الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

كلية العلوم الانسانية الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

مطبوعة الدعم البيداغوجي بعنوان:

محاضرات في مادة :

بيداغوجية تطبيقية

موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس التخصص: علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

إعداد الأستاذ (ة): دوار رياض صالح
الرتبة العلمية : أستاذ محاضر أ

السنة الجامعية : 2022 /2023

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
كلية العلوم الاجتماعية
فرع علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

السداسي: الثالث
عنوان الوحدة : وحدة التعليم الأساسية
المادة: بيداغوجية تطبيقية 1

أهداف التعليم:
القواعد الأساسية والمعارف النظرية والتطبيقية المرتبطة بالتخصص.
الرفع من المستوى البيداغوجي والتقني والخططي للطالب في التخصص.
المعارف المسبقة المطلوبة :
معرفة القواعد الأساسية للتخصص من خلال التوجيهات والمفاهيم ذات الصلة.
الاطلاع على أهم النظريات المتخلفة في التدريب ووظائف أعظاء الجسم.

محتوى المادة:
1. تعريف التربية العملية
2. إرشادات لتوفير عوامل الأمن والسلامة في الدرس والأنشطة الرياضية
3. الوثائق البيداغوجية لأستاذ التربية البدنية والرياضية – الكراس اليومي -
4. صفات أستاذ التربية البدنية و الرياضية/ الأخطاء الشائعة في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية
5. الوسائل التعليمية واستخدامها في دروس مادة التربية البدنية
6. الأخطار الناجمة عن طبيعة الأنشطة الممارسة في حصص التربية البدنية والرياضية
7. أسس تشكيل الأفواج في حصة التربية البدنية والرياضية
8. أنواع التقويم :كيفية تقويم وتقييم (تقدير النتائج)في حصة التربية البدنية
9. المفاهيم الخاصة بمصفوفة التربية البدنية و الرياضية/ التخطيط في التربية البدنية و الرياضية
10. الشروط الأساسية لإنجاز وحدة تعليمية / مقاربة التدريس بالكفاءات
11. الوحدة التعلّمية - معايير الإنجاز - ظروف الإنجاز - شروط النجاح
12. الكفاءة النهائية - الكفاءة الختامية - الكفاءة المرحلية
13. معايير متابعة تسيير وحدة تعليمية لأستاذ التربية البدنية و الرياضية

طريقة التقييم: المتابعة الدائمة والامتحانات.

المراجع:

1. محمد سعيد عظمي: أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية,منشأة معارف, الإسكندرية, 1996.
2. محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطئي,نظريات وطرق تدريس التربية البدنية، د م ج، الجزائر، 1992.
3. فايز مراد دندش: دليل التربية العلمية واعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، 2003.
4. مصطفى السايح، ميرفت علي خفاجة: المدخل الى طرائق تدريس التربية الرياضية، د و د ط، 2008.
5. عفاف عثمان عثمان: طرق التدريس في التربية الرياضية، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، 2007.
6. مصطفى السايح محمد: أدبيات البحث في تدريس التربية الرياضية، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، 2009.
7. عباس أحمد صالح السمرائي: طرق تدريس التربية الرياضية، الجزء الاول، الطبعة الثانية، العراق 1987.
8. خير الدين، لماذا ندرس بالأهداف، 1999.
9. الفاربي عبد اللطيف،و عبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بالأهداف، دار الخطابي للطباعة و النشر، البيضاء، 1988

1.RAYMOND THOMAS, éducation physique et sportive, 2eme édition imprimerie des presses universitaires de France, 2000.
2. Jean CARDINET : Evaluation scolaire et mesure , De Boeck – Wesmael ,Belgique 2 ؛ed4 ؛tirage1992.
3. Philippe PERRENOUD : Construire des compétences dès l'école , E S F éditeur 2. ؛édition Paris 1998.
4. Gillet p, Construire la formation. Ed. e.s.., Paris.1999.
5. D,hainaut luis, des fins aux objectifs de l'education. Ed. labor. Bruxelles et fernand nathan , paris, 1983.

AnyScanner

قائمة المحتويات

المحاضرة الأولى: البيداغوجيا التطبيقية (التربية العملية)		
الرقم	العنوان	الصفحة
1	تعريف البيداغوجيا التطبيقية (التربية العملية)	02
2	أهداف البيداغوجيا التطبيقية	03
3	شخصية ومبادئ أستاذ التربية البدنية والرياضية	03
1-3	الناحية العقلية	04
2-3	الناحية الاجتماعية	04
3-3	الناحية الأخلاقية	04
4-3	الناحية النفسية	05
5-3	الثقافة العامة	05
4	المبادئ الأساسية لشخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية	05
المحاضرة الثانية: مقاربة التدريس بالأهداف		
01	تعريف الهدف التربوي	07
1-1	تصنيفات بلوم" Bloom" للأهداف التربوية	07
02	صياغة الأهداف التربوية	10
1-2	شروط صياغة الأهداف في التربية البدنية و الرياضية	10
2-2	مستويات صياغة الأهداف في التربية البدنية	11
1-2-2	المستوى الأول	11
2-2-2	المستوى الثاني	11
3-2-2	المستوى الثالث	11
4-2-2	المستوى الرابع	11
المحاضرة الثالثة: مقاربة التدريس بالكفاءات		
1-1	المدلول التربوي للكفاءات	13
2-1	أهم خصائص المقاربة بالكفاءات	13
3-1	أنواع الكفاءات	13
1-3-1	كفايات نوعية	13
2-3-1	كفايات ممتدة (مستعرضة)	13
2	مضامين المقاربة بالكفاءات	14

3	دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات	15
1-3	مميزات التدريس بالكفاءات	15
4	جذور المقاربة بالكفاءات	16
1-4	النموذج البنائي.	16
1-1-4	البنائية الجديدة	17
2-1-4	النموذج البنائي الاجتماعي التفاعلي	18
2-4	النموذج المعرفي	19
المحاضرة الرابعة: مفاهيم أساسية مرتبطة بالكفاءات		
1	تعريف الكفاءة	21
2	مركبات الكفاءة	22
1-2	المحتوى	22
1-1-2	معارف العلمية	22
2-1-2	المعارف الفعلية	22
3-1-2	المعارف السلوكية	22
2-2	القدرة	22
3-2	الادماج	23
4-2	الأداء	24
5-2	الوضعية:	24
1-5-2	مكونات الوضعية	25
1-1-5-2	الرافد أو السند	25
2-1-5-2	التعليمة	25
3-1-5-2	المهمة	25
3	مقارنة بين المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالكفاءات	26
4	مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات	27
المحاضرة الخامسة: الوضعية		
1	أهمية الوضعية في العملية التربوية	29
2	أنواع الوضعيات و مكوناتها	30
1-2	الوضعية المشكلة	30
2-2	الوضعية التعلمية	31
3-2	الوضعية الادماجية	31

4-2	عائلة الوضعيات	31
3	أنواع الوضعيات التعليمية	31
1-3	وضعيات التعلم الاستكشافي	32
2-3	وضعية التعلم الآلي	32
3-3	الوضعية الخاصة بالادماج	32
4-3	الوضعية الخاصة بالتقويم.	32
5-3	وضعية الدعم و العلاج	33
المحاضرة السادسة: نشاط الادماج		
1	مميزات الادماج	35
2	خصائص الادماج	35
3	أهمية الادماج	36
4	أنماط الادماج	36
1-4	الادماج العمودي	36
2-4	الادماج الأفقي	36
5	مستويات الادماج	37
1-5	العمل أو الممارسة	37
2-5	الفهم	37
3-5	الاستقلالية	37
المحاضرة السابعة: بناء الوضعية الإدماجية		
1	تعريف الوضعية الإدماجية	39
2	مكونات الوضعية الادماجية	39
1-2	السند	40
2-2	التعليمة	40
3-2	المهمة	41
3	خصائص الوضعية الإدماجية	41
المحاضرة الثامنة: مبررات و صعوبات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات		
1	مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات	44
1-1	المبررات البيداغوجية الديديكتيكية	44
1-1-1	إعادة صياغة النقل الديداكتيكي	44
2-1-1	تخفيف الحواجز بين المواد	45

3-1-1	تكسير الحلقة المفرغة	45
4-1-1	ابتكار طرق تقويم جديدة	45
5-1-1	تفريد التعليم	46
2	صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري	46
1-2	صعوبات على مستوى تكوين المعلمين	47
1-1-2	الكفاءة المعرفية	47
2-1-2	الكفاءة البيداغوجية	47
3-1-2	القدرة على البحث	47
2-2	صعوبات على مستوى التقويم:	48
3	آفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري	49
المحاضرة التاسعة: أدوار المدرس في بيداغوجيا الكفايات		
1	الأساليب الرئيسية للتنشيط	51
1-1	الأسلوب السلطوي	51
2-1	الأسلوب الديموقراطي	51
3-1	الأسلوب الفوضوي	51
2	نماذج أدوار المدرس	52
1-2	المدرس مصمما و مهندسا لعملية التعلم	52
2-2	المدرس منشطا	52
3-2	المدرس مسهلا لعملية التعلم	53
4-2	المدرس موجه لعملية التعلم	53
5-2	المدرس مقوما	53
المحاضرة العاشرة: أساليب و تقنيات التنشيط في بيداغوجيا الكفايات		
1	تعريف الطريقة	55
1-1	نماذج المتعلمين	55
1-1-1	المتعلمون البصريون	55
2-1-1	المتعلمون السمعيون	56
3-1-1	المتعلمون اللمسيون	56
4-1-1	المتعلمون عن طريق الحركة	56
2	أساليب التعلم	56
1-2	متعلم ذو ميول كلية	56

2-2	متعلم ذو ميول تحليلية	56
3	أساليب و طرق التنشيط	56
1-3	وضعية مسألة	56
2-3	طريقة حل المشكلات	57
3-3	طريقة الجدال	57
4-3	الزوبعة الذهنية	57
4	الشروط التي يجب توفرها في استاذ التربية البدنية والرياضية	58
5	كفاءات أستاذ التربية البدنية و الرياضية	59
1-5	الكفاءة في علم النفس	59
2-5	كفاءة التحكم في الانفعال	59
3-5	كفاءة ضبط الصف	59
4-5	كفاءة الالتزام	59
5-5	الكفاءة التخصصية	59
6-5	الكفاءة الديالكتيكية	59
7-5	الكفاءة التواصلية	59
المحاضرة الحادي عشر: استراتيجيات التدريس		
1	تعريف الاستراتيجية	61
1-1	المتعلم	61
2-1	المتعلم من منظور التعليم الحديث	61
1-2-1	استقلالية المتعلم في التعليم	63
3-1	المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات	64
1-3-1	المشاركة	65
2-3-1	الشفافية والوضوح	65
3-3-1	المثابرة	65
2	الكفاءات المرجعية (القاعدية - المستعرضة)	66
1-2	كفاءات ذات طابع عقلي (الفكري – المعرفي)	66
2-2	كفاءات ذات طابع منهجي	66
3-2	كفاءات ذات الطابع التطبيقي	67
4-2	كفاءات ذات طابع اتصالي	67
5-2	كفاءات ذات الطابع الاجتماعي	67

6-2	كفاءات ذات الطابع الوجداني	68
المحاضرة الثاني عشر: التعلم الذاتي		
1	مفهوم التعلم الذاتي	70
2	مبادئ التعلم الذاتي	70
3	خصائص التعلم الذاتي	71
4	أهمية التعليم الذاتي	71
5	دور المعلم في التعلم الذاتي	71
المحاضرة الثالث عشر: استراتيجيات التدريس المدعمة للتعليم الذاتي		
1	الاستقصاء	73
2	طريقة حل المشكلات	73
3	التعلم التعاوني	74
1-3	خصائص التعلم التعاوني	74
2-3	مبادئ التعلم التعاوني	75
1-2-3	الاعتماد الإيجابي المتبادل	75
2-2-3	التفاعل المباشر المشجع	75
3-3	مهارات التعلم التعاوني	75
1-3-3	مهارات التشكيل	76
2-3-3	مهارات العمل	76
3-3-3	مهارات الصياغة	76
4-3-3	مهارات الاتصال	76
5-3-3	مهارة بناء الثقة	76
6-3-3	مهارة القيادة	76
المحاضرة الرابع عشر: درس التربية البدنية و الرياضية		
1	مفهوم درس التربية البدنية و الرياضية	78
1-1	أغراض الدرس	78
1-1-1	تحديد المهارات البدنية	79
2-1-1	تحديد المهارات المعرفية	79
3-1-1	تحديد الجوانب النفسية	79
4-1-1	الجوانب الاجتماعية	80
2	التخطيط في التربية البدنية والرياضية	80

1-2	تعريف التخطيط	80
2-2	أنواع التخطيط	81
1-2-2	التخطيط السنوي	81
2-2-2	التخطيط التعلمي (الوحدة التعلمية)	81
3-2-2	التخطيط التعليمي (الوحدة التعليمية)	82
3-2	معايير الإنجاز	82
1-3-2	ظروف الإنجاز	82
1-3-2	شروط الإنجاز	82
المحاضرة الخامس عشر: تحضير درس التربية البدنية و الرياضية		
1	تحضير الدرس	84
2	المراحل الرئيسية في درس التربية البدنية و الرياضية	85
1-2	المرحلة التسخينية	85
2-2	المرحلة الرئيسية	86
1-2-2	الغرض التعليمي	86
2-2-2	الغرض التطبيقي	86
3-2-2	بعض المبادئ المتعلقة بمرحلة التعلم	87
3-2	المرحلة الختامية	87
المحاضرة السادس العاشرة: الأسس التي يجب مراعاتها عند تحضير درس التربية البدنية و الرياضية		
1	شروط حصة التربية البدنية و الرياضية	89
2	متطلبات حصة التربية البدنية و الرياضية	89
1-2	تحقيق استمرارية حصة التربية البدنية و الرياضية	90
3	مقارنة بين حصة التربية البدنية و الرياضية و بين حصة تدريبية	91
1-3	أوجه التشابه	91
2-3	أوجه الاختلاف	92
4	تنظيم حصة التربية البدنية و الرياضية	92
1-4	الأشكال الأساسية للتنظيم	93
1-1-4	القسم	93
2-1-4	الفريق	93
3-1-4	المجموعة	93
4-1-4	الزوجي	93

2-4	الأشكال التنظيمية أثناء الأداء الحركي	93
1-2-4	القاطرات	93
2-2-4	الصف	94
3-2-4	الدوائر	94
4-2-4	التشكيل الحر	94
5	طرق تنظيم المنافسة أو المقابلة	94
1-5	تنظيم الكأس	94
2-5	تنظيم البطولة	95
3-5	التنظيم الثنائي	95
4-5	طريقة الفائز	95
المحاضرة السابع عشر: الوثائق البيداغوجية لأستاذ التربية البدنية والرياضية		
1	نموذج تخطيط سنوي	97
2	نموذج لوحدة تعلمية	98
3	نموذج لوحدة تعليمية	99
المحاضرة الثامن عشر: التقويم بالكفاءات		
1	تعريف التقويم	101
1-1	التقويم في المجال التربوي	101
2	أهداف التقويم التربوي	101
3	خصائص التقويم بالكفاءات	102
4	أنواع التقويم و دوره في تحسين عملية التعلم	102
1-4	التقويم القبلي	103
2-4	التقويم البنائي	103
1-2-4	وضائف التقويم البنائي	104
3-4	التقويم التشخيصي	105
1-3-4	تشخيص مشكلات التعلم وعلاجها	106
1-1-3-4	التعرف على من يعانون من صعوبات التعلم	106
2-1-3-4	تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيلهم	107
3-1-3-4	تحديد عوامل الضعف في التحصيل	107
4-1-3-4	العـلاج	108
4-4	التقويم الختامي أو النهائي	108

5	تقويم الكفاءة	109
1-5	أغراض تقويم المتعلم	110
1-1-5	تحديد التغيرات في السلوك	110
2-1-5	تقويم حاجات المتعلمين	111
2-5	الاخطاء الشائعة في التقويم	112

قائمة الاشكال والجداول:

قائمة الأشكال		
01	نموذج كانيير (Kanier) للأهداف التربوية	09
02	تشكيل القاطرات في درس التربية البدنية و الرياضية	93
03	تشكيل الصفوف في درس التربية البدنية و الرياضية	94

قائمة الجداول		
01	مقارنة بين المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالكفاءات	26
02	مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات	27
03	أوجه الاختلاف بين حصة التربية البدنية و الرياضية و بين حصة تدريبية	92
04	نموذج تخطيط سنوي	97
05	نموذج لوحدة تعلمية	98
06	نموذج لوحدة تعليمية	99

المحاضرة الأولى: البيداغوجيا التطبيقية

(التربية العملية)

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

شخصية أستاذ التربية البدنية و الرياضية و خصائص النشاط الرياضي

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

مقدمة

مما لا شك فيه أن نجاح عملية التدريس بصفة عامة مرتبط بعدة عوامل أهمها ذلك المعلم الذي يعتبره أغلبية المختصين في المجال التربوي أنه بمثابة الحجر الأساس للعملية التعليمية التعلمية، فبناء وتصميم أحسن المناهج و اختيار أحسن الأنشطة التعليمية قد ل تحقق غايتها المنشودة إن لم يكن هناك معلما متمكنا الذي سيقوم بترجمة محتويات تلك المناهج و الكتب و الأنشطة و الاستراتيجيات التدريسية إلى معارف و مهارات و خبرات تعلمية يتم نقلها إلى عقول المتعلمين، و ذلك من خلال عملية التواصل والتفاعل مع هؤلاء المتعلمين قصد تنمية نمط تفكير هم و قدراتهم من منظور إصلاحي، و في هذا الصدد، هناك عدد من الأسئلة التي يطرحها المختصين في المجال التربوي هي أسئلة مشروعة تفرض نفسها و تحوم حول صاحب هذا الدور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية و هو المعلم بما يتميز به من صفات، مستوى علمي و أكاديمي، مؤهلات للعملية التعليمية، و اتجاهاته.

1- تعريف البيداغوجيا التطبيقية (التربية العملية)

لقد تعددت تعريفات التربية العملية لدى العديد من المؤلفين و المختصين في المجال التربوي فقد عرفها (عبد الله، 1974) بأنها النشاطات المختلفة التي يتعرف الطالب المعلم من خلالها على جميع العملية التعليمية بالتدريج بحيث يبدأ بالمشاهدة ثم يشرع في تحمل الواجبات التي يقوم بها المعلم وصولا في نهاية المطاف إلى ممارسة أعمال المعلم ممارسة كاملة.و عرفها الأحمد، (2005) بأنها التطبيق الميداني للخبرات التربوية بما تتضمنه من معارف و مهارات و اتجاهات و قيم و اهتمامات و أساليب وطرائق بما تشمله من أنشطة تعليمية و إدارية و بيئية، و ما يتبع ذلك من عمليات التقويم المختلفة.

و بالتالي يمكننا القول إن التربية العملية هي تلك المرحلة التي تتاح فيها الفرصة للطلبة الذين هم على قيد نهاية تكوينهم الأكاديمي لتطبيق ما تعلموه من معارف مختلفة في المجال النشاط الرياضي التربوي و في مجال تخصصهم و ذلك تحت إشراف علمي و تربوي

دقيق، كما تتيح أيضا لهم الفرصة لتنمية مهاراتهم التدريسية و ذلك من خلال التدريس الفعلي في المدارس و التعامل المباشر مع المتعلمين و هذا ما يجمع عليه رجال التربية كون التربية العملية تعد المجال الحقيقي الذي يكشف فيه عن درجة وعي ومعرفة وممارسة الطالب المعلم للاستراتيجيات التعليمية المختلفة التي يتعلمونها في معاهد التكوين.

ولقد أثبتت نتائج البحوث المرتبطة بالتربية أن الطالب المعلم يرجع دوما في حياته المهنية لخبراته المباشرة في التربية العملية، وتشير أيضا إلى أن الطالب المعلم عادة ما يحتفظ بخبرات التربية العملية في أعقاب تخرجه وأن هذه الخبرات تؤثر في سلك المعلم المستقبلي.

2-أهداف البيداغوجيا التطبيقية

تهدف التربية العملية إلى إتاحة الفرصة للطالب المتدرب تحقيق الأهداف التالية:

- الربط بين النظرية والتطبيق؛
- إكسابه فهم حقيقي لقدراته وصفاته المهنية و العمل على تنميتها إلى أقصى حد ممكن؛
- المعاينة الكاملة لكل متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة؛
- إدراك الأبعاد الحقيقية لسلوكيات المتعلمين في إطار الواقع الذي يعيشونه في المدرسة؛
- احترام مهنة التعليم وتقدير العاملين بها وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها؛
- اختبار مدى تمكنه من المادة العلمية، و قدرته على تطويرها؛
- اكتساب و تنمية الكفاءات المهنية التي تمكنه من أداء مهامه التدريسية بنجاح؛
- اكتساب الثقة بالنفس والتغلب على المخاوف التي قد يشعر بها عند مواجهة مواقف الحياة المهنية الجديدة.

3-شخصية ومبادئ أستاذ التربية البدنية والرياضية

يعد مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيدا و تركيبا، فهو يشمل كافة الصفات الجسمية و العقلية و الوجدانية في تفاعلها مع بعضها البعض، و في تكاملها في شخص معين يتفاعل مع بيئة اجتماعية معينة. كما يولي المربون أهمية كبيرة إلى شخصية المدرس عموما بما فيها مدرس التربية البدنية و الرياضية بصفة أخص، حتى يكون قدوة

صالحة للمتعلمين، إضافة إلى العوامل الوراثية التي تشكل بنيته الجسمية و العقلية، لكن بالرغم من ذلك فإن الظروف العادية الاجتماعية و النفسية التي يعمل في إطارها يمكن أن تجعل منه مدرسا لينا أو متسلطا، فيؤثر على شخصية التلاميذ بصفة مباشرة أو غير مباشرة، ومن صفاته:

3-1-الناحية العقلية:

يجب على أستاذ التربية البدنية و الرياضية ان يكون حكيما في عمله، قادرا على التعليم، ملما بمادته و بما يجد فيها من نظريات، فتخلف الأستاذ في مادته يعرضه للخطأ، كما أنه يفقده ثقة المتعلمين، و يفشل في مهامه التدريسية، فيجب أن يتميز بخلفية نظرية واسعة وعميقة في مجال تخصصه والالمام بنفسية المتعلمين و قدراتهم وميولهم واستعداداتهم ومراحل نموهم.

3-2-الناحية الاجتماعية:

إن المعلم الكفء هو الذي يعرف كيف يتعامل مع التلاميذ من خلال المعاملة الحسنة المبنية على أساس:

- الفهم و الثقة المتبادلة و التعاون القائم بينهما؛
- المقدرة على فهم التلاميذ، اكتساب ثقة التلاميذ؛
- المقدرة على التوصيل، الروح الرياضة.

3-3-الناحية الأخلاقية:

- أن يكون مخلصا وأمينا في عمله؛
- أن يكون عادل في تقييم المتعلمين؛
- أن يتحلى بالسلوك السوي داخل و خارج المؤسسة؛
- أن يكون صادقا في أقواله و أفعاله و متعاونا مع الجميع و يمتلك القدرة على تحمل المسؤولية.

3-4-الناحية النفسية

- أن يكون هادئ المزاج، خاليا من القلق و الاضطراب النفسي؛

- أن يتصف بالصبر و المثابرة في مهنته؛

- أن تكون له قابلية للتعاون من أجل إيجاد حلول لبعض المشاكل التربوية و التعليمية.

3-5-الثقافة العامة:

يحتاج المعلم إلى الثقافة العامة بجانب الثقافة الخاصة بمهنته و لذا يجب أن يكون ملما تماما بالنواحي المعرفية في كثير من المواد مثل اللغات الأجنبية و الثقافة السياسية بصفة عامة.

4-المبادئ الأساسية لشخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية.

هناك أربعة مبادئ أساسية و هامة يجب على أستاذ التربية البدنية والرياضية أن يلتزم العمل بها، فذلك إذا أراد لنفسه أن ينجح في عمله وحياته وهي

: احترام المعلم لكل ما ذكرناه سابقا يطور و يحدث له نمو داخل إطار تكوين وبناء عالقات طيبة و محببة مع كل الأفراد المكونين للعملية التعليمية، فيجب على المعلم أن يبني جسرا من العالقات الطيبة مع كل من زملائه في المدرسة و في المهنة و المجتمع الذي يعيش فيه و مع المتعلم بصفة أخص، و أن يكون قادرا على إدارة النشاط الداخلي بالمدرسة.

المحاضرة الثانية: مقاربة التدريس بالأهداف

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

نظريات التعلم

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- تعريف الهدف التربوي

هناك عدد كبير من العريفات فيما يخص الهدف التربوي منها "تغيير صالح و مرغوب فيه و ممكن تحقيقه في سلوك التلميذ، و الذي نريد أن يكتسب سلوكا جديدا أو يتقن سلوكا مكتسبا. الهدف التربوي هو نسبة التغيير الذي يحدث في سلوك التلميذ أي أنه حصيلة السلوك التي يسعى المدرس إلى غرسها أو تطو يرها لدى التلاميذ.

