التربية البدنية في المدرسة الابتدائية

البحث والممارسة

تحرير آن وليامز

د. إبراهيم عبدالرازق سليم
كلية التربية الرياضية جامعة المنوفية

د. علي عبدالله علي مسافر
كلية التربية جامعة السويس
كلية التربية جامعة طيبة

رقم الإيداع : 21855 / 2015
الترقيم الدولي :978 – 977 – 755 – 017 – 8
الطبعة الأولي : 2016
الناشر : دار السحاب للنشر والتوزيع
العنوان : 1 شارع عدلي كفافي – ميدان سانت فاتيما – مصر الجديدة – القاهرة
Email: info@elsahab.com WWW:elsahab.com
محمول السيد / عادل عبده مدير دار السحاب للنشر والتوزيع 00201005700336
تليفون / فاكس : 0020227740947

جميع حقوق الطبع والنشرمحفوظة للناشر ولا يسمح بإعادة إصدارة أو تخزينة
أو نقلة دون إذن خطي من الناشر

الفصل الأول

البحث ومعلم التربية البدنية بالمدرسة الابتدائية

مقدمة:

إن العلاقة بين البحث والمعلمين والتعليم موضوع خلاف ونزاع وجدال كبير. وفي مجال التربية البدنية فإن الاهتمامات بخصوص البحث انصبت على ارتباطه بعمل المعلم اليومي، مركزا جزءا كبيرا من اللوم على العجز الواضح عن تغيير الممارسة على أبواب الاعتماد الزائد على المداخل العلمية الزائفة لتحليل التعليم والتعلم (Kirk & Tinning, 1990; Schemp, 1987) وتردد القضايا المعاصرة بخصوص البحث العلمي بشكل عام هذا الاهتمام بخصوص ارتباط الممارسة اليومية للمعلم والمدى الذي عنده يناقش البحث العلمي جودة كثير من الأبحاث التربوية التي أجريت في التعليم العالي (Pring, 1995) ، وقدرة البحث التربوي على التأثير في السياسة (Hillage et al., 1998) وطبيعة وغرض تلك الأبحاث (Ranson, 1996)

وسوف يستكشف هذا الفصل طبيعة الأبحاث من حيث ارتباطها بمعلم التربية البدنية في المرحلة الابتدائية وسيناقش الطرق التي للمعلمين من خلالها أن يرتبطوا بالبحث كمستهلكين ومبدعين للأبحاث على حد سواء. وسيتم ضرب بعض الأمثلة في هذا الكتاب في مواضع أخرى لمشروعات معينة أو مداخل بحثية معينة والتي يحتمل أن تثري عمل معلم التربية البدنية في المرحلة الابتدائية. وأخيرا، فإنني أعتبر العمل البحثي الكامن الذي يقدم مدخلا يمكن إدارته ويتسم بأنه مرتبط بمعلم التربية البدنية في المرحلة الابتدائية الذي يرغب في الانخراط في العمل البحثي الخاص به.

ما الغرض من البحث التربوي؟

يدرك الكثيرون أن هناك فجوة وجفوة بين البحث والممارسة داخل الفصل. فقد علق كل من هارجريفز (Hargreaves , 1996) وتولي وديربي (Tooley & Darby, 1998) وهيليج وآخرون (Hillage et al., 1998) تعليقا سلبيا على تأثير البحث التربوي على الممارسة اليومية للمعلمين. وأشاروا إلى أن البحث الذي لا يقدم إلا القليل من التغيير للممارسة العملية يعتبر بحث بلا قيمة. وتمثل أحد الحلول المقترحة في دمج المعلمين في العملية البحثية، ليقوموا بأدوار الأفراد الذين يطبقون البحث بدلا من أن تطبق لهم الأبحاث أو أن تطبق عليهم. ويفترض هذا الاقتراح أن المنتقدين على صواب فيما خلصوا إليه بخصوص أن البحث الحالي يفتقر إلى التطبيق العملي. وربما يمر بنا فيما بعد عدة أمثلة لأبحاث تفيد الممارسة رغم أنها لا تكون متاحة للمعلمين إلا من خلال وسيط – أستاذ في التعليم العالي، أو المرشدين في السلطة التعليمية المحلية، أو أي مؤسسة منخرطة في تعليم المعلم. وهذا يتضمن أيضا أن المعلمين ليسوا منخرطين في البحث في الوقت الحالي.

والحق أن كثيرا من المعلمين بالفعل منخرطون ومندمجون في البحث، ولكن على نطاق ضيق. فكثير من الأبحاث تنفذ كجزء من برامج التطوير المهني، أو كمشروعات، أو كواجبات. ولذا فإنها تميل لأن تكون على نطاق ضيق، أو محلية ومركزة على جانب من جوانب الممارسة العملية الحالية للمعلم. وبالنسبة لكثير من المعلمين لاسيما من يتبعون برامج التدريب قبل التخرج، فإن هذه العملية تبدأ أثناء تدريبهم الأولي، والذي يتضمن جزء منه بحث بعض جوانب الممارسة المهنية، وغالبا ما يقدم كبحث أو مشروع تخرج في السنة النهائية. وبالإضافة إلى ذلك فإن كثيرا من الأبحاث ضيقة المدى والتي يجريها أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي غالبا لا تنشر على المستوى المحلي، ومع ذلك فإنها تستخدم لتدريب الطلاب المعلمين أو المعلمين على برامج التطوير المهني.

في حين يجادل الباحثون المنهمكون في أبحاث تجرى على نطاق أوسع بأن دورهم هو تقديم الدليل الذي يستخدمه صانعو السياسات، وليس العمل كجماعات ضغط لصالح نتائجهم. فهم يعفون أنفسهم من فشل الآخرين من ملاحظة الدليل ملاحظة جادة. فعلى سبيل المثال هناك مجموعة معقولة من الأدلة تقترح أن الألعاب الجماعية هي الاختيار المفصل كنشاط لدى نسبة قليلة فقط من التلاميذ، وأن أعداد جوهرية من البنات يكرهنها، ومع ذلك فلا يزال موضع نقاش وجدال ما إذا كانت فشل سياسة التربية البدنية في الاستفادة من هذا الدليل هو الملوم أم أن اللوم يقع على من توصلوا إلى الدليل ومرروه لمن هم في موقع المسؤولية عن تطوير السياسة. فقد تم التركيز على الألعاب الجماعية من قبل المنهج القومي للتربية البدنية على الرغم من توافر الأدلة على أنها ذات جاذبية محدودة لكثير من التلاميذ لاسيما المراهقات.

ولذا فإن الانتقادات الحالية تركز على ما يبدو على الجودة، والمدى، والارتباط. ولكن ما الذي سيفعله مدرس الابتدائي بذلك؟ هل ينبغي ان يكون البحث ذا نطاق واسع ليكون ذا جودة عالية أو ليكون مرتبطا وذا صلة؟ ويبدو من غير المحتمل أن كثيرا من المعلمين سيكونون في وضع يمكنهم من اكتساب المعلومات والمهارات بسهولة للتعامل مع جميع موضوعات الجودة أو أن الكثيرين سيكونون قادرين على تنفيذ العمل على نطاق واسع. ومع ذلك يمكن الجدال بأن البحث الذي يدرب المعلمين غالبا ما يكون فعالا وأكثر احتمالا لأن يتم إدراكه على أنه مرتبط إذا كان محليا وذا نطاق ضيق نسبيا. ولنضرب مثلا، كنت شخصيا قادرا على استخدام بيانات ومعلومات جمعت لدرجتي العلمية مع طلابي المعلمين المتدربين تدريبا أوليا لعدة سنوات. وحقيقة أن المعلومات والبيانات جاءت من المدارس التي كان الطلاب ينفذون فيها تدريبهم الميداني أعطتها ارتباطا وحداثه لا تتوافر للمشروع القومي.

وأحد أسباب الارتباك الموجود حاليا هو الفشل في توضيح طبيعة وهدف البحث التربوي. وهذا حتما يؤدي إلى إصدار أحكام عن البحث باستخدام معايير

مرتبطة بالبحث بأهداف مختلفة تماما. ويميز رانسون (Ranson, 1996) بين من يريدون أن يكون البحث مرتبطا ارتباطا مباشرا بالممارسة ومن يريدون أن يساهموا في المعلومات من الناحية النظرية. ويعرف باسي البحث ببساطة على أنه البحث عن المعلومات :

إن الهدف من تطبيق البحث محاولة التوصل إلى بعض المعلومات، أو محاولة إظهار شيء ما لم يكن معروفا من قبل. ومهما كان التطلع للمعلومات صغيرا ورقيقا، بشرط أن يتم تنفيذه بطريقة نظامية، وبطريقة انتقادية لاسيما انتقاد الذات، فإن البحث عن المعلومات هو البحث. (Bassey, 1990)

وإذا كان هذا التعريف مقبولا فإننا يمكن أن نعثر على كثير من الأمثلة لجهود فردية ربما توصف بأنها أبحاث، وإن كانت ذات مدى ضيق، وذات مجال محدود. فمثل هذا التعريف يضفي شرعية على أن جميع المعلمين يستطيعون أن يكونوا باحثين، بل وينبغي عليهم أن يكونوا باحثين. وهذ ا يشمل أيضا مدىً واسعا ومتنوعا من أساليب البحث التي تنشأ من مدى من النماذج يضع فيها الباحثون أنفسهم كأفراد أو كمجموعات بحثية. ويلاحظ سباركس (Sparkes, 1992) تأييد المداخل البديلة للبحث في التربية البدنية التي تجلب معها تحديا للسيطرة التاريخية للنموذج التجريبي. وربما يجادل البعض بأن التحدي حظه من النجاح محدود . ويعرف سباركس النموذج على أنه نظام اعتقادي يشمل مجموعات من القيم والافتراضات التي يتبناها الأفراد فيما يتعلق بمشروع أو عمل البحث، والتي تعتبر انتاجا لتواريخ حياتهم الشخصية. والنماذج المختلفة تقود إلى مداخل مختلفة، وخرق ونتائج مختلفة، ومن ثم فإنها يحتمل أن تؤدي إلى آثار مختلفة على الممارسة. وسيلقي الجزء التالي الضوء على كيفية ظهور هذه الاختلافات والتنوعات في سياق التربية البدنية في المدرسة الابتدائية.

ما نوع البحث؟

لقد شهدت التغيرات في المداخل لدراسة التربية البدنية والموضوعات المتصلة بها – دراسات الرياضة، وعلوم الرياضة، ودراسات التحركات البشرية، وهلم جرة – في العشرين سنة الماضية حركة ثابتة نحو جوانب من الموضوع المرتبط بالعلوم البدنية وبعيدا عن هذه العناصر التي لها أساسها في علم الاجتماع. وقد كان كيرك وتيننج (Kirk & Tinning, 1990) ذوي انتقادات لاذعة للاتجاه نحو سيادة المعلومات المشتقة من العلوم البحتة، وسيادة العلمية، أو الوظيفية العلمية في التربية البدنية، بشكل عام في المجتمع الغربي.

ويناقش تشمب (Schemppv, 1989) الاعتماد على نموذج العلوم الطبيعية والذي يزعم أنه أصبح مدخلا مسيطرا على البحث في تدريس التربية البدنية. ويقترح كيرك (Kirk, 1989) أن هذه المداخل هي التي تقود إلى الانتقادات من المعلمين بأن البحث والنظرية بعيدان عن الممارسة اليومية، وغير

مرتبطة بهم بدرجة كبيرة. ويجادل الجميع بأن مزيدا من التوكيد والتركيز على المداخل للبحث التي تعتبر انتقادية من الناحية الاجتماعية، بينما يقترح دودز (Dodds, 1999) أن تقدما حديثا نحو مداخل أكثر تنوعا يعتبر أمرا مشجعا.

وبلا ريب فإن تقاليد البحث المختلفة يمكن أن تقدم للمعلم معلومات مختلفة من ناحية الجودة كما يوضح المثال المعروض في نهاية هذا الفصل. فالتربية البدنية من الناحية التاريخية كانت ذات روابط وثيقة بعلوم الحياة من خلال دراسة تشريح التمرين، والنمو الحركي، وسيكولوجية الرياضة، على سبيل المثال. ويعرض الدليل التجريبي على المعلم معلومات مهمة، ترتبط ارتباطا وثيقا بالممارسة اليومية. فعلى سبيل المثال يظهر الدليل التجريبي أن استجابة الطفل للتمرين تختلف بطريقة نوعية عن استجابة المراهق، ومن ثم فإن حاجات تمرينه تختلف عن حاجات تمرين المراهق. وقد قدم معلومات مهمة عن عملية النمو التي يمر بها الطفل الصغير في تعلم المهارات الحركية. وربما لا يكون غريبا أن الباحثين في التربية البدنية في المراحل الأولى قد تبنوا النموذج الإيجابي والطريقة التجريبية بالنسبة للعمل المرتكز على المنهج. وقد وفر هذا المدخل مدىً من المعلومات: وقد أثر بعضها على الممارسة ولكنه كان ضيقا جدا بما لا يسمح بإشباع العمل الكامن المرتكز على المنهج لتغيير الممارسة. وقد لاحظ دفاع سباركس عن المداخل البديلة أن مدخلا أكثر تنوعا ربما يقود لزيادة تأثير البحث.

إن اختيار مدخل البحث يعتمد جزئيا على الجانب الذي يتم بحثه من جوانب التربية البدنية، وجزئيا على وجهات نظر فردية حول طبيعة العمل الذي تتم دراسته. ويرى المدخل الإيجابي العالم كعالم موازٍ لعالم الظواهر الطبيعية. وهذا يعني أنه لديه واقعية موضوعية، وأنه يمكن قياسه وقادر على التحليل من خلال المسح أو العمل التجريبي. وهناك أمثلة من التربية البدنية وتشمل استخدام مقاييس الاتجاه لقياس إدراك الأخفال للتربية البدنية أو استخدام المسح لتأكيد وجهة نظر المعلم بخصوص أهمية التربية البدنية في منهج المدارس الابتدائية. ومثل ذلك العمل يميل لأن يكون كميا ومهتما بقياس الأحداث ذات سمات معينة أو تحليل العلاقات بين المتغيرات. وربما نخلص إلى أن المعلمين ذوي التدريب الخاص يرون التربية البدنية على أنها مهمة أكثر من أولئك الذين حصلوا فقط على الإعداد، أو أن الأولاد ينظرون إلى التربية البدنية نظرة إيجابية أكثر من البنات.

وتركز وجهة النظر البديلة على أهمية الخبرة الذاتية للأفراد ومعيار العالم الاجتماعي. وهناك اهتمام أساسي هو كيف يخلق الفرد ويعدل ويفسر العالم الذي يعيش فيه أو يجد فيه نفسه.

وهناك موضوع رئيسي بالنسبة للبحث التربوي، ويشمل الموضوعات ذات الصلة بالتربية البدنية، والمرتبطة بالمعلمين وباستخدامهم. وينظر عدد من الباحثين منهم بيسي، ومكنيف (Bassey, 1994; McNiff, Kirk, 1989) إلى بحث الفعل action research على أنه وسيلة مهمة لدمج المعلمين في البحث كمشاركين نشطين وليس مجرد مفحوصين تجرى عليهم الأبحاث. وسنعود لموضوع بحث الفعل بعد مناقشة بعض الأبحاث ذات الطاقات الكامنة لتدريب الممارسة لدى معلم المدارس الابتدائية.

المعلم كمستهلك (كمتلقي) للبحث:

ثمة خرق متنوعة يمكن للأنواع المختلفة من البحث من خلالها أن تساعد معلم المدرسة الابتدائية على أن يفكر في ويتأمل في تطوير أدائه في التربية البدنية. وسنلقي هاهنا نظرة على مجموعة تتنوع في مداها، وغرضها، ومدخلها. فهي تتنوع في المدى من المشاريع القومية التي يتم تنفيذها عبر فترة خويلة لإنتاج بينانات ومعلومات وتفسيرات تحظى بالشرعية ويتم اختبارها للتأكد من ثباتها، إلى مشاريع محلية ضيقة المدى، وتشمل تحليل معلم فردي لجانب من جوانب عمله مع أحد فصول الأخفال.

وإذا كان البحث مجرد بحث عن المعلومات، فإن نتائجه يمكن أن تخدم المعلم بعدة خرق. فالمعلومات يمكن أن تقود إلى توجيه الفعل، وإلى زيادة القدرة على توجيه ونصح الآخرين، وإلى تحسين توجيه الاختيار. ويمكن أن ترتبط المعلومات المستقاة من البحث بالأخفال واحتياجاتهم، سواءً كان ذلك في منهج التربية البدنية أو في علاقته بالأنشطة البدنية الأخرى التي يمكن أن يشاركوا فيها. ويمكن أن ترتبط بالسياق الذي يعيشون فيه، أو الذي يحدث فيه التعلم، ومن ثم تساعد المعلم على تخطيط أكثر فعالية فيما يتعلق باحتياجاتهم. وربما ترتبط بالمدرسة والمنهج وربما تمكن المعلم من تخطيط تقديم التربية البدنية لزيادة المساهمة إلى أقصى درجة ممكنة، ليس فقط في مجال النمو البدني، وفي مجال نمو وتعلم الأخفال، وإنما أيضا في الجوانب الأخرى من العملية التعليمية في المدرسة الابتدائية.

وهناك مجموعة معقولة من الأبحاث التي يمكن أن تعلمنا عن خريقة نمو الأخفال وعن خريقة تعلمهم المهارات البدنية. فالبحث يخبرنا عن استجابات الأخفال البدنية للتمرين وكيف يختلف ذلك عن استجابة الراشدين. ويخبرنا أيضا عن عمليات تعلم المهارة وعن العوامل التي يمكن أن تعزز أو أن تمنع تعلم المهارات البدنية. وثمة مجموعة متزايدة ومتنامية من الأدلة عن أسلوب أنشطة الحياة لدى الأخفال داخل المدرسة وخارجها. (Armstrong et al. 1998; Cale, 1996: Warburton & Woods, 1996 . وتقترح كل الأدلة أن الأخفال أقل إيجابية للمشاركة في أنشطة تعزيز الصحة على المدى البعيد (Warburton &

(Woods, 1996) وتعتبر هذه معلومات قيمة للمعلم ولكنها تستثير كثيرا من الأسئلة بخصوص الطريقة التي ينبغي أن يستجيبوا بها. ويلقي الفصل الثالث مزيدا من الضوء على هذا الموضوع. ويقترح أن تشجيع أسلوب الحياة النشط من الناحية البدنية من الأمور المهمة.

وترتبط أبحاث أخرى من الأبحاث التي تناولت الأخفال والنشاط البدني بالنمو والنضج. فعلى سبيل المثال، يصف ألدريدج (Aldridge, 1993) بحثا أجري في الستينات وأظهر نماذج مختلفة من لنمو ونضج العظام بين الأخفال المنخرخين في رياضات مختلفة مظهرا ميلا نحو بنية الجسم غير الناضجة، وعلى النقيض من السباحين الذين يميلون لأن يكونوا متقدمين من ناحية النمة العظمي. ويخلص المعلمون إلى أن العلاقة بين النمو العظمي والنجاح والتي تحدد في ضوء الرياضة من غير المحتمل أن تعود إلى التدريب المطلوب للرياضات المختلفة، ولكنها يغلب أن تكون خاصية متأصلة في الفرد. ويمكن أن يساعد هذا النوع من المعلومات المعلم على فهم مستويات الأداء التي ينجزها التلاميذ الموهوبون في فصولهم وكذلك تقدير الأسباب المحتملة لترك الأخفال لرياضة ما كانوا يبدون متفوقين فيها.

وتلك المعلومات مهمة أيضا إذا كان للمعلم أن يقدر المخاخر المحتملة لطفل المدرسة الابتدائية الذي يواجه ضغوخا كبيرة في المشاركة والمنافسة. وبينما ينبغي أن تكون النصيحة الجيدة متاحة للآباء والأخفال من خلال المدربين الذين تم إعدادهم على نحو جيد، فإنه لا تزال هناك ضغوط على الشباب الموهوبين في التدريب واللعب. والإصابات الناتجة عن الإفراط في النشاط بين صغار لاعبي كرة القدم، على سبيل المثال، لا تزال موجودة وظاهرة. وربما يكون المعلم في مكان مناسب يمكنه من تقديم النصح للآباء والأخفال إذا كان مدركا أن لعب المباريات في نهاية الأسبوع ربما لا تمثل اهتماما بدنيا للأفراد على المدى البعيد، وقادرا على أن يشرح للآباء بعض النتائج الفسيولوجية لفرض مطالب مبالغ فيها على بنية جسمية غير ناضجة.

كما أن البحث في خرق تعلم الأخفال المهارات البدنية مهم بالنسبة للمعلمين. إذ يؤكد كونيل (Connel, 1993) على الحاجة لأن يتبنى المدرب أسلوبا يضع في اعتباره تفكير الأخفال وقدراتهم على التعلم ونفس الشيء صحيح بالنسبة للمعلم في سياق المدرسة. ويعرض موستون وآشورث في بحثهما الذي أجرياه على أساليب التدريس بعض الاستبصارات والتأملات بخصوص كيفية تأثير أسلوب التدريس الذي يتبناه المعلم على النتائج التعليمية (Mosston & Ashworth, 1986)

يمكن أن يزود البحث في اتجاهات التلاميذ نحو التربية البدنية المعلم بمعلومات مهمة عن العوامل التي تؤثر على الاتجاهات. ويميل هذا البحث للتركيز على المرحلة العمرية الموازية للثانوية أكثر من تركيزه على المرحلة العمرية الموازية للمرحلة الابتدائية، ولكن حتى في هذه الحالة فإن هناك دروس لمعلمي

المرحلة الابتدائية. واستخدمت فيجلي (Figley, 1985) اسلوبا لجمع المعلومات والبيانات عن الأشخاص، والأماكن، والظروف، والأنشطة، التي صرفت التلاميذ عن التربية البدنية. وصنفت الاستجابات إلى فئات المعلم، والمنهج، والمناخ، وإدراك الذات، وسلوك الأقران والآخرين، كفئات محددة للاتجاه. وتوصل لوك وزميله إلى تصنيف مشابه – المعلم، المنهج، المناخ، إدراك الذات والآخرين، ولكنهما أضافا تسهيلات مثل كعوامل أبعد. (Luke & Sinclaiir, 1991) ويؤكد ويليامز وبيدورك (Williams & Bedward, 1999) هذه التصنيفات بشكل عام مصنفين مشاعر التلاميذ حسب تأثير النشاط عليها، والسياق التعليمي (مختلط الجنس / منفصل الجنس، ظروف الطقس، قواعد الزي الموحد، إجراءات الاستحمام)، وقدرة التلاميذ / ومفهوم الذات، اتجاه القرين وأسلوب المعلم/ اتجاه المعلم. ويستكشف الفصل السابع بعض هذه التلميحات بالنسبة لمعلم المرحلة الابتدائية.

وكذلك الأبحاث التي توضح الطرق المختلفة التي يمكن من خلالها استثارة دافعية الأخفال للإنجاز في التربية البدنية تعتبر مرتبطة بدرجة مساوية وتقترح أن المعلم بحاجة لأن يستوثق من أن ممارسته ستستثير دافعية الأخفال للأداء من زوايا مختلفة. ويمكن تحديد مدخلين بارزين ومميزين في العلاقة بالطرق التي يقيس بها الأخفال إنجازهم. فالأخفال الذين يتبنون وجهة نظر سيطرة الهدف مهتمون بإظهار السيطرة على المهمة بينما يهتم الأخفال الذين يتبنون وجهة نظر الهدف التنافسي بإظهار قدرتهم مقارنة بالآخرين (Dweck , 1986; Ames, 1984) . في حين ربط كل من إيونج، وباتشان وروبرت (Ewing, 1981; Buchan & Roberts, 1991) هذه التوجهات بعمر الأخفال، موضحين أن الأخفال الصغار لا يميلون لأن يكون لديهم نظرة تنافسية الهدف على نحو كامل، ويلاحظ روبرتس (Roberts, 1992) أن المناخ الذي يستثير الدافعية الذي يوفره الراشدون بما فيهم المعلمون يمكن ان يؤثر على على نمو أحد الأهداف دون غيره. وبوضوح فإن مجموعة الأخفال الذين يركزون على السيطرة على المهمة سيحتفظون بترتيب أفضل في مستوى الدافعية ومن ثم في مستوى الإنجاز من أولئك الذين يركزون على الأداء مقارنة بالآخرين والذين سيحبطون بسهولة إذا ظهر أنهم قد فشلوا، وانطلاقا من وجود دليل معقول يقترح أن الأخفال لا يفرقون بين المهارة، والجهد، والقدرة حتى سن الثانية عشرة تقريبا، فإن معلم المرحلة الابتدائية يمكنه الاحتفاظ بمستويات عالية من الدافعية من خلال استخدام التغذية الراجعة التي تشجع تركيزا مستمرا على السيطرة أكثر من المنافسة.

ويمكن أن يزود البحث المعلم أيضا بالدليل لتأكيد ما يبدو واضحا للشعور العام أو على مستوى الملاحظة الشخصية. وربما تكون الإشارة إلى الأبحاث ذات الصلة مفيدة في إقناع الآخرين بالحاجة لتغيير الممارسة أو تبني أو تجنب إجراءات معينة. فعلى سبيل المثال، اوضح إيفانز (Evans, 1985) أن الأخفال

بين 8 – 12 سنة، يميلون لاتباع قدرة ترتكز على قاعدة هرمية في اختيار الفرق، بحيث يكون أقل الأفراد قدرة من يتم اختياره في النهاية أو لا يستبعد جملة. فالأخفال ذوو المهارات البدنية المحدودة غالبا ما يتنكر لهم الآخرون في الألعاب، وغبالبا ما لا تكون علاقاتهم بالأقران جيدة، وغالبا ما يحبطون عندما يحاولون تكوين صداقات. (Evans & Roberts, 1987) . وهذا الدليل يبرز حاجة المعلم لأن يكون حساسا للطرق التي تؤثر بها خبرات التربية البدنية على تقدير الذات، ونتيجة لذلك على بعض العلاقات الاجتماعية. وعلى نحو خاص فثمة حاجة لإزالة بعض الممارسات المألوفة مثل السماح للأخفال بأن يختاروا الفرق، أو لتقديم وتوفير أسس واضحة للتأكد من أن الأخفال ذوي القدرات المنخفضة أو المحدودة لن يتم استبعادهم.

وينمو الأخفال كأعضاء في مجتمعات خاصة وثقافات معينة. ففي الفصل التاسع سنرى كيف أن البحث في خبرات مجتمعات آسيوية معينة يمكن أن تساعد المعلمين في المدارس والكليات على تقديم منهج مرتبط وفي المتناول. وهذا مثال آخر حيث يمكن أن يعتمد استخدام المعلمين للأبحاث على السياق الذي يعملون فيه. فهناك قدر كبير من الاستخدام العملي المباشر من قبل المعلم الذي يعمل في مدرسة بها كثير من الطلاب المسلمين. وعلى نحو مماثل فإن المعلم الذي يعمل في مدرسة كلا خلابها من البيض أو في مدرسة تختلط فيها الألوان والأعراق المختلفة، يمكن أن يتعلم كثيرا عن احتياجات المجموعات التي تميل لأن تكون دون مستوى التمثيل في التربية البدنية.

ويقدم هوبكنز وبوتنام (Hopkins & Putnam, 1993) دراسة حالة لتقديم تعلميم المغامرة في المدارس المتوسطة. وفي وصف الغرض، والبرنامج، والنتائج يعرضان على المدرس بعض الاستبصار لسبب نجاح مدرسة معينة في ترقية وتحسين هذه المنطقة من النشاط. وانطلاقا من أن المدارس الابتدائية يحتمل أن تكون قادرة على اختيار ما إذا كانت ستقدم هذا النشاط في المستقبل أم لا في المرحلة الأساسية الثانية. (Casbon, 1999) ويمكن أن تساعد تلك المعلومات في عملية تقرير ما إذا كانت مدرسة معينة في موضع تقديم نوع السياق والخبرة التي تنتعش فيها أنشطة المغامرة.

ويلقي الفصل الرابع نظرة على الدليل بخصوص مساهمة مدرسة معينة في ترقية وتحسين الصحة، وعلى نحو محدد، في المدى الذي كانت التربية البدنية عنده قادرة على أن تلعب دورا. وهذا مثال آخر لمدخل دراسة الحالة، والذي يمكن أن يكون أساسا للممارسة المتغيرة في المدارس المشتركة في الأنشطة، ولكنه يمكن أيضا أن يكون مفيدا لمدارس أخرى تراجع ممارستها.

وأحد أكثر المراجع شمولا عن الدليل بخصوص التعليم والتعلم في المدارس هو قاعدة بيانات الـ Ofsted وسواء كانت قاعدة البيانات هذه تفي بالمعايير المتوقعة للمستوى القومي للبحث في ضوء التوقعات المتفق عليها للموضوعية

والثبات والصدق متاحة للنقاش ، وليس على الأقل بسبب العدد الكبير من الناس الذين يشملهم إصدار الأحكام بخصوص التعليم والتعلم في المدارس. ومع ذلك فهناك مجموعة من البيانات والمعلومات الجوهرية التي تشمل معلومات عن تعليم وتعلم التربية البدنية في المدارس الابتدائية، وهناك دليل إضافي تم جمعه لتقديم ملخص لما يشخص الممارسة الجيدة في التربية البدنية (Ofsted, 1995) وبينما يشمل هذا المسح معلومات عن التربية البدنية في المدارس الثانوية أكثر مما يشمله عنها في المدارس الابتدائية، فإنه لا يشمل عددا من العبارات أو القرارات عن عوامل محددة تصف وتشخص الممارسة الجيدة في المدرسة الابتدائية. فعلى سبيل المثال، تم تحقيق التناسق الفعال بين المواد على أفضل وجه عندما كان المدرس الأول متحمسا بخصوص التربية البدنية وقدم دعما لمنسق المادة (Ofsted, 1985: 3)

وهذا يؤكد على أهمية التواصل الجيد بين المدرس الأول ومنسق المادة ويقترح أن المنسق المعين حديثا يحتاج لقضاء وقت في التأكد من أن المدرس الأول يفهم ويدعم خططه وأولوياته. كما أنه يوفر بعض العلامات البارزة التي يحكم المنسقون والمعلمون على أعمالهم في ضوئها.

وفيما يتعلق بمقدار الزمن، فإن معظم التلاميذ يقضون ما بين 8 ٪ ن 10 ٪ من الأسبوع في دروس التربية البدنية. فالمدارس الابتدائية لديها برامج متوازنة على نحو جيد ذات دروس أسبوعية تركز تركيزا كبيرا على الألعاب، واللياقة، والرقص.. وجميع المدارس تهتم اهتماما كبيرا بالسباحة. (Ofsted, 1995: 13)

ويقدم المسح أيضا بعض الأمثلة للممارسة الجيدة التي ربما ترغب بعض المدارس في مضاهاتها ومنافستها:

قام كل من المنسق والمدرس الأول بتقديم دروس توضيحية. تم الترتيب لإعفاء المنسق من واجبات مدرسر الفصل للسماح بتوسيع مدى النمو. وقدم المدرس الأول دعما أوليا عن طريق مساعدة مدرس الفصل في تدريس النقاط الجديدة للتأكد من أن الممارسة مفهومة، وأن معيار العمل أو مستواه مرتفع على نحو متناسق ومتناغم في المدرسة.(Ofsted, 1995: 16)

تقدم التقارير الفردية بوضوح قدرا من الدليل بخصوص الممارسة في مدرسة معينة. فكون التقارير المدرسية متاحة بسهولة عبر الانترنت يعني أن المعلم لديه القدرة على الاطلاع على دليل التربية البدنية في المدارس الأخرى في منطقته المحلية أو في مجموعة من المدارس المتشابهة.

وباختصار فإن البحث يمكن أن:

يوفر معلومات عن نمو الأطفال الذي يمكن المعلم من فهم السبب الذي يجعل بعض الأنشطة ضارة لطفل معين.

يوفر معلومات عن اتجاهات التلاميذ للأنشطة بشكل عام ونحو أنشطة محددة، بالإضافة إلى أنشطة معينة.

يوفر معلومات عن دافعية الأخفال التي يمكن أن تساعد المعلم على تخطيط تدريسه ليشمل أكبر عدد من الأخفال.

يوفر معلومات عن العوامل التي تسهم في الممارسة الجيدة في تقديم التربية البدنية. توفير المعلومات عن الطرق التي بها يمكن لخلفيات الأخفال أن تؤثر على ممارستهم وتعلمهم في التربية البدنية.

يوفر معلومات عن الطرق التي بها يمكن أن يعمل المعلمون من أجل تحقيق تعلم أكثر فعالية.

يوفر معلومات عن الممارسة في المدارس الأخرى.

معلم المدرسة الابتدائية كباحث:

في جميع الأمثلة التي مرت بنا حتى الآن أجريت الأبحاث على الأخفال، أو المدارس، أو المعلمين، مع الحد الأدنى من انخراط المعلمين في البحث. فالمعلم ليس لديه إلا النذر اليسير من السيطرة على عملية البحث، أو ليس لديه شيء من ذلك. وقد لاحظ ووكر (Walker, 1985) أن البحث يمكن وصفه على نحو أكثر دقة بأنه بحث في التربية أكثر من كونه مكملا لمتابعة اهتمامات المعلم أو المدرسة. وحاولت عدة مبادرات إشراك المعلمين على نحو أكبر كباحثين في مدارسهم. ويقع جزء كبير من هذا العمل تحت عنوان "بحث الفعل" "action research" والذي يشمل التزام المعلمين بأن يبحثوا و يتحروا ويفكروا في ممارستهم (Stenhouse, 1975). وبشكل عام فإن بحث الفعل يرتكز على دوائر تشمل عناصر أساسية : التخطيط، والفعل، والمراجعة، والمزيد من الفعل. وهذه الدورة يمكن أن تتكرر مرة أو عدة مرات. وقد بني كثير من نماذج بحث الفعل على احتمال مراجعة وتغيير الفكرة الأولية في ضوء الخبرة. (Bassey, 1994). ومع ذلك فبالنسبة لكثير من المعلمين الذين يقضون وقتا محدودا في الانشغال بخصوص موضوعات محددة بدرجة كبيرة في وقت معين أو سياق معين، فإن هذا ربما لا يكون ملائما. وإلى حدٍ ما فبسبب ذلك، فإن مصطلح "بحث مشارك" "practitioner research" يستخدم لوصف نوع من البحث ربما يباشر بعض المعلمين الذين يقرأون هذا الكتاب عملهم بناءً عليه. وقد استخدمت الجامعة المفتوحة (1991) مصطلح "بحث مشارك" لوصف بحث يقوم به المعلمون في فصولهم، وللكنهم يطبقون ويستخدمون مدخلا شاملا أكثر من المدخل الذي يتبناه بحث الفعل. وكما يلاحظ كتاب الجامعة المفتوحة، فإن بحث الفعل له مجموعة من المناصرين يحددون طبيعته وعملياته على نحو مختلف قليلا،

فالكثيرون منهم يصف عملية استغرقت مدى زمني طويل نوعا وتحتاج إلى إكمال مكونات أساسية معينة بشكل عام يمثلها جدول أو رسم بياني.

ويصف إيليوت (Elliott, 1991) الغرض من بحث الفعل على أنه تحسن الممارسة أكثر من إنتاج المعرفة. وهذا يعني أنه بدلا من البحث عن المعرفة التي ربما تستخدم وربما لا تستخدم فيما بعد للتأثير على الممارسة، فإن الهدف الأساسي لبحث الفعل أو بحث المشارك هو إحداث تغيير لتحسين بعض عناصر الممارسة. ويصفه كوهين ومانيون (Cohen, Manion,1989) إجراء على أرض الواقع تم تصميمه للتعامل مع مشاكل ملموسة في الموقف الحالي. ولذا فإن بحث المشارك يتجنب انتقاد الأبحاث التربوية الأخرى، لاسيما فشلها في التأثير على السياسة أو الممارسة عن طريق وضع التغيير في الممارسة داخل الفصل في صميم عملية البحث. وهناك عدة أسئلة تحتاج إلى إجابة بخصوص هذا البحث: فالبعض ينطبق على أي عمل يتم القيام به؛ والارتباط بالآخرين سيعتمد على الغرض من البحث. والمهم هو أن العمل الذي يقوم به المعلم يناسب الغرض: بمعنى أنه يخدم الحاجة التي خطط له أن يشبعها. وسيقوك كثير من المعلمين بأنهم ليس لديهم المهارات اللازمة ليكونوا باحثين ويرون البحث على أنه عمل الأكاديميين في التعليم العالي أو المهنيين المتخصصين في الأبحاث. ومع ذلك فإن معظمهم ربما يكون مستعدا لأن يقبل بأنهم مشتركون في الدراسة والمسح أو الاستبيان من وقت لآخر. وربما يجادل البعض بأن هذا ليس نفس الاندماج في البحث، ولكنني أتفق مع بيل (Bell, 1993) بخصوص أن استخدام هذه المصطلحات على نحو متبادل أمر مشروع إلى حدٍ ما، ومع هاوارد وشارب (Howard & Sharp, 1983: 6) واللذان يقرران بأن:

كثيرا من الناس يربطون كلمة "بحث" بالأنشطة التي لا وجود لها فعلا في أرض الواقع في الحياة اليومية والتي تم تتبعها من قبل أفراد أذكياء على نحو متميز وبمستوى غير عادي من الالتزام. وبالطبع فإن هناك قدر كبير من الحقيقة في وجهة النظر هذه، ولكننا نجادل بأن التتبع ليس مقيدا بهذا النوع من الأفراد، بل الحق أنه يمكن أن يمثل خبرة مشبعة ومثيرة لكثير من الناس الذين يتحلون بعقول منفتحة على التدريب وعلى التساؤلات.

وكما يلاحظ تننج (Tinning, 1992) فإن بحث الفعل لم يكن ذا مكانة مميزة في أبحاث التربية البدنية قبل التسعينات. ففي واحد من الأعمال المنشورة التي تركز على بحث الفعل في التربية البدنية يحدد كيرك (Kirk, 1995) ست سمات أساسية يزعم أنها خصائص لبحث الفعل، ويمكن أن تسهم في تحسين الممارسة.

بحث الفعل بحث تعاوني، فيه، بينما يمكن للأفراد أن يمسحوا ممارستهم بمفردهم فمن المحتمل أن يكون هناك فوائد أكبر فيما يتعلق بالفعالية والفهم

والتغيير عندما يكون المشاركون في اهتمام عام أو الذين يتأثرون بالتربية البدنية أو ببرنامج رياضي مشتركين معا في بحث الفعل أو الحدث.

بحث الفعل أو الحدث بحث يتسم بالمشاركة وإدارة الذات، بمعنى أن أجندة البحث يسيطر عليها من ممارستهم هي موضوع التساؤل، ولذا فإنها توفر نتائج ذات معنى ومفيدة لجميع المشاركين.

بحث الفعل أو الحدث يرتكز على البيانات والمعلومات، بمعنى أنه ليس ببساخة ما يفعله المدرسون بشكل خبيعي عندما يدرسون، فهو يشمل جمع المعلومات بشك نظامي يرتكز عليه التفكير والبحث.

بحث الفعل أو الحدث يشمل التفكير، وهو عملية نشطة للاندماج العقلي مع المعلومات عن موضوع البحث.

بحث الفعل أو الحدث بحث مرتبط بموقف، بمعنى أنه يشمل النظر إلى الداخل إلى الممارسة وفي نفس الوقت النظر إلى الخارج لرؤية أين تقع تلك الممارسات بالتوازي مع أو داخل ممارسات تعلميمية واجتماعية أوسع.

بحث الفعل أو الحدث بحث ذو توجه إصلاحي، بمعنى أنه يمكن تبريره على أساس نتائجه العملية أكثر من كونه بحثا من أجل إجراء البحث.

ربما تقبل معظم تلك الخصائص من قبل بعض المناصرين لبحث الفعل أو الحدث. فعلى سبييل المثال يصف دينسكومب (Denscombe, 1998) بحث الفعل أو الحدث على أنه عملي، ويشمل التغيير كجزء مكمل، ويشمل عملي دائرية، ويرى المشاركين على أنهم مشاركون فعالون بدرجة كبيرة. بينما يرى مكنيف (McNiff, 1988) بحث الفعل أو الحدث على أنه خريقة لتشخيص أو توصيف مجموعة فضفاضة من الأنشطة التي تم تصميمها لتحسين جودة التعليم.

والفصل الخامس مثال على بحث المشارك، في مدى صغير، تستيثيره حاجة مدرس واحد لاتخاذ قرارات مبنية على علم ومعرفة فيما يتعلق بتخطيط المنهج. وبالإضافة إلى لوصف عملية والفوائد التي تتحقق. ويركز هذا الفصل على الحاجة للدعم الملائم إذا كان علجهد المدرس الفردي أن ينجح وأن يدعم ادعاءات كيرك بأن بحث الفعل أو الحدث يجب أن يتسم بالمشاركة. وفي هذه الحالة يأتي الدعم من خارج المدرسة. وربما يجد مدرسون آخرون الدعم الضروري في العمل كمجموعة داخل المدرسة، أو في مشاركة مدارس أخرى في التجمع الهرمي الخاص بهم، أو من خلال ربط ذلك العمل بمقرر النمو المهني والذي يمكن أن يقدم دعما وإرشادا.

فعلى سبيل المثال، ربما تعمل مجموعة من المعلمين معا في تجمع لمجموعة من المدارس الابتدائية لتطوير استراتيجيات للتغلب على الاتجاهات السلبية لدى بعض الأولاد نحو الرقص في منهج التربية البدنية. وربما يشمل الدليل الحديث مع

وبالإضافة إلى لوصف عملية والفوائد التي تتحقق. ويركز هذا الفصل على الحاجة للدعم الملائم إذا كان علجهد المدرس الفردي أن ينجح وأن يدعم ادعاءات كيرك بأن بحث الفعل أو الحدث يجب أن يتسم بالمشاركة. وفي هذه الحالة يأتي الدعم من خارج المدرسة. وربما يجد مدرسون آخرون الدعم الضروري في العمل كمجموعة داخل المدرسة، أو في مشاركة مدارس أخرى في التجمع الهرمي الخاص بهم، أو من خلال ربط ذلك العمل بمقرر النمو المهني والذي يمكن أن يقدم دعماً وإرشاداً.

فعلى سبيل المثال، ربما تعمل مجموعة من المعلمين معاً في تجمع لمجموعة من المدارس الابتدائية لتطوير استراتيجيات للتغلب على الاتجاهات السلبية لدى بعض الأولاد نحو الرقص في منهج التربية البدنية. وربما يشمل الدليل الحديث مع الأولاد عن إدراكاتهم للرقص كمادة دراسية، والأشياء التي يحبونها والتي لا يحبونها، والانخراط في الرقص أو الأنشطة المرتبطة به خارج المدرسة. وربما يشمل الفعل أو الحدث تغيير محتوى الدروس أو الطريقة التي يتم بها تنظيم التدريس. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يتم تنظيم وقت حصتين بشكل تلقائي بحيث يمكن التدريس لجنس واحد ممكناً. ويمكن مراقبة تأثير تلك التغيرات، ومناقشته وتخطيط مزيد من الأفعال إما لتبني استراتيجية معينة عبر المجموعة كلها إذا كان ينظر إليها على أنها فعالة، أو لتجريب استراتيجيات مختلفة إذا كان هناك دليل على أن التدخلات الأولى لم تكن ناجحة.

ملخص

ينبغي أن يكون المدرس مستخدماً للبحث، وربما يرغب في أن يكون خالقاً للبحث، ولو على نطاق ضيق. والحدود بين الممارسة الانعكاسية والبحث ليست واضحة وهناك عدة وجهات نظر متعارضة بخصوص المكان الذي ينبغي أن ترسم فيه سياسات الأبحاث. وإذا أردنا أن ينظر إلى التعليم على أنه مهنة ترتكز على البحث، فإن هناك مجموعة من الجدالات بخصوص تعريفات البحث، في ضوء المدى والغرض. وبالاستفادة الفعالة من دليل البحث الموجود بالفعل في المجال العام، يمكن للمعلم أن يكون واثقاً من أن الممارسة ترتكز على المعلومات الحالية للموضوعات المختلفة والتي تؤثر على تعلم الطفل. والاندماج الشخصي في البحث مثل بحث الفعل أو الحدث على مقياس رقيق يقدم مزيداً من الفرص للمدرسين لأن يستمروا في تطوير ممارسة ترتكز على التحليل الناقد لسياق عملهم.

الفصل الثاني

المنهج القومي للتربية البدنية

السياسة، والممارسة، والنظرة العامة

مقدمة: سياسة البحث، وتطور الممارسة:

يركز هذا الفصل على البحث الذي سعى منذ 1990 لمراقبة ونقد التطوير والتطبيق المستمر للمنهج القومي للتربية البدنية في انجلترا وويلز. وأثناء هذه الفترة، كمعلمين في المدارس، واجهنا مهمة محاولة مسايرة التطويرات، والحاجة لأن نختار الأمور التي نركز عليها، والتي لم تكن بالمهمة السهلة. ونتيجة لذلك، فإن بحثنا قد انخرط في قطاع الثانوية أكثر من انخراطه في قطاع الابتدائية. ومع ذلك فقد حاولنا أن نحدد ونعرف ونخاطب عددا من القضايا أو الموضوعات الأساسية التي تنشأ في المدارس الابتدائية والتي يواجهها المعلمون في تلك المدارس في سعيهم للاستجابة لتقديم المنهج القومي للتربية البدنية. وفي بحثنا كله انصب الاهتمام والتركيز الأكبر على تتبع التعقيدات والتوترات المتأصلة في إعداد وتوظيف أوتطبيق المنهج القومي للتربية البدنية، وفي ضوء هذه االتعقيدات وتلك التوترات، لمعالجة احتمالات التطوير المستقبلي في تعليم وتعلم التربية البدنية. وفي مناقشتنا هنا نحاول أن نركز على هذه الاحتمالات. وفي نفس الوقت، فإننا نركز على أنه في التعامل مع الاحتمالات يجب ألا ننكر تعقيدات السياسة وتطوير المنهج في التربية البدنية، أو التوترات التي تعتبر سمة مميزة لهما. ومن ثم فإننا نشير إلى الاحتمالات في سياق ما يمكن أن يعتبره الكثيرون سياقات مقيدة للتنفيذ.

وعند التعامل مع التطبيق المستقبلي للمنهج القومي للتربية البدنية في المدارس الابتدائية، فإننا أيضا نركز على أننا لسنا مهتمين فقط بالعوامل الأساسية التي ربما تجعله يعمل. بل نتمنى أن نتحرك نوح التركيز على ما يريد المعلمون تحقيقه وما يستطيعون تحقيقه في التطبيق، والتركيز على ما يستغرقه لتطوير المنهج القومي للمدارس الابتدائية والذي يعبر عن الشمول والعدالة في التربية البدنية، بحيث يمثل خبرة تعليمية ذات جودة عالية لجميع التلاميذ. ومن ثم فإننا في هذا الفصل نركز على عدد من الموضوعات أو القضايا التي تنشأ في ومن المنهج القومي للتربية البدنية، والتي ترتبط بهذا السعي لتحسين جودة وتحقيق قدر أكبر من المساواة في التربية البدنية، والتي ترتبط أيضا بأجندات أوسع في التعليم، لاسيما فيما يتعلق بالأفكار التي تتعلق بالتعلم الممتد مدى الحياة والإعداد لحياة الراشدين. ونحن نعرف بعض التوترات الحساسة في مناقشاتنا، فمن ناحية نعرف المنهج القومي للتربية البدنية على أنه إخار مقيد مفروض على الموضوع أو المادة الدراسية في حالة من الضغط والكبح، من ناحية أخرى نعرضه على أنه إخار عمل مرن على نحو متزايد فيه مجال للتطورات الملحوظة في تعليم وتعلم التربية البدنية . ومع ذلك، فإننا نركز على أنه برؤية أبعد للمنهج القومي الحالي للتربية البدنية، فإنه قد حان الوقت مرة ثانية للتركيز على مركزية المعلمين في تحديد خبيعة وجودة المنهج القومي في التربية البدنية الذي يخبره التلاميذ في المدارس ولتركيز الانتباه على استكشاف

الفرص التي تتيحها تلك المركزية. ومن ثم فإننا نشير إلى الحاجة إلى مدخل يتحلى بالنشاط والحيوية في التطبيق والتنفيذ إذا كان لنا أن نطور موضوعا أو مادة دراسية أو مناهج تقدم إسهامات إيجابية لتعليم الأخفال مواجهة الحياة في مجتمعات متغيرة وتتسم بالتحدي على نخول الخط.

