Route Educational & Social Science Journal

Volume 6(7); August 2019

Artical History

Received/ Geliş	Accepted/ Kabul	Available Online/yayınlanma
12.06.2019	21.07.2019	01.08.2019.

The approach based on competency : The expected targets and the interpreted theories
المقاربة بالكفاءات : الأهداف المنشودة والنظريات المفسرة

لالوش صليحة/ أستاذة محاضرة أ
جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله
Doctor LALLOUCHE Saliha/ Assistant Professor A
Algiers University 2 Abou El kacem Saadallah
بختي كريمة/ أستاذة محاضرة ب
جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله
Doctor BAKHTI Karima / Assistant professor B
Algiers University 2 Abou El kacem Saadallah

الملخص

يهدف الباحث من هذه الورقة البحثية إلى إلقاء الضوء على موضوع المقاربة بالكفاءات : الأهداف المنشودة و النظريات المفسرة من زاوية تربوية مستمدة من تصور نظري ومنهجية عمل من خلال رصد أهم ما كتب عن مفهوم المقاربة بالكفاءات باعتباره حديث النشأة إذا ما قورن بالمقاربة بالمضامين و المقاربة بالأهداف، وذلك بتحليل وشرح هذا المفهوم، كما تم التركيز على أهداف المقاربة بالكفاءات، كذا الخلفية النظرية لهذه البيداغوجيا، علما أنه من البديهي أن يتبنى أي بحث أساسا نظريا معتمدا في مثل هذه الدراسات على طريقة قراءة الأدبيات التربوية، وما كتب عنه مستعملا التحليل و التفسير ثم الاستنتاج، وهي جميعها يتضمنها المنهج الوصفي.

إن الانتقال من المقاربة التقليدية إلى المقاربة بالكفاءات يتطلب إعادة النظر في الممارسات البيداغوجية تعليما، وتخطيطا، وتقويما، ولا يتسنى تنفيذ ذلك إلا في ظل التمكن العلمي لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات بتزويدنا بحصيلة فكرية من مفاهيم أولية،علما أنه على الرغم من تكاثف الجهود و تعدد

الدراسات والأبحاث إلا أن الواقع التربوي (التعليمي –التعلمي) مازال يطرح عدة تساؤلات على مستوى ممارسة وتطبيق المقاربة بالكفاءات بهدف إزالة الضبابيةو المتمثلة في :

- ما المقصود بالمقاربة – الكفاءة والمقاربة بالكفاءات؟
- ماهي أهداف المقاربة بالكفاءات؟
- ماهي الخلفية النظرية لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟

الكلمات المفتاحية: المقاربة، الكفاءة، المقاربة بالكفاءات، الأهداف، النظرية.

ABSTRACT

This document aims at making a clear vision on the approach based on competency :The expected targets and the interpreted theories inspired by an educational concept and a working method. It was elaborated on all that has been written on the approach based on competency. It was taking into consideration that it is a modern concept in case it is compared with the approach based on contents and the approach based on competency and this through analysing and explaining this concept.

The focus is, first, on the approach based on competency targets, in addition to the theoretical backgrounds of the pedagogy of this approach. Noting that it is obvious that any research would adopt theoritical basis elaborated, mainly in case of such studies, on reading educational works and all that has been written on the present studied phenomenon through referring to the analysis, the interpretation, then the constatation that all are included into the descriptive method.

Moving from traditional approach to the approach based on competency requires pedagogical practices in teaching, planning and assessment. This will only be possible in case of an existing scientific expertise of the pedagogical approach based on competency through providing an educational background of preliminary concepts. Giving that in spite of the additional efforts made and the various studies and researches done, the educational reality (teaching- learning) is still involving some issues related to practicing and applying the approach based on competency in order to eliminate the opacity prevailed, like:

- What is the approach- competency and the approach based on competency ?
- What are the targets of the approach based on competency ?
- What is the theory background of the educational approach based on competency ?

The keywords : The approach, competency, the approach based on competency, the targets, the theory.

المدخل :

شهدت الدول العربية إصلاحات شاملة في أنظمتها التربوية، وفقا للإصلاحات التي شهدتها وتشهدها مختلف دول العالم، وذلك قصد تطوير المدرسة وجعلها تتكيف مع المستجدات والتقنيات الحديثة، والسريعة في ظل انتشار العولمة ، من إعلام واتصال وانفجار معرفي، وبالتالي التكيف مع المحيط الخارجي ، ولتحقيق هذا المسعى انتهجت مختلف الدول بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

إن اختيار هذه البيداغوجيا أضحى ضمن انشغالات المهتمين بالتربية والتعليم، فهي من بين المقاربات التربوية التي تقع في سياق الإنتقال من منطق التعليم الذي يرتكز على المعارف إلى منطق التعلم الذي يرتكز على المتعلم ، الذي يعتبر محورا وعنصرا نشيطا وأساسا في الفعل التربوي بصفة عامة والعملية التعليمية – التعلمية بصفة خاصة.

والجدير بالإشارة أن أنظمة التعليم عبر العالم مرتبعدة مقاربات منها المقاربة بالمضامين التي تعتمد على المحتوى المعرفي ،والطريقة الإلقائية ثم استبدلت كلمة المحتوى بكلمة السلوك فظهرت المقاربة بالأهداف التي اعتبرت الهدف حجر الزاوية في العملية التربوية بمستوياتها وتصنيفاتها ، لكن على الرغم من كل المجهودات التي بذلها المختصون والمربون، وحظيت باهتمام كبيرو أنهذه المقاربة أضافت شيئا للعملية التعليمية ، كما طورت وحسنت المقاربة بالمضامين، حيث "أتاحت للمعلم إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق ووسائل وأدوات التقويم، والمتعلم عندما يكون على علم بالأهداف المراد تحقيقها منه، فإنه لا يهدر وقته وجهده بأعمال غير مطلوبة منه، كما أن وضوح الأهداف تتيح إمكانية التحكم في عمل التلميذ"(**المركز الوطني للوثائق التربوية، 2001، ص19–20**)، ومعايير التقويم أصبحت واضحة.
إلا أن بيداغوجية الأهداف أفرزت عدة نقائص منها : " أن الاعتماد على الأهداف لا يقود المتعلم للفهم الحقيق للأشياء، إلى جانب عدم تزويده بقدرات لمواجهة تحديات المجتمع،علما أن تحديد كل الأهداف يؤدي إلى تكديس وتراكم للمعارف ولا تستطيع أن تعبر عن كل الأهداف بوضوح خاصة الأهداف الإجرائية...إلى جانب عدم تمكن المتعلم من توظيف أو استخدام المعارف المكتسبة قصد حل مشكل أو التصدي لمواقف تعترضه في الدرس أو خارجه". (Viviane, Gilbert Delandsheere, 1992, p285-294)
كما أن نظريةبيداغوجية الأهداف تمثلت في النظرية السلوكية التي تهتم بماهو ملاحظ أي سلوك، إستجابة، وأهملت التوجهات والنظريات الحديثة لعلم النفس المعرفي الذي يرتكز على "أهمية القدرات الفكرية المجردة التي تظهر عند المتعلم"..(louis la fortune et al, 1998, p50)

وعليه جاءت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف، وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي،جاءت للتخفيف من محتويات المواد الدراسية لأن المدرسة سابقا قدمت كميات ضخمة من المعارف غير وظيفة للحياة، ولا يسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية، كما أن تحويل المعارف المدرسية إلى كفاءات وإثرائها يجعلها صالحة للإستعمال في كل أنواع وضعيات الحياة في العمل وخارجه،علما أن هذه المقاربة "لا ترفض المحتويات والمواد التعليمية لكنها تؤكد على ضرورة استعمالها وتفعيلها وتعبئتها من أجل اتخاذ قرار، أو مواجهة مشكل وحله" (Christian Bosman et al, 2000).

من الملاحظات المرصودة أن المقاربة بالكفاءات جاءت بمفاهيم جديدة أدت إلى ظهور مشكلة صعوبة استيعابها بشكل جيد خاصة، وأن انتهاج المقاربة بالكفاءات جاءت دون سابق إعلام وتكوين على مستوى الإدارة التربوية وعلى رأسهم المعلم باعتباره المشارك الرئيسي الذي يعطي البعد العملي لهذه المقاربة وأدائه داخل القسم والذي ينعكس على المتعلم كفاعل أساسي في بناء تعلماته.

