تقويم الكفاءة: مفهوم جديد في التدريس

ملخص

يسعى هذا المقال إلى عرض وتحليل مفهوم التقويم الذي ألف في شأنه الباحثون قديما ومازال التأليف فيه حديثا مادام يرتبط ارتباطا وثيقا بالعمليات التعليمية-التعلمية بغرض التأكد من مدى تحقق الأهداف المتوخاة من العمليتين.

ولما كان كذلك عمت منافعه وسهلت مآخذه فعكف المدرسون على قراءته وتطبيق تدابيره، خاصة بعد تطبيق التدريس بالأهداف فصارت حينئذ العلاقة وطيدة بين الأهداف والتقويم، معنى ذلك أن لكل هدف اختباره الخاص.

ولما تطورت مقاربات التدريس وتمخض عنها ظهور مقاربة الكفاءات في التدريس صاروا في أشد الحاجة إلى استحكام جديد فعاودوا حينها ممارسته والتدريب على انجازه وفق معايير جديدة تصب كلها حول معرفة التصرف عند المتعلمين وذلك أمام وضعيات إشكالية أو انجاز مشاريع.

في هذا المنحى أدرجنا موضوعنا، فاستوعبناه أفكارا تفيد وجوده أولا والاستدلال عن أسباب تكوينه ثانيا، ذلك بالاعتماد على الاقتداء في الأخذ من آراء الباحثين والدارسين الذين تعرضوا لأساليب تقويم الكفاءة قصد الوقوف على طرائق تقويمها.

أ. لبيض عبد المجيد
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر

Résumé

Longuement abordée dans le passé par les spécialistes, l'évaluation reste un thème majeur de par son rôle indispensable dans le processus enseignement / apprentissage et plus spécifiquement comme outil de vérification de l'atteinte des objectifs par les apprenants.

L'importance de la nécessité de la relation entre les objectifs d'apprentissage et l'évaluation de leur atteinte a connu un développement certain en raison de l'application de l'enseignement par objectifs et sa généralisation.

L'évolution des démarches pédagogiques dans l'enseignement général par la suite d'autres approches pédagogiques dont la

مقدمة

لقد كان للتطور الحاصل في الميدان الاقتصادي مزية لا تنكر في ظهور لفظة الكفاءة في الحقل التعليمي حيث لما بلغ تقريبا كمال تشييده، بحسب من شيده من رجال أعمال ومستثمرين وانفسح مجاله وتعدد وكثر نطاقه، حينئذ فكر أصحابه في إنشاء ورشات ذات مقاصد تكوينية لفائدة العمال خاصة منهم الجدد وذلك بهدف إعادة تأهيلهم وتحسين مردودهم حتى يؤثر ذلك إيجابيا في تسويق منتجاتهم ومن ثمة تنمية رأس مالهم.

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2008.

plus importante est par l'approche par les compétences.
L'introduction de cette approche entraîna des déséquilibres dans les pratiques des enseignants en créant de nouveaux besoins de formation pour faire face aux nouvelles situations pédagogiques telles que l'élaboration de projet ou de situation-problème.
C'est dans cette perspective que s'inscrit notre réflexion en nous basant d'abord sur un ensemble de conceptions pour étayer son existence et ensuite en déterminant les raisons de son émergence, le tout en nous appuyant sur les études et recherches sur les notions de compétence et de son évaluation.

هذا ما وقع في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول أوربا والسبب في ذلك أن هذه المناطق تعنى كثيرا بالصنائع، لقد دلنا على إبراز هذا المنحى في إبانة أسباب اقتحام لفظة الكفاءة للميدان التعليمي ما استقريناه من مجلة الجامعة الصيفية لوزارة التربية الوطنية (1).

والواقع أن ذلك يصب في قلب الأساس الاقتصادي للتربية الذي ذهب نحو اعتبارها عملية إنتاجية من نوع خاص مادامت تخاطب المادة الرمادية للمتعلمين، في هذا التوجه أكد غسان دارب ناصر (2) بأن التربية تعمل في المجتمع وفق محددات اقتصادية وبما أن التعليم جزء منها فصار بهذا المعنى خاضعا في غاياته إلى تلك المحددات.

وهكذا لما تكشف الأمر للقائمين على النظم التربوية سارعوا، أو ربما اضطروا لإصلاح أو تعديل المضامين التعليمية وفق المطلب الاقتصادي. ويعنى الإصلاح حسب محمد منير مرسي (3) التجديد في البرامج أو التغيرات والتعديلات التنظيمية في عملية التدريس والتعليم التي تختلف على الممارسات القائمة.

وبعد هذه المرتبة الأولى من البيان في دخول الكفاءة حقل التعليم كما تقدم ذكره رتبة ثانية دافعت عن استخدام التدريس بمقارنة الكفاءات بغرض استكمال ما كان ناقصا فيه تارة ولأنه ضرورة اقتصادية تارة أخرى.

هذا رأي استنبطناه من أراء كوكبة معاصرة من المفكرين والباحثين أمثال (جيلي Gillet، 1992؛ آلتى Altet، 1994؛ بيرنو Perrenoud، 1997؛ هارت Hirtt، 1991 ؛ لبوتارف، 2002).

والحقيقة أن الفضل في عقد الصلة أو إدراك الموازنة فيما بين التعليم والصناعة يعود للعلامة ابن خلدون في مقدمته (4) لما دوَن فيها بأن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الكلمات ومقاييسها.

لقد أوردنا في هذا المعنى أقوال العلامة ابن خلدون حتى نشيد بفضله وعطائه العلمي أولاً، ولأن تاريخ العلوم يستلزم ذلك ثانيا، وما من شك أن الرجوع إليه سوف يمكننا من التأسيس لمقاصد أفكارنا.

وعلى العموم فأيا ما كان صاحب الفضل في التنويه بمميزاتها فإن الشيء المؤكد يكمن في أن المقاربة بالكفاءات في التدريس قد أعطته وجهة جديدة من حيث المضامين والمقاصد فصار صناعة من الصنائع يعرفها المتعلم علما ويتحكم فيها عملا.

