إشكالية التقويم في مادة التربية الإسلامية للسلك الثانوي الإعدادي بين المرجعية العلمية والمهنية (الثالثة إعدادي نموذجا)

د. عبد الإله مطيع
أستاذ محاضر مؤهل
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الرباط سلا القنيطرة المغرب

ملخص:

يتحدد مضمون هذه المداخلة في شقها الأول في مراجعة الإشكالات المطروحة التي لها علاقة مباشرة بالتقويم في بعديه: الوظيفي والإجراءات المواكبة له سواء على المستوى التدبيري أو الديداكتيكي، وتحليل الممارسات التقويمية المهننة في مجال التقويم الإشهادي المتعلق بالسنوات الإشهادية في مادة التربية الإسلامية في سلك الثانوي الإعدادي، السنة الثالثة إعدادي نموذجا. أما الشق الثاني من هذه المداخلة، فهو المتعلق بطرق التنزيل وفق المنظور التكويني المزدوج المهنن التأهيلي المعمول به حاليا بمؤسسات تكوين الأطر العليا والمؤسسات التعليمية، وأهم الحلول المقترحة من الميدان، وفق دراسة تقنية تحليلية لأهم الإشكالات المطروحة في هذا الورش الدقيق.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

مطيع، عبد الإله. (2024، دجنبر). إشكالية التقويم في مادة التربية الإسلامية للسلك الثانوي الاعدادي بين المرجعية العلمية والمهنية (الثالثة اعدادي نموذجا). مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، المجلد 1، العدد 9 (الجزء 2)، السنة الأولى، ص 607-622.

Abstract:

The conclusion of the article that entitled: "Evaluating Life Skills in the Light of the Competency-Based Approach," Guided References and Professionalized Stakes. Whether at the administrative or didactic level and the analysis of professionalized evaluation practices in the field of academic evaluation, the academic years in Islamic education in the secondary school year, the third preparatory year as an educational model. Additionally, The most important solutions proposed from the field according to an analytical technical study of the most important problems raised in this exquisite workshop.

مقدمة

يعتبر التقويم التربوي في مادة التربية الإسلامية من بين العناصر الأساسية التي يُعتمد عليها لأجل معرفة فعالية الطريقة المتبعة في التدريس، فمن خلاله يمكن تقويم مختلف المهارات الحياتية؛ إذ إن المتعلم لا يمكن أن يكون متميزا في العملية التقويمية المرتبطة بالمادة دون أن يرتبط تميزه هذا بواقع الحياة الذي يعيشه.

إن الإشكال المطروح يتجلى في التساؤل حول وجود توافق وانسجام بين الممارسة التقويمية في واقع منظومتنا التربوية وبين التقويم التربوي في ضوء المقاربة بالكفايات، وتتفرع عن هذا الإشكال مجموعة من الأسئلة التي ينبغي علينا السعي للإجابة عنها، وهي:

- إلى أي حد يمكن لبعض الإجراءات التربوية، كإصدار الإطار المرجعي للامتحان الإشهادي ومذكرات المراقبة المستمرة، أن تدمج تدريس مادة التربية الإسلامية وغيرها من المواد في بناء التعلمات وتقويمها وفق المقاربة بالكفايات؟
- وإلى أي حد يتم احترام الإطار المرجعي من طرف المدرسين واللجان الجهوية للامتحانات، ومراعاة الوظيفة الإشهادية للامتحانات، وضمان تكافؤ الفرص؟
- وهل كان لهذه الأطر المرجعية تأثير حقيقي على بناء التعلمات في مادة التربية الإسلامية، والتقويم داخل الفصول الدراسية؟
- ثم لماذا يتم رصد تباين كبير بين نتائج المراقبة المستمرة والامتحان الجهوي لمادة التربية الإسلامية؟

للإجابة عن هذه الأسئلة المطروحة آنفا، لابد من الوقوف على المحددات المفاهيمية ومضامينها الإجرائية:

أولا- المحددات المفاهيمية

1. مفهوم المقاربة

المقاربة لغة: "قَرُبَ يَقْرُبُ قُرْبًا. وَفُلَانٌ ذُو قَرَابَتِي، وَهُوَ مَنْ يَقْرُبُ مِنْكَ رَحِمًا. وَفُلَانٌ قَرِيبِي، وَذُو قَرَابَتِي. وَالْقُرْبَةُ وَالْقُرْبَى: الْقَرَابَةُ. وَالْقِرَابُ: مُقَارَبَةُ الْأَمْرِ. وَتَقُولُ: مَا قَرُبْتُ هَذَا الْأَمْرَ وَلَا أَقْرَبُهُ، إِذَا لَمْ تُشَامَّهُ وَلَمْ تَلْتَبِسْ بِهِ."[1]

المقاربة اصطلاحا: يحيلنا مفهوم " المقاربة " إلى كيفية دراسة مشكل ومعالجته أو بلوغ غاية، ويرتبط ارتباطا بطبيعة المحددات التي ترتكز على كل مقاربة وعلى استراتيجية العمل، ويمكن الاستخلاص من التعريف أن للمقاربة محددات ضابطة، أولها: أنها طريقة يتم بها تناول موضوع أو مشكلة، وثانيها: أنها اختيار يرتبط بزمن سياق معين، فهي إذن اختيار قد يتغير أو يتطور، وثالثها: أنها استراتيجية للعمل بمحددين اثنين: المحدد الأول مرتبط بطرق العمل، والمحدد الثاني بتقنيته، أما المقاربة في الحقل التربوي فهي أساس تربوي يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي.

