الدرس الثامن: مقاربات التدريس:

01/ المقاربة بالمضامين:

02/ المقاربة بالأهداف:

مفهوم المقاربة بالأهداف:

03/ المقاربة بالكفاءات

➤ الخلفية النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات

تعريف المقاربة بالكفاءات

➤ مبادئ المقاربة بالكفاءات

➤ خصائص المقاربة بالكفاءات

➤ مكونات الكفاءة

➤ تقويم مقاربة التدريس بالكفاءات

➤ إستراتيجية التدريس بالكفاءات

➤ أهداف المقاربة بالكفاءات

➤ أنواع الكفاءات

قد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية من خلال مختلف مراحل تطورها إعتقاد مقاربتين للتدريس قبل التدريس بمقاربة الكفاءات هما:

01/ المقاربة بالمضامين:

تعتمد هذه المقاربة على المحتويات المعرفية من أجل الوصول إلى تنمية القدرات والمهارات والمواقف لدى المتعلمين.

إن المتعلم في نظر هذه المقاربة يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية.

فالمعرفة حسب هذه المقاربة تصبح هي الهدف الأساسي الذي تتوخاه، من أجل ذلك كانت المناهج تحدد أهدافها وغاياتها إنطلاقا من هذا التصور النظري الذي يركز كثيرا على المعارف بإعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، كما إعتمدت هذه المقاربة على طرائق تربوية وأساليب تعليمية تهتم بتنظيم المادة الدراسية (تنظيم المعرفة) أكثر من إهتمامها بتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم ومواقفهم.

ولما كان إكتساب المعرفة هو غاية الغايات فقد وضعت أدوات التقويم ووسائله على أساس ذلك، بحيث لا تركز إلا على تحصيل المعارف والتحكم في إسترجاعها، وحسن ترتيبها وتنظيمها في مقالات، وليس هناك نموذجا يحقق هذه الأهداف إلا الإختبارات التقليدية ، أي الإختبارات من نوع المقال، كما أن دور العلامة التي تمنح للتلميذ سيتعاضد بإستمرار في ظل هذه الفلسفة التقويمية وسيكون هو المؤشر الحقيقي لقياس الكفاءة العلمية الإستظهارية، من غير أن ينظر إلى القدرات والمهارات والمواقف التي إكتسبها التلميذ كأهداف أولية. (خير الدين هني)

ولقد تأكد أن هذا النوع من المقاربات أظهر نقصا واضحا لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلم حيث لاتعطي أهمية لقدرة التلاميذ وخصائص تعلمهم ، ولا لأهداف عملية التعلم.

02/ المقاربة بالأهداف:

اهتمت هذه المقاربة بالجانب الاجرائي واهملت الجانب البيداغوجي حيث ازلت فيه الفعل الانتقادي وحوّلته الى ردود فعل مشروطة وتجاهل أي نوع من الخصوصية وأي نوع من التفكير الابداعي لدى المتعلم (مليكة، 2017، صفحة 121)

إن التعليم بواسطة الأهداف نموذج آخر يختلف إختلافا كبيرا عن التعليم بواسطة المضامين، فهو طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وإنجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك كان لابد من إتباع خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية.

وتلك هي الإستراتيجية التي تعني تنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف عبر مسار يقطعه المدرس بمعية التلاميذ من أجل تحقيق تعليم ما إنطلاقا من أهداف محددة إتجاه نتائج مرجوة وعليه فالفعل التربوي في هذا النموذج حسب ما يصرح به محمد الصالح حثروبي خاضع للمفاهيم التالية:

- قبل العملية التعليمية: تخطيط هذه العملية إعتقادا على صياغة واضحة للأهداف، بحيث تستجيب لما يحتاجه المتعلم من جهة، ولما يتطلبه الوسط التربوي من جهة أخرى.

- خلال العملية التعليمية: تنظيم سيرورة الفعل التعليمي في مضامينها وطرائقها ووسائلها إضافة إلى التفاعل بين المعلم والمتعلم.

- عند نهاية العملية التعليمية: التحقق من نتائج الفعل التربوي التي تحددها أساليب التقويم، وإختبار مجهود التلاميذ.

وإذا كانت المقاربة بالمضامين تعتمد على منطق التعليم وتهدف أساسا إلى نقل المعارف والمعلومات إلى المتعلمين بواسطة المعلم فإن المقاربة بالأهداف تقوم على منطق التعلم بواسطة سلوكات قابلة للملاحظة، ولا تهتم بالعمليات الذهنية الضمنية المتدخلة في تحقيق السلوك المستهدف.