وأما التقويم فالتآليف فيه كثيرة وهو حادث في علم التباري كما تقدم Docimologie والتي هي لفظة مقسمة إلى قسمين وهما: (اختبار) Dokime و(علم) Logos استعملها المفكر هاري بيارون (5) Pieron. H للدلالة على اهتمام هذا العلم بالدراسة المنظمة للامتحانات وسلالم التنقيط.

ولما كان كذلك سارع التعليم أيضا إلى تداوله عبر الأزمنة والعصور وهكذا نجد التقويم قد لازم كل المقاربات (المحتويات، الأهداف، الكفاءات) التعليمية، فكان أحسن خطوات التعليم عندهم الإنتهاء به لأنه يكشف عن كم المعارف وبراهينها عند المتعلم كما تنشأ عنه في الغالب قرارات هامة تتعلق بالمسار التعليمي للدارسين، فصار بهذا المعنى منارة تضيء المتعلمين والمعلمين.

وهكذا لما رأى فيه التربويون صوابا شرحوه ثم بينوا ضوابطه بالتحليل طورا وبالأمثال طورا آخر وبعد ذلك اصطلحوا فيه أهدافا ووظائف يؤديها، لكن على الرغم من أن مسائله قد تم تحديدها فإن عادة ما يكتنفه غموضا فانتهى بتعرضه لعوامل داخلية وخارجية جعلته يبحث عن الصدق دوما.

ولما كان موضوعنا يهدف إلى الكشف عن التزاوج فيما بين التقويم والكفاءة فلا ينبغي أن نغوص في التقويم بحثا عن خواصه وتفصيل مراتبه أو في مشكلاته وكيفية حلها وإنما للوقوف على الأهمية التي صار يتمتع بها في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، ما دام قد اتصل بالإنجاز والعمل بعدما كان متعلقا بالتحصيل والمهارة والتفكير وهي كلها عرفانية. ويفهم مما تقدم أن التدريب انتقل من منطق التعليم إلى منطق التعلم أي التكوين ومن المعارف النظرية صوب المعارف الإجرائية العملية (الكفاءة).

أما في ترقيم هذه العناصر وأجزائها فإننا اقتدينا بما جاء به الباحث موريس انجارس (6) Angers .M لما أقترح علينا ترقيما عشريا.

1- مفهوم الكفاءة بين العام والإجرائي

يشهد هذا العصر في مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة والعلوم التربوية خاصة ظهور حشد هائل من المفاهيم ذات المعاني المتعددة والمتداخلة في آن واحد والسبب في ذلك راجع إلى كثرة وتعدد المذاهب والتآليف في هذا الباب.

والظاهر أنها تستعمل للدلالة على مختلف الوضعيات التي يمكن أن يبدأ بها المتعلم حتى يستنتج فكره مطالبه بإثباتها أو نفيها، ومنها نذكر على سبيل المثال لا الحصر المعلومات المصرح بها Connaissances déclaratives، المعارف المرتبطة بالسيرورةConnaissances Procédurales، التوريط Implication،

الوضعية Situation، الإستراتيجية Stratégie الكفاءة Compétence وأخرى لا داعي لذكرها، لأن ذلك سيجعلنا نغوص فيها على حساب ما يلاءم موضوعنا.

والواقع أنها ذات فوائد جمة لكونها تصب في صميم الكفاءة، لفظة وظفها الأولون والمحدثون بتجانس في اللفظ وبتعدد في المعاني. إلا أنه ولما كانت الألفاظ والكلمات تؤخذ من مآخذها قصد تدليل ما يكتنفها من غموض كان ذلك كافيا للبحث عن معناها في القواميس.

ففي القاموس الجديد للطلاب (7) استعملت لفظة الكفاءة للدلالة على الجدارة والأهلية؛ أي ما يكفي ويغني عن غيره، ونقول مثلا كفاه الشيء أي يكفي كفاية أم الكفء فهو القدير الجدير.

نفس اللفظة استعملها قاموس لروبار كولاج (8) Le Robert collège، للدلالة على معرفة معمقة معترف بها والكفء هو الفرد الذي يمتلك قدرة أو خبرة ومؤهل.

وعلى الجملة فإننا نستنتج من معنى الكفاءة في اللغتين عربية - فرنسية، أنه يفي بإغراضه مادام يسمح لنا بتوظيفه في اللغتين لإبانة نفس المقاصد، والظاهر كذلك أنه على قدر معرفتنا لمعناها تتشكل جودة استعماله،ا ومن ثمة تستقر في أذهاننا في نفس التوجه أخبرنا قي لبوتارف (9) Leboterf. G عن أهميتها من خلال استعمالها مع صفة تلازمها ألا وهي الوضعية ومن ثمة صارت الكفاءة في وضعية تدل على التدريس بالكفاءات.

1.1- مفهوم الكفاءة

لئن كان من الصعب أحيانا التفريق بين عمليتي التعليم والتجريد، فإن الشيء الذي لا مفر منه هو أن العمليتين معا ضروريتان لتكوين المفاهيم، وإذا كنا قد تمكنا من معرفة نشوء المفاهيم وتشكلها عند الأطفال حتى استحكامها، إلا أن المعنى الذي أخذنا به هو ذلك الذي أطلعنا عليه حنفي بن عيسى (10) حيث اعتبر المفهوم بمثابة عملية تمثل وجوه الشبه بين أشياء، أوضاع وحوادث مختلفة، فهو إذن بهذا المعنى عملية استخلاص وجه الشبه ولعل ذلك يفيدنا في تحديد المعنى الإجرائي لمفهوم الكفاءة.

وليس من السهولة بمكان إيجاد فيما بين التعاريف التي تقدم بها المهتمون بالكفاءة ذلك أن ألبار جكار (11) Jacquard . A قد رأى فيه مفهوما إسفنجيا وهو تعبير مجازي أراد من خلاله الدلالة على كثرة التعاريف في شأنه وهي مكملة لبعضها البعض، لهذا استقرينا منها تلك التي أفادت معانيه الإجرائية وخصته بضوابط محددة.

في هذا التوجه عرف الكفاءة بيار جيلي (12) Gillet . P على أنها « نظام للمعارف والمفاهيم، سيرورات منظمة وعملية تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة وحلها بفعالية.» ولتبيين تفصيل هذا التعريف نعتقد أن هناك بعدا إدماجيا للكفاءة مادامت الوضعية تحتاج إلى معارف ومعلومات عدة.