2. مفهوم الكفاية

الكفاية لغة: في لسان العرب: "كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر (...) ويقال: كفاك هذا الأمر أي حسبك"[2]

الكفاية اصطلاحا: تناول كثير من الباحثين مفهوم الكفاية، واختلف المفهوم باختلاف آراء الباحثين، فكل منهم قام بوضع تعريف إجرائي للكفاية بحيث يخدم أهداف دراسته، وخلاصة هذه التعريفات أن الكفاية هي تلك المهارات والمفاهيم والمعلومات، والقيم الأساسية والضرورية للفرد (الشخص المسؤول) لتيسير أداء أدواره وواجباته ومهامه في المؤسسة التعليمية[3].

3. مفهوم المهارات الحياتية

يشير مصطلح "المهارات الحياتية" إلى المهارات التي يحتاجها كل شخص لتحقيق أقصى استفادة من الحياة، وبذلك فهي مرتبطة بطريقة إدارتنا لحياتنا بشكل أفضل لتحقيق طموحاتنا. ويمكن أن تشمل هذه المهارات معرفة كيفية الحفاظ على الوظيفة، أو فهم لماذا تتصرف بطريقة

---

[1] - ابن فارس، مقاييس اللغة، باب القاف والراء وما يثلثهما. مادة قرب

[2] - ابن منظور، لسان العرب، فصل الكاف، مادة كفي

[3] - ينظر: محسن دهشان، الكفايات المهنية للتعليم ما قبل الجامعي، 2014، ص: 91 - 92

محددة، أو معرفة كيفية التعامل مع الآخرين، أو المشاكل أو التغيرات الظرفية، أو الضغوط اليومية. ويمكن القول إن أي مهارة تكون مفيدة في حياتنا هي مهارة حياتية في أي مكان كان.[1]

4. التقويم

التقويم لغة من "قوم الشيء تقويما، فهو قويم أي مستقيم"[2] والتقويم اصطلاحا: "يتضمن معنى التحسين والتطوير المستمر للعملية التعليمية"[3] ويمكن تقسيم التقويم إلى جزئي متعلق بالتحصيل الدراسي للمتعلمين، والتقويم الشامل، وهو الذي يشمل كل نواحي العملية التعليمية، من منهج دراسي ومحتوى وطرائق التدريس وأنشطة دراسية ووسائل تعليمية وبنيات تربوية إلى غير ذلك. ولذلك تأخذ المجتمعات المتقدمة بالتقويم الشامل لأنه الأفضل في العملية التعليمية، ويؤدي إلى العلاج الشامل لكل النظام التعليمي، ومراجعته باستمرار، بينما لا تزال البلدان العربية لم تصل حتى إلى تطبيق التقويم الجزئي، مما يجعل مشكلة التعليم قائمة بدون حل.[4]

ثانيا: الممارسة التقويمية في ضوء المقاربة بالكفايات الأسس والمرجعيات، التقويم الإشهادي لمادة التربية الإسلامية السنة الثالثة إعدادي نموذجا:

تتحدد وظيفة التقويم في المنظور السوسيوبنائي المؤطر للمقاربة بالكفايات وفق الاعتبارات التي جاءت ضمن ما حدده المنظور التربوي الخاص بربط حضور البعد الاجتماعي في بناء الكفاية وتقويمها، لأن غاية الكفاية أن تحقق تعلما ذو معنى في الحياة.

وأول ما يجب أن يكون عليه التقويم هو أن يتكيف مع خصوصيات الممارسة الاجتماعية التي تم تقديرها في مجال الكفاية المعينة، ولهذا وحسب ما جاء في منشورات المجلس الأعلى للتربية ضمن ما أشار إليه الأستاذ الخطابي عز الدين في مداخلته حول (الأطر المرجعية المقاربة بالبيداغوجيات دفاتر التربية والتكوين) نجد أن من واجب المدرس أن يمتلك هو نفسه خبرة كافية في المجال المعني كي يستفيد من تفاعلات مع متعلميه على مستوى الإنتاج والمردودية.

وأما الأمر الثاني فهو يتعلق بعلاقة التقويم بتطوير هذا المفهوم السالف الذكر؛ بمعنى أنه يجب أن يتسع التقويم ليشمل جانب المعارف والمكونات الوجدانية والاجتماعية والحس

---

[1] - نسيم ونس الطويرقي، تدريس مهارات الحياة، نشر E-kutub Ltd، لندن، 2017، ص: 10 - 11

[2] - الرازي، مختار الصحاح، باب القاف، مادة ق و م

[3] - فرج المبروك عمر عامر، التقويم والقياس التربوي بين الواقع والمأمول، ب.ط، ب. ت، ص: 13

[4] - ينظر المرجع السابق، ص: 14

حركية للكفاية المستهدفة، إذن المرجع هنا اكتساب وتقويم الكفاية في وضعية مدرسية ضمن العمل الجماعي.

