التقويم التربوي في العلوم الإسل امية وسؤال الجودة، الدرس الأصولي أنموذجاً (27–51)

الباحث: إبراهيم بوستى

كلية الآداب سايس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

Educational evaluation in Islamic sciences and the question of quality, the fundamentalist lesson as a model

Brahim boustta

Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco, brahimboustta1@gmail.com

الملخص:

إن التأسيس لتقويم تربوي فعال في العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي، ينسجم مع طبيعة هذه العلوم وخصائصها المنهجية، يتطلب البحث في أسسها المعرفية والتربوية، مع تحديد الجوانب العلمية التي ينبغي استثمارها لوضع ضوابط عملية لهذا التقويم، دون إغفال أهمية الكشف عن واقع تقويم التعلمات في الممارسة التربوية الجامعية، بقصد بيان نقط القوة ومكامن الضعف، من أجل استثمار كل ذلك والبناء عليه لتأسيس النموذج التقويمي المنشود.

ومن ثم كان لزاما على كل من رام تقريب هذه العلوم أن يتفحص بنيتها المعرفية، حتى يكون على بينة من السبل الديداكتيكية الأكثر ملاءمة لتدريسها وتقويمها، وذلك بناء على القاعدة التربوية المقررة عند أهل هذا التخصص، والتي لخصوها في حتمية التوفيق والملاءمة التامة بين النسق المعرفي ومنهجية تدريسه وتقريبه للمتعلمين.

وهذا ما يسعى إليه هذا المقال، من خلال الكشف عن واقع تقويم تعلمات الطلبة في شعب الدراسات الإسلامية بالمستوى الجامعي، مما يمكننا من رسم الضوابط العملية والمحددات المنهجية الموجّهة للممارسة التقويمية في العلوم الإسلامية وخاصة في الدرس الأصولي الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي – العلوم الإسلامية – الدرس الأصولي – المعرفة – المنهج.

Abstract:

The establishment of an effective educational evaluation in Islamic sciences in university education, consistent with the nature of these sciences and their methodological characteristics, requires research into their cognitive and educational foundations, with defining the scientific aspects that should be invested to set practical controls for this evaluation, without neglecting the importance of disclosing the reality of evaluating learning in educational practice. University, with the intention of showing strengths and weaknesses, in order to invest all of this and build on it to establish the desired evaluation model.

Hence, it was necessary for everyone who sought to bring these sciences closer to examining their cognitive structure, so that he would be aware of the most appropriate didactic methods for teaching and evaluating them, based on the educational base established by the people of this specialization, which they summarized in the imperative of reconciliation and complete suitability between the cognitive system and the methodology Teach it and bring it closer to the learners.

This is what this article seeks to achieve, by revealing the reality of evaluating students' learning in the Islamic studies division at the university level, which enables us to draw practical controls and methodological determinants guiding the evaluation practice in Islamic sciences, especially in the university fundamentalist lesson.

keywords: Evaluation – Islamic sciences - fundamentalist lesson - knowledge –curriculum.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، الملك الحق المبين، والصلاة و السلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله و صحابته أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

وبعد،

يعتبر علم أصول الفقه من العلوم الإسلامية التي تعبر عن العقلية الإسلامية الفذة أصدق تعبير، بالنظر إلى طريقة بنائه والوظيفة الجليلة التي اضطلع بها، ألا وهي وظيفة الفهم والاستنباط، فشكل بذلك منهجية متكاملة ودقيقة للطريقة التي ينبغي أن يفكر بها المسلم، حتى وصف هذا العلم بأنه رياضيات أهل الشريعة.

إلا أن نظرة فاحصة لتاريخنا الإسلامي، تكشف عن تقهقر تدريجي في كافة العلوم، وذلك بعد أن بلغت تلك العلوم شأوا عظيما من المجد. ولعل قاصمة الظهر في ظل هذا التدهور العام، دعوة بعضهم إلى إغلاق باب الاجتهاد، بما يعنيه ذلك من تحجير على العقول التي لا نهضة للأمم إلا بالعمل على إعمالها وتشجيعها على الإنتاج والابتكار، فتأثر بذلك علم أصول الفقه أيما تأثر، مما أدى إلى الحط من قيمته عند طلبة العلم الشرعي، "فأودع في زوايا الإهمال، وأصبح كلمات تقال، وبذلك قل تدريسه"[1].

ومعلوم أن إصلاح نظام التعليم بشكل عام، وتدريس العلوم الشرعية، ومنها علم أصول الفقه، بشكل خاص، يعد الرافعة الأساس لتطوير المجتمع والدفع به نحو المزيد من الرقي؛ لأنه السبيل الأمثل إلى إصلاح الإنسان، بما هو عماد كل نهضة وازدهار، دون أن ننسى أن هذا المجال من أعقد المجالات وأعظمها خطرا وأكثرها عقبات، ما جعل الشيخ الطاهر بن عاشور، يعبر عن ذلك بدقة بالغة حين قال: "وها أنا ذا متقدم إلى خوض بحر أرى هول أمواجه قد حاد بعقول كثير من ذوي الألباب، فولوا عنه مدبرين، وتكلموا في إصلاحات نافعة من مصالح المسلمين، لكنها كلها كانت متوقفة على هذا المقصد الجليل المغفول عنه، مبدإ إصلاح التعليم"[2].

ورغم أن هذا العلم لم ينشأ إلا ليوجه عملية الفهم والاستنباط من النصوص الشرعية في جانب المسائل الفقهية، إلا أن الواضح أن الخصائص المنهجية التي تميز بها، لا يحسن قصرها على الأحكام الشرعية العملية فحسب، بل يمكن الاستفادة منها في سائر العلوم وفي شتى المجالات التي تمس حياة المسلم؛ لأن هذا العلم بات هو المجسد للعقلية الإسلامية تجسيدا ظاهرا، والمنهج الذي يساعد على معالجة مختلف مواضيع الدين والحياة.

وفي وقتنا الراهن، صار علم أصول الفقه مادة تدرس في الجامعة بشكل مستقل، لها أستاذها الخاص ومقررها الخاص وكذلك تقويم خاص بها، يجتازه الطلبة في نهاية كل فصل أو سنة جامعية.

لكن السؤال الذي يطرح هنا هو: ما نموذج الطالب الذي يريده مدرس أصول الفقه؟ ما هي مواصفاته؟ وما شكل المضامين التي يسعى إلى اكتسابها؟ ثم، وهذا هو الأهم في هذا البحث، كيف يتم التأكد من نسبة تحقق الأهداف التي يروم الأستاذ بلوغها؟ بمعنى ما هي العمليات والخطوات والإجراءات التي يقوم بها مدرس أصول الفقه في الجامعة للتأكد من استيعاب الطالب وتمكنه مما درسه طيلة الفصل؟

ولعل التأسيس لتقويم تربوي فعال في الدرس الأصولي الجامعي، ينسجم مع طبيعة علم أصول الفقه وخصائصه المنهجية، يتطلب البحث في أسسه المعرفية والتربوية، مع تحديد الجوانب العلمية التي ينبغي استثمارها لوضع ضوابط عملية لهذا التقويم، دون إغفال أهمية الكشف عن واقع تقويم التعلمات في الدرس الأصولي الجامعي، بقصد بيان نقط القوة ومكامن الضعف، من أجل استثمار كل ذلك والبناء عليه لتأسيس النموذج التقويمي المنشود.

ظاهر إذن، أن هذا البحث لا يهدف إلى دراسة كل عناصر المنهاج3، كما هو متعارف عليه في البيداغوجيات الحديثة، بل إنه يهدف أساسا إلى دراسة أحد المكونات الأساسية لمنهاج أصول الفقه، وهو مجال التقويم، باعتباره أحد أهم عناصر المنهاج، والذي يصعب بل يستحيل أن نصدر حكما على طرق تدريس المادة أو مضامينها أو مدى تحقق أهدافها، دون إجراء تقويم موضوعي فعال.

إشكالية البحث: الإشكال العام:

إن الممارسة التقويمية في الدرس الأصولي الجامعي، تثير عددا من الأسئلة، شق منها يرتبط بجانب العلم المدروس، وشق ثان يتعلق بالجانب البيداغوجي الذي يراعي خصائص الفئة المستهدفة.فهل يتميز التقويم في **الدرس الأصولي** بخصائص ينفرد بها عن غيره من العلوم الشرعية الأخرى؟وما الذي يجب أن يتسم به هذا التقويم حتى يكون منسجما مع طبيعة العلم، ويؤدي وظيفته كاملة في تحديد درجة تمكن الطالب من التعلمات المطلوبة في علم الأصول؟

المشكلات الفرعية:

ينطلق البحث من الأسئلة الآتية:

- ما هي الأسس التي ينبني عليها **التقويم التربوي** في **الدرس الأصولي**؟
- ما هي الجوانب التي يستهدفها **التقويم التربوي** في **الدرس الأصولي**؟
- كيف يمكن تقديم مقترحات علمية بيداغوجية، لتطوير الممارسة التقويمية في **الدرس الأصولي**، بناء على محصلات الدراسة الميدانية؟

أهداف البحث: الهدف العام:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على واقع **تقويم التعلمات** في **الدرس الأصولي** بالجامعة المغربية، من أجل تحديد مواطن القوة ومكامن الضعف، سعيا نحو وضع قواعد علمية، تنطلق من خصائص علم **أصول الفقه**، لتحديد الضوابط البيداغوجية التي من شأنها إضاءة الطريق أمام المختص **بتدريس علم أصول الفقه**، حتى يتمكن من إنجاز **تقويم** موضوعي فعال، يدفع بعملية التقويم نحو مزيد من الضبط والتقنين، ويبعده ما أمكن عن العشوائية والارتجال.

الأهداف الفرعية:

إضافة إلى الهدف العام، يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الفرعية، يمكن إجمالها فيما يلي:

- الكشف عن الأسس التي يقوم عليها **التقويم التربوي في الدرس الأصولي**.
- التعرف على الجوانب التي يستهدفها **التقويم في الدرس الأصولي** الجامعي.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية لتقديم مقترحات علمية، لإنجاز تقويم تربوي فعال في **الدرس الأصولي**.

فرضيات البحث:

ينطلق هذا البحث من الخصائص الإبستمولوجية لعلم **أصول الفقه**، وكذلك من رصد واقع الممارسة التقويمية في **الدرس الأصولي** بالمستوى الجامعي، من أجل تقديم اقتراحات علمية وعملية لممارسة تقويمية موضوعية في **الدرس الأصولي**، وذلك من خلال الفرضيات الآتية:

- ✓ **الفرضية الأولى**:ينبني **التقويم التربوي في الدرس الأصولي** على أسس متنوعة، مستمدة من طبيعة علم الأصول.
- ✓ **الفرضية الثانية**:يهدف **التقويم التربوي في الدرس الأصولي** الجامعي، إلى التعرف على مدى تمكن الطالب من الجانب المعرفي، إضافة إلى الجانبين المهاري والقيمي.
- ✓ **الفرضية الثالثة**:يمكن الاستفادة من محصلات الدراسة الميدانية، لتقديم ضوابط علمية وعملية للتقويم في **الدرس الأصولي**.

حدود البحث:

معلوم أن أي **منهاج تربوي** يتضمن عناصر أساسية، لا يقوم بدونها، بدءا بتحديد الأهداف، ثم اختيار المحتويات المناسبة لطبيعة الأهداف، فالطرق والوسائل الخادمة لها، ثم عمليات التقويم المساعدة على التحقق من مستوى بلوغ تلك الأهداف.

وهذا البحث لن يخوض في جميع هذه العناصر والمكونات، بل سوف يقتصر بحول الله تعالى على مجال التقويم التربوي وصفا وتحليلا واقتراحا، في سلك الإجازة خاصة.

ثم يتحدد هذا البحث من جهة أخرى بالدرس الأصولي، أي أنه لن يتناول بالمعاينة والرصد كافة علوم الشريعة، بل سيقتصر على التقويم التربوي كما يتم إجراؤه في مادة **أصول الفقه** بالجامعة المغربية.

هذا، وإن هذا البحث مقيد من جهة ثالثة بالمجال الذي سيتم الاشتغال به ميدانيا، بالكليات الآتية:

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله، ظهر المهراز، فاس.
- كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سيدي محمد بن عبد الله، سايس، فاس.
- كلية الشريعة، فاس.
- كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة المولى إسماعيل، مكناس.
- دار الحديث الحسنية، الرباط.

