تقويم الأداء في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

د. رمضان خطوط.جامعة مسيلة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معالجة الجوانب المرتبطة بتقويم الأداء في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ،وكذا ابرز مكونات وطرق تقويم أداء المتعلم ،كما عالجت هذه الدراسة أبرز الصعوبات التي تواجه معلمينا دون تمكنهم من تقويم أداء تلاميذهم ،كما تطرقت الدراسة إلى أهم عوامل اعتماد المقاربة بالكفاءات من خلال الإصلاحات التربوية التي باشرتها وزارة التربية الوطنية خلال الموسم الدراسي (2003/ 2004)، وقد استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي، باستقراء الأدب التربوي السابق الذي عالج طرق تقويم أداء المتعلم.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين مازالوا يعتمدون الطرق التقليدية في عملية التقويم، فضلا عن عدم استخدامهم للاختبارات الأدائية.وهذا راجع كما أشارت الدراسة إلى العديد من الصعوبات التي تقف دون استخدامهم لهاته الاستراتيجيات منها نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي.

وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، أبرزها ، ضرورة تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي ، وكيفية التطبيق الجيد لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء ، وخاصة الوضعيات التقويمية كالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية ، بالإضافة إلى استغلال الملاحظة في عملية التقويم، كما أوصت أيضا على ضرورة إشراك الأساتذة واستشارتهم في كل تغيير أو إصلاح، فالأستاذ هو المعني بتنفيذ ما جاءت به المناهج ، لذلك يجب استشارته وإشراكه في هذه الإصلاحات حتى يتسنى له فهم كل ما جاءت به ومن ثم تنفيذها وتطبيقها بصورة جيدة.

الكلمات الدالة : المقاربة بالكفاءات، استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء.

مقدمة:

لقد كانت الإصلاحات الأخيرة التي باشرتها وزارة التربية الوطنية (2003/ 2004)، فرصة مهمة لتغيير ثقافة التقويم السائدة , ليكون التقويم الشامل وسيلة فعالة لتنمية قدرات التلميذ وتسليحه بالمهارات والمعارف الحديثة التي تؤهله لاكتساب كفاءات عالية , وكذا الانتقال من التعليم إلى التعلم ومن التعليم من اجل الامتحانات إلى التعليم للحياة , ومن ثلاثية الإلقاء والحفظ والاسترجاع إلى ثلاثية كفاءات الإبداع وكفاءات الحياة وكذا كفاءات التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة .

و استجابة لتطور المنظومات التربوية العالمية و تطور الاتصالات اتجهت اختيارات المدرسة الجزائرية إلى اختيار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من اجل الوصول بالتلميذ إلى المطمح المرغوب ، و أخذت المدرسة الجزائرية تخرج شيئا فشيئا من التركيز على البرامج إلى الاهتمام بالمناهج.

إن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات عنصرا أساسيا من عناصر المنظومة التعليمية فهو يعزز من قدرات المتعلم , ويحقق الجودة للمؤسسة التعليمية , وعليه فانه يبدأ من بداية عملية التعليم ويستمر معها حتى نهايتها , فهو شامل لجميع جوانب شخصية المتعلم , معارفه , مهاراته , قيمه واتجاهاته , فهو تقويم متعدد الجوانب , متعدد الوسائل والأدوات , لا يكتفي بثقافة الورقة والقلم , بل يتجاوزها إلى استخدام استراتيجيات حديثة بهدف رفع مستوى التحصيل بمعناه الشمولي وتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية .

إن الملاحظ لواقع التقويم اليوم ورغم اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، يكتشف أننا مازلنا نعتمد على نظم الامتحانات من منطلق نظرتنا التقليدية الضيقة والتي لا ترى في عمليتي التعليم والتعلم سوى قدرة المتعلم على تحصيل اكبر قدر ممكن من المعلومات والمفاهيم والنظريات , غير أن المنشود أن نتبنى وجهة نظر مغايرة ترى عملية التعليم من منظور ما يقوم به المتعلم من عمليات عقلية و مهارية تجعله قادرا على اكتشاف معلومات وخبرات جديدة وربطها منطقيا بما لديه من خبرات سابقة , بل تجعله قادرا على تطبيق تلك الخبرات في مواقف حياتية بل تتعدى إلى ما يعرف بتعلم التعلم ويتعلم كيف يتعلم .

أولا- الإطار العام للدراسة:

1-الخلفية النظرية للدراسة:

تعتبر الخلفية النظرية لأية دراسة نظرية كانت أم ميدانية ، ضرورية جدا، ذلك لأنها هي التي تعطي لها إطارها النظري الذي بدوره يحدد أبعاد المشكلة ويمنع وجود تناقضات في تحليل وتفسير النتائج ، فهي ذلك النظام التصوري المسبق الذي يعمل كأساس لاختيار وتنظيم وإعطاء الحقائق دلالتها وملاءمتها وعلميتها المقبولة.

هذا وقد عالجت العديد من الدراسات موضوع التقويم التربوي في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، وقد زاد الاهتمام أكثر خاصة بموضوع تقويم الأداء ، ذلك أن الممارسات التقويمية التي يعتمدها الأساتذة أصبحت لا تتماشى بما جاءت هذه المقاربة ، فاعتماد الأساتذة استراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم لم تعد ناجعة ، ذلك ان التلميذ يجب أن يبين ما يستطيع أداءه، كما يجب أن يبين كيف يستطيع توظيف تلك المعلومات والمعارف في وضعيات حياتية واقعية.

