جامعة قاصدي مرباح، ورقلة – الجزائر
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، الطور الثالث
تخصص مناهج التدريس في التربية البدنية والرياضية

بعنوان:

الكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقاتها باتجاهاتهم نحو التدريس والرضا النفسي للتلاميذ

دراسة ميدانية على بعض متوسطات ولاية ورقلة

إعداد الطالب:
نصير بولرباح

إشراف:
د/ جرمون علي

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	قدور براهيمي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	رئيسا
02	علي جرمون	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مشرفا و مقررا
03	صالح عبدي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
04	حسين بركات	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
05	عبد الرحمان جرعوب	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجلفة	مناقشا
06	عبد القادر طش	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجلفة	مناقشا

السنة الجامعية: 2019-2020م

جامعة قاصدي مرباح، ورقلة – الجزائر
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، الطور الثالث
تخصص مناهج التدريس في التربية البدنية والرياضية

بعنوان:

الكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقاتها باتجاهاتهم نحو التدريس والرضا النفسي للتلاميذ

دراسة ميدانية على بعض متوسطات ولاية ورقلة

إعداد الطالب:
نصير بولرباح

إشراف:
د/ جرمون علي

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	قدور براهيمي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	رئيسا
02	علي جرمون	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مشرفا و مقررا
03	صالح عبدي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
04	حسين بركات	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
05	عبد الرحمان جرعوب	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجلفة	مناقشا
06	عبد القادر طش	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الجلفة	مناقشا

السنة الجامعية: 2019-2020م

قال الله تعالى :

﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴿١١﴾ ﴾

سورة المجادلة

إهـــــــــداء

إلى كل من علمني حرفا في هذه الدنيا

إلى والدتي التي تحدق إلى السماء كل صباح و تدعو لي بالنجاح و الفلاح.

إليك أمي التي لا ترقى لوصفها جميع أفكاري وبلاغة حروفي.

للتي مني الشكر و العرفان، ورجاءا من المولى بدخول الجنان.

إلى والدي ــ رحمه الله ــ الذي لطالما كان لي نبراسا و قدوة في بلوغ دروب الصلاح.

أرفع يدي الضراعة إلى الله ــ عزوجل ــ ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا.

إلى إخوتي، أخواتي، و كل أفراد عائلتي.

إلى كل الزملاء و الأصدقاء.

إلى كل أفراد الأسرة التربوية و الجامعية.

إلى كل من سار في دروب العلم و المعرفة.

أهدي هذا العمل راجيا من المولى العلي القدير أن يكون ثمرة نافعة لكل من ينهل علما في الجزائر الحرة الأبية.

شكر و تقدير

عملا بقول الرسول الكريم صلى عليه وسلم "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

أحمد الله تعالى على توفيقه لإنجاز هذا البحث، ويشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساهم معي في إنجاز هذا العمل المتواضع من قريب أو من بعيد.

وأخص بالذكر الأستاذ القدير: جرمون علي ، المشرف على هذا البحث الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه ، ولم يتوانى في تقديم أرائه السائبة حتى وفقنا في إنجاز هذا العمل.

وكذا كل من الأساتذة نصير احميدة، مناصرية رشيد، غريب مراد، بن عبد الله حسان، الوالدة الكريمة، الزوجة الفاضلة، بناتي عائشة،هاجر، كريمة وابني محمد علي الذين ساعدوني كثيرا في بحثي.

وتحياتي إلى كل أساتذة وطلبة وعمال قسم التربية البدنية والرياضية بجامعة ورقلة.

"والله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه"

بوارباح

لكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التدريس والرضا النفسي للتلاميذ "

"دراسة ميدانية على بعض متوسطات مدينة ورقلة "

الملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفايات التعليمية الأدائية الواجب توفرها لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية، وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التدريس والرضا النفسي للتلاميذ، حيث استخدمنا المنهج الوصفي لأنه يتناسب وطبيعة الدراسة من اجل التحقق من فرضياتها، واعتمدنا الأدوات التالية في جمع البيانات (بطاقة ملاحظة خاصة بقياس الكفايات التعليمية الأدائية، استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس، استبيان الرضا النفسي)، واشتملت عينة الدراسة على (16) أستاذا من جنس الذكور فقط وتلاميذهم في المرحلة المتوسطة وعددهم (319) تلميذا، حيث أفضت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الكفايات التعليمية الأدائية الواجب توفرها لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية، وكذلك وجود درجة كبيرة من تطبيق هذه الأبعاد خلال الحصة ، وبذلك نكون قد حققنا الفرضية الأولى للدراسة، أما الفرضية الثانية فقد توصلنا إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنتهم و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لأستاذ التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي، وبذلك لم تتحقق الفرضية الثالثة، أما الفرضية الرابعة التي لم تتحقق كذلك فقد توصلنا الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، ثم عدم وجود علاقة بين الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وبذلك لم تتحقق الفرضية الخامسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي للتلاميذ تعزى لمستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية من خلال الفرضية السادسة، ونجد أنه من بين الفرضيات التي تضمنت الدراسة ثلاثة فرضيات جزئية التي تم التوصل لتحقيقها.

الكلمات الدالة: الكفايات التعليمية الأدائية، الاتجاه نحو مهنة التدريس، الرضا النفسي، أستاذ التربية البدنية والرياضية، تلاميذ المرحلة المتوسطة.

"Educational competencies performance of teachers of physical education and sports and their relationship to their attitudes towards teaching and psychological satisfaction of students"

"Field study of the averages of the state of Ouargla"

Abstract

The study aims to identify the level of performance educational competencies that must be available to the teacher of physical and sports education, and its relationship to the direction towards the teaching profession and psychological satisfaction of students, where we used the descriptive approach because it fits with the nature of the study in order to verify its hypotheses, and we adopted the following tools in data collection (a special note card) By measuring the educational performance competencies, a questionnaire toward the teaching profession, a psychological satisfaction survey), the study sample included (16) professors of the male sex only and their students in the intermediate stage, and they were (319) students, where the study led to a bitter level So, from the educational performance competencies that must be provided by the professor of physical and sports education, as well as the existence of a large degree of application of these dimensions during the session, and by this we have achieved the first hypothesis to study, while the second hypothesis has come to the presence of positive attitudes of physical education and sports teachers towards their profession and not The presence of statistically significant differences in the level of the performance educational competencies of the professor of physical and mathematical education attributable to the variables of professional experience and the educational qualification, and thus the third hypothesis was not achieved, while the fourth hypothesis that was not achieved as well, we concluded that there are no significant differences A statistical tool in psychological satisfaction among students attributable to the variables of gender and the academic level, and then the lack of a relationship between the performance educational competencies of the teachers of physical and mathematical education and their attitudes towards the teaching profession, and thus the fifth hypothesis was not achieved, and the presence of statistically significant differences in the psychological satisfaction of students attributed to the level of educational competencies The performance of the teachers of physical education and sports through the sixth hypothesis, and we find that among the hypotheses that included the study three partial hypotheses that have been achieved to achieve.

Key words: performance educational competencies, the direction towards the teaching profession, psychological satisfaction, professor of physical and sports education, middle school students.

العنوان	الصفحة
الشكر	أ
الإهداء	ب
الملخص باللغة العربية	ج
الملخص باللغة الانجليزية	د
فهرس المحتويات	ه
فهرس الجداول	ر
مقدمة	1
الجانب النظري **الفصل الأول : مدخل عام للدراسة**	
1- إشكالية الدراسة	5
2- تساؤلات الدراسة	11
3- الأهداف	11
4- الفرضيات	12
5- أهمية الدراسة	12
6- مصطلحات و مفاهيم الدراسة	13
الفصل الثاني: الإطار النظري و الدراسات السابقة	
1- الإطار النظري	
1- الكفايات التعليمية الأدائية	17
2- الاتجاهات نحو مهنة التدريس	35
3- الرضا النفسي للتلاميذ	51
2-الدراسات السابقة	
1- عرض وتحليل الدراسات السابقة	69
2- نقد الدراسات السابقة	97
3-أوجه الاستفادة من استقراء الدراسات السابقة	98
الفصل الثالث: طرق ومنهجية الدراسة	
1- منهج الدراسة	102
2- الدراسة الاستطلاعية	102

3- مجتمع وعينة الدراسة	103
3- حدود الدراسة	105
4- أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية	106
5- اساليب المعالجة الاحصائية	123
الفصل الرابع: عرض وتحليل و مناقشة النتائج	
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	
1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	125
1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	128
1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	129
1-4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	132
1-5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة	134
1-6 عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة	135
1-7- ملخص نتائج الدراسة	136
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
2-1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	138
2-2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	140
2-3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	141
2-4 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	143
2-5 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	144
2-6 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة	146
2-7 الاستخلاصات و الاقتراحات	149
قائمة المراجع	
الملاحق	

الرقم	عنوان الإشكال و الجداول	الصفحة
01	مخطط يوضح ماهية إشكالية الدراسة	10
02	يوضح بدائل قياس الاتجاه نحو التعصب العنصري حسب بوجاردس.	46
03	يوضح الأوزان والبدائل لاستجابات مقياس ليكرت	48
04	يوضح التعليق على الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية الأدائية و الاتجاه نحو مهنة التدريس	96
05	يوضح التعليق على الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية الأدائية و الرضا النفسي	97
06	يوضح توزيع عينة الأساتذة حسب الخبرة المهنية	103
07	يوضح توزيع عينة الأساتذة حسب المؤهل العلمي	104
08	يوضح توزيع عينة التلاميذ حسب الجنس	104
09	يوضح توزيع عينة التلاميذ حسب الجنس	104
10	يوضح عبارات وأبعاد بطاقة ملاحظة التدريس	107
11	يوضح عبارات وأبعاد استبانة الاتجاه نحو مهنة التدريس	108
12	يوضح عبارات وأبعاد استبانة الرضا النفسي للتلاميذ	110
13	يمثل صدق بطاقة الملاحظة بطريقة صدق المقارنة الطرفية	111
14	يمثل درجة ارتباط كل عبارات بعد التخطيط.	111
15	يمثل درجة ارتباط كل عبارات بعد التنفيذ	112
16	يمثل درجة ارتباط كل عبارات بعد التقويم	113
17	يمثل العبارات المحذوفة في كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة	113
18	يوضح ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة ألفا كرونباخ	114
19	يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبطاقة الملاحظة	115
20	يوضح العبارات المحذوفة من استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس حسب صدق المحكمين.	116
21	يوضح صدق استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس بطريقة صدق المقارنة الطرفية.	116
22	يوضح حساب الثبات بمعامل (α كرونباخ) لأبعاد استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس .	117
23	يمثل العبارات المحذوفة في كل بعد في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	117

24	يمثل معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	118
25	يوضح العبارة المحذوفة و بعدها لاستبانة الرضا النفسي	119
26	يوضح صدق استبانة الرضا النفسي بطريقة صدق المقارنة الطرفية للاختبار القبلي.	119
27	يوضح صدق استبانة الرضا النفسي بطريقة صدق المقارنة الطرفية للاختبار البعدي.	120
28	يوضح معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للرضا النفسي	120
29	معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادته للرضا النفسي	120
30	يوضح عبارات وأبعاد بطاقة الملاحظة في صورته النهائية	121
31	يوضح عبارات وأبعاد استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس في صورته النهائية	122
32	يوضح عبارات وأبعاد استبانة الرضا النفسي في صورته النهائية	122
33	يوضح مجالات مستوى الكفايات التعليمية الأدائية	126
34	يمثل قيم المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.	127
35	يمثل قيم المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.	128
36	يمثل الفروق في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.	130
37	يمثل الفروق في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي	131
38	يمثل الفروق في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس	132
39	يمثل الفروق في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.	133
40	يوضح العلاقة بين الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس	134
41	يمثل الفروق في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية الادائية (متوسط، مرتفع)	135
42	يلخص نتائج فرضيات الدراسة بعد المعالجة الإحصائية	136

مقدمـــــــــــة

توطئة:

إن الإصلاحات القاعدية الجارية في المنظومة التربوية يسعى من ورائها المختصون والمشرفون في مجال التربية والتعليم إلى رفع مستوى الأداء التربوي والبيداغوجي للأستاذ بغية تحقيق الأهداف والغايات والمرامي التي تهدف إليها المناهج المسطرة، وهي الوصول إلى بناء فرد منتج من الناحية الأكاديمية والمهنية، حيث أن المنهاج يحتوي على مكونات أساسية تحدد طريقة بنائه ومنها الأهداف بمختلف مستوياتها والكفاءات بمختلف دراجاتها وطرق التدريس المستخدمة.

بغية تحقيق الملامح المسطرة في المنهاج يُتطلب من الأستاذ أن يتمتع بالكفايات التعليمية الفعالة عالية المستوى في أدائه، كون الأستاذ هو العمود الفقري في تطبيق هذه الأهداف والكفاءات المنشودة في المناهج التربوية في جميع المواد التدريسية، ومن بين هذه المواد مادة التربية البدنية والرياضية حيث يسعى طاقمها التربوي والإشرافي إلى بناء أستاذ ذو كفاءة عالية و فعالة ليقوم بدوره المتقن وفق المنهاج الجديد، أي المقاربة بالكفاءات.

يجب على الأستاذ أن يتحلى بمواصفات عديدة تنقله مـــن درجة المعلم العادي إلى المربي الكفء ،المكون والمؤثر لأنها تدعم مركزه وتقوي تأثيره وتكون شخصيته التربوية. من بين هذه السمات ميوله نحو مهنته، حيث تلعب الميول أو الإتجاهات الايجابية دوراً هاماً في الارتقاء به وتطوير كفاياته التعليمية الادائية كونها تمثل القوى البيداغوجية التي تحرك المعلم نحو ممارسة حقيقية للفعل التربوي ، وتثيره لأداء وممارســـة هـــذه المهنة بكل حمـــاس، بينمـــا الاتجاهـــات السلبية نحو مهنته تصبح كقوى مثبطة لنشاطه وحماسه.

تسعى التربية البدنية والرياضية من خلال مناهجها في مرحلة التعليم المتوسط إلى غرس وإرساء بعض المواصفات والملامح لدى المتعلم، لها علاقة وطيدة بتكوين وبناء شخصية الفرد المستقبلية باعتباره يؤثر ويتأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه، ويتم هذا عن طريق ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، التي تعتبر الدعامة الأساسية للتربة البدنية والرياضية والتي تجد مداها في الحياة اليومية للفرد.

كل هذه يصب في مصلحة المتعلم أوالتلميذ من أجل بناء شخصيته من جمع الجوانب المختلفة من بينها الجانب النفسي الذي يعتبر احد ركائز بناء الأهداف، ويعتبر الاستقرار والتوازن والطمأنينة والرضا من الأهداف الوجدانية أو الانفعالية التي يسعى معلم التربية البدنية والرياضية لتحقيقها في شخصية التلميذ، ومن أجل إشباع الحاجيات النفسية للتلميذ بذلك يتحقق الرضا النفسي من جوانبه المختلفة . وقد أثبتت العديد من الدراسات الأكاديمية و التربوية أهمية رضا التلميذ عن الدراسة ودورها في نجاحه و تفوقه الدراسي.

من خلال ما سبق وبعد مرور هذه السنوات من الإصلاحات ارتأينا أن نسلط في دراستنا الضوء على موضوع هام وحساس الا و هو محاولة معرفة مستوى الكفايات التعليمية الأدائية الواجب توفرها لدى أستاذ

التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التدريس والرضا النفسي للتلاميذ في مجال تخصصنا ، ومن أجل ذلك وضعنا خطة منهجية وعلمية بغية التحقق من ذلك.

ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على تقسيم الدراسة إلى إطارين هما الإطار النظري والإطار التطبيقي متبعين في ذلك الخطة التالية:

الجانب النظري: يندرج تحته فصلين هما:

الفصل الأول: تناولنا فيه النقاط التالية: إشكالية البحث، فرضيات البحث، أهمية وأهداف البحث، التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث، كما تطرقنا فيه إلى متغيرات الدراسة والتي تشمل الكفايات التعليمة الأدائية والتعرض إلى مفاهيمها وأنواعها وأهدافها وطرق قياسها، إضافة إلى الاتجاه نحو مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية حيث تعرضنا فيه إلى جملة من العناصر التي تتصل بشكل مباشر بموضوع البحث، نذكر منها مفهومها والنظريات المفسرة لها وطرق قياسها، ثم تطرقنا إلى الرضا النفسي للتلميذ، من حيث مفهومه، إضافة إلى النظريات المفسرة له، طرق قياسه وأهميته في الطور التعليم المتوسط.

الفصل الثاني: يتم فيه عرض الدراسات السابقة. وكذا نقد وتفسير هذه الدراسات.

الجانب التطبيقي: يندرج تحته فصلين هما:

الفصل الثالث: تضمن منهجية البحث التي تحتوي بدورها على العناصر التالية: منهج البحث، الدراسة الاستطلاعية، عينة البحث وخصائصها، أدوات البحث وخصائصها السيكومترية، حدود الدراسة و أساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل الرابع: تم فيه عرض وتحليل النتائج ومناقشتها على ضوء الفرضيات، الاستنتاج العام، وقد ختمت الدراسة ببعض الاقتراحات التي استنتجت من طرف الطالب الباحث حول موضوع الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل عام للدراسة

1-إشكالية الدراسة و تســـــاؤلاتها

2- الأهـــــداف

3- الفرضيـــات

4-أهمية الدراـة

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

إشكالية الدراسة:1-

إن المتتبع أو المهتم بالعملية التعليمية التعلمية يلاحظ وجود مستويات متفاوتة في مهار ة لغة الإيصال لأنها من المهارات التدريسية الأساسية بين العناصر النشطة المكونة للفعل التربوي خاصة بين المعلم والمتعلم. نلمس ذلك من خلال استقراء الدراسات الميدانية المتعلقة بهذا القطاع كأن لسان الحال يقول عن المتعلم للمعلم الحكمة التربوية التالية (يا معلم لا تعطني معلومة بل علمني كيف أصل إلى المعلومة)، فالتدريس عملية إنسانية تسعى لتحقيق أهداف مخطط لها مسبقا، حيث تمر بمراحل السيرورة التعليمية وهي التخطيط ،التنفيذ والتقويم، وهذا الجهد يحتاج إلى فريق متكامل يشترك فيه كل من له علاقة بالعملية التربوية، فالتدريس عملية تظهر فيها شخصية المعلم وتلعب فيها ذاتيته دورا عظيما، لذلك يؤكد الكثير من المهتمين في مجال التدريس على ضرورة الاهتمام بأساليب ومهارات التدريس من أجل إعداد المعلم الكفء القادر على تحسين وتطوير العملية التعليمية.

فالتدريس هو ذلك الجهد المنظم الذي يبذله المعلم من اجل تعليم التلاميذ، ويشمل كافة الإجراءات والأنشطة التعليمية المقصودة، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة، وتشمل هذه الإجراءات ثلاث عمليات رئيسية هي التخطيط والتنفيذ والتقويم. (سعادة، 2018، ص 32)

ويعد المعلم أحد أهم المدخلات البشرية للعملية التعليمية إن لم يكن أهمها على الإطلاق فهو العنصر الفعال والمؤثر في جميع مُدخلات النظام التعليمي حيث ان للمعلم مكانته المعروفة على مر العصور والأزمان وهي محفوظة له على صفحات التاريخ أينما قابلها الإنسان قصصاً وشعراً ورواية، ويكفي هذه المكانة فخراً أن سيد الخلق محمد قد حث عليها في أكثر من حديث نبوي، واختار أن يجلس مع من يتعلمون، وشرّفهم حيث فيه قال الله تعالى**{ كما أرسلنا فيكم رسولا منكم يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون} (سورة البقرة، الاية 151)** ، وقال الرسول (صلى الله وعليه وسلم): **(إنما بُعثت معلماً)** (صحيح مسلم، رقم 1478)

ويقول محمد مصطفى في تعريفه للمعلم "هو المتخصص الذي يعمل على إيصال المعارف والمعلومات والخبرات التعليمية للمتعلم" (مصطفى2001، ص 85)، كما لا يمكن للعملية التدريسية أن تكون ذات فاعلية كبيرة ومؤثرة إلا في وجود معلم كفء تم إعداده إعدادا كاملا ملما بكل المستجدات والإحداث التي تمر بها العملية التدريسية في بلده، ولقد ترتب على هذا زيادة الاهتمام بتطويره وإعداده في ضوء الطموحات والأهداف التي تنشدها المجتمعات في عصر التقدم العلمي والتقني المتلاحق الذي ينشده إنسان العصر الحديث الذي يفرض على كل المجتمعات سرعة الحركة الدؤوبة في سبيل تحقيق أهداف التنمية الشاملة، لذا احتلت قضية إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة في الوقت الراهن أولوية متقدمة بالنسبة للمسئولين على النظام التربوي (السايح، 2008، ص 175،176).

إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الإحساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وهي بالنسبة له نقطة البداية، وعليه فإن برنامج الإعداد أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة، ويعني هذا أن التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده، وأن يستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس بهدف الحصول على معرفة جديدة، واكتساب ممارسات ضرورية وخبرات جديدة ليبلغ كل ما هو جديد فيه وليعوض ما فاته أثناء إعداده قبل الخدمة(عبد الرحيم، 1996 ص 53).

إن إعداد معلم التربية البدنية والرياضية القائم على الكفايات وجد اهتماما كبيرا في الكثير من المؤسسات التعليمية، و النهوض بمستواه العلمي من الأمور الأساسية الهامة في المؤسسات التربوية والهيئات التعليمية، حيث أصبح المدرس قوة فاعلة في دفع العملية التعليمية والتربوية وهذا راجع لامتلاكه العديد من الكفايات التدريسية الأدائية التي تسمح له بممارسة دوره بالشكل المطلوب ويساهم ذاتيا في تحسين مهاراته واستعداداته ومواهبه وقدراته، حيث يتم فيها تحديد الكفاية اللازمة لكي يمارس مدرس التربية البدنية والرياضية دوره على النحو الأكمل. (السايح، 2007، ص 216)

ويتطلب القيام بعملية التدريس ضرورة تمكن المعلم من مهارات التدريس الأساسية التي تؤهله لتوفير مناخ اجتماعي وانفعالي جيد يؤدي إلى تحقيق أفضل عائد تعليمي تربوي. تعرف مهارات التدريس بأنها مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وت تجلى هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي، ومهارات أخرى للتدريس كالقدرة على إحداث التعلم و تيسيره تنمو هذه عن طريق التدريب والخبرة، وتشمل مظاهر السلوك الأدائي والإدراكي والحركي التي يقوم بها المعلم في ترابط وتسلسل منظم وثابت بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة، مع مراعاة الدقة والاستمرارية. (عثمان، 2014، ص 147)

وتتكون مهارات التدريس أو الكفايات التدريسية من ثلاثة عناصر رئيسية متفاعلة مع بعضها البعض وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم، فالمدرس الكفء القادر على تحمل مسؤولياته والمعد إعدادا أكاديميا ومهنيا يمكنه أن يحقق نجاح العملية التعليمية، فشخصية المدرس وكفاياته التعليمية ودافعيته تمكنه من مادة تخصصه وأسلوبه في تنظيم العملية التعليمية الملائمة ويتوقف على مدى اكتسابه للمهارات الخاصة بطرق التدريس وتمتعه بكفايات عالية المستوى من معارف ومهارات واتجاهات ايجابية وأداء فعال مستعينا بخبرته ودراسته، فمن المهم جدا في العملية التربوية الوصول إلى مجموعة من الكفايات الخاصة بعمل مدرس التربية البدنية والرياضية ونعني بذلك امتلاكه لمختلف أنواع المعارف والمهارات والاتجاهات والقدرات لكي تكون له مرشدا ودليلا في أداء عمله وفي نموه المهني وتُعينه على بلوغ الأهداف المسطرة، (حاجي، 2005)

على القائم بعملية تدريس مادة التربية البدنية والرياضية أن يتصف و يمتلك بعض المهارات والكفايات التعليمية الخاصة التي تخول له القيام بهذه المهمة، ومن هذه الكفايات كفاية التخطيط التي تعد عملية فنية معقدة تتطلب جهدا فكريا وعملا تعاونيا وتنظيما مدروسا ، وهي ضرورية وحيوية لضمان تحقيق أهداف التربية

البدنية والرياضية في القطاع التعليمي، وكذا كفاية التنفيذ التي تتضمن عدة مهارات منها عرض الدرس و صياغة الأسئلة وتوجيهيها واستثارة الدافعية وأساليب التعزيز واستراتيجيات إدارة الفصل، كما يؤكد (عطا الله) على المدرس أن يمتلك كفاية التقويم والتي تتضمن مهارات منها مهارة تقويم الأهداف ومهارة إعداد واختيار الاختبارات ومهارة تقويم النتائج والتي من خلالها يستطيع أن يعطي المدرس للدرس دفعا جديدا وقويا ومسارا آخرا للتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة. (عطا الله وآخرون، 2009).

تتطلب النقلة النوعية مـــن درجة المعلم العادي إلى المربي المكون والمؤثر مواصفات جمة لأنها تدعم مركزه وتقوي تأثيره وتكون شخصيته وتحوله إلى عنصر متفاعل ومؤثر (العلاوي 1982،).

لذا تناولت العديد من الدراسات تحليل الخصائص الشخصية والمهنية للمعلم بغرض تحديد السمات التي يُرجى أن يتحلى بها المدرسون لذلك قام العالمان شارترز،وويلز 1929 ببحث تحديد هذه المؤهلات ، وخلـــص الباحثان إلى وضع قائمة للسمات، ومنها القدرة على التكيف، المظهر الشخصي الجذاب، سعة ميوله للمجتمع، ميله إلى تلاميذه وميله إلى مهنته (محمد عبد السلام 1960،ص 371).

و تعتبر السمة الأخيرة ـــــ ميله أو اتجاهه نحو مهنته ـــــ من المكونات الرئيسية لشخصية المعلم، حيث أنها تشكل مكوناً واقعياً يوجّه وينشّـــط ســـلوك المعلم في المواقف التربوية والتعليمية التي تستدعي منه الاستجابة بالقبول أو الرفض، بالحب أو الكراهية (عبدالرحمن وآخرون، 1992).

تشكل الاتجاهات جزءاً هاماً من حياة الفرد لما لها من دور في عملية توجيه السلوك فـــي كثير من مواقف الحياة، حيث تعمل الاتجاهات على تسهيل استجابات الفرد في المواقف التي لديه اتجاهـــات خاصـــة نحوها، وتساعد على تفسير ما يمر به الفرد من مواقف وخبرات، تمد المسؤولين والمهتمـــين فـــي نفس الوقت بتنبؤات صادقة عن سلوكه في تلك المواقف بصورها المختلفة (عيساوي، 1981).

وتؤكد بعض الأدبيات أن الاتجاه نحو مهنة التعليم يعتبر مؤشرا كبيرا على أداء المعلم في التدريس وتنبؤا قويا على كفاءة المعلم بل ينمي اتجاهات الطلاب المعلمين من خلال الخبرة العملية والتدريب الميداني مما ينعكس ايجابيا نحومهنته وطلابه وزملائه ومديريه (ديفي وسوجا، 2005).

ويؤكد الاتحاد الأمريكي للصحة والتربية البدنية والترويح والتعبير الإيقاعي عام (1989) على أنه من خلال منهج تعليم مدرس التربية البدنية، يجب على معلمي المستقبل اكتساب المعرفة والمهارات، والاتجاهات المطلوبة لتدريس الأنشطة الحركية للطلبة (الأمير، 2003، ص6).

ويشير لبيب (1993) أن اتجاهات معلم التربية البدنية الإيجابية نحو المهنة تلعب دوراً هاماً في الارتقاء بها، حيث أنها تمثل القوى التي تحرك المعلم، وتثيره لأداء وممارســـة هـــذه المهنة بكل حمـــاس، بينمـــا اتجاهـــات المعلم السلبية نحو المهنة تصبح كقوى مثبطة لنشاطه وحماسه.

ويمكـــن أن يحقـــق معلـــم التربية البدنية أدواراً مثالية للطالب والمدرسة والمجتمع، ولكن هذا يتوقف على بصيرته ونظرته واتجاهاته نحو مجاله المهني والتربوي والتعليمي(الخولي، 1996).

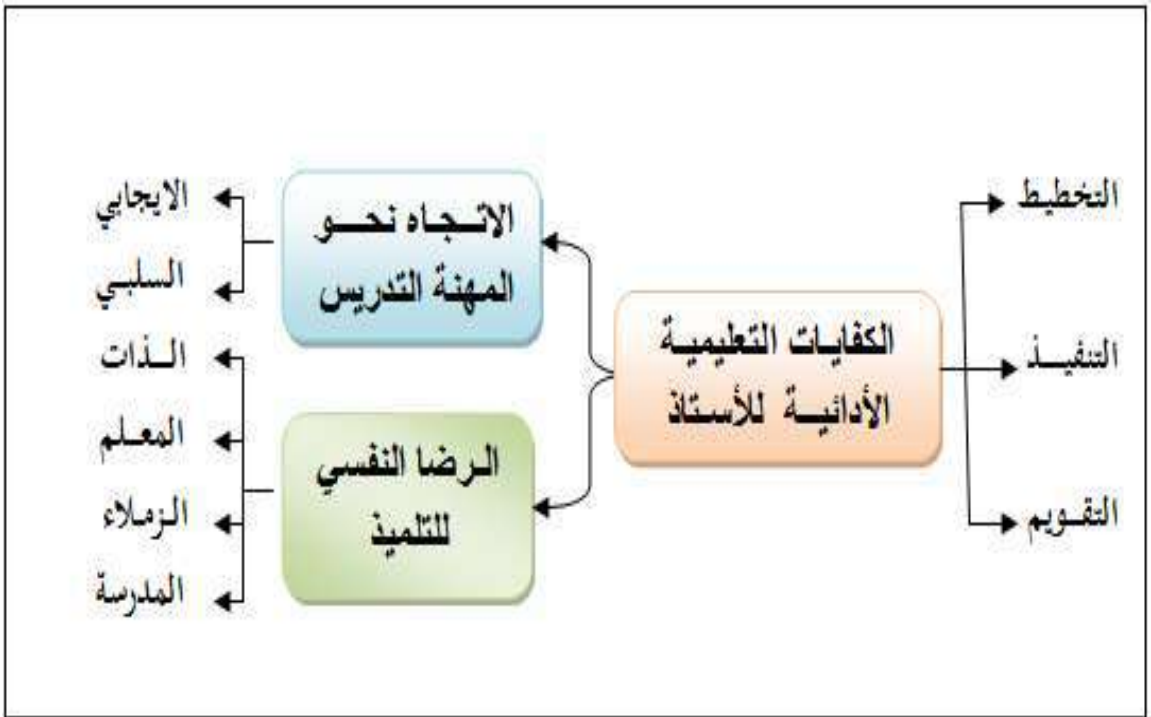
وهذا ما ترمي إليه التربية البدنية والرياضية كونها جزء مندمج في النظام التربوي الشامل، تسعى إلى تكريس طموحات الأمة الصّحية والثّقافية والاجتماعية، شأنها شأن بقية المواد التعليمية الأخرى، بإيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال وبما يجعل منهم مواطنين فاعلين، قادرين على الاضطلاع بأدوارهم في كل مجالات الحياة على أكمل وجه، ففي ظل المقاربة المعتمدة " المقاربة بالكفاءات " وفي منظورها العام للتعلم حيث المتعلم محور الاهتمام في العملية التعليمية، تماشيا مع قدراته البدنية والنفسية الحركية والمعرفية، تصبح فضاء مميّزا بما توفره من تنوّع للأنشطة البدنية والألعاب، وخاصة التي تقوم على روح التعاون والمواجهة والإبداع والتعبير، وما يتطلبه من المتعلم من تكييف لتصرفاته وسلوكياته مع ما يتوافق والوضعيةالمعيشة (اللجنة الوطنيةللمناهج، 2015، ص 1).

عَطْفًا على ما سبق، تسعى التربية البدنية والرياضية من خلال مناهجها في مرحلة التعليم المتوسط إلى غرس وإرساء بعض المواصفات والملامح لدى المتعلمين، لها علاقة وطيدة بتكوين شخصية الفرد المستقبلية، باعتباره يؤثر ويتأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه، ويتم هذا عن طريق ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، التي تعتبر الدّعامة الأساسية للتربيةِ البدنية والرياضية والتي تجد امتدادها في الحياة اليومية للفرد (اللجنة الوطنية للمناهج، 2015، ص 5).

وتمتاز هذه المرحلة بارتفاع شدة العمل نوعا ما استجابة لاهتمامات التلميذ المتزايدة، والمطالب بالقيام بأكبر جهد وأكثر مردود في العمل، مما يستلزم الرفع من نسبة العمل وسرعة تنفيذه ومضاعفة ديناميكية ووتيرة الجهد، إذ يسعى التلميذ خلال هذه المرحلة إلى تأكيد مكانته ضمن الجماعة التي ينتمي إليه ا تماشيا مع شعوره بالنمو المتسارع المؤثر على تصرفاته، مما يدفع إلى ظهور حركات عشوائية غير مقصودة ، الشيء الذي يجعله يرتبك عند مواجهة مشكل في ميدان الممارسة ، مما يستدعي اختيار حالات كسند يبعث الاستقرار والتوازن والطمأنينة والرضا (اللجنة الوطنيةللمناهج، 2015، ص 4).

يعد الاستقرار والتوازن والطمأنينة والرضا من الأهداف الوجدانية أو الانفعالية التي يسعى معلم التربية البدنية والرياضية إلى تحقيقها في شخصية المتعلم، وهي من الأهداف المسطرة في المنهاج بالإضافة إلى الأهداف المعرفية والنفسية الحركية ، ومن أجل إشباع الحاجيات النفسية للتلميذ بذلك يتحقق الرضا النفسي من جوانبه المختلفة، وقد أثبتت العديد من الدراسات أهمية رضا التلميذ عن الدراسة ودورها في نجاحه وتفوقه الدراسي ، والرضا عن الدراسة يعني " مدى تفضيل المتعلم لما يتعلمه أو يحصله". (مدحت عبد الطيف 1990 ص 117)،ومن أهم الدراسات دراسة مهاب حطاب والتي أخذت كمتغيرين الرضا عن الدراسة والتحصيل الأكاديمي، وقد وجدت الباحثة أن الطلبة الأكثر رضا عن دراستهم هم أكثر نجاحا من الطلبة الأقل رضا ، وكذلك الدراسة التي قام بها كاظم ولي أغا على طلابه،إضافة إلى أن رضا التلميذ عن دراسته يساعده في اختصار الوقت والجهد، فالتلميذ الغير راضي عن دراسته قد يبذل جهدا أكبر ويستغرق وقتا أطول في محاولة التأقلم مع ما يتعلمه، ويقول في هذا الصدد (محمد مصطفى زيدان) كلما زاد رضا المتعلم لما يتعلمه قل الجهد والوقت اللازمان للعملية التعليمية ويظهر ذلك في نسبة نجاح التلاميذ (زيدان ص 09).

شهد التعليم في الفترة الأخيرة عملية تطوير فرضتها طبيعة المرحلة، وبذلك يتضح مدى تزايد أهمية وضع برامج أكثر منهجية وواقعية تواكب التطور المتسارع في جميع مجالات الحياة لإعداد الأساتذة قبل وأثناء الخدمة من أجل رفع كفاياتهم التعليمية الأدائية في جميع المواد التدريسية،الأمر الذي دفع بالباحثين لتحديد الكفايات التعليمية الأدائية الخاصة بمجال تدريس مادة التربية البدنية والرياضية التي يجب أن تتوفر في أستاذ التربية البدنية والرياضية، مما يساعده على رفع مستوى كفايته خلال أدائه (عطا الله، 2006)، ومن جهة أخرى تحقيق أهدافه على نحو أفضل وبكفاءة عالية، وحيث أن أستاذ التربية البدنية والرياضية له دور أساسي في العملية التعليمية والتربوية، ولتعدد اتصالاته القريبة بغالبية تلاميذه وتأثيره المباشر على سلوكهم، فإنه يعد أكثر المعلمين حاجة إلى أن يكون متوافقاً اجتماعياً وشخصياً ومهنياً، مع اتصافه بمجموعة الاتجاهات الإيجابية التربوية والسلوكية التي تعينه على القيام بدوره بنجاح (أبو النجاة أحمد عز الدين، 2001ص17)، لتجسيد الكفاءة القائلة: "التربية عملية مستمرة مدى الحياة وتستمر في حياة الفرد والمجتمع دون انقطاع"، ومن هذا تبرز مشكلة الدراسة في التعرف على مستوى الكفايات التعليمية الأدائية الواجب توفرها لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التدريس والرضا النفسي للتلاميذ كما يوضح مخطط الوثيقة رقم 01.



الوثيقة رقم(1): مخطط يوضح ماهية إشكالية الدراسة

ومن جملة ما سبق، يمكن صياغة إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

-ما مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية؟

- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لأستاذ التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا النفسي لدى تلاميذ الطور المتوسط تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي؟

- هل توجد علاقة بين مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؟

- هل توجد علاقة بين مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية و مستوى الرضا النفسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

- مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية.

- اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس.

- الفروق في مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لأستاذ التربية البدنية والرياضية حسب متغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي.

- الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو مهنة التدريس حسب لمتغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي.

- العلاقة بين الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

- طبيعة العلاقة بين مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية ومستوى الرضا النفسي للتلاميذ.

3- فرضيات الدراسة:

- يوجد مستوى مرتفع للكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية.

- يتميز أساتذة التربية البدنية والرياضية باتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لأستاذ التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا النفسي لدى تلاميذ الطور المتوسط تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

– توجد علاقة موجبة بين الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا النفسي للتلاميذ تعزى لمستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية.

4- أهمية الدراسة:

يعتبر إعداد وتكوين أستاذ التربية البدنية والرياضية قبل وبعد التوظيف من القضايا الهامة في القطاعات المهتمة بذلك لأنه يلعب دوراً قيادياً بارزاً في العملية التربوية ويتحمل عبئاً كبيراً في سبيل إكساب تلاميذه العلم والمعرفة والمهارة، وتزويدهم بالخبرات داخل الفصول وخارجها، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة والتي تتمثل في النقاط التالية:

– يتماشى البحث الحالي مع الاتجاهات الحديثة التي تسعى في بناء وتطوير وتوظيف الكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية والرياضية في ظل منهاج المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط.

– من المأمول أن تفيد هذه الدراسة المشرفين التربويين والقائمين على إعداد منهاج وتكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية من أجل تسليط الضوء على مستوى الكفايات التعليمية الأدائية والعملية الإشرافية في الميدان.

– قد تساهم هذه الدراسة في الكشف عن مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية والرياضية من أجل التقويم الحقيقي لها وتعزيزها إذا كانت مرتفعة أو الإسراع في إيجاد حلول إسعافية إذا كانت منخفضة.

– يمكن الاستفادة منها في معرفة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية المختلفة نحو مهنة التدريس، وكذا تحديد ووضع معايير و أسس علمية دقيقة في بناء اختبارات الانتقاء في القطاعات المختلفة للدولة وخاصة وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

– قد يساهم البحث الحالي في الكشف عن مستوى الأهداف النفسية للتلاميذ التي تحول دون التوظيف الأمثل للكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية والرياضية في ظل منهاج المقاربة بالكفاءات في الطور المتوسط، وبالتالي يمكن أن يستفيد منها المسؤولون على إنجاز وبناء المناهج في وزارة التربية والتعليم من أجل إيجاد صيغ ومخرجات بيداغوجية تتماشى وهذا المستوى من ال كفايات التعليمية الأدائية ووضع استراتيجيات و خطط من شأنها التغلب على هذه الصعوبات.

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

5-1 تعريف الكفايات التعليمية الأدائية:

هي مجموعة من المهارات والقدرات التي يظهرها أو يبرزها الأستاذ أثناء أدائه للعملية التعليمية التعلمية من خلال حصة التربية البدنية والرياضية، والتي نقيس فيها سلوك الأستاذ خلال الأداء التدريسي وفق بطاقة ملاحظة تتضمن الأبعاد التالية: التخطيط والتنفيذ (الممارسات التعليمية) والتقويم.

5-2 تعريف الاتجاه نحو مهنة التدريس:

هو مجموعة الدلالات السلوكية لاستجابات تفاعلية ناتجة عن أستاذ التربية البدنية والرياضية نحو مهنته ايجابيا أو سلبيا وفق مجموعة من الأسئلة في أداة قياس أعدت لهذا الغرض.

5-3 تعريف الرضا النفسي:

هو الحالة التي يشعر بها التلميذ من خلال ممارسته للنشاط البدني الرياضي التربوي ، وتتمثل في الشعور بالراحة والسعادة والطمأنينة عن ذاته في محيطه المدرسي ومكوناته والتي تتجسد أو تنعكس في سلوكياته وتصرفاته ونشاطاته وحركاته داخل نفس المحيط.

5-4 أستاذ التربية البدنية والرياضية:

هو الشخص الكفء القادر على ممارسة تدريس مادة التربية البدنية والرياضية على وجه كامل بناء على كل أو بعض القواعد الآتية:

- المؤهل العلمي الدراسي الذي حصل عليه الفرد في مجال تخصصه.
- الخبرة المهنية العلمية الفعلية الناتجة عن الممارسة التطبيقية للفعل التربوي.
- القيام بأبحاث علمية ونشر نتائجها.

5-5 تلاميذ الطور المتوسط:

نقصد بهم الأفراد الذين يدرسون في الطور الذي يلي المرحلة الابتدائية وقبل المرحلة الثانوية من التعليم، وينقسم إلى ثلاث مراحل حيث تتراوح الفئة العمرية له من 12 إلى 15 سنة يتوج فيها التلميذ في آخر الطور بشهادة التعليم المتوسط.

الفصل الثاني:الإطار النظري والدراسات السابقة

1- الإطـــــــــــــــــار النظـــــري.

2 - عرض وتحليل الدراسات السابقة.

3- نقد الدراســـــات الســـــــابقة..

1 -الكفايات التعليمية الادائية:

1-1تعريف الكفاية:

1-1-1لغويا:

الكفاية: تعني ما فيه سد الخلة وبلوغ المراد في الأمر (الأصفهاني، 2004، 719)، والكفاية كما جاء في معجم الوسيط(1982، 793) تعني الاستغناء عن الاخر وفي التنزيل: **(كفى بالله حسيبا)** و**(كفى بالله شهيدا)**، اكتفى بالشيء: استغنى به وقنع (العمري، 2011، 62)

إن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، ورد في لسان العرب لابن منظور.

ففي الحديث الشريف: **(من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه)**، أي أغنتاه عن قيام الليل ويُقال استكفيته او فكفانيه أمراً، أي طلبت منه القيام بأمر فأداه على الوجه الأكمل،

وكفاك هذا الأمر أو الشيء أي حسبه، فقد ورد في الأثر: كفى بالمرء نبلاً أن تُعد معايبه، أي حسبه أن عيوبه قليلة.

أما في منجد اللغة والإعلام، فالكفاية من كفى، يكفي كفاية....الشيء، إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف، قال تعالى: **(وأرسلناك للناس رسولا وكفى بالله شهيداً)** سورة النساء، الآية 79، أي أن شهادة الله تعالى تُغني عن سواه.

ويُقال كفاني هذا المال، بمعنى لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو، حماني منه، وكفاني مشقة السفر، أي قام مقامي فلم أحتج إلى السفر، ومنه قوله تعالى: **(...وكفى الله المؤمنين القتال)** سورة الأحزاب، الآية 25، أي لم يحتاجوا إلى منازلتهم حتى يجلوهم عن بلادهم، بل كفى الله وحده.

ونفس المعنى ورد في قوله تعالى **(أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد)** سورة فصلت الآية 53، أي كفى بالله شهيدا على أفعال عباده وأقوالهم.

وجاء في معجم متن اللغة: والكفاية ما به سد الخلة وبلوغ المراد (مفلح غازي1998، ص55).

وعليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

1-1-2اصطلاحا:

تعريف جامل: وهي مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات الادائية،بعد المرور في برنامج تعلم محدد يعكس أثرة على الأداء والتحصيل المعرفي،ويقاس من خلال أدوات القياس الممثلة بالاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة المعدة لذلك الغرض (جامل،2001م،ص13).

تعريف كرم ابراهيم: هي مقدار ما يحرزه الشخص من معرفة وقناعات ومهارات، تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به (كرم إبراهيم، 2002، ص129).

تعريف كود: هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات (الفتلاوي، 2003، ص28).

تعريف الفتلاوي: الكفاية بأنها "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة (الفتلاوي، 2003، ص29).

تعريف الدريج: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة" (الدريج، 2003، ص16).

تعريف بيرينو: هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات (التومي، 2005، ص32-33).

تعريف التومي : "الكفاية عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات،سلوكات، استراتيجيات، تقويمات) والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم" (التومي، 2005، ص36)

2-1 تعريف الكفايات التعليمية:

تعريف الأزرق: امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أداءاته وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض (الأزرق، 2000، ص19).

تعريف كمال والحر: هي مجموعة المهارات والمعلومات والسلوكيات يجب أن تتوافر لدى المعلم ليصبح قادرا على اداء دوره في التدريس (كمال والحر، 2003،ص40).

ويعرفها **الاسطل والرشيد** بأنها "قدرة المعلم وتمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات" (الاسطل والرشيد، 2003، ص16).

تعريف درة: بأنها "تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية" (الفتلاوي، 2003، ص28).

تعريف نشوان والشعوان: بأنها القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، التي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة (عيد غاد ة، 2004، ص97).

وفي ضوء هذه التعريفات السابقة يمكن استخلاص القواعد الأساسية للكفايات التعليمية:

- ناتج عن خبرات للمعلم قبل وبعد الخدمة.
- تعبر عن مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات والقدرات التي يمتلكها المعلم.
- تظهر في سلوكات المعلم التدريسية داخل غرفة الفصل أي قابلة للملاحظة والقياس.
- تعبر عن مستوى معين من التمكن من أداء المعلم للسلوك التدريسي وإتقانه له وبأقل وقت وجهد ممكنين.

- تقاس بأدوات وأساليب خاصة بالأستاذ تبرز في شكل مؤشرات دالة ضمن معايير مقاسة.

1-3 الجذور التاريخية لمصطلح الكفايات التعليمية:

إن التقدم الكبير في العلوم التربوية والنفسية وفي مجال العلوم البيولوجية، والوعي المتزايد في الاهتمام بالتربية، وضعف القناعة في قدرة العاملين في التربية بالأساليب التقليدية ساهم في تفعيل الكفايات التربوية (أبو الوفا،196،2000)، فالكفايات كمصطلح من المصطلحات الحديثة التي استحوذت على اهتمام كبير في مجال التربية بشكل عام، إذ يرجع استخدامه إلى القرن العشرين لمعرفة الصفات والمهارات والخصائص الضرورية لأداء العمل، وتطور نتيجة المتغيرات المتمثلة بالتقدم التكنولوجي، وأبحاث التربويين الإبداعية، ثم إن هذه الحركة لم تنشأ من فراغ بل ارتبطت بحركة عالمية أكدت على فكرة المسؤولية والحاجة لتحديد الكفايات التي يحتاجها العامل في التربية في ميدان التخطيط التربوي نتيجة عوامل كثيرة (قطيشات، 2004، 87).

1-3-1 اعتماد الكفاية بدل من المعرفة النظرية:

اعتمدت التربية على المعرفة النظرية بوصفها إطاراً مرجعياً، أما التقدم الحاصل فقد طرأ على برامج إعداد التربويين تطورات كان من أبرزها اعتماد مبدأ الكفاية بدلاً من اعتماد المعرفة ،وكذا أصبحت التربية القائمة على الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية.

1-3-2 مبدأ المحاسبة وحركة المسؤولية:

أوضح (Houston) بأن الحركة الثقافية في المجتمع الأمريكي تعتبر التربية القائمة على الكفايات جزءاً منها، والتي أكدت على مبدأ المسؤولية وتحديد مواصفات العمل الذي يعمل بدوره على إ يضاح أدوار العاملين وبالتالي تطبيقا لمسائله.

1-3-3 تطور التكنولوجيا التربوية:

يرى ستانلي (Stanley)المشار إليه في (مرعي، 1983، ص 99)بأن التطور التكنولوجي التربوي الذي فسح المجال أمام التربية بالاستفادة من مصادر وطرق جديدة كان من العوامل الأساسية للتطور القائم على الكفايات والذي يربط العلم بالعمل.

1-3-4 ظهور حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات:

أصبحت التربية القائمة على الكفايات المرتبطة بحركة منح الشهادات واعتبار كل مفهوم منها يكمل الآخر مما يؤكد ان مبدأ الأداء والتطبيق أكثر من مبدأ المعرفة (قطيشات،2004، ص 67)

ويرى (مرعي، 1983) كذلك أنه من أسباب ظهور الكفايات إضافة إلى ما سبق أن التدريب الموجه نحو العمل يتجه إلى التدريب لتحديد متطلبات المهمة من الكفايات لتهيئة الأفراد نحو المهمات المختلفة.

في حين تؤى الفتلاوي (2003، ص 79)أن انسحاب العديد من المفاهيم الاقتصادية وأساليبها على النظام التعليمي من أهم أسباب نشوء الكفايات، وهكذا تعدد الأسباب التي دعت إلى ظهور الكفايات، لكن هذه الكفايات لم تنشأ من فراغ بل هناك عدة أسس استندت إليها في تحديدها.

1 4 أسس تحديد الكفايات التعليمية:

إن عملية تحديد الكفايات ليست بالعملية السهلة، بل تتطلب الاستناد إلى مجموعة من الأسس التي تم تحديدها وفق خلفيات متعددة الجوانب و الأسس ، في ضوئها اتفق كل من (هلال،2000)و(جامل،2001)و(الفتلاوي،2003)على تحديد الأسس المعتمدة في تحديد الكفايات على النحو الآتي:

1-4-1 الأساس الفلسفي:

ويقصد به التصور العام عند الفرد الذي يراد إعداده، ومقدار العطاء المنتظر منه، والتصور العام عن دور المؤسسة التي تعد هذا الفرد، وطبيعة هذا الدور الذي تقوم به، ومن خلال ذلك يتم تحديد المنطلقات التي تتناسب مع قيم المجتمع وفلسفته لتحديد على أساسها النتاجات المرغوب فيها للعملية التربوية مما يساعد على وضع مفهوم معين لدور العامل في التربية تحدد في ضوئه الكفايات وخاصة التخطيطية منها(هلال، 2000، ص97).

1-4-2 الأساس التطبيقي الميداني:

ويرى (جامل،2001، ص 132) أنه يتم تحديد الكفايات المطلوبة (التخطيطية) في ضوء المعلومات المستمدة من نتائج البحوث التجريبية (التطبيقات الميدانية) إذ أن المعلومات التي تأتي من البحوث ينظر إليها على أنها صادقة أثبتتها التجربة وليست فرضية، ومن ثم تشكل أساساً سليماً يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التربوية المطلوبة.

1-4-3 الأساس الأدائي (الممارسة):

ويقصد به حسب رأي (هلال،2000، ص 98) تحديد الكفايات استناداً إلى ما سيؤديه الفرد المطلوب إعداده أو تدريبه من خلال أداء ذوي الخبرة في موقع العمل ومستواه م، فالمخطط التربوي تظهر كفايته من خلال أدائه لمهماته التخطيطية المحددة كوضع خطة تربوية لمنطقة معينة.