كما أن الأهداف التربوية تتميز بعدد من الخصائص العامة و هي:

- تصاغ الأهداف التربوية على شكل فرضيات أو مشاريع مستقبلية ترغب المدرسة في تحقيقها على المدى القصير أو البعيد، فهي سلوكيات قابلة للاكتساب من طرف التلاميذ بعد عملية التحصيل؛

- يجب ان تكون هذه الأهداف قابلة للملاحظة و القياس من طرف المدرس أو المشرف على العملية التعليمية؛

- لا يصف لنا الهدف التربوي تغيير السلوك الذي سيحصل عند التلميذ، بل نتيجة ذلك التغيير و ما سيترتب عنه من آثار. تؤدي بنا هذه الخصائص الى صياغة التعريف التركيبي للهدف التربوي الآتي " :إن الهدف التربوي سلوك مرغوب فيه و مقصود.

1-1-تصنيفات بلوم" Bloom" للأهداف التربوية

كانت النظرة الاستراتيجية لتيلر بمثابة الشرارة الأولى لأشغال بلوم وجماعته من تلاميذ تيل و ذلك عام 1949، و هي السنة التي تميزت بعقد مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا قصد مناقشة طرق التنظيم و إعداد الامتحانات و إعادة النظر في تلك الأساليب التي برهن الواقع على فشلها، و محاولة الوصول إلى حلول و بدائل دقيقة التقيد تساعد على تحسين أساليب التقويم و أدواته و كذا تحديد المعايير التي تضبط اختيار المواضيع و تصحيحها.
في سنة 1951 توصل الفريق بقيادة بلوم إلى نموذج أولي في تصنيف الأسئلة، الذي تم طبعه و إرساله إلى حوالي ألف مدرس مناقشه و إبداء أراءهم، حتى يتمكن من إثرائه

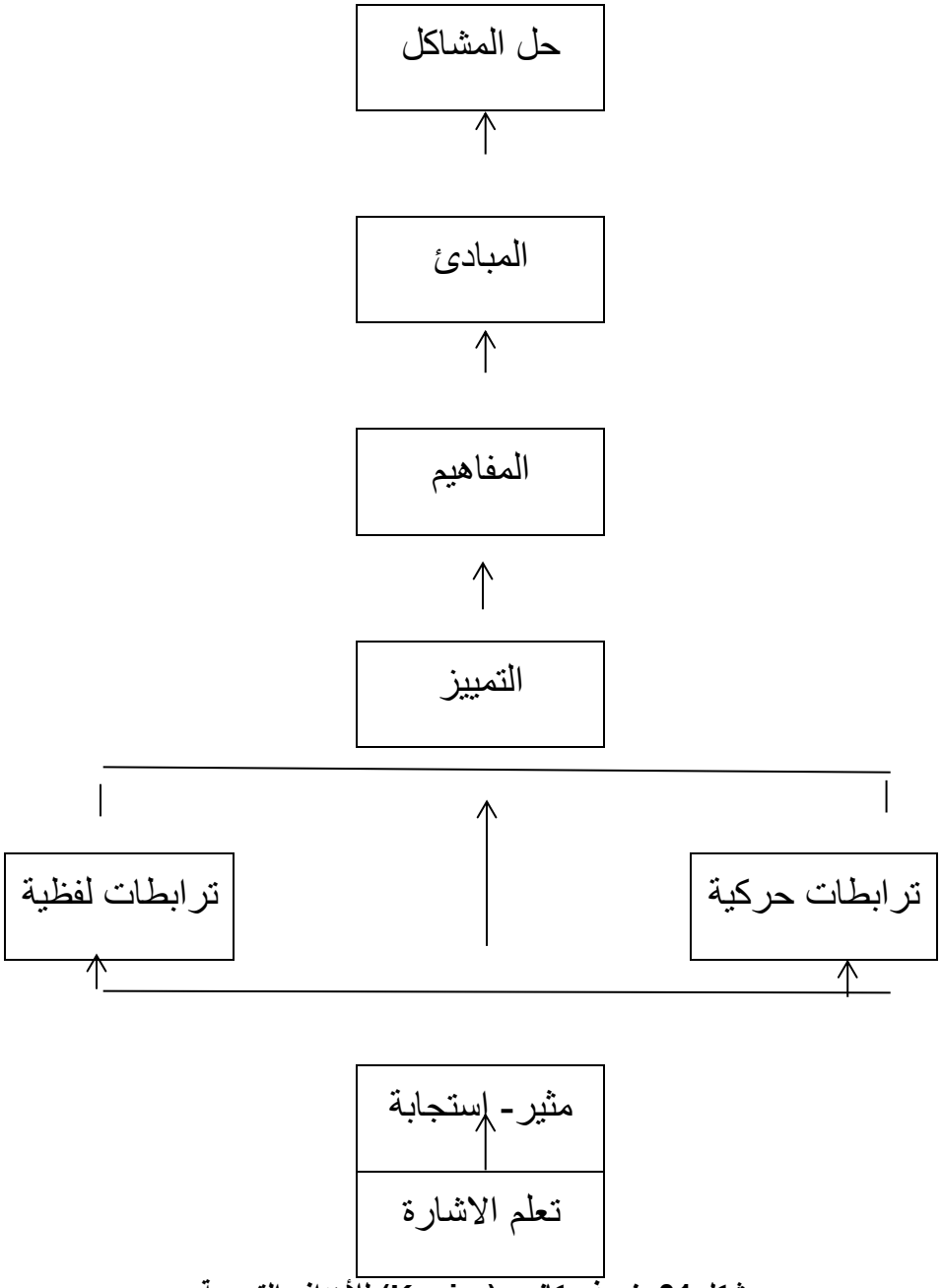
بطريقة صادقة موضوعية،و بعدما استلم بلوم و فريقه مقترحات هؤلاء المدرسين، أدخل عليها بعض التعديلات و توصل إلى صياغة الجزء الأول من صنافة الأهداف التربوية في المجال المعرفي.

لكن و بالرغم من النجاح الكبير الذي عرفته صنافة بلوم، فلقد تعرضت إلى العديد من الانتقادات و أهمها أن هذه الصنافة لم تكن موفقة كل التوفيق في تحديد و أجرأة الأهداف السلوكية، فقد اكتفى بلوم على استعمال بعض المفاهيم العامة و الغامضة و التي رتبها في مستويات متدرجة كقوله (فهم، حلل، رتب، قوم)، فهي عمليات عقلية عليا ليست ظواهر سلوكية ملموسة و غير قابلة للملاحظة و التقويم بصفة.

نموذج كانيير (Kanier) للأهداف التربوية

كما سبق وأن ذكرنا ان العيب الذي اخذ على بلوم أنه لم يأخذ بعين الاعتبار مختلف النظريات السلوكية التي تساعد على التعلم، فقد كان تصوره للعملية التربوية ديالكتيكية محضا. و لقد نظر كانيبير إلى التعلم على انه ذو طبيعة متدرجة تراكمية، لذلك نرى الطفل يتدرج في صباه من الحركات البسيطة إلى الحركات المعقدة إلى الأكثر تعقيدا، حيث تبدأ المفاهيم تتكون في ذهنه شيئا فشيئا بشكل حلزوني من أبسط مفهوم إلى أكثر تعقيدا عندما يكتمل نضجه، و هذه الطبيعة المتدرجة تسهل عملية التصنيف، حيث تحدد الأهداف التعليمية تماشيا مع مستويات هذا التدرج، أي يجب أن تكون أهداف التعليم تساير درجات التعلم.

و قد توصل كانيير، إلى وضع صنافة مكونة من ثمانية أنماط من السلوك مرتبطة ومتآزرة فيما بينها، مستندا على التجارب التي قام بها كل من بافلوف وسكينر حسب نظرية الجشطلط.



شكل 01: نموذج كانيير (Kanier) للأهداف التربوية

2- صياغة الأهداف التربوية

محددات صياغة الأهداف: ينبغي أن تصاغ الأهداف التعليمية بحيث:

- تعبر عن الأهداف التربوية العامة للمرحلة الدراسية؛

- تعكس متطلبات مرحلة النمو)سلوك، حاجات، قدرات المتعلم؛

- تكون في صورة سلوك يعكس مدى واقعية مضمون هذه الأهداف و تحقيقها في ظل الفرص المتاحة؛

- تسمح الصياغة بتنوع أنشطة النمو المتكامل و التي تشمل على جوانب معرفية وجدانية و نفسية حركية؛

- تتدرج و تتسلسل منطقيا لتغطي كل متطلبات الوحدة الدراسية لتصل بالمتعلم الى أعلى مستويات النمو، و تحدد ناتج التعلم المتوقع الحصول عليه.

2-1-شروط صياغة الأهداف في التربية البدنية و الرياضية

على أستاذ التربية البدنية و الرياضية التزام بعدد من الشروط عند صياغته لأهداف التربوية أهمها:

- أن تتجلى صياغة الأهداف بأكبر قدر ممكن من الإنسانية، أي على الأستاذ يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية للمتعلمين كونه مؤشر رئيسيا في تنفيذ و تحقيق مستويات الهدف

- أن تكون عبارات الصياغة واضحة شاملة، متضمنة لسلوك المتعلم، لذي يجب تحديد اسم المهارات الحركية المرغوب في تعلمها بصورة واضحة؛

- إن عرض المعلومات بصفة دقيقة، لتحديد مسار الحركة و الأداء الصحيح و الجيد للمهارة، لا يتعارض مع قانونية الممارسة، و التي تعتبر معيار صحة أداء المتعلم.

2-2-مستويات صياغة الأهداف في التربية البدنية

2-2-1-المستوى الأول: يتمثل في صياغة الأهداف العامة لمناهج التربية البدنية في مراحل التعليم العام و هي أهداف بعيدة المدى شاملة لجوانب النمو المتكامل للفرد، و يستلزم تحقيقها الممارسة المستمرة للنشاط الرياضي، و تشمل تعلم المهارات الحركية للأنشطة الرياضية المختلفة و غرس الصفات الحميدة عند المتعلم (كالتعاون، الطاعة، تقبل الهزيمة و عدم الغرور بالنفس عند النصر) ما يساهم في تقدم المجتمع و زيادة إنتاجه.

2-2-2-المستوى الثاني: هو المستوى الأكثر إيضاحا للجوانب الرئيسية التي تتضمنها أهداف المستوى الأول، فتصاغ فيه الأهداف التي نجدها في منهاج التربية البدنية لإحدى مراحل التعليم العام، و التي تهدف إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب بعض المهارات الأساسية للأنشطة الرياضية المختلفة، و تعمل على تزويدهم بنوع من المعرفة الصحيحة عن الأنشطة الرياضية و تنمية الروح الرياضية لدى هؤلاء المتعلمين.

2-2-3-المستوى **الثالث**: يتميز هذا المستوى كونه الأكثر خصوصية مقارنة مع المستويين السالفين الذكر، حيث يتم تحديد الاحتياجات الضرورية لتنمية و تطوير متطلبات النمو الخاصة للمتعلم، فهو يمثل مستوى صياغة أهداف الوحدات الدراسية.

2-2-4- المستوى الرابع :يشمل مفردات التأثير على سلوك المتعلم في ضوء محددات و شروط بنائية دقيقة، بما يتناسب مع صياغة الأهداف لدروس التثبيت و الإتقان و المراجعة. كما قد يتضمن هذا المستوى مفردات لاختبار مستوى الأداء كما هو في دروس التقويم، و هذا المستوى لم يتحدد حاليا ضمن محتوى منهاج التربية البدنية بمراحل التعليم لتحديد مفردات نتائج التعلم في الدروس التعليمية.

المحاضرة الثالثة: مقاربة التدريس بالكفاءات

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

المعرفة العلمية و المعرفة العملية

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات

1-1- المدلول التربوي للكفاءات

هي مجموعة قدرات، نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف و مهارات و منهجية و اتجاهات، و تقوم على عنصرين: القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية معينة، و القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة. يظهر من خلال هذا التعريف أن مفهوم الكفاية من المفاهيم التربوية المركبة. إذن، أنه يختزن رصيدا من المعارف و المهارات و الاتجاهات المكتسبة في سياقات محددة.

1-2- أهم خصائص المقاربة بالكفاءات

إن مفهوم الكفاية بالمعنى السابق يحيل إلى مجموعة من المواصفات و الخاصيات منها:

- تركز الكفاية على الفعل أكثر من تركيزها على المعارف النظرية؛
- تتم الكفاية في وضعيات دالة مرتبطة بالمحيط لتحقيق الوظيفية؛
- تكتسب الكفاية بعد مسار، مسارات تكويني؛
- الكفاية معطى غير ثابت، تنمو و تتطور و قد تتراجع؛
- الكفاية مهارة عليا تندرج ضمن مجال واسع يشمل اتخاذ القرارات و مواجهة المشكلات، كما تقتضي الابتكار و الإبداع.

1-3- أنواع الكفاءات

و الكفايات في الغالب نوعان:

1-3-1-كفايات نوعية ترتبط بمادة دراسية معينة، و تستمد ذاتها من المقومات المعرفية و المنهجية لهاته المادة، و كذا من وظيفتها التكوينية و الاجتماعية.

1-3-2-كفايات ممتدة (مستعرضة): ترتبط بمواد دراسية متعددة، و غالبا ما تصب في الجوانب المنهجية و التواصلية و الثقافية. و مهما كان نوع الكفاية التربوية، فإن أجرأتها تتم عن طريق تحويلها إلى قدرات تعتبر مبادئ منظمة للتعلمات، و تترجم إلى أهداف تعلمية

تراعي التوازن المطلوب بين أبعاد الشخصية الإنسانية المستهدفة من التربية و التكوين، (المعارف، المهارات، المواقف و الاتجاهات).

2- مضامين المقاربة بالكفاءات:

تنطلق المقاربة بالكفاءات من العناصر التالية:

- تجاوز التراكم الكمي باعتباره يعكس الحفظ و التبعية للملخصات و يهدم بناء استقلالية المتعلم؛
- استحضار البعد المنهجي عند تقديم المعرفة و معالجتها، بما يمكن المتعلم من الاكتشاف و بناء المعرفة انطلاقا من دعامات و وثائق، و عبر سيرورة التفكير ذات الصلة بنهج المواد و دورات تعلمها؛
- اعتبار المضمون المعرفي وسيلة تساهم في تحقيق أهداف التعلم و بالتالي بناء القدرات و الكفايات؛
- اعتبار كتاب التلميذ مصدرا من مصادر المعرفة، التي يتوزع حضورها في صلب الدعامات و الوثائق، و في المصطلحات و المفاهيم؛
- التحرر من الملخصات الجاهزة التي تتعارض مع مبدأ الاستقلالية و التعلم الذاتي و تعويضها بالإنجازات و الاستنتاجات المتوصل إليها عبر العمليات الفكرية في ضوء الأسئلة المرافقة للدعامات و الوثائق، مع الحرص على تدوين ذلك في دفاتر المتعلمين؛
- بالنسبة للدعامات و الوثائق: انتقاء الدعامات والوثائق لتكون في خدمة أهداف التعلم و ذلك وفق ما تقتضيه الخصوصية المنهجية لكل مادة في استثمار الدعامات و الوثائق التربوية في بناء أنشطة التعلم حسب ما هو مضمن في مرجعياتها الديداكتيكية؛
- و في ضوء ذلك يبقى دور المعلم توجيهيا، يعتمد في ممارسته الديداكتيكية اليومية على استثمار أساليب التنشيط التي تتلاءم و الوضعيات التعليمة التي يقترحها؛
- بالنسبة للتقويم: تستدعي طبيعة المقاربة المعتمدة، الاعتماد على التقويم التكويني باعتباره يعطي الأسبقية لوتيرة التعلم و الإجراءات و المهام أكثر من النتائج.

3- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء المناهج التعليمية على مبادئ مبنية على ما هو أنفع بالنسبة إلى المتعلم و أكثر اقتصادا لوقته؛

- المناهج التعليمية السابقة مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة و لا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية؛
- النظر إلى الحياة من منظور عملي؛
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية؛
- تفعيل المحتويات و المواد التعليمية في المدرسة و في الحياة؛
- التكوين المتمحور حول الكفاءة طموح، لأنه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعلية، فمن وجهة نظر الجانب التعليمي يشكل اكتساب الكفاءات تحديا أكبر من اكتساب المعارف.

3-1- مميزات التدريس بالكفاءات

- تفريد التعليم: هذا من خلال جعل المتعلم يتمتع بأكبر قدر ممكن من الاستقلالية، أي أنه يصبح محور العملية التعليمية التربوية، و ذلك بفسح المجال أمام مبادراته و في اقتراح أفكاره و آرائه مع مراعاة الفروق الفردية؛

- قياس الأداء :ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة و المنجزة من طرف المتعلم؛

- تحر ير المعلم من القيود: في هذا النوع من التدريس يصبح دور المعلم منحصرا في تنشيط و توجيه المتعلمين، و تهيئة ظروف التعلم و انتقاء الأساليب البيداغوجية و الوسائل الناجعة، و تقويم أداء المتعلمين؛

- دمج المعلومات: و هي من أهم العناصر في بيداغوجية الكفاءات، فعلى المتعلم أن يدمج المعلومات المتحصلة عليها بطريقة تتماش ى مع مبدأ تكوين المفاهيم على شكل حلزوني يبدأ بمفهوم بسيط ثم تتسع دائرته حلزونيا حتى يصل إلى منتهاه؛

- توظيف المعار: يتميز هذا النوع من التدريس بدفع المتعلم إلى استعمال و استثمار ما يسمى بالمكتسبات القبلية قصد الوصول إلى إيجاد الحلول الملائمة حين مواجهته إشكالية ما

- تحويل المعارف: على المتعلم أن يكون قادرا على تحويل هذه المعارف من إطارها النظري إلى إطار عملي وظيفي نفعي، على شكل سلوكيات قابلة للملاحظة و القياس.

4-جذور المقاربة بالكفاءات

ان الانتقال من المقاربة بالمحتوى القائمة على الكم المعرفي، إلى المقاربة بالأهداف القائمة على أجرأة الأهداف التعليمية، ثم إلى المقاربة بالكفاءات القائمة على إدماج المكتسبات، يبين الحركية الكبيرة التي أصبحت تميز الأبحاث في الحقل التربوي. فلم تعد المسألة مطروحة على التناقضات الموجودة بين التربية التقليدية والتربية الجديدة في محورية العملية التربوية، و أيهما أكثر خدمة للمتعلم، وإنما أصبحت مرتبطة بالمتعلم نفسه، بحيث لا تخرج عن محيطه المعرفي والذهني والنفسي والاجتماعي، ولابد للمناهج الدراسية أن تستجيب لهذا المتعلم، وجعل مكتسباته على محك التوظيف والانتقاء و الإدماج، حتى يتخرج بحيث يمكنه التكيف مع الواقع مهما حدثت به من تغيرات ومستجدات.

إذا كانت المقاربة بالأهداف ذات خلفية سلوكية واضحة، فلقد استندت المقاربة بالكفاءات في خلفيتها النظرية على الاتجاه السلوكي والبنائي والمعرفي. وإذا كان تأثرها بالاتجاه السلوكي واضحا من خلال المحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على أجرأة الأهداف والتقدير الكمي الواضح للأداء، فإن الجديد في هذه المقاربة هو استنادها للاتجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم وما يتوفر عليه من قدرات معرفية ذاتية، وكذلك على تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم، و يشير (Gherib, 2010) في هذا المجال إلى أربع نماذج بارزة هي:

4-1-النموذج البنائي

يعود هذا النموذج في أصوله إلى أبحاث بياجيه (Piaget.J) حيث ركز على تفاعل الطفل مع بيئته واعتبر البيئة شرطا أساسيا لكي يتمكن الطفل من الاستمرار في نموه، وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة، لتتحول هي الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية وهكذا. ولكن البنائية لا تعني إمكانية تدخل العوامل البيئية في تسريع النمو العقلي إلا في إطار محدود، بحيث يرى بياجيه

بأن النمو العقلي هو الذي يتحكم في التعليم وليس العكس، و من هنا فإن التعليم لا ينبغي أن يكون قائما على تبليغ المعلومات، وإنما على تسهيل بناء المعلومات لكل طفل بمفرده و هذا بواسطة الأدوات التعليمية و الاحتكاك مع المحيط. و بهذا يصبح التعليم قائما على الاختيار بين الأدوات و وضع المتعلم في بيئة تعليمية تناسب مستوى نموهم العقلي. جعلت النظرة البنائية من المتعلم و ما يحمله من مستوى النمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعلمية التعليمية، و هذا ما يتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في اثنين من أهم مميزاتها ألا و هما بناء المعرفة و تفريد التعليم.

4-1-1-البنائية الجديدة

من أقطاب هذا الاتجاه نجد كلا من دواز و مونيي (mugny et Doise) و هما تلميذان لبياجيه. و في هذا النموذج نجد محاولة تجاوز النظرة القائمة على المتعلم عند بياجيه إلى الصراع المعرفي الاجتماعي كأساس لنمو التعلم. و الفكرة الأساسية لهذا الطرح تقوم على أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع اجتماعي، و يأخذ الصراع هنا معنى التحديات التي يواجهها المعلم، و هي تحديات خارجية تثير قدراته التعلمية، فيكون بالتالي أكثر قدرة على اكتساب معارف جديدة و على تدعيم قدرته على التعلم. فهذه التحديات تمنح فرصا أكثر لمسار مواءمة البنى المعرفية الموجودة سلفا و هو ما يحقق التوافق الذي يفرضه الاحتكاك مع البيئة خاصة منها ما تعلق بالجانب التعليمي. و قد توصل الباحثون في هذا النموذج، و بعد إجراء الكثير من التجارب إلى نتائج جد هامة نجد من أبرزها:

- يؤدي التفاعل الاجتماعي بالمتعلم في الظروف المناسبة إلى حل مشكلات لا يمكنه حلها إذا كان وحده؛
- إذا تم وضع المتعلم مجددا أمام هذه المشكلات، فإنه سيتمكن من حلها بمفرده؛
- المخططات المعرفية الجديدة الناتجة عن حل هذه المشكلات، تكون ثابتة و قابلة للتحريك نحو التعامل مع مشكلات جديدة؛
- كنتيجة لهذه التفاعلات، فإن الصراع الاجتماعي المعرفي يصبح المحرك لعملية التعلم

يظهر من خلال هذا النموذج أهمية الاحتكاك بالبيئة بما يجعل الطفل في موقع الصراع و التحدي المعرفي، و هو ما يجعله يقوم بعملية تجنيد أكبر لكل مكتسباته و استراتيجياته

التعلمية، و هو العنصر الذي تؤكد عليه المقاربة بالكفاءات خاصة في أدواتها التقويمية التي ترتكز على الوضعية المشكلة و الإدماج و تجنيد الموارد.

4-1-2-النموذج البنائي الاجتماعي التفاعلي

يقوم هذا النموذج على التفاعل الموجود بين الفرد و ما يوجد لديه من قدرات و معارف قبلية و بيئته المدرسية و الاجتماعية و ما تفرضه من تكيفات مستمرة معها. إن بناء المعرفة في المنظور البنائي يتضمن أربعة محاور أساسية وهي: النشاط الذهني، نشاط الفرد، رابط بين العمليات المنجزة و نتائجها و أخيرا جدل فكري بين معارفه السابقة والعمليات المنجزة في وضعية ما. و ضمن هذا السياق فإن نشاط الفرد لا يرتكز على الأشياء المحسوسة و إنما على معارفه المتفاعلة مع الواقع الطبيعي و الاجتماعي، حيث يواجه موضوع التعلم في وضعية تحدي. إن النشاط المعرفي للفرد في هذه الحالة يهدف على تحليل النتائج المتعلقة بوضعية ما، و من خلال تحليل العلاقة بين نشاط الفرد و نتائج هذا النشاط والعناصر المؤثرة يستطيع الفرد الوصول إلى بناء علاقات سببية بين هذه المكونات للموقف. إن البنائية الاجتماعية لا تشكل اتجاها بيداغوجيا و إنما نموذجا ابستملوجيا للمعرفة، فهي تمثل إطارا مرجعيا عاما، يحدد المفاهيم و التصنيفات الموجهة للتفكير. من خلال هذا الإطار المرجعي تستخرج الأساليب و المقاربات البيداغوجية التي تترجمه إلى ممارسات تعلمية تعليمية. و تظهر في هذا النموذج على قاعدة جعلت المعارف السابق في تفاعل مع عناصر جديدة في وضعية محددة، و هو ما يمكن المتعلم من تعديل معارفه السابقة و بناء معارف جديدة. و هنا يلتقي هذا النموذج مع المقاربة بالكفاءات التي نجد من بين أهم متطلباتها جعل المتعلم يواجه وضعية ما يكتشف من خلالها قصور معارفه السابقة عن التعامل معها، و هو ما يجعله يجند تلك المعارف ليضيف إليها مكتسبات أخرى توصل إليها من خلال مواجهته للوضعية الجديدة. إن الوضعيات تشكل لب المقاربة بالكفاءات و هي عنصر التقاء رئيسي مع النموذج السوسيوبنائي الذي يرى بأن الكفاءات لا يمكن بناؤها إلا من خلال الوضعيات التي تعني مواجهة مشكلة جديدة بتجنيد المعارف القبلية، و في هذا

السياق فإن مفهوم الكفاءة يتلاءم تماما مع هذا النموذج، فهي تدل على التجنيد و التفاعل مع المحيط و بناء معارف جديدة في حلقة تعلمية مستمرة.