وأخيرا، فمن المناسب أن نعرف أننا لا نزعم أننا نبحث السياسة والممارسة في التربية البدنية من موقع الحياد. بل على النقيض، كما تشير المناقشة السابقة، فإننا نفعل ذلك تحدونا آمال وطموحات معينة نحو التطوير المستقبلي للتربية البدنية كمادة دراسية في المرحلة الابتدائية والثانوية، والتي تشير أيضا إلى أن الاستبصار استنادا إلى الأبحاث سيكون فقط اعتبارا واحدا وهامشيا في السياسة وتطوير المنهج (انظر على سبيل المثال، Halpin, 1994).

المنهج القومي للتربية البدنية: مشهد دائم التغير:

ربما يكون معلمو المرحلة الابتدائية أكثر إدراكا من غيرهم أن مرحلة التسعينات تتسم بالتغيرات المرهقة في المنهج القومي، بقيادة الحكومات المركزية المتعاقبة ومؤسساتها. فالمنهج القومي، لاسيما المنهج القومي للتربية البدنية، أدى إلى زيادة مفرطة في توثيق جديد ومطالب جديدة لمناهج المدرسة. وقد كان تطبيق قانون 1992 جاريا مجراه قبل أن يواجه المعلمون وجهة نظر مراجعة المطالب نظرا لأن الحكومة المركزية سعت لإعلان وإقرار منهج قومي يمكن إدارته. وعندما علم أن مراجعات 1995 قد فشلت في إزالة الضغوط في مناهج المدارس الابتدائية، فإن مزيدا من التغييرات قد أحدثت في 1998. وقد أعلن أنه من سبتمبر 1998 لن يطلب من المدارس الابتدائية أن تدرس برامج الدراسة كاملة في ست مواد أساسية من مواد المنهج، من بينها التربية البدنية. والعنصر الوحيد الذي ظل مطلبا ثابتا هو تغطية برامج الدراسة بالنسبة للسباحة. ولذا فإن المنهج القومي للسنوات الابتدائية كان وما زال موضوع التغيير. وحاليا يصرف قدر كبير من الاهتمام نحو إصدار قوانين جديدة لجميع مواد المنهج، ليتم توظيفها في سبتمبر 2000. وليس بغريب أن كثيرا من المعلمين قد شعروا بالإحباط بفعل كل من مدى وسرعة تنفيذ المطالب المطلوبة منهم، وشعروا بالغربة والعزلة عن العملية السياسية التي منحتهم قليلاً من الانغماس في صنع السياسة ولكن تطلب منهم أن يتحملوا المسؤولية عن تطوير المنهج بمداه الكامل، وأن يقبلوا اللوم الذي

يلقى عليهم بسبب القصور المزعوم في المعايير التعليمية. (Penney & Evans, 1999)

هاهنا لا يمكن التعامل مع تفاصيل جميع التطورات السابقة، ولكن بدلا من ذلك نركز على عدد من القضايا أو الموضوعات التي انبعثت من خلال التطبيق المستمر للمنهج القومي في التربية البدنية وبقائه على صلة وثيقة في علاقته بالتطبيق المستقبلي. وفي وسط سياقات تطور السياسة السريع المندفع فإننا نعي أنه ربما يكون من المفيد أن نعلن أجندات يمكن أن تتحمل سياقات تغيير تعليمي واجتماعي سريع.

مستوى قانوني ولكنه منخفض:

إن إعلان تقديم التربية البدنية كعنوان قانوني لجميع الأخفال لم يكن ذا قيمة في تاريخ التربية البدنية المعاصر في انجلترا وويلز. فقد كانت التربية البدنية دوما مادة تكافح وتنافح من أجل التميز والمصادر في المدارس. ولكي يتم تحديدها وتعريفها على أنها مادة أساسية، فإن العنصر القانوني ل 5 – 16 منهج يبدو محققا مستوى جديد ومحققا الأمان للتربية البدنية. ومع ذلك فإن بحثنا والتطورات التابعة في السياسة قد أظهرا أن المقاييس التشريعية لا تقدم أي ضمان للثقة أو التأكد، وظلت المادة إلى حدٍ ما في وضع ضعيف وهش. رغم أن المستوى القانوني ربما يكون قد مثل خطوة مهمة للأمام. وهي خطوة صغيرة نحو توفير تربية بدنية ذات جودة عالية لجميع التلاميذ في المدارس الحكومية.

وبالتأكيد فإننا سنركز على أن مستوى التربية البدنية القانوني يجب أن يعتبر موضع قوة ينطلق منه للأمام. وعند التأمل في الطريق للأمام فإننا أيضا يجب أن نعرف أن العوامل الأخرى ربما تستمر في تقويض موضع التربية البدنية. وبهذا الخصوص، فإننا نلفت الانتباه على نحو خاص لاحتمال استمرار الازدحام في جداول المدارس الابتدائية، والمنافسة المستمرة على أوقات معينة، والقصور الكبير في التدريب الأولي للمعلمين والتطوير المهني للخدمات التي تقدم للمعلمين.

وعند التفكير في وضع التربية البدنية في المنهج، فمن المهم أيضاص أن نلفت الانتباه إلى خاصية أخرى بارزة في الحياة في المدرسة الابتدائية : التسمية المتكررة للتربية البدنية على أنها مادة هامشية بالنسبة للمنهج. ليس ذلك فحسب وإنما أيضا النظر إليها على أنها مادة مختلفة من حيث الكفاءة عن الجوانب الأخرى للمنهج، ولذا فإنها تقف بمفردها. ومن وجهة نظرنا فإنه ما لم تتم معالجة الميول نحو العزلة معالجة جادة، وما لم يتم إعداد بحث للربط بين التعليم والتعلم في التربية البدنية وفي مجالات أخرى من المنهج، فإن احتمال أن تسهم التربية البدنية إسهاما رئيسيا في التعلم عبر المنهج سيبقى للأسف بعيدا كل

البعد عن التحقيق. كما أننا نركز أيضا على الحاجة للتطويرات التي تركز على الروابط بين التعليم والتعلم في التربية البدنية وحياة التلاميذ بعد المدرسة.

والتعليم ككل يواجه تحدي إعلان ارتباط أكبر وتناسق في المنهج، وفي سياق التربية البدنية، فإن النزاعات على هذه الموضوعات ستثير أسئلة محرجة بخصوص الاتجاه المستقبلي، وتطوير وتنفيذ أو تطبيق المنهج القومي للتربية البدنية. وعلى وجه الخصوص فإننا نركز للمرة الثانية على أهمية تطوير مناهج شاملة وتمكن جميع الأخفال من مواصلة الاندماج في النشاط البدني أو الرياضة إذا اختاروا ذلك. وربما تبقى النخبة الحركية أكثر المناخق أو المجالات إثارة للجدل في التربية البدنية. وربما تكون إعادة المرور على الهدف من المادة نقطة بداية نافعة ومفيدة لتطوير منهج قومي شامل للتربية البدنية له دور مركزي يجب أن يؤديه في نمو التلاميذ الاجتماعي والنفسي والبدني.

الأهداف والتوقعات:

على نحو يتسم بالتنوع، سعت نصوص المنهج القومي في التربية البدنية لتوضيح الأهداف والتوقعات للتعليم والتعلم في التربية البدنية في جميع المدارس الحكومية. ويمكن النظر إلى المطالب العامة جنبا إلى جنب مع قرارات المرحلة الرئيسية ومن ثم مواصفات المرحلة الرئيسية على أنها نقاط مرجعية للمعلمين في هذا الخصوص. وتميل تلك النصوص إلى ملاحظة تنوع التعلم الذي يمكن رعايته في التربية البدنية. فهي لا تحتضن فقط الجوانب البدنية في نمو التلاميذ، ولكنها تحتضن أيضا الجوانب النفسية والاجتماعية للمشاركة والأداء في النشاط البدني والرياضة، بما في ذلك الاتجاه نحو النشاط البدني، والرياضة وأسلوب الحياة، ونمو المهارات الشخصية والممارسة الآمنة في سياقات النشاط البدني والرياضة. وقد تساءل كثير من المعلمين عن مدى واقعية الأهداف المتعددة للمنهج القومي في التربية البدنية لاسيما عندما تؤسس في سياقات تعرض دعما قليلا لتطبيقها (Evans et al. 1996; Evans & Penney, 1994) وهناك أيضا أسئلة مهمة أخرى غابت عن النقاش على نطاق واسع وتصاحب تطوير وتطبيق المنهج القومي في التربية البدنية. ومنها على سبيل المثال هل أهداف المنهج القومي في التربية البدنية كافية وملائمة من الناحية التربوية كما هو الحال في علاقتها بالاهتمامات البراجماتية؟ كيف يمكن أن تنعكس هذه الأهداف في المنهج، وفي تعليم وتعلم التربية البدنية؟ هل المنهج القومي في التربية البدنية يوفر إخار عمل يسهل تحقيق تلك الأهداف؟

وفي الجزء التالي نركز على القضايا أو الموضوعات الأخيرة، بينما نفكر ونتأمل في الدرجة التي عندها يمكن اعتبار إخار المنهج القومي في التربية البدنية كمدعم أو معرقل لنمو تعليم وتعلم ذوي جودة مرتفعة في التربية البدنية، والقيود التي يفرضها والاحتمالات التي يقدمها.

تحديد الموضوع: توجيه التعليم والتعلم:

دوما تمت ملاحظة أن تصميم منهج قومي للتربية البدنية من الأمور الصعبة. فالموضوع ومجتمع الموضوع متنوع على نحو مفتوح في ضوء الاهتمامات التي تقدمها أو تمثلها وتسعى لترقيتها بطرق متنوعة. وفي مثل تلك الظروف يعتبر إعلان تعريف للتربية البدنية يتفق عليه الجميع من الأمور المشكلة وحتما سيكون لمصلحة بعض الأفراد على حساب آخرين. ومن بداية تطوير المنهج القومي في التربية البدنية، فإن التربويين كانوا يكابدون ويعانون من أجل تحديد الموضوع على نحو يتسم بالجودة ويتميز عن الرياضة. وقد سعى الدليل غير القانوني المصاحب لقانون 1992 لتوضيح أنه:

> في التربية البدنية ينصب التركيز على التعلم في سياقات بدنية بشكل أساسي. والغرض من التعلم هو تطوير معرفة محددة، ومهارات محددة، وفهم محدد لترقية النمو البدني والكفاءة البدنية. فالتعلم يرقي ويحسن المشاركة في الرياضة.(DES, 1992)

> بينما: تمثل الرياضة المصطلح الذي يطبق على مدى من الأنشطة البدنية حيث ينصب التركيز على المشاركة والمنافسة. وتستطيع الأنشطة الرياضية المختلفة المساهمة في التعلم.

وكما أوضحنا من قبل في موضع آخر (Penney, 1999) فإن النموذج المعلن لفترة تخويلة لتنظيم المنهج في التربية البدنية، لاسيما في المدارس الثانوية، يفشل في عرض الموضوع أكثر من كونه مجموعة من الأنشطة المنفصلة. وعلى نطاق واسع، فبالنسبة للأسباب السياسية والبراجماتية فإن المنهج القومي في التربية البدنية تبنى هذا النموذج وأضفى عليه شرعية كنموذج للتربية البدنية في المدارس، وليس فقط المدارس الثانوية. وتم إعلان المجالات المنفصلة من النشاط بحزم كنقطة مرجعية جوهرية في تحديد الاتساع والتوازن في المنهج (Evans & Penney, 1995; Penney & Evans, 1995)

في قانون 1992 انصب التركيز على زيادة الاتساع في التربية البدنية في هذه المصطلحات ومن ثم توسيع مدى خبرات التعلم المقدمة للتلاميذ. وخلص إلى أن المنهج في المرحلة الأساسية الأولى (من بداية التعليم الإجباري حتى سن السابعة) ينبغي أن تشمل برامج الدراسة خمس مجالات من الأنشطة (الأنشطة البدنية، الرقص، الألعاب، أنشطة الجيمانيزيوم، الأنشطة الخارجية وأنشطة المغامرة) والسباحة إذا رغب في ذلك؛ بينما في المرحلة الثانية (من السابعة حتى الحادية عشرة)، وكانت المطالب تتمثل في تتبع المجالات الستة، مالم يكن برنامج السباحة قد تم إكماله في المرحلة الأساسية الأولى (DES, 1992) ومنذ

1992 فإن مراجعات المنهج القومي في التربية البدنية ركزت على تقليل الغطاء القانوني لمجالات النشاط (Evans & Penney , 1995; Penney & Evans, 1997) . وفيما يتعلق بالمرحلة الأساسية الأولى والثانية فإن المطالب والنصائح يمكن أن ينظر إليها على أنها عودة للوراء نحو التركيز على تقديم الألعاب والرقص والجيمانيزيوم معا مع السباحة في المرحلة الأساسية الثانية.

في تغطية 1995 للألعاب، تم إعلان وإقرار الجيمانيزيوم والرقص كموضع تركيز المرحلة الأولى مع وجود خيار متابعة برنامج المرحلة الثانية، وهو مطلب يخاخب جميع المجالات المتبقية في مكانها، ولكن مع مراعاة الأولويات التي تنشأ بوضوح. وأعلن أنه:

خلال كل سنة من سنوات المرحلة الأساسية ينبغي أن يتعلم التلاميذ الألعاب، وأنشطة الجيمانيزيوم، والرقص. وفي نقاط أثناء المرحلة الأساسية ينبغي أن يتعلم التلاميذ الأنشطة البدنية (ألعاب القوى)، والأنشطة الخارجية وأنشطة المغامرة والسباحة مالم يكونوا قد أكملوا برنامج الدراسة الخاص بالسباحة في المرحلة الأساسية الأولى. (DfEI/WO, 1995: 4)

ويدو أن تلك المراجعات تبرز تحسينات جوهرية في ضوء القدرة على إدارة المنهج الوخني في التربية البدنية في المرحلة الأساسية الأولى، ولكنها لم تفعل إلا القليل لخفض العبء الزائد المدرك في المرحلة الأساسية الثانية. في عام 1998 ذكر مكتب المفتش الرئيسي لجلالة الملكة على مدارس ويلز أنه في المرحلة الأساسية الأولى فإن الوقت كافٍ بشكل عام لتقديم مدى واسع ومتوازن من الخبرات للتلاميذ، ولكن في المرحلة الأساسية الثانية فإن المدارس غالبا ما تكون مضغوخة جدا للوفاء بمطالب المنهج القومي في الوقت المحدد. (OHCMI, 1998: 16)

وكما ذكرنا آنفا، فإن النقلة التالية (في عام 1998) كانت لموقع فيه برامج دراسة السباحة فقط هي القانونية. وعلى نحو ملحوظ فإن هذا الإعلان صاحبة إرشاد تم تصميمه للتأكد من الاحتفاظ ببعض أفكار الاتساع والتوازن في التربية البدنية. وبالتحديد فإن المدارس قد نصحت بأن يتم الاحتفاظ بالألعاب والرقص وأنشطة الجيمانيزيوم في المرحلة الأساسية الأولى (QCA,1998) وبخصوص المرحلة الأساسية الثانية، فإنها واجهت بعض النصائح المتعارضة إلى حدٍ ما من ناحية "الاحتفاظ بالمجالات الستة للنشاط، ولكن اجعل الأولوية لبعض المجالات. فعلى سبيل المثال، علم السباحة واجعل الأولوية لتعليم الرقص والألعاب، وأنشطة الجيمانيزيوم." ومن ناحية أخرى "تدريس عدد أقل من مجالات النشاط. فعلى سبيل المثال، احذف الأنشطة الخارجية وأنشطة المغامرة." في عام

2000، يبدو أنه من المحتمل أن المدارس الابتدائية ستواجه مرة ثانية مطالب قانونية باتباع برامج الدراسة للألعاب، والرقص وأنشطة الجيمانيزيوم في المرحلة الأولى، مع وجود خيار متابعة برنامج جديد لدراسة أنشطة السباحة والأمان المائي في المرحلة الأساسية الأولى وفي المرحلة الأساسية الثانية، ومتابعة برامج دراسة خمسة مجالات من النشاط، الأنشطة المشكلة للرقص، أنشطة الألعاب، أنشطة الجيمانيزيوم، ومجالين آخرين من السباحة والأمان المائي، والأنشطة الرياضية (ألعاب القوى)، والأنشطة الخارجية وأنشطة المغامرة (مع السباحة والأمان المائي القانوني مالم يكن التلاميذ قد أكملوا البرنامج الكامل للدراسة في هذا المجال من مجالات النشاط في المرحلة الأساسية الأولى (QCA, 1999).

هل من إخار للعمل ؟

يبدو أن هذا المجال من إخار النشاط تفرض إخارا ثانويا ومتخصص على نحو اضح على التربية البدنية في المنهج الابتدائي. وعلى نحو خاص في المرحلة الثانية الأساسية، فإن المطالب يمكن أن تعتبر ابتعادا عن برامج تركز على نمو المهارات الحركية (Jones, 1996) وتشجع على التقسيم أكثر مما تشجع على الربط بين التعليم والتعلم في المنهج. إن تقرير مكتب المعايير في التربية (Ofsted) المنشور حديثا بخصوص التدري الأولي للمعلم في التربية البدنية في المرحلة الابتدائية، يركز على الدرجة التي عندها يعزز المنهج الوخني في التربية البدنية التقسيمات في المادة. ومن المعلوم أن معظم المتدربين في المرحلة الابتدائية ينظرون إلى المادة على أنها تتكون من مجموعات منفصلة من الأنشطة – الألعاب، والرقص، والجيمانيزيوم، وألعاب القوى، والسباحة. وهم ليسوا آمنين في فهمهم لطبيعة المادة ككل، أو ما الذي يجب تعلمه بخلاف إنتاج أو إيجاد مؤدين لأنشطة معينة (Ofsted, 1998: 5) وليس غريبا أن مطلب متابعة برامج الدراسة في مجالات متعددة، يتم التركيز على كلٍ منها على حدة، لم يزد فقط مشاعر المعلمين بعدم الكفاية فيما يتعلق بقدرتهم على تدريس التربية البدنية، ولكنه أيضا أوهى وأضعف تركيز الخبرة التعليمية. وقد ركز دان (Dunn, 1998: 13) على كلا الموضوعين، حيث يعلق قائلا:

إن المنهج القومي، في رأيي، لم يعزز جودة التعليم في المدارس الابتدائية. إذ يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يمكن أن تهدف المدارس إلى توفيرها، بنسب نجاح محدودة في كثير من الحالات. فالمجالات الستة للتربية البدنية في المرحلة الأساسية الثانية والثلاثة في المرحلة الأساسية الأولى تركت بعض الزملاء يتخبطون.

إن إخفار عمل المنهج القومي يمكن النظر إليه على أنه يرقي ويحسن التركيز على المهارات، والمعرفة، والفهم والتي تعتبر محددة بالنسبة لسياق الأنشطة (أو الرياضة)، أعلى وأكثر من التركيز على التعليم والتعلم المرتبطين بالموضوعات العامة وبأجندات وأهداف تعليمية أوسع. ويبدو أن هناك خطر متأصل متمثل في ضعف أو ربما فقد البصر تماما. ومرة ثانية، فإن تقرير مكتب المعايير في التربية (Ofsted) يقدم بعض الملاحظات ذات الصلة. ويعلن التقرير أن الافتقار للفهم العميق لطبيعة المادة والغرض منها في المنهج القومي غالبا ما يؤدي إلى تفتيت ونقص التقدم في تخطيط المتدربين للتعليم والتعلم. فكل نشاط، بل كل لعبة يمكن رؤيتها بسهولة كمجال تعلم في حد ذاتها، دون اعتبار للطريقة التي تتكامل بها العناصر في مجالات العمل المختلفة.

وبالتأمل في المستقبل، فإننا بحاجة لأن نسأل ما الذي نهدف إلى تحقيقه في التربية البدنية ومن خلالها، ثم بعد ذلك نسأل ما إذا كان المنهج القومي في التربية البدنية (برامجه للدراسه والمناهج المشتقة منها)، يعزز إدراك هذه الأهداف بشكلٍ كافٍ. ومن وجهة نظرنا، فإن إخفار العمل التنظيمي للمنهج القومي في التربية البدنية يبذل القليل لتحقيق فهم أفضل (سواء كان في أو وراء المهنة) بحيث تستخدم المادة كثيرا من نفس الأنشطة كرياضة أو ترفيه، وبطرق تدريس مختلفة، وبأولويات مختلفة فيما يتعلق بنتائج التعلم (Williams, 1989: 16)

ومع ذلك فربما توفر المراجعة التالية للمنهج القومي في التربية البدنية وضوحا أكبر للمعلمين فيما يتعلق بأغراض التربية البدنية وأولوياتها في نتائج التعلم. ونفترض أن المطالب الجديدة ستفرض التوقيع على المعايير الأساسية للتعلم المحددة في النسخة التجريبية (QCA, 1999) والتي تسمى حاليا:

- اكتساب وتحسين المهارات.
- اختيار وتطبيق.
- تقويم وتحسين الأداء.
- المعرفة وفهم الصحة واللياقة. (QCA, 1999: 171)

والمقصود من إعلان هذه المعايير هو توفير تركيز أوضح على التعليم والتعلم (Casbon, 1999) ويمكن النظر لهذا التركيب على أنه محاولة للتركيز على قضايا وموضوعات تمت معالجتها من قبل في المطالب العامة للمادة (DES, 1992; DfE/WO, 1995)، ومن ثم التأكيد على أنها قد انعكست في التعليم والتعلم. والتركيز على المعايير ربما يساعد في تقليص وتضييق الفجوات في خبرات التلاميذ التعليمية، ويلفت الانتباه إلى حقيقة أنه، على سبيل المثال،

فإن بعض المجالات مثل الألعاب تقدم مدىً واسعا من الأنشطة المحتملة ومع ذلك فإنها ربما توفر خبرات تعليمية مشابهة. (CCW, 1994: 6) وهذه حالة تحتاج للمعالجة عبر جميع مجالات النشاط، وليس فقط خلال أي واحد من هذه المجالات.

ومع ذلك، يبقى توتر ظاهر في إخار العمل الجديد المفترض للمنهج القومي في التربية البدنية، ففيه يبقى خلق حدود مصحوبا بالتعريف المستمر لاتساع الدراسة كغطاء لمجالات النشاط أكثر من كونه غطاءً للحدود والاحتفاظ ببرامج الدراسة مركزا على مجالات النشاط (أكثر من تركيزه على الحدود). ومن ثم فإن المعلمين سيواجهون تحديات جديدة عند تطبيق أو تنفيذ المنهج القومي في التربية البدنية: لتحقيق التقدم في التعلم المصحوب بالحدود بينما ينفذون برامج الدراسة التي ترتبط بمجالات النظام. وهذه ليست مهمة سهلة لاسيما عندما يواجهون مطالب وتحديات في مجالات أخرى لمنهج الابتدائي عندما يفتقرون للنصح والدعم وفرص التطوير المهني المرتبطة بالتربية البدنية (Evans & Penney, 1994). وعلى الرغم من هذه الصعوبات فإننا نأمل أن يرحب معلمو الابتدائي بهذه الخاصية من خصائص المنهج القومي في التربية البدنية، وأن يأخذوا بزمام المبادرة في إعلان تناغم أكبر في تعليم التربية البدنية وبينها وبين جوانب المنهج الأخرى.

التخطيط، والأداء، والتقويم:

وثمة سمة سائدة أخرى في المنهج القومي في التربية البدنية وهي تعريف أو تحديد التخطيط والأداء والتقويم كثلاثة عناصر مرتبطة ومتداخلة في التربية البدنية للتعامل معها من خلال التعليم؛ في تخطيط المنهج، وتصميم الدرس، والتقدير في التربية البدينة. وهذا التركيز على العملية التعليمية (بدلا من التركيز على الممارسات الميكانيكية والنتائج) في التربية البدنية كان مبعث توتر في تطوير المنهج القومي في التربية البدنية. فالسياسيون المحافظون على وجه الخصوص كانوا بحاجة إلى مزيد من التأكيد بأن المادة الدراسية ستظل نشطة بشكل جوهري في طبيعتها وستحتفظ بالاهتمام في نتائج الأداء ونتائج العملية على حدٍ سواء (Evans & Penney, 1995; Penney & Evans, 1999) ولذا فإن نصوص المنهج القومي في التربية البدنية قد ركزت على نحو متكرر على أن جانب الأداء ينبغي أن يبقى مركز الانتباه. وحديثا نصح المعلمون بأن يركزوا تركيزا كبيرا على الأداء في منهج المرحلة الأساسية الأولى (OCA, 1998) وبينما يمكن أن يكون التخطيط والأداء والتقويم مصطلحات مألوفة الآن في التعليم الابتدائي، فمن الواضح أنه في المدارس الابتدائية والثانوية فإن تسهيل التقدم في التعلم الذي يرتبط بالتخطيط والتقويم، في سياق تعليمي نشط يبقى جانب من جوانب التنفيذ يحتاج إلى مزيد من الدعم.

وكما أشرنا إلى صعوبات تحقيق تكامل التخطيط والأداء والتقويم في التعليم والتعلم، فإن النزاعات بخصوص هذه القضايا تقتضي أن نمر ثانية على أهداف وأغراض التربية البدنية. ومن وجهة نظرنا فإنه على الرغم من أن كون التربية البدنية نشطة من الخصائص المهمة، فإن هناك حاجة لتوجيه الانتباه إلى الخبرات التعليمية التي يسهلها كون التربية البدنية نشطة. وبينما ربما يكون واقعيا وملائما بدرجة كبيرة أن نحدد التربية البدنية ونعرفها على أن لها دورا أساسيا تؤديه في تطوير الاتجاهات والسلوكيات التي تصف الحيوات النشطة والصحية، فمن غير الملائم ومن غير الواقعي بالنسبة للتربية البدنية أن تعتبر ميدانا لإحداث التحسينات الفورية في صحة التلاميذ البدنية. فهذا سيختصر التربية البدنية إلى اللياقة البدنية أو التدريب، أو الأسوأ من ذلك إدارة مادة عن "إخلاق البخار" وتعتبر بشكل جوهري بعثية أكثر منها تعليمية. (Shaughnessy & Price, 1995: 37)

وإذا كان للمعلمين والمربين أن يطوروا مناهج التربية البدنية التي تعبر عن درجة كبيرة من الشمولية وتحاول أن ترقيها، فستكون هناك حاجة لتطوير وتبني صياغة أوسع لمفهوم الأداء. وفي الوقت الحالي فإن هناك ميل لربط الأداء بالأداء المختار أو المنتخب في رياضات معينة. وهذا التركيز على خطر عظيم يتمثل في توجيه التعليم والتعلم في التربية البدنية نحو مجال واحد ضيق من مجالات التطبيق التي سترتبط في النهاية بعدد قليل جدا من التلاميذ. ونتمنى أن يكون التطبيق المستمر للمنهج القومي في التربية البدنية ولاسيما القانون الجديد مشجعا للمعلمين لأن يعرفوا أن الأداء في الرياضة يمكن أن يأخذ عدة أشكال، ويمكن أن يحدث في عدة سياقات، ويمكن أن يكون متابعة ممتعة للناس ذوي القدرات المختلفة. وإذا لم تعبر مناهج التربية البدنية عن هذا التنوع وترقيه فإننا لا يحتمل أن ننجح في تزويد جميع التلاميذ بالفرص لأن يخبروا المتعة والإنجاز في سياقات الأنشطة البدنية والرياضة. وبينما تعتبر هذه بلا شك قضية كل من معلمي الثانوية والابتدائية، فإن أهمية الخبرات الأولى في المدارس الابتدائية في تشكيل الاهتمامات المستقبلية لا يمكن التقليل من قيمتها. ومما يؤسف له، فإن أهمية المادة في المدارس الابتدائية لا يعكسها تقديم التدريب، أو المراجع أو الدعم.

البراجماتية في الممارسة:

إننا جميعا ندرك أن القضايا التي تمت مناقشتها من قبل ليست العوامل الوحيدة التي تشكل تطبيق المنهج القومي في التربية البدنية، أو التي يمكن ملاحظتها على الفور على أنها تحدد جودة خبرات التلاميذ في التربية البدنية. فجوانب التوثيق في التربية البدنية (على نحو محدد، ترتيبات الجداول، ثقة وخبرة العاملين، التسهيلات أو المرافق، التمويل والتجهيزات، وجهات نظر وقرارات المدرسين الأوائل في المدارس الابتدائية)، كلها لها تأثيرات واضحة جدا على

الخبرات. إن صورة المنهج القومي في التربية البدنية المنبثقة من البحث ليست صورة للتناغم والتساوي، وإنما صورة اختلاف وتعتمد على الفقر أو الثراء النسبي لسياقات الدراسة ومن ثم فإنها توفر تنوعا معقولا في التأهيل القانوني الذي يخبره التلاميذ في المدارس المختلفة. (Evans et al., 1996) وعبر البحث فإننا ركزنا على المرونة المتأصلة في المنهج القومي في التربية البدنية والتي سمحت لتلك الاختلافات أن تبقى كسمة للتطبيق، وتقارير المسح الحديث النموذج المستمر لتخطيط وتوفير المصدر في التربية البدنية. فعلى سبيل المثال، في ويلز ذكرت التقارير أن القصور في التجهيزات والمصادر ما زال يؤثر على جودة التعليم وعلى مستويات تحصيل التلاميذ في كثير من المدارس الابتدائية، وأن الصعوبات تميل لأن تكون أكثر حدة في المدارس الصغيرة (OHMCI, 1998: 3) وعلى نحو أكثر تحديدا ذكرت التقارير أنه بينما كانت هناك تحسنات جوهرية في المعايير في المرحلة الأساسية الثانية من التربية البدنية في عام 1996 – 1997، فعدد قليل نسبيا من المدارس معايير جيدة على نحو متناسق عبر المدى الكامل للأنشطة التي وصفها المجلس القومي، وأنه يوجد ضعف متواصل في جوانب أساسية من العمل في التربية البدنية في حوالي 55 ٪ من المرحلة الابتدائية، وأن الجودة الكلية للتعليم تستمر في التحسن، ولكن يمكن أن تتنوع على نطاق واسع في المدارس الفردية.

والتطلع لتطبيق قوانين جديدة في 2000 يجعلنا نتوقع أن موضوعات براجماتية ستبقى اهتماما أساسيا بالنسبة لكثير من المدارس الابتدائية. وكما سبق التركيز من قبل، فإن الدليل من الأبحاث الحديثة لمكتب المعايير في التربية يؤكد على أن الاستثمار في التدريب فشل في بعض الأحيان في أن يقترب من الأهمية المرتبطة بالتعليم والتعلم في التربية البدنية أثناء السنوات الابتدائية في النزاع السياسي المنمق (Ofsted, 1998)

ومع ذلك، فبينما نعرف أن اهتمامات المنهج في حد ذاتها وبذاتها قضايا مهمة، فإننا أيضا نلفت الانتباه إلى الارتباخات بين هذه الاهتمامات والموضوعات الأخرى التي تمت مناقشتها من قبل: لاسيما، خريقة تعريف وتحديد الخبرة، والعزلة، والمستوى المنخفض للتربية البدنيةفي المنهج. ويمكننا أن نقترح أن المرور على أغراض المادة وأهدافها وموضع تركيزها، وإعادة بناء المنهج وفقا لذلك، وإعادة التركيز على التعليم والتعلم، يمكن أن تساعد في تقليل بعض القيود المفروضة على تطبيق المنهج القومي في التربية البدنية. وفي نفس الوقت فإننا ندرك أن التغيير المتكرر نادرا ما يعتبر شائعا أو واقعيا من وجهة نظر المعلمين الذين أرهقهم العمل وتعوزهم المصادر والذين يشعر الكثيرون منهم أنهم بالفل يكافحون وينافحون من أجل البقاء والاستمرار. ولذا ففي المراجعة الحالية كان هناك التزام مفتوح بتجنب الجيشان والتشتت المفرط في المنهج (Gilliver, 1999:

(5 وبينما تعتبر هذه ملحوظة مرحب بها بخصوص القيود التي يرزح تحتها المعلمون في أعمالهم، فإنها تعرض أيضا تحديا حقيقيا لهم؛ فإما أن يتكيفوا مع المطالب الجديدة مع الممارسة التي لم تتغير على نطاق واسع، أو أن يسعوا إلى إعادة تشكيل المناهج، وأن يقوموا بالتعليم والتعلم بطرق جديدة. وفيما يلي سنعرض بعض الموضوعات باستفاضة لاسيما الموضوعات المرتبطة بالنقطة الأخيرة، مع تركيز خاص على أن تتبع تلك الفرص سيحتاج لأن يكون بمثابة محاولة تعاونية تشمل كثيرا من الهيئات والمؤسسات والأفراد إذا أريد لها النجاح والبقاء.

الاحتمالات والمشاركات:

أولا وقبل كل شيء فإننا نركز على الحاجة لتنفيذ وإجراء تطويرات المنهج بالمشاركة مع التلاميذ. فانخراطهم في تخطيط المنهج، وفي تحديد وتعريف الأهداف التعليمية، وتصميم الخبرات التعليمية التي تسهل تحقيقها، وفي التقدير سيكون من الأمور البالغة الأهمية أن نزود جميع التلاميذ بالإحساس بأنهم يملكون ناصية المعرفة بالتربية البدنية وأيضا ناصية الغرض منها. وهناك أيضا حاجة للتعامل مع هذه الموضوعات في مؤسسات التدريب لاسيما في ضوء التقارير التي ينجح عدد قليل من المتدربين في تمكين التلاميذ من أن يعكسوا ويهذبوا ويفسروا ويتبنوا استجابات شخصية للتأكد من التوفيق الجيد بينها وبين الغرض من المهمة (Ofsted, 1998: 7)

ثانيا، فإن أي محاولة لزيادة وتغيير التوقعات المرتبطة بالتعلم في التربية البدنية ستحتاج إلى التعامل معها بالاشتراك مع الآباء. فكثير من الآباء، مثل السياسيين، ربما لا يقدرون الأهداف التعليمية والتوقعات في التربية البدنية حق قدرها، بل ربما يرون تركيزها على أنه تحقيق للمهارات والكفايات في رياضات معينة وربما تكون هذه وجهة نظر يشترك فيها كثير من المعلمين في المدارس الابتدائية. ولذا فإن التطبيق المستقبلي للمنهج القومي في التربية البدنية يجب أن يشمل جميع العاملين، ولاسيما المدرسين الأوائل، إذا أردنا أن نغرس نظرة أوسع للتربية البدنية وأغراضها. وسيكون المدخل التكاملي لتطبيق المنهج حيويا إذا أقيمت الروابط بين التربية البدنية والمجالات الأخرى في منهج الابتدائي، وإذا تم تحقيق إسهاماتها الكامنة لتعليم الطفل ككل.

لقد أشارت مناقشاتنا في كثير من أجزائها إلى الدور المهم الذي يجب أن يلعبه التعليم العالي والتدريب الأولي للمعلم في تشكيل التعليم المستقبلي للتربية البدنية في المدارس الابتدائية. وتعتمد جودة التدريب الآن بدرجة كبيرة على جودة المشاركات المتأصلة في التدريب على وجه الخصوص، بين مؤسسات التدريب والمدارس، وبين المدارس ومتدربيها. وثمة تقرير حديث لمكتب المعايير بالتربية (Ofsted, 1998) يركز على أن المدربين، والمديرين، والمعلمين الخصوصيين كلهم ذوو تأثير كبير على جودة خبرة المتدربين، وكذلك الحال

بالنسبة للتواصل بينهم. ولسوء الحظ فإن التقرير أيضا يذكر أن هناك نقص وقصور في دعم تدريس التربية البدنية مع مواد أساسية أخرى التدريب الابتدائي. (Evans & Penney, 1994) وللأسف فإن تراجع المؤسسات التعليمية المحلية وتدهورها جعل التعاون بين المدارس أمرا صعبا، وجاء ذلك في فترة أصبح فيها العمل المشترك مهما بالنسبة لكثير من المعلمين. فالتواصل مع الزملاء في المدارس الأخرى والاحتفاظ بتجمعات من المدارس تبقى من العناصر الجوهرية في دعم تطبيق السياسة وفي تطوير المنهج. كما أنها تعتبر ميكانيزمات هشة في سياقات التمويل المقيد للتطوير المهني، لاسيما في مواد مثل التربية البدنية (Evans et al. 1996; Shaughnessy & Price, 1995)

والزملاء في المدارس الثانوية ليسوا فقط مصدرا محتملا للنصح والدعم لمعلمي المرحلة الابتدائية، ولكنهم أيضا يمثلون رابطا حيويا إذا كان لنا أن نرى استمرارا أكبر وتناسقا أفضل في التعليم والتعلم في التربية البدنية عبر المراحل الأساسية. وبهذا الخصوص فإن تطبيق للمنهج القومي في التربية البدنية قد افتقر على نحو ملحوظ للديمومة، ويحتمل أن تصبح الروابط عبر القطاعات مهمة بدرجة أكبر في المستقبل. وبينما يؤمل أن المستوى الثامن المبتكر حديثا للإحراز في التربية البدنية سيوفر أداة قيمة للتخطيط الجيد للتقدم في التعليم والتعلم، فإن المستويات لا يحتمل أن تكون فعالة أو عملية ما لم يكن هناك تكامل بين معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية.

وفي هذه السياقات الصعبة للتطبيق، فإن دعم التربية البدنية الذي يأتي من خارج المهنة، ولاسيما من جمعية "الثقة في دعم الشباب" Youth Support Trust (YST) (وهي جمعية تحصل على تمويل من مصادر خاصة) يصبح موضع ترحيب. وقد أثبتت المصادر والتدريب المصاحب الذي خورته الجمعية أنها ذات قيمة عالية لكثير من المعلمين الذين يواجهون مهمة تنفيذ للمنهج القومي في التربية البدنية بمثادر محدودة وهذه الشراكة بين الآخرين ستحتاج للتتبع. ومع ذلك فإن مصادرهم لا تشكل منهجا ولا يعتبر تدريبهم كافيا كبديل للتدريب الشامل الأولي المتاح في الخدمة في التربية البدنية. وفي مقاربتها للتنفيذ فإن مواد جمعية الثقة في دعم الشباب وحقائبها الأخرى يمكن، إذا استخدمت على نحو انتقائي، أن تقدم دعما قيما لتنفيذ للمنهج القومي في التربية البدنية. وعلى نحو مشابه، فإن أفرادا آخرين مثل موظفي تطوير الرياضة، ربما يكون لهم دور مهم يجب أن يلعبوه في التنفيذ، إذا كانت أجندتهم متناغمة مع اهتمامات الاحتواء وأهداف للمنهج القومي في التربية البدنية. وقد ذكر تقرير OHMCL أن الأنشطة التي يقدمها المسؤولون عن تطوير الرياضة ليست دائما موافقة لمطالب المنهج القومي ولا هي دوما ملائمة لمرحلة نمو التلاميذ أو احتياجاتهم التعليمية الحالية. (OHMCL, 1998: 4) وبخصوص المشاركة فإننا ثانية نركز على

الحاجة لتنويع العرض. فالمشاركة جيدة التخطيط، وتسهيل الارتباط بمجموعة من مجالات الرياضة والتجديد ربما تكون مادة خام لتزويد مزيد من التلاميذ بالاختيارات والقدرات التي تمكنهم من المشاركة في التجديد البدني ولتحقيق حياة نشيطة وصحية.

خاتمة:

ربما تحتاج مرونة المنهج القومي في التربية البدنية قبل باقي خصائصه إلى الانتباه والاهتمام إذا أردنا أن نحقق منهجا شاملا وعادلا للتربية البدنية. وعبر تطبيق المنهج القومي في التربية البدنية، فإننا قد رأينا أن مطالبه قد سمحت بالإبداع في تصميم المنهج، وفي التعليم والتعلم، ولكنها أيضا أثمرت تنوعا في الممارسة وميزت بعض الأخفال وحرمت آخرين، في خبراتهم في التربية البدنية. والانتقال نحو المرحلة التالية من تطبيق المنهج القومي في التربية البدنية ربما لا يقدم إلا النذر اليسير لتغيير تلك الحالة غير العادلة. وعند إجراء آخر مراجعة للمنهج القومي في التربية البدنية اقترحنا أن القانون الجديد ربما يعمل كقوة دافعة للمدارس لتبدأ أو تحرز تقدما أبعد نحو تطوير المنهج في التربية البدنية. وربما يعزز نصه الغياب الواضح لتغيير المنهج. (Penney & Evans, 1999: 39) وبهذا الخصوص فإن المراجعة الحالية للمنهج القومي في التربية البدنية ربما تعرض مشكلة حقيقية وتحديا حقيقيا لمعلمي التربية البدنية ومدربيهم: سواءً من حيث الاحتفاظ بالمستوى، أو السعي لتناول المادة باتجاهات جديدة. في عام 1996 فإن الصورة التي رسمها بحثنا للمنهج القومي في التربية البدنية في المدارس الابتدائية كانت لممارسات لم تكتمل وغير واضحة وليست وردية على الإخلاق. (Evans et al. 1996) هل القوانين الجديدة foster التقدم؟ علينا أن ننتظر لنرى. وثانية فإننا نخاخب مشهدا متغيرا ونقف على حافة فرصة، إما لتطور تقدمي، أو لمستوى سطحي من التغير.

الفصل الثالث

شباب البطاخا في زمن الكسل والوخم

دور المدارس الابتدائية فيما يتعلق بالنشاط البدني بين الأخفال

ربما تكون هذه الكلمات والعبارات ملائمة ومناسبة كعناوين صحف تسعى لوصف القصور والنقص في ممارسة الأنشطة البدني الذي تعاني منه أجيال اليوم. وبنغمة أكثر تحفظا، تم التعبير عن اهتمامات مشابهة في ميدان الأبحاث الأكاديمية مثل ما قاله أرمسترونج (Armstrong, 1998: 8) والذي يرى أن التحدي الحقيقي للتربية البدنية والرياضة يتمثل في ترقية وتعزيز أسلوب حياة مفعم بالحيوية والذي يحتمل أن يتم تعزيزه ودعمه في المراهقة والرشد.

يهدف هذا الفصل لاستكشاف ما إذا كان الأخفال كسالى خاملين، وما إذا كانت هناك تطبيقات فيما يتعلق بالاحتفاظ بصحة جيدة. وبعد هذه المناقشة سيكون هناك تفكير في دور المدارس الابتدائية فيما يتعلق بالنشاط البدني بين الأخفال. وسيتم تقسيم الفصل إلى الوحدات التالية:

- استكشاف مختصر للعلاقة بين النشاط البدني والصحة.
- القضايا المتعلقة بتقدير مستويات الأنشطة البدنية لدى الأخفال.
- المعلومات الحالية بخصوص مستويات الأشطة البدنية لدى الأخفال.
- دور المدرسة الابتدائية في ترقية وتحسين أساليب الحياة بين الأخفال.
- تعليقات ختامية.

ومن الضروري في البداية أن نوضح المصطلحات الأساسية التي سوف نستخدمها في هذا الفصل. وسينصب التركيز على الأخفال في سن المرحلة الابتدائية، وهذا يعني أن النقاش سيركز على الشباب الصغار. من المهم أن نلاحظ أن الإشارة للنشاط البدني سيشمل الرياضات النشطة بدنيا (مثل السباحة)، والأنشطة الوظيفية (مثل ركوب الدراجة إلى المدرسة)، وأنشطة اللعب (مثل الوثب وتخطي الحواجز). وأخيرا تجب ملاحظة أنه بينما ينظر إلى مصطلح الصحة على نحو يتسم بالاتساع على أنه السلامة النفسية والاجتماعية والبدنية فإن البحث المهتم بالنشاط البدني والصحة يركز بشكل أساسي على البعد البدني وتقليل خطر المرض.

استكشاف مختصر للعلاقة بين النشاط البدني والصحة:

بينما يمكن لأسلوب حياة نشط من الناحية البدنية أن يقدم كثيرا من الفوائد والمنافع للبشر، فإن إسهامه في الصحة قد كان موضع اهتمام في السنوات الأخيرة، وهو الموضوع الرئيسي لهذا الفصل. ففي بريطانيا الحديثة من الممكن أن يحيا المرء حياة ساكنة، أو حياة نشطة، أو حياة تقع بين الحياتين. ومن ثم فمن

المهم أن نجد أنه بينما تساويا في الأشياء الأخرى، فإن الشباب الذين يحيون حياة النشاط قد انخفض لديهم احتمال تعرضهم للأمراض المهددة للحياة انخفاضا كبيرا لاسيما أمراض القلب والأوعية الدموية. (Riddoch, 1998) وبينما يكون من المفيد أن يكون لدينا تعريف مقبول ودقيق لمستوى النشاط البدني المطلوب ليحيا المرء حياة صحية، فإن تعقيد الموضوع يقف حائلاً دون الإجابة المنظمة. ومع ذلك فإن التفكير الحالي يشير أن الحفاظ على نشاط بدني منتظم (يومي أو شبه يومي) قوامه 15 – 20 دقيقه متوسط الكثافة (من قبيل المشي الرشيق السريع) يقدم أفضل فوائد صحية للراشدين. (Bouchard et al. 1994)

وتعكس هذه المعايير تحولا في الاتجاه في السنوات الأخيرة. فالتحليل المكثف للدراسات المرضية قد أدى إلى إعادة تقدير الحاجة للتمرين النشيط لخفض خطر التعرض لأمراض القلب والأوعية الدموية. (Blair, 1993; Morris et al. 1980; Paffenbarger, et al. 1978) وربما يبدو أن النشاط البدني ذي الكثافة المتوسطة يقدم أفضل وقاية ضد المشكلات الصحية، وتعكس التوصيات الحالية ذلك. وثمة تطور آخر يرتبط بطول الفترة الزمنية لجلسات النشاط البدني، وبهذا الخصوص هناك قبول واسع بأن الفترات القصيرة من النشاط البدني التي تتراوح بين 10 – 15 دقيقة يمكن أن تكون لها نفس قيمة الفترات الأطول والأكثر استمرارية. (DeBusk et al.1990; Haskell, 1994)

وبالنسبة للأخفال فإن العلاقة بين النشاط البدني والصحة مختلفة. ففي الوقت الحاضر، تقترح نتائج الأبحاث أن الأخفال لا يبدو أنهم يعانون من ضعف صحي كنتيجة لأساليب حياة تتسم بالكسل. وتظهر كثير من الدراسات أنه ليس هناك ارتباط بين مستويات النشاط البدني وأنماط صحية معينة، بينما تظهر نتائج دراسات أخرى وجود ارتباط ضعيف فقط في أفضل الحالات. (Riddoch, 1998) وربما تتمثل أسباب ذلك في:

- تفتقر تقديرات النشاط البدني للأخفال إلى الدقة.
- ضعف في تصميم دراسات البحث – على سبيل المثال، ربما تكون بعض الدراسات قصيرة جدا بما لا يكفي لإحداث النتائج المرجوة.
- رغم إدمانهم على مشاهدة التلفزيون، فإن الأخفال نشطون بقدر كافٍ للاحتفاظ بالصحة بدرجة معقولة.