كل ما ذكر آنفا تقتضيه طبيعة البحث العلمي التي تفرض على الباحث أن يضيق مجال بحثه ما استطاع، تجنبا للتيه، واقتصادا للجهد والوقت، وتوخيا لنتائج أفضل وأحسن، من حيث الدقة والوضوح.

أهمية موضوع البحث:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

- كون هذا الموضوع غير مطروق بما فيه الكفاية، حتى أن الدراسات السابقة فيه نادرة للغاية.
- يجمع هذا البحث بين الجانب العلمي والجانب البيداغوجي، مما يجعله محيطا بالموضوع وشاملا له من زوايا متعددة.
- لا يتوقف هذا البحث عند المستوى النظري، بل يرتبط بالميدان، للكشف عن واقع الممارسة التقويمية في الدرس الأصولي الجامعي، من أجل تحديد نقط القوة ومواطن الضعف الكامنة فيها.
- تتجلى الفائدة العملية لهذا البحث في كونه يسعى إلى تقديم ضوابط علمية للتقويم التربوي في الدرس الأصولي الجامعي

منهج البحث:

لما كان المنهج الذي يتبعه الباحث هو الذي يحدد الوجهة ويعصم من التيه وسط كثرة الفروع والجزئيات، ولما كانت طبيعة الأهداف والإشكال والفرضيات هي التي تفرض نوع المنهج المناسب، فإن الباحث يرى أن هذا الموضوع يقتضي أصالة، اتباع المنهج التحليلي الوصفي، الذي يقوم على التفسير والتعليل والاستنباط والتقويم، والذي يقول عنه الدكتور فريد الأنصاري رحمه الله تعالى: (هو منهج يقوم على دراسة الإشكالات العلمية المختلفة، تفكيكا، أو تركيبا، أو تقويما)[4].

والذي دفع إلى اختيار هذا المنهج أساسا هو أن الهدف الأسمى من هذا البحث هو تقديم مقترحات عملية تتعلق بالضوابط التي يجب مراعاتها في الممارسة التقويمية في الدرس الأصولي بالتعليم الجامعي. كل ذلك يقتضي تحليل النتائج التي ستفرزها الدراسة الميدانية، من خلال التفسير والتعليل والتعليق على هذه النتائج، من أجل التمكن من اقتراح البدائل.

المبحث الأول

قراءة في الملف الوصفي ودفتر الضوابط البيداغوجية

المطلب الأول

قراءة في دفتر الضوابط البيداغوجية

يختلف دفتر الضوابط البيداغوجية عن الملف الوصفي من حيث الإجمال والتفصيل. فإذا كان الملف الوصفي يقدم تصورا مفصلا إلى حد ما بخصوص التوجيهات البيداغوجية كما سنرى في المطلب الموالي، فإن دفتر الضوابط البيداغوجية اتسم بالعموم وعدم التفصيل.

ولعل ما يفسر ذلك هو الغرض من كل وثيقة منهما على حدة، إضافة إلى كون دفتر الضوابط البيداغوجية، وثيقة وطنية، موجهة إلى كافة المسالك والمؤسسات الجامعية، بينما يتعلق الملف الوصفي بكل مسلك على حدة.

وبالنسبة لموضوع التقويم فإننا نجده حاضراً في دفتر الضوابط البيداغوجية، تحت عنوان: **الضوابط الخاصة بنظام الدراسات والتقييم**[5].

هنا تسجل **أولا ملاحظة** على المصطلح الذي تم توظيفه للتعبير عن هذا المعنى، وهو مصطلح (التقييم)، وهو المصطلح نفسه المستعمل في الملف الوصفي.

فهل معنى ذلك هو التوقف عند مرحلة التقييم؟ ومعلوم أن ثمة فرقا بين مستويات القياس والتقييم والتقويم. أم إن الأمر يتعلق بموضوع التقويم بشكل عام ؟

الملاحظة الثانية هي أن هذه الوثيقة عند حديثها عن شروط ولوج سلك الإجازة، تذكر الحصول على شهادة الباكالوريا أو دبلوم معترف بمعادلتها له. في غياب تام لأي تقويم تشخيصي، يحدد مستويات الطلبة، ومدى قدرتهم على المسايرة في المسالك التي اختاروا الانتساب إليه، وهو أمر ينسجم مع طبيعة مسلك الإجازة، حيث يعتبر الانتساب إليه مفتوحا في وجه حاملي الباكالويا، دون اشتراط أي انتقــاء، أو تقويم تشخيصي.

وفي فقرة: **تقييم المعارف**[6]، يحدد الدفتر أن هذه العملية، تشمل المعارف والمؤهلات والكفايات بالنسبة لكل وحدة، عن طريق اختبار كتابي في نهاية الفصل. بمعنى أنه يقتصر على التقويم الإجمالي، إلا أنه مع ذلك يتضمن أمرا في غاية الأهمية والانسجام مع الدرس الأصولي، وهو ما عبر عنه بالمعارف والمؤهلات والكفايات، مع ما يدل عليه ذلك من نظرة متقدمة إلى طبيعة التعلمات التي يجب أن يشملها التقويم. خاصة عند تعبيره بلفظ الكفايات وهو مفهوم جامع للمعارف والمهارات والقيم، وهذا هو عين ما يقتضيه التقويم في الدرس الأصولي.

ويشار هنا إلى أن الدفتر المشار إليه، يتيح إمكانية إجراء مراقبة مستمرة طيلة الفصل، مع تحديده طبيعة الأنشطة التقويمية المعتمدة بهذا الخصوص، حيث يبين أن هذه المراقبة، يمكن أن تأخذ طابع روائز أو اختبار شفوي أو فروض أو عروض أو تقارير تدريب أو أي طريقة أخرى للمراقبة[7].

إلا أن الملاحظة المسجلة بهذا الخصوص، هي اعتباره هذا النوع من التقويم ممكنا على سبيل الاختيار، وليس إلزاميا. وهذا الأمر وإن كانت فيه إشارة قوية إلى أهمية التقويم التكويني بالنسبة لمختلف الوحدات، ومنها وحدة أصول الفقه، إلا أن الأولى كان هو التأكيد عليه بشكل أكبر، وعدم اعتباره إجراء ممكنا عند الاقتضاء فقط.

ومن بين نقط القوة التي تحسب لصالح دفتر الضوابط البيداغوجية ما أورده تحت عنوان: **نظام تقييم المعارف**، حيث يفسح المجال أمام كل مؤسسة جامعية لتضع نظاما لتقييم المعارف والمؤهلات والكفايات، يصادق عليه مجلس الجامعة، ويتم إطلاع الطلبة عليه، ويتضمن هذا النظام على الخصوص طرق التقييم والإجراءات المرتبطة بالغش والتأخر والتغيب، كما يتضمن طرق إطلاع الطلبة على أوراق الامتحانات.

فرغم ما يمكن أن يلاحظ على هذه الفقرة من عنايتها البالغة بالجوانب الشكلية، كالإجراءات المرتبطة بالغش والتأخر والتغيب، وما إلى ذلك، إلا أنها تضمنت أمورا من شأنها تطوير التقويم الجامعي، والدفع به نحو الأفضل، من بينها:

- تدبير عملية التقويم بطريقة تشاركية، وهو مبدأ يعطي الأساتذة فرصة تحديد الأشكال التقويمية الأكثر مناسبة للوحدات التي يشرفون عليها.
- التركيز على شمولية التقويم للمعارف والمؤهلات والكفايات، وهي خاصية تجعل التقويم يتجاوز تلك النظرة التقليدية التي تحصره في جانب المعارف فقط.
- إطلاع الطلبة على هذا النظام، يعتبر نوعا من التعاقد، الذي يجعل كل طرف على علم بما هو منوط به، مما يشكل حافزا قويا على الجد في العمل والإخلاص في الأداء.
- كما أن الحديث عن إمكانية اطلاع الطلبة على أوراق الامتحانات، يعتبر خطوة متقدمة في تدبير عملية التقويم، حيث يمكن أن يتيح ذلك للطالب فرصة القيام بتغذية راجعة، تحفزه على المزيد من العطاء وبذل الجهد، ومن جهة أخرى تمكن الأستاذ من معرفة جوانب القوة والضعف في التقويم الذي أجراه لطلبته، بغرض تطوير هذه العملية وتجويدها.

وبالإضافة إلى الامتحانات العادية، ينص دفتر الضوابط البيداغوجية على ما يسميه بالمراقبة الاستدراكية[8]، بالنسبة للطلبة الذين لم يستوفوا بعض الوحدات. مع تأكيده على ضرورة إجراء هذه المراقبة وفق نفس الإجراءات المتعلقة باختبار نهاية الفصل.

هذا الإجراء المتمثل في إتاحة فرصة ثانية للطالب من أجل الاستدراك، يعد أمرا إيجابيا في النظام الجامعي، بالنظر إلى أثره السيكولوجي على الطالب، إذ من شأن ذلك أن يخفف بعض الضغط النفسي الذي يرافق الامتحانات عادة، عندما يدرك الطالب أنه لن يقع ضحية الفرصة الواحدة التي لا مجال معها للاستدراك، فيتخلص بذلك من التوتر الذي تزداد شدته، سواء عند الإعداد أو عند الإنجاز.

وعموما فإن نظرة فاحصة لمجمل المواد المتعلقة بالتقويم في دفتر الضوابط البيداغوجية، تكشف عن كون مجمل هذه المواد تناقش الجوانب الشكلية المرتبطة بهذه العملية، أكثر مما تنفذ إلى عمقها وخصوصياتها التربوية، حيث نجد الحيز الأكبر من التوجيهات متعلقا بكيفية استيفاء الفصل والنقطة التي تتيح ذلك، مع تحديد الدرجات والميزات المستحقة مقابل كل معدل، وشروط المعاوضة بين الوحدات والفصول، والمداولات الخاصة بالفصل، وإجراءات تنظيم هذه المداولات وإعلان نتائجها.

المطلب الثاني

قراءة في الملف الوصفي

تعتبر وحدة: أصول الفقه من ضمن الوحدات الأساسية في شعبة الدراسات الإسلامية، حيث يدرسها الطالب في الفصل الثالث والفصل الرابع والفصل الخامس.

وقد حددت أهدافها كما يلي[9]:

- الإلمام بأهم مباحث علم الأصول واستثمارها في التعامل مع النصوص الشرعية فهما واستنباطا وتنزيلا.
- استكمال الطالب لمباحث علم أصول الفقه واستيعابها، مع ترسيخ ملكة إدراك الأحكام على وجهها الصحيح والتمكن من ربط الأحكام بأدلتها ومصادرها، واكتساب آليات أدوات فهم النصوص وفقهها.
- تمكين الطالب من المفاهيم الأساسية في باب الدلالات عند الأصوليين.
- إطلاع الطالب على التقسيمات الأساسية لمباحث الدلالة عند الأصوليين.
- تقريب الطالب للامتدادات الدلالية للنص الشرعي من منظور المدرستين الأصوليتين: مدرسة الفقهاء، ومدرسة المتكلمين.
- تدريب الطالب على تطبيق مناهج الأصوليين في استثمار الخطاب الشرعي.

ملاحظات على الأهداف وزمن التعليم:

يلاحظ أن الأهداف المدرجة في الملف الوصفي تندرج ضمن قطبين كبيرين:

1- قطب المعارف النظرية.

2- قطب المهارات التطبيقية.

وهذا أمر مستحسن من حيث كونه منسجما مع طبيعة **علم أصول الفقه**، ذلك أن التمكن من هذا العلم لا يتم بلوغه بالاقتصار على المعارف النظرية فحسب، بل لابد أن يصحبها اشتغال تطبيقي يجعل الطالب قادرا على توظيف المعلومات التي اكتسبها في وضعيات عملية.

من بين الملاحظات المسجلة على هذه الأهداف، غياب **الجانب القيمي**، وهذا أحد أوجه النقص في تكوين طالب الأصول، إذ إن مجال القيم لا يصح أن يغيب عن الدرس الأصولي، باعتبار الغاية من العلم في الإسلام هي العمل.

من الأسئلة التي تلح على الذهن أثناء تأمل هذه الأهداف: هل يمكن بلوغ هذه الأهداف مع كافة الطلبة على اختلاف مشاربهم؟ خاصة إذا علمنا أن مسلك الدراسات الإسلامية، مفتوح في وجه كل حامل للباكالوريا، وفيهم الأدبي والعلمي ومن درس في التعليم العتيق.

وهذا متغير مؤثر بشكل واضح في طبيعة الاشتغال بالدرس الأصولي، ونحن نعلم أن بلوغ تلك الأهداف يستلزم توفر مجموعة من التعلمات السابقة التي من المفروض أن الطالب قد اكتسبها وترسخت لديه، من أهمها: المعارف الضرورية في اللغة العربية، نظرا لمحوريتها في الدرس الأصولي.

