وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الجامعة المستنصـــــــــــــــرية
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

بناء وتصميم مناهج التربية الحركية

محاضرة معدة من قبل
أ.م.د الهام علي حسون

مادة التربية الحركية للدراسات العليا الماجستير
للعام الدراسي (2026 – 2027)

المقدمة

يُعد تصميم مناهج التربية الحركية من العمليات العلمية المركبة التي تتطلب تكاملاً بين المعرفة بنظريات المنهج، ومبادئ النمو والتعلم الحركي، وطرائق التدريس، والقياس، والتقويم.

ولا يمكن اختزال هذه العملية في إعداد قائمة من التمرينات أو الألعاب أو المهارات المراد تعليمها؛ لأن المنهج يمثل نظاماً تربوياً متكاملاً يحدد ما ينبغي أن يتعلمه المتعلم، ولماذا يتعلمه، وكيف تُنظّم خبراته التعليمية، وما الأدلة التي يمكن الاستناد إليها للحكم على تحقق التعلم

وتتضح أهمية تصميم مناهج التربية الحركية في أن الحركة ليست مجرد استجابة عضلية أو أداء بدني، بل نشاط يتفاعل فيه الإدراك والانتباه والتخطيط واتخاذ القرار والخبرة السابقة مع متطلبات البيئة.

ولذلك فإن تصميم المنهج يتطلب فهم العلاقة بين طبيعة المهارة الحركية، وخصائص المتعلم، وشروط الممارسة، والتغذية الراجعة، والبيئة التعليمية.

وقد أشار Mercier (2015) وSilverman

إلى أن قرارات المعلم المتعلقة بوقت الممارسة ونوعها، وطريقة تقديم المحتوى، والتنظيم التدريسي، ومستوى مهارة المتعلم، تؤثر في فرص تعلم المهارات الحركية

ومن منظور الدراسات العليا، لا تتمثل المهمة في معرفة خطوات التصميم وحفظها فحسب، بل في تحليل المبررات العلمية لكل خطوة، ومقارنة النماذج التي توجهها، وفحص صلاحية القرارات التصميمية في سياقات مختلفة، وبناء منهج يمكن تقويم فاعليته بأدلة قابلة للتحليل

مفهوم تصميم مناهج التربية الحركية

يمكن تعريف تصميم منهج التربية الحركية بأنه عملية علمية منظمة لتحديد نواتج التعلم الحركية والتربوية، واختيار المحتوى والخبرات التعليمية وتنظيمها، وتحديد طرائق التدريس والموارد وشروط التنفيذ، وبناء أدوات التقويم، في ضوء خصائص المتعلمين والأهداف التعليمية والمعايير المعتمدة والأدلة العلمية

ويتضمن هذا التعريف عناصر مترابطة.

فالأهداف تحدد الاتجاه، والمحتوى يحدد ما سيُتعلم، والخبرات التعليمية تحول المحتوى إلى فرص للممارسة والفهم، وطرائق التدريس تنظم التفاعل بين المعلم والمتعلم والمهمة، والتقويم يوفر أدلة عن التعلم ويساعد على مراجعة المنهج

ويجب التمييز بين ثلاثة مفاهيم مترابطة: بناء المنهج، وتصميمه، وتطويره.

يشير **بناء المنهج** إلى تحديد مكوناته وعلاقاتها الأساسية، بينما يشير **تصميمه** إلى تنظيم تلك المكونات في بنية تعليمية مترابطة قابلة للتنفيذ، أما **تطويره** فيتضمن مراجعة هذه البنية وتحسينها استناداً إلى نتائج التطبيق والتقويم والتغيرات في احتياجات المتعلمين

وفي التربية الحركية، لا تكتمل جودة التصميم بمجرد صياغة وثيقة منهجية جيدة؛ إذ ينبغي التحقق من مدى إمكانية تنفيذها، وعدالة فرص المشاركة التي توفرها، وملاءمة أنشطتها، ومدى تحقيقها نواتج التعلم المقصودة

الأسس العلمية والفكرية لتصميم المنهج

يستند تصميم مناهج التربية الحركية إلى مجموعة من الأسس المتكاملة

أول هذه الأسس هو **الأساس الفلسفي**، الذي يحدد الغاية من التربية الحركية وطبيعة المتعلم الذي يسعى المنهج إلى تكوينه. فإذا انحصرت الفلسفة في إتقان الأداء المهاري، فسوف يركز التصميم على التمرين والتكرار والدقة. أما إذا تبنى المنهج تصوراً أوسع للتعلم، فسوف يدمج المهارة الحركية بالفهم والتعاون والاستقلالية والثقة بالنفس والاستعداد للمشاركة المستمرة في النشاط البدني.

