

بناء المناهج التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات

د. بن نا بي نصيرة و أ.د. بلعربي الطيب

أستاذة بقسم علم النفس وعلوم التربية

_ جامعة الجزائر 2.

عرف النظام التربوي الجزائري تغيرات جذرية مست كافة عناصر العملية التعليمية- التعلمية، كما مست كل المراحل التعليمية من الابتدائي، المتوسط والثانوي. وهذا بهدف تحقيق النوعية التي أصبحت مطلبا ضروريا أمام التحول الكبير الذي عرفه العالم مع مطلع الألفية الثالثة والذي تمثل في "إيديولوجيا العولمة وما رافقها من تداول كثيف للمعارف والمعلومات وتحرير للأسواق التجارية واعتماد مبدأ الجودة داخل مختلف أشكال التنافس... كل هذا، فرض على التربية والتكوين صياغة نموذج تربوي وبيداغوجي ملائم لتأهيل المتعلمين للتكيف مع مختلف المستجدات؛ مما ساهم في ظهور مقاربة التربية والتكوين بالكفاءات" (كسافي روجي، 2007: 03). السبب الرئيسي لظهور هذه المقاربة هو "الإستجابة للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الإقتصادي والثقافي، وتوخي الوصول إلى مواطن يتمكن من التكيف مع مختلف المشكلات الحياتية" (Pierre Gillet, 1992). لذا تبنى النظام التربوي الجزائري المقاربة بالكفاءات باعتبارها مقاربة فعالة تسعى لتكوين أفراد أكفاء قادرين على التكيف مع متطلبات العصر.

لتحقيق هذه المقاربة ميدانيا تم بناء المناهج الدراسية وفق الكفاءات التي تكتسب عن طريق الوضعيات التعليمية التي تبنى في سياق حقيقي ذي دلالة ينطلق من الواقع المعيش للتلميذ.

لمعرفة هذه المقاربة وكيفية بناء المنهاج الدراسي وفقها سنتطرق لمفهوم المنهاج التقليدي والحديث، العوامل التي أدت إلى تطوير المنهاج في ضوء المقاربة بالكفاءات، أهداف المنهاج في ضل المقاربة بالكفاءات، تعريف المقاربة بالكفاءات، تعريف الكفاءة وبعض المفاهيم التي لها تداخل معها بشكل أو بآخر، ثم نتطرق لتطبيقات المقاربة بالكفاءات في ميدان التعليم والعبارات الدالة على الكفاءات المستهدفة في المنهاج.

مفهوم المنهاج التعليمي:

عند البحث عن مفهوم المنهاج، لاحظت تداخلا بين عدة مصطلحات، قد يجد غير المتخصص صعوبة في التمييز بينها يتعلق الأمر بالمنهج المدرسي أو التعليمي، المقرر، البرنامج، المحتوى، المواد الدراسية... لتجنب هذا الالتباس يتعين علي أن أحدد مفهوم المنهاج:

أولاً: المعنى اللغوي للمنهاج:

المنهاج من : نهج، طريق نهج : بين واضح ، وهو النهج. والمنهاج : الطريق الواضح، و استنهج الطريق، صار نهجا. ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته، يقال: اعمل على ما نهجته لك (ابن منظور، 1993).

ثانيا: المعنى الاصطلاحي للمنهاج:

1- التعريف التقليدي للمنهاج:

يعرف المنهاج بأنه " المقرر الدراسي، وهو كمية المعرفة المطلوب من الطلبة تعلمها في موضوع معين خلال سنة دراسية" (محمد خليل عباس و آخرون، 2007 : 27). فهو يركز على تنمية جانب واحد فقط من جوانب النمو عند التلاميذ وهو جانب النمو المعرفي، دون الاهتمام بالجوانب الأخرى مثل النمو الجسمي، الاجتماعي والنفسي...الخ.

كما تم تعريفه بأنه " المواد الدراسية التي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة" عرف كذلك بأنه " المفردات المعرفية التي تقدم في مجال دراسي معين والتي يدرسها جميع المتعلمين في ذلك المجال مثل منهاج الجغرافيا، التاريخ، الرياضيات، الفيزياء...الخ (محسن كاظم الفتلاوي سهيلة، 2006 : 32).

كما يعني " المقررات الدراسية الموضوعية بشكل مواد دراسية يطلب من المتعلمون دراستها في مرحلة دراسية معينة" و هو " المعرفة المنظمة بالكتب المدرسية المقررة من السلطات التربوية كي يدرسها المتعلمون في المراحل التعليمية المتدرجة" (محسن كاظم الفتلاوي سهيلة، 2006 : 32).

حسب التعاريف المقدمة نستنتج أن المنهاج مرادفا للمواد الدراسية، وهو كل ما يقرر من معرفة تدرس بالمدرسة لتزويد المتعلمين بالمعلومات داخل الفصل الدراسي استعدادا لاجتياز الامتحانات المدرسية.

2- التعريف الحديث للمنهاج:

- يعرف (اللقاني 1995) "المنهاج على أنه جميع الخبرات (الأنشطة أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المرجوة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم" (في الحريري رافدة ، 2007 : 278).

- يتكون المنهاج من أربعة عناصر أساسية حددها تايلر (Tyler Ralph) وهذه العناصر هي:

(1) الأهداف: وهي أهداف التعليم التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

(2) المحتوى: ويقصد بذلك الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف.

(3) إستراتيجية التدريس: وهي الطريقة التي يمكن بها تنظيم هذه الخبرات لتنظيمها فعالاً.

(4) التقويم: أي كيفية التأكد من تحقيق هذه الأهداف، ولذلك فالمنهج نظام رباعي. (في محمد خليل عباس و آخرون، 2007 : 29).

يعرف (Delandsheere) المنهاج على أنه " جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعليم، فهي تشمل أهداف التعليم ومحتوياته وأساليب تقويم مواده بما فيها الكتب المدرسية ومختلف الوسائل التعليمية" (في بركان أرزقي محمد وآخرون، 1995 : 111).

كما يعرف المنهاج بأنه " المحتوى والطريقة، الممارسة، والمواقف، والأنشطة التي تقدم للتلاميذ لتحقيق أهداف معينة في ضوء الفلسفة التربوية المستقاة من المجتمع " (سليمان عرفات عبد العزيز، 1998).

من خلال هذه التعاريف نلاحظ هناك تطور في مفهوم المنهاج فلم يعد يقتصر على المعرفة و حشو رأس التلميذ بمحتوياتها، ولم يعد مرادفاً للمادة الدراسية، بل أصبح يشمل الخبرات، الأهداف، المحتوى، إستراتيجية التدريس وحتى التقويم وهذا كله في ضوء الفلسفة التربوية المتبناة في المجتمع.

التعريف الإجرائي للمنهاج:

لقد تم تبني تعريف نايت سليمان وآخرون 2004 " يعتبر المنهاج التعليمي أداة المجتمع في تربية الأجيال، وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن تكون عليها الناشئة نمواً وتكيفاً مع الذات و الآخرين، وينبثق أصلاً من المشروع التربوي كمرجع يتضمن غايات ومرامي ترسم السياسة التعليمية... يتم تقديم المنهاج التعليمي وفق مقاربات منهجية معينة، كمجموعة من الخطوات والعناصر الموظفة بشكل يضمن الانسجام بين مكوناته تصوراً وبناءاً وتوجيهاً والمقاربة المعتمدة في بناء مناهجنا الدراسية هي المقاربة بالكفاءات التي تركز على آليات اكتساب المعرفة وبناءها لا على المعرفة نفسها، حتى يحصل تعلم ذي دلالة ومعنى " (نايت سليمان طيب وآخرون، 2004 : 7 - 9).

