بن عقيلة كمال

أستاذ مساعد مكلف 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

المجلة العلمية لمعهد التربية البدنية والرياضية (RSEPS)
المجلد 16، العدد 1، جوان 2007
ISSN: 1111-1135, EISSN: 2661-7358

مقدمـــة

إن تطويـــر المناهج هو موضوع الســـاعة ، فالكلام عنه لايفتـه والحديث فيـــه لا ينقطع ، وكلما اشتدت بنا الأزمات وضاقت بنا السبل وتدهورت الأوضاع وساءت الأحوال ، ارتفعت الأصوات منادية بالتطوير . . .لمادا ؟ لأنه البلسم لكل الجراح والأمل في كل تقدم ونجاح.

المدرســـة الجزائرية لاتخـــرج عن هذه القاعدة ، فهـــي مطالبة بتطوير مناهجهـــا وتغيير طرق عملها ،علمـــا أن البرامـــج المطبقة في مؤسســـاتنا التربوية يعود تصميم أهدافهـــا وتحديد محتوياتها إلـــى عقود خلت ، وهي بذلك لا تواكب التقـــدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال ، مع العلم أن المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة ، والأزمة التي عاشـــتها الجزائر منذ أكثر من عشـــرية ، وخرجت منها مع استمرار بعض الصعوبات ، تشـــير بوضوح إلى الجهد الاســـتثنائي الذي ينبغي أن تبذله المدرسة لتحمي شبابنا من خطر العودة إلـــى ما يهدد التماســـك الوطني . فالمجتمع الجزائـــري عرف تغيرات سياســـية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت من فلســـفته الاجتماعية ، وفتحت أمامه طموحات مشـــروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المســـؤولة ، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي.

بمعنى آخر ، فإن أمرية 1976 تحتاج إلى تعديل ضروري يتماشى والتغيرات الكبرى الطارئة منذ ذلك الحين في المجال الســـياسي و الاجتماعي والاقتصادي أي الإنتقال من حكم الحزب الواحد إلى التعددية السياســـية ،ومن اقتصاد مسير مركزيا إلى اقتصاد حر تسيره قواعد السوق ، وكذا دسترة اللغة والثقافة الأمازيغية . (وزارة التربية الوطنية، مشروع تمهيدي ، الجزائر، 2003 ، ص. 10)

انطلاقا من هذه المســـلمات ، فإن إصلاح وتطوير مناهج المنظومة التربوية الجزائرية ، وبالأخص منهاج التربية البدنية و الرياضية في الوســـط المدرسي ، أضحى من الأمور المستعجلة وذات منفعة لا نقـــاش فيها . وهذا من أجـــل العمل على تطوير طريقة الإحســـاس ، التفكير و التصرف للأفراد والمجتمع . وهذا التطوير اســـتمد شـــرعيته من النتائج التي توصلت إليها علوم التربية ، ومن ضرورة اســـتبدال النموذج المعرفي الذي كان مطبقا في الســـابق ، والذي يعطي الأولوية للمعرفة الموسوعية وتنميـــة الذاكرة لدى المتعلم ، بنموذج قدرات التفكير والمنطق وإمكانيات المتعلم في ممارســـة روح

التقـد لديه. فهدفنا التربوي لا ينحصر فقط في اكتسـاب المعلومات فحسـب، و لكن خاصة في البحث عن تطوير أنماط التفكير المستقل لدى التلميذ، و إعطائه إمكانية و حرية التصرف في مسائل عدة، وهذا في ظل المدرسة الفعالة بواسطة النشاط البدني .فانه 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 الإنسـان من أن يسـتعيد ثراءه الحركي ، مع كل ما ينطوي عليه ذلك الثراء من توازن ثقافي و تربية نفسانية جديدة، عوض السعي و البحث عن الأرقام القياسية والنتائج العالية.

