مجلة جامعة الملك سعود، م١٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣١٣- ٣٤٤
(١٤٢٤هـ/٢٠٠٣هـ)

التوجهات القيمية لمعلمي التربية البدنية بمنطقة الرياض التعليمية *

علي بن محمد الصغير
أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية
(قُدم للنشر في ١٤٢٢/٢/٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٢/١١/١٧هـ)

ملخص البحث. تُعد القيم ذات تأثير بالغ على تصرفات الأفراد وسلوكياتهم، أي أن ما يعطيه هؤلاء من قيمة أو تقدير يعتبر المحدد الرئيس لأعمالهم، ويقف وراء أفعالهم في جميع مراحل تنفيذ المنهج. والمعلمون هم أكثر الأفراد حاجة في جعل القيمة من مادتهم وأدائهم ذات قيمة ظاهره explicit لأنفسهم من جهة، ولأولياء الأمور والمجتمع بشكل عام من جهة أخرى. حيث إن وضوح هذه القيم بدلاً من كونها ضمنية implicit يعطي مبرراً لوجود المادة من عدمه وبالتالي وضوح المخرجات التعليمية من العمل التربوي. ويسود التربية البدنية خمسة توجهات قيمية: توجه إجادة المادة الدراسية ويجسده ثلاثة نماذج (التربية الرياضية، والتربية الحركية، وتربية اللياقة البدنية)، وتوجه عمليات التعلم، و توجه تحقيق الذات، وتوجه إعادة البناء الاجتماعي، وتوجه التكامل البيئي. وقد هدفت هذه الدراسة إلى عرض التوجهات القيمية للتربية البدنية ومعرفة مدى أهمية كل توجه لدى معلميها، وما إذا كان هناك فروق في هذه التوجهات تعزى إلى عامل المؤهل و المرحلة التدريسية، حيث تم

* البحث ممول من مركز البحوث التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود.

استخدام تحليل التباين الأحادي ذي الاتجاهين لفحص هذه الفروق. كما عمدت الدراسة إلى تقنيين مقياس التوجهات القيمية على البيئة السعودية باستخدام التحليل العاملي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في توجه المادة الدراسية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية، بينما جاءت الفروق في توجه تحقيق الذات لصالح معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية. ولم تظهر الدراسة فروقاً في بقية التوجهات، كما أنه لم تظهر النتائج تاثيراً لعامل المؤهل على التوجهات بالنسبة للمدرسين. وأشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن الخمس عشرة عبارة المستخدمة في المقياس قد تم تصنيفها إلى أربعة عوامل بدلا من خمسة كما كان مقرراً لها، وبلغت نسبة التباين المفسر للعوامل الأربعة مجتمعة ٦٣ ٪ من التباين الكلي. وفي ضؤ النتائج السابقة توصل الباحث إلى بعض التوصيات التي قد تسهم في تطوير التربية البدنية المدرسية.

المقدمـــة

تُعدّ الأيديولوجيا ideology من أهم المكونات الرئيسة المستخدمة في دراسة المنهج والتي عرفت بأنها "مجموعة القيم والأفكار والمعتقدات والتي تشكل إطاراً لتخطيط المنهج، وأنها تقف وراء أفعالنا في كل مراحل تطوير المنهج" [١، ص ٢٣]. وشددت دراسة المنهج إلى الحاجة إلى الدراسة المتصلة وتنقيح القيم والأهداف، وكذلك الوسائل وأساليب التقويم بحيث يتحقق الانسجام أثناء تنفيذ المنهج والابتعاد عن عوامل الفوضى والارتباك.

وتتباين وظيفة التربية البدنية باختلاف ما يمتلكه المعلمون من رؤى تجاه هذه المادة، وإن اختلفت هذه الرؤى في شكلها وجوهرها فإنه قد يكون هناك ما يبررها، وهذه الرؤى لم تبنى من فراغ، وإنما تكونت من تراكم معرفي وتطبيقي مر به الأفراد عبر عدة خبرات سواءً عندما كانوا طلاباً في مراحل التعليم العام أو في مرحلة الإعداد الجامعي أو من خلال خبراتهم العملية من خلال تفاعلاتهم وانفعالاتهم.

يعتبر التساؤل حول ماهية العنصر الجدير بأن يُسعى إلى تحقيقه الأكثر أهمية في تخطيط مناهج التربية البدنية. وقد ظل منظرو ومعلمو التربية البدنية يجيبون عن هذا السؤال بطريقة تقليدية خلال عدة عقود مضت تشير إلى قائمة من خمسة أهداف متشابهة ومتماثلة بصورة لافتة للأنظار إلى درجة تثير الدهشة إذا وضعنا في الاعتبار حركة المد التي يشهدها الفكر التربوي خلال هذه الفترة، ومع تباين اللغة فتقسم الأهداف إلى حركيه ولياقية وإدراكية واجتماعية ووجدانية، وجميع هذه الأقسام لا يزال استخدامها يسري بصورة شائعة في منهج التربية البدنية مع ملاحظة أن غالبية هذه الأهداف تتصل بعضها ببعض لتكون الشخصية التربوية. والأهداف الخمسة التي تتضمنها هذه القائمة هي [٢]:

١ - التطور البدني: تطوير قدرات الفرد البدنية من خلال تطوير أجهزة جسمه العضوية.

٢ - التطور المهاري أو الحركي: تطوير أداء الفرد من خلال الاقتصاد في الجهد المبذول وزيادة كفاءة الحركة.

٣ - التطور المعرفي: الإلمام بالمعارف والمعلومات المرتبطة بالنشاط البدني.

٤ - التطور الاجتماعي: تكيف التلميذ الشخصي والجماعي في بيئته.

٥ - التطور الوجداني: تعزيز القيم والاتجاهات والاهتمامات والأوجه العاطفية للتعلم.

ووفقاً لما أوردته Ennis ، فإن الرغبة في فهم وقياس التوجهات القيمية يتأسس على افتراض مفاده أن الاختلافات في القيم تشكل جوهر خيارات البشر وصراعاتهم، ومن قرارات المنهج تتأسس الخيارات بناءً على القيم النسبية والمطلقة بطبيعة المتعلم ، وأهمية المادة الدراسية، ودور المدرسة في المجتمع [٣]. وعليه فقد تم التأكيد على التوجهات القيمية بكثرة في أدب المناهج والذي يبنى على مسلمة مفادها أن المعلمين الذين

يعملون في إطار توجهات قيمية واضحة التعريف وصريحة المغزى سيتخذون قرارات المنهج والتدريس بحيث تتسق توجهاتهم القيمية مع ممارستهم العملية.

مشكلة الدراسة

إن عدم وضوح القيمة التربوية من مادة التربية البدنية لدى المعلمين وما يترتب عليه من الارتباك وعدم الاتساق في تنفيذ المنهج، يجعل من الصعوبة بمكان تحقيق فائدة ملموسة ومخرجات محددة ذات معنى تربوي لدى التلاميذ وبالتالي تفقد المادة قيمتها التربوية والتعليمية. والمتأمل في وضع منهج مادة التربية البدنية يجد أنها لا تقوم على أساس فلسفي أو نظري متسق، وبدلاً من ذلك فإنها تبنى باختيار الأنشطة الرياضية على اعتبارات عملية مثل الإمكانات، والوقت المتاح والأدوات وغيرها. ودونما بنية فلسفية موجهة، فإن سؤال ما هية ما سيدرس في المنهج سيجاب عنه في ضوء مدى وفرة الأجهزة والأدوات والوقت المتاح بدلا عن الإجابة عنه في ضوء قيم تربوية متأسسة على المتعلم، وطبيعة المادة، والمجتمع الذي أنشأت المدرسة من أجله [٤].

