

## إشكالية تقويم الكفاءة

أ/ سعيد عميار

المدرسة العليا للأساتذة

بوزريعة \_ الجزائر \_

يُطرح التقويم بالمقاربة بالكفاءات اليوم كأحد أهم المحاور التي تتطلب عناية خاصة ذلك لأن الجديد في صياغة المناهج يتطلب تجديدا في التقويم. و إذا لم تُدخل التغييرات المناسبة، و في الوقت المناسب سيَدْفَعُ الكثير من المعلمين التحول إلى أساليب التقويم التقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات.

لأن الكفاءة عملية معقدة ، ونتاج نمو متواصل ، تتطلب تبعا لذلك ممارسات تقييمية مميزة ، وفق مراحل وإجراءات خاصة ، و تلازم بين عمليتي التعليم و التقويم.

ومن هنا كان لابد من الإحاطة بموضوع التقويم وتقديمه في مشروع المنظومة التربوية الجزائرية في تطبيق المناهج الموضوعة وفق المقاربة بالكفاءات ، مع ضرورة توفير الأدوات البيداغوجية المناسبة لتحقيق نتائج إيجابية على أرض الواقع.

و عليه فإن السؤال المطروح هو كيف يتم الانتقال من تقييم التعلّات المعمول بها في إطار بيداغوجيا الأهداف التي تنحصر في مجرد إيصال المعلومات ، مع اعتماد إجراءات تقييمية مبنية أساسا على استرجاع المعلومات الملقنة ، إلى التدرج في إقامة تنظيم لتقييم الكفاءات التي يفترض من البرامج الجديدة أن تصوغها ويكتسبها التلاميذ؟

ولإجابة على هذا السؤال يعتقد الباحث أن للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية ؛ فإن التقويم باعتباره أحد مكوناتها، لابد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي، لأن التقويم ما هو إلا مكون من المكونات الرئيسية لكل مقاربة.

وعليه نجد أن هناك تصنيف آخر ، اعتمده الباحثون و المهتمون بالمنهجيات الخاصة بمختلف أشكاله . وقد بني هذا التصنيف على أهم المرجعيات الأساسية للتقييم ، و التي ساهم في وضعها كل من هؤلاء الباحثين: "اسكريفن" 1967 Scriven و "بلوم" 1971 Bloom ، و ليندة علال 1980 Allal.

و"دولاندشير" 1974 De Landsheere ، و لكاردينى Cardinet 1984،1986 ، و يرتكز هذا التصنيف على ثلاثة أنواع رئيسية من التقويم و هي:

- (1) التقويم التشخيصي : L'évaluation diagnostique ،
- (2) التقويم التكويني أو البنائي أو التتبعي L'évaluation formative ،
- (3) التقويم الإجمالي أو النهائي L'évaluation Sommative .

### 1. التقويم التشخيصي: L'évaluation diagnostique

وهو إجراء عملي، يتم في بداية الفعل التعليمي ،للحصول على بيانات ومعلومات عن كفاءات ، وقدرات ، و معارف ومهارات المتعلم السابقة و الضرورية لمواصلة التعلم ، وتتحصر وظيفته في تحديد نقطة البداية المناسبة ، التي سيستند إليها الفعل التعليمي ، تحديد نوع الاضطرابات و النقائص ، هذا لأن التشخيص في مقارنة التدريس بالكفاءات، ليس عملية معزولة أو منفصلة عن المسار التعليمي بل مدعمة وأساسية و مكملة لهذا المسار ، وهذا ما جعل "دي لورم Delormes يرى أن التشخيص لا يقع على جزء من كل ، إنما يأخذ بعين الاعتبار النسق المنظم لوضعية ما .

لأنه بواسطة التشخيص و في فترة وجيزة، يمكن تصور حالة ما ، أو كفاءة ما بكل تعقيداتها. وهذا ما جعل "دي لورم" يدرج التشخيص في سياق العمل التعليمي و لا ينفصل عنه و في نفس هذا الاتجاه يضيف "دي كورت" ( De Cortes et Al 1996 ) أنه على الرغم من أن الغرض من تكوين الكفاءة غرض عملي ، فإن العمليات المعرفية كالمعرفة والفهم والتحليل والتطبيق والتركيب والتقويم وغيرها من العمليات ، تعد أساسية في عملية التعلم ، عليها يتوقف ظهور الكفاءة مما يستوجب من المكون تقويمها للتأكد من المستوى القاعدي الذي ينطلق منه المتعلم.

