

نظريات التعلم والمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية Learning theories and competencies approach in the Algerian school

د. عيسى بربار*

جامعة بلحاج بوشعيب، ولاية عين تموشنت
(الجزائر)

aissa.berber@univ-temouchent.edu.dz

تاريخ القبول: 2024/05/13

تاريخ الاستلام: 2024/04/02

ملخص:

تعتمد المقاربات البيداغوجية أسسها من نظريات عديدة، وأغلبها منبثقة من علم النفس التجريبي، فبعد المقاربة بالمضامين أو الإيصال بالمعارف والتي اعتمدت لفترة طويلة في المنظومات التربوية والتي تشبه إلى حد كبير الطريقة التقليدية (التلقين)، ظهرت المقاربة بالأهداف، وارتكزت بالأساس على النظرية السلوكية (المثير والاستجابة)، أي انبناء السلوكات الإجرائية كهدف للتعلم، ثم ظهرت في أواخر ستينيات القرن الماضي المقاربة بالكفاءات، وارتكزت على معطيات البحوث والدراسات العلمية في مجالات مثيرة ك "سيكولوجيا البحوث" و "علوم التربية"، و "علم الاجتماع"، ولقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية هذه المقاربات بدءا بالمضامين إلى الكفاءات التي تعذر تطبيقها في مجال التعليم لأسباب مادية وتقنية.

الكلمات المفتاحية: التعلم، التعليم، السلوكية، الكفاءات، المدرسة.

Abstract :

The pedagogical approaches are based on many theories, most of which emanate from experimental psychology. And after the adoption of educational systems for a long time on the content approach,, a new one named "objective approach" has emerged which was based on behavioural theory (exciting and responsive). Then, in the late 1960s, another appeared which was the competencies approach. The Algerian educational system has established these approaches but they are not relevant to education due to technical and material constraints.

Keywords : Learning, Education, Behavioural, Competencies, School.

مقدمة:

لقد نجم عن استقلالية علم النفس عن الفلسفة في بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر ظهور مدارس ومخابر تهتم بالظواهر النفسية، ويعد مخبر "البحث السيكولوجي" الذي أسسه العالم الألماني "فيلهيلم فوندت" (Wilhelm Wundt) أول مخبر يهتم بالظواهر النفسية، فهو إمامة واضحة إلى التقدم الذي شهده البحث السيكولوجي التجريبي، وفي بداية القرن العشرين زاد الاهتمام بشكل ملحوظ بهذا العلم، فظهرت مراكز ومخابر عكف أصحابها على دراسة "جميع الجوانب النفسية بدءاً من الإحساسات والإدراكات وانتهاء بالتفكير والانفعال عند الإنسان والحيوان في شتى الأعمار والمراحل".¹

ونظراً لتوسع علم النفس في تناوله الظواهر النفسية المتعددة، عمد العلماء في هذا المجال إلى تحديد ميادينه واستظهار فروعها، فبرز علم النفس الحيواني وعلم النفس الفيزيولوجي، وعلم النفس العمل، وفروع كثيرة أخرى كفرع علم النفس التربوي الذي استمدت منه معظم النظريات التعليمية كالسلوكية التي ارتبطت بعلم النفس، حيث دأب أصحابها على دراسة السلوك وإيجاد طرائق لتعديلها، وذلك من خلال الملاحظة والتجارب، ثم ظهرت النظرية البنائية التي ترى التعلم يختلف عن المفاهيم السابقة، فهو من منظور البنائيين التغيير الذي يحصل في تركيبة البنى المعرفية العقلية بـ "التمثيل" و "المواءمة"، ثم تأتي نظرية التعلم البنائية الاجتماعية لتسدّ ثغرات بنائية "بياجيه" التي أهملت العوامل الثقافية واللغوية، وإن ربط العملية التعليمية التعلمية بالسياق الاجتماعي أو البيئة أضحت عاملاً أساسياً لاكتساب المعرفة من منظور النظرية البنائية الاجتماعية، وتظهر النظرية العرفانية التي استمدت بعض أسسها من قواعد وتصورات العالم اللغوي "نعوم تشومسكي" (Noam Chomsky) ومصطلحيه (كفاءة/أداء)، والعالم اللساني "جاك تارديف" (Jaque Tardif) الذي اهتم بالقدرة على معالجة المعلومات في الذهن، فكلاهما ساهما في بلورة المقاربة بالكفاءات التي اعتُمدت منذ ثمانينيات القرن الماضي في مجال التعليم، وتبنتها المدرسة الجزائرية في بداية الألفية الثالثة في الجيلين الأول والثاني، وعلى الرغم من محاولات القائمين على المنظومة التربوية تطبيق هذه المقاربة تبقى الصعوبات قائمة على رأسها نقص الإمكانيات المادية.

1. نظريات التعلم :

نظرية التعلم في أبسط تعاريفها هي "العلم الذي يبحث في العمليات التي يحدث في إطارها تغيير في سلوك المتعلم"²، و في المجال التربوي هي "محاولات جادة لتنظيم حقائق التعلم و تبسيطها و شرحها وتفسيرها والتنبؤ بها بطريقة علمية"³، وبداية ظهور نظريات التعلم كان في مطلع القرن العشرين، وتعد النظرية السلوكية أولى النظريات التي قدمها كل من العالمين الروسي "بافلوف" و الأمريكي "سكينر" و عمادها "المنعكس الشرطي"، ثم ظهرت البنائية كردة فعل على السلوكية، لأن المتعلم في نظر صاحب البنائية، هو التغيير الذي حصل في تركيبة البنى المعرفية العقلية، أما النظرية البنائية الاجتماعية، فقد أولى صاحبها اهتماماً كبيراً بالعوامل الثقافية

والاجتماعية، لأنها تؤثر على نمو القدرات الفكرية و العقلية للمتعلم، وتأني النظرية العرفانية التي مثلها كل من "تشومسكي" و "تارديف" لتبلور مقاربة جديدة أطلق عليها ب"الكفاءات".

1.1 النظرية السلوكية T. Behaviorisme:

انبثقت هذه النظرية من مدارس علم النفس التجريبي، ويعد "ب. واطسن" أول من استعمل مصطلح "السلوكية" Behaviorisme في مقال نشره سنة 1913 عنونه: "علم النفس كما يراه السلوكي"، ويطلق على هذا المقال أحيانا اسم "البيان السلوكي".⁴

والسلوكية (Behaviorisme) يعني السلوك (Behavior)، وجاءت هذه النظرية كردة فعل على الذين يرون أنه بالإمكان قياس الوعي والشعور بواسطة إجراءات العملية الموضوعية.⁵

واستثمر "واطسن" جهوده من أجل صياغة نظريته في تصورات ونظريات سابقة ومعاصريه، فقد أخذ من "جون لوك" مبدأ التجربة، والذي ينصّ على "أنّ ذهن الطفل عند ولادته يكون مثل الصفحة البيضاء، والتجربة الحسية هي التي تطبع فيه آثارها التي تتولد الأفكار".⁶ والأطفال كما يبيّن السلوكيون يولدون كاللوح الأملس، أو صحيفة بيضاء لا تحمل أية فكرة مسبقة عن العالم أو عن اللغة، وهؤلاء الأطفال يشكلون اللغة بواسطة المحيط، ويكيفون السلوك من خلال برامج مختلفة من التعزيز.

