

إعداد المناهج الدراسية في الجزائر بين الأبعاد الاجتماعية والمنطلقات الفلسفية

منهج المقاربة بالكفاءات أنموذجا

الدكتورة صافية كساس أستاذة محاضرة أ

المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة - الجزائر

kessassafia479@yahoo.fr

الملخص بالعربية:

يمر التعليم اليوم بفترة تطوير تفرضها طبيعة العصر، مما يستلزم فيها تغيير المناهج الدراسية وأهدافها، وطرائقها ووسائلها، فالتعليم اليوم يحاول تحويل حقائق العلم إلى ممارسة وسلوك وحياة؛ وتعدّ المناهج الدراسية مكوّنًا رئيسًا في الفعل التعليمي، ومحدّدًا هامًا لنوع المخرجات التعليمية، حيث إنّها الناقل للقيم والاتجاهات والمعايير الاجتماعية، ووسيلة تجسّد المدرسة من خلالها الغايات التي تصبوا لتحقيقها، وترجمها إلى ممارسات عملية؛ وكلّ منهج دراسي يجب أن يركّز على فلسفة تربوية معينة، محددة وواضحة، تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع، لأنّها هي التي تحدد التوجّهات العامة للمناهج.

ومن هذا المنطلق فقد سعت الدولة الجزائرية إلى وضع مناهج تربوية جديدة بتجنيدها رزمة من الإصلاحات مستهياكل المنظومة التربوية، فطبقت مناهج جديدة مبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، والتي انطلقت تطبيقها في السنوات الأخيرة، فكانت كحلّ بديل للتخلّص من المناهج القديمة. وتتمثّل أهمية هذا البحث في الوقوف على أساس تصميم وإعداد منهج المقاربة بالكفاءات ومدى مواءمة تطبيقه في المنظومة التربوية الجزائرية. فعلى أي أساس صمّم هذا المنهج؟ هل اعتمد المصممون والمخططون فيه على أساس المتغيّرات الاجتماعية أم هو منهج صمّم على أساس منطلقات فلسفية؟ وما السبب الرئيس الذي جعل المنظومة التربوية تلجأ إلى التدريس بمنهج المقاربة بالكفاءات؟ وهل حقق هذا المنهج متطلبات ومقتضيات الواقع التربوي والأهداف المسطرة له؟

الكلمات المفتاحية: المنهج، المنهاج، تصميم المناهج، منهج المقاربة بالكفاءات.

مقدمة:

تعدّ المناهج الدراسية مكوّن رئيس في الفعل التعليمي، ومحدّد مهم لنوع المخرجات التعليمية باعتبارها السبيل والآلية التي يمكن من خلالها توجيه مسار العملية التعليمية، حيث إنّها الناقل للقيم والاتجاهات والمعايير الاجتماعية، كما أنّها الوسيلة التي عن طريقها تجسّد المدرسة الغايات التي تصبوا لتحقيقها وترجمها إلى ممارسات عملية، لذا شكّلت المدرسة عموما والمناهج الدراسية بصورة خاصة بؤرة

اهتمام كثير من الفلاسفة في مختلف العصور وكذا الباحثين والدارسين للشأن التربوي، فعرفت من خلالها نقاشات واسعة وجدالاتا كبيرا، إذ اعتبرت المناهج المحدد والموجه لنوع العلاقة بين المدرسة والمجتمع، حيث إن نوع المعارف المتضمنة في المناهج وكذا توجهات المؤسسة التعليمية ونمط العلاقة بين البيئة التعليمية والبيئة الاجتماعية بعناصرها السياسية والثقافية والاقتصادية من الأسس الجوهرية والمحورية التي تؤدي دورا هاما في بناء وتشكيل المناهج العلمية والتربوية، كما أن النظم الاجتماعية -بما في ذلك النظام التربوي- تسترشد في ممارستها بالفلسفة التي يتبناها المجتمع (العقيدة، الأفكار، والمبادئ) التي تحكم مسار المجتمع في فترة معينة)، ومن هنا فكل منهج دراسي يجب أن يركز على فلسفة تربوية معينة، محددة وواضحة، تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع لأنها هي التي تحدد التوجهات العامة للمناهج. وإنّ ما يشهده العالم الحديث من تطورات علمية وتكنولوجية في الآونة الأخيرة جعلت الإنسان المعاصر يبحث عن السبل الناجعة للتكيف والتأقلم مع هذه الأوضاع، وجعلت هياكل المنظومة التربوية تستجيب لهذه الظروف بأن أحدثت تغييرات في المناهج وطرائق التدريس؛ إذ يمر التعليم الآن بفترة تطوير تفرضها طبيعة العصر مما يستلزم فيها تغيير المناهج الدراسية وأهدافها وطرائقها ووسائلها، فالتعليم اليوم يحاول تحويل حقائق العلم إلى ممارسة وسلوك وحياة.

وقد سعت الدولة الجزائرية إلى وضع مناهج تربوية جديدة بتجنيدها رزنامة من الإصلاحات مسّت هياكل المنظومة التربوية، فطبّقت مناهج جديدة مبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، والتي انطلق تطبيقها في السنوات الأخيرة فقط، وكانت كحلّ بديل للتخلّص من المناهج القديمة التي ارتكزت على الكم المعرفي، وغضّت الطرف عن الكيفية التي تقدّم بها هذه المعارف؛ إذ يعتبر منهج المقاربة بالكفاءات تصوّرا يداغوجيا حديثا في المنظومة التربوية الجزائرية، جاء بعد فشل المقاربة بالأهداف في مسيرة مختلف التطوّرات الحاصلة في شتى الميادين، فالتعليم في ظلّ هذا المنهج ليس مجرّد تلقين معارف ومفاهيم، بل أصبح إجراء يهدف إلى وضع المتعلّم في جوهر العملية التعليمية التعلّمية، لذا سنحاول في هذا البحث الوقوف على أساس تصميم وإعداد هذا المنهج.

1 - مفاهيم البحث ومصطلحاته:

المنهج: لتعريف هذا المصطلح لابد من الوقوف عند بعض المصطلحات ذات العلاقة الوطيدة بمفهوم المنهج، والتي تشمل: المنهج والمنهجية والطريقة والبرنامج، فما علاقة هذه المصطلحات ببعضها البعض؟

تعريف المنهج: La méthode:

لغة: أورد ابن منظور تعريفاً للمنهج في قوله: "أنهج الطريق وضع واستبان وصار نهجاً واضحاً بيناً، والمنهج عنده - بفتح الميم وكسرهما - هو النهج والمنهاج؛ أي: الطريق الواضح والمستقيم"¹.

المنهج اصطلاحاً: وهو مجموع المراحل أو الخطوات التي تتبع من طرف الباحث في دراسة موضوع ما أو ظاهرة من الظواهر كيفما كان مجال انتمائها (فيزيائية - رياضية - بيولوجية - إيكولوجية - سوسيوبيولوجية - سيكولوجية..)، وفي هذا الإطار تعدد المناهج وتتفرع بحسب طبيعة الظاهرة المدروسة والأغراض الأساسية المحددة من الدراسة والإمكانات المادية المتاحة للباحث، فنجد مثلاً المنهج الوصفي والمنهج العلمي، والمنهج التاريخي والمنهج التركيبي، والمنهج الذاتي والمنهج الكمي والمنهج المقارن... إلخ². وهو بوجه عام وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة.

أما المنهج التربوي التعليمي فهو: "مركب من مجموعة من العناصر ترتبط مع بعضها البعض بشكل وظيفي ومتكامل، حددها تايلر في أربعة عناصر هي: الأهداف والمحتوى والتدريس والتقويم"³؛ فهو تخطيط للعمل البيداغوجي يكون أكثر اتساعاً من المقرر التعليمي؛ لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضاً غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم. وحين نتحدث عن المنهج التربوي فإننا لا نعني منهج مرحلة بذاتها، ولا مستوى محدد، ولكن نعني المناهج التربوية في جميع مراحل التعليم على اختلاف مستوياتها وتخصصاتها.

