة سلسة، وهذا من أجل فهما واستيعابها بشكل جيد من طرف التلاميذ، حيث يرى (الهذلي 1995) أنه لكي يقوم المعلم بدوره المهم والحساس بكفاءة واقتدار لابد أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية، ذلك أن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق كما كان في السابق، بل تعدتها لتصبح عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو شخصية الطالب من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والحركية. (محمد النجار وسليمان سليمان، 2015، ص 272)

لذلك يرى (tyler et walderip 2002) نقلا عن (فاطمة محمود الجوابر 2016) أن الكفايات التعليمية من المهمات الأساسية للمعلم التي ينبغي تطويرها وتنميتها والاهتمام بهاو إكسابها للمعلمين، لذلك فإن المؤسسات التعليمية تعمل على جعل كفايات معلميها أكثر فاعلية في الأداء التدريسي من خلال إلحاقهم بدورات تدريبية متعلقة بتخصصهم. (فاطمة محمود الجوابر، 2016، ص 120)

لذلك ظهرت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات منذ بداية السبعينات كطريقة جديدة في التعليم تقوم على أساس إعداد برامج تحدد فيها المعارف و الاتجاهات والسلوك المطلوب أداؤه من القائم بعملية التدريس، حيث يؤكد (الطلال 2010) انه نتيجة لهذه الحركة ظهرت العديد من الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم، واستطاعت مواكبة معظم المتغيرات والتحديات التي تواجه العملية التعليمية، وكانت من أبرزها أسلوب تدريب المعلمين القائم على الكفايات الذي ينطلق من الاعتقاد أن الأداء التربوي الفعال للمعلم يبدأ من داخل الصف. (جاكاريجا كيتا و آخرون، 2016، ص 3)

هذا ما أكد عليه (crook et donald 2002) أن المعلم ينعكس تأثيره على طلابه بواسطة سلوكه الملاحظ أو أدائه في أثناء تفاعله معهم، وبذلك يصبح من المهم دراسة هذا الأداء والكشف عنه لمعرفة العوامل التي تدعم وتساعد على اكتساب المعلم لهذه المهارات والكفايات وتجعله قادرا على ممارستها بنجاح داخل غرفة الصف، فأداء المعلم وكفايته يقرره إلى حد كبير بعض خصائص المعلم ذاته والتي تسمى الكفاية competence teacher ، ويحدد هذه الكفاية للمعلم ما يمتلكه من كفايات تعليمية، فكلما امتلك المعلم كفايات تعليمية أكثر كلما كان أكثر كفاية و فاعلية وتأثيرا على التلاميذ من الناحية العقلية والحس حركية والوجدانية. (زياد بركات وكفاح حسن، 2011، ص 4)

وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي التي أسس قواعدها (ابرت باندورا) (albert bandura) على دور المعلم في تأثيره على النواحي الوجدانية في تعلم الطلبة، وذلك من خلال تركيزها على التفاعل بين المعلم والفرد والمؤثرات البيئية والسلوك، فسلوك الفرد (الطالب) بمختلف أشكاله هو نتيجة المؤثرات البيئية (المعلم والبيئة المدرسية) التي يتعرض لها الفرد. (بن سليمان الظفري وأمل بنت الهدابي، 2015، ص 413)

وقد احتل موضوع الجوانب الوجدانية عامة و الاتجاهات خاصة اهتماما متزايدا من قبل الباحثين في جميع المجالات، حيث تسهم دراسة الاتجاهات في تفسير سلوكهم الحالي والتنبؤ بسلوكهم المستقبلي تجاه

الأحداث والظواهر والموضوعات، فتعد دراسة الاتجاهات للأفراد ذات أهمية باعتبار أن الشخصية الإنسانية ما هي إلا مجموعة اتجاهات تتكون لدى الفرد، فتؤثر في عاداته وميوله و وجدانه وأساليب

وأنماط سلوكه، وترجع أهمية دراسة الاتجاهات حسب (بدر الدين 1993) نقلا عن (عصام الجدوع 2015) أن الشخصية الإنسانية ما هي إلا مجموعة اتجاهات تتكون لدى الفرد فتؤثر في عاداته وميوله وأنماط سلوكه، فالاتجاهات ترتبط بما يظهر لدى الفرد نحو موضوع الاتجاه من إقبال على أنه مقبول، أو إحجام على أنه غير مقبول، فالاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك الإنساني، بحيث تدفع الفرد للعمل بنحو إيجابي عندما يملك اتجاهات إيجابية نحو بعض الأفراد أو الموضوعات أو الأشياء والعكس.(عصام الجدوع، 2015، ص 1165)

وهذا ما أكد عله (حامد زهران) بأن الاتجاه هو استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات في البيئة الاجتماعية التي تستثير الاستجابة. (عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2013، ص 103)

وبناء على المفهوم السابق فانه توجد لدى التلاميذ عدد لا نهائي من الاتجاهات نحو العديد من القضايا والموضوعات والأشياء، إلا أنها تتغير مع تغير الزمان والمكان، و هذا التغير مرتبط أيضا بالمواقف والخبرات التي قد يتعرض لها التلاميذ، وهذا الأمر مرتبط بمدى قوة تلك المواقف وقدرتها في التأثير على التلاميذ، بحيث تترك له أثار قوية تدفعه لتغيير اتجاهه نحو القضية المتعلقة بالموقف الذي تعرض له، وبما أن النشاط البدني والرياضي هو احد القضايا التي يمكن أن يكوّن التلاميذ اتجاها نحوه، وهذا الاتجاه إما يكون ايجابيا أو سلبيا، غير أن هذا الاتجاه سواء كان سلبيا أو ايجابيا له أسبابه ومبرراته على الأقل من وجهة نظر التلاميذ، كما انه يتأثر ببعض المتغيرات التي قد تسهم في زيادة قوة الاتجاه أو إضعافه.

وتأتي هذه الدراسة لتسهم في التعرف على مستوى اتجاهات التلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الشلف وعلاقته بالكفايات التعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية، ولغرض تحقيق هذه الدراسة اخترنا عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (ذكور وإناث) مستخدمين المنهج الوصفي الارتباطي لكشف جوانب الدراسة والتي اشتملت على ثلاثة جوانب وهي الجانب التمهيدي وتطرقنا فيه إلى المشكلة والفرضية والمفاهيم الإجرائية.

أما الجانب النظري فقسمناه إلى ثلاثة فصول، في الفصل الأول حيث شمل على الكفايات التعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية ومختلف التعاريف، وتناولنا خصائص الكفاءة ومختلف التصنيفات لها، كما تناولنا كفاءة التخطيط وكفاءة ادارة الصف والتقويم وكفاءة التدريس.

أما في الفصل الثاني شمل الاتجاهات حيث تناولنا فيها فيها تعاريف الاتجاه مكوناته، مميزاته وخصائصه و وظائفه بالإضافة إلى نظريات الاتجاه و طرق قياس الاتجاهات.

أما بخصوص الفصل النظري الثالث تطرقنا فيه إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التعليمية والدراسات المتعلقة بالاتجاهات، ثم تطرقنا إلى التعليق على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها بالنسبة للدراسة الحالية.

وفينا يخص الفصل التطبيقي الأول تضمن المنهج المتبع، الدراسة الاستطلاعية والأدوات المستعملة في البحث ومجتمع وعينة البحث، وفي الأخير عرض أهما لإجراءات الإحصائية المعتمدة في التحليل العلمي لأدوات البحث واهم الأدوات الإحصائية المستعملة.

واخيرا في الفصل التطبيقي الثاني فقد شمل عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث والاستنتاج العام والخاتمة والخروج بجملة من الاقتراحات

الفصل الأول:

التعريف بالبحث

- الإشكالية
- الفرضيات
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- أسباب اختيار الموضوع
- المفاهيم والمصطلحات

1-الإشكالية:

تكمن مشكلة الدراسة في أيطار الاهتمام بعنصرين أساسيين من عناصر مدخلات العملية التعليمية التعلمية أثناء التدريس ألا وهما المعلم والمتعلم.

فالعنصر الأول المتمثل في المعلم باعتباره الدعامة الأساسية للتعليم وهذا من خلال البحث حول درجة كفاءة هذا الأستاذ أو درجة امتلاكه للكفايات والتعرف عليها، فجودة العملية التعليمية تعتمد على مدى توفر معلمين ذو كفاءة عالية، فالمعلم احد الأركان الرئيسية في النظام التعليمي، وهو حلقة الوصل بين المدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها المتمثلة في تغيير السلوك.(خويلدي الهواري وعبد اللطيف شنيني، 2016، ص2)

لذلك ازداد الاهتمام بالكفايات التعليمية teaching competenc في أواخر الستينات وبداية السبعينات من القرن المنصرم، حيث أكد (بوفام وبيك) (bopham et baker) على ضرورة توفر أنماط تعليمية سلوكية محددة يجب على المعلم القيام بها لإنجاز العمل التعليمي على النحو الأفضل. (زياد بركات كفاح وحسن، 2011، ص 14)

ولكي يقوم المعلم بدوره المهم والحساس بكفاءة واقتدار حسب (الهذلي 1995) لابد أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية، ذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزيد الطلاب بالمعلومات والحقائق كما كان في السابق، بل تعدتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب النمو الشخصية لدى الطالب في صورها الجسمية والعقلية النفسية والاجتماعية. (عادل النجار واحمد سليمان، 2015، ص 727)

لذلك تثير الكفايات التعليمية اهتمام الكثير من الباحثين التربويين وهذا من خلال إجراء العديد من البحوث والدراسات محاولات منهم في تحديد هذه الكفايات من اجل الارتقاء بكفاءة المعلمين، وهذا ما ذُكر في وثيقة المؤتمر السنوي الرابع عشر الذي انعقد بالبحرين 1999 انه " يجب على المعلم أن تتوازن كفاياته الثلاثة المعرفية الوجدانية والمهارية في نوعيتها وأهميتها في تطوير عملية التعلم والتعليم". (أمينة عباس كمال وعبد العزيز الحر، 2003، ص 37)

فالاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم حسب (الهاروني) 1983 يمثل ركيزة أساسية ومهمة في العملية التعليمية لإيجاد معلمين ذو كفاءة عالية يمارسون كفاياتهم بطريقة تسمح لهم بتأدية أدوارهم بالشكل المطلوب. (عبد الكريم المومني ومحمد خزعلي، 2010، ص 14)

لذلك ظهرت العديد من الاتجاهات التي تهتم بإعداد وتدريب المعلمين على المستوى العالي والتي كان من أبرزها برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات competency based teacher والتي تستند على مبدأ المسؤولية في الإصلاح والتطوير في مجال التعليم.(رافدة الحريري، 2010، ص 131)

وهذه البرامج تحدد الكفايات التي يجب على المتدرب أن يؤديها بإتقان، وتأتي هذه البرامج من المسلمات التي تقوم عليها وتنطلق من انه يمكن تحديد الكفايات اللازمة لعمل المدرس وإكسابه إياها ليؤدي عمله بإتقان، وهذا ما أشار إليه (جانييه) إلى أن العناصر التعليمية instructional evenmen التي يجب أن يلم بها المعلم في غرفة الصف من جذب انتباه استشارة الخبرات السابقة لدى المتعلمين.(زيد سليمان العدوان وفؤاد الحوامدة، 2011، ص 117)

أما (jochemes 2005 et dam et schipper et runhar 2010) نقلا عن (الرواحي والهنائي 2015) أن التدريس الفعال يتطلب امتلاك المعلم للعديد من الكفايات والمهارات المرتبطة بمجال عمله، فالمعرفة الدقيقة بمجال تخصصه والموضوعات المرتبطة بها وكفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم هي مجموعة الأشياء الأساسية التي يجب أن يلم بها المعلمون. (الرواحي والهنائي، 2013، ص 517)

كما أن الكفايات التعليمية بمكوناتها التخطيط والتنفيذ والتقويم تثير اهتمام الكثير من الباحثين التربويين وهذا من خلال إجراء العديد من البحوث والدراسات محاولات منهم في تحديد هذه الكفايات من اجل الارتقاء بكفاءة المعلمين منها دراسة (البعلي ومراد 2003) ودراسة (أبو بنمرة 2003) ودراسة (الركابي 2009) حيث توصلوا إلى مجموعة من الكفايات الأدائية الأساسية للمعلمين هي كفاية التخطيط والتنفيذ والتقويم. (احمد يوسف حمدان، 2011، ص 19 – 20) إضافة إلى ذلك أكدت توصيات العديد من الدراسات على ضرورة تطوير برامج إعداد كفايات المعلمين حسب ما تقتضيه الاتجاهات المعاصرة، بالإضافة إلى إقامة الدورات التدريبية مثل دراسة (عباس علي ويوسف بكر 2017، ص 187) ودراسة (عطاء الله احمد وعلالي طالب، 2018، ص 227).

أما (عبد الرزاق 2001) نقلا عن (ناصر ياسر الروحاني وجمعة محمد الهنائي، 2013، ص 518) انه لابد من توافر كفايات تعليمية أساسية لدى مدرس التربية الرياضية تؤهله لان يقوم بدوره بكفاية وفعالية، إذ انه لا يكون هناك تعليم جيد إلا على يد معلم جيد التحصيل. (شفيقة العلوي، 2017، ص 99) ويرى الكثير من خبراء التربية القائمين على تدريس التربية الرياضية انه يجب علة المعلم أن يمتلك الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس المهارات الرياضية المختلفة.

لا شك أن امتلاك معلمي التربية الرياضية الكفايات التعليمية سيزيد من قدرتهم ويثري خبراتهم ويساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية، لذلك يعتبر المعلم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية باعتباره المنظم والمسير لعملية تعلم الطلبة.(أسماء حسون مشكور، 2015، ص 150)

لذلك تلعب الخصائص الانفعالية والمعرفية للمعلم دورا هاما في هذه العملية، لان هذه الخصائص تشكل شخصية المعلم أو المربي وهي إحدى المدخلات التربوية الهامة التي يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف والمهارات الاتجاهات والخبرات التعليمية المطلقة (محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص 17)

فالمعلم القادر على أداء دوره على نحو فعال والذي يكرس جهوده لإنجاز الفرص التعليمية الأفضل لطلابه أن يؤثر في مستويات تحصيلهم، حيث يري (البطاينة 2014) أن وظيفة المعلم ليست عملية نقل المعرفة، بل هي عملية إنماء قدرات المتعلمين العقلية والاجتماعية والوجدانية أو تطوير شخصياتهم. (إسماعيل الإمام، 2013، ص 43)

أما العنصر الثاني المتمثل في المتعلم باعتباره احد العناصر الأساسية في مدخلات العملية التعليمية والمخرجات المتوقع إحداثها وتغييرها في سلوك المتعلم، حيث أشار الكثير من الباحثين (coken et dahle 2000 , ebbeck et gibons) نقلا عن (كاشف زايد وآخرون،2004) انه من أفضل السبل لفهم سلوك المتعلم هو التعرف على اتجاهاتهم ودوافعهم، فالعوامل العاطفية تلعب دورا هاما في التعلم والأداء. (كاشف زايد و آخرون، 2004، ص 2)

فمشاعر التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية والنشاطات الدراسية الأخرى وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم و معلميهم أنفسهم يمكن التحكم بها من طرف المربي أو المدرس لهذه الفئة من التلاميذ، وهذا ما أشار إليه (الزغبي 2010) بان الناس لا يولدون ولديهم اتجاهات معينة نحو الأشياء والموضوعات

المختلفة، بل يكتبونها تدريجيا من خلال الملاحظة والاشراط الإجرائي الاستجابي، ويضيف انه لا تتكون اتجاهات نحو موضوعات معينة إذا لم تكن لدينا معلومات كافية أو خبرات سابقة عنها، فالفرد في حالة تفاعل مستمر مع غيره، أما (جون واطسن) صاحب النظرية السلوكية يرى بأنه جميع الأنشطة البشرية بما فيها العمليات الداخلية مجرد سلوكات تنشأ كاستجابة لمثيرات معينة، بحيث تشكل الارتباطات بين المثيرات والحوادث النفسية والاستجابة الآلية بطريقة ميكانيكية. (عبد الرحيم زغلول، 2012، 87)

كما تمثل الاتجاهات القوى التي تحرك وتثيره لممارسة مختلف الأنشطة والاستمرار في ممارستها بصورة منتظمة، وأن معرفة وفهم الاتجاه يمكن أن يساهم في تصميم مدخلات النشاط الرياضي. (علي القواقزة. 2016. ص 125)

لذلك اهتم المختصون بعلم النفس الرياضي وعلم الاجتماع الرياضي على الكشف عن العوامل التي تؤدي إلى زيادة إقبال الفرد على ممارسة النشاط الرياضي، حيث أشار(andersson 2005) أن الاتجاهات الايجابية نحو النشاط الرياضي تلعب دورا مهما في تنشيط الفرد نحو ممارسة الأنشطة البدنية وتدفعه إلى الاستمرار في ممارستها. (محمود حسن الأطرش، 2016، ص 1416)

ويرى كل من (loken , dahle, ebbeck, gibons 2000) نقلا عن (كاشف زايد وآخرون 2004) انه من أفضل السبل لفهم سلوك الأفراد فيما يتعلق بالرياضة هو التعرف على اتجاهاتهم ودوافعهم حيال الاشتراك في الأنشطة الرياضية. (كاشف زايد وآخرون، 2004، ص 2)

وللنشاط البدني والرياضي أهمية بالغة بالنسبة للأفراد، حيث يرى (علوان 1985) نقلا عن (محمد عرمان واحمد النواجعة 2011) أن التربية الرياضية تعد بمفهومها الحديث جزءا مهما من التربية العامة التي تهدف إلى تربية الفرد جسميا و عقليا و نفسيا واجتماعيا من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المنتظمة تحت إشراف قيادة مؤهلة. (محمد عرمان واحمد النواجعة، 2011، ص 252)

كما أن عدم وجود أساتذة ذو كفاءة سيتلقى المتعلم صراع وجداني عاطفي نحو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، هذا الصراع يكون أما ايجابي وتكون اتجاهات المتعلم ايجابية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، أو يكون اتجاه سلبي وهو نفور من ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، لذلك تمحورت مشكلة الدراسة حول معرفة تأثير الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية على اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي.

ومن هنا يمكن طرح التساؤل التالي:

هل هناك فروق في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدنية الرياضي تعزى لمتغير الكفايات التعليمية الأساتذة التربية البدنية والرياضية ؟

يتفرع من هذا التساؤل تساؤلات جزئية هي:

1. ما مستوى الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية ؟
2. هل توجد فروق ذات احصائية في الكفايات التعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الخبرة ؟
3. هل توجد فروق ذات في الكفايات التعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس؟
4. هل توجد فروق في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي تعزى لمتغير الجنس ؟
5. هل توجد فروق في أبعاد اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدنية الرياضي تعزى لمتغير الكفايات التعليمية الأساتذة التربية البدنية والرياضية ؟

2 -الفرضيات:

2 – 1 الفرضية العامة:

توجد فروق في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدنية الرياضي تعزى لمتغير الكفايات التعليمية الأساتذة التربية البدنية والرياضية.

2-2 الفرضيات الجزئية:

1. يمتلك أساتذة التربية البدنية و الرياضية كفايات مرتفعة.
2. توجد فروق ذات في الكفايات التعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الخبرة.
3. توجد فروق ذات في الكفايات التعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس.
4. توجد فروق في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي تعزى لمتغير الجنس.
5. توجد فروق في أبعاد اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدنية الرياضي تعزى لمتغير الكفايات التعليمية الأساتذة التربية البدنية والرياضية.

3 – أهداف البحث:

- ✓ معرفة مستوى الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي.
- ✓ معرفة الفروق في الكفايات التعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الخبرة.
- ✓ معرفة الفروق في الكفايات التعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس.
- ✓ معرفة الفروق في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي تعزى لمتغير الجنس.
- ✓ التعرف على الفروق في أبعاد اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدنية الرياضي تبعا لمتغير الكفايات التعليمية الأساتذة التربية البدنية والرياضية

4 – أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث من جانبين هما :جانب علمي سيستفيد منه الطلبة الجامعيين والباحثين المدربين وذلك بتعزيز المكتبات الجزائرية ببحث جديد وتوضيح ماهية الكفايات التعليمية وأهم الكفايات الواجب أن يتوفر عليها المعلم وكما تساعدنا هذه الدراسة في محاولة لإبراز العلاقة بين المعلم والمتعلم من خلال عملية التأثير والتأثر، وجانب عملي سيستفيد منه المعلم بشكل خاص بمعرفة أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم وإبراز أهم الكفايات التي يجب أن تتوفر في أستاذ التربية البدنية والرياضية من اجل تسهيل عملية تعلم التلاميذ، كما أنها تساهم في معرفة الدور الذي يؤديه أستاذ التربية البدنية والرياضية لما يحتل من مكانة جيدة في المنظومة التربوية في تعديل سلوك التلميذ واتجاهاتهم من خلال الأنشطة الرياضية والترفيهية، لذلك يجب الاهتمام بجميع نواحي شخصية الأستاذ.

5 – أسباب اختيار الموضوع:

تتباين أسباب اختيار مواضيع البحوث حسب تباين أو اختلاف المشكلات التي تحتاج إلى الدراسة والتقصي، والهدف من هذه العملية هو إخضاعها للدراسة العلمية، ومدى توفر الظروف والإمكانيات العلمية والمادية لإجراء البحث، حيث كان السبب هو جملة من الأسباب الذاتية والموضوعية التي دفعت بنا إلى اختيار هذا الموضوع التي نوردها فيما يلي:

- ➢ رغبتنا الشخصية في معالجة الموضوع وذلك لما لاحظناه في المؤسسات التربوية من نفور بعض التلاميذ من ممارسة النشاط الرياضي.

- رغبتنا الشخصية في محاولة معرفة أسباب عزوف التلاميذ من ممارسة النشاط البدني وهل لذلك علاقة بكفاءة الأستاذ التربية البدنية والرياضية.
- إبراز الدور الكبير الذي يؤديه أستاذ التربية البدنية والرياضية داخل المؤسسات التربوية لما يحتل من مكانة مرموقة.
- الميل الشخصي لهذا الموضوع و سهولة الاتصال بعينة البحث.

6 - تحديد مفاهيم ومصطلحات البحث:

6 – 1 الكفايات التعليمية:

يعرفها أسامة المسلم (2010) هي مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات والتي يفترض على المعلم امتلاكها بما يمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء مما ينعكس على العملية التعليمية ككل. (هيمن عبد الله،2017، ص 36)

التعريف الإجرائي:

هي عبارة عن مجموعة من المهارات والقدرات النفسية والبدنية والعقلية والاجتماعية المتمثلة في التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف وعملية التقويم التي يمتلكها أستاذ التربية البدنية والرياضية في جميع المجالات ويكون قادرا على إتقانها في الموقف التعليمي من اجل الحصول على مخرجات تعليمية في سلوك المتعلمين بما يتماشى مع الأهداف المسطرة.

6-2 الاتجاهات النفسية:

هو الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة، نتيجة مروره بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشيء أو الحدث، كما يعرف الاتجاه بأنه موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء كان رأيا أم اهتماما أم غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة (حسن شحاتة وآخرون، 2003 ص 16)

التعريف الإجرائي:

يرى الباحث أن الاتجاهات هي حالة وجدانية أو عاطفية لدى التلاميذ تتكون إزاء فكرة أو موضوع ما، وتنشأ عن طريق مرور التلاميذ بخبرات المتمثلة في المعلمين تؤدي إلى تغيير اتجاهات التلاميذ نحو الموضوع. قد تكون سلبية أو ايجابية وهي غير مستقرة ومتغيرة من فرد لآخر.

3-6 النشاط البدني الرياضي:

يعرفها (نعمان عبد الغني وكمال بوعجناق) 2012 هي تنمية القدرات البدنية والنفسية والاجتماعية بطريقة سليمة باستخدام مختلف الرياضات النشاط البدني الرياضي هو ذلك العملية التربوية التي تتم عند ممارسة أوجه النشاط التي تنمي وتصون جسم الإنسان ، فحينما يلعب الإنسان أي لعبة من الألعاب أو عندما يتدرب أو يمارس أي لون من ألوان التربية البدنية تساعده على تقوية جسمه و سلامته. (نعمان عبد الغني وكمال بوعجناق، 2012، ص 49)

التعريف الإجرائي:

هي عبارة عن مختلف الأنشطة الرياضية التي يمارسها تلاميذ المرحلة الثانوية في المؤسسات التعليمية، من اجل تنمية المهارات البدنية والنفسية والاجتماعية والصحية.

الفصل الثاني:

الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية

تمهيد

1- تعريف الكفاءة

2- العلاقة بين الكفاءة والأداء والفعالية

3 – الكفايات التعليمية

4- تصنيف الكفايات التعليمية

5- مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية

6 - البرنامج القائم على الكفايات

7 - مميزات البرنامج القائم على الكفايات

8 - جوانب إعداد كفايات أستاذ التربية البدنية والرياضية

9 - تصنيف الكفايات في الدراسة الحالية

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الأستاذ في جميع المراحل التعليمية احد العناصر الأساسية للعملية التعليمية كما يعتبر مفتاح النجاح لأي برنامج دراسي، لأنه احد أهم عناصر مدخلات العلمية التربوية ، وموقع الأستاذ في النظام التعليمي تتحدد أهميته من حيث انه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم ونجاحه، لأنه العمود الفقري للعملية التربوية.

بما أن أستاذ التربية البدنية والرياضية يعتبر من أعضاء هيئة التدريس فلديه القدرة للاحتكاك المباشر بالتلاميذ، كما تعتبر كفاءته التدريسية وسيط بين السلوك المتواجد والسلوك المزمع تغيره لدى التلاميذ، كما انه اكبر قوة دينامكية للتخطيط في التربية البدنية والرياضية، وحضوره في المدرسة أمر لابد منه، لذلك يجب على الأستاذ أن يكون هادفا في تفكيره قادرا على أن يتقبل الأفكار الجديدة ويقومها، وعليه يجب أن يتحلى بالضمان الشخصية اللازمة والقيادة القوية، كل هذا من اجل اكتسابه الكفاءة في التدريس، ومن ثمة جاء هذا الفصل للتطرق إلى كل ما يكتنف الأستاذ وكفاءته في التدريس من تخطيط والتنفيذ وإدارة الفصل إلى جانب التقويم.

1 تعريف الكفاية:

1-1 الكفاية لغة:

الكفاية لغة ترجع إلى الفعل اللغوي كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، وقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء، فالكفاية تصدر للفعل كفي أي قام بالأمر.(محسن علي عطية، 2009، ص 34)

كما أنها تعني القدرة والمهارة والإمكانية، وباللغة الفرنسية compètent تعني الجدارة في التخصص والصلابة. (عبد الحميد زيتون، 2003، ص 50)

1-2 الكفاية اصطلاحا:

إن مصطلح الكفاية ظهر 1969 في دائرة معارف البحوث التربوية، وهكذا بدأ الاتجاه ينمو إلى أن أصبح هناك ما يسمى بالبرامج التعليمية القائمة على الكفايات، أقيم في ضوئها وضع برامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها تتحدد فيها المعارف ولاتجاهات والسلوك المطلوب من المعلم أدائه. (حربي العرنوسي، 2016، ص 25)

كما يعرفها (janneat) بأنها مجموعة من المعارف الصحية والسلوكية والاستكشافية في وضعيات معينة، إذن يعبر عن الكفاية دائما في وضعيات دقيقة وتكون مستقلة من تمثلات الفرد الذي يخضع للوضعيات. (cora , 2011, p 27)

أما (Branislav Antala) 2010 يعرف الكفاية بأنها مجموعة من المهارات والمعارف والمواد والأنشطة الفعالة في مختلف العلاقات الحياتية، ما حسب النموذج الكلاسيكي (mc clelland 1994) فإن الكفاية هي مهارة أو سلوك يمكن التعرف عليها من خلال الحركة، السلوك والاتجاهات والشخصية التي يمكن لنا أن نفصل بين الأشخاص ذو المستوى العالي والأشخاص العاديين. (Tang , 2013, p 4230)

في حين يعرف (gilet) الكفاية على أنها نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات، أما (فيليب philip) يقول بأن الكفاية هي بمثابة مصطلح محوري بالنسبة لعملية التفكير والممارسة في مجال التربية والتكوين، من حيث هي مفهوم يتم بواسطته التحول من التسيير الإداري للأفراد إلى تدبير الموارد البشري، فالكفاية من منظور philip تعد سلوكا يتطلب قليلا من المعارف وكثيرا من المهارات.(محمد بوعلاق، 2004, ص 25)

أما المختص في البيداغوجيا (Jacques Tardif) 2006 يعرف الكفاية بأنها معرفة معقدة تعتمد على التعبئة الفعالة والجمع بين مجموعة متنوعة من الموارد الداخلية والخارجية ضمن مجموعة من الحالات. (Dumouchel,2016 ,25)

كما برى عالم الاجتماع (Philippe Perrenoud 2008) إن الكفاية هي القدرة على العمل بفاعلية من خلال التعبئة الفعالة للموارد المعرفية (المعرفة الاتجاهات التفكير) للتعامل مع المواقف.(Gabriel Dumouchel,2016 ,25)

وهناك مجموعة من الدراسات العربية في مجال التربية و التعليم تطرقت لمفهوم الكفاية و تعريف الكفاية ومن بين التعريفات نجد:

(صالح الحثروني) 2008 يعرف الكفاية بأنها جملة منظمة و شاملة لمعارف ومهارات تسمح بالتعرف على وضعية إشكالية من بين مجموعة من الوضعيات والتمكن من حلها بفاعلية واقتدار. (محمد صالح الحثروني، 2008، ص 42)

أما الكفاية حسب (النجادي) 1996هي مجموعة من المعلومات والمهارات التي ينبغي ان تتوفر في المعلم لكي يصبح قادرا على معالجة النواحي التربوية والعلمية و التطبيقية والعمل على تحقيق التكامل بين هذه الجوانب للوصول إلي الأهداف التعليمية. (صالح عبد الله هارون، 2012، ص 9)

كما يرى فريق ثان أن مصطلح الكفاية يتضمن في تحليله النهائي بعدين أساسيين: احدهما كمي الذي يعبر عن النسبة بين المدخلات والمخرجات، والأخر كيفي وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الجودة والقدرة والاكتفاء. (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 52)

كما أن (القاضي 1980) في وصفه للكفاية يرى بأنها قدرة المعلم على السلوك بطريقة معينة داخل موقف اجتماعي لكي ينتج تأثيرا علميا بطريقة ملموسة مع هؤلاء الذين يعملون في البيئة.(بخشان جمال ورونـاك حميد، 2011، ص 475)

2- العلاقة بين الكفاءة و الأداء و الفعالية:

2-1 العلاقة بين الكفاءة و الفعالية:

الفعالية هي القدرة على تحقيق الأهداف ومقارنة النتائج والعمل لأقصى حد للوصول إلى المخرجات المتوقع بلوغها، وعند إجراء مقارنة بين الكفاءة والفعالية نحرج بالنقاط التالية:

- نطاق الفعالية اعم واشمل من نطاق الكفاءة، فالكفاءة لا تعادل الفعالية بل تعد احد عناصرها.
- الكفاءة ليست شرطا ضروريا للفعالية لكنها مطلب ضروري.
- الكفاءة تعني أيضا الوصول إلى الهدف ولكن بأقل وقت واقل تكلفة وجهد.
- فإذا تحققت الفعالية لشيء ما فإنها تعني تحقيق الكفاءة له.
- إذا تحققت الكفاءة لشيء ما فهذا لا يعني بالضرورة تحقيق الفعالية به.

ترتبط الكفاءة أكثر بالإعمال الفنية في حين ترتكز الفعالية على الأعمال الإدارية.(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 55)

2-2 العلاقة بين الكفاءة والأداء:

إن الأداء لكي يكون ذا اثر فعال لابد أن يتصف بكفاءة عالية، وأن الكفاءة ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين من الأداء كما ترتبط بسلوك أدائي يتصف بدرجة من القبول بمقتضيات من الموقف التعليمي التعلمي، ويقصد بالأداء عملية تنفيذ الدرس بالنسبة لأستاذ التربية البدنية والرياضية.

ويمكن القول أن الكفاءة ترتبط بالفعالية حيث إن الكفاءة هي الحصول على اكبر قدر من المخرجات بأقل قدر من المدخلات وكذلك الكفاءة ترتبط بالأداء، حيث أن الأداء لكي يكون فعالا يجب أن يكون ذو فعالية عالية. (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 56)

3 – الكفايات التعليمية:

يعرفها (أبو نمر) 2003 أنها مجمل سلوك المعلم المتضمن معارفه ومهاراته واتجاهاته وقدراته الذي ييسر تعليم الطلبة تعليما سليما ومتكاملا، ويمارس المعلم هذا السلوك بمستوى بمعين من الأداء يتسم بالكفاءة والفعالية. (عادل محمد النجار واحمد سليمان سليمان، 2015، ص 277)

أما مصطفى محمد السايح (2001) يعرف الكفاية التعليمية بأنها سلوك إنساني موجه تنعكس أثاره مباشرة على مستقبل الفرد، الأمر الذي يحتم على الجهات المختلفة انجازه من خلال أسس علمية موضوعية تمكنه من تحقيق دوره البناء المتوقع فيه تحسين العملية التعليمية وتطويرها.(مصطفى السايح محمد، 2001، ص 83)

في حين ينظر درة وزملاؤه (1991) للكفايات التعليمية بأنها تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والكفايات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما، أو جملة مترابطة من المهم المحددة بنجاح وفعالية. (فاطمة احمد أبو حمدة، 2010، ص 25)

4- تصنيف الكفايات التعليمية:

يقصد بتصنيف الكفايات التعليمية تحديد المجالات آو المحاور الأساسية للكفايات والتي تندرج تحتها عدد من الكفايات الفرعية أو الثانوية التي تنتمي إليها، ومن بين هذه التصنيفات:

4-1 الكفايات الوجدانية:

تشير إلى استعدادات الفرد وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه واتجاهاته نحو المهنة. (ميرفت خفاجة ومصطفى السايح، 2007، ص 225)

4-2 الكفايات المعرفية:

تشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء التدريس في شتى المجالات العملية التعليمية. (داود الربيعي وآخرون، 2010، ص 47)

4-3 الكفايات الأدائية:

إن مثل هذه الكفايات تتعلق بأداء المدرس لا بمعرفته، ومعيار تحقق الكفاية هنا هو قدرة المدرس على القيام بالسلوك المطلوب، أو القيام بمهام سلوكية متعددة.

4-4 الكفايات الإنتاجية:

تعني اثر أداء الفرد للكفايات بعمله والبرامج التي تركز على الكفايات الإنتاجية لتخرج مؤهلا كفئا، والكفاية هنا تشير إلى نجاح المتخصص في أداء عمله إذا ما قرنا بين المخرجات والأهداف المسطرة.(مصطفى السايح، 2001، 91)

كما أنها تعتبر منجزات يحققها المعلم في طلابه. (عيسى الغيشان، 2011، ص 246)

تصنيف مكتب التربية لولاية كاليفورنيا:

أ – الكفاءة الشخصية:

- الاتزان العاطفي
- الصوت الواضح
- الصحة و الحيوية
- التأدب و اللباقة
- المعرفة للثقافة التخصصية
- الحماس و المثابرة
- المظهر الجيد المناسب للعمل. (ميرفت علي خفاجة ومصطفى السايح محمد،2007، ص 222)

ب – الكفاءة الوظيفية التدريسية:

- تحضير الدروس يوميا
- مراعاة رغبات التلاميذ للتعلم
- المهارة في الأداء
- مراعاة الفروق الفردية
- الابتكار في الدرس
- استخدام طرق تدريس مناسبة
- التنويع في تقديم المادة
- السيطرة و القيادة والديمقراطية. (مصطفى السايح محمد،2001 ، ص 89)

5- مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية:

يرى (جاري بوريش gary borich) أن المربين استعملوا عدة طرق خلال العقدين الماضيين لاشتقاق الكفايات التعليمية وهي: (متعب الزهيري ومحمد سلام، 2017، ص 7)

5-1 تحليل المهام أو الأدوار أو الوظائف:

وهنا لابد من عملية تحليل الموقف المطلوب إلى مهام أو ادوار أو وظائف أو مهارات ثم تحويلها جميعا إلى كفاية أدائية مع مستويات أو معايير لكل كفاية، بالإضافة إلى الشروط المطلوب توفرها ومن ثمة تحويل الكفاءة إلى أهداف ممكنة، وهناك إجراءات أخرى لابد أخذها بعين الاعتبار مثل تحديد الإطار النظري وربط الإطار النظري بالممارسة العملية ومراعاة الفروق الفردية. (احمد مرعي ومحمود الحيلة، 2007، ص 348)

5-2 منحى الإطار المرجعي النظري:

ينطلق أصحاب هذا التوجه من نظرية تربوية كأساس نظري في اشتقاق الكفايات التعليمية، وهذا يعني أن تكون الكفايات التي يتم اعتمادها منسجمة ومتوافقة مع مرتكزات النظرية التربوية المعتمدة. (أكرم سليم، 2013، ص 329)

وهذا ما أكد عليه (مرعي) من خلال الاعتماد على إحدى النظريات التربوية كمصدر يشتق منه الكفايات، والنظريات التربوية مشتقة أساسا من فلسفات معينة. (نداء العنزي، 2017، ص 494)

5-3 منحنى تغير البرنامج القائم:

يعتمد هذا المنحنى على فكرة إعادة صياغة المساقات الدراسية المعتمدة في البرنامج التدريبي القائم وفق سلسلة تكوين المعلمين المبني على أساس الكفايات التدريسية. (أكرم سليم، 2013، ص 329)

وهذا ما أكد عليه(جامل) نقلا عن (دودل 1973 dodle) من خلال تحديده لأربعة طرق لاشتقاق الكفايات منها تغير البرنامج القائم. (نداء العنزي، 2017، ص 494)

5-4 إطار البحوث:

تزودنا الأبحاث والدراسات بمعلومات وبيانات تساعد المربين على اكتشاف معايير أو صفات التعليم الجيد، كما تساهم هذه المعلومات في تحديد الكفايات التي يفترض توفرها عند المعلمين، لأنها تعطي

صورة متكاملة عن مكونات الموقف التعليمي وهذه المكونات مصدر أساسي لاشتقاق الكفايات. (بواب رضوان، 2014، ص 95)

6 – البرنامج القائم على الكفايات:

يعرفه (شيرون و جونسون) (G, shearron et C, johnson) بأنه البرنامج الذي يقضي بأن يظهر المعلمون مجموعة من الكفايات التي يفترض ضرورتها لتحقيق أنماط التعليم المرغوبة عند الفلاسفة، وبمعنى أخر بأن يظهر المعلمون القدرة على تحقيق التعلم المرغوب فيه عند التلاميذ. (رشدي طعيمة، 2006، ص 34)

أما (ولنز) (wolnoz) بأنه البرنامج الذي يمد المعلمين المنتظرين بالخبرات التعليمية التي تساعدهم على أن يأخذوا على عاتقهم القيام بادرة، وهي تشجع عندما يظهر المعلم المنتظر معرفة محددة و يحقق أداء عمليا ويحقق تعلما لتلاميذه.(محمد سعيد وعبد الله الخانجي، 2013، ص 47)

كما تقوم فكرة إعداد البرامج القائمة على الكفايات حسب (فدوى الشامي 1999) على ركيزة مفادها أن كفاءة أداء المعلم وفق محك يمكن تحليله إلى مجموعة من الكفايات كلما أداها المعلم بطريقة جيدة زاد احتمال أن يصبح معلما جيدا. (حسن أبو شمالة، 2013، ص 73)

وتأكيدا لدور هذا الاتجاه في التعليم فقد أجرى (سوليفان) (sulivan 1971) دراسة تبين فيها أن الطلبة المعلمين المتمدرسين على وفق البرنامج القائم على أساس الكفايات يتفوقون في بعض الكفايات التدريسية على الطلبة المعلمين المتمدرسين على وفق البرنامج الاعتيادي. (جمال احمد وحميد عثمان، 2011، ص 271)

وفي محاولة تعريف هذه البرامج يشير (بلاردي وايسيل) (plardy et eisel) إلى أنها تعني أن يكون المتعلم قادرا على اكتساب معايير محددة تتضمن مجالات عقلية وانفعالية ومهارية حركية. (خلف كحوان، 2013، ص 244)

أما (key et patricia) تناولت حركة التربية القائمة على الكفايات ملخصة أنها مجرد أهداف سلوكية محددة تحديدا دقيقا والتي تصف لكل المعارف والمهارات و الاتجاهات التي يعتقد إنها ضرورية للمعلم إن أراد أن يعلم تعليما فعالا .(محمد الدريج وجهاد جمل، 2009، ص 64)

كما تتلخص برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات بأن تحدد مسبقا الكفايات المطلوبة للمعلم، وقد تكون 5 كفاية أو 100 كفاية أو أكثر من ذلك كما في قوائم الكفايات التي اعتمدتها جامعة فلوريدا 130 كفاية، وقد تكون الكفايات تحت مجالات رئيسية تتراوح بين (6 – 10) مجالات في الحالات الاعتيادي، وتنطوي تحت هذه الكفايات الرئيسية كفايات فرعية أو ثانوية مطلوب بلوغها أو اكتسابها من اجل جعل عمليتي التعليم والتعلم أكثر فاعلية. (حسون بلال، 2010، ص 924)

ويشير (مصطفى وسهير 2008) أن برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات ترتكز على أربعة عناصر هي:

- تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقق المعلم منها.
- تدريب المعلم على الأداء والممارسة وليس على أساس المعارف النظرية.
- تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محددة تساعد المعلم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.
- تزويد برامج الإعداد بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم. (حربي العرنوسي، 2018، ص 53)

أما في الدراسة الحالية فقد تم التطرق إلى أربعة كفايات لأساتذة التربية البدنية والرياضية هي كفاية التخطيط وكفاية التنفيذ وكفاية إدارة الصف وأخيرا كفاية التقويم.

7 – مميزات البرنامج القائم على الكفايات:

يلاحظ أن هناك مواصفات يتميز بها البرنامج القائم على الكفايات عن غيره من البرامج، بحيث تناولها الكثير من الباحثين و منهم (hale) إذ حدد موصفات البرنامج القائم على الكفايات على النحو التالي:

- تحديد الأهداف في كل مجالات الكفايات بشكل سلوكي وتوضح تصرف المتعلم.
- تعيين مستويات التمكن المطلوبة وطرائق التقويم.
- تصميم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات لتحقيق أهداف البرنامج.
- تقوم البرامج في ضوء التغذية الراجعة ليحصل المتعلم على معلومات منظمة ومستمرة من طريق تقدمه في البرنامج. (عويد حربي العرنوسي، 2016، ص 37)

في حين صنف (إيلام) (elam) 1975 نقلا عن (هيمن عبد الله 2017) البرنامج القائم على الكفايات إلى ثلاثة أقسام رئيسية: (هيمن عبد الله، 2017، ص 43 – 45)

القسم الأول: الخصائص الرئيسية:

وهي الخصائص التي قامت عليها حركة الكفايات، وتتضمن المواصفات الأساسية التي يجب توافرها في برامج الكفايات و تتمثل في:

- تشتق الكفايات من مهام ادوار المعلم التي تتضمن المعرف والمهارات والسلوك وتحدد سلوكيا وتعتبر أهدافا للبرنامج.
- يعتبر أداء المعلم للكفايات معيارا لاستفائها، فلا بد أن تعلن هذه الكفايات مسبقا للمتعلمين مع تحديد مستوى الإتقان.
- يعتمد تقدم المعلم في البرنامج على مستوى أدائه للكفايات دون الاهتمام بالوقت المستغرق.

القسم الثاني: الخصائص الضمنية:

وهي الخصائص التي توضح مميزات ومواصفات برنامج الكفايات بشكل غير مباشر وتتضمن:

- إن يقوم البرنامج على تفريد التعليم واستخدام الموديلات.
- أن يركز البرنامج على مخرجات ونواتج التعلم.
- أن تقع مسؤولية تحقيق أهداف البرنامج على عاتق المتعلم.
- توجيه خبرات المعلم على أساس التغذية الراجعة بشكل مستمر.

القسم الثالث: الخصائص المرغوبة:

هي الخصائص التي توضح مميزات برامج الكفايات وتربط بينها بشكل متكامل و تتضمن:

- أن ينهي المعلم البرنامج بنجاح عندما يتمكن من أداء الكفايات التي حددها كأهداف للبرنامج.
- أن يركز البرنامج على المفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يمكن تعلمها في البيئة المحلية.
- أن يشترك المعلمين والمشرفين ومن له علاقة بالبرنامج في اتخاذ القرارات وتصميم الخطوات الخاصة بالبرنامج.
- يعتبر برنامج المعلم على أساس الكفايات خطوة في طريق تطوير برنامج إعداد المعلم.