وعليه فإن التقويم التشخيصي يقوم على التقاط مؤشرات و معلومات ، بناءا على ثلاث نشاطات رئيسية هي:

- تقييم الوضعية المحيطة ، لفرز المعوقات و الموارد و تمثلات الأشخاص المعنيين ؛
- صياغة مظاهر وسمات الوضعية، في شكل صعوبات محددة، و رغبات وتوقعات؛
- تحويل هذه المظاهر إلى مشكلات تحتاج إلى حلول ، وتساعد على رسم خطة مع إيجاد هذه الحلول ؛
- ويساهم التقويم التشخيصي في عملية إدراك إمكانات تعلم التلميذ و إيقاع تعلمه ، من حيث:
- نقص مؤهلاته لأداء مهام معينة؛

- تحديد مستوى معارفه غير المكتملة حول أساسيات المحتوى التعليمي؛
- ترشيد التعليم في ضوء إمكانات التلميذ و إيقاع تعلمه؛
- فحص عادات سيئة يكون التلميذ قد اكتسبها سابقا ، وأصبحت تكون عائقا أمام تصوره و إدراكه الموضوعي للأمور؛
- فحص ضعفه ، على مستوى نقل معارفه وتعميمها في وضعيات جديدة؛
- نقص صرامة مواجهته للمشكلات ، بسبب فشله السابق أو غياب الرغبة والتحفيز الضروريين للإقبال على التعلم
- ويمكن أن نميز ، بين مرحلتين من التشخيص هما:

أ - **تشخيص وصفي: Diagnostique descriptif**: ويسعى إلى تحديد مواطن الضعف ومعارف مهارات التلاميذ ومع اللحظة التي حدث فيها هذا الضعف. و للتمكن من هذا التجديد ينبغي تعيين الخطوات و الصعوبات التي يصادفها المتعلم.

ب - **تشخيص الأسباب: Diagnostique étiologique**: بينما هذا الأخير هدفه تشخيص أسباب التعثر اعتمادا على نمطين متميزين من المتغيرات ؛ باعتبارها عوامل ترجع إلى المتعلم ، وعوامل ترجع إلى العملية التعليمية نفسها ، مثل ملائمة الأهداف للتلاميذ أو نجاعة الوسائل التعليمية (عبد الكريم غريب ومن معه معجم علوم التربية ، 1998 ، ص387،386،384) .

## 2. التقويم التكويني أو البنائي: L'évaluation formative

وهو كذلك إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي ، الذي يتم أثناء الفعل لمعرفة مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف المرسومة الوظيفية ، أن يقدم بسرعة ، التغذية الراجعة المفيدة لمواصلة التعلم ومعالجة الصعوبات الممكنة خلال تعلمه ، وذلك لجعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من متابعة مساره التعليمي في شكلها التصاعدي.

ويتم هذا النمط تماشيا مع تدرج مراحل الكفاءة. الذي يراه التعليميين و البيداغوجيين من بينهم **F Raynal** 1997 - أنه أنسب الأساليب و أكثرها ملائمة للتقويم التكويني ... " كما يرتب " **Abernot 1996** خطوات التقويم التكويني كما يلي:

- تحديد الأهداف على مستوى الكفاءات القاعدية **Compétences de base** أو المرحلية.
- ترتيب الأهداف ترتيبا هرميا.

- وضع مؤشرات لكل كفاءة من الكفاءات القاعدية أو المرحلية.

- تحديد المحك: في التقويم التكويني لا يعتمد المعيار كمرجع وهذا بإبراز الأهداف الإجرائية التي نقيس في ضوءها الأداء.

- إعداد بنود الاختبار بحيث تتخذ الأسئلة صورة انجازات عاجلة ،سريعة ، آنية ، جزئية يكون تدرجها تبعاً لتدرج الأهداف الإجرائية ومقاطع التعليم.

يستفاد مما سبق أن التقويم التكويني يقدم مساعدة هامة لواضعي المنهاج ، لأنه يزوده بتغذية راجعة عن كيفية تنفيذ المنهاج و يمكنه من اتخاذ قرارات قصد تطوير مستواه وأدائه.

