منهاج المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية لبعض أسباب غياب النتائج الايجابية لسنوات التطبيق

أ . مفتي محمد*

الملخص: فلسفة المقاربة بالكفاءات فلسفة تربوية حديثة انتهجتها الجزائر منذ عدة سنوات ، تعتمد على مجموعة من المبادئ أهمها جعل التلميذ محورا للعملية التعليمية ، وتهدف في كل هذا إلى تكوين المواطن النافع لنفسه و لمجتمعه و رغم مرور عدة سنوات إلا أننا لم نتحصل على نتائج ايجابية ، تعبر عن نجاح هذا الاختيار و قد جاء هذا المقال من اجل تحديد بعض أسباب التأخر في ظهور النتائج ، بتحديد مجموعة من الأسباب بعضها متعلق بالوثائق و البعض الأخر بالأستاذ و أخرى بالإمكانيات المتوفرة ، و قد حاول الباحث بعد ذلك اقتراح مجموعة من الحلول لتدارك التأخر وأيضا لتكون مسودة لبحوث أخرى .

Résumé

La Philosophie de l'Approche de Compétences est une philosophie de l'éducation moderne poursuivie il y a plusieurs années par l'Algérie.Basée sur un ensemble de principes qu'ils font l'élève le plus important est le point central du processus éducatif, a le but dans tout cela la formation du citoyen bénéfique pour lui et sa communauté, malgré le passage de plusieurs années, mais nous ne l'avons pas obtenons des résultats positifs reflètent le succès de ce choix.

Cet article analytique est venu d'identifier quelques unes des raisons du retard dans l'apparition des résultats en sélectionnant diverses raisons, certains documents connexes et d'autres avec l'enseignant lui même et D'autres possibilités sont disponibles, et puis lechercheur ont essayé de proposer un ensemble de solutions pour remédier au retard et aussi d'être un point départpour d'autres recherches.

مقدمة : تهدف إصلاحات الأنظمة التعليمية إلى تحديث مقاصد وغايات التعلم لجعلها أكثر انسجاما ونجاعة ، و الجزائر كغيرها من الدول تبنت العديد من المقاربات الإصلاحية لتطوير المجال التربوي ، كان أخرها اعتماد منهاج المقاربة بالكفاءات وهي فلسفة تربوية جديدة تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة ونفع الفرد والمجتمع بحيث تنمي كفاءات الفرد وتسمح له بالتوافق مع حاجات الواقع و من المعروف أن أهمية المدارس

* جامعة باجي مختار عنابة

تكمن في منح الأطفال القدرات والمهارات التي تسمح لهم فعلا أن يكونوا أكفاء للقيام بأشياء تنفعهم وتنفع المجتمع وهذا ما نعني بالمقاربة بالكفاءات ـ والكفاءات تجعل المعارف قابلة للتحويل والتجنيد في الوضعيات التي تمكننا من التصرف خارج المدرسة ومواجهة وضعيات معقدة أي التفكير والتحليل والتأويل والتوقع واتخاذ القرارات والتنظيم والتفاوض .

إضافة إلى ذلك فالمقاربة بالكفاءات كمنهاج جاءت لتعيد الاعتبار للتلميذ ككائن له دوره وفعاليته في عملية التعلم و هو شخصية قائمة بذاتها تتكامل فيها المجالات البدنية والمعرفية والنفسية لتجعله يشارك في العملية التعلمية بإرادة واستقلالية دون خوف أو ضغوط .

إن ارتكاز منهاج المقاربة بالكفاءات على إشراك التلميذ في عملية التعلم جاء بناء على الدراسات الكثيرة التي ناقشت الطرق التقليدية المبنية على الاتجاه العمودي الغير قابل للمناقشة بحيث تأتي المعلومات من أعلى إلى أسفل دون مراعاة المجال النفسي الانفعالي في عملية التعلم ، وقد جاء هذا البحث محاولة لتحديد أهم العوامل التي تقف وراء عدم ظهور النتائج الايجابية لسنوات التطبيق

. مشكلة الدراسة : لعل أهم شيء يظهر أهمية التربية البدنية و الرياضة في التشريع التربوي الجزائري هو إجبارية ممارستها لكل مراحل التعليم ولعل هذا الاهتمام لم يأتي بمحض الصدفة وإنما نابع من أهمية النشاط الحركي بالنسبة للطفل والذي أكدت عليه أدبيات التربية منذ زمن بعيد وأصبح من البديهيات التي لا تحتاج إلى برهنة وإنما إلى وضع آليات وشروط للنجاح بتوفير المناخ الملائم ليمارس الطفل هذا النشاط بكل حرية من هنا فانه ربما لا يكون من المدهش أن كلا من المدرسين و الطلاب دائما ما يصنفون دروس التربية الرياضية بين أكثر المواد أهمية علاوة على ذلك فان معظم الطلاب يضعون هذه المادة بانتظام بين المواد التي يحبونها بشكل اكبر و يمثل رد الفعل هذا فائدة كبيرة لمدرسي التربية الرياضية حيث أن معظم الطلاب يلتقون بالمدرس و قد تم تحفيزهم بشكل كبير و هم في شوق إلى التعلم (بيلي، 2003، صفحة 10)

لهذا أولى التشريع الرياضي أهمية كبيرة للتربية البدنية و الرياضة و أعطاها رؤية تخدم المبادئ العامة لأساليب التربية و التعليم الحديثين و التي تعتبر المقاربة بالكفاءات احد مظاهره... تساهم التربية البدنية والرياضية والتي تعتبران عنصرين أساسيين للتربية في التفتح الفكري للمواطنين و تهيئتهم بدنيا و المحافظة على صحتهم. تشكل التربية البدنية والرياضة عاملا هاما في ترقية الشباب

اجتماعيا وثقافيا وفي تدعيم قيم التماسك الاجتماعي (جيلالي، 2006)

رغم أن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية ، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلا أنّ الحقل التربوي ظل ولفترة طويلة خاضعا لنمط التدريس بالأهداف ، وهي الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم والتراكم ، وبالانطلاق في عمليات الإصلاح التربوي الجديدة دخل إلى الحقل الثقافي والتربوي مصطلح المقاربة بالكفاءات الذي يمثل من الناحية التربوية و النفسية إعادة الاعتبار للتلميذ كشخصية مستقلة يمكن لها أن تساهم في عملية التعلم ، بحيث ينمي التلميذ شخصيته على نحو أفضل و أن يكون قادرا على التصرف باستقلال ذاتي ومسئولية شخصية وينبغي بالنسبة لهذه النقطة ألا تغفل التربية أي جانب من إمكانيات التلميذ (ذاكرته ، تفكيره ، استدلاله العقلي ، وإحساسه الجماعي ، و قدراته الجسمية ، و مهارات الاتصال(العيسوي، 1997 ، صفحة 12)

فيجب على المعلمين أن يحولوا أدوارهم من الانفراد في العمل إلى الرفقة و أن ينتقلوا من التأكيد على توزيع المعلومات و نقلها إلى مساعدة المتعلمين في البحث عن المعرفة و العثور عليها و تنظيمها و إدارتها و توظيفها و توجيههم بدل من صياغتهم و تشكيلهم (العيسوي، 1997 ، صفحة 181)وقد جاءت المقاربة بالكفاءة كمنهاج جديد يقدر التفرد و الفروق التي تطبع الشخصية الإنسانية ، بحيث تعطي لكل تلميذ حقه من العملية التعلمية دون تناسي الجوانب الوجدانية و النفسية له .