في هذا المنحى اعتبر جيرار سكالون (13) Scallon . G الكفاءة بمثابة :
- صفة عامة للشخص.
- إدماج خاص للمعارف و المهارات.
- نظام للمعارف.
- قدرة على التحويل.
- مجموعة مدمجة للمهارات.
- قدرة على التصرف.

إن هذه التعابير الكثيرة وما اجتمع في كل واحد منها من خصائص تسمح لنا بالإحاطة ولو جزئيا بمفهوم الكفاءة ؛ ذلك في حالة ما إذا اعتبرناه تصرفا.

كما شهدت على هذا التداخل في مفهوم الكفاءة البرامج الرسمية للتعليم الابتدائي في الجزائر من خلال الأدلة المنهجية والكتب المدرسية والوثائق المرفقة لها ولأنها كثيرة اكتفينا بما جاء في بعض منها فقط.

هكذا اعتبرها دليل المعلم للتربية العلمية والتكنولوجية (14) «أنها مجموعة من المعارف المدمجة داخل شخصية المتعلم والتي تسمح له بالأداء في وضعية معينة. » في حين رأى فيها دليل التربية المدنية (15) « قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين يستجيب للشروط والقواعد التي تجعله فعالا ضمن موقف إشكالي محدد.» أما الوثيقة المرفقة (16) فذهبت إلى اعتبار الكفاءة بمثابة الاستفادة من المعارف في الحياة كأن يوظف معارفه في إنتاج نصوص.

وعلى العموم، فإن أمثال هذه المعاني لمفهوم الكفاءة هي التي توقفت عندها الأدلة المنهجية الأخرى، ومن الملاحظ كذلك أن المركز الوطني للوثائق التربوية (17) أعطى للكفاءة معنى ضمنه عدة مواصفات، معتبرا إياها«مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية والمهارات المعرفية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه.» وينتج عن هذا التعريف للكفاءة ظهور مؤشرات إجرائية لها ممثلة في أنها مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه.

لقد تم ذكر من خلال تلك المعاني المعطاة للكفاءة أنها مازالت تحتاج إلى مزيد من التوضيح، لأن البعض من معانيها يتداخل مع دلالات الأهداف التعليمة، وفي نفس المعنى أفادتنا أفكار فليب بيرنو (18) Perrenoud. P بإضاءة استقامت في فكرنا لأن برهانه يبين انتظاما في علاقة الأهداف بالكفاءة حيث ابرز أننا نتحدث عن الكفاءة قصد التعبير عن أهداف تعليمية تترجم إلى سلوكات أو ممارسات يمكن ملاحظتها، وبهذا المعنى لا فرق بين مقاربة الأهداف ومقاربة الكفاءات، هذا وتفطن أيضا الباحث جيرار سكالون (19) Scallon إلى بعض الجوانب البعيدة عن الكفاءة والتي عادة ما تستعمل للدلالة عليها وهي:

- الكفاءة ليست نتيجة أو مجموعة نتائج قابلة للملاحظة
- الكفاءة ليست مهارة مجردة ومنفصلة عن إطارها

- الكفاءة ليست مجموعة معارف أو مهارات
- الكفاءة ليست أهدافا لأنها عبارة عن مقاربة مدرسية للتكوين

إن هذا الشرح الذي فصل في شأنه جيرار سكالون قصد الإحاطة شيئا فشيئا بمفهوم الكفاءة، يقترب من ذلك الذي أشار إليه قي لبوتارف (20) مادام قد أكد فيه بأن المهارة ليست مرادفة لمعرفة التصرف savoir agir وهذا الأخير هو الذي يشير إلى الكفاءة إذ بواسطته يمكن تعريفها.

2.1- المفهوم الإجرائي للكفاءة

تبين لنا مما سبق أن هناك مؤشرات يمكن بواسطتها الوصول إلى تعريف الكفاءة إجرائيا، ومنها أن الكفاءة صارت ترتبط بالتطبيق والتصرف، ومن الجدير بالملاحظة أيضا أن هذه المؤشرات تطرق لها جيرار سكالون (21) لما عرف إجرائيا الكفاءة معتبرا إياها «معرفة التصرف التي تعتمد على تجنيد واستعمال مجموعة موارد بفاعلية.»

والنتيجة التي استقر عندها هذا التعريف أنها توجد بالتصرف، أي بالفعل، معنى ذلك أنها تتم بواسطة تجنيد الموارد وهذا التناسب فيما بين التصرف بواسطة تجنيد الموارد هو من صميم الكفاءة.

أما روجارس كزافي (22) Rogiers. X فلقد فصل في تعريفه لمفهوم الكفاءة تفصيلا دقيقا، إذ أن كل جزء ينعطف على الأخر، والدليل على ما ذكرناه يكمن من خلال تعريفه للكفاءة فهي: «التي تسمح للفرد بتجنيد بكيفية داخلية مجموعة متكاملة من الموارد قصد إيجاد الحلول لوضعية مشكلة.» لقد أظهر هذا المعنى للكفاءة خاصية أخرى كاشفة عن استمراريتها أي أن كل كفاءة تجند أخرى.

ويبدو أن هذا التعريف ينسجم مع التعريف الإجرائي للكفاءة الذي أورده قي لبوتارف(23) لما ألصقها بالتصرف مشيرا أنها تحصل للفرد المتعلم بواسطة ثلاث عمليات وهي:

- معرفة تجنيد المعارف
- معرفة إدماج المعارف
- معرفة تحويل المعارف

فإذا تم ذلك عند المتعلم صار كفء، ومن الواضح كذلك، أن هذا الرأي أفادنا في أنها تنشأ أو تتكون بواسطة المعارف السالفة الذكر، ولاشك أيضا أن كل معرفة مرتبة بعد أخرى تكاد تلتصق بها، وهي مع ذلك معارف يكتسبها الفرد المتعلم منفصلة لكنه يتهيأ بسرعة للإقبال على الثانية حتى يكون قادرا على التصرف أمام وضعيات تعليمية معقدة بالاعتماد عليها دفعة واحدة.

