رؤى مجموعتين من الطلبة المعلمين لموضوعات مختارة في تدريس وتعلم التربية البدنية

مبارك محمد آدم[1]

ABSTRACT:

Views of Two Groups of Student Teachers about Selected Teaching and Learning issues in Physical Education

Views of 2 samples of prospective physical educators regarding selected issues in teaching and learning in physical Education were investigated.

Using a survey methodology, analysis of the data collected through questionnaires revealed an agreement in views between the 2 groups about what shoud be the aims of school physical education. Psychomotor goals were rated higher than others but all received some consideration implying a concern for the total development of students. Views about the physically educated student were less than professional; Skill was the ultimate criterion for judging the physically educated student.

A mixture of traditional and non-traditional views regarding the role of the teacher, the student and the nature of learning etc prevail among the respondents. Compared to the new student teachers group, the teaching practice students possess more modern views on the teaching and learning issues investigated indicating a possible positive effect of their preparation program.

ملخص:

فحصت هذه الدراسة الرؤى التربوية لمجموعتين مختارتين من طلبة تخصص التربية البدنية في موضوعات مختارة تتعلق بالتدريس والتعلم. اختيرت المجموعة الأولى من بين الطلبة الجدد بالقسم الذين لم يدرسوا مقررات تخصص بعد بينما اختيرت المجموعة الثانية من بين طلبة التربية العملية المتخرجين.

[1] كلية التربية الرياضية ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

اعتمادا على المنهج المسحي استخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات. أشارت النتائج إلى أن المفحوصين يرون اعطاء الاهتمام الأكبر للأهداف في المجال النفس - حركي وتأتي أهداف المجال الوجداني والمعرفي في المرتبة الثانية. لم يشر ترتيب المجموعتين للأهداف الخمسة إلى فروق دالة إحصائيا مما يقبل التفسير على أنه رؤية لوجوب اهتمام التربية البدنية بالمتعلم في كله لا مجرد بدنه. روى المفحوصين عن التلميذ المتميز في التربية البدنية أقل من الرؤية المهنية السليمة - المواصفة الرئيسة هي المهارة الرياضية.

تتبنى العينة روى بعضها تقليدي والبعض الأخر معاصر عن دور المعلم والتلميذ وطبيعة التعلم والمادة الدراسية للتربية البدنية الخ. بصورة عامة وضح أن طلبة التربية العملية أكثر عصرية في رواهم مقارنة بالطلبة الجدد وقد يعود ذلك إلى تأثير الدراسة المهنية. قدمت بعض التوصيات لبرنامج إعداد معلمي التربية البدنية.

مقدمة:

سيشير الكثير مما يمكن أن يقال عن واقع تدريس التربية البدنية إلى عدم الرضى. وإذا كان البحث في الأسباب التي تجعل ذلك الواقع على النحو الذي هو عليه أكثر جدوى من البحث في مظاهره، فان الروى التربوية التي كونها المعلمون عن التدريس والتعلم ستحتل أسبقية عالية في قائمة كل الأسباب.

لا يأتي المرشحون لمهن التدريس إلى مؤسسات الإعداد المهني حاملين فقط رغبتهم في المهنة وإنما أيضا رواهم القبلية عن جوانبها المختلفة، تصورات عن دور المعلم وكيف يتعلم التلاميذ وكيف يجب أن يسلكوا حتى يتعلموا والطريقة التي يجب أن تمضى بها الحياة في غرف الصف حتى يتيسر التعلم الخ- هذه الروى القبلية سالم تستكشف ليعدل التقليدي منها خلال الاعداد المهني ستقود بعد التخرج إدراك المعلم وفهمه للحياة الصفية، وتبعا لذلك سلوكه فيها. فهي بعد كل شئ وصفات جاهزة للاستخدام لا تطلب الفحص ولا التحليل وتوفر أيضا حلولا مألوفة للمواقف التربوية يبدو أنها تنجح.

مشكلة الروى التربوية القبلية انها تتكون من الخبرات الشخصية. مما جرب ونجح أو لم يذجح (Gould 2000 p 90). من مشاهدة الجانب الأدائي فقط من التدريس. مشكلتها في بساطتها وضعف جذورها الفكرية. غير أن مشكلتها الأكبر تكمن في أنها

تخدم كركيب أو كمرشحات filters تمرر فقط ما يتفق معها من معارف عملية حديثة تقدم في الإعداد المهني وتكبح ما عداها مهدرة بذلك كافة مبادرات التجديد التربوي. للذين يهمهم تحقيق تلك المبادرات لأهدافها - والباحث أحدهم - يشكل استكشاف الرؤى التربوية السائدة بين المعلمين قبل وفي الخدمة أولى الجبهات التي يجب أن يوجهوا نحوها اهتمامهم. بعدها يمكن أن ينتظم كل شيء.

الإطار النظري

كمفهوم يقصد بالرؤى التربوية ... الأفكار التي يتبناها المعلمون عن قضايا التدريس والتعلم ويعطون في ضوئها المعاني لسلوكهم المهني. وتستنتج هذه الرؤى من سلوك المعلم أو أقواله. وهي تشير إلى ما يراه صوابا أو خطأ في قضايا التربية المدرسية. وتقول (Nespor 1984, p.23) أنها بناء معرفي يشكل جزء من تمثيل المعلم لعالمه أو وجهة نظره عن ذلك العالم. وتخدم وجهة النظر تلك 'كمعيار' يحكم في ضوئه على مدى صحة الأحداث اللاحقة وما ينبغي تجاهله منها وما ينبغي الاهتمام به. وهكذا فإنها تفسر المعارف الجديدة وتشكل التفكير والتعلم بحكم مكوناتها التقويمية.

والرؤى التربوية قد تكتسب ذاتيا. فمعظمنا تمثل دور المعلم بطريقة أو أخرى في مرحلة من حياته. وجميعنا تقريبا خضع للتدريس سواء في محيط الأسرة أو المدارس أو الثقافة عموما. وتمثل محصلة ما تعلمناه عبر الملاحظة عن أدوار المعلمين وطبيعة المادة التي يدرسونها والكيفية التي يستجيبون بها للأحداث المختلفة والاختيارات التي يلتزمون بها من بين البدائل المتاحة.. الخ - تمثل - رؤانا التربوية. ويمكن اكتساب الرؤى أيضا عبر الدراسة النظامية في برامج إعداد المعلمين. ويبدو أن الرؤى المكتسبة ذاتيا أكثر تقليدية وصلابة وربما أبعد تأثيرا من نظيرتها المكتسبة عبر الدراسة النظامية(Dolittle and Others, 1993, p.34) .

وأيا كانت الطريقة التي تكونت بها الرؤى التربوية فإنها تلعب دورا حاسما في عمليتي التدريس والتعلم. فعند التدريس يتوجه كامل السلوك المعرفي للمعلم ويكتسب معنى من خلال نسق الرؤى الكلي الذي كونه. حيث يعكس هذا النسق القيم المتعلقة بالتربية مؤثرا تبعا لذلك على قرارات المنهج والتدريس سواء الدور الذي سيقوم به المعلم أو ماهية الأهداف التي سيسعى لتحقيقها أو المحتوى التعليمي الذي سيدرس أو استراتيجيات

وطرق التدريس المناسبة ... الخ . باختصار .. تحدد الرؤى التربوية الكيفية التي سيوفر بها المعلمون المعرفة لتلاميذهم ويقدمونها (Chen and Ennis, 1996, p.339). يبدو واضحا عند التأمل في الرؤى التربوية أنها تجميد للأطروحات الفكرية التي قدمها التربويون من المدارس الفلسفية المختلفة كبدائل تقود إلى التجديد والتطوير التربوي. ولأننا جميعا نكون رؤانا التربوية الخاصة حتى قبل أن نمتهن التدريس فإن جذور رؤانا تلك ستتواجد في فكر أو فلسفة تربوية ما سواء بوعي منا أو بدونه. ولأن الفكر التربوي قابل للتصنيف وعلى نفس النهج. وعلى أية حال فإن نعت فكر تربوي ما بالتقليدية لا يعني قدحه إذ لا يزال السلوكيون برغم نعتهم بالتقليدية يحظون بدعم كبير حتى اليوم. القصد هو بلورة كافة الأنواع المطروحة منه كبدائل للتطوير التربوي حتى يدرك المعلم موقعه ويعمل على التغيير. ويبقى التساؤل عن ماهية تلك الأنواع.