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى عرض التوجهات القيمية للتربية البدنية ومعرفة مدى أهمية كل توجه لدى معلمي التربية البدنية من خلال الأسئلة التالية:

١ - ما مدى أهمية التوجهات القيمية لمادة التربية البدنية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية؟

٢ - هل تختلف التوجهات القيمية للمعلمين الذين يمتلكون مؤهلات علمية مختلفة عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠٥ تبعا لمتغير المرحلة التعليمية؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لدى عينة الدراسة في التوجهات القيمية تعزى إلى عامل المؤهل؟

٤ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لدى عينة الدراسة في التوجهات القيمية تعزى إلى عامل المرحلة التعليمية؟

٥ – التحقق من صدق بناء المقياس المستخدم في هذه الدراسة خصوصاً أنه يطبق لأول مرة على البيئة السعودية؟

أهمية الدراسة

طالما أن هناك رؤى فلسفية متباينة نحو التربية البدنية وهذا التباين في الرؤى يوجب التواصل بين العاملين داخل الحقل، أصبح من الضروري أن يتضمن أي عمل تطويرا للمنهج أو مراجعة له إيضاحا للتوجهات القيمية لدى القائمين على تنفيذه، حيث إن جعل هذه القيم ظاهرة explicit تمكن القائمين على التطوير والمنفذين للمنهج على حد سواء من طرحها للنقاش وتنقيحها وصولاً إلى أكبر قدر ممكن من الإجماع بين أوساط المهتمين [٥]. وهذا الإجماع بالتالي سيوصلنا إلى أهداف مهمة ومتفق عليها بين المهتمين من جهة، ثم إنه سيضمن لنا إلى حدٍ كبير التنفيذ الفعلي والعملي لهذه الأهداف.

مصطلحات الدراسة

التوجهات القيمية للمعلمين: ويقصد بها الرؤية الخاصة التي تمثل الفلسفة والاعتقادات التي توجه المعلمين نحو أهداف تعليمية معينة دون غيرها.

التربية البدنية: مجموعة الأنشطة البدنية التي يمارسها التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة والتي تساعدهم على النمو والتكيف البدني والمعرفي والانفعالي والاجتماعي.

الإطار النظري

على مدى أكثر من خمسين عاماً حدد تايلر Tyler ثلاثة مصادر رئيسة للمنهج: طبيعة المادة الدراسية، والمتعلم الذي ستقدم له المادة، وأخيراً المجتمع الذي أنشئت المدرسة من أجله [٦].

ويتأثر تصميم المنهج وتنفيذه وفقاً للقيم النسبية والمطلقة المعطاة لكل من العوامل الثلاث السابقة. وقد قام عدد من المنظرين في تصنيف التوجهات الفلسفية للمنهج من أبرزهم أيزنر وفالانس Eisner and Vallance [٧]، وماكنيل McNeil [٨]، وميلر Miller [٩]، وماكدونالد Macdonald [١٠]، وأورنستين وهونكنز Ornstein and Hunkins [١١]، وأيزنر Eisner [١٢] . واستخدمت مصطلحات مختلفة من قبلهم، واختلفت مشروعات التصنيف التي قدموها. أما في مجال التربية البدنية فقد تم تصنيف القيم التربوية لها إلى خمس توجهات [١].

أولاً: إجادة المادة الراسية Disciplinary mastery

يعتبر هذا التوجه أكثر التوجهات استخداماً في عمليات اتخاذ قرارات المنهج، ويعطي هذا التوجه أولوية عظمى إلى التمكن من المادة كهدف رئيس.

وينظر إلى المعلم في ظل هذا التوجه كأداة لنقل الموروث الثقافي من جيل إلى آخر، ولا يضع توجه إجادة المادة الدراسية أولوية فقط من التمكن من المادة، ولكنه يعكس فرضية أساسية تتعلق بالمعارف الأجدر أن تضمن في المنهج [١٣].

ظهر الاهتمام بهذا التوجه منذ منتصف الخمسينيات وحتى منتصف السبعينيات فيما يعرف بالبناء المعرفي structure knowledge إذ عمد التربويون إلى تحليل المفاهيم الرئيسة في مجال موادهم المعينة واقتراح أنماط منهجية منظمة "مفاهمية" concept تشكل البنية المعرفية للمادة، وكانت الصورة أكثر وضوحاً في مناهج الرياضيات والعلوم [٩].

وتعتبر حركة العودة إلى الأساسيات back to basics movement في الثمانينيات انعكاساً آخر لهذا التوجه، حيث تمثل مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساس في المدرسة الابتدائية وللغة والتاريخ والأدب في المدرسة الثانوية، وتمثل الاختبارات المعيارية الأساس الذي يحدد من خلاله تمكن الطالب من تحقيق كفاءات محددة [٩].

وفي مجال التربية البدنية أيضاً يعتبر توجه إجادة المادة الدراسية من أكثر التوجهات شيوعاً في تصميم المنهج، ويعكس هذا التوجه ثلاثة نماذج رئيسة (التربية الرياضية، والتربية الحركية – التحليل الحركي، والتربية في اللياقة البدنية) [١].

١ – التربية الرياضية Sport education

يعتبر سيد نتوب Siedentop المتحدث الرسمي باسم هذا النموذج والذي يشير إلى أن الفكر المستخدم كأساس لهذا النموذج يقوم على دراسة رموز اللعبة الذي طوره روجرزكالويز [١٤]. وقد حدد سيدنتوب ثلاثة افتراضات رئيسة لهذا النموذج :

١- أن الرياضة مشتقة من اللعب، أي أن الرياضة تمثل شكلاً نمطياً من الألعاب الحركية التنافسية.

٢- أن الرياضة جزء هام من ثقافتنا وأنها تحتل دوراً هاماً في تحديد الصحة والحيوية للحضارة ككل، بمعنى أنه إذا شارك عدد أكبر من الأفراد في رياضة جيدة فإن الثقافة تكون أقوى.

٣- ينبع هذا الافتراض من الافتراضين السابقين حيث إنه إذا كانت الرياضة أرقى أشكال اللعب، وإذا كانت الرياضة الجيدة هامة للصحة والحيوية، حينئذ يجب أن تكون الرياضة هي موضوع البحث للتربية البدنية. والأهداف التربوية في ظل هذا نموذج تشتمل على تعليم مهارات خاصة، وفهم القواعد والاستراتيجيات، وتقدير العادات

والتقاليد الخاصة باللعبة. والمحتوى المختار في ظل هذا النموذج يتألف من أنشطة رياضية تعبيرية وتنافسية وتستخدم موارد المجتمع في توسيع عدد الأنشطة المتاحة، ويتم عمل برامج تنافسية موجهة بين المدارس، كما يتم التدريب على مستوى عال من الجودة مع التركيز على مساعدة المشاركين على الاستمتاع بشكل أكبر من المشاركات الرياضية.

وعند إنجاز هذه الأهداف المتعلقة بهذا النموذج، فإن هذا سيكون كفيلاً لتحقيق أهداف تمتد لفترة طويلة، أي أن القصد من وراء التربية الرياضية تعليم التلاميذ أن يكونوا ممارسين بما تتضمنهُ من معنى ومدلول ومعاونتهم في تنمية الأداء بصورة تامة. وهذا يعني أن يمتلك الفرد الرياضي المؤهل مهارات كافية للمشاركة بصورة مقبولة في إتمام أسلوب لعب استراتيجي يتناسب مع التعقيد الذي يطرأ على المباراة، كما يستطيع الفرد الرياضي أن يعي ويقدر عادات الرياضة، ويستطع التمييز بين الممارسات الجيدة والسيئة المرتبطة برياضة معينة حتى عند مستوى الطفولة، فتكون التربية الرياضية نموذجا يتم إعداده لجلب منافع رياضية لجميع التلاميذ [١٥].

٢ - التحليل الحركي Movement analysis

هذا النموذج موجه نحو فهم حركة الإنسان وتطوير الأداء الحركي الماهر، ويرى أصحاب هذا النموذج أن وظيفة التربية البدنية هي زيادة المعارف والقدرات التي تعين التلاميذ على الاستفادة البناءة من كافة إمكاناتهم الحركية الذاتية باعتبار تلك الإمكانات وسيلة للاكتشاف والنمو الشخصي وتفسير الذات في العلاقات المحيطة بها.

