

تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات

بن عقيلة كمال - جامعة الجزائر

بن عقيلة كمال

أستاذ مساعد بمكلف بالدروس

معهد التربية البدنية والرياضية

جامعة الجزائر

تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات

Résumé

Le concept (curriculum) désigne toutes les expériences d'apprentissage organisées, auxquelles pourrait être exposé l'apprenant sous la responsabilité de l'école, aussi ce concept est en relation étroite avec celui de (développement) selon les spécialistes contemporains dans le domaine des curriculums.

Dans le domaine pédagogique, la notion de compétence renvoie à l'inspiration de la pédagogie par objectifs, qui insiste sur l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques; c'est-à-dire: préciser son objectif, c'est pouvoir dire ce que les élèves sont capable de faire à l'issue de tel séance ou cours préciser; son objectif c'est pouvoir dire ce que les élèves seront capables de faire à l'issue de tel cours ou série de cours. Donc, la volonté que les élèves sachent faire, se substitue à la volonté qu'ils sachent, on passe d'une logique du savoir à celle du savoir faire

مقدمة

إن تطوير المناهج هو موضوع الساعة ، فالكلام عنه لا ينفك والحديث فيه لا ينقطع ، وكلما اشتدت بنا الأزمات وضائق بنا السبل وتدهورت الأوضاع وساءت الأحوال ، ارتفعت الأصوات منادية بالتطوير .. لماذا ؟ لأنه البلمس لكل الجراح والأمل في كل تقدم ونجاح .

المدرسة الجزائرية لا تخرج عن هذه القاعدة ، فهي مطالبة بتطوير مناهجها وبتغيير طرق عملها ، علما أن البرامج المطبقة في مؤسساتنا التربوية يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت ، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال ، مع العلم أن المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة ، والأزمة التي عاشتها الجزائر منذ أكثر من عشرية ، وخرجت منها مع استمرار بعض الصعوبات ، تشير بوضوح إلى الجهد الاستثنائي الذي ينبغي أن تبذله المدرسة لتحصي شبابنا من خطر العودة إلى ما يهدد التماسك الوطني . فالمجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت من فلسفته الاجتماعية ، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرفي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة ، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي .

بمعنى آخر ، فإن أمرية 1976 تحتاج إلى تعديل ضروري يماشى والتغيرات الكبرى الطارئة منذ ذلك الحين في المجال السياسي والاجتماعي والاقتصادي أي الانتقال من حكم الحزب الواحد إلى التعددية السياسية ، ومن اقتصاد مسير مركزيا إلى اقتصاد حر تسييره قواعد السوق ، وكذا دسرة اللغة والثقافة الأمازيغية . (وزارة التربية الوطنية، مشروع تعديدي ، الجزائر، 2003 ، ص. 10)

انطلاقا من هذه المسلمات ، فإن إصلاح وتطوير مناهج المنظومة التربوية الجزائرية ، وبالأخص مناهج التربية البدنية والرياضية في الوسط المدرسي ، أضحت من الأمور المستعجلة وذات منفعة لا نقاش فيها . وهذا من أجل العمل على تطوير طريقة الإحساس ، التفكير والتصرف للأفراد والمجتمع . وهذا التطوير استند شرعيته من النتائج التي توصلت إليها علوم التربية ، ومن ضرورة استبدال النموذج المعرفي الذي كان مطبقا في السابق ، والذي يعطي الأولوية للمعرفة الموسوعية وتسمية الذاكرة لدى المتعلم ، بنموذج قدرات التفكير والمنطق وإمكانيات المتعلم في ممارسة روح

- التقدّد لديه . فهدفنا التربوي لا يتحصر فقط في أكساب المعلومات فحسب ، ولكن خاصة في البحث عن تطوير أنماط التفكير المستقل لدى التلميذ ، وإعطائه إمكانية حرية التصرف في مسائل عدة ، وهذا في ظل المدرسة الفعالة بواسطة النشاط البدني . فإنه ينبغي أن ننظر إلى خصائص الحركة البشرية بمنظار العمل التربوي الحقيقي ، على أنها أول وظيفة عظيمة يجب أن تقوم بها التربية البدنية المعاصرة . وهي تتمثل في تمكين الإنسان من أن يستعيد ثراءه الحركي ، مع كل ما ينطوي عليه ذلك الثراء من توازن ثقافي وتربية نفسانية جديدة ، عوض السعي والبحث عن الأرقام التباسية والنتائج العالية .