4-2-النموذج المعرفي

يعود هذا النموذج في أصوله إلى جهود كل من بياجيه و فيغوتسكي، بفعل الاهتمام المشترك لعدة علوم ذات صلة بالنشاط المعرفي للإنسان مثل الفلسفة و اللسانيات و الذكاء الاصطناعي و علم النفس المعرفي. و ينطلق هذا النموذج من العمليات الذهنية التي يقوم بها الدماغ و تأتي في مقدمة تلك العمليات الذاكرة بنوعيها قصير المدى أو ما يعرف بالذاكرة العملية و طويلة المدى التي تقوم بوظيفة التخزين. فالعملية المعرفية تعني عملية الذاكرة بالدرجة الأولى فهي تخزن المعلومات بعد ترميزها و تسترجعها عند الحاجة إليها. و تواصلت الأبحاث بعد ذلك بشكل سريع لتقتحم ميدان التعلم، باعتباره الميدان الرئيسي التي تبرز فيه العمليات المعرفية من معالجة المعلومة و التذكر و التفكير و الإدراك. و تتضمن معالجة المعلومات باعتبارها العنصر الذي تتداخل فيه بقية العمليات الذهنية الكثير من الأنشطة الذهنية المعرفية مثل التفسير و الاستدلال و أخذ القرار و حل المشكلات، أو الماوراء معرفية مثل الوعي بخطوات التفكير و المراقبة و التنظيم. في مجال التعلم، فإن هذا النموذج يميز بين نوعين من المعارف، المعارف الصريحة المتعلقة بحدث ما مثل خصائص ظاهرة معينة و قوانينها... و المعارف الإجرائية، و هي ترتبط بإجراء ما أو استعمال قواعد معينة من أجل حل مشكلة ما. هنا نجد نقطة الالتقاء بين هذا النموذج و المقاربة بالكفاءات التي تقوم على تجنيد الموارد في التعامل مع وضعية مشكلة تعتبر جديدة بالنسبة للمتعلم، و تستلزم عملية التجنيد الانتقاء الصحيح و السريع و الملائم، و بهذا تتجاوز التناول السلوكي القائم على الاستجابة المباشرة لمثير ما. من خلال كل ما سبق يتبين أن المقاربة بالكفاءات تعتبر نتيجة بيداغوجية لجملة من النظريات و النماذج و الاتجاهات، تلتقي كلها في إعطاء الأهمية الكبرى للمتعلم، و الانطلاق بما يوجد عنده من قدرات و مكتسبات و مهارات في بناء المعرفة، ليتم بذلك تجاوز التعليم النمطي القائم على حصر النتائج في زاوية قدرة المتعلم على استرجاع المكتسبات، و هو ما يجعله عاجزا على إدماج معلوماته للتعامل مع وضعيات معقدة.

المحاضرة الرابعة: مفاهيم أساسية مرتبطة بالكفاءات

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- تعريف الكفاءة

يعرف قاموس الموسوعي للتربية و التكوين الكفاءة على أنها الخاصية الإيجابية للفرد و التي تشهد بقدرته على انجاز بعض المهام و الكفاءات شديدة التنوع، فهناك كفاءات عامة و هي كفاءات قابلة للتحويل و تسهل انجاز مهام عديدة و متنوعة كما أن هناك كفاءات خاصة و هي للتي توظف لإنجاز مهام خاصة و محددة كما أن هناك كفاءات تسهل عملية التعلم. و عرفها برنو، Bernut (1993) "على أنها مجموعة المكونات للقيام بعمل و ترجمة هذه المكونات في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة و تتكون من:

- مجموعة من المعارف و المهارات و الإجراءات؛

- أنماط من البرهنة العقلية؛

- إطار تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة.

يعرفها رومانفيل Romainville بأنها الإدماج الوظيفي للدرايات، و الإتقان، و حسن التواجد مع الغير، و حسن التخطيط للمستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف، و من حل المشاكل، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل. و هي عند فرانسواز و آلان Alain et Françoise مجموعة من السلوكات الممكنة (الوجدانية، المعرفية، و الحسي حركية)، التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين. كما يعرفها محمد الدريج بأنها "نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية و المهاراتية العملية، التي تنظم في خطاطات إجرائية تمكن من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية ." وتعرف أيضا بأنها: "مجموع السلوكات السوسيووجدانية، كما تفيد كذلك المهارات المعرفية أو المهارات السيكوحسية حركية. فالكفاية بهذا المعنى تحيل على أنماط من التعلم المرتبطة، في الوقت نفسه، بالمجالات المعرفية و السيكوحركية و السوسيووجدانية. و يعرفها بوسمان و آخرون (2006) على أنها مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح بكيفية تلقائية بإدراك وضعية معينة و فهمها، و الاستجابة لها بشكل أقل أو أكثر ملاءمة.

2- مركبات الكفاءة

2-1- المحتوى: يتمثل في مجموعة المكونات التي يتضمنها التعلم، و قد قام المختصون في الميدان التربوي بوضع تصنيف لمحتوى التعلم بحيث تحتوي على:

2-1-1- معارف العلمية: و تعتبر بمثابة المركب الأساسي لبناء الكفاءة، كون المعرفة (محتويات ومضامين) تشكل الإطار المرجعي للتعلم؛

2-1-2- المعارف الفعلية: و هي القدرة على استعمال و توظيف لتلك المعارف المتحصل عليها في الوضعيات المناسبة؛

2-1-3- المعارف السلوكية: و تتمثل في قدرة المتعلم على استعمال المكتسبات القبلية و حسن توظيفها قصد الوصول إلى تجاوز العوائق و صعوبات و إيجاد حلول، و ذلك بأقل جهد و أقل وقت ممكن، هنا يمكن القول بأن المتعلم يمتلك ما يسمى بالمعرفة السلوكية؛

2-2- القدرة: و هي كل ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعداداته لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، و قد تكون هذه الاستعدادات مكتسبة أو فطرية تمكنه من إنجاز أي نشاط (فكري، بدني، مهني) و من -أهم خصائصها:

- أنها استعراضية: هذا يعني أن المتعلم بإمكانه توظيفها في جميع الأنشطة الدراسية؛

- أنها قابلة للتطوير: أي أنها ليست صفة جامدة، فكلما زاد التدريب المتعلم بصفة مستمرة زادت قدرته و نمت؛

- أنها قابلة للتحويل: من أهم الصفات التي تتميز بها القدرة أنها تقبل التحويل من حالة إلى أخرى، فإدماج مختلف القدرات فيما بينها قد يؤدي إلى بروز قدرات جديدة تنمو تدريجيا؛

- أنها قابلة للتقويم: بما أن القدرة صفة ذهنية، فهي تترجم إلى فعل سلوكي (الأداء أو الإنجاز) وهذا الأخير هو الذي يخضع لعملية القياس و التقويم.

3-2- الادماج

من بين التعاريف الكثيرة للإدماج، نجد التعريف التالي للجندر Legendre حسب (غريب، 2005): يستند الإدماج التعلمي إلى مسلمة؛ ترى أن المعارف تشكل كلا منطقيا منظما، وتعتبر التعلم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة ومن التعاريف المقدمة للإدماج نجد تعريف المجلس الأعلى للتربية في كيبك-كندا (روجيرس، 2005): يشير إدماج المعارف إلى السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بناء عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة. و يضيف روجيرس بأنه عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى. و هو في رأيه يتشكل من ثلاث مكونات أساسية هي؛ الترابط، و يقصد به نسج التلميذ لشبكة بين العناصر المطلوب إدماجها، و مفصلة العناصر وتحريكها و ذلك من أجل استثمار المكتسبات، و أخيرا الاستقطاب و يقصد به أن التحريك إنما يكون لتحقيق هدف حتى يصبح له معنى وقد حدد الأستاذ عبد الكريم غريب ثلاث مراحل للإدماج:

- تمكين التلميذ من معرفة جديدة تضاف إلى معرفته السابقة، والتي ينبغي ترسيخها في ذهنه؛
- إعادة بناء العالم الداخلي لأن إدماج معارف جديدة يتطلب إعادة التنظيم الداخلي؛
- للمعارف توظيف المكتسبات السابقة واستعمالها في وضعيات متشابهة أو في وضعيات جديدة.

إن ما ينبغي التأكيد عليه في هذا العنصر هو أن الإدماج يعتبر من أهم ما استحدثته المقاربة بالكفاءات، فمن بين النقائص المسجلة في المقاربة بالأهداف، نجد قيام المنهاج على شكل مجزأ منفصل يرتبط بالمستوى المراد قياسه. و قد تم التخلص من هذا المشكل في المقاربة بالكفاءات باستحداث الإدماج الذي يدل على بناء المعرفة و ربط المكتسبات ببعضها البعض ليتم تمثلها من طرف التلميذ بصفة شاملة يعبر عنها بالكفاءة. فالكفاءة في نهاية المطاف تنزع إلى تحقيق مستوى من الأداء هو خلاصة لعملية إدماج مستمر بين المكتسبات، بحيث يكون هذا الإدماج بين وحدات المادة الواحدة وبين مختلف المواد.

2-4-الأداء

الأداء هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، و ما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة. و ذكر (scallon, 2007) خاصيتين أساسيتين للحكم على الأداء و هما وضع المشكلات المطروحة في سياق معين و تقديم أجوبة و تبريرها من طرف التلاميذ. و رغم أهمية الأداء في الحكم على إنجازات التلاميذ، فإنه مع ذلك يبقى يشكل عنصرا من عناصر بناء الكفاءة و لا يرقى إلى أن يؤشر بمفرده على تحقق الكفاءة، ذلك لأن تقويم التلاميذ يركز على المهارات أكثر من الكفاءة هذا يعني أن لا يتطلب بالضرورة وجود وضعيات مركبة، و لكنه يبقى مع ذلك عنصرا مهما في قياس الكفاءات، إذ لا يمكن التأكد من تحقق الكفاءة دون وجود الأداءات الدالة عليها، فتفكيك الوضعيات المركبة يؤدي إلى معرفة العناصر التي تتكون منها بحيث نجد من ضمنها مجموعة من الأداءات التي نجح المتعلم في القيام بها.

2-5-الوضعية:

إن مصطلح الوضعية أو المشكلة مصطلح نسبي، و هذا ما يزيد في صعوبة تعريفه و تحديده بصفة أدق، فلهذا نكتفي بالقول أنه في الوضعية أو المشكلة يكون المتعلم أمام عقبة أو تناقض، يجعله يعيد النظر في معارفه و معلوماته المكتسبة من قبل و ذلك بطرح مجموعة من التساؤلات، و يتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه سابقا من مفاهيم، قواعد، قوانين نظريات، منهجيات و غيرها من الخبرات و ذلك في مختلف المواد كما يشير هذا المصطلح الى الإشكالية التي يتم إيجادها لتكون تعلما عند توظيف مجموعة من المعارف و القدرات و المهارات من اجل أداء نشاط محدد، و يقصد بها الإشكالية التي تطرح أمام المتعلم لتكون مادة لنشاطه و تعليمه فتظهر من خلالها مختلف كفاءاته و قدراته.

يتطلب قياس الأداء نمطا تقويميا لا يقوم على قاعدة استرجاع المعارف، و إنما على قاعدة توظيف المعارف. و ما دام التوظيف يرتبط بإسقاطات معرفية أو أداءات عملية، فإن خير وسيلة للتحقق من ذلك هو جعل التلميذ يواجه موقفا يستدعي توظيف مكتسباته في

وضعيات مختلفة، هذا الموقف هو ما يطلق عليه مصطلح وضعية مشكلة. و قد عبر بوسمان و آخرون (2005) على هذا المعنى حين أكدوا على ضرورة القدرة على مواجهة الوضعيات الجديدة بتجنيد المعارف السابقة و هو ما يدل عليه قولهم: في جميع الحالات، ليست الكفاية مكونة من مجموع المعارف و المهارات التي تتطلب الاستثمار و التحريك في وضعية معينة. إنها قدرة على مواجهة الوضعيات المختلفة الشيء الذي يقتضي بشكل شبه دائم، القدرة على التكيف واتخاذ المبادرات.

2-5-1-مكونات الوضعية

تتكون الوضعية من ثلاثة مكونات أساسية هي:

2-5-1-1-الرافد أو السند: و يتمثل في مجموعة العناصر المادية التي تقدم للمتعلم (نص مكتوب، مسألة، صور، مخطط،...الخ) و هو ما يطلق عليه في المجال التربوي بالوسائل البيداغوجية أو التعليمية أو الإيضاح.

2-5-1-2-التعليمة: و هي مجموعة من التوجيهات الخاصة بإنجاز المبلغ عنها للمتعلم بصورة واضحة و تحدد ما هو مطلوب إنجازه.

2-5-1-2-المهمة: و هي التنبؤ بالمنتوج أو السلوك المرتقب القيام به من طرف المتعلم

3- مقارنة بين المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالكفاءات

المقاربة المحتويات	المقاربة بالكفاءات
المعلم مالك المعرفة، ينظمها ويقدمها للتلميذ.	المعلم منظم وموجه
التلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات	التلميذ مساهم فعال في بناء معارفه بمختلف أنواعها
يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوافرة في الكتب والمراجع	المحتويات تحددها الكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها
عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز هذه المعرفة	التلميذ يعمد الى البحث والاكتشاف
في طريقة التدريس: -المعلم عارف والتلميذ جاهل -المعلم متكلم والتلميذ سامع -المعلم منتج والتلميذ مستهلك.	في طريقة التدريس: التلميذ بصدد اكتساب قدرات ومهارات ومعارف فعلية وسلوكية بمساعدة المعلم
وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي	تتعدد الوسائل والأدوات كما تتعدد معايير اختيارها وتوظيفها
التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في الذاكرة	التقييم يتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف وحدها بل يتعداها الى المعارف الفعلية والسلوكية، بتوظيف قدرات المتعلم ومهاراته
ترتكز على منطق التعليم	ترتكز على منطق التعلم
التلميذ مستقبل للمعارف ومخزن لها	التلميذ محور التعلم
البرنامج مبني على أساس المحتويات	البرنامج مبني على أساس الكفاءات

4- مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات

التكوين بالأهداف	التكوين بالكفاءات
يركز خصوصا على المعارف	يركز خصوصا على المعارف الفعلية
مقاصد التعلم في غاية الوضوح	مقاصد التعلم شاملة وأقل وضوحا
التعلم مجزأ	التعلم متكامل
الأهداف غير مندمجة	الأهداف مندمجة (معارف، مهارات، قدرات)
جد متأثر بالسيكولوجية السلوكية	جد متأثر بالسيكولوجية المعرفية.
يعتمد في تطوره على التمارين النظرية	يعتمد في تطوره على الأنشطة التطبيقية
يدرك بسهولة تحقيق النتائج	درك بصعوبة تحقيق النتيجة لكونها تتصف بالشمولية
يندفع إلى النشاط بحافز خارجي	يندفع الى النشاط بحافز داخلي
يرتكز على تعليمات واضحة تساعد على انجاز الفعل	يرتكز على تعليمات عامة تساعد على المبادرة
تظهر أهمية التعليم التلقيني	تطهر أهمية التعليم ذي العناصر المتبادلة التأثير
الميل إلى التحليل	الميل الى الشمولية
حجم التقييم أقل سعة	حجم التقييم أكثر سعة
عملية القياس موضوعية	عملية القياس نسبية
في بعض الأحيان يحدث شق بين التعلم والتقييم	البحث عن الادماج بين التعليم والتعلم والتقييم
التقييم يحدث بصياغة أسئلة وأحيانا عن طريق مشروع	يحدث التقييم عن طريق فعل مندمج
التقييم معياري: المقارنة بين التلاميذ	التقييم مقياسي: مقارنة النتائج بمقياس النجاح
الميل الى الكمية	الميل إلى النوعية
المحتوى (تغطية مجموع محتوى المادة)	انتقاء المحتوى، البحث عن إدماج الكفاءات
يعرف بالنتائج بدلالة الأهداف	يعرف بدرجة التحكم في الكفاءات واستراتيجيات التعلم

المحاضرة الخامسة: الوضعية

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1-أهمية الوضعية في العملية التربوية

للوضعية أهمية كبيرة في العملية التعليمة التربوية فهي تسمح للمتعلمين بالتعلم الحقيق، تسعى إلى تجنيد المكتسبات المعرفية للمتعلم، تنمي لديه القدرة على (التحليل، التمييز، التصنيف، المقارنة، الاستنتاج واتخاذ القرارات المناسبة والملائمة وإصدار الأحكام)، تمثل أحسن وسيلة إدماج المكتسبات.

لقد تعرض المنهاج التربوي التعليمي الكلاسيكي في العصر الحديث لهجوم عنيف من طرف علماء التربية وعلماء النفس وغيرهم لكونه أغفل "في أسسه وأهدافه مجال اهتمامات التلاميذ، وفروقهم الفردية وامكاناتهم الذاتية وحاجاتهم ورغباتهم ودوافعهم، وحريتهم في اختيار الأسلوب التربوي الذي يمكنهم من الحركة بكل حرية ضمن كل الأنشطة التربوية التي يتعاملون معها فكان ذلك أن قيدت حركاتهم الفكرية والسلوكية والانفعالية. و جاءت تنشئتهم تقوم على 3 التبعية و التقليد خالية من كل ما يدفع في اتجاه التحرر و الإبداع و التطور و الازدهار. أما القواعد الهامة في التربية الحديثة و المعاصرة تعبر عن أهداف و غايات من شأنها تجعل الطفل أو المتعلم هو محور الفعل التربوي، و الشريك الأساسي في العملية التعليمية التعلمية. و أهم هذه القواعد ما يلي:

- التعلم عند الطفل يكون عن طريق النشاط النابع من قوى الدوافع الغريزية، لذا على المربي أو المعلم إفساح المجال للمتعلم (الطفل) بما يتفق مع هذه الميول والدوافع.
- يتمتع الطفل بمواهب كامنة وعناصر وطاقات، على المربي و المعلم إيقاظها، و مساعدته لاكتشافها بوضعه أمام مشكلات معقدة و غامضة جذابة ليقوم بحل مواهبه بنفسه؛
- مراعاة الفروق الفردية في الفعل التربوي بصفة عامة و في الفعل التعليمي التعلمي بصفة خاصة؛
- الحرص على تنمية قدرات الطفل إلى أبعد الحدود، في إطار ظروف اجتماعية تسمح لطرق التدريس بمسايرة هذه الميزة الاجتماعية؛
- الارتكاز على مقاييس علمية في التربية و التعليم، تكون من إنتاج البحوث و الدراسات في علم النفس و علوم التربية؛

- استناد المناهج التربوية و طرق التدريس و استراتيجيات التعلم على فلسفات و نظم فكرية و اجتماعية حديثة و معاصرة، تختلف عن الأسس الفلسفية و النظم الاجتماعية التي تأسست عليها التربية الكلاسيكية، و من هذه الفلسفات، الفلسفة البراغماتية، و الفلسفة الوجودية، و من النظم الاجتماعية، النظام الليبرالي السياسي النظام الاقتصادي الحر، و الطابع العلمي و التكنولوجي للمعرفة و عالميتها؛
- فالمنهاج التربوي الحديث و المعاصر يسعى إلى المعالجة الكلية لمكونات الطفل العقلية و النفسية و الوجدانية و البدنية و السلوكية، آخذا بعين الاعتبار البيئة الطبيعية و الاجتماعية و الاقتصادية مما يدخل في عالم الطفل الذي يحيا فيه، فيدرس ظروفها و مشاكلها و نقائصها و تنوعها. بالتالي أصبح دور المعلم ينحصر في التوجيه و الإرشاد و اثارة علمية التعلم لدى التلميذ الأمر الذي يفجر ما فيه من مواهب وطاقات تتحول إلى إبداعات تساهم في البناء الحضاري للمجتمع.

2-أنواع الوضعيات و مكوناتها

2-1-الوضعية المشكلة

هي وضعية تعلمية ينشئها المعلم بهدف جعل المتعلم يبسط أفكاره و طرح تبريرات لإجابته مما يدعوه الى الحيرة و تمتاز بكونها معقدة و ذات دلالة فهي بناء اصطناعي يبتكره المعلم للوصول بالمتعلمين الى تغيير تصوراتهم باستمرار عن طريق دفعهم الى تنفيذ مهمة ملموسة وفق شروط معينة (عقبة أو تناقض) ليكتسبوا في الأخير مهارات أو ميول أو اتجاهات. تعبر الوضعية المشكلة عن مشكلة نابعة من شيء ناقص تتولد منه مجموعة من التساؤلات.

للوضعية المشكلة مجموعة من المواصفات نذكر منها:

- معقدة: تحتاج الى عدة معارف (تصريحية، إجرائية و شرطية) و لا تحل بسهولة؛
- ذات دلالة: لها علاقة بواقع المتعلم تمتاز بالواقعية و بأنها قابلة للتجسيد؛
- ناجحة: أي أم صعوبتها في متناول المتعلم.

2-2- الوضعية التعلمية:

و يعني بها الوضعية التي يستخدمها المعلم في بناء تعلمات معرفية جديدة للمتعلم تحقق له مكتسبات تمكنه من إيجاد الحل للمشكل المطروح، و هذا يقتضي بناء كفاءة و تنميتها و ليس استقبال مجرد معارف.

2-3- الوضعية الادماجية:

تعبر الوضعية الادماجية عن انعكاس للكفاءة التي نريد للمتعلم أن يتحكم فيها حتى نتمكن من تقويمه. انها وضعية تستهدف قدرة المتعلم في اكتساب المعارف الناتجة عن وضعيتي (المشكلة و التعلمية) بحيث يجند فيها المتعلم مكتسباته القبلية؛

2-2- عائلة الوضعيات:

هي مجموعة من الوضعيات التعلمية لها نفس درجة التعقيد و ترتبط بنفس الكفاءة، تجمع الكفاءات في عائلات من الوضعيات حسب المعالم التي تمثل الثوابت (المهمة المطلوبة، الموضوع، نوع السند المقدم، الموارد، التي ينبغي تجنيدها من قبل المتعلم.

3- أنواع الوضعيات التعليمية

الوضعيات هي مجموعة العلاقات القائمة بين المعلم و وسط يحتوي على أشياء من وسائل إيضاح و نظام تربوي يمثله المعلم بهدف اكساب المتعلم من محتويات معينة. و هي وضعيات يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية و الموجه و محيط يخدم تعلماته. هي وضعية تكون في بداية الدرس يكون الهدف منها اكتساب المتعلمات الجديدة المربطة بالكفاية و ترتكز على معطيات معقدة و مثيرة تجعل المتعلم أمام مشكلة يحس من خلالها أن معارفه و خبراته السابقة غير كافية لإيجاد الحل الفوري لها، فيضطر الى تعديل و تطوير منظومته المعرفية القديمة فيحدث تعلم جديد.

3-1- وضعيات التعلم الاستكشافي

وهي كل سياق يثير تعلما جديدا. يتسم هذا النوع من الوضعيات بالتعقيد لأنه يطرح آليات جديدة تجعل المتعلم يكتسب معارف أعمق من المعارف السابقة تمكنه من مواجهة وضعيات جديدة.

في هذه الوضعية لا يمكن للمتعلم حل المشكلات بمفرده الا بالاعتماد على معارفه السابقة، هنا المعارف و المكتسبات القبلية ضرورية لاكتساب المعارف الجديدة التي بدورها تؤدي الى تعلم جديد بمعنى أن المعارف تبنى الواحدة فوق سابقتها.

3-2- وضعية التعلم الآلي

هي السياق التي تيح للمتعلم الفرصة كي يتدرب و بشكل أكثر على آلية استخدام مختلف المكتسبات القبلية. تتجسد أنشطة التعلم الآلي في انجاز تمارين متنوعة في اطار التعلمات المحددة. يظهر المتعلم في هذه الوضعية أكثر فعالية و حيوية اذ لا يعتمد في إنجازه الا على نفسه.

3-3- الوضعية الخاصة بالادماج

هي السياق الذي يتيح للمتعلم ادماج مكتسباته القبلية (معارف، مهارات و سلوكات) فهي وضعية تستهدف تعبئة المكتسبات القبلية و ادماجها مع المعارف الجديدة من أجل مواجهة مشكل و انجاز مهمة.

3-4- الوضعية الخاصة بالتقويم

هي عبارة عن نشاط يشمل كل الوضعيات السابقة ترمي الى تقويم قدرات المتعلمين على ادماج مكتسباتهم القبلية و سلوكاتهم و كيفية استغلالها في ادراك الحلول المناسبة للوضعيات الجديدة.

هي وضعية تقيس من جهة مدى استيعاب المتعلم و من جهة أخرى الاتجاهات و كل الوسائل المرتبطة بالوضعية و سياقها و التي تكون كافية لتطوير الكفاية. يشبه التقويم كثيرا

أنشطة التعلم الادماجي كونه يراعي العلاقة المتكاملة بين نواتج التعلم، فالمتعلم يستطيع توظيف مكتسباته في شكل مدمج و مرتبط ببعضه البعض.

3-5- وضعية الدعم و العلاج

هي وضعية استدراكية تنتج فرصا إضافية للمتعلم ليدرك ما فاته من تحصيل خلال ما تعلم سابقا، هنا المعلم وحده من يحدد طبيعة المشكلة التي يعاني منها المتعلم و الأسباب المحيطة بها من خلال التشخيص و اقتراح الحلول المناسبة.

