طبيعة التقويم و أهمية الأطر السيكوبيداغوجية في تقويم الكفاءات

ملخص

يرتكز نجاح العملية التعليمية / التعلمية على مجموعة عناصر لا تسعى المجتمعات المتقدمة والنامية على حد السواء إلى تطوير نظمها التعليمية من أجل تحقيق النهضة الشاملة ، وخاصة مع استعداد هده المجتمعات للدخول إلى هدا القرن الذي يشتمل على متغيرات جديدة تختلف عن المتغيرات التي سادت هده المجتمعات لعدة قرون. ويعتبر التقويم التربوي وتطويره واحدا من مداخل تطوير التعليم الأساسية ، وهو جزء مكمل للعملية التعليمية – التعلمية ، وأحد المؤشرات الهامة للتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، خاصة مع الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية في الآونة الأخيرة بعد إدخال نظام التعليم بالكفاءات في العملية التعليمية – التعلمية .

أ. راضيـة ويـس

كلية علم النفس وعلوم التربية
جامعة قسمطينة 2
الجزائر

Abstract

Developed societies and societies on track of development looking for the progress of their education system to achieve the overall development in particular , especially with the willingness of theses society to enter this century that include new variants different off variables that prevailed in theses societies for centuries. Educational assessment and evolution are considered one of the main entrance to the development of education , it is an integral part of the learning-teaching process , and belongs to the important indicators to determine the extent of the effectiveness of teaching method and teaching in the achievement of the desired educational goals , especially with reforms that have affected the educational system recently after the introduction of the educational system by skills in the teaching learning process.

مقدمة

يعد التقويم التربوي عنصرا أساسيا في العملية التعليمية - التعلمية ، يواكبها في جميع مراحلها ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ونواتج التعلم المنبثقة عنها . وقد أصبح التقويم التربوي معنيا – أكثر من أي وقت مضى – بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة وفي حل المشكلات التي تواجهه. هدا ما يمكن أن نطلق عليه بالتقويم بالكفاءات الذي يسعى إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار. أو بعبارة أخرى وأوضح هو " عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة." (حاجي فريد، 2005 ص،67.)

© جامعة قسنطينة1، الجزائر 2015

وعليه فإن تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.كون أن التقويم المعمول به سابقا أو التقويم ضمن البيداغوجيات السابقة (بيداغوجيا المحتوى و بيداغوجيا الأهداف) كان يقتصر على مدى قدرة المتعلم على حفظ الكم الهائل من المعلومات التي يمكن استرجاعها في الامتحان أو التي تتمظهر من خلال السلوكات القابلة للملاحظة والقياس.
ونتيجة لأهمية التقويم التربوي بالكفاءات في العملية التعليمية – التعلمية والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ، فإنه لا بد من معرفة طبيعة هدا التقويم وأهم الأطر السيكوبيداغوجية و أهميتها في تقويم الكفاءات.

1- طبيعة التقويم التربوي بالكفاءات:

إن عملية التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات و خلافا على ما سبق وضمن البيداغوجيات السابقة أصبح ينظر إليها بأنها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التعليمي – التعلّمي لكون:

- العلامة تعكس أداء عاما ولا تقدم صورة واضحة عن المهارات والقدرات المكتسبة من غير المكتسبة .
- حصول غالبية الفصل على علامات ضعيفة يوحي بعدم تحقيق القدرة لدى الكل، مما يجعل المدرس يعيد التعلم الذي يستجيب للغالبية المتعثرة مقابل تهميش الفئة القليلة التي حققت النجاح.
- حصول غالبية القسم على معدل يوحي بتحقيق القدرة ، يجعل المدرس يتقدم في عمله ويهمل المتعثرين.
- العلامات المتقاربة تقود إلى تشكيل مجموعة من المستوى التي توهم المدرس بالتقدم مع المتعلمين، رغم أن الفوارق الموجودة بينهم في اكتساب المهارات تعيق تحقيق القدرة لدى الجميع.

▪ ونظرا لهذه الاعتبارات وغيرها وسعيا إلى تقدير موقع المتعلم على سلّم النمو في مختلف المجالات ، يمكن حصر تقويم المتعلم بمنظور الكفاءات في ما يلي:

- تنمية مستوى الكفاءة والأداء لديه.
- تشخيص صعوبات التعلم والكشف عن حاجات المتعلم ومشكلاته وقدراته قصد تكييف العمل التربوي.
- اختبار مدى نجاح الطرائق والأساليب المستعملة.
- التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية بتحديد ما حصل عليه المتعلم من نتائج تعليمية.
- الحصول على المعلومات اللازمة في تقويم المتعلم لتوجيهه حسب قدراته واستعداداته.(العربي اسليماني، 2006،ص،67).

• توصلنا من خلال ما سبق ذكره أن هذه المناهج الجديدة تعتبر المتعلم هو محور العملية التعليمية – التعلّمية ،أين يقوم هدا الأخير ببناء تعلماته بنفسه ، و التمكن من اكتساب المعارف والكفاءات اللازمة ضمن وضعيات أو أنشطة تعليمية – تعلمية.

كما أنها تساعد على التعرف على المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم وتشخيص نوع الصعوبة مع إيجاد حل لها .زيادة على توجيه المتعلمين حسب قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم .

إضافة إلى ما سبق فإن عملية تقويم تعلّمات المتعلم ضمن هذه البيداغوجيا تركّز على:

- توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهن على كفاءته. (الحسن اللحية، 2006، ص، 35).
- تحديد مقياس النجاح الذي يستند إلى أداة قابلة للملاحظة و القياس وإنجازها في وضعيات التعلم، وهنا ينبغي أن نميز في عملية التقويم بين الهدف ومؤشر الكفاءة، فإذا كان الغرض هو تقويم الهدف فالمطلوب هنا يتعلق بـ:
  - ما ينبغي أن يعرفه المتعلم أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله أو اعتقاده عنده تعلم معين، ويتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى المتعلم ويوصف بصيغة سلوك.
- أما إذا كان الغرض من التقويم هو الكفاءة، فإن المطلوب هنا يتعلق بـ:

1. ما مؤشر الكفاءة الذي يعد النتيجة الدّالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا، ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم .وبذلك يعتبر المؤشر المقياس الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدر التغير في السلوك بعد تعلم ما. (الحسن اللحية، 2006، ص، 35).