العوامل التي أدت إلى تطوير المنهاج في ضوء المقاربة بالكفاءات:

أثرت العديد من العوامل في الانتقال من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث للمنهاج في أهدافه وتصميمه وتطوره نذكر منها:

1- في إطار الثورة المعلوماتية وتكنولوجية المعلومات التي فرضت نفسها على المؤسسات التعليمية بمبادئها ومفاهيمها وقيمها، قد تسهم في حل مسألة الانعزال بين مجالات المعرفة بما يمكن من تحقيق التكامل المعرفي في تنظيم محتوى المنهاج المدرسي، كما أن التراكم المعرفي الهائل يفرض الاختيار أو الانتقاء من المعرفة بما يخدم قضايا المجتمع وحاجاته ومشكلاته بشتى صورها بما يلائم قدرات المتعلم واستعداداته وحاجاته.

2- ظهور العولمة كظاهرة إنسانية تفرض استحقاقاتها في الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية في المجتمعات.

3- نتائج البحوث والدراسات التربوية والنفسية التي أظهرت قصورا جوهريا في المنهاج التقليدي، حيث فرضت نفسها في تغيير النظرة إلى المتعلم، فلم يعد المتعلم خزاناً لحفظ المادة بل أصبح محور عمليتي التعليم والتعلم... التي لا تحدث إلا بالبحث والاكتشاف وتنمية المهارات العقلية الأساسية في الاستقراء والاستنباط والاستدلال والاستنتاج و التحليل، و التركيب...الخ.

4- تغيير النظرة إلى النظام التعليمي في ظل النظام العالمي الجديد وارتباطه بسوق العمل، مما أظهر مؤشرات هذا الارتباط بتصاميم المنهاج و نوعيتها.

5- التغيير التفاعلي الذي يقوم على تفاعل العناصر أو الأفراد أو الجماعات مع بعضها في ظل ثورة الاتصالات، مما يستوجب إدخال مصادر المعلومات المختلفة ضمن بنية المناهج (لغرض الاستفادة منها في الدراسة والبحث والتعلم).

6- التطورات التكنولوجية المتمثلة في: الآلات و الأجهزة الذكية التي تساعد في التعليم الإلكتروني.(محسن كاظم الفتلاوي سهيلة، 2006 : 34).

من خلال ما نصت عليه العوامل الست التي سبق ذكرها يتبين لنا لماذا انتهجت العديد من الأنظمة التربوية في العالم نهج المقاربة بالكفاءات في مجال التكوين والتعليم، باعتبارها مقاربة فعالة تستجيب: لمتطلبات العصر، وضغوطات العالم الاقتصادي، التزايد الهائل في الإنتاج المعرفي...الخ

أهداف المنهاج في ظل المقاربة بالكفاءات:

يرمي المنهاج في ظل المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

1- أن يلبي حاجات الطلبة كأفراد وحاجات المجتمع بصورة عامة.

2- أن يخدم المنهج تطور المجتمع والدولة.

3- أن يلبي مستجدات الحياة ويراعي التكوين و الإعداد للتعامل معها.

4- أن يعمل على ربط المدرسة بالحياة.

5- أن تكون مخرجات تعليم المنهاج ملبية لحاجات التنمية.

6- أن يراعي المنهاج التطور التقني.

7- أن يعمل على ربط المدرسة بالمجتمع.

8- أن يستخدم التكنولوجيا المتطورة لمصادر المعرفة والوسيلة المناسبة لتوصيلها.

9- أن يكون قابلا للتحديث والتطوير .

10- أن يتميز بنظام تقويم مرافق له، ويمكن تطويره باستمرار .

11- أن يخدم أنماط التعلم وأنماط التفكير المختلفة عند الطلبة.

12- أن يخدم القدرات المتعددة عند الطلبة ويراعي اهتماماتهم الخاصة (هايل السرور ناديا، 2005: 259).

عند تفحص ما تنص عليه أهداف المنهاج في ضوء المقاربة بالكفاءات نلاحظ أن أغلب المنظمات العالمية البنك العالمي (BM)، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) ومنظمة اليونسكو (UNESCO) ... الخ تطالب بالرفع من نوعية التعليم وهذا لصالح الفرد والمجتمع، كما تطالب بإكساب الفرد كفاءات أساسية تسمح له بالعيش السليم في مجتمع يمتاز بالتنوع الدائم، وأن تكون نواتج التعلم مساعدة للزيادة في التنمية، كما تدعو إلى ربط ما يتم تقديمه في المدرسة بالحياة الاجتماعية ... الخ (Roegiers, X 2004: 34)

فعملية بناء المنهاج هي العملية التي تقرر وتحدد طبيعة مكونات المنهاج وطريقة تنظيم هذه المكونات، وسوف نتناول استراتيجية هذه العملية وفق المقاربة بالكفاءات.

تعريف المقاربة بالكفاءات:

إذا كانت المقاربة بالكفاءات تهدف إلى بناء كفاءات لدى المتعلمين، "فإنها في نفس الوقت طريقة جديدة في توجيه المنهاج الدراسي بمختلف مكوناته (الملمح، المحتوى، الممارسات البيداغوجية، التقويم، تكوين المعلمين...) " (Roegiers, 2008: 71)

كما تعمل على تنمية مختلف القدرات ببناء هذه الكفاءات، بحيث " تعبر القدرة عن مسار النمو الذي ينبغي على المتعلم أن يحقق فيه تطويرا لمستوى أدائه من ما اكتسبه من كفاءات دراسية" (ارزيل و حسونات، 2002: 214).

مفهوم الكفاءة:

الحديث عن مصطلح الكفاءة يعتبر حديث التداول في النصوص الرسمية و المناهج التعليمية وأدبيات علوم التربية، خاصة وأنه أصبح المصطلح الأكثر تداولاً في مختلف الأنظمة التربوية العالمية لهذا سوف نتطرق إليه بالتفصيل بالإضافة لذلك نتعرض لبعض المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم الكفاءة بشكل أو بآخر كما هو الأمر بالنسبة للقدرة، المهارة، الاستعداد، الأداء، الإنجاز و الهدف.

الكفاءة :compétence

يعرف (Roegiers. X) " الكفاءة بأنها هي "مجموعة قدرات مدمجة تمكن المتعلم بصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما، والتعامل معها بطريقة ملائمة" (Roegiers. X ,2004 : 44)

و الكفاءة حسب (Deketele 1996) " هي مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على المحتويات في صنف معين من الوضعيات لحل المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات(في عيمر عبد العزيز ، 2005 : 12).

تعتبر الكفاءة " نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة في شكل تصاميم عمليات والتي تسبح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة و المشكل وحله بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء) " وتعتبر كذلك مجموعة من القدرات والتعلمات المندمجة التي تتحول إلى سلوك وظيفي يتحقق في المدرسة، وفي البيت، وفي المجتمع" وتعتبر الكفاءة بأنها" مجموعة المعارف والتعلمات المندمجة تجند لحل وضعية مشكلة " Situation problème" (وزارة التربية الوطنية، 2001).