ولما صارت هذه المعارف تشكل ركائز أو دعائم الكفاءة صار لزاما علينا البحث عن دلالتها، إذ على نسبة فهمنا لها في القلة والكثرة تتكون نسبة إلمامنا بمفهوم

الكفاءة.في هذا التوجه اعتبر المفكر جيرار سكالون (24) تلك المعاني صعبة المنال، لكن ذلك لم يمنعه من تبسيطها وهكذا عمل على تقريبها للفهم فأوردها كما يلي:

3.1 المعارف الإدماجية

لا تقتصر الكفاءة اللغوية مثلا على معرفة معاني الكلمات والتصور المعياري للغة، بل هي الاستعمال الأنسب للغة، وبعبارة أخرى أن المتعلم لما أدمج معاني الكلمات مع قواعدها صار يستعملها ويحسن التصرف فيها.إن هذا المثال يوضح بأن الإدماج لا يعني معرفة تراكمية بل يقصد من ورائه أن معلومات أو معارف كثيرة تدمج بكيفية متقاطعة مع بعضها البعض، معنى هذا أيضا أن المعلومات والمعارف كانت بداية منفصلة فأصبحت في النهاية متداخلة ومترابطة.

وليس هذا بالأمر السهل على المتعلم بل على درجة عالية من التعقيد مادام يتطلب تحليلا وتركيبا دفعة واحدة.

4.1 المعارف التحويلية

إن المعارف المدمجة ينبغي أن تكون جاهزة لتستعمل في وضعيات جديدة، بعبارة أخرى فالتحويل هو نقل تلك المعارف المجندة من وضعية لأخرى لأن هناك أحيانا تشابها فيما بين المشكلات، ما يجعلنا نعتقد بأن الكفاءة أيضا قابلة لأن تتحول من وضعية نحو أخرى فتنشأ بذلك سلسلة من الكفاءات.

وعلى العموم فإذا شئنا اختصار ما سبق ذكره، فإننا نعتقد بأن الكفاءة ذات معاني متعددة لكنها إجرائيا متقاربة ما دامت تحتوي على عناصر مشتركة ولعل ذلك هو الذي مكننا من الاهتداء إلى موضوعها ومسائلها وبراهين وجودها، وضرورة الوقوف عليها كما أدركنا بفضلها أنها متوقفة في فهمنا، لها على مفاهيم أخرى لا مناص من الاستغناء عنها وهي: الوضعية، الإستراتيجية، المهمة.

ومن الواضح كذلك أن هذه الألفاظ السالفة الذكر تعتبر في رأينا منطلقا للتعلم بمقاربة الكفاءات ومن ثمة لا يمكن تجاهلها كلما تعلق الأمر بالتدريس بالكفاءات، كما استقرينا من مفهوم الكفاءة أنه إذا تنقص من الكفاءة التصرف فلا يجوز أن نتحدث عنها لأن قدرة الفرد على التصرف تتطلب منه تجنيدا لما له من معارف ثم إدماجها فتحويلها، وكل ذلك ينبغي أن يتم وفق إستراتيجية معرفية.

2- مفهوم التقويم

لا يشك أحد في أن التقويم قد حظي باهتمام المفكرين والباحثين والمدرسين والدارسين، فألفوا في شأنه كتبا عديدة وتناولوه بالشرح والتوضيح حتى كدنا نتوهم أن تطبيقه سهل بسيط، والواقع أن ما تعلمناه نظريا من تلك الشروحات يصعب تطبيقه كلما وجدنا أنفسنا أمام وضعيات تعليمية تستدعي تقويما أو تقييما. والسبب في ذلك أن فروقا كبيرة تتضح بين المصححين للوضعية التعليمية الواحدة والواضح أننا ما كنا لنفطن لها لولا وجود دراسات في هذا السياق، ضف إلى ذلك أننا كلما وظفنا اللفظة كلما انبثق

عنها حوار أو جدل، وعندئذ نستقبلها أو نرفضها بحسب ما لدينا من خلفيات نظرية حولها، أما الأولى فقد دافع عنها اللغويون لأنهم يعتقدون أن التقويم هو الأصح وأما الثانية فقد رأى التربويون التقييم صوابا، لكن هذا الجدل لا يصح إلا إذا كان ذلك صحيحا، من هنا رأينا في البدء من نقاط تقاطع بين عبارتي التقويم والتقييم أمرا لا مفر منه مادام ذلك سيبعدنا عن المغالط في استخدامهما فعثرنا على المعنى التالي:

قوَّم أو قوم درأه بمعنى أزال اعوجاجه وقوام الأمر بكسر القاف يعني نظامه وعماده وقوم السلعة أي قدرها والقيمة هي ثمن الشيء.

وفي المنجد في اللغة والإعلام (25) وفي باب فعل جاء الفعل قوم على النحو التالي:

قوم الشيء عدله وقوام الأمر نظامه وعماده وما يقوم به ويقال: هو قوام أهله أي يقيم شأنهم ولعل الشيء الملفت للانتباه هو انجذاب سعيد غريب (26) نحو البحث والتنقيب عن معنى التقويم لغة فسجل أن هناك استخدامات بها مغالط قصدا أو عرضا واعتبر إياهما (التقويم والتقييم) يفيدان في قيمة الشيء، إلا أن الكلمة الأكثر استعمالا هي التقويم، فإضافة إلى ما تفيده من تعديل أو تصحيح الشيء المعوج فهي تدل أيضا على قيمة الشيء، أما عبارة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط.

لقد بدا لنا هذا التفصيل في المعنيين أشد ملاءمة في مختلف أبعاده وبالأخص لما تم التأكد بأن التقويم أشمل وأوسع مادام يتضمن التقييم، في حين أن هذا الأخير يوظف فقط للدلالة على قيمة الشيء أو العمل وغيرهما.

وحينما نأخذ ما تداولته مضامين المدرسة الجزائرية في الابتدائي بعد إصلاحها مطلع السنة الدراسية 2003-2004 ندرك أن هناك تقاربا وانسجاما فيما بين الرأي الذي دافع عنه سعيد غريب لما تعرض للمعنى اللغوي لمفهوم التقويم وما استعمل في تلك المضامين، حيث أن هذه الأخيرة لم تجرد صبغة التصويب والتعديل من البعد التقييمي أي تثمين وتقدير أعمال المتعلمين، ولا مانع في تقديم عبارات تؤكد المعنى الذي أتينا على ذكره من برنامج السنة الأولى ابتدائي ففي دليل المعلم لمادة اللغة العربية (27) توظيف التقويم للدلالة على التقييم باعتباره مسعى يؤدي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار، وبتعبير آخر فإن التقويم هو إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعليم المختلفة.