- بمعنى هنا ومن خلال تناولنا لهدا العنصر نستنتج أن طبيعة التقويم تختلف باختلاف الغاية المراد الوصول إليها، فإذا كان التقويم هو تقويم الهدف فإن الأمر يتعلق بالتغيير الذي يريد المعلم إحداثه في سلوك المتعلم من خلال تمكنه من المعارف وقدرته على توظيفها . أما إذا كان الغرض هو تحقيق الكفاءة فلا بد من تحديد المؤشر أو العتبة التي تدل على اكتساب المتعلم لكفاءة معينة. وبالتالي من خلال المؤشر المحدد مسبقا يمكننا تحديد مدى التغيير الحاصل في سلوك المتعلم أو مدى اكتسابه للكفاءات اللازمة .

2- الإطار السيكوبيداغوجي وأهميته في تقويم الكفاءات:

إذا كان الهدف الأسمى والغاية المثلى وراء إدخال التدريس بالكفاءات على البرامج والمناهج التعليمية هو تحسين مستوى التحصيل لدى المتعلمين ، فإن التقييم يسعى في جميع الأحوال إلى إثبات حصول التعلم وإبراز مواطن القوة والضعف في عملية التدريس والتعلم معا. ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق عقلنة طرق التقييم واتخاذ القرارات المناسبة في كل محطة تعليمية- تعلمية، مع الحرص على اجتناب الآثار السلبية لطرق تنقيط التلاميذ التقليدية، لأن التقييم السليم هو ذلك الذي ينطلق من الحاجات الحقيقية إلى المعطيات حول بلوغ الأهداف المسطرة للدرس أو الوحدة الديداكتيكية أو البرنامج الدراسي، بناء على الطرق الأكثر إنسجاما للحصول على المعلومات الضرورية للمعالجة واتخاذ القرار. فالغاية من البحث في طريقة تقييم الكفاءات، لا تقتصر على إعطاء بدائل لممارسات سائدة في إطار مقاربات معينة في

التدريس بقدر ما تسعى من وراء ذلك إلى فتح نافذة للتجديد مساءلة واقعنا من جهة ونتائج البحث العلمي من جهة ثانية حول التصور الأنسب لوضع سياسة تربوية منسجمة للتقييم البيداغوجي. (محمد فاتحي ، 2004، ص،80،78.)

- إذن يمكننا اعتبار التقييم بالكفاءات مرحلة مهمة في العملية التعليمية – التعلمية ، لأنه من خلال التقييم يمكننا التعرف على أهم الصعوبات التي يمكن أن يعاني منها المتعلم داخل الفصل الدراسي ،كما أنه يساعدنا على معرفة مدى نجاعة طرق التدريس ومناسبتها لقدرات المتعلمين ، زيادة على ذلك فإنه يقضي على الطرق التقليدية التي كانت مستعملة في تقييم مكتسبات ومعارف المتعلمين.فالغرض من التقويم بالكفاءات هو الحصول على أفراد متعلمين لهم كفاءات معرفية وأدائية و مهارية تسمح لهم بالتكيف مع مختلف الوضعيات وحل جل المشكلات التي تعترضهم سواء داخل الفصل الدراسي أو في الحياة العامة لهم .

1-2 الأسس المنهجية لتقييم الكفاءات حسب بلوم وهاستينغ و مادوس

لقد كان بلوم من بين الباحثين الأوائل الذين دعوا إلى عقلنة عملية التقييم التربوي، بالاعتماد على الأهداف الرئيسية التي تتناولها الاختبارات والامتحانات الرسمية بهدف توحيدها وتحسينها، خدمة لعملية التدريس والتعلم. وهكذا توصل في بداية الخمسينات إلى وضع صنافة دقيقة لتلك الأهداف ، قيل آنذاك أنها صالحة لمختلف المواد الدراسية ، غير أن التجربة أثبتت وجود صعوبات في تطبيق تلك الصنافة على كافة المواد الدراسية ، خاصة وأن هناك اختلاف في التركيز على بعض المهارات والكفاءات عند تدريسها وتعلمها، مما دفع بهذا الباحث إلى تعميق التفكير في أعماله ومراجعة بعض فرضياته بغاية تكييف نتائجها للواقع المعاش.

وبهذا قام بوضع الأسس المنهجية للتقييم التكويني والتقييم الإجمالي معتمدا في ذلك على صنافة عامة تتكون من الكفاءات الأساسية التالية: المعرفة ،الفهم والتطبيق، التحليل، التركيب والتقييم، ومن صنافات خاصة حسب المواد الدراسية الرئيسية روعيت فيها خصوصيات كل مادة إلى جانب المكونات العاطفية المرافقة لها. وتتكون هذه الكفاءات من عدد من المهارات التي تختلف من كفاءة إلى أخرى . ويمكن تلخيص تركيبة هذه الصنافة فيما يلي: (محمد فاتحي، 2004، ص، 88،87).

1. **كفاءة المعرفة:** والتي تتضمن المهارات التالية: معرفة المفاهيم والمصطلحات، معرفة الأحداث والوقائع، معرفة الإجراءات المتفق عليها معرفة المعايير والمقاييس،....
2. **كفاءة الفهم**: وتتكون من المهارات الرئيسية التالية: مهارة الشرح، مهارة التأويل ومهارة التعبير الخاص.
3. **كفاءة التطبيق والتعميم**: وتتضمن المهارات الرئيسية التالية: مهارة التطبيق الوظيفي ومهارة التطبيق التعبيري.

4. **كفاءة التحليل**: وتتضمن المهارات المركزية التالية: مهارة تحليل المكونات، مهارة تحليل العلاقات، مهارة تحليل المبادئ والقوانين المنظمة.
كفاءة التركيب: وتتكون من المهارات الرئيسية التالية: مهارة البحث عن العناصر الأساسية، مهارة استخدام الفكر النقدي، مهارة التلخيص.
5. **كفاءة التقييم**: وتضمن المهارات المركزية التالية: مهارة التقييم الموضوعي ومهارة التقييم الداخلي.