ويأتي الأساس النمائي والنفسي ليؤكد ضرورة مراعاة خصائص المتعلمين ومستويات استعدادهم فالعمر الزمني وحده لا يكفي لتحديد مستوى الصعوبة المناسب، لأن المتعلمين يختلفون في الخبرة السابقة والتوافق والقدرات الإدراكية وظروف الممارسة. لذلك ينبغي أن يتضمن المنهج بدائل متدرجة في صعوبة المهمات، مع تحديد متطلبات واضحة للتقدم من مستوى إلى آخر

أما **الأساس الحركي**، فيتصل بطبيعة المهارات ومكوناتها وعلاقاتها بالبيئة فمهارات الانتقال، مثل المشي والجري والقفز، تختلف في متطلباتها عن مهارات التحكم بالأدوات، مثل الرمي واللقف والركل، كما تختلف عن مهارات الثبات والاتزان. ويقتضي هذا الاختلاف اختيار خبرات تعليمية تتناسب مع متطلبات كل مهارة، بدلاً من استخدام نمط واحد من الممارسة لجميع المهارات.

ويتمثل **الأساس الاجتماعي والثقافي** في ضرورة مراعاة البيئة التي ينفذ فيها المنهج، وموارد المؤسسة التعليمية، والثقافة المحلية، والفرص المتاحة للمتعلمين، مع ضمان الشمول وعدم التمييز.

وتؤكد إرشادات اليونسكو للتربية البدنية الجيدة أهمية مرونة المناهج، وإتاحة فرص المشاركة، وتكييف الممارسات وفق الاحتياجات المختلفة

(UNESCO, 2015)

ويضاف إلى ذلك **الأساس القائم على الأدلة**، الذي يقتضي أن تُبنى قرارات التصميم على مصادر علمية ومعايير مهنية وبيانات ميدانية، لا على الخبرة الشخصية وحدها فالخبرة المهنية مهمة، لكنها تكون أكثر قيمة عندما تُستخدم في تفسير الأدلة وتحويلها إلى قرارات تعليمية قابلة للاختبار

النماذج النظرية لتصميم المناهج

تساعد نماذج تصميم المناهج على تنظيم القرارات التربوية، لكنها لا تمثل وصفات جامدة تصلح لكل المواقف

(Tyler, 1949) يُعد نموذج تايلر من النماذج الكلاسيكية المؤثرة في تصميم المنهج.

ويرتكز على أربعة أسئلة: ما الأهداف التي ينبغي تحقيقها؟ وما الخبرات التعليمية التي تساعد على تحقيقها؟ وكيف تُنظم هذه الخبرات؟ وكيف نتحقق من تحقق الأهداف؟

وتظهر **أهمية هذا النموذج في التربية الحركية** من خلال ضبط الاتساق بين الهدف والمهارة والنشاط وأداة التقويم فإذا كان الهدف تطوير دقة الرمي، فيجب أن تتضمن الخبرات التعليمية فرصاً فعلية للرمي، وأن تقيس أداة التقويم الدقة بطريقة مناسبة، لا أن تقتصر على اختبار معلومات المتعلم عن الرمي

ومع ذلك، ينبغي عدم تطبيق النموذج بصورة حرفية تؤدي إلى إهمال نواتج التعلم غير المتوقعة أو منع المعلم من الاستجابة للفروق التي تظهر أثناء التطبيق. وقد ناقش

Cruickshank (2018)

أهمية نموذج تايلر وحدوده في التربية الصحية والبدنية

أما نموذج تابا، فيؤكد دور تشخيص حاجات المتعلمين ومشاركة المعلمين في بناء المنهج ويبدأ عادة بتحليل الحاجات، ثم صياغة الأهداف، واختيار المحتوى وتنظيمه، واختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها، وأخيراً التقويم (Taba, 1962).