1 - مفهوم التطوير:

عرف مصطلح « التطوير » عدة تعاريف أبرزها ، تعريف محمود أحمد شوق (1995 ص. 21) الذي يعرف بأنه « تحسين العملية التربوية ، وصولاً إلى تحقيق أهداف البرنامج بمرونة أكثر كفاءة » . كما يعرفه رشدي لبيب (1993، ص. 249) بأنه « ذلك التغير الكيفي في أحد أو بعض أو جميع مكونات البرنامج ، الذي يؤدي إلى رفع كفاءة البرنامج في تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة » ، ويضيف فوزي عبد السلام الشرييني (1987، ص. 23) فيقول « هو تلك العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل مكونات البرنامج وفق خطة مدروسة ، وذلك من أجل تحسين العملية التربوية ورفع مستواها » . فمن خلال التعاريف التي ذكرت سابقاً ، يتضح لنا أن عملية تطوير المنهاج عملية هامة لا تقل في أهميتها عن عملية بنائه ، كما عبر عنه الباحث حلمي عبد الوكيل (2005، ص. 16 17 155) . فيرى هذا الأخير أن التطوير في أي جانب من جوانب الحياة ، يهدف دائماً للوصول ، بالشئ المطور أو النظام المطور إلى أحسن صورة من الصور ، حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة . ويحقق كل الأهداف المنشودة منه على أتم وجه وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد . كما يرى أيضاً أن هناك عدة فروق بين التغيير والتطوير . فالتغيير الذي يحدث قد يتجه نحو الأفضل أو نحو الأسوأ . كما قد يؤدي إلى تحسين أو تخلف . بينما التطوير المبني على أساس علمي يؤدي إلى التحسين والتقدم والازدهار . من هنا نستنتج أن التطوير يستلزم التغيير ، بينما التغيير قد يؤدي أو قد لا يؤدي إلى التطوير . كما أنه يمكن القول بأن إرادة الإنسان تعتبر شيئاً ضرورياً لعملية التطوير . أما التغيير فقد يتم بإرادة الإنسان أو بدون إرادته ، صف إلى هذا فإن التغيير جزئي إذ ينصب على جانب أو نقطة محددة . بينما التطوير شامل ينصب على

جميع جوانب الموضوع أو الشيء المراد تطويره، كما يرى حلمي أحمد الوكيل أن هناك مجموعة من العوامل الواجب توافرها للوصول إلى الصور المثلى للشيء أو النظام المراد تطويره. من أهم هذه العوامل مايلي:

- 1- القدرة على تحديد الأخطاء وأوجه الضعف ونواحي القصور في الشيء المراد تطويره.
- 2- الدراسة المستفيضة والبحث العلمي المستمر. وقد أصبح البحث العلمي الآن أساس لكل عملية ناجحة، وبدونه لا يمكن تسيير الأمور في الطريق السليم.
- 3- الأخذ بأحدث الاتجاهات العالمية والاستفادة من خبرات الآخرين، الذين قطعوا شوطا طويلا في طريق التقدم.

2 - ارتباط مفهوم التطوير بمفهوم المنهاج:

يرى معظم المختصين المعاصرين في المناهج أن المنهاج التربوي: هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها، ونتيجة لذلك الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم، ويؤدي هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي الذي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها. ونتيجة لذلك الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل سلوكهم. ويؤدي هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأساسي للتربية، ويرى أحمد مذكور (1997، ص: 32-33) أن المنهاج ينقسم بأنه:

- 1- واسع بحيث يشمل الخبرات التربوية المختلفة التي عن طريقها ينتقل محتوى المنهاج. كما يشمل أيضا المواد المستخدمة والطرق والوسائل المتبعة في عملية التدريس والتقييم.
- 2- أن مفهوم المنهاج يشمل البرنامج، والبرنامج يشمل المقررات والمقررات تشمل الوحدات، والوحدة قد تكون من درس أو عدة دروس.

مما سبق، يتضح أن المنهاج عبارة عن وثيقة من الخبرات التربوية والتعليمية، يلقاها التلميذ تحت إشراف المعلم، وتتضمن في مجموعها واتجاهاتها الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل والتقييم. أي تفاعل التلميذ مع المحتوى والطرق والوسائل والتقييم. أي تفاعل التلميذ مع المحتوى في تجارب بإشراف مرن من المعلم.