وفي هذا الإطار يمكننا طرح السؤال التالي: ما هي أهم أسباب تأخر ظهور نتائج تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات؟

. الخلفية النظرية للبحث : عرف مصطلح المنهاج عند الإغريق و أصله course ومعناها مضمار سباق الخيل و المعروف أن مضمار السباق يكون محددا وواضحا و عند العرب تستخدم كلمة النهج أو المنهاج بمعنى الطريق الواضح حيث جاء في معظم القواميس العربية (لسان العرب ، المعجم الوسيط ، القاموس المحيط ، معجم الطلاب أو منجد اللغة و الإعلام) (وسيلة، 2010، صفحة 12)

يقابل الكلمة العربية منهاج في اللغة الإنجليزية كلمة curriculum وتعتبر دراسة المناهج في إنجلترا curriculum études من أهم فروع علوم التربية في حين كانت اللغة الفرنسية تفضل مصطلح برنامج الدراسات programme d études أو مصطلح خطة الدراسات plan d études ثم أصبحت هي الأخرى تستعمل

مصطلح المناهج curriculums في السنوات الأخيرة نتيجة التعاون في مجال البحث بين الباحثين الفرنسيين والانجليز ومن هنا يمكننا القول أن مفهوم المنهاج انتقل من مجرد التعبير عن البرنامج المقترح لتكوين التلميذ في مجال معرفي معين إلى مصطلح اعم و اشمل وقد تطور المفهوم الاصطلاحي للمنهاج و اختلف باختلاف الاتجاهات الفكرية التربوية و باختلاف الفلسفات و بالتالي المدارس التربوية التي اختلفت بدورها باختلاف العصور و المجتمعات و الثقافات فيعرفه (بينيه ، a. Binet) بأنه بيان مفصل عن العلوم التي تلقى في المدرسة ، تضعه السلطة العامة أي السياسة (وسيلة، 2010، صفحة 13) فالمنهاج التعليمي هو مجموعة من الأنشطة المخططة ، من اجل تكوين المتعلم و يتضمن الأهداف و تقويمها و الأدوات المستخدمة في تنفيذه انه يتعلق بكل (وسيلة، 2010، صفحة 13) المكونات التي تتضمنها الصيرورة الديداكتيكية من أهداف و محتويات و أنشطة و أساليب و تقويم ووسائل تعليمية(ديكورات1979Decorte.e .)وهو حسب دينو تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي و الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم و التعلم و يرى المنظر البريطاني (جون كير johnkeer.1968) أن المنهاج هو كل التعلمات و المكتسبات المنظمة و الموجهة من طرف المدرسة سواء بشكل فردي أو جماعي داخل أو خارج المؤسسة و في نفس الاتجاه يؤكد الفيلسوف البريطاني (بو هرست paulhirst) إن المنهاج هو برنامج النشاط المحدد بحيث يستطيع التلاميذ الوصول قدر الإمكان إلى تحقيق بعض الغايات أو الأهداف التربوية و نلاحظ من خلال التعاريف السابقة إنها ركزت في مجملها على المعارف و الخبرات التي تقدمها المؤسسة التعليمية و هذا ما جعل هذا النوع من المناهج يواجه عدة انتقادات تثير نقطة قلة الاهتمام بالمتعلم و تجعله في دور إيجابي و موقف نشيط يساهم ليس في انجاز العملية التعليمية و تنفيذ المناهج فحسب إنما ينبغي أن يكون المحور الأساسي الذي يدور حوله تخطيط هذه المناهج بالإضافة إلى طبيعة المجتمع و الثقافة و التطور العلمي و في هذا الاتجاه يورد (تومبس و تيرني1993toombs et tierny) تعريفا للمنهاج الحديث و يحددانه في انه أسمى مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف و المحتوى و الأنشطة و التقويم) المنهج في مفهومه الحديث خطة مكتوبة معتمدة للتعلم والتعليم أو الوسيلة التي تستخدمها التربية لتحقيق أهدافها و هو بناء نظامي يتشكل من عناصر و مكونات له مدخلات تعليمية وتتم من خلاله عمليات تنتهي إلى مخرجات تتمثل في المتعلمين الذين نعدهم بمستوى معين لخدمة الفرد و المجتمع و التكيف مع واقع الحياة بمستجداتها العديدة (الخزاعلة، 2009، صفحة 313) و يمكننا

القول أن المنهج الحديث بمفهومه الواسع هو جميع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ في داخل الفصل أو خارجه وفق أهداف محددة شريطة أن تكون هذه الخبرات تحت قيادة سليمة و رشيدة ليساعده على تحقيق النمو الشامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية و الاجتماعية و النفسية ليتمكن التلاميذ من إتقان المهارات النافعة لهم في الحياة وكذلك تحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجاته و رغباته استخدمت كل الوثائق الرسمية للإصلاحات التربوية الجزائرية التي انطلقت في 2003 مصطلح المناهج التربوية بشكل أساسي لكنها تشير إلى انه يمكن استخدام مصطلح البرنامج كتعبير شكلي فقط و ذلك لشيوع استعماله في الأوساط التربوية الجزائرية علما بان الأدب التربوي يميز بين مصطلحي البرنامج و المنهاج إذ أن الأول يدل على المعلومات و المعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة أما الثاني فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة و حسب الإصلاحات التربوية دائما فان المنهاج هو عبارة عن وثيقة رسمية تقدم لجميع المعلمين و المفتشين كدليل توجيهي يحمل مجموع الأهداف التربوية و مجموع المحتويات لجميع المواد التعليمية بالإضافة إلى توجيهات عن طرائق التدريس و الوسائل المستخدمة و كذا أساليب التقويم و أنماطه (وسيلة، 2010، صفحة 14)

أما التعريف الذي اعتمدته الوثائق الرسمية للإصلاحات التربوية الجزائرية كوثيقة المنهاج و وثيقة الوثيقة المرافقة للمنهاج و وثيقة دليل المعلم و أيضا المخططات التكوينية لوزارة التربية الوطنية مفاده أن المنهاج هو تلك الخطة الشاملة المتكونة من الأهداف المتمثلة في الكفاءات أو ملامح الخروج كما تسميها المناهج الجزائرية ـ محتويات المواد الدراسية ـ الاستراتيجيات البيداغوجية ـ و فيها طرائق التدريس و الوسائل التعليمية و أساليب التقويم المعتمدة فهو إذن كل ما تقدمه المدرسة و تشرف عليه في إطار البيئة المحيطة بها قصد تحقيق أهداف المجتمع و الاستجابة لحاجياته و تطلعاته (وسيلة، 2010، صفحة 15)

إن بناء المناهج ليس بالأمر الهين أو السهل كما انه يختلف من دولة إلى أخرى رغم عدم اختلافه على الأسس العلمية والاجتماعية والنفسية التي تعتمد عليها كل دولة في بناء مناهجها تعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي في التربية و إلى المدرسة البنائية في علم النفس تستمد بيداغوجية الكفاءات بعض أسسها من المذهب النفعي و الذي من رواده الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (1859)و خاصة ما تعلق منها باستخدام طريقة المشروع و أسلوب

حل المشكلات في التدريس .