تعريف منهجية التدريس: Méthodologie d'enseignement :

التدريس إجراءات تنظيمية دقيقة لمحتوى المادة أو الخبرة المراد تبليغها للمتعلّمين خلال الدرس، وتتبع مثل هذا التنظيم أسس ترتبط من جهة بطبيعة المادة التعليمية وخصوصياتها، ومن جهة أخرى بالتصور العام الذي تنجز في إطاره عملية التدريس⁴.

تعريف المنهاج: Curriculum:

لغة: إنّ مصطلح المنهاج يقابله الكلمة المشتقة من أصل لاتيني: (Curriculum)، وتعني ميدان السباق، وقد جاء في قوله تعالى: "لكلّ جعلنا منكم شرعةً ومنهاجاً" (المائدة: 48)؛ وفي قول لابن عباس رضي الله عنه: "لم يمت رسول الله ﷺ حتى ترككم على طريق ناهجة"؛ حيث إنّ كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وكلمة (ناهجة) في قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح.

اصطلاحاً: هو خطة عامة تنظم عملية التدريس، وهو يشمل بالدراسة المدخلات والمخرجات وما بينهما من عمليات تربوية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها⁵. وهو أيضاً سلسلة من الوحدات موضوعية بكيفية تجعل تعلم كلّ وحدة يمكن أن يتمّ انطلاقاً من فعل واحد شريطة أن يكون التلميذ قد تحكّم في القدرات الموصوفة في الوحدات المخصّصة السابقة داخل المقطع⁶؛ فهو خطة الدراسة لمجموعة من المواد الدراسية والخبرات العملية الموضوعية لتحقيق أهداف تربوية.

فالمنهاج الدراسي إذن يتضمّن الغايات والأهداف والمحتويات ووصف لنظام التقويم وتخطيط الأنشطة والآثار المتوقعة، فيما يهتمّ تغيير المواقف وسلوكيات الأفراد أثناء التكوين (...). وهو لائحة محتويات التخصصات المدرسية المراد تحصيلها المبنية بناء منطقياً للمعارف المدرسة وسيرورات التعلم والتقويم، كما أنه مجموع مصاغ وفق غايات ومحتويات وكفايات وطرائق بيداغوجية⁷.

البرنامج: Le programme: يتناقض مفهوم البرنامج (أو المقرر) مع المنهاج الدراسي، فالبرنامج بشكل عام هو لائحة المواد الواجب تدريسها مصحوبة بتعليمات تبررها وتقدّم مؤشّرات حول الطريقة أو المقاربة التي ينظر إليها مؤلّفوها بأنّها الأحسن أو الأكثر دقّة لتدريس تلك المحتويات؛ وهو تفصيل الدروس والأنشطة مصحوبة بالتوزيع الزمني، كما أنه التنبؤ بما سيدرس في مستوى دراسي معيّن وفي تخصص معيّن وفي زمن معيّن، فهو يستهدف كل تخصص على حدة، ويجري تدريسه على مدى سنة دراسية، وتحديدّه يكون من طرف الوزارة المعنية⁸. ويرتبط البرنامج بالمحتوى (وهو أحد مكونات المنهاج التعليمي) المراد تبليغه للمتعلّمين، وهو يشمل في العادة جرداً بالموضوعات التي يتعيّن دراستها في مادة تعليمية من خلال فترة زمنية معينة تحدّد في الغالب في سنة دراسية كاملة، ويقدم البرنامج إما على شكل مواضيع متسلسلة ومرتبّة بحسب ارتباطها فيما بينها، أو بحسب علاقتها وانسجامها مع موضوعات مواد تعليمية أخرى،

وإما على شكل محاور عامة يتناول كل واحد منها من زوايا مختلفة: علمية وفنية واجتماعية وخلقية ولغوية ... إلخ.⁹

من خلال هذه التعريفات التي حاولنا بها التقريب بشكل شمولي المفاهيم والعلاقة بينها يتضح أن المنهاج التعليمي هو أهم وسائل التربية التي يعتمد عليها في تحقيق الغايات والأهداف العامة، وذلك عن طريق الخبرات التعليمية المنظمة في خطة واضحة وهادفة في محتوياتها وطرائقها ووسائلها الموظفة، "يستهدف منها دائما إحداث التغييرات المطلوبة في شخصية المتعلم معرفيا ووجدانيا ومهاريا"¹⁰. إن المنهاج التعليمي خطة شمولية تتكامل فيها عناصر عدة تسعى كلها إلى تحقيق عملية التدريس، وهذه الخطة تستمد معطياتها في الأصل من عدد من الأسس يرتبط بعضها بما هو فلسفي عام يوجه نحو الانطلاق من نموذج الإنسان الذي يستهدف تكوينه، وفي نفس الوقت من نموذج المجتمع الذي سنعلم الأفراد له وداخله، ويرتبط بجزء رابع بالمعرفة التي تنتجها العلوم على اختلافها، والتي يتعين ألا تتعارض المناهج التعليمية معها إعدادا وتنفيذا. ومن هنا نستخلص أن المنهاج التعليمي (أو الدراسي) يجمع بين المنهج *méthode* والمنهجية *méthodologie*، والبرنامج *programme*. فالمنهاج يمكن أن يمتد على مدى سنوات، بعكس البرنامج الذي يحدد في سنة دراسية واحدة؛ فبناء منهاج تعليمي متكامل يجب التوفر على منهج جيد يسيّر عملية البناء وينظم سلسلة العمليات، والبرنامج يشمل لائحة المواد المقررة للتدريس لكل سنة دراسية، ثم المنهجية هي التي تعمل على وضع الإجراءات التنظيمية اللازمة لتدريس محتوى مادة معينة مقررة في برنامج معين لسنة دراسية معينة.

1 -المقاربة:

لغة: من "قرب قريبا وقربانا: دنا فهو قريب"¹¹.

المقاربة اصطلاحا: الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم "تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتقويم"¹²، بمعنى آخر هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي سيتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه.

2 -الكفاءة: إن هناك خلطاً بين مفهومي الكفاءة والكفاية، وإزالة اللبس سنعرض للمصطلحين من الناحية اللغوية والاصطلاحية كي نصل في الأخير إلى الفروق الدقيقة بينهما.

الكفاءة لغة: جاء في لسان العرب: "الكفيُّ النظر وكذا الكفء والكفوء، على فعل وفعل، وتكافأ الشيطان تماثلاً، وكافأه مكافأة وكفاءة، والاسم الكفاءة والكفاء¹³". وفي أساس البلاغة "وأكفأتك: جعلت لك كفؤاً، وتكافؤوا: تساووا، شيان متكافآن في القدر والسن، وكفأته ساويته¹⁴"، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساوياً للزوجة في حسبها ودينها وغير ذلك، ويقول العرب في كلامهم: الحمد لله كفء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئاً له. ومن ثمَّ فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلا بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد ذلك أن "مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفء بمعنى القوي القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلا المثل، واستشهد بقوله تعالى: (لم ولم يولد ولم يكن له كفؤاً أحد)، والصواب هو العالم الكافي، أي صاحب الكفاية¹⁵".

