

التقويم في المقاربة بالكفاءات

إعداد: د. لكل لخضر

أستاذ بقسم علم النفس وعلوم

التربية والأورطوفونيا

جامعة الجزائر

الملخص

تتناول هذه الدراسة موضوع التقويم في المقاربة بالكفاءات باعتباره موضوعا محوريا في تطبيق هذه المقاربة. وبشروع المنظومة التربوية الجزائرية في تطبيق المناهج المصممة وفق هذه المقاربة، فإنه لابد من توفير الأدوات البيداغوجية لتحقيق نتائج إيجابية على أرض الواقع. وقد حاولنا في هذه الدراسة الإحاطة بموضوع من الناحية النظرية ومن الناحية الإجرائية حتى يتسنى الفهم الجيد والتطبيق الصحيح لتقويم ناجع وفعال يستجيب لكل الشروط البيداغوجية والإجرائية التي تضمنتها المقاربة الجديدة. وقد تضمنت هذه الدراسة سبعة عناصر رئيسية وهي: تعريف التقويم التربوي، أنماط التقويم التربوي، مصطلحات أساسية في التقويم بالكفاءات، خصائص التقويم المركز على الكفاءات، قياس الكفاءات، بين التقويم التكويني والتجميعي وأخيرا شروط التحقيق.

مقدمة

تسعى الجزائر من خلال إعادة النظر في المناهج الدراسية، إلى تطوير هذه المناهج بما يساير التطورات الحاصلة على المستوى العالمي. وهنا نجد كثيرا من البلدان قد أعادت النظر في المقاربات التي تبني عليها مناهجها، بحيث انتقلت من المقاربة التقليدية القائمة على الأهداف، إلى مقاربة جديدة تقوم على الكفاءات. وقد

ظهرت المقاربة بالكفاءات كحل بيداغوجي للتحكم في الانفجار المعرفي الهائل الذي تشهده العقود الأخيرة، بحيث تقوم في أساسها على فكرة تحقق قدرات للتلميذ ترتبط بأدائه في الفضاء الدراسي وفي الوسط الذي يعيش فيه.

ونجد من بين مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات ابتكار طرق تقويم جديدة، ذلك لأن التقويم في المقاربات السابقة تميز بكونه يرتبط بالتأكد من اكتساب التلميذ لما تم تعليمه إياه، سواء عن طريق الاسترجاع البحث، أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية. وهذه الأساليب تبقى التقويم في دائرة الاهتمام بمعدل الفرد ورتبته بين أقرانه، فهو إذن تقويم يركز على جمع الدرجات لإصدار الحكم بمدى أهلية المتعلم للانتقال إلى مستوى أعلى. كل هذا يتعارض مع مبدأ أساسي من مبادئ المقاربة بالكفاءات ألا وهو مبدأ تفريد التعليم، الذي يقوم على مبدأ أن كل متعلم بإمكانه الوصول إلى الأهداف المناسبة عندما يتوافر له التعلم المناسب الذي يشمل المعارف والمهارات" (الفتلاوي، س. 2004: 115)، أي أن المقارنة لا تكون بين التلميذ وزملائه، وإنما بين المهمة المطلوبة وما أنجزه التلميذ فعلا. ومن هنا استحدثت طريقة التقويم تحت وضعيات محددة، بحيث ينبغي إتاحة الفرصة لكل متعلم لإظهار ما يعرف فعله. وبناء على ذلك فإن كفاءات المتعلم تُقوّم عند الضرورة بطريقة شاملة من أجل غايات تكوينية وجزائية. كما أن التقويم في المقاربة بالكفاءات لا يركز فقط على التقويم التجميعي، بل إنه يعطي أهمية كبرى للتقويم التكويني، باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب أثناء العملية التعليمية وليس فقط بعد انتهائها (بيرنو، ف. 2004: 96 – 107).

وهنا يطرح التقويم في المقاربة بالكفاءات كأحد أهم المحاور التي تتطلب عناية خاصة، ذلك لأن التجديد في صياغة المناهج يتطلب حتما تجديدا في التقويم. وهذا نظرا لما تمثله هذه العملية من مكون رئيسي في المناهج الدراسية وما تمثله من أهمية في الحكم على سير ومآل العملية التعليمية.

وبهذا فإن المقاربة بالكفاءات إذا لم تغير إجراءات التقويم بحيث تقدم جوابا واضحا على السؤالين : من نقوم ؟ وكيف نقوم ؟ فإن حظوظها في النجاح ضئيلة. إذ وعلى حسب رأي فيليب بيرينو يعتبر التقويم مشكلة المشكلات في المقاربة بالكفاءات، لأن تقويم الكفاءات يتطلب معاينتها ضمن مهمات معقدة، وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في الحكم (بيرينو، ف. 2004: 24)، وباعتبار أن مؤشر النجاح هو تحقق الكفاءة، فإن الحكم بالنجاح أو الفشل يكون في غاية الصعوبة، وهو ما يجعل الكثير من المعلمين يتحولون إلى أساليب التقويم التقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات.

ومن هنا كان لا بد من الإحاطة بموضوع التقويم وتقديمه بالشكل الذي يجعله متناسبا مع المقاربة الجديدة، وهو ما سنسعى إليه من خلال تناول هذا الموضوع، وذلك بالتركيز على العناصر التالية: تحديد المصطلحات، التقويم التكويني والتجميعي في المقاربة بالكفاءات، وسائل التقويم في المقاربة بالكفاءات، خصائص التقويم المركز على الكفاءات، آفاق وتوقعات ...

ذلك أهم ما نسعى إلى تحقيقه من خلال تناول هذا الموضوع الجدير بالدراسة.

1. تعريف التقويم التربوي

هناك عدة تعاريف للتقويم التربوي، والاختلاف الحاصل في التعاريف مرجعه إلى الزاوية التي ينظر منها كل باحث في هذا الموضوع، ومن بين هذه التعاريف نذكر ما يلي (منسي، م. 1998: 21-22) :

عرفه أحمد زكي صالح (1965) بأنه: "العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشيء محدد أو لحدث معين، والتقويم في التربية هو تقويم أحداث سلوكية".