يلخص (Prawat 1992, pp 358-359) تطور الخطاب الفكري حول التدريس والتعلم طوال القرن الماضي مشيرا إلى أنه ارتبط دائما بالجدل حول جدارة أي من رؤيتين متناقضتين بالتبني، مثل الاهتمام بالبنية الجوهرية - الأساسية للمادة الدراسية كنقيض للاهتمام ببنيتها التركيبية بدايات ذلك الجدل. لكنه انتقل الى المفاضلة بين مداخل التدريس والتعلم المرتكزة على المادة الدراسية وبين نظيرتها المرتكزة على التعلم. وفي خطاب ما بعد إطلاق القمر الصناعي في نفس حدود هذا الجدل طارحا المفاضلة بين الاهتمام بالأهداف العقلية القائمة على تعلم الحقائق كنقيض للاهتمام بطرق البحث وحل المشكلات أو باختصار المفاضلة بين اكتساب الحقائق أو اكتساب الكفايات. وفي ستينات القرن الماضي بدا أن المفاضلة بين الأطروحات الداعية للتركيز على المادة الدراسية وتلك الداعية للتركيز على التلميذ أصبحت تحظى بقبول متعادل يشير إليه قبول المعنيين في مادة الرياضيات بمدخل المادة الدراسية وقبول نظرائهم في مادة العلوم بمدخل حل المشكلات . وقد درج على تصنيف مداخل التدريس والتعلم القائمة على فكر تربوي يروج للاهتمام بالمادة الدراسية على أنها مداخل تقليدية في حين صنفت المداخل الأخرى تحت مسميات مختلفة - تقدمية، معاصرة الخ.

وظهرت بفضل التطورات التي حدثت في مجال علم النفس المعرفي خلال العقود الأخيرة من القرن الماضي رؤى جديدة للتدريس والتعلم تضيف إلى المداخل غير

التقليدية لهما وتبعد الشقة أكثر عن نظيرتها التقليدية والتي يعبر عنها عادة فكر المدرسة السلوكية. يقتصر العرض هنا على الرؤى المتعلقة بدور المعلم والمتعلم وطبيعة التعلم والمعرفة المكونة للمادة الدراسية وتناولها وطرق تقديمها وجدوى تلك الطرق. ولتناول مدارس فكرية مختلفة لهذه الموضوعات ستقتصر هذه الدراسة على فكر المدرسة السلوكية كمعبر عن الفكر التقليدي ومدرسة علم النفس المعرفي كمعبر عن الفكر المعاصر (للمزيد عن رؤى المدارس الفكرية المختلفة للتدريس والتعلم انظر: Cenners 2001).

ينظر الفكر التقليدي للتدريس إلى دور المعلم على أنه موصل أو ناشر للمعرفة transmitter بينما المعلم في الفكر الحديث - البنائية المعرفية أو الاجتماعية - ميسر ومعزز للتعلم facilitator أو معاون ومشارك فيه. المتعلم في الفكر التربوي التقليدي متلق للمعرفة ووسيلته الاستماع أو الحفظ أو التكرار. بينما هو في الفكر التربوي الحديث مكون أو صانع للمعاني عبر نشاطه الفردي أو نشاطه مع الجماعة (Ravitz et all. 1998, p.3) . ينظر الفكر التقليدي إلى المعرفة على أنها مجمع عليها أو عامة وموضوعية وتوجد خارج المتعلم. أما المعرفة في الفكر الحديث فيبنيها أو يكتسبها التلميذ بنفسه اعتمادا على مستوى نموه العقلي أو تبنى بالتعاون مع الآخرين. يهتم التدريس في الفكر المعاصر بتدريس المفاهيم الكبيرة أو الأفكار الكبيرة (Big ideas) في سياقها الفعلية كبديل لتدريس أجزاء متقطعة من تلك المفاهيم على أمل أن يقوم المتعلم بربطها في عمر لاحق (Anderson et al 2000, p.57) وعليه فإن الفكر التقليدي في تناول المحتوى التعليمي يرى أن تغطية عدد كبيرة من موضوعات المنهج وإن بدون عمق أكثر جدوى على نقيض الفكر الحديث الذي يرى أن التعمق في محتوى محدود أجدى من تناول كم كبير من الموضوعات بطريقة سطحية.

التعلم في الفكر التربوي التقليدي يعني استيعاب الحقائق المثبتة بواسطة الثقاة ونشاط التلاميذ في ذلك الاستيعاب قد يكون الاستماع للمحاضرة أو الحفظ أو التمرين والتدريب drill and practice . في الفكر التربوي خلال النشاط البدني أو الاجتماعي فيتمثلون assimilate المعلومات ويطورون مشروعات و عمليات جديدة لمعالجة ما يستجد من خبرات ويتأملون في تأثيراتها على سلوكهم العام. (Scheurman 1998,p.7) .

ويمضي الجدل على نحو مشابه حول الأهداف التربوية . فالفكر التربوي إما أن يولي قيمة كبيرة للأهداف ذات الصلة بإجادة المادة الدراسية - التوجه الأكثر تقليدية والأوسع انتشارا - أو للمتعلم الفرد. يروج الفكر الموالي للمادة الدراسية في التربية البدنية لأهداف مثل تطوير المهارات الحركية واللياقة البدنية للصحة والترويح. من جهة أخرى يرى الفكر الموالي للمتعلم أن الأسبقية يجب أن تكون لأهداف مثل تحقيق الذات أو النمو الاجتماعي أو تعلم كيفية التعلم.

لكل معلم رؤاه الخاصة عن المواصفات التي يجب توفرها في التلميذ المتميز في المادة التي يقوم بتدريسها. وقد نجح المهنيون في التربية البدنية مؤخرا في صياغة المواصفات التي يجب أن تتوفر في التلميذ حتى يمكن وصفه بأنه متميز أو متدرب بدنيا physically educated . وتتمثل هذه المواصفات في "معرفة طرق أداء المهارات الحركية الضرورية للمشاركة في عدد من الأنشطة البدنية المختلفة مع الانتظام في ممارستها والتمتع بمستوى عال من اللياقة البدنية للصحة ومعرفة مترتبات المشاركة العلمية وقيمتها وتقدير إسهاماتها في عيش حياة صحية" (Graham et al. 1993, p.7) .

يمثل موضوع التلميذ المتميز في التربية البدنية سبقا لهذه الدراسة. والفكر التربوي الذي يقوم عليه يقبل التصنيف كما الجوانب الأخرى سابقة الذكر. سينظر الفكر التقليدي إلى التلميذ المتميز أو المتربي بدنيا على أنه ذلك الذي يجيد جوانب الأداء البدني المختلفة في حين سيدعو الفكر المعاصر إلى مواصفات أكثر شمولا.

هكذا تبدو الفروق واضحة تماما بين الأطروحات التقليدية والمعاصرة في مدارس الفكر التربوي. ولأن الطلبة المعلمين يأتون إلى دراستهم المهنية برؤى يغلب عليها الطابع التقليدي بحكم التفاعل العميق لأفكار السلوكيين في حياتهم فإن برامج الاعداد المهني تهتم بمساعدتهم في فهم التدريس بطريقة أكثر شمولا؛ بمساعدتهم في التعرف على تعقد المسئوليات المهنية وفي رؤية المضامين التربوية والخلقية والاجتماعية للعمل مع تلاميذ مختلفين في ثقافاتهم وحاجاتهم ومهاراتهم على أمل أن يتوجه سلوكهم المهني بعد التخرج برؤى عصرية (Gould 2000,p 90). فهل تؤتي جهود الاعداد المهني ثمارها دائما؟ لنر ما تقوله الدراسات المشابهة السابقة في هذا الصدد.

