مجلة العلوم الاجتماعية
المجلد 14 / العـدد 02 (مكرر1) / سبتمبر 2020 / ص ص 118 - 133
Journal home page: http://rss.lagh-univ.dz/
ASJP: https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/305

المقاربة بالكفاءات

Competencies based approach

هيـنـدة وازع [1] ، أ.د. مصطفى عوفـي [2]
[1] جامعة قسنطينة 2 (الجزائر) ، nourelamel25@gmail.com
[2] جامعة باتنة 1 (الجزائر) ، rahma0104@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/04/18 تاريخ القبول: 2020/08/30 تاريخ النشر: 2020/09/27

ملخص:
نحن في عصر تتفق فيه المعارف وتتغير فيه الحقائق والتعليمات بكيفية لم يسبق لها مثيل في تاريخ الإنسانية وهذا التحول يقتضي تغيرا جذريا في مفهوم العملية التعلمية فبدلا من المفهوم التقليدي المتركز حول المحتوى الدراسي القائم على نقل المعارف الجامدة من المدرس إلى المتعلم ومطالبته باسترجاع ما استوعبه من معلومات يأتي التصور المبني ويجعل العملية التعليمية التعلمية عملية حية قائمة على معالجة المعرفة البشرية المتراكمة معالجة وظيفية وذلك لأجل مواجهة المشاكل المعرفية والاجتماعية مواجهة مباشرة وإشارة الأسئلة التي تسعى إلى حلها.
وقد تبين أن هذه الإستراتيجية تخدم التلميذ أولا بكونها تسعى إلى تنميته والرفع من قدراته لمسايرة ما يستجد من جديد في كل المجالات، وتخدم المجتمع في جميع مجالات الحياة لا سيما منها الجانب الاقتصادي والاجتماعي.
كلمات مفتاحية: المقاربة، الكفاءات، استراتيجية التعليم التعاوني.

ABSTRACT:
We are in era where knowledge and facts are changing in an unprecedented way throughout mankind history. These changes require a fundamental shift in the concept of learning. Instead of the traditional approaches based on the academic content characterized by the transfer of static knowledge from the teacher to the learner and requiring him to retrieve the information he absorbed, the constructive approach came to make learning a living process based on the functional treatment of accumulated human knowledge in order to face cognitive and social problems directly seeking to solve them.
It was found that this strategy serves the student by developing his skills to respond to new requirements in all domains. It also serves the society in all aspects of life, especially the economic and social sides
Keywords: Approach, Competencies, Collective learning strategy.

- المؤلف المرسل: مصطفى عوفي ، الايميل: rahma0104@gmail.com

1- مقدمة:

في سياق التفكير في ملامح مدرسة المستقبل واستلهاما من أهم التجارب العالمية الراهنة في مجال تجديد الأنظمة التربوية، بدأ التخطيط لتصور وصياغة مناهج جديدة تستجيب أكثر لمقتضيات المرحلة القادمة، ذلك أن التحدي المعرفي المتمثل في الثورة العلمية المتواصلة وما تبعها من تسارع مطرد في شتى العلوم الطبيعية منها والإنسانية، وأمام التنامي الهائل لرصيد المعارف والمعلومات، واستحالة تجميعها وخزنها من جهة وتعدد مصادرها من جهة أخرى، لم يعد بوسع المدرسة أن تضطلع بوظيفتها التقليدية، وظيفة نقل المعارف عبر الأجيال المتعاقبة.

لهذا تمثل المقاربة بالكفاءات الطريقة المناسبة لتطور التكنولوجيات وديناميةعالم الإنتاج من ناحية، وحلا لمعضلة تنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى.

فالمقاربة بالكفاءات طرح جديد وهو موضوع الساعة المعتمد حاليا في كثير من المناهج التربوية وهي تعمل على تنمية قدرات المتعلم التي تعتبر كمؤشرات للكفاءات المندمجة والمتوخى اكتسابها من قبل المتعلمين خلال وبعد نهاية المراحل الدراسية.

غير أن مفهوم المقاربة بالكفاءات لازال مستعصيا على الغالبية العظمى من رجال التعليم والمدرسة الجزائرية من بين المدارس العربية التي باشرت تبني بيداغوجيا الكفاءات أملا في إصلاح المنظومة التربوية ولهذا ارتأينا أن نلقي الضوء على هذه البيداغوجيا وتحديد السياق التاريخي والعلمي للمقاربة بالكفاءات، ومفهوم الكفاءة وخصائصها بالإضافة إلى مبادئ ومميزات المقاربة بالكفاءات وأنواع وتصنيف المقاربة بالكفاءات والتركيز على الطرائق المصاحبة لها.

2- نبذة تاريخية حول المقاربة بالكفاءات:

ظهرت كلمة الكفاءة كمصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم استعملت في مجال التكوين المهني، ونظرا للنتائج المحققة في المجالين السابقين بعد تطبيق مقاربة الكفاءات أجبرت هذه النتائج القائمين على النظام التربوي للإسراع في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات.

ويمكن اعتبار بداية الستينات 1960 مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجيا الكفاءات النظام التربوي الأمريكي وذلك بغرض تصحيح مردود التلاميذ .