وقد أكد فؤاد أبو حطب (1982) على أهمية تطوير نظم التقويم وأساليبه حين اعتبره نقطة الانطلاق في إصلاح كافة جوانب العملية التعليمية.

وهو معرف عند بيبى BEEBY بأنه: "جمع منظم وتفسير للوقائع يؤدي إلى إصدار حكم بالقيمة لاتخاذ موقف أو قرار".

ويعرفه محمود عبد الحليم منسي بأنه: "الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها".

ويرتبط التقويم التربوي ارتباطا وثيقا بالأهداف التربوية وذلك نظرا لكونه: "يشمل العمليات التي نستطيع أن نتعرف بواسطتها على مدى تحقيق أهداف العملية التربوية لفترة تعليمية معينة، ونتعرف أيضا على ما تم تحقيقه وما لم يتم". ويعتبر أكثر شمولاً من عملية القياس إذ أنه بالإضافة إلى استخدامه لأدوات القياس من اختبارات نفسية وتحصيلية، يلجأ إلى استخدام وسائل أخرى غير رسمية كالملاحظات والمقابلات والسجلات والبطاقات. ومن هنا يصبح التقويم التربوي: "عملية تربوية يقوم بها المربي دورياً بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لتداركها". ولا تقتصر هذه العملية على النتائج الدراسية للتلاميذ، بل تشمل أيضاً كل مكونات العملية التعليمية من مردودية المعلمين والبرامج الدراسية وطرق التدريس ووسائل الإيضاح ...

ومن هنا نخلص إلى أن التقويم التربوي عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ. فهو وسيلة لا غنى عنها لكل منظومة تربوية جادة في اهتماماتها وحريصة على التأكد من تحقيق أهدافها وسلامتها، ومتطلعة إلى تكيف منظومتها بصورة مستمرة مع مختلف التطورات الحاصلة في هذا الميدان الحيوي والمصري.

2. أنماط التقويم التربوي

ذكر اسكريفين SCRIVEN (1967) نوعين أساسيين للتقويم التربوي هما التقويم البنائي E.Formative والتقويم التجميعي E.Sommative، وهو أول من قدم هذين المصطلحين.

ويقصد بالتقويم البنائي: "أنه العملية التي تحرك عملية التدريس في المدارس بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له" (منسي، م. 1998: 33-34). فهو بهذا المعنى يستغرق مدة ممارسة العملية التربوية بحيث يوفر للمعلم والتلميذ تغذية مرتدة من خلال النتائج المحصلة، فيسعى المعلم بناء عليها إلى تعديل طرق التدريس لتسهيل عملية التعلم، ومن جهته يستفيد التلميذ من معرفة جوانب القوة والضعف في أدائه. وقد ربط كاردينى (Cardinet, J. 1992: 84) هذا النمط من أنماط التقويم بعملية التنظيم أو التعديل Régulation. فهو إذن يتم أثناء عملية التعلم والتعليم.

أما التقويم التجميعي فإنه: "يتم في نهاية برنامج تعليمي معين بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه برنامج دراسي معين". فهو بهذا المعنى يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى أو أداء، ويترتب على هذا الحكم منح أو عدم منح شهادة أو ترقية لمستوى أعلى بالنسبة للمتلم أو البقاء في نفس المستوى. لهذا يربط كاردينى (Cardinet, J. 1992: 84) هذا النمط بوظيفة منح الشهادة Certification، أي بعد الانتهاء من عملية تنفيذ برنامج معين، فهو يدل على النتيجة النهائية المحصل عليها.

و بناء على هذين النمطين الأساسيين يستنتج محمود عبد الحليم منسي أربعة أنواع أساسية للتقويم هي: (منسي، م. 1998: 34-37).

التقويم الأولي : ويتم قبل بداية عملية التعلم ويتضمن تحديد المستوى والقدرات الذهنية والاستعدادات والميول ... وذلك بهدف تخطيط المناهج واختيار الخبرات المناسبة للمتعلم. كما يفيد هذا التقويم في تصنيف المعلمين إلى مستويات متجانسة، بحيث تبدأ كل مجموعة من المستوى المناسب لها.

التقويم البنائي : ويتم - كما سبق التطرق إليه - أثناء تطبيق برنامج معين ويهدف إلى معرفة مدى إتقان عمل تعليمي والاستفادة من ذلك في تطوير عملية التعلم.

التقويم التشخيصي : يهتم هذا النوع من التقويم بالتلاميذ الذين يجدون صعوبات في عملية تحصيل المعلومات، ومن ثم السعي إلى الكشف عن هذه الصعوبات وتحديد عواملها وسبل علاجها. ولتحقيق ذلك تستعمل الاختبارات التحصيلية لتحديد المستوى ثم الاختبارات التشخيصية لتحديد مواطن الضعف وعواملها وطرق علاجها. فهذا النوع من الاختبارات على حد تعبير ساكس G.SAX (1974) يقدم فقط للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

التقويم الختامي : يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية وحدة دراسية أو مقرر دراسي أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين قدراتهم التحصيلية وفق الأهداف العامة، ومنحهم شهادة تبعاً لذلك. فهذا النوع من التقويم لا يركز على التفاصيل أو الأهداف الفرعية كما هو الحال بالنسبة للتقويم البنائي، وإنما يهتم بإعطاء تقديرات نهائية بمراعاة الأهداف العامة.