في دراسة (Huchenson 1993) أشارت بيانات المقابلات المستقاة من 10 من طلبة الثانويات الذين أبدوا رغبة في تمهن تدريس التربية البدنية مستقبلا إلى تقليدية رؤاهم عن التدريس قبيل التحاقهم ببرنامج الإعداد. فمعظم تلك الرؤى انبنى على الخبرات الشخصية في الصفوف الدراسية والملاعب وعلى الدور الذي تصوروه لأنفسهم كمعلمي تربية بدنية. اذ انهم يرون أن المادة الدراسية للتربية البدنية هي الأنشطة الرياضية التنافسية وأن منهجها ثابت تتكرر فيه تلك الأنشطة عاما بعد عام والهدف هو الترويح (استمتاع التلاميذ ومعايشتهم المرح). وهم يرون أيضا أن الدور الرئيس للمعلم إداري بالضرورة بحكم مسئوليته عن إعداد بيئة الممارسة - الملاعب والأدوات - وحمايتها من تغولات التلاميذ - سوء السلوك.

وترى العينة أيضا ان التعلم محصلة ثقافية لمشاركة أي تلميذ في الأنشطة الرياضية (التعب9. كل المؤهلات المطلوبة في المعلم ليتعلم التلاميذ هي إجادة المهارات الرياضية لاستخدامها عند تقديم النموذج لهم. ولأن التعلم عودل بالمشاركة فإن معايير تقويمه حددت في الحضور وارتداء الزي الرياضي والتعاون والطاعة لا التحصيل الفعلي.

وفي دراسة (Dolittle et al 1993) توجه الاهتمام نحو معرفة ما إذا كانت روى عينة من الطلبة المعلمين عن أهداف التربية البدنية والتدريس الجيد عند التحاقها ببرنامج الاعداد المهني ستتغير عند التخرج.

أشار تحليل البيانات إلى أن تباين الخبرات السابقة للمفحوصين قبل التحاقهم بالبرنامج أسهم في تكوين تصورات تقليدية عن التدريس ظلت صلبة طوال فترة الإعداد المهني حاجبة فرص ادراك المعارف الجديدة التي قدمها البرنامج رغم المنطق العلمي الذي تستند عليه. لقد وضح أن روى المفحوصين حول قضيتين رئيسيتين - أهداف المادة والتدريس الجيد - والتي كانت متبلورة تماما عند الالتحاق بالبرنامج لم تتغير بدرجة ملحوظة خلال فترة الإعداد. وكشف رفض تبني مهارات تدريس يعينها قدمها البرنامج الكيفية التي رشح به المفحوصون الخبرات الجديدة عبر رؤاهم السابقة. لقد قبلوا الممارسات التي تتفق مع تصوراتهم الشخصية وتجاهلوا تلك التي تتناقض معها.

درس (Ravitz et al 2000) روى عينة من المعلمين مستخدما استبانات تتضمن موقفا فلسفيا نقيضة تقليدية ومعاصرة في بعض جوانب التدريس والتعلم. اشار تحليل البيانات الى أن أغلبية المفحوصين ترى أن طريقة التدريس التقليدية المباشرة تربح نفسيا باكثر مما تفعل الطرق القائمة على الفلسفات المعاصرة وان التلاميذ سيفضلون الطريقة التقليدية وأنهم سيكتسبون معارف اكثر منها ولكن مهارات اقل. كذلك يرى (40%) من العينة ان دور المعلم هو تيسير وتعزيز التعلم مقابل (30%) يرون ان دوره هو نقل المعرفة. وفي حين ترى الأغلبية أيضا (48%) أن الدرس الناجح يتضمن انشطة متعددة يشارك فيها التلاميذ وفقا لميولهم ورغباتهم فان أقلية (26%) اشارت الى أن مشاركة جميع التلاميذ في نشاط موحد علامة مميزة للدرس الناجح. وكشفت البيانات ايضا ان ما يقارب نصف العينة (46%) ترى أن الجزء الأهم في التدريس هو تكوين التلاميذ للمعاني في حين ترى أقلية (19%) أن تغطية موضوعات المنهج هو الجزء الأكثر أهمية. وأخيرا فان (55%) من المفحوصين يرون أن تنمية ميول التلاميذ نحو العمل الأكاديمي وتعلم بذل الجهد فيه أكثر أهمية من اكتساب المعارف والمهارات الضمنية في الكتب المدرسية. وتبقى المفارقة في هذه الدراسة في تفضيل المفحوصين لطريقة التدريس التقليدية في الوقت الذي يبدون فيه رؤى عن أدوارهم وأهدافهم قد لا تتسق مع ذلك النوع من التدريس.

استقى (Ryan and Bridges 2000) 36 طالبا معلما مرتين. عند الالتحاق ببرنامج الاعداد وعقب اكماله وذلك لتحديد رؤاهم حول أهداف برامج التربية البدنية في مراحل التعليم العام الثلاثة. وقد اكتشف الباحثان أن المفحوصين لم يرتبوا المشاركة والمرح والاستمتاع ولا الراحة والترويح في مراتب متقدمة عند نهاية التربية العملية كما فعلوا عند بداية التحاقهم بالبرنامج. وبدلا عن ذلك فانهم ركزوا على التربية العملية على تعليم وتطوير المهارات الحركية وممارسة الأنشطة الرياضية.

سعت دراسة (Hodges and Silverman 2000) لمعرفة الترتيب النسبي لعينة من المعلمين لأهداف التربية البدنية (اللياقة البدنية والمهارات الحركية والنمو الاجتماعي وتحقيق الذات). اشار تحليل استجابات 253 مفحوصا للاستبانة التي أعدها الباحثان الى أن اللياقة البدنية تأتي كهدف أول ثم تحقيق الذات فتطوير المهارات الحركية في

المركز الثالث وأخيرا النمو الاجتماعي. وعند تقسيم المفحوصين وفقا للمراحل التعليمية التي يعملون بها ظهر تفضيل معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية للياقة البدنية على خلاف معلمي الابتدائية وأيضا أولى معلمو الابتدائية والمتوسطة قيمة أعلى لهدف تطوير المهارات الحركية والنمو الاجتماعي وذلك مقارنة بمعلمي الثانوية. وأشارت نتائج اختبارات والذي بحث في الفروق بين أسقيات الأهداف في ضوء سنوات الخبرة كمتغير إلى فروق دالة لصالح أهمية هدف اللياقة البدنية في روى المعلمين ذوى الخبرة.

أهتمت دراسة (Gould 2000) بالتعرف على روى عينة من الطلبة المعلمين - تربية بدنية وصحية وموسيقية وفنية - مع التدريس وتحديها لتعديلها عبر أحد المقررات. جمعت البيانات من مذكرات أعدها المفحوصون. وأشار التحليل إلى أن العينة تسودها روى مختلفة عن التدريس بعضها بصورة كمعلم والبعض الأخر كفنان وبعض ثالث كتفاعل. وأن كل من هذه التصورات يتضمن مجموعة خاصة من الروى الفرعية. الذين صوروا التدريس كعلم أشاروا إلى وجود طريقة مثلى واحدة فقط لانجازه وأن الإجابة على تساؤلاته تتوفر فقط في المراجع والكتب الدراسية وأن المعلم هو العالم الذي يملك المعرفة وأن التدريس طريق لاتجاه واحد من المعلم للتلميذ وأن وظيفة الإعداد المهني هي تقديم معلومات عن الإجراءات والأساليب الفنية الصحيحة لتعبيد السير في ذلك الطريق. من جهة أخرى عرف التدريس من الذين يرونه كفن على أنه عرض المعلم لقدراته الشخصية المتميزة في مساعدة التلميذ على التعلم وأضافوا بأنه طريقة للتعبير عن الذات كما أنه قابل للتغيير وتكتسب قدراته عبر الممارسة فقط. أما بيانات الذين يرون التدريس على أنه تفاعل فقد عكست الروى المعاصرة؛ حيث التعلم محصلة التفاعل بين المعلم والتلاميذ وهو ليس بأكمله من صنع المعلم ويعتمد في قدر كبير منه على معارف التلاميذ القبلية. بعد بلورة هذه التصورات قارن الباحث ما طرأ عليها من تغيرات بعد إكمال دراسة المقرر وقد لاحظ حدوث انتقال في روى كافة المفحوصين تقريبا كما أشار إلى ذلك الانتقال تكرار عبارات مثل " لاتوجد طريقة مثلى واحدة للتدريس" و " من الخطأ التسليم بأن دور المعلم هو تقديم المادة الدراسية وما على التلاميذ إلا تلقيها" و " التدريس طريق دائري وليس طريق لاتجاه واحد".