أما في فرنسا فيعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات إلى سنة 1979ولم تدخل إلى التعليم الابتدائي إلا في سنة 1993، وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعلمي.

وفي كندا فإن المسعى الذي انتهجته المديرية العامة للتعليم الاكمالي لإدخال المقاربة عن طريق الكفاءات اقتصر على التكوين المهني سنة 1993، أما في دول المغرب العربي فكانت الدولة المبادرة بتطبيق هذه المقاربة هي تونس سنة 1999.

3- الكفاءة:

3-1- مفهوم الكفاءة:

3-1-1- لغـة:

ورد في معجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية أن كفاءة الشيء يكفي كفاية، استغنى به عن غيره فهو كاف كفي .كقولنا يكفيك الله شر السؤال والمال، أي يغنيك من فضله لما يقيك من الوصول إلى ذلك (خير الدين هني، 2005، ص53).

ورد في لسان العرب للعلامة ابن منظور كفاه على الشيء مكافأة وكفاء أي جازاه والكفـء هو النظير. وأصل الكلمة مشتق من الاكتفاء والكفاءة والكفاية.

ولفظ الكفاءة أي(Compétence) ذو أصل لاتيني يعني الجدارة والقدرة والأهلية .(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص42).

لقد جاء في مناهج بعض نظم التعليم العربية استعمال كلمة الكفاية عوضا عن لفظ الكفاءة وهم يريدون المعنى ذاته أو ما يقاربه، لأن المراد من الكلمتين متضمن في معناهما (القدرة على العمل وحسن تصريفه أو ما يكفي ويغني عن غيره). (خير الدين هني، 2005، ص153).

3-1-2- اصطلاحا:

إن مفهوم الكفاءة يشوبه الكثير من الغموض والاختلاف وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من 100 تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه والذي يهمنا هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ونورد لذلك بعض التعاريف المختارة.

- عرفها لويس دينو(L.Dhainault): هي مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية وكذا مهارات نفسية حسية حركية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال (لخضر زروق، 2003، ص43).
- والكفاءة حسب تصور فيليب ميريو (Philippe Meirrier) هي المعارف المحلية على الوضعيات المعقدة التي تؤدي إلى إدارة المتغيرات المتباينة وتسمح بحل مشاكل استنادا إلى مراجع تتعلق باستمولوجيا مادة ما.
- ويعرفها جيلا (Gilet) هي نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتحديد المهمة (المشكل) وحله بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء). (خير الدين هني، 2005، ص55).

رغم تعدد واختلاف التعاريف المذكورة سابقا إلا أنها تتمحور حول فكرة أن الكفاءة هي القدرة على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة والتكيف معها وإيجاد الحلول المناسبة لها بسهولة ويسر .

3-2- خصائص الكفاءة:

تتميزا لكفاءة بجملة من الخصائص نوردها فيما يلي:

- توظيف مجموعة من الموارد: إن الكفاءة تتطلب مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية والقدرات والمهارات السلوكية والخبرات الشخصية فتوظف جميعها في تآزر وتلاحم وتفاعل في شكل اندماجي تجعل المتعلم يبنيها في نشاط معين ضمن فعل، لأن الكفاءة لا تنتقل من مجال الكمون إلى المجال الإجرائي (العمل) إلا بالانجاز. (خير الدين هني، 2005 ، ص59)
- أنها ذات طابع غائي منفعي: تنص هذه الميزة على أن تسخير الموارد لا يتم بشكل عفوي بل تؤدي وظيفة اجتماعية وتفيد من يمتلكها وهي ذات دلالة بالنسبة إليه. (محمد الطاهر واعلي، 2006، ص27)
- الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة (يعني كفاءات قريبة من بعضها البعض)، ومن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات، فلابد أن يكون هذا النوع في الوضعيات محدود ومحصور في مجال مشترك. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص44).
- الكفاءة ذات طابع نهائي: وهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية بمعنى أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعلمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أوحل مشكلة مطروحة في المدرسة أو حياته اليومية. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص44).
- الكفاءة ترتبط بالمادة في غالب الأحوال:القصد من ذلك أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المرتبط بالمادة الدراسية الواحدة في غالب الأحيان فعند انجاز فعل التعلم لبناء كفاءة مطلوبة، توظف معارف وقدرات ومهارات لها ارتباط مباشر بالمادة المدروسة، فعندما نريد بناء كفاءة حل إشكاليات رياضية فأن المفاهيم الرياضية كالعمليات الأربع، ونظام الكسور، والأعداد العشرية، والبيع والشراء، والربح والخسارة، والمضلعات، والمساحات، والعلاقات المنطقية التي تراعى في انجاز الإشكالية وكذا الخبرات المكتسبة في التعامل مع مثل هذه الوضعيات، واستخلاص المعطيات وتحديد العوائق للتغلب عليها فكل ذلك يمثل الموارد الأساسية لبناء هذه الكفاءة. وفي بعض الحالات يمكن تجنيد معارف ومهارات ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المنتظرة.(خير الدين هني، 2005، ص60)
- الكفاءة قابلة للتقويم:الكفاءة تقيم على أساس مقياسين اثنين على الأقل وهما:
- نوعية انجاز العمل.
- نوعية النتيجة المتوصل عليها في نهاية الانجاز.

