اهتمامات طلبة التطبيق الميدانى تخصص التربية البدنية (الفصل الثانى ١٩٩٨م) بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض دراسة استطلاعية

مبارك أدم*

ملخص: استهدفت هذه الدراسة التعرف على اهتمامات طلبة التطبيق الميدانى تخصص التربية البدنية وترتيبها وفقاً لشدتها وتحديد ما إذا كانت تتطور نمائياً وفقاً لنظرية فولر.

أجريت الدراسة خلال الفصل الثانى من العام الدراسى ١٤١٨- ١٤١٩ هجرية وجُمِعَتْ البيانات بواسطة استبانة اهتمامات المدرسين المعدلة للاستخدام فى بيئات التربية البدنية TCQ-PE. لماكبرايد McBride ١٩٩٣م حيث طُبِّقَتْ ٣ مرات خلال الفصل (عند بدايته ومنتصفه ونهايته).

أفاد تحليل البيانات بأن "الحصول على تقدير متميز فى مقرر التطبيق الميدانى" و "الكفاءة الشخصية فى التدريس" و" السيطرة على مجريات الدروس" و " كِبَر عدد التلاميذ فى الدرس" و "الحصول على احترام الزملاء" تمثل قمة اهتمامات العينة. احتلت الاهتمامات من المنهج والتدريس مراتب متأخرة.

وفيما يتعلق بالتطور النمائي للاهتمامات أفاد تحليل التباين أُحادي الاتجاه للقياسات المتكررة المترابطة بوجود فروق إحصائية دالة فى مقياسي اهتمامات الذات ومهام التدريس عند كلٍ من نقاط القياس الثلاثة ولكن لم تظهر أي فروق دالة فى اهتمامات التأثير على التلاميذ فى النقاط المذكورة.

اتضح أن نتائج هذه الدراسة تدعم الأطروحة النمائية جزئياً فقط. حيث تطورت اهتمامات الذات واستُثِيرَتْ اهتمامات مهام التدريس كما تقول النظرية تماماً. غير أن اهتمامات مهام التدريس لم تتطور فى شكل انخفاض فى شدتها ولم ترتفع شدة اهتمامات التأثير على التلاميذ ارتفاعاً دالاً.

مقدمة : كلما ازدادت تعقيدات مجالٍ ما كلما ازدادت الحاجة إلى أن يكون العاملون فيه أكثر تمييزاً فى قدراتهم و تدريبهم. وليس هناك اليوم ما هو أكثر تعقيداً من مجال التربية المدرسية. فقد أصبحت مدارس المجتمع مسئولةً عن توجيه وقيادة

* كلية التربية - جامعة الملك سعود

التلاميذ لعبور كافة الموانع التى برزت كنتاج لتغير تركيبات المجتمعات وتعدد وسائط التنشئة وانتشار العنف والجريمة واهمال الجوانب الروحية...الخ. ويحمل المدرس تفويض المجتمع للاشراف على ذلك العبور.

المدرس والتدريس الفعَّال هما مطلب العصر. لذلك تتوجه كافة جهود مؤسسات الاعداد المهنى للمدرسين نحو استكشاف المحددات limitations التى تحول دون تصميم وتنفيذ المدرسين لبرامج تربوية هادفة ثم تقويمها. وتتأسس تلك الجهود على يقينٍ بأن المدرس كمهني يحاول تقديم خدمةٍ متميزةٍ لعملائه. فإذا فشل فإن قصوراً ما سيكون السبب فى ذلك. فإذا أمكن تحديد ماهية ومصادر وطبيعة ذلك القصور وتكميمه فإن مؤسسات الإعداد المهني ستكون لحظتها قادرةً على تحديد التداخلات العلاجية التى تقوِّمه.

وفى محاولات تلمس جذور تلك المحددات درس بعض الباحثين شخصية المدرس لتحديد السمات المميزة للمدرس الفعال والعوامل التى تثير قلقه وتَحُدُّ تبعاً لذلك من فعاليته (Keavney and Sinclair,1978, pp.273- 290 ; Silvernail and Costello, 1983, pp. 32-36 ; Thompson, 1963, pp. 435-43). آخرون اهتموا بالتعرف على ماهية العوامل التى تؤثر سلباً على عطاء المدرسين. فدرسوا المشكلات التى تقابلهم عند التطبيق الميدانى (عامر الشهرانى ، ١٩٩٧، ص ص ٩٣-١٢٥)؛ و (حمدى الصباغ ، ١٩٩٧، ص ص١٦٤-١٦٩). وعقب التحاقهم بالخدمة (عارف عطارى ، ١٩٩٦، ص ص ٣٥٣-٣٨٣)؛ و(Veeman, 1984,pp.143-178)؛ و (Vali,1992,p.18-25). والصعوبات المهنية التى تقابلهم (Biscohf and Ellis,1983,pp.4). واختار البعض البحث فى تنشئة المدرس بهدف فهم العمليات المختلفة التى تؤثر على تطوره وهو يتصدى لدوره (Hoy and Woolfolk, 1990,pp.279-300; Marso and Pigge, 1990,pp.3) وثمة من اقتنع بفكرة البحث فى المدرسين من منظور نمائي (Burdin, 1990,pp.311-

328,pp.) و(Fuller,1969, pp. 207-226) و (Piland and Anglin, 1993, pp.19-26). فالمدرس كمهنى ترى المجموعة الأخيرة ينمو عبر مراحل محددة وعلى نفس النحو الذى ينمو به الراشد adult ويسلك طبقاً للخصائص النمائية المميزة له بكل ما يتطلبه ذلك السلوك من اتجاهات ومعارف ومهارات متخصصة. وسيفيد تحديد تلك المراحل ونمط الانتقال فيها واتباع ذلك بدراسة حاجات أو اهتمامات وقدرات المعلمين قبل وأثناء الخدمة – سيفيد – مؤسسات الاعداد المهنى فى تكييف برامجها عندئذٍ بحيث تستجيب لتلك الحاجات وفى التوقيت الصحيح مما سيجعل تلك البرامج أكثر صلةً بالدارسين وأقرب إلى التأثير عليهم باتجاه أن يكونوا أكثر فعالية. وتعتبر الدراسة الحالية امتداداً للاتجاه الأخير.

الإطار النظري :

تهتم دراسات تطور المدرس كبناء construct teacher development بالتغييرات التى يعايشها المدرسون طوال حياتهم العملية فى مهارات المهنة ومعارفها وأنماط السلوك التى تتضمنها. وفى الاتجاهات والتوقعات والاهتمامات. وفى المتغيرات الخاصة ببيئات العمل.

وقد وجد تطور المدرس اهتماماً كبيراً خلال العقود الأخيرة لأسباب هامة عديدة. منها جعل مهنة التدريس أكثر ارضاءً للمدرسين أملاً فى أن ينعكس ذلك على تحصيل التلاميذ ونموهم (Cruickshank and Kallahan 1983,p.252). سببٌ آخر تمثل فى الرغبة فى فهم الخصائص المميزة للنمو المهنى للمدرسين مثل الفروق بين المدرسين الجدد وأصحاب الخبرة فى رؤية المواقف المُرَكَّبة فى غرف الصف الدراسى وتفسير الأحداث الهامة ؛ وفى استخدام استراتيجيات وطرق التدريس (Rogan et al., 1992, p. 44). وطُرِقَ موضوع تطور المدرسين أيضاً لرغبةٍ صادقة فى جعل برامج الاعداد المهنى أكثر صلةً بالدارسين، ولتقديم اطارٍ

يعين فى الوصول إلى فهمٍ أفضل للمشكلات التى يقابلها المدرسون الجدد ... الخ (Fuller,1969,p.208). واهْتُمَّ بتطور المدرسين أيضاً لمعرفة تأثير الانتقال من الدراسة فى الجامعات إلى المدارس بهدف الوقوف على مدى تطبيق المدرس الجديد للمعارف التى اكتسبها خلال اعداده فى مسئولياته (Valli,1992,p.21).

ترتب عن هذا الاهتمام تصميم العديد من النظريات النمائية التى تصف المراحل والكيفية التى يتطور بها المدرسون منذ التحاقهم بمؤسسات الاعداد المهنى وخلال دراستهم وتطبيقهم الميدانى وبعد تخرجهم (أنظر مثلاً (Burden,1990,p.314) و (Pilland and Anglin,1993,pp.19-26) و (Rogan et al.,1992,pp.43-49)).

وتعتبر نظرية الاهتمامات لـ (Fuller,1969,pp. 207-226) أكثر نظريات تطور المدرس شهرةً واستخداماً وتعرضاً للدراسة. فمن واقع عملها فى التوجيه النفسى للطلاب المعلمين بحثت (Fuller) فى مدركات أولئك الطلاب لبرامج اعدادهم المهنى ، ودافعية التعلم التى صاحبتهم وهم يلتحقون بها. وحاولت فحص ما إذا كان للتتابع الذى تُدَرَّس به المقررات المُكَوِّنة لتلك البرامج علاقة بالاهتمام المحدود الذى يبدونه تجاهها خاصةً وأنهم درجوا على التصريح – عندما يتوفر لهم الأمان – بأن ما يدرسونه عقيمٌ تماماً ؛ وأن التطبيق الميدانى وحده هو زبدة اعدادهم المهنى؛ وأن مقررات برامج الاعداد المهنى تستجيب لحاجات المسئولين عن تلك البرامج لا حاجاتهم هم، قاصدين بذلك أن مقرراتهم الدراسية تُصَمَّمْ بناءً على أحكام أساتذتهم على المعارف والمهارات التى يتوجب على المدرس اكتسابها دون أدنى اعتبار لاهتماماتهم الشخصية.

اختارت (Fuller) لدراساتها عنوان "اهتمامات الطلاب فى التدريس". ويطلق اصطلاح "اهتمام concern" على مجموع تمثيل المشاعر وانشغال العقل

والتفكير؛ والاعتبار الذى يُولَى لقضيةٍ معينة أو موضوعٍ معين. أو هو حالة استثارة المشاعر الشخصية والتفكير حول موضوعٍ ما كما تم ادراكه.