وبينما يمكن أن تساعد الاعتبارات السابقة في شرح الموقف، فمن الأمور الحقيقية أيضا أن معظم المشكلات الصحية تبزغ في فترات العمر المتوسطة أو المتقدمة، وليس مدهشا أن يوجد قليل من التغيير في عوامل

الخطر أثناء الطفولة. وبعبارة أخرى، فليس هناك وقت كافٍ للمشكلات الصحية لتتطور إلى المدى الذي يسمح بتحسنها بفعل التدخل باستخدام النشاط البدني.

فهل هذا يعني أنه لا توج مشكلات خطيرة، ومن ثم لا يوجد إلا قليل من المحاولات لزيادة مستويات النشاط البدني بين الأخفال؟ وللإجابة على هذا السؤال فمن الضروري أن نلقي نظرة من قرب على الأبحاث التي استهدفت تقدير مستويات النشاط البدني لدى الأخفال.

قضايا متعلقة بتقدير مستويات النشاط البدني لدى الأخفال:

حدد كال (Cale, 1998) اكثر من ثلاثين إجراء لتقدير النشاط البدني، ولكنه أضاف بأن عددا محدودا فقط من هذه الإجراءات هو الذي يعتبر ملائما للاستخدام مع الشباب. وكذلك ذكرت السلطة التعليمية الصحية أن القياس الدقيق للنشاط البدني يميل لأن مشكلا فيما يتعلق بالتعريف والصدق والثبات (HEA, 1997: 66)

إن التقارير الذاتية من قبيل الاستبيانات يسهل إجراؤها نسبيا وتسمح بتقدير عدد كبير من الأفراد. ومع ذلك فإن دقتها كانت دوما موضع نقاش لاسيما فيما يتعلق بقدرة الأخفال على تذكر السلوك واستعادته، وكذلك بميلهم للمبالغة في تقدير مستويات أنشطتهم البدنية. (Telema, et al.1985; Baranowski, 1988) وتقدم الطرق التي تعتمد على الملاحظة التي يراقب فيها الباحثون سلوك الطفل في النشاط البدني درجة أعلى من الدقة بخصوص مستويات النشاط البدني ويمكن أن تحدد نوع النشاط الذي يتم القيام به. ومع ذلك فإنها لا يمكن استخدامها مع عدد كبير من الأخفال لارتفاع تكلفتها.

ويمكن استخدام بعض أدوات القياس الفسيولوجية مثل مقياس ضربات القلب بأن يرتدي الأخفال هذه الأدوات لقياس خول فترة التمرين وكثافة النشاط البدني. ويمكن أن تؤثر بعض العوام لمثل الحالة العاخفية، ودرجة الحرارة، والرخوبة والإجهاد على قياس ضربات القلب. ويمكن استخدام بعض الأدوات لقياس الحركة مثل مقياس السرعة الذي يمكن توصيله بالفرد لتقدير مستويات النشاط البدني. وبالإضافة إلى بعض الحدود ونقاط الضعف المشار إليها سابقا مثل ارتفاع التكلفة في حالة العينات الكبيرة، فإن بعض الأدوات المستخدمة لقياس الحركة غالبا ما تكون هي الوحيدة التي تستخدم لقياس أنواع معينة من الحركة، وتعتبر دقتها موضع سؤال ونقاش.

المعلومات الحالية عن مستويات الأخفال في النشاط البدني:

إن صعوبات تقدير مستويات النشاط البدني تزداد تعقيدا بفعل قضايا الخروج بتفسيرات مفيدة من نتائج الأبحاث. ويمكن تجميع المشكلة في ثلاثة مجالات:

أولها، أن كثيرا من الدراسات قد ركزت على جوانب معينة من حيوات الأخفال، على سبيل المثال، الوقت الذي يقضونه في المدرسة، وهذا يعني أن نتائجها تعرض نظرة جزئية لأساليب حياة الأخفال. وهذه الحدود تبدو واضحة للعيان إذا تم إجراء التقديرات في أوقات معينة في السنة، ومن ثم حذف التنوع في سلوك النشاط البدني بسبب الأنشطة الفصلية والطقس البريطاني.

وثانيها، أن عددا قليلا من الدراسات قد استخدم مزيجا من الطرق أو الأساليب لتوسيع النتائج وتعميمها. فالدراسات التي استخدمت مراقبة ضربات القلب، والملاحظة المباشرة، ومراقبة الحركة تقدم دليلا تفصيليا ولكن على عينات صغيرة جدا لا يمكن أن تعتبر ممثلة للأخفال البريطانيين. ومن ناحية أخرى فإن الدراسات التي تستخدم خرق التقارير الذاتية دقتها محدودة، كما سبق أن أشرنا من قبل، وتم إجراء عدد قليل جدا من هذه الدراسات على الأخفال تحت سن العاشرة .

وآخرها: بسبب غموض تعريفات الأنشطة البدنية التي تتناول تحسين وترقية الصحة، فإن الكتاب قد ناقشوا نتائجهم وفقا لمعايير مختلفة فيما يتعلق بالنشاط البدني، مما جعل المقارنة بين الدراسات صعبة جدا. فعلى سبيل المثال فإن كثيرا من الدراسات التي تناولت مستويات النشاط البدني لدى الأخفال تم تحليلهافي ضوء مستويات منصوح بها من النشاط البدني للراشدين، وربما يكون ذلك مضللا، لاسيما أن معيار 20 دقيقة من النشاط البدني المتواصل ليس سمة من سمات سلوك الأخفال. ويجب أن يتحسن الموقف الآن لأن HEA قد نشرت التوصيات التالية للشباب والنشاط البدني، استنادا إلى الأدلة العلمية الحديثة وآراء الخبراء.

توصيات للشباب والنشاط البدني:

توصيات ابتدائية:

- على جميع الشباب أن يشاركوا في نشاط بدني ذي كثافة معتدلة لمدة ساعة واحدة على الأقل يوميا.
- على الشباب الذين يقومون بنشاط محدود أن يشاركوا في نشاط بدني ذي كثافة معتدلة لمدة نصف ساعة على الأقل يوميا.

توصيات ثانوية:

على الأقل مرتان في الأسبوع، ينبغي أن تساعد هذه الأنشطة في تعزيز القوة العضلية والمرونة وصحة العظام والمحافظة عليها. (HEA, 1998: 3)

ويعرف النشاط البدني ذي الكثافة المعتدلة على أنه نشاط عادة ما يكون مساوٍ للمشي السريع والذي ربما يتوقع أن يجعل المشارك يشعر بالدفء وإلى حدٍ ما بانقطاع النفس. (HEA, 1998: 2) وثمة نقطة مهمة ألا وهي التوصية بأن النشاط البدني يمكن أن ينفذ إما باستمرار أو على فترات متقطعة أثناء النهار. ولذا فإن دراسات البحث أيضا بحاجة إلى تحليل في ضوء هذه الاعتبارات.

وأول نقطة يجب الالتفات إليها هي أن عددا قليلاً نسبيا من دراسات الأبحاث قد فحصت مستويات النشاط البدني لدى الأخفال في سن المرحلة الابتدائية في المملكة المتحدة. وقد أجري عدد من الدراسات في بلدان أخرى ومنها على سبيل المثال (Baranowski et al. 1987; Bailey et al. 1995) ولكن نتائجها ببساخة لا يمكن أن تطبق على المملكة المتحدة بسبب الاختلافات الثقافية، ولذا فإننا لن نتناولها في هذه المراجعة.

دراسات التقارير الذاتية:

لقد استهدفت معظم الدراسات التي تستخدم خرق وأساليب التقرير الذاتي في المملكة المتحدة المراهقين. وهم بما فيهم الأخفال في المرحلة الابتدائية يعانون من بعض الحدود القصور. ومن أمثلة ذلك دراسة ثيرلاوي وبينتون (Thirlaway & Benton, 1993) عن الأخفال في ويست جلامورجان West Glamorgan.

أولا : بينما شملت الدراسة الأخفال في المرحلة الابتدائية والثانوية، فإن المجموعة الأصغر سنا تراوحت أعمارها بين 10 – 11 سنة، ومن ثم فإن الدراسة لا توفر أي معلومات عن الأخفال الأصغر من ذلك.

ثانيا: بينما يبدو أن خريقة تسجيل النشاط كانت تدار بعناية، فإن المشكلات المرتبطة بهذه الطريقة يمكن أن تمتزج بالحقيقة التي مفادها أنه كان من المقبول أن يشارك جميع الأخفال في كل نشاط بدني بنفس الكثافة. ولم يكن الحال كذلك، لأنه في لعبة مثل كرة القدم ، فإن الطفل الذي يلعب كحارس للمرمى على سبيل المثال لن يخرج نفس الطاقة كأي لاعب آخر في الملعب. ويمكن أن تعتبر القناعة التي توصل إليها الباحثان بأن النشاط البدني الترفيهي قد أظهر تراجعا دراميا أثناء المرحلة الانتقالية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية صحيحة، ولكن النتائج لا تقدم معلومات عن المدى العمري الكامل لأخفال المرحلة الابتدائية ولا عن ما إذا كانوا يفون بتوصيات HEA المتعلقة بالنشاط البدني.

ومستخدمين استبيانا يعتمد على التقرير الذاتي خلص شروبشاير وكارول (Shropshire & Carroll, 1998: 164) إلى أن المستويات المنخفضة من النشاط البدني كانت واضحة بين الأخفال من سن 10 – 11 سنة. بينما شملت دراستهما واحدة من أكبر عينات الأخفال في المملكة المتحدة فإنهما أقرا بأن خريقة تذكر سبعة أيام التي تبنتها الدراسة ربما تم تشخيصها على نحو خاخئ من حيث كونها قد غطت توصيات نشاط معين والتي ربما تكون غير ملائمة لعمرهم.

دراسات الملاحظة المباشرة:

لقد أجرى سليب وواربرتون (Sleap & Warburton, 1996) مجموعة من الدراسات مستخدمين خريقة الملاحظة المباشرة. وتتميز هذه الطريقة بأنه يمكن التحكم في معلومات دقيقة ومحددة فيما يتعلق بنوع ومستوى النشاط البدني الذي يقوم به الأخفال باستخدام نظام ذي عدة نقاط لتمييز كثافة النشاط البدني. وإجمالا فإن 179 خفلا تتراوح أعمارهم من 5 – 11 سنة تمت ملاحظتهم في أوقات مختلفة من السنة أثناء أوقات الفسحة، وأوقات الغداء، وحصص التربية البدنية، والأوقات الحرة خارج المدرسة.

وتظهر إحدى نتائج الدراسة التنوع في التفسير الذي يمكن أن ينبعث من دراسات مثل هذه الدراسة؛ إذ تقول بأن 38 خفلا (21٪) قد اشتركوا في 20 دقيقة متواصلة من النشاط البدني المتوسط، ولكن تقريبا جميع الأخفال (95) قد اشتركوا في 5 دقائق متواصلة من النشاط البدني المتوسط (Sleap & Warburton, 1996: 248)

ولذا، فاستنادا إلى المعيار المنصوح به في مستويات النشاط البدني والذي يتطلب 20 دقيقة متواصلة من النشاط البدني، فسيبدو أن معظم الأخفال لم يكونوا نشطين بدرجة كافية. ومع ذلك فإذا كان مجموع النشاط البدني المتقطع مقبولا، فمن المحتمل أنه تقريبا جميع الأخفال في هذه الدراسات يمكن أن يفوا بتوصيات الـ HEA. والحق أن الباحثين قد قدروا أن الأخفال قد اندمجوا في النشاط البدني متوسط الكثافة لمتوسط قدره 117 دقيقة في اليوم، وهو تقريبا ضعف توصيات الHEA

وهناك نقطتان لابد من الالتفات إليهما فيما يتعلق بهذا التقدير المشجع جدا.

الأولى: أن عينة قوامها 179 طفلا عينة صغيرة ولا يمكن بأي حال أن تمثل أطفال المملكة المتحدة، وثمة حاجة لمزيد من التقدير لإعلان ما إذا كانت هذه الأنواع من مستويات النشاط البدني واسعة الانتشار أم لا.

الثانية: أن نسبة كبيرة من النشاط البدني ذي الكثافة المتوسطة حدثت في المدرسة. ونظرا لأن الأطفال يلتحقون بالمدرسة لفترة تزيد قليلا عن نصف أيام العام، فإن أسلوب الحياة العام للأطفال ربما يكون أقل نشاطا إلى حدٍ ما.

مراقبة ضربات القلب:

يمكن أن تقدم مراقبة ضربات القلب تقديرات دقيقة لأنماط النشاط البدني للأطفال. ومع ذلك لم يتم تنفيذ إلا عدد قليل من الدراسات في المملكة المتحدة؛ كما أن هذه الدراسات ركزت على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 – 11 سنة. وباستخدام بيانات مراقبة ضربات القلب المستقاة من عينة قوامها 332 طفلا بمتوسط عمر زمني 10.9 ذكر أرمسترونج وويلسمان (Armstrong & Welsman, 1997) أنه أثناء فترات المراقبة (12 ساعة) فإن نصف الأطفال تقريبا لم يشتركوا في أكثر من فترة واحدة مدتها 10 دقائق متواصلة من النشاط البدني المتوسط المعادل للمشي السريع. وعلى نحو يلفت الانتباه، فإذا نحينا موضوع النشاط البدني المتواصل جانبا، فإن نسبة النشاط البدني المتوسط المجموعة التي يخبرها هؤلاء الأطفال كانت 9.2 ٪ للأولاد و 7.7 للبنات. وهذا يمثل حوال 66 دقيقة في اليوم بالنسبة للأولاد وحوالي 55 دقيقة في اليوم بالنسبة للبنات، وهو يفي بالتوصيات الأولية لـ HEA بالضبط.

وثانية فهناك نقاط معينة لا بد من الالتفات إليها فيما يتعلق بهذه النتائج. فالعدد المحدود من الأطفال الذي تم تقديره يعني أن التعميم يجب أن يكون أكثر حذرا، وحتى عندئذٍ، فإنه يجب أن يكون محدودا بسن 10 – 11 سنة ولا يمكن أن ينسحب على الأطفال الأصغر سنا. وهناك أيضا مشكلات أخرى، نظرا لأنه لم تقم دراسات تعتمد على مراقبة ضربات القلب بتقدير النشاط البدني في العطلة الصيفية في المملكة المتحدة، ونظرا لأننا لا نعرف إلا القليل عن تأثير الحالة العاطفية والانفعالية، ودرجة الحرارة، والإرهاق، على معدل ضربات القلب بين الأطفال.

الخلاصة فيما يتعلق بتقديرات النشاط البدني لدى الأطفال:

يجب أن نخلص مما سبق إلى أنه ما زال هناك الكثير من الأبحاث التي يجب أن تجرى فيما يتعلق بمستويات النشاط البدني لدى الأطفال. والنتائج المستقاة من تقديرات التقرير الذاتي موضع سؤال، وعدد الأطفال الذين شملتهم الدراسات التي

استخدمت مقاييس موضوعية صغير جدا لا تكفي لإخلاق تعميمات شاقة. فالدليل فيما يتعلق بالأخفال تحت سن العاشرة جدير بالإهمال ولا يستحق الذكر.

وبتبني درجة معقولة من الحذر يمكننا القول بأن بعض الأخفال يجمعون من النشاط ما يصل البدني متوسط الكثافة ما يصل إلى ساعة في اليوم. ومع ذلك يمكن أن يكون هناك كثير من الأخفال الذين يقصرون عن هذا المعيار.

ومن الممكن أن يكون البنين أكثر نشاخا من البنات، رغم أن معظم الأدلة التي تشير إلى ذلك جاءت من تقديرات أجريت على أخفال تتراوح أعمارهم بين 10 ـ 11 سنة. وبينما اقتصرت دراسات سليب وواربرتون (Sleap & Warburton, 1996) على عدد صغير من الأخفال، فإنها أظهرت أنه لا توجد أي فروق في مستويات النشاط البدني بين أخفال المدى الزمني 5 – 11 سنة. ويبدو أن هناك هبوط في مستويات النشاط البدني بين أخفال المرحلة الابتدائية وأخفال المرحلة الثانوية، رغم أنه لا توجد أرقام لتبين ما إذا كان هناك هبوط أو انخفاض أثناء سنوات المرحلة الابتدائية.

وبينما تبدو الاستنتاجات السابقة متباينة مع الاهتمامات الحديثة بخصوص مستويات النشاط البدني للأخفال، فإن الباحثين يعتقدان أن هناك أسباب مقنعة بأن النشاط البدني ما زال بحاجة إلى ترقية وتحسين بين الأخفال.

- الدليل ليس واضحا فيما يتعلق بمستويات النشاط البدني للأخفال. وربما تجد الأبحاث المستقبلية أنه مهما كانت الطريقة المستخدمة في التحليل، فإن مستويات النشاط البدني لدى الأخفال لا تصل إلى المستويات المنصوح بها.

- إذا كان صحيحا في الوقت الحاضر أن النشاط البدني متوسط الكثافة لدى الأخفال يحدث بشكل أساسي في المدرسة، فهناك حاجة لوجود اهتمام حقيقي بسلوك النشاط البدني للأخفال خارج المدرسة.

- بدون تدخل، يحتمل أن يصبح أسلوب حياة الأخفال في المستقبل أكثر خمولا، نظرا لأن نظم النقل ستستمر في التحسن، وستصبح سبل الاستجمام السلبية أكثر جاذبية وستصبح الأدوار النموذجية للراشدين أكثر خمولا.

- لقد اقترح أن الأخفال الذين يتسمون بالنشاط يكونون راشدين نشطين. وبينما أثبتت صحة هذا الفرض بأمان، فهناك عدد متزايد من الدراسات

محكمة البناء التي تشير إلى هذا النوع من المبادئ التتبعية (Glenmark et al. 1994; Kuh & Cooper, 1992)

دور المدرسة الابتدائية في ترقية وتحسين أنماط حياة نشطة بين الأخفال:

هناك عدة أسباب لوضع أساسات أسلوب الحياة النشط من الناحية البدنية في سن مبكر. فبينما يمكن أن يبدأ التدهور في مستويات النشاط ويبدأ التعرض للأمراض في سنوات المراهقة والسنوات التي بعدها، فليس من ريب في أن بذور تلك التطورات تبذر وتنبت في الطفولة. ومن المسلم به أن الطريقة التي بها يتم تقدير وتقويم أسلوب الحياة هي مفتاح ذلك الموضوع. فالطفل الذي لا يحب الحساب غالبا ما يشب على بغض جميع أنواع الحسابات فيما بعد. وبنفس الطريقة فالطفل الذي لديه خبرات سلبية في النشاط البدني غالبا ما ينضج ليدرك النشاط البدني على أنه شيء لابد من تجنبه.

إن الحاجة لاتخاذ إجراء لترقية وتحسين أساليب الحياة بين الشباب تم التصويت عليها عدة مرات منها على سبيل المثل دراسات (Armstrong & Welsman, 1997; Sleap, 1997) ويمكن تحقيق أعظم تأثير إذا تولى الآباء، وقادة المجتمعات، والأخباء، والشخصيات الإعلامية، والمعلمين جميعا تشجيع الشباب على أن يكونوا نشطين. والمدرسة الابتدائية مكون أساسي وحيوي في هذا المدخل الشامل، ويمكن أن تحدث فرقا كبيرا، وبدون إضافة أي شيء لأعباء عمل المعلم.

وربما يجادل البعض هاهنا بأن المدارس الابتدائية يمكن أن تحدث تأثيرا قويا ببساخة عن طريق تقدير فكرة أسلوب حياة نشط. فليس هناك حاجة للمال، وليس هناك حاجة لتنفيذ مخططات، وليس هناك حاجة لأعمال ورقية – فالأمر ببساخة تطوير روح المدرسة بحيث تقبل النشاط البدني كنشاط ممتع في الحياة اليومية. وربما يعتقد معلمو المرحلة الابتدائية أنهم يفعلون ذلك على أرض الواقع، ومع ذلك فإن الأمر يشمل شيئا مختلفا عن تقديم أو رفع شعارات فارغة من قبيل "التمرين مفيد لك" وعن مجرد إدارة فريق ناجح لكرة القدم أو الكرة الطائرة.

فالمدرسة الابتدائية التي تعبر عن روح حيوية فيما يتعلق بالنشاط البدني ربما يكون لديها بيئة مثيرة تستثير النشاط البدني في الداخل والخارج. فعلى سبيل المثال، يمكن أن تظهر العروض شباب عاديين يشتركون في أنشطة مثل سباق الدراجات أو السباحة وليس فقط الرياضيين الكبار. فجميع الراشدين في المدرسة بما فيهم من لا يقومون بالتدريس يمكن أن يعبروا للأخفال عن اتجاهات إيجابية نحو النشاط البدني، بلسان الحال والمقال؛ من خلال الطريقة التي

يتحدثون بها والطريقة التي يتصرفون بها. وبينما يمكن أن يتحقق المدخل الإيجابي لأسلوب الحياة النشط من خلال روح المدرسة، فإن هناك خرق وأساليب أخرى مفتوحة للمدارس الابتدائية. ويستكشف الجزء المتبقي من الفصل فرص المنهج والمنهج الموسع في تحسين وترقية النشاط البدني بين الشباب.

فرص المنهج:

إن ترقية النشاط البدني وتحسينه ليس قاصرا على فرص المنهج في دروس التربية البدنية. فبينما يمكن أن يستمتع الأخفال بالرقص أو بمباريات تنس قصيرة في دروس التربية البدنية، فإن هناك تأثير خويل المدى ، إذا ساعدت في فهمهم لسبب وخريقة تحسين أسلوب الحياةرالنشط لجودة الحياة. وفي السنوات الأخيرة تم تطوير كثير من المصادر لمساعدة معلمي المدارس الابتدائية في تعليم الأخفال عن النشاط البدني وعن الجسم.

وبينما لم يكن هناك مسح للمدى الذي عنده تم تضمين هذا المجال في تعليم الأخفال، يمكن أن يكون هناك بعض الثقة بأنه واسع الانتشار وليس لأنه جزء من المنهج القومي. ويمكن أن تخاخب المدرسة العلاقة بين النشاط البدني والصحة منخلال المراحل الأساسية الأولى والثانية في عدة برامج لدراسة المنهج القومي.

العلوم: عمليات الحياة والكائنات الحية.

المرحلة الأساسية الأولى : ينبغي تعليم التلاميذ أن التمرين يساعد البشر في أن يكونوا أصحاء.

المرحلة الأساسية الثانية: ينبغي تعليم التلاميذ تأثير التمرين والراحة على معدل ضربات القلب. (DfE, 1995: 40 , 45)

التربية البدنية:

المرحلة الأساسية الأولى والثانية: ترقية وتحسين النشاط البدني وأساليب الحياة الصحية، ينبغي تعليم الأخفال ما يلي:

أ – أن يكونوا نشطين من الناحية البدنية.

ب – أن يتبنوا أفضل وضع ممكن والاستخدام الملائم للبدن.

جـ- أن ينخرخوا في أنشطة تنمي وتطور وتحسن صحة القلب والأوعية الدموية، والمرونة، وقوة العضلات، والتحمل.

د – الحاجة المتزايدة للصحة الشخصية وعلاقتها بالنشاط البدني المفعم بالحيوية. (DfE, 1995: 114)

التربية الصحية:

المرحلة الأساسية الأولى: ينبغي أن يتعلم التلاميذ:

أ – أن الناس يشعرون بالتحسن عندما يمارسون تمرينا منتظما.

ب – أن التمرين يستخدم الطاقة التي تأتي من الطعام.

المرحلة الأساسية الثانية: ينبغي أن يعرف التلاميذ:

أ – أن التمرين يقوي العظام، والعضلات، والأعضاء، ويجعل الجسم مرنا.

ب – أنه إذا كانت الطاقة التي تدخل إلى الجسم من الغذاء أكبر من الطاقة التي يستهلكها الجسم فإنه يخزن الزيادة في صورة دهون. (DfE, 1990: 12, 14)

ومع ذلك فبالنسبة للمستقبل ستكون هناك مصادر قلق بأن الانتباه الزائد المصروف إلى التثقيف والتنوير في المدارس الابتدائية سيهمش الموضوعات الصحية ويقلص فرص الأخفال في اكتساب المعرفة وفهم شيء عن أجسامهم.

دروس التربية البدنية:

إن التشجيع على زيادة مقدار النشاط البدني الذي يشارك الأخفال فيه نبع من وثائق السياسة مثل أمة العمال الرياضية (Labour Party, 1996). فقد لوحظت قدرة التربية البدنية على ترقية الرياضة المدرسية وأشار حزب العمال إلى أنه من الأمور المركزية بالنسبة لاهتمامات الحزب لتحويل التراجع في الرياضة في المدارس إلى تقدم وزيادة أن يواصل معلمو المدارس الابتدائية دورهم الأساسي في التأكد من أن جميع الأخفال يمارسون الأنشطة البدنية، وكذلك الدعم الإضافي الذي تقدمه مؤسسة تدريب المعلمين. ومن الأمور المثيرة للفضول أنه في عام 1998 تم تعليق برامج الدراسة في المرحلة الأساسية الأولى والثانية حتى عام 2000 على الأقل. وما زالت المدارس الابتدائية مضطرة لتدريس التربية البدنية، ولكنها ربما تقرر ما تدرسه وعدد مرات تدريسه (DfEE, 1998) ولم تعد ال Ofsted تطالب بتقرير عن محتوى منهج التربية البدنية، لكونها مقتصرة على التعليق على دروس التربية البدنية التي تمت ملاحظتها والفرص الإضافية المرتبطة بالمنهج التي تقدمها المدرسة (Ofsted, 1998).

ويفترض هذا الموقف أن الحكومة مهتمة بالرياضة المدرسية المرتبطة بالأداء وليست ملتزمة بمنهج واسع ومتوازن للتربية البدنية أو بترقية وتحسين أساليب الحياة النشطة بين أخفال المدارس الابتدائية. وعلى النقيض من ذلك، جاء الدعم من HEA في إعلانها أن المدارس ينبغي أن تطور وتنمي مفهوم مدرسة تسعى

لترقية وتحسين الصحة والذي يشمل المساهمة التي يمكن أن يقدمها النشاط البدني للصحة. (HEA, 1998: 8)

ويقرر تليما ، وهو باحث فنلندي أن :

> التربية البدنية ينبغي أن تعزز عادات النشاط البدني وأساليب الحياة الصحية، وأن تعلم الأفراد كيف يعتنون بلياقتهم وصحتهم.. وينبغي أن تلتفت إلى النمو الصحي للطلاب وأن تدعم صحتهم وسلامتهم العقلية أثناء وجودهم بالمدرسة. (Telema, 1997: 16)

إن التمرين المرتبط بالصحة والذي أصبح سمة سائدة لبرامج التربية البدنية في المدرسة مصطلح يستخدم ليشمل الفهم، والمهارات والاتجاهات المرتبطة بتبني أساليب حياة نشطة (Harris & Cale, 1997: 85) . ومن عدة خرق فإن التمرين المرتبط بالصحة مصطلح غير مفيد لأنه يركز على مفهوم التمرين والذي له دور مشكوك فيه يجب أن يقوم به في أساليب أو أنماط حياة المجتمع العام. وبالنسبة لكثير من الناس، فإن التمرين يدرك على نحو سلبي، مثيرا لأفكار الخبرات غير السارة التي تم القيام بها للغرض الأساسي المتمثل في الحفاظ على اللياقة.

والمدى الذي عنده تم تضمين هذا الموضوع في التعليم في المرحلة الابتدائية يصعب قياسه. وقد قام هاريس وكيل (Harris & Cale, 1997) بمراجعة شاملة مكثفة لبرامج التربية البدنية المرتبطة بالصحة، ولكن ختام التحليل يظهر أن البرامج القليلة التي نفذت في المدارس الابتدائية بالمملكة المتحدة أجريت على عينات صغيرة جدا تتراوح أعمارها من 10 – 11 سنة وتلقت برامج تربية بدنية متزايدة عبر عدد محدود من الشهور. ويبدو أن الاهتمام الرئيسي لهذه البرامج تركز في ترقية وتحسين اللياقة على المدى القريب بدلا من تركيزة على تشجيع أساليب أو أنماط حياة نشطة على المدى البعيد.

واعتبر ساليس ومك كينزي (Sallis & McKenzie, 1991) أن دروس التربية البدنية المدرسية تقدم أفضل الفرص لمعالجة احتياجات النشاط لجميع الأخفال، وهي وجهة نظر يدعمها باحثون آخرون قاموا بمراجعة ترقية وتحسين النشاط البدني بين الشباب (McGuinness et al. 1991; Morris, 1991) . ومع ذلك فمن الضروري ما تتضمنه وجهة النظر هذه. فهل تعني أن دروس التربية البدنية ينبغي أن تمكن الأخفال من الوفاء ببدايات النشاط البدني المنصوح بها من قبل ال HEA ؟ وهذه الفكرة ليست حقيقية بوضوح لأن معظم الأخفال في المدارس الابتدائية في المملكة المتحدة لا يخبرون دروس التربية البدنية في كل يوم، وكما سبق أن أشرنا من قبل، فهناك عدد كبير جدا من أيام السنة لا يكون الأخفال فيها بالمدرسة بأي حال.

كما أن بعض الأبحاث التي أجريت في الولايات المتحدة أيضا تشير إلى أن مستوى النشاط البدني لدى الأخفال أثناء دروس التربية البدنية لم تكن مرتفعة بالدرجة المتوقعة (Simons – Morton et al. 1994; Faucette et al. 1990). وهذا الموضوع أيضا تم بحثه في المملكة المتحدة من قبل سليب و واربرتون (Sleap & Warburton, 1996) اللذين فحصا بتفصيل معقول دروس التربية البدنية المقدمة للأخفال في سن 5 – 11 سنة. وتمت ملاحظة 178 درس من دروس التربية البدنية، تتكون من 86 درس ألعاب، 82 درس رقص وجيمانيزيوم، 10 دروس سباحة. ولم تشترك نسبة 92 ٪ من الأخفال في فترة واحدة على الأقل قوامها 10 دقائق من النشاط البدني المتواصل متوسط الكثافة، بينما لم تشارك نسبة 69 ٪ في فترة واحدة على الأقل قوامها 5 دقائق من النشاط البدني متوسط الكثافة أثناء الدروس. وبالإضافة إلى ذلك، وجد أن معدل قدره 23 ٪ مندروس التربية البدنية قد قضاها التلاميذ على نحو سلبي في الاستماع، والمشاهدة، والتجمع في خوابير، والجلوس، والوقوف. وفي دراسة تتبعية أجراها واربرتون وودز (Warburton & Woods, 1996) وشملت 20 خفلا ، و 36 درسا من دروس التربية البدنية، وجدت أنماط مشابهة جدا من النشاط البدني مع الأخفال من سن 7 – 11 سنة.

وبينما تمت ملاحظة كثير من الأخفال أثناء دروس التربية البدنية في المدرسة الابتدائية، والتي تغطي مدى واسع من مجالات النشاط، فإنها لا تمثل عشرات الآلاف من الأخفال الذين يخبرون دروس التربي البدنية في كل أسبوع. ويبدو أن الأدلة حتى الآن تقترح أنه كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن الأخفال ليسوا نشطين من الناحية البدنية كما كان متوقعا. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل ينبغي أن يمثل ذلك اهتماما في ضوء ترقية وتحسين الصحة. وفي وثيقة أو نشرة حديثة قدمت ال Ofsted نقطة مثيرة للاهتمام:

> المعلمون الأقل ثقة غالبا ما يجدون من السهل استثارة كثير من النشاط الحركي في دروسهم، ويؤمنون بأن الأخفال يعتبرون نشطين في التربية البدنية، ويجب عليهم أن يتعلموا. وتلك الحركة غير المضبوخة ليست ملائمة في دروس التربية البدنية مثلها في ذلك مثل صب الكلمات على الورقة دون مراعاة للتركيب في اللغة الإنجليزية، أو الضرب بالفرشاة عدة ضربات عشوائية في التربية الفنية. (Ofsted, 1998: 4)

وتوضح هذه الملاحظة fallibility ترقية وتحسين النشاط البدني المتزايد على نحو غير ملائم. وليس هناك دليل يوضح أي ارتباط بين مستويات النشاط البدني في دروس التربية البدنية ومستويات النشاط البدني في المراهقة. ومن الأمور التي يمكن إدراكها أن أنماط أو نماذج النشاط البدني المستقبلية الأخفال يمكن أن تتأثر تأثرا إيجابيا بدروس التربية البدنية غير النشطة نسبيا والعكس بالعكس. إن دروس الحفر بالمدرسة في الجزء الأول من القرن ربما تمكنت من دمج الشباب في النشاط البدني أكثر من دروس التربية البدنية في الوقت الحاضر، ومع ذلك فإن الألم والتعب من هذه الدروس ربما قتل أي حماس لحب النشاط البدني في هذا الجيل. وبعبارة أخرى فإن جودة محتوى دروس التربية البدنية يحتمل أن تكون عاملا حساسا في هذا الموضوع.

التخطيط : درس التربية البدنية جيد التخطيط يمكن أن يزيد فرص النشاط البدني لجميع الأطفال. فعلى سبيل المثال إذا كانت الانتقالات من مرحلة إلى أخرى في الدرس كافية، فإن الأطفال يمكن أن يكونوا نشطين بسرعة ولا يتحتم عليهم أن ينتظروا إعادة تنظيم المجموعات أو إعادة ترتيب أماكن التجهيزات

الإحماء: يوفر الإحماء فرصاً مثالية لجميع الأطفال ليكونوا نشطين من الناحية البدنية. فالمتعة والتنوع هي العوامل الأساسية – فالجري jog حول فناء المدرسة في كل درس من دروس التربية البدنية لا يحتمل أن يلهم الأطفال حب النشاط البدني.

(انظر نهاية الفصل لمزيد من الأفكار)

الفراغ (المكان): التخطيط الفعال للمكان المتاح يزيد من فرص النشاط البدني. فعلى سبيل المثال إذا كانت الأنشطة الجماعية موزعة بحيث توجد مسافات مناسبة بين المجموعات فلن يكون هناك كثير من مقاطعة النشاط من قبل الأطفال أو الأدوات التي تفلت من المجموعات الأخرى

التجهيزات: بعض التجهيزات أو الأدوات الصغيرة مثل العصي، والمضارب والكرات، والأطواق رخيصة نسبياً، وإذا تم توفيرها على نحو جيد فإنها توفر على التلاميذ الانتظار لفترات طويلة حتى يأتي دورهم. وأفضل استخدام للتجهيزات الصغيرة يعتمد أيضاً على التخطيط الجيد للأنشطة والاستخدام الفعال للمساحات.

الألعاب الجانبية الصغيرة: كرة واحدة بين 22 طفل = نشاط بدني مقيد. 2 لـ 2، 3 لـ 3 ، 4 لـ 4، 5 لـ 5 كلها يمكن أن تؤدي إلى زيادة المشاركة، ومزيد من الطلاقة والمرونة في اللعب، ومزيد من نمو المهارات، ونشاط بدني أكثر مكافأةً بالنسبة لكل طفل

شكل (1) خرق زيادة مستويات النشاط البدني في دروس التربية البدنية.

وقد لخص هاريس وكيل هذه النقطة على نحو منظم: "بدلا من التركيز على التدريب البدني، ينبغي أن تهدف برامج التربية البدنية المرتبطة بالصحة إلى نشر المعلومات، والفهم، والمهارات الضرورية ليحيا المرء حياة صحيحة ونشيطة، وكذلك تعزيز اتجاهات إيجابية نحو النشاط البدني." (Harris & Cale, 1997: 97)

ولذا، فما الذي يمكن أن تتضمنه دروس التربية البدنية لتشجيع ممارسة النشاط البدني مدى الحياة؟ وبالتأكيد فإن الأخفال بحاجة لأن يفهموا لماذا ينبغي عليهم أن يكونوا نشطين، وكيف يظلوا نشطين، ولابد من تعزيز مباديء الصحة المعلنة في الفصل. ولا شك أننا بحاجة لجعل هذه الانطباعات المبكرة عن النشاط البدني إيجابية – وهذا يقتضي أن تكون خبرات التربية البدنية ممتعة، ومثيرة، وتتسم بالمكافأة والتحدي. ولا يحتمل أن تكون الحال كذلك إذا تعرض الأخفال لمواقف الإحراج، أو الملل، أو الألم المفرط، أو خبرات الفشل المتكرر.

وإذا كانت هذه المبادئ الإيجابية في مكانها، فربما يكون من الملائم أيضا أن نفكر في تنظيم دروس التربية البدنية لزيادة مستويات النشاط البدني للأخفال. وستكون هناك فوائد من ذلك نظرا لأنه، وبغض النظر عن القيم التعليمية (على سبيل المثال، زيادة نمو المهارة)، فإن الأخفال أكثر احتمالا لأن يستمتعوا بالنشاط البدني كلما ازداد انخراخهم فيه. أما الطفل الذي يقف أو يجلس منتظرا دوره في لمس الكرة، أو دوره في وثبة خويلة، فإنه ربما يربط هذه الخبرة السلبية بكراهية النشاط البدني بشكل عام. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه بالنسبة للأخفال الذين لا ينخرخون في نشاط بدني متوسط الكثافة أو ينخرخون في قدر ضئيل منه في مواقف أخرى، فإن دروس التربية البدنية بالمدرسة ربما تمثل المكان الذي فيه يمارسون ولو درجة يسيرة من النشاط البدني.

المنهج الموسع:

يعرض المنهج الموسع مزيدا من الفرص لترقية وتحسين أساليب حياة نشطة بين الأخفال. وبينما ليس هناك إلا النذر اليسير من الدليل المقارن من أوقات مبكرة،

فيعتقد على نطاق وسع أن أنشطة المنهج الموسع تدهورت وتراجعت أثناء الثمانينات والتسعينات. وقد حددت مصادر متنوعة قضايا وموضوعات مثل الفعل الصناعي، عبء العمل الزائد، والانسحاب من الدعم التطوعي كأسباب لتراجع انخراط المعلم في المنهج الموسع. (Hill, 1991; McStravick, 1990; Labour Party, 1996) وبينما تعتبر أنشطة المنهج الموسع قيمة من عدة نواحي، فإنها كانت محدودة في المدارس الابتدائية وقاصرة على إدارة المباريات بين الفرق الرياضية للمدارس، وهذا يعني اشتراك عدد صغير جدا من الأخفال. ولذا فمن المحتمل أن هذا الجانب من جوانب حياة المدرسة لم يكن كافيا في ترقية وتحسين أسلوب حياة نشط بدنيا بين غالبية التلاميذ.

وأحد الأدلة في المملكة المتحدة بخصوص أنشطة المنهج الموسعفي المدارس الابتدائية يأتي من دراسة أجراها واربرتون وآخرون (Warburton et al. 1991) والتي قدرت المشاركة في أنشطة نادي المدرسة بين 1133 خفل تتراوح أعمارهم بين 4 – 11 سنة. ولم يشترك نصف العينة تقريبا في أي نوع من أنشطة نادي المدرسة، وكانت معظم الأنشطة المعروضة رياضات تقليدية والتي تعتبر قيمة في حد ذاتها، إلا أنها لا توفر إلا قدرا محدودا من خبرة النشاط للشباب.

مدخل جديد:

يمكن أن تتخذ المدارس الابتدائية خطوة للأمام في ترقية وتحسين أساليب الحياة النشطة عن خريق تبني مدخل يبدو نادرا في الوقت الحاضر. وذلك عن خريق إقامة المنهج الموسع على مدخل يرتكز على الاستجمام من خلال الأنشطة البدنية. وفي هذا السياق فإن فرص النشاط ستكون مفتوحة لجميع الأخفال وليس فقط النخبة أو الصفوة. وسيتم تركيز المشاركة بشكل أساسي على الاستمتاع وليس المنافسة.

وبينما قد تظل الأنشطة الرياضية التقليدية متاحة، فإن أنشطة من قبيل ألعاب المطاردة، وأنشطة الوثب، والأنشطة البدنية التعاونية، ومهارات السرك، والرقص على موسيقى البوب، وغيرها الكثر، ستوضع في الاعتبار. وميزة هذه الأنواع من الأنشطة أن جميع الأخفال يمكن أن يشاركوا فيها، وتحتاج إلى الحد الأدنى من التجهيزات والأدوات، وتحتاج إلى قدر قليل من خبرة المتخصص من جانب المدرسين والمشرفين.

برنامج توبس TOPS

برنامج توبس مبادرة تديرها منظمة تسمى "الثقة في رياضة الشباب" تسعى لتطوير المجتمع الرياضي بين الشباب. وتهدف المبادرة إلى تطوير وتنمية جودة البرامج الرياضية في المدارس والمجتمعات للأخفال والشباب من سن 18 شهر

18 سنة. ويتكون البرنامج من عناصر كثيرة تشمل الخدمات الداخلية لتدريب المعلمين، وإنشاء وإدارة النوادي والقدرات الرياضية خارج المدرسة، وكذلك برنامج شامل لألعاب الشباب المعاقين.

وأحد المكونات الأساسية في برنامج توبس هو تطوير وتنمية مجتمع رياضي داخل وخارج البيئة المدرسية. ويتم استثمار مال اللوتريه من خلال صندوق الفرص الجديدة لزيادة جودة وكمية النوادي الرياضية خارج المدرسة. ويجب تشجيع المدارس على أن تشارك بإمكاناتها وتجهيزاتها في تطوير مزيد من أنشطة النوادي الرياضية عن طريق تكوين عضويات مع مدارس أخرى (كالمدارس الثانوية مع المدارس الابتدائية). وأيضا عن طريق تطوير روابط في المجتمع.

وإلى الآن ذكرت التقارير وجود مستويات عالية من القناعة والرضا فيما يتعلق بالتجهيزات، وبطاقات المصادر أو المراجع، والتدريب على أنشطة برنامج توبس. (Hunt 1998; Spode, 1997) رغم أن أن التغذية الراجعة أقل إيجابية فيما يتعلق بالروابط مع المدارس والنوادي والمؤسسات الأخرى في المجتمع. وتشير نتائج بعض الدراسات (Hooper, 1998; Owen, 1999; Lewis, 1999) إلى أن المعلمين ينظرون إلى الروابط مع المدارس الأخرى على أنها مستهلكة للوقت، وإلى الروابط مع الجمعيات الأخرى خارج المدرسة على أنها قد تؤدي إلى كثير من المشكلات، في ضوء العمل الإضافي المتضمن. إن فلسفة تطوير الشراكة إلى توسيع المنهج الرياضي ربما تكون مثار إعجاب في الجانب النظري، ولكن ربما يبدو أنها أصعب بكثير من مجرد إدارة الممارسة.

ويركز برنامج توبس بشكل أساسي على الرياضات التنافسية، من ثم فإن دوره محدود في ترقية وتحسين أساليب الحياة النشطة بين الشباب. وحيثما يكون برنامج توبس شاملا ويقدم فرصا كبيرة للمشاركة في الرياضة، فإنه سيكون الأكثر فعالية في تشجيع الشباب على أن يكونوا نشطين من الناحية البدنية. وحيثما يكون التركيز على الأداء المتميز فإن الأهداف ستختلف، وسيكون عدد الشباب المنخرطين في الأنشطة التعليمية محدودا.

وقت الفسحة ووقت الغداء:

يقضي أخفال المرحلة الابتدائية ربع يومهم المدرسي تقريبا في الفسحة ووقت الغداء ومن ثم فإن احتمال انخراخهم في نشاط بدني يزداد. وعندما نضع في أذهاننا التحفظات السابقة بخصوص صغر حجم العينات فإن الدليل يشير إلى أنه بالنسبة لكثير من الأخفال يعتبر وقت الفسحة والغداء أكثر نشاخا من حصص التربية البدنية أو الوقت الذي يقضونه في البيت.

وجد سليب وواربرتون (Sleap & Warburton, 1996) أن الأخفال يشتركون في الأنشطة البدنية متوسطة الكثافة في نصف الأوقات المخصصة للغداء والفسحة تقريبا. ولذا فليس من الغريب بالنسبة لكثير من المعلمين أن أكثر الأنشطة شعبية أثناء تلك الفترات هي كرة القدم وألعاب المطاردة. ويجب التركيز على حقيقة أن هذه الأوقات عبارة عن متوسطات، وأنه بينما كان بعض الأخفال نشطين، فإن الكثير من الأخفال الآخرين كانوا جالسين أو واقفين، في معظم، إن لم يكن كل تلك الفترات.

ويوضح شكل الطرق المتنوعة الكثيرة التي يمكن من خلالها ترقية وتحسين النشاط البدني في وقت الفسحة والغداء.

الخاتمة:

أظهر هذا الفصل أن إثارة الذعر والخوف بخصوص أساليب الحياة التي يغلب عليها الخمول وقلة الحركة لدى الأخفال يساء فهمها. فالموقف مربك وما زال أمام الباحثين الكثير من الأمور التي يجب أن يتعلموها بخصوص العلاقة بين الشباب، والنشاط البدني، والصحة. فمداخل تحسين عوامل التعرض للخطرمن خلال زيادة النشاط البدني ثبت أنها غير قطعية الدلالة، وغير حاسمة وهذا لا يعني أنه يجب أن يكون هناك رضا عن سلوك نشاط الأخفال.

أولا: هناك حاجة ملحة لصورة أفضل لسلوك النشاط البدني لدى الأخفال في المملكة المتحدة. وهذا يعني أن المدى الكامل لسن الطفولة يجب أن تتم دراسته، وأن تجرى الدراسات على أعداد كافية من الأخفال لضمان تعميمات قوية بخصوص باقي الأخفال. وما زالت هناك حاجة لجهود متواصلة لفهم الدلالات الصحية لأساليب الحياة الخاملة في الشباب ولمحاولات جوهرية لاستكشاف سلوك الطفولة وعبر المراهقة وحتى الرشد.

وبينما اختلفت بعض التفسيرات المقترحة في هذا الفصل عن الحكمة التقليدية المتوارثة بخصوص سلوك الأخفال البدني، فإن المؤلفين لديهم إيمان راسخ واعتقاد جازم واقتناع كامل بأن المدارس يجب أن تلعب دورا قويا في تشجيع أساليب الحياة التي تتسب بالنشاط والحيوية من الناحية البدنية بين التلاميذ.

وستستمر مجسات البلادة والكسل في الألفية الجديدة، ويجب أن تتاح الفرصة للأخفال لتحقيق بداية صحية، والتي بدورها يمكن أن تؤدي إلى حياة مفعمة بالنشاط البدني الذي يرقي الصحة ويتسم بالمكافأة.

تصميم الأساس المدرسي: بينما تعاني كثير من المدارس من الأرضيات المتاحة لديها محدودة، هناك مدارس أخرى يمكن أن تقدم فرصاً من النشاط البدني أكثر بكثير من المتاحة في الوقت الحاضر. فعلى سبيل المثال، فنظراً لأن الملاعب يمكن أن تستخدم فقط في أوقات الفسحة والغداء لفترة محدودة من العام، فهل هناك احتمال لتوسيع الفناء الممهد؟

تقسيم الفناء: يتضمن التقسيم تحديد المساحات المخصصة لأنشطة معينة أو مجموعات معينة من التلاميذ. وإذا تم تخطيط ذلك على نحو ملائم فإنها يمكن أن تؤدي إلى توزيع عادل لمساحات الفناء وتجنب استحواذ مجموعات معينة أو أنشطة معينة على المساحات.