وبهذا نجد في المستوى الأعلى من الصنافة الكفاءات الأساسية لوضع المناهج والبرامج، تليها المهارات الرئيسية المفيدة في التخطيط للدروس والوحدات الديداكتيكية وما تتطلبه من أشكال التقييم. (محمد فاتحي، 2004، ص، 87،88).

- ما لاحظناه هنا أن صنافة الكفاءات حسب بلوم مستوحاة من صنافته للأهداف التربوية وبالتالي فالكفاءات تبدأ من أدنى مستوى وهو المعرفة لترتقي إلى أعلى مستوى وهو التقييم. إذن فتقييم الكفاءات حسب بلوم يكون اعتمادا على هذه الصنافة .

2-2 تصنيف المهارات والكفاءات حسب كانيي Gagné:

إذا كان بلوم يصنف موضوعات التعلم حسب مجالات ثلاثة، هي المجال المعرفي والمجال الحس حركي والمجال العاطفي، فإن غيره يفضل الحديث عن المعارف وحسن التواجد (حسن السلوك) للتمييز بين محتويات هذه المجالات الرئيسية . وفي كل الحالات فإن التعلمات تختلف باختلاف الكفاءات المستهدفة في التدريس والتعلّم، إذ من بينها ما يصب في المعارف النظرية، وما يصب في القدرات على الإنجاز، وما يصب في المواقف والسلوكيات العاطفية. وفي هذا السياق توصل العلماء إلى إعداد صنافات لمختلف الأهداف البيداغوجية ، إما منطلقين من زاوية وضع المناهج والتخطيط لعمليات التدريس والتعلّم، أو من زاوية تقييم التحصيل للتحقق من المكتسبات بوجه خاص وتقييم المناهج والمؤسسات التربوية بشكل عام. ومن بين هذه الصنافات المشهورة في هذا المجال نجد صنافة كانيي (Gagné , 1974) التي تتميز بكونها تندرج في إطار نمط تدخل بيداغوجي معين يركز على الكفاءات كمدخل لمختلف أشكال التقييم. (محمد فاتحي، 2004، ص، 100).

- هنا نجد أن تصميم الصنافات يختلف باختلاف اهتمامات العلماء والباحثين وباختلاف الأهداف البيداغوجية المراد التوصل إليها ، سواء ما كان يتعلق منها بالمجالات المعرفية والحس حركية والعاطفية كما هو الحال بالنسبة لبلوم أو ما يتعلق منها بمختلف الكفاءات سواء كانت معارف نظرية أو القدرة على الانجاز أو سلوكات ومواقف كما هو الحال بالنسبة لكانيي، وهي الصنافات التي يمكن أن تساعدنا على التقييم الفعلي والصحيح لمدى تمكن المتعلم من اكتسابه لمختلف الكفاءات .

وبالنسبة **لكانيي** تعتبر الشروط والظروف الخارجية للتعلم، إضافة إلى العوامل الداخلية المرتبطة بالمتعلم من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل والمردودية الدراسية. وانطلاقا من أرضية علم النفس المعرفي حدد هذا الباحث خمسة أصناف من التعلمات

بإمكانها أن تضم مختلف الأهداف البيداغوجية التي تتضمنها المقررات والمناهج الدراسية. وتتمثل هذه الأصناف الخمسة في: الإخبار الشفهي، والمهارات الفكرية والمهارات الحركية والاستراتيجيات الذهنية والمواقف. (محمد فاتحي، 2004،ص، 100).

- هده الفكرة تدفع بنا إلى القول أن التعلم بالنسبة لكانيي عبارة عن عملية تفاعل بين القوى الداخلية للمتعلم وبين الشروط والظروف الخارجية ، والتي بإمكانها أن تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم. كما أنه حدد خمسة أصناف من التعلمات والتي بالإمكان ومن خلال المناهج والمقررات أن تحقق الأهداف البيداغوجية المسطرة ومن بينها تحقيق الكفاءات اللازمة في سلوك وأداء المتعلمين.

وعلى هذا الأساس ، يمكن تصنيف منتوجات التدريس والتعلم حسب **كانيي** وفق ما يلي من الكفاءات:

1- الإخبار الشفهي:

ويعني به كانيي القدرة على إنتاج الكلام نطقا وكتابة من أجل التواصل وتناقل المعلومات وتدوين الثقافات لحفظها عبر الأجيال. ويتضمن صنف الإخبار والتبليغ الشفهي كل المعارف المكتسبة والمهارة الفكرية المعتمدة على الذاكرة من استرجاع وفهم وتوصيل. وتعتبر هذه الكفاءة أهم وأنجع الطرق لتوصيل المعلومات واكتسابها من خلال مداخلات شفوية أو وثائق مكتوبة . وتجدر الإشارة هنا إلى أن الإخبار الشفوي باعتباره كفاءة وقدرة يتجاوز مستوى الحفظ الآلي للكلمات والأسماء والتواريخ والأحداث والقواعد والمبادئ والتعميمات ، ليصبح بذلك أداة ومجالا لتعميم المكتسبات بشكل يجعل الفرد المتعلم قادرا على التعبير عما تعلمه في شكل جمل وبأسلوبه الخاص.

- يمكننا اعتبار الإخبار الشفهي أداة ولغة تواصل بين المعلم والمتعلم وحتى بين المتعلمين أنفسهم ، مما يكسبهم ثراء لغويا وفصاحة في اللسان وكذا القدرة على التعبير عن الأفكار والآراء وتبادل الخبرات .

2- <u>المهارات الفكرية:</u>

تصب هذه المهارات الفكرية حسب صنافة كانيي Gagné في مجال ما يسمى بـ " كيف نعرف " بالمقابل مع المعرفة المتمثلة في الإخبار الشفوي، وتتميز هذه المهارات بكونها تستدعي الفهم والتفكير المنطقي، بالإضافة إلى أنها متدرجة بحيث يتطلب تعلم المهارة الموجودة في المرتبة الثانية التحكم أولا في المهارة التي قبلها.