1 - مفهوم التطوير:

عرف مصطلح « التطوير» عدة تعاريف أبرزها ، تعريف محمود أحمد شوق (1995 ص. 21) الذي يعرف بأنه « تحسـين العملية التربوية ، وصولا إلى تحقيق أهداف البرنامج بصوره أكثر كفاءة». كما يعرفه رشـدي لبيب (1993، ص. 249) بأنه « ذلك التغير الكيفي في أحد أو بعض أو جميع مكونات البرنامـج ، الـذي يؤدي إلى رفع كفـاءة البرنامج في تحقيق غايات النظـام التعليمي من أجل التنمية الشـاملة» ، ويضيف فوزي عبد السـلام الشـربيني (1987، ص. 23) فيقول» هو تلك العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسـبة في بعض أو كل مكونات البرنامج وفق خطة مدروسـة ، وذلك من أجل تحسـين العملية التربوية ورفع مسـتواها» . فمن خلال التعاريف التي ذكرت سابقا ، يتضح لنـا أن عمليـة تطوير المنهاج عملية هامة لا تقل في أهميتها عن عملية بنائه ، كما عبر عنه الباحث حلمـي عبـد الوكيل (2005، ص. 16 17 155) . فيري هذا الأخيـر أن التطوير في أي جانب من جوانب الحياة ، يهدف دائما للوصول بالشيء المطور أو النظام المطور إلى أحسن صورة من الصور ، حتى يـؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة. ويحقق كل الأهداف المنشـودة منه على أتم وجه وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد . كما يرى أيضا أن هناك عدة فروق بين التغيير والتطوير . فالتغيير الذي يحدث قد يتجه نحو الأفضل أو نحو الأسـوأ . كما قد يؤدي إلى تحسـن أو تخلف . بينما التطوير المبني على أسـاس علمي يؤدي إلى التحسين والتقدم والازدهار . من هنا نستنتج أن التطوير يستلزم التغيـر ، بينـما التغير قد يؤدي أو قد لا يؤدي إلى التطوير .كما أنه يمكن القول بأن إرادة الإنسـان تعتبر شـيئا ضروريا لعملية التطوير . أما التغيير فقد يتم بإرادة الإنسـان أو بدون إرادته ، ضف إلى هـذا فـإن التغيير جزئي إذ ينصب على جانب أو نقطة محددة . بينما التطوير شـامل 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 المتخصصين المعاصرين في المناهج أن المنهاج التربوي: هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معا ، وتتيجة لذلك الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم، ويؤدي هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معا . وتتيجة لذلك الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل سلوكهم . ويؤدي هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية، ويرى أحمد مدكور (1997، ص 32-33) أن المنهاج يتسم 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 والتقويم.

2 – أن مفهوم المنهاج يشمل البرنامج، والبرنامج يشمل المقررات والمقررات تشمل الوحدات، والوحدة قد تتكون من درس أو عدة دروس.

مما سبق ، يتضح أن المنهاج عبارة عن وثيقة من الخبرات التربوية والتعليمية، يتلقاها التلميذ تحت إشراف المعلم، وتتضمن في مجموعها واتجاهاتها الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل والتقويم. أي تفاعل التلميذ مع المحتوى والطرق والوسائل والتقويم. 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 بشتى أبعادها وعلى ما يرتبط بها، فلا يركز فقط على المعلومات في حد ذاتها، وإنما يتعداها إلى الطريقة والوسيلة والكتاب والمكتبات والإدارة المدرسية ونظم التقويم، 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، حيث نبه المعنيين بالتعليم بعقم الأفكار التي يؤمنون بها، أو يتخذونها كأهداف عامة تصاغ في عبارات ضخمة لا يرتبط بها شيء محدد، ودعاهم إلى التخلي عنها والاشتغال بصياغة أهداف واضحة يمكن تقويمها، مما يسمح بالتحكم الفعلي في كل نشاط تعليمي يسعى لتحقيق نتائج مقصودة. وركز على أن الوضوح الذي يقصده، ليس مسألة لغوية تقوم بها الألفاظ، ولكنه عمل تربوي واع 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 بالفعل، وقد خلص إلى نتيجة مؤداها أن الإجرائية تعني توافقا بين النشاط التعليمي وأهدافه المحددة أو نتائجه 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.

