

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 المشكّلة 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 إختار للعمل ؟

يبدو أن هذا المجال من إختار النشاط تفرض إختارا ثانويا ومتخصص على نحو واضح 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 الوجداني 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 كل 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 والثالثة في المرحلة الأساسية الأولى تركت بعض الزملاء يتخبطون.

إن إخراج عمل المنهج القومي يمكن النظر إليه على أنه يرقى 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 المدرسين 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 للدراسة والمناهج المشتقة منها)، يعزز إدراك هذه الأهداف بشكل كاف. ومن وجهة نظرنا، فإن إخراج العمل التنظيمي للمنهج القومي في التربية البدنية يبذل القليل لتحقيق فهم أفضل (سواء كان في أرواء 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 مدى واسعاً من الأنشطة المحتملة ومع ذلك فإنها ربما توفر خبرات تعليمية مشابهة. (6: 1994, CCW) وهذه حالة تحتاج للمعالجة عبر جميع مجالات النشاط، وليس فقط خلال أي واحد من هذه المجالات.

ومع ذلك، يبقى توتر ظاهر في إخراج العمل الجديد المفترض للمنهج القومي في التربية البدنية، ففيه يبقى خلق حدود مصحوبا بالتعريف المستمر لاتساع الدراسة كغطاء لمجالات النشاط أكثر من كونه غطاء 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 البدنية. وهذا التركيز على العملية التعليمية (بدلاً 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 خبيعتها وستحتفظ بالاهتمام في نتائج الأداء ونتائج العملية على حد 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. وحديثاً نصح المعلمون بأن يركزوا تركيزاً كبيراً 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 جانباً من جوانب التنفيذ يحتاج إلى مزيد من الدعم.