8 – جوانب إعداد كفايات أستاذ التربية البدنية والرياضية:

تتطلب الطبيعة الخاصة بدور المعلم توفر صفات أو كفايات معينة في الأشخاص الذين يقومون بالتدريس، وقد قامت دراسات عديدة لتوضيح أهم جوانب إعداد كفايات المعلم، (مصطفى السيد وآخرون، 2008، ص 24)

وفي هذا الصدد يؤكد (جون لاسكا) (jhon lasska) في قوله أن المقررات الدراسية التي يدرسها طلبة المجموعة الواحدة في مدارس عديدة تكون واحدة، لكن نتائج هذه المدارس متمثلة في الخرجين تكون مختلفة، وهذا الاختلاف يرجع للعنصر الفعال ألا وهو المعلم والأدوار التي يقوم بها. (عبد الرحمن السخني، 2011، ص 492) ولكي تقوم بإعداد المعلم القادر على مسايرة العصر الحالي والمستقبلي يجب أن تتضافر الجهود من اجل إعداده من خلال الجوانب التالية. (ميرفت خفاجة ومصطفى السايح، 2007، ص 180)

8 – 1 الإعداد الأكاديمي:

يرتبط إعداد المعلم أكاديميا ومهنيا على نحو ايجابي بفاعلية التعليم، فقد أشارت بحوث (simun et acher 1964) إلى وجود ارتباط ايجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي وفاعليتهم التعليمية كما بقدرها الإداريون والموجهون والتربويون، والمعلم المؤهل مهنيا على نحو جيد يغدو أكثر فاعلية من المعلم الأقل تفوقا وإعدادا إذا نسبت هذه الفاعلية بمستوى التحصيل للطلاب. (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص 234)

أما مجدي صلاح (2007) يقصد بالجانب الأكاديمي في إعداد القائم بمهنة التعليم الدراسات التي تقدم للدارس في مؤسسات إعداد المعلمين والتي تزوده بمعرفة دقيقة عن طبيعة التعلم، بطرق التعليم المناسبة والتي بشأنها أن تحقق التوافق الأكاديمي المهني والكفاية المهنية التي تعتمد على مهاراته في القيام بالعملية التعليمية والتي اكتسبها من خلال فهمه للفلسفة التربوية السليمة ومن تطبيقه لمناهج تربوية واضحة الأهداف ومن استخدامه لطرق وأساليب التدريس والتقويم.(مجدي صلاح، 2007، ص 80)

وفي هذا الصدد يرى (تشارليز ميريل) (charles merril) بأنه لا يسمح لأحد بممارسة مهنة التعليم ما لم يعد إعدادا أكاديميا خاصا بها، حيث أنها تتطلب من القائمين بها التخصص الدقيق في المادة العلمية

والإلمام التام بأساليب وطرق تدريسها، كما ينبغي أن يكون خبيرا بالأسس النفسية والاجتماعية التي تهتم بحاجات التلاميذ ودوافعهم حتى تتمكن من إرشادهم وتوجيههم.....

والتدريس في التربية الرياضية يخضع لنفس معايير تدريس المواد الأخرى، فهو يحتاج إلى إعداد متكامل من المادة الدراسية واكتساب النواحي التربوية والخبرات الفنية التي تساعده على مواجهة مشاكل التلاميذ والعمل على حلها، كما أن شخصيته وكفاءته تؤثران تأثيرا كبيرا في إنجاح منهاج التربية البدنية والرياضية. (عبد الله نعيمي وسعيد المولى، 2009، ص 286)

8-2 الإعداد الشخصي:

إن الإعداد الشخصي يعتبر من الأمور الهامة في مجال إعداد معلم المستقبل، فالمعلم قدوة لتلاميذه وتنعكس شخصيته عليهم، والسمات الشخصية للمتعلم تتأثر بدورها بالسمات الشخصية الايجابية للمعلم، ويهدف الإعداد الشخصي حسب (حسن أبو شمالة، 2013) إلى تنمية قدرات المعلم العقلية المختلفة وتنمية الجوانب البدنية عنده ليكون صحيحا في جسمه معافى في صحته، وتنمية الجوانب الاجتماعية لديه ليكون علاقات اجتماعية سوية مع كل من حوله. (حسن أبو شمالة، 2013، ص 80)

كما يرى كل من (graige , R seal2015) بأن الكفاية الشخصية هي نمو أو زيادة الكفاية المعرفية والاجتماعية من اجل تحقيق مجموعة من النتائج وهذا من اجل مواجهة التحديات. (graige , seal, 2015, p 3)

وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات (andesone 1959) إلى أن خصائص شخصية المعلم تؤثر في سلوك الطلاب التحصيل، فقد بين أن الأطفال المراهقين الذين يواجهون صعوبات قادرون على التحسن السريع عندما يرعاهم معلمون قادرون على تزويدهم بالمسؤولية. (عبد المجيد نشواتي، 2004، ص 237)

أما عبد السميع ومحمد الحوالة (2005) ينظران بأنه يجب على مؤسسات إعداد المعلمين أن تهتم بهذا الجانب من الإعداد، وذلك الاهتمام يبدأ من مرحلة الاختيار ثم مرحلة أخرى خاصة بأساليب الإعداد الشخصي لهذا المعلم، وذلك من خلال دراسة بعض المقررات التي تُعرّف الطالب المعلم بالسمات الشخصية اللازمة للمعلم الناجح. (مصطفى عبد السميع و سهير محمد الحوالة، 2005، ص 25)

8-3 الإعداد الثقافي:

يعني العمل على ترسيخ جوانب الثقافة العامة في بعض جوانب العملية والاجتماعية والتربوية، وهذا ما أكده (rayams 1959) بدراسة قام بها بأن التعلم الناجح أو الفعال لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه فقط، بل يرتبط أيضا بمدى اهتماماته وتنوعها، وهذا من خلال دراسة قام بها على مجموعتين من الأساتذة، فوجد أن الأساتذة أكثر فاعلية يملكون اهتمامات قوية و واسعة في المسائل الاجتماعية والأدبية والفنية، وهذا الأمر يشير إلى معرفة المعلم بالمسائل التي تقع خارج نطاق تخصصه وسعة اطلاعه تجعله أكثر فاعلية. (عبد الحميد نشواتي، 2004، ص 235)

كما يضيف (ادوارد و الين) (edward et allen) أن الهدف من تدريس المواد الثقافية للطالب المعلم في مؤسسات الإعداد يكمن في تزويد الدارسين بالإدراك الواعي لجوانب الحياة الثقافية المختلفة مثل القيم والاتجاهات والعادات والتقاليد الخاصة. (حسين عبد الرحمن السخني، 2001، ص 492)

9 - تصنيف الكفايات في الدراسة الحالية:

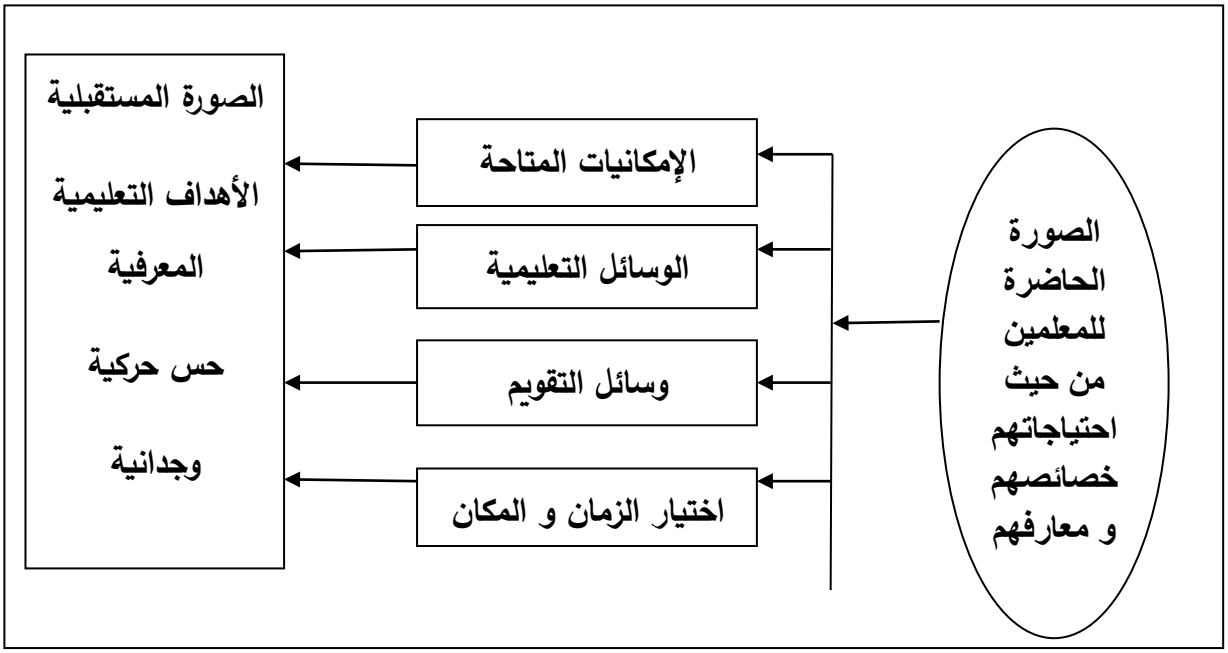
9 - 1 كفاية التخطيط الأساتذة التربية البدنية و الرياضية:

يعرف (جورج تيري George Terry) أن التخطيط هو الاختيار المرتبط بالحقائق و وضع واستخدام الفروض المتعلقة بالمستقبل عند تصوره، وتكوين الأنشطة المقترحة التي يعتقد بضرورتها لتحقيق النتائج المنشودة. (عبد الحميد شرف، 1999، ص 46)

أما احمد جميل عايش (2007) يعرف التخطيط بأنه عملة عقلية منظمة تسبق العمل المستهدف، وتهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية وما تمثله من شبكة علاقات مترابطة ومتداخلة تعمل معا تبدأ بالأهداف وتنتهي بالتقويم والتغذية الراجعة، إذ أن التخطيط يبدأ بالهدف وينتهي بتحقيق الهدف. (جميل عايش، 2007، ص 125)

وهذا ما أكد عليه محمود الحيلة (2002) بتعريفه للتخطيط بأنه مجموعة من التدابير المحددة التي تتحد من اجل بلوغ هدف معين، كما انه عملية تصور مسبق للموقف التعليمي الذي يهيئه المعلم لمساعدة المتعلمين على بلوغ مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا، كما يضيف أن التخطيط التعليمي يهدف إلى تحريك الحاضر باتجاه المستقبل لبلوغ الصورة المستقبلية للمتعلمين المخطط لها مسبقا من جميع النواحي العقلية والوجدانية والحس حركية. (محمود الحيلة، 2002، ص 50 - 51)

في حين تعرف (كاظم الفتلاوي 2010) التدريس انه العملية الواعية التي يتم بموجبها اختيار افضل طريق او مسار للتصرف بما يكفل تحقيق هدف معين، وقد عرفه فريق اخر او هو تصور مسبق للسبل والاجراءات التدريسية التي يسترشد بها في تنفيذ و تنسيق الانشطة داخل الصف من اجل انجاز الاهداف المحددة. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2010، ص 192)



شكل رقم 1 عمليات التخطيط الدرسي

9-1 -1 خصائص التخطيط :

هناك خصائص كثيرة للتخطيط يجب على الأستاذ الكفء أن يراعيها نذكر منها:

- **التخطيط عملية مستمرة:**

من مبادئ التخطيط التربوي أن تكون كل خطة مرتبطة بسابقتها ومهيأة للاحقتها، فهو عملية مستمرة لا تعرف التوقف، تستمر مع استمرار الحياة ومع الحالة الدائمة للوقوف على مختلف العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعالمية التي يتفاعل مها النظام التربوي ويبني مخططاته تبعا لذلك. (لخضر لكحل وكمال فرحاوي، 2009،، 289)

- **وضوح الأهداف:**

إن وضوح الأهداف لكل من المعلم والتلميذ يحدد المسار في الموقف التعليمي، وتحديد الأهداف التعليمية يؤدي بالمعلم إلى التركيز والانتباه وعدم التشتت عند تناوله الموضوع الدراسي، ويحدد الوسائل التعليمية المناسبة لدرسه والوقت المناسب لاستخدامها، وهذا ما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية في الوقت المناسب. (علي راشد، 2005، ص 45)

ويضيف (سعيد عبد الله، 2012) أن الفهم الكامل للأهداف التربوية والتعليمية وأهداف المادة التي يقوم المعلم بتدريسها مما يساعده على شرح الدرس.(لافي سعيد عبد الله، 2012، ص 171)

- **المرونة:**

يقصد بمرونة التخطيط قابليته للتحويل والتعديل والتغيير الجزئي أو الكلي إذا استدعى الأمر ذلك أثناء تنفيذ الخطة، وهذا نتيجة منطقية للمستجدات الطارئة التي لم تؤخذ في الحسبان أثناء وضع الخطة الدراسية، كما يمكن اللجوء للتعديل إذا لاحظ المنفذون أن الخطة لا تتم بطريقة سلمية ولا تسير نحو تحقيق الأهداف المسطرة. (لخضر لكحل وكمال فرحاوي، 2009، ص 28)

وهذا ما أكد عليه (علي عطية و الهاشمي، 2008) على إمكانية تعديل الخطة في أثناء التنفيذ في ضوء المستجدات أو النتائج. (علي عطية وعبد الرحمن الهاشمي، 2008، ص 160)

- **الواقعية:**

إن واقعية الخطة حسب لخضر لكحل وكمال فرحاوي (2009) تتطلب معرفة واقع النظام التربوي وعلاقته بمختلف المجالات، فلا يعني وضع خطة غير واقعية وبعبارة أخرى غير قابلة للتنفيذ، وحتى يكون التخطيط واقعيا يجب مراعاة ظروف المجتمع وطبيعة البناء الاجتماعي ومراعاة المواد البشرية والمعنوية المتاحة، إن واقعية الخطة يعني عدم وضع خطة خيالية يصطدم المنفذون لها بواقع لا يتوفر على الشروط الضرورية لهذا التنفيذ، فمن الأفضل أن تكون الخطة قابلة للتنفيذ. (لخضر لكحل وكمال فرحاوي، 2009، ص 27)

أما (جميل عايش 2007) يرى بأنه لابد أن تكون الخطة واقعية قابلة للتحقيق في الوقت والزمان المحددين.(جميل عايش، 2007، ص 126)

- **التنسيق:**

يقصد بالتنسيق في التخطيط الانسجام بين الأهداف بحيث تكون صياغتها بشكل منطقي، فلا يكون تعارض بين مختلف الأطراف المعنية بوضع الأهداف وتنفيذ الخطة، ومن هنا يفرض التنسيق نفسه كمبدأ أساسي من مبادئ التخطيط. (لخضر لكحل وكمال فرحاوي، 2009، ص29)

9-1-2 أنواع التخطيط:

ذكر (عليمات 1993) أن عملية التخطيط تشكل ركن أساسي في عملية التدريس وذلك بغية أن تؤدي العملية التعليمية دورها بشكل فاعل، فالتخطيط السليم يسهم بشكل مباشر في تمكين المعلم من مواجهة المشكلات المختلفة بكل كفاية، بالإضافة إلى تمكينه من التعامل بشكل أكثر ملائمة فيما يتعلق بتوزيع الوقت واختيار الأنشطة والأساليب المناسبة لكل موقف تعليمي. (عيسى طويسي، 2012، ص 146) لذلك يجب على المعلم أن يراعي مستويان في عمليات التخطيط هما:

- **التخطيط بعيد مدى:**

ذكر الخطيب (1997) إن هذا النوع يشمل في التخطيط السنوي والفصلي لأداء العمل على أكمل وجه. (عبد الرحمن الخطيب، 1997، ص 225)

أما القرشي (2013) يرى بأن التخطيط طويل المدى هو عنصر مهم من عناصر البرنامج التربوي، وهي الأهداف التي يتوقع من التلميذ بلوغها مع نهاية العام والهدف منها هو تقييم مدى ملائمة وصلاحية البرامج المقدمة. (أمير إبراهيم القرشي، 2013، ص 53)

ومن وجهة نظر يوسف قطامي ونادية قطامي (2001) يرون بأن التخطيط بعيد المدى من خلال مراعاة توزيع الأهداف حسب المستويات العقلية المعرفية العاطفية ثم النفس حركية حتى لا يغلب سيطرة احد المستويات على آخر.... ويضيف أيضا أن الخطة السنوية فيما تتضمنه أيضا الأجهزة المستخدمة والمواد المختلفة في تنفيذ التدريس. (يوسف قطامي و نادية قطامي، 2001، ص 50 – 51)

أما احمد عيسى طويسي (2012) ينظر إلى الخطة بعيدة المدى من خلال اعتبارها بمثابة المعيار الذي بموجبه يقيس مدرس المادة مدى تقدمه في المادة التعليمية ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية. (احمد عيسى طويسي، 2012، ص 147)

التخطيط قصير المدى:

يقصد به وضع تصور لدرس واحد تتضمنه الحدة الدراسية، ويتضمن هذا التصور ما سيقوم به المعلم وما سيستخدمه من طرق تدريس و وسائل وأنشطة تعليمية وأساليب التقويم في حصة. (سعيد عبد الله لافي، 2012، ص 175)

أما (محمود الحيلة 2002) يرى أن التخطيط قصير المدى يستند إلى تصور المعلم المسبق للنشاطات والمواقف االتعليمية التعلمية التي سيقوم بها طلبته على مدى حصة أو حصتين. (محمود الحيلة، 2002، ص 57)

كما تعتبر زكية إبراهيم (2007) أن التخطيط اليومي حاجة ملحة لأنها الوسيلة الرئيسية التي تحقق تفاعلا مستمرا ين المعلم من خلال المستوى من التخطيط والسيطرة على عامل الوقت، وكذلك تحقيق الأهداف التربوية بدرجة عالية من الفعالية. (زكية إبراهيم، 2007، ص 60)

في حين يبين لنا (السليتي 2015) بأنها خطة لدرس يقوم به المعلم و طلابه وذلك من خلال المعلومات الأولية للموضوع وتحديد الأهداف التدريسية الخاصة، وفي الأخير تقويم عملية التعلم. (فراس السليتي، 2015، ص 416)

وهذا ما أكد عليه (أبو سمور 2015) بتأكيده على ضرورة أن يضع المعلم خطة واضحة لإعداد الدروس والتي هي بمثابة عملية فكرية الهدف منها رسم صورة واضحة لما سوف يقوم به المعلم أثناء الدرس. (محمد عيسى أبو سمور، 2015، ص 114)

9-1-3 أهمية التخطيط:

يجمع المختصون على أن التخطيط للتدريس يعد من المهارات الأساسية في إعداد المعلم وتكوينه، وبالتالي تتضح أهمية التخطيط في:

- عملية التخطيط تؤدي إلى تنظيم عناصر العملية التعليمية وخاصة المادة الراسية التي ستعطى للطلبة، وعليه فان المعلم الذي يخطط يقدم لطلبته مادة تعليمية منظمة، أي أن التخطيط يحول عمل المعلم إلى نسق من الخطوات المنظمة المترابطة المصممة لتحقيق أهداف جزئية.(عيسى الطويسي، 2012، ص 134 – 135)

- يرى علي عطية وعبد الرحمن الهاشمي (157) إن التخطيط يساعد المعلم على تنظيم العملية التعليمية عن طريق اختيار أهداف التعليم وصياغتها بطريقة قابلة للملاحظة والقياس.(علي عطية وعبد الرحمن الهاشمي، 2008، ص 157)
- القدرة على إحداث التوازن في الموضوعات والعناوين وإدراك الأولويات تجنبا لهدر الوقت وتقديرا للجوانب الأكثر اتصالا بالتلاميذ والبيئة والأهداف. (خميس أبو نمرة ونايف سعادة، 2008، ص 354)
- أما (Philippe warlin, 2009, p95) إن التخطيط يخدم مهمة تحويل وتعديل البرامج والمناهج الدراسية لتناسب خصوصيا مع كل حالات التعليم.

9-2 كفايات تنفيذ الدرس:

تعد مهارة عرض الدرس من المهارات الضرورية التي يجب أن يتقنها المعلم والتي يجب أن تكون للأستاذ فيها كفايات، ولتنفيذ درس التربية البدنية والرياضية يتطلب من المعلم أن يقوم بممارسات عديدة مثل تحضير المادة وتحفيز التلاميذ، حيث يؤكد (حسين زيتون 2003) ان للتحضير دور في إثارة دافعية التلاميذ ورغبتهم في تعلم موضوع الدرس. (حسين زيتون، 2003، ص 73)

كما أن إعداد التغذية الراجعة حسب (حمادنة وعبيدات 2012) يعكس ايجابيا على المهارات التي يتعلمها التلميذ، أو على مدى حب التلاميذ للأنشطة، أما تنفيذ ما خطط له يتوقف على إجادة مجموعة كبيرة من المهارات المخصصة مثل مهارة تهيئة الدرس ومهارة عرض الدرس، وتكون لديه القدرة الجيدة في تكوين علاقات مع الطلبة.(ساري حمادنة ومحمد عبيدات، 2012، ص 28)

9-2-1 كفاية التهيئة للدرس:

تعد التهيئة إحدى المهارات الأساسية التي يتطلبها تنفيذ الدرس، هي احد العوامل التي تتضمن حسن متابعة المتعلمين لموضوع الدرس وزيادة رغبتهم في التعلم، فهي وسيلة لجذب الانتباه انتباه المتعلمين وإثارة اهتماماتهم وزيادة دافعتيهم.

9-2-1-1 أنواع التهيئة:

- **التهيئة التوجيهية:**

ذكر عادل (أبو الغر سلامة و آخرون 2009) أن استعمال التهيئة التوجيهية هو لجذب انتباه التلميذ نحو الموضوع المراد تعليمهم لهم، كأن يسأل الأستاذ تلاميذه انك انو قد شاهدو مباراة في كرة اليد في بطولة ما، وذلك كمدخل لتعليمهم نشاط كرة اليد، وكلما أراد المعلم التركيز على مفهوم ما أتى بحادثة أو سؤال أو عرض مباراة أو نشاط لتوجيه انتباه التلاميذ نحو النشاط المقصود. (أبو الغر سلامة وآخرون، 2009، ص 123)

أما وجهة نظر (محمود الحيلة 1998) بأنها تهيئة الجو الملائم لشحن التلاميذ أو التلاميذ بطاقة انفعالية لتسيير وإثارة عواطفهم، (محمود الحيلة، 1998، ص 166)

- **التهيئة الانتقالية:**

يرى جابر وآخرون (1985) نقلا عن (العرنوسي 2016) أن استخدام المعلم هذا النوع من التهيئة لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة الجديدة أو النشاط التعليمي الآخر. (حربي العرنوسي، 2016، ص 64)

- **التهيئة التقويمية:**

يستخدم المعلم هذا النوع من التهيئة أساسا لتقويم ما تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة وخبرات جديدة، ويعتمد هذا النوع إلى حد كبير على الأنشطة المتركزة حول المتعلم وعلى الأمثلة التي بقدمها. (حربي العرنوسي، 2016، ص 64)

وهذا ما أكد عليه (تاعوينات علي 2009) بأنه يتم استخدام هذا النوع لتقويم ما تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة أخرى

9-2-2 تنويع المثيرات:

من الطبيعي أن يشعر المتعلمون بالملل نتيجة الممارسات اليومية التي تحدث داخل الصف مما يؤدي إلى تشتت انتباه المتعلمين مما يقلل من فاعلية التعليم و التعلم، والمعلم الناجح يستخدم أساليب مختلفة

بهدف جذب انتباه المتعلمين وتركيز انتباههم في الموقف التعليمي. (عفت مصطفى الطناوي، 2009، ص 70) ويشير (جانييه) أن التعلم يحدث إذا توافرت ثلاثة عناصر أساسية هي المتعلم والمثير والاستجابة، وقد يتخذ المثير صورا متعددة، ففي الفصل الدراسي يمكن أن يكون المثير محاضر أو فيلم تعليمي(محمود الحيلة، 2014، ص 120)

فيما أشار (علي عطية 2009) أن من مستلزمات تهيئة الدرس وتنويع المثيرات هو إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم، وجذب انتباههم على مجريات الدرس لأنها تعد الأساس الذي يرتكز عليه الدرس في الخطوات اللاحقة، لذلك يجب اختبار الأسلوب الملائم لإثارة دافعية المتعلمين. (علي عطية، 2009، ص 359)

9-2-3 مهارة إغلاق الدرس:

تتضمن عملية غلق الدرس عادة كلمات قليلة تبرز العمل الذي تم انجازه أو ملخصا لجوانب التعلم التي تحققت في وقت الحصة، وهناك ثلاث قضايا إدارية مهمة تتعلق بعملية الإغلاق و هي:

أ- يجب أن تنتهي الحصة في التوقيت المحدد لها لا قبله ولا بعده، حيث أن أدارة الوقت تعتبر إحدى المهارات التي يجب أن يتقنها الأستاذ الكفء,

ب – المهمة الثانية تتعلق بالإجراءات التي تجعل التلاميذ مستعدين لإغلاق الدرس أو إنهائه، ويتمثل ذلك في جمع الأدوات واللوازم التعليمية وإعطاء التغذية الراجعة عن العمل الذي تم انجازه.

ج – المهمة الثالثة تتمثل في الحفاظ على نظام الفصل حتى خروج الأستاذ منه. (محمد إسماعيل عبد المقصود، 2007، ص- ص 100 – 101)

أما (حربي العرنوسي 2016) يرى الغلق بأنه الأفعال والأقوال التي تصدر من المعلم ويقصد منها أن ينتهي عرض الدرس نهاية مناسبة، ويهدف ذلك إلى مساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات وبلورتها ما ينتج لهم استيعاب ما تم عرضه خلال الدرس، وهذا ما أكده (رورشاين وميتسر) في مناقشتهم لاستراتيجيات التعلم المعرفية أن الغلق يفيد في عملية تعزيز الفهم التي تؤدي إلى معالجات أو عمليات أعمق والتأكد بأن الطلبة يعرفون أنهم قد وصلوا والى هذه النتيجة بسبب استخدام معلمهم للنهاية المخططة بمهارة. (محمود الحيلة، 2014، ص 125)

9-3 كفايات إدارة الصف:

يعرف عبد الرحيم النواسة (2012) إدارة الصف على أنها مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب لدى الطلبة وإلغاء أو حذف السلوك غير مرغوب فيه لديهم. (عبد الرحيم النواسة، 2012، ص 2013)

أما (احمد إبراهيم 2006) يرى بأن إدارة الصف هي الطريقة التي ينظم بها المعلم عمله داخل الفصل ويسير بمقتضاها بغية الوصول إلى الأهداف التعليمية والتربوية التي يبغيها من الحصة، وفي مجال آخر تلك العملية التي تهدف إلى تنظيم توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم الكفء. (احمد إبراهيم، 2006، ص 18)

كما أكد (هوبس hobbs) على أن إدارة الفصل الفعال تعني أن يتسم الفصل الدراسي بخلوه من الاضطرابات والصراعات والسلوكات التي تخالف الضوابط المجمعية للسلوك. (ضياء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، 2007، ص 17)

من جهتها ترى (فاديا أبو خليل 2011) للإدارة الصفية على أنها مجموعة من الخطط والأعمال والأنشطة التي يستخدمها المعلم كي تصبح العملية التعليمية ذات فعالية ومثمرة. (فاديا أبو خليل، 2011، ص 31)

وفي تعريف للإدارة الصفية من طرف (المنسي) بأنها كل ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من سلوكات سواء كانت لفظية أو عملية مباشرة أو غير مباشرة، بحيث يحقق بلوغ الأهداف التعليمية التربوية المرسومة من اجل إحداث تغير مرغوب فيه في سلوك التلاميذ. (عوض الترتوري، 2006، ص 24)

9-3-1 أساليب الإدارة الصفية:

- **النمط التسلطي:**

إن ابرز سمات هذا النمط هو ضبط سلوك المتعلمين، بمعنى أن المعلم يتخذ جميع الإجراءات التي يراها تحقق له النظام داخل القسم، حيث يرى (النواسة 2012) إن هذا النمط يتميز بالقهر والتخويف، حيث يرى المعلم في نفسه مصدرا رئيسيا بل وحيدا للمعلومات و ينتظر من تلاميذه الطاعة. (النواسة، 2012، ص 224)

في حين يشير (عبد العزيز وعبد العظيم 2007) أن المعلم في هذا الأسلوب يتسم بالاتوقراطية والفردية، حيث يعتبر نفسه المتحكم الوحيد في مجريات الأمور دون مراعاة شعور طلابه، ولا يسمح بالتعبير عن أراءهم. (ضياء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، 2007، 44)

أما (فاديا أبو خليل) يعرض لنا هذا النمط من خلال الآثار السلبية عند تطبيق هذا الأسلوب، بحيث يؤدي إلى التوتر والقلق في جميع العلاقات مما يجعل التلاميذ يحجبون عن المبادرة والإبداع وبالتالي يدفعهم لمواقف أو سلوكات غير سوية. (فاديا أبو خليل، 2011، ص 38)

- **النمط التسامحي:**

يرى الطناوي (2009) أن هذا النمط يوفر أقصى حرية للتلاميذ، بحيث تتاح لهم الفرص للعمل كما يريدون، وفي هذا النمط سوء النظام داخل الفصل ولا يستطيع المعلم الحفاظ على النظام و الهدوء في هذا الأسلوب يفتقد التلاميذ العديد من القيم مثل الاحترام والتقدير، ويؤثر في حماسة وإقبال التلاميذ على التعلم ولا تتحقق الأهداف التعليمية المنشودة.(الطناوي، 2009، ص 127)

أما نظرة (عبد العزيز وعبد العظيم 2012) أن المعلم في هذا النمط يكون مهزوما فاقدا للسيطرة ويتميز بضعف الشخصية، ويكون المعلم غير مخطط لذلك يؤدي إلى إنتاجية تربوية ضعيفة. (ضياء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، 2007، 44)

النمط الديموقراطي:

يشير احمد بقيعي (2010) أن المعلم في هذا النمط يعمل على احترام كيان الطلبة وتنمية قدراتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم بالمشاركة في النقاش والتعبير عن أراءهم، كما يقوم على تحفيز الطلبة على بذل المزيد من الجهد من اجل تحسين مستواهم.... كما يوفر هذا النمط الأمن والطمأنينة لكل من المعلم والمتعلم نتيجة التفاعل الايجابي الذي يتم بين جميع الأطراف. (تافر احمد البقيعي، 2010، ص 215) كما أن استخدام هذا النمط يعطي التلميذ فرصة التعبير عن نفسه والتواصل والتحاور مع زملائه مما يوفر إمكانية التعلم بالأقران ويبني شخصية الطالب الخاصة به والقادرة عن نقد الأفكار والآراء المطروحة. (عبد الرحيم النوايسية، 2012، ص 225)

- **المدخل الفوضوي:**

يمتاز هذا النمط حسب (زغلول والمحاميد 2007) بإعطاء الحرية المطلقة للمتعلمين سواء رغبة ذاتية أو غير ذاتية من قبل الأستاذ، فالأساتذة في هذا النمط يمتازون باللامبالاة أو عدم الاكتراث أو ضعف الشخصية، حيث أن المتعلمين يمارسون حرية غير متناهية في توجيه أمورهم وعمليات تعلمهم. (عماد عبد الرحيم زغلول وشاكر عقلة المحاميد، 2007، ص 29)

وفي هذا النمط تتميز الحياة الصفية بإهمال المعلم لواجبه في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية وهذا ما ينعكس على أداء مستوى الطلبة وبالتالي تدني مستوى التحصيل. (تافر احمد البقيعي، 2010، ص 261)

- **مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي:**

أشار (كوبر COOPER) في كتابه مهارات التدريس الصفي إلى أن مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي يستمد إلى أساس نظري هو أن الإدارة الفعالة للفصل توظيف العلاقات الطيبة بين الأستاذ وبين التلاميذ فيما بينهم، ويذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أن الأستاذ لابد أن يدرك أن تيسير التعلم لدى التلاميذ يتوقف على الخصائص الثابتة للعلاقة بين الأستاذ والطلبة.

- الواقعية
- تقبل الأستاذ وثقة التلاميذ.
- مشاركة الأستاذ الوجدانية للتلاميذ.

وعلى هذا يذهب دعاة الجو الاجتماعي الانفعالي إلى انه ينبغي لأستاذ أن يساعد طلبته على تجنب الإخفاق والفشل، ويبررون ذلك بان الإخفاق يقتل الدافعية ويخلق صورة سالبة عن الذات، لذا ينبغي أن يكون ميدان الدراسة مكانا يشعر فيه التلميذ بالأمن والأمان، ويستند هذا المدخل إلى فلسفة تؤكد أهمية المشاركة الوجدانية وتقبل الأستاذ لطبيعته و كذلك أهمية العلاقات الإنسانية الطيبة، فجو الصف يؤثر في التعلم، وكفاءة الأستاذ تؤثر تأثيرا كبيرا في طبيعة هذا الجو. (محمد محمود الحيلة، 2007، ص – ص 264 – 265)

9- 4 كفايات التقويم لأستاذ التربية البدنية و الرياضية:

يعد التقويم من المهارات الأساسية في العملية التعليمية وعنصرا هاما في إنجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، والتقويم هو نشاط تربوي تطور بفضل التطورات التي مست مختلف أساليب التدريس، وهناك مجموعة من التعاريف للتقويم نذكر منها:

عرف (عودة 1993) التقويم évaluation بأنه عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقق الأهداف التدريسية واتخاذ قرارات بشأنها. (محسن كاظم الفتلاوي، 2010، ص 266)

وهو ذات التعريف الذي أشار إليه (جرونلاند grounland 1990) بأنه التقويم في العملية التدريسية هو عملية منظمة لتحقيق مدى تحقق الأهداف أو المستويات المتوقعة التي يحققها الطالب. (محمود علام، 2007، ص 21)

وفي هذا الصدد تعد عملية التقويم ركنا هاما في العملية التربوية والتعليمية وهذا ما أكد عليه التربويون على حتمية تقيم التعليم لمعرفة مدى تحقق الأهداف. (مهدي المسعودي، 2015، ص 160)

9-4-1 خصائص التقويم:

- **الشمولية:**

هذا يعني أن يكون التقويم عاما وشاملا لجميع الجوانب المراد تقويمها، كتقويم شخصية المتعلم بجوانبها المختلفة. (كاظم المياحي، 2011، ص 49)

كما يضيف (لافي 2012) انه من خلال التقويم يتم دراسة العوامل التي تسبب الضعف في جانب من جوانب النمو و وضع أساليب العلاج. (عبد الله لافي، 2012، ص 344)

- **الاستمرارية:**

يتميز التقويم الناجح بالاستمرارية، فهو يعتبر في الفكر التربوي عملية مستمرة، فالملاحظات اليومية والاختبارات المنظمة هي التي تشكل عملية التقويم المستمر، وعن طريقها يحاول تقويم مختلف جوانب النمو الإنساني. (حامد خليل، 2011، ص 18)

ويضيف (mehrens et lehmann 1991) (cronbach 1984) أن التقويم عملية مستمرة تبدأ من بداية الموقف التعليمي وتستمر طوال الموقف التدريسي حتى يتم التوصل إلى اقتراحات وبرامج من اجل تحسين العمل وتطويره. (محي الدين توق وآخرون، 2003، ص 405)

- **الموضوعية:**

تعني أن تتمتع عملية التقويم بدرجة عالية من الصدق والثبات والتي تقوم على معايير ومقاييس موضوعية، دون أن يكون للعوامل الشخصية والذاتية أي تأثير على نتائج التقويم، أي يقوم التقويم على أسس بعيدة عن التحيز والذاتية. (حمدي شاكر محمود، 2004، ص 28)

- **التنوع:**

حسب (محمود علام 2007) إن القويم بمفهومه أكثر شمولية فإنه يتطلب أساليب وأدوات منوعة، فهذا المفهوم يوسع نوع المعلومات التي يتم جمعها عن الطلاب وعن كيفية استخدام هذه المعلومات في تقويم أدائهم و تعلمهم، فالتقويم الجيد يكون متعدد الأبعاد ومتعدد الطرق والأساليب لكي يعكس المنظورات الجديدة للذكاء والتعلم. (محمود علام، 2007. ص 142)

9-4-2 مجالات التقويم:

تتعدد جوانب التقويم لتشمل كل جوانب العملية التعليمية من مدخلات ومخرجات، ويمكن انجاز مجالات التقويم فيما يلي:

- **تقويم الأهداف التربوية و المنهج:**

ينبغي تحديد مدى إمكانية ترجمة الأهداف التربوية التعليمية إلى أهداف سلوكية ومدى القدرة على صياغتها في جوانب النمو المختلفة، ومدى مراعاتها لقدرات المتعلمين، ومدى مراعاتها لطرق التدريس والتقنيات الحديثة، ومدى إسهامها في توجيه المعلم و تفاعله مع المتعلمين ومدى مساهماتها في عملية التقويم. (سعيد عبد الله لافي، 2012، ص 315)

وهذا ما أكد عليه (نمر عدس 2008) من خلال مساعدة المتعلم على انجاز السلوك المرغوب فيه وتمكن المعلم من معرفة هذا النشاط المؤدي لهذا السلوك. (نمر دعمس، 2008، ص 28)
أما بالنسبة (عزت عطوي 2014) أن تقويم الأهداف التربوية يشمل جميع جوانب شخصية الفرد الجسمية والعقلية العاطفية والاجتماعية. (عزت عطوي، 2014، ص 211)

- **تقويم أداء المعلمين:**

من بين أهداف تقويم المعلمين حسب (عزت عطوي 2014) مساعدتهم على تحسين أدائهم من خلال تلمس حاجاتهم المهنية وتوفير الفرص لتلبية هذه الحاجات بالأساليب الإشرافية المختلفة، كما أنها تساعد

في الحكم على مدى فاعلية المعلم تخطيط مهامه التعليمية و تنفيذها وتقويمها. (عزت عطوي، 2014، ص 320)

ويضيف (شاكر محمود 2004) تقويم المعلم عن طريق تتبع أساليبه وما يستخدمه من وسائل وما يقوم به من توجيه وإرشاد لمعرفة ما يفيد به التلاميذ وما ينبغي تعديله. (شاكر محمود، 2004، ص 25)

- **تقويم أداء المتعلم:**

يتضمن هذا النوع من التقويم كل من تقدير درجات المتعلمين التحصيلية وتقدير درجات بقية نواتج التعلم وتحديد معدلات التعلم ومستويات الأداء المهادي للتلاميذ، فالمعلم يلجأ إلى قويم أداء تلاميذه للحصول على معلومات وملاحظات متعددة عن هؤلاء التلاميذ ومستوياتهم. (محمد عثمان، 2011، ص 27)

أما (محود شاكر 2004) يشير إلى تقويم المتعلم من خلال تتبع نموهم من جميع نواحيه لمعرفة مواضع التقدم والتأخر لدعمها وتوجيهها للتوجيه السليم. (محمود شاكر، 2004، ص 15)

9-4-3 أنواع التقويم:

- **التقويم القبلي:**

ذكر احمد عامر وآخرون (2010) أن هذا النوع من التقويم يبدأ قبل العمالية التعليمية ويهدف إلى معرفة استعداد التلاميذ لتعلم خبرة معينة، وهذا يعني تحديد القدرات والمعارف التي تعد شرطا ضروريا للتعلم. (احمد عامر وآخرون، 2010، ص 24)

كما اعتبر(فؤاد أبو حطب، 2008) هذا النوع يتم قبل البدء في تقديم البرنامج التعليمي أو التدريبي بالفعل، وذلك لتحديد نقطة البداية الصحيحة للتعليم أو التدريب، ويتم فيه تحديد خصائص المتعلم. (فؤاد أبو حطب، 2008، ص 47)

ويضيف (ماجد الخياط 2010) أن هذا التقويم يهدف بوجه عام إلى تحديد أو الكشف عن المهارات الضرورية اللازمة التي يجب على التلميذ امتلاكها قبل البدء في تنفيذ البرنامج. (ماجد الخياط، 2010، ص 23 – 38)

- **التقويم التكويني:**

بالنسبة للتقويم التكويني حسب (العدوان والحومدة 2011) هو التقويم الذي يرافق عملية التدريس من بدايتها حتى نهايتها، ويتخلل أنشطة مختلفة بهدف تحديد درجة تقدم الطلبة نحو الأهداف التدريسية المنشودة. (سليمان العدوان وفؤاد الحوامدة، 2011، 104)

أما حسب (محمد عمر 2010) هو عبارة عن عملية منظمة تحدث أثناء التدريس بهدف تزويد المعلم والمتعلم بمعرفة نتائج أدائهم لتحسين العملية التعليمية، أي هدفه التعرف على نواحي القوة والضعف على مدى تحقيق الأهداف والاستفادة من التغذية الراجعة(محمد عمر وآخرون، 2010، ص 24)

فيما وضع (بلوم وزملاءه bloom 1971) هذا المصطلح في الأغراض التقويمية العامة للتعليم، وأصبح معناه عندهم استخدام التقويم المنظم خلال مسار عملية التعليم بغرض تحسين هذه العمليات وبالتالي يصبح أكثر وظيفية في تحسين المنظومة وتصحيح مسارها وصولا إلى الإتقان.(فؤاد أبو حطب، 2008، ص 48)

- **التقويم الختامي:**

هو الذي يؤدي إلى معرفة ما حققه المنهج من أهداف و ذلك خلال تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية للتدريب أو تعلم المهارة أو صفة، ويهدف إلى تحديد مستوى المتعلمين ومدى تحقيقهم للأهداف.(علي السموم الفرطوسي وآخرون، 2015، ص 25)

أما بالنسبة (نمر دعمس 2008) انه العملية التي ينجزها المعلم غالبا في نهاية البرنامج التعليمي ومن ثمة إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة. (نمر دعمس، 2008، ص 33)

- **التقويم التتبعي:**

هو التقويم الذي يتم بعد التقويم الختامي، ويعني الاستمرار في عملية التقويم للوقوف على اثأر البرنامج بعيدة المدى، ولغرض اقتراح حلول للمشكلات وتوجيه خط سير البرنامج وتطويره. (سلمان الحمدان وفؤاد الحوامدة، 2011، ص 195)

الأنواع السابقة من التقويم التي تمت في بداية العمل التربوي وأثناءه وبعده يتصور البعض انه نتيجة للتقويم النهائي الذي يحسم الأمر يكون عمل المقومون انتهى ولكن عكس ذلك، فإن تقرير البرنامج التربوي والسير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع ومستمر.(أبو سمور، 2015، ص 80)

من خلال ما سبق عرضه ومن خلال نتائج الدراسات السابقة يتبين لنا انه تتفاوت للكفايات التعليمية في التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف والتقويم بدرجات مختلفة بين الأساتذة وإن اختيارهم الدقيق لكفاية فعالة واحدة أمر صعب وتحد كبير لهم، ونظراً لتنوع كفايات المدرسين من مؤسسة تعليمية إلى أخرى فإن كلاً منها تحرص على أن تجعل كفايات مدرسيها أكثر تناسقاً في الأداء التدريسي فيما بينهم من خلال إشراكهم بالدورات التدريبية. (Tyler, & Waldrip 2002) نقلا عن (نجيب صالح مصلح جعيم، 2017، ص 30)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يتضح لنا جليا أن الأستاذ بصفة عامة وأستاذ التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة يحتل مركزا رئيسيا في أي نظام تعليمي بوصفه احد العناصر الأساسية الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف النظام، ويعد حجر الزاوية في مشروع الإصلاح، فمهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى للعملية التعليمية فإنها تبقى محدودة التأثير إذ لم يوجد الأستاذ الكفء الذي اعد إعدادا تربويا وتخصصيا جيدا، بالإضافة إلى تمتعه بقدرات خلاقة تمكنه من التكيف مع المستحدثات التربوية وتنمية ذاته وتحديث معلوماته باستمرار.

الفصل الثالث:

الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي

تمهيد

- تعريف الاتجاهات
- مكونات الاتجاه
- تكوين الاتجاهات
- العوامل المؤثرة في تعديل الاتجاهات
- قياس الاتجاهات
- النظريات المفسرة للاتجاهات
- أنواع الاتجاهات

خلاصة

تمهيد:

للعوامل الوجدانية كالعاطفة والانفعالات والدوافع و الاتجاهات في العملية التربوية دور كبير ومهم في الأداء، فمشاعر الطلاب واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية والنشاطات المدرسية الأخرى، وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم تؤثر في قدرتهم على انجاز المهام التعليمية، وعلى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها.

وموضوع الاتجاهات يزداد أهمية بالنسبة للمفكرين، وتكمن أهمية الاتجاهات أنها تعكس شعور الفرد بصفة عامة والتلاميذ بصفة خاصة نحو أي موضوع سواء ايجابيا أو سلبيا، لذلك تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم التعاريف للاتجاهات ونظرياته وأهم العوامل المؤثرة في تغيير الاتجاهات.

1 – تعريف الاتجاهات:

تعددت تعاريف ومفاهيم الاتجاهات حسب العلماء والمفكرين وأهل الاختصاص، وسنحاول عرض اكبر عدد من التعاريف للاتجاهات من أجل توضيح مفهومها ومعناها.