و"الإشرط" في نظرية "جثري" هو تكوين العلاقة الارتباطية بين المثير والاستجابة، ويفهم من الارتباط هنا تكرار حدوث ميل الاستجابة نحو مثير ما، عندما تكون تلك الاستجابة قد سبق لها أن استدعت من قبل ذلك المثير.⁷ وتستند النظرية السلوكية إلى مبدئين هما: مبدأ "بافلوف" (الإشرط الكلاسيكي)، ومبدأ "سكينر" (الإشرط الإجرائي).

1.1.1 بافلوف (Pavlov) والإشرط الكلاسيكي:

بعد تجاربه المخبرية على الحيوانات، توصل "بافلوف" إلى أنّ إفرازات الحيوانات لللعاب لا يتوقف إلا على الطعام، بل يمكن أن تفرز اللعاب بمثيرات أخرى غير الطعام، مثل الصوت أو وقع أقدام من يقدم لها الطعام ورؤيته، لكن هذه الظاهرة تعذر عليه تفسيرها فدعا إلى سلسلة من الدراسات عن إفراز اللعاب، فتوصل إلى أنّ المثير الحيادي "الصوت" إذا ما تزامن حدوثه مع المثير غير الشرطي (الطعام)، فإنه يكتسب القدرة على إحداث الاستجابة (اللعاب) التي كان يستجربها المثير غير الشرطي في الماضي.⁸

ما يمكن أن نستخلصه من تجارب "بافلوف" أنّ التعلم يحدث نتيجة ارتباط بين المثير والاستجابات الانفعالية مثل الشعور بالخوف اتجاه الاختبارات.⁹

ولاحظ بافلوف في تجاربه عددا من القوانين تفسر جوانب كثيرة من عملية التعلم أهمها:¹⁰

-**التكرار:** حتى تحدث الاستجابة الشرطية لا بد أن يحدث تكرار المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي (سماع صوت الجرس مع تقديم الطعام) قبل أن تتكون الاستجابة الشرطية، وقد تحدث الاستجابة الشرطية من فعل مثير شرطي مرة واحدة.

-**التدعيم:** حتى يضمن المعلم زيادة اكتمال تكرار حدوث الاستجابة من المتعلم، لا بد من تكرار العملية مرات عديدة، ويتحتم ربط المثير الشرطي (الجرس) بالمثير غير الشرطي (الطعام)، فيكتسب المثير الجديد القوة على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي، وألح "بافلوف" على استمرار العملية أياما بانتظام حتى تقوى الرابطة بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية.

-**الانطفاء:** على خلاف مصطلح التدعيم الذي يعزز الاستجابة، تكلم "بافلوف" عن الانطفاء الذي يحدث نتيجة التوقف عن الاستجابة للمثيرات، فالمثير الشرطي يجب أن يتكرر ظهوره دون أن يتبعه المثير الطبيعي من آن لآخر، فإن الاستجابة تتناقص حتى تزول وتنطفئ كلية، ويمكن عدّ انطفاء الاستجابة نوعا من التعلم أي تعلم الكف عن القيام بعمل ما لا يقتزن بتعزيز.

إضافة إلى هذه القوانين، هناك "تعميم المثيرات" وهي تشبه المثير الشرطي من بعض الوجوه كالأصوات المشابهة لصوت الجرس، وكلما زاد التشابه والتقارب بين المثير الشرطي والمثير الأصلي زادت قوة الاستجابة الشرطية وكانت أكثر بقاء، ومن القوانين كذلك التمييز، وهو أن يميز المتعلم بين المثير الأصلي والمثيرات الأخرى المشابهة به، ويحدث هذا في حالة عدم تعزيز المثير الشبه.

2.1.1 سكينر (Skinner):

وعلى خلاف "بافلوف" فإنّ التعلم عند "سكينر" يأتي نتيجة التفاعل بين الكائن الحي وبيئته، وأنّ السلوك الإجرائي لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في الموقف، ولا تكون معروفة في العادة، ولا قيمة لها في التعلم، فالصلة بين الاستجابة والتعزيزين المنبه والاستجابة، وما يحدث في التعلم أنه عندما ينتج سلوك ويتم تعزيزه، فإنّ احتمال تكراره يزيد والعكس صحيح.¹¹

ويحدد صاحب نظرية "السلوك الإجرائي" نوعين من التعلم، ويستطيع الملاحظ أن يميز بينهما من خلال طبيعة السلوك لكليهما:¹²

-**التعلم الاستجابي:** هو صياغة جديدة لمبدأ الفعل المنعكس الشرطي الذي وضعه "بافلوف" ومفاده أن الاستجابة الفطرية الناشئة عن وجود مثيرات محددة في الموقف السلوكي، وتحدث الاستجابة بمجرد ظهور المثير مباشرة بمعنى أنّ السلوك الاستجابي يتكون من الارتباطات المحددة بين المثيرات والاستجابات التي يطلق عليها الانعكاسات.

-**التعلم الإجرائي:** يرتبط هذا المبدأ بقانون الأثر الذي صاغه "ثورندايك"، وأعيد تسميته من طرف "سكينر" بـ "الإشرط الإجرائي" ومفاده أنّ جميع الاستجابات الإرادية المتعلمة التي تصدر عن الفرد على نحو إرادي ولا ترتبط بمثيرات محددة مسبقا في المواقف الحياتية المتعددة، وليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة

الشرطية، فهو يشمل كافة الأنماط السلوكية التي تؤثر في البيئة وتحدث تغييرا فيها، وتسمى هذه السلوكيات بالغرضية أو الوظيفية لأنها تخدم غرضا معينا.¹³

وتوصل "سكينر" بعد تجاربه أن المثيرات ثلاثة أنواع وهي تتحكم في السلوك الإجرائي:

- **التعزيز أو المثير المعزز:** وينضوي تحته كل أنواع المثيرات الإيجابية التي تصاحب السلوك الإجرائي، وسميت بالإيجابية لاستحسان تكرارها مستقبلا.
- **العقاب أو المثير العقابي:** وينضوي تحت هذا النوع كل ما هو غير مرغوب فيه، وبالتالي يستوجب إزالة الاستجابة.

- **المثير الحيادي:** وهو كل المثيرات التي تؤدي إلى إضعاف السلوك الإجرائي أو تقويته.¹⁴

يتبين من النظريتين — الإشراف الكلاسيكي والإشراف الإجرائي — أنّ للمعلم دورا محوريا باعتباره المهّيء للظروف البيئية التي تسمح بتحقيق الأهداف، أو المقاربة بالأهداف من خلال نظام التعزيزات والمكافآت، فالمعلم يغير سلوك المتعلم من خلال إثارة ردود جديد على محفزات محددة، ويتم التعلم من خلال التكرار والمحاکمات والأخطاء.

ولقد أُلقت النظرية السلوكية لدى "بافلوف" و"سكينر" بظلالها في ميدان التعليم، إذ يعد المنعكس الشرطي الكفيل في تفسير سلوكات المتعلمين وتفسير العادات وتعلم اللغة، وذلك على أسس الاستجابة الشرطية، فمثلا يستطيع المتعلم "التلميذ" أن يتعلم بآلية التعزيز والاقتران الكلمات وذلك باستخدام الصور والأشكال باعتبارها مثيرات غير شرطية، وأما ما يدل عليها من الكتابة -إرفاق لكل صورة كلمة تدل عليها- فهي مثيرات شرطية، وعن طريق الاقتران تكتسب الكلمة كمثير شرطي خصائص الصورة كمثير غير شرطي، كما أن للتعزيز والعقاب دورا كبيرا في تغيير سلوك المتعلم، فالطفل الذي يحسن القراءة وذلك بالنطق الصحيح للحروف يعزز بعبارات الثناء المعنوية، أما في حال النطق الخطأ فيعاقب جراء سلوكه، والهدف إزالة مثير غير مرغوب فيه.