الكفاية لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية "من كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفأك هذا الأمر أي حسبك، وكفأك هذا الشيء، ففي الحديث الشريف: "من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أغنتاه عن قيام الليل. ويقال استكفيته أمراً فكافيته أي طلبت منه القيام بأمر فأداه على الوجه الأكمل، وكفى تدلّ على كفاية الشيء يكفيه كفاية، أي يسد حاجته، ويجعله في غنى عن غيره، ويقال أيضاً كفى به عالماً، أي بلغ مبلغ الكفاية في العلم¹⁶". أمّا في منجد اللغة والأعلام، فالكفاية من كفى، يكفي كفاية... الشيء، إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كاف، قال تعالى: "وأرسلناك للناس رسولا وكفى بالله شهيداً" (النساء، الآية 79)، أي أنّ شهادة الله تعالى تُغني عن سواه؛ ويُقال كفاني هذا المال، بمعنى لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو حماني منه، وكفاني مشقة السفر أي قام مقامه فلم أحتج إلى السفر، ومنه قوله تعالى: "...وكفى الله المؤمنين القتال" (الأحزاب، الآية 25)، أي لم يحتاجوا إلى منازلتهم حتى يجلوهم عن بلادهم، بل كفى الله وحده. ونفس المعنى ورد في قوله تعالى: "أولم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد" (فصلت الآية 53)، أي كفى بالله شهيداً على أفعال عباده وأقوالهم. وجاء في معجم متن اللغة: والكفاية ما به سد الخلة وبلوغ المراد¹⁷. وعليه فإن

الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

ومن هنا نرى أن الكلمتين متحدتان في فاء وعين الكلمة، ومختلفتان في لام الكلمة (كفاً وكفي)، ويتبع هذا الاختلاف اختلاف في الدلالة، فدلالة الأولى المكافأة والمناظرة والمساواة، أما الثانية فتعني القيام بالأمر والقدرة عليه.

الكفاءة اصطلاحاً: تعني "التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية، استناداً إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية، والكفاءة بهذا، ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولكنها جماع ذلك من الانجاز والفاعلية"¹⁸. وهذا يتعلق بالكفاءة من حيث المفهوم، أما المتعلم فنقصد بكفاءته "قدرته على تجنيد (تعبئة) مختلف المعارف والقدرات وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما، على غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس، ونلاحظ كفاءته عندئذ على سبيل المثال في اللغة، الرياضيات، العلوم،... كأن يكتب نصاً ذا مغزى ويبلغه للآخرين، ولا يكتفي برص الكلمات"¹⁹.

الكفاية اصطلاحاً: نجد في الأدبيات التي تناولت المقاربة بالكفاءات تعديداً لمعاني "الكفاية"، وفي هذا الصدد يقول "فيليب بيرينو" (Perrenoud): "لا أحد يُكرّر أنه لا يوجد تعريف توافقي لمفهوم الكفاية، البعض يرى أن هذا التوافق غير ضروري، والبعض الآخر يرى أن التمييز بين الكفاية والقدرة وإدخاله من مؤلف لآخر"²⁰. وقد دخل هذا المفهوم إلى الأدب التربوي في الستينيات من القرن الماضي، إذ ظهرت أولى برامج تدريب المعلمين في أمريكا ضمن حركة تربية المعلمين على أساس الكفاية (Competency-Based Teacher Education)، وقد كان هذا المفهوم مستخدماً قبل ذلك في الميادين العسكرية والصناعية والاقتصادية، ومن ثمّ فالكفاية "هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال"²¹، وهو نفس المعنى الذي أشار إليه هاوسام وهوستون (Houston, R & Howsam, R.B) بأنّ الكفاية هي: "القدرة على عمل شيء أو إحداث إنتاج متوقع"²²، فهي قدرة يستخدمها الفرد بغية تحقيق نتائج مرغوب فيها في ميدان ما. وتقوم حركة التربية القائمة على الكفايات على توصيف الكفايات المستخدمة المنهج التحليلي للأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم، وتحديد القدرات والمهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك

الأدوار على الوجه الأكمل²³. والمقصود بحركة تربية المعلمين على أساس الكفايات تلك البرامج التي تحدد أهدافاً دقيقة لتدريب المعلمين وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسئولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة. ويعرفها كرم إبراهيم بقوله: "هي مقدار ما يحزره الشخص من معرفة وقناعات ومهارات، تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به"²⁴؛ أما تشومسكي فعرفها بأنها "المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة"²⁵؛ أما بيرينو (F. Perrenoud) فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية من أجل إعادة بنائه في التربية، فيقول: "الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات"²⁶، فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، أي لمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة من المعارف المرغوب فيها بأقل التكاليف وبأقل جهد. ونجد تعريفاً لها عند التومبي في قوله: "الكفاية عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات، سلوكات، استراتيجيات، تقويمات...) والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم"²⁷.

ومن خلال التعريفات السابقة نلاحظ أنّ:

- للكفاية تصورين مختلفين هما: التصور السلوكي الذي يعرف الكفاية على أنها الأعمال والمهام التي يتمكن الفرد من أدائها، والتصور المعرفي الذي يرى أن الكفاية عبارة على استعداد عقلي افتراضي، أي أنّ الكفاية لها شكلان (وجهان): وجه كامن، ووجه ظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن قدرة تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، وأما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه.

- الكفاية ليست في حد ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف لكنها تُفعل وتندمج وتُنسق بين هذه المعارف، ومن ثمّ فالكفاية لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها، لكن يُستدل على وجودها من خلال مجموعة أنشطة (إنجاز وأداء عملي)، أي هي مفهوم افتراضي، حتى وإن عبرت عنه بعض التعريفات (السلوكية) بالمهام والأداء.

- الكفاية قدرة مكتسبة ترتبط كاستعداد بالأداء وفي وضعيات مستجدة، وأنّ هناك تداخلاً بين الكفاية والمهارة والأداء والهدف السلوكي، بحيث يصعب التمييز بينها.

-الكفاية غائية، فهي معارف إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق.

واعتمادا على هذه الملاحظات فإنّ الكفاية هي قدرات عقلية افتراضية، تتجلى في استعمال الفرد لمهارات متنوعة، نتيجة تعلمات سابقة، لتحقيق جملة من الأهداف من خلال إنجازات وأداءات بدرجة عالية من الإتقان وبأقل جهد ووقت ممكن.

الفرق بين المصطلحين (الكفاءة والكفاية): في ضوء التعريفات السابقة لمفهوم الكفاءة والكفاية نجد أن الكفاءة تعني الجانب الكمي فقط (التكوين) باعتبارها الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل تكلفة وجهد ممكنين، بينما الكفاية تعني الجانبين الكمي والمعرفي، بغض النظر عن نوعية الأداء، ولم تكن الكفاءة في المنطق تعني القدرة على الأداء الصحيح لعمل ما، وإنما كانت تعني الصفات أو المؤهلات التي يشترط في الفرد أن يكتسبها لكي يؤدي عملا معيّنا بحيث يكون في مقدور أي شخص كان القيام بهذا العمل.

إنّ الملاحظ إذن هو أنّ الكفاية أقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده، وبما أنّ الكفاءة هي اللفظ المتداول* فإننا تبيناه هنا تجاوزا وتماشيا مع ما ورد في المناهج التعليمية في الإصلاحات الراهنة.

-المقاربة بالكفاءات: ظهرت المقاربة بالكفاءات في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيات من القرن العشرين، وانتقلت تدريجياً إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية، وقد اعتمدت العديد من الدول السائرة في طريق النمو هذه المقاربة في إطار سياسات إصلاح منظوماتها التربوية منذ بداية هذا القرن²⁸؛ لذا "يمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية"²⁹؛ وقد ظهرت هذه المقاربة كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية، وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية، فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تمييز المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية؛ ولا بدّ من الإشارة إلى أنه في الربع الأخير من القرن العشرين تزامن مدخلان أو مقاربتان لعملية التعليم والتعلم، يعرف المدخل الأول بمدخل الأهداف، أو بالأصح بتكنولوجيا الأهداف، ويعرف

الثاني بمدخل الكفايات، ونعتقد أن إبراز مميزات مدخل الكفايات يتم عن طريق مقارنته بمميزات مدخل الأهداف.

أما المقارنة بالأهداف: فكان قد تأسس على المدرسة السلوكية، وبخاصة على النظريات التي تعتبر سلوك المتعلم هو في حقيقة الأمر نتيجة لتأثير المثير عن طريق الارتباط به بالرغم من تدخل عوامل أخرى كما ذهب إليه السلوكيون مثل سكينر (Skinner)، فلا بدّ إذاً من مثير فاعل (المدرّس) يتحكّم في إحداث السلوك التعلّمي لدى الطالب (المعرفة والمهارة)، فهو بهذا سبب ظهوره.