ويعتبر المفكر (هربرت سبنسر) من أوائل علماء النفس الذين استخدموا مصطلح الاتجاهات attitude حيث ذكر أن الوصول إلى الأحكام الصحيحة في المسائل المثيرة للجدل يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني للفرد، أي أن مفهوم الاتجاهات هو ابرز المفاهيم وأكثرها التزاما في علم النفس الاجتماعي. (محسن الختاتنة، عبد الرحيم النوايسية، 2011، ص 147)

أما (البورت) (allport) يعرف الاتجاه بأنه إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، وتكون ذات تأثير ايجابي دينامي على استجابة الفرد في جميع الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الاتجاه. (صالح محمد أبو جادو، 2013، ص 190).

وهذا ما أكد عليه (بيتي) (petty) 1995 في تعريفه للاتجاه بأنه عبارة عن نزعة للتفكير أو الشعور أو التصرف إيجابا أو سلبا نحو الأشخاص أو الأشياء البيئية. (أمل البكري، 2013، ص 112)

أما بالنسبة ل (شيف) يرى بان الاتجاه هو مركب من الأحاسيس والرغبات والمعتقدات والميول التي كونت نمطا مميزا للقيام بعمل ما، أو الاستجابة نحو موقف محدد بفضل الخبرات السابقة المنوعة.

أما المشار إليه من طرف (delelis et berjot 2014) أن الاتجاه هو الرضا أو عدم الرضا للأفراد أو المجموعات للأشياء، وهو تصرف عقلي أو استعداد ضمني داخلي أو خاص الذي له تأثير عام على مجموعة واسعة من الاستجابات والسلوكات التقييمية. (delelis et berjot ,2014 ,p27)

وهذا ما أكد عليه (شو ورايت) (wright and show) أن الاتجاه عبارة عن ردود أفعال عاطفية وتقييمية صريحة أو ضمنية تنشأ عن انعكاس المفاهيم والمعتقدات المتعلمة نحو موضوع ما أو صنف من الموضوعات وتتصف بالثبات النسبي. (علوان الزبيدي، 2004، ص 111)

ويربط (نيوكامب) بين الدافع والاتجاه، حيث يؤكد على عنصر الدافع في الاتجاه، ويرى أن الاتجاه حالة من الاستعداد الدافع ومن ثمة فإن اتجاه الفرد نحو شيء ما يصبح عبارة عن استعداد للعمل

والتفكير والشعور، أي الاستعداد للاستجابة أي كان نوعها، ولكن الاتجاه ليس هو السلوك ذاته أو الاستجابة ذاتها لكنه الدافع الذي يكمن وراء السلوك. (سوسن شاكر مجيد، 2006 ص 340)

أما الاتجاه نحو النشاط البدني: من وجهة نظر (Alwdyan 2004) هو مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو معارف وخبرات مرتبطة بالنشاط البدني وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا المعارف والخبرات أو معارضته لها. (علي الجفري. 2014. ص 1903)

أما عند الباحثين العرب نجد عدة تعاريف تناولت الاتجاهات من زوايا مختلفة منها :

تعريف (انتصار يونس) الذي يرى أن الاتجاه عاطفة إلا انه اقل منها في الحدة الانفعالية، ويعني ذلك اختلاف الأفراد في اتجاهاتهم تبعا لاختلاف الخبرات والمواقف التي يتعرضون لها والعلامات التي يتفاعلون في إطارها. (عبد الحليم منسي، 2001، ص 288).

ومن وجهة نظر (زهران) 2014 فان الاتجاه تكوين فرضي أو تغيير كامن أو متوسط يقع بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف في البيئة التي تثير الاستجابة. (عبد الرحيم زغلول، عقلة المحاميد،,2007، ص 187)

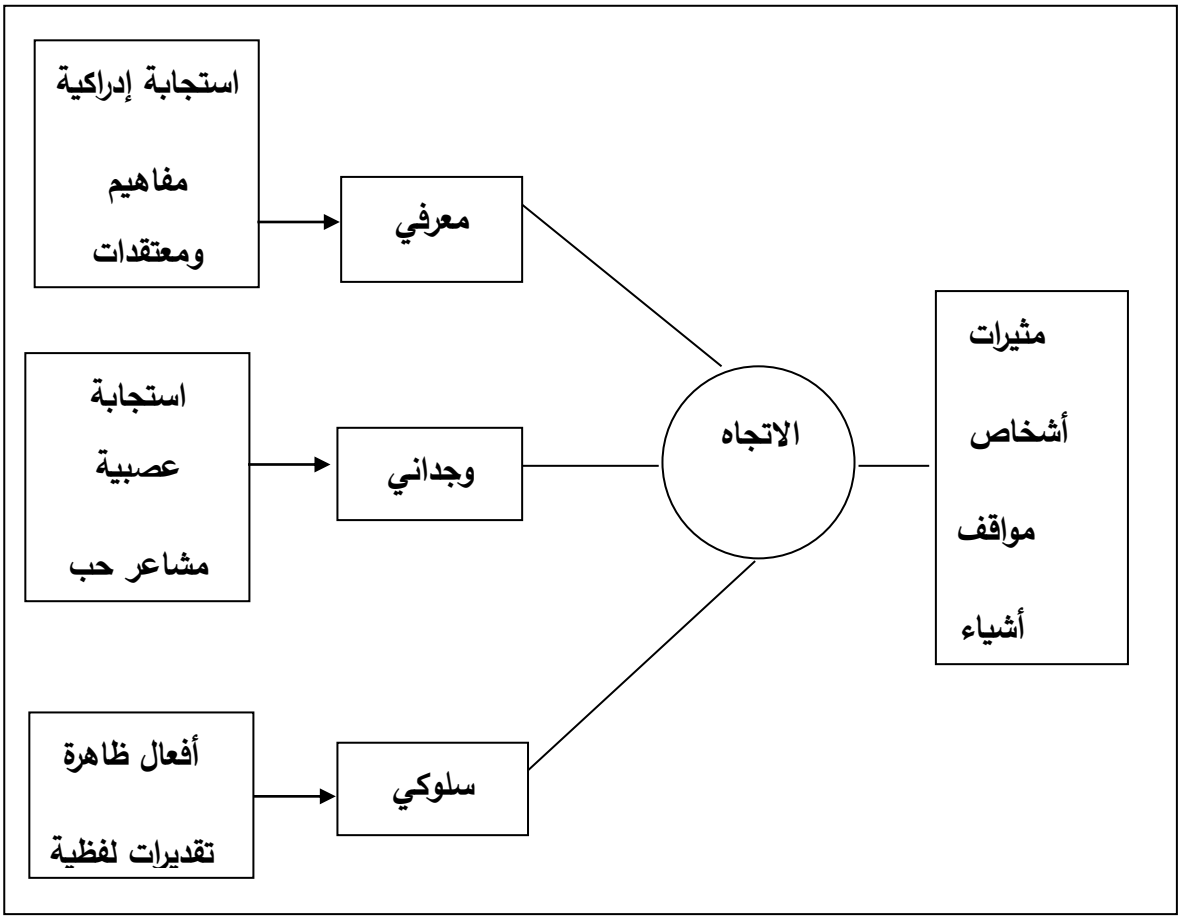
ويعرف إبراهيم ودسوقي (1985) الاتجاه بأنه الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حدث معين أو قضية معينة، إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة نتيجة مروره بخبرة معينة تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية وهو مكتسب وثابت نسبيا. (محمد عبد الصافي، 2012، ص 59)

ويضع (محمد حسن علاوي) الاتجاهات الرياضية على أنها نوع من أنواع الدوافع المكتسبة أو على أنها من الدوافع الاجتماعية المهيأة للسلوك والاتجاهات الايجابية نحو النشاط الرياضي، وتلعب دورا مهما في الارتفاع بهذا النوع من النشاط البشري لأنها تمثل القوة التي تحرك الفرد وتثيره للممارسة هذا النشاط والاستمرار في ممارسته بصورة منتظمة. (أنور محمد رحيم، 2004،ص 51)

من خلال التعاريف السابقة يتضح لنا أن اتجاهات الأفراد مكتسبة وتكون بصفة عامة ايجابية أو سلبية، وهي قابلة للتعديل والتغيير حسب الظروف المحيطة بالفرد.

2- مكونات الاتجاه:

تتكون الاتجاهات من ثلاثة عناصر أساسية تتصف بالترابط وتتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي المرتبط بموضوع الاتجاه. (يوسف العتوم، 2009، ص 198)



شكل 2 نموذج بناء الاتجاهات ل سميث smith

2-1 المكون المعرفي:

يرى (أبو النيل) 2013 أن المكون المعرفي يتضمن 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، 2013، ص 355) و هذا ما أكد عليه (عبد الحافظ سلامة 2007) بان الفرد يعتمد على اتجاهه للموضوعات أو الأشخاص على ما يعرف عنهم، فالمكون المعرفي ينطوي على المعلومات

والحقائق الموضوعية المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، فإذا كان الاتجاه جوهر عملية تفضيل موضوع على أخر، فان هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية كالتمييز الفهم و الاستقلال. (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص 62)

2-2 المكون الوجداني:

يشير هذا المكون إلى مشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، ويرتبط بتكوينه العاطفي، فقد يحب موضوعا ما فيندفع نحوه ويستجيب له على نحو سلبي، ويمكننا تحديد شدة هذه المشاعر من خلال تحديد موقع الفرد بين طرفي الاتجاه المتطرفين، أي بين التقبل التام لموضوع الاتجاه أو النبذ المطلق له. (عبد الرحيم زغلول، عقلة المحاميد، 2007، ص 196)

وهو ذات التعريف الذي أشار إليه (سليتي 2015) من خلال ربط الاتجاه بالجوانب الانفعالية ذات العلاقة بالمشاعر كالحب والكراهية، فقد يندفع ويستجيب لموضوع لأنه يحبه وينفر من موضوع أخر على نحو سلبي. (فراس السليتي، 2015، ص 294)

2-3 المكون السلوكي:

يمثل المرحلة الثالثة في تكوين الاتجاهات، ويشير المكون السلوكي إلى الخطوات الإجرائية التي ترتبط بسلوك الإنسان إزاء موضوع الاتجاه، بما يدل على قبوله ورفضه على تفكيره النمطي حوله وإحساسه الوجداني به، لذلك يعد المكون السلوكي المحصلة النهائية والترجمة العملية لتفكير الإنسان وانفعالاته حول مثيرات هذا الموضوع مكونة الاتجاه العام نحوه سواء كان ايجابيا ام سلبيا(علوان الزبيدي، 2004، ص 114)

2-4 العلاقة بين المكونات الثلاثة:

قد يتفوق مكون على المكونات الأخرى ، حيث يطغى الجانب المعرفي على الجوانب الانفعالية أو السلوكية أو العكس، أو يكون لديك اتجاه نحو موضوع ما دون ظهور المكون السلوكي أو الانفعالي بشكل واضح، ولكن لابد من توافر المكون المعرفي على الأقل، ويكون الاتجاه بهذه الحالى غير قوي، أي انه قابل للتغيير أو التعديل مقارنة بالاتجاهات التي تتميز بقوة المكونات الثلاثة وخصوصا المكون الانفعالي والسلوكي. (يوسف العتوم، 2009، ص 198)

كما تبين لنا من خلال دراسة هذه المكونات أن الاتجاهات تتباين من حيث درجة قوتها واستقلاليتها، فقد يملك شخص معلومات وفيرة عن موضوع ما (مكون معرفي) غير انه لا يشعر حياله برغبة قوية (مكون عاطفي) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حياله (المكون السلوكي) ومع ذلك يتفانى في العمل من اجله إذا كان يملك شعورا تقبليا نحوه ..... وتوحي الدلائل عموما بان الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية. (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص 479)

3- تكوين الاتجاهات:

3-1 المرحلة الإدراكية المعرفية:

يكون الاتجاه في هذه الحالة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا قد يتبلور الاتجاه في نشأته حول أشياء مادية وحول نوع خاص من الأفراد وحول نوع محدد من الجماعات وحول بعض القيم الاجتماعية. (محمد عبد الصافي، 2012، ص 65)

ويضيف (زغلول والمحاميد 2007) أن الفرد يدرك المثيرات البيئية ويسلك وفقها فيكتسب خبرة ومعلومات تكون بمثابة الإطار المرجعي له. (عبد الرحيم زغلول، عقلة المحاميد، 2007، ص 194)

3- 2 المرحلة التقويمية (نمو الميل) :

يتجلى الاتجاه على شكل ميل الفرد نحو هذه الموضوعات التي أدركها سلبا أو إيجابا، حيث تجرى عمليات تقويمية مستمرة بخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي، والتي اكتسبها من خلال تواصله مع الأشخاص الآخرين والموضوعات والمواقف المختلفة في بيئته، وذلك لتحديد الأسس التي سيبنى عليها الميل لهذه الموضوعات أو إعراضه عنها. (علوان الزبيدي، 2004، ص 114)

3-3 المرحلة التقريرية (الثبوت و الاستقرار):

وفيها يصدر الفرد القرار الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها، فإذا كان القرار موجبا فإن الفرد يكون اتجاها ايجابيا نحو ذلك الموضوع، أما إذا كان سلبيا فيعني ذلك انه كون اتجاها سالبا نحو الموضوع (عبد الرحيم زغلول، عقلة المحاميد، 2007، ص 94)

كما أن الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسي، فالثبوت المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه. (الختاتنة، عبد الرحيم النوايسية،2011،ص 150)

بصرف النظر عن تكوين الاتجاهات سواء بالطريقة المباشرة أو غير مباشرة فان التطبيع الاجتماعي أو التنشئة الاجتماعية هي العملية المسئولة عن الاتجاهات وتنميتها وتأكيدها أو محوها أو إزالتها أو تغيرها.(محمد عويصة، 1996،ص 115)

4- وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات عدة وظائف تحقق للفرد مجموعة من الفوائد التي تساعده على التكيف مع الجماعة التي ينتمي إليها، كما تمكنه من إثبات ذاته وتحديد مكانته في المجتمع ومن بين هذه الوظائف:

4-1 الوظيفة المنفعية أو التكيفية:

يرى (الناشف وآخرون) 1982 أن الاتجاهات تحقق الكثير من أهداف الفرد وتزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهها، فإعلان الفرد عن اتجاهاته يظهر مدى تقبله لمعايير الجامعة وقيمها ومعتقداتها، كما يظهر انتماءه و ولاءه لقواعدها، لذا تعتبر الاتجاهات موجهات سلوكية تمكنه من تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه في ضوء المحاكاة أو المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه، كما تمكنه من إنشاء علاقات تكيفية سوية مع هذا المجتمع.(صالح محمد أبو جادو، 2014، ص 193)

أما (**كاتز**) يقصد بهذه الوظيفة أن الفرد يسعى إلى رفع قيمة الإثابة لديه إلى درجتها القصوى، ويقلل ما يؤدي إلى العقاب إلى ادني حد، وبهذا تحدث لديه اتجاهات محببة نحو كل ما يترتب عليه الإثابة واتجاهات غير محببة نحو ما يؤدي إلى العقاب.(صالح الحمداني، 2010، ص 71)

4-2 الوظيفة التنظيمية:

كثيرا ما يكتسب الإنسان هو بصدد بحثه عن معاني ظواهر بعض الاتجاهات المعينة، وتتجمع هذه الاتجاهات والخبرات المتعددة المتنوعة في كل منتظم مما يؤدي إلى اتساق سلوكه وثباته نسبيا في المواقف المختلفة، بحيث يسلك تجاهها على نحو ثابت مطرد فيتجنب الضياع التشتت في متاهات الخبرات الجزئية المنفصلة، ويعود الفضل في هذا الانتظام التنظيم إلى ما يحمل من اتجاهات مكتسبة،

وهكذا فإن اتجاهات الفرد تكسبه المعايير والأطر المرجعية لتنظيم خبراته ومعلوماته بشكل يعينه على فهم العالم من حوله.(عبد الحافظ سلامة، 2007، ص 60-61)

كما أنها تساهم في توفير إطار مرجعي يساعد الفرد على تنظيم عمليات الإدراك والمعلومات التي لديه عن الأمور المختلفة يشكل بعينه على فهم العالم من حوله ويعود الفضل في هذا التنظيم إلى الاتجاهات المكتسبة، ويضيف (مرعي وبلقيس 1983) أن تجمع الخبرات والاتجاهات المتعددة المتنوعة في الفرد بشكل منظم يؤدي إلى اتساق سلوكه و ثباته نسبيا في المواقف المختلفة، ويعود الفضل في هذا الانتظام والتنظيم إلى ما يحمل من اتجاهات مكتسبة، وهذا فإن اتجاهات الفرد تكسبه المعايير والأطر المرجعية لتنظيم خبراته ومعلوماته بشكل يعينه على فهم العالم من حوله. (صالح محمد أبو جادو، 2014، ص 193)

4-3 الوظيفة الدفاعية:

تشير الدلائل إلى أن اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته ودوافعه الشخصية أكثر من ارتباطه بالخصائص الموضوعية أو الواقعية لموضوعات الاتجاهات، لذلك قد يلجأ الفرد أحيانا إلى تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معينة، أي يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن ذاته (عبد الحميد نشواتي، 2003، ص 476)

وهذا ما أكد عليه (حافظ سلامة 2007) أن الاتجاه كثيرا ما يعكس ناحية عدوانية عند الفرد نشأة من إحباط دوافعه، أو يعكس تبرير نشأ عن أحاسيس بالفشل أو الصراع، ومعنى هذا أن حاجة الإنسان أن يبرر تصرفاته يؤدي إلى تكوين بعض الاتجاهات. (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص 61)

4-4 الوظيفة المعرفية:

يحتاج الفرد إلى معايير وإطارات معرفية رجعية يفهم بواسطتها العالم الذي يحيط به، لذلك فهو دائم السعي للوصول إلى معنى لهذا العالم، والبحث عن المزيد من الوضوح، فكثيرا من الاتجاهات التي تكتسب من خلال الاحتكاك بالعالم الخارجي تبنى على أساس من الفهم والتفسير للظواهر التي تحيط لنا فمن الوظائف الأساسية للاتجاهات هي مساعدة الفرد على فهمه للأمور وترتيب المعلومات بطريقة منظمة عن الموضوعات المختلفة.

لذلك يشير (جيلفورد) إلى رأي كل من (هايمان 1947) أن إمداد الفرد بمعلومات إضافية جديدة لا يعدل في الاتجاهات القديمة إلا إذا كانت هذه المعلومات تؤثر في الاتجاه الحالي. (محمود عبد الحليم منسي وآخرون، 2001، ص 234)

4-5 وظيفة تحقيق الذات:

حسب (الناصر) 2004 أن الفرد يجد إشباعا بالتعبير عن اتجاهاته والقيم التي يتمسك بها وفكرته عن نفسه، ولهذه الوظيفة دورها المركزي في علم النفس الأنا الذي يؤكد على أهمية التعبير عن الذات وتحقيق الذات، وتعمل الاتجاهات التي يتبناها الفرد على توجيه سلوكه ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، كما تدفعه للاستجابة بقوة ونشاط وفاعلية للمثيرات البيئية المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى انجاز الهدف الرئيسي في الحياة وهو تحقيق الذات.(إبراهيم ناصر،2004، ص 227)

4-6 وظيفة تعبيرية:

توفر الاتجاهات للإفراد فرص التعبير عن الذات وتحديد هوية معينة في الحياة المجتمعية، وتسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية على نحو نشط وفعال، الأمر الذي يضفي على حياته معنى هاما ويجنبه حالة الانعزال أو اللامبالاة.(عبد المجيد نشواتي، 2003، ص 475)

كما اعتبر (عبد الحميد محمد 2013) أن الاتجاه يربط بين الفرد ومجتمعه أو فئة من ذلك المجتمع، ويدعم شعور ذلك الفرد بالانتماء إلى ذلك المجتمع، وشعوره بأنه مثل الآخرين ويؤلف الوحدة بينهم. (عبد الحميد محمد علي، 2013، ص 57)

5- نمو الاتجاهات:

5-1 الأسرة:

تتشابه اتجاهات الأبناء بشكل عام اتجاهات والديهم، وقد ظهرت إحدى الدراسات الأمريكية الواسعة أن 75 % من الطلاب و والديهم لهم نفس الولاءات الدينية، وأن 60 % من الطلاب يفضلون الأحزاب السياسية التي يفضلها آباءهم، وأن اقل من 10 % كانوا في اتجاه معاكس. (يحي رزق، 2006، ص 276)

فالأسرة هي التي تعدل من حاجات الطفل الأولية وتدريبه على اكتساب دوافعه الاجتماعية، ومنها القيم والاتجاهات نحو الأشياء والمبادئ نحو نفس، ولقد قام (ادورنو وآخرون 1954)
قام (Adornno et All 1954) في جامعة كاليفورنيا بدراسة على مجموعة من الأفراد، حيث تبين لهم أن كثيرا من الاتجاهات نحو الأشياء منبعها النشأة في الأسرة. (محمد الزعبي، 2010، ص198)

أما (محمد ولي وجاسم محمد 2004) ينظران إلى أن الوالدين والأسرة يلعبون دورا هاما في تكوين اتجاهات الأبناء من خلال التنشئة الاجتماعية، حيث ينقلون للأطفال عن طريق عمليات التعلم والتقليد.... وهناك معامل ارتباط دال بين اتجاهات الوالدين واتجاهات الأطفال. (محمد ولي وجاسم محمد، 2004، ص 142) .

5-2 تأثير الأقران:

إن اهمم تأثير يحل محل تأثير الوالدين كلما تقدم الطفل بالعمر يأتي من جانب الأقران، ويبدأ هذا التأثير بوقت مبكر، وتزداد أهميته كلما تقدم في العمر. (عبد الحميد محمد علي، 2013. ص 66)
ويرى (نيوكامب 1943) أن الأصدقاء مصدر مهم من اتجاهاتنا من خلال دراسة قام بها على النساء تبين انه يمكن تعلم السلوك خلال عملية التفاعل مع الآخرين. (delamater ,myers ,2011)

5-3 المدرسة:

يرى (منسي) 1987 أن المدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية دور كبير في تكوين الاتجاهات النفسية والاجتماعية تبعا لما لها من مكانة داخل المؤسسات التربوية وغيرها، قد يؤدي إلى تعديل اتجاهات الفرد نحو أشياء وموضوعات معينة وذلك عن طريق توضيح الاتجاهات القائمة ومحاولة إلقاء الضوء على بعض جوانبها، ولقد أوضحت دراسات عديدة أن الاتجاهات ترتكز على كثير من الأنشطة التربوية، بل أن الاتجاهات محصلة آو نتائج للتربية.(صالح الحمداني، 2010، ص 58)
كما وجد (سيمز باتريك 1938) في دراسة أن الشباب الذين ينتقلون من كلياتهم في شمال u s a إلى كليات أخرى في جنوب u s a تتغير اتجاهاتهم إلى التعصب ضد الزنوج.(محمد الزغبي، 2010، ص 200)

5-4 المجتمع:

تتكون الاتجاهات لدى الفرد نتيجة لخبراته الناتجة عن التفاعل بينه وبين المحيطين به الاجتماعي والمادي في جملة ما تضمنه هذه الخبرات من تأثير في الشخص حين يكون ناشئا يعيش في الأسرة، وحين يكون تفاعل مع الآخرين خارج محيط الأسرة، وتفاعل مع البيئة وما فيها من مؤثرات صنعها الإنسان، وكذلك يكون متفاعلا مع البيئة الاجتماعية بمختلف مؤسساتها.(عبد الحميد محمد علي، 2013، ص 53)

يرى **(أبو النيل)** أن وسائل الإعلام من راديو وتلفزيون تلعب دورا كبيرا في تكوين الاتجاه، حيث يتم من خلالها عرض الكثير من الحقائق والآراء والمعلومات عن كافة موضوعات الحياة وظروف الناس وأحوالهم وأقوالهم والتي يترتب عليها تحقق تكوين الاتجاه نحو هذه الموضوعات ومن ضمن عوامل تغيير الاتجاهات لدى الفرد يتم باستخدام المحاضرة أو مشاهدة أفلام عن موضوع الاتجاه، أو بواسطة العروض والشروح والإيضاح لبعض الحقائق المتعلقة بموضوع الاتجاه وتقديمها على شكل برامج، وهذا ما من شأنه أن يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه إما إلى الإيجاب أو السلب، ويتوقف تأثير هذه الوسائل على مصدرها وطريقة تقديمها والشخص الذي يقدمها وقدرات الأفراد العقلية و وضوحها. (جودة بني جابر، 2011، ص 279)

6- خصائص الاتجاه:

يمكن تلخيص خصائص الاتجاهات حسب (العنزي 1999) و (sak et krupat 2004) إلى ما يلي:

6-1 الاتجاه تكوين فرضي:

يرى (محمد حسن علاوي) 1994 أن كثيرا من الاتجاهات تتميز بالاستجابات المتعددة للفرد نحو مثيرات معينة من الاتفاق والاتساق، فعلى سبيل المثال هناك بعض الأفراد التي تتسم استجاباتهم نحو نشاط رياضي معين بأنها إيجابية، فهم يمارسون النشاط الرياضي يميلون إلى مشاهدة الأنشطة الرياضية ويواظبون على قراءة الموضوعات الرياضية، وبذلك يمكن القول بأن اتجاه هؤلاء الأفراد ايجابي نحو النشاط الرياضي لتفسير ما بين هذه الاستجابات المتعددة من اتفاق واتساق، وللإشارة إلى أن هذه الاستجابات الايجابية المتعددة هي بمثابة استعداد عند الفرد تجعله يستجيب بصورة ايجابية بالرغم من تعدد المثيرات، ونظرا لان هذا الاستعداد للاستجابة (أي الاتجاه) يصعب ملاحظته وتسجيله بصورة موضوعية، فقد اتفق على اعتباره تكوينا فرضيا، أي أننا نفترض وجوده دون أن نمتلك الوسيلة للتحقق من

وجوده و بذلك يقصد به مجموعة من العمليات التي لا نلاحظها بطريقة مباشرة. (محمد حسن علاوي، 1994، ص 220)

وهذا ما اكدد عليه (يوسف العتوم 2009) من خلال ربط اكتساب الاتجاهات بمثيرات ومواقف اجتماعية يشترك فيها عدد من الأفراد والجماعات. (يوسف العتوم،2009، ص 199)

6-2 الاتجاه متعلم (مكتسب):

يرى (محمد حسن علاوي 1994) أن الاتجاهات متعلمة، أي مكتسبة من الثقافة عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي، وهي عملية إعداد الفرد للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه، وهكذا يمكننا النظر إلى الاتجاهات على أنها التمثيل النفسي في داخل الفرد لأثار المجتمع والثقافة نظرا لان الفرد يكتسب من مجتمعه وثقافته الاتجاهات المناسبة نحو الآخرين ونحو بعض الأنشطة الرياضية أو الاجتماعية وغيرها من الأنشطة الأخرى. (محمد حسن علاوي، 1994، ص 220)

كما تضيف نظرية الاشتراط بالاستجابة المشروطة التي اعتمدها (آرثر ستيتس 1985) (arther steats 1985) انه عند اقتران مثير غير شرطي (مثير طبيعي) موضوع مثلا بالمثير الشرطي وعن طريق عملية الاقتران يتعلم أن يؤدي للمثير الشرطي الاستجابة نفسها التي كان استجاب بها المثير الطبيعي، هذه الاستجابة الجديدة تسمى بالاستجابة المشروطة وهي ما يسميه (steats) بالاتجاه، وهي استجابة تقويمية لشيء ما داخل البيئة.(صالح الحمداني، 2010، ص 66)

6-3 الاتجاه يتكون من عناصر وجدانية نزوعية:

يقصد بالعنصر المعرفي الاعتقاد أم عدم الاعتقاد، أما العنصر الوجداني يتناول التفضيل أو عدم التفضيل والعنصر النزوعي يتضمن الاستعداد للاستجابة.

على سبيل المثال نجد الاتجاه النفسي لفرد ما حول النشاط الرياضي مثلا ينبعث من معتقدات دينية وهذا يشكل الجانب المعرفي في اتجاهه، كما انه يشعر نحو النشاط الرياضي إما شعورا ايجابيا أو سلبيا يتمثل في تفضيله أن عدم تفضيله أي حبه أو كراهيته للنشاط الرياضي، وهذا يكون العنصر الوجداني أو الانفعالي في اتجاهه، كما انه على استعداد للاستجابة بصورة معينة طبقا لمعتقداته وشعوره نحو هذا النوع من النشاط البشري، أي نجد الفرد يثبت على ممارسة النشاط الرياضي بصورة أو بأخرى، أو قد يحجم عن هذه الممارسة. (محمد حسن علاوي، 1994، 221)

4-6 الاتجاه إما ايجابي أو سلبي أو حيادي:

يمكن تشبيه الاتجاه بخط مستقيم يمتد بين نقطتين أو طرفين يمثل احدهما التأييد التام (أقصى الايجابية) للموضوع الذي يتعلق به الاتجاه، ويمثل الأخر المعارضة المطلقة (أقصى السلبية) لهذا الموضوع، وتنقسم المسافة بين هذين الطرفين إلى نصفين متساويين في نقطة تطلق عليها الحياد، ونجد الابتعاد نقطة الحياد اتجاه الطرف الموجب تزيد درجة الايجابية، وعلى عكس من ذلك يقدر الابتعاد عن هذه النقطة تجاه الطرف السالب كلما تزداد درجة السلبية.(محمد حسن علاوي، 1994، ص 221)

مثال: يكون الفرد اتجاهه ايجابيا بدرجة كبيرة أو متوسط نحو النشاط الرياضي، وقد يكون اتجاهه سلبيا بدرجة كبيرة أو متوسطة نحو الأنشطة الرياضية اللاصفية.

7- تعديل الاتجاهات:

ربما يبدو من الوهلة الأولى أن تغيير الاتجاهات أمر بسيط، كما أن الاتجاهات متعلمة فلا بدان يكون تعديل شدتها أو استبدال غير مرغوب منها أمرا من السهولة بمكان، ومع ذلك فإن الاتجاهات لا تتغير وتتبدل بنفس السهولة التي تُتعلم بها، ويصبح الاتجاه بعد نشئته مندمجا في شخصية الفرد، يؤثر على أسلوبه السلوكي ككل، حيث يرى (severy 1976)، إن عملية تغيير الاتجاهات تعتمد على المعالجة الفعالة لبيئة الفرد والواقع أن الإنسان الفرد يغير اتجاهه ليتعامل مع بيئته بطريقة أفضل أو لتحقيق الإشباع الذاتي، والمعروف أن هذه الاتجاهات تتكون في الفرد منذ سن مبكرة، وأن الانطباعات الأولية تكون أكثر ثباتا لأنها في الواقع تصبح كسمات شخصية للفرد، وهذه الاتجاهات تستعصى على التغيير لان كل عنصر من عناصر الاتجاه مرتبط ومتصل بالعناصر الأخرى، ومن فلا يمكن تعيير هذه العناصر كل على حدا أو اعتبارها عنصرا منفصلا عن الأخر، وعلى ذلك فمن الصعب تغيير عنصر جزئي واحد من عناصر الاتجاه وإنما يعالج كجزء من الاتجاه وكنظام كلي. (محمود عبد الحليم منسي وآخرون،2001، ص 236)

فعملية تغيير الاتجاهات ليست عملية سهلة والسبب يرجع إلى الاتجاهات إذا ما تكونت فإنها تميل إلى أن تثبت وتبدي مقاومة للتغيير، لكن ليس ذلك أن عملية تغيير الاتجاهات أمر مستحيل، لأنه من الممكن أن تتعدل الاتجاهات وتتغير، حيث قام (شارل موريس و لينورد سمول) (charles moris et small linwood) مؤخرا بمسح للاتجاهات ودهشا بأن مفاهيم الطلبة لم تتغير إلا قليل على مدى فترة

السنوات العشرين، فما زال الطلبة يعرفون الحياة الطيبة بنفس الطريقة تقريبا وبنفس المعدلات المئوية تقريبا كما كان عليه الحال منذ 1950 (سلوى الملا، 1993، ص 137- 138)

8- العوامل المؤثرة في تعديل الاتجاهات:

8-1 الدافعية:

يرى (محسن الختاتنة) 2011 أن الدافعية تلعب دورا هاما في تغيير وتكوين الاتجاه النفسي، وتحدث الاتجاهات من خلال الموقف أو الدور الذي يلعبه الفرد، ومن المعروف أن الفرد يتعرض في حياته اليومية للكثير من المحاولات التي تستهدف تغيير اتجاهه، وهي ما يطلق عليها أحيانا بالوسائل الاقناعية نحو موضوعات معينة. (ساسي محسن الختاتنة، 2011. ص 157)

8-2 تغيير الجماعة المرجعية:

إذا غير الفرد الجماعة التي ينتمي إليها وتحدد اتجاهه وقيمه التي تكونت في ضوء معاييرها وانتمى الى جماعة جديدة ذات اتجاهات مختلفة فإنه مع مضي الوقت يميل إلى تعديل وتغيير اتجاهاته القديمة، فمثلا الفتاة الريفية التي تنتقل إلى الجامعة في المدينة تتغير اتجاهاتها السابقة تدريجيا إذا اتخذت من الجماعة الجديدة مرجعا لها(ياسين التكريتي، 2012، ص 154)

أما (محمد شحاتة ربيع، 2011) من خلال نظرته بأن الجماعة المرجعية هي الجماعة التي يرتبط بها الفرد، أي انه يحمل نفس قيمها ويسعى نحو أهدافها ومعاييرها، ويمكن أن يغير الفرد اتجاهه إذا انتقل إلى جماعة أخرى لها قيم ومعايير وأهداف مختلفة وبالتالي يرتبط بهذه الجماعة الجديدة، فتتغير اتجاهاته حسب الجماعة الجديدة، فالمقصود بالجماعة المرجعية هي الجماعة التي يرجع إليها الفرد في الحكم على الأمور, (محمد شحاتة ربيع، 2011، ص 269)

8-3 المعلومات التي يحصل عليها الفرد:

يتم تغيير اتجاه الفرد من خلال ما يقدم له من معلومات حول موضوع الاتجاه المراد اكتسابه، ومن مصادر هذه المعلومات الوالدين، شبكة الانترنت و وسائل الإعلام.

حيث يرى (المحاميد 2003) أن وسائل الإعلام أصبحت تمتلك تأثيرا كبيرا في تغيير اتجاهات الأفراد وذلك بسبب وصولها إلى ألاماكن بسرعة هائلة، وقد تعددت وأنواعها وأشكالها كالصحف والمجلات

وشبكات الانترنت وغيرها، وكلها تقوم بتقديم المعلومات بالصورة والصوت وهذا يجعل الفرد كأنه يعيش في موقف الحدث ويتصل به مباشرة مما يؤثر في تغيير الاتجاهات.(عبد الرحيم زغلول وعقلة المحاميد، 2007، ص 97)

8-4 تغيير مواقف و أوضاع الفرد:

حسب (الختاتنة و النواسة) 2011 انه من المعروف أن لكل وضع اجتماعي يترتب عليه أن يكون للفرد اتجاهات معينة تتناسب مع هذا الوضع، فاتجاه الطالب يتغير نحو الحياة و الكثير من المواضيع إذا أصبح موظفا، والفقير يتغير اتجاهه نحو موضوعات عديدة إذا ما أتيحت له الفرصة ليصبح غنيا.(محسن الختاتنة وعبد الرحيم نواسة،2011، ص 157) وهذا ما أكد عليه (ياسين التكريتي وآخرون) أن اتجاهات الفرد تتغير بتغير المواقف الاجتماعية. (ياسين التكريتي واخرون، 2012، ص 158)

8-5 طريقة لعب الأدوار:

إن ممارسة ادوار جديدة للفرد كما يحدث في الإرشاد والعلاج النفسي أو الدراما يعمل على زيادة فهم الشخص لخصائص الدور الجديد والظروف المحيطة به مما يعمل على تحويل أو تعديل الاتجاه الأصلي إذا كان مخالفا للاتجاه المتعلق بالدور الجديد، وينظر أحيانا إلى لعب الدور على انه نوع من تحويل الخيال إلى واقع، لذلك يتوقع من الممثلين الذين يمثلون نمطا معينا من الشخصيات أن تنعكس هذه الأدوار على شخصياتهم ز سماتهم الشخصية واتجاهاتهم أيضا. (عدنان يوسف العتوم، 2009، ص 214)

8-6 التعليم المدرسي:

تلعب المدرسة وغيرها من المؤسسات التعليمية دورا كبيرا في تغيير الاتجاهات النفسية والاجتماعية تبعا لما لها من مكانة هامة في عملية التربية والتعليم داخل المؤسسات التربوية وغيرها يؤدي إلى تعديل اتجاهات الفرد نحو أشياء وموضوعات معينة وذلك عن طريق توضيح الاتجاهات القائمة ومحاولة إلقاء الضوء على بعض جوانبها، ولقد أوضحت دراسات عديدة أن الاتجاهات تتركز على كثير من المناشط التربوية، بل أن الاتجاهات محصلة أو نتاج للتربية حسب (عبد الرحيم 1981) وهذا ما أكد عليه (وينتج 1977) بصورة عامة انه كلما زادت عدد السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم الأساسي كلما بدت اتجاهاته أكثر تحررا (رشيد صالح الحمداني، 2010، ص 58)

9- أنواع الاتجاهات:

توجد أنواع متعددة من الاتجاهات، وساعد هذا التنوع على التمييز بين اتجاه وآخر، ومن بين هذه الاتجاهات:

9-1 الاتجاه القوي:

يبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من هداف الاتجاه موقفا حادا لا رفق فيه ولا هوادة، فالذب يرى المنكر فيضعف ويثور ويحاول تحطيمه إنما يفصل ذلك لان اتجاها قويا حادا يسيطر على نفسه.(سوسن شاكر مجيد، 2014، ص 341)

9-2 الاتجاه الضعيف:

يتمثل في وقوف الفرد موقفا ضعيفا رخوا مستسلما، فهو يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد في الاتجاه القوي. (سوسن شاكر مجيد، 2014، ص 342)

9-3 اتجاهات علنية و سرية:

الاتجاهات العلنية هي التي يستطيع الفرد التعبير عنها علانية أما الآخرين باللفظ الصريح أو على نحو عملي، أما الاتجاهات السرية هي التي لا يستطيع الفرد التعبير عنها علانية أمام الآخرين ويكون ذلك بسبب الخوف من المسؤولية أو المجتمع. (عمر احمد همشري، 2013، ص 288)

9-4 الاتجاه الموجب و الاتجاه السالب:

الاتجاهات الموجبة هي التي تتجه بالفرد نحو شيء معين كالفن والرياضة، أما الاتجاهات السلبية فهي التي تجنح بالفرد بعيدا عن شيء أخر، ومادام يوجد اتجاه ايجابي بالإقبال نحو الأشخاص أو أي شيء أو نشاط مدرسي فإن الاحتمال الكبير في أن يدفع ذلك الاتجاه الشخص للتقدم في المدرسة، مادام هناك اتجاهات سلبية نحو المدرسة فإن ذلك يؤدي الى تعويق مستوى التعليم. (شفيق رضوان، 2005، ص 149)

9-5 الاتجاه العام و الخاص:

يكون الاتجاه خاص إذا ما انصب على موضوع محدد (خاص) مثال الخوف من الرسوب المدرسي، أما الاتجاه العام يكون موضوعا عاما شاملا، ويمكن أن نسمي الاتجاه في هذه الحالة سمة، مثال سمة المحافظة على التقاليد كتشجيع فريق معين. (عبد القادر كراحة، 1997، ص 218)

9-6 الاتجاه الجماعي والفردي:

الاتجاه الجماعي هو الاتجاه الذي يشترك فيه عدد كبير من الناس، مثال إعجاب الناس ببطل رياضي، أما الاتجاه الفردي هو ذلك الذي يميز فردا عن أخر.(سوسن شاكر مجيد، 2014، ص 343)

10 – النظريات المفسرة للاتجاهات:

لما كانت الاتجاهات تمثل نتاجا مركبا من المفاهيم والمعلومات والمشاعر والأحاسيس التي تُولّد لدى الفرد نزعة واستعدادا معينا للاستجابة لموضوع معين بطريقة معينة وبقدر معين، فإن تفسير تكوين الاتجاهات هذه تستند جميعا إلى عدد من النظريات، ومن بين هذه النظريات. (سامي محمد حلم، 2011، ص 221)

10-1 نظرية الاتزان المعرفي (هيدر 1946-1958):

يقصد (هيدر) 1946-1958 بالاتزان حالة تكون فيها جميع الأشياء منسجمة مع بعضها البعض دون وجود توتر في حيز الفرد، ويركز في مناقشته لهذا الاتزان على ما يتضمنه من انسجام في العلاقات العاطفية في حيز الحياة، والعاطفة هي التقويم الايجابي أو السلبي الذي يكونه الشخص المدرك عن موضوع ما في حياته، وإلى جانب هذه العلاقات العاطفية توجد علاقة الوحدة بين التمثل المعرفي لموضوعين إذا أدرك أنهما ينتميان إلى بعضهما، وقد استعار (هيدر) مبدأ التقارب والتساوي مباشرة من الجشطلتية وطبقها على الإدراك الاجتماعي والتنظيم المعرفي. (مايسة احمد النيال، 2007، ص 36)

ويضيف (هيدر) انه يوجد توازن أو عم توازن في شق الاتجاهات وتتأثر عملية التوازن بثلاثة عناصر رئيسية هي

- علاقات الوحدات المعرفية
- علاقات التشابه أو التماثل
- علاقات العضوية أو الانتماء

كما أوضح (هيدر) حالتين للاتزان هما: حالة الاتزان وحالة عدم الاتزان ممثلا ذلك بوجود ثلاثة أشخاص (أ ، ب ، ج) وتعتمد كلتا الحالتين على أنماط الحب والكره ، الرفض أو القبول ... الخ (عمر احمد همشري، 2013، ص 303)

10-2 النظرية الوظيفية:

تقوم هذه النظرية على تعديل المكونات الأربعة للاتجاهات بطريقة مت وازنة بحيث تبدأ بتعديل المجال الإدراكي الذي يقع فيه موضوع الاتجاه ومن ثمة تتعدل مدركات الفرد ادراكاته نحو الموضوع، ويحدث ذلك بناء على مبدأين:

أولهما :انتظام مجال الإدراك بمعنى الوجود المتوازن لعناصر المجال.

ثانيهما : تكامل المجال، بمعنى تناسق الأوضاع بالنسبة لهذه العناصر، وفي ضوء ذلك يتم عرض موضوع الاتجاه بصورته الإدراكية المعدلة على الفرد، بجانب ذلك يتم إدخال مجموعة المعارف والمعلومات التي تتناسب مع الصيغة الإدراكية الجديدة مع ملاحظة جميع الخصائص، كما يلاحظ إحداث درجة متناسبة من الانفعال تصاحب مجموعة المعلومات أو المعارف المقدمة، وعليه فإننا نتوقع تعديل سلوك الفرد نتيجة لما سبق. (فؤاد البهى السيد وسعد عبد الرحمن، 1999، 263)

ويضيف (كيتز 1960) و (ستولان 1959) (kates 1969) (stouland) في أن الأساس الدافعي للاتجاه هو بمثابة مفتاح فهم تغير الاتجاهات مقاومتها للتغيير، كما أن العوامل الموقفية والاتصالية الموجهة نحو تغيير الاتجاهات لها تأثيرات مختلفة متوقفة على الأساس الدافعي للاتجاهات، فمن خلال تعبير الفرد عن ذاته بالاتجاهات، فانه يستمد الإشباع عندما تكون هذه الاتجاهات متسقة مع مفهومه عن ذاته وقيمه الشخصية، قد تعمل الاتجاهات لحماية الشخص من الاعتراف بالحقائق غير السارة عن ذاته أو عن الحقائق المؤلمة عن بيته. (محمد دويدار، 2006، ص 136)

10-3 نظرية الباعث:

ترى هذه النظريات أن تكوّن الاتجاهات يتحقق من خلال عملية تقدير أو موازنة بين كل من السلبيات الايجابيات، أو بين صورة تأييد أو معارضة لجوانب أو موضوعات مختلفة، ثم اختيار أحسن البدائل بعد ذلك.

فشعور الطالب بان الحفل ممتع و شيق يُكون لديه اتجاها ايجابي(تأييد) نحو الحفل، لكنه يعرف أن الوالدين لا يريدان حضور هذا الحفل، وهذا يكون لديه اتجاها سلبيا معارضة نحو حضور الحفل، و وفقا لنظرية الباعث في هذه الحالة سوف يتحدد الاتجاه النهائي للطالب تبعا لمقدار قوى التأييد المعارضة في هذا الموقف.

من ابرز معالم نظرية الباعث هذه منحنى(التوقع – القيمة) الذي قاله **(ادواردز)** (edwards) الذي يشير فيه إلى أن الأشخاص يتبنون المواقف الاتجاهات التي يمكن أن تؤدي إلى توقع اكبر لاحتمالات الآثار الطيبة، يرفضون المواقف الاتجاهات التي يمكن أن تؤدي إلى أثار سلبية غير مرغوبة.