وتبرز قيمته عندما يراد تصميم منهج يستجيب لمشكلة فعلية، مثل ضعف التوازن أو محدودية المهارات الأساسية أو انخفاض فرص المشاركة

ويقدم المنظور الدوري لتطوير المنهج، المرتبط بأعمال ويلر، تصوراً يركز على الترابط المستمر بين عناصر المنهج، بحيث لا ينتهي العمل عند اعتماد التصميم، بل تعاد مراجعة الأهداف والمحتوى والخبرات في ضوء نتائج التنفيذ والتقويم

ومن الناحية المهنية، يمكن الجمع بين هذه المداخل؛ فيُستخدم تشخيص الحاجات لتحديد الأولويات، وأسئلة تايلر لضبط الاتساق بين الأهداف والخبرات والتقويم، ثم يُستخدم التقويم الدوري لتحسين المنهج ويجب أن يكون هذا الجمع مبرراً نظرياً ومنهجياً، لا مجرد تجميع غير منظم للخطوات.

تحليل الاحتياجات وتحديد الفئة المستهدفة

تبدأ عملية التصميم بتحليل الواقع التعليمي وتحديد الفجوة بين مستوى الأداء الحالي والمستوى المستهدف ويشمل ذلك تحليل خصائص المتعلمين، ومراجعة المنهج القائم، وتحديد الموارد المتاحة، ودراسة البيئة التعليمية، والتعرف على المشكلات التي تعوق التعلم.

يمكن استخدام الملاحظة المنظمة، والاختبارات الحركية الملائمة، ومقابلات المعلمين، وتحليل الوثائق، والاستبانات المناسبة، ودراسة إمكانات المكان والأدوات ولا ينبغي اختيار أداة التشخيص لمجرد سهولة استخدامها؛ بل يجب أن تكون مناسبة للسؤال الذي يراد الإجابة عنه

فعلى سبيل المثال، إذا كان الهدف معرفة مستوى التوازن لدى المتعلمين، فينبغي اختيار مهمة حركية تتطلب التوازن فعلاً، مع تحديد شروط الأداء وطريقة تسجيل النتيجة.

أما إذا كان الهدف التعرف على اتجاهات المتعلمين نحو النشاط الحركي، فقد تكون الاستبانة أو المقابلة أنسب.

ويجب أن تُفسر نتائج التشخيص في ضوء العمر والخبرة السابقة والظروف التعليمية كما ينبغي تجنب تعميم نتائج عينة محدودة على فئات مختلفة دون أدلة تؤيد هذا التعميم.

صياغة أهداف المنهج ونواتج التعلم

تحدد الأهداف اتجاه التصميم وتؤثر في اختيار المحتوى والخبرات التعليمية وأدوات التقويم ولذلك ينبغي صياغتها بحيث توضح ما يتوقع من المتعلم أن يعرفه أو يؤديه أو يطبقه

ويجب التمييز بين **الهدف العام**، مثل تنمية الكفاية الحركية، **والهدف الخاص**، مثل تطوير التوازن أثناء الحركة، **والهدف الإجرائي**، مثل أداء سلسلة من الحركات الانتقالية مع المحافظة على التحكم بالجسم وفق محك أداء محدد

و**يتطلب الهدف الإجرائي** الواضح تحديد السلوك المتوقع، وشروط الأداء، ومعيار النجاح.

فبدلاً من القول إن المتعلم «يفهم التوازن»، يمكن تحديد أنه يؤدي انتقالاً حركياً بين ثلاثة أوضاع متتابعة مع المحافظة على الاتزان في نهايات الحركات وفق محك الملاحظة المعتمد.

وينبغي ألا تقتصر أهداف المنهج على المجال الحركي فقد تتضمن أهدافاً معرفية تتعلق بفهم مفاهيم القوة والاتجاه والمسار، وأهدافاً اجتماعية تتعلق بالتعاون واحترام القواعد، وأهدافاً شخصية تتعلق بالثقة والمثابرة. ويجب أن يقابل كل هدف دليل مناسب على التعلم؛ فلا يُستدل على اكتساب مهارة حركية من إجابة كتابية وحدها، ولا يُستدل على التعاون من نتيجة اختبار مهاري فردي فقط.