حاولت (Doyle 1997) التعرف على ما إذا كان لتعديل أدخل على برنامج الاعداد يسمح بقضاء فترتي تربية عملية أطول زمنا في المدارس أثر على الرؤى التربوية للطلبة المعلمين. أشار تحليل بيانات الاستبانات إلى شيوع رؤى رئيسة " التدريس هو تقديم المعلومات" و" التعلم هو تلقي تلك المعلومات" و " التدريس يهتم بتيسير وتعزيز وتوجيه التعلم" و" التعلم عملية نمو وتغيير ايجابية" . وضح معظم المفحوصين عند بدء تطبيق الفترة الأولى كان يرى أن التدريس هو تقديم المعلومات غير أن عدد هؤلاء انخفض عند نهاية هذه الفترة الثانية. نسبة ضئيلة من الاستجابات (32%) عرفت التدريس على أنه تيسير وتعزيز وتوجيه للتعلم وذلك عند بداية الفترة الأولى. وارتفعت هذه النسبة عند نهاية نفس الفترة إلى (45%) ثم ارتفعت أكثر إلى (61%) عند نهاية الفترة الثانية . أشار معظم المفحوصين (78%) عند بداية الفترة الأولى إلى أن التعلم يعني تلقي المعلومات. وانخفض أنصار هذا الرؤية إلى (69%) عند نهاية هذه الفترة ثم إلى (41%) عند نهاية الفترة الثانية. أقلية (22%) كانت ترى أن التعلم عملية نمو وتغيير ايجابية عند بداية الفترة الأولى. غير أن هذه الأقلية ارتفعت الى (32%) عند نهاية هذه الفترة وقفزت إلى (59%) عند نهاية الفترة الثانية. وقد استنتجت الباحثة أن الرؤى التربوية صلبة وتتحدى التغيير رغم المعارف العلمية التي تقدم للدارسين.

قابلت (Holt-Reynolds 1992) 9 من الطلبة المعلمين للتعرف على رؤاهم عن بعض جوانب التدريس والتعلم بعد إكمالهم دراسة مقرر قدم رؤى حديثة لهما. أشارت البيانات إلى اختلافات كبيرة بين رؤى العينة والرؤى التي قدمها المقرر. فبينما عرف المقرر التعلم على أنه " تكوين التلاميذ للمعاني عبر جهودهم النشطة" تمسك المفحوصون برؤية أن التعلم يتحقق بالاستماع إلى محاضرات المعلم. واهتم المقرر بطرح دور المعلم على أنه "ميسر ومعزز للتعلم" بينما أصر المفحوصون على رؤيتهم له " كناقل للمعرفة". ودافعوا عن المحاضرة كمعبر عن تمكن المعلم من معارف تعتبر هامة أن يكتسبها التلاميذ. وتحفظ المفحوصون على طرح المقرر القائل بحاجة التلاميذ إلى استراتيجيات تدعم القدرة على التعلم المستقل". لمحاضرة وحدها - يرى المفحوصون - تقود إلى التعلم وكافة الأنشطة الأخرى بخلاف الاستماع اضافات لابأس بها إذا توفر الوقت لكنها ليست أساسية في التعلم. وفي حين ربط المقرر التعلم بمدى

اندماج التلاميذ في تكوين المعاني فإن المفحوصين ربطوه بمدى تنويع المعلم في طرق تقديم المادة. واختلف الطرفان أيضا في مفهوم المعرفة. المقرر صورها على أنها تبنى بوساطة المتعلمين بينما يرى المفحوصون أنها شيء يتواجد إما في الكتب أو لديهم كمعلمين وينبغي نقله كما هو. استخلصت الباحثة أن معظم أطروحات المقرر أصبحت خارج نطاق النقاش بما يدى من احتفاظ المفحوصين بالعديد من صيغ " المعلم المخبر".

في دراسة (Tatto 1998) توجه الاهتمام نحو الرؤى السائدة بين مجموعات من أساتذة الاعداد المهني والمعلمين قبل الخدمة فيما يتعلق بوظيفة التربية المدرسية ودور المعلم وبعض ممارسات التدريس. حللت بيانات الدراسة المجمعة عبر الاستبانات والمقابلات والملاحظات وصنفت إلى رؤى تقليدية وأخرى معاصرة أو بنائية.

توصلت الباحثة إلى أن الارتباط بين استجابات الأساتذة ومعلمي قبل الخدمة عند بدء الأخيرين الدراسة يدعم رؤية أن وظيفة التربية هي تعليم التفكير الناقد ويرفض تحديد تلك الوظيفة في نقل قيم الثقافة (85.. و 81.. الدعم والرفض على التوالي). غير أن الارتباطات انخفضت عند التخرج (35.. و 54..) مشيرة إلى تباعد مواقف الطرفين. وفيما يتعلق برؤية التعليم كنشر لمعارف العلوم كان الارتباط بين الأساتذة والطلاب عند الالتحاق ضعيفا 16.. غير أنه قفز إلى 56.. لصالح الرؤى التي يتبناها الأساتذة.

في ممارسات التدريس أظهرت النتائج انتقالا في الرؤى بعيدا عن استخدام الأساليب التقليدية التي تدعم التعلم (مثل اعلان نتائج تحصيل التلاميذ وتبسيط وتسهيل الواجبات التعليمية للحفاظ على رغبات التلاميذ وتأكيد اندماجهم في الدروس واستخدام التطبيقات المكثفة كاستراتيجية تعلم).

وبعد ... يبدو واضحا من الدراسات السابقة أن مقولة (Ravitz et all 1998, p 3) بأنه لن يتواجد معلمون بنفس الطريقة قد تكون مقبولة – إذا سلمنا بأن الرؤى التربوية تقوى التدريس. إذ أن النتائج لاتشير إلى غلبة للرؤى التقليدية ولا المعاصرة على الرغم من التدخلات النظامية في برامج الاعداد المهني. باختصار قد لا تعني الدراسة المهنية تغييرا مضمونا في الرؤى التقليدية. كذلك يشير اختلاط النتائج والعدد الكبير من أدوات جمع البيانات والاصطلاحات البديلة العديدة المستخدمة للتعبير عن الرؤى التربوية إلى صعوبة قياسها مما يتطلب توخي الحذر في تحديد وصياغة المتغيرات بحيث

تقود إلى استجابات صادقة تتيح الاستنتاج منها بدرجة كافية من الثقة. كذلك يلاحظ أن عددا محدودا من الدراسات اهتم بقياس الرؤى التربوية عند نقطتي الدخول والخروج من البرامج الشيء الذي يصعب عملية الوصول إلى حكم عام على تأثيرها وهو حكم له فائدته في إعادة قراءة المعالجات المستخدمة. وأخيرا ... يلاحظ أن الرؤى التربوية للمعلمين في مجال التربية البدنية لم تتعرض للدراسة بالقدر الكافي . مع وضع كافة هذه النقاط في الاعتبار يرجو الباحث أن تكون هذه الدراسة إضافة ذات قيمة للمعنيين بإعداد المعلمين.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

يدرس معلمو التربية البدنية قبل الخدمة طرق تدريس بعدد الوان الطيف! ومع ذلك تكاد تسود طريقة واحدة جميع دروسهم. يدرسون استخدام التكنولوجيا في التعليم ويبدو أنهم يرون أنها ترف جامعي ليس إلا. تحدثهم عن تعليم مهارات التعلم ويتخرجون ليمارسوا دور المعلم الملقن. ولأن معظمهم التحق ببرنامج الإعداد المهني بخلفية قوية هي نشاط رياضي ما انهم يرون أن رسالة التدريس في تخصصهم هي اعداد افراد بنفس المواصفات التي يمتلكونها وأن المعرفة التي يقوم عليها التخصص تنحصر في النشاط الذي برعوا فيه. والسؤال هو ما الذي يحملهم على كل ذلك؟

ورغم تعدد احتمالات الإجابة إلا أن الباحث يشك في الرؤى التربوية للمعلمين. ربما ان رؤى ما قبل الالتحاق ببرنامج الإعداد المهني لاتستكشف ويعدل التقليدي منها أو أننا كأساتذة في ذلك البرنامج لم ننجح في طرح البدائل الجديدة لمفاهيم التدريس والتعلم بطريقة تقنع طلابنا بتبنيها. وعليه فإن هذه الدراسة تتوجه مباشرة نحو استكشاف الرؤى التربوية لمجموعتين مختارتين من طلبة التربية البدنية المعلمين فيما يتعلق ببعض الموضوعات الجدلية في التدريس والتعلم. والأمل أن تتمخض الدراسة عن بصائر تعين في وضع الخطط المستقبلة باستثارة نوع من الحوار والتفكير يستدعي ويثور ويعزز المفاهيم العصرية البديلة لتلك الموضوعات ويجعلها جزءا من رواهم المحورية. أما أهداف الدراسة فتتحدد في الإجابة على الأسئلة التالية:

1- كيف يرتب المفحوصون أهداف التربية البدنية وفقا لرواهم لأسبقيتها وما هي رواهم للمواصفات التي يجب توفرها في التلميذ المتميز في التربية البدنية؟

2- ماهي طبيعة رؤى المفحوصين عن دور المعلم والتلميذ المتعلم والمعرفة التي تشكل المادة الدراسية للتخصص وكيفية تغطيتها.