إن الانتقال من المقاربة التقليدية إلى المقاربة بالكفاءات يتطلب إعادة النظر في الممارسات البيداغوجية تعليما، وتخطيطا، وتقويما، ولا يتسنى تنفيذ ذلك إلا في ظل التمكن العلمي لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات بتزويدنا بحصيلة فكرية من مفاهيم أولية،علما أنه على الرغم من تكاثف الجهود و تعدد الدراسات والأبحاث إلا أن الواقع التربوي (التعليمي –التعلمي) مازال يطرح عدة تساؤلات على مستوى ممارسة وتطبيق المقاربة بالكفاءات بهدف إزالة الضبابيةو المتمثلة في:

- ما المقصود بالمقاربة – الكفاءة والمقاربة بالكفاءات؟
- ماهي أهداف المقاربة بالكفاءات؟
- ماهي الخلفية النظرية لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1-1 المقاربة Approche:

1-1-1 لغويا: هي "مصدر غير الثلاثي على وزن (مفاعلة) فعله (قارب) على وزن (فاعل) المضارع منه (يقارب) ومثله، قاتل، يقاتل (مقاتلة)، ياسر، ييسر (مياسرة) وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن، فهو (قربان) وهي (قربى) ومنها (تقاربا)، ضد (تباعدا)" (**هني خير الدين، 2005، ص101**).

1-1-2إصطلاحا:

- **تعريف عبد المالك عبد القادر:** "الكيفية العامة لإدراك ودراسة مسألة ما أو الانطلاق من مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة" (**عبد المالك عبد القادر، 2003، ص20**).
- **تعريف مُحَمَّد بوعلاق:** المقاربة هي "كيفية دراسة مشكلة (قد تكون تربوية أو غير تربوية) أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذ التعامل من منطلقاته ووفق إستراتيجية معينة في لحظة معينة. ترتكز كل مقاربة على أربعة جوانب هي: الجانب الإستراتيجي والجانب التكتيكي والجانب النظري والجانب التطبيقي"(**مُحَمَّد بوعلاف، 2004، ص.14–15**).
- **تعريف ج، بوني J. Bonnet:** هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية" (**فريد حاجي، 2006، ص7**).

2-1 مفهوم الكفاءة (Compétence):

للكفاءة مفاهيم متعددة في علوم التربية، وهذا المفهوم "يثير أحيانا التباسات معجمية وتقاربات في الآراء، بسبب صعوبة التعرف بوضوح على الظواهر التي يحاول موضعتها، فهو ينتمي إلى تلك المفاهيم التي يمكن ضبطها إلا من خلال تطور التيارات التربوية ومجالات البحث التي تستخدمها والتي يتعين الإحالة عليها لتوضيح معانيها المختلفة" (**جواكيمدولز وآخرون، 2005**).

1-2-1 لغويا: الكفاءة "كفاء: ج. أكفاء: قدير، صاحب مقدرة واختصاص في عمله، كفاءة: مهارة، براعة، حذق، مقدرة مهنية: "كفاءة عامل" أهلية للقيام بعمل في مجال من المجالات" (**إسكندر حشيمة وآخرون، 2001، ص.1237–1238**).

2-2-1إصطلاحا: تعرف الكفاءة حسب

- **تعريف ج، برنآر وآخرون Bernaerdt, G et al:** هي "مجموعة مدمجة ووظيفية لـ: المعرفة (Savoir)، المعرفة الفعلية (Savoir faire)، المعرفة السلوكية (Savoir être)، معرفة التصرف (Savoir Agir devenir) والتي تسمح أمام وضعيات معينة بالتكيف (التأقلم) وحل المشكلات وإنجاز المشاريع" (**G. Bernaerdt et al, 1997, p30**).

- **تعريف كسافيي روجيرسXavier Roegiers**: "الكفاءة هي مجموعة قدرات مدمجة تمكن المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما، والتعامل معها بطريقة ملائمة" **(Xavier Roegiers, 2004, p44)**.
- **تعريف جيلبارلوبوترفGilbert Le Boterf**: "يوضح الكفاءة على أنها حسن الأداء عند مواجهة وضعية ، أو مجموعة وضعيات ، كأن يطبق تقنية أو وسيلة مع مراعاة التعلمات**(Gilbert Le Boterf, 2001, p55)**.
- **تعريف فيليب بيرينوPhilippe Perrenoud**: هي "القدرة على التفاعل بفعالية ، لمواجهة وضعية ما التي يمكن التحكم فيها ، بفضل توفر المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها في الوقت المناسب" **(Philippe Perrenoud, 2004, p7)**.
- **تعريف رابح مسعودي**: هي "القدرة على التجنيد الفعال لمجموعة من المعارف والمهارات بهدف حل مشكل أو إنجاز مشروع" (**رابح مسعودي، 2004، ص37**).
- **تعريف فنسان لاموتVincent Lamotte**: الكفاءة هي " هدف تكويني، لتحقيقه يستلزم عملية إدماج وليس تراكم نواتج التعلم" **(Vincent Lamotte, 2005, p51)**.
- **تعريف مُحَمَّد الطاهر وعلي**: الكفاءة هي "قدرة المتعلم على تجنيد موارده لحل وضعية معقدة:

القدرة: بمعنى أن المتعلم يستطيع أن يتصرف إزاء المواقف وخاصة الجديدة منها بفعالية وعن رغبة وميل وبدافع.

التجنيد: معناه تسخيره لمكتسباته المعرفية والمعرفية الفعلية والمعرفية السلوكية بشكل مدمج ، لمواجهة المواقف والتصرف إزاءها وبعقلانية.

الوضعية المعقدة: تمثل المشكل أو العائق الذي يعترض الفرد والذي يتطلب منه استخدام كل أشكال المعارف لبلوغ الحل" (**مُحَمَّد الطاهر وعلي، 2006، ص23**).

- **تعريف رونالد لوجندرRenald Legendre**: الكفاءة "مجموعة من المعارف والمناهج التي تسمح القيام بعمل أو بمجموعة من الأعمال بصفة مكيفة" **(Renald Legendre, 1993, p233)**.
- **تعريف عبد العزيز عميمر**: "الكفاءة هي مجموعة القدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على (إشكالية) وحلها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات أو مهارات المتعلم في بناء معرفته" (**عبد العزيز عميمر، 2005، ص30**).

- **تعريف عبد الكريم غريب:** إنها "نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية، التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل، عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات، ويضيف نفس الباحث أن الكفاءة تتضمن:
  - مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات.
  - أنماط من البرهنة العقلية.
  - إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة" (**مُحَمَّد بوعلاق، 2004، ص25**).
- **تعريف جيرار دوفيشيGérard Devecchi:** الكفاءة هي "القدرة على العمل الفعال في نوع معين من الوضعيات المعقدة باستعمال مكتسبات أولية (مجموعة من القدرات والمواقف والمعارف المفهومية) (connaissances notionnelles)" **(Gérard Devecchi, 2011, p95)**.
- **تعريف فيليب ميريوPhilippe Meirieu:** "معرفة مشخصة تطبق فيها عدّة قدرات في مجال مفاهيمي أو في مجال مادة تعليم معينة" **(Philippe Meirieu, 1987, p130)**.
- **تعريف رمضان أرزيل، مُحَمَّد حسونات:** الكفاءة هي "تجنيد مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والخبرات ، وتوظيفها لحل إشكال بسيط أو معقد يتعلق بالجانب الدراسي أو المهني أو الحياتي الخاص أو العام" (**رمضان أرزيل، مُحَمَّد حسونات ،2002،ج2، ص45**).

3-1 المقاربة بالكفاءات:

- **تعريف فريد حاجي:** المقاربة بالكفاءات هي "بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة" (**فريد حاجي، 2005، ص2**).
- **تعريف بن عودة بن ناصر:** "المقاربة بالكفاءات هي تعبير يكرس كي يميز في نفس الوقت بين طريقة تنظيم محتوى تعليمي وطريقة تعلمه، فهو إذن نموذج بيداغوجي هدفه يحدد في تعليم عاطفي للمعارف" **(BenaoudaBennaceur, 2009, p5)**.

- **تعريف المركز الوطني للوثائق التربوية:** المقاربة بالكفاءات هي "نظام متكامل ومندمج من المعارف والأداءات والإنجازات والخبرات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية–تعلمية القيام بشكل لائق بما هو مطالب به ووفقما يتماشى وتلك الوضعية" (**المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005، ص4**).

- **تعريف نجوى عبد الرحيم شاهين:** المقاربة بالكفاءات هي "مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة" (**نجوى عبد الرحيم شاهين، 2006، ص129**).

- **تعريف مُحَمَّد الصالح حثروبي:** "هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي ،أو نهاية مرحلة تعليمية-تعلمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة ، من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته" (**مُحَمَّد الصالح حثروبي، 2012، ص12**).

- **تعريف قاسمي إبراهيم:** المقاربة بالكفاءات هي "طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكن المعلم من إعداد دروسه بشكل فعال، فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم" (**قاسمي إبراهيم، 2004، ص5**).