وفي هذا الإطار فان: " عملية تقويم الأداء تؤدي إلى معرفة واقع الممارسات الأدائية وتعمل على حفز الفرد للعمل ومساعدته على معرفة مواطن القوة لديه من اجل تطويرها وتحديد جوانب الضعف والعمل على معالجتها باستخدام الاستراتيجيات المناسبة " [1].

وانطلاقا من هذا فان إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء تعد من الاستراتيجيات التي تنطلق من فكر نظرية التعلم البنائية التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية والمعلم منظم للعملية التعليمية التعلمية ، وتستخدم هذه الإستراتيجية لتدريس نتاجات التعلم المهارية والوجدانية.

في هذا المجال تؤكد دراسة الباحث طه صالح حمود (2003/2002) أن أستاذ التعليم الثانوي ليس له الاطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه ، وان غالبية الأساتذة يعرفون التقويم على انه تقويم التلميذ من حيث النتائج المحصل عليها كما أن اغلب الأساتذة يستخدمون الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم [2].

وفي نفس الموضوع تؤكد دراسة عيسى بن فرج المطيري (2010/2009) ، حول الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة،تؤكد أن الكفايات اللازمة للتقويم المستمر لدى معلمي منطقة المدينة المنورة تتوفر لديهم بدرجة متوسطة فقط [3].

وفي نفس السياق أكدت دراسة الباحثة لبنى بن سي مسعود (2008/2007)حول واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، ان تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين ، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية ، كثافة المناهج التعليمية ، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد ، كما ان التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا [4].

مما سبق يتضح لنا أن إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء هو أسلوب تتم فيه عملية التعلم و التدريب عن طريق ممارسة التلميذ لمعارفه ،مما يدفع به إلى التفكير والتأمل ، والبحث ، فإتقان المادة الدراسية العلمية والتمكن منها يعد الهدف النهائي لها ، كما أنها ترمي إلى تعلم التلميذ الأساليب التفكيرية في مواقف مختلفة ، سواء في حياته الدراسية أو اليومية.

2- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن تحديث المناهج وتطوير عناصرها من خلال الإصلاح الجديد الذي شرع في تطبيقه ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003 ، كان ينظر إليه على انه السبيل الأمثل لتطوير التعليم , ولمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية من خلال تنوع أساليب التقويم , لكي يساير روح العصر وتحقيق الغايات والطموحات ، ولا سيما في هذا العصر الذي يتسم بالعلم والتقنية والتطورات العلمية والتربوية والانفجار المعرفي الهائل وثورة المعلومات والاتصالات

من خلال هذه الإصلاحات الأخيرة ، فان المدرسة الجزائرية ترفع الكثير من التحديات ، لعل من أبرزها المراهنة على نوعية المنتوج أي رفع مستوى المتعلمين لتجعل منهم محورا للعملية التربوية ,وكذا اعتماد منطق المناهج بدل منطق البرامج فاختارت بذلك بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات (التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف) و تتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الذي يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة,من معارف و سلوكات و قدرات و كفاءات ؟

- ما هي الوضعية التعلمية, الأكثر دلالة لإكسابه هذه الكفاءات و جعله يمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل مكتسباته السابقة(من معارف و مواقف و سلوكات)؟

- كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من انه قد تمكن فعلا من الكفاءات لمستهدفة ؟

من أجل هذا وجب تطوير في أساليب تقويم مهارات التلاميذ وأدائهم وعملياتهم ونتائجهم، أي التحول من الاختبارات التحصيلية التي تعد الوسيلة الوحيدة للتقويم إلى اعتماد استراتيجيات حديثة توفر صورة أكثر دقة عن تحصيل التلاميذ .

ولهذا سعت هذه الدراسة إلى معالجة الجوانب المرتبطة بتقويم أداء المتعلم في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ،وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما هو مشروع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية 2003/2000 ؟

2- ما المقصود بالمقاربة بالكفاءات وما هي عوامل ظهورها ؟

3- ما الفرق بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف ؟

4- ما المقصود بتقويم الأداء ؟

5- ما هي أهم الصعوبات التي تواجه المعلم أثناء تقويم أداء المتعلم ؟

3- أهمية الدراسة وأهدافها:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها موضوع تقويم الأداء وهذا في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات،أما أهداف الدراسة فتتمثل فيما يلي:

1- التعرف على أهم صيغ التقويم التي يعتمدها المعلمون أثناء ممارساتهم التدريسية.
2- الكشف عن مدى استخدام المعلمون لاستراتيجيات التقويم الحديثة وخاصة استراتيجية تقويم الاداء.
3- وصف وتحليل لواقع نظام التقويم التربوي الحالي في المؤسسات التربوية.
4- تزامن الدراسة مع التحولات والإصلاحات الوطنية التي يحتل فيها التقويم موقعا مميزا.
5- إفادة الزملاء المعلمون خاصة في تطوير استراتيجيات التقويم لديهم.
6- تفتح الدراسة المجال لبحوث علمية مستقبلية في مجال التقويم التربوي.

ثانيا- أدبيات الدراسة:

1- مشروع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية(2003/2000):

" لقد اثر انتخاب السيد عبد العزيز بوتفليقة رئيسا للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, بادر السيد الرئيس إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000 [(5)].

تتألف هذه اللجنة من **157** عضوا تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة وبالنظر إلى كفاءتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين. ولقد تم تكليف اللجنة بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل منسق ومنسجم.