2.1 النظرية البنائية (Constructivisme):

إذا كانت النظرية السلوكية ترى أنّ التعلم هو تغيير دائم في السلوك عن طريق المثير، الاستجابة، والتعزيز، وأنّ المعرفة تقع خارج عقل المتعلم، والمعلم هو الوحيد المخوّل له بنقلها إلى المتعلم، عبر دفعات أو مكونات تنتظم في خيط فكري للوصول إلى الهدف، فإنّ البنائية تهتم بالآلية المعرفية من قبل الفرد المتعلم لتعلم العملية المعقدة.¹⁵

ويعدّ "جان بياجيه" (John Peaget) الممثل الأكثر شهرة للنظرية البنائية، والسلوك عنده يصدر عما يدور داخل العقل، لذا نجد مفهوم التعلم عنده يختلف عن المفهوم عند السلوكيين، فالتعلم هو التغيير الذي يحصل في تركيبة البنى المعرفية العقلية، ويتم ذلك بإحدى الطريقتين.¹⁶

-**التمثيل (Assimilation):** أو التقبل والاستيعاب، حيث تكون الخبرات المعرفية الجديدة متناسبة مع البناء المعرفي الموجود في الذهن، فيقبلها ويتشربها وتنضم إلى البنية المعرفية للفرد، فهنا يجد المتعلم أنّ ما يتعرض له من خبرات يتناسب مع ما لديه من بني معرفية فيقبله ويعمل به.

-**المواءمة (Accommodation):** وتحصل عندما تكون الخبرة المعرفية غير متناسبة مع البناء المعرفي الموجود في الذهن.

ومن خلال التمثيل والمواءمة يصل المعلم إلى حالة التوازن الذهني التي تثمر التعلم، والغاية التكيف مع البيئة (Adaptation)، فييجاد بني معرفية جديدة يكون بسبب حاجة الطفل الوصول إلى حالة التوازن¹⁷. فالتعلم عند صاحب النظرية يأتي من تكيف الأفراد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي، وهو غاية عملية الموازنة، أو الهدف النهائي للعملية، كما أنّ الموازنة تهدف إلى القضاء على مختلف أشكال التناقضات، من الأمثلة على ذلك الطفلة التي تتنبأ بأن الماء الذي يصب في كأس قصير عريض سيصل إلى نفس المستوى إذا ما صب في كأس آخر طويل وضيق، وعندما تلاحظ الطفلة أن مستوى الماء في الكأس الثاني أعلى منه في الكأس الأول تصاب بالانزعاج، وهذا ما نسميه بالاضطراب، وبعد مرور الزمن واكتساب الخبرات، فإن الفتاة تبدأ في فهم السبب الذي يجعل من مستوى الماء في الكأس الطويل الضيق أعلى منه في الكأس القصير المتسع¹⁸. وعملية الموازنة تبدأ ببعض الاضطراب إذ يشعر الإنسان بأن هناك شيء ما ليس على ما يرام، وإضافة إلى التكيف تأتي عملية التنظيم ويعدّ الذكاء جوهرها وأنّ وظيفته تنحصر في تمثيل الكون مثلما تنحصر وظيفة الكائن في تمثيل البيئة المحيطة به مباشرة.

ويلخص أحد أبرز ممثلي هذه النظرية "جاك تارديف" (Jacque Tardif) الأسس القاعدية للتعلم في النقاط التالية:¹⁹

التعلم هو عملية ديناميكية لبناء المعرفة من خلال الموضوع (Sujet) والبناء (Constructif) والدافع (Motif). يشمل التعلم إقامة روابط بين المعلومات الجديدة، وتلك التي تم تنظيمها بالفعل (التمثيل) (Assimilation). يتطلب التعلم التنظيم المستمر للمعرفة. وينضوي التعلم على تعبئة الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفة وكذلك المعرفة التأديبية.

واستثمار الباحثين التربويين والديتاكيتين في مبادئ هذه النظرية وتطبيقاتها في العملية التعليمية جلي وبين القسّمات نظرا لاستدراك هؤلاء أن نمو العقل أو المفاهيم يتوقف على النضج والخبرة، ويكون ذلك عبر مراحل يمر بها المتعلم، فالتحصيل العلمي مثلا عند المتعلم أو التلميذ وقدرته على التعلم مرتبط بالذكاء عبر مراحل التعليم، كما يسر البيداغوجيون على عدم الاهتمام بكمّ ما يتعلمه التلميذ أو بكمّ المشاكل التي يستطيع حلها، بل يجب الاهتمام بكيفية تفكير التلميذ وطريقة حل المشكلات داخل القسم، وذلك عبر مراحل كالانتقال من الملموس إلى المجرد ومن الخبرات البسيطة إلى الخبرات المركبة مع الأخذ بعوامل أخرى كالعامل الوراثي والثقافي.²⁰

3.1 النظرية البنائية الاجتماعية (Socio Constructivisme):

تستمد هذه النظرية أسسها من اتجاهين هما: الاتجاه النفسي الاجتماعي واتجاه النفس التنموية الاجتماعية، ومؤسسها هو "ألبرت بندورا" (Bandurat) الذي يرى أنّ الطفل يتعلم سلوكيات جديدة من خلال مراقبته للأشخاص الآخرين، فهو يقلد نماذج السلوك التي يكافأ ولا يعاقب عليها، ويقترح تسمية على نوع هذا التعلم بـ "التعلم بالرصد"، وقد طبقت هذه النظرية في مجالات كثيرة كعلم الاجتماع والجريمة.

وتحدد هذه النظرية ثلاثة إجراءات لاكتساب الفرد المعرفة من محيطه وهي: الانتباه ودافعة التعلم التي تعني بملاحظة الفعل المرغوب في تعلمه، وإجراء الاحتفاظ وذلك بتخزين ما تم تعلمه والاحتفاظ به طوال الوقت، وكذا الاستخراج الحركي والذي يأتي نتيجة قيام الشخص باستدعاء ما تم تخزينه.²¹

والملاحظ أنّ لهذه الإجراءات أهمية بالغة في التعلم، فالإنسان بطبعه الاجتماعي يتأثر بالآخرين، ويتفاعل معهم، ويشاهد هذا التفاعل بينهم، فهذه النظرية ركزت على عامل التفاعل الاجتماعي، وما يتركه من أثر في عمليات النمو والتعلم والتفكير.

