مجلة علوم التربية

دورية مغربية نصف سنوية

ملف العدد :

المجلس الأعلى للتعليم

وندوة "المدرسة والسلوك المدني"

العدد الخامس والثلاثون- أكتوبر 2007

إشكالية تقييم الكفايات من بناء المعرفة إلى تصحيح الورقة، حالة الجغرافيا[1]

• العربي اسليماني*
الحسن بوبكراوي**

مقدمة

يعتبر التدريس بواسطة الكفايات أحد المداخل الأساسية « للارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتكوين » إلا أن الحديث عن التدريس يستتبع الحديث عن التحصيل الدراسي الذي نتعرفه كميا ونوعيا بواسطة التقويم والاختبارات التي مازالت تطرح إشكالية كبرى، وتتسبب في توتر العلاقات وتبادل الاتهامات بين المتعلمين والأساتذة.

وترتبط هذه الإشكالية، في تخصصات أخرى، بالتساؤل حول المعايير والمقاربات التي يمكن اعتمادها في صياغة الاختبار والتعامل مع الإنتاجات الكتابية والشفهية للمتعلم. فكيف يقيس الأستاذ درجة اكتساب المتعلم للكفايات المستهدفة (إدماج موارده المعرفية وتوظيفها في سياقات مختلفة) ؟ وعلى أي أساس يتقرر نجاحه أو تكراره ؟ و هل المقاربة الأكثر ملاءمة لتفسير هذه الظاهرة هي مقاربة سيكولوجية أم سوسيولوجية أم تربوية أم دوسيمولوجية محضة ؟

في هذه الدراسة، نحاول بسط بعض عناصر الإشكالية من خلال العناصر التالية :

1 ـ مفهوم الكفاية و خصائصه ؛

2 ـ الكفايات في الجغرافيا؛

---

* مفتش تربوي أكاديمية كلميم ـ السمارة
** كلية الآداب والعلوم الإنسانية شعبة الجغرافيا ـ مراكش

3 ـ حول مفهوم التقييم وأنواعه ؛

4 ـ أنواع التقييم بحسب زمان الإجراء؛

5 ـ مقاربات التقييم؛

6 ـ أنواع التقييم من حيث البنية ؛

7 ـ تقييم الكفايات؛

8 ـ إشكالية التقييم في الجغرافيا وغيرها ؛

1 ـ 8 ـ مواصفات مقترحة عند صياغة السؤال أو الوضعية مرفقة بمثال ؛

9 ـ معايير مقترحة لتصحيح أوراق المتعلمين أو انتاجاتهم الكتابية والشفهية ؛

10 ـ سجلات الأداء أو الصحائف الوثائقية Portfolios والخرائط المفاهيميةcartes conceptuelles

1 -مفهوم الكفاية و خصائصه

1-1 -**تعريف الكفاية** : تندرج المقاربة بواسطة الكفايات ضمن بيداغوجيا التحيين Pédagogie actual-isante أو بيداغوجيا الإدماج Pédagogie d'intégration، فما هي الكفاية إذا، و ما هي أهم خصائصها؟

* الكفاية هي القدرة الشخصية على التكيف بطريقة متجددة و غير نمطية مع وضعيات جديدة (محمدأمزيان) ؛

* الكفاية هي مجموعة من المعارف و المهارات و الاتجاهات المكتسبة و المندمجة بشكل مركب، و التي يقوم الفرد بتجنيدها و توظيفها قصد مواجهة مشكلة ما في وضعية محددة (محمد الدريج) ؛

* الكفاية هي قدرة الفرد على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (المعرفة، معرفة الفعل و معرفة الإنوجاد) بهدف حل عشيرة من الوضعيات – المسائل (X.ROEGIERS).

* الكفاية هي مجموعة من الإمكانيات التي يكون الفرد قادرا على تعبئتها بهدف مواجهة وضعية جديدة. وهي مكتسبة ولا تتحقق إلا من خلال أعمال منجزة . (العربي اسليماني)

2-1 -**خصائص الكفاية** : للكفاية خصائص عدة نلخصها في الجدول التالي :

الكفاية إجرائية و مغياة opératoire et finalisée	كفاية من أجل الفعل ومن أجل غاية وهدف ما ؛
الكفاية متعلمة و مكتسبة apprise et acquise	إننا لسنا أكفياء أو أكفاء بطريقة طبيعية ولكننا نصير كذلك بالتعلم والاكتساب ؛
الكفاية تحويل ونقل Transfert	الكفاية عبارة عن موارد قابلة للتحويل والملاءمة ؛
الكفاية افتراضية و مجردة Hypothétique et abstraite	إنها غير قابلة للملاحظة، و لا تلمس إلا من خلال مؤشرات تدل على إنجازها ؛
الكفاية هي معرفة تجنيد أو تعبئة savoir mobiliser	إنها معرفة كيفية ووقت استعمال مواردنا؛
الكفاية مبادرة وتكيف anticipation et adaptation	القدرة على المبادرة والاستيعاب والملاءمة ثم نقد النتائج المتوصل إليها بهدف الاستفادة.

2 -الكفايات في الجغرافيا

تميز الأدبيات التربوية ، من الناحية النظرية ، بين كفايات خاصة spécifiques ترتبط بمجال أو تخصص معين ، و كفايات عرضانية transversales تشمل تخصصات ومجالات عدة.

بالنسبة إلى الجغرافيا، يمكن الحديث عن كفايات خاصة بالجغرافيا، و كفايات تخص أحد فروعها بحسب المقياس المعتمد. و نقترح فيما يلي نماذج لبعض الكفايات التي يمكن اكتسابها أو تنميتها في هذه المادة :

كفايات منهجية	كفاية الملاحظة، كفاية الوصف، كفاية التفسير، كفاية التعميم، كفاية إنجاز دراسات مندمجة لمختلف الأوساط ، كفاية الاستعمال الأمثل للوثائق الجغرافية من خرائط وصور جوية و اصطناعية، و نصوص...، كفاية إنجاز ملفات و مشاريع بحث شخصية، كفاية تحديد الاتجاهات، كفاية جمع البيانات.
كفايات استراتيجية	كفاية نقل التعلمات أو المعرفة الجغرافية من فضاء المدرسة إلى الميدان ، كفاية معالجة إشكاليات جغرافية بحسب خصوصيات المجال الذي تندرج فيه ، كفاية التموقع في الزمان والمكان ، كفاية استعمال مفاهيم جغرافية في إطار استراتيجيات التعويض والتواصل stratégies de compensation et stratégies de communication
كفايات تواصلية	كفاية التواصل مع الذات ومع الآخر انطلاقا من التفكير الجغرافي الرصين(الأرض، الكون)، كفاية التأريض والكونية والأنسنة، كفاية استعمال و توظيف وسائل التعبير الجغرافي(الكرطوغرافي،البياني واللفظي)، قصد تبليغ رسالة أو مضمون ، كفاية تطبيق قواعد الحوار (الكيف ، الكم، الجهة ، العلاقة بحسب غرايس Grice) .
كفايات تكنولوجية	كفاية استعمال الحاسوب و استخدام البرامج ، كفاية إنجاز الخرائط والمبيانات واستخراج المعاملات بواسطة الحاسوب أو البرنام، كفاية استخدام SIG / CAO
كفايات معرفية	كفاية استيعاب المفاهيم والمصطلحات كالعلاقات والتفاعلات الترابية relations - interactions territoriales ، والمجال والمقياس والجهة والوسط و التمثلات... وكذا النظريات الجغرافية، كفاية معرفة قواعد وأساليب البحث الجغرافي كفاية معرفة الأرض والمكونات المجالية .