وبناء على هذه الوظائف التي يسعى التقويم التكويني إلى تحقيقها ، يمكن اعتبار هذا الشكل من التقويم إجراء نقوم به خلال عملية التدريس من أجل تتبع مجهودات التلاميذ وقياس الصعوبات التي تعترضهم ، وبالتالي التدخل من أجل تذليل تلك الصعوبات وسد ثغرات التدريس ومواطن النقص الملاحظة عند التلاميذ ؛ وهو بذلك يتيح للمتعلم إمكانية:

- معرفة درجة مواكبته للدرس الجديد؛
- معرفة نوع الصعوبات التي تعترضه؛
- تقييم مجهوده وتصحيحه؛
- تنظيم عمله و ترشيده .(عبد الكريم غريب، 2005 ص 386 - ط 5 )

كما يتيح التقويم التكويني للمعلم:

- إمكانية تمييز الفروق بين التلاميذ؛
- فحص جودة التعليم ووسائله؛
- معرفة صعوبة المضامين؛
- التحكم في عملية تدرج المقاطع المكونة لسيرورة الوحدة أو المجزوءة التعليمية.

بالإضافة إلى هذه الإمكانيات التي يخولها التقويم التكويني ، فإنه يساعد على فحص العلاقة بين الأهداف العامة والكفاءات أو السلوك أو المهارات المكتسبة خلال المقطع التعليمي ، وتعرف مدى مساهمة هذه الأخيرة في بلوغ الأهداف المنشودة ... " (نفس المرجع السابق) وتجدر الإشارة هنا أن الصفات الإيجابية العامة ، التي يفترض أن يتحلى بها التقويم التكويني تتمثل في :

- القابلية للتطبيق بالنسبة للمعلم ،

- الفعالية بالنسبة للمتعلم ؛

بمعنى أن مستلزمات التقييم التكويني للكفاءات ، تتلخص في الفعالية التعليمية و سهولة التطبيق البيداغوجي.

### 3. التقييم الإجمالي أو النهائي: L'évaluation Sommative

ولا يختلف الأمر بالنسبة للتقييم الإجمالي فهو أيضا إجراء عملي يتعلق بنهاية الفعل التعليمي ، يحص مدى بلوغ الأهداف النهائية التي قد تتعلق بدرس ، أو وحدة دراسية ، أو مقرر أو سنة دراسية ، أو مرحلة تعليمية ، كاملة ، بهدف إعطاء درجات تسمح بالانتقال من مستوى لآخر. و تجدر الإشارة هنا أن العلاقة وطيدة بين الأنواع الثلاث من التقييم يرتبط كل واحد منهما بالآخر ، ويمكن أن يصبح أحدهما محل الآخر حسب الأغراض.

وفي هذا الصدد أوضح " **Bellenger. PH Pigallet .L.1998** " أن الهدف النهائي أو الإجمالي عموما يهدف إلى قياس مستوى تحصيل المتعلم مقارنة بأهداف تكوينية محددة سلفا. بينما التدريس بالكفاءات النهائي يركز على الكفاءات الختامية المدمجة، المنتظر ظهورها في نهاية فترة تعليمية أو طور تعليمي أو مقرر دراسي. كما يرمى إلى سبر مكتسبات التلميذ المعرفية والوجدانية للتعرف على مدى بلوغ الملمح المستهدف في نهاية التكوين.

و ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات، هو التوصل إلى نتائج ملموسة وإجرائية للتعليم لأن "الوظيفة الأساسية في التكوين ليست هي التعلم من أجل الاكتساب، إنما من أجل الممارسة و التطبيق..." يستفاد من هذا أن التقييم النهائي ذو طابع شمولي تشترك فيه أطراف عدة من حيث أنه حوصلة لمجمل مكتسبات و مهارات المتعلم ، يتم بغرض إثبات كفاءات في مجال معين وهو يؤدي بذلك وظيفة تأهيل.

و لأن للتقييم النهائي دور حاسم في مسار المتعلم التعليمي والتي تتمثل في كونه أساس التوجيه المدرسي و المهني ، والذي يتوقف كذلك على مدى مصداقية التقييم. فإنه بقدر ما يكون التقييم النهائي سليما بقدر ما يكون التوجيه صحيحا وفعالاً.