ويمكن تقويم الكفاءة من خلال الاعتماد على المعايير التالية:

- السرعة في الانجاز.
- مدى اعتماد المتعلم على نفسه.
- علاقته بزملائه .(محمد الطاهر واعلي، 2006، ص27).

3-3- أنواع الكفاءة:

3-3-1- الكفاءة القاعدية (Compétence de base):

وهي عبارة عن الكفاءة التي ترتكز عليها الكفاءات اللاحقة مثل القدرة على القراءة والكتابة وهي المستوى الأول من الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية. (خير الدين هني، 2005، ص76).

3-3-2- الكفاءة المرحلية (Compétence d'étape):

يتشكل هذا المستوى من مجموعات الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو فصلا أو مجالا معينا وهي تخص وحدة تعليمية وتستجيب لوضعية من الوضعيات التعلمية .(علي أحمد الجمل، 1999، ص239).

3-3-3- الكفاءة الختامية(Compétence finale):

وهي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي وهي تخص مجالا معرفيا أو مفاهيميا واحدا تكتسب من خلال معالجة عائلة من الوضعيات في ميدان من الميادين التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص56).

3-3-4- الكفاءة المستعرضة (Compétence transversale):

إذا كانت الكفاءات السابقة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة لها علاقة بالوحدة الدراسية أو المجال أو المشروع فإن الكفاءة المستعرضة أو الأفقية تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلمات أو المواد أو النشاطات (خير الدين هني، 2005، ص77)

فالكفاءة المستعرضة إذن هي مكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة في مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر أوهي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر يمكن أن يوظف في عائلة من الوضعيات المتميزة بعوامل متشابهة أو مختلفة عن طريق التحويل. كالقراءة التي هي أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد. ويمكن أن تكون الكفاءة المستعرضة متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص57).

4-3- مفاهيم مصاحبة للكفاءة:

1-4-3- الاستعداد:

نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات، وذو ارتباط أكثر بهما، وفي النهاية تصير مجموعة استعدادات وقدرات ومهارات، وهذه الأخيرة تكون الكفاءات، وأن الاستعداد يتضمن قدرة كامنة لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة بشيء من الاستقلالية. (خالد لبصيص، 2004، ص92).

3-4-2- القدرة (Capacité):

هي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي وهي هيكلة معرفية مثبتة قام ببنائها المتعلم سابقا وهي قائمة في سجله المعرفي، ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأن يشخص، يقارن، يحلل، يلاحظ، يخزن، يستنتج، يجرب. (حاجي فريد، 2005، ص11).

ويعرفها أحمد زكي بدوي هي مقدرة الفرد على انجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح وتتحقق بأفعال حسية كانت أو ذهنية قد تكون فطرية أو مكتسبة. (خير الدين هني، 2005، ص95)

ومن خلال تعريف كل من الاستعداد والقدرة يتضح أن هناك فرق بينهما، كما يتضح أن هناك فرق بين القدرة والكفاءة ويمكن إجمال أوجه الاختلاف بين المفهومين فيما يلي: (طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، ص35).

جدول 1. يوضح الفرق بين القدرة والكفاءة

القدرة (الأساس)	الكفاءة(البناء)
تتم تنميتها وتتطور وفق محور الزمن. تتطور وفق مرور الوقت. على علاقة بعدد لا نهائي من المحتويات. نشاط يمكن تأديته بشكل عفوي. ترتبط بمجالات تكوين المتعلم. مسار نمو عام. القدرة تنمو. تنمو بتوالد الكفاءات. غير قابلة للتقويم المباشر. تضمر أو تجمد بعدم تنميتها.	تتم تنميتها وفق محور الوضعيات التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية. تتوقف في وقت معين. على علاقة بفئة معينة من الوضعيات. نشاط هادف يدخل في إطار انجاز مهمة. ترتبط بنوعية تنفيذ مهمة معينة (الأداء). مسار تكوين خاص. - الكفاءة تتركب. - تتركب بنواتج التعلم. - قابلة للتقويم بمؤشرات سلوكية. - تتآكل وتزول بعدم توظيفها.

3-4-3- المهارة (Habilité):

هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية، الحسية الحركية، الأخلاقية، و المهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة. (حاجي فريد، 2005، ص11).

والمهارة هي قدرة مكتسبة وصلت إلى درجة عالية من البراعة، والحذق والإتقان والتحكم، وهي منصبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة وهي ذات صلة بما هو تطبيقي عملي(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص51).

3-5- شروط صياغة الكفاءة:

تتبع صياغة الكفاءة مرحلتين أساسيتين هما:

- كتابة الكفاءة على شكل صياغة عامة للهدف وفيما يلاحظ أن الكفاءة على قدر من العمومية بحيث تتضمن عدد من السلوكيات الخاصة.