إذن تؤكد نظرية الباعث أن الأفراد يسعون دائما إلى الكسب، بالتالي تبنى الاتجاهات التي تحقق الإشباع أو الرفض، يتأكد ذلك أكثر عندما يحدث صراع بين الأهداف، حيث يتبنون الأهداف ويتوقعون فيها الكسب أو الفائدة، من ثمة تؤكد النظرية الدور الايجابي الفعال للأفراد في اكتساب تكوّن اتجاهاتهم، فهم صناع القرار إلى حد كبير. (زين العابدين درويش، 2005، ص 103)

10-4 النظرية المعرفية:

استند أصحاب وجهة النظرية المعرفية (بياجيه، برونز، اوزويل) في تكون الاتجاهات إلى الافتراض بأن الإنسان عقلاني ومنطقي في تعامله وتفاعله مع الأحداث والأشياء والمعلومات ومن ثمة تمثيله في سلوكه من خلال الفهم والإقناع، وعليه فإن النظرية المعرفية تستند إلى مساعدة المتعلم على إعادة تنظيم معلومات حول موضوع الاتجاه. (عبد الكريم عبد الملا، 2012، ص 64)

كما يرى أصحاب هذه النظرية أن السعي الدائم والمستمر من جانب الفرد لتحقيق هذا الاتساق المعرفي يعتبر دافعا أوليا يتحدد على ضوء ما يمكن أن يتبناه الفرد من اتجاهات نفسية عن المواضيع المختلفة، وما يوضح ذلك ما جاء في نظرية التنافر المعرفي ل (فستنجر) (festinger) ومؤدها أن الأشخاص يسعون دائما إلى تحقيق الاتساق داخل معتقداتهم من جهة وبين اتساق معتقدات معظم الأشخاص، كما يوجد تنافر بين بعض اتساق معتقداتهم وسلوكاتهم، وعندما يمتد هذا التنافر إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للفرد تنشأ حالة عدم الارتياح يطلق عليه (فيستنجر) مصطلح التنافر المعرفي، وهو قوة ضاغطة مثيرة

للتوتر تدفع الفرد إلى أن يخفض إحساسه به أو إلى التخلص منه، ولا يتحقق ذلك إلى بتوافر الاتساق بين المعتقدات لدى الشخص وبين صورة السلوك المتصلة به. (زين العابدين درويش، 2005، ص 104)

أما فلسفة (بياجيه) ترتكز على تأثير التركيب البيولوجي للإنسان على قدراته العقلية وتأثير البيئة على تركيب الفرد، فالفرد يسعى إلى أن يستوعب البيئة التي يعيش فيها ويتكيف معها بواسطة عمليتي الاستيعاب والتلاؤم. (مريم سليم، 2002، ص 42)

10- 5 نظرية التحليل النفسي:

يوضح انصار نظرية التحليل النفسي (فرويد) أن اتجاهات الشخص تؤثر على سلوكه في الحياة، فهي لا تعمل منعزلة أو في فراغ، كما أنها تتدخل تدخلا فعالا في تكوين الأنا، وهذه الأنا تمر في مراحل مختلفة ومتغيرة، وتظل في حالة نمو تمتد منذ الطفولة إلى البلوغ وما بعده متأثرة في ذلك بمجموعة من الاتجاهات التي يتعلمها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وتستند هذه النظرية إلى منطق التحليل النفسي في تفسير السلوك الإنساني بدوافع داخلية تحددها حاجات أساسية ضمن بنية الشخصية، فالموقف الفرويدي يرى الاتجاهات السلبية ضد الأفراد من الجماعات الأخرى شكلا من النرجسية للجماعة المدخلية، فالفرد حسب (فرويد) يقمع مشاعر الكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها والناجمة عن ما اسماها (فرويد) بروابط الليبيدو مع الآخرين من جماعته. (كامل علوان الزبيدي، 2004، ص 124)

إما (keckh 1977) يرى ان للاتجاه صفة لا شعورية وهذا ما يقود إلى تقليل أهمية الوعي بهذا التكوين النفسي ويجعله موضوعا للتحليل النفسي والتأمل الباطني وهذه نتيجة طبيعية لهذه النظرية، وهذا ما أكد عليه (schellenberg 1970) بنظرته للاتجاه على انه تعبير عن الحاجات الشخصية الداخلية وأن العوامل الخارجية لا تؤثر إلا قليلا في الاتجاه وقد لا يتغير السلوك وأن العلاج النفسي قد ينتج تغيرا في الاتجاه. (رشيد صالح الحمداني، 2010، ص 64)

10-6 نظرية التعلم الاجتماعي:

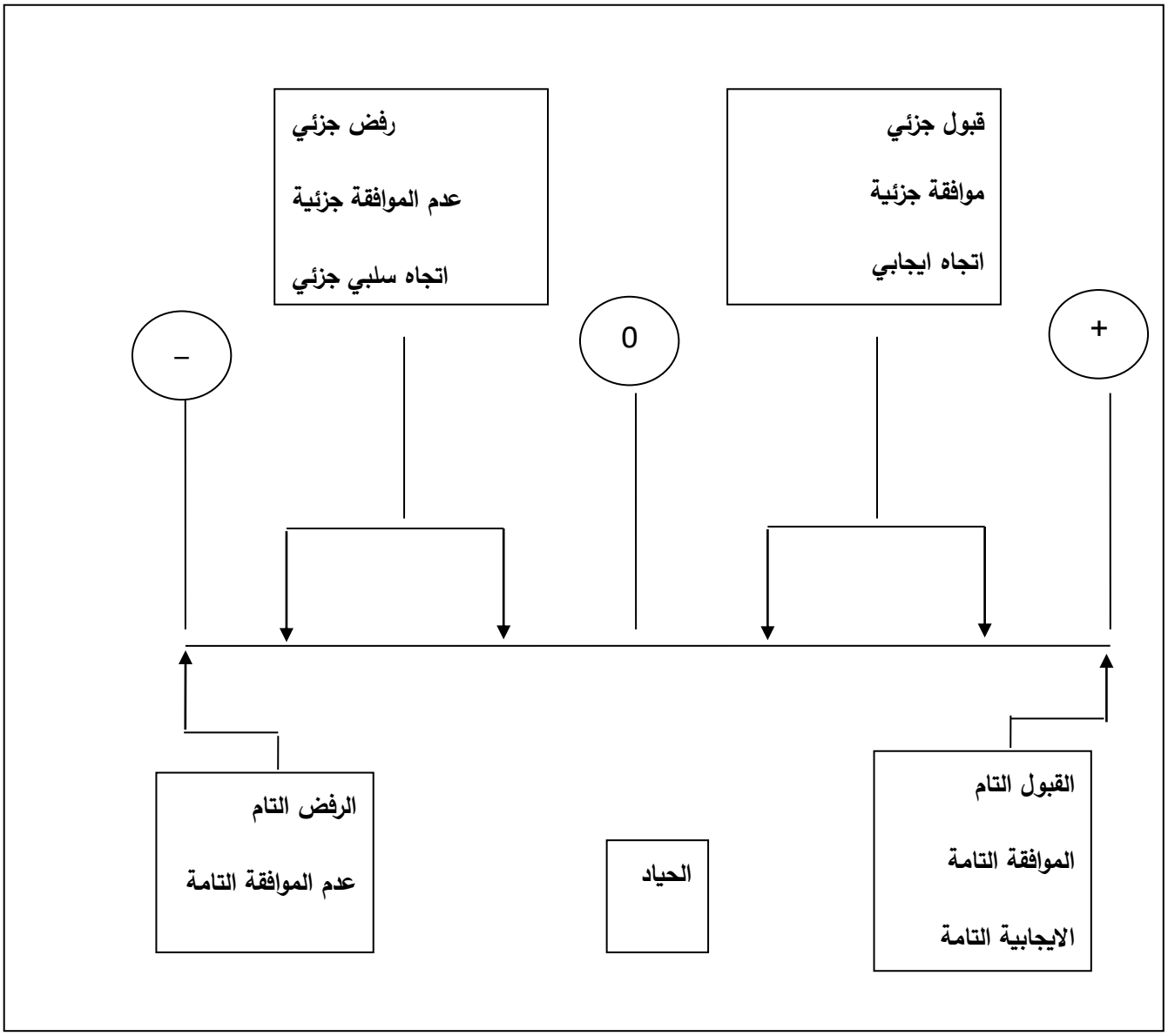
فسّر (البرت باندورا) (albert bandoura) عملية تكوين الاتجاهات وفقا لعملية التعلم بالملاحظة، فعندما نلاحظ شخصا بطريقة معينة ويلقى إثابة عن سلوكه فمن المحتمل جدا أن نقوم بتكرار هذا السلوك، أما إذا اتبع سلوك ما بعقاب فالاحتمال الأكبر أن لا نقوم بتكراره وتقليده، ويركز هذا على دور

الأسرة وجماعة اللعب و وسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات من خلال ما تقدمه من مواقف اجتماعية وما ترويه من قصص وحكايات، ويعتبر تعليم الاتجاهات عن طريق القدوة والمحاكاة والتقليد من اهمم الاستراتيجيات المستخدمة في تكوين وتعديل الاتجاهات. (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص 74)
وهذا ما أكد عليه (bem) نقلا عن (cooper 2001) أن الطريقة التي تقيم فيها الآخرين بعد موقف معين يؤثر في اتجاهاتنا نحو هذه المواقف، حيث إذا كانت أفعالنا وآراؤنا غير واضحة حول موقف معين فإننا نقوم بملاحظة أفعالنا وسلوكنا لنحدد من خلال ذلك اتجاهاتنا. (يوسف العتوم، 2009، 211)

ففي دراسة وجد أن الطفل السوي في العادة يقوم بتقليد النموذج أو يتصرف مثله نحو الدمى سواء رأى الطفل النموذج وهو يكافأ على مقام به أم لم يكافأ، هذا هو جوهر نظرية التعلم الاجتماعي الذي يمكن تطبيقه على نشأة وتطور وتعديل أو تغيير الاتجاهات النفسية التي توجد لدى الراشدين خاصة كالوالدين والمدرسة.(كامل علوان الزبيدي، 2004، ص 123-124)

11- قياس الاتجاهات:

يهدف قياس الاتجاهات النفسية والاجتماعية إلى معرفة درجة التقييم الايجابي أو السلبي نحو موضوع ما أكثر من مجرد معرفة تصنيف الناس مع ظاهرة اجتماعية أو ضدها، ولذلك تتفق الدراسات المهتمة بقياس الاتجاهات بغض النظر عن موضوعها تتفق على خاصية مشتركة وهي قدرة المقياس على وضع الناس في استجابات متصلة من القبول التام (الايجابية) إلى الرفض التام (السلبية)، حيث يمكن تصور الاتجاه على انه خط مستقيم يمتد بين نقطتين احدهما تمثل أعلى درجات القبول والأخرى أعلى درجات الرفض مع احتمال وجود منطقة محايدة في منتصف المسافة مثلما موضح بالشكل التالي:



شكل 3 قياس الاتجاهات

11-1 مقياس ثرستون thurston:

كان ل (ثرستون و شيف) الفضل في أنهما أول من استخدم هذه الطريقة سنة 1929، والتي فيها يسأل الفرد ليختار موافقته أو عدمها على مجموعة من الجمل، وقد بدأ بعدد كبير من العبارات التي تدور حول

موضوع معين، ثم يعرض هذه العبارات على مجموعة من الحكام ليعرف أي العبارات تمثل أقصى درجات الايجابية وأيهما يمثل أقصى درجات السلبية، ثم وضع وزنا لكل عبارة لحساب القيمة الوسطية لترتيب المحكمين لهذه العبارات على مقياس يتدرج طوله من إحدى عشرة نقطة، تمثل إحدى طرفي المقاس حالات التفضيل جدا لموضوع الاتجاه، كما يمثل الطرف الأخر الحالات غير مفضلة جدا لموضوع الاتجاه، أما نقطة الوسط فتمثل المحايد كما يتضح في الشكل التالي: (صلاح الدين محمد علام، 2000، ص 534)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

شكل رقم 4 مقياس ثرستون

حيث تكون الفئة رقم (1) تضم تلك العبارات المقبولة جدا (اتفاق كامل) و الفئة رقم (11) تضم العبارات غير مقبولة إطلاقا (الرفض الكامل) وذلك بغض النظر عن الرأي الشخصي للحكم بالنسبة لكل بند، ولكن يتم التصنيف حسب محتوى العبارة ومعناها وعلاقتها بالاتجاه الذي من المفروض أن تقيسه، وعند تحليل استجابة مجموعة الحكام لهذه البنود أو العبارات سوف نأخذ في اعتبارنا تشتت هذه الاستجابات، فكلما زاد التشتت دلّ ذلك على غموض العبارة وعدم صلاحيتها لقياس الاتجاه. (سعد عبد الرحكم، 2008، ص 385)

11-2 مقياس الاتجاهات لليكرت:

وضع هذا المقياس (رمسيس ليكرت 1932) (remsis likert 1932) ويعد من أسهل المقاييس تطبيقا وأكثرها شيوعا في قياس شتى المجالات واستخدمه (ليكرت) نفسه لقياس الاتجاهات، ويتخلص المقياس في إعطاء الفرد عبارات بعضها مؤيد لموضوع معين وبعضها الأخر معارض له، ويتبع كل عبارة خمسة مستويات للإجابة، أولها أعلى درجة في الموافقة وآخرها أعلى درجة في المعارضة على النحو التالي (موافق جدا موافق محايد معارض معارض جدا)، وتعطى درجات الإجابة حسب الترتيب (5 4 3 2 1)

في حالة العبارات الموجبة، أما عندما تكون العبارات سالبة فإن الإجابات تعطى درجات عكسية (1 2 3 4 5) وتُجمع درجات الفرد في الاتجاه الواحد، حيث تدل الدرجة التي تحصل عليها الفرد في

اتجاهه، فإذا كان عدد الأسئلة 10 فان أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد هي (50) والتي تمثل الموافقة الكلية بدرجة كبيرة جدا معبرة عن الاتجاه الايجابي، واقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (10) وتمثل المعارضة الكاملة التامة معبرة عن الاتجاه السلبي، وتكون درجة الفرد محصورة بين (10) و (50) التي تمثل اتجاهه المتوسط بين الموافقة والمعارضة.(محمود احمد عمر وآخرون، 2010، ص 323)

11-3 الاختبارات الاسقاطية:

هي إحدى الطرق التي يتم فيها قياس اتجاهات افرد نحو موضوع ما دون معرفته بهدف القياس، ذلك أن الاتجاهات اللاشعورية تنعكس في استجابات الفرد بشكل تلقائي على المثيرات التي يتعرض لها، بحيث تنعكس حالة الفرد العقلية وتتضمن هذه الطريقة أسلوبين: هما اختبارات الصور الغامضة يعرض على الفرد مجموعة من الصور الغامضة ويطلب من المفحوص ذكر آو كتابة ما تعبر عنه هذه الصور، حيث وجد أن الفرد يسقط مشاعره على تلك الصورة وليس على ما هو موجود فيها في الحقيقة.

أما طريقة التداعي الحر فيقدم فيها الشخص بعض الكلمات المفتاحية ذات العلاقة بموضوع الاتجاه، ويطلب منه ذكر أول كلمة أو جملة تخطر بباله عند سماعها، وكذلك طريقة إكمال الجمل الناقصة وفيها تعطى للمفحوص جملة ناقصة ويطلب منه إكمالها بأول كلمات ترد إلى ذهنه، وعند تحليل الباحث لاستجابات المفحوصين نجدها تعبر عن استجاباتهم اللاشعورية التي أسقطوها بدون قصد منهم على الموضوعات المراد معرفة اتجاههم نحوها. (عبد الرحيم زغلول وعقلة المحاميد، 2007، ص 201-202)

11-4 طريقة بوجاردوس Bougardus 1925:

هو مقياس له قيمة تاريخية إذ انه أول محاولة لقياس الاتجاهات، حيث وصفها (بوجاردوس 1925) وقد عدل هذا المقياس أكثر من مرة واستخدم في دراسات عديدة، وهذا المقياس يقيس اتجاه التعصب العنصر والتحامل العرقي وهو اتجاه نفسي عالي الشدة ويتميز بمجال إدراكي (قد يكون غير منتظم أو غير متكامل) وبمعرفة تكون خاطئة وشحنة انفعالية تكون عالية الدرجة وسلوك قد يكون ظاهريا أو غير ذلك، ويتضح أن خصائص هذا المقياس هو التراكم (فؤاد البهى السيد وسعد عبد الرحمن، 1999، ص 266)

ففي هذا المقياس أراد (بوجاردوس) التعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى، أو على مدى التباعد الاجتماعي بين الأمريكيين من ناحية وأبناء الشعوب الأخرى من ناحية ثانية، في هذه الدراسة نجده افترض أن العبارات أو الاستجابات السبعة التالية مسطرة متدرجة للتقبل الاجتماعي، بمعنى أن الطرف الأول من هذا المقياس (العبارة الأولى التي تتحدث عن استجابة تقبل الزواج من احد أفراد هذه القويمية) يمثل تقصى درجة من درجات التقارب الاجتماعي، كما افترض أن العبارة السابعة التي تتحدث عن استجابة استبعاد أبناء هؤلاء القومية من الوطن تمثل أقصى درجة من درجات التباعد أو النفور الاجتماعي، وأن العبارات التي بين الطرفين تمثل درجات متوسطة بين التقبل الاجتماعي والتقارب الاجتماعي، وأن بعد أية عبارتين متجاورتين مساوٍ تماما للبعدين، أي عبارتين متجاورتين (سوسن شاكر مجيد، 2014، ص 353)

11-5 مقياس جوتمان:

يقوم هذا النوع من المقاييس على فكرة التدريج التراكمي أو التدريج المتجمع للاستجابات، بمعنى انه يمكن لنا من خلال هذه الطريقة أن نعرف أي البنود أجاب عليها المفحوص وذلك في حدود 90 % من الثقة باحتمال 10 % من الخطأ بالنسبة للعينة ككل.

ويمكن القول كذلك بأن بنود مقياس (جوتمان) بها خاصية الترتيب والتراكم، ويقول (جوتمان) أن طريقة التحليل التراكمي المتدرج scologram analysis تساعد الأخصائي في الحصول على مجموعة من البنود ذات درجة عالية من خاصية التراكم المتدرج reproductibilité وغاليا ما تكون حوالي 0،9 أو أعلى من ذلك.(سعد عبد الرحمن، 2008، ص 32)

إن طريقة اختيار العبارات نفسها تشبه طريقة (ليكرت) وكذلك المقياس المتدرج عادة خماسيا توضع عليه درجات الاستجابة لكل عبارة، إن هذا المقياس لا يصلح إلا لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات تدريجية، بحيث يتحقق الشرط الأساسي الذي وضعه (جوتمان). (كامل علوان الزبيدي، 2004، ص 136)

11-6 مقياس التمايز السيمانتي لاسجود :

ترجع هذه الطريقة إلى الدراسات التي قام بها (أسجود) 1953 و (سويس) و (تاتنيوم)، تهدف إلى قياس استجابات المعنى عند الأفراد أي دلالة الألفاظ ومعانيها النفسية بالنسبة إلى الأفراد كما تقول

(نوال محمد عطية) إلى أن أحاديث الأفراد تتميز بمظهرين رئيسيين يختلف كل منهما عن الأخر اختلافا بيّنا.

- **المظهر السيمانتي** : أي المعنى النفسي للفظ عند الفرد.

- **المظهر الصوتي** : أي المعني الاشاري للفظ.

المقصود بالتمايز السيمانتي : يقصد بالتمايز كمفهوم عبارة عن تباين واختلاف دلالة اللفظ الواحد ومعناه النفسي عند الأفراد داخل الحيز السيمانتي المتعددة الأبعاد كالبعد التقويمي ، بعد القوة و يبعد النشاط.

فالفرد حينما يحكم على مفهوم ما بالنسبة إلى مجموعة من العناصر السيمانتية، فان كل حكم يمثل اختبارا معينا بين مجموعة من الاختبارات ،ويستعمل هذا الحكم لتحديد موضوع المفهوم في الحيز السيمانتي. (محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي،2002، ص136)

ويرى **(شعبان على حسن)** إن هذه المقياس نفس فكرة مقياس **(ليكرت)**، ولكن قياس الاتجاهات وفقا لهذا المقياس يتم تحديد النواحي المطلوب قياسها بالنسبة لكل عامل.

يُطلب من المستقصى منه وضع علامة أمام الإجابة التي تعكس رأيه واتجاهه ويلاحظ في هذا المقياس أن نقطة المنتصف هي رقم (4) وهي نقطة المعيار، فإذا كانت النتيجة بالمتوسط لا تقل عن (5) فيكون المقياس ايجابيا وإذا كان اقل من (4) يكون سلبيا، وهذا المقياس يقلل من الأخطاء والتحيز بدرجة كبيرة إلا انه لا يمنع من وقوعها بشكل قاطع.

12 - تعلم الاتجاهات:

إن الاتجاهات أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم، وهي تخضع للمبادئ والقوانين التي تحكم أنماط السلوك الأخرى، فقد تتكون بعض الاتجاهات بالملاحظة والتقليد، حيث يشكل الآباء والمعلمون وبعض الراشدون والأخوة والأقران نماذج يعمل الطفل على ملاحظة سلوكها وتقليدها.

وقد بين (باندورا) Bandoura 1969 أن العديد من الأنماط السلوكية والاتجاهات يمكن اكتسابها بمجرد ملاحظة سلوك النموذج وتقليده، هذا ما يوحي بأهمية الدور الذي يلعبه المعلم كنموذج في تكوين بعض الاتجاهات المعينة عند طلابه، إذ لا يقتصر تأثيره على الجانب المعرفي فقط، بل يتناول الجانب

العاطفي أيضا، وقد يتأثر الأطفال بسلوك معلميهم أكثر من تأثرهم بأقوالهم، فالمحاضرة التي تتناول العدل والحق والخير لا تشكل اتجاهات ايجابية عند المتعلم نحو هذه المفاهيم إذا كان عرضة للظلم أو الشر أو العدوان، لذا يجب تزويده بنماذج تمارس الاتجاهات المرغوب فيها على نحو فعلي وعدم الاقتصار على الأسلوب الوعظي أو الخطابي فقط. (عبد المجيد نشواني، 2003، 476)

13- أبعاد الاتجاهات حسب (كينون):

في رأي **(كينيون)** أن الفرد قد يتخذ اتجاها موجبا نحو بعض هذه الفئات أو المكونات الفرعية، وقد يتخذ اتجاها سالبا نحو بعض الفئات أو المكونات الفرعية الأخرى، والاتجاه طبقا لمفهوم **كينون** " هو استعداد مركب ثابت نسبيا يعكس كل من وجهة وشدة الشعور نحو موضوع نفسي معين سواء كان (عيانيا) أو مجردا، وفي ضوء هذه المفاهيم السابقة وفي إطار بعض الدراسات النظرية والتجريبية استطاع **كينون** أن يحدد ستة أبعاد للاتجاهات نحو النشاط الرياضي على النحو التالي:

13-1 النشاط البدني كخبرة اجتماعية :

من المفترض أن النشاط البدني (النشاط الرياضي) الذي يشترك فيه جماعة من اثنين فأكثر ينطوي في نظر العديد من الأفراد على قيمة اجتماعية وعلى إمكانية إشباع حاجات اجتماعية معينة، وعلى ذلك فان النشاط البدني كخبرة اجتماعية يتميز من خلال الأنشطة الرياضية (البدنية) التي تسهم غالبا في توفير التفاعل الاجتماعي، والتي تسمح بإمكانية التعرف على أفراد جدد وتكوين علاقات بين الناس .(محمد حسن علاوى، 1994 ، ص 231)

13-2 النشاط البدني للصحة و اللياقة:

انطلاقا من الفكرة السائدة لدى الكثيرين سواء من الممارسين أو غير الممارسين للنشاط الرياضي، إن هذا اللون من النشاط يمكن أن يفيد الصحة ويسهم في اكتساب اللياقة البدنية، فمن المعتقد أن هناك بعض الأنشطة البدنية يمكن أن تتميز أساسا بإسهامها بدرجة كبيرة في تحسين صحة الفرد ولياقته.

13- 3 النشاط البدني كخبرة توتر مخاطرة:

المقصود بذلك تلك الأنشطة الرياضية التي تشتمل على جوانب معينة من المخاطر يدركها الفرد وتثير لديه شعور بالتوتر والتي قد تظهر في بعض الأنشطة الرياضية التي تتميز باستخدام السرعة الزائدة

أو التغير المفاجئ للاتجاهات ،أو توقع التعرض لبعض الأخطار مع افتراض قدرة الفرد بصفة عامة على التحكم في مثل هذه المواقف والسيطرة عليها.

13-4 النشاط البدني كخبرة جمالية:

يرى كثير من الأفراد أن هناك أنشطة رياضية هامة لها قيمة جمالية عالية و هذا يعني أن هناك أنشطة رياضية معينة يدركها الفرد على أنها ذات طابع جمالي أو قد ترتبط بنوعيات فنية أو جمالية معينة، أو قد تمتلك القدرة على إشباع التذوق الجمالي أو الفني لدى البعض.

13-5 النشاط البدني لخفض التوتر:

قد يكون النشاط البدني في نظر البعض وسيلة لخفض التوترات الناجمة عن الاحباطات الناشئة من ضغوط الحياة العصرية، وعلى ذلك يصبح النشاط البدني في هذه الحالة وسيلة للترويح وتفريغ الانفعالات المكبوتة.

13-6 النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي:

يرى البعض أن النشاط البدني قد يوفر المجال لإشباع الحاجة إلى التفوق والمنافسة الرياضية، وقد يبدو أن ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية المعاصرة وخاصة في مجال المستويات الرياضية العالية ترتبط بنوع من الخبرات تدفع إلى المثابرة على التدريب الشاق وبذل الجهد وكبح جماح النفس في العديد من المواقف، كما تتطلب التخلي عن الكثير من المصادر التي تشبع بعض الرغبات. (محمد حسن علاوى، 1994 ، ص 232)

خلاصة الفصل:

يحتل موضوع الاتجاهات جانبا هاما في ميدان علم النفس الاجتماعي، فالاتجاه كان ومازال محورا للكثير من الدراسات أو العمود الفقري لها، وعند النظر إلى سلوك الفرد في محاولة للدراسة والتحليل فإننا نجد العلاقة الصريحة بين اتجاهات الفرد نحو الأحداث التي تُكزن عناصر البيئة وبين سلوكه في أي موقف من المواقف التي يتعرض لها في حياته اليومية.

دراسة الجانب الوجداني للتلاميذ بصفة عامة والاتجاهات نحو الأنشطة الرياضية بصفة خاصة من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية يساهم بالتنبؤ بسلوك المتعلمين، لأنها تعتبر دافع قوي للتلاميذ لممارسة الأنشطة الرياضية في المؤسسات التعليمية.

الفصل الرابع:

الدراسات السابقة والمشابهة

- الدراسات المتعلقة بالكفايات التعليمية
- الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو النشاط الرياضي
- تعليق على الدراسات المتعلقة بالكفايات التعليمية
- التعليق على الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو النشاط الرياضي
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تمهيد:

للدراسات السابقة والمشابهة أهمية كبيرة في انجاز البحوث من اجل بناء الخلفية النظرية والاستعانة بها في الجانب التطبيقي، لذلك قام الباحث في هذا الفصل بعرض مجموعة من الدراسات السابقة والمشابهة المتعلقة بمتغيرات البحث.

1 – الدراسات المتعلقة بالكفاءة التدريسية للأستاذ

1 – دراسة محمود داود الربيعي 2010

عنوان الدراسة: تقويم كفايات تدريسي لكلية التربية الرياضية جامعة بابل وفق منظور إدارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم.

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن الكفايات التدريسية لأساتذة كلية التربية الرياضية وفق منظور إدارة الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي على عينة بلغت 120 طالب (100 طاب، 20 طالبة)، وقد قام الباحث ببناء أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الشجاعة في اتخاذ القرار وعدم الخوف من الفشل والدفاع عن وجهة نظره حصلت على اعلي نسبة من وجهة نظر الطلاب، وضعف الاتصال والتواصل والتقويم المستمر والرقابة الذاتية والقدرة على اتخاذ القرار بشكل موضوعي حصل على اعلي نسبة مئوية للمدرسيين من وجهة نظر الطالبات. (محمود داورد الربيعي وآخرون، 2010، ص 42)

2 – دراسة مضر عبد الباقي وآخرون 2011:

موضوع الدراسة: الكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية في محافظات الفرات الأوسط.

وهدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية لدى مدرسي ومدرسات التربية الرياضية للمرحلة المتوسطة وتحديد الأهمية النسبية لكل منها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي على عينة عشوائية قوامها 120 مدرس ومدرسة للتربية الرياضية، وقام الباحثون ببناء أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان الذي احتوى على 50 فقرة موزعة على 5 محاور هي (كفاية الأهداف للدرس، كفاية التنظيم، كفاية التنفيذ، كفاية طرائق التدريس، كفاية التقويم) وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الكفايات التعليمية الأساسية ضرورية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية والتي يجب أن تُستخدم كمعيار للمعلم

الكفـء، كما حصل مجال كفاية الأهداف للدرس الاهتمام الأول وتلاه مجال التخطيط ثم التنفيذ ثم التخطيط وأخيرا التقويم. (مضر عبد الباقي وآخرون، 2011، ص 36)

3 – دراسة احمد يوسف احمد حمدان 2011

موضوع الدراسة: الكفايات التدريسية اللازمة لإعداد معلم التربية الرياضية من وجهة نظرهم.

هدفت هذه الدراسة للتعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لإعداد معلم التربية الرياضية بقطاع غزة لعام 2011، وذلك من اجل النهوض به والوصول بالمستويات القياسية المثالية، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من 100 معلم ومعلمة للتربية البدنية والرياضية من أصل 316 بنسبة 31 % من مجتمع الدراسة الأصلي، وتم اختيارها بطريقة عشوائية، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث استبانه مكونة من 70 فقرة تنتمي للأبعاد: الشخصية والمهنية، التخطيط والأداء الجيد للدرس، صياغة الأهداف، إدارة الفصل والعلاقات الإنسانية، الرقابة والتقويم، وقد أسفرت نتائج الدراسة انه يجب إعادة النظر في إعداد معلم التربية البدنية والرياضية بحيث ينسجم مع المتطلبات الضرورية اللازمة لمعلم التربية الرياضية. (يوسف احمد حمدان، 2011، ص 17)

4 – دراسة مساحلي صغير 2012

موضوع الدراسة: الكفاءة التربوية لمربي التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر تلامذتهم وعلاقتها بدافعتيهم للتعلم والتفاعل داخل القسم.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأداء التدريسي، والقيم الشخصية (الكفاءات التربوية) لمدرسي التربية البدنية من وجهة نظر تلامذتهم، وتحديد مستوياتها ، وعلاقتها بدافعية التعلم وطبيعة التفاعل بين التلاميذ فيما بينهم، وبين التلاميذ ومدرسيهم. وتكونت عينة الدراسة من 165 تلميذ 95 تلميذ و 70 تلميذة، بمعدل 16,18 سنة في أعمارهم ببعض ثانويات مدينة سطيف، كما استخدم المنهج الإرتباطي أو الوصفي التحليلي من خلال الكشف عن علاقة إرتباطية بين الكفاءات التدريسية والقيم الشخصية لدى معلمي التربية البدنية والرياضية من وجهة تقديرات تلامذتهم، وبين دافعية هذا الأخير للتعلم والتفاعل داخل جماعة القسم، وباستخدام أدوات البحث: استبيان استطلاع آراء التلاميذ حول كفاءات معلميهم التربوية، ومقياس دافعية التعلم الذي استخلص من خلال مراجعة الأدبيات التي كتبت في موضوع الدافعية للتعلم، إضافة لأداة حمدان للتفاعل الصفي على شكل بطاقة ملاحظة، وبالاستعانة بالوسائل

الإحصائية المناسبة كالمتوسطات الحسابية ومعامل ارتباط" بيرسون "كوسيلة لقياس شدة واتجاه العلاقة بين متغيرين عشوائيين، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفروق لمعرفة نسبة الاتفاق في الاختبارات، معادلة" ألفا كرونباخ "لقياس Bellack بين متوسطات عينتين، معادلة" بالاك "،1966 معامل ثبات الاختبارات، تم التوصل إلى النتائج التالية:

وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين كفاءات التدريس ، ونظيرتها من مجموع القيم الشخصية، كما أن هناك علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين دافعية التلاميذ للتعلم وبين مستوى إدراكهم للكفاءات التربوية لدى مدرسي المادة، توجد فروقات في مستوى دافعية التلاميذ للتعلم، وفي مستوى إدراكهم لكفاءات معلميهم التربوية، بين مجموعتي التفاعل. (مساحلي الصغير، 2012، ص 81)

5 – دراسة وائل سلامة المصري 2013

موضوع الدراسة: مدى تطبيق الكفايات الإشرافية لموجهي التدريب الميداني في مجال التربية البدنية والرياضة من وجهة نظر الموجه والطالب.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق الكفايات الإشرافية لموجهي التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الموجه والطالب بكلية التربية البدنية والرياضية في غزة، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة بلغت 11 موجه و 120 طالب، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث أداة علي عبد الحميد، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الموجه يؤدي الكفايات الإشرافية المتعلقة بأهداف التوجه وبعلاقة الموجه بالطالب والمتعلقة بالمحتوى وبأساليب التوجيه والمتعلق بالتقويم من وجهة نظره ومن وجهة نظر الطالب بدرجات متفاوتة، كما انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المهنة في الكفايات المتعلقة بأهداف التوجيه وعلاقة الموجه بالطالب لصالح الموجهين، في حين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المهنة في الكفايات الأخرى المتعلقة بالمحتوى وأساليب التوجيه والتقويم.(وائل سلامة المصري، 2013، ص 44)

6 – دراسة ناصر ياسر الروحاني و جمعة محمد الهنائي 2013

موضوع الدراسة " الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضة المدرسية بسلطنة عمان وعلاقتها بأسباب اختيار مهنة التدريس.

وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات الرياضة المدرسية بسلطنة عمان، ومعرفة الفروق الإحصائية وفقا لمتغيرات النوع والخبرة التدريسية والمنطقة التعليمية، كما هدفت أيضا إلى معرفة العلاقة بين درجة امتلاك الكفايات التدريسية وسبب اختيار المعلمين لمهنة تدريس الرياضة المدرسية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي للدراسة على عينة من 142 معلما و168 معلمة، واستخدم الباحثان الاستبيان كأداة لجمع المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، قد أسفرت نتائج الدراسة أن درجت امتلاك عينة الدراسة للكفايات التدريسية تراوحت بين القليلة والمتوسطة والمرتفعة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية طبقا لنوع الخبرة التدريسية، كما بينت النتائج أن أكثر أسباب اختيار مهنة تدريس الرياضة المدرسية هي حب الرياضة، والحصول على مجموع درجات قليلة في دبلوم التعليم العام، وكذلك حب العمل في المجال التدريسي، كما لم تظهر نتائج الدراسة أية علاقة بين امتلاك عينة الدراسة للكفايات التدريسية وأسباب اختيارهم لمهنة تدريس الرياضة المدرسية. (دراسة ناصر ياسر الروحاني وجمعة محمد الهنائي، 2013، ص 514)

7 – دراسة مجادي رابح 2013

موضوع الدراسة: واقع ممارسة الكفايات التعليمية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الكفاية التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 12 أستاذ للتربية البدنية والرياضية تم اختيارهم عشوائيا من مجموع 75 الذين يمثلون المجتمع الأصل، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث مقياس الكافيات التعليمية المصمم من طرف الباحث، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى: الكفايات التعليمية الواجب ممارستها من طرف أستاذ التربية البدنية والرياضية هي كفايات التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف والتقويم، كما أن درجة الكفايات التعليمية من طرف الأساتذة متوسطة وهذا من وجهة نظرهم. (مجادي رابح، 2013، ص 137)

8 – عثماني عبد القادر 2013

موضوع الدراسة: اقتراح برنامج تدريبي أثناء الخدمة لتنمية كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج تدريبي أثناء الخدمة لتنمية كفايات التدريس لأساتذة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الابتدائية وفق احتياجاته لما للتدريب أثناء الخدمة من أهمية بالغة في تحفيز الأستاذ إلى الأداء الجيد والمتميز عند تطبيقه لحصص التربية البدنية والرياضية حتى تحدث تغيير ايجابي في سلوك الأستاذ واتجاهاته وتحفيزه نحو العمل وزيادة قدراته الإنتاجية من خلال تنمية كفاءته التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم، وإكسابه خبرة ميدانية تؤدي إلى تحسين عملية التعليم بها، تقرب الفجوة بين النظرية والتطبيق في حصص التربية البدنية والرياضية خاصة في المرحلة الابتدائية، وتساهم أيضا في تفعيل برامج التدريب أثناء الخدمة بمديريات التربية خلال العام الدراسي من طرف مفتشي المرحلة الابتدائية أو مفتشي التربية الوطنية لمادة التربية البدنية والرياضية، ومن اجل تحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج شبه تجريبي على عينة مكونة من 13 أستاذ للتربية البدنية والرياضية ومن اجل جمع المعلومات صمم الباحث مقياس يتكون من ثلاثة محاور التخطيط والتنفيذ والتقويم، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي أثناء الخدمة المقترح احدث أثرا ايجابيا في كل الكفايات كما أن البرنامج ساهم في في زيادة الكفايات المعرفية والزاد النظري للأساتذة. (عثماني عبد القادر، 2013، ص 236)

9 – دراسة ماجدة حميد كمبش و ناظم كاظم 2014

موضوع الدراسة: تقويم الكفايات التدريسية وأثرها في تطوير انجاز الطلبة في بعض المهارات الحركية للبعض الألعاب الفرقية.

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم الكفايات التدريسية وأثرها في تطوير انجاز الطلبة في بعض المهارات الحركية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واشتملت عينة البحث 78مدرسا للتربية الرياضية وثلاثة ألاف طالب، واستخدم الباحثان مقياس الكفايات التدريسية من إعدادهما، فضلا من استعمال اختبارات الأداء الحركية لبعض المهارات الحركية المختارة وفقا لمنهاج وزارة التربية واستخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لمعالجة النتائج لتحقيق أهداف البحث، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن المدرسين اللذين يتمتعون بكفايات جيدة لديهم قدرة أفضل في تعليم الطلبة المهارات الحركية، كما أن للكفايات دور فعال

في التخطيط للدرس والإعداد والإخراج الهادف في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. (دراسة ماجدة حميد كمبش وناظم كاظم، 2014، ص 1)

10 – دراسة Erdal Demir 2015

موضوع الدراسة: تقييم الطلاب لكفاءات الشخصية المهنية لمعلمي التربية البدنية العاملين في المدارس الثانوية العليا.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءات الشخصية المهنية لمعلمي التربية البدنية العاملين في المدارس الثانوية في ظل متغيرات الجنس ونوع المدرسة من وجهة نظر الطلاب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي غلى17 مدرسة مكونة من 1254 لطلاب المدارس الثانوية للسنة الدراسة 2014/2013، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث مقياس الكفاءة الشخصية لمعلمي التربية البدنية والرياضية (PET PPCS–Student)، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات الشخصية المهنية تبعا لمتغير المدرسة والمشاركين في الفصل. (Erdal Demir, 2015,)

11 – دراسة حسن محمد الطراونة 2015

موضوع الدراسة: الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 98 معلما (4 معلمين و 94 معلمات) ومن اجل جمع المعلومات قام الباحث ببناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات للكفايات التدريسية، وقد أسفرت نتائج الدراسة امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية في المجالات الأربعة وفق الترتيب الآتي: التخطيط التدريس، كفايات الصفات الشخصية، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=. 0.05) بين المتوسطات الحسابية في وجهات نظر المعلمين المتعاونين نحو الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول. (محمد حسن الطراونة، 2015، ص 807)

12 – دراسة أسماء حسون مشكور 2015

موضوع الدراسة: الكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة.

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الكفايات التعليمية لدى مدرسي ومدرسات كليات التربية الرياضية في بغداد، وتحديد الأهمية النسبية لكل منها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة المشكلة، وقد ضم مجتمع الدراسة ، وتم اختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة قوامها (120) مدرس ومدرسة للتربية الرياضية، وقامت الباحثة بتوزيع الاستبيان الذي احتوى (50) فقرة موزعة على (5) مجالات هي (كفايات الأهداف لدرس التربية الرياضية، كفايات التنظيم، كفايات التنفيذ، كفايات طرائق التدريس، كفايات التقويم) وتم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة، وقد استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة لتفسير النتائج، وقد خرجت الدراسة باستنتاجات منها تكثيف الدورات التدريبية من قبل الاختصاصيين كنماذج تطبيقية لتطوير كفايات المدرسين لأهميتها وارتباطها بالنمو المهني للمدرس، وتفعيل نظام التدريب أثناء الخدمة للمدرسين والمدرسات لتطوير كفاياتهم التدريسية. (دراسة أسماء حسون مشكور، 2015، ص 147)

13 – دراسة عطاء الله احمد و اخرون 2015

موضوع الدراسة: كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية وأثره على جودة العملية التعليمية في المرحلة الثانوية.

هدفت هذه الدراسة للتعرف على كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية وأثره على جودة العملية التعليمية، ولهذا فرضنا أن كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية تؤثر بشكل ايجابي على جودة العملية التعليمية، ومن اجل تحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 210 أخذت من مجتمع البحث المقدر بي 260 أستاذ للتربية البدنية والرياضية لبعض ولايات الغرب تم اختيارهم عشوائيا، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحثون استمارة استبيانيه مكونة من ستة محاور هي: الكفاءة العلمية والمعرفية و الكفاءات التدريسية واستثارة الدافعية وكفاءة التخطيط وصياغة الأهداف، وقد أسفرت نتائج الدراسة انه يوجد نقص في الإلمام لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي بالكفاءة المهنية عامة بما يتماشى مع جودة العملية التعليمية، كما انه بعيد عن مواكبة مستجدات

من معلومات حديثة في مجال تخصصه، وأخيرا يوجد نقص في إلمامه بكفاءة التقويم دراسة. (عطاء الله احمد وآخرون، 2015، ص 208)

14 – دراسة قطاف محمد 2016

موضوع الدراسة: أثر الكفايات المعرفية لأساتذة التربية البدنية والرياضية على سلوكهم التدريسي في ضوء التدريس بالكفاءات ومتطلبات تعليمية المادة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الكفايات المعرفية لأساتذة التربية البدنية والرياضية على سلوكهم التدريسي في ضوء التدريس بالكفاءات ومتطلبات تعليمية المادة، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 41 أستاذ وتم اختيارها بالطريقة العشوائية المنتظمة، وتمثلت في أساتذة الطور الثانوي للمستويات الثلاثة، ومن اجل جمع المعلومات قام الباحث ببناء إستمارة على طريقة ليكيرت ثلاثية الأوزان (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) لقياس الكفايات المعرفية لأستاذ التربية البدنية والرياضية على تضم أربعة محاور بحيث يحتوي كل محور على مجموعة من الفقرات (مجال التخطيط، مجال الشرح وعرض الدرس، مجال إدارة وتنظيم الدرس، مجال التقويم)، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى: الأساتذة ذوى المعارف التربوية العالية التي تؤهلهم لامتلاك كفايات معرفية تساعدهم على تعزيز ممارساتهم التعلمية والتحكم في سلوكهم التدريسي أثناء سير الحصص التعلمية، كما وجدت الدراسة أن الكفايات ترتبط بسلوك المدرسين الأدائي، واستخدام الفعال الكفايات المعرفية يؤثر بشكل ايجابي على اتخاذ القرارات البيداغوجية. (دراسة قطاف محمد، 2016، ص 1)

15 – دراسة بوراي كاسيا 2016

موضوع الدراسة: تقويم الكفايات التدريسية لدي أساتذة التربية البدنية الرياضية بمرحلة التعليم.

هدفت الدراسة إلى التعرف وتقييم الكفايات التدريسية لدي أساتذة التربية البدنية الرياضية بمرحلة التعليم الثانوي بثانويات باب الوادي الجزائر العاصمة، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وشملت عينة الدراسة علي 21 أستاذ وكانت الدراسة مسحية لجميع أساتذة التربية البدنية بمقاطعة باب الوادي، ومن اجل جمع المعلومات تم استخدام مقياس كفايات التدريس أين يحتوي علي ثلاث محاور رئيسية وهي كفايات التخطيط للدرس، وكفاية تنفيذ الدرس، وكفاية تقويم الدرس .وقد أسفرت نتائج الدراسة هي أن كفايات التدريس تتوفر لدي أساتذة التربية البدنية الرياضية بمقاطعة

باب الوادي الجزائر العاصمة بدرجة فوق المتوسط، أين توصلنا إلي ضرورة الرفع من برامج الإعداد أثناء الخدمة للأساتذة وهذا من اجل رفع مستوى الكفايات التدريسية.

16 – دراسة عكوش كمال وآخرون 2017

موضوع الدراسة: مساهمة الأنشطة البدنية والرياضية في تحقيق الكفاءات التدريسية للتلميذ في ظل الممارسة البيموادية.