- **تعريف مزيان الحاج أحمد قاسم:** "المقاربة بالكفاءات هي "أسلوب وكيفية ونهج يسلكه المتعلم عندما يواجه عائقا أو مشكلة يجب حلها لبلوغ الغاية المطلوبة، فالمقاربة بهذا الشكل تتطلب التخطيط في لحظة ومكان معينين، وتشمل نظرة الدارس إلى العالم الفكري. ولكي تستوفي المقاربة شروط حل الإشكاليات يجب أن تشمل خطوات مرحلية متدرجة مرتبطة بالكفاءة المطلوب تحقيقها" (**مزيان الحاج أحمد قاسم، 2004، ص137**).

من منطلق التعاريف السابقة نستنتج مجموعة من العناصر المهمة استخلصها عدة باحثين، وفي هذا السياق استخلص الباحث ج.ت، وولف Wolfs, J.T، ج.م، ديكتل De Ketele, J.M (2007) المؤشرات التالية:

- "الأهداف الممكنة لكفاءة ما: القيام بأعمال، حل مشاكل، إنجاز مشروع.
- مكونات الكفاءة: تشمل في نفس الوقت معارف ومعارف فعلية وقسم عاطفي (السلوكات). التأكيد على فكرة اندماج هذه المكونات.
- التأكيد على فكرة التحويل أو التكيف (لا تُعرف الكفاءة بالنسبة لوضعية وحيدة وإنما بالنسبة لمجموعة من الوضعيات.
- وتوجد كذلك بصفة متسترة فكرة أن الكفاءة بإمكانها أن تتطور وتتحسن باستمرار" **(José TuisWolfs, 2007, p16)**.

"ولقد سجلت ساندرا ميشال Sandra Michel (1994) بعد دراستها لمجموعة كبيرة من التعاريف الخاصة بالمقاربة بالكفاءات نقط الالتقاء التالية:

- هناك علاقة بين الكفاءة والفعل، فالكفاءة تتيح الفعل، وبه يمكن الكشف عنها، فلا وجود لها في ذاتها أو باستقلال عن النشاط، وعن المشكلة المطلوب حلها، وعن الاستعمال الذي يقتضيه.
- الكفاءة مفهوم سياقي (Contextuelle) يرتبط بوضعية معطاة ومطابقة لسياق معين.

بالرغم من أن للكفاءات محتوى، فالاتفاق حاصل حول تضمينها قليلا من المعرفة وكثيرا من المهارات" (**مُحَمَّد علاق، 2004، ص52**).

أما وزارة التربية الوطنية (2004-2005) استخلصت من خلال هذه التعاريف ما يلي:

- "الكفاءة نظام من المعارف التصريحية الخالصة، ومن المعارف الإجرائية أي المعارف المتعلقة بالإنجاز والممارسة والعمل.
- الكفاءة تتجسد في الذهن في شكل صور أو خطط.
- الكفاءة تسمح بمواجهة مهمة مشكلة (أي ذات إشكال) وحلها بعمل ناجع.
- الكفاءة تتكون من قدرات مندمجة متعددة" (**بدر الدين بن تريدي، مرجع سابق، ص18**)

نستنتج من كل ما سبق أن المقاربة بالكفاءات تتأرجح بين الفهم السلوكي والفهم المعرفي ، إذ هي إدماج مجموعة من المعارف المتمثلة في:

- المعرفة: (Savoir)
- المعرفة الفعلية: (Savoir faire)
- المعرفة السلوكية: (Savoir être)
- معرفة التصرف: (Savoir agir, devenir)

لكن العناصر الثلاث تشترك فيها كلتا المقاربتين (الأهداف والكفاءات) أمّا العنصر الرابع والمتمثل في معرفة التصرف تعتبر جوهر المقاربة بالكفاءات ،وبالتالي نستنتج أن:

- المقاربة لا ترفض المحتويات (المعارف) والمواد التعليمية ولكنها تؤكد على ضرورة تفعيلها في المدرسة وفي الحياة اليومية.
- تشمل على المعارف والمهارات والقدرات والممارسة والأداء.
- استثمار خبرات المتعلم ومؤهلاته في ممارسة عمل معين.
- القدرة على إنجاز عمل معين.
- تشمل على معارف منظمة وفق تصميم عملي داخل وضعيات، فعليه ترتبط الكفاءة بمعارف، بقدرات، وبأنشطة ووضعيات.
- تترجم إلى نشاط قابل للملاحظة في أوساط العمل.

- إدماج المعارف وتجنيدها وليس تراكمها.

لا يفوتنا الإشارة إلى أن هناك بعض المراجع باللغة العربية تستعمل كلمة الكفاية عوض الكفاءة ، علما أن "الكفاية أكثر شمولا وأبلغ معنى وأوسع وأوضح استعمالا ودلالة مقارنة بمصطلح الكفاءة في مجال العملية التعليمية–التعلمية، غير أنه تم تبني مصطلح الكفاءة في منظومتنا التربوية وتداولته مدارسنا(الجزائر)، وجرت عليه ألسنة مدارسنا، وعليه تم استعمال مصطلح أو مفهوم الكفاءة. (**كمال فرحاوي، 2011، ص18**)

2- أهداف المقاربة بالكفاءات:

عرّف ف، روبير، ف.د، ميجر Robert, F, Mager, Ph.D (2005) الهدف أنه "وصف لمجموعة من السلوكات أو الأداءات التي يكون الطالب قادرا عليها (يظهر حكمه فيها) حتى يعترف بكفاءته. فالهدف إذن يصف نية أكثر من ما يصف سيرورة تعليم، ولا يمكن أن نقيم بفعالية قيمة درس أو برنامج عندما لا توجد أهداف محددة بوضوح (Robert F, Mager Ph, D, 2005, p5) "، وهذه السلوكات تكون قابلة للملاحظة والقياس. أماع.ر.ع.س، جامل (2000) عرّف الهدف أنه "عملية إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم" (عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2000، ص95)

وعلى هذا الأساس وانطلاقا من القراءات المتعددة للكتب التربوية حول هذا الموضوع، نجد هناك اختلاف بين المؤلفين حول كيفية تحديدها ، وعموما تضطلع المقاربة بالكفاءات على عدة أهداف، لقد أشار الباحث ك، روجيرسRoegiers, X (2004) إلى ثلاثة أهداف رئيسية تتمثل في:

- "التركيز على الكفاءات التي ينبغي على المتعلم أن يمتلكها في نهاية كل سنة دراسية.
- إعطاء دلالة ومعنى للتعلمات التي يتعلمها المتعلم.
- البرهنة على مكتسبات المتعلم في إنجاز وضعيات ملموسة، فالمقاربة بالكفاءات إجابة لمشكلات الأمية الوظيفية" **(Xavier Roegiers, 2004, p106)**.

ولقد بلور هذه الأفكار الباحث ف، حاجي (2013) فأدرج أهدافا تمثلت في:

- "إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح، وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حلّ مشكلة ،أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية.
- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- سبر الحقائق ودقّة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية، ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

ويمكن تلخيص هذه الأهداف في:

- النظرة إلى الحياة من منظور عملي.
- ربط التعليم بالواقع والحياة.
- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

بناء على ما تقدم، فالمقاربة بالكفاءات هي توجه جديد من أجل إحداث تغييرات في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم وعلاقته بالمعرفة وبالغير حتى يكون نموذجا لمواطن مستقل، بناء ومزود بمعالم قوية في مجتمع موجّه نحو المستقبل تقاس فيه الثروة بالكفاءات والمعارف. ولذا، فتنمية الكفاءات تعني التأكيد على إدماج وتوظيف المعارف–الموارد، وأيضا تعلم الاستخدام الأفضل لما نعرفه في مجالات الحياة" **(فريد حاجي، 2013، ص.26–27)**.

3- الخلفية النظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

اعتبر العديد من الباحثين و المفكرين أن النظرية تعد بمثابة العمود الفقري أو الهيكل العظمي لكل باحث، وعليه يشكل المنظور الارتباطي (السلوكي) الخلفية النظرية للمقاربة بالأهداف، في حين يشكل المذهب النفعي البرجماتي والمنظور البنائي المعرفي والبنائية الاجتماعية الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات، التي ظهرت بسبب "عجز الفكر السلوكي عن تقديم تفسيرات مقنعة للكثير من القضايا والظواهر التربوية والنفسية، وخاصة ظاهرة التعلم الإنساني، فتزايد الاهتمام بالمنظور المعرفي في تناوله لهذه الظاهرة وتفسيرها، وبَدَا التناول المعرفي لظاهرة التعلم الإنساني أكثر اتساقا ومنطقية وأكثر قابلية للتنبؤ" **(فتحي مصطفى الزيات، 1996، ص53)**.