كما يرى حلمي أحمد الوكيل (مرجع سبق ذكره، ص: 19) أن المنهاج بمفهومه التقليدي، كان عبارة عن مجموع المعلومات والحقائق والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية. أما بمفهومه الحديث، هو عبارة عن مجموعة من الخبرات التي تهيئها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم. وعلى هذا الأساس يرى الباحث أن التطوير وفقا لهذا المفهوم الحديث، ينصب على الحياة المدرسية بشئ أبعادها وعلى ما يرتبط بها، فلا يركز فقط على المعلومات في حد ذاتها، وإنما يتعداها إلى الطريقة والوسيلة والكتاب والمكتبات والإدارة المدرسية ونظم التقييم، ثم إلى التلميذ نفسه والبيئة التي يعيش فيها، والمجتمع الذي ينتمي إليه.

3 - ظهور مفهوم بيداغوجيا الأهداف:

إن أول باحث عالمي تعرض بوعي وقوة لنسج خيوط نظرية بيداغوجيا الأهداف هو العالم الأمريكي تيلر (TYLER) في سنة 1934، بحيث نبه المعنيين بالتعليم بعقم الأفكار التي يؤمنون بها، أو يتخذونها كأهداف عامة تصاغ في عبارات ضمنية لا يرتبط بها شيء محدد، ودعاهم إلى التحلي عنها والاشتغال بصياغة أهداف واضحة يمكن تقييدها، مما يسمح بالحكم الفعلي في كل نشاط تعليمي يسعى لتحقيق نتائج مقصودة. وركز على أن الوضوح الذي يقصده، ليس مسألة لغوية تقوم بها الألفاظ، ولكنه عمل تربوي وإع يخص بتحديد المحتوى التعليمي وأساليب تخطيطه وتعلمه. وكانت تلك الخطوة أساس الطابع الإجرائي لأهداف التعليم. وقد أخرج كتابين: الأول في عام 1934 وعنوانه « بناء مقاييس التحصيل » والثاني في سنة 1950 وعنوانه: «المبادئ الأساسية في المناهج والتعليم». في الأول ناقش الإجرائية والذي يشير أولا إلى حقيقة مؤداها أن الهدف إذا حدد بشكل جيد فإنه يعمل لضبط أنشطة التعليم. ويشير ثانيا إلى ضرورة توجيه التعليم لتحقيق أهداف مطلوبة بالفضل، وقد خلص إلى نتيجة مؤداها أن الإجرائية تعني توافقا بين النشاط التعليمي وأهدافه المحددة أو نتائجها المقصودة.

هذا التوافق يتصل بعناصر مؤثرة في العملية التعليمية، كالتلميذ والمدرس والموجه والمدير والوسط التعليمي... إلخ كما وضح أن الهدف يمكن تحديده في شكل أفعال أو في ردود أفعال أي في وقائع خارجية، وليس في شكل معلومات تتصل بحالات وأنشطة ذهنية مجردة.

كما أشار إلى وجوب صياغة الهدف بشكل يعبر عن قدرات التلميذ لا المدرس، فليس المهم ما يعرضه المعلم، ولكن ما يكتسبه المتعلم من هذا العرض.

وفي كتابه الثاني، عاد إلى تفصيل وتحديد ما سبق أن عالجته في كتابه الأول، مضيفاً أن تحديد أهداف التربية لا يرسخ فقط ما حاجاته، التلميذ وقدراته، ولكن حاجات المجتمع وقيمه وأهتماماته، مؤكداً أن مهمة الباحث في الأهداف هي تحديد هذه الحاجات وتحليل هذه القيم، وليس له أن يخترعها من عنده. وكذلك فإن لمواد الدراسة متطلبات هدفية لابد من مراعاتها، مما يجعل عملية تحديد الأهداف ثلاثية البعد، تفرض علينا أن نلجأ إلى علم النفس لمعرفة طبيعة المتعلم، وإلى التربية لمعرفة طبيعة المحتوى، وإلى الفلسفة لكشف وتحديد قيم المجتمع. (محمود قيس، 1995 ص. 149).