اختيار المحتوى الحركي وتنظيمه

يُختار المحتوى بناءً على ارتباطه بالأهداف، وملاءمته لخصائص المتعلمين، وقيمته التعليمية، وإمكان تنفيذه في البيئة المستهدفة بأمان.

ويمكن أن يشمل المحتوى مهارات الانتقال، ومهارات التحكم بالأدوات، ومهارات الثبات والاتزان، والوعي بالجسم والفراغ، ومفاهيم القوة والسرعة والإيقاع والتوقيت، والعلاقات الحركية مع الأشخاص والأدوات والبيئة

ولا يكفي تحديد قائمة المهارات؛ إذ ينبغي تنظيمها **وفق مبادئ**

التدرج، والاستمرارية، والتكامل، والانتقال.

ويعني **التدرج: الانتقال** من المهمات الأبسط إلى الأكثر تعقيداً،

تعني **الاستمرارية** إعادة تناول المهارات عبر الزمن مع زيادة التحدي أو تنويع سياق الممارسة.

ويعني **التكامل** ربط الجوانب الحركية والمعرفية والاجتماعية،

الانتقال فيعني إتاحة الفرصة لاستخدام ما تعلمه المتعلم في مواقف جديدة.

ففي وحدة التوازن، يمكن أن يبدأ المحتوى بالمحافظة على وضع ثابت على أرض مستقرة، ثم الانتقال على خط أرضي، ثم تغيير الاتجاه، ثم أداء مسار يتضمن عوائق منخفضة وآمنة ويجب أن يعتمد الانتقال بين هذه المهمات على مستوى الأداء الفعلي، لا على عدد الحصص وحده.

تصميم الخبرات التعليمية وطرائق التدريس

تمثل الخبرات التعليمية الوسيط الذي تتحول من خلاله الأهداف والمحتويات إلى تعلم فعلي وتتطلب الخبرة الجيدة مهمة واضحة، ووقتاً كافياً للممارسة، ومستوى مناسباً من التحدي، وتغذية راجعة قابلة للاستخدام، وتنظيماً يقلل وقت الانتظار

وقد بين Silverman و(2015) Mercier

أن نوع الممارسة وتنظيمها وطريقة عرض المحتوى ومستوى المتعلم من العوامل المهمة في تخطيط دروس التربية البدنية

يمكن استخدام التوجيه المباشر والنمذجة عند تقديم مهارة جديدة أو شرح قواعد السلامة، كما يمكن استخدام الاكتشاف الموجه عندما يكون الهدف استكشاف حلول حركية متعددة وتفيد المحطات الحركية في زيادة فرص الممارسة، بينما يساعد التعلم التعاوني على تطوير التواصل والمسؤولية المشتركة إذا حُددت أدوار المتعلمين بوضوح

ولا ينبغي اختيار طريقة التدريس لأنها شائعة أو ممتعة فحسب؛ بل لأنها مناسبة للهدف والمهمة ومستوى المتعلمين كما يجب أن تراعي طريقة التدريس فرص المشاركة الفعلية، وألا يتحول تنظيم الدرس إلى انتظار طويل أو مشاركة محدودة لبعض المتعلمين.

التقويم وبناء أدوات قياس نواتج التعلم

يُعد التقويم جزءاً أصيلاً من تصميم المنهج، لأنه يحدد مستوى التعلم ويساعد على اتخاذ قرارات بشأن المحتوى وطريقة التدريس ومدى الحاجة إلى التعديل ويمكن التمييز بين التقويم التشخيصي الذي يحدد المستوى الابتدائي، والتقويم التكويني الذي يتابع التعلم أثناء التنفيذ، والتقويم الختامي الذي يحدد مدى تحقق النواتج في نهاية الوحدة أو البرنامج.

ومن المهم التمييز بين تقويم المنهج وبناء الاختبارات الحركية فتصميم المنهج يحدد نواتج التعلم والخبرات التي ينبغي تقديمها، أما بناء الاختبار فيتعلق بتطوير أداة مناسبة لجمع أدلة عن أداء المتعلمين. ويتكامل المجالان، لكنهما يختلفان في الغرض والإجراءات

يتضمن الملف المرفق حول بناء وتصميم الاختبارات الحركية خطوات مهمة، منها تحليل المهارة المطلوب قياسها، واختيار وحدات الاختبار، وكتابة التعليمات، واختيار عينة مناسبة، والتحقق من الثبات والصدق، وفحص العلاقات بين الوحدات، والنظر في إعداد معايير لتفسير الدرجات.