وتعود جذور الاهتمامات إلى حقيقة أن كل فردٍ منا واعتماداً على بنية شخصيته بأوجهها المتعددة ومعارفه وخبراته يدرك الموضوعات المشتركة ويبت فيها بطريقةٍ مختلفة. وهكذا تصبح بعض الموضوعات اهتمامات وبعضها الآخر غير ذلك بناءً على شدة انشغالنا بها. وككل يمثل مجموع النشاط العقلى المُكَوَّنْ من طرح الأسئلة والتحليل واعادة التحليل والتفكير فى أنواع السلوك البديلة والاستجابات و المترتبات المتوقعة " شدة " الاهتمامات. فأن يعايش الشخص اهتماماً يعنى أن يكون فى حالة انشغال عقلية بصدد قضيةٍ ما. وستعتمد شدة الانشغال على الخبرات الماضية لذلك الشخص ومدى أُلفته بموضوع القضية المثيرة وقربه منه ودرجة الفورية التى يدرك بها حدوث القضية. فالمشاركة الشخصية اللصيقة ستعنى فى الغالب اهتماماً أكثر شدةً سينعكس فى زيادة حجم النشاط العقلى والتفكير والقلق والتحليل والتوقع. وخلال كل هذا فإن مدركات الفرد هي التى تثير الاهتمامات وليس بالضرورة حقيقة الموقف (Hall et al, 1977, p.14). باختصار ... اهتمامات المدرسين تعنى المشكلات المدركة أو المقلقات أو مزعجات المدرسين. أو المشاعر والاتجاهات والأفكار وردود الأفعال التى يبديها الفرد عند مواجهته لموضوعات أو برامج أو أعمال جديدة(Hall and Locus, 1978,p.39).

والاهتمامات بهذا المعنى وعند ربطها بتطور المدرس تشير إلى التغيرات الوجدانية التى تصيب الطلاب المعلمين خلال تقدمهم فى برامج اعدادهم المهنى وتستمر أيضاً طوال السنوات الأولى بعد التخرج. وهي فى كلٍ منها وفى كُلِّهَا موضوعات تجعل الفرد يعايش شعوراً بعدم الراحة والتوتر وانخفاض المعنويات. كَمَّلتْ فولر بيانات دراساتها عن اهتمامات المدرسين مع أبحاث مشكلات التدريس والمدرسين الجدد وأصحاب الخبرة على أمل أن تتوصل إلى مراحل لتطور

المدرس يمكن أن تساعد أساتذة الاعداد المهنى فى تصميم برامج أكثر تناسباً مع الطلاب (Veeman,1984,p.164). واستنتجت الباحثة من وجود اهتمامات موثوقٌ فيها؛ وأن تقديم مقررات الاعداد المهنى بحيث تتسق مع تلك الاهتمامات له تأثيرات ايجابية واضحة على الطلاب تتمثل فى رضاهم بتلك المقررات وبمدرسيها. إذ بدا أن كافة مقررات الاعداد المهنى لها أهميتها فى وقتٍ ما وبشكلٍ ما. إلا أنها يجب أن تُختار وتُقدم فى توقيتٍ وبتتابعٍ يتوافق ويتزامن مع أنواع الاهتمامات التى يعايشها الطلاب لحظة التقديم إذا أريد لها أن تستثيرهم وتجذبهم.

بعد توثيق وجود اهتمامات مختلفة لدى الطلاب المعلمين بحثت فولر فى طبيعة تلك الاهتمامات وتدرجها النمائي. وقد اقترحت فى البداية ٤ مراحل تمثلت فى "اهتمامات ما قبل التدريس أو مرحلة اللا اهتمامات" ؛ وينتقل الطالب بعدها إلى مرحلة "الاهتمامات الباكرة بالذات فى التدريس" والتى تتعلق بالإجابة على أسئلة مثل أين أقف؟ وما هو مستوى كفاءتى كمدرس؟ ويدور التفكير القلق هنا حول مدى الدعم الذى سيحصل عليه الطالب المعلم من المدرس الأساس والمشرف على التطبيق الميدانى ومدير المدرسة ومدى القبول الذى سيحظى به كمهنيٍ جديد. كما يدور أيضاً حول انضباط التلاميذ فى الدروس والكفاية الشخصية العامة فى مادة التخصص ومدى الاستعداد لمعالجة المواقف الطارئة فى غرف الصف الدراسى. فى المرحلة الثالثة يعايش الطالب المعلم اهتمامات "مهام التدريس" بموضوعاتها المختلفة مثل نقص المواد والمصادر التعليمية والشعور بالوقوع تحت ضغوط معظم الوقت والعمل مع مجموعات كبيرة من التلاميذ ... الخ. وفى المرحلة الرابعة والأخيرة يدخل المعلم إلى اهتمامات "التأثير على التلاميذ" وهي مرحلةٌ تختص بالمدرس الجيد الخبير المهتم بأفضل الطرق التى تقود إلى تعلم التلاميذ وكيفية تحقيق النمو المهنى. وتقول فولر أن المراحل الأربعة تمثل تتابعاً زمنياً chronological لدرجات النضج فى التدريس. حيث تمثل المرحلة الأولى

أدنى درجات النضج والرابعة أعلاها. وتتواجد اهتمامات المرحلة الأولى عادةً بين الطلاب الجدد فى تعلم التدريس؛ ومع توالى الخبرة والتقدم فى برامج الاعداد المهنى ينتقل أولئك الطلاب نظرياً نحو أنواع من الاهتمامات فى مستويات أعلى رغم أن قلةً منهم ستبلغ المستوى الرابع والأخير (Clark and Mahood, 1975, p. 4).

خضعت النظرية لدراسات عديدة أدت إلى التعديل فى مراحلها وفى موضوعات تلك المراحل. وتبلورت فى صيغتها النهائية سنة ١٩٧٢ متضمنةً ٣ مراحل فقط تعكس مدى استعداد الطالب للانتقال إلى التدريس. ووفقاً لتلك الصيغة يتدرج الطالب من الاهتمامات الخاصة ب "الذات فى التدريس" إلى اهتمامات "مهام التدريس" وأخيراً يلج المرحلة الثالثة "التأثير على التلاميذ".

لقد وفرت نظرية الاهتمامات لمسئولى الاعداد المهنى للمدرسين معلومات قَيِّمة عن موضوعات ذات طبيعة تخصصية سواءً بالنسبة لشخصية المدرس أو البيئة التى يعمل فيها. ويمكن تلخيص هذه المعلومات فى الآتى:

- يعايش الطالب المعلم تغييرات وجدانية مع تقدمه فى اعداده المهنى.
- عند حلول الوقت الذى ستتم فيه مواجهة التلاميذ تبدأ مرحلة اهتمامات "الذات" كوعي بالمتطلبات المتزايدة لبيئة التدريس وحتمية التفاعل اليومى معها. وتتواصل هذه المرحلة إلى ما قرب نهاية برنامج الاعداد المهنى حيث تبدأ مرحلة اهتمامات "مهام التدريس". ولا يحتمل أن يعايش الطالب المعلم مرحلة اهتمامات "التأثير" خلال فترة دراسته نظراً لاستئثار اهتمامات الذات ومهام التدريس على كامل الانتباه والمصادر المتاحة للتدريس. وعلى أية حال فإن هذه المراحل ليست منفصلة ولا أُحادية الاتجاه عديمة المخارج. وحقيقةً فإن معالجة الاهتمامات أياً كانت مرحلتها تقوم على فكرتي "الاستثارة ... تحريك اهتمامات معينة" و "الخمود ... معالجة الاهتمامات حتى تفقد تأثيرها المقلق" مع حركة تدريجية باتجاه الاهتمامات فى المستوى الأعلى.

وتعترف نظرية الاهتمامات وصراحةً بأن تلك الحركة وعدمها والحركة لأسفل احتمالات قائمة. ويقول المنطق أنه ومع مضي الزمن واكتساب المزيد من الخبرة والنضج ستقل اهتمامات الذات ثم اهتمامات مهام التدريس مع استثارة الجديد والمزيد من اهتمامات التأثير دون إخلالٍ بحقيقة أن لنمط الانتقال هذا مَدُّهُ وجذره وخصوصياته وفقاً لأنواع وطبيعة برامج الاعداد المهنى (Hall et al, 1977,p.15).

- مع تزايد نمو معارف ومهارات الطالب المعلم ستصبح اتجاهاته ومستويات قلقه وثقته فى تدريسه أكثر ايجابيةً.
- ستتواجد اهتمامات مختلفة -على الأقل فى نغمتها tone إن لم يكفى موضوعها- اعتماداً على نضج الطلاب.
- دخول اهتمامات المرحلة التالية يوجب معالجة اهتمامات المرحلة السابقة.
- يحتاج المعلمون فى الخدمة إلى زهاء الخمسة سنوات للانتقال من اهتمامات الذات إلى اهتمامات التأثير. وقد لا يتسنى لبعض المدرسين بلوغ مرحلة اهتمامات التأثير اطلاقاً.

الدراسات السابقة

حاولت دراسات عديدة تحديد اهتمامات المدرسين الجدد ومشكلاتهم والصعوبات التى يواجهونها والتدرج الذى تظهر به والفروق بينها نوعاً وشدة والانتقال فيها. ويمكن تصنيف تلك الدراسات فى ضوء هدفي هذه الدراسة فى مجموعتين رئيستين. تلك التى سعت لتحديد ماهية الاهتمامات والمشكلات وتلك التى اهتمت بالتعرف على تتابع تطورها استناداً إلى نظرية فولر.

