KJSLES
مارس 2025
مجلة كرت للدراسات الشرعية والقانونية والتربوية
العدد الأول- السنة الأولى (ص: 55-77)
www.centrekert.com ISSN: 3085-492X Kert Journal for Sharia, Legal, and Educational Studies

مدخل الكفايات وإشكالية الملاءمة بين أساليب التقويم ومرجعياتها. مقاربة تحليلية نقدية

The Competency-Based Approach and the Problem of Aligning Assessment Methods with Their References: A Critical Analytical Approach

ذ. أحمد العبودي: مفتش التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي، المغرب.

تاريخ الإرسال: 23 يناير 2025 تاريخ التحكيم: 25 يناير 2025 تاريخ قبول البحث: 31 يناير 2025

ملخص:

تبين المقالة علاقة الأهداف والغايات التربوية بصنف ونمط التقويم المعتمد، وتبرز وظيفة التقويم كمكون رئيسي ومركزي في المنهاج الدراسي. كما تناقش مبررات تعديل الأساليب والأشكال التقويمية دون استحضار تناسبها مع الكفايات المستهدفة، وتؤكد على ضرورة التناسب والملاءمة كقاعدة مطردة لا تتخلف، وفي ذلك تطرح المقالة أسئلة نقدية وأخرى توجيهية حول فعالية الأساليب الحالية في قياس كفايات المتعلمين والمدرسين، وذلك من خلال مقاربة وتحليل نماذج اختبارات مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي علاقة بالوثائق المرجعية. كما تعالج الإشكالية المتعلقة بدواعي تطبيق أدوات تقييم جديدة، وتستعرض واقع الممارسة التقويمية والعوائق التي تواجه الممارسين أثناء بناء الوضعيات . المشكلة كأدوات إجرائية في تقييم الكفايات. وفي الأخير توصي بالعودة إلى الأسئلة المقالية كوسيلة أكثر فعالية لقياس الكفايات التعليمية، وبضرورة اعتماد أدوات تقويمية مدروسة، وتوحيد نمط الامتحانات، وتعزيز التكوين المستمر للمدرسين.

الكلمات المفتاحية: المقاربات البيداغوجية، مادة التربية الإسلامية، مدخل الكفايات، قياس كفايات المتعلمين، الوضعية المشكلة.

Summary:

This article examines the relationship between educational objectives and the type/format of assessment adopted, highlighting the role of assessment as a central and fundamental component of the curriculum. It also discusses the rationale for modifying assessment methods without considering their alignment with the targeted competencies, emphasizing the necessity of proportionality and coherence as a consistent guiding principle. In this regard, the article raises critical and directive questions about the effectiveness of current methods in measuring learners' and educators' competencies through a comparative analysis of Islamic Education examination models in secondary education in relation to reference documents.

Furthermore, the article addresses the issue of implementing new assessment tools, reviews the current state of assessment practices, and explores the challenges faced by practitioners in constructing problem-based situations as procedural tools for competency assessment. Finally, it recommends a return to essay questions as a more effective means of measuring educational competencies, alongside the adoption of well-structured assessment tools, the standardization of examination formats, and the enhancement of continuous professional development for teachers.

Keywords: Pedagogical Approaches, Islamic Education, Competency-Based Approach, Learners' Competency Assessment, Problem-Based Situation.

مقدمة:

لا شك أن المنهاج الدراسي بنيةٌ منسجمةُ العناصرِ ومتكاملةُ الوظائف، تتغيّى، متضافرةً، تحقيقَ أهداف ومرامٍ سطَّرتها الوزارةُ الوصيةُ على الشأن التربوي. وإن إدخال أيِّ تغييرٍ على مكوِّناته الأساسية يقتضي، لزوماً، مراعاةَ تلك الأهداف، فقد تظهر الحاجةُ إلى إجراءِ تعديلٍ في الأساليبِ والأدواتِ ذاتِ الصلةِ بالمنهاجِ، قصدَ مواكبةِ المستجداتِ أو تجاوزِ مظهرٍ من مظاهرِ الاختلالاتِ أو النقائص. وفي كل الأحوال، فإن "التعديل" أو "الإصلاح "لا تستقيمُ وظيفتهُ من غيرِ مسوغاتٍ واضحة ذات جدوى، ولها ما يثبت أنها كذلك.

أهمية الموضوع وأهدافه:

يكتسي الموضوع بأبعاد مفاهيم عنوانه، أهمية خاصة، يستمدها أساسا من مجاله الاستراتيجي والحيوي، كما يستمدها داخليا من الموقع الذي يحتله مكون التقويم نفسه ضمن عناصر المنهاج الدراسي، فالتقويم أداة تنفيذ مستويات من الجزاءات بالغة الأهمية، ومنها امتحان البكالوريا كاستحقاق وطني ذي بال، كما أن التقويم هو المدخل الأنسب للرهان على انتقاء "مدرس المستقبل".

ومن الأهداف التي نرومها من هذه المقالة/الدراسة ما يلي:

1. التذكير بأن تنويع أساليب التقويم وأدوات القياس مرتبط بالهدف منها، وليس التقويم غاية في ذاته، وأن ذلك الارتباط وظيفي أساسا، يقوم على مبدأ الملاءمة والتناسب المطرد بين الوسيلة والهدف أو الغاية.
2. إبراز أهمية الملاءمة والانسجام بين صنف التقييم المتبع والهدف المنشود منه، إذ إن العكس يجعل الوسيلة هدرا والهدف متعذرا.

اقتراح "بديل" وتقديم ملاحظات وطرح أسئلة نقدية وأخرى توجيهية، يبدو أنها تسهم في الارتقاء بجودة الممارسة التقويمية التي نحن بصددها.

الإشكالية:

إن "إعمال" أدوات تقييم جديدة وبديلة أو "إهمالها" ليس له من معنى حقيقي غير دقة القياس وصدق النتائج، وذلك، طبعا، لا يكون إلا بعد دراسة حقيقية لجدوى الاستعانة بصنف أو نمط معين من التقويمات. ولكي لا يكون الأمر مجازفة غير آمنة، فقد وجب أن يسبق تبني الصنف المعتمد تجريب ميداني مدروس قبل تنزيله وتعميمه.