قد يكون تعريف (Perrenoud Philippe,2000) أكثر دلالة لمفهوم الكفاءة في المجال التربوي، فيعرفها على أنها "قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك من الوضعيات، نتحكم فيها، لأننا نتوفر على معارف ضرورية، وقدرة على تجنيدها عن دراية في الوقت المناسب، من اجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها" بناء على ما نصت عليه التعاريف السابقة نستنتج أنها مشتركة وليست متناقضة وتتلخص هذه التعاريف فيمايلي:

- 1- توظيف المكتسبات التي تظهر في شكل إنجازات.
- 2- تحويل المعرفة النظرية المجردة إلى سلوك يعيشه ويحياه الفرد.
- 3- تجنيد الموارد(معارف، مهارات ومعارف سلوكية) لتحقيق الكفاءة.
- 4- يتحول التعليم إلى تكوين وليس لنظام معارف ومعلومات فقط.
- 5- الكفاءة تقاس بالنتائج القابلة للقياس والملاحظة وهي في شكل إنجازات.

6- تدريب العقل واليد والقلب على حسن التصرف والمعاملة وهذا بإشراك المجالات الثلاثة : المجال المعرفي، المجال الوجداني والمجال الحس - الحركي في عملية الاكتساب وفي التوظيف، وترجمة المعاني إلى حقائق ملموسة.

خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بخمس خصائص أساسية و هي:

1 - تجنيد أو توظيف جملة من الموارد:

المقصود بالموارد (المعلومات، الخبرات المعرفية، السلوكات، القدرات، حسن الأداء والمعرفة السلوكية) بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له. التجنيد هو "القدرة على تفعيل المعارف المكتسبة، استجابة على الفور وعن دراية بما هو مطلوب فعله"(حروش موهوب، 2001 : 26).

إن اهتمام المقاربة بالكفاءات بعنصر " التجنيد" جعلها تعتبر أن المعارف لا تكون ذات أهمية إلا إذا كانت متوفرة وقابلة للتوظيف في المكان و الوقت المناسبين(وزارة التربية الوطنية، 2001 : 26).

عملية التجنيد هذه لا تكون فقط للمعارف، وإنما تعتبر كمورد مضاف إلى موارد أخرى لاكتساب الكفاءة، وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين موارد خارجية وموارد داخلية.

أ) **موارد خارجية** : "هي كل ما يلجأ إليه الشخص من أدوات ولوازم لغرض استعمالها للقيام بشيء"(حروش موهوب، 2001 : 21)

ب) **موارد داخلية** : "هي تلك المعلومات والمعارف والتمثلات والقدرات والمهارات والسلوكات والمواقف

والقيم والمعايير التي توجه العمل من حيث جوانبه الأدبية والأخلاقية" (حروش موهوب، 2001 : 21).

2 - الغاية النهائية:

يوظف المتعلم " جملة من التعليمات لغاية إنتاج شيء أو لغرض القيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في عمله المدرسي فهي مكتسب منتهى" (لبصيص خالد: 102).

3 - الارتباط بفئة الوضعيات:

لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة مثلاً في حل مسائل ما في الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضاً لحل مسائل في الفيزياء، إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين (رياضيات و فيزياء) هي فئة وضعيات. ومن أجل تنمية كفاءة معينة لدى المتعلم "يتعين حصر الوضعيات ذات المجال الواحد كي يتسنى للمتعلم تفعيل الكفاءة التي نقصدها أي نختار وضعيات مشتركة ذات معالم واضحة تخدم الكفاءة المنشودة" (وزارة التربية الوطنية، 2000 : 9).

4 - الارتباط بالمادة:

بمعنى توظيف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها. وقد تكون "الكفاءة متناسبة مع وضعيات لها صلة بالمادة الدراسية الواحدة وقابلة للتحويل من نشاط دراسي إلى نشاط آخر يمكن أن يكون في بعض الأحيان غير دراسي" (وزارة التربية الوطنية، 2000 : 10).

5 - القابلية للتقويم:

بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد مقاييس مثل: هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ إضافة إلى ذلك، يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر عن الناتج، وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية، الاستقلالية، احترام الآخرين، وهي كلها كفاءات. وهذا ما يدعمه كل من (أرزيل و حسونات) إذ يعتبر تقدير الكفاءة على أساس "مقياس نوعية إنجاز العمل على الأقل ومقياس نوعية النتيجة" (أرزيل وحسونات، 2002 : 217).

القدرة capacité:

تشير القدرة إلى "منظومة داخلية في موضوع التكوين نريد تنميتها وهي عبارة عن هدف تكويني، وهي غير مرتبطة بمادة معينة ولا بوضعية مهنية خاصة، ولا يمكن تنميتها إلا عن طريق اكتساب كفاءات بالمواد والمهن الممكنة لذا يمكن طرح مصطلح القدرات الأفقية ومن خصائص القدرة أنها غير قابلة للملاحظة ولا للقياس مباشرة إلا عن طريق مؤشرات مرتبطة بالكفاءات المتعلقة بها" (عمير عبد العزيز، 2005 : 37).

تعتبر القدرة "استعداداً مكتسباً أو متطور يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أو المهني وتترجم القدرة من خلال القدرة على القيام بنشاط أو تحمل عمل ولا يمكنها أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها،

ويمكنها أن تكون فطرية أو مكتسبة كما يمكنها أن تنمي من خلال الخبرة ومن خلال التعلّيمات الخاصة (Legendre ,Renald,1993 : 159).

قد تعتبر القدرة " نشاطا معرفيا أو مهاريا أو سلوكيا، وهي هيكلية معرفية مثبتة، قام ببنائها المتعلم سابقا، وهي قائمة في سجله المعرفي. ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأن (يشخص، يقارن، يحلل، يلاحظ، يخزن، يستنتج، يضبط...الخ)" (حاجي فريد، 2005 : 2).

تعرف القدرة أيضا بأنها هي " كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما أو مؤهلا للقيام به، ويعبر عنها بالقدرة الفعلية العامة، حيث لا يمكن أن تتجسد بدون تفعيل لمحتوى التعلم ولا يمكن ملاحظتها إلا خلال محتويات تعليمية"(ارزيل و حسونات، 2002 : 214).

يمكن اعتبار القدرة هي كل ما يستطيع الفرد القيام به من أعمال قد تتمثل في مهارات عقلية أو عملية حركية وللقدرة عدة خصائص نذكر منها:

- 1 - أنها قد تكون فطرية : معنى هذا أنها تولد مع ولادة الإنسان عن طريق الوراثة مثل قدرة الذكاء
- 2- أنها قد تكون مكتسبة: معنى هذا أنها تكتسب عن طريق التدريب والتعلم.
- 3- أنها قد تكون بسيطة: أي أنها تشمل نشاطا بسيطا واحدا كقيادة الدراجة.
- 4- أنها قد تكون مركبة: أي أنها تشمل مجموعة من النشاطات في أداء واحد مثل تركيب محرك سيارة

للقدرة عدة أبعاد وهي:

القدرة اللفظية : وتتمثل في فهم الألفاظ، فهم التعابير اللغوية المختلفة بمعرفة مترادفات الكلمة الواحدة...إلخ.