ومن منظري البنائية الاجتماعية "فايجوتسكي" (Vygotski) الذي رفض مبدأ التوازن الذي أقره "بياجيه" (Peaget)، وفي رأيه أنّ النمو أكثر تركيباً وتعقيداً، فما يرجعه "بياجيه" إلى عوامل بيولوجية يرجعه "فايجوتسكي" إلى عوامل ثقافية واجتماعية بالدرجة الأولى، فالبنائية الاجتماعية ترى أنّ النمو البيولوجي والنمو الثقافي لا يحدثان منفصلين، ولذا فمن المهم التنبيه إلى العوامل الاجتماعية والثقافية وهي تؤثر على نمو القدرات الفكرية والعقلية.²²

ويظهر التقاطع المعرفي لنظريته مع نظرية "بندورا" في نقطتين أساسيتين:²³

- **تذويت المعرفة:** حيث يتعلم الطفل من خلال مشاهدة الآخرين، وطريقة التفاعل بينهم، وكلما زاد ما يشاهده الطفل زادت قدرته على استخلاص المعلومات.

- **منطقة النمو المحتمل:** وهي المرحلة التي بين مستوى أداء الطفل المستقل ومستوى الأداء الذي يقوم بتوجيه ومساعدة راشدين كبار في محيطه، وفيها يميّز ثلاث مراحل: الأولى الأداء المستقل، والثانية الأداء بمساعدة الآخرين، والأداء الذي لا يستطيعه لأنّه لم يبلغ من النضج أو النمو ما يمكنه من ذلك، فهي المنطقة بين ما يستطيع المتعلم عمله بنفسه وبين ما يستطيع عمله بمساعدة المعلم، ففي هذه المنطقة أو المرحلة لا يستطيع الطفل حل المشكلة إلا بمساعدة من هو أكثر تقدماً منه وتسمى نظرية المنطقة والدعم.

ويحاول منظرو النظرية البنائية الاجتماعية منذ العقد الأخير القرن العشرين تحويل هذه النظرية إلى ممارسات تدريبية باعتبار البنائية نظرية للتعلم، وليست نظرية للتدريس، فعناصر التدريس البنائي غير محددة بشكل دقيق، والتدريس بنظر "وندشيد" (Windchid) لا زال مطروحاً على شكل توجيهات تدريسية²⁴، وعلى الرغم من ذلك، يحاول أصحاب النظرية ومناصروها تحديد الخطوط العريضة للتعلم البنائي كالنظر إلى المتعلم على أنه عملية تفاعل اجتماعية سياقية تتجاوز المعرفة، ويمكن دور المعلم في تحفيز المتعلمين للتساؤل وطرح المشكلات

وتحديد الأهداف، ويضرب "مايكل نايل" (Michael Nail) أمثلة للصف الثالث الابتدائي حيث تقدم الوحدة نموذجا لتدريس الرياضيات يسمح للطلبة بالتعرف على مواضيع متنوعة تستدعي القيام بالعمليات الحسابية، وبالتالي تجعل الوحدة الطلبة يشتركون في التفكير وبناء نظرياتهم وأنماط استكشافهم وابتكار وتبرير حلول والاستماع إلى آراء الآخرين.

4.1 النظرية العرفانية (Le théorie cognitiviste):

إضافة إلى النظرتين سالفتي الذكر، ساهمت بعض تصورات "نعوم تشومسكي" و"جاك تارديف" بلورت مقاربة جديدة أطلق عليها "الكفاءات"، وهي في أبسط تعاريفها القدرة على تكييف التصرف مع وضعية ومراجعة الصعوبات غير المستقرة والقدرة والاستعداد التلقائي بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين، وتصنف هذه التصورات في تيار ظهر في النصف الثاني من القرن الماضي أطلق عليه "المدرسة العرفانية" (le courant le cognitiviste) حيث ساهم كل من "تشومسكي" و"تارديف" في التنظير التربوي لهذه المقاربة:

1.4.1 نعوم تشومسكي (Noam Chomsky):

انتقد "تشومسكي" معظم آراء السلوكيين، ودحض آلياتهم المتعلقة بالمثير والاستجابة والتعزيز، ففي رأيه هي إجراءات تبتعد عن الموضوعية ولا نفع منها، وما يتعلق بالذات البشرية كـ "القدرة" مثلا ينسحب منها التجريب وعلم النفس. ويرى أنّ الطفل بإمكانه تعلم أي لغة إنسانية شرط أن يمتلك القواعد الكلية ويعني بها الأشكال التي تشترك فيها كل اللغات، ويرى "تشومسكي" أن البنية العميقة التي تحدد المعنى مشتركة بين كل اللغات، إذ لأنها ليست سوى انعكاسا لأصول الفكر والقواعد التي تحول البنية العميقة إلى بنية سطحية تختلف من لغة إلى أخرى، ويصعب كثيرا على الطفل أن يكتسب اللغة ما لم يمتلك القواعد عندما تجد المثيرات الملائمة لذلك والاكساب اللغوي عند الطفل ليس بتأثير المحيط عليه، واقترح "تشومسكي" مصطلح "الكفاية" أو "الكفاءة اللغوية" (Compétence) مقابل "الأداء الكلامي" (Performance) فالكفاية اللغوية كما يفسرها "هي معرفة المتكلم المستمع المثالي للغة أي القدرة الضمنية التي يمتلكها المتكلم والتي تخول له إنتاج عدد لا حصر له من جمل لغته الأم، فهي حينئذ حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي، أمّا الأداء الكلامي فهو الاستعمال الفعلي للغة في الظروف المحسوسة"²⁵. ومن خصائص الكفاية اللغوية القدرة على إنتاج عدد غير محدد من التراكيب والقدرة على تقديم التفسير الكافي لتلك الجمل المنجزة.²⁶

وتتجلى الكفاية اللغوية من منظور "تشومسكي" بشكل واضح في العملية التعليمية، فالمتعلم باستطاعته إنتاج عدد غير محدود من الجمل لها نفس المضمون، إلا أنها تختلف من ناحية السياق وذلك بالتحويلات كالحذف مثلا.

2.4.1 جاك تارديف (J.TARDIF):

إذا كانت نظرية "تشومسكي" تهتم بالقدرة على إنتاج الجمل، فإنّ تصورات "تارديف" تهتم بالقدرة على معالجة المعلومات، فالقاسم المشترك بينهما هو العقل، واشترط الثاني على المتعلم في العملية التعليمية أن يكون مدركا وفاعلا في نفس الوقت إضافة إلى وعيه ما يجري حول ما يحيط به عليه أن يدرك ما يحدث بداخله، ويولي "تارديف" أهمية كبيرة للمعلومات ومعالجتها قصد الفهم والتحليل، لأن نشاط المتعلم يقوم على ذلك، ففي نظره أن اكتساب المعارف الجديدة يعدّ أمرا مستحيلا إذا لم توضع علاقات بين المعلومات الجديدة والمعارف الموجودة في الذاكرة، بالإضافة إلى أن التلميذ لن يغير معارفه المخزونة في ذاكرته بمجرد مصادفته لمعلومات جديدة، فلا بد من إجراء عملية ليقيم التغير في ذاكرته، وعملية إنتاج المعارف والكفايات تتوقف على نشاط المتعلم من خلال استخدامه أنماطا سلوكية وأفكارا يستخدمها من أجل التأثير على عملية الذهنية، وهو إجراء أطلق عليه اسم "الاستراتيجية التعليمية" أو "المعرفية" وهي "سلسلة من الإجراءات التي يقوم بها الفرد من الوضعية المنطلق إلى الوضعية الهدف، وهو ما يفرض على الفرد تخطيطا للأنشطة وكذلك ضبط ومراقبة هذه الإجراءات.²⁷

وأشار "خيري" إلى أن "المعارف في نظر "تارديف" ثلاث:²⁸

- **التقريبية:** كرمس الحروف في أمكنة مختلفة داخل الكلمة، ومعرفة جدول الضرب.
 - **الإجرائية:** كحل المسائل الرياضية وقراءة الخرائط.
 - **الشرطية:** كالتمييز بين الأشكال الهندسية والتمييز بين النص الإخباري والنص السرد.
- وتعد الاستراتيجيات بالنسبة للمتعلّم المفتاح الأساسي لاكتساب المعارف وتوظيفها في وضعيات جديدة، بل لقد اعتبرت بعض الأبحاث التربوية الحديثة أنه بين مفهوم الاستراتيجيات ومفهوم المعارف علاقة تكاملية.