وإذا كان هذا التقويم يقتضي بهذا المعنى اقتراح مهام مركبة معقدة، ورصد تفاعل المتعلمين معها من خلال سيرورة أثناء العمل الصفي، كما أشار إلى ذلك فليب بيرينو، من أجل تقويم الكفايات لا يجب طرح سؤال معرفي، بل يجب خلق مهمة معقدة مركبة، وانتظار إذا ما كان المستهدف قادرا على تمثلها والدخول فيها وتعبئة المعارف. وأحسن طريقة في ذلك هي إدماج التقويم في الحياة والعمل اليومي في القسم، إذ إن التقويم في هذا الباب يشكل بالنسبة للمتعلم قطب رحى العملية التواصلية في هذا الباب، بمعنى أن التقويم هنا هو ملاحظة المتعلم في القسم ورصد أحكام حول كفاية وهي في طور البناء ويقوم المدرس في هذا الباب بتوثيق الملاحظات وتخزينها وتسجيلها بانتظام كما لو كان أمام نوع من الحصيلة.

وقد خلصت جل الدراسات التي وقفنا عندها في هذا الباب على اعتبار أن التقويم في ضوء المقاربة بالكفايات ينبني أساسا على مرتكزات أساسية أولها أن التقويم سيرورة عبر التواصل الصفي، ثم إن التقويم في الكفايات لا يمكن إلا أن يكون من خلال وضعيات تقويمية مركبة ومعقدة في مستوى فئة الوضعيات المحددة في المنهج الدراسي، وأن الوضعيات لا بد أن تكون مرتبطة بسياقات واقعية وقريبة من الوسط الاجتماعي للمتعلم.

إذن على هذا كله نعتبر على أن تقويم الكفايات يستدعي منا بناء أدوات ملائمة ومعايير واضحة حيث نعتبر أنه من الضروري إرفاق كل كفاية من الكفايات بلائحة معايير خاصة بها. وتتبلور عن طريق تحليل الأدوار والمهام المطلوب إنجازها وتشكيل بعض معايير تقويم الجذع المشترك، والحد الأدنى المطلوب توافقه لدى جميع المتعلمين في هذا الباب.

ونظرا للوظيفة المؤسساتية والاجتماعية التي يبنى عليها كذلك التقويم الإشهادي فإن نظام التقويم يعتبر ضرورة، كما أن تركيز البيداغوجيا المعاصرة على التقويم التكويني لم يمنعها من الاعتماد في تقويماتها على التقويم الإجمالي لكن مع تغيير في شروط إنجازه وطرق استثماره، وعليه فإذا كان التقويم الإشهادي كذلك، فهو ذلك التقويم الذي يستهدف الحصيلة الإجمالية ويمكّن من المصادقة على أن المتعلم تمكن من كفاية ما أو لم يتمكن منها.

إن التقويم الإشهادي في حقيقته يعني المصادقة على نتائج تعلمات المتعلمين، واتخاذ قرار في شأن الانتقال إلى المرحلة الدراسية الموالية، أو التكرار. وبهذا فإن التقويم الإشهادي له وظيفة

إشهادية جزائية، إذ يهدف إلى التثبت من التملك للكفاية بحكم نجاح المتعلم أو إخفاقه، وهو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج أو مجموعة من المقاطع المنجزة في نهاية السنة.

ومهما اختلفت المواقف بشأن الامتحان الإشهادي، فإن وجوده وضرورته الواقعية تفرض علينا أن نتجه إلى التساؤل عن منهجية هذا التقويم وشكله.

توجد أنواع متنوعة من التقويمات منها: التقويم التكويني، والإجمالي، والتقويم الأساسي، والتقويم التكويني التفاعلي، والتقويم التقويمي الآني، والتقويم التكويني المرحلي. ومن ثم يطرح السؤال: كيف نقوّم الكفايات بشكل إجمالي؟ وهنا يصير التحدي: كيف يمكن صياغة امتحان إشهادي ينسجم مع منطلق الكفايات وما الأدوات والآليات التي تحفظ لهذا النوع من التقويم انسجامه مع تلك المقاربة؟

1. ما علاقة التقويم الإشهادي في ضوء المقاربة بالكفايات؟

إن من أهم رهانات النجاح التي تعتمد عليها المقاربة بالكفايات أولها اعتماد وضعيات تقويمية من نفس نمط وضعيات التعليم والتعلم، والمقصود هنا الوضعيات ذات الإشكالية التي تحتوي على أمر ننجح فيه. بالطبع، هناك اختبارات تضع المتعلمين في وضعيات وأنواع أخرى مصحوبة برهانات، أي تلك التي يكون النجاح فيها يحدث عبر تحريك المعارف والدراسات المكتسبة لحل مشكلة معقدة.