فى المجموعة الأولى تم التوصل إلى قوائم اهتمامات ومشكلات متشابهة أو متقاربة عموماً وإن اختلفت فى ترتيبها. وتأتى فى هذه المجموعة دراسة

(Adams,1982) والتى أشار فيها الطلاب المعلمون والمدرسون حتى ٥ سنوات من الخبرة بأن اهتماماتهم تدور حول "صعوبة الوئام مع التلاميذ " ثم " تدريس المعاقين " ثم " تدريس المشاغبين " ثم " تدريس تلاميذ من طبقات اقتصادية اجتماعية متنوعة" ثم " الحفاظ على الانضباط " بنفس الترتيب. وتوصل استعراض (Veeman,1984,pp.154-155) لأدب مشكلات المدرسين الجدد إلى ترتيب آخر يقول بأنهم يعانون أولاً من " تحقيق الانضباط فى غرف الصف الدراسى " ثم " استثارة ضعاف الدافعية للتعلم " ثم " معالجة الفروق الفردية " ثم " تقويم التحصيل " ثم " العلاقات مع أولياء الأمور". وأشار المدرسون الذين استفتاهم (Charnok and Kiley, 1995) إلى اهتمامهم الشديد من "عدم كفاية الوقت المتاح لتحضير الدروس " ثم " تقويم التحصيل الدراسى للتلاميذ" ثم "صعوبة السيطرة على غرف الصف الدراسى" ثم "مشاكل الانضباط" ف" التلاميذ الذين يعانون من مشكلات فى التعلم".

نتائج الدراسات فى المجموعة الثانية التى حاولت تحديد تطور الاهتمامات تراوحت بين دعمٍ كليٍ أو جزئيٍ لنظرية فولر أو تناقضٍ معها. من الدراسات الداعمة دراستين ((Janssens, 1989, and Janssens,1987,). فى الدراسة الأولى (Janssens, 1989) أشار ثلث العينة تقريباً (٣٣٪) إلى عدم معاناتهم من أي اهتمامات وأبلغ (٥٤٪) عن اهتمامات "ذات" فى حين أزعجت اهتمامات "مهام التدريس" (١٠٪) بينما لم يبلغ عن المعاناة من اهتمامات "التأثير" إلا (١٪) فقط. ومضت نتائج الدراسة الثانية (Janssens,1987)على نفس نمط سابقتها تقريباً. إذ أفاد (٤٤,٥٪) من عينة المدرسين الجدد بمعايشتهم اهتمامات ذات أو بقاء عالية الشدة. وبلغت نسبة من يعانون من اهتمامات مهام التدريس (٥١,٥٪) ؛ ولم تتجاوز نسبة من يعانون من اهتمامات التأثير على التلاميذ ال (٤٪). ودعمت دراسة (Cooperstein, 1981) لمجموعات مدرسين مختلفى الخبرة التطور النمائي

للاهتمامات. حيث ظهر أن موضوعات التأثير أزعجت المدرسين الأكثر خبرةً؛ بينما تساوت شدة الاهتمامات فى موضوعات الذات ومهام التدريس. وتوصل (Marso and Pigge,1990) إلى نتائج مشابهة مع عينة تكونت أيضاً من مدرسين مختلفى الخبرة. حيث ظهر أن اهتمامات الذات تسيطر على الطلاب المعلمين فى حين عانت مجموعتي المدرسين فى الخدمة (الأولى خبرة ٥ سنوات و الثانية ١٠) من اهتمامات التأثير على التلاميذ.

وتناقضت نتائج العديد من الدراسات جزئياً أو كلياً أيضاً مع نظرية تطور الاهتمامات. ففى دراسة (Adams,1982) أفادت العينة بمعايشتها لكافة أنواع الاهتمامات دون تغيرٍ فى شدتها مع اكتساب المزيد من الخبرة. فالانضباط مَثَّلَ الاهتمام الأول بين كافة المدرسين بغض النظر عن سنوات الخبرة وهو موضوعٌ يفترض أن يزعج الجدد منهم فقط. ولوحظ أيضاً أنه ورغم ميل اهتمامات الذات إلى الانخفاض بازدياد الخبرة وارتفاع شدة اهتمامات مهام التدريس إلا أن اهتمامات التأثير كانت الأشد بين كافة نظيراتها دون تأثر بسنوات الخبرة. وأبدى طلبة التطبيق الميدانى الذين شكلوا عينة دراسة (Silvernail and Costello,1983) عدم معاناتهم من أي اهتمامات تتعلق على وجه الخصوص بـ " الذات" و" مهام التدريس" وهي ذات الموضوعات التى تدعم نظرية الاهتمامات سيطرتها على طلبة التطبيق الميدانى. وأفاد (Rogan et al., 1992) و (Burdin, 1990,p.314) بنتائج أشارت إلى أن العينات عايشت كافة موضوعات ومراحل الاهتمامات فى وقتٍ واحد وأنها كانت تُعَالج بتزامن. ولم تدعم دراسة (Smith and Sanche,1993) لعينة مدرسين جدد نظرية الاهتمامات إلا جزئياً فقط. حيث سيطرت اهتمامات الذات عند بداية عام التدريس الأول وانخفضت إلى أدنى معدلاتها عند نهايته. وعند منتصف العام تجاوزت اهتمامات مهام التدريس والتأثير نظيرتها فى الذات. وبقيت شدة اهتمامات مهام التدريس عالية نسبياً حتى نهاية العام.

فى التربيـــة البدنيـــة أشـــارت عينـــة المدرســـين الجـــدد فـــــى دراســـــة (Bischoff and Ellis,1983) إلى أن مصدر معاناتها الأول هو " التعامل مع عـــدد كبير من التلاميذ فى الدرس الواحد" ثم " المرونة فى استخدام الوسائل التعليميـة و" ادارة الصفوف الدراسية ". وبدت صعوبات مدرسى التربية البدنية الجـــدد قابلـــةً للمقارنة مع نظيرتها لدى مدرسى المقررات الأخرى. وتوصل (Beauchamp and Borys, 1980) إلى أن اهتمامات عينة من المدرسين فى الخدمة تـــدور حـــول ٢٤ موضوعاً أهمها "التواصل" و "توفر المصادر التعليمية" و" تطوير المنهج" و" تقويم التحصيل" و" الجدية فى التدريس" و" نصاب التدريس" و" الاجراءات الاداريـة" و " العلاقات مع التنظيمات المهنية". وترتبط معظم هذه الموضوعـــات باهتمامـــات التأثير على التلاميذ وهو ما يتسق مع نظرية الاهتمامات.

أما من حيث تطور الاهتمامات فإن باحثين عديدين لاحظوا وجـــود انتقـــالات فيها. لكنها وكما فى التخصصات الدراسية الأخرى دعمت أو لم تدعم طرح نظرية الاهتمامات. فقد قَيَّمَ المدرسون فى الخدمة فى دراسة (McBride,1993) اهتمامـــات التـــأثير علـــى التلاميـــذ علـــى أنـــها الأقـــوى شـــدةً. وكـــــان واضحـــــاً أن " استثارة التلاميذ ضعاف الدافعية للتعلم" و " تحقيق النمـــو العقلـــى والوجدانـــى للتلاميذ" يمثلان تحدياً حقيقياً لهذه العينة. ومالت درجات موضوعات مقياس الـذات إلى الاعتدال فى مداها. فمن بين الموضوعات الخمسة التى تضمنها المقياس حصل موضوع " الانضباط بين التلاميذ" على أعلى متوسط. مما يسمح باستنتاج أنه حتى وبعد سنوات من الخدمة فى تدريس التربية البدنية يظل الحفاظ علـــى الانضبـــاط هاجساً لمدرسيها مثل نظرائهم المدرسين الآخرين. وفى دراسةٍ سابقةٍ أخرى لنفـس الباحث (McBride,1985) مع عينةٍ من الطلاب المعلمين والمدرسين فـــى الخدمـــة دعمت النتائج نظرية فولر. فكما تنبأت النظرية تماماً عايش الطـــلاب المعلمـــون اهتمامات أعلى شدةً بالذات فى حين عانى المدرسون فى الخدمة من اهتمامات أشـد

فى موضوعات التأثير. ويؤكد ذلك أن مرور الوقت ينقل الاهتمامات من حاجات البقاء المباشرة (الذات) إلى تعلم التلاميذ (التأثير).

وتوصلت مقارنة (Brown,1986) بين اهتمامات مدرسى التربية البدنية الجدد وأصحاب الخبرة فى المرحلتين المتوسطة والثانوية إلى أن المجموعتين تعانيان من اهتمامات تأثير عالية الشدة مع معاناة أكبر بين أفراد المجموعة الأكثر خبرةً. وكان الهاجس الأول للمجموعتين معاً هو " اشباع الحاجات النمائية لمجموعات التلاميذ" يليه " استثارة التلاميذ ضعاف الدافعية للتعلم" ثم " قيادة التلاميذ نحو النمو المعرفى والوجدانى". وبدت شدة اهتمامات الذات فى حدود الوسط تقريباً مع ارتفاعٍ فيها بين المدرسين الأقل خبرةً. وكانت "السيطرة على الدروس" الهم الأول للمدرسين الجدد يليها "الحصول على تقدير متميز فى مقرر التطبيق الميدانى" ثم " الكفاءة الشخصية فى التدريس". ونفى استقصاء (Ricard and Knight, 1997) لـ (٤٦) من طلبة التطبيق الميدانى معاناة عينة الدراسة من أي اهتمامات كما تعبر عنها موضوعات المقاييس الفرعية الثلاثة. وكانت اهتمامات مهام التدريس الأقل على نقيض المتوقع. وتتميز نتائج هذه الدراسة بأنها الأولى التى تشير إلى انخفاض فى الشدة يطال موضوعات المقاييس الفرعية الثلاثة معاً.

مشكلة الدراسة

رغم التشديد فى شروط ومعايير قبولهم فإن أداء طلبة قسم التربية البدنية بكلية التربية التابعة لجامعة الملك سعود بالرياض خلال تطبيقهم الميداني لا يبدو متناسباً مع البرنامج المتطور الذى يدرسونه ولا الكفاءات المتميزة التى تقوم بتدريسه. ويشك الباحث فى أن العلة قد ترجع إلى تجاهل البرنامج للاهتمامات التى يعايشها المدرسون خلال نموهم المهنى كما يشير بذلك أدب تطور المدرسين ونظرية فولر على وجه الخصوص.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على الاهتمامات التى يعايشها طلبة التطبيق الميدانى تخصص التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض للفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ١٩٩٧- ١٩٩٨م وترتيبها النسبي.