إن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحققه من فائدة و نفع و هي من مبادئ بيداغوجية الكفاءات تعود مبادئ التعلم في بيداغوجية الكفاءات إلى الاتجاه البنائي في علم النفس الذي يتزعمه البيولوجي السويسري جان بياعيه (1980) (واعلي، 2011، صفحة 9)

و يبدو من الضروري القيام بتحليل تاريخي كي نفهم بشكل أفضل لماذا أصبح هذ المفهوم منذ السبعينات من القرن العشرين عنصرا جذابا في عالم الشغل و التكوين و المدرسة كما يتعين دراسة أصل المفهوم و أسباب سهولة انتشاره و المعنى الذي اكتسبه بالتدريج فلماذا يتم تفضيل هذا المفهوم على مفاهيم القدرة على و المعرفة و المهارة و الاستعداد و الإمكانية و يشير مفهوم الكفاية في معنى عام جدا إلى القدرة على إنتاج سلوك ضمن مجال محدد و قد ورد هذا المفهوم منذ أكثر من قرن في أعمال السيكولوجيين . (واخرون، 2005، صفحة 6)

و بعد أن طورت هذه المقاربة تحت مصطلح بيداغوجيا الإدماج تمت أجرأتها بالتدريج في عدد من البلدان الأوروبية و الإفريقية ابتداء من سنة 1990 و أساسا في مناهج التعليم الابتدائي و الإعدادي و كذا في التعليم المهني و التقني و قد أحدثت في هذه البلدان تغييرا حقيقيا في طريقة النظر في المنهاج و الممارسات المصاحبة له و تحاول بيداغوجيا الإدماج باستنادها إلى مبدأ إدماج المكتسبات خصوصا من خلال الاستثمار المنتظم لوضعيات الإدماج أن تقدم حلا إجرائيا لمشاكل الفعالية في الأنظمة التربوية و لمشكل الأمية الوظيفية المتلازم معها و تقدم أيضا بعض عناصر حل مشاكل الإنصاف في هذه الأنظمة و ذلك مادام الاشتغال على الوضعيات المركبة يعود بالنفع على جميع التلاميذ و بنفع اكبر على أولائك الذين يشكون من ضعف كبير (روجيرس، 2007، صفحة 5)

فالتعلم في نظر هذه المقاربة ليس تكرار لقول أو حتى لفعل و لكنه إعادة توظيف ما تم اكتشافه.....فالمدرسة لا يمكن أن تسخر فقط في تعلم أشياء في يوم ما لكي تستظهر كما هي في يوم الغد إن وظيفتها هي المساعدة على إعادة توظيف هذه المكتسبات في وضعية مدرسية و خارج مدرسية في وضعيات تكون بالضرورة أكثر تركيبا مستحيلة لأننا لا ننتهي أبدا من الإدماج أو التحويل ستوجد غدا وضعية جديدة ستؤدي إلى إدماج نفس المكتسبات بكيفية مغايرة إننا لا نكف مطلقا عن إدماج المكتسبات (روجيرس، 2007، صفحة 4)

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الإغراض التالية:

ـ تبني الطرق البيداغوجية النشطة و الابتكارية
ـ تحفيز المتعلمين على العمل (واعلي، 2011، صفحة 17)
ـ تنمية المهارات و إكساب الاتجاهات و الميول و السلوكات الجديدة
ـ عدم إهمال المحتويات
ـ اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي (واعلي، 2011، صفحة 18)

فبيداغوجيا الكفاءات هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية / تعلمية لضبط استراتيجيات التكوين في المدرسة من حيث مقاربات التدريس و الوسائل التعليمية و أهداف التعليم و انتقاء المحتويات و أساليب التقويم و كيفية إنجازها و غير ذلك من الأدوات (قاسمي، 2004، صفحة 13،14)

فالبيداغوجيا التقليدية لا تعتمد على اهتمام بخصوصيات التلاميذ و رغباتهم ولا باختلاف وتيرتهم في التعلم بحيث يتلقى جميع التلاميذ في الفصل الواحد بل و في جميع المدارس نفس المنهاج دونما عناية كافية لا بالمتأخرين و لا بالمتقدمين و باختصار لا يراعي النموذج التقليدي الفروق الفردية بين التلاميذ و يلخص رينزو تيتوني هذه الخاصية في العبارة التالية توفير اكبر قدر ممكن من المعلومات لأكبر عدد ممكن من التلاميذ في نفس الوقت (الدريج، 2004، صفحة 42) كما أن التلاميذ يفضلون الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات النظرية التي تتطلب تفكيرا عميقا (بدير، 2، صفحة 38) وهذا راجع لتعويدهم على الحفظ و الاسترجاعأما في المقاربات الحديثة فتنظر إلى المحتوى من الناحية النفعية بمعنى ماذا ي مكن أن يقدم هذا المحتوى للطفل في حياته العامة الواقعية وهل يستفيد منه في حل مشكلاته ومجابهة الوضعيات المختلفة في حياته اليومية

ورغم اعتماد الكثير من المدرسين على بعض الأساليب الحديثة في التدريس والتي تأخذ بعين الاعتبار الأسس النفسية والاجتماعية للطفل إلا أن النموذج التقليدي المبني على نشاط أساسي هو شرح المدرس مازال ساري المفعول إن المدرس في النظام القديم و كما وصفه كومنيوس يجب أن يقف فوق منصة بحيث يبقى الطلبة تحت مستوى ناظريه و لا يسمح لأحد منهم بعمل أي شيء سوى الانصات و النظر إليه (الدريج، 2004، صفحة 42)

والحقيقة أن هذه النظرة لها ما يبررها و لا تخلوا من دلالات عميقة و التي تعلي من مكانة المدرس و ترفع من قدره و تربط نجاح التدريس بنجاحه و تفوقه (الدريج، 2004، صفحة 43) وتبقى هذه النظرة سارية إلى يومنا هذا بغض النظر عن

تطوير طرق تكوين الأساتذة بالاعتماد على مبادئ علم النفس التربوي و أسس التعامل الصحيح مع الطفل في مراحله المختلفة و هو ما قلل من الشدة التي كانت تطبع معلم الماضي وكان المدرس يأمر و ينهى ولا يسمح بتعديل متطلبات المقرر و المنهج و يفرض مهارات حددها الكبار الذين وضعوا المنهج كما يفرض أنماط سلوك الراشدين و اتجاهاتهم و مثلهم العليا و يلزم جميع التلاميذ بها دونما مراعاة لخصوصياتهم و حاجياتهم و لا لاختلاف و تيرتهم في التعلم ودونما عناية كما اسلفنا لا للمتأخرين و لا للمتفوقين (الدريج، 2004، صفحة 48)

الكثير من الأساتذة يعتمدون في اختيار الطرق أو الأساليب التدريسية على الارتجالية والمغامرة وفي الكثير من الأحيان على تطابق هذه الأساليب مع السمات الشخصية للأستاذ فما هي العوامل التي ينبغي أن نأخذها بعين الاعتبار لتوجيه هذا الاختيار ووفق أي معيار تتأسس نجد من بين ما نجده:

ـ التماسك بالنسبة للأهداف البيداغوجية والجمهور

ـ النجاعة بمعنى احترام العوامل المسهلة للتعليم البيئة بكل ما تحتويه

ـ احترام مبدأ الراحة فالتلميذ يبقى انسان (هروشي، 1999، صفحة 114)

إن تحقيق التحويل من طرف المتعلم يعني القدرة على استعمال معارفه وتطبيق قاعدة إجرائية في سياق أخر (هروشي، 1999، صفحة 129)