وضع علامات ولافتات في الفناء: أصبح وضع علامات ملونة في الفناء متاحاً وسهل المنال، وهذا يمكن أن يساعد في تشجسع اللعب التخيلي النشط. فيمكن أن يتخيل الأطفال أنهم أرنب يعبر متاهة ليتجنب ذئباً يحاول الإمساك به، أو ربما يتخيلون أنهم قراصنة يحاولون سرقة كنز من جزيرة مهجورة وسط بحر من الأمواج المتلاطمة

تعليم الألعاب: ربما يحتاج الأطفال في هذه الأيام إلى المساعدة بأفكار للألعاب النشيطة. فهناك كثير من المصادر المتاحة التي يمكن أن يستخدمها الراشدون. وثمة طريقة مشهورة ومخصصة للأطفال الأكبر سناً لمنحهم الفرصة لتعليم الأطفال الأصغر سناً بعض الألعاب.

المشرفون على أوقات الغداء: عندما يحصل المشرفون على أوقات الغداء والفسحة على التدريب والدعم الكافيين، فإنهم يمكنهم أن يساعدوا الأطفال بمزيد من الألعاب التي تتسم بالنشاط. ويمكن أن تصبح وظيفتهم أكثر تشويقاً نظراً لأنهم يمكن أن يلعبوا دوراً إيجابياً وأكثر تعاوناً بدلاً من مجرد اهتمامهم بالنظام وبتطبيق العقاب.

التجهيزات الصغيرة: بينما لا تعتبر التجهيزات الصغيرة مناسبة لجميع الظروف، فإن كونها متاحة في أوقات الفسحة والغداء، يمكن أن يضيف بعداً آخر للنشاط البدني للأطفال. وطالما تم تبني أسلوب حاسم في إدارة التجهيزات، فإن الإثارة، والمتعة، وزيادة النشاط البدني ترجح وتزيد كثيراً على التكاليف.

شكل (2) **زيادة النشاط البدني في وقت الفسحة والغداء**

الفصل الرابع

التربية البدنية

والمدارس الابتدائية وترقية وتحسين الصحة

مقدمة

يركز هذا الفصل على نتائج ثلاث دراسات حالة صغيرة أجريت في المدارس الفائزة بجائزة المدرسة التي تسعى لتحسين وترقية الصحة HPSA في إيست كينت East Kent . وكان الغرض من دراسات الحالة بحث مدى تأثير التربية البدنية والتركيز على النشاط البدني على روح وممارسات ترقية وتحسين الصحة في المدارس الفائزة بجائزة المدرسة التي تسعى لترقية وتحسين الصحة. وتلفت الأدلة المستقاة من دراسة الحالة هذه الانتباه إلى عدة أمثلة للممارسة الجيدة فيما يتعلق بالنشاط البدني المعزز للصحة في المدارس التي تمت زيارتها. ومع ذلك يقترح الدليل أيضا أنه حتى الآن فإن التركيز على التربية البدنية وعلى اشتراك متخصصين مدربين للتربية البدنية في مشروعات جائزة المدارس التي تسعى لترقية وتحسين الصحة في المدارس الابتدائية ما زال محدودا. وسيتم التعامل مع النتائج المتعلقة بالسياسة والممارسة في التربية البدنية في المدرسة الابتدائية بالرجوع إلى المستويات المنصوح بها في النشاط البدني للشباب في سن (5 – 18) والتي نشرتها مؤخرا سلطات التربية الصحية (HEA, 1998).

خلفية مشروعات جائزة المدرسة التي تسعى إلى ترقية الصحة:

إن مبادرة المدرسة التي تسعى لترقية وتحسين الصحة ترتكز على مدخل مرتكز على المواقع لترقية وتحسين الصحة، وتشجعه منظمة الصحة العالمية (WHO, 1986) فالصحة أهم بكثير من أن تترك للأخباء وحدهم، وتم التركيز على أن تطور التعليم والسياسة يجب أن يلعب دورا محوريا في الصحة على مستوى الفرد والجماعة والوخن. فهو مدخل يعزز حركات الصحة العامة التي تطورت عالميا، مثل "مدن صحية"، "ترقية وتحسين الصحة في أماكن العمل".

ويختلف المدخل الذي يرتكز على المواقع لترقية الصحة عن النموذج الطبي لترقية الصحة، حيث ينصب التركيز على الفرد، والذي يمكن أن يوصف بكلمات هولاند "مدخل يلقي باللوم على الضحية في المقام الأول" (Holland, 1995: 12) وبدلا من ذلك فإن المدخل الذي يرتكز على المواقع يعترف بكل من :

1 – أهمية السياق البيئي كتأثير أساسي على الصحة.

2 – العوامل السببية المتصلة بالفرد وسلوكه. وبعبارة أخرى، فإن المدخل المرتكز على المواقع يلاحظ كلا من العوامل البنائية والعوامل الفردية كجانبين أساسيين في تحسين الصحة.

وترتكز المدرسة التي تحاول تحسين وترقية الصحة على مفهوم شامل للصحة حيث ينصب الاهتمام على الفرد ككل في بيئته ككل (Jensen, 1992) وتسعى المدرسة التي تحاول تحسين وترقية الصحة إلى تحسين وترقية صحة المجتمع المدرسي داخل البيئة المدرسية ككل. ولا يشمل المجتمع المدرسي الطلاب فحسب بل يشمل أيضا المعلمين والهيئة المعاونة والمجموعات، بما فيها العائلات والآخرين الذين يتفاعل معهم التلاميذ في المجتمع الكبير. وفي إخار المدرسة، فإن جميع جوانب الحياة المدرسية بالإضافة إلى المنهج الذي يتم تدريسه ينبغي أن توضح أن الصحة تعتبر أهم شيء لكل إنسان. (Holland, 1995)

وقد عرف كل من المجلس الأوربي (CE)، وجمعية المجتمعات الأوربية (CEC) ومنظمة الصحة العالمية (WHO) المدرسة التي تحاول تحسين وترقية الصحة كما يلي:

تهدف المدرسة التي تحاول تحسين وترقية الصحة إلى تحقيق أساليب حياة صحية للمجتمع المدرسي ككل عن طريق تطوير بيئات داعمة ومؤيدة لترقية الصحة وتحسينها. فهي تتيح الفرص لتوفير بيئات آمنة ومعززة للصحة وتطالب بالالتزام بها. (WHO, 1995)

في عام 1985 عمل كل من المجلس الأوربي (CE)، وجمعية المجتمعات الأوربية (CEC) ومنظمة الصحة العالمية (WHO) معا لتنفيذ مشروعات استطلاعية في المدارس ترتكز على وجهة النظر الشاملة للصحة. وتلك المدارس قد اعترف "المؤتمر الأوربي لترقية التربية الصحية" بأنها قد أظهرت وأبرزت أهمية المدرسة كموقع للبرامج التعليمية الصحية. وتم تأسيس الشبكة الأوربية للمدارس التي تحاول ترقية الصحة وتحسينها، بالدول الأولى التي قبلت في عام 1992. وقبلت المملكة المتحدة في الشبكة في سبتمبر 1993 وكان المشروع في انجلترا يدار من قبل HEA.

وبالتوازي مع المشروع القومي فإن مجموعة من مشروعات موسسات المدارس التي تحاول ترقية وتحسين الصحة قد تم تطويرها بواسطة وحدات ترقية الصحة عبر البلاد. وتشمل تلك المشروعات مشروع إيست كنت لموسسات المدارس التي تحاول ترقية وتحسين الصحة East Kent HPSA الذي تم تأسيسه في عام 1995. واشتملت المجموعة العاملة في المشروع على ممثلين من وحدة ترقية الصحة المحلية، وجمعية كنت، ومدرسة ثانوية، قسم أمن الطريق، مؤسسة خدمات منهج كنت، الصحة البيئية، ومدير ممرضات المدارس في المنطقة. ودعت المجموعة العاملة لتلقي الطلبات من المدارس المحلية المهتمة بالحصول على جائزة المدرسة التي

تحاول ترقية الصحة وتحسينها. وللتأهل للجائزة ومعه امتياز وضع شعار المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة على الأدوات المكتبية للمدرسة، يخلب من المدارس أن تظهر وتبرز تقدمها نحو تحقيق أهداف مبادرة جمعية المدارس التي تحاول ترقية الصحة من خلال تحقيق أو الوفاء بعدد من المعايير.

وكان هدف مشروع جمعية المدارس التي تحاول ترقية الصحة وتحسينها هو تشجيع المدارس على جعل الحياة المدرسية خبرة ترقي الصحة لجميع التلاميذ والعاملين الذين يعلمون ويتعلمون ويعملون فيها. (HPS, 1996: 3) وبالعمل لتحقيق هذا الهدف، يخلب من المدارس أن تفي بالمعايير العشرة التالية

مشروع جائزة المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة:

المعايير- المدرسة التي تحاول ترقية الصحة ينبغي:

1. أن تمكن وتشجع التلاميذ على اتخاذ قرارات بخصوص صحتهم وتحمل المسؤلية عنها وتقديرها حق قدرها.

2. أن يكون لديها سياسة تربية صحية وجنسية. فينبغي أن يكون لديها برنامج نمائي. وينبغي أن يشكل دليل المنهج الأساس للبرنامج الذي ينبغي أن يكون متكاملا مع خطة المدرسة للنمو والتطور ومنعكسا فيها.

3. أن تظهر التزامها بتشجيع الاتجاهات الإيجابية نحو الصحة في المجتمع الكبير، وأن تتيح الفرص لاستشارة وإشراك الآباء والمديرين، والسلطات الصحية، والمجموعات الأخرى المهتمة.

4. ترقية تقدير الذات لجميع أعضاء مجتمع المدرسة.

5. التأكد من أن هناك فرص متساوية للتربية الصحية لجميع من يعلمون ويتعلمون ويعملون في المدرسة.

6. أن تعمل في اتجاه بيئة خالية من الدخان.

7. أن تظهر دليل ترقية بيئة آمنة ونظيفة ومثيرة تشمل وجود سياسة أمن الطريق. فيجب أن تعمل المدرسة وهي تعير اهتماما كبيرا للتلاميذ والمعلمين والعاملين والزوار.

8. أن تشجع الاتجاهات الإيجابية نحو الأنشطة المرتبطة بالصحة، وأن تقدم مدى من الأنشطة البدنية للجميع.

9. أن توفر خيارات صحية في مجالات الأكل، وينبغي أن ترقي هذه المجالات الأكل الصحي.

10. أن توفر حمامات نظيفة، ويعتنى بنظافتها، وتوفر أدوات غسلها، وتوفر كميات كافية من الورق، وأدوات تجفيف الأيدي. (HPS, 1996: 4)

ولمساعدة المدرسة في الوفاء بالمعايير، تم تحديد قائمة من المؤشرات فيما يتعلق بكل معيار. وفيما يتعلق بالمعيار الثامن، والذي يؤكد على النشاط البدني المرتبط بالصحة، تم تحديد مؤشرات الأداء كما يلي :

المعيار الثامن : تشجيع اتجاه إيجابي نحو الأنشطة المرتبطة بالصحة عن طريق توفير مدى من الأنشطة البدنية وأنشطة الاستجمام للجميع

مؤشرات الأداء:

هل المدرسة:

أ – تنشيء روابط بين التربية الصحية والتربية البدنية؟

ب – تستوثق من أن فرص المنهج والفرص الزائدة عن المنهج متاحة لجميع التلاميذ؟

جـ- تشجع التلاميذ والعاملين على اتخاذ قرارات بخصوص مدى واسع من الأنشطة البدنية؟

د – تستخدم التسهيلات والمرافق محلية للاستجمام حيثما أمكن إذا كانت تلك التسهيلات أو المرافق غير متاحة في موقعها؟

هـ- تحيط التلاميذ والعاملين علما بفوائد التمرين كوسيلة لتقليل التوتر؟

و – تعترف بالنجاح خارج المدرسة في أنشطة الاستجمام البدنية ؟

ز – توفر الفرص الكافية للعاملين للاسترخاء؟ (HPS: 1996: 12)

ترتكز المعلومات المستقاة من دراسة الحالة المتضمنة في هذا الفصل على نتائج من ثلاث مدارس ابتدائية نجحت في الفوز بجائزة المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة من مشروع إيست كنت. وكان الغرض من دراسات الحالة التركيز على مدى تكامل التركيز على النشاط البدني مع روح وممارسة مشروع جائزة المدرسة التي تسعى لترقية وتحسين الصحة. ويؤكد المعيار الثامن على أن المدارس التي تسعى للفوز بالجائزة لا تتجاهل بعد النشاط البدني لصحة مجتمع المدرسة. ولكن كيف يمكن أن يظهر هذا التركيز على النشاط البدني في

الممارسة؟ وما رصيد الكلمات المعسولة على أرض الواقع؟ وما الحقيقة الكامنة وراء الشعارات البراقة؟

دراسات حالة لثلاث مدارس ابتدائية فائزة بجائزة المدرسة التي تسعى لترقية وتحسين الصحة: بعد النشاط البدني.

طريقة البحث:

تم اختيار المدارس في منطقة إيست كنت لإجراء الدراسة بسبب وجاحها حديثا في الفوز بجائزة المدرسة التي تسعى لترقية وتحسين الصحة. وقام الكاتب بزيارة قوامها نصف يوم لكل مدرسة من المدارس المختارة لإجراء الدراسة أثناء شهري يونيو ويوليو 1997. وكانت الطريقة التي تم توظيفها في البحث بشكل أساسي كيفية. فقد استخدمت طريقة متعددة التركيز لجمع البيانات متضمنة: تحليل الدليل الوثائقي المرتبط بالمقابلات مع منسق التربية الصحية في كل مدرسة؛ وملاحظة الممارسات، بما فيها سلوك التلاميذ والعاملين في المدرسة.

واستخدم جدول المقابلات مع منسقي التربية الصحية سلسلة من الأسئلة ركزت على ثلاثة موضوعات:

1 – تأثير الاشتراك في مشروع جائزة المدرسة التي تحاول تحسين الصحة على منهج التربية البدنية.

2 ـ تأثير الاشتراك في مشروع جائزة المدرسة التي تحاول تحسين الصحة على منهج التربية البدنية الإضافي، والنشاط البدني الإضافي، والاستجام الإضافي.

3 – تكامل النشاط البدني للتربية البدنية في الأحداث العامة التي ترقي وتحسن الصحة، على سبيل المثال، الأسبوع الصحي المدرسي.

وتم إجراء المقابلات في جو محادثة يسودها الاسترخاء. ولتشجيع حالة الاسترخاء والصراحة لم يتم تسجيل المقابلات مع منسقي الصحة، ولكن قام من يجري المقابلة بتدوين بعض الملاحظات عن محتوى المقابلة. وبعد الزيارات مباشرة تم إعداد نسخة مفصلة من الملاحظات التي تم تدوينها أثناء الملاحظات. وهذه الملاحظات التفصيلية وفرت البيانات للتحليل. وتم توجيه تحليل البيانات بواسطة هدف البحث. وكان ذلك للتأكد من مدى مساهمة منهج التربية البدنية الرسمي أو النشاط البدني العام في المدرسة في روح وممارسات المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة.

نتائج دراسة الحالة:

دراسة الحالة الأولى:

المدرسة:

المدرسة الأولى هي مدرسة كاونتي الابتدائية وبها 272 تلميذا تتراوح أعمارهم من 5 – 11 سنة وتتكون المدرسة من مبنيين بنيا في بداية القرن الماضي. والحي الذي تقع فيه المدرسة واحد من أفقر أحياء المملكة به أعلى نسبة أخفال في مؤشر الخدمة الاجتماعية "على خطر" في كنت. ويعاني 80 ٪ من الأخفال من اضطرابات سلوكية وانفعالية وصعوبات تعلم. ونسبة معقولة من الأخفال من أسر منخفضة الدخل – وينعكس ذلك في حقيقة أن 50 ٪ من التلاميذ يتلقون وجبات مدرسية مجانية. ويتم تدريس التربية الصحية كجزء من منهج العلوم وتدعمه البيئة المدرسية كلها، والتي تستخدم لترقية وتحسين الصحة في خبرة التلاميذ اليومية.

وكانت هذه المدرسة واحدة من ست مدارس متضمنة في تقويم هولاند الأكثر عمومية وشمولا لمشروع جائزة المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة. وشملت دراسة هولاند توزيع استبيان على العاملين بالتدريس منسقي الصحة في المدرسة الأولى. وخلب من المعلمين أن يقدروا مستوى إنجاز المدرسة فيما يتعلق بمعايير المشروع. وفيما يتعلق بمؤشرات الأداء للمعيار الثامن، خلب من المعلمين أن يقدروا مستوى إنجاز المدرسة باستخدام مقياس ذي خمس نقاط (فيه 5 = جيد ، 1 = ضعيف). وأظهر المدرسون مستوى مرتفع بشكل عام من الثقة فيما يتعلق بدور المدرسة في تشجيع اتجاه إيجابي نحو الأنشطة المرتبطة بالصحة وبتوفير مدى من أنشطة الاستجمام البدنية وال للجميع. ومع ذلك، فإن درجاتهم على مؤشرات الأداء (ب) - مدى أنشطة المنهج والأنشطة الإضافية، (د) كان استخدام تسهيلات ومرافق الاستجمام المحلية الخارجية دون متوسط درجات المدرسين من المدارس الخمسة الأخرى المتضمنة في تقويم هولاند.

ومع ذلك، فعندما خلب من المعلمين في المدرسة الأولى في دراسة هولاند أن يرتبوا المعايير العشرة وفقا لما يعتقدون أنه أهم، فإنهم رتبوا الاهتمام بالنشاط البدني على أنه السابع من حيث الأهمية بعد التركيز على الحمامات الصحية، والنظافة العامة، والأمان، والأكل الصحي، وزيادة تقدير الذات لدى التلاميذ، والتربية الجنسية، وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى التلاميذ. في حين أن مدارس أخرى قد رتبت التركيز على النشاط البدني على أنه الثاني من حيث الأهمية (مدرسة ثانوية)، والثالث من حيث الأهمية (مدرسة ابتدائية)، والرابع من حيث الأهمية (مدرسة ابتدائية) ، والثامن من حيث الأهمية (مدرسة ثانوية) ، والعاشر من حيث الأهمية (مدرسة ثانوية). أما المعيار الثامن، فمع تركيزه على النشاط

البدني، فإنه لم يتم تضمينه بينم المعايير التي تعتقد أربع مدارس أو أكثر أنه ذا أهمية كبيرة.

وفي الاستبيانات التي خبقها هولاند (1995) على 27 تلميذا في المدرسة الأولى، كانت الأنشطة الرياضية والطعام الصحي أكثر جانبين تكرارا من حيث نظر التلاميذ إليهما على أنهما يسهمان في المدرسة الصحية. ومع ذلك فإن التلاميذ صوتوا على غياب التلوث على أنه أهم جانب من جوانب الصحة. وتمكنت نسبة 81 ٪ من التلاميذ من المساهمة بأفكار بخصوص خريقة جعل المدرسة صحية بدرجة أكبر. ولم يرتبط أي اقتراح من اقتراحاتهم بزيادة مستوى النشاط البدني. ووجد هولاند ارتباخا واضحا بين وعي التلاميذ بأهمية البيئة الصحية ومدى اشتراكهم في الحدث لتحسين ممارسات المدرسة لتحسين الصحة. وأعطى التلاميذ أمثلة لاشتراكهم في تطوير محل حلوى صحي، والمبادرة بمراقبة القمامة، والكتابة لشركة للحصول على سلة مهملات على شكل ضفدعة لجعل الأخفال أكثر حرصا على أن يلقوا بالقمامة في السلة. (Holland, 1995: 85)

وعندما خلب هولاند من الأعضاء السبعة الذين يقدمون الدعم في المدرسة ومن عينة من تسعة آباء أن يحددوا المجالات التي كان أداء المدرسة أقل فيما يتعلق بالمعايير، لم يشر أي من الآباء إلى الاهتمامات المرتبطة بالمعيار الثامن أو بتحسين النشاط البدني. وبدلا من ذلك كان اهتمام الآباء الأكبر منصبا على جودة الوجبات المدرسية. ولكن أعضاء الدعم في المدرسة اعتبروا سلسة الأنشطة بالمنهج أو الإضافية على المنهج مسألة ذات اهتمام من نوع خاص بالنسبة للأنشطة البدنية والاستجمام.

وبشكل عام وجد هولاند (Holland, 1995) الآباء والتلاميذ والعاملين بالمدرسة يربطون قيمة عظيمة بمشروع جائزة المدرسة التي تحاول تحسين الصحة. وقد عزى ذلك للمشاركة الشخصية ودرجة الحماس للمشروع من مدير المدرسة ومنسق التربية الصحية. واعتبر المدرس الأول في المدرسة الأولى أن منسق التربية الصحية الشيء الأساسي لنجاح المشروع.

ومقارنة بالمدارس الخمسة الأخرى التي تضمنها تقويم هولاند فإن المدرسة الأولى كانت الأسبق في تنفيذ المشروع.

إسهام منهج التربية البدنية في تحقيق أهداف المدرسة التي تحاول تحسين وترقية الصحة.

من خلال تحريات الباحث الخاصة والمتعلقة بدراسة الحالة وجد أن المدرسة ليس بها عضو متخصص في التربية البدنية لينسق السياسة وتوفير هذا الموضوع.

فالمدرسة ليس بها وثيقة لسياسة التربية البدنية. ومع ذلك، فإن منسق التربية الصحية يلاحظ الإسهام القيم الذي أسهمت به التربية البدنية في صحة الأخفال. إذ أن تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى (أعمارهم 5 – 7) تلقوا حصص تربية بدنية يومية مدتها نصف ساعة، بينما تلقى أخفال المرحلة الأساسية الثانية (أعمارهم 7 – 11) ثلاث حصص في الأسبوع مع زيادة حصة في الصيف للسباحة في حمام السباحة الخارجي الخاص بالمدرسة. وعندما سئلوا عن الأشياء التي تم فعلها للتأكد من أن منهج التربية البدنية كان يقدم إسهامات ملائمة لتحقيق أهداف المدرسة التي تحاول تحسين وترقية الصحة، كانت استجابة منسق الصحة على النحو التالي: "من الصعب أن أعرف. فبدون وثيقة لسياسة التربية البدنية، فإن كل مدرس في المدرسة يفعل الأشياء الخاصة به."

ومع ذلك فهناك شعور بأن المعلمين يحرصون على ترقية وتحسين وجهة النظر التي ترى أن جميع جهود التلاميذ يتم تقديرها في حصص منهج التربية البدنية، وأن التلاميذ على اختلاف قدراتهم يتم اختيارهم ليظهروا أداءهم.

إسهام النشاط البدني الإضافي على المنهج في تحقيق أهداف المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة.

تصف منسقة التربية الصحية الأخفال على أنهم "جدا غير لائقين". وفي جهد جهيد للتعامل مع هذا الوضع فإنها شجعت الأخفال على أن يشاركوا في رابطة القلب البريطانية. واستخدمت المدرسة خالبا قياديا في اللعب مقابل خمسة جنيهات لكل ساعة لتنظيم النوادي الرياضية الإضافية على المنهج في وقت الغداء (كرة السلة، كريكت، رقص، كرة قدم، وكمال الأجسام). وتمكنت المدرسة من الحصول على منحة قدرها 100 جنية من شركة أدوية لشراء تجهيزات من قبيل حبال الوثب ، وسلال لكرة السلة، وكرات يمكن أن يستخدمها الأخفال في اللعب الحر أثناء الفسحة.

التركيز على النشاط البدني أثناء الأحداث الخاصة بالمدرسة التي تساعد على تحقيق الصحة:

أثناء أسبوع صحي خاص في المدرسة، تم تشجيع الأخفال على تجريب رياضات جديدة.

دراسة الحالة الثانية:

المدرسة:

المدرسة الثانية مدرسة ابتدائية بها 318 تلميذ تتراوح أعمارهم بين 5-11 سنة. وبنيت المدرسة سنة 1995 . وبها مرافق ممتازة؛ تشمل ملعب كبير وخرقتان كبيرتان. وحصلت المدرسة مؤخرا على تقرير ممتاز من قبل مفتشي ال Ofsted واعتبرت مدرسة نموذجية. وأقل من 20 ٪ من تلاميذ المدرسة لديهم احتياجات تعليمية خاصة.

إسهامات منهج التربية البدنية في تحقيق أهداف المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة.

عند زيارة المدرسة (في فترة سابقة لزيارة ال Ofsted) لم تكن سياسة التربية البدنية قد كتبت، رغم أن المدرسة قد أحرزت جائزة المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة. وفصول المرحلة الأساسية الأولى والمرحلة الأساسية الثانية لديها ثلاث حصص تربية بدنية مجدولة قوام كل منها 40 دقيقة. وتطمح منسقة التربية الصحية إلى زيادة هذه الفترات لتصبح 40 دقيقة يوميا. وإحدى الصعوبات التي أثرت على زيادة تقديم التربية البدنية أن صالة واحدة فقط كانت متاحة لمدة 10 حصص في المدرسة. وتستخدم هذه الصالة أيضا في الغداء وفي اجتماعات المدرسة. وتستخدم الصالة الثانية بشكل مؤقت كغرفة كمبيوتر.

إسهامات النشاط البدني الإضافي على المنهج في تحقيق أهداف المدرسة التي تسعى لترقية وتحسين الصحة.

كانت هناك عدة نوادي رياضية بعد المدرسة. وقد كانت فترة الغداء القصيرة غير كافية لإقامة النوادي أثناء فترة الغداء.

تم تزويد الملعب بعلامات لبعض التمارين التي يمكن أن يختارها التلاميذ. وكان العاملون والتلاميذ يلتحقون بنادي بعد المدرسة سعة كل أسبوع.

وكما كان الحال مع المدرسة الأولى، فإن هذه المدرسة نجحت في تامين 100 جنيه تبرع من نفس شركة الأدوية لشراء كرات، وحبال، وأدوات لتشجيع التلاميذ على ممارسة النشاط البدني في وقت الفسحة.

التركيز على النشاط البدني في التربية البدنية أثناء الأحداث الخاصة بجائزة المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة:

أثناء "أسبوع الحياة الصحية" بالمدرسة اشترك التلاميذ في مسابقات للمشي حول فناء المدرسة.

دراسة الحالة الثالثة:

المدرسة الثالثة مدرسة بها 270 خفلا تتراوح أعمارهم بين 5 – 7 سنوات بين المدرسة في نهاية القرن التاسع عشر تقريبا. وحوالي 40 ٪ من تلاميذ المدرسة تقريبا من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. بالمدرسة صالة واحدة تستخدم للغداء ولاجتماعات المدرسة.

إسهامات منهج التربية البدنية في تحقيق أهداف المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة:

لدى المدرسة سياسة تربية بدنية، ولكنها لم يكتبها مدرس حاصل تدريب متخصص في التربية البدنية. وإنما كان المدرس المسؤول عن مسودة وثيقة سياسة المدرسة هو منسق التربية الصحية وهو مدرس لديه ليسانس في اللغة الفرنسية، ويتولى مسؤولية التنسيق للإنجليزية في المدرسة. وبكل فصل 3 حصص في الأسبوع لأنشطة منهج التربية البدنية وهي تشمل حصة قوامها 30 دقيقة مخصصة لعمل كبير على جهاز، وحصتان قوام كل منهما 20 دقيقة مخصصة للرقص والألعاب.

إسهامات الأنشطة البدنية الإضافية على المنهج في تحقيق أهداف المدرسة التي تسعى إلى تحسين وترقية الصحة:

قدم لتلاميذ السنة الثانية نادي لياقة بعد المدرسة في أيام الثلاثاء والخميس. والتحق بالنادي تقريبا 40 تلميذا من بين 90 تلميذا. حيث انخرخوا في تمرين قاس لمدة 30 دقيقة تقريبا. وكان المعلمون سعداء لأن النادي تمكن من جذب بعض الأخفال البدينين. كما أنهم علقوا على التحسن المدرك في مستويات اللياقة لدى الأخفال (القوة، والمرونة) في جلسات منهج التربية البدنية للأخفال الذين يلتحقون بنادي اللياقة بشكل منتظم. واشتكى بعض الآباء من أن مدارس المرحلة الأساسية الثانية التي ينتمي إليها كثير من هؤلاء الأخفال ليس بها نوادي مشابهة يواصل فيها الأخفال مشاركتهم في الأنشطة.

التركيز على النشاط البدني في السياق الأوسع للمدرسة:

كجزء من التركيز الشامل على صحة مجتمع المدرسة، فإن الوحدة المحلية لترقية الصحة اختبرت لياقة العاملين بالتدريس وبتقديم الدعم بالمدرسة.

وعقب ذلك فإن العديد من العاملين الآن يسبحون معا في حمام السباحة المحلي بشكل منتظم.

نتائج دراسة الحالة:

السمة السائدة في المدارس التي تمت زيارتها هي أنه على الرغم من أن جميع المدارس الثلاثة قد فازوا بجائزة المدرسة التي تحاول تحسين الصحة، فإنها جميعا ليس بها منسق تربية بدنية. ومدرسة واحدة فقط هي التي لديها وثيقة لسياسة التربية البدنية، وحتى في هذه الحالة فإن الذي كتبها لم يتلق تدريبا متخصصا في التربية البدنية.

أدرك منسقو التربية الصحية الثلاثة جميعا أن هناك نقص في المكان كإحدى الصعوبات في التأكد من أن التلاميذ لديهم وقت كاف لمنهج التربية البدنية ليحسنوا صحتهم. وحتى في المدرسة الجديدة، التي بها صالتان، فإن المكان الإضافي تم تقديمه كأولوية لاستخدام الكمبيوتر.

كما أن محتوى المنهج القومي تم تحديده وتعريفه على أنه يتسبب في مشكلة أو صعوبة أمام ترقية مستويات كافية من النشاط البدني في دروس التربية البدنية. ويقترح أن هذا مرده إلى التأكيد المطلوب على تعلم المهارات للمشاركة في الأنشطة المتنوعة التي تم تحديدها للدمج في المرحلة الأساسية الأولى والثانية، وبالتحديد الرقص والألعاب والجيمانيزيوم (بالإضافة إلى ألعاب القوى، والأنشطة التي تتسم بالمغامرة والأنشطة الخارجية، والسباحة في المرحلة الثانية).

ومن الأمور التي تدعو إلى الاهتمام والانشغال أنه ليس هناك اشتراك من أي من الحاصلين على تدريب متخصص في التربية البدنية، سواء في المدارس الثلاثة أو في المجموعة العاملة في ترقية وتحسين الصحة، للنضج في مستويات مناسبة من النشاط بالنسبة للأخفال الصغار. والمدرسة الثالثة فخورة بجهودها في دمج تلاميذ السنة السادسة من العمر في تمرينات تتسم بالحيوية والنشاط وبالاستمرار لمدة 20 – 25 دقيقة. (Donelan, 1996)

إشارات التربية البدنية في المدرسة الابتدائية:

توصيات HEA للنشاط البدني المعزز للصحة للأخفال:

تشير نتائج دراسات الحالة إلى أن التربية البدنية الابتدائية يمكن أن تؤخذ في الاعتبار في سياق التوصيات الحديثة من قبل (HEA, 1998) والتي تتعلق بمقدار ونوع النشاط البدني الذي يجب أن ينخرط فيه الشباب بما فيهم الأخفال 5 – 11 سنة

إذا أردنا تحقيق فوائد صحية. وتعترف HEA بأنه بينما فيما يتعلق بالراشدين فإن هناك إجماع دولي قوي تكون فترة نصف ساعة من النشاط متوسط الكثافة، مثل المشي السريع، مفيدة للصحة، فإن الأساس الذي يعتمد عليه الدليل فيما يتعلق بالأخفال يعتبر أضعف بكثير. ويجب أن ينبثق إجماع قوي من المجتمع العلمي على الحد الأدنى والحد الأعلى للنشاط البدني للأخفال والشباب 5 – 18 سنة. ومع ذلك فإن مراجعة الدليل (HEA, 1998: 1) من قبل HEA والذي بدأ في يونيو 1997، متزامنا مع عملية استشارة الخبير، تدعم بقوة توصيات HEA الابتدائية والثانوية فيما يتعلق بمقدار وكثافة النشاط البدني لتأثير معزز لصحة الأخفال. وهذه التوصيات كما يلي:

توصيات HEA للأنشطة البدنية لتحسين وترقية الصحة لدى الشباب (5 – 18) سنة

توصيات أولية:

- ينبغي أن يشارك جميع الشباب في نشاط بدني متوسط الكثافة لمدة ساعة يوميا على الأقل.
- ينبغي أن يشارك الشباب الذين يمارسون نشاخا محدودا في نشاط بدني متوسط الكثافة لمدة نصف ساعة يوميا على الأقل.

توصيات ثانوية:

على الأقل مرتان في الأسبوع، ينبغي أن تعزز بعض هذه الأنشطة القوة العضلية وتحافظ عليها، وكذلك الحال بالنسبة للمرونة وصحة العظام.

ومن أمثلة الأنشطة متوسطة الكثافة التي تقترحها ال HEA : المشي السريع، وركوب الدراجة، والسباحة، ومعظم الرياضات، والرقص. ويمكن أن يكون النشاط متواصلا أو موزعا على اليوم. وتتنوع السياقات التي يحدث فيها النشاط ويمكن أن تشمل: الانتقال (مثل المشي، وركوب الدراجة من وإلى المدرسة) ، أنشطة منهج التربية البدنية، والأنشطة الإضافية على منهج التربية البدنية، والاستجمام البدني، والعمل، والتمرينات المنظمة، واللعب الذي يتسم بالنشاط. وليس ضروريا أن ينخرط المرء في تمرين يتسم بالحيوية، والقوة والنشاط لتحقيق منافع صحية؛ فالأمر أيسر من ذلك بكثير.

وتحدد (HEA, 1998) النتائج النافعة من الناحية الصحية الحالية والمستقبلية للأخفال الذين ينخرخون في المستويات المنصوح بها من النشاط البدني. وتشمل تلك النتائج فوائد ومنافع للمستويات الحالية من اللياقة البدنية، والصحية، والرفاهية،

والنمو، والنضج، وتطور أساليب حياة مفعمة بالنشاط يمكن المحافظة علىيها لحول العمر، وتقليص خطر الإصابة بالأمراض المزمنة في الرشد.

المزج بين النشاط البدني وسلوك تعزيز الصحة:

إن إدراك الفوائد الصحية المحددة أعلاه يعتمد غالبا على المستويات الملائمة من النشاط البدني التي يتم المحافظة عليها في مزيج مع سلوكيات أخرى معززة للصحة. فعلى سبيل المثال، فإن الانخراط في المستويات المنصوح بها من النشاط البدني يمكن أن يقلل السمنة عندما يمتزج بتعديل مناسب في نظام الغذاء.

ويمكن أن يكون للنشاط البدني تأثير مفيد على تقدير الذات إذ الفوائد الفسيولوجية ليست محددة بتركيز مفرط على الأداء التنافسي. وعلى نحو مشابه، فإن خطر الإصابة بأمراض القلب المزمنة في الرشد يعتبر أعلى حيثما يوجد نقص في التمرين، ولكن توجد عوامل خطر أخرى مثل التدخين (Bird, 1992) ولكي يكون للنشاط البدني تأثير معزز للصحة، فإنه يجب أن ينظر إليه ممتزجا مع سلوكيات أخرى ترقي الصحة.

وليس من الغريب أن تشجع HEA قطاع التعليم بما فيه المدارس الابتدائية على تبني مدخل المدرسة ككل لترقية النشاط البدني. فمشروعات جائزة المدرسة التي تحاول ترقية الصحة، كالتي وصفناها في هذا الفصل، تقدم مثالا على الوسيلة التي من خلالها يمكن التأكد من أن الانتباه الملائم يصرف لاحتياجات النشاط البدني للتلاميذ مرتبطة بالاحتياجات الصحية الأخرى.

التربية البدنية الابتدائية والمدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة:

إن المنهج القومي للتربية البدنية (DfE, 1995) من خلال البرامج العامة للدراسة يطالب بأن يستخدم الموضوع لترقية النشاط البدني وأساليب الحياة الصحية. وثمة اقتراحات حديثة تدعو إلى مراجعة المنهج القومي (QCA, 1999: 5) وهي تعترف بالدور العام للمنهج المدرسي، وبمزيد من التحديد منهج التربية البدنية، في تشجيع التلاميذ على التعرف على أهمية اتباع أسلوب حياة صحي. وفيما يتعلق باقتراحات مراجعة المنهج القومي للتربية البدنية، فهناك اقتراحات بأن جزءا من الإسهام الواضح للتربية البدنية يكمن في تمكين التلاميذ من اكتشاف قدراتهم، واستعداداتهم، والأمور المفضلة لديهم، واتخاذ قرارات بخصوص الانخراط في أساليب حياة صحية(QCA, 1999: 170) ويزداد احتمال تنفيذ ذلك حيثما تتكامل التربية البدنية مع مدخل مدرسي لصحة المجتمع المدرسي بحيث يصرف القدر المناسب من الاهتمام نحو السلوكيات المعززة للصحة والسلوكيات المهددة لها.

وإذا أريد لمعلمي المرحلة الابتدائية أن يكونوا ذوي فعالية وتأثير في تشجيع التلاميذ على المشاركة في المستويات المنصوح بها من النشاط البدني، فمن لامهم أن يطوروا وعيا ببعض المحددات التي تؤثر على انغماس الأخفال في النشاط البدني. واقترحت (HEA, 1995) أن تتضمن تلك المحددات ما يلي: الاستمتاع المدرك بالأنشطة، والترابط المتناغم بين بعض المتغيرات النفسية (مثل الشعور بالكفاءة) والنشاط البدني، وتأثير وسائل الإعلام، ومتغيرات الجنس والمتغيرات الاجتماعية الثقافية، على المشاركة في النشاط البدني. ولذا يجب السعي لترقية تلك العناصر المرتبطة بالدافعية للمشاركة في النشاط البدني (مثل زيادة الاستمتاع بالمشاركة في النشاط البدني لجميع التلاميذ وتعزيز مشاعر الكفاءة البدنية والسيطرة لدى الجميع). ومن ناحية أخرى فإن معلمي التربية البدنية يجب أن يبحثوا عن خرق للتغلب على العقبات التي تعترض خريق المشاركة من قبيل الحواجز الاجتماعية والاقتصادية. وربما يقتضي ذلك تحدي تلك القوالب والأنماط المرتبطة بالجنس التي ربما تمنع أو تعوق المشاركة لاسيما من قبل البنات في كثير من الفرق الرياضية، ومن قبل البنين في الرقص والجيمانيزيوم.

وفي ترقية أساليب حياة صحية فإن تشجيع التلاميذ على المشاركة في المستويات المنصوح بها من النشاط البدني من الأمور المهمة. ومع ذلك فإن الأهداف المرتبطة بالصحة في التربية البدنية لا تنصب فقط على تشجيع التلاميذ على أن يكونوا نيشطين في الوقت الحالي، ولكنها تسعى أيضا لتطوير وتنمية اتجاهات نحو النشاط البدني الذي يرقي ويطور المشاركة مدى الحياة. وبهذا الخصوص فإن روح المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة ربما تكون جوهرية في تحقيق هذا الهدف. إن مدخل المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة ، بتركيزه على تقوية الذات ومشاركة التلاميذ في اتخاذ قرارات تؤثر على مستواهم الصحي، ربما يكون له تأثير إيجابي على تطوير وتنمية أساليب حياة نشيطة لدى الأخفال يحتفظون بها في الرشد. ويشير باريك (Baric, 1992) إلى بعض الدراسات التي تقترح أن استخدام مدخل المواقع لترقية الصحة الذي يمكن الناس من زيادة سيطرتهم ومن تحسين صحتهم يحتمل أن يكون ذا تأثير ممتد ومستمر. ووجدت دراسة عبدالقادر للقرى السودانية أن تقوية أعضاء المجتمع مع مسؤوليتهم عن صحتهم وتجهيزهم بالقدرة على التعامل مع المشكلات في حدود إمكاناتهم كان ذا تأثير إيجابي على التأثير الممتد المستمر لتغيرات المجتمع. وعلى نحو مشابه فإن تقويم هولاند (Holland, 1995) لمشروع جائزة المدرسة التي تحاول ترقية الصحة وجد ارتباخا بين اشتراك التلاميذ في الفعل لتحسين مدرستهم ودرجة أهمية البيئة الصحية من جانب هؤلاء التلاميذ. وربما يكون ذلك مجالا شيقا للبحث لدراسات مستقبلية، فعلى سبيل المثال من خلال دراسات خولية لمعرفة ما إذا كانت الاتجاهات الإيجابية نحو الحاجة للبيئة الصحية يتم الاحتفاظ بها في الرشد.

كما أن هدف تشجيع التلاميذ على اتباع أساليب حياة صحية يحتمل أن يتحقق عندما توفر المدرسة والمجتمع سياقات داعمة لسلوكيات تعزيز الصحة. ويمكن أن تقدم المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة فرصا لتلك السياقات مع اهتمام متخصص في ترقية مستويات ملائمة من النشاط البدني للعمل مع العاملين الأساسيين الآخرين في المدرسة والمجتمع المحلي على توفير الفرص للانخراط المنتظم في النشاط البدني ذي الكثافة المتوسطة خلال اليوم. فعلى سبيل المثال، إذا أردنا تشجيع التلاميذ على المشي أو ركوب الدراجة إلى المدرسة فإننا سنحتاج إلى التنسيق مع الجهات المسؤولة لتوفير خرق آمنة. وكذلك ستحتاج المدرسة لتوفير أماكن لركن الدراجات ولإيداع الخوذات.

كما أن إشراك الآباء وأولياء الامور في محاولة تأسيس تواصلى بين سلوكيات ترقية الصحة التي يتم التشجيع عليها في المدرسة مع من في البيت يعتبر رابطة أخرى مهمة بين المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة والمجتمع. وهذه الروابط ذات أهمية خاصة في حالة النشاط البدني الذي يرقي ويحسن الصحة، نظرا لأن هناك دليل ملموس (HEA, 1998) بأن هناك ارتباط بين دعم العائلة والأقران ومستويات النشاط البدني لدى الشباب. وفي تقويم للشبكة الأوربية للمدارس التي تحاول ترقية وتحسين الصحة وجد بارسونز وآخرون (Parsons et al., 1997) دليلا من المدارس التي زاروها في ليتوانيا وأيرلندا ورومانيا بخصوص المحاولات الناجحة لإشراك الآباء في النشاط البدني في المدرسة. ففي إحدى المدارس الليتوانية تمرن المدير مع الآباء والمعلمين. وكذلك استخدم الآباء مرافق المدرسة في عطلات نهاية الأسبوع للمشاركة في المنافسات الرياضية. ووجد أن إحدى المدارس الأيرلندية قد رتبت برنامجا للسباحة يضم التلاميذ والآباء. وفي رومانيا أعد الآباء لكرة اليد لزيادة مستويات التلاميذ من النشاط البدني.

ولزيادة تكامل التربية البدنية في المدخل الشامل لصحة التلاميذ، فإن هناك حاجة ماسة لمزيد من التركيز على المساهمة المحتملة للتربية البدنية الابتدائية في تدريب المعلم ومواصلة برامج التطوير المهني. ويجب اتخاذ فعل ما حيثما وجدت مدارس، مثل تلك التي تناولتها دراسات الحالة التي تضمنها هذا الفصل، والتي ليس بها بين العاملين متخصص في التربية البدنية (إلى مستوى قائد المادة). وربما تقدم أقسام التربية البدنية والعلوم الرياضية تدريبا متخصصا على سد احتياجات النشاط البدني لدى الأخفال لمنسقي التربية الصحية في المدرسة الابتدائية. وربما يساعد ذلك في تركيز الانتباه على نحو أكبر على مجموعة من الطرق المتنوعة التي يمكن من خلالها أن تسعى المدرسة لتنفيذ وتطبيق توصيات HEA الابتدائية والثانوية للنشاط البدني الذي يسعى إلى تعزيز وترقية وتحسين الصحة لجميع الأخفال في سن المرحلة الابتدائية. ويمكن أن يساعد أيضا في تجنب المساعدات والنظم غير الملائمة و المفرخة في القسوة، من خلال تطوير خبرات

أكبر، لتقليل واحد من الآثار السلبية المعروفة للنشاط البدني – ألا وهو خطر الإصابة العضلية والعظمية.

الخاتمة:

يشير بحث دراسة الحالة المفصل في هذا الفصل إلى أن معلمي التربية البدنية في المدرسة الابتدائية لاسيما من تقع على عواتقهم مسؤوليات قائد المادة، ينبغي أن يشاركوا على نحو أكثر فعالية في أنشطة المدرسة التي ترقي الصحة. وينبغي مساعدتهم في مهمتهم من خلال التدريب الأولي الملائم للمعلم ومواصلة فرص التطوير المهني التي تمكنهم من تطوير الخبرة الضرورية لتقديم مساهمة ذات قيمة.

وينبغي أن تكون سياسة التربية البدنية المدرسية واضحة في جميع المدارس التي تسعى إلى تحقيق مستوى المدرسة التي ترقي الصحة وتحسنها. وينبغي أن تفصل الدور الذي تلعبه الأنشطة البدنية بالمنهج والإضافية على المنهج للوصول إلى توصيات HEA, 1998 الابتدائية والثانوية. ويتضمن ذلك الانتباه للدور الذي يجب أن تلعبه برامج التربية البدنية والإسهام العام في تحقيق هدف ساعة واحدة يوميا من النشاط البدني متوسط الكثافة على الأقل. وينبغي أيضا أن توثق بخريقة تقديم الفرص، على الأقل مرتان في الأسبوع ، حيثما أمكن ، للمشاركة في الأنشطة التي تعزز القوة العضلية والمرونة وتحافظ عليها. وينبغي أن نتوقع من المدارس التي تسعى لتحقيق مستوى المدرسة التي ترقي الصحة وتحسنها أن تظهر كيف يتم دعم المنهج الرسمي من خلال الفرص الخارجية على المنهج للمشاركة في النشاط البدني. فالإشراف على أنشطة المنهج والأنشطة الخارجية على المنهج يجب أن يستثار من قبل هدف تسهيل المشاركة مدى الحياة في النشاط البدني.

الفصل الخامس

تخطيط المنهج في التربية البدنية في السنوات الأولى

المعلم في دور الباحث

مقدمة

عادة ما يكون إن المعلمون في خدمة المديرين والموجهين، والباحثين، والكتب، ومطوري المنهج، ولوحات الاختبارات، أو قسم التربية بين الآخرين (Hopkins, 1993: 4) . وبالفعل تبدو فترة طويلة منذ أن طلب من المعلمين آخر مرة أن يقفزوا قفزات طويلة مفروضة عليهم من الخارج. وحتى على الرغم من أنهم أخبروا على نحو متكرر أن تلك الأمور المفروضة قد تم تصميمها لرفع مستويات إنجاز التلاميذ، فإن هناك عدة مناسبات يكون المعلمون تحت ضغط للتوفيق بين المطالب الخارجية وبين معرفتهم وخبرتهم بالتعليم والتعلم (Kincheloe, 1991) وليس معنى ذلك أننا نقول بأن المبادرات التي تم تصميمها من جهات خارجية بالضرورة مبادرات سيئة أو جاهلة.

ويقترح كينشيلو (Kincheloe, 1991) أن تطبيق نموذج المؤسسة الصناعية الغربية على التعليم، بما فيها من بيروقراطية، وبناء هرمي، هو الملوم. والنظرة الناتجة للمعلمين على أنهم "العمال أصحاب الياقات الزرقاء، المستقبلين السلبيين لتعليمات وإملاءات الخبراء" تشجع تجاهل المعرفة الخاصة لأولئك الذين يقومون بالعمل اليومي. ويجب أن نتساءل عما إذا كان المعلمون أنفسهم قد أصبحوا مستسلمين لذلك الموقف لأنهم يبدون مترددين أكثر من المألوف في أن يسمعوا صوتهم في النزاعات التربوية. فلا عجب أن كثيرا من الأعضاء في المهنة يشعرون بارتياب متزايد فيما يتعلق بخبرتهم التي اكتسبوها بشق النفس في إبلاغ القرارات بخصوص التعليم والتعلم.