٢. استكشاف ما إذا كانت تلك الاهتمامات تطور نمائياً وفقاً للنموذج الذى اقترحته فولر ١٩٦٩م.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما هي الاهتمامات التى يعايشها أفراد الدراسة خلال تدرجهم فى فصل التطبيق الميدانى وما هو ترتيبها النسبي؟

٢. هل تتطور هذه الاهتمامات نمائياً على النحو الذى اقترحته نظرية فولر؟

التعريفات الإجرائية

- **التطبيق الميدانى:** التطبيق النهائي للطلبة المعلمين فى المدارس والذى يلى اكمالهم كافة المتطلبات الأكاديمية المنصوص عنها فى برنامج الاعداد المهنى.
- **الاهتمام concern** : حالة قلق وتخوف وانخفاض فى المعنويات يعيشها الطالب المعلم كنتاج لطريقة ادراكه لموضوعٍ ما يختص بانجازه لواجباته المهنية.
- **اهتمامات الذات:** موضوعات تثير اهتمام المدرس تتعلق ببقائه فى المهنة ونجاحه فيها كالسيطرة على الدروس والتقييم الإيجابى من المشرف على التطبيق.
- **اهتمامات مهام التدريس:** موضوعات تثير اهتمام المدرس الجديد تتعلق بمدى دعم المدارس له والمحبطات داخلها كتدريس عدد كبير من التلاميذ.

• **اهتمامات التأثير على التلاميذ:** موضوعات تثير اهتمام المدرس تتعلق بالتلاميذ وحاجاتهم وتعلمهم.

عينة الدراسة

أفراد هذه الدراسة هم ٣١ طالباً يشكلون طلبة التطبيق الميدانى للفصل الثانى من العام الجامعى ١٩٩٧/١٩٩٨م. وقد اختارهم الباحث عمدياً لقلة عدد طلاب التطبيق الميدانى فى الفصل المذكور. تم الحصول على قائمة المتدربين من قسم المناهج وطرق التدريس. وقد جاء بالقائمة أن ١٨ طالباً (٥٨,٧٪) يطبقون فى المدارس الثانوية وأن ١٣ طالباً (٤١,٩٣٪) يطبقون فى المدارس المتوسطة.

اجراءات الدراسة

أداة الدراسة

مثلت استبانة اهتمامات المدرسين المعدلة بواسطة (MacBride,1993,p.194) للاستخدام فى التربية البدنية Teachers Concerns Questionnaire: Physical Education أداة للدراسة. تتكون الاستبانة الأصل من ١٥ عبارة تتوزع بالتساوى على المقاييس الفرعية الثلاثة "الذات" و" مهام التدريس" و " التأثير". وتعكس هذه العبارات الموضوعات التى تشكل اهتمامات من يتصدون للعمل فى التدريس وفقاً لتصورات (Fuller,1969). وقد عَدَّل (MacBride,1993) فى موضوعات اهتمامات "مهام التدريس" فى الاستبانة لتناسب بيئات التربية البدنية معتمداً على استجابات عينة تقنين من مدرسين خبراء (الصدق الظاهرى وصدق المحتوى). واختيرت الموضوعات ذات الارتباط الأعلى مع الاستبانة ككل علماً بأنها قننت أصلاً على بيئات الصفوف الدراسية العادية (MacBride,1993,p.192)، (Meek, 1996, p.21)،

(O'Sullivan and Zielinski, 1988, p.18). بلغ معامل الثبات الكلى للاستبانة المعدلة ٠,٩٤.

تنتشر موضوعات الاهتمامات ال١٥ في الاستبانة بعددٍ متساوٍ بحيث تختص العبارات ٣ و ٧ و٩ و١٣و١٥ باهتمامات الذات والعبارات١ و٢ و٥ و١٠ و١٤ باهتمامات مهام التدريس فى حين تتعلق العبارات ٤ و٦ و٨ و١١ و١٢ باهتمامات التأثير على التلاميذ.

يستجيب المفحوص لمفردات الاستبانة بطريقةٍ تجعله يُعَبِّر عن طبيعة وشدة الاهتمامات التى عايشها أثناء التطبيق الميدانى على مقياس تقدير خماسى بوضع علامة (✓) تحت أيٍ من درجاته الخمسة والتى تبدأ من " منتهى الاهتمام " نزولاً إلى "غير مهتم على الاطلاق".

تتراوح درجات كل موضوع بين صفر و ٤ درجات بينما تتراوح درجات كل مقياس فرعى بين صفر و٢٠ درجة. ويشير ارتفاع الدرجة فى موضوعٍ ما فى كل مقياس أو فى مجموع درجات المقياس إلى شدة الاهتمام والتى ستعنى هنا المزيد من الخوف والقلق أو الهم والتوجس. بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن الموضوع أو المقياس الذى تعبر عنه تلك الدرجة لا يشكل مصدر تهديد أو خوف للمفحوص.

بدأت أولى خطوات اعداد الاستبانة بتعريب نصها الأصل ثم عرضه فى شكل استبانة على عينة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية البدنية. تضمنت الاستبانة العبارات الأصل والتعريب المقترح مع طلب تحديد مدى ملاءمة تعريب كل عبارة لمحتوى أو مضمون نصها الأصل ثم تقييم درجة وضوح التعريب. توالت اعادة صياغة الفقرات المختلف عليها وعرضها على المحكمين حتى مرحلة الاجماع عليها وبذلك تأكد الصدق الظاهرى للاستبانة. أنجزت هذه الخطوة خلال الفصل الأول من العام الدراسى ١٩٩٦/١٩٩٧م.

جمع البيانات

طبقت الاستبانة على عينةٍ من طلبة التطبيق الميدانى قبل بداية الدراسة فى الفصل الثانى لتحديد ثباتها واستخدم فى ذلك أسلوب التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات الكلى ٠,٨١ ومعامل الاتساق الداخلى بين الفقرات بأجمعها ٠,٧٩ وهو معامل يدعم استخدام الاستبانة. ولتقليل التشابه الكبير بين بعض العبارات، وهو تشابهٌ لاحظه أيضاً (O'sullivan and Zielinski, 1988,p.5) أضاف الباحث شرحاً مختصراً لكل موضوع تحته مباشرةً بحيث يجد المفحوص الموضوع مشفوعاً بمعناه أو مثال له.

طُبِّقَتْ الاستبانة ٣ مرات خلال العام ١٩٩٧/١٩٩٨م. الأولى عند بداية الفصل الدراسى الثانى (خلال الفترة ٧-١٨ فبراير). والثانية فى منتصف نفس الفصل (٢١-٢٤ مارس) والثالثة والأخيرة خلال الفترة من (٩-١٣ مايو).

سُلِّمَتْ الاستبانات لأفراد العينة فى قسم التربية البدنية وفى مدارس تدريبهم. وكان يسبق التسليم شرح أهداف الدراسة ومعانى اصطلاحاتها والمنتظر من نتائجها. وقد تم التأكيد على عدم ارتباط البيانات التى ستجمع بالتقويم فى مقرر التطبيق الميدانى والوعد بعدم استخدامها إلا لأهداف الدراسة.

بعد جمع الاستجابات استبعدت استبانات من لم يشاركوا فى القياسات الثلاثة واعتمدت بيانات ٢٤ طالباً فقط يعادلون (٧٧,٤٢٪) من العينة الكلية.

المعالجات الاحصائية

وفقاً لسؤالى الدراسة كما تم تحديدهما والمعالجات الاحصائية فى الأدب المشابه استخدمت التطبيقات الاحصائية التالية:

٣. لتحديد ماهية الاهتمامات وترتيبها وفقاً لشدتها والفروق بينها استخدمت النسب المئوية واختبار كا٢.

٤. لتحديد التطور النمائي للاهتمامات استخدم تحليل التباين أُحادي الاتجاه للقياسات المتكررة المترابطة واختبار Freedman لتحليل التباين. أُجريت كافة التحليلات عبر الحاسب ببرنامجي spss وstatgraph .

محددات الدراسة

ينبغى التعامل مع نتائج هذه الدراسة باحتراس وذلك للأسباب التالية:

١. يتدرب طلبة التطبيق الميدانى فى مرحلتين تعليميتين مختلفتين (المتوسطة والثانوية). ويخشى الباحث أن يكون لهذا الاختلاف فى بيئات التدريس تأثيره على استجابات المتدربين.

٢. لا يتيح صغر حجم العينة الخروج بتعميمات عن اهتمامات طلبة التطبيق الميدانى. ومع ذلك فإن هذه الدراسة ستفيد فى التقريب إلى ما يجول فى أذهانهم. لذلك ينبغى اعتبارها استكشافية ونقطة انطلاق للمزيد من البحث.

النتائج

اختص سؤال الدراسة الأول بتحديد ماهية اهتمامات طلبة التطبيق الميدانى وشدتها والتغيير فيها. و أمكن جمع وتبويب وتحليل البيانات كالتالى:

جدول رقم (١) يوضح اهتمامات طلبة التطبيق وشدتها وتغيير تلك الشدة

الموضوعات	القياس	شدة الاهتمامات* في القياسات الثلاث والفروق بينها						قيمة كا٢
		صفر	١	٢	٣	٤		
		النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة		
١- عدم الاستمرارية في محتوى المنهج .	١	-	١٦,٧	٢٥	٥٠	٨,٣		١٨,٤٨ دالة ٠,٠٥
	٢	٤,٢	-	-	٥٨,٣	٣٧,٥		
	٣	-	٤,٢	١٢,٥	٤٥,٨	٣٧,٥		
٢. قلة الدعم الادارى لبرامج التربية البدنية.	١	٨,٣	١٢,٥	٤٨,٥	١٢,٥	٢٠,٨		٢٠,٤٩ دالة ٠,٠١
	٢	-	-	٢٩,٥	٤٨,٥	٢٥		
	٣	٤,٢	٤,٢	١٢,٥	٢٩,٥	٥٠		
٣.التدريس المتميز فى حضور المشرف.	١	-	٤,٢	٨,٣	٢٩,٥	٥٨,٣		٢٠,٨٣ دالة ٠,٠١
	٢	-	-	٢٩,٢	٤٥,٨	٢٥		
	٣	-	١٢,٥	٥٠	٢٥	١٢,٥		
٤. تلبية حاجات جماعات التلاميذ المختلفة	١	-	٣٣,٣	٨,٣	٣٣,٣	٢٥		٤,٢٤
	٢	-	٨,٣	٢٥	٣٣,٣	٣٣,٣		
	٣	-	٨,٣.	٣٧,٥	١٢,٥	٤١,٧		
٥.عدم وجود خطة علمية لتقويم التحصيل.	١	-	٨.٣	٣٧,٥	٤٥,٨	٨,٣		١٣,١٤ دالة ٠,٠٥
	٢	-	-	٢٥	٤١,٧	٣٣,٣		
	٣	-	-	٢٠,٨	٢٩,٢	٥٠		
٦. تشخيص مشكلات تعلم التلاميذ.	١	-	٨,٣٧	٢٩,٢	٥٠	١٢,٥		٧,٣٥٢
	٢	-	١٦,٧	٢٥	٤١,٧	١٦,٧		
	٣	-	-	٢٩,٢	٣٧,٥	٣٣,٣		
٧. الكفاءة الشخصية فى التدريس.	١	-	٤,٢	٤,٢	٤,٢	٨٧,٥		٢٠,٧٢ دالة ٠,٠١
	٢	-	-	١٦,٧	٤٥,٨	٣٧,٥		
	٣	-	٤,٢	٢٥	٣٧,٥	٣٣,٣		
٨. استثارة دافعية التلاميذ للتعلم.	١	-	-	٢٩,٢	٥٤,٢	١٦,٧		١١,٢٦
	٢	-	٨,٣	١٢,٥	٣٧,٥	٤١,٧		
	٣	-	-	١٦,٧	٣٣,٣	٥٠		
٩. الحصول على تقدير واحترام الزملاء.	١	-	٤,٢	٢٩,٢	٣٧,٥	٢٩,٢		٦,٨٣١
	٢	-	-	١٢,٥	٢٩,٢	٥٨,٣		
	٣	-	-	٢٩,٢	٢٥	٤٨,٥		
١٠. كِبَرْ عدد التلاميذ فى الدرس الواحد.	١	-	٤,٢	٢٩,٢	٣٧,٥	٢٩,٢		١٠,١٥
	٢	-	-	١٢,٥	٢٩,٢	٥٨,٣		
	٣	-	١٢,٥	٨,٣	٤١,٧	٣٧,٥		
١١. نمو التلاميذ معرفياً ووجدانياً وبدنياً.	١	-	٤,٢	٢٩,٢	٣٧,٥	٢٩,٢		٧,٦٤٧
	٢	-	٨,٣	٢٩,٢	٥٤,٢	٨,٣		
	٣	٤,٢	٤,٢	٣٣.٣	٢٩,٢	٢٩,٢		
١٢. تلبية حاجات كل تلميذ فرد.	١	-	٨و٣	٢٩,٢	٣٣,٣	٢٩,٢		٥،٣٨٤
	٢	-	٤,٢	٢٠,٨	٥٠	٢٥		
	٣	-	-	٤١,٧	٢٩,٢	٢٩,٢		

٠ منتهى اللا اهتمام ١ لا اهتمام كبير ٢ اهتمام وسط ٣ اهتمام كبير ٤ منتهى الاهتمام

أولى الملاحظات الجديرة بالتأمل فى البيانات أعلاه هى أن أفراد العينة وبصورةٍ عامة قيموا شدة اهتماماتهم وفى أغلبية موضوعات الاهتمامات بما أدناه "وسط" وخليتي الطرف السلبى من المقياس "منتهى الاهتمام " و" اهتمام كبير". وقد يشير هذا إلى أن كافة مفردات استبانة اهتمامات التدريس تعكس قضايا تثير التفكير والخوف والقلق فعلاً.

مَثَّل "الحصول على تقدير متميز فى مقرر التطبيق الميدانى" هماً كبيراً لأغلبية أفراد العينة (٩١,٧٪) عند بدء التطبيق. وتواصل هذا حتى منتصف الفصل الدراسى (٨٣,٣٪). وبقي الأمر على نفس النحو حتى نهاية فصل التطبيق. وأشار التحليل الاحصائي لبيانات هذا الاهتمام إلى فروق دالة عند مستوى ٠١, مع التقدم فى فصل التطبيق (كا٢=١٦,٨١٤).

طال الاهتمام من الكفاءة الشخصية (٩١,٧٪) من أفراد العينة عند بداية التطبيق. وعند منتصفه حدثت انتقالات أشار إليها انخفاض النسبة إلى (٨٣,٣٪). واستمر الانخفاض حتى نهاية الفصل (٧٠,٨٪). وأشار التحليل الاحصائي إلى وجود فروق دالة (كا٢=٢٠,٧١٨) تسمح بالقول بوجود انتقالات وإن كان معظمها فى الجانب السلبى.

يبدو أن "عدد التلاميذ الكبير فى الدرس" يمثل مشكلةً مستعصية فى تدريس التربية البدنية كما فى المقررات النظرية الأخرى. فمع فاتحة التطبيق بدا أن ثلثي العينة (٦٦,٦٧٪) تقلقهم مسألة العدد الكبير هذه. وعند منتصف فصل التطبيق ارتفعت النسبة إلى (٨٧,٥٪). وبنهاية فصل التطبيق الميدانى انخفضت النسبة إلى (٧٩,١٦٪). ولم يشر التحليل الاحصائي إلى أي تغيير دال (كا٢= ١٠,١٣٨). مما يبيح القول بأن أغلبية العينة ظلت تعايش وطوال فصل التطبيق "اهتماماً كبيراً على الأقل" من ضخامة عدد التلاميذ فى الدرس.

ويشير التحليل إلى أن الاهتمام من "من السيطرة على الدروس" بدأ قوياً جداً مع استهلال التطبيق (١٠٠٪). ومع اكتساب المزيد من الخبرة والتكييف مع أجواء التلاميذ انخفضت النسبة إلى (٥٤,٢٪). غير أن هذا التطور لم يتواصل. فعند نهاية التطبيق عادت الأغلبية (٨٣,٣٣٪) إلى الاهتمام عالى الشدة مرةً أخرى. وأشارت قيمة كا٢ (٢٥,٠١٧) إلى فروق دالة مشيرةً بقيمتها الأكبر إلى أن الانتقالات فى هذا الموضوع كانت الأكثر حدةً.

لم يشكل "عدم كفاية عدد حصص التربية البدنية المحددة لكل صف دراسى" قلقاً عند بداية التطبيق الميدانى ؛ إذ أفاد (٣٣,٣ ٪) بأن هذا الموضوع لا يزعجهم كثيراً. وعند منتصف فصل التطبيق بدأت شدة الاحساس بوطأة قلة الحصص فى الازدياد؛ حيث ارتفعت النسبة إلى (٧٥٪). وعند نهاية فصل التطبيق ارتفعت النسبة عما كانت عليه عند منتصفه (٧٩,١٦٪). وأشار احصاء كا٢ (١٧,٢٦٣) إلى فروق دالة عند مستوى معنوية ٠٥, تشير إلى أن العينة وإن بدأت تطبيقها باهتمامٍ معقول من عدم كفاية الحصص إلا أن أغلبيتها أنهته وهي فى "منتهى الاهتمام " أو في " اهتمامٍ كبير".

أخذت "عدم الاستمرارية فى موضوعات المنهج" أو ما يسمى " التتابع" تشكل ضغطاً متواصلاً على عينة هذه الدراسة مع التقدم فى التطبيق. فقبل بدئه أفاد (٥٨,٣٪) عن ما أقله " اهتمام كبير" من ذلك الموضوع. وعند منتصفه ارتفعت النسبة إلى (٩٥,٨٣٪). ثم انخفضت عند نهايته إلى (٨٣,٣٪). وأشار التحليل إلى فروقٍ دالة بين هذه النسب عند مستوى معنوية ٠٥, (كا٢= ١٨,٤٧٨).

وكشفت نتائج الاستفتاء فى بقية الاهتمامات التى تضمنتها الاستبانة عن نتائج فى اتجاهٍ واحد. ففى كافة الموضوعات كانت أغلبية الاستجابات سلبية "منتهى الاهتمام" و " اهتمام كبير" ولكن دون حدوث تغيير دالٍ فى الشدة.

تعلق سؤال هذه الدراسة الثانى بما إذا كانت الاهتمامات تتطور على النحو النمائي الذى حددته نظرية فولر.

بايجاز تدعى النظرية أن اهتمامات المدرسين الجدد تبدأ وهي متركزة حول "ذواتهم" ثم تنتقل إلى "مهام التدريس" وأخيراً " التأثير على التلاميذ".

تم تتبع التطور فى مقاييس الاهتمامات الثلاث عبر محورين. فى الأول تم تتبع متوسطات المقاييس الثلاثة فى تفاعلها مع بعضها البعض عند بدء التطبيق الميدانى ومنتصفه ونهايته. وفى المحور الثانى تم تتبع التغيير الذى طرأ على متوسط كل مقياس منفصلاً وخلال نفس الفترات الزمنية. وتلى ذلك فحص التغيرات التى طالت أو لم تطل مفردات كل مقياس والتى أدت إلى النتائج التى أشار إليها التحليل الاحصائى فى كلٍ من المقاييس الثلاثة.