1-4-4الأساس الواقعي:

ويقصد به العودة إلى البرامج الحالية وإشراك العاملين في المؤسسة (الفتلاوي، 2000، ص 67)إلى جانب وجود وسائل وأدوات يتم اللجوء إليها في تحديد الكفايات التي تتمثل بأدوات البحث العلمي مثل: الملاحظة ، الاستبانة، المقابلة الشخصية، والتي تعتبر من الأدوات الهامة التي يمكن توظيفها في تحديد كفايات التربويين.

1-5 مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية:

ونقصد بها الخلفيات النظرية التي تُعتمد كأساس او منطلق لتحديد مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية.

1-5-1 مصادر اشتقاق قاري بورش:

أنه تم استخدام أربع طرق لاشتقاق الكفايات (مرعي1983، ص50)وهي:

- طريقة التخمين العلمي الذي يعتمد على الملاحظة وجمع المعلومات السابقة.
- طريقة ملاحظة أداء المعلم في الصف.
- الطريقة النظرية أو المنظور الفلسفي في اشتقاق الكفايات.
- الدراسات التحليلية أو الوصفية.

1-5-2 مصادر اشتقاق اوكي وبراون:

ويشير (اوكي وبراون) إلى أربعة مصادر لاشتقاق الكفايات التدريسية وهي:

استطلاع آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية

الاقتباس من خلفيات نظرية لقوائم أخرى.

ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة في التدريس.

تحليل عملية التدريس

1-5-3 مصادر اشتقاق كوبر وجونز ووبير:

ويقترح كل من كوبر وجونز ووبير أربع مصادر أساسية يمكن أن تشتق منها الكفايات التدريسية وهي:

النظرة الفلسفية للمناهج التعليمية.

الطريقة الأمبريقية.

آراء التلاميذ.

خبرة المعلم (الأزرق، 200، ص19).

1-5-4 مصادر اشتقاق باتريسيا:

أما مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية كما تراها (باتريسيا) فتتلخص في أربعة مناحات أو توجهات وهي:

1-5-4-1 منحى الإطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفايات التعليمية:

ينطلق أصحاب هذا التوجه من نظرية تربوية كأساس نظري في اشتقاق الكفايات التدريسية، وهذا يعني أن تكون الكفايات التي يتم اعتمادها منسجمة ومتوافقة مع مرتكزات النظرية التربوية المعتمدة، وقد أكد أهمية هذا المصدر في اشتقاق الكفايات التدريسية كل من (باتريسيا ولورانس ونورمزودودل).

1-5-4-2 منحى الإطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفايات التعليمية:

ويعتمد هذا المنحى على تحليل المهام التدريسية والوظائف الواجب توفرها لدى المعلم ليتمكن من القيام بالأدوار والأداء المنوط به، وليحقق النتاجات التعليمية المرغوبة.

ويمكن أن يأخذ هذا المنحى أحد الشكلين الآتيين:

- تحليل مهام المعلم ووظيفته، يقوم هذا الشكل على مراقبة عمل المعلم في الموقف التدريسي وتحديد الكفايات التدريسية التي يُظهرها المعلم في ذلك الموقف، واعتماد تلك الكفايات كمحك في الحكم على كفايات المعلمين، أو إدراجها ضمن البرامج التدريبية للمعلمين.

– ويتم ذلك من خلال تحليل المهام التدريسية للمعلم، ووضع معايير مرغوبة لأداء كل مهمة، ثم ترجمة هذه المعايير إلى أهداف تفصيلية يُهتدى بها في تقرير المحتويات والخبرات التدريسية وأساليب التقويم الملائمة لكل هدف، أي أن وصف المهام ما هو إلاّ تحويل الأهداف النهائية إلى أهداف ممكنة.

– تحليل مهارات التعليم ينطلق هذا الشكل من فكرة أساسية وهي أن التعليم يتضمن أنواعا من النشاط كالشرح وطرح الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الأنشطة التي تهدف إلى تحقيق وظائف معينة في العملية التعليمية، كالكشف عن الاستعداد للتعلم، وتنظيم الخبرات التعلمية الملائمة، ومحفزات التلاميذ للتعلم.إن تحليل هذه الأنشطة يسمح باكتشاف مهارات أساسية لازمة لأدائها بصورة مُرضية.

1-5-4-3 منحى تغيير البرنامج القائم:

يعتمد هذا المنحى على فكرة إعادة صياغة المساقات الدراسية المعتمدة في البرنامج التدريبي القائم، وفق فلسفة تكوين المعلمين المبني على أساس الكفايات التدريسية.

1-5-4-4 منحى البحوث:

رغم اتفاق الباحثين المهتمين بمراجعة ودراسة البحوث المتعلقة بتكوين المعلمين على وجود نقص في المعلومات الصادقة المتعلقة بسلوك المعلم الصفي، والذي يمكن أن يحدد للقائمين على تدريب المعلمين مهارات التعليم، إلاّ أن هناك مجموعة بحوث تمت في مجال حركة تكوين المعلمين القائمة على الكفايات، وهي مصنفة على النحو الآتي:

– بحوث تحليل التفاعل حيث أظهرت البحوث المتعلقة بالتفاعل اللفظي في غرفة الصف وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تدريب المعلمين وتحسين تفاعلهم اللفظي.

– بحوث التعليم المصغر لقد وجد كل من (توكر وبيك) أثناء مراجعتهما للبحوث المتعلقة بالتعليم المصغر أن التدريب بهذا الأسلوب من التعليم يؤدي إلى تحسين فاعلية المعلمين، ويحدث تغييرا ايجابيا في اتجاهات المعلمين، وفي مهاراتهم، وتحسين علاقاتهم مع التلاميذ، كما أنه يحسن التفاعل اللفظي.

– بحوث تعديل السلوك، هو أسلوب تعليمي يؤكد على تحديد الأهداف السلوكية، وتعزيز السلوك المرغوب مع تغذية راجعة فورية، ولقد طُبق هذا النمط من خلال التعليم المبرمج الذي هو تطبيق لنظرية الاشتراط الإجرائي، والذي يعرف بأنه عملية تشكيل أو صياغة السلوك الإنساني بأنماط معينة بقوى خارجية.

– بحوث معايير أداء المعلم، تربط هذه البحوث بين سلوك المعلم والناتج التعلمي، ويعتقد البعض أن هذا النوع من البحوث هو أفضلها، ذلك أن معيار تقويمه واضح وصريح (مرعي، 1983، ص51، 56).

1-5-5 مصادر اشتقاق هوستون:

ويحدد "هوستون" مصادر اشتقاق الكفايات في ستة مصادر وهي:

–ترجمة المقررات إلى كفايات تدريسية أساسية وفرعية.

– تحليل المهمة التي يقوم بها المعلم.

– دراسة حاجات التلاميذ.

- تقدير احتياجات المجتمع ومتطلبات الوظائف وترجمتها إلى كفايات ينبغي توفرها لدى المعلمين.
- التصورات النظرية لأدوار المعلم ومهامه.
- تصنيف المجالات الدراسية إلى عناقيد ذات مواضيع متشابهة ثم ترجمتها إلى كفايات تدريسية (الأزرق، 2000، ص20).

1-5-6 مصادر اشتقاق الأزرق:

ومن خلال استعراض مجموعة من مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية، فقد اقترح الأزرق(2000) خمسة مصادر أساسية وهي:

1-5-6-1 الخبرة الشخصية:

هي رجوع الباحث التربوي إلى خبرته السابقة لاستقصاء المهام والأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي، والتي يُتوقع أن تكون لها أثر فعَّال في ناتج العملية التعليمية ، وبما أن اشتقاق الأهداف وتحديد مجالاتها وصياغتها يتم وفق رؤية منهجية تستند على تقييم الواقع، وعلى فهم وإدراك العلاقات بين الوسائل والأهداف، فإنه كلما كانت خبرة الباحث معمقة ومتنوعة في مجالات التدريس والإشراف التربوي كلما كانت أحكامه أقرب إلى الدقة والموضوعية.

1-5-6-2 الملاحظة الموضوعية:

وتعني الأسلوب العلمي المنظم الذي يلجأ إليه الباحث في تسجيل مشاهداته لأنماط السلوك والأداءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس داخل الفصل الدراسي بهدف استنتاج الأداءات ذات الأثر الفعال في نمو التلاميذ.

1-5-6-3 التحقق التجريبي:

ويتأتى ذلك بالرجوع إلى المتغيرات التي أثبتت التجربة أهميتها في الأداء التدريسي للمعلم، حيث أن النتائج التجريبية تتميز بالدقة والموضوعية في التنبؤ بأهمية متغيرات محددة في حالة تشابه ظروف التجربة، ومن ثم التحكم في المتغيرات.

1-5-6-4 مراجعة قوائم الكفايات السابقة:

تعتبر بطاقات وقوائم الملاحظة التي أُعدت من قبل باحثين سابقين في المجال التربوي مصدراً من المصادر التي لا يمكن الاستغناء عنها في اشتقاق الكفايات التدريسية، فهي تمثل خبرات الآخرين التي يجب الاستفادة منها، على أن يؤخذ في الاعتبار الأطر النظرية التي استندت عليها تلك القوائم.

1-5-6-5 فلسفة وأهداف التعليم:

وتتضمن كل مرحلة من مراحل النظام التعليمي في المجتمع مجموعة من الأهداف التي يُرجى الوصول إليها وتحقيقها، وتعتبر هذه الأهداف على اختلاف مستوياتها مصدراً لاشتقاق الكفايات التدريسية الأساسية والفرعية.

وما يُلاحظ من خلال استعراض المصادر التي تشتق منها الكفايات التدريسية أنها تكاد تكون متشابهة، فاعتماد إطار نظري وتحليل المهام التعليمية ومراجعة القوائم وملاحظة التدريس هي مصادر مشتركة بين أغلب التصنيفات.

1-6 تصنيف الكفايات التعليمية:

وقد أكدت البحوث والدراسات ضرورة امتلاك المعلم لعدد من الكفايات التعليمية ليكون مؤهلا للقيام بدوره على أكمل وجه، حيث حظي مجال تصنيف الكفايات التعليمية باهتمام الباحثين في المجال التربوي حيث يزخر الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع بعدد كبير من هذه التصنيفات حيث تقوم الفكرة الأساسية على أن تعدد الكفايات يمكن حصره نسبياً في عدد محدود من الأصناف، وسنحاول فيما يأتي عرض بعض هذه التصنيفات:

1-6-1 تصنيف جرادات وقاري بورش:

لقد صنَّف كل من جراد اتوقاري بورش(1984) الكفايات التعليمية للمعلمين إلى ثلاثة أنواع هي:

1-6-1-1 كفايات معرفية:

وتشتمل على نوعين: كفايات طرائق وأساليب التدريس مثل قدرة المعلم على معرفة ووصف الأساليب الفعالة لإدارة الصف، وكفايات المحتوى المعرفي كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

1-6-1-2 كفايات أدائية:

وتشمل ثلاث كفايات هي التخطيط مثل التوزيعات الزمنية اليومية أو الفصلية أو السنوية و التنفيذ أو الممارسات التعليمية وتشمل مهارات التعليم الصفي،مثل طريقة الإلقاء ،والتقويم وتشمل استخدام أنواع وأدوات التقويم،مثل التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي.

1-6-1-3 كفايات انتاجية:

ويقصد بها ما يحققه المعلم من نواتج تعلمية لدى التلاميذ في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية، وتقاس هذه الكفايات باختبارات التحصيل أو باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلمهم أو من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه.

ولاقى هذا التصنيف قبولا لدى الكثير من الباحثين، ومنهم هول وجونز(Hall & Jones, 1979) حيث أضاف إليه نوعين من الكفايات هما:

1-6-1-4 الكفايات الوجدانية:

وتتضمن الكفايات المتصلة باتجاهات المعلم وميوله وقيمه.

1-6-1-5 الكفايات الاستقصائية:

وتتضمن الكفايات المتصلة بقدرة المعلم على استقصاء الحقائق والمعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، وقدرة المعلم على تدريب التلاميذ على أساليب البحث والتقصي(الأزرق، 2000، ص27).

1-6-2 تصنيف روبرت:

وقد اقترحه "روبرت" على رابطة البحث التربوي الأمريكية سنة 1975، في اجتماعها السنوي ويتضمن هذا التصنيف المجالات الآتية:

كفايات مجال المعرفة- كفايات مجال السلوك- كفايات مجال الاتجاهات- كفايات مجال النتائج والآثار- كفايات مجال الخبرة (مفلح غازي، 1998، ص63).

1-6-3 تصنيف التومي:

ويصنفها "التومي" إلى نوعين وذلك حسب معيار الحاجيات أو المتطلبات وهما:

1-6-3-1 حسب ارتباطها بحاجات المجتمع:

تتعدد الكفايات المراد إكسابها للمتعلمين بتعدد حاجات المجتمع، على اعتبار أنها ترجمة لقيم المجتمع وغاياته.

1-6-3-2 حسب ارتباطها بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم:

وتتحدد هذه الكفايات حسب العديد من الباحثين في نوعين أساسيين:

- كفايات خاصة نوعية: وهي كفايات تتضمن موارد معرفية ومهارية خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين.
- كفايات عرضية: وهذه تتضمن موارد معرفية ومهارية مشتركة بين مادتين دراسيتين أو أكثر (التومي 2005، ص40).

1-6-4 تصنيف مفلح غازي:

واعتمد في تصنيفه على أسلوب تحليل محتوى المقررات الدراسية وتحويلها إلى كفايات، باعتبارها ترجمة وتجسيد لهذه المحتويات التي تُعدهم وتُدربهم ليتمكنوا من أدائها وهي: كفايات عامة، كفايات تخصصية،كفايات مهنية (مفلح غازي، 1998، ص66).

1-6-5 تصنيف الفتلاوي:

تشتمل على الكفايات التالية:

- الكفاية العلمية والنمو المهني.
- كفاية الأهداف والفلسفة التربوية.
- كفاية التخطيط للتدريس.
- كفاية تنفيذ التدريس.
- كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.
- كفاية تقويم التدريس. (الفتلاوي، 2003، ص57).

1-6-6 تصنيف براجل:

وقد صنفها براجل حسب طبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفايات وهي:

- **الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي** :وتندرج ضمنها كفايات فهم طبيعة المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية للتلاميذ، وفهم وتطبيق نظريات التعلم والتعلم.

- **الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي**:وتتضمن كفايات فهم محتوى المنهاج الدراسي، ومعرفة أهدافه، والتمكن من إجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.

- **الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية**:وتتضمن بعض الكفايات المتعلقة بكيفية التدريس.

- **الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف**: وتندرج ضمنها بعض الكفايات مثل: القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ، والقدرة على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة (براجل، 2004، ص111).

1-6-7 تصنيف يسرى السيد:

وتصنفها يرسى السيد إلى أربعة أنواع هي:

- **الكفايات المعرفية:** وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في المجالات التعليمية التعلمية.

- **الكفايات الوجدانية:** وتشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: إحساس المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو مهنة التعليم.

- **الكفايات الأدائية**:وتُشير إلى كفايات الأداء التي يُظهرها المعلم، وتتضمن المهارات النفس حركية، كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم، ويعتمد أداء هذه المهارات على ما حصله المعلم من كفايات معرفية.

- **الكفايات الإنتاجية**:وتشير إلى أثر أداء المعلم في سلوك المتعلمين.

وتؤكد يسري أنه يتم التمكن من الكفايات بتدريب المعلم على أدائها باستخدام البرامج التعليمية القائمة على الكفايات (يسري السيد 2004).

1-7 تصنيف الدراسة الحالية للكفايات التعليمية:

من خلال استعراضنا لهذه التصنيفات للكفايات التعلميية يتفق الطالب الباحث معهامن حيث تصنيف الكفايات الأساسية أو المحورية ويغير ويضيف ويدمج بعض الكفايات الفرعية من حيث المستوى والمضامين والتشابه، لذلك يقترح تصنيفلالكفايات التعليمية يتوافق مع أهداف دراسته خاصة من الناحية المعرفية حتى يتكيف أو يواكب منهاج مادة التربية البدنية والرياضية للمقاربة بالكفاءات من جميع جوانبه ويتمثل هذه المقترح في ثلاث مستويات أساسية وهي:

1-7-1 كفايات التخطيط:

1-1-7-1 ماهية كفايات التخطيط:

تتصف وتميل كفايات التخطيط من حيث أداء المعلم إلى الأداء الفكري أكثر من الأداء العملي وتعرفه الفتلاوي على أنه تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها والمتعلمين لتحقيق الأهداف

التربوية والتعليمية المنشودة (الفتلاوي، 2003، ص40)، أما كفاية التخطيط للتدريس فيعرفها الأزرق (2000) قدرة المعلم على الإعداد المسبق والمنظم للموقف التعليمي بدقة وعناية، محدداً الخطوات والمراحل المطلوبة، وما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة وبين الأهداف المرسومة ،وتقسم كفايات التخطيط إلى قسمين هما كفاية التوزيعات الزمنية وكفاية الأهداف والكفاءات

1-7-1-2 أهمية كفايات التخطيط:

ويؤكد الكثير من الباحثين على أهمية كفاية التخطيط وضرورتها في نجاح المعلم في مهنته، ويُساعد المعلم على فهم الأهداف المسطرة في المنهاج الدراسي بشكل أوضح، ويقلل من العشوائية في عملية التدريس،وتتلخص أهمية التخطيط في توفر الأمن والطمأنينة النفسية للمعلم، وإزالة مصادر التوتر، حيث يوفق إلى إتباع الخطوات المنهجية للتدريس، فيكون واثقاً من الخطوة التي هو فيها، والخطوة التي هو مقبل عليها ، ويوفر له الخبرة التعليمية حيث يساعده في أن يبدأ بالأهم، ويبين له متى ينتقل إلى الخطوة التالية (عد س، 2000، ص110).

1-7-1-3 متطلبات كفايات التخطيط:

ويتطلب التخطيط من المعلم القيام بالإجراءات الآتية:

- صياغة أهداف الخاصة بالميدان التعليمي والمقاطع البيداغوجية المكونة له والموارد التعليمية ونشاطاتها المسيرة للمنهاج الدراسي، ويُقصد بها ما يخططه المعلم لدرسه من أهداف مستوعباً وسائل تحقيقها.
- تحديد وبناء الوضعيات التعليمية الخاصة بالميدان التعليمي والمقاطع البيداغوجية المكونة له والموارد التعليمية وفقا لطريقة التدريس حل المشكلات وأسلوب التعلم النشط.
- تحديد مخطط سير التعلمات السنوي (المخطط السنوي قديما).
- تحديد الوسائل التعليمية الخاصة بالنشاطات التعلمية والمتوفرة في المؤسسة التعليمية.
- بناء المذكرة البيداغوجية من حيث الشكل والمضامين (الهدف والوسائل التعليمية المناسبة وأسلوب التدريس المناسب وتحديد دور كل من نشاط المعلم ونشاط التلميذ)

1-7-2 كفايات التنفيذ أو الممارسات التعليمية:

1-7-2-1 ماهية كفايات التنفيذ:

تتصف وتميل كفايات التنفيذ من حيث أداء المعلم إلى الأداء العملي أكثر من الأداء الفكري ويُقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ، وتعد كفايات التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة (الأزرق، 2000، ص27).

1-7-2-2 أقسام كفايات التنفيذ:

1-7-2-2-1 كفايات الاتصال:

لتحقيق الاتصال بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم لابد من توفر البيئة المناسبة والمشجعة على التفاعل،ويُطلق على جميع الأنشطة المتبعة من قبل المعلم والتلاميذ لاستمرار الاتصال بالتفاعل الصفي (الخطايبة وآخرون، 2004، ص149)، وتؤكد معظم الدراسات التربوية في مجال التعليمية أن نجاح المعلم في تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ فيما بينهم.

1-7-2-2-2 كفايات التفاعل الصفي:

ويعرف التفاعل الصفي بأنه أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وأثره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدراسة، وذلك على افتراض أن هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي، وعلى اتجاهات المعلم نحو تلاميذه، واتجاهات التلاميذ نحو معلمهم" (إبراهيم وحسب الله، 2002، ص38).

1-7-2-3 أهمية كفايات التنفيذ:

إذا اعتبرنا التخطيط هو الرأس والتقويم هو أطراف الجسم فإن كفايات التنفيذ هي العمود الفقري للعملية التدريسية، حيث تمثل الآليات والممارسات التعليمية التي يحقق فيها المعلم أهدافه المسطرة من جميع الجوانب في شخصية المتعلم(المعرفي، الانفعالي، السلوكي)، ويوجز قطامي(1992) أهمية الاتصال والتفاعل الصفي في العناصر الآتية:

- يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس، عن طريق إمداده بمعلومات حول كل من سلوكه التدريسي داخل الفصل، ومعايير السلوك المرغوب فيه.
- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر حول القضايا الصفية المطروحة.

ويرى بعض الباحثين أن التفاعل الصفي يساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية، وينمي لدى التلاميذ مهارات الاستماع والتعبير والمناقشة، بما يوفره المعلم لتلاميذه من أمن وعدالة وديمقراطية (المرجع السابق، ص41).

1-7-2-4 متطلبات كفايات التنفيذ:

وتتطلب كفايات تنفيذ الدرس تمكن المعلم وقدرته على أداء المهمات التدريسية الآتية:

- تهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام التلميذ من حيث التشويق والاهتمام.
- تنويع طرائق التدريس حسب طبيعة الدرس.
- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.

– تنويع الأساليب والأمثلة لتأكيد إرساء الموارد المعرفية وصولا إلى الإدماج مع مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.

– التركيز على نشاط واحدة في الوقت الواحد، والتأكد من فهم التلاميذ قبل التقدم للنقطة التالية.

– إرساء المعلومات وذلك بالحرص على اكتشاف التلاميذ للمعلومات بأنفسهم بدل إعطائها لهم جاهزة.

– إنهاء الحصة في الوقت المحدد لها وتحقيق أهداف التعلم.

– تسجيل الملاحظات الهامة على المذكرة خلال التنفيذ.

1-7-3 كفايات التقويم:

1-7-3-1 ماهية كفايات التقويم:

هو عملية منهجية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات ومخرجات العملية التعليمية ، ومن ثَمّ تحديد جوانب الضعف والقوة في كل منها، تمهيداً لاتخاذ القرارات المناسبة للإصلاح ، أو هو مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس، وأثناءها وبعد انتهائها، وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ، وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية وكتابية، أو ملاحظة أداء سلوكي معين).

1-7-3-2 أهمية كفايات التقويم:

– تقييم مراحل العملية التعليمية والحكم عليها ماديا ومعنويا.

– تعزيز نقاط القوة فيها وإصلاح نقاط الضعف وترميمها أو معالجتها بيداغوجيا قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية.

1-7-3-3 متطلبات كفايات التقويم:

وتتضمن كفايات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

– مطابقة الأسئلة مع الأهداف.

– تنويع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي والتحريري والأدائي.

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

– صياغة الأسئلة بشكل واضح، بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.

– القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس.

– المرونة في تغيير السؤال وتبسيطه.

1-8 وسائل قياس الكفايات التعليمية:

إن تحسين المواقف التعليمية وتطوير مخرجاتها يتوقف بدرجة كبيرة على فعالية المعلمين، وعلى مدى كفايتهم التدريسية، ويتوقف كل ذلك على الوسائل المعتمدة في القياس والتقويم، ولقد تعددت وتنوعت هذه الوسائل، وصنفت تصنيفات متباينة لتباين المعايير المعتمدة في ذلك ، من خلال استعراض مجموعة من تصنيفات

وسائل قياس كفايات التدريس، وفي ضوء الملاحظات الموجهة لهذه التصنيفات، يرى(الشايب وبن زاهي) تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس إلى نوعين رئيسيين وهما:

1-8-1 وسائل قياس ذاتية:

ويُقصد بوسائل القياس الذاتية تلك الوسائل التي يُعتمد فيها على خبرة الفرد الشخصية وتقديراته الذاتية ورأيه الخاص في موضوع محدد، فوسائل القياس الذاتية تُمكننا من الاطلاع على انطباعات الأفراد ومدى إدراكهم لموضوع معين، وتوجد عدة أنواع من وسائل القياس الذاتية، نذكر منها:

1-8-1-1 تقديرات المعلمين الذاتية:

وفيها يقوم المعلمون بتقدير كفاياتهم التدريسية ووصف قدراتهم ومهاراتهم وتسجيل انطباعاتهم وخبراتهم الشخصية، وذلك بالاستعانة بالاستفتاءات والمقاييس وقوائم الملاحظة الذاتية، ويعتمد هذا النوع من التقديرات على فرضية أن تقييم الآخرين للمعلم قد يستثير فيه رد فعل دفاعي لأنه يرى فيه ما يهدده، لكنه عندما يشارك في تقويمه لنفسه فإن ردود فعله تصبح ايجابية وبناءة، فهو يكتشف ذاته ويفهم نفسه، ويُعدل تصرفه المسلكي ويعمل على تحسين نتائج فعاليته (ناصر يونس 1996، ص51).

ولعل أهم ما يؤخذ على هذا النوع من التقديرات، تشبع النتائج المحصل عليها بالذاتية، على اعتبار أن المعلمين (الأفراد عموما) يميلون إلى المبالغة حين تقديرهم ذواتهم.

1-8-1-2 تقديرات التلاميذ لمعلمهم:

ويعتمد هذا النوع من التقديرات على فرضية أن التلميذ في التربية الحديثة لم يعد عنصراً سلبياً يتلقى المعلومات والمعارف فقط، بل هو عضو فاعل وعنصر ايجابي، يُسهم بجدية في سيرورة العملية التعليمية – التعلمية وفي تقويمها.

وترى رمزية الغريب(1981) في هذا السياق أن خير من يُقوم عمل المعلم تقويماً صحيحاً هم طلابه، لأن الطلاب هم أكثر احتكاكاً بالمعلم وأكثر معرفة به من الناحية الشخصية والنواحي العملية المختلفة (عمران وآخرون، 1994، ص283)

ويُجمع الباحثون في هذا المجال أنه يُمكن استخدام وسائل وأساليب متعددة مثل الاستبيانات والاستفتاءات.

ورغم أهمية هذا النوع من التقديرات باعتباره أحد مؤشرات كفاية المعلم وفعالية التدريس، إلاَّ أن مراجعة الأدب التربوي تبين أن نتائج الدراسات لم تكن كلها متفقة حول صلاحية هذا النوع من التقديرات.

فقد أعتبرت دراسة كل من فولمان(1992)Follman ودراسة هاك (1992)Haak، تقديرات التلاميذ لمعلميهم محكاً مقبولاً، في حين جاءت دراسة كل من بدوي(1989)، وكندي(1975)Kenndy، وبراو ن (1976)Brown،مُعارضة الأخذ بفكرة اعتماد تقديرات التلاميذ لمعلميهم (الأزرق 2000، ص41)، وقد بُرر ذلك بنقص الخبرة لدى التلاميذ، وبتأثر هذه التقديرات بنوع العلاقة الشخصية التي تربط التلاميذ بمعلميهم، كما أن تقديرات التلاميذ (التقديرات عموماً) عادة ما تقيس مدى رضا التلاميذ عن معلميهم أو المادة التي يُدرسها، ولا تقيس كفاية المعلم التدريسية.

1-8-1-3 تقديرات المشرفين التربويين وتقديرات فريق الزملاء:

يمكن اللجوء أحياناً إلى تقديرات المشرفين التربويين وتقديرات فريق الزملاء وإلى انطباعاتهم الشخصية حول سلوك المعلمين التعليمي كمؤشر لقياس كفاياتهم التدريسية، ويُعتمد في ذلك على عدد من الوسائل منها الاستبيانات والاستفتاءات أو تقارير تعتمد بنوداً مُحددة.

ومع أن هذا النوع من التقديرات يمكن أن يُقدم معلومات مفيدة حول كفايات المعلمين التدريسية باعتبار احتكاك المشرفين التربويين وفريق الزملاء، ومعرفتهم الجيدة بالمعلمين، إلاَّ أنها تعتبر مُجرد مؤشر يمكن الاستفادة منه، ولكن لا يمكن الاكتفاء به، فهو محفوف بالذاتية والانطباعية.

1-8-2 وسائل قياس موضوعية:

ويُقصد بها تلك الوسائل والأساليب التي تُحاول وصف الظاهرة المراد قياسها ورصدها وتسجيلها في حينها وأثناء حدوثها، وذلك باعتماد عدد من الأدوات التي تتميز بالصدق والثبات والقابلية للاستعمال، للوصول إلى حكم موضوعي حول سلوك المعلم التعليمي وكفايته التدريسية ، ومن أنواع وسائل القياس الموضوعية نذكر منها:

1-8-2-1 الاختبارات الموضوعية:

تتميز الاختبارات الموضوعية باستبعاد العوامل الذاتية التي يمكن أن تؤثر في الحكم على كفاية المعلم التدريسية، وتهدف إلى قياس جانب أو عدة جوانب من شخصية المعلم وقدراته واستعداداته.

ومع أن هذه الاختبارات تُقدم معلومات موضوعية ودقيقة حول عدة جوانب من شخصية المعلم وقدراته واستعداداته ومعارفه، غير أنها تبقى محدودة الفائدة إزاء قياس أداء المعلم التعليمي وسلوكه التدريسي، مما يُبرر التفكير في أساليب قياس بديلة.

1-8-2-2 بطاقة الملاحظة:

وهي الأداة التي اختارها الطالب الباحث لقياس متغير الكفايات التعليمية وجمع المعلومات عن المفحوصين ، ويُقصد بها الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية خلال ملاحظة الأقسام (الدريج، 2000، ص143).

وقد حدَّد يونس ناصر (1996) مبررات وأسباب استخدام شبكات الملاحظة في مجموعة عناصر نذكر منها ما يأتي:

- الإدراك المتزايد لفشل الأساليب والوسائل التقديرية(الذاتية) في تحديد مواصفات المعلم ذي الفاعلية أو مواصفات التدريس الفعال.
- محاولات تحسين إعداد المعلم، وتدريبه على ملاحظة وتحليل ما يحدث داخل الفصل، وتشجيعه على ملاحظة وتحليل الجوانب المنوعة من سلوك التدريس بطريقة منظمة (يونس ناصر 1996، ص40).

وتتميز شبكات الملاحظة حسب ديسو (Dussault,1973) بالخصائص الأساسية الآتية:

- كل شبكة باعتبارها نظام تحليل، تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي الشديد التعقيد.

– تجسد كل شبكة نموذجاً وتصوراً معيناً ورؤية خاصة لواقع القسم، وأن هذا التصور يمنح كل شبكة،باعتبارها نسقاً، خصوصيتها، ويحدد في نفس الوقت الجوانب التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها.

– تتخذ كل شبكة شكل مجموعة من المرا مي وتصنف داخلها البنود التي يقابل كل واحد منها الأحداث المراد تسجيلها.

– تتضمن كل شبكة عملية تجزئ، تهدف إلى تحليل السلوك الملاحظ وترتيبه (الدريج 2000، ص143).

2 الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

2-1 الجذور التاريخية لمصطلح الاتجاهات:

لقد كان الفيلسوف الانجليزي هربرت سبنسر أول من استخدمه عام 1862 في كتابه المسمى المبادئ الأولى، حين قال: إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني، ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه ، إن مصطلح الاتجاهات هو الترجمة العربية لمصطلحAttitudesفي اللغة الانجليزية، وهذه الكلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية AptusوتعنيAdaptenessومعناها التوافق، وقد ظهر مصطلح الاتجاهات في مجال علم النفس الاجتماعي منذ سن ة (1909) ويقول جوردن البورتوهو حجة في علم النفس الاجتماعي في بحثه عن الاتجاهات النفسية لأن مفهوم الاتجاه هو من أبرز المفاهيم وأكثرها إلزاما في علم النفس الاجتماعي المعاصر، وليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد المرات التي استخدم فيها في الدراسات التجريبية (صديق، حسين،–+ 2014، ص 299).

2-2 تعريف الاتجاه:

لغويا:

ورد في معجم الوافي: توجه إليه أي أقبل وقصد (البستاني، 1980 ص694).

ورد كذلك اتجه (اتجاها) قصد، اتخذ وجهة له. (رشاد الدين، 2000 ص23)

وفي لسان العرب تْجهله رأي،أي سنَح أيضاً " اتَجهتُ إليك أَتْجه أي توجهتُ (ابن منظور، 1988، 884).

اصطلاحا:

– عرفه المعايطة هو حالة من التأهب والاستعداد العصبي والنفسي تنتظم من خـــلال خبـــرة الفـــرد وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة (المعايطة، 2000، ص 161).

– عرفه عدس و قطامي أنه يمثل حالة أو وضعاً نفسياً عند الفرد يحمل طابع إيجابي أو سلبي تجاه شيء أو موقف أو فكرة أو ما شابه من استعداد للاستجابة بطريقة محـــددة مسبقاً نحو مثل هذه الأمور أو كل ما له صلة بها (عدس وقطامي، 2000، ص 23).

– عرفه البورت هو حالة استعداد عقلي وعصبي ينشأ من خلال التجربة، ويؤثر تأثيرا ديناميكا على استجابات الفرد إزاء جميع الموضوعات، والمواقف التي يتصل بها (عيد، 2005،ص74).

– عرفه شيف أنه الاتجاه هو مركب من الأحاسيس والرغبات والمعتقدات والميول التي كونت نمطاً مميزاً للقيام بعمل ما أو استجابة نحو موقف محدد بفضل الخبرات السابقة المتنوعة(أحمد، 2001، ص99).

– عرفه زهران هو تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة (القبول أو الرفض) نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف جدلية في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (زهران، 2003: 136).

– عرفه محمد،هو عبارة عن الاستعداد الوجداني المكتسب الثابت نسبياً والذي يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمن حكمه عليها بالقبول أو الرفض وهذه الموضوعات قد تكون أشياء كالميل إلى كتاب معين أو نفور من كتاب معين، وقد تكون أشخاصاً كحب شخص لآخر أو لجماعة أو أفكار (محمد، 2004، ص 125).

– عرفه درويش باعتباره مفهوم أو تكوين فرضي يشير إلى توجه ثابت أو تنظيم مستقر إلى حد ما، لمشاعر الفرد ومعارفه واستعداده للقيام بأعمال معينة نحو موضوعات التفكير،ويتمثل في درجات من القبول والرفض لهذا الموضوع ويمكن التعبير عنها لفظيا أو أدائيا. (درويش، 2005، ص91).

– عرفه جودة بني جابر هو استعداد نفسي أو تهيئ عقلي عصبي متعلم، يؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة (موجبة أو سالبة) نحو أشخاص أو أفكار، أو حوادث، أو أوضاع، أوأشياء، أو رموز معينة في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة(بني جابر، 2004، ص267)

– عرفه إبراهيم ودسوقي أنه بمثابة تنظيمات معينة لمشاعر فرد ما أو أفكاره واستعداده لإصدار فعل ما نحو جانب من جوانب بيئته. (محمد الصافي، 2012، ص59)

– عرفه نيوكمب هو تنظيما لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة، أما من وجهة النظر الدافعية، فالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع، فاستعداد المرء نحو موضوع معين هو استعداد لاستثارة دوافعه فيما يتصل بالموضوع، وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة المرء ومعارفه السابقة عن هذا الموضوع سلبا أو إيجابا (صديق حسين، 2014، ص 30).

– عرفه أبو النيل محمد السيد هو استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نضر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا أو اقتصاديا أو سياسيا ، أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية أو حول جماعة من الجماعات ويعبر عنه تعبيرا لفظيا بالموافقة عليه أو عدم الموافقة (جابر ولوكيا، 2006، ص 90).

من خلال ما سبق يمكن أن نلخص مفهوم الاتجاه في أنه ذلك الاستعداد المكتسب من خلال الخبرات الحياتية للفرد، حيث يصبح هذا الاستعداد ثابت نسبيا، بحيث يؤثر في نزعة وسلوك الفرد، وكذا علاقاته مع الأفراد والجماعات، وهذه الاتجاهات توجه الفرد نحو قضايا مختلفة اجتماعية، أو سياسية، أو اقتصادية ، أو دينية، مجردة كانت أو ملموسة.

2-3 مفهوم الاتجاه نحو مهنة التدريس:

- عرفه اللقاني هو موقف المعلم من مهنته، وهذا الموقف يعبر عنه عادة باللفظ أو سلوكيا، أي أن هناك ما يمكن أن يصدر عنه القول أو الفعل، ويعكس تصوره للمهنة ومدى قبوله وسعادته بالالتحاق بها، وهذا يؤثر بدرجة عالية على مستوى إتقانه للعمل (اللقاني، 1999، ص 8).

- وعرفه شحاتة هو محصلة استجابة المعلم الايجابية والسلبية ذات العلاقة ببعض الموضوعات أو المواقف النفسية والتربوية المرتبطة بمهنة التدريس(حسن شحاتة وآخرون، 2003، ص 16).

- وعرفه شعبان هو تقبل الفرد لعمله والذي يتأثر بجوانب عديدة، وهي تقبله لأجره وتقبله للظروف المادية للعمل، وتقبله لطبيعة ومحتوى العمل، وتقبله لمجموعة الزملاء في العمل، وتقبله لنمط الرئاسة وفرص الترقية المتاحة والتي تتمثل في استجابات القبول لهذه الجوانب (شعبان، 1992، ص 26).

2-4 مكونات الاتجاه:

2-4-1 المكون المعرفي (الفكري):

يشمل كل تلك الأفكار والمعتقدات، والمفاهيم، والإدراك والحجج والبراهين، نحو موضوع الاتجاه (العتوم،2009 ،ص198)، حيث لا يكون للفرد أية اتجاهات حيال أي موضوع إلا إذا كانت لديه وقبل كل شـــيء معرفة عنه، كما أن نوع الاتجاه مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمادة الدراسية التي يتعلمها، فالاتجاهـــات تعتبر حصيلة ما اكتسبه الفرد من الخبرات والآراء والمعتقدات من خلال تفاعلـــه مـــع بيئتـــه المادية والاجتماعية، فالاتجاهات أنماط سلوكية يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم والتعليم، وتتكـــون وتنمو وتتطور لدى المتعلم من خلال تفاعله مع البيئة (البيت والمدرسة والمجتمع) ، وبالتالي فهي لذلك متعلمة معرفية يكتسبها المتعلم بالتربية والتعلم عبر العملية التربوية والتنشئة الاجتماعيـــة، ولذلك توصف بأنها نتاج التعلم، ومن هنا يبرز دور معلم فـــي تكوينهـــا وتنميتهـــا لـــدى المتعلم.

2-4-2 المكون الوجداني (الانفعالي):

ويتضمن مجموعة المشاعر والانفعالات، وكل ما يتعلق بالحب والكره، أو القبول والرفض نحو موضوع الاتجاه(العتوم،2009،ص197)، ويشير إلى ما يتعلق بالشيء أو الموضوع من نوا حي عاطفية (انفعالية)، أو وجدانية تظهر في سلوك المتعلم، بمعنى كيف يشعر الفرد إذا تعامل مـــع هذا الموضوع هل يشعر بالسعادة أم لا؟ وطبيعة هذا الشعور يتوقف على طبيعة العلاقة بـــين الموضوع والأهداف الأخرى التي يراها الفرد مهمة، ويصبح هذا الشعور إيجابياً تجاه الموضوع إذا كان يؤدي بدوره إلى تحقيق أهداف أخرى والعكس صحيح.

2-4-3 المكون السلوكي:

هو مجموعة الاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد بعد إدراكه ومعرفته وانفعالاته (جابر ولوكيا، 2006،ص99)، ويتضـــمن هـــذا المكـــون جميـــع الاستعدادات السلوكية التي ترتبط بالاتجاه فعندما يمتلك الفرد اتجاهاً إيجابياً نحو شـــيء مـــا أو موضوع ما فإنه يسعى إلى مساندة وتدعيم هذا الاتجاه، أما إذا امتلك الفرد اتجاها ســـلبيا نحـــو موضوع أو شيء ما فإنه يُظهر سلوكا معاديا لهذا الشيء أو الموضوع.

2-5 مراحل تكوين الاتجاه:

2-5-1 المرحلة الإدراكية المعرفية:

وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطارا معرفيا لهذه المثيرات والعناصر، كتكوين اتجاهات نحو مواضيع مادية كالمدرسة مثلا أو المنزل، أو نحو الأفراد كالإخوة والأصدقاء والمدرسين، أو نحو قيم اجتماعية كالتعاون والخير والحق.

2-5-2 المرحلة التقييمية:

وهي مرحلة يقوم فيها الفرد بتقييم(ايجابي أو سلبي) حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر (أشخاص وموضوعات)، ويستند في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية مثل خصائص الأشياء ومقوماتها، ومن المثيرات الذاتية مثل صورة الذات وأبعاد التطابق والتشابه والتمايز، وهي جميعها تعتمد على ذاتية الفرد وأحاسيسه ومشاعره، فيصبح هذا الأساس الذي سيبنى عليه رفضه أو تأييده على موضوع معين.

2-5-3 المرحلة التقريرية:

وهي مرحلة التقرير أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة، بمعنى آخر يصبح الاتجاه قابلا للاستقرار، والثبات نحو موضوعات محددة، محيطة به، ويعبر بها عن طريق الموافقة أو المعارضة(الزبيدي، 2003،ص114).

2-6 خصائص الاتجاهات:

يشير معظم الباحثين في علم النفس الاجتماعي لوجود مجموعة من الخصائص النفس اجتماعية للاتجاه يمكن تلخيصها حسب كما يلي:

-الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من البيئة حيث يبدأ الفرد في اكتسابها منذ الولادة، فهي ليست وراثية أو فطرية.

- الاتجاهات تعتبر نتاجا للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر، وتشير إلى السلوك في المستقبل.

-تكون ثابتة نسبيا وأكثر استقرار، وبما أن الفرد يكتسبها منذ السنوات الأولى من حياته، هذا يعني أن الاتجاه يكون على مستوى لا شعوري أيضا.

- الاتجاه النفسي يقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب، أي بين التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.

- الاتجاه النفسي تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه ومضمونه المعرفي

-إن الاتجاهات لا تتكون بغير موضوع، ومن ثم تتضمن العلاقة بين فرد وموضوع من موضوعات الحياة.

-إن الاتساق والاتفاق فيما بين استجابات الفرد لمواقف وموضوعات محددة، يسمح بالتنبؤ بنوعية الاستجابة في مواقف غير محددة.

-تعتبر الاتجاهات من الدوافع الاجتماعية المهيئة للسلوك.

-أنه ديناميكي بمعنى أنه قابل للتغيير، وإن يكن ذلك ممكنا بجهد مقصود ويستغرق فترة طويلة .- يسمح الاتجاه لنا بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.

- الاتجاهات تكوينات فرضية يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد، فالطالب الذي يملك اتجاها إيجابيا نحو مادة دراسية معينة، يصرف المزيد من الوقت والجهد لدراستها.

-الاتجاهات قابلة للقياس بأدوات وأساليب مختلفة ويمكن ملاحظتها.

- الاتجاهات ثلاثية الأبعاد أي لها أبعاد معرفية، ووجدانية، وسلوكية حركية. (جبار كنزة، 2014، ص 22،21).

2-7 أنواع الاتجاهات:

2-7-1 على أساس الموضوع:

- **الاتجاه العام:**هو الاتجاه الذي ينسب إلى كليات الموضوع وقد دلت الأبحاث التجريبية على وجود الاتجاهات العامة، فأثبتت أن الاتجاهات الحزبية السياسية تتسم بصفة العموم مثلا، ويلاحظ أن الاتجاه العام هو أكثر شيوعاً واستقراراً من الاتجاه النوعي.

- **الاتجاه النوعي:**هو الاتجاه الذي ينسب إلى جزء من تفاصيل الموضوع، دون جزء آخر، كالاتجاه نحو الشعر الأسود فقط، وهنا الشعر جزء من الجسد.

2-7-2 على أساس عدد الأفراد:

- **الاتجاه الجماعي:**هو الاتجاه المشترك بين عدد كبير من الناس، فإعجاب الناس بالأبطال اتجاه جماعي.

- **الاتجاه الفردي:**هو الاتجاه الذي يميز فرداً عن آخر، فإعجاب الإنسان بصديق له اتجاه فردي.

2-7-3 على أساس الوضوح:

- **الاتجاه العلني:**هو الاتجاه الذي لا يجد الفرد حرجاً في إظهاره والتحدث عنه أمام الآخرين.

-**الاتجاه السري:**هو الاتجاه الذي يحاول الفرد إخفائه عن الآخرين ويحتفظ به في قراراتي نفسه بل ينكره أحياناً حين يسأل عنه.

2-7-4 على أساس القوة:

- **الاتجاه القوي:**يبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفاً حاداً لا رفق فيه ولا هوادة، فالذي يرى المنكر فيغضب ويثور ويحاول تحطيمه إنما يفعل ذلك لأن لديه اتجاهاً قويا.

- **الاتجاه الضعيف:**هذا النوع من الاتجاه يتمثل في الذي يقف من هدف الاتجاه موقفا ضعيفا رخوا خا ئفا مستسلما، فهو يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد في الاتجاه القوي.

2-7-5 على أساس الهدف:

- **الاتجاه الموجب:** هو الاتجاه الذي ينحو أو يسمو بالفرد نحو هدفه أي شيء ما إيجابيا.

- **الاتجاه السلبي:**هو الاتجاه الذي يجنح بالفرد بعيداً عن هدفه أو شيء آخر سلبي (عويضة، 1996، ص 116 – 119).

2-7-6 على أساس التعقيد:

- **الاتجاه السهل:**هو مجموعة الآراء التي يعبر عنها الفرد بنعم أو لا، جيد أو رديء.
- **الاتجاه المعقد:** وهو الذي التي تتضمن عدة استجابات مختلفة.

2-8 وظائف الاتجاهات:

كل فرد من الأفراد له اتجاهات يتمسك بها وذلك لما تقوم به هذه الاتجاهات من أدوار وظائف وتلخصها جبار كنزة فيما يلي:

2-8-1 الوظيفة التكيفية (التأقلم والتوافق):

حيث تساعد الفرد على إنشاء علاقات تكيفية في وسطه، مع الأفراد والجماعات داخل وخارج مجتمع، حيث تتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو ما يساعد على إشباع حاجاته، وأخرى سلبية نحو ما يعترض سبيل تحقيق أهدافه.

2-8-2 الوظيفة الدفاعية:

كثيرا ما يعكس الاتجاه ناحية عدوانية، قد تنشأ عن إحباطات وصراعات، وإحساسه بالفشل لذلك فهو بحاجة لإبداء تصرفاته مكونا بذلك اتجاهات، مثلا الرجل الأبيض الأمريكي الذي يحس بكراهية الزنوج، يساعده هذا الاتجاه في الاعتداء عليهم.

2-8-3 وظيفة تحقيق الذات:

إن الاتجاه يساعد الفرد على التعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته الاجتماعية، وتدفعه للاستجابة بقوة وفعالية للمثيرات البيئية المختلفة، مما يساعد الفرد على تحقيق أهدافه، ومن ثم تحقيق ذاته. (سلامة، 2007، ص 60، 61).

2-8-4 الوظيفة التنظيمية:

وتتمثل في اتساق سلوك الفرد في شكل منتظم اتجاه الموضوعات والمواقف الاجتماعية، وثبات هذا السلوك نسبيا في المواقف المختلفة(الكبيسي والداهري، 2000،ص78).

2-9 النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات:

2-9-1 نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية على أن اتجاهات الفرد لها دورا حيويا في تكوين الأنا، وهذه الأخيرة تمر بمراحل متغيرة منذ الطفولة، وتمتد لمرحلة البلوغ، وتتأثر في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد، نتيجة لخفض توتراته أوعدم خفضها، وأن الاتجاه نحو الأشياء والموضوعات يتحدد انطلاقا من دور هذه الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات الهو الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية

(الأنا الأعلى)،فالاتجاه الإيجابي يتكون نحو المواضيع التي أعاقت أو منعت خفض التوتر(بني جابر ، 2004، ص280).

بالإضافة إلى أن الاتجاهات السلبية ضد الأفراد من الجماعات الأخرى، تعد شكلا من النرجسية للجماعة المرجعية، فيحاول الفرد قمع مشاعر الكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها، فيما سماه بالروابط الليبيدية مع جماعته، مما يجعله يكون اتجاها سلبيا نحو جماعات أخرى (الزبيدي، 2003، ص 124).

ويؤخذ على نظرية التحليل النفسي تركيزها المبالغ، واهتمامها الشديد بخبرات الطفولة والحياة اللاشعورية، ودورها في تكوين الاتجاهات وكذا تعديلها، وهذا ما يترجم صعوبة تغيير الاتجاهات(جبار كنزة،2014، ص 31).

2-9-2 النظرية السلوكية:

تؤكد نظرية الاشتراط الكلاسيكي للعالم الروسي الشهير "ايفان بافلوف "على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكيات الإيجابية بدلا من السلوكيات السلبية، وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الإيجابية كلما ظهرت لدى الفرد، أما نظرية الاشتراط الإجرائي للعالم الأمريكي الشهير "سكنر" فيقوم تعلـــم الاتجاهات على أساسها اعتمادا على مبدأ التعزيز ، إذ يرى أن سلوك الكائن الحي أو استجابته التي يتم تعزيزها يزيد احتمال تكرارها وبذلك فإن الاتجاهات التي يتم تعزيزها يزيد احتمال حدوثها أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها (صالح محمد وعلي أبو جادو،2006،ص202).

فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات المستمدة من نظريات الارتباط الشرطي وتعديله باستخدام نظريات التعزيز (بهاز لويزة، 2011، ص 5).

2-9-3 النظرية المعرفية:

فنظرية الاتساق المعرفي لروزنبر جو إبسلون، تذهب إلى القول بأن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات، ذات بنية نفسية منطقية، وأنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى التغيير في الآخر، وعليه فالتغيير في المكون الوجداني سيؤدي إلى التغيير في المكون المعرفي، والعكس صحيح، فهذا الاتساق الموجود بين هذين المكونين هو أساس ثبات الاتجاه وأي خلل سيؤدي إلى تغييره بسهولة (بني جابر، 2004،ص281).

فعند إعادة تنظيم معلومة حول موضوع الاتجاه، وإعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به، في ضوء المعلومات المستجدة حوله، يمكن تغيير الاتجاه بعد ذلك، ويسير تكوين الاتجاه حسب هذه النظرية ضمن مراحل، بداية بتحديد الاتجاهات المراد تكوينها أو تعديلها، ثم تزويد الأفراد بالتغذية الراجعة حول الاتجاه المستهدف، ثم إبراز التناقض حول محاسن الاتجاه المرغوب فيه، مساوء الاتجاه غير المرغوب فيه، من خلال الأسئلة والمناقشة، وأخيرا التعزيز للاتجاه المرغوب فيه(سلامة،2007،ص 73،74).

ومنه فإن اتجاهات الفرد هي عبارة عن صورة ذهنية مخزونة لدى الفرد على شكل خبرات مدمجة في بنائه المعرفي، وبذلك فإن الاتجاهات أبنية معرفية مخزونة في ذاكرة الفرد، فالاتجاهات السلبية نحو شيء قد تكون اتجاهات خاطئة طورها الفرد بصورة خاطفة (الزبيدي، 2003،ص122).