وهكذا تعد المهارات الفرعية الثلاثة الأولى ، بمثابة مكتسبات ضرورية قبل الإقبال على تعلم المهارة الرابعة والأخيرة وهذه المهارات الفرعية هي:

أ- **التميز:** وهو المهارة التي يستطيع بفضلها الفرد أن يدرك خصائص الأشياء والكائنات وأن يميز بعضها عن البعض الآخر لوجود اختلافات بينها. (محمد فاتحي،2004، ص، 101).

- بمعنى هنا قدرة المتعلم على التمييز بين خصائص الأشياء ومميزاتها كالتمييز بين الأشكال الهندسية أو الأحجام أو التمييز بين الحيوانات اللاحمة والعشبية .حيث تعتبر هذه المهارة أولى المهارات التي يجب على المتعلم اكتسابها.

ب- **المفهوم والمصطلح**: وهو المهارة التي يقوم الفرد بواسطتها التعرف على مكونات وحقائق معينة مع إدراكه لفصيلة أو لصنف معين. وفي هذا المستوى يميز كانيي **Gagné** بين المصطلح الملموس حيث يقوم الفرد المتعلم بالتعرف على الكائن أو الشيء وترتيبه ضمن المجموعة أو الصنف الذي ينتمي إليه ، وبين المفهوم المعرف حيث يكون الشخص قادرا على استعمال تعريف دقيق للتعبير عن الشيء أو الكائن وتحديد موقعه من بين غيره. وهنا أيضا يوجد تدرج حيث إن تعلم المفهوم المعرف يتطلب التحكم في المفهوم الملموس. (محمد فاتحي،2004، ص، 102).

- المفهوم والمصطلح يعد المهارة الثانية التي يتوجب على المتعلم اكتسابها والمتمثلة في التعرف على المصطلحات والمفاهيم كالتعرف على الكتل والأوزان أو التعرف على مفهوم الإنتاش. وضمن هذا المستوى يتوجب على المتعلم حسب كانيي التمييز بين المصطلح الملموس أين تكون لدى الفرد المتعلم القدرة على التمييز بين الأشكال أو تصنيف الحيوانات ضمن مجموعات محددة (الأسد حيوان لاحم وأرنب حيوان عشبي مثلا) مع التحكم في هذا المصطلح، وبين المفهوم المعرف أين تكون للمتعلم القدرة على التعبير على الأشياء باستعمال تعريف دقيق و واضح ومحدد.

ج- **القاعدة أو المبدأ**: وتتجلي في قدرة الفرد على إنجاز عمل ما ، أو تحقيق هدف انطلاقا من استعمال الرموز والقوانين المعمول بها. وباعتبارها قدرات مكتسبة عن طريق التعلم فإن القواعد والقوانين تؤهل الفرد للعمل انطلاقا من فهمه الخاص حول اتفاق أو طريقة أو إجراء بغاية إنجاز عمل أو إنتاج شيء معين أو من أجل تطبيق قاعدة لغوية أو قانون رياضي،... . (محمد فاتحي، 2004،ص، 102).

- أما هنا فتظهر قدرة المتعلم على توظيف القوانين والمبادئ المكتسبة سابقا ضمن وضعيات تعليمية- تعلمية ، أو من أجل حل وضعيات إشكالية أو إنجاز مشاريع إدماجية ، و التي تعتمد على ما لدى المتعلم من مكتسبات وقوانين ومبادئ التي تسمح له بتحقيق هذا الإنجاز. وهي تعد المهارة الثالثة التي يجب أن يكتسبها المتعلم خلال عملية التعليم والتعلم.

ح- **القاعدة من المستوى الرفيع / الأعلى**: وهي مجموعة قوانين وقواعد بسيطة مرتبة بشكل أقل أو أكثر تعقيدا ومرتبطة فيما بينها. فدرجة تعقدها وصعوبة اكتسابها هي الصيغة التي تميز قاعدة من المستوى الأعلى عن قاعدة بسيطة. ولا بد من الإشارة إلى أن مجموع المهارات الفكرية التي سبقت الإشارة إليها تكون صنافة منسجمة ، حيث أن تعلم المهارات البسيطة الموجودة في أسفلها، تعد بمثابة مكتسبات ضرورية لتحقيق تعلم المهارات الموالية المعقدة. وهكذا تكون مهارة التمييز بين الأشياء أساسية

وضرورية لاكتساب المفاهيم والمصطلحات التي تكون بدورها ضرورية لاكتساب القواعد التي توجد في المستوى الصنافي الموالي . (محمد فاتحي، 2004،ص، 102).

- الملاحظ هنا أن النجاح في تطبيق قاعدة أو قانون من المستوى الرفيع يتطلب التحكم في القواعد والقوانين العادية أو من المستوى البسيط أي بدأ من التمييز بين الأشياء باعتباره مستوى بسيط وصولا إلى اكتساب قواعد وقوانين أكثر تعقيدا باعتبارها مستوى رفيع أو أعلى.

وعليه فإن هذه المهارات التي تحدث عنها كانيي هي المهارات التي يتوجب على كل تلميذ امتلاكها والتحكم فيها لكي يمتلك كفاءة .وهذا ما تحاول المدرسة الجزائرية الوصول إليه من خلال مناهجها الدراسية وما تتضمنه من وضعيات تعليمية – تعلّمية

3- المهارات الحركية :

هي تلك التي تسمح بالتحكم بشكل مرن و دقيق وملائم في إنجاز عمل يتطلب استخدام الجهاز العضلي. وفي هذا الصدد نشير إلى وجود مهارات حركية موضوع التدريس والتعلم، تتضمنها المقررات الدراسية، نذكر منها مسك القلم أو أداة الرسم أو الغناء والرقص أو القفز،... نحن إذن أمام مظاهر تعليمية – تعلمية دقيقة يحتاج فيها المتعلم إلى التحكم في عضلاته وتسخيرها لتحقيق أهداف تربوية معينة. كما أن تعلم مهارة حركية محددة يتضمن عادة اكتساب أنواع أخرى من المهارات والقدرات ، قد تنتمي للمجال المعرفي أو للمجال العاطفي. (محمد فاتحي،2004، ص، 103).