ويمكن توظيف هذه الإجراءات عند بناء أدوات تقويم نواتج المنهج، مع ضرورة مراجعة صلاحية كل إجراء وفق طبيعة الأداة والغرض من استخدامها

عند تصميم اختبار لمهارة الرمي، ينبغي أولاً تحديد ما إذا كان المطلوب قياس الدقة أو نمط الأداء أو كليهما.

ثم تُحدد شروط الاختبار، والأدوات والمسافات وعدد المحاولات، وطريقة تسجيل النتيجة.

ويجب أن تكون التعليمات موحدة حتى لا تتأثر النتائج باختلاف طريقة شرح الاختبار أو تنفيذه

ويشير الصدق إلى مدى دعم الأدلة والتبريرات لاستخدام الدرجات في الغرض المقصود، بينما يشير **الثبات** إلى اتساق النتائج في الظروف التي يُفترض أن تكون متقاربة أما **الموضوعية** فتتعلق بمدى استقلال الدرجة عن الشخص الذي يجري التقييم أو يصححه ولا يكفي أن يكون الاختبار شائع الاستخدام لإثبات ملاءمته لجميع الأعمار أو البيئات أو الأغراض.

وعند الحاجة إلى اختبار حركي جديد، ينبغي تجريبه على عينة مناسبة، وفحص وضوح تعليماته، وتحليل نتائج التجربة الاستطلاعية، والتحقق من خصائصه القياسية، ثم اتخاذ قرار مبرر بشأن الاحتفاظ به أو تعديله أو استبعاده كما يجب عدم إعداد معايير مرجعية عامة من عينة صغيرة لا تمثل المجتمع المستهدف.

الجانب العملي — تصميم وحدة تعليمية في التوازن

لتحويل المبادئ السابقة إلى إجراء عملي، يمكن إعطاء مثال بتصميم وحدة تعليمية افتراضية في التوازن، على أن تُكيّف لاحقاً وفق المرحلة العمرية والبيئة التعليمية الفعلية.

تبدأ المهمة **بتحديد الفئة** المستهدفة وتحليل احتياجاتها، ثم صياغة **هدف عام** يتمثل في تطوير التوازن والتحكم بالجسم وبعد ذلك يُصاغ **هدف إجرائي** يحدد الأداء المتوقع وشروطه ومحك النجاح

يُنظم المحتوى في **ثلاث مراحل**: التوازن الثابت، والتوازن أثناء الحركة، والتوازن في مسار يتضمن تغيراً في الاتجاه أو عائقاً منخفضاً وآمناً وتُصمم خبرات تعليمية تتيح للمتعلمين الممارسة المتكررة، مع تقديم بدائل في الصعوبة وفق الأداء الفعلي.

يمكن أن تتضمن الوحدة أربع حصص تُخصص الأولى للتشخيص والتوازن الثابت، والثانية للتوازن أثناء الحركة، والثالثة لدمج التوازن مع تغيير الاتجاه، والرابعة لتطبيق متكامل وتقويم ختامي. ولا يُفترض أن هذا التوزيع صالح لجميع المتعلمين؛ بل يُعد نموذجاً أولياً يخضع للتعديل بعد تحليل النتائج.

يُعد الطلبة بطاقة ملاحظة تتضمن معايير مثل المحافظة على الاتزان، والتحكم في الانتقال، والاستجابة للتعليمات، والالتزام بالسلامة. ويُحدد لكل معيار وصف واضح لمستويات الأداء، ثم تُستخدم البطاقة في تجربة أولية للتحقق من وضوحها وإمكان اتفاق المقيمين على استخدامها

وفي **نهاية التطبيق**، تُقارن النتائج بخط الأساس، وتُحلل الملاحظات المتعلقة بوقت الممارسة وصعوبة المهام ومشاركة المتعلمين ثم يقترح الطلبة تعديلات محددة على المحتوى أو التنظيم أو التقويم، مع تبرير كل تعديل في ضوء البيانات والأدلة العلمية