3 -حول مفهوم التقييم وأنواعه ؟

1-3 -**تعريف** : التقييم التربوي EP هو عملية قياس درجة الجودة والنجاعة في المنظومة التربوية. إنه سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية والتحصيل الدراسي وصعوبات التعلم بكيفية موضوعية من أجل اتخاذ القرارات المناسبة.

و يمكن التمييز بين نوعين هما :

2-3-- **تقييم تربوي عام** : يتمثل في مجموع العمليات التي تهدف إلى الحكم الموضوعي على عمليات التعلم والتربية والتكوين من مختلف جوانبها و مراحلها(المنهاج، المقررات...)

3_3 _تقييم تربوي خاص : يهدف إلى الحكم الموضوعي على النتائج المدرسية للطالب بهدف اتخاذ القرارات الملائمة. وهذا النوع من التقييم هو الذي يهمنا في هذا الإطار.

4 -أنواع التقييم بحسب زمان الإجراء

4-1 -**تقييم قبلي أو تشخيصي Diagnostique** : هو وقوف الأستاذ على مستوى الطلبة خلال أول حصة للتعرف على مستواهم العلمي وعلى مواطن الضعف والقوة لديهم بهدف اختيار المضامين التي تناسب مستواهم المعرفي مثال: لا يمكن بناء كفاية جديدة كاستغلال المجال انطلاقا من الخريطة الطبوغرافية دون أن يكون المتعلم قد اكتسب كفاية قراءة وتحليل هذه الوثيقة. ولا يمكن تدريس عملية القسمة دون أن يكون المتعلم عارفا لعمليات الضرب والطرح والجمع ؛

4-2 -**تقييم تكويني Formative** : إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح التعليم والتعلم. ويقوم به الأستاذ خلال عملية التدريس لقياس و معرفة الصعوبات التي تعترض المتعلم من خلال بعض الأسئلة المركزة أو طلب إنجاز مهمات محددة وذلك بطريقة فردية. وهو مهم لأنه يزود الأستاذ بالتغذية الراجعة feed _back؛

4-3 -**تقييم إجمالي Sommative** : ويكون عند نهاية الدرس أو الوحدة. وغالبا ما يتخذ شكل امتحانات .

5 - مقاربات التقييم

مقاربة القياس Approche Par Mesure	تقيس المخرجات outputs لمعرفة مدى تحقق الكفايات المستهدفة من الدرس أو الوحدة ؛
مقاربة البحث Approche Par Recherche المقاربة النسقية Approche systémique	تقيس المدخلات و المخرجات inputs outputs لمعرفة الفارق من خلال مقارنة نتيجتين حول الموضوع نفسه؛ وتهتم بالمدخلات و المخرجات و كذلك العمليات أو السيرورات Processus .

6 -أنواع التقييم بحسب البنية: ضمن هذه المقاربة النسقية نميز بين نوعين من التقييم من حيث البنية:

6-1 -**تقييم معياري** Normative : يعتمد الأستاذ فيه على قياس تحصيل وأداء المتعلم انطلاقا من نتائج و تحصيل باقي المتعلمين. و يقوم على تقدير الفروق بين المتعلمين والتمييز بينهم في الأداء، حيث تعطى النقطة أو العلامة انطلاقا من معيار مستوى جماعة الفصل التي ينتمي إليها المتعلم ؛ ويحدد مستوى الجماعة بمتوسط نقطها في الاختبار. ويتغير هذا المعيار بتغير الجماعة، حيث تعتمد فلسفة القياس على التمييز بين الأفراد بهدف الانتقاء والاختيار. (أمينة كاظم، 250 :1995)، (نادية عبد السلام، 1996).

6-1-1 -**إيجابيات التقييم المعياري :**

* مراعاة الفروق الفردية، حيث تتوزع درجات الأفراد في ظل النظرية الكلاسيكية توزيعاً اعتدالياً؛

* النجاعة في الحالات التي لا ينتظر فيها من الطلاب الوصول لمستوى محدد من الكفاية ؛

* صلاحيته عندما نكون في حاجة لاختبار عدد من الأفراد المتميزين؛

* صلاحيته لتحديد درجة النجاح في صفوف المتعلمين، لأن ذلك يعتمد على الفروق الفردية؛

6-1-2 -**سلبيات التقييم المعياري** : يحددها Glaser 1963 فيما يلي:

* يقتصر على التمييز بين الأفراد ولا يتجاوز ذلك إلى معرفة ماذا تحقق من أهداف العملية التعليمية، مما يؤدي إلى حذف عناصر ووحدات من الاختبار إذا كانت غير مميزة بين الأفراد بغض النظر عن قيمتها. الشيء الذي يؤثر في بناء الاختبار؛

* الاقتصار على اتخاذ الجماعة كمحك لتفسير درجة الفرد على الاختبار، مما يؤدي إلى عدم التيقن من موقع الفرد وجماعته بالنسبة إلى أهداف التعلم ومدى تحقيقها؛

* سطوة المنحنى الاعتدالي المعياري باعتباره النموذج الأمثل لتوزيع الدرجات ؛ وهو الذي يتحقق عندما يكون مستوى الأسئلة في مستوى التلاميذ، فعندما تكون الأسئلة صعبة أو سهلة نحصل على منحنى ملتو التواءً سالباً أو موجباً، مما يدعو إلى التركيز على مستويات التلاميذ بدلاً من الأهداف التعليمية، (رشدي فام، 209-208 : 1995).

* إن المتعلم الذي حصل مثلا على 10/ 20 قد يحصل على 16/ 20 إذا انتقل إلى قسم آخر.