3- أي طرق التدريس يرى المفحوصون أنها ستفوق سواء من حيث تفضيل المعلمين والتلاميذ أو المترتبات من معارف ومهارات؟

طريقة وإجراءات الدراسة

•مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من مجموعتين من الطلبة المعلمين الدارسين خلال العام الدراسي 2000 - 2001م بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود بالرياض. المجموعة الأولى قوامها طلبة المستوى الأول - الجدد - الذين درسوا فقط مقررات الإعداد العام للكلية ولم يبدأوا دراسة مقررات التخصص بعد وبلغ عددهم 51 طالبا اختير منهم 35 (68.6%). المجموعة الثانية هي مجموعة طلاب التربية العملية. هؤلاء أكملوا دراسة كافة متطلبات التخرج عدا التربية العملية (المستوى الثامن) وبلغ عددهم 64 اختير منهم أيضا 35 (54.7). تم اختيار المجموعتين بالطريقة العشوائية.

• أداة الدراسة

تم جمع بيانات هذه الدراسة عبر الاستبيانات لصعوبة قياس الرؤى التربوية بطريقة مباشرة وعدم إمكانية الوصول إليها إلا عبر الاستخلاصات من الأفعال الأقوال والكتابات. ومع المراعاة التامة للانتقادات التي لازمت القوائم التي قاست الرؤى كما أوردها الأدب اعتمد الباحث الخطوات التالية في تصميم الاستبانة:

- تم مسح الأدب لتحديد الموضوعات التي ستستثار فيها رؤى المفحوصين. ونسبة لصعوبة تناول كافة متغيرات التدريس والتعلم اختار الباحث التركيز على تلك التي تتعلق بأهداف التربية البدنية ومواصفات التلميذ المتميز في المادة ودور المعلم والتلميذ والتعلم المعرفة المكونة للمادة الدراسية وتنظيمها وتقديمها.
- يبحث موضوع أهداف التربية البدنية المدرسية في ترتيب المفحوصين للأهمية النسبية للأهداف. تبنت الدراسة 5 أهداف شائعة مستقاة من الأدب (تطوير المهارات الحركية واللياقة البدنية والنمو الاجتماعي وتحقيق الذات والترويح). طلب من المفحوصين توزيع 100 نقطة على هذه الأهداف الخمسة بطريقة تشير

إلى رؤاهم لأهميتها النسبية أو درجة تركيزهم عليها حين يتصدون فعليا للتدريس بعد التخرج.

- لتحديد رؤى المفحوصين عن مواصفات التلميذ المثري بدنيا قدم المفحوصون إلى قائمة المواصفات التي أعدها الاتحاد الوطني الأمريكي للرياضة والتربية البدنية NASPE. تتضمن القائمة 5 مواصفات وعلى المفحوص اختيار واحد أو أكثر منها أو الخمسة معا أو أي ترابطات بينها وفقا لرؤيته لما يجب أن يتوفر منها في التلميذ حتى يمكن القول بأنه مثرب بدنيا.
- بقية المتغيرات " دور المعلم والمتعلم وطبيعة التعلم الخ" قدمت في شكل صور قلمية vignette (Pajares 1992, p.314) . وعلى سبيل المثال تصف الصورة القلمية الخاصة بطرق التدريس درس لمعلمين افتراضيين - الأستاذ التركي والأستاذ منصور -. يدرس الأستاذ منصور بالطريقة المباشرة بينما يعتمد الأستاذ منصور طريقة حل المشكلات. يختار المفحوص على مقياس تقدير خماسي الوقوف التام أو الكبير بين تدريسي أي من الأستاذين أو يختار اللا رأي . ثم يوضح رؤيته عن مثرثيات كل من الطريقتين . في المتغيرات الأخرى يختار المفحوص بنفس الطريقة الوقوف مع أي من موقفين افتراضيين نقيضين. ومسيعنى الوقوف إلى جانب موقف ما رفضنا تلقائيا للموقف الآخر. تناولت الصور القلمية عن دور المعلم الرؤية التقليدية له كناقل للمعرفة مقابل دوره كميسر ومعزز للتعلم في حين صيغ دور التلميذ في التعلم بحيث يبرز نشاطه مع أقرانه كنقيض للتلقي السلبي للمعلومات. ومضت بقية المتغيرات على نفس المنوال.
- تم تصميم الأولى للاستبانة طرحها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالقسم الذين قدموا بعض المدخلات وقد وجدت طريقها إلى الاستبانة. بعدها قدمت إلى عينة عشوائية من المفحوصين مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعان (طريقة الاختبار وإعادة الاختبار) لتحديد معامل الثبات والذي بلغ 86...
- أعدت الاستبانة في صورتها النهائية وأرفقت بخطاب إلى المفحوصين يوضح موضوع الدراسة وأهدافها وأهميتها. كما أشير إلى مبدأ التطوعية في المشاركة

وعدم ارتباطها بالتقويم في التحصيل الدراسي ونوه إلى أن الاستجابة للاستبانة تعتبر موافقة ضمنية على المشاركة.

طبقت الاستبانة بصورة نهائية خلال الفترة من 15-25 من محرم 1421 هجرية. وقد سلمت إلى المفحوصين يدويا عن طريق المقابلة الشخصية في القسم أو في مدارس التطبيق أو عبر بعض الزملاء من أساتذة التربية العملية. منح المفحوصون فترة أسبوع للاستجابة حتى يتمكنوا من الدراسة المتأنية للصور القلمية والاستجابة بما يعبر عن رؤاهم الحقيقية. تم استرداد كافة الاستبانات والتأكد من صلاحيتها ومن ثم أدخلت بياناتها إلى الحاسب الآلي للمعالجة الإحصائية والتي تمت عبر البرنامج الإحصائي SPSS .

لنتائج الجزء الأول من سؤال الدراسة الأول: كيف يرتب المفحوصون أهداف التربية البدنية وفقا لرؤيتهم لاسبقيتها؟ بدت النتائج على النحو الذي تشير اليه بيانات الجدول رقم (1) التالي.

جدول رقم (1) يوضح ترتيب أسبقيات أهداف التربية البدنية المدرسية وفقا لرؤى المفحوصين.