المحور الأول: التطور فى متوسطات مقاييس الاهتمامات الثلاث خلال الفصل

جدول رقم (٢) يوضح تحليل التباين للمتوسطات فى ٣ نقاط زمنية

نقاط القياس	تحليل التباين أحادي الاتجاه للقياسات المترابطة المتكررة					
	متوسط المقاييس	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	متوسط المربعات	قيم ف
• بدء التطبيق	١٦,٨٣	بين المعالجات	٦٠٠,١١٣	٢	٣٠٠,٥٦	٥٢,٥٢٥ ٠,٠١
	١٢,٢٤	" المفحوصين	٠٨١,٣١٧	٢٣	٠٠٣,٥٣٦	
	١٣,٩٦	تفاعل أ و ب	٢٦٣,٢٢٠	٤٦	٠٠٥,٧٢٢	
		المجموع	٩٤٤,٦٥٠	٧١		
• منتصف التطبيق	١٥,٦٣	بين المعالجات	٤٠,٤٤٤	٢	٢٠,٢٢٢	٨,٦٤٨ ٠,٠١
	١٥,٩٢	" المفحوصين	١٢٢,٤٤٤	٢٣	٠٥,٣٢٣	
	١٤,٢٢	تفاعل أ و ب	١٠٧,٥٥٨	٤٦	٠٢,٣٣٨	
		المجموع	٢٧٠,٤٤٦	٧١		
▪ نهاية التطبيق	١٤,١٧	بين المعالجات	٤٦,١٥٣	٢	٢٣,٠٧٦	٦,٠٣٧ ٠,٠١
	١٥,٩٢	بين التطبيقات	٤٣١,٢٧٨	٣	١٨,٧٥١	
	١٤,٨٨	تفاعل أ و ب	١٧٥,٨٤٧	٤٦	٣,٨٢٣	
		المجموع	٦٥٣,٢٧٨	٧١		

عند المقارنة بين متوسطات المقاييس الثلاث (١٦,٨٣؛ ١٢,٢٤؛ ١٣,٩٦درجة) يبدو واضحاً الفرق بين متوسط مقياس اهتمامات الذات من جهة والمقياسين الآخرين من جهةٍ أخرى. وفى نفس الوقت يظهر التقارب بين متوسط

مقياسي مهام التدريس والتأثير على التلاميذ. وبلغت قيمة نسبة ف (٥٢,٥٢٥) دالة على فروق بين الاستجابات تفسر بأن عينة هذه الدراسة بدأت تطبيقها وهي تعليش مختلف أنواع الاهتمامات وبدرجاتٍ مختلفة من الشدة. وأنها كانت تحت وطأة اهتمامات الذات بأكثر مما كانت فى نظيرتها فى المقياسين الآخرين.

ويبدو من البيانات أيضاً حدوث انتقالات فى الاهتمامات عند منتصف فصل التطبيق. إذ انخفض متوسط مقياس اهتمامات الذات وارتفع متوسط مقياس اهتمامات مهام التدريس وأيضاً متوسط مقياس اهتمامات التأثير على التلاميذ. وبلغت قيمة نسبة ف (٨,٦٤٨) دالةً على وجود فروق معنوية يمكن تفسيرها بأن عينة الدراسة وقد اكتسبت شيئاً من الألفة والخبرة ببيئات التدريس طورت اهتماماتها بالذات واستثارت المستوى التالى من الاهتمامات المتمثل فى مهام التدريس والتى فاقت فى شدتها نظيرتها اهتمامات التأثير.

ومضت الاهتمامات على نفس النحو حتى نهاية التطبيق. المزيد من التطوير لاهتمامات الذات (انخفاض المتوسط) وبقاء اهتمامات التدريس فى نفس مستوى شدتها السابق تقريباً مع تطور محدود فى شدة اهتمامات التأثير على التلاميذ (ارتفاع المتوسط إلى ١٤,٨٨ درجة). وبذلك يمكن القول بأن أفراد الدراسة علنوا خلال الفصل من أنواع الاهتمامات الثلاث مع غلبةٍ فى شدة اهتمامات مهام التدريس تليها اهتمامات التأثير على التلاميذ وأخيراً اهتمامات الذات.

ويبدو الانخفاض التدريجي والمنتظم فى قيمة نسبة ف مثيراً للانتباه. (٥٢,٥٢٢ عند بدء فصل التطبيق ثم ٨,٦٢٤ فى منتصفه ثم ٦,٠٣٦٧ عند نهايته). ولكشف جذور هذا الانخفاض أُعيد تبويب وعرض البيانات لتتبع التغيرات التى طالت كل مقياس أو: المحور الثانى للتحليل.

جدول رقم (٣) يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه لبيانات المقاييس منفصلة

المقاييس	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
▪ الذات	١٦,٨٣	بين المعالجات	٦٥,٥٨٣	٢	٣٢,٧٩٢	٤,٢٧٦ ٠,٠٥
	١٥,٦٣	" المفحوصين	٧٦,٥٤٢	٢٣	٣,٣٢٧٨	
	١٤,١٧	تفاعل أ و ب	٣٥٢,٧٥	٤٦	٧,٦٦٨	
		المجموع	٤٩٤,٨٧	٧١		
▪مهام التدريس	١٢,٢٤	بين المعالجات	١٨٠,١٩	٢	٩٠,٨٧٥	٩,٥٥ ٠,٠١
	١٥,٩٥	" المفحوصين	١١٨,٤٥	٢٣	٥,١٥٠	
	١٥,٩٦	تفاعل أ و ب	٤٣٧,٨٠	٤٦	٩,٥١٧	
		المجموع	٧٣٦,٤٤	٧١		
▪ التأثير على التلاميذ	١٣,٩٦	بين المعالجات	١١,٥٨٣	٢	٥,٧٩٢	٠,٧٦١
	١٤,٢	" التطبيقات	١٨٧,٥	٣	٨,١٥٢	
	١٤,٨	تفاعل أ و ب	٣٢٧,٤	٤٦	٧,٦١٤	
		المجموع	٥٢٦,٥	٧١		

من البيانات أعلاه يتضح تطور اهتمامات الذات فى اتجاه إيجابى مع التقدم فى فصل التطبيق الميدانى. فمن متوسط ١٦,٨٣ درجة عند بداية الفصل انخفض المتوسط إلى ١٥,٦٣ عند المنتصف لينتهى عند ١٤,١٧درجة. ووضح أن نسبة ف (٤,٢٧٦) دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥ .

واختلفت الأوضاع فى مقياس مهام التدريس. فمن متوسط ١٢,٢٤ درجة عند بدء التطبيق ارتفع المتوسط إلى ١٥,٩٥ عند منتصفه وحافظ على هذا المستوى حتى نهايته تقريباً (١٥,٩٦). وبدت الفروق بين المتوسطات الثلاثة دالةً (قيمة ف = ٩,٥٥) عند مستوى معنوية ٠,٠١ مشيرةً إلى أن الأفراد نجحوا فى تقليل اهتمامات الذات واستثارت المزيد من الشدة فى موضوعات مهام التدريس بدءاً من منتصف فصل التطبيق وحتى نهايته.

واختلفت الأمور فى مقياس اهتمامات التأثير. فرغم تصاعد متوسطات المقياس عبر نقاط القياس الثلاثة (١٣,٩٦ درجة ثم ١٤,٢٢ ثم ١٤,٨٨) إلا أن هذا التغيير لم يكن دالاً (قيمة ف = ٠,٧٦٠٧). ويعنى هذا أن اهتمامات التأثير على التلاميذ بدأت بشدةٍ متوسطة واستمرت كذلك حتى نهاية فصل التطبيق. وحتى

تكتمل صورة الأوضاع داخل كلٍ من المقاييس الثلاثة أجرى الباحث تحليلاً آخر للتباين استخدم فيه اختبار فريدمان لتحديد دلالات الفروق بين متوسطات موضوعات الاهتمامات داخل كل مقياس. وتشير بيانات الجدول رقم (٤) التالى إلى نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٤) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين لمفردات المقاييس الثلاثة

المقاييس	الموضوعات	البداية	منتصف	الختام	قيمة كا٢
الذات	١. تميز التدريس بحضور المشرف.	٣,٤٢	٢,٩٦	٢,٣٨	*١١,٠٢
	٢. الكفاءة الشخصية فى التدريس.	٣,٧٥	٣,٢١	٣,٠٠	**٨,٩٦
	٣.الحصول على احترام المدرسين.	٢,٩٢	٣,٤٦	٣,١٧	٣,٨١
	٤. الحصول على تقدير ممتاز.	٣,٧١	٣,٤٦	٣,٠٨	**٦,٥٢
	٥. السيطرة على مجريات الدروس.	٣,٧٥	٢,٥٤	٣,٢٥	*١٦,٨٥
مهام التدريس	١. عدم استمرارية محتوى البرنامج	٢,٥٠	٣,٢٥	٣,١٧	**٦,٢٧
	٢. قلة الدعم الادارى للتربية البدنية	٢,٢٥	٢,٩٦	٣,١٧	**٧,٢٧
	٣. عدم وجود خطة لتقويم التحصيل	٢,٥٤	٣,٠٨	٣,٢٩	**٧,٥٢
	٤. كبر عدد التلاميذ فى الدرس.	٢,٩٢	٣,٤٦	٣,٠٤	٢,٧٧
	٥. عدم كفاية عدد الحصص.	٢,٢١	٣,١٧	٣,٢٥	**٨,٢٧
التأثير على التلاميذ	١. تلبية حاجات جماعات التلاميذ	٢,٧٥	٢,٩٢	٢,٨٨	٣,٩٦
	٢. تشخيص مشكلات تعلم التلاميذ.	٢,٦٧	٢,٥٨	٣,٠٤	٢,٧٧
	٣. استثارة دافعية التلاميذ للتعلم.	٢,٨٨	٣,١٣	٣,٣٣	٤,٦٥
	٤. نمو التلاميذ المعرفى والوجدانى	٢,٩٢	٢,٦٣	٢,٧٥	*٨,٩٦
	٥. تلبية حاجات كل تلميذ كفرد.	٢,٨٣	٢,٩٦	٢,٨٨	١,٨٧

* دالة عند مستوى ٠,٠١ ** دالة عند مستوى ٠,٠٥

بالتأمل فى بيانات الجدول رقم (٤) يلاحظ التالى:

- من موضوعات مقياس الذات الخمسة تطورت ٤ منها إيجابياً فى شكل انخفاض فى الشدة بين بداية التطبيق ونهايته. موضوع" الحصول على احترام المدرسين الآخرين " وحده الذى انتهى فى شدة أعلى من تلك التى بدأ بها.
- أفاد اختبار فريدمان لتحليل التباين بوجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فى موضوعين وفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى موضوعين آخرين.
- شهدت ٤ من موضوعات مهام التدريس ارتفاعاً دالاً فى الشدة عند مستوى معنوية ٠,٠٥. وشَكَّلَ الاهتمام من " كبر عدد التلاميذ فى الدرس " الاستثناء

الوحيد فى هذا المقياس. حيث ارتفعت شدته عند منتصف الفصل وعاودت الانخفاض مرةً أخرى عند نهايته وبشدةٍ تفوق تلك التى بدأ بها.