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن درجة مساهمة الأنشطة البدنية والرياضية في تحقيق كفاءات تلاميذ الطور الابتدائي في ظل الممارسات البيموادية من وجهة نظر المعلمين، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي على عينة مكونة من 40 معلم و معلمة، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحثون استمارة استبيانية المعلومات مكونة من 27 فقرة، حددت لها أربعة اختيارات: (درجة عالية جدا) (درجة عالية) (درجة متوسطة) (درجة ضعيفة)، قسم الاستبيان إلى 3 محاور كل محور اشتمل على(09 فقرات) محور الكفاءة المعرفية، محور الكفاءة المهارية، محور الكفاءة السلوكية وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأنشطة البدنية والرياضية تساهم في تحقيق الكفاءة المعرفية لدي التلميذ في ظل الممارسة البيموادية من وجهة نظر المعلمين، كما "الأنشطة البدنية والرياضية تساهم في تحقيق الكفاءة المهارية لدي التلميذ في ظل الممارسة البيموادية من وجهة نظر المعلمين، وأخيرا لا تساهم الأنشطة البدنية والرياضية في تحقيق الكفاءة السلوكية لدي التلميذ في ظل الممارسة البيموادية من وجهة نظر المعلمين. (عكوش كمال و آخرون، 2017، ص 88)

17 – دراسة فكري عبدا لله الجوفي وزيتوني عبدالقادر 2017

موضوع الدراسة: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية بكليات التربية الرياضية بجامعتي صنعاء–الحديدة من وجهة نظر طلابهم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم بكليات التربية الرياضية بجامعتي صنعاء والحديدة من وجهة نظر الطلاب ولتحقيق ذلك الغرض استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وتكونت عينة الدراسة 121 طالب من طلاب المستويين الدراسيين الثالث والرابع بكليتي التربية الرياضية بجامعتي صنعاء، قام الباحثان بإعداد استبانة للتعرف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية المرتبطة

بالتخطيط والتنفيذ والتقويم بكليات التربية الرياضية بجامعتي صنعاء والحديدة من وجهة نظر الطلاب حيث تكونت من 31 فقرة موزعة على ثلاثة محاور وبعد التأكد من خصائصها السيكومترية وبعد المعالجة الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم بكليات التربية الرياضية بجامعتي صنعاء والحديدة من وجهة نظر الطلاب جاءت بدرجة (3.59) على محاور الدراسة الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وعلى الأداة ككل حيث بلغت المتوسطات الحسابية للمحاور الثلاثة (3,62 – 3.52 – 3,46) كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم تعزا لمتغير المستوى التعليمي وكما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم تعزا لمتغير المؤسسة التعليمية. (فكري عبدا لله الجوفي وزيتوني عبدالقادر 2017، ص 73)

18 – دراسة سنان علي وعبد الرحمن يوسف بكر 2017

موضوع الدراسة: دراسة مقارنة في مستوى الكفايات التدريسية بين الذكور والإناث وفق التحصيل الدراسي لمعلمي التربية الرياضية.

هدفت الدراسة الى الكفايات التدريسية لأنها إحدى الجوانب الرئيسة لتقويم أداء معلمي التربية الرياضية، إذ تظهر لنا مؤشرات إمكانية تقويم غير مباشر لبرامج إعدادهم، ويعد المشرفون العلميون والمدرسون الأوائل أصحاب الخبرة الميدانية في إبراز الكفايات التدريسية لدى المعلمين والعمل على تطويرهم، أما إجراءات البحث الميدانية فتضمنت استعمال الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته وحل مشكلة البحث لاعتماده على وصف الحالة عن طريق استجابات مجتمع الدراسة، وتكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمدارس البنين والبنات للمرحلة الابتدائية في محافظة ديالى والبالغ عددهم 150 معلماً ومعلمة منهم 81 معلما و 69 معلمة ومصنفين إلى ثلاثة مؤهلات علمية(بكالوريوس، معهد إعداد المعلمين، كلية التربية الرياضية ومن خلال هذا استنتج الباحثان امتلاك مدرسي ومدرسات التربية الرياضية كفايات تدريسية في درس التربية الرياضية. (سنان علي وعبد الرحمن بكر، 2017، ص 77)

19 – دراسة فاطمة عبد مالح و وداد كاظم مجيد 2018

موضوع الدراسة: دراسة تحليلية للكفايات التدريسية وفق أنموذج هيرمان لمدرسي التربية الرياضية في محافظة بغداد.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الكفايات التدريسية وفق أنموذج هيرمان لدى مدرسي التربية الرياضية في محافظة بغداد، حيث تم استعمال المنهج الوصفي نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة على عينة بلغت 462 مدرس و 314 مدير مدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحثان مقياس هيرمان على المدرسين، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى: يتباين مدرسو التربية الرياضية في مدارس محافظة بغداد بحسب نوع كفاياتهم التدريسية ومستوياتها إذ تصدرت كفاية استخدام التقويم على بقية الكفايات، يختلف مدرسو التربية الرياضية في مدارس محافظة بغداد بالكفايات التدريسية وفق أنموذج هيرمان إذ تصدرهم ذوي نمط السيادة الدماغية (النمط الإبداعي) عن بقية الأنماط. (فاطمة عبد مالح و وداد كاظم مجيد، 2018، ص 473)

20 – دراسة عبد اللطيف شنيني ورضوان بوخراز 2018

موضوع الدراسة: الكفايات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالذكاء الحركي للتلاميذ في الطور الثانوي.

هدفت هذه الدراسة في البحث عن طبيعة العلاقة التي تربط بين الكفايات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية والذكاء الحركي للتلاميذ في الطور الثانوي، حيث تم استعمال المنهج الوصفي نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة، أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تم اختيار العينة المسحية بالنسبة للأساتذة وبلغت 28 أستاذا للتربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، وبالنسبة لعينة التلاميذ فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية وبلغت 598 تلميذا من الأقسام النهائية النظاميين والتي تمثل % 41 من المجتمع الكلي البالغ 5998 تلميذ من الأقسام النهائية النظاميين، وقد تم استعمال الاستبيان بالنسبة لعينة الأساتذة للكشف عن مستوى الكفايات التدريسية لديهم من خلال التقييم الذاتي لكفاياتهم، وقد تكون الاستبيان في صورته النهائية من82 عبارة موزعة على 18 محاور كالأتي(كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات التقويم، كفايات إدارة وتنظيم الفصل، كفايات تكنولوجيا الإعلام والاتصال)، أما بالنسبة لعينة التلاميذ فقد تم استعمال مقياس الذكاء الحركي لقياس مستوى الذكاء الحركي لديهم، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من 35عبارة .وتم التوصل إلى النتائج التالية:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية بأبعادها الخمسة (كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات التقويم، كفايات إدارة وتنظيم الفصل، كفايات تكنولوجيا الإعلام والاتصال) والذكاء الحركي للتلاميذ في الطور الثانوي. (عبد اللطيف شنيني ورضوان بوخراز، 2018، ص 211)

21 – دراسة هناء عبد الكريم حسن 2018

موضوع الدراسة: الكفايات القيادية لدى مديري أقسام النشاط الرياضي والمدرسي على وفق إدارة الجودة الشاملة في المديريات العامة لوزارة التربية العراقية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفابات القيادية لدى مديري أقسام النشاط الرياضي والمدرسي في مديريات التربية وفق إدارة الجودة الشاملة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 400 فرد من موظف إداري ومشرف فني، ومن اجل جمع المعلومات تم استخدام استبيان مكون من 77 فقرة موزعة على 6 مجالات، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن امتلاك مديري أقسام النشاط الرياضي المدرسي الكفايات القيادية بدرجة جيدة في مجال الكفابات الذاتية الشخصية ومجال كفايات العلاقات الإنسانية، وامتلاك كفايات بدرجة متوسطة في مجال كفايات التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار، أما مجال كفايات التركيز على الرضا كانت النتائج ضعيفة. (هناء عبد الكريم حسن، 2018، ص 127)

22 – دراسة جمال صبيح الشراري 2018

موضوع الدراسة: تقييم الأداء الإداري والتربوي لمعلمي التربية البدنية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة الجوف.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى درجة الأداء الإداري والتربوي لمعلمي التربية البدنية والكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المدينة، ولتحقيق أهدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 79 من المشرفين التربويين ومديري المدارس، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث استمارة استبيانيه مكونة من 38 فقرة، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن درجة أداء مرتفعة لمعلمي التربية البدنية تعزى لمتغير المدينة بالمملكة العربية السعودية، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى أفراد العينة تعزى للمدن. (جمال الصبيح الشراري، 2018، ص 36)

23 – دراسة قدار زين الدين 2019

موضوع الدراسة: الكفايات التدريسية لأساتذة التربية البدنية وعلاقتها بدافعية التلميذات نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفايات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية ودافعية التلميذات نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي المدرسي في التعليم المتوسط، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 400 تلميذة و 30 أستاذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية بمرحلة التعليم المتوسط، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث بطاقة الملاحظة الخاصة بالكفايات التدريسية مكونة من 3 أبعاد (التخطبط، التنفيذ، التقويم) و استبانة خاصة بدافعية التعلم، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في دافعية ممارسة التلميذات للنشاط البدني الرياضي المدرسي تعزى لمتغير الكفايات التدريسية للأستاذ (مرتفعة، منخفضة)، كما انه لا توجد فروق في الكفايات التعليمية تبعا لمتغير الجنس، بينما توجد فروق في الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة، وفي الأخير. (قدار زين الدين، 2019، ص 4)

2 – الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي:

1 – دراسة كاشف زايد و آخرون 2004

موضوع الدراسة: اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس الجدد نحو النشاط الرياضي وكذلك الكشف عن علاقة مستوى ممارسة الرياضة، ومستوى تتبع الشؤون الرياضية بوسائل الإعلام المرئية والمقروءة بالاتجاهات نحو النشاط الرياضي، وقد تم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من ثلاثمائة واثنتان وخمسون طالبا وطالبة من المسجلين الجدد للعام2004/2003 ، وطبق عليهم مقياس كينون Keynon للاتجاهات نحو النشاط الرياضي بالإضافة لبيانات خاصة بالمتغيرات التي حددتها الدراسة، واستخدم الباحثون الإحصاء الوصفي، اختبار" ت"، تحليل التباين الأحادي، واختبار شافييه للمقارنات البعدية لتحليل البيانات التي تم جمعها، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية إلى انه توجد اتجاهات إيجابية لدى طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي، كما أن نسبة كبيرة من طلبة جامعة السلطان قابوس % 91,5 يمارسون الرياضة بانتظام، كما انه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في اتجاهاتهم نحو أبعاد مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي .لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو النشاط الرياضي، يظهر طلبة جامعة السلطان قابوس اتجاهات إيجابية عالية نحو أبعاد الصحة واللياقة، الخبرة الاجتماعية، الترويح وخفض التوتر، الخبرة الجمالية، ثم المنافسة والتفوق، في حين أن اتجاهاتهم نحو بعد التوتر والمخاطرة تميل نحو السلبية وعدم التفضيل، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة وفقا لمستوى ممارستهم للأنشطة الرياضية ومستوى متابعتهم للبرامج والأخبار والشؤون الرياضية بوسائل الإعلام المرئية والمقروءة.

2 – دراسة وليد وعد الله وقصي حازم 2005

موضوع الدراسة: اثر استخدام بعض أساليب التدريس المختلفة في تنمية الاتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اثر استخدام بعض أساليب التدريس المختلفة في تنمية الاتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية، والمقارنة بينهم في الاختبار البعدي، استخدم المنهج التجريبي لملائمته طبيعة البحث، إذ تكونت عينة البحث من (80) طالبا من طلاب المرحلة الأولى – كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل موزعين على أربع مجاميع بواقع 20 طالبا لكل مجموعة، وتم التكافؤ في مقياس الاتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية، واستخدمت المجموعة التجريبية الأولى الأسلوب الفردي في التدريس، بينما استخدمت المجموعة الثانية الأسلوب التبادلي في التدريس، بينما استخدمت المجموعة الثالثة الأسلوب التعاوني، في حين استخدمت المجموعة الرابعة الأسلوب الامري في التدريس، واستغرق تنفيذ البرنامج التعليمي المقترح (10) عشرة أسابيع وبواقع وحدة تعليمية واحدة في الأسبوع الواحد، وأن زمن كل وحدة تعليمية (90) دقيقة وبعد تنفيذ أساليب التدريس، وانتهاء البرنامج اجري الاختبار البعدي ومن ثم استخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى: فاعلية استخدام أسلوب التدريس الفردي في تطوير الاتجاه النفسي للطلاب نحو درس التربية الرياضية، حقق أسلوب التدريس التبادلي والتعاوني تطورا ملحوظا في تنمية الاتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية، كما تفوق أساليب التدريس الفردي والتبادلي والتعاوني عند مقارنتهم بالأسلوب الامري في تنمية الاتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية. (وليد وعد الله وقصي حازم، 2005، 231)

3 – دراسة أنور محمود رحيم 2006

موضوع الدراسة: اتجاهات بعض طلبة جامعة السليمانية نحو النشاط الرياضي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية – جامعة السليمانية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، ومعرفة الفروق في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغير الجنس، موقف الأسرة، مكان السكن والمرحلة الدراسية، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 150 طالب، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث استمارة استبيانية من 5 محاور، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن اتجاه عينة البحث لممارسة الأنشطة الرياضية لغرض الصحة والترويح لم يشكل نسبة كبيرة عند عينة البحث، ظهر أن ممارسة الأنشطة الرياضية لغرض الحصول على خبرة توتر ومخاطرة هو أفضل الاتجاهات نحو ممارسة الأنشطة الرياضية لدى عينة البحث، أما اتجاه عينة البحث نحو ممارسة الأنشطة الرياضية لغرض الجمالية هذه الأنشطة يمثل اضعف الاتجاهات نحو ممارسة هذه الأنشطة، أما من ناحية ممارسة الأنشطة لغرض خفض التوتر فقد كان اتجاه العينة نحو هذا المحور متوسطًا مما دل ذلك على عدم اهتمام أفراد العينة بممارسة الرياضة لغرض التخفيف عن حالات التوتر النفسي والراحة النفسية. (أنور محمود رحيم، 2006، ص 59 – 60)

4– دراسة Stephen Silverma and Prithwi Raj Subramaniam2007 :

موضوع الدراسة: اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة تجاه التربية البدنية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو التربية البدنية و الرياضية، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 995 طالبا للمرحلة المتوسطة، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحثان أداة لقياس الاتجاهات، وقد أسفرت نتائج الدراسة على انه لا توجد فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس، كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق في الاتجاهات نحو التربية البدنية تبعا لمتغير المستوى. (Prithwi Raj Subramaniam and Stephen Silverman, 2007,)

5 – دراسة Rajmund Tomik 2008 :

موضوع الدراسة: انخراط الطلاب في نوادي المدارس الرياضية واتجاهاتهم نحو التربية البدنية والرياضية في مختلف المدارس.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف وتقييم اتجاهات المراهقين نحو الأنشطة البدنية والرياضية فيما يتعلق بمتغيرات المستوى الدراسي والجنس والانخراط في الأندية الرياضية، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي على عينة مكونة من 2704 (ذكور وإناث)، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحثان الاستبيان التشخيصي المطور من 1990 strzyzewski الذي يعكس المواقف نحو الرياضة، إذ اشتمل الاستبيان على ثلاثة محاور هي الاتجاه نحو الرياضة كظاهرة اجتماعية، الاتجاه نحو المشاركة في الأنشطة الرياضة، الاتجاه نحو الرياضة المدرسية، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن للمشاركين اتجاهات ايجابية نحو جميع المتغيرات الثلاثة، كما انه لا توجد فروق في الاتجاهات في محور الانخراط في الأندية الرياضية، كما أنها توجد فروق في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير المستوى التعليمي لصالح طلاب المدارس الابتدائية، كما أن الاتجاهات نحو ممارسة التربية البدنية يتأثر بنوع الجنس، وجاءت نتائج الدراسة انه توجد فروق في الاتجاهات نحو التربية البدنية والرياضية لصالح المنخرطين في الأندية الرياضية المدرسية. (Rajmund (Tomik, 2008 ,

6 – دراسة روقية محمد عبد الله و فيصل عبد اللطيف الناصر 2009

موضوع الدراسة: اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية في مملكة البحرين نحو برامج التربية البدنية والرياضية.

هدفت هذه الدراسة لتوفير قاعة معلوماتية حول اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو برامج التربية لتحفيز ومضاعفة دور المدارس الحكومية في تعزيز صحة المراهقين، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي على عينة عشوائية 475 طالب وطالبة في المرحلة الثانوية من البحرين في 26 مدارس حكومية ويتراوح أعمارهم بين 14 – 21 سنة من مختلف المسارات الدراسة، وقد أسفرت نتائج الدراسة بأنه هناك اتجاهات ايجابية لدى طلبة المرحلة الثانوية نحو برامج التربية البدنية من خلال عوامل ساهمت في تعزيز اتجاهات الطلبة نحو هذه البرامج ومنها: المنهج الدراسي، ويليه عامل الإدراك الذاتي للطالب أو الطالبة، ثم عامل خصائص وصفات المدرس، والجو الدراسي العام للبرنامج، وأخيرا الإمكانيات المادية والتسهيلات الرياضية الذي كان اقل تأثيرا من الناحية الايجابية على اتجاهات الطلبة. (روقية محمد عبد الله وفيصل عبد اللطيف الناصر، 2009، 267)

7 – دراسة رمزي رسمي جابر 2009

موضوع الدراسة: اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية في محافظات قطاع غزة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، ومعرفة الفروق في تلك الاتجاهات تبعا لمتغير الجنس لتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة قوامها 216 طالب ومن اجل تحقيق ذلك قام الباحث بتطبيق مقياس كينيون) للاتجاهات نحو النشاط الرياضي، وأعدّ صورته العربي (محمد حسن علاوي) ويتكون هذا المقياس من 6 أبعاد للاتجاهات نحو النشاط البدن(النشاط البدني كخبرة اجتماعية، النشاط البدني الصحة والوقاية، النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة، النشاط البدني كخبرة جمالية، النشاط البدني لخفض التوتر، النشاط البدني كخبرة التفوق الرياضي)، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية في محافظات قطاع غزة كانت ايجابية بدرجة كبيرة جدا، في حين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الأبعاد تبعا لمتغير الجنس. (رمزي رسمي جابر، 2009، ص 385)

8 – دراسة فتحي سلمان حسين أبو جامع 2010

موضوع الدراسة: اتجاهات طلبة المدارس الثانوية نحو درس التربية الرياضية في محافظة خان يونس بغزة،

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية، نحو درس التربية الرياضية في محافظة خان يونس بغزة ،وقد شملت عينة الدراسة (426) طالباً و طالبة، من أربع مدارس ثانوية، منها: مدرستان للطلبة ومدرستان للطالبات وذلك من صفوف) الأول، الثاني، والثالث الثانوي، وقد استخدم الباحث مقياس منصور(1998)؛ لقياس اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو درس التربية الرياضية في ج.م.ع، والذي احتوى على ثلاثة محاور هي :مفهوم، أهداف، وأهمية درس التربية الرياضية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية بوجه عام لدى جميع طلبة المرحلة الثانوية نحو محاور الدرس :المفهوم، الأهداف والأهمية، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محوري: الأهداف، والأهمية بين صفوف: الأول، الثاني، والثالث الثانوي لصالح الصف الأول الثانوي، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نفس المحورين بين الصفين: الثاني والثالث الثانوي، وكذلك وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في محوري: المفهوم والأهمية، تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات ، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في محور الأهداف، كما بينت الدراسة: تقدم محور الأهداف على المحورين الآخرين؛ حيث حصل على نسبة (92 %) من تأييد الطلبة، بينما حصل محور الأهمية على نسبة تأييد (83 %)، في حين .حصل محور المفهوم على نسبة تأييد (76 %).

9 – دراسة 2010 Deniz Hunuk et Giyasettin Demirhan

موضوع الدراسة: اتجاهات المراهقين التركيين نحو التربية البدنية والرياضية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المراهقين التركيين نحو التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس وخصائص المشاركة الرياضية وجنس المعلم، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي على عينة عشوائية طبقية مكونة من 586 إناث و577 ذكور، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحثان مقياس الاتجاه نحو التربية البدنية للأطفال، وقد أسفرت نتائج الدراسة من خلال تحليل التباين أن درجات متوسطات الطلاب في الصف الثامن كانت اقل ايجابية مقارنة بخصائص الطلاب في الصف السادس، كما انه توجد فروق في اتجاهات المراهقين نحو التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفي الأخير كانت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق في الاتجاهات نحو التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير جنس المعلم. (Giyasettin Demirhan et Deniz (Hunuk , 2010

10- دراسة عاكف طيفور وآخرون 2011

موضوع الدراسة: تأثير برامج كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة على اتجاهات الطلاب نحو النشاط البدني.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة نحو النشاط البدني وتأثير برامج الكلية على اتجاهاتهم .استخدم الباحثون مقياس كينيون ذا الستة أبعاد: النشاط البدني كخبرة اجتماعية، للصحة واللياقة، كخبرة مخاطرة، كخبرة جمالية، كخبرة لخفض التوتر، كخبرة للتفوق الرياضي، وتم قياس اتجاهات 259 طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة الهاشمية يشكلون نسبة % 43.5 من مجموع الطلبة، خلصت هذه الدراسة إلى أن استجابات الطلاب كانت إيجابية نحو النشاط البدني على معظم أبعاد المقياس باستثناء استجابة الطلاب لبعد

الاتجاه نحو النشاط البدني كخبرة مخاطرة، حيث كانت استجابات الطلبة الذكور والإناث سلبية في هذا البعد مقارنة مع درجة الحياد الفرضي التي كانت، (27) أعطت النتائج دعماً لفرضيات البحث ومتوافقة مع نتائج الدراسات السابقة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود تأثير واضح لبرامج الكلية على اتجاهات الطلبة قيد الدراسة، وقد شكلت ظاهرة اتجاه الطلبة السلبي نحو النشاط البدني كخبرة مخاطرة ذكوراً وإناثا بمختلف سنواتهم الدراسية ظاهرة جديدة تستحق البحث والتمحيص. (عاكف طيفور وآخرون، 2011، ص 1)

11 – دراسة حشايشي عبد الوهاب 2011

موضوع الدراسة: صورة الجسم وعلاقتها بتكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدين الرياضي لتلاميذ الثانوي.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين صورة الجسم والاتجاهات النفسية لتلاميذ الثانوي نحو النشاط البدني الرياضي، وقد اشتملت عينة الدراسة على عينة من 80 تلميذ وتلميذة والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية، وتم تطبيق مقياس صورة الجسم لقياس بعض الصفات الجسمية ومقياس الاتجاهات لكنيون، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى انه توجد فروق معنوية في صورة الجسم بين الذكور والإناث نحو الذات الجسمية، كما انه لا توجد فروق معنوية في الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي تبع لمتغير الجنس إلا في بعد النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي عند التلاميذ ذوي الاتجاهات النفسية الايجابية الأكثر ايجابية لصالح الذكور، كما انه لا توجد علاقة ارتباطية بين صورة الجسم وتكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني للذكور والإناث إلا في بعد النشاط البدني لحفظ الصحة واللياقة وكخبرة جمالية عند الذكور. (حشايشي عبد الوهب، 2011، ص 123)

12 – دراسة خالد الحموري 2011 :

موضوع الدراسة: اتجاهات الطلبة المتميزين أكاديميا نحو الأنشطة الرياضية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المتميزين أكاديميا نحو الأنشطة الرياضية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي عينة بالطريقة عشوائية مكونة من 239 طالبا وطالبة، من طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز العلمي / محافظة الزرقاء ، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث استبانه لقياس اتجاهات الطلبة نحو الأنشطة الرياضية ، وقد أسفرت نتائج

الدراسة إلى ما يلي: أن اتجاهات الطلبة المتميزين نحو الأنشطة الرياضية كانت إيجابية على الدرجة الكلية للمقياس ، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة a = 0.05 تعزى لأثر الجنس، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية a = 0.05 تعزى لأثر المرحلة، لصالح المرحلة الثانوية .وقد أشارت النتائج أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية تعزى إلى لأثر التفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

13 – دراسة ربوح صالح 2013:

موضوع الدراسة: الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة الارتباطية بين كل من أبعاد الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي والتوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الثانوية وفق مجموعة من المتغيرات المتعلقة بالجنس والمستوى الدراسي، ولقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي على عينة عشوائية مكونة من 840 تلميذ من الجنسين (420 تلميذ وتلميذة سنة أولى ثانوي، 420 تلميذ وتلميذة سنة ثالثة ثانوي)، ومن اجل تحقيق أهداف البحث قام الباحث بتطبيق كقياس **(كينيون)** للاتجاهات، والذي اعد صورته العربية (محمد حسن علاوي) ويتكون هذا المقياس من 6 أبعاد للاتجاهات نحو النشاط البدني (النشاط البدني كخبرة اجتماعية، النشاط البدني الصحة والوقاية، النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة، النشاط البدني كخبرة جمالية، النشاط البدني لخفض التوتر، النشاط البدني كخبرة التفوق الرياضي) مقياس التوافق النفسي الاجتماعي الذي وضعه في الأصل (كلارك)، (ونجز)،(شورب)، (لوس) وأعد صورته العربية **(عطية هنا)** يتكون المقياس من قسمين ،قسم خاص بالتوافق النفسي والآخر خاص بالتوافق الاجتماعي)، وقد أسفرت نتائج الدراسة انه هناك علاقة ارتباطية بين أبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي والتوافق النفسي الاجتماعي.

14 – دراسة Sabyasachi Chatterjee 2013:

موضوع الدراسة: الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي للمراهقين المتجهين الى المدرسة غرب بنغال الهند.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات نحو التربية البدنية للمراهقين في المدارس الثانوية، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 273 طالبا (ذكور وإناث) ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو التربية البدنية والرياضية، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن المراهقين لديهم اتجاهات ايجابية نحو التربية البدنية والرياضية، كما انه لا توجد فروق في الاتجاهات نحو التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس، كما انه لا توجد فروق في الاتجاهات نحو ممارسة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير البيئة الجغرافية، وفي الأخير جاءت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق فردية في الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي بالنسبة للذين يهبون إلى المدرسة عكس الذين لا يذهبون. (Sabyasachi Chatterjee, 2013,)

15 – دراسة غزالي عبد القادر 2014

موضوع الدراسة: إدراك مفهوم الذات وعلاقته بتكوين الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى تلاميذ الثانوي.

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار الفروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات البدنية، وكذا أبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي، كما تهدف إلى التعرف على العلاقة الموجودة بينهم(الذات البدنية والاتجاهات النفسية) حيث تم استعمال مقياس إدراك الذات البدنية المعد بإنجلترا من طرف فوكس 1990 fox و يحتوي على 25 عبارة تقيس ستة أبعاد هي: مفهوم الذات العام ،قيمة الذات البدنية المدركة، مفهوم الذات للحالة البدنية، مفهوم الذات للكفاءة البدنية، مفهوم الذات للمظهر البدني، مفهوم الذات للقوة، ومقياس الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي المعد من طرف جيرالد كنيون Gerald Kenyon واعد صورته العربية محمد حسن علاوي، ويحتوي على 54 عبارة تقيس ستة أبعاد هي: النشاط البدني كخبرة اجتماعية، كخبرة للصحة واللياقة، كخبرة للتوتر ومخاطرة، كخبرة جمالية ، كخبرة لخفض التوتر، كخبرة للتفوق الرياضي، وقد تكونت عينة البحث من 240 تلميذ 120 ذكور و120 إناث من المرحلة الثانوية، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى الخاصة بالفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور إناث في معظم أبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي كبعد الخبرة الاجتماعية، توتر ومخاطرة ،الخبرة الجمالية ،وبعد خفض التوتر، ما عدا بعد الصحة اللياقة البدنية وبعد التفوق الرياضي اللذان توجد فيهما فروق بين الذكور والإناث، وفي الأخير أظهرت نتائج الفرضية الثالثة إلى وجود علاقة ايجابية بين مفهوم الذات البدنية

وأبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي عند مستوى الدلالة0.01 (غزالي عبد القادر، 2014، ص 71)

16 – دراسة Hamidreza Mirsafian 2014:

موضوع الدراسة: اتجاهات طلاب الجامعة الإيرانية الذكور نحو ممارسة النشاط البدني في ظل متغيرات السن والمستوى التعليمي ومجال الدراسة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعات الإيرانية الذكور نحو التمارين الرياضية في ظل متغيرات السن والمستوى التعليمي ومجال الدراسة، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة من 827 من الجامعيين الذكور، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث مقياس (كنيون 1968) المعدل الذي يقيس اتجاهات الأفراد نحو النشاط البدني، وطبق الباحث اختبار ت ستيودنت واختبار anova، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة كانت ايجابية في أبعاد اللياقة البدنية والتنفيس والبعد الاجتماعي والبعد الجمالي والزهد، بالإضافة أكدت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة تتأثر بالخصائص الديموغرافية والاجتماعية للفرد.(Hamidreza Mirsafian، 2013،)

17 – دراسة عبابسة نجيب 2015

موضوع الدراسة: اتجاهات طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية نحو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية نحو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية واثر متغيرات الجنس والمستوى الدراسي وطبيعة الاتجاه من الناحية الايجابية، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من 10 طلبة (7 ذكور و3 إناث)، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث كان مقياس كنيون للاتجاهات الذي تكون من ستة أبعاد، استعمل الباحث أساليب إحصائية مختلفة بغية الإجابة على متخلف الفرضيات، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى: عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في أبعاد الاتجاهات ماعدا في البعد كخبرة وتوتر ومخاطر، كذلك عدم وجود دالة حسب المستوى الدراسي بين، مع تسجيل اتجاه ايجابي للطلبة نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي. (عبابسة نجيب، 2015، ص 269)

18 – دراسة محمود حسني الأطرش 2016

موضوع الدراسة: قياس التغير في مستوى الاتجاهات نحو ممارسة النشاط الرياضي بعد دراسة مساق اللياقة البدنية بجامعة النجاح الوطنية.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الاتجاهات نحو النشاط الرياضي بعد دراسة مساق اللياقة البدنية بجامعة النجاح الوطنية، وكذلك تحديد التغير في مستوى الاتجاهات نحو النشاط الرياضي بعد دراسة مساق اللياقة البدنية بهذه الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة ومثلت % 33.3 من مجتمع الدراسة، وقد صمم الباحث استبياناً لقياس مستوى الاتجاهات مع إجراء جميع الخصائص السيكوميترية لها، واستخدم المتوسطات والنسب المئوية واختبار (ت) للأزواج واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي من اجل تحليل البيانات، وأظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة مساق اللياقة البدنية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية دراستهم المساق كانت متوسطة أو محايدة، بالإضافة إلى ذلك، لم يلحظ وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي على اتجاهات طلبة مساق اللياقة البدنية نحو ممارسة الأنشطة البدنية وذلك بعد دراستهم للمساق، استنادا إلى النتائج أوصى الباحث بضرورة طرح الجامعة لمساق اللياقة البدنية على اعتبار أنها مساق إجباري. (محمود حسني الأطرش، 2016، ص 1415)

19 – دراسة ابتهاج رفعت حسين 2016

موضوع الدراسة: اتجاهات طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية نحو ممارسة الرياضة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات نحو الرياضة بين طلاب كلية التربية بأقسامها العلمية والأدبية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة عمدية عشوائية مكونة من 450 طالب، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحث مقياس الاتجاهات المصمم من طرف محمد محمد الحمامي المتكون من أربعة أبعاد، واستخدم الباحث اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى ما يلي: عدم وجود فروق بين الطلبة من الأقسام العلمية عنها في الأقسام الإنسانية في اتجاهاتهم نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو الطلبة واتجاهاتهم نحو النشاط الرياضي تبعا لمتغير الطلبة المشاركين وغير مشاركين في الأنشطة الرياضية. (ابتهاج رفعت حسين، 2016، ص 1118)

20 – دراسة بطاط نور الدين 2017

موضوع الدراسة: اتجاهات طلاب التربية البدنية والرياضية نحو السلوك الصحي دراسة ميدانية للمدارس المتوسطة بمدينة المسيلة.

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف الاتجاه نحو السلوك الصحي لدى عينة من التلاميذ الممارسين للتربية البدنية والرياضية بمتوسطات مدينة المسيلة، وكذا التعرف على الفروقات الفردية في الاتجاهات التلاميذ الممارسين للتربية البدنية والرياضية نحو السلوك الصحي حسب متغيرات الجنس والمستوى التعليمي وطبيعة الممارسة، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة عشوائية طبقية قدرت ب 179 تلميذ من مجموع 1786 من مجتمع الدراسة، ومن اجل جمع المعلومات استخدم مقياس خاص باتجاهات التلاميذ الممارسين للتربية البدنية والرياضية نحو السلوك الصحي المعدل من طرف الباحث حيث اشتمل على " محاور، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن للتلاميذ الممارسين للتربية البدنية والرياضية اتجاهات ايجابية نحو السلوك الصحي، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير المستوى التعليمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس وطبيعة الممارسة. (بطاط نور الدين، 2017، ص 84)

21 – دراسة Özkan Keskin 2017:

موضوع الدراسة: دراسة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو حصص التربية البدنية.

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة اتجاهات طلاب التعليم الثانوي نحو حصص التربية البدنية والرياضية في ظل بعض المتغيرات في مقاطعة سكاريا، حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي على عينة مكونة من 640 طالب، ومن اجل جمع المعلومات استخدم الباحثون مقياس الاتجاهات نحو حصص التربية الرياضية من إعداد guclu et Gullu 2009 ، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من الطلاب 63,9 % يمارسون الرياضة بانتظام، كما أسفرت نتائج الدراسة أن للطلاب اتجاهات مرتفعة نحو حصص التربية البدنية والرياضية، كما انه لا توجد فروق في اتجاهات الطلاب نحو حصص التربية الرياضية تعزى لمتغير الجنس والفئات العمرية، في حين أن للنوادي الرياضية اثر كبير على تكوين اتجاهات التلاميذ نحو حصص التربية الرياضية.(Özkan Keskin et all ,2007)

22 – دراسة Risto marttnen et all 2018:

موضوع الدراسة: تغير اتجاهات الطلاب نحو التربية البدنية و الرياضية عبر وحدات تعليمية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف وقياس التغير في اتجاهات الطلاب نحو التربية البدنية والرياضية على مدار ستة أسابيع من خلال وحدات تعليمية اللياقة البدنية، ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثون المنهج التجريبي على عينة مكونة من 221 طالب (115 ذكور و106 إناث)، ولقد طبق الباحثون اختبارات قبلية وبعدية لقياس اتجاهات الطلاب نحو التربية البدنية والرياضية، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب كانت ايجابية بشكل عام ولكن انخفضت حسب العم، وأنه لا توجد فروق في الاتجاهات نحو التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس في الاختبارات القبلية، كما انه توجد فروق في الاتجاهات نحو التربية البدنية والرياضية بعد تطبيق الاختبار البعدي. (RISTO marttnen et all (2018 ,

3 ـ التعليق على الدراسات السابقة:

3 – 1 الدراسات المتعلقة بالكفايات التعليمية:

بعد الاطلاع وعرض الدراسات السابقة والمشابهة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية سنعرض أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية، وأوجه الاستفادة من الدراسة السابقة.

من حيث الهدف:

اختلف أهداف جميع الدراسات السابقة والمشابهة وهذا راجع إلى حسب طبيعة كل دراسة.

من حيث المنهج:

جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي إلا دراسة عثماني عبد القادر 2013 الذي استخدم المنهج شبه تجريبي.

من حيث مجتمع البحث وعينة الدراسة و نوعها:

لقد اختلفت الدراسات السابقة من حيث مجتمع البحث وعينة الدراسة، حيث نجد مجتمع البحث ونوع العينة، في بعض الدراسات أجريت على أساتذة التربية البدنية والرياضية مثل دراسة: مضر عبد الباقي وآخرون، ودراسة احمد يوسف احمد حمدان 2011، ودراسة ناصر ياسر الروحاني وجمعة محمد الهنائي 2013، ومجادي رابح 2013، وعثماني عبد القادر 2013، وأسماء حسون مشكور 2015، ودراسة

عطاء الله احمد وآخرون 2015، وقطاف محمد 2016، وسنان علي وعبد الرحمن يوسف 2017، ودراسة عكوش كمال وآخرون 2017.

في حين بعض الدراسات أجرت على وجهت نظر الطلاب في كفايات معلميهم مثل: مساحلي الصغير 2012، ودراسة وائل سلامة المصري 2013، وماجدة حميد كمبش وناظم كاظم 2014، فكري عبد الله جوفي وزيتون عبد القادر 2017، وبوخراز رضوان وعبد اللطيف شنيني 2018، وقدار زين الدين 2019، أما دراسة فاطمة عبد المالح و وداد كاظم مجيد 2018 أجريت دراستهم على المعلمين ومن وجهة نظر المدراء.

من حيث أدوات البحث:

لقد اختلف استعمال أدوات جمع المعلومات، حيث نجد بعض الدراسات استخدمت الاستبيان وبعض الأخر استخدم بطاقة الملاحظة، في حين نجد البعض الأخر استخدم مقاييس مصممة شخصيا.

من حيث الأساليب الإحصائية:

اختلف استعمال الأساليب الإحصائية فمنهم من استخدم النسبة المئوية في دراسته ومنهم من استخدم الفروق t test لمعرفة تأثر الكفايات ببعض المتغيرات، ومنهم من استخدم معاملات الارتباط بيرسون من اجل دراسة العلاقة بين الكفايات ومتغيرات أخرى مثل دراسة بوخراز رضوان وعبد اللطيف شنيني 2017 ودراسة ماجدة حميد كمبش وناظم كاظم 2014.

3 – 2 الدراسات المتعلقة بالاتجاهات:

من حيث الهدف:

اختلف أهداف جميع الدراسات السابقة والمشابهة وهذا راجع إلى حسب طبيعة كل دراسة وكيفية دراستها للاتجاهات.

من حيث المنهج:

جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي إلا دراسة Risto marttnen et all 2018 ودراسة وليد وعد الله و قصي حازم 2005 الذي استخدم المنهج التجريبي.

من حيث مجتمع البحث و عينة الدراسة و نوعها:

لقد اختلفت الدراسات السابقة من حيث مجتمع البحث وعينة الدراسة، حيث نجد مجتمع البحث ونوع العينة، في بعض الدراسات أجريت على تلاميذ الثانوي مثل دراسة ، وفتحي سليمان وحسين ابو جامع 2010، وربوح صالح 2013، و Sabyasachi Chatterjee 2013، وغزالي عبد القادر 2014، و2017 ozken keskin في حين بعض الدراسات اجريت على طلاب الجامعة مثل دراسة كاشف زايد 2004، ، وخالد الحمور 2011، وHamidreza Mirsafian 2014، ومحمود حسين الأطرش 2016، وأما البعض الآخر أجرى دراسته على تلاميذ المتوسط مثل دراسة Silverma and Raj Subramaniam 2007، وبطاط نور الدين 2017.

من حيث أدوات البحث:

لقد اختلف استعمال أدوات جمع المعلومات، حيث نجد بعض الدراسات استخدمت الاستبيان وبعض الأخر استخدم مقياس كينيون، في حين نجد البعض الأخر استخدم مقياس كينيون ومقياس صورة الجنس مثل دراسة حشايشي 2011 وغزالي رشيد استخدم مقياس الاتجاهات لي كينيون ومقياس إدراك الذات البدنية.

من حيث الأساليب الإحصائية:

اختلف استخدام الأساليب الدراسية في الدراسات السابقة على حسب طبيعة أهداف الدراسة، فمنهم من استخدم النسبة المئوية ومنهم من استخدم t testلدراسة الفروق في اتجاهات تبعا لبعض المتغيرات، ومنهم من استخدم معاملات الارتباط لدراسة العلاقة بين الاتجاهات وبعض العوامل الأخرى.

ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة من خلال إثراء الجانب النظري ومن اجل بناء بطاقة الملاحظة للكفايات التعليمية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وسلوكهم التدريسي وتحديد محاور البطاقة، أما فيما يخص الدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات استفاد منها الباحث في التعرف على الأدوات المستعملة لقياس الاتجاهات، كما انه تم الاستفادة من الدراسات من خلال تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، ومقارنة نتائج الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية والاستشهاد بها.

4 - جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:-

- ساعدت في صياغة الإشكالية وفروضها.
- بناء الخلفية النظرية والعملية للدراسة,
- ساعدت في تحديد واختيار المنهج المناسب للدراسة,
- ساعدت في تحديد الجوانب التي تم البحث فيها في الكفايات التعليمية واتجاهات التلاميذ.
- ساعدت في بناء بطاقة ملاحظة الكفايات التعليمية ومحاورها والعبارات المناسبة لكل محور.
- مساهمة الدراسات السابقة في تحدي نوع الأساليب الإحصائية المناسبة للفرضيات.
- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة الحالية ومقارنتها مع الدراسات السابقة.

الفصل الخامس:

منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

- تمهيد
- منهج البحث
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- متغيرات الدراسة
- مجالات البحث
- الدراسة الاستطلاعية
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية
- خلاصة

تمهيد:

بعد دراستنا للجانب النظري ينبغي على الباحث أن يتصور بحثه بالتفكير في الوسائل التي يستعملها من اجل قياس متغير الكفايات التعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بمتغير تكوين الاتجاهات، لذا كان لزاما على الباحث تناول هذه المشكلة بالبحث والدراسة، وذلك من خلال إتباع خطوات منهجية تتمثل في تحديد المتغيرات واختيارها، وكذلك الطريقة التي يتم بها تناول هذه المتغيرات وكذلك الظروف التي تتم فيها التجربة وفق ضوابط منهجية، أضف إلى ذلك عرض مختلف وسائل القياس المستعملة، كما يجب التطرق إلى دراسة صلاحية أدوات القياس من حيث صدقها وثباتها وفي الأخير قمنا بعرض مختلف المعالجات الإحصائية لتحليل النتائج وهذا من اجل الحصول على نتائج علمية يمكن الوثوق بها.

1 – منهج البحث:

المنهج العلمي هو أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وباتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة. (مصطفى عليان ومحمد غنيم، 2010، ص 53)

أما (موريس أنجرس) نقلا عن (بوزيد صحراوي 2006) يرى كلمة منهج يمكن إرجاعها إلى طريقة تصور وتنظيم البحث، وينص المنهج على كيفية تصور وتخطيط العمل حول موضوع دراسة ما، وأنه يتدخل بطريقة أو أكثر أو اقل إلحاحا بأكثر أو اقل دقة. (بوزيد صحراوي، 2006، ص 99)

ونظرا لطبيعة موضوعنا ومن اجل تشخيص الظاهرة وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها تبين لنا انه من المناسب استخدام المنهج الوصفي وذلك لتماشيه مع هدف الدراسة.

المنهج الوصفي:

يهدف لدراسة وتقرير خصائص ظاهرة معينة أو موقف تغلب عليه صفة التجديد، ويعتمد على جمع الخصائص وتفسيرها لاستخلاص دلالتها من اجل الوصول إلى إصدار تعميمات بشأن الوقف أو الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها.(عاطف علي، 2006، ص 21)

2 – مجتمع الدراسة:

يعتبر مجتمع الدراسة في هذا البحث أساتذة التربية البدنية والرياضية وتلاميذ وتلميذات المؤسسات التربوية التابعة لمرحلة التعليم الثانوي لولاية الشلف.

وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة استنادا لإحصائيات المقدمة من طرف مصلحة التمدرس والامتحانات التابعة لمديرية التربية لولاية الشلف خلال السنة الدراسية(2018 – 2019) 24096 تلميذ وتلميذة، أما مجتمع البحث الخاص بالأساتذة فقد بلغ عددهم 160 أستاذ.

جدول رقم (1) يمثل أفراد مجتمع البحث:

عدد التلاميذ		عدد الأساتذة	عدد الثانويات
ذكور	14128	160	70
إناث	19968		
المجموع	34096		

3 – عيّنة الدراسة:

بما أن مجتمع البحث كبير ويصعب على الباحث الاتصال بجميع عناصر أفراد المجتمع ومن اجل الحصول منهم على أجوبة، لذلك لابد على الباحث اللجوء إلى اخذ العينات التي تمثل المجتمع الأصلي.

والعينة تعني طريقة جمع البيانات والمعلومات من وعن عناصر وحالات محددة يتم اختيارها بأسلوب معين من جميع عناصر ومفردات مجتمع الدراسة، وبما يخدم ويتناسب ويعمل على تحقيق هدف الدراسة. (ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، 2010، ص 138)

وعند اختيار العيّنة يجب على الباحث إتباع الطريقة المناسبة في اختيار عينة بحثه، وقد حاولنا في هذه الدراسة أن تكون العينة أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي للدراسة حتى نتمكن من الاعتماد عليها وعلى نتائجها ولو بصورة نسبية في تعميمها، وقد شملت عينة البحث جزأين، وهما عينة أساتذة التربية البدنية والرياضية وعينة التلاميذ الموجودين في ثانويات ولاية الشلف.