المجلة العلمية لمعهد التربية البدنية والرياضية (RSEPS)
المجلد 16، العدد 1، جوان 2007
ISSN: 1111-1135, EISSN: 2661-7358

كما أشـــار إلى وجوب صياغة الهدف بشـــكل 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 عالجه في كتابه الأول، مضيفا أن تحديد أهداف التربية لا بد أن ينبع من حاجات التلميذ وقدراته، ولكن حاجات المجتمع وقيمه واهتماماته، مؤكدا أن مهمة الباحث في الأهداف هي تحديد هذه الحاجات وتجلية 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 قمبر، 1995 ص. 149.)

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

المصدر	المصدر	المصدر
التلميذ	المجتمع	محتوى التعليم
الأهداف العامة المؤقتة		
الإنتقاء فلسفة التربية	الإنتقاء علم النفس التعلم	
أهداف التعليم المحددة		

4- نشأة مقاربة الكفاءات:

يتفق أغلب الباحثين على أن مقاربة بيداغوجيا الكفاءات نشأت نتيجة للصراع بين نظريتين في التعلم، هما النظرية البنائية: « Théorie constructiviste » التي يتزعمها جان بياجي « Jean Piaget » ، والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم الأمريكي واطسن « 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

للتلاؤم مع ما يحيط بها حسب بياجي « Jean Piaget » . كما يؤكد هؤلاء الباحثين على أن كل تعلم جديد ، يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات ومحتويات ومفاهيم مكتسبة سابقا . (عبد اللطيف الفارجي 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 والنفسي 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 تغير الاستراتيجيات المتبعة في التعلم وفي التفكير من أجل الحصول على فعالية كبيرة في حل المشكلات التعليمية/ . (محمد بوعلاق، 2009)

إذن فعلى المستوى البيداغوجي ، أثرت البنائية على التصورات الديداكتيكية حيث يوجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات وإثارة الصراعات وخلق المبادرة والإبداع، وتقوم هذه التصورات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية بالطفل منطلقا لبناء وضعيات ديداكتيكية 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 يتمثل 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 ووتيرة كل متعلم وأسلوبه.

4- تقلص حضور المدرس وتدخله.

5- استئناف المناقشة الجماعية واستخلاص النتائج.

6- تحرير التقارير النهائية.

7- مراقبة الناتج النهائي للمتعلم.

من خلال ما سبق ذكره نستطيع القول بأن هذه النظرية تنطلق من مبدأ بأن المعلم لا يقدم المعارف جاهزة إلى المتعلم وإنما يقدم له توجيهات تثير فيه تساؤلات، تدفع به إلى استغلال موارده لإكتساب المعارف وهذا ما أكده أحمد حسن اللقاني في قوله: « إن المعلم لا يلقن المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه كتاب مدرسي... ولكن يتيح 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، احمد يوسف 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 تتناسب وما تسيره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

• زيـادة قدرته علـى إدراك تكامل المعرفـة والتبصر بالتداخل والاندماج بـين 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 :

يعـود ميل بعض الدول إلـى تبني بيداغوجيا الكفاءات كمقاربة جديدة في أنظمتها التربوية إلى عدة عوامل موضوعية.

فالباحث السويسـري (PH -PERRENOUD) (1995) يقدم سببين أديا إلى تبني العديد مـن الأنظمة التربوية لمقاربة الكفاءات ويتعلق السـبب الأول بالنقد الذي تعرضت له المؤسسـات المدرسية فيما يخص ضعف قدرتها على تكوين أفراد قادرين على تحويل تعلماتهم إلى قطاعات غير مدرسـية (قطاع العمل)، أما السـبب الثاني فيرتبط برغبة تلك الأنظمة في إعادة هيكلة برامجها التعليمية.

أما محمد الدريج فيرى أن نجاح اسـتخدام مفهوم الكفاءة في المؤسسـات الإنتاجية أدى إلى انتقال هذا المفهوم إلى ميدان التربية والتكوين الذي ينظر إليه كمؤسسـة للاسـتثمار والإنتاج. (محمد الدريج، مرجع سابق، ص 31) وهذا ما ذهب إليه الباحث حاجي فريد في قوله بأن المقاربة بالكفاءات جواب المدرسـة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطور التكنولوجيات ودينامية الإنتاج من ناحية، وحـلا لمعضلة تنوع التلاميذ واختـلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية مـن ناحية أخرى كما يرى أن جوهر التغيير في المناهج هو التخلي عن أسـلوب تلقـين المتعلم معارف جاهزة، كما كانت عليه