وإحدى الاستراتيجيات الخاصة التي يمكن أن تعكس هذا الاتجاه، وتعيد درجة من الاستقلال المهني للمعلمين ، تتمثل في أن يخلقوا مزيدا من معلوماتهم التربوية لتوفير دليل لدعم نقاشاتهم وجدالاتهم التربوية. وهذا يتطلب من المعلمين أن يوسعوا ممارسات البحث في تدريسهم ، ويتطلب من المدارس أن تصبح أكثر نشاطا كمجتمعات بحثية. وبينما توجد كثير من القضايا التي يجب التعامل معها فيما يتعلق بتوسيع دور المعلم، فإن هناك مزايا واضحة. فالقيام بالأبحاث في فصولهم إحدى الطرق التي يمكن من خلالها أن يزيد المعلمون مسؤولياتهم عن أفعالهم وأن يخلقوا بيئات أكثر حيوية وديناميه يمكن أن يحدث فيها التعليم والتعلم (Hopkins, 1993: 1)

ويبدو أن على المجتمع الذي يتمثل دوره السائد في توفير تعليم جيد أن يبحث ممارسته بشلك نظامي كطريقة لتحسين وتبرير ذلك التوفير. وإذا علمنا أن الغالبية العظمى من الأبحاث التعليمية حتى الآن قد أجراها باحثون من الخارج (Brause & Mayher, 1991; Hopkins, 1993; Kincheloe, 1991) ، وإذا

علمنا أن القليل من الأبحاث كانت ذات تأثير واضح على الممارسة (Brause & Mayher, 1991; Gall et al., 1996; Hopkins, 1993; Kallos, 1980; Kincheloe, 1991; Nisbet, 1980; Robinson, 1991; Walker, 1985) فإن حركة إلقاء المعلمين والمدارس في أدوار الباحثين والمجتمعات البحثية مرة ثانية تبدو قد جاءت في الوقت المناسب. وإذا كان واحد من أغراض البحث التربوي المعلنة هو التمكين من اتخاذ قرارات عند السعي لإحداث تحسينات في الممارسة، فإن هناك دور للممارسين بشكل يومي في العملية. ومن خلال تطوير معلوماتهم التربوية، يمكن للمعلمين أن ينتقلوا لوضع تتزايد فيه المسؤولية، وتفويض السلطة empowerment and accountability (Brause & Mayher, 1991) وأن يحرروا أنفسهم من سيطرة الوضع الذي وجدوا أنفسهم فيه (Hopkins, 1993) وأن يستعيدوا صوتهم في منتدى الجدال والنزاع التربوي. وليس معنى هذا أن نلقي بالمعلمين والمدارس في دور هادمي السياسة المركزية، بل تحديد موقعهم على نحو أكثر نشاطا في القرارات المحيطة بتطور وتنفيذ مثل تلك السياسة. وكما يعلن هوبكنز فإن: "التنفيذ الناجح لأي فكرة مركزية جديدة يتطلب التكيف من قبل المعلمين في مستوى المدرسة. فالأمر ليس موقف إما كذا أو كذا أو اختيار مباشر بين "أعلى-أسفل" أو "القمة-القاع" بل هو مزيج بين الاثنين(Hopkins, 1993: 35). فوضع المعلم في دور الباحث يمكن أن يساعد بدرجة كبيرة في تطوير مزيج أكثر فعالية يعكس إنجازا مشتركا من جميع المجموعات.

وبينما لا يتعتبر مفهوم "المعلم كباحث" جديدا، وبينما يتزايد تقديم المعلمين لاستفسارات منتظمة في ممارستهم من زاوية تحسينها، فلم يبق إلا القليل من الاقتراحات بخصوص توسيع الممارسة. وبينما يمكن وصف الممارسة الجيدة في التعليم على أنها عمليةمستمرة من العمل البحثي، فإنها نادرا ما تؤسس على ذلك، ونتيجة لذلك فحيثما وجد "المعلم الجيد الذي يقوم بالبحث" فإن ذلك يبدو دورا خفيا أكثر من كونه دورا علنيا ظاهرا.

إن النظرة الشائعة للباحث كشخص يجب أن يكون موضوعيا وبعيدا عن الموقف الذي يتم بحثه، والذي يجب عليه أن يقضي قدرا كبيرا من وقته في جمع البيانات وتحليلها، قد استثار اندفاعا متهورا من المعلمين الشغوفين بالقيام بهذا الدور. وبالفعل فإن الضغط الكبير على وقتهم، والتفكير في القيام بمسؤولية أخرى تبدو بعيدة عن دور المعلم، لن يكون شيئا يدركه عامة المعلمين. ومع ذلك فليس المقصود أن يتخلى المعلمون عن دورهم التدريسي ليتولوا دور الباحث. بل إن على المعلمين أن يطبقوا مبادئ نظامية وتجريبية على التفكير الجوهري في

مهارتهم بهدف تحسينها. (Hopkins, 1993) وأن يكون لديهم "ال temerity" لبحث أفعالهم. (Powney & Watts, 1993).

ومع ذلك فستكون هناك حاجة لسد تلك الثغرة لكونها مطلبا مركزيا آخر، مطلب بأن يصبح المعلمون باحثين، بل وباحثين على درجة كبيرة من الخطورة، باحثون في الاستراتيجيات المفروضة مركزيا لتحسين إنجاز التلاميذ فيما يتعلق بالمعايير المفروضة مركزيا(Elliot, 1986).

وبينما توجد مزايا واضحة للمعلمين والمدارس التي تدمج عمليات البحث في ممارساتها، فيبدو أن هناك عدد من القضايا التي يجب التعامل معها قبل توسيع التحول. وإحدى القضايا الرئيسية تلك التي أثارها (Kincheloe, 1991)، وبالتحديد أن كثيرا جدا من المعلمين يفتقرون إلى الخلفيات التربوية والأكاديمية المرتبطة بها والمطلوبة منهم لكي يدمجوا عمليات البحث في عملهم. فالافتقار إلى فهم واضح للافتراضات الأيديولوجية والنفسية والتربوية التي تكمن في ممارستهم، ونقص الأخر النظرية والتحليلية، يعني أن كثيرا من المعلمين سيفتقرون، على نحو مفهوم، إلى الثقة في قدرتهم على ممارسة البحث. وربما ينظرون إليها على أنها شيء آخر عليهم أن يتعلموا شيئا عنه، وأن يكرروا نقطة مبكرة، فالضغوط الهائلة عليهم في الوقت الحاضر لا تخلق ظروفا مثالية لتقديم وتطوير مبادرة أخرى بعد.

سياق البحث :

في خلال مناقشة بين المؤلفين، والذين يعمل أحدهم في مدرسة ابتدائية، بذرت أول بذور مقياس صغير للبحث في الإمكانية والقيمة العملية للمعلم كباحث. وركزت تلك المناقشة على التغيرات المفترضة على المنهج القومي في المراحل الأساسية الأولى والثانية أثناء عام 1998، وخصوصا الخيارات التي تحتم توفيرها فيما يتعلق بالتربية البدنية. وبينما لا يوجد إلزام قانوني على معلمي السنوات الأولى لأن يحيطوا بمطالب المنهج القومي، فإن أولئك الذين تعتبر فصولهم المستقبلة جزءا مكملا للمدرسة الابتدائية من الطبيعي أن يكونوا على وعي كامل بخصوص نظرة المدرسة ككل. ومن ثم فإنهم يدركون المسؤولية عن مساعدة التلاميذ في فصولهم على أن يتطوروا فيما يتعلق بمستقبلهم، وفيما يتعلق بالخبرات المرتبطة بالمنهج القومي. وفيما يتعلق بالتربية البدنية في المنهج القومي، فإن تلك الخبرات ستشمل الأخفال في المرحلة الأساسية الأولى، والذين يتعلمون الرقص وأنشطة الجيمانيزيوم، والألعاب (وينبغي أن يندمج في كل واحدة منها عناصر المطالب العامة القانونية للتربية البدنية، والمرتبطة بالاتجاهات الإيجابية، والممارسة الآمنة، والحياة الصحية)، وفي المرحلة

الأساسية الثانية، فإن نفس هذه المجالات من الأنشطة جنبا إلى جنب مع أنشطة ألعاب القوى، والأنشطة الخارجية، وأنشطة المغامرة والسباحة.

وبينما يعي المعلمون مطالب المنهج القومي، فإن المستقبلين (الذين تستقبل فصولهم التلاميذ الجدد القادمين من المدرسة الابتدائية) مدركون لأفضل ممارسة في السنوات الأولى من التعليم، ويتسمون بالحذر في التأكد من أن التركيز المتزايد على النمو المعرفي، والذي يبدو أنه يشمل ويعم جميع المبادرات الحالية في المرحلة الأساسية الأولى والثانية، ولا يجعلهم يقبلون الحاجة للتركيز إلى أقصى درجة ممكنة على النمو البدني والعاطفي والاجتماعي للتلاميذ في السنوات الأولى. وكانت تلك الرغبة في الاحتفاظ بنظرة "الطفل ككل عند تدريس التربية البدنية لتلاميذ الفصل المستقبل الذي بدأنا به النقاش.

وكانت الخيارات المتاحة لمعلمي المرحلة الأساسية الأولى والثانية رباعية:

1. ترتيب أولوية - الاحتفاظ بمدى من المحتوى في ثلاثة مجالات من الأنشطة مع التركيز على الأداء.
2. مزيج – مزيج تعليم المهارات المألوفة للرقص والموسيقى.
3. تقليص – الاحتفاظ بثلاثة مجالات من النشاط مع تقليل محتوى الجميع أو البعض.
4. الاستمرار مع المطالب الحالية.

وهناك أيضا إشارة للجوانب الأساسية المشتقة من برنامج الدراسة – اتجاهات إيجابية، الممارسة الآمنة، والتخطيط/الأداء/التقويم – ولكن الخيارات المقدمة لا توضح مكان هذه الجوانب الأساسية في أي خطط معدلة للمنهج. وبالطبع، ففي حالة خيار ترتيب الأولويات، فيجب التركيز على الاحتفاظ بالمحتوى، مع التركيز على الأداء، وكيف يمكن الوفاء بمطلب التخطيط/ الأداء/ التقويم على نحو فعال.

وبحسب الظواهر فإن الخيار الثاني، يبدو أنه يقدم أعظم فرصة للحفاظ على جوهر الخبرة الموجودة. وبينما تواجه الممارسة في السنوات الأولى مزج الخبرات عبر المنهج كله، فإن هناك أيضا ميل لمزج مجالات النشاط في منهج التربية البدنية. فدرس ما من الدروس يمكن ألا ينظر إليه على أنه درس رقص أو ألعاب أو جيمانيزيوم بالتحديد، ولكن ينظر إليه على أنه فرصة لتطوير المهارات العامة في بيئة ربما تكون في بعض الأوقات ذات خبيعة تناسب وتلائم الجيمانيزيوم، والرقص، والألعاب، الأنشطة الخارجية، وأنشطة المغامرة. وبينما اقترح التفكير

في الخبرة أن الخيار الثاني كان الأنسب، فقد اعتقد أن القرار المرتكز على البحث في الممارسة الموجودة، وعلاقتها بالخيارات المقترحة، سيقبل بدرجة أكبر، وأن مثل تلك الاستجابة ستوفر الفرصة لاختبار النداءات بأن يقوم المعلم بدور الباحث. كما أن الخبرة الناجحة لذلك الدور ربما تحفز الزملاء في المدرسة للتفكير في احتمالات بحث الممارسة.

ولم تكن الاستجابة الأولية لهذا الاقتراح إيجابية بشكل واضح. فالتفكير بالقيام بدور الباحث لم يكن جذابا لعدد من الأسباب. وحتى على الرغم من أن هناك دليلا موضوعيا وذاتيا يقترح أن هاهنا مدرس ملتزم ومبتكر وناجح لم يخش اتخاذ مبادرات جديدة، فإن المخاوف الأولية بخصوص نقص الخبرة والمعرفة ذات الصلة، وزيادة عبء العمل، والتشتت بعيدا عن عملية التعليم والتدريس كانت سائدة ومسيطرة. وبالإضافة إلى ذلك، كانت هناك ملاحظة يمكن تفهمها بأن البحث هو وظيفة أناس من كليات التربية، بالتوازي مع اهتمام ملحوظ بأن البحث لم يكن لديه الكثير ليقدمه لمساعدة المعلمين في الماضي. ومثل تلك الاستجابة ربما تكون المعيار بدلا من الاستثناء بين غالبية المعلمين، كما أنها قد أعادت التركيز إلى الحاجة الماسة للوعي بتلك الإدراكات عند بداية الموضوع.

ومستحضرين ذلك في أذهاننا، كان من المهم أنه إذا كان للمعلم أن يشغل دور الباحث في هذا المثال، فإن هذه الخبرة الأولى كان لزاما أن تكون مندمجة في الممارسة الموجودة بأقل قدر من التشتيت، وأعلى قدر من التأثير. ويقترح هوبكنز (Hopkins, 1993) أنه بداية ينبغي على المعلمين أن يتبنوا موضوعات محددة نسبيا وصغيرة المدى لأنها يحتمل أن تكتمل في فترة زمنية قصيرة، ومن ثم فإنها يمكن أن تكون معززة ومشجعة. ويبدو أن هذا الموقف بعينه قد أتاح الفرصة لاستخدام طريقة بحث بسيطة نسبيا لجمع البيانات الملائمة. وثمة جدال بأنه إذا كان لابد من أن يعدل المعلم دوره الحالي، فمن المهم أن تكون نقطة البداية مرتبطة بخبرته وبالموقف. ويرى ووكر (Walker, 1985) أن الأبحاث التي يجريها المعلمون ربما لا تكون ذات تأكيد مقنع على المعلومات التفصيلية أو المستويات المرتفعة من الإتقان في المهارات المطلوبة من قبل أبحاث الاختبار والمسح. ومثله مثل أي شيء:

> فلكي يصبح المرء خبيرا في هذه المجالات فإن ذلك يتطلب مزيدا من الوقت ومزيدا من التدريب ومزيدا من الخبرة أكثر مما يستطيع أن يوفره معظم المعلمين. وما هو مطلوب من المعلمين ومن المدارس ومن النظم المدرسية هو سلسلة من المهارات البحثية عادة ما ترتبط بموضوع فوري في تعليم المرء.
> (Walker, 1985: 3 -4)

تحديد موضع تركيز البحث:

تمثل الجانب الإيجابي من هذه المغامرة في أن المعلم كان لديه سؤالا يبحث عن إجابته، ويبدو أن بعض أشكال البحث ربما تساعد في توفير الإجابة. وبوضوح فإن الموقف سيصبح أكثر صعوبة إذا تم تشجيع المعلم على البحث ولتسهيل مثل تلك الحركة فإنه سيكون مجبرا على اختراع موضوع للبحث. وغالبا ما يكون صعبا على المعلمين أن يعلنوا موضعا محددا لينصب عليه تركيز البحث (Hopkins, 1993) ولكن بينما ليس من الضروري بالنسبة للمعلمين أن يحددوا فروضا محكمة، فإن المعلم الباحث بحاجة لأن يكون واضحا بخصوص أغراض مغامرة البحث. ويقدم ووكر (Walker, 1993) عددا من الأمثلة للقضايا التي ربما يحتاج المعلم لأن يركز عليها، وكان اثنان منها وثيقي الصلة بهذه الحالة:

- الحاجة لمراجعة مشروعات المناهج البديلة والحكم على تأثيرها المحتمل على الممارسة.
- الحاجة لتقدير المعلومات الآتية إلى المدرسة من المصادر الخارجية.

وفي هذه الحالة، فإن مصدرا خارجيا، سلطة التأهيل والمنهج (QCA) قد عرض مداخل بديلة محتملة لمنهج التربية البدنية في المرحلة الأساسية الأولى والثانية. وبينما سمحت خبرة المعلم له بأن يعتقد أن الخيار الثاني هو الأنسب بالنسبة للممارسة الحالية، فإنه كان حريصا على أن يتحرى ويبحث تلك الممارسة ليتأكد مما إذا كانت تلك هي الحالة بالفعل. وكان من المأمول أن يؤدي هذا البحث والتحري إلى بيانات تساعد في اتخاذ قرار فيما يتعلق بتبني أنسب خيار أو بالتساؤل عن مدى ملائمة الخيار المتاح. وكان لعمله مع أخفال الاستقبال توكيد كبير على تطور المهارات الاجتماعية وفرص استثارتها باستمرار. وبينما يحتمل توقع مدى من المهارات الاجتماعية التي يحتمل أن يتمكن الأخفال من تطويرها أثناء سنة الاستقبال، وكانت المساعدة تميل لأن تكون مغامرة أكثر تفاعلية، وتحدث في الوقت المناسب. وفيما يتعلق بالتربية البدنية، فإن تطور المهارات الاجتماعية، يعتبر سمة مكملة في المطالب العامة للمادة. وبالتأكيد تعتبر التربية البدنية وسطا رائعا يمكن للتلاميذ من خلاله أن يطوروا مهاراتهم البدنية والمعرفية والعاخفية، والاجتماعية. وبينما يعتبر ذلك أمرا مرغوبا فيه من خلال خبرة التلميذ التعليمية، فإن هذه هي الحال أثناء السنوات الأولى، ولفترة خويلة من الوقت كان هناك تركيز واضح على تطور الطفل ككل أثناء هذه المرحلة من التعليم الرسمي. ونتيجة لذلك، فإن على المعلمين أن يحددوا ما إذا كان تحديد الأولويات أو المزج، أو التخفيض أو الاستمرار هو ما يوافق الروح التي يتم الحفاظ عليها في الممارسة.

وبالإضافة إلى توفير البيانات التي تساعد في اتخاذ القرارات المرتبطة بالمنهج، كان هناك شعور بأن تلك الحالة ينبغي أيضا أن تستخدم لتقدير قيمة ذلك البحث كما يدركها المدرس الباحث.

ونتيجة لذلك، انبعثت المجموعتان التاليتان من الأسئلة البحثية:

- عند تحديد موضع تركيز التعلم لدروس التربية البدنية، ما مقدار التفكير الذي ينبغي أن يعطى للنمو البدني والاجتماعي والعاطفي؟
- ما مدى وتكرار مجالات النشاط المستخدم عند تدريس التربية البدنية؟
- هل خبيعة خبرة التربية البدنية تقدمية فيما يتعلق بنمو التلاميذ أو المادة؟
- بالجوع إلى التركيز السائد على السياق الاجتماعي أثناء هذه المرحلة ما عدد المرات التي تصطدم فيها الاستجابة لسلوك التلميذ الاجتماعي بموضع تركيز التعلم المخطط له؟
- كيف توافق خبيعة سلسلة من من دروس التربية البدنية الخيارات المقترحة لمراجعة التربية البدنية في المنهج القومي؟
- هل ساعدت عملية البحث في اتخاذ قرارات بخصوص تخطيط المنهج المستقبلي في التربية البدنية؟
- ما أثر عملية البحث على العبء، إن وجد؟
- هل تركيز البحث يجعل المدرس يفكر في الممارسة أكثر من الوضع الطبيعي؟
- ما هي أفكار المدرس بخصوص مدخل نظامي لاتخاذ القرارات؟

تحديد خريقة البحث وإجراءاته:

بعد تحديد موضع تركيز البحث، وصياغة التساؤلات المرتبطة، فإن الخطوة التالية هي تحديد الطرق والإجراءات الملائمة للمجموعة ذات البيانات المرتبطة. ويبدو أن خطط الدرس السابقة وسجلات استجابات التلاميذ تقدم مصدرا منطقيا للبيانات فيما يتعلق بغالبية الأسئلة المرتبطة بالمنهج. ومع ذلك ففي هذا المثال فإن هذا المصدر الواضح للمعلومات لم يكن متاحا. إذ كان المعلم يتعامل مع تلك الأسئلة في بداية العام الدراسي، ولم يكن لديه في تلك المرحلة أي سجلات لأعمال التربية البدنية التي تم تخطيطها وتنفيذها مع هذه المجموعة من الأخفال. وبالإضافة إلى ذلك، فإن خطط الدرس وتقديرات المجموعات السابقة لم يتم الاحتفاظ بها. ونتيجة لذلك كانت هناك حاجة لخلق وسيلة لجمع

البيانات ذات الصلة. وبطريقة ما كان ذلك ميزة من حيث إن أي جدول أو أداة تسجيل يمكن تصميمها بطريقة محددة لتعكس أغراض البحث بحيث للتأكد من التركيز الدينامي على أسئلة البحث عند تسجيل دروس التربية البدنية.

وبعد اتخاذ القرار بأن تسجيل سلسلة من دروس التربية البدنية يمكن أن يؤدي إلى معلومات ذات صلة، يجب التوصل إلى خريقة مناسبة للتسجيل. حيث يتكامل دور المعلم مع دور الباحث. وفي مثال كهذا حيث أريد للخبرة أن تكون خبرة جديدة، بدا أن هناك حاجة أكبر للتفكير بخصوص مدى ملائمة خريقة البحث وكونها عملية. وبينما لا يمكن تجاهل النزاعات المرتبطة بمنهج البحث، فإن الافتراض الأساسي بأنه يمكن الوصول لحلول وسط إذا لم يكن البحث عبئا ثقيلا على المعلم. ويجب أن يضع معظم الباحثين بعض الاعتبارات العملية في الحسبان. وربما يكون أهم تلك الاعتبارات ألا تتأثر أغراض البحث بطريقة تنفيذه.

وفي هذا المثال، تقرر تصميم استمارة تسجيل يمكن إكمالها بسرعة نسبيا أثناء جمع البيانات الملائمة لأسئلة البحث. ونظرا لأن المعلم هو من سيستخدم هذه الاستمارة فإنه كان منهمكا تماما في تصميمها. وللسماح بقدر موثوق به من البيانات تقرر أن هذه الطريقة من تسجيل دروس التربية البدنية سوف يتم تنفيذها عبر فصل دراسي ، وأن يتم إكمال استمارة تسجيل قرب نهاية حصة التربية البدنية بقدر المستطاع. ثم يتم تحليل البيانات المجموعة فيما يتعلق بأسئلة البحث المحددة والمرتبطة بالمنهج.

وفيما يتعلق بالمجموعة الثانية من أسئلة البحث، تقرر أن يجيب المعلم على الأسئلة التي كانت تمثل قاعدة الاستبيان. ومع ذلك كان المؤلفون معروفين لبعضهم بعضا وقد تعاونوا من قبل في بعض المبادرات التعليمية. ومن ثم كان من الملائم بالنسبة للمعلم أن يستخدم المجموعة الثانية من أسئلة البحث لتسترشد بها في تقرير إدراكاتها. وكان من المهم بالنسبة للمعلم أن يدير أكبر قدر ممكن من تحليل البيانات والتسجيل نظرا لأن كليهما يمثل جانبا من جوانب عملية البحث التي يجب أن يتم تقويمها في ضوء مطالب وقت المعلم وخبرته. ومع ذلك، فقد تم تزويده باي وسيلة وأي دعم ضروري أثناء هذه المغامرة الأولية.

وبدأت عملية التسجيل أثناء الأسابيع الأولى من الفصل الدراسي في الخريف، ولكن بينما كان يتم التخطيط للتسجيل عبر هذا الفصل، فإن عددا من الدروس قد فقد قرب نهاية الفصل الدراسي بسبب الطقس العاصف والمتطلبات الفصلية في الصالة الداخلية. ونتيجة لذلك، فإن عملية التسجيل استمرت حتى النصف الأول من الفصل الدراسي في الربيع.

نتائج من البحث:

بشكل إجمالي، تم إكمال 10 استمارات تسجيل (ملحق 1) وهاهنا ملخص للسمات الأساسية:

- لم يتم تخطيط أي درس فيما يتعلق بمجال نشاط معين.
- التعليم المخطط للفصل الدراسي في الخريف كان ذا طبيعة بدنية؛ وكانت هناك إشارة واحدة للوعي بالآخرين، ولكن كان ذلك إشارة للوعي المكاني والحساسية الاجتماعية. أثناء الفصل الدراسي في الربيع كان هناك تدفق للتلاميذ الجدد وأدى هذا إلى توكيد أكبر على الممارسة الآمنة والوعي، وتطوير وتنمية الثقة بالنفس والتعبير عن المشاعر والحالات المزاجية.
- بعض الدروس ذات رابط واضح بمجالات المنهج الأخرى لاسيما الموسيقى واللغة الإنجليزية والدراما.
- كان موضع تركيز التعليم المخطط رد فعل للأحداث في الدروس السابقة مباشرة على التربية البدنية وكان هناك شعور بأنه ملائم بدرجة كبيرة.
- نادرا ما كان سلوك التلاميذ الاجتماعي يتطفل على موضع تركيز التعلم المخطط بأي درجة تؤدي إلى التشتيت. وارتبطت أي استجابات مطلوبة من المعلم بالأحداث المعزولة لدى الأخفال على حدة أكثر من كونها مشكلة بالفصل. وكانت الاستثارة البالغة واحدة من السمات التي أشير إليها في أكثر من مناسبة في علاقتها بالفصل ككل، وانتهز المعلم الفرصة لمساعدة التلاميذ ليهدأوا ويستمعوا. وأثناء الفصل الدراسي في الربيع كانت هناك ضرورة لدى المجموعة الأكبر تقتضي زيادة التركيز على مهارات الاستماع. وارتبط هذا التركيز بتطور ونمو مهارات الحركة التي فيها تم تشجيع التلاميذ على الاستجابة بالتعبير بالحركة للمثيرات السمعية المختلفة.
- أي استجابة لاحتياجات المهارة الاجتماعية للفرد أو للفصل ككل تأثرت بما في الدرس واستمرت لما بعد الدرس. وفي بعض الأحيان كانت بمثابة موضع التركيز لعدة أيام. ونادراص ما كانت تنقل كموضع تركيز التعلم في الأسابيع التالية في دروس التربية البدنية.
- أثناء الفصل الدراسي في الخريف كان موضع تركيز التعلم لكل درس تربية بدنية فيما بعد بدنيا على نحو مسيطر. ومن حين لآخر كانت هناك إشارة إلى تركيز المهارات الاجتماعية المصاحبة. وأثناء الفصل الدراسي في الربيع كان هناك تحديد متزايد للمهارات الاجتماعية في موضع تركيز التعلم المفترض.

وسمحت هذه النتائج بتقديم الإجابات التالية للمجموعة الأولى من أسئلة البحث.

- عند تحديد موضع تركيز التعلم لدروس التربية البدنية، فما مقدار التفكير الذي يقدم للنمو البدني والمعرفي والاجتماعي والعاطفي.

تراوح تركيز الدروس عبر النمو البدني والاجتماعي والعاطفي على الرغم من أن التركيز على النمو الاجتماعي والعاطفي أصبح أكثر وضوحا بعد تدفق التلاميذ الجدد في الصف الدراسي في الربيع.

- ما المدى والتكرار الخاص بمجالات النشاط المستخدمة عند تعليم التربية البدنية؟

لم تكن هناك مراجع محددة لمجالات النشاط المحددة في المنهج القومي. وكان من الممكن تحديد الأنشطة التي كان يمكن تصنيفها على نحو فضفاض كنشاط خارجي أو نشاط مغامرة، أو جيمانيزيوم، أو ألعاب أو رقص ولكن التركيز كان منصبا بدرجة أكبر على المهارات العامة أو الأساسية.

- هل خبيعة خبرة التربية البدنية تقدمية في علاقتها بنمو التلاميذ أو المادة العلمية؟

ارتبط التقدم بنمو التلاميذ. وتم اختيار الأنشطة التعليمية كاستجابة للاحتياجات المدركة للتلاميذ.

- ما عدد المرات التي تصطدم فيها الاستجابة للسلوك الاجتماعي للتلاميذ بموضع تركيز التعلم المخطط؟

أثناء الدروس حيث يسيطر هدف التعليم البدني، وحيث توجد أمثلة فيها يتطلب السلوك الاجتماعي للتلاميذ ابتعادا عن هذا التركيز. ومع ذلك، فإن الدرجة التي عندها تم صرف ذلك التركيز بعيدا تماما عن الجوانب البدنية لم تكن كبيرة. وأثناء الفصل الدراسي في الربيع حيث كان هناك المزيد من المكون الاجتماعي لموضع تركيز التعلم، فإن السلوك الاجتماعي ذاته أصبح موضع تركيز ومن ثم كان جزءا مكملا للدرس والأنشطة المخطط لها.

- كيف تتفق خبيعة سلسلة من دروس التربية البدنية مع الخيارات المقترحة لمراجعة التربية البدنية في المنهج القومي؟

في هذه السلسلة من الدروس، يؤثر ترتيب أولوية جانب الأداء من المادة الدراسية سلبيا على فرصة الاستجابة للاحتياجات الاجتماعية والعاطفية، في حين أن الاحتفاظ بمجالات النشاط الثلاثة مع تقليل المحتوى يمكن أن يعمل

ضد طبيعة النشاط الخارجي أو نشاط المغامرة لأحد الدروس. ويبدو أن خيار مزج المهارات العامة (في وعبر المنهج) تعكس ممارسة المعلم على نحو أقرب. ومع ذلك، فإذا كانت الجوانب الأساسية المستقاة من برنامج الدراسة يجب أن تندمج بغض النظر عن الخيار الذي تم اختياره، فإن الحاجة أثناء هذه الدروس للاستجابة للاتجاهات المعاكسة والممارسة الآمنة يمكن أن يتم إشباعها في ضوء ذلك.

وفيما يتعلق بالمجموعة الثانية من أسئلة البحث، فإن استجابات المعلم كانت كما يلي:

- هل ساعدت عملية البحث في اتخاذ القرارات المتعلقة بتخطيط المنهج المستقبلي في التربية البدنية؟

نعم، ساعدت في ذلك. إذ ساعدت في توضيح الأفكار الأولية بأن خيار المزج كان أقرب خيار للممارسة الموجودة حاليا. فربما تظن أنك تعرف أشياء من الممارسة ولكن عملية البحث ساعدتني في استحضار جوانب معينة من الممارسة التي ربما لم أفكر فيها بهذا العمق. إذ يبدو كما لو كنت أستطيع اتخا ذ أي خيار إذا خلب مني أن يتضمن عملي جوانب أساسية من برنامج الدراسة الحالي ولكني لا أعتقد أن أخفال الاستقبال بحاجة لأن ينفذوا أنشطة معينة، ولذا فإن خيار المزج ما يزال يبدو الخيار الأفضل.

- ما تأثير عملية البحث على عبء العمل، إذا كان هناك أي تأثير؟

لا ريب أن أي شيء جديد سيكون له تأثير. لقد استغرق التسجيل وقتا، ولكنه لم يكن خويلا جدا. لم أتمكن من التسجيل مباشرة بعد الدرس، ولكني تأكدت من أن عملية التسجيل قد تمت قبل نهاية اليوم على الأكثر. وإذا كان البحث بهذه الطريقة مرتبطا بمزيد من الدروس أكثرى من مجرد درس تربية بدنية واحد في الأسبوع، فإنني أظن أنه يمكن أن يصبح رهيبا. وكان من الغريب أنه في الوقت الذي بدأنا فيه المشروع أخبرنا ديفيد بلانكت أنهم قرروا تخفيض مقدار الأعمال الورقية المطلوب من المعلمين إنجازها. وعلي أن أقول أنه على الرغم مما يعني أن الأمر لم يكن عبئا. ومن الطبيعي أن ينظر للأعمال الورقية على أنها أعمال روتينية، وإذا أردت أن أكون أمينا، فإن التربية البدنية في بعض الأحيان كان ينظر إليها على أنها فاصل ممتع من مشاركة الأخفال في خبرة ممتعة، بعيدا عن الضغوط الطبيعية للعمل الورقي المرتكز على الفصل. وقد أدركت الآن بوضوح احتمالات التربية البدنية التي فقدتها عن خريق مشاهدتها في بعض الأحيان بهذه الطريقة. وبالطبع فإن هذا الآن يعني أنني ربما أخلق مزيدا من الأعمال لنفسي لأنني سأشعر بأنني مرتبط بأن أقوم ببعض الأعمال المنظمة وأن أتبنى مدخلا منطقيا لتخطيط وتدريس التربية البدنية.

- هل أدى تركيز البحث إلى أن تفكر في الممارسة بطريقة مختلفة عما ينبغي أن تكون عليه الحال؟

نعم، كان له تأثير شخصي واجتماعي على ممارستي وخريقتي، وإثناء أثبات أنه عملية خلاقة وإبداعية، تمكنت من زيادة النظام في التخطيط لمثل تلك الخبرة. إذ تمكنت من التفكير بدرجة أكبر في تلك الطرق التي بها يمكن تقسيم الأخفال إلى مجموعات وكذلك أنواع الأنشطة التي تمكنت من استخدامها لمساعدتهم على تطوير مهاراتهم الاجتماعية ومهارات المواجهة لديهم. وإجراء البحث بالفعل ساعدني على التركيز الذهني بدرجة أكبر. فبدأت أفكر أكثر في الارتباط بالمجالات الأخرى في المنهج. فأنا شخص رياضي وأستمتع بتنفيذ أنشطة التربية البدنية مع الأخفال ولكنني أستطيع أن أرى كيف أن هناك المزيد من الأشياء التي يمكنني القيام بها في مجال يستمتعون به كثيرا. وكذلك فبينما تكلمت دوما عن ممارستي مع أعضاء آخرين من العاملين بالمدرسة في غرفة أعضاء هيئة التدريس، فإن هذه العملية جعلتني أسجل ممارستي ويمكن أن يستخدم ذلك لمساعدتي ومساعدة الأعضاء الآخرين. فالاحتفاظ بتقرير عن ما حدث ييسر المشاركة مع المزيد من الأعضاء. وأظن أنه من الأمور الجيدة أيضا أن يوجد دليل مكتوب للمساعدة في دعم وتبرير القرارات، وعن خريق الاحتفاظ بسجل لما حدث، يمكن تسهيل وتيسير تقديم المعلومات الموثقة لأعضاء هئية التدريس الآخرين.

- من واقع خبرتك، ما هي أفكارك عن تبني مدخل أكثر نظاما لاتخاذ القرارات؟

أشعر بأنني ينبغي أن أكون أكثر نظاما لأن ذلك يخلق تركيزا أوضح للتعلم والتعليم، وبالتأكيد على قضايا وموضوعات المدى البعيد. ولا أستطيع أن أتوقف عن التفكير في أنه على الرغم من أن هذا البحث قد دعم مشاعري الأولى بخصوص اي اختيار أختاره. تلك الخبرة هي بحثنا فيما أعتقد، ولكنها ليست كعملية البحث. وبالتأكيد فإنها جلبت للنور عوامل لم أكن أفكر فيها بشكل خبيعي ولكنني ما زلت مترددا بسبب القلق بخصوص العمل الزائد. تلك فكرة جيدة ولكنني أقوم بالكثير من العمل كما هو وإذا كان لي أن أتخذ قراراتي بمعزل عن العمل الزائد، وإذا كانت تلك القرارات صائبة، فإن هذا الأمر يبدو براقا وجذابا ويروق لي. ولكننا بحاجة إلى وجهات نظر المعلمين في عملية اتخاذ القرار للحصول على نزاع أو جدال صحي، وصورة أكبر، ودليل داعم لأولئك المعلمين مما سيضيف المزيد لوجهات نظرهم. وأظن أن ذلك أمر ذو موضع صعب، أستطيع أن أرى المنافع، ولكنني قلق ومشغول بخصوص التهديدات المحتملة والكامنة في المزيد من العمل الزائد. وللقيام بالأبحاث على نحو صحيح

فإنها ينبغي أن تكون دقيقة إذا أريد لها أن تكون ذات وزن وما زلت أعتقد أننا مازالت لدينا بعض الضغوط الأخرى التي يصعب معها أن تؤدي الأبحاث على نحو صحيح. كان ذلك المشروع صغيرا جدا ولكنني ما زلت أعتقد أنني كان ينبغي أن أضع فيه المزيد، ولكنني لم أشعر أنني كان لدي الوقت الكافي. وأعني أن البحث الصحيح سيستغرق الكثير من الوقت، أليس كذلك؟ إن الأمر صعب، لأن تلك العملية يمكن أن تساعدني في التركيز على الوقت الذي يبدو أن فيه كثير من الأمور التي تحدث، ويصبح من الصعب التركيز على شيء من هذا القبيل. وربما ينبغي أن يعمل الباحثون عن قرب معل المعلمين لأن تلك وظيفتهم ويمكنهم أن يقدموا الكثير من العون.

ص 78

قضايا نابعة من النتائج:

إن موضع تركيز المشروع تمثل في تقدير قيمة دور المعلم كباحث. وقد قطعت استجابات المعلم للمجموعة الثانية من أسئلة البحث شوطا طويلا في توفير هذا التقدير والموضوع الرئيسي الذي يبدو متمركزا على قيمة المشروع وإمكانية إدارته. وقد نظر إلى العملية على أنها قيمة وممتعة وتزود المعلم ببصيرة أوضح في الممارسة. والاستخدام المتكرر لمصطلحات من قبيل "موضع تركيز" و "يخرج للنور" يدعم ذلك. وعلى النقيض من تلك الفائدة الانشغال المتكرر على عب العمل الزائد. وبينما يمكن النظر إلى عملية التسجيل على أنها توسيع صغير للتخطيط الطبيعي ولإجراءات التقويم، فإن الانشغال كان واضحا بخصوص اشتمال البحث على أي شيء وراء هذه العملية البسيطة أو تنفيذ تلك العملية عبر فترة أطول من الزمن.

إن الإدراكات الشخصية تستحق قدرا كبيرا من الاهتمام عند محاولة تشجيع الأفراد في مغامرات جديدة. وإذا أدرك المرء البحث على أنه يستهلك وقتا كبيرا، أو عملية دقيقة جدا، أو على أنه يتم توجيهه بشكل غبيعي من قبل الخبراء في البحث، فإن أي خلب منه لتوسيع البحث في ممارسته ربما تطلق أجراس الإنذار. ومع ذلك، فإن تعليق المعلم على خبراته التي تؤدي إلى الاندفاعات تعكس خبرة تأسيس البحث. وربما ينخرط المشاركون في شكل من أشكال البحث المستمر الذي يعترف بقدر كبير مما يفعلون. وربما يفتقر ذلك إلى الإخار النظري، والدقة والمداخل النظامية، التي يرتبط كثير منها بالبحث الصحيح، ولكن الممارسين الجيدين يمكن أن ينظر إليهم عادة على أنهم يختبرون الفروض المرتبطة بالتعليم أو التعلم الفعال. والشيء الذي ربما لا يفعلونه هو تسجيل تلك الجهود بأي أسلوب رسمي، وهذا القصور في الأدلة الملموسة هو ما يمنعهم من تقديم خبراتهم كإسهامات للنزاعات إو المجادلات والمساجلات التعليمية. ومع ذلك فإن

تسجيل الممارسات بأسلوب رسمي يمكن أن يشكل جانبا من عملية البحث يمكن أن يكون إكسيرا للاهتمام والانشغال بخصوص عب العمل المتزايد.

إن التعليم الجيد يتكامل مع شكل البحث حيث إنه يسعى إلى حل المشكلات التربوية الكثيرة على أساس يومي. ومن ثم يبدو من المعقول أن نأخذ هذه السمة للممارسة الجيدة لتظهر للمعلمين كيف يمكن لمثل هذه العملية تقديم إسهام ذي قيمة لنمو وتطور المعرفة التربوية. ورغم ذلك فما يمكن أن يكون مطلوبا هو وسيلة لمساعدتهم على تسجيل مغامراتهم على تلك الحبهات.

ولا يمكن أن ننسى أن الاهتمامات بشأن الضغوط الهائلة، التي صوت لها المعلمون في هذه الدراسة الصغيرة، ليست غريبة عبر المهنة. وبينما يستمتع المعلم بعملية البحث وبالضوء الذي تلقيه على عدد من الموضوعات، فإن المعلم في هذه الدراسة لا يمكن أن يساعد ولكنه يعود للحقيقة التي مفادها أن هناك الكثير من الأمور الأخرى التي تحدث. وبغض النظر عن أي منافع كامنة لدور المعلم الباحث، أو ربما بدرجة أكبر من الدقة، يشجع المعلمين للتكامل مع سمات عملية البحث في الممارسة، مغامرة تطلب قدرا من الحساسية لتلك الضغوط. ومن الذي سيشجع ويدعم تلك المغامرة؟

ويبدو منطقيا للمدارس أن تحاول إنشاء شبكات بحث في المدارس المحلية. ومع ذلك، فإذا لم يكن بعض أعضاء هذه المدارس بحق متعاخفون مع الموقف الذي يؤثر على المعلمين في الوقت الحالي، وربما يكون ذلك بمثابة القشة التي قصمت ظهر البعير وليس القشة المطلوبة لجعل اللبنات أقوى وأمتن، في المساهمة في الجدال التعليمي.

ومثل ذلك التعاخف سيكون بوضوح متطلبا إذا كان المعلم كباحث دورا مفروضا على جميع المعلمين. ومع ذلك، فإن المعلمين حاليا لهم الحرية في أن يختاروا ما إذا كانوا سيتبنون ذلك الدور أم لا، وفي ضوء تعليقات المعلمين في هذه الدراسة، فإن الذين كانت لديهم الدافعية لتبني هذا الدور يمكنهم أن يستفيدوا بدرجة كبيرة على عدد من الجبهات. وبوضوح، ستكون هناك حاجة لتقدير بعض القيود العملية والتي يبدو حجمها مرتبطا بتسجيل البيانات . ومع ذلك فإذا كان المعلم قادرا على تكريس بعض الوقت في البداية لمراجعة خرق البحث المتاحة، فإنه ربما يكون قادرا على اختيار الطرق التي يمكن دمجها بالفعل في تسجيل وتقويم الإجراءات التي توجد بالفعل مرتبطة بتدريسهم. وهناك قليل من الشك بأن التركيز الواضح للبحث سوف يساعد المعلم على إدارة أي مشروع على نحو أكثر كفاءة. وبالإضافة إلى ذلك، فإذا كان ذلك التركيز منصبا على اتخاذ القرار المرتبط بالممارسة، أو لحل المشكلة، فإن الدافعية للبحث ينبغي الاحتفاظ بها على نحو أكثر سهولة. وبالنسبة للمعلم الباحث الذي ربما يكون مرتابا بعض الشيء بخصوص أفضل خريقة للتعامل مع المشروع فلن يكون هناك

خسارة إذا ما تم الاتصال بالمدرسة المحلية أو التعليم العالي، حيث يمكن الحصول على المساعدة.

ملخص:

أظهرت هذه الدراسة الصغيرة أنه عند النظر إلى اتخاذ القرارات المتعلقة بتخطيط المنهج، يمكن أن يستفيد المعلم من الاندماج في عملية البحث. وبلا ريب فإن المعلم الذي لديه الدافعية للانخراط في البحث كجزء مكمل للممارسة سيستفيد بدرجة كبيرة على عدد من الجبهات. ومع ذلك فبينما يشتمل التعليم الجيد على جوانب هذه العملية، فإن كثيرا من المعلمين ربما يكون لديهم فكرة مسبقة عن البحث على أنه شيء آخر أكثر من كونه جزءا مكملا للممارسة. ورغم أن الفوائد والمنافع المجتناة من تجميع الأدلة لدعم وتبرير وتسويغ قراراتهم وممارساتهم واضحة، فيجب التفكير في بعض الطرق التي يمكن من خلالها مساعدتهم على تصنيف تلك الممارسة في عملهم الحالية. وإذا لم يتم فعل ذلك، فهناك مخاخرة بأن يصبح المعلمون موضوعا لأبحاث الآخرين وأن يستمر ذلك، ونتيجة لذلك سيصبح صوتهم خفيضا ومحدودا في المضمار التعليمي الأوسع. وفي هذا المثال، حصل المعلم على الدعم والتشجيع والنصيحة خلال العملية، ومع ذلك خرجت منه باهتمامات وانشغالات بخصوص الالتزام على المدى البعيد. والهدف هو توفير صورة واقعية لمعلم ملتزم ذو ضمير يجب أن يقضي مزيدا من الوقت في بحث ممارسته إذا لم يكن هناك كثير من الأشياء الأخرى التي تحدث. والتحدي الذي يواجه أولئك الذين يسعون لمساعدة المعلمين لتحرير أنفسهم من غبار الأشياء الأخرى التي تحدث بشكل مستمر هو أن التأكد من أنهم أنفسهم لن يصبحوا مثالا آخر لنفس الشيء. ومع ذلك فإن المعلم الذي لديه الدافعية للاندماج في البحث والمشاركة ينبغي أن يستلهم المزيد من نتائج هذه الدراسة. وبخالما يتم تقدير بعض الاندفاعات العملية والاقتراب منها على نحو إيجابي، فإن هناك الكثير من المكاسب، ولن يكون أقلها الدليل المطلوب للمساعدة في إعلان صوت المعلمين في الجدال التعليمي الكبير.

ملحق 1

التربية البدنية	الدرس الأول
مجال النشاط : أساسات المدرسة	التاريخ: 10/ 9/ 98

موضع تركيز التعليم المخطط
الوعي بالفراغ والآخرين
الدوران كمجموعة (كبيرة)
السب في هذا التركيز
الأطفال جدد في المدرسة – تعريف التلاميذ على أساسات المدرسة

أثناء الدرس، هل سسلوك التلاميذ يحتاج إزالة الاستجابة من تركيز التعلم؟
المجموعة كلها
مجموعة معينة
تلاميذ فرادى
بعض الافراد يأخذون فاصلاً على مساحة أخرى

هل استجبت في الدرس؟ كيف؟
نعم، استجبت بأن شرحت للتلاميذ كيف يتحركون في مجموعات كبيرة – وكيف يكونون حذرين من الآخرين.

هل سيؤثر ذلك على موضع تركيز التعلم لدرس التربية البدنية القادم أم هل استجبت في الدرس في الدرس التالي للتربية البدنية مباشرةً؟
هل ستحتاج لمراجعة هذه الرسالة في الدروس وفي أوقات أخرى وخارج الدروس وفي التربية البدنية

موضع تركيز تعلم مقترح لدرس التربية البدنية التالي
إيجاد أماكن بمفردهم.

التربية البدنية
مجال النشاط : صالة المدرسة

الدرس الثاني
التاريخ: 17/ 9/ 98

موضع تركيز التعليم المخطط
اللغة المرتبطة بالموضع + إيجاد أماكن (استمرار التركيز على الوعي بالمكان والآخرين)
السب في هذا التركيز:

أثناء الدرس، هل كان سلوك التلاميذ يحتاج إزالة الاستجابة من موضع تركيز التعلم؟
لا، لم يكن الأمر كذلك بالفعل.
المجموعة ككل: كانت مثارة، وصاخبة على نحو يمكن فهمه.
مجموعة معينة
تلاميذ فرادى

هل استجبت في الدرس؟ كيف؟
نعم، حرصت على بعض أوقات الهدوء، الحركة من مكان لمكان على أطراف الأصابع، الحركة ببطء تجاه أحد الأركان، الاستلقاء دون حراك كالفأر في وسط الفناء.

هل سيؤثر ذلك على موضع تركيز التعلم لدرس التربية البدنية القادم أم هل استجبت في الدرس في الدرس التالي للتربية البدنية مباشرةً؟

موضع تركيز تعلم مقترح لدرس التربية البدنية التالي
التنقل بمزيد من الضبط والسيطرة والتنسيق (الجري، المشي، القفز، القفز بكلتا القدمين).