فعندما نعلم أن الثقة بالنفس تثير الانفعالات الايجابية فعندما تشعر بالثقة فانك تصبح أكثر هدوء و استرخاء في المواقف و الظروف الضاغطة و هذه الحالة العقلية والجسمية تسمح أن تتصرف بنجاح في بعض مواقف الأداء الحرجة و عندما تفتقد الى الثقة فانك تميل إلى القلق حول كيفية الأداء الجيد و كيفية تفكير الآخرين في أدائك كما إن زيادة الخوف و محاولات تجنب الفشل سوف تعوق التركيز و تصبح أداة سهلة لتشتت الانتباه (حمد، 2012، صفحة 235)

لا احد ينكر أن المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقاتها الأولى في التكوين المهني ذلك لان هذا التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي أي أن (واعلي، 2011، صفحة 8) ما يكتسب منها في المدرسة ينبغي أن يكون قابلا للتوظيف و التحويل من طرف المتعلم لحل المشكلات التي تعترضه في الحياة اليومية و مساعدته على الاندماج اجتماعيا و مهنيا إن تبني المقاربة بالكفاءات لا يعني إلغاء الفائدة من المعارف و المعلومات إنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان التلاميذ بها مع الاعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما و بعبارة أخرى الابتعاد عن المعرفة الغير وظيفية أي تلك التي لا يمكن تسخيرها و استثمارها بشكل مجد لحل الوضعية

المشكلة (واعلي، 2011، صفحة 9)

المدرسة الجديدة	المدرسة القديمة
متمركزة حول الكفايات متمركزة حول المتعلم منفتحة على الخارج وجود ثقافة لتقويم المتعلمين والمعلمين والبرنامج تستبق التحولات والحاجيات	متمركزة على المعارف متمركزة على المدرس منطوية على ذاتها تختزل التقويم في الامتحان سواء لتقويم التلميذ أو الأستاذ أو نجاح البرنامج تقاوم التحولات

(هروشي، 1999، صفحة 40)

- أسباب تأخر ظهور النتائج الايجابية لمرحلة تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات:

المحتوى: مازال الأساتذة يقدمون المحتوى باعتباره حقائق ثابتة دائمة.... و ينقل العلم إلى الصغار كمعطى جاهز و ربما نهائي و غير قابل للنقاش و ليس كحقائق تنكشف شيئا فشيئا و ترسخ في سلوك المتعلم بفضل النشاط و العمل ، ثم إن المحتوى و ما يحتويه من مضامين لا تنظر باحترام لخصوصيات التلاميذ و احتياجاتهم و فروقهم الفردية بل بانسجام مع طبيعة المواد الدراسية و منطقها الداخلي فقط بحيث تبنى المقررات بكيفية متدرجة تبدأ من البسيط لتنتهي إلى المعقد (الدريج، 2004، صفحة 41) الأمر الذي يصعب على المتعلم تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيبها في الدرس (بدير، 2، صفحة 38)

- الإمكانات : لقد أكد التشريع على أهمية الإمكانات في تطوير الميدان الرياضي التربوي فأكد على إجبارية توفر مؤسسات التعليم و التكوين و كذا المشاريع الجديدة على منشئات و تجهيزات رياضية تتناسب مع خصوصية ميدان التربية البدنية و الرياضية وعلى أساس شبكة تجهيزات تأخذ بعين الاعتبار مختلف مراحل التعليم . (جيلالي، 2006)

يجب أن نتفق أنه وفي السنوات الأخيرة انتشرت ثقافة التسيير الهادف إلى التهدئة و البحث عن الحلول الترقيعية و التي الغرض منها التقليل من الاحتجاج و العمل بأقل الإمكانيات وقد انتشرت بشكل كبير عبارات يرددها الكثير من البيداغوجيين في بلادنا والتي مفادها أن نجاح حصة التربية البدنية و الرياضة غير مرتبط بتوفر الوسائل نحن لا ننكر أن توفر أستاذ فعال ومبتكر يمكن أن يعوض نقص الأدوات لكن لا ينفي أهميتها في زيادة دافعية التلاميذ نحو الممارسة وتقوية الاتجاهات الايجابية نحو حصة التربية البدنية والرياضة

ولعل ابسط مناخ يمكن أن يعمل فيه الأستاذ هو الذي تتوفر فيه مساحة تسمح بالحركة التلقائية للتلاميذ إضافة لتوفر وسائل تساعد الأستاذ على الابتعاد

على العمل في طوابير إضافة إلى توفير شروط الأمان لكل من الأستاذ والتلاميذ

. الإنتاج المعرفي المصاحب : في كل الدول التي حاولت تغيير منظومتها التربوية كان أول اهتماماتها هو عنصر تكوين الأساتذة والمكونين أنفسهم و كان يأتي في المقام الثاني من حيث الأهمية توفير المراجع و المطبوعات المصاحبة لهذا التغيير الجذري سواء كانت من إنتاج الدولة أو من اجتهادات شخصية للمختصين و الخبراء في هذا الميدان و لعلنا إن اطلعنا على مسيرة الدول في هذا المجال نلاحظ أن اغلب الكتب كانت ذات صبغة تطبيقية أو بمعنى أخر ما يسمى بالحقيبة التدريبية و التي يجب أن تحتوي على إرشادات حقيقية و معارف موضوعية يمكن عند تطبيقها أن تأتي بنتيجة و لعلنا مازلنا بعيدين عن هذه القفزة المتعلقة بالتأليف و التي تزيد من حماس الأساتذة و المعلمين في العمل و تسهل لهم التطبيق وترفع عنهم الغموض والالتباس المقترن بمصطلحات المقاربة بالكفاءات

. التكوين: من ناحية أخرى هل كون الأساتذة من اجل منح طفل هذه المرحلة فرصة القيام بتجريب أنشطة كثيرة مختلفة بحيث يستطيع أن يتخصص في النشاط الذي يفضله بأكبر درجة (سعادة، 2000، صفحة 90)

وهل درب الأساتذة على تنمية مقدرة الطفل على التعلم الذاتي بحيث يتم إشراكهم في التوصل إلى الأهداف التعليمية المنشودة بشكل فعال (سعادة، 2000، صفحة 90) وأهم من هذا كله القدرة على تعريض الطفل لمواقف الحيرة والتحدي المعقول الذي يتناسب و مرحلة النمو التي ينتمي إليها لان ذلك من شانه أن يؤدي إلى تنمية الاستكشاف لديه و البحث عن بنى عقلية جديدة أرقى مما لديه و بذلك ينمو عقليا و معرفيا (سعادة، 2000، صفحة 90) و ربما يرجع ذلك الى غياب دورات التكوين الحقيقية والفعالة و التي يؤطرها مختصون و نركز في هذا المجال على التربصات التطبيقية الحقيقية المرفوقة بالحقائب التدريبية الإجرائية

- الكفاءة العامة : عدم امتلاك أساتذة التربية البدنية و الرياضة للكفاءات لتكوين التلميذ في شتى مجالات الشخصية تعد التربية الرياضية الحديثة نظاما تربويا قائما بذاته يهدف إلى تنمية الفرد ككل متكامل و متوازن بإكسابه عناصر اللياقة البدنية العامة من قوة و تحمل و مرونة ورشاقة و قدرة وتوازن و كذلك صقل قواه العقلية و تنمية المهارات الحركية المعرفية لديه و تهذيب و تعديل سلوكه و ضبط مظاهره الانفعالية و توجيه دوافعه الأولية و تنمية قيمه الاجتماعية (الخزاعلة، 2009، صفحة 29) و قد نبه التشريع على أهميتها في تكوين المواطن المتزن