ومن الاختبارات التي تستخدم معيار الجماعة كنظام مرجعي لتفسير النتائج نذكر الاختبارات التحصيلية المقننة التي تعتمد على موازنة أداء المتعلم بأداء أقرانه وفقا للمجموع الكلي للنقط ، والتي تخضع لخصائص عينة التقنين، كما تخضع لخصائص عينة الأسئلة التي يشتمل عليها الاختبار، مما يؤثر في صدق الموازنة ، وبالتالي صعوبة تعميم النتائج، ففي ظل التقييم المعياري يختلف تدريج صعوبة الأسئلة باختلاف قدرات الأفراد، كما أن قياس قدرات الأفراد يتباين بتباين صعوبة الأسئلة، (صلاح علام، 19-15 :1995).

6-2 **تقييم محكي** Critériée : ينطلق فيه الأستاذ من الكفايات المستهدفة من الدرس أو المجزوءة. فهو يتوخى إذا، تقويم أداء المتعلم وتحديد مدى تقدمه في اكتساب وتوظيف مجموعة من الكفايات ومعرفة جودة الأداء انطلاقا من محكات محددة مسبقاً، والاختبار المحكي كما حدده Robert Glaser، هو الاختبار الذي صمم عن قصد لإعطاء قياسات تفسر مباشرة بالنسبة إلى معايير أداء محددة، (نادية عبد السلام، 1996). بمعنى أنه يهدف إلى تقدير الفرد بصرف النظر عن مستوى أداء أقرانه، ومن سلبياته الإقصاء وعدم مراعاة الفوارق الفردية. لكن نتائجه تكون قابلة للتعميم وذات مصداقية خارجية

وتكون الاختبارات المحكية مناسبة في الحالات التالية :

- عندما تكون الموضوعات الدراسية تراكمية ومرتبطة مع بعضها البعض؛
- عندما يكون الهدف الوصول إلى مستوى محدد من تمكن المتعلم واكتسابه لمهارات وكفايات تؤهله للحصول على الشهادة (درجة علمية) ؛
- عندما يكون الهدف تشخيص نواحي القوة والضعف لدى الفرد ؛
- عندما يكون الهدف هو التحقق من مدى إتقان المتعلم للمخرجات المعبرة عن الأهداف بالنسبة إلى مجال محدد . ويتكون هذا المجال من مجموعة من المهارات أو الكفايات التي ينجزها المتعلم في موقف الاختبار؛ وذلك في ضوء مستوى الإتقانة. (مصطفى كامل، 1999).

كما تستطيع الاختبارات المحكية أن تحقق ما يلي:

- قياس بعض المهارات والكفايات المكتسبة ؛
- قياس بعض الأهداف التربوية المتخصصة التي ترتبط بمجموعات معينة من الطلاب؛ والتي تفسر في ضوء مستويات محددة؛
- قياس أقصى أداء يمكن أن يحققه الفرد؛
- الاستفادة منها في حل بعض المشكلات التي يصعب حلها باستخدام الاختبارات المحكية (أنور الشرقاوي، 38، 1996).

وتوضح (نادية عبد السلام، 1992) في دراسة لها أن التقييم المحكي تعرقله مشكلات علمية من أهمها مشكلة تحديد المحك، فاختلاف المحك يؤدي إلى اختلاف القرار الذي يتخذ بشأن الحكم على المتعلم عند تقدير مستوى الإتقان، والذي يختلف باختلاف الدرجة الفاصلة. ويتفق (أنور الشرقاوي، 1996) مع ما توصلت إليه هذه الباحثة، إلا أنه يضيف مشكلة أخرى وهي أن تفسير الدرجات في ضوء التقييم المحكي يحتاج إلى معلومات إضافية، بمعنى رد درجة أو نقطة الفرد على الاختبار إلى المستوى المقابل لها والذي يتضمن معلومات عن المحك.

وتجدر ملاحظة أن تحديد المحك يعتمد إلى حد كبير على ذاتية صاحب القرار، ومن ثم فإن القرارات

التي تتخذ بشأن المتعلم المتقن وغير المتقن تكون مبنية على خطأ في القياس يعتمد على دقة أو عدم دقة تحديد المحك بصورة موضوعية، ويظل السؤال قائماً كيف يمكن الحد من أخطاء القياس؟

ـ إن حل هذه الإشكالية، في رأينا، ممكن بواسطة توخي الموضوعية والاتفاق على المحكات الدنيا ومحكات الامتياز والاتقان كما سنرى لاحقا.

ترى (نادية عبد السلام، 1996) أن النقطة الكلية أو العلامة النهائية التي يضعها المصحح على الاختبارات مرجعية المحك ربما لا تكفي لتمييز أداء المتعلم، فقد يحصل متعلمان على نفس النقطة الكلية، لكن كفاياتهما متفاوتة، فالمتعلم الأول (س) قد يجيب على بعض الأسئلة التي ترتبط بمهارات غير تلك التي يجيب عليها المتعلم الثاني (ص) ويحصلان على نفس الدرجة.

ـ إن هذه الظاهرة، في تقديرنا، صحية وأكثر بيداغوجية لأنها توظف نظرية الذكاءات المتعددة، وبالتالي فإننا نختلف مع هذه الباحثة.

6-3 **تقييم حقيقي (أصيل)** authentique : يعتبر التقييم الحقيقي أحد الاتجاهات المعاصرة في مجال تقييم التحصيل باعتباره من مخرجات عملية التعلم، ويسمى أيضا بالتقييم الواقعي والتقييم الأصيل والتقييم البديل Alternative. ويهدف هذا النوع من التقييم إلى قياس إمكانيات عقلية عليا، ويركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه، ومتابعة تطورها، (صلاح علام، 746، 2000). ويعرف التقييم الحقيقي بأنه تقييم أداء المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية والتي ترتبط بمشروعات تكشف عن مهارات حل المشكلات وتحليل المعلومات وبنائها في سياق جديد.

ويساعد التقييم الحقيقي على تهيئة المتعلمين للحياة، حيث يطلب من المتعلم إنجاز مهام لها معنى وترتبط بحياته الواقعية. لذلك يجب التركيز على تنمية كفايات متنوعة لدى المتعلمين (استراتيجية وتواصلية ومنهجية وتكنولوجية ومعرفية ولغوية)، حتى تتكون لديهم القدرة على مواجهة مشكلات الحياة، والتكيف مع الوضعيات غير المتوقعة بدلا من الاختبارات التحصيلية المقننة.

إن المعلومات التي يتعامل معها المتعلم تنقسم إلى ثلاثة أنواع بعضها يستتبع البعض :

*معلومات أو معارف تقريرية connaissances déclaratives ، وتشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ وهي المعلومات التي تدور حول ماهية الشيء، واختبارات التحصيل التقليدية لها قدرة استدلالية عالية في قياس نواتجها؛

*معلومات أو معارف إجرائية connaissances procédurales ،وهي التي تدور حول معرفة كيفية أداء الأشياء، وتشمل الإجراءات المعرفية التي يقودها البحث العلمي مثل : «التحكم في بعض المتغيرات»، وتعتبر تقديرات الأداء وسيلة لها قدرة استدلالية جيدة لقياس هذا النوع من المعارف؛

* معلومات أو معارف استرايجية، وهي التي تدور حول معرفة متى ولماذا وكيف نفعل الأشياء؟ حيث يحصل التكامل بين المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية، مما يساعدهم على صنع مواقف نوعية.