هناك سؤال آخر يرتبط بالسؤال السابق، ويتعلق بزمن التعليم، فقد لاحظنا أن الأهداف تضم تعلمات مهمة جدا وأساسية في تحقيق الملكة الأصولية، إلا أن السؤال المطروح هنا هو: هل يتناسب حجم هذه الأهداف مع الزمن المخصص لاكتسابها، دون إغفال مجموعة من الحيثيات الواقعية المرافقة للدراسة الجامعية، والتي تؤثر ولا شك في درجة تحقق الأهداف المتوخاة من الدرس الأصولي.

موقع التقويم في الملف الوصفي:

تنقسم الأنشطة الديداكتيكية في الدرس الأصولي، حسب ما هو مبين في الملف الوصفي إلى المجالات الآتية[10]:

–الدروس النظرية. – الأعمال التوجيهية. – الأشغال التطبيقية. – تقييم المعارف.

بالنسبة للحيز الزمني المخصص لكل مجال من هذه المجالات، فقد جاء كما يلي:

- ✓ الدروس النظرية، خصصت لها ثلاث وثلاثون ساعة، بمعدل سبعين في المائة من مجمل الغلاف الزمني.
- ✓ الأعمال التوجيهية، حازت عشر ساعات، بنسبة عشرين في المائة من الغلاف الزمني.
- ✓ أما الأنشطة التطبيقية، فرغم إدراجها ضمن مجالات الاشتغال الديداكتيكي في الملف الوصفي، إلا أنه لم يخصص لها زمنا محددا، كباقي المجالات.
- ✓ وفيما يتعلق بالتقويم، فقد نابه من مجموع زمن التعليم، خمس ساعات بنسبة عشرة في المائة.

تعليق واستنتاج:

– يلاحظ أن زمن التعليم الإجمالي هو ثمان وأربعون ساعة في كل فصل، فهل يتناسب ذلك مع طبيعة الدرس الأصولي؟ ذي الخصوصية المتميزة، معرفيا ومنهجيا، خاصة إذا علمنا أن المضمون المعرفي المقترح في كل فصل يحتاج زمنا أوسع مما تم تسطيره في الملف الوصفي.

– غياب الجانب التطبيقي عن حصص الدرس الأصولي، مما يشكل عقبة كبيرة أمام طالب الأصول للترقي في سلم المهارات المفضية إلى اكتساب الملكة الأصولية، ومعلوم أنه لا مجال لتكوين قوي في أصول الفقه، دون ممارسة أنشطة تطبيقية، تجعل الطالب ينقل التعلمات من مستواها النظري إلى المستوى العملي الملموس. ورغم أن الملف الوصفي يشير في موضع آخر إلى أنه يتعين أن يشتمل التدريس بالمسلك على أشغال تطبيقية، في حدود نسبة لا تقل عن عشرين في المائة من الغلاف الزمني الإجمالي للوحدة التي تستلزم الأشغال التطبيقية، إلا أن الملاحظ هو عدم تخصيص حصة زمنية محددة للأنشطة التطبيقية، إضافة إلى تعبيره بلفظ لا يقتضي اللزوم، بقوله: (الوحدة التي تستلزم الأشغال التطبيقية) في حين كان من الضروري إفراد الجانب التطبيقي بحصص خاصة في الدرس الأصولي، لأنه إن لم يمارس الطالب تطبيقات عملية في هذا الدرس، فمتى سيمارسها؟

– إن الزمن المخصص للتقويم (خمس ساعات)، لا يعكس أهمية هذه العملية في تكوين الطالب الجامعي، ولا تخفى محورية التقويم وقيمته العلمية في الدرس الأصولي الجامعي.

– التعبير عن التقويم بلفظ (التقييم)، هل يقصد به التوقف عند هذا المستوى، دون مجاوزته إلى مستوى استثمار النتائج لتطوير الأشغال الديداكتيكية في الدرس الأصولي.

– حصر التقويم في الجانب المعرفي، لا ينسجم مع طبيعة التقويم ووظائفه في الدرس الأصولي الذي يجب أن يكون تقويمه متسما بالشمولية، مع ما تعنيه هذه الخاصية من استهداف كافة المجالات والمستويات في هذا التقويم.

– الاقتصار في التقويم على الاختبار الكتابي في نهاية الفصل، يعني عدم الالتفات إلى أنواع أخرى من التقويم، تعتبر ضرورية لإصدار حكم موضوعي على أداء الطالب، مما يعد خللا في واقع التقويم في الدرس الأصولي الجامعي.

– ومن تجليات هذا الخلل أيضا، اعتبار الاختبار الشفوي والفروض والعروض، وسائل تقويمية عند الاقتضاء، لأن المطلوب في تقويم طالب علم الأصول أن يكون مصاحبا له من بداية الطلب إلى نهايته، حتى يؤدي وظائفه كاملة على أحسن وجه.

– اللغة الموظفة في الملف الوصفي، يطغى عليها الطابع التنفيذي، خاصة فيما يتعلق بإجراءات التقويم، حيث يلاحظ من تأمل المفردات المستعملة، الحرص على الجانب التدبيري لعملية الانتقال من مستوى إلى آخر، بالكلام عن النقطة والاستيفاء..... وغيرها من الألفاظ التي تغيب معها اللغة البيداغوجية المحددة بشكل دقيق لوظائف كل طرف من أطراف العملية التعليمية، والمسالك الإجرائية الكفيلة بالرقي بالدرس الأصولي إلى الأفضل والأحسن.

المبحث الثاني

الدراسة التحليلية

كان أحد الأهداف المهمة لهذا البحث: الكشف عن واقع الممارسة التقويمية في الدرس الأصولي بالجامعة المغربية، من خلال اعتماد أدوات علمية، تجلي هذا الواقع وتعرض جوانب القوة والضعف فيه.

ومعلوم أن مجرد وصف النتائج لا يفي بالمطلوب، بل لابد من تحليلها وتفسيرها، توخيا لفهمها بشكل أكثر عمقا، وتحديد العوامل المتحكمة فيها، لأن الغرض الأسمى من كل ذلك، يبقى هو تعزيز نقط القوة، وتجاوز نقط الضعف، وهو ما سيتناوله الباحث بحول الله تعالى، عند الحديث عن ضوابط التقويم التربوي في الدرس الأصولي أثناء المبحث الموالي.

المطلب الأول

تحليل نتائج المقابلة

سبقت الإشارة إلى أن الباحث أجرى ثلاث مقابلات علمية، مع ثلاثة من الأساتذة، من أجل الاستفادة من تجربتهم فيما يتعلق بالتقييم، وسيتم تحليل هذه المقابلات الثلاث، بشكل تزامني تبعا للمحاور الكبرى التي قسمت إليها المقابلة.

الفرع الأول: أهداف التقويم ومجالاتـــه:

كل العناصر التي ستتم مناقشتها لاحقا، ترتبط ارتباطا قويا بالعنصر السابق، وتتأثر به إلى أبعد الحدود، حيث إن تكوين مدرس أصول الفقه، سواء العلمي أو البيداغوجي، يلقي بظلاله بشكل واضح على ما ستثيره المحاور الموالية.

من تلك القضايا: نظرة مدرس أصول الفقه إلى مسألة تحديد الأهداف، فقد اتفقت مقابلتان على أن هذا التحديد ضروري، بل لابد منه لنجاح الدرس الأصولي. إلا أن إحدى المقابلات صرحت بغياب هذا التحديد، بشكل قطعي، حيث قال الأستاذ الفاضل، جوابا عن سؤال: هل يتم تحديد أهداف تدريس أصول الفقه في كل مستوى من مستويات التعليم الجامعي؟ قال جوابا عن هذا السؤال: قطعا لا.

وتعبير "قطعا" هذا، لا شك أنه يصدر فيه عن خبرة طويلة، وملاحظة دقيقة، ومصاحبة غير يسيرة للدرس الأصولي في الجامعة المغربية، وهذا إن دل على شيء، فعلى غياب الحضور القوي لمسألة رسم الأهداف في بداية العمل، حيث يمكن أن نخلص من مجمل الأجوبة الواردة بهذا الخصوص أن الواقع يعرف ضمورا في هذا الجانب، بحيث لا نجده حاضرا لدى الجميع، مع العلم أن تحديد الأهداف في البداية، مما يجعل الفعل

قاصدا، ويجنب المدرس والطالب، الغوص في الأمور الهامشية التي لا تسعف في بلوغ المقصود، ومن ثمة، نتمكن من بلوغ أكثر الأهداف في وقت أوجز، وبجهد أقل، وهذا هو نفس ما أكدته الاستمارة، (الجدول رقم 6)، حيث عبرت نسبة 87.66% عن كون الأهداف لا يتم التصريح بها في بداية الوحدة.

في سياق الكلام عن الأهداف دائما، وبخصوص ما يسعى التقويم في الدرس الأصولي إلى تحقيقه، فقد جاءت إجابة الأساتذة الفضلاء كما يلي:

- مدى استيعاب الطالب لقواعد هذا العلم استيعابا سليما.
- مدى تعرفه على مبادئ العلم و مقدماته، وجهود أئمته.
- استثمار كل ذلك في الفهم والاستنباط.
- مدى قدرة الطالب على تطبيق القواعد التي درسها على النصوص الشرعية.
- اكتساب ملكة الاستدلال وملكة التأصيل، وتأهيله لبلوغ رتبة الاجتهاد.

هذه الأهداف التي عبر عنها السادة الأساتذة، تعكس إحساسا قويا بجوانب القصور التي يعانيها طلبة علم الأصول، دون نسيان التأكيد على كون تلك الأهداف تنسجم تماما مع طبيعة الدرس الأصولي ووظائفه، مما يبين أن مدرس الأصول، وإن لم يكن يعلن عن الأهداف في بداية اشتغاله الديداكتيكي، إلا أنه مع ذلك يستبطن هذه المسألة ويدرك طبيعة الأهداف التي يجب عليه أن يسعى مع طلبته نحو تحقيقها، وهذا في حد ذاته يجد تعليله في الحيثية التي تمت مناقشتها في المحور السابق، مما يؤكد مرة أخرى على أهمية التكوين البيداغوجي الذي لا يصح إغفاله اكتفاء بالتكوين العلمي والمعرفي.

وفي علاقة بنفس الموضوع، وخصوصا فيما يتعلق بالمهارات والقدرات التي يستهدفها التقويم في الدرس الأصولي بشكل أكبر، فقد لوحظ أن هذه القدرات تتراوح بين التذكر والفهم، ولا تتجاوز ذلك إلى المراقي العليا وبقية القدرات التي يستلزمها الدرس الأصولي.

يعتبر هذا الملحظ من أوجه الخلل في تقويم الدرس الأصولي الجامعي، إذ سبقت الإشارة في الإطار النظري من هذا البحث إلى كون طبيعة هذا الدرس، تتطلب اشتغالا من نوع خاص، وترقيا بالطالب من المستويات العقلية الدنيا إلى أعلى المراقي العقلية المؤهلة لاكتساب الملكة الأصولية، وهذه هي نفس النتيجة التي خلصت إليها الاستمارة (الجدول رقم 7). حيث يرى اثنان وثمانون في المائة من أفراد العينة أن الجانب المعرفي هو الأكثر استهدافا في التقويم.

إن غياب استهداف مهارات التعليل والمقارنة والاستنباط والنقد، لا يمكن تحميل مسؤوليته للأستاذ بمفرده، لأن في ذلك إجحافا كبيرا ونظرة قاصرة إلى الأمور، لأنه من المعلوم أن من أراد الحكم على موضوع ما، فإنه يتعين عليه أن ينظر إليه من مختلف الزوايا، ويستحضر كافة المتغيرات المؤثرة فيه.وهذا هو عين ما أكد عليه الأساتذة المستجوبون، حيث عللوا غياب المهارات المشار إليها أعلاه بجملة من العوامل، منها:

- الغلاف الزمني الواقعي الضيق للتدريس، وهذا ما أسفرت عنه قراءة الملف الوصفي، حيث يقدر الزمن المخصص لتعليم وحدة أصول الفقه بكل فصل، بثمان وأربعين ساعة، منها خمس ساعات للتقويم، مما يؤدي إلى عدم القدرة على إنجاز كافة المحاور المقررة.
- الشروط الموضوعية غير التربوية للتدريس، وعلى رأسها الاكتظاظ الذي يعرقل أي اشتغال تطبيقي في الدرس الأصولي.
- ومعلوم أن استهداف المراقي العليا المشار إليها آنفا، في تقويم طالب الأصول، يفترض معه أن يكون قد سبق له التمرن عليها أثناء حصص الدروس.