الأهداف	العائلة	الحد	طلبة التربية	العينة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
1.تطوير مهارات الحركة	27.29	13.54	18.61	11.23
2.اللياقة البدنية	23.14	10.804	32.22	13.75
3.الترويح	18.10	10.74	17.00	9.78
4.تحقيق الذات	17.5	86.8	16..	93.6
5.النمو الاجتماعي	14.43	6.27	16.17	6.65

من بيانات الجدول رقم (1) يبدو واضحا أن المجموعتين تريان أن لاجادة المادة الدراسية (mastery disciplinary) أسبقية في تدريس التربية البدنية. يتأكد ذلك بترتيب المجموعتين لهدفي اللياقة البدنية وتطوير المهارة الحركية في المركزين الأول والثاني وإن بتعاكس وترتيبهم للأهداف المرتكزة على التلاميذ في المركزين قبل الأخير والأخير على التوالي. ومع ما يشير اليه ذلك من رؤى تقليدية من أهداف التربية البدنية

فإن قراءة المتوسطات والقيمة غير الدالة لاختبار ت في الترتيب الكلي تشير إلى نتيجة مثيرة. صحيح أن المفحوصين ركزوا على الأهداف التقليدية للمادة غير أنهم أكدوا أيضا على اهتمام المادة بالمتعلم في كافة جوانب نموه من خلال اتفاقهم على ترتيب الأهداف وبمتوسطات متقاربة تؤكد رؤيتهم بأن للأهداف الخمسة مكانها في التربية البدنية المدرسية وهي رؤية متقدمة . وكان مثيرا أيضا أن تتفق المجموعتان في ترتيب هدف الترويح في المركز الثالث. فالطلبة المعلمون ولا سيما الجدد منهم يرتبون هذا الهدف عادة في المركز الأول (أنظر دراسة Hutchinson 1993, p 347). ويلفت النظر أيضا الوقوف القوي لطلبة التربية العملية مع اللياقة البدنية للصحة كهدف أول وليس تطوير المهارات الحركية كما الطلبة الجدد عموما (Ryan and Bridges 2000, p.302 , Hodges and Silverman 2000 p.83). وقد يرجع ذلك إلى تأثير الدراسة في برنامج الإعداد المهني المطور والمشبع بمدخلات عن نشاط الإنسان البدني وعلاقته بالصحة.

نتائج الجزء الثاني من سؤال الدراسة الأول: ما هي المواصفات التي يرى المفحوصون وجوب توفرها في التلميذ المتميز في التربية البدنية؟ ويوضح الجدول رقم (2) التالي النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (2) يوضح النسبة المئوية لإجماع المفحوصين حول المواصفات التي يجب توفرها في التلميذ المتميز في التربية البدنية وترابطات تلك المواصفات.

المواصفات	تكرار	المواصفات	تكرار	المواصفات
	العينة		العينة	
المواصفات	%	ترابطات المواصفات	%	%
1. المهارات الرياضية	71.4	1. مواصفة واحدة فقط	80.9	09.7	0
2. المشاركة المنتظمة	19.0	2. مواصفتان معا	16.7	14.4	19.00
3. معرفة المنافسات	23.8	3. مواصفات معا	38.1	42.8	38.00
4. اللياقة العالية	27.0	4. مواصفات معا	39.3	23.4	33.3
5. إبداء قيمة المشاركة	14	5. المواصفات الخمسة معا	17.0	9.7	9.7

يبدو أن رؤى المفحوصين عن التلميذ المتميز في التربية البدنية (الجدول 2) تقليدية الطبيعة إلى حد كبير. إذ أن القلة محدودة ترى بوجوب توفر كامل المواصفات الخمسة التي أشار NASPE بوجوب توفرها في أي تلميذ ليوصف بالتميز. ومع ذلك فإن جميع تلك المواصفات حظيت بنوع من الدعم قل أو كثر. وبدا وكأن الغالبية في العينتين (71.4% و 80.9) ترى أن المهارة الرياضية هي المواصفة الأكثر أهمية مع إجماع أكبر من طلبة التربية العملية. وتؤكد هذه النتيجة صدق سابقتها عن الأهداف حيث قدمت المهارة الحركية واللياقة البدنية على غيرهما من الأهداف. ربما أن المفحوصين وقوا هذا سيرتهم الذاتية. فمعظمهم من الرياضيين وخضع لاختبارات مهارية وإعداد بدني ربما أن المفحوصين وقوا هذا سيرتهم الذاتية. فمعظمهم من الرياضيين وخضع لاختبارات مهارية وإعداد بدني مكثف في رياضته المفضلة الشيء الذي جعلهم يرون أن المواصفتين تكفيان للتميز في التربية البدنية. على أية حال ..قد تفسر التقليدية الواضحة في رؤى المفحوصين للمواصفات التي يجب توفرها في التلميذ المتربي بدنيا بحداثة الموضوع. فهو يطرح للمرة الأولى للاستقتاء والكل يعلم الرؤية السائدة للتميز أيا كان المجال على أنه الأداء بأفضل مستوى. شرط ضروري ولكنه غير كاف لوحده.

نتائج سؤال الدراسة الثاني: ماهي طبيعة رؤى المفحوصين عن دور المعلم والتلميذ وطبيعة التعلم ونطاق معارف المادة وجدوى العمق أو التوسع في تغطيتها وأفضلية وفعالية بعض طرق التدريس؟

ويشير الجدول (3) إلى البيانات التي تم جمعها في هذا الصدد.

تدعم النتائج في الجدول (3) وجود رؤى تقليدية طبيعية وأخرى معاصرة لدى مجموعتي البحث في المتغيرات التي قدمت لهما. ويدعم هذا بدوره حقيقة جدلية تلك المتغيرات . في دور المعلم دعمت رؤى أغلبية الطلبة الجدد (57.14) الفكر التقليدي " المعلم ناقل للمعرفة". ورغم وجود نسبة من الرؤى التقليدية عن دور المعلم فيالمجموعة الثانية (كما في دراسة Doyle 1997 p.521) إلا أن النتيجة عموما تشير إلى تأثير

ايجابي لبرنامج الاعداد المهني اذا وضعنا في الاعتبار طبيعة الرؤى التربوية وصعوبة تغييرها ودورها الخطير في ترشيح الخبرات والمعارف المهنية.

جدول رقم (3) يوضح النسبة المئوية ونتائج اختبار كا2 لطبيعة رؤى المفحوصين عن دور المعلم والتلميذ طبيعة التعلم ونطاق معارف مادة التربية البدنية الدراسية وأسلوب تغطيتها وفعالية طرق تدريسها*

المتغيرات	تقليدية	حيادية	معاصرة	تقليدية	حيادية	معاصرة	كا2 **
1 دور المعلم	57.14	11.43	21.43	42.86	14.28	42.86	6.14
2 دور التلميذ	54.28	17.14	28.58	62.86	14.28	22.86	11.42
3 طبيعة التعلم	28.58	14.28	57.14	68.57	11.43	20.00	18.00*
4 مصادر المادة	60.00	17.14	22.86	25.71	17.15	57.14	12.00*
5 طبيعة المعارف	54.28	14.26	28.58	28.58	11.43	60.00	16.57
6 أساليب التدريس	51.43	17.14	31.43	52.14	14.28	28.58	9.14

* للتيسير عرضت البيانات وفقا لمقياس ثلاثي رغم أن تحليلها تم وفقا للمقياس الخماسي الأصلي.

وتبدو رؤى الطلبة الجدد هنا أقرب إلى رؤى المفحوصين في دراسة (Holt-Reynolds 1992,p 232)، فأغلبية المفحوصين هناك رفضوا الفكر المعاصر الذي قدمه المقرر لدور المعلم، وأصروا على رؤيته كناقل للمعرفة، ولم يتقبل الدور المعاصر في هذه الدراسة إلا (21.43%) فقط من الطلبة الجدد في حين تقبله (42.86) من طلبة التربية العملية، لم يشر اختبار مربع كاي إلى فروق دالة بين المجموعتين مما يرجح غلبة الرؤية التقليدية بينهما.

ودعمت الرؤى عن دور التلميذ نظيرتها عن دور المعلم. فالأغلبية في كل من المجموعتين تراه على أنه مجرد متلق للمعرفة، وكانت الرؤى المعاصرة في هذا الصدد

المتعلم باني للمعرفة و صانع للمعاني عبر جهوده الإيجابية فردياً أو مع الجماعة هي الأقل (28.58% عند الطلبة الجدد و22.86% عند طلبة التربية العملية). وتبدو هذه النتيجة منطقية . فالروية بأن دور المعلم هو نقل المعرفة تفترض بالضرورة أن المتعلم متلق لها. وكانت روى طلبة التربية العملية هذه المرة أكثر تقليدية من نظيرتها عند الطلبة الجدد (68.57% مقابل 54.28%). ولم يشر اختبار مربع كاي الى فروق دالة مما يرجح غلبة الروية التقليدية هنا أيضاً.