ولكي نستطيع الإجابة عن الأسئلة متى، ولماذا، وكيف نفعل الأشياء ، ينبغي استعمال التقييم الحقيقي عن طريق الخرجات الدراسية والرحلات والزيارات ،(العربي اسليماني2006) فما هي معايير هذا النوع من التقييم؟ وما هي خصائصه ؟ وما هي أهدافه ؟

6-3-1 **معايير التقييم الحقيقي أو الواقعي**

- التركيز على الوثائق الفردية والتي توضح النمو المستمر للمتعلم، وذلك أفضل من مقارنة متعلم بغيره من المتعلمين ؛
- التأكيد على جوانب القوة لدى المتعلمين، كم يعرفون؟ وماذا يعرفون؟ أكثر من التأكيد على جوانب الضعف « كم لا يعرفون» ؟ وما الذي لا يعرفونه؟

6-3-2 **خصائص التقييم الحقيقي**

- يطلب من المتعلم إنجاز عمل خلاق أو إنتاج شيء ما؛
- تشجيع المتعلمين على التأمل الذاتي auto-reflection ؛
- قياس النواتج ذات الدلالة؛
- التأكيد على كفايات حل المشكلات ومستويات التفكير العليا؛
- استخدام مهام توضح أنشطة التدريس التي لها قيمة؛
- يستشهد بالتطبيقات التي ترتبط بالعالم الواقعي؛
- يتطلب تدريساً جيداً وأدوات لتقييم المعلمين؛
- يزود المتعلمين بفرص التقييم الذاتي والقيام باستراتيجيات ميتامعرفية؛
- يتيح فرصاً مناسبة للفرد ومجموعة العمل؛
- يشجع المتعلم على التواصل الذاتي والبين فردي.

6-3-3 **وظائف التقويم هي :**

6-3-3-1 **توجيه التعلم**: ويتم من خلال الأنشطة التمهيدية التي تقيم بطريقة موضوعية ومبنية على معايير للطالب قبل أي تعلم (بداية السنة الدراسية مثلا) لتقويم الكفايات التي اكتسبها في السنة الماضية. وذلك من أجل تشخيص و ضبط ومعالجة الصعوبات التي يمكن أن تواجهه. مما سيمكنه من إرساء الكفايات الجديدة المستهدفة على أسس ثابتة وراسخة؛

6-3-3-2 **تصحيح مسارات التعلم**: هي عملية تؤخذ فيها قرارات خلال السنة الدراسية قصد تحسين التعلمات؛ وبالنسبة إلى المتعلم فهي تقويم درجة تمكنه من الكفايات بهدف ضبط الصعوبات التي تعترضه (تقويم تكويني) وعلى مستوى القسم: فهي تعني تعديل أنشطة التعلم خلال السنة الدراسية، وفق التطور

الحاصل في القسم. ويرتكز هذا النوع من التقويم على تركيب وإدماج المعلومات الناتجة عن التقويم التكويني؛

6-3-3-3 **تصديق التعلمات** : نحدد فيها مدى اكتساب المتعلم للكفايات الأساسية ثم ننتقل إلى المستوى اللاحق. ويعتمد هذا التقويم أساسا على التقويم المحكي. ولا يستعان بأسلوب التقويم المعياري إلا لترتيب مجموعة القسم.

بالإضافة إلى الوظائف المباشرة لتقويم الكفايات، هناك وظائف غير مباشرة منها:

- تعزيز الثقة في النفس لدى المتعلم ؛
- إدماج الاستقلالية عند المتعلم ؛
- تزويد الشركاء التربويين (الإدارة، المدرسين، المتعلم، الآباء ومسئولي المنظومة التربوية...) بمعلومات تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.

7 -تقييم الكفايات

لا بد من ملاحظة أساس وهي أن مقاربات الكفاية متعددة ومختلفة ، الشيء الذي أفرز تعددا واختلافا في طرائق التقييم ؛ فالبعض يرى أن تقييم الكفايات ينبغي أن ينطلق من خصائص الذات قبل الوصول إلى المحيط الذي يجب على هذه الذات أن تتكيف معه ؛ وذلك لأن الكفايات ملكات فطرية وخصائص بيولوجية للمتعضدي البشري ، وهي مستقلة عن كل سياق ملموس (تشومسكي والاتجاه المصوغي) . أما البعض الآخر، فيرى أن تقييم الكفايات ينبغي أن ينطلق من السياق والمحيط الخارجي الذي يجب اعتماده في قياسها ، إذ إننا ننطلق من تحليل المهام أو الأنشطة الجماعية فنقيم فاعلية وملاءمة منجزات الأفراد المكلفين بهذه المهام ، ثم نستخلص الكفايات اللازمة بالنسبة إليهم لكي تكون الإنجازات مرضية أكثر.

إن التقويم أو التقييم هو اختيار التلاؤم بين مجموعة من الأنشطة والممارسات من جهة، والهدف الذي تم تحديده سلفا من جهة أخرى. وذلك بقصد اتخاذ قرارات معينة. فهو بهذا المعنى العملية التي يمكن بموجبها إصدار حكم اتجاه حدث أو فرد أو شيء انطلاقا من معايير أو محكات معينة ، وهو جواب عن مدى تحقيق الكفايات المستهدفة من قبل ؛ وهو كذلك تحديد الموانع والمعيقات التي حالت دون تحقق الهدف المنتظر بالشكل المطلوب . فعملية التقييم إذا ، تنصب على قياس الفارق بين وضعية الانطلاق ووضعية الوصول ، أي الفارق بين الكفايات المطلوبة والكفايات المتحققة.

و عن سؤال حول التقييم في مدرسة تعتمد مدخل الكفايات وسيلة لتحقيق تعليم وتكوين جيدين، أجاب فليب بيرينو Philippe Perrenoud بأنه لا يمكن بناء وتنمية الكفايات بدون تطبيق تقييم دقيق لدرجة بنائها واكتسابها من طرف المتعلمين . وقال بأنه ينبغي تجاوز التقويم بواسطة الروائز المبنية على ورقة وقلم . فهل نحن قادرون على فعل ذلك ؟

7-1 **مبادئ تقييم الكفايات** : يلخصها فيجنس .Wignes فيما يلي :

* تركيز التقويم على المهام المدمجة في سياقها . وفعلا فإن بيداغوجيا الإدماج تقتضي الاهتمام بالكفايات الممتدة أو المستعرضة ؛

* بناء التقويم على أساس حل وضعيات – مشكلات ؛

أن يجعل التقويم المتعلم قادرا على تطوير كفاياته ؛

* الاهتمام بعاملي الزمان والمكان خلال عملية التقويم ؛

* الاستعمال الوظيفي للمعارف ؛

* تعرف المهمة ومتطلباتها قبل وضعية التقويم ؛

* قيام المدرس الذي يجري التقويم بالتنسيق مع باقي المدرسين ؛

* اعتبار المصحح للاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية التي وظفها المتعلمون أثناء الإجابة ؛

* عدم اعتبار الأخطاء آفة أو حدثا سلبيا بقدرما يجب استثماره واعتباره مكونا من مكونات المعرفة والكفاية .