المحاضرة السادسة: نشاط الادماج

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- مميزات الادماج

يمتاز نشاط الادماج بأنه:

- نشاط يكون فيه الفاعل هو التلميذ: يلعب المتعلم دورا رئيسيا فيجند كل ما اكتسبه سابقا لكي يتمكن من إنجازه على أكمل و جه و ينتهي هذا الدور بمجرد تنفيذ المهمة.
- نشاط يوظف فيه المتعلم مجموعة من المكتسبات (معارف، مفاهيم و قدرات) بصفة منظمة.
- نشاط موجه نحو كفاءة أو هدف ختامي: فهو يهيئ المتعلم بشكل مباشر لممارسة الكفاءة.
- نشاط يتصف بالطابع الدلالي: يقصد بذلك الوضعية الدلالية أي لها معنى بالنسبة للتلميذ. يجب أن تكون الوضعية قريب من محيط المتعلم .
- نشاط مرتبط بوضعية جديدة: لا ينبغي للوضعية الجديدة أنها حلت من قبل لأل يكون النشاط مجرد تكرار.

2- خصائص الادماج

يوجد ثلاثة مكونات تتحكم في سيرورة الادماج:

- يتضمن مفهوم الادماج فكرة التبعية المتبادلة بين مختلف العناصر التي نريد ادماجها، و يتم ذلك من خلال ابراز النقاط المشتركة بين هذه العناصر.
- يجب أن يتصف الادماج بالتنسيق المنسجم: ينبغي أن يطبع حركية العناصر المختلفة التآزر و التكامل فيحقق ديناميكية معينة تنسق فيما بينها.
- يتضمن مفهوم الادماج فكرة القطبية أو الاستقطاب: ان عملية تفعيل هذه العناصر لا يتم عفويا بل لهدف محدد يتمثل في بلوغ دلالة معينة.

3-أهمية الادماج

يسمح الادماج بإعطاء معنى و دلالات للمكتسبات المنفصلة و يمكننا حصر أهمية النشاط في النقاط التالية:

- تبين فائدة كل تعلم منفصل بحيث يتمكن التلميذ من ادراك نوع الوضعية التي يكون فيها مطالبا باستعمال نوع خاص من المكتسبات؛
- تسمح بإبراز الفارق بين النظري و التطبيقي من خلال تطبيق بعض القواعد أو القوانين التي تعترض المتعلم عقبات من نوع:
  - معطيات مشوشة؛
  - معطيات ينبغي تحويلها قبل استخدامها؛
  - معطيات ناقصة يجب البحث عنها؛
- تكشف للتلميذ ما ينبغي أن يتعلمه لاحقا: يمكن من حين لآخر اقتراح وضعيات تكون درجة صعوبتها عالية لكن قابلة للحل؛
- تسمح بإبراز أهمية المواد المختلفة: يتحقق ذلك عند اختيار وضعيات تتطلب استعمال مختلف المواد.

4-أنماط الادماج

4-1-الادماج العمودي: يتعلق الأمر في البداية باكتساب مجموعة من الكفاءات القاعدية تمارس خلال تنفيذ البرنامج في وضعيات متنوعة و ذلك حسب طبيعة المهام.

4-2-الادماج الأفقي: يساير الادماج العمودي و بشكل تدريجي و يتم فيه تدعيم المكتسبات بواسطة الكفاءات المرحلية المرتبطة بتنفيذ مهام ذات تعقيد متزايد.

5-مستويات الادماج

5-1-العمل أو الممارسة: يرتبط ادماج المكتسبات بقدرة المتعلم على التصرف و انجاز النشاطات التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته كما يتمكن من اكتشاف قدرته على التعرف من خلال الأداءات و النتائج القابلة للملاحظة.

5-2- الفهم: لا يمكن اكتساب الكفاءة بدون امتلاك مكتسبات قاعدية، ففي سيرورة التعلم تعتبر المكتسبات القاعدية شرط لادماج المكتسبات، بمعنى آخر العمل (الكفاءة) و الفهم (المكتسبات القاعدية) عمليتان متلازمتان و لا يمكن الفصل بينهما لأن المكتسبات القاعدية جزء من الكفاءة.

5-3- الاستقلالية: تعتبر الاستقلالية (الاعتماد على النفس) من المؤشرات التي تبين بحصول ادماج المكتسبات غير أنه في مرحلة الادماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمتعلم ما زال بحاجة الى مساعدة المعلم. تبدأ في هذه المرحلة عملية الاثراء و تحويل المكتسبات و تستقر تدريجيا عملية الاستقلالية من خلال الانتقال من التعليم بالأسلوب الموجه الى التعليم بأسلوب التفويض.

المحاضرة السابعة: بناء الوضعية الإدماجية

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- تعريف الوضعية الإدماجية

الوضعية الإدماجية هي وضعية تعكس الكفاءة الختامية التي تسعى لترسيخها في التلميذ، و يمكن اعتبارها مناسبة للممارسة لتقييم درجة التحكم في الكفاءة. و عرفت ايظا بكونها وضعية مركبة نجعل بواسطتها من عناصر منفصلة عناصر مرتبطة ارتباطا منسجما فيما بينها لبلوغ هدف محدد. يسمح الإدماج للمتعلم بتجنيد مكتسباته التي كانت موضوع تعلمات منفصلة (معارف و مهارات) و توظيفها بشكل مترابط في اطار وضعية ذات دلالة. كما تمكن من تنمية الكفاءات العرضية من خلال تجنيده واستخدامه للموارد المكتسبة من مختلف المواد. وردت الوضعية الإدماجية أيضا أنها وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم حيث يطلب منه استخدام وتوظيف كل مكتسباته القبلية لحلها كما تستعمل أيضا لتقويمه. اتفقت أغلب التعاريف على أنها وضعية تقوم على أساس مكتسبات قبلية، وهي وضعية تهدف الى ابراز قدرة المتعلم في انتاج تلك المدركات القبلية انطلاقا من حصيلة معرفية سابقة يطلب منه استظهارها.

هناك من يطلق عليها اسم الوضعية المستهدفة لأنها تستهدف قدرات الطالب في استحضار منتوج معين.

لإعداد الوضعية الإدماجية، يجب مراعاة مجموعة من الخصائص أهمها:

- ان يشاهد فيها المتعلم مشكلا يستوجب حله؛
- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم؛
- أن تكون جديدة؛
- أن تكون ملائمة للكفاءة المراد تقويمها؛
- أن تكون مركبة أي أنها توظف العديد من الموارد في حلها يحتوي بعضها على معلومات مفيدة؛
- أن يؤول حلها انتاج مركب و واضح قابل للإنجاز من طرف المتعلم.

2-مكونات الوضعية الادماجية

تتكون الوضعية الادماجية من ثلاثة عناصر هم:

2-1-السند

يمكن أن يكون نصا أو صورا أو صورا أو جداول أ منحنيات يستعمله التلميذ لاستخراج المعلومات التي تناسبه لحل الوضعية (يجب أن يكون للسند وظيفة، فهو وثيقة مرجعية يعود اليها المتعلم). و يصطلح عليه أيضا بالوافد، فهو مجموعة العناصر المادية التي تقدم للمتعلم.

و يتكون السند من ثلاثة عناصر:

- السياق العام الذي يجري فيه السند، أي ظروف السند التي تكون عادة قريبة من ظروف المتعلم و اهتماماته،
- المعلومات التي يعتمد عليها المتعلم في ممارسة نشاطه التعليمي، و يجب أن تتسم بالتكامل و التنافس،
- الوظيفة التي من خلالها يتحدد الهدف من انجاز العمل المطلوب.

2-2-التعليمة

و هي السؤال المصاغ بطريقة واضحة بحيث لا يحتمل التأويل أو الغموض أو اللبس (اختر، اقترح، استنتج...) و يجب فيه الارتقاء الى التحليل و التركيب و التقويم و ليس البقاء في درجة التقويم فقط. فهي تبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط كما هي الشروط الخاصة بالإنجاز المبلغة الى المتعلم بصورة واضحة. بصفة عامة، هي مجموعة التوجيهات التي تعطى بشكل صريح الى المتعلم لتأدية هذه المهمة.

حتى تكون التعليمة فعالة، يجب أن تتوفر على أربعة صفات أساسية هي:

- كاملة: يجب أن تعطى جملة كاملة للمتعلم حتى يستطيع القيام بما هو مطلوب منه؛
- واضحة: أي أنها لا تحل البس بمعنى استعمال أفعال إجرائية واضحة؛
- مختصرة: لا يستطيع المتعلم التعامل مع التعليمة الطويلة لأنها تؤدي به الى الملل و الخمود؛
- صادقة و صحيحة: أي أنها تترجم الواقع، فهي عبارة عن تعليمات متفرقة و مستقلة، بالتالي فالمتعلم ينتقل الى الإجابة على السؤال الثاني اذا تعذر عليه الإجابة على السؤال الأول.

2-3- المهمة

هي الرد على التعليمة، فهي المطلوب إنجازه من قبل المتعلمين. يمكن للمهمة أن تحتوي على عدة تعليمات، فهي الإنتاج المنتظر من المتعلم و فيها تظهر كفاءته.

و لهذا، فان للوضعية الإدماجية أهمية كبيرة لأنها تظهر مدى فهم المتعلم و استيعابه للمعارف و كذلك كونها توفر الظروف لتوظيف هذه المعارف بشكل فعلي من جهة و ادماجها مع مكتسباته القبلية من جهة أخرى. لذلك، فان للوضعية الإدماجية دور كبيرا في بناء و تنمية الكفاءة الإدماجية للمتعلم.

3- خصائص الوضعية الإدماجية

- الإدماجية: أي أنها تعبئ و تجند مختلف مكتسبات المتعلم و معارفه بحيث يتم ادماجها و ليس جمعها الواحدة تلوى الأخرى و هي بالتالي تعطي معنى للمتعلم؛
- ذات منتوج منتظر من خلال المهمة التي يقوم بها المتعلم و هذا المنتوج قابل للقياس و الملاحظة؛
- تعطى فيها الحرية الكاملة للمتعلم فيدمج فيها مكتسباته و معارفه بالطريقة التي تتلاءم مع قدراته و ذكائه،
- جديدة: فهي تثير في المتعلم الرغبة في التعلم؛

- مركبة: فهي تستدعي تعبئة مجموعة من الموارد بحيث كل وضعية تطرح مشكلة أو مشكلات تحيل المتعلم الى موارد سابقة،
- وجيهة: يجب أن تكون التعليمة دقيقة و لا تقبل التأويل،
- هادفة: تنتظر هدفا معينا، و الهدف منها هو انماء الكفاءات (تشكل الحصص السابقة أجزاء مركبة و ليست منفصلة)؛
- محفزة: بمعنى أنها دالة بالنسبة للمتعلم و ذات وظيفة اجتماعية.

المحاضرة الثامنة: مبررات و صعوبات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات

إن الانتقال من مقاربة إلى أخرى ليس وليد رغبة في التغيير من أجل التغيير، و إنما نتيجة نظرية و تطبيقية لجملة المشكلات و الصعوبات التي تم تسجيلها في تطبيق المقاربة السابقة، و في هذا المجال يمكننا تسجيل مبررات ترتبط بالتغيرات الحاصلة على المستوى العالمي و أخرى ترتبط بالمجتمع الجزائري و حاجته لنظام تربوي فعال بإمكانه تحقيق الأهداف التي تجعله في مستوى تطلعات المجتمع و مواكبة التغيرات الحاصلة في العالم، و يمكننا تقديم هذه المبررات من خلال العناصر الرئيسية التالية:

1-1- المبررات البيداغوجية الديديكتيكية

من خلال الشروط التي حددها (بيرينو، 2004) لنجاح اعتماد المقاربة بالكفاءات، يمكننا استنتاج المبررات التالية:

1-1-1- إعادة صياغة النقل الديداكتيكي

يقصد بالنقل الديداكتيكي مجموعة التحويلات التي تتم من ثقافة و قيم المجتمع إلى أهداف و برامج تربوية. و ترتبط إعادة الصياغة بالتغيرات التكنولوجية و الاجتماعية السريعة التي تعيشها مختلف المجتمعات، فالأدوات و المعارف التي يتم تبليغها للتلميذ في المدرسة ستتطور و تتغير قبل أن تهضمها البرامج الدراسية. و من هنا فإن المقاربة بالكفاءات تفرض التخلي عن إعداد التلاميذ استنادا إلى تصورات دقيقة لما يمكن أن ينتظرهم في المستقبل، كما تفرض التخلي عن حصر التكوين في عدد قليل من الكفاءات المستعرضة و العامة. إن المستجدات الحاصلة تفرض التزود بسلاح المعرفة و التدرب على حل المشكلات و التفاوض و التخطيط، و كل هذا يشكل مبررا رئيسيا للانتقال إلى مقاربة جديدة في تصميم المناهج الدراسية.

1-1-2- تخفيف الحواجز بين المواد

نلاحظ في المقاربة بالأهداف ذلك الفصل الموجود بين المواد، بحيث كل مادة تسعى لتحقيق أهداف خاصة بها، و على العكس من ذلك فإن المقاربة بالكفاءات تقوم على استغلال كل نقاط التقاطع بين المواد لتشكيل الكفاءة المستهدفة. و يقدم لنا (بيرنو، 2004) مثالا لتوضيح هذا المعنى إن مدرسا العلوم و اللغة الفرنسية يشرفان على نشاط واحد إذا تعلق الأمر بالكتابة العلمية (تقارير التجارب والمعاينات)، و هو نشاط في نهاية الأمر لا ينتمي حصرا إلى العلوم ولا إلى الآداب، و على غرار هذا الالتقاء، يمكن الذهاب بعيدا في إقامة علاقات بين المواد المتقاربة.

1-1-3- تكسير الحلقة المفرغة

إن ما يلاحظ على المقاربات التقليدية، أنها قائمة على إعداد المتعلمين في كل مرحلة للمرحلة التي تليها، و هكذا فإن المرحلة الابتدائية تعد المتعلم للنجاح في الانتقال إلى المتوسطة و في هذه الأخيرة يعد للنجاح في الالتحاق بالثانوية، و بهذا تكون المدرسة منغلقة على نفسها و لا يهمها إلا المسار الدراسي للمتعلمين، مع أن الكثير من هؤلاء المتعلمين لا يستمرون في الدراسة إلى نهايتها. و من هنا فإنه جدير بالمصممين للمناهج إعادة النظر في الدور الذي تلعبه هذه المناهج في الحياة اليومية للتلاميذ، بحيث يتحول الاهتمام من الإحالة على المراحل المقبلة من التمدرس إلى الإحالة على الحياة.

1-1-4- ابتكار طرق تقويم جديدة

يتميز التقويم في المقاربات السابقة أنه يرتبط بالتأكد من اكتساب التلميذ لما تم تعليمه إياه، سواء عن طريق الاسترجاع البحت، أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية. و هذه الأساليب تُبقي التقويم في دائرة الاهتمام بمعدل الفرد و رتبته بين أقرانه، فهو إذن تقويم يركز على جمع الدرجات لإصدار الحكم بمدى أهلية المتعلم للانتقال إلى مستوى أعلى. كل هذا يتعارض مع مبدأ أساسي من مبادئ المقاربة بالكفاءات ألا و هو مبدأ تفريد التعليم، أي أن المقارنة لا تكون بين التلميذ و زملائه، و إنما بين المهمة المطلوبة و ما أنجزه

التلميذ فعلا. و من هنا استحدثت طريقة التقويم تحت وضعيات محددة، بحيث ينبغي إتاحة الفرصة لكل متعلم لإظهار ما يعرف فعله. و بناء على ذلك فإن كفاءات المتعلم تُقوم عند الضرورة بطريقة شاملة من أجل غايات تكوينية و جزائية. كما أن التقويم في المقاربة بالكفاءات لا يركز فقط على التقويم التجميعي، بل إنه يعطي أهمية كبرى للتقويم التكويني، باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب أثناء العملية التعليمية و ليس فقط بعد انتهائها.

5-1-1- تفريد التعليم

من المشكلات المطروحة في التعليم المتمحور حول المدرس و القائم على استعمال الأسلوب الإلقائي، أنه يتيح الفرصة للمتفوقين بالتعلم بشكل أفضل و أسرع من الآخرين، و هو ما يؤدي في نهاية الأمر إلى تحول الفروق الأصلية الموجودة بين التلاميذ إلى عدم المساواة في النجاح المدرسي و بالتالي صنع الفشل المدرسي لعدد كبير من التلاميذ الذين لا يستطيعون مسايرة المتفوقين. و من هنا يأتي تفريد التعليم ليركز على أداء كل تلميذ عوض الاهتمام بنسبة النجاح و عدد التلاميذ الذين تحصلوا على المعدل. فتفريد التعليم يحارب الآلية التي تسير بها الطرق التقليدية ليجعل محلها التفرقة الإيجابية التي تبقي للمتفوقين مستواهم، و تضمن لباقي التلاميذ أفضل أداء يمكن أن يصلوا إليه. و أفضل طريقة مناسبة للمقاربة بالكفاءات، تتمثل في مشروع طويل الأمد بحيث يكلف كل متعلم بمهمة معينة، ليثبت ما يستطيع القيام به فعلا. و إن التحدي الذي تفرضه هذه المقاربة هو جمع تلاميذ من مستويات متفاوتة في نفس الوضعية التعلمية، مع الحرص على أن لا يكون ذلك تشجيعا للمتفوقين على حساب العاديين و بطيئي التعلم. و هكذا تعتبر مشكلة عدم تمكن المقاربات السابقة من التوفيق بين الاهتمام بالتلاميذ النجباء و التلاميذ متوسطي و بطيئي التعلم، مبررا هاما للانتقال إلى مقاربة جديدة.

2-صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري

تعترض تطبيق المقاربة بالكفاءات صعوبات كثيرة، نجد منها عدم التحضير الكافي للشروع في تطبيق هذه المقاربة، و صعوبة فهم المقاربة نفسها، و سنتناول من بين هذه الصعوبات صعوبتين كبيرتين، نجد أن تجاوزهما يساعد كثيرا في إنجاح تطبيق هذه المقاربة، و تتجلى هاتان الصعوبتان في مستويين بارزين هما:

2-1-صعوبات على مستوى تكوين المعلمين: إذا أردنا أن نقوم المعلم على مستوى أدائه المهني، فإن هذا التقويم يأخذ في الاعتبار ثلاث كفاءات أساسية:

2-1-1-الكفاءة المعرفية: وهي تتعلق بكل ما له صلة بالتكوين التخصصي أي التكوين في المادة العلمية التي يدرسها. وفي هذا المحور لا مجال لوجود أعذار تحول بين المعلم وتقديم المادة العلمية بالشرح الكافي والإحاطة الشاملة حسب متطلبات المنهاج. و يوجد ارتباط وثيق بين كفاءة المعلم المعرفية و نتائج التلاميذ الدراسية، و يزداد هذا الارتباط قوة كلما تقدم التلميذ في المراحل الدراسية، حيث يصبح المعلم عاجزا عن التدريس بالمستوى اللازم إذا لم يكن تكوينه التخصصي متينا، و هذا على خلاف المرحلة الابتدائية التي يستطيع المعلم تغطية ضعف تكوينه بجهد بسيط يمكنه من التحكم في الجانب المعرفي للمنهاج.

2-1-2-الكفاءة البيداغوجية: و يقصد بها كل ما يتعلق بكيفية إيصال المعارف على أحسن صورة ممكنة، و تستند هذه الكفاءة على دعامتين أساسيتين هما فهم المتعلم و التحكم البيداغوجي. أي أن برامج التكوين لا بد أن تكون متضمنة لشتى المعارف التي يزودنا بها علم النفس حول خصائص المتعلم الذهنية والعضوية و الانفعالية في المرحلة التي يدرس فيها، كما يجب أن تتضمن كل الدعائم البيداغوجية التي تمكن المتعلم من المتابعة السليمة و ما تستلزمه من عناصر التشويق و حسن توظيف الوسائل التعليمية و تطبيق الطرق و الإستراتيجيات المناسبة في التدريس و تحقيق التفاعل الصفي و التحكم في الأساليب التقويمية.

2-1-3-القدرة على البحث: إن المعلم في المدرسة المعاصرة لم يعد بإمكانه الاكتفاء بتكوينه القاعدي أو التكوين أثناء الخدمة لإنجاز مهمته على أحسن وجه، بل لا بد له من قدرة ذاتية تمكنه من المواكبة المستمرة للمستجدات في ميدان التربية خاصة على المستوى البيداغوجي، حيث أصبحت المعارف أكثر تعقيدا و تطبيقاتها أكثر صعوبة مما يتطلب جهدا ذاتيا مستمرا لتحسين الأداء البيداغوجي. و تعكس هذه الكفاءة جملة من العوامل المحيطة بمهنته كمدرس، سواء على المستوى النفسي أو المهني أو العلائقي، فعلى المستوى النفسي تبرز الدافعية ومستواها فكلما ارتفع هذا المستوى تحرر المعلم من النمطية و أصبح باحثا عن الجديد سواء في مجال التخصص أو المجال البيداغوجي. و على المستوى المهني

يظهر الرضا المهني و ما يجلبه من استعداد لبذل جهد أكبر في مهنة يحبها ويجتهد من أجل النجاح في مهمته، و على المستوى العلائقي تظهر شبكة العلاقات التي يبنيها مع زملائه و الطاقم الإداري ومراكز البحث فتوفر هذا المستوى من الجاهزية يجعل المعلم أكثر بذلا للجهد و مواكبة للمعرفة و بالتالي تحقيقا لنتائج إيجابية على مستوى تحصيل التلاميذ. و من بين هذه الكفاءات الثلاث، نجد الكفاءة البيداغوجية الأكثر تأثيرا على أداء المعلم، باعتبار أن الجانب المعرفي يمثل مطلبا تظهر نتائجه بمجرد الاحتكاك بالتلاميذ، و يسهل الحكم على مستوى المعلم فيه، و باعتبار أن القدرة على البحث ما زالت مطلبا بعيد المنال عند المعلم الجزائري.

2-2-صعوبات على مستوى التقويم: إن الحكم على مستوى التعلم وجودة التعليم لا يتحقق دون تقويم سليم قائم على مراعاة متطلبات المقاربة التي صممت على أساسها المناهج الدراسية. ويعتبر التقويم مربط الفرس في المقاربة الجديدة، فأغلب الصعوبات التي يواجهها المعلمون ترتبط بهذا العنصر، و ذلك نظرا للتعقيدات الموجودة في التقويم وفق هذه المقاربة، وهذه الصعوبات ناتجة أساسا عن الضعف التكوين الذين يتلقاه المعلمون في هذا المجال، فضلا عن صعوبة وجود مفتشين يتحكمون في هذا الموضوع، خاصة إذا علمنا أن جل المعلمين شرعوا في تطبيق المقاربة الجديدة بعد تخرجهم من مؤسسات التكوين و ممارسة التدريس بالمقاربة القديمة لردح طويل من الزمن، و من أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات نجد:

- عدم فهم المصطلحات الأساسية في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ونخص بالذكر، الوضعية مشكلة، الإدماج، مستوى الكفاءة، تجنيد الموارد؛
- تطبيق التقويم على خلفية المقاربة بالأهداف، فأصبح التغيير في اسم المقاربة فقط، بينما التطبيق بقي دون تغيير؛
- صعوبة بناء الامتحان وتقنينه وفق متطلبات المقاربة؛
- صعوبة بناء سلم التصحيح؛
- صعوبة استخراج المعايير والمؤشرات والتفريق بينها.

3- آفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري

إن اعتماد الكفاءات كمقاربة في صياغة المناهج يتطلب إعدادا دقيقا و تحضيرا مكثفا، لذا فإنه لتطبيق هذه المقاربة لا بد من توفر مجموعة من الشروط كفيلة بإنجاح العملية، و من بين أهم هذه الشروط يمكننا ذكر ما يل:

- مراعاة الخصائص والإمكانات والموارد المالية والبشرية التي يتوفر عليها النظام التربوي؛
- الاهتمام بتكوين العنصر البشري على كافة المستويات، و بصفة خاصة المعلمين الذين تقع على عاتقهم مهمة تنفيذ المنهاج الجديد؛
- تحرير المعلم من القيود النمطية و جعله أكثر حركية و فتح مجال المبادرة أمامه؛
- إعداد المعلمين على كافة الأنماط التقويمية و ذلك من خلال تكوين نوعي يتم التأكد من خلاله على استيعاب هذه الأنماط و تطبيقها بما يتناسب مع المقاربة الجديدة؛
- توسيع الوسائل التقويمية بصفة واضحة و بيداغوجية إلى الوسائل الأقل استعمالا في التقويم التقليدي، وبصفة خاصة تلك الوسائل المرتبطة بتقويم أداءات التلميذ الصفية و اللاصفية، مثل الملاحظة و سجل الكفاءات المحققة؛
- التفتح أكثر على الحياة غير المدرسية للتلميذ حتى نفهم ما يحتاج إليه من كفاءات يوظفها في حياته اليومية ؛
- المتابعة المستمرة لأداءات المعلمين و مراقبة المشاكل التي تعترضهم في تطبيق المقاربة الجديدة و بالتالي إدخال التعديلات اللازمة كلما تطلب الأمر ذلك؛
- العمل على تحقيق إشراف تربوي كفؤ، يكون دعما للمعلم في تحقيق المستوى المطلوب، و بدون توفر هذه الشروط، فإننا لا نتوقع نجاحا لتطبيق هذه المقاربة، فتلقى حينئذ قرارا ارتجاليا، ستكون نتائجه وخيمة على مستقبل النظام التربوي الجزائري.