وفي هذا الإطار نستعين بالأسئلة الآتية توضيحا لأبعاد الإشكالية:

1. هل الأساليب المعتمدة حاليا في تقييم كفايات المفحوصين وقياسها ملائمة للأهداف التي تطمح إليها الوزارة الوصية؟
2. لماذا تغيرَ صنف الأسئلة دون أن تتغير توصيفات الكفايات الواردة في الوثائق المرجعية المعتمدة حاليا علما بأن "في البدء" كانت الكفاية وهي مسوغ اختيار الصنف الملائم لها؟
3. هل من الضروري القول إزاء ما نحن فيه بقاعدة "التلازم في الوجود" بين الصنف/النمط وهدف قياس الكفاية المنشودة؟

ونعتبر السؤال الأخير بمثابة فرضية هذه المقالة؛ حيث يظهر أن تلازم الملاءمة بين هدف قياس مستوى تحكم المفحوصين في الكفاية المعتمدة وصنف معين من الأسئلة حتمي على مستوى صلاحية منظومة التقويم في النظام التربوي مهما تكن المقاربات البيداغوجية المعتمدة كما سنبين ذلك من خلال منهاج مادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي.

ولسوف نسلك في هذا الموضوع سبيل المنهج الوصفي التحليلي لمواضيع الامتحانات الإشهادية واختبارات مباراة الدخول إلى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وذلك بمحاولة الكشف عن خصائص الأساليب المعتمدة في هذه "الاستحقاقات "وإبراز السمات المميزة لأدواتها التقويمية على نحو يُعين على رصد طبيعة علاقة التقويم

بالأهداف التي سطرتها الوثائق المرجعية المؤطرة، بغض النظر عن الأسباب المعلنة في لجوء الجهة المسؤولة إلى ما سُمي بـ "الاختيار المتعدد" أو "الاختيار من متعدد" على الأصح، وما تبعه من اعتماد تقنية التصحيح الآلي.

وباستقراء نماذج من الامتحانات وتأمل السياقات الخاصة بها، تيسر لنا التوصل إلى ملاحظات زكتها تجربة ميدانية جسدتها المشاركة الفعلية في لجان هذه الامتحانات إقليميا وجهويا ومركزيا (المركز الوطني للامتحانات المدرسية وتقييم التعلمات)، عبر تتبع أطوارها، من الإعداد للمواضيع والأسئلة وتصحيحها، مرورا بمرحلة ملاحظة تمريرها واجتيازها في المراكز الخاصة، إلى المشاركة في لجان المقابلات الشفوية.

وقد أتاح ذلك إمكانية إجراء مقارنة داخلية بينها، سواء الامتحانات الإشهادية أو امتحانات الكفاءة المهنية أو مباريات ولوج المراكز الجهوية، الأمر الذي أعان على فهم الظاهرة في ذاتها وفي مآلاتها، ومكّن من الوقوف على مكامن القوة والضعف في بعض جوانبها. كما أنه يتيح لنا، على الأقل، فرصة الإسهام بتوجيهات للتسديد والترشيد، فضلا عن بلورة توصيات واقتراح حلول ملائمة.

خطة البحث:

يمكن تناول هذا الموضوع وفق الخطة التالية:

المبحث الأول: التقويم وفق بيداغوجيا الكفايات: الإطار النظري والتطبيقات العملية

المبحث الثاني: واقع الممارسة التقويمية ومعضلة الوضعية المشكلة

المبحث الثالث: مباريات ولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وإعلان القطيعة مع المقاربة بالكفايات

المبحث الأول: التقويم وفق بيداغوجيا الكفايات: الإطار النظري والتطبيقات العملية

في سياق التقويم وفق بيداغوجيا الكفايات: "يُعتبر الإصلاح البيداغوجي، وفق مداخل المقاربة بالكفايات والممارسات البيداغوجية المتصلة بها توجُّها وخيارا استراتيجيا يسعى لمأسسة تلك المقاربة وجعلها ممارسة فعلية يومية لدى المدرسات والمدرسين، من خلال تمرينهم عليها، وتمكينهم من اكتساب مبادئها، والعمل على تنمية مهاراتهم، وتحسين أساليبهم البيداغوجية، بهدف التصريف البيداغوجي الأمثل للمناهج التعليمية وفق مدخل المقاربة بالكفايات"[1].

وبما أن التقويم يعتبر مكونا داخليا من مكونات الممارسة التدريسية، فإنه من الضروري ملاءمة الأساليب التقويمية وأصنافها مع روح البيداغوجيا المناسبة لمدخل الكفايات باعتبارها خيارا استراتيجيا تأسيسيا. وفي هذا الصدد تُطرح أسئلة عديدة تواجه المدرسين والمعنيين بتنفيذ مفردات المناهج التعليمية، ومن هذه الأسئلة:

1. كيف نبني نظاما تقويميا ناجعا يستند إلى المعايير المعتمدة في تقييم الكفاية؟
2. كيف نهيكل الموارد وننظم التعلمات علاقة بالكفايات المنهاجية؟
3. كيف نعدّ الاختبارات ونختار أساليبها لتلائم بيداغوجيا الكفايات؟

معلوم أن الوثائق المرجعية للمواد الدراسية وتوجيهاتها الرسمية تعتبر الوضعية المشكلة (Problème-Situation)الأداة المنهجية الملائمة لتنزيل مقتضيات مدخل المقاربة بالكفايات، سواء على مستوى إنجاز دروس المنهاج الدراسي أو على مستوى التقييم عموما، والاختبارات خصوصا، حيث يتعين أن تبنى أساليب التقييم الكتابي على وضعية مشكلة تقويمية بمواصفات محددة، تمكن المدرسين أو غيرهم من أعضاء لجان

[1] وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، المقاربة بالكفايات، ص. 3.

الامتحانات والمباريات من قياس فعلي ودقيق لدرجة تحكم المتعلمين والمتبارين في كفاية المنهاج الدراسي وما له صلة به.

وبغض النظر عن تعريفات الوضعية المشكلة [1] فإن هذه الأداة يُراد لها في بيداغوجيا الكفايات أن تكتسي بذاتها بعدا استراتيجيا، فهي وسيلة لإرساء التعلمات وإكسابها، وهي أيضا آلية من آليات قياس مدى تحقق كفاية المنهاج لدى المتعلمين، أو قياس مستوى نماء الكفاية عند محطة دراسية مرحلية عند إجراء فروض المراقبة المستمرة أو الامتحان الموحد المحلي.

ولقد حدد منهاج كل مادة دراسية كفاية خاصة بكل مستوى دراسي، وجعل التحكم فيها وتملكها مشروطا بقدرة المتعلم على بلورة حل لوضعية مشكلة وفق الشروط المتعارف عليها بيداغوجيا. لذلك، مثلا، نص الإطار المرجعي لمادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي في تحديده للكفاية على أن يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى من سلك البكالوريا قادرا على حل وضعية مشكلة مركبة ودالة، بتوظيف معارفه المرتبطة بالقرآن الكريم، وخاصة سورة يوسف، وتمثلاته الخاصة بالإيمان والعلم والفلسفة وعمارة الأرض، ومعارفه حول سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وشمائله وهديه توقيرا ومحبة واقتداء، مستدمجا التمثلات المتعلقة بفقه الأسرة، مثل الزواج والطلاق ورعاية الأطفال، استيعابا واستجابة لقيم حقوق الله والنفس والغير والبيئة، وما يرتبط بمبادئ الانخراط والمبادرة والسلوك الإيجابي"[2].