أشارت الاستجابات للصورة القلمية التي استثارت روى المفحوصين عن طبيعة التعلم إلى اختلاف كبير. فالأغلبية من طلبة التربية العملية (68.57%) تزاء كإجادة للمهارات أو زيادة المعارف عنها أو التذكر وإعادة الإنتاج. بينما ترى أغلبية مجموعة الطلبة الجدد (54.28%) أنه التغيير الذي يحدث للتلميذ أو روية شيء بطريقة مختلفة أو القدرة على التطبيق. لقد تزكزت الروى التقليدية هذه المرة بين طلبة التربية العملية لا الطلبة الجدد تماماً كما في دراسة (Doyle 1997, p.521) ودراسة (Huchenson 1993) والتي أشار فيها المفحوصون إلى أن التعلم هو امتصاص المادة الدراسية (the sponge metaphor) . وبلغت قيمة كاي2 دالة على فروق عند مستوى 00,05 وقد ترجع هذه الفروق إلى امتياز الطلبة الجدد - القريبي العهد - لاختبارات القبول بالقسم حيث اختبارات القدرة على (التعلم) الحركي و المقابلات الشخصية العميقة عن التعلم ودور المعلم فيه الخ مما جعل التعلم كرسالة للتدريس حاضراً فيه. في أذهان أغلبية العينة كروية حديثة التكوين. ومع ذلك فإن أكثر من 25% لايزالون يحتفظون بالروية التقليدية حيث التعلم هو اعادة انتاج المادة الدراسية. فاذا كان التدريس هو نقل ما في بطون المراجع والكتب الدراسية عبر طريق أحادي الاتجاه كما عبر المفحوصون في دراسة (Gould 2000,p.94) فإن التعلم سيرتبط عندها وحتما بالاحتفاظ بما نقل. ويشكك الباحث في أن طريقة تدريس مقررات الأنشطة البدنية العملية في برنامج الإعداد المهني ربما تكون المسئولة عن سيادة الروية التقليدية عن طبيعة التعلم بين طلبة التربية العملية (النموذج من المعلم ونسخه بوساطة الطلاب).

اختلفت طبيعة روى المجموعتين عن المعارف المكونة للمادة الدراسية للتربية البدنية اختلافاً دالاً (كاي2 دالة عند مستوى 0,01). إذ ترى أغلبية الطلبة الجدد أن معارف

الألعاب و الأنشطة الرياضية التنافسية هي المادة الدراسية للتربية البدنية (هذه النتيجة تؤكد رؤية سابقة للطلبة الجدد عن مواصفات التلميذ المتميز في التربية البدنية). في حين يرى أغلبية طلبة التربية العملية أن معارف المادة تمتد لتشمل كافة المفاهيم والمبادئ والحقائق و المهارات المتصلة بالإنسان في حركته البدنية. ويبدو تأثير الدراسة المهنية على رؤى طلبة التربية العملية واضحا في هذه النتيجة. فالطالب المعلم يدرس ما يربو على الـ 30 ساعة معتمدة في مقررات تتجاوز الأنشطة الرياضية إلى ما يحدث للإنسان قبلها وخلالها وعلى مدار عمره. ومن البديهي أن يؤثر هذا الكم الكبير من المعارف على رؤاه. ومع ذلك فإن 25.71% منهم احتفظ برؤى تقليدية الشيء الذي يخشى منه أن يتخرج هؤلاء كمعلمي ألعاب لاكميسرى ومعززي تعلم للمعارف الخاصة بنشاط الإنسان البدني.

تدعم رؤى الطلبة الجدد تعلما يهتم باتساع المعرفة دون عمق كاف كتقيض للتعلم العميق في موضوعات محدودة. إذ يرى (54.28) منهم أن تدريس عدد كبير من الموضوعات دون عمق (رؤية تقليدية) أكثر جدوى من تدريس عدد محدود بعمق أكبر (رؤية معاصرة). من جهة أخرى أبدى طلبة التربية العملية رؤى عصرية بوقوف أغلبيتهم (60%) مع التعمق في عدد محدود من المعارف. ولا يشعر الفرد بغرابة في رؤى الطلبة الجدد في ضوء واقع الممارسات السائدة في حصص التربية البدنية، حيث تدرس عدة مهارات من عدة أنشطة في الفصل الدراسي الواحد مع التغيير فيها كل درس وكل فصل مما يروج لمعارف واسعة وسطحية قد تحقق التنوع ولكن ليس التعلم.

أشار إحصاء كاي2 إلى فروق دالة تفسر كرؤية معاصرة لمصلحة طلبة التربية العملية. بدت رؤى المفحوصين عن الطريقة الأكثر تفوقا أو قبولا في تقديم المادة الدراسية للتربية البدنية ملفتة للانتباه كما تشير بذلك استجاباتهم للأسئلة الملحقة بتدريس المعلمين الافتراضيين (التركي .. تقليدي ومتصور .. معاصر). إذ وقفت الأغلبية في المجموعتين (54.28% من الطلبة الجدد و 60% من طلبة التربية العملية) مع الطريقة التقليدية المباشرة للمعلم التركي باعتبارها الأكثر تناسبا وراحة للمعلمين. لم يحظ تدريس المعلم متصور (طريقة حل المشكلات) بدعم قوي وقد دعمه الطلبة الجدد بأكثر مما فعل طلبة التربية العملية. ربما أن بعض المقررات ترتبط بأنواع معينة من طرق

التدريس. ففي عينة دراسة (Holt-Reynolds 1992,p 233) أشار المفحوصون إلى أن النجاح في الرياضيات يتطلب استخدام الطريقة المباشرة في تدريسها. غير أنه ما من منطق يبرر قصر تدريس التربية البدنية على تلك الطريقة حتى وإن رتبت المهارات الحركية واللياقة البدنية كأهداف في مراكز متقدمة. لقد أشارت استجابات المفحوصين إلى رؤية للتدريس في صالات الألعاب والملاعب على أنه تقديم نموذج صحيح مع شرح مقتضب وتقديم التغذية الراجعة في مهارات رياضية محددة تتكرر عاما بعد عام. غير أن رؤية أخرى معاصرة له تراه على أنه تعلم التلميذ لكيفية التعلم learning how to learn تجعل الصورة مختلفة تماما. في التربية البدنية الجديدة هناك مبادئ اللياقة البدنية وخطوات تعلم المهارات الحركية والتطور الحركي الخ من معارف يحتاجها المتعلم ليصمم في ضوئها برامج تعالج مشكلاته الحركية مما يحتم استخدام الطرق الإبداعية غير المباشرة. على أية حال .. ربما أن الرد عندما لا يرى غير طريقة تدريس واحدة تطبق أمامه باستمرار سيزداد احتمال تفضيله لها وهذا هو ما فعلته عينة هذه الدراسة.

نتائج سؤال الدراسة الثالث: أي طرق التدريس يرى المفحوصون أنها ستتفوق سواء من حيث تفضيل التلاميذ أو المترتبات من معارف ومهارات؟ ويوضح الجدول (4) البيانات التي تم التوصل إليها.

جدول رقم(4) يوضح النسبة المئوية ونتائج اختبار Z لرؤى المفحوصين عن تفضيل التلاميذ ومترتبات طريقتي التدريس المباشر وحل المشكلات.

	الطلبة	العدد	طلبة التربية	المسلية	المجموعتين
	طريقتي	التدريس	طريقتي	التدريس	اختبار Z
المتغيرات	المباشر	الحل	المباشر	الحل	اختبار Z	مستوى الدلالة
1.تفضيل التلميذ	74.29	25,71	54.28	45.72	1.767 7	دالة (0.05)
2.معارف أكثر	48.57	51.43	60.00	40.00	2.983	دالة(0.00 1)
3. مهارات أكثر	40.00	60.00	54.28	45.22	2,749	دالة (0.01)

دالة المجموعتين أن التدريس المباشر سيحظى بتفضيل التلاميذ أيضا. غير أنهما اختلفتا في تقدير مترتبات استخدام كل منهما من معارف ومهارات. إذ يرى أغلبية الطلبة الجدد أن طريقة حل المشكلات ستتفوق في المترتب عن استخدامها من معارف ومهارات في حين يرى طلبة التربية العملية أن هذا التفوق تحققه طريقة التدريس المباشر. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Ravitz et al, 2000, p.11) فيما عدا أن عينة الدراسة الأخيرة ترى أن المهارات المكتسبة من التدريس المباشر أقل.