في ختام الأشغال، التي استغرقت تسعة شهور، قدمت اللجنة تقريرها في شهر مارس 2001 للسيد رئيس الجمهورية فعرضه بدوره لنظر الحكومة.

كان التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية محل دراسة معمقة من طرف السلطات، ولقد كرس مجلس الحكومة خمسة اجتماعات لدراسة هذا الملف الشديد الأهمية استعرض خلالها على التوالي النقاط التالية:

- الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية وبالتحديات التي ينبغي عليها مواجهتها، وكذا المحورين الأول والثاني، من محاور الإصلاح وهما: إرساء منظومة للتكوين ولتحسين مستوى التأطير، من جهة، وتجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية من جهة أخرى.(اجتماع الحكومة في 03 فيفري 2002).

أما القطب الثالث في مشروع الإصلاح فيتعلق بإعادة تنظيم شامل للمنظومة التربوية (اجتماع الحكومة في 06 فيفري 2002) بينما خصصت النقطة الأخيرة في الاجتماع لفحص الإجراءات الخاصة بالتعليم

العالي و البحث العلمي و كذا دراسة الإطار العام لتنفيذ الإصلاح(اجتماع الحكومة في 06فيفري 2002) .

ثم تواصلت مناقشة مشروع الإصلاح في اجتماع آخر لمجلس الحكومة, انعقد في 06 مارس 2002 ، حيث قرر السيد رئيس الحكومة تشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي.

ثم انعقد اجتماع لمجلس الحكومة, بتاريخ 19 مارس 2002، خصص لفحص الخطة التي أعدها فريق العمل قبل عرضها على مجلس الوزراء.

في يوم 30 أفريل 2002 عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية لنظر مجلس الوزراء تحت إشراف السيد رئيس الجمهورية .

اتخذ مجلس الوزراء , بعد دراسة وافية للملف, عددا من القرارات, و الجدير بالذكر أن هذه القرارات قد تم إدراجها ضمن برنامج عمل الحكومة المصادق عليه من قبل المجلس الوطني الشعبي بتاريخ 27 جويلية 2002.

تتعلق تلك القرارات التي اقرها مجلس الوزراء, في اجتماعه يوم 30 أفريل 2002، بثلاثة محاور كبرى يمكن إجمالها في النقاط التالية :

أ- إصلاح مجال البيداغوجيا :

1- إصلاح البرامج التعليمية .
2- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية .
3- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة و التجريبية .
4- إعادة تأهيل شعبتي الامتياز في الرياضيات الأساسية و تقنيات الرياضيات و الفلسفة .
5- تعديل برامج التربية الإسلامية و التربية المدنية .
6- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.
7- تعزيز تدريس اللغة العربية.
8- ترقية و تطوير تدريس الأمازيغية.
9- تعزيز تدريس اللغة العربية.
10- ترقية وتطوير تدريس الأمازيغية.
11- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
12- إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.
13- إعداد وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار.
14- تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديد.

ب- إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البداغوجي والإداري:

1- تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعدة شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهدة تكوين وتحسين مستوى المعلمين.

2- تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

3- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.

4- إعادة بعث مسابقة التبريز.

5- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.

6- إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

ج- إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:

1- التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين 5سنوات.

2- تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من6 إلى 5.

3- تمديد مدة التعليم في المرحلة المتوسطة من 3 إلى 4 سنوات.

4- إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في3 فروع كما يلي:

- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .
- التعليم التقني والمهني والتكوين.
- التعليم العالي .

5- إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص.

تلك هي، بصورة وجيزة، أهم الجوانب المهيكلة للإصلاح التربوي كما أقرتها السلطات العمومية آنذاك .

غير أنه ينبغي التذكير بأن هذه التحديات متطابقة، بصورة حرفية، مع توصيات اللجنة الوطنية للإصلاح، وكل ما في الأمر أن مجلسي الحكومة والوزراء اكتفيا بإدخال بعض التصحيحات الطفيفة أو بتعميق بعض الجوانب العملية المرتبطة بالإصلاح.

2- ماهية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر , من اجل إعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها ,إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج ، التي تختلف عن الطريقة التقليدية أي المقاربة بالأهداف ذات الطابع التراكمي , أي أصبح الاهتمام منصبا على تكوين التلاميذ و إكسابهم الكفاءات الضرورية التي تسمح لهم بالتكيف مع محيطهم الاجتماعي والسياسي و الاقتصادي والثقافي. فما هي عوامل ظهور بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟ ما المقصود بهذه البيداغوجيا في الميدان التربوي؟ وما هي أوجه الاختلاف بينها وبين المقاربة بالأهداف؟

2-1- عوامل ظهور بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

لقد نشأت المقاربة بالكفاءات في ظروف ظهرت فيها الدعوة إلى إيجاد بديل تصحيحي لمقاربة التدريس الهادف , هذا الأخير الذي كان يركز على محتويات التعلم أكثر مما يركز على التكوين ، كما أن النظرة التجزيئية للمعرفة ، وكذا طريقة تحويلها للمتعلم إلى مجرد شيء يشبه الآلة من ابرز الانتقادات التي تعرضت لها مقاربة التدريس بواسطة الأهداف.

ويمكن أن نلخص أهم هذه الانتقادات ، في النقاط التالية [6] :

- عامل التطور الذي عرفته العلوم والتكنولوجيا, وما ارتبط بهذا التطور من توجه إلى الاستثمار, ومنه استثمار الموارد البشرية , بغية الرفع من مردوديتها , وهو ما لا يمكن تحقيقه دون تبني مقاربة أكثر فعالية.

