تاريخ الاستلام: 2025/01/16 تاريخ القبول: 2025/10/05 تاريخ النشر: 2025/12/25

عبد الله عثمانية *
جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة (الجزائر)
Email: a.otmania@univ-skikda.dz

مجلة البحوث والدراسات الإنسانية المجلد 19/ العدد 02 –السنة 2025 ص ص 259–292
EISSN : 2588-2317 ISSN : 1112-8151

الملخص :

تسعى الدراسة الحالية للتعرف على موضوع بالغ الأهمية، والمتعلق بتبني المقاربة بالكفاءات كبديل للمقاربة بالأهداف في المدرسة الجزائرية، ابتداء من سنة 2003، وبخاصة في بناء المناهج التربوية، وما واجهته من عديد التحديات البيداغوجية، الادارية، النفسية، والاجتماعية، ولتلافيها وجب اقتراح آليات لاستشراف مستقبل أفضل لهذه المقاربة، لتتكيف مع متطلبات الوضع الراهن وما يشهده من تطورات في جميع مجالات الحياة، بهدف جعل المتعلم قادرا على توظيف ما تعلمه داخل المدرسة في حياته اليومية، مما يؤهله مستقبلا ليكون موردا بشريا فعالا يساهم في تطور البلاد.

الكلمات المفتاحية : المقاربة بالكفاءات ، المدرسة الجزائرية ، التحديات ، الاستشراف

***Abstract*:**

The current study seeks to identify a very important topic related to the adoption of the competencies approach as an alternative to the objectives approach in Algerian schools, starting in 2003, especially in the construction of educational curricula, and the many pedagogical, administrative, psychological and social challenges it faced, and to avoid them, it is necessary to propose mechanisms to foresee a better future for this approach, to adapt to the requirements of the current situation and the developments in all areas of life, with the aim of making the learner able to employ what he learned in school in his daily life, qualifying him in the future to be an effective human resource contributing to the development of the country.

Keywords: *Competency, based approach, Algerian School, Challenges, Foresight*

* المؤلف المرسل

المقدمة:

إن تطور وازدهار الأمم في شتى مجالات الحياة يمر أساسا عن طريق الاهتمام بالتعليم، وتوفير كل ما يلزم من إمكانات مالية، مادية، وبشرية، تضمن تمدرسا أمثل وأفضل للتلاميذ.

وهذا ما ذهبت إليه الأمم المتحدة من خلال تركيزها على التعليم، باعتباره طريق المستقبل وسبيل تحقيق المستدامة لدى المجتمعات، من خلال توفير فرص التعليم لكل الأطفال دون تمييز. (A.Guterres,2020)

والجزائر كبقية البلدان، اهتمت منذ استقلالها بالتعليم، واعتبرته أولوية الأولويات، فقد حاولت رسم سياسة تعليمية واضحة لكل أبناء الشعب الجزائري، مبنية على أسس علمية لضمان نجاح العملية التعليمية / التعلمية في الطورين الإلزامي وما بعد الإلزامي؛ وحتى في التعليم الجامعي والتكوين والتعليم المهنيين، لتحقيق مشروع المجتمع العام، المتمثل في تكوين مواطن جزائري، جمهوري، ديمقراطي، مسلم، عربي، أمازيغي، ومتفتح على العالم الخارجي، وهذا ما قد سيضمن لها تكوين موارد بشرية مؤهلة تتمتع بكفاءة وفعالية عاليتين في كل المجالات؛ في إطار هويته الإسلامية، العربية ، والأمازيغية، التي ثبتها الدستور الجزائري الحالي بهذا الترتيب، في المواد: الثانية، الثالثة، والرابعة. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية - العدد 82، 2020، ص07)

وجدير بالذكر أن الجزائر بعد استقلالها كانت أمام وضع شبه منهار من الناحية الاقتصادية، الاجتماعية، والثقافية، والمتمثل في تفشي الأمية بحوالي 90%،(عمراني، 2013، ص39) وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية، ونقص الموارد المالية والبشرية، لكن رغم هذه الصعوبات بادرت إلى تجنيد وتعبئة كل الإمكانات المتاحة آنذاك، بما فيها الاستعانة ببعض الدول الأوربية والعربية، لبناء منظومة تربوية جزائرية،

وحاولت في هذا السياق بمساع إدخال إصلاحات عديدة على كل الأطوار. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص17)

ونتيجة لهذه المساعي الحثيثة تضاعف تعداد التلاميذ بعشر مرات منذ سنة 1962، لتصل إلى أكثر من سبعة ملايين ونصف المليون تلميذ خلال سنة 2008 على سبيل المثال، ونفس الشي بالنسبة للهياكل المدرسية التي تضاعفت أيضا مع التزايد المستمر للتلاميذ، حيث ارتفع عدد الثانويات مثلا، من 39 ثانوية سنة 1962، إلى أكثر من 1500 ثانوية سنة 2006،مع تبني سنة 1976 ثلاثة مبادئ رئيسة: ديمقراطية التعليم، مجانيته، وإلزاميته، وعملت أيضا على تجسيد خيار تعريب التعليم وجزأرته في مختلف الأطوار، وهذا ما سمح للبلد باسترجاع وترقية لغته وثقافته وقيمه الحضارية. (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008، ص28)

كما تبنت في إطار اصلاح المنظومة التربوية، للرفع من مردوديتها، عديد المقاربات في المدرسة الجزائرية، حيث تبنت منذ الاستقلال المقاربة بالمحتويات أو بالمضامين، التي تعتبر نوع من التدريس الذي يتجه نحو تحصيل المعارف و استرجاعها عند اجتياز الامتحان فقط، دون تشجيع التلميذ على استغلال طاقاته (ف. براهيمي، 2014، ص112)، ولتجاوز ذلك ظهرت مشاريع إصلاحية أخرى، لعل أهمها، مشروع إصلاح التعليم سنة 1974، التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر رئاسي 16 أفريل 1976، والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي واجباريته إلى غاية سن 16، وتنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص، وتنظيم التربية التحضيرية. ونتيجة لذلك،طبقت المقاربة بالأهداف، في المدرسة الأساسية، بداية من سنة 1977، بشكل تجريبي، ثم نفذت ابتداء من الدخول المدرسي 1981/1980 ، وعممت بعد ذلك بشكل تدريجي سنة بعد سنة، حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل

طور، وتدوم فترة التمدرس الإلزامي 09 سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار، مدة الطورين الأولين 06 سنوات (الابتدائي سابقا) ومدة الطور الثالث 03 سنوات (المتوسط سابقا)، وتم تصميم المدرسة الأساسية لتكون وحدة تنظيمية شاملة. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص ص8- 20)

وأخيرا تبني المقاربة بالكفاءات التي طبقت بشكل تدريجي ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003، في الطور الإلزامي (التعليم الابتدائي والمتوسط)، والطور ما بعد الإلزامي (التعليم الثانوي العام والتكنولوجي) خلال السنة الدراسية 2006/2005.

واعتماد المقاربة الأخيرة، جاء كنتيجة لسعي السلطات العليا إلى اصلاح المنظومة التربوية، بعد تنصيب لجنة وطنية لهذا الغرض، سنة 2000، تألفت من 157 عضوا قاموا بإجراء تشخيص موضوعي وشامل لهذه المنظومة، قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل متسق ومنسجم. (ب. بن بوزيد، 2009، ص25)

وبذلك تم التخلي عن المقاربة بالأهداف نتيجة ظهور عدة نقائص في الطورين الإلزامي وما بعد الإلزامي، حسب القائمين على التربية الوطنية من جهة، وتأثير التوجهات العالمية الحديثة للتربية والاقتصاد، من جهة أخرى، مما استلزم إحداث إصلاحات عديدة انطلاقا من الغايات والأهداف ووصولا إلى تنظيم الجذعين المشتركين والشعب المنبثقة عنهما، وبالتالي حكم على فشل مقاربة المدرسة الأساسية في تحقيق أهدافها، بالرغم من عدم وجود دراسات أكاديمية تثبت ذلك.

لكن رغم ذلك، فإن المقاربة بالكفاءات، لها عديد المميزات التي تجعلها فعالة في المنظومة التربوية أكثر من باقي المقاربات السابقة، حيث تجعل العملية التعليمية / التعلمية أكثر مرونة وعملية وقربا للواقع المعيش للتلميذ، وتسمح له بتحويل وادماج ما تعمله داخل المدرسة وخارجها في حياته اليومية، وتنقل هذه العملية من التلقي

النظري، إلى التطبيق الفعلي، وتعطي له دورا كبيرا في بناء تعلماته، تحت اشراف المعلم الذي يبقى دوره موجها ومساعدا لا محتكرا للمعرفة، مما قد يؤدي إلى تكوين موارد بشرية فاعلة وفعالة في المجتمع تسهم في تطور ورقي وازدهار المجتمع، هذا إن توفرت كل ظروف النجاح لهذه المقاربة، سواء من الناحية البيداغوجية، المادية، المالية، والبشرية، وتجند كل أوساط التربية المباشرة وغير المباشرة؛ بدءا بالأسرة والمدرسة، ومرورا بجماعة الرفاق، دور العبادة، وسائل الاعلام والاتصال، منظمات المجتمع المدني، المسرح، والمكتبات،...