القدرة المكانية : القدرة على فهم الأشكال الهندسية المختلفة، تصور حركة الأشكال والمجسمات على سطح ورقة، وإدراك العلاقات المكانية في سهولة ويسر.

القدرة العددية : وتبدو في سهولة إجراء العمليات الحسابية الأساسية.

القدرة الاستدلالية : وتبدو في سهولة اكتشاف القاعدة من جزئياتها أو سهولة معرفة الجزئيات التي تنطوي تحت لواء قاعدة معروفة.

قدرة السرعة الإدراكية: وتبدو في الإدراك السريع للأمور البسيطة، فهي بهذا المعنى قدرة إدراكية.

قدرة التذكر المباشر: أي استدعاء الأرقام والألفاظ استدعاء مباشر (البهي فؤاد السيد، 1997 : 292).

مميزات القدرة:

- **الاستعراضية:** ومعنى ذلك أنها قادرة على التوظيف والتفعيل في مختلف المواد وبدرجات متفاوتة.
- **التطورية:** أي أنها تكون في تطور مستمر طول حياة الإنسان، بكيفية أكثر أو أقل انتظاما، أو بسرعة أقل أو أكثر حسب الاستعدادات الشخصية، وحسب الظروف التي يتم فيها ذلك التطور، غير انه يمكن أن يتم هذا التطور سلبا بحيث تأخذ بعض القدرات في التدهور مع الزمان.
- **التحول:** تنمو القدرة أيضا بغض النظر عن محور الزمان، فهناك جملة من القدرات تتفاعل فيما بينها، وتتدمج في بعضها متأثرة بالمحيط، وبمحتويات المواد، ومتأثرة ببعضها البعض، و بالوضعيات المختلفة بحيث تتولد بذلك قدرات جديدة تصبح إجرائية أكثر فأكثر.
- **عدم قابليتها للتقييم :** لا يمكن تقييم القدرة كما نقيم الكفاءة، فقد نقيم مقدار توظيفها في محتويات معرفية معينة، غير أنه يتعذر معها ضبط التحكم فيها بدقة وربط ذلك بوضعية معينة (وزارة التربية الوطنية، 2000).

الفرق بين الكفاءة والقدرة:

انطلاقا من التعاريف المقدمة والخصائص الخاصة بالكفاءة والقدرة نستنتج أن مصطلحي الكفاءة والقدرة ليسا مترادفين كما يظن البعض وإنما التمييز بين الكفاءة والقدرة يكمن باعتبار الأولى من المعارف الفعلية الخاصة في حين تعتبر الثانية من المعارف الفعلية العامة فالقدرة ليست مرتبطة بمادة معينة ولا بوضعية مهنية خاصة، لكنها لا يمكن أن تنمو إلا من خلال اكتساب كفاءات خاصة بالمواد أو المهن، كما أنها - أي القدرة - غير قابلة للتقويم مباشرة، ولكنها تظهر من خلال مؤشرات مرتبطة بالكفاءة التي أدرجت فيها. وبهذا نستطيع أن نقول أن الثنائية " الكفاءة - القدرة" تشكل أهم أقطاب نسق التطوير الاستراتيجي المستحدث في مجال التكوين المدرسي.

الجدول رقم (1) يبين خصائص كل من الكفاءة والقدرة:

القدرة	الكفاءة
--------	---------

تتمو حسب محور الزمن	تتمو حسب محور الوضعيات
تتمو بمرور الزمن	تتوقف زمن معين
ذات علاقة بمجموعة غير محدودة من المحتويات	ذات علاقة بفئة معينة من الوضعيات
نشاط يمكن أن ينجز بدون قصد	نشاط مقصود، يدخل في إطار مهمة محددة
ليس بالضرورة وجود وضعية إدماجية	تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد، لاسيما القدرات
ممكنة التخصص، ولكن في النهاية حسية ومعرفية.	تختص في النهاية بجودة المهمة (الأداء)

(Roegiers ,2004 :72)

المهارة **habileté** :

تعرف المهارة على أنها " جملة منظمة وشاملة لنواتج تعليمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية ومهنية) وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد" (عمير عبد العزيز ، 2005 :42).

تعتبر المهارة " مجموعة محصورة ضمن الكفاءات المعنية تنتج عن حالة من التعلم، وهي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية. والكفاءات الحركية تعني خصوصاً المعرفة الفعلية (Savoir faire) التي تظهر على مستوى الحركات المنتظمة بشكل معقد، كما هو الشأن في مجال الرياضة وعادة ما يرتبط هذا المفهوم مع كفايات المعرفة (Savoir) والمعرفة الفعلية في الصناعة التقنية ومع الإنجاز (Performance) وأيضا مع الكفاءات المعرفية المجردة. وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساس (habileté de base) التي تعتبر شرط ضمن المنهاج باعتبار هذه الأخيرة أداة الانتقال إلى المكتسبات، كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي وبين كفاءات عامة يمكن تطبيقها في مشاكل عديدة" (غريب عبد الكريم، 2002 : 53).

يمكن اعتبار المهارة بأنها السرعة والسهولة والدقة في إنجاز أي عمل سواء كان في المجال المعرفي أو الحسي أو الحركي، وللمهارة عدة خصائص نذكر منها:

1- تخضع للملاحظة والقياس حيث يمكن الاستدلال عنها عن طريق السلوك في وضعية محددة

2- أنها تعبر عن التحكم في تحقيق مهمة أمام وضعية مشكلة.

3- أنها تدمج المعرفة المكتسبة في المجالات الثلاث.

4- أنها مرتبطة بمضامين مادة ما.

الاستعداد Aptitude :

يعرف الاستعداد على أنه " حالة يكون فيها الكائن جاهزا وقادرا على تعلم سلوك جديد، وبمجرد وصول الكائن إلى مرحلة الاستعداد فسوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار" (عمير عبد العزيز، 2005 : 35).

يعتبر الاستعداد " قدرة ممكنة أو أداء متوقعا سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية و الاستعداد كأداء كامن، يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل" (غريب عبد الكريم ، 2002 : 55).

يمكن اعتبار الاستعداد قدرة موجودة عند الفرد لكنها كامنة إذا تدرب أو تعلم صاحب هذا الاستعداد يصبح قادرا على القيام وأداء هذه القدرة وهناك استعدادات لدى الأفراد سبق وأن حددها عدد كبير من العلماء نذكر منها: الاستعداد اللغوي، العددي، الإستقراحي، الكتابي، الفني، الميكانيكي...إلخ.

الأداء أو الإنجاز performance :

يعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز " هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي ملاحظ -كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال

إستراتيجية التقويم" (Delandsheere ,G 1979 : 189)

يقصد بالأداء أو الإنجاز ما يتوقعه المعلم من المتعلم عند الانتهاء من تقديم المادة التعليمية ويشترط في هذا الإنجاز أن يكون واضحا لا مجال للغموض واللبس فيه، كأن يستعمل المعلم أفعال تدل على العمل المطلوب بوضوح مثلا (لخص ، سطر، حل ، ...)، لكن المختصين في هذا المجال وعلى رأسهم ماجر يؤكد " أن تحديد السلوك النهائي حتى بواسطة الفعل الأقل غموضا لا يكفي، فالنتيجة والأداء يجب أن تقترن بشرط آخر وهو ظروف الإنجاز" (Mager, 1977 : 61).