و قد أضاف كارديني نوعاً ثالثاً من التقويم للنوعين الأساسيين البنائي والتجميعي وأطلق عليه اسم التقويم التنبئي E.Prédicative أو بالتعبير السابق التقويم الأولي. ومن أمثلته التنبؤ بمدى القدرة على النجاح في شعبة ما عند عملية

التوجيه ... وقد ربط كل نوع من أنواع التقويم الثلاث بوظيفة من وظائف التقويم كما هو موضح في الجدول التالي: (Cardinet,J. 1992: 84)

المرحلة	قبل	أثناء	بعد
الوظيفة	توجيه	تنظيم	منح الشهادة
التقويم	تنبئي	بنائي	تجميعي

3. مصطلحات أساسية في التقويم بالكفاءات :

كما حملت صياغة المناهج بمقاربة الأهداف مصطلحات جديدة في التقويم مثل أجرأة الأهداف وجعلها قابلة للقياس، فإن المقاربة بالكفاءات حملت هي الأخرى مصطلحات خاصة بها من شأنها أن تحدث تغييرات عملية وتصورية للتقويم، و يمكننا ذكر أهم المصطلحات التي نراها كفيلة بتوضيح هذا المعنى على النحو التالي :

أ. **الكفاءة** : نجد عدة تعريفات للكفاءة وسنذكر فيما يلي مجموعة من التعاريف والتي نهدف من خلالها إلى تقديم معنى واضحاً لهذا المصطلح الذي تباينت الآراء في تحديده:

في تعريف لليندا علل، نجد مفهوم الكفاءة يرتبط بنفس المجالات الموجودة في تصنيف الأهداف البيداغوجية، بحيث تعرفها بأنها: "شبكة المكونات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحس -حركية وتطبيقها داخل فئة من الوضعيات وتوجيهها نحو غاية محددة" (دولز، ج. وآخرون، 2005، 11 - 12).

يعرفها رومانفيل Romainville بأنها: "الإدماج الوظيفي للدرايات، والإتقان، وحسن التواجد مع الغير، وحسن التخطيط للمستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته

لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف، ومن حل المشاكل، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل" (غريب، ع. 2006: 163).

وذكر سكالون (Scallon.G, 2007: 104-105) مجموعة من التعاريف التي وجد أنها من الممكن أن تعبر عن مفهوم الكفاءة وهذه التعاريف هي :

- الصفات العامة للشخص،
- إدماج المعارف بكل مستوياتها (المعارف بمفهومها العام، معرفة الفعل، معرفة التواجد)،
- نظام من المعلومات المتعلقة بالمفاهيم والتطبيقات،
- حالة الشخص،
- القدرة على التحويل،
- مجموعة مدمجة من المهارات،
- القدرة على الفعل.

وبعد عرض هذه التعاريف ومناقشتها وصل إلى أن التعريف الأكثر تعبيراً عن مدلول الكفاءة هو التعريف الذي قدمه روجيرس X.Rogers وهو كما يلي: "الكفاءة هي إمكانية الشخص في تجنيد بطريقة متداخلة لمجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل عائلة من الوضعيات مشكلات". ونرى بأن هذا التعريف هو أكثر التعاريف إجرائية وتمكينا للقيام بعملية التقويم في سياقها الصحيح حسب متطلبات المقاربة.

ب. مؤشر الكفاءة : يعبر مؤشر الكفاءة على الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكننا بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة، أو إبراز مقدار التغيير الذي طرأ على مستوى الأداء المتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس. وهو بهذا يتعدى الهدف الإجرائي المتعلق بتسهيل عملية القياس، إلى القياس المستمر المتعلق بمستوى الأداء. وقد جاء في تعريفه بأنه: "علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف، وبذلك يشكل نقطة التقاطع بين القدرات وبين المضامين المعرفية. يمثل المؤشر إذن بعض تمظهرات الكفاءة/الهدف القابلة للملاحظة والتي يفترض أنها تدل على اكتساب الكفاءة، كما يمكن اعتباره الموجه نحو عملية الأجرأة والتطبيق، والميسر لعملية التقويم" (غريب، ع. 2006: 167).

ج. وضعية مشكلة : يتطلب قياس الأداء نمطا تقويميا لا يقوم على قاعدة استرجاع المعارف، وإنما على قاعدة توظيف المعارف. وما دام التوظيف يرتبط بإسقاطات معرفية أو أداءات عملية، فإن خير وسيلة للتحقق من ذلك هو جعل التلميذ يواجه موقفا يستدعي توظيف مكتسباته في وضعيات مختلفة، هذا الموقف هو ما يطلق عليه مصطلح وضعية مشكلة. فإذا أردت مثلا أن أتأكد من أن التلميذ قد استوعب معنى المحافظة على البيئة بالمستوى الذي يناسبه، فإني أضعه أمام مواقف سواء في القسم أو في الطبيعة تستدعي حل مشكلة ما لم يسبق له مواجهتها، وعن طريق الامتحان أو الملاحظة أعرف المستوى الذي بلغه. وقد عبر كريستيان بوسمان ومن معه على هذا المعنى حين أكدوا على ضرورة القدرة على مواجهة الوضعيات الجديدة بتجديد المعارف السابقة وهو ما يدل عليه قولهم: "في جميع الحالات، ليست الكفاية مكونة من مجموع المعارف والمهارات التي تتطلب الاستثمار والتحريك في وضعية معينة. إنها قدرة على مواجهة الوضعيات المختلفة - أو فئة من الوضعيات/المشكلات - الشيء الذي يقتضي بشكل شبه دائم، القدرة على التكيف واتخاذ المبادرات" (كريستيان، ب. وآخرون، 2005: 130).

د. الإدماج : من بين التعاريف الكثيرة للإدماج، نجد التعريف التالي للجنر Legendre أكثر تعبيراً عن معنى الإدماج في ظل المقاربة بالكفاءات: "يستند الإدماج التعليمي إلى مسلمة؛ ترى أن المعارف تشكل كلا منطقياً منظماً، وتعتبر التعلم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة" (غريب، ع. 2006: 518).

ومن التعاريف المقدمة للإدماج نجد تعريف المجلس الأعلى للتربية في كيبك (كندا): "يشير إدماج المعارف إلى السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بنية عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة". وعرفه كزافيي روجيرس X.Rogers بأنه: "عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى". وهو في رأيه يتشكل من ثلاث مكونات أساسية هي؛ الترابط، ويقصد به نسج التلميذ لشبكة بين العناصر المطلوب إدماجها، ومفصلة العناصر وتحريكها، وذلك من أجل استثمار المكتسبات، وأخيراً الاستقطاب، ويقصد به أن التحريك إنما يكون لتحقيق هدف حتى يصبح له معنى (روجيرس، ك. وآخرون، 2005: 50 - 51).