ومن هنا فإذا كانت الوضعية التقويمية بمثابة المركزية في منظور الكفايات، فإن سؤال مواصفات هاته الوضعية وخصائصها يحتل أهمية كبرى، ولابد في هذه الحالة أن تكون الوضعية تطرح مشاكل معقدة وتساهم في ما يمكن أن ينمي كفايات المتعلمين، وهكذا فإنه من الواجب قياس، ليس مخزون الموارد فحسب، لكن قدرة استخدام هذه الموارد في وضعية معقدة بصورة متضامنة ومآزرة. إذن لا بد من وضع المتعلم في حالة شبيهة بما يواجهه في أموره الحياتية المختلفة.

ومما سبق يمكن أن نخلص إلى أن أهم المواصفات والخصائص التي ينبغي توافرها لهذه الوضعية التقويمية في المواد كلها أن تكون وضعية التقويم مركبة (موارد، معارف، مواقف)، وهذا يعني أن بناءها لا يتم بمورد تعليمي واحد، ولذلك يجب أن توضع وضعية التقويم أمام مشكلة لا يكون حلها إلا بتعبئة الموارد المكتسبة وحسن استغلال الموارد الخارجية المتاحة وأن تكون في آن واحد وضعية ملائمة من طبيعة الحال.

إلا أنه لا تتحقق هذه الوضعية إلا بوقوفنا على مفهوم يربط ربطا واضحا بين أن تكون المكتسبات المطلوب تعبئتها بطريقة إدماجية مناسبة لمستوى المتعلم والتقدم في التعلم، فلا ينبغي تقديم وضعية أعقد من التي سيقت للمتعلم وواجهته أثناء اكتساب التعلمات السابقة، وأن تكون هذه الوضعية لغتها واضحة، وأن تكون في متناول المتعلم وأن يدرك المهمة المطلوب منه إنجازها إدراكا لا يشوبه أي لبس.

2. طبيعة الإطار المرجعي للامتحان الإشهادي

إن توقفنا متأملين في طبيعة السؤال المحوري الذي طرحناه سلفا والذي يتحدد في نقطتين أساسيتين: ما هي الضوابط المؤسسة للامتحان الإشهادي؟ فإذا كان الإطار المرجعي بمفهومه العلمي والمهني، يتجه أساسا إلى اعتبار أن عملية تقويم الكفايات لا ينبغي أن تتم بشكل اعتباطي، بل تتأسس على عملية تخصيص الكفايات المنشودة وتحديد معالمها وحدودها، بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا للكفاية المرغوب في تكوينها، مجسدا لمستوى الإتقان والتحكم فيهما كما جاء في استراتيجيات كفايات وأساليب تقويم جودة التكوين. واعتبارا لما قلناه سابقا فإن تقويم كفاية بيداغوجية عموما يتطلب اتباع المراحل التالية:

3. تحليل الكفاية المستهدفة

تحليل الكفاية من حيث المهام، أي ما هو منتظر من المتعلمين إنجازه، معتمدا الموارد كجزء من هذه الأسس المرجعية في هذا الباب... ثم بناء البداية الوضعية التي ستقاس من خلالها الكفاية، ثم تحديد معايير ومؤشرات الإنجاز وأخيرا إهداء شبكة التقويم.

وإذا كان هذا التقويم يرتبط بامتحان إشهادي، فإن من أهم مقتضياته صياغة إطار مرجعي يحلل العناصر السابقة وجدول التخصيص، لأن غياب تصور جامع منظم لأهداف الامتحان يؤدي إلى تضخم العناصر الذاتية والصدفة في التنقيط والتصحيح، وبالتالي تفقد الامتحانات مصداقيتها.

4. الإطار المرجعي

يعتبر الإطار المرجعي أداة لتنظيم التقويم الإشهادي، وهو مرجع الدبلوم أو الشهادة أو شهادة الشغل أو التكوين أو الحرفة، والمرجع الذي لا ينبغي إغفاله في أثناء إعداد الامتحان الإشهادي تجنبا لأي تسيب أو فوضى.

5. جدول التخصيص

يعتبر جدول التخصيص من أدوات تخصيص الأهداف وتحديد المفاهيم المراد إكسابها للمتعلم ونسبة إدراج كل التخصصات بهذا يتكون من مدخلين:

المدخل الأول: غالبا ما يكون أفقيا يهتم بالأهداف العامة أو المقولات المعرفية والسيكو حركي وجداني حسب اهتمام المدرس.

المدخل الثاني: غالبا ما يكون عموديا ويهتم بالمواد المدرسية، وإذا كانت المقاولات باعتبارها أهدافا عامة تتفرع لأهداف ثانوية أو مقاولات صغرى، فإن محتوى المواد المدرسة يمكن أن يتكون من محتوى مادة دراسية على شكل وحدة أو من تحليل الوحدة إلى أجزاء معينة.