الهدف : l'objectif :

يعرف الهدف ماجر Mager "...عبرة تصف مجموعة السلوكات أو الأداءات

التي نرغب رؤية الطالب قادرا على إظهارها " (3 : 1977, Mager) .

الهدف عبارة عن " ... التشكيل الواضح للطرائق التي تستهدف تغيير سلوكيات التلاميذ وبتعبير آخر تحديد الوسائل التي بواسطتها ومن خلالها، يغير التلاميذ طريقة تفكيرهم وتصرفاتهم" (Bloom, B. 1968 :30)

يركز كل من التعريف الأول والثاني، على قدرة المتعلم على إظهار السلوكيات المتعلمة وكذلك على تحديد الطرق والوسائل التي بواسطتها يحدث السلوك المتعلم وذلك في النواحي المعرفية والعاطفية والنفس حركية، ويقصد بالوسائل المحتويات التعليمية، وطرائق التدريس وأدوات التقويم.

تطبيقات المقاربة بالكفاءات في ميدان التعليم.

العبارات الدالة على الكفاءات المستهدفة:

– منصوص الكفاءة:

هو عبارة عن "نص موجز يترجم التعلّيمات المطلوب التحكّم فيها من قبل المتعلّمين في نهاية مسار تعلم ما (طور، سنة، شهر وحدة تعليمية) ولصياغة منصوص الكفاءة شرطان هما:

– تحديد ما هو منتظر من المتعلم وذلك بتحديد الكفاءة المراد تنميتها بصورة واضحة مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد.

– ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من المتعلم. (ارزيل وحسونات، 2002 : 226).

دلالة الكفاءة : يتعلق الأمر بتوضيح غرض التكوين النوعي المقصود بالكفاءة المقترح اكتسابها في مستوى معين، فما هي دلالة كفاءة ما حين نتوقع تنميتها لدى المتعلمين؟ وفي هذا السياق، نشير إلى أن الكفاءة يمكن أن تكون أقل أو أكثر شمولية، ودرجة الشمولية للكفاءة متوقفة مباشرة على درجة تشعب العملية المطلوب إنجازها، وبالفترة الزمانية الضرورية لاستكمال التعلّيمات المطلوبة للتحكّم في الإنجاز. " فالكفاءة التي يتوجب اكتسابها على فترة المدرسة كلها تكون شموليتها أكبر من الكفاءة التي يتوقع اكتسابها في مستوى من المستويات" (أرزيل و حسونات، 2002 : 226).

الأهداف التعليمية : إن الأهداف التعليمية هي التي تبين المعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم للبرهنة على كفاءته، أي أن "إذا كانت الكفاءة هي القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف

(محتويات المواد)، ومعارف فعلية (فكرية أو نفس حركية)، ومعارف سلوكية (اجتماعية وجدانية) فإن أهداف التعلم توضح ما هي هذه المعارف التي إذا تحكّم فيها المتعلم فإنه يستطيع أن يبرهن على كفاءته" (وزارة التربية الوطنية، 2002).

المحتويات التعليمية : تمثل الكفاءة إذن المبدأ المنظم للتكوين، وتندرج ضمن المنطق الذي يعرض عرض المحتويات، حيث أن هذه الأخيرة تفرضها الكفاءة، فهي تستطيع ممارسة وظيفة الفرز و الانتقاء لهذه المحتويات، ولقد قام عدد من المؤلفين باقتراح تصنيف "مبسط جدا لمحتويات التعلم في ثلاثة أنماط هي: المعارف المحضة (محتويات المواد)، المعارف الفعلية (فكرية أو نفس حركية)، المعارف السلوكية (اجتماعية، وجدانية) (وزارة التربية الوطنية، 2002).

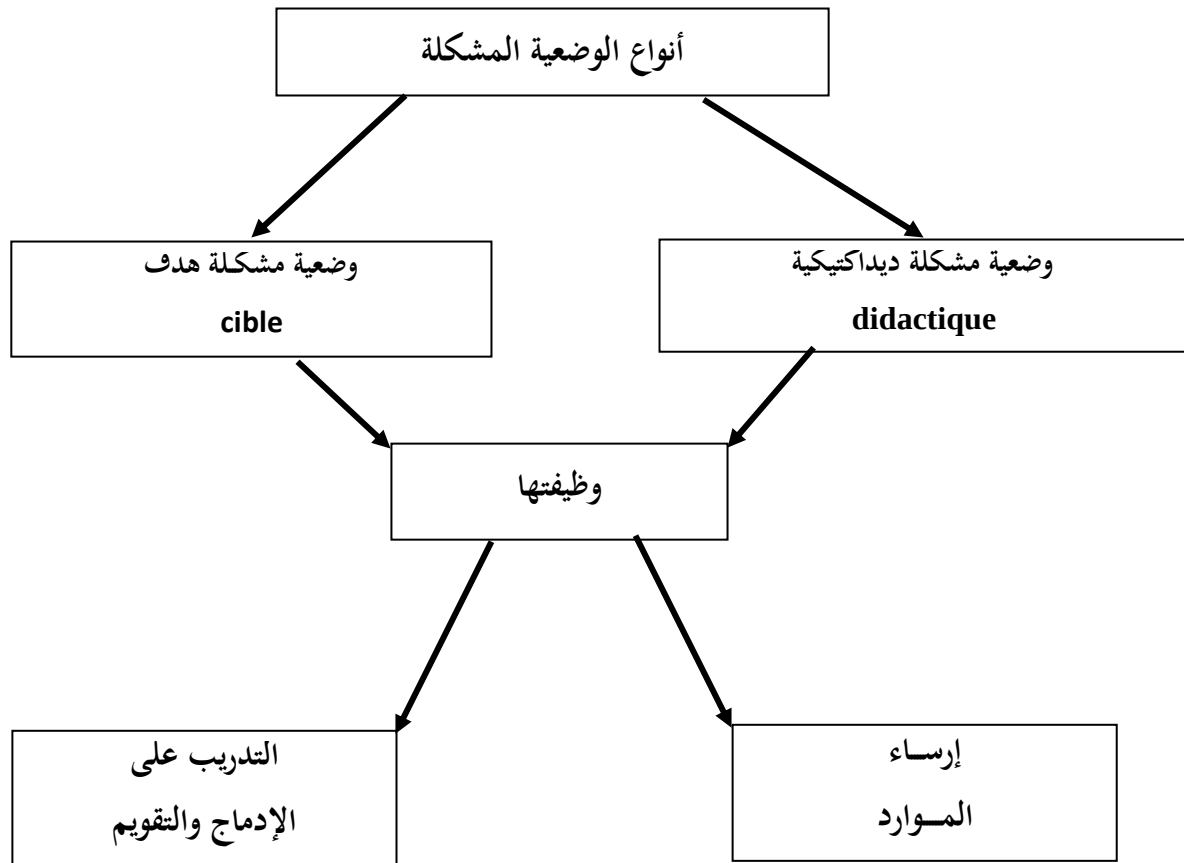
الوضعية التعليمية : تعرف الوضعية التعليمية بأنها " موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده وبالاكتفاء على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى" وتعرف كذلك على أنها " مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءاته" (وعلي محمد الطاهر، 2006 : 42).