إذن الاتجاه حسب هذه النظرية، عبارة عن معلومات مخزنة سابقا، ضمن بناء معرفي معين، وهذا النظام يتميز بالمرونة، فإذا اكتسب الفرد معلومات جديدة، وحدث عدم الاتساق أعاد تنظيمها، مما يجعله ذلك يعدل أو يغير اتجاهه، أو يكون اتجاها جديدا(جبار كنزة، 2014، ص 33).

2-9-4 نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذا الاتجاه ومنهم باندورا و والترز، على أن الاتجاهات متعلمة، وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي، ومن المحاكاة، فالطفل يحاكي سلوك والديه، ويعتبرهما النموذج الذي يتوحد معه في مراحل العمر المبكرة (بني جابر، 2004، ص 281).

وقد فسر ألبورت و باندورا عملية تكوين الاتجاهات، وفقا لعملية التعلم بالملاحظة، فعند ملاحظة شخص يثاب على سلوكه، فمن المحتمل جدا أن نكرر سلوكه، أما إذا عوقب على سلوكه، فإن الاحتمال الأكبر أن لا نقوم بتكراره أو تقليده، كما يركز باندورا على دور الأسرة وجماعة الأقران، ووسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات، من خلال ما تقدمه من مواقف اجتماعية، ويعتبر تعليم الاتجاهات عن طريق القدوة، والمحاكاة والتقليد، من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تكوين وتعديل وتغيير الاتجاهات(سلامة، 2007، ص 74).

يظهر من خلال هذه النظرية أن تكوين الاتجاهات يخضع لشروط التعلم الاجتماعي من خلال عملية التقليد والمحاكاة، حيث لا يمكننا أن ننكر بأي حال من الأحوال، أهمية النموذج الاجتماعي سواء تمثل في الوالدين أو الأقران، وسائل الإعلام وغيرها في تعليمنا بالكثير من الاتجاهات في حياتنا، وتبقى هناك عوامل أخرى قد تتدخل وبقوة في تكوين اتجاهاتنا، مثل عملية التكرار لنفس المواقف، وتعرضنا لصدمات نفسية انفعالية ، وغيرها من العوامل التي تتفاعل فيما بينها لتكون اتجاهات قد نختلف فيها (جبار كنزة، 2014، ص 34).

2-10 طرق قياس الاتجاهات:

2-10-1 طريقة بوجاردوس (مقياس البعد الاجتماعي):

يعتبر من أقدم أدوات قياس المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة ويحتوي المقياس على عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس تسامح الفرد أو تعصبه وتقبله أو نفوره أو قربه أو بعده بالنسبة لجماعة عنصرية أو شعب معين ة (الأنصاري ومحمود، 2007، ص 253)، وقد طبق "بوجاردوس" مقياسه هذا على عينة تقدر بألفين من الأمريكيين لقياس اتجاهاتهم نحو 39 جماعة قومية كماهو في الجدول الموالي.

جدول رقم (01): يوضح بدائل قياس الاتجاه نحو التعصب العنصري حسب بوجاردس.

الدرجة / الأجناس	أتزوج منهم 1	أصدقهم 2	أجاورهم في المسكن 3	زملائهم في العمل 4	القبول كمواطنين في بلدي 5	القبول كزائرين في بلدي 6	استبعدهم من بلدي 7
الانجليز							
الفرنسيون							
الالمان							
الكنديون							
الهنود							
الصينيون							

حيث توضع علامة أمام الوحدة التي تمثل اتجاه الفرد والاستجابة الأولى تمثل أقصى الاتجاهالإيجابي حيث القرب الاجتماعي في حين تكون آخر استجابة أقصى الاتجاه السلبي، أي البعد الاجتماعي. (عيد، 2000، ص 10).

2-10-2 طريقة تيرستون (المقارنة المزدوجة):

اقترح تيرستون طريقة لدراسة الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات وأنشأ عدة مقاييس متساوية الأبعاد ويتكون المقياس من عدد من الوحدات أو العبارات لكل منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل، أما في طريقة إعداد المقياس وتقدير الوزن الخاص بكل عبارة فهي أن الباحث يجمع عدد كبير من العبارات قد تزيد عن مئة يرى أنها تقيس الاتجاه الذي يريد قياسه ونعطي مدى الموافقة أو الرفض أو التقبل أو النفور ثم يكتب كل عبارة على ورقة منفصلة ويعرض العبارات على مجموعة من المحكمين والخبراء في الميدان، ويطلب منهم أن يضع كل عبارة في خانة من 11 خانة بحيث تكون أكثر العبارات الإيجابية في الخانة رقم1 وأكثرها سلبية في الخانة رقم 11 والمتوسطة في الخانة رقم 6 وهكذا ثم يحسب متوسط الدرجة التي قدرت لكل عبارة من قبل كل المحكمين وتكون قيمة المتوسط هي الوزن الذي يعطى لها (عزت عبد العظيم الطويل، 1999، ص 331).

ويعاب على مقياس تيرستون بأن إعداده يتطلب جهدا ووقتا طويلين وخبرة ومهار ات معينة كما أن الأوزان المعطاة لكل عبارة قد تتأثر بالآراء والميول الشخصية للمحكمين وكذلك يعاب عليه أن الفرد حر في ترك العبارات أو الإجابة عنها (عيد، 2000، ص 103)

2-10-3 مقياس ليكرت:

ابتكر ليكرت سنة (1932) طريقة جديدة لقياس الاتجاهات نحو مختلف الموضوعات، مثل المرأة والتقدم والزنوج،فهذا المقياس هو نوع من أنواع التدرج إذ يعتمد على تدريج العبارة الواحدة، بدلا من استخدام العبارات المتدرجة، وهو من المقاييس الكثيرة الاستخدام، في مجال قياس الاتجاهات النفسية، لأنه لا يستهلك الجهد والوقت(السيد و عبدالرحمن، 1999 ،ص 268،269).

فطريقة ليكرت بسيطة تنحصر في اختيار عدد من العبارات التي تقيس موضوع الاتجاه ، حيث يوضح المبحوث استجابته باختيار واحدة من خمسة بدائل تتمثل في: الموافقة بشدة، أو الموافقة، أو أن المبحوث متردد، أو لا يوافق، أولا يوافق بشدة، وعلى هذا فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب، والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السالب(الأنصاري ومحمود، 2007،ص 254، 255).

ويمكن تحديد الخطوات التي تستخدم في مثل هذا النوع من المقاييس، بما يأتي :

– تحديد الموضوع أو المتغير المراد قياسه،وتحديد عناصره، ووضع تعريف محدد له، فإن كنا بصدد قياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة التدريس النشاط البدني الرياضي التربوي، يجب أن يعطى تعريف إجرائي ومحدد لمهنة التدريس النشاط البدني الرياضي التربوي.

– يبنى المقياس من خلال الأدبيات النظرية للموضوع أو المتغير الدراسة حيث توضع في صورة فقرات محددة وواضحة المعنى، وقصيرة وتكون إيجابية وسلبية.

–تقدم فقرات المقياس إلى مجموعة من المختصين بالقياس، للحكم على كل فقرة ثم تجريبه على عينة الدراسة الاستطلاعية لتحديد مدى صلاحية كل فقرة لموضوع أو متغير المراد قياسه.

– يتم الاحتفاظ بالفقرة المتحصلة على الموافقة بالإجماع، أو اختبار (مربع كاي) لكل فقرة لاستخراج الفرق بين الموافقة عليها أو عدم الموافقة، فإن كان هناك فرق بينهم، أي النتيجة ذات دلالة معنوية، تبقى الفقرة في المقياس، وإن لم تكن لها دلالة معنوية نستبعدها من المقياس، كما تعدل صياغة بعض الفقرات بناءا على رأي الخبراء.

– يفضل تساوي عدد العبارات الموجبة والسالبة وتحسب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمقياس.

– ترتب العبارات عشوائيا، وتوضع تعليمات الإجابة على فقرات الاستبيان، ثم يوزع على عينة عشوائية من مجتمع البحث، كالطلبة الجامعيين مثلا، ثم يسجل الوقت المستغرق في الإجابة، لاستخراج معدل الوقت للإجابة(وحيد، 2001،ص 57 –59)

– أما عند التصحيح، تعطى للعبارات الإيجابية أوزان تتراوح من (5 –1)،وتعكس في العبارات السلبية (1–5).

الجدول رقم(02): يوضح الأوزان والبدائل لاستجابات مقياس ليكرت

البدائل	موافق جدا	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق جدا
الفقرات الإيجابية	5	4	3	2	1
الفقرات السلبية	1	2	3	4	5

يمكن جمع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على كل عبارة من المقياس لتوضيح الدرجة الكلية العامة التي تبين اتجاهه العام مثال ذلك إذا كان لدينا عشر عبارات في المقياس فإن أعلى درجة يحصل عليها الفرد هي 50 وتدل على الموافقة التامة على الموضوع وأقل درجة يحصل عليها الفرد هي 10 وتدل على المعارضة التامة (عزت عبد العظيم الطويل، 1999،ص 330، 331).

وفي هذه الدراسة سيعتمد الطالب الباحث على لمقياس ليكرت الخماسي لقياس متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس ومتغير الرضا النفسي

2-10-4 مقياس أوسكود (أسلوب المعاني الفارق):

اتبع أوسكود وزملاؤه أسلوب مختلف في قياس الاتجاهات، حيث يعتبر هذا المقياس كما يطلق عليه التمايز السيمانتي differential Semantic طريقة موضوعية ومرنة، تسمح ببحث معاني الكلمات والمفاهيم من كل الأنواع، وكذلك يبحث في تغيرات هذه المعاني، كنتيجة لخبرات معينة، ويقوم مقياس أ وسكود على مسلمة مفادها أن لكل شيء معنيين لدى الفرد، معنى رمزي وأخر ضمني، فالرمزي يوجد في قاموس اللغة للكلمة، أما المعنى الضمني يشير إلى تداعيات الكلمة وما تثيره لدى الفرد، ثم يطلب منه استخدام عدد من الصفات ثنائية القطب، ثم استنتج أوسكود وزملائه ثلاث عوامل لتقدير الصفة:

عامل التقويم: مثل "جيد- سيئ"، أو"قيم – غير قيم ."

عامل القوة: مثل "قوي – ضعيف"، أو ثقيل – خفيف ."

عامل النشاط: مثل"إيجابي- سلبي"، أو"سريع- بطيء".(دويدار، 1999، ص 48، 49).

ويمكن بناء هذا المقياس، باختيار أزواج الصفات التي تقيس عامل التقويم، وتوضع الصفتان المتقابلتان عند طرفي المقياس المدرج، والمكون من سبع درجات، ويختار الفرد الفراغ الذي يعبر عن اتجاهه ، بوضع العلامة(×)(أبو علام، 1998،ص355).

2-10-5 مقياس جوتمان:

وضع "جوتمان" طريقة قياسه متأثرا بفكرة التدريج التراكمي، أو التدرج المتجمع للاستجابات وتتلخص هذه الطريقة في محاولة إيجاد مقياس شبيه بالمقياس المستخدم للكشف عن قوة الإبصار لدى الشخص الذي رأى صفا فإنه يستطيع أن يري الصفوف التي قبله، أي أن الفرد إذا وافق على عبارة معينة في هذا المقياس، فلا بد

أن يوافق على كل العبارات السابقة، ويرفض التي تلحقها، والمثال التالي يوضح طريقة جوتمان لقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي الحصول عليه من الثقافة.

1- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا)

2- نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا)

3- نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا)

4- نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا)

5- ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراء والكتابة (نعم) (لا) (جابرولوكيا، 2006، ص105).

يلاحظ من خلال هذا المقياس أنه يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع العبارات القابلة للتدرج، وهذا ما يجعل منه محدد الاستعمال (الأنصاري ومحمود، 2007، ص257)

2-11 أهميـــــة الاتجاهات:

اتفق علماء النفس الاجتماعي على أن للاتجاهات أهمية خاصة لأنها تكون جزءا هاما من حياتنا، ولأنها تلعب دورا كبيرا في توجيه السلوك الاجتماعي في الكثير من مواقف الحياة الاجتماعية وتمدنا في ذات الوقت بتنبؤات صادقة عن سلوكه في تلك المواقف فضلا عن كونها من النواتج المهمة لعملية التنشئة الاجتماعية والاتجاهات هي استجابات القبول أو الرفض إزاء موقف أو موضوع اجتماعي جدلي معين (دويدار ، 2006،ص).

بالإضافة إلى المجال النفسي التربوي فإن إقبال الطلبة على التعلم تأثر إلى حد كبير باتجاهاتهم نحو الموضوعات الدراسية والنشاطات الأخرى وعلاقة بعضهم بالبعض الآخر (وهيب محمد الكبيسي وصالح حسين أحمد الداهري، 2000،ص 77).

ويرى الطالب الباحث أن دراسة الاتجاه لا بد أن تأخذ ثلاثة عناصر، تشكل قاسماً مشتركاً بـــين الدارسين للاتجاهات، هي المعرفة والوجدان والسلوك، والتي بترجمة تفاعلاتهـــا مـــع بعضـــها البعض على صعيد الممارسة والسلوك تشكل دائرة أفعال متكاملة، نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتطورات العلمية والتقنية التـــي يشهدها عصرنا لم تعد مهنة التدريس تتناسب وطموحات من يعمـــل بهـــا ، أو تشـــبع احتياجاتـــه المتعددة (الجبر والهدهود،1991)، ولا شك أن لاتجاهات المعلمين نحو مؤسساتهم التعليمية، وبالتالي إدارتها أهمية كبيـــرة وانعكاسات خطيرة على اتجاهات الأفراد نحو وظائفهم، فإذا كانت اتجاهاتهم نحو منظمـــاتهم الإدارية موجبة، عمل هؤلاء الأفراد بجد وإخلاص، أما إذا كانـــت اتجاهـــاتهم نحو منظماتهم الإدارية سلبية مما يدفعهم إلى التفكير في طلب التقاعد وترك مهنـــة التـــدريس ، أو تغيير المهنة (العماري، 2007).

3 -الرضا النفسي:

3-1 تعريف الرضا:

3-1-1 لغة:

– قال الله تعالى:﴿ **رَّضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُواْ عَنْهُ**﴾[المائدة: 119] وقول العلامة الراغب الأصفهاني: رضي يرضى رضا فهو مرضي ومرضو، ورضا العبد عن الله: أن لا يكره ما يجري به قضاؤه، ورضا الله عن العبد هو أن يراه مؤتمرا لأمره ومنتهيا عن نهيه (اختصار من مفردات القرآن: 1/ 558)

الرضا ضد السخط ومنه قوله (صلى الله عليه وسلم) في الحديث الصحيح«**اللهم إني أعوذُ برضاكَ من سَخَطِكَ وبمُعافاتِكَ من عُقوبَتِكَ وأعوذُ بك منك لا أُحْصي ثَناءً عليك أنت كما أَثْنَيْتَ على نفسك**» أخرجه مسلم: 1/ 352، برقم: 486.

– وورد في معجم اللغة العربية المعاصرة الشرح اللغوي لكلمة رضا، كما يلي رضي، رضى رضوانا ومرضاة: زال استياؤه واستعاد هدوءه، رضي عن الشيء: اقتنع به، وافق عليه، اختاره وقبل به عن قناعة والرضا: هو الإعجاب، الموافقة، القبول والإقناع (براك صلاحة، 2007، ص 19).

– كما يعرف الرضا في معجم علم النفس انه حاله انفعاليه ناجمه عن تحقيق هدف ما (robber.664 p.2001.)

– كما يعرفه في معجم علم النفس والتربية على انه حاله من التوافق أو الاتزان الديناميكي بين الكائن والبيئة (أبو حلب، 2003، ص 30).

3-1-2 اصطلاحا:

– تعريف البهاص بأنها: "انفعال وجداني إيجابي أو ثابت نسبياً يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والفرح والسرور وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق واكتئاب، والتمتع بصحة البدن والعقل، والشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة (البهاص، 2009، ص 34).

– تعريف منظمة الصحة العالمية: هو معتقدات الفرد عن موقعه في الحياة وأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته في ضوء السياق الثقافي ومنظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه (خميسة قنون 2013،ص 112).

– وعرف طلعت إبراهيم لطفي الرضا هو مجموعة المشاعر الوجدانية الإيجابية التي يشعر بها الفرد اتجاه عمله أو وظيفته، والتي تعبر عن مدى الإشباع الذي يحققه العمل بالنسبة للفرد (نيسحكيمة، 2010، ص61).

– تعريف الصفتي هو تلك الحالة الشعورية التي تصاحب إشباع الحاجات، أو نقص التوترات التي تواجه الفرد في سعيه لتحقيق أهدافه وغاياته(محمود الصفتي، 1985، ص14)

– تعريف الحسنة هو الشعور بالسعادة والابتهاج الذي يحصل عليهما الإنسان نتيجة إشباع حاجة أو رغبة عنده(سليم الحسنة، 2009، ص 287)

– وعرفه GbemiOchaهو استجابات الفرد الوجدانية الإيجابية نحو وظيفة معينة تنتج تلك الاستجابات من مقارنة الفرد للنتائج الفعلية بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة أو التي يستحقها (داود، 2006، ص 6).

2-3 تعريف الرضا النفسي للتلميذ:

- تعريف الظاهر الطيب (1986) بأنه يعتبر اتجاه محصلة لعديد من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالدراسة، ويكشف عن نفسه في تقدير الفرد للدراسة، ويستند هذا التقدير بدرجة كبيرة على النجاح الشخصي أو الفشل في تحقيق الأهداف الشخصية وعلى الإسهامات التي تقدمها الدراسة في سبيل الوصول إلى هذه الغايات. (عطية أحمد، 2008، ص 6).

- تعريف نجل وآخرون أنه يتمثل في الجمع أو دمج بين الحياة الانفعالية والعوامل المحيطية للمدرسة بالإضافة إلى حاجات وتوقعات التلاميذ (كليمنتClement،40: 2010).

- تعريف العسيري هو الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه ومحتوى بيئة العمل ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل ومع العوامل والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية ذات العلاقة (العسيري، 2001، ص18).

- تعريف بكير مليكة بأنه شعور داخلي لدى الفرد يظهر في سلوكه وتصرفاته، ويعبر عن مدى حب الفرد وتقبله وارتياحه لبيئته الدراسية والمتمثلة في للتخصص الدراسي، وفي إشباع المقررات الدراسية لحاجاتهم في التخصص، والأداء التعليمي لهيئة التدريس، ومدى إسهام الزملاء، وأساليب التقويم والامتحانات والرضا عن فعالية الأنشطة المدرسية العلمية والثقافية (بكير مليكة 2015، ص207).

- تعريف الجندى بأنها حالة وجدانية إيجابية تعكس شعور الفرد بالسعادة نتيجة لما يتعرض له من مصادر السعادة الشخصية متمثلةفي (الصحة ، وجود أهداف محددة ، التدين، الثقة بالنفس، التعليم والنجاح الدراسي والمستقبل المهني)،ومصادر السعادة الاجتماعية والمتمثلة في (الحب الأسري، الأصدقاء، نشاط وقت الفراغ)،وذلك كما يعبر عنها الفرد وفق إدراكه لها (آسية الجندي، 2009، ص26).

- تعريف شيبنز وفان بيتيجام أنه يعبر عن حالة المشاعر الايجابية ناتجة عن تناسق أو توافق بين مجموعة من العوامل في سياق محدد من جهة الحاجات الشخصية والتوقعات اتجاه المدرسةمن جهة أخرى (فان بيتيجام، 2008، ص 45).

3-3 النظريات المفسرة للرضا النفسي:

1-3-3 نظرية الغاية:

تقوم هذه النظرية على فرضية مفادها انه يشعر الفرد بالرضا عندما يحقق أغراضه أو مقاصده أو أهدافه أو غايته المستقبلية، ويختلف الشعور بالرضا باختلاف أهداف الأفراد ودرجة أهميتها بالنسبة لهم، وحسب القيم السائدة في البيئة التي يعيشون فيها وتدل الدراسات على أن الأفراد الذين يدركون حقيقة أهدافهم وطموحاتهم وأهميتها بالنسبة لهم وينجحون في تحقيقها يتمتعون بدرجة أعلى من الرضا عن الحياة مقارنة

بأولئك الذين لا يدركون حقيقة أهدافهم، أو الذين تتعارض أهدافهم، مما يؤدي إلى الفشل في تحقيقها والشعور بعدم الرضا ويعتمد تحقيق الأهداف على الاستراتيجيات المتبعة في تحقيقها، والتي تتلاءم مع شخصية الأفراد، وتختلف هذه الأهداف و أولوياتها و اختلاف المراحل العمرية.

في نفس الإطار يرى" تشنغ Cheng " أن الأهداف يمكن أن تنظم وتوجه سلوك الفرد فإذا ما تحقق فإنها تكون ذات تأثير سلبي وغير مرغوب مما يجعل الفرد غير راض عن حياته، وطبعا فإن هذه الأهداف تتأثر بالمراحل العمرية للفرد.

بينما يرى " هغينس Higgin " أنه عندما تكون للأفراد أهداف مثالية ولا يستطيعون تحقيقها فإنهم يشعرون بعدم الرضا مما يرتبط بمشاعر سلبية وخيبة أمل واكتئاب.

وقد قسم كاسر وريان أهداف الأفراد إلى قسمين:

- **أهداف جوهرية:** مثل قبول الذات والانتماء والإحساس بالانتماء للجماعة وهذه تعكس وجهة النظر الإنسانية للرضا النفسي للفرد.
- **أهداف خارجية:** هي الأهداف التي يحصل من خلالها الأفراد على بعض الإشباع والرضا من خلال الآخرين مثل النجاح المادي، والشعبية والجاذبية وهذا يعكس وجهة نظرهم المعرفية والسلوكية للرضا النفسي.

فالأفراد أصحاب الأهداف الخارجية وغير واقعية وغير منطقية، عادة ما يعاني أصحابها من مستويات متدنية من الصحة النفسية والرضا، مقارنة بأولئك الذين تتجه أهدافهم نحو الجوهرية (الداخلية)، حيث يتمتع أصحابها بدرجات أعلى من الصحة النفسية والرضا عن الذات والحياة، (خميسة قنون 2013، ص107-108)

وقد أشار أبو مدين الشافعي إلى هذه الفكرة قائلا:وجد أن أهم الوسائل لإحداث الشعور بالراحة النفسية هو القدرة على إنجاز الأعمال التي صمم الشخص على القيام بها" (مؤمن، 2004، ص 429).

3-3-2 نظرية الإحساس المتضاد:

ترى هذه النظرية أن للفرد أهدافا واحتياجات يجب بلوغها أو تحقيقها مما يتسبب في الاتجاه الايجابي للشعور أو الإحساس وأن عدم وجودها يعني نقصا ما في حياته مما يتسبب في الاتجاه السلبي للشعور أو الإحساس ، فالفكرة أن تضاد الإحساس والمشاعر مثل اللذة والألم أو السعادة والتعاسة أو الرضا والسخط مرتبطان ببعضهما البعض إلى حد ما ، فالسعادة عادة ما يسبقها كرب ، وهناك أسباب أخرى لارتباط السعادة والتعاسة معا، منها أن الأشخاص الذين يشعرون بمتعة كبيرة هم أنفسهم الذين يشعرون بانفعالات سالبة مكثفة، وهناك سبب آخر وهو الاندماج النفسي مع الأهداف فإذا كان لدى الشخص هدف هام وعمل بجهد على تحقيقه، ف إن فشلا في تحقيقه سيؤدي إلى عدم الرضا أكبر ويوصله تحقيقه إلى الرضا اكبر ، وأخيرا فإن فقدان شيء جيد يؤدي إلى عدم الرضا وفقدان شيء سيء يؤدي إلى الرضا (مؤمن، 2004، ص 430).

3-3-3 نظرية الفجوة بين الطموح والإنجاز:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان يرضى عن حياته عندما يحقق طموحاته أو عندما تكون إنجازاته وأعماله قريبة من طموحاته أما عندما تكون طموحاته أعلى من إمكاناته ولا يستطيع تحقيق أهدافه فلا يرضى عن نفسه ولا عن حياته، بل يكون ساخطا متذمرا من نفسه ومن الحياة،فالطموح الزائد مع ضعف الإمكانات وعدم القدرة على تحقيق الأهداف يعرض الإنسان للإحباط المتكرر، ويجعله تعيسا حزينا على ما فات، قلقا على ما سيأتي في المستقبل(مرسي، 2000، ص47).

ويدعوا أصحاب هذه النظرية إلى تحقيق التوازن بين الطموحات والإمكانات، بحيث يضع الفرد لنفسه طموحات يستطيع تحقيقها حتى يشعر بالنجاح والتوفيق، ويشعر أيضا بالكفاءة والجدارة فيرضى عن نفسه وعن حياته ويسعد بها، وبصفة عامة يكون الشعور بالرضا أكثر عندما تقترب الطموحات من الانجاز ويكون أقل عندما تبتعد عنها، كما تقوم الطموحات على المقارنة بالآخرين أو على الخبرات الماضية للفرد (شقورة ، 2012،ص35).

3-3-4 نظرية المقارنة الاجتماعية:

حسب أصحاب نظرية المقارنة فإن الإنسان يرضى عن حياته عندما يقارن نفسه بالآخرين ويجد أن ما حققه من إنجازات وأعمال أفضل مما حققه الآخرون، فيشعر بالكفاءة والجدارة والقيمة وتقدير الذات ويكون سعيدا في حياته، فالتفوق على الآخرين من أهم مصادر الرضا عن الحياة.

ويرى فستنجرFestinger أن الحافز لتقييم الفرد لقدراته وآرائه في ظل غياب المعايير الموضوعية هو المقارنة بآراء وقدرات الآخرين الأقل منهم، وبهذا يستطيع الأفراد إنشاء نقطة مرجعية لتقييم أوضاعهم وبالتالي يمكنهم تحسينها من خلال النقطة المرجعية مما يمكنهم من بالشعور الرضا.

كما يرى إيسترلين " Esterlin " أن الأفراد يقارنون أنفسهم مع الآخرين ضمن الثقافة الواحدة ويكونون أكثر سعادة إذا كانت ظروفهم أفضل ممن يحيطون بهم، فالمقارنة تخلق درجات مختلفة من الرضا ضمن المجتمع والثقافة الواحدة، فالرضا يعتمد على المقارنة بين المعايير الموضوعية، المتوقعة الفردية، الثقافية أو الاجتماعية، أو المادية من ناحية، وما تم تحقيقه على أرض الواقع من ناحية أخرى، وقد تكون المقارنة بين الأفراد أو الجماعات المحيطة، أو بين الدول والمجتمعات، وبالتالي تختلف درجة الرضا عن الحياة باختلاف المعايير الذاتية والاجتماعية والاقتصادية.

وأشار استرلين" Easterlin" أيضا أن الأفراد العاديين في أية ثقافة أو دولة يكونون محايدين في درجة الرضا، ذلك أن نصف الأفراد يكونون فوق المعدل، ويركز على دور الدخل المادي وعلاقته بالسعادة والرضا عن الحياة، لأن الدخل المادي يرتبط بجميع مراحل الحياة حيث يضعون مستوى حياتهم المادي في المقام الأول.

ويرى كل من دينر"Deiner" وفيجتاFujita" أن المقارنة الاجتماعية ليست فقط وسيلة لإظهار ما هو ايجابي وتحقيق السعادة والرضا، و إنما قد تؤدي إلى السلبية وعدم الشعور بالرضا خاصة لدى الإفراد أقل حظـــا من الناحية الاجتماعية (خميسة قنون 2013 ص 110-111).

3-3-5 نظرية الخبرات السارة:

ترى هذه النظرية أن التشريط الوجداني الايجابي أو الخبرات السارة للفرد تزيد في الشعور بالرضا ومن خلالها يستطيع الفرد إن يقاوم الإنطفاء بشدة أو الانعزال والوحدانية، ومن ثم فان الأشخاص السعداء أو الراضون عن حياتهم هم الذين لديهم خبرات وجدانية إيجابية مرتبطة بكم كبير من أحداث الحياة اليومية المتكررة في العادة، ومن ناحية أخرى فان السعادة تتأثر بالأهداف التي يضعها الناس لأنفسهم، فتزداد السعادة حينما تكون أهداف الناس واقعية ومتناغمة مع دوافعهم وحاجاتهم.

وأخيرا هناك الاتجاهات النظرية الخاصة أو الحالات الشاذة التي تستطيع التكيف مع الخبرات غير سارة اي الضغوط والصدمات المختلفة ناتجة عن استخدمهم لها عن قصد أو بالتعود والتي ترى أن العمليات المعرفية والدافعية المستخلصة منها تقلل من السخط وتزيد في الرضا النفسي، لأنهم يشتقون المعنى الإيجابي للحياة من الأحداث السالبة، ولكن علينا أن نضع في اعتبارنا أن بعض الأفراد يضحون بالسعادة و الرضا عن الحياة لأهداف أخرى تحقق لهم إحساسا بالإنجاز ، والتاريخ ملئ بالأمثلة عن أبطال ضحوا بالسعادة في سبيل انجازات عليا، وهذه الفئة يصعب أن نطلق على حياتهم أنها كانت سعيدة بنسبة لنا ظاهريا لكن بنسبة لهم داخليا مشبعة بالرضا والسعادة.

3-3-6 نظرية التدفق أو النشاط:

بينما ترى نظرية الغاية أننا نحصل على الرضا النفسي عند الوصول إلى نهايات معينة أو تحقيق الكل والجزء من الأهداف المسطرة في حياتنا، تفترض نظريات النشاط أن الرضا النفسي ما هي إلا إحدى نواتج النشاط أو الأداء السلوكي له من أجل الوصول إلى الغاية المرسومة، أي انعكاس للمقولة القائلة "الغاية تبرر الوسيلة "للمفكر الايطالي مكيافيلي هي أن الأهم هي الوسيلة أو العمل أو النشاط الم ؤدي للغاية، فمثلا يجلب إجراء المقابلة في نشاط جماعي مثل كرة اليد الرضا النفسي والسعادة لبعض التلاميذ أكثر مما تجلبه الانتهاء من المقابلة نفسها مهما كانت نتيجتها، وعلى أي حال يمكن الجمع بين الفكرتين ، وربما تكون أكثر المقولات النظرية التي تربط الأنشطة بالرضا النفسي التي ترى أن الأنشطة تكون أكثر إمتاعا حينما يتماشى التحدي مع مستوى مهارة الفرد، فإذا ما كان النشاط سهلا للغاية سينتج الملل وخمول وعدم الرضا، وإذا كان شديد الصعوبة ومعقد ستكون النتيجة هي الشعور بالقلق مبدئيا، أما حين يندمج ويسير الفرد في نشاط يتطلب تركيز شديد وتكون التحديات والمهارات المطلوبة لأداء المهمة بصورة متكاملة مما ينتج عنه خبرة متدفقة ممتعة و ذات لذة تزيد من مستويات الرضا النفسي.

3-4 أبعاد الرضا النفسي للمتعلم:

حيث تم اشتقاق هذه الأبعاد بناءا على المفاهيم العام والفلسفية للظروف الداخلية للبيئة المدرسية إي بين مكوناتها الداخلية الفعالة والنشطة المتمثلة في المعلم والمتعلمين والإدارة المدرسية وكذلك علاقة المتعلم بهذه المكونات.

حيث يرى تاغيريTagiuri أن الرضا النفسي للتلميذ في بيئته التعليمية يظهر في أربعة أبعاد وهي:

- المحيط الفيزيائي (المحيط المدرسي).

- خصائص الفرد (خصائص المتعلم).
- الثقافة والاعتقادات والقيم.
- العلاقات بين الفرد والجماعة المشاركة في التنظيم (العلاقات مع المعلمين، مع الزملاء).

إما جويس ابستان JoyceEpstein (1976) يرى أن الرضا النفسي المدرسي يشمل ثلاثة أبعاد هي:

- الرضا عن المدرسة بشكل عام.
- المسؤولية نحو العمل المدرسي والارتباط به.
- المواقف المختلفة من المتعلمين اتجاه المعلمين.

أما من وجهة نظر نيوتبوم Nutbeam و ولد Wold وكاناسKannas سنة (1998) فإن الرضا النفسي التعليمي له ثلاثة أبعاد وهي:

- تقديم الدعم للتلميذ من طرف المعلم.
- الشعور بالأمن في المدرسة.
- الدعم من طرف الزملاء.

ويرى كوني Konu و رامبيلا Rimpela سنة (2002) أن الرضا العام للمتعلمين تتمثل في الأبعاد التالية وهي:

- الظروف المدرسية.
- العلاقات الداخلية في المحيط المدرسي.
- وسائل تحقيق الذات.
- الصحة المدرسية.

أما جيلمانGelman و هانيزHuebner" سنة (2003) أكد أن الرضا النفسي للمتعلم يرتكز على أربعة أبعاد أساسية وهي:

- التقييم العام لسعادة المتعلم في المدرسة.
- تحديد عوامل المناخ أو الجو المدرسي كمعرفة مدى دعم المعلم للتلاميذ.
- الذكاء العاطفي والقدرة على تكوين الجماعات في الصف.
- التحصيل الموضوعي والمدركات العامة.

وقد ذكر نجل" Engels "وآخرون (2004) أن الرضا المتعلم عن البيئة المدرسية يتمثل في دمج بين الأبعاد التالية وهي:

- الحياة الانفعالية للمتعلم.
- العوامل المحيطية للمدرسة.
- حاجات وتوقعات التلاميذ.

وحدد شيبنز"Schepens" وفان بيتيجام VanPetegem"سنة (2004) الذي يؤكدان أن الرضا النفسي للتلميذ يعبر عنه في البعدين التاليين وهما:

- حالة المشاعر الايجابية للمتعلم.
- العلاقة بين المتعلم ومحيطيه المدرسي (بلعزوق سمية 2013).

من خلال استعراضنا لأهم أبعاد الرضا النفسي للمتعلم لجملة من المفكرين والتربويين، يرى الطالب الباحث أن هذه المتغير يتجلى أو يظهر في أربعة أبعاد أساسية ومن خلالها تم بناء أداة قياسه لهذا المتغير وهي:

- رضا المتعلم عن ذاته:

ويؤكد نودينغ Noddings سنة (2003) أن كل فرد يحب أن يكون محترما كجزء ذو قيمة في المجتمع، ففي السياق المدرسي فيتمثل بإعطاء الفرصة المناسبة للتلميذ من اجل تحقيق ذاته، وهذا من خلال المعاملة العادلة وإعطاء فرص متساوية للمشاركة وفرص اتخاذ القرارات (فان بيتجام Van Petegem،45: 2008)، وبالتالي فشعور المتعلم بالرضا يدفعه ويحفزه للاستمرار والجدية في اكتساب المعارف وتحقيق التفوق والنجاح، فالدوافع هي التي تعمل على زيادة استثارة الفرد ليسلك سلوكا معينا، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا في عملية تكييفه أو توافقه مع البيئة الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين ، وللدافع المعرفي أهمية كبيرة، حيث الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان العمل وصياغة المشكلات وحلها والاهتمام العميق بالتفكير والاستمتاع به يعد أقوى أنواع الدوافع في التعليم المدرسي (بسام المشهراوي، 2010،ص 3).

انطلاقا من أن شعور التلميذ بالرضا يؤدى إلى الشعور بالإنجاز وزيادة فعالية العملية التعليمية، وعدم الرضا يؤدى إلى ضعف المستوى وعدم ملائمة مخرجات التعليم لاحتياجات ومتطلبات المجتمع وسوق العمل مستقبلا (أحمد حسن، 2006،ص 84).

- رضا المتعلم عن المعلم:

من المسلم به أن أثر المعلم في تلاميذه لا يقتصر على حدود مادته العلمية، إنما باتجاهاته، وقيمه وعاداته وسلوكه بحيث ينعكس كل ذلك على أفعاله وتصرفاته والتي سرعان ما تنتقل إلى تلاميذه باعتباره القدوة والنموذج الذي يحتذى به، فالمعلم قدوة للتلاميذ في الأخلاق والتحصيل والسلوك وغير ذلك وقد يتقن المعلم محتوى مادته العلمية ذات العلاقة بتخصصه، ولكن هذا لا يضمن أن يمتلك نفس درجة الإتقان حينما يقف أمام تلاميذه في سبيل عرضه لتلك المادة بشكل واضح يفهمه التلاميذ ويستوعبوه، إن اهتمام المعلم بالجانب النفسي للمتعلم هو في الأساس من صلب التعلم ذاته، باعتبار أن العملية التعليمية التعلمية في أصلها نفسية، فإشباع الحاجيات النفسية للتلميذ من خلال تحقيق الأهداف المسطرة للمادة يساهم في زيادة درجات الرضا النفسي للمتعلم وخاصة على معلمه.

- رضا المتعلم عن زملائه:

إن توفر علاقات تفاعلية إيجابية بين التلاميذ داخل المدرسة، فضلا عن تحسينه للمستوى المعرفي للتلاميذ، تؤثر أيضا على جوانب عديدة نفسية، اجتماعية، انفعالية كالحد من ظاهرة العنف والقدرة على الاندماج في المجموعة المدرسية والشعور بالانتماء والرضا النفسي وهي جوانب تؤدي حتما إلى نجاح المدرسة وتنمية أبعاد لدى المتعلم وجميع أفرادها تعتبر في غاية الأهمية من منظور التربية الحديثة، ومنه فإن دراسة هذا البعد والعمل على تطويره تعتبر ضرورة ملحة في المجال التربوي.

- رضا المتعلم عن المحيط المدرسي:

فهي تتعلق بالمحيط والبيئة المدرسية والمواعيد والحجم الساعي، العقوبات، الأمن والخدمات الصحية، وهذه تعتبر من الجوانب المادية في المدرسة ، وقد أثبتت عدة دراسات أهميتها بالنسبة إلى الرضا الدراسي، حيث يؤكد فان دام " Van Damme"سنة (2002) أن التلاميذ يشعرون أكثر بالارتياح والرضا في المدرسة التي تتميز بالاعتدال في نظامها وترتيبها .وفي نفس الوقت يؤكد أن ضغط الوقت والمنهج لهما تأثير على الارتياح المدرسي (أوبريان، 2008، ص 134).

ومن العوامل التي تتعلق برضا المتعلم عن المحيط المدرسي يمكننا أن نذكر بعضها كالآتي:

- المناخ الصفي:

الصفوف الدراسية المكتظة والخالية من التعاون والتفاعل السليم بين تلاميذها، والتي لا تتوفر على وسائل التدفئة، الإضاءة المناسبة، المقاعد الملائمة والمريحة تولد الشعور بالاستياء لدى التلميذ، أم يكون عدد التلاميذ بها تتناسب وحجم الصف الدراسي، والتي تكون العلاقات بين التلاميذ فيها تتسم بالجودة التعاون والتنافس الصادق في الدراسة، نجد التلاميذ بها أكثر ارتياحا ورضا (سلوى، 2000، ص 180).

- الإمكانيات المادية المدرسية:

ما تتوفر عليه المدرسة من إمكانيات مادية المؤكد أن يؤثر على الحالة الوجدانية للتلميذ، فالمدارس التي توفر الوسائل الإيضاحية للمعلمين والتي توجد بها ساحة واسعة (مكتبة، قاعة للمطالعة، ملعب لممارسة الرياضة، ونوادي علمية...الخ)، فإنها توفر لهم بذلك الوسائل التي تساعدهم على الفهم، نقص التوتر الترفيه، وترفع من دافعيتهم للإنجاز، وبذلك يكونون أكثر ارتياحا من الناحية الوجدانية، ما تلك التي تفتقر إلى هذه الإمكانيات تساهم بذلك في نفور التلاميذ منها ومن الدراسة (سلوى، 2000، ص 181).

- النشاطات اللاصفية:

المدارس التي تولي أهمية للنشاطات الثقافية و اللاصفية وتخصص لها وقتا شك أنها تقلل من شعور التلاميذ بالملل، كما أنها تعمل على إشباع حاجاتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم بالإبداع وللتعبير عنها اهتماماتهم وعن ميولهم، وإبراز قدراتهم مما يجعلهم مرتاحين، راضين من الناحية النفسية، على عكس تلك المدارس التي لا تعطي أهمية لهذا النوع من النشاطات، وتركز فقط على الجانب المعرفي فهي بذلك تساهم في شعور التلاميذ بالملل و عدم الرضا(هارون، 2003، ص 279).

3-5 مكـــونـــات الرضا النفسي للمتعلم:

لقد اهتم علماء النفس بتحليل الرضا النفسي وتحديد مكوناته ومظاهره من عدة زاويا حسب توجهاتهم ومشاربهم وسنعرض بعض هده التصنيفات:

هذا ما ذهب كل من (أرجايلو (مايرز ودينر) أن للرضا النفسي ثلاثة مكونات أساسية هي:

3-5-1 المكون المعرفي:

وقد يقابل بينه البعض وبين نوعية الحياة أو جودة الحياة ، هذا وقد قسم (فينهوفن، 1996) المكون المعرفي للرضا إلى:

- التقييم الذاتي الإيجابي لحياة الفرد.
- الحكم الذي يصدره الفرد بشكل متزن على حياته ومدى رضاه عنها.
- **الوجدان الإيجابي:** وهو المكون الانفعالي للسعادة بوصفها حالة انفعالية.
- **الوجدان السلبي:** أو ما يسمى (بالعناء النفسي، الانهاك النفسي).

وهذا ما اتفق فيه (سيد البهاص، 2009) مع "أراجايل" (1993) في أنه إذا كانت السعادة تعنى في بعدها الانفعالي الشعور بالاستمتاع والبهجة، واللذة، وفي بعدها المعرفي والذي يعنى التأمل في الحياة والتعبير عنها، فإن هناك بُعد ثالث للسعادة يتمثل في المعاناة النفسية ذات العلاقة العكسية بالشعور بالرضا الشامل.

ومن هنا فإن البُعد الثالث الذي أضافه البهاص هو ما يقابل ذلك البُعد الذي أطلق عليه أرجايل الوجدان السلبي (أو العناء النفسي) وهذا التكوين الخاص بالسعادة يتفق تماماً مع ما ذكره أيضاً كل من مايرز ودينر (1995).

أما "مشيل ستيجر (2008) فقد أشار إلى أنه يمكن التنبؤ بالرضا والسعادة في الحياة ومن خلال مدخلين أساسيين هما: البحث عن معنى الحياة، ومدخل ممارسة معاني الحياة على أرض الواقع.

على حين ذهب (كمال مرسي، 2000) إلى أن للرضا النفسي جوانب ثلاثة أساسية أيضاً جاءت متداخلة ومتكاملة ولا يمكن الفصل بينها:

- **جانب معرفي:** يظهر فيما يدركه الشخص السعيد من رضا ونجاح، وتوفيق، ومعاونة.
- **جانب وجداني:** يظهر فيما يشعر به الشخص السعيد من متعة، وفرح وسرور.
- **جانب نزوعي (أو نفسي حركي):** يظهر فيما يعبر به الشخص السعيد عن سعادته سواء بالكلام فيقول: "أنا سعيد أو راضٍ، أو ناجح، أو فرح... إلخ)، أو بالحركات وتعبيرات الوجه مثل (الابتسام، والبشاشة، وغيرها من التعبيرات الدالة على مشاعر السعادة، وإدراك الرضا عن الحياة).

في حين يرى (حامد زهران، 2005) أن السعادة والرضا عن الحياة تتضمن بعدين أساسيين:

- **الشعور بالرضا مع الذات:** دلائل ذلك الشعور بالسعادة والراحة النفسية لما للفرد من ماضٍ نظيف، وحاضر سعيد، ومستقبل مشرق، ويأتي ذلك عن طريق الاستفادة من مسرات الحياة اليومية، وإشباع الدوافع، والحاجات النفسية الأساسية والشعور بالأمن، والطمأنينة، والثقة ووجود اتجاه متسامح تجاه الذات، واحترام النفس وتقبلها، ونمو مفهوم موجب للذات وتقديرها حق قدرها.

- **الشعور بالرضا مع الآخرين**: ودلائل ذلك ينعكس من خلال (حب الآخرين، والثقة فيهم، واحترامهم، وتقبلهم، والاعتقاد في ثقتهم المتبادلة، ووجود اتجاه متسامح نحو الآخرين، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة ودائمة، والتفاعل الاجتماعي السليم، والقدرة على التضحية، والتعاون، وخدمة الآخرين ، وتحمل المسئولية).

أما عادل هريدي وطريف شوقي (2002)فقد ذهبا إلى أن مكونات الرضا النفسي تشتمل على:تنظيم الوجدان، الدافعية الشخصية، الوعي الذاتي، التعبير عن الوجدان، الوجدان الإيجابي، والوجود الأفضل، الرضا عن الحياة).

ولهذا فقد نظر البعض إلى الرضا النفسي من الناحية الانفعالية على أنها: "الشعور باعتدال المزاج، ومن الناحية المعرفية التأملية على أنها الشعور بالسعادة والإشباع والطمأنينة النفسية، وتحقيق الذات، والشعور بالبهجة واللذة والاستمتاع" (عبد العال ومظلوم2013

ويرى الطالب الباحث ومكونات الرضا النفسي للمتعلم وفق مستويات الأهداف المسطرة في المنهاج الدراسي ومدى تحقيقها إلى وهي:

3-5-2 المكون المعرفي:

وتشمل ما يدركه المتعلم من معارف ومعلومات بعقله، وما يجده أو يجنيه من نجاح، وما يحققه من توفيق، وما يحصل عليه من مساعدة ومعاونة، وحتى تسير الأمور وفق ما يتوقع أو يريد في المواقف المؤدية لرضا النفسي خلال العملية التعليمية التعلمية، وهنا يصعب الفصل في سلوك الناتج عن الرضا بين ما هو وجداني وما هو عقلي.

3-5-3 المكون الوجداني أو الانفعالي:

وتشمل كل المشاعر والانفعالات والتي يشعر بها المتعلم أو التلميذ في مواقف المؤدية لرضا النفسي خلال العملية التعليمية التعلمية من الأمن والطمأنينة، والارتياح والمتعة واللذة والفرح، والسرور والسعادة.

3-5-4 المكون الحسي الحركي:

وتشمل كل ما يظهره أو ينتجه المتعلم من سلوكات في المواقف المؤدية لرضا النفسي خلال العملية التعليمية التعلمية فيما يعبر به من الكلام فيقول: أنا سعيد أو راضٍ، أو ناجح، أو فرح... إلخ)، أو بالحركات وتعبيرات الوجه مثل (الابتسام، والبشاشة، وغيرها من التعبيرات الدالة على مشاعر الرضا النفسي للمتعلم).

3-6 قياس الرضا النفسي للمتعلم:

هناك نوعين من المقاييس للتعرف على مشاعر الرضا لدى الأفراد هما:

3-6-1 المقاييس الموضوعية:

وهي التي يقاس فيها الرضا بصورة غير مباشرة من خلال آثاره السلوكية للمتعلم، وهذا النوع فيه تستخدم وحدات قياس موضوعية من المقاييس يغلب عليه الطابع الموضوعي، لأن لرصد السلوك منها:

3-6-1-1 معدل الغياب:

يعتبر معدل الغياب المستمر للأفراد سواء كانوا تلاميذ في المدارس وطلاب في الجامعات أو عمالا عن أوقات الدوام الرسمي، أو جزء منه مؤشر على عدم رضاهم وشعورهم بالاستياء باستثناء الحالات الطارئة التي لا يمكن التحكم فيها كالمرض أو الحوادث وفاة أحد الأقارب وأن لهم الظروف العائلية القاهرة، ذلك إن الأفراد الراضين عن عملهم أو دراستهم يكونون أكثر حرصا على الحضور والتزاما بمواقيت الدوام ومواظبة من غير الراضين، لذا يستخدم معدل الغياب لقياس رضا الأفراد وذلك من خلال حساب معدل الغياب خلال فترة زمنية وفق الطريقة التالية:

$$\text{معدل الغياب خلال فترة زمنية} = \frac{\text{مجموع أيام غياب الأفراد} \times 100}{\text{متوسط عدد الأفراد}}$$

وذلك من خلال السجلات التي تحتفظ بها المنظمات، وإن كان من الصعب عليها التعرف بدقة على الأسباب الحقيقية لغياب أفرادها.

3-6-1-2 معدل التخلي عن مقاعد الدراسة:

إن التخلي التلميذ عن معقده الدراسي خلال الحصص الدراسية لاشك يعتبر دليلا على عدم شعوره بالرضا النفسي، ويعود ذلك إما لأسباب داخلية خاصة بالمؤسسة التربوية من الناحية البيداغوجية مثل التخصص الدراسي أو علاقته بالمعلم وزملائه، أو المادية مثل شكل المدرسة والاكتظاظ أو أسباب خارجية مثل المشاكل الأسرية أو البيئة الاجتماعية ،كما أن الانتقال المنظم وباستمرار أو البقاء مدة طويلة في مدرسته يعكس مدى ارتباطه بها ورضاه عنها مهما كان نوع هذه الارتباط،ويحسب معدل التخلي عن مقاعد الدراسة كما يلي:

$$\text{معدل التخلي عن مقعد الدراسة خلال فترة زمنية} = \frac{\text{عدد حالات التخلي عن مقعد الدراسة خلال فترة زمنية} \times 100}{\text{إجمالي عدد التلاميذ في منتصف الفترة}}$$

3-6-2 المقاييس الذاتيـــة:

وتتمثـــل في مجموعـــة من المقاييس التي تـــم إعـــدادهـــا مـــن طـــرف الباحثين والعـــلماء للتعـــرُّف عـــلى مشاعـــر المسبب للرضا النفسي لدى الأفـــراد بمختـــلـــف فئاتهم وكـــذلك أسبابها والعـــوامـــل المؤثـــرة فيها وذلك مـــن خـــلال سؤالهم عـــن مشاعـــرهم تجاه موضوعـــات معـــيّنـــة كالعـــمل أو الحياة ثـــم تقييم إجـــاباتهم، ومـــن هـــذه المقاييس التي اهتمت بالمجال التربوي او التعليمي نـــذكـــر مـــايـــلي:

3-6-2-1 مقياس ابستين (1976):

لصحابه ابستين في الولايات المتحدة الامريكية وهو من الأوائل الذين اقترح نموذج لجودة الحياة المدرسية،ويحتوي على27 فقرة وتم اختياره في العديد من الدراسات سنة 1981 في كندا وفي المانيا الغربية، ويضم ثلاث أبعاد اساسية هي:

- الرضاء العام حول المدرسة.
- العمل المدرسي.
- علاقة المعلم بالمتعلم

3-6-2-2 مقياس وليام جاكسون(1981):

وصمم هذا المقياس من طرف العالم الأمريكي فليب وليام جاكسون لقياس الرضا العام أو عدم الرضا عن المدرسة ،والمقياس في صورته الأصلية يتكون من 49 فقرة تشمل النواحي السابقة ويجاب عليها بـ :راضي،غير راضي، غير متأكد، من خلال الجوانب أو الأبعاد الستة الآتية:

- المعلمين - طرق التدريس- المنهج الدراسي- الفصل الدراسي - الأنشطة المدرسية - الزملاء

3-6-2-3 مقياس هنبر وفلمان (2002):

وهويقيس الرضا العام في الحياة المدرسية من جوانب متعددة ويتكون من 40 فقرة موزعة على أبعاد أساسية هي الأصدقاء، العائلة، محيط معيشي، الجانب النفسي للمتعلم، الجانب التدريسي للمتعلم وتكون الإجابة بسلم سداسي.

