

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 ترقى 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 ترقى الصحة وتحسنها. وينبغي أن تفصل الدور الذي تلعبه الأنشطة البدنية بالمنهج والإضافية على المنهج للوصول إلى توصيات 1998، HEA 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 خريقة 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 ترقى 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 خويلة منذ أن خلب من المعلمين آخر مرة أن يقفوا قفزات خويلة مفروضة عليهم من الخارج. وحتى على الرغم من أنهم أخبروا على نحو متكرر أن تلك الأمور المفروضة قد تم تصميمها لرفع مستويات إناز 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 يروقراخية، وبناء هرمي، هو المولوم. 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 يبدو مترددين أكثر من المألوف في أن يسمعو صوته في النزاعات التربوية. فلا عجب أن كثيرا من الأعضاء في المهنة يشعرون بارتياح متزايد فيما يتعلق بخبرتهم التي اكتسبوها بشق النفس في إبلاغ القرارات بخصوص التعليم والتعلم.

وأحدى 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 ودينامية يمكن أن يحدث فيها التعليم والتعلم (Hopkins, 1993: 1)

ويبدو أن على المجتمع الذي يتمثل دوره السائد في توفير تعليم جيد أن يبحث ممارسته بشكل 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 (Brause & Mayher, 1991) empowerment and accountability وأن يحرروا أنفسهم من سيطرة الوضع الذي وجدوا أنفسهم فيه (Hopkins, 1993) وأن يستعيدوا صوته في منتدى الجدل والنزاع التربوي. وليس معنى هذا أن نلقي بالمعلمين والمدارس في دور هامشي السياسة المركزية، بل تحديد موقعهم على نحو أكثر نشاطاً 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 إنجازاً مشتركاً من جميع المجموعات.

وبينما لا يعتبر مفهوم "المعلم كباحث" جديداً، 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 عملية مستمرة من العمل البحثي، فإنها نادراً ما تؤسس على ذلك، ونتيجة لذلك فحيثما وجد "المعلم الجيد الذي يقوم بالبحث" فإن ذلك يبدو دوراً خفياً أكثر من كونه دوراً علنياً ظاهراً.

إن النظرة الشائعة للباحث كشخص يجب أن يكون موضوعياً وبعيداً عن الموقف الذي يتم بحثه، والذي يجب عليه أن يقضي قدراً كبيراً من وقته في جمع البيانات وتحليلها، قد استثار اندفاعاً متهوراً من المعلمين الشغوفين بالقيام بهذا الدور. وبالفعل فإن الضغط الكبير على وقتهم، والتفكير في القيام بمسؤولية أخرى تبدو بعيدة عن دور المعلم، لن يكون شيئاً 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 الجوهرية في

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

ومع ذلك فستكون هناك حاجة لسد تلك الثغرة لكونها مطلباً مركزياً آخر، مطلب بأن يصبح المعلمون باحثين، بل وباحثين على درجة كبيرة من الخطورة، باحثون في الاستراتيجيات المفروضة مركزياً لتحسين إنجاز التلاميذ فيما يتعلق بالمعايير المفروضة مركزياً (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. واحد القضايا الرئيسية تلك التي أثارها (Kincheloe, 1991)، وبالتحديد أن كثيراً جداً 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 كثيراً من المعلمين سيفتقرون، على نحو مفهوم، إلى الثقة في قدرتهم على ممارسة البحث. وربما ينظرون إليها على أنها شيء آخر عليهم أن يتعلموا شيئاً عنه، وأن يكرروا نقطة مبكرة، فالضغوط الهائلة عليهم في الوقت الحاضر لا تخلق ظروفًا 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، وخصوصاً 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 المستقبلية جزءاً مكملًا 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 الجيمنازيوم، والألعاب (وينبغي أن يندمج في كل واحدة منها عناصر المطالب العامة القانونية للتربية البدنية، والمرتبطة بالاتجاهات الإيجابية، والممارسة الآمنة، والحياة الصحية)، وفي المرحلة