المحاضرة التاسعة: أدوار المدرس في بيداغوجيا الكفايات

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

يتقمص المعلم عدة أدوار في تدبير و تسيير الحصص التعليمية و مختلف الأنشطة التكوينية في اطار المهام المخولة له لإكساب المتعلمين قدرات معينة و تنميتها و تطويرها مما يخدم تطوير الكفايات المسطرة في نهاية الحصة التعليمية. ان الأبحاث التجريبية الحديثة حول السلطة و القيادة و أساليب التسيير قد سمحت بتحديد ثلاثة أساليب رئيسية للتنشيط من حيث خصائصها و نتائجها على مردودية المتعلمين.

1-الأساليب الرئيسية للتنشيط

1-1- الأسلوب السلطوي

في هذا الأسلوب يؤكد المنشط دوره باعتباره قائدا، فهو يضع جميع التوجيهات و التعليمات، و يؤمن الانضباط و النظام و يسير القسم بحسب خطة مسبقة. انه يفرض المهام و يوزعها كما يتتبع و يراقب الإنجازات و يقومها و يتخذ الإجراءات المناسبة في الوقت المناسب.

1-2- الأسلوب الديموقراطي

هو الأسلوب المناسب لبيداغوجيا الكفايات حيث يحاول المنشط في هذا الأسلوب الاندماج في الجماعة، فالتوجيهات ليست الا اقتراحات تكون موضوع مداولة بين أفراد الجماعة (اقتراحات يثيرها المنشط و يشجعها) ويحدد المنشط الأهداف المراد تحقيقها ثم يتحول الى عضو من الجماعة. بمعنى آخر، يقترح المنشط خطة عمل ثم يشارك بطريقة ديموقراطية في تنفيذ الخطة.

1-3- الأسلوب الفوضوي

و يكتفي فيه المنشد بتقديم خطة العمل و يترك المشاركين أحرارا في تنفيذ خطة العمل و لا يتدخل على أي مستوى (لا يعطي توجيهات، لا يعلن عن مدى موافقته، يجيب على الأسئلة بطريقة غامضة و يتخلف تلقائيا عن الجماعة).

قد يستصعب البعض هذه الأدوار و قد يذهب البعض الآخر الى القول باستحالة تنفيذها على أرض الواقع لكن واقع الممارسة يؤكد أنها من الأدوار التي درج عليها كل أستاذ في تأدية

مهامه اليومية بانتظام. و لعل منشأ الصعوبة الذي تعرض اليه البعض، مرده بالأساس الى الدعوة الجديدة للانتقال من التعليم الأحادي و حصر دور المتعلم في التلقي و الاستيعاب الآلي الى التحول نحو التعلم المؤكد على مركزية المتعلم و فعاليته و ذلك من خلال مساعدته بمده الحد الأدنى من المعارف و المهارات.

2- نماذج أدوار المدرس

من أجل القاء بعض الضوء على نماذج تلك الأدوار المطلوبة من المدرس في ظل بيداغوجيا الكفايات نقترح بعض الأهداف الإجرائية على سبيل المثال لا الحصر أهمها:

2-2- المدرس مصمما و مهندسا لعملية التعلم

اذا كان المدرس فيما قبل يقوم بتصميم درسه و تحديد محتوياته و خطواته و مراحله الأساسية، فانه أصبح اليوم مطالبا من أجل تطوير أدائه أن يقوم بعملية تصميم شامل لمسارات التعلم من خلال تصور و ابتكار وضعيات محفزة و مثيرة في حدود الطاقة الاستيعابية و التمثيلية للفئة المخاطبة، و اقتراح آليات التبسيط و التوجيه، و اعداد و تنظيم فضاء التعلم. كما ينبغي أن يكون لديه تصور احتمالي لكيفية تدبير وضعية الفشل. فهو مصمم و منفذ في نفس الوقت كما يمكن أن يشتمل الملف الديداكتيكي المشار اليه على كل ما من شأنه أن يستثمر في معالجة مفردات الوحدات الدراسية.

2-3- المدرس منشطا

و نقصد به كل الطرق و الأساليب و الوسائل و الوسائط التي من شأنها تنشيط التعلم عن طريق انتهاج أساليب تحفيز و استدراج المتعلم الى المشاركة في عملية التعلم. يعتبر التنشيط التربوي التعليمي توجيه مسارات التعلم من أجل تحقيق الكفاية المطلوبة كما قد يؤدي التنشيط الناجح الى اكتشاف قدرات بناءة لدى المتعلم يمكن استثمارها و الاستفادة منها لتحقيق المهارة المطلوبة. لا ينبغي اعتبار عملية التحفيز مجرد طرح اشكال أمام التلاميذ و انتظار استجابتهم و انما على المنشط أن يدرك معنى التحفيز في القدرة على خلق شروط تجعل التلاميذ يطرحون بأنفسهم الأسئلة التي تؤدي الى حل المشكلة المطروحة و ليست مجرد استجابة لطلب المنشط.

2-4- المدرس مسهلا لعملية التعلم

من أهم أدوار المنشط في ظل بيداغوجيا الكفايات هو اكتشاف المعلم لقدرات التلاميذ و العمل على تعديلها و تعزيزها و تطويرها مما يساعد المتعلم على تسخيرها لتحقيق الكفاية المطلوبة و المستهدفة في مساره الدراسي. و أكثر من هذا، أصبح المعلم في ظل هذه البيداغوجيا، ملزما بتمكين المتعلم من أدوات عمل و أساليب و طرق و استراتيجيات و كل ما من شأنه أن يساعد المتعلم على أداء دوره في عملية التعلم على أحسن وجه.

2-5- المدرس موجه لعملية التعلم

من أهم الأدوار التي يسعى المعلم لتحقيقها في ظل بيداغوجيا الكفايات هي توجيه عملية التعلم للوصول الى الكفايات المسطرة و المرجوة. فهو مسؤول على تحقيقها و ترسيخها ذلك باتخاذ كافة التدابير و الوسائل و الأسباب الكفيلة بتعزيز تلك التعلمات.

2-6- المدرس مقوما

يعتبر المدرس مقوما و مقيما لكل وحدة دراسية فهو يقيم مكتسبات المتعلم و مدى تحقق الكفايات. ان موضوع تقييم الكفايات مضوع شاسع.

المحاضرة العاشرة: أساليب و تقنيات التنشيط في بيداغوجيا الكفايات

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- تعريف الطريقة

يشير مفهوم الطريقة في التدريس الكيفية التي يمكن بها تنظيم و اقتراح مختلف الوضعيات التعليمية من أجل تحقيق القدرات المستهدفة و الكفايات المطلوبة مما يتطلب من المدرس الكثير من الابداع و الابتكار و الاجتهاد، فمن البديهي أن يكون المدرس على دراية بأساليب التنشيط الفعالة فضلا عن معرفته بالكفايات المحددة ضمن المنهاج الدراسي و القدرات التي تتفرع عنها. ان الغرض من التعليم لا يقتصر على نقل المعرفة بل يتعداه الى تنمية المهارات الفكرية و الحسية حركية مما يتطلب مساعدة المتعلمين على تحصيل كفايات تكون في خدمتهم طوال حياتهم.

انطلاقا من هذا المفهوم، ينبغي على المدرس في ظل بيداغوجيا الكفايات أن يتمتع بنظرة أكثر شمولية لتقديم محتويات درس ما من خلال تقييم و تقويم الكفايات التي تعبر عن أهداف عملية سلوكية عقلية أو وجدانية أو مهارية حركية تتكامل فيما بينها و تتجلى عن طريق انجاز ما. لا يمكن استبعاد أية طريقة من الدرق الفعالة، فكل طريقة تضمن الوصول الى بناء أو تصحيح أو تطوير القدرات المستهدفة يمكن اعتمادها بشكل كلي أو جزئي. بالتالي، فان نجاح الطريقة لا يكونا مضمونا الا بتوفر شرطين أساسين: (معرفة المدرس بأهم أساليب حصول التعلم عند المتعلم، معرفته بالفروق الفردية بين المتعلمين).

يشير هذين العنصرين الى المبحثين التاليين:

1-1- نماذج المتعلمين

يختلف المتعلمون فيما بينهم على مستوى الميول و القدرات و الاستعدادات في طرق و استراتيجيات اكتساب المعلومات و استيعابها و لا بد من التمييز بين هذه السمات كمميزات عامة في اكتساب المعارف و الخبرات لظروف و أسباب موضوعية عديدة. من النماذج التي أشارت اليها العديد من الدراسات ثلاثة سمات مميزة لكل متعلم أو مجموعة من المتعلمين و هي:

1-1-1- المتعلمون البصريون: و هم الذين يعتمدون بالدرجة الأولى في تعلمهم على حاسة البصر و ما يشاهدونه كالمكتوب و المصور و الخرائط و البيانات و غيرها من الوسائل البصرية و يأتي كل ما هو مسموع و ملموس في الدرجة الثانية. هذا النموذج هو السائد و يشمل نسبة كبيرة من المتعلمين.

1-1-2- المتعلمون السمعيون: هم الذين يكون اعتمادهم على السمع و بشكل كبير في اكتساب المعرفة و يتمثل البصر و اللمس في المرتبة الثانية من حيث الأهمية، و تشكل هذه الفئة أقل من سابقتها من المتعلمين.

1-1-3- المتعلمون اللمسيون: تعتمد هذه الفئة من المتعلمين في اكتساب معارفهم و خبراتهم على اللمس أو التذوق و هم يشكلون قلة من بين المتعلمين.

1-1-4- المتعلمون -عن طريق الحركة: يضيف بعض الدارسين الأشخاص الدين يحصل لديهم التعلم عن طريق الحركة حيث تشكل حركة الجسم جزء أساسيا من عملية التعلم عندهم حسب مستويات النمو الفيزيولوجي و المستويات العمرية و العقلية.

2- أساليب التعلم

يمكن استنباط أسلوبين حسب تصنيف المتعلمين حيث يغلب طابع أسلوب على آخر:

2-1- متعلم ذو ميول كلية: هو المتعلم الذي يتعلم بشكل أفضل كلما قدمت له المعلومات كوحدة كلية، فهو يستوعب الموضوع في كليته.

2-2- متعلم ذو ميول تحليلية: هو المتعلم الذي يميل الى النقد و التحليل و الاستفسار، فهو يتعلم بشكل أفضل كلما قدمت المعلومات فب خطوات قصيرة متتالية و منطقية.

هنا، لا يمكن استبعاد المتعلم الذي يجمع بين الأسلوبين.

3-أساليب و طرق التنشيط

1-3-وضعية مسألة: هي أشهر الطرق المعمول بها في العديد من المواد الدراسية تقوم على وضع المتعلم أمام مشكل أو اشكال في ظل وضعية تعليمية معينة و توجيهه لاستخدام معارفه و مهاراته المختلفة مع استخدام الأدوات و الوسائل المتوفرة لإيجاد الحل. تختلف هذه الطريقة عن طريقة حل المشكلات في الغالب في مشكلات جزئية ذات ارتباط بدرس

أو وحدة معينة في حين قد تشمل الثانية مشكلات أكثر شمولية لمجموعة من الوحدات الدراسية. فالوضعية مسألة ليست بالضرورة وضعية تعلم بقدر ما هي لغرض التقويم كما يمكن اقتراحها للدعم و التثبيت.

3-2-طريقة حل المشكلات

ان الكفايات ليس عملية سلوكية صرفة بمعنى أننا لا ننظر اليها بمنظور المدرسة السلوكية و التي تنظر الى العملية التعليمية على أنها عملية استجابة شرطية لمنبه شرطي و اكن الكفاية هي نظام من المعارف و المهارات العملية التي يمكن التخطيط لها ضمن عمليات إجرائية تنتهي بتأهيل المتعلم لتحسين مستويات تكيفه مع محيطه الذي يعيش فيه و يتفاعل معه باستمرار و دلك عن طريق تمكينه من الأدوات و الآليات التي تساعده على التعرف على مختلف المشكلات التي يفرزها محيطه، و بالتالي تمكينه من استجماع و تسخير مختلف تلك المعارف و المهارات الدهنية و العملية المكتسبة من أجل إيجاد حل لمختلف الإشكالات، شريطة تدربه بشكل مسبق على معالجة صنف أو أصناف منها في وضعيات تعليميو سابقة. لذلك، كانت طريقة حل المشكلات من الطرق الفعالة لإكساب و اكتساب الكفايات.

3-3-طريقة الجدال

هي تقنية في التنشيط بحيث تقسم المجموعة الى فريقين كل منهما يدافع على فكرة معارضة تتعلق بموضوع معين، و يستهدف هذا الشكل من النقاش تعلم تقديم الحجج و الجدال، و تنمية الفكر النقدي. يمكن أن تشكل المجموعتان بطريقة اختيار شركاء كل فريق بمحض ارادتهم كما يمكن أن يتم فرض التشكيلتين من طرف المدرس. ينحصر هنا دور المدرس خلال النقاش على التوجيه الشكلي دون تدخل مع الحرص على توزيع الكلمة بين جميع المشاركين من أجل اثارة ردود الأفعال.

3-4-الزوبعة الذهنية

تسمى أيضا بأسلوب العصف الذهني و هو شكل من أشكال النقاش الذي ينصب حول موضوع معين و يستهدف انتاج أكبر عدد من الأفكار اهل علاقة بموضوع معين بدون كبح

للآراء مهما كانت طبيعتها. تشجع هده الطريقة التعبير عن الأفكار دون خوف أو خجل, في هذه التقنية لا يوجد ما يسمى ممنوع، فكلما كانت الأفكار المصاغة كثيرة كلما كانت هناك حظوظ لكي تظهر الأفكار المناسبة.

4-الشروط التي يجب توفرها في استاذ التربية البدنية والرياضية

حتى يتمكن المعلم من تعليم مهارات التفكير و تنميتها عند المتعلم لا بد من توفر بعض الشروط والخبرات لديه وتتلخص فيما يلي:

- فهم العلاقات القائمة بين متغيرات المشكلة:

- صياغة صحة العلاقات وتأكيدها؛

- أن يتحكم في المواد الدراسية المنوط بتدريسها،

- أن يكون بدراية جيدة فيما يتعلق ببيداغوجيات التعليم والتعلم، و وسائلها؛

- أن يكون قادرا على التصرف و التكيف مع مختلف قدرات المتعلمين؛

- أن يكون قادرا على تقييم أنشطة و إنجازات المتعلمون بكل موضوعية؛

- أن يكون قادرا على الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين من ناحية:

- القدرات العقلية: و تتمثل في القدرة اللفظية و التفكير النطقي و التذكر و الابتكار؛
- القدرات الحركية: و تتمثل في القدرة الآلية في تحريك بعض أعضاء الجسم، و التوافق العضلي- العصبي، و رد ة الفعل و القدرة العضلية؛

- أن يكون قادرا عل تحديد السلوك المبدئي للمتعلمين؛

- أن يكون قادرا على التعزيز الفوري، و انجاز التغذية الراجعة بعد كل خطوة، أو بعد كل تقييم مرحلي لعناصر الدرس؛

- أن يكون قادرا على التفنن في ابتكار الوسائل التعليمية/التعلمية و استعمال مختلف وسائل التوضيح المتاحة على مستوى المؤسسة.

5-كفاءات استاذ التربية البدنية و الرياضية

5-1-الكفاءة في علم النفس التربوي: تتمثل هذه الكفاءة في قدرة المعلم على الاستفادة من محتويات مختلف العلوم التي لها عالقة بمختلف الجوانب التي تكون الطفل، و بالخصوص المعلومات التي توصلت إليها مختلف الدراسات و البحوث في مجال علم النفس التربوي.

5-2- كفاءة التحكم في الانفعال : و تعتبر هذه الكفاءة من أهم و أصعب الكفاءات الواجب توفرها لدى المعلم، فالمعلم الناجح هو القادر على ضبط و التحكم في ردود الفعل السريعة و التي بإمكانها أن تكون عنيفة مؤدية الى نتائج غير مرغوب فيها، فيجب على المعلم التحكم في انفعالاته ليبقى سيد نفسه.

5-3-كفاءة ضبط الصف: تكمن هذه الكفاءة في وجود عالقة جد وطيدة بين التسيير الجيد للصف و قدرة المعلم على تحقيق الجودة.

5-4-كفاءة الالتزام: و المقصود بهذه الكفاءة هو أنه على المعلم أن يمارس عمله بإتقان و إخلاص و التزام ومواظبة و مراعاة و احترام أخلاقيات المهنة التي يمارسها، و أن يتحلى بالرغبة الحقيقية في الاستفادة من التكوينات و بصفة مستمرة قصد تحسين أداءه، و مواكبة مختلف التغيرات التي تطرأ في المجال التربوي و ذلك خلال طوال مساره المنهني.

5-5-الكفاءة التخصصية: و تسمى أيضا بالكفاءة النوعية و هي تتمثل في كمية المعارف التي يجب على المعلم أن يمتلكها ويحسن استعمالها قصد القيام بمهامه التعليمية التعلمية على أحسن وجه؛

5-6-الكفاءة الديالكتيكية: و هذا لا يعني بالضرورة أن المعلم مرغم بمعرفة كل الطرق و الوسائل البيداغوجية فهذا مستحيل، فكفاءة المعلم الديالكتيكية و المعبر عنها بالداء الكلامي، لا يمكن أن ينجح إلا باتخاذ عدد من الإجراءات و وضع الخطة و الاستعداد اللازمين و توفير الشروط الضرورية.

5-7-الكفاءة التواصلية: و يقصد بها قدرة المعلم على التواصل مع ذاته و مع الغير، و هذا التواصل يتطلب توفر بعض الصفات لدى هذا المعلم كالصبر و المرونة و الإنصاف و تفهم الغير، آخذا بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، كما أن هذه الكفاءة لا تعتبر كاملة إلا إذا تحققت هذه الصفات مع كل أفراد المنظومة التربوية التي ينتمي إليها.

المحاضرة الحادي عشر: استراتيجيات التدريس

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- تعريف الاستراتيجية

تعرف استراتيجية التدريس بأنها مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة، و تشمل الاستراتيجية العناصر التالية : الأهداف التدريسية و السلوكات التي يقوم بها المتعلم و ينظمها، و إدارة الصف و تنظيم البيئة الصفية و استجابات المتعلم الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

فهي إذن مجموعة القواعد العامة والإرشادية التي توجه مسار عمل المعلم تهدف الوصول إلى التعلم الفعال في الحصة الصفية، و من بين الجوانب المساعدة على حدوث التعلم الفعال نجد استعمال طريقة التدريس الفاعلة واستغلال دوافع الطلاب و مراعاة استعداداتها و حاجاتهم و ميولهم، و توفير المناخ الصفي الملائم و الشروط المناسبة للتعلم وغيرها من الجوانب المتصلة بالتدريس الفعال.

1-1-المتعلم

إن التوجه الحديث للتربية والتعليم يطبعه الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين والمربين بالمتعلم إيمانا منهم بأن كل متعلم فرد فريد يتميز عن باقي المتعلمين وما يعرف بالفروق الفردية. وهذا ما أدى إلى ظهور وتطبيق طرق تعليمية نقلت العملية التعليمية من المادة الدراسية والمعلم إلى المتعلم وإشراكه في عملية تكوينه لتحقيق أهداف التعليم على كل مستوياته.

1-2-المتعلم من منظور التعليم الحديث

تحول التعليم في العصر الحديث إلى مفهوم التعلم، وهذا يعني بشكل مباشر التركيز على المتعلم باعتبار أن التعلم خاصية إنسانية يمارسها الفرد طوال حياته بدافع ذاتي كما أن التعليم الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلم من خلال توفير الظروف الملائمة لذلك، وعليه فإن بناء المناهج قد تم وفق ما يحقق احتياجات المتعلمين، حيث أن عملية تطوير المنهج، وخاصة ما يرتبط بتطوير

البرامج الدراسية والمواد التعليمية يجب أن توجه جل اهتمامها نحو المتعلمين، بحيث يتم بناءها وتأسيسها على معلومات وقيم وخبرات المتعلمين الحياتية، بمعنى يجب أن تشبع تلك البرامج والمواد بحاجات المتعلمين، وأن تلبي متطلبات المواقف التعليمية التي تساهم في تحقيق كفاءات المتعلمين وكفايتهم وأن تلاؤم قدرات المتعلمين وإمكاناتهم الذهنية .إذا أصبحت المناهج تراعي ميول المتعلمين ورغباتهم وقدراتهم واستعداداتهم على النمو الشامل وتحقيق نتائج تعليمية أفضل تطبع لدى المتعلمين مبادئ الاعتماد على الذات في التحصيل الدراسي والمعرفي، وذلك باللجوء إلى طرق « تعليم وتعلم تشجيع على المشاركة الفعالة من جانب الطلاب، والتوسع في استخدام طرائق تعتمد على التجربة الشخصية المباشرة عن طريق (تجارب وأنشطة يمارسها الطالب، أنشطة ومشاريع تعاونية و توظيف مهارات التفكير العلمي في حل المشكلات.

بهذه الطريقة يمكن فعلا جعل المتعلم محورا لعملية التعليم والتعلم، وذلك بتحميله جزءا من مسؤولية تعلمه وتكوينه، بدل الاعتماد الكلي على المدرسة والمعلم في تلقي المعلومات والمعارف الجاهزة والمحدودة حسب البرامج والمقررات الدراسية ومن أهداف هذا التوجه في التعليم والتعلم نحو الاهتمام بالمتعلم، نذكر ما يلي:

- اكتساب المتعلم المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية الوظيفية، بحيث تمكنهم من التعامل الصحيح مع التدفق المعرفي والتقنيات المرتبطة به لأن ذلك يعينه على فهم حاضره بتفصيلاته، وتصور للمستقبل وخاصة إكسابه ثقافة المعلوماتية التي تعتبر جزء أساسي من حياته سواء الحاضرة أو المستقبلية؛
- تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية المتعلم، سواء العقلية، النفسية، وخاصة الاجتماعية لينسجم مع مقتضيات ومتطلبات البيئة والمحيط الاجتماعي، أو التأكد على الإحساس بالمسؤولية الفردية فالمسؤولية الجماعية، وتنمية قدراته للتفكير العلمي بحيث يكون الأساس في التعامل مع متغيرات الحياة ومشكلاتها وتطويره؛

- تهيئة المتعلم لعالم الغد، ويشمل ذلك التحكم في خصائص المعلومات والتعامل والتدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتقبل التغيير في أنماط العلاقات والمهن والوظائف؛
- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي، وحث المتعلمين على اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم وتعريفهم بكيفية التعلم سواء من الكتب أو المصادر المختلفة التقليدية منها أو الحديثة وخاصة استخدام الحاسوب والانترنت .كما يعتبر "كارل روجرز" واحدا من أهم التربويين الذين حولوا توجه التعليم إلى التعلم المركز نحو المتعلم وجعله محور للعملية التعلمية، وذلك في سياق نظرته للإنسان، إذ يرى أن الإنسان حر حيوي، نشيط، فعال، و متعاون يعيش وينشأ في ظروف اجتماعية والتواصل عملية اجتماعية تحترم فيها أفكاره من هذه الزاوية يرى "روجرز" أن للمتعلم دور مباشر وأساسي في تعلمه، واعتبر المحيطين به من معلمين، وموجهين، والمخططين والإداريين فإن أدوارهم غير مباشرة وفي نفس الوقت لا يمكن تهميشها.

وقد حدد الأدوار التالية للمتعلم:

- التعبير عن المشاعر والأفكار؛
- ممارسة عملية استبصار الموقف والمشكلة والخبرة؛
- المبادرة والنشاط والحيوية في الموقف؛
- ممارسة الخبرة والتعلم التفاعلي الخبراتي؛
- فهم الذات وصيانتها وتحقيقها؛
- يؤدي دورا اجتماعيا فاعلا مع الأفراد المحيطين به؛
- يختار موضوع تعلم والخبرات التي تعزز هذا التعلم؛
- يسهم بمعايير الصف وقوانينه؛
- يؤدي دورا هاما في الصف المفتوح.

1-2-1- استقلالية المتعلم في التعليم

إن تحول المتعلم إلى مركز لعملية التعليم والتعلم، صاحبه المطالبة بتحقيق استقلاليته في التعليم فالمتعلم في هذه الحالة يكون مطالبا بالمبادرة والمشاركة الفاعلة في القيام وانجاز مختلف الأنشطة والمهام التعليمية، غير أن استقلالية المتعلم أصبحت في حد ذاتها هدفا

تربويا أساسيا، لأن المتعلم يتم إعداده لمراحل تعليمية متقدمة يكون قادرا فيها على تحمل مسؤولية تعلمه كما الحال في التعليم الجامعي .والاستقلالية لا يقصد بها الرفض والتمر د على القوانين والقواعد، وتجاوز اللوائح والنظام العام في المدرسة، وإنما يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي واحترام القوانين والقواعد بشكل واعي وإدراك تام لها والتركيز على الحرية والمبادرة الفردية، وسيادة النقاش الهادف والنقد البناء والحوار من أجل تكوين فرد واعي ونجد الباحث والمربي "فيليب بيرونود" طرح مفهوم الاستقلالية من زاوية اجتماعية على اعتبار أنها حاجة اجتماعية ضرورية في إطار بناء العلاقات الاجتماعية، وقد حدد ثمانية كفاءات أساسية التي تسمح للفرد من تحقيق استقلالية وهي:

- تعرف الفرد على المصادر (الاجتماعية والمعرفية) وتقويمها وتقييمها، ومعرفة حقوقه وحدوده وخاصة احتياجاته؛
- انجاز وتنفيذ المشاريع سواءا منفردا أو مع جماعة بطرق استراتيجية فعالة؛
- تحليل الوضعيات، والعلاقات المختلفة ؛
- التعاون والمشاركة مع جماعة وتبادل المعارف ؛
- إنشاء وتنشيط جمعيات ومنظمات جماعية ذات طابع ديمقراطي ؛
- السيطرة على الصراعات وتجاوزها ؛
- معرفة القوانين وحسب استغلالها؛
- القدرة على التفاوض والحوار على غرار اختلاف الثقافات و هذا ما أدى به إلى التساؤل عن الدور الذي يمكن أن يقوم به النظام التربوي في تحقيق هذا الهدف بالنسبة لكل أفراد المجتمع غير أن الاستقلالية لا تدرس، و إنما يتم بناءها لدى المتعلم بفعل التربية، فالإنسان لا يمكنه أن يكون مستقلا طبيعيا.