- فى مقياس التأثير أشار التحليل إلى نتائج مختلفة تماماً. فمن بين الموضوعات الخمسة لم يتغير بدلالة (٠,٠٥) إلا موضوع " نمو التلاميذ المعرفى والوجدانى".

مناقشة النتائج وعرض الاستنتاجات

استُطْلِعَ طلبة التطبيق الميدانى للتعرف على اهتماماتهم وتطورها النمائي. وبدا واضحاً فى حدود أفراد هذه الدراسة أن الموضوعات التى اقترحتها فولر (مرجع سابق ص ص ٢١٨-٢٢١) كاهتمامات للمدرسين الجدد تتمتع بمصداقيةٍ كبيرة. فمن الموضوعات ال١٥ التى تضمنتها الاستبانة أشار أغلبية أفراد العينة وفى (١٣) منها إما إلى منتهى المعاناة أو معاناة كبيرة.

وأشارت النتائج أيضاً إلى أن "الحصول على تقدير متميز فى التطبيق الميدانى" ظل يمثل الهاجس الأول والشاغل لأغلبية أفراد الدراسة وعبر نقاط القياس الثلاثة. وتمثل الاهتمام الثانى فى "الكفاءة الشخصية فى التدريس". حيث عيش بمنتهى الاهتمام أو باهتمامٍ كبير عند بدء التطبيق لينخفض بعدها عند منتصفه وحتى نهايته.

واحتل "عدد التلاميذ الكبير فى الدرس" المرتبة الثالثة فى سلم أسبقيات اهتمامات أفراد الدراسة. فقد عايشه بمنتهى الاهتمام أو باهتمامٍ كبير نسبة (٦٦,٦٧٪) طالباً عند بدء التطبيق ارتفعت إلى (٨٧,٥٪) عند منتصفه وانتهى الفصل و (٧٩,١٧٪) لا يزالون يعانون منه وبنفس الشدة العالية.

واحتلت "استثارة دافعية التلاميذ للتعلم" المرتبة الثالثة بالاشتراك . وجاء الاهتمام من "الحصول على احترام وتقدير الزملاء" فى المرتبة الخامسة.

من جهةٍ أخرى ظهر أن موضوعات المنهج والتدريس تحتل أواخر سلم اهتمامات طلبة التطبيق أفراد هذه الدراسة. إذ أبلغ (٣٣,٣٪)فقط منهم عن منتهى الاهتمام من "تلبية الحاجات النمائية لجماعات التلاميذ" فى بداية الفصل. وارتفعت هذه النسبة إلى (٦٦,٦٧٪) فى منتصفه ثم انخفضت إلى (٥٤,١٨٪) فقط عند نهايته. وتساوى هذا الاهتمام المتوسط الشدة الاهتمام من "تحقيق النمو المعرفى والوجدانى للتلاميذ" والذى شهدت شدته تراجعاً منتظماً عبر فصل التطبيق (من ٦٦,٦٧٪ إلى ٦٢,٥٪ ثم ٥٨,٣٪).

وفى المركزين ١٢و ١٣ جاء موضوع "تشخيص مشكلات تعلم التلاميذ" و" قلة عدد الحصص المحددة لكل مستوى دراسى". من هذا الترتيب لقمة وأدنى اهتمامات أفراد هذه الدراسة يبدو واضحاً أن هؤلاء الأفراد كانوا أكثر انشغالاً وتخوفاً على وجه الخصوص بقضاياهم الذاتية وبكيفية تجاوز المواقف الجديدة التى واجهوها خلال تطبيقهم.

ولا تبدو هذه النتائج شاذةً فى أدب تطور المدرسين. فالمدرسون الجدد فى دراسات (Veeman,1984,p.254) و (Patanizek and Issacson,1981,p.14) و (Fuller,1969,p.214) كانوا أكثر تخوفاً من تقويم مشرفيهم ومن علاقاتهم مع زملائهم الجدد ومن كفاءتهم فى التدريس ... الخ من موضوعات تتصل بنجاحهم فى التدريس. وعند الانتقال إلى التطور النمائى للاهتمامات لوحظ الآتى:

- سيطرت اهتمامات الذات تماماً عند بدء التطبيق الميدانى (متوسط ١٦,٨٣=٨٤,١٥٪). وتواجدت اهتمامات مهام تدريس والتأثير على التلاميذ وإن بشدةٍ أقل (متوسط ١٢,٢٤ = ٦٢,١٪ و ١٣,٧ = ٦٨,٤٥٪ لكلٍ منهما على التوالى). وقد يفيد هنا اعادة التذكير بأن المدرس الجديد يعايش عادةً قطاعاً profile من الاهتمامات تكون بعضها أكثر شدةً والبعض الآخر أقل (Hall and

(Locus,1978,p.40. ورغم الشدة العالية التى بدأت بها اهتمامات الذات إلا أنها أخذت فى الانخفاض التدريجى مع التقدم فى فصل التطبيق (متوسط ١٥,٦٣ درجة فى منتصف فصل التطبيق ثم ١٤,١٧عند نهاية).

- وفى الوقت الذى كانت فيه شدة اهتمامات الذات تواصل انخفاضها المنتظم كانت شدة اهتمامات مهام التدريس قد أخذت فى التصاعد. فمن متوسط ١٢,٤٤ درجة عند بداية فصل التطبيق ارتفع المتوسط إلى ١٥,٩٢ عند منتصفه وظل حول نفس المعدل تقريباً حتى نهاية التطبيق (١٥,٩٣). وشهدت ٤ من الموضوعات الخمسة فى المقياس زيادة تدريجية مع التقدم نحو نهاية التطبيق.

ويمكن تلخيص مجمل هذه النتائج فى أن اهتمامات الذات والتى كانت شدتها الأعلى عند بدء التطبيق تطورت فى اتجاهٍ ايجابى بانخفاض شدتها مع التقدم فى التطبيق سامحةً للعينة باستثارة مستوى الاهتمامات الثانى المتعلق بقضايا المنهج. وبقيت الاهتمامات من هذه القضايا مرتفعةً حتى نهاية التطبيق.

وتبدو هذه النتائج داعمةً للتطور النمائى للاهتمامات وعلى النحو الذى حددته (Fuller,1969). كما أنها تتفق مع نتائج دراسات (Patanizek and Issacson,1981, pp.14-15) و (Smith and Sanche,1993, p.38) و(Marso and Pigge, 1990,p. 6).

في مقياس التأثير على التلاميذ أشار تحليل البيانات إلى شيء آخر. فرغم ملاحظة ارتفاع منتظم فى الشدة بدلالة الأرقام (١٣,٩٦ ثم ١٤,٢٢ ثم ١٤,٨٨) إلا أن هذا الارتفاع لم تترتب عنه دلالة احصائية عند كافة نقاط القياس. وفيما عدا بداية التطبيق ظلت متوسطات المقياس تاتى دائماً فى المؤخرة. وحتى داخل المفردات المكونة له لم تظهر فروق دالة وعند كافة نقاط القياس. لقد بدا واضحاً أن اهتمامات التأثير لم تشكل عبئاً نفسياً على أفراد هذه الدراسة. وهنا يبدو أن نتائجنا لا تدعم الطرح النمائي. ربما أن مرد ذلك قصر مدة فصل التطبيق ؛ أو لأن

اهتمامات التأثير قَدَرُ المدرسين المُجَرِّبين ذوو الخبرة وحدهم. وعلى أية حال فإن نتائج دراسات (Janssens,1987, p.10) و (Marso and Pigge,1990, p.11) و(Cruickshank and Callahan,1983, p.253).

الاستنتاجات

فى حدود أفراد هذه الدراسة وتحليل بياناتها يمكن استنتاج التالي:

- تحظى كافة مفردات استبانة اهتمامات مدرسى التربية البدنية بمصداقية تخولها أن تكون أساساً مناسباً لتداخلات معالجة سلبيات هذه الاهتمامات.
- يعانى الطالب المعلم من اهتمامات مختلفة عند التحاقه بمدرسة التدريب ومن هناك تبدأ شدة بعضها فى الانخفاض والبعض الآخر فى الارتفاع.
- تؤثر بيئات مدارس التدريب على موضوعات الاهتمامات وشدة معايشتها.
- تُعايش كافة موضوعات الاهتمامات بتزامنٍ واحد ولكن باختلافٍ فى الشدة.
- رغم تزامن معايشة كافة الاهتمامات ؛ إلا أن شدتها ستختلف من متدربٍ لآخر ولدى المتدرب الواحد عدة مرات مع ازدياد خبرته فى التدريس.
- أشد الاهتمامات قبل تجريب التدريس الحقيقي تتعلق بالذات وبكيفية تجاوز القضايا التى تتضمن اصدار الآخرين أحكاماً على أداء الطالب المعلم.
- تطوير اهتمامات مستوىً ما يثير اهتمامات المستوىً التالى.
- موضوعات المنهج والتدريس والتى يتطلب تطويرها وقتاً أطول تأتى فى مرتبةٍ متأخرة فى سلم اهتمامات الطالب المعلم رغم أنها لب عمل المدرس.
- تنتقل الاهتمامات من الذات إلى مهام التدريس. غير أن انتقالها من مهام التدريس إلى التأثير على التلاميذ لم يثبت فى هذه الدراسة.

التوصيات

لتسهيل انتقال الطالب المعلم من قاعات الدراسة والمختبرات فى الجامعات إلى غرف الصف الدراسى والصالات والملاعب فى المدارس يوصى الباحث بما يلى:

١. العمل على أن يسبق التحاق المتدربين بمدارسهم جلسات عيادية clinical بين المشرفين على التطبيق والمتدربين تُستَكْشَفُ فيها اهتمامات الأخِيرِينَ مع ضرورة اكتساب المشرفين الخلفية الكافية عن اهتمامات التدريس ومراحل تطورها حتى يتسنى لهم ملاحظة الانتقالات التى تحدث فيها وتحديد التداخلات التى سيقومون بها لمعالجة آثارها السلبية.