2. الإصلاح التعليمي في الجزائر:

عرفت المنظومة التربوية في الجزائر إصلاحات في الفترة الممتدة بين 1962 إلى 2017، فبعد الاستقلال شكلت لجنة وطنية لتحديد الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم (التعريب التدريجي، جزأة سلك التعليم، توحيد النظام التعليمي، التوجه العلمي والتقني وديمقراطية التعلم²⁹، ومع بداية السبعينيات انتهجت الجزائر سياسة التخطيط الشامل لتحقيق الاختيارات الوطنية الكبرى التي رسمتها من قبل والهدف هو ربط التعليم بمتطلبات وحاجات الاقتصاد للبلاد، وفي منتصف السبعينيات لوحظ أن تلك الإصلاحات أدخلت تغييرات كبيرة غير مناسبة وغير شاملة، ولم تغير جوهر المنظومة التربوية الموروثة عن الاستعمار الفرنسي فبدأ التفكير في إصلاح النظام التعليمي التربوي بصور أمرية 16 أفريل 1976 و التي بموجبها يوضع إصلاح شامل وذلك بنقل تجارب العالم الغربي والعربي والعالم الاشتراكي، الاتكاء على الدراسات والأبحاث التي توفرها منظمة اليونسكو وعلى أن يكون واقع المجتمع الجزائري نقطة انطلاق للاستفادة من هذه التجارب²⁹ فأصبح التعليم مهيكلا حيث الأطوار التالية، تعليم أساسي، تعليم ثانوي و تعليم تقني، واللذان لم يمسهما الإصلاح إلا في سنة 1985، وتعد بدايات الألفية الثانية مرحلة كبرى في تطوير المنظومة التربوية في الجزائر منذ عهد الاستقلال، فقد تم تنصيب

اللجنة الوطنية للإصلاح التي ترأسها عبد الرحمان الحاج صالح ومن أهدافها التشخيص الأولي لوضع المنظومة التربوية الراهنة، وفي مطلع السنة الدراسية 2003-2004 تجلّت جهود اللجنة الوطنية في الساحة التربوية، وتمثلت في وضع المناهج التعليمية الجديدة لمستوى السنة الأولى ابتدائي و السنة الأولى متوسط وعممت في مطلع السنة الدراسية 2006-2008، وقد أطلق على هذه المناهج الجيل الأول، ثم حاولت المنظومة التربوية معالجة الثغرات و أوجه التصور التي تم تحديدها في المنهج السابق، حيث امتثلت المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمنتهج، وتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعليمات، وطبقت ابتداء من السنة الدراسية 2016/2017، وهي عبارة عن خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف و المضامين والأنشطة التعليمية، نقل التلميذ عن الشاب العارف عن طريق الحفظ و الاسترجاع إلى التفكير و التحليل وإبداء الرأي والنقد، أي اكتساب المهارات الدراسية الأساسية و التحكم في أدائها وفق مناهج الجيل الثاني.³⁰

3. المقاربات المعتمدة في المدرسة الجزائرية:

اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ثلاث مقاربات: الأولى المقاربة بالمضامين، أو إيصال المعارف، وتكاد تشبه إلى حد كبير طريقة التلقين القديمة، أن المعلم يعتمد فيها إلى تبليغ المعارف ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها، أما المتعلم فيكتسب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعا، ويستحضرها في حالة المساءلة، ودور المتعلم مغيب في هذه المقاربة وليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة، "فالهدف الأساسي للتعليم في هذه المقاربة هو التراكم المعرفي، عبر إيصال المعلومات مما انجر عن ذلك إهمال منطق التعلم، وقد كانت هذه المقاربة عرضة لانتقادات كثيرة، "لأن المعارف التي يستظهرها المتعلم لا تؤدي إلى سلوك معين أو تغيير في هذا السلوك، فهو يحفظ الكثير من الحقائق والمعلومات دون معرفته بأثرها في سلوكه".³¹

وقد حاول الكثير من الباحثين الجزائريين في مجال التربية إيجاد مبررات لانتهاج المنظومة التربوية هذه المقاربة كـ "المرحلة أو الظرف الذي طبقت فيه هذه المقارنة (عهد الدولة الجزائرية الحديث)، وأنّ التدريس بالمضامين يعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميته.³²

أما المقاربة الثانية فهي بالأهداف، وهي حديثة استمدت أسسها من نظرية التعلم السلوكية (Behavioriste) و"الهدف" في حقل دراسات "علم النفس التربوي" هو "سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة لنشاط يزاوله كل من المتعلم والمعلمين، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقييم".³³

ودور المعلم في هذه المقاربة هو نقل المعلومات وبناء وتنظيم أهداف التعلم، وتحديد أولويات التدريبات ومساعدة المتعلمين على حل التمارين عن طريق إزالة الصعوبات، وقد اعتمدت هذه المقاربات أكثر من عشرين سنة، وفي بداية الألفية الثالثة أدرك القائمون على المنظومة التربوية أنّ المناهج القائمة على بيداغوجيا الأهداف لم

تعدّ تساير التطور الاجتماعي والعلمي والثقافي الذي عرفه المجتمع الجزائري، وأنّه لا مناص لمسايرة ركب الدول الرائدة في حقل التربية والتعليم، وتبني المقاربة بالكفاءات.

1.3. المقاربة بالكفاءات في الجزائر:

في ثمانينيات القرن الماضي وقبل ظهورها في مجال التعليم، اعتمدت المقاربة بالكفاءات في التكوين المهني بهدف تحسين مهارات الموظفين، ومن ثم تحسين الإنتاج، وهي منهجية مستهدفة من حيث أنها تضع معيارا للمهارات التي يتعين بلوغها في نهاية التدريب في وظيفة محددة، وانطلاقا من هذا المبدأ اعتمدت المقاربة بالكفاءات في مجال التعليم، وهي أكثر قبولا في النظم التعليمية، وأول البلدان التي تبنت هذه المقاربة سويسرا وكندا وفرنسا، وأميركا، ولبنان وتونس ومعظم الدول العربية، وتسمح هذه المقاربة في العملية التعليمية والتعلمية للمتعلم اكتساب مهارات مستدامة تساعده في خلفيته التعليمية وفي حياته اليومية، كما تضمن له الانتقال الأفضل للمعرفة.

وقد اعتمدت المدرسة الجزائرية "المقاربة بالكفاءات" في السنة الدراسية 2004/2003، وكان من جملة أسباب تبني هذه المقاربة:³⁴

-دعم وتحسين البيداغوجيا.

-فشل معظم التلاميذ تحويل معارفهم لاكتسابها خارج سياقاتها أو محيطها.