3-1 أثر التيار النفعي البراجماتي الوظيفي على المقاربة بالكفاءات:

يتزعمه المربي والفيلسوف جون ديوي، وحسب هذا المذهب فإن "العقل نشيط وإيجابي وليس سلبيّا، فهو لا يستقبل المعرفة ،بل يعالجها بتفاعله مع البيئة، وترى المجتمع الذي نعيش فيه متغير، والإنسان بمساهماته الفعالة وقدراته الخلاقة يقوم بتطويره وبنائه وحل مشكلاته" (**مُحَمَّد الطيطي وآخرون، مرجع سابق، ص94**)، كما اعتبرت هذه الفلسفة أن قيمة المعارف "تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع ، وهي مبادئ بيداغوجية الكفاءات" (**مُحَمَّد الطاهر وعلي، 2006، ص7**).

3-2 أثر المدرسة البنائية المعرفية على المقاربة بالكفاءات:

البنائية هي "اتجاه تفكير يعود إلى علم النفس الحديث الذي يتساءل عن تشكل المعرفة. يرى أنصار هذا الاتجاه أن التعلم ليس فقط ما ينتج من استجابات الفرد للمثيرات الخارجية، وإنما يوجد شيء ما يحدث في الذهن، ما بين المثير والاستجابة، وهو التصورات" (**مُحَمَّد الطاهر وعلي، 2010، ص19**)، ويعرفها المعجم الدولي للتربية أنها "رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة. وهي مبدئيا نظرية في المعرفة الإبستمولوجيةEpistémologie تحولت إلى نظرية في التعلم" (**عايش محمود زيتون، 2007، ص36**).

أما م، بيريدو Perraudeau, M (1996) يعرف البنائية أنها "تصور ينطلق في تفسيره للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط، من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة" **(Michel Perraudeau, 1996, p40)**.

وعلى هذا الأساس فالبنائية "تعد إحدى نظريات التعلم الحديثة التي اتجهت أنظار التربويين إليها، من أجل بلورة عدد من الإستراتيجيات والنماذج التدريسية وتصميمها، للاستفادة منها وتوظيفها داخل الصفوف الدراسية...، وعليه ينظر إلى البنائية من ناحيتين الفلسفية والسيكولوجية لها مبادؤها وافتراضاتها.

– **من الناحية الفلسفية:** هي نظرية معرفية أو نظرية في المعرفة (إبستمولوجيا)، لها مبادؤها وافتراضاتها في هذا الجانب، ومن أبرز منظريها فان جلاسرفيلدVon Classerfeld الذي يعتبر واضع اللبنات الأساسية للبنائية كنظرية معرفية تمثل (جوهريا) المعتقدات حول المعرفة التي تبدأ من الحقيقة، ثم المفاهيم وكيفية بنائها... وتقوم النظرية البنائية كنظرية معرفية على افتراضين هما:

– **الأول**: يركز على المعرفة؛ فالمعرفة كما يراها البنائيون، لا تكتسب بطريقة سلبية بل يتم اكتسابها عن طريق بنائها من قبل المتعلم نفسه ومن خلال نشاطه وتفاعله مع العالم الذي حوله واكتسابه للخبرات المختلفة.

– **الثاني**: يركز على وظيفة عملية المعرفة، ويتضمن القدرة على التكيفمع عالم الخبرة ونفعيتها للمتعلم.

– **من الناحية السيكولوجية**: تعد النظرية البنائية نظرية في التعلم المعرفي (اكتشاف المعرفة)، لها افتراضاتها ومبادؤها، و يعد جان بياجيه ,Jean Piaget(1896-1980) مقدم النظرية البنائية من المنظور التعليمي، فنظريته في النمو المعرفي والتعلم المعرفي يعد أساسا للنظرية البنائية السيكولوجية، وهي تقوم على افتراضين هما:

– **الأول**: يتضمن أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة، ويحدث التعلم من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، ويوصف هذا التفاعل على أنه تمثيل المتعلم لمعلومات وأفكار جديدة من خلال خبرات تربوية متعددة ومتنوعة، ومواءمة هذه المعلومات الجديدة مع معلوماته السابقة. وبهذا يتم إيجاد نوع من التناغم بين البنية العقلية للفرد المتعلم والخبرات اليومية.

– **الثاني**: إن كل فرد متعلم يمر بمراحل نمو مختلفة تتسم كل واحدة منها بقدرة على أداء مهام عقلية متعددة ومتنوعة. وعليه ثمة علاقة وثيقة بين البنائية ونظرية بياجيه حول النمو المعرفي، وكثيرا ما يتم الربط بين البنائية والمدرسة المعرفية ونظرية التعلم المعرفي، التي تفترض أنّ التعلم عملية عقلية داخلية تتضمن البنى المعرفية، وإعادة تشكيلها نتيجة التفاعل بين المتعلم والبيئة والتي تساعد على حدوث التعلم وظهوره بناء على هيئة أنشطة عقلية ومدركات ومفاهيم (**عايش زيتون، 2007، ص.36–37–38–39**).

وبناء على ما تقدم ذكره نستخلص أن البنائية استندت مبدئيا إلى أربعة نظريات هي:

– "نظرية بياجيه في التعلم المعرفي والنمو المعرفي.

– النظرية المعرفية في معالجة المتعلم للمعرفة وتركيزها على العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم.

– النظرية الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف أو المختبر أو الميدان.

– النظرية الإنسانية في إبراز أهمية المتعلم، ودورها الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها" (**عايش زيتون، 2007، ص49**).

- **المنظور البنائي ونظرية بياجي للنمو المعرفي وعلاقتها بالعملية التعليمية–التعلمية:**

إن "البنائية موقف إبستمولوجي يعارض بوضوح البيهافيوريه" **(René Amignes, 1996, p12)**، وهذا التوجه الجديد الذي تتبناه النظريات الحديثة في التعلم ما هو في الواقع إلا امتداد لنظرية النمو المعرفي عند بياجي وأتباعه، حيث "يرتبط الاتجاه البنائي بتيار آخر في علم النفس هو الاتجاه المعرفي، كما يرتبط بالبنائية اسم العالم النفساني السويسري بياجي (1896–1980) الذي درس تطور الفكر عند الطفل ليستطيع أن يوضح النشاط المعرفي عند الكهل" **(René Amignes, 1996, p12)**، "يعتبر بياجيه من علماء النفس القلائل الذي قدّموا نظرية شاملة متكاملة في النمو والذكاء وعمليات التفكير" **(Dembo MH, 1994, p345)**.

كما أن "نظرية بياجي(Piaget) البنائية هي "النظرية الأكثر اكتمالا من بين كل أنماط التطور المعرفي، ونتج عنها عدة بحوث وعمليات في ميدان التربية والتكوين، وأصبحت ضرورية لفهم سيرورة التعلم وبالتالي التعليم" **(Laurent Talbo,2009 p22)**، وهذه النظرية المعرفية بدأت تنمو ابتداء من أواخر القرن التاسع عشر ثم تطورت في القرن العشرين مع ديكرولي(O. Decroley1871-1932)، وديوي (Dewey, 1859-1952)وفريني(C. Freinet 1896-1966) ومونتيسوري (Montessori 1870-1952)وكلاباريد(E. Clapéride1873-1940)وكوزيني(R. Cousinet1881-1973) وديليني(F. Deligny1913-1996) وفرير (F.Freire1921-1993)ومكارانكو (AS. Makarenko 1888-1939)، وأوري (F. Oury1920-1998)وبستالوزي (J.H. Pastalozzi1746-1827) ونكتفي بذكر الأسماء الأكثر شهرة، وساهمت هذه النظرية في تبني البيداغوجيات الحية (أو الجديدة)، وقام جان بياجي(J. Piaget) بتنظيرها ((Elle a été théorisée كما رأينا سابقا وتكمن في التعلم من خلال النشاط بمباشرة العمل "وضع العجينة في اليد" « il s'agit d'apprendre par l'action, mettre la main à la pâte »**(Laurent Talbo,2009 p26)** أو كما يقال أن يقوم التلميذ بخبز الخبزة بيده، وهذا ما تطرقت له البنائية والنمو المعرفي، إذ أن "نشاط الشخص هو الذي يتسبب في البناء التدريجي لمعارفه. ويتم هذا البناء بإعادة الإعداد الذهني للنشاط والأدوات الفكرية، وتعتمد الهيكلة التدريجية للفكر على المعارف السابقة التي تهيئ لإدماج معارف جديدة... وأثرت نوعا ما الأفكار البنائية على بعض التصورات للتعلمات المدرسية، والتصور الأول يتقاطع مع الأفكار التي طورتها طرق التربية الحية النشطة التي تقترح على التلميذ تعلما حيا « Actif »، الذي يجب ليس فقط أن يؤثر على العتاد المقدم، وإنما على نفسه كذلك. ولكي يتعلم يجب أن يشارك بنشاط في تعلمه الذاتي **(René Amigues, p13)**.