ويحدّد المنهج التعليمي في مدخل الأهداف جملة من الأهداف حول المعارف والمهارات التي يتعيّن تعليمها (أو تدريسها) من قِبَل المدرّس وحفظها واكتسابها من قبل الطالب ثمّ تقويمها، وعلى ضوء ذلك، يركّز هذا المدخل التعليمي في تقديم المعرفة وعرض المهارات من قبل المدرّس إلى المتعلّمين الذين يستقبلونها ويختزنونها أكثر من التركيز على عملية التعلّم والتعلم الذاتي، أي التعلم البنكي الذي يشحن ذاكرة المتعلم بمجموعة كبيرة من المعلومات، دون التمكن من توظيفها في وضعيات مختلفة؛ وهذا ما تركز عليه المقارنة بالكفايات.

ومن هنا فإنّه خلافاً لما جاءت به بيداغوجيا الأهداف من اهتمامها بالمحتوى، فهذه المقارنة الجديدة تركز على المتعلم وتجعله محور العملية التعليمية-التعلمية كما يظهر ذلك من خلال الجدول الآتي الذي يوضّح أبرز الاختلافات بين المنهجين المقارنة بالأهداف والمقارنة بالكفاءات³⁰:

الخصائص	التدريس بالأهداف	المقارنة بالكفاءات
وضعية التعلم	توجيه الوضعية نحو إنجاز المدرس، يتمّ التركيز على التعليم	توجه الوضعية نحو إنجاز المتعلم ونحو التعليم المتفرد، يتمّ التركيز على التعليم
دور المدرّس	يُعتبر المدرّس مُبلِّغاً للمعرفة	يُعتبر المدرّس مشخّصاً ومنظّماً ومصدراً محفزاً للمُتعلم
الأهداف	لا يتمّ الإعلان عن الأهداف بتعابير دقيقة وقابلة للملاحظة	يتمّ الإعلان عن الأهداف بتعابير سلوكيات المتعلم وتعرض قبل بداية التعلم
السرعة	يجب أن يسير كل المتعلمين بالسرعة	يُمكن لكل متعلم أن يتقدّم بحسب سرعته الخاصة

والإيقاع	نفسها	
أنشطة التكوين	يتعلق الأمر خصوصاً بدروس إلقاءية، يقرّر المدرس بنفسه استخدام أو عدم استخدام الوسائل السمعية البصرية	تستعمل أنشطة تكوينية عدة بغرض اختيار تعلم أفضل، ويتم اعتماد وسائل الاتصال على أساس الفعالية التي تم اختبارها مع المتعلمين
التفريد	يوجه الدرس المتمركز حول المدرس إلى جمهور محدود العدد وفي وضعية "جماعة المواجهة"	يحتل الدرس المتمركز حول المتعلم بالتفريد، ويمكن لأي متعلم استخدام المادة الديدانكتيكية المتوفرة كلاً أو جزءاً
المشاركة	تعد المشاركة غير منتظمة	تعد المشاركة فعالة
التقييم	يُحصل التقييم بشكل متأخر وفي حالات نادرة	يكون التقييم متكرراً وفورياً، ويحصل بعد تقويم وحدات صغيرة من المادة المدروسة
الاختبارات	يتابع المتعلم الدروس ويجتاز الاختبارات حول عينة من المادة المدروسة تحدد نقطته بخصوص الدرس برمته	تهيأ الاختبارات لقياس مدى التحكم في الأهداف المحددة عند بداية الدرس، وتروم تقييم المهارات السابقة وتشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين والتحكم في الأهداف
تأويل نتائج الاختبارات	تعد الاختبارات معيارية (ويستعمل في هذا الإطار منحنى عادي لمنح النقط)	ترتكز الاختبارات على معايير، ويعد نجاح المتعلم مستقلاً عن نجاح المتعلمين الآخرين
التحكم في الأهداف	ينتظر أن يكون ثلث المتعلمين جيداً، والثلث الآخر "لا بأس به" في حين سيفشل الثلث	ينتظر أن يتمكن جميع المتعلمين من التحكم في الأهداف، إذا ما منح لهم الوقت الكافي
نجاح الدرس	غالباً ما يتم الحكم على نجاح الدرس بشكل ذاتي من طرف المدرس	تسمح الأهداف وعملية التقييم للمُدّرّس بتصحيح مادته الديدانكتيكية، ومعرفة ما إذا كان درسه قد نجح، بالنظر إلى اكتساب المعارف من طرف المتعلم.

نظرة تاريخية حول المناهج المستعملة في المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال: عرفت المنظومة التربوية في الجزائر إصلاحات كثيرة ومتعددة، وإن أعظم إصلاح تربوي حدث في الجزائر بعد الاستقلال هو ذلك الإصلاح الذي تجسد في تطبيق المدرسة الأساسية؛ إذ خرج الاستعمار الفرنسي من الجزائر مخلفا وراءه منظومة تربوية فرنسية لا تمت بأية صلة للمجتمع الجزائري، وكانت الجزائر في ذلك الوقت مضطرة للتمسك بتلك المنظومة لأنه لم يكن لديها من الإمكانيات ما يسمح لها ببناء نظام تعليمي أصيل، فكانت الجزائر آنذاك بين خيارين لا ثالث لهما: إما أن تأخذ بالنظام التعليمي الفرنسي كما هو، وإما أن يصاب الجهاز التعليمي بالشلل؛ ونظرا للظروف الحرجة التي حصلت فيها الجزائر على استقلالها، وما تميزت به السنوات الأولى لاستعادة حريتها من الفوضى والارتجال في تسيير الشؤون العمومية، لم يكن هناك بالإمكان أن تضع سياسة تربوية في مستوى المقتضيات الجديدة وإقامة منظومة للتربية والتكوين تلبى حاجات المجتمع وتساير متطلبات التنمية³¹، ولما تزامن تطبيق نظام المدرسة الأساسية مع التوجه العالمي نحو بيداغوجيا التدريس بالأهداف في تلك الفترة كان منتظرا أن تأخذ المدرسة الجزائرية بهذه البيداغوجيا، وهذا الذي حدث فعلا حيث تبني نظامنا التربوي في بداية الثمانينات_ وهو الوقت الذي بدأ فيه تطبيق المدرسة الأساسية_ بيداغوجيا التدريس بالأهداف كنموذج من نماذج التدريس، وتمت دعوة المدرسين حينها إلى العمل وفق معطياته النظرية والتطبيقية، وأدرجت محاور تكوينية في برامج مؤسسات تكوين المدرسين من أجل تجسيد هذه البيداغوجيا في العملية التعليمية.

ومادام النظام التربوي لأي مجتمع من المجتمعات يفترض فيه أن يعمل وفق الثنائية القائمة على الحفاظ على التراث الثقافي الوطني من جهة، واستشراف المستقبل بمسئلاته العلمية والتكوينية من جهة ثانية لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادريين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، فإن المدرسة الجزائرية بدورها لا تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها وتغيير طرائق عملها؛ وعلى هذا الأساس تم تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج والتي أوكلت لها مهمة إعادة النظر في المناهج والبرامج الحالية، وبناء مناهج تهدف إلى جعل المسار التربوي بمضامينه وطرائقه وأهدافه يتلاءم والمتغيرات المتلاحقة³²؛ حيث أخذت المدرسة الجزائرية ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تمتاز بأنها تجعل من المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية، وتعمل كذلك على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، كما تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية

التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية³³. وقد عملت المنظومة التربوية مثل الكثير من الدول على انتهاج إصلاحات شاملة لكلّ مراحل التعليم التي يعتقد أنّها الحل الناجع لتحسين مردودية التعليم.. وهي إصلاحات "أدخلت على كلّ النظام التربوي الجزائري من حيث المحتويات والأهداف والمقاربة البيداغوجية وتدابير التقويم، والتي انطلقت مع بداية العام الدراسي (2003 – 2004م) بمقتضى الأمر الرئاسي رقم 03- 09 المؤرخ في 13 أوت 2003م .. والمتضمّن تنظيم التربية والتكوين"³⁴، وقد أطلق على هذه المرحلة بمناهج الجيل الأول لأنه بعد ذلك طوّرت هذه البيداغوجية وأطلق عليها مناهج الجيل الثاني، وهي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور، والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2016/2017م.