- كتابة الكفاءة على شكل صياغة سلوكية للأهداف الأدائية والأهداف المحددة وعند صياغة الكفاءة لابد من توفير الشروط التالية:
- نص الكفاءة: وهو الصياغة التي من خلالها يظهر المقصد الأساسي للتعلم والسلوك المتوخى في النهاية.
- لا نطلب من التلميذ عند صياغة نص الكفاءة أن يكون قادرا على انجاز نشاط وإنما نطلب منه أن ينجز النشاط بالفعل، لأن الكفاءة لا تظهر إلا عند انجاز النشاط.
- أن تكون واضحة الصياغة، بسيطة بحيث تحتوي على كفاءة واحدة.
- أن تصاغ على شكل أهداف سلوكية يمكن قياسها (خير الدين هني، 2005 ، ص224 -223).
- ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من قبل المتعلم (تحديد طبيعة التعليمات، الآلات أو التجهيزات أو الوثائق أو المراجع التي يجب استعمالها. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص55).

4- المقاربة بالكفاءات:

4-1- المقاربة:

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز 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 (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص11).

4-2- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم 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 .(حاجي فريد، 2005، ص11).

4-3- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

- الكفاءة مبدأ منظم للتكوين:يتشكل برنامج التكوين من جملة من الكفاءات يعتمد فيها على تطبيق المعارف بدلا من إكسابها للمتعلمين.
- تعيين الكفاءات وفق السياق الذي تنطلق فيه: ينجم هذا المبدأ عن المبدأ السابق إذ أنه بتفضيل المعارف يصبح من الضروري تحديد ما ينبغي تحقيقه ويكون ذلك بالطبع حسب السياق الذي تطبق فيه الكفاءة (سياق التكوين المهني، سياق التكوين ما قبل الجامعي، سياق التكوين العام)
- وصف الكفاءة بالنتائج المرتبطة بها: يتطلب العمل بالمقاربة بالكفاءات تحديد وبدقة ممكنة لكل كفاءة من كفاءات البرنامج بحيث يمكن حصرها جيدا، ونجد النتائج قابلة للملاحظة المرتبطة بالكفاءة ومعايير حسن الأداء.

- مشاركة الأوساط المعينة: يمكن للنماذج المشاركة أن تأخذ أشكال مختلفة لكن القصد يبقى هو نفسه بما أن الكفاءات تحدد احتياجات التكوين الفعلي للأشخاص المعينين لهذه الاحتياجات وأن يكونوا قادرين على التدخل في سياق إعداد البرامج وتطبيقها، وهذه المشاركة مرغوب فيها عموما عند تعريف الكفاءات ووصفها وتقييمها.
- التقويم المركز على الكفاءات: تقويم الكفاءات أولا وقبل كل شيء هو تقويم القدرة على الانجاز بدل استعراض النشاطات.

4-4- مميزات التدريس بالكفاءات:

تتمثل مميزات التدريس بالكفاءات في العناصر التالية:

- تفريد العمل: أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته، وأرائه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير كبت أو قهر أو تسلط أو عزل أو تهميش.
- قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية، مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.
- تحرير المعلم من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم، وتكييف ظروف التعلم ومرجعيات التعليم(محتوياته) وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية، وتقويم الأداء، كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعال. ولكي يتحرر المعلم من قيود الروتين والتبعية للغير، يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر، كما يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ وليس مقلدا يجتر تجارب متهالكة أنهكتها السنون.
- دمج المعلومات:وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، وليس في شكل انعزالي(استقلالية)المواد تراكمي تكدسي محفوظاتي، ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن، أي شكل حلزوني يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتسع دائرته حلزونيا حتى يصل إلى منتهاه .
- توظيف المعارف: وهي مجموعات المكتسبات القبلية المتمثلة في (المعارف النظريات، القوانين، المهارات، الخبرات، القدرات، الرموز، الإشارات). فيوظف هذه المكتسبات عند مواجهة إشكالية معينة، واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.

- تحويل المعارف: تحويل المعارف من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل تحقيق تلك الكفاءة.(خير الدين هني، 2005، ص65-66).

4-5- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات، لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة الاستعدادات وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضيته أو مواجهة وضعيته.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية .
- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين حقول المعرفة المختلفة.
- جمع الحقائق ودقة 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. (حاجي فريد، 2002، ص22 - 23).

5- الطر ائق المصاحبة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات:

تقتضي المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى الطرائق النشطة أو الأساليب التربوية الفعالة، التي تبعث على المشاركة والعمل الجماعي وتؤكد على معالجة الإشكاليات، وإيجاد الحلول للمشكلات، والتعلم يتم عن طريق الممارسة والعمل، خلافا للنموذج التقليدي الذي يركز على الجوانب المعرفية البحتة والعروض السردية والحفظ الممل.