– "في نظرية بياجي العملية (Opératoire) عملية النمو (التطور) لا يتم بفضل تراكم منضود (Stratifiée) للمعلومات ، وإنما يتم كحركة تواصلية للتفكيك ثم لإعادة الهيكلة بفعل التفاعلات بين الشخص والوسط... ويكون الشخص ناشطا في تعلماته عندما يستطيع أن يتكيف ويهيكل وينظم الوسط، وفي مثل هذا النمط يعني التعلم إذن التطبيق والتنسيق بين صيغ (Schèmes) العمل، يعني النشاط في النهاية، و من هذا المنظور يمكن تصنيف نمط بياجي(Piaget) من الأنماط التفاعلية وذلك بمقابلته بالأنماط التراكمية، C'est en forgeant qu'on devient Forgeron، فالحداد يصير حدادا بممارسة الحدادة، وإننا نتعلم القراءة بممارستها كما نتعلم السباحة بممارستها" **(Laurent Talbo,2009, p23)**.

وفي هذا الاتجاه ولكي نرفع الضبابية على عدة مفاهيم وتتضح الفكرة أكثر نحاول توسيع هذه الأفكار.

– **مبادئ البنائية**: ترتكز البنائية على عدد من المبادئ الأساسية حددها البحث كما يأتي:

– معرفة المتعلم السابقة: هي محور الارتكاز في عملية التعلم: وذلك كون الفرد المتعلم يبني معرفته على ضوء خبرته السابقة.

– إن المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا: حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل (حواسه) مع العالم الخارجي، (أو البيئة الخارجية) من خلال تزويده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه وبشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح.

– لا يحدث تعلم ما لم يحدث تغيير في بنية الفرد الذاتية، حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة.

– إن التعلّم يحدث على أفضل وجه، عندما يواجه الفرد المتعلم مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية واقعية.

– لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين بل يبنيها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم" **(عايش محمود زيتون، 2007، ص.44–45)**.

وهذا ما دعّمه م،بيرودو Perraudeau,M (1996) أن البنائية "كموقف فلسفي يعتبر أن معرفة الواقع ليست مجرد معطى خارجي يُكتفى بملاحظته، ولا شيئا فطريا موجود عند الشخص عند ولادته. إنما المعرفة ناتجة عن البناء بالتبادلات بين الشخص والوسيط، ويمكن أن تتم هذه التبادلات من طرف الشخص وحده أو تثرى بالتعاون بين النظراء" **(Michel Perraudeau,1996, p40)**.

- **المبادئ التي يقوم عليها الاتجاه المعرفي:**

- الابتعاد عن التركيز على دراسة السلوك كأنشطة حسية حركية خارجية والتي يمكن ملاحظتها موضوعيا وقياسها في إطار نظرية المثير والاستجابة.

- أخذ الحالات الذهنية الداخلية بعين الاعتبار.

- اعتبار المعرفة ظاهرة نفسية بامتياز، لأنها خاصة بالذهن إما كنشاط (إنتاج المعرفة واستعمالها) وإما كحالة (بنية المعرفة).

- النظر إلى موضوع علم النفس على أنه المعرفة عوض السلوك، وأن المعرفة هي تمثل ذهني ذو طبيعة رمزية، أي حدث داخلي لا يمكن معاينته مباشرة بل يمكن الاستدلال عليه واستنباطه من خلال السلوك الخارجي اللفظي الحسي-حركي.

- يكون التفاعل بين الفرد والمحيط – خصوصا أثناء التعلم – تفاعلا متبادلا.

- لا توجد معارف بدون سياق واقعي تنتج عنه وتستعمل فيه.

- ليس هناك محيط دون معارف تنظمه وتعطيه معنى (تدخل الذات). (**مُحَمَّد الطاهر وعلي، 2006، ص.31-32**)

الجدير بالذكر كذلك أن الباحثين اهتموا بعدد من القضايا التي تشكل الأسس النظرية للتعلم المعرفي كما تطرق لها ف.م الزيات (1996) وهي:

- المعرفة من حيث الكم والكيف والتنظيم من خلال البناء المعرفي للفرد.

- تجهيز ومعالجة المعلومات من حيث نظم التجهيز وعملياته المعرفية.

- إستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات والتي تتوقف فعاليتها على خصائص البناء المعرفي للفرد من حيث الكم والكيف والتنظيم. (**فتحي مصطفى الزيات، 1996، ص53**)

ويستهدف التعلم المعرفي تناول الأسس التي تساعد الطلاب على تجهيز ومعالجة المعلومات، بحيث تكون هذه المعلومات ذات معنى بالنسبة لهم من ناحية كي يصبحوا مستقلين في تعلمهم من ناحية أخرى، والهدف في المجال المعرفي هو "جعل التلميذ قادرا على أداء الفعل الفكري" **(Louis D'Hainault, 1977, p158)**، كما "يستخدم علماء النفس المعرفيون كلمة مشكلة بطريقة خاصة، إنهم يفكرون بمشكلة ما وكأنها تتألف من حالة أولية أو موقف، ومن طرح هدف (أي ما يرغب الشخص فيه)، ولحل المشكلة، على الشخص أن يتخيل ما يفعله للانطلاق في تلك الحالة المبدئية نحو الهدف المنشود" (**جون**

ت. بروبير، 2002، ص714) وهذا يعني جعل المتعلم يواجه وضعيات معقدة، ذات دلالة تسمى وضعيات مشاكل، يكون فيها المتعلم في حالة نشاط معرفي، يوظف فيها مختلف الموارد لحل هذه المشكلة، لهذا "ينظر بياجي إلى النمو المعرفي من زاويتين هما البنية العقلية والوظائف العقلية، ويرى أن النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما، ويشير البناء العقلي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه، أما الوظائف العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها، والوظائف العقلية ثابتة لا تتغير عند الإنسان، وبالتالي فهي موروثة، أما البنية العقلية تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، وهناك وظيفتان أساسيتان للتفكير ثابتتان لا تتغيران مع تقدم العمر وهما التنظيم والتكيف" **(صالح مُحَمَّد علي أبو جادو، 1998، ص81)**، وتمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية في نظام كلي متناسق، أما وظيفة التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التآلف مع البيئة التي يعيش فيها، وتعتبر عملية التكيف على درجة كبيرة من الأهمية، إذ يحدث التكيف من خلال عمليتين هما: التمثل Assimilation أو الاستيعاب، المواءمة أو التأقلم Accommodation، وهما عمليتان ديناميكيتان للتكيف.

- **العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي حسب بياجي:**

أدرج م.ع زيتون (2007) باعتماده على مراجع عدة باللغة الإنجليزية عوامل نستخلصها كالآتي:

– **"النضج البيولوجي:** ويتضمن بشكل خاص نمو الجهاز العصبي المركزي وخاصة فيما يتعلق بحجم الدماغ، ونمو القشرة الدماغية التي لها علاقة بقدرة الفرد على التعلم والتكيف مع البيئة. وهناك أدبيات ترى أن حجم الدماغ، وتلافيف (تعقد) القشرة الدماغية، ونسبة الدماغ إلى النخاع الشوكي كلها فرادى ومجتمعه تؤثر في (الذكاء) أو الذكاوات المتعددة والقدرة على التعلم.

– **الخبرة بنوعيها:** الحسية التي تحدث نتيجة تفاعل الفرد (المتعلم) مع الأشياء والأحداث في البيئة المحيطة به من خلال الحواس، والخبرة المنطقية الرياضية التي تربط بالعمليات التي يقوم بها الفرد (المتعلم) على مجموعة من الأشياء.

– **التفاعل الاجتماعي:** ويؤدي دورا مهما في النمو المعرفي للفرد (المتعلم)، وفي هذا يتعلم الطفل اللغة، وينتقل إليه التراث الثقافي عن طريق التعليم، مما يؤدي (للتفاعل الاجتماعي) لأن يغير أو يعدل وجهات نظر أو معلومات عن كثير من الأشياء والأحداث.