وخلاصة القول أن مفهوم أيا ما كان مأخذه (تقويم، تقييم) فهو جائز الاستعمال، لكن إذا أخذنا بعين الاعتبار هذا البعد اللغوي فإنه يمكن أن نتوصل إلى وضع لغوي حاصل يمنحنا فرصة استعمال التقويم للدلالة على التقييم في حين أن العكس غير صحيح.

ولئن كان التقويم يلازم كل العمليات التعليمية التي ينجزها المتعلمون فإن استعماله في مقاربة الكفاءات يرتبط من جهة بعملية تجنيد الموارد ثم تعدادِها من جهة أخرى، كما أن أهمية التَّقويم تزداد تعقيدا كل ما كانت الوضعيات معقدة.

وخير طريقة يمكن أن نتبعها حتى نتبين أهمية التقويم ومقاصده تكمن في توضيح أساليبه في كل مقاربة، في هذا السياق لم نجد من سبيل سوى الاستنجاد بالأعمال التي أنجزها كل من جان ماري ديكتال وجيرار (28) Deketele. J-M Gérard. F-M فاستقرينا منها جدولا لكي ندرك العلاقات فيما بين المقاربات الثلاث ذلك للدلالة على التقويم في كل واحدة.

جدول رقم (1) يبين مقاصد التقويم في كل مقاربة

المقاربات	ما تعتبره تعليما	طرائقها البيداغوجية	أساليب التقويم فيها
المحتوى	مجموعة مواد ومضامين منفصلة أو متصلة في شكل قائمة أو مفردات أو برامج	تبليغ،إيصال، توصيل	أخذ عينة من المحتوى الدراسي تصاغ في ضوئه أسئلة عادة ما تخاطب ذاكرة الاسترجاع يتم بواسطتها التقويم
الأهداف	سلوكات يبديها المتعلمون تكون قابلة للملاحظة والقياس وهي منظمة في شكل وحدات تعليمية	ينبغي تنميتها عند المتعلمين بالبناء والممارسة والتطبيق	أخذ عينة من الأهداف الإجرائية ثم تصاغ في ضوئها أسئلة يتم بموجبها تقويم أعمال المتعلمين
الكفاءات	- تجنيد مجموعة متكاملة من الموارد وتحويلها - المنهاج هو مبدؤها - التصرف مقصدها	حل وضعية مشكلة إنجاز مشروع فردي أو جماعي تصور الحلول للوضعيات المعقدة بواسطة استراتيجيات	اقتراح وضعيات تعليمية إنتاج حل وضعية مشكلة انجاز مشروع التصرف في المعرفة

ويلاحظ عند تحليل هذا الجدول أن بيانه من وجوه ثلاثة وهي على النحو الذي يلي:

- الأول، يقتضي الإنفراد بالقرار في عملية التقويم من قبل المعلمين خاصة في انتقاء بصورة عشوائية الأسئلة الإختبارية وسلم تنقيطها، إذ عادة ما تكون استظهارية تستدعي استرجاع المعارف. وإذا انفرد المعلمون بالقرار أو بالحكم على إمكانات المتعلم فقد ينتج عن ذلك كبح في مبادراته، وحينئذ يتراجع عن التعليم فيصير ذلك وهنا في العطاء أو الحيوية الفكرية، لأن وظيفة التقويم تبدو تحصيلية فقط.

ومن أمثال ذلك:

- أعرب ما تحته خط ؟
- أذكر أسباب اندلاع ثورة التحرير الكبرى ؟
- أحسب مجموع عددين ؟

أما الوجه الثاني، فالتقويم يكون فيه مقتصرا على عطاء ناقص، لأنه مجزئ حسب الأهداف الإجرائية، لأن في اعتقادنا الاستجابة لا تتكرر إلا إذا رافقها ثواب أما إذا توقف هذا الثواب وحل محله عقاب فإن الاستجابة سيؤول بها الأمر تدريجيا إلى ما يسمي بالخمود.

إن النسج على منوال الأفعال السلوكية القابلة للملاحظة والقياس والمواظبة عليها يجعل العقل المحصل عليها آليا، فينشأ من ذلك تعلم تراكمي، وبعبارة أخرى أن التعلم إذا استقرت فيه الآلية عسر الفكر على مخالفتها ومن أمثال ذلك:

- صف مشهدا طبيعيا من خلال مؤشرات (صور مثلا) ؟
- أذكر قاعدة حساب المربع ؟
- ميز من الجمل التالية الاسمية والفعلية ؟

أما التقويم في مقاربة الكفاءات فهو يبدو لنا أعمق إذ لا نستطيع تبيين حقيقته وكيفية حدوثه إلا من خلال العودة إلى التعريف الإجرائي للكفاءة وحينئذ نحدد بدقة مؤشرات التقويم.

لقد شكل هذا سببا كافيا للمفكر جيرار سكالون (29) لإضافة صفات أو أدلة أخرى للكفاءة في محاولة منه لإثبات أنها مرتبطة بالتقويم فعاود تعريفها قائلا: « الكفاءة تعرف على أنها معرفة التصرف، مهارة ، قدرة على تجنيد موارد ، فلا يجوز أن تكون بمثابة تمارين أو قدرة مجردة أو حتى عناصر مادية في العبارة، فهي تتعلق بالحياة اليومية وليس بالضرورة بالمظاهر المدرسية.»

ولعل هذا المعنى لمفهوم الكفاءة يتيح لنا فرصة الإلمام بمؤشرات تقويمها ويتضح لنا ذلك من خلال الجوانب التالية:

- الوضعية أساسية للتقويم لهذا ينبغي أن تكون دافعة لتجنيد الموارد.
- المهام والوظائف التي تعطى للمتعلمين ينبغى أن ترتبط بالتكوين العام .
- تقويم الكفاءة يتطلب وضعيات ذات المجال الواحد.
- التقويم يكشف عن بناء الكفاءات ومن ثمة توجيه تقدمها.