ويتضمن مفهوم التربية الحركية الوعي بالجسم، والفراغ، والجهد، وأخيراً العلاقات بين أجزاء الجسم والأفراد والمجموعات والأشياء، وتعتبر الحركة الاستكشافية ذات مجال واسع في برامج التربية الحركية. وفي المقابل، فإن الجداول الصارمة المحددة

للتمرينات البدنية بدون أساس تصنيفي حركي، والتي لا تتيح فرصة للإبداع والتعبير عن الذات ليس لها مكان في برامج التربية الحركية [١٦].

وبناءً على ذلك يحدد أصحاب هذا الاعتقاد لمنهج التربية البدنية الأهداف التالية [١] :

١- تعريف التلميذ ببنية الحركة البدنية وقيادته نحو الحركة بكفاءة وثقة في عدد من مفردات تلك البنية.

٢- تدريس كيفية مقابلة ومعالجة متطلبات المهام الحركية الجديدة بما في ذلك التطوير والمحافظة على المستوى المناسب من اللياقة البدنية "الحركية."

٣- إكساب التلميذ قدرة التواصل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين من خلال الحركة البدنية ومساعدته في إيجاد دلالة شخصية فيها.

٣ - نموذج التربية للياقة البدنية Fitness education

يعتمد هذا النموذج بصفة أساسية على توجه إجادة المادة الدراسية، ولكن محتوى موضوع البحث والأولوية القيمية التي يتم التركيز عليها هي اللياقة البدنية، فالهدف الرئيس للتربية البدنية هو تطوير اللياقة البدنية للتلاميذ كأفراد، على خلاف الأداء الرياضي الماهر. ويتزايد الاهتمام بين الشعوب بقضايا الصحة العامة، حيث صار من المفهوم أن نقص الجسد البدني المناسب أدى إلى زيادة الإصابة بأمراض القلب والتنفس وضعف القوة والمرونة وزيادة الوزن. وتركز أهداف الصحة الوطنية الأمريكية لسنة ٢٠٠٠م على تحسين الحياة كماً ونوعاً بصفة أساسية من خلال التركيز على الوقاية من الأسباب المؤدية للوفاة والمرض والعجز عن طريق تحسين صحة الأطفال والمراهقين في المدارس الابتدائية والثانوية [١٧].

وهناك بعدان لهذا النموذج : البعد الفسيولوجي physiological aspect والبعد النفسي psychological aspect ، فالبعد الفسيولوجي يركز على اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة كأساس للتربية البدنية المدرسية وهي "اللياقة القلبية - التنفسية ، والقوة العضلية ، والتحمل العضلي ، والمرونة ، و التركيب الجسمي" من حيث كيفية قياسها وتطويرها والمحافظة عليها. أما البعد النفسي ، فيتعامل مع العوامل المؤدية إلى تغيير السلوك behavioral modification مثل : التوجيهات الإيجابية نحو النشاط البدني ، وجاذبية الأنشطة البدنية ، والدافعية الذاتية ، والضبط الذاتي الداخلي ، وتدريب الفاعلية الذاتية [١٨].

وفي حين أن البعد الفسيولوجي لهذا النموذج مشتق من التوجه القائم على إجادة المادة الدراسية ، فإن البعد النفسي مشتق من توجه تحقيق الذات. وعليه فإن النموذج القائم على تعزيز اللياقة للصحة يتطلب أكثر من إطار عمل لمنهج التربية البدنية. ويرى مؤيدو هذا النموذج أن تتبنى برامج التربية البدنية المدرسية الأهداف التالية [١٩] :

١ - إكساب التلميذ قدرة تقويم واكتساب والمحافظة على مستوى مناسب من اللياقة البدنية للصحة.

٢ - إكساب التلميذ عادة المشاركة في الأنشطة البدنية المجهدة بمعدل ٣ مرات أسبوعياً على الأقل.

٣ - تعليم التلميذ كيفية تصميم برنامج شخصي للياقة البدنية للصحة يستجيب للحاجات والميول الشخصية.

٤ - توجيه التلميذ وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو ذاته البدنية ونحو ممارسة الأنشطة البدنية طوال العمر.

وبالرغم من أن معظم معلمي التربية البدنية لا يزالون يعتبرون اللياقة البدنية جزءا من منهج التربية البدنية وليست كل المنهج، فإن نموذج اللياقة البدنية يبدو بديلاً قابلاً للنمو والانتشار كنتيجة طبيعية لنمطية الحياة المعاصرة ومتطلبات المجتمع الملحة.

وعند مقارنة النماذج الثلاثة المنبثقة من توجه إجادة المادة الدراسية، فسوف يتضح على نحو أفضل كيف يمكن لهذه النماذج الثلاثة جميعاً إبراز توجه إجادة المادة الدراسية، وفي نفس الوقت فان محتوى المادة تختلف اختلافا حاداً بين النماذج الثلاثة. ففي نموذج التربية الرياضية ينظر إلى الرياضة بوصفها المحتوى الهام للتربية البدنية، وفهم حركة الإنسان هي محتوى التربية البدنية في نموذج التحليل الحركي، وتحقيق اللياقة البدنية هو هدف ومحتوى نموذج التربية في اللياقة البدنية.

ثانياً: توجه تحقيق الذات Self-actualization

يصمم المنهج في ضوء توجه تحقيق الذات على أساس النمو الكامل للفرد، وقيادة الذات وتنمية قدرات الإدارة الذاتية، فمنذ أوائل الستينيات ركزت برامج الإعداد المهني للمدرسين على مفهوم تحقيق الذات كقيمة أساسية في بناء المناهج إذا نظر إلى وظيفة المنهج كعملية اكتشافيه للذات، وتكامل في الشخصية [٢٠].

ويعطي المنهج الموجه نحو تحقيق الذات أولوية عظمى لتحقيق الاستقلالية الفردية من جهة والعمل على تحقيقها من جهة أخرى، بما يتناسب مع إمكانات الفرد وقدراته، وعليه فإن كل فرد مسؤول عن تحديد الأهداف الخاصة به والعمل على تحقيقها. كما أنه في ظل هذا التوجه فإن القيمة الكبرى تتجه نحو المتعلم ذاته مراعية احتياجاته وميوله واهتماماته عوضاً عن الاهتمام بالمادة أو التركيز على حاجات المجتمع.

وتعتبر إحدى نقاط القوة في هذا التوجه هي محاولة " تأسيس المنهج في سياقات ذات معنى شخصي بالنسبة للطالب ، وعليه فإن هذا التوجه يعمل على إيجاد درجة عالية من الدافعية لدى المتعلم الدافعية الذاتية وليست الخارجية" [٩ ، ص٢٢٠].

وفي مجال التربية البدنية ، فإنه يمكن تجسيد هذا التوجه من خلال الأنشطة البدنية والتي تؤدي إلى تعزيز القدرات ، ومن خلالها يتم تقدير الفرد لذاته وصولاً إلى تحقيق الذات. ويتوجه الاهتمام هنا نحو تدريس التلاميذ كيفية تولي مسؤولية أكبر عن أبدانهم في مواجهة عدد من الموانع والحدود ، وتوعيتهم بأن عليهم مسؤولية اجتماعية تفرض أن يكونوا أكثر حساسية أو رقة شعور تجاه حقوق ومشاعر الآخرين. ويرى هيلسون Hellison أن حقوق الآخرين خطوة سابقة للمشاركة في النشاط البدني. وتم ذلك كما حددها هيلسون Hellison في أربع مراحل متدرجة وهي [٢٠] :

١- السيطرة على الذات واحترام حقوق الآخرين.

٢- المشاركة في الأنشطة المختلفة مع بذل الجهد.

٣- التوجيه الذاتي بما في ذلك اكتساب الاستقلالية وقدرة تحديد الأهداف وبناء قاعدة معارف والتخطيط والتقويم.

٤- الاهتمام بالآخرين ومساعدتهم متضمناً دعم الآخرين ومساعدتهم والاهتمام بمصالح الجماعة.