1-3-المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات

ترى المقاربة بالكفاءات الى المتعلم على أنه محور العملية التعليمية، وأنه طرف فاعل ونشط، ويتعدى دوره دور المتلقي والمعتمد على المعلم والكتاب المدرسي في تلقي المعلومات، وإنما العمل على بناءها بشكل مستمر يتاح له فيها استثمار واستغلال معارفه

ومكتسباته السابقة، والعمل على البحث والتقصي لتنميتها، وعليه فإن دور المتعلم من خلال هذه المقاربة يتمثل في:

1-3-1-المشاركة: إذ يتم بناء كفاءات المتعلم من خلال وضعه في مواجهة حواجز ومشكلات تعليمية في إطار انجاز مشروع تعليمي أو حل وضعية إشكالية، مما يحفزه على العمل والبحث لإيجاد الحلول المناسبة، وبالتالي وجب على المتعلم المشاركة في المهام والأنشطة وذلك بفكر مستيقظ وواعي؛

1-3-2-الشفافية والوضوح: أي جعل المتعلمين يعملون في أفواج تعليمية سواء للقيام بمشروع أو حل مشكلات وتنسيق مهام المتعلمين مع الآخرين في تعلمهم؛

1-3-3-المثابرة: أي العمل على استثمار المكتسبات القبلية لبناء كفاءات جديدة، وذلك بعدم إغفال أي نشاط تعليمي، وتشجيعهم على المثابرة والاستمرارية؛

1-2-4 المسؤولية: أي تكوين فرد قادر على مواجهة مشكلات واقعة، وأن يتحمل مسؤوليات اتجاه نفسه واتجاه الآخرين من خلال انجاز المشاريع الدراسية مع زملاءه فيكون طرفا فيها وله جانب من المسؤولية في تحقيق نجاح الفريق.

كما أن المتعلم ورغم أنه في مرحلة التكوين، إلا أن له وظيفة محورية ليس فقط في المشاركة في تعلمه، وإنما أيضا يجب أن تتوفر لديه بعض الصفات الأساسية التي تجعل منه متعلما كفء من منظور هذه المقاربة، وتتمثل في:

- إنه ذلك المتمدرس الذي له ميل ورغبة ودافع، أو موجه في التعلم؛
- انه ذلك المتمدرس الذي يسعى إلى تنمية قدراته ومهاراته وتوظيف استعداداته؛
- انه ذلك المتمدرس الذي يريد أن يتعلم كيف يتعلم وفق قدراته تحت الإشراف النوعي في المدرسة؛
- انه المتمدرس الذي لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم، بل ينبغي أن يتمكن من توظيف مختلف المعلومات والقدرات في وضعيات معينة في أوقات مختلفة؛
- انه المتمدرس الذي يتمكن من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية؛

- انه المتمدرس المدرك لدلالة ولأهداف الأنشطة التي يقوم بها، أي تعود عليه بالنفع؛
- انه ذلك المتمدرس الذي يفكر في تعلمه نظريا وكيف يحوله إلى معرفة عملية لها صلة بالحياة اليومية؛
- انه ذلك المتمدرس الذي يدرك وعيا بأن ما يتعلمه يعود عليه بالنفع أو لا وعلى مجتمعه بالفائدة ثانيا، وبذلك يصير طموحا في إيجاد مكان له في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

2-الكفاءات المرجعية (القاعدية - المستعرضة)

2-1-كفاءات ذات طابع عقلي (الفكري – المعرفي)

- استرجاع المعارف؛
- توظيف المعارف؛
- استغلال الخبر؛
- حل المشكلات؛
- إعمال الفكر النقدي؛
- تحريك الإبداع؛
- بناء المفاهيم.

2-2-كفاءات ذات طابع منهجي

- تنظيم المعطيات لاستخراج علاقات في وضعيات جديدة ؛
- استخراج إشكاليات علمية انطلاقا من العلاقة بين المعطيات العلمية الجديدة؛
- إصدار فرضيات ذات العلاقة بالإشكالية المطروحة واختيارها؛
- انتقاء مراجع ووثائق ذات صلة بالموضوع محل الدراسة والبحث؛
- التحلي بالدقة العلمية والموضوعية والسببية في معالجة وضعيات جديدة؛
- حوصلة وإعادة تنظيم المعلومات من خلال الوصف والتحليل والنقد والتجريب.

2-3-كفاءات ذات الطابع التطبيقي

- الاستعمال العلمي الدقيق للوسائل؛
- انجاز وتخطيط وتحقيق المشاريع؛
- تطبيق المكتسبات المعرفية في تحقيق المنجزات؛
- استغلال التكنولوجيا والمعلوماتية.

2-4-كفاءات ذات طابع اتصالي

- التواصل باللغة و التعبير التعبير الكتابي و التعبير الشفوي)؛
- السيطرة على اللغة و فهم آلياتها و بنائها و امكانياتها التعبيرية في مختلف المقامات و الأوضاع؛
- التواصل بالأسلوب العلمي؛
- التواصل بمختلف التعابير التشكيلية و الرمزية و المعلوماتية و التمييز بينها و التعامل مع خصوصياتها،
- التواصل الغير شفوي بالتعبير و الانفعالات.

2-5- كفاءات ذات الطابع الاجتماعي

- الاندماج في المجتمع بشكل سليم؛
- الحس الاجتماعي و السلوك الاجتماعي السليم (تقدير الكفاءات، المشاركة، روح التعاون، تحمل المسؤولية، الاعتماد على النفس، ضبط النفس، تقدير الخدمات العامة)؛
- تمثيل قيم المجتمع قولا و فعلا؛
- الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية و العمل على المشاركة الواعية؛
- فهم الضوابط الاجتماعية؛
- ممارسة قواعد السلوك السليمة في تفاعله و سلوكه؛
- المحافظة على العلاقات الديموقراطية السوية في أنواع التفاعلات مع الآخرين.

6-2- كفاءات ذات الطابع الوجداني

- الاعتزاز بالانتماء للوطن و التضحية من أجله؛
- دعم القيم المرتبطة بالعادات و التقاليد؛
- الاتجاه نحو التعلم الذاتي و حب الحقيقة و البحث عنها و الحصول عليها من مصادرها المختلف.

المحاضرة الثاني عشر: التعلم الذاتي

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1-مفهوم التعلم الذاتي

أصبح التعلم الذاتي واحدا من أهم الاستراتيجيات التي تركز عليها المناهج التعليمية الحديثة ذلك أن الباحثين التربويين قد اهتموا بالفروق الفردية لدى المتعلمين من حيث القدرات و السرعة في التعلم و أيضا الميول و الرغبات و توجه المتعلم نحو التعليم و مردودية المتعلم و مدى استفادته مما يتعلمه معرفيا و اجتماعيا و عمليا. كل هذه العوامل الى وضع آليات تساهم في تحسين و الرفع من مستوى المتعلم و جعله مشاركا نشطا و فعالا في العملية التعليمية، و يعتبر العمل الفردي من أهم ركائزه.

يعرف التعلم الذاتي بأنه العملية الإجرائية المقصودة التي يحاول فيها المتعلم أن يكتسب القدر المقنن من المعارف المفاهيم و المهارات و الاتجاهات و القيم عن طريق الممارسات التي يحددها البرنامج من خلال التطبيقات التي تستخدم المواد و الأجهزة و المرافق التعليمية. ان التعليم بهذه الاستراتيجية يضع المتعلم في وضعيات قريبة من الواقع الذي يعيش فيه و هذا ما يمكنه من حل المشكلات. يجعل التعلم الذاتي من المتعلم محور العملية التعلمية بغرض تنمية قدرة الاعتماد على الذات في حل المشكلات باستغلال كل ما يتوفر لديه مكتسبات عملية و مصادر المعرفة.

2-مبادئ التعلم الذاتي

- اتاحة الفرصة للمتعلمين بالتقدم في عملية التعليم وفقا لقدراتهم و التأكيد على اجاباتهم؛
- فسح المجال أمام المتعلم للعمل بحرية و اختيار المصادر التي يستخدمها وفقا لميوله؛
- اكتساب المتعلم مهارات و عادات التعلم المستمر بمعنى المثابرة في اكتساب المعرفة العلمية و العملية؛
- يسمح للمتعلم بتنظيم الخبرات و المواد التعليمية وفقا لقدراته؛
- يزيد من ثقة المتعلم في نفسه، هذا من شأنه أن يساعده على الاندماج و التكيف مع محيطه؛
- يتيح التعلم الذاتي أشكال مختلفة من التفاعل مع المواقف التعليمية.

3-خصائص التعلم الذاتي

- اشراك المتعلم في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونه مجرد مستقبل للمعرفة من خلال تفاعله و تواصله مع محيطه؛
- التركيز على تطوير مهارة المتعلم الأساسية بدل من التركيز على مجرد نقل المعلومات فقط؛
- التركيز على اكتشاف القيم و الميول و الاتجاهات؛
- التعامل مع التغذية الراجعة آنيا؛
- مراعاة تباين قدرات المتعلم و اختلاف أساليب تعاملهم مع مختلف الوضعيات التعليمية.

4-أهمية التعليم الذاتي

- يوفر للمتعلم فرص التعلم وفقا لقدراته و سرعته في التعلم معتمدا على دافعيته و مبادرته؛
- يعطي للمتعلم دورا نشطا و إيجابيا في عملية التعلم؛
- يعد الأفراد للمستقبل بتحمل مسؤولية التعلم بأنفسهم و ذلك من خلال توفير مناسبة للابداع و العمل المتواصل
- إعطاء الفرصة لكل متعلم لاكتساب المعارف بما يتلاءم قدراته و امكانياته؛
- تعزيز مهارات التفكير (التحليل، التركيب و التنبؤ)؛
- تعزيز حوافز المتعلم و تنمية اتجاهاتهم.

5-دور المعلم في التعلم الذاتي

من خلال الأدوار المنوطة لكل من المتعلم و المعلم في اطار التعليم الذاتي يمكن تحديد دور المعلم في النقاط التالية:

- التعرف على قدرات المتعلم و اتجاهاته و ميوله من خلال الملاحظة المباشرة و الاختبارات البنائية و الختامية، هذا من أجل تنمية و تطوير قدراته؛
- وضع الخطط العلاجية التي تمكن الطالب من استكمال الخبرات اللازمة لحل ما تبقى من مشكلات؛
- اعداد الوضعيات التعليمية التي تسمح للمتعلم باكتساب المهارات اللازمة؛
- تدريب المتعلم على المهارات الازمة لاكتساب الخبرات المرجوة.

المحاضرة الثالث عشر: استراتيجيات التدريس المدعمة للتعليم الذاتي

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1-الاستقصاء

تعتبر استراتيجية الاستقصاء في التعليم من أهم الاستراتيجيات القائمة الجهد و النشاط الذاتي للمتعلم و من أكثر الطرق مرونة اذ يمكن استخدامها في معظم المواد التعليمية. يعرف الاستقصاء بأنه تطوير المهارات المعرفية للبحث و معالجة المعلومات و اكتساب مفاهيم المنطق و السببية أي جعل المتعلم قادرا على البحث و الانتقاء من المعلومات ما يخدم غرض بحثه في ربط العلاقات و تحديد الأسباب و الوصول الى النتائج. و أهم ما تتميز به استراتيجية الاستقصاء في التعليم نجد:

- تطوير القدرات الذهنية للمتعلم لتمكينه من حل المشكلات؛
- اعتمادها على الحوافز الداخلية حيث الرغبة في اكتشاف الحل يدفع الى التعلم؛
- اكتساب طرق و أساليب حل المشكلات و التمكن من نقلها الى مجالات أخرى؛
- اتاحة فرصة ترسيخ المعارف و إعادة انتاجها؛
- تعزيز ثقة المتعلم في نفسه و اعتماده على ذاته؛
- تنمية القدرة على التخطيط و التنبؤ؛
- تدريب المتعلم على اتخاذ القرارات و اصدار الأحكام و تبريرها؛
- تمكين المتعلم من استرجاع المعارف السابقة و توظيفها في مواقف جديدة؛
- تكوين اتجاهات فاعلة على دافعية المتعلم؛
- توظيف أكثر من مهارة أثناء عملية التعلم كمهارة الملاحظة و الوصف و التفسير و التجريب و القياس؛
- مراعاة حاجات المتعلم النفسية و الاجتماعية و الجسدية و العقلية بما يتوافق مع فروقاتهم الفردية.

2-طريقة حل المشكلات

تعرف المشكلة بأنها حالة من التردد بين الوضع الذي يكون فيه الفرد و الوضع المنتظر في موقف ما. يعرف جون ديوي المشكلة بأنها الشيء الذي يثير الشك و عدم التأكيد لدى الفرد و حدد لها معيارين حتى تستحق الدراسة هما:

- يجب أن يكون لها أهمية لدى المتعلم.
- يجب أن يكون لها ثقافة لدى المجتمع.

من مميزات استراتيجية حل المشكلات في التعليم:

- أنه تعلم ذو معنى يستند الى حاجات الطلبة و مشكلات واقعية تعالج واقعا معاشا؛
- تعتمد على خبرات المتعلم السابقة و توظيفها في البحث عن حلول لمشكلات جديدة مما يجعل التعلم نشطا فيصبح المعلم مشاركا في تحديد أبعاد المشكلة و البحث عن حل لها؛
- تنمي القدرة على البحث عند المتعلم؛
- تنمي ثقة المتعلم في نفسه؛
- تنمي القدرة على التفكير العلمي؛
- تنمي روح التعاون.

3-التعلم التعاوني

يعتبر التعلم التعاوني من أكثر استراتيجيات التدريس اعتمادا من طرف المدارس و يقوم على تقسيم القسم الى مجموعات صغيرة من المتعلمين لممارسة أنشطة التعليم. تستعمل هذه الطريقة لتنمية الاعتماد المتبادل الاجتماعي الذي يعتمد على مهارة التعاون.

3-1-خصائص التعلم التعاوني

من مميزات استراتيجية حل المشكلات في التعليم:

- تشجيع المتعلمين للحصول على المعرفة؛
- زيادة فاعلية التعلم اذ تتيح لدد أكبر من المتعلمين الاشتراك في استعمال الأدوات التعليمية؛
- إعطاء المتعلم الفرصة لتصحيح العمل الفردي؛
- احترام المتعلمين فيما بينهم من خلال توزيع الأدوار و المهام؛
- تحسين المستوى التعليمي؛
- أعداء فرصة للمتعلمين بطيئي التعلم للتفاعل و الاشتراك مع زملائهم.

2-3-مبادئ التعلم التعاوني

3-2-1-الاعتماد الإيجابي المتبادل: بمعنى أن المسؤولية مزدوجة بين المتعلم كفرد و تعلم زملاؤه فكل عضو مرتبط بباقي أعضاء المجموعة و نجاحه مرهون بنجاح كل أفراد المجموعة؛

3-2-2-التفاعل المباشر المشجع: ان تبادل المعلومات و الخبرات بين أفراد المجموعة يضمن تعلم الجميع بنفس الدرجة. يجب أن يكون عدد المجموعة صغير حتى توفر فرص تفاعل أكثر لكل متعلم؛

3-2-3-المسائلة الفردية و المسؤولية الشخصية: يشمل هذا المفهوم ادراك كل متعلم في المجموعة أنه مسؤول عن النتائج المتحصلة من قبل المجموعة و في نفس الوقت لكل متعلم مسؤولية مساءلة المتعلمين الآخرين و ذلك لتقويم أداء كل منهم و التعرف على كل ما يحتاجه كل متعلم لدعمه و مساعدته لبلوغ الهدف المنتظر.

3-2-4-المهارات الاجتماعية: أي المهارات الاجتماعية التي يجب أن تتشكل لدى المتعلمين من أجل انجاز أعمالهم في مجموعات العمل التعاوني خاصة مهارة التواصل اذ تمكنهم من تبادل الأفكار و الخبرات بحيث كلما كان المتعلم أقل تواصلا مع زملائه كلما قلت حظوظه في تحقيق الأهداف المنتظرة.

3-2-5-المعالجة الجمعية: معالجة الخطأ و نقاط الخلل للعمل المنجز بشكل جماعي من خلال المناقشة و التقييم من أجل زيادة فاعلية الأعضاء. هنا يجب توزيع الأدوار من خلال توزيع الأدوار.

3-3-مهارات التعلم التعاوني

يعتبر التعلم التعاوني تعلما اجتماعيا بالدرجة الأولى ذلك أن المهارات المطلوبة لنجاح هذه الطريقة مرتبطة بالمجال الاجتماعي. من بين هذه المهارات نجد:

3-3-1-مهارات التشكيل: و هي أول المهارات المطلوبة لتأسيس مجموعات العمل التعاوني وفق المعيار الذي يضعه المعلم.

3-3-2-مهارات العمل: و هي المهارات المطلوبة لإدارة أنشطة و تفاعلات أعضاء المجموعة من أجل المحافظة على علاقات فاعلة و إيجابية فيما بينهم.

3-3-3-مهارات الصياغة: و هي المهارات المطلوبة لبناء مستوى عال من الفهم و استخدام استراتيجيات عمليات التفكير و زيادة درجة الاتقان في العمل و الاحتفاظ بالمادة الدراسية لأطول فترة ممكنة.

3-3-4-مهارات الاتصال: بواسطتها يمكن للمتعلمين تبادل أفكارهم و معارفهم و من دونها يفشل التعلم التعاوني.

3-3-5-مهارة بناء الثقة: تضمن هذه المهارة الاتصال الإيجابي بين أعضاء المجموعة فكلما كانت درجة الثقة عالية كان التعاون ثابتا و الاتصال فعالا و مثمرا.

3-3-6-مهارة القيادة: تساعد هذه المهارة على بناء شخصية كل عضو من أعضاء المجموعة بدريقة مستقلة من خلال ممارسة دور القائد.

المحاضرة الرابع عشر: درس التربية البدنية و الرياضية

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- مفهوم درس التربية البدنية و الرياضية

يعتبر درس التربية البدنية والرياضية حجر الزاوية في برنامج التعلم المدرس وهو وحدة المنهاج التي تحمل جميع صفاته و خصائصه، و هو الوسيلة الأكثر ضمانا لتوصيل المعارف و الخبرات التربوية للتلاميذ. درس التربية البدنية و الرياضية هو البنية و الوحدة المصغرة التي تبنى و تحقق بتتبع محتوى المنهاج. ان تنفيذ درس التربية البدنية و الرياضية من أهم واجبات المدرس و لكل درس أهدافه التعليمية (حركية، معرفية و وجدانية). عرف محمد سعيد عزمي درس التربية البدنية و الرياضية بأنه الوحدة الصغيرة في البرنامج الدراسي في التربية البدنية و الرياضية الذي يمثل أصغر جزء من المادة و يحمل كل خصائصها.

و لكل درس أغراض تربوية إلى جانب الأغراض البدنية و المهارية و المعرفية. و يجب على طالب التربية العملية و كذلك المعلم التخطيط المسبق للدرس شكالا و موضوعا و يجب أن يتضمن:

- دراسة شاملة لإمكانيات و مكان الدرس و احصاء الأدوات المتوفرة و الملاعب؛
- الزمن المخصص للحصة و زمن كل جزء من الدرس؛
- التنوع في التمرينات و لكل أجزاء الجسم؛
- القراءة الجيدة محتويات الدرس و التفكير في إخراجه؛
- مراجعة أغراض الدرس التربوية و المهارية و كيف يمكن تحقيقها.

1-1-أغراض الدرس

- اللياقة البدنية: تعتمد في تطويرها و تنميتها على مراحل نمو الفرد و قدراته (قوة، سرعة، رشاقة، مرونة، دقة، تحمل، توازن) و يجب على المعلم أن يكون واضح التوجه نحو تنمية هذه العناصر المختلفة، و أن يكون في إعداده منتبها و قاصدا نحو تنمية هذه العناصر و عليه أن يسأل نفسه عددا من الأسئلة التي تساعده على التحضير الصائب لمحتوى الدرس و هي: هل ينمي هذا الدرس عناصر اللياقة البدنية؟ أي أجزاء الجسم قد شملتها هذه التنمية؟

هل يكفي ما سطر من شدة و تكرارات لتنمية الصفة البدنية المقصودة؟ ما هي درجة ارتباط هذه العناصر بالعناصر التي سبق تنميتها في دروس السابقة؟

1-1-1-تحديد المهارات البدنية: تعتبر العنصر الرئيسي في التربية البدنية سواء كانت مهارات أساسية لازمة لحياة الإنسان كالجري، المشي، الوثب، الرمي، التسلق، أو كانت مهارات تتعلق بالأنشطة الرياضية المتنوعة جماعية كانت أو فردية. يمكن تلخيص هذه المهارات في:

- اكتساب القدرة على الاشتراك في أنشطة مختلفة من النشاط الرياضي التي يمكن أن يستمتع بها الشخص خلال مراحل حياته؛

- اكتساب بعض الخبرات في مجال الأنشطة المختلفة كرة السلة، اليد، الطائرة، ألعاب القوى و على المعلم.

1-1-2-تحديد المهارات المعرفية: هنا يخاطب المعلم عقول المتعلمين و ليست أبدانهم ، فالتربية البدنية والرياضية تهدف إلى تنمية كافة الجوانب العقلية و البدنية والنفسية و الاجتماعية و من هنا يجب أن يحتوي الدرس على عدد من المعارف أهمها:

- معرفة مكونات جسم الانسان؛
- وظائف مختلف الأجهزة المكونة لهذا الجسم؛
- الجانب التاريخي لمختلف الأنشطة و التراث الرياضي؛
- القوانين الخاصة بمختلف الأنشطة الرياضات؛
- الجانب الخططي البسيط لأنشطة الرياضية الفردية والجماعية؛
- كيفية إجراء و تنظيم المسابقات و المباريات لمختلق الأنشطة الرياضية.

1-1-3-تحديد الجوانب النفسية

- زيادة دافعية المتعلمين نحو التدريب و ممارسة النشاط الرياضي؛
- تنمية الميل للكفاح و عدم اليأس مهما كانت النتائج؛
- تنمية صفة الاعتماد على النفس و تحمل المسؤولية؛
- التمسك بالروح الرياضية و عدم الخروج عنها؛

- اكتساب الصفات الحميدة كالتعاون، الشجاعة، التواضع، التسامح و الصدق.

1-1-4-الجوانب الاجتماعية

- التعاون مع الآخرين؛
- احترام مشاعر و اقتراحات و آراء الآخرين؛
- التدريب على القيادة و المسؤولية بصفة عامة، و احترام النظام والقوانين.

2-التخطيط في التربية البدنية والرياضية

2-1-تعريف التخطيط

يعرف التخطيط على أنه عملية منظمة و هادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة، و عرف أيضا "أنه مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل، و هو عبارة عن افتراضات عما ستكون عليه الأحوال في المستقبل ثم توضع خطة تشير لا لهداف المطلوب الوصول إليها و العناصر الواجب استخدامها. و عرف أيضا بأنه "عملية منتظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات للوصول إلى أهداف محددة، على مراحل معينة، و خلال فترة أو فترات زمنية مقدرة، و مستخدمة كافة الإمكانيات المادية و البشرية و المعنوية المتاحة حاليا و مستقبلا أحسن استخدام. كما يعرف التخطيط بانه يمثل الرؤية الواعية الشاملة لجميع عناصر و أبعاد العملية التعليمية ويقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة و متبادلة و تنظيم هذه العناصر مع بعضها يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكريا و جسمانيا و وجدانيا. فمن خلال مختلف التعريفات لمفهوم التخطيط، يمكننا اعتبار عملية التخطيط في المجال التربوي بمثابة الحجر الأساس للعملية التعلمية التعليمية و تحقيق الأهداف المرجوة، فلهذا كان لزاما على كل معلم القيام بهذه العملية حتى يتمكن من مواجهة مختلف المواقف التعليمية و ذلك بطريقة علمية ذكية واعية شاملة لجميع العناصر و الأبعاد، كما أن عملية التخطيط للدرس هي عملية مستمرة تتناول كل شيء يعمله المعلم عند قيامه بوظيفتي التعليم و القيادة.