كيف نبني ونصوغ مفاهيم خاصة بجدول التخصيص؟

يهتم المدرس بجانبين، الأهداف العامة المتمثل في مصفوفة "بلوم" وأهداف عامة يهتم بها المدرس من جهة ومحتوى المادة المدرسة للمتعلم من جهة ثانية. وإذا كان السياق العام لجدول التخصيص يتم على هذا الشكل فلا بد من التساوي منذ البداية.

6. الأهداف المتوخاة من هذه العملية

جدول التخصيص يعتبر تصميما محددا لأهمية المادة المدرسة من جهة وأهمية الأهداف العامة من جهة ثانية، ولهذا الأساس فإن جدول التخصيص يساعد المدرس على مجموعة من عمليات التربية وأهمها، تحدد في أربع موجهات رئيسية:

الموجه الأول: جدول التربية يعتبر تصميما لعملية التقييم يساعد المدرس على تحديد نسب مئوية باعتبارها تمثل أهمية المقولات وتمثل أهمية محتوى المادة، كما تساعد هذه العملية على تحديد عدد الأسئلة وعدد النقاط وفق الأهمية المحددة بجدول التخصيص.

الموجه الثاني: إرشاد المدرس أثناء تدريسه بالاهتمام بالجوانب المراد تكوينها لدى المتعلم والتركيز على المعلومات التي يريد توصيلها والمتضمنة في محتوى المادة.

الموجه الثالث: جدول التخصيص يساعد المدرس على التقييم الموضوعي، حيث إن هذه الأسئلة والنقاط وما تهدفه الأسئلة هي أسئلة اختبار ستكون متماشية مع محتوى المدرس من أهداف ومقولات.

الموجه الرابع: جدول التخصيص يساعد المدرس تحليل وحدة المادة المدرسة ويبينها بشكل يسمح له بتحقيق المقولات الكبرى والمقولات الصغرى.

7. متطلبات التقويم الإشهادي وأسسه المرجعية

تستند الممارسة البيداغوجية والتربوية للتقويم الإجمالي للكفايات، على متطلبات رئيسية وهي:

- ثبات الأحكام كيف ما كانت ظروف الملاحظة والقياس وجميع المعطيات.
- الشفافية بخصوص إجراءات التقييم بالنسبة لكافة المعنيين.
- القبول من طرف الأوساط الاجتماعية والتربوية، ولضمان تلك المتطلبات فإن من الطرق لإضافة وجود إطار مرجعي للتقويم الإشهادي مشاركته مختصين لهم دراية بدروب التقييم، والمعيقات بخصوص التكوين التي قد يواجهها التلاميذ، وكذلك تجنب الغموض والضبابية في صياغة الأسئلة وإعداد طريقة متقنة للتصحيح.

ثالثا: التقويم الإشهادي من المقاييس دون مقاييس التميز

يرتكز التقويم الإشهادي على المبادئ التالية:

يشترط في كل امتحان أن يتضمن 3/4 من المقاييس الدنيا و1/4 من مقاييس التميز.

يقضي بأن امتلاك المقاييس الدنيا في حدودها الدنيا معناه: التفوق في فرص لها نتائج ومقاييس دنيا.

وحين يرتكز التقويم الإشهادي على المبدأ المذكور سيتيح ذلك لا محالة تجنب كل رسوب أو نجاح لا يكتسبان دلالة في هذا الموضوع.

ولا شك أن السير على هذه الإستراتيجية نجني منها عظيم الفوائد، بما أنها تقلص من نسب الرسوب والنجاح خير دليل على الكفاية وهو وضع ينتج عن عدم الوعي بالحدود القائمة بين ما ينزل منزلة الأصول والكفايات الأساسية وما ينزل منزلة الفروع في هذا الباب.

واعتبارا لما قلناه سابقا، فإن المقاييس المتوسل بها في تقويم إنتاج المتعلم لا تنزل منزلة واحدة من حيث رتبتها ووزنها، فبعضها يضطلع بدور أساسي في الحسم في نجاح المتعلم وعليه يتم إشهاد بذلك وتسمى بمقاييس دنيا وبعضها الآخر لا دور له في الحسم في نجاح المتعلم.

إن البحث في واقع التقويم الإشهادي في ظل منظومتنا التربوية في ضوء المقاربة الكفايات التي اتخذتها المنظومة التعليمية مدخلا لبناء المناهج الدراسية للإجابة عن إشكاليته وما أفرزته من فرضيات دفعنا للتساؤل عن طبيعة تأثير الأطر المرجعية التي ضبطت مجال تقويم المجالات المضمونة والمستويات المهارية.