- ضعف التكوين البيداغوجي للأستاذ، وهو أمر قد سبق الحديث عن أهميته في الدرس الأصولي، فلا حاجة إلى إعادة نفس الكلام في هذا المحل.

ومع التأكيد على ضرورة استهداف كافة المهارات في تقويم الدرس الأصولي، فإنه لا ينبغي إغفال أهمية التذكر والفهم بالنسبة لطالب الأصول، لأن طبيعة الدرس الأصولي تقتضي ذلك، ثم إن هذا المستوى هو نقطة البداية للتأهيل إلى المستويات الأعلى، لكن لا ينبغي التوقف عنده، لأن مجرد الحفظ والفهم لا يجديان في الدرس الأصولي ولا يفيدان الكثير.

إن الاستهداف الحقيقي لكافة تلك المهارات، يقتضي توظيف معايير واضحة ومحددة، حتى تكون الأحكام الصادرة في حق التعلمات أكثر موضوعية ومصداقية، إلا أن الواقع يشهد غيابا تاما لمثل هذه المعايير، فباستثناء سلم التنقيط، فإن المقابلات أكدت عدم وجود مثل هذا التصور في تقويم الدرس الأصولي، وهو الأمر الذي يجعلنا نؤكد مرة أخرى على ضرورة التكوين البيداغوجي للأستاذ، لأن الإقتناع بهذه المبادئ البيداغوجية والعمل بها، يحتاج إلى تكوين رصين في هذا الجانب.ومما يفسر ذلك أيضا: عدم الالتزام بما ينص عليه الملف الوصفي من توزيع للدرس الأصولي إلى: دروس نظرية وأخرى توجيهية، إضافة إلى أشغال تطبيقية، لأن التقويم ما هو إلا انعكاس لطريقة التدريس، فلا يصح مع ذلك، أن يكون الاشتغال على الدرس الأصولي، نظريا طيلة الفصل، ثم يقوم الطالب في مسائل تطبيقية لم يسبق له التمرن عليها.

ولعل ما يجعل مدرس الأصول لا يلتفت إلى هذا التقسيم للدروس، ما أشار إليه السادة الأساتذة، من الظروف الموضوعية التي لا تساعد على ذلك. ومن ثم فإن الرقي بالتقويم التربوي في الدرس الأصولي، يقتضي إصلاحا شموليا لمختلف الشروط الذاتية والموضوعية المرتبطة به، والابتعاد عن تلك النظرة التجزيئية التي تغيب معها الرؤية الكلية للمشكلة، والتصور الشامل لكافة الحيثيات المؤثرة فيه.

الفرع الثاني: أدوات ووسائل التقويـــــم:

من بين القواعد المتعلقة بالتقويم والتي خلصت إليها الدراسة النظرية من هذا البحث، ضرورة كون التقويم مصاحبا لكافة مجريات الدرس الأصولي حتى يستطاع الحكم على تمكن الطالب ودرجة تحكمه في التعلمات، لأنه ما لم يلتزم بهذا الشرط فإن الأحكام الصادرة عنه لن تتسم بالمصداقية.وعند تأمل الواقع الجامعي بهذا الخصوص، يلاحظ كونه مقتصرا على التقويم الإجمالي، مما يعني غياب الخاصية المشار إليها أعلاه، والمقصود بها خاصية المصاحبة التي يلزم أن يصطبغ بها التقويم في الدرس الأصولي، حيث عبرت المقابلات عن سيطرة التقويم الإجمالي على كافة أشكال التقويم الأخرى، وأحيانا قد يعتمد الأستاذ العروض المصغرة، وهو ما أكدته الاستمارة أيضا (الجدول رقم 10).

هذا الواقع يفسر النظرة السائدة إلى التقويم التربوي، حيث ينظر إليه على أنه محطة من المحطات، أو مرحلة من المراحل التي يجب أن يجتازها الطالب بنجاح، وهو أمر لا يوافق روح التقويم التربوي وفلسفته.

وتجنبا لإلقاء اللائمة على طرف واحد من أطراف العملية التعليمية، فإن ما يفسر اعتماد التقويم الإجمالي، شكلا واحدا ووحيدا للتقويم في الدرس الأصولي، الإكراهات الموضوعية المرافقة لهذا الدرس، بما في ذلك طريقة التدريس التي تعتبر بذاتها نتيجة للاكتظاظ الشديد من جهة، ومحدودية زمن التعليم من جهة أخرى.

كل ذلك يستتبع نتيجة منطقية، تتجلى في الأدوات المعتمدة في هذا التقويم، إذ تحضر الأسئلة المباشرة والأسئلة المقالية، بشكل لافت للنظر، وهو أمر طبيعي وينسجم مع ظروف الاشتغال المشار إليها أعلاه.

إلا أنه مع ذلك لا يصح إغفال أن الدرس الأصولي بطبيعته المتميزة، يقتضي توظيف أدوات متنوعة لتقويم مختلف المجالات النظرية والتطبيقية، واستهداف كافة المهارات التي من المفروض أن يمتلكها طالب الأصول، في سعيه نحو اكتساب الملكة الأصولية.

الفرع الثالث: نتائج التقويـــــم:

لا يسمى التقويم تقويما، إلا إذا استثمرت نتائجه، جمعا وتحليلا، للاستفادة منها في تطوير الدرس الأصولي وتجويد مخرجاته. إلا أن الواقع الجامعي يعرف ضعفا بينا في هذا المستوى، بدليل توقف التقويم في الدرس الأصولي، عند مستوى قياس التعلمات، دون محاولة للاستفادة منها، لأجل تحسين الأداء في الدرس الأصولي. ويمكن تعليل ذلك بأمرين:

الأول: ظروف الاشتغال المشار إليها سابقا.

الثاني: غياب التصور الدقيق لخصائص التقويم، ووظيفته في الدرس الأصولي.

ومع ذلك، فإن الوعي حاصل بأن التقويم بشكله الحالي، لا يساعد على التحقق من اكتساب الطالب التعلمات المطلوبة، مما يمكن اعتباره، مؤشرا إيجابيا لدى مدرس علم الأصول، بدليل إجماع السادة الأساتذة المستجوبين، على أن أغلب طلبة علم الأصول، الحاصلين على الإجازة، لم يتمكنوا من بلوغ الحد الأدنى من التعلمات المفروض توفرها لدى الطالب المجاز.

المطلب الثاني

تحليل نتائج الاستمارة

لكي تتسم النتائج المتمخضة عن هذه الأداة، بأكبر قدر من المصداقية حاول الباحث أن يكون توزيعها متوازنا، بين كافة المؤسسات الجامعية المشكلة لمجتمع الدراسة، كما أنه ركز أكثر على طلبة الفصل السادس، نظرا لطول زمن تعلمهم علم أصول الفقه، مقارنة بطلبة الفصول الأخرى.

الفرع الأول: مضمون التقويـــــم:

قد ينظر إلى إدراج هذا المحور ضمن عناصر الاستمارة على أنه إقحام تعسفي، لكن الأمر ليس كذلك، فإن التقويم جزء واحد من بين أجزاء متعددة تتكامل فيما بينها لتكون المنهاج، ومن ثمة فإن التأثير المتبادل حاصل بين كافة تلك العناصر، ومن ذلك ارتباط التقويم بالمحتوى الدراسي، لأن التقويم في نهاية المطاف، ما هو إلا محاولة للكشف عن تمكن الطالب من ذلك المحتوى. ومن بين أوجه الخلل التي رصدتها الاستمارة بهذا الصدد، عدم الإعلان عن محاور الوحدة في بداية الفصل بنسبة كبيرة.

هذا الأمر يجد تفسيره فيما أشير إليه عند تحليل نتائج المقابلة، من غياب تصور منهجي دقيق في الدرس الأصولي، علما أن هذا التحديد لمحاور الاشتغال، من شأنه أن يكسر الحاجز السيكولوجي بين الطالب والمادة المتعلمة، إضافة إلى جعل الطريق واضحة أمامه، لأنه إذا عرف ما قصد، هان عليه ما وجد. دون أن ننسى أهمية إشراكه في اختيار المحاور العلمية، التي ستشكل عناصر أساسية للدروس، مما سيجعل الدرس الأصولي مرتبطا بحاجات المتعلمين، وهو حافز قوي على البذل والعطاء والمزيد من الجهد لتحقيق الأهداف.

هذا الإشراك، رغم قيمته الجلية، إلا أنه غائب بدرجة كبيرة في الدرس الأصولي، حيث عبرت نسبة أربعة وتسعين في المائة، من الطلبة المستجوبين أنه لم يتم إشراكهم في اختيار محاور الدرس الأصولي. إلا أن الموضوعية تفرض طرح السؤال الآتي:

هل الطالب الجامعي بمستواه الحالي، قادر على المشاركة في هذا الاختيار؟

إنه سؤال مشروع، بالنظر إلى طبيعة مدخلات الدرس الأصولي، والإكراهات الموضوعية المرتبطة به، كما بينا ذلك عند تفريغ نتائج المقابلات. فلا يصح والحالة هذه، أن نحمل الأستاذ وحده، أو الطالب كذلك، مسؤولية هذا الواقع، لأن النظرة العميقة إلى المشكل تظهر أنه أعقد وأشد تركيبا، حيث تتحكم فيه عوامل متعددة، ذاتية وموضوعية.

ومن أوجه الخلل التي يعرفها واقع الدرس الأصولي، تركيزه على المعرفة بشكل لافت للانتباه، حيث يحضر هذا المجال في الدروس بنسبة ثلاثة أرباع، بينما تنخفض نسبة حضور الجانب المهاري إلى الربع، أما المجال القيمي فهو غائب بشكل مطلق.

والذي يفسر ذلك هو جملة أمور، منها:

– نظرة المدرس إلى علم الأصول، نظرة المدرس إلى طريقة التدريس، وطبيعة تكوين الأستاذ.

فإن للطريقة التي درس بها الأستاذ في مرحلة الطلب، أثرا قويا على أدائه في مستوى التدريس، حيث يعيد إنتاج نفس الخصائص، مما يؤكد مرة أخرى ضرورة عدم الاقتصار على الشهادة العلمية في التعليم الجامعي، بل لابد من اطلاع الأستاذ على المبادئ البيداغوجية، بالقدر الذي يستفيد منه في دروسه.

وهذا لا يعني بالضرورة غياب أي تحصيل علمي لدى طالب الأصول، إنما المقصود هو أنه عندما يتضافر التكوين العلمي الرصين في مجال التخصص، والتكوين البيداغوجي المتين في جانب التدريس، فإن المخرجات حينئذ ستعرف تقدما ملحوظا.

ومما يؤكد أهمية التكوين العلمي التخصصي لمدرس أصول الفقه، الانسجام الحاصل في ترتيب محاور أصول الفقه، حيث صرح أكثر الطلبة بأن تنظيم المعلومات في الدرس الأصولي كان يتم بشكل منطقي. وإن كان من جهة أخرى، لا يراعي علاقة علم الأصول بباقي علوم الشريعة، حسب ما عبرت عنه نسبة أربعة وسبعين في المائة من الطلبة. وهو ما يعد مسوغا كافيا للمطالبة بجمع مدرس الأصول، بين التكوين العلمي التخصصي، والتكوين البيداغوجي والديداكتيكي.

الفرع الثاني: أهداف التقويم ومجالاتـــــه:

عند الرجوع إلى الإطار النظري من هذا البحث، يلاحظ التقويم التربوي في الدرس الأصولي يقتضي توظيف أدوات متنوعة، وشمول جوانب متعددة، نظرية وتطبيقية، وذلك في ارتباط تام بالأهداف المزمع تحقيقها.

إلا أن إطلالة على واقع التقويم التربوي في الدرس الأصولي، تكشف عن غياب كبير للتصريح بالأهداف في البداية، حيث عبرت نسبة سبعة وثمانين في المائة من العينة، أنه لا يتم التصريح بالأهداف في بداية الوحدة، مع العلم أن أشد عناصر المنهاج ارتباطا بالتقويم، نجد الأهداف، كما تم بيان ذلك في الفصل التمهيدي من هذا البحث، حيث تعتبر تلك الأهداف هي البوصلة الموجهة للعمل برمته من البداية إلى النهاية، ومن ثمة فلا نجاح للدرس الأصولي عموما، وللتقويم خصوصا، إلا بالتحديد الدقيق والواضح لأهداف كل مرحلة على حدة.