و في سياق تقييم الكفايات دائما، يجري الحديث عن تقييم الكفايات الدنيا باعتبارها ذات أهمية بالغة وحساسية كبرى ، لأن التعامل مع المدرسة لا يزال براغماتيا . وبالتالي فإن هاجس النجاح والانتقال إلى المستويات العليا وامتلاك كفايات دنيا تسمح بذلك ـ ما زال كل ذلك ـ هو غاية الأغلبية الساحقة من الذين يقبلون على المدرسة والجامعة بصفة عامة . ويرجع أحد الباحثين الاهتمام المتزايد بتقييم الكفايات الدنيا إلى العوامل التالية :

· المساواة في الحظوظ التربوية والتعليمية ، وعلاقة ذلك بالمساواة في الحقوق المدنية وتكافؤ فرص النجاح ؛

· استحالة انتقال الجميع التي تستتبع عملية وضع حد أدنى للكفايات اللازم اكتسابها وتقييمها .

7-2 **مراحل تقييم الكفايات هي :**

مرحلة جمع البيانات باستعمال أدوات التقويم وتقنياته ؛

مرحلة القراءة والاستكشاف واتخاذ المسار التصحيحي ؛

مرحلة الاستثمار .

إن التقييم الناجع للكفايات يقتضي مؤازرة المتعلم عندما يجيب أو يشتغل ، و مساعدته على تقييم التعلم المنجز، وإعطاءه فرصة التعبير شريطة أن يشارك في مختلف أنشطة التعلم ويدركها حتى يتسنى له أن يكتشف أهمية التجربة عن طريق الانخراط فيها. ولا ننسى الدور الذي يمكن أن يلعبه المدرس من حضور

دائم ومتيقظ أمام التمظهرات الفكرية والانفعالية للمتعلم، وذلك بتفهمه للنتائج المحصل عليها، مع الأخذ بعين الاعتبار أهمية وخصوصية التجربة عند المتعلم.(ريشارد ل كوطي) .

إن اعتماد تطوير الكفايات كمدخل للمناهج والبرامج الدراسية يخلف أثرا كبيرا على عملية التقييم، إذ لا ينبغي أن نقيم مكتسبات المتعلمين من خلال العناصر المكونة للكفاية(مبدأ التفتيت) ، ولكن عبر تقويم الكفايات في حد ذاتها(هل المتعلم قادر أم غير قادر؟). إن وظيفة هذا التقويم أو التقييم تكوينية سواء قبل التشخيص أو خلال التكوين . كما ينبغي أن يكون تقويم الكفايات نوعيا يعتمد الملاحظات والآراء والانطباعات حول نتائج التعلم ونجاعة التعليم ، وكذلك قائما على معايير ومحكات محددة .

لقد رأينا العديد من الباحثين يجمعون على أن الكفاية ليست هي امتلاك الفرد لمعارف وموارد ، لكنها قدرته على توليف هذه الموارد وتعبئتها بطريقة ملائمة وفي وضعيات جديدة . وقد تكون هذه الوضعيات خاصة بالمتعلم كما قد تكون وضعيات مهنية خاصة بالمدرس . وتقييم كفايات كل منهما يقتضي التمييز بين مستويات ثلاثة هي :

7-2-1 مستوى الحد الأدنى من الكفايات التي ينبغي توافرها عند وضعية الانطلاق . ذلك أن الشخص سواء أكان مدرسا أم متعلما ، لا يملك في بداية مساره المدرسي ، إلا كفايات أولية لا تمكنه من حل جميع الوضعيات . كما أنه يفتقر إلى النظرة الشمولية والمهارات اللازمة والثقة في النفس والقدرة على التنسيق والتعبئة ؛

7-2-2 مستوى نقيم فيه الحد الأوسط من الكفايات ومنها المهارات والتجارب التي يكون المدرس أو المتعلم قد اكتسبها ؛

7-2-3 مستوى الحد الأعلى نقيم فيه الكفايات التالية :

- مدى قدرته على إدراك الوضعية إدراكا شاملا ؛
- قدرته على ربح الوقت ؛
- قدرته على تنسيق المعارف وتعبئتها ؛
- قدرته على استعمالها بطريقة ملائمة ؛
- قدرته على التحويل والتوظيف . (أمزيان ص 44-47)

8 -إشكالية التقييم في الجغرافيا

إذا كانت إشكالية التقييم إشكالية عامة كما قلنا في مقدمة هذه الدراسة ، فإنها تصدر في درس الجغرافيا من التساؤل حول طبيعة المادة وعلميتها ، وطبيعة ومضمون البرامج والمناهج المعتمدة، و أيضا حول

شروط التقييم ومواقف واتجاهات الأساتذة والمتعلمين من هذه العملية. كما أنها تصدر من طبيعة وخصائص الكفايات ذاتها.

إن حل الإشكالية المطروحة يبقى مرهونا بالإجابة عن منظومة من الأسئلة ومنها :

* هل ننطلق من الكفايات المسطرة للدرس وسحنة الخريج الجغرافي المنتظرة، أم ننطلق مما يدرسه الأستاذ فعليا، أم ننطلق مما اكتسبه المتعلم في النهاية ؟ ففي الحالة الأولى نجد أنفسنا أمام سؤال المنهاج المستهدف ، وفي الحالة الثانية، نجد أنفسنا أمام سؤال المنهاج المدرس والمنهاج الخفي ، وفي الحالة الثالثة، نجد أنفسنا أمام كفاية الأستاذ وقدرته على الإنجاز...