وعلى الرغم من الخدمات الهامة التي أسدتها هذه المقاربة في المحيط التربوي، فإنها تعرضت إلى إنتقادات كثيرة ومختلفة منها:

- تختزل التعلمات (مكتسبات التلاميذ) في العمل على تحقيق سلسلة من الأهداف

السلوكية، التي تقود إلى تجزيء بل إلى تفتيت النشاط إلى الحد الذي يصبح التلميذ معه عاجزا عن تبيان ماهو بصدده ، ومن الصعب عليه معرفة مغزى نشاطه.

إن هذه النزعة نحو التجزيء والتفكيك تجعل من الصعب على المقوم مثلا، القول بأن مجموع السلوكات المكتسبة يحقق الغاية المرجوة والتي كان من المفروض أن تشكلها، فإذا قلنا مثلا على التلميذ لكي يكتسب مهارة الكتابة، أن يتعلم الهدف رقم 1 وبعده الهدف رقم 2 ثم الهدف رقم 3... الخ،

فهل يشكل مجموع هذه الأهداف الجزئية الغاية المرجوة ؟

وهل يعطي التلميذ مغزى تحقق هذه الأهداف السلوكية الجزئية ؟

وهل يتكون لديه إدراك واضح لذلك؟

- إن صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية عملية بطيئة ومجهددة ومعقدة على الرغم من ظهورها بمظهر السهولة والبساطة.

- إن الإمعان في تجزيء الأهداف إلى عناصر ذاتية يجعل من الصعب، إن لم يكن من المستحيل أن تعكس هذه الأهداف الجزئية الهدف العام أو غايات ومرامي التربية، ثم إن الإتجاه السلوكي الذي تقوم عليه المقاربة بالأهداف في وضع الأهداف لا يقيس تحسن المهارات العقلية قياسا مباشرا بل يستدل على تحسنها بطريقة غير مباشرة عبر تجلياتها السلوكية، وهذه التجليات هي مؤشرات خارجية فقط، فقد تعكس بصدق المهارات العقلية المنشودة وقد لا تعكسها. ونظرا لهذه الإنتقادات وغيرها كان التراجع عن هذه المقاربة في كثير من الأنظمة التربوية وأيضاً في النظام التربوي الجزائري، حيث تم إعتقاد مقاربة بيداغوجية جديدة تقوم على أساس الكفاءات.

مفهوم المقاربة بالأهداف:

المقاربة بالأهداف هي "مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية سواء كانت هذه الأهداف عامة أو خاصة، وتعتبر آخر تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطاً وتديراً وتقويماً ومعالجة، فهي تركز على الهدف، وتحمل عدة مسميات منها: بيداغوجيا الأهداف، تكنولوجيا الأهداف، التدريس بواسطة الأهداف، التدريس الهادف¹

1. الخلفية النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات :

تستمد المقاربة بالكفاءات جذورها من علم النفس السلوكي، و من جوانب أخرى من علم النفس المعرفي، كما أنها تستند بصفة خاصة للنظرية البنائية (Constructivisme)، التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم، و أساساً رئيساً من الأسس النفسية لبناء المنهاج المدرسي، إذ ترى أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ، بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها، حيث يتعلم من الخبرات التي يعيشها، و يفسر هذه الخبرات بناء على ما يعرفه، و إعطاء الأسباب المنطقية حولها و التعقيب على الخبرات و المبررات المنطقية و عليه، فالمعرفة تبنى و لا تنقل، تنتج عن نشاط، تحدث في سياق، و المعنى هو في المتعلم، ثم أن بناء المعرفة عملية تفاوضية اجتماعية، أي عن طريق الشراكة بين المتعلم و المعلم في الإدراك و تكوين المعنى.

و لذا تركز المناهج على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي، من خلال نظام الوحدات الذي يمكن المتعلم من التركيز على مضامين بعينها تتوفر فيها شروط التماسك و التكامل، بغية تحقيق كفاءات ذات طبيعة مهارية و سلوكية، تتكيف مع الواقع المعاصر في عالم الشغل و المواطنة و الحياة اليومية.