3- 1 عينة الأساتذة:

قمنا باختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث المتكون من 160 أستاذة وأستاذة ممن يدرسون مادة التربية البدنية والرياضية، حيث بلغت عينة البحث 40 أستاذ.

3-2 عينة التلاميذ:

قمنا باختيار عينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الثانوية لولاية الشلف المتكون من 34096 (ذكور وإناث)، حيث بلغت عينة الدراسة 800 تلميذ.

جدول رقم (2) يمثل عينة البحث

	مجتمع البحث	العينة	النسبة المئوية
الأساتذة	**160**	**40 أستاذ**	**% 25**
التلاميذ	**34096**	**800 تلميذ**	**% 2.34**

جدول رقم (3) يمثل تصنيف الكفايات باستخدام الربيعيات و تصنيف اتجاهات التلاميذ .

مستوى الكفايات	الربيعيات	عدد الاساتذة	عدد التلاميذ
مستوى مرتفع	96.2500	10	200
مستوى متوسط	125.0000	20	400
مستوى منخفض	137.5000	10	200
المجموع		40	800

4 – متغيرات الدراسة:

4 – 1 المتغير المستقل: هو المتغير الذي يتحكم فيه الباحث، وفي بحثنا هذا هو الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية.

4–2 المتغير التابع: وفي بحثنا هذا هو الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي.

5 – مجالات البحث:

5 – 1 المجال المكاني

أجريت الدراسة بثانويات ولاية الشلف .

5 – 2 المجال الزماني:

تمت دراستنا هذه خلال الفترة الممتدة من المشروع في جمع المادة العلمية وضبط أدوات البحث وتحديد الإطار المنهجي للبحث، أما في الجانب التطبيقي إجراء الدراسة الميدانية وتطبيق المقاييس وشبكة الملاحظة للسنة الدراسية 2019/2018 في الفترة الممتدة من (2018/10/01 إلى 2019/03/14) حيث تم توزيع الاستمارات على التلاميذ بالثانويات المذكورة سابقا والمتمثلة في مقياس الاتجاهات، كما تم

تطبيق شبكة الملاحظة على الأساتذة بثانويات مقاطعة تنس والمتمثلة ثم جمع كل الاستمارات والشروع في تفريغها وتطبيق العملية الإحصائية لضبط النتائج.

6 – الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي عبارة عن دراسة أولية يقوم بها الباحث على عينة قبل قيامه ببحثه بهدف اختيار أساليب البحث وأدواته، وفي سبيل الوصول إلى أفضل طريقة لإجراء الاختبار والتأكد من مصداقية المقاييس والتي تؤدي بدورها إلى الحصول على نتائج مضبوطة وصحيحة، وتطبيقا للطرق العلمية المتبعة كان لابد من إجراء دراسة استطلاعية على بعض الثانويات الموجودة بمقاطعة تنس وهذا من اجل قياس مستوى الصدق لثبات التي تتمتع به أدوات القياس في الدراسة (مقياس الكفاءة التدريسية ومقياس الاتجاهات) وهذا من اجل معرفة مختلف الظروف التي تحيط بعملية التطبيق، وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو:

- محاولة التعرف أكثر على مجتمع الدراسة الاستطلاعية.
- مدى تناسب المقاييس لعينة الدراسة.
- التعرف على المشكلات والمواقف التي قد تعترض الباحث أثناء تطبيق المقاييس.
- مدى التفهم اللغوي لعبارات المقاييس من طرف التلاميذ والأساتذة.
- مشاهدة العلاقة التي تجمع أستاذ التربية البدنية والرياضية بالتلاميذ أثناء الحصة.

7 – أدوات الدراسة:

لغرض جمع المعطيات والمعلومات عن موضوع الدراسة، على الباحث انتقاء الأداة المناسبة لذلك، ومن المتفق عليه أن أداة البحث تساعد الباحث على تحقيق أهدافٍ منها، كما تساعد على جمع الحقائق والمعلومات المتعلقة بموضوع البحث.

وعليه فان أداة البحث هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الباحث من حل المشكلة، وقد استخدمنا في بحثنا هذا ما يلي:

7-1 بطاقة ملاحظة:

تعد الملاحظة إحدى الطرق المهمة لجمع البيانات في البحوث، وهي عملية مستمرة خلال المراحل المختلفة لإجراء البحث، وتعتمد على المشاهدة الدقيقة الهادفة للظواهر موضع الدراسة باستخدام المناسبة والضبط العلمي الملائم سواء للقائم بالملاحظة أو الأشياء موضوع الملاحظة موقف الملاحظة. (حسن الدليمي وعبد الرحيم صالح، 2014، ص 102)

وفي دراستنا اعتمدنا على الملاحظة كأداة لجمع المعلومات حول الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية.

تصميم بطاقة الملاحظة:

لقد تدرج بناء بطاقة الملاحظة (شبكة الملاحظة) للكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية على عدة مراحل من اجل الوصول بالبطاقة إلى صورتها النهائية.

مرحلة الإعداد:

تم خلالها الرجوع للتعريفات والمفاهيم المتعلقة بالكفايات التعليمية من اجل تحديد معناها وأهم مكوناتها من اجل أن تتماشى مع هدف الدراسة وهذا من خلال الرجوع إلى تعريفات العلماء والمختصين في طرائق التدريس بصفة عامة ومختصين في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية بصفة عامة.

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

الهدف من بناء بطاقة الملاحظة حسب هداف الدراسة هو قياس وملاحظة الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية.

الاطلاع على الأدبيات و المصادر والدراسات السابقة والمشابهة:

اعتمد الباحث في اشتقاق وتحديد محتوى بطاقة الملاحظة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي واستقراء وتحليل الدراسات السابقة والمشابهة التي تناولت الكفايات التعليمية للمعلمين بصفة عامة ومعلمي التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، وهذا بغية تحديد المحاور والأبعاد التي يجب قياسها في الكفايات التعليمية ومنها دراسة:

- دراسة نجم عبد الله ومحمود سعيد المولى (2009) " تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدينة الموصل"
- دراسة مضر عبد الباقي وآخرون (2011) " الكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية في محافظة الفرات الأوسط "
- دراسة فاضل علوان الزيدي (2011) " الكفايات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية وعلاقتها في اكتساب بعض المهارات الحركية لطلبة المدارس "
- دراسة ياسر الروحاني ومحمد الهنائي (2013) " الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضة المدرسية بسلطنة عمان وعلاقتها بأسباب اختيار مهنة التدريس " .
- دراسة فراس أكرم سليم (2013) " علاقة الكفايات التعليمية على وفق معايير جودة التدريس بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة صلاح الدين

التصميم الأولي لبطاقة الملاحظة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمشابهة المتعلقة بالدراسة، وتحليل أدواتها الدراسية وكذلك تحديد هدف بناء بطاقة الملاحظة حسب أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد قائمة من الكفايات التعليمية الأولية من اجل بناء بطاقة ملاحظة لقياس الكفايات التعليمية.

حيث تتضمن بطاقة الملاحظة (40) فقرة موزعة على أربعة (04) محاور للكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية هي (كفاية التخطيط، كفاية التنفيذ، كفاية إدارة الصف، كفاية التقويم) وكل محور من البطاقة يتكون من (10) فقرات.

وبعد ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من المختصين ثم تعديل صياغة بعض الفقرات وبذلك حافظت البطاقة على صورتها الأولية في ما يخص المحاور.

جدول رقم (4) يمثل توزيع عبارات بطاقة الملاحظة على الإبعاد.

البعد	الفقرات	عدد الفقرات
كفاية التخطيط	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10	10
كفاية التنفيذ	.11.12.13.14.15.16.17.18.19.20	10
كفاية إدارة الصف	21.22.23.24.25.26.27.28.29.30	10
كفاية التقويم	31.32.33.34.35.36.37.38.39.40	10

طريقة تقدير درجات بطاقة الملاحظة:

تم صياغة فقرات بطاقة الملاحظة بطريقة مغلقة تكون الإجابة عليها بالتدرج على الشكل التالي: (بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، لم تتم)، حيث تم تقدير أداء العينة من قبل الباحث من خلال إعطاء بدائل للإجابات درجات متدرجة من (4،3،2،1)، ويتم احتساب درجة أداء المفحوصين بجمع تقدير كفايات العينة على فقرات البطاقة الملاحظة ككل للحصول على الدرجة الكلية للمفحوص، وتتراوح درجة المفحوص بين (40 – 160)، و تعتبر الدرجة المنخفضة عن أداء منخفض أو كفاية منخفضة، وتعبر الدرجة المرتفعة عن أداء مرتفع أو كفاية مرتفعة.

جدول رقم (5) يمثل طريقة تقدير درجات بطاقة الملاحظة.

درجة توفر الكفاية			
بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	لم تتم
4	3	2	1

7-2 الخصائص السيكوميترية لبطاقة الملاحظة:

أ- الصدق:

يعتبر صدق الاختبار انه يقيس فعلا ما وضع لقياسه، ويشير إلى نسبة التباين الحقيقي المرتبط أو المنسوب للسمة المقاسة إلى التباين الكلي. (سوسن شاكر مجيد، 2014، ص 93)، وفي البحوث توجد عدة أنواع من صدق الاختبارات منها:

- **صدق المحكمين:**

تعد من أكثر الطرق شيوعا، أي من خلال معرفة صدق المضمون أو المحتوى من طرف المحكمين، أي من خلال عرض الاختبار على عدد من ذو الاختصاص والخبراء، وبعدها يقوم الباحث بحذف العبارات أو تعديلها. (حمدي شاكر محمود، 2006، ص 144)

ولقد تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من أساتذة الاختصاص من داخل و خارج الوطن(الملحق رقم 1)، حيث تضمن تحكيم الأداة الحالية من خلال التطرق إلى مجموعة من النقاط الرئيسية هي:

- ملائمة فقرات الأداة لقياس ما وضعت لقياسه.
- مدى ارتباط فقرات الأداة بالبعد الذي تنتمي إليه.
- ملائمة عبارات الفقرات من حيث اللغة.
- مناسبة سلم التدريج المستخدم في البطاقة.

وعلى هذا الأساس اعتبرنا أن الفقرة صادقة إذا اتفق أكثر من 75 % من المحكمين، وقد تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات وأراء واقتراحات المحكمين حتى تظهر الأداة بصورتها النهائية المناسبة يمكن الاعتماد عليها في جمع المعلومات. (الملحق رقم 2)

- **صدق الاتساق الداخلي:**

وهو يعني العلاقة بين كل فقرة من فقرات الأداة أو العلاقة بين أبعاد الأداة والدرجة الكلية لها

جدول رقم: (6) يمثل صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة.

الأبعاد	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
التخطيط	0.84	0.01
التنفيذ	0.87	0.01
ادارة الفصل	0.79	0.01
التقويم	0.88	0.01

من حلال الجدول رقم (6) يتضح لنا أن صدق الاتساق الداخلي دال في جميع أبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة عند مستوى الدلالة 0.01

ب – الثبات

- **تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق (معامل الارتباط):**

جدول رقم (7) يمثل ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة.

المحاور	القياس الاول		القياس الثاني		معامل الارتباط	الصدق الذاتي
	س	ع	س	ع		
التخطيط	34.75	4.22	33.50	3.94	0.74	0.86
التنفيذ	33.33	4.00	30.66	5.53	0.78	0.88
إدارة الفصل	34.33	3.22	35.41	4.88	0.76	0.87
التقويم	32.41	5.23	43.58	5.63	0.70	0.83
الدرجة الكلية	134.83	13.90	134.16	13.68	0.84	0.91

يتضح من الجدول رقم (7) أن معامل الارتباط بين القياس الاول و الثاني يتراوح بين (0.70) و (0.78) في جميع محاور بطاقة الملاحظة، والدرجة الكلية بلغت (0.84) وهي قريبة من +1 وبالتالي هي دالة عند مستوى الدلالة 0,01 مما يدل على انه يوجد ثبات للمقياس.

- **حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

جدول رقم (8) يمثل ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة التجزئة النصفية.

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العبارات	معامل الثبات Guttmen
الفردية	67.41	7.15	20	0,80
الزوجية	68.25	7.02	20	
الكلية	135.66	12.94	40	

من خلال الجدول رقم (8) نلاحظ أن معمل الثبات بلغ 0.80 وهو قريب من +1 وهذا ما يدل على ثبات مقياس الاتجاهات.

7- 3 مقياس كينيون للاتجاهات:

مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني وضعه في الأصل **(جيرالد كينون)** وأعد صورته العربية **(محمد حسن علاوى)** والذي يتألف من 06 أبعاد ويحتوى على 54 عبارة.

وقد تم وضع المقياس على أساس افتراض النشاط الرياضي ويمكن تبسيطه إلى مكونات أكثر تحديدا وأوضح معنى، كما يمكن تقسيمه إلى فئات فرعية غير متجانسة تقريبا، وهذا الفئات الفرعية أو المكونات توفر مصادر متعددة للإشباع وذات فوائد متباينة تختلف من جزء لأخر، وقد يكون ذلك على أساس الفائدة العلمية أو القيمة الأدائية التي يمثلها دور النشاط البدني بالنسبة للفرد.

ولقد استطاع (**كينون**) أن يحدد ستة أبعاد للاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي على النحو التالي: النشاط البدني كخبرة اجتماعية، النشاط البدني للصحة وللياقة، النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة، النشاط البدني كخبرة جمالية، النشاط البدني لخفض التوتر، النشاط البدني كخبرة للتفوق الرياضي.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس من خلال ملاحظة مكان العلامة (×) الموافقة لرأي المجيب مع الدرجة الموضوعة والمقالة لذلك، وفي الأخير وبعد الانتهاء من عملية تقدير كل عبارة نقوم بحسابات درجة المقياس ككل ودرجة كل بعد من أبعاد المقياس الموافق لإحدى الفرضيات الموضوعة، وهذا لكل لفرد في العينة كما يبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (9) يمثل درجات العبارات الموجبة والسالبة لمقياس كينون.

الآراء	العبارات الموجبة	عبارات سالبة
أوافق بدرجة كبيرة	5	1
أوافق	4	2
لم أكون رأى	3	3
أعارض	2	4
أعارض بدرجة كبيرة	1	5

طريقة تقدير درجات المقياس:

يتبع هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعا لإيجابية وسلبية العبارات أي أنه تعطى الدرجات (1،2،3،4،5) على الترتيب للعبارات الموجبة، كما تعطى على الترتيب الدرجات (5،4،3،2،1) للعبارات السالبة، والجدول التالي يبين الفقرات السالبة والموجبة في المقياس.

الجدول رقم (10) يمثل أبعاد وأرقام كل من العبارات الايجابية والسلبية :

الأبعاد	العبارات الايجابية	العبارات السلبية	عدد العبارات
النشاط البدني كخبرة اجتماعية	11 . 17 . 20. 25 . 29	19 . 39 . 49	8
النشاط البدني للصحة واللياقة	4 . 10. 15 .18. 23. 32. 40. 47	6 . 27 . 36	11
النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة	7 . 28 . 42 . 50 . 53	1 . 13 . 22 . 38 .	9
النشاط البدني كخبرة جمالية	3 . 8 . 14 . 30 . 33. 35. 41 . 45 . 48	/	9
النشاط البدني لخفض التوتر	12 . 16 . 21 . 26 . 37. 44 . 51	31 . 54	9
النشاط البدني للتفوق الرياضي	2 . 9 . 34 .43	5 . 24 . 46 . 52 .	8

وطبقا لهذا النظام فإن أقصى وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في المقياس كما يلي:

أعلى درجة للمقياس: 5 ×54 = 270 يمكن أن يحصل عليها التلميذ في الاتجاهات.

أدني درجة للمقياس: 1 ×54 = 45 يمكن أن يحصل عليها التلميذ في الاتجاهات.

7-3-1 الخصائص السكوميترية لمقياس الاتجاهات (كينيون):

لقد تم التأكد من ثبات وصدق المقياس الاتجاهات من طرف العديد من الباحثين الذين طبقوه في الدراسات السابقة في البيئة العربية كنموذج وعلى ذلك نأخذ الدراسات التي أجريت في البيئة المصرية، حيث تم إيجاد ومعاملات ثبات أبعاد الصورة العربية للمقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد 4 أسابيع على

50 تلميذ من الصف الثاني بإحدى مدراس محافظة القاهرة، وأشارت النتائج إلى تميز أبعاد المقياس بمعاملاتها ثبات عالية نسبيا، وتراوحت مابين (0.75 إلى 0.89)، كما تم إيجاد معاملات ثبات الصورة العربية للمقياس بطريقة إعادة الاختبار وبعد أسبوعين على 50 طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية بالجزيرة، وتراوحت معاملات ثبات المقياس ما بين (0.88 إلى 0.52).

أ – الصدق:

لغرض التأكد من صدق اختبار كينيون لقياس الاتجاهات استخدم معامل الصدق الذاتي باعتباره صدق الدرجات التجريبية بالنسبة لدرجات الحقيقة، والتي خلصت من شوائبها (أخطاء القياس) والذي يقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وتبين أن اختبار كينيون لقياس الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي يمتاز بصدق ذاتي عالي لأبعاده الستة.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

جدول رقم (11) يمثل صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات.

الأبعاد	ارتباط الابعاد مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
النشاط البدني كخبرة اجتماعية	0.71	0.01
النشاط البدني للصحة واللياقة	0.40	0.05
النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة	0.56	0,01
النشاط البدني كخبرة جمالية	0.59	0.01
النشاط البدني لخفض التوتر	0.62	0.01
النشاط البدني للتفوق الرياضي	0.64	0.01

من حلال الجدول رقم (11) يتضح لنا أن معامل صدق الاتساق الداخلي يتراوح بين 0.40 عند مستوى الدلالة 0.05 وهي دالة، وبين 0.56 إلى 0.71 عند مستوى الدلالة 0.01 ودال في جميع أبعاد الاتجاهات مع الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات عند مستوى الدلالة 0.01.

ب – الثبات:

يقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبار مدى خلوها من الأخطاء غير منتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبارات للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف قياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسا منسقا في الظروف المتباينة.

وقد دلت النتائج أن الاختبار يتمتع بدرجات عالية من الثبات وهذا ما يمثله الجدول المبين:

- **تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق (معامل الارتباط):**

جدول رقم (12) يمثل ثبات مقياس الاتجاهات بتطبيق الاختبار وإعادة التطبيق (معامل الارتباط)

الأبعاد	القياس الاول		القياس الثاني		معامل الارتباط	الصدق الذاتي
	س	ع	س	ع		
النشاط البدني كخبرة اجتماعية	29.87	3.58	27.47	4.03	0.80	0.89
النشاط البدني للصحة واللياقة	42.47	4.14	40.30	4.69	0.66	0.81
النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة	26.77	4.85	24.45	4.50	0,76	0.87
النشاط البدني كخبرة جمالية	33.95	6.90	31.15	5.64	6.68	0.82
النشاط البدني لخفض التوتر	34.24	6.39	32.82	4.02	0.73	0.85
النشاط البدني للتفوق الرياضي	28.85	4,21	26.37	3,50	0,76	0.87
الدرجة الكلية	197.02	13.42	182.57	11.54	0.72	0.84

يتضح من الجدول رقم (12) أن معامل الارتباط بين القياس الاول و الثاني يتراوح بين (0.66) و (0.80) في جميع أبعاد المقياس، والدرجة الكلية بلغت (0.72) وهي قريبة من +1 وبالتالي هي دالة عند 0,01 مما يدل على انه يوجد ثبات للمقياس.

- **حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

جدول رقم (13) يمثل ثبات مقياس الاتجاهات بطريقة التجزئة النصفية.

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العبارات	معامل الثبات Guttmen
الفردية	89.47	11.54	27	0.85
الزوجية	93.52	8.54	27	
الكلية	183	358.92	54	

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن معمل الثبات بلغ 0.85 وهو قريب من +1 وهذا ما يدل على ثبات مقياس الاتجاهات.

8 – الأساليب الإحصائية:

إن طبيعة الموضوع والهدف منه يفرض أساليب إحصائية خاصة تساعد الباحث في الوصول إلى معطيات ونتائج يفسر ويحلل من خلالها الظاهرة موضوع الدراسة، والدراسة الإحصائية تعطينا نتائج دقيقة، باعتبار أنها تترجم إلى أرقام، وقد تمت المراجعة الإحصائية بواسطة البرامج الإحصائية.

حيث أن الأساليب الإحصائية في دراستنا هي:

8-1 المتوسط الحسابي:

هو ذلك المقياس الوصفي الإحصائي الذي إذا حسبنا انحرافات أعداد المجموعة منه، كان مجموع هذه الانحرافات يساوي صفر (0) وهو يتمثل في:

$$\bar{س} = \frac{مج\ س}{ن}$$

حيث $\bar{س}$: المتوسط الحسابي. **س:** درجة كل فرد.

مج: مجموع الدرجات. **ن:** عدد أفراد العينة.

8-2 الانحراف المعياري:

هو انحراف الدرجات عن متوسطها، وهو يساوي الجذر التربيعي لمجموع مربعات انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي مقسوما على عدد الدرجات.

حيث أنه يتمثل في المعادلة التالية: (احمد سعد جلال، 2008، ص84)

8-3 التباين:

$$ع = \sqrt{\frac{مج (س-م)^2}{ن}}$$

$$ف = \frac{مج(س - \overline{س})^2}{ن}$$

حيث :

ف: التباين **مج:** المجموع

س: درجات كل فرد (مختبر) $\overline{س}$: المتوسط الحسابي

ن: عدد أفراد العينة.

8- 4 معامل الارتباط بيرسون:

تعالج هذه الوحدة موضوع الارتباط والانحدار البسيط والمتعدد واختبارات إحصائية حول معامل الارتباط البسيط ومعالم خط الانحدار البسيط (محمد صبحي أبو صالح وعدنان محمد عوض، 2010،ص 288)

$$R = \frac{(ص)مج \times (س)مج - (ص \times س)مج ن}{\sqrt{[2(ص \times مج) - 2(ص)مج ن][2(ص \times مج) - 2(س)مج ن]}}$$

8 – 5 اختبار (ت) $T - test$:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{[\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}][ن_1 ع_1^2 - ن_2 ع_2^2]}}$$

حيث أن:

ن1: عدد أفراد العينة الأولى

ن 2: عدد أفراد العينة الثانية

م1: متوسط درجات المجموعة الأولى

م2: متوسط درجات المجموعة الثانية

ع1: الانحراف المعياري للمجموعة الأولى

ع2: الانحراف المعياري للمجموعة الثانية

8 – 6 اختبار كروكسال واليس kruksal walis

8 – 7 اختبار مان ويتني

ملاحظة: تمت المعالجة الإحصائية بالاستعانة بنظام **spss ibm 20** الإحصائي.

خلاصة :

لقد تمحور هذا الفصل حول منهجية البحث والإجراءات الميدانية التي أنجزها الباحث خلال التجربة الاستطلاعية والأساسية، تماشيا مع طبيعة البحث العلمي ومتطلبات العلمية والتعليمية، حيث قام الباحث في بداية هذا الفصل بالتطرق إلى منهج البحث وإجراءات الميدانية، وفي التجربة الاستطلاعية تطرق إلى الخطوات العلمية التي أنجزت تمهيدات للتجربة الأساسية وذلك بتوضيح المنهج المتبع والفنية بالإضافة إلى مجالات البحث والأدوات المستخدمة.

الفصل السادس:

عرض و مناقشة نتائج الفرضيات

- ✓ عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
- ✓ عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- ✓ عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- ✓ عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
- ✓ عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

الاستنتاج العام

الاقتراحات و التوصيات

خاتمة

تمهيد:

في هذا الفصل سنتناول أهم النتائج المتوصل إليها في دراستنا و مناقشتها و من ثم مقارنتها بالدراسات السابقة، إضافة الاستنتاج وأخيرا الاقتراحات و التوصيات

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى: يمتلك أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي كفايات تعليمية مرتفعة

لمعرفة مستوى الكفايات التعليمية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، قام الباحث بحساب المتوسط الفرضي ومقارنته بالمتوسط الحسابي لعينة الأساتذة، فإذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية وكان المتوسط الحسابي للعينة اكبر من المتوسط الفرضي، فان مستوى الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية تكون بدرجة مرتفعة، أما إذا كان المتوسط الحسابي اقل من المتوسط الفرضي فان مستوى الكفايات لدى أساتذة التربية البدنية و الرياضية تكون بدرجة منخفضة، أما إذا كانت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، فان مستوى الكفايات التعليمية تكون بدرجة متوسطة.

أ – حساب المتوسط الفرضي لعينة البحث:

يُحسب المتوسط الفرضي من خلال البدائل الخاصة ببطاقة الملاحظة للكفايات التعليمية والتي عددها أربعة (4) وتم ترميزها من (1 – 4)، حيث تتكون بطاقة الملاحظة من 40 مؤشر موزعة على أربعة أبعاد

أعلى درجة في بطاقة الملاحظة هي : 4 $\quad 4 \times 40 = 160$

ادني درجة في بطاقة الملاحظة هي : 1 $\quad 1 \times 40 = 40$

المتوسط الفرضي لبطاقة الملاحظة = أعلى درجة + ادني درجة ÷ 2

$$160 + 40 \div 2 = 100$$

إذن المتوسط الفرضي الخاص بالكفايات التعليمية للأساتذة هو 100

ب – حساب المتوسط الحسابي للكفايات التعليمية الخاصة ببطاقة الملاحظة

جدول رقم (14) يمثل مستوى الكفايات التعليمية للأساتذة.

بطاقة الملاحظة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكفاية
الكفايات التعليمية	100	118.02	21,46	بدرجة مرتفعة

تحليل الجدول

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (14) الذي يمثل مستوى الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي، إن الأساتذة يتميزون بدرجة عالية من الكفايات التعليمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي 118,02، وبما أن المتوسط الحسابي اكبر من المتوسط الفرضي الذي بلغ 100، فان الفروق الفردية لصالح المتوسط الحسابي، ومنه نستنتج أن الفرضية محققة.

- **مناقشة نتائج الفرضية الأولى:**

انطلاقا من نتائج الجدول رقم (14) والذي يمثل مستوى الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي يتضح لنا ان الاساتذة يمتازون بدرجة عالية من الكفايات التعليمية، ويعزو الباحث هذا المستوى الى طبيعة وخصائص عينة الدراسة من خلال روح التعاون بين الأساتذة بجميع أصنافهم هذا ما سهل اكتساب كفايات تعليمية مرتفعة.

ويعزو الباحث أيضا نتائج هذه الدراسة إلى دور الأساتذة أن معظم الأساتذة يمتلكون كفايات مرتفعة بسبب التطور التكنولوجي الذي والحركة القائمة على الكفايات التي ظهرت في مجال التربية والتعليم.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (سنان عباس علي وعبد الرحمن يوسف 2017) من خلال استنتاج الباحثان أن مدرسي ومدرسات التربية الرياضية يمتلكون كفايات تدريسية في حصة التربية البدنية والرياضية، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة (فاضل علوان الزيدي 2011) حول الكفايات التدريسية لمدرسي التربية البدنية والرياضية، حيث خلصت نتائج الدراسة إلى أن الأساتذة يمتلكون كفايات جيدة، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع توصل إليه (طلال عبد الله النعيمي ومحمود سعيد المولى 2009) أن معظم معلمي ومعلمات التربية البدنية والرياضية في مدينة الموصل يمتلكون قدرا كافيا من الممارسات التدريسية، ودلت نتائج دراسة

(sinisa stojanovic et danijela zdravkovic 2012) انه عند ملاحظة أداء المدرسين تبين أن لديهم قيمة عالية لكفاءتهم، وهذا ما أكدت عليه دراسة (فؤاد ابراهيم السراج وآخرون 2008) أن مستوى المهارات التدريسية لدى مدرسي التربية الرياضية بلغت نسبة عالية تقدر ب 91 % ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (بن قاد علي الحاج و غزالي رشيد 2014) و دراسة (بلال موسى 2018) إن درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية جاء بدرجة كبيرة، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (محمد بن احمد رباعة 2015) في دراسته مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التعليمية، حيث خبصت نتائج الدراسة إلى امتلاك الأساتذة للكفايات التعليمية مرتفعة وبدرجات متفاوتة. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (قدار زين الدين 2018) حيث خلصت إلى أن أساتذة التربية البدنية والرياضية يمتلكون كفايات مرتفعة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (سمير مراد و مها يوسف شريف 2011) في دراسة مدى توفر الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال، حيث وجدت أن معلمات الروضة تعاني من ضعف في بعض الكفايات التعليمية، كما انه لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع توصل إليه (احمد محمد احمد ومحمد علي حجة 2012) أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة كسلا يمتلكون كفايات تعليمية متوسطة من وجهة نظر طلابهم، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (pensri sriswat et all 2015) في المؤتمر الدولي 12 للتعليم الالكتروني، حيث وضحت أن معلمي التربية البدنية والرياضية يحتاجون إلى تنمية الكفايات من اجل الابتكار التكنولوجي.

وهذا ما أكدت عليه دراسة (عبد الكريم شنطاوي 2007) في دراسته للكفايات التعليمة لدى الطالبات المعلمات إلى حاجتهم إلى بعض الكفايات التعليمية، كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع توصل إليه (احمد يوسف احمد حمدان 2011) في دراسته للكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الرياضية جاءت بنسب متوسطة، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصل اله (عطاء الله احمد وآخرون 2015) إلى نقص في الإلمام لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالكفاءة المهنية عامة بما يتماشى مع جودة العملية التعليمية.

كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه (بوراي كاسيا 2016) إلى أن كفايات التدريس تتوفر لدي أساتذة التربية البدنية و الرياضية بدرجة فوق المتوسط.

وهذا ما يطابق ما قاله (عبد الرزاق 2001) انه لابد من توافر كفايات تعليمية أساسية لدى مدرس التربية الرياضية تؤهله لان يقوم بدوره بكفاية وفعالية. (ناصر ياسر الروحاني وجمعة محمد الهنائي، 2013، ص 518)

2 – عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تعزى لمتغير الجنس جدول رقم يوضح دلالة الفروق في الكفايات التعليمية تبعا لمتغير الجنس.

ومن اجل دراسة الفروق استعملنا T test لأنه الأنسب لدراسة الفروق بين عينتين.

جدول رقم (15) يوضح دلالة الفروق في الكفايات التعليمية للأساتذة تبعا لمتغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T test	قيمة " p	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
كفاية التخطيط	ذكر	29	31.06	5,57	0,46	0,64	38	غير دالة
	أنثى	11	30.18	4,93				
كفاية التنفيذ	ذكر	29	28,65	6,96	0,44	0,66	38	غير دالة
	أنثى	11	27,63	5,06				
كفاية إدارة الصف	ذكر	29	29,51	6,76	0,25	0,79	38	غير دالة
	أنثى	11	28,90	6,39				
كفاية التقويم	ذكر	29	29,79	5,92	0,56	0,57	38	غير دالة
	أنثى	11	28,63	5,23				
الدرجة الكلية	ذكر	29	119,03	22,84	0,47	0,36	38	غير دالة
	أنثى	11	115,36	18,01				

دالة عندما تكون قيمة "p " اقل مستوي أو تساوي0.05

يشير الجدول رقم (15) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة ممارسة الأساتذة للكفايات التعليمية تعزى لمتغير الجنس في كل مجالات الكفايات الأربعة، حيث بلغت قيمة T المحسوبة في محور

التخطيط 0,46 و دلالتها الإحصائية P 0,64، و كانت T المحسوبة في محور التنفيذ 0,44 ودلالتها الإحصائية P 0,66، في حين كانت قيمة T المحسوبة في محور إدارة الصف 0,25 ودلالتها الإحصائية P 0,79، أما في بعد كفاية التقويم بلغت T المحسوبة 0,56 ودلالتها الإحصائية P 0,57، أما الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بلغت T المحسوبة 0,47 ودلالتها الإحصائية 0,36.

- **مناقشة نتائج الفرضية الثانية:**

انطلاقا من نتائج الجدول رقم (15) والذي يمثل الفروق في الكفايات التعليمية للأساتذة تبعا لمتغير الجنس، حيث يتضح لنا أن الاختلاف بين متوسطات في درجة امتلاك الأساتذة للكفايات التعليمية لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعا لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة T المحسوبة اكبر من مستوى الدلالة P وعليه نقبل الفرض الصفري الذي ينص على انه لا توجد فروق في الكفايات التعليمية، ويعزو الباحث نتائج الدراسة الى عدة عوامل:

الكفايات التعليمية لا تتأثر بمتغير الجنس، حيث أن كلا الجنسين يمارسون كفايتهم بشكل متقارب طبيعة البرامج و المناهج التي تلقاها الأساتذة في المؤسسات الجامعية و معاهد التربية البدنية والرياضية، حيث ان هذه البرامج والمناهج والمقاييس لا تبرز الفروقات الفردية بين الجنسين والمطبقة في جميع مؤسسات التعليم العالي أي موحدة.

معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية من كلا الجنسين يدركون أهداف وطرائق التدريس واستراتيجياتها، ومعظم الأساتذة يستخدمون الأسلوب الامري في التدريس.

كما أن للدورات التدريبية المنظمة من طرف المفتشين لكلا الجنسين ساهم في رفع الكفايات التعليمية لديهم، حيث أن هذه الدورات التدريبية تركز على العملية التعليمية بغض النظر عن الجنس، وهذا ما أكدت عليه (غانم والسويركي 2009) أن من واجبات الموجه إيضاح السلبيات وتصويب هذه السلبيات والعمل على تقديم الطرق لمعالجة مواطن القصور و وضع الحلول المناسبة،(وائل سالمة المصري، 2013، ص 64) ، كما أن امتلاك الأساتذة للوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي المعد من طرف وزارة التربية الوطنية، حيث محتوى هذه الوثيقة مجموعة من الأهداف والكفاءات يجب علة الأساتذة الوصول إليها من اجل جودة مخرجات العملية التعليمية التعليمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات: مثل دراسة (sinisa stojanovic et danjela zdravkovic 2012) ودراسة (طلال النعيمي وسعيد المولى 2009) دراسة (سهيلة بوجلال 2017)، وقد توصلت نتائج دراسة (جبارعلي الزيدي 2011) إلى انه لا توجد فروق في الكفايات التعليمية تبعا لمتغير الجنس (معلم ، معلمة).

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (سنان عباس علي وعبد الرحمن يوسف بكر2017) في دراسته لمقارنة مستوى الكفايات التدريسية بين الذكور والإناث وفق التحصيل الدراسي لمعلمي التربية الرياضية، حيت خلصت الدراسة إلى أن كلا من الجنسين يمتلكون كفايات تدريسية.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (فارس سيد علي وعبد الحليم معزوز 2016) إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية غي مستوى الكفايات التعليمية للأساتذة تبع لمتغير الجنس في دراسته لدور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لأساتذة المتوسط.

وفي دراسة (ياسر الروحاني ومحمد الهنائي 2013) لم تظهر نتائج الدراسة أثرا لمتغير النوع (ذكور – إناث) في درجة امتلاك الكفايات التدريسية.

وفي المقابل تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (هناء عبد الكريم 2012) و(دراسة بلجوهر فيصل 2016) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تعزى لمتغير الجنس، وفي دراسة (قتادة محمد أبو جامع 2013) خلصت نتائج الدراسة إلى انه توجد فروق ذات دلالة بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات خاصة في استعمال الوسائل والأساليب التعليمية وأساليب التقويم، وهذا ما تحصلت عليه نتائج دراسة (محمد النجار وسليمان سليمان 2015) إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أهمية الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الفنية لصالح المعلمات.

وفي دراسة (طلال عبد الله النعيمي ومحمود سعيد المولى 2009) حول تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية، خلصت نتائج الدراسة إلى انه تفوق معلمو التربية الرياضية في الممارسات التدريسية على المعلمات باستثناء محو إدارة الصف كان لصالح المعلمات.

3 – عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تعزى لمتغير الخبرة .

و من اجل دراسة الفروق استعملنا F anova لأنه الأنسب لدراسة الفروق لأكثر من ثلاث مجموعات

جدول رقم (16) يوضح دلالة الفروق في الكفايات التعليمية تبعا لمتغير الخبرة.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة "p ""
كفاية التخطيط	بين المجموعات	72,08	2	36,04	1,27	0,29 غير دالة
	داخل المجموعات	1047,69	37	28,31		
	المجموع	1119,77	39			
كفاية التنفيذ	بين المجموعات	153,40	2	76,70	1,93	0,15 غير دالة
	داخل المجموعات	1469,96	37	39,72		
	المجموع	1623,37	39			
كفاية إدارة الصف	بين المجموعات	88,67	2	44,33	1,02	0,37 غير دالة
	داخل المجموعات	1606,43	37	43,41		
	المجموع	1695,10	39			
كفاية التقويم	بين المجموعات	42,00	2	21,00	0,63	0,53 غير دالة
	داخل المجموعات	1225,96	37	33,13		
	المجموع	1267,97	39			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1272,28	2	636,14	1,41	0,25 غير دالة
	داخل المجموعات	16692,69	37	451,15		
	المجموع	17964,97	39			

دالة عندما تكون قيمة "p " اقل مستوي او تساوي0.05

يشير الجدول رقم (16) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة ممارسة الأساتذة للكفايات التعليمية تعزى لمتغير الخبرة في كل مجالات الكفايات الأربعة، حيث بلغت قيمة F anova المحسوبة في محور التخطيط 1,27 ودلالتها الإحصائية P 0,29، وكانت F anova في محور التنفيذ 1,93 ودلالتها الإحصائية P 0,15، في حين كانت قيمة F anova في محور إدارة الصف 1,02 ودلالتها الإحصائية P 0,37، أما في بعد كفاية التقويم بلغت F anova 0,63 و دلالتها الإحصائية P 0,53، أما الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بلغت F anova 1,41 و دلالتها الإحصائية 0,25

➢ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

يتضح لنا من خلال الجدول أن الاختلاف بين متوسطات درجة امتلاك أساتذة التربية البدنية والرياضية لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعا لمتغير الخبرة في جميع أبعاد، حيث كانت قيمة F anova اكبر من مستوى الدلالة، إذن لا توجد فروق في درجة الكفايات التعليمية لعينة البحث تعزى لمتغير الخبرة، ويعزو الباحث نتائج الدراسة الى عدة عوامل:

دور التكوين البيداغوجي الذي يتلقاه الأساتذة الجدد في معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية من خلال دراستهم مقاييس لها علاقة مباشرة بالتدريس مثل مقياس طرق التدريس والبيداغوجيا التطبيقية وعلم النفس النمو وهذا ما أدى بتغطية جوانب النقص.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة المتوصل إليها من خلال ملاحظته أداء الأساتذة ذو الخبرة والأساتذة الجدد إلى الظروف البيئية التعليمية الجيدة التي تجمع الأساتذة في جميع المؤسسات التربوية، حيث أن الأساتذة الجدد عند اندماجهم في المدارس يكونون علاقات مع مختلف المعلمين، ففي دراسة قام بها (جورج براون) (George Brown) وجد أن الاندماج في المدرسة يضع طالب التدريب بالتعرض إلى بعض العلاقات الشخصية مع معلمي المدرسة وإدارتها وهذا ما يعلمه الكثير (محمد رضا البغداوي، 2005، ص 26)، أما (medely 1982) يرى انه علينا تحديد فاعلية المعلم أن نقيس سلوك طلبته وليس سلوكه شخصيا. (محمد عبد الرحيم عدس، 2009، ص 37)

مساهمة برامج التدريبية المنظمة للمعلمين أثناء الخدمة في الرفع من الكفايات التعليمية للمعلمين الجدد من اجل تغطية جوانب النقص في العمليى التعليمية، حيث يرى (nichols 2010) نقلا عم (حسني مطلق العنانزة ،2016، ص 26) " أن التدريب أثناء الخدمة ينمي المهارات الأدائية للمعلم انسجاما مع مبدأ التربية عملية مستمرة مدى الحياة و تستمر في حياة الفرد والمجتمع دون انقطاع

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (الزهرة الأسود) ودراسة (سيف بن ناصر المعمري وفهد المسروري 2013) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية لأساتذة التربية الرياضية تعزى لمتغير الخبرة، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية أيضا مع نتائج دراسة (قتادة محمد أبو جامع 2013) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مجالات دور مشرفي التربويين في تحسين كفايات معلمي التربية الرياضية في مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي والنمو المهني وأساليب التقويم تعزى لمتغير الخبرة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (فارس سيد علي وعبد الحليم معزوز 2016) إلى عدم وجود فروق غي الكفايات التدريسية للأساتذة تبعا لمتغير الخدمة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (سمير مراد و مها يوسف شريف) إلى وجود فروق في الكفايات التعليمية للأساتذة تعزى لمتغير الخبرة، كما تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (فاطمة محمود الجوابرة 2016) في دراستها للكفايات التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم إلى وجود فروق دالة في الكفايات التعليمية في امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية لصالح الأكثر خبرة.

وفي دراسة (قدار زين الدين 2018) كانت نتائج دراسته مخالفة للدراسة الحالية، حيث وجد انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة التدريسية تعزى لمتغير الخبرة، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (محمد خزعلي وعبد الكريم المومني 2010) في دراستهم للكفايات التعليمية لدى المعلمات في ضوء متغير الخبرة، حيث توصلوا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات تبعا لمتغير الخبرة، وفي دراسة قام بها (نجم عبد الله النعيمي ومحمود سعيد المولى 2009) في تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية، خلصت نتائج الدراسة إلى انه توجد فروق في الممارسات التدريسية لصالح الأكثر خبرة بين المعلمين، كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من بلجوهر فيصل 2016) و (sinisa stojanovic et danjela zdravkovic 2012) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية للأساتذة تعزى لمتغير الأكثر خبرة.

4 – عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدي تبعا لمتغير الجنس.

و من اجل دراسة الفروق استعملنا T test لأنه الأنسب لدراسة الفروق بين عينتين

جدوا رقم (17) يوضح دلالة الفروق في اتجاهات التلاميذ نحو الأنشطة الرياضية تبعا لمتغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T test	قيمة p	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
خبرة اجتماعية	ذكور	400	29,28	4,75	0,85	0,39	798	غير دالة
	إناث	400	28,99	4,72				
الصحة واللياقة	ذكور	400	41,06	6,08	0,51	0,60	798	غير دالة
	إناث	400	40,85	5,79				
توتر و مخاطر	ذكور	400	27,15	5,12	2,91	0,004	798	دالة
	إناث	400	25,98	6,15				
خبرة جمالية	ذكور	400	32,62	6,29	0,20	0,84	798	غير دالة
	إناث	400	32,70	5,92				
خفض التوتر	ذكور	400	35,18	5,17	0,07	0,94	798	غير دالة
	إناث	400	35,15	5,13				
التفوق الرياضة	ذكور	400	27,96	4,37	1,19	0,23	798	غير دالة
	إناث	400	27,58	4,59				
الدرجة الكلية	ذكور	400	193,27	15,80	1,72	0,08	798	غير دالة
	إناث	400	191,28	16,78				

دالة عندما تكون قيمة "p " اقل مستوي او تساوي0.05

يشير الجدول رقم (17) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي تعزى لمتغير الجنس في كل أبعاد المقياس، حيث بلغت قيمة T المحسوبة في بعد خبرة

اجتماعية 0,85 ودلالتها الإحصائية P 0,39، و كانت T المحسوبة في بعد الصحة واللياقة 0,51 ودلالتها الإحصائية P 0,60، في حين كانت قيمة T المحسوبة في بعد خبرة جمالية 0,20 و دلالتها الإحصائية P 0,84، أما في بعد خفض التوتر بلغت T المحسوبة 0,07 ودلالتها الإحصائية P 0,94، وفي بعد التفوق والرياضة بلغت T المحسوبة 1,19 ودلالتها الإحصائية P 0,23، أما الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات بلغت T المحسوبة 0,72 ودلالتها الإحصائية 0,08

باستثناء بعد النشاط البدني توتر ومخاطرة، حيث بلغت T المحسوبة 2,91 ودلالتها الإحصائية P 0,004 اصغر من مستوى الدلالة 0.05 أي انه توجد فروق في بعد النشاط البدني توتر ومخاطرة تبعا لمتغير الجنس.

➢ مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال ما سبق يتضح لنا أن الاختلاف بين متوسطات في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني و الرياضي لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية تبعا لمتغير الجنس في جميع أبعاد الاتجاهات باستثناء بعد النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة، حيث كانت قيمة Tالمحسوبة اكبر من مستوى الدلالة ، إذ لا توجد فروق في اتجاهات التلاميذ في الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي تعزى لمتغير الجنس، ويعزو الباحث نتائج الدراسة الى عدة عوامل:

انتشار الوعي والثقافة الرياضية لدى كلا الجنسين من خلال أهمية ممارسة الرياضة بانتظام و دورها في الحفاظ على الصحة واللياقة للفرد، والخبرات والمعلومات المتوفرة لكلا الجنسين من خلال الحصص التلفزيونية والأنشطة الرياضية الصباحية المتعلقة بأهمية النشاط البدني الرياضي من جميع النواحي للفرد.