-العمل على ترسيخ المعارف في الثقافة والنشاط.

و"الكفاءة التعليمية" كما جاء في مصطلحات المركز الوطني للوثائق التربوية هي: "مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات التي يكتسبها الطالب نتيجة إعدادة في برنامج تعليمي معين، تُوجّه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن، يسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء".³⁵ ويعرفها المسؤول الأول على قطاع التربية آنذاك "بن بوزيد": "القدرة على إنجاز عمل بشكل سليم وهي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعمل به بشكل ملائم".³⁵

وما يميّز الكفاءة من خلال هذين التعريفين:³⁶

-المهارة: ويقصد بها المهارة البنائية التي يمكن تطويرها من خلال الأنشطة المختلفة.

-القدرة: ويقصد بالقدرة الذهنية التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقل أخطاء. فالكفاءة هي مجموعة منظمة ووظيفية من المواد (معارف، قدرات، مهارات)، التي تسمح أمام جملة من الوضعيات حلّ مشاكل وتنفيذ نشاطات وإنجاز أعمال.

ميّز الأخصائيون في مجال التربية — هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم — نوعين من الكفاءات:³⁷

–الكفاءة القاعدة Compétence De Base: وهي الكفاءات التي يجب التحكم فيها بالضرورة لكي يستطيع المتعلم الشروع في تعليمات جديدة، لأن أي صعوبة يعانيها التلميذ في هذا المستوى فإنها تنعكس سلبا على التعليمات الجديدة.

– كفاءة الإتقان Compétence De Performance: وهي كفاءات مفيدة غير أن عدم التحكم فيها لا يؤدي إلى رسوب المتعلم، وهي في الأصل كفاءة قاعدية وصلت إلى درجة معينة من التمكن والتحكم.

2.3 نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات:

يرى "دو كليل" أن الوحدات الإدماجية ليست وحدات تعليمية مستقلة كالوحدات التعليمية الخاصة ببناء الكفاءات القاعدية، بل هي وحدات متعلقة بعملية إدماج مجموعة الكفاءات القاعدية المكونة للكفاءة المرحلية.³⁸ ونشاط الإدماج هو نشاط تعليمي، وظيفته قيادة المتعلم فرديا أو جماعيا نحو تجنيد عدة مكتسبات ثم الحصول عليها بصفة منعزلة للبرهنة على التحكم في الكفاءة القاعدية المطلوبة، في نهاية كل وحدة تعليمية أو مجموعة وحدات.³⁹

وخصائص النشاط الإدماجي كما بينها "روجي كسافي" (Roegiers) في كتابه "المعرفة والقدرة وكفاءات التلاميذ"، وتبنتها "هيئة المعهد الوطني لتكوين المستخدمين".⁴⁰

— يقوم بتعبئة مجموعة المكتسبات وتكون مدججة لا مضافة.

— موجه نحو مهمة أو خدمة وذو بعد اجتماعي و دلالة يُجَنَّد فيه المتعلم بصفة منظمة مجموعة من المواد (معارف، مفاهيم، قدرات)

ويتوقف نشاط الإدماج على تحديد صيغة يجد المتعلم نفسه من خلالها أما وضعية من الوضعيات التي تخص الكفاءة المستهدفة، ويكون ذلك باتباع الخطوات التالية:⁴¹

— تحديد الكفاءات المستهدفة.

— تحديد التعليمات المراد إدماجها (أهداف خاصة، قدرات+أهداف)

— انتقاء وضعية من فئة الوضعيات الخاصة بهذه الكفاءة، ذات مستوى مناسب وذات دلالة جديدة وتعطي فرصة لإدماج ما نريد إدماجه.

— تحرير كيفية التنفيذ مع الحرص على أن يكون المتعلم في قلب النشاط، ومن خلال تحديد: ما ينجزه المتعلم، الوسائل الموضوعية تحت تصرف المعلم، التوجيهات الدقيقة المقدمة للمعلم، أسلوب العمل (فردية، جماعية)، مراحل العمل.

4. صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدارس الجزائرية:

بعد اطلاعنا على دراستين ميدانيتين الأولى للأستاذة "رداف نصيرة" (2012) من جامعة سكيكدة، والتي حددت إشكالياتها كالآتي: "ما هي الصعوبات التطبيقية التي تواجه المعلم في ممارسة الموقف التعليمي من

خلال المقاربة بالكفاءات، كأسلوب بيداغوجي علمي يهدف للوصول بالمتعلم للتحكم في آليات ما تعلم داخل المدرسة ويمارسه بكفاءة خارجا".⁴²

والثانية للأستاذة "العطوي آسيا" من جامعة سطيف (2010) ومقدمة كبحث لنيل شهادة الماجستير كلية الآداب والعلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، والموسومة بـ "صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي".⁴³

ومن خلال الدراساتين سجلنا بعض صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات:

__ افتقار المدرسة الجزائرية إلى الإمكانيات المادية، كالتكنولوجيا التي تعد وسيلة إيضاحية ضرورية حتى يستطيع فهم وإدراك المادة العلمية في أقصر وقت ممكن.

__ المقاربة بالكفاءات لا تتجاوز إلا الإطار النظري، ولا تتعامل معه إلا على أساس عرض المعلومة، مما يجعل هذه المقاربة مجرد طريقة تقليدية متجددة شكلا لا مضمونا.

__ لا يطلع الأساتذة على المستجدات من خلال الندوات والملتقيات والرسكلة، ومن المفروض أيام تنظم من أجل التنسيق بين جميع أطراف العملية التربوية، وإبرام اتفاقيات للتسويق للفكر التربوي الجزائري، وطرح بدائل للخروج بحلول للمشكلات واقتراح أنظمة جديدة.

__ الاكتظاظ في الأقسام، لا يسمح للأستاذ مراقبة التلميذ مراقبة جيدة ومستمرة.

__ النسبة الضئيلة التي يكتسبها التلميذ من مهارات ذهنية وجسدية من 8% إلى 9% في المقاربة بالكفاءات، تجعل من الأستاذ مجرد رفيق.

__ أكثر الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تطبيق المقاربة بالكفاءات، هي صعوبة ذات طبيعة مفاهيمية ثم صعوبة التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي وصعوبات تكوينية.

5. خاتمة:

منذ مطلع القرن العشرين ميلادي، وبعد استقلال علم النفس عن الفلسفة، بدأ يلوح في الأفق ظهور نظريات تهتم بالتعلم والتعليم، فكانت أولاها السلوكية أو ما يطلق عليها نظريات ارتباطية حيث ركزت على المثير والاستجابة، وخير من مثلها "بافلوف" و"سكينر"، وقاسمهما المشترك التجارب على الحيوانات، واستطاع الديداكتيون الاستثمار فيها ولعل المقاربة بالأهداف كانت خير دليل على ذلك، ثم ظهرت النظرية البنائية التي أقصت ميدان التجارب وركزت على البنية المعرفية للتعلم وكيفية بنائها وإدخال المعارف الجديدة إليها عن طريق العديد من الاستجابات المعرفية، ويعدّ "بياجي" المؤسس البارز لها، وحاول بعض المنظرين ربط التعلم بالسياق الاجتماعي أو بالبيئة بالعملية التعليمية باعتبار أن الإنسان يتأثر بالآخرين ويتفاعل معهم وهو ما يترك أثرا في عمليات النمو والتعلم التفكير، وأطلق على هذه النظرية النظرية البنائية الاجتماعية، وأبرز ممثليها "باندورا" و"فايجوتسكي"، ثم تبلورت نظرية أخرى جاءت كردة فعل على السلوكيين فدحضت آلياتهم المتعلقة بالمثير

والاستجابة، ورأت أنّ للإنسان قدرة على إنتاج المعارف ومعالجتها باعتبار أن العقل أساس الإدراك، وتولد عن هذه التصورات ما يعرف بـ "المقاربة بالكفاءات"، وحاول البيداغوجيون استثمارها في العملية التعليمية، وشهدت المنظومة التربوية الجزائرية هذه المقاربة ابتداء من سنة 2003م، ونظرا لصعوبات تطبيقها فإنها لا تزال بحاجة إلى الدعم وإعادة النظر في طريقة ممارستها كسلوب.