وتأسيسا على هذا التحديد فإن تقييم الكفاية يقتضي لزوما:

1- إنشاء وضعية مشكلة اختبارية. مهمة المدرس أو اللجان المختصة

---

[1] " فرصة لممارسة الكفاية أو فرصة لتقييم درجة التمكن من الكفاية". غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، (2011). ص. 11.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مديرية المناهج. منهاج مادة التربية الإسلامية 2016 بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، ص. 19.

2- تملك موارد المادة الدراسية والاستعداد لتعبئتها، إذ لا كفاية لمن لا موارد له. مهمة مشتركة بين المدرس والمتعلم

3- إمكانية إيجاد حل للإشكال الذي تطرحه الوضعية المشكلة. مهمة المتعلم/المترشح

وتبعا لذلك نتساءل باختصار عن أهم التوصيفات المطلوبة في الوضعيات المشكلة التي تستند إليها الامتحانات الجهوية أو حتى امتحانات الكفاءة المهنية التي يجتازها المدرسون أنفسهم:

1. هل الوضعية المشكلة مركبة العناصر وذات طابع إشكالي؟
2. هل الحل المطلوب رهين بتعبئة موارد وتعلمات متنوعة تحتِّم إخضاعها لدمج سلس وقاصد؟
3. هل المهمة المطلوبة ستسفر عن منتوج محدد، قابل للفحص والقياس؟

فبالنظر إلى المعايير الأساسية في تقييم الكفاية أو تقييم مرحلة نمائها، فإن مدخل المقاربة بالكفايات يفرض أن يستجيب منتوج المتعلم أو المترشح أو المدرس الذي يجتاز امتحان الكفاءة المهنية لتعليمات محددة ليكون ملائما للمهمة المطلوب إنجازها. كما يشترط في ذلك المنتوج أن يتسم باستخدام سليم للموارد المكتسبة، بحيث يبرز بوضوح قدرة المترشح على حسن التصرف إزاء المهمة المنبثقة عن نص الوضعية المشكلة، مستثمرا موارده ومكتسباته، ومراعيا الانسجام المطلوب في النص أو الإنتاج الكتابي مع خلوه من التناقض في عرض مقترحه لحل الوضعية المشكلة، وبنفس القدر تكون استنتاجات المفحوص أو المترشح سليمة ومعقولة.

فالكفاية إذن، انطلاقا من المعايير الأساسية للتقويم، هي قدرة عامة على إنجاز مهمة تجسد منتوجا شخصيا للمتعلم أو المترشح، ويمثل ذلك المنتوج مجموعة مندمجة من موارد المادة المكتسبة، تشكل مجتمعة متآلفة حلا لوضعية مشكلة، عادة ما تكون على شاكلة نص جديد، مثل مقالة أو رسالة. وعليه، فإن المهمة والتعليمات التي تندرج تحت

الوضعية المشكلة لا بد أن تتيح للمفحوص فرصة إبراز جوامع قدراته وكفايته واستثمارها في حل مشكل، أو على الأصح، اقتراح حل لمشكل يعبر فيه عن رأيه الشخصي أو يحدد فيه موقفه النظري أو العملي بالتعليل والاستدلال المناسبين.

المبحث الثاني: و اقع الممارسة التقويمية ومعضلة الوضعية المشكلة

أولا-و اقع الممارسة التقويمية:

يتيح لنا واقع الممارسة التقويمية من خلال تتبع مواضيع الامتحانات الإشهادية، سواء بالنسبة لامتحان نيل شهادة التعليم الإعدادي أو امتحان السنة الأولى من سلك البكالوريا وامتحان المترشحين غير الممدرسين الأحرار، يتيح ذلك التتبع استخلاص مجموعة من ملاحظات ذات صلة بالوضعية المشكلة، بمعنى آخر بأداة تقييم الكفاية من حيث تقنيات طرح الأسئلة وأنماطها وموضوعاتها أيضا... وهي ملاحظات تسمح بتقرير ما يلي:

1- ليست وضعياتٍ اختباريةً تلك التي لا تكتسي أي طابع إشكالي وتبدو نصا تقريريا ينعدم فيه التوتر والتضاد أو الاختلاف الذي يشكل تحديا في وجه المترشح(التلميذ)، يتصدى له ويحرضه ذهنه على التفكير والإنتاج.

وعلاقة بهذا الملحظ يُطرح أكثر من سؤال حول صعوبات بناء الوضعيات التقويمية وعوائقها، فلا ريب أن هناك عوامل موضوعية تحُول دون ضمان جودة هذه الأداة التقويمية وتحُد من نجاعتها.

2- لا تجدي نفعا أسئلة الامتحان المعزولة عن الوضعية المشكلة، بحيث يمكن أن تعفي المترشح من قراءة الوضعية المشكلة، فلا يرى أي ضرورة في الرجوع إليها بحثا عن جواب، وإن كان من تلك الأسئلة ما تسعى بشكل متعسف لإظهار ارتباطها بالوضعية المشكلة.

3- كثرة الأسئلة واستقلاليتها عن بعضها منحى يميل إلى صنف التقييم بالأهداف والتركيز على تفاصيل المحتوى، خاصة حين ينعدم التكامل والانسجام بين تلك الأسئلة ولا تتم مراعاة التدرج وتنامي المهارات التي تشكل مجتمعة عناصر كفاية المنهاج الدراسي.

4- ضمور أو هامشية الأسئلة التي تتطلب القدرة على التحليل والتركيب والنقد والمقارنة وإبداء الرأي يقوض جوهر المقاربة بالكفايات، وقد يجعل من الاختبار مجرد "فرصة" لتبرير إصدار قرار النجاح أو الرسوب.

ثانيا- **عوائق بناء الوضعية المشكلة ومواقف متباينة:**

بالعودة مرة أخرى إلى الملاحظة الأولى، وباستحضار مفهوم الوضعية المشكلة، يمكن القول إن الأمر يتعلق بنص لغوي ذي سياق تندرج ضمنه محتويات معرفية معلومة تحيل على المطالب التقويمية التي نص عليها الإطار المرجعي الخاص بالامتحانات الإشهادية، ويتعين صياغة النص وفق شروط سيكوبيداغوجية ومنهجية تناسب فئة من المتعلمين أو المترشحين، وهي فئة معلومة المواصفات والسمات.