كما ان الاختلاط الذي يحدث بين الذكور والإناث في الأنشطة الرياضية وحصص التربية البدنية والرياضية مما أدى إلى اندماج الجنسين بينهما بدون عقد، وتكوين علاقات اجتماعية ويزيد من عملية الاندماج الاجتماعي بين الجنسين

دور البيئة والأسرة والوالدين والأساتذة في التأثير على اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة الأنشطة الرياضية من جميع الجوانب خاصة الجانب الوجداني، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Hamidreza Mirsafian 2014) أن اتجاهات الطلبة تتأثر بالخصائص الديموغرافية والاجتماعية للفرد.

دور حصص التربية البدنية والرياضية في التخفيف من الضغوط لدى التلاميذ، وهذا ما نلاحظه من تحمس التلاميذ وانتظارهم لحصص التربية البدنية والرياضية.

انخراط الإناث في النوادي الرياضية و الجمعيات في جميع الاختصاصات هذا ما ساهم في تكون صورة ايجابية للرياضة وهذا ما جاء في دراسة (osman dalaman 2017) أن ممارسة الرياضة في الماضي وممارسة الرياضة بانتظام في الوقت الحاضر تؤثر إيجابيا على اتجاهات نحو الأنشطة الرياضية، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Özkan Keskin 2017) إلى اثر النوادي الرياضية على تكوين اتجاهات التلاميذ نحو حصص التربية الرياضية.

أما الاختلاف في بعد توتر ومخاطرة بين الجنسين راجع إلى البنية المرفولوجية التي يتميز بها الذكور عن الإناث، والتحدي بين الذكور في ممارسة الأنشطة البدنية الخطرة، فغالبية الذكور يميلون إلى الأنشطة الخطرة من اجل إبراز الذات، كما أننا نلاحظ معظم التلاميذ يتجهون إلى الأنشطة الرياضية التي تتسم بطابع المغامرة والإثارة، وهذا ما أكدت عليه دراسة (عبابسة نجيب2015) إلى وجود فروق في بعد توتر ومخاطرة بين الجنسين.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه (subramanaim et silvermen 2007) في دراسته لاتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة اتجاه التربية البدنية والرياضية إلى عدم وجود فروق في اتجاهات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس، وتتفق نتائج الدراسة أيضا مع دراسة (رمزي رسمي جابر 2009) ودراسة (خالد الحموري 2011) ودراسة (غزالي رشيد 2014) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو النشاط البدني الرياضي تبعا لمتغير الجنس.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (محمود حسين الأطرش 2016) في دراسته لقياس التغير في مستوى اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط الرياضي بعد دراسة مساق اللياقة البدنية، حيث أكدت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير الجنس، وتتفق أيضا نتائج الدراسة مع ما توصل إليه (بطاط نورالدين 2017) و (risto marttinen 2018) إلى عدم وجود فروق في اتجاهات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

كما تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل اليه (Deniz Hunuk et Giyasettin Demirhan 2010) في دراسته اتجاهات المراهقين التركيين نحو التربية البدنية والرياضية إلى عدم وجود فروق فردية في اتجاهات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (rajmund tomik 2008) إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي تعزى لمتغير الجنس.

كما تختلف نتائج الدراسة مع ما توصل إليه (سليمان حسين أبو جامع 2010) انه تجود فروق في اتجاهات التلاميذ نحو النشاط الرياضي في بعد الأهمية والأهداف تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وفي دراسة (deniz hunur et demirhan 2010) خلصت نتائج الدراسة انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات في اتجاهات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وإختلف أيضا نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (يعقوب العيد 2012) إلى أن الذكور أكثر اتجاها من الإناث في ممارسة الأنشطة البدنية و الرياضة، وفي دراسة (Safuenbom, Haugen, and Bulie 2014) أن اتجاهات الإناث نحو التربية البدنية والرياضية اقل من الذكور (ErdalDemir ,2015)

5 – عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدي تبعا لمتغير الكفايات التعليمية (مرتفعة، متوسطة، منخفضة).

من اجل دراسة الفروق استعملنا Kruskal- Wallis لأنه الأنسب لدراسة الفروق بين ثلاث مجموعات

جدول رقم (18) يوضح متوسط الرتب ومربع كا ومستوى الدلالة لنتائج اختبار الفروق في أبعاد اتجاهات التلاميذ تبعا لمستوى الكفايات.

أبعاد الاتجاهات	مستوى الكفايات	العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
النشاط البدني كخبرة اجتماعية	مرتفعة	200	403,60	2	4,012	0,13
	منخفضة	200	372,96			
	متوسطة	400	412,73			
النشاط البدني للصحة واللياقة	مرتفعة	200	434,51	2	5,789	0,055
	منخفضة	200	389,54			
	متوسطة	400	388,98			
النشاط البدني خبرة توتر ومخاطرة	مرتفعة	200	425,10	2	3,477	0,17
	منخفضة	200	401,17			
	متوسطة	400	387,87			
النشاط البدني كخبرة جمالية	مرتفعة	200	417,56	2	4,514	0,10
	منخفضة	200	371,52			
	متوسطة	400	406,46			
النشاط البدني لخفض التوتر	مرتفعة	200	407,66	2	,257	0,88
	منخفضة	200	398,26			
	متوسطة	400	398,04			
النشاط البدني التفوق الرياضي	مرتفعة	200	442,57	2	8,904	0,01
	منخفضة	200	384,39			
	متوسطة	400	387,52			

دالة عندما تكون قيمة "p " اقل مستوي أو تساوي0.05

جدول رقم (19) يوضح متوسط الرتب ومربع كا ومستوى الدلالة لنتائج اختبار الفروق في الدرجة الكلية لاتجاهات التلاميذ تبعا لمستوى الكفايات.

أبعاد الاتجاهات	مستوى الكفايات	العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لاتجاهات التلاميذ	مرتفعة	200	440,99	2	8,64	0,13
	منخفضة	200	377,99			
	متوسطة	400	391,51			

استخدم الباحث اختبار Kruskal- Wallis بدل اختبار f anova وهذا بسبب عدم توفر شرط اعتدالية التوزيع . (الملحق 11)

من الجدول رقم (19) الذي يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة حول الفروق في اتجاهات التلاميذ تبعا لمتغير مستوى الكفايات، حيث بلغت القيمة الاحتمالية لبعد النشاط البدني كخبرة اجتماعية تساوي z 0,13.

أما القيمة الاحتمالية لبعد النشاط البدني للصحة واللياقة بلغت Z 0,055، في حين بلغت القيمة لبعد النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة 0,17

أما بعد النشاط البدني كخبرة جمالية بلغت القيمة الاحتمالية Z 0,10، والقيمة الاحتمالية لبعد النشاط البدني لخفض التوتر بلغت القيمة الاحتمالية 0,88 .

وهذه القيم اكبر من مستوى الدلالة "p " 0,05 وبالتالي هي غير دالة، أي انه لا توجد فروق في هذه الأبعاد تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية للأساتذة.

أما في بعد النشاط البدني للتفوق الرياضي بلغت القيمة الاحتمالية Z 0,01، أما الدرجة الكلية للمقياس بلغت قيمة Z 0,012 وهي اصغر من مستوى الدلالة "p " 0,05 وهي دالة، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (20).

جدول رقم (20) يوضح المقارنة بين عينة الدراسة وفقا لمستوى الكفايات في بعد النشاط البدني للتفوق الرياضي.

أبعاد الاتجاهات	مستوى الكفايات	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
النشاط البدني التفوق الرياضي	مرتفعة	200	214,80	42960,0	2,47	0,01
	منخفضة	200	186,20	37240.0		
	مرتفعة	200	328,27	65654,5	2,78	0,005
	متوسطة	400	286,61	114645,5		
	منخفضة	200	298,69	59737,50	0,18	0.85
	متوسطة	400	301,41	120562,5		

دالة عندما تكون قيمة "p " اقل مستوي أو تساوي0.05

ولتحديد مصدر هذه الفروق قام الباحث بعمل مجموعة من المقارنات الثنائية بين كل مستويين من مستويات الكفايات التعليمية باستخدام اختبار mann whitney كما هو موضح بالجدول رقم (20)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد النشاط البدني للتفوق الرياضي عند مستوى الدلالة 0,05 عند الأساتذة ذو الكفايات المرتفعة.

- **مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:**

يعزو الباحث نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد النشاط البدني الرياضي كخبرة اجتماعية تعزى لمتغير الكفايات إلى دور الأستاذ بغض النظر عن كفاياته في محاولة بناء علاقات اجتماعية ايجابية بين التلاميذ من خلال إشراك جميع الطلبة دون تفريق، حيث أن الأنشطة الرياضية الجماعية الممارسة في حصص التربية البدنية و الرياضية لها دور كبير في عملية الاندماج الاجتماعي للتلاميذ، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (Ozlen Zengin 2016) بأن حصة التربية البدنية والرياضية مهمة في تطوير الجوانب الاجتماعية، فالأنشطة الرياضية الممارسة في المؤسسات التعليمية تساهم بشكل كبير في تكوين علاقات اجتماعية، كما أن استخدام البيداغوجيا الفارقية من طرف المعلم تساعد في تحقيق التفاعل الاجتماعي,(سامي عبد القادر وعقون حمزة، 2018، ص 75)، وهذا ما أكدت عليه (بوطورة نادية 2017) إلى أن توجيهات وإرشادات معلم التربية البدنية والرياضية فعالية في تنمية التفاعل

الاجتماعي. (بوطورة نادية 2017، ص 33)، وفي دراسة (كرميش عبد المالك، 2017، ص 20) توصل إلى انه توجد علاقة بين التواصل الاجتماعي وأداء الأساتذة.

يعزو الباحث نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد النشاط البدني الرياضي للصحة واللياقة تعزى لمتغير الكفايات إلى انتشار الثقافة الرياضية بين التلاميذ و وعيهم بأثر ممارسة الأنشطة الرياضية على صحة الفرد، ودور الاساتذة في توعية التلاميذ بأهمية ممارسة الأنشطة الرياضية على صحة التلاميذ وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (حريتي حكيم والعربي محمد 2018، ص 1) إلى وجود علاقة بين الوعي الصحي واللياقة البدنية المرتبطة بالصحة، وفي تحليله للمناهج الدراسية يشير (موتا sylvain) 1998 motta) انه توجد العديد من الأساليب المختلفة لتشمل عملية التثقيف الصحي، (turcotte, 2018,)، وفي بحث اجري بي الاكاديمية الوطنية للطب بباريس académie Nationale de Médecine أن ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية (APS) طوال الحياة تزيد في صحة الجيدة. (Jacques Bazex et all , 2012).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد النشاط البدني الرياضي كخبرة توتر ومخاطرة تبعا لمتغير مستوى الكفايات وهذا لان جميع الأساتذة أثناء تخطيطهم للأنشطة البدنية والرياضية يراعون قواعد الأمن والسلامة للتلاميذ خاصة في ظل الظروف البيئة المحيطة بالمؤسسات التعليمية، حيث يرى (بوعروري جعفر 2012) أن التخطيط الجيد للبرامج و تنفيذها دور في تحسين الصحة للمتمدرس.

كما يعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد النشاط البدني كخبرة جمالية تعزى لمستوى الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية وهذا لأن معظم الأساتذة يركزون على المهارات الحركية في جميع الأنشطة أثناء عملية التخطيط وهذا ما أكدت عليه دراسة (عكوش كمال وآخرون 2016، ص 201) انه توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الاتصال لأساتذة التربية البدنية والرضا الحركي عند التلاميذ، وفي دراسة (محمود اسماعيل 2018، ص 439) أن أسلوب التدريس اثر ايجابي في تحسين الرضا الحركي، وفي دراسة (بوخراز رضوان وعبد اللطيف شنيني، 2018، ص 211) وجد انه توجد علاقة بين الكفايات التدريسية والذكاء الحركي للتلاميذ، لذلك يحول التلاميذ إبراز مهاراتهم الحركية

في حصص التربية البدنية والرياضية، وهذا ما أكدت عليه دراسة (علي إسماعيل ونوال بشير، 2015، ص 43) بأن طالبات المرحلة الثانوية يرغبن بشدة في ممارسة الأنشطة التعبيرية.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد النشاط البدني لخفض التوتر تبعا لمتغير مستوى الكفايات التعليمية إلى دور الأساتذة في تهيئة الجو المناسب لممارسة الأنشطة الرياضية، إضافة إلى أن هذا البعد يتعلق بالبعد الاجتماعي، اي انه كلما كانت علاقة ايجابية بين المعلم والمتعلم من خلال التأثير والتقارب الذي يبديه المعلم اتجاه طلبته مما يؤدي إلى التأثير على دافعيتهم للتعلم،

(maulana et all) نقلا عن (سليمان الظفري ومحمد الهدابي، 2015، ص 417)، و هذا ما أكدت عليه دراسة (زبشي نور الدين وآخرون، 2017، ص 96) إلى أن ممارسة الأنشطة الرياضية تنعكس أثارها في خفض التوتر، أي أن ممارسة الأنشطة الرياضية والجماعية تؤثر بشكل ايجابي على الصحة النفسية للتلاميذ، (هواورة مولود وعزاز ياسين، 2018، ص 169)، كما يرى (jenjaz) أن الوصف الغالب للقيادات الناجعة هو انه أناس يعطون الآخرين إحساس بالارتياح والأمان. (محمد الشحات، 2007، ص 107)

أما في بعد النشاط البدني للتفوق الرياضي أسفرت نتائج الدراسة انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير مستوى الكفابات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية ولصالح الأساتذة ذوي الكفايات المرتفعة (جدول رقم **20**)، ويعزو الباحث ذلك لان الأساتذة ذو الكفايات المرتفعة يعتبرون أصحاب التغيير والتأثير على شخصية المتعلم بما يتصف به من صفات ومهارات وكفايات في جميع المجالات، حيث يرى (hattie 2009) أن المعلمين في معظم الحالات لهم تأثير ايجابي على تعلم الطلاب، والمعلمون اكثر فاعلية لديهم تأثيرات ايجابية على نتائج الطلاب مقارنة بأقل المعلمين فاعلية (rochel j et whittle, 2015)، كما أن للتخطيط الجيد الذي يتميز به الأساتذة يؤثر على التلاميذ من ناحية أدائهم، كما أن لشخصية المعلم تأثير علة سلوك المتعلمين، ويؤكد العلماء التربويين الحقيقة التي تقول بان كفاءة المعلم في تدريسه تقاس وتحدد بالآثار التي يتركها في تلاميذه. (عفاف عثنان مصطفى، 2014، ص 91)

جدول رقم (21) يوضح المقارنة بين عينة الدراسة وفقا لمستوى الكفايات في الدرجة الكلية لاتجاهات التلاميذ.

الاتجاهات	مستوى الكفايات	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	مرتفعة	200	215.29	43058,5	2,55	0.01
	منخفضة	200	185,71	37141,5		
	مرتفعة	200	326.20	65240.0	2,56	0,01
	متوسطة	400	287,65	115060,0		
	منخفضة	200	292.79	58557,0	0,18	0,85
	متوسطة	400	304,36	121743,0		

دالة عندما تكون قيمة "p " اقل مستوي أو تساوي0.05

يبين لنا الجدول رقم (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الدرجة الكلية لاتجاهات التلاميذ عند مستوى الدلالة 0,05 عند الأساتذة ذو الكفايات المرتفعة، ومن خلال النتائج يتبين لنا انه كلما امتلك الأستاذ كفايات تعليمية عالية كلما كان التأثير ايجابيا على اتجاهات التلاميذ أو على الجانب الوجداني، ويعزو الباحث هذا الى ان التلميذ ينجذب الى الاساتذة الذين يتمتعون بمهارات تدريسية عالية

كما يعزو الباحث نتائج هذه الدراسة إلى طبيعة الأداء التدريسي الذي يتميز به الأساتذة ذوي الكفايات المرتفعة مقارنة بالأساتذة الآخرين في مختلف الكفايات التعليمية التخطيط والتنفيذ وإدارة الفصل والتقويم)، فلا يمكن تعديل الاتجاهات أو سلوك المتعلمين إلا إذا كان هناك تخطيط منظم ومدروس يعتمد عليه الأستاذ، حيث يؤكد (sanders et rivers) أن المعلم الفعال الذي يمللك مهارة التخطيط يؤثر تأثيرا كبيرا على عمليات التحصيل الدراسي. (صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، 2007، ص 32)

كما أن التخطيط الجيد من طرف الأساتذة يركز على حسن اختيار الأهداف التعليمية بما يتماشى مع مستوى التلاميذ وذلك من خلال معرفة طبيعة المتعلم وخصائصه (فراس السليتي 2015، ص 392) انه عند تحديد الأهداف يجب معرفة خصائص المتعلم والعوامل المؤثرة في نموه وحياته وأساليب إثارة الدافعية للتعلم لديه، وكذلك قدراته و ميوله.

ومن اجل الحصول على مخرجات تعليمية في سلوك المتعلمين من الناحية الوجدانية أيضا يعتمد الأستاذ الفعال على مهارة التهيئة للدرس، فهو وسيلة لجذب الانتباه انتباه المتعلمين وإثارة اهتماماتهم وزيادة دافعتيهم نظر (محمود الحيلة 1998) بأنها تهيئة الجو الملائم لشحن التلاميذ أو التلاميذ بطاقة انفعالية لتسيير وإثارة عواطفهم، (محمود الحيلة، 1998، ص 166).

كما أن لمهارة إدارة الصف لأستاذ التربية البدنية والرياضية دور في تشكيل و تغيير وتعديل الاتجاهات بصورة ايجابية من خلال تعزيز السلوك المرغوب لدى الطلبة وإلغاء أو حذف السلوك غير مرغوب فيه لديهم. (عبد الرحيم النواسة، 2012، ص 2013)

واستخدام الأساليب التدريسية المناسبة وتنويعها يساهم في تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والحس حركية، ، يشير (موستن واشورت) (mosston et ashworth 2002) نقلا (إسماعيل محمود، 2018، ص 441) عن إلى أن التعلم الفاعل يقوم على استخدام أسلوب التدريس المناسب والانسجام بين نوع النشاط والمهارة والوقت المخصص لها للوصول إلى مستوى ناجح من الأداء.

للوسائل التعليمية متوفرة دور في تنمية دافعية التعلم تشكيل الاتجاهات للمتعلمين، حيث يرى (مهدي المسعودي وآخرون، 2015، ص 50) أن الوسائل التعليمية تعد المختبر الحقيقي الذي ينبغي أن يتفتح عليه التدريس، مما يساعد المتعلمين على اكتساب المعلومات والمفاهيم والأفكار والاتجاهات.

وللتغذية الراجعة المقدمة من طرف المعلم والتعزيز الايجابي دور في تغيير سلوك المتعلم، حيث يرى (العزة و جودت عزت 2001) نقلا عن (حربي العرنوسي، 2016، ص 172) إن التعزيز هو إجراء يزيد من قوة الاستجابة واحتمالية حدوثها في المستقبل في المواقف المشابهة، مثل الثناء على المتعلم بعد تأدية مهارة حركية.

وتقويم المتعلمين من طرف المعلم وتصحيح الأداء يساهم في تعديل سلوك المتعلمين بصورة ايجابية ويعدل و يغير من اتجاهاتهم، حيث (عبد الجيد سيد منصور،2014 ص 505) انه يؤدي إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية عامة و الأهداف الوجدانية خاصة (الاتجاهات) وإلى أي مدى تتفق المخرجات العملية التعليمية مع مدخلاتها.

وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي bandora أن السلوك (اتجاهات التلاميذ) يمكن تعلمها عن طريق ملاحظة وتقليد سلوك النموذج (المعلم)، فشخصية المعلم تأثير كبير على التلاميذ.(عمر موسى التكريتي واحمد الجباري، 2014، ص 34)

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (علي الشريفي وحمد الزبيدي، 2005) التي توصلت أن لأساليب التدريس فعالية في تطوير الاتجاه النفسي للطلاب نحو درس التربية الرياضية.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع ما توصل إليه (بلقاسم دودو ونبيل ناجم، 2018، ص 119) الذي توصل إلى أن استخدام أسلوب حل المشكلات والاكتشاف الموجه من طرف المعلم يؤثران بشكل ايجابي على الاتجاهات النفسية نحو ممارسة التربية البدنية لدى التلميذات.

تتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه (نبراس علي لطيف وشوكت إبراهيم، 2010، ص 293) إلى أن اعتماد الأسلوب التبادلي من طرف المعلم يؤثر في تطوير مستوى التعلم .

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (الزبيدي 2002) نقلا عن (حريتي حكيم وعماري حياة 2017، ص 26) أثبت أسلوب التدريس التبادلي التعاوني تطورا في بعض عناصر اللياقة البدنية و الاتجاه النفسي نحو الدرس.

كما تتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (رويم فايزة 2014) و (مساحلي الصغير 2012) إلى انه توجد علاقة بين الكفايات المهنية للأستاذ ودافعية التعلم للتلاميذ.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (مرابط مسعود، 2017، ص 259) إلى أن أغلبية أساتذة التربية البدنية و الرياضية لا يهتمون بتحقيق الأهداف الانفعالية الوجدانية.

الاستنتاجات:

كان الغرض من الدراسة معرفة الفروق في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني و الرياضي تبعا لمتغير مستوى الكفابات عم طريق معرفة مستوى الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية، و الكشف عن الفروق في الكفايات التعليمية تبعا لمتغير الجنس و الخبرة، و معرفة الفروق في اتجاهات التلاميذ نحو النشاط الرياضي تبعا لمتغير الجنس، بعد إجراء الدراسة الميدانية على عينة الدراسة و تطبيق بطاقة ملاحظة الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية و توزيع مقياس الاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي، و بعد عرض المعلومات و معالجتها إحصائية و مناقشة نتائج فرضياتها، و مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، استخلص الباحث النتائج التالية :

– أن معظم أساتذة التربية البدنية و الرياضية بالطور الثانوي يمتلكون كفايات تعليمية عالية.

– لا توجد فروق في مستوى الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية تعزى لمتغير الجنس، أي أن الجنس لا يؤثر في تنمية الكفايات التعليمية.

– لا توجد فروق في مستوى الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية تعزى لمتغير الخبرة.

– لا توجد فروق في اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني و الرياضي تبعا لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق في أبعاد الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية (مرتفعة، متوسطة، منخفظة) ما عدا بعد النشاط البدني للتفوق الرياضي، أي انه لمستوى الكفايات التعليمية الأساتذة التربية البدنية والرياضية تأثير على أبعاد الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي، و كلما امتلك الأساتذة كفايات تعليمية مرتفعة كلما كانت اتجاهات التلاميذ ايجابية.

– من خلال مقارنة مستوى الكفايات في بعد النشاط البدني للتفوق الرياضي يتضح لنا انه هناك فروق في مستوى الكفايات المرتفعة مقارنة بالمستوى الكفايات المتوسطة والمنخفضة ولصالح المرتفعة، بينما لا توجد فروق في مستوى الكفايات المتوسطة والمنخفضة.

الاقتراحات والتوصيات:

في ضوء النتائج المتحصل عليها في الدراسة يقترح الباحث:

إجراء دراسة لمعرفة دور مفتشي التربية البدنية و الرياضية في إكساب الكفايات التعليمية للأساتذة

إقامة ورشات ودورات تدريبية أثناء الخدمة لأساتذة التربية البدنية والرياضية من قبل مفتشي التربية البدنية و الرياضية من اجل رفع كفايات الأساتذة.

استخدام بطاقة الملاحظة كمعيار لتقويم أداء الأساتذة التربية البدنية والرياضية في الأطوار الدراسية أو الطلبة المعلمين في معاهد التربية البدنية و الرياضية في حصص البيداغوجية التطبيقية و تعليمية الألعاب من طرف مختصين.

إجراء دراسات أخرى تتناول كفايات تعليمية أخرى للأساتذة لم تتناولها الدراسة الحالية.

العمل المستمر على تقويم أساتذة التربية البدنية و الرياضية في ضوء المعايير العلمية لطرق واستراتيجيات التدريس الحديثة.

وعلي ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها ، وامتدادًا للدراسة، يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

تقويم الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر مفتشي التربية البدنية والرياضية .

إجراء دراسة حول واقع التكوين في أقسام وعلوم تقنيات النشاطات البدنية والرياضية وعلاقته بالمقاييس التي يتم تدريسها.

اقتراح برامج تدريبية أثناء الخدمة من طرف المختصين أو مفتشي التربية الوطنية لتنمية الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية.

تقويم البرامج و المقاييس التعليمية على مستوى معاهد التربية البدنية والرياضية في ضوء الحركة القائمة على الكفايات التعليمية.

خاتمة:

لقد تمحورت الدراسة على موضوع مهم، ويعتبر من المواضيع الجوهرية والمهمة في مدخلات العمليات التدريسية، فالمدخلات التدريسية تتكون من عناصر أساسية ومن بينها المعلم (الأستاذ)، فإذا توفرت مدخلات تعليمية جيدة ستكون المخرجات التعليمية جيدة، وهي حدوث تغير في سلوك المتعلم بما يتمشى مع الأهداف المخطط لها مسبقا من طرف المعلم، وتم التركيز على مدخلات العملية التعليمية من معرفة مستوى الكفايات التعليمية للأستاذ (التخطيط التنفيذ إدارة الفصل التقويم)، ودور هذه المدخلات في التأثير على مخرجات العملية التعليمية المتمثلة في تغيرات في سلوك المتعلم خاصة من الناحية الوجدانية.

وبناءا على ما سبق فان الدراسة الحالية تتمحور حول دراسة مستوى كفايات أساتذة التربية البدنية والرياضية (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) في الطور الثانوي وتأثرها ببعض العوامل، وتم التعرف على اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي في ظل بعض المتغيرات، كما تم التعرف على تأثير الكفايات التعليمية للأساتذة على الجوانب الوجدانية للمتعلمين وخاصة الاتجاهات.

ومن هذا المنطلق قام الباحث بهذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة مستوى الكفايات للأساتذة وأثرها على اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي، حيث قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة الكفايات التعليمية (الأداء التدريسي) مكونة من أربعة محاور (التخطيط، التنفيذ، إدارة الفصل، التقويم)، كما تم استخدام أداة لقياس الاتجاهات للتلاميذ وهي مقياس كينيون، حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى:

إن مستوى الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية تأثير على تكوين اتجاهات ايجابية للتلاميذ نحو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، حيث كلما ارتفعت كفايات الأساتذة كلما زادت الاتجاهات.

قائمة المراجع:

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم محمد عرمان ومحمود احمد النواجعة، (2011)، المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي في محافظة الخليل، مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع 24، ص249 – 286.
2. إبراهيم ناصر، التنشئة الاجتماعية، (2004)، دار عمان للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
3. أبو الفتح حامد خليل، (2011)، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقري، المدينة المنورة.
4. احمد إبراهيم، (2006)، إدارة الفصل قراءات من الانترنت، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.
5. احمد جميل عايش، (2007)، أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
6. احمد سعد جلال، (2008)، مبادئ الإحصاء النفسي تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج SPSS، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط1، القاهرة.
7. احمد عامر وآخرون، (2010)، القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
8. احمد محمد الزعبي، (2010)، علم النفس الاجتماعي، دار رضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
9. احمد يحى رزق، (2006)، علم النفس، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
10. احمد يوسف احمد حمدان، (2011)، الكفايات التدريسية اللازمة لإعداد معلم ت ب ر من وجهة نظرهم، المجلة العلمية لعلوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية، مج 8، ع 8 17 – 34.
11. احمد عيسى طويسي، (2012)، أساسيات في التربية المهنية، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
12. أسماء حسون مشكور، (2015)، الكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة، مج 8، عدد 3، العراق، ص 147 – 156.

13. اسماعيل علي اسماعيل ونوال بشير محمد بشير، (2015)، معوقات ممارسة النشاط الرياضي المدرسي لطالبات المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم في ضوء محددات الممارسة، مجلة العلوم التربوية، مج 16، ع 4، ص 43 – 62.

14. إقبال محمد صالح الحمداني، (2010)، اتجاهات الطلاب نحو المدرسة، ط1، دار صفاء للنشر، عمان.

15. أمل البكري، (2013) دراسات حديثة في علم النفس المدرسي، ط 1،دار المعتز للنشر، عمان، الأردن.

16. أمير ابراهيم القرشي، (2013)، التدريس لذو الاحتياجات الخاصة بين النظرية و التطبيق، ط1، علم الكتب للنشر، القاهر.

17. انور محمود رحيم، (2006)، اتجاهات بعض طلبة جامعة السليمانية نحو النشاط الرياضي، مجلة علوم التربية الرياضية، مج 2، عدد 5، ص 50 – 57.

18. بخشان جمال احمد و روناك حميد عثمان، (2011)، الكفايات التعليمية الأدائية لمدرسي المرحلة الثانوية في محافظة أربيل من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة جامعة تكريت للعلوم مج 18، ع 2، العراق، ص 468–496.

19. بلقاسم دودو ونبيل ناجم، (2018)، أثر بعض أساليب التدريس المختلفة على تنمية الاتجاه النفسي نحو ممارسة التربية البدنية والرياضية لدى تلميذات الطور المتوسط، المجلة العلمية لعلوم والتكنولوجية للنشاطات البدنية و الرياضية، مج 2، ع 15، ص 119 – 134.

20. بن سليمان الظفري وأمل بنت الهدابي، (2015) علاقة المعلم الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف (5 – 11) بسلطنة عمان، محلة العلوم التربوية والنفسية، مج 16، ع 1، ص 409 – 434.

21. بواب رضوان، (2014)، الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، أطروحة دكتوراه، جامعة سطيف، الجزائر.

22. بوطورة نادية، (2017)، إرشادات وتوجيهات أستاذ التربية البدنية والرياضية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ طوري الإكمالي والثانوي، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية رقم21 ، الجزائر 3، ص 33 – 37.

23. بوعجناق كمال ونعمان عبد الغني، (2012)، العولمة وتأثيرها على الرياضة في الوطن العربي،دار الخلدونية للنشر والتوزيع،الجزائ.
24. تاعوينات علي، (2009)، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر.
25. توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، (2007)، طرائق التدريس العامة، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
26. جاكاريجا كيتا وآخرون، (2016)، الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين، مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 25، ص 333 – 358.
27. جمال الصبيح الشراري، (2018)، تقييم الأداء الإداري والتربوي لمعلمي التربية البدنية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة الجوف، مجلة الأبحاث الدولية التربوية، مج 42، ع 1، الإمارات، ص 35 – 63.
28. جودة بني جابر، (2011)، علم النفس الاجتماعي، ط 2، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
29. جودت عزت عطوي، (2014)، الإدارة المدرسية الحديثة ومفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
30. الحاروني، إيمان حسن وآخرون، (2002)، تأثير مشكلات التربية الرياضية المدرسية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية، مجلة بحوث التربية الرياضية، مج 35، ع 60، ص 269 – 306.
31. حسن حسين زيتون، (2003)، نموذج رحلة التدريس رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم و التعلم في مدارسنا، ط1 عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة.
32. حسن خليل إسماعيل الإمام، (2013)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التدريس لدى مدرسي التربية الإسلامية في محافظة نينوى، دراسات تربوية، مج 6، ع 24، العراق، ص 39 – 60.
33. حسن شحاتة وآخرون، (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

34. حسين عبد الرحمن السخني، (2011)، طرائق التدريس الفعال،ط2، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان،.
35. حمدي شاكر محمود، (2004)، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط1، دار الأندلس للنشر، السعودية.
36. خلود حمود خويله، (2020)، المعيقات التي تواجه تدريس التربية الرياضية في مديرية لواء الجامعة من وجهة نظر المعلمين، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية،، مج 28، ع 3، ص 117 – 137
37. خويلد الهواري وعبد اللطيف سنيني، (2016)، الكفايات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بمعهد ت ب ر بالاغواط من وجهة نظر الطلبة،مجلة تفوق ، ع1، البيض، ص 47 – 66.
38. ابتهاج رفعت حسين، (2016)، اتجاهات طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية نحو ممارسة الرياضة، مجلة كلية التربية، مج 22، ع 94، ص 1113 – 1120
39. رافدة عمر الحريري، (2010)، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1 ، دار الفكر، عمان، الأردن.
40. رباح احمد حسون بلال،(2010)، الكفايات التعليمية الاساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية بالعراق، مجلة كلية التربية الاساسية، ع61، جامعة بغداد، ص 917 – 930.
41. ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، (2010)، أساليب البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط4، الأردن.
42. رشدي طعيمة، (2006)، المعلم كفاياته إعداده تدريبه، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
43. رويم فايزة، (2014)، الكفاية المهنية للأساتذة وعلاقتها بالدافع نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 16، جامعة ورقلة، ص 211 – 218.
44. ريما عيسى الغيشان، (2011)، درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية التعليم الخاص في عمان للكفايات التعليمية، مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية، مج 2، عدد 2، جامعة البليدة، ص 243– 273.

45. زبشي نور الدين و آخرون، (2017)، انعكاسات الممارسة الرياضية على الصحة النفسية لدى تلاميذ الثانوي، مجلة السلوك، عدد 3، رقم 3، ص 96 – 108.
46. زكية إبراهيم كامل و آخرون، (2007)، طرق التدريس في التربية الرياضية أساسيات في تدريس التربية الرياضية، ط 1، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندر.
47. زياد بركات وكفاح حسن، (2011)، الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع24، ص 37 – 84.
48. زيد سلمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة، (2011)، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للطباعة والنشر،ط1،عمان،الأردن.
49. زين العابدين درويش، (2005)، علم النفس الاجتماعي أسسه تطبيقات، دار الفكر العربي، القاهر.
50. ساسي محسن الختاتنة وفاطمة عبد الرحيم النوايسة، (2011)، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الحامد للنشر، الأردن.
51. ساسي محمد حلم، (2011)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
52. سعد عبد الرحمن، (2008)، القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط5، هبة النيل للنشر والتوزيع.
53. سعيد بن سليمان الظفري وامل بنت محمد الهدابي، (2015)، علاقة المعلم الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات صفوف 5 – 11 بعمان، مجلة العلوم التربوية و النفسية، مج 16، ع 1، ص 409 – 434.
54. سعيد عبد الله لافي، (2012)، أساليب التدريس، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
55. سنان عباس علي وعبد الرحمن يوسف، (2017)، دراسة مقارنة في مستوى الكفايات التدريسية بين الذكور والإناث وفق التحصيل الدراسي لمعلمي ت ب ر، مجلة الفتح، ع 70، ص 77 – 91.
56. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، (2003)، الكفايات التدريسية المفهوم والتدريب و الأداء، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
57. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، (2014)، المدخل إلى التدريس، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع.

58. سوسن شاكر مجيد، (2014)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط2، مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر، المملكة الأردنية.
59. سيد محمد الطواب، (2007). علم النفس الاجتماعي الفرد في الجماعة، الدار المعرفية الجامعية، الإسكندرية.
60. شفيقة العلوي، (2017)، جودة المعلم في ظل الانجاز المعرفي التنمية الاقتصادية والانفتاح التكنولوجي، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، مج 6، ص 97 – 106.
61. شفيق رضوان، (2005)، علم النفس الاجتماعي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، لبنان،.
62. صالح سالم علي القواقزة، (2016)، مستوى اتجاهات طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة نحو تعلم الجمباز ومستوى تحصيلهم الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع 167، جزء 1، ص 623 – 642.
63. صالح عبد الله هارون، (2012)، تصور مقترح للكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة في مجال إعداد وتنفيذ البرنامج التربوي، مجلة كلية التربية، مج 4، ع 6، جامعة الخرطوم، ص 1 – 25.
64. صالح محمد أبو جادو، (2013)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط9، دار المسيرة للنشر.
65. صالح محمد على أبو جادو، (2014)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر ط5، الأرد.
66. صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، (2007)، إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الإسكندرية
67. صلاح الدين محمد علام، (2007)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
68. صلاح الدين محمود علام، (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة،ط1، دار الفكر العربي.
69. ضياء عويد حربي العرنوسي، (2016)، معلم المدرسة الأساسية، ط1، الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.

70. طلال نجم عبد الله النعيمي وشكر محمود سعيد المولى، (2009) تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدينة الموصل، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، مج 14، ع 50، ص 237 – 309.

71. عادل أبو العز سلامة و آخرون، (2009)، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

72. عادل سالم الزيتوني وآخرون، (2014)، تقييم الكفاءات التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، مجلة العلوم الرياضية والمرتبطة، ع21، ص 85 – 90.

73. عبابسة نجيب، (2015)، إتجاهات طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية نحو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع 20، ورقلة، ص 269 – 282.

74. عبد الجيد سيد منصور واخرون، (2014)، علم النفس التربوي، ط9، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض.

75. عبد الحافظ سلامة ، (2007)، علم النفس الاجتماعية ، مطر ، دار اليازورى للنشر ، الأردن.

76. عبد الحكيم محمد علي، (2003)، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ط1، مؤسسة طيبة للنشر، القاهرة.

77. عبد الحميد شرف، (1999)، الإدارة في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق، ط2، مركز الكتاب للنشر.

78. عبد السلام مقبل الريمي ونبيل صالح وافي، (2010)، كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية بين الأساس النظري والتطبيقات العملية، مجلة الإبداع الرياضي، الجزائر،مج 6، ع 3 ص 388 – 296.

79. عبد القادر كراحة، (1997)، القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة، ط1، دار البازوري العلمية، عمان.

80. عبد اللطيف المومني وقاسم محمد خزعلي، (2010)، اثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية على درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التدريسية، دراسات العلوم التربوية، مج 37، ع 1، ص 553 – 592.

81. عبد اللطيف شنيني ورضوان بوخراز، (2018)، الكفايات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالذكاء. الحركي للتلاميذ في الطور الثانوي، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية رقم4 ، جامعة الجزائر 3، ص 211 – 219.
82. عبد المجيد نشواتي، (2003)، علم النفس التربوي، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
83. عبد المجيد نشواتي، (2004)، علم النفس التربوي، ط4 ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
84. عبد الواحد يوسف إبراهيم، (2013)، علم النفس التعليمي نماذج وتطبيقات في حجرة الدراسة، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
85. عبد كاظم المياحي، (2011)، القياس النفسي والتقويم التربوي، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
86. عبيد نداء العنزي، (2017)، ممارسة الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية، مجلة العلوم التربوية، ع 2، ص 483 – 529.
87. عدنان يوسف العتوم، (2009)، علم النفس الاجتماعي، دار إثراء للنشر والتوزيع، الأردن.
88. عصام الجدوع، (2015)، اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن، دراسات، العلوم التربوية، مج 42 ، ع 3، ص 1165 – 1178.
89. عطاء الله احمد وعلالي طالب، (2015)، كفاءة أساتذة التربية البدنية والرياضية وأثره على جودة العملية التعليمية في المرحلة الثانوية، المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، جامعة مستغانم، الجزائر، مج 12، ع 12،ص 208 – 229.
90. عفاف عثمان مصطفى، (2014)، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة ، الاسكندرية.
91. عفت مصطفى الطناوي، (2009)، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
92. عقون حمزة وسامي عبد القادر، (2018)، فاعلية استخدام البيداغوجيا الفارقية في تحقيق التفاعل الاجتماعي أثناء حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي، مخبر علوم وممارسة الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، جامعة الجزائر 3، مج 7، ع 2، ص 75 – 82.

93. عكوش كمال واخرون، (2016)، مهارات الاتصال لدى اساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالرضى الحركي لدى اقسام النهائية، م مجلة العلوم الانسانية، جامعة بسكرة، مج 16، ع 2، ص 201 – 215.

94. علاء الدين عبد الرحمن الخطيب، (1997)، أساسيات طرق التدريس، ط2 ، الجامعة المفتوحة للنشر والتوزيع، بدون بلد.

95. علي الجعفري، (2014)، اتجاهات طلبة جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية نحو ممارسة النشاط البدني، مجلة جامعة النجاح للابحاث، مج 28، عدد 8، السعودية، ص 1900-1922.

96. علي السموم الفرطوسي وآخرون، (2015)، القياس والاختبار والتقويم في المجال الرياضي، مطبعة المهيمن، بغداد.

97. عماد عبد الرحيم زغلول وشاكر عقلة المحاميد، (2007)، سيكولوجية التدريس الصفي، ط1، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

98. عماد عبد الرحيم زغلول، (2012)، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية.

99. عماري حياة وحريتي حكيم، (2017)، طرق وأساليب التدريس وفعاليتهما خلال حصة التربية البدنية والرياضية في الوسط المدرسي الجزائريمخبر علوم وممارسة الأنشطة البدنية الرياضية والفنية ، جامعة الجزائر 3، ، مج 6، ع 2، ص 24 – 32.

100. عمر احمد همشري، (2013)، التنشئة الاجتماعية للطفل، ط2 ، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

101. فاديا أبو خليل، (2011)، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، ط1، دار النهضة العربية، لبنان.

102. فاطمة احمد أبو حمدة، (2010)، الاتجاهات المعاصرة لتنمية الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال، ط1، مكتبة عبد الحميد شومان، الأردن.

103. فاطمة عبد الرحيم النوايسة، (2012)، الاتصال الإنساني بين المعلم و الطالب، ط1 ، مكتبة الحامد للنشر، عمان.

104. فاطمة عبد مالح و وداد كاظم مجيد، (2018)، دراسة تحليلية للكفايات التدريسية وفق أنموذج هيرمان لمدرسي التربية الرياضية في محافظة بغداد، مجلة كلية التربية الرياضية، مج 30، ع 2، بغدا، ص 473 – 490.

105. فاطمة محمود الجوابر، (2016)، الكفايات التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في مدارس محافظة جرش بالأردن من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج 4، عدد 13، ص 117 – 144.

106. فراس أكرم سليم، (2013)، علاقة الكفايات التعليمية على وفق معايير جودة التدريس بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب طلية التربية الرياضية في جامعة صلاح الدين، مجلة الرافدين لعلوم الرياضة، مج 19، عدد 20، ص 326 – 342.

107. فراس السليتي، (2015)، استراتيجيات التدريس المعاصرة، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر، عمان، الأردن.

108. فرج إبراهيم أبو شمالة، (2013)، الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، جامعة الاقصى، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، مج 12، عدد 3، فلسطين، ص 69 – 110.

109. فؤاد أبو حطب وآخرون، (2008)، التقويم النفسي، ط4، مكتبة الانجلو مصرية للنشر والتوزيع، مصر.

110. قاسم خلف كحوان، (2013)، الكفايات اللازمة للمرشدين التربويين في المدارس الثانوية، مجلة آداب الفراهدي، مج 20، ع 2، ص 241 – 269.

111. كاشف زايد وآخرون، (2004)، اتجاهات جامعة طلبة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، مج 8، 2004، ص 1 – 29.

112. كامل علوان الزبيدي، (2004)، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.

113. كمال عبد الحميد زيتون، (2003)، التدريس نماذجه مهاراته، ط1، علام الكتب، الإسكندرية.

114. لخضر لكحل،كمال فرحاوي، (2009)،أساسيات الخطية التربوي النظرية والتطبيق،وزارة التربية الوطنية،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر.

115. ماجد الخياط، (2010)، أساسيات القياس والتقويم في التربية، ط1 ، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

116. ماجدة مصطفى السيد وآخرون، (2007)، التدريس المصغر ومهاراته، لدار العربية للنشر والتوزيع.
117. مايسة احمد النيال، (2007)، التنشئة الاجتماعية في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
118. متعب الزهيري ومحمد سلام، (2017)، درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الرياضيات في ليبيا وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المهنة، مجلة الفتح، مج 3، ع 69، 1 – 33.
119. مجدي صلاح طه، (2007)، المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
120. محسن علي عطية وعبد الرحمن الهاشمي، (2008)، التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
121. محسن علي عطية، (2009)، الجودة الشاملة والجديدة في التدريس، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
122. محسن علي عطية، 2009)، المناهج الحديثة وطرق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
123. محمد اسماعيل عبد المقصود، (2007)، المهارات العامة للتدريس، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
124. محمد الدريج ومحمد جهاد جمل، (2009)، التدريس المصغر والتنمية المهنية للمعلمين، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الإمارات.
125. محمد النجار وسليمان سليمان، (2015)، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 16، عدد 3.
126. محمد بوعلاق، (2004)، مدخل لمقاربة التعلم بالكفاءات، قصر الكتب، الجزائر.
127. محمد حسن الطراونة، (2015)، الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، دراسات العلوم التربوية، مج 42، ع 3، ص 807 – 817.
128. محمد حسن علاوي، (1994)، علم النفس الرياضي، ط9، دار المعارف، القاهرة.