ولو فرضنا أننا قمنا بتحديد الوضعية وحددنا كل مايوجد بها من معطيات فينبغي أن لا ننسى أنها واقعة بمقصودها (كفاءة) ومتعلقة بقدرة على تجنيد الموارد التي ينبغي أن تكون منتظمة ومرتبة، وفي هذا المعنى أعطى جيرار سكالون (30) مثالا أخذه من منهاج التعليم الابتدائي لحكومة كيباك للدلالة على الوضعية فجاء على النحو التالي :

بعدما أظهر المعلم أهمية النباتات في المحافظة على البيئة يطلب من المتعلم أن يتصور ذلك على مستوى الحي الذي يسكن فيه، بعد ذلك ينبغي أن يبحث عن وسيلة للتواصل مع زملائه داخل الحجرة الدراسية لإطلاعهم بمقترحاته الناجمة عن تصوراته.

ولئن كانت هذه الوضعية تستدعي موارد عديدة يجندها المتعلم ثم يدمجها فإن حلها يتطلب الحدق بها من جميع جوابنها، هكذا ندرك أن المتعلم يستعمل استراتيجية

بها مراحل مثل:
- تحديد الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه وهو عبارة عن انجاز مخطط أو رسم منظر يبين فيه أهمية النباتات.
- التفكير في الوسائل المادية التي يحتاجها.
- البدء في إنجاز المهمة.
- تحليل الطريقة التي اتبعها عند عرضه لعمله أمام زملائه.

وما من شك أن هذه الوضعية تهدف إلى الكشف عن معايير التقويم حيث يتبين أنه لا يتجه صوب نوعية الإنتاج (النتيجة) وإنما صوب القدرة على تجنيد الموارد ومعنى هذا أن التقويم هو بمثابة جرد للموارد التي جندها المتعلم.

في هذا التوجه، عدنا إلى مناهج المدرسة الابتدائية الجزائرية لنرى إذا كان التقويم يخضع إلى نفس الوجهة فاستخرجنا من دليل المعلم لمادة اللغة العربية(31) بعضا من الوضعيات التعليمية أعطيت للمتعلمين في شكل مشاريع فأخذنا منها ما يلي:
- أرسم إشارات للحديقة وذلك من خلال أربعة نصوص قرائية وأعطي تعليمات.
- أرسم حيوانا وأصفه من خلال أربعة نصوص قرائية.

في الواقع مادامت الكفاءة تتعلق بالحياة اليومية فإنا نجد في المثال الأول بعدا تصوريا للعمل الذي يؤديه المتعلم مادام أنه مطالب بتجنيد موارد عدة، في حين يتجه المثال الثاني صوب تعلمات سلوكية (الرسم والوصف) لأن عملية تجنيد الموارد فيه غير واضحة ومن ثمة فالتقويم لا يخدم الكفاءة.

على أننا نحتفظ من المثالين السابقين بأن هناك تداخلا أحيانا بين مقاربة الكفاءات ومقاربة الأهداف.

ومن الواضح أن هذا السبب هو الذي جعل المفكر طارديف(32)Tardif . J يؤكد على ضرورة إرفاق التعليمات التي تعطى للمتعلمين لما يتعلق الأمر بوضعية يتم بواسطتها التقويم.

3- تقويم الكفاءة

بعدما توضيح التقويم في مختلف المقاربات التدريسية وتقديم في ضوئها أمثلة عما ينبغي فعله لما يتعلق الأمر بمقاربة الكفاءات، ولمزيد من التوضيح في هذا السياق تبنينا ما اقترحه المفكر الفرنسي قي لبوتارف (33) خاصة أنه وطيد العلاقة فيما بين الشغالة والكفاءة مادامت هذه الأخيرة عملية ومهنة لأن هذه الأفكار هي الأعمق من حيث تناول موضوع تقويم الكفاءة سيما في الربط بين الأرغونوميا – Ergonomie– وهي دراسة يقصد بها تنظيم الشغل تنظيما محكما وتقويم الكفاءة وهي على النحو التالي :
- أحكام النجاعة.

وتسمى أيضا بأحكام الفعالية، هذه الأحكام تؤكد لنا بأن النشاط الذي يحققه

المتعلم بكفاءة يؤدي إلى نتائج قطعية أوحاسمة ذلك من خلال العودة إلى التجلية أي النتيجة.

وتقدم لنا هذه الأحكام تفيد دلالات واضحة حول الكفاءة إذا كانت مكتسبة أو غير مكتسبة، بعبارة أخرى لا يحق للمتعلم أن ينتقل إلى مستوى أعلى ما لم يتحكم في الكفاءات الإجبارية، هذا الرأي أيده أيضا جيرار سكالون (34) Scallon. G في أثناء تعرضه لما هو إجباري وثانوي في الكفاءات التي ينبغي أن يتحكم فيها المتعلم حتى ينتقل إلى كفاءات أخرى.

جدول رقم (2) يوضح الكفاءات الإجبارية أو المطلوبة في الانتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى

الكفاءات الإجبارية	الكفاءات الاختيارية الأولى	الكفاءات الاختيارية الثانية	الكفاءات غير المطلوبة
ك1،ك2،ك3،ك4 4/4 إجبارية	ك5،ك6،ك7،ك8،ك9 3/5 مطلوبة	ك10،ك11،ك12،ك13 2/4 مطلوبة	ك14،ك15،ك16 غير مطلوبة

يلاحظ لدى تحليل المعطيات التي تضمنها الجدول رقم (2) أن كل برنامج دراسي في أي مادة من المواد الدراسية ينبغي أن يحتوي على كفاءات إجبارية يبنى عليها التقويم وكفاءات اختيارية ثانية يجب أن يتحكم المتعلم في بعض منها فالإجبارية الثانية وحينها ينتقل إلى الاختيارية الثانية. والملاحظ كذلك أن هناك كفاءات غير مطلوبة وعلى العموم فإن كل كفاءة إجبارية أو اختيارية أولى وثانية تقوم من خلال وضعيات عديدة.