أي ما هو التأثير الحقيقي على بناء التعلمات في مادة التربية الإسلامية والتقويم داخل الفصول الدراسية، ولماذا يتم رصد تباين كبير بين نتائج المراقبة المستمرة والامتحان الجهوي لمادة التربية الإسلامية؟

إن الإشكالات السابقة دفعتنا للوقوف عند الدراسات المستمدة من خلال عدم الانخراط الجدي في الممارسة التقويمية بمقاربة كفايات وفق ما جاء في الإطار المرجعي إلا انطلاقا من دراسة تشخيصية لواقع التنزيل المفاهيمي لهذه الأطر وفق ما جاء في طبيعة الموجهات القانونية في هذا الباب. وأول ما وقفنا عليه وجود خلل في طبيعة التوجهات التربوية في مجال التقويم الإشهادي في ضوء منظور الكفايات. وهذا بطبيعة الحال ما نجده ضمنيا عندما نقف عند طبيعة الامتحانات الإشهادية لهذه المادة - مادة التربية الإسلامية للسنة الثالثة إعدادي والسنة الأولى باكالوريا - وهذا الخلل يرجع لطبيعة منهجية اشتغال صياغتها، واحترام مقتضيات الأطر المرجعية في هذا الباب. ولا يمكن اعتبار تمثلات هيئة من أهم الفاعلين التربويين في عملية التقويم وأقصد هنا الأستاذ، فهو المؤول للنصوص التشريعية في أدنى مستويات التنزيل، كما أنه المسؤول المباشر في التدريس، فهو يشكل موضوع التدريس، وهو مقوم مكتسبات متعلميه على مدار السنة الدراسية. كما أن مكتسبات الامتحان الإشهادي هي نتاج تفاعله مع متعلميه في سياق معين، أي إنه المقترح لهذه المواضيع (الامتحانات الإشهادية) وهو عضو اللجنة الجهوية لصياغة الامتحانات، كما أنه مصحح أوراق تحرير المترشحين. بكل بساطة إن الطرح الإشكالي الذي وقفنا عنده في هذا الباب هو الكشف عن تمثل قطب الرحى في فعل التقويم الإشهادي.

رابعا: نتائج الدراسة:

انطلاقا من العينة التي أجري عليها البحث للموسم الدراسي 2020 - 2021، والتي تهم:

- الأساتذة أطر الأكاديميات الجهوية لمهن التربية والتكوين: 20 أستاذا؛
- طلبة مسالك الإجازة في التربية: 25 طالبا

- **مواصفات عينة البحث:**

لقد كان دافع اختيار أداة الاستمارة هو السعي لكشف تمثلات عينة من أهم الفاعلين التربويين في عملية التقويم، إنهم الأساتذة المتدربون أطر الأكاديميات الجهوية وطلبة مسالك الإجازة في التربية بالجامعات المغربية، فهم المأولون للنصوص التشريعية التي في أدنى مستويات التنزيل، كما أنهم المشرفون على الفعل الذي يشكل موضوع التدريس والمشرفون المقومون على مكتسبات متعلميهم على مدار السنة الدراسية، سواء في إطار وضعية تحمل القسم داخل مراكز التكوين بشكل متدرج، أو من خلال مصاحبة هذه الفئة أثناء فترات التدريب. أما مواضيع الاستمارة (الإلكترونية) فقد تمحورت حول تكوين هذه الفئة في موضوع التكوين واطلاعهم وتمرنهم على توظيف الأطر المرجعية وممارسة: الديداكتيك على مستوى التدريس والتقويم، ومواقفهم تجاه الامتحانات الجهوية لأكاديمياتهم.

- **وصف عينة الدراسة حسب سلك تدريس مادة التخصص الأصلية:**

أفراد العينة هم من الأساتذة المتدربين أطر الأكاديميات العاملين بالتعليم الثانوي الإعدادي وتخصصهم مادة التربية الإسلامية، وطلبة مسالك الإجازة في التربية، الذين يمارسون هذه المهمة في إطار الوضعيات المهنية المرتبطة بالتكوين المهني داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين طبقا لما تنص عليه عدة التكوين في هذا الباب المذكرة الوزارية....

فجل أفراد العينة في هذا الباب هم أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي وتخصصهم مادة التربية الإسلامية، إلا أستاذا واحدا كلف بتدريس المادة بالثانوي الإعدادي، وهو من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي.

خامسا: تحليل نتائج الدراسة وتقديم مقترحات

1. تدريسية الأستاذ المرتكزة لاشتغاله في بناء التعلمات والتقويم

أ. التوفر على الأطر المرجعية:

أثبتت نتائج المستجوبين من الأساتذة الذين يدرسون السنة الثالثة إعدادي وأولى باكالوريا أو سبق لهم تدريسها أنهم لا يتوفرون على إطار مرجعي، وهاته الفئة من الأساتذة يشرفون على تدريس المئات من المتعلمين دون أن يكون لهم علم بمقتضيات الإطار المرجعي.

ب. اعتماد مقتضيات الأطر المرجعية في التدريس:

أفرزت نتائج الدراسة أن نسبة معينة منهم فقط تعتمد الإطار المرجعي بينما نسبة أخرى لا تأخذه بعين الاعتبار، مع العلم أن المذكرة جعلت ضبط الموارد الدراسية المقررة في الدورة الثانية للسنة النهائية للسلك الثانوي الإعدادي، هذا المعطى يجعلنا نتوقع اختلالات لنسبة كبيرة من المتعلمين، حيث ضبط موارد التعلم المقررة للاشتغال، وهذه العينة داخل الفصل الدراسي لم يكن موجها باختبارات ديداكتيكية موحدة رسميا على مستوى موارد التعلمات والدعامات الديداكتيكية، وأدوات التقويم في مختلف مجالات درس التربية الإسلامية.