وبالتالي، فانعدام أو نقص هذه الإمكانات، سيجعل من تحقيق هذه المقاربة لأهدافها صعب من الناحية العملية، لما تواجهه من تحديات مختلفة، تعيق سيرها بخطى ثابتة للنجاح.

وهذا ما سنحاول البحث عنه من خلال دراستنا الحالية، وذلك بطرح التساؤلات الرئيسة التالية:

- مـا المقصود بالمقاربة بالكفاءات؟
- مـا دواعي تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية؟
- كيف يتم بناء المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية؟
- مـا التحديات الكبرى التي تواجه تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وكيف يمكن تلافيها؟

وطرحنا لهذه التساؤلات، لموضوع المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية بين تحديات الواقع واستشراف المستقبل، لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية.
- تشخيص أهم التحديات التي تعيق التطبيق الفعلي للمقارب بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ومحاولها تفسير أسبابها.

- استشراف مستقبل أفضل لهذه المقاربة بالمدرسة الجزائرية، من خلال اقتراح حلول لتطبيق أمثل لها.

1. المقاربة بالكفاءات:

للإحاطة بموضوع المقاربة بالكفاءات، يتوجب علينا ذكر ما يلي:

1.1.مفهوم المقاربة بالكفاءات:

إن المتتبع لموضوع المقاربة بالكفاءات، يلحظ أن هناك عدد كبير من الباحثين حاولوا معرفة المقصود بهذه المقاربة؟ وخصصوا وقتا كبيرا من عمرهم، بحثا وراء ذلك، ونذكر منهم: لوبوتيرف(Le Boterf) ، دي كيتيل(De Ketele)، روجيرس (Roegiers)، جوناييز (Jonnaert)، راي(Rey)، بيرينو(Perrenoud)، رومانفيل (Romainville)، قيتي (Guittet)...، ولتعريفها نقول: بأنها مقاربة تتصف بالتركيز على النجاعة، وبتكيف أفضل مع التغييرات المتزايدة لمجتمعاتنا أكثر من غيرها من المقاربات التي سبقتها، كذلك هي مقاربة منهجية تتيح للمنظومات التربوية التي تحمل هاجس الإنصاف فرصة لتمكين التلاميذ من تنمية كفاءات تؤهلهم ليصبحوا فاعلين في الحياة اليومية، كما انها مقاربة تتبنى المرونة فهي لا تقصي النماذج البيداغوجية الأخرى، وليست متنافية مع ممارسات الصف الدراسي المعتادة، بل يمكن أن تحتضنها وتضمها؛ لأنها منفتحة على مختلف الطرائق البيداغوجية التي تشكل بدرجات غير متساوية إطارا مرجعيا لأجرأتها. (ل. العبيدة، د ت، ص ص12-14)

بمعنى تسعى هذه المقاربة إلى النظر إلى الحياة من منظور علمي، التخفيف من محتويات المواد الدراسية، تفعيل المحتويات في المدرسة والحياة، والسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مجالات الحياة وحث التلاميذ على التعلم الذاتي عن طريق حسن التوجيه. (ف. حناش، 2009، ص 185-186)

2.1. نشـأة المقاربة بالكفاءات:

أدت جملة الانتقادات التي وجهت لبيداغوجية الأهداف ومن بينها إنطلاق المدرسة السلوكية من الفرضية الأساسية وهي أنه لا إستجابة دون مثير، وبأن التعلم يحدث نتيجة الارتباط بين مثير ما واستجابة معينة، بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإن الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى، والتعلم هو عملية تكوين عادات، وتتشكل العادات الحسية الحركية أو اللغوية أو الفكرية أو الانفعالية وغيرها من سلسلة من الارتباطات الأولية بين المثيرات والاستجابات خاصة المعززة منها وإختزال التعليم وما ينتج عنه من أساليب سلوكية إلى أجزاء من وحدات (أهداف إجرائية). (م. الدريج،2000، ص 276)

وتستمد هذه المقاربة في صيغتها الأولية من تايلور وتنظيم العمل (عالم الصناعة)، حيث انتشرت في المدارس الأمريكية في أواخر 1960، معارضة طريقة (ماسلو ورجيرس) الذي يركز على الشخص؛ وبسرعة كبيرة، أنشأت المقاربة بالكفاءات نفسها في ميدان التعليم أولا بالولايات المتحدة، ثم أستراليا، ثم في أوروبا. وكانت المملكة المتحدة وسويسرا وبلجيكا من أوائل البلدان التي أعادت النظر في نظمها التربوية وفق هذه المقاربة، وهكذا انتقل صانعوا القرار من ثقافة الأهداف إلى الكفاءات، رغم أنهم فشلوا في التمييز بينهما، وعكس ما حدث في ميدان الصناعة، أقام التعليم صلة وثيقة جدا مع البنائية، ومع البنائية الاجتماعية بشكل أكبر. (Boutin, 2004,p p28-29)

3.1. مـزايا المقاربة بالكفاءات:

لهذه المقاربة عديد المزايا، نذكر أهمها فيما يلي: (Blakemore, 2008, p3)

- تركز على التلميذ، وتلبي احتياجاته أولا ومن ثم احتياجات المجتمع بشكل عام.

- تأخذ بعين الاعتبار المكتسبات السابقة نتيجة للخبرات ومستويات المهارات الموجودة لدى التلميذ.
- تسهل التعلم لدى التلاميذ، وتجعلهم يعيشون تجربة ممتعة من خلال العمل التشاركي فيما بينهم.
- تركز وتثمن تطوير المهارات، وتحفز الشهية لمزيد من التعلم وتحسين الأداء.
- مرنة، تمكن التلاميذ من التعلم في وتيرتها بسهولة.
- تساعد على تحقيق كل أو بعض الكفاءات.

4.1. المقاربة بالكفاءات بين المعلم والمتعلم:

تسعى هذه المقاربة إلى التكوين الشمولي للفرد، لأنها تعني تغيير الرؤية من منطق التخصص نحو تنمية أنشطة التعلم، حيث يصير المعلم موردا – مرشدا للمتعلمين في سياق دال، ومهندسا ييسر اكتساب المعارف وتطبيقها، وتنمية التعلمات حتى تنتقل إلى سياقات خارجية، لهذا وجب التوفر على تعليم مؤسس على حاجات المتعلمين عوض المحتوى المنقول إليهم، ثم إيجاد معنى لهذه التعلمات، حتى نضمن أحسن طريقة لإدماج المتعلم في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاءاته، أي أن يكون مسؤولا عن تعلمه والمعلم يعمل على توفير الجو المناسب وأدوات العمل، باستخدام طرق متنوعة، كالعمل في مجموعات ولعب الأدوار والتمثيل والعرض، وحل المشكلات والتعلم التشاركي والنقاشات... (ا. اللحية، 2006، ص89)

2. المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

إن تطبيق المقاربة بالكفاءات في المؤسسات التربوية الجزائرية، لم يمكن اعتباطيا بل جاء لظروف، ودواعي معينة.

يهدف إصلاح بعض الأنظمة التعليمية إلى تحديث مقاصد وغايات التعليم لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الأفراد والمجتمع، ويهدف بعضها الآخر إلى تحقيق الأهداف

المحددة للتكوين العام وتعليم الأجيال المتمدرسة، وتثقيفهم بشكل أوسع وأنجع. (ف. بيرينو، 2003، ص1)

1.2. الظروف العامة لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية:

تزامن إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية مع مجموعة من الظروف الداخلية من ناحية، كظهور التعددية السياسية، وظهور الأحزاب، وما يرتبط بها من إرساء مفهوم الديمقراطية، وغرس قيم المواطنة والتوجه إلى اقتصاد السوق، وظروف خارجية، كالتطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وانتشار تكنولوجيات الاعلام والاتصال الحديثة، من ناحية أخرى، وتشكل هذه الظروف رهانات جديدة في سيرورة النظام التربوي، إذ أن التحولات المؤسساتية الاجتماعية الاقتصادية، العلمية والتكنولوجية لها انعكاسات واضحة على المدرسة باعتبارها في تفاعل مستمر مع المجتمع، فهي نتاج له وتطمح إلى تطويره وترقيته كذلك، وهكذا فالإصلاح الشامل يهدف إلى تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل المتعددة، وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة من خلال إبراز قيم خاصة بالعمل والإنتاج، بالتالي تكوين مقدرات علمية وتقنية موثوق بها تتميز بالكفاءة والتأهيل ومن ثمة فإن التعليم العلمي والتكنولوجي يحظى بعناية خاصة، بحيث لا يقتصر على إيصال محتويات معرفية ومهارات تكنولوجية للمتعلمين فحسب، بل يسعى إلى إكسابهم كفاءات تمكنهم من توظيفها في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية. (ك. روجيرس، 2006، ص 7)

2.2. دواعي تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

قبل التطرق لدواعي تبني المقاربة بالكفاءات، جدير بنا الإشارة أن هذا الإصلاح الذي شهده النظام التربوي الجزائري، شمل كل مكوناته من أهداف وسياسة

تعليمية عامة، إلى المجالات البيداغوجية والتنظيمية. ويمكن حصر هذه الدواعي فيما يأتي: (ل. لكحل، 2011، ص ص84-85)

- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي، خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج.
- الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع، خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.
- ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر، خاصة مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الجديدة من انترنت وفضائيات وغيرها.