أسباب لجوء المنظومة التربوية في الجزائر إلى منهج المقاربة بالكفاءات: مما سبق نستنتج أنّ من أسباب اللجوء إلى هذه الإصلاحات في المؤسسة التربوية الجزائرية عدّة عوامل، وهي مبررات واقعية وموضوعية أدّت إلى انتهاج بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ويمكن حصر هذه المبررات والعوامل في النقاط التالية:

- البرامح التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، فلم تعد تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال؛
- المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرفي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاحة المحرك الأساسي للتغيّر الاجتماعي، فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأنّ عولمة المبادلات تملّي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلاّ بالإعداد الجيّد والتربية الناجعة للأجيال؛

- تأثير التكوين المهني على التعليم العام، فلا أحد ينكر أنّ المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقها الأولى في التكوين المهني، لأنّ التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي، أي إنّ ما يكتسب منها في المدرسة ينبغي أن يكون قابلا للتوظيف والتحويل من طرف المتعلّم لحلّ المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، ومساعدته على الاندماج اجتماعيا ومهنيًا³⁵؛

- التدهور المستمر لمستوى المتمدرسين؛

- التحولات الجذرية للممارسات التربوية؛
- تحديات العولمة المتمثلة في التحولات العالمية الجديدة التي فرضت نمطا غير معهود في الحياة؛
- الإصلاح الجاري في الوطن العربي؛
- عدم تأقلم المتخرجين الجامعيين مع عالم الشغل؛
- التجدد والتوسع في المعارف نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي، وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديد.
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي³⁶.
- وفي ذات المنحى فإنّ أهم العوامل والمبررات الداعية إلى إعادة النظر في مناهج الجيل الأول في الجزائر هي³⁷:
- نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفقد الانسجام والتماسك فيما بينها؛
- مصادقة الجزائر في 2015م على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة.
- الأخذ بمفهوم التربية المستمرة والمتجدد؛
- تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من 2003 حتى 2015، والواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج (2013)، والتي كان من أهم توصياتها³⁸:
- المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى؛
- وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ؛
- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي؛
- صعوبة إنجاز بعض النشاطات؛
- الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلق بالأنشطة في الكتاب المدرس؛
- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة؛
- التوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج.

هذا بالنسبة للأسباب المعلنة، أما بالنسبة للأسباب الكامنة وراء تغيير المناهج فلها علاقة بالإملاءات الخارجية والمنظمات العالمية التي تريد الهيمنة الكاملة على العالم العربي والإسلامي تحت ظل العولمة، باختراق المنظومة التعليمية لتلك البلدان باسم تطوير وتغيير المناهج التربوية، والتي تتزامن مع مخططهم العالمي الجديد الرامي إلى الاستحواذ على مناطق الثروة والحضارة والرأسمال الرمزي للشعوب؛ وتأتي على رأس هاته المنظمات الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية³⁹ التي تلعب دورا كبيرا في تغيير المناهج الداعية للأفكار الأصولية الإسلامية، بالإضافة إلى إبرازها لدور الحضارة الغربية في التقدم الإنساني.

إعداد وتصميم المناهج: يُعدُّ المناهج اللجنة الوطنية للمناهج، وهي هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية... تترأسها شخصية بارزة في عالم التربية الوطنية، يتم تعيين أعضائها بالنظر إلى خبرتهم المشهوددة في ميدان التعليم والتكوين أو البحوث التربوية (مفتشو التربية الوطنية، والأساتذة الباحثون في قطاع التعليم العالي)، وقد تمت ترقية اللجنة الوطنية للمناهج إلى مجلس وطني للمناهج طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 8 جانفي 2008م، والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية، تتولى اللجنة الوطنية للمناهج دراسة الآراء وتقديم المقترحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية وخاصة إعادة التصميم الشامل لنظام التمدرس وصياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من غايات التربية، وإعداد مخطط مرجعي عام للمناهج، وإعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم وبناء البرامج الخاصة بكل مادة دراسية أو مجموعة مواد⁴⁰... ولكي تتمكن اللجنة الوطنية للمناهج من أداء مهامها على الوجه الأكمل عملت بالتنسيق مع المفتشية العامة بوزارة التربية إلى تنصيب المجموعات المتخصصة للمواد.

الأسس والمبادئ التي ارتكز عليها تصميم وإعداد المقاربة بالكفاءات في الجزائر: اعتمد في إعداد منهج المقاربة بالكفاءات الجديد على مبدئين هما⁴¹:

1 مبادئ ذات طابع استراتيجي: التي تعتمد على:

أ. **المسعى الاستشراقي:** الذي يسعى لوضع تصور وإرساء قواعد مدرسة جديدة لمجتمع المستقبل، مدعوما بدراسات مقارنة للتوجهات الحالية في المنظومات التربوية عبر العالم؛ ويجد إصلاح المنظومة التربوية مبرراته في الانشغالين الآتيين:

- كيف نقدم تربية نوعية موجهة نحو المستقبل، وجعل المدرسة قادرة على الاستشراق وتجنيد الوسائل لضمان مواطن الغد؟

- كيف نمكّن المجتمع (من خلال المنظومة التربوية) من امتلاك وسائل اكتساب الثقافة العلمية والتكنولوجية والفنية بأبعادها البشرية الخصبية، وذلك ما يساهم في رفع التحديات التي يفرضها تجديد التبادلات، والتحكم في التقلبات التي تحدثها تكنولوجيات الإعلام والاتصال؟

ب. **المقاربة النسقية:** تسعى لوضع مجموعة من العناصر في أنظمة تربطها علاقات التكامل، وهي روابط محددة بدقة؛ وبذلك، فإن كلّ إعداد للبرامج يجب أن يعتمد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وطرائق إنجازها، وبالوسائل البشرية والتقنية والمادية المجنّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم، ولا ننسى أن وجهة البرنامج تقتضي أخذ حاجات المجتمع المستقبلية في الحسبان. أما ضمان مصداقية البرنامج ووجهة تطبيقه، فإنّها تتعلّق بتناسق الإستراتيجية المستعملة وشفافية معايير تحديد مكوناتها، ومؤشّرات تقويمها.

ت. **المقاربة المتدرجة والمستمرة:** التي تهدف إلى إعطاء المناهج الجديدة نظرة دينامية تتحمل التوازنات الآنية والنجاحات المتدرجة؛ ويعني ذلك أن هذه المناهج ينبغي أن تُحدد لها أبعاد طويلة المدى (من خمس إلى عشر سنوات)، وشروط منهجية وتقنية تتضمن التكفّل الجيد بالمهام والأهداف المسطّرة لها؛ كما يعني في الوقت نفسه تصور إستراتيجية النمو المتدرّج الذي يوفّر البدائل وفق التقدم الذي تحرزه مخطّطات تكوين المعلّمين، والإضافات التي تتطلبها الهياكل والتجهيزات، وتكييف الإجراءات القانونية أو التشريعية إن اقتضى الأمر.

ث. **المقاربة العلمية:** يخضع إعداد المناهج -على غرار كلّ المساعي العلمية- « لعقد » protocole موضوع بصرامة انطلاقاً من تحديد واضح للأهداف المراد بلوغها، ومن إعداد فرضيات وترتيبات تنفيذه. ويكون كلّ الفاعلين (في كلّ المستويات) مزدوين بـ«العقد» للملاحظة والتحليل والتأويل لردود الأفعال بعد تطبيق المناهج في الميدان؛ واستغلال مثل هذه الملاحظات مدعومة بمنهجية مكثّفة سيمكّن معدي المناهج أولاً والمدرسين ثانياً من فحص وجهة المنهاج، ثم إدخال التعديلات والتصحيحات الضرورية بعد ذلك؛ دون أن ننسى أن البعد العلمي للمناهج يقتضي أيضاً مطابقتها للمكتسبات العلمية.