٢. تعاون المسئولين عن برنامج الاعداد المهنى فى قسم التربية البدنية مع أخصائيين فى علم النفس السلوكى فى دراسةٍ تستهدف استخلاص المعارف النظرية عن الاهتمامات والأنشطة التى تعالجها ثم تقديمها لجماعات المتدربين عسى أن تجعلهم أكثر معقوليةً ومنطقية فى التدريس.

٣. تصميم الخبرات التى تعالج الاهتمامات – موضوعات وتتابع – وتقديمها عبر برنامج الاعداد المهنى وفقاً لتتابع ظهورها بين الطلبة المعلمين.

٣. استحداث مقرر تحت مسمى التدريس الفعال effective teaching تُجْمَعُ فيه المعارف المختلفة عن سلوك المدرسين الأكفاء الذين ينجحون باستمرار فى تيسير وتعزيز تحصيل التلاميذ فى صالات الألعاب والملاعب وتقديمه لطلبة التطبيق الميدانى كآخر متطلب دراسى قبل انتقالهم إلى التطبيق النهائي.

٤. يهتم القسم المسئول بتقسيم المتدربين إلى جماعات قبل الحاقهم بمدارس التدريب واستثارة المدرس الأساس هناك لتولى دورٍ أكبر فى التطبيق الميدانى.

٥. إجراء المزيد من الدراسات عن اهتمامات التدريس تستخدم فيها أدوات جمع بيانات أخرى " كيفية" مثل المقابلات الشخصية المقيدة والمفتوحة ودفاتر

تحضير ومذكرات المدرسين لتحديد ما إذا كانت هناك اهتمامات أخرى لم تستوعبها الاستبانة وكيفية استثارة مستويات الاهتمامات المختلفة ثم معالجتها.

٦. دراسة اهتمامات المدرسين فى الخدمة عبر مستويات خبرة مختلفة وفى مناطق تعليمية مختلفة حتى يتسنى التعرف على تأثيرات الخبرة وتنوع بيئات التدريس على تطور واستثارة الاهتمامات.

٧. يهتم قسم التربية البدنية بتوفير خبرات تطبيق مبكرة تسبق التطبيق الميدانى النهائي بهدف تزويد المتدرب بتغذية راجعة تتعلق بالاهتمامات التى يعايشها.

٨. تعريف طلبة التطبيق بمشرفيهم وطبيعة أدوار أولئك المشرفين ومتطلباتهم وذلك قبل توجه الطلاب إلى مدارس التطبيق.

٩. اعادة النظر فى محتوى برنامج اعداد مدرسى التربية البدنية فى ضوء اهتمامات التدريس كتعبيرٍ صادق عن حاجات الطلاب وتحديد تتابع ذلك المحتوى وخاصةً المقررات النظرية بحيث تجيب على تساؤلاتهم وفى التوقيت الصحيح.

قائمة المراجع

١. حمدى عبد العزيز الصباغ.(١٩٩٧). أهداف التربية الميدانية بكليات المعلمين بين الأهمية والتطبيق. فى: قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. **السجل العلمى لندوة التربية الميدانية بين الواقع والمأمول**. الرياض. مارس ١٩٩٧. ص ص ١٦٤-١٦٩.

٢. عارف عطارى (١٩٩٦) مشكلات المدرس المبتدئ كما يراها المدرسون المبتدئون فى مدارس قطر الحكومية. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الثامن، **العلوم التربوية والدراسات الاسلامية**، ص ص ٣٥٣-٣٨٣.

٣. عامر عبد الله سليم الشهرانى (١٩٩٧). مشكلات التربية الميدانية بكلية التربية بـ "أبها" كما يراها كلٌ من المشرفين والطلاب المتدربين. فى: قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض. **السجل العلمى لندوة التربية الميدانية بين الواقع والمأمول**. الرياض. مارس ١٩٩٧. ص ص ٩٣-١٢٥.

4. Adams, R., (1982). Teacher Development: A Look at Changes in Teachers Perceptions and Behavior across Time. **J. of Teacher Education.** 33(4). pp. 40- 43.

5. ---------- And others. (1980). A Developmental Study of Teachers Concerns across Time. **ERIC Document.** No. ED 198 181.

6. Beauchamp, L., and Borys, A., (1980). A Strategy for Uncovering Teacher Professional Needs. **ERIC Document.** No. ED 224 723.

7. Bischoff, J., and Ellis, J., (1983). Perceived Professional Difficulties Encountered by 1st Year Teachers in Illinois Public Schools. **ERIC Document.** No. ED 228 185.

8. Brown, A., Comparison of Professional Concerns of Beginning and Experienced Teachers (K-12). In: M., Jones. (1986). Contemporary Elementary and Middle School Physical Education 8th Conference. **ERIC Document.** No. ED 288 815. pp. 170-175.

9. Burden, P., (1990) Teacher Development. In: W., Houston. Ed. **Handbook of Research on Teacher Education**. 8th Ed. N.Y: Macmillan Pub. Comp. pp. 311-328.
10. Clark, K., and Mahood, W., (1975). A Study of the Concern Levels of Teacher Education Students. **ERIC Document.** No. ED 104 809.
11. Charnock, B., and Killey, M., (1995). Concerns and Preferred Assistance Strategies of Beginning Middle and High School Teachers. **ERIC Document.** No. ED 390 855.
12. Cooperstein, R., (1981). A Study of Teachers Concerns within the Teacher Corps Program. **ERIC Document.** No. ED 200 592.
13. Cruickshank, D., and Callahan, R., (1983). The Other Side of the Desk. **The Elementary School Journal**, 83(4), pp. 251-258.
14. Fuller, F., (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. **Am. Ed. Research J.** 6 (2). pp. 207-226.
15. Hall, G., And Loucks, S., (1978). Teacher Concerns as a Basis for Facilitating and Personalizing Staff Development. **Teacher College Record.** 80(1), pp. 36-53.
16. --------- And Others, (1977). Measuring Stages of Concerns about Innovation: A Manual for the Use of the S o C Questionnaire. **ERIC Document.** No. ED 147 342.
17. Hoy, w., and woolfolk, A., (1990). Socialization of Student Teachers. **Am. Ed. Research j.** 27 (2), pp. 279-300.
18. Janssens, S., (1989). Concerns of Student Teachers: Development during the Pre-Service Period. **ERIC Document.** No. ED 311 011.
19. ----------, (1987). A Description of Concerns of beginning Teachers. The Results of a Qualitative Study with Some Methodological Considerations. **ERIC Document.** No. 285 875.
20. Keavny, G., and Sinclair, K., Teacher Concerns and Teacher Anxiety: A Neglected Topic in Classroom Research. **Review of Educational Research.** Spring 1978, 48(2), pp. 273-290.
21. Marso, R., and Pigge, F., (1990.) Relationship between Prospective Teachers Personality Attributes and Change in Concerns about Teaching during Training. **ERIC Document**. No. ED 326 534.
22. McBride, R., (1993). The TCQ-PE: An Adaptation of the Teacher Concerns Questionnaire Instrument to a Physical Education Setting. Champaign. Human Kinetic Publishers. **Journal of Teaching in Physical Education.** 12 pp. 188-196.

23. ---------- (1985). The Concerns of Inservice Physical Education Teachers as Compared with Fullers Concerns Model. **ERIC Document.** No. ED 265 122.
24. O'sullivan, k., and Zielinsky, E., (1988). Development of a Stages of Concerns Questionnaire for Preservice Teachers. **ERIC Document.** No. ED 295 811.
25. Patanizek, D., and Issacson, N., (1981). The Relationship of Socialization and the Concerns of Beginning Teachers. **J. of Teacher Education.** 32(3), pp. 14-17.
26. Piland, D., and Anglin, J., (1993). It Is Only A Stage they are going Through: The Development of Student Teachers. **Action in Teacher Education.** Fall 1993.15(3), pp. 19-26.
27. Rikard, G., and Knight, S., (1997). Obstacles to Professional Development: Interns Desire to Fit, Get Along, and Be Real Teachers. Champaign. Human Kinetic Publishers. **Journal of Teaching in Physical Education**. v. 16 pp. 440-453.
28. Rogan, J., and Borich, G., and Taylor, H., (1992). Validation of the Stages of Concerns Questionnaire. **Action in Teacher Education.** Summer, 14(2), pp. 43-49.
29. Silvernail, D., and Costello, M., (1983). The Impact of Student Teaching and Internship Programs on Preservice Teachers Pupil Control Perspectives, Anxiety Levels, and Teaching Concerns. **J. of Education.** 34(4), pp. 32-36.
30. Smith, D., and Sanche, R., (1993). Interns Expressed Concerns: A Need to Extend the Fuller Model? **Action in Teacher Education.** 15(1), pp. 36-41.
31. Thompson, M., (1963). Identifying Anxieties Experienced by Student Teachers. **Phi Delta Cappan.** 44(6), PP. 435-439.
32. Valli, L., (1992). Beginning Teachers Problems. **Action in Teacher Education.** 14(1), No.1. pp. 18-25.
33. Veeman, S., (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research.** 54(4), pp. 143-178.

ورد البحث للمجلة في ١٩٩٩/١/٢ أعيد البحث بعد تعديله في ١٩٩٩/١١/٣٠ أجيز البحث للنشر في ١٩٩٩/١٢/٤

The Concerns of Physical Education Student Teachers

Mobarake M. Adame

Abstract: Physical education student teachers were investigated to identify their concerns and to verify weather these concerns develop the way Fullers developmental theory hypothesizes.

Data was collected through an adapted stages of concerns questionnaire (S of CQ: physical Education) at 3 time points during the teaching practice semester.

Analysis of data revealed that the top concerns of the sample relate to self or surviving the teaching practice including worries of being evaluated, adequacy in subject matter, own proficiency in teaching, crowded classes and relations with other colleagues.

Regarding concern development, statistical analysis (one way ANOVA for repeated measures) revealed significant positive different changes in the "self-survival" concerns and the "teaching tasks" concerns. No significant differences were found regarding "impact" concerns. The study supports Fuller's conceptualization for concerns only partially.