يمكن للوضعية التعليمية أن تكون تلقائية كأن تستوقف المتعلم ملاحظة ما أو حادثة معينة تطرح عليه مشكلا تجعله يعيد النظر في تصورات. أما في الظروف العادية فإن المعلم هو الذي يشكل الوضعية التعليمية وذلك " بضبط السياق الذي يسمح للمتلم بتجديد معارفه في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصورات القبلية كما يوفر له الوسائل والمراجع والمؤشرات المنهجية والمعاليم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة" (علي محمد الطاهر، 2006 : 42). وذلك باستحضار الشروط الأولية المحفزة لطرح المشكل اعتمادا على عائق مفاهيمي لوحظ لدى المتعلم أو عبر عنه بنفسه. أما فيما يخص تنفيذ الوضعية المقترحة يكون فرديا أو جماعيا.

أنواع الوضعية المشكلة :

الوضعية المشكلة نوعان:

- 1- وضعية مشكلة ديداكتيكية (didactique) وظيفتها إرساء موارد.
- 2- وضعية مشكلة "الهدف" (cible) وظيفتها تعلم الإدماج أو التقويم (جربوع مريم، 2009 : 5).



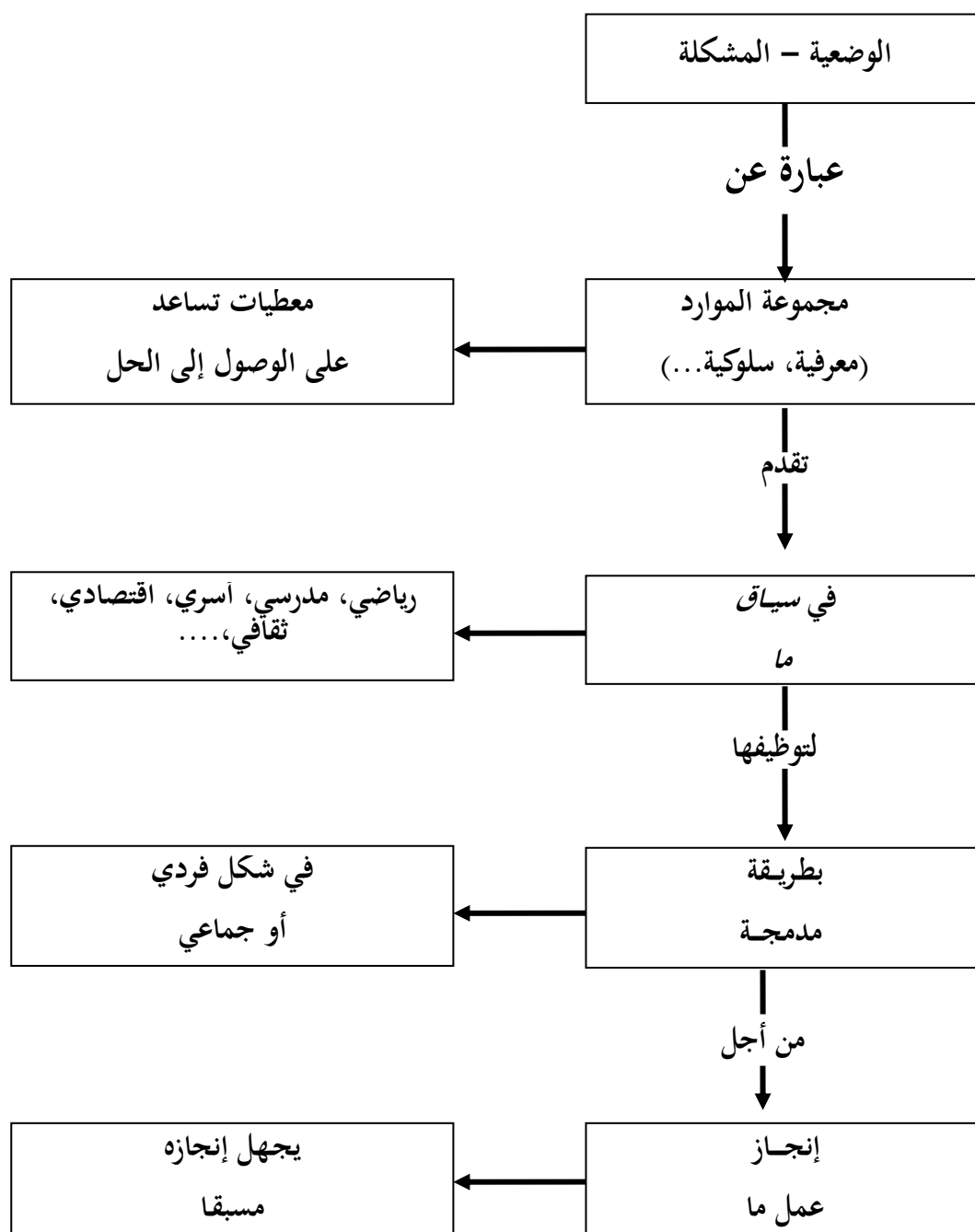
الشكل رقم (1) يمثل أنواع الوضعية المشكلة *

* الشكل من وضع الباحثة.

(أ) الوضعية - المشكلة أو حل المشكل:

أن تحل مشكلة هذا أمر صعب، وأن تدرس شخصا أو مجموعة أشخاص كيف يحلون مشكلة فهذا أصعب حسب حسن على سلامة؛ وأسلوب حل المشكلة أصبح معتمدا في أغلب الدول إذ " ركزت معظم المناهج الجديدة للرياضيات في الولايات المتحدة بصفة خاصة على أسلوب حل المشكلة حتى أن المؤسسة الأمريكية لمدرسي الرياضيات قد قدمت توصياتها لرياضيات الثمانينيات توصية تقول أن أسلوب حل المشكلة يجب أن يكون مركزا وبؤرة الاهتمام لمناهج الرياضيات"(في حسن علي سلامة، 1995 : 289).

أما (و علي محمد) فعرف "الوضعية - مشكلة على أنها بناء اصطناعي، يبتكره المعلم لتعليم التلاميذ للوصول بهم إلى تغيير تصوراتهم باستمرار وذلك بدفعهم إلى تنفيذ مهمة ملموسة، وفق شروط معينة، على أن يوضعوا أمام عقبة أو تناقض ليكتسبوا في الأخير معلومات أو مهارات أو ميول أو اتجاهات"(و علي محمد الطاهر، 2007: 16).



الشكل رقم (2) يمثل ملخصاً لوضعية - مشكلة *

* الشكل من وضع الباحثة.

ب) الوضعية الإدماجية : المعنى البيداغوجي للإدماج :

معنى الإدماج بيداغوجيا " هو توظيف التلميذ مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيداً بشكل مترابط، في إطار وضعية ذات دلالة... والمتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس المعلم ولا ينوب تلميذ عن

آخر...فعملية إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها، كما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة ومعنى ذلك أن على المعلم أن يمكن المتعلم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته " (وعلي محمد الطاهر، 2007 : 07). إذ تقترح وضعية الإدماج " على التلميذ عند نهاية عدد معين من التعلم، وذلك من أجل تعليمه كيف يدمج مكتسباته؛ ومن حق التلميذ أن يخطئ لكونه يتواجد داخل سيرورة ديداكتيكية للإدماج " (كسافي روجي، 2007 : 60).