وقد حدد الأستاذ عبد الكريم غريب ثلاث مراحل للإدماج كما يلي:
(غريب، ع. 2006: 518)

- تمكين التلميذ من معرفة جديدة تضاف إلى معرفته السابقة، والتي ينبغي ترسيخها في ذهنه.

- إعادة بناء العالم الداخلي، لأن إدماج معارف جديدة يتطلب إعادة التنظيم الداخلي للمعارف.

- توظيف المكتسبات السابقة واستعمالها في وضعيات متشابهة أو في وضعيات جديدة.

إن ما ينبغي التأكيد عليه في هذا العنصر هو أن الإدماج يعتبر من أهم ما استحدثته المقاربة بالكفاءات، فمن بين النقائص المسجلة في المقاربة بالأهداف، نجد قيام المنهاج على شكل مجزأ منفصل يرتبط بالمستوى المراد قياسه. وقد تم التخلص من هذا المشكل في المقاربة بالكفاءات باستحداث الإدماج الذي يدل على بناء المعرفة وربط المكتسبات ببعضها البعض ليتم تمثيلها من طرف التلميذ بصفة شاملة يعبر عنها بالكفاءة. فالكفاءة في نهاية المطاف تنزع إلى تحقيق مستوى من الأداء هو خلاصة لعملية إدماج مستمر بين المكتسبات، بحيث يكون هذا الإدماج بين وحدات المادة الواحدة وبين مختلف المواد.

هـ. الأداء: جاء في تعريف الأداء بأنه: "ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة" (غريب، ع. 2006: 737). وذكر سكالون خاصيتين أساسيتين للحكم على الأداء وهما وضع المشكلات المطروحة في سياق معين وتقديم أجوبة وتبريرها من طرف التلاميذ. ورغم أهمية الأداء في الحكم على إنجازات التلاميذ، فإنه مع ذلك يبقى يشكل عنصرا من عناصر بناء الكفاءة ولا يرقى إلى أن يؤشر بمفرده على تحقق الكفاءة، ذلك لأن تقويم التلاميذ يركز على المهارات أكثر من الكفاءة -137 (Scallon.G, 2007: 140)، وهذا يعني أن لا يتطلب بالضرورة وجود وضعيات مركبة، ولكنه يبقى مع ذلك عنصرا مهما في قياس الكفاءات، إذ لا يمكن التأكد من تحقق الكفاءة دون وجود الأداءات الدالة عليها، فتفكيك الوضعيات المركبة يؤدي إلى معرفة العناصر التي تتكون منها، والتي نجد من ضمنها مجموعة من الأداءات التي نجح المتعلم في القيام بها.

و. مستوى الكفاءة : حتى تتم عملية التقويم بصفة سليمة، لا بد أن نعرف مستوى الكفاءة الذي نحن بصدد قياسه. ويتدرج تقويم مستوى الكفاءة من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة المرحلية وأخيرا الكفاءة الختامية. وهي كفاءات تتحقق بصفة مستمرة غير منقطعة، في الوحدة التعليمية والفصل الدراسي والسنة الدراسية والمرحلة الدراسية... بحيث تتشكل الكفاءة المرحلية من مجموع الكفاءات القاعدية وتتشكل الكفاءة الختامية من مجموع الكفاءات المرحلية.

و تجدر الإشارة إلى مستوى آخر من الكفاءة ألا وهو الكفاءة المستعرضة، وهي تلك الكفاءات المتقاطعة والتي تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة، والتي يمكن تحقيقها بواسطة إدماج نواتج تعلمات معينة لبعض المواد أو لبعض المجالات.

4. خصائص التقويم المركز على الكفاءات

نظرا للتغيرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها، لا بد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي، وقبل تناول هذه الخصائص فإنه جدير بنا أن نتناول الفروق الموجودة بين المقاربات التقليدية والمقاربة بالكفاءات حتى يتسنى لنا الفهم السليم لخصائص التقويم، وذلك راجع إلى كون التقويم ما هو إلا مكون من المكونات الرئيسية لكل مقاربة، وهو المكون الذي يعكس بشكل واضح خصائص تلك المقاربة، وفي هذا المجال نجد كلا من دي كاتل J.M.De Ketele وجيرار J.F Gérard قد ذكرا ثلاث مقاربات رئيسية في تصميم المناهج الدراسية وهي المقاربة بالمحتوى والمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات (De Ketele J.M et Gérard J.F, 2005:1) ، ويمكننا ذكر خاصية كل منها من خلال الجدول التالي¹:

¹ - لم تقدم في المرجع على شكل جدول.

المقاربة بالمحتوى	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
تعتبر التعليم كقائمة من المواد ينبغي أن تدرس محتوياتها، أي أنها تقوم على تبليغ المعلومات.	تقوم على السلوكات التي تم بناؤها والقابلية للملاحظة بهدف تنميتها عند المتعلم، إلا أنها تكون منفصلة عن بعضها البعض.	تسعى إلى تنمية إمكانية المتعلم في تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات.

وكنتيجة للاختلافات الموجودة بين هذه المقاربات، فإن التقويم في كل منها يأخذ هو الآخر خصائص تجعله يعكس تلك الاختلافات الموجودة، والجدول التالي يوضح ذلك: (De Ketele J.M et Gérard J.F, 2005:1)

المقاربة بالمحتوى	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
يسعى التقويم إلى التأكد من تمكن المتعلم من المحتوى من خلال عينة من المحتويات التي تمثل كل ما تم تعلمه.	يسعى التقويم إلى التأكد من تحقق عينة من الأهداف الخاصة والإجرائية وبناء عينة من الأسئلة التي تجسد على شكل أفضل العينة من الأهداف.	يسعى التقويم على اقتراح وضعية أو وضعيات مركبة تنتمي إلى عائلة الوضعيات المحددة في الكفاءة، والتي تتطلب من المتعلم إنتاجا هو نفسه مركب من أجل حل الوضعية.