### **3 4 خطوات التقييم النهائي:**

يحدد " **Gillet.1980** " عدة خطوات أساسية ينبغي إتباعها في التقييم النهائي هي:

- تعريف الكفاءة أو الكفاءات المراد تقييمها ووصفها وصفا دقيقا.

– عزل الوضعية أو الوضعيات التعليمية بالكفاءة مع وصف الظروف التي تجري فيها الكفاءة. لأن الكفاءة لا يمكن فصلها على المجال العمل و الممارسة ، و لا يمكن ملاحظتها وقياسها إلا في سياق وضعيات حية.

– حصر المؤشرات الدالة على وجود الكفاءة.

– تحديد محكات الحكم على الكفاءة ..

– تحديد ووصف القدرات التي تتطوي عليها الكفاءة و السلوكات التي ينبغي أن يظهرها المتعلم في نهاية مساره التعليمي.

– تحديد الأهداف التربوية لكل مرحلة من مراحل الدرس بحيث تغطي هذه القدرات الأهداف التربوية في المجالات الثلاثة.

– تحديد المحتويات ( معارف مواقف مهارات ) التي تستلزمها تحقيق هذه الأهداف.

– وضع جدول تخصيص تتقاطع فيه القدرات والمحتويات المحددة.

– استخلاص من الجدول المؤشرات السلوكية الدالة على الأداءات المطلوبة في الكفاءة.

– تحديد الأوزان وعدد الفقرات لمختلف الجوانب المتصلة بالكفاءة.

– بناء أداة للتقويم أي إعداد التمارين والأسئلة بحيث يختبر كل سؤال جانبا من الكفاءة.

و في نفس هذا الاتجاه يشير ( روجيير 2002 X, Roegiers ) في بحوثه حول الكفاءات، إلى ثلاثة

وظائف رئيسية في تقويم الكفاءة هي:

– وظيفة توجيه التعلم، **Orientation de l'apprentissage** ويقصد بها الوقوف عند

المكتسبات السابقة للمتعلم لتميمتها باعتبارها أساسية لبناء التعلم الجديدة.

– و وظيفة التعديل والتصويب **La fonction de régulation** و تتصل بمرحلة العمليات

وتتدرج في سياق عملية التعليم والتعلم.

– و وظيفة التأهيل **La certification** تتصل بمخرجات التعليم وتعني إثبات المؤهلات.

وهذا ما يبرر كون التقييم الإجمالي أساسيا في اتخاذ قرارات التطوير والتعديل بالنسبة لمنهاج وسائل

التعليم ، فهو إجراء عملي نقوم به عند نهاية التدريس من أجل التأكد من أن النتائج المرجوة من عملية

التدريس قد تحققت فعلا ؛ وهو بذلك يتيح لنا تحديد النتائج الفعلية للتعلم ، وحصيلة مجهود التلاميذ ومقارنتها

بالنتائج المتوخاة . و بالتالي فحص الكفاءات المطلوبة و الإجابة على أسئلة مثل: هل هناك روابط وعلاقات

بين الأهداف أو الكفاءات المنشودة ؟ وهل يمكن نقل المتعلم إلى مستوى لاحق ؟

### 3 2 أغراض التقييم الإجمالي:

و يتمثل في أربعة نقاط كالتالي:

1. تقدير التحصيل النهائي للتلاميذ؛

2. تزويد المقيم بمعلومات تساعد على اتخاذ قرارات الحكم على التلاميذ حكماً عادلاً

وموضوعياً؛

3. تقدير نجاعة المنهاج الدراسي؛

4. التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

و يهتم أيضاً التقييم الإجمالي عادةً بالمواصفات العامة للتلميذ و بالأخص تلك التي يتوخى المنهاج بلوغها؛ لذلك يلزم إعداده بكيفية تراعي كافة جوانب المادة، دون أن يكون مقتصرًا على جانب دون آخر يلعب فيه الحظ دوراً أكبر. ويعتمد على:

– جمع المعطيات و المعلومات الضرورية؛

– إجراء التقييم التكويني، على عدة مقاربات وشروط منهجية أساسية، تتلخص أساساً في:

• تحليل إنجازات متفردة بغاية تقييم مستوى التحصيل بخصوص مكونات الكفاءة؛

• ملاحظة سلوك شمولي من أجل تقييم الكفاءة والتحكم فيها؛

• مراعاة التلميذ، عند الإقبال على إجراء تقييم تكويني؛ اعتباراً عند التقييم لكافة مستويات الأهداف

تسخير مختلف أشكال التغذية الراجعة مع تنوع مصادرها.