جدول رقم (3) يبين تقويم الكفاءة من خلال الوضعيات

الكفاءات	الوضعيات				
أ	1	2	...	جـ	
ب	1	2	3	...	
جـ	1	...	جـ		
د	1	2	3	...	جـ

يوضح هذا الجدول بأن عملية تقويم الكفاءات يتم من خلال وضعيات حيث يتم تحديدها حسب متطلبات الكفاءة، معنى هذا، لنفترض أن مجموعة الكفاءات في مادة الرياضات هي30 فينبغي أن تقابل كل كفاءة عدة وضعيات حسب سهولتها أو صعوبتها(التقليد والمحاكاة، التحويل والإدماج) وتعتبر هذه الوضعيات بمثابة عتبات تدل على تحكم المتعلم في الكفاءات الإجبارية والاختيارية.

- أحكام المطابقة

يمكن أن نسميها بأحكام المرافقة، أي أن التحكم في الكفاءات يكشف عن سيرورات ذهنية، وهذا يدل على أن تجنيد الموارد يتم بكيفية منظمة.

- أحكام الوسامة

يمكن تسميتها أيضا بأحكام البهاء، وهي تصب في قلب الاستراتيجيات (التكرار، الفهم، التحليل والتركيب...الخ) التي يستعملها المتعلم للتحكم في كفاءة مادام الإبداع لا يمكن أن يكون نموذجيا بل متغيرا.

- أحكام خاصة

وهي أحكام تتجه صوب التمييز بين المتعلمين، لأن لكل متعلم سبله الخاصة في التصرف بكفاءة.

هذا ملخص لأفكار قي لبوتارف حسب ما فهمناها إذ هي في غاية الأهمية سيما أننا منها استقرينا مقاربتين لتقويم الكفاءة وهما :

- كلما كانت الكفاءة تتجه صوب المهارة أو ما يشبهها كلما كان التقويم يتجه صوب الفحص لأن قياس فارق ما غير ممكن إلا في حدود التأكد من مطابقته لإنتاج آخر.

- عندما تقترب الكفاءة من التصرف في المعرفة من خلال تجنيد الموارد ودمجها ثم تحويلها يتجه التقويم صوب الوضعيات.

إن الأخذ بهذين المقاربتين في تقويم الكفاءة يدلنا على أن المهارة، ما هي إلا جزء من الكفاءة ، ومما هو جدير بالذكر أن مجموعة مهارات إذا استطاع الفرد أن يتحكم فيها قد تشكل كفاءة مدمجة .

ومهما يكن من أمر الخلاف في تقويم الكفاءة فالذي لاشك فيه أنها تتطلب عمليات عقلية عالية كالتعميم الاستقرائي، صياغة الفرضيات، حلّ مشكلة، الاستدلال وفق شروط... الخ.

ومن الباحثين من يرى في تقويم الكفاءة ربطا فيما بين العمليات العقلية وما تتطلبه من وظائف كما هو الشأن لألتي (35) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04) يبين نوعية العمليات العقلية وما تتطلبه

العمليات العقلية	ما تتطلبه
عمليات الحجز	الانتباه، الفهم، التفسير والتعليل
عمليات التخزين	ذاكرة الاسترجاع (مفاهيم وصور، جمل ونصوص)
عمليات التحويل	مقارنة، ترتيب وتصنيف
عمليات الاستدلال	الاستقراء، التلخيص، التشابه
عمليات السيرورة	كل الاستراتيجيات التي يستعملها المعلم لاكتساب المعرفة
عمليات الإنتاج	ابتكار المعارف، استكشاف الحلول، حلّ المشكلات وتجنيد الموارد

يلاحظ من خلال التفصيل في بيانات هذا الجدول رقم (4) أن العمليات العقلية

ارتقائية، أي من البسيط إلى المعقد، ويبدو لنا أن العمليات الأولى هي بمثابة مصادر لاكتساب المعارف والمهارات، أما المعقد فهو الذي يبدأ من عملية التحويل وصولا إلى عملية الإنتاج وهذه الأخيرة في مراتب العمليات العقلية وعليه، فالعمليات المرتبطة بالإنتاج هي الكفاءة في بعدها النظري والعملي .

إن هذا التوازن فيما بين العمليات العقلية وما تتطلبه من وظائف تقابلها، يجعلنا نميل إلى الاعتقاد بأن هناك كفاءات مطلوبة ومكتسبة، وهذا ما استقريناه من أفكار المفكر الفرنسي قي لبوتارف(36) الذي وضحها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (5) يبين الكفاءة اللازمة والكفاءة المكتسبة

	طبيعتها	تحديدها	صاحبها
الكفاءة اللازمة	**توصف على أنها عبارات أو أفعال عملية أو شروط المقام مثل: يكون قادرا على القيام بعملية...**	**الأهداف محددة**	**المؤسسة من خلال المناهج الدراسية**
الكفاءة المكتسبة	**عبارة عن تصرف في المعرفة أو المهارة وتتطلب تجنيد الموارد**	**عند الفرد**	**الفرد**

يتضح لنا من خلال ما تضمنه الجدول المبين أعلاه أن هناك علاقة وطيدة فيما بين التدريس بمقاربة الكفاءات سيما في تحديد الكفاءات اللازمة من قبل واضعي البرامج الدراسية التي توصف على أنها قدرات قد يقوم بها المتعلمون.

أما المكتسبة فهي عبارة عن كفاءات يكتسبها الفرد المتعلم من خلال التصرف في المعرفة بواسطة عملية التجنيد، بهذا المعنى فالتقويم يتجه صوب الكفاءات المكتسبة فيعبر عنها المعلم بواسطة أهداف سلوكية أي أن نص الكفاءة لا يخلو من أفعال سلوكية.

وحتى نقرب هذا المعنى أكثر فأكثر عدنا لصنافة بنيامين بلوم Bloom. B (37) بإيجاز فاستقرينا من تعاريفهم للمستويات المعرفية التي أقرها بلوم الجدول المبين أدناه في محاولة منا للربط فيما بين مستويات المعرفة وما يقابلها من مهام يؤديها المتعلم.