التربية البدنية | الدرس الثالث
مجال النشاط : فناء المدرسة | التاريخ: 24/ 9/ 98

موضع تركيز التعليم المخطط
كانت لدي خطة لاستخدام الصالة من أجل موضع تركيز التعليم المخطط للدرس السابق ولكن الطقس كان جيداً جدا، ولذا قررت الخروج.
الإحماء متابعة القائد – المشي، والجري، والقفز، والوثب.
موضع التركيز الرئيسي مهارات الكرة – إرسال، استقبال، متابعة.
السب في هذا التركيز:

أثناء الدرس، هل كان سلوك التلاميذ يحتاج إزالة الاستجابة من موضع تركيز التعلم؟
لا، كان هناك تركيز على كل طفل في معظم الدرس.
المجموعة ككل
مجموعة معينة
تلاميذ فرادى
جلس أحد الأطفال ولم يشأ أن يلعب لأن صديقه لم يشاركه.

هل استجبت في الدرس؟ كيف؟
نعم، شاركته بنفسي.

هل سيؤثر ذلك على موضع تركيز التعلم لدرس التربية البدنية القادم أم هل استجبت في الدرس في الدرس التالي للتربية البدنية مباشرةً؟
ناقشت الصداقات في وقت لاحق في الأسبوع – مدى أهمية أن نكون ودودين تجاه أكثر من شخص واحد.

موضع تركيز تعلم مقترح لدرس التربية البدنية التالي
العمل مع الآخرين.

التربية البدنية | الدرس الرابع
مجال النشاط : صالة المدرسة | التاريخ: 8/ 10/ 98

موضع تركيز التعليم المخطط
كانت لدي خطة لمواصلة مهارات الكرة ولكني غيرتها لممارسة الأفعال استجابةً لمثير معين.
السب في هذا التركيز:
أحضر أحد التلاميذ كتاباً من بيته، وكنا قد قرأناه من قبل في الفصل، ونظراً لأن التلاميذ استمتعوا به كثيراً، فقد قررت أن نستخدمه في التربية البدنية.

أثناء الدرس، هل كان سلوك التلاميذ يحتاج إزالة الاستجابة من موضع تركيز التعلم؟
لا، كان هناك تركيز على كل طفل في معظم الدرس.
المجموعة ككل: مركزة جداً ولكنها مثيرة
مجموعة معينة
تلاميذ فرادى

هل استجبت في الدرس؟ كيف؟
نعم، امتحدت أولئك الذين التزموا بالمهمة.

هل سيؤثر ذلك على موضع تركيز التعلم لدرس التربية البدنية القادم أم هل استجبت في الدرس في الدرس التالي للتربية البدنية مباشرةً؟
ليس بالتحديد رغم أنني سأبدأ الدرس بشرح أنني أتوقع منهم أن يستمعوا للتعليمات أو للمثير إذا كان هناك مثير.

موضع تركيز تعلم مقترح لدرس التربية البدنية التالي
التحرك بثقة وبطريقة تخيلية (إذ أن ذلك أسبوع الكتاب – ربما نستخدم قصة أخرى).

التربية البدنية | الدرس الخامس
مجال النشاط : صالة المدرسة | التاريخ: 15/ 10/ 98

موضع تركيز التعليم المخطط
التحرك بثقة وبطريقة تخيلية (زيادة الضبط والتنسيق).
السب في هذا التركيز:
الارتباط بالدراما من خلال استخدام قصة كمثير – هذا الأسبوع أسبوع الكتاب.

أثناء الدرس، هل كان سلوك التلاميذ يحتاج إزالة الاستجابة من موضع تركيز التعلم؟
المجموعة ككل
مجموعة معينة
تلاميذ فرادى
مستثارون للغاية، وغير قادرين على ضبط إثارتهم – ولذا لا يركزون على المهمة التالية. كما أن بعض الأطفال كان لديهم أفكار خاصة بهم ليضيفوها للقصة.

هل استجبت في الدرس؟ كيف؟
نعم، حاولت جذب انتباه الفصل كله قبل الانتقال إلى الجزء التالي من القصة.
وأيضاً الاستماع كفصل لأفكار الأفراد، وتنفيذ بعضها والإبقاء على بعضها للحصة التالية بسبب نقص الوقت.

هل سيؤثر ذلك على موضع تركيز التعلم لدرس التربية البدنية القادم أم هل استجبت في الدرس في الدرس التالي للتربية البدنية مباشرةً؟
كانت النية منعقدة على تنفيذ هذا الدرس في الأسبوع القادم "التنغيم" الحركات التي تم تنفيذها في هذا الأسبوع- سوف تضيف لأفكار الأفراد. طالباً منهم أن يقودوا جزءاً من الجلسة.

موضع تركيز تعلم مقترح لدرس التربية البدنية التالي
مثل هذه الأسبوع – زيادة ثقة التلاميذ وخيالهم على نحو مفعم بالأمل.

التربية البدنية | الدرس السادس
مجال النشاط : صالة المدرسة | التاريخ: 22/ 10/ 98

موضع تركيز التعليم المخطط
التحرك بثقة وبطريقة تخيلية - مع زيادة الوعي بالآخرين.
السب في هذا التركيز:
مواصلة حصة الأسبوع الماضي – تجديد حركاتهم والعمل مع الآخرين.

أثناء الدرس، هل كان سلوك التلاميذ يحتاج إزالة الاستجابة من موضع تركيز التعلم؟
لا،كانوا مركزين جداً هذا الأسبوع، باستثناء بعض الارتباك عندما طلبت منهم أن يرتبوا أنفسهم في مجموعات.
المجموعة ككل
مجموعة معينة
تلاميذ فرادى: كان لدى تلميذين بعض المشكلات. أحد التلاميذ لم يكن يعرف لأي مجموعة يذهب بسبب خجله – وأحد التلاميذ كان يريد الآخرين أن يأتوا إليه.

هل استجبت في الدرس؟ كيف؟
نعم، بأن اقترحت مجموعة ليلتحقوا بها، وبأن شجعت المجموعة على قبولهم.

هل سيؤثر ذلك على موضع تركيز التعلم لدرس التربية البدنية القادم أم هل استجبت في الدرس في الدرس التالي للتربية البدنية مباشرةً؟
كانت تلك موضوعات اجتماعية يمكن أن ينظر إليها من خلال اليوم الدراسي.

موضع تركيز تعلم مقترح لدرس التربية البدنية التالي

التربية البدنية | الدرس السابع
مجال النشاط : صالة المدرسة | التاريخ: 4/ 11/ 98

موضع تركيز التعليم المخطط
الوعي بالمكان واستخدامه بأمان.
السب في هذا التركيز:
تقديم مزيد من التلاميذ الجدد لحصص التربية البدنية.

أثناء الدرس، هل كان سلوك التلاميذ يحتاج إزالة الاستجابة من موضع تركيز التعلم؟
المجموعة ككل: مهارات الاستماع بحاجة إلى مزيد من العمل والتركيز عليها.
مجموعة معينة
تلاميذ فرادى: الأطفال الذين يفتقرون للثقة يحتاجون لوجود صديق كبير بجوارهم ليأخذ بايديهم ويشجعهم على الحركة.

هل استجبت في الدرس؟ كيف؟
نعم، بالنسبة للأطفال الجدد الخجولين، أخذت بأيديهم أو رشحت لهم صديقاً بالقرب منهم ليأخذ بأيديهم و يريهم ما يمكنهم أن يفعلوا.

هل سيؤثر ذلك على موضع تركيز التعلم لدرس التربية البدنية القادم أم هل استجبت في الدرس في الدرس التالي للتربية البدنية مباشرةً؟
سيستمر ذلك مع موضع تركيز التعلم. سيحتاج الأطفال الخجولون حتى يشعروا بالثقة وبقدرتهم على العمل بمفردهم.

موضع تركيز تعلم مقترح لدرس التربية البدنية التالي
الاستجابة لصوت المعلم (الاستماع بعناية). استخدام المكان بأمان.

التربية البدنية
مجال النشاط : صالة المدرسة

الدرس التاسع
التاريخ: 25/ 1/ 99

موضع تركيز التعليم المخطط
الاستجابة بالحركة لطرقات خفيفة على آلة، والتعبير عن الحالة المزاجية والمشاعر.
السب في هذا التركيز:
تشجيع الاستماع. والتحرك وفقاً للطرق على آلات متنوعة للتعبير عن الحالات المزاجية والمشاعر. فنحن نسعى لذلك في الفصل أيضاً كجزء من النمو الشخصي والاجتماعي.

أثناء الدرس، هل كان سلوك التلاميذ يحتاج إزالة الاستجابة من موضع تركيز التعلم؟
المجموعة ككل:
مجموعة معينة
تلاميذ فرادى: احتاج بعض الأطفال للتشجيع من شخص كبير أو من أصدقائهم.

هل استجبت في الدرس؟ كيف؟
نعم، من خلال المدح والثناء والتشجيع.

هل سيؤثر ذلك على موضع تركيز التعلم لدرس التربية البدنية القادم أم هل استجبت في الدرس في الدرس التالي للتربية البدنية مباشرةً؟
ليس الأمر كذلك في الواقع.

موضع تركيز تعلم مقترح لدرس التربية البدنية التالي
الاستجابة بالحركة لمثير موسيقي.

مقدمة:

سيتناول هذا الفصل مفهوم الممارسة الآمنة في التربية البدنية وكيف يمكن للمعلمين أن يستفيدوا من الدليل البحثي الحالي لتحسين ممارستهم في المدرسة الابتدائية.

وتجتذب الممارسة الآمنة الانتباه من نظم متعددة. فعلى سبيل المثال يهتم علماء النفس الرياضيون على نحو متزايد بتأثير تحديد الأهداف وضبط التوتر على خفض الحوادث في الرياضة؛ ويهتم المحامون بتعويض التلاميذ عن الإصابات التي تقع لهم في الحوادث المدرسية. أما المنخرطون في الإدارة التعليمية فيميلون للتركيز على كيفية جعل البيئة المدرسية أكثر أمانا، ويميل المختصون في التربية البدنية إلى توسيع ذلك ليشمل صيانة الأجهزة والمنشآت المتخصصة. ومن ثم فإن هذا الفصل يمكن أن يقدم وجهة نظر مختصرة للموضوعات التي وقع عليها الاختيار، وأن يتعامل مع الجوانب التي ترتبط ارتباطا خاصا بالممارسة في التربية البدنية في المدرسة الابتدائية. فقد كتب هذا الفصل للممارس المنخرط في تدريس التربية البدنية في المدرسة ولأولئك الذين تقع على عواتقهم مسؤوليات محددة لإدارة الصحة والأمان مثل قائد المادة. وفي أحد الأجزاء الأولى من هذا الفصل سألقي نظرة على إحدى خبراتي الشخصية التي شكلت وجهة نظري. وعندما أفعل ذلك فإنني أتمنى أن يفهم القراء كيف أن هذه الخبرة قد أثرت خبرتي وبحثي. وقبل الخوض في أي مناقشة للممارسة الآمنة، يبدو من المعقول أن نفهم معا معنى الممارسة الآمنة. وسيلي ذلك إلقاء نظرة شاملة على الابحاث ذات الصلة التي ترتبط بالممارسة الآمنة وما تتضمنه هذه الأبحاث.

خلفية:

في دراسة مختصرة عن معلم التربية الرياضية عام 1988 ذكرت خبرة شخصية أثارت وعيي بمدى سهولة وقوع الحوادث وكيف أن هذه الخبرة يمكن أن تكون ذات تأثير يمتد مدى الحياة ليس فقط على الشخص المصاب، وإنما أيضا على جميع من تشملهم الحادثة. وكمرشح لجائزة دوق إدنبرا في منتصف الستينات فإنني قمت بمساعدة 3 هيئات تدريسية ذات خبرة في مشروع للأخفال بالأجازة. وكانت خبرة residential للشباب في سن 8 – 12 سنة، والذين يعانون من مشكلات بالبيت أو الذين لا يحتمل أن يخرجوا في أجازة.

وفي إحدى ليالي الصيف، قضى الأخفال يوما مضنيا، بين السباحة والألعاب في الجيمانيزيوم، وفي الفناء. وحان الوقت لإزالة الأجهزة، والدخول للغرف لمشاهدة الكرتون، وحل الألغاز. وأستطيع أن أتذكر أن أحد المعلمين كان ينظم جلوس التلاميذ ويتأكد من أنهم جميعا بالداخل وفي مقاعدهم. وكان هناك 3 أخفال غير موجودين، ولذا خرج مدرس آخر بسرعة للفناء لينادي هم. وخرجت في أثره.

وبينما كان ينعطف حول زاوية التقى بمدرس آخر خرج لتوه من المبنى ووصاح بصوت عالٍ في الأخفال الثلاثة الذين كانوا لا يزالون يلعبون في الفناء. وفي أثناء ذلك رفع أحد الأولاد مضرب الجولف وأرجحه للأمام. وهزت المكان صرخة مدوية. جرى المدرسان نحو الأولاد ليجدا أن أحدهم قد أصيب في عينه. ونقل الطفل بسرعة إلى المستشفى حيث وصف جرحه بالخطير واستدعي والداه. وعانت عينه من تلف دائم وفقدت الإبصار.

وعندما عاد المدرس من المستشفى مبكرا في صباح اليوم التالي بدت الصدمة على وجوه الجميع. وخرجت عدة أسئلة: "لماذا بقي الأخفال في الفناء؟" "لقد نودي عليهم لتوهم... والأخفال يعلمون أنهم يجب ألا يبقوا في الخارج بمفردهم .. " وناقش المعلمون مستوى إشرافهم: "هل كان ملائما؟" لقد فعلنا ذلك كل ليلة ولم يحدث شيء مثل ذلك من قبل." وكتب تقرير عن الحادثة في سجل تقارير المركز، واستكملت الأوراق الرسمية وأرسلت إلى مكتب الهيئة التعليمية المحلية. واستمرت الأجازة واستمرت معها أسئلة البحث. واستمرت الخبرة معي بخوال عملي كمعلم وكمربي.

وفي هذا المثال كان الوالدان متعاونين مع المعلمين وقبلا بمستوى الرعاية الذي قدموه. فقد كانا يعرفان ابنهما جيدا يعلمان بميله لتجاهل التعليمات. وفي ذلك الوقت لم يكن هناك خوف من أي إجراء قانوني. وقد ذكرت تلك الواقعة مرارا وتكرارا للزملاء وللتلاميذ، وفي كل مرة أذكر ما تعلمته من هذه الخبرة وكيف أنها شكلت ممارستي. لقد كان المعلمون من ذوي الخبرة وتعاملوا مع الموقف بطريقة تتسم بالهدوء والمهنية. وكانت إجراءات الحوادث والطوارئ مألوفة لديهم. علمتني تلك الحادثة أن الآباء لهم توقعات من المعلمين وأن تلك التوقعات يمكن أن تكون معقولة. ومع ذلك كان هناك احتمال للنزاع والصراع نظرا لوجود كثير من التساؤلات بخصوص كيف ولماذا وقعت الحادثة. لقد جعلتني تلك الحادثة أقدر أنه من الممكن أن تقع الحوادث في أرض الواقع على الرغم من الإشراف الجيد، والنظام المعلن، والمعايير العالية من النظام. وتذكرني تلك الحادثة باستمرار كيف أن الحوادث يمكن أن تكون خبرات مرعبة، وأن التعلم من خبراتنا، ومن خبرات الآخرين أمر حيوي لتطور المعلم المستمر.

لقد مضى على تلك الحادثة أكثر من 30 سنة وليت شعري لو وقعت مثل تلك المأساة في هذه الأيام هل ستكون ثقة الآباء في المعلمين وفي مستوى الرعاية الذي يقدمونه بنفس مستوى ثقة أولئك الآباء، فأيا ما كان الأمر، كانت حادثة. ولكني أشك في ذلك كثيرا. حتى لو كان الآباء مؤيدين للمدرسين فإن الزمان قد تغير فيمكن أن يكون هناك فرقعات وصيحات بدعاوى الإهمال، والتعويض عن التلف، إذ أن التعويض يمكن أن يجعل حياة الطفل أكثر سهولة وراحة. وذلك لأن المجتمع البريطاني أصبح أكثر وعيا بالأمان، وقد واجهت الخدمات العامة، بما فيها التعليم، زيادة في اللوائح والقوانين الخاصة بالصحة والأمان.

وهذا يساعد في التأكد من أن الموظفين في التعليم، والتلاميذ، الذين ربما يتأثرون بالتعليم المقدم، يتمتعون بالحماية. فالفشل في القيام بتلك المسؤليات يمكن أن يؤدي إلى المقاضاة. والأهم من ذلك فإن الفشل في الوفاء باللوائح والقوانين ربما يؤدي إلى حادثة وإصابة شخصية يمكن أن تكون ذات أثر كبير على حياة الفرد. وأثناء العقد الماضي فإن التقارير عن المآسي المتنوعة التي وقعت لتلاميذ من أعمار مختلفة قد زادت من وعي المجتمع البريطاني بالأمان وأثرت على الاتجاهات العامة نحو الدعاوى القانونية.

وبالإضافة إلى ذلك الجهود الجديدة وغير المسبوقة للمبادرة بالتغيير في المدارس البريطانية (ERA, 1988) وخريقتها في التأثير على خريقة عمل المعلمين. وأهم ما في الأمر أنها قد اشتملت على وصفات من صانعي السياسة تؤدي إلى تغييرات في خريقة تدريب المعلمين، والمنهج المتاح للتلاميذ وكيفية تدريسه، وجداول الأداء وتقدير المعلمين. ووجدت مهنة التدريس نفسها في مواجهة الحاجة للتعامل مع فعاليتها من البداية. كل ذلك يعكس توكيدا على فعالية المدرسة والتحسن الذي يسيطر عليه مدخل إدارة الأداء الميكانيكي. وقد ارتبط هذا المدخل من قبل بالإدارة التجارية التي تتيح للمستهلكين الحقوق. ولثقافة المستهلك تعليم نافذ وينظر للتلاميذ وآبائهم باضطراد على أنهم عملاء لهم حقوق المستهلكين. وأصبحت الدعاوى تجارة رائجة. ومن ثم فإن تغييرا في اتجاهات الآباء للسعي للوم شخص ما إذا وقع خفلهم في حادثة بالمدرسة وحاجة المدرسة للنظر عن كثب في إدارة الممارسة الآمنة في التربية البدنية.

الممارسة الآمنة – ماذا تعني؟

أعتقد أن الأمان والممارسة الآمنة ذاتقيمة عقلية رغم أنه يمكن أن يكون من الصعب إقناع الآخرين بذلك في أغلب الأحيان. وبدلا من ذلك ينظر الكثيرون إلى منع الحوادث أو تجنب الإهمال على أنه الدافع الأساسي للممارسة الآمنة. وبينما لا أستطيع الاعتراض على أنها نتائج مرغوبة، فإن الأمان والممارسة الآمنة في التربية البدنية أكثر من ذلك بكثير. فحتما ستقع الحوادث لا محالة: فالتربية البدنية، بطبيعتها، تحتوي على عنصر من عناصر الخطر، والتحدي، والمغامرة. وتوفير الممارسة الآمنة لا يعني ببساخة إزالة الخطر (الذي يشار إليه غالبا على أنه استراتيجية تجنب الإهمال التي بها يلغي المعلمون ببساخة أي نشاط يحتوى على الخطر) فهل هذا ما يحمله المستقبل للتربية البدنية؟ ورغم أن الحوادث ستقع، لأنها لايمكن التنبؤ بها دوما، فعلى المعلمين واجب قانوني يتمثل في العمل في نظام يوضح استخداما واقعيا للطرق والأساليب ويتوقع بطريقة ناجحة المخاخر التي يمكن التنبؤ بها ويزيلها(BAALPE, 1992: 21). والقدرة على فعل ذلك تشمل تبني المعلمين لاستراتيجية معروفة بإدارة الأمان. وهي عن خلق بيئة تعليمية فعالة فيها تحدد للتلاميذ مهام تعرضهم للخطر والتحدي بطريقة منظمة. وهذا يعني أن أي خطر يعتبر تحت التنظيم والسيطرة. وبينما كان الأمان

دوما في قمة أولويات المعلمين، فإن المزيد والمزيد من المعلمين يلاحظون أنهم ايضا مربون في روح القانون وأنهم لا يحتاجون فقط لحماية الأخفال، وإنما يحتاجون أيضا للتكامل المهني.

ومن الأمور المثيرة للاهتمام أن نلاحظ أن القليل من الدراسات في التعليم والتعلم الفعال بالفعل تشير إلى الممارسة الآمنة (Siedentop, 1989; Silverman, 1991). وقد قدم ميتزلر (Metzler, 1990: 61) ، وهو أحد العاملين المحترمين في مجال فعالية المعلم في التربية البدنية، قائمة بالمؤشرات العملية لفعالية المعلم / المتعلم في التربية البدنية. واعترف هذا العمل بالحاجة إلى إعلان وإقرار بيئة تعليمية آمنة، ولكنه لاحظ أن هناك القليل من الدعم الإحصائي لدورها في التعليم الفعال، مقترحا أنها ينبغي أن تكون شرخا مسبقا ضروريا لتعليم الكثير من الأنشطة. وقد شاركته الرابطة البريطانية للناصحين والمحاضرين في التربية البدنية (BAALPE, 1995: 7) وجهة النظر هذه؛ حيث ترى أن الممارسة الآمنة يجب أن تكون سمة مكملة integral لجميع جوانب التعليم وفي جميع مراحله. ويوسعون ذلك في علاقته بالتربية البدنية مستنتجين أن الممارسة الآمنة لها مكونان اثنان: الأول يشمل مسؤوليات المعلمين، والثاني يهتم بعملية التعليم.

مسؤوليات المعلم:

تم تلخيص مسؤوليات المعلم القانونية في عدد من الوثائق. ففي ضوء قانون الصحة والأمان في العمل (HSW, 1974) عليهم واجب الالتزام بأي تعليمان أمان تقدم لهم من قبل صاحب العمل، لاسيما السلطات التعليمية في حالة المدارس الحكومية، المدير في حالة المدارس المستقلة. والفصل الثاني من القانون (البند الثالث) يلقي بواجب الرعاية على كل صاحب عمل (LEA) لإعداد ومراجعة بيان مكتوب عن السياسة العامة فيما يتعلق بصحة وأمان الموظفين والمؤسسة وترتيبات تنفيذ تلك السياسة. وعلى أصحاب العمل أن يلفتوا انتباه موظفيهم (المعلمين) إلى ذلك. وينطبق ذلك أيضا على البيئة الآمنة التي سيعمل فيها المعلمون والتلاميذ. والفشل في التنفيذ ربما يؤدي إلى المقاضاة أمام المحاكم.

وربما تتمثل الحالة في أن نصيحة صاحب العمل أكثر حزما وصرامة من تلك التي يقدمها الإرشاد الإضافي، فعلى سبيل المثال، ربما تمنع استخدام أجهزة معينة أو حذف أنشطة من قبيل الغوص أثناء دروس السباحة أو أنشطة المغامرة الخارجية خارج موقع المدرسة. وفي هذه الحالة يجب على المعلمين قانونا أن يتبعوا تعليمات صاحب العمل. ومع ذلك فمن الجدير بالملاحظة أن المعلمين لديهم الحرية في تحدي المنطق الكامن وراء تعليمات صاحب العمل وأن يسعوا للحصول على تعديل اللوائح المحلية.

ومثلها مثل قانون الصحة والأمان في العمل فإن لوائح إدارة الصحة والأمان في العمل تحدد الإرشادات التي تطالب جميع أصحاب العمل بتقديم معايير لتخطيط، وتنظيم، ومراقبة، ومراجعة ترتيباتهم لإدارة الصحة والأمان. ويعرف ذلك بتقدير الخطر ويتناول ضبط المخاخر المحتملة. وهذا يعني أنه على الإدارات والمديرين أن يحددوا ويقدروا مستويات الخطر الموجودة في أنشطة المنهج، والتأكد من تصميم وتنفيذ معايير فعالة لضبط الخطر، وكذلك تنفيذ نظم وإجراءات وسياسات ملائمة لإدارة وضبط وحماية تلك المعايير وتطويرها من خلال التدريب المناسب والكافي على الصحة والأمان.

وبالإضافة إلى واجباتهم القانونية تقع على المعلمين والمديرين واجبات رعاية التلاميذ والتي ترتبط بوضع المدرسين الرسخ في موضع الوالدين. ويطالب القانون المعلمين بممارسة نفس الرعاية التي يمارسها الآباء الحكماء. ومن الجدير بالملاحظة أن الآباء والعامة غالبا ما يضعون المسؤولية المهنية عن صحة الأخفال وسلامتهم موضعا أعلى بكثير مما يتوقع من الآباء: إذ يفترضون أن المعلمين سيكونون أكثر وعيا بالأخطار المحتملة المحدقة بالطلاب.

ويتوقع القانون أيضا أن يعمل المعلمون في ضوء التعليمات التي تحدد جميع مشكلات الأمان التي يمكن التنبؤ بها المرتبطة بالأنشطة التي يتم تنفيذها فيما يتعلق بالمنهج (BAALPE, 1995: 21). وفي هذا السياق تعني الممارسة الآمنة أنه عبر السنين أعلن المعلمون واستخدموا ممارسات وإجراءات بالفعل تمكنت من تجنب حوادث يمكن التنبؤ بها دون تقليل التحدي والقيمة النمائية للتربية البدنية للشباب.

ويمكن تلخيص ذلك على أنه "ممارسة منتظمة ومستحسنة". وينطبق كل ذلك على منهج المدرسة والأنشطة الإضافية على المنهج، سواءً تمت ممارستها في موقع المدرسة أو خارجه. وعند المشاركة في الزيارات فإن واجب الرعاية يطبق على مدار 24 ساعة. وأي خرق لهذه الواجبات يتسبب في إصابة أو خسارة يستثير دعاوى تعويض أو في بعض الأحيان عقوبات جنائية.

كما أن مسؤوليات المعلمين المهنية يتم توثيقها أيضا في ضوء وثيقة ظروف ورواتب المعلمين، التي تنشر سنويا والتي تقرر وتعلن واجبات المعلمين المهنية مثل "الاحتفاظ بنظام وترتيب جيد بين التلاميذ وتأمين صحتهم وأمانهم عندما يشاركون في الأنشطة سواءً داخل المدرسة أم خارجها.

كما أن معايير المعلمين حديثي التخرج (DfEE,1998)، والمعايير القومية لقادة المواد (TTA, 1998) تحدد توقعات محددة بأن قادة المواد ينبغي أن يعرفوا خصائص التعليم ذي الجودة العالية في المادة والاستراتيجيات الأساسية لتحسين ودعم مستويات مرتفعة من التعليم، والتعلم والإنجاز لدى جميع

التلاميذ،.. ومتطلبات الصحة والأمان، بما في ذلك الأماكن التي يتوقع منها تلقي نصائح الخبراء، وأن يفهموا ذلك جيدا.

وتم تلخيص نسخة مصدقة من تلك المعايير في التربية البدنية من قبل (BAALPE) في تحقيق التفوق كقائد مادة في التربية البدنية. وهي تقترح أن قادة التربية البدنية ينبغي أن يلتزموا بسياسة الصحة والأمان باستخدام دليل أمان (BAALPE, 1998: 13) للمعلومات والتوجيه. كما أنهم أيضا ينبغي أن يزودا قسم سياسة الصحة والأمان بالتطور الذي يمكن الاقتراب منه بطريقتين: أولاهما البحث المنتظم عن النصائح الحديثة التي تمت مراقبتها من قبل منظمات التعليم والتدريب، وثانيتهما إعلان وإقرار مدخل نظامي للأمان في النشاط البدني وعلاقته بالتجهيزات والمباني والتدريس في موقع المدرسة وخارجه. وأخيرا، فإن قادة مادة التربية البدنية ينبغي أن يتأكدوا من وجود تقديرات حديثة للمخاخر وإجراءات حديثة، وعن خريق توفير التدريب والتأكد من التدريب الحديث على الإسعافات الأولية وفهم عملية تقدير الخطر لجميع العاملين. وبالإضافة إلى ذلك، يجب تشجيع التلاميذ بتولي المسؤوليات الشخصية عن الأمان والنظافة. وكذلك تقترح TTA أن بالبحث وفحص الدليل يظهر الارتباط القريب بين جودة التعليم وإنجاز التلاميذ وبين جودة القيادة وجودة التدريس.

عملية التعليم:

ليس هناك من يعترض على أن المعلم بحاجة لأن يعلموا بأمان. ومن المعقول أن نفترض أن المعلمين واعون ومدركون للحاجة إلى خلق بيئة آمنة. ولكنهم أيضا عليهم مسؤولية تعليم الأمان ويشمل ذلك توفير الفرص للشباب لتطوير المعرفة، والمهارات، والفهم لقواعد الأمان بينما يطبقونها على أنفسهم وعلى الآخرين. وقد أصبح ذلك قانونيا منذ ظهور المنهج القومي في التربية البدنية (NCPE)، والذي يشترط تعليم التلاميذ:

أن يهتموا بأمانهم وبأمان الآخرين في جميع الأنشطة التي يتم القيام بها.

استخدام المصعد، وحمل ووضع الأجهزة بأمان.

فهم سبب استخدام ملبس خاص، حذاء خاص في الأنشطة المختلفة.

فهم مخاخر ارتداء الملابس غير الملائمة، والأحذية غير الملائمة، والمجوهرات.

الاستجابة على الفور للتعليمات والإشارات في إخار النظام المعمول به، اتباع القواعد ذات الصلة.

(DES, 1992: 3)

وبينما تمت مراجعة هذا القانون، فإن جوانب تدريس الأمان تبقى على الأجندة (KfE, 1995) ولذا فمن المهم أن نلاحظ أن المعلمين بحاجة إلى لتخطيط

خبرات عالمية لكي يطور الأخفال المعلومات المناسبة، والخبرات المناسبة، والفهم المناسب لتعميم تلك الخبرات في جوانب الحياة الأخرى. وتطوير تلك المهارات لا يمكن أن يترك للمصادفة، فمن المهم أن يكون المعلمون على علم ووعي ودراية بمسؤولياتهم القانونية والمهنية. وبالإضافة إلى ذلك، فعندما يتكلمون عن الممارسة الآمنة فإن عليهم أن يكونوا واعين بالعملية التي تم وصفها بطرق متنوعة على أنها دورة للمراحل. وتشمل التفكير، والفعل، والمراقبة، والتأمل.

كيف يمكن أن يستفيد المعلمون من أدلة البحث لترقية الممارسة الآمنة؟

على الرغم من أن الأبحاث الحديثة في مجالات اللياقة البدنية (انظر الفصل الثالث)، والموضوعات أو القضايا المتعلقة بالثقافات المتعددة (انظر الفصل الثامن)، والجنس (انظر الفصل السابع) في التربية البدنية يمكن أن تساعد المعلمين في اتخاذ قرارات أكثر حصافة بخصوص عملهم، فليس هناك إلا النذر اليسير من التقارير عن الأبحاث المتخصصة في مجال الممارسة الآمنة. وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن الأمان متضمن في كثير من الأبحاث في الجوانب التربوية للتربية البدنية، وليس فقط في جوانب الطريقة التي يعلم بها المعلمون، أو الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ.

ومن الأهمية بمكان أن يتم حسم الكثير من القضايا والمشكلات التي تؤثر على خريقة عمل المعلمين. وربما تثار بعض الاهتمامات بخصوص الأمان في مستوى المدرسة أثناء اجتماعات المعلمين، وفي غرفة المعلمين، وربما تميز جوانب مواصلة فرص النمو المهني. ومن غير المحتمل أن تكون لدى معلم الفصل الفرصة للبحث في الوثائق القانونية، أو أن يقرأ مواد دراسة الحالة، أو أن يدخل إلى عالم أوسع من المجلات البحثية والمهنية لفهم وتوضيح الأفكار لتحسين بيئة التعلم. ولكن هناك حاجة لتحديث المعرفة الوظيفية لمسؤوليات المعلم، وكيف أنها تبرز نفسها في الممارسة. وربما يكون التجاهل نعمة ولكنه لا يساعد المدارس في دحض وتفنيد المسؤولية عن الإهمال، وربما تؤدي إلى منهج هزيل للشباب.

وكما أشرنا في الفصل الأول، فإن أنواعا مختلفة من البحث يمكن أن تثري الممارسة. وبينما يوجد عدد قليل من الدراسات المتعمقة، فإن هناك عدد من الطرق المختلفة التي تم توظيفها لمراقبة وتقدير الحوادث التي تقع، وسبب وقوعها.

ويظهر مسح الحوادث في المدارس أن المدارس بشكل عام أماكن آمنة. ومع ذلك، فإن الإحصاءات التي جمعها مراقب الصحة والأمان (HSE) والمقدمة للسمينار المشترك بين BAALPE & HSE تظهر أنه من بين جميع الحوادث المدرسية التي

قدمت عنها تقارير في 1995-1996 ، فإن النسبة الأعلى كانت من نصيب الرياضة. ولا يقدم مثل هذا المسح الإحصائي بيانات لتشكيل فهمنا للصورة القومية لعدد الحوادث التي تقع للشباب في المدارس فحسب، ولكنه أيضا يشرع في اقتراح الفروق في أعمار التلاميذ، وفي نوع المدرسة (ابتدائي وثانوي)، ومدى المواقع، ونوع النشاط. فعلى سبيل المثال يعتبر الشباب في سن 8 – 14 أكثر عرضة للحوادث من أي مجموعة عمرية أخرى. وبالإضافة إلى ذلك فإن الإحصاءات تقترح أن المزيد من الحوادث تقع في ميادين اللعب وصالات الجيمانيزيوم، وربما يقترح هذا حاجة لمزيد من المعلومات لتوضيح سبب ذلك وما يمكن أن يفعله المتخصص للمحافظة على التحدي في البيئات المختلفة مع تقليل عدد الحوادث.

ويقوم كثير من موظفي الهيئات التعليمية المحلية بجمع مثل تلك البيانات المسحية. فوفقا للقوانين واللوائح المنظمة للإبلاغ عن الإصابات والأمراض والحوادث الخطيرة تطالب المدارس بإبلاغ الهيئات التعليمية المحلية، والتي بدورها تقوم بإبلاغ مراقب الصحة والأمان عن أي حالة وفاة أو إصابة خطيرة. ويجب أن يتم ذلك بالاتصال التليفوني وكتابة في خلال سبعة أيام. كما أن بعض المدارس تفحص تقارير الحوادث الخاصة بها بحثا عن أي حوادث عامة أو نماذج من الإصابات ربما تؤثر على سياستها أو تقديرها للخطر.

وبينما يمكن أن نتعلم الكثير من الإحصاءات، فإننا يمكن أن نتعلم أكثر من فحص تقارير الحالات التي يمكن أن تساعدنا في فهم سبب وقوع الحوادث. فعن طريق تحليل الحوادث في الواقع، وليس في مواقف مفترضة يمكن أن يتعلم المعلمون من خبرات وأخطاء الآخرين. فعلى سبيل المثال:

عند إجراء إحدى التجارب حرق تلميذ نفسه.

بينما كان شاب صغير يصمم.... زلت قدمه وهو يستخدم مقصا وجرح نفسه جرحا بليغا.

سقطت بنت صغيرة من على الأعواد المثبتة في الحائط أثناء تسلقها في درس من دروس الجيمانيزيوم وانكسر مرفقها.

انزلقت تلميذة على الحشائش المبتلة وانكسرت ركبتها كسرا خطيرا.

انحشر رجل خفل في حفرة في الملعب وسقط فانكسر مرفقه.

لا تبدو هذه الحوادث غريبة ولكن فيها شيء عام ومشترك: هو أن الهيئة التعليمية المحلية قد اعتادت على الإصابات، وتم إظهارها على أنها مسؤولة عن الإصابات التي تعود للإهمال. وتحليل تلك الحالات يظهر حقيقة محزنة مفادها أن كثيرا من تلك الحوادث والدعاوى المترتبة عليها، كان بالإمكان منعها لو أن المعلم المسؤول قام بواجب الرعاية المنوط به كما هو مبين في دليل الممارسة المنتظمة والمستحسنة.

وباستخدام مدخل دراسة الحالة قامت توماس (Thomas, 1994) بفحص التقارير التفصيلية عن الحوادث التي وقعت مؤخرا بينما كان التلاميذ يشاركون في أنشطة مدرسية رسمية. وعلى الرغم من وجود فروق في أعمار التلاميذ، وأنواع المدارس، ومدى المواقف، وأنواع الأنشطة، فإن نتائجها أظهرت أن هناك عدد من التشابهات والعوامل المشتركة التي أسهمت في وقوع الحوادث. واقترحت هذه المحاوؤ حول خمسة موضوعات.

1 – الحظ السيء – عوامل خارج سيطرة المعلم.

2 – قصور في اتخاذ القرارات وفي رد الفعل التالي للموقف.

3 – قصور في الإدارة، والإشراف، والتنظيم الجماعي المناسب.

4 – الإفراط في تقدير قدرة المعلم أو معرفته، أو فهمه، أو كفاءته؛ أو في تقدير شعور التلاميذ بالمسؤولية.

5 – التقليل أو التهوين من شأن المخاخر المحتملة.

فأي واحد أو اجتماع أكثر من واحد من تلك العوامل يمكن أن يسهم في وقوع الحوادث. ويساعدنا هذا النوع من العمل في إدراك أن الحوادث لا يمكن التنبؤ بها، وأنها تحدث نتيجة لسبب أو عدة أسباب. ويمكن أن نلاحظ أيضا أنه لا يمكن لأي قدر من التخطيط أن يضمن خلو الخبرات المدرسية من الحوادث. والمهم أن نعرف عن هذه العوامل أنها ربما تؤدي إلى بعض الحوادث التي يمكن أن تكون لنا سيطرة عليها، وأن نتأكد من أننا نتبنى ممارسة مناسبة لاستبعاد أي خطر محتمل. وهناك مثال لهذا المستوى من التحليل وكيف أنه يؤثر على الممارسة في كتاب منشور بعنوان "خير دليل للممارسة: صحة وأمان التلاميذ في الزيارات المدرسية" (DfEE, 1998) ويلاحظ هذا الكتاب أن معظم الزيارات المدرسية تخلو من الحوادث، وأن المعلمين بالفعل يظهرون مستوى مرتفع من الوعي بالأمان. ومع ذلك فبعد فحص عدد من الحوادث الخطيرة التي وقعت لأخفال المدارس في السنوات الأخيرة، تم تحديد عدد من المبادئ التي يتوقع أن يستخدمها المعلمون عند إصدار الأحكام.

وكذلك تعتبر تقارير شاهد العيان الخبير مصدرا مفيدا للمعلومات. ففي العشر سنوات الماضية كانت هناك زيادة تدريجية في مادة دراسة الحالة المتاحة للتحليل. ويقترح التحليل غير الرسمي أن المعلمين قد واجهوا عددا من الحالات التي تضع واجب الرعاية لديهم موضع المناقشة والمساءلة، مع تزايد أعداد حالات دعاوى الإهمال المرتكزة على الإصابات. وتثير تلك القضايا مزيدا من الاهتمام بمستوى الإشراف، وخرق التدريس، والنقل، وحقوق الأفراد (المتعلقة بالجنس، والاحتياجات الخاصة، ...، وغيرها).

وينبغي أن يكون واضحا للجميع أنه يتوقع من المعلم الذي يقوم بدور الحكم في مباريات الراجبي المدرسية أن يتولى مزيدا من المسؤوليات عن سلامة التلاميذ في المباريات المدرسية أكثر من المسؤوليات المنوخة به في المباريات التي تجرى على مستوى أعلى. وهذا يرجع إلى المستوى المختلف من المهارة والنضج لدى اللاعبين المشاركين في المباراة. إذ يمتد دور الحكم في المباريات المدرسية إلى ما وراء السيطرة على المباراة ليشمل واجب توجيه اللاعبين بحيث يشاركو دون خوف من الإصابة. وبالإضافة إلى ذلك تشمل مسؤولية الحكم الشروط التي تجرى المباراة تحتها. ويرتبط هذا بحالة المرافق وأي مخاخر محتملة.

وأخيرا، فليس هناك ما يدعو إلى الاعتقاد بأن هذه المبادئ تقتصر على لعبة الراجبي؛ إذ أنها تنطبق على ألعاب أخرى مثل الكريكت والهوكي والتي فيها ربما يتسبب بعض اللاعبين غير المدربين في إحداث إصابات لغيرهم من اللاعبين. ولذا فعلى المعلم أو الراشد الذي يقوم بدور الحكم أن يستوفي كافة مسؤولياته المهنية.

ولتطوير فهم أعمق لرؤية المعلمين بخصوص الأمان والظروف التي يعملون فيها فإن الوحدة القومية للأمان عبر المنهج فوضت دراسة بحثية في ممارسة المعلمين، وقلقهم، واهتماماتهم وانشغالاتهم الشخصية بخصوص الأمان (Raymond & Thomas, 1998). وتم إرسال استبيان لأكثر من 200 مدرسة ابتدائية في الجنوب الغربي لانجلترا وتمت متابعة عينة صغيرة من 10 مدارس في مقابلة للمتابعة.

ويقترح الدليل بوضوح أن غالبية المعلمين أعلنوا عن أنفسهم أنهم أقل اعتيادا على مسؤولياتهم الرسمية تحت قانون الصحة والأمان. وفوق ذلك فإن هذا قد أثر على المنهج الذي جعلوه متاحا للتلاميذ، لاسيما عندما يتبنى المعلمون استراتيجية تجنب الخطر أكثر من اغتنام الفرص. وأشار قليل من المعلمين إلى النمو المهني المستمر الذي يساعدهم على مواجهة انشغالاتهم. وعبر المعلمون عن مشاعر القلق والخوف والتي لم تكن مستغربة إذا علمنا بمدى محدودية التربية البدنية التي يخبرها معلمو الفصول في تدريبهم الأولي كمعلمين. وكذلك أكد تقرير آخر على هذا القصور في الوقت بخصوص إعداد متدربين ابتدائيين غير متخصصين في مقررات ما قبل التخرج وما بعد التخرج. وأظهرت عينة من 20 شراكة بين المدارس ومؤسسات التعليم العالي عددا من نقاط الضعف في المهارات المهنية للمتدربين.

ماذا يعني كل هذا للتربية البدنية في المدرسة الابتدائية؟

ليس هناك ريب في أن المعلمين مدركون للحاجة لخلق بيئة تعليمية لجميع التلاميذ. ومع ذلك فإذا كان للمعلمين أن يحسنوا فهمهم لمسؤولياتهم ولكيفية تفاعلها في القانون، وكيف يزيدون معرفتهم بالأمان، وكيف يبدأون

في الشعور بمزيد من الارتياح من خلال ضبط وتنظيم الخطر، ثم هم بعد ذلك بحاجة لأن يدخلوا على نتائج الأبحاث والتقارير الحديثة ذات الصلة عن خبرات الآخرين. ومعرفتنا لأسباب وخريقة وقوع الحوادث تنعكس على ممارستنا. فالهدف النهائي يتمثل في الاستمرار في تزويد الأخفال بمنهج يتسم بالتحدي فيه يمارسون الخطر ويسيطرون عليه بحيث يمكنهم التوسع في احتمالات الخطر. وما يجب علينا فعله هو أن نحاول التنبؤ بأي مخاخر أو حوادث محتملة.

ومن الأهمية بمكان فهم النظام القانوني – فالمعلمون بحاجة لأن يعرفوا تطبيقات دعاوى الإهمال وكيف يمكن أن تصبح ممارستهم دقيقة. فالعديد من الكتاب المهتمين بالتربية البدنية والنظام القانوني يعرضون دليلا مفيدا جدا. ويقترح لو (Lowe, 1998:40) أنه لتحديد ما إذا كانت الحادثة ناتجة عن إهمال أم لا، فإن المحكمة تنظر بعين الاعتبار إلى:

- معقولية النشاط.
- عدد المشاركين.
- نموذج المنطقة.
- التعليمات المقدمة للتلاميذ.
- ما إذا كان سير الدرس بشكل عام متناغم مع الممارسة العادية في تدريس التربية البدنية وممارسات المدرسة أم لا.
- خبرة المعلم.
- أعمار التلاميذ المشاركين.

وثمة دليل مشابه تقدمه (BAALPE, 1995) يذكر المعلمين بأن المسؤولية عن الإهمال يسهل التخلص منها إذا اتخذت جميع الخطوات المعقولة للتأكد من الأمان في بيئة العمل وفي تجهيزات العمل. فالإهمال هو الفشل في القيام بما يقوم به الشخص المعقول إذا وضع في نفس الظروف، أو فعل ما لا يفعله الشخص المعقول إذا وجد في نفس الظروف. وكلمة "معقول" هاهنا هي الكلمة الرئيسية. ويعرض براموبل (Bramwell, 1993: 32) مجموعة من الأسئلة التي يمكن أن تستخدم للتأكد مما إذا كانت المدرسة موصومة بالإهمال أم لا:

- هل كان بالإمكان منع وقوع الحادثة – بعبارة أخرى، هل الحادثة يمكن التنبؤ بها؟

- هل النشاط الذي يتم القيام به والتجهيزات المستخدمة مناسبين لسن الأخفال ولخبراتهم؟
- هل قدمت تحذيرات كافية للأخفال بخصوص خطر سوء استخدام الأجهزة؟
- هل اتبع تنظيم الدرس الممارسة العادية المقبولة؟
- هل اتبع المدرس المشارك في النشاط سياسة المدرسة أو الهيئة التعليمية المحلية؟
- هل تلقى الطفل اهتماما فعالا وسريعا بعد الحادثة؟

وهذا الدليل مفيد للمعلمين ليستخدموه كإخار عمل لسياسة مدرستهم وممارستهم في إدارة الأمان.

الخاتمة:

يجب أن نتذكر أن المعلمين أفضل من يعرفون ما لدى تلاميذهم من قدرات، وهم أيضا أفضل من يعرفون الظروف التي يدرسون فيها. ولذا يجب أن يسمح لهم بممارسة قدر من الحكم المهني. بمعنى أن هذا الحكم المهني يجب أن يعكس الممارسة المنتظمة والمستحسنة، ولذا فإن جميع المعلمين بحاجة لأن يحاولوا أن يكونوا على علم بنتائج الأبحاث والأدلة المستقاة منها، وأن يقرأوا النشرات التفصيلية من قبيل "الممارسة الآمنة" (1995)، ودليل الصحة والأمان الحديث ذي الصلة. وهم بحاجة كذلك لأن يكونوا مدركين للحقيقة التي مفادها أن نصائح الأمان يمكن أن تتغير. فعلى عاتقهم تقع مسؤولية متابعة كل ما هو حديث، عن خريق متابعة نصائح الأمان في المجلات المهنية، ودليل المنهج، والتقارير المرتكزة على الأبحاث المنشورة في المجلات العلمية. ومع ذلك فلكي يتمكن المعلمون من القيام بذلك فإن عليهم أن يتوصلوا إلى مدخل منتظم لفرص مواصلة النمو المهني.

الفصل السابع

خبرة البنات في التربية البدنية

التصويت بالأقدام؟

مقدمة

في غمرة الاهتمام والانشغال بشأن التأخر الدراسي بين الأولاد، والذي بدأ في المدرسة الابتدائية، والذي بزغ عبر المنهج، تبقى التربية البدنية إحدى المواد التي لاتزال تحتوى على دليل، لاسيما في المستوى الثانوي، على التأخر الدراسي لدى البنات، ونقص فرصهن نسبيا، واتجاهاتهن السلبية. ويبدو أن الفرصة التي أتاحها تقديم المنهج القومي للتعامل مع خبيعة التربية البدنية التقليدية المرتبطة بالجنس قد فقدت (Scraton, 1992; Williams,1996; Williams & Woodhouse, 1996; Williams & Bedward, 1999). ويحاول هذا الفصل استكشاف بعض تطبيقات البحث التي تم تطبيقها في السياق الثانوي، بالنسبة لمعلم المدرسة الابتدائية.