وانطلاقاً من مميزات المقاربة بالكفاءات ومتطلبات التقويم فيها، يمكننا ذكر أهم خصائص التقويم المركز على الكفاءات على النحو التالي:

- إنه تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية.
- كون الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يستطيع المعلم إنجازه.
- لا يكون التقويم مقيداً كلية بالمحيط الدراسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه برامج التكوين، أي العمل على أن يكون تقويماً تكوينياً موسعاً.
- إذا كان التنسيق في التقويم التقليدي قائماً على الانتقال من مستوى لآخر (الفصل بين المستويات)، فإن التقويم المركز على الكفاءات يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية (مراعاة مستوى الكفاءة).
- التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر على التقويم التكويني خاصة الملاحظة والمقابلة.
- تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.
- تقويم يؤدي إلى معرفة النفس وتحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات عملية.
- الشهادة الممنوحة لا تثبت فقط مستوى تعليمياً معيناً، وإنما تثبت تحقق كفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج التكوين.

▪ تقويم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وبالتالي فإنه لا يجعلهم في نفس نقطة الانطلاق. وبالتالي على حد تعبير بيرينو لا تقوم الكفاءات بصفة مقننة وهذا ما يؤدي إلى عدم الاقتصار على الامتحانات المدرسية التقليدية كصيغة تقويمية.

▪ لا يقوم المعلم التلاميذ بمقارنتهم مع بعضهم البعض، ولكن المقارنة تتم بين المهمة المطلوب إنجازها وما تم إنجازه فعلا من طرف التلميذ، وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة.

▪ و للتأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية، لا بد من توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل تلميذ، وهو ما يؤكد تفريد التعليم واستمراريته عن طريق بناء المعرفة.

ويمكننا توضيح أهم الفروق الموجودة بين التقويم التقليدي والتقويم المركز على الكفاءات من خلال الجدول التالي :

التقويم التقليدي	التقويم المركز على الكفاءات
استعراض المعارف الشخصية	القدرة على إنجاز النشاطات
اختبارات تحصيلية	اختبارات تسمح بمعرفة ما يستطيع المتعلم إنجازه
الشهادة الممنوحة تثبت المستوى الدراسي	الشهادة الممنوحة تثبت كفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج التكوين
تنسيق قائم على الانتقال من مستوى لآخر	تنسيق عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية
تقويم مقيد بنسبة مرتفعة بالمحيط الدراسي	تقويم برامج التكوين يتم بالاتساجم مع الوسط الذي تطبق فيه (تقويم تكويني موسع)
تقويم مقيد بالمحتوى الدراسي	تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة
الملاحظة والمقابلة خاضعتان لمبادرة المعلم	الملاحظة والمقابلة تخضعان لمتطلبات المقاربة ذاتها

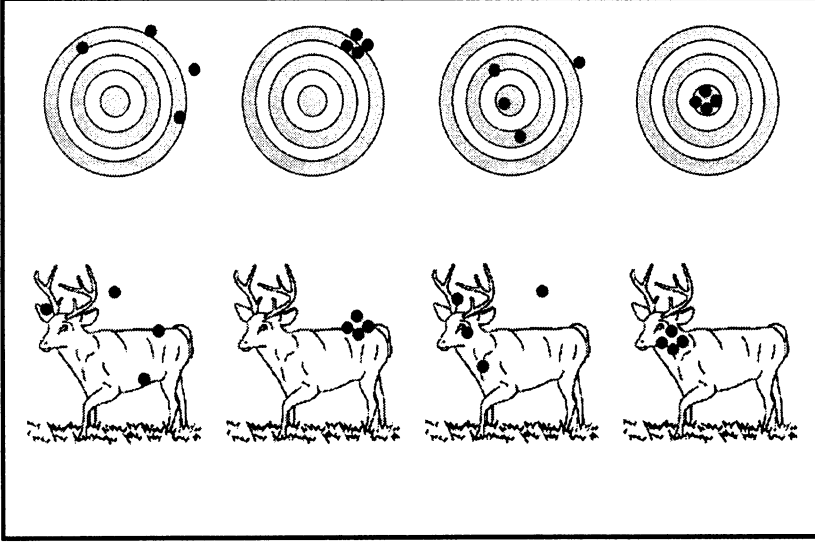
5. قياس الكفاءات

سنتناول هذا المحور الرئيسي في دراستنا من خلال العناصر التالية:

5-1. تجنيذ الموارد

تحول القياس في المقاربة بالكفاءات من الاختصار على قياس الأهداف الإجرائية إلى وضع الفرد في سيرورة نشطة للتطور الشخصي بالتركيز على مؤشر الكفاءة. فهو يعبر إذن عن متابعة السيرورة الذاتية للمتعلم. ويعتبر قياس الكفاءات من أصعب ما يواجهه تطبيق المقاربة بالكفاءات، وذلك نظرا لما يتطلبه الاختبار المصمم وفق هذه المقاربة من ضرورة الجمع بين الملاءمة (Pertinence) والصدق (Validité) والثبات (Fiabilité ou fidélité) في نفس الوقت. وقد قدم كل من دي كاتل وجيرار (De Ketele et Gérard, 2005) جملة من الاحتمالات التي يكون عليها أي اختبار، وذلك من خلال مثال الصيد، فالصيد إما أن يكون في عمل تدريبي، فيكون هدفه تدريبيًا ثابتًا مثل الرمي بالرمح في دائرة، وإما أن يكون في حالة صيد حقيقية وبالتالي فإن الهدف يكون حقيقيا متحركا، وبإسقاط هذا المثال على التقويم في المقاربة بالكفاءات، فإن الهدف الحقيقي يتمثل في تجنيذ الموارد من أجل حل وضعية مشكلة ويشترط في هذه الوضعية أن تكون مركبة، فقد يتمكن التلميذ من حل وضعيات مختلفة، ولكن لما نضعه أمام مشكلة جديدة تتطلب منه