و قد بدأت آلية المقاربة بالكفاءات في الظهور كممارسة بيداغوجية لأول مرة في كندا، و انتقلت التجربة إلى فرنسا في التسعينيات، لحل مشكلة الفشل الدراسي في الثانويات الفرنسية، و من ثم تبنت العديد من الدول المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية - التعليمية و من بينها الجزائر.

2. تعريف المقاربة بالكفاءات : -L'approche par compétence-

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية، و من ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر أهمها:

(أ). مبدأ بناء المعرفة (Construction):

يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، و يتعلق الأمر بالنسبة للمتعلم بالعودة إلى معلومات سابقة، لربطها بمكتسباته الجديدة و حفظها في ذاكرته الطويلة، و يعني كذلك تفعيل المكتسبات القبلية و بناء مكتسبات جديدة.

(ب). مبدأ التعلم الذاتي:

هذا المبدأ يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، أي يساهم المتعلم في بناء المعرفة بشكل ذاتي لا التعليم ، و هذا ما يتيح له التمييز بين مكونات الكفاءة، و المحتويات و ذلك قصد الإمتلاك الحقيقي للكفاءة.

(ج). مبدأ الإدماج (Integration):

بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض لا تشتيتها، لأن إتمام الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، و يتيح للتلاميذ فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية (معارف، نظريات، مهارات، قدرات، سلوكيات) ضمن وضعيات جديدة.

(د). مبدأ المشروع:

و يعرف بالتعاون، و يركز على الإدماج، لذا فالمشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية، إذ بفضل ذلك يمكن للمتعلم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية/التعلمية ، و يكون عنصرا فاعلا ضمن المجموعة الفصلية، و يتيح له فرص التخطيط و التفكير في الفعل التعليمي عند إنجازه، و قبله، و بعده.

6. خصائص المقاربة بالكفاءات:

- النظر إلى الحياة من منظور علمي تطبيقي و نفعي.
- تفعيل محتويات المواد التعليمية في المدرسة، و في الحياة مع التخفيف منها و الاهتمام بالأولى.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه و تحفيزهم على العمل.
- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية و وظيفية (Les savoirs fonctionnels)
- دمج المعلومات حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وشامل لمختلف مجالات الشخصية، و يمكن أن نتحدث فيها عن إسهامات بيداغوجية الكفاءات في ترقية عملية التعلم مثل:
 - بناء التعلّيمات – الداخلية.
 - استغلال المكتسبات لتكوين محطة نهائية في دمج الكفاءات لصنع معلم-كفاء.
 - تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها، و ذلك لأخذها، الفروق الفردية بعين الاعتبار و اعتمادها على بيداغوجية التحكم.

7. مكونات الكفاءة :

ترتكز الكفاءة على ثلاثة مركبات أساسية تتأثر فيما بينها ضمن إطار تكاملي و هي:

أ) المحتوى:

هو مجموع ما ينظمه التعلم للتعرف على الأشياء الضرورية، (و هو المضمون الدراسي المقرر)، و لتحقيق هذه الغاية وضع المختصون صياغة لمحتوى التعلم أو مكوناته و المتمثلة في :

أ.1. المعارف المحضة (الصرفة):

و هي المركب الأساسي لبناء الكفاءة، لأن المعرفة محتويات و مضامين، فلا يمكن للتعلم أن يتم خارجها ، فالكفاءة لا تنمو أيضا في فراغ معرفي، لذلك كان المحتوى شكل النواة الأولى للتعلم، و الذي من خلاله تنمو الكفاءة و تندرج لكمال الهدف المنشود.

أ.2. المعارف الفعلية:

و يقصد بها مهارات استعمال المعرفة في مواطنها الملائمة، أي القدرة على توظيف المعارف المشار إليها سابقا في الوضعيات المناسبة، كالقدرة على استعمال مهارات الجمع و الطرح في حل إشكالية معينة، فهذه القدرة على التوظيف هي المقصودة بالمعارف الفعلية.

أ.3. المعارف السلوكية :

هي مختلف المواقف الايجابية التي يسلكها المتعلم أثناء أدائه فعل التعلم، أي أن يظهر التلميذ القدرة على تجاوز الصعوبات، و العقبات، و العوائق عند استرجاع المكتسبات القبلية لتوظيفها في الوضعيات الجديدة (الإشكاليات) أو معالجة قضية أخلاقية، أو دينية... الخ.