– **عملية التنظيم الذاتي:** وهي من أهم العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي (للطفل)، إذ يؤدي دورا أساسيا في النمو أو (التعديل) المستمر في التراكيب اللغوية، ففقدان الإتزان (أو عدم الاتزان) يعتبر بمثابة

الدافع الرئيسي نحو البحث عن المزيد من المعرفة، ويفترض بياجيه أن هناك عمليتين أساسيتين تحدثان أثناء عملية التنظيم الذاتي وهما:

– **التمثل Assimilation**: وهي" عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات، ووضعها في تراكيب ببنيات معرفية موجودة عند الفرد المتعلم" (**مُحَمَّد عايش زيتون، 2007،ض46 ص47**). كما أن التمثيل أو الاستيعاب هو "الطريقة العقلية التي بواسطتها يقوم الفرد بدمج الأمور الإدراكية الجديدة أو الأحداث المثيرة في المخططات العقلية الموجودة عنده. وهو عملية تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي الذي يمتلكه الفرد ودمجها في هذا التنظيم، فالتمثل بهذا المعنى هو تكييف للواقع الخارجي مع البيئة المعرفية القائمة عند الفرد، ومثال على ذلك: إذا عرض كلب على طفل وقيل له هذا كلب، فإنه يتمثله ويدخله في بنية معرفية جديدة، وإذا عرض عليه مرة ثانية فإنه يعرف أنه كلب ولكن قد يكون التمثل عنده خاطئا ويقول عنه إنه قط أو كلب" (**جودت عبد الهادي، 2007، ص.174–175**).

وعلى هذا الأساس فالتمثيل أو الاستيعاب يشير إلى "انضمام المكتسبات الجديدة إلى البنية المعرفية للفرد، مع التحويل التدريجي لهذه الأخيرة، فالفرد هنا يحول العناصر الآتية من محيطه ليتمكن من ضمها إلى بنيته الاستقبالية" (**مُحَمَّد الطاهر وعلي، 2010، ص21**). ويمثل "عملية تعديل الخبرات والمعلومات الجديدة لتلائم ما يعرفه الفرد على نحو مسبق" **(Peterson C., 1991, p385)**.

– **المواءمة Accommodation**: وهي "عملية عقلية مسؤولة عن (تعديل) هذه التراكيب (البنى) المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات" (**مُحَمَّد عايش زيتون، 2007، ص47**)، فهي نزعة الفرد لأن يغير استجابته كي تتلاءم مع البيئة المحيطة به، وبعبارة أخرى المواءمة تقوم على "تغيير التراكيب المعرفية الموجودة لدى الفرد، بحيث تناسب الخبرات والمؤثرات الخارجية الجديدة" (**منسي حسن، 2007، ص104**). أي "عندما تبدي المعارف مقاومة، يفقد المتعلم توازنه الذهني، أي تنتابه الأزمة العقلية المعرفية (Conflit cognitif) حينها تتدخل المواءمة قصد إحداث تغيير في بنية الاستقبال لتسمح بانضمام العناصر التي هي موضوع التعلم إلى السابقة منها" (**مُحَمَّد الطاهر وعلي، 2010، ص21**)، والتكيف هو "التوازن بين التمثل والمواءمة" (**عبد الرحمن عدس، 1999، ص67**) معناه زوال الأزمة المعرفية باكتساب المتعلم للمعرفة (للتصور) الجديد" (**مُحَمَّد الطاهر وعلي، 2010، ص21**) وإذا حدث في التمثل ولم يستطيع الفرد أن يتكيف مع البيئة، نشأت حالة من عدم التوازن، إن اللجوء إلى المواءمة هو استجابة لحالة

عدم التوازن، وعندها إما أن يتم تغيير الأبنية التي هي عند الفرد، أو أن أبنية جديدة تنشأ. إن النمو العقلي هو عملية مستمرة من حالات التوازن وعدم التوازن" (**عبد الرحمن عدس، 1999، ص67**).

والجدير بالذكر أن بياجي تطرق إلى "أهمية التكيف والتنظيم في سيرورة التعلم، وتتم سيرورة التكيف باقتران سيرورتين وهما الاستيعاب والتكيف.

شكل رقم (1): يبين التوازن الأساسي لبياجيl'équilibration majorante de Piaget **(Laurent Talbo, 2009,p25)**

يستوعب الشخص المعلومات التي تأتي من المحيط... فلا يتعلم ولا يعرف إلا بقدر ما يستوعب الموضوع ويفرض هياكله عليه (الاستيعاب) وهذه الهياكل مرتبطة بمستوى الشخص في التنظيم كي يجابه العالم، وبفضل التكيف يستوعب المتعلم خصوصيات الموضوع، "ومنه بياجي وضع تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلم هذا الأخير ونموه، بحيث يؤثر ويتأثر به" **(Laurent Talbo, 2009,p25)**.

"لقد قام بياجيPiaget بالتركيز في دراسته على العمليات العقلية وعلاقتها بالنمو المعرفي عند المتعلمين من فئة الطفولة والمراهقة، حيث قام بتقسيم هذه العمليات العقلية للنمو المعرفي إلى أربع مراحل، وفي كل مرحلة فوائد تربوية نفسية، تعليمية–تعلمية تساهم في تبليغ محتوى العملية التربوية والتعليمية التي يمارسها المدرسون مع المتعلمين في الأقسام داخل المؤسسات التعليمية والتكوينية على اختلاف أنواعها" (**مُحَمَّد بن يحي زكريا، عباد مسعود، مرجع سابق، ص162**)، وهذا ما أكدت عليه البنائية بوجود بنى معرفية لدى المتعلم يتم تطويرها ضمن مراحل نمائية من قبل المتعلم نفسه وهذه المراحل[(*)] تتمثل فيما يلي:

- المرحلة الحسية الحركية (1 – 2 سنة)
- مرحلة ما قبل العمليات (3 – 8 سنوات)

(*) أغلبية كتب علم النفس الطفل والمراهقة نجد فيها هذه التقسيمات لمراحل النمو المعرفي.

- مرحلة العمليات المحسوسة (العيانية – المادية) (7 – 11 سنة)
- مرحلة العمليات المجردة (11 سنة – 15 سنة)

وعليه فإن التعليم لابد أن يكيّف ويوظف في إطار وتيرة هذا النمو، وتؤخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلم وتسلسلها من حيث النمو العقلي في بناء المناهج الدراسية وانعكاساتها الإيجابية على التربية ، حيث اتجهت أنظار التربويين والباحثين والمربين إلى بلورة عدد من النماذج والإستراتيجيات والأسس والطرق البيداغوجية النشطة التي تتلاءم ومستوى المتعلم، وتفتح له مجال بناء المعارف والممارسة ،وكذا المشاركة الفعالة في الأعمال التي تجري في القسم.

ولعل أهم التدابير العملية التي من شأنها أن تسهل تطبيق الطرائق النشطة وفق المسعى البنائي هو:

- طرح قاعدة من التوجيهات قبل البدء في حلقة من حلقات التعلم، وشرح أهداف الوضعية البيداغوجية.

- العمل بشعار (نتعلم كيف نتعلم)،إنجاز مشاريع،اللجوء إلى عمل الأفواج، كلما كان ذلك ممكنا، وتحديد مهام كل عضو في الفوج بدقة.،تفضيل ممارسة ما له صلة حقيقية بالواقع،التركيز على المسعى لا على النتيجة، أي على طريقة مواجهة المهمة أو الوضع المشكل لا على نتائج هذه المواجهة، لأن الخطأ أمر حتمي في كل عملية تعلم. وإذا كان المتعلم يتعلم عن طريق بناء معارفه، فينبغي للمدرسة أن تهيأ الوضعيات البيداغوجية التي تتيح بناء هذه المعارف من طرف المتعلم بنفسه وذاته، وتنطلق من مبدأ أن المعلم لا يقدم معلومات جاهزة إلى المتعلم ولكن يقدم له توجيهات سديدة، والمتعلم لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم، بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة.

ومن هذا المنطلق فإن التعلم لا يعني "الاكتفاء بالاستقبال، وإنما بناء المعارف الشخصية. ولا يمكن الاستيعاب الجيد إلا بطرح الأسئلة وحل المشكلات والنشاط، فالتلميذ ينتقي المعطيات التي تقترح عليه ويهضمها" **(Laurent Talbo,2009, p26)**. والجدير بالّذكر أن الأفكار التي تدور حول التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات اتخذت من النظرية المعرفية ، والمنظور البنائي قاعدة أساسية ومنطلق لبناء المناهج وتأليف الكتب المدرسية، إضافة إلى منظور آخر ظهر في الوسط التربوي والمتمثل في المنظور البنائي الاجتماعي الذي سنحاول التطرق إليه.

انطلاقا مما سبق فهذا النموذج يشكل الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات التي ترجع عملية التعلم إلى حالة الصراع المعرفي، والمتعلم في حالة عدم التوازن الإدراكي، وتحدث عملية التعلم عندما يتخلص المتعلم من هذه الحالة بإعادة تنظيم ما لديه من بنى عقلية، أي الهدف من هذه النظرية ليس تزويد المتعلم بمعارف

ومعلومات، بقدر ما هو تطوير وتكييف نشاطاته ،كي يصبح قادرا على استثمار قدراته وطاقاته بشكل فعال ليتأقلم مع عالمه الخارجي.