2- مبادئ ذات طابع منهجي: وفيه يعتمد إعداد وبناء المناهج في المستوى المنهجي على احترام المبادئ الأساسية الآتية:

أ. **مبدأ الشمولية:** الذي يقضي بأنه لا يمكن للمناهج أن تُبنى سنة بسنة، بل انطلاقاً من وحدة، كمرحلة (التعليم الأساسي مثلاً)؛ والتي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار مجموع الكفاءات المقصودة، وتبحث عن تحقيق جميع أبعاد ملمح التخرج المقصود.

ب. **مبادئ الانسجام:** التي تقضي بالبحث عن الانسجام بين مختلف مكونات المناهج الشامل، وعلى اختيار الأهداف والوضعية التعليمية والمخططات الدراسية المعتمدة، والوسائل والسندات والنشاطات المقترحة، وإستراتيجيات التقويم الملائمة، كما ينبغي أن تخدم هذه الاستراتيجيات والأهداف الانسجام المنشود؛ ومن جهة أخرى لا ينبغي أن يكون تداخل المواد *interdisciplinarité* أو التشارك الفوقي للمواد *transdisciplinarité* مجرد شعار، ولا بد من سيادة المنطق الشمولي بصفة دائمة في بناء المناهج الشاملة.

ت. **مبدأ إمكانية التطبيق:** يجب أن تأخذ إمكانية تطبيق المناهج في الحسبان الشروط الموضوعية لتنفيذها: قدرات التلاميذ وحاجاتهم، والمواقف المخصصة، وتوفر الوسائل التعليمية، وكفايات التنظيم، ومستوى تكوين المدرسين.

ث. **مبدأ المقروئية:** يجب أن تكون صياغة المناهج واضحة، بسيطة ومفهومة؛ كما ينبغي أن نتجنب المصطلحات المتصنعة أو المتكلفة، وإعداد وثائق إضافية لتيسير فهم واستخدام المدرسين للمناهج.

ج. **مبدأ قابلية التقويم:** يجب أن نعتبر مسألة التقويم على مستوى قيادة القسم ومتابعة تقدم تعلمات التلاميذ، كما أن طابع تقويم وضعيات التعلم، والنشاطات، ونتائج المتعلمين يجب أن يظهر في المناهج في كلّ مراحل التعلم، إلى جانب اقتراح الأدوات والوسائل.

ح. **مبدأ الوجهة:** يبرز هذا المبدأ أولاً في درجة ملائمة أهداف التكوين في المناهج والحاجات التربوية؛ وهذا يعني تقريب التعليم من المحيط الطبيعي والاجتماعي والثقافي، وتلبية الحاجات الإنسانية والاجتماعية، وكذا منتظرات المجتمع (وجهة خارجية)؛ ثم يبرز بعد ذلك في درجة الملاءمة بين المضامين ونشاطات التعلم وأهداف التكوين التي تقترحها المناهج (وجهة داخلية)، ويخضع اختيار المضامين - التي لا يمكن

الاستغناء عنها - لعدد من المعايير، مثل: طبيعة الأهداف التربوية المصاغة على شكل كفاءات ومعارف وسلوكات وقيم، والنوعية الموضوعية للمضامين، أي أنها يجب أن تساهم في التكوين الفكري للأشخاص، واكتساب تصرفات اجتماعية تمكّن من إدماج المدرسة في المحيط؛ وأخيرا وتيرة استخدام المضامين في الحياة الشخصية والاجتماعية؛ كما أنّ إعداد المناهج الجديدة يقتضي تصورا يحترم شرطين هما: الانسجام والشفافية.

وقد تم الاعتماد في هيكلة المنهاج بحلته الجديدة على أربعة محاور هي⁴²:

1. المحور المعرفي: ويتضمن المصنوفة المفاهيمية والتنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلية للمادة؛

2. المحور البيداغوجي: وتتضمن البنائية والبنائية الاجتماعية، والوضعية التعليمية والوضعية الاندماجية وكذا التقييم؛

3. المحور النسقي: لضمان تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة، وتصور شامل وتنازلي لها، وانسجام أفقي وعمودي للمناهج؛

4. المحور القيمي: ويتضمن قيم الهوية والانتماء للعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود، وكذا القيم الاجتماعية والثقافية والقيم الكونية.

وعند استقرائنا لأهم المحاور نستشف النظرة الشمولية لمنهاج الإصلاحات وطابعه التنازلي، كونه ينتظر منه التكامل والترابط والتسلسل بين المواد، وتحقيقه الانسجام الأفقي والعمودي، مع توحيد شكله ومصطلحاته انطلاقا من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم للطور ثم للسنة.

أما بالنسبة لإشكالية القيم فإن السياسة المنتهجة في الإصلاح التربوي تركز على ضرورة نقل القيم الاجتماعية والدينية والوطنية والروحية والأخلاقية والسلوكية الموجودة في المجتمع الجزائري من خلال العمليات التعليمية إلى المتعلم، وذلك استنادا إلى القانون التوجيهي للتربية⁴³ الذي ينطوي على مهام المدرسة والقيم الروحية والمواطنة من خلال تأكيدها على الشخصية الجزائرية وتعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بالثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية، ومدعمة بالتكوين على المواطنة والتفتح على الحركات العالمية والاندماج فيها.

مما سبق نستنتج أنّ إعداد منهج المقاربة بالكفاءات اعتمد في تصميمه على المنطلقات الفلسفية مع مراعاة الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري، أما الأبعاد الاجتماعية فهي تلك المتمثلة في نقل الموروث الثقافي للأفراد وتزويدهم بالكفاءات التي تمنحهم القدرة على انتقاء السمات الثقافية التي تتوافق والتوجهات الاجتماعية، وكذا تخوير المناهج وتحديد الطرائق التدريسية وإضافة تخصصات معرفية حديثة، وتكوين الكفاءات الكفيلة بمسايرة التغيرات الاجتماعية، وإكساب المتعلمين الاتجاهات والقيم الأخلاقية لكونها محددات للسلوكات الاجتماعية والممارسات المهنية.

كما تمثل الأبعاد الاجتماعية لتصميم وإعداد المقاربة بالكفاءات من خلال السعي المتواصل للأنظمة التعليمية مواكبة التغيرات الاجتماعية بشقيها العالمي والمحلي، والذي يتجلى في عملها المستمر على تعديل المناهج وفق متطلبات المجتمع وحاجاته وتطلعاته، وترجم غايته وأهدافه في شكل ممارسات واقعية، والسعي لتنمية الجوانب الثقافية التي تزود المتعلمين بالخبرات والمعارف التي تجعلهم أكثر اعتزازا بتاريخهم واحتراما لماضيهم، وتوثيق العلاقة بين التعليم والعمل، وكذلك تنمية التفكير النقدي الإبداعي، والربط بين التعليم والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، حيث إنّ المنظومة التربوية في أي مجتمع من المجتمعات وثيقة الصلة بكل الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والدينية تؤثر فيها وتتأثر بها، لهذا قام معدّو هذا المنهج بمراعات كل هذه الأبعاد الاجتماعية، والتي تظهر لنا بارزة من خلال المحور البيداغوجي والمحور القيمي، وفي المبادئ ذات الطابع المنهجي كمبدأ إمكانية التطبيق ومبدأ المقروئية وكذا مبدأ الواجهة الذي صمم على أساسه هذا المنهج.