في شخصيته و المتكامل في مواهبه والسؤال المطروح هنا هل أساتذة التربية البدنية والرياضة يعملون على تكوين الطفل في جميع مجالات شخصيته وهل يملك أساتذة التربية البدنية هذه المقدرة وربما السؤال السابق لهذا هل كون أساتذة التربية البدنية والرياضة من اجل تنمية هذه المجالات بشكل متوازن تتعدد جوانب دراسة النمو لتشمل النظرة المتكاملة من حيث النمو العقلي و المعرفي و الانفعالي و الجسمي و الحركي و بالرغم من أن دراسة نمو سلوك الأطفال خلال النشاط البدني بالنسبة للمربي الرياضي يتجه بدرجة أساسية نحو النمو الجسمي و الحركي إلا أننا لا نستطيع أن نغفل العلاقة المتكاملة لمظاهر النمو الأخرى باعتبار أن نمو التلميذ وحدة متكاملة لمظاهر النمو الأخرى كما أن أهمية الحركة في تطوير المجال الوجداني تعتبر امرأ بديهيا و يعد المجال الوجداني احد المجالات المهمة التي يمكن تطويرها و تعزيزها عند الأطفال من خلال استخدام برامج التربية الحركية و يستهدف التطور الوجداني زيادة قدرات الأطفال على التعامل مع الآخرين من خلال استخدام ردود أفعال مناسبة في المواقف المختلفة و كذلك من خلال قدرتهم على التعامل مع أنفسهم و يشمل المجال الانفعالي و الاجتماعي الوجداني على جانبين مهمين هما :

ـ **الجانب الأول :** مفهوم الذات : بما أن حياة الأطفال تعتمد على اللعب و الأنشطة الحركية العنيفة في بعض الأحيان فان خبرات النجاح و الفشل التي يمرون بها تلعب دورا مهما في تكوين مفهوم قوي للذات لذلك أصبح من الضروري على الإباء و المربين الاهتمام بعملية اكتساب الأطفال للخبرات الحركية التي تتماشى مع مرحلة نموهم و تطورهم كذلك مع قدراتهم الذاتية بحيث تتصف هذه الخبرات بالتقليل من احتمالات الفشل و تعزيز احتمالات النجاح .

وتعد عملية الشعور بالرضا النفسي و الثقة بالنفس غاية في الأهمية حيث أنها تساعد في الارتقاء بدوافع الطفل الذاتية و تؤدي إلى النجاح في تحقيق الواجبات الحركية كما أنها تعمل على إثراء ايجابية الطفل نحو مفهومه لذاته .

ـ **الجانب الثاني :** اللعب و العلاقات بين الزملاء : تشير الدراسات التي استهدفت تحليل حياة الأطفال إلى أنهم يمرون بمراحل متعددة لتحقيق العلاقات الناجحة بزملائهم (سعادة، 2000، صفحة 26)

من هنا يجب على الأستاذ أن يدرك أهمية العمل على جميع مجالات الشخصية لتكوين شخصية متوازنة و سليمة من الإمراض النفسية و إذا تحقق هذا فقد اكتسبنا مواطن نافع لنفسه أولا و لمجتمعه ثانيا

ـ الركون إلى المنهاج التقليدي : نحن نعلم أن قطاعا كبيرا من الأساتذة مازالوا يعملون بأسلوب النظام الكلاسيكي المعتمد على تسيير الأستاذ لحصته بمفرده مغلقا كل مجال لمساهمة التلميذ وللأساتذة في هذا تبريرات كثيرة يتحججون بها منها على سبيل المثال العدد الكبير للتلاميذ في الفوج الواحد و منها أيضا خوف الأستاذ على التلاميذ إن هو تركهم يعملون لوحدهم من أن يؤذي بعضهم البعض فلو كان هؤلاء الأساتذة يعلمون فوائد إعطاء الثقة بالنفس للتلاميذ و مساعدتهم على العمل بمفردهم و ما يمكن أن ينتج عنها لما ترددوا في المساهمة في هذا التطوير (حمد، 2012، صفحة 235) لم يستطع الأستاذ الجزائري أن يخرج من الأسلوب التقليدي لان صورة المدرسة راسخة في عاداتنا و لان النظام التقليدي بسيط و مريح أستاذ يلقي الدرس و التلاميذ هنا من اجل الاستماع و التعلم و لهذا ظلت الأنظمة التربوية قابعة و في حالات عديدة موجهة نحو المحتوى المنقول الى المتعلم عوض الكفايات التي يجعله يحصل عليها (هروشي، 1999، صفحة 05) تؤمن البيداغوجيا التقليدية بالمبدأ القائل : أن الأستاذ يمتلك المعرفة و أن البيداغوجيا هي نقل المعرفة (هروشي، 1999، صفحة 06) فالتلميذ في المنهاج القديم و في إطار هذا النموذج ، يجد نفسه مقيد مغلول مما يقوي لديه الشعور بالخضوع و الخنوع والاستسلام و لعل هذا ينسجم مع ما يسود المجال التربوي بشكل عام من اعتقاد في ضرورة الخضوع و السلبية في علاقة الصغار و الكبار ، و حرمانهم بالتالي من سبل الحوار و المناقشة و معارضة المدرس و الكبار بشكل عام ، و كان التلميذ ينفذ ما يطلب منه ولا يشجع على توجيه الأسئلة ، كما كان يحرم من النشاط العملي الذي يمكن إن يجعله يساهم في التحضير و في تحديد خطة المدرس و جميع المواد العلمية الضرورية .

و كان المدرس يأمر و ينهى و لا يسمح بتعديل متطلبات المقرر و المنهج ، و يفرض مهارات حددها الكبار الذين وضعوا المنهج ، كما يفرض أنماط سلوك الراشدين و اتجاهاتهم ومثلهم العليا و يلزم جميع التلاميذ بها دونما مراعاة لخصوصياتهم و حاجياتهم و لا لاختلاف وتيرتهم في التعلم ، و دونما عناية كما أسلفنا لا بالمتأخرين ولا بالمتفوقين ورغم اعتقادنا بأننا نطبق في منهاج المقاربة بالكفاءات إلا أن الكثير من أسسها لا تطبق و لازالت الكثير من مبادئ الأسلوب التقليدي هي السائدة خاصة في المدن الصغيرة المناطق التي يغلب عليها الطابع الريفي يواجه المدرسون دوما ضرورة الاختيار بين الطرق حينما يستعدون للفعل مع الأسف تكون الاختيارات محصورة جدا و يجابه المدرسون بوحدة (تطابق) الممارسات و قليل من تنوع الصيغ البيداغوجية المستعملة أما الأسباب في ذلك

فهي كثيرة منها ، ذوق و عادات المدرسين ، و النقص في المعلومة أو التكوين و تأثير الاكراهات المادية المعيقة (العدد ، الزمان ، المكان) و الحضور الدائم لبعض التقاليد (الدرس) ينبغي أن لا تكون ممارسة التعليم عرضة للصدفة أو الامتثالية conformisme بل أن تكون تعبيرا عن إستراتيجية بيداغوجية تظهر اختيارا مفكرا فيه من بين إمكانات كثيرة (هروشي، 1999، صفحة 114)