تركز الطريقة النشطة على خبرة التلاميذ ومشاركتهم في دراسة الوضعيات المناسبة، ويتطلب ذلك نوعا جديدا من العلاقات بين المعلم والتلميذ، بوصفهما شريكين في العملية التعليمية، التعلمية، إذ يؤدي المعلم دور المسير فيساعد التلميذ على البحث والتحري الذاتي في جو ديمقراطي ومشاركة المجموعة في بناء المعرفة، ويتميز جو القسم بالمرونة وإطلاق السجية والانقياد حيث ما أمكن استخدام الوسائل التعليمية، بما من شأنه أن يسهل العمليات العقلية ويعزز الاستقلالية والإفضاء إلى نظرة نقدية والتزام مسؤول .(طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، ص53).

5-1- طريقة حل المشكلات:

يعتبر أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس الفعالة في تنمية التفكير عند التلاميذ، ثم أن عملية حل المشكلات من العمليات الأكثر فعالة في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى التلميذ وتنمية قدراته العقلية.(طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، ص 55).

فطريقة حل المشكلات تقدم بديلا مغايرا لما هو مألوف في الممارسات البيداغوجية السائدة، ذلك أن هذا النموذج ينطلق من أسس نظرية تنظر إلى عملية التعلم على أنها إنتاج المجهود الخاص لجماعة التلاميذ، كما أنها تؤسس ممارستها على إستراتيجية تعليمية تعلمية، ترتكز على جملة من العمليات. (خير الدين هنى، 2002، ص160)

وهي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الفكرية والأدائية لدى المتعلم، وتوفر له البنية المناسبة لتوظيف المعارف والقدرات والمبادئ التي اكتسبها في حل المشكلات ذات علاقة بالبيئة أو المجتمع أو الحياة العملية.

ويمكن تعريفها كما يلي:

« هي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها، وحلها حسب قدراته، وبتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة » .(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص83).

5-1-1- ايجابياتها:

تتميز هذه الطريقة بالخصائص التالية:

- إثارة الدافعية للتعلم: اعتبار المشكلة المطروحة حافزا للبحث والتجريب بدافع التحدي أوحب الاستطلاع والكشف عن المجهول .
- تعلم المفاهيم: يتعرض المتعلم أثناء المعالجة والبحث عن الحل إلى كثير من المفاهيم تمكنه من اكتساب المعرفة والمهارات المرغوب فيها.
- تعديل الأطر المرجعية أو تغييرها:يختبر المتعلم إمكانياته وخبراته أثناء عملية البحث عن الحلول، فتصحح المفاهيم عنده أو يعدلها، وهي بذلك وسيلة فعالة لتحدي الأطر المرجعية واختبارها واثبات ضرورة معالجتها .
- التعلم من خلال العمل:يعتبر المسعى من خلال المعالجة المنهجية كل المشكل تعلما سواء كان ما افترضه المتعلم صحيحا أو خاطئا.
- الاستمتاع بالعمل:يتم الإقبال على المشكلة رغبة للتعرف على الأشياء وتعلم المهارات اللازمة والعمليات العقلية، انطلاقا من الشعور بضرورة الحل والعمل على ذلك بشكل ممتع.
- استخدام الخبرات السابقة:توثق استخدام الخبرات السابقة وتربطها باللاحقة وتجعلها ذات معنى ودلالة عند المتعلم (طيب نايت سليمان وآخرون، 2004، ص55).

5-1-2- سلبياتها:

- تتطلب زمنا طويلا.
- تتطلب مكتسبات متطورة تلبي حاجيات التلميذ.
- تحتاج إلى كثير من الإمكانيات والوسائل التعليمية. (العماري كريمة، 2004/2003، ص25)

5-2- التدريس بطريقة المشروع:

وهي من الطرق التي أقرتها الوثائق المرافقة لمنهاج الإصلاح التربوي وتتضح هذه الطريقة أكثر في مادة التربية العلمية والتكنولوجية في المرحلة الابتدائية وفي مادة العلوم الطبيعية وفي مادة العلوم الفيزيائية في المتوسط والثانوي.

وتعني لفظة المشروع لغة: قصد، مقصد، نية، خطة، برنامج، تصميم، رسم، بناء، وجمعها مشاريع، مشروعات وتعني المرمى والقصد (المنهل، 1989).

أما اصطلاحا:(أكيل باتريك) إن المشروع يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها التلاميذ كما ينبغي أن يرمي إلى غاية خاصة، فالمشروع هو تجربة لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج كما عرفه الأستاذ سينسفون بقوله:« عمل مؤسس على مشكلة يراد القيام به في وضعه الطبيعي».

وهو أيضا عبارة عن سيرورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة من التعلمات، انطلاقا من الوضعيات التي يعيشها المتعلم .وبمعنى آخر أن التعلم بواسطة المشروع ينطلق من تصور بيداغوجي ينظر إلى المتعلم على أنه ينبغي عليه بناء معارفه بشكل أفضل من خلال ما حدده لنفسه من أهداف تميز مختلف أنشطته. (خير الدين هني، 2005، ص158) وضعية التعلم بالمشروع ترفض مبدأ صب المعارف في ذهن المتعلم وتكديسها بشكل تراكمي فالمعارف يطلب بناؤها وتنميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية تستلزم حلها فالتعلم بواسطة المشروع يحتم على كل تلميذ بناء مشروع بنفسه، معنى ذلك أن المتعلم أصبح يمتلك كفاءة أو مجموعة من الكفاءات نابعة من ذاته ومعبرة عن شخصيته، وليست مفروضة عليه من الخارج كالمعلم مثلا.