ولم يشر مسح أجرته ال Ofsted مؤخرا على البحث في الفروق بين الجنسين إلى التربية البدنية من قريب ولا من بعيد (Arnot et al., 1998). في حين أشار إصدار سابق يرتكز على مسح للممارسة الجيدة في التربية البدنية إشارة خفيفة نسبيا لموضوعات الجنس، رغم أنه لم يركز الضوء على الحاجة لاختبار وفحص موضوع المدخل التمايزي للأنشطة من خارج المنهج، والتي يميل الأولاد لممارستها أكثر من البنات. ولم يتم تحديد الممارسة الجيدة في المدرسة الابتدائية في أي نقطة فيما يتعلق بالفرص المتساوية للبنين والبنات باستثناء ما يتعلق بالفرص الخارجية على المقرر. وهنا لم يكن الدليل بخصوص معدلات مشاركة المدرسة الابتدائية متاحا، رغم أن هناك إشارة إلى أن أعداد المشاركين من الذكور أكبر من أعداد الإناث في المستوى الثانوي. وبالتدقيق في تقاري ال Ofsted عن 120 من المدارس الابتدائية في ست إدارات تعليمية محلية لم توجد أي إشارة لموضوعات الجنس فيما يتعلق بالتربية البدنية. وبالإشارة إلى بعض القضايا التي أثارها كل من ليمان وبولارد وكلاريكوتس (Leaman, 1984; 1988; Pollard, 1988; Clarricoates, 1980) والتي تقترح أن هناك صعوبات تواجه المعلم في فصول المدرسة الابتدائية، وأن هناك قضايا تتعلق بالجنس وتتعلق بدخول تلاميذ المدرسة الابتدائية لأماكن اللعب؛ وهذا يقترح أنه قد حدث تغير جوهري، أو أن هذه القضايا لم يتم التعامل معها أثناء المسح. ويبدو الاحتمال الثاني أكثر قبولا لاسيما عندما نضع في الاعتبار خبيعة إخار العمل والتوجيه المقدم لمن يقومون بالبحث في مجال التربية البدنية، رغم أن جزء مستقل عن الفرص المتساوية يشير إلى المساوة في الدخول بما فيها دخول البنات لمناخق اللعب (Ofsted, 1998).

والدليل الذي تتم مناقشته في هذا الفصل يرتكز على دراسة أجريت بين سبتمبر 1997 وديسمبر 1998 وركزت على تأثير السياسة الحديثة على توفير التربية البدنية وفرص التريض للمراهقات. وشكلت الدراسة استكشافا

عميقا للموضوعات أو القضايا المرتبطة بالفروق بين الجنسين في تقديم التربية البدنية في المدارس الثانوية. وتمثل سياق الدراسة في المقدمة ومراجعة المنهج القومي للتربية البدنية، وانبثاق الرياضة والتربية البدنية كقضايا سياسية أثناء منتصف التسعينات. وقد تبعت دراسة وليمز وودهاوس (Williams & Woodhouse, 1996) والتي حللت اتجاهات التلاميذ نحو المنهج القومي للتربية البدنية بالتركيز على عينة مكونة من 3000 تلميذ من 8 مدارس ثانوية.

ويرتكز دليلنا على العمل الميداني بين أكتوبر 1997 ومارس 1998 في ثلاث مدارس ثانوية. المدرسة الأولى متعددة الثقافات وتقع في منطقة ريفية في منطقة الطبقة العاملة؛ والمدرسة الثانية مدرسة متعددة الثقافات من جنس واحد داخل المدينة، وحوالي 50 ٪ من تلاميذها مسلمون؛ والمدرسة الثالثة مدرسة في إحدى ضواحي الطبقة المتوسطة ومعظم تلاميذها من الأوروبيين البيض. واستقت البيانات من مقابلات مع التلاميذ والمعلمين، ومن ملاحظة حصص التربية البدنية في المدارس الثلاثة. وتمت مقابلة 91 تلميذ، 87 منهم إناث، وكذلك تمت مقابلة 12 من المعلمين. وتكونت العينة من تلميذات تفاوت مدى اتجاهاتهن نحو التربية البدنية: فبعضهن استمتعن بجميع جوانب الموضوع، وبعضهن عبرن عن بغضهن ومقتهن للتربية البدنية، وجاءت الغالبية في الوسط بين النقيضين، إذ استمتعن ببعض الجوانب والأنشطة دون الأخرى. وعلى نحو مشابه كانت بعضهن رياضيات متمكنات، في حين كانت أخريات تكافح بشق النفس في معظم الأنشطة البدنية، وكانت الكثيرات منهن ذات مستويات من القدرة تتراوح بين هذين النقيضين. وفيما يتعلق بمعلمي المدرسة الابتدائية ارتبطت النتائج بالأنشطة، وبمفهوم الذات، وبقواعد الزي الموحد، وسوف نركز على هذه المجالات.

الأنشطة:

كانت التلميذات تفضلن بعض الأنشطة على أساس واضح. فقد كن يحبين الجيمانيزيوم والرقص أو يبغضنهما. وفي الجيمانيزيوم كان ذلك مرتبطا ارتباخا وثيقا بالقدرة الشخصية. وفي الرقص كان الاستمتاع يعزى في أغلب الأحيان لفرص الإبداع والتعبير. أما اللواتي كن يبغضن الجيمانيزيوم فقد وجدنها مهينة، وهو نظرة تفاقمها مفاهيم الجسد السلبية بين أولئك اللائي تنظرن إلى أنفسهن على أنهن زائدات في الوزن. وغالبا ما كان بغض الرقص يعزى للملل، أو لمدخل التدريس الذي يتبناه المعلمون، أو لوجود الأولاد. أما ألعاب القوى، فإنها قد جذبت وجهات نظر معارضة، ذات اتجاهات إيجابية ترتبط ارتباخا قويا بالقدرة. في حين ووجدت كثير من التلميذات أن خبرات الأداء السئ أمام زميلاتهن مهينا. في حين أبغضت كثير من التلميذات ألعاب القوى بسبب التنافسية التي تتضمنها. ومع ذلك فإن تنوع أنشطة الجري والرمي والقفز كان شائعا لأنه أتاح للتلميذات فرصة الاختيار، وفرصة ممارسة أنواع مختلفة من النشاط.

كما أن البغض الموثق من قبل كثير من البنات للألعاب الجماعية أكدته نتائج عينتنا رغم أن كثيرا من الألعاب الجماعية كانت مصدرا معقولا للمتعة والنجاح. والمستويات المنخفضة نسبيا من الاهتمام بالألعاب التنافسية ولاسيما الألعاب التنافسية الجماعية بين المراهقات معروفة وواضحة. (Williams, 1988; Sports Council, 1995). أما في سياق المدرسة الابتدائية فإن الأمور مختلفة. فاتجاهات المراهقات تتأثر بإدراكهن لقدراتهن، وللظروف التي تجرى فيها الألعاب الجماعية الشتوية في أغلب الأحيان، وللزي الذي يجب عليهن ارتداؤه. وإذا علمنا أن أخفال المرحلة الابتدائية لم يصلوا بعد إلى مرحلة التمييز بين الجهد والقدرة كمحددات للنجاح (Ewing, 1981; Buchan & Roberts, 1992)، فإن تأثير القدرة على اتجاههم نحو الألعاب يعتمد بدرجة كبيرة على الطريقة التي يتم بها تعليم الألعاب (Roberts, 1992). وإذا تبنى المعلم استراتيجيات ترقي الممارسة التي تقوم على احتواء ودمج التلاميذ وتعزيز التعاون بينهم على قدم المساواة مع التنافس، فإن اتجاهات تلاميذ المدرسة الابتدائية ستظل إيجابية. فقدر كبير من الامتعاض والاستياء الذي يشعر به المراهقون بخصوص الظروف يرجع إلى لعب الهوكي في أيام باردة وفي ملاعب موحلة. وهذا السياق أقل وضوحا في المدرسة الابتدائية، حيث يتم قدر كبير من تعليم الألعاب في فناء صلب وجاف، وحيث يمنع نقص تجهيزات الاستحمام والغسيل اصطحاب الأخفال للخارج تجنبا للتعرض للطين والوحل. كما أن الممارسة الجيدة في المدرسة الابتدائية تشمل أيضا مدىً من الألعاب أوسع من المدى الموجود في المرحلة الأساسية الثالثة، وتشمل أيضا تنوعا أكثر في شكل الألعاب التي يتم تبنيها. فعدد قليل من المدارس الابتدائية لديها سياسات الزي الصارمة التي لا تزال موجودة في بعض المدارس الثانوية؛ ومع ذلك فإن الدليل يبرز الحاجة للسماح للتلاميذ بالمشاركة في اختيار الملبس الذي يجعلهم يشعرون بالدفء والراحة.

ومن الموضوعات التي برزت إدراك التلاميذ للجنس في المنهج. بمعنى أنهم يعتبرون تقسيم الرياضات عبر الخطوط التقليدية إلى ألعاب للبنين وألعاب للبنات ترجع لأسباب جنسية. إن الاحتفاظ بمنهج تربية بدنية يعتمد على التمييز بين الجنسين في التعليم الثانوي يعتبر أمرا شاذا ويبدو غير ملائم للشباب الذين مارسوا معظم تعليمهم في إخار من الفرص المتساوية في التسعينات.

وفي جميع مدارس البحث تم تقسيم معظم الألعاب الشتوية إما إلى أنشطة بنين أو أنشطة بنات، وقد حرمت معظم البنات في مدارس البحث من فرصة متابعة كرة القدم والراجبي والكريكت وكرة السلة في حصة التربية البدنية في حين كانت كرة السلة هي النشاط الوحيد الذي لم يتح للأولاد، وعندما يخلب من التلاميذ تحديد أي نشاط يشعرون أنه يصلح لأن يشارك فيه الأولاد فقط، أو البنات فقط، فإن كل تلميذ عبر عن وجهة نظر مفادها أن كل جنس ينبغي أن يحصل على متابعة جميع الأنشطة. وعلى وجه الخصوص شعرت جميع البنات بأنه ليس من العدل أن يحرمن من فرصة لعب كرة القدم التي كانت أكثر

الألعاب شعبية بين البنات خارج المدرسة (Williams & Woodhouse, 1996) فقد لعبت كثير من البنات كرة القدم في المدرسة الابتدائية، ويعتقدن أنه ليس من العدل ألا يقدم لهن ذلك في المدرسة الثانوية. وقد وجدت إحدى التلميذات من الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت قد بدأت تعليمها في بريطانيا في الصف التاسع، أن المفهوم التقليدي لرياضات الذكور، ورياضات الإناث من الأمور الغريبة.

لقد كنا نلعب كرة القدم في الولايات المتحدة الأمريكية كل يوم أو يومين تقريبا. ولم ألعب كرة القدم منذ أن أتيت إلى هنا، على الإخلاق. وعندما أتيت إلى هنا، كان أول سؤال سألته: "ماذا تفعلون في وقت الجيمانيزيوم؟" وكان الجواب "حسنا"، يلعب البنون هذه الألعاب، وتلعب البنات تلك الألعاب"، فسألت: "حسنا، ولم لا تلعب البنات تلك الألعاب أيضا؟" فكان الجواب: "حسنا، على هذا استقرت الأمور، ولن نغيرها لمجرد أن شخصا واحدا يريد أن يلعب لعبة ما." فقلت: "ولكن لماذا؟ إن الأمور مختلفة حقا بهذه الطريقة. إننا الآن في التسعينات، وسندخل إلى القرن الحادي والعشرين، ولا يمكن أن نواصل العيش في الماضي. (خالبة في الصف التاسع).

عرفت كثير من البنات كرة القدم على أنها لعبتهن الجماعية الشتوية المفضلة واعتبرن أنه ليس من العدل أن هذا النشاط لم يكن متاحا لهن في دروس التربية البدنية. فقد استمتعت الكثيرات منهن بلعب كرة القدم مع صديقاتهن ومع العائلة خارج المدرسة، وعبرن عن إحباطهن لأن التربية البدنية للذكور تركز على كرة القدم، بخلاف التربية البدنية للإناث. ومع ذلك كانت بعض التلميذات اللائي قابلنهن لاعبات كرة قدم موهوبات، وكن عضوات في رابطة كرة القدم النسائية.

وعندما نفشل في تقديم كرة القدم للبنات في حصص التربية البدنية، فإن هذا يقلص الخيارات المتاحة أمام الكثيرات منهن لمواصلة التربية البدنية في التعليم العام الثانوي. بل وحتى التلميذات اللائي لم يعبرن عن رغبتهن في لعب كرة القدم اعتبرن أنه من الظلم ألا تكون هذه اللعبة في المدرسة. وعبرت عدة بنات عن رغبتهن في أن يرين لعبة الراجبي متاحة كإحدى الألعاب الجماعية الشتوية في المدرسة. وقد لعبت عدة بنات منهن هذه اللعبة في المدرسة الابتدائية واستمتعن بها.

وعلى الرغم من أن الكثيرات من خالبات عينة هذة الدراسة قد لعبن كرة القدم في المدرسة الابتدائية، وبعضهن قد لعبن الراجبي فإن هذه الألعاب لم تكن متاحة لهن كما هو الحال بالنسبة للأولاد وقد اقترحت إحدى الدراسات المبكرة التي تناولت إدراكات تلاميذ المدرسة الابتدائية لموضوعات البحث المرتبطة بالرياضة والتربية البدنية (Williams, 1989) أن الأخفال قد خوروا وجهات نظر مرتبطة بالجنس غالبا قبل نهاية المرحلة الأساسية الأولى. في حين يقترح بحث أحدث (Arnot, et al., 1998) أن وجهات النظر ربما تكون أقل تأثرا بالجنس رغم

أن أدوار الأولاد تبقى أكثر صلابة من البنات (Henshew, et al., 1992). ويقترح هذا أن أخفال المدارس الابتدائية اليوم وكذلك خلاب المدارس الثانوية اليوم سيكونون قادرين على أن يكونوا وجهة نظر بخصوص ممارسة التربية البدنية وسيكونون أكثر وعيا وإدراكا لتقديم بعض الأنشطة لجنس دون الآخر.

وبينما لاحظ كثير من المعلمين الذين تحدثنا إليهم ان كرة القدم كانت منتشرة ومحبوبة بين البنات، فإنهم يرون أنها لا تعتبر نشاخا مناسبا ليقدم لهن في حصص التربية البدنية. ومن بين أسباب ذلك أن المدرسات لا تشعرن بالكفاية في تعليم كرة القدم، وأن كرة القدم رياضة تعتمد على الاتصال والاحتكاك؛ ومن ثم اعتبر من غير الملائم تقديمها كنشاط مختلط الجنس. وهذا يقترح أن هناك حاجة للتدريب في الخدمة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والثانوية لزيادة الوعي بقضايا وموضوعات الفرص المتساوية ولتزويدهم بالمعرفة والفهم المطلوبين لتعليم كرة القدم.

الزي الموحد:

غالبا ما كان بغض الطالب للتربة البدنية بشكل عام يرجع للزي الخاص بالتربية البدنية الذي كان يتوجب ارتداؤه. فالزي المطلوب للتربية البدنية يتنوع ويختلف من مدرسة لأخرى، ولا يخلو ذلك من درجة من الحساسية تجاه المراهقات أكثر من غيرهن. ويقبل معظم التلاميذ بالحاجة إلى زي موحج للتربية البدنية. لكنهم يرون أن ذلك ينطبق فقط على لون الزي الذي يتم ارتداؤه.

في المدرسة الأولى تمثل زي التربية البدنية الرسمي في تيشرت وجيبة الألعاب، مع السماح للمسلمات بارتداء بنطلون الجري، والسماح لبقية الطالبات بارتداء البنطلون إذا قررت المعلمة أن الطقس بالخارج بارد جدا. وكان مألوفا أن ترى التلميذات يلعبن كرة السلة أثناء نوفمبر وديسمبر مرتديات تيشرت وجيبة. وقد اعتبر السماح للطالبات المسلمات فقط بارتداء البنطلون سياسة ظالمة جدا من قبل غير المسلمات، وكذلك من قبل المسلمات اللائي سياسة عنصرية.

"ولكن هناك أيضا خالبات تردن أن ترتدين بنطلونات الجري وقد تم توبيخهن بسبب إحضارهن لتلك البنطلونات، ودخلن في عقاب لعدم إحضارهن الزي المطلوب، وليس هذا عدلا. نحن - المسلمات - نرتدي بنطلون الجري، وليس من العدل ألا يسمح لهن بارتداء البنطلونات، لأنهن أيضا يردن أن يرتدين البنطلونات." (خالبة في الصف التاسع)

وقد اشتكت الطالبات التي تمت مقابلتهن على نحو متكرر من أنهن تجبرن على لعب الألعاب الشتوية الخارجية في زي غير ملائم، وفي ظروف مناخية متقلبة، مماجعل دروس التربية البدنية تمثل خبرة مزعجة وغير سارة.

"عندما يكون الطقس باردا أو نحو ذلك، فلو أنك في البيت فلن تخرجين في جيبة قصيرة وتيشرت، ولكننا نجبر على ذلك في دروس التربية البدنية. وأحيانا لا نستطيع أن نرتدي البنطلونات، ونشعر بالبرد الشديد. وربما نعجز عن ممارسة الرياضة من شدة البرد. (خالبة في الصف التاسع).

إن البنات ببساخة يطالبن بسياسة زي بسيطة وتتسم بالتواضع والتفاهم بحيث يسمح لهن بارتداء البنطلونات والجواكت في الطقس البارد. وقد وجدت هذه السياسة في المدرسة الثانية. وفي هذه المدرسة كان نفس الزي الرياضي الشتوي يطبق على جميع التلاميذ. وكان من المسموح به لهن أن يرتدين إما الجيبة الرياضية أو بنطلون الجري، وكانت الطالبات في هذه المدرسة مقتنعات وبشكل عام راضيات عن مطالب الزي الرياضي.

وتركزت شكواهن على ضرورة ارتدائهن البنطلون تحت الجيبة.

"إن جيبة التربية البدنية قصيرة جدا، ولكن يجب عليك أن تتعاملي معها، لأن هذا هو الزي الرسمي للتربية البدنية. وغير مسموح لك أن ترتدي شورت أو سروال ركوب الدراجة أيضا. ولا أظن أن ذلك عادلا." (خالبة في الصف الحادي عشر)

كان هذا الجانب من قواعد الزي مفروضا في جميع مدارس البحث. وقد فضلت الكثيرات من الطالبات ارتداء شورت ركوب الدراجة، وقد ارتدت بعضهن هذا الشورت في دروس التربية البدنية، رغم تعرضهن للتوبيخ.

"وإذا قلت أنك بدينة وأنك تريدين أن ترتدي شورت تحت الجيبة، فإن المعلمات لا يتفهمن ذلك، ودائما يأمرنك بخلع الشورت، ولكنك لا تسطيعين، مثل هذا اليوم، نحن الذين لم نحضر الزي الرياضي، علينا أن نقف... وقد وجه إلي تحذير... وأشعر بالإحراج فعلا لأنني كنت دوما أرتدي الشورت في حصص التربية البدنية جميعها، وقد تم توبيخي على ذلك، ولم أفعل ذلك ثانية لأني لا أريد أن أقف.(خالبة في الصف التاسع) في المدرسة يمكن للتلميذات ارتاء البنطلون للألعاب الخارجية الشتوية.ومع ذلك عليهن أن يرتدين جيبة التربية البدنية فوقها. وتشعر كثيرات من التلميذات بأن هذه السياسة غير عملية، فالجيبة تعوق حركتهن، وأشارت بعضهن أن الجمع بين الطقمين من الزي يبدو سخيفا.وبينما اعتبرت جيبة التربية البدنية غير ملائمة لالعاب الشتاء، فإن تلميذات كثيرات أيضا شعرت بالضيق لارتدائهن الجيبة القصيرة وفضلت تلميذات كثيرات ارتداء الشورت، أو ان يسمح لهن بارتداء شورت ركوب الدراجة تحت الجيبة. وفي المدرسة ايضا يجب ارتداء جيبة التربية البدنية في ألعاب الجيمانزيوم.

وقد شعرت تلميذات كثيرات بالإحراج والضيق من هذه السياسة. في المدرسة الأولى والثانية سمح بارتداء بنطلون (سترتش) وتيشرت خويل في الجيمانيزيوم والرقص. وشعرت معظم الطالبات بالارتياح للسماح لهن بأن يرتدين

تيشرت واسع فوق البنطلون. في المدرسة الأولي تم تطبيق سياسة الزي بصرامة وتعرضت التلميذات للإبعاد عن النشاط، وخصمت منهن نقاط من درجة التربية البدنية الكلية إذا ارتدت الطالبة زيا مخالفا.

وشعرت عدة مخالبات من مخالبات العينة بوخز الضمير لارتدائهن جيبة التربية البدنية، ولذا رفضن ارتدائها وقبلت العقوبة المفروضة علي ارتداء زيهن المفضل والمتمثل في الشورت أو بنطلون الجري.

"يفترض ألا نلعب في الشورت، ولكني مازلت ارتدي الشورت لأنه لا يهمني ما ارتديه، ولكن المهم من وجهة نظري ما اذا كنا نؤدي النشاط ام لا.أنا اسفة ولكني أعتقد أنهم مخطئون في خصم الدرجات وكل ما يفعلونه. اذا ارتدينا الشورت نخصم منا درجات. وقبل نهاية الحصة لا يتبقي لدينا اي درجات، ولكن علي الأقل فعلنا مانريد." (مخالبة في الصف الحادي عشر)

تخسف المعلمة درجاتنا الشهرية لعدم ارتدائنا جيبة التربية البدنية. وحتي لو ارتديت جيبة التربية البدنية فلن استمتع بالنشاط. ولذا فانالامر لا يستحق الحرص علي الدرجات المرتفعة. إنني أفضل أن أستمتع بالنشاط علي الدرجات العالية.(مخالبة في الصف الحادي عشر)

عبرت الطالبات عن تفضيلهن لارتداء الملابس التقليدية في التربية البدنية حيث يشعرن بالراحة في تلك الملابس. فالبنسبة لكثير من الطالبات لا تفي جيبة التربية البدنية بهذه المطالب. ولذا فان قياسا بسيطا لتعديل سياسة الزي الرسمي في التربية البدنية بحيث يشمل بنطلونات الجري أو الشورت يمكن أن يساعد في التغلب علي المشكلات التي ذكرها التلاميذ.

وترتبط هذه الاعتبارات ارتباخا وثيقا بمعلمي المدرسة الابتدائية. وبينما تميل سياسة الزي الخاص بالتربية البدنية في المدارس الابتدائية لأن تكون أقل صلابة وصرامة مما ذكرت بعض الطالبات في العينة،فإن الموضوعات والقضايا المتعلقة بالملابس المناسبة لظروف الطقس البارد، والمتعلقة بالخجل والتحرج من ارتداء بعض الملابس في الدروس التي يوجد بها مخلاب من الجنسيين، والمتعلقة بالمساواة في المعاملة بين جميع التلاميذ بحاجة لأن تراعي مفهوم الذات.

لا ريب أن قدرة التلاميذ علي ممارسة الأنشطة في المجالات المختلفة تؤثر علي استمتاعهم بتلك الأنشطة. وبنما يبدو ذلك حتميا إلي حد ما، فإن المشاعر قد جاشت في كثير من الحالات بسبب نقص الحساسية الذي أدي إلي ممارسات تنظيمية تعرض التلاميذ للضغط من أقرانهمالأكثر منهم قدرة أو الي الاحراج غيرالضروري. وقد اشتكت مخالبات كثيرات من أن المعلمات قد ركزن فقط علي الطالبات الأكثرة قدرة أثناء الدروس. وقد أضاف ذلك إحباخا إلى إحباخهن من نقص القدرة في نشاط معين لأنهن شعرن أيضا يحرمهن من احتمال التحسن. وقد عزت التلميذات بغضهن للأنشطة المختلفة لكونهن لا يتقن هذه الأنشطة. وقد

وصفت عدة خالبات شعورهن بالاستبعاد في كثير من الألعاب الجماعية حين شعرن بأن اللعب يسيطر عليه اللاعبات الأكثر قدرة.

"في بعض الأحيان نترك ونهمل ولا يلتفت إلينا أحد إذ تستحوذ اللاعبات الماهرات على الاهتمام." (خالبة في الصف التاسع)

وإذا لم تكوني جيدة فلن تحصلي على الكرة لأن اللاعبا الأخريات لن يمررنها إليك" (خالبة في الصف الحادي عشر)

وعبرت أخريات عن بغضهن للرقص والجيمانيزيوم إذا لم تكن موهوبات فيهما لأنهما يتضمنان عروضا أمام الفصل:

"لقد نفذت أحد تمرينات الرقص. وكان كل شيء على ما يرام، ولكنني استشعرت بعض الغباء في أن يدور المرء حول نفسه مرات ومرات. وفي عدة مرات كان لزاما علي أن أنفذ ذلك أمام الفصل، وهو أمر محرج حقا. ولذا فإنني أعتقد أنني لا أحب الرقص أيضا." (خالبة في الصف الحادي عشر)

الجيمانيزيوم هو أقل أنشطة التربية البدنية تفضيلاً عندي بسبب تنفيذه أمام الجميع. كما أن محاولة القفز إلى مسافات هائلة لا أستطيع أن أنجزها أيضا من بين الأسباب. إنه لأمر محرج حقا." (خالبة في الصف التاسع)

وعلى نحو مشابه فإن الطالبات اللائي كان أداؤهن ضعيفا في ألعاب القوى، غالبا ما كن يبغضن هذه الأنشطة لأنهن شعرن بالإهانة أمام قريناتهن:

"...ولأن الآخرين يشاهدون."(خالبة في الصف الحادي عشر)

كما أن الأحكام السلبية عن قدرات الطالبات سواءً من قبل المعلمات أو من قبل قريناتهن يمكن أن تؤثر على استمتاعهن بأنشطة معينة. كما أن عدم اختيار المعلمة لطالبة لتلعب في فريق المدرسة يمكن أن يؤدي إلى بغضها لذلك النشاط.

"أحسست بأن المعلمات يعتقدن أنني لا أستطيع أن أنجز ذلك النشاط، ويبدو أنهن غير مهتمات بي، مما أشعرني بأنني غبية."(خالبة في الصف الحادي عشر)

"كما أنهن لا يشجعنني. إذ أنهن يشجعن فقط لاعبات الفريق، ومن ثم فإننا لا نحاول، لأن المعلمات يدربن فقط من هن في الفريق."(خالبة في الصف الحادي عشر)

وأشارت عدة خالبات إلى التعليقات السلبية من قبل بعض زميلاتهن في الفصل كسبب في بغضهن لبعض الأنشطة:

"الحق أن مستواي ليس جيدا في الجيمانيزيوم، ولذا فإن ممارستي له تعتبر مثار ضحك وسخرية، وهذا ليس بالأمر الهين.. ولعل زميلاتي في نفس مستواي،

ولكني بدينة وأكبر حجما منهن. ... وربما تميل بعضهن لأن تتخلص من الإحراج بأن تعلق علي بدلا من أن تعلق على نفسها. وهو أمر يشعرني بالإحباط.(خالبة في الصف الحادي عشر)

وفيما يتعلق بالألعاب الجماعية على نحو خاص، فإن الطالبات اللائي يعتبرن لاعبات ماهرات، وغالبا ما يكن ممن يلعبن في فريق المدرسة، يعبرن عن بغضهن لهذه الألعاب في حصص التربية البدنية لأنهن يجدن أن سير اللعبة بطئ.

إن المراهقات غالبا ما ينشغلن بمظهرهن البدني وبشكل أجسامهن، وقد عبرت عدة خالبات في المقابلات عن انشغالهن بشكل جسمهن ووزنهن. وبالنسبة لبعض البنات فإن هذا الانشغال يقودهن لأن ينظرن بإيجابية للتربية البدنية والأنشطة بشكل عام كوسيلة للسيطرة على وزنهن. في حين أن خالبات أخريات ممن يعتبرن أنفسهن بدينات وذوات وزن زائد يشعرن بالإحراج أثناء حصص التربية البدنية. فالوزن الزائد يسهم في سوء الأداء في التربية البدنية. ومن الأمور التي أسهمت أيضا في تضخيم المشكلة سياسة الزي الرياضي التي تصر على ارتداء البنات جيبة التربية البدنية القصيرة. كما أن الطالبات اللائي يبدين أصغر من سنهن عبرن عن أنهن يعانين من مشكلات في حصص التربية البدنية ناتجة عن أنهن مختلفات عن قريناتهن. وللحد من الآثار السلبية لهذه الفروق على مفهوم الذات لدى الطالبات يجب اتباع سياسات حساسة فيما يتعلق بالزي وتنظيم الأنشطة.

إن اتجاه القرينات وسلوكهن يمكن أن يؤثر على استمتاع الطالبات بالتربية البدنية. وقد وجدت دراستنا مزيدا من الأدلة المساندة لما ذكره لوز وفيشر (Laws & Fisher, 1999: 30) من ارتباط المواقف المحرجة في المباريات العامة أثناء المنافسات بالتقليل من شأن أعضاء الفريق الآخر والتركيز على بعض الأخطاء ليراها الجميع. فالألعاب الجماعية على وجه الخصوص لم تكن محبوبة لدى الطالبات ذوات القدرات المحدودة اللائي اشتكين من التعليقات القاسية من قبل لاعبات الفريق الآخر. ووصفت بعض الطالبات كيف أن هذه التعليقات والانتقادات قد استمرت بعد حصة التربية البدنية، وهو أمر سيء جدا. والغريب أن هذه التعليقات قد تمت ملاحظتها من قبل المعلمات، وأغرب من ذلك أنهن لم يتدخلن لمراجعة أو وقف تلك التعليقات. ويبدو أن روح المنافسة والرغبة في الفوز تعتبر أمرا مرغوبا. ومن ثم اعتبرت الانتقادات الموجهة للاعبات اللائي يؤخرن الفريق مبررة. وأدى هذا إلى شعور اللاعبات الأقل مهارة بأنهن معزولات وغير مرغوب فيهن وعرضة للخطر أثناء الألعاب الجماعية. ويعتبر اللعب في فريق من غير المهارات أمرا محبطا بالنسبة للاعبات المهارات واللائي يبدين حماسا كبيرا في حصص التربية البدنية. وكانت الكثيرات من هؤلاء البنات منتقدات جدا لقريناتهن اللائي يفتقرن للدافعية، واللائي يفسدن الألعاب الجماعية بسبب عدم بذلهن لمزيد من الجهد. وتلك التعليقات تظهر أن بعض الجدل بخصوص

الألعاب الجماعية مختلطة الجنس يمكن أن ينطبق على بعض الألعاب الجماعية مختلطة القدرات. وهذا الدليل المستقى من المدارس الثانوية يتفق مع ما ذكره إيفانز (Evans, 1985) وإيفانز وروبرتس (Evans & Roberts, 1987) بالإشارة إلى التلاميذ الأصغر سنا. إذ أشاروا إلى استبعاد التلاميذ الأقل قدرة ومهارة والذين تتراوح أعمارهم بين 8 – 12 سنة من الألعاب الجماعية عند تكوين الفرق وأثناء اللعب.

ويبدو أن بحثنا قد اقترح أنه في سياق توفير المنهج القومي للتربية البدنية فإن البنات قد سلبن بعض المميزات مقارنة بالبنين. ويبدو أن ذلك لا يرتبط كثيرا بتنفيذ السياسة، وإنما يرتبط أكثر بالتغيرات التي شهدتها التربية البدنية لاسيما في الخمس عشرة سنة الماضية (Scraton, 1992). والفشل في الابتعاد عن مدخل التفريق بين الجنسين أدى إلى جعل التربية البدنية فريدة بين المواد الدراسية في التعليم الثانوي البريطاني. وقد أدى الفشل المتواصل في توفير فرص متساوية للبنين والبنات في التربية البدنية إلى تقديم فرص اختيار للبنات أقل من التي تقدم للبنين. وقد انتقدت جميع الطالبات اللائي قابلناهن الفصل التقليدي بين الجنسين في الألعاب.

اقتراحات:

نقترح أن هناك عدة رسائل مهمة لمعلم الابتدائي.

أولا: أن الاحتفاظ ببرنامج واسع للانشطة لاسيما في المرحلة الأساسية الثانية يعتبر عاملاً مهما في التأكد من أن التلاميذ يتركون المدرسة الابتدائية ولديهم خبرات إيجابية عن التربية البدنية يمكن أن تشكل أساسا للنجاح المتواصل في المرحلة الأساسية الثالثة.

ثانيا: ينبغي أن تبذل المدارس الابتدائية جميع المحاولات للأكد من أن البنات يواصلن ممارسة نفس المدى من الأنشطة مثل البنين.

ثالثا: يجب إدراك التأثير السلبي المحتمل للتوقعات غير الملائمة فيما يتعلق بالزي. فالمدارس الابتدائية نادرا ما يكون لديها زي موحد للتربية البدنية بالطريقة المتبعة في معظم المدارس الثانوية.

رابعا: تجب ملاحظة أهمية تحديد وتنفيذ استراتيجيات تنظيمية وتدريسية تعزز تقدير الذات. فالمعلم يلعب دورا أساسيا في ترقية وتحسين شكل الذات الإيجابي لدى التلاميذ.

الفصل الثامن

نحو الدمج في التعليم والتربية البدنية

مقدمة:

يستكشف هذا الفصل بعض القضايا والصعوبات التي تواجه المعلمين والتلاميذ والطلاب ذوي مرجعيات معينة فيما يتعلق بالإسلام والتربية البدنية. وتركز المناقشة على نتائج مشروع بحثي استمر لمدة أربع سنوات وأظهر أنه ليس من السهل دوما على المرء أن يكون مسلما في النظام التعليمي البريطاني، سواءً بالنسبة للأخفال الصغار، أو المراهقين، أو الطالب المعلم، أو المعلم المؤهل (Benn, 1998). فقضايا فهم وتقدير واحترام ودمج التنوعات الثقافية لم تكن سائدة إلا نادرا. بل إن أوربا الوسطى تعاني الآن موجة من التطهير العرقيethnic cleaning . ففي عام 1997 قدم رانيميد (Runnymede) تقريرا عن "الخوف من الإسلام Islamophobia كتحدٍ لنا جميعا"، ويركز التقرير على عمق واتساع التمييز والظلم الذي يعانيه المسلمون البريطانيون. فقد تمت ملاحظة عدة قضايا تدل على عنصرية المؤسسات بطرق عامة وعميقة (McPherson, 1999). وأشار تقرير لـ (Ofsted, 1999) الفشل في بعض أجزاء النظام التعليمي في زيادة احتواء تلاميذ الأقليات العرقية أو في معالجة التوتر والاحتكاك العرقي في المدارس بشكل فعال. ولا شك أن مشاركة البحث في الخبرات الحية للأفراد من مجموعات الأقليات، كالمحاولة التي يبذلها هذا البحث، يمكن أن تساعد في زيادة الفهم وفي قبول السياسة والممارسة.

شمل مشروع البحث الذي استمر 4 سنوات الإحاخة الخبرات الحياتية لدى مجموعة من المتطوعات المسلمات قوامها 17 خالبة في التدريب الأولي للمعلمين initial teacher training (ITT)، ومنهن سبعة في سنواتهن الأولى في مهنة التدريس في قطاع الابتدائي. وشملت الطرق والأساليب جمع البيانات من المذكرات، والمقابلات، والملاحظة. وكانت غالبية المشاركات مسلمات بريطانيات المولد، أو من أصول أسيوية، أو أفروأسيوية، أفروكاريبية. وقد ركز البحث على جوانب مثل التذكر recollection من أيام المدارس، والخبرات المرتكزة على فترة الكلية يوم بيوم، والتطور المهني في تدريبهن في المراحل الأولى من المهنة، والعوامل الأخرى التي تؤثر على خبراتهن اليومية مثل علاقتهن بالأقران، والمدربين، والمعلمين، والمراقبين، والعائلة.

وجاءت الفرصة للقيام بالبحث نتيجة استهداف الكلية لعدد متزايد من خالبات الأقليات العرقية من خلال عرض خيار دراسات إسلامية في برنامج بكالوريوس التربية. وكنت رئيسا لقسم التربية البدنية بالكلية، عندما اقتربت بعض الطالبات المسلمات من المشرف ليسألن عما إذا كان من الممكن إدخال بعض التغييرات على التربية البدنية لتتماشى مع مطالب دينهن. وتلى ذلك محاولة جادة لزيادة الفهم ولمناقشة أي مجالات محتملة للصراع. وقد لوحظ أن الخبرات التي شاركت بها الطالبات في هذا البحث تعود لزمان ومكان معينين، ولكن تم

تعلم الكثير الذي قدم إرهاصا بالتغيير المحتمل نحو المزيد من الممارسة التي تسعى للدمج في التربية البدنية وفيما وراء التربية البدنية.

لماذا توجد التوترات في التداخل بين التربية البدنية والإسلام؟

كلاهما ثقافة، إذا استخدمنا الثقافة بمعناها الواسع لتشمل الدين كمؤسسة، مثل التربية، والتي من خلال وسائلها، يتم نقل المعتقدات، والقيم كميراث للمجموعات (FIGUEROA, 1993: 91). إن ثقافتي التربية البدنية والإسلام كليهما تحثان على اتجاهات إيجابية نحو الجسم الصحيح السليم، وعلى الاستفادة من التمرينات للبنين والبنات، والرجال، والنساء (Daiman, 1995) ولا جدال ولا نزاع حول ذلك البتة. وليس هناك جدل حول حقيقة أن الكلمات المنمقة والخطب الرنانة ليس لها صدى في الواقع، خصوصا في حيوات المسلمات، في أجزاء كثيرة من العالم، أو في حيوات بعض البنات المسلمات الآسيويات في هذا البلد (Sefeir, 1985; Carrington & Williams, 1988; Kandiyoti, 1992; Hargreaves, 1994; Carroll & Hollinshead, 1993).

يكمن أحد جذور الصراع المحتمل بين التربية البدنية والإسلام في خقوس وتقاليد كلتا الثقافتين. إن الإسلام التربية البدنية لكل منهما مجموعة من المبادئ الواضحة، ومنها على سبيل المثال الملبس، والمعاني المختلفة المرتبطة بالاستخدام العام والخاص للجسم، وتوقعات الأدوار الخاصة بكل جنس تعتبر مجالات للصراع المحتمل (Hargreaves, 1986; Mawdudi, 1989) فعلى سبيل المثال في الإسلام يطلب من البالغين والبالغات أن يرتدوا ثيابا تتسم بالحشمة: فالأولاد مطالبون بارتداء ملابس تغطي من السرة للركبة، ويطلب من البنات أن يغطين الجسم، والذراعين، والساقين. ويمنع التعري أمام الآخرين، حتى في حضور أفراد من نفس الجنس، كما هو الحال المواقف التي تسمح باختلاط الجنسين. وبالنسبة لأولئك يختارون تبني خريقة إسلامية للحياة فإن على البنات أن يرتدين الحجاب، كما أن الطالبات المسلمات مطالبات بالالتزام بالممارسات الدينية مثل الصيام في رمضان، والالتزام بشعائر الصلاة.

في التربية البدنية تم تطوير نظام للزي والممارسات في القرن الماضي. ومعروف أن المنهج والطقوس بطيئة التغير. ولا يزال معظم التلاميذ يغيرون ملابسهم في بيئات الفصول مختلطة الجنسين. ولكن ممارسات من قبيل الاستحمام الإجباري تصبح اختيارية في مثل تلك الأماكن. ويمكن أن تكون خبرات التربية البدنية في المرحلة الثانوية مختلطة الجنسين أو ذات جنس واحد. والأماكن العامة للتربية البدنية مثل ملاعب كرة السلة، وميادين اللعب، والصالات المركزية الخاصة بالألعاب التي تمارس داخل المبنى، وحمامات السباحة ذات النوافذ لا تساعد على الخصوصية. ونظرا لأن البلوغ بالنسبة لبعض الأخفال يبدأ في المدرسة الابتدائية، ونظرا لأن بعض العائلات تفضل توفير تربية إسلامية

لأخفالها الصغار فإن مثل تلك القضايا يمكن أن تثار التربية البدنية في المرحلة الابتدائية.

وحيثما تسير مثل تلك العادات والتقاليد والطقوس في اتجاه معاكس، ربما توجد صعوبات. فعلى سبيل المثال، حيثما تعارض متطلبات الحشمة الإسلامية في اللباس متطلبات التربية البدنية والرياضة بارتداء ملابس تظهر البدن نسبيا مثل مايوهات السباحة وجيبات التربية البدنية. ولذا فإن الصراع ينشأ حول الطريقة التي يبدو ويتصرف بها الجسم. وربما يعمق القلق التوتر تحت النزاع. فبالنسبة للمسلمين الملتزمين الذين يحافظون على الطريقة الإسلامية للحياة ويعتبرون ذلك أمرا محوريا ومركزيا في هويتهم هناك قلق بخصوص انتهاك حرمات الدين. وفي التربية البدنية يوجد قلق بخصوص انخفاض المستويات في ممارسة المنهج التقليدي بين أشبال المهنة. إذ أن "أناسا معينين يحددون المعايير، ويتخذون القرارات، وينافحون لحماية ما يرون أنه الحق والصواب (Talbot, 1990: 116). وفي كل من الإسلام والتربية البدنية يتم تجسيد الممارسات الثقافية: فالمعاني يتم ترميزها والاحتفاظ بها في الممارسات التي تتضمن الجسد. وبالنسبة لأصحاب الالتزام العميق في كلا المجالين فإن التكيف يحتمل أن يؤدي إلى مشكلات لأن التغيير يمكن أن يجلب شعورا من الخسارة أو المكسب للافراد الذين يتأثرون بذلك (Sparkes, 1990).

لقد أخذني مشروع البحث في جولة مع الطالبات المسلمات عبر ذكريات التربية البدنية أثناء خبراتهن في المدارس الابتدائية والثانوية، وعبر تدريبهن الأولي للمعلمين على مقررات منهج التربية البدنية، وخبراتهن المبكرة في مهنة تدريس التربية البدنية. وبصورة أوسع، هناك دليل يشير إلى أن المسلمات اللائي يرتدين الحجاب كرمز خارجي وداخلي للإيمان بالإسلام، يعانين أصعب الأوقات في المدرسة، في التدريب والتدريس، إذ كن في بعض الأحيان ضحية للتمييز الديني، على نحو واضح في كلمات وهمسات وسكنات وأفعال الآخرين من المعلمين والمحاضرين، والناصحين، والمديرين، والزملاء، والأخفال. ويصعب عليهن الحصول على فرص عمل، وغالبا ما تكون الكراهية لهويتهن الإسلامية شائعة ومألوفة. وليس معنى هذا أنني أقترح أن جميع المسلمات في ذلك سواء، وأنهن يرين العالم بنفس الطريقة، ويشعرن بنفس العناء. وليس معنى ذلك أيضا أنني أقترح أن غير المسلمين مرعوبين من الإسلام (Runnymede Trust, 1997). بل إن ذلك يلقي الضوء على وضع الصورة البحثية المصغرة في السياق، وعلى فهمنا لخبرات المسلمين في التربية البدنية في إخار العمل الاجتماعي الأوسع.

السياق الاجتماعي الأوسع – الخوف من الإسلام في بريطانيا:

لعل أحد أسباب أنه ليس من السهل رؤية المرأة المسلمة في كثير من السياقات في بريطانيا هو الخوف من الإسلام، وتصنيف الإسلام على أنه يفصل بين

الجنسين وأنه العدو الطبيعي للغرب (Samad, 1998) وهذه سمة خطيرة للمجتمع المعاصر. ولعل حوادث الإبعاد، والعنف، والظلم والتمييز والنظرة النمطية للمسلمين خصوصا لحيوات المسلمات خير دليل على ذلك (Runnymede Trust, 1997). وبسبب الإعلام الذي يضخم أحداثا معينة، فإن الخوف من الإسلام، والافتراضات عن المسلمين والأصولية، والقلق بخصوص استغلال النساء المسلمات سوف تستمر. وعلى سبيل المثال فيلم الكرتون الذي ظهر على قناة Mail on Sunday (10 August 1997: 51) ويرمز لجميع وجهات النظر الثلاثة ويسخر من ممارسة الحجاب من خلال التهكم بالعلاقة بين ديانا ودودي الفايد قبل حادث الاصطدام القاتل في باريس في أغسطس 1997. وفي هذا السياق الأوسع ربما يكون من السهل أن نفهم السبب في أن الخوف من الإسلام يعتبر تحديا لنا جميعا. إننا كمربين نشارك في المسؤولية عن إعادة التوازن عن طريق المزيد من فهم الإسلام، وعن طريق الفحص الناقد للطرق التي من خلالها ندمج أو نعزل أطفال المسلمين ومراهقيهم من المشاركة في مجتمعنا المتنوع ثقافيا، إن لم يكن الظالم ثقافيا.

التوترات بين الإسلام والتربية البدنية:

إن من الصعب تكوين وجهة نظر عن الإسلام التاريخي أو المعاصر. فعلى الرغم من وحدة العقيدة، فإن هناك تنوع واختلاف كبير في فهم النصوص الدينية الإسلامية مما يؤدي إلى نزاعات مستمرة بين الجماعات الإسلامية، وكذلك بين الجماعات الإسلامية وغير الإسلامية. وزيادة الجهود المعاصرة للوصول إلى مداخل علمية موضوعية لدراسة الإسلام سيساعد كثيرا لاسيما قضية البنات والنساء المسلمات:

"إن النساء المسلمات في كثير من الحالات قد حرمن حتى من حقوق الإنسان الأساسية التي شرعها الإسلام نفسه. فالزواج الإجباري، والطلاق التعسفي، و تشويه الإناث، وأشكال أخرى من الاستغلال للأسف منتشرة في العالم الإسلامي، كذلك الحال بالنسبة للقيود على تعليم النساء وعلى عملهن... إننا بحاجة لأن نعالج هذه وغيرها من القضايا... إنها مسألة تقدير حقيقة عنائهن في ضوء مبادئ العدل والمساواة التي أعلنها القرآن والتي كانت واضحة وظاهرة في ممارسات النبي والصحابة في قرون الإسلام الأولى. (Jawad, 1998: 5)

وبالنسبة للمسلمات اللائي قابلتهن في بحثي، فربما كانت دراسة الإسلام بالتوازي مع تدريبهن على الميداني على التدريس هي التي ساعدت على تغيير وجهات نظرهن عن كثير من الأشياء منها التربية البدنية في الاتجاه الإيجابي. ومع ذلك، فإن هذا قد أدى إلى بعض التوترات عندما بدأن يتحدين ما يسمينه الثقافة الباكستانية والبنغالية مع أسرهن.