* هل يستحضر الأستاذ نظريات التعلم من قبيل النظرية البنائية والسوسيوبنائية والمعرفاتية ونظرية الذكاءات المتعددة ؟

* هل يراعي الأستاذ ،أثناء وضع الاختبار، جميع جوانب الشخصية و كل المجالات بطريقة متوازنة، أم إنه يغلب مجالا على آخر؟

* هل يفكر الأستاذ بطريقة جدية في السؤال، و هل يحدد الكفايات التي يريد الكشف عنها وقيمها، أم إن وضع الاختبار ينطلق من هاجس معرفي محض ومن بيداغوجيا تغلب الجانب الكمي للمعرفة وتتجاهل الجوانب الأخرى؟

* هل تختبر الامتحانات كفايات المتعلم أم معارفه بطريقة متفرقة و غير مندمجة ؟

* هل نقيم معارف المتعلم التصريحية أم الإجرائية ؟

* وعموما، إلى أي حد نستحضر ونحترم شروط التقييم التالية أثناء صياغة أسئلة و وضعيات اختباراتنا الحالية ؟

الثبات Fidélité : يكون الاختبار ثابتا عندما يعطي تقييمه نفس النتيجة مهما كان المصحح و الزمن الذي يجري فيه التقييم ؛

الصدق أو الصلاحية validité : يكون الاختبار صادقا عندما يمكن من تقييم ما ينبغي تقييمه، أي اختبار جميع الجوانب و المجالات وتحديد الكفايات التي نبغي تقييمها ؛

الملاءمةPertinence : يكون التقييم ملائما إذا قاس الكفايات الملائمة من خلال وضعيات مركبة عوض تقييم موارد منعزلة و متفرقة.

هذه بعض جوانب إشكالية تقييم الكفايات في درس الجغرافيا التي حاولنا بسطها . و فيما يلي نقترح بعض الخطوات الضرورية من خلال المثال التالي :

تطرح الوثائق التالية قضية بيئية كبرى، أكتب موضوعا تحلل فيه هذه الظاهرة و تناقشها من حيث المورفولوجيا والحركة والتوطين، ثم اقترح الحلول التي تراها مناسبة على المدى القريب و البعيد.

ملاحظة مهمة : يمكن للأستاذ أن يختار الوثائق المناسبة للقضية التي يريد طرحها كوضعية – مشكلة ، و واضح لدى القارئ المحترم أن القضايا البيئية كثيرة ومتنوعة ، كما أن هناك قضايا أخرى : (اجتماعية ، ديمغرافية اقتصادية ، عمرانية ، حضرية ...).

8-1 ومن المواصفات التي يقترح توفيرها عند صياغة السؤال أو الوضعية

المهمة Tache	كتابة موضوع جغرافي
التعليمات Consignes	التحليل ـ المناقشة ـ اقتراح الحلول ـ الحاضر و المستقبل
الحامل البيداغوجي Support pédagogique	الوثائق المقدمة
معايير التقييم Critères d'évaluation	التعرف على القضية المطروحة بكل دقة وتوطينها؛ تحديد الظاهرة في شكلها و بنيتها وأبعادها(المرفولوجيا) تفسير الظاهرة انطلاقا من المعلومات التي تتضمنها الوثائق المعطاة ، وبالرجوع إلى فهرسه المعرفي (répertoire cognitif). المؤشر :(تقديم 4 أسباب على الأقل طبيعية و بشرية)؛ إقامة علاقات جغرافية واضحة بين المعلومات المستخرجة من الوثائق؛ الربط بين ما توصل إليه المتعلم وباقي الظواهر مثلا تلوث الماء في المنطقة المدروسة مجالات أخرى(التعميم) ؛ تصميم متمفصل بطريقة جيدة ؛ أسلوب جغرافي رصين(مصطلحات، مفاهيم...)

ـ يوضح المثال أعلاه أن المتعلم أمام وضعية مشكلة تتطلب منه تعبئة بعض موارده المعرفية لمواجهتها. كما نلاحظ وجود عائق أو لغز énigme /obstacle يتمثل في عدم تصريح الأستاذ بنوع القضية المطروحة في ملفوظ الاختبار ، مما يضطر المتعلم إلى تعرفه بعد القراءة المتأنية للوثائق المرافقة. ويختلف هذا السؤال عن الأسئلة التقليدية – في تقديرنا ـ في أشياء عدة منها استحالة الفصل بين الوثائق ومكتسبات وموارد المتعلم المعرفية حول القضية نفسها ، خلافا لما كنا وما زلنا نلاحظه في بعض الأسئلة .

9 - معايير مقترحة لتصحيح أوراق المتعلمين أو انتاجاتهم الكتابية والشفهية

نظرا إلى كون الكفايات غير قابلة للملاحظة، فإن ما يؤشر على حصولها هو الإنجاز. كما أن الكفايات تتمظهر في الممارسات الفعلية والعملية. وكذلك في نواتج التعلم، وما تؤدي إليه من جودة وتكيف المتعلم مع محيطه المباشر وغير المباشر. إن الكفايات تحصل عندما تصبح المدرسة بمختلف مكوناتها قادرة على توظيف مواردها المعرفية والمادية توظيفا يؤدي إلى محاربة الهدر والتسرب، والتكيف مع متطلبات سوق الشغل والشروط السوسيوثقافية الجديدة. وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكن تقييم الكفايات ونحن نقول بأنها غير قابلة للملاحظة (inobservables) ؟

يقول الدكتور محمد الدريج بأنه يمكن حصر الكفاية وتقييمها من خلال المؤشرات ومعايير التقييم، أي من خلال ما يقوم به المتعلم من إنجازات تصير مؤشرا على حصول الكفاية وتحققها، وتصلح في الوقت نفسه كمعيار للحكم عليه (الدريج ص 62)

9-1 تعريف معايير التقييم: critères معايير التقييم هي واحد من المعاملات paramètres الضرورية لعائلة الوضعيات. وذلك لأننا من خلالها نقوم بتحليل جميع الوضعيات المتعلقة بالكفاية. إن المعيار هو الأس الذي ننطلق منه لتقييم شيء ما، إنه الصفة التي ننتظرها من هذا الشيء . و سواء كان الاختبار في العلوم «الحقة» أو كان في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، يبدو لنا مستحيلا إعطاء لائحة نهائية وكاملة تتضمن المعايير الثابتة التي ينبغي اعتمادها في عملية تصحيح أوراق الامتحانات أو انتاجات المتعلمين الشفهية. ولعل مرد ذلك إلى اقتناعنا بعدم وجود وصفات جاهزة كما توهمت السلوكية المتطرفة.

وفي هذا الإطار ، نقترح ثمانية معايير نعتبرها إجرائية وضرورية لكل من أراد إيلاء إنتاج المتعلم ما يستحقه من أهمية. وذلك مع الإشارة إلى ضرورة التمييز بين المعايير الدنيا والمعايير القصوى أو معايير الامتياز والكمال .

9-1-1 **معيار الملاءمة La pertinence** : يقصد به ملاءمة إنتاج المتعلم للوضعية المعطاة والتعليمات بصفة خاصة. ويقتضي هذا المعيار الإجابة عن سؤالين هما: هل فعل المتعلم ما كان يجب عليه أن يفعل ؟ هل هو داخل الموضوع أم خارج عنه ؟ (ففي المثال الذي اقترحناه معيار الملاءمة يتكون من المؤشرات التالية : تعرف القضية ، توطينها ، تفسيرها ...الخ .)