3-6-2-4 مقياس كونو (2002):

وهو يقيس مستوى الرضا النفسي للمتعلمين ويتكون من 43 فقرة موزعة على 4 أبعاد وهي الظروف المدرسية والعلاقات وتحقق الذات والصحة وتكون بسلم رباعي وقد طبق في فلندا على عينة تمثلت في 40147 تلميذ وترجمته إلى اللغة العربية من قبل الباحثة تلمساني فاطمة (2010)

من خلال استقراء أهم المقاييس استطاع الطالب الباحث بناء أداة قياس متغير الرضا النفسي المكون من أربعة أبعاد و41 فقرة سالفة ذكر وهذا تكيفا مع البيئة الاجتماعية الجزائرية.

1- عرض الدراسات السابقة و المشابهة:

1-1 الكفايات التعليمية الأدائية:

1-1-1دراسة. عبدالسلام يوسف الجعافرة - الأردن (2011م) بعنوان" مستوى تحقّق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلّمين في جامعة الزرقاء من وجهة نظرالطلبة المعلّمين وأعضاء الهيئة التدريسية والمعلّمين المتعاونين لكلّية العلوم التربوية جامعة الزرقاء" هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تحقّق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلّمين في جامعة الزرقاء في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم والشخصية، من وجهة نظر الطلبة المعلّمين وأعضاء الهيئة التدريسية، والمعلّمين المتعاونين .اعتمد الباحث في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، في ضوء استبانّة مكونة من (52)فقرة موزعة على أربعة مجالات، تم تطبيقها على عينة مكونة من (62) طالباً معلمـــاً من طلبة السنة الرابعة الذين ينفّذون برنامج التربية العملية في المدارس خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2011/2010 ،و(13) عضو هيئـــة تـــدريس، و(62) معلمـــاً متعاوناً. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحقّق الكفايات الأدائية التعليميـــة للطلبـــة المعلّمين كانت عالية على مجالات الدراسة ككلّ، وجاءت متوسطاتها الحسابية ضمن المعيار من (5.3 - 49.4)، وكشفت كذلك عن وجود فـــروق ذات دلالـــة إحـــصائية عند المستوى (0.5) في مستوى تحقّق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلّمـــين تعزى لمتغيرات الدراسة (الطالب المعلّم، عضو هيئة التدريس، المعلّم المتعاون) على مستوى مجالات التنفيذ، والتقويم، والشخصية، وعلى المستوى الكلّي، لصالح الطلبة المعلّمين ماعدا في مجال الشخصية عند مقارنة تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية مـــع المعلّمين المتعاونين، كانت لصالح المعلّمين المتعاونين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.5) في مستوى مجال التخطيط.

1-1-2-دراسة محمد، عمر العربي الحاج (2011م) في ليبيا بعنوان "برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية " هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي مادة علم النفس بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية الليبية، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية في الجماهيرية الليبية . وقد تم اختيار مجموعة من معلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية في المدارس التابعة لشعبية الجبل الغربي بالجماهيرية الليبية والبالغ عددهم (34) معلماً ومعلمة، وقد قام الباحث بتصميم استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية، وشملت الاستبانة المجالات التالية (مجال تخطيط التدريس - مجال تنفيذ التدريس - مجال الوسائل التعليمية - مجال إدارة الصف والتعامل مع الطلاب ومجال تقويم الدرس) وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية :- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء المعلمين للكفايات المهنية في المجالات الأربعة (التخطيط، التنفيذ، الوسائل التعليمية، القياس والتقويم) لكل مجال على حده في التطبيق القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (0.0001) وذلك لصالح التطبيق البعدي للمجالات الثلاثة الأولى (التخطيط، التنفيذ، والوسائل التعليمية) وغير دالة عند مستوى ≤ 0.05 لمجال التقويم .

ووجود فروق دالة إحصائياً عند ≤ 0.05 بين متوسطي درجات معلمي علم النفس في التطبيق القبلي والبعدي في المجموع الكلي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية لصالح التطبيقي البعدي و حقق البرنامج المقترح نسبة عالية تفوق الحد الأدنى لحجم التأثير فيما يتعلق بالأداء المهاري .وقد أوصت الدراسة بمراعاة الاحتياجات التدريبية للمعلمين عند تخطيط البرامج التدريبية وإعدادها أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية.وضرورة الاستمرار في تقديم البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية، حيث تساعد على تنمية قدراتهم المهنية، وأن تقام البرامج التدريبية تحت إشراف كليات التربية بحيث تتابع هذه الكليات خريجها لتدعيم إيجابياتهم وتحديد الصعوبات التي تواجههم والعمل على حلها و ضرورة الاهتمام بمشاركة المعلمين في وضع البرامج التدريبية بما يتناسب مع ظروف عملهم واحتياجات

1-1-3-دراسة.مـــضر عبد الباقي و آخرون (2011م) العراق بعنوان " الكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية في محافظات الفرات الأوسط "هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية لدى مدرسي ومدرسات التربية الرياضية للمرحلة المتوسطة وتحديد الأهمية النسبية لكل منها، استخدم الباحثون المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته طبيعة المشكلة وقد ضم مجتمع الدراسة مدرسي ومدرسات التربية الرياضية لمرحلة الدراسة المتوسطة في محافظات الفرات الأوسط ، وتم اختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة قوامها (120) مدرس ومدرسة للتربية الرياضية في المحافظات المذكورة . قام الباحثون ببناء أداة الدراسة المتمثلة بالاستبيان الذي احتوى (50) فقرة موزعة على (5) مجالات هي (كفايات الأهداف لدرس التربية الرياضية ، كفايات التنظيم ، كفايات التنفيذ، كفايات طرائق التدريس، كفايات التقويم) تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة . وتوصل الباحثون إلى النتائج منها حصول مجال الأهداف على الاهتمام الأول وتلاه مجال التخطيط ثم التنفيذ والتنظيم والتقويم وقد خرجت الدراسة باستنتاجات عدة تم في ضوئها إعلان عدد من التوصيات منها يجبتكثيف الدورات التدريبية من قبل الاختصاصيين التربويين كنماذج تطبيقية لتطوير كفايات المدرسين والمدرسات وحث الاختصاصيين التربويين على التنمية الأكاديمية والمهنية ذاتياً لأهميتها وارتباطها بالنمو المهني للمدرس وتفعيل نظام التدريب أثناء الخدمة للمدرسين والمدرسات لتطوير كفاياتهم التدريسية .

1-1-4- دراسة قاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف عبد الكريم مومني بالأردن (2010)بعنوان "الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و التخصص" هدفت الدراسة إلى معرفة امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة بوزارة التربية والتعليم لمنطقة اربد للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من 168 معلمة يعملن في 30 مدرسة خاصة، وقام الباحثان بتصميم أداة الدراسة والتي تضمنت 38 كفاية تدريسية، وتوصل الباحثان إلى النتائج منها إن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي استغلال وقت الحصة بفاعلية واستخدام الأسلوب التدريسي

الملائم للموقف التعليمي وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى إلى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن 6 سنوات.

1-1-5-دراسة وليد بن معتوق محمد زعفراني بالسعودية (2008)بعنوان " الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التربية البدنية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس بمكة المكرمة" ، هدفت الدراسة إلى تحديد قائمة بالكفايات التربوية اللازمة لمعلم التربية البدنية في المرحلة الثانوية من وجهة أفراد مجتمع الدراسة. وتحديد درجة أهمية الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التربية البدنية في والتعرف على درجة استخدام معلم التربية البدنية للكفايات التربوية في المرحلة الثانوية من وجهة أفراد مجتمع الدراسة.والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المعدل العم لدرجة استخدام الكفايات التربوية لمعلمي التربية البدنية والمعدل العام لدرجة أهميتها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي التربية البدنية ومديري المدارس بالمرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة وعددهم 246 فرد، واستخدم الباحث استبانه مكونة من 91 كفاية فرعية تضم 15 مجالا، وتوصل الباحث إلى النتائج منها التوصل إلى قائمة بالكفايات التربوية اللازمة لمعلم التربية البدنية في المرحلة الثانوية.حازت 91 كفاية فرعية على درجة أهمية عالية جدا من الكفايات التي شملتها أداة الدراسة من خلال وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس بالمرحلة الثانوية، مع وجود تفاوت في درجة الأهمية الذي ظهر من خلالها ترتيب الكفايات التربوية. ويلاحظ تدني مستوى استخدام معلمي التربية البدنية للكفايات التربوية حيث كانت بدرجة ضعيفة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر مديري المدارس بالمرحلة الثانويةوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الاستخدام والأهمية لصالح متغير الأهمية لجميع مجالات الدراسة من خلال وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس بالمرحلة الثانوية.

1-1-6-دراسة الغامدي في السعودية (2007)، بعنوان "دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية"، هدفت إلى معرفة دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية و المتعلقة بالتخطيط للدرس، و طرائق التدريس، و استخدام الوسائل التعليمية، و إدارة الصف، و تقويم الطلاب،كما هدفت إلى التعرف على الفروق في آراء مجتمع الدراسة في ما يتعلق بدور المشرف في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية تبعاً لمتغيرات الدراسة (طبيعة العمل، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، المرحلة الدراسية)،ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث باستخدام الاستبيان حيث شملت عينة الدراسة بعض معلمي اللغة العربية و مديري المدارس في جميع المراحل بمحافظة خميس مشيط، في الفصل الدراسي الثاني 2006 – 2007. وقد أظهرت نتائج الدراسة تطور التنمية المهنية لدى المشرف التربوي بمستوىً عالٍ من ناحية التخطيط واتخاذ القرار، في حين أظهرت الدراسة مستوىً متوسطاً في العلاقات الإنسانية.

1-1-7- دراسة بن قناب الحاج بالجزائر (2006)، بعنوان " تقويم مدرسي التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط "، وهدفت الدراسة إلى معرفة وجهة نظر المدرس، الموجه، التلميذ لطريقة تدريس مدرس التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة.و قدرة المدرس على تقويم طريقة تدريسه ونظرة الموجه و مستوى التلاميذ من الناحية البدنية. وكذلك الطريقة المتبعة لتدريس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة في ظل التغيرات التي تشهدها الساحة التربوية. ومواكبة مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة للمستجدات الراهنة في مجال التدريس.واستخدم المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وتكونت عينة الدراسة من 80 أستاذ و1380 تلميذ، واستخدم الباحث المقابلة الشخصية واستمارة أندرسون للمشاهدة والتقييم، وقام ببناء استمارة موجهة للمدرسين وأخرى موجهة للتلاميذ، وتوصل الباحث إلى النتائج منها إن سمة قابلية التكيف والتصرف لدى مدرس التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط مقبولة.وإن الممارسات التعليمية خلال الدرس لدى مدرس التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط ضعيفة. ووجود عدم اهتمام مدرس التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط بعملية التقويم خلال وبعد الدرس. وكذلك عدم اعتماد مدرس التربية البدنية والرياضية على الاختبارات العلمية المقننة أثناء تقويم مستوى التلاميذ. وإن مدرس التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط لا يستعمل الاختبارات النظرية في تقييم الجانب المعرفي لدى التلاميذ.

1-1-8 دراسة عبد الله الدباغبالعراق (2006م)تنمية الكفاياتالتعليميةالأدائية لأعضاءهيئةالتدريس في جامعة بغداد" هدفت إلى تحديد الكفاءات التعليمية الأدائية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بغداد وقد شملت عينة الدراسة (309) عضواً من أعضاء هيئة تدريس تم توزيع استبانه عليهم مقسومة إلىقسمين الأولى مكونة من (54) فقرة للكليات الإنسانية , والثانية(64) فقرة للكليات العلمية،وقد توصلت الدراسة إلى النتائج إلى إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والكليات الإنسانية حول الكفايات التعليمية الأدائية المشتركة بينهم، وحيازة الكفايات التعليمية الأدائية للكليات العلمية و الإنشائية على المستوى المرتفع.

1-1-9 - دراسة وائل المصري مصر (2005) بعنوان "إستراتيجية مقترحة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية وأثرها على بعض نواتج التعليم لتلاميذ المرحلة الإعدادية".هدفت الدراسة للتعرف على مدى فاعلية الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية من خلال بطاقة ملاحظة السلوك التدريسي، والتعرف على أثر الإستراتيجية المقترحة على مستوى الأداء لمعلمي التربية الرياضية والمستوى المعرفي في مجال التدريس، وأثرها على بعض نواتج التعليم لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، واستخدام الباحث المنهج التجريبي التربوي بأسلوب تصميم الاختبار القبلي و البعدي باستخدام مجموعة واحدة، واختيرت عينة البحث عمديه من معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية بلغ حجمها (60) معلماً ومعلمة مقسمين بالتساوي، وعينة عشوائية من تلاميذ وتلميذات الصف التاسع (125) تلميذاً و(125) تلميذة من مدارس المرحلة الإعدادية بقطاع غزة. واستخدم الباحث الأدوات التالية المتمثلة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي من إعداد الباحث. واختبار معرفي لمعلمي التربية الرياضية من إعداد

(محمد هلال).وبطارية فلشومان للياقة البدنية لتلاميذ الصف التاسع بالمرحلة الإعدادية
(محمد حسنين).ومقياس أدجنجتون للاتجاهات (محمد علاوي). ومن أهم النتائج أن الإستراتيجية المقترحة أثرت تأثيراً إيجابياً على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية وعلى المستوى

المعرفي في مجال التدريس، وبالتالي كان الأثر إيجابياً على مستوى التلاميذ من الصف الثالث الإعدادي في بعض نواتج التعلم. ومن أهم المقترحات:عمل دورات تدريبية لمعلمي التربية الرياضية في مجال التدريس لمواكبة التطور في مجال العمل المهني.

1-1-10-دراسة ساري، سعدة قاسم في سوريا (2005م) بعنوان "برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية الكفايات التعليمية اللازمة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية في ضوء احتياجاتهم التدريبية " هدفت الدراسة لبناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية في ضوء احتياجاتهم التدريبية ودراسة فاعلية هذا البرنامج، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق البحث على مجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية بالحلقة الأولى . وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين درجات التحصيل والأداء للمعلمين المتدربين لكفاية عرض الدرس قبل تطبيق البرنامج وبعده .وجود فروق بين درجات التحصيل والأداء للمعلمين المتدربين لكفاية التعزيز قبل تطبيق البرنامج وبعده . وجود فروق بين درجات التحصيل والأداء للمعلمين المتدربين لكفاية استخدام الوسائل التعليمية قبل تطبيق البرنامج وبعده . وجود فروق بين درجات التحصيل والأداء للمعلمين المتدربين للكفايات التعليمية المتضمنة في البرنامج ككل قبل تطبيق البرنامج وبعده . فاعلية البرنامج التدريبي .وقد أوصت الدراسة

بمراعاة احتياجات المعلمين التدريبية عند بناء البرامج التدريبية أثناء الخدمة واستطلاع آرائهم حول هذه الاحتياجات لتحديد ما ينبغي التدريب عليه .و الاهتمام بمبدأ التدريب القائم على تنمية المهارات العملية والتطبيقية التي تخدم المعلم .و الاهتمام بتنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة مما يجعل معرفة المعلمين حديثة متجددة عن طريق عقد الدورات التدريبية .

1-1-11-دراسة عبد الحميد الخطابي بالسعودية (2004) بعنوان:برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين، ومدى تحقيقه لبعض الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجدة " هدفت إلى تعرف مدى مساهمة مقررات قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى المعلمين

اعتمد الباحث المنهج المسحي الوصفي، وقام بإعداد استبانة تألفت في صورتها النهائية من (69)عبارة تحت مجالات هي :مجالالتخطيط والتنفيذ، ومجال التقويم، ومجال أخلاقيات مهنة التدريس، وأظهر ت النتائج إسهام برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية إلا أن المساهمة لا ترقى إلى المستوى المطلوب الذي يسعى إليه المسؤولين عن إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة ، كما

أظهرت مدى الارتباط الوثيق بين كل مقرر من المقررات الدراسية كلٌ على حدة، والكفايات المهنية،مع وجود اختلاف في وجهة نظر عينة الدراسة نحو العلاقة بين المقررات الدراسية والكفايات.المهنية؛ يعزى إلى اختلاف المجالات الرئيسة

1-1-12- دراسة أبو نمرة بالأردن (2003) بعنوان "الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية". هدفت إلى تحديد الكفايات لتعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية، والكشف عن مدى توافرها لديهم من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري المدارس. تكونت عينة الدراسة من (243) معلماً ومعلمة، و(62) مديراً ومديرة. أظهرت نتائج الدراسة أنالمعلّمين يمتلكون من وجهة نظرهم معظم الكفايات الأدائية بدرجة كبيرة، في حين أنّهم يمتلكونها من وجهة نظر مديري المدارس بدرجة متوسطة، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس لدرجة امتلاك المعلّمين الكفايات الأدائية على مجالات الدراسة الثلاثة: كفايات التخطيط للتدريس، وكفايات تنفيذ التدريس، وكفايات التقويم .

1-1-13-دراسة سعيد وآخرون باليمن(2002) بعنوان"تقويم كفايات المعلّم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية". هدفت إلى تقويم كفايات المعلّم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي .تكونت عينة الدراسة من (681) معلماً، يعملون في (64) مدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أنالكفايات الرئيسة الضرورية للتدريس التي اشتمل عليها المقياستمارس من قبل معلمي مرحلة التعليم الأساسي بنسب تقل عن مستوى الإتقان، والذي حدده فريق الدراسة بـ 80 %بصورة عامة، وأما مجالات الكفايات التي كانت ممارسة المعلّمين لها تقلُّ عن مستوى التمكُّن مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: النشاطات التعليمية، الوسائل التعليمية، المتطلبات الأساسية للتعلّم الجديد، تقويم التعليم والتعلّم، تحفيز المتعلِّم، خطة الدرس، الأهداف التعليمية، وأخيراً إدارة الصف .

1-1-14- دراسة فرانسوا و إيفلين بالولايات المتحدة الأمريكية (1999) بعنوان "تقويم الكفايات الأدائية في البرنامج التكويني الخاص في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بكلية التربية "والتي هدفت لتقويم الكفايات الأدائية ببرنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بكلية التربية بولاية كارولينا الجنوبية في مجال العلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال وأساليب التدريس واختبار الباحث عينة من الطلاب الخرجين وتم تقويم 25 كفاية من برنامج التكويني في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية وبينت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى هذه الكفايات لدى 50 %من أفراد العينة وكانت أعلى الكفايات هي الأدائية

1-1-15-دراسة الكندي، وليد بدولة الكويت (1999م) بعنوان "تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الكفايات التربوية اللازمة لهم " هدفت الدراسة للتعرف على مستوى أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خريجي كلية التربية الأساسية ووضع تصور مقترح لتطوير منهج إعداد معلم اللغة العربية، وتم تصميم بطاقة ملاحظة بهدف تقويم أداء المعلم داخل الصف .وتوصلت

الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها منه أهم الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية : تنوع أساليب التدريس واستخدام وسائل متنوعة وملائمة في التدريس وتشجيع التلاميذ على جمع المعلومات واستخدام أساليب لعب الأدوار وربط الدرس بأحداث البيئة المحيطة بالتلميذ وتشجيع التلاميذ على الحوار والمناقشة وتدريب التلاميذ على النطق السليم وتدريب التلاميذ على استخدام الفصحى الميسرة في المحادثة والمناقشة وتزويد التلاميذ بأسماء بعض المراجع . إن هناك ضعفاً عاماً في مستوى أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت .و إهمال معلمي اللغة العربية بعض المهارات أثناء التدريس مثل : تشجيع التلاميذ على جمع المعلومات واستخدام أساليب لعب الأدوار والحوار والمناقشة وربط الدرس بأحداث البيئة .

1-1-16 -دراسة وانج(Wang) في تايوان(1998م)بعنوان "تحسين التعليم وتدريب الاحتياجات في التعليم المفتوح في المدارس الابتدائية "، هدفت الدراسة لاستقصاء الفروق في الحاجات التدريبية للمعلمين في بيئة مدرسة تقليدية وأولئك العاملين في إحدى مدارس التعليم المفتوح، وذلك من أجل تحسين مهارات التدريس منها الكفايات التعليمية الأدائية وإمكانية تقويم المعلم لدى مدرسة المرحلة الابتدائية في تايوان . فقد أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي .ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو وجود فروق واضحة بين المعلمين في المدارس التقليدية وبين المعلمين العاملين في مدارس التعليم المفتوح بالنسبة لكل المتغيرات المتعمدة للأبعاد الستة لتقوية المعلمين واشتراكهم في الإدارة لصالح معلمي التعليم المفتوح . و تمثلت الحاجات التدريبية في الأبعاد الستة التالية : صنع القرار، النمو المهني، الحالة الفاعلية الشخصية، الحكم الذاتي، والدافعية .

1-1-17-دراسة جونسون وآخرين Johnson and other (1995) بالولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "إعداد المعلم للقرن الحادي والعشرين " ، هدفت إلى التعرف على ورقة عمل تضمنت إعداد معلم المستقبل في ضوء مهارات التدريس منها الكفايات التعليمة الأدائية ، وقد قامت جامعة أركنساس بوضع أسس المشروع التطويري بالتنسيق مع بعض المؤسسات المتعاونة في الولايات الأمريكية التي استخدمت كحقل تجريب لتنفيذ المشروع أو البرنامج، الذي يهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين عملية الإعداد وإصلاحها . وقد تضمن البرنامج الجديد العمل على مد فترة الإعداد إلى خمس سنوات بدلاً من أربع سنوات بحيث تخصص السنة الخامسة للتدريب على مهارات التدريس منها الكفايات التعليمة الأدائية في مدارس التدريب من خلال التربية العملية، بالإضافة إلى طرق التدريس التي يدرسها الطالب المعلم في الكلية . وذلك بهدف تحسين العملية التعليمية وزيادة الفائدة منها . إضافة إلى ذلك، فإن البرنامج يشتمل على إعداد المعلم للمراحل الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية، بالشكل الذي يتناسب وطبيعة كل مرحلة من هذه المراحل . وكان من أبرز أهداف هذه البرنامج ضرورة السماح للطلاب المعلمين بالاشتراك في اتخاذ القرارات المناسبة من حيث

محتوى البرامج المقدمة لهم وطبيعتها.و تنويع طرق التدريس، لما لها من أهمية في التمكن من المهارات التدريسية اللازمة لهم في عملهم المهني .

واتخاذ أفضل السبل والأساليب لتمكين المعلمين الجدد من فهم المجتمع الذي سيعملون فيه والعمل على تنميته . ومشاركة الآباء وأعضاء المجتمع في وضع بعض المحتويات التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج .وقد خرجت اللجان بأن البرنامج المقترح يمكن أن يأتي بفائدة إيجابية في تحسين العملية التعليمية وتطويرها .

1-1-18 - دراسةعوجان احمد إسماعيلبالأردن ،(1993) بعنوان " الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي" ، هدفت إلى التعرف على الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها عند معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من 440 معلم و معلمة ،و توصل الباحث إلى النتائج أهمها إن درجة ممارسة الكفايات التعليمية كانت بدرجة متوسطة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس لصالح المعلمين، والخبرة لصالح الأكثر خبرة، والمؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

1-2-الدراسات الاتجاه نحو مهنةالتدريس

1-2-1-دراسة الفاضل، أمل محمد يوسف السودان (2017م) بعنوان" الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالاحتراف النفسي وبعض المتغيرات الديمغرافية " هدفت الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي مرحلة الأساس نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي مرحلة الأساس، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغت (80) معلماً ومعلمة من مجتمع عينة الدراسة وتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الوسط الحسابي الانحراف المعياري واختيار (ت)، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ولجمع المعلومات استخدم الباحث الاستبانة للاتجاهات والاحتراق النفسي توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود علاقة ارتباطيه بين اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس والاحتراق النفسي، وعلاقة ارتباطيه بين اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى إلى الجنس ، وعلاقة ارتباطيه بين مستوى الاحتراق النفسي تُعزى إلى نوع استمرارية التكوين ، توجد علاقة ارتباطيه بين اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس حسب طبيعتها ، توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى الاحتراق النفسي تعزى إلى سنوات الخبرة ، توصي المعلم بأن يشعر بالتأثير الإيجابي في حياة الآخرين من خلال عمله، على المعلم أن يشعر بالسعادة وأن يكون أكثر تماسكاً وتعاوناً من أصحاب المهن الأخرى.على الإدارة المدرسية حل المشاكل التعليمية والأعمال الإدارية التي تعوق عمل المعلم مواكبة التطورات والمستجدات التي تحدث في العالم. تقويم وإصلاح البناءات المدرسية بقصد توفير جو ملائم للنمو والإبداع والتوافق النفسي وعلى المعلم أن يتجلى بصفات المثابرة والاجتهاد في مهنته وأن يبذل كل ما في وسعه للوصول بالعملية التعليمية إلى أفضل ما يكون وأن يكون المعلم قدوة حسنة في مجتمعه

1-2-2-دراسةمصطفى علي خلف بمصر (2017) بعنوان " تأثير التربية العملية في خفض قلق التدريس وتحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من طلبة كلية التربية، جامعة المنيا " هدفت الدراسة الحالية

إلى معرفة تأثير التربية العملية في خفض قلق التدريس وتحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من طلبة كلية التربية، جامعة المنيا بمصر. وتم استخدام مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس إعداد الباحث الحالي، ومقياس قلق التدريس من إعداد عبد الرحيم، وكمال، 1995 ، واستبيان تقييم آداء طلبة التربية العملية المستخدم في كلية التربية جامعة المنيا. وتكونت عينة تقنين الأدوات من (227) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية، أما عينة الدراسة الأساسية فتكونت من (135) طالب وطالبة بذات الفرقتين. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في قلق التدريس لصالح القياس القبلي، مما يعني جدوى التدريب في التربية العملية وفعاليته في خفض معدل قلق التدريس لدى طلبة العينة، ولكن حجم التأثير كان ضعيفًا (0.08)، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي للاتجاه نحو مهنة التدريس، مما يشير إلى عدم فعالية التربية العملية في تحسين الاتجاهات الايجابية لدى أفراد العينة نحو مهنة التدريس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات قلق التدريس الثلاث المنخفض والمتوسط والمرتفع في درجات التربية العملية في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الاتجاه نحو المهنة الثلاث (المنخفض والمتوسط والمرتفع) في درجات التربية العملية في التطبيق الأول والتطبيق الثاني

1-2-3-دراسة الشايب محمد الساسي و طبشي بلخير الجزائر (2011) بعنوان" قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة " هدفت الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو مهنة التدريس من خلال إصلاحات الجارية في المنظومة التربوية في الجزائر ، وقد أجريت الدراسة على عينة من 181 معلم و معلمة من المدارس الابتدائية في مدينة ورقلة خلال العام الدراسي 2011/2010. ولتحقيق أهداف الدراسة ، استخدما المنهج الوصفي وأداة الاستبيان ليقايس متغير تجاه مهنة التدريس ، المعادة سابقا من طرف الباحثان والتي تواكب بطبيعة موضوع هذه دراسة من جميع جوانبه المختلفة ، وقد بينت نتائج الدراسة أنه هناك اتجاه ايجابي في مواقف المعلمين مدارس الابتدائية اتجاه مهنتهم في ظل المنهج الجديد في الجزائر المطابق خلال ذلك الموسم الدراسي

1-2-4-دراسة نافز بقيعي وعلي الكساب الأردن (2009) بعنوان " اتجاهات معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات " هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية نحو مهنة التدريس، ومعرفة فيما إذا كانت هذه الاتجاهات تختلف تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (331) معلماً ومعلمة من معلمي وكالة الغوث الدولية التابعة لمنطقة إربد التعليمية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009/2008م. ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس الذي طوره الخليلي (1990). فأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد نحو مهنة التدريس كانت إيجابية على الأداة ككل. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة

إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي ولصالح أصحاب السنوات الأكثر خبرة والمؤهل الأعلى

1-2-5 دراسة أبو سالم فلسطين (2009) بعنوان " اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الأقصى نحو العمل بمهنة التدريس و التدريب " هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلاب نحو العمل بمهنة التدريس و التدريب، واشتملت عينة الدراسة على 95 طالبا و طالبة، وتم استخدام العينة القصدية، حيث بلغت 55 ذكور بنسبة 57.9 % و 40 من الإناث بنسبة 42.1% و تم استخدام المنهج الوصفي و اعتماد استبيان من طرف الباحث و كانت أهم النتائج وجود اتجاهات ايجابية عامة لدى عينة الدراسة نحو مهنة التدريس و كانت الفروق الإحصائية للإناث، و كان اتجاها ايجابيا لعينة الدراسة نحو عمل مهنة التدريب و عدم وجود فروق بين الجنسين.

1-2-6- دراسة مهدي شلش و سوسن صالح خلف العراق (2008) بعنوان" اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو درس التربية الرياضية في المدارس الابتدائية بمحافظة بغداد " تهدف للتعرف على أهم الدوافع التي يمتلكها معلمي التربية الرياضـــية في المدارس الابتدائية نحو الدرس ومدى تأثير متغيرات الجنس أو الخبـــرة التدريـــسية عليها وللتحقق من المشكلة أستخدم المنهج الوصفي حيث اختيرت عينه مـــن معلمـــي التربية الرياضية ممن يدرسون في الكلية التربوية المفتوحة بلغ عددها 40 معلم و 20 معلمـــة حيث وزعت عليهم استمارة ألاستبيان التي تحتوي على عشرون سؤالاً يمثل كلاً منها اتجاهاً ايجابياً أو سلبياوتوصل البحث إلى الاستنتاجات منها تطابق نتائج الاتجاهات بمختلف أنواعها للمعلمـــين والمعلمـــات مـــع المـــستويات المعيارية لأداة القياسوعدم وجود فروقات معنوية بين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحـــو درس التربيـــة الرياضية .وجود فروقات معنوية بين اتجاهات معلمي التربية الرياضية راجعه لعـــدد ســـنوات الخبرة.

1-2-8-دراسة بلخير بن الأخضر طبشي الجزائر (2007) بعنوان " الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة "هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للإنجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة، وكذا معرفة طبيعة اتجاهاتهم نحو المهنة و مستوى دافعيتهم للإنجاز، حيث شملت عينة الدراسة جميع طلبة المعهد البالغ عددهم 106طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين الأولى استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس من إعداد الباحث ، والثانية اختبار الدافعية للإنجاز لهرمانز ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام نظام Spss0.13، و جاءت نتائج الدراسة على وجود اتجاهات إيجابية طلبة معهد تكوين المعلمين مع مستوى مرتفع لدافعيتهم للإنجاز ووجود علاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للانجاز واختلفت اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو مهنة التدريس باختلاف جنسهم بينما لم تختلف باختلاف مستواهم الدراسي مع اختلفت دافعية الانجاز لهؤلاء الطلبة باختلاف جنسهم بينما لم تختلف باختلاف مستواهم الدراسي

1-2-9-دراسة الحوتي و إبراهيم محمد اليمن (2007) بعنوان " العوامل المؤثرة في اختيار طلاب المدارس الثانوية لمهنهم وفي اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم في الجمهورية العربية اليمنية" ، والتي تناولت دوافع طلاب المدارس الثانوية في اختيار مهنهم ، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بالذات في ضوء الصعوبات التي لاقتها وزارة التربية بالجمهورية العربية اليمنية في انتداب الشبان اليمنيين للعمل في التدريس. ولهذا الغرض استخدم الباحث استبياناً ذا خمسة أجزاء تم توزيعها علي عينة طبقية عشوائية تكون من(515) طالباً من مجموع طلاب السنة الثالثة من المدارس الثانوية بمدينة صنعاء . من أهم النتائج التي وصلت إليها الدراسة هي انه يتأثر اختيار الطلاب لمهنهم بالعوامل التالية وهي احترام الأب للمهنة التي يقع عليها الاختيار ، أهميتها بالنسبة للبلاد ، مدي مساهماتها في تطوير المجتمع ، استخدامها لبعض القدرات العقلية ، احترام المجتمع الضيق لهذه المهنة . و العوامل الخمسة الأكثر أهمية والتي قد تشجع الطلاب علي اختيار مهنة التعليم كانت كما يلي : حاجة القطر للمعلمين ، الرغبة في نقل المعرفة إلي الآخرين ، فرص مواصلة الدراسات العليا بالنسبة للمعلمين ، وجود حوافز لطلاب كلية التربية ، حب التعيين نفسه وفرصة المساهمة في بناء المجتمع . وان العوامل الخمس الأكثر أهمية والتي قد تثني الطلاب عن الالتحاق بمهنة التعليم كانت وهي :تدني أجور المعلمين ، انعدام تقدير التضحيات التي يتحملها المعلمون ، انعدام الجهود الرامية إلي ترغيب الطلاب في مهنة التدريس وإثارة اهتمامهم بها ، ظروف العمل بالمدارس ، تدني الصورة التي يعطيها المعلمون عن مهنتهم .

1-2-10-دراسةRodzeviciute Miskiniene, الليتوانيا (2005) بعنوان "الحوافز الدافعة للطلاب الجامعة على اختيار مهنة المعلمين في التخصص العلمي "والتي تناولت العوامل التي تدفع الطلاب لاختيار مهنة التدريس ، حيث أن أحد الحلول الأساسية للشباب يتمثل في اختيار مهنة المستقبل ، ومن نتائج الدراسة أن من أهم دوافع الاتجاه نحو المهنة الدافع للتعلم ، والأهداف والأنشطة التي يتلقاها الطالب تدعم الاحتياجات المختلفة في الأسرة ، ويعد الدور الأولى للمدرسة هو مساعدة الفرد لكي يحقق ذاته ويحقق طموحاته ويجب أن تصل شخصية الطالب إلى درجة من النضج لكي يستطيع اتخاذ قرار باختيار مهنة المستقبل ، واختيار المهنة مرتبط بـــ: تقدير وتقييم المهنة ، سعى الطالب لفهم الكفاءات العقلية والقدرات والسمات الشخصية والاهتمامات المطلوبة لمهنة المستقبل .

1-2-11- دراسة سليمان محمد يونس قزاقزة ، الأردن (2004) بعنوان "مستوى وعى طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم " والتي تناولت اتجاهات طلبة كليات التربية والمعلمين نحو مهنة التعليم بالأردن ، ومن نتائج الدراسة أن تصور المعلم لاتجاهات المجتمع نحوه احتل المرتبة الأولى وأحتل بّعد اتجاه المعلم مهنة التعليم المرتبة الثانية ، وبعد اتجاه المعلم نحو نفسه وطلابه المرتبة الثالثة ، وبعد اتجاه المعلم نحو زملائهورؤسائه المرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة لكافة الأبعاد بالنسبة للطلاب ، وتوجد فروق في الاتجاهات نحو مهنة التعليم ترجع للتخصص وكذلك للجنس .

1-2-12-دراسة سحر يس شرف الدين مصر(2002) بعنوان : "دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مهنة تدريس التربية الرياضية وعلاقتهما بالتفوق في التربية العملية لطالبات كلية التربية الرياضية" . تهدف التعرف على العلاقة بين دافعية الانجاز والاتجاه نحو مهنة تدريس التربية الرياضية وتفوق الطالبات في التربية العملية،والتعرف على الفروق بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في كل من دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مهنة تدريس التربية الرياضية.استخدمت الباحثة المنهج الوصفي . وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية لطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة والتي كان قوامها (232) طالبة.وكانت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في كل من دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مهنة تدريس التربية الرياضية لصالح الطالبات المتفوقات

1-2-13-دراسة معيزة لمبارك الجزائر(2001) بعنوان "اتجاهات طلبة قسم التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس " وهدفت إلي دراسة الاتجاه وأنواعه وعلاقته بالتربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريسوكانت عينة الدراسة مكونة من 100 طالب موزعين بالتساوي علي مستويين سنة أولى وسنة رابعة بطريقة عشوائية ،اعتمد على مقياس الاتجاهات لعنايات زكي يوسف وحصل على النتائج التالية وهي انه لا توجد فروق بين طلبة قسم تربية البدنية والرياضية للسنة الأولى والرابعة في الاتجاه نحو مهنة التدريس. و في النظرة الشخصية نحو المهنة.وفي النظرة للسمات الشخصية للمدرسين.و في تقييم المدرس الشخصي لقدراته المهنية.و في النظرة إلي مستقبل المهنة.و في تقييم نظرة المجتمع نحو المهنة

1-2-14-دراسة مهدي أحمد محمد الطاهر بالسعودية 1991بعنوان "الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض" هدفت الدراسة إلى التعرف عن الاتجاه نحو مهنة التدريس علاقته بالمستوى الدراسي والتخصص والتحصيل لدى طلاب كلية التربية .تم استخدام أداة لقياس الاتجاهات من إعداد عنايات زكي 1984 ،والذي تم تطبيقه على عينة بلغ عدد أفرادها (204) طالبا ، شملت جميع المستويات الدراسية، ضمن التخصصات الأدبية والعلمية. وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية اختبار "تT .TEST "لمعالجة الفرض الأول والثاني، تحليل التباين ذو الاتجاهين لمعالجة الفرض الثالث، معامل ارتباط بيرسون لمعالجة الفرض الرابع، اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات درجات اتجاهات الطلاب تحليل عاملي من الرتبة الأولى والثانية لهوتلنج، وتدوير المحاور المتعامد بطريقة الفريمان كسلكايزر لحساب الصدق العاملي وتنقية العوامل. انتهت الدراسة للنتائج التالية عن وجود فروق بين متوسطات اتجاه طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع لصالح المستوى الأول عند مستوى دلالة (0.5).وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية نحو مهنة التدريس . وكذلكلا توجد فورق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كل من المستوى الأول والرابع الأدبي والأول والرابع العلمي، غير أن هناك علاقة دالة بين طلاب المستوى الأول العلمي والمستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الأول العلمي .وأتضح من معالجة الفرض الرابع عدم وجود علاقة دالة بين اتجاهات طلاب المستوى الدراسي الأول، وتحصيلهم الدراسي، وكذلك المستوى الرابع

في التخصصات الأدبية والعلمية و أسفرت فرضيات الدراسة نتائج مختلفة على درجات عوامل المقياس الثلاثة .وقد انتهت الدراسة اعتمادا على النتائج السابقة إلى تأكيد ضرورة توفير مواد ذات علاقة بتعزيز الاتجاهات لديهم وتدعيمها بشكل أفضل من خلال تقييم لمناهج الكلية النفسية والتربوية والعلمية، وكذلك إثراء الطالب بكمية من الخبرات والمعلومات التي تتعلق بمجال المدرس بشكل عام، ضرورة تحديد الطالب المناسب في المجال المناسب من خلال وضع بعض المقاييس والاختبارات التي يمكن من خلالها كشف ميول وقدرات الطلاب عند التحاقهم، وتحديد ما يصلح لهم في كل فرع من التخصصات الرئيسية والفرعية، ضرورة زيادة المساقات والساعات المعتمدة التي تساعد في رفع مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس، الإسراع في تحسين الظروف المادية والمهنية لمهنة التدريس .

1-3- الدراسات الخاصة الرضا النفسي للتلاميذ

1-3-1-دراسة سيف علي ثجيل و علي حسين عايد وآخرون بالعراق (2016) بعنوان "الوجود الأصيل وعلاقته بالرضا عن النفس" هدفت الدراسة إلى التعرف العلاقة بين الوجود الأصيل وعلاقته بالرضا عن النفس لدى طلبة كلية الأدب جامعة القادسية حيث بلغت عينة الدراسة 100طالب وطالبة موزعين بالتساوي وفق متغير الجنسحسب التخصصات الأدبية المتوفرة في الكلية وتم استخدام أداة الاستبيان ليقاس متغير الرضا عن النفس ومتغير الوجود الأصيل وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات بمعامل الارتباط بيرسون و اختبار (ت) وكانت النتائج الدراسة دلت على وجود علاقة موجبة بين الوجود الأصيل وعلاقته بالرضا عن النفس بلغت (0.71) وفسرت علىإن الفرد إذا ما صنف وجوده الأصيل بكل مايتضمن من تحقيقهإلىأهدافهذات معاني لحياته رغم الصعوبات و العراقيل التي يوجهه فانه سيؤدي إلى الرضا عن نفسه وعن حياته وعن ما حققه

1-3-2-دراسة جلولي خيرة الجزائر (2016) بعنوان "اتجاهات التلاميذ نحو الرضا عن عمل المرشد التربوي معهم" تهدف الدراسةإلى التعرف عن اتجاهات التلاميذ نحو الرضا عن عمل المرشد التربوي داخل المؤسسة التربوية ، والبحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ عند مستوى دلالة(0.5)حسب الجنس والمستوى التعليمي، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي على عينة متكونة من (100) تلميذا تم اختيارهم عشوائيا من مؤسستين تعليميتين: متوسطة مولود فرعون وثانوية بو عناني جيلالي بولاية سعيدة .أعدت الباحثة استبيان لجمع البيانات الدراسة تكونت من (38) فقرة، بعد التأكد من صدقها وثباتها تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار(ت) حيث خلصت الدراسة إلى وجود اتجاهات ايجابية للتلاميذ نحو الرضا عن عمل المرشد التربوي معهم . و الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ نحو الرضا عن عمل المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ نحو الرضا عن عمل المرشد التربوي تعزي لمتغير المرحلة التعليمية .

1-3-3-دراسة عمر علي الفضاه و محمود حسن بني خلف الاردن (2016) بعنوان "مستوى رضا الطلبة عن "الخدمة المخبرية" المقدمة لهم في المدرسة واختلافه باختلاف المتغيرات " هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى رضا الطلبة عن "الخدمة المخبرية" المقدمة لهم في المدرسة واختلافه باختلاف متغيرات (الجنس، موقع المدرسة، عدد الحصص المخبرية، خبرة معلم العلوم في نفس المدرسة). استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقاما بتطبيق استبانه تكونت من (85) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: البيئة المعرفية والفيزيائية والنفسية والتكنولوجية المساندة والاجتماعية والأمن والسالمة، على عينة بلغت (1466) طالبًا وطالبة، من مجتمع الدراسة البالغ (2798) طالبًا وطالبة من الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية عجلون. أظهرت النتائج مستوى منخفض من رضا الطلبة عن الخدمة المخبرية وفقًا للمعيار المتبع في الدراسة، مع وجود فروق ذات الدلالة إحصائية في مستوى الرضا تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتبعًا لمتغير موقع المدرسة لصالح داخل المدينة، وتبعًا لمتغير عدد الحصص المخبرية لصالح (11)حصة فأكثر، بينما لم تظهر النتائج فروق ذات الدلالة إحصائية تبعًا لمتغير خبرة معلم العلوم في نفس المدرسة. وكانت التوصية الأبرز موجهة لوزارة التربية والتعليم الأردنية بضرورة ايلاء الجانب العملي أهمية من خلال زيادة عدد الحصص المخبرية-

1-3-4- دراسة بكير مليكة الجزائر(2015) بعنوان " الرضا عن الدراسة وعلاقته بالدافع المعرفي لدى التلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي (دراسة مقارنة بين المتفوقين وغير المتفوقين)"، هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار مدى وجود العلاقة بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين في السنة الثانية ثانوي، والتعرف على مستوى رضاهم عن دراستهم ودافعهم المعرفي. كما هدفت إلى دراسة الفروق الجنسية بين التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في رضاهم عن دراستهم ودافعهم المعرفي. وقد شملت عينة الدراسة 530 تلميذ منهم متفوقين(256)بحيث بلغ عدد الذكور(128) والإناث (128) وغير المتفوقين (274) بحيث بلغ عدد الذكور(147) والإناث (127) الذين يدرسون في الثانويـــات تابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر الشرق والوسط و الغرب، و قد اختيرت العينة بطريقة قصدية وعنقودية . واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياسي الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي من إعداد الباحثة، . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود علاقة ارتباطيه موجبة ومتوسطة بين الرضا عن الدراسة والدافع المعرفي كما يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى رضا مرتفع عن دراستهم و يتميز التلاميذ المتفوقون وغير المتفوقين بمستوى دافع معرفي مرتفع .وجود فروق بين التلاميذ المتفوقين والمتفوقات في رضاهم عن دراستهم، و وجود فروق بين التلاميذ غير المتفوقين وغير المتفوقات في رضاهم عن دراستهم.و وجود فروق بين التلاميذ المتفوقين والمتفوقات في دافعهم المعرفي، ووجود فروق بين التلاميذ غير المتفوقين وغير المتفوقات في دافعهم المعرفي.

1-3-5-دراسة وزارة التربية والتعلـيم الأردنية بالاردن. (2015) بعنوان " درجة رضـا متلقـــي الخدمة (الطلبـــة)عن الخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعلـيم " التي هدفت إلى التعرف على درجة

رضا متلقي الخدمة (الطلبة) عن الخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم، من أجل تحسينيا والوصول إلى حالة الرضا لدى الطلبة عن نظامهم التربوي، وتألف مجتمع الدارسة من جميع طلبة الصفوف من (4-12) في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية خلال العام الدراسي 2015/2014 وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية ليتم تطبيق الدراسة على (19818) طالبا ، وتمثلت أداة الدارسة في استبانه اشتممت على (31) فقرة و فق مقياس ليكرت الخماسي، وأظهرت النتائج: في مجال خدمة تكنولوجيا التعليم الذي حقق أعلى نسبة رضا (69.6)%وأقل رضا لهذا المجال كان للفقرة (يتم تفعيل مختبرات الحاسوب في تطبيق الحصص الصفية) وكانت درجة رضا الطلبة عن الخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم متدنية في مجال خدمة الإدارة المدرسية بنسبة رضا (61.5)%وكانت درجة رضا ثاني أقل مديرية تربية وتعليم في المملكة مديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون بنسبة رضا متدنية ا بلغت (60.1) %وكانت فروق بسيطة في درجة رضا الطلبة تبعا للجنس ولصالح الذكور.

1-3-6- دراسة عونية صوالحة و أسماء العمري الاردن (2013) بعنوان "دراسة وصفية لأهمية الحاجات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية ومستوى رضا الطلبة عن مدىتحقق هذه الحاجات" تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أهمية الحاجات الأكاديمية من وجهة نظر طلبة جامعة عمان الأهلية، ومدى رضاهم عن تحقيقها من وجهة نظرهم وفقاً لأربعة مجالات تتعلق بالهيئة التدريسية، والإدارية، ومصادر التعلم، والحاجات الخاصة بالطلبة، وعلاقة مدى الرضا عن تحقق الحاجات بمتغيرات الجنس، نوع الكلية، السنة الدراسية للطالب، وجنسية الطالب. يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعة المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2011/2010 والبالغ عددهم (4500)طالب وطالبة، وتم اختيار عينة الدراسة والبالغ عددها (365)طالباً وطالبة بطريقة عشوائية ،طبقت عليها استبانة خاصة تكونت من(27) فقرة موزعة على (4)مجالات. وقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الإحصائي . وكانت نتيجة الدراسة أن تقدير الطلبة لأهمية الحاجات الأكاديمية في الجامعة عموماً كان (متوسطاً) كما أن تقدير الطلبة لأهمية الحاجات بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس (عالياً جداً) وبالنسبة للمجالات التي تتعلق بالهيئة الإدارية ومصادر التعلم وحاجات الطلبة الخاصة كان(متوسطاً) .كما أعطى الطلبة مستوى رضا (متوسطاً) عن تحقق الحاجات في الجامعة عموماً، في حين كان مستوى الرضا في المجالات التي تتعلق بالهيئة الإدارية وحاجات الطلبة الخاصة (منخفضاً)، أما المجالات التي تتعلق بعضو هيئة التدريس، ومصادر التعلم فكان مستوى الرضا(متوسطاً). وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنسية في مجالي هيئة التدريس والهيئة الإدارية لصالح الطلبة غير الأردنيين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغيرات الجنس في الكلية والمستوى التعليمي وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنسية في مجالي مصادر التعلم وحاجات الطلبة الخاصة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات منهاأن متوسط رضا طلبة جامعة عمان الأهلية عن تحقق الحاجات الأكاديمية، بشكل عام كان متوسطاً، لذا توصي الباحثتان صانعي القرار والجهات ذات العلاقة في جامعة عمان الأهلية للاستفادة من هذه النتيجة، ومتابعة

المسؤولين لتحسين كافة الخدمات التربوية والتعليمية بما يحقق مستوى عالٍ من الرضا. و أن متوسط رضا طلبة جامعة عمان الأهلية عن تحقق الحاجات الأكاديمية فيما يتعلق بعضو هيئة التدريس كان متوسطاً، بالرغم من درجة الأهمية لهذا المجال التي كانت عالية جداً، وهذا يحتم ضرورة إنشاء وتفعيل مركز الإرشاد والتطوير الوظيفي للتعرف على 402طرق ووسائل تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس لتلبية حاجات الطلبة المتعلقة بعضو هيئة التدريس وان إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على الحاجات النفسية والاجتماعية لطلبة جامعة عمان الأهلية ومستوى الرضا عن تحقق تلك الحاجات.

1-3-7-دراسة "ماكوبي – فيتش (Fithch- McCobe) الولايات المتحدة الأمريكية (2009) بعنوان "تأثير أحد مدخلات علم النفس الإيجابي على السعادة والرضا عن الحياة لدى الأطفال"، والتي هدفت إلى استخدام أحد تدخلات علم النفس الإيجابي لزيادة السعادة والتوافق النفسي لدى عينة من الراشدين، ومدى إمكانية استخدام مثل هذه المدخلات مع الأطفال والمراهقين، شارك في هذه الدراسة (50) من طلاب المدرسة الوسطى الثانوية، وتم تطبيق مقاييس للسعادة والرضا عن الحياة ثم تقسيم هؤلاء المشاركين إلى مجموعتين تجريبية (25) وأخرى ضابطة (25) للتعرف على الأشياء الجيدة في حياة المشاركين وحصل المشاركون في المجموعة التجريبية على تعليمات عن كيفية استكمال أحد المهام المقدمة من خلال البرنامج، وأشارت النتائج إلى وجود حجم تأثير ما بين بسيط إلى معتدل في فترة المتابعة في متغير السعادة وذلك على مقياس الوجدان السلبي، كما أشارت النتائج إلى أن التدريب على علم النفس الإيجابي قد يكون له فوائد كبيرة في تحسين مستوى السعادة والرضا عن الحياة لدى طلاب المدرسة الوسطى.

1-3-8-دراسة الحجار رائد والمبحوح أحمد فلسطين (2008) بعنوان "رضا طلبة جامعة الأقصى عن جودة الخدمات في عمليات التسجيل والإرشاد الأكاديمي جامعة الأقصى" التي هدفت إلى قياس مستوى رضا طلبة جامعة الأقصى في فلسطين عن جودة خدمات التسجيل والإرشاد الأكاديمي، شملت الدراسة عينة مؤلفة من 1023 طالباً وطالبة، وأظهرت أن المستوى العام لرضا الطلبة كان متوسطاً، بمعدل يتراوح حول60 % لثلاثة محاور: التواصل مع الموظفين، وآلية التسجيل، والبرنامج الدراسي، وكان الرضا عن الإرشاد الأكاديمي ضعيفاً أقل من60%.