الاستنتاجات:

في حدود بيانات هذه الدراسة يستنتج الباحث ما يلي:

- يلتحق الطلبة المعلمون ببرنامج الاعداد المهني ومعهم رؤى متكاملة عن جوانب في التدريس والتعلم بعضها تقليدي والبعض آخر معاصر. بعض الرؤى التقليدية تتغير بالدراسة والبعض الآخر يبقى.
- ترى المجموعتان وجوب إعطاء أسبقية للأهداف النفس – حركية (تطوير اللياقة البدنية والمهارات الحركية) في إطار من الاهتمام بالنمو الشامل للمتعلم ولا يحظى هدف الترويح بأسبقية عالية ومثله الأهداف التي تهتم بالتلميذ والمجتمع.
- رؤى عينة البحث عن مواصفات التلميذ المتربي بدنيا بسيطة وتشبه رؤية العامة للشخص الرياضي المتميز.
- يرى الطلبة الجدد المعلم كناقل للمادة الدراسية transmitter وتراه نسبة معتبرة من طلبة التربية العملية كميسر ومعزز للتعلم.
- ترى أغلبية عينة الدراسة أن التلميذ مجرد متلقي للمعرفة لاصانع أو بانٍ للمعاني بنفسه أو بالتعاون مع الآخرين عبر جهود إيجابية نشطة.
- تتفوق الرؤى التقليدية التي ترى أن التعلم هو الحفظ والقدرة على التكرار بين طلبة التربية العملية في حين تسود الطلبة الجدد رؤى معاصرة في نفس الموضوع.
- أغلبية رؤى الطلبة الجدد عن المعارف المكونة للمادة الدراسية للتربية البدنية تقليدية (الألعاب والأنشطة الرياضية) وذلك على نقيض رؤى طلبة التربية العملية.

- يميل الطلبة الجدد إلى الرؤية تدعم تغطية عدد كبير من الموضوعات في المنهج وإن بدون عمق على نقيض طلبة التربية العملية الذين يرون أن التعمق وإن في عدد محدود من الموضوعات هو الأكثر جدوى.
- يتفق المفحوصون في الرؤية بأن طريقة التدريس المباشر ستحظى بتفضيل أكبر بين المعلمين والتلاميذ على حد سواء غير أنهم يختلفون في رؤيتهم حول مترتبات استخدام الطريقتين من حيث المعارف والمهارات.

التوصيات:

في حدود عينة ونتائج هذه الدراسة واستنتاجاتها يوصي الباحث بالتالي:

1. حتى يكون برنامج الاعداد المهني مؤثرا يجب استكشاف طبيعة الرؤى التربوية التي يأتي بها الطلبة المعلمون قبل بدء الدراسة مع تقديمهم تدريجيا إلى الرؤى العصرية الحديثة في مجال التدريس والتعلم وتوجيه أعضاء هيئة التدريس لتكريس هذه الرؤى في سلوكهم المهني" اليومي حتى ينظر الطلاب في أمر تبنيها.
2. لاتزال هناك حاجة لدراسات أخرى تتناول تأثيرات الإعداد المهني على رؤى الطلبة المعلمين والمعلمين في الخدمة لتحديد تلك التي تتسق مع ممارسات التدريس الفعال تمهيدا لتوثيقها وجعلها جزءا من الدراسة النظامية في البرنامج.
3. تضمين موضوع التلميذ المتميز في التربية البدنية الخطة الدراسية لقسم التربية البدنية كجزء من أي مقرر مناسب حتى يمتلك الطلبة المعلمون تصورا واضحا لما يسعى تخصصهم إلى تحقيقه في التلاميذ.
4. على برنامج الاعداد المهني بلورة دور غير تقليدي واضح لمعلم التربية البدنية يساعد الطلاب في بناء تصور عن أنفسهم كمعلمين واعتماد استراتيجيات وطرق مختلفة في تدريس مقررات الأنشطة البدنية تتيح لهم تكوين رؤى سليمة عنها تقوم على الاختبار والتجريب.
5. التفكير في إثراء التوجه الغني لبرنامج الإعداد ببعض أفكار التوجه البنائي consutrctivist للاستفادة من الرؤى المعاصرة للتدريس والتعلم التي يقدمها ذلك التوجه كبديل للرؤى التقليدية السائدة في التربية البدنية.

6. يحتاج الطلبة المعلمون للمزيد من الخبرات المباشرة مع التلاميذ في المدارس قبيل التحاقهم بالتربية العملية الممتدة. لقد ثبت التأثير الإيجابي لمثل هذه الخبرات في خلفية الرؤى المعاصرة وهي تجرب على الواقع حيث التلاميذ يشاركون في التلمذة كما أن مثل هذه الخبرات ستتيح مشاهدة الرؤى المعاصرة وهي تجرب على الواقع حيث التلاميذ يشاركون في صنع المعاني والمعلم ييسر ويعزز التعلم والتدريس يهتم بالتعلم .. الخ.

7. التوصل إلى صيغة تعاون أكثر إيجابية بين أساتذة برنامج الاعداد المهني وزملائهم المشرفين على التطبيق الميداني والمعلمين الأساسيين في مدارس التطبيق بشأن أهداف المادة حتى لا يضطر الطالب المعلم لتبني أهداف معيارها إرضاء كافة هذه الأطراف معا أو الإحجام عن تبني أهداف جديدة خاصة حين تمكنه نظريتها المعروفة لديه سلفا من التكييف والنجاح وتتيح له في نفس الوقت الاستجابة لتوقعات كافة الأطراف المذكورة.

المراجع:

1.Anderson, D., And Others. (1996). Changing Views Teaching and Learning Mathematics in Constructivist Preservice Classrooms. Action in Teacher Education. V.18(summer 1996). Pp.51-62.

2. Chen, A., and Ennis, C., (1996). Teaching Value Laden Curricula in PE. J. of Teaching in PE.V.15, pp.338-354.

3. Conner , M.. (2001). Educational Psychology. http://www. Leanativity.com./edpsych.html.

4.Dolittle,S., And others. (1993). Persistence of Views About Teaching During Formal Training of Preservice Teachers. J. of Teaching in PE. (Monograph). V.12pp.355-365.

5.Doyle, M., (1997). Beyond Life History as a Student Perservice Teachers Views about Teaching and Learning. College Student J., v.31.Dec 1997, pp.519-531.

6.Gould,L., (2000). Changes in Preservice Teachers Schema for Understanding Teaching. Action in Teacher Education. V.21(4),pp.90-100.

7.Graham. G., And Others. (1993). Children Moving. Calif. Mayfield Publishing comp.

8.Griffin, L., and Combs, C., (2000). Student Teachers Perceptions of the Role of the Physical Educator. JOPERD. V.71(4),pp.42-45 and 71.

9. Hodges, K., and Silverman, S., (2000). Teachers Attitudes Towards Teaching Physical Activity and Fitness. R.Q. for Exercise and Sport. V.71(1),pp.80-84.

10.Holt-Reynolds, D.,(1992). Personal History-Based Views and Relevant Prior Knowledge in Course Work. Am.Educational Research J. v.92(2),325-349.

11.Hutchinson, G.,(1993). Perspective Teachers Perspetives on Teaching PE. An Interview Study on the Recruitment Phase of Teacher Socialization. J. of Teaching in PE. V12(8), pp.344-354.

12.Pajares, F., (1992). Teachers Views and Educational Research: Cleaning Up a Messsy Construct. Review of Educational Research. V.62(3), pp.307-332.

13.Prawt, R., (1992). Teacher's Views about teaching and Learning. A Constructivist Perspective. Am.J. of Education. May 1992. Pp. 354-395.

14. Nespor, J.,m and Others. (1984). The Teachers Views Study. An Interim report. ERIC Document. No. ED 251 345.

15. Ravitz, J., And Others. (2000). Constructivist Views and Practices among U.S. Teachers. Center for Research on Information Technology and Organizations. University of California, Irvine.

16. Ryan, S., and Bridges. FS., (2000). The Influence of Teacher Education on teachers Views about the Purposes of Physical Education. Education. V.121(2). Pp. 301-304.

17. Scheurman, G., (1998). From Behaviorist to Constructivist Teaching J. of Social Education. V.62(1). Pp.6-9.

18 Tatto, M., (1998). The Influence of Teacher education on Teachers Views about Purposes of Education, Roles and Practices. J. of Teacher Education. V.49(1), pp.66-77.