ثالثاً: عمليات التعلم Learning process

ينظر إلى المنهج في ظل هذا التوجه إلى أن تطوير مستويات الأداء الفني في الأنشطة البدنية والإلمام بمعارفها الخاصة ليس كافياً للحكم على فاعلية المنهج ، إذ لا بد أن يمتلك الأفراد خاصية القدرة على التعلم الموجه ذاتياً أو "القدرة على حل المشكلات." هذه

الخاصية كما يقول عنها (لوسن) هي التي ستمكن التلاميذ من التخطيط الذكي لسلوكهم فيما يتعلق بصحتهم البدنية وأنشطتهم الترويحية معا [٢١].

والأساس المنطقي الذي يقوم عليه هذا التوجه هو أن انفجار المعرفة جعل من المستحيل على المنهج المدرسي تغطية كل نتاج المعرفة في الحقول الأكاديمية المختلفة، ففي التربية البدنية تعددت الحقول الأكاديمية الفرعية كعلم وظائف أعضاء الجهد البدني، وعلم النفس الرياضي، والتطور والتعلم الحركي، والميكانيكا الحيوية، وعلم التدريس، بالإضافة إلى تعمقها وتعدد جوانب كل منها. وبالتالي، فإن مهارات عمليات التعلم يجب أن تحتل أهمية عالية في المنهج، بمعنى أن كيف نتعلم تحتل أهمية أكبر من ماذا نتعلم [١]، والأهداف التي تسعى التربية البدنية إلى تحقيقها في ظل هذا التوجه هي [٢١] :

١- إكساب التلاميذ المهارات الضرورية لاكتساب القدرة على حل المشكلات الحركية.

٢- تشجيع التلاميذ على البحث عن التفوق في الأنشطة البدنية التي يختارون ممارستها.

٣- تعليم التلاميذ كيفية تصميم برنامج حركي شخصي وفقاً للمبادئ المعروفة للتدريب.

ومع التركيز على التكنولوجيا في العقود الأخيرة، أصبحت الحاجة ملحة إلى تركيز المنهج على عمليات التعلم من أجل تطوير القدرات الفردية لتتواكب مع التغيرات السريعة.

رابعاً: إعادة البناء الاجتماعي Social reconstruction

يولي توجه إعادة البناء الاجتماعي الأولوية القصوى على المجتمع كمصدر أساسي للمنهج، وعلى هذا فإن الحاجات الاجتماعية لها أولوية على حاجات الفرد وطبيعة المادة العلمية، وأن تغيير الثقافة أكثر أهمية من نشرها. فإذا كان المجتمع بحاجة إلى عمال مهرة أو وعي صحي لدى أفراده، أو أفراد يحسنون التعامل مع التقنية أو تعزيز القيم الأخلاقية بين أفراده فلا بد أن يُكيف المنهج لتحقيق هذه الحاجات.

والمنهج المصمم وفقاً لهذا التوجه يعكس فرضية أساسية مفادها أن المدرسة يجب أن تكون جسراً بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، وعليه أن يشجع الطلاب في النظر إلى أنفسهم كعوامل تغيير يمكنهم المساهمة في خلق مجتمع يقترب من تطلعاتهم ويختلف عن الواقع الذي نشأ به آباؤهم[١].

وتخطيط المناهج التي تخدم هذا التوجه يجب أن تتضمن مهارات خاصة كمهارة القيادة والمشاركة والتعاون مع الجماعة وحل المشكلات. وعلى أية حال، فإن الرؤية النظرية التي يطرحها هذا التوجه تتعلق بالتغيير من خلال الإصلاح في إطار البنية الاجتماعية القائمة بأكثر مما يتعلق بإعادة المؤسسات القائمة وإعادة تعريف الأدوار والعلاقات الاجتماعية، ويرون أن مثل هذا الطرح قد تجسده أهداف مثل [٢٠] :

١- إعداد رياضيين للتنافس الناجح في البطولات التنافسية العالمية.

٢- تطوير المعايير الأخلاقية في الرياضة.

٣- إكساب جميع قطاعات المجتمع مستويات عالمية من اللياقة البدنية للصحة وتعريفهم بكيفية المحافظة عليها.

خامساً: التكامل البيئي Ecological integration

يؤكد هذا التوجه على النظر إلى الفرد من خلال سياق اجتماعي ويحاول بناء برامج في إطار هذا السياق ، ويهتم توجه التكامل البيئي في البحث عن المعاني الشخصية للأفراد، وهو بهذا يتداخل مع توجه تحقيق الذات، إلا أنه يذهب إلى أبعد من ذلك من حيث رؤيته للفرد نظرة تكاملية متحدة مع البيئة المحيطة في مكان وزمان محددين . كما أنه يتداخل هذا التوجه مع توجه إعادة البناء الاجتماعي من حيث إن التغير الاجتماعي المخطط له يعتبر استراتيجية ضرورية والقيمة هنا لا تعطى للحاجات الاجتماعية ولا للحاجات الفردية، وإنما تتوجه القيمة نحو إعداد فرد متميز يمكن تحديد قيمته الفردية فقط في حدود مجتمع يرتبط به كلياً. وعليه فإن عملية تخطيط المنهج تركز على مطابقة المحتوى المناسب مع التلميذ المناسب في الوقت المناسب [٤].

ويترجم توجه التكامل البيئي نموذج المعاني الشخصية الذي صاغته جويت Jewett، حيث ينظر إلى التربية البدنية على أنها تعلم ذاتي ويعتمد على النشاط البدني كوسيط تتحقق عبره الأهداف الخاصة بالفرد، والمسلمة الأساسية في هذا النموذج هو أن الأفراد وفي جميع الأعمار يمتلكون أهدافا خاصة بهم تدفعهم لممارسة النشاط البدني للوصول إلى معان محددة عبر ممارسة النشاط البدني، والمعاني المختلفة التي قد يمارس من أجلها النشاط البدني كما حددها جويت Jewett هي [٤] :

١ – التطور الفردي : فكل فرد قد يمارس النشاط البدني لزيادة أو المحافظة على كفاءته الفسيولوجية أو تحقيق استقراره النفسي.

٢ – التكيف البيئي : قد يمارس النشاط البدني بهدف التعديل أو السيطرة على البيئة الحركية بالتغيير في مكان الممارسة أو الأجهزة أو الأدوات.

٣ – التفاعل الاجتماعي : يشارك الأفراد في النشاط البدني بهدف التواصل مع الآخرين سواءً الأفراد أو الجماعات وللمشاركة في الثقافة.

الدراسات السابقة

سيتم في هذا الجزء استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع التوجهات القيمية للتربية البدنية:

دراسة إنيس Ennis وآخرين [٣]؛ أجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي التربية البدنية في المرحلة الابتدائية للتعرف على توجهاتهم القيمية ومدى انسجامها مع تخطيطهم وتنفيذهم لدروسهم. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يولون قيمة أكبر لتوجه إعادة البناء الاجتماعي وقيمة أقل لتوجه إجادة المادة الدراسية، ضمنوا خطط دروسهم قدراً أكبر من فرص مشاركة التلاميذ في اتخاذ القرارت مقارنة بالمعلمين الآخرين. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين قد يقبلون أهدافاً معينة تفرضها الجهات المسؤولة دون أن يلتزموا بها في تدريسهم إذا كانت لا تتوافق مع توجهاتهم القيمية. وعلى الرغم من أن ٥٦٪ من أفراد العينة صنّفوا كمؤيدين لتوجه إجادة المادة الدراسية إلا أنهم لا يبدون اهتماماً كبيراً في إكساب التلاميذ المعارف والمهارات واللياقة والبنية التي تكون أساس مادة التربية البدنية. وتقول إنيس عن هذه النتيجة إن المعلمين قد يلجؤون في بعض الأحيان إلى استخدام عبارات براقة تشير إلى التزامهم بالتحديث في حين يواصلون المحافظة على توجهاتهم التقليدية.