وهنا قد تعترض الممارس صعوبات عملية على مستوى صياغة التعابير اللغوية المناسبة، القائمة على جودة حبكة النص ومتانة نسيجه، فقد تواجهه هذه الصعوبات وهو يحاول إدراج القضايا ضمن متن الوضعية المشكلة وتأثيثه بالمفاهيم الوظيفية للمداخل. ولعلنا نستطيع أن نقول عن منشأ تلك الصعوبات ما يلي:

1. إن هندسة نص الوضعية المشكلة وبنية فقراته، وإنشاء متنه اللغوي عملية إبداعية واجتهادية تتطلب من المدرس أو الجهة المسؤولة عن التقييم، جهدا غير يسير، فلا بد أن يُعاد النظر في المتن مرات ليَسلم لغويا ويستقيم تركيبيا.
2. لا شك أن محاولة دمج قضايا من محاور الدروس ومفاهيمها المركزية بشكل يجعل الوضعية توفر المبادئ المعلومة بالضرورة في التقويم كالتغطية والتمثيلية والمطابقة، اجتهاد يحتاج من الطرف المقوِّم لمهارة التوليف الجيد بين المعارف المستهدفة والمواقف

المقصودة والقيم المنشودة، وهو توليف وظيفي رهين برسوخ الكفاية المهنية للمدرس ورهين أيضا بنضج خبرته وعمق تكوينه العلمي.

3. تطرح الوضعية المشكلة صعوبة على مستوى تجاوز صيغها الشكلية وقوالبها المستنزفة، فعادة ما يكون قالبها الفني محاضرة أو ندوة علمية أو حوارا فكريا...حتى غدت نمطية مألوفة تفتقر لعنصر الجاذبية.

وبسبب هذه العوائق وغيرها، فإن الرهان على جودة الوضعية المشكلة غالبا ما يكون على حساب جودة التخطيط والإعداد العلمي والمنهجي للدرس وللامتحان أيضا، خاصة بالنسبة للمدرسين المبتدئين. الأمر الذي يجعل الوضعية تتحول من أداة أو وسيلة للإنجاز أو التقويم إلى هدف مقصود لذاته. لذلك، مثلا، سعت بعض الوضعيات التقويمية جاهدة إلى ربط التلميذ بسياق الواقع، سواء واقع الأمة أو الوطن أو المؤسسة التربوية، لتظهر بمظهر المواكبة للمستجدات، لكنها أحدثت ضجة وأثارت جدلا في أوساط الرأي العام المهني والإعلامي، وباتت مادة إعلامية في وسائل التواصل الاجتماعي. ونتذكر ما أثارته من نقاشات حادة، مثل وضعية مشكلة حول الفلسفة، وأخرى حول وحدة الأديان، وثالثة حول العلاقات الرضائية.

وفي هذا السياق نذكر أن لبعض المدرسين موقفا نظريا جذريا رافضا للاشتغال، تدريسا أو تقويما، بالوضعية المشكلة، فهم يرون فيها شكلا من أشكال استنزاف الطاقة الذاتية، بل يعتبرونها بديلا قسريا غير ذي جدوى عن النصوص القرآنية والحديثية، أو تبدو لهم الوضعية المشكلة "ربيبة" أداتية مسؤولة عن إزاحة النص القرآني، حيث أصبح، في هذه الحالة، يحتل موقعا هامشيا في تدريسية مادة التربية الإسلامية. ومن ثم، فهم لا يقبلون بالاستصنام البيداغوجي لأداة الوضعية المشكلة، لأن الوسائل من المتغيرات، ولا ينبغي أن تتحول إلى عائق عملي.

بل ترى هذه الفئة من المدرسين أن الوضعية المشكلة قد استنفدت أغراضها، وأضحت تهافتا بيداغوجيا لا معنى له ولا يكتسي أي طابع وظيفي نفعي، لذلك يقترح هؤلاء العودة إلى ما قبل حقبة الوضعية المشكلة، أي العودة إلى الأصل باعتماد النص الشرعي، سواء كان قرآنيا أو حديثيا، أو بانتقاء نصوص أخرى فكرية وحجاجية لبعض علماء الإسلام أو رجال التربية والدعوة، مجتزأة من مؤلفاتهم أو بإيرادها بتصرف، فهي تغني تماما عن الوضعية المشكلة، وتيسر عمل المدرس، وتثري رصيده.

بمعنى آخر، فإن هذه الفئة من الممارسين تنادي بأن يصبح النص الشرعي أو النص الفكري هو الوضعية المشكلة التقويمية ذاتها، لما تتيحه النصوص، بتنوعها وغناها المعرفي ومرونتها الفائقة، من إمكانيات التصرف البيداغوجي على نحو يحقق المقصد التقويمي المنشود، ويرسخ شروط المقاربة الكفائية. وهكذا ستشكل النصوص الشرعية بديلا كافيا بذاته، باعتبارها بنية لغوية وعلمية زاخرة متعددة الأبعاد والمستويات، تجمع بين التنوع والغنى المجالي من جهة، والتناسق البلاغي الجمالي والبعد القيمي السلوكي من جهة أخرى.

وفي كل الأحوال، فإن هذه النصوص، في نظر هؤلاء، تمثل بحق مصدرا للاكتساب العلمي والمعرفي، وموجها قيميا وسلوكيا للمدرس والمتعلم معا. بعبارة أخرى، يرون أن النص، كما هو متعارف عليه في تدريسية مادة التربية الإسلامية، هو كل شيء، وكل شيء فيه، ولا شيء خارجه، فهو كاف بذاته، مستغن عما سواه.