3-3 أثر النموذج البنائي الاجتماعي:

ننطلق من مقولة ق، باشلارBachelard, G (1993): "ليس هناك شيء بديهي، ليس هناك شيء معطى وإنما كل شيء مبني (**Gaston Bachelard**, "Rien ne va de soi, rien n'est donné, tout est construit **1993, p14**)، وهذا ما اتجه إليه جان بياجيJ. Piaget في أعماله مؤكدا على "سيطرة النمو على المسار التعليمي-التعلمي، إن التعليم بالنسبة إليه ليس تبليغا للمعارف ،بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده بتفاعله مع محيطه"(**محمد الطاهر وعلي، 2006، ص8**)، أما "بالنسبة لفيغوتسكي: تنمو الوظائف العقلية العليا (الانتباه، التذكر، التخيل، التفكير، الإدراك) بواسطة العلاقات الاجتماعية"(**محمد الطاهر وعلي، 2010، ص23**)، وهذا ما أسماه Xavier Rogiers في كتابه "الصراع السوسيو معرفي أي الصراع المعرفي الاجتماعي" (**Xavier Roegiers, 2000, p38**).

أما م.ط، وعلي (2010) نجد في كتاباته ما أسماه بمفهوم الأزمة المعرفية الاجتماعية conflit Socio Cognitive الذي يعتبره كقاعدة وكمبدأ للنمو، والتعليم يساهم في إنماء الكفاءات، أين يلعب التفاعل الاجتماعي دورامهما وأساسا في العملية التعليمية-التعلمية، حيث لاحظ المربون والتربويون أن "التفاعلات تتولد عنها سيرورة تدعى الأزمة المعرفية الاجتماعية،تقود هذه الأزمة المتعلم إلى إعادة تنظيم مدركاته القبلية (التصورات)، وإدماج عناصر أخرى آنية من الوضعية... ولقد بينت عدة دراسات أن عملية إعادة تنظيم هذه التصورات يمكن أن تنتج من نوعين من اللاتوازن:

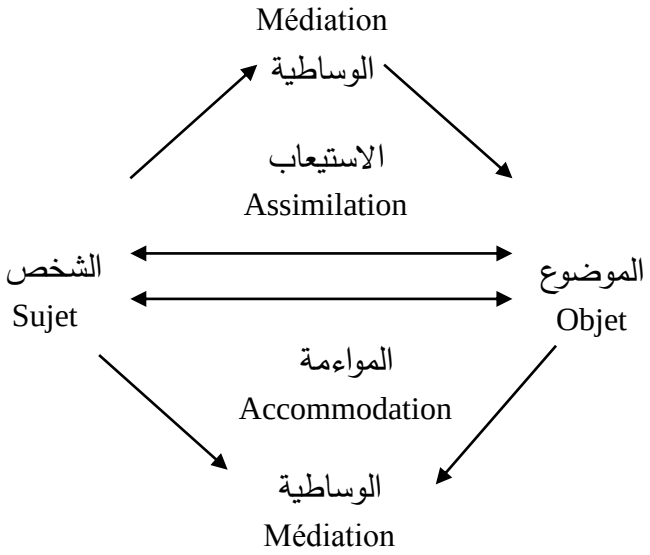
-اللاتوازن الخارجي ويحدث عندما يكون التعارض بين فردين.

-اللاتوازن الداخلي ويحدث عندما يعيد الفرد نفسه النظر في تصوراته.

يمكن للتعارض في وضعية تفاعل اجتماعي بين التلاميذ أن يولد لديهم تدرجا معرفيا ،يجعل بعضهم يعيد النظر في أفكاره نتيجة لعمليات المحاججة والتواصل بينهم"(**محمد الطاهر وعلي، 2010، ص.25-26**).

وعلى هذا الأساس نجد "أبحاث إضافية تزعمها كل من بندورا (Bandura1976) وبرونر(Bruner 1983) دواز وموني (Doise – Mugny1981)، بيري كليموت (Perret Clermout1979) فيكوتسكي(Vygotsky1934) لمواصلة أبحاث بياجي مسطرين عاملا أساسا وهو La médiation sociale dans les apprentissages الوساطة الاجتماعية في التعلم، موضحين بتجارب عدة لفريق من الأطفال الصغار، كيف أن الشخص ممثل لنموه المعرفي زائد التفاعل الاجتماعي يعطيان قيمة لتنمية الذكاء في المنظور البنائي الاجتماعي(**XavierRoegiers, 2000, p38**). وهنا نكمل المخطط الذي وضعه بياجي المتمثل في الشكل السابق والذي يصبح كالآتي:

شكل رقم (02): يمثل دور الوساطة في عملية التوازن الأساسي
Le rôle de la médiation dans le processus majorante



يبين هذا المخطط أن أصل "النمو الفكري يعود إلى الوساطة الاجتماعية (La médiation Sociale)، كل إنسان يتركب من ثقافة أساسية للتعلم والتفاعل الاجتماعي،(Interaction) فبالتالي الوساطة الاجتماعية تسمح بالعملية التعليمية، مركزا على أن المحيط الذي هو أولا اجتماعي"(**Laurent Talbot, p.27–28**). تتحقق عبر التفاعل القائم بين المتعلم الذي يعتبر الفاعل يفكر ويبني معارفه وبين المحيط الذي ينمو فيه، أي أن كل تعلم هو عملية اجتماعية، وهذا يعني أن المتعلم لا يبني معرفته على محيطه وعالمه الخارجي من "خلال أنشطته الذاتية التي يكون من خلالها معان خاصة بها في عقله فقط، بل من خلال مناقشة هذه المعاني ومحاورتها ومفاوضتها مع الآخرين من خلال ما يسمى التفاوض (التفاعل) الاجتماعي مما يؤدي إلى تعديل هذه المعاني. وهكذا يرى فيجوتسكيVygotskyأن التفاعل الاجتماعي مهم جدا في تعلم المتعلمين، وأن المعرفة تبنى بطريقة اجتماعية، إذ أنها تتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض الاجتماعي بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، وذلك باعتبار المعرفة عملية اجتماعية ثقافية توجه تفكير الطلبة وتعينهم على تكوين المعنى. وهكذا يكون الجوهر الأساسي للبنائية الاجتماعية هو التفاعل الاجتماعي خلافا للاستقصاء الفردي المعرفي"(**محمود زيتون عايش، 2007، ص41**).

وعلى هذا الأساس فإن "المنظور البنائي الاجتماعي يستند إلى فكرة أن التأثير البنائي للصراع المعرفي يزداد إذا صاحبه صراع اجتماعي في إطار المحيط التعليمي وكذا الاجتماعي والثقافي للمتعلم، حيث أن "كل تعلم هو عملية اجتماعية تتم بين التلاميذ حتى وإن كانوا من نفس المستوى، يكفي أن تكون لديهم وجهات نظر مختلفة حول موضوع التعلم. ويؤكد هذا الرأي الباحث الروسي فيغوتسكي(1896-1934) VigotskyLey الذي يقر بالمكانة الهامة للتباعد المعرفي بين الأقران في عملية التعلم...إذ تعتبر المتغيرات الاجتماعية داعمة لسيرورة التعلم، وأن كل نمو ناتج عن التعلمات يتم بفضل تأثير الآليات الجماعية على الآليات الفردية، فالمعرفة في النموذجين النموذج البنائي والنموذج البنائي الاجتماعي

هي "مجموعة الكفاءات التي ينبغي أن تنمى لدى المتعلم، عن طريق بناء معارفه بنفسه في تفاعله مع زملائه ومع التوجيه والإرشاد من طرف المعلم"(**محمد الطاهر وعلي، 2010، ص.22-23**).

الاقتراحات :

- زيادة الاهتمام من طرف وزارة التربية الوطنية بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي بتكوين مخابر وتنظيم ورشات عمل خاصة ببيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات لمواكبة المستجدات على الساحة التربوية.
- الاهتمام بإعداد المقاييس الخاصة بالمقاربة بالكفاءات في برنامج التكوين في جميع التخصصات والمراحل التعليميةفي الكليات و الجامعات بهدف تحسين أداء الطالب مستقبلا.
- فتح المجال لدراسات أخرى فيما يخص المقاربة بالكفاءات الذي يقتضي الحاجة إلى الآراء المتعددة للباحثين ومختصين نظرا لأهمية الموضوع في العملية التعليمية التعلمية.
- إعداد وتكوين الأساتذة في مجال المقاربة بالكفاءات وتأهيلهم في مجال عدة الخاصة بالمقاربة بالكفاءات.
- توفير الوسائل والإمكانيات البيداغوجية اللازمة لتطبيق بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- البحث والتقصي والتكوين الذاتي للمعلم فيما يخص الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات.
- ضرورة تبني المعلم منطق التعليم والتعلم وترك المتعلم يبني تعلماته بنفسه.