معنى هذا أن الإدماج هو تجنيد التلميذ لمكتسباته المدرسية، التي تمثل مختلف المعارف والمهارات والمواقف التي اكتسبها من خلال ممارساته اليومية في حياته المدرسية، في وضعية ذات دلالة بالنسبة إليه، دلالة مستمدة من سياق الوضعية المطروحة ومن واقع تشغيله لمكتسباته، نطلق على هذا الإدماج مصطلح إدماج المكتسبات. "تعتبر الوضعية الإدماجية فرصة لتنمية الكفاءة المقصودة، فهناك وضعية مسألة الرياضيات المركبة المطلوب حلها، وهناك العمل الإنتاجي الشخصي للتلميذ، هناك نشاط بحثي في مختلف المستويات" (بزاز البخاري وآخرون، 2006 : 25) وعلى كل من هذه الوضعيات توفر فرص لتوظيف و إدماج مكتسبات من أجل تنمية الكفاءة، إن أفضل وسيلة و أفضل فرصة لاكتساب الكفاءات هي أن تعطي للمتعلمين الفرصة لممارستها.

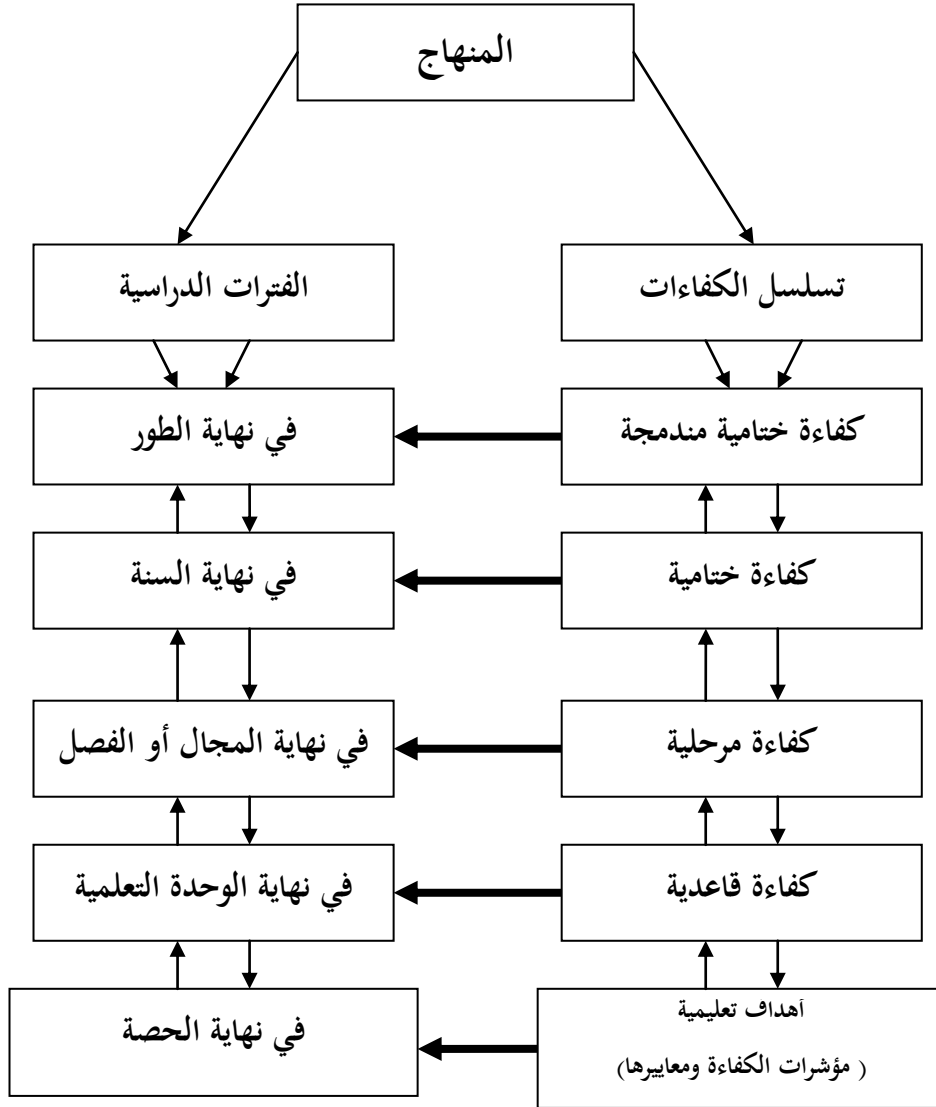
مميزات الوضعية الإدماجية :

تتصف الوضعية الإدماجية بجملة من المميزات نقدمها فيما يأتي:

- توظف جملة من المكتسبات، فتدمجها إدماجا ولا تجمعها الواحدة تلو الأخرى، "وينبغي الحرص على أن يجند التلميذ في هذا النشاط موارد من مواد مختلفة (معلومات، اتجاهات، مهارات، إجراءات...) وذلك بشكل مترابط".
- ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، "بمعنى أنها " تكون قريبة قدر المستطاع من محيط التلميذ، وتجعله يلعب دورا فيها، وتوجهه نحو تحقيق هدف ما، إنها وضعية يكون فيها لتجنيد المكتسبات معنى سواء ما تعلق منها بالبحث عن معلومة أو تبليغ أخرى أو حل مشكلة".
- نشاط موجه نحو إنماء كفاءة أو هدف ختامي إدماجي " أي أن نشاط الإدماج هو نشاط يرمي إلى حل وضعية تماثل الوضعية التي سيكون التلميذ مدعوا إلى ممارسة كفاءته".
- هي شيء جديد بالنسبة للمتعلم، يثير فيه الرغبة في التعلم" ينبغي أن لا تكون الوضعية المختارة قد حلت من قبل جماعيا أو فرديا، لأن بذلك يكون النشاط مجرد إعادة أو تكرار. فالتكرار يجند أساسا القدرة على التذكر ويهمل القدرة على التمييز والمقارنة والتحليل والاستنتاج وغيرها من القدرات التي ينبغي أن تجند"، (بالتصرف في وعلي محمد الطاهر، 2007: 8- 9).

نظام التدرج في بناء الكفاءات:

تحدد في عملية بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات عدة مستويات من الكفاءة وهذا خلال السنة الدراسية وهي تتمثل في الكفاءة الختامية، الكفاءة المرحلية والكفاءة القاعدية نبينها في الشكل الآتي:
الشكل رقم (3) التنظيم الهيكلي للكفاءات.



تعتبر الأسهم النازلة عن عملية تسلسل اشتقاق الكفاءات من أعلى مستوياتها إلى أدناها عند عملية التخطيط، و تعتبر الأسهم الصاعدة عن عملية بناء الكفاءات بالتدرج خلال سيرورة التعلم (ارزىل و حسونات، 2002: 256).

الكفاءة الختامية:

هي الكفاءة المنتظرة في نهاية السنة الدراسية وهي مجموعة من الكفاءات المرحلية التي ينبغي تحقيقها. ويعبر عن الكفاءة الختامية بالقدرة على تنفيذ مهمة مركبة.

الكفاءة الختامية نشاط مركب، أي أنها:

1- تمارس في وضعية إدماج (وضعية مركبة).

2- توظف فيها موارد مختلفة.

تمتاز الكفاءة الختامية بأنها:

- قابلة للتقويم.

- غير قابلة للتأويل.

- ذات دلالة (مستخلص من الندوات التربوية الخاصة بمادة الرياضيات للسنة الدراسية 2008 - 2009)
(.