إن الأستاذ إذا لم يعتمد الإطار المرجعي فسيحتكم إلى الكتاب المدرسي أو اختيارات شخصية في تحديد تلك المواد باختيارات دعامات، مما سينعكس سلبا على فئة كبيرة من المتعلمين التي قد تصطدم بمهام في الامتحان الإشهادي لم يتملكوا الموارد اللازمة أو أنهم لم يتدربوا على ذلك النوع من المهمات.

ت. منهاج مادة التربية الإسلامية في حل المشكلات:

تعتبر الوضعية مدخلا للدرس فقط، غير أن كثيرا من الأساتذة يعتبر المدخل المقترح في الكتاب المدرسي وضعية مشكلة في حين أن أغلبها لا تتوفر على المواصفات البيداغوجية للوضعية المشكلة المعتمدة كمؤطر وسياق مناسب لبناء تعلمي وفق نمط سوسيوبنائي.

وهذا المعطى يجعلنا نتساءل كيف أن المتعلم لا يدرس الوضعية المشكلة أصلا باعتبارها سياقا لبناء التعلمات، في حين أن التقويم الإشهادي سيضع وضعية تقويمية، سيكون مطلوب منه إنجاز مهمة مرتبطة بحل لإشكالها.

2. تمحيص الفرضيات وتقديم المقترحات

أ- تمحيص الفرضيات:

الفرضية الأولى:

يوجد خلف المنهاج الدراسي اضطراب في التوجهات التربوية في مجال التقويم الإشهادي في ضوء منظور الكفايات.

إن عملية التقويم ليست عملية منفصلة عن عملية تدريس في مجملها فلا يفيد التغيير في منهجية التقويم واشكاله اذا لم ينطلق التغيير من المنهاج و البرامج الدراسية، ولقد تبين من خلال

الاستمارة أن الكتاب المدرسي لازال يشكل الإطار المرجعي لعملية الأستاذ المتدرب في فترة تكوينه أو الطالب داخل مؤسسات التربية والتكوين بالجامعات المغربية في حين أن هاته الكتب تفتقر إلى تصور واضح للكفايات فهي لا تقدم وضعيات مشكلة، ولا تقترح دعامات ووسائل تعليمية تعلمية تعمل على تنمية الكفايات، وهذا الخلل المرصود راجع لدفاتر التحملات، حيث نجد كتبا مدرسية لم تكن دقيقة ومفصلة على مستوى المراجع الكفاياتية، بالرغم من أن الميثاق الوطني للتربية و التكوين قد أشار إلى ذلك في المادة 8.

وقد تبين أن المناهج الدراسية لم تقدم بنكا لوضعيات يرتكز على أساس تدريسها، أما على مستوى مذكرات التقويم فيلاحظ العكس تماما، إذ اتفق جل المستجوبين على أن الإطار المرجعي كان له أثر إيجابي على تدريس المادة وتقويمها. ويمكن أن نخلص إلى أن نتائج البحث أفرزت صحة الفرضية في جزء كبير منها إذ تبين خلل في المناهج الدراسية، خصوصا على مستوى الكتب المدرسية، وتوفير دعامات ووسائل تعليمية وبنك الوضعيات، تسهم في إدماج التعلم الصفي لمادة التربية الإسلامية في تنمية الكفايات وفق المنظور السوسيوبنائي.

الفرضية الثانية:

وجود ضعف في التأطير و التكوين المستمر للأساتذة أطر الأكاديميات ولطلبة التربية في مجال بناء التعلمات والتقويم وفق المقاربة بالكفايات، إذ إن الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات، تغير جوهري حقا، ولا يمكن إطلاقا الفصل بين التعلم و التقويم باعتبار أن التقويم في المنظور السوسيوبنائي محرك لدينامية سيرورات العملية التعليمية التعلمية وملازم لها، لكن نتائج الدراسة أبانت أن نسبة كبيرة من المستجوبين لم يستفيدوا من دورة التكوين المستمر، لذا يظهر لنا جليا تأثير غياب دورة التكوين المستمر لأداء صفي وممارسة تقويمية. في حين أن أثر دورة التكوين المستمر قد ظهر أثرها في فئة من الأساتذة واطر الأكاديميات الذين سبق لهم أن استفادوا من دورة التكوين على مستوى الممارسة الصفية.

لقد تواترت نتائج البحث إذاً في إقراء صحة الفرضية الثانية وتأكيد وجود ضعف التكوين والتأطير في مجال بناء التعلمات وتقويمها.

الفرضية الثالثة:

يعتري الامتحانات الإشهادية لمادة التربية الإسلامية بالسنة الثالثة إعدادي خلل من حيث منهجية الاشتغال للجن صياغتها ومن حيث احترام مقتضيات الإطار المرجعي.