دراسة تشن Chen وآخرين [٢٢]؛ تناولت هذه الدراسة خصوصية وعمومية التوجهات القيمية للتربية البدنية تبعاً للثقافات المختلفة، حيث عمدت الدراسة إلى المقارنة بين عينتين، إحداهما صينية والأخرى أمريكية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن توجه إجادة المادة الدراسية وتوجه تحقيق الذات يجدان قيمة عالية لدى العينتين جميعاً، مما يشير إلى أنهما قد لا تكونا عرضة للتأثر باختلاف الثقافات، غير أن المعلمين الصينين أولوا قيمة عالية لتوجه عمليات التعلم والتكامل البيئي، في حين أولى نظراؤهم الأمريكيون

قيمة عالية لتوجه إعادة البناء الاجتماعي. وقد أظهرت الدراسة أن فروق دالة بين العينتين لوحظت في ثلاثة توجهات: توجه عمليات التعلم، وتوجه التكامل البيئي، وتوجه إعادة البناء الاجتماعي. حيث أبدت العينة الصينية اهتماماً أكبر بتدريس كيفية التعلم والبحث عن تربية بدنية متوازنة (التكامل البيئي)، وذلك مقارنة بالعينة الأمريكية. وعلى النقيض من ذلك، أبدت العينة الأمريكية اهتماماً أكبر بتوجه إعادة البناء الاجتماعي من خلال التركيز على مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي. ويرى الباحثون أن الفروق في توجه عمليات التعلم والتكامل البيئي بين العينتين قد تكون متأصلة في التفرد الذي يميز رؤى الثقافتين للرياضة والتدريب البدني بين الشرق والغرب. فمن وجهة نظر صينية تقليدية عن حركة الإنسان يتم التركيز على التناسق بين البدن والعقل والبيئة كمنظومة متكاملة للرياضة والتدريب البدني. وعلى النقيض من ذلك، فإن الرؤية الغربية للتدريب والرياضة تتأسس على الثنائية والتفريق بين البدن والعقل. أما فيما يتعلق بتوجه إعادة البناء الاجتماعي فقد تعزى الفروق إلى تميز المؤثرات الاجتماعية المعاصرة وذلك مقارنة بالتقاليد والثقافات في المجتمعين. ففي حين يؤكد المعلمون الأمريكيون على أهمية تدريس مهارات كالقيادة والمشاركة والتعاون وضبط النفس، فإن المعلمين الصينيين يعملون في نظام تربوي يسوده الانضباط والنظام والتوحد والطاعة وهي بالتالي جزء من حياة التلاميذ اليومية.

دراسة كل من تشن و إنيس Chen and Ennis [٢٣] ؛ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير التوجهات القيمية على وضع أهداف ومحتوى درس التربية البدنية لدى المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم اختيار عشرة معلمين، خمسه يمثلون توجه عمليات التعلم بينما الخمسة الآخرين يمثلون توجه إعادة البناء الاجتماعي كعينة للدراسة. واستخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع المعلومات. وقد أظهرت

نتائج الدراسة أن المعلمين وضعوا أهداف المنهج وأكدوا على محتوى التربية البدنية الذي ينسجم مع توجهاتهم القيمية. فبينما أكد المعلمون الذيين يتبنون توجه عمليات التعلم على مهارات التعليم عن طريق تجزئة المهارات الحركية إلى عناصر بسيطة، فقد ركز المعلمون الذين يتبنون توجه إعادة البناء الاجتماعي على تدريس المسؤولية الفردية والاجتماعية عن طريق الأنشطة البدنية. وأوضحت الدرسة أن كل المعلمين يرون أن تعليم الأنشطة البدنية ما هو إلا أداة لتطوير المهارات الاجتماعية والتحليل المنطقي للحركة لدى التلاميذ، وقد أوصت الدراسة على ضرورة توضيح القيم لدى المعليمن باعتبارها الخطوة الأولى والمناسبة لتطوير منهج التربية البدنية.

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية البدنية العاملين في المراحل (الابتداية والمتوسطة والثانوية) في منطقة الرياض التعليمية والبالغ عددهم ٩٢١ مدرساً [٢٤].

عينة الدراسة

أشتملت عينة الدراسة الحالية على ٣٠٠ معلم ممن تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة وزع عليهم المقياس المستخدم في هذه الدراسة بواسطة مراكز التوجيه السبعة المنتشرة بمدينة الرياض، عاد منها ٢١٩ استبانة تمثل مانسبته ٧٣٪ من العينة الكلية، وفيما يلي وصف تفصيلي للعينة طبقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد العينة طبقاً للمؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة
جامعي	١٢٠	٪ ٥٤,٨
أقل من الجامعي	٩٩	٪ ٤٥,٢
المجموع	٢١٩	٪ ١٠٠

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد العينة طبقاً للمرحلة التعليمية

المرحلة	التكرار	النسبة
ابتدائي	١٠٠	٪ ٤٥,٧
متوسط وثانوي	١١٩	٪ ٥٤,٣
المجموع	٢١٩	٪ ١٠٠

يتضح من جدول رقم ١ أن عدد الحاصلين على درجة البكالوريس ١٢٠ ويمثلون نسبة مئويةً قدرها ٥٤,٨ ٪ من المجموع الكلي للعينة، بينما بلغ تكرار المعلمين ذوي المؤهلات مادون البكالوريس ٩٩ ويمثلون مانسبته ٤٥,٢ ٪ . و يلاحظ من جدول رقم ٢ أن المعلمين صنفوا إلى مستويين (ابتدائي) و (متوسط - ثانوي)، حيث تم جمع معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية ضمن فئة واحدة بسبب قلة أعداد معلمي المرحلة الثانوية من جهة، ولان بعض معلمي المرحلة المتوسطة يكملون نصابهم التدريسي في المدارس الثانوية من جهه أخرى. وهذا يجعل من الصعب تصنيفهم ضمن فئةٍ واحدةٍ دون الأخرى، حيث بلغ عددهم ١١٩ بنسبةٍ مئوية ٥٤,٣ ٪ ؛ أما بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية، فقد بلغ عدد أفراد العينة ١٠٠ وبلغت النسبة المئوية ٤٥,٧ ٪ من المجموع الكلي للعينة.

أداة البحـث

استخدم الباحث أداة لقياس التوجهات التقويمية للتربية البدنية لدى معلميها من إعداد أنيس وهوبر (النسخة المختصرة) [٢٥]، حيث تكونت هذه الاستبانة من ١٥ عبارة تمثل الخمسة توجهات القيمية للتربية البدنية، بواقع ثلاث عبارات لكل توجه. وقام الباحث بترجمة النسخة الأجنبية إلى العربية، ثم طلب من مترجم متخصص ترجمة النص العربي إلى الإنجليزي وتمت المطابقة بين النسختين الأجنبية الأصلية والنسخة الأجنبية المترجمة، حيث وجد أن هناك تطابقا كبيراً بين النسختين.

ثبات الأداة

المقصود بثبات الأداة هو مدى استقرار وانسجام درجات أفراد العينة على الأداة عبر فقراتها المختلفة [٢٦] . لذلك تم استخراج معامل كرنباخ ألفا لفحص الثبات الداخلي للأبعاد الخمسة التي تشكل المقياس بتطبيقها على عينة استطلاعيةٍ مكونة من ٣٠ معلما.

جدول رقم ٣ . معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة

البعد	معامل ألفا
إجادة المادة الدراسية	٠,٨٥
توجه تحقيق الذات	٠,٨١
عمليات التعلم	٠,٦٦
إعادة البناء الاجتماعي	٠,٧٥
التكامل البيئي	٠,٧٨

يلاحظ من جدول رقم ٣ أن معامل ألفا تراوح بين ٠,٦٦ ، ٠,٨٥ و حيث جاء ثبات توجه عمليات التعلم أضعف التوجهات، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن العبارات المخصصة لقياس هذا التوجه لم تمثله كما ينبغي كما أظهر ذلك نتائج التحليل العاملي، وهذا بالتالي أثر سلباً على ثبات هذا المحورمن خلال استجابات المعلمين.

صدق الأداة

تم عرض المقياس على خمسة من المحكمين بغرض التأكد من أن فقرات كل بعد من الأبعاد الخمسة تعبر عن القيم التي يسعى ذلك البعد لقياسها. وقد تم تعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين بحيث تصبح أكثر وضوحاً من حيث الصياغة من جهة، وأكثر ملاءمة للمجتمع السعودي من جهة أخرى. كما تم أيضاً التأكد من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي لفحص مدى ارتباط فقرات كل بعد بالمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه من الأداة، والتأكد أيضاً من أن المقياس يتكون من خمسة أبعاد فرعية حسب ما تم التعبير عنه في مفهوم التوجهات القيمية للمعلمين. وحيث إن التحليل العاملي يحتاج إلى عينة كبيرة ، فلم يكن ممكناً استخراجه من خلال العينة الاستطلاعية، لذلك تم إجراءه على عينة الدراسة [٢٦].