أما المنطلقات الفلسفية للمنهج: فتتعلق بمحتويات المنهج الدراسي التي تركز على الثوابت من الحقائق بغية تحقيق الفضيلة ومرونة الأهداف، وضرورة الربط بينها وبين متطلبات المجتمع وتطلعاته، كما حاولت الموازنة بين مختلف الجوانب المشكلة لشخصية الفرد العقلية والنفسية والجسدية وكذا الأخلاقية والاجتماعية، وسعت للتأكيد على المهارات والمعارف التي تجعل من الفرد كائنا اجتماعيا، إلى جانب الاهتمام بإثراء المعارف الإنسانية، زيادة على العمل على الاكتشاف وحب الاستطلاع، والتركيز على الأنشطة المعتمدة على التجربة والملاحظة والاستقراء، ومن الطرائق التي تركز عليها طريقة حل المشكلات

وطريقة المشروع وطريقة المحاولة والخطأ، وفي تعرضها لمسألة المحتويات التعليمية أعطت اهتماما خاصا لمحاولة التوفيق بين المعارف المحتواة والبيئة الخارجية.

ومن الأهداف التي حددتها كذلك إكساب الأفراد الخبرات التي تساعد على تجاوز المشكلات الحياتية والاجتماعية وعلى الاندماج والانسجام مع البيئة الاجتماعية، معتبرة المنهاج وسيلة لتحقيق جملة من الأهداف وليس غاية، والمحدد المركزي للربط بين المواد هو النشاط الاجتماعي، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين واحتياجاتهم ودوافعهم وجميع مكونات شخصيتهم النفسية، وضرورة استخدام الوسائل السمعية البصرية والتقنيات التكنولوجية؛ كما تبرز هذه المنطلقات الفلسفية في تفضيل اللغة الوطنية وأسبقيتها على اللغات الأجنبية في التدريس.

ومن المعايير التي حثت على مراعاتها في عملية تخطيط وصياغة الأهداف التربوية النسبية والتغير المستمر لها نافية الديمومة والنهائية، ويظهر هذا من خلال الإصلاحات التربوية التي قام بها مصممو المناهج في الجزائر فيما يخص المقاربة بالكفاءات وظهور مناهج الجيل الثاني. وإن أبرز الأهداف التربوية في منظور الفلسفة الإسلامية الوصول إلى الكمال الإنساني وهذا ما يمكن بلوغه عن طريق تشكيل أفراد بملكون القدرة على تأدية الأعمال الصالحة في شتى الحقول والمجالات وبشقيها الديني والدنيوي.

ويمكن ملاحظة كل هذه المنطلقات الفلسفية في إعداد وتصميم منهج المقاربة بالكفاءات في المحور المعرفي والمحور النسقي، والمبادئ ذات الطابع الاستراتيجي كالمسعى الاستشرافي والمقاربة النسقية والمقاربة المتدرجة والمستمرة والمقاربة العلمية، وكذا مبدأي الشمولية والانسجام التي أشرنا إليها ضمن المبادئ ذات الطابع المنهجي.

مزايا وإيجابيات المقاربة بالكفاءات: إن الإصلاحات التربوية طبقت من أجل مواجهة التحديات المطروحة لجودة وملائمة التربية في الجزائر، وإن التخطيط والتكوين ومحتوى مناهج التعليم تمثل المحاور الأساسية للإصلاح، ولتطبيق منهج المقاربة بالكفاءات مزايا وإيجابيات، فهي تساعد على تحقيق الأغراض الآتية⁴⁴:

أ- تبني الطرائق البيداغوجية النشطة والإبتكار: فهي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية-التعلمية". عن طريق إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات"، ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

ب- تحفيز المتعلمين (المتكويين) على العمل: فهي تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

ت- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكيات الجديدة: حيث تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، والعاطفية (الانفعالية)، والنفسية-الحركية، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

ث- عدم إهمال المحتويات (المضامين): فالمقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

ج- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: إذ تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار. هذا، بالإضافة إلى أن المقاربة بالكفاءات تساهم في:

- إقامة علاقة تضامن بين المعلمين والمدير وأولياء التلاميذ والجمعيات وأهل الحي؛
- إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة.
- إقامة تشاور وحوار على المستوى الأفقي بين المعلم والتلميذ، وتغيير دور كلٍّ منهما، حيث إنَّ المعلم أصبح يلعب دور الباحث عن طرائق تسمح بترقية كفاءات تلاميذه ومعارفهم ومنهجياتهم وسلوكياتهم، ووضعياتهم في المجتمع بكيفية تجعلهم يتمسكون بقيم وأصالة مجتمعهم مع تمكنهم من العناصر التي تسمح لهم بالمساهمة في تنمية بلادهم، "وتغيير دور المعلم في القسم تتطلب كفاءات جديدة تضاف إلى التكوين القاعدي للمعلم، وبالتالي يصبح منشطا ومؤطرا بيداغوجيا لأنه لم يعد الوحيد الذي يملك المعرفة"⁴⁵، كما أصبح للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة، فالمقاربة بالكفاءات تعطيه الحق في المساهمة

مع المعلم لاكتساب معارفه في إطار علاقة أفقية متفاعلة، والمعلم يساهم في "مناقشة وقيادة مشاريع مع التلاميذ"⁴⁶، فالتلميذ يبحث ويحلل ويستعمل المعلومات، والمعلم يوجهه.

نقائص تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات: ترمي المقاربة الجديدة إلى منح التلميذ الكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف من تحديد مستقبله، واختيار مشروعه الشخصي عن بيئة من أموره، حيث تتيح له الكفاءات أيضاً أن ينضج وأن يكون مستقلاً عن محيطه، ويجب أن ينتقل التلميذ من مؤسسة قسرية (تمارس المراقبة) إلى مؤسسة أكثر انفتاحاً، فالمتعلم مطالب بتسخير وإدماج مكتسباته القبلية لمواجهة الوضعيات الجديدة المختلفة، أي أنها تفترض لدى التلميذ كفاءات هي موجودة أصلاً لديه، فكيف يكون المعلم موجهاً فقط في مطالبة تلميذه بإنشاء تعبير شفهي أو كتابي في لغة أجنبية وهو لم يتمكن بعد من حفظ كلماتها وفهم قواعدها؟ فحينما لا يملك هذا التلميذ هذه الكفاءة، فإنه يعجز عجزاً تاماً ويصاب بالفشل، والإشكال أنه لا يعاني وحده هذا النقص في الفصل؛ بل نجد الغالبية لهم نفس المعاناة، وإذا عانت العملية التعليمية من هذا الأمر، فإنه يجب دق ناقوس الخطر؛ لأن أحد أطرافها -وهو التلميذ- لا يتفاعل معها، ولا تحقق معه المطلوب منها.

ومن بين أهم العراقيل التي واجهت تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

- ضيق الوقت مما سيعيق عمل المدرس ويجول دون إتمامه لعمله؛
 - انعدام الوسائل اللازمة لتطبيق هذا المنهج؛
 - فهم المدرسين السطحي لهذه البيداغوجيا وعدم إلمامهم بمراحل تطبيقها؛
- وختاماً، نستطيع التوصل -من خلال عرض ما سبق- إلى أنّ هذا المنهج وهذه المقاربة الجديدة رغم ما جاءت به من مقومات تدريسية جديدة، تتماشى والطفرة التكنولوجية العالية، فإن تفعيلها في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، يتطلب إرادة قوية من قبل مختلف الفاعلين التربويين والسياسيين والاقتصاديين، أي مساهمة مختلف الأطراف المجتمعية مساهمة فعالة بعيدة عن الحسابات الضيقة.