فعندما يمتلك المتعلم القدرة على تجاوز العوائق و الصعوبات، لإيجاد الحل الملائم للمشكلة التي اعترضته بأيسر جهد وأقل وقت

نقول حينئذ: إن المتعلم يمتلك معرفة سلوكية.

ب. القدرة:

هي كل ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات (مكتسبة أو متطورة) لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، أو إنجاز أي نشاط سواء أكان فكريا أم بدنيا أم مهنيا أم اجتماعيا، و غالبا ما يعبر عنها بفعل: يحضر. يشخص. يحلل - يقرر.

ج. الوضعية:

و هي الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ لكي تكون مادة لنشاطه و تعلماته، و التي من خلالها تظهر قدرته و كفاءته، و هذه الوضعية تكون موضوعا للدرس.

8. أنواع الكفاءات :

تشعبت تصنيفات الكفاءات و تنوعت على اختلاف مستوياتها فنكتفي بالأهم منها:

1) الكفاءة القاعدية: -Compétence de base-

هي المستوى الأول و الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، و هي الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة مثل: كفاءة تنشيط ندوة تربوية حول موضوع معين مع فوج من المعلمين المبتدئين، و هي كفاءة قاعدية بالنسبة لمن سيكون أشخاصا في مجال التنشيط التربوي ، المفتش مثلا.

و إذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحدودة، ستواجهه صعوبات و عوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية، و يؤدي به إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة، و يترتب عنه فشل في التعلم، فينتج عن ذلك:

- تأخر دراسي.
- ضعف في المردودية و الفعالية.
- عزوف عن المشاركة في النشاطات الدراسية.
- حدوث بعض الحالات النفسية حسب طبيعة المتعلم (انزغال - انطواء...الخ).
- عدم التكيف مع الوضعيات الجديدة (إخفاق في الامتحانات ...الخ).
- التسرب المدرسي و الانقطاع عن الدراسة.

2) الكفاءة المرحلية أو المجالية :

تشكل هذه الكفاءة من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية عبر مرحلة زمنية (صيرورة) قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا، أو سداسيا، أو مجالا معيناً، و يتم بناؤها بالشكل التالي:

$$\text{كفاءة قاعدية 1} + \text{كفاءة قاعدية 2} + \text{كفاءة قاعدية 3} = \text{كفاءة مرحلية.}$$

مثال: "إعداد بحث" تمر هذه الكفاءة بالمراحل الآتية:

- إعداد مخطط البحث.
- البحث الوثائقي.
- طرح الإشكالية.
- صياغة و تحليل الفرضيات.

3) الكفاءة الختامية :

و هي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، و يمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي، فالمتعلم في آخر السنة الثالثة ثانوي، مثلا: شعبة آداب و فلسفة يكون قد أحرز ثلاث كفاءات أساسية، ختامية فيها يتوصل إلى ممارسة التأمل الفلسفي في القضايا الفكرية المتعلقة بالإنسان و محيطه، حيث يعتمد على التحكم في آليات الفكر التنسيقي، ثم في الكفاءة الختامية الثانية، يتوصل فيها المتعلم إلى ممارسة التأمل الفلسفي في قضايا فكرية تتعلق بفلسفة العلوم و فلسفة التسامي إلى الوحدة، ليتصل مباشرة بمصدر الخبر و معالجته في الكفاءة الختامية الثالثة، كذلك في خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية و فهمها و الارتقاء إلى محاولة حلها بطرائق منهجية، تكون هذه الكفاءات مدمجة لتحقيق الهدف الختامي المدمج.

4) الكفاءة المستعرضة:

و تظهر على مستوى مجموعة من المناهج و المواد، حيث تبنى من تقاطع معارف مختلفة المواد و الأنشطة، و تنطلق في الكفاءات السابقة عبر مستوياتها الثلاثية: القاعدية، المرحلية، الختامية، من خلال الدمج بينها، و تتفرع هذه الكفاءة (المستعرضة) إلى:

- كفاءات ذات طابع اتصالي مثل: أن يحرر المتعلم نصوصا مختلفة الأنماط.
- كفاءات ذات طابع منهجي مثل: تطبيق طرق عمل فعالة.
- كفاءات ذات طابع فكري مثل: استغلال المعلومة.
- كفاءات ذات طابع اجتماعي و شخصي مثل: ربط علاقات حسنة مع الآخرين.