- عامل التنافس وهاجس الجودة في الإنتاج , وهذا العامل كان وراء ظهور الكفاءة في ميدان العمل .وهو ما يؤكده جرار فيرنيو حين يقول ً أن الفرد ليس بحاجة إلى عناء كبير لفهم أن خطورة المنافسة والتطور السريع لأشكال العمل التي تتطلب المزيد من المعرفة والذكاء , هي التي ولدت الشروط المحددة لهذا الاهتمام المفاجئ بالكفاءة ً .

- عامل الاهتمام الذي حظي به النمو المعرفي في النظرية البنائية للتعلم , هذه النظرية التي جاءت بفكرة دعم الاكتساب التدريجي لاستقلالية التلاميذ في التعلم .

- لا يمكن فهم السلوك المحدد في الهدف الإجرائي دونما اهتمام بالعمليات والأنشطة المعرفية العقلية.

- يعد التدريس الهادف من أنواع التدريس السطحية والشكلية, فاصبح الفعل التربوي تعوديا وروتينيا ،يستبعد التفكير

والإبداع.

- يركز التدريس الهادف على الأهداف السلوكية دون الاهتمام بغايات التربية.

2-2- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

2-2-1- مفهوم الكفاءة:

أ- التعريف المعجمي:

في معجم Robert فانه : تدل كلمة ً كفء ً على القدرة على الحكم على شيء ما بمقتضى معرفة معمقة في مادة , ويكون الفرد الكفء هو الفرد القادر على القيام بشيء ما , وتحمل هذه الكلمة أيضا نفس المعنى الذي يدل على الفرد الخبير و المؤهل" [7] .

- وفي Dict. Encyclopédie de l'éducation (1998) فإننا نجده يعرف الكفاءة على أنها:" خاصية من خصائص الفرد الايجابية التي تسمح له بالتعبير عن قدرته على تنفيذ بعض المهمات".

ب- التعريف الاصطلاحي:

في الحقيقة هناك تعاريف عديدة للكفاءة ، حسب المجال الذي تنتمي إليه ، فلفظ الكفاءة في مجال القضاء على سبيل المثال يختلف عنه في مجال التربية والتعليم ، لهذا سنقتصر على ذكر التعاريف التي تتناول مفهوم الكفاءة في الميدان التربوي .

- الكفاءة هي :"إمكانية تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل وضعيات مشكلة" [8].

C'est pouvoir mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre des situations- problèmes.

- وهي ايضا: "إمكانية الفرد تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد(معارف، مهارات، مواقف...) بهدف حل فئة من الوضعيات المشكلة" [9].

La possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources, en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille des situations.

لفهم هذا التعريف أكثر يمكن أن نشرح المفاهيم الواردة فيه وهي :

- **قدرة الفرد(المتعلم):** حالة وعي حسي ووعي حركي ووعي سيكولوجي داخلي منبع إقدار الفرد على الفعل .

- **تعبئة:** فعل إشعالي لطاقة الفرد لاستدعاء واستحضار واستنفار موارد الفرد المختلفة، وملئها ذاتيا لأجل توظيفها في إنجاز مهمة. (حل وضعية ـ مشكلة)

- **الموارد:** هي مجموعة من المعارف الذاتية والمكتسبة المتداخلة فيما بينها والمستحكمة والمنسجمة والمنصهرة والمندمجة (معرفة, مهارات, قيم, مواقف, خبرة) ، وهي تنقسم إلى :

* **الموارد الداخلية :** تمثل مجموع ما يمتلكه المتعلم من القدرات العقلية العامة والتصوّرات والميول والاتجاهات والمهارات الحركية وعلاقتها بالمعرفة وبثقافة وسطه.

* **الموارد الخارجية:** وتشمل المعطيات والوثائق والأدوات والوسائل التي يكون الفرد بحاجة إليها لممارسة الكفاءة.

- **مجموعة موارد مدمجة:** مجموعة من الموارد الذاتية والمكتسبة المتداخِلة فيما بينها والمستحكِمة والمنسجمة والمنصهرة والمندمجة(معرفة ـ مهارات ـ قيم ـ مواقف ـ خبرة ...)

- **وضعية مشكلة:** وضعية إشكالية تتطلب تدخلا لمعالجتها ومقاربتها من خلال دمج مجموعة من الموارد .

- **مجموعة من الوضعيات المترادفة:** الوضعيات المترادفة أو المتشابهة أو المتكافئة هي وضعيات ذات معامل صعوبة واحد، بتفصلات وتفاصيل مختلفة، تمارس فيها الكفاءة، وتؤكد لنا تملكها. بمعنى تتطلب هذه الوضعيات نفس الكفاءة لحلها.

2-2-2-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

شعارها : لا نتعلم بالضرورة لنعرف ولكن نتعلم خاصة لنتصرف .

مبدؤها : حسب Meirieiu : أتعلم كيف أتعلم .

- يرى Perrenoud. P, (1998) أن :" المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل ، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها , واتخاذ القرارات وتكون عديمة القيمة إلا إذا توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها الشروع في الاشتغال مع الموقف " [10].

- لذلك فان المقاربة بالكفاءات : " هي احد جوانب تطور بيداغوجيا الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف ، فهذه الإستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم ، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة ، وبالتالي كل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة ومتنوعة ، معرفية ، نفسية وحركية" [11].