جدول رقم ٤ . نتائج التحليل العاملي لفقرات المقياس

اسم المحور	تشبع المحور	نسبة التباين المفسر
توجه إجادة المادة الدراسية		**٢١** ٪
١- أدرس الطلاب القوانين والاستراتيجيات لتفعيل أدائهم في الأنشطة الرياضية المختلفة	٠.٧٤١	
٢- أوجه الطلاب للتحرك بفاعلية عند أداء واجبات مهارية أو أنشطة اللياقة البدنية	٠.٨٢٣	

تابع جدول رقم ٤

اسم المحور	تشبع المحور	نسبة التباين المفسر
٣- أهتم بممارسة الطلاب المهارات والرياضات والأنشطة اللياقية التي تقدم لهم في الصف	٠,٨١٢	
٤- أدرب الطلاب على حل المشكلات بتعديل الحركات والمهارات بناء على متطلبات الموقف	٠,٦٤٨	
٥- أدرس الطلاب العمليات (الأساليب) ذات الصلة بتعلم مهارات جديدة	٠,٥٩٤	
توجه تحقيق الذات		**١٧ ٪**
٦- أقوم الطلاب بناء على مجهودهم في الصف	٠,٧٣٢	
٧- أوجه الطلاب كيفية اختيار الأهداف المنسجمة مع قدراتهم الفردية	٠,٦٧٥	
٨- أدرب الطلاب على اختيار المهام والواجبات التي يقدرونها ويستمتعون بها	٠,٧٨٤	
٩- أحث الطلاب أن يكونوا أفضل ما يمكن	٠,٨٢١	
توجه إعادة البناء لاجتماعي		**١١ ٪**
١٠- أهتم بأن يدرك الطلاب وجود فروق فردية بينهم وأني على استعداد لمساعدة من يحتاج للمساعدة	٠,٥٧٣	
١١- أدرس الطلاب العمل بشكل جماعي لحل مشكلات الصف	٠,٦٠٣	
١٢- أوضح للطلاب أن الاختلافات في حجم ، ووزن ، وطوال الجسم يمكن أن تقود إلى الاختلافات في الأداء	٠,٦٣٤	
توجه التكامل البيئي		**١٤ ٪**
١٣- أوجه الطلاب على أيجاد توازن بين قدراتهم الشخصية وأهداف الجماعة أو الفريق	٠,٧٥٢	
١٤- أدرس الطلاب استخدام محتوى الدرس للعمل بإنتاجية بمفردهم أو في مجموعات	٠,٦٧٤	
١٥- أؤكد على التوازن بين حاجات الطلاب الشخصية مع حاجات زملائهم في الصف	٠,٥٨٦	
المجموع		**٦٣ ٪**

تشير نتائج التحليل العاملي إلى أن الخمس عشرة عبارة المستخدمة في المقياس قد تم تصنيفها إلى أربعة عوامل بدلا من خمسة كما كان مقرراً لها. حيث أشبعت عبارتين (٤، ٥) من عبارات عامل عمليات التعلم بعامل إجادة المادة الدراسية، كذلك أشبعت الفقرة السادسة والمتضمنة ضمن عامل عمليات التعلم بعامل تحقيق الذات. وعليه فإن عبارات عامل عمليات التعلم لم تشبع بهذا العامل بناءً على استجابات أفراد العينة. أما بالنسبة للتباين المفسر، فقد فسر العامل الأول (إجادة المادة الدراسية) ما مقداره ٢١ ٪ من التباين الكلي، والعامل الثاني (تحقيق الذات) ١٧ ٪ ، والعامل الثالث (إعادة البناء الاجتماعي) ١١ ٪ ، والعامل الرابع (التكامل البيئي) ١٤ ٪ ، وبلغت نسبة التباين المفسر للعوامل الأربعة مجتمعة ٦٣ ٪ من التباين الكلي.

المعالجة الإحصائية

بالإضافة إلى استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل ألفا والتحليل العاملي، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ذو الاتجاهين للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمعرفة دلالة الفروق بين عينة الدراسة. ومن أجل ضمان عدم تضخم قيمة الخطأ من النوع الأول (ألفا) بسبب استخدام نفس الأسلوب الإحصائي لخمس مرات، فقد تم تعديل قيمة ألفا حيث قسمت على عدد مرات استخدام الأسلوب الإحصائي حسب طريقة Bonferroni ، وبتالي ستختبر كل الفرضيات الصفرية في الدراسة عند مستوى دلالة ٠,٠١ [٢٦].

تحليل النتائج ومناقشتها

يشير السؤال الرئيس لهذه الدراسة إلى ماهية التوجهات القيمية لدى معلمي التربية البدنية. وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخراج المتوسطات للمحاور الخمسة. ويتضمن جدول رقم ٥ هذه النتائج.

جدول رقم ٥ . متوسطات درجات المعلمين والانحرافات المعيارية على التوجهات القيمية للتربية البدنية تبعاً للمؤهل والمرحلة التعليمية

المتغيرات التابعة / المتغيرات المستقلة		متوسط وانحراف إجادة المادة الدراسية	متوسط وانحراف عمليات التعلم	متوسط وانحراف تحقيق الذات	متوسط وانحراف إعادة البناء الاجتماعي	متوسط وانحراف التكامل البيئي
المؤهل:	١. جامعي	٤,٧	٤,٥	٤,١١	٢,٩	٣,٠٤
		٠,٤٦	٠,٥٥	٠,٨٩	١,٣٢	١,٤٦
	٢. أقل من جامعي	٤,٥	٤,٣	٤,٠٥	٣,٣	٣,٤
		٠,٥٢	٠,٦٠	٠,٩٦	١,٣١	١,٤٠
المرحلة:	١. ابتدائي	٤,٨	٤,١	٣,٧	٢,٨	٣,٦
		٠,٤١	٠,٩٣	١,١	١,٢٧	١,٣٥
	٢. متوسط وثانوي	٤,٢	٣,٩	٤,٢	٢,٩	٣,٢
		٠,٦٢	١,٠٥	٠,٦٤	١,٤٠	١,٠٩
المتوسط والانحراف العام		٤,٦	٤,٣	٤,٠٧	٣,١	٣,٥
		٠,٥٧	٠,٦٤	١,٠٢	١,١١	١,٤

يتبين من جدول رقم ٥ أن توجه إجادة المادة الدراسة احتل درجة عالية من الأهمية بمتوسط ٤,٦ لدى المعلمين، يليه توجه عمليات التعلم بمتوسط وقدره ٤,٣، ثم توجه تحقيق الذات بمتوسط ٤,٠٧ ، في حين أن توجه إعادة البناء الاجتماعي كان الأقل أهمية بالنسبة للمعلمين بمتوسط وقدره ٣,١. وقد يعود السبب في ارتفاع متوسط توجه

عمليات التعلم إلى كون عباراته إما أشبعت ضمن عامل إجادة المادة الدراسية أو ضمن عامل تحقيق الذات كما أشارت بذلك نتائج التحليل العاملي.