دراسة حالة ومناقشة نقدية

لنفترض أن مدرسة تطبق برنامجاً للتربية الحركية، وأن التقويم الأولي أظهر أن كثيراً من المتعلمين يواجهون صعوبة في مهارات التوازن والانتقال، بينما تركز الوحدة الحالية على الألعاب الجماعية المركبة

تتمثل المهمة البحثية في تحديد ما إذا كانت المشكلة ناتجة عن نقص في المتطلبات الحركية السابقة، أو عدم ملاءمة تسلسل المحتوى، أو قلة فرص الممارسة، أو عدم مناسبة أداة القياس

ينبغي ألا يبدأ الباحث بتغيير المنهج مباشرة؛ بل يجمع الأدلة، ويحلل طبيعة المهارات ومتطلبات الأداء، ويراجع أهداف الوحدة ومحتواها وطريقة تنفيذها، ثم يصوغ تفسيراً أولياً قابلاً للاختبار.

وبعد ذلك يقترح تعديلاً في التصميم، مثل إدراج خبرات متدرجة للتوازن والانتقال قبل تقديم المهمات المركبة، ثم يحدد مؤشرات يمكن استخدامها لتقويم أثر التعديل

وتوضح هذه الحالة الفرق بين اتخاذ قرار مبني على الانطباع واتخاذ قرار مبني على تحليل علمي.

كما تتيح للطلبة مناقشة حدود الاستدلال من نتائج القياس القبلي والبعدي، والحاجة إلى تصميم بحثي مناسب إذا كان الهدف إثبات أن التعديل هو سبب التحسن.

معايير الحكم على جودة تصميم المنهج

يمكن تقويم جودة المنهج المقترح باستخدام مجموعة من المعايير المترابطة، أهمها:

1. وضوح فلسفة المنهج واتساقها مع أهدافه.
2. استناد التصميم إلى تحليل حقيقي للاحتياجات.
3. دقة الأهداف وقابليتها للملاحظة والقياس.
4. ملاءمة المحتوى للمتعلمين وترابطه مع نواتج التعلم.
5. منطقية تسلسل الخبرات التعليمية.
6. جودة طرائق التدريس ووقت الممارسة الفعلية.
7. مراعاة الفروق الفردية والشمول والسلامة.
8. ملاءمة أدوات التقويم ووجود أدلة على صلاحيتها.
9. إمكان تنفيذ المنهج في ضوء الموارد المتاحة.
10. وجود آلية واضحة للمراجعة والتحسين المستمر.

ولا ينبغي النظر إلى هذه المعايير بوصفها قائمة شكلية؛ بل يجب تحليل الأدلة التي تدعم تحقق كل معيار فقد تكون الأهداف واضحة، لكن الخبرات لا توفر فرصاً كافية لتحقيقها، أو تكون الأنشطة مناسبة، لكن أداة القياس لا تمثل نواتج التعلم تمثيلاً جيداً.

الاتجاهات المعاصرة في تصميم مناهج التربية الحركية

تتجه التصورات الحديثة إلى مناهج أكثر شمولاً ومرونة، تجمع بين الكفاية الحركية والفهم المعرفي والمهارات الاجتماعية والشخصية المرتبطة بالمشاركة في النشاط البدني. وتقدم معايير

SHAPE America

لعام 2024 مثالاً على هذا الاتجاه؛ إذ تتناول تطوير المهارات الحركية، وتطبيق المعرفة المتعلقة بالحركة واللياقة، وتنمية المهارات الاجتماعية، والمهارات الشخصية التي تدعم المشاركة في النشاط البدني (SHAPE America, 2024)

كما تؤكد إرشادات اليونسكو للتربية البدنية الجيدة أهمية الشمول والمرونة والمشاركة المتكافئة والتطوير المهني للمعلمين، إلى جانب توافر بيئة تعليمية مناسبة

(UNESCO, 2015)

ويقتضي تطبيق هذه الاتجاهات في السياقات المحلية دراسة مدى توافقها مع الأهداف الوطنية، وخصائص المتعلمين، والموارد المتاحة، ومتطلبات المؤسسات التعليمية ولا يعني الاستفادة من المعايير الدولية نقلها حرفياً؛ بل تحليلها وتكييفها بصورة علمية