ومن الانعكاسات السلبية لهذا الخلل، تركيز التقويم على المعرفة أكثر من غيرها، حيث حاز هذا المجال من التقويم نسبة اثنين وثمانين في المائة، أما المجال المهاري فلم يستهدف إلا بنسبة ثمان عشرة في المائة، مع غياب مطلق للمجال القيمي.

ومما يسجل بهذا الصدد، أن هذه النتائج تشبه إلى حد كبير، النتائج المتوصل إليها بخصوص محتوى الدرس الأصولي. مما يدفع إلى الإقرار مرة أخرى بأن التقويم ما هو إلا انعكاس لطريقة التدريس، إذ لما ركز التدريس على المعرفة، كانت النتيجة المنطقية لذلك أن يركز التقويم عليها أيضا. وتبعا لكل ما أشرنا إليه سابقا، فإن تقويم الدرس الأصولي، استهدف مهارتي التذكر والفهم في المقام الأول، بينما شهد استهداف بقية المهارات تناقصا تدريجيا، إلى أن وصل إلى نسبة أربعة في المائة فيما يتعلق بمهارة النقد والتقويم.

إن هذا الأمر لا ينسجم مع طبيعة الدرس الأصولي الذي يتطلب اشتغالا مكثفا للدماغ، وتمرينا متواصلا للطالب على تنمية مراقيه العقلية العليا، ومن ثمة يمكن للتقويم أن يستهدف كافة المهارات بشكل متوازن، ينسجم مع طبيعة الدرس الأصولي، وينطلق من خصائصه المعرفية والمنهجية لإصدار أحكام موضوعية وفعالة، نستطيع معها تأهيل الطالب لاكتساب الملكة الأصولية.

ثم إن من أهم الشروط التي تجعل، تلك الأحكام أكثر صدقا واتصافا بالموضوعية: اعتماد معايير واضحة في التقويم، تجنبا للذاتية التي تخرج التقويم عن وظيفته الأساس، وتجعله يغرق في الأحكام غير المبنية على أساس علمي متين. يشهد واقع التقويم الجامعي في الدرس الأصولي، بأن قضية تحديد معايير التقويم، لا يلتفت إليها إلا في حدودها الدنيا. فباستثناء سلم التنقيط، والذي لا يحضر بدوره بالشكل المطلوب، ومراعاة الأسلوب ومقروئية الخط، فإن تقويم طالب الأصول، يبقى بعيدا عن وضع معايير دقيقة، انسجاما مع روح التقويم وفلسفته.

إن إصلاح مظاهر الخلل التي تشوب التقويم في الدرس الأصولي، رهين بإعادة بناء شامل لكل عناصر هذا الدرس، وبتغيير النظرة إلى كافة العمليات الديداكتيكية، وعلى رأسها التقويم، لأن محاولة تحميل المسؤولية لجهة معينة، دون بقية الأطراف، مسلك لا يوافق المنهج العلمي ولا يلتزم بالموضوعية المطلوبة في هذا المقام.

ويكفي في ظل هذا الواقع المعقد، أن تستمر الدعوة إلى ضرورة بذل كل طرف قصارى جهده للرقي بالدرس الأصولي، إبراء للذمة، وأداء للواجب، استحضارا لما سار على الألسن من كون ما لا يدرك كله، لا يترك جله.

الفرع الثالث: أدوات ووسائل التقويـــم:

ارتباطا بما سبق بيانه في الإطار النظري، فإن التحقق من كون طالب الأصول متمكنا من كافة المهارات التي يتطلبها الدرس الأصولي، يقتضي أن يوظف في تقويمه أدوات متنوعة، كالأسئلة التحليلية، أو اختبارات التصنيف، أو إعادة الترتيب، وكذا وضعيات تقويمية، تجعل الطالب أمام مشكلات مفترضة، تتطلب منه استثمار كافة تعلماته، معرفيا ومنهجيا ومهاريا، لتجاوز العوائق التي تتضمنها تلك الوضعيات.

إلا أن تفريغ الاستمارة أفرز لنا نتيجة مغايرة لما تقتضيه طبيعة الدرس الأصولي، حيث كانت الأسئلة المباشرة، أكثر الأدوات حضورا، بنسبة ستة وستين في المائة، رغم أن هذه الأسئلة، لا تستطيع أن "تقيس تحصيل الطالب في جميع ما درس، وهي تعتمد في إجابتها على محفوظ الذاكرة"[11].

والملاحظ من خلال قراءة نسقية لنتائج الاستمارة، أن من أبرز العوامل إفضاء إلى هذه الخاصية: اقتصار الدرس الأصولي على التقويم الإجمالي فحسب، حيث جاءت نتيجة سؤال: أي الأنواع يعتمد أكثر في تقويم الدرس الأصولي، أن التقويم الإجمالي يتجاوز بقية أنواع التقويم الأخرى من حيث الإعمال، وهو أمر طبيعي بالنظر إلى ظروف الاشتغال، مما يجعل طريقة التقويم تنسجم مع طريقة التدريس.

هذا على المستوى الواقعي، أما من حيث ما هو مأمول، فإن المساحات المتاحة لمدرس الأصول، حسب ما هو مذكور في الملفات الوصفية، ودفتر الضوابط البيداغوجية، تمنحه نوعا من المرونة في اختيار أنسب الأدوات، التي من شأنها المساعدة على بلوغ حد مقبول من الأهداف التي يتوخاها الدرس الأصولي.

ومن ثمة فإنه لا يحسن الاستسلام للظروف المصاحبة لدرس أصول الفقه، بل إن المطلوب هو تنويع الأدوات التقويمية في حدود الممكن، وما يسمح به مجال الاشتغال، لأنه مهما كانت الإكراهات فإننا لن نعدم نجاحا في تحقيق قدر من أهداف الدرس الأصولي، ولو في حدودها الدنيا.

الفرع الرابع: نتائج التقويـــم:

إن من أهم وظائف التقويم، أنه يساعد على التشخيص والتوجيه والتعديل، كما تم توضيح ذلك في الفصل التمهيدي، بالنظر إلى كونه "إجراء يمكننا من الحصول على المعلومات اللازمة، لاتخاذ القرارات المناسبة"[12].

ومن ثمة فإن التقويم لا ينبغي النظر إليه على أنه إجراء مقصود لذاته، بل لما يترتب عنه من نتائج تساعد على تحديد مكامن القوة والضعف، لتجاوز كل خلل يحد من أداء الدرس الأصولي لوظائفه. فهل ينضبط هذا الدرس لهذه الضوابط في المستوى الجامعي؟ الواقع أن البون شاسع بين ما ألمحنا إليه آنفا، مما أكدته الأدبيات التربوية، بخصوص استثمار نتائج التقويم لتجويد الأداء في الدرس الأصولي. أول مظاهر هذا الفصام بين ما هو

كائن، وما ينبغي أن يكون، عدم اطلاع الطلبة في الغالب على ورقة الامتحان بعد تصحيحها، مما يسهم في ترسيخ اعتقاد جازم لديهم، مفاده أن الامتحان، ما هو إلا مرحلة من المراحل التي يجتازها الطالب، فما عليه سوى بذل غاية جهده لتجاوزها بنجاح.

في حين يجب استثمار هذه المحطة، من خلال فسح المجال أمام الطلبة للاطلاع على أوراق الامتحان بعد تصحيحها، حتى يقتنعوا بالنقط الممنوحة لهم، من جهة، ومن جهة أخرى، وهي الأهم، القيام بتغذية راجعة، يتعرف بها على جوانب القصور، باعتبار ذلك خطوة أولى في اتجاه تعديلها وتجاوزها.

كل ذلك انعكس سلبا على مخرجات الدرس الأصولي، حيث رأى أكثر من ثلثي العينة، أن الطالب الحاصل على الإجازة لم يحصل تعلماته الأساسية في الدرس الأصولي، إلا بشكل متوسط، والذي يؤكد ذلك أن نسبة لا يستهان بها، تكاد تبلغ الربع ترى أن هذا التحصيل يتم بشكل ضعيف.

هذه النتيجة تجد تفسيرها في عدة عوامل متداخلة منها ما يرتبط بالطالب، ومنها ما يرتبط بالأستاذ، ومنها ما يرتبط بظروف الاشتغال، مما يجعل الحل متوقفا على تكثيف الجهود وتضافرها، لأجل الكشف عن كافة أوجه الخلل التي يعاينها الدرس الأصولي، وتصحيح النظرة إلى جميع عمليات هذا الدرس، بما فيها طبعا فعل التقويم.

وما ذلك إلا لتفادي صفة الشكلية التي اصطبغ بها تقويم طالب علم الأصول، حيث صار عبارة عن إجراءات شكلية، يغلب عليها جانب التصنيف، لتحديد الناجح والراسب، ما جعل هذا التقويم لا يساعد على التحقق من اكتساب الطالب التعلمات المطلوبة، بحسب ما عبرت عنه نسبة أربعة وثمانين في المائة من العينة، وهو الأمر الذي أفضى بدوره إلى مطالبة أغلب الطلبة المستهدفين بالاستمارة، بتغيير طرق التقويم المعتمدة حاليا.

المطلب الثاني

تحليل نتائج أداة تحليل المضمون

تعتبر هذه الأداة إحدى أهم الأدوات الموظفة في هذا البحث، بالنظر إلى كونها اشتغلت مباشرة على الوسيلة الأكثر شيوعا في التقويم الجامعي، وهي الامتحانات الكتابية، حيث سعيت إلى "الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر"[13] للامتحانات.

الفرع الأول: مجال التقويـــــم:

سجلت شبكة تحليل المضمون أن المباحث الكبرى المعروفة في علم أصول الفقه، كانت حاضرة، وإن بنسب متفاوتة. وهذا مؤشر قوي على وعي الأستاذ بطبيعة المعارف التي يجب أن يرصدها التقويم، خاصة إذا علمنا أن الأستاذ يتحرك ضمن هامش موسع فيما يتعلق باختيار المضامين التي يشتغل عليها رفقة طلبته.

وما دامت هذه المباحث كلها حاضرة في الامتحانات التي تم تحليلها، فإن الظن الغالب حاصل باطلاع طالب الأصول على أهم مباحث هذا العلم قبل حصوله على الإجازة، وهذا في حد ذاته عامل قوة في درسنا الأصولي، رغم كل نقط الضعف التي رصدتها أدوات البحث. وقد تبين لنا أثناء البحث النظري، أن من خصائص التقويم: الشمول. ومن مظاهره في سياقنا هذا، تغطيته لكافة مباحث العلم، كما هو واضح في النتائج التي أفرزتها الشبكة.

الفرع الثاني: معايير عامـــــة:

كان الهدف من هذا المحور، ملاحظة مدى التزام الامتحانات بمعايير من قبيل مقروئية الخط، وتفصيل سلم التنقيط في الورقة، وغيرها.

فيما يتعلق بحسن إعداد الصفحة ومقروئية الخط، فقد التزمت بهما أغلب الامتحانات، وهما وإن كانا من الجوانب الشكلية، إلا أنهما يعتبران واجهة تواصلية بين المقوم والمقوم، مما يساعد الطالب "نفسيا في التعامل مع ورقة الامتحان، وييسر عليه الوصول إلى مختلف مكونات الامتحان"(14).

ومن بين المعايير التي تدخل في هذا الجانب، والتي يجب أن تلتزم بها ورقة الامتحان، سلم التنقيط.

إلا أن الشبكة رصدت غيابا شبه تام لهذا المعيار، حيث لم تلتزم به سوى نسبة 10.52% مع كونه أحد أوجه التعاقد مع الطالب، حيث يجعله يخطط لإنجازه ويقدم الأولويات، ولا يلتفت إلى القضايا الهامشية.

ونظرا لأهمية الزمن في العملية التعليمية التعلمية برمتها، فإن المفروض في التقويم أن يتيح الزمن الكافي لإنجاز المهام المطلوبة.

لكن نظرة فاحصة للامتحانات، تظهر أن هناك نقصا في هذا الجانب، وإن كان محدودا، حيث لوحظ عدم مناسبة الزمن للإنجاز، في أكثر من 52% منها، مما يحتم لفت الانتباه إلى هذه القضية وعدم الذهول عنها، توخيا للإتقان والبراعة في الأداء.

الفرع الثالث: أدوات التقويـــــم:

سجل الباحث بهذا الصدد أن الأسئلة المباشرة، شكلت نسبة 78.94%، تليها أداة النص المذيل بأسئلة، بنسبة 21.05%، مما يعني أن هناك نمطية، من حيث الأدوات المستعملة في كل امتحان، "وهذا الإخلال يعد معيبا بمصداقية الامتحان، وحساسيته في تقويم أداءات المتعلمين وتصنيفهم"(15).