2-2-أنواع التخطيط

التخطيط في المجال التربوي ثلاثة أنواع و هي :

2-2-1-التخطيط السنوي

و هو عملية برمجة، يقوم بها كل أستاذ في بداية السنة الدراسية آخذا بعين الاعتبارعددا من العوامل هي:

- المدة الزمنية السنوية (تتراوح بين 26 و28 أسبوع في السنة)؛

- الحجم الساعي الأسبوعي (ساعتين أسبوعيا)؛

- المنشآت الرياضية الممكن استعمالها داخل و خارج المؤسسة؛

- الوسائل التعليمية و مدى توفرها لتحقيق الأهداف؛

- الكفاءات المسطرة "ختامية و قاعدية" و تكييفها مع الأنشطة الرياضية البدنية و الرياضية.

2-2-2- التخطيط التعلمي (الوحدة التعلمية)

تبرمج الوحدات التعلمية بما يتوافق و المجالات التعلمية عنها ، بحيث يشمل كل مجال تعلمي نشاطين مختلفين أحدهما فردي و الآخر جماعي، يصاغ لكل نشاط رياضي هدفا تعليما عن طريق أجرأة معاييره في أهداف خاصة بعد التقويم التشخيصي، و يصاغ الهدف التعلمي طبقا للشروط التالية:

- وجود فعال سلوكي قابل للملاحظة و التقييم؛

- إبراز عنصر أو أكثر من شروط النجاح التي تؤكد على صحة هذا السلوك؛

- تحديد كيفية إنجاز هذا السلوك و ترتيبه في الزمان و المكان.

2-2-3-التخطيط التعليمي (الوحدة التعليمية)

و تستدعي الوحدة التعليمية عددا من معايير التنفيذ المرتبطة بالسلوك المنتظر الذي يتم تفعيله في وضعيات تعلم مناسبة أو ما يسمى أيضا بالحالة التعلمية للهدف التعلمي، و ذلك في إطار نشاط فردي أو جماعي، يستدعي مهارات حركية و تصرفات مكيفة مناسبة لهذه الأنشطة كدعامة عمل.

2-3-معايير الإنجاز:

و هي شروط تحقيق الوحدة التعليمية و المتمثلة في:

2-3-1-ظروف الإنجاز: تقتضي ترتيب حالات تعلمية خلال مرحلة التنفيذ، و فيها يقوم المعلم بإعطاء توضيح أو تفسير مبسط للكيفية التي سيتم بها القيام بالوضعية المقترحة للمتعلمين. تكون طريقة العمل عموما بإشراك جميع المتعلمين في ورشات مختلفة، حيث تعبر كل ورشة عن حالة تعلمية أو ما يسمى (بالوضعية)، وتستوجب كل ورشة من ورشات العمل الأخذ بعين الاعتبار العوامل الآتية:

- مساحة عمل تتوفر فيها شروط الأمن، النظافة، التهوية؛
- وسائل بيداغوجية أو تعليمية مختلفة و متنوعة تتماشى مع نوع النشاط الرياضي؛
- المحافظة على الأزمنة المخصصة لكل مرحلة من مراحل الوحدة التعليمية، و كذلك المدة الخاصة بكل وضعية من الوضعيات المبرمجة؛
- وتيرة العمل، و ذلك من حيث الشدة، السرعة التكرارات أو ما يسمى بحجم العمل المراد إنجازه من طرف المتعلمين؛
- وسائل التقييم المختلفة خاصة منها بطاقات الملاحظات الخاصة بالمعلم والمتعلم.

2-3-2-شروط الانجاز: و هي السلوكيات المعبرة عن تحقيق المهمة من طرف التعلمين، و ذلك من خلال كل حالة تعلمية و المناسبة لكل وضعية من وضعيات التعلم، و هي مقاييس تسمح لنا بالتأكد من صحة العمل و نجاح المهمة من طرف المتعلم.

المحاضرة الخامس العاشر: تحضير درس التربية البدنية و الرياضية

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- تحضير الدرس

يجب على مدرس التربية البدنية و الرياضية التفكير المسبق لتخطيط الدرس شكلا و موضوعا حتى يتمكن من اكتساب تصور مسبق للمواقف التعليمية و عن مجموعة الأدوات المستخدمة لتنظيم عمليتي التعليم و التعلم. و لا يختلف تحضير درس التربية البدنية و الرياضية عن تحضير درس باقي المواد الأكاديمية الأخرى ويشترط فيه أن يكون الأستاذ المدرس ذو كفاءة عالية ملما بواجباته و بمعارف مادته و التي يجب أن يلتزم بها أثناء تحضير الدرس و تتمثل في:

- تخصيص مدة زمنية كافية لتحضير الدرس؛
- تحديد الأهداف الخاصة بالحصة؛
- مراعاة احتياجات التلاميذ و اهتماماتهم و قدراتهم؛
- يحضر تمارين رياضية و بدنية متنوعة تراعي الفروق الفردية كما يجب تحديد صيغة صيرورة التعلم (ورشات، أفواج...)؛
- يضمن تحضير الوسائل المناسبة للدرس؛
- يراعي المبادئ العامة للتدريب (شدة الحمولة، عدد التكرارات، عدد المجموعات، مدة الاسترجاع)؛
- يستعين بمنهاج أو دليل الأستاذ أثناء تحضير الدرس؛
- يستعين بالمراجع العلمية المتخصصة في نظريات و طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية؛
- أن تكون خطة التدريس مشوقة و متنوعة و ثرية بالتمرينات و الألعاب شبه الرياضية؛
- توقع عجم الاستجابة من التلاميذ لبعض الألعاب و التمرينات المختارة و كيفية التغلب عليها؛
- توقع الحلول للصعوبات التي تواجه المتعلم.

2-المراحل الرئيسية في درس التربية البدنية و الرياضية

ينقسم درس التربية البدنية و الرياضية الى ثلاثة مراحل هي:

2-1-المرحلة التسخينية

و تسمى أيضا (المرحلة الابتدائية، التمهيدية، الجزء التحضيري) و الغرض منها هو تهيئة التلاميذ من الناحية الوظيفية و النفسية و تهيئة معظم أعضاء الجسم للعمل و تنقسم الى:

- تحضير بدني عام: هدفه تهيئة الجهازين الدوري و التنفسي للعمل و تسخين عام للعضلات و المفاصل.
- تحضير بدني خاص: هدفه التركيز على المجموعات العضلية المقصودة في النشاط و تسخينها جيدا و فقا للأهداف المسطرة للدخول في المرحلة الرئيسية للدرس.

تعتبر هذه المرحلة مقدمة الدرس و تسمى أيضا بمرحلة الاحماء و غرضها اعداد التلاميذ نفسيا و بدنيا (فيزيولوجيا) لتلقي الواجبات الحركية المختلفة. بوجه عام، يفضل استخدام الألعاب الجماعية المشوقة. غالبا ما يستغرق الجزء التمهيدي من 5د الى 15د حسب درجة الحرارة و هدف الحصة.

لتنظيم هذه المرحلة يجب مراعاة ما يلي:

- أن تكون التمرينات و الألعاب المختارة مشوقة و باعثة للبهجة و خالية من الصعوبة؛
- أن تؤدى الحركات التسخينية باستخدام أدوات بسيطة تعمل على الرفع التدريجي لعمل الأجهزة الوظيفية مع احترام مبدأ تدرج التمارين؛
- أن تتناسب التمارين و الألعاب الرياضية مع هدف الحصة؛
- أن تتناسب المرحلة المسطرة مع خصائص و سمات المرحلة العمرية المستهدفة.
- أن تساعد الألعاب المختارة على تنمية الكثير من القدرات الادراكية و الحركية و الصفات البدنية.

2-2-المرحلة الرئيسية

تعتبر هذه المرحلة الجزء الرئيسي لدرس التربية البدنية و الرياضية في جميع المراحل التعليمية؛ نتمكن من خلالها أن نقيم مدى تحقيق أهداف الدرس لذلك، فهي تتلقى الكثير من الاهتمام و العناية من طرف أستاذ التربية البدنية و الرياضية.

يحقق الأستاذ من خلال هذه المرحلة غرضين هامين هما:

2-2-1-الغرض التعليمي

يتطلب تعليم المهارات الحركية أن يكون الأستاذ ملما بطرق التعلم المختلفة و القدرة على التحكم في القسم و الوقت معا.

على الأستاذ في الجزء الرئيسي أن يراعي:

- شرح المهارة الحركية و تقديم الهدف؛
- استعمال الألفاظ السهلة؛
- التدرج في التعليم من السهل الى الصعب؛
- المتابعة و التوجيه؛
- إعطاء فرصة للتلاميذ أثناء القيام بالمحاولات عن طريق استعمال المحاولة والخطأ؛
- زيادة درجة الصعوبة في الوضعيات التعليمية.

2-2-2-الغرض التطبيقي

تستغرق هذه المرحلة من 30د الى 40د **و** تتميز بتطبيق المواقف التعليمية في الألعاب الفردية و الألعاب الجماعية، و تتميز عموما بالتنافس بين فرق صغيرة لتطبيق المهارة الحركية المكتسبة سواء عن طريق وضعيات إشكالية أو ألعاب موجهة أو مباريات باحترام قوانين النشاط الرياضي. تدفع الوضعيات الإشكالية التلميذ الى اكتشاف امكانياته بغية إيجاد الحل المناسب.

2-2-3- بعض المبادئ المتعلقة بمرحلة التعلم

لتنشيط أفواج العمل، يلجأ أستاذ التربية البدنية و الرياضية الى استعمال:

- التدخلات الشفوية: هي عبارة عن: (شرح مبسط و موجز، تقيم التوجيهات في الوقت المناسب، استعمال صوت مسموع و واضح.
- التدخلات الحركية: هي عبارة عن (استعمال حركات و إشارات واضحة، استعمال إشارات مركبة بين الصوت و الحركة، التنقل بين الورشات و مراقبة العمل، التصحيح الجماعي عندما يتعلق الأمر بتصحيح خطأ مشتركن التصحيح الفردي عندما يتعلق الأمر بخطأ فردي، توقيف العمل لتصحيح الخطأ المشترك، اقتراح بعض الحلول).

2-3-المرحلة الختامية

تستغرق هذه المرحلة من 05د الى 15د و تتميز بأجراء تمارين هادفة للرجوع بأجهزة الجسم المختلفة الى حالتها الطبيعية، و يستغلها الأستاذ للإجابة على أسئلة التلاميذ المرتبطة التي تم إنجازه خلال الدرس كما يقدم بعض الارشادات و التوصيات.

تتمثل أهمية هذه المرحلة في كونها:

- تتكون من تمارين هادئة؛
- فرصة لتقييم و تقويم أعمال التلاميذ خلال الدرس؛
- فرصة لتقديم هدف الحصة القادمة.

ملاحظة

تعتبر حصة التربية البدنية و الرياضية وحدة واحدة متكاملة تشمل نشاطين رياضيين (نشاط فردي و نشاط جماعي) بهدفين متباينين يصبان في كفاءة معينة و غلبا ما تكون مرحلة التسخين واحدة ما عدى التسخين الخاص.

المحاضرة السادس العاشرة: الأسس التي يجب مراعاتها عند تحضير درس التربية البدنية و الرياضية

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- شروط حصة التربية البدنية و الرياضية

يجب أن تتماشى حصة التربية البدنية و الرياضية مع الظروف التي تمليها طبيعة الجو من جهة و عامل الجنس و السن من جهة أخرى كما لا يمكن اهمال دور الأجهزة و العتاد البيداغوجي المتوفر، لذا يجب اتباع الشروط التالية:

- يجب أن تحتوي الحصة على تمارين متنوعة تخدم حاجة الجسم في النمو و القوة؛
- يجب أن يتكرر أداء التمرين الواحد في الحصة عدة مرات من أجل الوصول الى الهدف من وضع التمرين من ناحية و يسهل حفظه و أداؤه من ناحية أخرى؛ و يجب عدم الاطالة في التمرين حتى لا يصبح مملا؛
- اذا كانت بعض حركات التمرين تخدم جهة واحدة من الجسم (اليمنى أو اليسرى) عندها يجب تدريب الناحية الأخرى؛
- يجب احترام التوقيت الزمني لكل مراحل الحصة لتحقيق الهدف المسطر؛
- تعويد التلاميذ على الاعتناء و المحافظة على الأجهزة و العتاد البيداغوجي؛
- ان لشخصية الستاد و حماسه للعمل دوره الفعال على اقبال التلاميذ للوصول الى للغاية المرجوة من النشاط؛
- يجب الأخذ بعين الاعتبار فارق السن و الاختلاف الجنسي بين التلاميذ و اختيار التمرين المناسب.

2- متطلبات حصة التربية البدنية و الرياضية

هناك متطلبات أساسية يجب على أستأذ التربية البدنية و الرياضية مراعاتها عند تنفيذ الحصة و تتمثل فيما يلي:

- يجب على الأستاذ الصعود الى القسم لمقابلة التلاميذ ثم النزول بهم الى المكان المخصص للحصة؛
- أن يسود الهدوء و النظام أثناء توجه التلاميذ الى المكان المخصص للحصة؛
- يجب أخذ غياب التلاميذ عند الاصطفاف أمام الأستاذ على أن يتم ذلك بسرعة و عدم تضييع الوقت؛

- أن يكون الشرح الذي يسبق الأداء موجزا و مفيدا و بصوت مناسب يسمعه جميع التلاميذ و أن يكون باعثا على النشاط؛
- يجب على الأستاذ أن يقف في مكان يرى جميع التلاميذ و يرونه؛
- يستحسن ارشاد التلاميذ الى النقاط المهمة أثناء قيامهم بالتمارين و تشجيعهم بالمعززات بصفة مستمرة؛
- أن يقف التلاميذ بعيدا عن الأقسام الدراسية؛
- عند تصحيح الخطأ الجماعي يجب توقيف العمل حتى يستفيد الجميع؛
- يصحح الخطأ الفردي عندما يشكل خطرا على المتعلم أو على المتعلمين؛
- يجب ترك الحرية لإعادة بعض التكرارات قبل الشروع في تصحيح الخطأ؛
- يجب على الأستاذ أن يهتم بمظهره الخارجي؛ يجب تفقد الملعب قبل الشروع في العمل؛
- يجب على الأستاذ استعمال الصافرة في الوقت المناسب في الحصة؛
- يجب الاهتمام بالنواحي المعرفية أثناء الحصة؛
- يراعي الأستاذ كل جزء من أجزاء الحصة؛
- على الأستاذ أن يكون واثقا من نفسه أثناء الحصة و لا يتردد عند اتجاذ القرار؛
- يجب أن يهتم الأستاذ بجميع التلاميذ و أن يعاملهم بنفس المعاملة؛
- يجب ترك الماجل أمام التلاميذ للابداع و الابتكار؛
- يجب اشراك التلاميذ الغير ممارسين بمبرر في تنظيم الحصة؛
- يجب استخدام الوسائل التعليمية أثناء الحصة؛
- يجب أتتسم الحصة بالاستمرارية؛

2-1-تحقيق استمرارية حصة التربية البدنية و الرياضية

لكي يتمكن الأستاذ من ضمان استمرارية الحصة يجب مراعاة ما يلي:

- يجب تحضير الهدف التعليمي و التربوي لكل حصة؛
- تحديد طريقة التدريس المتبعة؛
- تحديد التكوين و القواعد التنظيمية؛

- مراعاة عدد التمارين و فترة الراحة حسب مستوى التلاميذ؛
- تحضير الأدوات عند بداية كل حصة؛
- تخطيط معالم الملعب للوصول الى الديناميكية الجيدة في الأداء؛
- الاهتمام بالنقاط التعليمية المرتبطة بالحركة؛
- يجب الفصل بين التلاميذ ذوي المستويات الجيدة و التلاميذ الضعاف حسب الفروق الفردية.
- أن يكون هناك ترابط بين أجزاء الحصة؛
- الانتشار الجيد للتلاميذ في الملعب حسب متطلبات التمرين و النشاط الرياضي؛
- عدم الاطالة في الشرح؛
- عدم التركيز على الأخطاء البسيطة؛
- التأكد من توفر العتاد البيداغوجي قبل الشروع في تنفيذ الحصة.

3-مقارنة بين حصة التربية البدنية و الرياضية و بين حصة تدريبية

3-1-أوجه التشابه بين حصة التربية البدنية و الرياضية و بين حصة تدريبية

- ممارسة رياضية؛
- تمارين رياضية؛
- مجهود بدني؛
- تعب بدني؛
- اختبارات بدنية؛
- استعمال مهارات حركية؛
- طرق و وسائل التدريب؛
- ثقافة بدنية؛
- طابع المنافسة؛
- التقييم و التقويم.

2-3-أوجه الاختلاف بين حصة التربية البدنية و الرياضية و بين حصة تدريبية

حصة التربية البدنية و الرياضية	حصة تدريبية
عدد التلاميذ كبير	عدد الرياضيين محدود
مرة في الأسبوع	عدة مرات في اليوم و في الأسبوع
حمل التدريب من متوسط الى مرتفع	حمل التدريب من مرتفع الى عالي
احترام الفروقات الفردية	عدم احترام الفروقات الفردية
وسائل بسيطة	وسائل محترفة
تحسين المستوى	تحقيق المستوى العالي
التدريب الجماعي	التدريب الفردي
توفير فرص الممارسة الرياضية للجميع	انتقاء الرياضيين ذو المستوى العالي
ممارسة شاملة	ممارسة متخصصة
الأستاذ يسير القسم بمفرده	يسير المدرب الفريق مع الطاقم الفني و الطبي و المرشدين

4-تنظيم حصة التربية البدنية و الرياضية

يلعب التنظيم دورا هاما في نجاح و حسن سير حصة التربية البدنية و الرياضية من حيث الأهداف المسطرة، فمظاهر الانقطاع و عدم التركيز في سير العمل مؤشر على وضع التنظيم. تتضح فائدة التنظيم الجيد في اكتساب التلميذ للعادات الحسنة التي من شأنها تحقيق الانتظام في انجاز مختلف المهام المنوطة بالتلاميذ أثناء مختلف أجزاء الحصة. يتوقف الشكل التنظيمي الذي يختاره الأستاذ على حسن تنفيذ الأدوار و حسن توظيف القوانين كما تضمن الأشكال التنظيمية احترام مستوى التلاميذ و إعادة أكبر عدد من التكرارات.

ان التغيير الدائم للمكان أثناء الانتقال من تكرار الى آخر و من تمرين الى آخر و من نشاط رياضي الى آخر يتطلب تنظيم معين و محكم لحركية القسم أثناء الحصة و بالتالي، يخضع التنظيم الى أسلوب منطقي في اختيار و تحضير أماكن و أشكال توزيع التلاميذ خلال مختلف المهام.

4-1-الأشكال الأساسية للتنظيم

4-1-1-القسم: هي الأكثر استعمالا من طرف الأستاذ، و الأقسام عبارة عن أفواج تمثل تقسيما ثابتا لمدة طويلة (06 الى 10 تلاميذ).

4-1-2-الفريق: يجب تقسيم الفصل الى فرق لاجراء المنافسات كما يمكن استعمال الصدرية بألوان مختلفة. اثناء اختيار الفرق، يجب مراعاة المستوى المتساوي بينهم من خلال استعمال مسؤول كل فريق يعمل على اختيار الاعبين بانتظام.

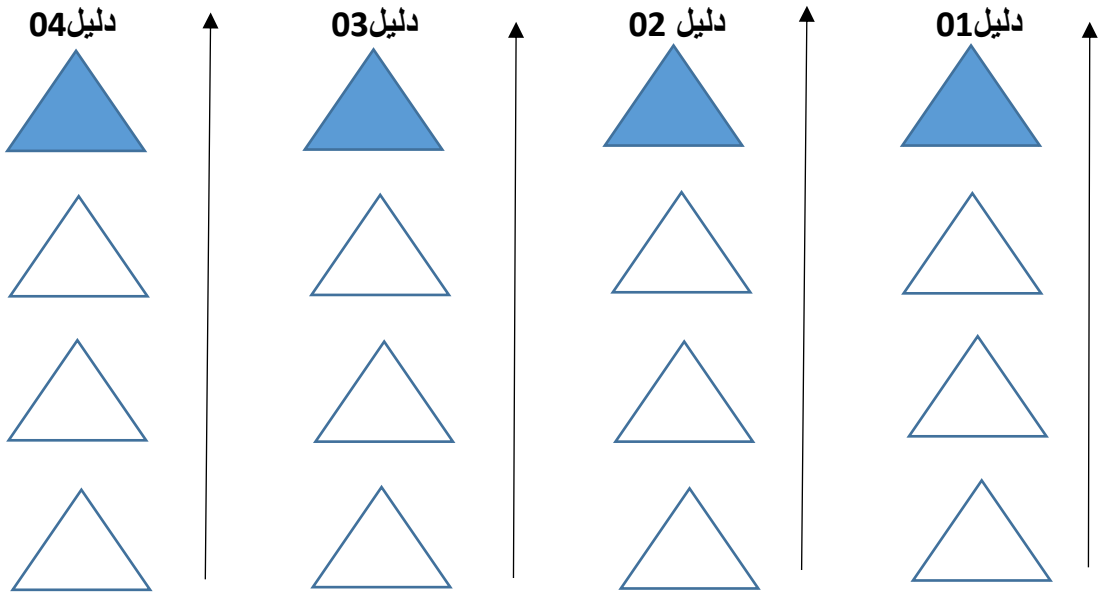
4-1-3-المجموعة: تتكون المجموعة من وحدة مؤقتة تكون في جزء معين من الحصة (تمارين التحسين و التدعيم) يكون فيها اختيار التلاميذ عشوائيا.

4-1-4-الزوجي: يختار الأستاذ هذا النوع من التنظيم عندما يحتاج التلميذ الى سند أو حمل خارجي أثناء انجاز التمرين.

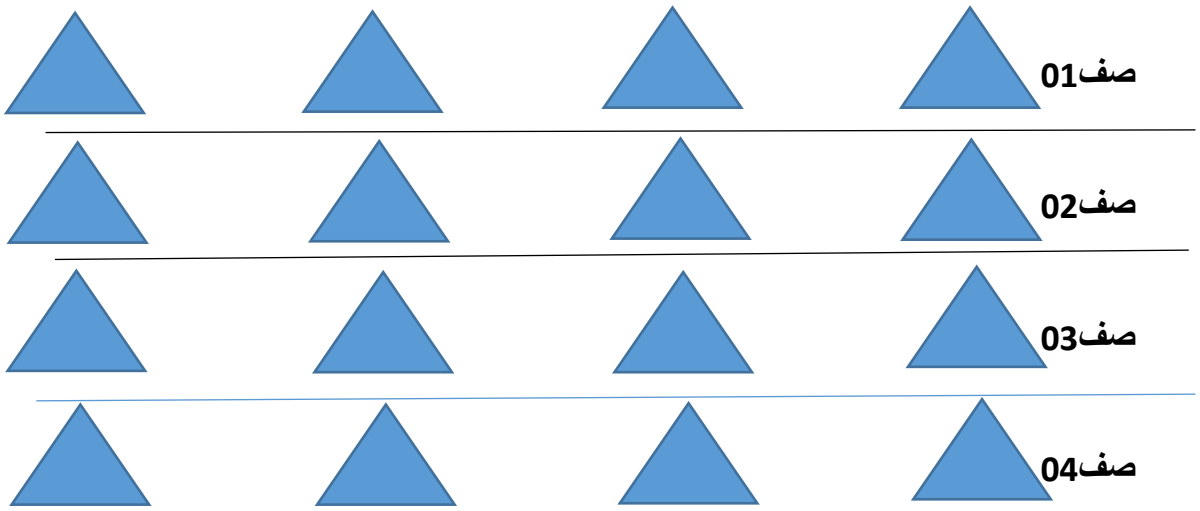
4-2-الأشكال التنظيمية أثناء الأداء الحركي

4-2-1-القاطرات:

لتكوين هذا الشكل من التنظيم، يعين الأستاذ دليلا لكل قاطرة و يصطف التلاميذ خلف الدليل واحدا تلوى الآخر اما في قاطرة واحدة أو عدة قاطرات سحب متطلبات التمرين.



4-2-2- الصف: يصطف التلاميذ جنبا الى جنب في خطوط عرضية. يستخدم هذا الشكل عندما يريد الأستاذ أن يرى منظرا جانبيا للانجاز



شكل03: تشكيل الصفوف في درس التربية البدنية و الرياضية

4-2-3-الدوائر: يجدر الإشارة بالنسبة لهذا الشكل أن وضعية الأستاذ تختلف حسب الغرض. اذا كان الغرض هو الشرح اللفظي فانه يقف كأحد أفراد المجموعة في الدائرة. اما اذا كان الغرض هو القيام بنموذج لحركة معينة فانه يقف في وسط الدائرة. اما اذا كان الغرض هو مراقبة التلاميذ أثناء الإنجاز فيقف خارج الدائرة.

4-2-4-التشكيل الحر: يعتبر من أحب التكوينات عند التلاميذ لما فيه من حرية في اختيار المكان الذي يناسبه و يميل اليه.

5-طرق تنظيم المنافسة أو المقابلة

5-1-تنظيم الكأس: يقسم الأستاذ التلاميذ الى فرق لتلعب في مباريات ثنائية و تبقى الفرق الفائزة لتلعب فيما بينها مباريات ثنائية حتى يبقى فريقا واحد هو الفائز بالكأس. تستعمل هذه الطريقة عند ضيق الوقت أو يكون عدد الفرق كبيرا.

2-5-تنظيم البطولة: يقسم الأستاذ التلاميذ الى فرق، بعد كل مباراة ثنائية. يلعب الفائزون فيما بينهم و الخاسرون فيما بينهم حتى تحديد الفائز. تستعمل هذه الطريقة عندما يكون الوقت متوفرا و عدد الفرق قليلة.