جدول رقم(6) يبين مستويات المعرفة والأفعال التي تدل عليها أي الأنشطة التي يقوم بها المتعلم

مستويات المعرفة	التعبير عنها	الأفعال التي تدل على ذلك
المعرفة	**يكون قادرا على تذكر معلومات**	**يتذكر، يعرف، يتعرف، يعد، يكتب بوسيلة مع شخص أو من خلال تعليمات**

الفهم	**يكون المتعلم قادرا على الفهم، أي يعبر بواسطة ألفاظ ما يعرف**	**يتحاور، يناقش، يترجم، يصف ويتعرف**
التطبيق	**يكون قادرا على استعمال أفكار مبادئ نظريات، وضعيات حقيقية وقدرة على الفهم**	**يوظف، يستعمل، يطور، يحل مشكلات يترجم، يطبق، يشرح ويفسر**
التحليل	**يكون قادرا على تحليل الكل إلى أجزاء ودراسة العلاقات التي تتضمنها هذه الأجزاء**	**يحلل، يفرق، يقارن ويستكشف**
التلخيص	**يكون قادرا على دمج أجزاء أو عناصر هذا المستوى يؤدي إلى الإبداع**	**يركب، يخطط، يقترح**
التقويم	**يكون قادرا على إصدار أحكام على فكرة وطريقة، تقنية بواسطة معايير خاصة**	**يقارن، يصدر أحكاما ويقدر**

يتضح من خلال ما تضمنه هذا الجدول أن هناك مستويات عديدة للمعرفة الواحدة بدءا مما هو بسيط وصولا لما هو على درجة كبيرة من التعقيد، وتقابلها أنشطة يؤديها المتعلم، إنه ذلك المعنى الذي أفاده قي لبوتارف لما حدثنا عن الكفاءة اللازمة والمكتسبة، كما تظهر بيانات هذا الجدول أن هناك مراكز للمعرفة ينبغي أن يكتسبها المتعلم حتى يتسنى له الانتقال إلى أخرى.

يبدو أن المستوى الثالث وما بعده يتجه نحو حسن التصرف أمام وضعية وهنا إشارة واضحة لبداية التعلم بالكفاءات.من الواضح أن عملية تقويم الكفاءة تتطلب من المعلّم كما سبق ذكره إعداد وضعية أو عدة وضعيات تصاغ في شكل تعليمة تستعمل فيها الأفعال الدالة على ذلك بدءا من المستوى الثالث، أي من التطبيق ونفس الإجراء ينطبق في تقويم الكفاءة الجماعية من خلال أعمال الأفواج.

خاتمـة

يقترح تقويم الكفاءة معايير وعتبات يتم من خلالها معرفة ما إذا كانت الكفاءات المنصوص عليها في البرامج الدراسية قد استحكمها المتعلمون في الحدود التي بينتها الوضعيات التعليمية وذلك لأن الأصل في التقويم إنما هو تجنيد المعارف والمهارات لحلها، وجميع الوضعيات ينبغي أن تشترك في هذا المطلب وما من شك أن هذه الوضعيات أيضا تختص بشروط أخرى لإفادة مؤشرات التقويم قصد دفع المتعلمين لحلها.

لقد ساهم المفكرون في تهذيب مناحيه وترتيب مسائله لما جعلوه تصرفا ولذلك يسمى بتقويم الكفاءة من خلال مشكلة أو مشروع، فتميز عن التقويم الذي ألفناه في مقاربتي المحتوى والأهداف.

هذا وجه التقويم في الكفاءات، وهو كما تمت الإشارة إليه يحصل من خلال ثلاث خطوات مرتبة ترتيبا موضوعيا وهي:

- يستند التقويم على حد أدنى من الكفاءات الاختيارية وكل الكفاءات الإجبارية.
- معايير التقويم يشار إليها في نص الوضعية.
- التقويم لا يتم إلا بعد نهاية التعلم.

أما القصد الأخير منه فهو دفع المتعلم إلى القيام بإنتاج معقد، وهذا ما يدل على الانسجام بين المفهوم الإجرائي للكفاءة وسبل تقويمها.

المراجع

1- مجلة الجامعة الصيفية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2001.
2- غسان دارب ناصر، التربية العامة، منشورات جامعة دمشق،سوريا،1997، ص149.
3- محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتاب القاهرة، 1996 ص ص 4-6.
4- عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار النشر التونسية، تونس، 1984 ص ص 722-729.
5- Pierron , H : Examens et docimologie, P.U.F, France, Paris, 1963.
6- القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1991.
7-Angers, M : Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Québec, 1996 p 342.
8- Dictionnaire Le Robert collège : Paris, France.
9-Leboterf, G : Essai sur un attracteur étrange, Paris, les éditions d'organisation, 1994 p 20.
10- حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية 1982، ص 166.
11- الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2000.
12-Gillet, P : Construire la formation, Paris, E.S.F, 1992 p 69.
13-Scallon, G : L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Bruxelles, de Boeck université 2004, p 104.
14- دليل المعلم،للتربية العلمية والتكنولوجية، وزارة التربية الوطنية،الجزائر،الشهاب2003، ص 4.
15- دليل المعلم، للتربية المدنية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003، ص 3.
16- الوثيقة المرافقة للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003، ص 5.
17- الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر2000، ص311.
18- Perrenoud, P :Construire des compétences dés l'école, Paris, E.S.F, 1997 p p 23-24.
19- Scallon, G, Op.cit, p 103.
20- Leboterf, G, Op.cit, p 35.
21- Scallon, G. Op,cit, p105.
22- Rogiers, X : Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, de Boeck université, 2000 p 66.
23- Leboterf, G, Op.cit, p33.
24- Scallon, G, Op.cit,pp107-109.
25- كرم البستاني، المنجد في اللغة والأعلام، بيروت، دار المشرق 1986.
26- سعيد غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكونها، المغرب، منشورات عالم التربية، 2003.
27- دليل المعلم للغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2003 ص ص 11-12.
28- Deketele, J-M et Gérard, F-M :la validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences,2005 p 6.
www.bief.be / enseignement / publication / validcomp . html

29- Scallon, G. Op.cit, p124.
30- ibid.p.118
31- دليل المعلم، للغة العربية،مرجع سابق، ص،22.
32-Tardif, J : pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, les éditions logiques. 1992, p224.
33-Leboterf, G : Ingénierie et évaluation des compétences, Paris, Editions d'organisation.2002.pp 462-463.
34- Scallon, G. Op.cit, p.209.
35-Altet,M :La formation professionnelle des enseignants, Paris, P-U-F,1994, pp101-106.
36- Leboterf, G. Op.cit, p105.
37- بلوم نقلا عن: بوشينة وآخرون ، تعليمية اللغة ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر،2003.