و يمكن تلخيص المبادئ التي يعتمد عليها التدريس بالمشروع في ثلاثة عناصر أساسية هي:

- تحديد الوضعيات التي يرتكز عليها كل فعل تعلمي .
- هيكلة التعلمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة.
- استثمار السيرورات بشكل فعال، كي تتحقق التعلمات المطلوبة. (خير الدين هني، 2005، صص159 - 158)

5-2-1- مميزاتها:

يمكن أن نجملها فيما يلي:

- يجد المتعلم في هذه الطريقة عاملا مساعدا يحفزه للتعلم.
- تدرب المتعلمين على المثابرة فإذا كان المشروع نتيجة لرغبة أو لحب استطلاع فأنهم لاشك يستمرون فيه حتى النهاية وهذا الاستمرار يعو دهم حتما على المثابرة.

- تدرب المتعلمين على المبادرة في العمل وتحمل المسؤوليات.
- تساعد على تنمية اليقظة العقلية وسعة الفكر واحترام آراء الآخرين
- تنمي روح التعاون بين المتعلمين وتتوقف هذه الميزة على طبيعة المشروع
- تساعد على تنمية قوى الحكم على الأشياء، إن قوة الحكم تتطلب كثيرا من التحليل للوضعيات (محمد مزيان وآخرون، 1994، ص117).

5-3- إستراتيجية التعلم التعاوني:

5-3-1- مفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني:

يرى صلاح الدين خضر(1998) أن إستراتيجية التعلم التعاوني عبارة عن خطة يصنعها المعلم حيث يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى جماعات صغيرة تضم مختلف المستويات التحصيلية للتلاميذ مع تعيين أحد التلاميذ في الجماعة قائدا لها، ويشارك أعضاء الجماعة في استيعاب المفاهيم والتعلمات، وتعليم المهارات، ويحصلون على المساعدة من بعضهم البعض مباشرة، ويقتصر دور المعلم في هذا التنظيم على الإشراف العام على بعض الجماعات، وإجراء الاختبارات القصيرة، وتقديم التغذية الراجعة للجماعات كافة عند الحاجة وتقديم التعزيزات بشكل جماعي وليس بشكل فردي. (محمد مصطفى الديب، 2006، ص، 15).

ويرى كل من كلارك وارفينجز (1986، Clark and Irvings أن التعلم التعاوني إستراتيجية تعلم يتم فيها تقسيم الطلبة في الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل لا يزيد عدد أفراد المجموعة الواحدة على ستة أعضاء من ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض وتتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة، والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضا ويقتصر دور المعلم في ذلك على الإشراف العام وتشكيل المجموعات وتقويم العمل وتقديم التغذية الراجعة عند الحاجة.(فراس محمود مصطفى السليتي، 2006، ص 55).

والتعلم التعاوني: هو التعلم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم ينجزون عملا ما بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم ومن أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين التلاميذ، فينمي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات، ويحارب العزلة والانطواء والتقوقع حول الذات. (خير الدين هني، 2003، ص159).

هذا ويرى Martin ، 1997أن التعلم التعاوني عبارة عن نموذج للتدريس، يعمل فيه التلاميذ جنبا إلى جنب في مهام حل المشكلات والمراجعة أوحل الألغاز العلمية وتنفيذ المهام العملية والعلمية لتحصيل أهداف تدريس العلوم. (رفعت محمود بهجات محمد، 2003، ص26).

5-3-2- أهداف التعلم التعاوني:

يهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الأهداف التربوية
- الأهداف النفسية

- الأهداف الاجتماعية

5-3-3-أهمية التعلم التعاوني وفوائده:

يعتبر التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التربوية المعاصرة التي لها أهمية كبيرة في عملية التعلم حيث أنه نموذج تعليمي يهدف إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من طرف التلاميذ من خلال تنشيط أفكارهم، وتعليم بعضهم البعض للوصول إلى أهداف مشتركة.

إن أسلوب التعلم التعاوني يعتبر من الأساليب المهمة في تعليم التلاميذ ذوي القدرات المحدودة ورفع مستواهم التحصيلي، وذلك من خلال تعلم المفاهيم واكتساب المهارات وله نتائج فاعلة في تحسين أداء التلاميذ وفي تقبل الأفكار والمفاهيم واتخاذ القرارات الواعية والمشتركة، ويساهم بشكل كبير في الكشف عن ميول التلاميذ وذلك من خلال التفاعل والاستماع مع زملائهم التلاميذ في الحصة الدراسية ومن خلال عملية التأثير والتأثر فيما بينهم ذلك أن التعلم التعاوني يؤدي إلى اشتراك التلاميذ الفعلي في عملية التعلم، وتحمل كل منهم مسؤولية تعليم نفسه ومسؤولية تعليم بعضهم البعض، مما يؤدي إلى تلبية الاحتياجات التعليمية والنفسية.