6. توصيات:

- إن نجاح أي مشروع يتوقف على مجموعة من العوامل المادية والتقنية، والملاحظ في تطبيق المقاربة بالكفاءات كمشروع للمدرسة الجزائرية يجده افتقر لهذين العاملين: **المادي** والمتمثل في توفير التكنولوجيا (الحاسوب، شاشات العرض...) و**التقني** كاستخدام الوسائط المتعددة، وتأسيس منصات رقمية تهتم بالمحتوى.
- إن انتقال هذه المقاربة من بيئة الأصل (الغرب) إلى بيئة الهدف (الجزائر) قد أربكت القائمين على المنظومة التربوية، لأن مضامين المناهج التعليمية غير منتظمة في نظام واحد.
- تلتزم أي مؤسسة سواء كانت اقتصادية أو تربوية بتنظيم دورات تكوينية بغية رفع مستوى الكفاءة للعامل/الأستاذ، والملاحظ أن المؤسسات التربوية ملتزمة بذلك إلا أن هذه الدورات والندوات ينقصها عنصر التنسيق بين جميع أطراف العملية التربوية للنظر في المشكلات والحلول واقتراح أنظمة جديدة وترشيد الأساتذة حديثي التوظيف.
- عرفت المدرسة الجزائرية ظاهرة الاكتظاظ، إذ يتجاوز عدد التلاميذ في معظم المدارس الأربعين في الحجرة الواحدة، وهذا يمثل عبئا إضافيا للأستاذ مما يؤثر على سير عملية التعلم والتعليم وخاصة عند التعامل بالوسائط التعليمية.
- من أهداف المقاربة بالكفاءات اكتساب التلميذ مهارات مختلفة، لكن الدراستين المعتمدتين في هذا الباحث تشيران إلى أنّ نسبة المهارات الحركية والذهنية ضئيلة إذ تصل إلى 9% مما يدل على عدم تكيف الأستاذ مع الأوضاع البيداغوجية وحل الكثير من مشاكلها.
- الأخذ بعين الاعتبار الجانبين النفسي والاجتماعي للأستاذ، وتخفيفه ماديا حتى يتسنى له التركيز على رسالته التربوية.

7. الهوامش:

¹ حميد حقي، النظرية السلوكية، سلسلة علوم التربية، المحاضرة رقم 15، على الرابط <https://youtube/zg3bcn9dp>، تاريخ الاطلاع 2023/11/07.

² العدوان، زيد سليمان، الحوامدة، محمدفؤاد، (2011)، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، عمان، الأردن، دار المسيرة، (ط1)، ص113.

³ وسام، عبد الحسين، سامر، متعب، (2013)، التعلم الحركي و تطبيقاته في التربية البدنية والرياضية، لبنان، دار الكتب العالمية، (د.ط).

⁴ Pierre Moral, (1942), L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques, revue de la société l'étude américaine de XVII-XVIII siècle, page92.

⁵ IBID ,page 45.

⁶ العسوي، عبد الرحمان محمد (2004)، الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية، (د.ط)، ص:74.

⁷ ينظر: جلال، شمس الدين، (2003)، علم اللغة النفسي، مناهجه و نظرياته و قضاياها، الإسكندرية، مصر، مؤسسة الثقافة الجامعية، (د.ط)، ص56.

⁸ ينظر " قحطان، محمد الظاهر، صعوبات التعلم، عمان، الأردن، دار النشر و التوزيع، (ط1)، ص75.

⁹ العدواني، زيد سليمان، الحوامدة، فؤاد، (2011)، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، عمان، الأردن، (ط1)، ص139.

¹⁰ ناصف، مصطفى، (1983)، نظريات التعلم دراسة مقارنة، الكويت، عالم المعرفة.ص76

¹¹ ينظر : لعشوي، مصطفى، (2003)، مدخل إلى علم النفس المعاصر، بن عكنون، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص88.

¹² ينظر: ملحم، سامي، سيكولوجية التعلم و التعليم: الأسس النظرية و التطبيق، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، ص133.

¹³ عكاشة، فتحي، (2000)، علم النفس العام، الجزائر، الجزائر، مطبعة الجمهورية، ص:85.

¹⁴ ملحم، سامي، سيكولوجية التعلم و التعليم: الأسس النظرية و التطبيق، ص141.

¹⁵ ينظر: علي السيد، سليمان، (1997)، نظريات التعلم و تطبيقاتها في التربية، القاهرة، مصر، مكتبة الصفحات الذهبية، (ط2)، ص98.

¹⁶ راشد بن الحسين، العبد الكريم (2001)، النظرية البنائية الاجتماعية و تطبيقاتها التدريسية في المنهج، الرياض، السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص09.

¹⁷ المرجع نفسه، ص19.

¹⁸ ناصف، مصطفى، (1983)، نظريات التعلم دراسة مقارنة ص78

¹⁹ اللصاصمة، أبو شعيرة محمد، (2011)، المنحى الاستراتيجي الشامل لعلم النفس التربوي، الأردن، دار البركة، (ط1)، ص22.

²⁰ راشد بن الحسين، العبد الكريم (2001)، النظرية البنائية الاجتماعية و تطبيقاتها التدريسية في المنهج، ص19.

²¹ قيدوم، ميلود، (2014)، تداولية طرائف التدريس عيوبها و فوائدها، قلمة، الجزائر، الملتقى الوطني الأول، المعهد الخاص بالتعليمية، ص66.

²² بن الحسين، العبد الكريم (2001)، النظرية البنائية الاجتماعية و تطبيقاتها التدريسية في المنهج، ص22.

²³ المرجع نفسه، ص23.

²⁴ حساني، أحمد، البنية التركيبية في رحال اللسانيات التوليدية التواصلية، مجلة تحليلات الحدائة، معهد اللغة و الأدب

العربي. جامعة أحمد بن بلة السانبا، وهران، الجزائر، ص75.