1-3-9- دراسة رندا عمر الكريم علي السودان (2007) بعنوان "الرضاء النفسي للمسن وعلاقته ببعض المتغيرات "هدفت إلى التعرف على مستوى الرضاء النفسي للمسنين في دور الاواء بالخرطوم وتم استخدام المنهاج الوصفي للدراسة و إما حجم العينة بلغ 83 مسن ومسنة بطريقة عشوائية وتم استخدام مقياس الرضاء النفسي من إعداد الباحثة والمكون من 30 عبارة ولتحليل البيانات استخدمت تحليل التباين الأحادي ومعامل ارتباط برسون واختبار و المقارنات الثنائية و بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المسنين دور الاواء و المسنين الذين يعيشون وسط أسراهم في مستوى الرضاء النفسي كما وجود فروق في استجابات الذكور اعلي من استجابات الإناث وكذلك الحالة الاجتماعية وأسفرت النتائج على استصحابها او مسيرتها للملامح العامة التي تميز المجتمع السوداني وبعض العوامل الأخرى

1-3-10-دراسة وسام سعيد رضوان غزة فلسطين (2004) بعنوان "دافع المعرفي والبيئة الصفية (الرضا) وعلاقتهما بالتفكير ألابتكاري لدى طلاب الصف الرابع" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية (الرضا ، الاحتكاك ، التنافس ، الصعوبة ، التجانس) بقدرات التفكير ألابتكاري (طلاقة ، مرونة ،أصالة)لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي باستخدام المنهج الوصفي وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث في محافظتي غزة والشمال والبالغ عددهم (3927) طالباً ، وبلغ عدد أفراد العينة (400) طالب بنسبة 10 %من المجتمع الأصلي . واستخدم في هذه الدراسة مقياس البيئة الصفية لفريز وفيشر والذي أعده للبيئة العربية الكيلاني والعملة ، واختبار التفكير ألابتكاري لتورانس والذي أعده للبيئة العربية عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب ، ومقياس الدافع المعرفي من إعداد الباحث . وللتحقق من صحة الفرضيات استخدم اختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون. وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الدافع المعرفي ومنخفضي الدافع المعرفي في قدرات التفكير ألابتكاري (طلاقة ، مرونة ، أصالة) لصالح المرتفعينوعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الرضا وقدرات التفكير ألابتكاري (طلاقة ، مرونة ، أصالة).

1-3-12-دراسة بلحسني وردة الجزائر (2002) بعنوان "علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط " تهدف من خلاله إلى معرفة العلاقة بين رضا التلميذ عن توجيهه بالإحباط لدى تلاميذ الجذعين المشتركين آداب و تكنولوجيا بمدينة ورقلة ،ومن أجل تحقيق فرضيات البحث قامت الباحثة باستعمال اختبار الإحباط المصور لروزنزفايغ في صيغته الخاصة بالمراهقين ، وقد طبقت الاختبار على عينة متكونة من (140)تلميذا راضين و غير راضين ، وقد استعملنا كأسلوب إحصائي اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات . و انتهى البحث إلى التأكيد على أن التلاميذ الراضين كانوا أكثر قدرة على تحمل الإحباط ، حيث أظهروا الامتثالية للجماعة ، كما بين بروفيل استجاباتهم حالة توافق عام ، ذلك أن حالة الرضا تجعل التلاميذ يقيمون أنفسهم تقييما إيجابيا ، وهذا يعطيهم ثقة أكبر في ذواتهم ، مما يجعلهم قادرين على مواجهة الواقع ، ويوسعون مجال إدراكهم ، فيروا حلولا متعددة أثناء مواجهتهم لمواقف الحياة المختلفة ، على عكس مجموعة التلاميذ غير الراضين الذين بدوا أقل قدرة على تحمل الإحباط على تقبلهم لذواتهم و للآخرين ، وهو ما تبين من خلال نتائج الاختبار لفئة التلاميذ غير الراضين الذين كانوا أقل امتثالية للجماعة ، كما كانت نتائج بروفيلهم أقل توافق . كما أكدت نتائج البحث على أثر عوامل أخرى كالجنس و التخصص في القدرة على مواجهة الإحباط

1-3-13-دراسة بايكال ،أولكو وآخرونBaykal, Ulku et al تركيا (2005) بعنوان" مستوى رضا طلبة عن الخدمات التعليمية في كلية التمريض جامعة إسطنبول" دراسة هدفت إلى قياس مدى رضا طلبة كلية التمريض عن الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة، استخدم الباحث في الدراسة مقياس الرضا الذي أعده لتحقيق أهدافها، كما اشتملت عينة الدراسة على (320)من طلبة الكلية في سنوات الدراسة المختلفة.

وأشارت النتائج إلى أن متوسط الرضا كان عالياً عند طلبة السنة الأولى وانخفض عند طلبة السنة الثانية ليعود فيرتفع عند طلبة السنة الثالثة، ومن ثم ينخفض إلى أدنى حد عند طلبة السنة الرابعة، كما أعلن طلبة كلية التمريض في جامعة اسطنبول أنهم إذا أتيحت لهم فرصة الاختيار فسوف يختارون اختصاصاً آخر كرغبة أولى وذلك لأن الكلية أخفقت في تلبية رغباتهم وتلبية حاجاتهم

1-3-14- دراسة وليد الأنصاري في بريطانيا(2003) بعنوان "درجات الرضا للطلبة المرحلة الجامعية الأولى نحو تعليم تأهيل العلاجي الفيزيائي في الجامعات البريطانية" دراسة هدفت إلى التعرف على أثر المتغيرات الشخصية (الجنس، والعمر، الفصل الدراسي)عند طلبة تأهيل العلاجي الفيزيائي في درجة رضاهم عن الخدمات العامة لكليتهم وأثر ذلك في أدائهم الدراسي، وقد بينت البيانات التي جمعت بواسطة 300 استبانة وزعت على الجامعات البريطانية أن مستوى الرضا مرتفع، مع وجود فروق إحصائية دالة في مستوى الرضا تعود إلى المتغيرات الشخصية(الجنس، والعمر، الفصل الدراسي) ، فقد كان الرضاعند الإناث اكبر منه عند الذكور، كما أن درجة الرضا تزداد مع ازدياد العمر الزمني، أما مستوى العلامات الاختيارية للطلبة فكان تأثيرها طفيفاً في مستوى الرضا .

1-3-15- دراسة إبراهيم بالأردن (1995) بعنوان "مؤشر الرضا الحركي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي"هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الحركي لدى تلاميذ الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن . والتعرف على الفروق في مستوى الرضا الحركي بين تلاميذ الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة اشتملت عينة البحث على (1110)تلميذا يمثلون إحدى عشرة مدرسة في محافظة عمان.استخدم الباحث مقياس تنرTener للرضا الحركي أداة للبحث والذي يتكون من (30)عبارة وأسفرت نتائج الدراسة عن مؤشر الرضا الحركي لدى تلاميذ الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة كان ايجابيا . وجود فروق في مؤشر الرضا الحركي بين الصفين الرابع والخامس ولصالح الصف الخامس. وجود فروق في مؤشر الرضا الحركي بين الصفين الخامس والسادس ولصالح الصف الخامس وعدم وجود فروق في مؤشر الرضا الحركي بين الصفين الرابع والسادس.

1-4- الدراسات الخاصة الكفايات التعليميةالأدائيةو الاتجاه نحو مهنة التدريس

1-4-1- دراسة عبد الرحيم و آخرون فلسطين (2015) بعنوان "مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين "،يهدف البحث التعرف إلى مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين بفلسطين، وما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى للتخصص والمستوى الأكاديمي، وما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو التدريس تعزى للتخصص والمستوى الأكاديمي، وما العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس الاتجاه، وما إذا كان يمكن التنبؤ بمستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس من درجات أفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي. تكونت عينة

الدراسة من (422) طالباً و طالبة من طلبة جامعة الأقصى وتم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية إلى إن مستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى إفراد العينة مرتفع وان مستوى الاتجاه نحو مهنة التدريس مرتفع أيضا؛ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إفراد العينة في مهارات التفكير وراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص في الدرجة الكلية للمقياس وفى بعد معالجة المعرفة لصالح القسم العلمي؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إفراد العينة على مقياس التفكير من وراء المعرفي تعزى للمستوى الدراسي: وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغير التخصص و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى للمستوى الدراسي انه توجد علاقة ايجابية دالة بين درجات إفراد العينة على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

1-4-2-دراسة ناصر ياسر الرواحني وجمعة محمد ألهنائي (2013) عمان بعنوان " الكفايات التدريسية لمعلمي الريـــاضة المدرسية بسلطنة عمان وعلاقتها بأسباب اختيار مهنة" هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلماتالرياضة المدرسية بسلطنة عمان، ومعرفة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغيرات النوع والخبرة التدريسية والمنطقة التعليمية. كما هدفت أيضا إلى معرفة العلاقة بين درجة امتلاك الكفايات التدريسية، وسبب اختيار المعلمين لمهنة تدريس الرياضة المدرسية. شملت عينة الدراسة (142) معلماً و (168) معلمة، واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك عينة الدراسة للكفايات التدريسية تراوحت بين القليلة والمتوسطة والمرتفعة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغيرات النوع والمنطقة التعليمية، بينما أظهرت وجود فروق إحصائية طبقاً 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 درجة امتلاك عينة الدراسة للكفايات التدريسية وأسباب اختيارهم لمهنة تدريس الرياضة المدرسية.

1-4-3 - دراسة سامح جميل العجرمي فلسطين (2013) بعنوان" فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها".تهدف إلى التعرف إلى فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من 24 طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم كعينة قصدية، وقد استخدم الباحث منهجين هما: المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك في تحديد مهارات التدريس الفعال، والمنهج شبه التجريبي ؛ لبيان فاعلية المتغير المستقل (الفصول الافتراضية) على المتغير التابع (مهارات التدريس الفعال)، وتمثلت أداتي البحث في الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده والتحكيم عليه وحساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية. وكذلك بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الفعال حيث تم التأكد من صدقها بعرضها على المحكمين والتعديل في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وكذلك تم استخدام أسلوب ثبات الملاحظين للتحقق من ثباتها، حيث تم تطبيق أداتي البحث قبلياً وبعدياً على عينة البحث، وبعد إجراء الباحث للمعالجات الإحصائية اللازمة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعال بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى إلى استخدام الفصول الافتراضية وذلك لصالح التطبيق البعدي، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الجانب الأدائي المهاري لمهارات التدريس الفعال بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة تعزى أيضاً إلى استخدام الفصول الافتراضية وذلك لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء ذلك أوصى البحث الحالي بضرورة توظيف الفصول الافتراضية بمختلف أنواعها في تدريس العديد من المواد الدراسية، وعقد المزيد من الدورات التدريبية في مجال التعلم الإلكتروني وتطبيقاته المستحدثة .

1-4-4-دراسة محمد طياب الجزائر (2010) بعنوان "الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي " تهدف هذا الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين اتجاهات أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي نحو مهنة التدريس والأداء التدريسي من خلال معرفة درجة هذه الاتجاهات من حيث هي إيجابية أم سلبية،و كذلك عن طريق قياس مستوى الأداء التدريسي الفعلي من خلال الممارسات التدريسية في درس التربية البدنية والرياضية، ولهذا فقد استخدم الباحث أداتين هما مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس ومقياس الأداء التدريسي حيث تم توزيعهما على عينة عشوائية من الأساتذة بلغ عددها 250 أستاذا موزعين على06 ولايات من الوسط والغرب الجزائري وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية أظهرت النتائج وجود علاقة جد إيجابية بين المتغيرين، ما يدل على ارتباطهم ارتباطا قويا، كما بينت النتائج أيضا امتلاك الأساتذة لاتجاهات إيجابية نحو مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية ما جعلهم يحققون نوعا من الأداء التدريسي الجيد في مختلف مهارات التدريس المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ وإدارة الصف والتقويم، ولعل هذا ما توصي به هذه الدراسة من ضرورة العناية بتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية لدى الطلبة لضمان تدريس جيد.

1-4-5-دراسة Petrovary بالولايات المتحدة الامريكية (2008) بعنوان " الخصائص الشخصية للمعلمين والدوافع المرتبطة بالاتجاه نحو مهنة تدريس الأطفال ذوي الإعاقات البصرية" والتي هدفت إلي فحص الخصائص الشخصية وتوقعات المهنة المرتبطة باختيار مهنة التدريس للأطفال المعوقين بصرياً ، أُجريت الدراسة علي عينة بلغ قوامها (132) فرداً تم تدريبهم في مرحلة ما قبل وبعد التخرج ، وتم تطبيق مقياس هولاند للتوجيه الذاتي Holland Self-Directed ، وشملت متغيرات الدراسة كل من النوع ، والسلالة ، ومستوي تدريب المعلم ، وانتهت نتائج الدراسة علي النحو التالي .يعزو المتدربين اختيارهم للعمل بمجال الإعاقة البصرية إلي الأسباب التالية ومنها الرغبة في التعرض لمتضمنات العمل في مجال الإعاقة البصرية.ودخول هذا التخصص مدفوعين بخبراتهم المبكرة.و للتدريب وتنمية مهاراتهم ، وذكاءهم.و تأثير العاملين المهني في هذا الميدان.و كانت أنماط الشخصية المؤهلة لدخول هذا التخصص تشير إلي أن غالبية المعلمين المشتركين في برنامج التدريب قد سجلوا علي البعد الاجتماعي وبلغ نسبتهم 62.2% موزعة بين الذكور والإناث(46%-67%). أما عن العلاقة بين النوع وأنماط الشخصية في التنبؤ بالعمل كمدرسين فتشير النتائج إلي أن 65% قد سجلوا علي البعد الاجتماعي ، وكانت نسبة الذكور 67.2% ، وكانت للإناث 46.2% ، وكان هناك ارتباط بين النوع وأنماط الشخصية .كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلي أن الذين تلقوا

التدريب قبل التخرج بلغ نسبتهم 83.3% قد حصلوا علي درجات مرتفعة علي النمط الاجتماعي مقارنة 61.1% تلقوا تدريبهم بعد التخرج.

1-5- الدراسات الخاصة الكفايات التعلمية الادائية و الرضا النفسي

1-5-1- دراسة خضر علي وفؤاد صبيرة سوريا (2014) بعنوان "واقع استخدام التقنيات في البحث العلمي و علاقته بدرجة الرضا النفسي لدى أعضاء الهيئة التعليمية "وهدفت إلى التعرف على مدى استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها لإغراض البحث العلمي من قبل أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة تشرين وانعكاس ذلك على درجة الرضا النفسي لديهم و لتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية تقدر 185 مدرسا واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الرضا النفسي لدى أعضاء الهيئة التعليمية وجراء استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها لإغراض البحث العلمي تبعا لمتغير الجنس و الدرجة العلمية وسنوات الخبرة بينما لا توجد فروق وفقا لمتغير نوع الكلية.

1-5-2-دراسة سليم إبراهيم الحسنيه بسوريا (2009) بعنوان "مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم" يندرج موضوع دراسة رضا الطلبة ضمن المداخل الحديثة لتطوير التعليم العالي، إذ أصبح رضا الطلبة عنصراً أساسياً من عناصر جودة التعليم. لذا هدف هذا البحث الاستكشافي إلى قياس مستوى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم، وقد استخدمت الاستبانة كأداة للقياس على عينة مؤلفة من 290 طالباً وطالبة من السنوات الأربع والدراسات العليا، وقد بينت النتائج أن المستوى العام للرضا عن المجالات العشرة المدروسة كان يتراوح بين الجيد في مجال أداء أعضاء الهيئة التدريسية، ومقبول في مجال البحث العلمي، وضعيف في المجالات الأخرى جميعها، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروقات جوهرية في مستوى الرضا تعود إلى المتغيرات الديموغرافية والدراسة، باستثناء بعض الأسئلة المحددةويوصي الباحث أن يؤخذ رضا الطلبة بالحسبان كأحد مكونات الجودة والاعتمادية، وأن تسعى الإدارات الجامعية المختلفة إلى سد احتياجات الطلبة و تلبية توقعاتهم

1-5-3-دراسة أمل الفكي علي رحمة السودان (2006) بعنوان " الرضا النفسي لمعلم مرحلة الاساس وعلاقته بالكفايات المهنية "هدفت هذه الدراسة لمعرفة درجة الرضا النفسي لمعلم مرحلة الأساس بجامعة بخت الرضا وعلاقة ذلك الرضا بالكفايات المهنية وجنس المعلم وخبرته وتخصصه .تألفت عينة الدراسة من 60% من معلمي الأساس خريجي جامعة بخت الرضا (ذكور وإناث) لعام الدراسي 2002 –2003 واستخدام مقياس الرضا النفسي والكفايات المهنية الذي اعد لتحقيق أهداف الدراسة المتضمن 103 فقرة على نمط مقياس ليكرت واستخدام معامل إرتباط سبيرمان لمعرفة العلاقة بين أبعاد الرضا النفسي والكفايات المهنية وكذلك بين أبعاد الرضا النفسي وسنوات الخبرة المهنية و إختبار كروسكالوالزوتني لمعرفة الفروق في المتوسط الرتب في الرضا النفسي عن العمل تبعاً لتخصص المعلم واختبار مانوتني لمعرفة الفروق وفي متوسط رتب الرضا النفسي تبعاً جنس المعلم وظهرت نتائج

الدراسة وجود العلاقة طردية قوية بين أبعاد الرضا النفسي والكفايات المهنية حققت هذه العلاقة أعلى مستوى لها في بعد العلاقات بين الزملاء وأبعـــاد الكفايـــات جميعاً إما بعد التوجيه والإرشاد كان مع كل أبعاد الرضا متـــدنياً ثم يليه مراعاة الأسس النفسية وثم النمو المهني وثم الاتصال و التعامل الإنساني وأخيرا التفاعل وإدارة الصف .كما أبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ســـالبة بين بعد الراتب والمكافئة والمزايا الأخرى مع جميع أبعاد الكفايات المهنية كلها وقـــد أظهـــرت نتائجها أن تدني الرواتب والحوافز من أهم أسباب التدني الرضا النفـــسي ومستوى أداء المعلم للكفايات المهنية . كما أوضحت النتائج أنه توجد علاقة دالة مع بعد العمل فقط الخبرة أمـــا أبعاد الرضا النفسي (العلاقة بين الزملاء ، الراتب والمكافـــأة والـــشعور بالاستقرار ، الإدارة المباشرة ، النمو المهني) فلا توجـــد علاقـــة دالـــة ويعني هذا أن هذه الأبعاد لا تؤثر فيها الخبرة العمليةقد أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق بين أبعاد الرضا النفسي (العلاقـــة بين الزملاء ، الراتب والمكافأة والشعور بالاستقرار ، الإدارة المباشرة ، النمو المهني) تبعاً للتخصصات الـــستة . ويعنـــي هـــذا أنـــه تتـــشابه التخصصات الستة في الرضا النفسي وقد أوضحت النتائج وجود اثر متغير الجنس على مستوى الرضا النفسي العام ولصالح المعلمات

2- التعليق على الدراسات السابقة أو المشابهة:

الجدول رقم (3): يوضح التعليق على الدراسات التي تناولت الكفايات التعليميةالأدائية و الاتجاه نحو مهنة التدريس

العناصر الأساسية		التعليق على محتوى الدراسات
الإشكالية		معظم الدراسات تمحورت اشكالياتها حول العلاقة بين الكفايات التعليمية الأدائية آم احد مكوناتها و الاتجاه نحو مهنة التدريس في تخصص التربية البدنية و الرياضية أو التخصصات الأخرى
المنهج المستخدم		معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي بمختلف أنواعه لملائمتهلطبيعة هذه الدراسات مع بعض الاستثناءات المحدودة
العينة	**الحجم**	اختلف حجم إفراد العينات تبعا لطبيعة أو نوع الدراسة والهدف منها ولكن كانت اغلبها تتراوح من حيث الحجم مابين 30% إلى 100% من حجم مجتمع الدراسة
	العدد	إما من حيث العدد مابين 30الى 500 فردا
	النوع	معظم الدراسات استخدمت عينات من الطلبة أو المعلمين من جميع التخصصات المختلفة

	طريقة الاختيار	استخدمت اغلب الدراسات الطريقة القصدية في اختيار إفراد العينة
وسائل جمع البيانات و المعلومات		مقاييس الاتجاه نحو مهنة التدريس مع بعض تغيرات فيها لكي يتلائممع بيئة الدراسة إما قياس الكفايات التعليمية الأدائية تم معظمها ببطاقة ملاحظة منجزة ومعدلة حسب بيئة الدراسة
المعالجة الإحصائية		اعتمدت الدراسات على أساليبإحصائية مختلفة معامل بيرسون و اختبارات ت و اختبار التحليل التباين
أهم النتائج المتواصل إليها		معظم نتائج الدراسات جاءت طبيعة العلاقة بين الكفايات التعليمية الأدائية و الاتجاه نحو مهنة التدريس طردية وقوية

الجدول رقم (4): يوضح التعليق على الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية الأدائية و الرضا النفسي

العناصر الأساسية		**التعليق على محتوى الدراسات**
الإشكالية		معظم الدراسات تمحورت اشكالياتها حول العلاقة بين الكفايات التعليمية الأدائية أو البيئة الدراسية و الرضا النفسي في تخصص التربية البدنية و الرياضية أو التخصصات الأخرى
المنهج المستخدم		معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي بمختلف أنواعه لملائمته لطبيعة هذه الدراسات مع بعض الاستثناءات المحدودة
العينة	**الحجم**	اختلف حجم إفراد العينات تبعا لطبيعة أو نوع الدراسة والهدف منها ولكن كانت اغلبها تتراوح من حيث الحجم مابين 30% إلى 100% من حجم مجتمع الدراسة لمتغير الكفايات التعليمية الأدائية إما متغير الرضا النفسي مابين 30% الى 60%
	العدد	إما من حيث العدد مابين 100الى 500 فردا لمتغير الكفايات التعليمية الأدائية إما متغير الرضا النفسي مابين 100الى 2000

	النوع	معظم الدراسات استخدمت عينات من الطلبة أو التلاميذ لمتغير الرضا النفسيإمامتغير الكفايات التعليمية عينات منالمعلمين المدارسو الأساتذةمن جميع التخصصات المختلفة
	طريقة الاختيار	استخدمت اغلب الدراسات الطريقة العشوائية في اختيار إفراد عينةمتغير الرضا النفسيإما متغير الكفايات التعليمية بطريقة قصدية
وسائل جمع البيانات و المعلومات		مقاييس الاتجاه الرضا النفسي مع بعض تغيرات فيها لكيتلائم بيئة الدراسة إما قياس الكفايات التعليمية الأدائية تم معظمها ببطاقة ملاحظة أواستبيانات منجزة ومعدلة حسب بيئة الدراسة
المعالجة الإحصائية		اعتمدت الدراسات على أساليب إحصائية مختلفة معامل بيرسون و اختبارات (ت)و اختبار التحليل التباين
أهم النتائج المتواصل إليها		معظم نتائج الدراسات جاءت العلاقة بين الكفايات التعليمية الأدائية و الاتجاه نحو مهنة التدريس طردية و قوية

3- أوجه الاستفادة من استقراء الدراسات السابقة

ومن خلال استعراض و استقراء الدراسات السابقة يرى الطالب الباحث انه استفاد من عدة نقاط مهمة ساعدته في رسم خريطة طريق أو وضع خطة علمية و عملية ومدروسة و شاملة لبناء مسار دراسته البحثية مستقبلا ونلخص هذه النقاط في مايلي

3-1- من الجانب المنهجي

- رسم وتحديد معالم الأساسية التي يسير عليها موضوع الدراسة
- تحديد مشكلة الدراسة بدقة و بناء فرضياتها بصورة منطقية
- تحديد متغيرات الدراسة من الناحية الإجرائية مع ترثها الأدبي المستحدث
- تحديد المنهجية التطبيقية للدراسة بداء من منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات و الطريقة الأنسب لاختيار أفراد العينة والتي تلائم طبيعة موضوع الدراسة و أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة
- معرفة الصعوبات النظرية و الميدانية التي تعرض لها الباحثون السابقون و محاولة إيجاد حلول لها

3-2- الجانب العلمي

- تطبيق هذه الدراسة على أفراد (تلاميذ و أساتذة) بطريقة المقاربة بالكفاءات الذي يتميز بطرق وأساليب تدريسية حديثة في بناء منهجه الدراسي ومن بينها طريقة حل المشكلات ا لمتعدد ة (الوضعيات التعليمية) و أسلوب التعلم النشط.

- قياس الجانب الوجداني (الرضاء النفسي) للتلاميذ في مجال من مجالات الأهداف المسطرة في منهج التربية البدنية و الرياضية بصفة خاصة وبدقة وبصورة مباشرة بعدما كانت تقاس الأهداف المسطرة بصفة عامة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

- تطبيق هذه الدراسة على أساتذة التعليم المتوسط بعد سنوات طويلة من الخبرة الميدانية لخريجي كليات و معاهد النشاط البدني التربوي الرياضي نظام LMD.

- قياس مستوى نجاعة نظام LMD في التعليم الجامعي في كليات و معاهد النشاط البدني التربوي الرياضي بصورة غير مباشرة ذلك بعد معرفة مستوى الكفايات التعليمية الأدائية للأساتذة خريجي هذه الكليات و المعاهد.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

طرق ومنهجية الدراسة

1 - المنهـــــــــــــاج

2- الدراسة الاستطلاعيـة

3 - مجتمع وعينة الدراسة

4- حدود الدراســـــــة

5- أدوات جمع البيانـــات

6- الخصائص السيكومترية للأدوات

7 - أساليب المعالجة الاحصائيـــــة

1 منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقية (بوح وش والذبيات، 2001، ص91)، وتماشيا مع طبيعة الدراسة الحالية فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية الإرتباطية، حيث يهدف إلى للكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية (سامي ملحم، 2000، ص348)، فالمنهج الوصفي يعتمد على أساس الاستقصاء الذي ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي موجودة في الحاضر، وهذا ما تعمل الدراسة الحالية على تحقيقه من خلال الكشف عن العلاقة بين مستوى الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس والرضا النفسي لدى التلاميذ.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهمية الدراسة الاستطلاعية في محاولتنا التأكد من الخصائص السيكومترية خاصيتيْ الثبات والصدق التي تُعد من أهم خصائص أداة القياس الجيدة لكل أدوات الدراسة، بطاقة ملاحظة التدريس ومقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، واستبيان يقيس الرضا النفسي لدى التلاميذ، والوقوف على ثبات وصدق كل أداة، ولقد أجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة: اكتوبر – ديسمبر 2017 بمدينة ورقلة.

2-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على استجابة المبحوثين الأولية للأدوات ورصد أهم الملاحظات والصعوبات والمتوقعة، وتحديد الزمن الافتراضي للاستجابة للأدوات.
- التأكد من صدق وثبات الخصائص السيكومترية لكل الأدوات.
- إجراء التعديلات الممكنة على الأدوات لتحقيق أكبر قدر ممكن من الصدق والثبات.

2-2 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 31 أستاذ في مادة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط من فئة الذكور فقط، و20 تلميذ من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ممن تنطبق عليهم مواصفات وشروط أفراد العينة الأساسية.

3 مجتمع وعينة الدراسة:

3-1 مجتمع الدراسة:

يعتبر مجتمع البحث إطارا مرجعيا للباحث لاختيار عينة البحث، وقد يكون هذا الإطار مجتمع كبير أو صغير، وقد يكون أفرادا أو مدارس أو جامعات أو أندية رياضية (مروان عبد المجيد، 2006، 95)، وفي دراستنا هذه يتألف مجتمع الدراسة من أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط لمدينة ورقلة الذكور فقط البالغ عددهم 53 أستاذ وتلاميذهم في هذه المرحلة والبالغ عددهم5120.

3-2 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط ومن فئة الذكور فقط ، والمقدر عددهم ب16 أستاذ أي بنسبة 30% من المجتمع الاصلي، ومن 320 تلميذ من بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط، وتم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة.

3-2-1 خصائص عينة الدراسة حسب استمارة المعلومات:

الجدول رقم (05): يوضح توزيع عينة الأساتذة حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	العينة الكلية: ن = 16	
	التكرارات	النسبة المئوية
0-5 سنوات	10	%62.50
5-10 سنوات	03	%18.75
أكثر من 10 سنوات	03	%18.75
المجموع	16	%100

الجدول رقم (06): يوضح توزيع عينة الأساتذة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العينة الكلية: ن = 16	
	التكرارات	النسبة المئوية
الليسانس	08	%50
ماستر	08	%50
المجموع	16	%100

الجدول رقم (07): يوضح توزيع عينة التلاميذ حسب الجنس.

الجنس	العينة الكلية: ن = 319	
	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	161	%50.47
انثى	158	%49.53

المجموع	319	% 100

الجدول رقم (08): يوضح توزيع عينة التلاميذ حسب المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	العينة الكلية: ن = 319	
	التكرارات	النسبة المئوية
أولى متوسط	24	%7.52
ثانية متوسط	60	%18.80
ثالثة متوسط	96	%30.09
رابعة متوسط	139	%43.57
المجموع	319	% 100

4 تحديد متغيرات الدراسة:

4-1 المتغير المستقل:

هو الذي يؤثر في العلاقة القائمة بين متغير واحد أو أكثر، وفي دراستنا هذه هو الكفايات التعليمية الادائية.

4-2 المتغير التابع:

هو العوامل أو الظواهر التي تتأثر أو تتغير تبعا للمتغير المستقل، وتتمثل في دراستنا في الاتجاهات نحو مهنة التدريس والرضا النفسي.

5 حدود الدراسة:

5-1 الحدود المكانية:

وأجريت الدراسة على مستوى متوسطات مدينة ورقلة والمقدر عددهم بسبعة متوسطات.

5-2 الحدود البشرية:

ويتحدد المجال البشري في هذه الدراسة بأفراد عينتها والبالغ عددهم 16 أستاذ في مادة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط، و319 تلميذ بنفس المرحلة.

5-3 الحدود الزمنية:

تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفترة الممتدة بين شهر أكتوبر من سنة 2017 إلى غاية شهر أفريل سنة 2018.

5-4 الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على دراسة موضوع الكفايات التعليمية الادائية والاتجاهات نحو مهنة التدريس والرضا النفسي.

6 أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

6-1 وصف أدوات الدراسة:

لغرض جمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة فقد قمنا بتصميم ثلاث أدوات من أدوات البحث العلمي المعروفة وتم الاستعانة بها في دراستنا الميدانية وفي ما يلي وصف لكل أداة:

6-1-1 بطاقة الملاحظة:

تماشيا مع غرض الدراسة قام الطالب الباحث ببناء بطاقة ملاحظة من أجل قياس سلوكات ومهارات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، كما أنها أنجع الطرق لجمع المعلومات المراد الحصول عليها لقياس من متغير الكفايات التعليمية الأدائية.

6-1-1-1 خطوات بناء بطاقة ملاحظة التدريس: (الملحق رقم 01)

- إعداد بطاقة ملاحظة التدريس:

لإعداد بطاقة ملاحظة تم إتباع الخطوات التالية:

- مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وخاصة ما يتعلق الكفايات التعليمية الأدائية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وطرق قياسها.
- الاطلاع على العديد من الأدبيات خاصة متغير الكفايات التعليمية الادائية وطرق قياسها.
- مناقشة بعض الخبراء والأساتذة المختصين في مجال مناهج وطرق التدريس في التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة والبعض الأخر في التخصصات المواد الأخرى.

- تحديد شكل وإبعاد بطاقة ملاحظة التدريس:

حيث تكونت من 35 عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد أساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) كما هو موضح في الجدول رقم (09) وتمثل تحليلا للمواقف والسلوكيات المهارات الملاحظة خلال عملية التدريس وقد تم صياغتها في صورة إجرائية قد يؤديها الأستاذ أثناء عملية تدريس مادة التربية البدنية والرياضية في الطور المتوسط للتحقق من مستوى الكفايات التعليمية الأدائية له، حيث يتم وضع أمام كل عبارة خمسة مستويات لتقدير سلوك كل أستاذ (ممتاز، جيد، مقبول، ضعيف، لم تتحقق)، ويحتوي الجزء العلوي من بطاقة ملاحظة على المعلومات الشخصية للأستاذ الخبرة المهينة والمؤهل العلمي.

الجدول رقم (09): يوضح عبارات وأبعاد بطاقة ملاحظة التدريس.

الرقم	الأبعاد الأساسية	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات
01	التخطيط	التوزيعات الزمنية	6
		الأهداف التعليمية والكفاءات	4
02	التنفيذ (الممارسات التعليمية)	مهارات الاتصال	8
		الوسائل التعليمية	5
		التفاعل الصفي	6
03	التقويم		6
المجموع			35

مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

لقياس متغير الاتجاه نحو مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية قمنا باستخدام ببناء استبانة.

6-1-2-1 خطوات بناء مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس: (الملحق رقم 02)

6-1-2-1-1 إعداد استبيان الاتجاهات نحو مهنة التدريس: ــ

لإعداد الاستبيان الذي يقيس اتجاهات الأساتذة نحو مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية في الطور المتوسط تم إتباع الخطوات التالية:

- مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير الاتجاه نحو مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية وخاصة دراسة الأستاذ مهدي أحمد الطاهر في كلية التربية بجامعة الملك سعود مذكرة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي بعنوان "الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى كليات التربية "، ودراسة الأستاذ طياب محمد جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف بعنوان "الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي"، حيث تم فيها استخدام مقياس الاتجاهات للأستاذ لعنايات زكى يوسف بعد تعديله ليتكيف مع البيئة الاجتماعية الجزائرية.
- الاطلاع على العديد من الأدبيات خاصة متغير بالاتجاهات نحو مهنة التدريس وطرق قياسها.
- مناقشة بعض الخبراء والأساتذة المختصين في مجال علم النفس الرياضي وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، والبعض الأخر في التخصصات المواد الأخرى.

6-1-2-1-2 تحديد شكل وأبعاد استبيان الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

تكونت الاستبانة من خمسة أبعاد أساسية تحتوي على 38 عبارة فرعية كما هو موضح في الجدول رقم (10) حيث تم صياغتها في صورة إجرائية تعكس استجابات الأستاذ في اتجاهه نحو مهنة التدريس ولقد تم استخدام مقياس ليكارت المتدرج في خمسة قيم كالأتي:

العبارات الموجبة: عند الإجابة ب موافق تماما =5درجات وب موافق=4 درجات وغير متأكد= 3 درجات وغير موافق=2درجة وغير موافق تماما=1درجة.

العبارات السالبة: عند الإجابة ب موافق تماما = 1درجة وب موافق=2درجة وغير متأكد=3 درجات وغير موافق=4 درجات وغير موافق تماما=5درجات.

أما الجزء العلوي من الاستبيان يحتوي على المعلومات الشخصية للأستاذ كالخبرة المهينة والمؤهل العلمي.

الجدول رقم (10): يوضح عبارات وأبعاد استبانة الاتجاه نحو مهنة التدريس.

رقم البعد	عنوان البعد	عدد العبارات	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
البعد الأول	النظرة الشخصية نحو المهنة	9	1و 3و5و6و7و8و9	2و4
البعد الثاني	النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس	8	10و11و12	13و14و15و16 و17
البعد الثالث	التقييم الشخصي لقدراته المهنية	10	19و20و21و22و23 و24و25و26و27	18
البعد الرابع	مستقبل مهنة التدريس	5	30و32	28و29و31
البعد الخامس	نظرة المجتمع نحو المهنة	6	33و34	35و36و37و38
المجموع		38	23	15

6-1-3 الرضا النفسي للتلاميذ:

لقياس متغير الرضا النفسي للتلاميذ قمنا باستخدام طريقة الاستبيان لأنها تسهل جمع الاستجابات المختلفة المراد الحصول عليها من التلاميذ التي تعبر على نسبة انجاز الأهداف المسطرة من خلال حصة التربية البدنية والرياضية من طرف الأستاذ التي تحدد مستوى الرضا النفسي للتلميذ.

6-1-3-1 خطوات بناء مقياس الرضا النفسي للتلاميذ: (الملحق رقم 03)

6-1-3-1-1 إعداد استبيان الرضا النفسي:

لإعداد الاستبيان الذي يقيس مستوى الرضا النفسي للتلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية في الطور المتوسط تم إتباع الخطوات التالية:

- قمنا باستقراء ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير الرضا النفسي للتلاميذ والاطلاع على المقاييس والاستبيانات، ومنها استبانة الرضا التعليمي خاصة بدراسة الأستاذ احمد حسين محمد حسن جامعة المنصورة، وكذلك مقياس السعادة لدراسة الأستاذة سمية احمد جمال جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية ،

ومقياس أبعاد الارتياح المدرسي خاصة بدراسة الأستاذة بلعزوق سمية جامعة وهران ، ومقياس الارتياح المدرسي الشخصي خاصة بدراسة الأستاذة تلمساني فاطمة جامعة وهران ، ومقياس الرضا عن التخصص الدراسي بعد تعديله ليتكيف مع البيئة الاجتماعية الجزائرية .

- الاطلاع على العديد من الأدب التربوي المتعلقة بمتغير الرضا النفسي للتلاميذ وطرق قياسها.
- مناقشة بعض الخبراء والأساتذة المختصين في مجال علم النفس الرياضي وعلم النفس التربوي بصفة خاصة والبعض الأخر في التخصصات المواد الأخرى.

6-1-3-1-2 تحديد شكل وأبعاد استبيان الرضا النفسي:

احتوى الاستبيان على أربعة أبعاد أساسية تحتوي على 41 عبارة فرعية كلها عبارات موجبة ماعدا العبارة رقم 35 فهي عبارة سالبة وهذه الأبعاد هي موضحة في الجدول (11) وهذه العبارات الفرعية الموجودة ضمن الاستبيان تم صياغتها في صورة إجرائية تعكس مستوى الرضا النفسي للتلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية في الطور المتوسط ولقد تم استخدام مقياس ليكارت المتدرج في خمسة اجابات كالأتي:

العبارات الموجبة: عند الإجابة ب موافق تماما =5درجات وب موافق=4 درجات وغير متاكد= 3 درجات وغير موافق=2درجة وغير موافق تماما=1درجة

العبارات السالبة: عند الإجابة ب موافق نماما = 1درجة وب موافق=2درجة وغير متأكد=3 درجات وغير موافق=4 درجات وغير موافق نماما=5درجات

أما الجزء العلوي من الاستبيان يحتوي على المعلومات الشخصية للتلميذ كاسم المتوسطة والمستوى الدراسي والجنس.

الجدول رقم (11): يوضح عبارات وأبعاد استبانة الرضا النفسي للتلاميذ.

رقم البعد	عنوان البعد	عدد العبارات
البعد الأول	الرضا عن الذات	10
البعد الثاني	الرضا عن الأستاذ	15
البعد الثالث	الرضا عن الزملاء	8
البعد الرابع	الرضا عن المحيط المدرسي	8
	المجموع	41

6-2 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

حيث تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية، لقياس صدقها وثباتها، وذلك بطرق احصائية مختلفة قصد التأكد من صدقية عبارات المقياس في البعد الذي تقيسه، وعلى ضوء نتائجها أجرينا بعض التعديلات، لتناسب أكثر ما تهدف إليه الدراسة.

6-2-1 الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:

6-2-1-1 صدق بطاقة ملاحظة التدريس:

6-2-1-1-1 صدق المحكمين: (الملحق رقم 04)

تضمنت هذه المرحلة عرض بطاقة الملاحظة على عدد من المتخصصين في مجال مناهج تدريس التربية البدنية والرياضية للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم وقد كانت آراء المحكمين تشير تقريبا إلى صدق بطاقة الملاحظة وسلامتها حيث قدموا بعض الملاحظات منها إعادة صياغة العبارات المركبة والغامضة في صورة بسيطة يسهل تطبيقها إجرائيا.

6-2-1-1-2 صدق بطريقة المقارنة الطرفية:

قمنا بحساب الصدق التمييزي بطريقة صدق المقارنة الطرفية وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يمثل صدق بطاقة الملاحظة بطريقة صدق المقارنة الطرفية.

الفئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	4	2.90	0.13	11.41	6	دالة عند 0.05
العليا	4	4.08	0.15			

من خلال نتائج الجدول رقم (12) يتضح أن قيمة (ت) تساوي (11.41) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإن أداة الدراسة تتمتع بصدق تمييزي.

6-2-1-1-3 صدق بطريقة الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة، قام الطالب الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة (صدق البناء) وذلك بحساب معاملات الارتباط (بطريقة بيرسون) بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وكانت النتائج موضحة في الجداول التالية:

الجدول رقم (13): يمثل درجة ارتباط كل عبارات بعد التخطيط.

الرقم	العبارات	قيمة الارتباط	القرار
01	يعد خطة لتحديد التوزيع السنوي والفصلي تنظم المادة الدراسية	,721**	دال
02	يعد الوحدة التعليمية للحصة لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط	,772**	دال

03	يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانيات المتوفرة في المدرسة	,825**	دال
04	يخطط الملاعب الخاصة بالأنشطة	,793**	دال
05	يحدد الوسائل والأجهزة والأدوات المتنوعة حسب نوع النشاط	,792**	دال
06	يراعي توزيع الوقت حسب الخطة	,738**	دال
07	يصوغ الأهداف من مؤشرات الكفاءة القاعدية	,721**	دال
08	الدقة في صياغة الأهداف الإجرائية (السلوكية)	,438	غير دال
09	تلاؤم الأهداف لمستوى التلاميذ	,731**	دال
10	اختيار التمرينات والأنشطة التي تتماشى مع الهدف المسطر	,364	غير دال

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن جميع عبارات البعد الأول ترتبط ارتباطا دال إحصائيا مع الدرجة الكلية للبعد الأول ماعدا العبارة رقم (08) و(10) التي لم ترتبط ارتباطا ذو دلالة إحصائية وبالتالي وجب حذفها من الصورة النهاية للأداة والإبقاء على باقي عبارات البعد الأول.

الجدول رقم (14): يمثل درجة ارتباط كل عبارات بعد التنفيذ.

الرقم	العبارات	قيمة الارتباط	القرار
11	التمهيد للدرس بإثارة اهتمام التلاميذ	,505	غير دال
12	شرح أهداف المسطرة للحصة	,770**	دال
13	عرض المهارة الحركية المناسبة	,819**	دال
14	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك باستخدام طريقة الورشات	,707**	دال
15	التدرج في تعليم المهارات الحركية	,731**	دال
16	تسيير الوقت المخصص للحصة	,474	غير دال
17	توظيف وضعيات الإشكال حلال الحصة	,806**	دال
18	الربط بين أجزاء الدرس	,605*	دال
19	ملائمة الوسيلة للمهارة الحركية المسطرة	,668**	دال
20	ملائمة الوسيلة لأهداف الحصة	,327	غير دال
21	توظيف الوسيلة في الوقت المناسب	,536*	دال
22	تنظيم الوسيلة في الميدان	,564*	دال
23	ملائمة الوسيلة لمستوى التلاميذ	,762**	دال
24	استخدام أساليب الثواب والعقاب	,305	غير دال

25	توزيع الأدوار على التلاميذ	,596*	دال
26	تشجيع وتعزيز التلاميذ على المشاركة البناءة والفعالة	,846**	دال
27	إشراك التلاميذ في إدارة وتنظيم الحصة	,763**	دال
28	المحافظة على النظام	,685**	دال
29	مراعاة أمن وسلامة التلاميذ	,740**	دال

(دال عند مستوى 0.01)، (* دال عند مستوى 0.05)**

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن جميع عبارات البعد الأول ترتبط ارتباطا دال إحصائيا مع الدرجة الكلية للبعد الأول ما عدا العبارة رقم (11) و(16) و(20) و(24) التي لم ترتبط ارتباطا ذو دلالة إحصائية وبالتالي وجب حذفها من الصورة النهاية للأداة والإبقاء على باقي عبارات البعد الثاني.

الجدول رقم (15): يمثل درجة ارتباط كل عبارات بعد التقويم.

الرقم	العبارات	قيمة الارتباط	القرار
30	إبلاغ التلاميذ بمستويات ومؤشرات انجازهم للمهارة الحركية	,730**	دال
31	ارتباط التقويم للأهداف المسطرة للحصة	,407	غير دال
32	تفعيل التغذية الراجعة أثناء التقويم	,732**	دال
33	تقويم الخطأ في الوقت المناسب	,556**	دال
34	توظيف أنواع التقويم خلال مراحل الدرس	,454	غير دال
35	استخدام عبارات التعزيز الفوري	,742**	دال

(دال عند مستوى 0.01)، (* دال عند مستوى 0.05)**

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن جميع عبارات البعد الأول ترتبط ارتباطا دال إحصائيا مع الدرجة الكلية للبعد الأول ما عدا العبارة رقم (31) و(34) التي لم ترتبط ارتباطا ذو دلالة إحصائية وبالتالي وجب حذفها من الصورة النهاية للأداة والإبقاء على باقي عبارات البعد الثالث.

جدول (16): يمثل العبارات المحذوفة في كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة.

الرقم	العبارات	البعد
08	الدقة في صياغة الأهداف الإجرائية (السلوكية)	التخطيط
10	اختيار التمرينات والأنشطة التي تتماشى مع الهدف المسطر	التخطيط
11	التمهيد للدرس بإثارة اهتمام التلاميذ	التنفيذ
16	تسيير الوقت المخصص للحصة	التنفيذ
20	ملائمة الوسيلة لأهداف الحصة	التنفيذ

24	استخدام أساليب الثواب والعقاب	التنفيذ
31	ارتباط التقويم للأهداف المسطرة للحصة	التقويم
34	توظيف أنواع التقويم خلال مراحل الدرس	التقويم

6-2-1-2 ثبات بطاقة ملاحظة التدريس:

يُعرف الثبات على أنه" الاتساق في النتائج ويعتبر الاختبار ثابتاً إذا حصلنا منه على نفس النتائج لدى إعادة تطبيقه على نفس الأفراد وفي ظل نفس الظروف (ابراهيم، 1999ص70)"، وقد اخترنا الطرق التالية في حساب معامل الثبات.

6-2-1-2-1 معامل ثبات الاتساق الداخلي (α كرونباخ):

تعتمد فكرة الاتساق الداخلي على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل، فكلما كانت البنود متجانسة فيما تقيس كان التناسق عاليا فيما بينها والعكس صحيح وتم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (17): يوضح ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة ألفا كرونباخ.

أبعاد الأداة	معامل (α كرونباخ)
التخطيط	0.87
التنفيذ	0.92
التقويم	0.62
الأداة ككل	0.94

6-2-1-2-2 طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معاملات الثبات عن طريقة التجزئة النصفية، وهذا بحساب معامل الارتباط بين جزئي الاستمارة (قياس معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية) وكذا حساب معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان وبروان وجتمان، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (18): يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبطاقة الملاحظة.

أبعاد الأداة	معامل الارتباط بين جزئي الاستمارة	معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان وبروان	معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة جتمان	مستوى الدلالة
التخطيط	0.84	0.91	0.91	0.05

التنفيذ	0.92	0.95	0.95	0.05
التقويم	0.76	0.86	0.85	0.05
الأداة ككل	0.96	0.98	0.98	0.05

(دال عند مستوى 0.01) (* دال عند مستوى 0.05)**

تظهر هذه النتائج أن بطاقة الملاحظة تتميز بدرجة ثبات عالية وذلك بطرق مختلفة (معامل الاتساق الداخلي الفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية).

ومما سبق يتضح أن بطاقة الملاحظة بأبعادها الفرعية تتمتع بقدر كبير من الصدق والثبات، ويمكننا اعتمادها على العينة الأساسية للدراسة.

6-2-2 الخصائص السيكومترية لاستبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

6-2-2-1 صدق مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

6 2 2 1 صدق المحكمين: الملحق رقم **(04)**

تم عرض الاستبيان الخاص بالاتجاهات نحو مهنة التدريس على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس الرياضي وعلم النفس التربوي للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم بخصوص صدق الاستبيان وسلامته ومن أهم آراء المحكمين وملاحظاتهم مايلي: ــ

- حذف مجموعة من العبارات غير الملائمة التي لا يصلح تطبيقها كما موضح في الجدول رقم (15).
- إعادة صياغة العبارات المركبة والغامضة في صورة بسيطة يسهل الجواب عنها.
- إضافة بعض العبارات الملائمة لموضوع الدراسة.

الجدول رقم (19): يوضح العبارات المحذوفة من اسبتانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس حسب صدق المحكمين.

رقم العبارة	نص العبارة	البعد
03	أفضل مهنة التدريس لو لم تفتح المجال أمام الدروس الخصوصية	النظرة الشخصية نحو المهنة
13	يتعود الأستاذ على السيطرة على أفراد أسرته وأصدقائه	النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس
15	يموت الأستاذ ناقص العمر	النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس

6-2-2-1-2 صدق بطريقة المقارنة الطرفية:

قمنا بحساب الصدق التمييزي بطريقة صدق المقارنة الطرفية وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): يوضح صدق استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس بطريقة صدق المقارنة الطرفية.

الفئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	6	3.76	0.28	4.32	10	دالة عند 0.05
العليا	6	3.40	0.21			

من خلال نتائج الجدول رقم (20) يتضح أن قيمة (ت) تساوي (4.32) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإن أداة الدراسة تتمتع بصدق تمييزي.

6-2-2-1-3 حساب الثبات بمعامل الفا كرونباخ:

للتحقق من ثبات مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، قام الطالب الباحث بحساب الثبات بمعامل الفا كرونباخ ، وكانت النتائج موضحة في الجداول التالية:

الجدول رقم (21): يوضح حساب الثبات بمعامل (α كرونباخ) لأبعاد استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس

أبعاد الاستبانة	معامل (α كرونباخ)
النظرة الشخصية نحو المهنة	0.68
النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس	0.56
التقييم الشخصي لقدراته المهنية	0.66
مستقبل مهنة التدريس	0.65
نظرة المجتمع نحو المهنة	0.62
الاداة ككل	0.72

جدول (22): يمثل العبارات المحذوفة في كل بعد في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

الرقم	نص العبارة	البعد
07	مهما ارتفع الدخل المادي لمهنتي كأستاذ التربية البدنية و الرياضية فلا يغريني ذلك بها	النظرة الشخصية نحو المهنة
10	أي شخص يمكن أن يصبح أستاذ التربية البدنية و الرياضية	النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس

11	بيت الشعر الذي يقول (قم للمعلم .....) ما زال يؤمن به التلاميذ لحد الآن	النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس
12	إثارة شخصية أستاذ التربية البدنية و الرياضية هي الأسهل في غالبا من الشخصيات الأخرى.	النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس
15	كثيرا ما يحس أستاذ التربية البدنية و الرياضية بأنه أقل من غيره من المهن الأخرى.	النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس
17	يحاول أستاذ التربية البدنية و الرياضية أن يعوض نقصه بالسيطرة على تلاميذه	النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس
18	تتطلب مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية جهدا يفوق طاقتي	التقييم الشخصي لقدراته المهنية
27	أعتقد أن الأعباء الإضافية التي أكلف بها فوق عملي كأستاذ التربية البدنية و الرياضية سوف لا تسبب لي ضيقا أو إزعاجا .	التقييم الشخصي لقدراته المهنية
28	مستقبل النهوض بمهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية مجهول وغامض	مستقبل مهنة التدريس
30	مستقبل مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية في رأي لا تقل شأنا عن مستقبل المهن الأخرى.	مستقبل مهنة التدريس
38	مهما ترقيت في مهنة تدريس التربية البدنية والرياضية فسينظر المجتمع لي نظرة أقل من زملائي في المهن الأخرى	نظرة المجتمع نحو المهنة

6-2-2-2-1 طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معاملات الثبات عن طريقة التجزئة النصفية، وهذا بحساب معامل الارتباط بين جزئي الاستمارة (قياس معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية) وكذا حساب معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان وبروان وجتمان، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (23): يمثل معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

الاستبانة	معامل الارتباط بين جزئي الاستمارة	معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان وبروان	معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة جتمان	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو مهنة التدريس	0.65	0.78	0.78	0.05

تظهر من خلال نتائج الجدول رقم (21) و(23) أن استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس يتميز بدرجة ثبات مقبولة وذلك بطرق مختلفة (معامل الاتساق الداخلي الفا كرونباخ، وبطريقة التجزئة النصفية).