وتتفق توجهات أفراد عينة هذه الدراسة مع توجهات نظرائهم الصينيين والأمريكيين من حيث إن المعلمين يولون أهمية عالية لتوجه إجادة المادة الدراسية وتوجه تحقيق الذات كما أشارت بذلك دراسة تشن Chen ، وهذا يعني أن هذين التوجهين للتربية البدنية لا يكونان عرضة باختلاف الثقافات والأنظمة التربوية والتعليمية. ومن جهة أخرى، احتل توجه التكامل البيئي أهمية أعلى لدى معلمي عينة الدراسة من توجه إعادة البناء الاجتماعي. وهم بهذا يتفقون مع نظرائهم الصينيين الذين أولوا اهتماما أيضا بتوجه التكامل البيئي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى نظرة الإسلام إلى الفرد كمنظومة واحدة بدن وعقل وروح، وبالتالي أثر هذا على نظرة المعلمين إلى التلاميذ في سياق منهج التربية البدنية والتعامل معهم في ضؤ هذا المنظور. أما توجه إعادة البناء الاجتماعي، فقد احتل أدنى التوجهات قيمة لدى المعلمين، وقد يعزى هذا السبب إلى أن المعلمين يعملون في نظام تربوي يسوده الروتين وتحديد المسؤوليات ونمطية الأداء، وبالتالي فإن هذا التوجه لم يكن ذات أهمية لدى المعلمين لرضاهم عن النظام التعليمي الحالي من جهة، ومناسبته لهم من جهه ثانية.

وللإجابة عن الأسئلة ٢، ٣، ٤، لمعرفة مدى دلالة الفروق في التوجهات القيمية للتربية البدنية تبعاً لمتغيري المؤهل و المرحلة التعليمية والتفاعل بينهما، تم استخدم تحليل التباين الأحادي ذو الاتجاهين.

جدول رقم ٦. نتائج تحليل التباين لأثر متغيري المؤهل والمرحلة التعليمية والتفاعل بينهما على توجه إجـادة المادة الدراسية لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل	١	١,٤٠٨	١,٤٠٨	٠,٧٦٠	٠,٣٨٤
المرحلة	١	١١٢,٦٦٤	١١٢,٦٦٤	٦٠,٨٣٣	٠,٠٠٠
المؤهل * المرحلة	١	١,٥٠٥	١,٥٠٥	٠,٨١٣	٠,٣٦٨
الخطأ	٢١٥	٣٩٨,٣١٥	١,٨٥٢		

* تفاعل متغير المؤهل مع متغير المرحلة التعليمية.

يتضح من جدول رقم ٦ أن هناك فروقاً إحصائية في توجه إجادة المادة الدراسية عائدة لعامل المرحلة التعليمية. حيث أظهر قيمة ف ومستوى الدلالة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذين يعملون في المرحلة الابتدائية وأولئك الذين يعملون في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وبالرجوع إلى جدول رقم ٥ تبين أن هذه الفروق لصالح معلمي المرحلة الابتدائية. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن تلاميذ المرحلة الابتداية يأتون إلى المدرسة وهم لا يملكون المهارات والمعارف اللازمة للقيام بالأنشطة البدنية، وعليه فإن منهج هذه المرحلة يؤكد على تمكين التلاميذ من المهارات الحركية الأساسية، والمهارات الرياضية الضرورية أكثر من تلاميذ المرحلة الثانوية. وبالتالي أثر هذا على توجهات المعلمين وممارساتهم. أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل فلم تظهر نتائج تحليل التباين تأثير لهذا العامل على توجه المعلمين نحو إجادة المادة الدراسية. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن برامج إعداد المعلمين سواءً في مرحلة البكالوريوس أو الديلوم لا تتضمن كفايات تساعد المعلمين على تطوير توجهات قيمية واضحة نحو التربية البدنية. كما أنه لم يظهر تفاعل بين متغير المؤهل و المرحلة التعليمية على توجه إجادة المادة الدراسية، أي أن توجه إجادة

المادة الدراسية لدى المعلمين الذين يحملون مؤهلات علمية مختلفة لا تختلف باختلاف المرحلة التي يدرسون بها.

جدول رقم ٧. نتائج تحليل التباين لأثر متغيري المؤهل والمرحلة التعليمية والتفاعل بينهما على توجه عمليات التعلم لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل	١	١٠,٢٣٤	١٠,٢٣٤	٣,٥٦٠	٠,٠٥٨
المرحلة	١	٨,٢٥١	٨,٢٥١	٢,٨٧٠	٠,١١٢
المؤهل * المرحلة	١	٦,٩٧٧	٦,٩٧٧	٢,٤٢٧	٠,١٢٦
الخطأ	٢١٥	٦١٨,٠٢٣١	٢,٨٧٤		

(*) تفاعل متغير المؤهل مع متغير المرحلة التعليمية.

تشير نتائج جدو ل رقم ٧ إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المؤهلات الجامعية وذوي المؤهلات مادون الجامعية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,٠٥٨ وهي بهذا غير دالة إحصائياً. أما بالنسبة لمتغير المرحلة التدريسية، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن المستوى التعليمي ليس له أثر في درجة أهمية توجه عمليات التعلم، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,١١٢ وهي غير دالة إحصائياً. أما عن تفاعل متغير المؤهل مع المرحلة التعليمية، فقد اتضح أيضاً أنه ليس هناك أثر لهذا التفاعل في توجه عمليات التعلم، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,١٢٦ وهي غير دالة إحصائياً. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مناهج التربية البدنية بشكل عام بالمملكة لا تركز على هذا التوجه، وبالتالي فإن التفاوت بين المعلمين نحو هذا التوجه لم يكن ظاهراً.

جدول رقم ٨. نتائج تحليل التباين لأثر متغيري المؤهل والمرحلة التعليمية والتفاعل بينهما على توجه تحقيـق الذات لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل	١	٤,٩٥٠	٤,٩٥٠	١,٤٩٦	٠,١٨٤
المرحلة	١	٤٣,٥٠١	٤٣,٥٠١	١٣,١٥٣	٠,٠٠٠
المؤهل * المرحلة	١	٣,١٦٣	٣,١٦٣	٠,٩٥٦	٠,٤٢٠
الخطأ	٢١٥	٧١١,٠٦٤	٣,٣٠٧		

(*) تفاعل متغير المؤهل مع متغير المرحلة التعليمية.

يشير جدول رقم ٨ إلى أن متغير المرحلة التعليمية له تأثير دال إحصائياً على توجه المعلمين نحو تحقيق الذات. وبالرجوع إلى جدول رقم ٥، والذي يظهر متوسطات درجات المعلمين على التوجهات القيمية تبعاً للمؤهل والمرحلة التعليمية، نجد أن معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية يولون أهمية أكبر لتوجه تحقيق الذات عن نظرائهم في المرحلة الابتدائية. وقد يكون هذا منطقياً، فبعد المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة المتوسطة، يصبح التلميذ في مرحلة تكوين الهوية والاستقلالية حسب التطور النفسي، كما أن المرحلة الثانوية قد تكون نهاية مرحلة التعليم الأساسي لبعض التلاميذ، وعليه قد يكون ذلك سبباً في تركيز المعلم والمنهج على التلميذ أكثر من المادة في سبيل إيجاد معانٍ شخصية وأهداف خاصة به ترتبط بممارسة النشاط البدني. أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل وتفاعله مع المرحلة التعليمية، فلم تظهر نتائج تحليل التباين فروقاً ذات دلالة إحصائية.

جدول رقم ٩. نتائج تحليل التباين لأثر متغيري المؤهل والمرحلة التعليمية والتفاعل بينهما على توجه إعـادة البناء الاجتماعي لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل	١	٧,٤٨١	٧,٤٨١	٢,٩٦	٠,١٠٣
المرحلة	١	٥,٤٢٨	٥,٤٢٨	٢,١٥١	٠,١٤٢
المؤهل * المرحلة	١	٩,٨٣٠	٩,٨٣٠	٣,٨٩٧	٠,٠٥١
الخطأ	٢١٥	٥٤٢,٣٠٥	٢,٥٢٢		

(*) تفاعل متغير المؤهل مع متغير المرحلة التعليمية.

تشير نتائج جدول رقم ٩ إلى أنه لا توجد فروق بين ذوي المؤهلات الجامعية وذوي المؤهلات مادون الجامعية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,١٠٣ وهي بهذا غير دالة إحصائياً. أما بالنسبة لمتغير المرحلة التدريسية، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن المستوى التدريسي ليس له أثر في درجة أهمية توجه إعادة البناء الاجتماعي حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,١٤٢ وهي غير دالة إحصائياً. أما عن تفاعل متغير المؤهل مع المرحلة التعليمية، فقد اتضح أيضاً أنه ليس هناك أثر لهذا التفاعل في توجه إعادة البناء الاجتماعي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,٠٥١ وهي غير دالة إحصائياً. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين يعملون في محيطات وبيئات تعليمية مألوفة وبالتالي أصبح المعلم يتعامل مع هذه السياقات الاجتماعية بطريقةٍ آلية.