إذن المقاربة بالكفاءات:

هي طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكن المعلم من إعداد دروسه بشكل فعال , فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم ،فهي تخاطب المتعلم في الجوانب الكلية لشخصيته ، وتسمح له بتوظيف مكتسباته التعليمية ومعارفه في وضعيات جديدة ليحقق الكفاءة المطلوبة والوصول إلى درجة من الإتقان والمهارة.

كما تجعل من المتعلم :"محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم ، ومن المعلم منشطا ورفيقا ومرشدا وموجها" [12]، فهي تصور بنائي للتعلمات تسمح للمتعلم بإعطاء معنى للمعارف التي يدرسها ، وتكون هذه المعارف والإجراءات حاضرة للتوظيف عند الحاجة ، كما تسمح للمعلم بتطوير ممارساته وفق ما تتطلبه هذه البيداغوجية ، وذلك من خلال اهتمامه أكثر بالتلميذ ، كيف يتعلم ؟ كيف يسير أخطائه ؟ وكيف يقيمه ؟ دون إهمال الاهتمام بالمعارف .

2-2-3- مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات:

أ- مبادئ المقاربة بالكفاءات :

- البناء :حيث يتم :
- استرجاع واستحضار المتعلم للمعارف السابقة.
- ربطها بالمكتسبات الجديدة.
- تخزينها في الذاكرة .
- التطبيق : أي ضرورة الممارسة والتمرن من اجل التمكن .
- التكرار : تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات من اجل الوصول الى

اكتساب معمق للكفاءات .

- الترابط : أي المزاوجة بين أنشطة التعليم والتعلم وأنشطة التقويم وذلك قصد تنمية الكفاءة .

- الإدماج : ويسمح بممارسة الكفاءة عندما تكون مقرونة بكفاءة اخرى ، حتى يدرك المتعلم الغرض من تعلمه .

ب- أسس المقاربة بالكفاءات :

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي ،

- الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية الى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم كونه محور العملية التعليمية التعلمية .
- تعتبر المعرفة وسيلة لتحقيق الأهداف ، وهي تدخل ضمن وسائل متعددة لمعالجة مختلف الأنشطة.
- تجاوز الطريقة التقليدية المعتمدة على الحفظ والاستماع .
- عدم تجزئة الفعل التعليمي التعلمي ، بل ترافقه باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة فيما بينها.
- تمكن من اكتساب عادات جديدة ، ومهارات مختلفة ، مع ربط واقع التلميذ بمواضيع دراسته .
- تستجيب للتغيرات الحاصلة في المجتمع ، وإنتاج مواطن ماهر ، كفء .
- اضافة الى ذلك :"إعطاء دلالة للتعلمات بتكوين سياقات دلالية قريبة للواقع المعيش " [13].

3- أوجه الاختلاف بين المقاربة بالكفاءات و المقاربة بالاهداف:

يمكننا توضيح الفرق بين تصور كل من بيداغوجيا التدريس الهادف وبيداغوجيا التدريس الكفائي للعملية التعليمية التعلمية من خلال هذا الجدول:

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفاءات
التعلم	**التعلم**
- الربط بين المثير والاستجابة. - التركيز على تنمية السلوك. - التركيز على المتعلم وعلى محتويات الأهداف. - تسيير الدرس من طرف المدرس . - الانتقائية .	- الانطلاق من المعارف السابقة للمتعلم . - التركيز على تنمية القدرات والكفاءات. - التركيز على التعلم. - مساهمة المعلم في سير الدرس. - الشمولية.

- التضخم ألمفاهيمي .	- الاختزال ألمفاهيمي.
دور المدرس	**دور المدرس**
- المالك الفعلي للمعرفة - يتدخل باستمرار	- يعد وسيطا بين المعرفة والمتعلم - يسهل عملية التعلم الذاتي وينسق
التقويم	**التقويم**
- الاهتمام بالنتيجة - التركيز على التقويم التحصيلي النهائي.	- تتبع السيرورة التعليمية منذ البداية إلى النهاية. - التقويم تشخيصي وتكويني ونهائي.

كما يمكننا التمييز بين منطق التعليم الذي هو منطق التدريس الهادف ومنطق التكوين الذي هو منطق التدريس الكفائي ، من خلال هذا الجدول :

منطق التعليم	**منطق التكوين**
يتم التوظيف فيه على أساس الشهادة .	يتم التوظيف فيه على أساس الفعالية و المهارة.
يتم في وضعيات تهتم بتدريب الفرد على التفكير وعلى التحكم في المفاهيم .	يتم في وضعيات ترتبط فيها المعرفة النظرية بالمهارة التطبيقية.
يتم التركيز على تلقين محتويات أكاديمية جاهزة .	يتم التركيز على بناء الكفاءات المرتبطة بمهنة من المهن.
المدرس يصدر حكمه على نتائج الامتحانات	يصدر حكمه على أساس التدريبات والتربصات والاختبارات المرحلية.
يفحص التحصيل الدراسي.	يهتم بتقويم مدى التحكم في المهارات والكفاءات.
يتبع تبليغ منطق المعرفة المراد تبليغها .	يتبع نقل منطق التطبيق الملموس للمعرفة .

4- استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء:

4-1- مفهوم التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية:

- يمكن القول أن: "تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح ، أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات أو غير ذلك تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا ، أو هدفا تعليميا معينا" (14).

- ويرى Brualdi ,A (1998) أن : "تقويم الأداء هو مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهات محددة ينفذها بشكل علمي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له" (15).