9. إستراتيجية التدريس بالكفاءات :

تقوم مقارنة التدريس بالكفاءات على إستراتيجية تؤدي في النهاية لبلوغ هدف، و هو امتلاك المتعلم القدرة على بناء كفاءات معينة، و توظيفها في وضعيات إشكالية مشابهة.
شروط نجاحها:

تندرج هذه الشروط في الوعي التام بالتصرفات المنهجية و البيداغوجية المشكلة للخلفية النظرية و التطبيقية للكفاءة و تتمثل في :

1. التعمق في فهم الوثائق و النماذج المرافقة لها، و دليل المعلم.
2. التعرف على أقطاب العملية التعليمية (خاصة للمتعم)، حيث يجعله طرفا فعالا و متفاعلا باعتباره شريكا إيجابيا في الفعل

التعليمي .

3. إدراك البعد المفاهيمي ضمن صيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها
4. عدم إقامة حواجز مادية أو نفسية بين المتعلم و نشاطاته (المواد الدراسية)
5. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
6. انتقاء وسائل و طرائق التدريس المناسبة.
7. توجيه الاهتمام نحو التقويم، و خاصة التقويم التكويني باعتباره فعالا في متابعة الأداء و إبراز الكفاءات.

10. أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة كتصور و منهج لتنظيم العملية التعليمية، تعمل على تحقيق جملة من الأهداف، نذكر منها:

1. إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة و قدرات، لتظهر و تتفتح، و تعبر عن ذاتها.
 2. بلورة استعداداته و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة.
 3. تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، و الربط بين المعارف في المجال الواحد، و الاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة، عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
 4. تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية .
 5. زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة و التبصر بالتداخل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
 6. سبر الحقائق و دقة التحقيق و جودة البحث و حجة الاستنتاج.
 7. استخدام أدوات منهجية و مصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها، و شروط اكتسابها.
 8. القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمر و للظواهر المختلفة التي تحيط به.
 9. الاستبصار و الوعي بدور العلم و التعليم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة.
- و يمكن تلخيص هذه الأهداف في النقاط التالية:

- النظرة إلى الحياة من منظور عملي.
- ربط التعليم بالواقع و الحياة.
- الاعتماد على مبدأ التعليم و التكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

11. تقويم مقاربة التدريس بالكفاءات :

(أ) مفهوم التقويم: -valuation;201#&-

هو مسار يتمثل في جمع معلومات و مراقبة التوافق بين تلك المعلومات و مجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة، و ذلك

لاتخاذ قرار مؤسس، و يرافق التقييم مختلف محطات التعلم و يوجهها و ييسر مهمة المتعلم في اكتساب الكفاءات المستهدفة، وبالتالي يسهم التقييم في تحسين التعلم.

يعد التقييم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية/ التعلمية يواكبها في جميع مراحلها، و يلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، و نواتج التعلم المنبثقة عنها. و قد أصبح التقييم معنيا –أكثر من أي وقت مضى- بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف و التمكن من المهارات و القدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، و في حل المشكلات التي تواجهه. و باختصار فالتقييم بالكفاءات "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّيمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّم بكفاءة و اقتدار. و بعبارة أوضح، هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم، التي هي بصدد النمو و البناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة".

و بناء على هذا التعريف يمكن القول أن تقييم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقييم القدرة على إنجاز نشاطات و أداء مهام بدلا من تقييم المعارف.

ب) أنواع التقييم في مقارنة التدريس بالكفاءات :

1. التقييم التشخيصي: -diagnostique évaluation;201#&

هو إجراء يقوم به المدرس في بداية كل درس أو مجموعة دروس أو في بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة عن المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلّم و مدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة.

2. التقييم التكويني/البنائي: -valuation formative;201#&

يسعى هذا النوع من التقييم إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس و على مدار السنة، و ذلك بتزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلماته، و تقديم المدرس لتغذية راجعة ليسهل للمتعلّم التكيف مع الوسائل التعليمية.

3. التقييم التحصيلي: -valuation sommative;201#&

يمكن هذا النوع من التقييم المدرس من جرد الكفاءات المكتسبة، بعد مقطع تكويني لفترة قد تطول أو تقصر، و يركز فيه المدرس على الأداءات (منتجات منجزة)، التي تم تقييمها حسب معايير النجاح. و للإشارة، فإن التقييم التحصيلي يتعلق بالمراقبة أكثر منه بعملية الضبط التي لا يجب تجاهلها أيضا.