وثمة أيضا فئة ثانية من المدرسين لا تمانع في الاشتغال بالوضعية المشكلة، لكنها ترى أن النص القرآني مع الوضعية المشكلة قد توارت وظيفته المنهجية إلى الخلف، بينما أصبحت هذه الأداة ذات أولوية منهجية وقيمة وظيفية مميزة. لذلك، فهم يدركون المزالق التي قد تنجم عن إعطاء الأسبقية المنهجية لما دون النص الشرعي من الموارد والأسناد، إذ إن النص القرآني - في نظرهم - لا يكون، في هذه الحالة، ضروريا إلا في حدود وظيفية

ضيقة، وعند وضعيات تعلمية يسيرة، مثل الاستدلال على حكم شرعي، وقد تغني عنه أو توازيه موارد أخرى في بناء الدرس. وعند تقويم المكتسبات والتعلمات، يكون الأمر على نحو شبيه بالسابق. وهذا الوضع، في رأيهم، ضرب من "خرق العادة" المألوفة في تدريسية مادة التربية الإسلامية، لأن حضور النص الشرعي خصيصة كبرى من خصائص تدريسية المادة، فدوما تتم معالجة الوضعية المشكلة وتأطيرها بالنصوص الشرعية، والاشتغال بالنص فعل ديداكتيكي راسخ ينبغي أن "يسود ويُحكم" عبر كافة مسارات الدرس، وأن يظل "مهيمنا" عليها، يؤطرها، ويحدد وجهتها، ويؤمن بلوغها إلى منتهاها، ليكون هو النص المنطلق، وهو المرجع أيضا، وهو الرؤية والاستراتيجية في الاكتساب والتقويم معا.

وهناك فئة ثالثة من المدرسين متحمسة للاشتغال بالوضعية المشكلة، ولا ترى في ذلك أي غضاضة، لأنها تأنس من نفسها قدرة على التحكم المنهجي في الإنجاز والأداء، وترى أن الوضعية المشكلة أداة تخلق دينامية بيداغوجية، وتعزز فاعلية المتعلمين ومشاركاتهم، كما تمكن من تجاوز الرتابة المملة بسبب نهج الطرائق الكلاسيكية والتقليدية، التي تسود فيها سلطة المدرس، وينكمش فيها دور المتعلم ويتراجع أمام سطوة الإلقاء والتلقين.

وبالملاحظة أيضا، يلمس المتتبع أن فئة من مدرسي المادة بسلكي الثانوي تسعى للتحرر من ربقة الوضعية المشكلة، وتعمل على تجاوز ضيق أفقها، واتقاء سقفها الوطيء، بالانخراط عمليا في رحابة النصوص الشرعية وسعتها وتنوعها وثرائها، لأنها توفر لهم آفاق عمل بمدى أقصى، وأقل كلفة وتصنعا. فعلى مستوى الممارسة التدريسية، فإن هذه الفئة تعلن عن مواجهة صعوبات في تدبير الوضعية المشكلة مع المستويات الدراسية الدنيا، كالسنة الأولى والثانية من التعليم الإعدادي، فكيف لمتعلمين من هذه الفئات أن يدركوا دلالات ألفاظ ومصطلحات، مثل الفرضية والقضية والإشكالية أو المشكلة، وتمحيص الفرضيات، ومفاهيم أخرى وظيفية تشكل جزءا من المعجم

البيداغوجي للمقاربة الكفائية؟ لذلك، فإن كثيرا منهم يرجئون الاشتغال بالوضعية المشكلة مع المستويين الدراسيين المذكورين.

ولعل هذا "الاختيار الاضطراري" كان بسبب صعوبة اعتماد آلية الوضعية المشكلة أساسا، فانطلقوا بدلا منها من "مداخل إشكالية" يرونها مكافئة منهجيا للوضعية المشكلة، ويصوغونها بيداغوجيا على شكل أسئلة تفضي في نهاية المطاف إلى محاولة تحقيق الأهداف النوعية للدرس. وعادة ما يشتقونها إجرائيا من أهداف الدرس ذاته، أو من القضية المركزية التي تؤطر المدخل ودروسه، فتكون معالجة محاور الدرس وتحليلها جوابا عن تلك الأسئلة.

وإذا شئنا أن نجري مقارنة طفيفة على مستوى أساليب التقويم وأصنافه السائدة في المستويات الدراسية الإشهادية، فإننا نلاحظ أنه لا وجود لمثل هذه الأداة التقويمية، أي الوضعية المشكلة، في مواد دراسية أخرى، كالعربية والفرنسية والاجتماعيات والفلسفة والعلوم الشرعية في القطب الأدبي والتعليم الأصيل، فهي مواد دراسية تعتمد في وضعياتها التقويمية اختيارا ينطلق من نصوص تخصصية مألوفة لدى مدرسي هذه المواد، مثل النصوص السردية، الحجاجية، الوصفية، الحوارية، التفسيرية، الوعظية التربوية، والتاريخية.

كما أنها ليست غريبة عن تلاميذهم، فعادة ما تكون نصوصا لكتاب أو مفكرين أو فلاسفة يعرفونهم بأسمائهم، كما تكون أداة التقويم دوما نصوصا من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف، خاصة في التعليم الأصيل، على مستوى الامتحانين الوطني والجهوي، دون أن يثير ذلك أي ملاحظة لدى الجهات الرسمية ولا لدى المهتمين أو الممارسين.

المبحث الثالث: مباريات ولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وإعلان القطيعة مع المقاربة بالكفايات

في تقديم وثيقة دليل المساطر والعمليات التحضيرية والتنظيمية والإجرائية لمباريات ولوج سلك تأهيل أطر التدريس وسلك تكوين الأطر المختصة ، دورة أكتوبر 2024، يحدد الدليل أهدافه ويذكر منها: " تعميم اعتماد الأسئلة من صنف "الاختيار المتعدد" (QCM) في الاختبارات الكتابية وتصحيحها آليا وذلك لضمان أعلى درجات المصداقية للنتائج ولتقليص الكلفة الزمنية والمالية"[1]، وأما ديباجة توصيفات المجالات المضمونية للاختبارات الكتابية لمباراة توظيف الأساتذة 2024 تخصص مادة التربية الإسلامية، فقد جعلت أيضا من الاختبار أسئلةً مغلقة من صنف أسئلة "الاختيار المتعدد" (QCM)، كما أنها حددت الغاية من اختبار مادة التخصص فيما يلي: " يروم اختبار التخصص في إطار مباريات ولوج سلك تأهيل أطر التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، تخصص التربية الإسلامية، قياس درجة تحكم المترشحين في مجال التحصيل المعرفي والمهاري والقيمي المستهدف بتكوينهم الأكاديمي والذاتي، ومدى تملُّكِهم للكفايات النوعية، التي تؤهلهم للتوليف بين البعد التأصيلي، والبعد النظري التأسيسي والبعد العملي التطبيقي لموارد المعرفة التخصصية في إطار ثوابت الأمة المغربية؛ باعتبارها كفايات تشكل في بعدها الوظيفي مدخلات أساسية لاستكمال التكوين على مستوى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والانتقال بأساتذة المستقبل إلى مرقى الاكتساب العلمي والمنهجي

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المركز الوطني للامتحانات المدرسية وتقييم التعلمات، دليل المساطر والعمليات التحضيرية والتنظيمية والإجرائية لمباريات ولوج سلك تأهيل أطر التدريس وسلك تكوين الأطر المختصة، دورة أكتوبر 2024 ، ص. 4.