3. بناء المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

تعبتر المناهج التربوية من أهم عناصر المنظومة التربوية الجزائرية، وكل الإصلاحات تتمحور حولها، وسنحاول ايجاز ذلك فيما يلي:

1.3. مفهوم المناهج الدراسية:

من غير الممكن تحديد مفهوم شامل لها؛ فقد اختلف العلماء والباحثين في ميدان التربية والتعليم، منذ القدم إلى يومنا هذا، في وضع مفهوم موحد لها، فكل واحد منهم يعرفها بالارتكاز على الأطر النظرية التي يتبناها، كما تختلف باختلاف الأسس التي تراعى في بنائها، فالمنهاج الجزائري يختلف عن المنهاج الفرنسي.

وسنكتفي بعرض مفهومه وفق جاء في النظام التربوي الجزائري، حيث تدل المناهج الدراسية على كل التجارب التعلمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه. ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ، والطرائق والوسائل المستعملة، وكذا كيفيات التقويم المعتمدة. (المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص8)

2.3. عناصر بناء المناهج الدراسية:

من خلال محاولة ضبطنا لمفهوم المنهاج، يتضح لنا أنه يتكون من مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها ارتباطا عضويا يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، وهذه العناصر حددها تايلر (**Tyler**) في أربعة تساؤلات هي: ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟ ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟ وكيف يمكن تنظيم هذه الخبرات حتى تكون فعالة؟ وكيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟ (علي، 2011، ص20)

بمعنى يتكون المنهاج الدراسي من عناصر مباشرة، هي الأهداف التربوية، المحتوى الدراسي، طرائق التدريس والوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، التقويم التربوي، وكذلك عناصر غير مباشرة، تتمثل في المعلم، المتعلم، الإدارة التربوية، التوجيه والإرشاد المدرسي والمنهي، التفتيش التربوي، البناء المدرسي، ...

3.3. المرجعية العامة لبناء المناهج الجزائرية:

اختلف العلماء في تصنيف الأسس العامة لبناء المناهج ، منذ تأليف بوبيت (Bobbit) لكتابين في المناهج سنة 1918، الأول بعنوان: المنهج (Curriculum)، والثاني سنة 1924، بعنوان: كيف تصنع منهجا؟ (How to make a curriculum ?)، ثم تبعه شارتز (Chartes) سنة 1923، بعد تأليفه لكتاب بعنوان: بناء المنهج (Curriculum Construction)، وفي سنة 1926 أصدرت الرابطة القومية لدراسة التربية مرجعا بعنوان: أساسيات بناء المناهج وتقنياتها (The fondations and technique of curriculum construction). (ع. قلي، 2009، ص ص60-61)

لكنهم يتفقون على أنها تشمل الجانب الفلسفي والمعرفي والنفسي والاجتماعي والثقافي مع مراعاة الدين الإسلامي وما يحمله من توجيهات، أوامر ونواهي وغيرها التي

جاءت في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة في بناء المناهج التربوية في كل الأطوار.

وما يميز هذه الأسس أنها غير منفصلة ومتكاملة ومتفاعلة فيما بينها، وهي ليست ثابتة وإنما متغيرة وتختلف من مجتمع لآخر نتيجة التباين بين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها واحتياجاتها ونظرتها للتلميذ والمعرفة وتنظيمها. (حمادات، 2009، ص66)

تتشكل المناهج الدراسية الجزائرية من مجموعة من المرجعيات، ذات الطابع الوطني، الاجتماعي، والعالمي، والمستمدة من غيات اصلاح المدرسة الجزائرية، وتحدد المرجعيات والمبادئ التالية: (المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص ص 2-3)

- مرجعيات تتعلق بالأمة وقيمها: وتتمثل في الانتماء للجزائر باعتباره لحمة التضامن التاريخي قديما وحديثا، والشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد، وهور شعور يركز على إرث تاريخي وجغرافي، حضاري وثقافي بما يرمز إليه الإسلام واللغتين الوطنيتين العربية والأمازيغية، والعلم والنشيد الوطنيين، والتفتح على حضارات العالم والقيم العالمية التي تتناقض وقيمنا.
- مرجعيات تتعلق بالسياسة التربوية: تتعلق بالطابع الوطني والديمقراطي للمنظومة التربوي استمرارا للقيم والمبادئ التي دأبت عليها منذ الاستقلال، والطابع العصري والتقدمي الذي فرضته التحديات الداخلية والخارجية في عالم يتطور باستمرار، ومجتمع جزائري ما زال يلح على النوعية فيما تقدمه المدرسة.
- مبادئ منهجية: تتعلق بإعداد مناهج جديدة، مبدأ الشمولية الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية، ثم حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي، مبدأ الانسجام الهادف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج، تكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص، مبدأ الملاءمة التي تمكن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل، وعلى الخصوص ظروف

التلاميذ النفسية والبيداغوجية، مبدأ المقروئية الذي يستلزم البساطة، الوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال، ومبدأ قابلية التقويم، للتمكين من إجراء تقويم تسييري يحدث ملاءمة بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة.

وبشكل عام، وبمعنى آخر، وزيادة عن خصائص ميادين المعرفة ومجالات المواد التي تتكفل بها، فإن المناهج الجديدة يجب أن تتحمل حصتها (بالتكامل مع المكونات الأخرى للمنظومة) لتحقيق الأهداف المتمثلة في نقل وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية: (المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص26)

- قيم الجمهورية والديمقراطية: تنمية روح احترام القانون، واحترام الآخر والقدرة على الإصغاء، واحترام سلطة الأغلبية، وحقوق الأقليات.
- قيم الهوية: التحكم في اللغتين الوطنيتين، وتقدير الموروث الحضاري الذي تحملانه من خلال (خاصة) معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته والتعلق برموزه؛ الوعي بالانتماء، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية، والأسس والقيم الأخلاقية للإسلام، وقيم التراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.
- القيم الاجتماعية: تنمية روح العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون بدعم مواقف التماسك الاجتماعي، والتحضير لخدمة المجتمع، وتنمية روح الالتزام والمبادرة وحب العمل في الوقت نفسه.
- القيم العالمية: تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، التحكم في وسائل العصرنة من جهة، ومن جهة أخرى حماية القانون الإنساني بكل أشكاله والدفاع عنه، وحماية البيئة والتفتح على الثقافات والحضارات العالمية.