كما أن التعلم التعاوني يعمل على حل مشكلة الفروق الفردية من خلال الارتقاء بمستوى التلاميذ المتأخرين دراسيا إلى المستوى ألتحصيلي المطلوب.

وأشارت عدة دراسات أجريت للكشف عن فاعلية هذه الإستراتيجية إلى ارتفاع معدلات تحصيل الطلبة وزيادة القدرة على التذكر، وتحسن قدرات التفكير عند الطلبة، وزيادة الحافز الذاتي نحو التعلم، ونمو علاقات إيجابية بين الطلبة، وتنمية روح المحبة بينهم وتحسن اتجاهاتهم نحو المنهج والتعلم والمدرسة، وزيادة ثقة الطلبة بأنفسهم، وانخفاض المشكلات السلوكية بين الطلبة، ونمو مهارات التعاون مع غيرهم، فضلا عن تأثير الطلبة المتفوقين في تطوير زملائهم متدني المستوى والقضاء على الملل والانطوائية.(فراس محمود السليتي، 2006، ص58).

بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني يرتبط ارتباطا إيجابيا بالصحة النفسية للتلاميذ، حيث أنه يساهم في تحسين حالتهم النفسية، ويعمل على تنمية مفهوم الذات لديهم، والثقة في الآخرين، وامتلاك القدرة على الاتصال.

وبينت (Association for supervision and curriculum developement ،1998) إيجابية التعلم التعاوني ودوره البارز في النواحي الأكاديمية والاجتماعية والمهارية وبناء الثقة في النفس وترى الجمعية أنه لا يمكن تجاهل أهمية التعلم التعاوني التي قدمت نتائج واضحة وإيجابية للعملية التعليمية.(سناء محمد سليمان، 2005، ص52).

5-3-4- عناصر التعلم التعاوني:

- الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة
- المسؤولية الفردية
- التفاعل المشجع وجها لوجه
- المهارات الاجتماعية
- معالجة عمل المجموعات (عمليات الجماعة)

5-3-5- أنواع مجموعات التعلم التعاوني:

تختلف الأنواع والأشكال التي ينفذ بها التعلم التعاوني، ولكنها جميعا تؤكد على تعاون التلاميذ ومن بين هذه الأنواع ما يلي:

- تقسيم التلاميذ وفقا لمستويات تحصيلهم
- طريقة جيكسوJigsaw
- طريقة البحث الجماعي
- إستراتيجية التعاون من أجل التعاون
- استراتيجية االتعلم معا (التعاون الجماعي)

5-3-6- مز ايا التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني مزايا عديدة تتعلق بالتلميذ وبالمعلم وتعم العملية التعليمية ككل، ولعل من أبرزها ما يلي:

- يشبع الحاجات الأساسية لدى المعلمين كحاجتهم للقيام بمهام تتحدى تفكيرهم وإمكانياتهم (الحاجة للإنجاز)، وحاجتهم للتقدير والاهتمام الإيجابي.
- يتطلب من التلاميذ أن ينموا مهاراتهم الاجتماعية والجماعية ويستخدمونها يشبع التعلم التعاوني الحاجات الآتية لدى التلاميذ: - الحاجة للتقدير- الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء- الحاجة لتقديم معلومات للآخرين- الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة- الحاجة للثناء- الحاجة لتجنب الإخفاق- الحاجة لاحترام الذات- الحاجة لتكوين صداقات - الحاجة للخضوع- الحاجة للعطف- الحاجة للمعاضدة. (جابر عبد الحميد جابر، 1999، ص114- 116).
- لا يحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة لتطبيقه ويوفر التكاليف في الأجهزة والأدوات والخامات المستخدمة في المواقف التعليمية.
- يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلم المعلومات وكذا من جهده في متابعة وعلاج الطلاب منخفضي التحصيل.
- يقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية في حالة ما تكون هذه الأعمال للمجموعة ككل.
- يقضي التعلم التعاوني على الملل والآلية في عملية التعلم لدى التلاميذ، ويقضي على التعصب للرأي والذاتية، والحد من الإحساس بالخوف والقلق الذي قد يصاحب عملية التعلم والحد من الانطواء.

- يشجع التعلم التعاوني على مهارات الإدارة الذاتية، وتنمية المسؤولية لدى التلاميذ نحو الآخرين وتشجيع المسؤولية الفردية للتعلم، وتشجيع تبادل التلاميذ لأساليب التقويم وتأسيس وتبني تطلعات التلاميذ والمعلمين، وتكوين نظام قوي من المساندة الاجتماعية. (محمد مصطفى الديب، 2005، ص105-106).