لمستويات النقل الديدكتيكي للمعرفة العالمة ومداخلها، نحو المعرفة المدرَّسة الصحيحة والملائمة"[1].

وبالنظر إلى الهدف والغاية المنصوص عليهما في كل من الدليل العام والتوصيف التخصصي، وانطلاقا من طبيعة أسلوب التقييم المعتمد (QCM) يمكن القول:

1- لا يتيح هذا الأسلوب في التقييم قياس ما يسمى بمهارة التوليف ولا التأصيل ولا النظم... باعتبارها مهارات لا تتجسد في الغالب إلا في شكل نتاج مكتوب، أساسه إنشاء تعابير كلامية وتركيبها ونظمها وفق معايير وتعليمات محددة.

2- إن "التوليف" بمثابة مفهوم مركزي في وثيقة توصيفات المجالات المضمونية للاختبارات الكتابية لمباراة ولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تخصص التربية الإسلامية (اختبار مادة التخصص).

و"التوليف" عملية إجرائية على درجة عليا من الربط المحكم والتركيب والتأليف والتنسيق المتبصر، تتطلب ملَكة راسخة تيسّر ضم عناصر متنوعة ومتعددة ونظمها وإخضاعها لتصور منطقي له أبعاده النسقية على مستوى قياس سُلّم الاكتساب العلمي والمنهجي لدى المترشح، وتتوقف تلك الأبعاد النسقية على خلق قدر من الانسجام والملاءمة بين عناصر إنجاز المترشح لمهمته التقويمية المرجوة. وتبعا لذلك يصعب، إن لم نقل يتعذر عمليا ربط العلاقة والجسور بين الكفاية المنصوص عليها في التوصيف وبين صنف الأسئلة موضوع دراستنا هذه.

3- قياس أبعاد المعارف التطبيقية والعملية والتأصيلية كما يطمح إليها الاختبار تبقى هدفا ليس هذا هو سياقه ولا علاقة له بهذا الصنف من التقييم، لأن " قياس درجة التحكم في البعد العملي التطبيقي لموارد المعرفة التخصصية " مطلب غير ذي صلة بهذا

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المركز الوطني للامتحانات المدرسية وتقييم التعلمات، توصيف المجالات المضمونية للاختبارات الكتابية لمباراة ولوج سلك تأهيل أطر التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين دورة أكتوبر 2024 .تخصص التربية الإسلامية، اختبار: مادة التخصص .ص.2.

النمط/الصنف من الامتحانات، ذلك أن أسئلة التقييم عبارة عن "أرخبيل" من دروس المنهاج أو من العلوم الشرعية خضعت لتصفيف وترتيب غير مفهوم جيدا، وعُرضت كما تُعرض قطع غيار السيارات مفككةً لا يربط بينها رابط حقيقي[1] إلا ما كان من كونها تقع من حيث التصنيف أو التصفيف تحت مسمى أو عنوان واحد ييسر الوصول إليها. عند الحاجة. في وقت وجيز، وكأن إيراد الأسئلة مجزأة تجزيئا في سياق التقييم بالوضعية المشكلة التقويمية لم يكن يعنيه سوى الحرص على توفير الكم العددي للأسئلة والاستجابة لمبدأ التغطية (اشتمال الاختبار على كل أو جل عناصر المجالات العلمية التخصصية المستهدفة(...)

4- بغض النظر عن "مصداقية النتائج" المنشودة فإن منطق: " تقليص الكلفة الزمنية والمالية " إن سلَّمنا به منطقٌ مقاولاتي لا ينسجم دوما مع روح بيداغوجيا التقييم ولا فلسفة التربية وجودة التعليم المنشود، بمعنى آخر، أنه لا يُقبَل مبررا في كثير من الاختيارات التربوية الاستراتيجية والحاسمة، خاصة إن نحن استحضرنا مفهوم الكفاية في السياق البيداغوجي المدرسي.

إن الكفاية المطلوب من المفحوص أو المترشح التحكم فيها تقوم على أساس امتلاك جملة من المهارات العليا، التي يتعين أن يفعلها أثناء الإنجاز ومواجهة وضعية مشكلة، تفرض عليه إما اقتراح حل، أو اختيار حلول مناسبة جاهزة، أو التوليف بين اختيارات متباينة، أي الجمع بين عينة منها وبلورتها على شكل حلول مقترحة على مستوى المواقف أو الآراء، في انسجام مقبول بينها.

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المركز الوطني للامتحانات المدرسية وتقييم التعلمات، مباراة ولوج سلك تأهيل أطر التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي ومسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي. دورة أكتوبر 2024. تخصص التربية الإسلامية، اختبار: مادة التخصص. ص.1. حيث جاء في فقرة تعليمات وتوجيهات هامة للمترشحة:"يتكون الاختبار من 80 سؤالا: من السؤال Q1 إلى السؤال Q80.

فهل بإمكان المترشح أن يجيب وفق هذه الشروط، مع أن الأسئلة لا تسمح بتفعيل مثل هذه الكفاية أو المهارة، ولا هي تلائمها البتة، لأنها أسئلة متشظية ومفككة، كأنها قطع غيار إلكترونية صغيرة الحجم، تفقد في سياق المقاربة بالكفايات معناها ووظيفتها التقويمية؟[1]. كما أن الإجابة عنها لا تتعدى "وضع علامة في الخانة المقابلة للجواب الصحيح: × "، فهل وضع العلامات × مؤشر دال على تحقق الكفاية المنصوص عليها في التوصيف؟!

وعلى نحو مغاير نسبيا، وفي إطار مقارنة داخلية، فإن امتحان الكفاءة المهنية لولوج الدرجة الأولى من إطار أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي - دورة 2024 - في اختبار علوم التربية وديداكتيك مادة التخصص، تخصص: مادة التربية الإسلامية، قد لامس الجوانب ذات الأهمية من مقومات المقاربة بالكفايات، واستحضر أهم مقاصدها البيداغوجية، بغض النظر عن بعض صعوبات مطالبها التقويمية.

ومع ذلك، فإن الأسئلة ظلت تستحث المترشح أو المدرس على إبراز أهم مكتسباته، وتحضه على استثمار تجربته وخبرته، فضلا عن تعبئة واعية لموارده النظرية، وذلك خلال ثلاث ساعات من مدة الإنجاز[2]، وهي مدة كفيلة، عموما، بأن تتيح للمترشح إعمال أهم قدراته وإبراز بعض عناصر كفايته المهنية، فلا شك أنه سينجز مهمة أو مهمات (الجواب عن تسعة أسئلة) ستسفر، لا محالة، عن منتوج قابل للفحص والقياس، يجسده المترشح في بضع صفحات.