- نفهم من هدا المحتوى أن المهارات الحركية هي تلك المهارات التي تعبر عن القدرات الحركية للمتعلم والتي تندرج من البسيط إلى المعقد كتعليم المتعلم أولا كيفية مسك القلم ثم كيفية الكتابة به أو القفز أو الجري وغيرها من الحركات التي يستعمل فيها الجهاز العضلي، وهي مهمة جدا في عملية التعلم واكتساب المعارف ،لأن الفرد المتعلم الذي يعاني من إعاقة في اليدين مثلا يصعب عليه مسك القلم بشكل جيد مما يؤثر على نتائجه الدراسية .

4- <u>الاستراتيجيات المعرفية:</u>

تشكل هذه الاستراتيجيات المعرفية قدرات فكرية منتظمة، تمكن المتعلم من التأثير على مكتسباته التعليمية ومن تفعيلها بشكل أفضل. وتتميز باللجوء إلى ميكانيزمات معرفاتية معقدة تعد جد مهمة في حل المسائل وفي غير ذلك من تدخلات وسلوكات المتعلم. كما أنها تتميز أيضا بالارتكاز على مكونات سلوكية باطنية للفرد المتعلم بخلاف المهارات الفكرية التي تصب في المحيط الخارجي للفرد، في الوقت الذي يدخل فيه هذا الأخير في تفاعل مع محيطه. كما أنها تفيد المتعلم في حل المشكلات وتسمح له بتحقيق تعلم وإنجازات أفضل. (محمد فاتحي، 2004، ص، 104،103).

- والمقصود هنا بالاستراتيجيات المعرفية تلك القدرات الداخلية للفرد التي توجهه أثناء قيامه بممارسة نشاط تعلمي معين ، كما يمكن اعتبارها مختلف الإجراءات

والأساليب التي يتبعها كل المتعلم للتعامل مع جملة المعارف والمعلومات من حيث استقبالها وتخزينها وترسيخها ثم كيفية توظيفها في مواقف ووضعيات تعليمية معينة . وهنا تظهر الفروقات الفردية بين المتعلمين التي تدفع بالمعلم إلى إتباع إجراءات أو استراتيجيات للتعامل مع هذه الفروقات.

وعلى هذا الأساس يعتبر كانيي الاستراتيجيات الذهنية أو المعرفية عنصرا أساسيا من بين عناصر أهداف ومرامي التربية، لكونها تساهم بشكل فعال في إعداد المتعلم للانخراط في التعلم الذاتي والتفكير ، وبالتالي تساعده على الاعتماد على نفسه حتى ينخرط تماما في سيرورة التكوين الذاتي. ويتم ذلك على تركيز المعلم على تعلم الانتباه والترميز والتحديد والتحويل والتلخيص وحل المسائل، وذلك باعتماد طرق حديثة وتفاعلية في إطار تعليم هادف يركز على الكفاءات والمواقف الضرورية لذلك. (محمد فاتحي، 2004،ص، 104،103).

- إذن هذه الاستراتيجيات تسمح للمتعلم بالاعتماد على نفسه من حيث التفكير و بناء تعلماته، بمساعدة وتوجيه من المعلم الذي يعمل على جلب واستثارة انتباه وتركيز المتعلمين للدرس لأن الانتباه ضروري لحدوث عملية التعلم . أيضا تحسيسهم بأهمية الموضوع والهدف المراد الوصول إليه ، وخلق مواضع ومشكلات تساعدهم على حسن توظيف واستثمار مكتسباتهم ، وتجنيد مختلف الموارد لحل تلك الوضعيات أو المشكلات التي تعتبر أساس العمل وفق المقاربة بالكفاءات ، عكس البيداغوجيات التقليدية التي تركز في عملية التعليم والتعلم على الحفظ أو على السلوك القابل للملاحظة و القياس فقط ، مع إهمال العوامل الداخلية للمتعلم والتي تساهم وبشكل فعال في عملية التعلم .

5- المواقف والاتجاهات:

تعتبر المواقف من بين نتائج التعلم المرتبطة بالقيم، والتي توجه المتعلم في اختيار سلوكاته. ويعد الموقف بالنسبة لكانيي بمثابة حالة باطنية تؤثر على اختيار الفرد لموقف شخصي تجاه الأشياء والأفراد والأحداث. أما موريست Morissette فإنه يعتبر الموقف شعورا باطنيا للمتعلم ، تترتب عنه ردود أفعال عاطفية معتدلة تم اكتسابها عن طريق التعلم، ويشعر بها الفرد كلما وجد نفسه أمام شيء معين أو فكرة ما أو نشاط محدد. وردود الفعل هذه تدفع بالفرد إلى أن يقترب أو يبتعد من تلك الحاجة (الفكرة، الفعل،..) وأن يكون موافقا عليها أو غير موافق. وبالتالي ، فإن اعتماد قيم أو أفكار أو سلوكات يتم تفضيلها على غيرها وتحويلها إلى أفعال ، ما هو إلا نتيجة لتعلمات متراكمة. (محمد فاتحي، 2004، ص، 104).

- بمعنى هنا أن لكل فرد مواقفه واتجاهاته التي اكتسبها عن طريق التعلم ، والتي هي عبارة عن قدرات داخلية تتجسد في سلوكات إيجابية أو سلبية للفرد والمعبرة عن

خلفيته الثقافية والاجتماعية والأخلاقية وغيرها من القيم والعادات. كما ينتج عن هذه المواقف والاتجاهات أشكال مختلفة من التفكير والانجاز .

كما أن المواقف لا تكتسب بشكل محدد ودقيق سواء من الناحية الزمنية أو من حيث المكان ، على خلاف باقي نتائج التعلم، التي يمكن تحديد الوقت ومكان تعلمها بشكل أفضل، حيث أن اكتساب المواقف يتطلب وضع المتعلم في سياقات تربوية يقوم فيها بأعمال وأنشطة معينة، تجعله أمام قيم محددة تدريجيا أو يرفضها حسب طبيعة مشاعره وعواطفه. (محمد فاتحي،2004، ص، 105).