- ²⁵ ميشال، زكريا، (1982)، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، (د.ط)، ص11.
- ²⁶ مازن، الوعر، (1986)، النظريات النحوية و الدلالية في اللسانيات التوليدية و التحويلية مجلة اللسانيات العدد6، ص76.
- ²⁷ الأمrani، عبد العزيز العلوي، (2015)، التربية المعرفية و تطوير القدرة على التعلم، مكناس، المغرب، مجلة علوم التربية، جامعة مولاي إسماعيل، ص82.
- ²⁸ زهوني، الطاهر، (2000)، التعلم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ص42.
- ²⁹ جبالي، فيحة، (2015)، المنظومة التعليمية في الجزائر، قراءة في المنهاج و التقويم دكتوراه مخطوطة مقدمة لقسم اللغة العربية و آدابها، كلية الآداب و اللغات و الفنون، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، ص60.
- ³⁰ قمقاني، فاطمة الزهرة، (2022)، التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول و الثاني من المقاربة بالكفاءات، قراءة في مضامين المناهج، مجلة البحوث التربوية و التعليمية، المجلد 11، العدد1، الجزائر، ص75.
- ³¹ قيدوم، ميلود، (2014)، تداولية طرائف التدريس عيوبها و فوائدها، ص66.
- ³² هني، خير الدين، (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، مطبعة عين البنيان، (ط1)، ص91.
- ³³ الدريج، محمد، (2000)، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، البلدة قصر الكتاب، (د.ط)، ص86.
- ³⁴ وعلي، محمد طاهر، (2003-2004)، نشاط الإدماج في المقاربات بالكفاءات، الحراش، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، ص02.
- ³⁵ وزارة التربية، (2009)، المركز الوطني للوثائق التربوية CNPP سعيدة، الجزائر، ص03-04.
- ³⁶ وعلي، محمد طاهر، (2003-2004)، نشاط الإدماج في المقاربات بالكفاءات، ص04.
- ³⁷ غريب، محمد عبد الكريم، (2006)، المنهج التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية، الدار البيضاء، المغرب، منشورات عالم التربية، ص163.
- ³⁸ وعلي، محمد طاهر، (2003-2004)، نشاط الإدماج في المقاربات بالكفاءات، ص12.
- ³⁹ Roegiers ,Xavier,(2004), savoir capacité et compétence des élèves, édition de Boeck, 1ere édition, page 39.
- ⁴⁰ IBID,page 45
- ⁴¹ وعلي، محمد طاهر، (2003-2004)، نشاط الإدماج في المقاربات بالكفاءات ص4
- ⁴² رداف، نصيرة، (2012)، الصعوبات التطبيقية للتدريس بالكفاءات دراسة ميدانية، مجلة دفاتر المخبر، مجلد 7 العدد1، الجزائر، ص105-126.
- ⁴³ العطوي، آسيا، (2010)، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، ماجستير مخطوطة مقدمة لقسم علم النفس و علوم التربية الأروطونيا، جامعة لمين دباغين، سطيف، الجزائر، ص25-110.

8. قائمة مراجع البحث وإحالاته:

1. الأمrani، عبد العزيز العلوي، (2015)، التربية المعرفية و تطوير القدرة على التعلم، مكناس، المغرب، مجلة علوم التربية، جامعة مولاي إسماعيل.

2. جبالي، فتيحة، (2015)، المنظومة التعليمية في الجزائر، قراءة في المنهاج و التقويم دكتوراه مخطوطة مقدمة لقسم اللغة العربية و آدابها، كلية الآداب و اللغات و الفنون، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر.
3. جلال، شمس الدين، (2003)، علم اللغة النفسي، مناهجه و نظرياته و قضاياها، الإسكندرية، مصر، مؤسسة الثقافة الجامعية، (د.ط.).
4. حساني، أحمد، البنية التركيبية في رحال اللسانيات التوليدية التواصلية، مجلة تحليلات الحدّات، معهد اللغة و الأدب العربي. جامعة أحمد بن بلة السانبا، وهران، الجزائر.
5. حقي، حميد، النظرية السلوكية، سلسلة علوم التربية، المحاضرة رقم 15، على الرابط <https://youtube/zg3bcn9dp/>، تاريخ الاطلاع 2023/11/07.
6. الدريج، محمد، (2000)، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، البلدة قصر الكتاب، (د.ط.).
7. راشد بن الحسين، العبد الكريم (2001)، النظرية البنائية الاجتماعية و تطبيقاتها التدريسية في المنهج، الرياض، السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
8. ردا، نصيرة، (2012)، الصعوبات التطبيقية للتدريس بالكفاءات دراسة ميدانية، مجلة دفاتر المخبر، مجلد 7 العدد 1، الجزائر.
9. زهوني، الطاهر، (2000)، التعلم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
10. العدواني، زيد سليمان، الحوامدة، فؤاد، (2011)، تصميم التدريس بين النظرية و التطبيق، عمان، الأردن، (ط1).
11. العسوي، عبد الرحمان محمد (2004)، الوجيز في علم النفس العام و القدرات العقلية، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية، (د.ط.).
12. العطوي، آسيا، (2010)، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، ماجستير مخطوطة مقدمة لقسم علم النفس و علوم التربية الأروطوفونيا، جامعة لمين دباغين، سطيف، الجزائر.
13. عكاشة، فتحي، (2000)، علم النفس العام، الجزائر، الجزائر، مطبعة الجمهورية.
14. علي السيد، سليمان، (1997)، نظريات التعلم و تطبيقاتها في التربية، القاهرة، مصر، مكتبة الصفحات الذهبية، (ط2).
15. غريب، محمد عبد الكريم، (2006)، المنهج التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية، الدار البيضاء، المغرب، منشورات عالم التربية.
16. قحطان، محمد الطاهر، صعوبات التعلم، عمان، الأردن، دار النشر و التوزيع، (ط1).
17. قمقاني، فاطمة الزهرة، (2022)، التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول و الثاني من المقاربة بالكفاءات، قراءة في مضامين المناهج، مجلة البحوث التربوية و التعليمية، المجلد 11، العدد 1، الجزائر.
18. قيديم، ميلود، (2014)، تداولية طرائف التدريس عيوبها و فوائدها، قالمة، الجزائر، الملتقى الوطني الأول، المعهد الخاص بالتعليمية.

19. اللصاصمة، أبو شعيرة محمد، (2011)، المنحى الاستراتيجي الشامل لعلم النفس التربوي، الأردن، دار البركة،(ط1).
20. لعشوى، مصطفى، (2003)، مدخل إلى علم النفس المعاصر، بن عكنون، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
21. مازن، الوعر، (1986)، النظريات النحوية و الدلالية في اللسانيات التوليدية و التحويلية مجلة اللسانيات العدد6.
22. ملحم، سامي، سيكولوجية التعلم و التعليم: الأسس النظرية و التطبيق، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة.
23. ميشال، زكريا، (1982)، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، (د.ط).
24. ناصف، مصطفى، (1983)، نظريات التعلم دراسة مقارنة، الكويت، عالم المعرفة.
25. هني، خير الدين، (2005)، مقارنة التدريس بالكفاءات، الجزائر، مطبعة عين البنين،(ط1).
26. وزارة التربية، (2009)، المركز الوطني للوثائق التربوية CNPP سعيدة، الجزائر.
27. وسام، عبد الحسين، سامر، متعب، (2013)، التعلم الحركي و تطبيقاته في التربية البدنية والرياضية، لبنان، دار الكتب العالمية، (د.ط).
28. وعلي، محمد طاهر، (2003-2004)، نشاط الإدماج في المقاربات بالكفاءات، الحراش، الجزائر، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم.
29. Pierre Moral, (1942), L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques, revue de la société l'étude américaine de XVII-XVIII siècle.
30. Roegiers ,Xavier,(2004), savoir capacité et compétence des élèves, édition de Boeck, 1ere édition.