### 3.3 أدوات مقارنة التقييم الإجمالي:

على عكس التقييم التكويني، الذي يهدف إلى تتبع التعلم في سيرورة التقدم نحو الأهداف، فإن التقييم الإجمالي يسعى إلى إخبار كافة الفرقاء بحصيلة التعلم النهائية عند محطة معينة. يكتسي هذا الإخبار المنتظم أهمية كبيرة خصوصاً، وأن المجتمع بحاجة إلى تلك المحطات الثابتة في بحثه على حصيلة عامة حول مستوى تحصيل الكفاءات والتحكم فيها، للتمتع بإمكانيات التعميم من وضع إلى أوضاع أخرى. كما يهدف التقييم الإجمالي إلى تحديد نوع التعلمات التي اكتسبها المتعلم، عند نهاية مرحلة، وبخصوص مجموعة من الأهداف الإدماجية. بمعنى أن إجراء التقييم الإجمالي الذي نبحت من خلاله على نتائج عامة تسمح بإصدار أحكام نهائية وموضوعية حول التعلم وتكون قابلة للتعميم، يتطلب مراعاة ثلاثة أبعاد جوهرية و هي الوقت، والعمل والفعالون. ( محمد فاتحي 2004 ص 160).

كما يتمثل الهدف الختامي لهذه المقاربة ، في الوصول بالمتعلم إلى أن يعي نقائصه ، بل وأن يعي أيضا ، إمكانياته وموارده ، بحيث يستطيع بمفرده أو بمعاونة حصرية من غيره ، أن يتوصل إلى التكفل بنفسه ويقيم نفسه بنفسه ، وإلى تحديد احتياجاته والنظر في الحاجات التي يمكنه إرضائها بمفرده وتلك التي ينبغي أن يبحث عن معلومة بشأنها أو أن يتلمسها ويعد هذا أمرا جوهريا بالنسبة إلى خياراته المستقبلية وإلى تكوينه الإجمالي.

### 3 4 متطلبات التقييم الإجمالي: تتمحور متطلبات التقييم الإجمالي للكفاءات في ثلاثة

متطلبات رئيسية، هي:

#### 1. ثبات الحكم **Stabilité des Jugements**، كيفما كانت ظروف الملاحظة والقياس وجمع المعطيات

، وهي إضفاء على الخلاصة صفة الصلاحية والاستقلالية عن ظروف جمع المعطيات، علما أن كل وضعية للتقييم ، تتطلب وضع خطة خاصة بها ؛ مما يستوجب الالتزام بمجموعة من المبادئ المنهجية ، بغاية تقوية الجانب الصحيح في نتيجة القياس على جانب الخطأ في كل مناسبة للقياس.

#### 2. الشفافية بخصوص إجراءات التقييم **Transparence des Procédures d'Evaluation**

بالنسبة لكافة المعنيين ، فإنها تسعى لضمان الوضوح بخصوص الغاية من التقييم ، وبالضبط مما هو منتظر من مختلف الفرقاء لتفادي الغموض والضبابية في المهام ؛ ليدرك كل واحد من المعنيين بالتقييم ، ما هي المعارف والكفاءات التي نريد مراقبتها ؛ ليدرك كل واحد من المعنيين بالتقييم ، والشهادة على تحصيلها.

#### 3. القبول **Acceptabilité** من طرف الأوساط الاجتماعية والتربوية. إضافة إلى ما سبق تعتبر عتبة النجاح أو التحكم ، موضوع خلاف بين كافة المعنيين ، من معلمين وتلاميذ وأولياءهم. وبناءا على ذلك، جاءت ضرورة الدعوة إلى مقابلة وجهات النظر المختلفة، بغاية التوصل إلى حل توافقي بين كافة الأطراف.( المرجع السابق 2004-167-168).