9-1-2 **معيار الصحة La correction** : و يقصد به الاستعمال الصحيح للمفاهيم والأدوات والمصطلحات التخصصية ، و أيضا الاستعمال الجيد لتقنيات الحساب والتدقيق. ويقتضي هذا المعيار الإجابة عن السؤال : هل المتعلم فعل بطريقة صحيحة ما فعل رغم كونه خارجا عن الموضوع ؟ وينبغي عدم الخلط بين معيار الصحة ومعيار الدقة exactitude. الأول يصلح في تقييم الكفايات والاختبارات التي لا تكون فيها الأسئلة مغلقة، والثاني يستعمل في التقييم التقليدي أو ما يسمى بتقييم الموارد évaluation des ressources .

9-1-3-**معيار الانسجام** La cohérence: يقصد به استعمال طريقة الاستدلال المنطقي، وتوخي الوضوح و التمفصل والتنظيم ووحدة الاتجاه وعدم وجود تناقضات داخلية.

9-1-4 **معيار التمام** La complétude : يقصد به مدى كمال الأجوبة. وهنا نلفت الانتباه إلى أن بعض المتعلمين يكملون الجواب عن السؤال الأول مثلا أثناء إجابتهم عن السؤال الثاني أو السؤال الثالث. وينبغي للأستاذ أن يدرك أن هذا المعيار ليس تابعا وإنما هو مستقل تماما، إذ يمكن للمتعلم أن يقدم جوابا ملائما ومنسجما وصحيحا ولكنه غير تام. (ومن المؤشرات الدالة على التمام في مثالنا الربط بين ما توصل إليه وباقي الظواهر المماثلة ، إقامة علاقات جغرافية بين المعلومات المستخرجة من الوثائق .)

9-1-5 **معيار اللغة** :la qualité de la langue يعد هذا المعيار ضروريا أي أدنى إذا كنا نتعامل مع منتوج أدبي ويعد معيار كمال وامتياز إذا كنا نتعامل مع منتوج في الرياضيات مثلا .ورأينا هذا لا نقصد منه عدم الاهتمام باللغة بقدر ما نقصد منه عدم اعتبار اللغة في حد ذاتها كفاية مستهدفة .(ومن المؤشرات في مثالنا الأسلوب الجغرافي الجيد ،واحترام نسبي لقواعد اللغة العربية.)

9-1-6 **معيار طريقة تقديم وعرض المنتوج** (الورقة أو الخطاب الشفهي) . (ومن المؤشرات الدالة وضع تصميم مفصل و ورقة ملائمة وخط مقروء .)

9-1-7 **معيار الفائدة الاجتماعية من إنتاج المتعلم** l'utilité sociale : ويقصد به عمق المقترحات والبدائل المقدمة من طرف المتعلم ، وخصوصا حول القضايا الاجتماعية والتاريخية والبيئية والسياسية والجيوبوليتيكية .

9-1-8 **معيار أصالة الإنتاج** l'originalité de la production : ويقصد به مدى حضور شخصية المتعلم وإبداعه وسدادة رأيه . ويتعارض هذا المعيار مع مبدإ الاستظهار والحفظ الدوغمائي أو ما يسميه أوزبلAsubel بالعلم الدال المناقض للتعلم الميكانيكي أو التعليم البنكي على حد تعبير باولو فريري . (ومن المؤشرات الدالة على هذا المعيار نجد اقتراح الحلول المناسبة و وكتابة أشياء لم تكن متوقعة من طرف المصحح ولكنها غير خارجة عن الموضوع .)

و يجب أن تكون المعايير مستقلة بعضها عن البعض الآخر، بل الواحد عن الآخر حتى لا نقع في خطأ تقييم الشيء نفسه مرتين، وبالتالي توقيع الجزاء مرتين على الكفاية نفسها أو علاج وتقويم الشيء نفسه مرتين. مثلا إذا كان المتعلم خارجا عن الموضوع فيجب على الأستاذ المصحح أن ينطلق هنا من معيار الملاءمة لإعطائه علامة D كتنقيط جزئي مع إعطائه علامة A أو B كتنقيط على معيار الصحة la correction . ولكن هذا لا يعني بتاتا أنه وفق في الإنجاز لأن أحد المعايير الدنيا لم يتحقق هنا.

و باستثناء المعيارين الأول والثاني اللذين يعتبران أدنيين critères minimaux، نلاحظ أن المعايير الباقية قد تعتبر دنيا وقد تعتبر معايير امتيازcritères maximaux, d'excellence ou de perfectionnement، وذلك وفقا للتخصص والمستوى.

- **المؤشرات les indicateurs** : يتكون كل معيار من مؤشرات تختلف من حيث نوعها وعددها بحسب التخصصات. ويجب أن نقيم التحكم في المعيار وليس التحكم في المؤشر لأنه هناك مؤشرات عدة. كما ينبغي ألا نعطي نقطة واحدة عن مؤشر ونقطتين عن مؤشر آخر.

ـ لقد سجلنا أثناء حوارنا مع بعض الأساتذة حضور الوعي بضرورة الانتقال من مفهوم التصحيح والتنقيط إلى مفهوم العلاج والتقويم والضبط، ولكن مع احترامنا لآراء هؤلاء الأساتذة المدرسين ذوي التجربة والتراكم في مجال علوم التربية، نرى أن إلغاء التنقيط واعتماد التقويم والعلاج فقط مازال مطلبا يصعب تحقيقه في ظل الظروف القائمة . ولذلك نقترح البدء بالانتقال من النقطة المبنية على أسئلة تتطلب معيار الدقة إلى النقطة المبنية على وضعيات وقضايا ذات نفع و راهنية قصوى ثم وضعيات مركبة. ولتحقيق هذه الخطوة لابد من إحداث ثورة جذرية ثقافية في الطريقة التي يتعامل بها المصححون مع أوراق المتعلمين.

10 -**أدوات تقييم الكفايات** : لقد حصرنا كلامنا في الاختبارات الكتابية والشفهية ، لكن ما أكثر الأدوات التي يمكن اجتراحها لتقييم عمل المتعلم وإنتاجه ، ومنها : الصحائف الوثائقية أو سجلات الأداء Portfolios وخرائط المفاهيم cartes conceptuelles .