3.3. الكفاءات المنشودة في المناهج الدراسية الجزائرية:

يكتسب التلميذ في البداية عددا من الكفاءات العامة كاستخراج الأهم، طرح إشكالية، والعمل ضمن فريق... وتكون هذه الكفاءات محل تجربة على امتداد المنهاج في سياقات متنوعة ومن خلال أنشطة سيقوم بها التلميذ، وعلى هذا الأساس نلاحظ في بناء مناهج مختلف المواد إدماجا أفقيا انطلاقا من كفاءات عامة وفي الوقت ذاته وبالتدرج يتم دعمها عبر كفاءات خاصة (عرض وتحليل تجربة في مادة العلوم) وهي الأخرى ذات صلة بأنشطة تكون أكثر تعقيدا من سابقتها (من السهل إلى الصعب) مما يفرض على التلميذ ضرورة التحكم في مجموعة الكفاءات، وإدماجا عموديا انطلاقا من كفاءات خاصة؛ إذ أن الكفاءات ليست عملية تصفيف، وإنما هي مدمجة فيما بينها، لذلك فالمنهاج وفق المقاربة بالكفاءات يستند على ديناميتين متكاملتين، إحداهما تقود إلى اكتساب الكفاءات وثانيهما تقود إلى دعمها على امتداد منهاج التعليم والتعلم. (ف. حاجي، 2005، ص 30)

الجدول 1 الكفاءات المنشودة في المناهج:

نوع الكفاءات	صياغتها
استراتيجية	• اكتساب الثقة بالنفس والتعود على تحمل المسؤولية؛ • تحقيق توازن لدى التلميذ بين رغباته وقيم المجتمع؛ • المساهمة بفعالية في تنمية وتطوير المجتمع.
تواصلية	اكتساب القدرة على التعبير بمختلف الوسائل بما في ذلك إتقان اللغة العربية واللغات الأخرى؛ • تنمية تقنيات التعبير والتواصل؛ • اكتساب روح التواصل والتعاون.
منهجية	• التعود على الإتقان والمثابرة في العمل؛ • اكتساب التوازن والدقة في الحركة؛ • خلق تكامل بين معارف التلميذ ومهارته؛ • توظيف الحركة لدى التلميذ لجعلها وسيلة لاكتساب المعرفة والخبرة قصد تطوير مداركه العقلية؛ • اكتساب منهجية التفكير والعمل وبلورتها في عمل مجسم.
ثقافية	• تربية الذوق والإحساس بالجمال وتنمية الحواس والخيال؛ • إدراك التلميذ لدوره في التنمية الاقتصادية والثقافية.
تكنولوجية	• بث روح العمل والرغبة في البحث والاستكشاف؛ • إذكاء الميل إلى النقد والابتكار والإبداع؛ • اكتساب وتنمية المفاهيم العلمية والفكرية عن طريق التطبيق؛ • استيعاب ومسايرة التطور العلمي والتكنولوجي؛ • توظيف مهارات وصقل مواهب التلميذ ليصبح عنصرا ايجابيا في المجتمع.

المصدر: ف. حاجي، 2005، الصفحة 103.

4. التحديات الكبرى التي تواجه تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

لا يمكن الحديث عن اصلاح المدرسة الجزائرية دون مراعاة التحديات الكبرى الداخلية والخارجة التي تواجهها؛ حيث يجب أن تترجم في المدرسة التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الجزائر خلال السنوات الأخيرة، بإيصال المدرسة لقيم التسامح والحوار وممارسة المواطنة في مجتمع ديمقراطي بشكل حسن للتلاميذ. وذلك بتحسين وجاهة التعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي، كما يجب على المدرسة أن ترفع من نوعية النظام التربوي(فعاليته الداخلية)، بمعنى يجب عليها الاضطلاع جيدا بوظيفتها في التربية والتنشئة الاجتماعية والتأهيل، هذا إضافة إلى مواصلتها تطبيق ديمقراطية التعليم، بمنح الفرص المتساوية لكل التلاميذ دون تمييز في الدراسة والنجاح، أما الخارجية فتتمثل في رفع الفعالية الخارجية للنظام التربوي بجعله أكثر استعدادا للاستجابة لمقتضيات تنمية البلاد الاقتصادية ضمن بيئة عالمية وذلك بتحدي العولمة الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية تتزايد بشكل بشكل دوري، ومتلائمة أكثر فأكثر مع متطلبات حركية مهنية، كما تشمل أيضا تحدي المعلوماتية وذلك بالاعتماد على تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة للرفع من التحصيل الدراسي، واستعمالها في مختلف قطاعات الحياة النشيطة. (ك. روجيرس، 2006، ص ص 10-11)

لذلك فإن نجاح المدرسة الجزائرية في مواجهة هذه التحديات صعب جدا من الناحية العملية، وذلك لاعتبارات واقعية تتمثل أساسا في مختلف التغيرات التي طرأت على المجتمع الجزائري في مجالات عدة خاصة السياسية، وما نجم عن العشرية السوداء من ألم وتفكك في المجتمع الجزائري خلالها، وانتشار الآفات الاجتماعية التي أثرت على تماسك المجتمع مثل: الهجرة السرية، واختطاف الأطفال،

وانتشار الجرائم، ... وهذه تؤثر عمليا على مواجهة التحديات الداخلية من تبني قيم المواطنة والحب والتسامح والحوار، كما أن وجود بعض الصعوبات في الجانب البيداغوجي، الإداري، والمالي، المادي، والبشري، سيؤثر سلبا على مواجهة التحديات الداخلية خاصة في التنشئة الاجتماعية وتحصيل التلاميذ، والخارجية في مواجهة العولمة والمعلوماتية،...

وبشكل عام من خلال احتكاكنا بقطاع التربية بالجزائر، سواء كباحث، أو كموظف سابق بمديرية التربية لولاية قالمة، كمستشار للتوجيه والإرشاد المدرسي والمنهي، وكأستاذ مكون للأساتذة حديثي التوظيف في الطورين الإلزامي وما بعد الإلزامي، يمكننا ذكر الصعوبات التالية التي تعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية على الأقل في صورتها الحالية وفق ما يلي:

1.4. تحديات ذات طابع بيداغوجي:

تتعلق أساسا بنقص التكوين وفق المقاربة بالكفاءات للفريقين الإداري والتربوي بشكل عام، والأساتذة بشكل خاص، واستخدام أساليب تقليدية في التكوين، لا تتماشى وفلسفة هذه المقاربة، سواء كان قبل الخدمة، أو أثناء الخدمة، وفي كل مجالات العملية التعلمية / التعلمية: (الأهداف التربوية، المحتوى الدراسي، طرائق التدريس والوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية، التقويم التربوي)، هذا إضافة إلى ضعف التكوين في الجانب التشريعي، الجماعة التربوية، وسير المجالس البيداغوجية، التفاعل الصفي، القيادة التربوية، الرقمنة، استخدام الوسائل والأجهزة الحديثة في التدريس والتقويم، دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ...

ويمكن ارجاع ذلك حسب وجهة نظري إلى قيام وزارة التربية الوطنية بإلغاء معاهد التكوين أثناء الخدمة، على مستوى كل ولاية، وبالتالي نقلت مهمة ضمان التكوين

أثناء الخدمة للمفتشين، عن طريق الندوات، وهذا غير كاف لتحيين وتطوير مهارات وقدرات المعلمين وبخاصة في التعليم الإلزامي.

فبعد إصدارها للمرسوم التنفيذي رقم 04-343 المؤرخ في 04 نوفمبر 2004، المتضمن القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم، والذي أتبعه القرار الوزاري المشترك بيم وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الذي يحدد شروط الالتحاق بهذه المعاهد المستحدثة، وكيفيات التقييم والانتقال، ألغيت فعليا المعاهد الولائية، تمهيدا لتعميم المدارس العليا للأساتذة على كل الأطوار، ففيما يخص توظيف مدرسي التعليم الابتدائي، للناجحين في شهادة البكالوريا ومتابعة تكوين أكاديمي وبيداغوجي مدته ثلاث سنوات، وانطلق التكوين الأولي في معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، في جانفي 2004 لأول دفعة من المتخرجين في سبتمبر 2006، إلأى غاية سنة 2009، حيص صار التكوين بالمدارس العليا للأساتذة، والتوظيف في كل الأطوار على أساسا شهادة الليسانس، عملا بأحكام القانون التوجيهي للتربية الوطنية04/08، وقد تخرجت آخر دفعة من هذه المعاهد، في جوان 2011. (المعهد الوطني للبحث في التربية، 2011، ص 20)

لكن رغم هذه الصعوبات إلا أن هناك "تحسنا ملحوظا لمستوى التأهيل الأكاديمي للأساتذة. بحسب معطيات الوزارة الوصية؛ ففي سنة 2005 لم تكن نسبة أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط الحاملين لشهادة جامعية تتعدى 30% في حين انتقلت هذه النسبة في سنة 2017 إلى ثلاثة أرباع الأساتذة (شهادة البكالوريا3 +أو 4سنوات،) منهم حوالي 5% حاملين لشهادة الماستر (شهادة البكالوريا+ 5سنوات)، بالإضافة إلى 5% من خريجي المدارس العليا للأساتذة. وحسب ذات المعطيات فقد تم تلبية احتياجات القطاع بصورة كافية في الطورين، إذ سجل معدل تأطير قدره أستاذ واحد لكل 25تلميذ في الطور الابتدائي وأستاذ لكل 19 تلميذ في الطور المتوسط.