ومما سبق يتضح أن استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس يتمتع بقدر مقبول من الصدق والثبات، ويمكننا اعتماده على العينة الأساسية للدراسة.

3-2-6 الخصائص السيكومترية مقياس الرضا النفسي للتلاميذ:

5-2-3-1- صدق لاستبانة الرضا النفسي:

1-1-3-2-6 صدق المحكمين: الملحق رقم (04)

تم عرض الاستبيان الخاص بالرضا النفسي للتلاميذ على عدد من المتخصصين في مجال علم النفس الرياضي وعلم النفس التربوي للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم بخصوص صدق الاستبيان وسلامته وقد كانت آراء المحكمين تشير تقريبا إلى صدق الاستبيان وسلامته حيث قدموا بعض الملاحظات أهمها: ــ

- حذف العبارة واحدة فقط غير الملائمة التي لا يصلح تطبيقها كما موضح في الجدول رقم (24).
- إعادة صياغة العبارات المركبة والغامضة في صورة بسيطة يسهل الجواب عنها.

الجدول رقم (24): يوضح العبارة المحذوفة و بعدها لاستبانة الرضا النفسي.

رقم العبارة	نص العبارة	البعد
35	أتمنى أن انتقل إلى مدرسة أخرى	الرضا عن المحيط المدرسي

2-1-3-2-6 الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:

قمنا بحساب الصدق التمييزي بطريقة صدق المقارنة الطرفية وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25): يوضح صدق استبانة الرضا النفسي بطريقة صدق المقارنة الطرفية للاختبار القبلي.

الفئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	6	3.84	0.07	7.26	10	دالة عند 0.05
العليا	6	4.46	0.05			

من خلال نتائج الجدول رقم (25) يتضح أن قيمة (ت) تساوي (7.26) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإن أداة الدراسة تتمتع بصدق تمييزي.

الجدول رقم (26): يوضح صدق استبانة الرضا النفسي بطريقة صدق المقارنة الطرفية للاختبار البعدي.

الفئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا	6	4.02	0.09	8.47	10	دالة عند 0.05
العليا	6	4.39	0.03			

من خلال نتائج الجدول رقم (26) يتضح أن قيمة (ت) تساوي (8.47) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي فإن أداة الدراسة تتمتع بصدق تمييزي.

6-2-3-2 ثبات المقياس الرضا النفسي:

6-2-3-2-1 معامل ثبات بالاتساق الداخلي (α كرونباخ):

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (27): يوضح معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للرضا النفسي .

استبانة الرضا النفسي	معامل (α كرونباخ)
الاختبار القبلي	0.78
الاختبار البعدي	0.57

6-2-3-2-2 معامل ثبات بطريقة التطبيق وإعادته:

ولقد قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بطريقة تطبيق الاستبانة وإعادته وذلك بعد 15 يوما من أول تطبيق، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم (28): معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادته.

الاستبانة	معامل الارتباط (R)
الرضا النفسي	,862**

تظهر من خلال نتائج الجدول رقم (27) و(28) أن استبانة الرضا النفسي تتميز بدرجة ثبات مقبولة وذلك بطرق مختلفة (معامل الاتساق الداخلي الفا كرونباخ، وبطريقة تطبيق الاختبار وإعادته).

مما سبق يتضح أن استبانة الرضا النفسي تتمتع بقدر مقبول من الصدق والثبات، ويمكننا اعتماده على العينة الأساسية للدراسة.

7 -الأدوات النهائية للدراسة:

7-1 بطاقة الملاحظة: (الملحق رقم 05)

وتتكون بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من 27 فقرة مقسمة على ثلاثة أبعاد كما موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (29): يوضح عبارات وأبعاد بطاقة الملاحظة في صورته النهائية.

الرقم	الأبعاد	مجموع العبارات
01	التخطيط	08
02	التنفيذ	15
03	التقويم	04
الأداة ككل		27

وتطبق بطاقة الملاحظة على أساتذة التربية البدنية والرياضية، وذلك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي تعبر عن السلوك المنجز من طرف الأستاذ أثناء أدائه التدريسي في حصة التربية البدنية والرياضية، ولقد تم التأكد من صدق وثبات الأداة في الدراسة الاستطلاعية، ولقد خضعت بطاقة الملاحظة لمقياس متدرج مكون من خمس مستويات (ممتاز، جيد، مقبول، ضعيف، لم تتحقق)، وتعطى الدرجات التالية للبدائل على التوالي (خمس درجات، أربع درجات، ثلاث درجات، درجتين، درجة واحدة).

7-2 استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس: (الملحق رقم 06)

ولقد تم استخدام استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس والذي يتكون من 27 عبارة، مقسمة إلى خمسة محاور، ويستجيب المبحوث لكل عبارة بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي يراها مناسبة في رأيه، وهذا بإتباع مقياس متدرج مكون من خمسة مستويات (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) ولقد أضفت الدراسة الاستطلاعية إلى ثبات وصدق الاستبانة.

الجدول رقم (30): يوضح عبارات وأبعاد استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس في صورته النهائية.

رقم البعد	عنوان البعد	عدد العبارات	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
البعد الأول	النظرة الشخصية نحو المهنة	8	1و 4و5و6و7 و8	2و3
البعد الثاني	النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس	3	00	9و10و11
البعد الثالث	التقييم الشخصي لقدراته المهنية	8	12و13و14و15و 16و17و18و19	
البعد الرابع	مستقبل مهنة التدريس	3	22	20و21
البعد الخامس	نظرة المجتمع نحو المهنة	6	23و24	25و26و27
المجموع		27	17	10

3-7 استبانة الرضا النفسي: (الملحق رقم 07)

وتتكون من 40 عبارة، مقسمة إلى أربعة أبعاد، وتخضع لمقياس إجابة متدرج مكون من خمس مستويات وهي (أوافق، لا أوافق، محايد، ارفض، ارفض تماما) ويقوم المبحوث بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي يراها مناسبة في رأيه، ولقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس في الدراسة الاستطلاعية.

الجدول رقم (31): يوضح عبارات وأبعاد استبانة الرضا النفسي في صورته النهائية.

رقم البعد	عنوان البعد	عدد العبارات الفرعية
البعد الأول	الرضا عن الذات	10
البعد الثاني	الرضا عن الأستاذ	15
البعد الثالث	الرضا عن الزملاء	8
البعد الرابع	الرضا عن المحيط المدرسي	7
المجموع		40

4-7 استمارة البيانات الشخصية:

وتضم هذه الاستمارة مجموعة من المعلومات التي تفيدنا في إجراء بحثنا، ومنها خصائص العينة وتشمل (الخبرة المهنية، المؤهل العلمي، الجنس، المستوى الدراسي) الخاصة بالأستاذ وأخرى خاصة بالتلميذ.

7 أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة عن طريق إجابات عينة الدراسة على عبارات الأدوات، تم إدخال البيانات الخاصة بهذه الأدوات بالحاسب الآلي، وتمت معالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي، الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة 19، وتم القيام بمجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون.
- معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).
- طريقة التجزئة النصفية.
- اختبار (ت) لعينة واحدة.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي.

الفصل الرابع

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1 - عرض و تحليل نتائج الدراسة

2 - مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

3- الاستخلاصات و الاقتراحـــات

1 عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب الفرضيات:

1 ǂ عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفريضة على أنه "يوجد مستوى مرتفع في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية"

لمعرفة مستوى الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور التعليم المتوسط، قام الطالب الباحث بطريقة حساب الفروق بين المتوسطات لعينة واحدة (اختبار "ت" لعينة واحدة) وهذا بمقارنة المتوسط الحسابي للعينة مع المتوسط الفرضي، فإذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية وكان المتوسط الحسابي للعينة أكبر من المتوسط الفرضي فإن مستوى الكفاياتالتعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضيةفي الطور التعليم المتوسطمستوى مرتفع، وإذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية وكان المتوسط الحسابي للعينة أقل من المتوسط الفرضي فإن الكفاياتالتعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور التعليم المتوسط مستوى منخفض، وإذا كانت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فإن الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضيةفي الطور التعليم المتوسط مستوى متوسط، وللقيام بذلك نتبع الخطوات التالية:

حساب المتوسط الفرضي لمهارات التدريسية الناتجة السلوكيات العينة فيبطاقة ملاحظة التدريس للكفاياتالتعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور التعليم المتوسط:

ويتم بناءا على البدائل الخاصة ببطاقة ملاحظة التدريسللكفايات التعليمية الادائية والتي عددها (05)، وتم ترميزها من 01 إلى 05، أي أن المتوسط الفرضي لكل مهارة تدريسية هو (03)، ولحساب المتوسط الفرضي لبطاقة ملاحظة التدريس ككل نقوم بضرب المتوسط الفرضي لكل مهارة تدريسية في العدد الكلي لمهارات التدريسية فيبطاقة ملاحظة التدريس وذلك كما يلي:

المتوسط الفرضي لكل مهارة تدريسية= العدد الكلي لمهارات التدريسية فيبطاقة ملاحظة التدريس المتوسط الفرضي لكل مهارة تدريسية أي 27X 3 =81

إذن المتوسط الفرضي بطاقة ملاحظة التدريس للكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور التعليم المتوسط يساوي:81

حساب مجالات مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور التعليم المتوسط:

ويتم بحساب أكبر درجة كلية يمكن لعينة الدراسة تحقيقها علىبطاقة ملاحظة التدريسالمعبر عنها وأصغر درجة كلية يمكن لعينة الدراسة تحقيقها على هذه البطاقة كما يلي:

إذا كان عدد البنود (27) وعدد البدائل (05)

فان أكبردرجة كلية للمقياس=(عدد البنود)×(أكبر درجة للبدائل) ومنه:27×5=135

وعليه فان أصغر درجة كلية للمقياس=(عدد البنود)×(أصغر درجةللبدائل) ومنه:27×1=27

ثم نطرح اكبر درجة كلية للمقياس من أصغر درجة كلية للمقياسومنه:135-27=108

وعليه فان بعد مجال مستوى الكفاية = الفرق بين أكبر درجة كلية للمقياس من أصغر درجة كلية للمقياس/ 5

ومنه108/3=36

وفي كل مرة نضيف 36 بداء من أصغر درجة كلية للمقياس إلى إن نصل إلى أكبر درجة كلية للمقياس وعليه تكون مجالات مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور التعليم المتوسط في الجدول التالي:

الجدول رقم (32): يوضح مجالات مستوى الكفايات التعليمية الأدائية.

المجال بالدرجات الكلية	مستوى الكفاية	المجال بالدرجات الفردية	عدد الأفراد حسب العينة
من 27 إلى 63	**منخفض**	من 1 إلى 2.33	00
من 63 إلى 99	**متوسط**	2.34 إلى 3.66	7
من 99 إلى 135	**مرتفع**	3.67 إلى 5	9

تم معالجة البيانات بحساب اختبار "ت" بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة واستخراج دلالتها الإحصائية فكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (33):يمثل قيم المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.

المتغير	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة الفعلية	القرار
التخطيط	**16**	**3**	**3.53**	**3.67**	**3.18**	**15**	**0.006**	**دال**
التنفيذ	**16**	**3**	**3.57**	**0.71**	**3.23**	**15**	**0.006**	**دال**
التقويم	**16**	**3**	**3.21**	**0.72**	**1.73**	**15**	**0.104**	**غير دال**
الأداة ككل	**16**	**3**	**3.52**	**0.66**	**3.15**	**15**	**0.007**	**دال**

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة في الأداة ككل أكبر من قيمة المتوسط الحسابي الفرضي، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.15) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05، أي توجد فروق

ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي لعينة الدراسة، وعليه يمكن القول أن مستوى الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضيةفي مرحلة التعليم المتوسط جاءت فوق المتوسط، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الحسابي الفرضي لصالح المتوسط الحسابي عينة الدراسة فيمستوى الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضيةفي مرحلة التعليم المتوسط في بعدين التخطيط والتنفيذمن خلال ذلك أن مستوى الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضيةفي مرحلة التعليم المتوسط في بعدين التخطيط والتنفيذ مرتفع،لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيةبين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الحسابي الفرضي في بعد التقويممن خلال ذلك ان مستوى الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضيةفي مرحلة التعليم المتوسط فيبعد التقويم متوسط.

ونخلص إلى أن مستوى الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط مرتفع ومنه أن الفرضية الأولى محققة.

1 2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفريضة على أنه " يتميز أساتذة التربية البدنية والرياضية باتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس" لمعرفة طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنةالتدريس في مرحلة التعليم المتوسط ، قامالطالب الباحث بطريقة حساب الفروق بين المتوسطات لعينة واحدة (اختبار "ت" لعينة واحدة)، وهذا بمقارنة المتوسط الحسابي للعينة مع المتوسط الفرضي، فإذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية وكان المتوسط الحسابي للعينة أكبر من المتوسط الفرضي فإن طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنةالتدريس في مرحلة التعليم المتوسط هي "إيجابية"، وإذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية وكان المتوسط الحسابي للعينة أقل من المتوسط الفرضي فإن طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنةالتدريس في مرحلة التعليم المتوسط هي "سلبية"، وإذا كانت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فإن طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنةالتدريس في مرحلة التعليم المتوسط هي "حيادية"، وللقيام بذلك نتبع الخطوات التالية:

تم معالجة البيانات بحساب اختبار "ت" بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة واستخراج دلالتها الإحصائية فكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (34):يمثل قيم المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للعينة وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.

المتغير	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار

						الفعلية		
المحور الاول	16	3	4.37	0.34	16.10	0.000	15	دال
المحور الثاني	16	3	3.93	0.96	3.90	0.001	15	دال
المحور الثالث	16	3	4.11	0.52	8.44	0.000	15	دال
المحور الرابع	16	3	3.39	0.54	2.89	0.01	15	دال
المحور الخامس	16	3	3.82	0.58	5.61	0.000	15	دال
الأداة ككل	16	3	3.88	0.28	12.49	0.007	15	دال

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة في الأداة ككل أكبر من قيمة المتوسط الحسابي الفرضي، في حين بلغت قيمة (ت) المحسوبة (12.49) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.05، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي لعينة الدراسة، وعليه يمكن القول أن طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنةالتدريس في مرحلة التعليم المتوسط إيجابية، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الحسابي الفرضي في طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنةالتدريس في مرحلة التعليم المتوسطفي جميع أبعاد الأداة،وعليه يمكن القول أن طبيعة اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنةالتدريس في مرحلة التعليم المتوسط "إيجابية" في جميع أبعاد الأداة.

ونخلص إلى أن أساتذة التربية البدنية والرياضية يتميزون باتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

1-3عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

" توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية والمؤهل العلمي"

لحساب الفروق في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية والمؤهل العلمي.

الجدول رقم (35): يمثل الفروق في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	0-5 سنوات	10	3.43	0.69	2.72	2	0.10	غير دال
	5-10 سنوات	03	3.16	0.40				
	أكثر من 10 سنوات	03	4.25	0.33				
التنفيذ	0-5 سنوات	10	3.46	0.79	0.78	2	0.47	غير دال
	5-10 سنوات	03	3.46	0.56				
	أكثر من 10 سنوات	03	4.04	0.42				
التقويم	0-5 سنوات	10	3.25	0.75	1.68	2	0.22	غير دال
	5-10 سنوات	03	2.91	0.52				
	أكثر من 10 سنوات	03	3.91	0.52				
الأداة ككل	0-5 سنوات	10	92.20	20.18	1.41	2	0.27	غير دال
	5-10 سنوات	03	89.00	13.74				
	أكثر من 10 سنوات	03	110.33	5.03				

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بالكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.41) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة

(0.05)، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيالكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية، كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق في أبعادالكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

ونخلص إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيالكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

الجدول رقم (36): يمثل الفروق في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	ليسانس	8	3.71	0.59	1.06	14	0.30	غير دال
	ماستر	8	3.35	0.74				
التنفيذ	ليسانس	8	3.80	0.50	1.34	14	0.20	غير دال
	ماستر	8	3.34	0.83				
التقويم	ليسانس	8	3.56	0.67	1.43	14	0.17	غير دال
	ماستر	8	3.06	0.71				
الأداة ككل	ليسانس	8	101.12	13.55	1.38	14	0.19	غير دال
	ماستر	8	88.87	21.04				

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بالكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.38) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيالكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق في أبعاد الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ونخلص إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيالكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

" توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي"

لحساب الفروق في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس تم استخدام اختبار (ت).

الجدول رقم (37): يمثل الفروق في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

محاور استبيان الرضا النفسي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المحور الاول	ذكر	161	4.10	0.50	0.10	317	0.91	غير دال
	انثى	158	4.11	0.46				
المحور الثاني	ذكر	161	3.88	0.53	1.11	317	0.26	غير دال
	انثى	158	3.94	0.52				
المحور الثالث	ذكر	161	3.87	0.60	3.45	317	0.001	دال
	انثى	158	4.10	0.59				
المحور الرابع	ذكر	161	3.78	0.63	0.79	317	0.42	غير دال
	انثى	158	3.84	0.72				
الأداة ككل	ذكر	161	3.91	0.44	1.72	317	0.08	غير دال
	انثى	158	4.00	0.42				

بينت النتائج الواردة في الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بالرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.72) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في المحور الأول والثاني والرابع، في حين بينت النتائج كذلك وجود فروق بين الذكور والاناث في المحور الثالث حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.45) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05).

وعليه نخلص إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

لحساب الفروق في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي.

الجدول رقم (38): يمثل الفروق في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

محاور استبيان الرضا النفسي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار

المحور الاول	السنة الأولى	24	4.41	0.36	4.79	3	0.003	دال
	السنة الثانية	60	3.98	0.48				
	السنة الثالثة	96	4.10	0.47				
	السنة الرابعة	139	4.11	0.48				
المحور الثاني	السنة الأولى	24	4.41	0.37	13.39	3	0.000	دال
	السنة الثانية	60	3.69	0.51				
	السنة الثالثة	96	4.00	0.51				
	السنة الرابعة	139	3.85	0.50				
المحور الثالث	السنة الأولى	24	4.33	0.58	4.12	3	0.007	دال
	السنة الثانية	60	3.89	0.57				
	السنة الثالثة	96	4.06	0.56				
	السنة الرابعة	139	3.92	0.64				
المحور الرابع	السنة الأولى	24	4.42	0.53	8.40	3	0.000	دال
	السنة الثانية	60	3.69	0.70				
	السنة الثالثة	96	3.85	0.56				
	السنة الرابعة	139	3.74	0.71				
الاداة ككل	السنة الأولى	24	4.40	0.36	13.35	3	0.000	دال
	السنة الثانية	60	3.80	0.41				
	السنة الثالثة	96	4.01	0.39				
	السنة الرابعة	139	3.91	0.42				

أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (13.35) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في الرضا النفسي لدى التلاميذ ، كما أشارت النتائج كذلك وجود فروق بين المستويات الدراسية في جميع محاور الرضا النفسي لدى التلاميذ.

وعليه نخلص إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي

1-5 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

" توجد علاقة ارتباطيهموجبة بين الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس"

نحاول توضيح العلاقة بين الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (39):يوضح العلاقة بين الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون (R)	الدلالة الفعلية	القرار
الكفايات التعليمية الادائية	16	4.03	0.27	0.279	0.29	غير دال
الاتجاهات نحو مهنة التدريس	16	3.52	0.66			

يظهر الجدول أعلاه أن معامل الارتباط قد بلغ (0.279) بالنسبةللكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية والاتجاهات نحو مهنة التدريسوهو غير دال عند مستوى 0.05، وعليه فإنه لا توجد علاقة ارتباطيةبين الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

1 6 عرض نتائج الفرضية السادسة:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغيرمستوى الكفايات التعليمية الادائية (متوسط، مرتفع) "

لحساب الفروق في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية الادائية (متوسط، مرتفع) تم استخدام اختبار (ت).

الجدول رقم (40): يمثل الفروق في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية الادائية (متوسط، مرتفع).

محاور استبيان الرضا النفسي	مستوى الكفايات التعليمية الادائية	عينة الاساتذة	عينة التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المحور الاول	مرتفع	09	179	4.01	0.49	3.97	3.17	0.000	دال
	متوسط	07	140	4.22	0.44				
المحور	مرتفع	09	179	3.83	0.54	3.12	317	0.002	

الثاني	متوسط	07	140	4.01	0.49				دال
المحور الثالث	مرتفع	09	179	3.88	0.63	3.52	317	0.000	دال
	متوسط	07	140	4.12	0.55				
المحور الرابع	مرتفع	09	179	3.72	0.66	2.95	317	0.003	دال
	متوسط	07	140	3.94	0.67				
الأداة ككل	مرتفع	09	179	3.86	0.43	4.42	3.17	0.000	دال
	متوسط	07	140	4.07	0.40				

أظهرت النتائج الواردة في الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية الادائية (متوسط، مرتفع)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4.42) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي نستنتج أنه توجد فروق في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية الادائية (متوسط، مرتفع) ، كما أشارت النتائج كذلكوجود فروق بين مستوى الكفايات التعليمية الادائية (متوسط، مرتفع)في جميع محاور الرضا النفسي لدى التلاميذ.

وعليه نخلص إلى أنه توجد فروق في مستوىالرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية الادائية (متوسط، مرتفع)، بمعنى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الكفايات التعليمية الادائيةوالرضا النفسي لدى التلاميذ، أي كلما زاد مستوى الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية زاد الرضا النفسي لدى التلاميذ.

2 ملخص نتائج الدراسة:

نلخص نتائج الدراسة في الجدول الآتي، وهذا بعد المعالجة الإحصائيةلفرضيات الدراسة واستخلاص الدلالة الإحصائية بين متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (41):يلخص نتائج فرضيات الدراسة بعد المعالجة الإحصائية.

الفرضية	النتيجة
الفرضية الأولى: **يوجد مستوى مرتفع في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية**	نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للعينة أكبر من قيمة المتوسط الفرضي، وقيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة 0.05 بين المتوسطين. فإن عدد الأساتذة الذين لديهممستوى مرتفع في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية يقدر ب 09 أساتذة، في حينعدد الأساتذة

	الذين لديهممستوى متوسط في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية يقدر ب07 أساتذة.
الفرضية الثانية: يتميز أساتذة التربية البدنية والرياضية باتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.	نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للعينة أكبر من قيمة المتوسط الفرضي، وقيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة 0.05 بين المتوسطين. أي أن أساتذة التربية البدنية والرياضية يتميزون باتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس
الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية والمؤهل العلمي	– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية – لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير والمؤهل العلمي
الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي	– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس. – توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
الفرضية الخامسة: توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس	بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.279) وهو غبر دال احصائيا. لا توجد علاقة ارتباطيه بين الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.
الفرضية السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية الادائية (متوسط، مرتفع)	توجد علاقة ارتباطيه موجبةبين مستوى الكفايات التعليمية الادائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية والرضا النفسي لدى التلاميذ.

2 – مناقشة و تفسير نتائج الدراسة:

بعدما قمنا في الفصل السابق باختبار صحة فرضيات الدراسة، سنقوم في هذا الفصل بتفسير ومناقشة هذه النتائج، ، وتوضيح الأسباب التي أدت إليها، ومدى توافقها أو اختلافها مع ما جاء في الدراسات السابقة.

2 –1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفريضة على أنه "**يوجد مستوى مرتفع في الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية**"

دل التحليل الإحصائي على صحة الفرض الأول من خلال حسابنا للمتوسطات الحسابية ومقارنتها بالمتوسطات النظرية (النموذجية)، يرى الطالب الباحث بأن أستاذ التربية البدنية والرياضية في الطور المتوسط له القدرة على بناء حصته من مستوى مرتفع للكفايات التعليمية الأدائية بصفة عامة وهذا ما توافق مع دراسة الباحث عبد السلام يوسف الجعافرة (2011) ودراسة مـــضر عبد الباقي وآخرون (2011م) ودراسة فرانسوا وإيفلين (1999)، ويعلل الطالب الباحث ذلك بأن الندوات التكوينية الداخلية والخارجية المكثفة للأساتذة والاحتكاك بزملاء المهنة والمشرفين التربويين، مما يعزز الكفاءة التدريسية لديهم، وكذا الجودة العالية للوثائق والملفات التربوية من المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ وتكثيف زيارة المفتشين والأساتذة المؤطرين والمكونين لتزويد الأساتذة بكل جديد في مجال التخصص والسهر على زيادة فاعلية الأداء التدريسي بالإضافة إلى تطور وسائل الاتصال والتكنولوجيا من مواقع التواصل الاجتماعي التي ساعدت كثيرا في تحصيل المعلومة و تبادل الآراء والأفكار بين الأساتذة وساهمت بشكل كبير في زيادة وتوسيع الزاد المعرفي والبيداغوجي لمادة التربية البدنية والرياضية، أما في ما يخص الأبعاد المكونة للكفايات التعليمية الأدائية بصفة خاصة فنجد في بُعد التخطيط كان مستواهم مرتفع وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الغزيوات (2002) ودراسة شطناوي (2007) ودراسة الشريف (2010) إذ أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن أكثر الكفايات التدريسية امتلاكا من قبل المعلمين هي كفاية صياغة الأهداف التدريسية، وهذا ما يتطابق مع رأي الكاتب علي راشد (يبدأ كل المعلمين عملهم التدريسي بنوع أو بأخر من التخطيط، وأول خطوة في ه ذا التخطيط هو صياغة هدف أو عدة أهداف، ويتضمن تخطيط الدرس علاوة على تحديد الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية تحديد المحتوى الذي من خلاله تتحقق هده الأهداف، بمعنى عناصر الدرس الرئيسة، وأيضا يتضمن التخطيط الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في الدرس ومتى يتم استخدامها، ويعتبر التخطيط تمهيدا للمدرس، وعرض خطواته، وختامه كما يشمل ه ذا التخطيط الملخص السبوري، وتقويم الدرس، والأنشطة اللاصفية والواجبات المنزلية التي يكلف بها التلاميذ) (راشد، 2005ص62)، وكذلك كان بُعد التنفيذ مرتفع من خلال أدائه التدريسي وهذه ما يوافق رأي الكاتب علي راشد (بعد عملية تخطيط الدرس، وتحديد أهدافه وعناصره،

ووسائله وخطواته، يقوم المعلم بتنفيذ هدا التخطيط، وتطبيق الإستراتيجية التدريسية التي حددها في تخطيطه فالمعلم مع تلاميذه يحاول أن يحقق أهدافه التعليمية التي اختارها من خلال الاستراتيجيات التدريسية المنتقاة وطرق التدريس المستخدمة، والأنشطة التعليمية التي يمارسها التلاميذ في الواقع الأداء الحقيقي لاستراتيجيات المعلم التي اختارها لدرسه، ومهارات التنفيذ كثيرة ومتعددة، فنجد من هده المهارات: تهيئة التلاميذ للدرس والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والمحادثة الجوهرية، والاكتشاف، والاستقصاء والتعزيز، وإدارة الصف، وصياغة الأسئلة الصفية واستخدامها وغيرها من المهارات) (راشد، 2005ص 63)، أما في بعد التقويم كان مستواهم متوسط وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الفريحات (2013)التي أشارت نتائجها إلى أن مجال التقويم التدريسي أقل الكفايات امتلاك من قبل المعلمات كما اتفقت مع نتائج دراسة شطناوي (2007)التي احتلت فيها الكفايات في مجال تقويم التدريس المرتبة الخامسة وقبل الأخيرة من بين الكفايات التدريسية ودراسة بن قناب الحاج (2006) الذي توصل إلى وجود عدم اهتمام مدرس التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط بعملية التقويم خلال المراحل التدريسية ، وكذلك عدم اعتماد مدرس التربية البدنية والرياضية على الاختبارات العلمية المقننة أثناء تقويم مستوى التلاميذ ، وأن مدرس التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط لا يستعمل الاختبارات النظرية في تقييم الجانب المعرفي لدى التلاميذ وهذا ما خلصت إليه نفس دراسة الباحثان صادق خالد الحايك وعمر عمور(2014) حيث توصلا إلى أنه بالرغم من أهمية التقويم في العملية التعليمية التعلمية، إلا أنه احتل المرتبة ما قبل الأخيرة، وقد يعود ذلك من وجهة نظر الباحثين إلى أن تقويم الطلبة في العملية التعليمية التقليدية يرتبط لديهم بمفهوم العقاب أو الواجبات الإضافية الواجب على المتعلم القيام بها، لذلك نجده يظهر ردة فعل في الغالب سلبية نحو تلك العملية، وهذا بطبيعة الحال انعكس سلبا أيضا على وجهة نظر المعلمين الذين في الغالب يستخدمون التقويم بطريقته التقليدية المملة والمنفرة للطلبة ، هذا وعلى الرغم من أن إعلام تحديد مواعيد الامتحانات هي حالة مستمرة ودورية، وإنما إبلاغ الإدارة الطلاب بتواريخها و لا يتم فقط من قبل المعلم ، ويعتبر ترتيب التقويم بعد التخطيط والتفاعل أمرا منطقيا للغاية، بحكم أنه المرحلة التي يقف فيها المدرس على مدى تأثيره في التلاميذ، ومدى فعالية التدريس، أي أنه ينظر إلى مدى تحقق الأهداف من خلال قياس وتقويم أداء المتعلمين والمعلم وما له علاقة بالعملية التعليمية ككل،ويعزى الطالب الباحث ذلك إلى التغيرات المستمرة في آليات بناء المنهاج خاصة في مجال التقويم حيث يلاحظ أنه هناك خلط لدى الأساتذة حول المفاهيم والمستويات الخاصة بالتقويم باعتبارهم لم يتلقوا تكوينا كافيا في بيداغوجيا المقاربة بالكفايات في مجال التقويم لأنه حديث العهد.

2 -2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه " **يتميز أساتذة التربية البدنية والرياضية باتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس**"

دل التحليل الإحصائي صحة الفرض الثاني وبنسبة كبيرة، ومنه نستنتج أن الفرضية محققة، وهذا ما خلصت إليه نفس دراسة الباحثان الشايب محمد الساسي وطبشي بلخير (2011) ودراسة محمد طياب (2013) ودراسة أبوسالم (2009)، ويعلل الطالب الباحث ذلك لعدة عوامل متداخلة فيما بينها ونستطيع تقسيمها إلى عوامل داخلية إي تخص الأستاذ ذاتيا وعوامل خارجية تؤثر فيه ومن بين العوامل الداخلية الرغبة والهوية في اختيار تخصص مهنة تدريس مادة التربية البدنية والرياضية في بداية حياته المهنية،وهذا ما توصلت إليه دراسة أبو سالم فلسطين (2009) حيث وجد أن أغلبية الطلبة يميلون إلى مهنة التدريس مقارنة بالتدريب نتيجة الدفع النفسي و الرغبة الشخصية المتمثلة في حب وهو اية ممارسة التدريس كمهنة من اجل تحقيق ذاته المهنية، وكذلك عامل الموهبة نحو التخصص العلمي قبل تحوله إلى مهنة، وهذه ما أكدته دراسة أمل سـليمان محمد العـزاز (2015) أما من العوامل الخارجية فقد تلعب التنشئة الاجتماعية دورا في تكوين الاتجاه الايجابي لمهنة التدريس، فالأسرة التي ترى في المهنة المكانة الحسنة التي تحقق لها ولأبنائها الاحترام والتقدير والعيش المقبول تنمي في أبنائها حب المهنة، وهناك أسر تسعى للاحتفاظ بمهنة التدريس كتقليد عائلي ولذلك يذكر (إبراهيم، 2000، ص29) قد يعود اختيار بعض الناس لمهنة التدريس إلى الاحتفاظ بمهنة التدريس كتقليد عائلي، وقد تكون لأسباب إنسانية وأخلاقية مثل الرغبة في خدمة المجتمع وفي القيام بأعمال الخير وتكوين العلاقات الطيبة مع الآخرين ، وقد يرجع سبب ظهور الاتجاه الايجابي للمعلم نحـو مهنـة التدريـس إلـى التغييـرات والإصلاحات التي شملت المنظومة التربوية في بلادنا ومنها ما عني بالمعلم من حيث تكوينه والاهتمام بتحسين الجوانب المادية والاجتماعية له من خلال رفع الأجور وتحسين الظروف التي تساعده على أداء مهامه بشيء من الجدية والتفاني والرفع من رضا المعلم عن مهنته، وتتكون طبيعة هذ ا الاتجاه إلى مجموع هذه العوامل لكن بنسب متفاوتة كما ذكر أحمد شكري سيد أن العوامل التي تجعل الأفراد يختارون مهنة التدريس هو ما يكون من الرغبة في التعامل مع الناس والرغبة في خدمة الآخرين، والرغبة في الاستمرار في جو تعليمي مدرسي، والعائد المادي وطبيعة العمل التدريسي نفسه من حيث أجازته وقصر عدد ساعات عمله اليومي بالمقارنة بالوظائف الأخرى (الفحل،2004 ص134)،كل هذه العوامل المترابطة والمتشابكة فيما بينها تدخل ضمن عملية تكوين الاتجاه بالنسبة للأستاذ في اختيار مهنته، وهذا ما نسميه في ميدان علم النفس الاجتماعي الاتجاه المهني، ويشير جيف جي (2006) إلى أن الاتجاهات الإيجابية للفرد تقرر مدى نجاحه في حياته على المستويين المهني والشخصي، فإذا كانت لدينا اتجاهات إيجابية نحو عملنا، فإن هذا سيدفعنا لمحاولة التخطي والتغلب علي كل المعوقات والإحباطات التي قد تواجهنا وتعوق نجاحنا في هذا العمل، أما إذا كانت اتجاهاتنا سلبية نحو هذا العمل فإننا نعطي فرصة لأنفسنا لتبني أكبر قدر من الإحباطات التي من شأنها أن تجعلنا نفشل في أداء هذا العمل.

2 -3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية والمؤهل العلمي**"

دل التحليل الإحصائي على عدم صحة الفرض الثالث أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة المهنية والمؤهل العلمي، أما متغير الخبرة المهنية وهذا ما خلصت إليه نفس دراسة الباحثان صادق خالد الحايك وعمر عيسى عمور 2014 بعنوان (الواجبات المرتبطة بأداء معلم التربية الرياضية لتنفيذ المنهاج في ظل الجودة الشاملة) لم تظهر الفروق في الواجبات المرتبطة بأداء معلمي التربية الرياضية في ظل الجودة الشاملة تعزى لمتغير الخبرة، ذلك أن نجاح المعلم لم يعد مربوطا اليوم في ظل الانفجار المعرفي، وتكنولوجيا الاتصال، وتنوع مصادر المعرفة بعدد سنوات الخبرة التي يقضيها المعلم في مهنته، فقد يحدث أن يكون المدرس من يومه الأول ناجحا في عمله، لذلك نص ستونز وزميله موريس اللذين بحثا في التربية العملية، وأخرجا كتاب بعنوان "الاتجاهات الحديثة في التربية العملية" على الآتي: لا تتخذ المدرس نموذجا ولكن أتقن النموذج التدريسي،لأن النجاح في مهنة التدريس لا يكون بالاعتماد على القواعد التربوية القديمة، ولا في حضور بعض الدروس التي يقدمها زملاء المهنة، كما أن النصائح قبل التجريب قد لا تؤتي أكلها، فما على المعلم سوى الاستنجاد بمبادئ علم النفس التربوي التي تمكنه من استبعاد الآراء التربوية التي تعتمد على ملاحظات غير دقيقة، والأحكام الذاتية ، الحصول على المبادئ الصحيحة التي تفسر التعلم المدرسي، التفسير العلمي لمختلف أنماط السلوك التي تصدر من التلميذ خاصة إذا استمرت لفترة من الزمن (إبراهيم 2000، صالح 1992)، وعليه يمكن القول أن الخبرة تقاس بما يقوم به المعلم من أعمال تسفر على زيادة حصيلة طلابه المعرفية، أو المهارية، أو الاجتماعية، ولا تقاس بأي حال من الأحوال قياسا زمنيا بعدد سنوات العمل ، ويضيف الطالب الباحث إن مفهوم الخبرة المهنية لا يقتصر فقط بعدد السنوات في المهنة أي الأقدمية لأنها لا تعني الكفاءة المهنية وهذا راجع لعدة عوامل منها تقارب مستوى تفكير الأساتذة ومستوى التحصيل العلمي لمتطلبات المادة الدراسية ، وهدا ناتج عن توفر مصادرها من كتب تربوية و وسائل تكنولوجي الاتصال مثل المعلوماتية وشبكات التواصل الاجتماعي ، إلا أنه لا يوجد تباين في الخبرة للأساتذة الجدد عن الأساتذة الأقدم في مستوى الكفايات التعليمية ،وهذا ما أكدته نتائج الدراسة حيث هناك أساتذة تقل خبرته م عن خمس سنوات ولديهم كفايات تعليمية أدائية جيدة عكس أساتذة لديهم أقدمية أكبر من خمس سنوات،واختلفت مع نتائج دراسة بوطالبي بن جدو(2001)، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة قوية بين متغير الخبرة وإنجاز المربين للكفايات الصفية ذات البعد الشخصي، ومن أهم نتائجها أن المربي ذو الخبرة أكثر من 05 سنوات أكثر انجازا للكفايات الصفية من

ذوي الخبرة الأقل من 05 سنوات، وتوافقت مع دراسة نصـــير أحميدة (2015) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التقويم لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الخبرة المهنية، أما بالنسبة لبعد استخدام طرائق التدريس والذي وجدنا أنـــه توجد فروق بين الأساتذة في ممارسة كفايات استخدام طرائق التدريس تعزى لمتغير الخبرة وهـــذا لاخـــتلاف تطبيق طرائق التدريس بين الأساتذة وهذا بسبب عدة عوامل كنقص الإمكانيات المادية، ونقـــص الملتقيـــات الرسمية عن استخدام طرائق التدريس الحديثة.

أما فيما يخص المتغير الثاني المؤهل العلمي وهذا ما خلصت إليه نفس دراسة الباحثان عبداللطيف عبدالكريم مومني وقاسم محمد خزعلي(2010)إلى أن برنامج الدبلوم المتوسط في كليات المجتمع التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية تتيح الفرصة أمام الطالبات الخريجات من البرنامج للمشاركة الفعلية والممارسة العملية لعملية التدريس من خلال مساقات التدريب الميداني، التي تمضي فيها الطالبة فترة زمنية طويلة نسبياً وهي تمارس عملية التدريس بتوجيه وإشراف من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي ممن يحملون درجة الدكتوراه في تلك التخصصات، مما يعمل على تعزيز كفايات وقدرات خريجات برنامج الدبلوم المتوسط بحيث يتساوى أداؤهن مع أداء خريجات برامج البكالوريوس في الجامعات الأخرى، وكذلك دراسة عبد العزيز محمد (1990) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا في معرفة الكفايات التدريسية، واختلفت مع ما جاءت به نتائج دراســـة طياب محمد (2003) والتي توصل فيها إلى أن المستوى العلمي للأساتذة يلعب دورا كـــبيرا في تحقيـــق أداء تدريسي جيد إذا ما تم توفير الوسائل والظروف الملائمة بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي تؤثر في مستوى ممارسة أساتذة التربية البدنية والرياضية للكفايات التعليمية الأدائية ، ويعلل الطالب الباحث ذلك إلى حصول كل الأساتذة على نفس الدورات التكونية داخليا وخارجيا في مجال التدريس أثناء الخدمة سواءا من المشرف التربوي أو الأستاذ المكون بغض النظر عن المؤهل العلمي لديهم، مما يتسبب في انصهار أثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية وذوبان تلك الفروق فيما يتعلق بالكفايات التعليمية الأدائية بين الأساتذة.

2 – 4 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي**"

دل التحليل الإحصائي على عدم صحة الفرض الثالث أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي وهذا ما خلصت إليه نفس دراسة الباحثان عونية صوالحة وأسماء العمري الاردن (2013) أن مستوى رضا الطلبة عن مدى تحقق هذه الحاجات ودراسة عبد

اللطيف مومني الاردن (2011) التي توصلت إلى أن جنس الطالب وصفه الدراسي له أثر في التكيف الاجتماعي المدرسي في المرحلة الثانوية، ويعلل الطالب الباحث عدة عوامل من أهمها كفاءة الأساتذة في كيفية التعامل مع هذه المرحلة العمرية للتلاميذ خاصة الخصائص النفسية والانفعالية، وهذا ما دل عليه مستوى كفاءة الممارسات التعليمية أو التنفيذ من حيث النتائج التي أظهرتها الدراسة بأن الأستاذ له المعرفة النفسية والتربوية والمقدرة على توظيفها وممارستها وقت الحاجة مع مراعاة الفروق الموجودة بين تلاميذه من جميع الجوانب المكونة لشخصية التلميذ في مرحلة الطور المتوسط خاصة النفسية أو الوجدانية أو الانفعالية ومن بين هذه الممارسات التربوية والنفسية الملاحظة على الأستاذ خلال أدائه التدريسي مثلا المبادرة في حل المشكلة الانفعالية في وقت حدوثها وإشراكه في بناء مختلف الأنشطة والاهتمام الواضح بغرس وتعليم القيم والمعايير السلوكية السليمة ...الخ، وكذلك إلى الخصائص الجسمية والنفسية المتقاربة أو المتشابهة نسبيا بين هذه الفئة العمرية للتلاميذ حيث نجد أنها قريبة من مرحلة الطفولة أكثر من مرحلة المراهقة، و وجود عوامل خارجية متقاربة مثل التنشئة الاجتماعية والبيئة المدرسية والحرية في اختيار أصدقائه والكفاءات التعليمية المتقاربة المسطرة في منهاج مادة التربية البدنية والرياضية بين مستويات الطور المتوسط التي ينبغي على الأستاذ تحقيقها أو بلوغها ...الخ، هذه العوامل كلها تؤدي إلى ذوبان وانصهار الفروق في الرضا النفسي بين تلاميذ هذه المرحلة بالنسبة لمتغير الجنس والمستوى الدراسي ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة براك صليحة (2007) ودراسة الشراري (2003)، ودراسة الباحثان بدر السادة وشوقي البوهي(1993)، ودراسة سناء سليمان (1993) حيث بينت نتائجهم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين على جميع أبعاد اختبار الرضا لصالح الذكور،أما دراسة الشراري فتوصلت إلى أنّ هناك فروقا في مستوى الرضا تعزى لمتغير الجنس في مجال الإشراف التربوي،مهنة المعلم والمبنى المدرسي لصالح الذكور،أما في مجال تقدير المجتمع لصالح الإناث وكذلك دراسة مصطفى الصفتي(1980) التي توصلت إلى أن الطالبات أكثر رضا عن دراستهن من الطلاب وحصلن على درجات أعلى في التحصيل الدراسي ومستوى الطموح.

2 – 5 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه" **توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**"

دل التحليل الإحصائي على عدم صحة الفرض الخامس أي أنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، وهذا ما خلصت إليه نفس دراسة الباحثان ناصر ياسر الرواحني وجمعة محمد الهنائي (2013) عمان بعنوان الكفايات التدريسية لمعلمي الريـــاضة المدرسية بسلطنة عمان وعلاقتها بأسباب اختيار مهنة التدريس و دراسة الباحثان عماد متعب

الزهيري وغادة محمد سالم(2012) بعنوان درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي الرياضيات في ليبيا وعلاقتها باتجاهتهم نحو المهنة

ويعزى الطالب الباحث ذلك لعدة عوامل من بينها تغير نظرة الأستاذ لمهنة التدريس فهناك من الأساتذة ينظرون إلى التعليم كوظيفة مادية فقط، وهمهم الجانب المادي (الراتب) والدوام (التوقيت المريح)، وليس النظر إلى التعليم كرسالة تربوية يستمتع بأدائها، وهو ما كان يتصف به أستاذ الأمس، إذ كان معلماً وأباً ومرشداً تربوياً، إن مهنة التدريس أو التعليم باتت وظيفة من لا وظيفة له لأسباب اقتصادية واجتماعية، فالعبء التدريسي والمعاناة التي ترافقها من تحضير للدروس والتخطيط لها، وطريقة معاملة التلاميذ وأسلوب إدارة الفصل، ومعاملة الطاقم التربوي المحيط به من مدير ومشرف، مما لا يقابله من مردود مادي يتلاءم مع الجهد المبذول التي لا تجعل من أستاذ قادراً على الإيفاء بالتزاماته تجاه نفسه وأسرته، إلى جانب أن نظرة المجتمع باتت مرتبطة بمستوى الدخل الاقتصادي، فبتدني الوضع الاقتصادي صاحبه تدني في نظرة المجتمع، فخسر الأستاذ دوره ومكانته الاجتماعية التي كان يتمتع به ا،حيث يرى متولى إن الاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع من المجتمعات، إنما يشير إلى مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه، إذ أن أي إصلاح مستهدف للأمة أو تعديل لمسارها بغية تقدمها ، إنما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم على سلوكيات طلابه وأخلاقهم وشعورهم وعقولهم (متولي 1993م، ص180).

وهذا ما أكدته دراسة دنيهام ستيف وقد بحث فيها عن أسباب استقالة المعلمين من مهنة التدريس حيث أن الاستقالة هي استجابة واضحة للتعرض لضغوط قوية جداً وقد أجريت الدراسة على 57 معلما حديثي الاستقالة من التعليم الابتدائي بمقاطعة نيوويلز باستراليا وتم في المقابلات الشخصية سؤال هؤلاء المعلمين عن رؤيتهم للأسباب التي أدت بهم إلى ترك المهنة، وقد بينت النتائج أن من أهم أسباب الاستقالة كان وصول المعلم إلى نقطة حرجة في اتجاهاته نحو مهنة التدريس، تلك التي يعجز المدرس فيها عن مسايرة التغيرات في العملية التعليمية ومقاومتها، وأيضا معاناته من الاتجاهات السلبية للمجتمع نحو مهنة التدريس ونقص العائد المادي وسوء أخلاق الطلاب وسوء العلاقة مع الزملاء .و لم تتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد طياب الجزائر (2010) بعنوان "الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي "دراسة تايلور (1990) بعنوان اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقة ذلك بأداء المعلمين قبل الخدمة وبعدها على مقياس الكفايات التدريسية.

2 – 6 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على انه" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية الأدائية (متوسط، مرتفع)** "

دلت نتائج اختبار الفرضية السادسة أنه توجد فروق في مستوى الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير مستوى الكفايات التعليمية الأدائية (متوسط، مرتفع)، بمعنى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الكفايات التعليمية الأدائية والرضا النفسي لدى التلاميذ، أي كلما زاد مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية زاد الرضا النفسي لدى التلاميذ ، وهذا ما خلصت إليه نفس دراسة الباحثان صالح رشيد وعلي العطوي (2011) والتي توصلت إلى إن جودة الخدمة التعليمية من بين إبعادها الكفايات التعليمية تؤثر معنويا في الرضا الكلي للطلبة وأنه كلما زادت جودة الخدمة التعليمية في الكلية زاد مستوى الرضا للطلبة ويشير (Daniel son) 1998أن رضا الطلبة هو شعور ايجابي نحو المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها ويرتبط هذا الشعور بالإمكانيات المتوفرة فيها من بينها جودة الأداء التدريسي لطاقمها البيداغوجي، وكذلك اتفقت مع دراسة الباحثان مدثر حسن عز الدين، أيمن مصطفى العرموطي (2016) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين متغيري مستوى الخدمات التعليمية المقدمة من بينها الأداء التدريسي وتكوين درجة رضا الطلبة نحوها، ووجود علاقة ارتباط قوية بين أبعاد جودة الخدمات التعليمية المقدمة من الجامعة ودرجة رضا الطلبة نحو الخدمات التعليمية من بينها الأداء التدريسي، ودراسة بلعزوق سمية (2013) حيث توصلت إلى إن وجود علاقة موجبة بين الأداء التدريسي للمعلم والارتياح المدرسي للمتعلم، ودراسة فاروق السعيد جبريل (1990) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين درجة وضوح الدور والسلوك القيادي وبين تحصيل التلاميذ ورضاهم عن الفصل، وجود علاقة بين السلوك القيادي (المؤيد – الموجه) وبين كلا من تحصيل التلاميذ ورضاهم عن الفصل في حالة وضوح الدور (المرتفع – المنخفض)، وكذلك دراسة هارمون (Harmon, 1999) بدراسة الرضا لدى طلبة البكالوريوس والذين هم دون سن 25 عاماً بالمقارنة مع من هم أكبر سنا عن الخدمات التعليمية في الولايات المتحدة، وقد خلصت الدراسة أن المجموعتين أشارتا أن العوامل الأكثر أهمية والتي تؤدي إلى الرضا هي البرامج الأكاديمية ونوعية التدريس وتوفر أعضاء الهيئة التدريسية الأكفاء ومحتوى المساق الدراسي والاهتمام بالطالب والسلامة والأمن في الحرم الجامعي، وصيانة الحرم الجامعي ومساعدة الإداريين والاهتمام من قبل أعضاء الهيئة التدريسية وأعداد الطلبة في الشعبة الصفية ، ودراسة بوح الفيصل(2002)حيث توصل أن هناك ثلاثة أصناف من الاستجابات، تظهرفي السلوكيات العاطفية للأساتذة والاستجابات الانفعالية للتلاميذ أغلبية هذه الاستجابات قد رتب الإيجابية لأنها عكس تنوع من الرضا عند التلاميذ نسبة قليلة من الاستجابات السلبية، أما النسبة المتبقية ذات استجابات حيادية، ودراسة أحمد يحياوي

(2009) حيث توصل الباحث إلى كشف حقيقة تأثير التربية البدنية والرياضية على المهارات النفسية على التلاميذ الممارسين للتربية البدنية والرياضية ذكورا وإناثا في المهارات التالية: مهارة دافعية الانجاز الرياضي ومهارة الثقة بالنفس ومهارة القدرة على الاسترخاء ومهارة القدرة على مواجهة القلق مقارنة بغير الممارسين ، وهذا ما يؤكد أن ممارسة التربية البدنية والرياضية تؤثر ايجابيا في تنمية المهارات النفسية، وك لها زادت سنوات الممارسة زادت عمليات التحلئم في هذه المهارات.