- كما أن: " عملية تقويم الأداء تؤدي إلى معرفة واقع الممارسات الأدائية وتعمل على حفز الفرد للعمل ومساعدته على معرفة مواطن القوة لديه من اجل تطويرها وتحديد جوانب الضعف والعمل على معالجتها باستخدام الاستراتيجيات المناسبة " [16].

من خلال كل هذا نقول أن التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية هو قيام المتعلم بإظهار تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية ، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية ، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات وكفاءات في ضوء النتاجات التعليمية المراد انجازها .

2-4- مكونات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية:

يشتمل التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية على مكونتين رئيسيتين هما : مهام الأداء و وقواعد تقدير الأداء أو محكات الحكم على جودة ونوعية الأداء :

1- مهام الأداء :

تتطلب مهام الأداء إجراء عمليات أو سلسلة من الأنشطة ، أو أداء عمل معين بطريقة مناسبة ، ويصف Tucker. M.(1992) مهام الأداء بقوله :" لا تستطيع أن تقوم أداء التلاميذ ما لم تزودهم بأعمال ومهام ، ولا تستطيع أن تقوم درجة تحصيلهم ما لم يؤدوا بالفعل هذه المهام " [17]. مثلا : حل مسالة حسابية ، فيكون هنا التركيز على المهمة الأدائية وعلى النشاط أثناء أدائه . كما تتطلب مهام الأداء ابتكار أو تكوين نتاجات مركبة تحقق مستويات جودة معينة .

وتنقسم مهام الأداء إلى :

- **مهام محدودة :** أي أن يقوم المتعلم بأداء محدد في زمن قصير ، مثل : دراسة تغيرات دالة عددية تستدعي حساب النهايات ودراسة اتجاه التغير ورسم جدول تغيراتها.

وتستخدم هذه المهام عادة للتحقق من كفاءات التلاميذ في مهارات معينة ذات أهمية .

- **مهام موسعة :** يقوم المتعلم بالتفكير والبحث في مسالة معينة ويعطى وقتا كافيا لكي يظهر تمكنه من هذا الموضوع وعمق فهمه له .

- **عرض الأعمال :** أن يوظف المتعلم مهارات متنوعة لإبراز كفاءته في مجال معين ، وعرض نتاجه لكي يطلع عليها المعلم .

2- قواعد ومحكات تقدير الأداء :

يقصد بقواعد تقدير الأداء: " الجوانب التي يجب على المتعلم أن يؤديها من أجل تنفيذ مهمة أو نشاط أو إنتاج معين تنفيذا مناسبا" [18] وتعد هذه القواعد أساسا للتقويم الجيد للأداء .

وتنقسم قواعد تقدير الأداء إلى الأقسام التالية :

- قواعد تقدير محدودة: توضح خصائص الأداء الجيد للمهام المطلوبة، وما يشتمل عليه من مهارات وكفاءات. مثلا: عند حل التلميذ لمسألة رياضية فان قواعد التقدير تتمثل في التنظيم الجيد، الاستعمال السليم للأدوات، تقديم ورقة الإجابة.

فهذه القواعد تكون نوعية تقتصر على مهام محدودة .

- قواعد تتميز بالعمومية : فهي توضح خصائص الأداء الجيد لمهام موسعة ، وما يتضمنه من مهارات وكفاءات ، وذلك للحكم عل جودة الأداء .

- ملاحظات المعلم المنظمة : يقوم المعلم بملاحظ تلاميذه في مواقف تعليمية تعلمية.

4-3- الفعاليات التي تندرج تحت إستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية:

تعد الفعاليات الآتية نموذجا ملائما لتطبيق هذه الإستراتيجية :

- **التقديم :** حيث يقوم المتعلم بتقديم عرض مخطط ومنظم ، لموضوع محدد وفي وقت محدد ، لإظهار مدى امتلاكهم لكفاءات محددة .

مثال على ذلك : يقدم التلميذ كيفية حساب القيم المضبوطة لبعض الأعداد الصماء باستخدام الحاسبة العلمية .

- **العرض التوضيحي :** عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم لتوضيح مفهوم أو فكرة لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة .

مثال على ذلك : يوضح المتعلم مفهوم المتتاليات الحسابية والهندسية من خلال نسبة الفوائد التي يقدمها بنك سنويا.

- **الأداء العملي :** إجراء عملي لإظهار المعرفة والمهارات ،والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهات مجددة ينفذها عمليا .

مثال على ذلك : انجاز المتعلم لمجسمات وأشكال هندسية كالمكعب ، متوازي مستطيلات ...الخ وذلك باستعمال الورق المقوى .

- **العرض :** أي يقوم المتعلم بعرض إنتاجه الفكري والعملي ، لإظهار مدى قدرته على توظيف معارفه ومهاراته في مجال معين .

مثال على ذلك :يعرض المتعلم طريقته التي حل بها مسالة رياضية مع الرسومات إن تطلب ذلك .

- **المحاكاة :** حيث يقوم المتعلم بتطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في مواقف حياتية.

مثال على ذلك : يقوم بحساب الكلفة الهامشية للربح من خلال دراسته للاشتقاقية.

5- أهم الصعوبات التي تواجه المعلم أثناء تقويم أداء المتعلم:

5-1- نقص التكوين:

إن نجاح الإصلاحات الأخيرة التي أقدمت عليها وزارة التربية الوطنية والتي تم من خلالها اعتماد التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، لا بد له من أساتذة أكفاء قادرين على تنفيذ تلك البرامج وتقديم مردود جيد ، فأصبح دور المعلم محصورا في التوجيه والإرشاد ، دون تقديم المعارف جاهزة للتلاميذ ، كما أصبح دوره يكمن في مدى قدرته على إثارة التفاعل بطرق مشوقة ومتنوعة وتقويم أداء التلاميذ بطرق موضوعية وأساليب مناسبة .