شكل رقم (1): يمثل نموذج تيلر لانتقاء الأهداف. (TYLER 1992, p 41)

المصدر	المصدر	المصدر
التلميذ	المجتمع	محتوى التعليم
الأهداف العامة المقررة		
الانتقاء فلسفة التربية	الانتقاء علم النفس التعلم	
أهداف المواد المحددة		

4- نشأة مقارنة الكفاءات:

يتفق أغلب الباحثين على أن مقارنة بيداغوجيا الكفاءات نشأت نتيجة للصراع بين نظريتين في التعلم، هما النظرية البنائية: « Théorie constructiviste » التي يترجمها جان بياجيه « Jean Piaget »، والنظرية السلوكية التي يترجمها العالم الأمريكي وإطسن « Watson » والعالم الروسي بافلوف « PAVLOV ». فأنصار النظرية البنائية ينطلقون من أن التعلم يحدث على أساس مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. وتنطلق هذه النظريات من مجموعة من المسلمات والفرضيات، من أهمها نجد أن الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط، فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم وتأويل وإدراك، وتعدل بنياتها

للتلازم مع ما يحيط بها حسب بياجى « Jean Piaget ». كما يؤكد هؤلاء الباحثين على أن كل تعلم جديد ، يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتوات ومفاهيم مكتسبة سابقا . (عبد اللطيف الفارحي وآخرون، 1999، ص. 52)

ويرى محمد بوعلاق أن الفرد الذي يتعلم ، نادرا ما يوظف طاقاته وقدراته أثناء التعلم . ومن ثمة فإن تطوير القدرات إلى أعلى مستوى ، يمكن أن يتم من خلال تبني طرائق وأساليب بيداغوجية معرفية ، بحيث أن الهدف الأسمى حسب هذا الباحث في هذه النظرية ليست تزويد المتعلم بمعارف ومعلومات جاهزة ، بقدر ما هو تطوير وتكيف نشاطه العقلي والوجداني والنفسى الحركي ، لكي يصبح قادرا على استثمار قدراته وطاقاته بشكل فعال ، فالهدف إذن هو مساعدة المتعلم أثناء مواجهة المواقف والمهام على :

- 1- معرفة كيفية استقبال المعلومات وتحليلها .
 - 2- التعرف على الاستراتيجيات المعرفية التي يفضلها أثناء عمليات التفكير والاستدلال والتخيل والإبداع .
 - 3- الوقوف على كيفية تخزينه للمعلومات ، سواء تعلق الأمر بالذاكرة القصيرة المدى أو البعيدة المدى .
 - 4- تحسين طريقته في التفكير وفي التعلم ، من خلال جعله متحكما في نشاطه الذهني ومن خلال جعله قادرا على استبدال أو تعديل أو تغيير الاستراتيجيات المتبعة في التعلم وفي التفكير من أجل الحصول على فعالية كبيرة في حل المشكلات التعليمية / . (محمد بوعلاق، 2004)
- إذن فعلى المستوى البيداغوجي ، أثرت البنائية على التصورات الديداكتيكية حيث يوجه الفعل التربوي نحو وضعيات تعاقبية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات وإثارة الصراعات وخلق الإدارة والإبداع . وتقوم هذه التصورات ، الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية بالطفل منطلقا لبناء وضعيات ديдаكتيكية تسمح للتلميذ باكتساب مفهوم أو عملية معينة ، وذلك اعتمادا على إدماج هذا المتعلم داخل محيط حتى يتيح له استعمال وسائل إستراتيجية تؤثر على هذا المحيط ، وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء ، وأساس هذه الإستراتيجية تتمثل فيما يلي :

- 1- يوضع المتعلم في مواجهة مشكل مستمد من الممارسة اليومية.
- 2- بحث المشكل المطروح ومناقشته جماعيا.
- 3- بحث متعدد الاتجاه قصد حل المشكل يتماشى ووثيرة كل متعلم وأسلوبه.
- 4- تقلص حضور المدرس وتدخله.
- 5- استئناف المناقشة الجماعية واستخلاص النتائج.
- 6- تحرير التقارير النهائية.
- 7- مراقبة النتائج النهائي للمتعلم.