ـ **الغموض:** رغم الإصدارات الرسمية الخاصة بمنهاج المقاربة بالكفاءات إلا أن غموض الكثير من المفاهيم و التعديل في المصطلحات من إصدار لأخر و ربما حتى إلغاء بعض المصطلحات و استبدالها بمصطلحات أخرى ترك الكثير من الأساتذة في حيرة من أمرهم و أصبح كل أستاذ خاصة المقبلين على امتحان التثبيت يحاول العمل وفق الأسلوب و الوثائق التي ترضي مفتش المادة وحتى نكون منصفين فقد تم استدراك الأمر إلى حد ما في السنوات القليلة الماضية بإصدار بعض الأقراص الالكترونية و التي اجتهد المشرفين عليها في توحيد المحتوى لكن يبقى هذا العمل قليل جدا باعتبار التأخر الحاصل في التطبيق

ـ **الاتجاه السلبي للأساتذة القدامى نحو هذا المنهاج:** انطلاقا من ملاحظات الميدان فأن الكثير من الأساتذة القدامى كانت اتجاهاتهم سلبية نحو هذا المنهاج مما انعكس على المتخرجين الجدد

ـ **التكوين الجامعي :** لعل التكوين الجامعي هو الجسر الوحيد الرابط بين الحصول على شهادة البكالوريا والتوظيف فهل واكبت الجامعة مراحل التطبيق الأولى و التي فاقت الخمسة عشر سنة و للعلم فمعاهد التربية البدنية و الرياضة لم تجتهد في توحيد البرامج و المقررات إلا في السنوات الأخيرة و ما دون كان اجتهادا شخصيا للأساتذة الجامعيين وكانت نتيجة عدم التنسيق بين الجامعة كمجال تكوين ووزارة التربية كمجال عمل مما انعكس سلبا

ـ **الاتصال:** لعل أهم عامل يمكن أن يساهم في تأخر ظهور نتائج المقاربة بالكفاءات غياب الاتصال الجيد من الأستاذ و عدم تكوينه على ذلك فالتواصل يمثل جوهر العملية البيداغوجية ولو أردنا أن نحدد حجم احتياج العملية التدريسية للتواصل لوجدنا أن كل العملية التدريسية هي في حقيقة الأمر تواصل فحتى في حصة التربية البدنية والرياضة التي ينظر لها المختصون أنها حصة الحركة و اللعب لا تخلوا على مدار زمانها من أساليب التواصل سواء أثناء الممارسة أو أثناء الراحة يسير نمط التواصل في النموذج التقليدي في خط واحد ذلك أن المدرس يشرح دون أن يعير كبير اهتمام لردود فعل التلاميذ و دون اعتبار

لإجاباتهم و حتى أداءهم في الامتحان لا يستغل في تصحيح أداء المدرس و لا في تصحيح مسار التدريس فهناك إذن انعدام للتغذية الراجعة (الدريج، 2004، صفحة 49)

كما يظهر ذلك في ضعف التفاعلات و خاصة على المستوى الوجداني ما بين المرسل و المتلقي أي ما بين المدرس و التلميذ مما يؤدي إلى فقر في العلاقات الإنسانية و جفاف داخل الفصل و هذا ما نلاحظه عندما يتخذ المدرس موقف التعالي في علاقته بالتلميذ (الدريج، 2004، صفحة 50) هل يقوم الأستاذ بتوظيف التعزيز الايجابي بشكل فوري بعد كل أداء صحيح في حالة تعديل سلوك الأطفال في الاتجاه المرغوب فيه من خلال التشجيع و الإثابة و توفير فرص النجاح بدل استخدام النقد السلبي أو العقاب (سعادة، 2000، صفحة 95)

ـ **التعلم النشط :** أهم أساليب التدريس النشط هو أسلوب حل المشكلات و التعلم بالاستكشاف فهل يعتمدها الأساتذة بتعريض التلاميذ إلى مواقف الحيرة و الغموض من اجل تعويده على إيجادا الحلول إضافة إلى التعلم التعاوني و الذي يعود التلاميذ على العمل مع بعضهم والاستفادة من مهارات بعضهم فهل يطبق و هل كون الأساتذة على الإشراف على العمل به و هل يحاول الأساتذة تعويد التلاميذ على العمل بهذا الأسلوب بتطبيقات تجريبية يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة و هذا يعزز ثقتهم بذاتهم و الاعتماد على الذات فالمتعلمين يفضلون أن يكونوا نشطين خلال التعلم و المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه خلال التعلم النشط أو يشترك فيها تكون ذات قيمة اكبر من المهمة التي ينجزها له شخص أخر (بدير، 2، صفحة 40) فقد تغير دور المعلم في التعلم النشط هو الموجه و المرشد و المسهل للتعلم فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي (كما في النمط الفوضوي) و لكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه و هذا يتطلب منه الإلمام بمهارات هامة تتصل بطرح الأسئلة و إدراك المناقشات و تصميم المواقف التعليمية المشوقة و المثيرة و غيرها

ـ **التقويم :** لعل أهم المآخذ على أساليب التقويم في منهاج المقاربة بالكفاءات و التي تتسم بالغموض معرفة الأساتذة و التلاميذ على حد سواء للوضعية الإدماجية المطلوبة في الامتحانات الرسمية و ما على الأساتذة إلا تدريب التلاميذ عليها خاصة في الأشهر الأخيرة للسنة هذا من جهة و من جهة أخرى عدم وجود سلم تنقيط واقعي مشترك بين الولايات

إذا عدنا إلى نظام التقويم المعتمد في النموذج التقليدي سنجد سيادة أسلوب

الامتحانات و الاختبارات و لا يستعمل التقويم كأداة لإعادة النظر في التعليمية و تصحيح مسارها إنها خاصية أخرى من خصائص النموذج التقليدي ..... و لابأس أن نشير إلى أن الطابع القسري لهذا النسق يتجلى كذلك في الأهمية التي تحتلها العقوبات و المكافئات في دعم أسلوب التقويم إن لائحة العقوبات تشكل القانون الجنائي للفصل أما لائحة المكافئات فتعدد الجوائز أو الفوائد التي يمكن أن (الدريج، 2004، صفحة 48) يجنيها التلميذ بدأ من الثناء و النقطة الحسنة و انتهاء بالجوائز التقديرية على المستوى المحلي أو الوطني و ما تجدر ملاحظته أن هذه المكافئات أو على الأقل الطريقة التي تمنح بها تكشف و ربما أكثر من غيرها عن الطابع القهري للمدرسة ذلك أن خوف التلاميذ من عدم حصولهم على تشجيعات المعلم و على ما يوزعه من نقط يفوق خوفهم من العقاب و من التوبيخ.

السؤال المطروح هنا هل يجتهد أستاذ التربية البدنية و الرياضة في تطوير هذا الاتفاق و هل يعتمد أساتذتنا على المقارنة بين الأهداف المحددة في بداية كل حصة و مدى تحقيقها في نهاية كل حصة حتى و إن كان هذا الأمر مجرد شكليات تشعر التلميذ بحجم الاهتمام و التطور الذي يحصله في كل حصة

ـ **غياب فلسفة الاستثمار في الإنسان :** هل تتوفر مدارسنا على مشروع حقيقي غايته تكوين مواطن منتج و مفيد لنفسه و لوطنه و و هل للأستاذ المقدرة على رؤية عناصر القوة و الضعف في الطفل و على تحليل سلوك الأطفال في إطار استشراف المستقبل ، فالتربية البدنية و الرياضة جزء من التربية العامة و التي تتحقق من خلال الأنشطة البدنية و الجسمية و تهدف إلى بناء شخصية الفرد في مختلف أبعادها المهارية و العقلية و الوجدانية لتكوين المواطن الصالح المحب للعمل و المستوعب بصورة مناسبة لمعطيات العصر (الخزاعلة، 2009، صفحة 29،30)