سجلات الأداء أو الصحائف الوثائقية Portfolios : تشمل الصحيفة الوثائقية تسجيل جميع الأنشطة والأعمال المدرسية للمتعلم خلال السنة الدراسية ، أو تشمل على عينة ممثلة لأعمال المتعلم من قبيل المشاريع الشخصية والأعمال الجماعية والتقارير الفردية حول الخرجات الدراسية والرحلات والزيارات وغيرها من أنشطة البحث والتكوين . إنها إنجازات المتعلم التي يجب أن يطلع عليها الآباء . وتقييم هذه الصحيفة يهدف إلى التحقق من جودة ونوعية تحصيل المتعلم واكتسابه المعارف والمهارات والقدرات العقلية . وذلك انطلاقا من محكات متفق عليها في إطار تعاقد ديداكتيكي وديموقراطية (صلاح علام، 747ـ746 : 2000) (كمال زيتون، عادل البنا، 2001)

ومن مشكلات تقويم التحصيل باستخدام الصحائف الوثائقية نجد صعوبة التأكد مما إذا كان المتعلم هو الذي أنجز فعلا العمل أم شخص آخر وهي نفس الصعوبة المطروحة في مجال التعلم عن بعد . كما نجد عامل الوقت و صعوبة الاتفاق على المعايير

الخرائط المفاهيمية cartes conceptuelles : وهي أداة لتقييم تحصيل المتعلم في مجال المفاهيم وخصائصها (للمزيد من التفاصيل أنظر http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/74/77/PDF/Delorme_Delettre_Pecuchet.pdf

خاتمة

نستشف من هذا العرض أن الكفاية بناء فكري يتجسد عبر ثلاث مراحل رئيسة هي: مرحلة التخطيط لاكتسابها وبنائها وتخص المدرس ؛ ومرحلة الاكتساب والاستيعاب والتنمية وتخص المتعلم ؛ ثم مرحلة التقييم لمعرفة مدى تحقق الكفايات المستهدفة.

و إذا كانت عملية التقييم عملية معقدة على مستوى منظومة التربية و التكوين كلها، فإنها أكثر تعقيدا بالنسبة إلى تقييم الكفايات خاصة في درس الجغرافيا. لقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على انفتاح الجامعة على محيطها. ولجعل الجغرافيا فاعلة في هذا الانفتاح، ينبغي بناء الكفايات الملائمة من خلال سيرورتين متلازمتين هما: التدريس و التقييم. إن تحديد سحنة الخريج الجغرافي مرهون بإعادة النظر في طرائق الاشتغال الحالية.

لقد درسنا بعض أنواع التقييم وأرجأنا أنواعا أخرى إلى مقالة قادمة مثل التقييم الذاتي الذي يكتسي أهمية بالغة. ونرجو أن نكون قد ساهمنا، عبر هذه المقترحات، في بلورة طريقة واضحة المعالم يستفيد منها جميع المصححين تفاديا لاحتجاجات المتعلمين و سعيا وراء الموضوعية والدمقراطية. وإذا كانت الظروف التي يصحح فيها الأستاذ غير ملائمة ماديا ومعنويا، فإن ذلك لا يبرئ ذمته من تحمل المسؤولية.

بعض المراجع المعتمدة

ـ ا العربي اسليماني، 2002 إشكالية القراءة والتصحر المعرفي مجلة علوم التربية العدد 23 السنة 2002 مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

ـ العربي اسليماني، 2005 التواصل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

ـ العربي اسليماني، 2006 الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

ـ العربي اسليماني، 2006 المعين في التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

ـ العربي اسليماني و رشيد الخدمي، 2005 قضايا تربوية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

ـ العربي اسليماني، 2004 التربية والكنز المكنون، قراءة وتلخيص مجلة علوم التربية ع27 السنة 2004 القاهرة: الأنجلو المصرية، ص ص 85ـ63.

العربي اسليماني وحسن بوبكراوي 2005الإصلاح الجامعي و أفق التنمية مجلة التدريس سلسلة جديدة كلية علوم التربية 2005

ـ الحسن بوبكراوي و العربي اسليماني 2007 إشكاية تقييم الكفايات في الجغرافيا، الملتقى الوطني البيداغوجي الرابع كلية الآداب مراكش

2005 ـ أنور محمد الشرقاوى وآخرون، اتجاهات معاصرة فى القياس والتقويم النفسى والتربوى،

ـ أنور محمد الشرقاوى 1996 الاختبارات المرجعة إلى محك: وسائل جديدة فى القياس النفسى والتربوى. فى أنور الشرقاوى وآخرون، اتجاهات معاصرة فى القياس والتقويم النفسى والتربوى، القاهرة: الأنجلو المصرية، ص ص 39-19.

ـ رشدى فام منصور 1995 تعدد زوايا الرؤية عند تفسير درجات الاختبار وعند بنائه ـ ضرورة تربوية. فى الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعى. ط2، جامعة عين شمس، ص ص 214 ـ 207 .

ـ سليمان الخضرى وأمينة كاظم 1998 المشروع العربى للتقويم المقارن لمستويات التحصيل الدراسى فى التعليم العام، «المرحلة الثانية» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى بالقاهرة.

ـ صلاح الدين علام 1995 الاختبارات التشخيصية «مرجعية المحك» فى المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، القاهرة، دار الفكر العربى.

ـ كمال عبد الحميد زيتون وعادل السعيد البنا 2001 سجلات الأداء وخرائط المفاهيم: أدوات بديلة فى التقويم الحقيقى من منظور الفكر البنائى. المؤتمر العربى الأول للامتحانات والتقويم التربوى: رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة عام 24-22 ديسمبر ص ص 218-187 .

ـ لافوا سيروا، جانين، 1996 المقاربة الأداتية للتقييم التكويني للتعلمات ترجمة وتكييف عبد المجيد غازي جرنيتي، المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية ط 1

ـ محفوظ بالفقية 2001 أثر استخدام خرائط المفاهيم فى تدريس مفاهيم فى الكيمياء العضوية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة التربية العلمية تصدر عن الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السابع، العدد الأول، ص ص182-157 .

ـ محمد الدريج، 2003 الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

ـ محمد الدريج، 1995 المنهاج المندمج للمؤسسات كمشروع تربوي جديد العلم ع 16406 بتاريخ 29 مارس 1995 و ع 16412 بتاريخ 5 أبريل 1995.

- Brunet Roger et al , les mots de la géographie, Dictionnaire critique ,Reclus Paris, 1994

- Cote L Richard, psychologie de l'apprentissage et enseignement, une approche modulaire d'autoformation, édit Gaeten Morin Canada ,1987

-Delandschere, Viviane, faire échouer, faire réussir, la compétence minimale et son évolution, édit, Puf ,1989 ,Paris

-Eray Philippe, précis de développement des compétences, édit liaisons, Paris 1999

-Le Boterf G, De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, les édit d'organisation, 1994

-Leplat.J, les habiletés cognitives dans le travail , 1988

Mhammed Zgor, géographie et formation culturelle, contribution à l'élaboration d'un modèle didactique et ... VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL, 1990

الهوامش:

1-إن هذا المقال يتضمن مقترحات و أفكارا يمكن الاستئناس بها في تصحيح أو تقييم جميع التخصصات.