إن تنويع أدوات التقويم في الدرس الأصولي، ليس لمجرد التنويع، إنما، لأن طبيعة الدرس الأصولي تقتضي ذلك، حيث إن علم الأصول يعتبر "قائدا ضابطا للعلوم الإسلامية الأخرى، وموجها لمنهجية التفكير الإسلامي"(16)، مع ما يعنيه ذلك من ضرورة الرقي بكافة المهارات العقلية للطالب، هذه المهارات، لن نستطيع قياس درجة تمكن الطالب منها، إلا بتجاوز الخلل المشار إليه أعلاه، وتنويع أدوات التقويم، لأنه حتى تكون هذه الأدوات صادقة في قياسها، "لابد أن يكون المدرس واعيا كل الوعي بالمجالات التي ستمسها الأسئلة، وبأهمية هذه المجالات"(17) نستنتج إذن، أن طبيعة الدرس الأصولي، تأبى إلا أن تكون أدوات تقويمه متنوعة، وذلك لاعتبارين:

الأول: تنوع المجالات العلمية للدرس الأصولي، ما بين جانب نظري وآخر تطبيقي.

الثاني: تعدد المهارات التي يتطلبها هذا الدرس واختلاف مستوياتها.

ومعنى ذلك أن اعتماد أداة واحدة في كافة العمليات التقويمية للدرس الأصولي، لا ينسجم مع طبيعة هذا الدرس، مما يجعل تنويع تلك الأدوات، أمرا تقتضيه طبيعة علم الأصول، وخصائصه الإبستيمولوجية.

الفرع الرابع: المهارات التي استهدفتها الامتحانـــات:

تقتضي خصوصية الدرس الأصولي، المشار إليها في الشق النظري من هذا البحث، ألا يقتصر تقويمه على جانب معين أو مهارة محددة، بل إن المطلوب هو الترقي معه في كافة المهارات بشكل متدرج، "ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم"(18).

إن عدم الالتزام بهذا المسلك يؤدي حتما إلى القصور في بلوغ أهداف الدرس الأصولي، بالنظر إلى كون الملكة الأصولية لا تتحقق إلا بتضافر كافة المراقي العقلية، لأن تعامل الطالب مع المعرفة الأصولية يختلف من مستوى إلى آخر"، إذ من الممكن أن يحفظها ويستظهرها، أو يفهمها ويطبقها ويحللها، أو يركب بين عناصرها أو يقيمها"[19] ومن ثمة لزم أن يستهدف التقويم كافة هذه المراتب.

لكن تحليل أسئلة مجموعة من الامتحانات، كشف عن واقع مغاير لما تقتضيه طبيعة الدرس الأصولي، حيث كانت مهارة التذكر حاضرة في كافة الامتحانات بنسبة مائة في المائة، وهذا أمر طبيعي، لأنه لا يمكن أن نتحدث عن الفهم أو التحليل أو المقارنة والترجيح أو التقويم، دون أن نتكلم عن التذكر والاستحضار، فالطالب لا يمكن أن يحلل أو يناقش أو يقوم إلا إذا كانت المعلومات حاضرة في ذهنه.

كما أن الامتحانات التي خضعت للتحليل بينت حضورا قويا لمهارة الفهم، حيث تجاوزت نسبة اثنين وسبعين في المائة.

وهذه ملاحظة إيجابية، تؤكد حضور الوعي بطبيعة المادة لدى مدرس أصول الفقه، إذ ترفض طبيعة هذا العلم، التعامل معه بطريقة الحفظ الجاف، ثم المطالبة بالاسترجاع.

لكن بقية المهارات، والتي تعتبر أهم ما ينبغي أن يكتسبه طالب الأصول، فإنها لم تحضر بالشكل المطلوب، حيث كان أكثرها حضورا: التحليل، في حين تناقصت بقية المهارات بشكل تدريجي، إلى أن لاحظنا غيابا تاما لمهارة التقويم.

ووجه اعتبار هذه المهارات أهم ما يجب اكتسابه في الدرس الأصولي، كونها مهارات تطبيقية بالأساس، ومعلوم أن "ثمرة العلم لا تظهر إلا بالممارسة والتطبيق"[20] ولما كان إنجاز الدرس الأصولي يتم بطريقة نظرية في الغالب، كان من الضروري أن يصطبغ تقويمه بهذه الصبغة، ويتوقف عند هذا الحد.

إضافة إلى كل الملاحظات السابقة، سجل تحليل امتحانات نهاية الفصول، غيابا مطلقا، للجانب القيمي، وهذا من أوجه الخلل التي يعانيها الدرس الشرعي الجامعي بشكل عام ومعلوم أن الغاية من العلم الشرعي عموما، هو العمل، بما يحمله ذلك من دلالات عميقة، تجعل الجانب القيمي من الأمور التي يجب أن تكون حاضرة بقوة في الدرس الأصولي، ومن ثم فليس من السليم أن يكون مجال القيم غائبا عن تقويم تعلمات طالب علم الأصول في المستوى الجامعي.

المبحث الثالث

استثمار محصلات الدراسة الميدانية لتطوير التقويم التربوي في المستوى الجامعي

لم يكن هدف هذا البحث مجرد الكشف عن واقع التقويم التربوي في الدرس الأصولي بالجامعة المغربية، أو العرض النظري لمقومات هذا التقويم. إنما كان الهدف الأسمى هو القدرة على اقتراح ضوابط توجه هذه العملية الدقيقة، بناء على ما تم تحصيله من كافة إجراءات البحث.

من خلال المباحث السابقة، لوحظت جملة من نقط القوة، ومواطن الضعف، التي يزخر بها التقويم في ممارسته الحالية. فلا بأس إذن في توظيف الإيجابيات، وإصلاح أوجه الخلل، من أجل بناء تقويم موضوعي في الدرس الأصولي.

والباحث هنا لا يزعم أنه سيقدم دليلا متكاملا لهذا التقويم، فإن ذلك يحتاج وقتا أطول وإطلاعا أوسع وخبرة أكثر. إنما هي عبارة عن مجموعة من الضوابط والمرتكزات التي من شأن الوعي بها واستحضارها أن يساعد على تطوير عملية التقويم في الدرس الأصولي الجامعي، وتوجيهه نحو القيام بوظائفه.

ضوابط التقويم التربوي في الدرس الأصولي الجامعي:

– أول هذه الضوابط: هو ضابط الاستمرارية، أو ما يمكن أن نعبر عنه بالمصاحبة، إذ من المسلم به عقلا أن الحكم على الشيء فرع عن تصوره، وما دام أحد أهداف التقويم هو إصدار أحكام بخصوص تمكن الطالب من التعلمات، فإن من غير المعقول أن يصدر هذا الحكم في موقف واحد ووحيد، هو التقويم الإجمالي.

لقد لوحظ عند تحليل واقع التقويم الجامعي، سيطرة التقويم النهائي على كافة أنواع التقويم الأخرى، مما يبرز أحد أوجه القصور في المنظومة الجامعية، ولتجاوز هذا الخلل لابد من التفكير العميق في السبل الكفيلة بتجاوز هذا النقص.

وعند الرجوع إلى واقع الممارسة التقويمية، في التراث الإسلامي، يسجل أن علماءنا كانوا يلاحظون طلبتهم بشكل متواصل، ويناقشونهم، ويفسحون لهم المجال للتعبير عن آرائهم، مما مكنهم من إصدار أحكام أكثر مصداقية، بخصوص تعلمات هؤلاء الطلبة.

لتحقيق هذا الضابط، ينبغي لعملية التقويم، أن "تسير بصورة ملازمة لعملية التعليم، من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها، ومن بداية المرحلة الأولى للفرد، إلى نهاية المراحل العليا"[(21)].

ويعتبر هذا الضابط أهم الضوابط المقترحة، وذلك لاعتبارين:

الاعتبار الأول: إن نجاح عملية التقويم، رهين بتخليصها من صفة المرحلية التي صارت خاصية مرافقة لها، مع ما يفضي إليه ذلك من النظر إلى التقويم على أنه غاية في حد ذاته، وليس مجرد وسيلة.

الإعتبار الثاني: إذا كان الأمر كذلك، فإن الأحكام الصادرة عن التقويم، يجب أن تكون أحكاما موضوعية وواقعية، وكونها كذلك يفرض أن يكون التقويم مصاحبا للطالب، من البداية إلى النهاية.

– ضابط الشمولية:

هذا الضابط يرتبط بالذي قبله، إذ لما كان ضابط الاستمرارية معناه أن التقويم ليس مجرد مرحلة نهائية يحكم فيها على أداء الطالب، فإن ضابط الشمولية يقتضي ألا يقتصر هذا التقويم على جانب واحد فقط من جوانب التعلم لدى الطالب، بل ينبغي أن يستهدف الجوانب المعرفية والمنهجية والقيمية.

ففي الجانب المعرفي يقوم في مدى ضبطه للمباحث المدروسة، وقدرته على استحضارها، من أدلة وقواعد أصولية وطرق استنباط وغيرها، وليس معنى ذلك أنه لا يجب "على الطلاب إلا حفظ رسومه – علم الأصول – وتحصيل معلوماته، كما هي مسطورة في كتبه المعتمدة"[(22)].

بل إن المطلوب هو ملاحظة مدى فهمهم لتلك المباحث، وموقعها في الإطار العام لعلم الأصول، وعلاقتها ببعضها، بالإضافة إلى معرفة الاصطلاحات الأصولية، والمحطات التاريخية الكبرى التي مر بها علم أصول الفقه، وكذا أشهر أعلامه ومظانه. وهذا يقتضي أن تغطي الأنشطة التقويمية، كافة المباحث المدروسة، تفاديا لما سبقت الإشارة إليه من احتمال عناية الطالب بأحد أقسام المقرر، فيصادف ذلك اقتصار التقويم على ذلك القسم، فيجانب بذلك المصداقية المطلوبة في التقويم.

ومنهجيا، يجب أن ينصب التقويم على استيعاب الطالب للمناهج الداخلية لعلم الأصول، من استقرائي واستنباطي وتحليلي، وكذا أوجه اعتبارها مناهج مؤسسة لهذا العلم، بالإضافة إلى المناهج الخارجية التي بنى وفقها علماء الأصول مباحث هذا العلم، وساروا عليها في كتبهم ومصنفاتهم.

ومن مظاهر الشمولية أيضا، ضرورة تجاوز إحدى أبرز النتائج التي خرج بها البحث الميداني، وهي غياب المجال القيمي عن الممارسة التقويمية في الدرس الأصولي الجامعي.

إن من أغراض العلم في الإسلام، بشكل عام، وعلم الأصول بالأخص، هو العمل. ومن ثمة وجب "ألا ينحصر الاهتمام في تقويم المتعلم على الجانب المعرفي لقياس القدرات العقلية والذكاء والتحصيل الدراسي، بل يتسع ليشمل الجانب الوجداني الانفعالي، مثل تكوين ميول واتجاهات معينة، والقيم"[23].

– التـــــدرج:

من أبرز العوائق التي تحول دون بلوغ طلبتنا مراتب عليا في الغالب، عدم مراعاة هذا الضابط، في التدريس عموما، وبشكل خاص في التقويم.

"فقد استوى في نظامنا الدراسي تعليم المبتدئ والمنتهي، فكما شغل الأول بمبادئ علوم كثيرة، شغل الثاني، فإذا قدر له الفوز أخيرا في ميدان الامتحان، فليس هو بفقيه ولا بأديب ولا فيلسوف"[24].

ينبغي إذن الانتقال في الأسئلة من الجوانب العامة في العلم، إلى أدق المسائل وأكثرها خصوصية، حتى يمكن التمييز بين مراتب الطلبة من حيث الضبط والتمكن.

ومن مظاهر مراعاة هذا الضابط، استحضاره عند تحديد الهدف من التقويم، خاصة ما يتعلق بالمستوى المقصود من هذا التقويم.

ومعلوم أن الملكة الأصولية لا تحصل دفعة واحدة، إنما يكتسبها الطالب بعد أن "يتمرن على التفكير والحوار والمناقشة والتحليل والتركيب والاستدلال والاستقراء والمقايسة والمقارنة والاستنتاج، ويمارس سائر العمليات العقلية"[25]. كما أن هذه القدرات العقلية، يكتسبها الطالب كذلك بكيفية متدرجة، علما أن دماغ الإنسان، يبدأ في إدراكه بالمحسوسات، ثم ينتقل تدريجيا إلى أن يصل إلى مستوى التجريد.