129. محمد حميد مهدي المسعودي، (2015)، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرق التدريس، ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
130. محمد حميد مهدي وآخرون، (2015)، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، ط1، دار الرضوان للنشر، عمان.
131. محمد خميس أبو نمرة ونايف سعادة،(2008)، التربية الرياضية وطرائق تدريسها، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، مصر.
132. محمد شحاتة ربيع، (2011)، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
133. محمد صالح حثروني، (2008)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى،الجزائر.
134. محمد صبحي أبو صالح وعدنان محمد عوض، (2010)، مقدمة في الإحصاء مبادئ وتحليل باستخدام spss، دار المسيرة، ط5، الأردن.
135. محمد عبد الصافي عبد الملا، (2012)، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية.
136. محمد عثمان، (2011)، أساليب التقويم التربوي،دار أسامة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
137. محمد عوض الترتوري ومحمد فرحات القضاة، (2006)، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، مكتبة الحامد النشر والتوزيع عمان، الأردن.
138. محمد عيسى أبو سمور، (2015)، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي، ط1، دار دجلة للنشر والتوزيع، الأردن.
139. محمد محمد الشحات، (2007)، تدريس التربية البدنية، دار العلم و الايمان للنشر والتوزيع.
140. محمد محمود الحيلة، (2008)، التربية الفنية وأساليب تدريسها، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
141. محمد محمود الحيلة، (2007)، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن.
142. محمد محمود حمادنة وحسين محمد عبيدات، (2012)، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.

143. محمد مهدي المسعودي وآخرون، (2015)، المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان.
144. محمود احمد عمر وآخرون، (2010)، القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
145. محمود السيد، (2013)، علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، مصر، 2013.
146. محمود حسن الأطرش، (2016)، قياس التغير في مستوى الاتجاهات نحو ممارسة النشاط الرياضي بعد دراسة مساق اللياقة البدنية بجامعة النجاح الوطنية، دراسات العلوم التربوية، مج 43، ملحق 3، ص 4115 – 1422.
147. محمود داور الربيعي وآخرون، (2010)، تقويم كفايات تدريسي لكلية التربية الرياضية جامعة بابل وفق منظور إدارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم، مجلة علوم التربية الرياضية، مج 3، ع 4، ص 42 – 55.
148. محمود عبد الحليم منسي وآخرون، (2001)، مقدمة في علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو مصرية.
149. محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي، (2002)، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
150. محمود محمود الحيلة، (2002)، مهارات التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
151. محي الدين توق وآخرون، (2003)، أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
152. مرابط مسعود، (2017)، اتجاهات أساتذة أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو الانفعالات الوجدانية كدافع للسلوك لدى تلاميذ الطور الثانوي 18 – 16 سنة، مجلة التحدي، ع 12 ، جوان20 ، ص 259 – 286.
153. مريم سليم، (2002)، علم النفس النمو، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
154. مصطفى السايح محمد، (2001)، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية.

155. مصطفى عبد السميع وسهير محمد الحوالة، (2005)، إعداد المعلم وتنميته وتدريبه، ط1، دار الفكر العربي، الأردن.
156. مصطفى نمر دعمس، (2008)، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.
157. ميرفت علي خفاجة ومصطفى محمد السايح، (2007)، المدخل إلى طرق تدريس التربية الرياضية، ط1، ماهي للنشر والتوزيع، مصر.
158. ناصر ياسر الروحاني وجمعة محمد الهنائي، (2013)، الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضة المدرسية بسلطنة عمان وعلاقتها بأسباب اختيار مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 14، عدد 1، ص 514 – 538
159. نافز احمد بقيعي، (2010)، التربية العملية الفاعلية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
160. نبراس علي لطيف وحاتم شوكت ابراهيم، (2010)، أثر استخدام الأسلوب التبادلي والأسلوب الأمري على مستوى التعلم والوقت المستثمر خلال درس رفع الأثقال، مجلة علوم الرياضة،ع 1، ص 293 – 308.
161. نجيب صالح مصلح جعيم، (2017)، مدى تطبيق مدرسي التربية الرياضية للكفايات التدريسية وفقاً لأدوارهم المختلفة، مجلة علوم الرياضة والتربية البدنية، م2 ، ع2 ، جامعة الملك سعود، 2017، ص 27 – 47
162. هناء عبد الكريم حسن، (2018)، الكفايات القيادية لدى مديري أقسام النشاط الرياضي والمدرسي على وفق إدارة الجودة الشاملة في المديريات العامة لوزارة التربية العراقية، مجلة علوم الرياضة، مج 10، ع 35، ص 127 – 145.
163. هواورة مولود وعزاز ياسين، (2018)، ممارسة الأنشطة البدنية الفردية منها والجماعية وأثرها على الصحة النفسية للتلاميذ، مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن مخبر علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي، ع 16، جامعة الجزائر، ص 168 – 179.
164. هيمن عبد الله، (2017)، تقويم الكفايات التدريسية لمعلم التربية الرياضية بالمرحلة الأساسية، ط1، عالم الرياضة للنشر ودار الوفاء لدنيا الطباعة ، الإسكندرية.

165. وائل سلامة المصري، (2013)، مدى تطبيق الكفايات الإشرافية لموجهي التدريب الميداني في مجال التربية البدنية والرياضة من وجهة نظر الموجه والطالب، مجلة الثقافة الرياضية، مج 4، ع 2، ص 44 – 67.

166. وديع ياسين التكريتي وآخرين، (2012)، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية.

167. وليام لمبرت ترجمة عن سلوى الملا، (1993)، علم النفس الاجتماعي، دار الشروق بيروت.

168. وليد وعد الله وقصي حازم، (2005)، اثر استخدام بعض أساليب التدريس المختلفة في تنمية الاتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، مج 7، ع 1.

169. يوسف قطامي ونايفة قطامي، (2001)، سيكولوجية التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2001.

Bibliographie

1. Bazex, J., Pène, P., Rivière, D., & Salvador, M. (2012). Les activités physiques et sportives - la santé - la société. Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine, 196(7), 1 - 12.
2. berjout, S., & delelis, g. (2014). 27 grand notion de la psychologie social. paris: editeur de savaire.
3. Cora, b. (2011). l'approche par comptétnces un levier de changment des pratiques en sante quebec . canada: I N S P.
4. Delamater, j. d., & Myers, D. J. (2011). Social Psychology (éd. 7). U S A: Wadsworth Cengage Learning.
5. Demir, E. (2015). Students' Evaluation of Professional Personality Competencies. US-China Education Review, 5(2), 149 - 157.
6. Dumouchel, g. (2016). Les compétences informationnelles Des futurs enseignants québécois sur le Web (doctora) . canada, université de montréal.
7. Kermiche, A. f. (2017). The relationship of emotional intelligence to the performance of teachers of physical education and sports. مجلة الابداع الرياضي(21), 20 - 37.
8. Keskin, Ö., Hergüner, G., Dönmez, A., Berisha, M., & Üçan, E. (2017). The Examination of the Attitudes of Secondary School Students Towards Physical Education Course. malaysian online journal of educational siences, 5(3), 60 - 68.

9. seal, g. r., miguel, k., alzamil, a., naumann, s., royce davis, j., & drost, d. (2015). Personal-Interpersonal Competence Assessment: A Self-Report Instrument for Student Development. research in higher education journal, 1 - 10.
10. Tang, Z. (2013). Study of Competency of Sports Teachers in Colleges and Universities. Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology, 16(5), 4230- 4234.
11. Turcotte, S., Gaudreau, L., Otis, J., & Desbiens, J.-F. (2010). Les pratiques pédagogiques d'éducateurs physiques du. Revue des sciences de l'éducation, 36(3), 718 - 738.
12. Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification. Revue française de pédagogie(166), 89-128.
13. Whittle, R., Telford, A., & Benson, A. c. (2015). the perfect seniore (v c e) secondary physical education teacher ; student perception of teacher related factor that influence academic performance. Australian Journal of Teacher Education, 40(1), 1 - 22.

الملاحق:

الملحق 01:

"استمارة استطلاع رأي الأساتذة المحكمين"

السيد الأستاذ الدكتور/ السيد الأستاذ الدكتور/ البروفيسور

تحية طيبة وبعد

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه تحت عنوان**(الكفايات التعليمية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية و علاقتها بتكوين اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني و الرياضي)**

دراسة ميدانية بثانوية الشلف

يسعدنا و يشرفنا أن تشاركنا هذه الدراسة العلمية حول بطاقة الملاحظة لتقييم كفايات أساتذة التربية البدنية و الرياضية، و من اجل استطلاع رأي سيادتكم في تحكيم عباراتها

الباحث والمشرف يشكرون مسبقا تفضلكم بالتعاون العلمي في بناء القائمة المنشودة وإثراء البحث في مجال النشاط البدني الرياضي التربوي .

المشـــــرف:الأستاذ الدكتور / حريتي حكيم **إعداد الطالب الباحث بروج كمال**

الهدف من استطلاع الرأي: تحكيم أداة قياس قام ببنائها الباحث لنتمكن من استخدامها في البيئة الجزائرية .

ويأمل الباحث من سيادتكم التفضل بالمساعدة في استكمال خطوات وإجراءات بناء القائمة المنشودة من حيث:

- مدى مناسبة العبارات المقترحة بطاقة ملاحظة.
- إضافة بعض العبارات التي من شأنها إثراء بطاقة ملاحظة.
- حذف أو تعديل بعض العبارات الغير مناسبة.

وسوف يستخدم الباحث أمام كل عبارة ميزان تقدير خماسي عند تطبيق البطاقة على عينة البحث كما في الجدول التالي :

مستوى الأداء الدال على الكفاءة				
ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف	لم تتم

الكفاءة الأساسية		مؤشـــــــرات الكـــــفاءة	مدى مناسبة العبارة			مدى ارتباط العبارة بالمحور	
			مناسبة	غير مناسبة	أرى التعديل	مرتبطة	غير مرتبطة
التخطيط	1	صياغة الأهداف التعليمية في مختلف المجالات (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية)					
	2	امتلاك القدرة على تخطيط أجزاء الدرس بما يتناسب مع الأهداف الموضوعة					
	3	اختيار مواقف تعلميه تتماشي مع الهدف					
	4	مناسبة محتوي الدرس للزمن المخصص					
	5	الدقة في صياغة الأهداف السلوكية (القابلية للملاحظة والقياس)					
	6	الاهتمام بخطة العمل السنوية و الشهرية و اليومية					
	7	تحديد المدة الزمنية لكل مرحلة من مراحل الدرس					
	8	تحديد الوسائل والأجهزة المختلفة الرياضية قبل البدء بالدرس					
	9	اختيار المحتوى بناءا على الوسائل والأجهزة المتوفرة في المؤسسة					
	10	تحديد المهارات الحركية المراد تعليمها بالدرس					
التنـــفيذ	11	القدرة على شرح المهارات التعليمية بوضوح قبل بدء الحصة					
	12	تقديم نموذجا عمليا أمام التلاميذ قبل البدء في الحصة					
	13	توظيف الألعاب التعليمية و الألعاب الصغيرة في الدرس					
	14	يثير دافعية التلاميذ للتعلم أثناء الحصة					
	15	يستخدم التغذية الراجعة في تحسين العملية التعلمية					
	16	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء الأنشطة التعليمية في الحصة					
	17	تسير الوقت و استخدام الوسائل التعليمية بشكل امثل					
	18	مراعاة قواعد الأمن والسلامة أثناء الدرس					
	19	توظيف المعرفية النظرية في التطبيقات العملية					
	20	استخدام أساليب و طرق تدريس متنوعة من اجل تنمية الابتكار و الإبداع لدى التلاميذ					
إدارة الصف	21	حضور الحصص في الوقت المحدد					
	22	إشراك جميع التلاميذ في الأنشطة الصفية و اللاصفية دون تفريق					
	23	تشجيع التلاميذ على المشاركة في اتخاذ بعض القرارات لتعزيز الثقة					
	24	التحرك في حيوية و نشاط داخل الفصل بطريقة منظمة و هادفة					
	25	العمل على إثارة دوافع التلاميذ للمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية					
	26	استخدام أساليب التعزيز المناسبة لسلوك التلاميذ					
	27	صعوبة السيطرة على الأعداد الكبيرة من التلميذ داخل الفصل					
	28	مراعاة رغبات و ميول التلاميذ في الدرس					

	29	العمل على حفظ النظام و سلامة التلاميذ من الأذى							
	30	الاهتمام بمشكل التلاميذ و مساعدتهم على حلها							
التقـــويم	31	ارتباط التقويم بأهداف الدرس							
	32	ينوع أساليب التقويم بما يتناسب لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية							
	33	بناء معايير مناسبة لتقويم أداء الطلبة في الاختبارات البدنية و الحركية							
	34	استخدام التقويم البنائي لتأكد من مدى تحقق أهداف الدرس							
	35	يستخدم التقويم التكويني أثناء و بعد الحصة لمعرفة مدى تقدم التلاميذ							
	36	يحفز التلاميذ ويشجعهم أثناء عملية التقويم							
	37	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء عملية التقويم							
	38	الاستمرارية في تقويم التلاميذ							
	39	توظيف مختلف أنواع التقويم في الحصة							
	40	استخدام التقويم الختامي الذي يجري في نهاية كل وحدة تعليمية							

وتشمل القائمة المقترحة على ثلاثة محاور هي

الابعاد	اسم البعد	عدد البنود
01	كفاءة التخطيط	10
02	كفاءة التنفيذ	10
03	كفاءة ادارة الصف	10
04	كفاءة التقويم	10

محاور وعبارات أخرى ترون سيادتكم أهمية إضافتها

الرقم	البعد	العبارة
1		
2		
3		
4		

مع جزيل الشكر والتقدير لتعاونكم معنا .الطالب الباحث : *بروج كمال*

الملحق 02

قائمة الأساتذة المحكمين لبطاقة الملاحظة

اسم الخبير	الدرجة العلمية	الجامعة/ البلد
لعبان كريم	بروفيسور	جامعة الجزائر 3
بوخراز رضوان	بروفيسور	جامعة الجزائر 3
بن جدو بوطالبي	بروفيسور	جامعة سطيف 2
عطاء الله احمد	بروفيسور	جامعة مستغانم
احمد حيمود	بروفيسور	جامعة قسنطينة
مويسي فريد	بروفيسور	جامعة الشلف
وديع ياسين التكريتي	بروفيسور	أكاديمية آلبورك للعلوم – جامعة كانساس الحكومية
عبدالودود احمد الزبيدي	بروفيسور	العراق
ناظم شاكر الوتار	بروفيسور	العراق
عبدلي فاتح	أستاذ محاضر أ	جامعة سوق أهراس
منار عبد الله محسن	دكتوراه	كلية التربية الرياضية جامعة البحرين

الملحق 3

بطاقة الملاحظة بعد التعديل

جامعة الجزائر 3

معهد التربية البدنية و الرياضية

بطاقة ملاحظة

السلام عليكم و رحمة الله .....

صديقي الأستاذ:

يسعدني صديقي الأستاذ أن تشاركنا هذه الدراسة العلمية ، و بصفتكم المعنيين لتزويدنا بالمعلومات المناسبة في هذا الموضوع نرجو منكم وضع العلامة (**X**) أمام العمود الذي يتفق مع رأيك

و نشكر لك حسن تعاونك معنا لإجراء البحث

مع العلم انه ليس هناك إجابة صحيحة و إجابة خاطئة

المعلومـــــات

3 – الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

1– الصفة: مرسم ☐ متربص ☐ متعاقد: ☐

2 – الخبرة المهني

1– 5 سنوات ☐

5 – 10سنوات ☐

10 سنوات و أكثر ☐

4– نوع الشهادة المحصل عليها: .....

الكفاءة الأساسية	مؤشـــــــرات الكـــــفاءة		درجة توفر الكفايات لدى الاستاذ			
			بدرجة عالية	بدرجة متوسط	بدرجة ضعيفة	لم تتم
التخطيط	1	صياغة الأهداف التعليمية في مختلف المجالات (المعرفية، الوجدانية، النفس حركية) بما يتناسب مع مستوى التلاميذ				
	2	امتلاك القدرة على تخطيط أجزاء الدرس بما يتناسب مع الأهداف الموضوعة				
	3	اختيار مواقف تعلميه تتماشي مع الهدف				
	4	وضع التمارين التعليمية من السهل إلى الصعب				
	5	الدقة في صياغة الأهداف السلوكية (القابلية للملاحظة والقياس و التقويم)				
	6	الاهتمام بخطة العمل السنوية و الشهرية و اليومية				
	7	القدرة على زيادة و إنقاص زمن التمارين التعليمة حسب متطلبات التعلم				
	8	تحديد الوسائل والأجهزة المناسبة للمواقف التعليمية				
	9	اختيار المحتوى بناءا على الوسائل والأجهزة المتوفرة في المؤسسة				
	10	تحديد الاداء الحركي المراد تعليمه للتلاميذ				
التنــفيذ	11	القدرة على شرح المهارات الحركية بوضوح قبل بدء الحصة				
	12	تقديم نموذجا عمليا أمام التلاميذ قبل البدء في الحصة				
	13	توظيف الألعاب التعليمية و الألعاب الصغيرة في الدرس				
	14	يثير دافعية التلاميذ للتعلم أثناء الحصة				
	15	يستخدم التغذية الراجعة في تحسين العملية التعلمية				
	16	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء الأنشطة التعليمية في الحصة				
	17	استخدام الوسائل التعليمية بشكل امثل خلال الحصص				
	18	مراعاة قواعد الأمن والسلامة أثناء الدرس				
	19	توظيف المعارف النظرية في التطبيقات العملية				
	20	استخدام أساليب و طرق تدريس متنوعة من اجل تنمية الابتكار و الإبداع لدى التلاميذ				

إدارة	21	حضور الحصص في الوقت المحدد					
	22	إشراك جميع التلاميذ في الأنشطة الصفية دون تفريق					
	23	تشجيع التلاميذ على المشاركة في اتخاذ بعض القرارات لتعزيز الثقة					
	24	التحرك في حيوية واستمرار بين الأفواج للتحكم في الصف					
	25	العمل على إثارة دوافع التلاميذ للمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية					
الصف	26	استخدام أساليب التعزيز المناسبة لسلوك التلاميذ					
	27	قدرة السيطرة على الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الصف					
	28	مراعاة رغبات و ميول التلاميذ في الدرس					
	29	العمل على حفظ النظام و سلامة التلاميذ من الأذى					
	30	الاهتمام بمشكل التلاميذ اجل خلق الثقة لديهم					
	31	القدرة على تحديد الأخطاء لدى التلاميذ عند الأداء					
	32	ينوع أساليب التقويم بما يتناسب لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية					
	33	بناء معايير مناسبة لتقويم أداء الطلبة في الاختبارات البدنية و الحركية					
التقــويم	34	استخدام التقويم البنائي لتأكد من مدى تحقق أهداف الدرس					
	35	استخدم التقويم التكويني أثناء و بعد الحصة لمعرفة مدى تقدم التلاميذ					
	36	تحفز التلاميذ و يشجعهم أثناء عملية التقويم					
	37	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء عملية التقويم					
	38	الاستمرارية في تقويم التلاميذ					
	39	تشجيع عملية التقويم الذاتي و المتبادل بين التلاميذ					
	40	استخدام التقويم الختامي الذي يجري في نهاية كل وحدة تعليمية					

ملحق رقم 04

جامعة الجزائر 3

معهد التربية البدنية و الرياضية

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته....

أخي الطالب:

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه :

يسعدني عزيزي التلميذ أن تشاركنا هذه الدراسة العلمية ، و بصفتكم المعنيين لتزويدنا بالمعلومات المناسبة في هذا الموضوع

نرجو منكم وضع العلامة (**X**) أمام العمود الذي يتفق مع رأيك.

(موافق بدرجة كبيرة، موافق، لم أكون رأي ، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة)

و نشكر لك حسن تعاونك معنا لإجراء البحث

مع العلم انه ليس هناك إجابة صحيحة و إجابة خاطئة

من إعداد الباحث :

بروج كمال

المعلومات:

- **الجنس:** **ذكر:** ☐ **أنثى:** ☐
- **المستوى:** **سنة أولى:** ☐ **سنة ثانية:** ☐ **سنة ثالثة:** ☐
- **السن:**

درجة الموافقة أو المعارضة	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لم أكون رأي بعد	أعارض	أعارض بدرجة كبيرة
1 – أفضل الأنشطة التي ترتبط بقدر بسيط من الخطورة عن الأنشطة الرياضية التي ترتبط بقدر كبير من الخطورة					
2– أستطيع أن أمارس التدريب الرياضي الشاق يوميا إذا كان ذلك يعطيني فرصة عضوية إحدى الفرق الرياضية القومية					
3– أعظم قيمة للنشاط الحركي هي جمال الحركات التي يؤديها اللاعب (اللاعبة)					
4– في درس التربية الرياضية ينبغي التركيز على القيمة الصحية للرياضة					
5– لا استطيع أن أتحمل التدريب اليومي العنيف طوال العام لكي استعد للاشتراك في المنافسات الرياضية					
6– لا أفضل الأنشطة الرياضية التي تمارس لاكتساب الصحة و اللياقة البدنية					
7– أفضل الأنشطة التي تتضمن قدر كبير من الخطورة					
8– تعجبني الأنشطة الرياضية التي تظهر جمال حركات اللاعب أو اللاعبة					
9– تعجبني الأنشطة الرياضية التي تحتاج إلى تدريب منتظم لفترات طويلة و التي يقيس فيها اللاعب قدرته في المنافسات ضد منافسين على مستوى عال من المهارة					
10– الهدف الرئيسي لممارستي الرياضة اكتساب الصحة					
11– الاتصال الاجتماعي الناتج عن ممارستي للرياضة له أهمية كبرى بالنسبة لي					
12– ممارسة الرياضية هي غالبا الطريق الوحيد لإزالة التوترات النفسية الشديدة					
13– لا تناسبني الممارسة المتكررة للأنشطة الرياضية الخطرة					
14– في درس التربية الرياضية ينبغي وضع أهمية كبرى على جمال الحركات					
15– أفضل الأنشطة الرياضية التي تحافظ على اللياقة البدنية					
16– هناك فرص كثيرة تتيح للإنسان الاسترخاء من متاعب عمله اليومي مثل ممارسة الرياضة أو مشاهدة المباريات					
17– أفضل ممارسة الأنشطة الرياضية الجماعية التي يشترك فيها العديد من الأفراد					
18– عند اختياري لنشاط رياضي تهمني جدا فائدته من الناحية الصحية					
19– لا تعجبني بصفة خاصة الأنشطة الرياضية التي يشترك فيها عدد كبير من اللاعبين					
20– في المدرسة ينبغي الاهتمام بدرجة كبيرة بممارسة الأنشطة الرياضية التي تتطلب العمل الجماعي					
21– الممارسة الرياضية تعتبر بالنسبة لي أحسن فرصة للاسترخاء					
22– لا أميل إلى الأنشطة الرياضية التي ترتبط بالمخاطر و الاحتمالات الكبيرة للإصابات					
23– الصحة فقط بالنسبة لي هي الدافع الرئيسي لممارسة الرياضة					
24– لا أفضل أي نشاط رياضي يزداد فيه الطابع التنافسي بدرجة كبيرة					
25– أهم ناحية تجعلني أمارس الرياضة أني استطيع من خلال ممارستي للرياضة أن اتصل بالناس					
26– الممارسة الرياضية هي الطريق العملي للتحرر من الصراعات النفسية و العدوان					
27– الوقت الذي اقضيه في ممارسة التمرينات الصباحية يمكن استغلاله لصورة أحسن في أنشطة أخرى					

28– إذا طلب مني الاختيار فإنني أفضل الأنشطة الخطرة عن الأنشطة الرياضية غير خطرة أو الأقل خطورة					
29– من بين الأنشطة الرياضية أفضل بصفة خاصة الأنشطة الرياضية التي استطيع ممارستها مع الآخرين					
30– الرياضة تتيح الفرصة المتعددة لإظهار جمال الحركات البشرية					
31– هناك العديد من الأنشطة تمنحني الاسترخاء بدرجة أحسن من ممارسة الرياضة					
32– اعتقد انه من الأهمية القصوى ممارسة الأنشطة الرياضية التي لها فوائد كبرى بالنسبة للصحة					
33– أفضل بصفة خاصة الأنشطة الرياضية التي تهدف إلى إشباع التذوق الجمالي أو الفني					
34– اعتقد أن النجاح في البطولات الرياضية يتأسس على إنكار الذات و التضحية و بذل الجهد					
35– أحس بسعادة لا حدود لها عندما أشاهد قوة التعبير و جمال الحركات الرياضية					
36– لا أفضل الممارسة اليومية للرياضة لأجل الصحة فقط					
37– اشعر بان الرياضة تعزلني تماما عن المشاكل المتعددة للحياة اليومية					
38– إذا طُلب مني الاختيار فإنني أفضل السباحة في المياه الهادئة عن السباحة في المياه ذات الأمواج العالية					
39– أفضل ممارسة الأنشطة الرياضية التي يستطيع الإنسان ممارستها بمفرده					
40– المزايا الصحية لممارسة الرياضة هامة جدا بالنسبة لي					
41– الأنشطة الرياضية التي تتطلب فن و جمال الحركات أعطيها الكثير من اهتماماتي					
42– الأنشطة الرياضية التي تتطلب الجرأة و المغامرة أفضلها إلى أقصى مدى					
43– نظرا لان المنافسة مبدأ أساسي في المجتمع فعلى ذلك ينبغي التشجيع على ممارسة الأنشطة الرياضية التي يظهر فيها الطابع التنافسي بصورة واضحة					
44– الممارسة الرياضية تستطيع أن تجعلني سعيدا بصورة حقيقية					
45– الأنشطة الرياضية التي تستخدم الجسم كوسيلة للتعبير مثل الحركات التعبيرية و الباليه اعتبرها من أحسن أنواع الأنشطة					
46– أفضل مشاهدة أو ممارسة أنواع الأنشطة الرياضية التي لا تأخذ طابع الجدية و لا تحتاج إلى وقت طويل و مجهود كبير					
47– ممارسة التمرينات الرياضية اليومية ذات أهمية قصوى بالنسبة لي					
48– استطيع أن امضي عدة ساعات في مشاهدة بعض حركات الرشاقة أو الحركات التي تتميز بالتوافق الجيد مثل حركات الجمباز و الباليه					
49– إن الاتصال الجماعي التي تتيحه ممارسة الرياضة لا يمثل بالنسبة لي أهمية القصوى					
50– أفضل الأنشطة الرياضية التي ترتبط بلحظات من الخطورة					
51– عدم ممارسة النشاط الرياضي تضيع مني فرصة هامة للاستجمام و الاسترخاء					
52– يجب عدم الاهتمام بمحاولة الفوز في الرياضة بدرجة زائدة عن الحد					
53– تعجبني الأنشطة الرياضية التي تتطلب من اللاعب السيطرة على المواقف الخطيرة					
54– الممارسة الرياضية لا اعتبرها وسيلة هامة من وسائل الترويح					

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الشلف
الأمانة العامة
الرقم : 860 /ا.ع/ 2019

مـــدير التـــربية
إلـــى
السـيدات و السادة مديري
ثانويات بلدية الشلف .

الموضوع : ب/خ رخصة تسهيل مهمة .
المرجـع:ارسالكم 09 /2019/04 .

بنـاءا علـى مـا ورد في المرجـع اعـلاه بخصـوص تسـهيل المهمـة للطالـب بـروج كمـال سـنة رابعـة تخصـص :علـم النشـاط البـدني الرياضـي التربـوي لإكمـال الدراسـة الميدانيـة بالمؤسسـات التربويـة مـن اجـل اتمـام الـدكتورة تحـت عنـوان :الكفايـات التدريسـية للأسـتاذ التربيـة البدنيـة و الرياضـية وعلاقتهـا بتكـوين اتجاهـات التلاميـذ نحـو ممارسـة النشـاط الرياضـي دراسـة ميدانيـة بثانويات بلدية الشلف ابتداء من يوم الاحد 13 افريل 2019 الى غاية نهاية المهمة .

يشرفني ان اطلب منكم تسهيل المهمة للمعني في حدود ما يسمح به القانون .

الشلف في 10 افريل 2019
مدير التربيـــة

مديرية التربية لولاية الشلف – الأمانة العامة
العنوان :الحي الإداري لولاية الشلف . الهاتف 027.77.32.54. الفاكس 027.77.32.54
البريد الإلكتروني :chlefde02sec.gen@gmail.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الشلف

الشلف في: 15 أفريل 2019

مصلحة التمدرس و الامتحانات

الرقم: /م.ت، إ/ 2019

Chlefde02sse@gmail.com

رقم الفاكس: 027.77.81.65

إحصائيات خاصة بتدريس مادة التربية البدنية والرياضية

السنة الدراسية 2018/2019

عدد التلاميذ		عدد الأساتذة	عدد الثانويات
ذكور	14128	160	70
إناث	19968		
المجموع	34096		

تسلم هذه الوثيقة للمعني في إطار إجراء مذكرة تخرج دكتوراه: تخصص علم النشاط البدني الرياضي التربوي

ع/المديرية

مديرية التربية وتفويض منه
رئيس مصلحة التمدرس و الامتحانات
بن فريحة

الملحق 7

نتائج الفرضية الأولى:

Statistics

somme

N	Valid	40
	Missing	0
Mean		118.0250
Std. Deviation		21.46253
Percentiles	25	96.2500
	50	125.0000
	75	137.5000

الملحق 8

نتائج الفرضية الثانية:

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
planification	garcon	29	31,0690	5,57373	1,03502
	fille	11	30,1818	4,93595	1,48825
application	garcon	29	28,6552	6,96561	1,29348
	fille	11	27,6364	5,06503	1,52716
gestion	garcon	29	29,5172	6,76979	1,25712
	fille	11	28,9091	6,39460	1,92804
evaluation	garcon	29	29,7931	5,92440	1,10013
	fille	11	28,6364	5,23971	1,57983
somme	garcon	29	119,0345	22,84338	4,24191
	fille	11	115,3636	18,01817	5,43268

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
planification	Hypothèse de variances égales	,381	,541	,463	38	,646	,88715	1,91685	-2,99331	4,76760
	Hypothèse de variances inégales			,489	20,315	,630	,88715	1,81277	-2,89047	4,66476
application	Hypothèse de variances égales	6,493	,015	,441	38	,661	1,01881	2,30857	-3,65464	5,69226
	Hypothèse de variances inégales			,509	24,915	,615	1,01881	2,00133	-3,10373	5,14134
gestion	Hypothèse de variances égales	1,131	,294	,257	38	,798	,60815	2,36299	-4,17548	5,39178
	Hypothèse de variances inégales			,264	19,078	,794	,60815	2,30167	-4,20797	5,42427
evaluation	Hypothèse de variances égales	,528	,472	,568	38	,573	1,15674	2,03687	-2,96669	5,28016
	Hypothèse de variances inégales			,601	20,342	,555	1,15674	1,92514	-2,85471	5,16819
somme	Hypothèse de variances égales	2,653	,112	,478	38	,635	3,67085	7,67632	-11,86906	19,21075
	Hypothèse de variances inégales			,533	22,874	,599	3,67085	6,89259	-10,59192	17,93361

الملحق 9

نتائج الفرضية الثالثة:

Tableau de bord

experience		planification	application	gestion	evaluation	somme
-5ans	Moyenne	31,5909	29,6364	30,0455	30,3636	121,6364
	Ecart-type	4,87617	6,15317	6,69383	5,36785	19,45580
5-10 ans	Moyenne	31,6250	29,1250	30,6250	28,8750	120,2500
	Ecart-type	5,85388	7,25923	7,20986	7,23952	25,36449
+10 ans	Moyenne	28,5000	25,0000	26,8000	28,0000	108,3000
	Ecart-type	5,85472	5,83095	5,78888	5,31246	21,70535
Total	Moyenne	30,8250	28,3750	29,3500	29,4750	118,0250
	Ecart-type	5,35837	6,45174	6,59273	5,70195	21,46253

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
planification	Inter-groupes	72,082	2	36,041	1,273	,292
	Intra-groupes	1047,693	37	28,316		
	Total	1119,775	39			
application	Inter-groupes	153,409	2	76,705	1,931	,159
	Intra-groupes	1469,966	37	39,729		
	Total	1623,375	39			
gestion	Inter-groupes	88,670	2	44,335	1,021	,370
	Intra-groupes	1606,430	37	43,417		
	Total	1695,100	39			
evaluation	Inter-groupes	42,009	2	21,005	,634	,536
	Intra-groupes	1225,966	37	33,134		
	Total	1267,975	39			
somme	Inter-groupes	1272,284	2	636,142	1,410	,257
	Intra-groupes	16692,691	37	451,154		
	Total	17964,975	39			

الملحق 10

نتائج الفرضية الرابعة:

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
D1	HOMME	400	29,2850	4,75872	,23794
	FEMME	400	28,9975	4,72953	,23648
D2	HOMME	400	41,0675	6,08898	,30445
	FEMME	400	40,8525	5,79869	,28993
D3	HOMME	400	27,1525	5,12004	,25600
	FEMME	400	25,9875	6,15077	,30754
D4	HOMME	400	32,6200	6,29720	,31486
	FEMME	400	32,7075	5,92831	,29642
D5	HOMME	400	35,1850	5,17278	,25864
	FEMME	400	35,1575	5,13845	,25692
D6	HOMME	400	27,9650	4,37741	,21887
	FEMME	400	27,5850	4,59517	,22976
SOME	HOMME	400	193,2750	15,80043	,79002
	FEMME	400	191,2875	16,78807	,83940

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
D1	Hypothèse de variances égales	,370	,543	,857	798	,392	,28750	,33546	-,37099	,94599
	Hypothèse de variances inégales			,857	797,970	,392	,28750	,33546	-,37099	,94599
D2	Hypothèse de variances égales	,351	,554	,511	798	,609	,21500	,42042	-,61026	1,04026
	Hypothèse de variances inégales			,511	796,103	,609	,21500	,42042	-,61026	1,04026

D3	Hypothèse de variances égales	15,952	,000	2,911	798	,004	1,16500	,40015	,37954	1,95046
	Hypothèse de variances inégales			2,911	772,582	,004	1,16500	,40015	,37950	1,95050
D4	Hypothèse de variances égales	,245	,621	−,202	798	,840	−,08750	,43243	−,93634	,76134
	Hypothèse de variances inégales			−,202	795,110	,840	−,08750	,43243	−,93635	,76135
D5	Hypothèse de variances égales	,042	,837	,075	798	,940	,02750	,36456	−,68811	,74311
	Hypothèse de variances inégales			,075	797,965	,940	,02750	,36456	−,68811	,74311
D6	Hypothèse de variances égales	1,337	,248	1,198	798	,231	,38000	,31732	−,24288	1,00288
	Hypothèse de variances inégales			1,198	796,126	,231	,38000	,31732	−,24289	1,00289
SOME	Hypothèse de variances égales	1,000	,318	1,724	798	,085	1,98750	1,15271	−,27520	4,25020
	Hypothèse de variances inégales			1,724	795,084	,085	1,98750	1,15271	−,27521	4,25021

الملحق 11

نتائج الفرضية الخامسة:

Tests non paramétriques

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

	nevaux	N	Rang moyen
D1	fort	200	403,60
	faible	200	372,96
	moyen	400	412,73
	Total	800	
D2	fort	200	434,51
	faible	200	389,54
	moyen	400	388,98
	Total	800	

D3	fort	200	425,10
	faible	200	401,17
	moyen	400	387,87
	Total	800	
D4	fort	200	417,56
	faible	200	371,52
	moyen	400	406,46
	Total	800	
D5	fort	200	407,66
	faible	200	398,26
	moyen	400	398,04
	Total	800	
D6	fort	200	442,57
	faible	200	384,39
	moyen	400	387,52
	Total	800	
some	fort	200	440,99
	faible	200	377,99
	moyen	400	391,51
	Total	800	

Test[a,b]

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	some
Khi-deux	4,012	5,789	3,477	4,514	,257	8,904	8,648
ddl	2	2	2	2	2	2	2
Signification asymptotique	,135	,055	,176	,105	,880	,012	,013

a. Test de Kruskal Wallis

b. Critère de regroupement : nevaux

الملحق 12

اختبار التجانس

Tests de normalité

	nevaux	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
	fort	,066	200	,033	,993	200	,420
D1	faible	,062	200	,060	,990	200	,204
	moyen	,083	400	,000	,985	400	,000
	fort	,095	200	,000	,970	200	,000
D2	faible	,083	200	,002	,983	200	,017
	moyen	,056	400	,004	,990	400	,006
	fort	,080	200	,004	,990	200	,176
D3	faible	,094	200	,000	,974	200	,001
	moyen	,097	400	,000	,979	400	,000
	fort	,087	200	,001	,984	200	,021
D4	faible	,063	200	,050	,990	200	,203
	moyen	,116	400	,000	,953	400	,000
	fort	,068	200	,024	,984	200	,021
D5	faible	,087	200	,001	,977	200	,002
	moyen	,087	400	,000	,976	400	,000
	fort	,056	200	,200*	,988	200	,104
D6	faible	,064	200	,046	,993	200	,443
	moyen	,083	400	,000	,986	400	,001
	fort	,065	200	,041	,991	200	,245
some	faible	,061	200	,065	,990	200	,175
	moyen	,056	400	,004	,987	400	,001

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. Correction de signification de Lilliefors

ملحق:13

ملخص مقال في مجلة علوم وممارسات الانشطة البدنية الرياضية والفنية جامعة الجزائر 3
العدد رقم 13 لسنة 2018 issn 2253-0541 رقم الايداع القانوني: 2459-2012

عنوان المقال:

الكفاءة التدريسية لأساتذة التربية البدنية لأستاذ التربية البدنية و الرياضية و علاقتها بتكوين اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني و الرياضي

(دراسة ميدانية بثانوية تنس)

كمال بروج و حريتي حكيم
قسم علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية ، جامعة سطيف2
مخبر علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، جامعة الجزائر

مشكلة الدراسة.

ازداد الاهتمام بدراسة الكفاءات التعليمية teaching competences في أواخر عقد الستينات وبداية عقد السبعينات من القرن المنصرم، إذ أكد بوفام و بيكرpopham and bakerعلى ضرورة توافرأنماط تعليمية سلوكية محددة يجب على المعلم القيام بها لانجاز العمل التعليمي على النحو الأفضل (زياد بركات و كفاح حسن،2011،ص44)، لذلك يرى الكثير من خبراء التربية الرياضية أن القائمين على تدريس التربية البدنية والرياضية يجب أن يمتلكوا الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس المهارات الرياضية المختلفة و هذا ما جاء في دراسة تشومبيرج tshomburg إلى حاجة المعلمين لاكتساب الكفاءات التدريسية (أمينة عباس كمال،عبد العزيز الحر،2003، ص 45)، لذلك لابد من توافر كفايات تعليمية أساسية لدى مدرس التربية الرياضية تؤهله لان يقوم بدوره بكفاية وفعالية وهذا ما نادى به عبد الرزاق2001إلى تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة لمدرسي التربية البدنية والرياضية (ناصر ياسر الروحاني و جمعة محمد الهنائي،2013، ص 518)، إضافةإلى الكفايات الشخصية، لذلك يرى crook and Donald انه كلما امتلك المعلم كفايات تعليمية أكثر كلما كان أكثر كفاءة، فالمعلم يمثل عنصرا مهما في نجاح العملية التربوية، حيث يرى ماجد عبد الكريم أبو جابر وعمر موسى سرحان أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية لما يقوم به من دور كبير في تهيئة الجو الملائم لنمو التلميذ النفسي والعقلي، واستثارة الميل والرغبة عنده في التعليم، وتحريره من الخوف وتكوين سلوكات واتجاهات ايجابية لديه نحو المجتمع والحياة(ماجد عبد الكريم أبو جابر وعمر موسى سرحان،2006،ص 252)

لذلك تلعب العوامل العاطفية دورا هاما في التعلم والأداء، فمشاعر التلاميذ و اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية و النشاطات الدراسية الأخرى، و كذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم أنفسهم يمكن التحكم بها من طرف المربي أو المدرس لما لهذه الفئة من التلاميذ الاستعداد للتغير والتأثر، كما أن دراسة الاتجاهات في الأنشطة الرياضية و البدنية مثلما يشير إليه محمد حسن علاوي دورا مهما في مساعدة المربي على توقع نوعية سلوك الطالب نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، ومن ثمة تعزيز اتجاهات الايجابية المرغوبة و تعديل أو تغيير الاتجاهات غير مرغوب (نغم خالد نجيب الخفاف،2012، ص 56) ، تتحدد مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات التالية: علاقة الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وتكوين اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي والعوامل المؤثرة قي تلك الكفاءة التدريسية، تمثلت أهداف الدراسة في :معرفة انعكاسات الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية على اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي، معرفة مدى تأثر اتجاهات

التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي بشخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية؛ تبيين الصفات اللازمة لأستاذ التربية البدنية والرياضية الناجح والمبادئ الأساسية والقيم التربوية لشخصيته؛ التعرف على أهم الكفاءات الواجب توفرها في أستاذ التربية البدنية والرياضية.

I. الجانب التطبيقي:

1- منهجية البحث و إجراءاته الميدانية:

1-1 منهج البحث: استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملائمته موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينة البحث:

بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة استنادا لإحصائيات المقدمة من طرف مصلحة التمدرس و الامتحانات التابعة لمديرية التربية لولاية الشلف خلال السنة الدراسية(2014 – 2015) ب**7250** تلميذ و تلميذة و 26 أستاذ للتربية البدنية و الرياضية التابعين للمقاطعة التربوية تنس، و تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بالنسبة للتلاميذ و بلغت 270 تلميذ و تلميذة أما بالنسبة لعينة الأساتذة اختيرت بطريقة مقصودة و بلغت 26 أستاذ التربية البدنية و الرياضية.

2- أداة البحث:

1-2 مقياس الكفاءة التدريسية (الادائية): مع التأكد من المعاملات العلمية للمقياس،(الصدق والثبات)

2-2 مقياس كينيون للاتجاهات: مع التاكد من المعاملات العليمية للمقياس، (الصدق والثبات).

الاستنتاج العام:

كان الهدف مبني على أساس دراسة الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وتحديد العلاقة في تكوين الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني و الرياضي، وبعد عرض ومناقشة النتائج المحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية تبين لنا من خلال الفرضية الأولى والتي تنص على وجود علاقة بين كفاءة التخطيط و أبعاد الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي، إلا انه بعد حساب R ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية وجدنا أن لبعد كفاءة التخطيط ليس له علاقة بأبعاد الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي إلا في بعد خبرة اجتماعية والتفوق الرياضي،

اما الفرضية الثانية التي تنص على وجود علاقة بين كفاءة الاتصال و أبعاد الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي إلا انه بعد حساب R ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية وجدنا أن لبعد كفاءة الاتصال ليس له علاقة بأبعاد الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني و الرياضي إلا في بعد خفض التوتر والتفوق الرياضي.

وفي الفرضية الثالثة والتي تنص على وجود علاقة بين كفاءة التقويم و أبعاد الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي، إلا انه بعد حساب R و من خلال نتائج المعالجة الإحصائية وجدنا أن لبعد كفاءة التقويم ليس له علاقة بأبعاد اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني و الرياضي إلا في بعد خبرة جمالية.

اما في الفرضية الرابعة والتي تنص على وجود علاقة بين كفاءة طرق وأساليب التدريس وأبعاد الاتجاهات نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي، إلا انه بعد حساب R ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية وجدنا أن لبعد كفاءة طرق وأساليب التدريس ليس له علاقة بأبعاد اتجاهات التلاميذ نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي إلا إلا في بعد الصحة واللياقة و خفض التوتر

التوصيات:

1 – إجراء دراسة مماثلة حول الكفاءات التربوية اللازمة من وجهة نظر معلمي التربية البدنية و الرياضية.

2 – إجراء دراسة لمعرفة اثر تنمية كفاءة أستاذ التربية البدنية و الرياضية علة أداء طلابهم في مادة التربية البدنية و الرياضية و للمراحل التعليمية المختلفة.

3 – إجراء دراسات تكشف واقع التدريس الجامعي.

4 – إجراء دراسة عن درجة فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في إكساب أستاذ التربية البدنية

و الرياضية الكفاءة.

5 – إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تُستخدم فيها بطاقة ملاحظة لمعرفة ممارسات الأساتذة وكفاءتهم.

المراجع:

1. احمد خليل الدعس، معوقات الاتصال و التواصل بين المدرين و المعلمين في محافظة غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009،
2. رائد بايش الركابي الكفايات التدريسية اللازمة لطالبات المدرسات في كلية التربية للبناتمن وجهة نظرهن، مجلة البحوث التربوية و النفسية، عدد 23، 2009
3. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان، 2003، محمود فتحي عكاشة و محمد شفيق زكي، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2002،
4. قاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف عبد الكريم المومني، الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء متغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و التخصص، مجلة جامعة دمشق، مج 26، عدد 3، 2010،
5. كاشف زايد و اخرون،اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي و علاقتها ببعض المتغيرات، مجلة سلسلة الدراسات النفسية التربوية، جامعة السلطان قابوس،مج2004،8،
6. كمال عبد الحميد زيتون،التدريس نماذجه و مهاراته،ط1،عالم الكتب،الاسكندرية،2003
7. ماجد عبد الكريم أبو جابر و عمر موسى سرحان، تكنولوجيا التعليم المبادئ و المفاهيم، يزيد للنشر، ط1، عمان، 2006،