- إن اكتساب المواقف يتطلب وضعيات و أنشطة تعليمية تجعل المتعلم يظهر موقفه سواء بالقبول أو الرفض . وعليه فإن عوامل العاطفة والوقت والزمان يلعب كل منها أدوارا أساسية في اكتساب المواقف والسعي إلى التحكم فيها.

3-2 مفهوم الكفاءة وطريقة تقييمها حسب دوكيتيل De Ketele:

من أنسب التعاريف التي أعطيت للكفاءة بهدف تقييمها التعريف الذي قدمه فريق الباحث البلجيكي **دوكيتيل (De Ketele ,1989)** والذي يقول فيه إن :" الكفاءة هي هدف إجرائي في وضعية معينة من الإنجاز" . والهدف الإجرائي حسب " **دوكيتيل De Ketele** " يتضمن قدرة فكرية أو حركية إضافة إلى مضمون دراسي أو تكوين محدد ، فإذا أضفنا إلى هذا الهدف الإجرائي وضعية معينة للإنجاز فإنه يصبح كفاءة . (محمد فاتحي، 2004، ص، 79،80).

- بمعنى هنا أن الهدف الإجرائي هو الذي يحدد نوعية السلوكات التي سيكتسبها المتعلم في ظروف وشروط محددة، ولكي يصبح كفاءة لا بد من توفر شروط أو عناصر أساسية في التعلم والمتمثلة في جملة المهارات والقدرات العقلية والفكرية والحركية للمتعلم ، مع وجود محتوى دراسي واضح ومحدد والذي يتضمن وضعيات تعليمية - تعلمية معينة أين تسمح للمتعلم بتوظيف تلك القدرات ويحقق الإنجاز المطلوب، وعندها فقط تتحقق الكفاءة المطلوبة .

وفي نفس السياق يميز دوكيتيل De Ketele بين الكفاءة الأساسية والكفاءة التطويرية بحيث تكون:

- الكفاءة الأساسية Compétence de base هي كل كفاءة تعد ضرورية في مرحلة معينة من إنجاز المقرر لمتابعة التعلّمات الأساسية المقبلة.

- الكفاءة التطويرية أو الإتمامية Compétence de perfectionnement هي كل كفاءة غير ضرورية ، إلا أنها تعد جد مفيدة لمتابعة التعلمات الأساسية المقبلة في مرحلة معينة من سيرورة التدريس والتعلم. (محمد فاتحي، 2004، ص، 80).

- إذن تعتبر الكفاءة الأساسية في نظر دوكيتيل بمثابة القاعدة الأولى التي من خلالها يستطيع المتعلم أن ينتقل إلى تحقيق كفاءات أخرى في التعلمات اللاحقة ضمن

وضعيات وأنشطة تعليمية- تعلّمية ، والتي تنجز من خلال قدرات ذهنية وحركية تجسد في سلوكات قابلة للملاحظة والقياس. أما الكفاءات التطويرية أو الإتمامية فهي ليست ضرورية لكنها مهمة أيضا في تحقيق تعلمات أخرى ضمن سيرورة تعليمية – تعلمية.

هذا يعني أن الكفاءات الأساسية عبارة عن أهداف أكثر تعقدا من الأهداف الإجرائية التي نعرفها داخل التخطيط البيداغوجي والتقييم في إطار السلوكية التقليدية. ومن هنا نجد أن دوكيتيل وفريقه يميزون بين الكفاءات الأساسية الأفقية والكفاءات الأساسية الخاصة بالمواد الدراسية على النحو التالي :

- الكفاءات الأساسية الأفقية Compétences de Base Transversales وهي تلك التي تكون موضوع التعلم في عدد كبير من المواد الدراسية وعلى امتداد أسلاك تعليمية مختلفة.

- أما الكفاءات الأساسية أو الخاصة Compétences de Base Disciplinaires ou Spécifiques فإنها ترتبط بالمواد الدراسية ومواد التكوين التي ينحصر تعلمها في سياق تعليمي وفي مادة دراسية معينة.

- بناء على ما سبق، يأتي **دوكيتيل** بمصطلح جديد **يسمى بالهدف النهائي الإندماجي Objectif Terminal d'Intégration** وهو مجموعة من الكفاءات الأساسية المندمجة وهي عبارة عن كفاءة من مستوى عال وأعم، يتطلب التحكم فيها فترة زمنية معينة تتراوح ما بين سنة أو سنتين من الدراسة والتعلم .كما يمكن أن تكون كفاءة يتم تشغيلها في وضعية إدماجية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

أما فيما يخص تقييم الكفاءات فقد صنف دوكتيل التقييم التربوي إلى أربعة أنواع رئيسية وهي التقييم التوجيهي Evaluation d'Orientation والتقييم من أجل الضبط Evaluation de Régulation والتقييم الإجمالي Evaluation Certification وتقييم الإشهاد والضبط Evaluation de Certificative et de Régulation ويمكن توضيح ذلك باختصار كما يلي:

1. **يقع التقييم التوجيهي Evaluation d'Orientation** في بداية السنة أو عند البداية في تدريس وتعلم وحدة ديداكتيكية معينة، ويرمي هذا النوع من التقييم القبلي كما نسميه عادة بالتشخيص للوقوف على مستلزمات التعلم والتعرف على التلاميذ غير المستعدين للانخراط في تعلم جديد، وذلك بغرض اتخاذ القرارات اللازمة والإجراءات الضرورية لاستئناف التعلمات بشكل أفضل ، ويتم هذا النوع من التقييم بواسطة اختبارات وروائز لقياس المستلزمات في إطار تشخيص شامل وعام ، يفضي إلى تزويد التلاميذ الذين لا يتحكمون في الكفاءات الأساسية بالدعم والتقوية المناسبة لكل حالة. (محمد فاتحي، 2004، ص، 81،82.) كما أن التشخيص أو التقييم التوجيهي يهم الأهداف النهائية الادماجية أوالكفاءات الأساسية لنهاية السنة السابقة أو للوحدة الديداكتيكية السابقة.