أ- من حيث منهج الاشتغال: يلاحظ أن حوالي ثلث عينات الأساتذة أطر الأكاديميات والطلبة المستهدفون من خلال عملية استجوابهم، أن اللجان تمد هذه الفئة أثناء وضعية تدريبهم بنماذج واقعية قريبة من مستوى تكوينهم سواء داخل المراكز الجهوية المهنية للتربية والتكوين أو داخل مؤسسات التربية والتكوين للمدارس العليا للتربية والتكوين ومسالك التربية بالكليات بالجامعات المغربية راجعة عن تلك المقترحات ومستوى استثمارها من خلال تقارير ولقاءات تربوية.

ب- من حيث احترام مقتضيات الإطار المرجعي: إن الامتحان الإشهادي له أهمية باعتباره تقويما مؤسسيا مؤطرا بمرجعيات واضحة، كما أن له أثرا مباشرا على مستوى مستقبل المتعلم لتصنيف الوثيقة، لكن نتائج الاستمارة أبانت أن حوالي ثلث عينة الأساتذة الأطر المستهدفين بالاستمارة، لا يرجعون في الامتحان الجهوي إلى مقتضيات الإطار المرجعي إلا بشكل نسبي.

إن ما سبق سيفضي بنا إلى تقرير صحة الفرضية الثالثة.

ب. تقديم مقترحات:

إن الاشتغال على موضوع التقويم الإشهادي في ضوء المقاربة بالكفايات من خلال أدوات مختلفة، ومقاربات متعددة، يفرض من باب المسؤولية التربوية والالتزامية بأهداف البحث أسهم في تطوير التقويم الإشهادي عموما، ولمادة التربية الإسلامية خصوصا، وها هي ذي بعض المقترحات التي نقدمها انطلاقا من النتائج والدراسات المتوصل إليها:

أولا: تنظيم المركز الوطني لتقويم الامتحانات لقاءات وطنية لرؤساء اللجنة الجهوية لصياغة الامتحانات وتقويم امتحانات مختلف الجهات وتبادلها، بالإضافة إلى تحديد موعد معين في مقرر التنظيم السنوي، وتنظيم لقاءات تربوية جهوية إقليمية في مستهل الموسم من أجل تهيئ دراسة على المستوى الجهوي، مع استثمار تقارير مراقبة جودة التصحيح.

ثانيا: تنظيم المفتش لقاءات تربوية مع أساتذة المادة بتنسيق مع الأساتذة المكونين على مستوى المراكز، والأساتذة المشرفين على مسالك إجازة التربية بالمؤسسات الجامعية.

ثالثا: تنظيم دورة تكوينية على مستوى المجال الديداكتيكي، وتقويم التعلم وفق المقاربة بالكفايات لكل الفئات المرتبطة بعملية التقويم الإشهادي.

رابعا: توزيع الإدارة للإطار المرجعي على المؤسسة التعليمية، وكذا مذكرات التقويم التربوي على جميع الفئات، سواء كانوا أساتذة ممارسين أو متدربين أو طلبة في شعب وكليات التربية بالمؤسسات الجامعية.

خاتمة:

إن البحث في التقويم الإشهادي في ضوء المقاربة بالكفايات بالتربية الإسلامية السنة الثالثة إعدادي نموذجا، من خلال مختلف أدوات البحث التي تم توظيفها في الإجابة عن الإشكالية والفرضية المقترحة جعلنا نخلص لمجموعة من النتائج:

أولا: التقويم الإشهادي صيغة لا يمكن من تقويم الكفايات وإنما غايته تقويم مكتسبات منطق الكفايات، لقد كان اعتماد الإطار المرجعي أثر في تحسين جودة ومصداقية الامتحان الإشهادي في مادة التربية الإسلامية، لكن عدم الالتزام ببعض الجوانب عند بعض الجهات يخل بمبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص.

ثانيا: انعدام آليات تقويم الامتحان الجهوي الوطني أسهم في تعميق المشكلة في مستوى الالتزام بالإطار المرجعي.

ثالثا: إن انخراط مادة التربية الإسلامية بهذا المستوى في منطق الكفايات جعل له أثرا لتدريس المادة، لكن هذا الأثر ظل محدودا في ظل قلة التأطير وعدم الاستفادة من دورات التكوين المستمر في الديداكتيك وتقويم التعلمات وفق منطق الكفايات.

وفي كل الأحوال يجب القول إن التدخل لإصلاح ما يتعلق بالامتحان الإشهادي، يمكن أن يقلل من الفوارق التي نجدها بين نقط المراقبة المستمرة، ونقط الامتحانات الجهوية على الصعيد الوطني.

لائحة المصادر والمراجع

- ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، 1979.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1414 هـ.
- محسن دهشان، الكفايات المهنية للتعليم ما قبل الجامعي، 2014.
- نسيم ونس الطويرقي، تدريس مهارات الحياة، نشر E-kutub Ltd، لندن، 2017.
- الرازي، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، بيروت، 1999.
- فرج المبروك عمر عامر، التقويم والقياس التربوي بين الواقع والمأمول، ب. ط، ب. ت.