تجنيد كل موارده يفشل في حلها وعندئذ نقول أن الكفاءة لم تتحقق. إن المشكلة التي يواجهها التلميذ والتي يتطلب حلها أخذ النموذج الذي طبقه معلمه هي التي نسميها بوضعية مشكلة تدريبية، أما المشكلة التي يواجهها وتتطلب منه تجنيد الموارد ويكون الحل فيها جديداً أي لم يؤخذ من النموذج هي التي نسميها وضعية مشكلة



حقيقية¹، وهي الوضعية التي يعبر التمكن من حلها فعلاً عن تحقق الكفاءة. وبالرجوع إلى المثال الذي ساقه كل من دي كاتل وجيرار، فإن كل وضعية لها أربعة احتمالات، ويمكننا توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:

¹ - تسمية وضعية مشكلة تدريبية وحقيقية من اقتراح الباحث وليست موجودة في النص الأصلي.

فالدوائر تمثل وضعية تدريبية ويكون الهدف هنا ثابتاً، ونرمز لها من اليسار إلى اليمين بالأحرف A-B-C-D، أما الحيوانات فتتمثل وضعية حقيقية ويكون الهدف هنا متحركاً، ونرمز لها من اليسار إلى اليمين بالأحرف E-F-G-H. وبهذا تكون لنا ثمان وضعيات، ويمكننا توضيح احتمالات تحقق كل من الملاءمة والصدق والثبات في كل منها من خلال الجدول التالي:

وضعية الهدف الثابت (مشكلة تدريبية)	وضعية الهدف المتحرك (مشكلة حقيقية)
A غير ملائمة، غير صادقة، غير ثابتة.	E ملائمة، غير صادقة، غير ثابتة.
B غير ملائمة، غير صادقة، ثابتة.	F ملائمة، غير صادقة، ثابتة.
C غير ملائمة، صادقة، غير ثابتة.	G ملائمة، صادقة، غير ثابتة.
D غير ملائمة، صادقة، ثابتة.	H ملائمة، صادقة، ثابتة.

فلاحظ هنا أنه في الوضعية المشكلة التدريبية لا يمكن التأكد التام من تحقق الكفاءة في كل الاحتمالات، أما في الوضعية المشكلة الحقيقية فإن الوضعية H هي وحدها التي تعبر عن تحقق الكفاءة، ويعبر عنه في المقاربة بالكفاءات أن كل الموارد المتوفرة قد جندت بطريقة جيدة ووجهت نحو الكفاءة المقصودة بفعالية تامة. فهي ملائمة لأنها تمكننا من تقويم مدى القدرة على التجنيد من أجل حل المشكلات أو القيام بمهام معقدة. وهي صادقة لأنه بإمكان المقوم أن يستعمل الطرق التي يتأكد بواسطتها أن الاختبار يقيس فعلاً ما صمم من أجله، وهي ثابتة لأن قدرة المتعلم على التجنيد تؤكد إمكانية القيام به أمام مشكلات أخرى.

5-2. وسائل قياس الكفاءات

رغم المجال الذي فتحته المقاربة بالكفاءات لاستعمال وسائل تقييمية أخرى بفعالية أكبر مثل الملاحظة والمقابلة والسجلات الدراسية، فإنه مع ذلك تبقى الاختبارات أكثر الوسائل استعمالا في التقييم وذلك نظرا للصعوبة الميدانية في الحد من سيطرتها على بقية الوسائل التقييمية. وسنحاول فيما يلي تناول الاختبارات كوسيلة تقييمية رئيسية بحيث تعتبر المعيار الأكثر استعمالا للحكم على التلاميذ.

إن الاختبارات مصطلح شائع الاستعمال وأنواعها على هذا المستوى معروفة فلا داعي لذكرها، وما يهمنا أكثر هو ما ينبغي مراعاته في بناء اختبار وفق هذه المقاربة ؟

من أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار في المقاربة بالكفاءات نجد العناصر التالية :

- أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ.
 - أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.
 - أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية.
 - أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.
 - أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.
- ويمكننا تقديم جدولين للمواصفات يسهلان على المعلم بناء اختبار وفق هذه

المقاربة:

المطلوب من الفاحص أن يضع علامة أمام كل عنصر بحيث تكون العلامات من خلال الملاحظات كما يلي :

5	موافق بدرجة كبير جدا
4	موافق بدرجة كبيرة
3	موافق بدرجة متوسطة
2	موافق بدرجة ضعيفة
1	غير موافق على الإطلاق

و لا بد في الأخير من وضع سلم دقيق للتقييط بحيث ترتبط كل نقطة بالتأكد الفعلي من تحقق مؤشر الكفاءة.

3-5. شبيكات التقييم :

من الشروط العملية للقيام بتقويم جيد، استعمال شبيكات التقييم وهو ما سنتناوله من خلال النماذج التالية:

شبيكات التقييم في المناهج الجزائرية: من خلال اطلعنا على المناهج الأخيرة التي اعتمدها في النظام التربوي الجزائري وجدنا أن كل المناهج قد تطرقت لموضوع التقييم إلا أننا لم نجد نماذج لشبيكات تقييمية إلا في البعض منها، وسنقدم فيما يلي نموذجين:

بطاقة تقييمية لمادة التاريخ في السنة الأولى من التعليم المتوسط (وزارة التربية الوطنية، أفريل 2003: 69):

الاسم:

التعليق على الوثائق

اللقب:

القسم

التقويم							الأهداف المرجعية
	06	05	04	03	02	01	
							تحديد طبيعة الوثيقة
							تحديد الإطار الزمني والمكاني
							وصف الوثيقة
							شرح الوثيقة
							نقد الوثيقة
							استعمال المصطلحات والمفاهيم
							تجنيد المعلومات
							التعبير كتابيا
							تطبيق التعليمات
							تقديم عمل منظم
							المجموع
							ملاحظة: يترك للأستاذ اختيار الهدف المرجعي أو أكثر لتقويمه خلال فترة تعليمية معينة.