نستخلص مما سبق أن التقييم يتخذ أحيانا منحى تشخيصيا ، عندما يتعلق الهدف بالاستقصاء حول وضعية الانطلاق في التدريس ، و يتخذ منحى تكوينيا ، حين يتصل بالأهداف الخاصة والأهداف المدمجة خلال سيرورة التعلم والتعليم. كما يكتسي التقييم صورة الجرد عندما يتعلق بحوصلة مكتسبات المتعلم في ختام سيرورة التكوين.

في كل الأحوال، يقوم التقييم بالملاحظة و القياس و التحليل و التفسير (التقدير/التثمين)، ثم الحكم على المنهج. والحكم كعملية تقييمية أخيرة يحدد قيمة الظاهرة / العملية المنهجية ، وبناءا عليه يقرر المختصون مجال ونوع ودرجة التقييم الذي يجب اعتماده لتصحيح أو تحسين المطلوب. فعلى أساس بيانات

التقييم نصنع في العادة قراراتنا التقييمية للمنهج ، ( معجم علوم التربية ، سلسلة علوم التربية،2001،ص 22) .

و لأن للكفاءة مفهوم نظري صرف من فصيلة المفاهيم والمصطلحات التي تزخر بها المقاربة الذهنية للبيداغوجية الحديثة ، تتصف بتنوع الأشكال والأبعاد فيها ؛ فإننا و في هذا الصدد نستحضر ما توصل إليه كل من "كار ديني" **Cardinet 1994** و"دوكيتيل" **D'Ketele 1998** و"بيرنو" **Perrenoud,1998** و غيرهم من الباحثين في هذا المجال بأن تقييم الكفاءات يتطلب اعتبار ثلاثة أبعاد على غرار التدريس بواسطتها و هي :

1. بعد مضمون المادة الدراسية المعنية بالأمر: حيث ينبغي إلاء العناية اللازمة لخصوصيات المادة التعليمية التي يتم فيها تقييم كفاءة محددة. و لا بد من الإشارة هنا إلى أن اكتساب المضامين والتحكم في الكفاءات المرتبطة بها رهبن بوجود توافق تام بين تصورات التلاميذ وتصورات المعلمين. و تعد هذه التصورات من بين الجوانب التعليمية الهامة في التدريس بواسطة الكفاءات والتي ينبغي اعتبارها عند الإقدام على تقييمها.

2. بعد المهارات أو القدرات أو الاستراتيجيات العامة : ومجالاتها الثلاثة الرئيسية و هي المجال الذهني **Domaine Cognitif** ؛ والمجال الحسي الحركي **Domaine Psychomoteur** ؛ والمجال العاطفي **Domaine Affectif** . فبهذا الصدد ، تدعو الضرورة التربوية و البيداغوجية إلى مراعاة التلاقي والاختلاف بين هذه المجالات الثلاثة ، إضافة إلى طبيعة منبع الحاجة إلى اكتسابها والتحكم فيه(حاجة شخصية أم حاجة اجتماعية) . كما ينبغي مراعاة وظيفة الكفاءة في علاقتها بالمضامين وبسياق استثمارها ومواقف المتعلمين منها ، هذا مع العلم ، أن طريقتنا في مقارنة مفهوم الكفاءة ، لها تأثير على كيفية التعليم بها وتقييمها باعتبارها إدماجية **Conglomérat** ذهنية أو مفاهيم.

3. بعد السياق أو الأدوار : حيث أن تقييم الكفاءة ، يأتي غالبا في سياق بيداغوجي معين ، يأخذ بعين الاعتبار الوضعيات الاجتماعية التي ينتظر من التلميذ أن يبرهن على درايته وكفاءته في القيام بوظيفة محددة.

وعليه فإن التدريس بالكفاءات وتقييمها ، يتطلب استحضار أهم الظروف البيداغوجية و الاجتماعية المنتظر أن توظف فيها من قبل المتعلمين. و بالتالي، فإن التدريس بالكفاءات وكذا تقييمها، يستوجب مراعاة الأدوار التربوية و الاجتماعية والاقتصادية للتلميذ وبالتالي مقاييس ومعايير الجودة التي يفرضها المحيط

والسياق العام. إضافة إلى هذه الأبعاد الثلاثة المشار إليها أعلاه، هناك أبعاد أخرى، لابد من مراعاتها و العناية بها عند تقييم الكفاءات و هي:

- بعد الوسيلة أو المعين التعليمي لإبراز الكفاءة ؛
- و بعد الاهتمام والانخراط في اكتساب الكفاءة ؛
- و بعد العواقب والآثار الإيجابية والسلبية للنجاح أو الفشل في التحكم في الكفاءة المستهدفة. ( فاتحي 2004 ، 194-195 ) .