غير أن هذا الدور الذي ينبغي عليه أن يقوم به لا يأتي إلا من منطلق سليم وركيزة صلبة ، هي التكوين الجيد الذي بواسطته يستطيع الأستاذ التكيف مع الظروف الجديدة للعمل ، ومن خلاله يتمكن من تأدية واجبه على أكمل وجه .

لكن العديد من الدراسات ومنها دراسة للباحثة الباحثة لبنى بن سي مسعود (2008/2007) في دراستها حول واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت إلى أن 50% من المعلمين غير راضين عن التكوين المقدم لهم ، وهو ما أكده أيضا ارزقي بركان:"إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم" [19].

وهذا عكس ما أوصت به وزارة التربية الوطنية أن :" تنفيذ المنهاج الدراسي يتطلب أن يكون الأستاذ قد تلقى تكوينا معرفيا متخصصا يجعله قادرا على التحكم في المعارف المرتبطة بمجال تخصصه من ناحية ، وتكوينا مهنيا (تربويا) يمكنه من أداء مهامه أداء كاملا من ناحية ثانية" [20] .

إن تكوين المدرس ، عادة ما ينصب في الجوانب الأربعة التالية وهي : التحكم المعرفي ، القدرة على توصيل المعارف العلمية إلى المتعلمين ، الإلمام بمبادئ ونظريات سيكولوجيات التعلم ، الجانب العلائقي ، إلا انه نادرا ما يتم تكوينهم فيما يخص كيفيات تقويم التلاميذ ، وخاصة ميدان التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات" [21] .

5-2- نقص الوسائل البيداغوجية والمراجع المعرفية:

إنّ إعطاء معنى للمعارف المدروسة وبنائها يتم من خلال مختلف الوضعيات والمشكلات التي يحلّها التلميذ بنفسه، كما أن تقديم هذه المعارف في قوالب إجرائية يسهل امتلاكها. و في هذا الإطار فان :" الحاسوب و الحاسبة يوفران للتلميذ فرصا عديدة للتجريب سواء كان ذلك في الميدان العددي أو في ميدان الإحصاء والاحتمالات من جهة، ومن جهة أخرى كون وسائل التقنيات الجديدة حاضرة أكثر فأكثر في محيط التلميذ وباعتبار أن كل التلاميذ مطالبون باستعمال هذه الوسائل في حياتهم المهنية مستقبلا، فإنّ تعلّم الرياضيات يمكن، في هذا الإطار، أن يستقّل ويستفيد من مختلف التجارب حول المواضيع المدروسة وهو ما يجعل هذه الأدوات تساهم في التكوين العلمي للتلاميذ" [22].

إن توفر المراجع والمصادر المعرفية لدى كل من التلميذ والأستاذ ، يساعد كثيرا على معالجة الكثير من الوضعيات ، فيستطيع الأستاذ الاستئناس بتلك المراجع لبناء وضعيات مرتبطة بواقع التلميذ ولها الكثير من الأهمية بالنسبة إليه ، وكما ذكرنا فانه من بين مكونات الوضعية المشكل ، الوسائل المادية ،إذ أن :" تنفيذ المنهاج في طور التعليم الثانوي يتطلب توفير مجموعة من الوثائق التي لا غنى عنها لتحقيق الكفاءات المستهدفة" (23).

3-5- تقويم الأداء يتطلب الكثير من الجهد والوقت:

لعل من أبرز ما جاءت به بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هو أنها جعلت من التلميذ محورا للعملية التعليمية التعلمية ، فلا يأخذ المعلومة جاهزة بل عليه الوصول إليها ،وهذا ما أكدت عليه وزارة التربية الوطنية من خلال توجيهاتها المنهجية حيث أن :" البرنامج يتفادى تقديم المعرفة جاهزة للتلميذ ليتلقاها في قوالب معدة سلفا ، لذلك فالأستاذ مدعو إلى اختيار الأنشطة التعليمية والمشكلات التي تخدم وتنمي روح الابتكار والإبداع لدى التلميذ" (24).

كما جعلت الممارسات التقويمية جزء من العمل اليومي للأستاذ ، مثل تحضير الوضعيات التقويمية إلى كيفية معالجتها ، ولعل كل هذا يتطلب من الأستاذ بذل الجهد الكبير لإنجاح هذه العملية ، كما يتطلب ذلك توفير الوقت اللازم ، فالممارسات التقويمية الحالية تأخذ وقتا معتبرا ، حيث أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تجعل من التلميذ:"محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم ، ومن المعلم منشطا ورفيقا ومرشدا وموجها" (25).

4-5- اكتظاظ التلاميذ داخل القسم:

اهتمت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بتفريد التعليم ، فكل تلميذ بتعلم حسب قدراته وإمكاناته ، وهذا ما يدعو إلى قياس وتقدير مدى تطور هذه الكفاءات على مستوى كل تلميذ من البداية إلى نهاية العملية التعليمية التعلمية حتى تتبين نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم كل تلميذ ، فتعالج نقاط الضعف وتعزز نقاط القوة .

لكن بالنظر إلى حجم أقسامنا اليوم فإننا نجدها مكتظة بالعدد الهائل من التلاميذ ، وهو ما سيؤدي حتما إلى التأثير على السير الحسن للعملية التعليمية التعلمية ، ومنه التأثير على قدرة الأستاذ على معالجة وضعيات مشكل في مختلف ميادين التعلم المقررة.