شبكة تقويمية لمادة التربية البدنية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

(وزارة التربية الوطنية، يوليو 2004: 222-223)

المجال الأول : الرمي

الوحدة التعليمية: نوعية الرمي

العلامة	الخصائص المميزة	المستوى
من 01 إلى 03	- يرمي دون فهم للموقف. - لا يقدر شكل وحجم الأداة.	المستوى الأول
من 03 إلى 05	- يعرف كيفية استعمال الأداة. - يقدر شكل وحجم الأداة.	المستوى الثاني
من 05 إلى 08	- يطبق القوة المناسبة لرمي الأداة. - يرمي في الاتجاه والوقت المناسبين.	المستوى الثالث
من 08 إلى 10	- يرمي بشكل جيد (بيد واحدة، باليدين، بالرجل). - يقوم بالمطلوب بشكل جيد.	المستوى الرابع

الوحدة التعليمية: تنفيذ الرمي:

العلامة	الخصائص المميزة	المستوى
من 01 إلى 03	- يرمي دون فهم للموقف. - لا يقدر شكل وحجم الأداة.	المستوى الأول
من 03 إلى 05	- يعرف كيفية استعمال الأداة. - يقدر شكل وحجم الأداة.	المستوى الثاني
من 05 إلى 08	- يطبق القوة المناسبة لرمي الأداة. - يرمي في الاتجاه والوقت المناسبين.	المستوى الثالث
من 08 إلى 10	- يرمي بشكل جيد (بيد واحدة، باليدين، بالرجل). - يقوم بالمطلوب بشكل جيد.	المستوى الرابع

شبكات تقويمية أجنبية : ونقدم فيما يلي ثلاثة نماذج لشبكات تقويم أجنبية، الأولى منها خاصة بتعلم الكتابة في مادة اللغة الفرنسية في كندا، أما الثاني والثالث

فهما من تصميم سكالون الذي يعتبر من أكبر المختصين على المستوى العالمي في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

نموذج خاص بتعلم اللغة الفرنسية

(www.csdm.qc.ca/coeur/auteurs/fgravel/grilleecriture.html)

الطور:

لقب التلميذ:

الكفاءة: كتابة نصوص متنوعة

المستوى:	أ. أكثر من المتوقع	ب. حسب التوقعات
	ج. بصعوبة	د. بصعوبة كبيرة
		هـ. لا يقوم

هـ	د	ج	ب	أ	التلميذ قادر على
					تنظيم النص بمراعاة الرغبة في الكتابة
					استعمال الوسائل المرجعية المتوفرة
					التساؤل على مدى تطابق ما يكتبه مع ما هو
					مراعاة السلامة اللغوية استعمال الكلمات
					مراعاة قواعد النحو
					استعمال تعبير ثري ومتنوع
					بناء متناسق لجمال النص
					مراعاة علامات الوقف
					تقديم النص بطريقة جيدة

نموذج سكالون المصمم على أساس السلام الموحدة (Scallon, G. 182)

شبكة تقويم الملخص	تعليق
شبكة 1.أ تداول الكامل أفكار المؤلف ضعيف ☐ مقبول ☐ ممتاز ☐ دقة الملخص ضعيف ☐ مقبول ☐ ممتاز ☐ الاختصار ضعيف ☐ مقبول ☐ ممتاز ☐	كل معيار من المعايير الثلاثة مصحوب بسلم موحد يتضمن ثلاثة بنود.
شبكة 1.ب التداول الكامل أفكار المؤلف غير كامل ☐ +أو-كمال ☐ كامل ☐ دقة الملخص غير كامل ☐ +أو-كمال ☐ كامل ☐ الاختصار غير كامل ☐ +أو-كمال ☐ كامل ☐	نجد نفس المعايير الموجودة في الشبكة أ، لكن السلام تختلف من معيار لآخر دون أن تكون وصفية.

نموذج سكالون المصمم على أساس السلام الوصفية (Scallon, G. 183)

شبكة تقويم الملخص	تعليق
تداول الكامل أفكار المؤلف ولا فكرة أو فكرة واحدة فقط ☐ تنقص فكرة واحدة ☐ كل الأفكار مذكورة ☐ دقة الملخص عدة أفكار غير دقيقة وغير واضحة ☐ فكرة واحدة غير دقيقة وغير واضحة ☐ كل الأفكار دقيقة ☐ الاختصار كثير التكرار ☐ تكرار أو تكراران ☐ ولا تكرار ☐	يعتبر كل من ذكر الأفكار والدقة والتكرار مؤشرات تجعل هذه السلام متميزة.

إن شبكة التقويم وسيلة فعالة وعملية للتأكد من مدى تحقق الكفاءة في كل مستوياتها، إلا أن تصميم شبكة للتقويم بمراعاة كل شروط التقويم التي تتطلبها المقاربة ليس بالأمر السهل، لذا لابد على المصححين أن يتحروا الدقة في تصميم هذه الشبكة إن كانت من إنتاجهم، وفي تطبيقها بطريقة جيدة إذا كانت شبكة مقننة يمكن استعمالها في وضعيات مختلفة.

6. بين التقويم التكويني والتجميعي

في التصنيف التقليدي للتقويم يوجد فصل وظيفي بين التقويم التكويني والتجميعي، بحيث تبرز وظيفة الأول أثناء العملية التعليمية عن طريق التغذية الراجعة، بينما تبرز وظيفة الثاني بعد الانتهاء من عملية التعليم وذلك بتقدير كمي لمستوى التحصيل يتقرر على إثره مدى إمكانية الانتقال لمستوى أعلى. وعلى العكس من هذا التصور، فإنه في المقاربة بالكفاءات ينبغي أن يتقلص هذا التمييز بين استعمال التقويم التكويني والتجميعي، لأنه في كلا التقويمين يؤخذ بعين الاعتبار نفس مؤشر الكفاءة في مراحل متعددة من تحقيقه، حتى وإن كان يعلم في نهاية السنة أو الفصل سيكون التقويم تجميعيا.