تبعا لذلك، لزم أن ينضبط تقويم الدرس الأصولي لهذه الخاصية، فيتدرج مع الطالب، حسب المستويات المقصودة، ابتداء بالتذكر والفهم، وصولا إلى الاستنباط والنقد والتقويم.

– تنويـــع الأدوات:

الضوابط المذكورة سابقا من: استمرارية وشمول، وتدرج، تفرض كون الأدوات المعتمدة في هذا التقويم متنوعة، لأنه لا يمكن أن يتوجه التقويم إلى مجالات مختلفة، ومستويات متعددة، بنفس الأدوات. وهذا يرتبط إلى حد كبير بالطريقة التي درس بها الطالب، لأن "طرق التعليم إذا اعتنت بكل المنازل العقلية لدى الطالب، وأذكت فيه روح الابتكار والنقد، وقوت لديه ملكات التفقه، فإن التقويم بالتبعية ينبغي أن يقيس كل هذه المهارات المحصلة، والقدرات المكتسبة"[26]. لأجل ذلك ينبغي أن يوظف تقويم الدرس الأصولي أدوات متنوعة، بحسب الأغراض التي يرمي إليها.

لقد لوحظ عند تفريغ أدوات البحث أن الأدوات الأكثر استعمالا في تقويم الدرس الأصولي: هي الأسئلة المباشرة، واستنتجنا أن ذلك لا ينسجم مع طبيعة الدرس الأصولي، نظرا لعدم قدرة نوع محدود من أدوات التقويم على شمول كافة الأهداف المراد تحقيقها لدى الطالب.

وفيما يلي: جدول[27] يقرب هذا المعنى، ويقترح نموذجا لتناسب أدوات التقويم، مع المستويات المقصودة.

أهداف مرتبة حسب درجة التعقيد	أدوات التقويم مرتبة حسب درجة الانفتاح
المعرفة	**أسئلة الاختيار من متعدد**
الفهم	**أسئلة تقليدية**
التطبيق	**تمارين**
التحليل	**مسائل**
التركيب	**موضوع تركيبي**
التقويم	**إبداع**

ما تضمنه هذا الجدول، لم يتم إيراده بقصد اعتباره نموذجا مسلما به، بشكل تام، إنما كان الغرض، تأكيد فكرة تنويع أدوات التقويم، تبعا لطبيعة المستوى المستهدف بالتقويم.

وهكذا فإن التقويم الأكثر شمولية، يفرض اعتماد أدوات متنوعة، تساعد على تكوين فكرة أكثر دقة عن تعلمات الطالب، لأنه من غير المقبول، علميا، إصدار أحكام على أداء طالب ما، دون وجود تصور واضح عن مستواه الحقيقي، ومن ثمة فإن اعتماد أداة واحدة، لا يتيح تكوين هذا التصور الذي يمكن من إصدار أحكام صادقة على أداء الطالب.

– ارتباط التقويـــم بالأهداف:

من المسلم به أن هناك علاقة وطيدة بين التقويم والأهداف، باعتبار التقويم هو الوسيلة التي تمكننا من معرفة درجة تحقق تلك الأهداف. من هنا ندرك أن أي تقويم لا يرتبط بالأهداف بكيفية مباشرة، فإنه يبقى ناقصا، لأن من يحدد الأهداف، ينبغي أن يفكر في التقويم، إذ الأهداف تعبير عما نبتغيه، في بداية الدرس، والتقويم تعبير عما وصلنا إليه في نهاية الدرس، بمعنى أننا عندما نبني أنشطة تقويمية، فإننا نعتبر الأهداف بمثابة معايير، تؤطر هذه الأنشطة، وتحدد مجال اشتغالها.

فما لم يتم الالتزام بهذا الضابط في تقويم الدرس الأصولي، فسيؤدي ذلك إلى "الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم، سواء كان هذا الجهد من جانب المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية الأخرى ذات العلاقة"[28].

وهكذا، فلكي نتأكد من مستوى بلوغ الأهداف المسطرة، فإنه لابد من التقويم، لأنه أحد الأركان الأساسية للمنهاج، ومن ثمة يفترض أنه ينبغي أن يسبق فعل التدريس، ويرافقه، ويأتي بعده، حتى يتمكن من تطويره وتسديده، لأنه لا تطوير ولا تجويد للدرس الأصولي، ما لم يرتبط تقويمه بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

– الجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي:

يعتبر هذا الضابط من أكثر الضوابط اقتضاء في تقويم الدرس الأصولي، لأن طبيعة هذا الدرس تفرضه وتوجب الالتزام به، ذلك أن "المسلمين بدؤوا البحث في المسائل العملية، قبل البحث في المسائل الاعتقادية"[29].

ومعنى ذلك أن التقويم يجب أن ينصب على المباحث النظرية التي تمت دراستها في المقرر، من اصطلاحات أهل الفن، وقواعد أصولية، ومضامين معرفية بشكل عام، كما ينبغي أن يمتحن الطالب في فهمه لهذه الموضوعات المدروسة، وقدرته على التمييز بين الآراء الواردة فيها، وكذا مستندات قائليها.

لأجل ذلك، يلزم أن يتسم تقويم الجانب النظري في علم الأصول، بما يلي:

- الانتقال من الموضوعات العامة، إلى المباحث التفصيلية، مراعاة لتدرج كافة المحاور المطروقة أثناء حصص الدروس، تفاديا للانتقائية التي لا تجلي حقيقة مستوى الطالب.
- الوظيفية، بحيث يتم التركيز على المباحث والموضوعات الأكثر ارتباطا بعلم الأصول، أما، ما لم يكن كذلك فيقتصر منه على ما تقتضيه درجة قوته، وموقعه في العلم بشكل عام.

وبالإضافة إلى تقويم الجوانب النظرية، يجب على سبيل اللزوم، أن يعتنى أكثر، بالجوانب العملية، فيركز التقويم على "التطبيقات الفعالة والحيوية، بأشكالها المتنوعة بغرض الوصول إلى الملكة الذاتية التي لا تتحقق إلا بالتدريب المستمر"[30].

لقد لاحظ الباحث أن التقويم الممارس حاليا في الدرس الأصولي، يركز على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقات العملية، وقدم في حينه، تفسيرا لتلك الملاحظة، من حيث الانسجام مع الطريقة المعتمدة في التدريس، إذ إن العناية بالجوانب التطبيقية في علم الأصول، يقتضي أن يكون الطالب قد تمرن، واشتغل بشكل عملي على ما سيتم تقويمه فيه.

وعلى كل حال، فما يهم الآن، هو التأكيد على ضرورة عدم اكتفاء التقويم في الدرس الأصولي بالجوانب النظرية المحضة، لأنه بذلك سيكون قد خالف طبيعة العلم، وخصوصيته المنهجية، وقد سبق بيان أن تدريس أي علم، وكذا تقويمه، لابد أن ينطلق من خصائص ذلك العلم، ويبنى عليها.

– استثمار نتائج التقويـــم:

إذا كان التوجيه والعلاج من أبرز وظائف التقويم، فإن معنى ذلك ألا يتوقف عند حدود إصدار الحكم على درجة تمكن الطالب من تعلماته، بل إنه يمكن اعتبار ذلك محطة انطلاق في إطار سيرورة الفعل التقويمي، لأن عملية التقويم الحقيقية "لا تكتفي بإصدار حكم... بل يتبع ذلك اتخاذ قرار معين لتحسين الوضع التحصيلي، بأي شكل ممكن من الخطط المرسومة[31]" ومعنى ذلك أن الغرض من تقويم الطالب، هو ترشيد تعلمه، ودعمه للتقدم نحو تحقيق أكبر نسبة من الأهداف المقررة.

كل ذلك يقتضي تصنيف النتائج حسب المستويات، ومحاولة الكشف عن العوامل المتحكمة في الصعوبات الملاحظة، بغرض بناء خطط علاجية ملائمة. وهو ما يمكن إنجازه وفق مستويين:

1– **مستوى التشخيص**: تمكن هذه العملية من معرفة جوانب النقص لدى كل فئة من فئات الطلبة، سواء من الناحية الكمية، أو من الناحية الكيفية، من خلال جمع النتائج وتصنيفها إلى فئات محددة، ثم البحث في الأسباب والعوامل المؤثرة في تلك النتائج، باعتبار ذلك مقدمة ضرورية للخطوة الآتية، وهي الأهم.

2– **مستوى العلاج**: وهو المقصود الأصلي من عملية التقويم برمتها. فبعد التشخيص، وتحديد أوجه القصور، والأسباب المؤدية إليها، يتم الانتقال إلى بناء خطط علاجية، بهدف تصحيح الصعوبات الملاحظة، وتجاوز كافة مظاهر النقص المسجلة.

وحتى يتسم الكلام بخصوص هذه الضوابط بالواقعية والموضوعية فإنه يجب الإشارة إلى مجموعة من الإكراهات التي تواجه مدرس أصول الفقه في اشتغاله الديداكتيكي بالجامعة المغربية ومن جملة هذه الإكراهات:

- **إكراه سياق التعليم الشرعي**: من حيث الغموض في الهدف، والتهميش في الواقع.
- **إكراه سياق الدرس الأصولي**: ويتجلى في عدة عوامل، أبرزها:

– نظام الفصول والإكراه الزمني، مما يؤثر سلبا على استكمال المقرر.

– غياب اشتغال تطبيقي، موازاة مع الاشتغال النظري.

– الانفصال بين التعليم الجامعي، والتعليم ما قبل الجامعي، في المقررات الأصولية.

– ضعف المقاربة البيداغوجية للدرس الأصولي، وتقادم أساليب التقويم.

– غياب التنسيق والتكامل بين مكونات مسالك التكوين تدريسا وتقويما.

وعموما فإن موضوع التقويم في العلوم الشرعية عامة، وفي الدرس الأصولي بشكل خاص، يعد من بين الإشكاليات المركبة، والتي ترتبط بسيرورة تعليمية متكاملة، إذ التقويم ليس مجرد عملية مرحلية أو مؤقتة، أو تهدف إلى اختيار جوانب محددة من شخصية الطالب، بل هي عملية

شاملة ومتكاملة ، تستهدف جوانب متعددة في شخصية الطالب، وتحدد مجموعة من المعايير والمؤشرات الدقيقة، التي يمكن بناء عليها، إصدار أحكام صادقة على مستويات الطلبة، ودرجات تحكمهم في التعلمات.

الخاتمة:

انطلق هذا البحث من فكرة مفادها أن تطوير التقويم التربوي في الدرس الأصولي الجامعي، يقتضي الوقوف على الأسس النظرية والمقومات التي ينبني عليها هذا التقويم، ثم الكشف عن واقع الممارسة التقويمية في الجامعة المغربية، بهدف تحديد مواطن القوة، وأوجه الخلل التي تشوب هذا الواقع، وبيان المجالات التي يستهدفها، دون أن ينسى الاستفادة من بعض العناصر الإيجابية، في التقويم كما مورس في التراث الإسلامي.

وقد جرت عادة الباحثين أن يرجعوا في ختام بحوثهم، إلى الفرضيات التي بنوا عليها خططهم البحثية، ليزنوها بمعيار ما تحصل من مجمل البحث، بيانا لصدقها، أو مخالفتها للواقع.

وسيرا على المنوال نفسه ، أجدني قد وصلت إلى مرحلة التمحيص، فلنحاول إذن أن ننظر إلى فرضيات البحث من زاوية ما أفضى إليه، لنبين إلى أي حد كانت صادقة في توقعاتها.

ولابأس قبل الشروع في هذا التمحيص، أن أذكر بإشكالية البحث وأسئلته الكبرى.

فقد كان الهدف منه هو الإجابة على الأسئلة الآتية :

- ماهي الأسس التي ينبني عليها التقويم التربوي في الدرس الأصولي؟
- ما هي الجوانب التي يستهدفها التقويم التربوي في الدرس الأصولي؟
- كيف يمكن تقديم مقترحات علمية بيداغوجية، لتطوير الممارسة التقويمية في الدرس الأصولي، بناء على محصلات الدراسة النظرية والميدانية؟

والآن، إلى تمحيص الفرضيات:

الفرضية الأولى:

معرفة طبيعة علم أصول الفقه وخصائصه، وسيلة لتحديد الطريقة المناسبة للتقويم في هذا العلم.

لقد أثبت البحث صدق هذه الفرضية، وذلك لأن التأمل في طبيعة العلم وخصائصه المعرفية والمنهجية، أفضى إلى ملاحظة خصوصية يتميز بها هذا العلم عن غيره من علوم الشريعة. ولقد حدد الباحث هذه الأسس في ما هو معرفي ومنهجي وعقدي وتربوي، ثم سيكولوجي.