بالرغم من أن سياسة تكوين الأساتذة عرفت عدة إصلاحات وتخصيص موارد معتبرة لهذا الغرض، تبقى بعض النقائص مطروحة خصوصا فيما يتعلق بنوعية التكوين، كيفياته والإشراف عليه". (التقرير السنوي لمجلس المحاسبة، 2024، ص34)

وحتى هياكل الدعم للتكوين والتربية لوزارة التربية الوطنية، لم تقم بمهامها على أكمل وجه، بالرغم من الوسائل المتاحة، وهذا ما "خلصت إليه عملية التقييم لمجلس المحاسبة في الفترة الممتدة من 2017 إلى 2019 التي تم إجرائها على مستوى أربع مؤسسات والمتمثلة في المركز الوطني للوثائق التربوية، المركز الوطني البيداغوجي واللغوي لتعليم تمازيغت، المعهد الوطني للبحث في التربية والديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وهذا بسبب العديد من الاختلالات والنقائص المرتبطة بتنظيمها وتسييرها ومتابعتها والتي أثرت كثيرا على فعاليتها. ويمكن تلخيص العوامل الأساسية التي تعيق تنفيذ مهام هذه الهياكل في غياب تأطير ومتابعة صارمين لها من طرف الوصاية من أجل مطابقة تسييرها مع القوانين والأنظمة السارية المفعول، عدم وضع أدوات القيادة إلى جانب الاختلالات العديدة التي يعاني منها التنظيم الإداري والتي تتمثل أهمها في غياب النظام الداخلي لأغلب هياكل الدعم، عدم احترام التنظيم الداخلي لبعض المؤسسات، والتأخر في إنشاء المراكز الولائية بالنسبة للبعض الآخر. كذلك وجود نقائص في تسيير الموارد البشرية، والتي تتجلى من خلال معدل شغور مرتفع في المناصب المالية وعجز في التأطير وغياب سياسة تكوين المستخدمين، بالإضافة إلى العديد من الاختلالات في تسيير الأملاك والتجهيزات". (التقرير السنوي لمجلس المحاسبة، 2020، ص 58)

هذا دون نسيان كثافة المناهج وعدم ملائمتها للمقاربة بالكفاءات ومستويات التلاميذ من جهة أخرى، ونقص الحجم الساعي المخصص لكل درس، مما يترتب

عنه الإسراع في تقديم الدروس على حساب الفهم والاستيعاب، حيث نلحظ أن بعض المناهج تشجع على الحفظ، وتبتعد عن الابداع والابتكار، وتركيز المجتمع التربوي بما في ذلك أولياء التلاميذ على العلامة، على حساب التدرج والتطور في التعلم واكتساب الكفاءات، ونادرا ما يوجد وقت لاستثمار نتائج التقويم التكويني وبالتالي غياب التغذية الراجعة وهذا ما ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ، كذلك الاكتظاظ داخل الأقسام، حيث يصل عدد التلاميذ في بعض الأحيان إلى 47 تلميذا في القسم، وهذا ما وقفت عليه شخصيا بأحد الثانويات في ولاية قالمة سنة 2012، مما يؤثر سلبا على الانتباه ومنح فرص متساوية لكل التلاميذ للتفاعل الصفي.

وما يؤكد ذلك، "إيلاء الدولة أهمية كبيرة لإصلاح البرامج والدروس لجميع مراحل التعليم مع إدخال برامج تعليمية جديدة منذ عام 2003، وبما أن نظام التعليم مزود بنظام مراقبة، فقد خضعت عملية الإصلاح لتقييم دوري خلال عامي 2014و 2015،من خلال ندوتين وطنيتين مخصصتين لهذا الغرض، وذلك بعد انتهاء مرحلة التعليم الثانوي من قبل الأقسام الأولى من التلاميذ الذين خاضوا تجربة الإصلاح. وخلصت نتائج هاتين الندوتين إلى أن النظام المدرسي يكافح من أجل التكيف مع المعايير الدولية من حيث التسيير التربوي والإداري بسبب عدة معوقات واختلالات. كما تم التأكيد على أن حلول جميع الاختلالات التي تم تحديدها تفرض ثلاثة تحديات على المدرسة الجزائرية لتصبح مدرسة جيدة: تحدي الإصلاح التربوي، والحكم الراشد، وتحدي إضفاء الطابع الاحترافي على الموظفين من خلال التكوين." (التقرير السنوي لمجلس المحاسبة، 2024، ص 23)

ومن بين هذه "الاختلالات والصعوبات التي تشوب الممارسات البيداغوجية وبرامج التدريس ومكتسبات التعلم، نذكر": (التقرير السنوي لمجلس المحاسبة، 2024، ص ص 23-26)

- التوقيت: تؤكد وثيقة (المدرسة الجزائرية ورهانات الجودة – الإطار الاستراتيجي 2015-2030) أن أداء النظام المدرسي الجزائري يعتبر من أدنى الأنظمة في العالم؛ فالحد "النظري" الأدنى المتمثل في 32 أسبوعا سنويا لا يتم دوما تحقيقه، دون احتساب الانقطاعات المتكررة عن العمل. وللمقارنة، يبلغ متوسط المدة السنوية للتعليم الابتدائي العالمي والأوروبي 36 و 38 أسبوعا على التوالي، وبالمثل، فإن مقارنة الحجم الساعي للرياضيات في الأسبوع في التعليم الابتدائي تكشف عن اختلالات واضحة: الجزائر 720ساعة، تونس 960ساعة، وفرنسا 900ساعة. وقد أدى هذا القصور في تنظيم التوقيت المدرسي، بالإضافة إلى طغيان نشاط مراقبة المضامين على حساب مفهوم تقييم الكفاءات إلى تدريس متراكم وعدم اكتساب المواد الأساسية التعليمية.
- الأداء التحصيلي للتلاميذ: مكنت أعمال التقييم التي قامت بها مصالح وزارة التربية الوطنية على تحصيل التلاميذ على مدى فترة طويلة (2012-2016) من الحصول، بالإضافة إلى البيانات الكمية المتعلقة بالمعدلات الوطنية المتحصل عليها في مختلف التخصصات، والمؤشرات التربوية للنظام المدرسي، على استنتاجات وقراءات نوعية، فعلى سبيل المثال يواجه أغلب التلاميذ صعوبات في البحث عن المعلومات الضمنية في النص. يشكل إنتاج النصوص باللغتين العربية والفرنسية عقبات هائلة أمام التلاميذ. أما في الرياضيات، فلا يتم اكتساب عمليات التعرف على الموارد اللازمة وتوظيفها وادماجها لحل المسائل، وترتبط هذه الصعوبات بضعف العدة التعليمية المطبقة في سيرورة التعلم والتي لا يسمح للمعلمين أو التلاميذ بالانفصال عن الممارسات التقليدية، التي يطبعها الحفظ واستعادة المعلومات، وفي التربية العلمية والتكنولوجية، تقتصر على تناول المعرفة في القسم، في حين يتعلق الأمر بتنمية الاتجاهات العلمية لدى

التلاميذ: القدرة على التفكير، والتجريد، والتركيب، والتحليل، والتعميم، والاستقراء، والقياس، والتوضيح، والإشكال، والنقد، ...، وتظهر نفس البيانات المتعلقة بأداء التلاميذ في الامتحانات الرسمية، ولا سيما امتحانات نهاية الطور الإلزامي BEM نمطا متطابقا تقريبا: بشكل عام، فإن ما يسمى بالتخصصات الأدبية هي التي تحصل على أعلى المعدلات في حين تأتي التخصصات العلمية واللغات الأجنبية في أسفل الترتيب. وقد أدى ذلك إلى نفور فعلي من خيار التوجيه العلمي وخاصة التكنولوجي بين التلاميذ وأوليائهم. فعلى سبيل المثال، في عام 2016 يظهر هيكل التعليم الثانوي تدني الاهتمام بشعب: الرياضيات بـ: 03,46%، والتقني رياضي بـ: 11,13%، التعليم التكنولوجي بـ 15,80%، وهو أقل من المعايير العالمية بـ: 30%.

- التربية التحضيرية: تجدر الإشارة إلى نتائج دراسة بعنوان " النتائج الرئيسة لتحقيق PISA 2012" والتي تبين أنه " في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، حصل التلاميذ الذين صرحوا أنهم قضوا أكثر من عام في مرحلة التحضيري على 53 نقطة في الرياضيات - وهو ما يعادل أكثر من سنة دراسية - من التلاميذ الذين لم يلتحقوا بمرحلة التحضيري. كما تظهر إحصاءات وازرة التربية الوطنية أن معدل التنفيذ الوطني لمرحلة التحضيري بلغ حوالي 50% خلال العام الدراسي 2016/2015، ويتوقع تعميمه بالكامل حتى عام 2018. إلا أن هذا الهدف لم يتحقق، مما أدى إلى تأجيل هذا الموعد إلى 2024.
- الوسائل البيداغوجية والتجهيزات التقنية -التربوية: وتشمل هذه الوسائل: المواد، والنماذج، والصور، والخريطة، والكرة الأرضية، والأوراق بجميع أشكالها، والرسم، والرسم البياني، ولوحة العرض، وجهاز العرض، والشرائح والأفلام، وأجهزة الكمبيوتر، التي لا تقل أهمية عن الكتاب المدرسي سواء للمعلم أو المتعلم في تنفيذ البرامج والدروس، لأنها على الفهم والحفظ وتعمل على تركيز الانتباه

وتوضيح ما يتم تقديمه. كما أنها تساهم في التنشيط وتثير التفاعل خاصة في التخصصات التجريبية. وفي هذا الصدد، لاحظ المجلس أن الوزارة لم توفر بشكل كاف ومنتظم الوسائل البيداغوجية وغيرها من التجهيزات التقنية التربوية الملائمة وذات الصلة لجعل عمليات التدريس والتعلم أكثر فعالية.