"لقد تساءلنا وناقشنا كثيرا من الأمور وبحثنا عنها بأنفسنا، وخلبنا الدليل عليها.. ووجدنا أن كثيرا من الأمور ليست من الإسلام في شيء ... الناس يحاولون اكتشاف الإسلام الصحيح من جديد... كنساء غير مسموح لنا بممارسة التربية البدنية دون أي سبب أو مبرر، فقط غير مسموح به... وإذا توافرات المرافق الصحيحة والضوابط الصحيحة فيمكننا أن نمارسها... (زودة)

وفيما يتعلق بالمشاركة في التربية البدنية، فإن التراث المتاح حول موقف الإسلام محدود. وهناك بعض الإسهامات الجيدة والمرحب بها ومنها (Carroll & Hollinshead, 1993; Daiman, 1995; McGuire, 1998) رغم أن البحث في هذا المجال من الأمور الصعبة والتي ربما تستثير المشكلات. (انظر على سبيل المثال الانتقادات التي وجهت لدراسة كارول وهولينشيد من قبل سراج بلاتشفورد (Siraj-Blatchford, 1993 . وهناك المزيد من التراث حول الرياضة. إن موقف الإسلام فيما يتعلق بالمشاركة في الأنشطة الرياضية إيجابي. فالإسلام يحث الأولاد والرجال والبنات والنساء على المشاركة في الأنشطة البدنية. وهناك أمثلة من حياة النبي محمد (صلى الله عليه وسلم)، والتي استخدمت لتدعيم الرسائل الإيجابية عن الرياضة والتمرينات الرياضية، بما فيها تشجيعه لزوجته وللأخفال - بنين وبنات – على المشاركة (Sfeir, 1985; Daiman, 1995). إن الإسلام يحث أتباعه على التريض وعلى أن يغرسوا هذه الممارسة في أخفالهم منذ نعومة أظفارهم. إذ لا يوجد في الدين ولا في التقاليد ما يمنع ذلك. (Naciri, 1973: 600)

وعلى مستوى العالم، فإن الدليل المتمثل في مشاركة المسلمين في الأنشطة البدنية غير مستقر، ولكن يبدو أن هناك مشكلة معينة فيما يتعلق بمشاركة المسلمات في المنافسات الرياضية (Kamiyole, 1986; Zouabi, 1975; Sfeir, 1985; Hargreaves, 1994). وتقترح دراسة أحمد (1992) (Ahmed, 1992) أن هذا يكمن في التناقض بين الإسلام الفكري ideological Islam والإسلام الرسمي establishment Islam، بين الرسائل التي لا ريب فيها بخصوص المساواة في القران، ومنها على سبيل المثال ما يتعلق بالحقوق الشرعية، التعليم، والأدوار العائلية، بين الإسلام السياسي الذي فيه تم تثبيت دور المرأة كتابع. وعلى مستوى العالم، فإن عدم تكافؤ الفرص واضح في التربية البدنية حيث إن إدراكات خبيعة المادة عادة ما تكون في صميم المشكلة. فعلى سبيل المثال ينظر للتربية البدنية بين المجتمعات الإسلامية الأفريقية على أنها لعب أكثر من كونها تربية أو تعليم. ونظرا لأن اللعب يعتبر ملهاة عن اتباع الأوامر العليا، فإن معلم التربية البدنية يعتبر وكيلا للشيطان. (Kamiyole, 1993: 20)

في بريطانيا خلقت التوترات بواسطة الممارسات الثقافية التي يعتبرها البعض إسلامية ولكنها ليست متأصلة في الإسلام الحقيقي، مثل عدم دعم مشاركة المرأة في الرياضة. ورغم أن الأدلة شحيحة، فإن البحث في المجتمعات

الآسيوية مشجعة، إذ أن 95 ٪ من المسلمين البريطانيين من أصول آسيوية. ويشير دراسة فيجوروا (Figueroa, 1993) إلى نقطة مهمة عندما يقرر أنه في بعض المجتمعات الآسيوية لا تحظى الرياضة والتربية البدنية بنفس الأهمية الثقافية التي تحظيان بها في الثقافة السائدة. وهناك دليل على أن الآباء الآسيويين يمارسون درجة أكبر من الضبط والسيطرة على مشاركة بناتهم في الرياضات الجماعية، بل إن بعض الآباء يسحبونهن من التربية البدنية (Carrington & Williams, 1988). ولهذه الأسباب، واحترام التعليم الموجود في المجتمع، فإن جعل التربية البدنية ضمن المنهج الإجباري يعتبر أمرا ضروريا نظرا لأن التربية البدنية والأنشطة الرياضية المدرسية ... غالبا ما تكون النوع الوحيد من الرياضة الذي يسمح الآباء لبناتهم بالمشاركة فيه (De Knop et al., 1996) . ولكن مكجير وكولينز (McGuire & Collins, 1998) يعارضان ذلك . ومع ذلك فإن بعض التفسيرات التي تلقي بالمشكلة إلى داخل الأسرة الآسيوية لم تسهم إلا في تأخير التحليل الناقد في مجالات الرياضة والتربية البدنية.

رغم أن خبرات المسلمين البريطانيين في التربية البدنية تظل لم تتلق المستوى المطلوب من الأبحاث، فإن ثمة إرشادات تقدمها أمانة التعليم الإسلامي في لندن والتي تقترح أن المشاركة في التربية البدنية مقبولة شريطة الوفاء بالمطالب البدنية الإسلامية (Sarwar, 1994). إذ تبزغ التوترات المرتبطة بالخبرة الإسلامية والتربية البدنية عندما لا يتم الوفاء بالمطالب الدينية. وفي مثل تلك الحالات ينصح سرور (Sarwar, 1994) بعدم المشاركة في التربية البدنية والانسحاب منها إذ أنها تؤدي إلى صراع محتمل خطير بين مطالب الدولة ومطالب الدين. وفيما يتعلق بالأبحاث الأخرى التي ربما تستخدم لقبول السياسة والممارسة . وقد حدد كارول وهولينشيد (Caroll & Hollinshead, 1993) عددا من المشكلات التي تعاني منها مخالبات المدارس الثانوية في التربية البدنية. وتشمل الملابس، والاغتسال، ورمضان، وتحديد توقيت الأنشطة الإضافية. ومع ذلك فقد انتقد سراج بلاتشفورد (Siraj-Blatchford, 1993) هذا البحث لتجاهله العنصرية المؤسساتية وقضايا الأبحاث متعددة البناء. ووفقا لباركر جنكنز 1995 (Parker-Jenkins, 1995) فإن الموقف يتحسن بالنسبة للطلاب المسلمين في المدارس. وتشير خبرات التربية البدنية التي تمت مواجهتها في بحثي، في واحدة من أكثر مدن بريطانيا تنوعا، إلى أن هناك حاجة للحوار والفهم وأن حاجة الطلاب المسلمين وثيقة الصلة بالموضوع في المدارس الابتدائية

الإسلام والتربية البدنية في المرحلة الابتدائية:

بادئ ذي بدء من المهم أن نلاحظ أن التعليم ليس محايدا، وإنما ينحاز لبعض الاهتمامات على حساب اهتمامات أخرى:

فالتربية البدنية مثلها مثل المواد الأخرى في المنهج المدرسي تعتبر حتما موقعا للصراع، وميدانا للنقاش والتعريفات المتنافسة بخصوص ما يعتبر معلومات قيمة بخصوص ماهية الجسم والفرد والمدرسة والمجتمع، وبخصوص ما ينبغي أن يكون عليه الجسم والفرد والمدرسة والمجتمع (Evans, 1988: 2)

لقد كانت التربية البدنية جزءا من المنهج في هذا المجتمع لفترة تربو على القرن. ويمكن تحليل هذه الفترة على أنها أحد اهتمامات المجموعات المتنافسة والتي تناضل من إجل إضفاء شرعية على الطريقة التي ترى بها العالم. فعلى سبيل المثال تخللت التوترات المتعلقة بالجنسين اتخاذ القرار خلال تلك الفترة، وحديثا تأثرت الممارسة في التربية البدنية بالتدخلات السياسية وبزيادة مراكز القوى في اللوبيات الرياضية:

فبالنسبة لكل الحديث المتعلق بالإصلاح في التربية البدنية، يمكننا أن نفكر في أنها في الجوانب المهمة لم يتغير إلا النذر اليسير في منهج التربية البدنية. وعلى نحو ملحوظ سجلت عدة تجاوزات في الوثائق الرسمية وفي تنفيذ تلك الوثائق. (Penney & Evans, 1999: 138)

وبينما أصبح التنوع الثقافي على نحو متزايد جزء من المساحيق المستخدمة لتجميل وجه المجتم البريطاني المعاصر، فليس هناك إلا النذر اليسير من الأدلة على أن التنوع الثقافي ما زال ذا صوتٍ عالٍ، أو ذا تأثير بشكل أو بآخر، في إعداد أو إعادة إعداد المنهج القومي للتربية البدنية على سبيل المثال. وهناك بعض التقديرات بأنه قبل عام 2001 سيكون ثلث الشباب في سن السادسة عشرة في المدينة التي أجري فيها هذا البحث من مجموعات الأقليات العرقية. وفي الوقت الحالي ينتمي خمسة بالمائة فقط من المعلمين لتلك المجموعات. إن تجنيد المعلمين من المجموعات السوداء والعرقية من الأمور التي تستثير المشكلات. وربما يكون قدر أكبر من تقبل الاختلاف والتنوع في العملية التعليمية أقل عزلا وتمييزا. وقد وصف إيفانز وآخرون (Evans, et al., 1996) محاولة لتحقيق تجانس الخبرة التعليمية من قبل المنهج القومي كبداية لجعل التلاميذ أمة واحدة.

وحاليا يركز منهج التربية البدنية في المرحلة الابتدائية على النشاط مع اعتبار الجيمانيزيوم والألعاب والرقص مواد أساسية في التربية البدنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، واعتبار السباحة جوهرية لخبرات التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 5 – 11 سنة. ومن حين لآخر تنشأ توترات فيما يتعلق بالتربيةالبدنية في المرحلة الابتدائية وخبرات التلاميذ المسلمين. كيف يمكن للمعلمين أن يقتربوا من هذه الموضوعات وتلك القضايا؟ ما المعرفة التي يجب أن يتزودوا بها وما الدعم الذي يحتاجونه لكي يتغلبوا على التوترات، ولكي يفوا باحتياجات المطالب القانونية للتربية البدنية ومطالب المجتمع المحلي المسلم؟ ففي التدريب الأولي للمعلمين، تلاشى الوقت المخصص لدراسة قضايا المساواة. ويمكن تحقيق زيادة الوعي بعدة خرق مثل المشاركة في جوانب مشروع البحث التي

توضح منظور كل من التربية البدنية والإسلام لدى عدد من الناس ذوي المواضع أو المواقف المختلفة. ويشمل هؤلاء الناس من يقوم بالنصح والتوجيه في التربية البدنية، والتلاميذ المسلمين، والطلاب والمعلمين المسلمين، والمعلمين المسلمين المؤهلين، وأساتذة التربية البدنية في التعليم العالي.

منظور من يقوم بالنصح: الإسلام والتربية البدنية في المدينة:

لوضع البحث في سياق المواجهة بين الإسلام والتربية البدنية عقدت مقابلة في العمق مع من يقوم بالنصح في التربية البدنية والذي عمل في المدينة لفترة تزيد عن 25 سنة. التوترات بين المجتمعات المسلمة المختلفة والتربية البدنية في المرحلة الابتدائية تميل لأن تذهب وتجيء، وتزيد وتنقص، ولكننا كنا دوما نحلها على المستوى المحلي. في بعض الأحيان كانت تلك التوترات تزيد عندما يلتحق إمام جديد بالمجتمع المسلم، غالبا من خارج بريطانيا، حاملا معه وجهات نظر مختلفة. وهناك بعض القضايا التي تشغل اهتمام المجتمع المسلم، ومنها: الملابس، السباحة المختلطة بين الجنسين في المرحلة الابتدائية، الفصول العامة مختلطة الجنسين والتي تتغير خبراتها التعليمية ويتخللها الرقص من حين لآخر. واتخذت قرارات بعدم تركيز سياسة المدينة على مثل تلك القضايا نظرا لأن الاحتياجات تختلف من مجتمع لآخر.

لقد قررنا أن ننظر إلى سياسة المدينة ... ووجدنا أنه من الأفضل أن يكون لكل مدرسة سياستها المستقلة التي ننصح بها. ولم نعد نقول "في المدينة على جميع أطفال المسلمين أن يفعلوا كذا أو كذا".

فالقواعد الجادة والسريعة... تضعك في الوسط ويستخدمها الناس ضدك... ويمكنها أن تستثير أشياء ليس هناك حاجة لاستثارتها.

وقد اتخذ عدد صغير من المدارس الابتدائية القرار بتوفير مكان للسباحة يفصل بين الجنسين في المستوى الابتدائي. واقترح من يقوم بالنصح أن القضايا المتعلقة بالرقص كانت هي الأقل قابلية للحل. وقد جاء هذا التعليق بعد حدث صعب: "لقد كانت لدينا مشكلة رهيبة منذ عامين... وأظن أنها نبعت من سوء فهم... فيبدو أن بعض قادة المسلمين لا يفهمون الرقص كأحد أشكال الفن." والتوجيه المقدم لمسلمي بريطانيا من خلال الأمانة التربوية الإسلامية ليس داعما لهذا النشاط، مما أدى إلى صدام بين الإدارة والتوجيه الديني: "فعلى الرغم من أن الرقص واحد من الأنشطة المدرجة تحت التربية البدنية في المنهج القومي، فإننا نرى أنه ليس ذا قيمة أو أهمية أكاديمية، كما أنه لا يسهم بطريقة إيجابية في المعرفة الإنسانية" (Sarwar, 1994: 13)

ويكمن جزء من الصعوبة في حقيقة أنه ليس في الإسلام إجماع بخصوص هذه الأنشطة مثلها في ذلك مثل الموسيقى، ولذا فإن القطاعات المختلفة من المسلمين تتبنى وتمارس آراء مختلفة بخصوصها (Parker-Jenkins, 1995).

ومع ذلك فإن الرقص في التلعيم حتما كان أحد مجالات الأنشطة التي تواجهها النساء المسلمات أثناء تدريبهن الأولي كمعلمات، وفي بدايات مهنتهن. وقد تغيرت وجهات نظرهن بخصوص الرقص في التعليم في سياق عملية الخبرة بالمقررات المرتكزة على الكلية أو المدرسة. ولذا أصبحن أكثر إيجابية كنتيجة لفهم المنطق والمبادئ والممارسة على نحو كامل. فقد كنّ منتقدات للإدانات التي تصدر من أناس ربما لم يخبروا قط ولم يفهموا قط خبيعة الرقص في سياق التعليم.

فبالنسبة لمن يقوم بالنصح كان الحوار والنقاش صعبا بسبب الحاجة للعمل من خلال مترجم. وقد واجه أو مر بمواقف أراد فيها الآباء أن يستبعدوا أو يستثنوا أخفالهم المسلمين على أساس ديني. وتمثل خطه القاعدي bottom line في أن أي خفل يذهب للمدرسة في هذا البلد مؤهل للمنهج القومي. والتربية البدنية مطلب قانوني، ويسمح بالاستثناء أو الاستبعاد فقط من خلال إلغاء خلب الالتحاق، وذلك غير ممكن على أساس ديني. ويعزز كثير من القضايا المعقدة تلك النقاشات والمحاورات ولكن قدرا أكبر من المعرفة المتبادلة والوعي المتبادل بمطالب الإسلام وبالنية الصادقة للتربية البدنية والرقص في التعليم، ربما يكون عديم القيمة بالنسبة لعملية النقاش والتفاوض.

نظرة الطالبات المسلمات للتربية البدنية:

لقد تعلمت جميع النساء المشاركات في هذه الدراسة في المدارس البريطانية في المستوى الابتدائي والثانوي، ولذا فإن التربية البدنية كانت دوما جزءا من خبراتهن. وعندما خلب منهن أن يتذكرن هذه الذكريات، اختلطت الحسابات؛ إذ اختلط ما هو إيجابي بما هو سلبي. وجدير بالذكر أن القضايا أو الموضوعات التي بقيت حية لم تكن مرتبطة بالتركيز القوي على الأنشطة في التربية البدنية، كالخبرات في الجيمانيزيوم أو الألعاب أو الرقص. فقد كانت الذكريات مرتبطة بحقيبة الأدوات، والبيئات المختلطة الجنس، والحمامات، ومدرسين معينين، واستجابات أسرهن لاشتراكهن في الأنشطة البدنية بما فيها الأنشطة الخارجية على المنهج.

حملت ذكريات الطفولة المتعلقة بالتربية البدنية مرارة وألما بالنسبة لزودة عندما تذكرت إلزام المعلمة لها بأن تدخل بلوزتها الطويلة في البنطلون. وعادة ما كانت تبكي وتستمر في البكاء حتى تسمح لها المعلمة بأن تترك البلوزة خارج البنطلون. فحتى في ذلك السن، وعلى الرغم من تأكيد أمها أنه ليس هناك مشكلة، شعرت الطفلة بالذنب بخصوص إظهار أجزاء من جسمها في حصة تضم الجنسين. وركزت ذكريات أيضا على استراتيجيات المواجهة أو الطرق التي سلكتها المسلمات في صراعها من أجل البقاء فيما يتعلق بالمعتقدات الدينية أو الثقافية، فعلى سبيل المثال عندما كان يطلب منهن أن يلبسن جيبة التربية البدنية القصيرة فإنهن كن يقمن بشد أو إرخاء الجيبة لأقصى درجة لأسفل ورفع الجوارب لأقصى درجة لأعلى لتغطية أرجلهن. وفيما يتعلق بالإحراج

والاستحياء من تغيير الملابس، أدى ذلك إلى الاندفاع للحمامات، والاغتسال بسرعة، فكثيرا ما نسيت بعضهن الفوط، وكثيرا ما تعرضت بعضهن لنزلات البرد المتكررة؛ فدفع ذلك البعض لتجنب التربية البدنية.

إن درجة إدراك الطالبات في المرحلة الثانوية لكونهن ملتزمات ومتدينات أثرت على خبراتهن في التربية البدنية. فبالنسبة لبعضهن، فإن مفهوم 'الانتهاكات الدينية religious transgression' لم ينشأ حتى وقت متأخر في حيواتهن عندما كن يبذلن مزيدا من الجهد في التوجه الإسلامي. وأدى ذلك إلى شعور بعضهن بالذنب بأثر رجعي لمشاركتهن في تلك الأنشطة بينما كن في المدرسة الثانوية. ولا يمكن القول بأن البنات المسلمات اللائي التحقن بالمدارس الحكومية لمسلمي آسيا قد حققن درجة من الفهم أكبر التي حققتها من التحقن بالمدارس الأخرى. فالسياق الثقافي للمدارس – سواء كانت كلها للبيض، أو مختلطة، أو غالبيتها من الآسيويين _ لم يكن هو العامل الذي يحدد إيجابية أو سلبية خبرات التربية البدنية.

فاتجاهات المعلمين المنفتحة أو المنغلقة نحو الأخفال الآسيويين أو المسلمين، ونحو التكيف مع المطالب الدينية الإسلامية كانت هي العوامل المؤثرة في جودة الخبرات التي تذكرها المشاركون. فحيثما وجد تفهم للمطالب الدينية وتقبل للملابس، واحترام للخصوصية في تغيير الملابس والاغتسال، فإن البنات المسلمات شاركن بحماس في التربية البدنية وتذكرن خبرات سعيدة:

"لقد كنت المسلمة الوحيدة في المدرسة، وقد سمح لي بأن أفعل ما أريد. وقد قالوا لي أنهم يفضلون أن أمارس أنشطة التربية البدنية مرتدية بنطلون على ألا أمارسها على الإخلاق. ولذا سمحوا لي بارتداء البنطلون.(تسجيل من مقابلة جماعية)

وحيثما وجدت النظم الجامدة، ووجهات النظر النمطية عن الآسيويين والمسلمين، وقلة الفهم للمطالب الدينية، وجدت اتجاهات قوية مضادة للتربية البدنية.

"إننا كبنات مسلمات لم نتلق تشجيعا في الرياضة.... ولذا فإن الكثير من البنات الآسيويات لسن جيدات في الرياضة. (من مذكرات)

إنني في بعض الأحيان أكون انطباعا بأنهم على ما يبدو يعتقدون أننا نحن الآسيويين لا نصلح لشيء فيما يتعلق بالألعاب. وهذا هو الاتجاه الذي خبرته في المدرسة الثانوية أيضا. (من مذكرات)

وكان آباؤهم مؤيدين وداعمين لأنشطة التربية البدنية المرتكزة على المدرسة في السياق التعليمي الذي يؤكد على درجة من استحسان الأنشطة التي لم تكن تعتبر أولوية للبنات المسلمات خارج المدرسة. فالأنشطة بعد المدرسة

تهدر وقتا يفضل البعض قضاءه في أشياء أخرى، رغم أن عددا من المسلمات تذكرن أنهن مثلن مدارسهن في عدد من الرياضات. وبينما تنمو معرفتهن بالإسلام تبزغ توترات جديدة إذ يشرعن في تحدي بعض الممارسات الاجتماعية كثقافة باكستانية أو بنغالية وليست من الإسلام الحقيقي في شيء، وهو ما عرفنه من خلال دراستهن الإسلامية.

نظرة الطالبات المعلمات المسلمات للتربية البدنية في الخبرة المدرسية.

فيما يتعلق بالخبرات الأخرى المرتكزة على المدرسة لدى المسلمات الكثير كطالبات معلمات أثناء التدريب الأولي للمعلم. فقد كانت خبرات البقاء المرتكزة على المدرسة تتسم بالتحدي بدرجة كافية، فعلى سبيل المثال، فيما يتعلق بالمطالب، والواجبات، وقواعد التصنيف، والمسؤوليات المتنوعة، فإن إدارة الإجراءات، والنظام، والتنظيم، والوفاء بتوقعات المدارس الأخرى بالتوازي مع الوفاء بتوقعات الكلية للتخطيط، والتقدير، والتقويم. فعادة ما كانت المسلمات اللائي يرتدين الحجاب تواجه ظلما وتحيزا فيما يتعلق بهوياتهن الدينية من قبل مدرائهن، والمشرفين عليهن، وزملائهن، وتلاميذهن. ومن تأثرت منهن بدرجة كبيرة بتلك الصعوبات وجدن أنفسهن في حالة دفاع عن حقهن في أن يكن مسلمات، من خلال الاستجابة للأفكار المتأصلة في وجهة النظر النمطية التي ترى أن جميع المسلمين أصوليين. وقد أثر ذلك سلبا على بعضهن في أن يصبحن مدرسات ممارسات.

وبشكل عام مع التلاميذ الآخرين، فإن نقص الاستمرارية، واتساع خبرات تدريس التربية البدنية في المدرسة انبثق كاهتمام أساسي. إذ تم إلغاء الحصص أو تغييرها لعدة أسباب بإشارة مقتضبة، مثل مشكلات النقل، أو استخدام الصالة بالتناوب. وعلى الرغم من التعليمات الصارمة بخصوص الحاجة لتدريس التربية البدنية تحت إشراف، فإن التلميذات وجدن أنفسهن بلا دعم في بعض الأحيان. "قالت معلمة الفصل بأن لديها الكثير مما يجب عليها القيام به." وأعلن البعض منهن أنهن افتقدن النموذج الجيد فيما يتعلق بالتغيير في التربية البدنية، أو الدليل على التقدم والاستمرار في التخطيط والتدريس، أو الدليل على الاحتفاظ بالسجلات والتقارير في التربية البدنية.

وفيما يتعلق بكونهن مسلمات، كانت خبرة التربية البدنية غالبا "أفضل من المتوقع". وأحيانا ارتبط ذلك بالمستوى المنخفض للمادة في المدارس الابتدائية أكثر من ارتباطه بإزالة القلق على انتهاك المطالب الدينية. ففي المدرسة لم يكن موضوع وجود تلاميذ ذكور في حصص التربية البدنية مثيرا للمشكلات كما كان متوقعا. غالبت بعضهن بمعلمات إناث. وحيثما تم تحديد مواقع معلمي الفصل الذكور كانت الخبرات أفضل مما كان متوقعا، لاسيما في حالة معلمي الفصل المتخصصين في التربية البدنية الذين تمكنوا من تقديم الدعم في اللحظات التي انخفضت فيها الثقة. في حين كان وجود راشد ذكر في حصة

الرقص من الأمور المشكلة لبعض المشاركات في عينة البحث حيث: "إننا لا نستطيع أن نعلم التلميذات بالطريقة التي نفضلها – من خلال الانخراط في النشاط." وكان البعض منهن يبالغن في النشاط ليثبتن أن ذلك لم يحدث: "كل ما في الأمر أنني خلبت من مدربي ألا يحضر تلك الحصة"، وهو ما يثير عدة قضايا للتلاميذ تحت التدريب مثل الأمان، والمسؤوليات القانونية، والدعم لتحسين الممارسة.

وفي أدوارهن الجديدة كطالبات معلمات في خبرة المدرسة، وجدت المسلمات أنفسهن متعاخفات مع التوترات التي تواجهها التلميذات المسلمات في التربية البدنية ولكنهن شعرن بقلة الحيلة والعجز عن التدخل. وفي الأمثلة الثلاثة التالية توضيح للطريقة التي يؤدي بها نقص الفهم للاختلاف الثقافي والقرارات السياسية غير المرنة إلى اغتراب التلاميذ منذ نعومة أظفارهم. ففي مقابلات جماعية تبادلت المسلمات عددا من المواقف المرتبطة بالسياسات الجامدة في التربية البدنية في المدرسة الابتدائية. فقد كن يدركن أنه وفقا للتعاليم الدينية ليس مطلوبا منهن تغطية أرجلهن وأيديهن قبل التبلوغ، ولكنهن على قدم المساواة كن متعاخفات مع الممارسات الثقافية التي يشجعها أباؤهن في سنوات المدرسة الابتدائية.

"كل الآباء يريدون أن يربوا أخفالهم بطريقة تساعدهم على أن يكونوا أعضاء في المجتمع. وأنا هنا أتكلم بطريقة ثقافية أكثر مما أتكلم بطريقة دينية. إذ سيكون غريبا أن تربي خفلا بطريقة تختلف عن ما تريد لهذا الطفل أن يكون عليه عندما يشب."(مسجل من مقابلة جماعية)

قابلت جميلة ولدا مسلما (عمره ست سنوات) يبكي ويرفض أن يغير ملابسه في حصة التربية البدنية. وقضت المعلمة معه وقتا خويلا وهي مشغولة وقلقة بخصوص الإشراف على بقية الفصل الذي يقوم بتغيير ملابسه والخروج للتربية البدنية. وأخبرت جميلة أن هذا يحدث بانتظام وأنه يلتحق بزملائه في النهاية. وعندما وجدت الفرصة للتحدث معه على انفراد بنفس لغته، تأكدت من أن ارتداء البنطلون والقميص الرياضي vest هو الشيء الذي يضايقه ويزعجه. ولذا فإنه كره التربية البدنية. ولم تكن أي الحقوق أو الامتيازات متاحة في هذه المدرسة.

وعلى نحو مشابه مرت غزالة بموقف كانت المعلمة فيه توبخ خفلا مسلما محبطا، ثانية بخصوص الطقم kit فلم يكن هناك امتيازات بخصوص خقم التربية البدنية. ولم يكن مسموحا بارتداء البدلة الرياضية الكاملة (الترينينج) track suits وقالت المعلمة بأن بنطلون البدلة الرياضية الكاملة track suits خطير في الجيمانيزيوم لأنه ربما يعلق بالجهاز. ورغم أن غزالة أرادت أن تتدخل لتناقش المطالب الدينية ومشاعر الذنب والخجل والإحراج التي يعانيها بعض الأخفال المسلمين بسبب عدم المرونة، إلا أنها شعرت بقلة الحيلة والعجز في

الموقف المرتكز على خبرة المدرسة. وفي جميع تلك الحالات لم ترد المسلمات أن تخاطر بمواجهة ربما تعرض للخطر "المرور أو النجاح" ولذا اخترن سبلا بعيدة عن المواجهة، وهو نوع من 'ركود الهوية identity stasis' (Menter, 1989). وشاركن في تعاطف صامت مع الأطفال المسلمين، الذين تنامى غضبهم على النظم الجامدة غير المرنة التي تلفظهم وتدفعهم إلى الاغتراب دفعا، في حين أن الحل كان بسيطا. وقد نما هذا الغضب في موقف المقابلة الجماعية:

يدفعك المعلمون لأن تعتقد أن ما ينبغي أن يلبسه الأطفال هو حكم القانون وأنه جزء من المنهج القومي... أما إذا كان الأمر مجرد سياسة المدرسة فلربما تمكنا من المطالبة بتغييرها. (نوار)

وغالبا ما تفقد المدرسة فرصة القبول بالتزاوج الثقافي culture affinity التي يشارك فيها الطلاب المعلمون كثيرا من تلاميذهم، والفهم الذي يمثلونه ويجسدونه، والمعرفة التي يمكن أن يقدموها للموقف الدراسي ككل، ومهارات اللغتين التي ربما تحسن حيوات المدرسة لدى بعض الأطفال الصغار.

نظرة المعلمين المسلمين للتربية البدنية:

إن المسلمات اللائي واصلن مشروعي البحثي عندما تخرجن عايشن الصدمات التي يمر بها أي مدرس صغير في المراحل الأولى من مهنة تتسم بالأوامر. وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلمات اللائي يرتدين الحجاب أحيانا يخبرن مواجهات صعبة مع زميلاتهن، ومدرائهن فيما يتعلق بهويتهن الدينية. ولم تكن الدرجة التي عندها يعكس المجتمع المدرسي هوياتهن هي التي أدت إلى شعورهن بالقيمة والاندماج أو التهميش والعزل والإبعاد. بل إن اتجاهات الآخرين نحو الإسلام، بدهاء ورقة أو بفظاظة وغلظة من خلال استهداف المعلمات المسلمات في المحادثات والأفعال والنظرات هي التي أدت إلى حالة من ركود الهوية فيها ينسحبن من أي تواصل يرتبط بالإسلام في سياق المدرسة. وهذا يعني أيضا أنهن احتفظن بأسلوب حياتهن وممارساتهن الإسلامية لأنفسهن، مع زيادة مشاعر العزلة والاغتراب، وعدم الانتماء. وبالنسبة لأولئك اللائي لم يتمكن من مواجهة إنكار هوياتهن بهذه الطريقة، فإن التدريس في النظام الحكومي أصبح مستحيلا. ورغم أن بعض المشاركات تدرس في مدارس بها نسبة كبيرة من التلاميذ المسلمين، ورغم قدرتهن على بناء علاقة قوية وإيجابية بالمجتمع المحلي، فإن هذا لا يساوي في عيون المعلمات المسلمات العلاقات السلبية بزميلاتهن ومدرائهن من حيث الأهمية. ولم يخفف ذلك من لوعة سرور:

"من المحزن أنه حتى في المدارس التي بها نسبة 90 ٪ من التلاميذ مسلمون فلا يوجد إلا القليل، إن وجد، من المديرين أو المعلمين، أو العاملين المسلمين. وغالبا ما يبرر ذلك بنقص الأفراد المؤهلين. (Sarwar, 1994: 23)

ومن المهم أن نلاحظ هذا السياق الأوسع، لأنه يلفت الأنظار لخبرات التربية البدنية التي واجهتها المسلمات في هذا البحث. وأصبح تدريس التربية البدنية أكثر خصوصية، ومن ثم أصبح نشاخا مفضلا على الأنشطة التي يمر بها الطلاب في التدريب. وتنمو الثقة في الموقف التعليمي ولكنها لا تنمو من خلال عملية الدعم والمراقبة، وإنما من خلال ترك الطالب بمفرده ليتعلم من خلال الخبرة، ودون إمطاره بالأسئلة. وربما يشفق كثير من معلمي المرحلة الابتدائية لا سيما في المراحل الأولى من تعريض أمان التلاميذ للخطر. وعبرت بعض المشاركات عن أن التهديد بفقد حصة التربية البدنية كان السلوك الأكثر تأثيرا في فصلها. ولم تدرس معلمة مسلمة أخرى الموسيقى لمدة عام كامل، ليس بدافع من اهتمامات وانشغالات إسلامية، وإنما لأنها خلب منها بشدة تحقيق نتائج عالية في اختبارات القراءة والحساب.

إن المرحلة الابتدائية التي يغلب عليها الطبية الأنثوية، لاسيما المراحل الأولى منها تناسب النساء المسلمات. أولئك اللائي يمكن وصفهن بالملتزمات من حيث الالتزام بتعاليم الدين واللائي شعرن بدرجة كبيرة من وخز الضمير. وقد عبرت بعضهن عن انشغالهن بخصوص أخفال في سن العاشرة والحادية عشرة من ينتقلون إلى مرحلة المراهقة ويدلفون إلى خور النضح ويتحتم عليهم أن يغيروا ملابسهم في فصول مختلطة بها بنين وبنات. وانشغلت أخريات بخصوص إرسال رسائل خاخئة لأولياء أمور التلاميذ المسلمين إذا قمن بتدريس مواد لا تحظى بإجماع في الإسلام. في حين لم تجد أخريات في ذلك مشكلة. "إنني معلمة. وهذا دوري، وعلي القيام به." ومن المهم جدا أن نلاحظ أن المسلمات قد تأثرن بدرجة كبيرة بخبراتهن في المدارس.

نظرة معلمي التربية البدنية في التعليم العالي للتربية البدنية والإسلام:

لقد أصبحت رئيسا لقسم خلب منه حديثا أن يتناول بالدراسة اهتمامات المسلمات بخصوص خبراتهن في التربية البدنية. وكان من المهم أن نستمع للمشكلات وأن نستجيب لها إذا كان للكلية أن تشجع الطالبات على مهنة التدريس. وعلى الرغم من النية التحررية وراء تقديم الدراسات الإسلامية كعمل متعمد لتشجيع المزيد من تلاميذ الأقليات العرقية للاشتراك في تدريب المعلمين، فإن المجتمع المسلم المتنامي لم يجد البيئة مشجعة. ونتيجة للموضوعات والقضايا التي أثارها التلاميذ وعملية التغيير التي تمت مناقشتها مع المدراء تم تنفيذ التغييرات التالية: الالتزام بتوحيد جنس الإشراف، تخصيص حجرة للصلاة، والاحتفال بأيام الأعياد.

وبالإضافة إلى ذلك حدثت تغييرات في الممارسة في التربية البدنية. إذ توقع أن يشارك الطلاب والمسلمين والطالبات المسلمات في الممارسات التقليدية. وتم تعليمهم في مجموعات مختلطة الجنس دون الانشغال بمعلم أو مدرب من نفس الجنس. في حين أن الطبيعة العامة لأماكن ممارسة التربية البدنية مثل

حمامات السباحة كانت مصدر انشغال اونزعاج لبعض الطالبات المسلمات. فقد اعترضت بعضهن على الاشتراك في الأنشطة في الحصص مختلطة الجنس وعلى المطالب بنزع الحجاب في حصص الجيمانيزيوم لدواعي الأمان. ونتيجة لعملية مستمرة من الحوار والمحادثات حدث التغيير (Benn, 1996).

أعطي للطالبات المسلمات خيار الالتحاق بمجموعات موحدة الجنس في التربية البدنية مع معلمين من نفس الجنس (ولم يكن ذلك الاختيار المفضل لدى جميع المسلمات)، وتم التركيز على المرونة فيما يتعلق بملابس التربية البدنية مع السماح بارتداء الحجاب لمن أردن ذلك بشرط أن تكون الممارسة آمنة. وجعلت البيئات تتسم بالخصوصية بقدر المستطاع مع ضمان بيئات من نفس الجنس في حمامات السباحة. وأصبح المعلمون أكثر حساسية في تدريسهم، على سبيل المثال في اختيار الموضوعات واختيار الموسيقى في حصص الرقص. وحيثما لم يتح توفير بيئة موحدة الجنس في حمامات السباحة، أثبت تغيير في الطريقة نجاحه إذ تم اختيار المسلمة التي لا تستطيع نزول الماء لتكون معلمة مساعدة على جانب حمام السباحة. ونظرا لأن تركيز المقرر انصب على تطوير معرفة التلاميذ وثقتهم كمعلمين، فإن هذا كان توسيعا ناجحا لممارسة المقرر. وعلى نحو مشابه فإن توفير فصول داخلية بالكلية اثناء الجيمانيزيوم لتوفير خبرات الفريق للطلاب مكن الطالبات المسلمات من المشاركة على نحو كامل.

ولم تتم دراسة حالة الرجال والأولاد المسلمين في هذا البحث ولكن لوحظ أن احتياجاتهم توازي احتياجات النساء المسلمات، رغم أن أوضاعهم السيئة لم تستمر (Jawad, 1998). وعندما أتيحت الفرصة لمشاركة بحثي مع خلاب وأعضاء هيئة تدريس في جامعة أخرى، ما زال ينبغي عليها أن تتعامل مع احتياجات الطلاب المسلمين، اقترب مني رجلان من المسلمين الذين يدرسون ليصبحوا معلمي تربية بدنية بعد الجلسة. لقد شعرا بانجذاب نحو كل شيء سمعاه، وتساءلا كيف لهما وهما أقلية أن يثيرا مثل تلك الموضوعات والقضايا في كليتهما، بل وتساءلا هل لهما الحق في الالتزام بالمطالب الدينية. ونظرا لأن الرجال المسلمين مطالبون بتغطية أجسامهم من السرة إلى الركبة، فإن الزي الإجباري في السباحة يمثل مشلكة بالنسبة لهما. كما أن مشاركتهما في الرقص قد مثل نوعا من صراعات الضمير في النهاية، والتي فسرت على أنها "اتجاه نحو الكسل أو عدم الاهتمام" بدلا من تأصلها في القلق الديني. وأخيرا فإن مخزن أجهزة الجيمانيزيوم كان يستخدم لتأدية الصلاة في لحظات يختلسانها اختلاسا في حين كان هناك تأكيد على الخصوصية. ويبدو أن هناك مشروع بحث في الانتظار. وقد قام بعض الباحثين مثل مكجير وكولينز (McGuire & Collins, 1998) بتناول موضوعات مهمة فيما يتعلق بالمشاركة في الرياضة أو التربية البدنية من قبل الأولاد ذوي الأصول الآسيوية، ولكن الخلط بين الآسيويين والمسلمين ربما يكون مضللا. فليس كل الأولاد من أصول آسيوية مسلمون، وليس كل المسلمين من أصول آسيوية.

ملخص:

إن المعرفة بالمطالب الدينية الإسلامية وتطبيقاتها في التربية البدنية ليست جديدة. إن الإجماع على الموضوعات المنبثقة عبر وخلال التربية البدنية لن يثير الدهشة لدى الكثيرين، ولكنه أكثر حيوية ونشاطا لأنه جاء من خبرات حية. ومن الواضح أن المدارس والجامعات يمكن أن تكون ذات طبيعة تساعد على الدمج أو العزل في سياساتها وممارساتها. وليس من الصعب أن نرى كيف أن الاتهامات بعنصرية المؤسسات غير المقصودة يمكن أن تعزى لممارسات مسلم بها لفترة طويلة في التربية البدنية التقليدية. ومع ذلك فلا يتوقع من المؤسسات المادية أن تتحرك في الاتجاه الذي نحتاجه كثيرا نحو "تقدير التنوع الثقافي" (MacPherson, 1999) . فمن خلال اتجاهات وأفعال كل فرد نجعل التعليم مكانا أكثر وتقبلا، وأقل كراهية لبعض مجموعات الأقليات. وهذا يعني تقويم نقدي للسياسات والممارسة والتغيير الإيجابي.

قيمة البحث في إثراء الممارسة:

أتمنى أن تكون الخبرات التي قدمتها قد أوضحت أن البحث يقدم فرصة نادرة للاستماع للمجموعات التي تعتبر دون التمثيل وللقبول بالنقائص والعيوب الموجودة في الممارسات المعلنة والحالية. لاسيما وأننا رأينا أنه:

- في بعض المدارس تم الوفاء باحتياجات التلاميذ المسلمين في التربية البدنية واستمتع جميع الأخفال بالفوائد الجمة للمادة؛
- في بعض المدارس لم يتم التعامل مع احتياجات التلاميذ المسلمين في التربية البدنية؛
- يعاني بعض التلاميذ المسلمين مشاعر الذنب والغم في التربية البدنية، حتى في المستوى الابتدائي، وهذا يعارض أهداف المشاركة مدى الحياة والاستمتاع في الأنشطة البدنية؛
- في معظم المدارس، احتياجات المعلمين المسلمين ليست في الحسبان ولا حتى على الأجندة؛
- أحيانا يتعرض المعلمون المسلمون للظلم والتمييز الديني، مما يبعدهم ويعزلهم عن المشاركة الكاملة في مهنة تحتاجهم.
- للتعليم العالي دور أساسي في تشجيع الطلاب المسلمين على التدريس وزيادة فهم التنوع الثقافي.

كما أن البحث قد وفر قاعدة واضحة يمكن أن تنطلق منها توصيات نحو مزيد من الدمج:

- إدراك أن التربية البدنية والإسلام يشتركان في الاهتمام بالصحة، والتمرين، والتعليم المتوازن للبنين والبنات؛

- تعليم بعض "البوابين gatekeepers" في النظام الحكومي أن ينشروا مزيدا من الوعي بالصورة الإيجابية للإسلام. فهذا سوف يواجه الخوف من الإسلام الذي تغذيه وسائل الإعلام والذي يدمر اتجاهات التلاميذ والمعلمين المسلمين ويؤثر على سلوكهم؛

- التعليم بخصوص قيمة التربية البدنية والرقص في سياق التعليم ، ربما يكون مفيدا في بعض المجتمعات الإسلامية حيث يوجد شك وريبة بخصوص القصد والغرض منه؛

- ملاحظة أنه ليست المشاركة في الأنشطة البدنية هي التي تثير التوترات مع بعض قطاعات المجتمع المسلم ولكن الموضوعات والقضايا المرتبطة بالوفاء بالمطالب الدينية. حيث يعتبر التغيير مطلوبا، وجعل الأولوية للدمج في المشاركة مبدأ إرشادي حكيم؛

- التغيير في السياسة في بعض المجالات، وتغيير إجراءات أوقات عقد النوادي ربما يكون ممكنا بما يتناسب مع المطالب الدينية. وفي الرقص، فإن الاختيار الذي يتسم بالحساسية للموضوعات والموسيقى ومواقف الأداء، وتجنب عرض الجسد للتفسيرات الخاخئة ربما يكون مفيدا حيثما توجد التوترات.

- في بعض الأحيان يفضل الحوار مع المجتمعات المسلمة المحلية حول السياسة المركزية حيث يمكن دراسة بعض الاهتمامات الخاصة.

- إجراء مزيد من الأبحاث عن الإسلام ووضع الأولاد والبنات والرجال والنساء في سياق التربية البدنية والرياضة؛ إذ أن ذلك ربما يكون مفيدا في إضافة المزيد من المعرفة في هذا المجال.

وفي الختام، فإن هذا البحث له عدة تضمينات أخرى مهمة للمتخصصين عبر المواقع المختلفة، بما فيهم العاملين في مجال التدريب الأولي للمعلمين، وتدريب المراقبين. فالفعل وتنسيق الفعل مطلوب في كل تلك المجالات إذا كان للتربية البدنية أن تحدث اختلافا جوهريا في هذه المجموعات المهمشة حاليا. إننا كمربين ينبغي أن نعي القصور الذي يخلد ممارسات معينة، ولكننا أيضا بحاجة لأن نعي إمكاناتنا للتغيير وإحداث اختلاف. إن أبسط التلميحات ربما تكون ذات أهمية كبيرة. فعلى سبيل المثال ربما يكون السماح بارتداء البدلة الرياضية

الكاملة track suit ومن ثم تمكين البنات من الوفاء بالمطالب الدينية بارتداء الملابس التي تتسم بالحشمة يمكن أن يكون مفتاحا للاستمتاع بالمادة أو بغضها ومقتها، وللشعور بالاندماج أو الاغتراب والانعزال عن النظام الذي ينبغي أن تكون المشاركة فيه أول الأولويات. ويجب التركيز على الدمج في التربية البدنية والمتضمن في الإصدار الأخير للمنهج القومي 2000 (QCA, 1999: 170) . إذ أنه يضيف بعدا جديدا وتوجيها للمعلمين لتقديم بعض الاحتياخات للتلاميذ ذوي المعتقدات والممارسات الدينية والثقافية المعينة في أوقات الصيام، وفيما يتعلق بالملبس، والتجمعات. وهذه خطوة إيجابية في الاتجاه الصحيح، ونأمل أن يكون هناك مستقبل مشرق في انتظار الكثير من التلاميذ المسلمين، من بين الآخرين، والذي سيبنى على هذا الالتزام.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمة.....	3ـ5
الفصل الأول	7ـ27
مقدمة.....	9
ما الغرض من البحث التربوي؟	9
ما نوع البحث؟	12
المعلم كمستهلك (كمتلقي) للبحث.....	15
معلم المدرسة الابتدائية كباحث.....	22
مخلص.....	26
الفصل الثاني: المنهج القومي للتربية البدنية السياسة، والممارسة، والنظرة العامة	29ـ50
مقدمة: سياسة البحث، وتطور الممارسة.....	31
المنهج القومي للتربية البدنية: مشهد دائم التغير.....	33
مستوى قانوني ولكنه منخفض	34
الأهداف والتوقعات.....	35
تحديد الموضوع: توجيه التعليم والتعلم.....	36
هل من إخبار للعمل؟	40
التخطيط، والأداء، والتقويم	43
البراجماتية في الممارسة.....	45
الاحتمالات والمشاركات.....	47
خاتمة.....	50
الفصل الثالث: شباب البطاخا في زمن الكسل والوخم	51ـ80
دور المدارس الابتدائية فيما يتعلق بالنشاط البدني بين الأخفال.....	

استكشاف مختصر للعلاقة بين النشاط البدني والصحة..... 53
قضايا متعلقة بتقدير مستويات النشاط البدني لدى الأخفال..... 54
المعلومات الحالية عن مستويات الأخفال في النشاط البدني..... 56
توصيات للشباب والنشاط البدني.....
دراسات التقارير الذاتية..... 57
دراسات الملاحظة المباشرة..... 58
مراقبة ضربات القلب..... 59
الخلاصة فيما يتعلق بتقديرات النشاط البدني لدى الأخفال..... 60
61
دور المدرسة الابتدائية في ترقية وتحسين أنماط حياة نشطة بين الأخفال..... 62
فرص المنهج..... 64
العلوم: عمليات الحياة والكائنات الحية..... 65
دروس التربية البدنية..... 66
المنهج الموسع..... 67
مدخل جديد..... 74
برنامج توبس TOPS 75
وقت الفسحة ووقت الغداء..... 75
الخاتمة..... 77
77
الفصل الرابع 81-104
مقدمة 83
خلفية مشروعات جائزة المدرسة التي تسعى إلى ترقية الصحة 83
مشروع جائزة المدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة 86

دراسات حالة لثلاث مدارس ابتدائية فائزة بجائزة المدرسة التي تسعى لترقية وتحسين الصحة: بعد النشاط البدني. 88

إشارات التربية البدنية في المدرسة الابتدائية 98

توصيات أولية 98

توصيات ثانوية 99

المزج بين النشاط البدني وسلوك تعزيز الصحة 99

التربية البدنية الابتدائية والمدرسة التي تحاول ترقية وتحسين الصحة

الخاتمة 104

الفصل الخامس: تخطيط المنهج في التربية البدنية في السنوات الأولى، المعلم في دور الباحث 105- 135

مقدمة 1057

سياق البحث 110

تحديد موضع تركيز البحث 113

تحديد خريقة البحث وإجراءاته 116

نتائج من البحث 118

قضايا نابعة من النتائج 124

ملخص 126

الفصل السادس: الممارسة الآمنة في التربية البدنية في المرحلة الابتدائية 137- 155

مقدمة 139

خلفية 139

الممارسة الآمنة – ماذا تعني؟ 142

مسؤوليات المعلم 144

عملية التعليم 146
كيف يمكن أن يستفيد المعلمون من أدلة البحث لترقية الممارسة الآمنة؟ 148
الخاتمة 155

الفصل السابع: خبرة البنات في التربية البدنية 173-157
التصويت بالأقدام؟
مقدمة 159
الأنشطة 161
الزي الموحد 165
اقتراحات 172

الفصل الثامن: نحو الدمج في التعليم والتربية البدنية 196-175
مقدمة 177
لماذا توجد التوترات في التداخل بين التربية البدنية والإسلام 178
السياق الاجتماعي الأوسع – الخوف من الإسلام في بريطانيا 181
التوترات بين الإسلام والتربية البدنية 181
الإسلام والتربية البدنية في المرحلة الابتدائية 185
منظور من يقوم بالنصح: الإسلام والتربية البدنية في المدينة 187
نظرة الطالبات المسلمات للتربية البدنية 189
نظرة الطالبات المعلمات المسلمات للتربية البدنية في الخبرة المدرسية 191
نظرة المعلمين المسلمين للتربية البدنية 194
نظرة معلمي التربية البدنية في التعليم العالي للتربية البدنية والإسلام 196
ملخص 198