ولقد تناولت بعض الدراسات موضوع توقعات التلاميذ من المعلم أثناء أدائه التدريسي، من بينها دراسة كل من "هامرزلي" و "وودز" (1979)، ودراسة "دوكنج" (1980)، ودراسة "روبنسون" (1981)، حيث توصلت هذه الدراسة الأخيرة أن التلاميذ يتوقعون من المعلم أن يكون:

- حازماً وقادراً على التحكم في التلاميذ والفصل، ولكن بطرق غير تسلطية وغير عقابية.
- عادلا في معاملته للتلاميذ وتقويمه لهم، وأن لا يعاقب الجميع بسبب تلميذ أو تلميذين ويجب أن ينصب عقاب المعلم على التلميذ المذنب فقط.
- أن يكون متناسقا غير متناقض أو متحول في سلوكه أو تعامله مع التلاميذ في الفصل.
- ماهراً في التدريس وما يصل بذلك من وضوح شرحه للدرس وإفهامه للتلاميذ ومساعدته واستشارته لهم على التعليم والتعلم، وأن يشعر التلاميذ بأنهم يحرزون التقدم والنجاح ف ي الدراسة.
- محترماً للتلاميذ ومحترم منهم، أي الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ.
- صديقا للتلاميذ ويشعرهم بالعطف والمحبة، ويمزح معهم بدون الخروج عن الحدود التي تحكم العلاقة السليمة بين المعلم والتلميذ حتى لا يفقد احترامهم.
- مساندا ومساعدا للتلميذ لتحقيق نتائج تعليمية طيبة، خاصة عندما يكون التلميذ في حاجة إليها.

ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة علالي طالب، عطاء الله أحمد، قاسمي بشير (2015) حيث توصلت أن كفاءة جودة العملية التعليمية عند أستاذ التربية البدنية والرياضية تقع في المستوى المتوسط عموما وأنها لا ترقى إلى المستوى المطلوب.

ويعزى الطالب الباحث ذلك إلى الدراية التامة والإلمام من طرف الأستاذ بأهداف المنهج الدراسي وتوجيهاته ومحتوياته وما يتعلق من حقائق ومعلومات وأراء بكل الفروع العلمية التي لها علاقة بمادة التربية الرياضية مثل علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الحركة، وطرق التدريس الحديثة، ونظريات التعلم ... إلخ ، وكذلك المقدرة على توصيل المعلومات والخبرات للتلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية وخلق مواقف وضعيات تعليمية مناسبة وتشجيع المشاركة الفاعلة والمساواة وتكافؤ الفرص بين التلاميذ والعمل بروح التربية المعاصرة من

تعاون وحرية منظمة وتشويق، وهذه ما أثبته المستوى المرتفع للكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية مما ساهم في تحقيق نسبة عالية من الأهداف المسطرة في المنهج الدراسي الخاصة بالمادة من جميع الجوانب المختلفة من بينها الجانب النفسي بمختلف مستوياته وتوجهاته وصولا إلى إشباع الحاجيات النفسية للتلميذ والتي تجلت وظهرت في المستوى المرتفع للرضا النفسي للتلاميذ، ومن خلاله نستطيع القول أنه كلما زاد مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية زاد الرضا النفسي لدى التلاميذ وهذا ما يتطابق مع رأي اللجنة الوطنية للمناهج، وهو أن تدريس مادة التربية البدنية والرياضية عملية مخططة ومقصودة، تهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية مرغوبة (تربوية، معرفية، حركية، نفسية واجتماعية) في سلوك المتعلم وفي تفكيره ووجدانه وهذا يتطلب من الأستاذ أن يكون معدا إعدادا متميزا من الناحية المعرفية والمهنية والبيداغوجية، مما يسمح له بتطوير العمل التربوي والتعليمي لبناء شخصية المتعلم القادر على التفكير والتكيف والإبداع والعيش في مجتمعه والانسجام مع متطلباته ومستجداته، ومواجهة كل التغيرات (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، ص 19).

3 – الاستخلاصات و الاقتراحات:

نستشف من خلال دراستنا لمستوى الكفايات التعليمية الأدائية الواجب توفرها لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التدريس والرضا النفسي للتلاميذ في الطور المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات أن هناك مستوى مرتفع من الكفايات التعليمية الأدائية الواجب توفرها لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية، وكذلك وجود درجة كبيرة من تطبيق هذه الأبعاد خلال الحصة، وبذلك يكون قد تم التحقق من الفرضية الأولى للدراسة، أما الفرضية الثانية فقد توصلنا إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنتهم، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لأستاذ التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي وبذلك لم تتحقق الفرض ية الثالثة، أما الفرضية الرابعة التي لم تتحقق فقد توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي، وعدم وجود علاقة بين الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وبذلك لم تتحقق الفرض ية الخامسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي للتلاميذ تعزى لمستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية من خلال الفرضية السادسة، ونجد أنه من بين الفرضيات التي تضمنت الدراسة ثلاثة فرضيات جزئية التي تم التوصل لتحقيقها.

وهكذا نكون قد بلغنا هدفنا المنشود من هذه الدراسة والوصول إلى نتائج موضوعية تبرهن أن الإعداد الجيد من الناحية النظرية للحصة يؤثر تأثيرا كبيرا على أداء التدريس للأستاذ من الجانب التطبيقي ، ثم توصلنا إلى نتائج موضوعية تخص هذا المجال، وكذلك توصيات متنوعة قد تكون سندا لإشكاليات مواضيع دراسات مستقبلية.

وفي الأخير أتمنى أنني وفقت في الإحاطة ولو بقليل بموضوع دراستنا من جميع الجوانب وإذا كنا قد تركنا جانبامن هذه الجوانب، فهذه ميزة من ميزات البحث العلمي أي الاستمرارية، لذا نطلب من زملائنا الباحثين والمختصين مواصلة المسير في هذا التخصص بغية تحسين المستوى التدريسي للأستاذ وبذلك تحقيق الأهداف والكفاءات المسطرة للمنهاج وإيصال مادة التربية البدنية والرياضية إلى مصاف أم المواد حيث توصلنا إلى اقتراح مواضيع ذات أفاق مستقبلية لمواصلة موضوع الدراسة وأهمها:

- العلاقة بين الأبعاد النظرية والعملية للكفايات التعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية
- مستقبل مادة التربية البدنية والرياضية في ظل عدم وجود الكتاب المدرسي.
- دور معامل مادة التربية البدنية والرياضية وعلاقته بمستواها لدى التلاميذ والطاقم التربوي.
- واقع العمليات التكوينية التطبيقية في أداء أستاذ التربية البدنية والرياضية في ظل الجيل الثاني للكفاءات.
- العلاقة بين مستوى الكفايات التعليمية وواقع الوسائل التعليمية الحديثة للتربية البدنية والرياضية.
- درجة توظيف طريقة حل المشكلات في الأبعاد المكونة للكفايات التعليمية من طرف أستاذ التربية البدنية والرياضية.

قائمة المراجع

- القران الكريم
- صحيح مسلم.
- أبو النجاة أحمد عز الدين، (2001) ،مءلم التربية البدنية المنصورة، مكتبة شجرة الدر مصر.
- أحمد عطا الله (2006) ، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
-أحمد عطا الله، و آخرون ، (2009) ،تدريس التربلية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- اللجنة الوطنية للمناهج، (2015) ، منهاج التربية البدنية والرياضية، وزارة التربية والتعليم الجزائر.
- جودت احمد سعادة، (2018) ، طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة ، عمان.
- فريد حاجي. (2005). بيداغوجية التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات. دار الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر.
- محمد وجيه الصاوي وهدى مصطفى درويش. (1999). برنامج إعداد معلم التربية الرياضية بجامعة قطر ورأي الدارسين فيه كلية التربية، السنة الثامنة، العدد الثامن، قطر.
- مصطفى السايح، و ميرفت علي خفاجة. (2007). المدخل الى طرائق تدريس التربية الرياضية. ط1، ماهي للنشر والتوزيع وخدمات الكمبيوتر الاسكندرية .
- مصطفى عثمان، و عفاف عثمان. (2014). استراتيجيات التدريس الفعال. ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر الاسكندرية:.
- موسى، محمد عبد الرحيم. (1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعال ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- العلوي محمد الطيب (1982)الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية، ج 1،دار البعث، قسنطينة.
- محمد عبد السلام احمد، (1960) القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية القاهرة.
- قاسم بوسعدة (2017) المعلم الكفء أو الفعال ، مخبر الممارسات النفسية و التربوية جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر .
- فهد سعد بن سعيدان (2004) اتجاهات معلمي التربية البدنية نحو المهنة في مدينة الرياض رسالة ماجستير في التربية البدنية جامعة الملك سعود السعودية
- عبدالرحمن ، (1992) ، اتجاهات الطلبة الدارسين في كلية تأهيل المعلمين العالية نحو مهنة التدريس ، مؤتة للبحوث والدراسات، الأردن
- عيسراوي، عبدالرحمن محمد، (1981) دراسات سيكلوجية ، دار المعارف، القاهرة مصر،
- محمد الساسي الشايب و منصور بن زاهي 2011 قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة قاصدي مرباح.ورقلة المجلد 2011، العدد 4
- فوزية محمدي ، 2011 أهم الكفايات الأدائية للمعلم ، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية جامعة قاصدي مرباح – ورقلة
- على راشد ، 2005 ، كفايات الأداء التدريسي ط1 ، دار الفكر العربي القاهرة
- الأزرق عبد الرحمن صالح(2000):علم النفس التربوي للمعلّمين،مفاهيم نظرية.دار الفكر العربي ومكتبة طرابلس العلمية العالمية.ليبيا.الطبعة الاولى
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2003) كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء" دار الشروق النشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن،
- مفلح، غازي(1998) الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة لنيل الماجستير في التربية (غير منشورة)، جامعة دمشق،
- التومي، عبد الرحمن(2005) الكفايات، مقاربة نسقية، الطبعة الثالثة، دار الهلال وجدة، المملكة المغربية،

- كرم، إبراهيم محمد(ديسمبر 2002) ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد3، العدد4،
- مرعي، توفيق (1983) الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن،
- حمدان، محمد زياد(1985) قياس كفاية التدريس وطرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،
- عيد، غادة خالد (ديسمبر 2004) قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس"، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد 05، العدد03، .
- الاسطل، إبراهيم حامد والرشيد، سمير عيسى(2003) دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، في مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول العدد الرابع، كلية التربية جامعة دمشق،
- براجل، علي(2004) مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، في مجلة العلوم الاجتماعية، العدد10، جامعة باتنة الجزائر،
- إبراهيم، مجدي عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم(2002) التفاعل الصفي، مفهومه – تحليله – مهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة.،
- سمية أحمد الجمال 2006 السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والإتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك قسم علم النفس التربوي كلية التربية
- عبد السلام يوسف الجعافرة - الأردن (2011) " مستوى تحقّق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلّمين في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطلبة المعلّمين وأعضاء الهيئة التدريسية والمعلّمين المتعاونين لكلّية العلوم التربوية جامعة الزرقاء مجلة جامعة دمشق – المجلد 30 – العدد الأول
- محمد، عمر العربي الحاج (2011م) في ليبيا "برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية " دكتوراه. مناهج وطرق تدريس علم النفس. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. 2011. مصر. القاهرة
- مضر عبد الباقي و اخروان (2011م) العراق " الكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية في محافظات الفرات الأوسط " مجلة علـوم التربية الرياضية العدد الثالث المجلد الرابع
- قاسم محمد خزعلي وعبد اللطيف عبد الكريم مومني بالأردن (2010) "الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و التخصص" مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 -العدد الثالث
- وليد بن معتوق محمد زعفراني بالسعودية (2008) " الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التربية البدنية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس بمكة المكرمة"مذكرة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
- الغامدي حافظ بن عبدالله بن عايد السعودية (2007)، "دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية" رسالة ماجستير جامعة أم القرى
- بن قناب الحاج بالجزائر (2006)، " تقويم مدرسي التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط " أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر
- عبد الله الدباغ بالعراق (2006م)تنمية الكفايات التعليمية الأدائية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد" رسالة ماجستير منشورة ، بغداد ، العراق.
- وائل المصري مصر (2005) "إستراتيجية مقترحة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية وأثرها على بعض نواتج التعليم لتلاميذ المرحلة الإعدادية". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى وعين شمس .
- ساري، سعدة قاسم في سوريا (2005م) "برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية الكفايات التعليمية اللازمة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية في ضوء احتياجاتهم التدريبية " رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

- عبد الحميد الخطابي بالسعودية (2004) :برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين، ومدى تحقيقه لبعض الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجدة " مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد السادس عشر، العدد الثاني
- محمد خميس حسين ابو نمرة بالأردن (2003) "الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية "مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية
- سعيد عبد الحميد أحمد باليمن (2002) " تقويم كفايات المعلّم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية" مركز البحوث والتطوير التربوي عدن، اليمن.

- الكندرى، وليد أحمد محمد مرا د بدولة د الكويت (1999م) "تقويم أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء الكفايات التربوية اللازمة لهم " - كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة
- عوجان احمد إسماعيل بالأردن ،(1993) " الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي" مذكرة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان
- الفاضل، أمل محمد يوسف السودان (2017م) " ا لاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالاحتراف النفسي وبعض المتغيرات الديمغرافية " ماجستير علم النفس التربوي جامعة الجزيرة
- علي مصطفى علي خلف بمصر(2017) "تأثير التربية العملية في خفض قلق التدريس وتحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من طلبة كلية التربية، جامعة المنيا " مجلة كلية التربية . م المجلد 33، العدد 6 جامعة المنيا
- الشايب محمد الساسي و طبشي بلخير الجزائر (2011) " قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة " مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية العدد 13مارس 2013

- نافز بقيعي وعلي الكساب الأردن (2009) " اتجاها ت معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات " مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية. االمجاد. 24، العدد02
- أبو سالم حاتم جبر فلسطين 2009) " اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة الأقصى نحو العمل بمهنة التدريس والتدريب " مجلة جامعة النجاح الوطنية المجاد 24 العدد 10
- مهدي شلش و سوسن صالح خلف العراق (2008) " اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو درس التربية الرياضية في المدارس الابتدائية بمحافظة بغداد " مجلة الرياضية المعاصرة المجاد 07 العدد 07

- بلخير بن الأخضر طبشي الجزائر 2007 " الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقتة بالدافعية للإنجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم بورقلة " رسالة ماجستير في علم النفس التربوي جامعة قاصدي مرباح ورقلة
- الحوتي إبراهيم محمد اليمن (2007) " العوامل المؤثرة في اختيار طلاب المدارس الثانوية لمهنهم وفي اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم في الجمهورية العربية اليمنية" المؤتمر التربوي الإسلامي العربي

- سليمان محمد يونس قزاقزة ، الأردن (2004) "مستوى وعى طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم " رسالة دكتوراه كلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان
- سحر يس شرف الدين مصر (2002) "دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مهنة تدريس التربية الرياضية وعلاقتهما بالتفوق في التربية العملية لطالبات كلية التربية الرياضية".
- معيزة لمبارك الجزائر(2001) "اتجاهات طلبة قسم التربية البدنية والرياضية نحو مهنة التدريس " مذكرة ماجسترتخصص النشاط البدني الرياضي، جامعة الجزائر

- مهدي أحمد محمد الطاه ر بالسعودية 1991 "الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض " رسالة ماجستير كلية التربية جامعة الملك سعود
- بلعزوق سمية الجزائر 2013 "ابعاد الارتياح المدرسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي " رسالة ماجستير تخصص بناء وتقويم المناهج التربوية قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة وهران
- مسعودي امحمد 2016 الجزائر " الارتياح النفسي و الفاعلية الذاتية لدى المعلمين " رسالة دكتوراه العلوم تخصص علوم التربية جامعة وهران
- فاطمة تلمساني الجزائر2011" الإرتياح النفسي و المدرسي لدى طلبة الاثنويات " رسالة ماجستير جامعة وهران
- فاطمة تلمساني الجزائر 2016" الإرتياح النفسي الشخصي لدى الطلبة الجامعين في ضوء المستوى الاقتصادي الاجتماعي و تقدير الذات " رسالة رسالة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي جامعة وهران
- سيف علي ثجيل و علي حسين عايد وآخرون بالعراق (2016) "الوجود الأصيل وعلاقته بالرضا عن النفس " قسم علم النفس كلية الاداب جامعة القادسية
- جلولي خيرة الجزائر (2016) "اتجاهات التلاميذ نحو الرضا عن عمل المرشد التربوي معهم " كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة الطاهر مولاي سعيدة
- عمر علي القضاه و محمود حسن بني خلف الاردن (2016) " مستوى رضا الطلبة عن "الخدمة المخبرية" المجلد 25، العدد 3 مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية
– بكير مليكة الجزائر(2015) " الرضا عن الدراسة وعلاقته بالدافع المعرفي لدى التلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي (دراسة مقارنة بين المتفوقين وغير المتفوقين المجلد 03، العدد 01 مجلة الجزائرية للطفولة والتربية
- وزارة التربية والتعليم الأردنية بالاردن. (2015) " درجة رضا متلقي الخدمة (الطلبة)عن الخدمات المقدمة لهم من وزارة التربية والتعليم " قسم البحث التربوي وإدارة التخطيط
- عونية صوالحة و أسماء العمري الاردن (2013) " دراسة وصفية لأهمية الحاجات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية ومستوى رضا الطلبة عن مدى تحقق هذه الحاجات " مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد الأول .
- الحجار رائد والمبحوح أحمد فلسطين (2008) "رضا طلبة جامعة الأقصى عن جودة الخدمات في عمليات التسجيل والإرشاد الأكاديمي جامعة الأقصى "
https://www.alaqsa.edu.ps/site_resources/aqsa_magazine/files/744.pdf
- رندا عمر الكريم علي السودان (2007) "الرضاء النفسي للمسن وعلاقته ببعض المتغيرات " رسالة ماجستير كلية الاداب http://hdl.handle.net/123456789/1781

- وسام سعيد رضوا ن غزة فلسطين (2004) " الدافع المعرفي والبيئة الصفية (الرضا)وعلاقتهما بالتفكير ألابتكاري لدى طلاب الصف الرابع" رسالة ماجستير كلية التربية جامعة الازهر
- بلحسني وردة الجزائر (2002) " علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي بالإحباط " رسالة ماجستير كلية الاداب والعلوم الانسانية جامعة قاصدي مرباح ورقلة
- بلقا سم سلطانية ، وحنان جيلا لي الجزائر 2000 "منهجية العلوم الاجتماعية "، دار الهدى ، عين مليلة.

-إبراهيم هاشم بالأردن (1995) "مؤشر الرضا الحركي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي"مجلة دراسات العلوم الإنسانية، مجلد 22 (أ)، العدد الأول، عمان، الأردن.

- عبد الرحيم و آخرون فلسطين (2015) "مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلبة المعلمين " مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات ، المجلد 05(أ)، العدد 02

- ناصر ياسر الرواحني وجمعة محمد ألهنائي (2013) عمان " الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضة المدرسية بسلطنة عمان وعلاقتها بأسباب اختيار مهنة"مجلة العلوم التربوية و النفسية المجلد 08 ، العدد 01

- سامح جميل العجرمي فلسطين (2013) " فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين " مجلة المنارة للبحوث و الدراسات المجلد 19 ، العدد 03

- محمد طياب الجزائر (2010) "الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي " العدد 12مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية

- خضر علي وفؤاد صبيرة سوريا (2014) "واقع استخدام التقنيات في البحث العلمي و علاقته بدرجة الرضا النفسي لدى أعضاء الهيئة التعليمية مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية المجلد 36 -العدد 05

- سليم إبراهيم الحسنيه بسوريا (2009) "مدى رِضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم" مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية– المجلد 25 -العدد الثاني

- أمل الفكي علي رحمة السودان (2006) " الرضا النفسي لمعلم مرحلة الاساس وعلاقته بالكفايات المهنية " رسالة ماجستير كلية الاداب جامعة ام درمان الاسلامية

- قنون خميسة الجزائر2013 " الاستجابة المناعية وعلاقتها بالدعم الاجتماعي المدرك والرضا عن الحياة لدى مرضى السكري" رسالة دكتوراه العلوم في علم النفس تخصص علم النفس العيادي

- براك صليحة الجزائر 2007 " الرضا عن التوجيه وعلاقته بالداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين المشتركين في المر حلة الثانوية " رسالة ماجستير في علم النفس فرع إرشاد نفسي و ٍ توجيه تربوي مهني جامعة باجي مختار عنابة

- جبار كنزة الجزائر 2013 " إتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية " رسالة ماجستير تخصص علم النفس الاجتماعي- جامعة محمد خيضر بسكرة

- نيس حكيمة الجزائر2012 "الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي و الرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي" رسالة ماجستير تخصص علم النفس جامعة الجزائر 2

- تحية محمد أحمد عبد العال و مصطفى على رمضان 2013" الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية " دراسة في علم النفس الإيجابي مجلة كلية التربية– جامعة بنها المجلد 02 -العدد 93

- بهاز لويزة و أولاد حيمودة جمعة 2011 " اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو التعامل مع البنوك الإسلامية (دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة الجامعيين بالمركز الجامعي غرداية نموذجا) "مجلة الواحات للبحوث و الدراسات المجلد 04 -العدد 02

المراجع الاجنبية

- and Evelyn in the United States of America (1999) entitled"Evaluating the performance competencies in the special training program in preparing primary school teachers in the College of Education

- Wang (1998) in Taiwan entitled "Improving education and training needs in open education in primary schools"

- Johnson and other (1995) USA, "Teacher Preparation for theTwenty-first Century"

-Study of Lithuanian Miskiniene, & Rodzeviciute (2005) entitled "Incentive incentives for university students to choose the profession of teachers in scientific specialization"

-Makobi-Fitch, USA (2009) entitled "The effect of a positive psychology input on happiness and life satisfaction in children

- Baikal, Olko and others Turkey (2005) entitled "Level of student satisfaction with educational services at the Faculty of NursinUniversity of Istanbul"

-Walid Al-Ansari in Britain (3200), entitled "Degrees of Student Satisfaction at the First Undergraduate Level toward Teaching Physical Therapy Rehabilitation in British Universities"

-Petrovary, USA (2008), "The personal characteristics of teachers and the motivations associated with the trend towards the profession of teaching children with visual disabilities"

الملاحـــق

1-الصورة الأولية لأدوات جمع البيانات

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم نشاطات التربية البدنيةوالرياضية

اسم الأستاذ الفاضل: .... **الدرجة العلمية:**.....**التخصص:**.....

الطالب: نصير بولرباح **الشهادة المحضرة:** أطروحة دكتوراه

استمارة استطلاع رأي الخبراء

في إطار إجراء دراسة ميدانية لأجل ضبط الشروط السيكومترية لأدوات البحث في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه موسومة بالعنوان التالي :

الكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التدريس و الرضا النفسي للتلاميذ دراسة ميدانية أساتذة متوسطات ولاية ورقلة

نتقدم إلى سيادتكم المحترمة قصد الاستفادة من رأيكم و مقترحاتكم في تكييف عبارات هذه المقاييس بما يتناسب و موضوع البحث، ونرجو من سيادتكم الرد في اقرب وقت منكم وشكرا .

واليكم التساؤلات الفرعية وفرضياتها و التعريفات الإجرائية للمصطلحات ومفاهيم الدراسة حسب كل اداءة قياس لمتغيرات الدراسة .

التساؤلات الفرعية :

1-ما مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لأستاذ التربية البدنية و الرياضية في الطور المتوسط في ظل منهاج المقاربة بالكفاءات .

2-هل توجد علاقة بين الكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التدريس في الطور المتوسط .

3-هل توجد فروق في رضا النفسي للتلاميذ للطور المتوسط تعزى بالكفايات التعليمية الأدائية لأستاذ التربية البدنية والرياضية .

الفرضيات الفرعية :

1-توجد مستويات مختلفة للكفايات التعليمية الأدائية لأستاذ التربية البدنية و الرياضية في الطور المتوسط في ظل منهاج المقاربة بالكفاءات .

2- توجد علاقة بين الكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التدريس في الطور المتوسط .

3- توجد فروق في رضا النفسي للتلاميذ للطور المتوسط تعزى بالكفايات التعليمية الأدائية لأستاذ التربية البدنية والرياضية .

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

– **تعريف الكفايات التعليمية الأدائية** :هي مجموعة من المهارات والقدرات التي يظهرها أو يبرزها الأستاذ أثناء أدائه للعملية التعليمية التعلمية من خلال حصة التربية البدنية والرياضية مثل : التخطيط و التنفيذ (الممارسات التعليمية) و التقويم .

– **تعريف الاتجاه نحو مهنة التدريس:** هو الاستجابات التفاعلية لأستاذ التربية البدنية والرياضية نحو مهنته ايجابيا أو سلبيا وفق مجموعة من الأسئلة معدة ومحددة في أداة القياس التي أعدة لهذا الغرض .

– **تعريف الرضا النفسي:** هو الحالة التي يشعر بها التلميذ بالراحة والسعادة والطمأنينة عن ذاته في محيطه المدرسي و التي تنعكس في سلوكياته وتصرفاته ونشاطاته وحركاته داخل نفس المحيط.

– **المقياس المستخدم: هوبطاقة الملاحظة:** وهي تقيس مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية والرياضية.

البيانات الشخصية :

– **الجنس:** ذكر ☐ ، أنثى ☐

– **المؤهل العلمي:** ليسانس كلاسيكي ☐ ، ليسانس LMD، ماستر ☐ ☐

– **الخبرة المهنية** :اقل من 05 سنوات ☐ من 05 إلى 10سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

طريقة الإجابة : بوضع إشارة (×) على المستوى الأداء الدال على المهارة و الأجوبة تتمثل في :

(ممتاز – جيد – مقبول – ضعيف – لم تتحقق) .

الرقم	الكفاياتالأدائية	المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	مناسبة	تعدل	تحذف	ملاحظة
1	التخطيط (الإعداد)	التوزيعات الزمنية	1–يعد خطة لتحديد التوزيع السنوي والفصلي تنظم المادة الدراسية				
			2– يعد الوحدة التعليمية للحصة لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط				
			3–يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانيات المتوفرة في المدرسة				
			4– يخطط الملاعب الخاصة بالأنشطة				
			5– يحدد الوسائل و الأجهزة والأدوات المتنوعة حسب نوع النشاط				
			6– يراعي توزيع الوقت حسب الخطة				
		الأهداف و الكفاءات	1– يصوغ الأهداف من مؤشرات الكفاءة القاعدية				
			2– الدقة في صياغة الأهداف الإجرائية (السلوكية)				
			3– تلاؤم الأهداف لمستوى التلاميذ				
			4– اختيار التمرينات والأنشطة التي تتماشى مع الهدف المسطر				

2	التنفيذ (الممارسات التعليمية)	مهارات الاتصال	1-التمهيد للدرس بإثارة اهتمام التلاميذ					
			2- شرح أهداف المسطرة للحصة					
			3- عرض المهارة الحركية المناسبة					
			4-مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك باستخدام طريقة الورشات					
			5- التدرج في تعليم المهارات الحركية					
			6- تسيير الوقت المخصص للحصة					
			7- توظيف وضعيات الإشكال خلال الحصة					
			8- الربط بين أجزاء الدرس					
		الوسائل التعليمية	1- ملائمة الوسيلة للمهارة الحركية المسطرة					
			2- ملائمة الوسيلة لأهداف الحصة					
			3- توظيف الوسيلة في الوقت المناسب					
			4-تنظيم الوسيلة في الميدان					
			5- ملائمة الوسيلة لمستوى التلاميذ					
		التفاعل الصفي	1- استخدام أساليب الثواب والعقاب					
			2- توزيع الأدوار على التلاميذ					
			3- تشجيع وتعزيز التلاميذ على المشاركة البناءة والفعالة					
			4- إشراك التلاميذ في إدارة وتنظيم الحصة					
			5- المحافظة على النظام					
			6- مراعاة أمن و سلامة التلاميذ					
3		التقويم	1- إبلاغ التلاميذ بمستويات ومؤشرات انجازهم للمهارة الحركية					
			2- ارتباط التقويم للأهداف المسطرة للحصة					
			3- تفعيل التغذية الراجعة أثناء التقويم					
			4- تقويم الخطأ في الوقت المناسب					
			5- توظيف أنواع التقويم خلال مراحل الدرس					
			6- استخدام عبارات التعزيز الفوري					

ملاحظات و اقتراحات

أخرى:.....

.....

.....

.....– **المقياس المستخدم :هو**

الاستبانة : وهي تقيس متغير الاتجاه نحو مهنة التدريس .

البيانات الشخصية :

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

- **المؤهل العلمي:** ليسانس كلاسيكي ☐ ليسانس LMD، ما☐ ☐

- **الخبرة المهنية** :اقل من 05 سنوات ☐، من 05 إلى 10سنو☐ ، أكثر من 10 سنوات ☐

طريقة الإجابة : بوضع علامة (×) أمام الإجابات التالية

(موافق تماما – موافق – غير متأكد – غير موافق – غير موافق تماما

المحاور	الرقم	العبارات	مناسبة	تعديل	حذف	ملاحظة
النظرة الشخصية نحو المهنة	01	شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما يكتنف عملي كأستاذ مع ما فيه من مشاق وصعاب				
	02	لو أتيحت لي فرصت ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك فورا				
	03	أفضل مهنة التدريس لو لم تفتح المجال أمام الدروس الخصوصية				
	04	لو قدر لي أن اختار مهنة أخرى ، ما اخترت إلا مهنة التدريس				
	05	فرضت على مهنة التدريس رغما عني .				
	06	مهنة التدريس مهنة رفيعة، لا تقل عن أي مهنة أخرى .				
	07	سيصبح مهنتي كأستاذ مصدر سعاديتي .				
	08	مهما ارتفع الدخل المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها .				
	09	أشعر أنني سأحب عملي كأستاذ .				
	10	مهما قيل عن مهنة التدريس فيكفي ما تتيحه للأستاذ من إجازات .				
النظرة نحو السمات الشخصية	01	أي شخص يمكن أن يصبح أستاذا .				
	02	بيت الشعر الذي يقول (قم للمعلم .....) ما زال يعتقد فيه الطلاب لحد الآن				
	03	يتعود الأستاذ على السيطرة على أفراد أسرته وأصدقائه .				
	04	إذا رأيت شخصا من السهل إثارته فغالبا ما يكون أستاذا .				
	05	يموت الأستاذ ناقص العمر .				
	06	قلما يحترم التلاميذ أساتذتهم في هذه الأيام .				

	07	إذا فشل شخص ما في مهنة معينة فإن من السهل أن يصبح أستاذا .				
	08	كثيرا ما يحس الأساتذة أنفسهم بأنهم أقل من غيرهم .				
	09	من يختار مهنة التدريس يعاني عادة من الشعور بالنقص				
	10	يحاول الأستاذ أن يعوض نقصه بالسيطرة على تلاميذه .				
التقييم الشخصي لقدراته المهنية	01	تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقتي				
	02	لا أعتقد أن تدريس التلاميذ سيسبب لي كثيرا من الإزعاج .				
	03	أعتقد أنني من النوع الصبور الذي يتطلب .				
	04	لا أعتقد أن شقاوة التلاميذ تسبب لي ضيقا وإزعاجا .				
	05	تغمرني السعادة كأستاذ بمجرد أن أجد نفسي وسط التلاميذ				
	06	مهما سيواجهني من مشاكل في التدريس فأشعر أنه عندي القدرة على التغلب عليها .				
	07	أرحب بمهنة التدريس بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتقي.				
	08	مهنة التدريس تتطلب أن أظل طالب علم طوال حياتي .				
	09	أشعر أن تعامل الأساتذة مع مديري المدارس أمر سهل وهين .				
	10	لا أعتقد أن الأعباء الإضافية التي أكلف بها فوق عملي كأستاذ سوف تسبب لي ضيقا أو إزعاجا .				
مستقبل مهنة التدريس	01	لا رجاء بالنهوض بمهنة التدريس				
	02	لا يتأثر مستقبل الأستاذ كثيرا بمدى الجهد الذي يبذله في مهنته				
	03	مستقبل مهنة التدريس في رأي لا تقل شأنا عن مستقبل المهن الأخرى .				
	04	أشعر بالألم كلما تذكرت أن نظام ترقية الأستاذ لا يزال مختلفا بالنسبة لباقي المهن .				
	05	لا يضايقني أن يصبح تلاميذ في مراكز أفضل مني .				
نظرة المجتمع نحو المهنة	01	أحس بالفخر عندما يعرف الآخرون أنني أصبحت أستاذا				
	02	أعتقد أن مجتمعنا ينظر للأستاذ نظرة احترام و تقدير .				
	03	أشعر أن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس بنفس الاحترام والتقدير الذي ينظر به المهن الأخرى				
	04	أحس بالحرج إذا ما عرف أحد أنني أصبحت أستاذا .				
	05	ربما كانت نظرة المجتمع للأستاذ على انه أقل من غيره في مهن أخرى، ترجع إلى أنه في النهاية لا يتعامل إلا مع مجموعة من الأطفال .				
	06	مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر المجتمع لي نظرة أقل من زملائي في المهن الأخرى.				

ملاحظات و اقتراحات

اخرى.....

.....

.....

.....

.....

.....

- **المقياس المستخدم :هو الاستبانة** : وهي تقيس مستوى الرضا النفسي للتلاميذ .

البيانات الشخصية :

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

- **المستوى الدراسي:** .....

- **اسم المؤسسة :**.....

طريقة الإجابة : بوضع علامة (×) أمام مستوى الرضا أمام الإجابات التالية :

(كبير جدا – كبير –متوسط – قليل – قليل جدا)

المحاور	الرقم	العبارات	مناسبة	تعديل	حذف	ملاحظة
الرضا عن الذات	01	أشعر بثقة في ذاتي و الايجابية عن نفسي خلال الحصة .				
	02	أتحلى بروح معنوية مرتفعة خلال الحصة .				
	03	أشعر بحرية أثناء أداء مهاراتي الرياضية خلال الحصة .				
	04	أرغب أن يحملني الأستاذ بعض المسؤوليات أثناء الحصة .				
	05	أشعر بالتفة أذا طلب مني الأستاذ تسيير مرحلة الإحماء و الإشراف على قيادة المجموعة .				
	06	الاعتزاز والفخر إذا تمكنت من انجاز مهارة معينة و أثنى عليها الأستاذ.				
	07	اشعر بحماس عندما يتيح لي الأستاذ بأداء مهارة رياضية معينة .				
	08	استمتع بأداء المهارات الرياضية المختلفة و أتفاؤل بها في المستقبل.				
	09	أداوم حضور للحصة وانضبط فيها .				
	10	لارتياح والسعاة عند اقتراب موعد حصة التربية البدنية و الرياضية .				

الرضا عن الأستاذ	01	يحضر مبكرا للحصة ويخاطبهم بألفاظ حسنة وعفوية .					
	02	يلقي عليكم التحية مصحوبة بابتسامة وبشاشة في الوجه .					
	03	يخاطب التلاميذ بأسمائهم أثناء الدرس					
	04	التحلي بروح الفكاهة وتوظيفها بشكل مناسب لدفع الملل والسآمة عن التلاميذ .					
	05	للأستاذ شخصية تجعلك تتقبل منه الشرح و توجيه .					
	06	يتيح الأستاذ للتلاميذ فرصة المشاركة في الدرس .					
	07	يكلف الأستاذ التلاميذ بأنشطة داخل الدرس وخارجه .					
	08	يهتم و يحرص الأستاذ بتوصيل المعلومة بطرق متنوعة و مناسبة					
	09	يعتني الأستاذ بالوسائل التعليمية عند عرض المعلومة .					
	10	تشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية .					
	11	يستخدم الأستاذ أساليب التعزيز المعنوية والمادية .					
	12	الإصغاء بشكل جيد ما يقوله التلاميذ، حين طرحهم أسئلة أو حين الإجابة عنها .					
	13	الاهتمام بمشاكل التلاميذ الشخصية والعمل على حلها .					
	14	ينصف بعدل في علاقته مع جميع التلاميذ					
	15	ضبط النفس عند تعمد بعض التلاميذ استفزازه					
الرضا عن الزملاء	01	أتحلى بعلاقات جيدة مع زملائي .					
	02	أشعر بأنني مرغوب من طرف زملائي					
	03	أقوم بمساعدة زملائي إذا طلبوا مني عونا أثناء المنافسات والأنشطة الرياضية .					
	04	أشعر بالارتياح والسعادة عندما أقوم بمشاركة زملائي في القيام بالنشطة					
	05	أحب تبادل الأفكار و الآراء أثناء المناقشة مع زملائي خلال الحصة .					
	06	أشعر أني محظوظ لأنني أدرس مع تلاميذ مثل زملائي					
	07	أحب أن العب دور القائد مع زملائي في الحصة					
	08	اشعر بالارتياح عند ممارسة لبعض الأنشطة الرياضية مع زملائي بروح الجماعة والانتماء .					

الرضا عن المحيط المدرسي	01	أشعر بتمام الراحة في مدرستي .				
	02	أتمنى أن انتقل إلى مدرسة أخرى				
	03	تتيح المدرسة للتلاميذ فرص اكتشاف مواهبه وقدراته .				
	04	تأخذ المدرسة بآراء التلاميذ فيما يتعلق باحتياجاتهم				
	05	تكرم المدرسة التلاميذ المتميزين والمتفوقين .				
	06	تهتم المدرسة بنظافة الفصول والمدرسة وتزيين الميدان بشكل عام				
	07	تقيم المدرسة النشاطات اللاصفية أثناء اليوم الدراسي وخارجه				
	08	تعتني المدرسة بحل مشاكل التي تعترض التلاميذ				

ملاحظات و اقتراحات أخرى :.....

.....

.....

2- جدول يوضح قائمة الاساتذة المحكمين

الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
دودو بلقاسم	أستاذ	نظرية ومنهجية التربية البدنية الرياضية	ورقلة (الجزائر)
نصير أحميدة	أستاذ محاضر أ	نظرية ومنهجية التربية البدنية الرياضية	ورقلة (الجزائر)
عطاءالله أحمد	أستاذ	مناهج وطرق التدريس في التربية البدنية والرياضية	مستغانم (الجزائر)
صادق خالد الحايك	أستاذ	مناهج وطرق التدريس في التربية البدنية والرياضية	الأردن
الزعبي ريم	أستاذة محاضر أ	مناهج وطرق التدريس في التربية البدنية والرياضية	الأردن
ناظم شاكر يوسف الوتار	أستاذ	علم النفس الرياضي	العراق
سلام محمد حمزة الكرعاوي	أستاذ محاضر أ	علم النفس الرياضي	العراق
محمود عصمت العطيفي	أستاذ	علم النفس الرياضي	مصر

3-جدول يوضح الدراسة الاحصائية لآراء المحكمين بالنسبة المئوية

1- بطاقة الملاحظة الخاصة بالكفايات التعليمية الادائية

الرقم	الكفايات	المهارات	المهارات الفرعية	مناسبة %	تعدل%	تحذف%	النتيجة
1	التخطيط (الإعداد)	التوزيعات الزمنية	1-يعد خطة لتحديد التوزيع السنوي والفصلي تنظم المادة الدراسية	100	00	00	مناسبة
			2- يعد الوحدة التعليمية للحصة لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاطx	75	25	00	مناسبة
			3-يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانيات المتوفرة في المدرسة	100	00	00	مناسبة
			4- يخطط الملاعب الخاصة بالأنشطةx	87.5	12.8	00	مناسبة
			5- يحدد الوسائل و الأجهزة والأدوات المتنوعة حسب نوع النشاطx	100	00	00	مناسبة
			6- يراعي توزيع الوقت حسب الخطة	100	00	00	مناسبة
		الأهداف و الكفاءات	1- يصوغ الأهداف من مؤشرات الكفاءة القاعدية	87.5	12.5	00	مناسبة
			2- الدقة في صياغة الأهداف الإجرائية (السلوكية)	100	00	00	مناسبة
			3- تلاؤم الأهداف لمستوى التلاميذ	100	00	00	مناسبة
			4- اختيار التمرينات والأنشطة التي تتماشى مع الهدف المسطر	100	00	00	مناسبة
2	التنفيذ (الممارسات التعليمية)	مهارات الاتصال	1-التمهيد للدرس بإثارة اهتمام التلاميذx	87.5	12.5	00	مناسبة
			2- شرح أهداف المسطرة للحصة	100	00	00	مناسبة
			3- عرض المهارة الحركية المناسبة	87.5	12.5	00	مناسبة
			4-مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك باستخدام طريقة الورشات	100	00	00	مناسبة
			5- التدرج في تعليم المهارات الحركية	100	00	00	مناسبة
			6- تسيير الوقت المخصص للحصة	75	12.5	12.5	مناسبة
			7- توظيف وضعيات الإشكال خلال الحصة	100	00	00	مناسبة
			8- الربط بين أجزاء الدرس	75	00	25	مناسبة
		ال	1- ملائمة الوسيلة للمهارة الحركية المسطرة	100	00	00	مناسبة

		2- ملائمة الوسيلة لأهداف الحصة	100	00	00	مناسبة
		3- توظيف الوسيلة في الوقت المناسبx	62.5	12.5	25	مناسبة
		4- تنظيم الوسيلة في الميدان x	75	00	25	مناسبة
		5- ملائمة الوسيلة لمستوى التلاميذ	100	00	00	مناسبة
	التفاعل الصفي	1- استخدام أساليب الثواب والعقاب	75	12.5	12.5	مناسبة
		2- توزيع الأدوار على التلاميذ	100	00	00	مناسبة
		3- تشجيع وتعزيز التلاميذ على المشاركة البناءة والفعالة	100	00	00	مناسبة
		4- إشراك التلاميذ في إدارة وتنظيم الحصة	100	00	00	مناسبة
		5- المحافظة على النظام	100	00	00	مناسبة
		6- مراعاة أمن و سلامة التلاميذ	100	00	00	مناسبة
3	التقويم	1- إبلاغ التلاميذ بمستويات ومؤشرات انجازهم للمهارة الحركية	100	00	00	مناسبة
		2- ارتباط التقويم للأهداف المسطرة للحصة	100	00	00	مناسبة
		3- تفعيل التغذية الراجعة أثناء التقويم	100	00	00	مناسبة
		4- تقويم الخطأ في الوقت المناسب	100	00	00	مناسبة
		5- توظيف أنواع التقويم خلال مراجل الدرسx	75	12.5	12.5	مناسبة
		6- استخدام عبارات التعزيز الفوري	100	00	00	مناسبة

2- استبانة الاتجاه نحو مهنة التدريس .

المحاور	الرقم		العبارات	مناسبة%	تعديل%	حذف%	النتيجة
النظرة الشخصية نحو المهنة	01		شعوري بالرضا عن مهنة التدريس يعوض ما يكتنف عملي كأستاذ مع ما فيه من مشاق وصعاب	87.5	12.5	00	مناسبة
	02		لو أتيحت لي فرصت ترك مهنة التدريس لمهنة أخرى لفعلت ذلك فورا	100	00	00	مناسبة
	03		أفضل مهنة التدريس لو لم تفتح المجال أمام الدروس الخصوصية	37.5	12.5	50	حذف
	04		لو قدر لي أن اختار مهنة أخرى ، ما اخترت إلا مهنة التدريس	12.5	50	37.5	تعديل
	05		فرضت على مهنة التدريس رغما عني .	37.5	25	37.5	تعديل
	06		مهنة التدريس مهنة رفيعة، لا تقل عن أي مهنة أخرى .	100	00	00	مناسبة
	07		سيصبح مهنتي كأستاذ مصدر سعادتي .	50	50	00	مناسبة

	08		مهما ارتفع الدخل المادي لمهنة التدريس فلا يغريني ذلك بها .	25	50	25	مناسبة
	09		أشعر أنني سأحب مهنتي كأستاذ .	50	50	00	مناسبة
	10		مهما قيل عن مهنة التدريس فيكفي ما تتيحه للأستاذ من إجازات .	37.5	62.5	00	تعديل
النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس	01		أي شخص يمكن أن يصبح أستاذا .	37.5	37.5	25	مناسبة
	02		بيت الشعر الذي يقول (قم للمعلم .....) ما زال يؤمن به الطلاب لحد الآن	37.5	50	12.5	تعديل
	03		يتعود الأستاذ على السيطرة على أفراد أسرته وأصدقائه .	00	37.5	62.5	حذف
	04		إذا رأيت شخصا من السهل إثارته فغالبا ما يكون أستاذا .	37.5	50	12.5	تعديل
	05		يموت الأستاذ ناقص العمر .	00	37.5	62.5	حذف
	06		قلما يحترم التلاميذ أساتذتهم في هذه الأيام .	100	00	00	مناسبة
	07		إذا فشل شخص ما في مهنة معينة فإن من السهل أن يصبح أستاذا .	37.5	50	12.5	تعديل
	08		كثيرا ما يحس الأساتذة أنفسهم بأنهم أقل من غيرهم .	25	75	00	تعديل
	09		من يختار مهنة التدريس يعاني عادة من الشعور بالنقص	62.5	25	12.5	مناسبة
	10		يحاول الأستاذ أن يعوض نقصه بالسيطرة على تلاميذه .	62.5	25	12.5	مناسبة
التقييم الشخصي لقدراته المهنية	01		تتطلب مهنة التدريس جهدا يفوق طاقتي	62.5	25	12.5	مناسبة
	02		لا أعتقد أن تدريس التلاميذ سيسبب لي كثيرا من الإزعاج .	37.5	62.5	00	تعديل
	03		أعتقد أنني من النوع الصبور الذي يتطلب .	12.5	37.5	37.5	تعديل
	04		لا أعتقد أن شقاوة التلاميذ تسبب لي ضيقا وإزعاجا .	37.5	50	12.5	تعديل
	05		تغمرني السعادة كأستاذ بمجرد أن أجد نفسي وسط التلاميذ	75	25	00	مناسبة
	06		مهما سيواجهني من مشاكل في التدريس فأشعر أنه عندي القدرة على التغلب عليها .	12.5	75	12.5	تعديل
	07		أرحب بمهنة التدريس بالرغم من الأعمال الإضافية التي تلقى على عاتقي .	12.5	87.5	00	تعديل
	08		مهنة التدريس تتطلب أن أظل طالب علم طوال حياتي .	87.5	12.5	00	مناسبة
	09		أشعر أن تعامل الأساتذة مع مديري المدارس أمر سهل وهين .	12.5	87.5	00	تعديل
	10		لا أعتقد أن الأعباء الإضافية التي أكلف بها فوق عملي كأستاذ سوف تسبب لي ضيقا أو إزعاجا .	37.5	50	12.5	تعديل
مستقبل مهنة	01		لا رجاء بالنهوض بمهنة التدريس	37.5	50	12.5	تعديل
	02		لا يتأثر مستقبل الأستاذ كثيرا بمدى الجهد الذي يبذله في مهنته	12.5	87.5	00	تعديل
	03		مستقبل مهنة التدريس في رأي لا تقل شأنا عن مستقبل المهن	75	12.5	12.5	مناسبة

			الأخرى .				
	04		أشعر بالألم كلما تذكرت أن نظام ترقية الأستاذ لا يزال مختلفا بالنسبة لباقي المهن .	12.5	87.5	00	تعديل
	05		لا يضايقني أن يصبح تلاميذ في مراكز أفضل مني .	37.5	50	12.5	تعديل
نظرة المجتمع نحو المهنة	01		أحس بالفخر عندما يعرف الآخرون أنني أصبحت أستاذا	100	00	00	مناسبة
	02		أعتقد أن مجتمعنا ينظر للأستاذ نظرة احترام و تقدير .	50	50	00	تعديل
	03		أشعر أن المجتمع لا ينظر لمهنة التدريس بنفس الاحترام والتقدير الذي ينظر به المهن الأخرى	75	12.5	12.5	مناسبة
	04		أحس بالحرج إذا ما عرف أحد أنني أصبحت أستاذا .	62.5	25	12.5	مناسبة
	05		ربما كانت نظرة المجتمع للأستاذ على انه أقل من غيره في مهن أخرى، ترجع إلى أنه في النهاية لا يتعامل إلا مع مجموعة من الأطفال .	62.5	25	12.5	مناسبة
	06		مهما ترقيت في مهنة التدريس فسينظر المجتمع لي نظرة أقل من زملائي في المهن الأخرى.	62.5	25	12.5	مناسبة

3- استبانة الرضا النفسي للتلاميذ .