---

[1] انظر كتابنا: تدريسية مادة التربية الإسلامية من التخطيط إلى التقويم، الطبعة الأولى 2022، ص. 144. حيث اقترحنا مهارات: التوصيف والربط والتحليل والتوظيف، وهي مهارات تمكن مجتمعة من تعبئة التعلمات والتوليف بينها بشكل مندمج حسب المهام المطلوبة من المفحوص.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المركز الوطني للتقويم والامتحانات، امتحان الكفاءة المهنية لولوج الدرجة الأولى من إطار أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي. دورة 2024: اختبار علوم التربية وديداكتيك مادة التخصص تخصص: مادة التربية الإسلامية.

إن أسئلة اختبار الكفاءة المهنية، في عمومها، تنحو منحى تقويم يسعى إلى قياس درجة تحكم المفحوص أو المدرس في جوانب من كفايته المهنية التخصصية من خلال بعض مكوناتها المهارية، سواء تعلق الأمر بمرحلة التخطيط، أو التدبير، أو التنفيذ، أو التقويم والمعالجة. وهكذا، كانت الأسئلة في مجملها تتمحور، متتالية، حول: تحديد المفاهيم، استنباط أنواع التخطيط من النص، تفسير مقولات من السند، استراتيجية تدبير حصة من الدرس، تمييز أساليب التعلم الخاصة علاقة بأهداف الدرس، إبداع أنشطة للتعلم ملائمة لحصة محددة من درس معين، إنتاج خريطة ذهنية، بيان عناصر التقويم حسب وظائفه، ضوابط صياغة أسئلة الوضعية التقويمية، الفوارق بين السؤال المفتوح والسؤال المغلق، مهارة صياغة سؤال مفتوح، تحديد الخطوات المنهجية المناسبة لاستخراج القيم وتوظيفها(...) وهي، عموما، أسئلة تتطلع إلى الكشف عن أهم جوانب كفايات المدرس الممارس، الخاصة والعرضانية، مثل صدق التوصيف، ودقة الربط، وعمق التحليل، وحسن التوظيف، والتطبيق، والاستثمار، والنقد، والتقويم. كما أنها أسئلة تنتظر أجوبة لا تتأثر بعامل الحظ أو الصدفة بمعناها العام، وإن كان من الأفضل أن يتقلص عدد الأسئلة إلى أربعة أو ثلاثة حتى تُتاح للمفحوص - بتعبير عبد الكريم غريب - "فرصة حقيقية لممارسة الكفاية... أو تقييم درجة التمكن من الكفاية."

وإذا جاز القول بنوع من القطيعة بين الكفاية المنصوص عليها في وثيقة المنهاج الدراسي 2016 من جهة وبين أسئلة الامتحانات الإشهادية من جهة ثانية، فإن صنف أسئلة مباريات ولوج سلك تأهيل أطر التدريس قد أعلنت عمليا القطيعة مع المقاربة بالكفايات وجسدت بوضوح فك الارتباط بينهما بالرغم من أن توصيفات هذه المباريات تتحدث نظريا بمستوى "جذاب" عن الكفاية المهنية لمدرس المستقبل من خلال رصد "مهارات المترشحات والمترشحين في التحليل والتقويم والتركيب".

وعليه، لم يعد هناك أي معنى للجوء الاضطراري إلى الوضعية المشكلة واعتمادها أداة في التقييم، إذ يمكن الاستغناء عنها والركون إلى أسئلة أخرى، كما سنبين، تكون كافية بذاتها وتختزل أهم عناصر أو شروط الوضعية المشكلة، وفي الوقت نفسه تسفر عن الحالة المثلى للمنتوج الذي تتوخاه أسئلة الوضعية المشكلة. ولذلك، كان من الطبيعي أن تأتي أسئلة اختبار مادة التربية الإسلامية الخاصة بولوج المراكز الجهوية من غير وضعية تقويمية، لأنها ليست في حاجة إليها، ولا صلة لها بها.

إن المتتبع أو الممارس يجد نفسه أمام ثلاثة أنواع من التقويمات، أحدها يستهدف التلميذ (الامتحانات الإشهادية)، والثاني يستهدف أستاذه (الكفاءة المهنية)، أما الثالث فيستهدف مدرس المستقبل، أي سلك التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. والنتيجة أن أساليب التقويم غير متشابهة، وأما تبريرات اعتمادها، فتكاد تكون متشابهة.

الخلاصة والأفق المنشود:

خلافا لصنف أسئلة (QCM) فإن الأسئلة المقالية حيث يتطلب الإجراء كتابة نص أو نصين أو ثلاثة هي الصنف الأنسب والملائم الذي يبرز كفاية المترشح، فالسؤال المقالي المنضبط بتعليمات واضحة والمرتبط بإنجاز مهمات موصوفة هُو الأداة الأنسب لقياس تحقق الكفاية التي نصت عليها الدلائل المرجعية أو التوصيفات الخاصة بالمواد الدراسية أو نصَّ عليها الإطار المرجعي للامتحانات الإشهادية، ذلك أن هذا النوع من الأسئلة يكتسي بالنظر إلى مفهوم الكفاية وخصائصها وشروطها أهمية خاصة ومن ذلك:

1- الأسئلة المقالية من النوع الذي يتيح للمترشح استحضار ما تملَّكه من موارد في سياق معين وعرْضها وتنظيمها وفق نسق محدد غالبا ما يكون جديدا، بمعنى أنه يقُوم بنشاط ذهني، يستعين فيه بمداركه وبقدراته ويمكنه من إبراز ذاتيته كمترشح لمهام معلومة.

2- الأسئلة المقالية تعطي للمترشح حرية الاستجابة على النحو الذي يناسبه وبالكيفية التي تنتظرها لجنة التقويم/التصحيح، فهو الذي يقرر كيفية تفسير قضية الوضعية . المشكلة ومعالجتها بالاستعمال السليم للموارد المتاحة له، إذ من خلال مناقشة وتحليل موضوع أو قضية من موضوع، يعبر عن وجهة نظر معينة تقوم على الحجاج والإقناع، أو التفسير والتوضيح، أو الإثارة والترغيب، أو النصح والتوجيه...