ومن أهم ما يؤكد صدق هذه الفرضية، ما تم التوصل إليه من كون طبيعة هذا العلم، توجب أن يكون تقويم الدرس الأصولي متنوعا من حيث المجالات التي يستهدفها. وقد تم حصر هذه المجالات في ثلاثة:

المجال النظري. المجال العملي التطبيقي. والمجال القيمي.

كل ما تمت الإشارة إليه أعلاه، يدخل في المستوى النظري من البحث، بمعنى أن الأسس المتوصل إليها، هي ما ينبغي أن ينبني عليه التقويم في الدرس الأصولي، حتى ينسجم مع طبيعة العلم المدروس، وذلك تحقيقا للشرط الذي تردد غير ما مرة، في ثنايا البحث، من كون تدريس أي علم وتقويمه، لا بد أن يحترم طبيعة ذلك العلم وخصائصه الإبستيمولوجية. إلا أن السؤال الذي يطرح هنا، هو: إلى أي حد يلتزم تقويم الدرس الأصولي في الجامعة المغربية بهذه الأسس ويستهدف تلك المجالات؟.

الجواب على هذا السؤال، يقودنا إلى طرح الفرضية الثانية في البحث.

الفرضية الثانية:

يهدف التقويم التربوي في الدرس الأصولي بالجامعة المغربية إلى التعرف على مدى تمكن الطالب من مستوى الحفظ، بالإضافة إلى مستوى الفهم.

بالنسبة إلى هذه الفرضية، أثبت البحث أهميتها في الدرس الأصولي، وذلك من خلال تحليل نتائج أدوات البحث، حيث أكد هذا التحليل أن التقويم الجامعي في الدرس الأصولي، يركز على هذين الجانبين بشكل واضح، وهو أمر تقتضيه الطبيعة المتميزة لأصول الفقه، والتي تفرض أن ينصب التقويم على الجانب التطبيقي، ويستهدف المستويات العقلية العليا، من تحليل واستنتاج وغيرها.

الفرضية الثالثة:

يمكن الاستفادة من محصلات الدراسة النظرية والميدانية، لتقديم ضوابط علمية للتقويم في الدرس الأصولي.

يدل على صدق هذه الفرضية، ما تم التوصل إليه في نهاية البحث من ضوابط، اعتبرها الباحث محددات عامة، تؤطر التقويم التربوي في الدرس الأصولي الجامعي.وقد حاولت في صياغة هذه الضوابط أن ألتزم إلى حد كبير بما تحصل لدي من كافة مباحث الدراسة ومحاورها، حيث كانت تلك الضوابط نتيجة مصاحبة مستمرة للبحث وإحساس عميق بالمشكلة التي يعالجها، وهو أمر يقتضيه شرط الموضوعية التي يجب أن يلتزم بها كل باحث يسعى إلى تحقيق نتائج علمية.

وختاما، وما دمنا في إطار عرض خلاصات البحث ونتائجه، فلا بأس من تلخيص ما أفضت إليه هذه الدراسة من نتائج:

- من الملاحظات الأساسية المسجلة فيما يتعلق بالنتائج المعبر عنها، هو تشابهها إلى حد كبير، بين كافة الأدوات، مما يجعلنا نؤكد على أن هذه النتائج تكتسي مصداقية علمية ظاهرة، لأنها خلاصة النظر إلى قضية التقويم من زوايا ثلاث.
- لوحظ بعد تفريغ أدوات البحث أنه يغلب الجانب النظري في تقويم الدرس الأصولي على الجانب التطبيقي، رغم أن طبيعة هذا الدرس، تتميز بخصوصية متفردة معرفيا ومنهجيا، تفرض حضورا قويا للممارسة التطبيقية، وهو الأمر الذي ينسحب على بقية العلوم الإسلامية كذلك.
- الحيز الزمني الذي خصصه الملف الوصفي للتقويم، لا ينسجم بتاتا مع خصوصية الدرس الأصولي، ولا يستطيع، في ضوء هذا الإكراه الزمني، أن يؤدي وظائفه على أكمل وجه.
- بلوغ الملكة الأصولية وكذا التمكن من أساسيات باقي العلوم الإسلامية، لا يتم من خلال طفرة استبصارية، تأتي مرة واحدة، وإنما يتطلب الأمر نوعا من الترقي في مختلف المهارات والمراقي العقلية، من الفهم إلى التحليل إلى الاستنباط. ومن ثمة لزم أن يعتني التقويم بكافة هذه المهارات، إلا أن واقع التقويم التربوي، يعرف قصورا في هذه المسألة، حيث لا يعتني إلا بالتذكر والفهم، مع بعض التحليل في أحسن الأحوال.
- رغم أن تقويم هذه المهارات، يقتضي تنويع الأدوات، إلا أن الملاحظ هو اعتماد الأدوات نفسها، من قبيل السؤال الكتابي، أو النصوص المذيلة بأسئلة.
- إن البحث في التقويم التربوي في العلوم الإسلامية يفيد أن التقويم لا ينبغي أن يعتبر غاية في حد ذاته، بل هو مجرد وسيلة؛ لذلك فإن الاستفادة منه تقتضي تحليل نتائجه، بقصد الوقوف على نقط القوة، ومكامن الضعف، من أجل تطوير الدرس الأصولي وبقية العلوم الإسلامية بشكل عام.

- من أبرز العوامل المؤثرة في النتائج المستخلصة، ظروف الاشتغال في شُعَب الدراسات الإسلامية، سواء من حيث الاكتظاظ، أو اختلاف مستويات الطلبة، أو عدم تمكن نسبة مهمة منهم من التعلمات الأساسية القبلية، خاصة في الجانب اللغوي، وهو ما عبر عنه السادة الأساتذة المستجوبون، بالشروط الموضوعية، غير التربوية للتدريس.

الهوامش:

[1] – أليس الصبح بقريب، الطاهر بن عاشور، ص: 181، دار السلام، الطبعة الثالثة: 1431هـ / 2010م.

[2] – المرجع نفسه، ص: 13.

[3] – المنهاج الدراسي هو: (جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعليم، فهو يشمل تحديد أهداف التعليم ومضامينه وطرقه وأساليب تقويم مواده الدراسية) المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزري، ص: 246-247، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1427هـ / 2006م.

4 – أبجديات البحث في العلوم الشرعية، الدكتور فريد الأنصاري، ص: 119، دار السلام، الطبعة الأولى: 2010/1431.

5 – دفتر الضوابط البيداغوجية للإجازة في الدراسات الأساسية والإجازة المهنية، 2014، ص: 7.

6 – دفتر الضوابط البيداغوجية للإجازة في الدراسات الأساسية والإجازة المهنية، 2014، ص: 8.

7 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

8 – دفتر الضوابط البيداغوجية، ص: 9.

9 – الملف الوصفي لوحدات الجذع المشترك لمسلك الدراسات الأساسية، سلك الإجازة 2014، كلية الآداب ظهر المهراز – فاس، شعبة الدراسات الإسلامية، ص: 1-5-9.

10 – الملف الوصفي، ص: 2.

11 – فلسفة التقويم التربوي، د. سعيد جاسم الأسدي ود. داود عبد السلام صبري، ص: 74.

12 – تحضير الدرس، عبد اللطيف الفاربي، ص: 145.

13 – تحليل المضمون ومنهجية البحث، د. أحمد أوزي، 19-20.

14 – التقويم الإشهادي، الدكتور: ربيع حمو، ص: 134، دار القلم – الرباط، الطبعة الأولى: 2016.

15 – المرجع نفسه، ص: 135.

16 – التجديد الأصولي، ص: 16.

17 – التقييم الدراسي، مادي لحسن، ص: 104.

18 – مقدمة ابن خلدون، ص: 589.

19 – في طرق وتقنيات التعليم، عبد الكريم غريب وآخرون، ص: 98.

20 – تكوين الملكة الذهنية، دراسة نقدية لمسالك التلقي في العلوم الشرعية، محمد بن حسين الأنصاري، ص: 36، دار الميمان للنشر والتوزيع – السعودية، الطبعة الثانية: 1443هـ/2013م.

21 – فلسفة التقويم التربوي، د. سعيد جاسم الأسدي ود. داود عبد السلام صبري، ص: 125.

22 – منهاج تدريس الفقه، د. مصطفى صادقي، ص: 241.

23 – فلسفة التقويم التربوي، د. سعيد جاسم الأسدي ود. داود عبد السلام صبري، ص: 280.

24 – تاريخ التشريع الإسلامي، محمد الخضري، ص: 376، دار الفكر، الطبعة الثامنة: 1387هـ/1967م.

25 – العقل العربي وإعادة التشكيل، د. عبد الرحمن الطريري، ص: 14، سلسلة كتاب الأمة، عدد: 35، الطبعة الأولى: شوال 1413هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – قطر.

26 – منهاج تدريس الفقه، د. مصطفى صادقي، ص: 331.

27 – التقييم الدراسي، مادي لحسن، ص: 110.

28 – فلسفة التقويم التربوي، د. سعيد جاسم الأسدي ود. داود عبد السلام صبري، ص: 253.

29 – مناهج البحث عند مفكري الإسلام، علي سامي النشار، ص: 57.

30 – مجلة علوم التربية، عدد: 63، ص: 72.

31 – فلسفة التقويم التربوي، د. سعيد جاسم الأسدي ود. داود عبد السلام صبري، ص: 121.

المصادر والمراجع:

1. أليس الصبح بقريب، الطاهر بن عاشور، دار السلام، الطبعة الثالثة: 1431هـ / 2010م.
2. أبجديات البحث في العلوم الشرعية، الدكتور فريد الأنصاري، دار السلام، الطبعة الأولى: 1431هـ/2010م.
3. أصول البحث العلم ومناهجه، الدكتور أحمد بدر، وكالة المطبوعات – الكويت، الطبعة الأولى: 1973م.
4. تعليم علم الأصول، الدكتور نور الدين بن مختار الخادمي، الطبعة الثانية: 1426هـ/2005م، مكتبة العبيكان – الرياض.
5. التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007م،
6. التقويم في العلوم الشرعية، د. محمد بن فهد البشر، منشورات جامعة الملك سعود، 1430 هـ.
7. المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق – عمان الأردن، الطبعة الأولى: 2006م.
8. "مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، الواقع والطموح" تحرير: د فتحي حسن ملكاوي و د. محمد عبد الكريم أبو سل، الطبعة الأولى: 1415هـ/1995م، المعهد العالمي للفكر الإسلامي مكتب الأردن وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية.
9. دفتر الضوابط البيداغوجية للإجازة في الدراسات الأساسية والإجازة المهنية، 2014
10. الملف الوصفي لوحدات الجذع المشترك لمسلك الدراسات الأساسية، سلك الإجازة 2014، كلية الآداب ظهر المهراز – فاس، شعبة الدراسات الإسلامية
11. فلسفة التقويم التربوي، د. سعيد جاسم الأسدي ود. داود عبد السلام صبري، دار صفاء، عمان الطبعة الأولى 1436هـ/ 2015م
12. تاريخ التشريع الإسلامي، محمد الخضري، دار الفكر، الطبعة الثامنة: 1387هـ/1967م.
13. تحضير الدرس، عبد اللطيف الفاربي، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1417هـ/ 1996م
14. تحليل المضمون ومنهجية البحث، د. أحمد أوزي، الشركة المغربية للطباعة والنشر 1993
15. التقويم الإشهادي، الدكتور: ربيع حمو، دار القلم الرباط، الطبعة الأولى 2016
16. التجديد الأصولي، إعداد جماعي بإشراف الدكتور أحمد الريسوني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1435هـ–2014م
17. مقدمة ابن خلدون، دار الجيل، بيروت (د.ت)
18. في طرق وتقنيات التعليم، عبد الكريم غريب وآخرون، سلسلة علوم التربية عدد 7
19. تكوين الملكة الذهنية، دراسة نقدية لمسالك التلقي في العلوم الشرعية، محمد بن حسين الأنصاري، دار الميمان للنشر والتوزيع – السعودية، الطبعة الثانية: 1443هـ/2013م.
20. العقل العربي وإعادة التشكيل، د.عبد الرحمن الطريري، سلسلة كتاب الأمة، عدد: 35، الطبعة الأولى: شوال 1413هـ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – قطر.
21. منهاج تدريس الفقه، د. مصطفى صادقي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 2012م
22. مناهج البحث عند مفكري الإسلام، علي سامي النشار، دار السلام، ط1، 1420هـ–2008م
23. مجلة علوم التربية، عدد: 63