كما أن لجوء الوزارة الوصية إلى توظيف خريجي الجامعات، ولو بصفة استثنائية، باعتبار عدم كفاية منتوج المدارس العليا للأساتذة، أثر سلبا كذلك، باعتبار أن نمط التكوين الجامعي لا يتماشى ومتطلبات التدريس بالمؤسسات التربوية، سواء بيداغوجيا، أو إداريا، وما زاد الطينة بلة هو التوظيف عن طريق الادماج، أو تنظيم مسابقات على أساس الشهادة وليس الاختبار.

ونجد أيضا عدم تطابق نظام التقويم التربوي بشكل عام والامتحانات الشهائدية (امتحان شهادة التعليم المتوسط، وامتحان شهادة البكالوريا)، بشكل خاص مع التقويم بالكفاءات، ولا زالا لحد الآن يتماشيان والتقويم بالأهداف رغم مرور أكثر من 20 سنة على تطبيق المقاربة بالكفاءات، ونفس الأمر تقريبا ينطبق على طرائق التدريس، حيث أغلب الأساتذة يميلون للطرائق التقليدية، على حساب الحديثة، في إطار بالبيداغوجية النشيطة.

2.4. تحديات ذات طابع مالي، مادي، وبشري:

تعاني عينة معتبرة من المؤسسات التربوية الجزائرية، قلة الإمكانات البشرية، كنقص التأطير، سواء الإداري أو البيداغوجي، بسبب قلة الاعتمادات المالية المخصصة للتوظيف في قطاع التربية مقارنة مع الارتفاع الهائل لتعداد التلاميذ سنويا، وقلة الإمكانات المادية والمتمثلة في: ضعف البنية التحتية واهتراء بعضها، وقلة عدد الحجرات، المخابر والورشات، المكتبات، المطعم المدرسي، وقاعات الرياضة، ونقص التجهيزات داخل هذه المؤسسات، خاصة الموجهة للتدريس

كالأجهزة التكنولوجية الخاصة بالعرض، وبشكل أخص الوسائل التعليمية الخاصة بشعبة تقني رياضي بكل تخصصاته، في مؤسسات التعليم الثانوي، باعتبار دمج التعليم التكنولوجي مع العلوم، لتصبح جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وعدم تحويل التجهيزات الموجودة في المتاقن إلى مؤسسات التعليم الثانوي، قلة التدفئة أو أجهزة التبريد، مما يضطر التلاميذ إلى الدراسة في جو غير كلائم، أو الدخول في اضراب، مما يؤثر على سير الدروس.

وهذا ما أكده المجلس الوطني للمحاسبة، عند قيامه "بعملية مراقبة تناولت مساهمة البلديات في تسيير المدارس الابتدائية الواقعة في إقليمها لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، في مجال شمولية التعليم للجميع. وقد استهدفت هذه المراقبة - من 2019 إلى 2021 - عينة تتكون من 3786 مدرسة ابتدائية موزعة على 14 ولاية تابعة لاختصاص الغرف الإقليمية لوهران، بشار، عنابة والبليدة. وقد أسفرت النتائج على أنه والرغم من الدعم المالي الذي قدمته الدولة، لا يزال يتعين بذل المزيد من الجهود لتحقيق تسيير أمثل للمدارس الابتدائية، بما يضمن توفير أحسن الظروف لتمدرس التلاميذ. ويظهر ذلك جليا في نقص تعداد أعوان الخدمة المخصصين للتنظيف والحراسة، قلة الهياكل القاعدية المدرسية والتجهيزات البيداغوجية، لا سيما المساحات المخصصة للتربية البدنية والرياضة، قاعات الإعلام الآلي وقاعات المطالعة وكذا تجهيزات الإعلام الآلي. علاوة على ذلك ونتيجة النقائص المسجلة في برمجة وانجاز مشاريع البناءات المدرسية والتأخر المسجل في وضع المدارس المنجزة التي تم استلامها، حيز التنفيذ، فإن بعض المدارس الابتدائية الواقعة في مناطق حضرية وشبه حضرية سجلت تجاوزا للمؤشر الوطني لعدد التلاميذ في القسم الواحد والذي يحدده بـ 30تلميذا". (التقرير السنوي لمجلس المحاسبة، 2024، ص306)

هذا إضافة إلى وجود بعض المشاكل الإدارية، بين الفريق الإداري والتربوي من جهة، وأولياء التلاميذ من جهة أخرى.

4.4. تحديات ذات طابع نفسي واجتماعي:

نتيجة لما ذكر من صعوبات بيداغوجية، إدارية، مالية، مادية، وبشرية، نجد أن عينة كبيرة من الأساتذة، وبخاصة الذين يمتلكون عدد سنوات تدريس مرتفعة، يقاومون بكل ما أوتوا من قوة هذه المقاربة، ويفضلون مواصلة المسيرة بالمقاربة بالأهداف، وربما لم يتقنعوا بها، أو لم يتفهموا دواعي تبنيها في المدرسة الجزائرية، خاصة وأنها لم تفشل على أرض الواقع، وممكن تفسير ذلك أيضا بالتعود على أسلوب معين عديد السنوات. ومن جهة ثانية، تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى تجند الجميع لنجاحها، بما في ذلك الأسرة الجزائرية، التي تعتقد في معظمها أن مهمة التدريس مهمة حصرية للمدرسة، لذلك نجد الأولياء يرفضون المشاركة، ويتذمرون من كثرة الأعمال المنزلية، ولو أنهم محقين أحيانا، وما يؤكد ذلك لجوء التلاميذ وأوليائهم للدروس الخصوصية، التي في أغلبها تقدم في بيئات غير صفية لا تراعي الأرغونوميا المدرسية، وأبعاد الطفل الجسمية.

وهذا ما أكدته دراسة صدقاوي (2015) الموسومة بـ: الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب و التأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الرسمية، و قد خلصت إلى أن التلاميذ الذين تابعوا دروسا خصوصية العام الدراسي 13/12 في السنة الخامسة ابتدائي قدرت بـ: 40.9%، أما التلاميذ الذين تابعوا دروسا خصوصية العام الدراسي 13/12، في السنة الرابعة متوسط قدر بـ: 48.73%، أما التلاميذ الذين تابعوا دروسا خصوصية العام 14/13، في السنة الثالثة ثانوي فقدر بـ: 66.91 %، وهناك اختلاف في المواد والشعب المتابع فيها دروسا

خصوصية، مع التذكير أن الرياضيات، العلوم الفيزيائية، العلوم الطبيعية، واللغة الفرنسية كانت دائما في الصدارة.

الخاتمة:

نتيجة لما سبق نجد أن المقاربة بالكفاءات، هي بيداغوجية وظيفية عملية، تنقل التلميذ من دور المتلقي، إلى دور الفعال، المشارك، المبدع، والمبتكر، والمتمكن من اكتساب الكفاءات المختلفة، وادماجها أفقيا أو عموديا، في مواقف تعلمية، أو حياتية ، تؤهله لأن يكون مستقبلا فردا مساهما في تطور ورقي وازدهار البلد، بكفاءة وفعالية عاليتين، لكن هذا الهدف يبقى حبرا على ورق ما لم يتبعه مساع حثيثة لتلافي الصعوبات التي تعيق التطبيق الأمثل لهذه المقاربة الفعالة في البيئة الدراسية الجزائرية، وتطبيق هذه المقاربة يتطلب جهودا مشتركة من قبل جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك المعلمين والإدارة والوزارة الوصية ومختلف القطاعات ذات العلاقة الوطيدة بالتربية، وأولياء التلاميذ، بالتعاون والتخطيط الجيد، يمكن تحقيق تحول نوعي في النظام التربوي الجزائري.