3-5- التنظيم الثنائي: يقسم الأستاذ التلاميذ الى فرق، بعد كل مباراة يخرج الفريقين الى أن تلعب كل الفرق مقابلة واحدة. يستعمل هذا التنظيم عندما يكون الوقت قليلا.

4-5- طريقة الفائز: يقسم الأستاذ التلاميذ الى فرق، بعد كل مباراة يخرج الفريق الخاسر و يبقى الفريق الفائز حتى انتهاء الوقت. تستعمل هذه الطريقة عندما يكون الوقت متوفر.

المحاضرة السابع عشر: الوثائق البيداغوجية لأستاذ التربية البدنية والرياضية

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- نموذج تخطيط سنوي

المجال التعلمي	الشهر	الوحدات التعليمية	النشاط الفردي		النشاط الجماعي	
المجال الأول	سبتمبر	01				
		02				
	أكتوبر	03				
		04				
		05				
		06				
		07				
	نوفمبر	08				
		09				
	ديسمبر	10				
المجال الثاني	جانفي	11				
		12				
		13				
	فيفري	14				
		15				
		16				
		17				
المجال الثالث	مارس	18				
		19				
	افريل	20				
		21				
	ماي	22				
		23				
		24				
		25				
	جوان	26				
		27				

2- نموذج لوحدة تعلمية

اسم المؤسسة

التاريخ

الأستاذ

الكفاءة القاعدية:

منتوج التقويم التشخيصي:

الهدف التعلمي:

المعايير (النقائص)	الأهداف الخاصة	الأهداف الاجرائية

3- نموذج لوحدة تعليمية

مراحل التعلم	الأهداف الاجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الانجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير				
مرحلة التعلم				

الأستاذ مفتش المادة المدير

المحاضرة الثامن عشر: التقويم بالكفـاءات

المعارف المسبقة المطلوبة للمحاضرة:

أسئلة اختبار و تقييم المكتسبات القبلية عن المحاضرة:

1-.....

2-.....

1- تعريف التقويم

عرف **بلوم** التقويم بأنه "إصدار أحكام قيمية عن الأفكار و الخطط و المشروعات و الأعمال و الحلول المقترحة و الطرق و الوسائل و الموارد و الأدوات و غيرها، و يشتمل التقويم على المحكات مثل المعايير و المستويات لتقدير مدى دقة و فعالية تلك الأفكار و الخطط و المشاريع، و قد تكون هذه الحكام كمية أونوعية، كما أن هذه المحكات قد تشتق من داخل الموضوع الذي يتم تقويمه أو توضع له من الخارج.

1-1-التقويم في المجال التربوي

هناك تعاريف كثيرة جدا لهذا المصطلح و هذا قد يرجع للأهمية الكبيرة التي يتميز بها و الدور المهم الذي يقدمه في شتى مجالات الحياة و بصفة أكبر في المجال التربوي. انه عملية تشخيصية و علاجية و و قائية مستمرةو منظمة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية و من أهم هذه التعريفات نذكر التعريف الذي جاء به دوتري Daugtrey أنه عبارة عن عملية تربوية تتم باستخدام أساليب القياس التي تجرى على النتائج أو العمليات و تؤدي إلى عرض البيانات بطريقة كمية و نوعية يعبر عنها بطريقة ذاتية أو موضوعية من خلال إجراء مقارنات مع محكات موضوعة سلفا" و عرفه سعيد عزمي على" أنه عبارة عن عملية تربوية تتم باستخدام أساليب القياس التي تجرى على النتائج أو العمليات و تؤدي من ثم إلى عرض البيانات بطريقة كمية و نوعية يعبر عنها بطريقة ذاتية أو موضوعية من خلال إجراء مقارنات مع محكات موضوعة سلفا.

2-أهداف التقويم التربوي

- تهدف عملية التقويم التربوي إلى مساعدة المدرس على معرفة مدى نجاحه في أداء مهمته التربوية، و مدى استفادة التلاميذ من الدرس؛

- يعتبر التقويم أساس لوضع تخطيط السليم للمستقبل؛

- يعتبر التقويم مؤشرا لكافة طرق التدريس، و مدى مناسبتها لتحقيق الأهداف المرجوة؛

- يعتبر مؤشرا لتحديد مدى ملائمه وحدات التعليم مع إمكانيات المتعلمين؛

- .يساعد المعلم على معرفة المستوى الحقيقي للمتعلمين وبالتالي الكشف على نقاط الضعف و الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية؛

- .يساعد على كشف حاجات و قدر ات المتعلمين.

3-خصائص التقويم بالكفاءات

- إن ما يتميز به نموذج التقويم بالكفاءات، هو تركيزه على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة التي أصبحت تواجهه؛

- وضع المعايير و المؤشرات التي تبين مدى نجاح أو فشل التقويم.

4-أنواع التقويم و دوره في تحسين عملية التعلم

إن تقويم المتعلمين هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم ، و يمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس و غيرها من الأساليب التي تعطينا بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية و ملاحظات المعلم لتلاميذه في الفصل ، و يمكن أن يبنى التقويم على بيانات كمية أو بيانات كيفية، إلا أن استخدام وسائل القياس الكمية يعطينا أساساً سليماً نبني عليه أحكام التقويم ، بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات، و هذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي.

ويصنف التقويم إلى أربعة أنواع:

- التقويم القبلي.
- التقويم البنائي أو التكويني.
- التقويم التشخيصي.
- التقويم الختامي أو النهائي.

4-1- التقويم القبلي: يهدف التقويم القبلي إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات ، فإذا أردنا مثلاً أن نحدد ما إذا كان من الممكن قبول المتعلم في نوع معين من الدراسات كان علينا أن نقوم بعملية تقويم قبلي باستخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات بالإضافة إلى المقابلات الشخصية و بيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي و في ضوء هذه البيانات يمكننا أن نصدر حكماً بمدى صلاحيته للدراسة التي تقدم إليها.

وقد نهدف من التقويم القبلي توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم.

و قد يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات و المعلومات للتلاميذ، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة و من ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية.

فالتقويم القبلي يحدد للمعلم مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين ، و بذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة. و يمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض مهارات مبدئية ولازمة لدراسة المقرر إذا كشف الاختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.

4-2-التقويم البنائي: و هو الذي يطلق عليه أحياناً التقويم المستمر، و يعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، و هو يبدأ مع بداية التعلم يواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

و من الأساليب و الطرق التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي:

المناقشة الصفية.

ملاحظة أداء الطالب.

الواجبات البيتية و متابعتها.

النصائح و الإرشادات.

حصص التقوية.

و التقويم البنائي هو أيضاً استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج، في التدريس و في التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث و حيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها.

و عند استخدام التقويم البنائي ينبغي أولاً تحليل مكونات وحدات التعلم و تحديد المواصفات الخاصة بالتقويم البنائي، و عند بناء المنهج يمكن اعتبار الوحدة درس واحد تحتوي على مادة تعليمية يمكن تعلمها في موقف محدد، و يمكن لواضع المنهج أن يقوم ببناء وحدة بأداء بوضع مجموعة من المواصفات يحدد منها بشيء من التفصيل المحتوى، و سلوك الطالب، أو الأهداف التي ينبغي تحقيقها من جراء تدريس ذلك المحتوى و تحديد المستويات التي يرغب في تحقيقها، و بعد معرفة تلك المواصفات يحاول واضعي المادة التعليمية تحديد المادة و الخبرات التعليمية التي ستساعد الطلاب على تحقيق الأهداف الموضوعة، و يمكن للمعلم استخدام نفس المواصفات لبناء أدوات تقويم بنائية توضح أن الطلاب قد قاموا بتحقيق الكتابات الموضوعة و تحدد أي نواح منها قام الطلاب فعلاً بتحقيقها أو قصروا فيها.

4-2-1- وضائف التقويم البنائي

إن أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم هي:

- وجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه؛
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف و تلافيها، و تعزيز جوانب القوة؛
- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، و إعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه؛
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم و الاستمرار فيه؛
- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها؛
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم ، لتسهيل انتقال أثر التعلم؛
- تحليل موضوعات المدرسة، و توضيح العلاقات القائمة بينها؛
- وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية؛

- حفز المعلم على التخطيط للتدريس، و تحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية، أو على شكل نتاجات تعلمية يراد تحقيقها؛
- كما أن تنظيم سرعة تعلم التلميذ أكفأ استخدام للتقويم البنائي فحينما تكون المادة التعليمية في مقرر ما متتابعة فمن المهم أن يتمكن التلاميذ من الوحدة الأولى و الثانية مثلاً قبل الثالثة و الرابعة. و يبدو ذلك واضحاً في مادة الرياضيات إلا أن الاستخدام المستمر للتقويمات القصيرة خاصة إذا ما صاحبتها تغذية راجعة يرتبط بمستوى تحصيل الطلاب.

4-3- التقويم التشخيصي

يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة و الضعف في تحصيل المتعلم، و يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم البنائي من ناحية و بالتقويم الختامي من ناحية أخرى حيث أن التقويم البنائي يفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم و القيام بعمليات تصحيحية وفقاً لها، و هو بذلك يطلع المعلم و المتعلم على الدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالوحدات المتتابعة للمقرر و كذلك يفيدنا في مراجعة طرق التدريس بشكل عام.

يفيدنا أيظا في مراجعة طرق التدريس بشكل عام. أما التقويم التشخيصي فمن أهم أهدافه تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم حتى يمكن علاج هذه الصعوبات، و من هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي، و لكن هناك فارق هام بين التقويم التشخيصي و التقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما. فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات و صفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية. فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصاً في إعطائها درجات فرعية للمهارات و القدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه. و يمكن النظر إلى الدرجات الكلية في كل مقياس فرعي مستقلة عن غيرها إلا أنه لا يمكن النظر إلى درجات البنود الفردية داخل كل مقياس فرعي في ذاتها. و على العكس من ذلك تصمم الاختبارات التكوينية خصيصاً لوحدة تدريسية بعينها، يقصد منها تحديد المكان الذي يواجه فيه الطالب

صعوبة تحديداً دقيقاً داخل الوحدة، كما أن التقويم التشخيصي يعرفنا بمدى مناسبة وضع المتعلم في صف معين. و الغرض الأساسي من التقويم التشخيصي هو تحديد أحسن موقف تعلمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

4-3-1-تشخيص مشكلات التعلم وعلاجها

قد يرى المعلم كل فرد في الفصل كما لو كان له مشكلته الخاصة، إلا أنه في الواقع هناك مشكلات كثيرة مشتركة بين المتعلمين في الفصل الواحد مما يساعد على تصنيفهم وفقاً لهذه المشكلات المشتركة، و لمساعدة المتعلمين لابد أن يحدد المعلم مرحلة نموهم و الصعوبات الخاصة التي يعانون منها، و هذا هو التشخيص التربوي، كان في الماضي مقتصرا على التعرف على المهارات و المعلومات الأكاديمية، أما الآن، فقد امتد مجاله ليشمل جميع مظاهر النمو. من أجل ذلك، فان تنمية المظاهر غير العقلية في شخصيات المتعلمين لها نفس أحقية تنمية المهارات و المعرفة الأكاديمية.

و لا يمكن أن يكون العلاج ناجحاً إلا إذا فهم المعلمون أسس صعوبات التعلم من حيث ارتباطها بحاجات المتعلم الخاصة و أهمية إشباعها. و التدريس الجيد هو الذي يتضمن عدة أشياء هي:

- مقابلة المتعلمين عند مستواهم التحصيلي والبدء من ذلك المستوى؛
- معرفة شيء عن الخبرات والمشكلات التي صادفوها للوصول لتلك المستويات؛
- إدراك أثر الخبرات الحالية في الخبرات المدرسية المقبلة.

و يرتكز تشخيص صعوبات التعلم على ثلاثة جوانب:

4-3-1-1-التعرف على من يعانون من صعوبات التعلم

هناك عدة طرق لتحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، و أهم هذه الطرق هي:

- إجراء اختبارات تحصيلية مسحية.

- الرجوع إلى التاريخ الدراسي لأهميته في إلقاء الضوء على نواحي الضعف في تحصيل المتعلم حالياً.
- البطاقة التراكمية أو ملف المتعلم المدرسي.

4-3-1-2-تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيلهم

لا شك أن الهدف من التشخيص هو علاج ما قد يكون هناك من صعوبات، و لتحقيق ذلك يستطيع المعلم الاستفادة من نواحي القوة في المتعلم وأول عناصر العلاج الناجح هو أن يشعر المتعلم بالنجاح و الاستفادة من نواحي القوة في التعلم تحقق ذلك.

و يتطلب تحديد نواحي القوة و الضعف في المتعلم مهارات تشخيصية خاصة لابد للمعلم من تنميتها حتى و لو لم يكن مختصاً.

و هناك ثلاثة جوانب لابد من معرفتها واستيعابها حتى يستطيع المعلم أن يشخص جوانب الضعف والقوة في المتعلم وهذه الجوانب هي:

- فهم مبادئ التعلم وتطبيقاتها مثل نظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس و عوامل التذكر والنسيان ومبادئ انتقال أثر التعلم

- القدرة على التعرف على الأعراض المرتبطة بمظاهر النمو النفسي والجسمي التي يمكن أن تكون سبباً في الصعوبات الخاصة، و قد يحتاج المعلم في تحديد هذه الأعراض إلى معونة المختصين و هؤلاء يمكن توفرهم في الجهات المختصة.

- القدرة على استخدام أساليب و أدوات التشخيص والعلاج بفهم و فاعلية، و من أمثلة هذه الأدوات الاختبارات التحصيلية المقننة إذا كانت متوفرة والاختبارات و التمرينات التدريبية الخاصة بالفصل.

4-3-1-3-تحديد عوامل الضعف في التحصيل

يستطيع المعلمون الذين لهم دراية بالأسباب العامة لضعف التحصيل الدراسي للمتعلم ووضع فروض سليمة حول أسباب الصعوبات التي يعاني منها تلاميذهم. فقد يكون الضعف

الدراسي راجعاً إلى عوامل بيئية وشخصية كما يعكسها الاستعداد الدراسي والنمو الجسمي والتاريخ الصحي وما قد يرتبط بها من القدرات السمعية والبصرية والتوافق الشخصي والاجتماعي.

4-3-1-4-العـلاج

إلى جانب معرفة ما يحتاج الأطفال إلى تعلمه لابد أن يعرف المعلمون أفضل الوسائل التي تستخدم في تعليمهم. و يمكن للعلاج أن يكون سهلاً لو كان الأمر مجرد تطبيق و صفة معينة، و لكن هذا أمر غير ممكن في مجال صعوبات التعلم و العجز عن التعلم فالفروق الفردية بين المتعلمين أمر واقع مما يجعل مشكلة آخرين إلى عيوب في التدريس وصعوبات التعلم متنوعة و عديدة و لكل منها أسبابها. و قد ترجع مشكلة الكتابة الرديئة مثلاً إلى نقص النمو الحركي بينما ترجع لدى طفل آخر إلى مجرد الإهمال و عدم الاهتمام.

ورغم اختلاف أساليب وطرق العلاج إلا أن هناك بعض الإرشادات التي تنطبق على الجميع ويمكن أن تكون إطاراً للعمل مع من يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي وهي:

- أن يصحب البرنامج العلاجي حوافز قوية للمتعلم.

- أن يكون العلاج فردياً يستخدم مبادئ سيكولوجية التعلم

- أن يتخلل البرنامج العلاجي عمليات تقويم مستمرة تطلع المتعلم على مدى تقدمه في العلاج أولاً بأول، فإن الإحساس بالنجاح دافع قوي على الاستمرار في العلاج إلى نهايته.

4-4-التقويم الختامي أو النهائي

و يقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، و التقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما. و من الأمثلة عليه في مدارسنا و مؤسساتنا التعليمية الامتحانات التي تتناول مختلف المواد الدراسية في نهاية كل فصل دراسي و امتحان الثانوية العامة و الامتحان العام لكليات المجتمع.

و التقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، و تعيين القائمين به و المشاركين في المراقبة و مراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها و مراعاة الدقة في التصحيح.

و فيما يلي أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم:

- رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة؛

- إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالإكمال و النجاح والرسوب؛

- توزيع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة؛

- الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين و طرق التدريس؛

- إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو يبين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة؛

- الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

و غالباً ما تتغير وسائل التقويم تبعاً لنوع التقويم الذي يريد المعلم القيام به، فبينما يعتمد التقويم البنائي على العديد من المصادر مثل الاختبارات التحريرية المتعددة، والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلم في الفصل، نجد التقويم النهائي يركز على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم البنائي في إصدار حكم على أحقية المتعلم للانتقال لصف أعلى.

5-تقويم الكفاءة

يتم تقويم الكفاءة من خلال معالجة وضعيات إشكالية حقيقية أو شبه حقيقية تتضمن مطالب تأخذ بعين الاعتبار الجوانب التالية:

- مجموع الأبعاد و المعارف المدمجة في الكفاءة؛

- المسعى التحليلي والبنائي للوضعية المطلوبة؛

- تبرير الاختيار أو الأسلوب المعتمد.

5-1-أغراض تقويم المتعلم

يهتم التقويم بالمتعلم كفرد وكعضو في جماعة الفصل، و مثل هذا التقويم له غرضان:

- مساعدة المعلمين على تحديد الدرجة التي أمكن بها تحصيل أهداف التدريس.
- مساعدة المعلمين على فهم المتعلمين كأفراد.

والغرض الأول غرض أساسي حيث أن تقويم التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم يتم دائماً في ضوء أهداف التدريس، أما الغرض الثاني فهو غرض مكمل للغرض الأول، إذ لو حصل المعلمون على بيانات كافية عن كل متعلم فإنهم يستطيعون تخطيط الخبرات التعليمية لهم بشكل أفضل مما يساعدهم بالتالي على تحقيق أهداف التدريس.

5-1-1-تحديد التغيرات في السلوك

هناك طرق متعددة لمعرفة ما حدث من تغيرات في سلوك المتعلمين نتيجة للخبرات التربوية، و الوسائل التي تساعد على ذلك متعددة، و يمكن تصنيفها كما رأينا من قبل إلى:

إن في معرفة المتعلم للأسس التي يقوم تحصيله على أساسها فوائد كثيرة منها توجي طريقة المتعلم في الدراسة فبدلاً من أن يركز على استظهار المادة الدراسية سوف يعلم أن الحفظ و التذكر ليسا إلا هدفا واحداً من أهداف التعلم، و أن عليه أن يستوعب المادة الدراسية و يكون قادراً على تطبيقها في مواقف جديدة. و ليس المقصود هو إعطاء المتعلم قائمة بمخرجات التعلم التي يتم التدريس و التقويم وفقاً لها، فمثل هذا الإجراء قد تكون أضراره أكثر من فوائده، و لكن يمكن للمعلم إعطاؤه أمثلة من المستويات المختلفة للأهداف. بحيث تكون كافية لمعرفته بأسس التدريس و التقويم.

و يمكن للمعلم مساعدة المتعلم على سرعة إدراك مخرجات التعلم المتوقعة منه و ذلك بعدة وسائل أهمها:

- إعطاء المتعلمين في بداية المقرر اختباراً قبلياً شبيهاً بالاختبارات التي سوف تطبق عليهم خلال فترات العام الدراسي و في نهاية العام، و مثل هذا الاختبار القبلي سوف

يلفت النظر إلى طبيعة المادة الدراسية من ناحية و إلى أسلوب صياغة الأسئلة، و الاختبار القبلي يفيد في اطلاع المعلم على مدى استعداد المتعلمين لدراسة المقرر.

- تطبيق اختبارات قصيرة تدريبية بعد دراسة كل وحدة من وحدات المقرر، و تفيد هذه الاختبارات التدريبية في تهيئة المتعلمين إلى نوع الاختبارات التي سوف تجرى لهم.

- إذا كان المعلم يستخدم في تقويم التحصيل وسائل مثل قوائم المراجعة و مقاييس التقدير لاختبار أدائهم في المختبر أو ملاحظتهم أثناء القراءة في دروس اللغة العربية فعليه اطلاعهم على أمثلة من هذه الوسائل حتى يكونوا مهيئين لها.

5-1-2-تقويم حاجات المتعلمين

معرفة حاجات المتعلمين متطلب هام للتدريس الناجح وهناك عدة وسائل يمكن بها للمعلم تقويم حاجات المتعلمين. ويحسن استخدام هذه الوسائل في بداية التدريس في عملية تقويم قبلي.

- دراسة البطاقة التراكمية للمتعلم؛

- تطبيق اختبار للميول الشخصية؛

- تطبيق اختبار قبلي في المقرر الدراسي؛

- تتبع نمو المتعلمين؛

- تشخيص مشكلات التعلم و علاجها.

و هكذا نجد أن للتقويم مفاهيم و مهارات من شأنها تقوية الروابط بين تقويم تعلم الطلاب و بين العملية التعليمية، كما أن استخدام التقييم يساهم في مساعدة الطلاب على الوصول إلى مستويات عالية من التعلم. و التقويم بأنواعه القبلي و البنائي و التشخيصي و النهائي، ما هو إلا وسيلة لتحسين التعلم.

2-5-الاخطاء الشائعة في التقويم

- تخصيص حصة بعينها لممارسه التقويم
- اهمال المهارة التي اتقنت عند تلميذ مميز سبق له اتقانها
- تحديد عدد مهارات التقويم
- اهمال الاختبارات التشخيصية التي تحدد مستوى اتقان التلميذ للمهارات السابقة
- اغفال الانشطة الإثرائية المصاحبة لإتقان المهارات التي تعزز التلاميذ المتفوقين
- التركيز على مهارات الحد الادنى واغفال المهارات الاساسية الأخرى.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

- بوسمان، كريستيان. وماري، فرانسواز و جزافيي روجي و آخرون (2005). أي مستقبل للكفايات. ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء-المغرب.

- بيرنو ، فيليب (2004). بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة. ترجمة لحسن بوتكلاي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء-المغرب.

تركي رابح، (1986). أصول التربية والتعليم. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، ص48.

- جواكيم دولز، إدمي أولانيي، فيليب بيرينو وآخرون(2005). لغز الكفايات في التربية، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء-المغرب.

- جونايير، فيليب (2005). نحو فهم عميق للكفايات؛ (الكفايات و السوسيوبنائية). ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء-المغرب.

- جودت أحمد سعادة، (1991). استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد، دار الثقافة للنشر و التوزيع.

جيلالي بوبكر، (2012). بين الحضارة وفكرنا العربي المعاصر. دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ص 228.

- خير الدين هني، (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1 ،مطبعة ع/بن، الجزائر.

- زكية إبراهيم كامل وآخرون، (2017). طرق التدريس في التربية الرياضية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية.

- عبد الكريم غريب وآخرون، (1998). معجم علوم التربية، ط2 ،منشورات عالم التربية، المغرب.

- عزيز حسن جاسم الخزرجي، (2016). التربية العملية "الواقع والمأمول، ط1،الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.

- غريب، عبد الكريم (2006). المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية. منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء-المغرب.

- فاتحي، محمد (2004). تقييم الكفايات. منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء-المغرب.

- فايز مراد دندش، (2003). اتجاهات جديدة في المناهج و طرق التدريس، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية.

.- كمال عبد الحميد إسماعيل ومحمد نصر الدين رضوان، (1994). مقدمة التقويم في التربية الرياضية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

- نافز أحمد بقيعي، (2010).التربية العملية الفاعلة، ط1 ،دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

- محمد بوعلاق، (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة.

- محمد الصالح حثروبي، (2002). مدخل الى التدريس بالكفاءات، الزقم، الوادي.

- محمد سعيد عزمي، (1996). أساليب تطوير و تنفيذ درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية و التطبيق، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- محمد الدريج، (2004). التدريس الهادف، ط1 ،دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- محمود عبد الحليم عبد الكريم، (2006). ديناميكية تدريس التربية البدنية، ط1، مكتبة الكتاب للنشر، القاهرة.
- نافز أحمد بقيعي، (2020).التربية العملية الفاعلة، ط1 ،دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
نبيل هلال هلال، (2003). اعتقال العقل، دار الكتاب العربي، القاهرة-مصر، ص 12.
- هيثم صالح إبراهيم، (2018). طرق و أساليب التدريس الحديثة، ط1، الرضوان للنشر و التوزيع، الأردن.
- وزارة التربية و التعليم، الوثيقة المرافقة منهاج مادة التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، (2006).
- وزارة التربية الوطنية؛ مديرية التعليم الأساسي (2003). مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي. الجزائر.

قائمة المراجع باللغة الفرنسية

- Gherib, Abdelkrim. (2010). Compétences et pédagogie d'intégration. Ed. Monde de l'éducation, Casablanca-Maroc.

- Ministère de l'éducation nationale. (2006). Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les programmes 2006-2007, Centre Nationale de Documentation Pédagogique, XO Edition, imprimé en France.

- Perrenoud phillipe (2002). L'autonomie. Une question de compétence. Paru résonances. N1. Université de genéve

- Scallon, Gérard. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Édition De Boeck université, 2eme édition, Bruxelles.

- Xavier Rogiers, (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. Édition de Boeck.Ed.SA Bruxelles