الكفاءة المرحلية :

تحدد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسيطة للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها و بالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة. إن ممارسة مجموعة من الكفاءات المرحلية سوف تقود إلى تحقيق الكفاءة الختامية (وعلي محمد الطاهر ، 2006 : 37) وتعتبر مجموعة من الكفاءات القاعدية لشهر أو ثلاثي أو سداسي أو مجال معين.

عرفها (هني خير الدين) بأنها "تتكون من مجموعة من الكفاءات القاعدية، التي اكتسبت من الوحدات الدراسية، مثلا يقرأ النص جهرا مع مراعاة حسن الأداء وجودة التمثيل، وفهم ما يقرأ" (هني خير الدين، 2005 : 85).

الكفاءة القاعدية :

فهي ترتبط بالوحدة التعليمية حيث تمثل الوحدة المخطط الذي تتحقق فيه كفاءة قاعدية محددة، و الكفاءة القاعدية هي نتيجة إدماج مجموعة من الأهداف التعليمية، ولذلك نجد أن مخطط الوحدة التعليمية الذي تتحقق من خلاله كفاءة قاعدية ما يتضمن مجموعة الحصص التعليمية بحيث تعمل كل حصة تعليمية على تحقيق عدد من الأهداف التعليمية، وهي تشمل على وضعيات وأنشطة تعليمية/ تعليمية لتحقيقها وأخرى لتقويمها وفي نهاية الوحدة التعليمية يتم إدماج جميع الأهداف التعليمية لحصص هذه الوحدة بنشاط يسمى "النشاط الإدماجي" حيث أن الإدماج هو عملية تقويم التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة، أو عملية إدخال عنصر جديد بكيفية تجعله منسجما مع العناصر الأخرى" (وزارة التربية الوطنية، 2003

(173). وبنفس الطريقة "يتم إدماج مجموعة الكفاءات القاعدية للوحدات التعليمية بمشروع يعرض للإنجاز لتحقيق الكفاءة المرحلية التي تتضمن هذه الكفاءات القاعدية " (وزارة التربية الوطنية، 2003 : 66).

الخلاصة:

هكذا فإن استراتيجية بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات تقوم على تحديد الكفاءات المستهدفة على مختلف مستوياتها، ليتم بناؤها بالتدرج من الأهداف التعليمية إلى الكفاءات القاعدية فالكفاءات المرحلية وبالتالي الكفاءات الختامية، ولتحقيق ذلك لابد أن يكون هناك ترابط بين مختلف أصناف الكفاءة كما يظهر جليا من المخطط بأن تنمية الكفاءة وبنائها ليس بالأمر السهل، لأن للوصول إلى الكفاءة الختامية، ينبغي المرور بمؤشرات الكفاءة أثناء التخطيط للمراحل المختلفة لسير الدرس، أي ينبغي التوقف عند كل التعلم في مراحل بناء استراتيجيات الدرس لتنمية الكفاءة. ولكن تحقيق الأهداف التعليمية وبناء الكفاءات لا يكون إلا من خلال استراتيجية تعليمية/ تعليمية تمليها المقاربة بالكفاءات.

المراجع باللغة العربية:

- ابن منظور (1993) لسان اللسان. دار الكتب العلمية، لبنان.
- أبو جادو صالح محمد علي و محمد بكر نوفل (2007) تعليم التفكير، دار المسيرة عمان، الأردن.
- أبو رياش حسين محمد (2007) التعلم المعرفي، دار المسيرة، الأردن.
- أرزيل رمضان، حسونات محمد (2002) نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، الجزائر.
- ألبيهي فؤاد السيد (1997) الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، مصر.
- بركان محمد ارزقي و آخرون (1995) قراءات في المناهج التربوية، مطبعة قرفي، الجزائر.
- بزاز البخاري وآخرون (2006) تحليل الكتاب المدرسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- بن بقة المهدي و العاطف أحمد (2004) المقاربة بالكفاءات وبناء مناهج التعليم المتوسط في الجزائر " العلوم الفيزيائية " مجلة المبرز، العدد 21، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر.
- جربوع مريم (2009) مفاهيم قاعدية متعلقة بالنموذج البنائي، مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر.
- حاجي فريد (2005) المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- حثروبي محمد الصالح (2002) المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر.
- حروش موهوب (2001) لماذا تستخفنا الكفاءات؟ مداخلات المنتدى حول الكفاءات و المعارف من 27 إلى 29 أكتوبر، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- الحريري رافدة (2007) كتاب التخطيط الاستراتيجي في المنظومة التربوية، دار الفكر عمان، الأردن.
- حسن علي سلامة (1995) طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق. دار الفجر، الأردن.
- عمير عبد العزيز (2005) مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات ثالة الابيار، الجزائر.
- غريب عبد الكريم (2002) الكفايات و استراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
- غريب عبد الكريم (2004) بيداغوجيا الكفايات. منشورات عالم التربية، المغرب.
- كسافيي روجي (2007) التدريس بالكفايات ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب منشورات عالم التربية، المغرب.
- لبصيص خالد ، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير، الجزائر.
- محسن كاظم الفتلاوي سهيلة (2006) كتاب المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، دار الشروق عمان، الأردن.

- محمد خليل عباس و محمد مصطفى العبسي (2007) مناهج و أساليب تدريس الرياضيات، دار المسيرة، الأردن.
 - نايت سليمان طيب وآخرون (2004) المقاربة بالكفاءات. دار الأمل، الجزائر.
 - هاني السرور ناديا (2005) كتاب تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل عمان، الأردن.
 - هني خير الدين (2005) مقاربة التدريس بالكفاءات، ع/ بن، الجزائر.
 - وزارة التربية الوطنية (2000) القدرات و الكفاءات، مطبوعة مديريةية التعليم الأساسي، الجزائر.
 - وزارة التربية الوطنية (2001) لماذا المقاربة بالكفاءات؟ مديريةية التعليم الأساسي، الجزائر.
 - وزارة التربية الوطنية (2002) النظام التربوي الجزائري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
 - وزارة التربية الوطنية (2003) الوثيقة المرافقة للمناهج للسنة الأولى ابتدائي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، الجزائر.
 - وزارة التربية الوطنية (2003) مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، الجزائر.
 - وعلي محمد الطاهر (2006) بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر.
 - وعلي محمد الطاهر (2007) الوضعية - مشكلة في المقاربات بالكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر.
 - وعلي محمد الطاهر (2006) نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر.
- المراجع باللغة الأجنبية:**

- Bloom (1968) B.S et collaborateurs taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif. Ed, éducation nouvelle.
- CEPEC(1992), Sous la direction de Pierre Gillet, Construire la formation, Paris : édition E.D.E.S.F.
- Delandsheere (1979) Dictionnaire de l'évolution et de la recherche en éducation, paris.
- Legendre Renald (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation, 2éd Guérin, éditeur LTEE, Canada.
- 7) comment définir les objectifs pédagogique, traduit et adopté 7Mager (19 par Decate, G.paris.
- Perrenoud Philippe (2000) l'approche par compétences, une réponse a l'échec scolaire ! recherche université de Genève.
- Roegiers (2004) Une pédagogie de l'intégration, De Boeck Université, 2éd, Bruxelles.
-) L'approche par compétences dans le monde :entre 8Roegiers (200 uniformisation et différenciation, entre équité et iniquité, in Revue in Direct, n^o 10,Wolters Plantyn,61-77.