من خلال ما سبق ذكره نستطيع القول بأن هذه النظرية تطلق من مبدأ بأن المعلم لا يقدم المعارف جاهزة إلى المتعلم وإنما يقدم له توجيهات تثير فيه تساؤلات، تدفع به إلى استغلال موارده لاكتساب المعارف وهذا ما أكده أحمد حسن اللقاني في قوله: «إن المعلم لا يلقي المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه كتاب مدرسي... ولكن يفتح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات وحدودها ليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد من سلامة تلك الفرص، وبالتالي التوصل إلى تزويد المتعلم بمجموعة من المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارس حياته». (ذكره، أحمد يوملاق مرجع سابق، ص: 11)

كما يرى فريد حاجي أن من بين أهداف مقاربة التدريس بالكفاءات هو:

- فسح المجال للمتعلم لتفجير طاقاته وقدراته الكامنة.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تناسب وما تسيره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقل المرفقية المتمثلة عند سبيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة ومنمية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات

بن عقيلة كمال معهد التربية البدنية والرياضية - جامعة الجزائر

• زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

• سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

• استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

• القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

• إدراك دور العلم والتعليم في تفسير الواقع وتحسين نوعية الحياة. (حاجي فريد، 2005، ص. 22)

5 - الخاتمة :

يحدو ميل بعض الدول إلى تبني بدائل الكفاءات كمقاربة جديدة في أنظمتها التربوية إلى عدة عوامل موضوعية.

فالباحث السويسري (PH - PERRENOUD) (1995) يقدم سبين أدبي إلى تبني العديد من الأنظمة التربوية لمقاربة الكفاءات وتعلق السبب الأول بالنقد الذي تعرضت له المؤسسات المدرسية فيما يخص ضعف قدرتها على تكوين أفراد قادرين على تحويل تعلماتهم إلى قطاعات غير مدرسية (قطاع العمل)، أما السبب الثاني فيرتبط برغبة تلك الأنظمة في إعادة هيكلة برامجها التعليمية.

أما محمد الدريج فيرى أن نجاح استخدام مفهوم الكفاءة في المؤسسات الإنتاجية أدى إلى انتقال هذا المفهوم إلى ميدان التربية والتكوين الذي ينظر إليه كمؤسسة للاستثمار والإنتاج. (محمد دوج لاق، مرجع سابق، ص 81) وهذا ما ذهب إليه الباحث حاجي فريد في قوله بأن المقاربة بالكفاءات، جواب المدرسة الملائم لمواجهة انتجار المعارف وتطوير التكنولوجيات ودوامية الإنتاج من ناحية، وحلًا لمعضلة تنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى كما يرى أن جوهر التنوير في المواجه هو التحلي عن أسلوب تلقين المتعلم مبادئ جاهزة، كما كانت عليه

يبدأ غوجيا الأهداف التي كانت تهتم بتعليم السلوك الذي يعني بالدرجة الأولى تعلم كيفية الرد أو الاستجابة لوضعية ما ، دون أن يتطوي هذا الرد على إمكانية للتكيف مع الوضعية المذكورة ، لأن الرد هنا يظل مجرد أداء سلوكي (استجابة) مقرون بمثير أو مشيرات حاضرة في الوضعية ، لأن المعلم إعاد بعد خصوصه لعملية إستراط « Conditionnement » مكررة على إنتاج نفس السلوك كلما ظهر نفس المثير ، وغالبا ما يصبح هذا الإنتاج شبه آلي وهنا يمكن وجه الاختلاف بين يداغوجيا الأهداف ويذاغوجيا الكفاءات لأن تعلم الكفاءة يتطلب عن تعلم « كيفية الرد » على الوضعية وليس مجرد إنتاج آلي ، فالمتعلم هو مواجهة وضعية معينة يقوم باختيارات متنوعة ضمن ما لديه من الوسائل ، فكرية سلوكية . . إلخ . ويتبعها بعملية تنسيق لتلك الوسائل أخذا بعين الاعتبار عناصر الوضعية التي يواجهها وينتهي في الأخير بتشكيل الطريقة التي سيرد بها على الوضعية .