هوامش البحث:

- ¹ - ابن منظور، لسان العرب، الطبعة الثالثة، بيروت، 1994، دار صادر، مادة (ن ه ج).
- ² - خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التربية والتكوين، ط1، 1955م، دار الإعتصام، ص 99.
- ³ - سعادة، جودت أحمد، المنهج المدرسي المعاصر، ط1، عمان - الأردن: 2004، دار الفكر، ص 55.
- ⁴ - خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التربية والتكوين، ص 99.
- ⁵ - المرجع نفسه، ص 96.
- ⁶ - عبد الكريم غريب وعبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف ومحمد أيت موحى، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 2001، منشورات عالم التربية، ص 9 و 10.
- ⁷ - الحسن اللحية، دليل المدرّس التكويني والمهني، ط1. 2008م، دار الحرف للنشر والتوزيع، ص 227.
- ⁸ - المرجع نفسه، ص 227.
- ⁹ - خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التربية والتكوين، ص 99.
- ¹⁰ - صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط3. عمان: 1999م، دار الفكر العربي، ص 19.
- ¹¹ - الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة، ط1. بيروت - لبنان: 1979م، دار المعرفة، ج3، ص 579.
- ¹² - عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمفهوم حديث، 2003م، دار ربحانة للنشر والتوزيع، ص 147.
- ¹³ - ابن منظور (جمال الدين)، لسان العرب، ط1. بيروت، دار صادر، (مادة كاف).
- ¹⁴ - الزمخشري (أبو القاسم)، أساس البلاغة، ط3. بيروت: 2003، الدار النموذجية، ص 743.
- ¹⁵ - عبد الرحمن التومي، الكفايات مقارنة نسقية، ط3، المملكة المغربية - وجدة: 2005، دار الهلال، ص 28.
- ¹⁶ - ابن منظور، لسان العرب، (مادة كفي).
- ¹⁷ - غازي مفلح، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة ماجستير في التربية، جامعة دمشق: 1998، ص 55.
- ¹⁸ - حجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، الجزائر: 2005، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، ص 16.
- ¹⁹ - المرجع نفسه، ص 17.
- 20 - Perrenoud, Ph., l'école saisie par compétence, in Boman, C. Gerard, F -M et Rogiers, X ?, Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles, De Boek, 2000 pp.21-41
- ²¹ - سليمان العرب، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، ط1، الدار البيضاء: 2006م، ص 27.

- 22- توفيق مرعي، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1، عمان الأردن: 1983، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ص23.
- 23- عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، لبنان: 2000، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، دار الفكر العربي، ص 220.
- 24- إبراهيم محمد كرم، "ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين: ديسمبر 2002، المجلد3، ع4، ص129.
- 25- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت: 1992، ص 61.
- 26- فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بركتلاوي، ط1. الدار البيضاء - المغرب: 2004م، دار النجاح الجديدة، ص 12.
- 27- عبد الرحمن التومي، الكفايات مقارنة نسقية، ص36.
- ♣ استخدم الفرنسيون مصطلح الكفاءة في مجال القانون إشارة إلى جهات يخول لها البث في أمور ما، ثم انتقل إلى عالم الشغل والتكوين كحركة تسعى إلى نقل الثقة من منطق التأهيل الذي ينطلق من فكرة تزويد المتعلمين بالمعارف التي تصادق الجهات الوصية على طبيعتها ومستواها. (ينظر: واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر: 2006م، ص 18).
- 28- خديجة واهمي، المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، ع2، 2010، ص 22.
- 29 - Romainville, Marc, les implications didactiques de l'approche par compétences, Enjeux, 2001, p51
- 30- دانيال هاملين، "أهمية وحدود البيداغوجيا بواسطة الأهداف"، تر: عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية، رام الله، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ع34، ص 109 (بتصرف).
- 31- ينظر: الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - ملتقى التكوين والكفايات في التربية، الجزائر، جامعة ورقلة، عدد خاص، ص 561.
- 32- ينظر: المرجع نفسه، ص 562.
- 33- المرجع نفسه، ص 562.
- 34- قرارية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلّم ومتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر: 2010م، ص 21.
- 35- ينظر: مقايمة جمعة، السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد)، مجلة العربية، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر: 2011م، ع4، ص 93.

- 36- اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر: 2009.
- 37- لوصيف عبد الله، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ملتقى باتنة، 2015.
- 38- اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكوّنين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر: 2015، ص 6.
- 39- ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: 2017، ع 36، ص 25.
- 40- قرارية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلّمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالة، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر: 2010م، ص 46- 47.
- 41- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج -معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، الجزائر: مارس 2009م، ص 26-28.
- 42- ينظر: بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، ص 26.
- 43- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي بالجزائر، 2008، ص 8.
- 44- سعيد جابر، دليل التربية العملية-شعبة الدراسات الاجتماعية (مشروع تطوير التربية العملية)، مصر 2008، ص 42.
- 45 Ferhi Mohamed – L'optimisation de portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en Algérie les cahiers de CREAD -Centre de recherche en économie appliquée pour le développement, N 72, Alger: 2005, p125.-
- 46- ينظر: أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية - 2003، ص 63.
- مصادر ومراجع البحث:
- القرآن الكريم
- 1 - ابن منظور(جمال الدين)، لسان العرب، ط3، بيروت: 1994، دار صادر.
 - 2 - أحمد إبراهيم أحمد - الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، الإسكندرية: 2003، دار الوفاء.
 - 3 - الزمخشري (أبو القاسم)، أساس البلاغة، ط3، بيروت: 2003، الدار النموذجية.
 - 4 - الحسن اللحية، دليل المدرّس التكويني والمهني، ط1. الجزائر: 2008، دار الحرف للنشر والتوزيع.

- 5 - الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة، ط1، بيروت - لبنان: 1979، دار المعرفة، ج3.
- 6 - اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج -معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، الجزائر: مارس 2009.
- 7 - اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني، الجزائر: 2015.
- 8 - النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي بالجزائر، 2008.
- 9 - توفيق مرعي، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1، عمان الأردن: 1983، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- 10 - حجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، الجزائر: 2005، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- 11 - خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التربية والتكوين، ط1، 1955، دار الاعتصام.
- 12 - سماعة، جودت أحمد، المنهج المدرسي المعاصر، ط1، عمان- الأردن: 2004، دار الفكر.
- 13 - سميد جابر، دليل التربية العملية -شعبة الدراسات الاجتماعية (مشروع تطوير التربية العملية)، مصر 2008.
- 14 - سليمان العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقارنة شمولية، ط1، الدار البيضاء: 2006.
- 15 - صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط3، عمان: 1999، دار الفكر العربي.
- 16 - عبد الرحمن التومي، الكفايات مقارنة نسقية، ط3، المملكة المغربية - وجدة: 2005، دار الهلال.
- 17 - عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، لبنان: 2000، دار الفكر العربي.
- 18 - عبد الكريم غريب وعبد اللطيف الفاربي وعبد العزيز الغرضاف ومحمد أيت موحى، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 2001، منشورات عالم التربية.
- 19 - عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمفهوم حديث، 2003م، دار ربحانة للنشر والتوزيع.
- 20 - غليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بركتلاوي، ط1، المغرب: 2004، دار النجاح الجديدة.
- 21 - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، بيروت: 1992.
- 22 - واعي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر: 2006م.

المراجع الأجنبية:

- 23 - Ferhi Mohamed – L'optimisation de portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en Algérie les cahiers de CREAD -Centre de recherche en économie appliquée pour le développement, N 72, Alger: 2005
- 24- Perrenoud, Ph., l'école saisie par compétence, in Boman, C. Gerard, F –M et Rogiers, X ?, Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles, De Boek, 2000.
- 25- Romainville, Marc, les implications didactiques de l'approche par compétences, Enjeux, 2001.

أطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير:

- 26 غازي مفلح، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة ماجستير في التربية، جامعة دمشق: 1998.
- 27 غرابية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلّمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قلمة، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر: 2010م.

المجلات والدوريات:

- 24 إبراهيم محمد كرم، "ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين: ديسمبر 2002، المجلد 3، ع 4.
- 25 -الأخضر عوارب وإسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - ملتقى التكوين والكفايات في التربية، الجزائر، جامعة ورقلة، عدد خاص.
- 26 بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: 2017، ع 36.
- 27 سخديجة واهمي، المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، مجلة دفاتر التربية والتكوين، مايو 2010، ع 2.
- 28 دانيال هاملين، "أهمية وحدود البيداغوجيا بواسطة الأهداف"، تر: عز الدين الخطابي، مجلة رؤية تربوية، رام الله، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ع 34.
- 29 حقاية جمعة، السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد)، مجلة العربية، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر: 2011م، ع 4، ص 93.