كثيرا ما يعاني المتعلمون صعوبات سواء في اكتساب المعارف التي ينبغي أن توظف بشكل مناسب في حياتهم اليومية أو في تنمية المهارات العقلية التي تعتبر أساسية للتكيف مع التطور المتسارع للمعرفة و مع التحول المستمر الذي عرفه عالم الشغل بولوج مهن جديدة لآجل ذلك برزت فكرة اعادة النظر في التكوين (التعليم) الذي تضمنه المدرسة باللجوء إلى منطق الكفاءة إذ أن هذا المنطق يؤكد على تدريب التلاميذ في المدرسة على المهارات المعقدة التي ستمكنهم من التكيف مستقبلا مع محيط دائم التغير (واعلي، 2011، صفحة 8)

ـ **المناخ المدرسي :** الفرق الكبير بين مناخ المدرسة و مناخ المنزل ومناخ خارج المدرسة بمعنى كيف نجعله يشعر داخل المدرسة بنفس شعور الراحة في

المنزل او في أثناء اللعب و لعل الشكل التالي يبين الفرق الواضح بين ثقافة الطفل و ثقافة المدرسة و نلاحظ من خلاله المساحة الواسعة بين المنطق الذي يحكم المدرسة و المنطق الذي يحكم الطفل

ثقافة الطفل	ثقافة المدرسة
اللعب	الدراسة
الاشتراك الفعلي	القراءة عن الموضوع
اختبار حدود الشخص	احترام الحدود التي وضعها الاخرون
غير المتوقع	المتوقع
شعورية	عقلية
حركة بدنية	ليس هناك نشاط بدني
التعلم من خلال الحركة	الجلوس بلا حركة

(بيلي، 2003، صفحة 10)

. علاقة المحتوى بالواقع : هل هناك علاقة حقيقية بين محتوى دروس و حصص التربية البدنية و بين الواقع بمعنى أخر هل يستفيد التلاميذ من الحصص في تجاربهم الحياتية و أيضا هل يحرص الأستاذ على بناء المواقف التعليمية من اجل ذلك هل يحاول الأساتذة تحقيق ما يسمى بالتحويل فالبيداغوجيا الموجهة صوب الكفايات ستتحول من التعلم المتمركز حول المواد حيث يتم التأكيد على المعارف إلى تحديد الإعمال التي يتوجب على التلميذ أن يكون قادرا على القيام بها بعد التعلم و بالنسبة للبعض فان منطق تدريس المواد يكون في خدمة هذه الأعمال أما بالنسبة للبعض الآخر يشكل عائقا أمام تعلم هذه الأعمال و هنا تطرح الأسئلة حول العلاقات المعقدة بين منطق تدريس المواد و منطق الكفاية المقترن باكتساب خبرة مركبة ممتدة و قابلة للتنقل خارج المجال المدرسي و حينما تريد المناهج الجديدة التأكيد على التجارب الجديدة و على أنماط العمل (في وضعية ما) دون تقديم المعارف الصورية المطابقة لذلك فان الخطابات حول تعبئة الكفايات يمكن أن تؤدي و بشكل مفارق إلى تفقير هذه الأخيرة و بالمقابل فان منطق الكفاية يعود إليه الفضل في التذكير بان تملك المعارف الخاضعة للصورية غير كاف لإصدار حكم مسبق على الأعمال المفيدة فكيف تستطيع ديداكتيك المواد تصور هذه الإشكالية ؟ هذا أيضا يطرح مشكل التقويم (روجيرس، 2007، صفحة 8)

فالمنهج المعد بصورة سليمة و ملبية لتحقيق أهداف المجتمع.....و الذي يأخذ على عاتقه تكوينهم لمواجهة مشاكل الحياة و ممارسة أدوارهم الحياتية من خلال فهم و استيعاب المنهج و ما يحتويه ليظهر ذلك على سلوك المتعلم في التطبيق و الممارسة اليومية الناجحة (الخزاعلة، 2009، صفحة 313)

ـ التحكم في المجال النفس ـ حركي: إن عدم إدراك المجال النفس الحركي إدراكا صحيحا يعتبر أيضا عامل مهم في عدم ظهور النتائج الايجابية باعتباره العنصر المهم و الخاصية المميزة للتربية البدنية و الرياضة عن المواد الأخرى و يبدو من خلال البحوث الخاصة بهذا المجال المعقد و الذي يحتاج إلى خلفية نظرية كبيرة مرفوقة بتجربة حركية معتبرة أن الكثير من الأساتذة و حتى المدربين يفتقرون إلى هاتين الصفتين و هذا ما أكده الدكتور بورجيبة علي (دكتوراه جامعة موسكو) في إحدى مداخلاته أن العديد من الأساتذة عبر الوطن لا يدركون المجال النفس حركي إدراكا صحيحا و يضيف أن هذا المجال الذي يعتبر حلقة الوصل بين كل العلوم التجريبية التي تهتم بحركة الانسان مهما كانت بساطتها و للتحكم في هذا المجال لا بد من اكتساب الخلفية النظرية ثم الاعتماد على الملاحظة العميقة و المتفحصة و يؤكد هذا الأخير انه لا مجال للتحكم في هذا الميدان الا من خلال التكوين العميق المعتمد على البحوث العلمية و التجارب المخبرية و كما سبق القول تدريب الطالب على الملاحظة العميقة المبنية على التحليل الحركي السليم و الذي يساعد المدرب و الأستاذ على السواء في تطوير ما يجب تطويره و تعديل ما يجب تعديله لكي نعود التلميذ و اللاعب على السواء القيام بالوضع المناسب للموقف المناسب بدون إضافة أو زيادة يمكن أن تؤثر على نجاح الحركة

ـ أهداف التربية البدنية و الرياضة في المقاربة بالكفاءات : يجب تحديد أهداف التربية البدنية في إطار هذا المنهاج بدقة بمعنى ماهو ملمح الشخص الذي نريد تكوينه فيمكننا في التربية البدنية و الرياضية أن نحدد بصورة جوهرية ثلاثة مواصفات يتم السعي إلى تنميتها لدى التلميذ :

ـ هل نسعى إلى تنمية مواصفات شخص متوازن سليم في جسمه كما في عقله مسئول عن صحته يستطيع احترام القواعد الأولية للسلامة الصحية ستبنى الوضعيات في هذا المنحى مثلا بربطها بإبعاد أخرى كالصحة والمواطنة و التغذية ...الخ ـ هل نسعى إلى تنمية مواصفات رياضي من مستوى عالي على اعتبار التربية و البدنية و الرياضة هي قبل كل شيء نشاط للتنافس يصاحبه انشغال بتحقيق انجاز معين ؟ سنميل إذن إلى دفع التلميذ إلى الرياضة التي يتفوق فيها بعد إخضاعه لتداريب في مختلف الرياضات

ـ هل نسعى إلى تنمية مواصفات فنان أي شخص مبدع يستطيع أن يوظف جسمه للتعبير عن مشاعر و أحاسيس ؟ ستكون لدينا إذن وضعيات تستدرجه

أكثر إلى اكتساب ثقافة في التعبير الجسدي وفي تقنية وفن السرك أو مسرح الشارع أو الرقص ...الخ (روجيرس، 2007، صفحة 179)