2. **أما التقييم من أجل الضبط Evaluation de Régulation** : فإنه يحدث خلال تدريس كل وحدة ديداكتيكية وعلى امتداد السنة الدراسية ويتم استغلال نتائج التقييم بانتظام. ويهدف هذا النوع من التقييم إلى اتخاذ القرارات المناسبة لتحسين نوعية التدريس والتعلم، وتطوير جودة التحصيل لدى التلاميذ. بعبارة أخرى ، يجد تقييم الضبط مبرراته في حاجة الأساتذة إلى التقويم السريع، وتكييف ظروف التدريس والتعلم مع حاجات التلاميذ وخصوصياتهم البيداغوجية. وبناء على ذلك يرمي هذا التقييم إلى تحسين الجودة والحد من الفوارق في التحصيل وبالتالي القضاء على الصعوبات قبل استفحالها . كما يرمي إلى تأهيل أكبر عدد من التلاميذ لمتابعة التدريس والتعلم بشكل يحد من الفشل والتكرار. ومن أهم استراتيجياته وأدواته في جمع المعطيات من أجل التقييم، الملاحظة العفوية والمنتظمة والتقييمات السريعة المركزة وتحليل أخطاء التلاميذ الخاصة والمتكررة في إطار مقاربة التشخيص – التصحيح وتقديم الدعم والتقوية .

3. **يأتي التقييم الإشهادي أو الإجمالي Evaluation Certification** في نهاية السنة أو نهاية سلك دراسي معين ، من أجل الشهادة على النجاح أو الرسوب بخصوص التحكم في الكفاءات الأساسية . كما يهدف أيضا إلى اتخاذ قرارات ترتيب المتعلمين في سلم قياس التحصيل المعتمد من قبل المؤسسة أو القطاع الوصي على التربية والتكوين ويكتسي الإشهاد أو الاعتراف Certification عندما يتعلق الأمر بنهاية السنة أو نهاية السلك صبغة اجتماعية وتربوية في آن واحد. ويتم التقييم من أجل الاعتراف بالتحصيل والمكتسبات بواسطة امتحانات نهاية السنة الإجمالية أو امتحانات شهادة نهاية السلك الابتدائي أو (محمد فاتحي، 2004، ص، 82،81.) المتوسط أو الثانوي، علما أن الاختبار هنا يصب في الكفاءات الأساسية والأهداف النهائية الادماجية الخاصة بالسنة الدراسية أو السلك المعني بالأمر.

4. **أما التقييم من أجل الإثبات والضبط Evaluation de Certificative et de Régulation** الذي يحدث في نهاية الدورتين الأولى والثانية وفي نهاية السنة الدراسية ، فإنه يهدف إلى المساهمة جزئيا في القرارات الاعترافية أو الإشهادية النهائية من جهة ، وفي تنظيم التدريس والتعلم وضبطهما من جهة أخرى. والغاية ومن هذا النوع من التقييم هو الاعتراف التدريجي بالتحصيل مع تدارك ما بقي من السنة الدراسية لتدارك النقص في التحصيل وضبط التعلم بواسطة أنشطة مناسبة في الدّعم والتقوية، مما يجنب المتعلمين الرسوب المبكر وغير المبرر تربويا. (محمد فاتحي، 2004، ص، 82.)

- إذن من خلال ما سبق يمكننا القول أن الكفاءة حسب دوكيتيل مجموعة من السلوكات المرتبطة فيما بينها بواسطة قدرة ذهنية أو حس-حركية، كما أنه توجد كفاءات أساسية وأخرى ثانوية ، زيادة على أن هناك كفاءات تتسم بدرجة عالية من التعقيد وكفاءات دنيا أقل تعقيدا من حيث الاكتساب والتحكم. أيضا قسم دوكيتيل التقييم

التربوي إلى أنواع كل نوع له مرحلة معينة ينفذ فيها وله هدف خاص يسعى إلى تحقيقه .

4-2 تقسيمات كاردينى Cardinet للكفاءات الأساسية وطريقة تقييمها:

إن التقييم حسب **كاردينى** يسعى إلى خدمة المتعلم وأسرته وأستاذه، كما أنه يساهم من خلال النتائج التي يقدمها إلى إعطاء صورة عن سير المدرسة عامة والتقدم في التحصيل بشكل خاص. وعلى هذا الأساس رصد **كاردينى** لتقييم الكفاءات الأساسية أربعة أهداف كبرى رئيسية تتمثل فيما يلي:

1. تحديد القرارات البيداغوجية بخصوص التعلم لدى كل تلميذ وتلميذة ، بغاية الرفع من جودة المكتسبات والمساهمة في تحقيق الجودة النوعية والكمية.

2. إخبار المتعلم وأولياء أمره حول مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف البيداغوجية عند كل مرحلة ، بغرض تمكين كل منهم لاتخاذ الإجراءات الداعمة الضرورية لضمان الجودة في التعّلمات والمكتسبات .

3. إثبات التحصيل عند مراحل معينة من عملية التعليم والتعلم وتخويل الشواهد الضرورية لمختلف المتعلمين وغيرهم من أفراد المجتمع .

4. المساهمة في القيادة البيداغوجية والمؤسساتية للمنظومة التربوية من أجل تحسين جودة التعليم بشكل خاص، والرفع من مردودية نظام التربية والتكوين على العموم.(محمد فاتحي، 2004، ص، 84،85.)

- نرى هنا أن كاردينى قد قسم أهداف التقييم إلى أهداف يمكن أن نقول عنها أهداف عامة والمتمثلة في الهدف الأول والأخير وهي أهداف متعلقة بالمؤسسة التعليمية أو ظروف التعليم والتعلم بالنسبة للمتعلم. وأهداف خاصة والمتمثلة في الهدفين الثاني والثالث والتي ترمي إلى الإقرار بما اكتسبه المتعلم من كفاءات وإخبار بذلك الأشخاص المعنيين (الأولياء).

وعلى هذا الأساس يصنف **كاردينى** التقييم التربوي إلى نوعين **التقييم التكوينيEvaluation Formative والتقييم الإجمالي Evaluation Sommative** ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

أ- يعتبر التقييم في الهدفين الأول والرابع ذو منحى **تكويني** بالدرجة الأولى ، حيث إنه يوفر معطيات جد مفيدة لملاءمة أنشطة التدريس والتعلم لخصوصيات التلاميذ. وعلى هذا الأساس يأتي التقييم مندمجا مع عملية التدريس ويحدث في بداية الدرس أو خلال السيرورة أو في النهاية، علما أن المهم هو تحسين التعلم وتجاوز التعثرات والنقص في التحصيل.