و في هذا الصدد ومن أجل توضيح تعدد أوجه مقارنة تقييم الكفاءات، قمنا بتقديم الإطار القياسي الذي نقترحه والذي يستند على ضرورة:

1. توضيح العلاقة بين الكفاءات والأهداف؛
2. اعتبار مختلف الأبعاد التي تحدثنا عليها على مستوى تقييم الكفاءات، لأن إهمال بعد من أبعادها قد يخل بعملية التقييم. وبناء على ذلك ، كان لزاما مقارنة تقييم الكفاءات من زوايا بيداغوجية وقياسية متعددة ، مع مراعاة الأسس النظرية والمنهجية التي يفرضها التقييم بشكل عام ، و تقييم الكفاءات بشكل خاص .
3. ربط الكفاءات بالمؤشرات السلوكية التي تعتبر بمثابة المرجعيات السليمة في إطار منهجية المقياس والتقييم عامة. (المرجع السابق ص-195).

و بالفعل فإن معالجة مسائل التقييم في نظام تربوي في طور التحول، يكشف عن قضايا يتجاوز تعقدها مجرد التناول التقني للمشكل المطروح. وهذا يدفعنا، إلى الحيرة الدائمة بشأن نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ في شتى المستويات المعنية بالإصلاح. وكذلك التساؤل عن صلاحية الإجراءات المستعملة للتأكد من درجة التحكم في مضامين البرامج التي تابعها التلاميذ.

لأن تقويم الكفاءات يتطلب معاينتها ضمن مهمات معقدة، وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في الحكم. باعتبار أن مؤشر النجاح هو تحقيق الكفاءة، فإن الحكم بالنجاح أو الفشل يكون في غاية الصعوبة، وهو ما يجعل الكثير من المعلمين يتحولون إلى أساليب التقويم التقليدية القائمة على الحكم على المعارف عوض الحكم على الكفاءات.

وهنا تبرز إشكالية تقويم الكفاءة ، في أن المقارنة بالكفاءات تتطلب عدة أشياء من المعلمين منها العمل بدءاً من وضعيات صعبة لرفع معدلات التعليم ، و التفاوض مع التلاميذ على مشاريع التعلم ، وهذا يتطلب مرونة وتخطيطاً وعقداً ديداكتيكياً جديداً ، بالإضافة إلى نوع جديد من التقويم انضباط أقل ومعارف مبنية حسب الحاجة. مشاركة فعالة ،جادة ،صارمة و منظمة ، و الكثير من الشفافية و النفتاح والكثير من

التعامل والصرامة والشعور بالمسؤولية بدون أن نقلل من اتساع التغييرات المساهمة والطاقات التي يجب أن تبذل .

## المراجع

1. عبد الكريم غريب (2005)، بيداغوجيا الكفايات، ط2 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.
2. محمد فانهي (2004)، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة -الدار البيضاء الرباط.
3. بيرنو فيلب \_: ( 1998 ) نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات و السوسيوبنائية ) تعريب و توضيب عبد الكريم غريب و عزا لدي ن الخطابي-: منشورات عالم التربية سيدي بوزيد - الجديدة
4. محمود عبد الحليم منسي -: ( 1998 ) ، التقويم التربوي دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
5. عبد اللطيف الفارابي و آخرون-: (1994) ، معجم علوم التربية ، سلسلة علوم التربية الدار البيضاء.
6. محمد زياد حمدان:- (1980) ، تقييم التعلم ، دار العلم للملايين ،بيروت،لبنان.
7. Cardinet, J, pour apprécier le travail des élèves .Pédagogiques en Développement. De Boeck Wesmael ; 2em édition .Bruxelles ,1994.
8. Florence Raynal ، revue Label –France Magazine trimestriel d’information du ministère des affaires étrangères n 54- 2004.
9. Guyle Boterf, Ingénierie et évaluation des compétences 3èd, Ed. d’organisation Paris 2001