(حاجبي فريج، 2005، ص 8)

وعندما وجهت إلى التعليم الهادف انتقادات لأذعة بسبب اعتماده على تجزئة وتفقيت الأهداف بحيث جعل المتعلم عبارة عن آلة مبرمجة لا تستوعب إلا صياغة الأهداف وتنفيذ ما جاء فيها ، ضمن سياقات مقطعة وغير متوافقة مع حاجات الإنسان وتطلعاته وطموحاته وفي نفس الوقت لا تنمي لديه أية كفاءة تنافسي مع سوق العمل لأنها تهتم بالمعارف ، بصفة كبيرة لذلك طرحت يداغوجيا الكفاءات كبديل ليذاغوجيا الأهداف ، وإنما هو بديل وتعديل لمسار يداغوجي ، أصبحت بعض تقنياته لا تستجيب للحاجات الفردية والاجتماعية الجديدة ولذلك فهما يلتقيان في النقاط التالية :

- 1- أن كلاهما يخضع للعقائد والتخطيط الاستراتيجي .
- 2- أن كلاهما يرفض العمل العشوائي والارتجال التي تخضع نتائجها إلى الظروف والعوامل والصدق .
- 3- أن كلاهما يعتبر التكوين جزءا هاما من العملية التعليمية التعليمية يتشكل ضمن السيرة العامة للتعليم ، لا يتفك عنها ولا يفارقها .

تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات

بن عقيلة كمال معهد التربية البدنية والرياضية - جامعة الجزائر

4- وأن كلا منهما يمثل بعدا استراتيجيا في نطاق شامل وذو سياقات محددة بأهداف وغايات واضحة.

ولكهما مختلفان في:

1- أن التعلم الهادف يقوم على مبادئ المدرسة السلوكية، ذات الصبغة غير العقلانية (المثير والاستجابة).

2- وأن التعليم الهادف يقوم على أساس تفتيت الخبرة وتفكيك الأهداف وتخزينها.

3- وأن التعليم الهادف لا ينمي القدرات العقلية وإنما ينمي السلوكيات الأدائية التي ينجزها المتعلم.

4- أما التدريس بالكفاءات فيقوم مبادئ المدرسة البنائية ذات الصبغة العقلانية.

5- يتم التعلم ضمن هذا المنظور، عن طريق مواجهة مشكلات حقيقية تابعة من حياة المتعلم واهتماماته.

6- يتم تنمية الكفاءات والقدرات والمهارات.

7- يكيف التعلم حسب حاجيات الفرد والمجتمع وسوق العمل.

8- لا يتم بالمعرفة النظرية بقدر اهتمامه بالكفاءات.

كما أننا لا نستطيع الجزم بأحكام قطعية على أن التعلم عند الإنسان يحدث نتيجة عمليات عقلية فقط، اعتمادا على آراء الاتجاه العقلاني، لأن التجارب التي قام بها السلوكيون هي الأخرى أثبتت نظرية المثير والاستجابة وهذا ما ذهب إليه محمد الدريج حين يقول « لا بشكل مدخل الكفاءات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس الهادف بل هو نموذج من نماذجه ويتدرج ضمن ما يعرف بموجة عامة رداغوجيا الأهداف، إنه مجرد حركة تمهيدية داخل هذه اليداغوجيا، يعمل

لتجاوز الاتقادات على تصحيح ما أصابها من انحراف، جعلها تنغلق في النزعة الإحرائية السلوكية وتحرف بالتالي بالفعل التربوي إلى فعل آلي تعودي وإلى فعل إشراطي يعدم الخصوصية والتميز ويبعد التفكير الإبداعي».

المراجع باللغة العربية:

- حلمسي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، القاهرة، دار الفكر العربي، 2005. علي أحمد مذكور، نظريات المناهج التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1997.
- حاجسي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الجزائر، الأبعاد و المتطلبات دار الغلدونية للنشر و التوزيع، 2005.
- فوزي عبد السلام الشربين، التكامل كمدخل لتطوير مناهج المواد الاجتماعية بالصف الأول، الثاني الأزهري، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية بالقاهرة، 1987.
- رفدي إبيد، فايز مراد، منهج منظومة لمحتوى التعلم، القاهرة، ط2، الانحلاوا المصرية، 1993.
- عبد اللطيف الفاري و آخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط1، 1994، 1999.
- محمد بوعلاق، مدخل المغاربة للتعليم بالكفاءة، البليدة، قصر الكتاب، 2004.
- محمد أحمد شوق، تطوير المناهج الدراسية، القاهرة، عالم الكتب، 1995.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المارجهي العام للمناهج، مشروع تمهيدي، الجزائر، 2003.

المراجع باللغة الفرنسية:

- 1- TYLER in DELANDSCHEERE (V & G), Définir les objectifs de l'Education, PARIS ; 7eme édition, PUF, 1992.