المحاور	الرقم	العبارات	مناسبة%	تعديل%	حذف%	ملاحظة
الرضا عن الذات	01	أشعر بثقة في ذاتي و الايجابية عن نفسي خلال الحصة .	25	75	00	تعديل
	02	أتحلى بروح معنوية مرتفعة خلال الحصة .	87.5	12.5	00	مناسبة
	03	أشعر بحرية أثناء أداء مهاراتي الرياضية خلال الحصة .	25	75	00	تعديل
	04	أرغب أن يحملني الأستاذ بعض المسؤوليات أثناء الحصة .	87.5	12.5	00	مناسبة
	05	أشعر بالتفة أذا طلب مني الأستاذ تسيير مرحلة الإحماء و الإشراف على قيادة المجموعة .	87.5	12.5	00	مناسبة
	06	الاعتزاز والفخر إذا تمكنت من انجاز مهارة معينة و أثنى عليها الأستاذ.	25	75	00	تعديل
	07	اشعر بحماس عندما يتيح لي الأستاذ بأداء مهارة رياضية معينة .	75	25	00	مناسبة
	08	استمتع بأداء المهارات الرياضية المختلفة و أتفاؤل بها في المستقبل.	25	75	00	تعديل
	09	أداوم حضور للحصة وانضبط فيها .	75	00	25	مناسبة
	10	لارتياح والسعاة عند اقتراب موعد حصة التربية البدنية و الرياضية .	25	75	00	تعديل

الرضا عن الأستاذ	01	يحضر مبكرا للحصة ويخاطبهم بألفاظ حسنة وعفوية .	25	75	00	تعديل
	02	يلقي عليكم التحية مصحوبة بابتسامة وبشاشة في الوجه .	100	00	00	مناسبة
	03	يخاطب التلاميذ بأسمائهم أثناء الدرس	50	50	00	تعديل
	04	التحلي بروح الفكاهة وتوظيفها بشكل مناسب لدفع الملل والسآمة عن التلاميذ .	62.5	25	12.5	مناسبة
	05	للأستاذ شخصية تجعلك تتقبل منه الشرح و توجيه .	75	12.5	12.5	مناسبة
	06	يتيح الأستاذ للتلاميذ فرصة المشاركة في الدرس .	100	00	00	مناسبة
	07	يكلف الأستاذ التلاميذ بأنشطة داخل الدرس وخارجه .	25	75	00	تعديل
	08	يهتم و يحرص الأستاذ بتوصيل المعلومة بطرق متنوعة و مناسبة	87.5	12.5	00	مناسبة
	09	يعتني الأستاذ بالوسائل التعليمية عند عرض المعلومة .	25	62.5	12.5	تعديل
	10	تشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية .	87.5	12.5	00	مناسبة
	11	يستخدم الأستاذ أساليب التعزيز المعنوية والمادية .	12.5	75	12.5	تعديل
	12	الإصغاء بشكل جيد ما يقوله التلاميذ، حين طرحهم أسئلة أو حين الإجابة عنها .	12.5	75	12.5	تعديل
	13	الاهتمام بمشاكل التلاميذ الشخصية والعمل على حلها .	25	75	00	تعديل
	14	ينصف بعدل في علاقته مع جميع التلاميذ	12.5	75	12.5	تعديل
	15	ضبط النفس عند تعمد بعض التلاميذ استفزازه	62.5	25	12.5	مناسبة
الرضا عن الزملاء	01	أتحلى بعلاقات جيدة مع زملائي .	25	62.5	12.5	تعديل
	02	أشعر بأنني مرغوب من طرف زملائي	25	62.5	12.5	تعديل
	03	أقوم بمساعدة زملائي إذا طلبوا مني عونا أثناء المنافسات والأنشطة الرياضية .	87.5	12.5	00	مناسبة
	04	أشعر بالارتياح والسعادة عندما أقوم بمشاركة زملائي في القيام بالنشطة	75	25	00	مناسبة
	05	أحب تبادل الأفكار و الآراء أثناء المناقشة مع زملائي خلال الحصة .	25	62.5	12.5	تعديل
	06	أشعر أني محظوظ لأنني أدرس مع تلاميذ مثل زملائي	12.5	62.5	25	تعديل
	07	أحب أن العب دور القائد مع زملائي في الحصة	75	00	25	مناسبة
	08	اشعر بالارتياح عند ممارسة لبعض الأنشطة الرياضية مع زملائي بروح الجماعة والانتماء .	12.5	62.5	25	تعديل
الرضا عن	01	أشعر بتمام الراحة في مدرستي .	87.5	12.5	00	مناسبة
	02	أتمنى أن انتقل إلى مدرسة أخرى	75	25	00	مناسبة

	03	تتيح المدرسة للتلاميذ فرص اكتشاف مواهبه وقدراته	75	25	00	مناسبة
	04	تأخذ المدرسة بآراء التلاميذ فيما يتعلق باحتياجاتهم	75	00	25	مناسبة
	05	تكرم المدرسة التلاميذ المتميزين والمتفوقين .	75	12.5	12.5	مناسبة
	06	تهتم المدرسة بنظافة الفصول والمدرسة وتزيين الميدان بشكل عام	75	25	00	مناسبة
	07	تقيم المدرسة النشاطات اللاصفية أثناء اليوم الدراسي وخارجه	12.5	62.5	25	تعديل
	08	تعتني المدرسة بحل مشاكل التي تعترض التلاميذ	87.5	12.5	00	مناسبة

4-الصورة النهائية لأدوات جمع البيانات

4- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية ورقلة

قسم النشاط البدني و الرياضي التربوي

بطاقة ملاحظة

أستاذي الفاضل:

في إطار إنجاز بحث لنيل شهادةدكتوراه الموسومة بالعنوان "**الكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التدريس و الرضا النفسي للتلاميذ دراسة ميدانية متوسطات ولاية ورقلة**"نرجو من سيادتكم تقديم يد المساعدة من اجل ملء بطاقة ملاحظةبصدق وموضوعية ، ونتعهد أن كامل البيانات المجمعة بواسطة هذه البطاقة ستكون سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علميةوشكرا على تعاونكم

البيانات الشخصية :

-المتوسطة:.....:.....

- **الجنس:** ذكر ☐ ☐

- **المؤهل العلمي:** ليسانس كلاسيكي ☐ سانس LMD، ماس☐ ☐

- **الخبرة المهنية :** اقل من 05 سنوات ☐ 05 إلى 10سنوات ☐ ثر من 10 سنوات ☐

ملاحظة:و هذا بوضع إشارة (X) أمام العبارة المناسبة

الرقم	الكفايات الأدائية	المهارات الفرعية	ممتاز	جيد	مقبول	ضعيف	لم تتحقق
	الخطط ال	1-يعد خطة لتحديد التوزيع السنوي والفصلي تنظم المادة الدراسية					

1		2- يعد الوحدة التعليمية للحصة لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط							
		3-يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانيات المتوفرة في المدرسة							
		4- يخطط الملاعب الخاصة بالأنشطة							
		5- يحدد الوسائل و الأجهزة والأدوات المتنوعة حسب نوع النشاط							
		6- يصوغ الأهداف من مؤشرات الكفاءة القاعدية							
		7- الدقة في صياغة الأهداف الإجرائية (السلوكية)							
		8- تلاؤم الأهداف لمستوى التلاميذ							
2	التنفيذ (الممارسات التعليمية)	9- يشرح أهداف المسطرة للحصة							
		10- يعرض المهارة الحركية المناسبة							
		11-يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك باستخدام طريقة الورشات							
		12- يتدرج في تعليم المهارات الحركية							
		13- يوظف وضعيات الإشكال خلال الحصة							
		14- يربط بين أجزاء الحصة							
		15-يوظف الوسيلة في الوقت المناسب							
		16-ينظم الوسيلة في الميدان							
		17- ملائمة الوسيلة لمستوى التلاميذ							
		18- يوزع الأدوار على التلاميذ							
		19- يشجع و يعزز التلاميذ على المشاركة البناءة والفعالة							
		20- يشرك التلاميذ في إدارة وتنظيم الحصة							
		21- يحافظ على النظام اثناء الحصة							
		22- يراعي أمن و سلامة التلاميذ خلال الحصة							
		23- يوزع الأدوار على التلاميذ							
3	التقويم	24- يبلغ التلاميذ بمستويات ومؤشرات انجازهم للمهارة الحركية							
		25- يفعل التغذية الراجعة أثناء التقويم							
		26- يقوم الخطأ في الوقت المناسب							
		27- يستخدم عبارات التعزيز الفوري							

- الصورة النهائية لاستبانة الاتجاه نحو مهنة التدريس

جامعة قاصدي مرباح بورقلة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضيةبورقلة
قسم النشاط البدني و الرياضي التربوي

استمارة استبيان

أستاذي الفاضل:

في إطار إنجاز بحث لنيل شهادةدكتوراه الموسومة بالعنوان "**الكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التدريس و الرضا النفسي للتلاميذ دراسة ميدانية متوسطات ولاية ورقلة**"نرجو من سيادتكم ملء هذه الاستمارة بصدق وموضوعية ، ونتعهد أن كامل البيانات المجمعة بواسطة هذه الاستمارة ستكون سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية فقط.

وشكرا على تعاونكم

البيانات الشخصية :

-المتوسطة:.....:

- **الجنس:** ذكر ☐ ى ☐
- **المؤهل العلمي:** ليسانس كلاسيكي ☐ليسانس LMD، ماس☐ ☐
- **الخبرة المهنية :** اقل من 05 سنوات ☐ن 05 إلى 10سنوات ☐أكثر من 10 سنوات ☐

ملاحظة:و هذا بوضع إشارة (X) أمام العبارة المناسبة

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماما
01	شعوري بالرضا عن مهنتي كأستاذ التربية البدنية و الرياضية يعوضني عما فيها من مشاق وصعاب					
02	لو أتيحت لي فرصت ترك مهنتي كأستاذ التربية البدنية و الرياضية لمهنة أخرى لفعلت ذلك فورا					
03	لو قدر لي أن اختار مهنة أخرى ،لكان خياري الأول مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية					
04	ظروفي فرضت عليا مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية رغما عني					
05	مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية مهنة رفيعة، لا تقل عن أي مهنة					

	أخرى .					
06	ستصبح مهنتي كأستاذ التربية البدنية و الرياضية مصدر سعادتي .					
07	أشعر أنني سأحب عملي كأستاذ التربية البدنية و الرياضية.					
08	مهما قيل عن مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية فيكفي ما تتيحه لي من خبرات					
09	قلما يحترم التلاميذ أستاذ التربية البدنية و الرياضية في هذه الأيام .					
10	من السهل أن يصبح شخصا ما أستاذ التربية البدنية و الرياضية إذا فشل في مهنة معينة.					
11	من يختار مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية يعاني عادة من الشعور بالنقص					
12	أعتقد أن تدريس التلاميذ التربية البدنية و الرياضية لا يسبب لي كثيرا من الإزعاج .					
13	تتطلب مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية المحافظة على لياقة البدنية طوال حياتي					
14	أعتقد أن شقاوة التلاميذ لا تسبب لي ضيقا وإزعاجا إثناء تدريس التربية البدنية و الرياضية.					
15	تغمرني السعادة كأستاذ التربية البدنية و الرياضية بمجرد أن أجد نفسي وسط التلاميذ					
16	أشعر أنني امتلك القدرة على التغلب عن المشاكل التيستواجهني في مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية .					
17	أرحب بمهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية بالرغم من الأنشطة اللاصفية التي تلقى على عاتقي .					
18	مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية تتطلب أن أظل طالب علم طوال حياتي .					
19	أشعر كأستاذ التربية البدنية و الرياضية أن تعاملي مع مدير متوسطيتي أمر سلس وهين .					
20	مستقبل أستاذ التربية البدنية و الرياضية لا يتأثر كثيرا بالجهد الذي يبذله في مهنته					
21	أشعر بالإحباط كلما تذكرت أن نظام ترقية الأستاذ لا يزال مختلفا بالنسبة لبعض المهن الأخرى.					
22	أشعر بالفخر كأستاذ التربية البدنية و الرياضية عندما يصبح تلاميذي في مراكز أفضل مني .					

23	أشعر بالفخر عندما يعرف الآخرون أنني أصبحت أستاذ التربية البدنية و الرياضية					
24	ينظر المجتمع الى أستاذ التربية البدنية و الرياضية نظرة احترام و تقدير .					
25	أشعر أن المجتمع لا ينظر لمهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية بنفس الاحترام والتقدير الذي ينظر به الى المهن الأخرى					
26	أحس بالإحراج إذا ما عرف أحد أنني أصبحت أستاذ التربية البدنية و الرياضية .					
27	ربما كانت نظرة المجتمع للأستاذ التربية البدنية و الرياضية على انه أقل من غيره في مهن أخرى، ترجع إلى أنه في النهاية لا يتعامل إلا مع مجموعة من الأطفال .					

الصورة النهائية لاستبانة الرضا النفسي

جـــــامعة فاصدي مرباح ورقلة
معهد علوم و تقنيات و نشاطات التربية البدنية والرياضية
قسم النشاط البدني الرياضي التربوي

استبيان الخاص بالتلاميذ

حث لنيل شهادة دكتوراه الموسومة بالعنوان "**الكفايات التعليمية الأدائية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التدريس و الرضا النفسي للتلاميذ دراسة ميدانية متوسطات ولاية ورقلة**"الرجاءمن التلميذ ملء الاستمارة بكل موضوعية قصد مساعدتنا في إنجاز هذا البحث من أجل إثراء البحث العلمي، و لك جزيل الشكر والتقدير مسبقا.

- **معلومات عامة:**

المتوسطة:.....:.....

-المستوي: .....

- **العمر:**.....

- **الجنس:**

- ذكر ☐
- أنثى ☐

- **ملاحظة:**ضع علامة (X) في المكان المناسب.

الرقم	العبارات	موافق تماما	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق تماما
01	أتعامل بايجابية وثقة عالية بالنفس خلال حصة التربية البدنية و الرياضية . .					
02	أتحلى بروح معنوية مرتفعة خلال حصة التربية البدنية و الرياضية . .					
03	أمارس المهارات الرياضية داخل الحصة بكل حرية .					
04	أرغب أن يحملني الأستاذ التربية البدنية و الرياضية بعض المسؤوليات أثناء الحصة .					
05	أشعر بالتفة أذا طلب مني الأستاذ تسيير مرحلة الإحماء و الإشراف على قيادة المجموعة .					
06	أشعر بالاعتزاز والفخر إذا تمكنت من انجاز مهارة معينة و أثني عليها أستاذ التربية البدنية و الرياضية . .					
07	اشعر بحماس عندما يتيح لي الأستاذ أداء مهارة رياضية معينة .					
08	استمتع بأداء المهارات الرياضية المختلفة و أتفاؤل بها في المستقبل.					
09	أداوم حضور حصة التربية البدنية و الرياضية وانضبط فيها .					
10	ينتابني شعور بالارتياح والسعاة عند اقتراب موعد حصة التربية البدنية و الرياضية .					
11	اشعر بالارتياح والسعاة عند حضور أستاذ التربية البدنية و الرياضية مبكرا للحصة .					
12	يلقي عليكم أستاذ التربية البدنية و الرياضية التحية مصحوبة بابتسامة وبشاشة في الوجه .					
13	يخاطبكم أستاذ التربية البدنية و الرياضية بأسمائكم و بألفاظ حسنة وعفوية أثناء الحصة .					
14	يتحلي أستاذ التربية البدنية و الرياضية بروح الفكاهة و يوظفها بشكل مناسب لدفع الملل والسآمة عنكم .					
15	لأستاذ التربية البدنية و الرياضية شخصية تجعلك تتقبل منه الشرح و توجيه .					
16	يتيح لكم أستاذ التربية البدنية و الرياضية فرصة المشاركة في الحصة					
17	أشعر برصا عن أستاذ التربية البدنية و الرياضية عندما يكلفك بأنشطة داخل الحصة وخارجها .					
18	يهتم و يحرص أستاذ التربية البدنية و الرياضية بتوصيل المعلومة بطرق					

	متنوعة و مناسبة					
19	يوفر إليكم أستاذك الوسائل التعليمية خلال حصة التربية البدنية و الرياضية .					
20	يشجعك أستاذ التربية البدنية و الرياضية على التعبير عن أفكارك بحرية .					
21	يثني ويحفزك أستاذك أثناء أدائك لمهارة رياضية معينة . .					
22	يصغي أستاذ التربية البدنية و الرياضية بشكل جيد لما يقوله التلاميذ، حين طرحهم أسئلة أو حين الإجابة عنها .					
23	يهتم أستاذ التربية البدنية و الرياضية بمشاكلكم الشخصية ويعمل على حلها .					
24	يعدل أستاذ التربية البدنية و الرياضية في علاقته مع جميع التلاميذ					
25	يضبط أستاذ التربية البدنية و الرياضية النفس عند تعمد بعض التلاميذ استفزازه					
26	لدي علاقات جيدة مع زملائي أثناء حصة التربية البدنية و الرياضية.					
27	أشعر بأنني مرغوب من طرف زملائي في حصة التربية البدنية و الرياضية.					
28	أقوم بمساعدة زملائي إذا طلبوا مني عونا أثناء المنافسات والأنشطة الرياضية .					
29	أشعر بالارتياح والسعادة عندما أقوم بمشاركة زملائي في القيام بالأنشطة الرياضية					
30	أحب تبادل الأفكار و الآراء أثناء المناقشة مع زملائي في حصة التربية البدنية و الرياضية .					
31	أشعر أني محظوظ لأنني أدرس مع تلاميذ مثل زملائي خلال حصة التربية البدنية و الرياضية . .					
32	أحب أن العب دور القائد مع زملائي في حصة التربية البدنية و الرياضية					
33	أشعر بروح الجماعة والانتماء عند ممارستي لبعض الأنشطة الرياضية مع زملائي .					
34	أشعر بتمام الراحة في مدرستي .					
35	تتيح لي مدرستي الفرصة لاكتشاف مواهبي وقدراتي في المنافسات والأنشطة الرياضية ..					
36	تأخذ مدرستي بآراء تلاميذها فيما يتعلق باحتياجاتهم في المنافسات والأنشطة الرياضية					
37	تكرم مدرستي تلاميذها المتميزين والمتفوقين في المنافسات والأنشطة					

	الرياضية.					
38	تهتم مدرستي بنظافة و تزيين ميدان الخاص المنافسات والأنشطة الرياضية					
39	تقيم مدرستي النشاطات اللاصفية في المنافسات والأنشطة الرياضية.					
40	تعتني مدرستي بحل المشاكل التي تعترض تلاميذها في المنافسات والأنشطة الرياضية					

نتائج الدراسة الاستطلاعية
حساب الفا كرونباخ بطاقة الملاحظة

بعد التخطيط

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,872	10

بعد التنفيذ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,921	19

بعد التقويم

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,631	6

الكلي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,946	35

iability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,912
		N of Items	18[a]
	Part 2	Value	,865
		N of Items	17[b]
	Total N of Items		35
Correlation Between Forms			,968
Spearman-Brown	Equal Length		,984
Coefficient	Unequal Length		,984
Guttman Split-Half Coefficient			,981

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033,

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,225
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	,275
		N of Items	3[b]
	Total N of Items		6
Correlation Between Forms			,762
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,865
	Unequal Length		,865
Guttman Split-Half Coefficient			,857

a. The items are: VAR00031, VAR00033, VAR00035.
b. The items are: VAR00030, VAR00032, VAR0003
VAR00035.
b. The items are: VAR00035, VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034.

حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمحور التخطيط

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,829
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,660
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			,844
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,916
	Unequal Length		,916
Guttman Split-Half Coefficient			,912

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009.
b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010.

حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمحور التنفيذ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,883
		N of Items	10[a]
	Part 2	Value	,791
		N of Items	9[b]
	Total N of Items		19
Correlation Between Forms			,921
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,959
	Unequal Length		,959
Guttman Split-Half Coefficient			,951

a. The items are: VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029.
b. The items are: VAR00029, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028.

حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمحور التقويم

حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية

Group Statistics

	VAR00036	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	1,00	4	2,9071	,13875	,06938
	2,00	4	4,0857	,15298	,07649

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
total	Equal variances assumed	,015	,908	-11,413	6	,000	-1,17857
	Equal variances not assumed			-11,413	5,944	,000	-1,17857

حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي محور التخطيط

		ta	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR000
ta	Pearson Correlation	1	,721**	,772**	,825**	,793**	,792**	,73
	Sig. (2-tailed)		,004	,001	,000	,001	,001	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00001	Pearson Correlation	,721**	1	,821**	,749**	,515	,368	,4
	Sig. (2-tailed)	,004		,000	,002	,060	,195	,1
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00002	Pearson Correlation	,772**	,821**	1	,657*	,548*	,338	,5
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,011	,043	,238	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00003	Pearson Correlation	,825**	,749**	,657*	1	,662**	,697**	,5
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,011		,010	,006	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00004	Pearson Correlation	,793**	,515	,548*	,662**	1	,782**	,5
	Sig. (2-tailed)	,001	,060	,043	,010		,001	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00005	Pearson Correlation	,792**	,368	,338	,697**	,782**	1	,5
	Sig. (2-tailed)	,001	,195	,238	,006	,001		,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00006	Pearson Correlation	,738**	,441	,557*	,552*	,544*	,521	
	Sig. (2-tailed)	,003	,115	,038	,041	,044	,056	
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00007	Pearson Correlation	,721**	,494	,612*	,348	,561*	,522	,4
	Sig. (2-tailed)	,004	,073	,020	,223	,037	,055	,1
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00008	Pearson Correlation	,438	,081	,375	,339	,072	,359	,3
	Sig. (2-tailed)	,117	,783	,187	,235	,808	,207	,2
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00009	Pearson Correlation	,731**	,368	,462	,591*	,402	,576*	,4
	Sig. (2-tailed)	,003	,195	,096	,026	,154	,031	,1
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00010	Pearson Correlation	,364	,029	,017	-,029	,171	,231	,3
	Sig. (2-tailed)	,200	,921	,954	,922	,559	,426	,2
	N	14	14	14	14	14	14	

		ta	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR0000
ta	Pearson Correlation	1	,721**	,772**	,825**	,793**	,792**	,73
	Sig. (2-tailed)		,004	,001	,000	,001	,001	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00001	Pearson Correlation	,721**	1	,821**	,749**	,515	,368	,4
	Sig. (2-tailed)	,004		,000	,002	,060	,195	,1
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00002	Pearson Correlation	,772**	,821**	1	,657*	,548*	,338	,5
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,011	,043	,238	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00003	Pearson Correlation	,825**	,749**	,657*	1	,662**	,697**	,5
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,011		,010	,006	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00004	Pearson Correlation	,793**	,515	,548*	,662**	1	,782**	,5
	Sig. (2-tailed)	,001	,060	,043	,010		,001	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00005	Pearson Correlation	,792**	,368	,338	,697**	,782**	1	,5
	Sig. (2-tailed)	,001	,195	,238	,006	,001		,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00006	Pearson Correlation	,738**	,441	,557*	,552*	,544*	,521	
	Sig. (2-tailed)	,003	,115	,038	,041	,044	,056	
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00007	Pearson Correlation	,721**	,494	,612*	,348	,561*	,522	,4
	Sig. (2-tailed)	,004	,073	,020	,223	,037	,055	,1
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00008	Pearson Correlation	,438	,081	,375	,339	,072	,359	,3
	Sig. (2-tailed)	,117	,783	,187	,235	,808	,207	,2
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00009	Pearson Correlation	,731**	,368	,462	,591*	,402	,576*	,4
	Sig. (2-tailed)	,003	,195	,096	,026	,154	,031	,1
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00010	Pearson Correlation	,364	,029	,017	-,029	,171	,231	,3
	Sig. (2-tailed)	,200	,921	,954	,922	,559	,426	,2
	N	14	14	14	14	14	14	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي محور التنفيذ

		tn	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR0000
tn	Pearson Correlation	1	,505	,770**	,819**	,707**	,731**	,4
	Sig. (2-tailed)		,066	,001	,000	,005	,003	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00001	Pearson Correlation	,505	1	,505	,261	,293	,609*	,54
	Sig. (2-tailed)	,066		,066	,367	,309	,021	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00002	Pearson Correlation	,770**	,505	1	,691**	,545*	,529	,3
	Sig. (2-tailed)	,001	,066		,006	,044	,052	,2
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00003	Pearson Correlation	,819**	,261	,691**	1	,475	,529	,4
	Sig. (2-tailed)	,000	,367	,006		,086	,052	,1
	N	14	14	14	14	14	14	

VAR00004	Pearson Correlation	,707**	,293	,545*	,475	1	,571*	,1
	Sig. (2-tailed)	,005	,309	,044	,086		,033	,5
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00005	Pearson Correlation	,731**	,609*	,529	,529	,571*	1	,62
	Sig. (2-tailed)	,003	,021	,052	,052	,033		,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00006	Pearson Correlation	,474	,548*	,328	,433	,181	,621*	
	Sig. (2-tailed)	,087	,043	,252	,122	,536	,018	
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00007	Pearson Correlation	,806**	,606*	,662**	,522	,554*	,589*	,3
	Sig. (2-tailed)	,001	,022	,010	,056	,040	,027	,2
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00008	Pearson Correlation	,605*	,547*	,585*	,370	,124	,393	,3
	Sig. (2-tailed)	,022	,043	,028	,193	,672	,164	,2
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00009	Pearson Correlation	,668**	,308	,520	,625*	,561*	,197	,0
	Sig. (2-tailed)	,009	,284	,056	,017	,037	,500	1,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00010	Pearson Correlation	,327	,440	,241	,241	,081	,057	,3
	Sig. (2-tailed)	,253	,116	,407	,407	,783	,847	,2
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00011	Pearson Correlation	,536*	,093	,342	,342	,451	,269	,2
	Sig. (2-tailed)	,048	,752	,232	,232	,106	,352	,4
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00012	Pearson Correlation	,564*	-,009	,123	,552*	,186	,334	,3
	Sig. (2-tailed)	,036	,975	,676	,041	,525	,244	,1
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00013	Pearson Correlation	,762**	,251	,357	,670**	,489	,380	,3
	Sig. (2-tailed)	,002	,386	,210	,009	,076	,180	,1
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00014	Pearson Correlation	,305	,206	-,030	,287	-,152	,143	,2
	Sig. (2-tailed)	,289	,481	,918	,320	,603	,626	,4
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00015	Pearson Correlation	,596*	-,118	,454	,582*	,453	,499	-,0
	Sig. (2-tailed)	,024	,687	,103	,029	,104	,070	,9
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00016	Pearson Correlation	,846**	,219	,701**	,701**	,627*	,567*	,0
	Sig. (2-tailed)	,000	,452	,005	,005	,017	,035	,8
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00017	Pearson Correlation	,763**	,430	,545*	,660*	,533*	,593*	,2
	Sig. (2-tailed)	,001	,125	,044	,010	,050	,025	,3
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00018	Pearson Correlation	,685**	,122	,726**	,641*	,643*	,492	,0
	Sig. (2-tailed)	,007	,678	,003	,013	,013	,074	,8
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00019	Pearson Correlation	,740**	,203	,600*	,429	,635*	,568*	,3
	Sig. (2-tailed)	,002	,486	,023	,126	,015	,034	,2
	N	14	14	14	14	14	14	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي محور التقويم

Correlations

		t	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR000
t	Pearson Correlation	1	,730**	,407	,732**	,556*	,454	,74
	Sig. (2-tailed)		,003	,148	,003	,039	,103	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00001	Pearson Correlation	,730**	1	,536*	,476	,309	-,100	,3
	Sig. (2-tailed)	,003		,048	,085	,282	,734	,2
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00002	Pearson Correlation	,407	,536*	1	,180	-,088	-,077	,0
	Sig. (2-tailed)	,148	,048		,537	,765	,792	,7
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00003	Pearson Correlation	,732**	,476	,180	1	,428	,182	,5
	Sig. (2-tailed)	,003	,085	,537		,127	,534	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00004	Pearson Correlation	,556*	,309	-,088	,428	1	,118	,2
	Sig. (2-tailed)	,039	,282	,765	,127		,688	,4
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00005	Pearson Correlation	,454	-,100	-,077	,182	,118	1	,4
	Sig. (2-tailed)	,103	,734	,792	,534	,688		,1
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00006	Pearson Correlation	,742**	,364	,085	,551*	,219	,439	
	Sig. (2-tailed)	,002	,200	,773	,041	,452	,117	
	N	14	14	14	14	14	14	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		tk	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR000
tk	Pearson Correlation	1	,730**	,407	,732**	,556*	,454	,74
	Sig. (2-tailed)		,003	,148	,003	,039	,103	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00001	Pearson Correlation	,730**	1	,536*	,476	,309	-,100	,3
	Sig. (2-tailed)	,003		,048	,085	,282	,734	,2
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00002	Pearson Correlation	,407	,536*	1	,180	-,088	-,077	,0
	Sig. (2-tailed)	,148	,048		,537	,765	,792	,7
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00003	Pearson Correlation	,732**	,476	,180	1	,428	,182	,5
	Sig. (2-tailed)	,003	,085	,537		,127	,534	,0
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00004	Pearson Correlation	,556*	,309	-,088	,428	1	,118	,2

	Sig. (2-tailed)	,039	,282	,765	,127		,688	,4
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00005	Pearson Correlation	,454	-,100	-,077	,182	,118	1	,4
	Sig. (2-tailed)	,103	,734	,792	,534	,688		,1
	N	14	14	14	14	14	14	
VAR00006	Pearson Correlation	,742**	,364	,085	,551*	,219	,439	
	Sig. (2-tailed)	,002	,200	,773	,041	,452	,117	
	N	14	14	14	14	14	14	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		m1	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR0000
m1	Pearson Correlation	1	,450*	,403	,646**	,630**	,602**	,4
	Sig. (2-tailed)		,047	,078	,002	,003	,005	,0
	N	20	20	20	20	20	20	
VAR00001	Pearson Correlation	,450*	1	,115	-,098	-,046	-,147	,4
	Sig. (2-tailed)	,047		,630	,681	,848	,538	,0
	N	20	20	20	20	20	20	
VAR00002	Pearson Correlation	,403	,115	1	,202	,053	,101	,0
	Sig. (2-tailed)	,078	,630		,392	,826	,672	,8
	N	20	20	20	20	20	20	
VAR00003	Pearson Correlation	,646**	-,098	,202	1	,720**	,738**	,1
	Sig. (2-tailed)	,002	,681	,392		,000	,000	,6
	N	20	20	20	20	20	20	
VAR00004	Pearson Correlation	,630**	-,046	,053	,720**	1	,841**	-,1
	Sig. (2-tailed)	,003	,848	,826	,000		,000	,6
	N	20	20	20	20	20	20	
VAR00005	Pearson Correlation	,602**	-,147	,101	,738**	,841**	1	-,0
	Sig. (2-tailed)	,005	,538	,672	,000	,000		,8
	N	20	20	20	20	20	20	
VAR00006	Pearson Correlation	,437	,462*	,047	,121	-,106	-,053	
	Sig. (2-tailed)	,054	,040	,844	,612	,656	,825	
	N	20	20	20	20	20	20	
VAR00007	Pearson Correlation	,417	,282	,007	-,012	-,065	-,106	,2
	Sig. (2-tailed)	,067	,228	,976	,959	,786	,658	,2
	N	20	20	20	20	20	20	
VAR00008	Pearson Correlation	,486*	,447*	,171	,219	,239	,182	,2
	Sig. (2-tailed)	,030	,048	,471	,353	,309	,442	,2
	N	20	20	20	20	20	20	
VAR00009	Pearson Correlation	,506*	,516*	,331	-,061	,142	,071	,1
	Sig. (2-tailed)	,023	,020	,154	,799	,550	,768	,5
	N	20	20	20	20	20	20	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

حساب الثبات بطريقة الاختبار و اعادته مقياس الرضا النفسي

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	,862**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	20	20
VAR00002	Pearson Correlation	,862**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	20	20

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

حساب الفا كرونباخ الاختبار القبلي الرضا النفسي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,781	40

حساب الفا كرونباخ الاختبار البعدي الرضا النفسي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,577	40

حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية الاختبار الثاني الرضا

Group Statistics

	VAR00042	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
r2	1,00	6	4,0244	,09877	,04032
	2,00	6	4,3902	,03779	,01543

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
r2	Equal variances assumed	2,841	,123	-8,474	10	,000	-,36585
	Equal variances not assumed			-8,474	6,433	,000	-,36585

الملاحق

حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية الاختبار الاول الرضا

Group Statistics

	VAR00042	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
r1	1,00	6	3,8455	,18425	,07522
	2,00	6	4,4634	,09756	,03983

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
r1	Equal variances assumed	10,417	,009	-7,260	10	,000	-,61789
	Equal variances not assumed			-7,260	7,599	,000	-,61789

حساب الفا كرونباخ الكلي مقياس الاتجاهات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,722	27

الفا كرونباخ المحور الاول

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,603	9

الاولي

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	33,3000	18,958	,353	,577
VAR00002	34,0000	18,316	,220	,590
VAR00003	33,4000	15,726	,479	,521
VAR00004	33,5500	15,629	,444	,528
VAR00005	33,3500	16,134	,422	,537
VAR00006	33,3500	17,818	,235	,588
VAR00007	34,7500	17,250	,064	,681
VAR00008	33,3000	18,221	,358	,567
VAR00009	33,4000	17,200	,316	,567

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,681	8

النهائي

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	30,2500	15,882	,270	,674
VAR00002	30,9500	14,787	,242	,680
VAR00003	30,3500	12,134	,552	,602
VAR00004	30,5000	11,842	,540	,603
VAR00005	30,3000	12,221	,535	,606
VAR00006	30,3000	15,168	,139	,707
VAR00008	30,2500	14,408	,453	,641
VAR00009	30,3500	14,029	,299	,669

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00013	105,8000	71,221	,058	,730
VAR00014	106,5000	67,000	,269	,713
VAR00016	105,4000	69,832	,270	,714
VAR00001	105,5000	69,947	,368	,711
VAR00002	106,2000	67,116	,372	,706
VAR00003	105,6000	65,095	,425	,700
VAR00004	105,7500	63,671	,473	,695
VAR00005	105,5500	64,997	,429	,700
VAR00006	105,5500	68,997	,203	,718
VAR00008	105,5000	69,526	,293	,712
VAR00009	105,6000	65,516	,426	,701
VAR00019	105,9500	73,839	-,083	,736
VAR00020	105,7500	76,197	-,230	,746
VAR00021	106,3000	74,747	-,136	,748
VAR00022	105,4000	66,674	,649	,697
VAR00023	105,6000	68,253	,481	,705
VAR00024	105,6000	68,253	,481	,705
VAR00025	105,5000	70,684	,281	,715
VAR00026	105,2000	73,326	-,018	,725
VAR00029	107,6500	68,239	,158	,725
VAR00031	108,0000	71,053	,056	,731
VAR00032	105,3500	67,608	,561	,701
VAR00033	105,6000	67,200	,592	,699
VAR00034	105,6000	67,305	,444	,703
VAR00035	107,4000	66,042	,228	,720
VAR00036	105,4000	67,305	,365	,706
VAR00037	106,7500	66,934	,348	,707

حساب الفا كرونباخ مقياس الاتجاهات المحور الاول

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,681	8

حساب الفا كرونباخ مقياس الاتجاهات المحور الثاني

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,565	3

حساب الفا كرونباخ مقياس الاتجاهات المحور الثالث

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,664	8

حساب الفا كرونباخ مقياس الاتجاهات المحور الرابع

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,655	3

حساب الفا كرونباخ مقياس الاتجاهات المحور الخامس

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,624	5

حساب التجزئة النصفية لمقياس الاتجاهات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,410
		N of Items	13[a]
	Part 2	Value	,591
		N of Items	13[b]
	Total N of Items		26
Correlation Between Forms			,652
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,789
	Unequal Length		,789
Guttman Split-Half Coefficient			,789

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,410
		N of Items	13[a]
	Part 2	Value	,591
		N of Items	13[b]
	Total N of Items		26
Correlation Between Forms			,652
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,789
	Unequal Length		,789
Guttman Split-Half Coefficient			,789

a. The items are: VAR00013, VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00009, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035.

b. The items are: VAR00037, VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00014, VAR00016, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00034, VAR00036.

حساب التجزئة النصفية لمقياس الاتجاهات المحور الاول

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,474
		N of Items	4[a]
	Part 2	Value	,271
		N of Items	4[b]
	Total N of Items		8
Correlation Between Forms			,768
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,869
	Unequal Length		,869
Guttman Split-Half Coefficient			,867

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00009.

b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008.

Group Statistics

	VAR00028	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	1,00	6	3,7654	,28943	,11816
	2,00	6	4,4012	,21394	,08734

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
total	Equal variances assumed	,179	,681	-4,327	10	,001	-,63580
	Equal variances not assumed			-4,327	9,208	,002	-,63580

نتائج الدراسة الأساسية

حساب المستوى في الكفايات ككل

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	16	3,5255	,66560	,16640

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
total	3,158	15	,007	,52546	,1708	,8801

حساب المستوى في محور التخطيط

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
t1	16	3,5391	,67811	,16953

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
t1	3,180	15	,006	,53906	,1777	,9004

حساب المستوى في محور التنفيذ

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
t2	16	3,5750	,71050	,17763

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
t2	3,237	15	,006	,57500	,1964	,9536

حساب المستوى في محور التقويم

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
t3	16	3,3125	,72169	,18042

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
t3	1,732	15	,104	,31250	-,0721	,6971

حساب المستوى في الاتجاهات

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
it	16	3,8898	,28493	,07123

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
it	12,492	15	,000	,88980	,7380	1,0416

حساب المستوى في الاتجاهات المحور الاول

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	16	4,3750	,34157	,08539

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
total	16,102	15	,000	1,37500	1,1930	1,5570

حساب المستوى في الاتجاهات المحور الثاني

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
m2	16	3,9375	,96008	,24002

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
m2	3,906	15	,001	,93750	,4259	1,4491

حساب المستوى في الاتجاهات المحور الثالث

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
m3	16	4,1172	,52929	,13232

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
m3	8,443	15	,000	1,11719	,8352	1,3992

حساب المستوى في الاتجاهات المحور الرابع

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
m4	16	3,3958	,54730	,13682

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
m4	2,893	15	,011	,39583	,1042	,6875

حساب المستوى في الاتجاهات المحور الخامس

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
m5	16	3,8250	,58822	,14705

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
m5	5,610	15	,000	,82500	,5116	1,1384

حساب الفروق في الكفايات بالنسبة للخبرة

Descriptives

VAR00001

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-5	10	92,2000	20,18140	6,38192	77,7631	106,6369	64,00	111,00
5-10	3	89,0000	13,74773	7,93725	54,8488	123,1512	77,00	104,00
a10	3	110,3333	5,03322	2,90593	97,8301	122,8366	105,00	115,00
Total	16	95,0000	18,23184	4,55796	85,2849	104,7151	64,00	115,00

ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	891,733	2	445,867	1,416	,278
Within Groups	4 094,267	13	314,944		
Total	4 986,000	15			

حساب الفروق في الكفايات بالنسبة للخبرة المحور الاول

Descriptives

m1

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0.5	10	3,4375	,69285	,21910	2,9419	3,9331	2,38	4,13
5.10	3	3,1667	,40182	,23199	2,1685	4,1648	2,88	3,63
a10	3	4,2500	,33072	,19094	3,4284	5,0716	4,00	4,63
Total	16	3,5391	,67811	,16953	3,1777	3,9004	2,38	4,63

ANOVA

m1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,035	2	1,018	2,721	,103
Within Groups	4,862	13	,374		
Total	6,897	15			

حساب الفروق في الكفايات بالنسبة للخبرة المحور الثاني

Descriptives

m2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-5	10	3,4667	,79876	,25259	2,8953	4,0381	2,27	4,33
5-10	3	3,4667	,56960	,32886	2,0517	4,8816	2,93	4,07
a10	3	4,0444	,42861	,24746	2,9797	5,1092	3,73	4,53

Descriptives

m2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-5	10	3,4667	,79876	,25259	2,8953	4,0381	2,27	4,33
5-10	3	3,4667	,56960	,32886	2,0517	4,8816	2,93	4,07
a10	3	4,0444	,42861	,24746	2,9797	5,1092	3,73	4,53
Total	16	3,5750	,71050	,17763	3,1964	3,9536	2,27	4,53

ANOVA

m2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,814	2	,407	,783	,478
Within Groups	6,759	13	,520		
Total	7,572	15			

حساب الفروق في الكفايات بالنسبة للخبرة المحور الثالث

Descriptives

m3

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-5	10	3,2500	,75462	,23863	2,7102	3,7898	2,00	4,25
5-10	3	2,9167	,52042	,30046	1,6239	4,2095	2,50	3,50
a10	3	3,9167	,52042	,30046	2,6239	5,2095	3,50	4,50
Total	16	3,3125	,72169	,18042	2,9279	3,6971	2,00	4,50

ANOVA

m3

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,604	2	,802	1,680	,224
Within Groups	6,208	13	,478		
Total	7,813	15			

حساب الفروق في الكفايات بالنسبة للمؤهل العلمي

Group Statistics

	md	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1l	8	101,1250	13,55873	4,79374
	2m	8	88,8750	21,04035	7,43889

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for E			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differen
VAR00001	Equal variances assumed	6,153	,026	1,384	14	,188	12,2
	Equal variances not assumed			1,384	11,959	,192	12,2

حساب الفروق في الكفايات بالنسبة للمؤهل العلمي المحور الاول

Group Statistics

	md	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
m1	1l	8	3,7188	,59293	,20963
	2m	8	3,3594	,74832	,26457

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
m1	Equal variances assumed	1,274	,278	1,065	14	,305	,35938
	Equal variances not assumed			1,065	13,304	,306	,35938

حساب الفروق في الكفايات بالنسبة للمؤهل العلمي المحور الثاني

Group Statistics

	md	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
m2	1l	8	3,8083	,50951	,18014
	2m	8	3,3417	,83528	,29532

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
m2	Equal variances assumed	8,621	,011	1,349	14	,199	,46667
	Equal variances not assumed			1,349	11,576	,203	,46667

حساب الفروق في الكفايات بالنسبة للمؤهل العلمي المحور الثالث

Group Statistics

	md	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
m3	1l	8	3,5625	,67810	,23975
	2m	8	3,0625	,71651	,25333

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference

m3	Equal variances assumed	,096	,761	1,434	14	,174	,50000
	Equal variances not assumed			1,434	13,958	,174	,50000

حساب المستوى في الرضا النفسي ككل

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
rnn	319	3,9609	,43252	,02422

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
rnn	39,679	318	,000	,96089	,9132	1,0085

حساب المستوى في الرضا النفسي المحور الاول

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
r1	319	4,1072	,48517	,02716

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
r1	40,760	318	,000	1,10721	1,0538	1,1607

حساب المستوى في الرضا النفسي المحور الثاني

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
r2	319	3,9133	,53096	,02973

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
r2	30,721	318	,000	,91327	,8548	,9718

حساب المستوى في الرضا النفسي المحور الثالث

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
r3	319	3,9910	,61146	,03424

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
r3	28,946	318	,000	,99099	,9236	1,0583

حساب المستوى في الرضا النفسي المحور الرابع

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
r4	319	3,8195	,67796	,03796

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
r4	21,590	318	,000	,81953	,7448	,8942

حساب الفروق في الرضا النفسي بالنسبة للجنس

Group Statistics

	six	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
rnn	1m	161	3,9196	,44143	,03479
	2f	158	4,0030	,42047	,03345

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
rnn	Equal variances assumed	,216	,642	-1,728	317	,085	-,08344
	Equal variances not assumed			-1,729	316,719	,085	-,08344

حساب الفروق في الرضا النفسي بالنسبة للجنس المحور الاول

Group Statistics

	six	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
r1	1m	161	4,1043	,50366	,03969
	2f	158	4,1101	,46716	,03717

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
r1	Equal variances assumed	,258	,612	-,106	317	,915	-,00578
	Equal variances not assumed			-,106	316,000	,915	-,00578

حساب الفروق في الرضا النفسي بالنسبة للجنس المحور الثاني

Group Statistics

	six	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
r2	1m	161	3,8803	,53438	,04212
	2f	158	3,9468	,52702	,04193

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
r2	Equal variances assumed	,054	,817	-1,119	317	,264	-,06650
	Equal variances not assumed			-1,119	316,992	,264	-,06650

حساب الفروق في الرضا النفسي بالنسبة للجنس المحور الثالث

Group Statistics

	six	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
r3	1m	161	3,8758	,60781	,04790
	2f	158	4,1084	,59441	,04729

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference

r3	Equal variances assumed	,533	,466	-3,455	317	,001	-,23261
	Equal variances not assumed			-3,456	316,996	,001	-,23261

حساب الفروق في الرضا النفسي بالنسبة للجنس المحور الرابع

Group Statistics

	six	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
r4	1m	161	3,7897	,63227	,04983
	2f	158	3,8499	,72230	,05746

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
r4	Equal variances assumed	1,262	,262	-,793	317	,429	-,06020
	Equal variances not assumed			-,792	309,929	,429	-,06020

حساب الفروق في الرضا النفسي بالنسبة للمستوى الدراسي

Descriptives

rnn

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1m	24	4,4031	,36663	,07484	4,2483	4,5579	3,48	4,90
2m	60	3,8062	,41148	,05312	3,7000	3,9125	2,90	4,60
3m	96	4,0148	,39782	,04060	3,9342	4,0954	2,80	4,65
4m	139	3,9140	,42274	,03586	3,8431	3,9849	2,05	4,75
Total	319	3,9609	,43252	,02422	3,9132	4,0085	2,05	4,90

ANOVA

rnn

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,713	3	2,238	13,356	,000
Within Groups	52,777	315	,168		
Total	59,490	318			

حساب الفروق في الرضا النفسي بالنسبة للمستوى الدراسي المحور الاول

Descriptives

r1

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	Minimum	Maximum

					Lower Bound	Upper Bound		
1m	24	4,4167	,36673	,07486	4,2618	4,5715	3,30	5,00
2m	60	3,9800	,48636	,06279	3,8544	4,1056	2,80	4,80
3m	96	4,1052	,47514	,04849	4,0089	4,2015	2,80	4,80
4m	139	4,1101	,48965	,04153	4,0280	4,1922	2,00	4,90
Total	319	4,1072	,48517	,02716	4,0538	4,1607	2,00	5,00

ANOVA

r1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,271	3	1,090	4,798	,003
Within Groups	71,583	315	,227		
Total	74,853	318			

حساب الفروق في الرضا النفسي بالنسبة للمستوى الدراسي المحور الثاني

Descriptives

r2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1m	24	4,4194	,37992	,07755	4,2590	4,5799	3,60	4,87
2m	60	3,6967	,51427	,06639	3,5638	3,8295	2,60	4,60
3m	96	4,0021	,51216	,05227	3,8983	4,1059	2,60	4,73
4m	139	3,8580	,50834	,04312	3,7728	3,9433	2,13	4,93
Total	319	3,9133	,53096	,02973	3,8548	3,9718	2,13	4,93

ANOVA

r2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10,145	3	3,382	13,399	,000
Within Groups	79,504	315	,252		
Total	89,649	318			

حساب الفروق في الرضا النفسي بالنسبة للمستوى الدراسي المحور الثالث

Descriptives

r3

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1m	24	4,3333	,58359	,11913	4,0869	4,5798	3,13	5,00
2m	60	3,8917	,57003	,07359	3,7444	4,0389	2,63	5,00
3m	96	4,0625	,56603	,05777	3,9478	4,1772	2,63	5,00
4m	139	3,9254	,64246	,05449	3,8176	4,0331	1,63	5,00
Total	319	3,9910	,61146	,03424	3,9236	4,0583	1,63	5,00

ANOVA

r3

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,494	3	1,498	4,125	,007

Within Groups	114,402	315	,363		
Total	118,896	318			

حساب الفروق في الرضا النفسي بالنسبة للمستوى الدراسي المحور الرابع

Descriptives

r4

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1m	24	4,4286	,53783	,10978	4,2015	4,6557	2,57	5,00
2m	60	3,6952	,70206	,09064	3,5139	3,8766	1,57	4,71
3m	96	3,8586	,56214	,05737	3,7447	3,9725	2,43	4,86
4m	139	3,7410	,71004	,06023	3,6219	3,8601	1,29	5,00
Total	319	3,8195	,67796	,03796	3,7448	3,8942	1,29	5,00

ANOVA

r4

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10,833	3	3,611	8,405	,000
Within Groups	135,328	315	,430		
Total	146,161	318			

حساب العلاقة بين الكفايات و الاتجاهات

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
itejahat	4,0394	,27199	16
kifiat	3,5255	,66560	16

Correlations

		itejahat	kifiat
itejahat	Pearson Correlation	1	,279
	Sig. (2-tailed)		,296
	N	16	16
kifiat	Pearson Correlation	,279	1
	Sig. (2-tailed)	,296	
	N	16	16

حساب العلاقة بين مستوى الكفايات و الرضا النفسي

Group Statistics

	mk	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
total	mrtfa	179	3,8694	,43127	,03223
	ltwacit	140	4,0779	,40651	,03436

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
total	Equal variances assumed	5,085	,025	-4,393	317	,000	-,20844
	Equal variances not assumed			-4,425	306,165	,000	-,20844

حساب العلاقة بين مستوى الكفايات و الرضا النفسي في المحور الاول

Group Statistics

	mk	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
kr1	mrtfa	179	4,0140	,49806	,03723
	ltwacit	140	4,2264	,44197	,03735

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
kr1	Equal variances assumed	4,132	,043	-3,970	317	,000	-,21246
	Equal variances not assumed			-4,029	311,937	,000	-,21246

حساب العلاقة بين مستوى الكفايات و الرضا النفسي في المحور الثاني

Group Statistics

	mk	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
kr2	mrtfa	179	3,8331	,54470	,04071
	ltwacit	140	4,0157	,49616	,04193

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
kr2	Equal variances assumed	3,769	,053	-3,088	317	,002	-,18257
	Equal variances not assumed			-3,124	309,681	,002	-,18257

حساب العلاقة بين مستوى الكفايات و الرضا النفسي في المحور الثالث

Group Statistics

	mk	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
kr3	mrtfa	179	3,8862	,63700	,04761
	ltwacit	140	4,1250	,55091	,04656

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
kr3	Equal variances assumed	6,803	,010	-3,523	317	,000	-,23883
	Equal variances not assumed			-3,586	313,769	,000	-,23883

حساب العلاقة بين مستوى الكفايات و الرضا النفسي في المحور الرابع

Group Statistics

	mk	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
kr4	mrtfa	179	3,7215	,66702	,04986
	ltwacit	140	3,9449	,67347	,05692

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equalit			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
kr4	Equal variances assumed	,135	,714	-2,956	317	,003	-,22343
	Equal variances not assumed			-2,953	297,403	,003	-,22343

الملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفايات التعليمية الأدائية الواجب توفرها لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية ، وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التدريس والرضا النفسي للتلاميذ، حيث استخدمنا المنهج الوصفي لأنه يتناسب وطبيعة الدراسة من اجل التحقق من فرضياتها، واعتمدنا الأدوات التالية في جمع البيانات (بطاقة ملاحظة خاصة بقياس الكفايات التعليمية الأدائية، استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس، استبيان الرضا النفسي)، واشتملت عينة الدراسة على (16) أستاذا من جنس الذكور فقط وتلاميذهم في المرحلة المتوسطة وعددهم (319) تلميذا، حيث أفضت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الكفايات التعليمية الأدائية الواجب توفرها لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية، وكذلك وجود درجة كبيرة من تطبيق هذه الأبعاد خلال الحصة، وبذلك يكون قد حققنا الفرضية الأولى للدراسة، أما الفرضية الثانية فقد توصلنا إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو مهنتهم و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لأستاذ التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغيري الخبرة المهنية والمؤهل العلمي، وبذلك لم تتحقق الفرضية الثالثة، أما الفرضية الرابعة التي لم تتحقق كذلك فقد توصلنا الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي لدى التلاميذ تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، ثم عدم وجود علاقة بين الكفايات التعليمية الأدائية لهى أساتذة التربية البدنية والرياضية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وبذلك لم تتحقق الفرضية الخامسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا النفسي للتلاميذ تعزى لمستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية من خلال الفرضية السادسة، ونجد أنه من بين الفرضيات التي تضمنت الدراسة ثلاثة فرضيات جزئية التي تم التوصل لتحقيقها.

الكلمات الدالة: الكفايات التعليمية الأدائية، الاتجاه نحو مهنة التدريس، الرضا النفسي، أستاذ التربية البدنية والرياضية، تلاميذ المرحلة المتوسطة.

"Educational competencies performance of teachers of physical education and sports and their relationship to their attitudes towards teaching and psychological satisfaction of students" "Field study of the averages of the state of Ouargla"

Abstract

The study aims to identify the level of performance educational competencies that must be available to the teacher of physical and sports education, and its relationship to the direction towards the teaching profession and psychological satisfaction of students, where we used the descriptive approach because it fits with the nature of the study in order to verify its hypotheses, and we adopted the following tools in data collection (a special note card) By measuring the educational performance competencies, a questionnaire toward the teaching profession, a psychological satisfaction survey), the study sample included (16) professors of the male sex only and their students in the intermediate stage, and they were (319) students, where the study led to a bitter level So, from the educational performance competencies that must be provided by the professor of physical and sports education, as well as the existence of a large degree of application of these dimensions during the session, and by this we have achieved the first hypothesis to study, while the second hypothesis has come to the presence of positive attitudes of physical education and sports teachers towards their profession and not The presence of statistically significant differences in the level of the performance educational competencies of the professor of physical and mathematical education attributable to the variables of professional experience and the educational qualification, and thus the third hypothesis was not achieved, while the fourth hypothesis that was not achieved as well, we concluded that there are no significant differences A statistical tool in psychological satisfaction among students attributable to the variables of gender and the academic level, and then the lack of a relationship between the performance educational competencies of the teachers of physical and mathematical education and their attitudes towards the teaching profession, and thus the fifth hypothesis was not achieved, and the presence of statistically significant differences in the psychological satisfaction of students attributed to the level of educational competencies The performance of the teachers of physical education and sports through the sixth hypothesis, and we find that among the hypotheses that included the study three partial hypotheses that have been achieved to achieve.

Key words: performance educational competencies, the direction towards the teaching profession, psychological satisfaction, professor of physical and sports education, middle school students.