أسئلة نقاش لطلبة الماجستير

1. ما الفرق بين تصميم منهج التربية الحركية وبناء اختبار لقياس نواتج ذلك المنهج؟

تصميم المنهج عملية شاملة تتضمن تحديد الأهداف، واختيار المحتوى وتنظيمه، وتحديد طرائق التدريس والخبرات التعليمية وأساليب التقويم

أما بناء الاختبار الحركي فهو إجراء متخصص يهدف إلى قياس ناتج محدد من نواتج المنهج وفق شروط علمية، مع التحقق من الصدق والثبات والموضوعية .وبذلك يُعد الاختبار أداة لتقويم التعلم، بينما يتضمن المنهج منظومة التعلم وتقويمه كاملة.

2. ما مبررات اختيار نموذج تايلر أو تابا أو المنظور الدوري عند تصميم وحدة حركية؟

- نموذج تايلر :يُختار عندما تكون الأهداف التعليمية واضحة ومحددة، ويُراد تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية والتقويم في تسلسل منطقي متسق.
- نموذج تابا :يُناسب الحالات التي تتطلب الانطلاق من حاجات المتعلمين ومشكلاتهم، وبناء المنهج تدريجيًا من خلال تحليل المحتوى والخبرات التعليمية.
- المنظور الدوري نموذج ويلر :(يُناسب التصميم الذي يتطلب مراجعة مستمرة للعلاقات بين عناصر المنهج، واستخدام نتائج التقويم لتعديل الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية)

ويتحدد الاختيار وفق طبيعة الوحدة الحركية، وخصائص المتعلمين، والأهداف، ودرجة الحاجة إلى المرونة والتطوير المستمر.

3. كيف يمكن التأكد من أن تسلسل المحتوى يستند إلى متطلبات التعلم، لا إلى الترتيب التقليدي للمهارات؟

يتم ذلك بتحليل متطلبات كل مهارة، وتحديد المهارات السابقة اللازمة لإتقانها، ومراعاة النمو الحركي والفروق الفردية ومستوى الأداء الفعلي للمتعلمين .

ثم يُختبر التسلسل عمليًا من خلال التقويم القبلي، وملاحظة الأداء، وتحليل الأخطاء، وقياس التقدم .ويُعد التسلسل مناسبًا عندما تدعم كل مرحلة تعلم المرحلة التالية، وتُظهر نتائج التقويم أن المتعلمين يكتسبون المهارات بكفاءة، لا لمجرد اتباع ترتيب تقليدي ثابت.

الخاتمة

إن تصميم مناهج التربية الحركية عملية علمية متكاملة تبدأ بتحليل الاحتياجات، وتستند إلى فلسفة تربوية واضحة، وتترجم إلى أهداف قابلة للقياس ومحتوى متدرج وخبرات تعليمية ملائمة، ثم تُختبر فاعليتها من خلال تقويم منظم وتحليل للأدلة.

وتتطلب الممارسة المتقدمة في هذا المجال القدرة على الربط بين النظرية والتطبيق، واختيار النموذج المناسب، وتبرير القرارات التصميمية، وبناء أدوات قياس صالحة، وتحليل النتائج بصورة نقدية وتتمثل القيمة الحقيقية للمنهج في قدرته على توفير فرص تعلم ذات معنى، وتحقيق نواتج حركية وتربوية واضحة، والاستجابة للاختلافات بين المتعلمين، والتحسن المستمر في ضوء نتائج التنفيذ.

المراجع العلمية

Cruickshank, V. (2018). Considering Tyler's curriculum model in health and physical education. *Journal of Education and Educational Development, 5*(1), 207–214. https://eric.ed.gov/?id=EJ1180613

Jewett, A. E., & Mullan, M. R. (1977). *Curriculum design: Purposes and processes in physical education teaching-learning*. ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED159153

SHAPE America. (2024). *National physical education standards* (4th ed.). Human Kinetics. https://shapeamerica.org/standards/pe/

Silverman, S., & Mercier, K. (2015). Teaching for physical literacy: Implications to instructional design and PETE. *Journal of Sport and Health Science, 4*(2), 150–155. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.03.003

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?ark=%2Fark%3A%2F48223%2Fpf0000231101%2FPDF%2F231101eng.pdf.multi