ستفيد هذه المواصفات كثيرا من تنميتها بكيفية متكاملة فلو استهدفنا المواصفة الأولى وحدها سنجازف بتقديم وضعيات ذهنية في جوهرها في حين أن التربية البدنية والرياضية تندرج أساسا في المجال الحس حركي و في المقابل يؤدي ذلك الاقتصار على تنمية المواصفة الثانية أو الثالثة فقط إلى تقليص ـ منذ البداية ـ من حظوظ التلاميذ الأقل قدرة على ممارسة الرياضة و الأقل قدرة على الإبداع (روجيرس، 2007، صفحة 180)

ـ التوصيات:

ـ يجب أن يجتهد الأساتذة في ابتكار وضعيات تعلميه جديدة تبتعد عن تقديم الدروس بالشكل الاحادى الجاهز و إنما تحث التلميذ و تستفزه للوصول إلى التعلم

ـ الاهتمام بالمنشئات و الوسائل البيداغوجية وتوفيرها بشكل دائم و صيانتها وتحديد عدد التلاميذ في الفوج الواحد بشكل يساعد على نجاح العملية التعليمية

ــ تكوين الأساتذة للعمل بالأساليب الحديثة و خاصة أسلوب حل المشكلات و التعلم بالاستكشاف لما لهما من فائدة لتنشيط عقل التلميذ و تعويده على الاعتماد على نفسه

ـ اجتهاد الأساتذة في وضع أهداف تخدم كل مجالات الشخصية (الانفعالي ، المعرفي ، الاجتماعي ، النفس الحركي) ـ توجيه الأساتذة بان العمل بالورشات واستعمال الأساليب النشيطة ليس بالصعوبة التي يتصورونها بل بالعكس فالأسلوب التقليدي أصعب و يساهم في تعب الأستاذ انطلاقا من تركيز الأستاذ على النظام و محاولة السيطرة على مناخ الحصة وهو أمر يتناقض مع بيداغوجيا الطفل

ـ إطلاق حملة من الإصدارات يشرف عليها مختصون تعتمد خاصة على الحقائب التدريبية تكون مدعمة بأمثلة تطبيقية وموحدة المفاهيم توضع في متناول كل المشاركين في الفعل التربوي

ـ بناء مناهج جامعية بالاشتراك مع المساهمين في الفعل التربوي تكون موحدة و ذات صبغة تطبيقية و إطالة فترة التربص التطبيقي و الاعتماد على التدريس المصغر

ـ البحث عن تفعيل حقيقي للأيام التكوينية مع المفتشين للاستفادة الحقيقية

من تطوير القدرات

ـ إضافة مقاييس خاصة بالاتصال خلال التكوين الجامعي و تنظيم دورات لنفس الغرض من اجل استفادة الأساتذة من بعضهم البعض

ـ إرشاد الأستاذ لأهمية الاهتمام بالتلميذ و النظر لهذه الوظيفة نظرة ذات قيمة لتكوين المواطن الناجح و الفعال

ـ تطوير قدرات الأساتذة في مجال التقويم سواء خلال الحصة أو خلال السداسي أو خلال السنة الدراسية مع التركيز على تقويم كل المجالات التي يمكن أن يطورها أي أستاذ بغض النظر عن تخصصه

ـ اجتهاد الأستاذ في توفير مناخ صفي خالي من الضغوط

ـ اجتهاد الأستاذ في تصميم الوضعيات التعليمة بشكل يخدم مهارات عامة يمكن أن يستفيد منها التلميذ في حياته العامة فالمعلم في المقاربة بالكفاءات يحتل مكانة كبيرة و هو :

ـ مدعوا إلى ترك التركيز على المعارف فمصادر المعرفة تنوعت وسائلها و تعددت اشكالها (واعلي، 2011، صفحة 19)

ـ مطالب بان يكون مكونا و منشطا للمتعلمين و مستشار لهم أكثر منه معلما

ـ انه منظم للوضعيات التعلمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف

ـ بقدر ما يكون بحاجة للوسائل التعليمية المختلفة ستكون حاجته للابتكار في الأفكار التعليمية (واعلي، 2011، صفحة 19)

ـ تدعيم الإصدارات في المجال الحركي سواء كانت تأليفا أو ترجمة لتدارك الضعف الموجود في هذا المجال

ـ تكوين الأساتذة للإشراف على أسلوب التعلم التعاوني لما له من فائدة على المدى البعيد خاصة تكوين المواطن المفيد للمجتمع

الخاتمة :

إن المقاربة بالكفاءات تعاقد بين جميع شركاء النظام التربوي: مدرسون ، متعلمون ، المؤسسة ، المجتمع ، و هي ككل تعاقد لا تكون له قيمة إلا إذا احترم من طرف الجميع يدور هذا التعاقد حول ثلاث نقاط هي:

ـ ما باستطاعتكم القيام به عند نهاية مرحلة تعليمية أو بتعبير أخر ما باستطاعتكم تحصيله من عناصر كفاية معينة

ـ ستكون تحت تصرفكم الوسائل الملائمة لبلوغ الأهداف المحددة

ـ سيراقب التقويم مسبقا بلوغ الأهداف المحددة في مجالات المعرفة و السلوكيات و المواقف تحدد هذه البيداغوجية بوضوح قواعد اللعب و تقييم علاقات جديدة بين المدرسين و المتعلمين و تسهل التواصل و تسمح باستقلالية التعلم و لكن بالنسبة للمتعلم حيث الحافز الرئيسي هو النجاح في الامتحان فان هذه البيداغوجية لا تؤخذ بجدية إلا إذا كانت جميع الشروط محترمة من طرف المدرسين و بشكل خاص ما يتعلق منها بالتقويم (هروشي، 1999، صفحة 38)

1. المراجع :
2. ابراهيم قاسمي. (2004). دليل المعلم في الكفايات. الجزائر: دار هومة.
3. اسعد عبد الله حمد. (2012). منهاج مقترح لتأهيل الثقة بالنفس و تاثيره في تعلم مسكات الرمي في المصارعة الرومانية . مجلة كلية التربية الرياضية .
4. بلعروسي احمد تيجاني ، لكحل جيلالي. (2006). قانون الرياضة (الإصدار الاولى). الجزائر: دار هومة للنشر.
5. جواكيم دولز واخرون. (2005). لغز الكفايات في التربية. منشورات عالم التربية.
6. ريتشارد بيلي. (2003). دليل تدريس التربية الرياضية في المدارس. القاهرة: دار الفاروق.
7. عبد الرحمن العيسوي. (1997). سيكولوجية الطفولة و المراهقة. بيروت : دار النهظة العربية.
8. عبد الرحيم هروشي. (1999). بيداغوجيا الكفايات مرشد المدرسين و المكونين . الدار البيضاء: نشر الفنك.
9. قرايرية حرقاس وسيلة. (2010). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لاهداف المناهج الجديدة في اطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية : دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة. قسنطينة: غير منشور.
10. كريمان محمد بدير. (2). التعلم النشط. عمان 2012/2008: دار المسيرة .
11. كزافييه روجيرس. (2007). الاشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات لادماج التعلمات . الدار البيضاء : مكتبة المدارس.
12. محمد الدريج. (2004). التدريس الهادف من نموذج التدريس بالاهداف الى نموذج التدريس بالكفايات . العين: دار الكتاب الجامعي.
13. محمد الطاهر واعلي. (2011). بيداغوجية الكفاءات . الجزائر .
14. محمد خميس حسين ابو نمرة ـ نايف عبد الرحمن سعادة. (2000). التربية الرياضية و طرائق تدريسها . عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
15. محمد سلمان الخزاعلة /وصفي محمد الخزاعلة. (2009). التربية الرياضية الفاعلة و طلبة كليات التربية . عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.