الخاتمة:

بعد هذا العرض يمكننا القول أن التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، وخاصة ما يتعلق بجانب التقويم ، يتطلب إرادة قوية من كل عناصر العملية التربوية وخاصة التعليمية التعلمية ، سواء المعلم ، المتعلم ، المشرف التربوي ، إن تقويم أداء المتعلم ضرورة لا بد لمعلمينا إدراكها ، ولا بد من تطبيق استراتيجياتها ، ذلك لما لها من عائد كبير على مردود تلاميذنا ، فتقويم الأداء يظهر من خلاله قدرة المتعلم على توظيف ما تعلمه من معارف ، ولا يمكن أن تبقى المعارف النظرية في معزل عن التطبيق في حياته اليومية، لذلك لا بد من الاهتمام بهذه الاستراتييجة، وعليه يمكن أن نوجز هذه التوصيات:

الاقتراحات والتوصيات :

* ضرورة تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي ، وكيفية التطبيق الجيد لاستراتيجيات التقويم الحديثة ، وخاصة الوضعيات التقويمية كالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية ، بالإضافة إلى استغلال الملاحظة في عملية التقويم.

* ضرورة إشراك الأساتذة واستشارتهم في كل تغيير أو إصلاح، فالأستاذ هو المعني بتنفيذ ما جاءت به المناهج ، لذلك يجب استشارته وإشراكه في هذه الإصلاحات حتى يتسنى له فهم كل ما جاءت به ومن ثم تنفيذها وتطبيقها بصورة جيدة.

* استحداث مناصب مالية جديدة لتخفيف العبء على الأساتذة ، فنجد أن العديد من الأساتذة يدرسون أكثر من النصاب القانوني والمحدد ب 18 ساعة في الأسبوع ، حيث يصل البعض إلى تدريس 24 ساعة أسبوعيا أو أكثر وتسند له أكثر من 05 أقسام ، لذلك لا يمكنه تطبيق ما جاءت به بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

* تكييف مضامين المناهج التعليمية مع وقت الحصة الدراسية حتى يتوافق عامل الوقت والجهد مع مضمون المنهاج ، فنجد العديد من الدروس تحتاج إلى وقت كبير لإنهائها وفهمها من طرف التلاميذ ، في حين يخصص لها وقت محدد.

*الاهتمام بجميع سنوات التعلم في المرحلة الثانوية وعدم التركيز فقط على السنة النهائية وإهمال السنوات السابقة ، فنجد - خاصة في السنوات الثلاثة الأخيرة – متابعة تقدم برنامج السنوات النهائية وضرورة إنهائه في الوقت المحدد ، في حين لا نجد أي اهتمام بتقدم برنامج السنوات الأولى والثانية ، حتى أنه أثناء غياب أحد أساتذة الأقسام النهائية في مادة معينة يتم تعويضه بأحد أساتذة السنوات الأولى والثانية ، حتى لا يتأخر تنفيذ برنامج السنة النهائية.

* تخفيض عدد التلاميذ في الأقسام وذلك بفتح أقسام موازية من أجل التقليل من الاكتظاظ.

قائمة الكتب باللغة العربية :

1- محمود عبد المسلم الصليبي (2008): الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية، دن، ط1، لبنان.
2- طه محمود صالح (2002) :واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر.
3- عيسى بن فرج المطيري (2010): الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة ، أطروحة دكتوراه في العلوم التربوية ، جامعة ام القرى، السعودية.
4- لبنى بن سي مسعود (2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة قسنطينة
5- بوبكر بن بوزيد (2009) : اصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات ، دار القصبة للنشر ، دط، الجزائر.
6- محمد بوعلاق (2004): مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات قصر الكتاب ، البليدة ، الجزائر .
7- محمد بوعلاق، المرجع السابق،ص21.
8- Scallon Gérard(2007):L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,deboœck ,canada.
9 - Xavier Roegiers (2006): la pédagogie de l'intégration en bref.
10- وزارة التربية الوطنية (2005):المجموعة المتخصصة لمادة الرياضيات ، الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الأولى ثانوي ،الجزائر.
11- الربيع بوفامة (2002): تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ، ط2 ،الجزائر.
12- إبراهيم قاسمي (2004) : دليل المعلم في الكفاءات ، دار هومة ،دط ،الجزائر.
103- لخضر زروق (2003): تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات ، دار هومه ، دط، الجزائر.
14- صلاح الدين محمود علام (2004): التقويم التربوي البديل، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.
15- راشد حماد الدوسري (2004): القياس والتقويم التربوي الحديث ، دار الفكر ، ط1 ،عمان ،الأردن.
16- محمود عبد المسلم الصليبي ،المرجع السابق،ص56.
17- صفاء الأعسر وآخرون (1999): أبعاد التعلم تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم ، دارقباء للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، القاهرة.
18- صلاح محمود علام،المرجع السابق ،ص29.

19- أحمد يعقوب النور (2007): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الجنادرية للنشروالتوزيع ، دط، عمان ، الأردن.
20- وزارة التربية الوطنية،المرجع السابق،ص126.
21- ميلود زيان (1998): أسس تقنيات التقويم التربوي، منشورات ثالة، دط، الجزائر.
22- وزارة التربية الوطنية،المرجع السابق،ص03.
23- وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق ،ص126.
24- وزارة التربية الوطنية ،المرجع السابق،ص26.
25- ابراهيم قاسمي،المرجع السابق،ص47.