5-3-7- عيوب مو اقف التعلم التعاوني وعلاجها:

على الرغم من الإيجابيات الكثيرة للتعلم التعاوني إلا أن هناك بعض النقائص والعيوب التي تعتريه ويمكن أن نشير إلى بعضها هنا لمحاولة تجنبها في أي موقف تعليمي وهي على النحو التالي:

- إظهار بعض التلاميذ الهيمنة على نشاط الجماعة والسيطرة على باقي الأعضاء وإهمالهم.
- العلاج: يرى جونسون Johnson (1979) أن التعاون يعتمد على تقسيم العمل إلى مهام فرعية مختلفة وهذا التقسيم يسمح للتلاميذ بأن يعملوا معا لمدة أطول كي يرتبط بالجماعة ويظهر التعاون من خلال الاشتراك في إنجاز الأهداف
- إضعاف الدافعية للتعلم خاصة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في حالة تقديم المعلومات لهم جاهزة من قبل التلاميذ المتفوقين، مما يكفيهم مؤونة البحث والعمل وصرفهم عن المشاركة.
- العلاج: أن يحفز المعلم باستمرار شعور التلاميذ بإمكانية قيامهم بالمهام أو الأعمال معتمدين على أنفسهم على أن يلتزموا بالعمل التعاوني، وتعزيز دافعيتهم للعمل. (محمد مصطفى الديب، 2005، ص126).
- قد تكون هناك بعض السلوكيات غير المرغوب فيها من بعض أعضاء الجماعة تؤدي إلى فشل التعلم التعاوني، كاتجاه أحد أعضاء الجماعة إلى اللعب أو الشغب أو العبث، أوقد يشتد الصراع بين
- أعضاء الجماعة الواحدة أو بين الجماعات، كما قد يفضل بعض التلاميذ العمل بمعزل عن الآخرين لعدم وجود الثقة بين أعضاء الجماعة الواحدة. (محمد مصطفى الديب، 2005، ص122).
- العلاج: على المعلم أن يلاحظ سلوك التلاميذ، ويحاول ضبط بعض لسلوكيات غير المرغوب فيها، ويقنع التلاميذ بفلسفة التعلم التعاوني وفائدته التي تعم عليهم جميعا، كما على المعلم أن يسعى إلى تنمية المهارات والاتجاهات التعاونية لديهم لتجنب المشكلات التي تنجم عن فقدان الثقة داخل الجماعة التعاونية.
- ضعف إدارة الصف: حيث أن كل مجموعة تمثل وحدة مستقلة، لها إدارتها وأنواع نشاطاتها فقد ترتفع الأصوات، ويتشاغل بعض المتعلمين عن المهام التي يكلفون بها، مما يحمل بعضهم على حث الآخرين على سرعة الإنجاز ولومهم على ضعف الإتقان، أو دعوتهم إلى زيادة درجة التركيز، مما يؤثر على الموقف الصفي بجملته.
- العلاج: يتطلب من المعلمين استخدام أساليب متعددة لضبط النظام الصفي وحتى يتسنى لهم ذلك يجب تدريبهم على كيفية استخدام التعلم التعاوني لفترة لا تقل عن ثلاث سنوات. (محمد مصطفى الديب، 2005، ص123).

5-3-8- صعوبات تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني:

- عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، وبالتالي عدم تمكنهم من تنفيذها.
- ضيق مساحة الأقسام.
- كثرة أعداد التلاميذ في القسم الواحد.
- وجود أثاث غير مناسب من الكراسي والطاولات.
- عدم توافر موارد وأدوات ومصادر تعلم كافية.
- عدم مرونة برنامج الدروس والحصص.
- عدم تهيئة التلاميذ بشكل كاف للتعلم وفق هذه الإستراتيجية وعدم قدرتهم على الانضباط الذاتي.

6- الخاتمة:

يتضح لنا من خلال عرضنا لطريقة المقاربة بالكفاءات أهميتها و هي المعتمدة في كثير من المناهج التربوية و التي تعمل على تنمية قدرات المتعلم التي تعتبر كمؤشرات للكفاءات المندمجة و المراد اكتسابها من قبل المتعلمين خلال و بعد نهاية مختلف المراحل الدراسية و عليه مواصلة البحث و عرض التجارب و ما يترتب عنها يساعد لا محالة في الفهم التصاعدي للطريقة.

- قائمة المراجع :

جابر عبد الحميد جابر (1999)، استراتيجيات التدريس والتعلم، ط(1)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

حاجي فريد (2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، الجزائر.

خالد لبصيص (2004)، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر.

رفعت محمود بهجات محمد (2003)، التعلم الاستراتيجي ،ط(1)، دار عالم الكتب، القاهرة مصر.

سناء محمد سليمان (2005)، التعلم التعاوني وأسسه و استراتيجياته وتطبيقاته، ط(1) دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.

طيب نايت سليمان و آخرون (2004)، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ط(1)، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر.

علي احمد الجمل (1999)، معجم المصطلحات التربوية، ط(2)، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.

فراس محمود مصطفى السليتي (2006)، استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس المطالعة و النصوص الأدبية، ط(1)، دار عالم الكتب، مصر.

لخضر زروق (2003)، تقنيات الفعل التربوي و مقاربة الكفاءات، دار الهرمة، الجزائر.

محمد الصالح حثروبي (2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر.

محمد الطاهر واعلي (2006)، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر.

محمد مصطفى الديب (2006)، استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني، ط(1)، دار عالم الكتب، القاهرة،مصر.

لها، القاهرة، دار المريخ للنشر.