ولاستشراف مستقبل أفضل وأمثل لهذه المقاربة في المدرسة الجزائرية، أقترح دراسة بعض التجارب العالمية الرائدة في مجال المنظومات التربوية، والاستفادة منها مع الموازنة بين الانفتاح على مثل هذه التجارب العالمية، والخصوصية الوطنية من خلال مراعاة البيئة الجزائرية، خاصة ما تعلق بالجانب الديني، والاجتماعي للمجتمع، كالتجربة الفنلندية التي تتميز منظومتها التربوية بكونها شاملة ومجانية بالكامل، قائمة على مبدأ المساواة والجودة العالية مع اختلافات ضئيلة في النتائج بين المدارس. وتتشكل من عدة مراحل، تبدأ بالتربية المبكرة والتعليم التمهيدي الذي يركز على التنمية الشاملة والمهارات الأساسية، يليه التعليم الأساسي الإلزامي لمدة تسع سنوات الذي يدرس بواسطة معلمين مؤهلين تأهيلا عاليا (حملة الماستير)، ويتميز بعدم وجود امتحانات وطنية، وبدعم لغوي مكثف للتلاميذ الناطقين بلغات

أخرى، يختارون بعد المرحلة الأساسية بين المسارين المتكافئين: التعليم الثانوي العام أو التعليم المهني القائم على الممارسة العملية، وكلاهما يؤهل للتعليم العالي في مختلف الجامعات، مع الحفاظ على مجانية التعليم واستمرارية دعم التعلم مدى الحياة للكبار.(koulutusjärjestelmä, 2025)

وبعد عرضنا لهذه التجربة، سنحاول اقتراح بعض الآليات التي نراها مناسبة لجعل المدرسة الجزائرية وفق المقاربة بالكفاءات مدرسة ذكية، تحقق بفعالية مشروع المجتمع العام الجزائري، ومنها نذكر:

- آليات ذات طابع إداري: وذلك بـ: تجنب التوظيف المباشر لخريجي الجامعات بسبب نقص التكوين الذي يتلقونه في الجامعات من حيث الجانب البيداغوجي والتشريعي، والاكتفاء بتوظيف خريجي المدارس العليا للأساتذة فقط. هذا إضافة إلى توفير الإمكانات المالية (تخصيص أغلفة مالية كافية لتسيير المؤسسة التربوية من جميع الجوانب)، والإمكانات المادية (تجهيز المؤسسة التربوية بكل الوسائل التعليمية بما فيها التكنولوجية، والكراسي، والطاولات، والسبورات، والإنارة والتدفئة، والإطعام، والنقل، وملاعب الرياضة، والمخابر، والورشات...)، والإمكانات البشرية (موظفين مؤهلين من مدراء، نظار، أساتذة، مستشاري التربية، مستشاري التوجيه، مقتصدين، مساعدين تربويين، مشرفي التربية، موظفي الإدارة والعمال...) في كل المؤسسات التربوية بشكل كاف. مع اقتراح كذلك إعادة بعث المعاهد الخاصة بتكوين المعلمين على مستوى كل ولاية، وبإشراف وتسيير خبراء ومختصين في كل المجالات التي لها علاقة بالتعليم والتعلم وتجهيزها بشريا، ماليا، وماديا، حتى نضمن تكوينا أمثل لمن تسند لهم مهمة تربية وتعليم التلاميذ.

- آليات ذات طابع بيداغوجي: والتي تشمل: تفعيل التكوين أثناء الخدمة لكل الفاعلين في المنظومة التربوية، وبخاصة المفتشين والأساتذة، ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، على أن يشمل هذا التكوين كل الجوانب (الأهداف التربوية، المناهج، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية والتقويم التربوي، المعلم، المتعلم، الإدارة التربوية، الإدارة الصفية، الاتصال التربوي، التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الامتحانات الرسمية، التفتيش التربوي، المشكلات التربوية والسلوكية، علم النفس الطفل والمراهق التشريع المدرسي... على أن يكون هذا التكوين نظريا وعمليا وبحجم ساعي كبير (في شكل ورشات تدريبية، فرق عمل مصغرة، أيام دراسية وملتقيات وطنية ودولية، وإجراء بحوث تربوية كل سنة)، وبإشراف مختصين وخبراء يشهد لهم بالكفاءة، خاصة أساتذة الجامعات.

ويمكن تكوين المعلمين بشكل خاص وفق عديد التصنيفات الدولية، كالتصنيف الدولي الموحد لبرامج تدريب المعلمين (isced–معلمون) الذي يمثل إطارا تصنيفيا معياريا تم تطويره تحت اشراف منظمة اليونسكو ، بهدف إنتاج إحصاءات قابلة للمقارنة دوليا حول برامج إعداد وتدريب المعلمين. استجابة للحاجة إلى توحيد المفاهيم والمعايير الخاصة ببرامج تدريب المعلمين، وذلك لتعزيز رصد التقدم نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة، والذي يركز على زيادة أعداد المعلمين المؤهلين. ويعتمد على خمسة أبعاد رئيسة مستوى المؤهل المكتسب (حسب مستويات isced)، مستوى التعليم المستهدف للتدريس (مثل الطفولة المبكرة، الابتدائي، والثانوي)، الحد الأدنى من المتطلبات التعليمية للالتحاق بالبرنامج، المدة النظرية للبرنامج، ونسبة ممارسة التدريس (التدريب العملي). يطبق التصنيف على برامج التدريب قبل الخدمة ويشمل المؤهلات الرسمية الناتجة عنها، مع استبعاد الجوانب النوعية مثل المناهج أو تقييم الأداء. يعد أداة كمية ووصفية تهدف إلى دعم صناع السياسات والباحثين في تحليل وتطوير نظم إعداد المعلمين على المستويات الوطنية

والدولية، وذلك تحت إشراف معهد اليونسكو للإحصاء كجهة وصية على التصنيف.(unesco, 2021) .

كما يجب التقليل من الاكتظاظ داخل الأقسام وجعل متوسطها ما بين 15 و 20 تلميذا فقط، وإعادة النظر في المناهج الدراسية التي تحتوي على أخطاء، نقص أو كثافة، وتوزيع الحجم الساعي بشكل متوازن بين كل المواد مع مراعاة معاملاتها وأهميتها في تكوين شخصية التلميذ من كل الجوانب الحس حركية، المعرفية والانفعالية، مع التركيز على الأنشطة التعليمية، وبخاصة الأنشطة اللاصفية، مع ضرورة ادراج مواد جديدة في مجال البرمجيات الحرة والذكاء الاصطناعي، واشراك التلاميذ في بناء التعلمات، والعمل على تنمية التفكير النقدي والابداع لديهم، وتوجيههم نحو الفكر المقاولاتي، ريادة الأعمال، والمؤسسات الناشئة، ولتحقيق كل ذلك وجب حثهم على حل المشكلات القائمة على مواجهة مواقف ووضعيات واقعية في حياتهم اليومية سواء داخل أو خارج المدرسة، ودمج بيداغوجيا المشاريع بشكل فعلي؛ بحيث يتيح لهم القيام بإنجاز مشاريع فعلية في إطار التعلم التعاوني، مع مرافقتهم ومراقبتهم أثناء قيامهم بهذه الأعمال تفاديا للجوئهم للمشاريع الجاهزة من نوادي الانترنت، والحرص على تقديمها ومناقشتها داخل القسم.

وربط الكفاءات المدرسية بسوق العمل، لدعم الاقتصاد الوطني بموارد بشرية مستقبلا تساهم في بناءه بشكل نوعي.

- آليات ذات طابع نفسي اجتماعي: وذلك من خلال: العمل بجدية على توفير بيئة مريحة للتعلم، وتوفير الدعم النفسي والمادي اللازم للمعلمين، حتى يؤدوا مهامهم على أكمل وجه، وتوفير بيئة عمل بعيدة عن الصراعات والنزاعات، والدعم النفسي كذلك للتلاميذ خاصة المقبلين على الامتحانات الرسمية لتجنب قلق الامتحان، و تقديم حصص إعلامية على مدار السنة، لكل من التلاميذ