ويمكن للتقييم هنا أن يقارن بين نتائج المتعلمين في الكفاءات الأساسية وبين مؤشرات التحصيل المحددة في بلوغ كل هدف بيداغوجي، كما يمكنه القيام بتحليل

أعمال فرعية مرتبطة بالكفاءات الأساسية أكانت أهدافا مرحلية أو مستلزمات لمرحلة معينة . وقد يصب التقييم في مقارنة التلميذ للتعلم وطريقته في التحصيل بغاية تشخيص الصعوبات التي يواجهها ويتم ذلك في حالة ارتباطها بعوامل خارجية ، مثل طبيعة مادة التعليم أو سير مجموعة القسم الدراسي أو السياق المادي والاجتماعي. (محمد فاتحي، 2004، ص، 85)

- إذن الهدف من التقويم التكويني هو ضبط سيرورة التعلم و تقديم معلومات تساعد على تنظيم عملية التعلم، زيادة على ذلك فإن التقويم التكويني يقف على درجة التمكن من الكفاءة المتوخاة في نهاية التعلم. ولهذا فإن كاردينى يعتبر أن التقييم في الهدفين الأول والأخير له منحى تكويني لأنه يكون على مدار السنة أو خلال سيرورة التعلم ، والتي من خلاله يستطيع المعلم تحسين عملية التعلم وكذا التعرف على أهم الصعوبات التي تعترض المتعلم وتحول دون تحقيق الكفاءة اللازمة.

وبالتالي نرى أن التقييم ضمن هذه المرحلة مهم جدا، كونه يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف خاصة وأن الهدفين الأول والأخير هي أهداف متعلقة بتحسين ظروف التعلم والتعرف على الاستراتيجيات المتبعة من قبل المتعلمين لتحصيل المعارف .

ب- يعتبر التقييم في الهدفين الثاني والثالث حسب تصنيف كاردينى تقييما إجماليا يأتي في نهاية مرحلة دراسية ، تمتد عادة على طول دورة أو سنة أو سلك تعليمي معين. وتجدر الإشارة هنا إلى أن كاردينى يؤكد على كون التقييم التربوي يشكل سيرورة تتمثل في المعطيات المناسبة ذات الصلاحية والموثوقية ، بهدف اختبار درجة الملائمة بين مجموعة من المعطيات ومجموعة من المقاييس الملائمة للأهداف المسطرة والمتوخاة من عملية بيداغوجية ، بغاية اتخاذ قرار مبني على الصحة والمصداقية. (محمد فاتحي، 2004، ص، 85.)

- إذا كان التقييم في الهدفيين الأول والأخير تقييم تكويني فإنه في الهدف الثاني والثالث هو تقييم إجمالي الذي يكون في نهاية مرحلة دراسية معينة ، وهو كما سبق الذكر يتعلق بأهداف خاصة مرتبطة بالفرد المتعلم، لأن الهدف من وراء هذا التقويم هو الحكم على مدى تحقق الأهداف المرجوة من الأنشطة ومدى تمكن المتعلم من الكفاءات الأساسية.

- وأخيرا نتوصل إلى أن التقييم حسب كاردينى مقسم إلى قسمين الأول تكويني ويكون أثناء بداية الدرس أو في سيرورته أو في نهايته، والهدف منه تحسين نوعية التعلم كما وكيفا ، بمعنى جودة التعليم والتعرف على مختلف الصعوبات والنقائص التي يعاني منها المتعلم ومحاولة معالجتها وإيجاد حلول لها . أما الثاني فهو إجمالي ويكون في نهاية مرحلة دراسية والهدف منه هو معرفة مدى ملائمة المقاييس المستعملة مع المعطيات المقدمة بغية اتخاذ الإجراءات المناسبة لذلك .

الخاتمة

وفي الأخير يمكننا القول أن التقويم التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية – التعلمية ومكون أساسي من مكوناتها، حيث يبرز مظاهر التفوق والإتقان فيعززها ويكشف باستمرار عن أنواع القصور في الانجاز ويصححها، كما يؤسس لبناء خطة تحقق تقدما مستمرا ومطردا.

ونتيجة التحولات والتغيرات الكبرى في النموذج التقليدي وبالتحديد في سنوات الثمانينات من القرن العشرين ، أدت إلى ظهور نماذج جديدة تزامنت مع التغيرات والتطورات في علم النفس المعرفي ونظرياته الجديدة في الحقل التربوي والنفسي ، منها النموذج البنائي أو بيداغوجيا الكفاءات التي جاءت بمفهوم جديد للعملية التعليمية - التعلمية وبأدوار مختلفة لكل من المعلم والمتعلم ، مع إعادة النظر في طرق و أدوات القياس والتقويم التربوي . هذا الأخير الذي يؤدي إلى تطوير عملية التعليم والتعلم ، ولا سيما تحصيل المتعلم الكفاءات تدريجيا بتوجيه التعلم نحو التعلم الذاتي والتقويم الذاتي. حيث أصبحت هناك شبكات تقويم جماعية وفردية من خلالها يستطيع الفرد والجماعة تقييم مكتسباتهم ومدى تمكنهم من كفاءة معينة ، وإظهار أوإبراز القدرات والمهارات والمواقف والاتجاهات والقيم. أيضا تقييم طرق وأساليب التدريس ومدى نجاعتها وملائمتها للمناهج ،كما يساعد المعلم على رصد قدرات كل متعلم ومعرفة الصعوبات التي يعاني منها كل واحد. وبالتالي فالتقويم التربوي ضروري ومهم في العملية التربوية.

قائمة المراجع المعتمد عليها:

- الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق، ط1 ،المغرب ، 2006.
- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم – من أجل مقاربة شمولية – مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، المغرب، 2006.
- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، الأردن، 2000.
- فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات – دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر ، 2005.
- محمد فاتحي، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، ط 1، المغرب،2004
- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر ، ط2، الأردن، دس.