الخاتمة

إنّ حقل المقاربة بالكفاءات حقل واسع ومتنوّع وفي وقتنا الحالي يجرّ الكثير والعديد من البحوث من أجل إثراء مواضيعه بهدف ضمان أحسن تأقلم مع التغيّرات المستجدة في العالم، وسعيًا وراء توضيح الكثير من المفاهيم الخاصّة بالمقاربة بالكفاءات، تعرّضنا إلى جملة من النقاط انطلاقًا من مفهوم المقاربة بالكفاءات، ووصولا إلى أهداف المقاربة بالكفاءات، بعدها تطرقنا إلى الخلفية النظرية لهذه المقاربة التّي تبنتها والمتمثلة في التصوّر البراغماتي والنموذج البنائي المعرفي الذين يرجعان عملية التعلّم إلى حالة الصّراع المعرفي الذي تطرّق له بياجي، وكذا النموذج البنائي الاجتماعي ثم الاقتراحات ، وبما أنّ المقاربة بالكفاءات أعطت تصوّرًا جديدًا للتعلّم، وكذا لدور كل من المتعلّم والمعلم فهذا يفتح آفاق أمام كل باحث مهتم بإجراء دراسات حول الموضوع بكل متغيراته علما أن البحث في هذا المجال جد واسع ومهما حاولنا واجتهدنا فأعمالنا تحتاج إلى الاستمرارية.

قائمة المراجع:

1- إسكندر حشيمة، صبحي حمودي، أنطوان نعيمة، عصام مدور عجيل، منزى شماس، مأمون الحمودي، أنطوان عزاد، ريمون خرفوس، **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، ط2؛ بيروت: دار المشرق، 2001.

2- بدر الدين بن تريدي، رشيدة آيت عبد السلام، **دليل الأستاذ دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005-2004.

3- جواكيمدولز وآخرون، **لغز الكفايات في التربية**، تر عز الدين الخطابي، عبد الكريم غريب، ط1؛ الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، 2005.

4- جودت أحمد سعادة، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، ط1؛ دار الشروق، 2001.

5- جون ت.بروبير، **مدارس من أجل التفكير: علم تعلم في الصف**، تر كهيلا بوز، مراجعة علي سعود حسن، بدون طبعة؛ دمشق: منشورات وزارة الثقافة، 2002.

6- رابح مسعودي، **المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية**، ط1؛ الجزائر: هوناس، 2004.

7- رمضان أرزيل، مُحَمَّد حسونات، **المعالم الإجرائية للمقاربة**، الجزء الثاني، الجزائر: دار الأمل، 2002.

8- صالح مُحَمَّد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، ط1؛ عمان: دار المسيرة، 1998.

9- عايش محمود زيتون، **النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم**، ط1؛ عمان: دار الشروق، 2007.

10- عبد الرحمن عدس، **علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)**، ط2؛ الأردن: دار الفكر، 1999.

11- عبد العزيز عميمر، **مقاربة التدريس بالكفاءات، ما هي؟ لماذا؟ كيف**، بدون طبعة؛ الجزائر العاصمة: قالة الأبيار، 2005.

12- فتحي مصطفى الزيات، **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، ط1؛ القاهرة: دار النشر للجامعات، 1996.

13- فريد حاجي، **التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات**، بدون طبعة؛ الجزائر: دار الحلزونية، 2013.

14- فريدحاجي، **المقاربة بالكفاءات**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005.

15- قاسمي إبراهيم، **دليل المعلم في الكفايات**، بدون طبعة؛ الجزائر: دار هومة، 2004.

16- كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس نماذجه ومهاراته**، ط1؛ القاهرة: عالم الكتب، 2003.

17- كمال فرحاوي، **الكفاءة مفهومها أنواعها وخصائصها**، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، العدد 4، 2011.

18- مُحَمَّد الصالح حثروبي (2012) الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية ، الجزائر، عين ميلة ، دار الهدى.

19- مُحَمَّد الطاهر وعلي، **الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات**، ط2؛ منقحة ومزيدة، الجزائر القبة القديمة: الورسم، 2010.

20- مُحَمَّد الطاهر وعلي، **بيداغوجية الكفاءات**، بدون طبعة؛ الجزائر، 2006.

21- مُحَمَّد الطيطي، عون خصاونه، منير عريفج، صالحة خطاب، سمير الأغبر، فدوى موسى، عدنان الحسون، لطيفة عايش،(2002) مدخل إلى التربية ، دار المسيرة ، عمان، الطبعة 1.

22- مُحَمَّد بن يحي زكريا، عباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات**، هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش: الجزائر، 2006.

23- مُحَمَّد بوعلاف، **مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات**، بدون طبعة؛ الجزائر البليدة: قصر الكتاب، 2004..

24- المركز الوطني للوثائق التربوية، **التدريس والتقويم بالكفاءات**، سلسلة موعدك التربوي، العدد 19، ديسمبر 2005.

25- المركز الوطني للوثائق التربوية، **بيداغوجيات: مقالات تربوية عن الانترنت**، سلسلة موعدك التربوي، رقم 08، 2001.

26- مزيان الحاج أحمد قاسم، **التدريس بواسطة الكفاءات (للمهتمين بالتربية والتدريس)**، بدون طبعة؛ الجزائر: تيزي وزو، 2004.

27- منسي حسن، **سيكولوجية التعلم والتعليم (مبادئ ومفاهيم)**، بدون طبعة؛ الأردن: دار الكندي، 2001.

28- نجوى عبد الرحيم شاهين، **أساسيات تطبيقات علم المناهج**، بدون طبعة؛ مصر: دار القاهرة، 2006.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

29- Abderahim Harouchi, **la pédagogie des compétences : guide de l'usage des enseignants et des formateurs**, Maroc : édition le Fennec, 2001.
30- Benaouda Bennaceur, **l'approche par compétence et pratiques pédagogiques**, édition Crax Anne, Centre national en Anthropologie sociale et culturelle, 2009.
31- Christiane Bosman, et al, **Quel avenir pour les compétences ?** 1ère édition ; De Boeck, 2000.
32- Dembo MH :**Applying Educational Psychology**, New York: Longman, 1994.
33- G. Bernaerdt, et al, **à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation, le point sur la recherche en éducation**, Ministère de l'Education, de la recherche et de la formation, 1997.
34- Gaston Bachelard, **La formation de l'esprit scientifique**, Paris : Vrin, 1993..
35- Gérard Devecchi, **Evaluer sans dévaluer les compétences**, Paris : Hachette, 2011.
36- Gilbert le Boterf, **Construire des compétences individuelles et collectives**, Paris : Editions d'organisation, 2001.
37- José TuisWolfs, **Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'universit**é,Préface de Jean Marie De Ketele, Recherche de théorie application, 3ème édition ; Bruxelles : De Boeck, 2007.
38- Laurent Talbot, (2009), l'évolution formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage, paris, armand collin
39- Louis D'Hainault, Des objectifs aux fins de l'éducation, (Bruxelles et Paris : Labor Nathan, 1977).
40- Louis la Fortune, et al, **Métacognition et compétences réflexibles**, Les éditions logiques, 1998.
41- Michel Perraudeau, Piaget aujourd'hui, **Réponse à une controverse**, Paris : Armand Colin, 1996.
42- Peterson C, **Introduction to psychology**, New York: Harper Collins Publishers INC, 1991..
43- Philippe Perrenoud, **Construire des compétences dés l'école**, 4ème édition ; ESF, édition collection pratique en jeux pédagogique, 2004.
44- PhilippeMeirieu, **Apprendre… oui mais comment ?** Paris : ESP, 1987.
45- RenaldLegendre, **Dictionnaire actuel de l'éducation**, Montréal : Guérin, 1993.
46- René Amignes, et al, **les Pratiques scolaire d'apprentissage et d'évaluatio**n, Sous directionArmogathe, Paris : Dunod, 1996.

47- Robert F, Mager Ph. D, **Comment Définir des objectifs pédagogiques**, 2ème édition, Paris : Dunod, 2005.
48- Vincent Lamotte, **Lexique de l'enseignement de l'EPS**, édition PUF : Paris, 2005. .
49- Viviane Délandsheere, Gilbert Delandsheere, **Définir les objectifs de l'éducation**, PUF, 7ème édition, pédagogie d'aujourd'hui, Avril 1992.
50- Xavier Roegiers, **L'école et l'évaluation**, Bruxelles : De Boeck, 2004.
51- Xavier Roegiers, **Une pédagogie de l'intégration**, Bruxelles : De Boeck, 2000.
52- Xavier Roegiers, **une pédagogie de l'intégration**, Bruxelles : De Boeck