وأوليائهم، تتمحور حول التكيف مع الوسط المدرسي، طريقة القبول والتوجيه (مقاييس التوجيه -النتائج المدرسية، رغبات التلاميذ، رأي الأساتذة، رأي مستشار التوجيه-، هيكلة التعليم الثانوي، ومواقيت ومعاملات المواد في الجذعين المشتركين ومختلف الشعب المنبثقة عنهما، ومختلف المسارات الجامعية والتكوينية المقترنة بها، مجموعات التوجيه، كيفية القبول والتوجيه، إجراءات الطعن، ...) إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وإلى السنة الثانية ثانوي كذلك، وبالتالي التركيز على دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وتوفير كل ما يلزم لتحقيق أهدافه في المرافقة النفسية الفعالة للتلاميذ، مع اقتراح إضافة مادة الدعم النفسي للتلاميذ، في المناهج الدراسية في كل الأطوار أسبوعيا، حتى يتم ضمان التفاعل المباشر مع التلاميذ، ولتلافي مشكلات عدم توفر الحصص المخصصة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمدارس، وتحسيس جميع الأطراف بضرورة المساهمة في إنجاح هذه المقاربة، لأنها مشروع مجتمع. كما يجب كذلك العمل على انفتاح المؤسسة التربوية على المحيط، والتنسيق مع مختلف القطاعات الأخرى، كالصحة، التكوين والتعليم المهنيين، الشباب والرياضة، الثقافة، القطاع الصناعي، السياحة، الشؤون الدينية، الإعلام، الجمعيات الرياضية والعلمية والثقافية، منظمات المجتمع المدني، من خلال تخصيص يوم أو نصف يوم أسبوعيا للعمل التطوعي والجمعوي، لغرس قيم المواطنة في التلميذ الجزائري في كل المجالات، مثل المشاركة في عمليات تنظيف المحيط، غرس الأشجار، المشاركة في المناسبات الدينية، والوطنية، المشاركة في الرياضات المدرسية، تقديم مسرحيات هادفة، زيارة المرضى، المشاركة في مسابقات الابداع والابتكار سواء محليا، وطنيا، أو دوليا، ...، و تفعيل دور أولياء التلاميذ وربطهم بشكل مباشر بالمؤسسات التربوية وفتح المجال لهم لمناقشة كل ما يتعلق بتحسين المردود التربوي للتلاميذ وبما في

ذلك التسيير التربوي للمؤسسات التربوية، وعدم الاكتفاء بمشاركة جمعية أولياء التلاميذ في مختلف المجالس والمناسبات داخل المؤسسة، بل يتعدى ذلك إلى مشاركة حقيقية في كل الأنشطة التي تنظم بتخطيط وتنفيذ الجميع.

- آليات تتعلق بالتحول الرقمي للمدرسة الجزائرية وفق المقاربة بالكفاءات: والمتمثلة في دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتقويم الإلكترونيين بشكل تفاعلي لدعم بناء واكتساب الكفاءات، من خلال انشاء منصات تعليمية/ تعلمية، تربط بين المعلم، والتلاميذ وأوليائهم، هدفها إدارة كل ما يتعلق بالمنظومة التربوية، سواء بيداغوجيا أو إداريا.

وهذا على شاكلة منصة (Moodle LMS) التي تعد برنامجا لإدارة التعلم عبر الإنترنت قابل للتصميم حسب الطلب، حيث يمكن للمعلم أن يدرس بالطريقة التي يتعلم بها تلاميذه بشكل أفضل باستخدام هذا النظام المتعلق بإدارة التعلم ذو المصادر المفتوحة، بداية من مرحلة الروضة وحتى المرحلة الثانوية وصولا إلى الجامعات بمختلف كلياتها، وبالتالي يوفر برنامج LMS المرونة اللازمة لتطوير وتكييف منصة التعلم الإلكتروني الخاصة بالمؤسسة التربوية، لتلبية جميع احتياجات المتعلمين لديها، سواء في الوقت الحالي أو في المستقبل. (LMS, 2025)

ولو أن الجزائر استخدمت هذا النظام في الجامعات ولو بشكل نسبي، كما أنها أقدمت على انشاء منصة مشابهة لذلك عبر الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد (ONEFD).

الذي يقدم تعليما مطابقا للبرامج الرسمية عن بعد - سواء عبر المراسلة أو باستخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال، ويعتبر آلية حيوية لتوسيع نطاق الفرص التعليمية لفائدة الأفراد الذين لم يتمكنوا من مواصلة تعليمهم النظامي. تنظيم حصص الدعم والاستدراك للتلاميذ المحتاجين إلى رعاية تربوية خاصة في الحد من

ظاهرة التسرب المدرسي. ويعتمد على طرائق عدة، مع التركيز على توظيف تكنولوجيات الإعلام والاتصال بشكل فعال، تعاون وتبادل مع الهيئات والمؤسسات الأجنبية ذات الصلة لتعزيز القدرات وتطوير الخبرات. ويحتوي على أربع ارضيات تعليمية إلكترونية موجهة للمتعلمين عن بعد (أرضية تعليمية إلكترونية للطور المتوسط، الأولى ثانوي، الثانية ثانوي، والثالثة ثانوي)، تسمى المعلام، وهي عبارة عن فضاء تعليمي يتوفر على موارد جد متنوعة، كما يسمح بتفاعل المتعلمين مع أساتذتهم المرافقين من جهة و مع بعضهم البعض من جهة أخرى، يبلغ عدد المسجلين فيها: 500000 مسجل سنويا، و توفر حوالي 12000 فيديو تعليمي، كما تشمل أيضا أرضيتين للتقويم الإلكتروني (متوسط وثانوي).(onefd, 2025)

ولذلك يمكن تعميم هذه التجربة على المدارس، المتوسطات والثانويات النظامية، خاصة وأنها أثبتت فعاليتها في وقت جائحة كورونا 19.

المراجـع:

- براهيمي. ف. (2014.12.31). **المنظومة التربوية الجزائرية من المقاربة بالمضامين الى المقاربة بالأهداف.** المجلد الثامن. العدد الثاني. المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية. جامعة الجزائر2. الجزائر.
- بن بوزيد. ب. (2009). **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات**. دار القصبة للنشر. الجزائر.
- بيرينو. ف. (2003). **المقاربة بالكفاءات أهي حل للإخفاق المدرسي**. ترجمة مصطفى بن حبيلس. سلسلة من قضايا التربية (العدد 34). المركز الوطني للوثائق التربوية. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. العدد 82. (2020.12.30). **دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.**
- حاجي. ف. (2005). **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)**. دار الخلدونية للنشر والتوزيع. الجزائر.
- حمادات. م. (2009). **المناهج التربوية**. ط1. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- حناش، ف.(2009) .**ادماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بواسطة الكفاءات**. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- الدريج. م. (2000). **تحليل العملية التعليمية**. الدار البيضاء. المغرب.
- روجيرس، ك. (2006). **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**. ترجمة ناصر بختي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.
- صدقاوي. ك. (ديسمبر 2015). **الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب و التأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الرسمية**. السنة التاسعة. العدد التاسع عشر. مجلة معارف، جامعة أكلي محند أولحاج. البويرة. الجزائر.
- العبيدة. ل. (د ت). **دليل المقاربة بالكفايات**. مكتبة المدارس. الدار البيضاء. المغرب.
- علي. م. (2011). **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.
- عمراني.ع. (2013). **دروس في التشريع المدرسي وفق برنامج تكوين المعلمين والأساتذة**. دار نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع. قسنطينة. الجزائر.
- قلي. ع. (2009). **التربية العامة**. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- اللحية. ا. (2006). **الكفايات في علوم التربية - بناء الكفاية (ترجمة وإعداد)**. ط1. أفريقيا الشرق. الدار البيضاء. المغرب.

- لكحل. ل. (جانفي 2011). **المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق. عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.** جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر.
- المرجعية العامة للمناهج. (مارس 2009). اللجنة الوطنية للمناهج. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2005). **وحدة النظام التربوي**. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- المعهد الوطني للبحث في التربية. (2011). الملف: تكوين المكونين. الملتقى الدولي حول اسهامات تكوين المكونين في تحسين مردود النظام التربوي. مجلة بحث وتربية. العدد الخامس. الجزائر.
- النشرة الرسمية للتربية الوطنية. (فيفري 2008). **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 - 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008** . عدد خاص. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- Blakemore.(2008 November). A competency based approach to RedR's training and learning activities.Retrieved 28/03/2016).
- Boutin. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. revue-connexions. ERES /1 (no81) paris. france .
- مجلس https://www.ccomptes.dz/wp-content/uploads/2020/12/RA.2020-AR-1.pdf للمحاسبة. (2020). التقرير السنوي. الجزائر . تاريخ المعاينة 26 ديسمبر 2024
- مجلس للمحاسبة. https://www.ccomptes.dz/wp-content/uploads/2024/12/RA.2024-AR.pdf (2024). التقرير السنوي. الجزائر
- https://www.un.org/en/coronavirus/future-education-here / António Guterres 4 August 2020 /2024 تاريخ المعاينة 29 ديسمبر
- koulutusjärjestelmä, S. (2025, 2 4). https://www.infofinland.fi/. Consulté le 4 26, 2025, sur https://www.infofinland.fi/ar/education/the-finnish-education-system
- Moodle LMS. (2025). Le meilleur LMS pour l'apprentissage personnalisé. Consulté le 7 20, 2025, sur https://moodle.com/fr/des-produits/lms/
- onefd. (2025). الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. Consulté le 6 3, 2025, sur https://www.onefd.edu.dz/definition-onefd.html.
- unesco. (2021, 5 12). معهد اليونسكو لإلحصاء. Consulté le 2025, sur التصنيف الدولي الموحد للتعليم 2021 - isced: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/unesco-isced-t-2021-ar-web.pdf2024 تاريخ المعاينة 26 ديسمبر