بيداغوجيا الأهداف التي كانت تهتم بتعليم السلوك الذي يعني بالدرجة الأولى تعلم كيفية الرد أو الاستجابة لوضعية ما ، دون أن ينطوي هذا الرد على إمكانية للتكيف مع الوضعية المذكورة، لأن الرد هنا يظل مجرد أداء سلوكي (إستجابة) مقرون بمثير أو مثيرات حاضرة في الوضعية ، لأن المتعلم إعتاد بعد خضوعه لعملية إشتراط « Conditionnement » متكرره على إنتاج نفس السلوك كلما ظهر نفس المثير ، وغالبا ما يصبح هذا الإنتاج شبه آلي وهنا يكمن وجه الإختلاف بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات لأن تعلم الكفاءة ينطوي 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 آخذا بعين الاعتبار عناصر الوضعية التي يواجهها وينتهي في الأخير بتشكيل الطريقة التي سيرد بها على الوضعية .

(حاجي فريج، 2005، ص 8)

وعندما وجهت إلى التعليم الهادف انتقادات لاذعة بسبب اعتماده على تجزئة وتفتيت 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 تتماشى مع سوق العمل لأنها تهتم بالمعارف ، بصفة كبيرة لذلك طرحت بيداغوجيا الكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف ، وإنما هو بديل وتعديل لمسار بيداغوجي ، أصبحت بعض تمنياته لا تستجيب للحاجات الفردية والاجتماعية الجديدة ولذلك فهما يلتقيان في النقاط التالية :

1 – أن كلاهما يخضع للعقلنة والتخطيط الاستراتيجي .

2 – أن كلاهما يرفض العمل العشوائي والارتجال التي تخضع نتائجه إلى الظروف والعوامل والصدف .

3 – أن كلاهما يعتبر التقويم جزءا هاما من العملية التعليمية التعلمية يتشكل ضمن السيرورة العامة للتعليم ، لا ينفك عنها ولا يفارقها .

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

ولكنهما يختلفان 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 وتجزئتها.

3- وأن التعليم الهادف لا ينمي القدرات العقلية وإنما ينمي السلوكات 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 نابعة من حياة المتعلم واهتماماته.

6- يهتم بتنمية الكفاءات والقدرات والمهارات.

7- يكيف التعلم حسب حاجيات الفرد والمجتمع وسوق العمل.

8- لا يهتم 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 يشكل مدخل الكفاءات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس الهادف بل هو نموذج من نماذجه ويندرج ضمن ما يعرف بصفة عامة ببداغوجيا الأهداف، إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البداغوجيا، يعمل

تجاوز الانتقادات على تصحيح ما أصابها من انحراف، جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية السلوكية وتنحرف بالتالي بالفعل التربوي إلى فعل آلي تعودي وإلى فعل إشراطي يعدم الخصوصية والتميز ويستبعد التفكير الإبتكاري».

المراجع باللغة العربية:

حلمي أحمد الوكيل، تطوير المناهج، القاهرة، دار الفكر العربي، 2005.علي أحمد مذكور، نظريات المناهج التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1997.

حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات،الجزائر، الأبعاد و المتطلبات دار الخلدونية للنشر و التوزيع، 2005.

فوزي عبد السلام الشربين، التكامل كمدخل لتطوير مناهج المواد الاجتماعية بالصف الأول الثانوي الأزهري، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات و البحوث التربوية بالقاهرة، 1987.

رشدي لبيب، فايز مراد ميناء المنهج منظومة لمحتوى التعلم، القاهرة ، ط2 ، الانجلو المصرية، 1993.

عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة و النشر، ط1 1994. 1999.

محمد بوعلاق، مدخل المقاربة التعليم بالكفاءة، البليدة، قصر الكتاب، 2004.

محمود أحمد شوق، تطوير المناهج الدراسية، القاهرة، عالم الكتب، 1995.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي العام للبرامج، مشروع تمهيدي، الجزائر، 2003.

المراجع باللغة الفرنسية:

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