جدول رقم ١٠. نتائج تحليل التباين لأثر متغيري المؤهل والمرحلة التعليمية والتفاعل بينهما على توجه التكامل البيئي لدى عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المؤهل	١	٩,٩٨٠	٩,٩٨٠	٣,٣٠٦	٠,٠٧٢
المرحلة	١	١١,٢٧١	١١,٢٧١	٣,٧٣٤	٠,٠٦٣
المؤهل * المرحلة	١	٧,٢٤٣	٧,٢٤٣	٢,٣٩٩	٠,١٣٥
الخطأ	٢١٥	٦٤٨,٩٠٣	٣,٠١٨		

(*) تفاعل متغير المؤهل مع متغير المرحلة التعليمية.

تشير نتائج جدول رقم ١٠ إلى أنه لا توجد فروق بين ذوي المؤهلات الجامعية وذوي المؤهلات مادون الجامعية حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,٠٧٢ وهي بهذا غير دالة إحصائياً. أما بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن المستوى التدريسي ليس له أثر في درجة أهمية توجه التكامل البيئي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,٠٦٣ وهي غير دالة إحصائياً. أما عن تفاعل متغير المؤهل مع المرحلة التعليمية، فقد اتضح أيضاً أنه ليس هناك أثر لهذا التفاعل في توجه التكامل البيئي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة ٠,١٣٥ ، وهي غير دالة إحصائياً. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مؤسسات الإعداد لم تركز على مثل هذا التوجه في المواد التي يتم تقديمها للطلاب، كما أن مناهج التربية البدنية بشكل عام بالمملكة لا تركز على هذا التوجه، وبالتالي فإن التفاوت بين المعلمين نحو هذا التوجه لم يكن ظاهراً.

التوصيات

- التشجيع على إظهار القيمة من التربية البدنية لدى المعلمين والقائمين على مناهج التربية البدنية باعتبارها الخطوة الأولى لأي عملية تطوير للمنهج.

• طالما أن توجه إجادة المادة الدراسية احتل أهمية عالية لدى المعلمين، وطلما أن هذا التوجه يتضمن ثلاثة نماذج: التربية البدنية، و التربية الحركية - التحليل الحركي، والتربية في اللياقة البدنية، يوصي الباحث بإجراء دراسة لقياس أي النماذج يشكل أهمية أو قيمة عالية لدى المعلمين.

• يعتبر ثبات وصدق المقياس المستخدم في هذه الدراسة ذوي نتائج جيدة، ويوصي الباحث باستخدام هذا المقياس على البيئة السعودية، مع التحفظ على محور عمليات التعلم كما أشارت بذلك نتائج التحليل العاملي.

• يوصي الباحث بإجراء دراسات مشابهة باستخدام المقياس نفسه على مناطق تعليمية مختلفة.

• استطلاع آراء عينات أخرى ذات صلة بمنهج التربية البدنية من مشرفين ومدراء وطلاب لمعرفة مدى تطابقها مع توجهات المعلمين.

المراجع

[١] Jewett, A., L. Bain, "and C. Ennis. *The Curriculum Process in Physical Education*. Dubuque, IA: Brown and Benchmark, 1995.

[٢] National Association for Sport and Physical Education. *Outcomes of Quality Physical Education*. Reston, VA: AAHPERD, 1992.

[٣] Ennis, C., L. Mueller, and L. Hooper. " The Influence of Teacher Value Orientations on Curriculum Planning within the Parameters of a Theoretical Framework. " *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, no. 4 (1990), 360-68.

[٤] Jewett, A. "Curriculum Theory in Physical Education. " *International Review of Education*, 35, no.1 (1989), 35-49.

[٥] Jewett, N. "The Status of Physical Education Curriculum Theory. " *Quest*, 32, no. 2, (1980), 163-73.

[٦] تايلر، ر. *أساسيات المنهج*. ترجمة أحمد كاظم وجابر عبد الحميد. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢م.

[٧] E. Vallance Eisner. *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchan, 1974.

[٨] McNeil, J. *Curriculum: A Comprehensive Introduction.* 2nd. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1983.

[٩] ميلر، ج. *الطيف التربوي.* ترجمة إبراهيم الشافعي. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

[١٠] Macdonald, J. *Curriculum Theory*. Berkely, CA: McCutchan, 1975.

[١١] Ornstein, C., and P. Hunkins. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

[١٢] Eisner, E. "Curriculum Ideologies. " *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992 , 302-26.

[١٣] Glatthorn, A. *Curriculum Leadership*. Glenview: Scott, Foresman, 1987.

[١٤] Fraleigh, W. "Different Educational Purposes: Different Sport Values. " *Quest*, 42.(1990), 77-92.

[١٥] Siedentop, D. *Sport Education: Quality Physical Education through Positive Sport Experience*. Champaign, Il: Human Kinetics, 1994.

[١٦] الخولي، أمين، وأسامة راتب. *لتربية الحركية للطفل*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م.

[١٧] U.S. Department of Education. *America 2000: An Educational Strategy*. Washington, DC, 1991.

[١٨] Sallis, J., and M. Thomas. "Physical Activity, Fitness, and Health-Related Physical Education. " In *Student Learning in Physical Education*. ed. by S.Silverrman and C. Ennis. Champaign , Il: Human Kinetics, 1997, 223-26.

[١٩] National Association for Sport and Physical Education. *Moving into the Future.* Reston, VA: McGraw-Hill, 1995.

[٢٠] Hellison, D. *Teaching Responsibility through Physical Activity.* Champaign, IL: Human Kinetics, 1995.

[٢١] Nichols. B. *Moving and Learning: The Elementary School Physical Education Experience*. St. Louis: Times Mirror/ Mosby, 1990.

[٢٢] Chen, A., Z. Liu and C. Ennis., "Universality and Uniqueness of Teacher Educational Value Orientations: A Cross-Cultural Comparison between U.S and China. " *Journal of Research and Development in Education,* 30, no. 3 (1997), 135-43.

[٢٣] Chen, A., and C. Ennis. "Teaching Value-Laden Curricula in Physical Education. " *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (1996), 338-54.

[٢٤] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *التقرير الإحصائي*. الرياض: الحميدي، ١٤١٩.

[٢٥] Ennis, C., and L. Hooper. "Development of an Instrument for Assessing Educational Value Orientations. " *Curriculum Studies*, 20, no. 3 (1988), 277-85.

[٢٦] Stevens, J. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Mohwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

Value Orientations Among Physical Educators in Riyadh Sector

Ali M. Al-Sagheir

Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Values have tremendous effect on people's actions. In fact, they are considered the main cause that drives the process of curriculum development. Among educators, teachers are the ones who most need to clarify the value of their subject matter to themselves, to parents and to the whole society as well. The explicit subject matter values justify the existence of the subject matter in the school and eventually the clarity of the educational outcomes.

There are five value orientations in physical education: disciplinary mastery (sport education, movement analysis, fitness education), learning process, self-actualization, social reconstruction, and ecological integration.

The main purpose of this study was to show the value orientations of physical education, to know the importance of each of them among physical educators, and to determine whether or not there is a significant difference that might be attributed to qualification and school levels. Two-way ANOVA and factor analysis were used in this study.

The result of this study showed that there is a significant difference between elementary physical educators and secondary physical educators on disciplinary mastery orientation in favor of the elementary physical educators. On the other hand, the study revealed a significant statistical difference between elementary physical educators and secondary physical educators on self-actualization orientation in favor of the secondary physical educators.

Moreover, the study did not detect differences on other value orientations nor qualification variables. The factor analysis revealed that the fifteen items were loaded on four factors instead of five factors as in the original scale. The four factors accounted for 63 % of the total variance. In light of the previous results, the researcher suggested some recommendations that may contribute to the development of physical education in schools.