ولعل هذا الجمع بين التقويمين بالذات يشكل صعوبة من الصعوبات الكبيرة في المقاربة بالكفاءات، ذلك لأنه يتطلب تحررا من الذهنية النمطية، ليفسح أمامه مجالا أوسع لفهم التلاميذ وبالتالي المبادرة بأنشطة تجعل تقويمه في النهاية أكثر شمولية.

وحتى يتمكن المعلم من تحقيق هذا المطلب، عليه أن يلجأ إلى أساليب تقويمية أخرى تضاف إلى الامتحانات الكتابية والشفوية، فالمقابلة والملاحظة والسجلات الخاصة بالكفاءات المحققة كلها وسائل كفيلة بتحقيق تقويم موضوعي موسع من مستويات الأداء إلى العلاقات التفاعلية الصفية واللاصفية.

7. شروط التحقيق

إن اعتماد الكفاءات كمقاربة في صياغة المناهج يتطلب إعدادا دقيقا وتحضيرا مكثفا، لذا فإنه لتطبيق هذه المقاربة لا بد من توفر مجموعة من الشروط كفيلة بإنجاح العملية، ومن بين أهم هذه الشروط يمكننا ذكر ما يلي :

- مراعاة الخصائص والإمكانات والموارد المالية والبشرية التي يتوفر عليها النظام التربوي.

- الاهتمام بتكوين العنصر البشري على كافة المستويات، وبصفة خاصة المعلمين الذين تقع على عاتقهم مهمة تنفيذ المنهاج الجديد.

- تحرير المعلم من القيود النمطية وجعله أكثر حركية وفتح مجال المبادرة أمامه.

- إعداد المعلمين على كافة الأنماط التقييمية وذلك من خلال تكوين نوعي يتم التأكد من خلاله على استيعاب هذه الأنماط وتطبيقها بما يتناسب مع المقاربة الجديدة.

- توسيع الوسائل التقييمية بصفة واضحة وبيداغوجية إلى الوسائل الأقل استعمالا في التقويم التقليدي، وبصفة خاصة تلك الوسائل المرتبطة بتقويم أداءات التلميذ الصفية واللاصفية، مثل الملاحظة وسجل الكفاءات المحققة...

- التفتح أكثر على الحياة غير المدرسية للتلميذ حتى نفهم ما يحتاج إليه من كفاءات يوظفها في حياته اليومية.

■ المتابعة المستمرة لأداءات المعلمين ومراقبة المشاكل التي تعترضهم في تطبيق المقاربة الجديدة وبالتالي إدخال التعديلات اللازمة كلما تطلب الأمر ذلك.

■ العمل على تحقيق إشراف تربوي كفؤ، يكون دعما للمعلم في تحقيق المستوى المطلوب.

الخاتمة

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة الوقوف على أهم ما ينبغي التركيز عليه أثناء تطبيق المقاربة بالكفاءات في مجال التقويم، ونرى أن هذا الموضوع مهما الجهد المبذول في تناوله، فإنه مازال موضوعا خصباً للبحث، خاصة في منظومتنا التربوية الجزائرية، التي تحتاج إلى جهد الباحثين من أجل تكميل العملية الإصلاحية بالنجاح.

وفي الأخير نرى بأنه لا بد من تكاتف جهود الجميع والتنسيق بينها والخروج من الإصلاحات الارتجالية إلى إصلاحات قائمة على الدراسة العلمية المتأنية والتطبيق الموسع تدريجياً، بحيث يتمكن القائمون على متابعة العملية من إدخال التعديلات اللازمة دون ضياع للوقت والجهد والأهم من ذلك دون أخطاء فادحة تجعلنا نعيد النظر من جديد في كل ما تم القيام به.

أما فيما يخص المقاربة بالكفاءات وما يتعلق بها من أنماط تقويمية خاصة فإننا نتوقع أن اعتماد هذه المقاربة دون تحضير علمي وموضوعي يقوم أساساً على رصد الوسائل البيداغوجية والاهتمام بالمعلم كحجر أساس في العملية، سيؤدي لا محال إلى إخفاق جديد لمنظومتنا التربوية في تحقيق أهدافها المرجوة وهذا ما لا نتمنى حدوثه.

قائمة المراجع :

1. بيرنو، فيليب. (2004). بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة. ترجمة بوتكلاي، لحسن. منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء (المغرب).
2. بوسمان، كريستيان. وماري، فرانسواز. وجزافي روجي وآخرون. (2005). أي مستقبل للكفايات. ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء (المغرب).
3. دولز، جواكيم، أولانبي، إيمي. بيرينو، فيليب. وآخرون. (2005). لغز الكفايات في التربية. ترجمة الخطابي، عز الدين. و غريب، عبد الكريم. منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء (المغرب).
4. روجيرس، ك. و رومانفيل، ر. ومن معه وتلمان، ف. (2005). بيداغوجيا الإدماج؛ الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة. إعداد وترجمة، بوتكلاي، لحسن. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء (المغرب).
5. غريب، عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء (المغرب).
6. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. 2004. تفريد التعليم؛ في إعداد وتأهيل المعلم، أنموذج في القياس والتقويم التربوي. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
7. منسي، محمود عبد الحليم. (1998). التقويم التربوي. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
8. وزارة التربية الوطنية. (أفريل 2003). الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط (التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا). الجزائر.
9. وزارة التربية الوطنية. (يوليو 2004). مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

10. Cardinet, Jean.(1992) Evaluation scolaire et mesure. De Boeck – Wesmael, Belgique 2° ed.4° tirage.
11. De Ketele. Jean Marie. Gérard. Jean François. La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. in, Mesure et évaluation en éducation, 2005, vol. 28, N° 3, PP 1-26.
12. Scallon, Gérard. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. édition De Boeck université, 2^{ème} édition, Bruxelles.
13. www.csdm.qc.ca/coeur/auteurs/fgravel/grilleecriture.html.