3- تظهر الميزة الكبرى لهذا النوع من الأسئلة في كونها تسعف في الكشف عن رأي المترشح/المفحوص حول قضايا ذات صلة بالمنهاج الدراسي وبالمنظومة التربوية، وتسهم في إبراز معالم توجه المترشح التربوي والنفسي، وتقيس استعداداته الأولية لمزاولة مهنة التدريس امتحان ولوج المراكز

4- تفيد في التحقق من درجة التحكم في العمليات العقلية العليا، وذلك لأنها تتطلب إجراء مقارنات وإصدار أحكام قيمية وتثمين المواقف النظرية والعملية وتبرز نماذج الآراء التي قد تطرح للنقاش والتداول قصد التمييز بينها بالموازنة والمفاضلة.

وبالجملة، فإنه لا يتأتى صوغ منتوج يجسد كفاية المترشح إلا باعتماده وتحكمه في مهارات ذات أبعاد عملية، تلتحم في انسجام لتبلور منتوجا للمترشح يمكن من تفعيل معايير قياس نضج الكفاية لدى المفحوص وما يدل عليها من مؤشرات.

فضمن المنتوج المقالي المكتوب ذاته، يتوقع أن يقيس المقوم جوانب معينة، مثل دقة تحديد الاصطلاحات، وإعمال المفاهيم بوظيفة واضحة، وتصنيف المعطيات وترتيبها وفق معايير معلومة. وفي المنتوج ذاته أيضا، تبرز مهارة استحضار نصوص الوحي ومدى حسن الاستدلال بها والربط بينها وبين القواعد والمبادئ العامة، أو ربط تلك النصوص بالواقع، سواء المحيط العام (الوطن) أو المحيط الخاص (المؤسسة التربوية والحياة المدرسية).

وفي المنتوج عينه، يجسد المترشح مهارة التحليل، باعتبارها عملية تجزئة للمركب، وإرجاع عناصر معينة إلى أصلها ومصدرها العلمي المناسب، وتفسير العلاقات أو الترابطات بين الأسباب والنتائج، وتمييز السلوكات والأفعال على ضوء طبيعتها الشرعية، أي ما يجوز وما لا يجوز، من خلال تحليل ظاهرة اجتماعية عن طريق حصر إشكالها وتحديد العناصر المكونة له.

فبالنظر إلى هذه المزايا التي تتيحها الأسئلة المقالية، فإنه من الأنسب أن يكون الاختبار وفق هذا النمط الذي يلائم التدريس على ضوء مدخل المقاربة بالكفايات.

خاتمة:

من خلال ما سبق في ثنايا البحث يتبين أن أساليب التقويم السائدة في مادة التربية الإسلامية لا تلائم، عموما، مقتضيات التقويم الجزائي وفق ما يسمى بالمقاربة بالكفايات، سواء على مستوى الامتحانات الإشهادية أو مباريات الدخول إلى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، فليس بينها وبين الأساليب التي كانت سائدة من قبل أي فرق يذكر (بيداغوجيا التدريس بالأهداف P.P.O) إلا ما كان من انطلاق النماذج الحالية من وضعية مشكلة تقويمية، وانطلاق النموذج الهادف من النصوص الشرعية.

لذلك، لم يعد مجديا الجمود عند قوالب أداتية ضيقة لا تسمح بالمرونة والسعة المطلوبة في المنظومة التقويمية. ولهذا، فليست كل مواقف المدرسين النقدية من بعض الوضعيات التقويمية وما تثيره من ضجات شكلا من أشكال الممانعة أو نتيجة سوء فهم، كما قد يتوهم البعض، بقدر ما هي وجهة نظر لها مسوغاتها البيداغوجية والعملية.

توصيات:

فيما يلي بعض التوصيات التي يمكن تصنيفها إلى نوعين: توصيات عامة تشمل جميع المواد الدراسية، وأخرى خاصة تركز أساسا على مادة التربية الإسلامية:

1. اعتماد الأداة التقويمية مشروط بتجريبها ودراستها والتحقق من جدواها.

2. الملاحظات حول التقييم تنبثق من الميدان بمعنى من عمق عمل اللجان التخصصية واللجان المكلفة بالإجراء الحراسة ولجان جودة التصحيح وحتى اللجان الإدارية التي تشرف على تدبير اجتياز الامتحان في المراكز الخاصة بها.

3. توحيد نمط الامتحانات إجراء من شأنه أن يسهم في تعزيز مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص.

4. إيلاء التكوين المستمر الاهتمام الكفيل بمواكبة المستجدات والمقاربات البيداغوجية وأساليب تصريفها جدير بتعزيز ثقة الممارسين في رسالتهم التربوية وترسيخ قناعتهم بجدوى الأداة المعتمدة في التقويمات.

5. الاستئناس بنماذج امتحانات الكفاءة المهنية سند موجه نحو توفير شروط مقبولة تستجيب للمقاربة الكفائية ومقتضياتها التقويمية.

6. العودة الى الأسئلة المقالية ولو في صورها اليسيرة مدعاة لتفعيل المهارات العليا التي تعتبر " أعز ما يطلب" في كفاية المترشح.

7. تجاوز امتحانات ديداكتيك مادة التخصص وعلوم التربية يخفف من عبء الكلفة ويفسح المجال لتبارٍ كافٍ ومنصف.

قائمة بالمراجع المعتمدة:

1. العبودي أحمد، *تدريسية مادة التربية الإسلامية من التخطيط إلى التقويم*، الطبعة الأولى (2022).

2. غريب عبد الكريم، *بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم*، منشورات عالم التربية، (2011).

3. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المركز الوطني للامتحانات المدرسية وتقييم التعلمات، *دليل المساطر والعمليات التحضيرية والتنظيمية والإجرائية لمباريات ولوج سلك تأهيل أطر التدريس وسلك تكوين الأطر المختصة*، دورة أكتوبر 2024.

4. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المركز الوطني للامتحانات المدرسية وتقييم التعلمات، *امتحان الكفاءة المهنية لولوج الدرجة الأولى من إطار أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي: اختبار علوم التربية وديداكتيك مادة التخصص مادة التربية الإسلامية*، دورة 2024.

5. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المركز الوطني للامتحانات المدرسية وتقييم التعلمات. *امتحان الكفاءة المهنية لولوج الدرجة الأولى من إطار أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، اختبار في ديداكتيك مادة التخصص*، دورة دجنبر 2021.

6. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المركز الوطني للامتحانات المدرسية وتقييم التعلمات، *توصيف المجالات المضمونية للاختبارات الكتابية لمباراة ولوج سلك تأهيل أطر التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تخصص التربية الإسلامية، اختبار: مادة التخصص*، دورة أكتوبر 2024.

7. وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مديرية المناهج. *منهاج مادة التربية الإسلامية 2016 بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي*. 2016.

8. وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، *المقاربة بالكفايات*.